MIROSŁAW ŁAPOT

SZKOLNICTWO ŻYDOWSKIE WE LWOWIE (1772–1939)

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Mirosław Łapot

Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)

Częstochowa 2016

Recenzenci
Eleonora SAPIA-DREWNIAK
Adam WINIARZ

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Paulina PIASECKA

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Adrianna SARNAT-CIASTKO

Na okładce wykorzystano fot. J. Edera z 1863 r., przedstawiającą lwowską synagogę postępową – źródło: I. Kołobułatowa, *Lwów na fotografii. 1860–2006*, Lwów 2006, s. 25

Praca powstała w wyniku realizacji projektu badawczego o nr. 2011/01/D/HS6/03173 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2016

ISBN 978-83-7455-527-2

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ajd.czest.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czest.pl

——— SPIS TREŚCI ———

Wstęp 9

ROZDZIAŁ I
UWARUNKOWANIA ROZWOJU OŚWIATY WŚRÓD LUDNOŚCI ŻYDOWSKIEJ WE LWOWIE W LATACH 1772–1939

1. Struktura demograficzna i położenie prawne 25
2. Źródła utrzymania i położenie gospodarcze 35
3. Aktywność religijna, polityczna i kulturalna 41
4. Ewolucja galicyjskiego systemu szkolnego 53
   4.1. Okres przedautonomiczny 53
   4.2. Epoka autonomiczna 57
   4.3. Okres Drugiej Rzeczypospolitej 66

ROZDZIAŁ II
SZKOLNICTWO I OŚWIATA ELEMENTARNA

1. Okres przedautonomiczny 81
   1.1. Chedery 81
   1.2. Szkoły hombergowskie 85
   1.3. Szkoła im. Abrahama Kohna 90
2. Okres autonomiczny 94
   2.1. Chedery 94
   2.2. Edukacja przedszkolna 105
   2.3. Szkoła im. Abrahama Kohna 111
   2.4. Szkoła im. Tadeusza Czackiego 123
   2.5. Uczniowie żydowscy w innych szkołach publicznych 132
   2.6. Szkoła dla Głuchoniemych Izaaka Józefa Bardacha 139
3. Okres międzywojenny 145
   3.1. Chedery 145
   3.2. Przedszkola 150
   3.3. Szkoła im. Abrahama Kohna 155
   3.4. Szkoła Powszechna Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej 165

3.5. Szkoła Mitet 168
3.6. Szkoła Jesodej Hatora 172
3.7. Młodzież żydowska w szkołach publicznych 173
3.8. Edukacja dzieci niepełnosprawnych 177
3.8.1. Szkoła dla Głuchoniemych im. Izaaka Józefa Bardacha 177
3.8.2. Inicjatywy w zakresie edukacji niewidomych 180

ROZDZIAŁ III
SZKOLNICTWO ŚREDNIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

1. Okres austriacki 185
1.1. Uczniowie żydowscy w szkołach publicznych i prywatnych 185
2. Dwudziestolecie międzywojenne 196
2.1. Gimnazja Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie 196
2.2. Uczniowie żydowscy w innych szkołach średnich 205

ROZDZIAŁ IV
SZKOLNICTWO ZAWODOWE

1. Okres austriacki 219
1.1. Szkoła Przemysłowa im. Marka Bernsteina 220
1.2. Uczniowie żydowscy w szkołach uzupełniających 225
2. Okres międzywojenny 233
2.1. Szkoła Dokształcająca Przemysłowa im. Marka Bernsteina 234
2.2. Warsztaty Rękodzielnicze dla Młodzieży Żydowskiej im. dra Abrahama Korkisa 238
2.3. Szkoła Zawodowa Żeńska Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych dla Dziewcząt Żydowskich 243
2.3.1. Geneza szkolnictwa zawodowego dla dziewcząt 243
2.3.2. Towarzystwo Warsztatów Rękodzielniczych dla Dziewcząt Żydowskich 244
2.3.3. Szkoła Dokształcająca Rękodzielnicza Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych 256
2.3.4. Jednoroczna Szkoła Gospodarstwa Domowego Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych (Jednoroczny Kurs Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych) i inne kursy 258
2.3.5. Prywatne Gimnazjum Krawieckie Żeńskie Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych 260
2.4. Placówki Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej 261
2.5. Prywatne Żydowskie Koedukacyjne Liceum Handlowe Gusty Buchsgang . 271

2.6. Kursy handlowe 272
2.7. Uczniowie żydowscy w szkołach dokształcających 276

ROZDZIAŁ V
KADRA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA

1. Szkoły elementarne 283
1.1. Okres przedautonomiczny 283
1.2. Okres autonomiczny 285
1.3. Okres międzywojenny 297
1.4. Status materialny nauczycieli szkół elementarnych 304
2. Szkoły średnie ogólnokształcące 319
3. Szkoły zawodowe 325
4. Nauczyciele religii mojżeszowej i przedmiotów judaistycznych 332

ROZDZIAŁ VI
PRACA DYDAKTYCZNA

1. Dydaktyka szkolnictwa żydowskiego na tle prądów pedagogicznych w XIX i na początku XX w. 347
1.1. Okres austriacki 347
1.2. Okres międzywojenny 354
2. Język polski 363
2.1. Okres austriacki 363
2.2. Okres międzywojenny 372
3. Religia mojżeszowa 377
3.1. Okres austriacki 377
3.2. Okres międzywojenny 385
4. Język hebrajski 390
4.1. Okres austriacki 390
4.2. Okres międzywojenny 395
5. Język niemiecki 399
6. Metodyki innych przedmiotów 404
6.1. Realia (przyroda, fizyka i chemia, historia i geografia) 404
6.2. Rachunki 418
6.3. Rysunki 422
6.4. Roboty ręczne 431

6.5. Śpiew 435
6.6. Gimnastyka (ćwiczenia cielesne) 438

ROZDZIAŁ VII
ODDZIAŁYWANIE WYCHOWAWCZO-OPIEKUŃCZE SZKOŁY NA DZIECKO ŻYDOWSKIE

1. Środowisko rodzinne – współpraca szkoły z rodziną 447
2. Wychowanie społeczne 457
3. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie 463
4. Wychowanie żydowskie 476
5. Wychowanie estetyczne i rozwijanie zainteresowań 482
6. Opieka szkolna 493

Zakończenie 507
Wykaz skrótów 517
Bibliografia 519
Spis tabel 555
Abstract 559
Анотація 565
Indeks nazwisk 571

WSTĘP

Z racji położenia geograficznego Lwów od wieków był miejscem styku różnych kultur. Jako ważny punkt wymiany handlowej między Wschodem a Zachodem przyciągał ludzi różnej narodowości, języka i religii. Obok Polaków miasto współtworzyli Ukraińcy (Rusini), Niemcy, Tatarzy oraz Ormianie. Duże znaczenie odgrywali w nim również Żydzi. Udokumentowane dowody ich osadnictwa pochodzą z wieku XIV. W Rzeczypospolitej szlacheckiej w grodzie nad Pełtwią Żydzi znaleźli dogodne warunki życia i praktykowania własnej religii. Współtworzyli oni elitę swej społeczności w Polsce, pełniąc wysokie funkcje w centralnym urzędzie samorządu żydowskiego, jakim był Sejm Czterech Ziem. Zagarnięcie wschodniej części Galicji przez Austrię w 1772 r. otworzyło nowy rozdział w historii Żydów lwowskich – rozpoczął się proces modernizacji ich życia. Na przełomie XIX i XX wieku mniejszość ta przekroczyła 30% ludności intensywnie rozwijającego się miasta. Stolica Galicji stała się ważnym ośrodkiem życia religijnego, politycznego i kulturalnego wyznawców judaizmu. Świadectwem przeobrażeń społecznych i obyczajowych wśród starozakonnych były zmiany w zakresie oświaty, wyrażające się w stopniowym odchodzeniu od modelu kształcenia religijnego w chederach i jesziwach na rzecz edukacji świeckiej. Ze szkolnictwem świeckim oswajano się długo – najpierw gwałtownie występując przeciw, później poddając się mu niechętnie, z jednoczesnym realizowaniem równolegle kształcenia religijnego, aż do uzyskania świadomości, iż nurt edukacji świeckiej jest obiektywną wartością, którą należy włączyć w system wartości tradycyjnych, by lepiej przygotować młode pokolenie do wyzwań współczesnego świata.

Szkolnictwo żydowskie we Lwowie rzadko było przedmiotem zainteresowania badaczy oświaty w Galicji oraz diaspory żydowskiej na ziemiach polskich. Historycy oświaty chętniej zajmowali się szkolnictwem polskim, a od czasu powstania niepodległej Ukrainy – także ukraińskim, naukowcy zaś badający losy Żydów skupiali się głównie na Holokauście. Badania nad zagadnieniem wskazanym w temacie pracy w dużej mierze ograniczały różne czynniki, z których najważniejszym wydaje się zniknięcie kultury żydowskiej i jej spadkobierców, którzy zajęliby się dokumentacją i próbą odtworzenia realiów życia swych przodków, a także brak dostępu do archiwów lwowskich. Niniejsza monografia wypełnia zatem lukę w badaniach nad oświatą na ziemiach polskich w dobie zaborów i II Rzeczypospolitej oraz w badaniach judaistycznych nad tymi okresami.

Przedmiotem badań w niniejszej monografii jest szkolnictwo żydowskie we Lwowie w okresie od roku 1772, czyli pierwszego rozbioru Polski i wcielenia

miasta do państwa austriackiego, aż do roku 1939, czyli wybuchu II wojny światowej. Wydarzenie to stanowiło symboliczne zakończenie okresu swobodnego rozwoju wielobarwnego życia mniejszości żydowskiej. Przejęcie Lwowa 22 września przez władzę radziecką oznaczało spacyfikowanie życia społecznego, w tym organizacji żydowskich, m.in. oświatowych[1].

Granice chronologiczne pracy obejmują więc okres półtora wieku życia diaspory lwowskiej. To niewiele, zważywszy na ponad 400 lat wcześniejszej bytności starozakonnych w grodzie nad Pełtwią. Badany okres jednak obfitował w wydarzenia, które doprowadziły do głębokich i nieodwracalnych zmian w *modus vivendi* diaspory żydowskiej. Przełom XVIII i XIX w. to początki chasydyzmu, który to ruch religijny rozwinął się bujnie w Galicji. XIX w., szczególnie jego druga połowa, to czas haskali, oświecenia żydowskiego, dążącego do reformy judaizmu i włączenia jego wyznawców w szeroki nurt życia społecznego chrześcijańskiego otoczenia. Przełom XIX i XX w. zaś to okres narodzin syjonizmu i socjalizmu, nowoczesnych ruchów politycznych, organizujących tożsamość przedstawicieli tej społeczności poza nurtem życia tradycyjnego. Niezależnie od przemian światopoglądowych wewnątrz świata żydowskiego na codzienne funkcjonowanie starozakonnych wpływały dynamiczne i dramatyczne wydarzenia w Europie. Czasy napoleońskie, Wiosna Ludów, powstanie Austro-Węgier i nadanie ziemiom zaboru austriackiego statusu autonomii, I wojna światowa, rewolucja październikowa, a także wojna polsko-ukraińska i polsko-bolszewicka z lat 1918–1920 oraz narodziny Drugiej Rzeczypospolitej kruszyły fundament tożsamości żydowskiej, spojony wielowiekową tradycją, ułatwiały lub zmuszały do wyjścia w pozażydowski świat.

Świadectwem owych oddziaływań była również zmiana w podejściu do edukacji. Tradycyjny cheder, jesziwa i synagoga nie tłumaczyły przyczyn gwałtownych przemian w świecie i nie przygotowywały do wszystkich wyzwań zmieniających się warunków życia. Nie były one także wystarczającą zaporą dla idei przenikających z zewnątrz, stanowiących atrakcyjną alternatywę dla życia w getcie obyczajowo-religijnym. Pierwsze żydowskie szkoły świeckie, pierwsze publiczne szkoły dla Żydów i wreszcie nieograniczony dostęp do oświaty publicznej oraz obowiązek szkolny to wydarzenia bez precedensu i nieunikniona konsekwencja zasygnalizowanych wyżej wydarzeń.

Wyjaśnienia wymaga rozumienie głównych pojęć stosowanych w tej pracy. Pierwszym z nich jest termin „szkolnictwo żydowskie". Otóż przedmiotem badań są nie tylko szkoły prowadzone przez osoby prywatne, gminę i organizacje deklarujące się jako żydowskie, lecz także publiczne placówki oświatowe,

[1] Po wejściu Rosjan do Lwowa rozwiązano wszystkie żydowskie partie polityczne i instytucje społeczne, w tym szkoły. Powołano co prawda nowe żydowskie placówki oświatowe, zostały one jednak podporządkowane władzom sowieckim, a nie gminie i organizacjom żydowskim. Zob.: E. Jones, *Żydzi Lwowa w okresie okupacji 1939–1945*, Łódź 1999, s. 30–32; E. Nakonecznyj, *„Szoah" u Lwowi. Sphadi*, Lwiw 2004, s. 35.

w których Żydzi stanowili większość lub znaczący odsetek. Takie ujęcie tematu umożliwi oddanie pełnego obrazu dróg kształcenia starozakonnych. Zamiarem autora było zatem ukazanie szerokiego wachlarza inicjatyw szkolnych podejmowanych przez Żydów lwowskich oraz uczestnictwa ludności żydowskiej w publicznym systemie oświatowym w czasach austriackich oraz polskich (z pominięciem kształcenia na poziomie uniwersyteckim).

W rozprawie używane są zbliżone znaczeniowo, lecz nie tożsame, pojęcia asymilacja oraz akulturacja. Termin „asymilacja" często towarzyszy charakterystyce podejścia władz oświatowych do edukacji Żydów, asymilacja była zakodowana w celach szkolnictwa publicznego dla wyznawców judaizmu. W świetle współczesnych teorii oświaty wielokulturowej istotą asymilacjonizmu, jak pisze Zbyszko Melosik, „jest dążenie do pozbawienia dzieci z grup etnicznych kulturowej identyfikacji i uczynienie ich «uczestnikami narodowej kultury»"[2]. W tym ujęciu kultura mniejszości jest źródłem izolacjonizmu i napięć społecznych. Szkoła publiczna ma zatem dostarczyć uczniom mniejszości komponenty kultury dominującej. Natomiast akulturacja jest rozumiana jako wstępna faza asymilacji. Odbywa się ona na płaszczyźnie kultury, co oznacza przyswojenie wzorów kulturowych społeczeństwa gospodarza[3].

Rozróżnienie akulturacji i asymilacji pozwala określić stopień zaawansowania zmian zachodzących w tożsamości członka mniejszości. Używając zatem pojęcia „akulturacja", autor ma na myśli przejmowanie pewnych wartości, wzorów zachowań i sposobu myślenia kultury dominującej, asymilacja zaś opisuje proces przyswajania kultury gospodarza, prowadzący do identyfikacji z nią i do wyzbywania się tożsamości mniejszościowej. Dla dzieci żydowskich akulturację z pewnością oznaczała edukacja w świeckich szkołach elementarnych. W nich bowiem poznawały one kulturę niedostępną w murach żydowskiego kwartału. Niekoniecznie w nią wrastały, bowiem równolegle odbywał się proces socjalizacji w rodzinie, dzielnicy i tradycji żydowskiej. Trudno ocenić, który z nurtów socjalizacyjnych przeważał – świecki czy tradycyjny, niewątpliwie jednak kultura świecka nie pozostawała bez wpływu na tożsamość[4]. W szkole uczeń uzyski-

---

[2] Zob. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 174.

[3] Tamże, s. 174. Delphine Bechtel, rozpatrując stereotypy określające tożsamość Żydów w społecznościach kresowych Europy Środkowo-Wschodniej, posłużyła się koncepcją Miltona Yingera. Ten amerykański socjolog wyróżnił cztery subprocesy w ogólnej kategorii „asymilacja". Pierwszym z nich jest akulturacja, zachodząca na poziomie kultury, objawiająca się przejmowaniem postaw i wzorów zachowań większości (D. Bechtel, *Żydzi w miastach pogranicza: stereotypy określające ich złożoną tożsamość w latach 1897–1939*, [w:] *Akulturacja/asymilacja na pograniczach kulturowych Europy Środkowo-Wschodniej w XIX i XX wieku*, red. R. Traba, t. 1: *Stereotypy i pamięć*, Warszawa 2009, s. 101).

[4] Interesującą propozycją opisu tożsamości mniejszościowej poddawanej oddziaływaniom kultury dominującej – wychodzącą poza rozróżnienie akulturacji i asymilacji – jest kategoria hybrydyzacji M. Yingera, którą D. Bechtel opisuje jako zazębianie się tożsamości i „umiejętność swobodnego poruszania się w wielu kulturach, zależnie od sytuacji" (D. Bechtel, dz. cyt.,

wał narzędzia umożliwiające uczestnictwo w szerokim nurcie życia społecznego, w postaci chociażby znajomości języka i kultury otoczenia. Uczęszczanie do szkoły publicznej na szczeblu średnim nie przesądzało o przewadze asymilacji nad akulturacją, wydaje się jednak, iż było znaczącym krokiem ku tej pierwszej, przede wszystkim w okresie austriackim. Nauka w gimnazjum lub szkole realnej wyrażała ambicję zdobycia wykształcenia wyższego, przynależenia do elity społecznej. Oznaczała więc wybór modelu życia opartego nie na tradycji, lecz określenie się w ramach obszaru kompetencji kulturowych niemieckich, polskich, a w okresie międzywojennym także narodowo-żydowskich. Edukacja w publicznej szkole średniej z pewnością budowała tożsamość zmodernizowaną, opartą na innych niż tradycyjne wartościach. Nie wyzbywano się świadomości pochodzenia, korzeni żydowskich czy obyczajowości i wiary, codzienne życie odbywało się jednak często w kręgu kultury pozażydowskiej.

W pracy stosuje się, zgodnie ze współczesną normą językową, rozróżnienie pisowni słowa „Żyd". Zapis dużą litera oznacza członka narodu żydowskiego, zapis zaś małą literą – wyznawcę judaizmu. W materiałach źródłowych jednak z XIX czy początków XX w. często spotyka się pisownię „żyd" na określenie narodowości, co wynikało z ówczesnej ortografii, nie zaś z antyżydowskości autora. W dysertacji przyjęto zasadę zachowania pisowni oryginalnej.

Literatura przedmiotu jest skromna. O szkołach żydowskich w stolicy Galicji pisał Majer Bałaban, ograniczając się jednak do szkół Herza Homberga oraz placówki kształcenia nauczycieli religii mojżeszowej[5]. Ponadto niewielki rozdział poświęcony Szkole Ludowej im. Tadeusza Czackiego – szkole publicznej przeznaczonej dla Żydów – w monografii szkół ludowych autorstwa Mieczysława Baranowskiego, przygotował Izaak Izydor Planer[6], a pracę na temat statystki uczniów żydowskich w lwowskich szkołach ludowych w roku 1902 wydał Artur Załęcki[7]. O szkołach zawodowych i mniej znanych szkołach powszechnych w okresie międzywojennym pisano zdawkowo w *Almanachu i Leksykonie szkolnictwa żydowskiego w Polsce*[8]. Informacji na temat szkolnictwa żydowskiego nie mogło zabraknąć w monografii Żydów lwowskich pióra Władimira Meła-meda, przy czym celem autora nie była pełna analiza jego funkcjonowania[9].

s. 101). Edukacja w szkole publicznej mogła zatem wyposażać w nowy wzorzec zachowania, funkcjonujący niezależnie lub nakładający się częściowo na tradycyjny wzór wychowania.

5 M. Bałaban, *Herz Homberg i szkoły józefińskie w Galicji* (*1787–1806*). (*Studium historyczne*), [w:] tegoż, *Z historii Żydów w Polsce. Szkice i studia*, Warszawa 1920; tegoż, *Historia projektu szkoły rabinów i nauki religii mojż.*[*eszowej*] *na ziemiach polskich*, Lwów 1907;

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

7 A. Załęcki, *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*, Lwów 1904.

8 *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937; *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.

9 W. Mełamed, *Jewrei wo Lwowi* (*XIII – pierwaja połowina XX wieka*). *Sobytija, obszczestwo, ljudi*, Lwow 1994.

Pierwszą monografią ujmującą szerzej lwowskie szkolnictwo świeckie dla Żydów była książka autorstwa Kazimierza Rędzińskiego *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*[10]. Autor podał wiele cennych informacji na temat szkół ludowych im. Abrahama Kohna i im. Tadeusza Czackiego oraz szkoły zawodowej im. Marka Bernsteina, przy czym opracowanie zamyka się na roku 1918 i dotyczy całej Galicji. K. Rędziński jest także autorem publikacji na temat żydowskiego szkolnictwa fundacyjnego w Galicji w latach 1881–1918 oraz artykułów poruszających sprawy nauczycielstwa żydowskiego. Charakteryzując różne fundacje wspierające rozwój szkolnictwa świeckiego wśród wyznawców judaizmu w różnych miastach Galicji, K. Rędziński zajął się także fundacją im. Marka Bernsteina, najstarszą żydowską szkołą zawodową we Lwowie, oraz wskazał na środowisko lwowskich maskilów (zwolenników haskali) jako główny ośrodek postępu i oświaty Galicji[11]. O szkole żydowskiej dla głuchoniemych pisała autorka monografii na temat szkolnictwa specjalnego we Lwowie, Marzena Pękowska[12]. Charakter bardziej ogólny, dotyczący edukacji Żydów w całej monarchii habsburskiej, ma monografia Mieczysława J. Adamczyka[13]. Zagadnienia edukacji żydowskiej we Lwowie były przedmiotem opracowań Rachel Manekin[14], a także autora niniejszej rozprawy[15].

---

[10] K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000.

[11] Tenże, *Fundacyjne szkolnictwo żydowskie w Galicji w latach 1881–1918*, Częstochowa 1997; tenże, *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie w latach 1918–1939*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, s. 338–349; tenże, *Edukacja interkulturowa w szkolnictwie żydowskich zrzeszeń społecznych w Małopolsce w latach 1918–1939*, [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, S. Majewski, Kielce 2005, s. 327–343.

[12] M. Pękowska, *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003.

[13] M.J. Adamczyk, *Edukacja a przeobrażenia społeczności żydowskich w monarchii habsburskiej 1774–1914*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 2034. Prace Pedagogiczne CXXIV" Wrocław 1998.

[14] R. Manekin, *The moral education of Jewish youth: the case of Bne Zion*, [w:] *The Enlightment in Bohemia: religion, morality, and multiculturalism*, red. I. Cerman, R. Krueger, S. Reynolds, Oxford 2011; tejże, *Naftali Herz Homberg: the Man and the Myth*, „Zion" 2006, nr 71.

[15] M. Łapot, *Cecylia Klaften* (*1881–194?*) *– pionierka żydowskiego szkolnictwa zawodowego we Lwowie i w Małopolsce w okresie międzywojennym*, „Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 13, red. J. Wilsz, I. Zaziun, N. Nyczkało, Kijów – Częstochowa 2011; tegoż, *Henryk Biegeleisen jako dyrektor Żydowskiej Szkoły Żeńskiej im. Abrahama Kohna we Lwowie* (*1887–1903*), [w:] *Polaków portret niedokończony. Studia z historii, prawa, politologii*, red. A. Kozera, R. Kłaczyński, Ł. Kozera, Kraków 2011; tegoż *Nauczanie religii mojżeszowej w szkołach publicznych we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej – casus Izaaka Izydora Planera* (*1854–1925*), „Prace Naukowe GWSP. Pedagogika", t. 3, red. E. Golbik, M. Łapot, Gliwice 2011; tegoż, *Egzorta jako forma edukacji religijnej dzieci żydowskich w szkołach publicznych we Lwowie* (*1867–1939*), „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Pedagogika", t. 21, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2012; tegoż, *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej* (*1867–1914*), „Kwartalnik Historii Żydów" 2014, nr 3; tegoż, *Problemy świeckiej szkoły żydowskiej w Galicji*

Znacznie lepiej prezentuje się stan badań w zakresie dziejów Żydów oraz szkolnictwa na terenie Galicji. Informacje na temat warunków funkcjonowania gmin żydowskich zaczerpnięto m.in. z monografii: Majera Bałabana, Bogdana Wasiutyńskiego, Szyi Bronsztejna, Piotra Wróbla, Jerzego Tomaszewskiego, Zygmunta Zielińskiego, Tomasza Gąsowskiego, Andrzeja Bonusiaka, Wacława Wierzbieńca, Małgorzaty Śliż i W. Mełameda[16]. Wykorzystano także opracowania zbiorowe, takie jak: *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*[17], publikacje ukazujące się w seriach „Galicja i Jej Dziedzictwo" (tomy 7, 9, 11, 13, 14, 20, 22) i „Polin. A Journal of Polish-Jewish Studies" (tomy 7, 12, 26) oraz numery specjalne czasopism – „ji", zatytułowany *Hebrejskyj use-swit Halyczyny* (nr 48), oraz „Midrasz" (2006, nr 7–8). Szkolnictwo na terenie Galicji, w tym lwowskie, w okresie zarówno austriackim, jak i polskim, charakteryzowali przede wszystkim: Mieczysław Baranowski, Bolesław Baranowski, Józef Buzek, Stanisław Gruiński, Teofil Fiutowski, Czesław Majorek, Andrzej Ładyżyński, Andrzej Meissner, Julian Dybiec, Aleksandra Bilewicz, Stefan I. Możdżeń, Henryka Kramarz, Renata Dutkowa, Jerzy Semków, Władysława Szulakiewicz, Jerzy Potoczny, Jerzy Krawczyk, Wanda Smakulska[18] i inni.

---

doby autonomicznej w świetle opracowań Artura Załęckiego, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 17, Częstochowa 2015.

[16] M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Lwów b.r.w.; tegoż, *Z historii Żydów*...; B. Wasiutyński, *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930; Sz. Bronsztejn, *Ludność żydowska w Polsce w okresie międzywojennym. Studium statystyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963; P. Wróbel, *Zarys dziejów Żydów na ziemiach polskich w latach 1880–1918*, Warszawa 1991; J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1985; tenże, *Zarys dziejów Żydów w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1990; Z. Zieliński, *Żydzi w społeczeństwie Polski międzywojennej*, „Dzieje Najnowsze" 1995, R. XXVIII, nr 4; T. Gąsowski, *Między gettem a światem. Dylematy ideowe Żydów galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, Kraków 1996; A. Bonusiak, *Lwów w latach 1918–1939. Ludność – przestrzeń – samorząd*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 13, Rzeszów 2000; W. Wierzbieniec, *Żydzi w województwie lwowskim w okresie międzywojennym. Zagadnienia demograficzne i społeczne*, Rzeszów 2003; M. Śliż, *Galicyjscy Żydzi na drodze do równouprawnienia 1848–1914*, Kraków 2006; W. Mełamed, dz. cyt.

[17] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, t. 3, red. K. Pilarczyk, suplement nr 1 do „Studia Judaica", Kraków 2003.

[18] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa*, Lwów 1895; B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi w swym rozwoju liczebnym od roku 1868 do roku 1909 z uwzględnieniem stosunków higienicznych*, Lwów 1911; J. Buzek, *Studya z zakresu administracyi szkolnictwa publicznego. I. Szkolnictwo ludowe*, Lwów 1904; S. Gruiński, *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, Lwów 1916; T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1913; Cz. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej* (*1871–1914*), PAN – Oddział w Krakowie. Prace Komisji Nauk Pedagogicznych nr 16, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1971; *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii* (*1860–1873*), wybrał, wstępem i przypisami opatrzył Cz. Majorek, Wrocław – Warszawa – Kraków 1980; A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, [w:] *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, red. M. Cham-

W rozdziale dotyczącym kadry dydaktyczno-wychowawczej wykorzystano prace Antoniego Smołalskiego, co prawda niedotyczące wprost Galicji, lecz zawierające wiele cennych informacji na temat kształcenia, pracy i życia nauczycieli szkół ludowych w zaborze austriackim i w Małopolsce do wybuchu II wojny światowej. Przeprowadzone przez autora analizy sytuacji nauczycielstwa w tym okresie na innych ziemiach polskich umożliwiły lepsze poznanie realiów pracy nauczycieli galicyjskich i odniesienie ich oraz porównanie z innymi zaborami[19].

W pozyskaniu wiedzy pozaźródłowej na temat rozwoju koncepcji dydaktycznych i wychowawczych w szkolnictwie galicyjskim oraz w warunkach II Rzeczypospolitej ważne okazały się opracowania m.in. Stanisława Gawlika, Cz. Majorka, W. Szulakiewicz, Krzysztofa Jakubiaka i Elżbiety Magiery[20]. Metodyką szkoły galicyjskiej zajmowali się m.in. Alicja Kubik, Cz. Majorek, Jan Ryś, Katarzyna Dormus, Anna Boguszewska, Marta Uberman, Elżbieta Dolata

cówna, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1387. Prace Pedagogiczne XCIII", Wrocław 1993; A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 11, Rzeszów 1999; J. Dybiec, *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1981; A. Bilewicz, *Prywatne średnie, ogólnokształcące szkolnictwo żeńskie w Galicji w latach 1867–1914*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1897. Prace Pedagogiczne CXVI", Wrocław 1997; S.I. Możdżeń, *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Kielce 1989; H. Kramarz, *Nauczyciele gimnazjalni Galicji 1867–1914. Studium historyczno-socjologiczne*, „Prace Monograficzne", nr 80, WSP w Krakowie, Kraków 1987; R. Dutkowa, *Polityka szkolna w Galicji między autonomią a centralizmem* (*1861–1875*), Kraków 1995; J. Semków, *Polityka szkolna władz w poglądach społeczeństwa polskiego Galicji* (*szkoły ludowe w okresie wiceprezydentury Michała Bobrzyńskiego*), „Acta Universitatis Wratislaviensis No 203. Prace Pedagogiczne III", Wrocław 1973; W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 7, Rzeszów 1995, s. 66 i nn.; J. Potoczny, *Pedagogiczne wyznania Mieczysława Tytusa Baranowskiego*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 9, *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997; J. Krawczyk, *Galicyjskie szkolnictwo zawodowe w latach 1860–1918*, Kraków 1995; W. Smakulska, *Sytuacja prawna nauczyciela szkoły ludowej pospolitej w Galicji w latach 1873–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. 21.

[19] A. Smołalski, *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Opole 1994; tenże, *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 r.*, Opole 1990.

[20] S. Gawlik, *Myśl pedagogiczna i szkoła ludowa Jana Ignacego Felbigera*, Opole 1991; Cz. Majorek, *Herbartyzm i „nowe wychowanie" w polskiej myśli pedagogicznej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996; W. Szulakiewicz, *Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860–1914*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996; K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994; E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003.

i Marian Weinert[21]. Każda praca, nawet w formie nie roszczącego sobie praw do wyczerpującego opracowania artykułu, okazała się cenna z uwagi na ogólnie niezadowalający stan badań nad metodyką szkoły galicyjskiej.

Zarysowanie specyfiki wychowania dziecka żydowskiego w rodzinie i społeczności wyznawców judaizmu nie byłoby możliwe bez ponadczasowych opracowań Zygmunta Mysłakowskiego oraz Reginy Lilienthalowej, które doczekało się wznowienia po ponad 80 latach od wydania pierwszego[22]. Współcześnie zagadnienie obyczajowości żydowskiej i jej znaczenia w wychowaniu dzieci i młodzieży bada w swych pracach Regina Renz[23].

Podstawę źródłową rozprawy stanowią dokumenty rękopiśmienne przechowywane w archiwach i bibliotekach Polski i Ukrainy, sprawozdania i opracowania statystyczne, prasa galicyjska, a także źródła nieoficjalne, w postaci wspomnień i dzienników. Najważniejsze i najbogatsze z punktu widzenia potrzeb niniejszej pracy materiały odnaleziono w archiwach lwowskich. Kwerendą objęto zespoły archiwalne Centralnego Państwowego Archiwum Historycznego Ukrainy we Lwowie. Wyselekcjonowane dokumenty pochodzą z zespołów: Żydowska Gmina Wyznaniowa we Lwowie, 1785–1939 (fond 701), Galicyjskie Namiestnictwo 1772–1921 (fond 146), Rada Szkolna Krajowa m. Lwów 1867–1921 (fond 178), Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego m. Lwów 1921–1939 (fond 179). Cenne materiały odnaleziono również w Państwowym Archiwum

---

[21] A. Kubik, *Nauczanie języka polskiego w galicyjskiej szkole ludowej w świetle poglądów Mieczysława Tytusa Baranowskiego*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997; Cz. Majorek, *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji* (*1772–1918*), Warszawa 1990; J. Ryś, *Rola szkoły ludowej w popularyzacji wiedzy przyrodniczej w Galicji okresu autonomicznego*, [w:] *Historia wychowania. Misja i edukacja. Profesorowi Andrzejowi Meissnerowi w 70. rocznicę urodzin i 45-lecia pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 20, Rzeszów 2008; K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, seria: „Monografie z Dziejów Oświaty", red. J. Miąso, t. 38, Warszawa 1998; A. Boguszewska, *Miejsce przedmiotu „rysunek" w kształceniu ogólnym w pierwszej połowie XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 1–2; M. Uberman, *Wpływ „nowego wychowania" na kształt nauczania rysunku*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 14, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000; E. Dolata, *Gimnastyka w szkołach galicyjskich jedną z form wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży na przełomie XIX i XX*, „Pedagogika i Psychologia", t. 4, red. K. Szmyd, Rzeszów 2007; M. Weinert, *Z historii wychowania fizycznego w Galicji w II połowie XIX wieku*, „Rozprawy Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego we Wrocławiu", t. 2, Wrocław 1963.

[22] *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*, red. Z. Mysłakowski, Warszawa – Lwów 1934; R. Lilienthalowa, *Dziecko żydowskie*, wyd. 2, Warszawa 2008.

[23] R. Renz, *Wychowanie w rodzinie żydowskiej w Polsce międzywojennej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998, s. 245; por. tejże, *Kobieta i dziecko w tradycyjnej międzywojennej rodzinie żydowskiej*, [w:] *Polaków portret niedokończony. Studia z zakresu historii, prawa, politologii*, red. A. Kozera, R. Kłaczyński, Ł. Kozera, Kraków 2011.

Obwodu Lwowskiego. Wykorzystano akta znajdujące się w zespołach: Placówki oświatowe Lwowskiego Okręgu Szkolnego (fond 1262), Magistrat królewskiego stołecznego miasta Lwowa 1787–1918 (fond 3), Magistrat miasta Lwowa 1919–1933 (fond 2), Lwowskie Starostwo Miejskie, miasto Lwów (fond 110), Żeńska Szkoła Zawodowa dla Żydowskich Dziewcząt Towarzystwa Warsztatów Rzemieślniczych we Lwowie 1927–1930 (fond 140). Charakter uzupełniający miały kwerendy przeprowadzone w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie (CK Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu 1848–1918 [zespół 304], CK Ministerstwo Spraw Wewnętrznych 1848–1918 [zespół 307]), w Bibliotece Żydowskiego Instytutu Historycznego w Warszawie, Bibliotece Narodowej w Warszawie, Bibliotece Uniwersytetu Jagiellońskiego, Bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu oraz w Bibliotece Naukowej im. Iwana Stefanyka we Lwowie.

Zgromadzony materiał jest różnej proweniencji: stanowią go dokumenty władz oświatowych, inspektorów szkolnych, organów utrzymujących szkoły i nimi zarządzających, wreszcie samych szkół. Składają się nań: korespondencja władz oświatowych, korespondencja szkolna, sprawozdania z wizytacji i z konferencji nauczycielskich, statystki szkolne, akta personalne nauczycieli, sprawozdania z działalności szkół czy druki okolicznościowe. Materiały na ogół zachowały się w stanie dobrym, mają one też charakter kompletny na tyle, by badający miał możliwość wiernego odtworzenia rzeczywistości szkolnej.

Około 90% materiałów archiwalnych jest polskojęzycznych – pochodzą one z okresu autonomii galicyjskiej i Drugiej Rzeczypospolitej. W obu okresach gmina żydowska była zobligowana do prowadzenia dokumentacji w języku polskim. Pozostałe materiały są głównie niemieckojęzyczne – powstały przede wszystkim w okresie przedautonomicznym. Pojawiały się także dokumenty w języku hebrajskim lub jidysz, przy czym – zgodnie z wymogami ówczesnego prawodawstwa – były tłumaczone na język urzędowy – polski lub niemiecki.

W pracy wykorzystano także źródła drukowane oraz materiały statystyczne, rozproszone w zasobach archiwalnych, a także w różnych bibliotekach. Należy do nich zaliczyć wydawnictwa urzędowe CK Rady Szkolnej Krajowej (RSK), CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie (RSOM) oraz Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego (KOSL), a także tzw. szematyzmy galicyjskie, sprawozdania szkół i towarzystw utrzymujących placówki oświatowe i opiekuńcze.

Bogatym źródłem, wykorzystanym w niniejszej rozprawie, jest prasa ukazująca się we Lwowie w okresie zaboru, a także w niepodległej Polsce. Realia oświatowe odsłaniają przede wszystkim łamy „Szkoły", czasopisma, które najdłużej i najpełniej oddawało puls życia szkoły ludowej. Wiedzę pozyskaną ze „Szkoły" uzupełniono opracowaniami zamieszczonymi w „Szkole i Rodzinie", a także w „Muzeum", zajmującym się zagadnieniami kształcenia i wychowania w szkole średniej. Także „Gazeta Lwowska", odzwierciedlająca życie codzienne lwowian, wypełniała swe łamy informacjami o wydarzeniach oświatowych.

Wykorzystano również czasopiśmiennictwo żydowskie. Poglądy na wychowanie Żydów zasymilowanych można poznać dzięki „Ojczyźnie", „Izraelicie", „Jedności", „Chwili", „Hamaorowi" oraz „Wychowaniu i Oświacie". Stanowisko syjonistów w kwestiach edukacji prezentowały „Wschód" oraz „Przyszłość", a także „Przegląd Społeczny" (nie miał on jednak charakteru jawnie syjonistycznego).

Kolejny rodzaj źródeł wykorzystanych w pracy stanowią pamiętniki i wspomnienia. Niestety, ich liczba jest bardzo skromna. Uzyskany w trakcie kwerendy materiał memuarystyczny ogranicza się do krótkich wzmianek na temat czasów szkolnych, utrwalonych chociażby przez Milo Anstada, Adama Schaffa, Jehudę Nira, Jerzego Holzera, Kurta I. Lewina czy Wiktora Chajesa[24]. Niewiele więcej informacji na temat uczniów żydowskich i relacji z nimi przekazują polscy oraz ukraińscy pamiętnikarze.

Materiał źródłowy jest więc bogaty, nie wszystkie jednak zagadnienia interesujące autora zostały w nim naświetlone w stopniu zadowalającym. Niedostatek bądź niekompletność danych uniemożliwiły przeprowadzenie wyczerpującej analizy finansowania poszczególnych szkół oraz ich efektywności dydaktycznej na przestrzeni badanego okresu. Ponadto wymienione źródła ukazują przede wszystkim urzędowy obraz szkoły, niewiele mówiąc o jej funkcjonowaniu wewnątrz. Pewne informacje na ten temat zawierają sprawozdania z konferencji nauczycielskich, podczas których członkowie grona pedagogicznego poruszali codzienne problemy realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych. Nieco światła na realia życia nauczycieli rzucają ponadto ich akta osobowe. Scenę życia szkolnego w niewielkim stopniu oświetlają czasopisma uczniowskie, w zasadzie ograniczone do „Sprawozdawcy" i „Głosu Młodzieży", wydawanych przez uczniów Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich, a także – jak już wspomniano – nieliczne i zdawkowe wspomnienia uczniów.

Monografia ma charakter historyczno-pedagogiczny. Głównym jej celem jest ukazanie rozwoju szkolnictwa żydowskiego we Lwowie w ujęciu synchronicznym – na tle przemian dokonujących się w systemie oświaty w danej epoce – oraz diachronicznym, czyli na przestrzeni następujących po sobie okresów historycznych. Taka koncepcja badawcza umożliwia analizę i interpretację opisywanych wydarzeń w związku przyczynowo-skutkowym z obiektywnymi warunkami rozwoju szkolnictwa (politycznymi, gospodarczymi, ekonomicznymi i prawnymi), a także pozwala zwartościować dorobek Żydów lwowskich w zakresie szkolnictwa w ramach chronologicznych pracy.

---

[24] M. Anstadt, *Dziecko ze Lwowa*, przeł. M. Zdzienicka, Wrocław 2000; A. Schaff, *Pora na spowiedź*, Warszawa 1993; *W drodze do Wiednia. O swojej lwowskiej rodzinie w rozmowie z Ewą Koźmińską-Frejlak opowiada Jehuda Nir*, „Midrasz" 2006, nr 7–8; *Zmierzaliśmy ku asymilacji. Z Jerzym Holzerem rozmawia Ewa Koźmińska-Frejlak*, „Midrasz" 2006, nr 7–8; *Staram się nie żyć przeszłością*, z K.I. Lewinem rozmawiają E. Koźmińska-Frejlak i P. Paziński, „Midrasz" 2006, nr 6–7; W. Chajes, *Semper Fidelis. Pamiętnik Polaka wyznania mojżeszowego z lat 1926–1939*, wstępem i przyp. opatrz. P. Pierzchała, przedmowa T. Krzyżewski, Kraków 1997; a także wywiady zamieszczone na stronie: Wirtualny Sztetl (www.sztetl.org.pl).

Wykorzystano zatem ujęcie makrosyntetyczne, aby ukazać całokształt dziejów szkolnictwa żydowskiego w dłuższym okresie czasu, obserwując jego elementy w danych układach społecznych[25]. Podjęta problematyka została uporządkowana z uwzględnieniem wewnętrznej treści faktów i istniejących pomiędzy nimi związków. W ustalaniu faktów posłużono się metodą bezpośrednią i pośrednią, przy czym z uwagi na źródłowy charakter badań przeważała metoda bezpośrednia (wnioskowanie indukcyjne). W interpretacji i wartościowaniu opisywanych zagadnień pomocna okazała się metoda porównawcza. Wykorzystano jej dwie odmiany: metodę retrogresywną (uwidaczniającą związki między faktami w porządku chronologicznym), a także metodę porównawczą *sensu stricto* (umożliwiającą ustalenie pewnych faktów *per analogiam*, poprzez indukcję eliminacyjną i sprawdzanie hipotez co do faktów i związków między faktami)[26].

Poddawanymi analizie zagadnieniami uczyniono: politykę oświatową władz państwowych i samorządowych, gminy żydowskiej i organizacji religijno-politycznych, organizację szkół różnych szczebli, kadrę pedagogiczną, środowisko uczniowskie i rodzinne, funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze szkoły. W związku z tym sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jak funkcjonowała społeczność żydowska we Lwowie w latach 1772–1939?;
2. Jaka była polityka władz państwowych i samorządowych w zakresie edukacji dzieci i młodzieży żydowskiej?;
3. Jak funkcjonowały poszczególne szczeble szkolnictwa żydowskiego na terenie Lwowa?;
4. Jakie były kwalifikacje, status społeczny oraz warunki pracy i życia nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie żydowskim?;
5. Jaki był wkład nauczycieli szkół żydowskich w rozwój teorii i praktyki kształcenia i wychowania?
6. Czy proces dydaktyczny w szkołach żydowskich różnił się od szkół nieżydowskich. Jeśli tak, czego dotyczyły różnice, w jakich przedmiotach były widoczne?
7. Jakie grupy ludności przyciągały poszczególne szkoły – skąd wywodzili się uczęszczający doń uczniowie?
8. Na czym polegała specyfika aktywności wychowawczo-opiekuńczej i jakie były węzłowe problemy realizacji celów wychowawczych i opiekuńczych w szkołach żydowskich?

Problemy badawcze wyznaczają konstrukcję pracy. Ma ona układ chronologiczno-problemowy. W rozdziale I przedstawiono funkcjonowanie ludności żydowskiej Lwowa, uwzględniając zmiany demograficzne, prawne, ekonomiczne i społeczne. Scharakteryzowano również życie religijne i polityczne oraz główne ideologie kształtujące tożsamość wyznawców judaizmu. Ponadto przybliżono

[25] J. Topolski, *Metodologia historii*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Warszawa 1973, s. 528.

[26] Tamże, s. 409–415, 420–425.

kształtowanie się systemu szkolnego w Galicji w czasach austriackich oraz w okresie Drugiej Rzeczypospolitej.

Rozdziały II, III i IV ukazują kwestie organizacyjne szkolnictwa. Najwięcej uwagi autor poświęcił rozwojowi ilościowemu i jakościowemu placówek żydowskich. Scharakteryzowano plany nauczania, kadrę nauczycielską i uczniów oraz – na ile pozwalały źródła – efektywność nauczania. Ukazano również główne bariery ograniczające działalność szkół, natury organizacyjnej, dydaktycznej oraz wychowawczej, i czynniki wpływające na ich rozwój.

Rozdział II dotyczy edukacji elementarnej. Przedmiotem zainteresowania uczyniono nie tylko szkoły ludowe, ale i chedery, freblówki oraz inicjatywy w zakresie szkolnictwa specjalnego. Pewne wątpliwości może budzić ujęcie w jednym rozdziale szkół religijnych – chederów, ze świeckimi, a także zaliczenie freblówek i ochronek do szkolnictwa elementarnego. Autor zdecydował się na takie rozwiązanie ze względów konstrukcyjnych – z uwagi na szczupłość materiałów na wskazane tematy niekorzystne byłoby tworzenie trzech osobnych niewielkich rozdziałów. Zastosowane ujęcie autor uzasadnia w ten sposób, że wiek uczęszczania do chederu w dużej mierze pokrywał się z wiekiem obowiązku szkolnego, często też uczniowie łączyli kształcenie religijne w chederze z nauką w szkole szczebla elementarnego. Z kolei jedyna żydowska szkoła specjalna – Szkoła dla Głuchoniemych im. Izaaka Józefa Bardacha – kształciła dzieci będące w wieku obowiązku szkolnego, natomiast freblówki (przedszkola) były ściśle związane ze szkołami ludowymi, w okresie międzywojennym – z powszechnymi.

Problematyka funkcjonowania szkół średnich znalazła rozwinięcie w rozdziale kolejnym. Zwrócono w nim uwagę na obecność uczniów żydowskich w gimnazjach i szkołach realnych państwowych oraz na znaczący udział dziewcząt żydowskich w populacji uczennic powstających na początku XX w. prywatnych gimnazjów żeńskich. Dużo uwagi poświęcono gimnazjom utrzymywanym przez Żydowskie Towarzystwo Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie. Były one jedynymi w badanym okresie gimnazjami *stricte* żydowskimi – utrzymywanymi przez żydowskie towarzystwo, adresowanymi do uczniów Żydów i zatrudniającymi nauczycieli Żydów.

Natomiast w rozdziale IV przeanalizowano uwarunkowania powstawania i rozwoju szkół zawodowych. Autor ukazał możliwości kształcenia zawodowego Żydów w okresie autonomii galicyjskiej oraz zorganizowane działania Żydów lwowskich, szerzej małopolskich, zmierzające do powstania sieci żydowskich szkół zawodowych w okresie międzywojennym. Ich celem była zmiana struktury zatrudnienia ludności żydowskiej, odciągnięcie jej zawodów związanych z handlem. Należy zaznaczyć, iż w rozdziale tym ujęto również szkoły średnie zawodowe – gimnazja i licea, tworzone w myśl postanowień *Ustawy szkolnej* z 1932 r. Powstawały one jednak dopiero od roku 1936 i nie rozwinęły pełnej działalności na skutek wybuchu II wojny światowej.

Rozdział V poświęcono kadrze nauczycielskiej. Intencją autora była analiza kwalifikacji, dróg awansu oraz możliwości dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli żydowskich, zatrudnionych zarówno w szkołach publicznych, jak i wyznaniowych. Zgodnie z przyjętą koncepcją chronologiczno-problemową, analizą objęto kadrę poszczególnych szczebli szkolnictwa w okresie przedautonomicznym, autonomicznym i Drugiej Rzeczypospolitej. Scharakteryzowano także status społeczny nauczycieli Żydów w społeczności starozakonnych oraz warunki materialne ich pracy i życia.

Rozdział VI dotyczy pracy dydaktycznej. Ukazano ją na tle prądów pedagogicznych obecnych w oświacie XIX i początków XX w. Autor rozpoznał i przeanalizował specyficzne problemy metodyczne wynikające z odmienności językowej, kulturowej i religijnej wyznawców judaizmu. Występowały one w nauczaniu takich przedmiotów, jak język polski, religia mojżeszowa, język hebrajski oraz język niemiecki. Realizacja programów nauczania z pozostałych przedmiotów, jak realia, rachunki, rysunki, roboty ręczne, śpiew i gimnastyka, nie różniła się od szkół polskich, dlatego też omówiono je w jednym podrozdziale. Autor starał się ukazać specyfikę nauczania tych przedmiotów wśród uczniów żydowskich na tle ewolucji metodyk szczegółowych w XIX i na początku XX w. Analiza opiera się przede wszystkim na dokumentacji szkolnictwa ludowego.

Zagadnienia realizacji funkcji wychowawczej i opiekuńczej szkoły znalazły miejsce w rozdziale VII. Scharakteryzowano w nim pochodzenie społeczne uczniów i środowisko rodzinne oraz węzłowe problemy współpracy szkoły z domem. Następnie autor opisał wychowanie społeczne, patriotyczne, obywatelskie i żydowskie z uwzględnieniem specyfiki szkół, realiów historycznych, politycznych i społecznych oraz polityki władz szkolnych. Przedstawiono w nim także zagadnienia szkolnej opieki higienicznej, zdrowotnej oraz materialnej nad młodzieżą żydowską.

Rozprawę zamyka *Zakończenie*, *Wykaz skrótów*, *Bibliografia* oraz *Indeks nazwisk*.

Autor składa serdeczne podziękowania wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania niniejszej rozprawy, oraz Recenzentom, których uwagi wpłynęły na jej kształt ostateczny, szczególne jednak słowa wdzięczności kieruje pod adresem prof. Kazimierza Rędzińskiego. Niniejsza praca powstała z inspiracji i dzięki wsparciu Profesora, jest też w dużej mierze kontynuacją i rozwinięciem zainicjowanych przez Niego wątków badawczych.

——— Rozdział I ———

Uwarunkowania rozwoju oświaty wśród ludności żydowskiej we Lwowie w latach 1772–1939

1. Struktura demograficzna i położenie prawne

Po I rozbiorze Polski Lwów stał się stolicą Królestwa Galicji i Lodomerii, największego kraju koronnego monarchii habsburskiej[1]. Włączenie tych ziem do Austrii było sytuacją nową nie tylko dla mieszkających tam od wieków Żydów, ale i dla władz wiedeńskich, niemających wcześniej do czynienia z tak dużym skupiskiem starozakonnych. W 1785 r. w Czechach mieszkało 68 tysięcy, na Węgrzech 17 tysięcy, natomiast w Galicji ponad 212 tysięcy Żydów, stanowiących około 9% populacji, przy czym we Lwowie i okolicach odsetek ten sięgał 17%[2].

Maria Teresa (1745–1780) i Józef II (1780–1790) otworzyli nowy rozdział w dziejach Żydów galicyjskich. Pod ich rządami przestało obowiązywać skomplikowane ustawodawstwo Polski przedrozbiorowej, w którym własne prawa w odniesieniu do Żydów stanowili: król, sejm, kościół, a także magnaci. Habsburgowie rozpoczęli proces modernizacji i asymilacji[3]. W roku 1773 cesarzowa

---

[1] Zob.: M. Janowski, *Dzieje Galicji jako problem historyczny – po latach*, „Kwartalnik Historyczny" 2009, nr 2, s. 5–12; por.: H. Madurowicz-Urbańska, *Stan badań nad historią Lwowa w latach 1772–1918*, [w:] *Studia z dziejów Małopolski w XIX i w XX wieku*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Historyczne XIII", red. L. Mroczka, Kraków 1992, s. 31–43.

[2] A. Polonsky, *Dzieje Żydów w Polsce i Rosji*, przeł. M. Wilk, Warszawa 2014, s. 96; W.O. MacCagg, *Dzieje Żydów w monarchii habsburskiej w latach 1670–1918*, przeł. A. Szymański, Warszawa 2010, s. 45.

[3] Artur Eisenbach w pracy *Emancypacja Żydów na ziemiach polskich 1785–1870 na tle europejskim* (Warszawa 1988) wyróżnił trzy modele owego procesu. Pierwszy, amerykański, miał charakter demokratyczny; proklamowana w 1776 r. wolność wszystkich obywateli i ich równość wobec prawa od początku oznaczała pełne uprawnienia obywatelskie dla ludności żydowskiej. Drugi model, francuski, zwany też rewolucyjnym lub oddolnym, polegał na emancypacji Żydów na fali wolności obywatelskich wprowadzonych Kodeksem cywilnym Napoleona w miejsce zerwanych więzów feudalnych. Wreszcie trzeci model, odgórny, stopniowy, kompromisowy, jest nazywany pruskim. Co istotne dla potrzeb niniejszej pracy, był on realizowany również w Austrii. To państwo przez dziesięciolecia stopniowo znosiło ograniczenia prawne nałożone wcześniej na ludność żydowską. Zmiany w jej położeniu prawnym, podobnie jak innych grup ludności, następowały najczęściej w chwili konfrontacji zbrojnej. Kwestia żydowska to dla A. Eisenbacha integralny element postępowej przebudowy społecznej państw europejskich. Przebiegała ona równolegle lub z lekkim opóźnieniem w stosunku do emancypacji mieszczan, a także chłopów. Tamże, s. 23–25.

wydała patent Betteljuden, nakazujący usuwanie z państwa ubogich Żydów niemogących uiścić podatku tolerancyjnego. Przychylnie patrzono na żydowską emigrację, nieprzychylnie zaś odnoszono się do migracji. W 1776 r. Maria Teresa utworzyła Dyrekcję Żydowską, autonomiczny urząd, którego zadaniem była organizacja życia starozakonnych na wcielonych do Austrii ziemiach polskich[4]. Józef II w 1785 r. zniósł odrębne sądownictwo rabiniczne, nałożył kolejne podatki oraz wymusił przyjęcie nazwisk niemieckojęzycznych, a w roku 1788 r. – po raz pierwszy w dziejach – wprowadził obowiązkową służbę wojskową dla Żydów[5]. Za jego rządów podjęto również działania zmierzające do tzw. produktywizacji wyznawców judaizmu, czyli zwiększenia ich udziału w takich działach gospodarki, jak rzemiosło i rolnictwo. Produktywizacja oznaczała także zniesienie ograniczeń w handlu i rzemiośle, umożliwiała dostęp do przemysłu i ziemi na wsi[6].

Zmiany legislacyjne dotknęły również małżeństw. Starano się ukrócić zwyczaj kojarzenia nieletnich. Chcący założyć rodzinę Żyd musiał wystarać się o tzw. liczbę katastralną (wiązało się to z dużymi wydatkami i czasem oczekiwania), mężczyzna musiał skończyć 24 lata, a kobieta 18. Ponadto przyszli małżonkowie deklarowali, z czego będą żyli po ślubie, płacili podatek świeczkowy za kilka lat z góry i wykazywali się świadectwem uczęszczania do szkoły świeckiej[7].

Polityka Habsburgów wobec Żydów wpisywała się w koncepcję stworzenia wykształconego i zamożnego społeczeństwa obywatelskiego, korzystającego z dobrodziejstw oświeconego absolutyzmu. Aby zamiar ten zrealizować, niezbędne było ujednolicenie stanu prawnego wszystkich społeczności wielonarodowościowej monarchii poprzez likwidację przywilejów, a także ograniczeń.

Za Leopolda II (1790–1792), Franciszka I (1792–1835) i Ferdynanda I (1835–1848) nastąpił regres tendencji postępowych, głównie z obawy przed fermentem społecznym, wywołanym epoką napoleońską. Habsburgowie wzmocnili podstawy społeczeństwa stanowego, gwarantując uprzywilejowane miejsce szlachcie[8].

---

[4] F. Friedmann, *Dzieje Żydów w Galicji* (*1772–1914*), [w:] *Żydzi w Polsce Odrodzonej. Działalność społeczna, gospodarcza, oświatowa i kulturalna*, red. I. Schiper, A. Tartakower, A. Haffka, t. 1, Warszawa 1932, s. 381.

[5] S. Pacholkiv, *Gminy żydowskie w Galicji w latach 1772–1848. Zagadnienia badawcze*, [w:] *Galicja 1772–1918. Problemy metodologiczne, stan i potrzeby badań*, red. A. Kawalec, W. Wierzbieniec, L. Zaszkilniak, wstępem opatrzył J. Maternicki, t. 2, Rzeszów 2011, s. 9.

[6] F. Friedmann, dz. cyt., s. 382.

[7] M. Bałaban, *Obyczajowość i życie prywatne Żydów w dawnej Rzeczypospolitej*, [w:] *Żydzi w Polsce Odrodzonej. Działalność…*, t. 1, s. 361. Prawo okazało się nieskuteczne – wzrosła liczba tajnych związków małżeńskich. Przykładowo w latach 1825–1826 w całej Galicji przybyło 2122 rodziny żydowskie, statystyki urzędowe mówiły zaś o zaledwie 137 małżeństwach zawartych wśród Żydów.

[8] K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie…*, s. 33; M. Śliż, dz. cyt., s. 15–19; J. Honigsman, *Prawa Jewrejiw u zakonodawstwi Awstro-Uhorskoj imperij*, [w:] *Hebrejskyj use-swit Halyczyny*, „ji. Nezależnyj kulturolohicznyj czasopys", nr 48, Lwiw 2007, s. 42–45.

We Lwowie na mocy rozporządzeń ogólnopaństwowych zniesiono funkcjonujące niezależnie dwa kahały, a w ich miejsce w 1830 r. pojawiła się izraelicka gmina wyznaniowa. Zarząd gminy decydował tylko w kwestiach religijnych, w sprawach zaś administracyjnych i sądowniczych starozakonni podlegali prawu powszechnemu. Członkowie zarządu mieli obowiązek posługiwania się językiem niemieckim w mowie i piśmie. Żydzi lwowscy mogli piastować urzędy publiczne oraz wykonywać zawody adwokata i lekarza.

Żydzi wzięli aktywny udział w ruchach rewolucyjnych lat 1848–1849. Byli członkami powołanych wówczas w mieście Rady Narodowej (Oswald Menkes i Abraham Mieses) oraz Gwardii Narodowej. Przedstawiciele gminy żydowskiej, m.in. rabin Abraham Kohn, weszli w skład delegacji wysłanej do Wiednia, która miała wręczyć cesarzowi petycję z żądaniem swobód obywatelskich, także dla Żydów[9]. Potrzebę zbliżenia z Polakami w tym ważnym momencie dziejowym odczuwali także niektórzy przedstawiciele ortodoksji.

Wiosna Ludów nie przyniosła jednak większych zmian w położeniu prawnym Żydów. Co prawda w roku 1848 uzyskali oni prawo udziału w wyborach do władz miejskich, a konstytucja oktrojowana z 1849 potwierdziła równość Żydów wobec prawa, lecz konstytucja w duchu absolutyzmu z 1851 r. cofnęła niektóre ustępstwa na ich rzecz, np. prawo do nabywania dóbr ziemskich[10].

Istotne i trwałe zmiany w położenie prawne Żydów lwowskich wniosła autonomia galicyjska w roku 1867. Na mocy nowej konstytucji austriackiej, a także rozporządzeń wydanych nieco wcześniej w latach 60., zniesiono zakazy wykonywania przez wyznawców judaizmu niektórych rzemiosł i zatrudniania ich w niższych urzędach państwowych, takich jak poczta, telegraf, urzędy skarbowe czy sądy[11]. Żydzi uzyskali prawo do zrzeszania się, dostęp do szkół państwowych i uniwersytetów. Wielu rozwijało działalność handlową, przemysłową lub bankierską[12].

Korzystne ustawodawstwo pobudzało wzrost demograficzny. Spisy ludności w Galicji w XIX i na początku XX w. wskazują na następującą liczebność Ży-

---

[9] T. Gąsowski, dz. cyt., s. 15; W. Mełamed, dz. cyt., s. 104. Rachel Manekin wskazuje, iż wyrazem zaangażowania Żydów w ruch rewolucyjny oraz świadectwem zrozumienia polskich dążeń narodowościowych były także liczne pamflety, poematy i kazania okolicznościowe, pisane w języku jidysz, niemieckim oraz polskim. R. Manekin, *Daitchen, Poles, or Austrians? The Identity-Dilemma of Galician Jews* (*1848–1851*), „Zion" 2003, vol. 68, nr 2, s. 223–262.

[10] M. Śliż, dz. cyt., s. 24–26.

[11] Z. Fras, *Galicja*, Wrocław 2004, s. 213.

[12] Temat równouprawnienia Żydów jako pierwszy podjął Ludwik Gumplowicz, wydając w Krakowie w roku 1867 rozprawę *Prawodawstwo polskie względem Żydów*. Położenie prawne Żydów w monarchii habsburskiej wyjaśniają następujące prace: H. Binder, *Polen, Ruthenen, Juden. Politik und Politiker in Galizien 1897–1917*, Wien 1997; I. Bartal, A. Polonsky, *The Jews of Galicia under the Habsburgs*, „Polin. Studies in Polish Jewry", t. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. by I. Bartal, A. Polonsky, London – Portland 1999, s. 15–19; I. Monolatij, *Jewrei w imperij Habsburhiw 1772–1918 r.*, [w:] *Narisi z istorij ta kultury jewreiw Ukrajni*, red. L. Finberg, W. Ljubczenko, Kijiw 2008, s. 97–116.

dów w poszczególnych latach: 1821 r. – 218 tys., 1827 r. – 256 tys., 1850 r. – 333 tys., 1857 r. – 449 tys., 1869 r. – 576 tys., 1880 – 687 tys., 1890 – 769 tys., 1900 – 811 tys., 1910 r. – 872 tys.[13] Także w mieście stołecznym wraz ze wzrastającą populacją mieszkańców rosła też liczba wyznawców judaizmu; i tak w roku 1800 było ich 18, a w 1869 około 27 tysięcy[14]. W 1880 r. Lwów zamieszkiwało 30 961 Żydów, stanowili oni 28,1% populacji. Dziesięć lat później ich liczba wzrosła do 36 130, lecz odsetek utrzymał się na identycznym poziomie (28,2%). Spis ludności w roku 1900 wykazał, że w mieście nad Pełtwią było 44 258 starozakonnych, ich odsetek zmalał do 27,6%[15]. Z kolei w 1910 r. żyło w mieście 57 337 Żydów, a ich odsetek sięgnął 29%[16].

Wzrost demograficzny osłabiała emigracja, przede wszystkim do Stanów Zjednoczonych. Wiadomo, że w latach 1881–1914 z Galicji wyjechało około 350 tysięcy Żydów[17]. W 1898/1899 r. Galicjanie stanowili aż 29% ogólnej liczby emigrantów żydowskich w Stanach Zjednoczonych[18].

We Lwowie Żydzi czuli się stosunkowo pewnie. Nie wysuwali roszczeń narodowościowych (aż do pojawienia się ruchu syjonistycznego), byli lojalnymi poddanymi cesarza Franciszka Józefa I (1848–1916), wdzięcznymi za wolność wyznania i równość wobec prawa. Brali udział w życiu publicznym – zasiadali nie tylko w Sejmie Krajowym (od 1861 r. stale było w nim 4–5 Żydów), ale i w Radzie Państwa w Wiedniu[19]. Znanymi i cenionymi radnymi miasta Lwowa byli spolonizowani Żydzi: Emil Byk, Natan Löwenstein, Filip Zucker oraz Bernard Goldman. Na początku XX w. pierwszym Żydem wiceprezydentem miasta został Tobiasz Askenaze, kolejnym zasłużony urzędnik lwowski Filip Schleicher. Aktywny w Radzie Miejskiej Lwowa był Wiktor Chajes, w latach 30. XX w. także wiceprezydent miasta[20].

Wskaźnikiem modernizacji życia społeczności żydowskiej Lwowa, a także całej Galicji, były statuty gmin, zatwierdzane przez Wiedeń. Co prawda w latach 80. XIX w. autokratyczny model zarządzania gminą przez rabina kierunku konserwatywnego forsował krakowski rabin Szymon Schreiber, jednocząc wokół siebie wielu ortodoksów, jednak wraz z jego śmiercią koncepcja ta uległa mode-

---

[13] F. Friedmann, dz. cyt., s. 377.

[14] A. C.[ała], *Lwów*, [w:] A. Cała, H. Węgrzynek, G. Zalewska, *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*, Warszawa 2000, s. 195–196.

[15] S. Gruiński, *Materiały do kwestii żydowskiej w Galicji*, Lwów 1910, tablica IV.

[16] B. Wasiutyński, dz. cyt., s. 128–129.

[17] I. Smolśkyj, *Orientacje polityczne Żydów galicyjskich w drugiej połowie XIX i na początku XX w.*, [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, red. K. Jasiewicz, Warszawa – Londyn 2004, s. 216.

[18] F. Friedmann, dz. cyt., s. 378–379.

[19] Z. Fras, dz. cyt., s. 213.

[20] G. Mazur, *Szkic do dziejów stosunków polsko-żydowskich we Lwowie w okresie międzywojennym*, [w:] *Świat niepożegnany*…, s. 401. Statut miasta Lwowa nie dopuszczał jednak, aby godność prezydenta piastował Żyd.

lowi demokratycznemu, popieranemu przez zwolenników asymilacji. Zwycięstwo owego nurtu w stolicy kraju przesądziło o liberalizacji zarządzania gminą. Do kierowania nią powoływano wybieraną demokratycznie radę wyznaniową, która wyłaniała ze swego grona ciało wykonawcze w postaci przełożeństwa. Rada dzieliła się na sekcje: religijną, oświatową, skarbową, dobroczynną i organizacyjną. Tak zorganizowana gmina miała możliwość tworzenia nowoczesnej organizacji społecznej. Jej struktura oraz ordynacja wyborcza korespondowały z ogólnym systemem wyłaniania władzy w kraju. Dokumentacja gminy miała być prowadzona w języku polskim. Rozwiązania te sprzyjały integracji ludności żydowskiej z otoczeniem[21].

Inne ustawy normalizowały gospodarkę oraz oświatę. Jeśli chodzi o szkolnictwo, w 1874 r. wprowadzono koncesje dla szkół żydowskich, dzieląc je na wyznaniowe ze statusem szkół prywatnych (chedery) oraz na publiczne. Władze krajowe popierały rozwój tych drugich[22].

W dobie autonomii galicyjskiej narastał konflikt polsko-ukraiński. Zyskujący tożsamość narodową Ukraińcy nie byli zadowoleni z podrzędnego statusu politycznego – stanowili bowiem niemal połowę mieszkańców w całej Galicji, a dominowali w części wschodniej. W roku 1869 na 5 451 000 osób Polaków było 2 510 000, a Ukraińców (Rusinów) 2 316 000 oraz około 51 000 Niemców. Oznaczało to, że grupa 575 000 Żydów stanowiła przysłowiowy języczek u wagi w polsko-ukraińskich rozgrywkach politycznych. Dlatego też w pierwszych dekadach autonomii Polacy silnie popierali tendencje integracyjne wśród samych Żydów, licząc na to, że ich polonizacja przyczyni się do uzyskania przewagi[23].

Kolejny przełom w położeniu prawnym Żydów lwowskich nastąpił po zakończeniu I wojny światowej. 10 października 1918 r. we Lwowie powołano Komitet Obywatelski, który – zgodnie z ustaleniami zawartymi pomiędzy konsolidującą się władzą polską a Austrią – miał zorganizować przejściowo administrację w okresie przejmowania władzy od Wiednia. Po rozbrojeniu wojsk austriackich Ukraińcy 1 listopada 1918 r. utworzyli Ukraińską Radę Narodową i proklamowali Zachodnio-Ukraińską Republikę Ludową (ZURL). Wybuchły walki ukraińsko-polskie, a areną działań zbrojnych był m.in. Lwów[24].

---

[21] T. Gąsowski, dz. cyt., s. 21–24.

[22] Tamże, s. 25–26.

[23] A. Polonsky, dz. cyt., s. 179.

[24] J. Buszko, *Historia Polski 1864–1948*, Warszawa 1986, s. 210; por. O. Pawłyszyn, *Żydzi wschodniogalicyjscy w okresie Zachodnioukraińskiej Republiki Ludowej* (*XI 1918–VI 1919*), [w:] *Świat niepożegnany*…, s. 227–243. Warto zauważyć, że kontakty polityczne ukraińsko-żydowskie zawiązały się już przy okazji wyborów parlamentarnych w 1873 r., co przyniosło umiarkowany sukces. Już jednak w wyborach w 1879 r. Żydzi galicyjscy wsparli polskich polityków, identyfikując się w ten sposób z polskimi aspiracjami politycznymi (R. Manekin, *Politics, Religion, and National Identity: The Galician Jewish Vote in the 1873 Parliamentary Elections*, „Polin. Studies in Polish Jewry", vol. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. I. Bartal, A. Polonksy, London – Portland 1999, s. 101–119). Gdy

Konflikt ów stawiał Żydów w niewygodnej sytuacji. Opowiedzenie się po jednej ze stron oznaczało wystąpienie przeciw drugiej. We Lwowie ludność żydowska utożsamiała się z kulturą polską, a język ukraiński oraz ukraińskie aspiracje narodowe były jej obojętne. Żydzi na ogół przyjęli postawę neutralną, część z nich poparła jednak Ukraińców, w wyniku czego w akcie odwetu po wkroczeniu 22 listopada 1918 r. do Lwowa wojska polskie spacyfikowały dzielnicę żydowską. Doszło do grabieży i zabójstw[25].

W maju 1919 r. armia polska rozpoczęła ofensywę, która wyparła wojska ukraińskie i przyczyniła się do upadku ZURL-u. Decyzją tzw. wielkiej trójki, premiera Wielkiej Brytanii Lloyda George'a, premiera Francji G. Clemenceau i prezydenta USA W. Wilsona, z 21 listopada 1919 r. Polska uzyskała mandat nad wschodnią Galicją na okres 25 lat[26]. Lwów po 147 latach wrócił do Polski,

pod koniec XIX w. ideę asymilacji podważyli syjoniści, ponownie doszło do aliansu ukraińsko-żydowskiego. Otóż w 1907 r. nacjonaliści żydowscy i ukraińscy – mimo barier społecznych, kulturowych i religijnych – potrafili dojść do porozumienia i wystąpić pod wspólnymi hasłami ograniczenia polskiej hegemonii w Galicji. Płaszczyzną porozumienia okazała się etykieta „wrogiej działalności", stworzona przez konserwatystów galicyjskich. Zdaniem Rachel Manekin, owo porozumienie było kamieniem milowym w tworzeniu nowego paradygmatu w relacjach ukraińsko-żydowskich: R. Manekin, *An unlikely alliance: the 1907 Ukrainian-Jewish electoral coalition*, „Nations and Nationalism", July 2009, s. 483–505. Więcej na temat stosunków ukraińsko-żydowskich we Lwowie zob.: Н.А. Васьків, „Єврейське питання в програмах та діяльності політичних партій Галичини наприкінці XIX – на початку XX ст.", дисертація, на правах рукопису, Львівський Національний Університет Імені Івана Франка, Львів 2012; a także tom z serii „Polin": „Polin. Studies in Polish Jewry", vol. 26: *Jews and Ukraininians*, ed. by Y. Petrovsky-Shtern, A. Polonsky, Oxford – Portland 2014. Osobnym zagadnieniem, czekającym od lat na opracowanie, pozostaje polsko-ukraiński spór o oświatę w dobie autonomii. Pisał o nim Czesław Majorek (tegoż, *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 15–16), kwestię tę podnosił też Kazimierz Szmyd, apelując o porzucenie „swojskiej historii wychowania", czyli narodowej interpretacji opisywanych zagadnień, na rzecz obiektywnych badań uwzględniających wielokulturowy charakter Galicji: K. Szmyd, *Badania nad edukacją Galicji doby autonomicznej* (*uwagi metodologiczne i źródłowe*), [w:] *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2003, s. 176–177.

[25] E. Mendelsohn, *Żydzi Europy Środkowo-Wschodniej w okresie międzywojennym*, Warszawa 1992, s. 67; zob. także: *Ze sobą, obok siebie, przeciwko sobie: Polacy, Żydzi, Austriacy i Niemcy w XIX i na początku XX wieku*, red. B. Breysach i in., Kraków 1995; S. Walz, *Stadt, Nationalität und jüdische Identität im Österreich von 18. Jahrhundert bis 1914*, Frankfurt am Main 1996. Interesującą interpretację pogromu lwowskiego z 1918 r. zaprezentował ostatnio Christoph Mick. Według niego, było to wydarzenie magiczne, wprowadzające specyficzny ład w życiu wielokulturowej społeczności w czasach chaosu. Przemoc dokonywana na Żydach była usprawiedliwiana własnym doświadczeniem niedoli i śmierci czasów wojny. Pogrom utrwalał także zakorzeniony mocno w tradycji żydowskiej obraz Żyda wiecznego tułacza, wpisany w tragiczny los narodu; Ch. Mick, *Kriegserfahrungen in einer multietnischen Stadt. Lemberg 1914–1937*, Wiesbaden 2010.

[26] E. Mendelsohn, dz. cyt., s. 230.

a mieszkający w nim Żydzi z poddanych cesarza stali się obywatelami państwa polskiego.

W okresie od 10 lutego 1919 do 27 listopada 1922 r. w Warszawie obradował Sejm Ustawodawczy. Jednym z dyskutowanych zagadnień było położenie mniejszości narodowych i wyznaniowych. Mały traktat wersalski z 28 czerwca 1919 r. gwarantował im równość obywatelską. Wśród zapisów traktatowych znalazły się artykuły o swobodnym powoływaniu instytucji dobroczynnych, religijnych i społecznych, a także szkół i innych zakładów wychowawczych oraz o używaniu własnego języka i organizowaniu praktyk religijnych. Ponadto państwo polskie miało zagwarantować nie-Polakom, stanowiącym „znaczny odłam obywateli" na danym terenie, nauczanie początkowe ich dzieci w szkołach publicznych w ich języku jako wykładowym. Zapisy nie precyzowały jednak ani procentu ludności, któremu przysługiwać miało to prawo, ani też rozumienia pojęcia „nauczanie początkowe" (czy miało ono obejmować szkołę powszechną – całą, klasy początkowe – czy edukację przedszkolną).

Prawa i obowiązki mniejszości narodowych i wyznaniowych zamieszkujących ziemie Drugiej Rzeczypospolitej regulowała Konstytucja z 17 marca 1921 r. Gwarantowała ona ochronę życia, wolności i mienia wszystkim, bez różnicy pochodzenia, narodowości, języka, rasy, religii. Każdemu obywatelowi zapewniono prawo zachowania i pielęgnowania swojej narodowości, religii i mowy. Osobne ustawy umożliwiały mniejszościom tworzenie stowarzyszeń narodowościowych, państwo zachowało jednak prawo kontroli ich działalności. Obywatele polscy, należący do mniejszości narodowościowych, wyznaniowych lub językowych, otrzymali równe prawa do nadzoru i zawiadywania utrzymywanymi własnym kosztem zakładami dobroczynnymi, religijnymi i społecznymi, szkołami i innymi placówkami wychowawczymi oraz używania w nich swojej mowy i wykonywania przepisów swych religii. Konstytucja marcowa była w owym czasie jedną z najbardziej demokratycznych ustaw zasadniczych na świecie[27].

Konstytucje marcowa z 1921 r. i kwietniowa z 1935 r. sprzyjały rozwojowi oświaty mniejszości. Według Konstytucji marcowej na terenie Polski mniejszości mogły zakładać szkoły powszechne, średnie ogólnokształcące i zawodowe z ich językiem macierzystym. Język mniejszości mógł być wprowadzony do szkoły powszechnej na żądanie rodziców co najmniej 40 dzieci określonej narodowości z danej gminy lub miejscowości[28].

W 1924 r. na szkoły mniejszościowe nałożono obowiązek nauczania w języku polskim. Jego konsekwencją był wymóg poddania się przez przedstawicieli mniejszości wykonujących zawód nauczyciela w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich, którzy nie ukończyli szkoły wyższej polskiej, eg-

[27] J.B. de Courtenay, *Kwestia żydowska w państwie polskim*, Warszawa 1923, s. 13.

[28] R. Stankiewicz, *Prawne podstawy działalności szkolnictwa dla mniejszości narodowych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998, s. 178–179.

zaminowi ze znajomości języka urzędowego. W polityce oświatowej zatem wobec mniejszości w Drugiej Rzeczypospolitej można wyodrębnić, zdaniem Ryszarda Stankiewicza, dwie tendencje:

> najpierw – do ustawy Grabskiego [z roku 1924 – objaśn. M.Ł.] – bardziej liberalną, a wraz z jej ukazaniem się – wyraźnie zmierzającą do polonizowania mniejszości za pomocą utrakwizacji szkolnictwa będącą wyrazem nasilającego się w państwie dążenia do asymilacji mniejszości narodowych […][29].

Mniejszość żydowska zyskała równouprawnienie potwierdzone w Konstytucji marcowej, ustawa zasadnicza nie znosiła jednak wszystkich obowiązujących wcześniej przepisów. Wiele z nich ograniczało Żydów, zabraniając im m.in. nabywania nieruchomości, dostępu do urzędów czy używania języka jidysz i hebrajskiego[30].

Żydowskie gminy wyznaniowe w niepodległej Polsce początkowo działały zgodnie z przepisami zaborczymi, tj. w Małopolsce, według prawa austriackiego. Dekret Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 r. nadał gminom charakter religijny, a rozporządzenia prezydenta RP z 14 października 1927 i 6 marca 1928 r. powołały Związek Religijny Wyznania Mojżeszowego, złożony z gmin wyznaniowych na terenie Polski. Ich kompetencje ograniczono do zagadnień religijnych i związanych z nimi czynności gospodarczych (zaopatrzenie w mięso koszerne, utrzymanie miejsc kultu, a także dobroczynność). Rabinów, zarząd oraz budżet gminy zatwierdzali starostowie[31]. Gminy utrzymywały synagogi, cmentarze, szkoły religijne i szpitale. Środki finansowe pozyskiwano ze składek opłacanych przez wiernych, darowizn i fundacji[32].

Według spisu ludności z roku 1921 wśród mieszkańców Polski było 69% Polaków, 14% Ukraińców, po 4% Białorusinów i Niemców oraz około 8% Żydów[33]. Spis zaś z 1931 r. wykazał 2,7 mln (tj. 8,6%) obywateli uznających za język ojczysty jidysz lub hebrajski, a wedle kryterium wyznaniowego – 3,1 mln (tj. 9,8%) mieszkańców wyznających religię mojżeszową[34]. W odróżnieniu od innych mniejszości narodowych rozproszenie Żydów było dość równomierne w całym kraju[35]. W roku 1931 aż 76% ich populacji zamieszkiwało w miastach[36].

---

[29] Tamże, s. 180.

[30] *Żydzi w Polsce Odrodzonej*, red. I. Schiper, A. Tartakower, A. Hafftka, t. 2, Warszawa 1933, s. 230–231, s. 239–240; J. Tomaszewski, *Zarys*..., s. 33.

[31] J. Tomaszewski, *Zarys*…, s. 38–39.

[32] Tenże, *Ojczyzna*..., s. 111–112.

[33] M. Woźniak, *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, „Prace Pedagogiczne CIII": *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, red. S. Walasek, Wrocław 1994, s. 92. Dane spisu odnotowały również około 700 tysięcy obywateli deklarujących narodowość polską i wyznanie mojżeszowe.

[34] Tamże, s. 92. S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 53.

[35] J. Tomaszewski, *Ojczyzna*…, s. 97, 98.

[36] M. Woźniak, dz. cyt., s. 92.

W roku 1921 we Lwowie mieszkało 76 854 Żydów, którzy stanowili 35% populacji miasta. Była to zatem najwyższa wartość owego wskaźnika w historii Lwowa. W 1931 r. co prawda ich liczba wzrosła niemal do 100 tysięcy (99 595), ale odsetek zmalał do 31,9%[37]. W roku 1931 w województwie lwowskim wyznawców religii mojżeszowej było 342,4 tys. (10,9%), a wg kryterium językowego społeczność żydowska liczyła 232,9 tys. (7,5%). Świadczy to o zaawansowanej akulturacji ludności żydowskiej, jej polonizacji. Tym właśnie ludność województwa lwowskiego wyróżniała się na tle innych części kraju – polonizacja odniosła tam pewne sukcesy, silnie zaznaczyły się wpływy syjonizmu, a mniej wpływowe okazały się środowiska socjalistów żydowskich. Polonizujący się Żydzi zasilali miejscową inteligencję[38].

We Lwowie Żydzi dominowali głównie w dzielnicy II (Krakowska), III (Żółkiewska) i V (Śródmieście), podczas gdy Polacy zamieszkiwali w dzielnicy I (Halicka) i IV (Łyczakowska), a Ukraińcy byli rozproszeni po wszystkich dzielnicach. 58,5% nieruchomości w mieście należało do Polaków, 34,6% – do Żydów, 6,4% – do Ukraińców[39].

Dynamikę demograficzną ludności żydowskiej Lwowa w okresie międzywojennym, podobnie jak w czasach austriackich, osłabiała emigracja. Miała ona charakter nie tylko zarobkowy, lecz w przypadku wyjazdów do Palestyny, gdzie w latach 1926–1938 wyemigrowało 7324 Żydów lwowskich – ideowy. Jak stwierdził Wacław Wierzbieniec, województwo lwowskie […] „na przełomie lat 20. i 30. zajmowało trzecie miejsce po województwie łódzkim i kieleckim pod względem liczby emigrantów opuszczających kraj"[40].

Falę emigracji wzmagał przedłużający się kryzys, a także atmosfera tworzona przez środowiska prawicowe, obarczające Żydów winą za kryzys. Bojkotowano żydowskie rzemiosło, handel i przemysł. Aby wyeliminować Żydów z handlu bydłem oraz mięsem, wprowadzono zakaz tzw. szechity, czyli uboju rytualnego, tłumacząc go względami humanitarnymi. Na wyższych uczelniach dążono do wprowadzenia getta ławkowego. Pierwsze próby podjęto jeszcze w latach 20. na Uniwersytecie Jana Kazimierza, a w latach 30. na Politechnice Lwowskiej. W pierwszym przypadku tamę postawiło rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), w drugim zaś akcja została oprotestowana przez część kadry nauczającej[41]. Wprowadzono jednak *numerus clausus*, aby ograniczyć dostęp Żydów do zawodów adwokata i lekarza[42].

---

[37] Sz. Bronsztejn, dz. cyt., s. 114; B. Wasiutyński, dz. cyt., s. 107, 279; Ł. Kapralska, *Pluralizm kulturowy i etniczny a odrębność regionalna Kresów południowo-wschodnich w latach 1918–1939*, Kraków 2000, s. 119; A. Bonusiak, dz. cyt., s. 194.

[38] J. Kamińska-Kwak, *Inteligencja województwa lwowskiego w okresie międzywojennym*, Rzeszów 2005, s. 33–34.

[39] Tamże, s. 41.

[40] W. Wierzbieniec, dz. cyt., s. 89.

[41] J. Tomaszewski, *Zarys*..., s. 42; J. Kamińska-Kwak, dz. cyt., s. 196–197; G. Mazur, dz. cyt., s. 414–415.

[42] J. Tomaszewski, *Zarys*…, s. 43.

Wzrost nastrojów antyżydowskich w latach 30. zaowocował natężeniem konwersji na katolicyzm. Tendencja ta ujawniła się szczególnie w dużych miastach, takich jak Lwów, wśród urzędników, lekarzy i nauczycieli. Według danych zebranych przez Wacława Wierzbieńca, w latach 1930–1936 we Lwowie wyznanie mojżeszowe porzuciło 300 osób. Konwersja nie miała większego wpływu na dynamikę przemian demograficznych ludności żydowskiej w mieście[43].

W okresie międzywojennym Żydzi korzystali z pełni praw obywatelskich Drugiej Rzeczypospolitej. Ówczesne prawodawstwo gwarantowało im swobodne funkcjonowanie w kraju na prawach mniejszości religijnej. We Lwowie niekiedy spotykali się z demonstracyjną niechęcią czy też agresją, jednak doświadczenie historyczne zgodnego współżycia Polaków, Żydów i Ukraińców – choć nadwątlone w czasie wojny polsko-ukraińskiej z lat 1918–1919 – pozwalało łagodzić antagonizmy. Miasto kresowe, różnych kultur i narodowości traktowało wyznawców wiary mojżeszowej jako integralną część, niekiedy nie do końca rozumianą i akceptowaną, lecz z pewnością zdolną do współpracy.

[43] W. Wierzbieniec, dz. cyt., s. 37–38.

2. Źródła utrzymania i położenie gospodarcze

Galicja, największa prowincja w cesarstwie habsburskim, była krajem biednym. Cechowało ją zacofanie kulturowe, brak bogactw naturalnych, nieobecność przemysłu i infrastruktury i, co się z tym wiąże, słaby rozwój gospodarczy. Przysłowiowej nędzy galicyjskiej[44] doświadczali – na ogół bardziej dotkliwie – także Żydzi. Nieprzypadkowo B. Samuel, przybliżając Żydom zachodnioeuropejskim problemy tzw. Ostjuden, zatytułował swój artykuł *Nędza żydowska w Galicji*[45]. W chwili włączenia ziem galicyjskich do Austrii wśród około 200–250 tysięcy Żydów władze doliczyły się ponad 23 tysięcy włóczęgów i tzw. próżniaków[46]. Z kolei Jarosław Hrycak podkreślił, iż

> określenie „ein typischer Galizianer" było jedną z najcięższych obelg, z którą zachodnioeuropejski Żyd mógł zwrócić się do innego Żyda. Żyd Galicjanin był uważany za brudnego, biednego, ledwie piśmiennego i prymitywnego. Prawie połowa ich populacji składała

[44] Określenie przylgnęło do Galicji po opublikowaniu przez Szczepanowskiego w 1888 r. opracowania *Nędza Galicji w cyfrach*. Ostatnio polemikę z czarną legendą Galicji podjął Tomasz Kargol, zwracając uwagę, że Galicja w przededniu I wojny światowej nie była tym samym krajem, o którym pisał Szczepanowski, dzięki rozwojowi przemysłu i praktyki ekonomicznej, a przede wszystkim zmianie mentalnej elit w stosunku do działalności zarobkowej, ograniczającej się wcześniej jedynie do sfery produkcji rolniczej. T. Kargol, *Zieleniewscy, Baczewscy, Grossowie... Galicyjscy przedsiębiorcy w drugiej połowie XIX w.* (*do 1914*) *– kierunki badań i postulaty badawcze*, „Kwartalnik Historyczny" 2009, z. 2, s. 97–217.

[45] B. Samuel, *Das Judenelend in Galizien*, „Ost und West" 1911, z. 3, s. 197–206. *Nota bene*, Szczepanowski racjonalnie wyjaśnił źródła kapitału żydowskiej „inteligencji i stanu średniego" z ekonomicznego punktu widzenia. Odżegnywał się od przypisywania Żydom ujemnych cech rasowych czy nadzwyczajnych zdolności w dziedzinie handlu i finansów. Wrodzoną oszczędność tłumaczył trudnymi warunkami bytowania i niepewnym statusem społecznym, mogącym zmienić się wraz z nową władzą ustawodawczą, jeśli przeważyły w niej czynniki narodowe i religijne. Zakaz kanoniczny trudnienia się chrześcijan lichwą wytworzył pole działania dla niechrześcijan, co w średniowiecznej i późniejszej Europie oznaczało głównie wyznawców judaizmu. Pogromy zaś i prześladowania zmusiły Żydów do poszukiwania nowych rozwiązań, pozwalających szybko zmienić miejsce lokalizacji środków pieniężnych, co doprowadziło do rozwoju bankowości oraz wydoskonalenia weksla i kredytu. Szerzej na ten temat zob.: M. Janowski, *Inteligencja wobec wyzwań nowoczesności. Dylematy ideowe polskiej demokracji liberalnej w Galicji w latach 1889–1914*, Warszawa 1996, s. 113–120.

[46] M. Śliż, dz. cyt., s. 16.

się z tzw. *Luftmenschen*, czyli ludzi, którzy nie mieli stałych źródeł utrzymania, więc żyli z „powietrza" i byli utrzymywani przez gminę żydowską[47].

Większość Żydów utrzymywała się z handlu. W 1820 r. aż 80% zarejestrowanych w Galicji firm kupieckich należało do Żydów. W roku zaś 1824 starozakonni stanowili 90% kramarzy, 40% szynkarzy i niemal 100% arendarzy karczem[48]. Jednostronny sposób zarobkowania narażał ich na stereotypowe postrzeganie jako handlarzy, lichwiarzy czy też oszustów, ludzi nieproduktywnych, żerujących na dobrach wytworzonych i potrzebnych ludności chrześcijańskiej. Skupienie w jednej gałęzi gospodarki było również niebezpieczne ze względu na rozporządzenia prawne regulujące handel, które natychmiastowo mogły zmienić ich sytuację zawodową i znacząco ograniczyć możliwości zarobkowe.

Starania rządów austriackich o produktywizację mniejszości żydowskiej doprowadziły w drugiej połowie XIX w. do zmiany struktury zawodowej wśród Żydów. Jak podaje Piotr Wróbel, w 1880 r. rozkład zajęć Żydów galicyjskich był bardziej urozmaicony – utrzymywali się głównie z handlu (27,4%), propinacji (21,8), rzemiosła (26,2) i kamienicznikarstwa (10,2)[49]. Kolejne znaczące zmiany w strukturze zawodowej nastąpiły na początku XX w. Żydzi uzyskali pełny dostęp do wolnych zawodów i instytucji administracyjnych. W efekcie wolnymi zawodami parało się 11,4% Żydów, handlem – 40%, rolnictwem i leśnictwem (w praktyce oznaczało to dzierżawę majątków ziemskich) – 10,7%, przemysłem i rzemiosłem – 24,6%[50].

W XIX w. pogorszeniu uległa sytuacja ekonomiczna drobnych handlarzy i sklepikarzy żydowskich. Przyczyną był rozwój spółdzielczości polskiej i ukraińskiej. Tworzone sieci sklepów, składów oraz hurtowni wzmogły konkurencję w handlu i przyspieszyły upadek najmniejszych podmiotów gospodarczych. Dla Żydów galicyjskich była to nowa sytuacja, pod panowaniem polskim nie mieli bowiem rywali na tym polu. Nieżydowscy sklepikarze apelowali o solidarność narodową i bojkot przedsięwzięć żydowskich[51]. Duża grupa Żydów galicyjskich pomnożyła jednak majątek, inwestując w przemysł naftowy w Borysławiu i Drohobyczu, a także we własne cegielnie, gorzelnie, garbarnie czy młyny[52].

Nie tylko na terenie Galicji zaszła istotna zmiana w postrzeganiu roli społecznej Żydów. Wcześniej, w dawnej Rzeczypospolitej, byli oni marginalizowani i – mimo tolerancji – pogardzani na skutek odmiennej religii, języka, stroju i obyczaju. Na taki stosunek społeczny nakładało się rozumienie ich roli w go-

[47] J. Hrycak, *Między filosemityzmem i antysemityzmem – Iwan Franko i kwestia żydowska*, [w:] *Świat niepożegnany*…, s. 455.

[48] Z. Fras, dz. cyt., s. 215.

[49] P. Wróbel, dz. cyt., s. 85.

[50] Tamże, s. 56.

[51] J.-P. Himka, *Dimensions of a Triangle: Polish – Ukrainian – Jewish Relations in Austrian Galicia*, „Polin. Studies in Polish Jewry", vol. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. I. Bartal, A. Polonsky, London – Portland 1999, s. 30.

[52] Z. Fras, dz. cyt., s. 217.

spodarce państwa opartego na feudalizmie, w którym zajmowali się głównie handlem i pośrednictwem, zajęciami o niskim statusie społecznym. W realiach kapitalizmu powstał znaczący rozdźwięk między rolą kulturową a rolą gospodarczą Żydów. W sensie religijno-obyczajowym Żyd nadal pozostawał członkiem obcego i marginalizowanego przez chrześcijańskie otoczenie getta, na płaszczyźnie gospodarczej jednak rola kupca uległa nobilitacji. Handel był jednym z głównych źródeł gromadzenia kapitału. Co więcej, wielowiekowe akty prawne ograniczające aktywność gospodarczo-finansową Żydów przygotowały ich lepiej niż chrześcijańskie otoczenie do funkcjonowania w warunkach kapitalistycznych. Ze względu na to, że nie mieli prawa do nabywania ziemi, dysponowali kapitałem ruchomym, umożliwiającym inwestycje i szybkie reagowanie na zmieniającą się sytuację na rynku. Zagrożenie pogromem i ogólna niepewność statusu prawno-ekonomicznego również sprzyjały wypracowaniu form zabezpieczenia kapitału w formie gotówki. Pieniądz dawał zatem pogardzanym dotąd Żydom przewagę w gospodarce kapitalistycznej[53].

W latach międzywojennych struktura zawodowa ludności żydowskiej nie uległa zasadniczej zmianie w porównaniu z okresem sprzed I wojny światowej. Jak wyjaśnia Wacław Wierzbieniec:

> Na wynikającą z wielu uwarunkowań historycznych koncentrację Żydów w określonych działach gospodarki oddziaływały zarówno czynniki zewnętrzne, polegające na utrudnianiu im dostępu do niektórych zawodów lub wręcz eliminowaniu z nich, a także poziom i dynamika rozwoju ekonomicznego województwa, oraz wewnętrzne, wypływające z charakteru odrębności etnicznej i wyznaniowej. Te drugie skłaniały do podejmowania aktywności zawodowej w dziedzinach, gdzie aktywność taką przejawiało już wielu współziomków, jak również w warunkach umożliwiających przestrzeganie zasad religijnych[54].

Tabela 1 zawiera dane na temat źródeł utrzymania ludności żydowskiej w województwie lwowskim.

Zdaniem Zygmunta Zielińskiego, Żydzi „w czasach międzywojennych posiadali w Polsce potencjał przerastający ich udział ilościowy w ludności kraju"[55]. W 1937 r. żydowski handel nieruchomościami opiewał na ⅓ całego obrotu w tym dziale. Mimo ucieczki kapitału żydowskiego z Polski i ogólnej pauperyzacji Żydzi płacili 28% podatku dochodowego. W 1938 r. stanowili oni 33% lekarzy, 53% prawników i około 24% studentów. Prasa żydowska liczyła 160 tytułów (w tym 11 naukowych) – nakład sięgał 800 tys. egzemplarzy dziennie. Na ponad sto teatrów w Polsce żydowskich było 15. Na przestrzeni dwudziestolecia liczby te wykazywały stałą tendencję wzrostu[56].

---

[53] Zob. H. Datner, *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy drugiej połowy XIX wieku*, Warszawa 2007, s. 67–68.

[54] W. Wierzbieniec, dz. cyt., s. 130. Zob. też: I. Welykyj, *Jak Jewreji zarobljaly „na żyttja"*, [w:] *Hebrejskyj…*, s. 32–35; T. Gąsowski, *Struktura społeczno-zawodowa Żydów galicyjskich na początku XX w.*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego" 1988, nr 1–2, s. 61–75.

[55] Z. Zieliński, dz. cyt., s. 49.

[56] Tamże.

Tabela 1. Źródła utrzymania ludności żydowskiej i nieżydowskiej województwa lwowskiego według działów gospodarki w latach 1921 i 1931 (%)

Dział gospodarki	Ludność żydowska %	Ludność pozostała %	Ludność żydowska%	Ludność pozostała %
	1921		1931	
Rolnictwo	10,5	78,8	9,6	76,4
Górnictwo i przemysł	23,2	7,6	29,9	9,7
Handel i ubezpieczenia	45,4	1,4	42,7	1,7
Komunikacja i transport	2,4	3,0	2,9	3,0
Służba publiczna i wolne zawody	5,3	3,2	7,8	3,3
Służba domowa	1,9	1,2	0,6	1,7
Pozostali	11,3	4,8	6,5	4,2
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: W. Wierzbieniec, *Żydzi w województwie lwowskim w okresie międzywojennym. Zagadnienia demograficzne i społeczne*, Rzeszów 2003, s. 133.

Strukturę zawodową Żydów zamieszkujących w Polsce przedstawiają dane zamieszczone w tabeli 2.

Tabela 2. Struktura zawodowa ludności żydowskiej w 1931 r. (%)

Źródło utrzymania	Nie-Żydzi	Żydzi
Rolnictwo	60,1	4,0
Przemysł i rzemiosło	19,3	42,2
Handel	6,1	36,6
Komunikacja	3,6	4,5
Szkolnictwo i kultura	1,0	2,3
Służba domowa	1,5	0,7
Inne	7,9	9,7

Źródło: *Żydowska mozaika polityczna w Polsce 1917–1927*. (*Wybór dokumentów*), wybór i oprac. Cz. Brzoza, Kraków 2003, s. 6.

Żydzi chętnie uprawiali wolne zawody. W roku 1890 we Lwowie na 91 adwokatów 33 było Żydami (36,3%), dziesięć lat później wśród 168 było ich 67 (39,9%), a w 1910 na 241 aż 137 (56,9%) było Żydami. Z kolei lekarzy żydowskich w owych latach było odpowiednio: 30 (24,2%), 53 (21,9%), 103 (30,1%)[57]. Przed

[57] S. Gruiński, *Materiały*..., tablica XXII. W całej Galicji w 1910 r. odsetek lekarzy Żydów wynosił 30%. Wówczas na Uniwersytecie Lwowskim 25% studentów było Żydami, a na Politechnice

I wojną światową z 1700 praktykujących w Galicji lekarzy 1150 było Żydami. Stanowili oni także 41% pracowników kultury, 43% dentystów. 2200 Żydów wykonywało zawód adwokata, dla porównania Ukraińców zaledwie 450[58].

Inteligencja żydowska była w dużym stopniu zasymilowana lub przynajmniej zakulturowana, posługiwała się nienaganną polszczyzną. Wielu jej przedstawicieli uważało też Lwów za swoją małą ojczyznę, wykazując cechy patriotyzmu lokalnego. Zdaniem Stanisława Vincenza:

> […] w żadnym mieście Żydzi nie przyczynili się w tym stopniu do wzmocnienia polskości, co we Lwowie. Wynikało to zarówno z ich szerokiej podstawy ekonomicznej, jak i z tego, że asymilowali się na szerokim froncie kulturalnym[59].

W latach 30. wzrosła liczba Żydów robotników i rolników. Żanna Kowba podała, iż w wioskach Małopolski Wschodniej zamieszkiwało przeciętnie od jednej do siedmiu rodzin żydowskich. Żyły one z pośrednictwa handlowego, sadownictwa, hodowli bydła bądź z arendy ziemi[60].

Wielki kryzys gospodarczy w roku 1929 ujawnił niedostosowanie struktury zawodowej ludności żydowskiej do zmieniających się warunków ekonomicznych. Handel zamierał wskutek osłabienia siły nabywczej klienta – chłopa otrzymującego grosze za produkty rolne, robotnika, który właśnie stracił pracę w bankrutującej fabryce, lub rzemieślnika zamykającego zakład lub ograniczającego produkcję na skutek spadku popytu. Zwalniani z pracy rzemieślnicy otwierali nowe zakłady, zwiększając konkurencję. Zapaść handlu i rzemiosła żydowskiego pogłębiała się tym bardziej, że zawody te zwyczajowo dziedziczyły następne pokolenia[61].

Sytuacja społeczno-gospodarcza w kraju jednoczyła spolaryzowaną mniejszość żydowską. Jak pisze Wacław Wierzbieniec:

> w okresie międzywojennym pod wpływem przemian dokonujących się w gospodarce i życiu społecznym, pogarszającej się sytuacji ekonomicznej ludności żydowskiej, a także narastającego antysemityzmu gospodarczego, na terenach województwa lwowskiego, podobnie jak w całej Polsce, doszło do ukształtowania się bardzo wielu typów i form żydowskich organizacji gospodarczych, zawodowych oraz instytucji kredytowych[62].

Lwowskiej – 18%. Wysoki był odsetek Żydów wśród adwokatów (63,9%). I. Homola, *„Kwiat społeczeństwa..."* (*struktura społeczna i zarys położenia inteligencji krakowskiej w latach 1860–1914*), Kraków 1984, s. 201, 275.

[58] E. Nakonecznyj, *„Szoah" u Lwowi. Sphadi*, Lwiw 2004, s. 43.

[59] S. Vincenz, *Tematy żydowskie*, Gdańsk 1993, s. 33.

[60] Ż. Kowba, *Miżnietniczni wzaemini u schidnij Halyczyny miż dwoma switowimi wijnami*, [w:] *Pidgotowczi materiali populjarnoj enciklopedii „Ukrainskie Jevrejstvo"*, wyp. 4, oprac. M. Feller, Kijiw 1999, s. 101. Na temat stosunku endecji do kwestii żydowskiej zob. szerzej: R. Wapiński, *Pokolenia Drugiej Rzeczypospolitej*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991; B. Halczak, *Cele polityki endeckiej wobec mniejszości żydowskiej w Polsce w latach 1919–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego" 1995, nr 3, s. 39.

[61] J. Tomaszewski, *Zarys*…, s. 49, 54–57.

[62] W. Wierzbieniec, dz. cyt., s. 228.

Obejmowały one wszystkie płaszczyzny aktywności gospodarczej i zawodowej Żydów: rolnictwo, przemysł, rzemiosło, handel, kredyt. Powoływano stowarzyszenia jednoczące dany typ organizacji. Scalały one tę ludność, stanowiąc narzędzie przetrwania ekonomicznego, a także narodowego[63].

Szykany nie były jednak normą. We Lwowie bojkot ekonomiczny Żydów był słabszy niż w Polsce zachodniej. Nasilenie nastrojów antyżydowskich wobec konkretnych osób było uzależnione od stopnia ich asymilacji[64].

[63] Tamże, s. 229.
[64] Z. Zieliński, dz. cyt., s. 53–60.

3. Aktywność religijna, polityczna i kulturalna

Tradycyjnym centrum judaizmu pozostawała synagoga i gmina wyznaniowa[65]. Społeczność żydowska nie była jednak homogeniczna pod względem religijnym.

Do schyłku XVIII w. dominował judaizm ortodoksyjny. Opierał się on na *Talmudzie* i skrupulatnym przestrzeganiu przepisów religijnych. Władze kahalne wymagały bezwzględnego podporządkowania, wszelkie przejawy niesubordynacji karano. Nakładano głównie kary pieniężne; najcięższą karą był tzw. chejrem (klątwa). Lwowianin Milo Anstadt o swym dziadku, Żydzie ortodoksyjnym, pisał następująco:

> Życie dziadka i jego rodziny było skierowane, wyjąwszy codzienną walkę o byt, ku przeszłości. Najważniejsza ze wszystkiego była dla nich religia, mająca swoje korzenie w państwie Izrael, w pięcioksięgu Mojżesza, w Hiobie i historii prześladowań oraz w przekazywanych przez naród żydowski podczas jego wędrówek z pokolenia na pokolenie tradycjach. Przyszłość istniała jedynie w kontekście przyjścia Mesjasza. Właściwie żyli oni w ponadczasowym nań oczekiwaniu, a dokonujące się wokół nich przemiany społeczne niemal zupełnie ich nie poruszały. Nie czuli żadnej więzi z krajem, w którym mieszkali, a nawet uważali za zbyteczne nauczenie się języka polskiego – bełkotliwa, łamana polszczyzna w zupełności im wystarczała[66].

Ortodoksi stali na straży religii, tradycji i obyczajowości żydowskiej. Kształceniu religijnemu podlegali chłopcy, realizując je w chederach, talmud-torach i jesziwach. Świat nieżydowski, a także rozwój cywilizacyjny, postrzegali jako zagrożenie dla ustalonego porządku, niechętnie widzieli próby modernizacji życia społecznego, nie mówiąc już o reformach religijnych. Ż. Kowba stwierdziła:

> Religijne koła obawiały się osłabnięcia wiary, obyczajów, były przeciwnikami asymilacji: wielu z ortodoksów utrzymywało, że muszą pozostać Żydami, bo w przeciwnym razie czekają na nich nieszczęścia i ciężkie próby[67].

Pod koniec XVIII w. dużą popularność zyskał chasydyzm, rozprzestrzeniający się głównie na terenach Galicji Wschodniej, Podola i Wołynia. Początek no-

---

[65] Zob.: I. Welykyj, *Samowrjadni orhany jewrejskych hromad: hminy i kahały*, [w:] *Hebrejskyj…*, s. 28–31.

[66] M. Anstadt, dz. cyt., s. 19–20.

[67] Ż. Kowba, dz. cyt., s. 101.

wemu ruchowi religijnemu dał Izrael Ben Eliezer (ok. 1700–1760). Bogobojność, według niego, nie polega na pielęgnowaniu zasad talmudycznych, lecz na bezpośrednim kontakcie z Bogiem, radosnym wielbieniu go w tańcu i śpiewie. Przewodnikami duchowymi chasydów byli cadycy. W Galicji Wschodniej najważniejszym cadykiem był Salomon Rokeach (Rokach) z Bełza[68], a w Galicji Zachodniej – S. Halberstam z Bobowej.

Popularność chasydyzmu wynikała z prostoty przesłania; panowały w nim zasady demokratyczne, ruch był otwarty dla wszystkich Żydów. Za człowieka wartościowego uważano nawet analfabetę, głęboko wierzącego oraz czynnie wypełniającego przykazanie miłości bliźniego. Chasydyzm uwalniał biedotę od uciążliwych przepisów, nakazów i zakazów, władzy rabinackiej oraz podatków kahalnych. Z czasem przyciągnął także bogaczy, którzy nie mieli czasu na studiowanie *Talmudu* przez całe życie.

Cadycy występowali przeciw elitarnej mądrości talmudystów, Żydów ortodoksyjnych, a także przeciw nowoczesnej oświacie. W efekcie byli zwalczani przez ortodoksów, a także przez Żydów oświeconych.

Chasydyzm wywarł istotny wpływ na zmiany w organizacji życia społecznego diaspory żydowskiej. Wraz z rozwiązaniem w 1764 r. przez sejm konwokacyjny tzw. Waadów (Sejmu Żydów Korony – Waad Arba Arcot, i Sejmu Żydów Litewskich – Waad Medinet Lita), osłabła władza kahału i judaizmu ortodoksyjnego[69]. Gdy zaś władze zaborcze zreformowały kahał, nadając mu charakter instytucji porządkującej życie religijne i obyczajowe, podporządkowany władzom świeckim, dwory chasydzkie i cadycy stały się dla bogobojnych Żydów fundamentem życia duchowego i gwarantem zachowania tożsamości.

Haskala, czyli oświecenie żydowskie, to trzeci – obok ortodoksji i chasydyzmu – nurt w życiu religijnym społeczności żydowskiej. Zapoczątkował go Mojżesz Mendelssohn (1729–1786), autor przekładu *Pięcioksięgu* na język niemiecki. Uważał on, iż praktykowanie judaizmu należy pogodzić z wymogami obywatelskimi i uczestnictwem w życiu publicznym.

Pierwsza synagoga postępowa w Galicji powstała w latach 30. XIX w. w Tarnopolu, wkrótce potem we Lwowie i Krakowie. Ówcześni zwolennicy haskali opowiadali się za zbliżeniem do kultury niemieckiej[70]. Aleksander Hertz następująco scharakteryzował cele haskali:

> Ruch ten zmierzał do laicyzacji żydostwa. Nie odrzucał on dawnych tradycji, nie był ruchem antyreligijnym. Zmierzał do „oświecenia" Żydów, do kulturalnej ich modernizacji. [...] zwolennicy „haskalah" wierzyli, że żydostwo, przez zmianę swych obyczajów i re-

[68] Zob. O. Bojko, *Salomon Rokach*, [w:] *Hebrejskyj…*, s. 140–145.

[69] H. Datner, dz. cyt., s. 70.

[70] J. Holzer, *Enlightenment, Assimilation, and Modern Identity: The Jewish Elite in Galicia*, „Polin. Studies in Polish Jewry", t. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. by I. Bartal, A. Polonsky, London – Portland 1999, s. 81; szerzej: S. Łastik, *Z dziejów oświecenia żydowskiego. Ludzie i fakty*, Warszawa 1961.

formę swego etosu, stopniowo będzie się mogło uwolnić od ciasnych ram kastowości, że przestanie być grupą pogardzaną, że rozwinie w sobie poczucie własnej godności i znaczenia wobec innych[71].

Haskala starała się dostosować judaizm do współczesnego świata.

Zwolennicy oświecenia żydowskiego, jak twierdzi Ż. Kowba, byli przekonani, że „ratunek dla Żydów leży w świeckiej oświacie, w asymilacji: zrównanie ich z miejscową ludnością rozwinie przed nimi szerokie możliwości rozwoju społecznego"[72]. Haskala rozpowszechniała się przede wszystkim wśród bogatych Żydów o światopoglądzie postępowym. Wielu z nich zdobyło świeckie wykształcenie w uczelniach wyższych. Zwolenników haskali nazywano maskilami. Maskilowie uważali się za pełnoprawnych Żydów, nie zwalczali religii, wierzyli jednak w powodzenie reformy judaizmu. Pretendując do roli przywódców życia duchowego mas żydowskich, zapoczątkowali nową elitę społeczną, wykraczającą poza ramy gminy żydowskiej[73].

W Galicji idee oświecenia żydowskiego przyjmowano z oporami. W latach 1787–1806 nie udała się próba zorganizowania szkolnictwa świeckiego dla Żydów, jednak w pierwszej połowie XIX w. Lwów stał się ważnym ośrodkiem haskali. Przy ul. Szpitalnej w domu Judy Leiba Meisesa spotykali się jej pionierzy, m.in. Nachman Krochmal, Józef Perl, Izaak Erter oraz Salomon Jehuda Rappaport[74].

Postępy haskali wywołały sprzeciw ortodoksji i chasydyzmu. O zapalczywości sporu świadczy fakt, że rabina postępowego Abrahama Kohna w roku 1848 otruł jeden z chasydów[75]. Oświecenie żydowskie odnosiło jednak kolejne sukcesy: w 1900 r. w galicyjskich szkołach publicznych pracowało 511 nauczycieli Żydów, w roku 1910 Żydzi stanowili aż 58% ogółu prawników, 29,9% lekarzy, 17% inżynierów i 11% farmaceutów[76].

Haskala przyczyniła się do postępu asymilacji. Można w niej wyróżnić dwie fazy: pierwsza, sięgająca do roku 1867, to polityka, zapoczątkowana przez Ma-

---

[71] A. Hertz, *Żydzi w kulturze polskiej*, przedm. J. Górski, Warszawa 1988, s. 140.

[72] Ż. Kowba, dz. cyt., s. 101.

[73] H. Datner, dz. cyt., s. 70–71. Antony Polonsky pisze o dwóch grupach dążących do reform – zwolennikach haskali (maskilach) oraz o integracjonistach. Różnice między nimi były niewyraźne i zarysowywały się na gruncie religii i polityki. Maskile występowali z ostrą krytyką chasydyzmu i głosili potrzebę reformy judaizmu i oparcia go na zmodernizowanym języku hebrajskim, w polityce wierzyli w idee oświeconego absolutyzmu, który popierali. Natomiast integracjoniści życie religijne mas żydowskich pozostawiali w dużym stopniu samemu sobie, wzorując się na reformie liturgii wprowadzonej w wiedeńskiej synagodze przy Seitenstettengasse przez Izaaka Noego Mannheimera (1793–1865), a w polityce byli liberałami. W niniejszej pracy zwolenników modernizacji życia żydowskiego określa się maskilami lub zwolennikami haskali, przyjętymi w literaturze przedmiotu. A. Polonsky, *Dzieje Żydów*..., s. 99–100.

[74] K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie*..., s. 16.

[75] I. Smolśkyj, *Kon Abraham* (*Kohn Abraham*), [w:] *Encyklopedija Lwowa*, t. 3, red. A. Kozickij, Lwiw 2010, s. 364–365.

[76] Zob. tamże, s. 15–17; a także: J. Holzer, dz. cyt., s. 79–85.

rię Teresę i Józefa II, zmierzająca do uobywatelnienia i produktywizacji Żydów galicyjskich w duchu niemieckim. Zdaniem Łukasza Tomasza Sroki:

> Większe środowisko Żydów opowiadających się za asymilacją na gruncie kultury niemieckiej wykształciło się tylko we Lwowie. Miasto to, posiadające charakter stołeczny, prowadziło wyjątkowo intensywną wymianę kulturalną i gospodarczą z Wiedniem. Tym ludziom Wiedeń po prostu imponował[77].

Drugi etap rozpoczął się wraz z nadaniem Galicji autonomii. Odbywał się on w duchu zbliżenia do kultury polskiej. Warunki ku temu stworzyła konstytucja z grudnia 1867 r., w której stwierdzono: „Wszystkie grupy narodowe w państwie są równouprawnione i każda grupa narodowa ma nienaruszalne prawo do zachowania swojej narodowości i języka"[78]. Żydów co prawda nie traktowano jak odrębną narodowość, lecz korzystali z praw obywatelskich. W efekcie w latach 70. byli oni burmistrzami w 10 miastach galicyjskich, m.in. w Brodach, Stryju i Tarnopolu, oraz zasiadali w sejmie krajowym[79].

W 1882 r. asymilatorzy lwowscy powołali Przymierze Braci (Agudas Achim). Przetrwało ono do 1892 r., skupiając w swych szeregach także Polaków (około 11%), m.in. Adama Asnyka, Jana Lama oraz – członka honorowego – Elizę Orzeszkową. Z Żydów lwowskich należeli do niego m.in.: Alfred Nossig (późniejszy syjonista[80]), Adolf Lilien, Bernard Goldman[81], dr Leopold Caro i dr Natan Löwenstein. Wydawali pismo „Ojczyzna" i nawoływali do zbliżenia z Polakami z zachowaniem jednak religii żydowskiej[82]. Podobną opcję prezentowali członkowie stowarzyszenia Zwiastun Pojednania (Dorsze-Szulom), wydający we Lwowie czasopismo „Zgoda". Na czele obu stowarzyszeń stał B. Goldman. Propagowano ideę Polaka wyznania mojżeszowego.

---

[77] Ł.T. Sroka, *Żydzi galicyjscy w XIX wieku – stan i postulaty badań*, [w:] *Galicja 1772–1918. Problemy metodologiczne, stan i potrzeby badań*, t. 2, red. A. Kawalec, W. Wierzbieniec, L. Zaszkilniak, wstęp J. Maternicki, Rzeszów 2011, s. 28. O procesie asymilacji Żydów w Galicji zob. także: K. Kopff-Muszyńska, *„Ob Deutsch oder Polnish" – przyczynek do badań nad asymilacją Żydów we Lwowie w latach 1840–1842*, [w:] *The Jews in Poland*, vol. 1, ed. by A.K. Paluch, Kraków 1992, s. 187–203; E. Mendelsohn, *Jewish Assimilation in Lvov: The case of Wilhelm Feldman*, „Slavic Review" 1979, nr 3; Ł. Kapralska, *Drogi z getta. Uwagi o procesach asymilacyjnych w społeczności Żydów galicyjskich*, [w:] *Ortodoksja, emancypacja, asymilacja. Studia z dziejów ludności żydowskiej na ziemiach polskich w okresie rozbiorów*, t. 1, red. K. Zieliński, M. Adamczyk-Garbowska, Lublin 2003.

[78] Podaję za: Z. Fras, dz. cyt., s. 213.

[79] Tamże.

[80] E. Mendelsohn, *From Assimilation to Zionism in Lvov: The Case of Alfred Nossig*, „The Slavonic and East European Review" 1979, vol. 49.

[81] Dr Bernard Goldman, polski patriota, pochodzący z Królestwa Polskiego, uczestnik powstania styczniowego. K. Chłędowski, *Pamiętniki*, t. 1: *Galicja* (*1843–1880*), wyd. drugie i poszerzone, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków 1957, s. 399.

[82] Ł. Kapralska, dz. cyt., s. 191, 197; P. Jasnowski, *The Failure of the Integration of Galician Jews According to Lvov's „Ojczyzna"* (*1881–1892*), „Scripta Judaica Cracoviensia" 2015, vol. 13, s. 55–65.

Stworzeniu przyjaznego klimatu pod hasła oświecenia żydowskiego służyła literatura dydaktyczna. Autorem jednego z opowiadań, zatytułowanego *Jak Żydom postępować, czyli rozmowa starego Szmula z przyjaciółmi*, był publicysta i działacz społeczny Juliusz Starkel. Krótkie opowiadanie ukazało się nakładem towarzystwa Przymierze Braci. Tytułowy Szmul przeprowadza powiastkę dydaktyczną z Szają i Chaimem, dążącymi do rewanżu na Polakach przewracających kram żydowski, i młodym Jankielem, chodzącym do szkoły publicznej. Rozmowa przybiera formę wykładu historycznego o dobrym traktowaniu Żydów przez króla Kazimierza Wielkiego i ich obojętności na sprawy otoczenia, dystansie do świata chrześcijańskiego, nieznajomości języka i zacofaniu chederów. Zdaniem Szmula, Żydzi powinni się uspołecznić, by razem z Polakami tworzyć mocne i zgodne społeczeństwo[83].

Zwolenników modernizacji życia żydowskiego w Galicji skupiało również powstałe na przełomie lat 60. i 70. XIX wieku towarzystwo Strażnik Izraela (Szomer Izrael). Jego członkowie manifestowali początkowo gotowość akulturacji w obszarze kultury niemieckiej, wydając we Lwowie niemieckojęzyczny „Der Israelit". Już jednak w latach 80. wraz ze swym przywódcą Emilem Bykiem towarzystwo opowiedziało się za zbliżeniem do kultury polskiej[84]. Wyrazem postępów akulturacji był fakt, iż pod koniec XIX stulecia 76% galicyjskich Żydów posługiwało się językiem polskim[85]. Jak pisze Shimon Redlich:

> w przededniu I wojny światowej oprócz jidysz coraz częściej używano języka polskiego, który stopniowo wypierał niemiecki. Stał się drugim językiem młodego pokolenia[86].

Trudno określić dokładną liczbę Żydów zasymilowanych w okresie międzywojennym. Przybliżoną wielkość przekazują dane ze spisu powszechnego ludności Polski w 1931 r. Na 3,1 mln Żydów zamieszkujących Drugą Rzeczpospolitą 2,7 mln za swój język ojczysty uznało jidysz lub hebrajski, a 400 tys. z nich (12,9%) – język polski[87]. W województwie lwowskim tylko 64,9%

---

[83] J. Starkel, *Jak Żydom postępować, czyli rozmowa starego Szmula z przyjaciółmi*, Lwów 1891.

[84] T. Gąsowski, *Między gettem…*, s. 57.

[85] I. Pohrebinska, M. Hon, *Ewrei w zachodnoukrainskij narodnij respublici* (*do probliemi ukrainsko-ewrejskich wzaemin*), Kijw 1997, s. 18.

[86] S. Redlich, *Razem i osobno. Polacy, Żydzi, Ukraińcy w Brzeżanach 1919–1945*, Sejny 2002, s. 65. Warto zauważyć, że gdy podczas spisu ludności w roku 1910 Wiedeń nie dał Żydom możliwości samoidentyfikacji pod względem narodowo-językowym, ci we Lwowie masowo podawali jako język ojczysty nie niemiecki, lecz polski. W zaborze pruskim w tej samej sytuacji Żydzi opowiedzieli się za kulturą niemiecką. R. Żebrowski, Z. Borzymińska, *Po-lin. Kultura Żydów polskich w XX wieku* (*zarys*), Warszawa 1993, s. 24. Zob. także: R. Manekin, *The Debate over Assimilation in Late 19th Century L'viv*, [w:] *Insiders and Outsiders: Dilemmas of East European Jewry*, red. R.I. Cohen, J. Frankel, S. Hoffman, Oxford – Portland 2010, s. 120–130.

[87] K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie*..., s. 18. Zob. też: W. Wierzbieniec, *Organizacje żydowskie o charakterze asymilatorskim we Lwowie w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, t. 3, red. K. Pilarczyk, suplement nr 1 do „Studia Judaica", Kraków 2003, s. 139–171.

mieszkańców deklarujących religię mojżeszową wpisało jednocześnie język żydowski lub hebrajski, pozostałe zaś zadeklarowały język polski jako narodowy. W samym Lwowie język polski podało 24,1% osób wyznania mojżeszowego[88].

W latach kryzysu ekonomicznego i narastającego antysemityzmu Żydzi zasymilowani znajdowali się w trudnej sytuacji. Środowiska tradycjonalistyczne, a także syjonistyczne, traktowały ich jak odszczepieńców, zdrajców własnego narodu. Tak krytyczne stanowisko wynikało z przeświadczenia, że naród bez własnego państwa osłabia każde jednostkowe odejście od judaizmu i tradycji[89]. Żydzi zasymilowani nie znajdowali także pełnej akceptacji społeczeństwa polskiego, które widziało w nich niepełnych Polaków. Według Ł.T. Sroki:

> Żydzi asymilujący się stawali w ogniu krytyki polskich nacjonalistów, którzy uważali ich za wrogów wyjątkowo przebiegłych, tających swoje prawdziwe intencje. Żydzi stroniący od asymilacji (przynajmniej tej zupełnej) i broniący swoich praw podlegali nagonce tych środowisk polskich, które od mniejszości oczekiwały lojalizmu i (niemal bezwarunkowej) współpracy[90].

---

[88] G. Hryciuk, *Przemiany narodowościowe i ludnościowe w Galicji Wschodniej i na Wołyniu w latach 1931–1948*, Toruń 2005, s. 113. Obecność polszczyzny – nawet w domach ortodoksyjnych – oraz przywiązanie do kultury polskiej – także w domach zmierzających ku syjonizmowi – akcentują autorzy wspomnień, opublikowanych w lipcowo-sierpniowym numerze „Midrasza" z 2006 r., poświęconego stolicy Galicji, urodzeni, wychowani lub wywodzący się z rodzin Żydów lwowskich. Jerzy Holzer wspomina: „dziadek [ze strony ojca – objaśn. M.Ł.] był wprawdzie pobożnym, lecz zasymilowanym Żydem. Rozmawialiśmy oczywiście po polsku" (*Zmierzaliśmy ku asymilacji. Z Jerzym Holzerem rozmawia Ewa Koźmińska-Frejlak*, „Midrasz" 2006, nr 7–8, s. 9). Dziadek ze strony matki, choć uczęszczał do II Gimnazjum we Lwowie (niemieckojęzycznego), „był potem gorącym polskim patriotą" (tamże, s. 10). Z kolei ojciec J. Holzera, uczęszczając do VIII Gimnazjum we Lwowie, także niemieckojęzycznego, „czuł się jednak Polakiem i należał do organizacji młodzieży narodowej […]" (tamże). W domu Jehudy Nira także mówiło się „po polsku. Ojciec mówił też po żydowsku, ale tylko ze swoją rodziną, ze mną wyłącznie po polsku" (*W drodze do Wiednia. O swojej lwowskiej rodzinie w rozmowie z Ewą Koźmińską-Frejlak opowiada Jehuda Nir*, „Midrasz" 2006, nr 7–8, s. 14). Również rodziny jego szkolnych kolegów, a uczęszczał do gimnazjum żydowskiego przy ul. Zygmuntowskiej 17 we Lwowie, „wszystkie były podobne do mojego, tam też się mówiło po polsku. Wszyscy należeliśmy już do tego pokolenia, które, choć nadal pozostaje żydowskie, idzie w świat" (tamże, s. 16). Kurt Lewin, amerykański ekonomista, urodzony w 1925 r. we Lwowie jako syn rabina lwowskiej Synagogi Postępowej Jecheskiela Lewina, także potwierdził, iż „w Małopolsce większość ludzi wykształconych (wykształcenie oznaczało wówczas często szkołę powszechną, nie gimnazjum czy uniwersytet!) zawsze mówiła po polsku. I dobrą polszczyzną" (*Staram się nie żyć przeszłością. Z Kurtem I. Lewinem, rozmawiają Ewa Koźmińska-Frejlak i Piotr Paziński*, „Midrasz" 2006, nr 6–7, s. 50). Dobrą znajomość, a nawet miłość do języka polskiego wyniosła z domu rodzinnego lwowianka Truda Rosenberg. Uczęszczała ona wpierw do Szkoły Powszechnej im. Marii Konopnickiej, a następnie do Gimnazjum J. Goldblatt-Kamerling (H. Fedorowicz, *Doznać cudu? Opowieść Trudy Rosenberg*, Sopot 2012, s. 33). Mimo 50 lat spędzonych w Kanadzie w wywiadzie udzielonym Hani Fedorowicz przyznała, że język polski był jej pierwszym językiem i dlatego „czuje nie po angielsku, lecz po polsku" (tamże, s. 14–15).

[89] G. Hryciuk, dz. cyt., s. 80.

[90] Zob. Ł.T. Sroka, *Rada Miejska we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej 1870–1914. Studium o elicie władzy*, Kraków 2012, s. 310.

Co prawda sąd ten dotyczy okresu autonomicznego, można go jednak odnieść także do czasów Drugiej Rzeczypospolitej.

Nic zatem dziwnego w tym, że proces asymilacji w dwudziestoleciu międzywojennym zamarł. Żydzi mówili wprawdzie po polsku,

> lecz zarazem zachowywali świadomość swych żydowskich korzeni, wstępowali do żydowskich organizacji i myśleli o przyszłości w kategoriach narodowych. W przeciwieństwie do Żydów niemieckich, którzy czuli się często Niemcami, polscy Żydzi przyswoili sobie kulturę polską, lecz nie ulegali polonizacji[91].

Tendencję tę potwierdziła m.in. Anna Landau-Czajka:

> Zwolennicy asymilacji byli niewątpliwie w okresie międzywojennym w odwrocie. Znikały organizacje asymilatorskie. Zasymilowani Żydzi w coraz mniejszym stopniu uważali, że są powołani do wprowadzenia całego środowiska żydowskiego na drogę asymilacji[92].

Jednym z powodów był fakt, iż I wojna zrujnowała przemysłowców żydowskich, wspierających tendencje asymilacyjne.

Na podziały religijne nakładały się podziały polityczne. Reprezentantem najliczniejszej grupy mniejszości żydowskiej w Polsce była działająca od 1916 r. Agudas Israel (Aguda). Jej bazę społeczną stanowiły masy ortodoksyjne i chasydzkie, pozostające pod wpływem rabinów i cadyków. Na żydowskiej scenie politycznej Aguda zajmowała miejsce zachowawczej prawicy, lojalnej wobec władzy politycznej w celu zagwarantowania sobie swobód religijnych. Poparła ona przewrót majowy Piłsudskiego oraz rządy sanacji. Skupieni w Agudzie ortodoksi odrzucali program emigracji do Palestyny w przekonaniu, iż jedynie mesjasz może przywrócić Żydom niepodległe państwo[93]. Mimo konserwatyzmu religijnego i obyczajowego oswajali się stopniowo z potrzebą modernizacji życia społecznego. Jak pisze Andrzej Żbikowski,

> zaangażowali się głęboko w politykę i wydawali gazetę oraz odbywali konferencje i kongresy. Wprawdzie była to polityka religii, lecz przyswoili sobie żargon i styl polityki świeckiej. Ortodoksi nie chcieli już posyłać swych dzieci do obskurnych chederów i jesziw i budowali w ich miejsce szkoły i akademie wraz ze wszystkimi nowoczesnymi udogodnieniami[94].

Duży wpływ na masy żydowskie mieli syjoniści. Jako ruch ideowy syjonizm powstał pod koniec XIX w., a później przekształcił się w ruch polityczny. Jego twórcą był Teodor Herzl (1860–1904), który w 1896 r. opublikował książkę *Państwo żydowskie*, syjonistyczną „biblię". Głównym jej przesłaniem było utworzenie państwa żydowskiego w Palestynie[95]. W 1897 r. w Bazylei powołano

---

[91] I. Gutman, *Walka bez cienia nadziei. Powstanie w getcie warszawskim*, Warszawa 1998, s. 57.

[92] A. Landau-Czajka, *Syn będzie Lech... Asymilacja Żydów w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2006, s. 75.

[93] A. Żbikowski, *Żydzi*, Wrocław 2004, s. 209.

[94] Tamże, s. 201.

[95] *Nota bene* pierwszą kolonię żydowską w Palestynie założyli w roku 1897 syjoniści z Tarnowa. Zob. Z. Fras, dz. cyt., s. 215.

Światową Organizację Syjonistyczną. Jej współzałożycielami byli Abraham Ozjasz Thon (1870–1936), późniejszy rabin krakowski, oraz Abraham Salz z Tarnowa[96].

W Galicji syjonizm jako ruch masowy ujawnił się przy okazji spisu ludności w roku 1910. Pod przewodnictwem Adolfa Standa prowadzono agitację wśród starozakonnych, by w rubryce „język potoczny" wpisywać język żydowski, choć nie miał statusu prawnego. Obok ortodoksów i asymilatorów syjoniści stanowili trzecią ważną grupę polityczną[97].

Syjoniści krytykowali Żydów poddających się asymilacji. Głosili hasło „Precz z muzykantem Jankielem", uznawanym za symbol polsko-żydowskiego pojednania. Podkreślali konieczność odrzucenia romantycznych wizji, których ceną była utrata tożsamości poddających się wpływowi polskiej kultury Żydów, i prowadzenia własnej niezależnej polityki narodowej[98].

Na ciekawy aspekt lwowskiego syjonizmu zwrócił uwagę zwolennik asymilacji Wilhelm Feldman. Otóż pierwsze pismo syjonistyczne w mieście – chodzi o „Przyszłość" – ukazywało się w języku polskim. Oznaczało to, że plon z wykonanej wcześniej pracy na polu asymilacji zebrało nie społeczeństwo polskie, lecz syjoniści. Winą za ten stan Feldman obarczył Polaków, niechętnych lub obojętnych wobec Żydów wychodzących z getta kulturowego i ubiegających się o pełnoprawne uczestnictwo w życiu społecznym. Ta obojętność lub niechęć, zdaniem Feldmana, pchnęła Żydów ku syjonizmowi[99].

Program i hasła aliji (emigracji) Żydów do Palestyny wywołały entuzjazm przede wszystkim wśród młodzieży i inteligencji żydowskiej. Dawały one perspektywę odrodzenia Izraela i skończenia niemal dwutysiącletniej tułaczki. Po-

---

[96] K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie*..., s. 25.

[97] M. Bobrzyński, *Z moich pamiętników*, przygotował do druku, wstępem i przypisami patrzył A. Galos, Wrocław – Kraków 1957, s. 90.

[98] T. Gąsowski, *Między gettem*…, s. 98–99.

[99] W. Feldman, *Asymilatorzy, Syjoniści i Polacy*, Kraków 1893, s. 14 i nn. Opinię tę podzielili inni świadkowie i uczestnicy owych procesów. Na przykład Michał Bobrzyński stwierdził w swoich pamiętnikach: „syjoniści rekrutowali się spośród inteligencji żydowskiej mówiącej już po polsku i propagandę swoją prowadzili wśród młodzieży szkół średnich i wyższych" (M. Bobrzyński, dz. cyt., s. 91). Z kolei O. Thon zauważył, że wspomniany wcześniej Szomer Izrael, mający na celu asymilację, „stał się pierwszą wylęgarnią syjonizmu i syjonistów" (O. Thon, *Dziwne drogi dziejów*, „Midrasz" 2006, nr 7–8, s. 21). Znamienne, iż wieloletnia praca środowisk żydowskich i polskich na rzecz równouprawnienia i uspołecznienia mas żydowskich, wzajemnego poznania i akceptacji, nie znajduje potwierdzenia w analizie językoznawczej pamiętników z końca XIX w. pisanych przez Polaków. Jej autor, Tadeusz Budrewicz, skonstatował: „nasza inteligencja widziała Żydów jako masę, zbiorowość, pojęcie ogólne. Nie widziała konkretnego pojedynczego człowieka i niewiele wiedziała o tym, jak on żyje" (T. Budrewicz, *Językowy obraz Żydów w pamiętnikach galicyjskich doby autonomicznej*, [w:] *Kwestia żydowska w XIX wieku. Spory o tożsamość Polaków*, red. G. Borkowska, M. Rudkowska, Warszawa 2004, s. 168). O nieznajomości codziennego życia Żydów galicyjskich świadczy brak rzeczowników konkretnych odnoszących się do realiów religijno-obyczajowych życia żydowskiego.

wrót do Ziemi Obiecanej stał się bardziej realny po zakończeniu I wojny światowej, gdy mandat w Palestynie sprawowała Wielka Brytania, a premier Arthur James Balfour poparł ideę reaktywowania państwa Izrael. Na terenie Polski działało kilka partii syjonistycznych. Syjoniści religijni stworzyli partię Mizrachi, a syjoniści lewicowi skupili się w Poalej Syjon (utworzonej w 1905 r.), która w latach 1920–1922 rozpadła się na Poalej-Prawicę i Poalej-Lewicę.

Aleksander Hertz ruch syjonistyczny uznał za respektujący zasady państwa demokratycznego:

> Syjonizm w najmniejszym stopniu nie był koncepcją irredentystyczną. Nie myślał o oderwaniu od Polski jakiejś części jej terytorium, myślał o emigrowaniu Żydów z Polski. [...] Syjoniści szukali porozumienia z państwem i gotowi byli na nim się oprzeć[100].

W dobie autonomii galicyjskiej Żydzi włączyli się w życie społeczno-polityczne. Byli członkami rad miejskich, izb handlowych i przemysłowych, a nawet Sejmu Krajowego. Troszczyli się o biednych, realizując liczne inicjatywy społeczne (sierocińce, szkoły, szpital, schroniska dla bezdomnych, fundusze wspierające rzemiosło i handel żydowski, przedsiębiorczość, kasy pożyczkowe, spółdzielczość itd.). Doświadczenia te kładły podwaliny pod syjonizm, organizujący emigrację do Palestyny dzięki społecznym zbiórkom pieniędzy i powoływaniu kibuców przygotowujących pionierów osadnictwa żydowskiego. Lwów stał się jednym z głównych ośrodków nowego ruchu[101].

Znaczącą rolę na żydowskiej scenie politycznej odgrywał socjalizm. Hasła równości i braterstwa robotników, bez względu na pochodzenie, pociągały żyjących w getcie Żydów. Socjaliści podkreślali konieczność ich równouprawnienia, asymilacji językowej i kulturowej. W roku 1897 doszło do wyodrębnienia się grupy socjalistów żydowskich w ramach Polskiej Partii Socjal-Demokratycznej, a w roku 1906 we Lwowie powstała niezależna Żydowska Partia Socjalno-Demokratyczna. Odrzucała ona hasła emigracji do Palestyny i opowiadała się za asymilacją kulturowo-narodową w kraju zamieszkania[102].

Mniejsze znaczenie na scenie politycznej mieli tzw. folkiści (Żydowska Partia Ludowa). Przedstawiciele tego ugrupowania opowiadali się za pełną integracją z krajem zamieszkania, uważając Żydów za ludność autochtoniczną. Za język ojczysty uznano jidysz i walczono o szkoły z językiem żydowskim jako wykładowym, jednocześnie dążąc do eliminacji konserwatyzmu i nurtów ortodoksyjnych[103].

---

[100] A. Hertz, dz. cyt., s. 216–217.

[101] Ozjasz Thon w swoich wspomnieniach odnoszących się do okresu konstytuowania się syjonizmu uznał Lwów za kolebkę ruchu: „Kiedy Herzl wysłał swój pierwszy zew do narodu żydowskiego, to zdaje się ze Lwowa przyszła pierwsza i najbardziej entuzjastyczna odpowiedź. Tam on już miał gotowy sztab nie tylko urzędników, ale też kierowników. Jakoś tak się stało, że Lwów był predestynowany do takiej syjonistycznej metropolii". O. Thon, dz. cyt., s. 20.

[102] K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie*..., s. 28.

[103] Ł. Kapralska, dz. cyt., s. 123.

W międzywojniu socjaliści żydowscy skupili się w partiach Bund oraz Poalej-Lewica. Ugrupowania te krytycznie odnosiły się w zasadzie do wszystkich polskich rządów burżuazyjnych oraz do ortodoksji żydowskiej i syjonistów. Z folkistami łączyła ich troska o rozwój żydowskiej kultury świeckiej w języku jidysz, dzielił zaś program społeczny: bundowcy opowiadali się za rewolucją ogólnoświatową, folkiści – za demokratycznymi zasadami współżycia w ramach państwa polskiego[104].

Bundowcy rozwijali język i kulturę w języku jidysz. Zakładali jidyszystyczne szkoły powszechne i średnie, wydawali, gazety i czasopisma, prowadzili teatry. Negowali syjonistyczną ideę emigracji do Palestyny jako nierealną. Polskę uważali za ojczyznę; walczyli o uzyskanie praw mniejszości narodowej i demokratyczny udział w życiu społecznym. W międzywojennej Polsce ukazywało się aż 200 żydowskich tytułów prasowych, z tego ponad połowa w języku jidysz. Znaczącym ośrodkiem był Lwów, gdzie wydawano 15 tytułów, w tym 7 w jidysz, 7 w polskim i jeden tytuł dwujęzyczny[105].

Swobody polityczne, bujny rozwój kulturalny i cywilizacyjny całej Galicji w epoce autonomicznej przyczyniły się do aktywizacji obywatelskiej Żydów. W ośrodkach wielkomiejskich, a takim z pewnością był Lwów, przedstawiciele owej mniejszości – jak pisze T. Gąsowski – podjęli próbę twórczego łączenia „religijnej formuły judaizmu charakterystycznej dla Europy Wschodniej z nowymi prądami intelektualnymi swobodnie przypływającymi z Zachodu”[106]. Działania takie trafiały na podatny grunt, społeczność ta się modernizowała, choć nie w całości. Żydowska egzystencja płynęła dwoma nurtami – pierwszy podporządkowany był bez reszty tradycji i religii, drugi wyznaczało dążenie do postępu i otwarcie się na świat zewnętrzny. Oba nurty nie płynęły jednak niezależnie od siebie – krzyżowały się, a nawet mieszały[107]. Modernizacja nie oznaczała zerwania z judaizmem. Wykształceni Żydzi, z tytułami naukowymi, byli członkami gmin, rabinami. Nie byli zlaicyzowani tak jak Żydzi na Zachodzie, lecz „w sposób bardziej liberalny traktowali religijne nakazy i zakazy”[108].

We Lwowie największą aktywność polityczną z partii żydowskich przejawiali syjoniści; nie prowadzili jednak wspólnej polityki, byli wewnętrznie podzieleni. Ich przywódcą początkowo był dr Leon Reich, zwolennik negocjowania z rządem polskim warunków rozwoju syjonizmu w państwie. We Lwowie

[104] A. Żbikowski, dz. cyt., s. 204–205.

[105] Ł. Kapralska, dz. cyt., s. 124. W latach 20. we Lwowie aktywnie działała Powszechna Żydowska Partia Robotnicza (Algemajne Jidysze Arbajt-Partaj), przyciągając rzesze młodzieży, w roku 1934 została jednak zdelegalizowana. Jej miejsce zajął Bund. E. Jones, *Żydzi Lwowa w okresie okupacji 1939–1945*, Łódź 1999, s. 39.

[106] T. Gąsowski, *Między gettem*…, s. 28.

[107] Tamże, s. 51.

[108] Tamże, s. 52. Szerzej na temat żydowskich partii politycznych w Polsce międzywojennej zob.: *Żydowska mozaika polityczna w Polsce 1917–1927.* (*Wybór dokumentów*), wybór i oprac. Cz. Brzoza, Kraków 2003.

znajdowała się siedziba Krajowej Organizacji Syjonistycznej na Małopolskę Wschodnią. Organizacja ta skupiała wielu wpływowych działaczy żydowskich, w tym posłów Henryka Rosmarina, Emila Sommersteina i Dawida Schreibera. W roku 1921 syjoniści skupili się wokół partii Hitachdut, łącząc politykę krajową z palestyńską[109].

Oprócz najbardziej wpływowej, omówionej właśnie centroprawicy działał lewy odłam, któremu przewodniczył dr Abraham Insler. Frakcja ta powstała w 1925 r. w wyniku konfliktu dra Michała Ringla z Leonem Reichem. Wpływy ugrupowania były niewielkie. Skupieni w nim syjoniści wydawali pismo „Morgen". Większe znaczenie miała syjonistyczno-religijna partia Mizrachi, mająca w Małopolsce Wschodniej około 3 tysięcy członków. Jej celem było uzyskanie autonomii narodowej opartej na gminie żydowskiej. Duży nacisk kładziono na rozwój oświaty hebrajskiej[110].

Mimo iż w okresie międzywojennym stracili dużą część wpływów, nadal obecni na scenie politycznej byli zwolennicy asymilacji. W listopadzie 1919 r. utworzyli oni we Lwowie Zjednoczenie Polaków Wyznania Mojżeszowego, z drem Filipem Schleicherem na czele. Charakter asymilatorski miał Związek Polaków Wyznania Mojżeszowego ze 100 członkami, z prezesem drem Bruno Blumenfeldem. Polskocentryczna inteligencja żydowska skupiała się w Żydowskim Klubie Mieszczańskim (250 członków; prezesem był dr Ozjasz Wasser) oraz w Żydowskim Związku Obywatelskim (120 członków z Wiktorem Chajesem na czele)[111].

Także w gminie żydowskiej władzę zachowali asymilatorzy, zjednoczeni z ortodoksami. Skład personalny gminy nie odzwierciedlał jednak nastrojów ulicy. Syjoniści nie mieli bezpośredniego wpływu na politykę gminy mimo przewagi uzyskiwanej w wyborach, zarząd gminy był bowiem zatwierdzany komisarycznie przez magistrat, wspierający osoby skłonne do dialogu (syjoniści zaś najczęściej stali w opozycji)[112].

Okres międzywojenny pogłębił zarysowujące się w wieku XIX podziały w społeczności żydowskiej. Wykruszały się szeregi ortodoksji, rekrutującej się przede wszystkim z przedstawicieli starszego pokolenia, hołdującego tradycji i religii, mówiącego jidysz. Na znaczeniu zyskiwały środowiska dwujęzyczne: mówiące po polsku i jidysz, a także trójjęzyczne, w których do dwóch poprzednich dochodził język hebrajski. Istniały także środowiska spolonizowane, posłu-

[109] J. Kamińska-Kwak, dz. cyt., s. 313.
[110] Tamże.
[111] Tamże, s. 314. W 1930 r. na polecenie Urzędu Wojewódzkiego Wydział Bezpieczeństwa Lwowskiego Starostwa Powiatowego przygotował wykaz organizacji żydowskich działających w mieście (z klauzulą – „tajne!"). Znalazły się w nim wszystkie partie, towarzystwa i organizacje – informacje o ich aktywności, liczbie członków i przywódcach: zob.: Derżawnyj Archiw Lwiwskoj Obłasti (dalej: DALO) fond 110, opis 4, sygn. 124, k. 3–12.
[112] W. Wierzbieniec, *Organizacje żydowskie o charakterze asymilat orskim*..., s. 166–171.

gujące się tylko polszczyzną. Identyfikacja narodowa była zatem trudna. Alina Cała zauważyła, iż w odróżnieniu od innych terenów Rzeczypospolitej:

> […] tylko na terenie dawnego zaboru austriackiego procesy integracyjne (uwarunkowane najwcześniej uzyskanym i najpełniejszym równouprawnieniem) były na tyle zaawansowane, że w Galicji nawet wśród ortodoksyjnych wyznawców judaizmu wykształciło się poczucie obywatelskości, z zachowaniem świadomości własnej religijnej i etnicznej odrębności i nieco zawikłanym (podobnie jak u Polaków-chrześcijan) stosunkiem do państwa. Czuli się oni polskimi Żydami, częścią całego społeczeństwa; ale wraz z rosnącym antysemityzmem i prawnymi dyskryminacjami lat trzydziestych ten proces integracji został zahamowany[113].

Na przełomie XIX i XX w. Lwów był obok Odessy, Warszawy i Sankt Petersburga najważniejszym centrum kultury i życia żydowskiego w Europie Wschodniej. Powstawały tu nowoczesne szkoły żydowskie, biblioteki, teatr jidysz (1890), starozakonni studiowali na miejscu lub wyjeżdżali do dużych ośrodków europejskich. Wydawano czasopisma żydowskie w języku polskim, hebrajskim i w jidysz. Tu wreszcie narodziła się nowoczesna historiografia żydowska za sprawą Mojżesza Schorra (1874–1941) i Majera Bałabana (1877–1942)[114]. Jak stwierdził J. Hrycak, „Żydzi byli częścią galicyjskiego pejzażu […]. Ich obecność była czymś oczywistym"[115]. Stanowili oni ważny składnik życia gospodarczego, religijnego i kulturalnego. Byli barwnym i widocznym elementem w mozaice narodowościowej miasta.

---

[113] A. Cała, *Słowo wstępne*, [w:] *Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku*, oprac. i wstępem opatrz. A. Cała, Warszawa 2003, s. 25. Kurt Lewin, dorastający w międzywojennym Lwowie, tak oto scharakteryzował środowisko żydowskie lat 30.: „Byli asymilanci. Bankierzy, kupcy, którzy mówili przeważnie po polsku i którzy zwyczajnie traktowali swoje żydostwo jako coś nieistotnego, przygodnego. Największą grupą byli Żydzi tradycyjni, ortodoksyjni, niekoniecznie związani z chasydami, którzy we Lwowie byli raczej słabi. Bo większość tradycyjnych Żydów we Lwowie była bliska temu, co dziś w Ameryce nazywa się *modern orthodox*. […] Była mała grupa syjonistów, popularnych wśród bezrobotnej młodzieży akademickiej. A ponieważ był bardzo wielki antysemityzm, młodzi ludzie szli w stronę socjalizmu, Bundu, ale i komunizmu" (*Staram się nie żyć przeszłością*, z Kurtem I. Lewinem rozmawiają E. Koźmińska-Frejlak i P. Paziński, „Midrasz" 2006, nr 7–8, s. 50).

[114] Por. I. Bartal, A. Polonsky, dz. cyt., s. 20. Między innymi dzięki nim, a także pochodzącemu z Tarnowa Ignacemu Schiperowi (1884–1944), perspektywa historiografii żydowskiej zmieniła się z emancypacyjnej, promowanej w okresie autonomicznym, na narodową. Historycy odrzucili koncepcję Żydów jako mniejszości religijnej, która powinna się integrować z otoczeniem. Według Michaela Brennera, nie jest dziełem przypadku, że wszyscy trzej wielcy historycy żydowscy pochodzili z Galicji, gdzie na uniwersytetach we Lwowie i Krakowie jeszcze przed I wojną światową powstała polska szkoła historyczna, kształtująca ideologię polskiego ruchu narodowego. Między innymi pod jej wpływem historycy żydowscy w Polsce międzywojennej dążyli do budowania własnej tożsamości narodowej w kraju diaspory. M. Brenner, *Prophets of the past. Interpreters of Jewish History*, translated by S. Rendall, Princeton 2010, s. 106 i nn.

[115] J. Hrycak, dz. cyt., s. 454; zob. także: J. Otrębowicz, *Nasze losy*, „Semper Fidelis" 1990, nr 6, s. 2.

4. Ewolucja galicyjskiego systemu szkolnego

4.1. Okres przedautonomiczny

Szkolnictwo galicyjskie w okresie przedautonomicznym kształtowała centralistyczna polityka oświatowa Wiednia. Szkoła, zdaniem Czesława Majorka, stała się obca mieszkańcom Galicji, gdy „zaborca dostrzegł w niej instrument szerzenia ideologii własnego państwa […]"[116]. Ten trend nie był ograniczony jedynie do nowej prowincji, lecz obowiązywał w całej wielokulturowej monarchii.

Polityka oświatowa w okresie terezjańsko-józefińskim wypływała z jednej strony z postępowych haseł oświeceniowych, z drugiej zaś – z reform państwa związanych z przejściem od ustroju stanowego do rządów centralistycznych. Za rządów Marii Teresy szkoła ludowa „miała stać się podporą tronu w walce z feudalizmem, miała być spójnią tego konglomeratu narodów monarchii, jednającą cesarzowej miłość i wdzięczność ludu […][117]. Cesarzowa wsparła szkolnictwo ludowe, oddając je pod kierownictwo świeckie, duchowieństwo bowiem nie budziło jej zaufania (w Austrii szkolnictwo odebrano zakonom jeszcze przed kasatą jezuitów). Nauczyciele świeccy mieli być posłuszni rządowi. W Wiedniu utworzono Dyrektorium Szkół i Nauk (Schul- und Studiendirektorium), a reorganizację szkolnictwa w tym duchu podjął Jan Antoni Pergen[118].

Ważnym reformatorem był Jan Ignacy Felbiger, organizator szkół ludowych w Prusach, który w Wiedniu pojawił się w 1774 r. Ustawa szkolna z owego roku wprowadziła obowiązek szkolny dla dzieci obu płci i wszystkich stanów w wieku od 6 do 12 lat oraz trzyszczeblowy system szkolny. Najwyżej zorganizowaną szkołą ludową była 4-klasowa szkoła normalna (Normalschule). Miała się znaj-

---

[116] Cz. Majorek, *Wstęp*, [w:] *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii* (*1860–1873*), wybrał, wstępem i przypisami opatrzył Cz. Majorek, Wrocław – Warszawa – Kraków 1980, s. 5; zob. także: A. Ładyżyński, dz. cyt., s. 19; S. Gruiński, *Dzieje*...; K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1890.

[117] W. Bobkowska, *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym na początku XIX wieku*, Kraków 1928, s. 15; zob. także: A. Knot, *Wstęp*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków 1955, s. VI.

[118] T. Fiutowski, dz. cyt., s. 8–9.

dować w stolicy każdego kraju koronnego. Szkołę główną (Hauptschule), drugą kategorię szkoły ludowej, powoływano w każdym mieście obwodowym (cyrkule). Była ona 4-klasowa z 3–4 nauczycielami, przeznaczona dla chłopców przygotowujących się do pracy w rzemiośle oraz do nauki w szkole realnej i gimnazjum. Szkoła trywialna (Trivialschule) – najniżej zorganizowana szkoła ludowa – znajdowała się w każdej parafii. Na jej utrzymanie łożyła gmina lub dominium. Najczęściej była jedno- lub dwuklasowa, uczył w niej jeden nauczyciel, a plan nauki był zbliżony do trzech klas szkoły normalnej. Szkoły utrzymywano z majątku pojezuickiego. Obok religii uczono w nich czytania i pisania, rachunków oraz redagowania pism urzędowych. Uczniowie nie płacili za naukę. Językiem wykładowym był niemiecki, choć Felbiger opowiadał się za nauką początkową w języku ojczystym[119].

W każdym kraju koronnym funkcjonowała krajowa komisja szkolna (składała się z 2–3 radców gubernium, delegata biskupa, dyrektora szkoły normalnej i sekretarza). Szkoły trywialne nadzorowali proboszczowie. Podlegali oni dziekanom, nadzorującym też szkoły główne. Najwyższą władzę w diecezji sprawował konsystorz biskupi, mianujący naczelnego inspektora szkolnego (Schul-Oberaufseher). Jego powołanie zatwierdzał cesarz. Sprawy administracyjne rozstrzygał urząd obwodowy (Kreisamt) oraz gubernium na wniosek władz kościelnych[120].

Cesarz Józef II nasilił proces centralizacji państwa. Zrównał on w prawach katolików i protestantów, podporządkowując sobie organizację kościelną, jednak nie w celu likwidacji, lecz uczynienia z niej narzędzia do podporządkowywania sobie mas obywateli.

Gdy tron w 1790 r. objął Leopold II, szanse na postępowy charakter szkolnictwa ludowego w cesarstwie habsburskim stały się realne. Cesarz był zwolennikiem fizjokratyzmu, interesował się nowoczesną ekonomią i opowiadał się za ograniczeniem wpływu duchowieństwa na politykę państwa, a ponadto jeszcze przed objęciem rządów wydał nowoczesne dekrety reformujące szkolnictwo w Toskanii. Wstąpienie na tron Leopolda II obudziło nadzieję nawet w ojcu szkoły ludowej, Janie Henryku Pestalozzim, na gruntowne zmiany w edukacji elementarnej w całym państwie. Niestety, rychła śmierć monarchy w 1792 uniemożliwiła spełnienie owych oczekiwań[121].

W 1805 r. cesarz Franciszek I ogłosił *Ustawę szkolną*, która uwstecznia szkolnictwo. Ustawa utrzymywała podział szkół Felbigera, umocniła jednak nadzór kościoła na oświatą. Antoni Knot stwierdził, że „szkoła ludowa przestała być szkołą ogólnokształcącą; podporządkowana zacofanemu duchowieństwu była sługą biurokracji i dynastii”[122]. Myśl tę rozwinął Czesław Majorek, pisząc, iż ustawy szkolne z lat 1774 i 1805, obowiązujące w Galicji do 1873 r., „[…] w po-

[119] W. Bobkowska, dz. cyt., s. 42–43; Cz. Majorek, dz. cyt., s. 5–7; T. Fiutowski, dz. cyt., s. 13–14.
[120] T. Fiutowski, dz. cyt, s. 13–14.
[121] W. Bobkowska, dz. cyt., s. 43.
[122] A. Knot, dz. cyt., s. 11.

łączeniu ze stagnacją, brakiem zainteresowania poziomem wykształcenia nauczycieli […] stały się źródłem materialnego zubożenia i duchowego otumanienia ludu"[123].

Sukcesem Marii Teresy i Józefa II było zorganizowanie systemu kształcenia nauczycieli. Przy każdej szkole głównej powołano trzymiesięczne kursy na nauczyciela szkoły trywialnej. Po zdaniu egzaminu przed specjalną komisją, wybieraną przez proboszcza, a zatwierdzaną przez gubernium, przyszły nauczyciel był zatrudniany w szkole jako pomocnik, a po roku praktyki i skończeniu 20 roku życia mógł się ubiegać o patent nauczycielski[124]. Organizowano także odrębne sześciomiesięczne kursy dla nauczycieli szkół głównych. Poziom nauczania w nich był niski; nauka ograniczała się przeważnie „[…] do czytania, pisania, gramatyki, troszkę rachunków i tak zwanej metodyki, jak świat starej"[125]. W praktyce zaledwie około 15–20% czynnych nauczycieli w okresie przedautonomicznym uczęszczało wcześniej do preparandy, pozostali zdobywali szczątkowe wykształcenie w gimnazjach, szkołach realnych, a nawet w 4-klasowych szkołach ludowych bądź też nie mieli żadnego formalnego wykształcenia[126].

Zagadnienia szkolne w Galicji stały się przedmiotem dyskusji politycznej w dobie Wiosny Ludów. Padające w niej głosy odzwierciedlały problem narodowościowy. Petycje o wprowadzenie języka polskiego do szkolnictwa publicznego wnosili Polacy, Ukraińcy (Rusini) apelowali zaś o uwzględnienie języka ukraińskiego w szkołach ludowych, gimnazjach Galicji Wschodniej i o utworzenie katedry języka ukraińskiego na Uniwersytecie Lwowskim. Ich starania wspierał gubernator Franz Stadion, ówczesny minister spraw wewnętrznych, pełniący także prowizorycznie obowiązki ministra oświaty.

Następca Stadiona, gubernator Wacław Zaleski, podjął praktyczne działania zmierzające do powołania rady szkolnej, reprezentującej interesy obu narodowości. Ukraińcy sprzeciwili się jednak, zarzucając propolskie nastawienie nowego organu, i zwrócili się do Rady Głównej w Wiedniu o utworzenie w Galicji rady ukraińskiej. W efekcie F. Stadion odwołał dekret z 19 września 1848 r., na podstawie którego Zaleski podjął swe działania oświatowe. Dopiero co powołana Rada Szkolna w Galicji straciła zatem podstawy prawne[127].

Kolejny gubernator Galicji, Agenor Gołuchowski, kontynuował działania zmierzające do powołania przy gubernium organu władzy szkolnej. Wsparł je *Zarys organizacji gimnazjów i szkół realnych* z 16 września 1849 r., wydany za ministra Leona Leopolda hr. Thuna. Wiązał się on z przebudową administracji

[123] Cz. Majorek, dz. cyt., s. 8.
[124] A. Knot, dz. cyt., s. 23.
[125] S. Olszewski, *W sprawie szkół ludowych*, „Szkoła" 1868, t. 1, s. 23. O konieczności reformy systemu kształcenia nauczycieli odziedziczonego po okresie przedautonomicznym i propozycjach rozwiązań zob. także: K. Maszkowski, *O seminariach nauczycielskich*, „Szkoła" 1868, t. 1, s. 31–34.
[126] A. Meissner, dz. cyt., s. 30.
[127] R. Dutkowa, dz. cyt., s. 12.

państwowej w całym państwie i zastępowaniem guberniów namiestnictwami. Przy namiestnictwach w każdym kraju koronnym tworzono Krajową Władzę Szkolną (Landesschulbehörde), kierującą szkołami ludowymi i średnimi. Organ ten był jedną z sekcji namiestnictwa i jemu podlegał bezpośrednio, władzą zwierzchnią było utworzone w miejsce Nadwornej Komisji Naukowej (Studienhofkommision) Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu. W Galicji Krajową Władzę Szkolną utworzono 12 lutego 1851 r.[128]

Mimo reform administracyjnych sytuacja szkolnictwa ludowego nie uległa zmianie. L. Thun wzmocnił władzę duchowieństwa i zachował słabe uposażenie nauczycieli ludowych[129]. Co prawda konsystorze biskupie przekazywały Krajowej Władzy Szkolnej sprawozdania i wnioski z funkcjonowania szkół, lecz nadzór duchowieństwa pozostawał faktem. Konkordat zawarty przez Franciszka Józefa I z Watykanem 18 sierpnia 1855 r. ten stan ugruntował[130].

Pierwsze dane statystyczne szkolnictwa ludowego w Galicji pochodzą z 1841 r. Doliczono się wówczas 1946 szkół początkowych z 70135 uczniami. Dane z roku 1846 informują o 2257, a z 1849, po włączeniu do monarchii Krakowa – o 2307 szkołach ludowych[131]. W następnym dziesięcioleciu na skutek reakcyjnej polityki rządu i kręgów zachowawczych liczba szkół ludowych zmalała o 90. Spośród 580 712 dzieci w wieku szkolnym w roku 1850 do szkoły uczęszczało zaledwie 81 126, czyli 13,97%[132].

Jeśli chodzi o szkoły średnie, nie przechodziły one aż tak gwałtownych zmian, jak szkoły ludowe. Kwintesencją ich przeznaczenia było stwierdzenie Franciszka Józefa I: „nie chcę mieć uczonych, ale potrzebuję urzędników"[133]. Początkowo gimnazjum liczyło 5, a później 6 klas. Po jego ukończeniu kontynuowano naukę na tzw. filozofii (wykładano filozofię, filologię klasyczną, historię i nauki przyrodnicze), dwuletnim kursie w liceum, połączonym z gimnazjum, lub na uniwersytecie, będącym przygotowaniem do właściwych studiów. Gimnazja połączone z kursem filozoficznym przeprowadzały egzaminy upoważniające do nadawania świadectw kwalifikacyjnych nowym członkom stanu nauczycielskiego. W myśl wspomnianego *Zarysu organizacji gimnazjów i szkół realnych* z 1849 r. w duchu herbartyzmu zorganizowano 8-letnie gimnazjum, a w 1856 r. wprowadzono przepis mówiący, iż nauczycielami mogą być tylko absolwenci uniwersytetów.

Przed 1848 r. nadzór nad szkołami średnimi, podobnie jak ludowymi, sprawowała Nadworna Komisja Naukowa, bezpośrednim zaś zwierzchnikiem był

[128] Tamże, s. 14.
[129] A. Knot, dz. cyt., s. 25.
[130] R. Dutkowa, dz. cyt., s. 15.
[131] K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954, s. 55.
[132] Tamże.
[133] A. Knot, dz. cyt., s. 23.

starosta. Zarówno nauczycielami, jak i prefektami (dyrektorami) byli na ogół duchowni i zakonnicy.

Kształcenie zawodowe w Galicji na początku XIX w. ograniczało się jedynie do wykładu treści zawodowych przy okazji nauczania rysunku i rzemiosła w niektórych szkołach głównych. W 1834 r. powstał Instytut Techniczny w Krakowie, a w 1843 r. uruchomiono Akademię Techniczną we Lwowie. Szkoły realne zaczęto organizować dopiero od roku 1851 (były 6-letnie i miały przygotowywać do studiów technicznych). Słaby rozwój szkolnictwa zawodowego był związany z charakterem gospodarki – Galicja była krajem rolniczym[134].

4.2. Epoka autonomiczna

Po klęskach Austrii w wojnach z Włochami w 1859 i Prusami w 1866 r. nastąpiły zmiany polityczne otwierające nową epokę w dziejach oświaty galicyjskiej. W 1860 r. rozpoczęła się era konstytucyjna – władza ustawodawcza została przekazana sejmom krajowym. Pod naciskiem jednak burżuazji niemieckiej, niezadowolonej z osłabienia jej pozycji, tzw. patentem lutowym z 1861 r. cesarz ograniczył władzę sejmów krajowych na rzecz centralnej Rady Państwa[135]. Dopiero klęska pod Sadową 20 września 1866 r. przesądziła o przekształceniu monarchii naddunajskiej w państwo dualistyczne i zwycięstwie tendencji autonomicznych. Namiestnikiem Galicji mianowano Agenora Gołuchowskiego, który niebawem przystąpił do reformy administracji i szkolnictwa[136].

Uchwalony przez Sejm Galicyjski statut Rady Szkolnej Krajowej (RSK) Wiedeń zatwierdził 25 czerwca 1867 r., lecz formalne przekazanie władzy nad szkolnictwem elementarnym przez organy kościelne nastąpiło w roku 1868 i w latach następnych[137]. Podlegała ona bezpośrednio namiestnikowi. Jej uprawnienia rozciągały się na wysuwanie kandydatur inspektorów szkolnych do zatwierdzenia przez cesarza, dyrektorów i nauczycieli szkół ludowych i średnich, układanie budżetów rocznych szkół ludowych i średnich zasilanych z pieniędzy publicznych. W jej skład weszli: namiestnik (lub zastępca przez niego wyznaczony), referendarz namiestnictwa do spraw szkolnych, dwóch inspektorów powoływanych przez namiestnika, dwóch duchownych powoływanych przez cesarza, członek Wydziału Krajowego, dwóch delegatów z rad miejskich Lwowa i Krakowa, dwóch przedstawicieli zawodu nauczycielskiego, proponowanych przez Wydział Krajowy, lecz mianowanych przez cesarza[138]. RSK składała się z trzech sekcji: szkół elementarnych i seminariów nauczycielskich, szkół śred-

[134] A. Ładyżyński, dz. cyt., s. 57.
[135] Cz. Majorek, dz. cyt., s. 11.
[136] Tamże, s. 12.
[137] Tamże, s. 17.
[138] R. Dutkowa, dz. cyt., s. 54–55.

nich (gimnazjów i szkół realnych), szkół handlowych i przemysłowych. Głównym pomysłodawcą i realizatorem reformy systemu szkolnego był Józef Dietl[139].

Ustawa z 25 maja 1868 r. zniosła ostatecznie anachroniczne postanowienia ustawy z roku 1805 r. Szkoły, utrzymywane przez państwo lub gminę, uzyskały status placówek publicznych, a kościołowi pozostawiono nadzorowanie nauczania religii[140].

W 1871 r. Galicję podzielono na 22 okręgi, ustalając w każdym odrębną radę szkolną okręgową. Ten podział w kolejnych latach ulegał zmianom – w 1877 było 37, a w 1909 r. aż 81 okręgów szkolnych[141]. Do rady szkolnej okręgowej wchodzili: starosta (a w Krakowie i Lwowie – burmistrz) jako przewodniczący, duchowny wyznania liczącego ponad 2000 członków, mianowany przez władze wyznaniowe, dwaj nauczyciele (w tym dyrektor seminarium lub szkoły średniej bądź kierownik szkoły ludowej), delegat każdej rady powiatowej wchodzącej w skład okręgu i inspektor szkolny okręgowy. Radzie szkolnej okręgowej podlegały szkoły publiczne, prywatne, specjalne i ochronki. Jej obowiązki obejmowały reorganizację i zakładanie szkół, rozstrzyganie spornych spraw nauczycielskich, przydział funduszy szkolnych, obsadę tymczasowych wakatów, dokształcanie nauczycieli, w tym poprzez organizowanie konferencji okręgowych, nadzorowanie bibliotek szkolnych i nauczycielskich, opiniowanie podań kierowanych do RSK. Inspektor szkolny okręgowy był urzędnikiem opłacanym z kasy państwa. Wizytował on szkoły w okręgu, wypełniając funkcję kontrolną, a także konsultacyjną w sprawach dydaktyczno-wychowawczych. Inspektor przewodniczył także okręgowym konferencjom nauczycielskim[142].

Natomiast rady szkolne miejscowe składały się z delegatów kościoła (w powiatach z dużym odsetkiem ludności izraelickiej także z ich delegata), szkoły i gminy. Nadzorowały one wykonywanie ustaw organów wyższych, dbały o byt materialny szkół, obsadę wakatów nauczycielskich, realizowanie programu nauczania i obowiązku szkolnego[143].

W skład Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej (RSOM) we Lwowie wchodzili: prezydent miasta jako przewodniczący, wiceprezesi, inspektorzy szkolni, delegaci rady miasta, dyrektor seminarium nauczycielskiego, delegaci z konferencji nauczycielskich i z władz religijnych. Z gminy żydowskiej w jej składzie zasiadali: dr Józef Kohn (1872–1874), dr Józef Kolischer (1875–1878), dr Henryk Gottlieb (1879–1889) i dr Bernard Goldman (1890–1895)[144].

---

[139] Tamże, s. 21–26.

[140] B. Baranowski, dz. cyt., s. 7.

[141] Tamże, s. 8.

[142] R. Dutkowa, dz. cyt., s. 110. Pierwsze nominacje przeprowadzono w 1870 r. Powołano wówczas 22 inspektorów okręgowych dla szkół ludowych. W gronie tym był jeden dyrektor gimnazjum, 5 nauczycieli gimnazjalnych i 2 ze szkół realnych, 6 dyrektorów i 2 nauczycieli szkół ludowych. A. Czarkowski, *O inspektorach okręgowych i nowych instytucjach naukowych w ogóle*, „Szkoła" 1871, nr 16, s. 121–123.

[143] R. Dutkowa, dz. cyt., s. 110.

[144] M. Baranowski, dz. cyt., s. 159.

RSOM podlegały rady szkolne miejscowe poszczególnych dzielnic. W ich składzie byli także Żydzi, jeśli na danym terenie uczniowie żydowscy stanowili znaczący odsetek. W RSOM dla Śródmieścia zasiadał w latach 70. XIX w. Bernard Sternberg, w radzie dla dzielnicy Krakowskiej był Ozjasz Menkes, dla dzielnicy Żółkiewskiej – dr Dawid Diamand, dla dzielnicy Łyczakowskiej – dr Joachim Braun, dla dzielnicy Halickiej – Paweł Półtorak[145].

Obok szkół ludowych 1–4-klasowych w Galicji funkcjonowały szkoły wyżej zorganizowane, a mianowicie 5- i 6-klasowe. Powoływano je głównie w miastach w miejsce dotychczasowych szkół 4-klasowych[146]. W planach nauczania dla czterech klas początkowych nacisk położono na naukę czytania, pisania i języka wykładowego. Usunięty jednak został przedmiot realia, który w postaci dwóch odrębnych przedmiotów – „geografii i historii" i „nauk przyrodniczych" – pojawił się w klasach V i VI. W nauce „pisania i czytania" dużą wagę przypisywano kaligrafii, język wykładowy dawał znajomość niezbędnych zasad gramatyki i ortografii. W treściach języka wykładowego i języka niemieckiego wyeksponowano zapoznanie uczniów z gamą pism urzędowych z zakresu życia codziennego oraz przemysłu i handlu i ze sposobami ich sporządzania. Zrezygnowano z pewnych zagadnień gramatycznych, a w rachunkach wdrażano w obliczenia gospodarsko-przemysłowe. Ponadto w klasach V i VI poszerzono program nauczania rysunku i robót kobiecych. Na pierwszy przedmiot przewidziano 5 godzin w obu klasach szkół męskich i 3 godziny w żeńskich, a na roboty kobiece 4 godziny tygodniowo. W obu klasach wprowadzono rozdział płci. Klasy różniły się także liczbą godzin i podręcznikami[147].

Wprowadzono zasadę zgodności języka wykładowego szkoły (polski lub ukraiński) z wolą utrzymującego ją organu. Język niemiecki z języka wykładowego stał się przedmiotem nauczania. W lwowskich gimnazjach państwowych językiem wykładowym był polski, z wyjątkiem I gimnazjum, w którym wykładano w języku ukraińskim, oraz II gimnazjum, w którym nadal obowiązywał język niemiecki[148].

W okresie autonomii dyskusje polityczne wywoływało wychowanie narodowe. Specyfika Galicji, obszaru wielonarodowościowego, uniemożliwiała narzucenie wychowania polskiego. Mimo iż kręgi prawicowe domagały się przyznania szczególnego statusu językowi, kulturze i historii Polski w programach i planach nauczania, władze szkolne w świetle prawa nie mogły deprecjonować ludności ukraińskiej. W miastach jednak szkolnictwo zostało zdominowane przez Polaków, dzięki lepszemu wykształceniu i skrystalizowanej świadomości narodowej w porównaniu z uzyskującymi dopiero samoświadomość w tym zakresie Ukraińcami.

[145] Tamże, s. 160–161.
[146] J. Semków, dz. cyt., s. 32–33.
[147] Tamże, s. 34–35.
[148] R. Dutkowa, dz. cyt., s. 46–47.

Wedle ustawy szkolnej z roku 1869, szkoła ludowa miała za zadanie

> wychowywać dzieci obyczajowo i religijnie, rozwijać ich władze umysłowe, wyposażyć je w wiadomości i umiejętności niezbędne w dalszym kształceniu się dla potrzeb życia oraz tworzyć fundament do wykształcenia dzielnych ludzi członków społeczeństwa[149].

Obowiązek szkolny miał trwać osiem lat[150]. W 1873 r. zatwierdzono jednak uchwaloną rok wcześniej przez Sejm Krajowy ustawę, wprowadzającą bezpłatną i przymusową naukę, ograniczoną do wieku 6–12 lat. Na utrzymanie szkół miały łożyć gminy i ziemiaństwo, wynagrodzenie nauczycielom miał płacić kraj. Szkoła miała charakter ogólnokształcący[151].

Tabela 3. Plan nauczania w szkołach ludowych w Galicji w roku 1875

Lp.	Przedmiot	Klasa I		Klasa II	Klasa III	Klasa IV	
		I oddział	II oddział			I oddział	II oddział
1.	Religia	1	1	2	2	2	2
2.	J. wykładowy I	12	10	10	6	6	6
3.	J. wykładowy II	—	3	3	3	3	3
4.	J. niemiecki	—	—	—	6	6	6
5.	Rachunki	3	4	3	3	3	3
6.	Nauki przyrodnicze	—	—	—	2	2	2
7.	Pisanie	1	2	2	2	2	2
8.	Rysunek i geometria	—	—	2	2	2	2
9.	Śpiew	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
10.	Gimnastyka	—	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2

Źródło: M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego*…, s. 172.

Istotną modyfikacją systemu szkolnego odziedziczonego po okresie przedautonomicznym były szkoły wydziałowe, wyższy szczebel szkoły ludowej. Wedle ustawy szkolnej z roku 1869 r. powinny one liczyć trzy klasy i bazować na 5-letniej szkole ludowej – jednolita szkoła ludowa miała trwać 8 lat. Pierwsze 5 klas szkoły ludowej miało charakter ogólnokształcący, natomiast klasy wydziałowe – zawodowy, przygotowując do szkół zawodowych oraz do seminariów nauczycielskich. W programie nauczania klas wydziałowych od roku 1883 obowiązywały: religia, język polski, geografia, historia (uwzględniająca dzieje kraju ojczystego), fizyka, rachunki z buchalterią, geometria i rysunek geometryczny, rysunek odręczny, kaligrafia, śpiew i roboty ręczne. Nadobowiązkowo nauczano gimnastyki oraz języków nowożytnych[152].

[149] Cyt. za: Cz. Majorek, *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji* (*1772–1918*), Warszawa 1990, s. 146–147.
[150] H. Rowid, *Reforma kształcenia nauczycieli szkół ludowych*, Kraków 1917, s. 17–18.
[151] A. Knot, dz. cyt., s. XXXVII; J. Buzek, dz. cyt., s. 44.
[152] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 12.

Wspomniana ustawa państwowa z 1883 r. dała więcej swobody ustawodawstwu krajowemu, lecz stańczycy[153] ograniczali jej postępowy charakter. Po dyskusjach i poprawkach ostateczną wersję ustawy szkolnej uchwalono 2 lutego 1885 r.[154] Ustawę z roku 1883 w pełni zrealizowano w 1893 r. (za rządów Michała Bobrzyńskiego w RSK), ograniczając postępowy, ogólnokształcący charakter szkół ludowych. Dzielono je na miejskie (7-letnie) i wiejskie (6-letnie), przy czym te drugie były niżej zorganizowane i ograniczały dalsze kształcenie dzieci chłopskich. W 1895 r. wprowadzono ustawę pogłębiającą podział szkoły ludowej. Przymus szkolny ograniczał się do 12 względnie 13 roku życia.

Tabela 4. Plan nauczania w szkołach 6-klasowych w Galicji z roku 1893

Przedmiot	**Klasa I**	**Klasa II**	**Klasa III**	**Klasa IV**	**Klasa V (chłopcy)**	**Klasa VI (chłopcy)**	**Klasa V (dziewczęta)**	**Klasa VI (dziewczęta)**
Religia	2	2	2	2	2	2	2	2
Czytanie i pisanie	11	2	2	2	1	1	1	1
Język wykładowy	—	9	6	6	2	2	3	3
II język wykładowy	—	3	3	3	3	3	2	2
J. niemiecki	—	—	6	6	5	5	4	4
Rachunki i elementy geometrii	6/2	3	3	3	3	3	2	2
Geografia + historia	—	—	—	—	3	3	3	3
Nauki przyrodnicze	—	—	—	—	3	3	2	2
Rysunki	—	1	1	1	5	5	3	3
Śpiew	2/2	1	1	1	1	1	1	1
Roboty ręczne dla dziewcząt	—	2	2	2	—	—	4	4
Gimnastyka dla chłopców	2/2	2	2	2	2	2	—	—
Razem dla chłopców	18	23	26	26	29	29	—	—
Razem dla dziewcząt	17	23	26	26	—	—	27	27

Źródło: M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego*…, s. 173.

[153] Na arenie politycznej główne role odgrywały trzy ugrupowania. Autonomiści, skupieni wokół namiestnika Agenora Gołuchowskiego, ograniczali się do polonizacji administracji i zachowania *status quo* autonomii. Demokraci, którym przewodził Franciszek Smolka, reprezentowali nurt narodowy, głosili potrzebę walki o niepodległość i daleko idących ustępstw Wiednia na rzecz Polaków. Konserwatyści, tworzący w Galicji Wschodniej ugrupowanie podolaków, a w zachodniej stańczyków, opowiadali się za porzuceniem planów kolejnych zrywów niepodległościowych, podporządkowania polskich ambicji narodowych serwilizmowi wobec Wiednia – oni też kształtowali politykę galicyjską w ostatnich dwóch dekadach XIX w.

[154] CDIAUL fond 146 (Galicyjskie Namiestnictwo 1772–1921), opis 4, sygn. 4369, k. 4–7; sygn. 4370, passim; sygn. 4371, k. 1–6.

Szkoły wydziałowe miały stanowić swego rodzaju alternatywę dla przepełnionych gimnazjów[155].

Oświata doby autonomicznej nadrabiała olbrzymie zaniedbania z okresu wcześniejszego. Miarą dokonanego postępu są dane ujęte w tabeli 5.

Tabela 5. Statystyka szkolnictwa ludowego w Galicji w drugiej połowie XIX w.

Rok	Liczba szkół ludowych	Liczba nauczycieli	Jedna szkoła na mieszkańców	Jedna szkoła na km^2	Liczba ludności wedle spisu	Liczba analfabetów w wieku powyżej 6 lat
1846	2257	2490	2098	34,2	4 555 477	.
1848	2231	2471	2112	34,6	2 555 477	.
1862	2547	2776	1870	30,8	4 632 866	.
1869	2469	3165	2205	31,7	5 444 689	.
1880	2853	4312	2089	27,5	5 958 907	3 787 298
1889/1890	3476	5141	1901	22,6	6 607 816	3 727 175
1900/1901	4004	8323	1827	19,6	7 315 939	3 387 378

Źródło: Światłomir [właśc. Stefan Zaleski], *Ciemnota Galicji w świetle cyfr i faktów. 1772–1902. Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego*, Lwów 1904, s. 128.

Rozwój szkolnictwa elementarnego w Galicji był mozolny, lecz widoczny. Podczas gdy w roku 1828 funkcjonowało zaledwie 1670 szkół ludowych, a po Wiośnie Ludów – 2204 szkoły, w 1870 działały 2374 szkoły ludowe[156]. Gdy RSK objęła rządy w Galicji, przejęła w sumie 2476 szkół elementarnych, w tym 88 czteroklasowych szkół głównych (6 z kursami preparandy), 1961 szkół trywialnych (2- i 3-klasowych) i 427 szkół parafialnych. Nauczycieli było 3165, a uczniów 164 tysiące. Ogólnie do szkół ludowych chodziło 34% dzieci zobowiązanych do nauki. W roku 1899/1900 w Galicji funkcjonowało już niemal 4000 szkół ludowych i wydziałowych[157].

Rezultaty działalności RSK w gorszym świetle ukazuje zestawienie statystyk galicyjskich z innymi krajami koronnymi.

Na tak fatalny obraz szkoły galicyjskiej złożyły się nie tylko niechęć władz i ograniczone możliwości rozwoju, ale i wielowiekowe zacofanie gospodarczo-kulturowe w stosunku do innych krajów oraz status prowincji.

---

[155] J. Semków, dz. cyt., s. 37; J. Fijaś, *Szkoły wydziałowe w Polsce* (*1918–1939*), „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1979, nr 2, s. 178–179; R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław etc. 1990, s. 84.

[156] J. Dybiec, dz. cyt., s. 11.

[157] A. Knot, dz. cyt., s. XXXVII; *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1868 i 1869*, Lwów 1871, s. [28]; Światłomir [właśc. Stefan Zaleski], dz. cyt., s. 139.

Tabela 6. Szkolnictwo galicyjskie na tle porównawczym z wybranymi krajami cesarstwa w roku 1899/1900

	Liczba szkół lud. i wydz.	% szkół jednokl.	Liczba szkół 5–8-kl. i wydz.	Liczba naucz.	Dzieci nie-uczęszcz.	Nauczy-cieli bez kwal.	% szkół z całodz. nauką	Liczba szkół na 10 000 mieszk.	Analfa-betów na 100 osób
Galicja	3938	70,5	200	7952	228469	1179	5,8	5,7	67,74
Czechy	5509	20,7	1422	17470	330	128	97,3	9,1	4,70
Morawy	2540	36,9	422	6354	207	2	91,1	10,7	6,92
Śląsk	520	45,5	64	1178	460	29	45,4	8,6	8,73
Styria	865	26,2	150	2564	2477	69	91,0	6,8	19,87
Karyntia	365	34,6	28	810	1305	6	97,8	10,3	29,49
Przedlitawia	19251	41,9	3010	52126	280047	2136	68,5	7,8	29,43

Światłomir [właśc. Stefan Zaleski], dz. cyt., s. 139[158].

Ustawa szkolna z 14 maja 1869 r. podniosła znaczenie nauczyciela ludowego. Otóż narzucony ową ustawą system kształcenia nauczycieli – jak słusznie zauważyła Wanda Smakulska –

> oznaczał ogromny postęp w stosunku do okresu poprzedzającego reformę i był jednym z decydujących czynników podniesienia społecznego znaczenia tego pogardzanego dotychczas zajęcia. W powiązaniu z nowymi – humanistycznymi i ogólnokształcącymi – celami szkoły system ów tworzył teoretyczną podstawę do zmiany poglądu na role ludowego pedagoga[159].

Stworzenie nowego typu szkoły – publicznej, jednolitej o kierunku ogólnokształcącym, wymagało formacji nowego typu nauczyciela. RSK zreformowała system kształcenia nauczycieli w Galicji. W miejsce dwunastu preparand z okresu przedautonomicznego powołano dziewięć trzyletnich seminariów państwowych. W sumie zaś w latach 1871–1914 funkcjonowało 18 tego typu placówek, w tym 14 męskich i 4 żeńskie. We Lwowie powołano seminarium męskie i żeńskie[160].

W seminariach męskich nauczano takich przedmiotów, jak: religia, pedagogika i dydaktyka wraz z ich historią i naukami pomocniczymi, język wykładowy, matematyka, nauki przyrodnicze, fizyka i podstawy chemii, geografia i historia, ustawodawstwo ojczyste, gospodarstwo wiejskie, kaligrafia, rysunki geometryczne i wolnoręczne, muzyka i ćwiczenia cielesne. Plan nauczania zaś seminariów żeńskich obejmował: religię, pedagogikę i dydaktykę z ich historią, język ojczysty, geografię i historię, arytmetykę, przyrodoznawstwo, kaligrafię, rysunki, śpiew, gospodarstwo domowe, języki obce, roboty ręczne kobiece

[158] Por. K. Wojciechowski, dz. cyt., s. 57.
[159] W. Smakulska, dz. cyt., s. 58.
[160] A. Meissner, dz. cyt., s. 61.

i ćwiczenia cielesne[161]. W 1875 r. w seminariach żeńskich wprowadzono kurs IV, a w męskich – klasę przygotowawczą (dla absolwentów szkół ludowych pospolitych)[162]. Od roku 1883 egzamin wstępny do seminariów obejmował program szkoły wydziałowej, a absolwenci gimnazjum byli przyjmowani od razu na IV kurs, bez jakichkolwiek egzaminów. Seminaria nauczycielskie stały się centrami postępu pedagogicznego, pełniąc funkcję doradczą dla nauczycieli szkół ludowych, organizując wystawy i muzea pedagogiczne[163].

Dużą popularnością cieszyły się seminaria żeńskie. Rozwój ilościowy seminariów prywatnych był jedną z oznak emancypacji kobiet. Wiele absolwentek seminariów przetarło kobietom szlak do studiów uniwersyteckich w Krakowie, we Lwowie i na uniwersytetach zagranicznych[164].

Postępowy charakter seminariów zmieniła ustawa szkolna z 1893 r. Podobnie jak szkoły ludowe dzieliła ona na miejskie i wiejskie, tak i wyodrębniła dwa rodzaje seminariów – przygotowujące nauczycieli ludowych do pracy w szkołach miejskich (nacisk kładziono na rysunek i języki) oraz w szkołach wiejskich. Do klasy I przyjmowano już nie absolwentów niższej szkoły średniej (4-klasowa gimnazjalna lub realna), lecz uczniów z ukończoną klasą III szkoły wydziałowej, mających 15 lat. Ponieważ jednak absolwenci III klasy wydziałowej mieli tylko 13 lat, na ogół powtarzali ostatnią klasę lub zapisywali się do klasy przygotowawczej seminarium, powtarzając po raz kolejny materiał już zaliczony uprzednio[165].

Brak możliwości kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym doprowadził do rozwoju form doskonalenia zawodowego nauczycieli. Umożliwiały one przede wszystkim rozszerzenie kwalifikacji poprzez: kursy wakacyjne, konferencje krajowe, okręgowe, muzea, wystawy szkolne, staże naukowe w innych krajach, biblioteki nauczycielskie i prasę pedagogiczną[166].

Postęp w kształceniu nauczycieli szkół ludowych ukazują dane zamieszczone w tabeli 7.

W okresie autonomii galicyjskiej zawód nauczycielski nie cieszył się dużym powodzeniem wśród ludności żydowskiej. W roku 1892/1893 wśród 410 nauczycieli szkół miejskich we Lwowie wyznania mojżeszowego było tylko 39

[161] W. Smakulska, dz. cyt., s. 58.

[162] A. Meissner, dz. cyt., s. 36–37. Pozytywny wpływ na przygotowanie zawodowe nauczycieli miał Władysław Seredyński, autor przewodników metodycznych dla nauczycieli i podręczników dla seminariów, np. *Pedagogia polska w zarysie* (Lwów 1868) czy *Zasady logiki i dydaktyki ogólnej dla użytku seminariów nauczycielskich polskich* (Wiedeń 1880). Zob. W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 7, Rzeszów 1995.

[163] A. Meissner, dz. cyt., s. 37.

[164] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 14.

[165] H. Rowid, dz. cyt., s. 18–21. Prawne stosunki nauczycielskie – zatrudnianie, kategorie płac, kary dyscyplinarne szerzej: zob. M. Baranowski, *Przepisy praktyki szkolnej*, Lwów 1890, s. 16–20.

[166] A. Meissner, *dz. cyt.*, s. 27–28.

(w tym 26 kobiet), a rok później 34 wśród ogółem 395[167]. W pierwszej dekadzie XX w. w całej Galicji 240 nauczycieli żydowskich pracowało w szkołach fundacji barona Hirscha, a zaledwie 100 w szkołach ludowych i gimnazjach[168].

Tabela 7. Kwalifikacje nauczycieli szkół ludowych w latach 1874–1909

Liczba nauczycieli i nauczycielek w szkołach ludowych publicznych	**Rok 1874**	**Rok 1909**
Z kwalifikacją szkół wydziałowych	94	1 824
Z kwalifikacja do szkół ludowych pospolitych	2046	8 675
Ze świadectwem dojrzałości s seminarium nauczycielskiego	117	2 431
Bez kwalifikacji	1009	489
Razem	3266	13 419

Źródło: B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi w swym rozwoju liczebnym od roku 1868 do roku 1909 z uwzględnieniem stosunków higienicznych*, Lwów 1911, s. 12.

Rok 1867 i nastanie RSK zaznaczyły się także zmianami w szkolnictwie średnim. W 1868 r. RSK przejęła 12 gimnazjów 8-klasowych i 7 niższych oraz 6 szkół realnych. W roku 1909 w Galicji było już 51 gimnazjów państwowych[169].

Ustalenia programowe z roku 1849 przetrwały w zasadniczym kształcie do I wojny światowej. Główny nacisk kładziono na języki klasyczne, a w szkołach realnych na języki nowożytne i przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Łaciny uczono w dwóch pierwszych klasach w wymiarze 8 godzin tygodniowo, w dalszych – 6, w VII–VIII – 5, greki zaś po 4–5 godzin, począwszy od klasy III. Natomiast języka polskiego i matematyki były 3 godziny, niemieckiego – 4, przyrody po dwie w klasach 1–2 i 6–7. Program nauczania w gimnazjum był utrzymany w duchu neohumanizmu, młodzież nie była przygotowana do krytycznej analizy zjawisk społecznych i życia bieżącego[170].

Gimnazjum trwało 8 lat; obejmowało czteroletnie kursy w gimnazjum wyższym i niższym. Po ukończeniu gimnazjum niższego można było też kontynuować naukę w szkole realnej. Gimnazjum wyższe przygotowywało do studiów uniwersyteckich. Ważną rolę odgrywały lekcje religii i obowiązkowe praktyki religijne oraz przepisy dyscyplinarne[171].

Dziewczęta dopuszczono do egzaminów maturalnych w wyznaczonych gimnazjach lwowskich i krakowskich w roku 1896. Przed przystąpieniem do nich musiały zdać egzamin z religii, historii naturalnej i propedeutyki filozofii.

[167] *Wiadomości statystyczne o mieście Lwowie*, zebrał i oprac. K. Ostaszewski-Barański, Lwów 1894, s. 28.
[168] T. Gąsowski, *Między gettem*…, s. 48–49.
[169] J. Dybiec, dz. cyt., s. 14.
[170] S.I. Możdżeń, dz. cyt., s. 72–73.
[171] Tamże, s. 44–48.

W Galicji prawo do podjęcia studiów uniwersyteckich kobiety uzyskały w 1897 (na wydziale filozoficznym) i 1900 r. (na medycznym)[172].

Na dobę autonomiczną przypada czas realnego wpływu oświaty świeckiej na ludność żydowską. W Galicji w 1883/1884 r. w wieku szkolnym (6–12 lat) było 42 039 chłopców i 41 163 dziewcząt, czyli razem 83 202, wyznania mojżeszowego. Do szkół publicznych uczęszczało 12 789 chłopców i 22 644 dziewcząt, a do prywatnych (wyznaniowych) 2032 chłopców i 2240 dziewcząt. Obowiązku szkolnego nadal nie wypełniała ponad połowa owej populacji, lecz w kolejnych latach odsetek ten się zmniejszył[173]. Już bowiem w roku 1906/1907 w szkołach powszechnych było 11–12% uczniów, w średnich 21%, a na uczelniach wyższych od 14 (UJ) do 26% (UJK) Żydów[174].

4.3. Okres Drugiej Rzeczypospolitej

Druga Rzeczpospolita odziedziczyła systemy oświatowe po trzech państwach zaborczych. Stworzenie jednolitego ustroju szkolnictwa było zatem jednym z głównych wyzwań stojących przed Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP). Na drodze do realizacji owego celu stał dualizm ustroju szkolnego, widoczny szczególnie na terenach byłego zaboru rosyjskiego. Otóż szkoła ludowa oraz szkoła średnia – gimnazjum stanowiły dwa odrębne światy, dostępne odpowiednio dla mas chłopskich i robotniczych oraz dla warstw uprzywilejowanych. Poważnym problemem był również fakt, iż wiele dzieci do szkół powszechnych nie uczęszczało w ogóle.

W dniach 14–17 kwietnia 1919 r. w Warszawie obradował Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski, nazwany Sejmem Nauczycielskim. Wyłoniły się na nim dwie opcje organizacji systemu szkolnego w odrodzonej Polsce. Pierwszą zaprezentował obóz zachowawczy, dążący do pozostawienia 8-letniego gimnazjum obok 4-letniej szkoły powszechnej. Opcja demokratyczna dążyła do wydłużenia edukacji na pierwszym szczeblu kształcenia i skrócenia czasu nauki w szkole średniej. Poparcie uczestników zjazdu uzyskał jednak projekt utworzenia 7-klasowej szkoły powszechnej i oparcia na niej skróconej do 5 lat szkoły średniej ogólnokształcącej, autorstwa Ksawerego Praussa, ministra oświaty w rządzie Jędrzeja Moraczewskiego, pierwszym w odrodzonej Polsce[175].

---

[172] Tamże, s. 55–58.

[173] „Izraelita" 1885, nr 23, s. 1.

[174] R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 93.

[175] S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, „Monografie z Dziejów Oświaty", red. J. Miąso, t. 33, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1988, s. 13; S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji narodowej w latach 1918–1945*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 9.

Dekret z 7 lutego 1919 r. *O obowiązku szkolnym* wprowadzał przymus szkolny od 7 do 14 roku życia. Ustawa z 17 lutego 1922 r. realizację obowiązku szkolnego powierzyła państwu i samorządom. Proces unifikacji systemu szkolnego rozpoczęto od Galicji. Dzięki bowiem działaniom Polskiej Komisji Likwidacyjnej, powołanej już 31 października 1918 r., a także Wydziałowi Oświaty Polskiej Komisji Likwidacyjnej oraz RSK, MWRiOP miało najmniej problemów z przejęciem zarządu nad funkcjonującymi na owym terenie szkołami[176]. Proces unifikacji zakłóciły wojny polsko-ukraińska i polsko-bolszewicka z lat 1918–1920. Po ich zakończeniu w 1921 r. na terenie województw lwowskiego, stanisławowskiego i tarnopolskiego utworzono Okręg Szkolny Lwowski (OSL).

Wysiłki postępowego nauczycielstwa wokół organizacji szkolnictwa w odrodzonej Polsce wsparła Konstytucja marcowa z 17 marca 1921 r. Gwarantowała ona: obowiązkową i powszechną naukę na poziomie podstawowym, bezpłatność nauczania w szkołach państwowych i samorządowych, stypendia dla uczniów zdolnych, lecz niezamożnych na utrzymanie w szkołach średnich i wyższych, międzywyznaniowy charakter szkolnictwa publicznego, prawa mniejszości narodowych do prowadzenia szkół w ich języku jako wykładowym. Postępowy charakter postanowień konstytucyjnych ograniczyły tzw. ustawy językowe z roku 1924, wprowadzone pod wpływem endeckiej polityki polonizacji Kresów Wschodnich. Zasadniczym typem szkoły państwowej uczyniono szkołę z polskim językiem wykładowym, realizującą wychowanie obywatelskie wśród uczniów narodowości polskiej oraz niepolskiej. Szkoły z niepolskim językiem wykładowym mogły być tylko prywatne i musiały spełniać te same wymagania, co szkoły prywatne z polskim językiem wykładowym. Obowiązkowe było nauczanie języka i literatury polskiej, historii i geografii z informacjami o Polsce współczesnej[177]. Ustawy owe podporządkowywały szkoły mniejszościowe władzom państwowym i wymagały jasnej deklaracji lojalności wobec państwa polskiego.

Rozszerzenie programu nauczania w szkole powszechnej na 7 lat nauki, przy jednoczesnej redukcji programu klas gimnazjalnych, spotkało się ze zdecydowanym sprzeciwem nauczycieli szkół średnich. Sporna okazała się również kwestia wyznaniowości szkoły (przedstawiciele środowiska nauczycielskiego z byłego zaboru pruskiego opowiedzieli się za oddzielnymi szkołami dla dzieci różnych wyznań, przy większości głosów za szkołą międzywyznaniową).

Zmiany w organizacji i treściach nauczania szkoły średniej wprowadziły *Program naukowy szkoły średniej* (Warszawa 1919) oraz *Zasady planu nauczania w szkole średniej* (Warszawa 1921). W programach wychowania na plan pierwszy wysuwano synchronizację oddziaływań szkolnych z potrzebami odradzającego się państwa. Jej wyrazem było wyeksponowanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które miały przygotować pionierów postępu[178].

---

[176] F.W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, „Monografie z Dziejów Oświaty", red. Ł. Kurdybacha, t. 15, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1972, s. 47.

[177] Tamże, s. 126.

[178] Tamże, s. 38.

Szkoły średnie podzielono na dwa typy – matematyczno-przyrodnicze oraz humanistyczne. W okresie przejściowym dopuszczono także możliwość funkcjonowania gimnazjów klasycznych z łaciną i greką. Gimnazja typu humanistycznego skupiały 42,7% uczniów, klasyczne i matematyczno-przyrodnicze – po 9,8%, pozostałe 37,7% przypadało na niezróżnicowane programowo klasy niższe gimnazjum[179]. Gimnazja nadal miały kształcić elity. Podzielono je na dwa szczeble – 3-letnie gimnazjum niższe i 5-letnie gimnazjum wyższe. Zachowano selekcję w postaci egzaminów wstępnych oraz niezależność programową od szkoły powszechnej[180].

Drożność programową pomiędzy szkołą powszechną a gimnazjum wyższym wprowadziła dopiero ustawa z 2 stycznia 1929 r. Przygotowanie do nauki w gimnazjum wyższym zapewniały zreformowane klasy wyższe w szkole powszechnej oraz klasy niższe gimnazjum.

Tabela 8. Tygodniowy plan zajęć w klasach wyższych szkoły powszechnej i w gimnazjum niższym (1929)

Przedmioty	Klasy (oddziały)			Razem
	I (V)	II (VI)	III (VII)	
Religia	2	2	2	6
Język polski	4	4	4	12
Język obcy nowożytny	5	3	3	11
Historia	2	2	1	5
Geografia	2	2	1	5
Nauka o przyrodzie	2	2	5	9
Rachunki z geometrią	4	4	4	12
Rysunek	2	2	2	6
Roboty ręczne	2	4	4	10
Śpiew	2	2	1	5
Ćwiczenia cielesne	3	3	3	9
Razem	30	30	30	90

Źródło: F.W. Araszkiewicz, dz. cyt., s. 176.

Okres międzywojenny to także czas porządkowania spraw szkolnictwa zawodowego. Po państwach zaborczych pozostało kilka typów szkół, a mianowicie: techniczne, rzemieślniczo-przemysłowe, rolnicze i handlowe (nieco inną typologię prezentowały szkoły żeńskie). Już w roku 1918 szkoły zawodowe podporządkowano ministerstwu wyznań i oświecenia, a ich finansowaniem zajęło się państwo. Generalnie szkoły zasadnicze przyjmowały absolwentów siódmych

[179] S. Mauersberg, *Komu*…, s. 45.
[180] Tamże, s. 39.

klas szkół powszechnych, a nauka w nich trwała cztery lata, natomiast szkoły zawodowe typu wyższego przyjmowały uczniów po szóstej klasie 8-klasowego gimnazjum, a nauka w nich trwała trzy i pół roku. Ich funkcjonowanie i rozwój były regulowane odpowiednimi aktami prawnymi. Pierwsza ustawa dotyczyła szkół rolniczych, a została uchwalona w roku 1920. Na kształcenie zawodowe pośrednio wpłynęła Konstytucja marcowa 1921 r., zabraniająca pracy dzieciom poniżej 15 roku życia, a także ustawa z 1924 r. o ochronie pracy kobiet i młodocianych. Dokumenty te określały zasady uczęszczania pracujących do szkół dokształcających. Szkoły zawodowe stały się integralną częścią systemu szkolnego dzięki ustawie szkolnej z 11 marca 1932 r.[181]

Obok szkół państwowych rozwijały się szkoły i kursy prywatne. W 1923 r. na terenie kraju funkcjonowało 850 szkół i kursów szkół, a cztery lata później liczba ta uległa podwojeniu. Lata kryzysu osłabiły tę gałąź szkolnictwa, w efekcie w roku 1938/1939 funkcjonowało 985 szkół i kursów zawodowych, w których uczyło się ponad 100 tysięcy uczniów[182].

Osobny nurt stanowiły wspomniane szkoły zawodowe dokształcające, przeznaczone dla pracujących już w zawodzie młodocianych. Mieściły się one w szkołach powszechnych, prowadziły zajęcia w godzinach wieczornych, w wymiarze 8–10 godzin tygodniowo. Nauka trwała trzy lata. Dopiero w latach 30. część szkół dokształcających poszerzyła program kształcenia zawodowego i ogólnego i przekształciła się w szkoły dzienne. W roku 1938/1939 funkcjonowało w sumie 628 szkół dokształcających, w których uczyło się 110 116 uczniów[183].

Aby sprostać wyzwaniom oświatowym, potrzebna była wykwalifikowana kadra pedagogiczna. W latach 1921–1939 liczba nauczycieli w szkołach powszechnych, średnich i wyższych stale wzrastała. U progu niepodległości było ich około 70 tysięcy, a przed wybuchem II wojny światowej – blisko 100 tysięcy[184]. Na początku Drugiej Rzeczypospolitej nauczyciele z byłego zaboru austriackiego byli lepiej wykształceni od przedstawicieli tego zawodu z innych zaborów. Dorobkiem autonomii galicyjskiej było 99% nauczycieli kwalifikowanych na terenie tego zaboru, podczas gdy na przykład w województwie kieleckim 43,8%, a w białostockim zaledwie 18,9% miało przygotowanie zawodowe[185]. Nauczyciele galicyjscy odegrali pewną rolę w budowie polskiego szkolnictwa na innych terenach. Tak było np. w Wielkopolsce i na Pomorzu, gdzie organizowali oni szkoły powszechne i średnie i włączyli się w proces repolonizacji ziem poddawanych wieloletniej germanizacji[186].

---

[181] J. Miąso, *Kształcenie zawodowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 72.

[182] Tamże, s. 74–75.

[183] Tamże, s. 77.

[184] J. Kamińska-Kwak, dz. cyt., s. 164.

[185] Tamże, s. 26.

[186] J. Danielewicz, *Rola nauczycieli Galicji w pracy szkół średnich i powszechnych Wielkopolski, Pomorza i Krajny po pierwszej wojnie światowej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 55–70.

Jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, odbywało się ono w seminariach, na kursach i w 2-letnich koedukacyjnych preparandach, przygotowujących kandydatów do seminariów. W roku 1928/1929 było 209 seminariów nauczycielskich (w tym 119 państwowych) z 36 tysiącami uczniów. Sześć lat później ich liczba zmniejszyła się do 170, a uczniów do 16 tysięcy[187].

Nastąpił rozwój nauczycielskich związków zawodowych. Największe znaczenie miał Związek Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, który w 1930 r. połączył się ze Związkiem Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, w wyniku czego został powołany Związek Nauczycielstwa Polskiego[188].

Zgodnie z zarysowanymi tendencjami rozwijało się szkolnictwo we Lwowie. W latach 1921–1923 działały 23 szkoły powszechne męskie i 21 żeńskich oraz jedna koedukacyjna. W 1928 r. było ich już w sumie 44, a także 23 prywatne[189]. W roku 1932 było 37 szkół powszechnych, a w 1936 – 54[190].

Jeśli chodzi o szkolnictwo średnie, w roku 1921 w stolicy Galicji było 11 męskich gimnazjów państwowych, jedno żeńskie i kilka prywatnych. W roku zaś 1936 w sumie funkcjonowało w mieście 30 gimnazjów, 5 średnich szkół handlowych, 10 techniczno-przemysłowych i kilka muzycznych[191].

W 1926 r. w województwie lwowskim działało 49 seminariów nauczycielskich, w tym 33 z polskim językiem nauczania. Po reformie jędrzejewiczowskiej w roku 1935/1936 ich liczba zmniejszyła się do 23, nie włączając trzech seminariów ochroniarskich[192].

11 marca 1932 r. ogłoszono reformę szkolną przygotowaną pod kierunkiem ministra MWRiOP Janusza Jędrzejewicza. Wydane wówczas ustawy wprowadziły 7-letnią szkołę powszechną trzech stopni. I stopień to szkoły 4-klasowe, II stopień – 6-klasowe, III stopień – 7-klasowe. Szkoła I stopnia miała jednego nauczyciela – przy założeniu, że uczęszcza do niej do 60 uczniów, lub dwóch, gdy liczba ta mieściła się w granicach 61–120. W szkole II stopnia uczyło dwóch nauczycieli (liczba uczniów 12–160) lub czterech (161–210). Wreszcie szkoła III stopnia liczyła ponad 211 uczniów, a nauczało w niej pięciu nauczycieli[193].

Szczebel średni stanowiły gimnazjum i liceum, obejmujące w sumie 6 lat nauki (wcześniej nauka gimnazjalna trwała 8 lat). Czteroletnie gimnazjum było niższą szkołą średnią, opartą na drugim szczeblu programowym szkoły po-

[187] W. Wojtyński, *Kształcenie nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 1–2, s. 52–54.
[188] *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, t. 1, wyd. 3, Warszawa 1984, s. 44–45.
[189] A. Ostanek, *Życie kulturalne i szkolnictwo polskie we Lwowie w latach 1921–1939*, „Szkice Podlaskie" 2009–2010, nr 17–18, s. 166–167.
[190] J. Kamińska-Kwak, dz. cyt., s. 170.
[191] Tamże, s. 182; por. J. Doroszewski, *Podstawy prawne funkcjonowania seminariów nauczycielskich i ich rozwój organizacyjny w Polsce w latach 1918–1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 3–4, s. 33.
[192] J. Kamińska-Kwak, dz. cyt., s. 165.
[193] *Historia wychowania*…, t. 1, s. 63.

wszechnej. Przyjmowano do niego na podstawie egzaminu. Gimnazjum realizowało dwa cele wychowania – przygotowanie do praktycznego życia i do szkoły wyższego szczebla – dwuletniego liceum. W planach nauczania przeważały przedmioty humanistyczne. Języki: polski, łaciński, nowożytny i historia obejmowały 64,5% lekcji, przedmioty przyrodnicze – 32,4%, a praktyczne i wychowanie fizyczne – 13,1%[194]. Licea były programowo zróżnicowane na wydziały: klasyczny, humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i przyrodniczy. Przyjmowano do nich na podstawie świadectw gimnazjalnych[195].

Ostatecznie zatem droga do matury wiodła przez przedłużoną (co najmniej 6-letnią, dotychczas 4-letnią) szkołę powszechną i skróconą do 6 lat nauki (4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum) szkołę średnią. Ustawa szkolna definitywnie znosiła tzw. klasy zerowe, czyli przygotowawcze, przy gimnazjach prywatnych.

Ustawa jędrzejewiczowska przewidywała istnienie przedszkoli dla dzieci od lat 3 do wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego. Sieć przedszkoli w roku szkolnym 1937/1938 liczyła zaledwie 1138 placówek z 83,3 tys. dzieci, z czego dwie trzecie znajdowało się w miastach. Najwięcej było ich w dzielnicach zachodnich i w Warszawie, najmniej na terenach wschodnich i południowych. Liczba dzieci korzystających z opieki i wychowania przedszkolnego stanowiła zaledwie około 10% pierwszoklasistów[196].

Siedmioletni obowiązek szkolny mógł być realizowany w ramach szkół powszechnych trzech stopni organizacyjnych: I stopnia – obejmującego 4-klasową szkołę (z dwoma klasami dwuletnimi), II stopnia – liczącą 6 klas (z dwuletnią klasą szóstą), i III stopnia, będącą placówką 7-klasową. Podstawą szkolnictwa powszechnego stała się szkoła 4-klasowa, po której uczniowie mogli przejść do szkoły powszechnej wyżej zorganizowanej lub do niższej szkoły zawodowej. Takie rozwiązanie zamykało *de facto* dostęp do dalszego kształcenia dzieciom wiejskim. Szkół bowiem jedno- i dwuklasowych przed reformą było najwięcej (17 384 na 25 119) i uczyniono je szkołami 4-klasowymi[197]. Klasa VII była ślepą uliczką oświatową.

Szkoły zawodowe również były podzielone na trzy stopnie: niższy, gimnazjalny i licealny. Szkoły niższe, 2–3-letnie, oparto na programie I szczebla szkoły powszechnej, przyjmowały młodzież od 13 roku życia. Szkoły 2–4-letnie zawodowe bazowały na programie II lub III szczebla programowego szkoły powszechnej, i wreszcie 2–3-letnie szkoły licealne przyjmowały uczniów po 16 roku życia, oparto je na programie szkoły gimnazjalnej. Absolwenci owych szkół mieli możliwość kontynuowania nauki w szkołach wyższych. Szkolnictwo za-

[194] M. Lipowska, *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1969, s. 39.
[195] *Historia wychowania*…, t. 1, s. 64.
[196] S. Mauersberg, *Komu*…, s. 31.
[197] W. Garbowska, *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", red. Ł. Kurdybacha, t. 12, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969, s. 125–126.

wodowe po reformie obejmowało także szkoły dokształcające (przeznaczone dla młodzieży pracującej, program rozłożony na trzy lata) oraz roczne kursy przysposobienia zawodowego, przyjmowały absolwentów szkół wszystkich stopni[198].

Ustawa jędrzejewiczowska zmieniła również system kształcenia nauczycieli. Kadra pedagogiczna szkół powszechnych zdobywała wykształcenie w trzyletnich liceach pedagogicznych, przyjmujących gimnazjalistów, lub w dwuletnich pedagogiach dla maturzystów po ukończeniu 18 roku życia. Wykształcenie specjalistyczne zapewniały kursy jedno- lub dwuletnie. Wychowawczynie zaś przedszkoli kształciły się w czteroletnich seminariach opartych na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, po ukończeniu 13 roku życia[199].

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości uwagę władz oświatowych przykuwały zagadnienia organizacji systemu szkolnego. Sprawy unifikacji systemu odziedziczonego po trzech niezależnych organizmach państwowych zaborców sprawiły, iż mniej uwagi poświęcono teleologii wychowania. W programach nauczania obowiązujących w latach 1919–1922 nie było wykrystalizowanej wizji wychowania, niemniej jednak szkoła pozostawała pod wpływem głównych tez wychowania narodowego. Intensywniejsze prace nad kierunkiem wychowania zapoczątkowały przejęcie władzy przez sanację w 1926 r. Zaowocowały one opracowaniem koncepcji wychowania państwowego stawiającego pojęcie państwa ponad narodem. Ofensywa ideologiczna sanacji zaznaczyła się na terenie oświaty szkoleniami i publikacjami MWRiOP, za rządów ministra Sławomira Czerwińskiego. Wychowaniu obywatelsko-państwowemu służyły organizacje młodzieżowe, obecne w szkole i w pracy pozaszkolnej (ich koncepcję rozwijał Adam Skwarczyński). Miały one aktywizować młodzież i budować poczucie wspólnoty wokół potrzeb państwa i bezinteresownej pracy na jego rzecz[200].

Usystematyzowane wskazówki dla szkół i nauczycieli w zakresie teleologii wychowania przyniosła reforma z 11 marca 1932 r. Realizację celów wychowawczych miały wspierać odpowiednie treści programowe. Osią programową szkoły powszechnej uczyniono hasło „Polska i jej kultura". W *Podstawach ideowych szkoły ogólnokształcącej* wskazywano zagadnienia umożliwiające wcielenie w życie ideału bojownika-pracownika (autorstwa S. Czerwińskiego). Brano pod uwagę trzy cele wychowania: obywatela lojalnego i twórczego wobec państwa, obywatela wszechstronnie rozwiniętego intelektualnie i wolicjonalnie ze względu na państwo, obywatela praktycznie przygotowanego do życia i pracy[201]. Na pierwszy plan wysunięto cel ideologiczny.

„Polska i jej kultura" jako hasło nadrzędne w programach nauczania szkoły ogólnokształcącej wyrażało się w uczynieniu języka polskiego przedmiotem, wokół którego zogniskowały się treści nauczania także innych przedmiotów. Na

[198] Tamże, s. 128.
[199] Tamże, s. 129.
[200] *Historia wychowania…*, s. 60.
[201] M. Lipowska, dz. cyt., s. 35.

pierwszym szczeblu programowym omawiano na języku polskim treści elementarne, znane dziecku z autopsji (geografia, przyroda, historia, język). Ośrodkiem tematycznym był „dom i szkoła" (klasa I), potem wieś lub mała miejscowość (II), okolica (III) i wreszcie w klasie IV Polska współczesna, jej krajobraz i przeszłość. Szczebel drugi wiązał Polskę ze światem. Język polski umożliwiał poznanie człowieka i jego związków ze światem w ujęciu humanistycznym. Pogłębiano wszechstronne wychowanie religijne, etyczne, obywatelsko-państwowe, gospodarcze, estetyczne i techniczne. Trzeci szczebel programowy miał na celu powiązanie wychowania z najbliższym otoczeniem (I szczebel), z wiedzą o Polsce i świecie (II), by powrócić do środowiska rodzinnego, lecz z podkreśleniem jego aktywnego współtworzenia. I stopień szkoły miał realizować I szczebel programowy z elementami II i III, szkoła II stopnia łączyła szczebel I i II, wprowadzając też elementy III, szkoła zaś III stopnia – realizowała wszystkie trzy szczeble kształcenia[202].

Postanowienia ustawy jędrzejewiczowskiej nie wszędzie padały na podatny grunt. Obowiązek szkolny był realizowany nierównomiernie, w zależności od regionu. Skutecznie był egzekwowany w województwach zachodnich i na Śląsku, znacznie poniżej średniej krajowej w tym względnie wdrożono go w rejonach Polski wschodniej. Według danych statystycznych z początku roku szkolnego 1934/1935 spośród dzieci objętych obowiązkiem szkolnym do szkół nie uczęszczało 541 tys., z czego aż 227 tys. przypadało na województwa wschodnie[203].

Mimo niewątpliwych wad, jak choćby brak pełnej drożności między szkołą powszechną a średnią oraz szkołą zawodową gimnazjalną a licealną, reforma jędrzejewiczowska przyniosła wiele korzyści. Uporządkowała ona i ujednoliciła system szkolny oraz poszerzyła dostęp do szkół wyższych dla absolwentów różnego rodzaju liceów.

Ustawa regulowała również funkcjonowanie szkolnictwa prywatnego. Nadzór nad nim sprawowało MWRiOP lub wyznaczone przez nie władze szkolne. Ubiegający się o otwarcie placówki prywatnej musieli przedłożyć do zatwierdzenia statut, programy nauczania, dokumenty potwierdzające zapewnienie odpowiednich warunków lokalowych, środków na jej prowadzenie, nieposzlakowaną opinię lokalnych władz i lojalną postawę wobec władz państwowych. Dyrektorem lub nauczycielem szkoły prywatnej mógł być obywatel polski, posiadający wymagane kwalifikacje i odpowiedni stosunek do państwa.

W okresie międzywojennym dzieci i młodzież żydowska została objęta obowiązkiem kształcenia w państwowych lub prywatnych szkołach powszechnych z uprawnieniami szkół publicznych. Szkoły państwowe dla mniejszości żydowskiej realizowały ten sam program kształcenia co szkoły polskie.

Przed I wojną światową na terenie zaboru rosyjskiego dzieci żydowskie pobierały naukę w zalegalizowanych przez władze chederach. Na terenie zaś zaboru austriackiego uczęszczanie do chederów nie oznaczało wypełniania obowiąz-

[202] Tamże, s. 37–38.
[203] S. Mauersberg, *Komu*…, s. 33.

ku szkolnego, w związku z czym dzieci żydowskie chodziły do szkół publicznych, w których nauczano religii mojżeszowej i modlitw hebrajskich, zwalniano z nauki w soboty i święta żydowskie.

> Obowiązek szkolny – jak pisze Stanisław Mauersberg – pogodzono z nauką w chederze w ten sposób, że od 5 do 6 roku życia dzieci uczęszczały – zgodnie z wolą rodziców – do chederu, następnie zaś do szkół prowadzących nauczanie w zakresie obowiązku szkolnego, kontynuując jednocześnie nauki religijne w chederach w czasie wolnym od zajęć w szkołach[204].

Zgodnie z dekretem z 7 lutego 1919 r. wykształcenie na poziomie szkoły powszechnej było obowiązkowe. Edukacja dzieci żydowskich najczęściej odbywała się w szkołach publicznych. Z myślą o ich organizacji wydano szereg rozporządzeń. W lutym 1923 r. minister WRiOP postanowił, że dniami wolnymi od nauki w szkołach publicznych dla dzieci wyznania mojżeszowego są święta państwowe, dłuższe ferie i soboty wraz z innymi świętami żydowskimi. Jeśli w danej miejscowości nie istniała szkoła publiczna dla Żydów, dzieci uczęszczały do szkoły powszechnej wraz z uczniami innych wyznań, uczestnicząc także w zajęciach w soboty, z tym jednak że były zwalniane z niektórych przedmiotów i czynności (np. pisanie, rysunki, roboty ręczne)[205].

W roku 1922/1923 w Polsce było 191 szkół powszechnych z polskim językiem wykładowym dla dzieci żydowskich, uczyło się w nich 34,2 tys. uczniów, a pracowało 1046 nauczycieli[206]. W roku szkolnym 1926/1927 – na 280 tys. dzieci żydowskich będących w wieku szkolnym – uczyło się w nich 235,4 tys. uczniów wyznania mojżeszowego, a w roku 1934/1935 – aż 343,7 tys.[207]

Żydzi wyróżniali się najniższym odsetkiem analfabetów wśród wszystkich narodowości w Polsce. Według spisu ludności z 1931 r. wśród dzieci w wieku 5 lat i więcej 79,7% potrafiło czytać i pisać, a w grupie 10-latów i starszych odsetek ten sięgał 82,2%, podczas gdy wśród ogółu społeczeństwa wskaźniki owe wynosiły odpowiednio 69,6 i 72,4%[208].

Mimo że Żydzi byli drugą co do liczebności mniejszością narodową, w Polsce nie powstała ani jedna szkoła państwowa z językiem wykładowym hebrajskim bądź żydowskim. Języków tych nie wprowadzano także do planów zajęć w szkołach państwowych. Sytuacja ta wywoływała protesty środowisk żydowskich, istniały bowiem szkoły dla innych mniejszości z ukraińskim, niemieckim, białoruskim, litewskim, czeskim i rosyjskim językiem nauczania[209]. W 1929 r.

---

[204] Tenże, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 160.

[205] J. Tomaszewski, *Ojczyzna…*, s. 113–114.

[206] S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne…*, s. 163; M. Woźniak, dz. cyt., s. 91–104.

[207] S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*…, s. 163–164.

[208] Ł. Kapralska, dz. cyt., s. 124.

[209] R. Paradzińska, *Opieka nad dzieckiem żydowskim w szkołach powszechnych w okresie międzywojennym*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego" 1992, nr 2–3, s. 134; J. Tomaszewski, *Oświata wśród Żydów w Polsce*, „Kalendarz Żydowski na rok 1988/1989", Warszawa 1988, s. 144–155.

koło posłów żydowskich wniosło w sejmie projekt utworzenia autonomicznego szkolnictwa dla młodzieży narodowości żydowskiej. Strona polska jednak tego typu postulaty uznawała za bezpodstawne, ponieważ mniejszość żydowską traktowano jako grupę wyznaniową, nie zaś narodową.

W takiej sytuacji nastąpił rozwój żydowskiego szkolnictwa prywatnego[210]. Przyczyniła się do tego Konstytucja marcowa z 1921 r., która w artykule 110 dawała wszystkim obywatelom prawo do zakładania własnym kosztem szkół religijnych i społecznych. Artykuł ten znalazł się również w Konstytucji kwietniowej z 1935 r. W rezultacie do szkół prywatnych żydowskich uczęszczało aż 19,2% ogółu dzieci żydowskich, podczas gdy do szkół prywatnych wśród uczniów nieżydowskich chodziło jedynie 1,3% ogółu[211].

Szkoły prywatne tworzyły różne ugrupowania polityczne i społeczne. Najwięcej uczniów skupiały szkoły ortodoksyjno-religijne, którym patronowała partia Agudas Israel. Prowadziła ona chedery zreformowane, gdzie lekcje judaistyki łączono z przedmiotami świeckimi zapewniającymi wykształcenie elementarne (obligatoryjne) dla chłopców (szkoły Chorew) oraz – po raz pierwszy w dziejach oświaty żydowskiej – dla dziewcząt (szkoły Bejs Jakow). Ruch syjonistyczny powołał szkoły Tarbut (Kultura), w których kładł nacisk na wychowanie i przygotowanie zawodowe przyszłych budowniczych siedziby narodowej w Palestynie. Wychowanie miało charakter narodowy, ale i religijny, nauczano w języku hebrajskim. Szkoły Tarbut dbały o nauczanie języka polskiego oraz przedmiotów przyrodniczo-fizycznych. Partia Mizrachi, o orientacji narodowohebrajskiej, lecz z silnym podkreśleniem znaczenia religii, stworzyła sieć szkół Jawne, łącząc w nich kształcenie religijne z przedmiotami świeckimi i wychowaniem syjonistycznym. Z kolei socjaliści, zjednoczeni w partii Bund, zorganizowali szkoły CISZO (Centrale Jidysze Szul Organizacje) z językiem jidysz jako wykładowym. Miały one charakter świecki, przeciwstawiały się chederom i kształtowały racjonalny światopogląd[212].

Wymienione organizacje tworzyły także szkoły średnie i seminaria dla nauczycieli.

W żydowskim szkolnictwie prywatnym stopniowo zmniejszała się liczba szkół z językiem wykładowym hebrajskim i żydowskim na rzecz szkół utrakwistycznych. Rosło zrozumienie mas żydowskich dla potrzeb i oczekiwań rynku pracy i społeczeństwa. Szkoła polsko-hebrajska czy polsko-żydowska dawała lepszą znajomość języka urzędowego i zapewniała wyższą jakość wykształcenia. Jednocześnie w szkołach tych dbano o formację narodowo-religijną młodego

[210] S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne…*, s. 166.
[211] R. Paradzińska, dz. cyt., s. 134.
[212] J. Tomaszewski, *Ojczyzna…*, s. 96–98; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne…*, s. 177–183; S. Mauersberg, *Komu…*, s. 73; J. Z-n [Jacob Zineman], *Żydzi a szkolnictwo w Polsce* (*na podstawie Samuel Chmielewski, „Stan szkolnictwa żydowskiego", Warszawa 1937*), [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsc*e, t. 1, s. 100–103.

pokolenia Żydów. Odwołując się do statystyk – w roku szkolnym 1926/1927 było w całym kraju tylko 18 szkół (2100 uczniów) polsko-żydowskich i zaledwie 9 (700 uczniów) polsko-hebrajskich. Dziesięć lat później tych pierwszych było aż 112 (11 600 uczniów), a liczba drugich wzrosła do 114 (17 tysięcy uczniów)[213].

Tabela 9. Szkoły żydowskie w Polsce w 1937 r.

Organizacja	Liczba szkół	Liczba uczniów
Tarbut	269	44 780
CISZO	169	16 486
Szul-Kult*	16	2 343
Jawne	229	15 923
Chorew	177	49 123
Bejs Jakow	248	35 586
Jesziwy	167	15 941
Razem	1275	180 182

* Centralna Żydowska Organizacja Szkolno-Oświatowa „Szuł-Kułt", szkoły świeckie, jidyszystyczno-hebrajskie, przedmioty świeckie łączono z wychowaniem narodowym, zbliżone do CISZO. *Polski słownik judaistyczny. Dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003, s. 661.

Źródło: J. Tomaszewski, *Zarys*…, s. 99.

Na poziomie szkoły powszechnej prawie 20% uczniów żydowskich uczęszczało do szkół publicznych, a pozostałe 80% do prywatnych, podczas gdy dane dla uczniów nieżydowskich mówiły o zaledwie 1% uczniów chodzących do szkół prywatnych. Uczniowie żydowscy stanowili aż 60% ogółu uczniów korzystających w Polsce ze szkół prywatnych[214].

Odsetek uczniów żydowskich w szkołach średnich przewyższał znacznie udział mniejszości w całej populacji kraju. W roku 1931 kształtował się on na poziomie 18%. Spotkało się to z niezadowoleniem środowisk prawicowych[215].

W 1937/1938 r. w Polsce było 38 gimnazjów i 34 licea polsko-hebrajskie. W roku 1938/1939 aż 81 gimnazjów ogólnokształcących i 66 liceów ogólnokształcących było z polskim językiem wykładowym. W lwowskim okręgu szkolnym funkcjonowało 11 gimnazjów i 10 liceów żydowskich[216].

Młodzież żydowska była widoczna na studiach wyższych. Gdy w latach 30. do głosu doszły tendencje antysemickie, jej odsetek starano się ograniczyć, wprowadzając na niektórych wydziałach *numerus clausus*. Uznano, że liczba studentów ma proporcjonalnie odpowiadać stosunkowi ludności żydowskiej

[213] S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*…, s. 183.
[214] J. Z-n, dz. cyt., s. 92–93.
[215] Tamże, s. 93–94.
[216] Ł. Kapralska, dz. cyt., s. 125.

w ogólnej liczbie mieszkańców państwa. W roku szkolnym 1925/1926 Żydzi stanowili 20,7% studentów w Polsce, a w roku 1938 już zaledwie 10%[217]. Na uczelniach lwowskich ich odsetek w ogólnej liczbie studentów w roku 1934/1935 kształtował się następująco: Uniwersytet Jana Kazimierza 20% (1236 osób), Politechnika Lwowska 14,6% (374), Akademia Medycyny Weterynaryjnej 7% (32), Wyższa Szkoła dla Handlu Zagranicznego 12,6% (46)[218].

Dane z roku szkolnego 1934/1935 na temat szkolnictwa zawodowego wskazują na 15% uczniów żydowskich, tj. około 7000 osób. Aż 80% z nich uczęszczało do szkół prywatnych, w większości żydowskich[219].

W szkolnictwie specjalnym wśród ogółem 9000 dzieci uczniów żydowskich było 17,5% (ociemniałych, głuchoniemych, upośledzonych, moralnie zaniedbanych). Natomiast na ogółem 10 tys. osób kształcących się w zawodzie nauczyciela było w seminariach nauczycielskich około 4%, w pedagogiach 6%, seminariach ochroniarskich (wyłącznie żeńskich) 6,5% i w seminariach nauczycielskich 1% Żydów[220].

Ezra Mendelsohn podkreślił, iż doświadczenia Żydów galicyjskich wyniesione z okresu austriackiego sprzyjały rozwojowi oświaty na tych terenach bardziej niż na innych, na przykład dawniej należących do Rosji. Żydzi galicyjscy byli przyzwyczajeni do szkół państwowych i zwyczaj uczęszczania do nich podtrzymywali w okresie międzywojennym, poddając się procesowi akulturacji, prowadzącej niekiedy także do asymilacji. Badacz zauważył, iż w ten sposób „dawne marzenia żydowskich asymilatorów w Polsce o polskojęzycznym żydostwie spełniły się w okresie międzywojennym"[221]. Akulturacja językowa Żydów stała się faktem, niezależnie od opcji politycznej i ideowej (dotyczyła – z różną jednak intensywnością – syjonistów, ortodoksów i socjalistów).

---

[217] Tamże, s. 125–126.
[218] J. Z-n, dz. cyt., s. 97.
[219] Tamże, s. 99.
[220] Tamże, s. 100.
[221] E. Mendelsohn, *Żydzi Europy Środkowo-Wschodniej…*, s. 56.

——— ROZDZIAŁ II ———

SZKOLNICTWO I OŚWIATA ELEMENTARNA

1. Okres przedautonomiczny

1.1. Chedery

Tradycyjne szkolnictwo żydowskie miało charakter religijny. Obejmowało trzy szczeble kształcenia: elementarny, podstawowy oraz wyższy (talmudyczny). Dwa pierwsze etapy edukacji odbywały się w chederze lub talmud-torze. Cheder był prywatną szkółką, prowadzoną przez mełameda; nauka była płatna. Natomiast talmud-tora, przeznaczona dla najbiedniejszych, których nie było stać na opłacenie nauki u mełameda, była bezpłatna, utrzymywała ją gmina.

Kształcenie w chederze obowiązywało chłopców nawet już od trzeciego lub czwartego roku życia. Na poziomie elementarnym, zwanym też chederem niższym, rozpoczynano od alfabetu. Młodszy nauczyciel, czyli belfer (z niem. Behelfer), w książce zapisanej wielkimi literami pokazywał litery i wymawiał ich nazwy, a uczniowie powtarzali chórem. Po kilku tygodniach, gdy dzieci rozróżniały już kształt i nazwy liter, mełamed przywoływał je do siebie pojedynczo i uczył głoskowania wyrazów. Pisanie także odbywało się indywidualnie – dzieci kolejno podchodziły do nauczyciela i odrysowywały litery[1]. Następnie przechodzono do lektury tekstów w języku hebrajskim i tłumaczenia na jidysz. Mełamed czytał fragment *Pięcioksięgu*, a uczniowie powtarzali.

Na poziomie podstawowym (cheder wyższy; 8, 9–13 rok życia) obok tłumaczenia fragmentu *Biblii* czytanego w danym tygodniu (sydra) wprowadzano studia talmudyczne. Chłopcy poznawali również kodeks obrzędów religijnych, opracowany w XVI-wiecznym dziele *Schulchan Aruch* rabina Mojżesza Isserlesa. Dla starszych adeptów chederu wyższego wprowadzano kazuistykę i sofistyczną metodę pilpul – przypominała ona scholastykę[2]. W ten sposób następowała segregacja młodzieży na

---

[1] Uczniowie czekający na swą kolej lub już po głoskowaniu pozostawali bez zajęcia w klasie nawet przez godzinę bądź dłużej. M. Bałaban, *Raport o żydowskich instytucjach oświatowych i religijnych na terenach Królestwa Polskiego okupowanych przez Austro-Węgry*, „Kwartalnik Historii Żydów" 2001, nr 1, s. 46; M.J. Adamczyk, dz. cyt., s. 49–50.

[2] M. Bałaban, *Raport*…, s. 46, 50. Więcej o metodzie pilpul zob.: A. Winiarz, *Lubelski ośrodek studiów talmudycznych w XVI wieku*, [w:] *Żydzi w Lublinie*, t. 2: *Materiały do dziejów społeczności żydowskiej Lublina*, red. T. Radzik, Lublin 1998.

zdolną do kontynuowania studiów i na tę, która edukację kończyła około 13 roku życia. Był to wiek uzyskania dojrzałości religijnej i społecznej. Młodzieniec uczył się zawodu, mógł też założyć własną rodzinę. Nie był jednak zwolniony z obowiązku studiów talmudycznych. Możliwość taką stwarzały tak zwane bet-hamidrasze, domy modlitwy istniejące w każdej gminie.

Dla zdolnych organizowano kształcenie w jesziwie. Była to wyższa szkoła talmudyczna, przeznaczona dla 13–18-latków, opłacana przez specjalne stowarzyszenie. Kandydaci zdawali egzaminy, trwające nawet trzy tygodnie. Nacisk kładziono na wiedzę religijną, filozoficzną oraz prawniczą, w niektórych jednak jesziwach wykładano także medycynę, matematykę i astronomię. Żmudne studia przygotowywały przyszłych rabinów, sędziów i nauczycieli, a także dawały umiejętność analizy tekstu, prowadzenia dyskusji, precyzowania myśli i sądu[3].

Nie było placówek kształcących mełamedów ani też sprawdzających ich kwalifikacje. Najczęściej rekrutowali się ze wspomnianych belfrów, pomocników mełamedów. Praktykę rozpoczynali już w 13–14 roku życia, ich zadaniem było budzenie, ubieranie i mycie dzieci, przyprowadzanie ich do szkoły, uczenie najmłodszych alfabetu. Praktyka trwała zazwyczaj do dnia ślubu, wtedy belfer się usamodzielniał i mógł założyć własny cheder. Do zawodu trafiali także podupadli kupcy. Nie mieli oni jednak odpowiedniej wiedzy, odwoływali się do własnych doświadczeń, wyniesionych z chederu za młodych lat. Jedynie wyżsi stopniem nauczyciele *Talmudu* – najczęściej absolwenci jesziwy, niedoszli rabini – mieli odpowiednią wiedzę merytoryczną, by nauczać religii żydowskiej[4].

Kształcenie dziewcząt z punktu widzenia judaizmu uznawano za niecelowe. W tradycji żydowskiej było mocno zakorzenione przekonanie, iż „przeznaczeniem kobiety są dzieci i kuchnia i że kto uczy swoją córkę *Tory*, uczy ją próżności"[5]. Ten rozpowszechniony stereotyp kontrastował z faktem, iż w społeczności żydowskiej był bardzo niski odsetek analfabetów. Kobiety zatem odbierały pewną miarę edukacji, nie była to jednak edukacja religijna, ceniona przez ortodoksów. Dowodem ich alfabetyzacji był stopień rozpowszechnienia literatury w jidysz, przeznaczonej dla kobiet. Wyobrażenie niewyedukowanej kobiety z mas żydowskich koegzystowało z obrazem kobiety siedzącej każdej soboty na swoim krześle w domu i czytającej tygodniową partię *Tory* w jidysz. Tak zwana „*Biblia* kobieca", *Cene urene* (parafraza *Pięcioksięgu* i pism proroczych w jidysz), powstała około 1600 r., tylko w okresie 1786–1900 miała minimum 110 wydań[6].

---

[3] Tamże; M.J. Adamczyk, dz. cyt., s. 50–51. Uprzedzając fakty, nie udało się odnaleźć materiałów na temat jesziw. W dokumentach wspominana jest jedynie Jesziwa Eiz Chaim, bez żadnych szczegółów na temat lokalizacji, nauczycieli i uczniów.

[4] M. Bałaban, *Raport*…, s. 47.

[5] S. Stampfer, *Gender Differentation and Education of the Jewish Woman in Nineteenth-Century Eastern Europe*, „Polin. A Journal of Polish-Jewish Studies", vol. 7, Oxford 1992, s. 64.

[6] S. Stampfer twierdzi nawet, iż bujny rozwój literatury w jidysz w XIX w. był możliwy dzięki temu, iż wysoki odsetek kobiet znał ów język i był przygotowany do jego odbioru w formie pisemnej. Tamże, s. 82.

Jej czytanie przez kobiety było uważane za akt pobożności. Shaul Stampfer przekonuje, odwołując się do bogatego materiału historycznego, iż w XIX w. w Europie Wschodniej istniało kilka możliwości edukacji kobiet żydowskich. Dziewczęta uczyły się przeważnie w domu pod okiem członka rodziny lub nauczyciela prywatnego. Nauczano je czytania i pisania w jidysz, arytmetyki i prowadzenia korespondencji, a także wprowadzano w obowiązki domowe oraz tajniki rzemiosła, jeśli zajmowali się nim rodzice. W zamożnych rodzinach miały możliwość studiów talmudycznych, odbywanych w domu[7]. Bywało jednak i tak, że dziewczęta uczęszczały do chederu wraz z braćmi lub do osobnych chederów żeńskich. Jak czytamy na łamach „Szkoły", w typowym chederze:

> w jednej izbie kuczy się lub klęczy czterdzieści, pięćdziesiąt, czasem siedemdziesiąt do osiemdziesięciu osób, między nimi dwaj dorośli, reszta zaś małe, wynędzniałe chłopięta i dziewczęta z bladymi, wylękłymi, przytępionymi twarzami […][8].

Uczęszczanie do chederu wiązało się nie tylko z potrzebą kształcenia religijnego, bardzo często miało motywację prozaiczną. Rodzice cały dzień pracowali; nie mogąc zapewnić odpowiedniej opieki, wysyłali dzieci do chederu, „by nie zostawiać ich samych w domu, zresztą zamkniętym i z reguły przez dzień w zimie nie opalanym"[9]. Chedery niższe pełniły zatem *de facto* funkcję ochronek, dla dzieci obu płci[10].

Metoda nauczania była anachroniczna. Dominował werbalizm – recytowanie tekstu hebrajskiego, tłumaczenie i powtarzanie czytanej frazy aż do zapamiętania. Uczniowie prezentowali różny poziom wiedzy, dlatego w jednej klasie były podpoziomy i podgrupy. Nie pobudzano ciekawości uczniów ani ich wyobraźni. Lekcja opierała się na czytaniu i tłumaczeniu. Wiele trudności sprawiał przekład, opierano się bowiem na słownictwie średniowiecznym, różniącym się lub niemającym odpowiedników w jidysz w XIX czy na początku XX w. W efekcie uczniowie nie rozumieli wielu terminów występujących w tłumaczonym tekście[11]. Nie selekcjonowano treści nauczania – 8–9-latkowie czytali rozdziały dotyczące np. stosunku płciowego czy też małżeństwa zawartego, lecz nie skonsumowanego[12]. W chederach niższych nauczano m.in.:

> […] historii Lota z córkami [Lot gotów był poświęcić dziewictwo swych córek, by ocalić aniołów, z którymi chcieli współżyć mężczyźni z Sodomy – objaśn. M.Ł.], rozprawy higienicznej o tym, jak się powinna zachowywać położnica po porodzie itp., a w wyższych [chederach]: rozprawy talmudyczne w rodzaju: „Jeśli wół poturbował krowę…", prawa o rozwodzie […][13].

---

[7] Tamże, s. 64–70; M.J. Adamczyk, dz. cyt., s. 51.

[8] *Chajder* (z niem. przeł. T. Gerstman), „Szkoła" 1880, nr 10, s. 80; o dziewczętach w chederach na terenie carskiej Rosji w XIX zob.: S. Stampfer, dz. cyt., s. 72–74.

[9] *VII Sprawozdanie Ck. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1904, s. 23.

[10] M. Munk, *O pokątnych szkołach żydowskich zwanych chajderami*, „Szkoła" 1869, s. 256–260.

[11] M. Bałaban, *Raport*…, s. 46, 49.

[12] Tamże, s. 46, 50.

[13] *Nieco o „chederach" żydowskich*, „Szkoła" 1907, nr 44, s. 349; W., *O szkoły dla ortodoksów*, „Wschód" 8 marca 1901, s. 2; Z. Hoffman, *Od chederu do jesziwy*, „Kalendarz Żydowski 1985/1986", s. 84.

Nauczyciel nie zaznajamiał też uczniów z wiedzą realną, potrzebną do zrozumienia kontekstu historycznego czy geograficznego.

Mełamed zazwyczaj wygłaszał tekst hebrajski z pamięci. Tłumaczył on nie pojedyncze słowa, lecz całe frazy; nie podawał też prawideł gramatycznych. Za tokiem lekcji nadążali tylko najzdolniejsi, pozostali zaś powtarzali tłumaczenie mechanicznie. Karaniu służyła linijka oraz kąt do klęczenia na ostrym piasku[14].

W typowym chederze brakowało podstawowych sprzętów szkolnych. W jego opisie na łamach „Szkoły" czytamy:

> Pierwszy rząd siedzi na ziemi z wyciągniętymi przed się nogami, drugi rząd klęczy, trzeci rząd kuczy się na zgiętych w pół nóżkach, czwarty rząd stoi z pochylona głową i grzbietem, piąty rząd musi głowę zadzierać lub na palcach stawać, ażeby mężczyznę siedzącego w pośrodku półkola na niskim stołku jeszcze wzrokiem mógł dosięgnąć. To, co niedorzeczni pedagogowie europejscy dopiero po długich eksperymentach w konstrukcji izb i ławek szkolnych osiągnęli, jest tutaj urzeczywistnione w sposób najprostszy i najzmyślniejszy: tu nauczyciel widzi każdego ucznia, a każdy uczeń widzi nauczyciela[15].

Złe warunki panowały również w talmud-torach. Mieściły się one w sieniach synagog lub w gminnych noclegowniach. Zimą nie nadawały się do nauki z powodu panującego w nich zimna. Tylko bogate gminy żydowskie przeznaczały na talmud-torę osobny budynek w dobrym stanie technicznym[16].

Zarysowany system edukacji funkcjonował także we Lwowie, stolicy Galicji. Mimo swoich wad był efektywny – w społeczności żydowskiej niemal nie było analfabetów. Wiadomo, iż szkolnictwo chederowe kwitło w całym okresie przedautonomicznym. Korzystały z niego środowiska przywiązane do tradycji. Na przełomie XVIII i XIX w. władze próbowały je ograniczyć i objąć kontrolą, gdy do Lwowa przybył Herz Homberg z zamiarem włączenia ludności żydowskiej w system szkolnictwa świeckiego. Powołano wówczas sieć szkół niemiecko-żydowskich. Nie cieszyły się one dużym powodzeniem, naukę w nich pobierało tylko 389 uczniów. W tym samym czasie we Lwowie prowadzono oficjalnie 85 chederów z 1574 uczniami. Największą popularnością cieszył się cheder Abrahama Remera, do którego uczęszczało 160 uczniów[17]. Niestety, nie zachowały się źródła umożliwiające bliższe przyjrzenie się chederom w tym okresie. Poniekąd wynika to z faktu, iż przybywający do Galicji urzędnicy nie byli obeznani ze specyfiką zamieszkałej tu ludności żydowskiej i nie potrafili efektywnie realizować wiedeńskiego programu asymilacji. Owe działania napotykały na opór wyznawców judaizmu, bez ich dobrowolnej współpracy zaś kontrola kwitnącego szkolnictwa chederowego była niemożliwa.

---

[14] *Chajder* (z niem. przeł. T. Gerstman), „Szkoła" 1880, nr 11, s. 88–89.
[15] Tamże, „Szkoła" 1880, nr 10, s. 80–81.
[16] *Chajdery*, „Szkoła" 1899, nr 21, s. 208.
[17] K. Rędziński, *Fundacyjne*…, s. 52.

1.2. Szkoły hombergowskie

Na ziemiach zabranych Polsce w 1772 r. monarchia habsburska podjęła działania zmierzające do osłabienia edukacji tradycyjnej starozakonnych i włączenia ich w system tworzonej wówczas oświaty ludowej. Tak zwany Judenordnung, wydany 16 lipca 1776 r., przewidywał tworzenie szkół niemiecko-żydowskich pod nadzorem rabina krajowego (Oberlandesrabbiner). Ze względu na opór Żydów od reformy odstąpiono, a 6 kwietnia 1788 r. wydano rozporządzenie umożliwiające im zakładanie szkół normalnych i trywialnych oraz uczęszczanie do szkół publicznych. Żadna jednak gmina żydowska szkoły nie założyła; Żydzi nie posyłali też dzieci do szkół państwowych, w zupełności zadowalając się tradycyjnymi chederami[18].

W takiej sytuacji oświatę świecką dla wyznawców judaizmu powołał odgórnie cesarz Józef II. Patent tolerancyjny z 7 maja 1789 r. postanawiał, iż „wprowadza się dla Żydów osobne szkoły trywialne, normalne i główne, do których każdy żydowski chłopak uczęszczać musi"[19]. Dodatkowym bodźcem wymuszającym skolaryzację był zapis, iż „chcący się żenić, wykazać się muszą świadectwem ukończenia szkoły"[20]. Jeżeli narzeczeni nie mieli świadectwa szkolnego, musieli zdawać specjalny egzamin prywatny z religii u nauczyciela świeckiego. W praktyce zdarzało się przekupywanie nauczycieli. Bywało i tak, iż nauczyciele denuncjowali pary pobierające się bez zgody urzędowej[21]. W 1806 r. prawo to zniesiono, ale pozostał egzamin z religii na podstawie podręcznika Herza Homberga *Bnei Zion*[22].

Pierwszą szkołą publiczną dostępną dla ludności żydowskiej Lwowa pod panowaniem austriackim była szkoła niemiecko-żydowska. Nieznany jest rok powstania – najstarszy dokument potwierdzający jej istnienie pochodzi z 1784 r. Jego autorem był ówczesny kierownik szkoły normalnej we Lwowie ksiądz Jo-

---

[18] M. Bałaban, *Herz Homberg…*, s. 194–195.

[19] Tenże, *Dzieje Żydów w Galicji…*, s. 47–48.

[20] Tamże. Prawo takie obowiązywało jednak już wcześniej. W 1785 r. nadzorca szkolny Johann Franz Hofmann, aby zmusić starozakonnych do posłania dzieci do szkoły, zalecał wydawać pozwolenie ożenku tylko tym z nich, które do niej chodziły. Sprawozdanie Hofmanna zostało opatrzone uwagą referenta, iż w tej sprawie wniesiono już wniosek do dworu cesarskiego. W reskrypcie zaś z Wiednia do Gubernium galicyjskiego z 20 czerwca 1786 r. w odniesieniu do szkoły lwowskiej znalazł się następujący zapis: „Żydom nie dawać pozwolenia zawierania małżeństw, jeżeli się nie wykażą, że uczęszczali do szkoły normalnej, co osobnym dekretem już poczyniono". M. Baranowski, *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego. Szkoły lwowskie w r. 1785*, „Szkoła" 1894, nr 11, s. 141.

[21] J. Z-n, dz. cyt., s. 89.

[22] Wydano go w 1812 r. Augsburgu. Był to pierwszy podręcznik religii mojżeszowej (M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji…*, s. 73–74). Obowiązek zdawania egzaminu z religii dla nowożeńców zniesiono dopiero w roku 1857 (M. Śliż, *Prawo małżeńskie dla galicyjskich Żydów* (*1848–1914*), [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich…*, s. 105). Współcześnie analizą okoliczności powstania podręcznika zajęła się Rachela Manekin: tejże, *The moral education of Jewish youth…*, s. 273 i nn.

hann Franz Hofmann. Dokument ten to odpowiedź na prośbę nauczyciela szkoły niemiecko-żydowskiej Aschera Micheluppa o podwyższenie płacy i stałą posadę. Wiadomo, że wniosek rozpatrzono pozytywnie, wyznaczając pensję w wysokości 240 florenów rocznie[23].

24 października 1785 r. J.F. Hofmann – wówczas już nadzorca szkolny (Schul-Oberaufseher) – złożył w Gubernium sprawozdanie z wizytacji podlegających mu szkół. Znalazł się w nim fragment dotyczący Lwowa i informacje na temat wspomnianej szkoły niemiecko-żydowskiej. Hofmann uznał, że jest ona „dobrze usadzona i umieszczona – tylko mało w niej dzieci"[24]. W sprawozdaniu wspomniano, iż podjęto starania o powołanie drugiej szkoły żydowskiej[25]. Powstała ona w roku 1787, mieściła się na Przedmieściu Krakowskim. W roku zaś 1789 założono trzecią szkołę dla ludności żydowskiej – na Przedmieściu Halickim. Pracował w niej m.in. Herz Homberg syn[26].

Początkowo szkoły niemiecko-żydowskie (deutsch-jüdisches Schulwesen) pozostawały pod wspólnym nadzorem ze szkołami chrześcijańskimi (Normalschulen Oberaufsicht). Pismem jednak z 21 grudnia 1789 r. oddzielono je od szkół chrześcijańskich i poddano pod nadzór Herza Homberga. Był on zwolennikiem haskali, oświecenia żydowskiego, głoszącego potrzebę reformy judaizmu i uobywatelnienia Żydów w duchu europejskim. W 1781 r. założył szkołę dla Żydów w Trieście. Skuteczne zabiegi Homberga wokół rozwoju szkoły zwróciły uwagę cesarza Józefa II, który wysłał go do Lwowa jako superintendenta tworzonej wówczas sieci szkół publicznych dla Żydów w Galicji. Homberg zamierzał odciągnąć masy od tradycyjnego chederu, będącego dlań synonimem zacofania i ciemnoty, a także przyczyną ubóstwa. Zapewniając wykształcenie świeckie, chciał umożliwić młodemu pokoleniu wyjście z kasty społecznej i włączenie się w życie polityczne, gospodarcze i kulturalne państwa. Pod jego kierownictwem w ciągu kilkunastu lat w całej Galicji założono sieć 107 męskich i kilku żeńskich szkół ludowych dla Żydów z językiem wykładowym niemieckim. Uczyło w nich około 150 nauczycieli, a naukę pobierało blisko 4000 uczniów[27]. Dla utrzymania i rozwoju szkół hombergowskich Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu utworzyło Fundusz Szkół Normalnych w Galicji i Bukowinie (Israelitisch Normalschulfond für Galizien und Bukowina), zwany później Funduszem Wschodniogalicyjskim. Był on zasilany centralnie z budżetu państwa w celu rozwoju oświaty publicznej wśród ludności żydowskiej na terenie Galicji i Bukowiny.

---

[23] M. Baranowski, *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego*, „Szkoła" 1889, nr 10, s. 126.

[24] Tamże.

[25] Tamże. J.F. Hofmann pozostał we Lwowie, zachowując funkcję nadzorcy szkół chrześcijańskich. Zob. np. Centralnyj Derżawnyj Archiw Ukrainy u Lwowi [dalej: CDIAUL], fond 146 (Galicyjskie Namiestnictwo 1772–1921), opis 3, sygn. 471, k. 36.

[26] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego…*, s. 62–63.

[27] A. Eisenbach, dz. cyt., s. 264.

Realia galicyjskie były zgoła odmienne niż w Trieście. Homberg spotkał się z jawną wrogością współwyznawców z kilku powodów. Po pierwsze, ze względu na ubiór – nosił perukę i krótkie spodnie (*culotte*), niespotykane wśród Żydów. Po drugie, ze względu na gorliwość w wypełnianiu rozporządzeń cesarskich w zakresie organizowania żydowskiej oświaty świeckiej. I wreszcie po trzecie, ponieważ do współziomków galicyjskich odnosił się z wyższością[28].

Żydzi lwowscy słali do Gubernium skargi na Homberga, posądzając go o nadużycia. Imali się także różnych sposobów uwolnienia swych dzieci od obowiązku szkolnego. Przedstawiano zaświadczenia o skrajnym ubóstwie, ułomności fizycznej lub upośledzeniu umysłowym, które jednak podlegające Hombergowi szkoły weryfikowały negatywnie. Zauważono na przykład, iż deklarowany rodzaj defektu fizyczno-umysłowego nie przeszkadzał dziecku w pobieraniu edukacji w chederze lub u nauczyciela prywatnego[29].

Przekazujący Hombergowi nadzór nad szkołami żydowskimi ksiądz J.F. Hofmann 31 grudnia 1789 r. sporządził ich wykaz wraz z nazwiskami nauczycieli. Szkoła główna liczyła 182 uczniów i 28 tzw. Religions-assisten. Pracowali w niej trzej nauczyciele – M. Neugröschel, A. Friedenthal oraz Morgenthau. Do szkoły niemiecko-żydowskiej trywialnej na Przedmieściu Krakowskim uczęszczało 171 uczniów i 33 tzw. asystentów. Nauczycielami byli Jakub Singer i Meyer Epstein. W drugiej zaś szkole trywialnej na Przedmieściu Halickim uczyło się 180 uczniów i 30 asystentów. Nauczał Joine Hirsch Seligmann[30].

Szkoły pracowały według planu i programu nauczania szkół publicznych i z wykorzystaniem identycznych podręczników. W szkole głównej trzej nauczyciele uczyli od niedzieli do piątku po dwie godziny dziennie przed i po południu; sobota była dniem wolnym. Prowadzili takie przedmioty, jak: pisanie, czytanie, rachunki, historia, geografia, język niemiecki, język polski i religia. Nauka była zorganizowana w dwóch semestrach: zimowym i letnim (Winter-Sommerkurse). Dwa razy w roku odbywały się egzaminy[31]. Homberg nie

[28] Jak pisze W.O. MacCagg: „Zachowywał się tak, jak gdyby przybył do Galicji w misji specjalnej, a realizując swoje edukacyjne zadania, nie wahał się przed współpracą z policją" (W.O. MacCagg, dz. cyt., s. 153). Negatywny obraz Homberga – nienawidzącego judaizmu, skorumpowanego oportunisty na usługach rządu austriackiego – zakwestionowała Rachel Manekin. Wskazała ona, iż stworzona w żydowskiej historiografii czarna legenda Homberga jest efektem przede wszystkim publikacji wiedeńskiego historyka Gershona Wolfa, który w latach 60. XIX w. miał dostęp jedynie do części dokumentacji archiwalnej szkół niemiecko-żydowskich, przechowywanych w Wiedniu. Autorka wskazuje, że Homberg nie był przeciwnikiem judaizmu jako takiego; uważał się za wychowanka Mendelsohna, dążył zatem do reformy rytuału religijnego oraz integracji ludności żydowskiej ze społeczeństwem monarchii: R. Manekin, *Naftali Herz Homberg*..., s. 153–202.

[29] CDIAUL 146, 66, sygn. 1898, k. 1.

[30] M. Baranowski, *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego. Stan niemiecko-żydowskich szkół we Lwowie do roku 1789*, „Szkoła" 1894, nr 1, s. 191.

[31] CDIAUL 146, 66, sygn. 1897, Einladung zur öffentlichen Prüfung der zwei hundert acht bestimmten Schüller zur kaiserl. königl. jüdischen lemberger Hauptschule mit Ende des Sommerkurses […], Lemberg [1800], k. 26; B. Oracz, *K istorii jewrejskogo obrazowanija wo Lwowie*, [w:] tegoż, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwow 2013, s. 174.

wprowadził religii żydowskiej, którą, jak pisał Majer Bałaban, „zostawiono tedy chejderom i mełamedom, którym ówczesne ustawodawstwo daje należny tytuł: «Religionslehrer»”[32]. Było to ustępstwo wobec Żydów, żaden bowiem starozakonny nie posłałby z tego powodu do szkoły dziecka.

W korespondencji szkół żydowskich z Kreisamtem z lat 1793 i 1794 r. w sprawie przyjmowania uczniów i remontów pojawiają się nazwiska nauczycieli już wcześniej wymienionych oraz nowe: Abrahama Grünglschelna, Beniamina Grünbrunna i Joela Turnaua[33].

W roku 1797 we Lwowie były trzy szkoły świeckie żeńskie i trzy męskie dla Żydów[34]. Żeńskie powstały przy szkołach męskich: głównej z nauczycielką Turnau, na Przedmieściu Krakowskim z nauczycielką Homberg (prawdopodobnie córka Herza Homberga) i wreszcie trzecia, na Przedmieściu Halickim, z nauczycielką Dornbach[35]. W roku 1800 ogółem zapisało się do nich 467 chłopców 210 dziewcząt. W szkole głównej funkcję kierownika (Oberlehrer) pełnił J. Gunzenhausen, a obok niego uczyli także Turnau i Popper. Do klas elementarnej i I zapisało się 112 uczniów, lecz na zajęcia uczęszczało niewiele więcej niż połowa. W klasie elementarnej było 37 uczniów, w I – 30, w II – 24, a w III 11 oraz kolejnych 11 pobierających lekcje prywatnie. Tygodniowo uczono: w klasie elementarnej 9 godzin, I – 13, II i III po 22 godziny[36].

Semestr letni kończono egzaminem, osobnym dla dziewcząt i chłopców. Zachował się program egzaminów z roku 1800. Egzamin dla chłopców z klasy elementarnej i I rozpoczął się 8 września o godzinie 6 rano krótką przemową ucznia klasy II. Między godziną 11 a 12 oraz od 15 do 16 do sprawdzianu podchodzili uczniowie klasy II, a od 16 do 18 – uczniowie klasy III. 9 września zaplanowano egzamin dla dziewcząt[37]. Oceny były słabe, wynikały z niskiej frekwencji. Kary grzywny lub aresztu dla rodziców nieposyłających dziecka do szkoły nie przyniosły poprawy. Próbowano wywierać presję na mełamedów, aby chłopcy korzystający z ich usług uczęszczali także do szkół hombergowskich[38].

---

[32] M. Bałaban, *Herz Homberg*…, s. 227.

[33] Zob. CDIAUL 701 (zespół: Żydowska Gmina Wyznaniowa we Lwowie, 1785–1939), opis 4, sygn. 6, k. 8, 9, 11 oraz 701, 4, sygn. 3, passim.

[34] M. Baranowski, *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego. Stan niemiecko-żydowskich szkół we Lwowie do roku 1789*, „Szkoła” 1894, nr 15 (14 kwietnia), s. 191. Jakub Schall pisze, że w roku 1897 we Lwowie funkcjonowało nie sześć, lecz cztery szkoły. W sumie założył on 48 szkół w Galicji, utrzymały się one do roku 1806. Zob. J. Schall, *Historia Żydów w Polsce, na Litwie i Rusi*, Lwów 1934, s. 202–204.

[35] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego…*, s. 63.

[36] CDIAUL 146, 66, sygn. 1897, k. 4; *Einladung zur öffentlichen Prüfung der zwei hundert acht bestimmten Schüler zur kaiserl. königl. jüdischen lemberger Hauptschule mit Ende des Sommerkurses* […], Lemberg [1800], s. 2.

[37] Tamże.

[38] J. Z-n, dz. cyt., s. 89. Materiały o odpowiedzialności karnej Żydów zabraniających dzieciom uczenia się w szkołach publicznych z lat 1797–1798 zob.: CDIAUL 146, 66, sygn. 1889, passim.

W tzw. katalogu pilności (Fleiss-katalog) II klasy ze szkoły głównej z roku szkolnego 1803/1804 wymieniono nazwiska 66 uczniów. Uwzględniono datę przyjęcia ich do szkoły, a także podjęcia nauki w bieżącej klasie. Spośród nich 16 korzystało z usług nauczycieli prywatnych: Dornbacha, B. Lewinskiego, S. Blanda, Schorra, Vincenza Ulasiewicza, S. Poppera i B. Grünbauma[39]. Przygotowywali oni uczniów do egzaminów szkolnych z takich przedmiotów, jak: czytanie pisma drukowanego, czytanie pisma ręcznego, objaśnienia z podręcznika, prawidła pisma, język niemiecki, dyktando, kaligrafia, rachunki[40].

W zachowanym spisie nauczycieli z terenów Galicji Wschodniej z października 1806 r. odnotowano nazwiska 15 nauczycieli lwowskich. Oprócz piastującego funkcję nadzorcy (Oberaufseher) Herza Homberga inspektorem szkolnym był Franz Xavier Weiss. Przy szkole głównej znajdowała się preparanda nauczycielska, której kierownikiem był wspominany wcześniej A. Friedenthal (z pensją 600 florenów). W szkole głównej zaś uczyli S. Popper (485), B. Grünbaum (300) i B. Lewinski (250); w szkole trywialnej N. Gipfel, S. Shutsch, Herz Meyer (wszyscy po 200); w szkole żeńskiej Franciska Turnau (375), wspomagana przez S. Neuman (50) i nauczycielkę robót ręcznych (Industries) S. Baronównę (30); w kolejnej żeńskiej Judith Unter (250), wspomagana przez D. Abrahama (50) i D. Abrahamową (30), a w kolejnej żeńskiej – Feige Herz[41]. Nadal działali także wspomniani uprzednio nauczyciele prywatni – w latach 1804–1805 byli nimi: Michel Zipper, V. Ulasiewicz, S. Bland, Ch. Piepes i M. Lewinski[42].

Ortodoksja żydowska stawiła zacięty opór nowemu szkolnictwu. Przywołując Mendelssohnowskie hasło „Religia i oświata", obawiano się, że oświata pochłonie religię. Nielicznych Żydów posyłających dzieci do owych szkół traktowano jak odstępców. W samym tylko Lwowie było 85 chederów z 1574 uczniami, miejscowa zaś szkoła hombergowska liczyła 389 uczniów[43]. Brakowało także nauczycieli –

---

[39] CDIAUL 146, 66, sygn. 1905, k. 45–46; sygn. 1896, passim.

[40] CDIAUL 146, 66, sygn. 1905, k. 45.

[41] CDIAUL 146, 66, sygn. 1906, k. 13–14. Tu także korespondencja nauczycieli żydowskich m.in. Arona Friedenthala z Gubernium z prośbą o wsparcie finansowe po opuszczeniu Galicji przez Herza Homberga. O subwencjonowaniu szkół niemiecko-żydowskich w Galicji zobacz: CDIAUL 146, op. 66, sygn. 1907.

[42] CDIAUL 146, 66, sygn. 1905, k. 1–44; zob. także: B. Strassburger, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Von der vortalmudischen Zeit bis auf die Gegenwart. Mit einem Anhang: Bibliographie der jüdischen Pädagogie*, Breslau 1885, s. 191–192; K. Rędziński, *Żydowskie…*, s. 46–47.

[43] K. Rędziński, *Żydowskie…*, s. 46. *Nota bene* pierwsze próby powołania szkół publicznych dla Żydów w Księstwie Warszawskim, a później w Królestwie Kongresowym, także zakończyły się niepowodzeniem. Przyczyny były identyczne jak w zaborze austriackim; jak pisze Adam Winiarz: „[…] niechęć do tej szkoły spowodowana była obawą, że wychowane w niej dzieci zerwą z religią i tradycją narodową. Społeczność żydowska widziała w […] szkole elementarnej wielkie niebezpieczeństwo dla młodego pokolenia". A. Winiarz, *Sprawa rządowego szkolnictwa elementarnego dla dzieci żydowskich w Księstwie Warszawskim i w Królestwie Polskim* (*1807–1831*), [w:] *Studia o szkolnictwie i oświacie…*, s. 8.

kandydaci do szkół świeckich musieli się liczyć z klątwą rabina i śmiercią cywilną w środowisku współwyznawców[44]. Homberg pozostał w Galicji do roku 1797, później przejął obowiązki inspektora szkolnego w Czechach. Po jego wyjeździe szkoły żydowskie funkcjonowały do roku 1806[45]. Dziedzictwem Homberga były

> grupki, a nawet środowiska zwolenników europeizacji […]. Ludzie ci, zetknąwszy się raz z europejską kulturą, nie chcieli już dłużej żyć zamknięci w getcie, konsekwentnie zdążając do emancypacji[46].

Do pomysłu stworzenia sieci szkół niemieckojęzycznych dla ludności żydowskiej w Galicji powrócono w roku 1813. Ich organizatorami byli głównie Józef Perl (Tarnopol 1813), Nachum Krochmal (Brody 1815) i S.J. Rappaport (Lwów 1844). Liczba szkół była jednak znikoma, zainteresowanie ludności żydowskiej podobne[47]. W roku 1830 w całej Galicji w szkołach publicznych uczyło się zaledwie 408 dzieci żydowskich[48].

1.3. Szkoła im. Abrahama Kohna

Nowy rozdział w dziejach edukacji starozakonnych we Lwowie otwierają lata 40. XIX stulecia i uruchomienie szkoły im. Abraham Kohna. Impulsem do jej założenia była wymiana korespondencji między władzami kahału lwowskiego a magistratem i gubernium, zapoczątkowana 3 marca 1842 r. W piśmie z tą właśnie datą kahał zwrócił się do magistratu z prośbą o ufundowanie posady nauczyciela religii mojżeszowej w miejscowym gimnazjum z myślą o uczęszczających doń uczniach żydowskich. 15 kwietnia 1842 r. magistrat prośbę zaopiniował pozytywnie, lecz gubernium przypomniało postulat Józefa Perla i Herza Homberga z 1835 r. o tym, że w mieście należałoby założyć szkołę ludową dla społeczności żydowskiej. Dodatkowym czynnikiem sprzyjającym realizacji sugestii Perla i Homberga było zamianowanie nowych władz kahalnych we Lwowie, w których przewagę uzyskali maskilowie.

W 1842 r. postępowi Żydzi lwowscy przy powołanym wówczas zakładzie sierot[49] założyli szkołę. Na jej utrzymanie przeznaczono fundusz dawnej talmud-tory. Do szkoły uczęszczało 60 chłopców i 188 dziewcząt. Pierwszym kierownikiem był Marek Schläsinger, nauczycielem – Marek Katz, opiekunem zaś sierot – Chaim Izaak Tabak[50]. Po roku placówkę tę przekształcono w nowoczesną

---

[44] M. Bałaban, *Historia projektu szkoły rabinów*..., s. 12.

[45] J. Schall, *Historia Żydów w Polsce, na Litwie i Rusi*, Lwów 1934, s. 202–204. M. Bałaban, *Herz Homberg*..., s. 201. O wynikach egzaminów w szkołach niemiecko-żydowskich w szkołach Galicji Wschodniej w latach 1798–1803 zob.: CDIAUL 146, 66, sygn. 1897, passim.

[46] T. Gąsowski, *Między gettem*…, s. 13–14.

[47] O. MacCagg, dz. cyt., s. 165, A. Eisenbach, dz. cyt., s. 265.

[48] J. Z-n, dz. cyt., s. 90.

[49] M. Łapot, *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie* (*1772–1939*), Gliwice 2011.

[50] CDIAUL 179 (zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego), 2, sygn. 1919, k. 110.

szkołę, a kierownictwo powierzono specjalnie w tym celu sprowadzonemu z Austrii (Vorarlberg) rabinowi Abrahamowi Kohnowi[51]. Z inicjatywą reformy wyszedł S.W. Schlieser, wsparty przez postępowych członków gminy – Adama Barasza, Emanuela Blumenfelda, Oswalda Menkesa, Leona Kolischera, Markusa Dubsa i Izaaka Arona Rosensteina. Na mocy postanowienia cesarza z 16 kwietnia 1843 r. i dekretu Nadwornej Komisji Naukowej (Studienhofcomission) w Wiedniu z 4 maja 1843 r.[52] szkoła była placówką trzyklasową z klasą przygotowawczą i językiem niemieckim jako wykładowym, mieszaną, czyli dla chłopców i dziewcząt z osobnymi oddziałami dla obu płci. Nosiła nazwę Niemiecko-Żydowska Publiczna Szkoła Główna we Lwowie (Lemberger deutsch-israelitische öffentliche Hauptschule). Jej powołanie było elementem programu działań politycznych i społecznych gminy, zmierzających do zmiany warunków życia zacofanych mas żydowskich, wspieranego przez Wiedeń. Ortodoksów do szkoły miała przekonać nauka religii mojżeszowej i języka hebrajskiego, przedmioty te stanowiły rdzeń planu nauczania, a także integralną część procesu wychowania. Miały one odciągać dzieci żydowskie od tradycyjnych chederów[53]. Nauczano także języka polskiego (w klasach elementarnej i I – po 3 godziny tygodniowo, a w klasach II i III – 2 godziny tygodniowo), jako języka krajowego[54].

Pierwszym kierownikiem szkoły był Abraham Kohn. Urodził się on w Załużanach w obwodzie Jungbunzlau (Mlada Boleslav) w Czechach. Starając się o rabinat w Ellbogen i Saatz, studiował podstawy judaizmu tradycyjnego oraz filozofii żydowskiej (co ciekawe, świadectwo uprawniające do nauczania religii wystawił mu 27 października 1830 r. sam Herz Homberg, ówczesny inspektor szkół żydowskich w Czechach). W latach 1833–1844 Kohn wykonywał obowiązki rabina w Hohenems w Vorarlbergu. Był Żydem oświeconym, we Lwowie musiał się zatem liczyć z niechęcią ortodoksji i mas. Pierwsze kazanie w 1844 r. wygłosił po niemiecku, co współwyznawcy przyjęli z gwałtowną dezaprobatą. Nowy rabin powołał czasopismo „Der israelitische Wochenblat für die geistigen und materiallen Interessen des Israeliten Galiziens". Publikowane na jego łamach teksty dotyczyły oświaty żydowskiej, nauki języków polskiego, ukraińskiego i niemieckiego oraz rzemiosła i rolnictwa. Ortodoksi widzieli w Kohnie bezbożnika; przekupywali go, by opuścił Lwów, wreszcie otruli w 1848 r.[55] Imię Abrahama Kohna szkole nadano w 1905 r.[56]

---

[51] Tamże, k. 111.

[52] CDIAUL 701, 3, sygn. 559, k. 1. M. Bałaban pisze, iż szkołę założono w 1844 r. M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji*…, s. 131.

[53] CDIAUL 178 (zespół: Rada Szkolna Krajowa m. Lwów 1867–1921), opis 2, sygn. 4161, k. 70. M. Bałaban twierdzi, że była placówką czteroklasową; M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji*…, s. 131. Różnica bierze się stąd, że była klasa elementarna i klasy I–III.

[54] M. Bałaban, *Historia projektu szkoły rabinów*…, s. 25.

[55] 6 września 1848 r. otruto całą rodzinę Kohna. Zob. G. Kohn, *Abraham Kohn im Lichte der Geschichtsforschung*, Zamarsytnow bei Lemberg 1898 oraz tegoż, *Panteon miasta Lwowa i żywot prawego męża*, Lwów 1906; M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji*…, s. 131–134; I. Smolśkyj, *Kon Abraham* (*Kohn Abraham*), s. 364–365.

[56] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 1.

Mimo trudnych początków zainteresowanie wykształceniem świeckim wśród Żydów lwowskich stale rosło. Po śmierci A. Kohna kierownikiem szkoły został Bernard Sternberg, a uczęszczało do niej już ponad 700 dzieci. W latach 50. jedyna świecka szkoła żydowska w mieście była zbyt mała, by przyjąć wszystkich chętnych. Dlatego też aktem fundacyjnym z 26 sierpnia 1855 r. powołano dwie kolejne, organizacyjnie jednak niższe niż utworzona w roku 1843, zwana odtąd główną – trzyklasowe szkoły trywialne dla Żydów. Otwarto je w 1856 r. – pierwszą, tzw. miejską, przy ulicy Za Zbrojownią 3 (Städtische deutsch--israelitische Trivialschule,), a drugą, tzw. pozamiejską, na Zamarstynowie przy ul. Słonecznej 8 (Vorstädtische deutsch-israelitische Trivialschule)[57].

W roku 1856 w szkole głównej uczyło się 320 chłopców i 341 dziewcząt, w miejskiej – 66 chłopców i 124 dziewczęta, a w przedmiejskiej – 100 i 124 uczniów i uczennic. W sumie uczęszczało do nich wówczas ponad 1000 uczniów (486 chłopców i 579 dziewcząt)[58]. W szkole głównej nauczali: dyr. B. Sternberg, Jakub Sperling, Karl Lodner, Michał Wolf, Leon Riesberg-Volländer, Leo Rosenberg, Majer Munk, Filip Olpiński, Marcin Sternal, L. Psachje Grünes, Salomon Rosenzweig, Oswald Weis, Józef Barasch, Franciszka Wolf, Fani Chamaides. Do znanych nauczycieli z wcześniejszej szkoły głównej dołączyli młodzi pedagodzy. Kadrę pedagogiczną szkoły trywialnej miejskiej stanowili wówczas: kierownik Leib Moses Urech, Jakub Taubeles, Stanisław Kruszewski, Nathan Rifczes, Herman Rosenthal, Fani Chamaides, a na Zamarstynowie: Hirsz Glassgall, Leo Izaak Halpern, Schapse Schnepp, Herman Rosenthal, Rebeka Philipp.

Podlegające na przestrzeni lat 1845–1939 licznym przemianom szkoły wyznaniowe we Lwowie były utrzymywane z różnych źródeł. Pierwszym był Fundusz Wschodniogalicyjski Szkół Normalnych Izraelickich, dysponujący kwotą ponad 350 tysięcy koron (ulokowanych w papierach wartościowych, dłużnych państwowych i prywatnych aktywach kapitałowych), zarządzany przez k.k. Galizische Staatshalterei in Lemberg, któremu wypłatę subwencji i innych dotacji zlecało Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu, a realizowało Namiestnictwo we Lwowie. Przychód z pasywów i aktywów fundacyjnych wynosił około 15 tysięcy koron na rok i ową sumę wydatkowano w formie subwencji dla szkół żydowskich. Struktura wydatków rocznych owego funduszu kształtowała się następująco: subwencje szkolne – około 10 000, remuneracje i pożyczki dla nauczycieli – 3400, datki – 600 koron oraz symboliczne opłaty podatkowe. Corocznie zatem pozostawała niewielka nadwyżka, która zasilała fundusz macierzysty (pod koniec XIX wieku operowano około 375 tysiącami koron)[59]. Fun-

[57] CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 37–38, 43.

[58] CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 48; *Provinziall Handbuch der Königreiche Galizien und Lodomerien,* Lemberg 1851, s. 642; *Provinziall Handbuch der Königreiche Galizien und Lodomerien*, Lemberg 1855, s. 642; CDIAUL 701, 2, sygn. 549, k. 7; sygn. 375, k. 61.

[59] Znana jest struktura subwencji owego funduszu z końca XIX w. Otóż gmina żydowska we Lwowie otrzymywała corocznie 4800, w Brodach – 3000, Tarnopolu – 2000, a w Bolechowie – 400 koron (w zachowanych sprawozdaniach widnieje także pozycja 200 koron na opłacenie

dusz ten zasilał ogólny Fundusz Szkolny Izraelicki, utworzony z podatków od uboju rytualnego. One też stanowiły główne źródło budżetu szkolnego. Jego dochody nie były jednak stabilne, zależały od skuteczności ściągania podatków i ogólnej sytuacji gospodarczej i politycznej ludności żydowskiej[60].

A zatem celem pierwszej świeckiej szkoły żydowskiej we Lwowie, prowadzonej przez gminę wyznaniową, było oświecenie młodego pokolenia i uczynienie zeń obywateli niestroniących od życia publicznego, lecz jednocześnie zachowujących tożsamość religijną. Miała ona odciągnąć dzieci od chederu, będącego w kręgach oświeconych Żydów oraz otoczenia chrześcijańskiego synonimem zacofania. W tym celu zatrudniano w niej nauczycieli Żydów, uczono religii mojżeszowej i języka hebrajskiego, obchodzono święta i respektowano obyczajowość żydowską. Początkowo szkoła co prawda napotkała na opór środowiska ortodoksyjnego, jednak nie był on już tak zdecydowany jak za czasów Homberga. Istotne, w porównaniu ze szkołami hombergowskimi, że uczęszczanie do niej nie było przymusowe. Upływ niemal 40 lat od wyjazdu Homberga wzmocnił szeregi maskilów lwowskich, a masy poczęto oswajać z potrzebą kształcenia świeckiego[61].

---

nauczyciela religii mojżeszowej w szkołach żydowskich we Lwowie). O żydowskim funduszu szkolnym w Galicji i jego wykorzystaniu w latach 1861–1908 zob.: CDIAUL 146, opis 66, sygn. 1910–1973; 178, 2, 4263, k. 10; 701, 2, 611, k. 10 i nn.; a także: Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (AGAD), zespół 304 (CK Ministerstwo Wyznań Oświaty w Wiedniu z lat 1848–1918), sygn. 349 u, k. 60, 261, 474, 479, 508, 647–648, 703; sygn. 392 u, k. 1–66; cała jednostka archiwalna obejmuje korespondencję gminy lwowskiej z Ministerstwem Wyznań i Oświaty (MWiO) w Wiedniu w sprawie subwencji z Funduszu Wschodniogalicyjskiego.

[60] CDIAUL 701, 2, sygn. 412, k. 63, 95, 107; sygn. 675, k. 107.

[61] W CDIAUL w zespole nr 618 (Rzymskokatolicka mitropolicza konsistoria, m. Lwiw), opis 1, sygn. 27 znajduje się wykaz żeńskich zakładów prywatnych we Lwowie w roku 1846. Ujęto w nim Szkołę dla Dziewcząt Żydowskich Emilii Löwenberg. Były w niej trzy klasy. *Prüfungs-Extract der Schüllerinnen in der priviligirten Lehranstalt der Emilie Löwenberg im II-ten Curse des Schuljahres 1846 Fortgang der vergeschriebenen Gegenstände* podaje, iż w klasie III były zaledwie trzy uczennice (11-letnia Antonia Mondrochowicz, 13-letnia Lea Marcus i 14-letnia Carolina Starkschal), w II jedna (11-letnia Sara Zeller), a w I trzy (10-letnia Nina Max, 8-letnia Emilia Max i 7-letnia Henrietta Löwenberg). Wszystkie urodziły się we Lwowie i były wyznania mojżeszowego. Większość była córkami kupców. Oznacza to, że środowisko maskilów lwowskich było wówczas już na tyle duże, iż powoływano prywatne pensje dla dziewcząt, umożliwiające im edukację na poziomie podobnym, jak w pensjach chrześcijańskich, tworzonych z myślą o córkach urzędników i ziemian (CDIAUL 618, 1, sygn. 27, k. 7). Oznacza to także, iż w dużych miastach edukacja dziewcząt żydowskich nie ograniczała się wyłącznie do domu. Warto jeszcze raz przywołać artykuł S. Stampfera, w którym autor podaje, iż na przykład w Warszawie pierwsza nowoczesna szkoła dla dziewcząt żydowskich powstała w 1818 r., a w Wilnie podobna w 1826, wyprzedzając podobne szkoły męskie. S. Stampfer, dz. cyt., s. 76.

2. Okres autonomiczny

2.1. Chedery

Tradycyjny system szkolnictwa żydowskiego, zarysowany w podrozdziale poświęconym okresowi przedautonomicznemu, przetrwał w niezmienionej formie aż do czasów autonomii galicyjskiej. Wraz jednak z działaniami zmierzającymi do uobywatelnienia Żydów wzmagała się jego krytyka. Szkolnictwo chederowe stało się symbolem zacofania kulturowego i fanatyzmu religijnego, zwalczanego nie tylko przez władze państwowe, ale i przez Żydów oświeconych.

Przemiany w tradycyjnym szkolnictwie starozakonnych we Lwowie były skutkiem rozwoju szkolnictwa publicznego. Dążenia zwolenników haskali zyskały ramię prawne w postaci RSK, która stanęła na stanowisku ograniczenia wpływu chederów i skierowania mas żydowskich do szkół ludowych. Choć na dzieci żydowskie nałożono obowiązek szkolny, podobnie jak na uczniów innych konfesji, ludność ortodoksyjna uchylała się od niego. Gdy w 1868 r. RSK wezwała dyrekcje szkół ludowych do wyjaśnienia, dlaczego niemal nie ma w nich dzieci izraelickich, na łamach „Szkoły" Nehemiasz Landes podał trzy powody tego stanu: pierwszy – brak konsekwencji władz w egzekwowaniu przymusu szkolnego wobec rodziców żydowskich, drugi – konfesyjność szkół ludowych, ich katolickość, trzeci – istnienie szkółek pokątnych, czyli chederów. Zalecał odpowiednio: karanie rodziców żydowskich nieposyłających dzieci do szkoły, wprowadzenie religii mojżeszowej oraz likwidację chederów[62]. W odpowiedzi na łamach tego samego pisma M. Munk zauważył, iż likwidacja szkolnictwa chederowego nie jest dobrym rozwiązaniem. Jest to bowiem szkolnictwo religijne, a zatem potrzebne do realizacji wychowania religijno-moralnego, silnie eksponowanego w programie wychowawczym RSK. Potrzebna jest jednak reforma owych szkółek, tak by odpowiadały one wymogom współczesnej oświaty. Munk zauważył również, że Żydzi mają już swoje szkoły publiczne, w których odbywają się zajęcia religii mojżeszowej, nie cieszą się one jednak dużym zaintere-

[62] N. Landes, *Uwagi nad okólnikiem Wysokiej Rady Szkolnej Krajowej z dnia 23 stycznia br. do l. 9763 do dyrekcji szkół ludowych głównych*, „Szkoła" 1869, s. 104–106.

sowaniem z uwagi, iż wykład *Biblii* w nich jest bardzo szczupły i jest on prowadzony metodą katechizmową, która nie zapewnia jej znajomości w stopniu pozwalającym pobożnemu Żydowi na udział w rytuale. Munk przytomnie zauważył, iż władze szkolne powinny przejąć kontrolę nad chederami, porządkując ich sprawy organizacyjne, od warunków nauczania począwszy, a na metodach i pomocach skończywszy, bez zamiaru jednak ich likwidacji[63].

Egzekwowanie przymusu utrudniał brak dokładnej statystyki dzieci żydowskich. RSK uznała, iż nadzorowanie wypełniania obowiązku szkolnego wśród Żydów nie jest możliwe bez kontroli chederów. 31 sierpnia 1874 r. Namiestnictwo wydało okólnik określający zasady ich funkcjonowania. Chedery podporządkowano starostom. Nauka miała się ograniczać do religii wraz z objaśnieniami talmudycznymi. Właściciele chederów nie mogli uczyć przedmiotów świeckich, takich jak np. czytanie i pisanie w języku polskim i niemieckim, rachunki, jeśli nie uzyskali koncesji RSK na prowadzenie szkoły prywatnej. Niezastosowanie się do przepisów skutkowało cofnięciem koncesji. Istotne, iż uczęszczanie do chederu nie zwalniało z obowiązku szkolnego. Dzieci w wieku szkolnym powinny zatem chodzić również do szkół publicznych[64].

Wymagania koncesyjne dotyczyły przede wszystkim warunków sanitarnych, związanych ze stanem budynków i sal do nauki. Otóż pomieszczenie szkolne na ogół sąsiadowało z mieszkaniem nauczyciela. Wejście doń prowadziło np. przez kuchnię lub inną izbę mieszkalną, w której przebywała żona mełameda i jego dzieci. Zapachy z kuchni docierały do pomieszczenia szkolnego i potęgowały zaduch. W klasie panował bałagan, zimą na ogół sprzątano ją i wietrzono tylko raz w tygodniu przed szabatem. Brakowało toalet[65].

Aby uzyskać pozwolenie na założenie chederu, mełamed wnosił podanie do magistratu wraz z metryką urodzenia, kartą przynależności do gminy, świadectwem moralności (wystawianym przez c.k. Dyrekcję Policji), świadectwem uzdolnienia do nauczania przedmiotów judaistycznych wydanym przez gminę żydowską oraz planem budynku z jego dokładną lokalizacją. Przenoszenie chederu bez zgody RSK i magistratu groziło odebraniem zezwolenia.

W zarejestrowanym chederze nauczał mełamed posiadający koncesję. Nie mógł on zatrudniać innych nauczycieli lub belfrów, którzy takowej nie posiadali. Na zewnątrz budynku miał znajdować się napis w języku polskim „Chajder", z nazwiskiem właściciela. Niezastosowanie się do powyższych przepisów groziło: grzywną w wysokości od 20 do 100 zł, aresztem od 4 do 20 dni, a w ostateczności odebraniem koncesji[66].

---

[63] M. Munk, dz. cyt., s. 256–260.

[64] CDIAUL 701, 2, sygn. 645, k. 39; sygn. 657, k. 21–22. Zob. także: *Chajdery*, „Szkoła" 1899, s. 208.

[65] CDIAUL 701, 3, sygn. 144, k. 4.

[66] CDIAUL 701, opis 3, sygn. 354, k. 38–40.

Pierwszy spis mełamedów lwowskich przeprowadzono w 1874 r., na polecenie magistratu. Ujawnił on nazwiska 71 mełamedów[67]. Chedery mieściły się w bożnicach – wówczas nauczycielami byli słudzy domów modlitwy i ich pomocnicy – lub w mieszkaniach prywatnych. Większość podopiecznych nie wypełniała obowiązku szkolnego, przy czym część uczniów w chederach I stopnia ze względu na wiek jeszcze nie była nim objęta. Największy był cheder Marbice Tora przy ul. Słonecznej 28 – zajmował niemal całą kamienicę, składał się z 8 klas. Prowadził go Mojżesz (Moschel) Bombach. Panowały w nim fatalne warunki higieniczne – wizytator zalecił montaż wentylacji, stałe oddzielenie sal szkolnych od mieszkalnych, uprzątnięcie i regularne wywożenie śmieci z podwórza oraz jego wybrukowanie[68].

Władze szkolne ponownie zainteresowały się szkolnictwem chederowym we Lwowie w roku 1880. Otóż Namiestnictwo zażądało od magistratu wykazu chederów oraz informacji na temat kwalifikacji prowadzących je mełamedów (najprawdopodobniej działania te były związane z naborem do otwartych wówczas szkół męskiej i żeńskiej im. Tadeusza Czackiego – uruchomiono je w 1879 r. – uwzględniających potrzeby obyczajowe i religijne judaizmu). W 1880 r. przy gminie żydowskiej powołano także Komisję Egzaminacyjną dla Mełamedów (Prüfungs-Comission für Melamdim) i ustalono zakres wymagań poddawanych ocenie (Melamdim Prüfungsordnung)[69].

---

[67] CDIAUL 701, 2, sygn. 645, k. 27–31); Derżawnyj Archiw Lwiwskoj Obłasti (dalej: DALO), fond 3 (zespół: Magistrat królewskiego stołecznego miasta Lwowa 1787–1918), 1, sygn. 2840, k. 6–7; 81–95.

[68] DALO 3, 1, sygn. 2891, k. 10.

[69] CDIAUL 701, 2, sygn. 657, k. 1–5. Z roku 1880 zachowało się także kilkanaście protokołów komisji egzaminacyjnej stwierdzającej odpowiednie kwalifikacje mełamedów (Arona Leiba Wolfa – lat 39, Hersza Fingerhuta – 39, Lazara Fränkela – 36, Dawida Friedmanna – 58, Józefa Leiba Kormesa – 46, Anczela Halperna – 41, Aby Schulima Dornbuscha – 33, Leiby Eisena – 32, Samuela Bendera – 55, Anschela Wiesera – 56, Ozjasza Meiselsa – 48, Marcusa Altschillera – 32, Jonasza Münzera – 58, Hersza Finkelsa – 60, Eliasza Singera – 73, Abrahama Tolkesa – 60, Markusa Künstlera – 48, Chaima Mojżesza Wurma – 53, Hersza Schippera – 40). Podobne dokumenty zachowały się również z późniejszych lat. Przykładowo z 1881 r. Hersza Katza (40), Sendera Strittiga (64), i świadectwa moralnego prowadzenia się wydane przez gminę żydowską dla wymienionych i innych. 21 X 1907 r. egzamin przed komisją gminną na ocenę bardzo dobrą zdał Oskar Herman Stadler (ur. 6 V 1887 we Lwowie). W roku zaś 1913 ów egzamin pomyślnie zaliczyli: Aron Klar z Kulikowa (lat 39), jak stwierdziła komisja: „bardzo dobrze uzdolniony do nauczania j. hebrajskiego i tłumaczenia Biblii wraz z komentarzem Raschiego"; Joel Leib Smal ze Złoczowa (47), na ocenę bardzo dobrą; Wolf Landau ze Lwowa (39), bdb; Efraim Józef Gersten z Kulikowa (39), bdb; Józef Meier Seitelbach (34), dst; Mendel Zachariasz Littman (29), bdb; Izaak Lester, dst; Saul Benzion Flam ze Zniesienia 157, db; Gedalje Chajes ze Zniesienia, dst; Tobiasz Schneider ze Zniesienia 102, Izaak Letzter ze Zniesienia 129. Natomiast 1 marca 1914 podanie o dopuszczenie do egzaminu na mełameda wniósł do gminy 36-letni Chaim Sinkower z Sielca (powiat Krystynopol), prywatny nauczyciel języka hebrajskiego (m.in. w domu dra Bernarda Hausnera), dołączając poświadczenie kwalifikacji pedagogicznych i moralnych sporządzone przez Majera Bałabana. Komisja gminna uznała go

Magistrat podzielił chedery na trzy kategorie. Pierwszą objęto szkółki utrzymujące porządek i czystość (prowadzili je: Mojżesz Bombach, Mojżesz Bardach, Chaim Czeszer, Aba Schulim Dornbusch, Chaim Juda Halpern, Jakub Katz, Lejzor Kabrin, Mojżesz Landkutsch, Ozjasz Meisels, Chaim Nemeth, Hersch Schipper, Sender Strittig, Aron Leib Wolf, Berl Weit). Chedery drugiej kategorii dostały warunkową zgodę na działanie po oddzieleniu szkoły od mieszkania prywatnego, staranniejszym zaprowadzeniu czystości i wentylacji pomieszczenia. Utrzymywali je: Marek Altschiller, Lazar Fränkel, Chaim Fratz, Dawid Friedmann, Hersz Fingerhut, Marek Künstler, Marek Lubin, Jonas Münzer, Chaim Leib Rack, Józef Jonasz Sieber, Chaim Mojżesz Wurm i Mojżesz Weiss. I wreszcie trzecia kategoria chederów – oznaczała konieczność poszukiwania nowego lokum. Przed taką koniecznością stanęli: Józef (Izrael) Baczes, Hersch Finkels, Dawid Fehl, Marek Samuel Gimpel, Anczel (Anschel) Halpern, Józef Leib Kormes, Joel Kaufer, Hersch Katz oraz Eliasz Singer. Ponadto magistrat wydał nakaz zamknięcia chederu przy ul. Smoczej 26 (nauczali w nim: Simche Mund, Aron Pipes, Urie Wolf Salat i Berl Lorie)[70].

W 1881 r. liczba chederów w mieście sięgnęła 49, a w okręgu lwowskim 43[71]. Statystyki zbiorcze chederów wraz z uczęszczającymi doń uczniami ułożyły komisariaty poszczególnych dzielnic. Na tej podstawie sporządzono listę dzieci niewypełniających obowiązku szkolnego. M. Baranowski w imieniu RSOM we Lwowie 23 kwietnia 1881 r. polecił policji doręczenie wezwań rodzicom, aby zapisali swe dzieci do szkół publicznych[72]. Pod koniec roku przeprowadzono kontrolę. W raporcie pokontrolnym przy większości uczniów uczęszczających do chederów znalazły się wzmianki typu: „zapisany do szkoły Czackiego", „zapisany do głównej izraelickiej", „zapisany do głównej przy ul. Rzeźnickiej", „do św. Marcina", „do szkoły ewangelickiej", „wniósł prośbę o uwolnienie", „ojciec twierdzi, że nie jest w stanie posłać do szkoły publicznej wskutek ubóstwa", „obiecują, że zapiszą", „do głównej szkoły nie chciano przyjąć", „główna izraelicka na ul. Sobieskiego" lub „nie ma jeszcze 6 lat"[73].

W roku 1884 organizacja Alliance Universelle Israelite pozyskała do współpracy część chederów lwowskich, dla których wynajęto okazały dwupiętrowy budynek szkolny z 20 salami, a mełamedom wypłacano pensje. Zatrudniono 12 mełamedów i 20 pomocników oraz nauczycieli przedmiotów świeckich. Nadzór powierzono kierownikowi szkoły męskiej im. T. Czackiego Nehemia-

za zdolnego do nauczania hebrajskiego, rytuałów i tłumaczenia *Biblii* z komentarzami talmudycznymi w chederach 19 marca 1914 r. CDIAUL 701, 2, sygn. 1613, k. 2; 701, 3, sygn. 237, passim; 701, 3, sygn. 150, k. 30–36; 701, 2, sygn. 657, k. 26, 27, 29; DALO 3, 1, sygn. 3134, k. 33–45; sygn. 3824, k. 17, 18

[70] CDIAUL 701, 2, sygn. 657, k. 108.

[71] *Sprawozdanie c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/81*, Lwów 1882, s. 4.

[72] DALO 3, 1, sygn. 3134, k. 49.

[73] DALO 3, 1, sygn. 3133, passim.

szowi Landesowi. W roku otwarcia zapisało się 98 uczniów. W roku 1885 było 500 dzieci, z tego 200 w wieku szkolnym, pozostałe 300 pobierało naukę tylko od mełamedów, a w roku; 1886/1887 – 212; 1887/1888 – 219. Językiem wykładowym był polski. W planie nauczania, obok przedmiotów judaistycznych i wykładowego, znalazły się także: niemiecki, rachunki, historia i geografia, pisanie, nauki przyrodnicze, rysunki[74].

Stosownie do rozporządzenia Namiestnictwa z 11 czerwca 1889 r. magistrat lwowski zarządził ponowną wizytację chederów. Przeprowadzono ją w listopadzie roku 1889. Lista mełamedów zawierała tym razem 51 nazwisk (zob. tabela 10).

Tabela 10. Spis mełamedów lwowskich (1889)

Lp.	Adres chederu	Imię i nazwisko właściciela chederu	Liczba dzieci
1.	ul. Starozakonna 33	Markus Altschiller	33
2.	plac św. Teodora 1*	Józef Ambos	14
3.	ul. Boimów 27	Izaak Leib Axelhorn	14
4.	plac Rybi 5	Mojżesz Bardach	20
5.	ul. Boimów 27	Wolf Beer	20
6.	ul. Słoneczna 28	Chaim Bern	18
7.	ul. Sieniawska 5	Abraham Bier	15
8.	ul. Bożnicza 17	Józef Hersch Buber	8
9.	ul. Bożnicza 5	Aba Schulim Dornbusch	14
10.	ul. Bożnicza 17	Dawid Fehl	31
11.	ul. Bożnicza 21	Noach Feiner	18
12.	ul. Smocza 26	Hersz Fingerhut	31
13.	ul. Słoneczna 28	Józef Fracht	6
14.	ul. Boimów 41	Natan Fränkel	9
15.	ul. Boimów 17	Lazar Fränkel	35
16.	ul. Stary Rynek 2	Izrael Friedman	14
17.	ul. Starozakonna 5	Chaim Fratz	25
18.	ul. Smocza 34	Dawid Friedmann	18
19.	ul. Kazimierzowska 46	Izaak Geppert	35

[74] „Izraelita" 1885, nr 19, s. 2–3; K. Rędziński, *Szkolnictwo*…., s. 106. W roku 1885 starostwa galicyjskie wykazały 17 521 dzieci uczęszczających do chederów. W 10 z nich obok przedmiotów talmudycznych uczono przedmiotów szkolnych niemieckiego, polskiego i rachunków – bez pozwolenia. Właściciele chederów chcieli w ten sposób wpłynąć na władzę szkolną, by ta uznała naukę w chederze za wypełnienie obowiązku szkolnego. RSK owe działania uznała za szkodliwe i nakazała likwidację chederów stanowiących niebezpieczny precedens. Cheder centralny jednak nadal działał: „Izraelita" 1885, nr 22, s. 2. Nazwa „cheder centralny" nie występuje w statystykach chederów z poszczególnych dzielnic. Najprawdopodobniej obejmował on chedery towarzystwa Marbice Tora.

Tabela 10. Spis mełamedów lwowskich (1889) (cd.)

Lp.	Adres chederu	Imię i nazwisko właściciela chederu	Liczba dzieci
20.	ul. Na Bogdanówce 2	Anczel Halpern	10
21.	ul. Furmańska 8	Chaim Juda Halpern	30
22.	ul. Szajnochy 6	Leib Halpern	10
23.	plac św. Teodora 1	Wolf Ham	4
24.	ul. Boimów 37	Lejzor Kabrin	24
25.	ul. Słoneczna 28	Abraham Katz	22
26.	ul. Boimów 41	Abraham Jakub Katz	10
27.	ul. Wesoła 9	Samuel Markus Künstler	24
28.	ul. Słoneczna 28	Salamon Kiselstein	22
29.	ul. Słoneczna 28	Dawid Koch	13
30.	plac św. Teodora 1	Józef Leib Kormes	20
31	ul. Pełtewna 7	Jakub Kronstein	—
32	ul. Cebulna 13	Mojżesz Kurz	12
33.	ul. Żółkiewska 17	Markus Lubin	14
34.	ul. Czarna 1	Ozjasz Meisels	12
35.	ul. Słoneczna 28	Mojżesz Hirsch Misch	22
36.	ul. Boimów 52	Chaim Nemeth	22
37.	ul. Sieniawska 5	Jakub Osterwald	10
38.	ul. Wagowa 9	Izaak Patrontasch	12
39.	ul. Słoneczna 28	Sender Pracher	24
40.	ul. Żółkiewska 24	Leib Mojżesz Rattner	6
41.	ul. Blacharska 29	Izaak Richter	12
42.	ul. Słoneczna 28	Hersch Meilech Schaller	18
43.	ul. Bożnicza 41	Hersch Schipper	—
44.	ul. Słoneczna 28	Salomon Schnepp	10
45.	ul. Furmańska 1	Mojżesz Schweizer	—
46.	ul. Sieniawska 5	Ruben Sieder	15
47	ul. Smocza 24	Mojżesz Spatz	28
48.	ul. Słoneczna 28	Izaak Schreiber	24
49.	ul. Bożnicza 5	Salomon Trädler	20
50.	ul. Boimów 37	Mojżesz Weiss	25
51.	ul. Bożnicza 17	Aron Leib Wolf	32

* Przy placu Teodora 1 mieściła się talmud-tora towarzystwa Jeschiwa Eiz Chaim, prowadzącego także jesziwę. CDIAUL 701, 2, sygn. 521, k. 47–48.

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 645, k. 42–47; DALO 3, 1, sygn. 3824, k. 26–33.

Zaprezentowane wyniki spisu podają więcej informacji niż przytoczone wcześniej z lat 1874 i 1880. Istotne, że z 71 chederów, wykazanych w spisie pierwszym, do roku 1889 pozostało 51 szkółek; na obu listach występuje 17 nazwisk. Chedery mieściły się w rejonach najgęściej zamieszkanych przez starozakonnych, czyli przede wszystkim w dzielnicy III (Żółkiewskie) oraz w Śródmieściu. Większość z nich znajdowała się na ulicach: Sieniawskiej (dziś Użhorodzka), Smoczej (w okresie międzywojennym Adolfa Sternschussa, dziś Pidmurna), Słonecznej (Kulisza), Bożniczej (Siańskiej) i Boimów (Starojewrejska).

Krytycznie należy podejść do danych na temat liczby uczniów. Podane w zapisie źródłowym wartości liczbowe są poprzedzone przyimkiem „około", co wskazuje, że członkowie komisji wykazali frekwencję zastaną w dniu wizytacji lub powoływali się na informacje uzyskane od mełameda, które nie zawsze były zgodne z prawdą. Symptomatyczne było zachowanie trzech mełamedów, Jakuba Kronsteina z ul. Pełtewnej 7, Herscha Schippera z ul. Bożniczej 41 oraz Mojżesza Schweizera z Sieniawskiej 3. Otóż po wizytacji ich chederów stwierdzono: „wiele dzieci uczęszcza, zbadać nie można było, gdyż właściciel, dowiedziawszy się, że komisja przyjdzie, napędził [wygonił – objaśn. M.Ł.] dzieci" [75]. Mełamedzi celowo zaniżali statystyki, chcąc zapewne ukryć swoje dochody[76]. Niemniej jednak podane wielkości liczbowe dają ogólną orientację we frekwencji. W 48 chederach uczyło się 975 dzieci, co daje przeciętnie 20,3 uczniów na cheder. Doliczając tę średnią dla trzech chederów, przy których nie podano statystyk uczniowskich, w sumie z owych szkółek korzystało oficjalnie 1035 dzieci.

Komisja sprawdziła również koncesje oraz tzw. kwalifikacje do nauczania. Okazało się, że z 51 mełamedów tylko 20 miało oba dokumenty, 28 zaś ani jednego, ani drugiego. Warto zwrócić uwagę, że wśród mełamedów prowadzących chedery w roku 1889 byli tacy, którym zakazano działalności w roku 1875; byli to Lejzor Kabrin, Chaim Nemeth, Hersch Schipper. Najprawdopodobniej mimo braku koncesji otworzyli oni nowe chedery, ustaleń władz zatem nie traktowano jako wiążących. Nawet pomijając te trzy przypadki, ponad połowa prowadzących własne chedery ignorowała podstawowe przepisy administracyjne, ponadto uczyła bez dokumentu potwierdzającego przygotowanie merytoryczne.

Kolejnym kryterium oceny chederów był fakt, czy izba szkolna służy tylko do nauczania. Wymaganiu temu sprostało 14 chederów, choć w kilku przypadkach zwrócono uwagę, że sala lekcyjna jest ciemna lub też schody doń prowa-

[75] CDIAUL 701, 2, sygn. 645, k. 45–47.

[76] W latach 80. i 90. przeciętna opłata za naukę jednego dziecka przez cały rok wynosiła tylko 3–6 zł. Zob.: *Chajdery*, „Szkoła" 1899, nr 21, 25 maja, s. 208; dla porównania w Warszawie w latach 60. XIX w. płacono od 3 do 10 zł, por. Z. Borzymińska, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*, Warszawa 1994, s. 65. O szkolnictwie chederowym w zaborze rosyjskim i na jego terenach w okresie międzywojennym zob. także: J. Bero, *Z dziejów szkolnictwa żydowskiego w Królestwie Kongresowym 1815–1830*, „Minerwa Polska" 1920, z. 1–4, s. 84; A. Winiarz, *Sprawa…*, s. 8–15.

dzące są zbyt strome i wąskie. W pozostałych wypadkach sala lekcyjna nie miała innego przeznaczenia, lecz stanowiła część mieszkania właściciela chederu, albo też obok celów dydaktycznych służyła także jako kuchnia lub sypialnia dla mełameda lub belfra – samych lub z rodziną. Ponadto 13 chederów mieściło się w bożnicach. W przypadku aż 35 chederów sformułowano zastrzeżenia w odniesieniu do porządku i czystości w salach oraz toaletach. W wielu z nich ławki szkolne były nieodpowiednie dla dzieci i do nauki. Członkowie komisji interesowali się również zdrowiem uczniów. Okazało się, że dzieci chore uczyły się wraz ze zdrowymi w 15 szkółkach. Na ogół były to pojedyncze osoby, ale np. u Rubena Siedera na 15 uczniów aż 3 było chorych, a u Izaaka Schreibera 4 uczniów z 24 obecnych na zajęciach powinno pozostać w domu z powodu widocznych oznak choroby. Na 51 chederów tylko 9 spełniało wszystkie kryteria oceny[77].

Żaden z chederów nie miał przed wejściem tablicy informacyjnej w języku polskim wraz z nazwiskiem właściciela, można zatem przypuszczać, że członkowie komisji nie dotarli do wszystkich chederów i że uzyskany obraz tego szkolnictwa jest jego zarysem. Pełną kontrolę utrudniała również niestabilność szkółek; zakładano je i zamykano bez wiedzy nie tylko magistratu, ale i zapewne gminy żydowskiej. W środowisku żydowskim wychodzono z założenia, że nauczać może każdy, kto zna hebrajski, a to rzeczywistość – wyniki nauczania i zaufanie rodziców – zadecyduje o racji bytu chederu. Warto pamiętać także o osobnej grupie mełamedów, nauczycieli prywatnych, udzielających lekcji w domach zamożnych klientów. Ich liczba pozostaje nieznana.

Wizytacja uwidoczniła katastrofalny stan chederów i ignorowanie przepisów administracyjnych i szkolnych. Nic zatem dziwnego, że uchwałą z 8 stycznia 1890 r. magistrat lwowski zamknął większość z nich, a pozostawił jedynie 7., 9., 21., 27., 28., 35., 37., 39., 46., 47. i 51. – według numeracji zawartej w tabeli[78]. Owych jedenastu właścicieli chederów musiało jednak w ciągu 6 tygodni usunąć niedociągnięcia. Od 1890 r. każdy mełamed był zobowiązany dwa razy w roku (1 stycznia i 1 lipca) przekazać do magistratu wykaz uczniów wraz z informacją o ich wieku.

Kontrola z 1889 r. nie oznaczała przejęcia pełnego nadzoru nad szkolnictwem chederowym. Nadal wielu chłopców żydowskich nie uczęszczało do szkół publicznych, a cheder pozostawał dla nich jedyną placówką oświatową. Pewna część uczniów wypełniała obowiązek szkolny w ciągu dnia w szkołach publicznych, a wieczorami uczyła się dodatkowo w chederach[79]. Uczęszczanie do chederu w godzinach pozaszkolnych nie było zabronione pod warunkiem, że odbywało się ono bez uszczerbku dla nauki szkolnej. We Lwowie jednak, gdzie na początku XX w. funkcjonowały cztery szkoły etatowe ludowe oraz dwie prywatne, utrzymywane przez gminę izraelicką, w których wykładano jako nad-

[77] CDIAUL 701, 2, sygn. 645, k. 47.
[78] Tamże.
[79] CDIAUL 701, 2, sygn. 1243, k. 2–3.

obowiązkowy język hebrajski, stanowiący istotne dopełnienie nauki religii mojżeszowej, uczęszczanie do chederu – z punktu widzenia władz szkolnych – było nieuzasadnione.

Wykaz chederów z 1898 ujawnił 22 chedery koncesjonowane. Ogółem uczęszczało do nich 343 dzieci, z których 102 wypełniało obowiązek szkolny w szkołach publicznych[80]. Świadczy to o tym, iż dążenia władz oświatowych do egzekwowania przymusu szkolnego wobec ludności żydowskiej jednak przynosiły efekt. W statystykach szkolnictwa publicznego we Lwowie wykazano, iż podczas gdy w roku 1886 wydano 10 kar aresztu, z czego wykonano 6, oraz 8 kar pieniężnych (wszystkie egzekwowano), to w roku 1893 zasądzono aż 37 kar aresztu (wykonano 21) oraz 600 kar pieniężnych (wykonano 480) wobec rodziców nieposyłających dzieci do szkoły. Choć w statystykach nie podawano wyznania ukaranych, można przypuszczać, iż zdecydowaną większość wśród nich stanowili Żydzi. W ostatniej dekadzie XIX w. RSOM we Lwowie podjęła zatem stanowcze działania w celu egzekwowania obowiązku szkolnego[81].

Ostatni przed wojną spis przeprowadzono w 1913 r. Warto podkreślić, że nie stwierdzono funkcjonowanie chederów bez koncesji[82]. Stan na koniec tego roku chederów koncesjonowanych i zarejestrowanych przez magistrat przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Wykaz chederów lwowskich (1913)

Lp.	Imię i nazwisko	Adres chederu	Data przyznania koncesji	Liczba dzieci	Uczęszczających do szkół ludowych	Niezobowiązanych do uczęszczania
1.	Wolf Beer	ul. Boimów 29	24 II 1902	20	4	16
2.	Nuchim Bleicher	ul. Pod Dębem 14	10 XI 1902	20	20	—
3.	Schulym Bloch	ul. Pełtewna 29	24 IV 1906	17	2	15
4.	Abe Schulym Dornbusch	ul. Pełtewna 29	13 XI 1906	19	8	11
5.	Lazar Fränkel	ul. Smocza 26	20 III 1890	23	—	23
6.	Markus Feuer	ul. Leszczyńskiego 5	23 III 1910	19	14	5
7.	Salomon Józef Gems	ul. Szaniawskich 5	5 XII 1905	12	12	—
8.	Peisech Grünberg	ul. Korzeniowskiego 7	10 IX 1912	30	—	30

[80] DALO 3, 1, sygn. 4457, k. 15–16. Na kartach 18–19 dane z 1905, kiedy odnotowano 22 chedery koncesjonowane. Uczęszczało do nich 449 dzieci, w tym 304 w wieku szkolnym , wszystkie z nich spełniały obowiązek szkolny; DALO 3, 1, sygn. 4902, passim.

[81] *Wiadomości statystyczne o mieście Lwowie*, s. 41.

[82] CDIAUL 178, 1, sygn. 4802, k. 3–4.

Tabela 11. Wykaz chederów lwowskich (1913) (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	Adres chederu	Data przyznania koncesji	Liczba dzieci	Uczęszczających do szkół ludowych	Niezobowiązanych do uczęszczania
9.	Hersch Leib Hüss	ul. Pełtewna 1	30 XI 1910	24	—	24
10.	Abraham Katz	ul. Pełtewna 29	13 XI 1906	18	3	15
11.	Moses Kurz	ul. Bożnicza 20	26 XI 1897	15	15	—
12.	Moses Leibach	ul. Pełtewna 29	25 III 1906	15	15	—
13.	Meier Eliasz Meisels	ul. Starotandetna 7	26 III 1901	21	21	—
14.	Mordche Rack	ul. Smocza 20	21 III 1901	19	13	6
15.	Moses Rosenbach	ul. Gródecka 14, II dzielnica	26 III 1904	10	10	—
16.	Hersch Meilech Schaller	ul. Pełtewna 29	13 XI 1906	15	6	9
17.	Koppel Schneck	ul. Pełtewna 29	25 IV 1906	17	4	13
18.	Izaak Schor	ul. Pełtewna 29	25 IV 1906	15	1	14
19.	Samuel Hersch Segel	ul. Teatralna 23	23 XI 1907	44	44	—
20.	Israel Baer Seiden	ul. Wagowa	17 III 1902	22	17	5
21.	Abraham Mordechaj Trödel	Rynek 12	2 II 1903	17	17	—
22.	Izaak Tenenbaum	Panieńska 10, III dzielnica	22 IX 1909	18	8	10
23.	Samuel Uhrmann	ul. Berka 11 III	27 XII 1904	21	18	3
24.	Amos Jakub Weber	ul. Blacharska 26	29 IV 1901	16	8	8
25.	Moses Weiss	ul. Pełtewna 29	13 VI 1906	15	1	14
26.	Schulem Zwerling	ul. Sieniawska 5	5 XII 1905	12	12	—

Źródło: CDIAUL 178, 1, sygn. 4802, k. 5–6.

Z uwagi na to, że przytoczone dane są ostatnią pełną statystyką nauczania chederowego we Lwowie w okresie autonomii, można pokusić się o podsumowanie spisów z lat 1874–1913[83]. Liczba chederów zmniejszyła się z 71 do 26,

[83] W Archiwum Głównym Akt Dawnych (zespół 304: CK. Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu) zachowały się dane na temat chederów w całej Galicji z lat 1896–1912, obejmujące niekompletne informacje na temat ich liczby i uczniów, jednak bez takich szczegółów, jak

ich właściciele posiadali koncesje, poprawiły się zatem warunki sanitarno-lokalowe. Z 71 mełamedów nauczających w roku 1874 do 1913 r. dotrwali tylko Wolf Beer i Abraham Katz. Dużym stażem zawodowym legitymowali się również: A.S. Dornbusch, L. Fränkel, A. Katz, M. Kurz, H.M. Schaller i M. Weiss (wszyscy występują w wykazie z 1889 r.).

Kolejny raz magistrat lwowski wezwał gminę do przeprowadzenia spisu chederów 18 września 1915 r., a zatem w czasie wojny. Powodem wydania rozporządzenia był fakt, że od ostatniego spisu – z roku 1910 – w mieście powstało wiele chederów niekoncesjonowanych, w których panowały złe warunki sanitarne. W piśmie z 7 marca 1916 r. władze miejskie ponaglały gminę żydowską, aby dostarczyła odnośny wykaz, na co zarząd gminy odpowiedział 2 kwietnia 1916 r., że właściciele chederów ukrywają się, nie dostarczają danych na temat uczniów, a ponadto na skutek warunków wojennych w gminie brakuje urzędników mogących zająć się tą sprawą. Poza tym to magistrat, w którego kompetencji było przyznawanie koncesji, prowadził ich statystykę[84].

A zatem w czasie wojny szkolnictwo chederowe nie zamarło. Zachowały się dokumenty potwierdzające, że w roku 1916 próbowano uruchomić nowe chedery. Na przykład gmina żydowska nie przychyliła się do prośby Samuela Salitera (pl. Teodora 5) z 26 czerwca 1916 r.; o otwarcie chederu ubiegał się także Szaje Wulkomir (ur. w 1884 w Izbicy, pow. Krasnystaw) z ul. Gazowej 14, nie wiadomo jednak, z jakim skutkiem[85].

Oddziaływanie chederu na masy żydowskie w czasie autonomii uległo osłabieniu. Świadczy o tym nie tylko spadek ich liczby i frekwencji uczniów (w roku 1880 do chederów uczęszczało oficjalnie 1035 uczniów, a w 1909 – 820), ale i rosnąca statystyka dzieci żydowskich w szkołach ludowych Lwowa. Trudno ustalić odsetek wszystkich uczniów żydowskich w chederach względem popula-

nazwiska mełamedów i lokalizacja szkółek. Na ogół pokrywają się one z danymi przywołanymi za archiwaliami lwowskimi. Wynika z nich, że w kolejnych latach było we Lwowie: 1896 – 19 chederów, 1897 – 22, 1898 – 22, 1899 – 18 chederów z 255 uczniami, 1900 – 15 z 255 uczniami, 1902 – 25 z 510 uczniami, 1903 – 24 z 459 uczniami, 1905 – 22 z 449 uczniami, 1906 – 30 z 499 uczniami, 1908 – 30 z 651 uczniami, 1909 – 32 z 634 uczniami, 1910 – 30 z 537 uczniami, 1911 – 30 z 539 uczniami, 1912 – 30 z 490 uczniami. Dla porównania podaję również dane z Krakowa: 1896 – 18 chederów, 1897 – 29, 1898 – 23, 1899 – 23 z 1059 uczniami, 1900 – 24 z 1086 uczniami, 1902 – 25 z 1180 uczniami, 1903 – 24 z 1225 uczniami, 1905 – 24 z 1225 uczniami, 1906 – 24 z 833 uczniami, 1908 – 21 z 790 uczniami, 1909 – 20 z 706 uczniami, 1910 – 20 chederów, 1911 – 19 z 852 uczniami, 1912 – 20 z 880 uczniami. Szkolnictwo chederowe było zatem bardziej rozwinięte w Krakowie niż we Lwowie (cieszyło się ono większą frekwencją nawet wtedy, gdy liczba chederów była wyższa we Lwowie; sama populacja Żydów krakowskich była też niższa niż lwowskich). AGAD, 304, sygn. 352 u, k. 233, 249, 263–264, 287, 300, 306, 317–318, 732–733, 835, 939–940, 1010–1011, 1171–1172, 1163. W tej jednostce archiwalnej znajdują się także informacje na temat chederów w innych miejscowościach galicyjskich.

[84] CDIAUL 701, 3, sygn. 354, k. 12–13.

[85] Tamże.

cji objętej obowiązkiem szkolnym. Wiadomo jednak, że w roku 1876/1877 do szkół publicznych we Lwowie uczęszczało 870 chłopców żydowskich, z czego 623 (czyli 71,5%) – do dwóch szkół izraelickich z niemieckim językiem wykładowym. Należy podkreślić, iż w roku szkolnym 1881/1882 nastąpił znaczący wzrost liczby uczniów żydowskich podlegających skolaryzacji (z 870 do 1416), a jednocześnie wspomniany wyżej odsetek zmalał do poziomu 43%. Wpływ na tę tendencję niewątpliwie miał fakt uruchomienia szkoły męskiej im. Czackiego, która w odróżnieniu od szkół wyznaniowych izraelickich, w rozumieniu prawnym prywatnych, była publiczna (utrzymywana przez magistrat lwowski)[86].

Na osłabienie szkolnictwa chederowego niewątpliwy wpływ miała postępująca sekularyzacja ludności żydowskiej. Ortodoksja stopniowo godziła się z koniecznością posłania dzieci (łatwiej dziewcząt niż chłopców) do szkoły publicznej. Żydzi przywiązani do tradycji zaczęli dostrzegać różnice między chederem a nowoczesną placówką oświatową, między wymogami religijnymi i obyczajowymi a realiami życia całego społeczeństwa. Nie rezygnowano jednak z nauki w chederze w ogóle. W rezultacie chłopcy popołudnia po lekcjach w szkole świeckiej, a także niedziele i dni świąt chrześcijańskich nadal spędzali u mełameda.

Rekapitulując, dążenia władz oświatowych do przejęcia kontroli nad szkolnictwem chederowym we Lwowie, obejmujące okres niemal 50 lat działalności RSK, przyniosły wymierne efekty. RSOM we Lwowie wyegzekwowała respektowanie podstawowych wymogów oświatowych, dotyczących warunków lokalowych, higienicznych, koncesji nauczycielskich, przyjmowania uczniów itd. Władze szkolne ograniczyły liczbę chederów, trudno jednak stwierdzić, iż uzyskano nad nimi pełną kontrolę. Ich funkcjonowanie miało charakter żywiołowy. Wiele szkółek wiodło żywot efemeryczny, pojawiały się i znikały po kilku miesiącach lub latach. Początkowo mełamedzi nie rejestrowali ich ani też nie potwierdzali kwalifikacji pedagogicznych, nie będąc pewnymi źródła utrzymania. Wiedli oni życie na granicy minimum egzystencji.

2.2. Edukacja przedszkolna

Zainteresowanie edukacją przedszkolną w Galicji przypadło na dobę autonomiczną. Realizowano ją w ochronkach, mających najczęściej charakter placówki opiekuńczej, oraz we freblówkach. Do zakładania tych drugich namawiało powołane w 1868 r. Towarzystwo Pedagogiczne. Na łamach organu prasowego towarzystwa, „Szkoły", przybliżano ruch freblowski w monarchii i na zachodzie Europy[87].

---

[86] CDIAUL 701, 3, sygn. 2731, k. 32.

[87] E. Bączalski, *Ogródki wychowawcze Fröbla*, „Szkoła" 1868, s. 267. O początkach ruchu ochroniarskiego w Austrii i Galicji zob.: E. Malleier, *Jüdische Frauen in Wien. 1816–1938. Wohlfahrt – Mädchenbildung – Frauenarbeit*, Wien 2003, s. 166–167; M. Balukiewicz, *Protektoraty lwow-*

Podstawy prawne funkcjonowania freblówek dała ustawa szkolna z 14 maja 1869 r. Obligowała ona RSK do zakładania przy szkołach ludowych „zakładów dla pielęgnowania, wychowania i nauczania dzieci jeszcze nie obowiązanych do uczęszczania do szkoły”[88]. Pierwsze w Galicji publiczne ogródki freblowskie powołano przy utworzonych w roku 1871 żeńskich seminariach nauczycielskich we Lwowie, Krakowie i Przemyślu (lwowski powstał w 1874). Ich kierowniczkami zostały pierwsze absolwentki seminariów, którym RSK przyznała stypendium i wysłała na dziesięciomiesięczny kurs freblowski w tyrolskim Kufstein (kursy uruchomiono w 1872). W utworzonych freblówkach seminarzystki odbywały praktykę, przygotowującą do pracy w systemie Fröbla. Frekwencja była jednak nikła. Aby rozbudzić zainteresowanie wśród szerszych kręgów kobiet, od roku 1875 przy seminariach uruchomiono ogólnodostępne roczne kursy przysposobienia do pracy ochroniarskiej. Uczono metodyki Fröbla, śpiewu dla dzieci, robót ręcznych, języka polskiego i przyrody. I te jednak kursy nie przyciągnęły wielu kandydatek – we Lwowie na pierwszy zapisało się 17 kobiet, a w następnym roku zaledwie 9[89].

Do uporządkowania spraw opieki i wychowania najmłodszych w Galicji przystąpiono w 1898 r. Wówczas to Mieczysław Baranowski powrócił do postulatu z roku 1869 zorganizowania sieci placówek opiekuńczo-wychowawczych przy szkołach ludowych we Lwowie. Przyczyniły się do tego coraz częstsze doniesienia prasowe o śmierci lub kalectwie dzieci pozostających bez opieki rodziców. W 1904/1905 r. we Lwowie było już sześć, a przed wybuchem I wojny światowej 11 freblówek publicznych[90]. Zgodnie z projektem M. Baranowskiego, organizowano je przy szkołach ludowych. Koszty utrzymania ponosił magistrat[91]. Ponadto w statystykach z początku XX w. odnotowano 11 freblówek prywatnych[92].

---

skie. Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na ziemi lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej, Katowice 2000, s. 34; M. Berger, *Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern – Heute – Morgen*, http://www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html [dostęp: 27.09.2015]. Warto zwrócić uwagę, że w Królestwie Polskim system Fröbla po raz pierwszy wprowadzono w roku 1867 w ochronce im. ks. Baudouina w Warszawie, a pierwszą freblówkę założyła w 1870 r. Teresa Mleczkowa. B. Sandler, *System Froebla w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1959, t. 2, s. 208; M. Wróbel, *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 17.

88 J. Buzek, dz. cyt., s. 53.

89 B. Sandler, dz. cyt., s. 212. W ogródkach seminaryjnych korzystano z następujących podręczników: J. Strzemeska, M. Weryho *Wychowanie przedszkolne* (Warszawa 1895), M. Weryho *Gimnastyka dla dzieci w wieku od lat 4–9* (Warszawa 1887), J. Chrząszczewska *Pogadanki z dziećmi* (Warszawa 1905) oraz *Śpiewnik polski dla ochronek, szkół ludowych i wydziałowych* cz. I i II autorstwa Jana Czubskiego, nauczyciela w seminarium nauczycielskim we Lwowie. CDIAUL 178, 2, sygn. 2026, k. 121.

90 A. Ostanek, dz. cyt., s. 166–167.

91 DALO 3, 1, sygn. 5017, k. 1–37.

92 *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej* […] *za lata szkolne 1904/05 i 1905/06*..., s. 182–183.

Jeśli chodzi o całą Galicję, w roku 1906/1907 było zaledwie 18 freblówek i kilkadziesiąt ochronek. W roku poprzedzającym wybuch I wojny światowej odnotowano w całym kraju koronnym 32 freblówki i około 200 ochron[93]. Rozwój zatem ochronek był bardziej dynamiczny niż freblówek.

W okresie autonomii galicyjskiej we Lwowie funkcjonowały trzy freblówki żydowskie, utrzymywane przez miejscową gminę izraelicką. Dwie z nich utworzono przy Szkole Ludowej im. A. Kohna. W 1890 r. jako pierwsza powstała ochronka męska przy ul. św. Stanisława 5[94]. Freblówka miała wspierać proces dydaktyczny w szkole ludowej, zapoznając dzieci żydowskie jeszcze przed rozpoczęciem regularnej nauki szkolnej z obcym dla nich językiem wykładowym. Była bezpłatna z uwagi na status materialny większości rodzin. Gmina żydowska prowadziła staranną rekrutację oraz monitorowała przechodzenie do szkoły im. Kohna podopiecznych freblówki, początkowo bowiem znajdowały w niej miejsce dzieci wywodzące się z bogatszych kręgów społeczności żydowskiej, które później kontynuowały edukację nie w szkole im. A. Kohna, lecz w innych.

Freblówką kierowała, prowadząc jednocześnie zajęcia z dziećmi, Klara Rabner[95]. Młoda nauczycielka (ur. 10 VII 1872) miała odpowiednie przygotowanie pedagogiczne: ukończyła kurs freblowski oraz kurs dopełniający dla szkół wydziałowych. Podczas wizytacji w 1895 r. M. Baranowski ocenił ją pozytywnie: „Mistrzyni ogródka freblowskiego zachowuje się przyzwoicie, pracuje gorliwie i z zamiłowaniem ze skutkiem wcale dobrym"[96]. Sama zaś freblówka na inspektorze

> […] zrobiła korzystne wrażenie, dzieci są grzeczne, rozwinięte, schludne, w ogóle szkółka rozwija się korzystnie i rezultaty są zadowalniające. Byłoby do życzenia, aby jak najwięcej dzieci korzystało z tej szkółki, która by dostarczyła dobrze przygotowanego materiału dla naszej szkoły[97].

Jak już wspomniano, głównym celem freblówki było wstępne zapoznanie z językiem polskim; prowadzono także zajęcia z języka hebrajskiego. Choć działanie to nie było zgodne z ustawą o freblówkach publicznych, M. Baranowski aprobował je zgodnie z zasadą „cel uświęca środki". „Cieszę się też – stwierdził on – że uczą tam języka hebrajskiego, przez co można wydobyć młodzież z obskurnych chajderów"[98]. Język hebrajski miał przekonać rodziców ortodoksyjnych do posłania dziecka do freblówki, nie zaś do tradycyjnego chederu, posługującego się jidysz.

---

[93] W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, cz. 1: *Teoria pedagogiczna i rozwój praktyki. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Warszawa 1978, s. 224–228; B. Sandler, dz. cyt., s. 223.

[94] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 71. W Wiedniu pierwsza ochronka żydowska, w której rozpoczęto także kształcenie „ogrodniczek" (Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Wien), powstała w roku 1843. E. Malleier, dz. cyt., s. 166–167.

[95] CDIAUL 701, 2, sygn. 1287, k. 34–35; 179, 2, sygn. 1919, k. 113.

[96] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 89.

[97] Tamże, k. 109.

[98] Tamże.

21 listopada 1905 r. freblówkę wizytował inspektor Filip Borecki. Ze sprawozdania wynika, że znajdowała się w jednym pokoju z przedpokojem na pierwszym piętrze, miała osobne wejście niż szkoła. W sprawozdaniu znalazła się także krótka charakterystyka zajęć i zachowania oraz wyglądu podopiecznych:

> Jedne [dzieci] układały klocki przy długim stoliku, inne zaś przy drugim stoliku rysowały ołówkiem krótkie kreski pionowe na centymetrowych zeszytach rysunkowych. Dla popisania się później, co umieją, bawiły się w mruczka, gołąbeczka, piekarza, a zabawy te były połączone ze śpiewem i odpowiednimi ruchami rąk i całego ciała, po czym jeden z chłopaczków wygłosił krótkie wierszyki wcale udatnie. Pan Inspektor oglądał też ich robótki, jak wyplatanki, wyszywanki, które dobrze się przedstawiały. Dzieci sprawiały w ogóle dość przyjemne wrażenie, były czysto umyte i schludnie ubrane[99].

Inspektor był wyraźnie zaskoczony obecnością języka hebrajskiego. Nauczycielka – czytamy w sprawozdaniu –

> […] na dowód wyjęła z szafy litery i słowa hebrajskie, pisane grubym drukiem, na pojedynczych, małych kartonach, pokazywała je dzieciom, które chórem odczytywały. Oprócz tego posiada p. Rabnerówna elementarz hebrajski, według którego przeprowadza naukę czytania, oświadczając przy tym, że jest zmuszoną do tej nauki, gdyż rodzice koniecznie tego żądają i że w przeciwnym razie nikt by nie zapisał swoich dzieci do tej szkółki, lecz wszystko poszłoby do chajderów[100].

Nadzór pedagogiczny nie prezentował zatem jednolitej linii ewaluacji. Podczas gdy M. Baranowski ze zrozumieniem odniósł się do obecności języka hebrajskiego w żydowskiej freblówce, F. Borecki wykazał mniej tolerancji. Władzom RSOM bliższa była opcja Baranowskiego, w następnych bowiem latach języka hebrajskiego nauczano nadal, używając ruchomego abecadła, a także elementarza hebrajskiego[101].

Freblówkę żeńską przy szkole im. A. Kohna otwarto 1 września 1898 r., a zatem osiem lat później niż męską. Z inicjatywą jej utworzenia wystąpił ówczesny dyrektor szkoły żeńskiej Henryk Biegeleisen. Powody były podobne jak w przypadku oddziału męskiego – propedeutyka języka polskiego. Zainteresowanie społeczności żydowskiej przerosło oczekiwania organizatorów, w ciągu kilku dni przyjęto około stu dziewczynek. Środowisko Żydów ortodoksyjnych chętniej godziło się na posłanie do freblówki czy szkoły publicznej córek, nie ciążył bowiem na nich przymus kształcenia religijnego, tak jak w przypadku chłopców. Podstawowym problemem freblówki żeńskiej była lokalizacja. Dzieliła ona salę z jedną z klas szkoły. Była czynna dopiero od godziny 11, gdy klasa I kończyła zajęcia. 1 października 1898 r. freblówkę przeniesiono na ul. Grodzickich 6, do budynku wynajmowanego od Hermana Reissa[102].

---

[99] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 41–42.
[100] Tamże.
[101] CDIAUL 178, 2, sygn. 4263, k. 60.
[102] CDIAUL 701, 2, sygn. 964, k. 1, 5, 10, 13, 52.

Niewiele informacji zachowało się na temat realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Wiadomo, iż posługiwano się językiem polskim. W urządzenie freblówki wiele pracy włożyła nauczycielka Józefa Auerbach-Witryol (po zmianie nazwiska Załęcka; żona Artura Załęckiego, nauczyciela w szkole męskiej im. A. Kohna, a później gimnazjalnego). Z dokumentów archiwalnych dowiadujemy się również, iż praktyki we freblówce żeńskiej odbywały m.in. Lea Pordes i Róża Wank, późniejsze nauczycielki szkoły ludowej im. A. Kohna[103].

Zachowane statystyki z lat 1899, 1900 i 1903–1905 podają, iż w obu placówkach przebywało po około 30 dzieci[104]. W kolejnych latach ich liczba rosła, tak że w roku 1911 w obu freblówkach było po około 70 dzieci[105].

Trzecią freblówkę gmina żydowska powołała w 1895 r. przy ul. Słonecznej 17[106]. Znajdowała się w budynku wynajmowanym od Lazara Wolfa Kuczera. Wychowawczynią (zwaną wówczas ochmistrzynią) była Zofia Freiberger-Schatz (ur. 1.10.1871 we Lwowie), absolwentka szkoły wydziałowej (1889) i kursu freblowskiego. Kierownikiem freblówki był Herman Mildwurm[107]. Dokumenty źródłowe nie podają bliższych informacji na temat uczniów i przebiegu wychowania, natomiast potwierdzają, iż freblówka funkcjonowała w czasie I wojny światowej[108].

Koszty utrzymania freblówek w 1902 r. były następujące: przy ul. Słonecznej 17 – 1906,30, przy Stanisława 5 – 1497, a przy Grodzickich 6 – 1662,40 koron. Freblanki zarabiały po 720 koron rocznie[109]. W 1903 r. koszty wzrosły do odpowiednio: 2026,50, 1586 i 1722, 22 koron. Freblówki otrzymały subwencje w wysokości 3000 koron z Rady Miejskiej Lwowa i 2000 koron z gminy żydowskiej. Wynagrodzenie nauczycielek podniesiono do 900 koron[110].

Oprócz trzech wymienionych freblówek źródła archiwalne informują o istnieniu jeszcze dwóch prywatnych freblówek żydowskich. Pierwszą, przy ul. Kościuszki 5, założyły w roku 1897 Regina Goldfarb (praktykantka w szkole ewangelickiej) i Laura (Lea) Bloch (była kierowniczka freblówki należącej do fundacji barona Maurycego Hirscha). Koncesję uzyskały w roku 1898. Freblówkę adresowano do warstw zamożniejszych, urzędniczej i rzemieślniczej. Cieszyła się dobrą frekwencją, uczęszczało do niej około 35–40 dzieci. Finansowanie zapewniało czesne, właścicielki starały się także o subwencje publiczne[111]. Wia-

[103] Tamże, k. 6, 8, 24–28.
[104] Tamże; CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 6–7.
[105] CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 6–7.
[106] Magdalena Woźniak pisze, że w Warszawie pierwsza żydowska freblówka została otwarta dopiero w roku 1915. M. Woźniak, dz. cyt., s. 94.
[107] CDIAUL 701, 3, sygn. 2804, k. 83.
[108] CDIAUL 701, 2, sygn. 914, k. 11, 22.
[109] CDIAUL 701, 2, sygn. 1220, k. 3.
[110] CDIAUL 701, 2, sygn. 1285, k. 2–3.
[111] CDIAUL 701, 2, sygn. 1065, k. 1–3; *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej* […] *za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906*…, s. 290.

domo także, iż 28 lipca 1905 r. pozwolenie na prowadzenie freblówki uzyskała Perla Jonas-Izrael. Freblówkę odnotowano w statystykach RSOM we Lwowie z roku 1905/1906[112].

Warto dodać, że charakter żydowski miała freblówka publiczna utworzona przy szkole ludowej im. Sobieskiego, utrzymywana przez miasto. Szkoła bowiem znajdowała się w dzielnicy uchodzącej za żydowską i uczęszczała do niej głównie młodzież wyznania mojżeszowego. Podobnie jak w przypadku freblówek przy szkole im. A. Kohna, ta również przygotowywała dziecko żydowskie do pobierania nauki w polskim języku wykładowym. W roku szkolnym 1904/1905 przebywało w niej 101, a w następnym – 132 dzieci. Wychowawczyniami były Rochme (Róża) Wank i Ryfka Gruder, a pomocnicami Róża Kuten i Małka Berlstein, którą później zastąpiła Sara Freund[113].

Rozwój placówek wychowania przedszkolnego we Lwowie przebiegał opornie. Wokół freblówek wytworzyła się atmosfera niechęci, budowana również przez pedagogów, dokonujących krytycznej oceny „pruskiej nowinki". Wady czy niedoskonałości systemu ogólnokształcącego wychowania dziecka, stworzonego przez Fryderyka Fröbla, w okresie przed wypełnianiem obowiązku szkolnego wyolbrzymiano, nie dostrzegając jego oczywistych zalet i postępowości. Istniejące zatem freblówki ograniczały funkcje kształcące na rzecz opiekuńczych, siła tradycji przyznawała bowiem wyższość instytucji ochronki. I ona jednak stopniowo zmieniała swój charakter, przejmując elementy systemu freblowskiego. Krytyka freblówek uświadomiła realizatorom polityki społecznej, że ochronka nie może się ograniczać jedynie do nadzoru i pielęgnacji dziecka, a jej utrzymanie nie powinno zależeć od działań filantropijnych, lecz być elementem polityki społeczno-oświatowej państwa, władz municypalnych czy też samorządu.

Freblówki żydowskie pełniły dodatkową funkcję, przygotowując dzieci do polskojęzycznej szkoły. Były zatem ściśle związane z ideą asymilacji. Dbano w nich jednak również o wychowanie żydowskie.

I wojna światowa zniszczyła zarodki systemu wychowania przedszkolnego w mieście. W warunkach wojennych ważniejsze niż wychowanie i nauczanie było ratowanie życia i zdrowia sierot wojennych. Tworzono zatem w pierwszej kolejności przytułki i sierocińce. Z utrzymywanych przez miasto jedenastu freblówek przy szkołach ludowych po wojnie wznowiło działalność sześć placówek.

---

[112] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej…*, s. 290. Warto wspomnieć, że władze oświatowe oraz miasto przyznawały subwencje niechętnie, ponieważ ogródek freblowski z zasady był płatny i przeznaczony dla bogatszych warstw ludności (w przeciwieństwie do ochronek); B. Sandler, dz. cyt., s. 215.

[113] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej* […] *za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906…*, s. 182–183.

2.3. Szkoła im. Abrahama Kohna

Zanim doszło do powstania publicznych szkół dla Żydów, w pierwszych latach rządów RSK dzieci żydowskie korzystały z szkół wyznaniowych. Do 1871 r. szkołę główną (męską i żeńską) oraz szkoły trywialne (miejską i przedmiejską) prowadził B. Sternberg.

Rozwój organizacyjny tych placówek ograniczało oporne wdrażanie postanowień kolejnych ustaw szkolnych RSK. Pierwszą kwestią sporną był język wykładowy. W tej sprawie z inicjatywy reprezentującego Namiestnictwo hrabiego Agenora Gołuchowskiego 15 maja 1872 r. zorganizowano konferencję władz szkolnych i żydowskich. Podczas obrad radca szkolny Henryk Schmitt oraz inspektor szkolny Olszewski stwierdzili, iż obecność w szkołach żydowskich języka niemieckiego jako wykładowego była nieuzasadniona, ponieważ 22 czerwca 1867 r. władze gminy żydowskiej zobowiązały się do nauczania w języku polskim[114] (oprócz niemieckiego i religii). Ponadto H. Schmitt podkreślił, iż gminie żydowskiej nie przysługiwało prawo wyboru języka wykładowego, ponieważ pobierała subwencje z funduszów publicznych. W takim zaś przypadku ustawa szkolna stanowiła, że o wyborze języka wykładowego decydowały wspólnie organ utrzymujący placówkę szkolną oraz RSK[115].

Punkt widzenia władz żydowskiej gminy wyznaniowej przedstawił ówczesny inspektor szkół ludowych izraelickich dr Juliusz Kolischer. Podstawowym problemem dydaktycznym, wobec którego stanęło szkolnictwo żydowskie w dobie autonomicznej, była nieznajomość języka wykładowego, czyli polskiego, wśród uczniów (a także wśród nauczycieli). Język niemiecki był przystępniejszy, ponieważ używany w mowie potocznej przez starozakonnych jidysz był do niego podobny. Jak wyjaśnił J. Kolischer:

> […] jest rzeczą naturalną, iż umysł dziecka może się tylko korzystnie rozwijać i przyjmować przedmioty w szkole wykładane, jeżeli nauczyciel przemawia do niego językiem dlań zrozumiałym, a tym jest jedynie język macierzyński lub przynajmniej język do tegoż bardzo przybliżony, jak to ma właśnie miejsce z językiem niemieckim […][116].

J. Kolischer odniósł się także do okoliczności, w których gmina żydowska w 1867 r. opowiedziała się za polskim językiem wykładowym. Otóż decyzję tę podjął jedyny w ówczesnych władzach żydowskich biegle znający język polski dr Landesberger. Pozostali członkowie gminy decyzję tę, choć niechętnie, poparli w przekonaniu, iż w przyszłości przyniesie ona pozytywne skutki szkole

[114] W ślad za tym zobowiązaniem w dodatku urzędowym na łamach „Gazety Lwowskiej" ukazała się informacja o konkursie na trzy posady nauczyciela języka polskiego przy izraelickich szkołach ludowych we Lwowie – „Gazeta Lwowska" 1868, nr 210, s. 1262. Jednym z nauczycieli przyjętych w charakterze suplenta był Hipolit Pietraszkiewicz, nauczyciel j. polskiego i rachunków – CDIAUL 701, 2, sygn. 394, k. 52.

[115] CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 103.

[116] Tamże, k. 104.

i społeczności żydowskiej. Praktyka szkolna jednak wykazała, iż wykład w języku polskim w szkołach żydowskich obniża poziom nauczania. Kolischer podkreślił również, że gmina żydowska nie miała prawnego obowiązku utrzymywania szkół wyznaniowych. Gdyby pozbawiono je subwencji, musiałyby zostać zamknięte – wówczas ponad 1000 dzieci pozostałoby bez możliwości kontynuowania nauki. RSK zapewne byłaby zmuszona uruchomić nowe placówki, które i tak jednak nie zyskałyby aprobaty ludności żydowskiej, z trudem akceptującej istnienie szkół świeckich utrzymywanych przez własną gminę[117].

Głos w dyskusji zabrał także rabin Bernard Löwenstein. Nieznajomość języka wykładowego dzieci tłumaczył pochodzeniem z warstwy społecznej, która na co dzień nie utrzymywała kontaktu z otoczeniem chrześcijańskim. Co do subwencji otrzymywanej ze środków publicznych, rabin wyjaśnił, iż pochodziła ona z funduszów żydowskich. Korzystanie z niej zatem, co prawda subwencji państwowej, lecz pochodzącej ze środków pozyskiwanych od galicyjskich Żydów na utrzymanie szkół ludowych swojego wyznania, nie powinno pozbawiać gminę żydowską decydowania o języku wykładu[118].

Wprowadzenie języka polskiego jako wykładowego pogorszyło wyniki nauczania w porównaniu z ocenami uzyskiwanymi w dobie przedautonomicznej. Dzieci żydowskie uczyły się na pamięć niezrozumiałych dla nich zdań i udzielały mechanicznych odpowiedzi. Winni temu byli także nauczyciele, którzy nakaz stosowania języka wykładowego rozumieli w ten sposób, że lekcję prowadzili wyłącznie w języku polskim, bez jakichkolwiek wyjaśnień w niemieckim lub jidysz. W efekcie, jak stwierdził B. Sternberg, „[…] dzieci zamiast jeszcze niezrozumiałego słowa [polskiego – M.Ł.], kilka słów niezrozumiałych za nauczycielem jak papugi powtarzały”[119].

Kolejnym zagadnieniem ciążącym na rozwoju szkół wyznaniowych był problem przepełnienia klas na skutek objęcia ludności żydowskiej obowiązkiem szkolnym. Przykładowo w szkole głównej męskiej w pierwszych klasach uczyło się w sumie 125 chłopców, a w żeńskiej aż 160 dziewcząt. Tworzono więc oddziały równoległe[120]. Decyzją z 20 listopada 1871 r. RSK szkoły trywialne miejska i przedmiejska oraz główna uzyskały status szkół 5-klasowych[121].

30 września 1874 r. jak co roku władze gminy żydowskiej przekazały RSK sprawozdanie z działalności prowadzonych szkół, podkreślając, iż sprawowanie nad nimi nadzoru utrudnia przepełnienie klas. Według ustawy szkolnej z 2 maja 1873 r. liczba uczniów w klasie nie mogła przekraczać 80[122]. W piśmie gminy do RSK czytamy:

---

[117] Tamże, k. 104–105.
[118] Tamże, k. 105.
[119] Tamże.
[120] CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 81, 85. Już wcześniej wprowadzono praktykę podziału klasy na oddziały równoległe. Na przykład w 1869 r. do pierwszej klasy szkoły głównej dla dziewcząt zapisało się aż 168 uczennic – CDIAUL 701, 2, sygn. 294, k. 51.
[121] CDIAUL 701, 2, sygn. 334, k. 25.
[122] CDIAUL 701, 2, sygn. 624, k. 14.

> Złe wskutek powyższych braków następstwa, osobliwie w ostatnich latach, przy coraz wzmagającym się natłoku izraelickich dzieci do szkół ludowych dały się dość dotkliwie uczuć, co przełożeństwo zboru tutejszego zniewoliło temu jak najprędzej zaradzić – przełożeństwo w tym celu uchwaliło takowe, zamiast powyższych dwóch szkół trywialnych już na bieżący rok szkolny 1874/1875 urządzić drugą izraelicką szkołę główną z 4 klasami dla chłopców i 4 oddzielnymi klasami dla dziewcząt[123].

Tabela 12. Liczba uczniów II Szkoły Wyznaniowej Izraelickiej (1874/1875–1879/1880)

Rok szkolny	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V	Razem
1874/1875	103	59	35	26	—	223
1875/1876	96	66	46	33	—	241
1876/1877	56	73	52	38	—	219
1877/1878	136	67	56	31	—	290
1878/1879	120	52	60	56	25	313
1879/1880	80	102	39	21	—	242

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 522, k. 164.

Utworzona w 1874 r. II Szkoła Izraelicka we Lwowie, z połączonych szkół trywialnych (miejskiej i przedmiejskiej), mieściła się przy ul. Wekslarskiej 47[124]. Jej dyrektorem został K. Lodner. Oprócz niej nadal działała I Szkoła Główna Izraelicka, w której obowiązki kierownika pełnił niezmiennie B. Sternberg. Obie szkoły miały oddziały męskie oraz żeńskie.

Reformę przeprowadzono bez zgody władz oświatowych. W późniejszym czasie była ona przedmiotem krytyki RSK. Przykładowo 28 lipca 1884 r. magistrat lwowski uzależnił wypłatę subwencji z budżetu szkół izraelickich od przywrócenia dwu szkół trywialnych. Namiestnictwo co prawda zatwierdziło wypłatę subwencji[125], sprawa jednak pozostawała niezałatwiona i powracała w latach następnych.

Niewątpliwie wpływ na reformę z roku 1874 miał wzrost obciążenia budżetu gminy żydowskiej funduszem szkolnym. Od drugiej połowy 1874 roku gmina żydowska prowadziła zatem dwie szkoły główne. W porównaniu z okresem przed rokiem 1874, gdy funkcjonowały szkoła główna i dwie trywialne, nastąpił dalszy wzrost nakładów gminy żydowskiej do poziomu ponad dwudziestu tysięcy złotych rocznie. Na podstawie zachowanych w materiałach źródłowych danych statystycznych można ustalić udział poszczególnych źródeł dochodów. Wiadomo, że na budżet roczny obu szkół w 1878 r. (w wysokości 23 652,37 zł) złożyły się: dochód z podatku od uboju rytualnego[126] w wysokości 17 000 zł (co

[123] CDIAUL 701, 2, sygn. 522, k. 127.
[124] CDIAUL 701, 2, sygn. 375, k. 70.
[125] CDIAUL 701, 2, sygn. 688, k. 18, 42.
[126] Podatek od uboju rytualnego wynosił wówczas 2 złr od sztuki bydła rogatego, po 35 ctw. od cielęcia i owcy – CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 43. Przykładowo w roku 1906 przychód z uboju rytualnego we Lwowie wyniósł 56 727,72 korony – AGAD 304, sygn. 352 u, k. 430–431.

stanowiło 72% budżetu; w roku 1889 było to 20 690,66 zł, czyli 78% ówczesnego budżetu), opłaty za przyjęcie do szkoły – 1350 zł (6%), subwencja z Funduszu Wschodniogalicyjskiego – 2400 zł (10%), zwroty zaliczek pensji nauczycielskich – 700 zł, oraz opłata z fundacji im. Marka Bernsteina za wynajem budynku na potrzeby szkoły – 200 zł[127]. Stałe przychody nie pokrywały rozchodów, dlatego gmina szukała dodatkowych możliwości finansowania szkół[128].

W kolejnych latach stopniowo zmniejszała się liczba uczniów i uczennic (zob. tabele 13 i 14). Było to związane z pojawieniem się szkół publicznych dla Żydów. Niemniej byt szkoły znajdował uzasadnienie w adresowaniu jej do ludności ortodoksyjnej. RSOM stale wspierała gminę subwencjami na prowadzenie szkół wyznaniowych[129].

W tabeli 13 przedstawiano statystyki szkoły męskiej z lat 1870–1884.

Tabela 13. Liczba uczniów I Szkoły Izraelickiej w latach 1870–1884

Rok szkolny	Klasa I a	Klasa I b	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Razem
1870/1871	89	—	92	47	88	316
1871/1872	106	—	104	89	63	362
1872/1873	112	—	113	93	68	386
1873/1874	106	—	107	103	86	402
1874/1875	90	53	140	63	63	409
1875/1876	97	62	136	103	56	454
1876/1877	75	75	117	91	68	426
1877/1878	90	98	151	87	56	482
1878/1879	97	74	108	85	64	425
1879/1880	44	46	99	63	79	331
1880/1881	82	42	70	70	44	308
1881/1882	60	34	80	49	49	277
1882/1883	68	36	59	53	35	251
1883/1884	82	43	59	58	47	289

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 675, k. 103.

W tabeli 14 przedstawiano statystyki szkoły żeńskiej z lat 1870–1884.

[127] CDIAUL 701, 2, sygn. 624, k. 17. Według innych danych statystycznych budżet szkół żydowskich I i II głównej wynosił: w roku 1874 – 21 157,24, 1875 – 30065,91, 1876 – 35086, 1877 – 28047,56, 1878 – 24586,37, 1879 – 24 028,38, 1880 – 24 385,25 (CDIAUL 701, 2, sygn. 589, k. 1–2; 701, 2, sygn. 334, k. 105–106).

[128] W okresie międzywojennym szkołę im. A. Kohna subwencjonował także Magistrat Miasta Lwowa. W latach 1929–1931 była to kwota 2000 zł rocznie, potem zmalała: CDIAUL 179 (zespół: Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego m. Lwów 1921–1939), 2, sygn. 1919, k. 115.

[129] CDIAUL 701, 2, sygn. 697, k. 114–116.

Tabela 14. Liczba uczennic I Szkoły Izraelickiej w latach 1870–1884

Rok szkolny	Klasa I a	Klasa I b	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Razem
1870/1871	180	—	115	61	50	406
1871/1872	111	53	103	104	40	411
1872/1873	108	48	110	87	44	397
1873/1874	86	70	109	107	53	420
1874/1875	82	86	112	80	48	406
1875/1876	86	95	102	80	50	413
1876/1877	91	79	110	84	43	407
1877/1878	150	121	125	71	57	524
1878/1879	143	68	124	81	46	452
1879/1880	90	70	80	88	48	368
1880/1881	131	75	88	75	59	428
1881/1882	109	61	73	61	36	340
1882/1883	93	50	55	39	36	270
1883/1884	104	49	60	35	23	271

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 675, k. 103.

RSOM stale domagał się od gminy żydowskiej modyfikacji planu oraz systemu nauczania (chodziło o przejście z nauczycieli przedmiotowych na nauczycieli klasowych – wykładających większość przedmiotów w danej klasie), poprawy warunków lokalowych, a przede wszystkim wprowadzenia języka polskiego jako wykładowego. Gmina, nie mogąc sprostać tym żądaniom, odwlekała podjęcie wiążących decyzji. Wreszcie 25 grudnia 1887 r. na podstawie orzeczenia Ministerstwa Wyznań i Oświecenia w Wiedniu szkołom odebrano prawo publiczności[130].

Reformę przeprowadzono w roku szkolnym 1889/1890. W jej efekcie 12 maja 1890 r. RSK zezwoliła na funkcjonowanie dwóch prywatnych szkół ży-

[130] W roku szkolnym 1889/1890 w I Szkole Głównej Izraelickiej grono nauczycielskie tworzyli: Jakub Sperling i Salomon Rosenzweig (język hebrajski i religia), Herman Rosenthal, Zygmunt Lineal i Natan Rifczes (także te przedmioty oraz j. niemiecki), Marcin Sternal i nauczyciel młodszy Herman Federbusch (język polski i rachunki), Józef Ahl (kaligrafia i rysunek), praktykant Herman Spät (religia, tłumaczenia modlitw, język polski, niemiecki i rachunki). W szkole żeńskiej polskiego, niemieckiego, rachunków i robót ręcznych nauczała Joanna Planer, polskiego, niemieckiego i rachunków Jetty Polturak, polskiego, niemieckiego i francuskiego Karolina Goldblatt, Rebeka Phillip robót ręcznych, Józef Franziak śpiewu, niemieckiego i rachunków praktykantka Ernestyna Freundlich, polskiego i rachunków także praktykantka Anna Margules, a inne praktykantki Antonina Gottlieb niemieckiego, Franciszka Drobner polskiego i rachunków. Dyrektorem szkół męskiej i żeńskiej pozostawał dr Bernard Sternberg (CDIAUL 701, 2, sygn. 572, k. 6–7), który zmarł w 1892 r., wówczas zastąpił go Salomon Mandel. Po nim w latach 1901–1911 funkcję tę pełnił Samuel Guttman, którego zastąpił S. Szlagowski (CDIAUL 178, 2, sygn. 3862, k. 2; 701, 3, sygn. 152, k. 5, 7).

dowskich – 4-klasowej męskiej i 6-klasowej żeńskiej – w miejsce istniejących dotychczas I męskiej i żeńskiej oraz II męskiej. Obie szkoły męskie połączono w jedną i umieszczono w budynku przy ul. Stanisława 5. Żeńską przy I szkole oficjalnie rozwiązano, a w jej miejsce powstała nowa szkoła dla dziewcząt przy ul. Za Zbrojownią 3[131]. Językiem wykładowym był język polski, nauka religii także miała się odbywać po polsku, a język hebrajski miał być nauczany z pomocą niemieckiego, dopóki nie znajdą się nauczyciele mówiący biegle po polsku. W planie nauczania uwzględniono soboty i święta żydowskie. Maksymalna liczba uczniów w klasie wynosiła 70. W razie przepełnienia tworzono klasy równoległe, tzw. paralelki. Plan nauczania oraz długość roku szkolnego odpowiadały szkołom publicznym[132].

Mimo wprowadzenia wykładu w języku polskim szkole męskiej nie przyznano pełnych praw publicznych; ograniczono je do dwóch klas najniższych. W następnych latach przedłużano je warunkowo na podstawie opinii wizytujących szkołę inspektorów. I tak 15 maja 1893 r. Julian Fąfara przyznanie owych praw uzależnił od rozwiązania następujących spraw: po pierwsze, zaniechania praktyki sprawdzania wstępnej znajomości języka hebrajskiego od 7-letnich dzieci wstępujących do szkoły. Po drugie: na lekcjach hebrajskiego w klasach II i III wbrew deklaracjom nadal używano języka niemieckiego. Po trzecie wreszcie: lokalizacja szkoły była zła[133]. Podczas powizytacyjnej konferencji nauczycielskiej z 6 lipca 1895 r. Mieczysław Baranowski stwierdził postęp i stały rozwój wychowawczy i dydaktyczny szkoły, stan budynku określił jednak jako „niżej krytyki”[134].

Po przeprowadzonej w roku 1890 reformie już w 1892 r. gmina żydowska we Lwowie wnioskowała do RSK o zlikwidowanie szkoły żeńskiej przy ul. Za Zbrojownią 3 i utworzenie w jej miejsce szkoły kształcącej rabinów i nauczycieli religii mojżeszowej. W piśmie magistratu do RSOM z 26 listopada 1892 r. poinformowano o decyzji odmownej, uzasadniając:

> […] gmina wyznaniowa izraelicka we Lwowie na mocy przyjętych na się zobowiązań szkołę tę utrzymywać winna, a ilość uczennic do szkoły tej uczęszczających uzasadnia dostatecznie potrzebę dalszego jej istnienia i wskazuje, że w razie jej zwinięcia, musiałaby gmina miasta Lwowa, która i tak już bardzo wysokie ponosi wydatki na cele oświaty – założyć i utrzymywać własnym kosztem nową szkołę etatową dla dziewcząt obecnie do szkoły wyznaniowej uczęszczających[135].

Gmina zatem dążyła do pozbycia się odpowiedzialności utrzymania owej szkoły, obserwując rozwój szkół publicznych, w których dzieci żydowskie miały zapewnione warunki sprzyjające zachowaniu przepisów religijnych i obyczajo-

[131] CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 42; 178, 2, sygn. 2928, k. 12.
[132] CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 43.
[133] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 105–106.
[134] Tamże, k. 109.
[135] CDIAUL 178, 2, sygn. 5689, k. 2.

wych. Szkoła żeńska wegetowała. Nawet obsadzenie na stanowisku kierowniczym zdolnego i ambitnego nauczyciela, stawiającego pierwsze kroki na niwie naukowej Henryka Biegeleisena[136], nie przyniosło znaczącej poprawy. Główną bolączką był stan sanitarny budynku przy ul. Za Zbrojownią 3.

Po upływie niespełna dekady od reorganizacji szkół wyznaniowych pojawiły się opinie, iż nie spełniają one oczekiwań. Główne problemy dotyczyły nauczania języka polskiego, a także hebrajskiego, realizacji celów wychowawczych oraz organizacji pomocy nauczycielskiej poza godzinami pracy dydaktycznej[137]. Ponadto – jak pokazują dane ujęte w tabeli 15 – szkoły miały niską efektywność nauczania.

Tabela 15. Porównanie skuteczności nauczania szkół żydowskich i miejskich ogólnych

Nazwa szkoły	**Liczba uczniów zapisanych w roku 1898/1899 do klasy I**	**Liczba uczniów znajdujących się w klasie IV w roku 1901/1902**	**Liczba uczniów kończących klasę IV w roku 1901/1902**	**Spośród uczniów zapisanych w 1889 r. w roku 1901/02 w klasie IV było**	**Spośród uczniów zapisanych w 1889 r. w roku 1901/1902 klasę IV ukończyło**	**% uczniów niekończących klasy IV w roku 1901/1902**
Szkoły miejskie w ogóle	3146	2408	2108	76%	66%	19
Szkoła miejska im. Czackiego	258	160	134	62%	51%	17,5
Szkoła Izraelicka męska	110	33	23	30%	22%	50 w niektórych klasach
Szkoła Izraelicka żeńska	56	45	39	80%	69%	14

A. Załęcki, *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*, Lwów 1904, s. 11.

W 1905 r. oficjalne nazwy omawianych placówek brzmiały: Szkoła Izraelicka Męska im. Abrahama Kohna we Lwowie i Szkoła Izraelicka Żeńska im. Abrahama Kohna we Lwowie. W 1907/1908 otrzymały one upragnione pełne prawa publiczne[138].

[136] Henryk Biegeleisen, nim znalazł się w żeńskiej, od 1884 do 1890 r. był kierownikiem w II Szkole Izraelickiej we Lwowie. CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 26.

[137] CDIAUL 701, 2, sygn. 1062, k. 3. Zob. także: *Schulenquette*, „Der Israelit" 30 Juni 1899, nr 12, s. 1–2.

[138] CDIAUL 179, 2, sygn. 1919, k. 114. Zob. także: CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 50, 54; 701, 2, sygn. 815, k. 1, 12, 19, 29, 39, gdzie kolejne podania o przyznanie pełnych praw publicznych.

W roku szkolnym 1906/1907 w szkole męskiej było 247 uczniów (w I a – 47, I b – 46, II – 67, III – 45, IV – 42)[139]. W roku szkolnym 1908/1909 uczęszczało ich 185 (zlikwidowano jeden oddział klasy I). Do klasy I zapisało się 59 uczniów, w II było 53, III – 32, a w IV –41. Szkoła nadal przyciągała masy ortodoksyjne, zmuszone do wypełnienia obowiązku szkolnego; w podanym roku o wciągnięcie na listę uczniów klasy I ubiegało się aż około 200 chętnych[140]. W roku szkolnym 1910/1911 w szkole uczyło się 208 uczniów: w klasie I – 73, II – 57, III – 45, IV – 33. Wizytujący szkołę w kwietniu 1911 r. Stanisław Grabschein stwierdził dobry poziom nauczania, czego wyrazem było kontynuowanie nauki w gimnazjum przez niektórych chłopców[141].

Natomiast szkołę żeńską za kierownictwa Joanny Planer (zajęła miejsce H. Biegeleisena) starano się przekształcić w wydziałową. Władze jednak nie wyrażały na to zgody[142]. W sprawozdaniu z konferencji nauczycielskiej z 15 lutego 1910 r., podkreślając bardzo dobre wyniki nauki uczennic klasy IV, z żalem stwierdzono:

> […] szkoda, że dzieci właśnie w czasie, kiedy rezultat wieloletniej pracy staje się widocznym zniewolone są szkołę naszą opuścić. Wobec dążenia, aby wszystkie szkoły ludowe przekształcić na wydziałowe i szkoła nasza powinna w tym kierunku pójść z postępem czasu i powołać na nowo do życia V klasę[143].

Tabela 16. Grono pedagogiczne w szkole żeńskiej im. A. Kohna w roku szkolnym 1901/1902

Lp.	Nazwisko i imię	Stopień służbowy
1.	dr Henryk Biegeleisen	Kierownik
2.	Joanna Planer	Starsza nauczycielka
3.	Franciszka Drobner	Młodsza nauczycielka
4.	Antonina Gottlieb	Młodsza nauczycielka
5.	Olga Perwesler	Młodsza nauczycielka
6.	Ewa Taubes	Młodsza nauczycielka
7.	Mina Wasser	Praktykantka
8.	Zygmunt Lineal	Nauczyciel religii

Źródło: *VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół Ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 102.

Frekwencja stale się obniżała. W roku 1909/1910 było 208, 1910/1911 – 191, 1911/1912 – 189, 1912/1913 – 187, 1913/1914 – 160 uczennic[144]. Wiele z nich rezygnowało w trakcie roku szkolnego (w roku 1910/1911 aż 39 dziewcząt).

[139] CDIAUL 701, 2, sygn. 1374, k. 18.
[140] Tamże, k. 48.
[141] CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 6–7.
[142] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 48.
[143] CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 16. Kolejne wnioski w tej sprawie pochodzą z 1910 i 1911 r., gmina pozostała jednak nieugięta; zob.: CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 38, 54; sygn. 151, k. 3–4.
[144] CDIAUL 701, 3, sygn. 216, k. 32–33. Nieco inne dane zob. CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 59; sygn. 151, k. 8 i nn.

Tabela 17. Klasyfikacja uczennic szkoły im. A. Kohna w drugim półroczu roku szkolnego 1909/1910

Klasa	Imię i nazwisko wychowawczyni	Uczennic		Oceny					Opuściło szkołę
		zapisanych	klasyfikowanych	bdb	db	dst	popr.	ndst	
I	Ewa Taubes*	48	43	4	16	19	.	4	5
II	Antonina Schaffel	48	45	8	12	21	.	4	.
III	Zofia Zimmer	40	36	6	11	16	.	3	1
IV	Franciszka Drobner	55	47	5	15	18	1	8	.
Razem		191	171	23	54	74	1	19	6

* Patent nauczycielski na nazwisko Chawa Pesla Schneck. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 68.

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 52.

Niska frekwencja wynikała z faktu, iż zmienił się status społeczny ludności żydowskiej zamieszkującej żydowski kwartał w obrębie Starego Miasta. Kierownik Joanna Planer w piśmie do gminy z 1911 r. z prośbą o rozpatrzenie możliwości przeniesienia jej w inną dzielnicę, gęściej zamieszkaną przez ubogą ludność żydowską, wyjaśniała:

> Przyczyną zaś tego stanu rzeczy jest wzmagający się ruch budowlany w tym rejonie (ul. Wałowa, Sobieskiego i Boimów). Znikają stare domy, rudery, z ich ubogimi mieszkańcami, z których dotychczas rekrutowała się młodzież tutejszej szkoły, a na ich miejsce powstają pałace z bankami i salonami, zamieszkanymi przez chrześcijan lub Żydów, posyłających dzieci swoje do pensjonatów lub szkół innych[145].

Zmieniła się zatem świadomość potrzeb oświatowych zamożnej ludności żydowskiej, skupiającej się w eksponowanych kamienicach Śródmieścia. Dzieci, przynajmniej dziewczęta, bez oporów posyłano do ogólnodostępnych szkół publicznych, zapewniających lepsze wykształcenie i wszechstronny rozwój poza gettem religijnym i obyczajowym. W przypadku szkoły żeńskiej im.A. Kohna przyczyn niskiej frekwencji należy zatem upatrywać nie w złej lokalizacji, lecz w rozwoju szkolnictwa publicznego dostępnego dla Żydów i we wzroście zainteresowania wykształceniem świeckim wśród kobiet żydowskich. Śródmieście nadal było jedną z najgęściej zamieszkanych przez Żydów dzielnic Lwowa, lecz mieszkające tam dziewczęta uczęszczały na ogół do szkół 6-, 7- lub 8-klasowych wydziałowych, nie zaś do niżej zorganizowanej niepublicznej szkoły im. A. Kohna. Szkoła ta nadal pozostawała przysłowiowym kagankiem oświaty dla ludności uboższej, która jednak zajmowała tańsze mieszkania, znajdujące się w rejonach oddalonych od centrum.

Poważną bolączką gminnych placówek szkolnych były warunki sanitarno-higieniczne. 9 lipca 1902 r. specjalna komisja, w której skład weszli: przedsta-

[145] CDIAUL 701, 3, sygn. 151, k. 6.

wiciel magistratu, urzędnik fizykatu miejskiego (urzędnik wydziału zdrowia urzędu miejskiego) i inspektor szkolny Kazimierz Bruchnalski, przeprowadziła oględziny budynków szkolnych we Lwowie. W sprawozdaniu sformułowano szereg wskazówek co do remontów. Dotyczyły one także szkół żydowskich. W odniesieniu do budynku szkoły męskiej im. A. Kohna przy ul. Stanisława 5 skonstatowano, że budynek nie odpowiada standardom placówki oświatowej. Natychmiastowej interwencji wymagała wentylacja pomieszczeń dydaktycznych i toalet[146].

Szkoła mieściła się w dwupiętrowym gmachu z 1855 r. Przed wspomnianymi oględzinami zwracano uwagę nie tyle na zły stan budynku, ile na złą lokalizację. W 1874 r. ówczesny kierownik szkoły Bernard Sternberg interweniował w magistracie, ponieważ w przylegającym do budynku szkolnego domu pomieszczenie wynajął kowal. Niestety, komin owego parterowego budynku kończył się na wysokości pierwszego piętra szkoły. Efekt był łatwy do przewidzenia – jak pisze Sternberg:

> […] z komina wspomnianego ustawicznie iskry wylatują, a tem samym niebezpieczeństwem grożą, to do tego w kuźni owej używają węgli kamiennych, które tak silny i duszący dym rozszerzają, że w nauce przy zamkniętych oknach takowy do sal wykładowych się wciska i na zdrowie nauczyciela jako też dziatwy szkolnej jak najgorszy wpływ wywiera[147].

Gorsze niż w szkole męskiej warunki panowały w placówce żeńskiej. Wystosowane pod adresem budynku przy ul. Za Zbrojownią 3 uwagi groziły zamknięciem szkoły. Warunki tam panujące zagrażały zdrowiu, a nawet życiu. W czasie oględzin komisji podczas ferii w 1902 r. z sufitu spadły odłamki tynku (sic!)[148].

Uwagi komisji potwierdza korespondencja kierownika i nauczycieli szkoły z władzami gminy. Henryk Biegeleisen wielekroć uskarżał się na warunki pracy[149]. W budynku panowała, wspomniana w uwagach komisji, wilgoć. Nauczyciel religii mojżeszowej, Zygmunt Linial, w roku 1899 następująco opisywał salę szkolną, wytkniętą w punkcie drugim powyższej listy:

---

[146] CDIAUL 701, 2, sygn. 812, k. 53. Jedną z pierwszych osób, które zwróciły uwagę na znaczenie prawidłowego wietrzenia sal szkolnych, ze względu na zdrowie i efektywność nauki, był doktor Władysław Jasiński; zob. W. Jasiński, *O potrzebie wentylatorów w salach wykładowych*, „Szkoła" 1868, t. 1, s. 126–129.

[147] DALO 3, 1, sygn. 2680, k. 17.

[148] *VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 101–102.

[149] Akta archiwalne przechowywane w jednostce archiwalnej opatrzonej sygnaturą 1066 (CDIAUL 701, 2) zawierają tzw. księgi zastępstw i zaświadczenia lekarskie nauczycieli z lat 1899–1913. Wielu nauczycieli chorowało, z tego też powodu szwankowała systematyczność nauczania. Trudne warunki pracy spowodowały chorobę reumatyczną i przewlekłe zapalenie górnych dróg oddechowych także Biegeleisena. Okres wakacyjny spędzał on w uzdrowiskach, ratując nadwątlone pracą w szkole zdrowie.

> jest umieszczona w lokalu bardzo wilgotnym i nieodpowiadającym najprymitywniejszym wymogom higieny, wskutek tego podpisany podupadł na zdrowiu i stał się nerwowym […][150].

Sale na pierwszym i drugim piętrze były odpowiednie do nauki, miały dobre oświetlenie naturalne, były jednak za małe, biorąc pod uwagę liczbę 60–70 uczennic w każdej klasie. Obok klas znajdowały się szatnie. Brakowało przestrzeni, w której dzieci mogłyby przebywać w czasie przerw[151]. Wizytujący szkołę w dniach 28 i 29 grudnia 1911 r. inspektor Mieczysław Ziemiałkowski ubolewał, że „szkoła nie posiada podwórza ani korytarzy, ni sali gimnastycznej dla wygody młodzieży"[152].

W latach 1902–1904, dzięki dodatkowej subwencji z Funduszu Wschodniogalicyjskiego, przeprowadzono niezbędne remonty w szkołach gminy żydowskiej. Polegały one w szkole męskiej na: wybrukowaniu podwórza, wypompowaniu wody ze starej studni i jej zasypaniu, usunięciu starych schodów i zastąpieniu ich nowymi z ogniotrwałymi podestami, na wymianie podłóg w salach szkolnych na dębowe, zniżeniu siedzeń w toaletach, w mieszkaniu dozorcy domu osadzono drugie drzwi oszklone, otwierane na zewnątrz. W szkole żeńskiej w pomieszczeniu wejściowym położono kamienne płyty, wymieniono podłogę na dębową w jednej z sal na parterze, piece żelazne zastąpiono kamiennymi. Ponadto zamknięto zawilgoconą salę na parterze, wymieniono osłabione belki stropowe, w salach zaprowadzono wentylację, naprawiono toalety (w nich także zainstalowano system wentylacyjny). W obu szkołach do toalet doprowadzono wodę wodociągową (można było z niej korzystać zależnie od pory roku; ponieważ toalety były na zewnątrz, zimą woda zamarzała)[153].

Odnotowana w styczniu i lutym roku 1912 w szkole żeńskiej im. A. Kohna niska frekwencja zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt lokalizacji placówek oświatowych, a mianowicie odległość szkoły od miejsca zamieszkania uczniów. Otóż wiele uczennic pochodziło ze Zniesienia, Kleparowa i Zamarstynowa, co oznaczało 2–3-kilometrowy spacer do i ze szkoły znajdującej się w centrum

---

[150] CDIAUL 701, 2, sygn. 2722 a, k. 29. Również Filip Borecki salę na parterze uznał za zbyt ciemną i ciasną. W sprawozdaniu powizytacyjnym z 15 grudnia 1905 r. zapisał, iż pod żadnym względem nie nadaje się ona do nauki. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 48.

[151] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 48.

[152] CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 9. Na te bolączki szkolnictwa galicyjskiego zwróciła uwagę również E. Dolata. Jeżeli w szkole nie było korytarza, młodzież w przerwach międzylekcyjnych wybiegała na ulicę. Brak szatni zaś skutkował wieszaniem ubrań (podczas niepogody najczęściej przemoczonych) w sali szkolnej. Klasy były niedoświetlone, okna – na ogół w zbyt małej liczbie w stosunku do powierzchni klasy – brudne, nieszczelne; w przeciętnej klasie przez większość dnia panował półmrok. Wietrzenie sal często było niemożliwe, ponieważ okna były zabite gwoździami w celu ich uszczelnienia. Jeśli otwarcie było możliwe, i tak rezygnowano z niego, aby nie wychłodzić klasy i nie doprowadzić do dodatkowych chorób dzieci i nauczycieli. W klasach panował zatem zaduch. E. Dolata, dz. cyt., s. 46.

[153] CDIAUL 178, 2, sygn. 4263, k. 10–11; 701, 2, sygn. 1224, k. 15; 701, 3, sygn. 236, k. 4–5.

miasta[154]. Gdy pod koniec października nadeszła wczesna zima, przesunięto rozpoczęcie pierwszej lekcji z 8 na 9 rano, aby dać więcej czasu na dotarcie do szkoły. Śnieg, mróz i odległości od szkoły uniemożliwiły nawet dozorcy doręczenie upomnień rodzicom nieposyłającym dzieci do szkoły[155]. W salach temperatura wynosiła: w klasie II – 8°C, III – 7°C, IV – 9°C[156].

Stan budynków szkół żydowskich oraz warunki w nich panujące w na ogół nie odbiegały od realiów sanitarno-higienicznych szkolnictwa galicyjskiego. Dodajmy jednak, że nie były one zadowalające. Jak pisze Elżbieta Dolata:

> W szkołach brak było odpowiedniego oświetlenia, ogrzewania oraz podstawowych urządzeń sanitarnych. Wyposażenie w sprzęty szkolne było bardzo skromne, brakowało stołów, ławek, tablic. W ciągu ponad 40 lat rządów RSK stan większości budynków szkół ludowych pozostawał „nieodpowiedni"[157].

Tabela 18. Stan budynków publicznych szkół ludowych w Galicji w latach 1872–1912

Rok szkolny	Liczba szkół istniejących w budynkach				
	bardzo dobrych	dobrych	odpowiednich	nieodpowiednich	razem
1872/1873	—	861	1073	617	2551
1880/1881	—	1158	894	742	2794
1890/1891	763	1409	1086	425	3683
1900/1901	1317	1206	913	654	4090
1910/1911	1751	1302	1135	1206	5394
1911/1912	1955	1264	1138	1223	5580

Źródło: E. Dolata, dz. cyt., s. 44.

Szkoły męska i żeńska przestały działać wraz z wybuchem I wojny światowej. Gdy jednak w sierpniu 1915 r. armia rosyjska opuściła Lwów, gmina żydowska wezwała nauczycieli i nauczycielki pozostających na uchodźstwie wojennym do powrotu do miasta. O otwarcie szkół apelowała również RSK jeszcze w 1915 r., nauczycielki powróciły jednak dopiero w styczniu 1916 r. RSOM we

[154] CDIAUL 701, 3, sygn. 236, k. 14–15. Uczniowie mieli zniżki na przejazd tramwajem elektrycznym, którego pierwszą linię uruchomiono w związku z Wystawą Krajową w 1894 r. Dzieci do metra wzrostu miały przejazd za darmo. O. Sereda, *Szczodenne żittja*, [w:] *Istorija Lwowa u troch tomach*, t. 2: *1772–żowteń 1918*, red. J. Isajewicz, F. Stemblij, Lwiw 2007, s. 320.

[155] Tamże.

[156] Tamże, k. 57.

[157] E. Dolata, *Galicyjskie szkolnictwo przełomu XIX i XX wieku wobec sytuacji sanitarno-higienicznej uczącej się młodzieży*, [w:] *Oświata na ziemiach polskich pod zaborami wobec wyzwań cywilizacyjnych*, red. A. Meissner, J. Potoczny, Lublin 2013, s. 44. O lokalizacji budynku, wentylacji, ogrzewaniu, higienie i gimnastyce w szkole ludowej zob. także: K. Steczkowski, *O fizycznym wychowaniu młodzieży w szkole ludowej*, „Szkoła 1871, nr 13, s. 97–99; nr 14, s. 105–106.

Lwowie w piśmie z 15 sierpnia 1916 r. ponaglała gminę żydowską do wznowienia działalności szkoły żeńskiej im. A. Kohna, tym bardziej że szkoła męska została już uruchomiona. W piśmie z 10 października tego roku gmina żydowska odpowiedziała, że nie może wykonać zaleceń, ponieważ w szkole męskiej napływ uczniów był tak duży, iż uruchomiono oddziały paralelne w klasach I i II, zatrudniając w nich trzy nauczycielki szkoły żeńskiej. W rezultacie pozostała tylko jedna nauczycielka dawnej szkoły żeńskiej, Ida Teitelbaum, a gmina nie miała środków finansowych na zatrudnienie nowych sił pedagogicznych. Zauważono także, że dochody z uboju rytualnego, stanowiące podstawę finansowania szkół żydowskich, wynosiły zaledwie jedną trzecią stanu sprzed wybuchu wojny. Aby zapewnić dostęp do nauki szkolnej dziewczętom żydowskim z przedwojennej szkoły im. A. Kohna, w listopadzie 1916 r. RSOM utworzyła cztery klasy w szkołach żeńskich im. Czackiego oraz im. Reja[158]. Po wojnie funkcjonowała tylko szkoła męska.

2.4. Szkoła im. Tadeusza Czackiego

Jak już zauważono, w okresie autonomicznym kształcenie na poziomie elementarnym ludności żydowskiej nie ograniczało się do szkół wyznaniowych. Ustawa z 14 czerwca 1873 r. Ministerstwa Wyznań i Oświecenia w Wiedniu, uznająca, iż pobieranie przez dzieci żydowskie nauki w chederze nie oznacza wypełnienia obowiązku szkolnego, przyczyniła się do znaczącego wzrostu skolaryzacji wśród starozakonnych. W całej Galicji w roku 1874/1875 w szkołach publicznych uczyło się 16 137 dzieci żydowskich (6582 chłopców i 9555 dziewcząt[159]), w roku 1877/78 – 28 596 (11 350 chłopców, tj. 27,58% populacji zobowiązanej do wypełniania obowiązku szkolnego, i 17 246 dziewcząt, tj. 41,87% wszystkich dziewcząt żydowskich w wieku szkolnym[160]), a w 1883/1884 już 39 705 uczniów (odpowiednio 14 821 i 24 884)[161]. Postęp w skolaryzacji był wyraźny, nadal jednak niedostateczny, obowiązek szkolny powinno bowiem wypełniać ponad 83 tysiące dzieci żydowskich. Należy zwrócić uwagę, iż wśród uczniów zdecydowanie dominowały dziewczęta. Wynikało to z podrzędnej roli kobiety w religii żydowskiej, w związku z czym ortodoksyjni rodzice łatwiej godzili się z koniecznością posłania do świeckiej szkoły córki niż syna – chłopcy byli „ukrywani" w chederach[162].

---

[158] CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 55, 60, 61, 64.

[159] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1874/1875*, [Lwów 1875], s. nlb. [wykazy szkół ludowych, tablica III].

[160] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1876/1877*, Lwów 1878, s. 32.

[161] K. Rędziński, *Żydowskie*…, s. 55, 56.

[162] Tamże.

Jeśli chodzi o sam Lwów, w roku 1880 w wieku szkolnym było 14 797 dzieci, z tego 4354 wyznania mojżeszowego (w okręgu lwowskim zaś 2341 na 22 840 ogółem)[163]. Dzieci żydowskie korzystały na ogół ze szkół wyznaniowych im. Kohna, coraz częściej jednak posyłano je do szkół publicznych. Przykładowo w roku szkolnym 1878/1879 do szkoły ludowej św. Anny zapisało się 78 chłopców i aż 250 dziewcząt wyznania mojżeszowego. W roku szkolnym 1877/1879 w szkole św. Marcina było 54 chłopców i 176 dziewcząt[164]. Dla ich potrzeb powołano nauczycieli religii mojżeszowej. Zwracano uwagę, że szybko rosnąca liczba uczniów żydowskich w szkołach ludowych wymaga powołania placówki szkolnej dla ich potrzeb na wzór szkół wyznaniowych izraelickich, jednak pozostającej pod zarządem RSK.

W rezultacie w roku 1879 utworzono w mieście pierwszą publiczną szkołę ludową dla młodzieży żydowskiej; była to szkoła ludowa im. Tadeusza Czackiego. Geneza omawianej placówki wiąże się z dużą liczbą uczniów w szkole im. A. Kohna. W latach 1873–1877 na skutek napływu uczniów utworzono w jej dwóch placówkach pięć dodatkowych klas. Ubiegając się w magistracie o subwencję, gmina żydowska uzasadniała, że obowiązek prowadzenia szkół dla dzieci żydowskich nie ciąży na niej, lecz na władzach miejskich. Utrzymanie dwóch szkół przez miejscowych Żydów odciążało zatem budżet miasta. Rozwiązanie ich spowodowałoby niemożność wypełnienia obowiązku szkolnego w szkołach ludowych przez dzieci z rodzin ortodoksyjnych, niewładających językiem polskim.

Pismo gminy zaopiniowano odmownie. 22 marca 1878 r. magistrat wyjaśnił:

> Przełożeństwu nie przysługuje prawo dowolnego rozwiązania swych szkół, ponieważ izraelicka gmina wyznaniowa do utrzymania takowych po wieczne czasy jest obowiązaną 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[165].

Uchwała magistratu była przedmiotem obrad władz szkolnych. Na posiedzeniu RSOM we Lwowie 6 kwietnia 1878 r. adwokat Łubiński przedstawił wykładnię prawną zapisu fundacyjnego izraelickiej 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

[163] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/81*, Lwów 1882, s. 28.
[164] CDIAUL 701, 2, sygn. 308, k. 58.
[165] [I. Planer], *Szkoła męska im. Czackiego*, [w:] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego…*, s. 231–232.

miasta, stając się jego własnością. Jednocześnie gmina żydowska straciłaby prawo decydowania o kierunku wychowania i kształcenia. Łubiński postulował przyznanie subwencji gminie żydowskiej na utworzenie przez nią nowej szkoły we Lwowie[166].

Referujący kwestię subwencjonowania nowej placówki żydowskiej na posiedzeniu 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 obowiązek rozwijania owych szkół zgodnie z potrzebami i rozporządzeniami władz szkolnych. Zdaniem jednak T. Kulczyckiego, magistrat winien wykorzystać sposobność do uzyskania przez władze oświatowe realnego wpływu na wychowanie ortodoksyjnej młodzieży żydowskiej i powołać nową szkołę. Mówca 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 izraelickiej. Statut szkoły, nazwanej imieniem Tadeusza Czackiego, RSK zatwierdziła 25 sierpnia 1879 r. Otwarto ją 1 września 1879 r.[167]

Tabela 19. Tygodniowa siatka godzin w szkole żeńskiej im. T. Czackiego

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. ruski	—	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.

[166] Tamże, s. 232.
[167] Tamże, s. 233.

Szkoła miała dwie placówki – męską i żeńską, z językiem polskim jako wykładowym, czteroklasowe, a od roku 1885 – sześcioklasowe. Statut szkoły uwzględniał specyficzne potrzeby uczniów. Obchodzono święta żydowskie, szkoła była również nieczynna w święta chrześcijańskie. 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. W odróżnieniu od innych szkół lwowskich nie było wolnego popołudnia w środy, z wyłuszczonych wyżej powodów. Język hebrajski początkowo był wykładany zamiast ukraińskiego, później jednak miał status przedmiotu nadobowiązkowego (w wymiarze 3–4 godzin tygodniowo w szkole męskiej i 2–3 żeńskiej); był wykładany tym uczniom, których rodzice wyrazili życzenie[168].

Koncepcja utworzenia szkoły publicznej, przeznaczonej jednak *de facto* dla jednej grupy społecznej, spotykała się także z krytyką. W 1881 r. „Dziennik Polski" opublikował artykuł *Szkoła Etatowa Miejska im. Czackiego we Lwowie*, w którym anonimowy dziennikarz zauważył, iż grono nauczycielskie szkoły stanowili niemal wyłącznie Żydzi, co zniechęciło 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 posługiwała się poprawną polszczyzną, bowiem między sobą oraz w domu rodzinnym i w dzielnicy słyszała 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 faktem[169].

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.

Wiele wysiłku włożono w znalezienie odpowiedniego miejsca dla szkoły publicznej im. Tadeusza Czackiego. O lokalizacji szkoły decydowała RSOM we Lwowie. Początkowo umieszczono ją w gmachu hrabiego Skarbka przy ul. Teatralnej 3. W roku 1884/1885 szkoła męska miała trzy pomieszczenia na 60–70 uczniów i sześć na 40–50 uczniów, żeńska zaś: dwa pomieszczenia na powyżej 70 uczennic, jedną klasę na 60–70, cztery na 50–60, sześć na 40–50 uczennic. Planowano budowę nowych gmachów[170].

---

[168] [I. Planer], dz. cyt., s. 233, 235.

[169] *Szkoła Etatowa Miejska im. Czackiego we Lwowie*, przedruk z „Dziennika Polskiego", Lwów 1881, s. 1–16.

[170] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego…*, s. 193, 199.

W roku 1888 decyzją magistratu z 28 grudnia 1888 r. podjęto decyzję o utworzeniu filii szkoły żeńskiej[171]. Dla jej potrzeb wynajęto pomieszczenia w budynku przy ul. Mickiewicza 6, od niejakiej Naglowej (czynsz opłacono za rok z góry w wysokości 1200 złr). Filię przekształcono następnie w szkołę ludową żeńską im. S. Staszica z planem nauczania 6-klasowej szkoły miejskiej[172].

Następnie szkoły męską i żeńską im. Czackiego przeniesiono do kamienic przy ul. Kotlarskiej 2 i 3, wynajmowanych od prywatnych właścicieli. We wrześniu 1891 r. znalazły one własne lokum w nowo wybudowanym gmachu przy ul. Alembeków 11. Był on dwupiętrowy, miał oświetlenie elektryczne i podłączenie do wodociągu. Szkoły męska i żeńska korzystały ze wspólnej sali gimnastycznej. Niestety, nie było w niej szatni, więc zimą dzieci zmuszone były przechodzić przez nieogrzewany westybul[173]. Szkoła była wizytówką dążeń oświatowych RSOM we Lwowie. Budynek był okazały, w stylu neorenesansowym, ozdobiony płaskorzeźbami z herbem Lwowa. Podczas uroczystej inauguracji obecni byli przedstawiciele władz szkolnych, wiceprezydent miasta Lwowa Zdzisław Marchwicki oraz kilku radnych. Uruchomieniem szkoły im. T. Czackiego władze manifestowały chęć współpracy z Żydami oświeconymi i asymilacji mas żydowskich[174].

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 przepełnione.

Tabela 20. Liczba uczniów w szkole męskiej im. T. 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

[171] CDIAUL 178, 2, sygn. 2857, k. 8.

[172] Tamże, k. 78–80, 85. Korespondencję nauczycieli i dyrekcji szkoły im. S. Staszica z RSK zob. CDIAUL 178, 2, sygn. 4943, passim.

[173] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 140.

[174] [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. Gmach szkoły im. T. Czackiego był jednym z pierwszych nowoczesnych budynków szkolnych, wzniesionych za rządów RSK we Lwowie zgodnie z przeznaczeniem na lokal szkolny. Jako pierwsze oddano do użytku gmachy III gimnazjum i szkoły realnej (1876), następnie budynki szkół ludowych im. Konopnickiej (1882), św. Marcina (1875), św. Antoniego (1876), a po szkole im. Czackiego – im. S. Konarskiego (1892) i im. Bartłomieja Zimorowicza (1892). Zob. Ł.T. Sroka, *Rada Miejska…*, s. 152.

Tabela 20. Liczba uczniów w szkole męskiej im. T. Czackiego w latach 1880–1900 (cd.)

Lp.	Rok szkolny	Ogólna liczba uczniów
7.	1886	502
8.	1889	617
9.	1890	639
10.	1891	667
11.	1892	528
12.	1893	640
13.	1894	684
14.	1895	720
15.	1896/97	795
16.	1897/98	867
17.	1898/99	920
18.	1899/1900	965
19.	1900/1901	1040

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

Także szkoła żeńska zmagała się z przepełnieniem. Co roku tworzono tzw. klasy paralelne, by pomieścić wszystkich chętnych. Klasy te były niesystemizowane, czyli nadetatowe. I tak w 4-klasowej szkole żeńskiej w roku szkolnym 1881/1882 były 4 klasy etatowe, a nadetatowych aż 7.

Wzrost liczby klas wpłynął również na rozwój organizacyjny szkoły. W roku szkolnym 1882/1883 otwarto V klasę (w sumie oddziałów klasowych było 13, w tym 8 nadetatowych), a w 1885/1886 – VI. Szkoła miała aż 15 oddziałów, 4 z nich tworzyły filię szkoły żeńskiej. W roku 1886/1887 filię połączono ze szkołą ludową im. G. Piramowicza, którą zreorganizowano (mieściła się w gmachu teatralnym Skarbka; kierowniczką została Maria Seelig-Bąkowska)[175].

Reorganizacja nie rozwiązała problemu nadmiernej liczby uczniów. Liczba chętnych nadal przekraczała możliwości lokalowe i kadrowe szkoły.

Rozwój organizacyjny szkoły żeńskiej zmierzał w kierunku uzyskania statusu szkoły wydziałowej. W czterech klasach niższych uczono według programu szkół ludowych, w trzech wyższych – szkół wydziałowych[176]. Na mocy zaś

[175] 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 Austryi itd. i potokom z Jego krwi i rodu" i wypełnianie wszystkich przepisów państwowych oraz obowiązków wynikających z służby nauczycielskiej. Zob. CDIAUL 178, 2, sygn. 3450, k. 68. Dalej przysięgi innych nauczycieli szkoły im. Czackiego, a także im. Piramowicza, im. Staszica, im. Jadwigi i innych.

[176] [I. Planer], dz. cyt., s. 240.

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 wspólnym kierownictwem.

Tabela 21. Liczba uczennic w szkole im. T. 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. CDIAUL 701, 2, sygn. 675, k. 106.

I to przekształcenie nie zahamowało nadmiernego napływu chętnych. W 1901/1902 r. niższe klasy szkoły żeńskiej im. Czackiego były przepełnione, a klas nadetatowych było czterokrotnie więcej niż etatowych (chodzi o klasy I–IV). 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[177].

Klasy nieposiadające swego pomieszczenia (wbrew wymogom prawa oświatowego) odbywały lekcje po południu. Miało to wpływ na efektywność nauczania. Nauczycielki filii szkoły żeńskiej i jej kierowniczka Salomea Lévay 12 lipca 1901 r. wystosowały prośbę do RSOM o znalezienie odpowiednich pomieszczeń na potrzeby szkoły żeńskiej, argumentując ją następująco:

> […] przepełnienie klas sprzeciwia się wszelkim wymogom higieny i pedagogii na każdym stopniu nauki, to w klasach pierwszych uniemożliwia znacznej liczbie dzieci jakikolwiek postęp tak, że znudzone śpią lub w domu zostają[178].

[177] *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.

[178] CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 85–86; por. *VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 4; *VII Sprawozdanie*…, s. 51.

Osiem żeńskich klas paralelnych przeniesiono do budynku filialnego przy ul. Wagowej 1, siedem zaś nadal pozostawało bez swego pomieszczenia[179]. Kolejna filia szkoły męskiej im. Czackiego mieściła się w wynajmowanych pomieszczeniach przy placu Gołuchowskich 9, sąsiadując z filią szkoły żeńskiej. Miejsce to nie sprzyjało nauce ani utrzymaniu higieny i utrudniało proces wychowania. Plac Gołuchowskich uchodził za najludniejszy i najbrudniejszy w mieście. Opuszczające szkołę w godzinach południowych dzieci przeciskały się przez tłum przekupniów między kramami, wozami i stertami śmieci. Wejście do filii męskiej znajdowało się od strony placu, a do żeńskiej – od wąskiej ulicy Wagowej. Oba skrzydła budynku szkolnego łączył obszerny dziedziniec, wokół którego mieściły się mieszkania prywatne i magazyny. Bramę szkolną wypełniały stragany, sprzedający i kupujący. Dzieci zaczepiali handlarze, proponujący im zakup pieczywa, owoców lub słodyczy. Krzyki i wulgaryzmy, widok wypoczywających na placu żebraków kalek, z obnażonymi chorymi lub amputowanymi kończynami, nędzarzy, wpływał demoralizująco i rozpraszał uwagę uczniów. Podwórze szkolne było nierówne, a co gorsza – podmokłe, grząskie oraz cuchnące (było miejscem załatwiania potrzeb fizjologicznych przez handlarzy). Spóźnieni uczniowie chowali się przed nauczycielami przy znajdującej się w podwórzu skrzyni na śmieci, niektórzy przebierali w odpadkach.

Z kolei w bramie filii szkoły żeńskiej znajdowało się wejście do podrzędnego lokalu rozrywkowego, wynajmowanego m.in. na wesela. Uczennice przechodziły między rzędami wystawionych na zewnątrz ław weselnych. Po tancbudzie pomieszczenie wynajmował właściciel gospody, służącej przede wszystkim chorym Żydom, przyjeżdżającym z okolic Lwowa do szpitala. Sama zaś ulica Wagowa przypominała śmietnik. Fetor i zgiełk jarmarku uniemożliwiał wietrzenie klas szkolnych. Dzieci były zagrożone chorobami zakaźnymi. Odrażające zapachy i widoki, nieczystości oraz dobiegający zewsząd język ulicy nie sprzyjał wpajaniu czystości, porządku i uprzejmości[180]. Ilustracją fatalnej lokalizacji jest prośba nauczycielek z 12 lipca 1901 r. do RSOM o znalezienie odpowiednich pomieszczeń na potrzeby szkoły, w której klasy są

> […] źle przewietrzone 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[181].

[179] *VI Sprawozdanie*…, s. 4; *VII Sprawozdanie*…, s. 51.

[180] CDIAUL 178, 2, sygn. 3738, k. 6.

[181] CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 85–86. Wedle ogólnopaństwowej ustawy o szkołach ludowych z 14 V 1869 r. (*nota bene* w Galicji Sejm Krajowy jej nie wprowadził w 1869 r., dopatrując się tendencji centralistycznych): „Dom szkolny stawiać należy w miejscu suchym, ile możności w środku obwodu szkolnego. W wyborze miejsca pod dom szkolny unikać należy hałaśliwych targowisk i dróg, również sąsiedztwa łoskotliwych pracowni rękodzielniczych lub takich, które nieprzyjemną albo zdrowiu szkodliwą woń wydają, bliskość bagien, moczarów itp. […] okna w nim mają tak być urządzone, by zajścia odbywające się poza domem szkolnym nie rozrywały

W latach 1879–1882 szkoły męska i żeńska istniały pod wspólnym kierownictwem Nehemiasza Landesa[182]. Później pozostał on kierownikiem szkoły męskiej (po nim kierownikiem w 1894 r. był Izaak I. Planer, a na początku XX w. Polak Szczęsny Parasiewicz, członek Towarzystwa Pedagogicznego, redaktor i autor publikacji drukowanych na łamach „Szkoły”[183]). W początkowym okresie istnienia szkoły nauczycielkami starszymi były: Jadwiga Makusz, Julia Winnicka, Antonina Zdobnicka, Rikel Strisower, Karolina Finkelstein; młodszymi: Ewa Eulenfeld, Zofia Marciszewska, Sydonia Broniewska, Maria Boraczek, Wanda Wańczek; praktykantkami: 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, Gizel Kehlmann, Zofia Blaustein, Golda Feingold, Sara Perlmutter, Chana Perlmutter, Chaja Pekel, Karolina Baczyńska; nauczycielem religii Aron Grau[184]. Grono pedagogiczne zaś utworzonej w roku szkolnym 1886/1887 filii szkoły im. Czackiego tworzyły: Karolina Oberhard (z domu Finkelstein[185]), Zofia Marciszewska, Ewa Eulenfeld (z domu Jezierska), Sydonia Broniewska, E. Fruchtman (z domu Pekl), Cecylia Fränkel, Zofia Błotnicka, Róża Strisower, L. Kampel, Maria Piotrowska, Antonina Zdobnicka, B. Schulbaum, Julia Bugn (z domu Winnicka), a także kilka praktykantek i nauczycielek młodszych[186].

Szkołę żeńską przemianowano na sześcioklasową, z kierownikiem Marią Bąkowską (1882–1886), gdy jednak odeszła ona do nowo utworzonej szkoły im. Piramowicza, zastąpiła ją Jadwiga Makusz. 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 im. Czackiego funkcję kierownika pełniły Karolina Oberhard, a następnie Salomea Lévay[187].

Szkoła im. T. Czackiego miała charakter asymilacyjny, torowała drogę Żydom do oświaty publicznej i kultury polskiej (jej najbardziej znanymi wychowankami byli Majer Bałaban i Wiktor Chajes). Zgodnie z założeniami, miała asymilować młodzież, uwzględniając wymogi religii i obyczajowości żydow-

uwagi dzieci. Z domem szkolnym nie należy łączyć domu przeznaczonego na mieszkania prywatne”. B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi w swym rozwoju liczebnym od roku 1868 do roku 1909 z uwzględnieniem stosunków higienicznych*, Lwów 1911, s. 15 i nn.

[182] Ur. w 1835 r. w Bolechowie, od 1879 r. jako kierownik szkoły im. T. Czackiego we Lwowie, od 1894 inspektor szkół fundacyjnych barona M. Hirscha – zmarł w 1899 r. we Lwowie. zob.: *Zapiski literackie*, „Izraelita” 1885, nr 16, s. 2–3; J.R. [Joachim Rotter], *Nehemiasz Landes*, „Hamaor” 1899, nr 3, s. 27–28.

[183] [I. Planer], dz. cyt., s. 234.

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

[185] Szerzej na jej temat zob.: *Aleksander Oberhard family Tree and Genealogy*, www.oberhard.com [dostęp: 2.02.2016].

[186] [I. Planer], dz. cyt., s. 239.

[187] CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 61.

skiej. Pracujący w niej nauczyciele Żydzi byli zwolennikami idei polonizacyjnej. Problem nadmiernej liczby uczniów w owej szkole wymusił na RSK powoływanie kolejnych placówek publicznych we Lwowie, w których uwzględniano potrzeby religijno-obyczajowe starozakonnych.

2.5. Uczniowie żydowscy w innych szkołach publicznych

Jak już wspomniano, szkoła im. T. Czackiego nie była jedyną placówką publiczną, w której młodzież żydowska realizowała obowiązek szkolny. Po pierwszej dekadzie rządów RSK chłopcy żydowscy byli obecni niemal we wszystkich szkołach publicznych Lwowa.

Tabela 22. Chłopcy żydowscy w szkołach lwowskich w latach 1876/1877 i 1881/1882

Lp.	Nazwa szkoły ludowej	Żydów w 1876/1877	%	Ogólna liczba uczniów	Żydów w 1881/1882	%	Ogólna liczba uczniów
1.	św. Anny	53	13	403	46	9	530
2.	św. Antoniego	4	2	209	3	1	265
3.	im. Czackiego	—	—	—	498	100	500
4.	św. Elżbiety	7	2	347	3	0,75	369
5.	im. Konarskiego	26	9	280	88	26	334
6.	św. Marii Magdaleny	8	5	155	8	3	234
7.	św. Marcina	59	19	304	56	15,5	361
8.	im. Piramowicza	54	17,5	311	82	26,5	311
9.	o.o. Dominikanów	11	4,5	252	7	3	228
10.	Kolei Karola Ludwika	5	4,5	116	1	0,66	154
11.	Ewangelicka	20	14	146	18	11	158
12.	Izraelicka I	419	100	419	281	100	281
13.	Izraelicka II	204	100	204	325	100	325
Razem		870	27,5	3166	1416	35	4050

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 2731, k. 32.

Z danych zawartych w tabeli 22 wynika, iż w roku 1876/1877 aż 623 chłopców żydowskich z ogółem 870 (czyli 71,5%) uczniów uczęszczało do dwóch szkół izraelickich z niemieckim językiem wykładowym. Należy podkreślić, iż w roku szkolnym 1881/1882 nastąpił znaczący wzrost liczby uczniów żydowskich podlegających skolaryzacji (z 870 do 1416), a jednocześnie zmalał wspomniany wyżej odsetek do poziomu 43%. Wpływ na tę tendencję niewątpliwie miał fakt uruchomienia szkoły męskiej im. Czackiego, która w odróżnieniu od

szkół wyznaniowych izraelickich, w rozumieniu prawnym prywatnych, była etatowa, czyli publiczna (utrzymywana przez RSK).

Przyjrzyjmy się danym dotyczącym szkolnictwa żeńskiego we Lwowie w tych samych latach szkolnych.

Tabela 23. Dziewczęta żydowskie w szkołach lwowskich w latach 1876/1877 i 1881/1882

Lp.	Nazwa szkoły	Żydówek w 1876/1877	%	Ogólna liczba uczennic	Żydówek w 1881/1882	%	Ogólna liczba uczennic
1.	wydziałowa	—	—	—	444	45	1038
2.	św. Anny	180	36	573	156	26,5	589
3.	św. Antoniego	6	2,5	243	16	6	273
4.	im. Czackiego	—	—	—	716	100	718
5.	św. Elżbiety	10	2,5	399	50	9,5	527
6.	św. Marii Magdaleny	17	9	186	17	7	252
7.	św. Marcina	165	40	419	245	45	528
8.	Benedyktynek łacińskich	178	43	414	9	3,5	238
9.	Benedyktynek ormiańskich	88	13	588	57	14	400
10.	Kolei Karola Ludwika	4	4,5	88	1	1	96
11.	Ewangelicka	10	14	72	10	10	102
12.	Izraelicka I	420	100	420	344	100	344
13.	Izraelicka II	284	100	284	—	—	—
Razem		1358	37,5	3622	2045	41	5105

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 2731, k. 32.

Z danych zawartych w tabeli 23 wynika, iż w roku szkolnym 1877/1878 do szkół wyznaniowych izraelickich uczęszczało 704 spośród ogółem 1358 uczennic żydowskich w szkołach lwowskich, tj. 51,5%; w kolejnym analizowanym roku szkolnym wskaźnik ten pozostał na podobnym poziomie (41%), choć liczba Żydówek uczących się wzrosła z 1358 do 2045. Porównując zaś dane z obu powyższych tabel, można stwierdzić, że o niemal 30% więcej dziewcząt niż chłopców uczęszczało do szkół świeckich, czy to publicznych, czy też wyznaniowych, w obu analizowanych latach szkolnych. Oznacza to, że nadal utrzymywało się przekonanie, iż chłopcy przede wszystkim mają studiować *Torę* i *Talmud* w chederze. Stosunek do edukacji żydówek był na tyle liberalny, iż podejmowały one naukę nawet w szkołach zakonnych. Różnica w podejściu do edukacji świeckiej dziewcząt sprzyjała także budowaniu bariery między płciami

– dziewczęta uczyły się w szkołach polskich, podczas gdy chłopcy przez długi czas pozostawali jeszcze pod wpływem edukacji tradycyjnej. W efekcie małżeństwom aranżowanym przez rodziców towarzyszyły dramatyczne konflikty, nierzadko kończące się ucieczkami z domów czy też konwersją[188].

Pogląd na liczbę uczniów żydowskich w publicznych szkołach ludowych we Lwowie pod koniec XIX w. dają statystki opracowane przez M. Baranowskiego.

Tabela 24. Uczniowie i uczennice wyznania mojżeszowego w szkołach publicznych we Lwowie w roku szkolnym 1891/1892

Lp.	Nazwa szkoły ludowej	Liczba uczniów zapisanych	Rzymskich katolików	Grekokatolików	Ewangelików	Żydów
1.	Męska im. św. Anny	574	390	57	1	105
2.	Męska im. św. Antoniego	345	264	50	—	16
3.	Męska im. Czackiego	525	—	—	—	509
4.	Męska im. św. Elżbiety	381	308	48	—	9
5.	Męska im. Konarskiego	208	158	32	—	18
6.	Męska im. Mickiewicza	430	276	44	2	97
7.	Męska św. Marii Magdaleny	428	323	69	—	16
8.	Męska św. Marcina	344	260	38	1	45
9.	Męska św. Piramowicza	290	179	28	—	83
10.	Męska im. Staszica	345	161	25	1	156
11.	Żeńska im. św. Anny	768	532	69	—	145
12.	Żeńska im. św. Antoniego	369	290	25	2	41
13.	Żeńska im. Czackiego	724	—	—	—	695
14.	Żeńska im. Elżbiety	538	413	66	1	36

Źródło: M. Baranowski, *Historia*…, s. 50.

[188] A. Polonsky, dz. cyt., s. 230. Zob. także s. 180, gdzie Polonsky odnotowuje opisywane zjawisko rozpowszechnionego zwyczaju posyłania córek żydowskich do szkół polskich w Galicji.

Szkołami żydowskimi pozostawały placówki męska i żeńska im. Czackiego. Znaczny odsetek uczniów żydowskich uczęszczał do szkół im. Mickiewicza i im. Piramowicza oraz św. Marcina, a uczennic – do szkoły im. św. Anny. W ciągu kolejnych 30 lat odsetek młodzieży żydowskiej niewypełniającej obowiązku szkolnego spadł z 76 do 26%. Warto jednak zauważyć, że wartość ta dla uczniów chrześcijan w roku 1902 wynosiła tylko 9%. Nadal zatem we Lwowie pozostawała liczna grupa Żydów nieprzejednanych wobec szkolnictwa świeckiego.

Tabela 25. Statystyka młodzieży żydowskiej uczęszczającej do szkół lwowskich w latach 1871, 1892, 1902

Rok	Liczba Żydów we Lwowie	Liczba młodzieży w wieku 6–12	Liczba młodzieży w wieku 12–15	Liczba uczniów uczęszczających do szkoły	Liczba uczniów nie wypełniających obowiązku szkolnego	% uczniów żydowskich nie korzystających z nauki szkolnej	% uczniów chrześcijańskich nie korzystających z nauki szkolnej
1871	25 000	3375	975	1261	3089	71%	60%
1892	35 000	4725	1505	4371	1854	29%	30%
1902	43 000	5705	1935	5668	1972	26%	9%

Źródło: A. Załęcki, dz. cyt., s. 10[189].

Kolejna tabela przedstawia dynamikę rozwoju poszczególnych rodzajów szkół ze względu na liczbę uczęszczającej doń młodzieży żydowskiej.

Tabela 26. Rozkład uczniów żydowskich wypełniających obowiązek szkolny w latach 1871, 1892 i 1902 wg rodzaju szkoły

Rok	Ogół uczniów chodzących do szkoły	W tym do szkół ludowych i wydziałowych miejskich	W tym do szkół wyznaniowych żydowskich	W tym do innych szkół (średnie uzupełn., przemysłowe i prywatne)
1871	1261	—	1061	200
1892	4371	3186	735	450
1902	5668	4398	620	650

Źródło: A. Załęcki, dz. cyt., s. 10.

[189] Por. AGAD, zespół: CK. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu, sygn. 459 u, passim. W roku 1890 we Lwowie na 4116 dzieci żydowskich podlegających obowiązkowi szkolnemu wypełniało go 3445 (83,6%), w roku 1895 uczęszczało do szkół publicznych 4364 uczniów na 5864 do tego zobowiązanych (74,4%), a w 1898 – 4694 na 5100 objętych przymusem szkolnym (92%).

Jak widać, nastąpił znaczący przyrost liczby uczniów z 1261 w roku 1871 do 5668 w roku 1902. Zarówno szkoły publiczne, jak i uzupełniające odnotowały wzrost liczby uczniów żydowskich. Spadła zaś liczba uczniów i uczennic korzystających ze szkół im. A. Kohna.

Tabele poniżej zawierają dane na temat uczniów żydowskich z roku 1901/1902.

Tabela 27. Uczniowie wyznania mojżeszowego w szkołach męskich wydziałowych i pospolitych we Lwowie w roku szkolnym 1901/1902

Lp.	Nazwa szkoły	Uczniów zapisanych ogółem	Uczniów wyznania mojżeszowego
1.	Wydziałowa im. św. Anny	160	16
2.	Wydziałowa im. Mickiewicza	164	27
3.	Pospolita im. św. Anny	260	73
4.	Filia im. św. Anny	337	87
5.	Pospolita im. św. Antoniego	302	2
6.	Filia im. św. Antoniego	221	23
7.	Pospolita im. Czackiego	534	534
8.	Filia im. Czackiego	506	506
9.	Pospolita im. Cesarzowej Elżbiety	447	31
10.	Pospolita im. Konarskiego	576	38
11.	Pospolita im. Kościuszki	167	43
12.	Pospolita im. św. Marii Magdaleny	370	10
13.	Pospolita im. św. Marcina	687	111
14.	Pospolita im. Mickiewicza	320	110
15.	Pospolita im. Piramowicza	302	154
16.	Pospolita im. Sienkiewicza	359	44
17.	Pospolita im. Staszica	499	76
18.	Pospolita mieszana im. św. Mikołaja	54/44	3/0
19.	Pospolita mieszana im. Zimorowicza	97/76	13/6
20.	Pospolita im. św. Zofii	146/103	6/4

Źródło: *VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 192–193.

Jednolita wyznaniowo pozostała szkoła im. Czackiego (wraz z filią), w szkołach im. św. Marcina, im. Mickiewicza[190] i im. Piramowicza uczniowie żydowscy stanowili znaczącą grupę, jednak tylko w tej ostatniej ich odsetek przekraczał 50% ogółu uczniów. W pozostałych zaś placówkach obecność uczniów ży-

[190] Wiadomo, iż w roku 1898/1899 w szkole owej było 157 chłopców i 267 dziewcząt żydowskich. Utworzono wówczas etat nauczyciela religii mojżeszowej. DALO 3, 1, sygn. 4232, k. 25.

dowskich kształtowała się na poziomie około kilkunastu procent. Jedyną szkołą ludową w mieście bez żadnego Żyda była szkoła im. Szaszkiewicza.

Tabela 28. Uczennice wyznania mojżeszowego w szkołach wydziałowych i pospolitych we Lwowie w roku szkolnym 1901/1902

Lp.	Nazwa szkoły	Klas etatowych	Klas nadetatowych	Uczennic zapisanych ogółem	Uczennic wyznania mojżeszowego
1.	Wydziałowa im. św. Anny	3	3	288	77
2.	Wydziałowa im. św. Antoniego	3	1	149	8
3.	Wydziałowa im. Czackiego	3	3	208	208
4.	Wydziałowa im. cesarzowej Elżbiety	3	2	162	13
5.	Wydziałowa im. Królowej Jadwigi	4	6	367	37
6.	Wydziałowa św. Marcina	3	1	181	50
7.	Wydziałowa Mickiewicza	3	2	201	121
8.	Pospolita im. św. Anny	4	4	361	91
9.	Pospolita św. Antoniego	4	2	304	13
10.	Pospolita im. Czackiego	4	14	976	976
11.	Pospolita cesarzowej Elżbiety	8	—	366	19
12.	Pospolita im. królowej Jadwigi	4	1	249	20
13.	Pospolita im. Konarskiego	6	5	579	67
14.	Pospolita im. Kościuszki	4	4	382	61
15.	Pospolita im. Marii Magdaleny	4	6	509	37
16.	Pospolita im. św. Marcina	4	8	579	131
17.	Pospolita im. Mickiewicza	4	2	293	172
19.	Pospolita im. Piramowicza	4	3	297	121
20.	Pospolita im. Sienkiewicza	4	1	286	27
21.	Pospolita im. Staszica	6	6	477	232

Źródło: *VI Sprawozdanie*..., s. 194–195.

Wśród szkół żeńskich również jedynie szkoła im. T. Czackiego skupiała wyłącznie Żydówki. Podobny charakter jak szkoła męska im. Piramowicza miała szkoła żeńska im. Mickiewicza (ponad 50% Żydówek). Ponadto duże skupiska dziewcząt żydowskich były w szkołach im. św. Marcina, św. Anny i Piramowicza[191].

[191] W roku 1900 w całej Galicji było 32 964 chłopców w wieku obowiązku szkolnego, których do szkół publicznych uczęszczało 22 666, a wśród dziewcząt żydowskich aż 43 855 na 45 502 zobowiązanych. J. Buzek, *Studya*..., s. 202.

W roku szkolnym 1902/1903 z przepełnionych szkół męskiej i żeńskiej im. Czackiego utworzono Szkołę Ludową im. Króla Jana III Sobieskiego. Szkoła męska uzyskała status 6-klasowej, natomiast żeńska 4-klasowej. W 1902/1903 r. do placówki męskiej uczęszczało 693 uczniów, a do żeńskiej 482 uczennice, w 1904/1905 odpowiednio 678 i 490, a w roku następnym 516 i 684 osoby[192].

W 1906 r. szkoła żeńska była placówką o podwójnym etacie. Kierowniczką tymczasową była Salomea Lévay, a nauczycielkami: Maria Glecker, Libzie Freudmann, Gitla Kehlman, Sara Perlmutter, Barbara Senyszyn, Józefa Śleczkowska. Tymczasowym nauczycielem religii mojżeszowej był Eliasz Terner[193]. W tym samym roku szkoła męska miała nadal status 6-klasowej. Dyrektorem był Szczęsny Parasiewicz, nauczycielami stałymi: Samuel Fränkel, Chaim Rotter, Michał Siciński, Jakub Gangel, Jan Hanuszewski, Ferdynand Hollitscher, Otto Moskal, Michał Mykietyn, Ludwik Rudnicki, Leon Stachoń, a tymczasowymi: Dawid Berlas, Mojżesz Lamm, Tewel Schreiber, Piotr Walaszek i Józef Witka[194].

Po śmierci Sz. Parasiewicza funkcję kierownika sprawował Kornel Jaworski (1866–1910), „który – jak czytamy na łamach asymilatorskiej «Jedności» – kierownictwo tej szkoły zawsze traktował za misyę szlachetną i wzniosłą"[195]. Był wiceprezesem Towarzystwa Pedagogicznego. W owym czasie do szkoły im. Sobieskiego, podobnie jak do szkoły im. T. Czackiego, uczęszczała tylko młodzież żydowska[196].

Ogółem w roku szkolnym 1901/1902 na 15 338 uczniów lwowskich szkół ludowych 4398 było wyznania mojżeszowego. W roku szkolnym 1903/1904 było w szkołach ludowych we Lwowie 15 148 dzieci, w tym 4920 wyznania mojżeszowego, tj. 32,4% ogółu[197]. W 1905/1906 r. do szkół ludowych we Lwowie uczęszczało już 16 363 dzieci, w tym 5429 Żydów, czyli 33,15%[198].

---

[192] *VII Sprawozdanie Ck. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1904, s. 33; *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych Król.*[*ewskiego*] *Stoł.*[*ocznego*] *Miasta Lwowa za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906 z 2 tablicami i 10 rysunkami w tekście*, Lwów 1907, s. 161, 162.

[193] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej* […] *za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906*…, s. 194.

[194] Tamże, s. 199.

[195] *Szkoła im. Sobieskiego we Lwowie*, „Jedność" 1910, nr 34, s. 6.

[196] Tamże.

[197] *Sprawozdanie Ck. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1903/1904*, Lwów 1905, s. 65. Na obecność uczennic żydowskich w szkołach publicznych wskazują pośrednio datki gminy wyznaniowej. I tak w 1906 r. do gminy trafił apel o ubrania i obuwie dla biednych dziewcząt w szkole żeńskiej im. ks. J. Isakowicza (uczęszczało wówczas do niej 70 uczennic wyznania mojżeszowego); CDIAUL 701, 2, sygn. 1287, k. 41.

[198] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej* […] *za lata szkolne 1904/1905 i 1905/06*…, s. 154. W całej Galicji w roku 1900 ze szkół ludowych korzystało 110 tysięcy podczas gdy w roku 1830, jedynie 408 uczniów żydowskich. J. Z-n, dz. cyt., s. 90.

Wraz z rozwojem szkół publicznych 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 grup ortodoksyjnych, dla których szkoły im. A. Kohna były jedynym możliwym kompromisem wobec obowiązku szkolnego. Szkoły im. Czackiego oraz im. Sobieskiego, a także kolejne publiczne ze znacznym odsetkiem dzieci żydowskich, niejako przejęły rolę szkoły im. A. Kohna z okresu przedautonomicznego. Podsumowując działalność szkół polskojęzycznych dla Żydów z okresu autonomicznego, Łucja Kapralska doszła do następującego wniosku:

> Szkoła upowszechniająca język polski, jak również pełniąca istotne funkcje socjalizacyjne w stosunku do młodzieży żydowskiej w dziedzinie zapoznawania jej z kulturą polską, spełniła swoje zadanie. W latach osiemdziesiątych bowiem na scenie galicyjskiej pojawiła się nowa generacja żydowska – absolwenci szkół polskich, znający dobrze język polski oraz – w różnym stopniu – kulturę polską, którzy byli gotowi podjąć rozpoczęte w poprzednim pokoleniu prace asymilacyjne[199].

2.6. Szkoła dla Głuchoniemych Izaaka Józefa Bardacha

Nieznane są dokładne statystyki osób głuchoniemych w całej Galicji[200], wśród nich jednak pewien odsetek stanowiły dzieci i młodzież wyznania mojżeszowego. Z myślą o ich wychowaniu mniejszość ta podjęła działania zmierzające do utworzenia placówek, dających podstawy wykształcenia ogólnego i zawodowego i pozwalających na usamodzielnienie. Wkład mniejszości żydowskiej w rozwój szkolnictwa specjalnego we Lwowie, także w Galicji, miała szkoła powstała z prywatnej inicjatywy Izaaka Józefa Bardacha. Istniała ona przez cały okres autonomiczny i w niepodległej Polsce. Mimo podejmowanych wysiłków nie udało się Żydom w Galicji zorganizować szkoły dla niewidomych.

Izaak Józef Bardach, założyciel, wieloletni kierownik i nauczyciel szkoły dla dzieci głuchoniemych, urodził się we Lwowie w 1847 r., zmarł 3 grudnia 1926 r.[201] Kształcił się w swoim rodzinnym mieście, a seminarium nauczycielskie ukończył w Wiedniu. W czasach seminaryjnych odbył praktykę w żydowskiej szkole dla dzieci głuchoniemych w stolicy – Allgemeinen Österreichischen Israelitischen Taubstummen-Institutes in Wien[202]. Powstała ona w roku 1853, jej zało-

---

[199] Ł. Kapralska, *Pluralizm kulturowy…*, s. 190–191.

[200] Józef Buzek podaje, iż w roku 1900 w całej Galicji były 26 032 osoby z różnego rodzaju upośledzeniem fizycznym lub umysłowym, które nie mogły wypełniać obowiązku szkolnego w szkołach ludowych. J. Buzek, dz. cyt., s. 16.

[201] CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 193.

[202] *Sechszigster Bericht allgemeinen oesterreichischen israelitischen Taubstummen-Institutes in Wien vom Jahre 1913*, Wien 1914, s. 7; E.E., *Jüdische Wohlfahrtsanstalten in Wien*, „Ost und West" 1913, z. 8, s. 636–643.

życielem był Hirsch Kollisch, a wśród podopiecznych wiedeńskiego zakładu były też dzieci z Galicji, w tym ze Lwowa. Zetknięcie się z problemem nauczania dziecka głuchoniemego ukierunkowało dalsze poczynania zawodowe Bardacha. Kolejne doświadczenia zdobył on, zwiedzając szkoły dla głuchoniemych na terenie Niemiec. Po powrocie do Lwowa w 1870 r. założył pierwszą w Galicji szkołę kształcącą żydowskie dzieci głuchonieme. W 1874 r. placówkę zatwierdziła RSK, zobowiązując właściciela do przestrzegania postanowień ustawy szkolnej z 1869 r.

I.J. Bardach był jednym z pionierów kształcenia głuchoniemych w Galicji. W powołanej szkole zastosował on ulepszoną metodę głosową Samuela Heinickego, odchodząc od praktykowanej metody mimicznej (gestykulacji) i alfabetu palcowego, połączonych z wydobywaniem pojedynczych dźwięków. Wzorem niemieckich pedagogów starał się, aby podopieczni, naśladując kształtowanie się mowy u niemowląt, artykułowali pełne zgłoski. Warto zauważyć, że w świetle ówczesnego stanu wiedzy na temat dydaktyki szkoły specjalnej było to rozwiązanie innowacyjne. W „Kurierze Lwowskim" z 30 czerwca 1910 r. metodę stosowaną przez Bardacha porównano z używaną w Zakładzie Głuchoniemych przy ul. Łyczakowskiej we Lwowie, przyznając większą praktyczność placówce żydowskiej[203].

Bardach śledził kierunki rozwoju dydaktyki specjalnej na Zachodzie. Z zainteresowaniem przyjął informację o tym, iż w Berlinie wprowadzono przymus szkolny dla dzieci głuchoniemych i niewidomych, a w Filadelfii otwarto szkołę dla dzieci głuchoniemych w wieku 2 lat. Stosowano w niej nowatorską metodę propedeutyki nauczania – poprzez stałe mówienie przyzwyczajano do czytania mowy z ust i przygotowywano do szkoły. Następnie dzieci rozpoczynały naukę w szkole ludowej dla dzieci mówiących, efekty nauczania były zaskakująco dobre. W warunkach galicyjskich takie rozwiązania były jednak niemożliwe[204].

Początkowo nauka w szkole I.J. Bardacha odbywała się w języku niemieckim i hebrajskim. Jeszcze w roku 1884 M. Baranowski w opinii dla RSOM, decydującej o przyznaniu subwencji przez magistrat, wymagając „[…] aby nauka wymawiania odbywała się przeważnie w języku polskim", wyrozumiale wykazywał,

> że p. Bardach pewne kroki ku temu poczynił, że jednakże na większe rozmiary można to przeprowadzić właściwie z dziećmi klas niższych i że ze względu na warunki egzystencji, w jakich te dzieci pozostają, zdolność wymawiania wyrazów i zdań w języku niemieckim jest dla nich również pożądaną[205].

M. Baranowski postulował, aby stworzyć Bardachowi warunki umożliwiające przedłużenie okresu nauczania każdego dziecka do sześciu lat, co wpłynęłoby korzystnie na przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia. Propozy-

[203] M. Pękowska, dz. cyt., s. 82.
[204] CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 114.
[205] DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 11.

cja pozostała bez odpowiedzi – takie rozwiązanie zwiększyłoby liczbę uczniów uczących się bezpłatnie, potrzebna zatem byłaby większa subwencja magistratu[206].

Język polski jako wykładowy wprowadzono w 1890 r. Zajęcia trwały cztery godziny dziennie. Program nauczania obejmował wymowę głosek, słów i zdań, gramatykę, początki rachunków, pisanie oraz historię biblijną. Wprowadzono również zajęcia z historii naturalnej i przyrody oraz prace ręczne dla dziewcząt (szycie, wyszywanie, gospodarstwo domowe itp.) oraz chłopców (nauka zręczności, koszykarstwo, introligatorstwo)[207]. W 1908 r. zmodyfikowany plan nauczania obejmował takie przedmioty, jak: religia (modlitwy hebrajskie, 10 przykazań, główne święta), język polski, wiadomości podstawowe z przyrody i geografii, rachunki, roboty ręczne dziewcząt, nauka zręczności chłopców, rysunki[208].

Szkoła była koedukacyjna; system ten nie wynikał jednak ze świadomości zalet wspólnego nauczania i wychowania obu płci, lecz ze względów organizacyjnych. Bardach był jedynym nauczycielem (korzystał z pomocy nauczyciela do robót dla chłopców, który prowadził zajęcia ze slöjdu, introligatorstwa, koszykarstwa itp.), nie mógł zatem prowadzić zajęć równolegle w oddziale męskim i żeńskim. Uczniów podzielono na dwie klasy, utworzone według kryterium wiekowego i zawansowania w nauce. Kolejny podział – ze względu na płeć – był niewskazany, liczba podopiecznych była zbyt mała. Założyciel pracował indywidualnie z około 15–20 uczniami, podczas gdy w innych tego typu placówkach przepisy oświatowe wyznaczyły normę 8–10 uczniów na jednego nauczyciela. W latach 1892–1905 Bardachowi pomagała córka Cecylia Bardach-Katz[209], a od roku 1905 młodsza córka, Rebeka (Rela) Bardach-Tołmaczowa. Ta ostatnia od dziecka wychowywała się wśród głuchoniemych i – przejęta troską o ich potrzeby – poszła w ślady ojca, wiążąc swe życie zawodowe z ową szkołą. W 1905 r. ukończyła seminarium pedagogiczne, a po śmierci ojca przejęła kierownictwo[210].

---

[206] Tamże, k. 10.

[207] M. Pękowska, dz. cyt., s. 83.

[208] CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 94.

[209] Długoletnia kierowniczka szkoły po ojcu, później też nauczycielka w szkołach powszechnych im. T. Czackiego, a wreszcie M. Reja we Lwowie. W tej ostatniej w 1920 r. pełniła funkcję zastępcy kierownika. Ukończyła seminarium nauczycielskie we Lwowie, uzyskała kwalifikacje nauczycielskie. Stale doskonaliła warsztat pedagogiczny – ukończyła kurs modelowania w państwowej szkole przemysłowej we Lwowie, kurs rysunku RSK, kurs kierowniczki kolonii, kurs samarytański Lwowskiego Towarzystwa Ratunkowego i kurs szkoły pracy w Szafuzie (Szwajcaria), gdzie w 1914 r. wysłała ją RSK – w uznaniu jej aktywności w zakresie propagowania szkoły pracy (w 1914 r. jej lekcjom przyglądało się w sumie około 100 przedstawicieli lwowskiego środowiska nauczycielskiego). W 1915 r. w „Czasopiśmie Pedagogicznym" opublikowała opracowanie: *Metoda szkoły pracy w trzech pierwszych latach nauki*. W roku 1922 wyróżniono ją za propagowanie szkoły pracy. Angażowała się również w akcję niesienia pomocy sierotom wojennym we Lwowie. *Katzowa Cecylia*, [w:] *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937, s. 986–988.

[210] CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 112; tu też o Cecylii Katz. Obszerne relacje, pełne uznania dla szkoły, pojawiały się na łamach prasy lokalnej; w „Kurierze Lwowskim" o Bardachu pisał

Praca szkoły była na ogół pozytywnie oceniana przez nadzór oświatowy. Szkołę stale wizytował M. Baranowski. W 1884 r. inspektor zwrócił uwagę, iż należy dopracować plan zajęć ręcznych i nauki kaligrafii[211]. W 1888 r. zaś stwierdził: „Izaak Bardach, używając odpowiedniej metody, doprowadza w nauce do pewnych rezultatów"[212].

W 1894 r. w sprawozdaniu z wizytacji z tego roku Franciszek Szpetmański stwierdził:

> W mojej obecności przepytano dzieci wszystkich 4 oddziałów z wymawiania i pisania głosek, zgłosek, słów, a nawet całych zdań, dalej z rachunków i czytania pisma i druku. Postępy uczniów i uczennic są w ogóle zadowalające. Pod względem czystości porządku zakład ten pozostawia wiele do życzenia, karność dosyć dobrze utrzymana[213].

Pod koniec roku szkolnego odbywały się tzw. popisy uczniowskie. Miały one uroczysty charakter. Zapraszano osobistości z władz wyznaniowych i publicznych, w których obecności uczniowie wykazywali się zdobytą wiedzą i umiejętnościami, takimi jak mówienie, czytanie, pisanie i liczenie. Na przykład w roku 1884 w szkole gościli: znany pedagog, inspektor RSK Mieczysław Baranowski, poseł na sejm dr Filip Zucker, radny dr J. Gottlieb i rabin N. Löwenstein. W roku zaś 1888 obecni byli z ramienia magistratu poseł na sejm dr Bernard Goldman oraz radni miejscy drowie Emil Byk i Henryk Gottlieb[214].

Egzaminy na koniec roku szkolnego odbywały się w budynku szkoły im. A. Kohna przy ul. św. Stanisława 5. Nie wszyscy podopieczni Bardacha wykazywali zadowalający postęp, nie z winy jednak nauczyciela. Nierzadko dopiero podczas egzaminów władze szkolne uświadamiały sobie fakt, iż uczniami były nie tylko dzieci głuchonieme, ale i chore umysłowo[215]. Brak słuchu niekiedy zakrywał defekty rozwoju intelektualnego. Informacje te rzucają jaśniejsze światło na charakter pracy i problemy dydaktyczne, z którymi zmagał się nauczyciel.

Mankamentem szkoły były złe warunki lokalowe. Pierwszym lokum był budynek gminy żydowskiej przy ul. Za Zbrojownią 3, zajmowany także przez szkołę ludową dla dziewcząt im. A. Kohna. Oddział głuchoniemych mieścił się w jednym pomieszczeniu, a wyposażenie stanowiły: tablica, stół, pięć drewnianych krzesełek i dwa drewniane stołki. Korzystano z jednego liczydła, 24 kolorowych tablic do nauki poglądowej, dwóch małych obrazów drukowanych w formie kwadratów i dwóch zeszytów antykwarycznych. Biblioteka szkolna liczyła 20 pozycji dla nauczyciela i 15 dla uczniów, nie były jednak odpowiednio skatalogowane[216]. Bu-

m.in. Jan Kasprowicz. *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej* […] *za lata szkolne 1904/1905*…, s. 299.

[211] DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 11.

[212] Tamże, k. 27. W 1877/1888 w szkole było 10 chłopców i 3 dziewczęta (tamże, k. 27).

[213] CDIAUL 178, 2, sygn. 1754, k. 49; DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 57.

[214] DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 14, 27.

[215] CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 6–7, 9–10, 35–36.

[216] Informacje pochodzą ze sprawozdania wizytacyjnego Jana Hausmana z 1875 r. CDIAUL 178, 2, sygn. 1754, k. 1–2. Zob. także: M. Pękowska, dz. cyt., s. 81.

dynek szkolny nie spełniał wymogów sanitarno-higienicznych, dlatego w latach 90. XIX w. szkołę przeniesiono na ul. Kotlarską 10. Wynajęto tam mieszkanie, nie było w nim jednak odpowiednich warunków. Bardach wielokrotnie apelował do gminy o przydzielenie innego lokum. W roku 1890 szkołę przeniesiono do budynku koszar wojskowych przy ul. Kotlarskiej. Oczywiście także one nie były przystosowane do potrzeb podopiecznych, dlatego szukano nowej lokalizacji. Wiadomo, iż w roku 1894 szkoła mieściła przy ul. Rzeźnickiej 14.

Liczba podopiecznych wahała się w granicach 20 osób. Wiadomo, że w 1890 r. w szkole uczyło się 17 uczniów (w tym 12 chłopców oraz 5 dziewcząt), z których 7 płaciło 8–20 złr za miesiąc, reszta uczęszczała bezpłatnie[217]. W 1892 r. zapisało się 26 podopiecznych, lecz 4 z nich zrezygnowało (chłopców było 16, dziewcząt 6). Większość pochodziła ze Lwowa (11), a pozostali z Rosji, Bukowiny i Rumunii. W owej grupie uczniów ze słabym słuchem było 4, głuchych od urodzenia – 9, głuchych z innych przyczyn – 13[218]. W 1905/1906 r. naukę pobierało zaledwie 16 podopiecznych, z czego 13 było w wieku 6–13 lat, a w roku 1908 r. uczniów było 20 (po 10 dziewcząt i chłopców)[219].

Środki finansowe pozyskiwano z różnych źródeł. W 1892 r. budżet szkoły opiewał na sumę 2020 zł. Złożyło się nań: 400 zł z Wydziału Krajowego, 333 z magistratu[220], 100 od gminy żydowskiej, 37 od Towarzystwa ku Wspieraniu Głuchoniemych, 1070 za wikt i utrzymanie, za naukę od 3 uczniów 80 zł. Wydatki wyniosły: mieszkanie – 370, utrzymanie wychowanków – 850, usługi i pranie – 200, opał i oświetlenie – 100, przybory szkolne i biblioteka – 50, płaca nauczyciela – 450 zł[221]. W 1903 r. Wydział Krajowy przekazał 800, magistrat – 870, gmina żydowska – 400, Towarzystwa Wspierania Głuchoniemych – 60, a z opłat od uczniów uzyskano 554 koron – budżet wynosił 2684 koron. Wielu uczniów nie było stać na opłacenie czesnego. Wiadomo, że w 1890 r. spośród 17 uczniów 7 płaciło 8–20 zł za miesiąc, a reszta uczęszczała bezpłatnie[222]. Jak w praktyce wyglądała egzystencja nauczyciela i uczniów, obrazuje relacja I.J. Bardacha z roku 1886:

> Uczniowie jak to i w innych zakładach dla głuchoniemych bywa, prawie wszyscy biedni są, przez co nauczyciel tylko z subwencji żyje i spędza sam wydatki połączone z nauką i dostarcza potrzebnych przyborów naukowych. Nadmienić wypada, że podpisany również opłaca nauczycielkę robót ręcznych z własnego funduszu[223].

---

[217] CDIAUL 178, 2, sygn. 1754, k. 49; DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 57.

[218] DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 46–47.

[219] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej* […] *za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906*…, s. 299; CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 94.

[220] Magistrat w latach 1870–1894 subwencjonował szkołę kwotą najpierw 200, a później 335 zł rocznie. Aby uzyskać subwencję, Bardach corocznie pisał podanie do magistratu, który prosił o zaopiniowanie RSOM, ta zaś wysyłała inspektora okręgowego w celu wizytacji i wydania opinii. DALO 3, 1, sygn. 3242, passim.

[221] DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 46–47.

[222] CDIAUL 178, 2, sygn. 1754, k. 49; DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 57.

[223] Dochodziła ona ze szkoły Czackiego. DALO 3, 1, sygn. 3242, k. 20.

Po opłaceniu lokalu, opału i światła, pomocy dydaktycznych właścicielowi zostawało około 700 koron, z których miał utrzymać siebie i rodzinę[224]. Ubiegał się on stale o zapomogi i dodatkowe subwencje.

W sprawozdaniu z funkcjonowania szkoły za rok 1909/1910 Bardach wymienił potrzeby, których spełnienie zwiększyłoby efektywność nauczania. Nadal śledził najnowsze osiągnięcia pedagogów zachodnich, m.in. dra Wiktora Hammerschlaga z Wiednia. Zalecał oddzielenie dzieci głuchych od posiadających resztki słuchu, tworzenie osobnych klas dla dzieci, które są głuche nie od urodzenia, uwzględnianie przy podziale rozwoju umysłowego wychowanków. Zamierzał także wzmocnić siły pedagogiczne, zatrudniając nowe osoby, i wyposażyć szkołę w odpowiednie pomoce dydaktyczne[225].

Prowadząc własną szkołę, Bardach stawał przed zadaniami, do których nie był przygotowany i którym nie mógł sprostać. Na ogół zajmował się około 20 wychowankami, w całej Galicji zaś było ponad 260 głuchoniemych dzieci żydowskich. W 1913 r. we wspomnianym instytucie wiedeńskim było 100 podopiecznych – 58 chłopców i 42 dziewczęta. Charakterystyczne, że wśród wychowanków zdecydowanie dominowali mieszkańcy Galicji (w wykazie uczniów tylko 9 osób pochodziło z innych rejonów, tzn. Bukowiny, Jerozolimy, Węgier, Czech, a jedna z Wiednia[226]), lecz nie było dzieci ze Lwowa. Zakład I.J. Bardacha miał zasięg lokalny.

[224] CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 58.
[225] Tamże, k. 105.
[226] Tamże, k. 31–32.

3. Okres międzywojenny

3.1. Chedery

W Drugiej Rzeczypospolitej istnienie chederów wyższych (dla dzieci w wieku szkolnym) było uzależnione od wypełniania obowiązku szkolnego przez uczęszczające doń dzieci. Już w roku 1922 MWRiOP wyraziło zgodę na wypełnianie obowiązku szkolnego w chederach zreformowanych. Liczba zajęć religijnych wynosiła w nich od 27 do 37 godzin, a przedmioty świeckie przeciętnie zajmowały 12 godzin tygodniowo. Nauka trwała 8 lat, od 6 roku życia. Rozwój chederów zreformowanych popierała Centralna Organizacja Żydów Ortodoksyjnych w Polsce. Ponadto funkcjonowały chedery niższe (dla chłopców w wieku przedszkolnym) oraz chedery niezreformowane, które nie miały jednak państwowej koncesji.

Tabela 29. Plan nauczania przedmiotów ogólnokształcących w chederze zreformowanym przed reformą jędrzejewiczowską

Przedmiot	Klasy							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Język polski	7	6	6	4	4	4	4	4
Rachunki	3	4	4	3	3	2	2	2
Historia	—	—	—	2	2	2	2	2
Przyroda	—	—	—	3	3	2	2	2
Geografia	—	—	—	—	—	2	2	2
Geometria	—	—	—	—	—	2	2	2
Razem	10	10	10	12	12	14	14	14

Źródło: S. Chmielewski, *Stan szkolnictwa wśród Żydów w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe" 1937, nr 1–2, s. 73.

Wymagania wobec chederów zaostrzono po reformie jędrzejewiczowskiej. Zwiększono liczbę godzin przedmiotów ogólnokształcących, które miały się odbywać w godzinach przedobiadowych, nie później niż po 3 godzinach przedmio-

tów religijnych. Liczba zaś godzin – przedmiotów religijnych i świeckich – w żadnej z klas nie powinna przekraczać 36 godzin tygodniowo[227].

Władze oświatowe liberalnie obchodziły się z nauczycielami w chederach, mełamedami, nie żądając od nich kwalifikacji merytorycznych, a jedynie poświadczenia obywatelstwa polskiego i lojalności wobec władz. Kwalifikacji zawodowych wymagano zaś od nauczycieli przedmiotów świeckich[228].

Obok chederów zreformowanych funkcjonowały także chedery tradycyjne, szczególnie w mniejszych miejscowościach. Nie nauczano w nich przedmiotów świeckich, uczęszczanie doń nie zwalniało zatem z obowiązku nauki w szkołach publicznych. Uczniowie zatem po zakończeniu lekcji w szkole powszechnej kontynuowali uczniowski znój w tradycyjnych chederach.

Próby precyzyjnego określenia liczby chederów w całym okresie dwudziestolecia międzywojennego okazały się nieskuteczne. Szkolnictwo chederowe niezmiennie zmagało się ze złymi warunkami lokalowymi. Z tego też powodu wiele chederów unikało rejestracji i funkcjonowało nieoficjalnie. S. Chmielewski potwierdził funkcjonowanie w roku 1934/1935 557 chederów i talmud-tor zreformowanych z 61,3 tysiącem uczniów. W chederach pozostałych uczyło się zaś około 40 tysięcy uczniów. Według innych badań, w roku 1932 organizacja Chorew prowadziła w Polsce 256 talmud-tory z 32,5 tys. uczniów oraz 143 chedery zreformowane z 17,9 tysiącem uczniów. Natomiast Arie Tartakower podał, że w owym czasie Chorew prowadził 580 chederów z 73 311 uczniami[229].

Szkoły religijne dla dziewcząt prowadziła organizacja Bejs Jakow. Uczono w nich także przedmiotów świeckich, co oznaczało wypełnianie przez uczęszczające doń uczennice obowiązku szkolnego. W roku szkolnym 1934/1935 było 206 tego typu szkół z około 20 tysiącami uczennic[230].

Szczebel wyższy szkolnictwa religijnego stanowiły dwustopniowe jesziwy. Niższe – od 13 roku życia – kształciły chłopców w *Talmudzie* i *Torze*, a wyższe – przygotowywały rabinów, sędziów religijnych, nauczycieli religijnych i talmudystów. W 1936 r. było w Polsce 147 jeszyw z 18 800 młodzieży[231].

4 grudnia 1933 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie wydało okólnik w sprawie chederów i innych szkół religijnych żydowskich, w którym stwierdzono, iż podlegają one nie administracji państwowej, lecz państwowym władzom szkolnym (zgodnie z ustawą z 1932 r. były to szkoły prywatne)[232]. W związku z tym Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego (KOSL) wydało okólnik nr 669 z 23 grudnia 1933 r., w którym zobligowano inspektorów szkolnych, aby uzyskali od powiatowych władz admini-

[227] S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne…*, s. 172–173.
[228] Tamże, s. 174.
[229] Podaję za: tamże, s. 175.
[230] Tamże, s. 176.
[231] Tamże, s. 176.
[232] CDIAUL 179, 2a, sygn. 258, k. 1.

stracji publicznej spisy chederów i tym podobnych szkół żydowskich, którymi do tej pory się zajmowały. Następnie właściciele owych szkółek mieli uzyskać zezwolenie władz szkolnych na prowadzenie placówek do połowy 1934 r. Oczekiwano spisów i osobnych podań od właścicieli chederów[233].

W imieniu MWRiOP Kazimierz Pieracki 18 stycznia 1934 r. wydał kolejny okólnik *Chedery i inne podobne szkoły religijne żydowskie*. Stwierdził w nim m.in.:

> […] nadzór państwowych władz szkolnych nad chederami i podobnymi szkołami religijnymi żydowskimi należy traktować w sposób życzliwy dla szkolnictwa wymienionych kategorii, w szczególności zaś nie należy czynić trudności w otwieraniu i utrzymaniu tych szkół[234].

Przesłano relacje z wielu powiatów, lecz nie ma w teczce informacji o samych spisach chederów.

Światło na funkcjonowanie chederów po reformie jędrzejewiczowskiej rzuca opracowanie F. Hafnera, powstałe na podstawie ankiety przeprowadzonej w czerwcu i lipcu 1935 r. przez Towarzystwo Popierania Kredytu Bezprocentowego i Produktywizacji Ludności Żydowskiej w Polsce (tzw. Cekabe). Rozesłano ją do kilkuset miast i miasteczek w Polsce. Uzyskano odpowiedzi z 210 miast na temat 720 chederów, do których uczęszczało 71 586 uczniów[235]. Okazało się, że chłopców w wieku szkolnym uczęszczających wówczas do chederów było 50%, przy czym w województwach wschodnich, w tym we lwowskim, odsetek ten był nieco niższy i wynosił 33%. Przeciętna liczba uczniów w chederze prywatnym wahała się około 17, w społecznych 58 (w województwach wschodnich 50). Ponad 70% uczniów było w wieku 7–14 lat, około 29% miało mniej niż 7 lat, a 1% powyżej 14. $^{2}/_{3}$ chederów mieściło się na ogół w mieszkaniach melamedów, przedstawiały one opłakany widok. Urągały podstawowym zasadom higieny. Oto opis jednego z nauczycieli i szkółki[236].

> Nauczyciel – starzec 70-letni. Chorowity i od czasu do czasu nie może siedzieć przy stole. Znalazłem go leżącego na łóżku. Opodal stoi drugie łóżko. Dziecko – uczeń stoi między łóżkami. Modlitewnik leży na pierzynie nauczyciela i tak odbywa się nauka[237].

Ponad połowa melamedów przekroczyła 50 rok życia (dla porównania w szkołach powszechnych nauczycieli w tym wieku było tylko 5%), podczas gdy nauczycieli w wieku 20–30 lat było jedynie 5%. 37% melamedów było nimi przez całe życie, pozostali zaś trudnili się wcześniej innymi zawodami[238].

Najgorszy był los melamedów wędrownych. Co pół roku zmieniali oni miejsce pobytu, nie mogąc zebrać odpowiedniej liczby uczniów zapewniających im utrzymanie. Na ogół rekrutowali się spośród byłych kupców i rzemieślników, ofiar kryzysu.

---

[233] Tamże, k. 6.
[234] Tamże, k. 9.
[235] F. Hafner, *Chedery w świetle ankiety*, „Praca Nauczycielska" 1936, nr 4, s. 25.
[236] Tamże, s. 121.
[237] Tamże, s. 25–26.
[238] Tamże, s. 13.

Mełamedzi w tzw. chederach społecznych, czyli utrzymywanych przez gminę, także wiedli ubogie życie. Często sami zbierali po miastach datki na cheder, w zawoalowany sposób trudnili się więc żebraniną. Nie korzystali z żadnych ubezpieczeń społecznych. Wdowy i sieroty po nich nie mogły liczyć na opiekę czy rekompensatę. Praca była wyczerpująca, a w starości mełamed i jego rodzina byli uzależnieni od pomocy społecznej.

Nauka odbywała się bez planu, nużyła i męczyła, uczyła dzieci lenistwa. Nie było wakacji, nawet w miesiącach letnich nauka trwała całe dni. Mełamedzi tłumaczyli to względami ekonomicznymi oraz tradycją. Gdyby przez okres miesiąca zaprzestali nauki, nie mieliby z czego żyć[239].

W roku 1934/1935 w całej Polsce było 1,5 tysiąca chederów z 40 tysiącami uczniów. Uczęszczało do nich jednak tylko 33–56,7% chłopców żydowskich w wieku 7–14 lat (zwyczajowo przeznaczanych na kształcenie chederowe), co zdaniem Zofii Borzymińskiej, świadczyło, „że w silnej tradycji uczynione zostały poważne wyłomy"[240].

Niestety, nie udało się dotrzeć do statystyk chederów lwowskich. Niewątpliwie znaczenie chederów w okresie międzywojennym zmalało[241]. Niektóre z nich uzyskały status szkół publicznych. Nauczano w nich przedmiotów talmudycznych oraz świeckich, uczęszczanie do nich oznaczało wypełnianie obowiązku szkolnego (chodzi o szkoły Mitet i Jesodej Hatora, zob. podrozdziały: 3.5 i 3.6). Wiadomo, iż nadal funkcjonowało towarzystwo Marbice Thora, prowadzące cheder-ochronkę przy ul. Pełtewnej 29. Uczący w nim religii mełamedzi ubiegali się w 1925 r. o koncesję magistratu. Byli to: Pinkas Pilwer, Markus Wildrich, Izaak Zimmerman, Mordka Abisch Fingerhut, Abraham Lichter[242].

Egzaminy upoważniające do nauczania w chederze nadal przeprowadzała gmina żydowska. Wiadomo, że 20 października 1925 r. Moszek Milgram wniósł prośbę do gminy o wydanie świadectwa kwalifikacyjnego na mełameda w celu uzyskania „koncesji przemysłowej na otwarcie chajderu". Zdał egzamin 27 października 1925 r. Komisji przewodniczył Meier Geyer, egzaminowali S. Guttman i Izrael Leib Wolfsberg[243].

Interesujące światło na chedery, szczególnie z okresu międzywojennego, z perspektywy uczniowskiej, rzucają pamiętniki. Uczęszczanie do chederu było jedną z podstawowych różnic między dziećmi z rodzin inteligenckich i pozostałych. Środowisko wyższych warstw swoich dzieci do chederów po prostu nie

[239] Tamże, s. 26.

[240] Z. Borzymińska, *Szkolnictwo Żydów w Polsce*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su–U*, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 223.

[241] Być może wpływ na osłabienie ruchu chederowego miały powstające w okresie międzywojennym przedszkola i ochronki oraz świetlice dzienne. O konkurencji z ich strony wobec chederu pisze Konrad Zieliński: tegoż, *Szkolnictwo żydowskie w Polsce w latach 1918–1939*, „Almanach Historyczny" 2003, t. 5, s. 231.

[242] CDIAUL 701, 2, sygn. 658, k. 3–7.

[243] CDIAUL 701, 2, sygn. 1157, k. 20.

posyłało. Tradycyjna edukacja religijna, jeśli w ogóle była realizowana (często pod naciskiem dziadków), odbywała się przez zatrudnienie prywatnego nauczyciela religii i języka hebrajskiego. Wielu chłopców z pozostałych rodzin swoją edukację zaczynało właśnie w chederze, rzadko jednak poprzestając tylko na niej. Duża część porzucała cheder w późniejszym wieku, niekiedy łączyła edukację chederową z uczęszczaniem przed południem do polskiej szkoły powszechnej. Nierzadka była także sytuacja, gdy rodzice nie byli zgodni co do zasadności edukacji w chederze. Wówczas bunt dziecka trafiał na podatny grunt, łatwiej podejmowano decyzję o rezygnacji z edukacji tradycyjnej[244].

Z materiałów pamiętnikarskich wyłania się w miarę jednolity obraz procesu porzucania chederu. Kultywujący tradycję dziadek nalega na posłanie wnuka do chederu. Rodzice się na to godzą. Pierwszy kontakt z mełamedem lub też ze szkołą powszechną wywołuje niechęć dziecka do chederu. Następnie odmawia ono uczęszczania, co rodzice na ogół przyjmują ze zrozumieniem. Zajmująca się pamiętnikami żydowskimi Anna Landau-Czajka nie znalazła ani jednej relacji o zmuszaniu dziecka do uczęszczania do chederu[245].

Dochodziło też do sytuacji paradoksalnych. Rodzice nieprzywiązujący większej wagi do religii i obyczajowości żydowskiej posyłali syna do chederu, by zdobył podstawowe wychowanie w duchu żydowskim. Nauki pobierane w chederze kolidowały jednak z życiem zlaicyzowanego domu. Po przyjściu z chederu syn nie zdejmował czapki, przestrzegał koszerności, czy wreszcie nabierał akcentu charakterystycznego dla jidysz, podczas gdy w domu mówiło się polszczyzną. Były to jednak odosobnione przypadki[246].

Posyłanie dziecka do chederu w celu zapoznania z religią żydowską, obyczajami, o których coraz częściej zapominali czy to rodzice, czy to dziadkowie, niejednokrotnie odnosiło skutek odwrotny od zamierzonego. Konfrontacja środowiska skrajnie ortodoksyjnego, niechlujnego wyglądu szkoły i nauczyciela, nużących metod nauczania i kary fizycznej ze szkołą polską, środowiskiem nieżydowskim, zadbaną klasą i zdecydowanie atrakcyjniejszymi metodami kształcenia i wychowania decydowała o wyborze szkoły publicznej. Nawet w chederach wypełniających obowiązek szkolny uczniowie ortodoksyjni zauważali różnice między wykładanymi od rana przedmiotami judaistycznymi a przedmiotami świeckimi wykładanymi w języku polskim z polskich podręczników. Akulturacja w duchu polskim była nieunikniona[247]. Za przykład może służyć autobiografia Mojżesza Tendlarza z Parczewa, ur. w 1919 r.

> Z chwilą, kiedy zacząłem chodzić do szkoły, moja pasywność prysła i zacząłem protestować najbardziej wtedy dla mnie dostępnym środkiem – uciekaniem z tej „nory", która nazywała się chederem. O ile cheder nie wywołał u mnie nic miłego, ani też nic przy-

[244] A. Landau-Czajka, dz. cyt., s. 352.
[245] Tamże.
[246] Tamże, s. 356.
[247] Tamże, s. 357.

> jemnego, o tyle szkoła od razu, kiedy przestąpiłem jej próg, szarpnęła jakąś strunę wewnętrzną. […] Widząc czystość klasy szkolnej, zrodziła się u mnie odraza do brudnej, zadymionej izby chederowej. […] Ciekawe, że nim poznałem tę drugą szkołę, ta pierwsza mnie nie odstręczała[248].

W rodzinach inteligenckich konieczność wyposażenia dziecka w podstawy wiedzy judaistycznej często pojawiała się dopiero przed uroczystością bar micwy. Wówczas zatrudniano prywatnego nauczyciela religii, edukacja była jednak krótka i doraźna. Gdy zaś rodzice z kręgów inteligencji przywiązywali większą wagę do religii, nauczanie prywatne trwało dłużej, obejmowało naukę alfabetu hebrajskiego, lekturę *Tory*, a nawet historii żydowskiej[249].

Także Wiktor Chajes, wiceprezydent Lwowa w latach międzywojennych, wnuk znakomitych talmudystów, lecz jednocześnie syn Żyda co prawda zachowującego obyczaj żydowski, lecz przejętego ideami asymilacji – odebrał tradycyjne wykształcenie. W wieku pięciu lat nauczał go prywatnie Łajbaty Kilikower. Za niewielką opłatę zobowiązał się do nauczenia *Pisma Świętego*. „I dotrzymał słowa – wspomina Chajes. Nie miałem jeszcze sześciu lat, już umiałem na pamięć *Pięcioksiąg*"[250]. W wieku sześciu lat posłano go do chederu, lecz jednocześnie do szkoły publicznej im. Tadeusza Czackiego. Kształcenie w chederze w jego przypadku trwało do dziesiątego roku życia. Z perspektywy lat większe znaczenie Chajes przypisał szkole polskiej, przyznając,

> że z takiej sfery wyszły chłopak mógł stać się Polskiem z przekonania i uczucia, to jest dowodem siły asymilacyjnej szkoły polskiej, jej bezpośredniego i ogromnego wpływu na kształtowanie się duszy dziecka[251].

3.2. Przedszkola

Na okres międzywojenny przypada formowanie się sieci państwowych placówek przedszkolnych w całym kraju. W 1921 r. odnotowano 1041 placówek wychowania przedszkolnego z 33 944 dziećmi. Ich funkcjonowanie określał *Tymczasowy regulamin ochron z 1918 r*., zatwierdzony przez Sejm Nauczycielski w 1919 r.[252]

W utworzonym w Warszawie Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołano Referat Wychowania Przedszkolnego. Prowadziła go

---

[248] *Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku*, oprac. i wstępem opatrz. A. Cała, Warszawa 2003, s. 209.

[249] A. Landau-Czajka, dz. cyt., s. 359.

[250] W. Chajes, *Semper Fidelis. Pamiętnik Polaka wyznania mojżeszowego z lat 1926–1939*, wstępem i przyp. opatrz. P. Pierzchała, przedmowa T. Krzyżewski, Kraków 1997, s. 39.

[251] Tamże, s. 38.

[252] W. Bobrowska-Nowak, dz. cyt., s. 314; A. Samsel, *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939* (*cz. I*), „Wychowanie w Przedszkolu" 2003, nr 8, s. 463.

główna organizatorka oświaty przedszkolnej na ziemiach polskich Maria Weryho-Radzwiłłowiczowa. Niestety, nadzorem objęto tylko dzielnice centralne kraju, pozostając w luźnym kontakcie z pozostałymi regionami. Utrzymanie przedszkoli miały gwarantować państwo i samorząd, nie opracowano jednak ustawodawstwa regulującego ich działanie. Funkcjonowanie przedszkoli zależało wyłącznie od dobrej woli samorządów. Z uwagi na brak pełnej kontroli oraz ustawy regulującej całościowo oświatę przedszkolną referat zlikwidowano w roku 1926[253].

Niedomagania wychowania przedszkolnego władze oświatowe próbowały usunąć w ustawie szkolnej z 11 marca 1932 r. Reforma jędrzejewiczowska wprowadziła nazwę „przedszkole" na określenie różnych instytucji dla dzieci w wieku przedszkolnym. Nadzór nad przedszkolami przekazano kuratorom okręgów szkolnych. Ustawa określała podstawy prawne funkcjonowania przedszkoli, włączając je formalnie w system oświaty „jako instytucje oświatowo-wychowawcze, poprzedzające szkołę podstawową i przygotowujące do niej, czyli stanowiące pierwszy szczebel w systemie oświaty i wychowania"[254]. Ujednolicono też system kształcenia wychowawczyń przedszkolnych, zrównując je w prawach z nauczycielami innych typów szkół[255]. W artykule 4 pisano o powoływaniu przedszkoli dla dzieci co najmniej trzyletnich, nim zostaną objęte obowiązkiem szkolnym, bez wskazania jednak organu zakładającego i utrzymującego. Co prawda wydana jednocześnie z ustawą jędrzejewiczowską ustawa *O prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych* regulowała warunki powoływania i funkcjonowania przedszkoli prywatnych, lecz władze unikały jednoznacznej deklaracji wsparcia finansowego najniższego szczebla szkolnictwa. W efekcie od roku 1932 upadały i tak nieliczne przedszkola samorządowe. W roku szkolnym 1938/1939 odnotowano jedynie 1506 przedszkoli, w których zajmowano się 74 800 dziećmi. Wśród nich większość, bo 1173, stanowiły placówki prywatne, podczas gdy państwo i samorządy utrzymywały zaledwie 486[256]. Ponadto trudna sytuacja gospodarcza kraju i ludności na plan pierwszy wysunęła funkcje opiekuńcze tego typu placówek. 30 maja 1936 minister MWRiOP wydał okólnik o zakładach dla dzieci w wieku 3–7 lat, który jednak oznaczał powrót do dawnych ochronek, a nie do przedszkoli z ustawy z 1932 r. Legalizował on bowiem istniejące instytucje społeczne i zakonne, które przypominały właśnie ochronki[257]. Funkcjonujące przedszkola stawały się zatem zakładami dożywiania, odziewania i opieki nad dziećmi z rodzin z trudem zaspokajających elementarne potrzeby.

W budowanie fundamentów organizacyjnych oświaty przedszkolnej w odrodzonej Polsce silnie włączyło się środowisko lwowskie. Już w roku 1920 Lwow-

[253] *Historia wychowania…*, s. 100.
[254] A. Samsel, dz. cyt., s. 465.
[255] Tamże.
[256] W. Bobrowska-Nowak, dz. cyt., s. 314.
[257] Tamże, s. 466.

skie Towarzystwo Pedagogiczne wydało *Poradnik dla ochroniarek*, rozpowszechniony i ceniony w całym kraju. Podobną rolę jak w Warszawie M. Weryho-Radziwiłłowiczowa w stolicy Galicji odegrała Natalia Cicimirska (1881–1959).

Z istniejących przed wybuchem I wojny światowej jedenastu przedszkoli utrzymywanych przez magistrat w niepodległej Polsce przetrwało sześć[258]. W następnych latach ich liczba wzrosła nieznacznie – w 1926 r. istniało dziewięć przedszkoli miejskich: przy szkołach powszechnych żeńskich im. św. Antoniego, M. Konopnickiej, T. Kościuszki, T. Lenartowicza, św. Marcina, E. Orzeszkowej, H. Sienkiewicza, K. Tańskiej i męskiej Sz. Zimorowicza. Przebywało w nich w sumie 322 dzieci[259]. W roku zaś 1928/1929 było jedenaście przedszkoli przy szkołach powszechnych (odtworzono zatem stan z okresu sprzed I wojny światowej). Jedynie XI Przedszkole Miejskie we Lwowie nie stanowiło przybudówki szkoły powszechnej – mieściło się przy ul. Stryjskiej 54. Do przedszkoli uczęszczało wówczas 278 dzieci (wyjąwszy przedszkole XI, dla którego nie podano liczby podopiecznych). Czesne wynosiło 5 zł, lecz wiele dzieci było z niego zwolnionych z powodu ubóstwa[260].

W okresie międzywojennym rozwinęły się także żydowskie placówki przedszkolne. Miały one charakter prywatny. Pierwsze powstały podczas wojny, przekształcając się z przytułków i placówek opiekuńczych dla sierot i dzieci opuszczonych w czasie zawieruchy wojennej. Jedną z takich placówek prowadziło przy placu Strzeleckim 4 Koło Kobiet Żydowskich we Lwowie (z przewodniczącą Różą Pomeranz-Melzer). Już w 1915 r. w budynku na Rynku 29 uruchomiono sierociniec połączony z ochronką (kierowniczką była Salomea Pordes)[261]. Po wojnie w 1919 r. ochronkę przeniesiono na plac Strzelecki 4, gdzie początkowo przebywało aż 180 dzieci. Kierownikiem był Lazar Schächner[262].

Ochronka działała zgodnie z *Ustawą o ogródkach freblowskich*[263] z czasów austriackich. Jej celem była opieka dzienna nad dziećmi w wieku przedszkolnym, których rodzice pracowali. Zajęcia odbywały się według systemu Fröbla. Starsze dziewczęta pobierały naukę praktyczną oraz teoretyczną; uczyły się języków: polskiego, niemieckiego, hebrajskiego, historii, geografii, etyki, rachunków, księgowania, przyrody i higieny i slöjdu. Wychowawczynią była Róża Bund, absolwentka Państwowego Seminarium Ochroniarskiego we Lwowie, a asystentką Elza Sigal, która ukończyła kurs robót ręcznych i gimnastyki oraz miała wieloletnie doświadczenie ochroniarskie. Prowadziły one dwa oddziały ochronki; w godzinach od 9 do 17 zajmowano się głównie dziećmi biednymi,

[258] A. Ostanek, dz. cyt., s. 166–167.
[259] DALO 2 (zespół: Magistrat miasta Lwowa 1919–1933), 33, sygn. 400, k. 1.
[260] DALO 2, 33, sygn. 478, k. 1, 18.
[261] CDIAUL 701, 3, sygn. 2769, k. 1, 9, 14, 30, 32; DALO 110 (zespół: Lwowskie Starostwo Miejskie, miasto Lwów), 1, sygn. 484, k. 3, 6.
[262] CDIAUL 701, 3, sygn. 520, k. 2.
[263] *Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych*, oprac. K. Pierożyński, Lwów 1904, s. 379 i nn.

często sierotami. Obok wychowania zapewniano wyżywienie, odzież, bieliznę i obuwie. Trzeci oddział miał charakter freblówki. Przebywały w nim dzieci z rodzin średniozamożnych, płacących czesne w wysokości 8–12 zł miesięcznie. Z opłat utrzymano ochronkę[264].

Kolejna żydowska ochronka mieściła się przy ul. Bernsteina 5. Prowadziło ją Towarzystwo Kolonii i Ochronek dla Dzieci Żydowskich we Lwowie z przewodniczącą Pauliną Reiser. Kierowniczką była Ida Grünhaut, a znajdowało się w niej 50 dzieci[265]. W latach 30. pracowały w niej: kierowniczka Stefania Gottlieb, wychowawczyni Cecylia Ritel (skończyła kurs prywatny i kurs dokształcający seminarium we Lwowie, 9 lat pracy), pomocnica Binia Silberg (4 lata doświadczenia) oraz lekarz – dr Sonia Löwenstein[266].

Kolejną placówką towarzystwa przeznaczoną dla dzieci w wieku przedszkolnym była ochronka przy ul. Janowskiej 54[267]. Funkcjonowała ona już w roku 1919, kiedy to przebywało w niej aż 165 podopiecznych, głównie sierot. Kierowniczką była Róża Pruelmlov[268]. Gdy uporano się z problemem sieroctwa wojennego, lokując sieroty w utworzonym już w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej systemie opieki zamkniętej, liczba podopiecznych obniżyła się. W roku 1929 ochronka utrzymywała 50 dzieci w wieku przedszkolnym oraz do 8–9 roku życia. Prowadzono zajęcia wychowawczo-dydaktyczne według programu obowiązującego w miejskich ochronkach państwowych. Dzieci otrzymywały wychowanie narodowe i religijne. Oprócz przedmiotów obowiązkowych nauczano języka hebrajskiego i początków historii żydowskiej. Dzieci starsze przygotowywano do zajęć szkolnych. Wszystkich podopiecznych żywiono (trzy posiłki dziennie), wyposażano w bieliznę, obuwie i odzież. Nadzór lekarski sprawował Henryk Berger[269].

Wychowanie i nauczanie prowadzono zgodnie z zasadami nowego wychowania. Ochronkę wizytowali przedstawiciele inspektoratu pedagogicznego z Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami Żydowskimi „Centos", do którego należała, oraz inspektorzy Miejskiej Rady Szkolnej we Lwowie, dając jej pozytywne oceny[270]. Na początku lat 30. ochronkę przeniesiono do budynku przy ul. Świętokrzyskiej 11 a. W roku 1935 i 1936 opiekowano się ponad 120

[264] CDIAUL 179, 5, sygn. 104, k. 1–20.
[265] CDIAUL 701, 3, sygn. 1052, k. 3, 4, 7.
[266] DALO 2, 33, sygn. 400, k. 30; CDIAUL 701, 3, sygn. 1052, k. 32.
[267] W roku 1933 władze towarzystwa stanowili: przewodniczący dr Maks Schaff, dr Ada Reichenstein, dr O. Pinskier, dyr. Juliusz Weinberg jako zastępcy przewodniczącego, radca Samuel Owide jako sekretarz, dr Klara Feuerstein jako zastępczyni sekretarza, kpt. Distenfeld jako skarbnik i M. Münz jako zastępca skarbnika. *Kronika. Walne zgromadzenie Towarzystwa Kolonii i Ochronek Ogrodniczych dla Młodzieży i Dziatwy Żydowskiej we Lwowie*, „Przegląd Społeczny" 1933, nr 9–10, s. 215.
[268] CDIAUL 701, 3, sygn. 550, k. 8–10, 15.
[269] CDIAUL 701, 3, sygn. 1165, k. 1.
[270] Tamże, k. 1, 2.

dziećmi w wieku przedszkolnym. Największą grupę wśród nich stanowiły dzieci bezrobotnych[271]. Pracownicy zapewniali:

> Dokładamy wszelkich starań, aby tej biednej młodzieży zastąpić ciepło i radość domu rodzicielskiego oraz za pomocą sił pedagogicznych wychować ją na zdrowych, zdolnych i dobrych obywateli[272].

Placówkę tę współfinansowała również żydowska gmina wyznaniowa we Lwowie[273]. Większą część potrzebnych środków z trudem pozyskiwano w ramach działań związanych z szeroko rozumianą dobroczynnością.

Na uwagę zasługuje także Przedszkole Żydowskiego Towarzystwa Oświatowo-Kulturalnego „Tarbut" we Lwowie. Placówka pozostawała pod wpływem syjonizmu, łącząc nowoczesne metody nauczania i wychowania z nauką języka hebrajskiego i historią żydowską. Mieściła się ona przy ul. Za Zbrojownią 3. Wychowawczynią była Miriam Bleich (bez odpowiednich kwalifikacji), zajmująca się piętnaściorgiem dzieci w wieku 5–6 lat[274]. Przedszkole było nazywane „mchinah" lub „mchinoth" (kursy wstępne), mając na celu „stopniowe i odpowiednie do wieku i stopnia rozwoju dziecka przyswojenie […] znajomości języka hebrajskiego, modlitw żydowskich w języku hebrajskim, znajomości zwyczajów religijnych, czytania i pisania w języku hebrajskim"[275]. Kursy te miały zastąpić cheder. Z pewnością prezentowały się lepiej od tych ostatnich pod względem pedagogicznym i higienicznym. Mchinoth wyposażał dzieci w podstawy wiedzy religijnej, językowej i obyczajowej za pomocą nowoczesnych metod pedagogicznych. KOSL wielokrotnie ponaglało Tarbut do dostosowania swej placówki do postanowień reformy szkolnej z 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych – bezskutecznie[276]. Decyzją KOSL z 28 kwietnia 1934 r. placówkę zamknięto.

Warto zauważyć, że władze oświatowe dopuszczały możliwość pełnienia funkcji przedszkola przez cheder. Skorzystało z niej towarzystwo Marbice Tora przy ul. Pełtewnej 29[277]. Prowadzony przezeń cheder łączył wychowanie żydowskie z przygotowaniem dziecka do szkoły publicznej, obejmującym podstawy kształcenia w języku polskim.

W wykazie ochronek subwencjonowanych przez magistrat były następujące placówki żydowskie: przy ul. Nowej Bocznej 3 (250 zł), Bernsteina (250), Świętokrzyskiej 11 a (500), pl. Strzeleckim 3 (500)[278]. W spisie zaś szkół lwowskich z 1937 r. pod pozycją „przedszkola" obok wymienionych wyżej odnotowano na-

[271] Tamże, k. 1.
[272] Tamże.
[273] Tamże, k. 2.
[274] CDIAUL 179, 5, sygn. 114, k. 1.
[275] Tamże, k. 9b.
[276] Tamże, k. 13–14.
[277] CDIAUL 701, 2, sygn. 658, k. 1–7. Zob. szerzej: M. Łapot, *Chedery lwowskie…*.
[278] *Subwencje dla Towarzystw i organizacji dobroczynnych*, „Gazeta Lwowska" 1937, nr 72, s. 2.

stępujące prywatne żydowskie placówki: Bronisławy Malz przy ul. Kościuszki 3; Anny Mund przy ul. Ochronek 9[279]; dra Redlicha przy ul. Asnyka 7; Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich przy ul. Zygmuntowskiej 17 (hebrajskojęzyczne)[280].

Rozwój oświaty przedszkolnej we Lwowie, szerzej Galicji, przebiegał podobnie jak na innych ziemiach polskich. Ujawniła się tendencja do przechodzenia od czynności li tylko opiekuńczych do wychowania i wczesnej edukacji z zastosowaniem metodyki freblowskiej, a w okresie międzywojennym także montessoriańskiej. Odchodzono także od filantropii, starając się zapewnić trwalsze podstawy finansowania, w postaci subsydiów państwowych lub municypalnych. Znamienna w tym względzie była terminologia – dawne ochronki, a także freblówki i ogródki zastąpiono pojęciem przedszkola, kładąc nacisk na wstępne przygotowanie dziecka do obowiązku szkolnego.

Placówki żydowskie zapewniały nie tylko opiekę, lecz i przygotowanie do polskojęzycznej szkoły (wyjątek stanowiło hebrajskojęzyczne przedszkole Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej z okresu międzywojennego). Przedszkola służyły zatem idei asymilacji ludności żydowskiej do kultury polskiej, ale także zachowaniu własnej tożsamości.

3.3. Szkoła im. Abrahama Kohna

Jeśli chodzi o najdłużej istniejącą świecką szkołę żydowską w mieście, szkołę im. A. Kohna, w okresie międzywojennym funkcjonowała tylko placówka męska. Działała ona z przerwami już w czasie wojny, gdy Austriacy oswobadzali miasto spod okupacji rosyjskiej[281], niezakłócony jednak przebieg zajęć był możliwy dopiero od kwietnia 1919 r., po ustaniu konfliktu polsko-ukraińskiego.

Szkoła zajmowała część budynku przy ul. św. Stanisława 5[282]. Budynek gminny, choć obszerny, wykorzystywała nie tylko szkoła, ale i inne instytucje.

---

[279] W wykazie ochronek w województwie lwowskim z 1 grudnia 1928 r. pod pozycją 18 widnieje zapis: „Radosna Szkółka Freblowska, Anna Mundówna, język nauczania polski, liczba ochroniarek 1, liczba dzieci zapisanych 35, chłopców 13, dziewcząt 22". CDIAUL 179, 5, sygn. 151, k. 9.

[280] CDIAUL 179, 1, sygn. 505, k. 17–18. Borys Oracz twierdzi, że w latach 30. ŻTSLiŚ we Lwowie prowadziło dwa przedszkola (58 dzieci w wieku 6–8 lat); B. Oracz, *Gimnazija na Zygmuntowskoj. K 80-letiju jewrejskoj gimnazii wo Lwowie*, [w:] tegoż, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwow 2013, s. 184–185. W roku szkolnym 1928/1929 do przedszkola chodziło 29 dzieci, traktowanego jako I oddział szkoły. Wychowawczyniami były Gienia Eisner i Jetti Sofer (CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 92). W roku 1936 przedszkolem kierowała Rachela Weniger, a uczyły G. Eisner i Sara Grabstein. *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–36*, [Lwów 1936], s. 2. Szerzej na temat działalności żydowskich placówek opiekuńczych: M. Łapot, *Z dziejów…*, Gliwice 2011.

[281] CDIAUL 179, 2, sygn. 1919, k. 114; 701, 3, sygn. 548, k. 8.

[282] CDIAUL 701, 3, sygn. 1199, k. 1.

Mieściły się w nim Szkoła dla Głuchoniemych im. J. Bardacha, Szkoła Zawodowa Dokształcająca im. Marka Bernsteina, prowadzono kursy stenograficzny i języka angielskiego dla maturzystów żydowskich. Przy ul. Stanisława 5 swoją siedzibę miało również Towarzystwo Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej we Lwowie (TOZ)[283].

Krokiem zmierzającym do uregulowania statusu szkoły było uzyskanie praw publicznych. Pierwsze pismo w tej sprawie do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie kierownik H. Spät wystosował 8 września 1920 r. 19 stycznia 1921 r. ministerstwo przyznało prawo publiczności tylko na bieżący rok szkolny[284].

Tabela 30. Statystyka uczniów szkoły męskiej im. A. Kohna

Rok szkolny	Liczba uczniów zapisanych do klasy I	Ogółem zapisanych
1908/1909	54	185
1909/1910	63	195
1910/1911	70	205
1911/1912	60	222
1912/1913	53	206
1913/1914	66	216
1914/1915	nauki nie było	—
1915/1916	62	341
1916/1917	140	423
1917/1918	118	412
1918/1919	131	389
1919/1920	133	412
1920/1921	94	352

Źródło: CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 36.

W roku szkolnym 1921/1922 wprowadzono nowy plan nauczania. Plan niewiele różnił się od szkół państwowych. I tak w klasie I wg programu ministerialnego było 21 godzin tygodniowo, a w szkole im. A. Kohna była jedna godzina mniej gimnastyki, lecz dochodziły 4 godziny hebrajskiego, co dawało razem 24 godziny tygodniowo. W klasie II było 27 godzin tygodniowo wobec 24 w szkołach państwowych (podobnie jak w pierwszej ujęto godzinę gimnastyki, były 4 godziny hebrajskiego); w klasach zaś III i IV przewidziano tyle samo godzin tygodniowo co w szkołach państwowych, czyli 30, przy czym było 6 godzin hebrajskiego)[285].

[283] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 2–3; sygn. 548, k. 12, 15, 114; sygn. 1087, k. 34–35.
[284] CDIAUL 701, 3, sygn. 559, k. 33, 38; 179, 2, sygn. 1919, k. 4.
[285] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 5.

Początkowo szkoła była 4-klasowa, w roku 1923 uzyskała status szkoły powszechnej 7-klasowej[286]. Dzięki temu oddziaływanie wychowawcze środowiska szkolnego było dłuższe i skuteczniejsze, co uwidaczniało się w różnicy w rozwoju intelektualnym i społecznym pomiędzy uczniami klasy I a uczniami klasy VII. O ile problemy z pierwszoklasistami pozostawały niezmienne od lat (słaba znajomość języka polskiego, zaniedbanie fizyczne, psychiczne i wychowawcze ze strony rodziców), o tyle poziom rozwoju umysłowego i społecznego uczniów opuszczających szkołę był kontrastowo odmienny[287].

W tabeli 31 zamieszczono dane na temat planu nauczania i obciążenia dydaktycznego poszczególnych nauczycieli w roku szkolnym 1927/1928.

Tabela 31. Przydział godzin dla nauczycieli w roku szkolnym 1927/1928

Klasa	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**
Gospodarz klasy	Dorota Haber	Anna Zelcer	Salomea Wurm	Zofia Zimmer	Ida Grünhaut	Ewa Taubes	Mina Schaffer
J. polski	16/2	7	5	5	3	3	3
J. niemiecki	—	—	—	—	4	3	3
Rachunki	6/2	4	4	4	4	4	3
Przyroda	—	—	2	2	2	3	4
Geografia	—	—	2	2	2	2	2
Historia	—	—	1	1	2	2	2
Rysunki	2/2	2	2	2	—	—	—
Roboty ręczne	2/2	1	2	2	2	2	2
Śpiew	2/2	1	1	1	1	—	—
Gimnastyka	4/2	4/2	4/2	4/2	2/2	2/2	2/2
J. hebrajski	—	5	—	—	—	—	—
Razem	21	22	21	21	21	20	20

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 101.

Ponadto Joel Spierer uczył religii w klasach I–IV po 2, a w klasach V–VII po 3 godziny tygodniowo (razem 22 godz.), a Łucja Wieser udzielała lekcji slöjdu uzdolnionym uczniom klas III–VII[288].

Podobnie jak w okresie autonomii galicyjskiej rozwój organizacyjny szkoły ograniczały złe warunki lokalowe i brak sali gimnastycznej. Pierwszy problem ukrywano doraźnymi, powierzchownymi remontami, w przypadku zaś drugiego problemu tymczasowo wynajęto salę należącą do towarzystwa rzemieślników żydowskich Jad Charuzim przy ul. Bernsteina 11 i po adaptacji rozpoczęto lekcje

[286] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 1; 701, 3, sygn. 643, k. 5.
[287] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 27.
[288] Tamże, k. 101.

gimnastyki. W 1929 r. podjęto też decyzję o budowie własnej sali gimnastycznej. Otwarto ją 4 września 1934 r. dzięki ofiarności prezesa zarządu gminy żydowskiej i wiceprezydenta miasta Wiktora Chajesa. Koszt budowy wyniósł 10000 zł[289].

Jednym z głównych problemów szkoły była skuteczność nauczania. Wielu zapisanych na początku semestru uczniów szkołę opuszczało, część także nie uzyskiwała promocji. Dane za rok szkolny 1920/1921 przedstawia tabela 32.

Tabela 32. Skuteczność nauczania w roku szkolnym 1920/1921

Klasa	I a	I b	II a	II b	III	IV a	IV b
Zapisanych	54	45	62	63	64	47	35
Promowanych	38	28	52	40	50	40	24
Niepromowanych	7	11	7	11	6	.	.
Klasyfikowanych ogółem	45	39	59	51	56	.	.
Nieklasyfikowanych	3	2	3	2	3	2	8
Opuściło szkołę	6	4	—	1	5	—	—
Razem	54	45	62	63	64	.	.

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 24.

Aby zaradzić słabej frekwencji, w marcu 1922 r. inspektor Alojzy Wańczura zalecił władzom szkoły, aby wymusić na rodzicach posyłanie dzieci pod groźbą przekazania ich nazwisk do RSOM i wszczęcia postępowania karnego[290]. W kolejnych latach frekwencja uległa poprawie (zob. tabele poniżej).

Reforma jędrzejewiczowska wymagała ponownego zatwierdzenia statusu placówki przez władze oświatowe. Według statutu z roku 1933 szkoła nosiła nazwę: Prywatna Szkoła Powszechna Męska III stopnia im. Abrahama Kohna we Lwowie. Utrzymywała ją Żydowska Gmina Wyznaniowa we Lwowie. Szkoła miała charakter wyznaniowy:

> Indywidualnym kierunkiem wychowawczym szkoły – czytamy w statucie – jest wychowanie dziatwy szkolnej w duchu religii i tradycji żydowskiej przez zapoznanie uczniów z liturgią i Biblią, ale też święcenie sobót i świąt żydowskich[291].

[289] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 180, 182–183. Chajes w swoim pamiętniku dał krótką relację z oddania sali: „Uroczyście dziś otworzyliśmy salę gimnastyczną w szkole Kohna. Kosztem moim osobistym arch[itekt] Kassler z kilku pokoi i suteren stworzył prawdziwe cacko: piękną salę gimnastyczną, której ta szkoła nie miała (istnieje 90 lat), a której się domagały władze szkolne" (W. Chajes, *Semper*…, s. 164). W uroczystości uczestniczyło około 100 osób, m.in. przedstawiciele władz miejskich i szkolnych (CDIAUL 179, 2, sygn. 1919, k. 115).

[290] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 21. Szkoła była regularnie wizytowana przez inspektora OSL. Do roku 1933/1934 był nim Alojzy Wańczura, po nim przez dwa kolejne lata Zygmunt Jaworczykowski, w roku 1935/1936 Jan Ohly, a od następnego roku szkolnego aż do wybuchu wojny Stanisław Balicki.

[291] CDIAUL 701, 3, sygn. 892, k. 1.

Tabela 33. Skuteczność nauczania szkoły im. A. Kohna w latach 1924/1925, 1925/1926, 1927/1928

Klasa/ rok	1924/1925			1925/1926			1927/1928		
	zapisanych	promowanych	opuściło szkołę	zapisanych	uczęszczających	promowanych	zapisanych	uczęszczających	promowanych
I	36	27	2	52	45	35	59	56	50
II	42	38	.	36	34	29	53	52	43
III	54	43	4	51	51	41	51	50	48
IV	62	50	.	51	51	36	40	37	29
V	52	43	.	50	50	41	28	28	25
VI	34	29	.	42	42	37	24	23	22
VII	33	32	1	33	33	28	30	30	30

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 123, 145; sygn. 844, k. 9.

Była przeznaczona, wedle paragrafu 3 statutu, dla chłopców wyznania mojżeszowego. Siedem lat nauki było podzielone na trzy szczeble programowe. Pierwszy obejmował cztery lata nauki, drugi kolejne dwa lata, a ostatni był realizowany w klasie VII. Rok szkolny trwał od 20 sierpnia do 15 czerwca. Semestr pierwszy kończył się 22 grudnia, a drugi rozpoczynał 6 stycznia[292].

Do klasy pierwszej przyjmowano dzieci nie młodsze niż siedmioletnie i nie starsze niż dziesięcioletnie. Zapisy, klasyfikacja, promowanie, wydawanie świadectw odbywało się zgodnie z przepisami dla szkół powszechnych[293].

Placówka realizowała program nauczania publicznych szkół powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania. Uprawnienia nadzorcze, przysługujące właścicielowi szkoły, czyli gminie żydowskiej, otrzymał stały delegat z jej ramienia, którego zatwierdzały państwowe władze szkolne[294].

Tabela 34. Siatka godzin w szkole im. A. Kohna po reformie jędrzejewiczowskiej

Przedmiot	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII
J. polski	7	7	7	6	5	5	6
Rachunki	3	4	4	—	—	—	—
Rysunki	2	2	2	1	4	4	2
Zajęcia praktyczne	1	1	4	5	4	—	—
Śpiew	1	1	1	1	1	—	1
Gimnastyka	2	2	2	2	4	—	2
Arytmetyka	—	—	—	4	4	4	4

[292] Tamże.
[293] Tamże.
[294] Tamże, k. 2.

Tabela 34. Siatka godzin w szkole im. A. Kohna po reformie jędrzejewiczowskiej (cd.)

Przedmiot	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII
Przyroda i geografia	—	—	3	5	3	przyroda 3, geografia 3	przyroda 4, geografia 4
Historia	—	—	—	—	3	3	—
Roboty ręczne	—	2	4	4	4	4	4
Religia mojżeszowa	2	2	2	2	3	2	2
J. hebrajski	3	4 + 2 egzorty	4 + 2 egzorty	5	4	4	4

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 12–13.

Zmiany organizacyjne niespodziewanie ujawniły problem braku odpowiednich kwalifikacji kierownika szkoły. W piśmie z 29 grudnia 1933 r. Inspektorat Szkolny Miejski we Lwowie poinformował gminę, że odmówiono zatwierdzenia Hermana Späta na kierownika szkoły „ze względów pedagogicznych". Ostatecznie z funkcji kierownika odwołano go w 1936 r.[295]

Po Späcie kierownikiem został Maurycy Salpeter. Niedługo po objęciu stanowiska musiał się on zmierzyć z dużym wyzwaniem. Otóż 14 września 1937 r. KOSL pozbawiło placówkę żydowską uprawnień publicznej szkoły powszechnej. Zaważyły na tym następujące czynniki: niski poziom nauczania, zły stan budynku i sal szkolnych oraz nieodpowiednie zaopatrzenie ich w środki i pomoce dydaktyczne, a także naruszanie przepisów szkolnych odnoszących się do promocji do następnej klasy[296].

Cofnięcie uprawnień poprzedziła wizytacja w szkole w dniach 31 maja – 4 czerwca, przeprowadzona przez zastępcę inspektora szkolnego Stanisława Balickiego. W zakresie pracy dydaktycznej inspektor zwrócił uwagę, iż występują różnice w planie nauczaniu w porównaniu do planu obowiązującego w szkołach powszechnych, a mianowicie zmniejszono tygodniową liczbę godzin języka polskiego, zajęć praktycznych i śpiewu[297]. Hospitację 15 lekcji w różnych klasach i na różnych przedmiotach S. Balicki podsumował następująco:

> Reasumując, stwierdzam, że poziom nauczania w spisanych przedmiotach jest niski i nie dorównuje wynikom osiąganym w publicznych szkołach powszechnych[298].

[295] CDIAUL 701, 3, sygn. 2121, k. 2; 179, 2, sygn. 1919, k. 115. H. Spät był utalentowanym rysownikiem; jego szkice, a także teksty znajdujemy w piśmie adresowanym do dzieci żydowskich „Nasza Jutrzenka"; zob. H. Spät, *Wielki Lwów*, „Nasza Jutrzenka" 1931, nr 5, s. 122–123; szkic ratusza lwowskiego, pióra kierownika szkoły im. A. Kohna, na s. 123.

[296] CDIAUL 701, 3, sygn. 2289, k. 10.

[297] Tamże, k. 1.

[298] Tamże, k. 2.

Inspektor zauważył także rozbieżność między wiedzą uczniów a wynikami klasyfikacji, która w roku szkolnym 1936/1937 wypadła nader pozytywnie (nie promowano zaledwie 31 uczniów, niewiele jak na niską frekwencję). Owa rozbieżność wynikała m.in. z praktyki przyjmowania do szkoły uczniów pod koniec roku szkolnego i promowania do następnej klasy mimo ewidentnych braków w wiadomościach wymaganych programem nauczania[299]. Inspektor wytknął również niestaranne prowadzenie dzienników lekcyjnych, nieodnotowywanie frekwencji i brak umotywowania ocen niedostatecznych.

Tabela 35. Klasyfikacja uczniów szkoły im. A. Kohna w roku szkolnym 1936/1937

Klasa	Uczniów zapisanych	Niepromowanych	Promowanych	Nieklasyfikowanych
I	59	5	54	—
II	54	6	48	—
III	59	9	49	1
IV	66	5	58	3
V	62	4	58	—
VI	56	1	55	—
VII	37	1	34	2

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 2289, k. 2.

Przedmiotem krytyki S. Balickiego był również stan budynku i sal szkolnych. Podobnie jak wcześniejsi inspektorzy zwrócił uwagę na fakt, iż sale lekcyjne znajdujące się w północnej części budynku są ciemne, w szczególności zaś sala do zajęć praktycznych, która była także ciasna i brudna. O budowanej przez wiele lat sali gimnastycznej inspektor zanotował:

> Sala gimnastyczna położona poniżej poziomu ulicy, ciemna i zawilgocona. Pod wpływem wilgoci zbutwiała dykta, którą obito dolną część ścian. Szatnia przy sali gimnastycznej brudna, parkiety zniszczone[300].

Poza tym szkoła nie posiadała zwykłej szatni, dlatego uczniowie pozostawiali ubrania w klasach. Nie było też ogrodu szkolnego ani odpowiedniego boiska (służące temu celowi podwórze było za małe, wybrukowane kostką, zasłonięte budynkami i wysokim murem). Niekorzystne wrażenie sprawiały także klasy (brudne obrazy i napisy, w klasie II portret marszałka Rydza-Śmigłego nieoprawiony i przybity gwoździem, nieład w szafach), a także toalety[301]. Stwierdzono ponadto, iż szkoła nie posiadała odpowiednich pomocy dydaktycznych.

Decyzja kuratorium była zaskoczeniem zarówno dla grona pedagogicznego, jak i dla gminy żydowskiej. Należy podkreślić, iż najważniejsza w ostatnich la-

[299] Tamże.
[300] Tamże.
[301] Tamże, k. 1.

tach przeszkoda w rozwoju szkoły – brak sali gimnastycznej – została usunięta. Inspektorzy wizytujący szkołę w poprzednich latach wyrażali się pochlebnie zarówno o pracy grona nauczycielskiego, wynikach nauczania, jak i o wyposażeniu. Wcześniejsze uwagi krytyczne dotyczyły niezmiennie braku sali gimnastycznej, stanu budynku i czystości w klasach, nie sygnalizowano jednak zagrożenia cofnięcia praw szkoły publicznej. I tak w lutym 1936 r. inspektor Jan Ohly stwierdził zadowalające wyniki nauczania, a także podkreślił wzorowe relacje między nauczycielami a kierownictwem szkoły, owocujące atmosferą zaufania i sprzyjające efektywnej pracy, oraz wysoki poziom działającej na terenie szkoły biblioteki[302] (utrzymywanej własnym sumptem przez nauczycielkę M. Schaffer). Z tego też powodu władze gminy żydowskiej 22 października 1937 r. wystosowały pismo do kuratorium z prośbą o odwołanie decyzji o pozbawieniu praw publicznych. Argumentowano, iż w ciągu ostatniego roku szkolnego jakość pracy grona pedagogicznego i wyniki nauczania nie mogły obniżyć się tak drastycznie, że konieczne byłoby cofnięcie praw publicznych. Zakwestionowano także uwagi inspektora S. Balickiego odnośnie do braku odpowiednich pomocy dydaktycznych. W szkole funkcjonowała wspominana wielokroć przez poprzednich inspektorów biblioteka, liczba egzemplarzy lektur szkolnych oraz pozycji popularnonaukowych wynosiła od trzech do pięciu, była zgodna z obowiązującymi wymogami. Wykazano rozbieżność między stwierdzeniem Balickiego, iż biblioteka nie posiada odpowiedniej liczby książek z listy lektur uzupełniających, a stanem rzeczywistym. Za niezgodne z prawdą uznano również stwierdzenie, że stan czytelnictwa jest słaby – uczniowie prowadzili dzienniczki lektury uzupełniającej, wygłaszali referaty na jej temat, a także czytali dzieła popularnonaukowe (czytelnictwo było zresztą bardzo dobrze rozwinięte jeszcze przed wprowadzeniem reformy jędrzejewiczowskiej i nowych przepisów odnośnie do bibliotek szkolnych). Za krzywdzącą uznano opinię inspektora o braku pracowni przyrodniczej. Zwrócono uwagę, iż w całym Lwowie takową posiadało tylko pięć szkół powszechnych, a korzystały z nich inne szkoły znajdujące się w najbliższym sąsiedztwie. Podobnie było w przypadku szkoły żydowskiej – pracownię fizyko-chemiczną udostępniała od 8 lat szkoła im. Mickiewicza, a biologiczną – szkoła im. św. Anny. Za każdą lekcję w obcej placówce płacono 3 zł (rocznie 300 zł). Władze gminy żydowskiej zwróciły także uwagę, iż mimo braku pracowni przyrodniczej szkoła posiadała na tyle pokaźny i cenny zbiór własnych pomocy dydaktycznych do przyrody martwej i żywej, że wypożyczały je inne szkoły. Niezależnie od kłopotów z przeprowadzaniem zajęć przyrodniczych szkoła realizowała cele dydaktyczne przedmiotu zgodnie z obowiązującym programem nauczania[303].

[302] W roku 1933 liczyła ona 709 tytułów (ich spis zob. CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 156–169). Był to duży zbiór w porównaniu z innymi szkołami publicznymi. Część z nich kupiła Schafferowa. Por. spis książek z końca 1912 r.: CDIAUL 178, 2, sygn. 5050, k. 13–16.

[303] CDIAUL 701, 3, sygn. 2294, k. 8.

W omawianym piśmie zakwestionowano również opinię S. Balickiego o słabej znajomości języka polskiego, podkreślając, że większość uczniów posługiwała się poprawną polszczyzną. Miarą jakości nauczania i znajomości języka polskiego miał być także fakt, że każdy z 15 uczniów klasy VI przystępujących do egzaminu wstępnego do szkoły średniej zdał go pomyślnie[304].

Nieuzasadniony, według władz gminy żydowskiej, był zarzut inspektora odnośnie do słabo rozwiniętego wychowania obywatelskiego młodzieży. Wyjaśniono, że aktualne wydarzenia społeczne były omawiane na posiedzeniach gmin klasowych, uczniowie składali dobrowolne datki na rzecz bezrobotnych, Ligi Ochrony Przeciwgazowej i Przeciwlotniczej i dożywianie ubogich. Zebrane kwoty przekazano instytucjom społecznym, uzyskując od nich pisemne podziękowania[305].

Władze gminy żydowskiej nie zakwestionowały uwag kuratorium odnośnie do niezgodnych z prawem oświatowym praktyk przyjmowania i klasyfikowania i promowania do następnej klasy uczniów uczących się prywatnie. Zgodzono się także z zarzutami na temat stanu budynku szkolnego. Przyczyny złych warunków lokalowych były jednak oczywiste – brak funduszów na remont, nie wspominając o budowie nowej szkoły. W omawianym piśmie z jednej strony podkreślono obniżającą się subwencję z magistratu, z drugiej zaś – postępujące ubożenie ludności żydowskiej, a co za tym idzie – kurczące się możliwości budżetowe gminy. Utrzymanie placówki, wraz z mieszczącą się w niej szkołą dla głuchoniemych im. Bardacha, kosztowało gminę w roku 1929 – 111 191 zł, w 1930 – 153 490 zł, w 1931 – 108 259 zł, w 1932 – 77 358 zł, a w roku następnym – 85 591 zł. W latach 1929–1931 magistrat udzielił łącznej subwencji w wysokości 12 000 zł (po 2000 na obie placówki rocznie), ale od roku 1932 subwencja zmniejszyła się do kilkuset złotych[306].

W świetle powyższych wyjaśnień sprawozdania powizytacyjnego S. Balickiego nie można uznać za obiektywne. Przyczyn surowej oceny należy się doszukiwać jednak nie w uprzedzeniu inspektora do żydowskiego charakteru szkoły, lecz raczej w fakcie, iż była to pierwsza jego wizytacja w owej placówce. S. Balicki nie znał specyfiki pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole przeznaczonej dla chłopców ze sfer ortodoksyjnych, a także nie miał wiedzy na temat jej rozwoju w latach poprzednich i starań grona pedagogicznego wokół dostosowania się do przepisów obowiązujących w Polsce po odzyskaniu niepodległości oraz po reformie jędrzejewiczowskiej. Jako przykład można podać druzgocącą ocenę budowanej z wielkim mozołem sali gimnastycznej, a także krytyczne uwagi na temat polszczyzny mówionej i pisanej uczniów, bez uwzględnienia faktu, iż uczniowie przychodzili do szkoły zaledwie z elementarną znajomością języka wykładowego, a w ich domach rodzinnych na co dzień posłu-

[304] Tamże, k. 9.
[305] Tamże.
[306] Tamże.

giwano się jidysz. Tworzona własnym sumptem przez kilkanaście lat biblioteka szkolna była jedną z najlepiej zaopatrzonych w szkołach powszechnych we Lwowie. Jej założycielka, Mina Schaffer, była zaś nauczycielką wybitną w opinii wszystkich poprzednich inspektorów szkolnych. S. Balicki nie uświadamiał sobie także roli, jaką szkoła pełniła wśród ludności żydowskiej Lwowa. Chętnych do nauki w niej było dwa razy więcej, względy lokalowe nie pozwalały jednak na otwarcie klas równoległych. Szkoła była jedynym narzędziem kształcenia świeckiego akceptowanym przez kręgi ortodoksyjne. Umożliwiała ona realizację obowiązku szkolnego chłopcom, którzy na ogół realizowali także kształcenie żydowskie w tradycyjnych chederach. Uniemożliwienie im uczęszczania do szkoły im. A. Kohna w praktyce oznaczałoby zamknięcie drogi do poznania języka i kultury polskiej, ortodoksyjni rodzice nadal bowiem nie dopuszczali możliwości uczęszczania chłopca do placówki państwowej świeckiej, w której zaniedbana byłaby nauka religii żydowskiej oraz języka hebrajskiego[307].

Przywrócenie szkole im. A. Kohna praw publicznych szkoły powszechnej trzeciego stopnia nastąpiło 1 marca 1938 r. Decyzję tę poprzedziła wizytacja Jana Gerlacha w dniach 28 stycznia – 6 lutego 1938 r., który pracę dydaktyczną i wychowawczą ocenił pozytywnie. Stwierdził także wykonanie remontu instalacji wodociągowej i elektrycznej oraz naprawę ławek uczniowskich, drzwi i okien. Ponadto klasy obielono, a zawilgocona część sali gimnastycznej została obita nowymi deskami i polakierowana, oprawiono portrety prezydenta RP i marszałka Rydza-Śmigłego. Frekwencja była zadowalająca[308].

Nowy kierownik, M. Salpeter, dążył do tego, aby każda lekcja była osadzona w rozkładzie materiału i zgodna z programem nauczania. Tematy wypracowań z języka polskiego były omawiane i zatwierdzone podczas konferencji nauczycielskich. W ciągu roku szkolnego odbywano po cztery posiedzenia plenarne i zebrania rady pedagogicznej oraz dwie konferencje klasyfikacyjne. Nowy kierownik dużą uwagę przywiązywał do czystości i higieny na terenie szkoły oraz samych uczniów. Zwrócił on także uwagę na preorientację zawodową uczniów. W tym celu korzystano z poradni zawodowej. Na terenie szkoły organizowano spotkania z ciekawym i ludźmi, przedstawicielami różnych zawodów. Przykładowo 21 maja 1938 r. zaproszono na wykład inż. Probsta z warsztatów rzemieślniczych im. A. Korkisa. Temat odczytu brzmiał: „Wybór zawodu po ukoń-

[307] Tamże, k. 10. Co ciekawe, inspektor Stanisław Balicki był obecny jako gość honorowy w trakcie uroczystości szkolnych organizowanych z okazji: Święta Niepodległości Polski – 11 listopada 1937, z okazji imienin prezydenta RP – 1 lutego 1938, uchwalenia Konstytucji 3 maja, w rocznicę śmierci marszałka Piłsudskiego – 12 maja 1938 (CDIAUL 701, 3, sygn. 2288, k. 2, 4). Na słabości pracy inspektorów szkolnych zwrócił uwagę Jerzy Semków: „Problemem był nadzór inspektorski, częstokroć daleki od obiektywizmu w ocenie działalności nauczycielskiej i nierzadko słabo obeznany z realiami szkoły ludowej. Ściśle związana z działalnością inspektorską była tajna kwalifikacja, polegająca na ocenie przez władze szkolne pracy nauczyciela, ocenie, która dla zainteresowanego stanowiła tajemnicę". J. Semków, dz. cyt., s. 38.

[308] CDIAUL 701, 3, sygn. 2405, k. 3, 6.

czeniu szkoły powszechnej". M. Salpeter w ten sposób zamierzał „skierować uwagę młodzieży na szkoły rzemieślnicze i przeciwdziałać pędowi do gimnazjum jednostek bez należytego przygotowania i możliwości finansowych"[309].

Szkoła działała jako placówka gminy wyznaniowej do zajęcia Lwowa przez Rosjan we wrześniu 1939 r.

3.4. Szkoła Powszechna Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej

W okresie międzywojennym oprócz szkoły im. A. Kohna funkcjonowały również placówki żydowskie zakładane i utrzymywane przez organizacje społeczne. Podobnie jak szkoła prowadzona przez gminę, miały one status szkół prywatnych.

Najwyższy poziom nauczania i najstabilniejsze zaplecze organizacyjne miała Szkoła Powszechna Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie (ŻTSLiŚ), o charakterze syjonistycznym. Powstała ona w roku 1919, jej absolwenci kontynuowali naukę w gimnazjach ŻTSLiŚ[310].

Szkołą zarządzało prezydium składające się z członków ŻTSLiŚ. Zasiadali w nim: dr Meier Geyer, dr Izydor Fränkel, Leopold Süssmann, dr Maks Rener, Mojżesz Geisler, dr Meszulem Blumenthal, dr Józef Presser oraz rabin Natan Weinreb[311].

Pozwolenie na prowadzenie szkoły ŻTSLŚ uzyskało dopiero w 1926 r., a prawa publiczne dwa lata później. Językiem wykładowym był hebrajski, a naukę języka polskiego rozpoczynano od klasy drugiej. Prowadzenie zajęć w języku hebrajskim już od pierwszej klasy umożliwiło założone przy szkole przedszkole, w którym dzieci zapoznawano z podstawami hebrajszczyzny[312]. Realizowano program nauczania państwowych szkół powszechnych, ucząc dodatkowo języka hebrajskiego oraz historii Żydów (zob. tabela 36).

Początkowo szkoła była placówką 4-klasową, a po wprowadzeniu reformy jędrzejewiczowskiej stała się 6-klasową szkołą powszechną. Plan nauczania przed rokiem 1932 obrazują dane w tabeli 36.

Po roku 1932 stopniowo wdrażano nowe programy nauczania, stosując w klasach I–II nauczanie łączne (zamiast podziału na przedmioty wyznaczano „ośrodki tematowe"), w klasie II i IV zasadę korelacji, a dla klas V i VI utworzono pracownie robót ręcznych i przyrodniczą (system daltoński)[313].

Plan nauczania po reformie jędrzejewiczowskiej prezentują dane w tabeli 37.

---

[309] CDIAUL 701, 3, sygn. 2288, k. 7.

[310] *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–36*, [Lwów 1936], s. 2.

[311] Tamże, s. 1.

[312] Tamże, s. 3, 4.

[313] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 181.

Tabela 36. Tygodniowy rozkład godzin w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ we Lwowie w roku szkolnym 1928/1929

Lp.	Przedmioty	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV
1.	Religia	2	2	2	2
2.	Język polski	—	6	5	5
3.	Język hebrajski	6/2	6	5	5
4.	Rachunki z geometrią	6/2	4	4	4
5.	Przyroda	—	—	2	2
6.	Geografia	—	—	1	2
7.	Historia	—	—	2	1
8.	Historia Żydów	—	—	2	2
9.	Rysunki	2/2	1	1	1
10.	Roboty	2/2	1	1	1
11.	Śpiew	2/2	1	1	1
12.	Ćwiczenia cielesne	4/2	4/2	4/2	4/2
Razem		18	24	28	28

Źródło: CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 94.

Tabela 37. Tygodniowy rozkład godzin w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ we Lwowie w roku szkolnym 1938/1939

	I	II	III	IV	V	VI
Religia	2	2	2	2	2	2
J. polski	—	6	6	6	4	4
J. hebrajski	14/2	6	6	5	4	4
Historia	—	—	—	—	2	2
Geografia	—	—	—	—	3	3
Nauka o przyrodzie	—	—	3	4	3	3
Rachunki z geometrią	6/2	4	4	4	4	4
Rysunki	2/2	1	2	2	2	2
Zajęcia praktyczne	4/2	2	2	2	3	3
Śpiew	2/2	1	1	1	1	1
Ćwiczenia cielesne	4/2	2	2	2	2	2
Razem	18	24	28	28	30	30

Źródło: CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 182.

Pierwsza wizytacja OSL odbyła się na przełomie lat 1923/1924 (inspektorem był Alojzy Wańczura; wizytował także szkołę im. A. Kohna). Wypadła ona pozytywnie, szkole przyznano prawa publiczne, przedłużane w kolejnych latach.

Podczas wizytacji w maju 1927 r. inspektor A. Wańczura stwierdził, iż budynek szkolny oraz wyposażenie w pomoce dydaktyczne są odpowiednie, lecz wbrew wymogom ministerialnym lekcje były 40-minutowe. Niepokojące było występowanie znaczących różnic w wynikach nauczania uzyskiwanych w równoległych klasach, w zależności od nauczyciela. Inspektor zalecił dawanie uczniom więcej swobody i samodzielności. Uwadze grona pedagogicznego Wańczura polecił dbałość o język polski. Poważnym mankamentem była również rozbieżność między ilością i rozkładem godzin szkolnych na poszczególne lata a rozporządzeniami ministerialnymi[314].

Po wizytacji w styczniu 1928 r. A. Wańczura zobowiązał władze szkoły do urządzenia sali gimnastycznej oraz wymiany części ławek. Z zagadnień dydaktycznych na pierwszy plan wysunęły się konieczność przestrzegania zasady samodzielności uczniów i lepsze przygotowanie do lekcji nauczycieli poprzez studiowanie metodyki przedmiotu. Nauczyciel winien przykuwać uwagę, od czasu do czasu rozładowywać napięcie żartem czy śpiewem, krótką przerwą. Wychowanie w duchu państwowym powinno być realizowane nie tylko przy nauce języka polskiego, ale przy każdej sposobności. W sumie inspektor stwierdził postęp w porównaniu do roku ubiegłego[315].

Kadrę pedagogiczną tworzyli: Aszer Sztockman (kierownik), dr Sala Arnold (lekarka), dr Leib Hahn (rachunki, przyroda, roboty i rysunek), Sima Jäger (historia Polski i geografia), Gusta Sobelsohn (rachunki, hebrajski, roboty, rysunek, religia, historii Żydów), Zisel Frölich (rachunki, hebrajski, roboty, rysunek, gimnastyka), Pesie Binder (religia, rachunki, hebrajski, roboty, gimnastyka), Cecylia Hollenberg (polski), Zisel Frölich (religia, hebrajski, rachunki, roboty, gimnastyka, rysunek), Salomea Scharfsohn (religia, hebrajski, rachunki, historia Żydów, roboty, rysunek, gimnastyka), Wolf Edelstein (polski, historia Żydów, przyroda, roboty, rysunek, śpiew, gimnastyka), Cyla Gottlieb (polski, historia Polski i geografia, gimnastyka), Hadassa Wilder (religia, hebrajski, rachunki, przyroda, historia Żydów)[316]. Wprowadzono regularne konferencje nauczycielskie, a także badania inteligencji testami Bineta i Hermana dzieci 6- i 7-letnich zgłaszających się do klasy pierwszej[317].

Szkoła cieszyła się dobrą frekwencją. Na początku jej istnienia w roku 1919 zapisało się 18 uczniów, a w końcu roku szkolnego ich liczba wzrosła do 26[318]. Frekwencja w następnych latach stale wzrastała, osiągając w roku szkolnym 1933/1934 najwyższą liczbę uczniów, a mianowicie 324. W następnych latach liczba uczniów ustabilizowała się na poziomie około 250 uczniów (zob. tabela 38).

---

[314] Tamże, k. 62.
[315] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 63–66.
[316] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 93; *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–36*, [Lwów 1936], s. 2.
[317] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 181.
[318] *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej*…, s. 1.

Tabela 38. Frekwencja w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ we Lwowie (1919/1920–1938/1939)

Rok/klasa	Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IVa	IVb	Va	Vb	VIa	VIb	Razem
1919/20	26	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26
1920/21	27	25	—	23	—	—	—	—	—	—	—	—	—	75
1921/22	24	21	—	27	25	31	—	—	—	—	—	—	—	128
1922/23	21	21	—	25	26	29	31	33	—	—	—	—	—	186
1923/24	28	34	—	34	—	24	24	27	25	—	—	—	—	196
1924/25	30	18	—	29	—	33	—	27	25	—	—	—	—	162
1925/26	27	30	—	23	29	28	—	36	—	—	—	—	—	173
1926/27	30	27	—	26	27	25	22	25	—	—	—	—	—	182
1927/28	36	29	—	36	36	23	32	33	—	—	—	—	—	235
1928/29	25	24	25	33	27	27	32	20	34	—	—	—	—	247
1929/30	33	20	17	42	—	30	30	30	36	—	—	—	—	238
1930/31	22	24	18	36	28	44	27	31	29	—	—	—	—	259
1931/32	36	33	—	31	26	36	27	36	22	—	—	—	—	247
1932/33	27	28	—	34	27	27	24	37	28	49	—	——	—	281
1933/34	28	21	—	50	——	34	30	31	21	29	28	42	—	324
1934/35	41	—	—	42	—	32	—	31	29	25	24	28	26	288
1935/36	48	—	—	35	—	37	—	38	—	29	26	44	—	257
1936/37	37	—	—	46	—	33	—	42	—	36	—	28	—	248
1937/38	24	36	—	31	—	46	—	35	—	43	—	37	—	252
1938/39	40	—	—	24	37	33	—	46	—	36	—	43	—	259

Źródło: CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 195.

Szkoła Powszechna ŻTSLiŚ miała przede wszystkim dostarczać uczniów dla gimnazjów prowadzonych przez towarzystwo. Wraz z przedszkolem, gimnazjami oraz pedagogium hebrajskim tworzyła swoisty samowystarczalny system szkolny ŻTSLiŚ, podporządkowany kształtowaniu młodego pokolenia przyszłych budowniczych państwa izraelskiego w Palestynie.

3.5. Szkoła Mitet

Kolejna żydowska szkoła w okresie międzywojennym była związana z jednym z ugrupowań politycznych. Chodzi o Prywatną Powszechną Szkołę III Stopnia „Mitet" we Lwowie. Utrzymywało ją towarzystwo Micyjon Tece Tora (z Syjonu wyjdzie nauka – w skrócie Mitet), związane z syjonistyczno-religijną partią Mizrachi. W odróżnieniu od świeckiego ruchu syjonistycznego jej członkowie przywiązywali dużą wagę do religii, na niej budując wizję odrodzonego

państwa żydowskiego. Siedziba wschodniogalicyjskiego oddziału Mizrachi znajdowała się przy ul. Słonecznej we Lwowie[319].

Środowisko lwowskich ortodoksów już latem 1919 r. zwróciło się do władz szkolnych z prośbą o otwarcie szkoły z programem szkoły powszechnej, z polskim językiem wykładowym, a także z wykładem *Biblii* i *Talmudu* oraz hebrajskiego w języku hebrajskim[320]. Po uzyskaniu niezbędnych zezwoleń szkołę uruchomiono 1 września 1919 r. w wynajętych pomieszczeniach kamienicy przy ul. Sykstuskiej 30. Początkowo składała się z czterech klas dla chłopców i jednej, pierwszej, dla dziewcząt.

Szkoła była adresowana do ludności ortodoksyjnej. Wypełniała ona lukę w systemie oświatowym powstałą po upadku szkół ludowych im. barona Maurycego Hirscha (na skutek dewaluacji funduszu ofiarodawcy), które zapewniały kształcenie ludności ortodoksyjnej w okresie autonomii galicyjskiej [321]. Zarząd szkoły stanowili: prezes Dawid Treibicz-Schreiber[322], wiceprezesi Majer Landau i Jakub Singer, Abraham Kupferstein (wiceprezes zarządu gminy żydowskiej we Lwowie), Mojżesz Reich (radny miasta i członek zarządu gminy żydowskiej we Lwowie), B. Stern, N. Reiber, A. Mader, M.J. Scharfsohn, Ch.J. Goldfingier i H. Tannenbaum[323]. W statucie towarzystwa utrzymującego szkołę, zatwierdzonym przez Namiestnictwo we Lwowie 7 maja 1921 r., zapisano:

> Żydowskie Towarzystwo Szkoły „Micyjon tece Tora" […] ma na celu zakładanie i utrzymanie […] prywatnych szkół powszechnych dla dzieci żydowskich z językiem wykładowym polskim i hebrajskim, w których przestrzegać się będzie wszelkich ustaw i rozporządzeń obowiązujących w zakresie szkolnictwa powszechnego tudzież kursów hebrajskich dla dorosłych[324].

Na początku 1920 r. na prośbę gminy wyznaniowej wizytację w szkole Mitet przeprowadził kierownik szkoły im. A. Kohna – H. Späta. Jego zadaniem było sprawdzenie efektów pracy dydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka polskiego. Wizytator stwierdził, że warunki w szkole są dobre,

---

[319] W. Mełamed, dz. cyt., s. 167.

[320] DALO 2, 33, sygn. 2, k. 1–7. Magistrat nie czuł się upoważniony do nadzoru owej szkoły, podobnie jak RSOM. Sugerowano wystąpienie z wnioskiem o freblówkę.

[321] Zob. K. Rędziński, *Fundacyjne…*

[322] Ur. w 1884 w Uścieczku w rodzinie ortodoksyjnej. Po uzyskaniu wykształcenia tradycyjnego, kształcił się w przedmiotach świeckich (polski i niemiecki). Działacz Mizrachi, autor artykułów publikowanych w prasie żydowskiej i hebrajskiej. W czasie I wojny światowej organizował szkolnictwo dla uchodźców na Morawach. Po wojnie osiadł we Lwowie, został prezesem Mizrachi, koordynował działalność szkół w regionie Małopolski Wschodniej. *Siedmioklasowa Szkoła Powszechna Koedukacyjna Tow. „Mitet". Lwów, ul. Słoneczna 3*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938, s. 431.

[323] *Siedmioklasowa Szkoła Powszechna Koedukacyjna Tow. „Mitet"…*, s. 430. Mojżesz Reich i Majer Landau wchodzili, obok Szymona Federbuscha, Rubina Marguliesa, Abrahama Kupfersteina i Salomona Jawetza, w skład zarządu partii Mizrachi na terenie Małopolski Wschodniej. Zob. W. Mełamed, dz. cyt., s. 167.

[324] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, k. 46.

klasy nie są przepełnione, liczą od dwudziestu kilku do trzydziestu uczniów. Dzieci są karne, schludnie ubrane i czyste. Co do głównego celu wizytacji odnotował:

> Z przyjemnością stwierdzić może podpisany, że uczniowie władają tym językiem dość poprawnie, a nawet wymowa uczniów wcale dobra. Używają tam przepisanych podręczników szkolnych[325].

Nauczycielki zwracały uwagę na poprawność gramatyczną. Spät w podsumowaniu stwierdził: „Na ogół zakład ten nie odbiega od programu szkoły ludowej, z tym że ponad to uczą tam języka hebrajskiego"[326]. Charakterystyczną cechą szkoły był fakt, że w czasie lekcji wszyscy uczniowie mieli na głowach jarmułki.

W roku 1921 szkoła mieściła się w wynajętych pomieszczeniach kamienicy czynszowej przy ul. Sykstuskiej 30. Gdy właściciel przystąpił do jej remontu, szkoła musiała szukać nowego pomieszczenia. W kolejnym roku wynajęto jedną salę w gmachu Skarbka, w którym uruchomiono klasę IV, jednak w roku 1924 – z powodu braku odpowiedniego lokum – szkoła przerwała swą działalność.

Ponownie uruchomiono ją dopiero w grudniu 1927 r., gdy wynajęto pomieszczenia na I piętrze budynku przy ul. Słonecznej 3. Otwarto najpierw klasę I, w kolejnych latach – II i III. Klasa IV odbywała zajęcia w godzinach popołudniowych, ponieważ zabrakło dla niej pomieszczenia – co było sprzeczne z prawem oświatowym. Co więcej, placówka bez zezwolenia wydawała świadectwa na blankietach publicznych szkół powszechnych. Zmagała się również z poważnymi kłopotami – nieodpowiednimi warunkami sanitarnymi. Komisja sanitarna stwierdziła liczne mankamenty: brak odpowiedniej liczby pomieszczeń, toalet, korytarza i ogródka lub sali przeznaczonej na ćwiczenia fizyczne. Ponadto w budynku znajdowały się także mieszkania prywatne[327]. Wymienione czynniki zadecydowały, że KOSL orzeczeniem z 30 stycznia 1930 r. szkołę zamknęło.

Stan zawieszenia trwał krótko. Władze towarzystwa (przewodniczył im rabin Margulies) wykupiły całość kamienicy przy ul. Słonecznej i w roku 1933 przystąpiły do budowy III piętra. 1 września 1933 r. szkołę otwarto ponownie; po reformie jędrzejewiczowskiej spełniała ona wymogi szkoły powszechnej III stopnia. W pierwszym roku otwarto klasę I dla 18 dzieci obojga płci, w kolejnych – klasy następne. W roku 1938/1939 było już 6 klas, w których pobierało naukę 85 dzieci[328].

Preliminarz roczny wydatków na rok szkolny 1933/1934 przewidywał przychód w wysokości 7200 zł, na który miały się złożyć: czesne od 55 dzieci po 120 zł i miesięczne subwencje gminy żydowskiej po 100 zł. Na pensję kierowniczki przeznaczono 2400 zł, nauczycielki – 1920, woźnego – 1800, na opał i oświetlenie – 360, świadczenia socjalne – 720, inwentarz i pomoce szkolne – 500, inne wydatki – 100 zł[329].

---

[325] CDIAUL 701, 3, sygn. 546, k. 29.
[326] Tamże.
[327] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, k. 1–2, 6–7.
[328] Tamże, k. 49; CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 39, 41, 45.
[329] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, k. 41.

Szkoła dysponowała ośmioma salami, kancelarią i salą gimnastyczną. Inwentarz szkolny w 1933 r. obejmował: godło, portrety Piłsudskiego, 28 ławek dwuosobowych, 2 stoły i 2 krzesła dla nauczycieli, dwie tablice z wysuniętymi listwami, dwie szafy, wieszaki w szatni dla dzieci i 2 dla nauczycieli. Spis pomocy naukowych wykazał: ruchome abecadło z listwą, obrazy do nauki poglądowej – rodzina (dom rodzinny, ogród przydomowy, dzieci podczas zabawy), rzemieślnicy w warsztatach przy pracy, zwierzęta (koń, krowa, wół, cielę, koza, kozioł, piec, kot), zwierzęta leśne (zając, sarna, lis, wilk), ptaki domowe (kura, kogut, gęś, kaczka), ptaki leśne (słowik, dzięcioł, wilga, sowa), ryby (szczupak, karp), sad, ogród warzywny, grządki kwiatowe, orka, zasiew, żniwa, las, zima (wożenie drzewa, sanki, zaśnieżony las), obrazy do rozmaitych lekcji, mapa Polski i globus, liczydło i obrazy liczbowe, liczmany (groch, fasola, zapałki i kasztany), sklep korzenny, miary i waga (metr, waga, ciężarki, litr, pół litra, ćwierć litra), piłki, skrzypce[330].

W 1933 r. realizowano program nauczania dla szkół powszechnych III stopnia. Nauka religii, *Biblii* i *Talmudu*, odbywała się w języku hebrajskim. Do klasy I przyjmowano uczniów od 7 do 10 roku życia. Dla następnych klas przedział wiekowy zmieniał się o rok wyżej. Kandydat musiał zdać egzamin lub okazać się świadectwem ukończenia niższej klasy. Corocznie na początku października kierownictwo składało sprawozdanie z działalności szkoły. Placówka była wizytowana przez inspektorów kuratorium lwowskiego[331].

Tuż po reformie jędrzejewiczowskiej w szkole pracowała tylko kierowniczka Róża Kuten i Miriam Reischer. Kierowniczka R. Kuten (ur. 1877) była wówczas nauczycielką już od 30 lat (legitymowała się egzaminem wydziałowym), natomiast M. Reischer (ur. 1907) pracowała w szkolnictwie od 6 lat (posiadała świadectwo dojrzałości z seminarium nauczycielskiego)[332]. Wraz z rozwojem szkoły powiększało się grono pedagogiczne. W roku szkolnym 1936/1937 w szkole uczyli:

1. Klara Zimmels (ur. 8 II 1912 w Tarnopolu), absolwentka Gimnazjum ŻTSLiŚ we Lwowie mgr Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie;
2. Sysze Beck (ur. 19 VIII 1894 w Jarosławiu), ukończył Hebrajskie Seminarium Nauczycielskie „Hamamor", posiadający zaświadczenie rabinów gminy lwowskiej;
3. Chaim Murmelstein (ur. 1891 w Ruzinie, gubernia kijowska), członek komisji egzaminacyjnej dla nauczycieli hebrajskiego oraz współautor planów nauczania na kursie dla najmłodszych Tarbutu;

---

[330] Tamże, k. 44.

[331] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, passim.

[332] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, k. 49. Symptomatyczne dla przemian światopoglądowych wśród Żydów w czasach autonomii i międzywojnia były zapisy nauczycielek – przedstawicielek dwóch różnych generacji pokoleniowych – w kwestionariuszu osobowym: dorastająca pod koniec XIX w. R. Kuten podała wyznanie mojżeszowe i narodowość polską, natomiast M. Reischer zadeklarowała wyznanie mojżeszowe, a narodowość żydowską.

4. Mojżesz Gems (Szwebel) (ur. 17 VII 1895 w Żółkwi), ukończył seminarium ŻTSLiŚ we Lwowie, wieloletni pracownik w tymże;
5. Meschulem Salomon Lang (ur. 11 VI 1905 w Kamionce Strumiłowej), zaświadczenie gminy żydowskiej we Lwowie z judaistyki[333];
6. Miriam Reischer (egzamin dojrzałości w prywatnym Seminarium Nauczycielskim żeńskim im. Zofii Strzałkowskiej we Lwowie);
7. Dora Krämer;
8. Karolina Schiffman (ur. 21 V 1889 w Przemyślu), po seminarium nauczycielskim Z. Strzałkowskiej z 4 VII 1908 r., patent nauczycielski z 20 X 1910, 12 lat pracy pedagogicznej[334].

Każdy nauczyciel posiadał poświadczenie obywatelstwa polskiego i moralności i nienagannego stosunku do państwa polskiego.

W 1938 r. liczba uczniów osiągnęła poziom 280, uczyło 12 nauczycieli – 7 przedmiotów judaistycznych, a 5 – ogólnokształcących. Kierownikiem przedmiotów judaistycznych był Chaim Murmelstein, natomiast świeckich – Róża Kuten. W 1939 kierownikiem szkoły była Karolina Schiffman-Abrahamowicz, a grono pedagogiczne liczyło 10 osób[335].

3.6. Szkoła Jesodej Hatora

Mniejszą popularność wśród ludności żydowskiej miasta niż omówiona placówka Mitet miała Siedmioklasowa Szkoła Męska Powszechna „Jesodej Hatora". Zarządzała nią Agudas Israel, partia polityczna o charakterze konserwatywnym, skupiająca ortodoksów. Prowadziła ona we Lwowie trzy szkoły: powszechną Jesodej Hatora przy ul. Serbskiej 4, wyższą talmudyczną Meciwtej Ortora przy ul. Starozakonnej 5 (tu mieściła się także siedziba władz partii we Lwowie) oraz żeńską Bejt Jakub przy ul. Brajerowskiej 20[336]. Jedynie pierwsza z wymienionych placówek uzyskała prawa szkoły publicznej.

Szkołę Jesodej Hatora założono w 1927 r. Jej powstanie było możliwe dzięki fundacji Marii Fränkel-Bardach, która na cel oświatowy podarowała dwupiętrowy budynek. Szkoła miała służyć dzieciom i młodzieży ortodoksyjnej. Działacze Agudas Israel, by uwolnić budynek od długów hipotecznych i przeprowadzić remont, powołali kuratorium w składzie: prezes Mojżesz Hirschsprung, wiceprezes Selig Bardach (syn fundatorki), Szlomo Ziegler, Aba Roth, Mojżesz Lipschütz, Nahum Preis i Ire Backenroth. Prezesem honorowym został rabin Aron Lewin[337].

---

[333] Tamże, k. 142–143.
[334] Tamże, k. 175.
[335] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, k. 154, 175.
[336] W. Mełamed, dz. cyt., s. 161.
[337] *Siedmioklasowa Szkoła Męska Powszechna „Jesodej Hatora"*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938, s. 363–364.

Kierownikiem szkoły był M. Hirschsprung, po nim w 1928 r. funkcję tę objęła Salomea Pollak-Siebzehner. Uczono przedmiotów judaistycznych, począwszy od czytania i pisania, modlitw, aż do studium *Talmudu* i *Biblii* w języku hebrajskim i jidysz. Dzięki jednak nowej kierowniczce placówkę przekształcono w szkołę powszechną, realizującą program nauczania szkoły publicznej, a językiem wykładowym stał się język polski (przedmioty judaistyczne wykładano jak dawniej)[338]. Placówka podlegała nadzorowi pedagogicznemu OSL, a także gminy żydowskiej, nadzorującej postępy w zakresie przedmiotów judaistycznych[339].

Należy dodać, że przekształcenie placówki ortodoksyjnej w szkołę powszechną i wprowadzenie przedmiotów świeckich spotkało się z oporem rodziców. Po reformie jędrzejewiczowskiej szkoła stała się placówką 6-klasową II stopnia. W 1939 r. liczyła zaledwie 85 uczniów, absolwentów zaś (kończących klasę VI) doliczono się wówczas jedynie 100, ponieważ po ukończeniu IV klasy młodzież najczęściej wyjeżdżała do jesziwy postępowej w Lublinie[340]. W 1937 r. ujęto ją w spisie szkół lwowskich jako prywatną szkołę powszechną przy ul. Serbskiej 4[341].

3.7. Młodzież żydowska w szkołach publicznych

W okresie międzywojennym funkcjonowała nadal, znana już z okresu autonomicznego, szkoła publiczna im. T. Czackiego. Już w roku 1918/1919 zaprowadzono w niej przejściowy rozkład godzin dla szkół 7-klasowych powszechnych, zapowiadając jednocześnie wprowadzenie zmian w następnym roku szkolnym. Tabela 39 przedstawia różnice w zakresie planów nauczania byłych, przejściowych i planowanych.

Tabela 39. Tygodniowy rozkład godzin w szkołach powszechnych po odzyskaniu niepodległości

Klasa	W dawnym programie austro-węgierskim	W przejściowym	W nowym
I	17	18	21
II	23	22	24
III	27	24	28
IV	27	24	28+2 robót kobiecych
V	28	29	30+2
VI	28	29	30+2
VII	28	29	30+2

Źródło: CDIAUL 179, 2, sygn. 1896, k. 2.

[338] CDIAUL 179, 2, sygn. 1924, k. 2–3.
[339] *Siedmioklasowa Szkoła Męska Powszechna „Jesodej Hatora*…, s. 363–364.
[340] CDIAUL 179, 2, sygn. 1924, k. 2–3.
[341] CDIAUL 179, 1, sygn. 505, k. 12.

Szkoła męska (nosząca numer 3 wśród lwowskich szkół powszechnych) była zlokalizowana przy ul. Alembeków 11, a żeńska (nr 20) przy Alembeków 9[342]. W 1928 r. w męskiej nauczycielami byli: Ignacy Albert, Olga Bunikiewicz, Henryk Glassgall, Eisig Hirsch, Samuel Horowitz, Władysław Kornecki, Kazimierz Korzeniowski, Maria Kaznowska, Jadwiga Lewandowska, Józef Malkowski, Wilhelm Raort, Maria Rein, Tewel Schreiber, Fabian Tomaś[343]. Dyrektorem był Edward Szajowski, a w latach 30. zastąpił go Dawid Berlas. Szkoła stale się rozwijała. Otwierano nowe oddziały z uwagi na nadmierną liczbę uczniów w klasach. W 1928 r. było w niej 563, a w 1934/1935 r. już 703 uczniów w 14 oddziałach (klasy I–VII)[344].

Również placówka żeńska cieszyła się popularnością. W 1934 r. jej kierowniczką była Emilia Tarnorucka. Kadrę pedagogiczną stanowili: Helena Baumgardten, Zilla Czeszer, Henryka Grossek, Róża Lamm, Helena Misat, Róża Nelken, Janina Peltz, Daniela Płońska, Kamila Posochowska, Wiktoria Romanic, Anna Schönkopf, Stanisława Szediwy, Stefania Zielińska i Nachum Wurm[345].

Podobnie jak szkoła im. Czackiego żydowski charakter zachowała również szkoła im. Sobieskiego. W okresie międzywojennym placówka przyjęła nazwę: Szkoła Powszechna nr 13 im. Sobieskiego we Lwowie. W sprawozdaniu z jej funkcjonowania za rok 1934/1935 podano, iż uczęszczała tam młodzież wyłącznie wyznania mojżeszowego, głównie ze względu na lokalizację. Znajdowała się ona przy ul. Zamarstynowskiej 11, w dzielnicy żydowskiej. Dominowali uczniowie z rodzin biednych[346].

Dzieci żydowskie uczyły się także w Szkole Powszechnej Żeńskiej im. Reja we Lwowie. Mieściła się ona na placu Misjonarskim. W dokumentach szkolnych nie wspomina się o specyfice wyznaniowej czy narodowej uczęszczających uczennic, lecz przegląd świadectw szkolnych przekonuje o jej żydowskim charakterze. Można o nim wnioskować także z obecności w planach nauczania religii mojżeszowej – w szkole im. Reja katecheta rzymskokatolicki miał 10 godzin zajęć tygodniowo, podczas gdy dwaj nauczyciele religii mojżeszowej 40[347]. Kadrę nauczycielską tworzyły Polki i Żydówki: Stefania Tarnawska, Bronisława Pepłowska, Sawczak, Stanisława Poesl, Ż. Betkowska, Joanna Żachówna, Cecy-

[342] CDIAUL 179, 2, sygn. 1898, passim, tu plany budynków.
[343] CDIAUL 179, 4a, sygn. 169, k. 2; 179, 2, sygn. 1897, k. 88, 170–176.
[344] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 48, 89.
[345] Tamże, k. 96.
[346] CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 12. Związek Polaków Wyznania Mojżeszowego zorganizował w budynku szkoły kursy języka polskiego dla żydowskiej młodzieży pracującej. Odbywały się one trzy razy w tygodniu i trwały po dwie godziny. Do 1924 r. przewinęło się przezeń około 300 osób. Zajęcia prowadziła m.in. nauczycielka szkoły powszechnej Helena Kostkiewiczówna. Poważnym problemem była słaba znajomość polszczyzny kursantów. Zob. W. Wierzbieniec, *Organizacje żydowskie o charakterze asymilatorskim*…, s. 157.
[347] B. Oracz, *K istorii*…, s. 176.

lia Katzowa, Róża Kuten, Regina Kessler[348]. Dyrektorką była Dębicka. Języka polskiego uczyła m.in. Fryderyka Lazarus (także w szkole im. Sobieskiego), autorka około 20 książek dla dzieci, cenionych przez postępowych pedagogów, m.in.: *Moja gromadka* (Warszawa 1910 i Warszawa – Kraków 1921), *Złoty pokoik* (Warszawa – Kraków 1909), *Maciejówka* (Warszawa 1931), *Józefów* (Warszawa 1931), *Na stogu siana* (Warszawa 1932), *Znajomi* (Warszawa 1933), oraz pracy *Migawkowe zdjęcia* (Warszawa 1927)[349].

Podobnie jak w okresie autonomicznym osobliwość owych szkół polegała na tym, iż były one nieczynne w święta żydowskie Pesach, Sukkot i Purim, podczas gdy w innych szkołach publicznych zajęcia się odbywały. Ponadto szkoły utrzymywały regularne kontakty z gminą żydowską. Na przykład w 1932 r. dyrektor szkoły im. Reja Maria Karwowska zwróciła się z prośbą o dofinansowanie opieki szkolnej, ponieważ połowa uczniów przychodziła na zajęcia głodna, bez odpowiedniego obuwia i odzieży. Gmina oczywiście udzieliła zapomogi[350].

Kolejną szkołą publiczną z dominującym odsetkiem uczniów żydowskich była Szkoła Powszechna 7-klasowa męska im. Piramowicza we Lwowie. Znajdowała się na placu Strzeleckim 5. Większość młodzieży pochodziła ze środowiska żydowskiego proletariatu (podobnie młodzież katolicka, mniej liczna)[351].

W szkole żeńskiej im. św. Anny w 1934 r. wśród 401 uczennic Żydówki stanowiły 47%, a w roku następnym 48% wśród 363 uczennic[352]. 10% z nich było córkami adwokatów, lekarzy, przemysłowców, 15% – kupców i średnio zamożnych rzemieślników, 25% wojskowych i urzędników, 50% ubogich i bezrobotnych. Pozostałe uczennice były wyznania rzymskokatolickiego. Nauczycielami byli Polacy, z wyjątkiem nauczyciela religii mojżeszowej. Funkcję kierownika sprawowała Wincenta Longchamps, pracowała też Jadwiga Longchamps (z rodu Longchamps de Bérier). W sprawozdaniach szkolnych i wizytacjach nie zwracano uwagi na wyznanie uczennic, gdy charakteryzowano pochodzenie społeczne, nie różnicowano katoliczek i żydówek. W sprawozdaniu z życia szkoły uczący w niej Noe Sternberg podkreślił:

---

[348] Ur. we Lwowie w 1879 r., starannie wykształcona, syjonistka. Pobierała naukę języka hebrajskiego i literatury hebrajskiej u późniejszego rabina dra S. Guttmana, dra M. Geyera i Izaaka Schwarza. Interesowała się folklorem żydowskim. Seminarium nauczycielskie ukończyła w roku 1900, pracowała najpierw na prowincji, prowadząc także kursy judaistyki. W 1910 w szkole żeńskiej Czackiego, a później w żeńskiej M. Reja. W 1917 wraz z Runą Reitman organizowała Towarzystwo Ochronek i Kolonii Ogrodniczych, działaczka TOZ-u i Związku Kobiet Żydowskich. *Kessler Regina*, [w:] *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937, s. 126–127.

[349] Omawiała w nich walkę postępowego odłamu nauczycieli z „zacofaną organizacją szkolną". S. Konarski, *Fryderyka Lazarusówna*, [w:] *Internetowy polski słownik biograficzny*, http://www.ipsb.nina.gov.pl/index.php/a/fryderyka-lazarusowna [dostęp: 9.05.2016].

[350] B. Oracz, *K istorii…*, s. 177.

[351] CDIAUL 179, 2, sygn. 1877, k. 5.

[352] Tamże, sygn. 1828, k. 63.

> […] w tej szkole widoczne jest wzajemne koleżeńskie współżycie, jak również miłe jest to, iż uczennice bez różnicy wyznania odnoszą się grzecznie tak do księdza katechety, jak i nauczyciela religii mojżeszowej[353].

Do szkół publicznych, w których nie wprowadzano szczególnych praw dla uczniów Żydów, posyłali swe dzieci najczęściej rodzice zasymilowani lub nieprzywiązujący wagi do religii, języka hebrajskiego czy historii Żydów. Chcieli oni, aby ich potomkowie wrastali w polską kulturę i środowisko, ukończenie szkoły polskiej zwiększało też możliwości znalezienia, zatrudnienia i zdobycia lepszego wykształcenia. Do polskich szkół chodziły także dzieci ortodoksyjne i chasydzkie. Najczęściej podstawowym motywem posłania dziecka do tego typu szkoły był brak innego wyboru. W mniejszych miejscowościach galicyjskich mogło nie być szkół żydowskich, podobnie gdy rodzice byli zbyt ubodzy na płacenie czesnego w szkole prywatnej, posyłali dziecko do szkoły polskiej. W pamiętnikach znajdują się także relacje wskazujące niechęć do chederu dziecka jako główny powód posłania go do szkoły państwowej polskiej[354].

Nawet uczęszczanie popołudniami do chederu dla ucznia z domu konserwatywnego, który pobierał naukę w szkole polskiej, nie stanowiło gwarancji zachowania żydowskiej tożsamości. Zetknięcie się ze szkołą świecką oznaczało kontakt z środowiskiem dotychczas nieobecnym w życiu dziecka, różniącym się strojem, językiem i obyczajami. Oznaczało to, że świat dzieciństwa, w którym stykało się jedynie ze współwyznawcami, nie jest jedynym światem, a otoczenie nieżydowskie może budzić nie tylko obawy, ale i zaciekawienie, a nawet fascynację. Dziecko dostrzegało jaskrawą różnicę między warunkami sanitarnymi, wyglądem nauczyciela i uczniów, metodami nauczania stosowanymi w chederze i w szkole polskiej, oczywiście z reguły na korzyść tej ostatniej. Akulturacja stawała się zatem faktem, niejednokrotnie prowadząc później do asymilacji[355].

Szkoła elementarna była wolna od agitacji politycznej, w przeciwieństwie od szczebla średniego i wyższego. Dzieci miały świadomość innego pochodzenia kolegów czy koleżanek wyznających judaizm – objawiał się on chociażby w uczęszczaniu na osobne lekcje religii – wyznawana religia nie była jednak podstawowym kryterium w zawieraniu szkolnych przyjaźni. Leszek Sawicki, uczeń Szkoły Powszechnej im. Marii Magdaleny w okresie międzywojennym, podkreślił, że narodowość ani wyznawana religia nie stanowiły bariery, co było też zasługą wychowawców. Żydzi grzecznie stali, milcząc w czasie modlitwy rozpoczynającej i kończącej naukę każdego dnia, a Ukraińcy wspólnie z Polakami śpiewali *Boże, coś Polskę*.

> Kursujące między smarkatą młodzieżą prześmiewcze rymowanki na tematy narodowości nie wywoływały rozdrażnień, nawet gdy któremuś Rusinowi mówiło się: „Rusin, kapu-

[353] Tamże, k. 28.
[354] A. Landau-Czajka, dz. cyt., s. 372. Były też przypadki wydawałoby się irracjonalne, np. rabini posyłali swe dzieci nie do szkół żydowskich, lecz polskich (przykłady ze Lwowa i Końskich).
[355] Tamże, s. 383.

sin, świnię udusił, świnia uciekła, Rusin do piekła!" albo wobec żydowskiego kolegi: „Adam, Ewa, Abraham, wszystkie Żydki siedzą tam!" – ze wskazaniem miejsca[356].

Uczeń Niemiec mógł usłyszeć „Szwab, drab, kuternoga, co nie kocha Pana Boga, co nie kocha ojca, matki, ma na tyłku cztery łatki"[357]. Prześmiewcze powiedzonka krążyły także na temat Polaków, co nie było jednak podstawą do wszczynania bójek czy donoszenia nauczycielom. „W szkole nie było ani cienia ksenofobii – zapewnia L. Sawicki – stanowiliśmy w klasie zgodne stado młodych źrebaków"[358].

Nie wiemy, jak do zaczepek odnosili się Żydzi, czy inne nacje, można jednak zakładać, że zdanie Sawickiego jest obiektywne, przynajmniej w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego. W latach 30. antysemityzm nasilił się i dotarł także do szkół powszechnych. Jak wspomina Marta Morecki-Sharvas, była jedną z pięciu Żydówek w klasie w jednej ze szkół lwowskich (nie wymienia jej nazwy). Już od drugiej klasy dziewczęta były piętnowane przez koleżanki Polki z inspiracji nauczyciela, który publicznie na przykład wyśmiewał ich tradycyjne sukienki. Uczennica zapamiętała także nękania na ulicy i rzucanie w nie kamieniami przez innych uczniów[359].

3.8. Edukacja dzieci niepełnosprawnych

3.8.1. Szkoła dla Głuchoniemych im. Izaaka Józefa Bardacha

W okresie międzywojennym szkoła nadal funkcjonowała; tak jak w okresie wcześniejszym zmagała się ze złymi warunkami lokalowymi. Przeniesiono ją do budynku gminy żydowskiej przy ul. św. Stanisława 5[360], gdzie mieściła się już szkoła im. A. Kohna, łącząc pod wspólnym kierownictwem Henryka Späta. Nadal była to szkoła koedukacyjna, prowadziła ją Rela Bardach-Tołmacz. Liczbę podopiecznych zmniejszono do 15[361].

Szkoła nie spełniała wymogów sanitarnych. Oto jak jej wygląd w roku 1928 opisał odwiedzający ją Mieczysław Kempa:

---

[356] L. Sawicki, *Moje lwowskie szkoły*, „Rocznik Lwowski" 2008–2009, Warszawa [b.r.w.], s. 220.
[357] Tamże.
[358] Tamże.
[359] *Mrs. Marta Morecki-Sharvas about herself and Her family before war and her maternal family during WW2*, www.sztetl.org.pl, lwow, relacje i wspomnienia [dostęp: 21.09.2016]. Podobne wrażenia ze szkoły publicznej tego okresu wyniósł Aleksander Sarel – *Alexander Sarel about himself and his family, polish-jewish relationship in Lvov before war, his fate during war and way to Palestina*, www.sztetl.org.pl, lwow, relacje i wspomnienia [dostęp: 21.09.2016]. Ocena zatem polsko-żydowskich relacji szkolnych w latach międzywojennych nie jest łatwa. W formułowaniu wniosków na podstawie analizy dokumentów osobistych zaleca się dużą ostrożność – zob.: W. Szulakiewicz, *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badanich naukowych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2013, vol. 1, nr 16, s. 65–79.
[360] CDIAUL701, 3, sygn. 561, k. 2–3.
[361] Ich wykaz zob.: tamże, k. 11.

> W jednej izbie, dość obszernej, w starych ławkach szkolnych różnego rodzaju, siedziało około 16 uczniów i uczennic w różnym wieku, przypuszczalnie od lat 8 do 16 […]. Żadnego pomieszczenia na pomoce szkolne, biuro czy tym podobnych nie było. Sala ta znajdowała się na pierwszym piętrze, a dzieci na przerwie bawiły się przeważnie na ulicy […]. Całe urządzenie było również dość zużyte i nie robiło wrażenia, że Gmina Żydowska poświęca jej wiele starań. Ob. Bardach-Tołmaczowa utwierdziła mnie również w tym mniemaniu, skarżąc się na brak pomocy materialnej ze strony jej założycieli. […] Nauka wszystkich przedmiotów odbywała się w języku polskim, nawet nauka religii[362].

Szkoła zatem wegetowała. Na początku lat 30. inspektor szkolny Jan Gerlach sugerował, aby żydowski oddział głuchoniemych przenieść do Szkoły dla Głuchoniemych przy ul. Łyczakowskiej, gdzie uczyli pedagodzy wykształceni w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Propozycja jednak została oprotestowana przez gminę żydowską (uzasadniono, że ortodoksyjni rodzice nie zgodzą się na takie rozwiązanie[363]). Oddział głuchoniemych zatem pozostawiono w budynku szkoły im. Kohna.

W ramach reformy jędrzejewiczowskiej zmieniono plan nauczania. Nauka trwała 7 lat, podzielone na 4 szczeble: pierwszy trwał 2 lata, obejmował naukę wymowy, czytania, pisania, czynności życia codziennego, rachunków do 20; drugi i trzeci – dwa lata, a czwarty – jeden rok. Zajęcia dydaktyczne prowadziła tylko jedna nauczycielka, R. Bardach-Tołmacz. Program nauczania realizowano zgodnie z wytycznymi MWRiOP. Żydowski charakter szkoły utrzymał się w nauczaniu czytania modlitw w języku hebrajskim. W 1933 r. było 23 wychowanków – 30% z nich pochodziło z prowincji, reszta ze Lwowa. W roku szkolnym 1934/1935 było 27 uczniów[364], a w 1937 – 15[365].

Podczas wizytacji 7 grudnia 1934 r. Jan Gerlach stwierdził, że nauczanie odbywa się w dwóch grupach: I obejmowała dzieci z klas III i IV i liczyła 8 dzieci. Postępy w języku polskim określił jako dobre lub wystarczające – wszyscy uczniowie i uczennice umieli odczytywać z ust i ilustrować migami prawidłowe zrozumienie. Wiadomości z bieżących wydarzeń w Polsce (np. na temat tego, kto jest prezydentem, kim jest marszałek Piłsudski) również były zadowalające. J. Gerlach stwierdził:

> Rela Bardach-Tołmaczowa zdradza dobrą znajomość nauczania głuchoniemych, posiada mir u dzieci starszych. Jest osobą inteligentną, stateczną i metodycznie przygotowaną[366].

Podczas nauki I grupy była też obecna grupa II dzieci klas młodszych. Uczyła się ona podczas zajęć cichych grupy I. II grupą opiekowała się Berta Rokach, ale uczyła w niej tylko R. Bardach-Tołmacz. Wiedza i umiejętności dzieci z oddziału II były na poziomie mniej więcej dzieci z klasy I szkoły powszechnej. Zeszyty prowadzono starannie, niektóre rysunki były na dobrym poziomie[367].

---

[362] Podaję za: M. Pękowska, dz. cyt., s. 83.
[363] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 245–246.
[364] CDIAUL 701, 3, sygn. 1531, k. 23, 55; sygn. 1861, k. 33.
[365] CDIAUL 179, 1, sygn. 580, k. 6.
[366] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 244.
[367] Tamże.

Być może ograniczenie liczby uczniów wynikało z interwencji OSL, uzależniającej utrzymanie szkoły od zatrudnienia nowej nauczycielki. Tezę tę wspiera fakt, iż 21 czerwca 1937 r. do zarządu gminy wyznaniowej we Lwowie z prośbą o pracę w żydowskiej szkole głuchoniemych zwróciła się Lila Nadel. Jej *curriculum vitae* świadczy, iż środowisko pedagogów żydowskich we Lwowie pod koniec lat 30. legitymowało się bardzo dobrym przygotowaniem pedagogicznym. Urodzona w 1914 r. we Lwowie, w roku 1931 zdała maturę w miejscowym gimnazjum im. Juliusza Słowackiego. W latach 1931–1933 studiowała w Instytucie Nauk Pedagogicznych im. J.J. Rousseau Uniwersytetu Genewskiego. Po czterech semestrach studiów pomyślnie przeszła egzaminy z pedagogiki ogólnej i psychologii dziecka oraz egzaminy ustne z: pedagogiki eksperymentalnej, wychowania upośledzonych (dla szkół specjalnych) i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym.

W czasie studiów odbyła trzyletnią praktykę w klasie specjalnej i trzymiesięczną w klasie głuchoniemych. Następnie pracowała przez trzy miesiące w Zakładzie dla Dzieci Nadpobudliwych w Champodeil i napisała pracę dyplomową. Po powrocie do kraju w 1934 r. pracowała jako nauczycielka w Zakładzie Leczniczo-Wychowawczym dra medycyny Józefa Twerskiego w Grotach pod Warszawą, zajmując się dziećmi głęboko upośledzonymi. J. Twerski w opinii na jej temat napisał: „W ciągu swojej pracy nauczycielskiej wykazała dobrą orientację, przygotowanie i świadomość celów, do których dążyła”[368].

Dyplom Nauk Wychowawczych Instytutu J.J. Rousseau na Uniwersytecie Genewskim otrzymała 16 października 1935 r. Podpisy na nim złożyli: Jean Piaget, Henri Bovet, Edouard Claparede[369]. Opinię na temat pracy dyplomowej w prywatnym liście z 19 października 1936 r. adresowanym do L. Nadel wyraził dyrektor J. Piaget. Uznał, że jej rozprawa (niestety, o nieznanym tytule)

> […] świadczy o zdolnościach do badań samodzielnych i o zrozumieniu psychologicznym. Prawie zupełnie sama doprowadziła Pani pracę swoją do końca, wykazując dar obserwacji i interpretacji. Śledziła Pani inteligentnie czynności dzieci, które Pani obserwowała. Rezultaty otrzymane przez Panią zainteresowały egzaminatorów i są pożytecznym dorobkiem do psychologii małych dzieci[370].

Mimo tak dobrych referencji L. Nadel nie zatrudniono w szkole im. Bardacha – powody były prozaiczne, względy finansowe.

Uczniów oraz wychowanków szkoły im. Józefa Bardacha, zarówno w okresie autonomii galicyjskiej, jak i w międzywojniu, wspomagały towarzystwa społeczne, finansując pobyt w mieście, czesne, wyżywienie, odzież i obuwie, a także pomagając w znalezieniu pracy. Pod koniec XIX w. powołano Stowarzyszenie ku Wspieraniu Uczniów Głuchoniemych we Lwowie. Przewodniczącą była

[368] CDIAUL 701, 3, sygn. 2291 a, k. 9.
[369] Tamże, k. 11.
[370] Tamże, k. 12. Nie zachowały się informacje, jak potoczyła się kariera zawodowa L. Nadel.

Zofia Rosenzweig, zastępcą Maria de Mieses, których później zastąpili Ernestyna Klärman oraz dr Wilhelm Holzer, a skarbniczką Anna Caro[371].

Złe warunki funkcjonowania szkoły przesądziły o przeniesieniu jej jako osobnego oddziału do szkoły państwowej przy ul. Łyczakowskiej. Sugestia Jana Gerlacha z roku 1934 została zrealizowana w roku 1939[372].

3.8.2. Inicjatywy w zakresie edukacji niewidomych

Bolączką szkolnictwa żydowskiego we Lwowie, i w czasach austriackich, i w niepodległej Polsce, było kształcenie niewidomych. W 1851 r. we Lwowie powołano zakład dla niewidomych. W całej Galicji nie było jednak odpowiedniej placówki uwzględniającej potrzeby starozakonnych.

Przed I wojną światową dzieci niewidome z terenów Galicji wysyłano do Israelitische Blindeinstitut Hohe-Warte w Wiedniu. Myśl o powołaniu w stolicy żydowskiego zakładu dla niewidomych wysunął poeta wiedeński Ludwig August Frankl, a pomysł zrealizowano w 1870 r. dzięki wsparciu finansowemu filantropa Jonasa Fredherrna. Placówka przygotowywała nauczycieli do pracy z niewidomymi[373]. Liczba wychowanków z Galicji w Wiedniu była nikła w porównaniu z potrzebami.

Po 1918 r. zakład wiedeński okazał się za ciasny dla dzieci i młodzieży żydowskiej z różnych krajów Europy. Jak pisała Gizela Bałaban:

> Na Hohe Warte dostawały się tylko nieliczne jednostki, szara masa dzieci ociemniałych pozostała w kraju nie otrzymywała odpowiedniego wychowania i wykształcenia i stawała się ciężarem społeczeństwa lub też ginęła z nędzy i głodu[374].

Sprawa wychowania dzieci czterozmysłowych była paląca. Brakowało jednak środków finansowych pozwalających na rozwiązanie tego problemu. W okresie międzywojennym podjęto więc inicjatywę budowy placówki dla niewidomych i ociemniałych dzieci z Małopolski. Temu celowi miało służyć Towarzystwo dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie. W praktyce jednak jego fundusze wystarczały jedynie na opłacanie wychowanków wysyłanych do Wiednia. Pod opieką towarzystwa pozostawało około 100 ociemniałych dzieci żydowskich ze wschodniej Małopol-

---

[371] CDIAUL 701, 2, sygn. 1111, k. 17–18, 58. W okresie międzywojennym działało także Żydowskie Stowarzyszenie Wzajemnej Pomocy Głuchoniemych we Lwowie (ul. Za Zbrojownią 3). wspomagające głuchoniemych. Prowadziło ono Centralne Ognisko Żydowskich Głuchoniemych we Lwowie. Jego prezesem był Gerszon Rosenfeld, a sekretarzem Jakub Grad. W 1930 r. obejmowało 17 nazwisk. W większości byli to rzemieślnicy: krawcy, szewcy, introligatorzy itp. Część z nich była wychowankami szkoły I.J. Bardacha. CDIAUL 701, 3, sygn. 1122, passim; sygn. 1167, k. 1–2.

[372] M. Pękowska, dz. cyt., s. 83.

[373] E.E., dz. cyt., s. 636–643.

[374] G. Bałabanowa, *Zakład w Bojanowie w świetle korespondencji Błp. Róży Melzerowej*, [w:] *Pamięci Róży Melzerowej*, Lwów 1936, s. 39.

ski, z czego 60 pobierało wykształcenie w stolicy Austrii. Kierowano je potem do kształcenia zawodowego u rzemieślników bądź na muzyków. Kilku wychowankom ufundowano prywatne warsztaty rzemieślnicze. Towarzystwo opłacało utrzymanie, naukę elementarną z językiem hebrajskim oraz polskim w Wiedniu. W 1932 r. towarzystwa nie było jednak stać na opłatę nauki dla 33 wychowanków. Wiele starań wokół sprawy budowy zakładu położyła posłanka na Sejm, działaczka społeczna i syjonistyczna Róża Pomeranz-Melzer.

Siedziba towarzystwa znajdowała się przy ul 3 Maja 7 (później przy ul. Wałowej 11 a), przewodniczącą była Franciszka Urich[375]. Budżet towarzystwa w roku szkolnym 1925/1926 wynosił 38 389,34 zł, a w okresie od 26 listopada 1926 do 31 grudnia 1929 r. – 73 142,55 zł[376].

Towarzystwo dbało o wykształcenie zawodowe osób niewidomych. W 1928 r. obok kursu wyrobu dywanów i koronek dla dziewcząt uruchomiono również kurs freblowski[377].

W statucie tak oto określono cel:

> Otaczać opieką ociemniałe dzieci żydowskie, które nie ukończyły 18 roku życia, dawać im utrzymanie i wychowanie oraz zakażenie zakładu względnie schroniska, gdzie pod fachowym kierownictwem udzielane będą nauki rzemiosła lub innego zawodu, odpowiedniego dla poszczególnych wychowanków ze względu na ich stopień rozwoju fizycznego i umysłowego, aż do czasu zaś zbudowania własnego zakładu utrzymywać je w zakładach obcych i opłacać wydatki z tym połączone z funduszów Towarzystwa. Niemniej będzie Towarzystwo miało obowiązek udzielania bezpłatnej pomocy lekarskiej, sprawienia odzieży i przyborów potrzebnych do nauki i wykonywania wyuczonego zawodu i starać się o umożliwienie wychowankom zarabiania przez nabytą nauką w pewnym zawodzie na swe utrzymanie[378].

Ponieważ w Małopolsce nie udało się powołać instytucji kształcenia dzieci niewidomych, towarzystwo wsparło budowę takowej w Wielkopolsce. W roku 1926 Melzerowa uruchomiła placówkę dla dzieci czterozmysłowych w Bojanowie. Część podopiecznych owego zakładu stanowiły dzieci z Małopolski, w tym ze Lwowa[379].

Podsumowując, w okresie międzywojennym we Lwowie nastąpił rozwój żydowskich szkół prywatnych. Tendencję tę można tłumaczyć kilkoma względami. Pierwszym był rosnący w siłę syjonizm, postulujący przygotowanie młodego

---

[375] CDIAUL 701, 3, sygn. 1084, k. 6–7.

[376] *Sprawozdanie Towarzystwa dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie za rok 1925/1926*, Lwów 1927, b. pag.; *Sprawozdanie Towarzystwa dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie za rok 1927–1930*, Lwów [b.r.w.], b. pag.

[377] *Sprawozdanie Towarzystwa dla Niesienia Pomocy* […] *za rok 1927–1930*, b. pag.

[378] CDIAUL 701, 3, sygn. 1432, k. 2.

[379] Szerzej na ten temat zob.: M. Łapot, *Działalność Zakładu dla Żydowskich Dzieci Czterozmysłowych w Bojanowie Wielkopolskim* (*1926–1939*), „Prace Naukowe Akademii w Częstochowie. Pedagogika", t. 19, red. K. Rędziński, Częstochowa 2010.

pokolenia do urzeczywistnienia wizji niepodległego Izraela[380], kolejnym kryzys gospodarczy i narastający antysemityzm. Zjawiska owe w pewnym stopniu zahamowały dopływ młodzieży do szkół publicznych i przyniosły rozwój szkolnictwa prywatnego. Ponadto nastąpiła zmiana w podejściu do edukacji wśród ortodoksów. Zrozumieli oni, iż tradycyjny cheder nie wystarczy i zainteresowali się tworzeniem szkół realizujących program nauk świeckich – z poszanowaniem jednak tradycji i religii.

Obraz szkolnictwa powszechnego we Lwowie odzwierciedla w dużym stopniu prawidłowości zachodzące w całym kraju. Otóż w niepodległej Polsce wśród nie-Żydów 99% uczniów uczęszczało do szkół publicznych, a zaledwie 1% do prywatnych. Natomiast wśród uczniów Żydów do szkół prywatnych chodziło 20% ich populacji. W publicznych szkołach powszechnych odsetek Żydów sięgnął 7,5%, natomiast w segmencie szkół prywatnych stanowili oni aż 60% wszystkich uczniów. Odsetek zaś Żydów w szkolnictwie powszechnym, zarówno publicznym, jak i prywatnym, wynosił 9%, podczas gdy Żydzi w międzywojennej Polsce stanowili około 10% społeczeństwa. Należy także zauważyć, że większość owej grupy stanowiła ludność miejską, miała zatem łatwy dostęp do szkolnictwa. Oznacza to, że wiele dzieci uczęszczało jeszcze do chederów, nierejestrowanych w statystykach urzędowych[381].

W okresie międzywojennym Żydzi byli jedyną mniejszością narodową w Polsce, dla której państwo nie stworzyło żadnej szkoły publicznej z językiem wykładowym hebrajskim lub jidysz. Tworzono tzw. szabasówki, w których nie uczono w soboty. Jednak ich liczba w latach 30. zmniejszyła się[382].

---

[380] O wpływach ruchu syjonistycznego, widocznych także w szkolnictwie, wymownie świadczy wypowiedź Wiktora Chajesa, rozżalonego porażką idei asymilacji w okresie międzywojennym. W swoim pamiętniku pod datą 5 października 1929 na temat szkoły im. A. Kohna napisał: „Jest to ostatnia szkoła żydowska, w której panuje jaki taki duch polski". W. Chajes, *Semper*…, s. 95.

[381] J. Z-n, dz. cyt., s. 92–93.

[382] A. Tartakower, *Problem szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, [w:] *Almanach*..., s. 25 i nn.

——— ROZDZIAŁ III ———

SZKOLNICTWO ŚREDNIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

1. Okres austriacki

1.1. Uczniowie żydowscy w szkołach publicznych i prywatnych

W okresie austriackim, zarówno w epoce przedautonomicznej, jak i autonomicznej, na terenie Lwowa nie istniała żadna męska żydowska szkoła średnia. Próby powołania takowej jednak podejmowano. Pierwsze udokumentowane starania o otwarcie prywatnego gimnazjum żydowskiego pochodzą z roku 1905. Wówczas to rabin Jung w imieniu towarzystwa Verein für das gesetzen Judentum z siedzibą w Węgierskim Brodzie zwrócił się do RSK w sprawie powołania prywatnego gimnazjum w stolicy Galicji. RSK podanie skierowała do gminy żydowskiej we Lwowie z prośbą o zaopiniowanie. Opracowujący opinię Józef Czeszer stwierdził m.in.:

> leży to tak w interesie ludności żydowskiej, jak i całej ludności w kraju, by żydzi nie oddzielali się od ludności chrześcijańskiej, by się nie uważali za odrębną ludność nie mającą z chrześcijańską ludnością żadnej styczności. Żydzi powinni się uważać za integralną część narodu, wspólnie pracować z obywatelami chrześcijańskimi dla dobra kraju i przyczynić się wszelkimi siłami do podniesienia kraju pod względem materialnym, moralnym i narodowym. […] aby ten cel osiągnąć, musi młodzież nasza od samego początku zbliżyć się do młodzieży chrześcijańskiej, wspólnie żyć z uczniami chrześcijanami i wcale się nie oddzielać. Każde takie oddzielenie, uważamy za nieszczęście dla Żydów i dla kraju[1].

Decyzja zatem była odmowna. Treść pisma nie pozostawia złudzeń co do postawy światopoglądowej gminy – dominowała wówczas opcja asymilacji do kultury polskiej.

Kolejna inicjatywa powołania żydowskiego gimnazjum pochodzi z roku 1912, gdy dr dr Izrael Münzer i Nachman Seidmann planowali założenie gimnazjum realizującego program szkół publicznych z uwzględnieniem potrzeb uczniów żydowskich. Podobnie jak towarzystwo z Węgierskiego Brodu nie spotkali się oni z przychylnością władz szkolnych i gminy żydowskiej. Nie porzucili jednak swego zamiaru, powrócili do niego w nowej sytuacji politycznej, która

[1] CDIAUL 701, 2, sygn. 1435, k. 7.

wytworzyła się w roku 1918. Zyskali wówczas poparcie gminy żydowskiej i 20 czerwca 1918 r. prośbę skierowali do MWiO w Wiedniu. Chodziło im o powołanie 4-klasowej szkoły ludowej połączonej z gimnazjum realnym i gimnazjum klasycznym z językiem wykładowym polskim. Dyrektorem miał być N. Seidmann, nauczyciel w IV Gimnazjum we Lwowie. Ofertę edukacyjną szkoły adresowano do kręgów ortodoksyjnych, kształcenie świeckie miało być tak zorganizowane, by nie naruszało przepisów religijnych[2]. Do jej otwarcia pod nadzorem Wiednia jednak nie doszło z powodu zmian politycznych po I wojnie światowej.

Z uwagi zatem na brak żydowskich szkół średnich w okresie autonomicznym Żydzi korzystali z ogólnodostępnych gimnazjów i szkół realnych. W niektórych z nich stanowili znaczący odsetek.

W gimnazjach państwowych Żydzi pojawili się już w okresie przeduatonomicznym. Antony Polonsky pisze, iż we Lwowie narastał konflikt między obozem reformatorów oraz ludnością ortodoksyjną, tak iż „wielu młodych Żydów, ku zgrozie ortodoksów, uczęszczało do niemieckich szkół powszechnych i gimnazjów”[3]. Z faktu, iż rabin postępowy Abraham Kohn uczył religii mojżeszowej nie tylko w założonej w 1843 r. szkole wyznaniowej, ale i w miejscowym gimnazjum, można wnioskować, że liczba uczniów wyznania mojżeszowego musiała w nim być na tyle pokaźna, iż konieczne było organizowanie osobnych zajęć[4]. W 1851 r. w całej Galicji było 260 żydowskich gimnazjalistów (przyjmowano ich od 1848 r.), stanowili 6,1% populacji uczniów szkół średnich[5]. Uczęszczanie do szkoły średniej w owym czasie było otwartą deklaracją modernizacji, podyktowaną chęcią przyłączenia się do ruchu haskali lub rozluźnienia więzów ze współwyznawcami.

Żydzi galicyjscy korzystali także ze szkół średnich i wyższych za granicą. Już w XVIII w. studiowali na uniwersytetach pruskich, m.in. w Berlinie, Duisburgu, Frankfurcie nad Odrą, Getyndze, Giessen, Heidelbergu i Lipsku. W 1787 r. wprowadzono zakaz kształcenia się poza monarchią, lecz zamożni Żydzi i tak wysyłali swych synów na studia zagraniczne. Z czasem ograniczenia złagodzono, władze udzielały specjalnych zezwoleń na naukę, najczęściej w zachodniej części monarchii. Wielu Żydów pojawiło się w szkołach średnich i wyższych w Czechach po roku 1830. Ponadto w niektórych kolegiach pijarskich tworzono dla nich oddziały z językiem niemieckim, uczęszczali także do szkół protestanckich[6].

W okresie autonomicznym obecność uczniów żydowskich w państwowych szkołach średnich zaznaczyła się silniej dzięki równouprawnieniu wszystkich nacji i religii w dostępie do oświaty. Podczas gdy w 1867 r. w gimnazjach gali-

---

2 Tamże, k. 13–17.

3 A. Polonsky, dz. cyt., s. 100.

4 M. Bałaban, *Historia projektu*…, s. 25. O Kohnie jako nauczycielu religii zob. również: CDIAUL 701, 2, sygn. 308, k. 1–35.

5 O. MacCagg, dz. cyt., s. 165.

6 M.J. Adamczyk, dz. cyt., s. 54.

cyjskich było 556 uczniów Żydów, w roku szkolnym 1910/1911 było ich już 6600 (20,51%), a w szkołach realnych stanowili 21% uczniów[7].

Tabela 40. Uczniowie żydowscy w gimnazjach państwowych w latach 1884–1888

Rok	Liczba uczniów wyznania mojżeszowego/liczba uczniów ogółem				% uczniów wyznania mojżeszowego
	II Gimnazjum	III Gimnazjum Franciszka Józefa	IV Gimnazjum	Szkoła realna	
1884	338/644	77/676	115/718	14/196	24,3
1885	338/630	75/650	119/722	16/197	24,9
1886	332/652	89/685	135/738	23/231	25,1
1887	298/598	85/691	135/696	27/236	24,5
1888	331/638	98/746	129/673	37/255	25,7

Źródło: *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych: 1884–1888*, Lwów 1889, s. 108–112.

W funkcjonujących w latach 1884–1888 szkołach średnich we Lwowie Żydzi stanowili: około 60% uczniów w II Gimnazjum (tzw. niemieckim), niespełna 40% w III i IV Gimnazjum, ale np. w I Gimnazjum (tzw. akademickim) nie było ich wcale (było ono ukraińskie[8]). W sumie, biorąc pod uwagę wszystkie cztery ówczesne gimnazja lwowskie, uczniowie wyznania mojżeszowego stanowili średnio 22,15%, a w szkole realnej 10,50% wszystkich uczniów (odsetek ogólny spada do 21,90% po uwzględnieniu szkoły realnej)[9]. W owym czasie starozakonni stanowili 28,21% mieszkańców Lwowa, a zatem wyznanie to nie było nadreprezentowane w szkołach średnich[10].

W następnych latach udział gimnazjalistów żydowskich w populacji ogólnej gimnazjalistów pozostał podobny. Nadal stanowili około 50% w II Gimnazjum (w roku 1890/1891 – 48,2%; 1894/1895 – 51%; 1897/1898 – 54,4%; 1900/1901 – 45,9%; 1905/1906 – 47,9%; 1907/1908 – 49%; 1910/1911 – 48,5%; 1913/14 – 50,7%)[11]. W roku szkolnym 1904/1905 w lwowskich gimnazjach państwowych Żydów było 214 na 447 uczniów w II Gimnazjum, 168 na 686 w Gimnazjum im. Franciszka Józefa, 95 na 178 w jego filii, 287 na 1029 w IV Gimnazjum, 234 na 885 w V Gimnazjum i 60 na 334 w VI Gimnazjum[12]. W powstałym później

---

[7] M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1782–1868*, s. 210; J. Z-n, dz. cyt., s. 90.

[8] Szerzej na temat owego gimnazjum i ukraińskich szkół średnich w Galicji w owym okresie zob. I.E. Kurljak, *Ukrajinska himnazijna oswita u Halyczyni* (*1864–1918 rr*), Lwiw 1997.

[9] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych: 1884–1888*, Lwów 1889, s. 118.

[10] Tamże, s. 120.

[11] S. Pacholkiw, *Ukrajinska intelihencija u Habsburskij Halyczyni: oswiczena werstwa j emancypacija nacji*, Lwiw 2014, s. 507.

[12] *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1904/1905*, Lwów 1905, s. 58 (tab. 5). Wiadomo także, że w powołanym w 1892 r. Gimnazjum V,

VIII Gimnazjum Żydów było odpowiednio: w 1909 r. 133 wśród 480 uczniów ogółem, w 1910 r. 139 wśród 446, w 1911 r. 171 wśród 693, w 1912 r. 178 wśród 650, a w 1916 r. 83 wśród 427[13].

Abstrahując od Lwowa, dynamikę udziału męskiej młodzieży żydowskiej w szkołach średnich Galicji na początku XX w. ukazują dane statystyczne ujęte w tabeli 41.

Tabela 41. Uczniowie wyznania mojżeszowego w szkołach średnich w Galicji w okresie 1900–1911

Lata	Gimnazja			Szkoły realne		
	Uczniów ogółem	Żydów	%	Uczniów ogółem	Żydów	%
1900/1901	17334	3193	18,44	2672	677	25,35
1901/1902	18932	3503	18,36	2934	804	27,40
1902/1903	20570	3791	18,43	3197	902	28,21
1903/1904	22135	4319	19,51	3403	978	28,74
1904/1905	23815	4697	19,72	3567	964	27,03
1905/1906	25477	5170	20,29	3641	940	25,82
1906/1907	27067	5597	20,68	3618	866	23,94
1907/1908	26662	5632	21,12	3503	829	23,67
1908/1909	28207	6105	21,64	3442	799	23,21
1909/1910	29643	6669	22,50	3564	782	21,94
1910/1911	31225	7157	22,92	3652	740	20,26

Źródło: J. Tenenbaum, *Żydowskie problemy gospodarcze w Galicyi*, Wiedeń 1918, s. 103; podaję za: K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000, s. 51.

Liczba gimnazjalistów żydowskich nieznacznie, lecz stale wzrastała, dochodząc do poziomu 23% wśród wszystkich uczących się. W szkołach realnych zachodziła tendencja odwrotna – ich odsetek spadł z niespełna 29 do nieco powyżej 20%.

W 1906/1907 r. statystyki uczniów żydowskich w szkołach średnich i wyższych Galicji przedstawiały się następująco: stanowili oni 21% uczniów szkół

mieszczącym się początkowo w Śródmieściu, gimnazjalistów żydowskich było 26–29%, a gdy przeniesiono je w dzielnicę Żółkiewską, ich odsetek znacznie się zwiększył. W roku szkolnym 1913/1914 sięgnął on 59%. W latach międzywojennych odsetek gimnazjalistów żydowskich wahał się w granicach 47–53%. Zob. M. Gajak-Toczek, *Dzieje V Gimnazjum Państwowego we Lwowie – wydarzenia, fakty, sylwetki uczniów i nauczycieli*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2011, t. 14, s. 218.

[13] *Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1909*, Lwów 1909, s. 154–155; *Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1910*, Lwów 1910, s. 68–69; *Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1911*, Lwów 1911, s. 74–75; *Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1912*, Lwów 1912, s. 90–91; *Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1916*, Lwów 1916, s. 34–35.

średnich, 25% słuchaczy na Uniwersytecie Lwowskim, 14% na Uniwersytecie Jagiellońskim i 18% na Politechnice Lwowskiej[14].

Młodzież żydowska stanowiła znaczący odsetek w szkołach prywatnych. W 1912/1913 r. było ich 37%, a we wschodniej części Galicji ich odsetek w 13 prywatnych gimnazjach wahał się od 40 do 68%. Z prawicowych ugrupowań studenckich podniosły się głosy o wprowadzenie *numerus clausus*[15]. Uznano, że odsetek studentów żydowskich nie może przekraczać odsetka populacji owej ludności w kraju, czyli 11%. W odpowiedzi znany lwowski producent likierów Izydor Lubiner ufundował budynek szkolny, w którym utworzono VIII Gimnazjum państwowe. Było ono drugim obok V Gimnazjum we Lwowie, które przyjmowały młodzież żydowską bez żadnych ograniczeń[16].

Jeśli chodzi o dziewczęta żydowskie, dostęp do szkolnictwa średniego uzyskały one wraz z pojawieniem się żeńskich gimnazjów prywatnych na przełomie XIX i XX w. W XIX w. namiastkę kształcenia średniego dawały kobietom pensje, szkoły klasztorne, wreszcie seminaria nauczycielskie i szkoły wydziałowe. Nie umożliwiały one jednak dostępu do studiów wyższych. Przełomowe znaczenie w edukacji kobiet miały rozporządzenia RSK z 1872 i 1877, w myśl których kobiety dopuszczono do egzaminów wstępnych w gimnazjach męskich (w charakterze tzw. eksternistek, prywatystek), i rozporządzenie z 1878 r., przyznające im prawo składania egzaminów dojrzałości w gimnazjach publicznych, w którym jednak pominięto zapis „o dojrzałości do podjęcia studiów". Studia uniwersyteckie kobietom umożliwiono w 1897 r. decyzją MWiO w Wiedniu. We Lwowie w 1897 r. otwarto dla nich wydział filozoficzny, a od roku 1900 – wydział lekarski. Zgłosiło się jednak mało kandydatek, istniejące bowiem żeńskie szkoły średnie nie miały praw wydawania świadectwa dojrzałości. Środkiem zaradczym, do pewnego stopnia, było utworzenie prywatnych szkół żeńskich z programem gimnazjum klasycznego. Pod naciskiem opinii publicznej RSK nadawała prawa publiczne szkołom żeńskim wraz z prawem przeprowadzania egzaminów maturalnych. Jako pierwsze w roku szkolnym 1909/1910 uzyskało je Gimnazjum Żeńskie im. J. Słowackiego we Lwowie[17].

Nadal jednak podstawowym problemem był brak żeńskich szkół średnich publicznych. Nastąpił więc rozkwit żeńskich gimnazjów prywatnych i odmian szkoły średniej. W 1897 r. pozwolenie na otwarcie kursów gimnazjalnych dla dziewcząt we Lwowie uzyskały trzy placówki. Były to szkoły Zofii Strzałkowskiej, Wiktorii Niedziałkowskiej oraz J. Czarnowskiej i Czapskiej. Uczennice zdawały egzamin maturalny w Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie. Z. Strzałkowska rok później obok dwuletnich kursów gimnazjalnych otworzyła

[14] F. Friedmann, dz. cyt., s. 406.
[15] S. Pacholkiv, *Ukrajinska*…, s. 212.
[16] Tamże, s. 213.
[17] T. Gumuła, *Kwestia kształcenia kobiet w obradach galicyjskich kongresów pedagogicznyc*h, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1996, nr 3–4, s. 153.

pierwszą w mieście szkołę średnią dla dziewcząt, mianowicie 6-letnie Prywatne Wyższe Gimnazjum Żeńskie z Prawem Publiczności[18].

W szkołach prywatnych przyjmowano dziewczęta różnych wyznań[19]. Dane statystyczne pozwalające w przybliżeniu określić liczbę uczennic żydowskich podała Aleksandra Bilewicz. W roku szkolnym 1910/1911 w 9 gimnazjach żeńskich w Galicji (uwzględniając także stryjskie, nieposiadające „praw publiczności") Żydówki nawet dominowały – uczyło się ich 904, a Polek 902 (inne narodowości pojawiały się w tych szkołach sporadycznie)[20]. Uczennice gimnazjów prywatnych wywodziły się z rodzin urzędniczych, inteligencji akademickiej, były córkami adwokatów, inżynierów i notariuszy. Były wśród nich także córki kupców i bankierów. W 13 liceach żeńskich wśród 1551 uczennic Żydówki stanowiły 18% (292 dziewczęta)[21].

Można zatem stwierdzić, że prywatne szkolnictwo średnie dla dziewcząt w Galicji na początku XX w. charakteryzował bardzo duży udział, sięgający nawet 50%, uczennic wyznania mojżeszowego. Zasadna jest teza, iż bujny rozwój owej gałęzi szkolnictwa był efektem wzrostu zainteresowania wykształceniem wśród dziewcząt żydowskich.

Tempo rozwoju prywatnych gimnazjów żeńskich było swoistym ewenementem w skali całej monarchii, z niego jednak wynikały główne bolączki owych szkół. W związku ze staraniami Machli Segel-Hendel o utworzenie prywatnego liceum żeńskiego we Lwowie MWiO w Wiedniu w piśmie z 8 lipca 1908 r. zauważyło, iż licea prywatne oddają co prawda duże zasługi w zakresie kształcenia kobiet, ale zwiększająca się z roku na rok liczba tych szkół we Lwowie budzi pewne obawy. W mieście liczącym wówczas około 170 000 mieszkańców znajdowało się bowiem sześć tego typu szkół, podczas gdy w dwumilionowym Wiedniu było ich 12. Wyjaśnia to niewielką liczbę uczennic w szkołach lwowskich (niekiedy zaledwie 30–40), co z kolei wpływało na brak środków zapewniających im stabilność[22].

---

[18] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 53.

[19] Jedynie w gimnazjum H. Strażyńskiej w Krakowie nie przyjmowano Żydówek. Tamże, s. 63.

[20] Tamże.

[21] Tamże, s. 85. W roku 1877 zatwierdzono Fundację stypendialną im. ces. Franciszka Józefa I na wsparcie dla ubogich izraelickich uczniów w szkołach średnich we Lwowie. Prowadziła ją gmina lwowska, a korespondencję w tej sprawie z Namiestnictwem rozpoczęła w 1873 r. CDIAUL 146, 66, sygn. 766, passim.

[22] „So verdienstlich auch die Wirksamkeit mancher Lemberger Privatmädchenlyzeen hinsichtlich der Förderung der erweiterten Frauenbildung sein mag, so dürfte doch eine von Jahr zu Jahr zunehmende Anzahl dieser Schulen in Lemberg manche Bedenken erregen. Lemberg, eine Stadt von 170.000 Einwohnern zählt bereits 6 Privat-Mädchenlyzeen, wo gegen Wien, die Zweimilionenstadt, kann 12 solche Lehranstalten aufzuweisen hat. Die unverhältnismässig grosse Zahl der Lembereger Mädchenlyzeen resultieren – die äusserstenschwache Frequenz derselben – manche von ihnen zählen kaum 30–40 Schülerinnen in sämtlichen sechs Klassen! – bringt es mit sich, dass sie nur mit grosser Mühe die nötigen Mittel aufbringen können, um den gesetzmässigen Anförderungen in Betreff der Unterbringung, sowie der Ausstattung und Bestelleung von qualifiziereten Lehrkräften zu genügen". AGAD 304, sygn. 275 u, k. 120.

Wśród omawianych szkół były i takie, w których uczennice wyznania mojżeszowego dominowały. Dobrym przykładem w tym względzie było Gimnazjum Żeńskie Józefy Goldblatt-Kamerling, w którym 99% stanowiły żydówki[23]. Prywatna 6-klasowa żeńska szkoła średnia z powstała w roku 1899 r., była drugą lwowską szkołą średnią dla dziewcząt w mieście. Mieściła się przy ulicy Asnyka, a w latach międzywojennych przy ul. Sakramentek 16. Klasy były przestronne, do dyspozycji uczennic był także długi korytarz. Oprócz tego w budynku znajdowała się kancelaria szkolna, sala konferencyjna, biblioteka, gabinety fizyczny i przyrodniczy, a przed szkołą był ogródek, z którego uczennice korzystały podczas przerw[24].

W roku 1905 dzięki staraniom właścicielki szkoła uzyskała status prywatnego gimnazjum żeńskiego. Pierwsza klasa 8-klasowego gimnazjum uruchomiona została w roku szkolnym 1905/1906, stopniowo uzyskiwało ono prawa publiczne dla nowych klas. Po wizytacji inspektora Franciszka Majchrowicza w marcu 1909 r. MWiO w Wiedniu stwierdziło, że szkoła spełnia wymagania stawiane tego typu placówkom[25]. Ponadto podkreślono właściwe nauczanie konstytucji, odpowiadające programowi gimnazjów państwowych, oraz niskie koszty utrzymania kadry nauczającej, przy zadowalających wynikach nauczania[26]. W roku 1910 tzw. prawo publiczności rozszerzono na wszystkie klasy, a w 1912/1913 przyznano uprawnienia przeprowadzania egzaminu dojrzałości[27].

W roku szkolnym 1908/1909 r. w gimnazjum uczyło się 170 uczennic, w 1910/1911 – 236, w 1912/1913 – 343, w tym 332 wyznania mojżeszowego, a w 1913/1914 było 360 żydówek na 375 uczennic ogółem[28]. Kadrę pedagogiczną tworzyły wówczas 34 osoby, w tym 26 nauczycieli[29].

---

[23] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 63.

[24] CDIAUL 179, 3, sygn. 825, k. 32.

[25] „Aus diesem Berichte ist zu entnehmen, dass die ausseren Verhältnisse der Anstalt hinsichtlich der Unterbringung Einrichtung und Ausstattung der Anstalt allen biligen Anforderungen entsprechen". AGAD 304, sygn. 275 u, k. 42.

[26] „Die Lehrverfassung in der I–IV Klasse ist bezüglich der Lehrplanes und der Unterrichtserteilung den für die öffentlichen Gymnasien bestehenden Lehrplänen genau angepasst. Die Zusammenstellung des Lehrkörpers ist eine rechtgünstige, die Unterrichtsresultate in jeder Beziehung befreidigend". AGAD 304, sygn. 275 u, k. 43.

[27] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 54. W latach 1901/1902–1913/1914 gimnazjum to opuściło 2217 dziewcząt – tamże, s. 119; CDIAUL 179, 3, sygn. 825, k. 29.

[28] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 64; AGAD 304, sygn. 276u, k. 788; sygn. 276u, k. 535–536; *II Sprawozdanie dyrekcji Pryw. Żeńskiego Gimnazjum z prawem publiczności Józefy S. Goldblatt-Kamerling we Lwowie za rok szkolny 1913/1914*, Lwów 1914, s. 23. O żydowskim charakterze placówki świadczy także fakt, iż w wykazie sił pedagogicznych w 1906 był Zygmunt Taubes, nauczyciel religii mojżeszowej, nie było nauczycieli religii innych wyznań. AGAD, 304, sygn. 275 u, k. 458–459. Z 45 abiturientek w roku 1912/1913 aż 38 zdecydowało się na studia na wydziale filozoficznym, a 9 na medycznym. Zob. A. Bilewicz, dz. cyt., s. 64–65.

[29] AGAD 304, sygn. 276u, k. 536.

> Godne pochwały gorliwość kadry pedagogicznej, a także pracowitość i sumienność studentów inspektor rozpoznał. Wyniki w nauce wszystkich przedmiotów i zajęć przedłożono organowi nadzorującemu jako całkiem zadowalające[30]

– stwierdziło MWiO w Wiedniu na podstawie sprawozdania inspektora Josefa Nogaja z wizytacji przeprowadzonej w styczniu 1913 r. Klasyfikacja uczennic na koniec roku szkolnego 1912/1913 potwierdziła wysokie oceny inspektora. Ocenę „chlubnie uzdolniona" otrzymały 92 uczennice, „uzdolniona" – 227, „na ogół uzdolniona" – 14, „nieuzdolniona" – 11, „do poprawy" skierowano zaś 6 uczennic[31].

Gimnazjum przyciągało dziewczęta z zamożnych domów żydowskich. Według sprawozdania szkolnego za rok 1912/1913, pełne czesne opłaciły 264 uczennice, częściowo zwolnione były 74, a całkowicie zaledwie 14[32]. Córkami urzędników było 91 gimnazjalistek, adwokatów i lekarzy – 18, właścicieli i dzierżawców dóbr – 16, kupców – 178, przemysłowców – 34, a rzemieślników – 13[33].

Kolejną szkołą ze znaczącym odsetkiem uczennic wyznania mojżeszowego było Niemieckie Prywatne Liceum Żeńskie Fanny Dittner we Lwowie. Mieściło się ono przy ul. Lelewela 7. Fanny Dittner liceum z niemieckim językiem wykładowym zorganizowała w 1903 r., przekształcając istniejącą od 1898 r. szkołę wydziałową, przeznaczoną dla córek oficerów austriackich. Pozwolenie na uruchomienie szkoły wydano w Wiedniu, choć Dittner oraz zatrudnione grono pedagogiczne nie mieli odpowiednich kwalifikacji. Władze wiedeńskie przedłużały koncesję na prowadzenie szkoły, popierając w ten sposób szkolnictwo niemieckie. Krajowe władze oświatowe w Galicji musiały zatem tolerować lekceważenie uwag inspektorów szkolnych przez najwyższe władze w stolicy. Z roku na rok przedłużano prawo publiczności, licząc się ze stanowiskiem Wiednia, ale i ze względu na uczennice, którym wyrządzono by krzywdę, likwidując liceum. Funkcję dyrektora od roku 1908 sprawował Edward Pawłowski, a później Bazyli Cisowski. W 1909 r. szkole przyznano prawo przeprowadzania egzaminów dojrzałości[34].

W roku 1907/1908 były 64 uczennice i 14 tzw. prywatystek[35]. W roku szkolnym 1908/1909 uczyły się 44 uczennice w sześciu klasach (I – 5, II – 6, III – 6, IV – 14, V – 10, VI – 3, a także 12 prywatystek). W roku 1910/1911 aż 43% uczennic było żydówkami. Ogółem jednak do szkoły w owym roku uczęszczało zaledwie 55 uczennic[36]. W 1911/1912 odsetek żydówek sięgnął po-

---

[30] „Die Eifer des Lehrkörpers, sowie der Fleiss und die Gewissenhäftigkeit der Schülerinnen warden lobend anerkannt. Die Unterrichtserfolge in allen Gegenständen und Klassen bezeichnet das inspizirende Organ als ganz befreidigend". AGAD 304, sygn. 276u, k. 536.

[31] *Sprawozdanie dyrekcji Pryw. Żeńskiego Gimnazjum z prawem publiczności Józefy S. Goldblatt-Kamerling we Lwowie za rok szkolny 1912/1913*, Lwów 1913, s. 25.

[32] Tamże, s. 26.

[33] Tamże, s. 25.

[34] A. Bilewicz, dz. cyt., 78, CDIAUL 178, 3, sygn. 1013.

[35] „Hospitantinnen, welche zwar keinem regelmässigen Unterricht geniessen, jedoch den Lehrstunden beiwohnen" (AGAD, 304, sygn. 275 u, k. 154).

[36] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 85, 86. Por.: AGAD 304, sygn. 276u, k. 737 (tu 54 uczennice).

nad 78% (było ich 47 na ogółem 60 uczennic)[37]. W roku 1912/13 uczęszczały 44 uczennice (klasa I tylko 3, klasa II – 4, III – 8, IV – 12, V – 5, VI – 6, pozostałe to prywatystki, w tym: 9 rzymskich katoliczek, 1 grekokatoliczka, 2 ewangeliczki i 32 żydówki)[38].

Od września 1908 r. placówka nie miała kierownika; Dittnerową pozbawiono owej funkcji, bowiem nie posiadała odpowiednich kwalifikacji[39]. Szkoła miała problem z zatrudnieniem nauczycieli gwarantujących spełnienie wymogów prawa oświatowego odnośnie do szkół prywatnych. MWiO w Wiedniu ponownie jednak zezwoliło na prowadzenie zakładu, gdy dyrektorem został wykładowca seminarium nauczycielskiego, wspomniany uprzednio E. Pawłowski (Dittner była dyrektorem pomocniczym). 19 lutego 1908 r. decyzję zatwierdził namiestnik Edwin Płażek[40].

Inspektorzy szkolni wielokrotnie zauważali, że F. Dittner zwodzi władze wiedeńskie niemieckim charakterem szkoły. W jej murach córki oficerów niemieckich naukę pobierały rzadko, większość uczennic pochodziła z zamożnych żydowskich rodzin kupieckich[41]. F. Dittner psuła zatem opinię żeńskiemu szkolnictwu średniemu we Lwowie, jej szkoła była bowiem bardzo mała i zatrudniała słaby personel pedagogiczny. Placówka wegetowała, jej właścicielka zadowalała się przedłużeniem praw publicznych na kolejny rok[42].

W pozostałych szkołach prywatnych również uczyły się Żydówki. Jedną z nich było Gimnazjum Żeńskie Wiktorii Niedziałkowskiej z prawem publiczności. Wiadomo, że w 1912/1913 r. były 74 uczennice, w tym 62 rzymskich katoliczek, dwie grekokatoliczki, a 10 żydówek[43].

Jak pisze Shaul Stampfer, na początku XX w. nastąpił rozwój edukacji kobiet wśród Żydów wschodnioeuropejskich. Znacząca liczba kobiet poszukiwała nowych form kształcenia. Tradycyjne wzorce, jak na przykład studiowanie *Cene-Urene*, tzw. biblii kobiecej, i innych tekstów religijnych, przygotowały kobiety do czytania i odbioru tekstu drukowanego i ułatwiały zdobywanie wiedzy[44].

---

[37] AGAD 304, sygn. 276u, k. 644.

[38] Tamże, k. 470.

[39] AGAD 304, sygn. 275u, k. 15–18. Wyjaśnienia Dittner adresowane do Ministerstwa Wyznań i Oświaty w Wiedniu; zob. także: tamże, k. 74–77.

[40] Tamże, k. 156–158.

[41] „Es kann also bloss im allgemeinen gesagt werden, dass einige Mädchen den deustchen Offiziersfamilien angehören, die überwiegende israelitischen Familien des Kaufmannsstandes sind"; AGAD 304, sygn. 276u, k. 470.

[42] W dniach 19 II–14 III 1923 r. we Lwowie odbył się proces F. Dittner, która w czasie wojny oskarżyła kilka wybitnych postaci życia publicznego o współpracę z Rosjanami. Uznano ją za winną oszczerstw i skazano na trzy lata więzienia oraz nakaz opuszczenia Polski po odbyciu kary. Zob. A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012, s. 187–188; J. Białynia-Chołodecki, *Fanny Dittner. Jej denuncjatorska działalność i proces kryminalny*, Lwów 1932.

[43] AGAD 304, sygn. 276u, k. 529. Borys Oracz wspomina, iż Żydówki uczęszczały także do gimnazjum prywatnego Goldfarbenowej: B. Oracz, *K istorii jewrejskogo obrazowanija wo Lwowi*, s. 177.

[44] S. Stampfer, dz. cyt., s. 81.

Pojawiły się one zatem masowo nie tylko w szkołach elementarnych, ale i w średnich, a także na uniwersytetach.

Obecność chłopców i dziewcząt żydowskich w szkołach o mieszanym składzie narodowościowo-religijnym skłania do zainteresowania się kwestią kontaktów między uczniami żydowskimi i chrześcijańskimi. Nie znaleziono wielu materiałów, które odnosiłyby się bezpośrednio do doświadczeń uczniów lwowskich w tym względzie, pewien ich obraz można jednak uzyskać na podstawie analizy materiału memuarystycznego z terenów Krakowa, szerzej Galicji, dokonanego przez Annę Landau-Czajkę. Dotyczą one zarówno szkół elementarnych, średnich, jak i wyższych. Kontakty między uczniami Żydami a nie-Żydami uczęszczającymi do szkoły polskiej cechowała bardzo duża różnorodność. Ogólnie mówiąc, przyjaźń i koleżeństwo w murach szkolnych rzadko przenosiły się na kontakty pozaszkolne. Bywało i tak, że dziecku żydowskiemu w klasie szkolnej dawano odczuć jego odmienność, jednak na podwórku kamienic zamieszkiwanych przez ludność mieszaną wspólne zabawy dzieci polskich i żydowskich nikogo nie dziwiły. Z reguły jeżeli w szkole nie spotykały ucznia akty antysemityzmu, nawiązywał on bliskie przyjaźnie z nie-Żydami.

Kazimierz Chłędowski, członek RSK, w zapiskach pamiętnikarskich z czasów gimnazjum krakowskiego wspomniał o „niekoleżeńskim" obchodzeniu się z grupą uczniów Żydów, liczącą 6–8 osób, w jego klasie. Znamienne, że jej członkowie wywodzili się ze skrajnie różnych środowisk – obok syna bankiera, był też brodaty, niemal trzydziestoletni kandydat na rabina. Na stosunek pamiętnikarza, którego trudno uznać za filosemitę, do Żydów duży wpływ wywarła pierwsza próba naukowego ujęcia historii Żydów pióra Heinricha Graetza. Lektura jego *Historii Żydów*, wspomina K. Chłędowski, „wtajemniczyła mnie w te straszne prześladowania, którym Żydzi w średnich wiekach podlegali, i obudzała we mnie chęć wynagrodzenia im dziejowej niesprawiedliwości"[45]. Poruszony ich losem, K. Chłędowski napisał odezwę do młodzieży gimnazjalnej, rozpowszechnioną również w pozostałych klasach, w której wzywał do harmonijnego i pokojowego współżycia. „Odezwa trafiła na dobry grunt, na poczciwe serca młodzieży, odpisywano ją i rozdawano po innych klasach, […] Żydzi pełni byli dla mnie wdzięczności"[46] – skomentował K. Chłędowski.

Stanisław Łempicki, absolwent V Gimnazjum we Lwowie, tak oto wspomina atmosferę życia szkolnego z przełomu wieków:

> Nie wżarły się między nas żadne różnice narodowościowe, wyznaniowe, społeczne, żadne niskie abominacje rasowe czy klasowe. Polak, Ukrainiec czy Żyd, baron, syn hofrata czy tzw. plebejusz – wszyscy byliśmy sobie braćmi […][47].

[45] K. Chłędowski, dz. cyt., s. 104.
[46] Tamże.
[47] S. Łempicki, *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 4.

Znakomity historyk oświaty podkreślił, iż uczniowie gimnazjum stanowili „społeczeństwo zwarte, przyjazne, kochające się, związane przeżyciami kilku wspólnie spędzonych lat nauki i pracy, zabawy i żartu, urwisostwa i beztroski”[48].

Dobre kontakty z Polakami mieli na ogół uczniowie z rodzin zasymilowanych, ale nie tylko. A. Landau-Czajka przywołała wspomnienie Reginy Glaser, pochodzącej z rodziny religijnej, która nawiązała bliższe znajomości z uczennicami katoliczkami niż dziewczęta z rodzin zasymilowanych. W tym przypadku pielęgnowanie tradycji żydowskiej, w dużej mierze nieznanej i egzotycznej, wpływało na towarzyską atrakcyjność uczennicy[49].

Światło na odbiór szkoły publicznej przez ucznia z rodziny zasymilowanej daje anonimowy autor wspomnień, opublikowanych na łamach pisma „Hamaor”. Wywodził się on z rodziny mówiącej czystym językiem polskim. Ojciec wychowywał go na polskiego patriotę i posłał do gimnazjum. Uczeń zapamiętał przykre wrażenie z początków nauki w szkole ludowej, gdy rozpłakał się, gdyż jeden z kolegów nazwał go Żydem. W pierwszej klasie gimnazjalnej oczekiwał innego podejścia. Gdy zaś przy sprawdzaniu obecności na stojąco odpowiedział głośno „jestem”:

> Pan S. popatrzył się na mnie, a poznawszy po fizjonomii, żem żydem, uśmiechnął się ironicznie i zawołał do mnie prostym, ulicznym żargonem żydowskim: Du hajst niszt Michał, nur Mechel[50].

Dalsza konwersacja ze strony profesora również odbywała się w języku jidysz, którego uczeń nie znał. Uczniowie żydowscy mogli zatem być piętnowani przez nauczycieli pochodzenia żydowskiego.

Klasy o mieszanym składzie narodowościowym i religijnym były zjawiskiem normalnym w wielokulturowym mieście. Polacy, Ukraińcy oraz Żydzi czy Niemcy byli zdolni do wspólnej koegzystencji w murach szkoły i poza nią mimo narastających, szczególnie na początku XX w., nastrojów nacjonalistycznych. Tradycja pokojowego współżycia i tolerancji pozwalała łagodzić ewentualne zadrażnienia, szukać i znajdować płaszczyzny kompromisu.

---

[48] Tamże, s. 3.

[49] A. Landau-Czajka, *„Syn będzie Lech…”,* s. 320.

[50] B.S., *Obrazki ze szkół galicyjskich*, „Hamaor” 1897, nr 12, s. 129. O antysemityzmie szkoły średniej, ujawnianym przez niektórych nauczycieli, pisał również Anzelm Vogel: tegoż, *Słowo prawdy*, „Hamaor” 1898, nr 2, s. 13–15.

2. Dwudziestolecie międzywojenne

2.1. Gimnazja Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie

Plany zorganizowania we Lwowie gimnazjum żydowskiego, podejmowane jeszcze przed pierwszą wojną światową, zrealizowano po jej zakończeniu. Wspomnianego na początku niniejszego rozdziału działacza syjonistycznego I. Münzera wsparł w działaniach założycielskich Gerszon Ziller. Okoliczności powołania pierwszego we Lwowie gimnazjum żydowskiego we wspomnieniach z lat szkolnych tak oto wyjaśnił jego znany absolwent Adam Schaff:

> Jako akt protestu przeciw pogromowi [w czasie polsko-ukraińskich walk o Lwów – objaśn. M.Ł.], inteligencja żydowska Lwowa postanowiła założyć dla swych dzieci prywatną szkołę z językiem wykładowym hebrajskim […]. Było to coś zupełnie nowego, zarówno w punktu widzenia asymilacyjnych poprzednio tendencji inteligencji żydowskiej w wielonarodowym kulturalnie Lwowie (Polacy, Ukraińcy, Żydzi, Niemcy, nie mówiąc o mniejszych grupach, jak Ormianie), jak również sięgnięcia do hebrajskiego jako języka wykładowego w szkole laickiej, posiadającej tzw. prawo publiczności, tzn. uprawniającej, po jej zakończeniu do studiów wyższych, podobnie jak w wypadku normalnych szkół państwowych[51].

Gimnazjum powołało i utrzymywało Żydowskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie (ŻTSLiŚ). Zadaniem towarzystwa było:

> szerzyć oświatę tak ogólną, jak i judaistyczną wśród ludu żydowskiego, a przede wszystkim kształcić młodzież żydowską w przedmiotach nauk udzielanych w publicznych szkołach ludowych, średnich i zawodowych oraz we wszystkich dziedzinach wiedzy judaistycznej i nauce religii mojżeszowej[52].

Funkcje te realizowano w trojaki sposób: po pierwsze – przez powołanie do życia i utrzymywanie szkół ludowych, średnich i zawodowych, odpowiadających przepisom oświatowym, we Lwowie i na terenie Małopolski Wschodniej;

---

[51] A. Schaff, dz. cyt., s. 15; zob. także wspomnienia innego znanego absolwenta omawianych gimnazjów, amerykańskiego ekonomisty Kurta Lewina, syna rabina Synagogi Postępowej we Lwowie Jecheskiela Lewina – K.I. Lewin, *Przeżyłem, saga Świętego Jura spisana w roku 1946 przez syna rabina Lwowa*, Warszawa 2006; oraz wywiad z nim: *Staram się nie żyć przeszłością*…, s. 49–51.

[52] CDIAUL 701, 3, sygn. 1377, k. 2.

po drugie – przez kursy języka hebrajskiego, historii i literatury żydowskiej; po trzecie – organizując publiczne odczyty naukowe[53]. ŻTSLiŚ miało charakter społeczny. Na jego czele stali: dr M. Geyer, dr I. Fränkel, L. Süssman, dr M. Blumenthal, dr M. Rener, M. Geisler, N. Weinreb, dr J. Presser[54].

Towarzystwo prowadziło administrację i nadzorowało realizację celów wychowawczo-dydaktycznych. W jego kompetencjach znalazło się powoływanie i odwoływanie kierownika szkoły (na wniosek centralnej władzy szkolnej) oraz nauczycieli, tych jednak na wniosek kierownika. Również na wniosek kierownika zatrudniano personel administracyjno-gospodarczy. Obowiązkiem ŻTSLiŚ było dostarczenie środków finansowych niezbędnych do utrzymania placówki. Towarzystwo przyjmowało sprawozdania z funkcjonowania szkoły i miało prawo hospitowania zajęć, tylko w obecności kierownika (ewentualne uwagi mogły być zgłaszane i konsultowane z kierownikiem, nie zaś bezpośrednio z nauczycielem). Członkowie towarzystwa mieli również wgląd w sprawozdania wizytacyjne organów oświatowych. Personalia członków towarzystwa nadzorujących funkcjonowanie podlegających mu szkół były zatwierdzane przez państwowe władze oświatowe[55].

Napływ zainteresowanych podjęciem nauki zadecydował, że otwarto kilka typów gimnazjum i szkół innych szczebli. W końcu 1919 r. pod nadzorem ŻTSLiŚ pracowały dwa gimnazja męskie (humanistyczne i klasyczne) i jedno żeńskie (humanistyczne[56]), a w latach następnych powołano także szkołę powszechną i seminarium hebrajskie. Grono nauczycielskie liczyło około 60 osób. W 1920 r. liczba klas gimnazjalnych zwiększyła się do 29, w których naukę pobierało 835 chłopców i 329 dziewcząt. Kształcenie było płatne, choć dzieci ze sfer biedniejszych uczyły się bezpłatnie. Gimnazjum męskiemu przewodził Michał Bernstein, żeńskiemu – dr Arnold Freilich. Na stanowiskach kierowniczych zmienili ich później dr Henryk Lilien i Betty Feuermann[57].

Szkoły mieściły się przy ul. Zygmuntowskiej 17. Były 8-klasowymi gimnazjami prywatnymi z prawami szkoły publicznej. Po reformie jędrzejewiczowskiej 8-letnie gimnazja przekształcano stopniowo w 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum[58]. Językiem wykładowym był polski, lecz celem nauki było

---

[53] Tamże.

[54] *Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.*[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935/1936*, Lwów 1936, s. 2.

[55] CDIAUL 179, 3, sygn. 830, k. 16–17.

[56] Obok gimnazjów męskich i żeńskiego uruchomiono także gimnazjum koedukacyjne, które jednak nie miało państwowej licencji. Placówka owa nie mogła przeprowadzać egzaminów dojrzałości z powodu wykładu przedmiotów szkolnych w języku hebrajskim (iwrit), a także nauki języka polskiego w iwrit. Uczniowie i uczennice gimnazjum koedukacyjnego zainteresowani podjęciem studiów wyższych na rok przed ukończeniem gimnazjum przechodzili do klas gimnazjum męskiego lub żeńskiego, aby w nich uzyskać świadectwo dojrzałości. B. Oracz, *Gimnazija na Zygmuntowskoj…*, s. 181–182.

[57] CDIAUL 179, 3, sygn. 830, k. 16–17.

[58] *Ilustrowany przewodnik po Lwowie z wykazem ulic, planem orientacyjnym*, Lwów 1934, s. 53. Statuty szkół nowego typu zob. CDIAUL 179, 3, sygn. 830, passim. W 1937 r. Ministerstwo

> obok wykształcenia ogólnego, objętego planem organizacyjnym szkolnictwa państwowego, także harmonijne wychowanie oparte na duchu i kulturze narodu żydowskiego, na jego ideałach etycznych i na pielęgnowaniu intensywniejszym jego religii[59].

Dlatego też przedmioty judaistyczne (godzinę czy dwie dziennie) prowadzono po hebrajsku.

Szkoły miały charakter syjonistyczny, przy czym łączyły one cel kształtowania tożsamości żydowskiej z polskim wychowaniem obywatelskim. Ze współczesnych teorii opisujących wychowanie w szkołach mniejszościowych koncepcję wychowania ŻTSLiŚ najlepiej oddaje model „edukacji dwukulturowej". Głównym jej celem jest, jak pisze Zbyszko Melosik, „dążenie do kształcenia osób, które miałyby kompetencje do równoczesnego funkcjonowania w dwóch kulturach"[60]. Edukacja dwukulturowa zakłada edukację dwujęzyczną, przy czym kultura „wyjściowa" jednostki ma być zachowana jako „pierwsza", natomiast kultura dominująca ma stanowić alternatywę. W świetle wywodów D. Bechtel szkoły syjonistyczne można uznać za przejaw asymilacji w tym sensie, że korzystały one z form życia społecznego wypracowanych przez społeczeństwo większościowe (statuty, programy i plany nauczania, egzaminy, podręczniki, samorząd szkolny itp.), z drugiej zaś były przejawem dysymilacji[61]. Akcentowanie swojej wiary, kultury i tożsamości, pielęgnowanie języka hebrajskiego i historii narodu żydowskiego było narzędziem obrony przed asymilacją. Z tego też powodu ich działalność podlegała szczególnej uwadze władz oświatowych (KOSL).

Działania ŻTSLiŚ trafiły na podatny grunt, wkomponowały się w nastroje społeczności żydowskiej po pogromie lwowskim w 1918 r. i postanowieniach małego traktatu wersalskiego, przyznającego Żydom prawo do powoływania szkół o charakterze narodowym. Rozwój inicjatyw oświatowych ŻTSLiŚ spowodował, iż budynek przy ul. Zygmuntowskiej 17 był za mały, by pomieścić wszystkie klasy. Szkoły zmagały się z przeludnieniem. Z protokołu konferencji powizytacyjnej z 13 stycznia 1928 r. pod przewodnictwem Alojzego Wańczury dowiadujemy się, że dwie klasy były przechodnie, z jednej sali korzystało kilka klas (powinna być zagospodarowana przez jedną)[62]. W lutym zaś 1932 r. inspektor Eugeniusz Baliński zanotował:

> [Lokal szkolny] nadal ten sam (ul. Zygmuntowska 17), wspólny z gimnazjum męskim, nie przystosowany do celów szkolnych, o salach urządzonych prymitywnie, nie pociąga-

zezwoliło na uruchomienie Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego Męskiego i Żeńskiego ŻTSLiŚ we Lwowie. CDIAUL 179, 3, sygn. 1574, k. 2.

[59] Cyt. za: S. Walasek, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914–1923*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No1843. Prace Pedagogiczne CXII", Wrocław 1996, s. 156.

[60] Z. Melosik, dz. cyt., s. 165.

[61] D. Bechtel, dz. cyt., s. 102.

[62] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 63–66.

jących estetycznie, z trudnym i kłopotliwym do nich dostępem (wąski, długi ganek – przejścia przez klasy). Brak odnośnych urządzeń higieniczno-sanitarnych[63].

Gimnazja pracowały według planów i programów gimnazjów państwowych. Oprócz przedmiotów ministerialnych nauczano języka hebrajskiego i historii żydowskiej. W planie nauczania widniały: religia, języki: polski, niemiecki i łacina, historia, fizyka i chemia (razem), matematyka, filozofia, rysunek, śpiew, gimnastyka. W gimnazjum klasycznym obowiązywał także język grecki oraz fakultatywnie francuski lub angielski[64]. Metodykę modyfikowano na bieżąco zgodnie z relacjami nauczycieli uczestniczących w rejonowych kursach i konferencjach nauczycielskich oraz na podstawie ankiet uczniowskich, sprawozdań i obserwacji własnych grona pedagogicznego. W nauczaniu akcentowano pierwiastek państwowotwórczy, regionalny (ziemia lwowska) i w miarę możliwości – korelacji międzyprzedmiotowej. Zwracano uwagę na rozwijanie samodzielności uczniów. Lekcje urozmaicały lektura tekstów źródłowych, np. na historii i lekcjach języków, sprawozdania uczennic z samodzielnej lektury prasy, książek, zbiory indywidualne z przyrodoznawstwa, fizyki, geografii, historii kultury, rysunki, ilustracje, fotografie, samodzielne inscenizacje, kompozycje itd. Oczywiście korzystano obficie z pomocy dydaktycznych, będących w posiadaniu szkoły[65].

Szkoły cieszyły się dużym powodzeniem w środowisku inteligencji żydowskiej. Jeden z wychowanków, Jehuda Nir, wspomina, że w jego domu rodzice mówili po polsku. Obchodzono także święta żydowskie, lecz z przywiązania do tradycji, a nie potrzeby religijnej. Autor wspomnień wyjaśnia: „Nie byliśmy ani Polakami, ani pobożnymi Żydami, tylko syjonistami. Wtedy to była nowa tożsamość żydowska. Nie chcieliśmy zmieniać religii”[66].

W roku szkolnym 1934/1935 nauczyciel Bernard Szwadrau tak scharakteryzował uczniów przychodzących do klasy I:

pochodzą z warstw średnio inteligentnych i zamożnych społeczności żydowskiej Lwowa. Pod względem wychowawczym stanowili grupę jednolitą już w momencie przyjścia. W klasie jeszcze bardziej się skonsolidowali. Uczniów charakteryzował dodatni stosunek do nauki, pilność i ambicja. Czyści, schludni, dobrze ułożeni. Przywiązują się do nauczycieli i biorą czynny udział we wszystkich uroczystościach i obchodach[67].

Podobny był skład społeczny uczennic gimnazjum żeńskiego[68]. Ich pochodzenie w 1931 r. było następujące: córki kupców – 133, rzemieślników – 29, urzędników prywatnych 40 i państwowych – 9, przemysłowców – 6, wolnych

---

[63] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 8.

[64] B. Oracz, *Gimnazija na Zygmuntowskoj…*, s. 182.

[65] *Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.*[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935/1936*, Lwów 1936, s. 78.

[66] *W drodze do Wiednia…*, s. 15–16.

[67] CDIAUL 179, 3, sygn. 864, k. 2–3.

[68] W 1928 r. uczęszczały 324 dziewczęta, w 1930/1931 r. – 292, w 1931 r. – 271, w 1932/1933 – 229, a w 1936/1937 – 379. CDIAUL 179, 3, sygn. 876, k. 2; sygn. 845, k. 2, 49; sygn. 855, k. 127.

zawodów – 10, bez zajęcia 43[69]. W roku zaś 1932/1933 były 2 córki rolników, 7 – przemysłowców, 107 – kupców, 15 – ajentów handlowych, 2 – urzędników państwowych, 26 – urzędników prywatnych, 3 – wolnych zawodów, 3 – nauczycieli, 16 – rzemieślników i 48 – rodziców bez zajęcia (wdów, inwalidów, bezrobotnych)[70]. Większość była lwowiankami, niewielki odsetek (niespełna 10%) pochodził z prowincji[71].

W latach 30. ŻTSLiŚ we Lwowie prowadziło: dwa przedszkola; szkołę powszechną przy ul. Za Zbrojownią 3 (58 dzieci), gimnazjum koedukacyjne (93 uczących się), 8-klasowe gimnazjum żeńskie humanistyczne (292), 6-klasowe męskie gimnazjum humanistyczne (223), 4-klasowe gimnazjum klasyczne (143). Gimnazja znajdowały się na trzech piętrach budynku przy Zygmuntowskiej 17. W gimnazjach męskich uczyło 13 nauczycieli i 3 nauczycielki, w żeńskim – odpowiednio 11 i 14[72]. W 1936 r. w gimnazjum żeńskim uczyło w sumie 15 nauczycieli własnych i 4 wspólnych z gimnazjum męskim, tylko dwoje z nich nie miało pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Kadrę pedagogiczną tworzyli: Betty Feuermann (j. łaciński), dr Sala Arnold-Buchsbaum (lekarka szkolna), Olga Buda (j. polski i niemiecki), Berta Ciferblatt (chemia fizyka i matematyka), mgr Józef Drommelschläger (religia, j. hebrajski i historia Żydów), Abraham Ehrlich (j. niemiecki i angielski), dr Sylwia Fischler (zajęcia praktyczne), dr Adela Gross (geografia i historia), dr Leon Gutman (religia i j. hebrajski), Bronisława Holz (język łaciński), mgr Ignacy Holz (matematyka), Joanna Igel (j. hebrajski), dr Julia Klinghofer (historia i geografia), Emil Kunke (rysunki), Gusta Margulies-Sternberg (j. łaciński i historia), dr Regina Pordes (j. niemiecki i propedeutyka filozofii), Lota Roth (przyroda), Zygmunt Roth (matematyka, fizyka i chemia), Stefania Taubenfeld (wychowanie fizyczne) i dr Stefania Wepperówna (j. polski)[73].

Specyfikę gimnazjów w swoich wspomnieniach barwnie scharakteryzował A. Schaff:

> Byłoby naiwnością sądzić, że władze zezwalając na otwarcie takiej wyraźnie „opozycyjnej" szkoły, patrzyły na jej istnienie łaskawym okiem. Prawo publiczności „B" („A" było zarezerwowane dla gimnazjów państwowych), decydujące o dopuszczeniu do państwowej matury i dalszych studiów wyższych, trzeba było wywalczyć. Tzn. my, jako uczniowie, musieliśmy umieć o wiele więcej niż uczniowie „normalnych" szkół. I rzeczywiście umieliśmy więcej! Więcej od nas wymagano w szkole, wiedząc o koniecznych inspekcjach, ale mieliśmy też doskonałych pedagogów, którzy potrafili takie rezultaty osiągnąć[74].

---

69 CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 11.
70 Tamże, k. 49.
71 CDIAUL 179, 3, sygn. 876, k. 2.
72 B. Oracz, *Gimnazija na Zygmuntowskoj*..., s. 184–185.
73 *Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.*[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935/1936*, Lwów 1936, s. 2–4.
74 A. Schaff, dz. cyt., s. 17.

Dalej zamieścił refleksję natury ogólnej: szkoła ta

> przede wszystkim była diabelnie trudna i wymagająca. […] dużo – bardzo dużo wymagano od uczniów, na to „B" w odniesieniu do prawa publiczności trzeba było zarobić, inspekcje przedstawicieli kuratorium były czymś poważnym – o tym wiedzieliśmy wszyscy, i nauczyciele, i uczniowie. Na pobłażanie, chociaż to była szkoła prywatna, utrzymująca się z czesnego, płaconego przez rodziców, nie było wobec tego miejsca. […] ona była lepsza od innych, gdyż musiała nią być. Utrata owego nieszczęsnego „B" przy prawie publiczności oznaczałaby katastrofę. A my byliśmy skazani przez sytuację na ustawiczny wysiłek[75].

Surowe kryteria oceny władz szkolnych rzutowały na wymagania nauczycieli wobec uczniów. Znaczący był odsiew szkolny – na przykład w roku 1927/1928 na 296 uczniów gimnazjum męskiego 55 (18,5%) nie uzyskało promocji do następnej klasy[76]. W gimnazjum żeńskim wyniki klasyfikacji z 1932 r. wskazują, iż na ogółem 271 uczennic aż 90, tj. 33.21%, a w 1936/1937 na 379 uczennic 90 (24%) uzyskało oceny niedostateczne[77]. Aby skuteczność nauczania była wyższa, staranniej wybierano dziewczęta ubiegające się o przyjęcie do gimnazjum. 3 września 1928 r. kierowniczka gimnazjum żeńskiego B. Feuermann (pracująca także w Gimnazjum Józefy Goldblatt-Kamerling) na konferencji nauczycielskiej stwierdziła m.in.:

> Z powodu braku odpowiednich szkół zawodowych dla młodzieży żeńskiej, które by oprócz fachowego dawały jej też ogólne wykształcenie, do którego się garną zwłaszcza żydowskie dziewczęta, napływ do gimnazjów jest jeszcze nieproporcjonalnie za duży, zwłaszcza gdy chodzi o młodzież ubogą. Na razie ani młodzież, ani rodzice u nas nie rozumieją jeszcze, że tylko dzieci uzdolnione i inteligentne nadają się do wyższych studiów[78].

W 1928 roku na egzamin wstępny w terminie powakacyjnym zgłosiło się 89 dziewcząt, a zdało jedynie 50%[79]. Baczną uwagę zwracano na znajomość polszczyzny kandydatek. B. Feuermann stwierdziła jej wysoki poziom, wynikający w dużej mierze z czytelnictwa dzieł polskich, ale także niemieckich i hebrajskich, pogłębiających znajomość owych języków.

Ważnym wydarzeniem w życiu szkolnym był egzamin dojrzałości. Gimnazja corocznie przesyłały sprawozdania z przebiegu matury do kuratorium. Zgodnie z zaleceniami władz oświatowych, komisji egzaminacyjnej przewodniczył

---

[75] Tamże, s. 26–27. Bardzo pozytywną opinię na temat jakości kształcenia wyraził również inspektor z ministerstwa w Warszawie, Dąbrowski, wizytujący przebieg matury w gimnazjum męskim w 1931 r. Wypowiedział się on, iż mimo obecności „na wielu egzaminach dojrzałości, […] tak wysokiego stanu nauki nigdzie nie stwierdził. W szczególności podniósł wysoki poziom nauki języka polskiego i gruntowną wiedzę filologiczną kandydatów". CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 115.

[76] CDIAUL 179, 3, sygn. 876, k. 8.

[77] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 13; sygn. 855, k. 127.

[78] CDIAUL 179, 3, sygn. 876, k. 2.

[79] Tamże.

profesor gimnazjalny z innego gimnazjum lwowskiego[80]. I tak w roku 1934/1935 w gimnazjum męskim do egzaminu dojrzałości zgłosiło się 22 kandydatów. Na egzaminie pisemnym dwóch wybrało temat z języka polskiego, a pozostali z historii. Z języka polskiego były do wyboru następujące tematy: „Rola kształcąca teatru, kina i radia" oraz „Jakie wartości pozytywizmu są dzisiaj aktualne?". Z historii zaś wybrane tematy brzmiały: „Ewolucja ustroju w Polsce współczesnej", „Dzieje polskiej idei niepodległościowej od rozbiorów do chwili obecnej", „Organizacja wojska w dawnej i dzisiejszej Polsce". Z języka łacińskiego dla uczniów gimnazjum klasycznego wybrano temat: „T. Liviusa „Ab urbe conditia" ks. XXX. Śmierć Cicerona (fragment)", a dla jednego kandydata z gimnazjum klasycznego nowego typu – C. Plinius Min. Epist. I. 13. „Ruch literacki i recytacje w Rzymie". Łacinę pisało dziewiętnastu, a język niemiecki trzech uczniów: „Die Bedeutung des 11 November für Polen", „Das Leben und Treiben in unseren Schulorganisationen", „Erinnerung aus meiner Kindheit". Zadania pisemne realizowano również według wyboru z języka greckiego, a dwudziestu jeden uczniów z matematyki i jeden z fizyki. Na podstawie prac pisemnych komisja egzaminacyjna dopuściła do egzaminów ustnych dwudziestu uczniów. Tego nie zdał jeden uczeń (reprobowano go, tzn. odroczono kolejne podejście do matury)[81].

W 1935 r. do egzaminu dojrzałości podeszło dwadzieścia jeden uczennic. W części pisemnej z języka polskiego wybierały one wśród następujących tematów: „Rola kształcąca teatru, kina i radia" i „Kobiety w świetle znanych mi utworów polskiej literatury romantycznej i pozytywistycznej". Z języka łacińskiego maturzystki odpowiadały na pytania: „Cicero, *Brutus* (&301–302)", „Jakie rodzaje wymowy uprawiał Cicero?", z niemieckiego zaś: „Der Sport, seine Licht- und Schattenseiten", „Die Bedeutung des 11 Novembers für Polen", „Erinnerung aus meiner Kindheit". Gimnazjalistki uzyskały następujące wyniki: język polski: ani jednej oceny bardzo dobrej, sześć dobrych, osiem dostatecznych i siedem niedostatecznych; język łaciński: żadnej oceny bardzo dobrej, pięć dobrych, siedem dostatecznych i dziewięć niedostatecznych; język niemiecki: bez ocen bardzo dobrych, cztery dobre, osiem dostatecznych i dziewięć niedostatecznych; matematyka: jedna ocena bardzo dobra, dwie dobre, osiem dostatecznych i dziesięć niedostatecznych[82]. A zatem około 40% maturzystek otrzymało oceny niedostateczne. Dwie oceny niedostateczne nie zamykały drogi do dalszych egzaminów. Po części pisemnej do egzaminu ustnego dopuszczono piętnaście kandydatek. Okazał się on za trudny dla jednej abiturientki. Sześć uczennic, które uzyskały więcej niż dwie oceny niedostateczne w części pisemnej, odroczono[83].

[80] Zob. CDIAUL 179, 3, sygn. 2376, passim.
[81] Tamże, k. 17–18.
[82] Tamże, k. 27–28.
[83] Tamże, k. 28.

W 1937 r. przebieg matury w gimnazjum żeńskim nadzorował Józef Mackiewicz z III Gimnazjum we Lwowie. Komisję współtworzyli nauczyciele przedmiotów wchodzących w zakres egzaminu. Jego przebieg nadzorowali członkowie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej (w roku 1935 przewodniczył jej dr Juliusz Kijas), którzy weryfikowali dobór tematów egzaminacyjnych i oceny uczniowskie (mogli je obniżyć lub podwyższyć).

W sprawozdaniu Państwowej Komisji Egzaminacyjnej z rozszerzonego egzaminu dojrzałości w żeńskim gimnazjum ŻTSLiŚ w 1938 r. interesujące uwagi poczynił dr Leopold Blaustein. Ściśle opisał on warunki zewnętrzne panujące podczas egzaminu pisemnego, wskazując na czynniki, które mogłyby rozproszyć uwagę, utrudnić koncentrację, na stan emocji uczennic, ich problemy i pytania. Odnotował każde wyjście z sali na życzenie. L. Blaustein dobór tematów maturalnych, dokonany wcześniej przez nauczycieli gimnazjum, uznał za trafny. Pozytywnie także wyraził się o rzetelności poprawy prac pisemnych z polskiego i łaciny – oceny uznał za sprawiedliwe. Zbyt łagodna zaś, zdaniem Blausteina, była ewaluacja z matematyki – część ocen obniżył. Autor sprawozdania pouczył także nauczycieli co do sposobu poprawy prac pisemnych. Zalecił m.in., aby w poprawie zadań niemieckich nie podkreślać całego słowa, gdy występuje błąd ortograficzny, błąd bowiem staje się nieczytelny. Najlepiej według niego wypadł egzamin z języka polskiego. Uczennice posługiwały się poprawną gramatyką i stylem, słabiej wypadła interpunkcja. Prace odznaczały się dużą wiedzą rzeczową, gorzej jednak było z logicznym uporządkowaniem materiału. Do egzaminu dopuszczono 37 dziewcząt. Na egzaminach pisemnych uzyskały one następujące oceny: z języka polskiego – dziesięć ocen dobrych, dwadzieścia dwie dostateczne i pięć niedostatecznych; z języka łacińskiego – jedna ocena bardzo dobra, siedem dobrych, dziesięć dostatecznych, aż dziewiętnaście niedostatecznych, z języka niemieckiego – dwie oceny bardzo dobre, dziewięć dobrych, dziewięć dostatecznych, aż siedemnaście niedostatecznych; z matematyki – dwie oceny dobre, dwadzieścia trzy dostateczne, dwanaście niedostatecznych[84]. Do części ustnej nie dopuszczono sześciu abiturientek z 3–4 ocenami niedostatecznymi.

Wyniki egzaminu ustnego były następujące: religia – trzydzieści uczennic zwolnionych, jedna ocena dostateczna, język polski – zwolnionych dziewięć, dwie oceny bardzo dobre, jedenaście dobrych, dziewięć dostatecznych; język łaciński – osiem zwolnionych, jedna ocena bardzo dobra, osiem dobrych, dziewięć dostatecznych, pięć niedostatecznych; historia – osiemnaście zwolnionych, sześć ocen dobrych, pięć dostatecznych, jedna niedostateczna; język niemiecki – dziesięć zwolnionych, cztery dobre, czternaście dostatecznych, trzy niedostateczne; matematyka – jedna zwolniona, osiem ocen bardzo dobrych, po dziewięć dobrych i dostatecznych, cztery niedostateczne; fizyka – dwadzieścia dwie zwolnione, jedna ocena bardzo dobra, pięć dobrych, jedna dostateczna, dwie niedostateczne[85].

[84] CDIAUL 179, 3, sygn. 2376, k. 85.
[85] Tamże, k. 87.

W sumie zatem egzamin wypadł słabo, szczególnie w części pisemnej. Z wyjątkiem języka polskiego, duża część uczennic miała problem z uzyskaniem oceny pozytywnej. Ogólnie słabe wyniki L. Blaustein tłumaczył zarządzeniem amnestii dla maturzystek mających za sobą nieudane próby uzyskania matury w latach poprzednich i słabą selekcją uczniów w ostatnich trzech latach nauki w gimnazjum. Oceny maturalne były nieco za wysokie, nauczyciele stawiali je za pracowitość i pilność, nie zaś za rzeczywisty poziom wiedzy[86].

ŻTSLiŚ dbało o wyposażenie dydaktyczne, zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Na zajęcia z przyrody przygotowano 136 okazów, z fizyki – 209, chemii – 68, z rysunków i robót ręcznych ponad 145 modeli, modele kartonowe brył, domów itd., a także pomoce na lekcje geografii i matematyki z geometrią. Zorganizowano również odpowiednio wyposażone warsztaty: introligatorski, stolarski, ślusarski i kowalski[87].

Ponadto funkcjonowały osobne biblioteki uczniowska i nauczycielska, a także biblioteka tekstów maturalnych[88]. Biblioteka uczniowska składała się z części hebrajskiej: liczącej 508 dzieł w 825 tomach, oraz części polskiej, obejmującej beletrystykę polską, niemiecką i z innych krajów[89]. Osobno skatalogowano literaturę piękną i dzieła naukowe, podzielone na działy matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny.

Bogata baza materialna szkoły wiązała się z wdrożonymi innowacjami pedagogicznymi. Gimnazjum Żeńskie ŻTSLiŚ, podobnie jak i męskie, korzystało z najnowszych osiągnięć dydaktyki światowej. Stosowano plan daltoński, nauczanie pod kierunkiem i metodę projektów (zob. podrozdział VI.1.)[90]. Szkoły nie miały jednak własnej sali gimnastycznej.

Finansowanie gimnazjów miało charakter społeczny, nie było więc stabilne. Czesne pokrywało połowę wydatków, pozostałą część kosztów uzyskiwano ze składek członków ŻTSLiŚ (około 1800 osób), zbiórek publicznych i darowizn. W 1932 r. przychody ŻTSLiŚ wyniosły 28 908 zł (w tym z czesnego 27 408 – z gimnazjum męskiego – 11 227, z gimnazjum żeńskiego – 8974, ze szkoły powszechnej – 4594 zł), zyski z czynszu za wynajem budynku w posiadaniu towarzystwa – 1000 zł, wpłaty członków – 500 zł. Wydatki opiewały jednak na łączną kwotę 34 181 zł. Znaczący niedobór wynikał m.in. z obciążenia budynku szkolnego kredytem hipotecznym. Wypłata pensji nauczycielskich była nieregularna[91].

Mimo stałego rozwoju, tworzenia nowych klas, gimnazja nie były w stanie przyjąć wszystkich chętnych. W 1936/1937 do gimnazjum męskiego zapisało się

---

[86] Tamże, k. 88.
[87] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 11–17.
[88] *Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.*[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935/1936*, Lwów 1936, s. 5–6.
[89] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 18–20, 22–30.
[90] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 55.
[91] CDIAUL 701, 3, sygn. 1377, k. 6–9.

420 uczniów. Większość była miejscowych, zaledwie 27 pochodziło z dalszych miejscowości (mieszkali na stancjach), a trzech uczniów mieszkało pod Lwowem[92]. W roku 1937 członkowie ŻTSLiŚ podjęli decyzję o dobudowie jednego piętra w zajmowanym budynku przy ul. Zygmuntowskiej 17. W końcu roku 1938 spełniono niezbędne formalności, a rozpoczęcie prac po podpisaniu umowy z firmą budowlaną wyznaczono na wrzesień roku 1939. Plany zniweczył wybuch wojny[93].

2.2. Uczniowie żydowscy w innych szkołach średnich

W roku 1920 w lwowskich męskich gimnazjach państwowych było uczniów żydowskich: 65% w II Gimnazjum, 4,3% w III, 50% w V, 10% w VI, 20% w VIII, 35% w IX. W I Gimnazjum Realnym ich odsetek sięgnął 17,1%, a w II – 19,1%[94]. Niestety, nie zachowały się statystki liczbowe.

Kolejne dane, pozwalające zobrazować udział uczniów żydowskich w szkolnictwie średnim we Lwowie, pochodzą z roku 1922. Dotyczą one jednak całej Małopolski. Otóż w polskich gimnazjach państwowych męskich było ich 783, stanowili 20,1% wszystkich uczniów, a w żeńskich było ich zaledwie 19, stanowiąc jednak 11%. Z polskich gimnazjów prywatnych męskich korzystało 58 Żydów (21,2%), lecz z żeńskich aż 368 Żydówek (53,3%). W nielicznych gimnazjach ruskich było 9,6% (52 uczniów) i 8% uczennic wyznania mojżeszowego[95]. Wiadomo także, iż w męskich gimnazjach państwowych we Lwowie Żydów było 168 i stanowili 24,6% uczniów[96]. A zatem udział uczniów i uczennic żydowskich w ogólnej populacji gimnazjalistów był zbliżony do danych z okresu autonomicznego. Nadal także utrzymywała się charakterystyczna dominacja Żydówek w szkolnictwie prywatnym.

---

[92] CDIUAL 179, 3, sygn. 855, passim.

[93] Gdy Lwów stał się częścią Ukraińskiej SSR, gimnazja utraciły swój żydowski charakter. Formalnie funkcję dyrektora nadal pełnił S. Igel, lecz faktycznie gimnazjum zawiadywał niejaki Chazan. Gimnazjum spadło do rangi szkoły powszechnej, miało charakter państwowej radzieckiej, uczniami i nauczycielami w nim nadal byli Żydzi. W miejsce języka hebrajskiego wprowadzono jidysz oraz rosyjski. Nie było jednak nauczycieli władających jidysz, nie wspominając już o rosyjskim, dopiero przybycie uchodźcy z Warszawy – adwokata dra Szmaragda, władającego owymi językami, rozwiązało problem. Później językiem wykładowym stał się ukraiński, w ZSRR szkole przyznano status szkoły średniej. W roku 2000 w Izraelu żyło jeszcze 14 absolwentów owego gimnazjum, po kilku mieszkało w Polsce, Szwecji i Francji. W 30-lecie szkoły specjalna konferencja odbyła się w Hajfie, a 40- i 50-lecie świętowano na konferencjach zorganizowanych w Tel Awiwie. B. Oracz, *Gimnazija na Zygmuntowskoj…*, s. 186–188. Zob. także: E. Jones, dz. cyt., s. 30, który pisze, iż zachował się niemal pełny skład kadry pedagogicznej gimnazjów, zniekształcając jednak nazwisko dyrektora Igla na „Szlomo Ogl".

[94] *Wiadomości bieżące*, „Muzeum" 1922, R. XXXVII, z. 4, s. 461.

[95] *Wiadomości bieżące*, „Muzeum" 1922, R. XXXVII, z. 1, s. 103.

[96] Tamże, s. 100.

Z powodzeniem kontynuowało działalność Gimnazjum Józefy Goldblatt-Kamerling. Prawo publiczności wygasło w okresie I wojny światowej. W roku 1920 właścicielka szkoły zwróciła się do MWRiOP w Warszawie (poprzez istniejącą jeszcze w lutym 1920 galicyjską RSK) z prośbą o nadanie praw publiczności i przeprowadzania matury. Do podania dołączono wyniki ostatniej wizytacji, która wypadła pomyślnie. Zwrócono uwagę na dobrą frekwencję, wskazującą na potrzebę istnienia zakładu. W roku 1919 były 352 uczennice. W sprawozdaniu powizytacyjnym podkreślono, że dziewczęta były wyłącznie wyznania mojżeszowego, lecz szkoła miała charakter „wybitnie polski"[97]. W okresie międzywojennym zmieniło się również pochodzenie społeczne uczennic. Podczas gdy dawniej gimnazjum skupiało uczennice pochodzące z wyższych sfer społecznych, po I wojnie większość z nich wywodziła się ze sfer średnich i niższych. Poziom nauczania niezmiennie utrzymywał się na wysokim poziomie, dzięki starannie wyselekcjonowanemu gronu pedagogicznemu, pracującemu na stałych posadach w gimnazjach lwowskich[98]. W roku szkolnym 1928/1929 było 157 uczennic, z których promowano do następnych klas 142. W kolejnym roku szkolnym naukę w klasach IV–VIII podjęło 140 uczennic. Do klasy IV przyjmowano ze szkół powszechnych. Aż 128 uczennic korzystało z ulg w opłacie czesnego, a 4 zostały zwolnione. Wpływy z czesnego wyniosły 69 080 zł, było to jedyne źródło utrzymania szkoły[99].

Biblioteka szkolna po I wojnie światowej zawierała 1215 tomów (w tym 888 polsko-, a 327 niemieckojęzycznych). Ponadto korzystano ze 125 obrazów, 48 map, 2 globusów i tellurium. W gabinecie fizycznym zgromadzono 144 przedmioty, m.in. okazy zoologiczne i botaniczne, minerały, a także model szkieletu człowieka[100]. W 1931 r., zgodnie z zapewnieniami właścicielki, ubiegającej się o prawa publiczności, wyposażenie szkoły było kompletne, co oznaczało dostateczną liczbę ławek w każdej klasie, tablicę, stół, przenośny stopień pod tablicą, krzesło, termometr, umywalkę z ręcznikiem, spluwaczkę, kosz na papiery, a na ścianach obrazy i mapy. W szkole urządzono już salę gimnastyczną, w której umieszczono skrzynię szwedzką, drabinki ławeczki, stojaki, siatki i piłki, a także z braku innego miejsca – pianino (sic!). Pomoce naukowe obejmowały: 472 przyrządy do nauki fizyki i chemii, 158 okazów do nauki zoologii, 169 do mineralogii, 6 do krystalografii, 28 do botaniki, do nauki geometrii 10 figur, dwa wielkie cyrkle, dwa kątomierze, linie, trójkąt, a także 40 map geograficzno-historycznych, atlas statystyczny Polski, 2 globusy, tellurium. Obrazów było już 445 (korzystano z nich podczas nauki kultury, filologii, historii, geografii i nauk przyrodniczych).

---

[97] CDIAUL 179, 3, sygn. 825, k. 9.

[98] Tamże.

[99] CDIAUL 179, 1, sygn. 638, k. 58–59. W Prywatnym Gimnazjum im. Henryka Jordana w 1930 r. było 77 rzymskich katolików i 29 żydów (k. 66).

[100] CDIAUL 179, 3, sygn. 825, k. 33.

Biblioteka mieściła 992 tomy dla uczniów i 380 dla nauczycieli (dodatkowo 100 tomów znajdowało się w biblioteczkach klasowych). Prenumerowano 17 czasopism[101].

Wizytujący szkołę w styczniu 1923 r. inspektor Stanisław Pająk zwrócił uwagę na duży odsetek tzw. prywatystek. Pobierały one prywatną naukę w domu, a w szkole zdawały półroczne egzaminy, uzyskując dalszą promocję. KOSL wymagało poniechania owej praktyki[102].

Ten sam wizytator w marcu 1931 r. dał taką oto diagnozę stanu dydaktyczno-wychowawczego Gimnazjum J. Goldblatt-Kamerling:

> Zakład utrzymuje się na poziomie normalnym, w niektórych jednak przedmiotach rezultaty nauki są dość skromne (język niemiecki). Zaopatrzenie zakładu w środki naukowe wymaga dalszej rozbudowy laboratoriów. W porównaniu z zakładami innymi jest im równoważny pod względem osiąganych rezultatów pracy w niektórych przedmiotach, nie widać jednak w zakładzie silniejszego związku z domem rodzicielskim. Gdyby nauka języka polskiego okazywała pod względem metodycznym i rzeczowym lepsze rezultaty, zakład mógłby pretendować do pełnych uprawnień[103].

W podsumowaniu jednak wizytacji z roku 1932 ten sam wizytator konkludował:

> Pod względem naukowym dotrzymuje kroku z istniejącymi zakładami państwowymi czy prywatnymi o pełnych uprawnieniach, a panująca w zakładzie atmosfera ułatwia współpracę grona nauczycielskiego także pod względem wychowawczym dzięki harmonii i wzajemnej życzliwości. W zakładzie bez krzykliwej reklamy istnieje realna praca nad kształceniem i wychowaniem młodzieży w duchu państwowym[104].

Stanisław Pająk wnioskował o przyznanie gimnazjum pełnych praw szkół państwowych.

Po reformie jędrzejewiczowskiej stopniowo uruchamiano klasy gimnazjum nowego typu, prowadząc aż do wygaśnięcia, równolegle klasy V–VIII starego typu humanistycznego. W 1930 r. było 140 uczennic, w następnym – 128, w 1933 –141, w 1935 – 163, w 1936 – 166, a w 1938 – 186 dziewcząt[105]. Wszystkie były wyznania mojżeszowego i deklarowały narodowość polską. Większość była lwowiankami, z wyjątkiem siedmiu dziewcząt pochodzących z prowincji. Najwięcej (około połowy) było córek kupców i urzędników prywatnych, następnie przemysłowców i właścicieli nieruchomości, mniej – robotników i rzemieślników. A zatem szkoła przyciągała bogatsze sfery ludności żydowskiej. Tendencja ta utrzymała się do końca międzywojnia. W opinii władz szkolnych były to uczennice pilne, sumienne i karne[106].

---

[101] Tamże, k. 45.
[102] Tamże, k. 34.
[103] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 14.
[104] Tamże, k. 26.
[105] CDIAUL 179, 3, sygn. 825, k. 5, 44; sygn. 842, k. 5, 36, 51, 54, 61.
[106] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 36.

Kierowniczka i właścicielka szkoły prowadziła przemyślaną politykę kadrową, pozyskując profesorów z gimnazjów państwowych. Umiejętnie bilansowała interes osobisty z interesem młodzieży i potrzebami zakładu kształcąco-wychowawczego. Nauczyciele byli wymagający, co wymuszało na uczennicach odpowiedzialne podejście do nauki. Z reguły surowiej podchodzono do kwalifikacji w pierwszym półroczu, mobilizując podopieczne do wytężonej pracy. W roku szkolnym 1931/1932 podczas klasyfikacji półrocznej około 40% uczennic nie ze wszystkich przedmiotów uzyskało pomyślny wynik[107]. Na koniec roku jednak kryteria oceny nieco osłabiano. Klasyfikacja z roku 1930/1931 zawierała 10% ocen niedostatecznych, zaś z roku 1933/1934 wykazała: postęp bardzo dobry 26 uczennic, dobry – 62, dostateczny – 32, z zastrzeżeniami – 6, i niedostateczny 9 dziewcząt (6,67%)[108]. W 1932 r. do matury przystąpiło 28 uczennic, zdało ją 26, a w 1933/1934 zgłosiło się 21 abiturientek, z których pomyślnie egzamin dojrzałości przeszło 15[109]. W opinii nadzoru pedagogicznego oceny były nieco zawyżane[110].

Budynek szkolny spełniał wymogi prawa oświatowego. Jedynym mankamentem była za mała sala gimnastyczna. „Może [ona] pomieścić najwyżej 20 ćwiczących dziewcząt, a nadto jest mroczna i wilgotna" – pisał po wizytacji w marcu 1938 r. Z. Gerstmann[111].

Szkoła J. Goldblatt-Kamerling była najważniejszą placówką średnią dla dziewcząt żydowskich we Lwowie, dającą przepustkę do wykształcenia wyższego. Miała ona charakter elitarny. Wybierały ją na ogół córki zamożniejszej części społeczeństwa, w dużym stopniu zasymilowane.

Uczennice żydowskie dominowały również w Gimnazjum Żeńskim dr Adeli Karp-Fuchsowej, założonym w 1919 r.[112] Szkoła mieściła się przy ul. Krasickich 18. W świetle rocznych sprawozdań gospodarzy klasy okazuje się, że w roku 1926/1927 spośród 280 uczennic wszystkie były żydówkami (w 1930 r. wszystkie 163 uczennice były żydówkami[113]). Religii nauczali Tewel Schreiber oraz Eliasz Terner[114]. Po reformie jędrzejewiczowskiej szkoła przechodziła regres. W roku

[107] Tamże, k. 11.
[108] Tamże, k. 23, 51.
[109] Tamże, k. 36, 51.
[110] Podczas wizytacji inspektor: hospitował lekcje, sprawdzał wypracowania pisemne i stan wychowania poprzez obserwację młodzieży, przeprowadzał rozmowę z przedstawicielami gminy szkolnej, dokonywał przeglądu zapisków i dokumentów szkolnych, w tym dzienników i administracji. Na koniec wizytacji odbywał konferencję powizytacyjną z nauczycielami i kierownikiem szkoły.
[111] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 60.
[112] Była doktorem filologii germańskiej na Uniwersytecie Lwowskim, jej promotorem był Jan Kasprowicz. Zob. J. Suchmiel, *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000, s. 110.
[113] CDIAUL 179, 1, sygn. 638, k. 70.
[114] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 6–21.

szkolnym 1934/1935 nie była już także jednolita pod względem wyznaniowym, bo wśród 160 uczennic 37 było wyznania rzymsko-, a jedna grekokatolickiego[115].

Inspektorzy szkolni niekiedy formułowali uwagi krytyczne na temat efektywności nauczania, z ocenami tymi nie zawsze zgadzali się nauczyciele, pracujący na co dzień w gimnazjach państwowych. W roku 1928 polemikę takową z KOSL prowadzili m.in.: z IX Gimnazjum dr Stanisław Buzath, z X – Tadeusz Malski, z III – Albin Kania, a z IV – dr Ryszard Skulski, zatrudnieni w omawianym gimnazjum[116].

W roku 1937 obok gimnazjum uruchomiono także liceum[117]. Uczyło się w nim 246 żydówek, obok 259 rzymskich katoliczek, 18 grekokatoliczek i 6 ewangeliczek[118].

Na uwagę zasługuje również istniejące od 1902 r. Prywatne Gimnazjum Żeńskie im. Juliusza Słowackiego we Lwowie, mieszczące się przy ul. Chorążczyzna 7. Prawo publiczności przyznawano, począwszy od 1904 r., każdej kolejnej klasie. Kolejnymi dyrektorami gimnazjum byli: Aleksander Frączkiewicz (1902–1905), dr Konstanty Woyciechowski (1905–1906), Marian Reiter (1906–1907), Wojciech Biesiadzki (1907–1908), Bronisław Gebert (1908–1914), dr Stanisław Kossowski (1914–1917) i Edmund Skarbiński (1917–1930). W odróżnieniu od omówionych uprzednio gimnazjów żydówki nie stanowiły w nim większości. W roku 1908/1909 na 262 uczennice 94 było wyznania mojżeszowego[119], a w 1910/1911 r. spośród 272 uczennic aż 106 było wyznania mojżeszowego[120]. W 1930 r. było 235 uczennic, w tym 176 starozakonnych, 57 rzymskich katoliczek i dwie grekokatoliczki[121].

Żydówki stanowiły niemal połowę uczennic w Gimnazjum Żeńskim im. Zofii Strzałkowskiej we Lwowie. Szkoła powstała w 1899 r., mieściła się przy ul. Zielonej 22. W okresie międzywojennym prowadził ją Stanisław Strzałkowski, a kierownikiem od 1929 r. był Henryk Hollender. Wiadomo, że w 1930 r. wśród 314 uczennic żydówek było 146, obok 155 rzymskich katoliczek, 7 grekokatoliczek, 1 prawosławnej i 5 ewangeliczek[122].

W okresie międzywojennym w całej Polsce odsetek Żydów w szkołach średnich sięgnął 18%. W szkołach państwowych stanowili oni 10% uczniów,

---

[115] Tamże, k. 70.
[116] Tamże, k. 55.
[117] CDIAUL 179, 3, sygn. 68, k. 3.
[118] CDIAUL 179, 1, sygn. 638, k. 71, 75.
[119] S*prawozdanie dyrekcji Prywatnego Gimnazyum Żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1908/1909*, Lwów brw., s. 112.
[120] AGAD 304, sygn. 276u, k. 765. VIII-klasowym prywatnym Gimnazjum im. Słowackiego zarządzał prof. VI Gimnazjum Bronisław Gebert. Na czele towarzystwa tej szkoły żeńskiej stał prof. uniwersytecki Kazimierz Twardowski (k. 848). W 1910 r. było 300 uczennic, w tym 13 prywatystek – tamże, k. 850.
[121] CDIAUL 179, 1, sygn. 638, k. 94.
[122] Tamże, k. 94, 98.

w samorządowych 7%, a w prywatnych 30%. Wśród nie-Żydów 66% młodzieży uczęszczało do szkół publicznych, a pozostała część do prywatnych, u Żydów proporcje owe były odwrotne[123]. W latach kryzysu, w okresie między 1925 a 1935 r., nastąpił spadek ogólnej liczby Żydów uczęszczających do szkół średnich o około 30%, podczas gdy wśród chrześcijan ów spadek był niższy, wyniósł 21%[124]. Kryzys boleśniej odczuły szkoły prywatne.

Statystyki dotyczące szkół lwowskich ukazują zachowanie pewnego *status quo* udziału uczniów żydowskich w populacji ogólnej uczniów szkół średnich. Nowym zjawiskiem jednak były prywatne gimnazja ŻTSLiŚ. Pojawiły się one i działały z powodzeniem w wyniku nieprzychylnego odbioru obecności Żydów w szkolnictwie średnim, a także wyższym, podsycanym przez środowiska narodowe. Dowodem owej zmiany jest materiał pamiętnikarski gimnazjalistów ze szkół państwowych.

Pamiętnikarze z lat międzywojennych, szczególnie z okresu pierwszego dziesięciolecia, uczęszczający wówczas do gimnazjum, wspominają o na ogół jednolitym charakterze klas, w których byli i Żydzi, i Polacy. W klasie szkolnej łączącym wszystkich doświadczeniem było uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym, sukcesy i niepowodzenia klasy oraz jej bieżące sprawy. Narodowość, religia zaczynały stanowić pewne kryterium wyborów, gdy chodziło o bliższe przyjaźnie. Wówczas uczniowie żydowscy tworzyli, często nieświadomie (co podkreśla wielu autorów wspomnień), własny krąg towarzyski, Polacy oraz Ukraińcy – także własny.

> Nie oznaczało to jednak – wyjaśnia A. Landau-Czajka – że nie nawiązywały się poszczególne, jednostkowe przyjaźnie. Osoby wywodzące się z polskiej i żydowskiej rodziny mogły siedzieć razem w ławce i być najbliższymi przyjaciółmi, ale zazwyczaj kręgi ich dalszych przyjaciół i kolegów nie pokrywały się[125].

W relacjach uczniów żydowskich powtarza się także informacja, iż mimo utożsamiania się z literaturą i kulturą polską oraz dobrych kontaktów z uczniami polskimi nie byli oni postrzegani jako Polacy.

Szkoła średnia stała się miejscem agitacji politycznej, szczególnie w drugiej dekadzie okresu międzywojennego. Zdyscyplinowane i dobrze zorganizowane grupy nieformalne na terenie szkoły tworzył obóz narodowy. W swych wspomnieniach z czasów gimnazjalnych cytowany w rozdziale poświęconym szkolnictwu elementarnemu Leszek Sawicki (uczęszczał do XI Gimnazjum im. Śniadeckich) przywołał postać Krasego (Winowski), członka skrajnie prawicowej organizacji Falanga (bojówki ONR). W autorze wspomnień, przyzwyczajonym w szkole powszechnej do tolerancyjnego obchodzenia się z innowiercami, nie wzbudził on sympatii. Uczeń ów na terenie szkoły

[123] J. Z-n, dz. cyt., s. 93–94.
[124] Tamże, s. 94.
[125] M. Landau-Czajka, dz. cyt., s. 321.

kolportował antyżydowskie czasopismo „Samoobrona Narodu", a pewnego razu zobaczyliśmy go na ulicy – wspomina L. Sawicki – maszerującego w grupie podobnych wyrostków, wykrzykujących chóralnie hasło: „Falanga walczy, Falanga czuwa. Falanga Żydów z Polski usuwa"[126].

Wyrazem nastrojów antyżydowskich były wydarzenia zapoczątkowane niepozornym incydentem podczas obchodów święta Bożego Ciała w roku 1929. W niedzielę 2 czerwca, w oktawę Bożego Ciała, procesja katolicka przechodziła przez ulicę Zygmuntowską, gdzie mieściło się omówione w niniejszym rozdziale Gimnazjum Żeńskie Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej. W feralnym dniu w gimnazjum odbywały się zajęcia. O godzinie 11, korzystając z przerwy, 15-letnie dziewczęta oddawały się głośnym rozmowom i śpiewom. Część z nich, przebywająca na drugim piętrze, zaciekawiona tym, co dzieje się na zewnątrz, stanęła przy oknie. Jedna z uczennic weszła na krzesło, które się złamało. Hałas zwrócił uwagę grupki uczestników procesji przechodzącej właśnie pod oknami szkoły. Wierni udali się do kościoła św. Anny, ale osoby z końca pochodu stwierdziły, że „zrzucono kamienie, pluto i wylano wodę na procesję"[127].

Główną oskarżycielką była jedna z mieszkanek sąsiedniej posesji. Ona, jak i pozostali jej lokatorzy, wykazywali niechęć do uczniów i samej szkoły, ponieważ jej dyrekcja sondowała wcześniej możliwości wynajmu lub zakupu sąsiednich placów i posesji (budynek gimnazjum był zbyt mały, szukano możliwości rozbudowy). Przed szkołą zebrał się tłum, wtargnięto do środka, wezwano policję. Policjant próbował ustalić przebieg wypadków. Tłum ludzi powtórzył zarzuty. Przedstawiciel władz szkolnych, znany adwokat, działacz polityczny i społeczny Dawid Schreiber zapytał policjanta, czy wierzy tłumowi, iż dziewczęta przyszły do szkoły z kamieniami i czy widzi w klasie naczynia z wodą. Obita ściana i brak tynku na podłodze posłużył jako wystarczający dowód do sporządzenia tendencyjnego raportu[128].

Wydarzenie szeroko komentowano w prasie. Lwów obiegła informacja o sprofanowaniu procesji Bożego Ciała. Prowadzący procesję ks. kanonik Wincenty Rokicki, proboszcz w kościele św. Anny, nie potwierdził owych informacji, szedł bowiem na czele procesji i nie widział, co się działo na jej końcu. Zaznaczył również, że w pewnej chwili, gdy skręcał już w ul. Gródecką, usłyszał dziewczęcy krzyk, przypisał go jednak tłokowi panującemu wśród tłumu wiernych przeciskających się wąską ulicą Zygmuntowską.

Niestety, niesforność uczennic gimnazjum żydowskiego okazała się pretekstem do działania dla środowisk narodowych. W poniedziałek wieczorem uzbrojony w pałki tłum, złożony w większości ze studentów, w akcie odwetu zdemolował biuro redakcji gazety żydowskiej „Chwila". Inna grupa zniszczyła częściowo wyposażenie szkoły na ulicy Zygmuntowskiej, a następnie zdemolowała

[126] L. Sawicki, dz. cyt., s. 228.
[127] CDIAUL 701, 3, sygn. 784, k. 2.
[128] Tamże, k. 1–3.

gmach Żydowskiego Domu Akademickiego przy ul. św. Teresy. Policja aresztowała kilkadziesiąt osób uczestniczących w zamieszkach.

Rozruchy lwowskie potępiła prasa warszawska. „Głos Prawdy" z 5 czerwca 1929 r. pisał w artykule *Obwiepol*[129] *na usługach wrogów państwa*, że podżegana przez narodową demokrację „młodzież obwiepolska" przysłużyła się tak naprawdę nie sprawie polskiej, lecz żydowskiej. Echa bowiem zamieszek szerokim echem odbiją się w Europie, politycy zaś będą naciskać, by mniejszość żydowską w Polsce objąć specjalnymi prawami i ochroną.

Śledztwo policji nie potwierdziło rzucania kamieni i plucia przez młodzież żydowską, choć odnotowano niestosowne zachowanie. A zatem niewspółmierne do zajścia w szkole przy ul. Zygmuntowskiej zamieszki wywołała niesforność młodzieży i brak odpowiedniego nadzoru ze strony grona nauczycielskiego.

Autor publikacji na temat stosunku Kościoła rzymskokatolickiego do Żydów w okresie międzywojennym, Damian Palka, pisze, że wydarzenia zostały potępione przez biskupów lwowskich w liście skierowanym do wojewody, niemniej jednak prasa katolicka skrytykowała „szarganie świętości katolickich"[130].

Szeroka fala antysemityzmu przetoczyła się przez szkoły lwowskie w roku 1937. Doszło wówczas do ekscesów wymierzonych przeciw uczniom żydowskim na terenie szkół średnich oraz powszechnych, a także poza terenem szkoły. 2 listopada 1937 r. w mieście odbył się pochód młodzieży gimnazjalnej, prowadzony przez studentów. W szkołach kolportowano ulotki o treści antysemickiej. W dokumentach archiwalnych zachowała się treść jednej z nich:

> Koleżanki!!!
>
> W związku ze wzmagającym się na terenie całej Polski ruchem narodowym powinniśmy i my stanąć do walki z odwiecznym naszym wrogiem – żydostwem.
>
> Musimy dziś wystąpić przeciwko tym pasożytom żydowskim, które bezczelnością i podłością chcą nas wykorzystać na każdym kroku, szachrajstwem i podchlebstwem starają się wyprzedzić nas w każdej dziedzinie pracy.
>
> One – odnoszą się z arogancją do władzy szkolnej i do nas, one – bezkarnie łamią przepisy szkolne, psują opinię naszej szkole!!!
>
> Przeciwko tym zgubnym fermentom klasowym wystąpmy dziś my – Koleżanki Polki i przyrzeknijmy sobie, że:
>
> 1. Nie podamy ręki żydówce. 2. Nie będziemy dzielić miejsca w ławce z żydówką. 3. Nie zwrócimy się o pomoc ani same nie ofiarujemy żydówce. 4. Nie pozwolimy, by jakiekolwiek stanowisko w gminie klasowej albo w innej organizacji szkolnej zajęła żydówka. 5. Nie będziemy korzystać z pomocy naukowej korepetytorów żydowskich. 6. Nie kupimy żadnego towaru w sklepie żydowskim!!!
>
> Czynem nie słowem zaznaczmy, że szkoła polska dla polskich uczennic.
>
> Przeczytaj i podaj drugim!!![131]

[129] Obwiepolem określano Obóz Wielkiej Polski,

[130] D. Palka, *Kościół katolicki wobec Żydów w Polsce międzywojennej*, Kraków 2006, s. 148.

[131] CDIAUL 179, 1, sygn. 913, k. 9.

Inna ulotka, przygotowująca klimat pod wystąpienia antyżydowskie, zawierała kilka rymowanek. Anonimowy autor (bądź autorzy) pod nagłówkiem „Falanga!!!" zamieścił takie oto hasła:

Warszawa, Lwów i Kraków
To miasta Polaków
A wy Żydy świnie
Siedźcie w Palestynie[132].

Inny niewyszukany dwuwiersz brzmiał:

Polacy! Czyście baby
Bijcie Żydów jak Araby[133].

Kolejny wskazywał ogólny cel zamieszek:

Polacy! Róbcie tak jak Niemcy,
Aby w Palestynie Żydów było więcej[134].

Ulotki były rozpowszechniane za cichym przyzwoleniem grona nauczycielskiego. Nie skończyło się na słownych pogróżkach. W Gimnazjum im. Stefana Batorego dwóch uczniów, stojąc na górze schodów, strącało w dół kolegów wyznania żydowskiego (doszło do złamań i potłuczeń). W tzw. pikietowaniu sklepów żydowskich brali udział uczniowie szkół średnich. Uczennice z Gimnazjum Sacre Coeur były świadkami na ul. Leona Sapiehy przy kościele św. Elżbiety, jak studenci zawiązali Żydowi worek na głowie i pobili go do krwi. W wejściu do szkoły im. Konopnickiej dyżurni, należący do szkolnego oddziału PCK, bili wchodzących uczniów Żydów. W tej samej szkole w wyniku bójki poważnie ucierpiał od swoich kolegów Żydów Polak. W jednej ze szkół powszechnych (w źródle nie podano nazwy) uczennice klasy II domagały się wprowadzenia getta ławkowego i pobiły Żydówki, nie chcąc siedzieć razem z nimi. Starego Żyda, sprzedającego precle na ul. Łyczakowskiej, spod gradu kamieni rzucanych przez uczniów szkoły powszechnej oswobodził ksiądz greckokatolicki[135].

Jak widać, polska szkoła nie była wolna od antysemityzmu. Wśród uczniów dość łatwo ujawniała się, często nieświadomie, pewna dyspozycja antyżydowska. Jej uaktywnienie się wynikało z propagandy środowisk narodowych i kryzysu gospodarczego. Wówczas harmonijne współżycie różnych nacji i religii z okresu pokoju i względnej stabilizacji gospodarczej i ekonomicznej okazywało się pozorem[136].

---

[132] Tamże, k. 6.
[133] Tamże, k. 6–7.
[134] Tamże, k. 7–8.
[135] Tamże, k. 1.
[136] W protokole z konferencji dyrektorów szkół średnich z 4 X 1938 r. we Lwowie pod przewodnictwem, kuratora OSL dra Tadeusza Kupczyńskiego zanotowano także wypowiedź ks. dra Zaleskiego, dyrektora filii Państwowego Gimnazjum Akademickiego z ukraińskim językiem nauczania – stwierdził on: „Antysemityzm istnieje, lecz nie przybiera tak zdecydowanych form, jak

Wydarzenia tego typu rzadko występowały w murach szkoły powszechnej, częściej w szkole średniej, natomiast były codziennością w ławach uniwersyteckich. Niemal w każdym wspomnieniu z okresu studiów dostrzegane były bariery między studentami Żydami a Polakami, a także Ukraińcami. Sugestywnie ich obraz oddał Henryk Reiss, student Politechniki Lwowskiej z przełomu lat 20. i 30.:

> Trzymaliśmy się, żydowscy studenci, razem, jako jedna, zwarta grupa, oddzielona murem jawnej nienawiści – z małymi wyjątkami – od studentów polskich i murem zimnej obojętności – od studentów ukraińskich[137].

Istotną uwagą jest spostrzeżenie, iż ewentualne trudne kontakty z nie-Żydami nie zawsze musiały wynikać ze złej woli tych ostatnich lub otwartego antysemityzmu. Niektórzy pamiętnikarze przyznają, iż sami wykazywali pewien dystans do swych polskich kolegów czy koleżanek. Niekiedy ów dystans był wynikiem jakiegoś incydentalnego zachowania o charakterze antysemickim, które nie mogło świadczyć o takim właśnie nastawieniu całej klasy. Wrażliwość lub uprzedzenia tkwiące po stronie żydowskiej również mogły rzutować na wrażenia wyniesione ze środowiska szkolnego[138].

A. Landau-Czajka zwraca także uwagę, że zdecydowanie bardziej harmonijnie rysuje się obraz relacji polsko-żydowskich w szkole kreślony ręką polskich pamiętnikarzy. Obecność uczniów bądź uczennic żydowskich w klasie szkolnej wydawała się czymś normalnym. Na ogół nie wspominają oni o segregacji, uprzedzeniach czy trudnościach w kontaktach między obiema stronami[139].

Mimo przytoczonych nieprzyjemnych doświadczeń A. Landau-Czajka zauważyła, że uczniowie żydowscy z terenów Galicji wspominają lepiej polskie

---

u młodzieży polskiej, nie ma raczej poglądu gospodarczego i społecznego" (CDIAUL 179, 2a, sygn. 52, k. 85).

[137] H. Reiss, *Z deszczu pod rynnę… Wspomnienia polskiego Żyda*, Warszawa 1993, s. 33. Jeśli chodzi o szkolnictwo wyższe, w roku 1924/1925 Żydów było 21% wśród studentów w Polsce, a dekadę później już niecałe 15%. Był to efekt antysemityzmu. Na uczelniach lwowskich studiowało wówczas: na UJK 1236 (20%), na Politechnice 374 (14%), Akademii Medycyny Weterynaryjnej 32 (7%), w Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego 46 (9,6%) Żydów. J. Z-n, dz. cyt., s. 96–97.

[138] Przykładem jest Kurt I. Lewin, który w swoich wspomnieniach z okresu nauki w Szkole Powszechnej im. A. Mickiewicza we Lwowie przyznaje, że od kolegów stronił, był mrukliwy i opryskliwy i przewrażliwiony na punkcie żydowskiego pochodzenia. Gdy w szkole po raz pierwszy zetknął się z antysemityzmem, organizował nawet „samoobronę kolegów Żydów przeciw «wyższej rasie»" (K.I. Lewin, *Przeżyłem*…, s. 13). Poinformował nauczyciela, że uczeń Polak skierował do niego obelżywe słowa; gdy nauczyciel nie zareagował, wobec klasy powiedział: „dla mnie sprawiedliwości nie ma, bo jestem Żydem" (tamże, s. 14). Został zaprowadzony do dyrektora i zagrożono mu usunięciem ze szkoły. Swą postawą zyskał jednak uznanie kolegów w klasie, a także ojca, rabina synagogi postępowej Jecheskiela Lewina (tamże, s. 13, 14). Z kolei Truda Rosenberg (nazwisko panieńskie Osterman), uczęszczająca do szkoły im. Konopnickiej, nic nie wspomina o antysemityzmie, wspólną naukę dzieci żydowskich i nieżydowskich traktując jako coś normalnego we Lwowie w okresie międzywojennym. H. Fedorowicz, dz. cyt., s. 32.

[139] A. Landau-Czajka, dz. cyt., s. 322–323.

gimnazja niż uczniowie z innych zaborów. Tłumaczyła ten fakt wielonarodowościowym charakterem klas. Konflikty częściej wybuchały między Polakami a Ukraińcami niż Polakami a Żydami. Ponadto w wielu gimnazjach uczniowie żydowscy dominowali (np. w Przemyślu stanowili 75%)[140].

W okresie austriackim, a także w latach międzywojennych młodzież żydowska coraz liczniej korzystała z ogólnodostępnych szkół państwowych. Wzrost zainteresowania wykształceniem świeckim wśród dziewcząt żydowskich na przełomie XIX i XX w. przyczynił się do rozkwitu żeńskich gimnazjów prywatnych we Lwowie. Jedynymi gimnazjami żydowskimi w omawianym okresie były placówki ŻTSLiŚ. Miały one charakter syjonistyczny. Wyróżniała je wysoko wykwalifikowana kadra pedagogiczna, innowacyjność i bogate zaplecze dydaktyczne, które przełożyły się na wysoką jakość kształcenia[141]. W okresie międzywojennym w państwowych szkołach średnich narastały nastroje antysemickie. Między innymi w ich wyniku rozwijało się prywatne szkolnictwo żydowskie.

[140] Tamże, s. 375.

[141] Należy odnotować, że pod koniec lat 30. powstały żydowskie gimnazja: handlowe, im. Korkisa, i Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych. Nie rozwinęły się one jednak w pełni na skutek wybuchu II wojny światowej. Dokumentacja na ich temat jest bardzo skąpa, dlatego też informacje o nich zamieszczono, omawiając szkoły zawodowe, dające początek owym gimnazjom.

——— ROZDZIAŁ IV ———

SZKOLNICTWO ZAWODOWE

1. Okres austriacki

Rozwój szkolnictwa zawodowego wśród ludności żydowskiej w Europie Środkowo-Wschodniej na przełomie XIX i XX w. wiązał się z zagadnieniem tzw. produktywizacji, czyli skierowaniem jej do rzemiosła, przemysłu i rolnictwa. Genezy należy upatrywać w polityce prowadzonej u schyłku XVIII w. przez Józefa II, który zgodnie z zasadami fizjokratyzmu dążył do rozwoju rolnictwa i rzemiosła żydowskiego i odsunięcia wyznawców judaizmu od takich zajęć, jak np.: prowadzenie karczem, warzenie piwa i destylacja wódki[1]. Potrzebę tę dostrzegli na początku XIX w. także przedstawiciele haskali. Ich petycje, słane do Wiednia, w sprawie zniesienia ograniczeń w zakresie zarobkowania w różnych dziedzinach gospodarki przez Żydów rzadko jednak spotykały się z przychylnością władz. Co prawda w roku 1831 r. cesarz zgodził się na utworzenie we Lwowie Towarzystwa Szerzenia Pożytecznych Rzemiosł wśród Izraelitów[2], jednak nie spełniło ono oczekiwań. Koncepcja produktywizacji zyskała mocniejsze fundamenty pod koniec XIX w. w wyniku rozwoju kapitalizmu oraz przemysłu, a także rozruchów antyżydowskich w Rosji. Wydarzenia te uświadomiły samym Żydom, a także środowiskom dostrzegającym „kwestię żydowską", iż dominujący sposób zarobkowania starozakonnych (handel i pośrednictwo), i wynikające stąd skoncentrowanie ich w miastach, budzi atmosferę uprzedzeń i wrogości otoczenia. Taka jednostronność była niebezpieczna także z tego powodu, że każda nowelizacja prawa, dokonywana pod wpływem bieżących wydarzeń, z dnia na dzień diametralnie zmieniała położenie Żydów, odcinając lub mocno ograniczając możliwości zarobkowania. Konieczna zatem była decentralizacja Żydów na rynku pracy i pociągnięcie ich do zawodów produktywnych.

Pierwsze organizacje żydowskie propagujące kształcenie zawodowe powstały na przełomie XIX i XX w. Duży wpływ na ich działanie wywierał syjonizm, który zakładał przygotowanie osadników – rolników i rzemieślników – do emigracji do Palestyny i odrodzenie państwa izraelskiego. Realizacją tej koncepcji zajęły się Jewish Colonisation Association (ICA) od 1890 r. i Joint Distribution Comittee (JDC) od 1920 r. Przygotowanie praktyczne zapewniały szkoły funda-

[1] A. Polonsky, dz. cyt., s. 97.
[2] M.J. Adamczyk, dz. cyt., s. 22.

cji barona Maurycego Hirscha[3] i barona E. Rotszylda, w Niemczech działał Verein zur Förderung der Bodenkultur unter den Juden Deutschlands, a w Rosji Organizacja Rozwoju Twórczości Przemysłowej, Rzemieślniczej i Rolniczej wśród Ludności Żydowskiej (ORT), której oddziały utworzono także na ziemiach polskich.

Rozwój żydowskiego szkolnictwa zawodowego następował powoli. Główną przeszkodą było zakorzenione w świadomości Żydów ortodoksyjnych przeświadczenie o wyższości rabina nad kupcem i innymi. Praca rzemieślnicza nie miała wysokiego etosu i tradycji. Przełom w kształceniu zawodowym dokonał się w czasie I wojny światowej. Okazała się ona bodźcem wyzwalającym bardziej skuteczne działania, wpłynęła na zsolidaryzowanie ludności żydowskiej, a także zmianę myślenia o kształceniu i pracy zawodowej. Wyrazem ożywienia była rozbudowa żydowskiej oświaty zawodowej.

1.1. Szkoła Przemysłowa im. Marka Bernsteina

Pierwszą żydowską szkołą zawodową we Lwowie była placówka im. Marka Bernsteina. Fundator i patron szkoły, Marek Bernstein, urodził się w 1777 r. w Brodach. Dorobił się on majątku na handlu w Odessie. Zmarł w roku 1849 we Lwowie. Z tym też miastem wiązały się jego zapisy testamentowe, wedle których niemal cały majątek utworzył fundację wspierającą kształcenie rzemieślników żydowskich w Galicji[4].

Dokument fundacyjny pochodził z 16 listopada 1847 r., moc prawną zyskał jednak dopiero w roku 1864. Fundacja rozporządzała kwotą 34 340 złotych reńskich, w postaci obligacji; był to największy wówczas prywatny fundusz oświatowy w Galicji[5]. Przeznaczono go dla chłopców, którzy ukończyli 14 rok życia, zarówno mieszkańców Lwowa, jak i okolic, w tym sierot, kształcących się w rzemiośle. Z środków fundacyjnych opłacano naukę w warsztatach prywatnych, zakup odzieży i wyżywienie. Fundacja nadzorowała postęp w nauce i zachowanie uczniów, organizowała praktykę poza Lwowem i ułatwiała wychowankom uruchomienie własnych warsztatów. W 1864 r. z fundacji skorzystało 211 adeptów rzemiosła[6].

---

[3] Szkoły fundacyjne małżeństwa Hirschów znajdowały się w całej Galicji, żadna z nich jednak nie powstała we Lwowie. W mieście stołecznym znajdowała się jednak siedziba fundacji, a jej działalność była znana w środowisku lwowskich Żydów postępowych. Zob. K. Rędziński, *Fundacyjne*... Szkoły Hirschowskie torowały drogę szkolnictwu zawodowemu wśród Żydów lwowskich.

[4] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1881/1882*, Lwów 1882, s. 3.

[5] K. Rędziński, *Żydowskie*…, s. 95.

[6] Tamże, s. 95. W owym czasie działała również szkoła wieczorowa dla młodzieży uczącej się rzemiosła towarzystwa Jad Charuzim. Miała charakter prywatny. Nie podlegała nadzorowi ani

Po ponad trzydziestu latach od śmierci fundatora zmieniły się warunki gospodarczo-ekonomiczne. Narastające trudności w znalezieniu praktyki rzemieślniczej powodowały, iż formuła fundacji nie w pełni odpowiadała potrzebom oświatowym mas żydowskich. Aby im sprostać, w roku 1881 fundacja założyła szkołę zawodową przy ul. Stanisława 5 (w tym samym budynku mieściła się jedna ze szkół wyznaniowych im. A. Kohna). Nadano jej imię Marka Bernsteina. Statut szkoły RSK zatwierdziła 13 kwietnia 1883 r. Uczniami byli praktykanci żydowscy pobierający naukę zawodu u prywatnych rzemieślników, językiem wykładowym – polski. Zajęcia odbywały się w dni powszednie w godzinach wieczornych, a także w sobotę po południu, jeśli nie kolidowały ze świętami żydowskimi. Rok szkolny trwał od 15 października do 1 lipca. Do klasy przygotowawczej przyjmowano terminatorów, którzy wcześniej nie pobierali nauki szkolnej. Dzieliła się ona na dwa oddziały: A dla analfabetów i B dla wstępnie przygotowanych[7]. W klasie zaś pierwszej uczyli się terminatorzy, którzy elementarne umiejętności czytania, pisania i liczenia nabyli już w szkole ludowej lub prywatnie[8].

W roku 1885 placówka przyjęła nazwę: Szkoła Izraelicka Przemysłowa Uzupełniająca im. Marka Bernsteina we Lwowie. Zmiana ta wynikała z rozporządzenia RSK o nauce uzupełniającej. Miała ona być realizowana zarówno w dotychczasowych szkołach zawodowych, jak i w szkołach ludowych. Kształceniem objęto młodzież opuszczającą szkołę ludową dla nauki zawodu, będącą jednak jeszcze w wieku obowiązku szkolnego.

Oficjalne zezwolenie na prowadzenie nauki uzupełniającej szkoła uzyskała 7 kwietnia 1888 r., dzięki zatwierdzeniu przez RSK nowego statutu placówki. Zezwolenie owo uprawniało do ubiegania się o subwencje państwowe[9]. Szkoła

---

gminy wyznaniowej, ani władz szkolnych. Zachowało się pismo z 1875 r. władz towarzystwa do magistratu lwowskiego z prośbą, by „[…] polecić majstrom izraelickim, aby terminatorów swoich do szkoły wieczornej w lokalu wyż wspomnianego stowarzyszenia się znajdującej, celem korzystania z udzielanych tamże nauk – jak najpunktualniej posyłać zechcieli" (DALO 3, 1, sygn. 2891, k. 1). Nie wiadomo nic ani o zakresie kształcenia, ani o nauczycielach. W czerwcu 1876 r. szkołę zamknięto, ale w 1880 r. została ponownie otwarta. Przełożonym stowarzyszenia rzemieślników był Emanuel Gall. Zajęcia odbywały się w szkole im. Czackiego w poniedziałki, środy i soboty. Kierownictwo szkoły objął Nehemiasz Landes, jednocześnie kierownik szkoły publicznej. Nauczycielem był suplent w szkole Czackiego – Jakub Gangel. Frekwencja wahała się w granicach 18–25 uczniów. Ponieważ Jad Charuzim działało na podstawie ustawy o stowarzyszeniach, nie podlegało jurysdykcji gminy żydowskiej (DALO 3, 1, sygn. 2891, k. 1, 21, 23).

7 *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1886*, Lwów 1886, s. 5, 6.

8 Tamże, s. 6; CDIAUL 701, 3, sygn. 1376, Statut Izraelickiej Szkoły Przemysłowej uzupełniającej im. Marka Bernsteina we Lwowie, k. 3–7.

9 *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1887/1888*, Lwów 1888, s. 5. Kolejna zmiana statusu szkoły była związana z dalszymi reformami oświatowymi w Galicji z lat 1893 i 1895. Zgodnie z ustawą RSK z 23

miała status placówki prywatnej, utrzymywanej przez fundację. Nadzór nad nią sprawowała gmina żydowska. Komisji fundacyjnej przewodniczył rabin Bernard Löwenstein, zastępcą był Samuel Klärmann, a jej członkami: Henryk Blumenfeld (aptekarz), dr Emil Byk, dr Józef Czeszer, dr Bernard Goldman, dr Bernard Sternberg, a także przedstawiciele towarzystwa Jad Charuzim – Jakub Schapira i Szymon Weich[10].

Przeprowadzone zmiany organizacyjne uwypukliły specyficzny problem kształcenia zawodowego. W zachowanym sprawozdaniu powizytacyjnym z 30 listopada 1889 r., sporządzonym przez inspektora Vinzenza Tschirschnitza, zwraca uwagę niska frekwencja, kształtująca się na poziomie zaledwie 30%[11]. Nie był to problem nowy w owej szkole, bowiem już w roku 1881 na zapisanych 165 uczniów aż 113 nie klasyfikowano z powodu nieregularnego uczęszczania[12]. Okazuje się, że inne kursy nauki uzupełniającej w mieście zmagały się z tym samym problemem.

W kolejnych latach frekwencja uległa nieznacznej poprawie. W końcu listopada 1893 r. inspektor Johann Franke frekwencję uznał za „dosyć regularną" („ziemlich regelmässig"), dyscyplinę za „odpowiednią" („entsprechend"), zatrudnienie nauczycieli i osiągnięte cele określił jako „zadowalające" („befreidigen"). Stan pomocy szkolnych był, jego zdaniem, bogaty, gromadzono je celowo, starannie przechowywano i stale uzupełniano, stan zaś urządzeń szkolnych i oświetlenia był „zadowalający"[13]. Na koniec roku szkolnego najpilniejsi uczniowie otrzymywali nagrody pieniężne w formie wkładów oszczędnościowych (w roku 1888 nagrodzono 15 uczniów[14]).

Szkoła współpracowała z warsztatami rzemieślniczymi, w których uczniowie nabywali umiejętności praktyczne. Zgodnie z życzeniem fundatora, początkowo kształcono uczniów w następujących zawodach: kowalstwo, ślusarstwo, kołodziejstwo, bednarstwo, murarstwo, ciesielstwo, garncarstwo, tokarstwo i młynarstwo. Z upływem jednak czasu rynek pracy się zmieniał i wymuszał

maja 1895 r. o zakładaniu i urządzaniu szkół publicznych i obowiązku szkolnym, każdy absolwent szkoły ludowej powinien kształcić się na specjalnym 3-letnim kursie tzw. dopełniającym o charakterze przemysłowym lub handlowym. Na mocy owego rozporządzenia dla potrzeb ludności żydowskiej we Lwowie powołano kurs nauki uzupełniającej w Szkole Przemysłowej im. Marka Bernsteina. *Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1904, s. 124; *VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 110.

[10] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1889/1890*, Lwów 1890, s. 8.

[11] AGAD 304, sygn. 374 u, k. 902–906.

[12] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1881/1882*, Lwów 1882, s. 4–5.

[13] AGAD 304, sygn. 374 u, k. 897.

[14] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1887/1888*, Lwów 1888, s. 11–12.

modyfikacje. Ponieważ zainteresowanie owymi zawodami stopniowo wygasało, pod koniec XIX w. szkoła zmieniła profil kształcenia rzemieślniczego, stawiając na: zegarmistrzostwo, optykę, złotnictwo, srebrnictwo, brązownictwo, rytownictwo, parasolnictwo, malarstwo szyldów, kapelusznictwo, krawiectwo, kuśnierstwo, szewstwo i rymarstwo. Na początku nowego stulecia ofertę zawodów rozszerzono o fotografikę, elektromechanikę, mechanikę i spawalnictwo[15]. Zmiany owe nie zatamowały jednak stopniowego odpływu uczniów, ich liczba zmniejszała się. Młodzież żydowska nie chciała się uczyć tradycyjnych rzemiosł, wykładanych zgodnie z życzeniem fundatora. Nadal niska była frekwencja. W roku 1913 w szkole uczyło się 75 adeptów rzemiosła[16].

Tabela 42. Skuteczność nauczania w szkole im. M. Bernsteina w latach 1881–1901

Rok szkolny	Liczba uczniów	Promowanych	Efektywność w %
1881/1882	165	52	31,5
1883/1884	177	48	27,1
1887/1888	216	112	51,8
1888/1889	203	90	44,3
1890/1891*	212	92	43,3
1897/1898	93	74	79,5
1900/1901	92	68	73,9
1901/1902	127	61	48
Razem	993	484	48,7

* W klasie przygotowawczej oddział A z 81 zapisanych klasyfikowano zaledwie 45, z czego 11 otrzymało ocenę niedostateczną. W klasie przygotowawczej oddział B na 64 zapisanych nie klasyfikowano 45, a ocenę niedostateczną otrzymało 6. W klasie I z 44 nie klasyfikowano 21, a 7 dostało ocenę niedostateczną. W klasie II z 23 nie klasyfikowano 6, a 4 skończyło z oceną niedostateczną. *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1887/1888*, Lwów 1888, s. 9–11.

Źródło: K. Rędziński, *Żydowskie*…, s. 99; *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1881/1882*, Lwów 1882, s. 4–5; *VI Sprawozdanie Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych stoł. miasta Lwowa za rok 1901/1902*, Lwów 1902, s. 110.

Ranking atrakcyjności zawodów tworzą dane statystyczne z roku 1890. Według sprawozdania szkolnego, najwięcej uczniów kształciło się w zawodzie krawca – 42, kupca – 24, ślusarza – 18, malarza szyldów – 15 i malarza pokojowego – 13. Pozostałe zawody cieszyły się śladowym zainteresowaniem[17].

[15] K. Rędziński, *Żydowskie*…, s. 98.
[16] Tenże, *Fundacyjne*…, s. 47.
[17] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1889/1890*, Lwów 1890, s. 4.

Zgodnie ze statutem szkoły z roku 1883, plan nauczania obejmował klasę przygotowawczą oraz I i II. W klasie I i II wykładano po 9 godzin tygodniowo (religia i języki hebrajski, polski, niemiecki, geografia, rachunki, nauki przyrodnicze i fizyka po jednej i rysunki dwie godziny)[18].

Program nauczania poszczególnych przedmiotów zawierał następujące treści: z religii – klasa przygotowawcza: początki historii biblijnej i znaczenie soboty, klasy I i II: 10 przykazań z objaśnieniami, święta żydowskie i ich znaczenie, historia biblijna od Jozuego do końca królestwa izraelskiego. Lekcje języka polskiego obejmowały: w klasie przygotowawczej – czytanie i pisanie z *Elementarza*, rozmówki na podstawie przeczytanych wyrazów i zdań, w klasie I – czytanie i pisanie z uwzględnieniem znaków przestankowych, objaśnianie ustępów i rozmówki i opowiadanie, tzw. dyktaty, w klasie II – powtórzenie treści nauczania z klasy I, ćwiczenia pisemne i praktyczne, obejmujące tworzenie pism użytkowych, takich jak: ogłoszenia, rewersy, kwity, świadectwa, zlecenia, listy, umowy, ekspedycje pocztowe i kolejowe. Język niemiecki obejmował te same zagadnienia co język wykładowy. Rachunki zaś dotyczyły następujących zagadnień: w klasie przygotowawczej – zaznajomienie z liczbami i pisanie cyfr, cztery działania arytmetyczne na małych liczbach całkowitych, w klasie I – cztery działania arytmetyczne w dalszym zakresie, w klasie II – rachunki na liczbach dziesiętnych, ułamkach zwykłych, proporcje, reguła trzech, rachunek procentowy i obliczanie powierzchni. Z historii naturalnej zapoznawano uczniów z następującymi tematami: klasa I – zwierzęta w Polsce, klasa II – najważniejsze minerały, mające znaczenie w przemyśle, z botaniki omawiano najważniejsze rośliny pożyteczne i szkodliwe. Fizyki nauczano w klasie II, skupiając się na wytłumaczeniu zjawisk pogodowych. Geografia w klasie I obejmowała wiadomości dotyczące Galicji, a w klasie II – Europy, szczególnie Austro-Węgier. Dużą uwagę przywiązywano do nauczania przedmiotów „pisanie", czyli kaligrafia, i „rysunki", wymagających umiejętności manualnych, przywiązywania wagi do detali, wytrwałości i precyzji[19].

Jak już wspomniano, szkoła była utrzymywana dzięki fundacji Marka Bernsteina[20]. Na jej budżet składały się jednak środki o różnej proweniencji. Pocho-

---

[18] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1886*, Lwów 1886, s. 6; CDIAUL 701, 3, sygn. 1376, Statut Izraelickiej Szkoły Przemysłowej uzupełniającej im. Marka Bernsteina we Lwowie, k. 3–7.

[19] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1887/1888*, Lwów 1888, s. 7–8.

[20] Warto dodać, że działalność fundacji nie ograniczała się tylko do utrzymania szkoły. Finansowała ona naukę uczniów żydowskich także w innych lwowskich szkołach zawodowych, m.in. w CK. Państwowej Szkole Przemysłowej we Lwowie. W sprawozdaniu owej placówki z roku 1908/1909 znajdujemy informację, że fundacja im. Marka Bernsteina płaciła stałą subwencję za nauczanie kilku uczniów wyznania mojżeszowego. W owym roku byli to: Izydor Gutt, Benedykt Rabiner, Izaak Sack (wszyscy po 200 koron subwencji rocznej), Juliusz Kerzer i Izrael Leimvand (po 100 koron). *Siedemnaste sprawozdanie ck. Państwowej Szkoły Przemysłowej we Lwowie za rok szkolny 1908/1909*, Lwów 1909, s. 40.

dziły one z MWiO w Wiedniu, Sejmu galicyjskiego, gminy żydowskiej oraz datków. Zaangażowanie tak wielu instytucji świadczyło o docenianiu spraw kształcenia zawodowego mas żydowskich. W tabeli 43 podano dane na temat źródeł i wysokości finansowania owej placówki.

Tabela 43. Finansowanie szkoły im. M. Bernsteina

Rok/źródło	Subwencje wiedeńskie	Subwencja krajowa	Subwencja gminy żydowskiej	Subwencja fundacyjna	Inne zł
1885/1886	.	300	.	.	200
1886/1887	1050 zł	300	100	1700	.
1901/1902	1200	1376	200	2250	.

Źródło: *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1886*, Lwów 1886, s. 4; *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1887/1888*, Lwów 1888, s. 13; *VI Sprawozdanie Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych stoł. miasta Lwowa za rok 1901/02*, Lwów 1902, s. 110.

Stabilną sytuację finansową mocno naruszył wybuch I wojny światowej. Dewaluacja pieniądza spowodowała pozbawianie jej jednego z głównych źródeł dochodów w postaci środków fundacyjnych. Mimo kłopotów jej działalność wznowiono po wojnie.

1.2. Uczniowie żydowscy w szkołach uzupełniających

Pełny obraz kształcenia zawodowego młodzieży żydowskiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej można uzyskać, poddając analizie rozwój, zasygnalizowanego przy omawianiu funkcjonowania szkoły im. M. Bernsteina, szkolnictwa uzupełniającego. Co prawda już ustawa szkolna z 1873 r. przewidywała uzupełnienie nauki obowiązkowej dwuletnią dopełniającą, nazwaną wówczas niedzielną, nie wprowadzono jej jednak wszędzie. Ustawa szkolna z 1883 r. zezwalała na tworzenie przy szkołach wydziałowych kursów uzupełniających[21]. Miały one charakter praktyczny i teoretyczny. Na pierwszym z nich uczono: buchalterii, rachunkowości kupieckiej, geografii handlowej, robót kobiecych, obsługi telegrafu i obowiązków wynikających z pracy na poczcie. Kurs zaś teoretyczny obejmował takie przedmioty, jak: historia nowożytna, literatura powszechna, estetyka, pedagogika, higiena i inne przedmioty, zależnie od potrzeb[22].

[21] O nauce uzupełniającej w szkołach przemysłowych i rozwoju szkolnictwa zawodowego w Galicji w epoce autonomicznej zob.: A. Ładyżyński, *Niższe i średnie szkoły zawodowe w Galicji doby autonomicznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1933. Prace Pedagogiczne CXXI", Wrocław 1997, s. 79 – 82.

[22] A. Bilewicz, dz. cyt., s. 12–13.

Szkolnictwo zawodowe rozwinęło się w pełni dzięki ustawie z 1885 r. Otóż z myślą o uczniach kończących szkołę ludową i niekontynuujących nauki w szkołach wydziałowych lub innych przy szkołach ludowych pospolitych powołano kursy nauki uzupełniającej. Stanowiły one dopełnienie szkoły ludowej. Adresowano je do młodzieży rzemieślniczej, która uczyła się zawodu w warsztatach prywatnych.

We Lwowie kursy powołano przy kilkunastu szkołach miejskich na podstawie *Statutu organizacyjnego dla nauki uzupełniającej* z 12 września 1889 r. Odbywały się w godzinach popołudniowych dwa razy w tygodniu po trzy godziny lub trzy razy w tygodniu po dwie godziny na każdym kursie. Zorganizowano je w szkołach męskich: im. św. Anny, św. Antoniego, Czackiego, cesarzowej Elżbiety, Konarskiego, Mickiewicza, św. Marcina, Piramowicza i Staszica oraz żeńskich: im. św. Antoniego, Czackiego, Konarskiego, św. Marcina, Mickiewicza, Piramowicza, Staszica i Sienkiewicza[23].

Koncepcja kursów ewoluowała. Wychodzono od obowiązku udostępnienia młodzieży kształcenia ogólnego do 14 roku życia, lecz z upływem czasu skłaniano się ku kształceniu o charakterze praktycznym. Kierunek ten doprowadził we wrześniu 1894 r. do przekształcenia męskich kursów w szkoły przemysłowe uzupełniające[24]. Co ciekawe, utworzono je tylko z kursów męskich, natomiast nie zmieniono formuły żeńskich kursów uzupełniających. Dziewczęta zatem naukę dopełniającą realizowały na kursach, chłopcy zaś przede wszystkim w szkołach przemysłowych uzupełniających.

Męskie szkoły przemysłowe uzupełniające stanowiły nowy rodzaj szkoły zawodowej. Nadzór pedagogiczny i finansowy nad nimi przejął osobny wydział szkolny przy RSK, na jego czele stanął prezydent miasta Lwowa. Magistrat zgodził się też na współsubwencjonowanie, przy czym połowę kosztów ponosił Wydział Krajowy Sejmu Galicyjskiego wraz z MWiO w Wiedniu[25]. Celem szkoły przemysłowej uzupełniającej było

> […] udzielanie uczniom i pomocnikom przemysłowym wiadomości teoretycznych i o ile możności praktycznych w kierunku przemysłowo-artystycznym, technicznym i handlowym, które mogą być przydatne do korzystnego wykonywania swego zawodu i przyczynić się do podniesienia ich zarobkowości[26].

Na początku XX w. liczba uczniów korzystających z nauki uzupełniającej wynosiła około 3000 (zob. tabela 44).

---

[23] *VI Sprawozdanie Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych król. stoł. miasta Lwowa za rok 1901/1902*, Lwów 1902, s. 109, 111.

[24] J. Krawczyk, dz. cyt., s. 46.

[25] *VI Sprawozdanie…*, s. 109.

[26] Tamże. Zob.: J. Wnęk, *Problemy oświaty rzemieślniczej w Galicji doby autonomicznej*, „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. 287 i nn.

Tabela 44. Nauka uzupełniająca w szkołach lwowskich w roku szkolnym 1902/1903

Lp.	Szkoła	Liczba uczniów zapisanych			Liczba uczniów uczęszczających		
		Chł.	Dz.	Razem	Chł.	Dz.	Razem
1.	Przemysłowa przy szkole męskiej im. św. Anny	150	—	150	137		137
2.	Przemysłowa przy szkole męskiej im. Mickiewicza	104	—	104	87	—	87
3.	Przemysłowa przy szkole męskiej im. św. Antoniego	107	—	107	79	—	79
4.	im. Czackiego	174	—	174	140	—	140
5.	im. Ces. Elżbiety	50	—	50	44	—	44
6.	im. Konarskiego	110	—	110	89	—	89
7.	im. św. Marcina	94	—	94	94	—	94
8.	im. Piramowicza	75	—	75	67	—	67
9.	im. Staszica	134	—	134	115	—	115
10.	Dopełniająca przy szkole żeńskiej im. król. Jadwigi	—	61	61	—	61	61
11.	Dopełniająca przy szkole żeńskiej im. św. Antoniego	—	16	16	—	14	14
12.	im. Czackiego	—	23	23	—	15	15
13.	św. Marcina	—	29	29	—	23	23
14.	im. Mickiewicza	—	29	29	—	23	23
15.	im. Piramowicza	—	60	60	—	51	51
16.	im. Sienkiewicza	—	21	21	—	17	17
17.	im. Staszica	—	23	23	—	23	23
18.	Mieszana im. św. Mikołaja	12	14	26	12	20	22
19.	Mieszana im św. Zofii	—	12	12	—	9	9
20.	Dopełniająca przy szkole PP Sercanek	—	60	60	—	60	60
21.	Dopełniająca przy szkole Stowarzyszenia „Pracy Kobiet”	—	55	55	—	55	55
22.	Dopełniająca przy zakładzie św. Heleny	—	6	6	—	6	6
23.	Dopełniająca Amalii d`Endel	—	32	32	—	24	24
24.	Przemysłowa uzupełniająca M. Bernsteina	94	—	94	94	—	94
Razem		1104	441	1545	958	391	1349

Źródło: *VII Sprawozdanie Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych król. stoł. miasta Lwowa za rok 1902/1903*, Lwów 1904, s. 125.

Kurs powoływano dla minimum 25 uczniów. Jego statut RSK zatwierdziła 27 marca 1886 r. Tygodniowy plan nauczania był następujący: religia – 1 godzina, język polski i realia – 3, niemiecki – 2, rachunki – 1, rysunki wolnoręczne – 2, kaligrafia –1. Nauka była bezpłatna[27].

Dane zamieszczone w powyższej tabeli nie wskazują na liczbę uczniów wyznania mojżeszowego (w wykazie znalazła się jednak omówiona uprzednio szkoła M. Bernsteina, w której uczniami byli niemal wyłącznie Żydzi). Informacje na temat obecności uczniów żydowskich w tym typie szkolnictwa podawano w corocznych sprawozdaniach z funkcjonowania szkół uzupełniających. Ich zestawienie prezentuje tabela 45.

Tabela 45. Uczniowie żydowscy w szkołach uzupełniających we Lwowie (1897–1917)

Lp.	Rok szkolny	Liczba uczniów ogółem	W tym Żydów	% uczniów żydowskich
1.	1897/1898	975	133	13,6
2.	1901/1902	1088	178	16,4
3.	1902/1903	986	177	18,9
4.	1905/1906	850	104	12,2
5.	1908/1909	1055	214	20
6.	1910/1911	1308	193	13,9
7.	1911/1912	1457	188	12,7
8.	1912/1913	1532	208	13,6
9.	1913/1914	1433	194	13,5
10.	1915/1916	302	56	11,9
11.	1916/1917	413	33	8

Źródło: *Pierwsze Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1894/1895*, Lwów 1895, passim; *Drugie Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1895/1896*, Lwów 1896, passim; *Czwarte Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1897/1898*, Lwów 1898, s. 71; *Szóste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1899/1900*, Lwów 1900, s. 67; *Ósme Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im.*

[27] *Sprawozdanie Kuratoryi o kursach nauki dopełniającej w miejskich szkołach ludowych: im. św. Marcina, im. św. Anny, im. Czackiego, im. Konarskiego i im. Piramowicza za rok szkolny 1886*, Lwów 1886, s. 5.

Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902, s. 62; *Dziewiąte Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1903, s. 57; *Dwunaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1905/1906*, Lwów 1906, s. 65; *Czternaste sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1907/1908*, Lwów 1908, s. 8; *Piętnaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Antoniego, im. Ces. Elżbiety, im. Ks. Kordeckiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sienkiewicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1908/1909*, Lwów 1909, s. 77, 83; *Siedemnaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach a*). *męskich: im. św. Antoniego, im. Czackiego, im. Ces. Elżbiety, im. Ks. Kordeckiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sienkiewicza, im. Sobieskiego i im. Staszica; b*). *żeńskich: im. św. Anny i im. Mickiewicza we Lwowie za rok szkolny 1910/1911*, Lwów 1911, s. 97, 103; *Ośmnaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego, zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi we Lwowie za rok szkolny 1911/1912*, Lwów 1912, s. 99, 105; *Dziewiętnaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego, zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi we Lwowie za rok szkolny 1912/1913*, Lwów 1913, s. 106, 112; *Dwudzieste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego, zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi we Lwowie za rok szkolny 1913/1914*, Lwów 1914, s. 102, 108; *Dwudzieste pierwsze Sprawozdanie Wydziału Szkolnego, zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi we Lwowie za rok szkolny 1915/1916*, Lwów 1916, s. 35, 46; *Dwudzieste drugie sprawozdanie Wydziału Szkolnego, zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi we Lwowie za rok szkolny 1916/1917*, Lwów 1917, s. 36, 46.

Uczniowie i uczennice Żydzi dominowali w szkołach uzupełniających przy szkołach ludowych uchodzących za żydowskie. Należała do nich szkoła im. Czackiego, gdzie kurs nauki uzupełniającej uruchomiono 3 października 1885 r. Nauczano w soboty od 15.00 do 18.00, niedziele od 18.00 do 21.00 oraz poniedziałki i wtorki od 19.00 do 21.00 w klasach I i II. Kierownikiem kursów był Nehemiasz Landes. Nauczali także: Władysław Kropiński, Bronisław Chmurowicz, Marek Schnepp, Jakub Gangel, Natan Szyper[28]. Zgłosiło się wielu chętnych, zapisano jednak tylko 81 osób. Dużym problemem była frekwencja szkolna i niska efektywność nauczania. W 1889 r. na zapisanych 138 chłopców klasyfikowano 102, z czego 29 otrzymało ocenę niedostateczną[29]. W kolejnych latach sytuacja ta uległa poprawie; liczba sklasyfikowanych wynosiła: w roku 1894/1895

[28] *Sprawozdanie Kuratoryi o kursach nauki dopełniającej w miejskich szkołach ludowych: im. św. Marcina, im. św. Anny, im. Czackiego, im. Konarskiego i im. Piramowicza za rok szkolny 1886*, Lwów 1886, s. 11–12.

[29] DALO 3, 1, sygn. 2790, k. 10–11. Kierownikiem nadal był Nehemiasz Landes, religii uczył Marek Schnepp, polskiego, realiów i pisania – Jan Hanuszewski, niemieckiego – Ludwik Fornelski, pisania – Jakub Gangel, rysunków – Emil Moniak, niemieckiego – Chaim Rotter.

– 125, 1895/1896 – 156 (na zapisanych 159 uczniów), 1897/1898 – 111 (na 112), 1899/1900 – 255 (na 257), 1901/1902 – 174 (na 175), 1902/1903 – 174[30].

Od roku szkolnego 1905/1906 szkołę uzupełniającą przeniesiono z placówki im. Czackiego do nowo utworzonej Szkoły Przemysłowej Uzupełniającej im. Króla Sobieskiego (jak wiadomo z rozdziału II, Szkoła Ludowa im. Sobieskiego również była przeznaczona dla ludności żydowskiej). Naukę podjęło wówczas 102 uczniów, w roku 1907/1908 było ich 131 (wszyscy Żydzi), w 1908/1909 r. – aż 207[31]. Dyrektorem szkoły był Kornel Jaworski (jednocześnie dyrektor Szkoły Ludowej im. Sobieskiego), nauczycielami zaś: Ludwik Rudnicki, Jakub Gangel, Samuel Fränkel, Chaim Rotter, Wojciech Smereka, Michał Siciński, Feliks Kaliński, Leon Stachoń, Jan Walica, Chaim Glassgall, Michał Dubaj, Józef Witka[32].

Z uwagi na rosnącą liczbę chętnych podjęcia nauki uzupełniającej przywrócono takową przy szkole im. T. Czackiego. Jej kierownikiem był Michał Mu-

---

[30] *Pierwsze Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1894/1895*, Lwów 1895, passim; *Drugie Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1895/1896*, Lwów 1896, passim; *Czwarte Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1897/1898*, Lwów 1898, s. 71; *Szóste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1899/1900*, Lwów 1900, s. 67; *Ósme Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 62; *Dziewiąte Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1903, s. 57.

[31] *Dwunaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1905/1906*, Lwów 1906, s. 65; *Czternaste sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1907/1908*, Lwów 1908, s. 84; *Piętnaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Antoniego, im. ces. Elżbiety, im. ks. Kordeckiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sienkiewicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1908/1909*, Lwów 1909, s. 42, 56, 70–71.

[32] *Piętnaste*…, s. 42, 56, 70–71.

cha[33]. Zajęcia odbywały się przy ul. Alembeków 11. Było pięć oddziałów klasowych – przygotowawcza i po dwie I i II. I tak w roku 1910/1911 było 64 uczniów żydowskich wśród ogółem 66 w szkole im. Czackiego i 112 na 114 w szkole im. Sobieskiego. W roku szkolnym 1911/1912 w szkole im. Sobieskiego nadal byli tylko Żydzi (78), lecz w szkole im. Czackiego wyznania mojżeszowego było 104 uczniów na ogółem 117 zapisanych. Tendencja do zmiany składu wyznaniowego nasiliła się w roku następnym, gdy Żydów było (jedynie) 80 wśród 128 osób, podczas gdy w szkole im. Sobieskiego nadal wszyscy uczniowie, w liczbie 116, byli wyznania mojżeszowego. W roku szkolnym 1913/1914 już ponad 30% uczniów w szkole uzupełniającej im. Czackiego było chrześcijanami (Żydów było 58 na ogółem 93 uczniów); swoisty przełom nastąpił także w szkole im. Sobieskiego, gdzie na 111 uczniów Żydów było już tylko 56[34].

Można zatem zauważyć stopniową utratę charakteru żydowskiego owych szkół, która najpierw zaznaczyła się w szkole im. Czackiego, a potem w szkole im. Sobieskiego. Tendencja ta wystąpiła także w szkołach ludowych, bowiem – jak już zauważono w rozdziale poświęconym szkolnictwu elementarnemu – po szkole im. Czackiego kolejne zakładane z myślą o uczniach żydowskich nie były jednolite wyznaniowo. W latach I wojny światowej obie wymienione szkoły przestały funkcjonować, a uczniowie żydowscy korzystali ze szkół uzupełniających im. Mickiewicza i cesarzowej Elżbiety. W pozostałych szkołach uzupełniających, istniejących w omawianym okresie przy szkołach ludowych i wydziałowych im. św. Antoniego, św. Marcina, Konarskiego, Staszica, św. Marii Magdaleny, ks. Kordeckiego i Sienkiewicza, liczba uczniów żydowskich była znikoma i wahała się od jednej do kilkunastu osób[35].

---

[33] CDIAUL 179, 4, sygn. 826, k. 1.

[34] *Siedemnaste*…, s. 97, 103; *Ośmnaste*…, s. 99, 105; *Dziewiętnaste*…, s. 106, 112; *Dwudzieste*…, s. 102, 108.

[35] Należy także wspomnieć o szkole wieczorowej dla żydowskiej młodzieży rzemieślniczej, prowadzonej w latach 80. XIX w. przez Przymierze Braci. We Lwowie szkołę prowadzili Wilhelm Grünes i Wilhelm Engländer. Miała ona trzy klasy, w I nauczano czytania i pisania w języku polskim i rachunków, historii i geografii Polski, a w klasie II wprowadzono także zajęcia z korespondencji handlowej oraz prawa przemysłowego. Wymiar zajęć był mały, liczył 6 godzin tygodniowo. W 1883 r. uczęszczało do niej 75 uczniów (K. Rędziński, *Fundacyjne*..., s. 18). Już na początku XX w. we Lwowie powstawały inne szkoły zawodowe żydowskie, jednak o mniejszym znaczeniu. Utrzymywały się one na rynku oświatowym niedługo, bo do wybuchu I wojny światowej. Warto wspomnieć o powstałej w 1912 r. Zawodowej Szkole Stowarzyszenia Fryzjerów we Lwowie. Mieściła się ona w budynku szkoły męskiej im. św. Anny we Lwowie. Utrzymywały ją subwencje państwowe, krajowe, magistratu i inne źródła. Nadzór sprawował Leon Czaczkes, przewodniczący stowarzyszenia fryzjerów. W roku szkolnym 1911/1912 46 spośród 64 uczennic, w 1912/13 – 44 wśród 55, a w 1913/1914 – 45 na 58 mężczyzn i kobiet było wyznania mojżeszowego (*Ośmnaste*…, s. 116; *Dziewiętnaste*…, s. 122–124; *Dwudzieste*…, s. 120). Wiadomo także, że w 1910 r. w budynku szkoły im. T. Kościuszki otwarto Zawodową Szkołę Gospodynio-Szynkarską we Lwowie. Blisko 50% uczniów stanowiły osoby wyznania mojżeszowego. Frekwencja wynosiła około 60 osób (*Dziewiętnaste*…, s. 129–130).

Jeśli chodzi o uczennice żydowskie korzystające z nauki uzupełniającej, dane statystyczne informują, iż w roku 1910/1911 żydówek było 54 wśród ogółem 206 uczennic w całym mieście (w tym 13 wśród 89 w szkole św. Anny i 41 wśród 117 w szkole im. Mickiewicza). W roku następnym uczennic wyznania mojżeszowego było 61 na 236 ogółem (w tym 29 na 114 w szkole im. św. Anny i 32 na 122 w szkole im. Mickiewicza), a w roku 1912/1913 – 92 na 309 uczennic (w tym 55 na 141 w szkole św. Anny i 37 na 168 w szkole im. Mickiewicza). Natomiast w roku szkolnym 1913/1914 żydówek było 71 na 303 dziewcząt korzystających z nauki uzupełniającej we Lwowie (w tym 40 na 114 w szkole św. Anny, 31 na 189 w szkole im. Mickiewicza) [36]. W okresie wojennym w mieście funkcjonowała tylko jedna żeńska szkoła uzupełniająca, a mianowicie przy szkole ludowej im. Mickiewicza. W roku 1915/1916, czyli po oswobodzeniu Lwowa z wojsk rosyjskich, na 160 uczennic, które podjęły naukę, 77 było wyznania mojżeszowego, a w roku następnym było ich 36 na ogółem 107 dziewcząt[37]. A zatem odsetek dziewcząt żydowskich wahał się w granicach 25–30%. Zwraca uwagę również fakt, że w odróżnieniu od szkół męskich, nie było we Lwowie szkoły uzupełniającej z dominującym odsetkiem żydówek. Wiązało się to zapewne z zakorzenionym w tradycji przekonaniem, iż kobieta miała się przygotowywać do pełnienia obowiązków rodzinnych i domowych, nie zaś szukać pracy w obcym domu czy warsztacie.

[36] *Siedemnaste*…, s. 97, 103; *Ośmnaste*…, s. 99, 105; *Dziewiętnaste*…, s. 106, 112; *Dwudzieste*…, s. 102, 108.

[37] *Dwudzieste pierwsze*…, s. 35, 46; *Dwudzieste drugie*…, s. 36, 46.

2. Okres międzywojenny

Konieczność zorganizowania szkolnictwa zawodowego silnie ujawniła się w okresie powojennym. Dążono wówczas do aktywizowania ludności żydowskiej w różnych gałęziach gospodarki, by odejść od archaicznego i niebezpiecznego z punktu widzenia zapewnienia podstaw egzystencji dla całej mniejszości – co ujawniła wojna – jednostronnego skupienia w handlu. Młodzież zatem kierowano do zawodów rzemieślniczych, przemysłu i rolnictwa. Rozwój szkolnictwa zawodowego wspierała, oprócz realiów gospodarczych, idea syjonistyczna, kładąca nacisk na praktyczne przygotowanie osadników w Palestynie. Niepoślednią rolę odegrał ruch chalucowy ze swą ideologią pionierską, zaszczepiającą pozytywny stosunek do pracy fizycznej[38].

Środowisko Żydów lwowskich włączyło się w poszukiwania nowoczesnych metod doradztwa zawodowego. Dostrzeżono zalety psychotechniki w przygotowywaniu wykwalifikowanej siły roboczej, przerzedzonej przez I wojnę światową. Punktem wyjścia były potrzeby przemysłu, człowieka zaś postrzegano jako mały element w procesie produkcyjnym. Z czasem jednak dostrzeżono, iż wykonywanie pracy odpowiedniej do uzdolnień daje człowiekowi zadowolenie i poczucie szczęścia, a to przekłada się na wydajność i funkcjonowanie całego zakładu. Rozwijano koncepcje indywidualnego podejścia do pracownika (William Stern) i doboru odpowiedniego zawodu poprzez badanie uzdolnień (Franciszek Baumgarten). Opracowywano narzędzia badawcze, między innymi psychotesty, pozwalające zmierzyć rozwój zainteresowań, tendencji stałych i nabytych i innych wyznaczników satysfakcji z pracy. Instytuty psychotechniczne powstawały przy dużych zakładach przemysłowych[39].

Badania psychotechniczne przeniesiono również na grunt szkolny. Już na etapie szkoły powszechnej prowadzono preorientację zawodową. W Polsce były one szczególnie ważne, gdyż aż 80–85% uczniów po szkole powszechnej podejmowało pracę zawodową. We Lwowie inicjatywę powołania poradni zawodowej dla dzieci i młodzieży zgłaszało także środowisko żydowskie. Wyszła ona

---

[38] *Towarzystwo Warsztatów Rękodzielniczych dla Młodzieży Żydowskiej im. dra A. Korkisa we Lwowie. Sprawozdanie za lata 1922–1929*, Lwów [b.r.w.], s. 13–14.

[39] D. Vogel, *Dobór zawodu*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 4, s. 12–17.

od Towarzystwa Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej. W 1927 r. odbyto naradę w tej sprawie, planując wykorzystanie doświadczeń państw zachodnich[40], a ostatecznie Poradnię Zawodową dla Młodzieży Żydowskiej we Lwowie założono w 1931 r. Jej kierownikiem został dr Józef Weinbaum[41]. Współpracowali w niej lekarz, psycholog i doradca zawodowy. Zgłaszający się po poradę uczeń przynosił ze szkoły kartę indywidualną, prowadzoną przez nauczyciela wychowawcę. Na miejscu uczeń wypełniał testy psychotechniczne i na ich podstawie określano jego predyspozycje zawodowe. Analiza sprawozdań z działalności placówki w latach 30. XX w. wskazuje na odwrót młodzieży od zawodów kupieckich na rzecz produkcyjnych (rzemiosło, budownictwo, usługi)[42].

2.1. Szkoła Dokształcająca Przemysłowa im. Marka Bernsteina

Kryzys wywołany I wojną światową sprawił, iż środki finansowe fundacji im. Marka Bernsteina, stanowiące główny filar budżetu szkoły, uległy dewaluacji. Zapotrzebowanie jednak na placówkę kształcącą zawodowo ortodoksyjne masy żydowskie wciąż istniało, a nawet się nasiliło. Odpowiedzialność za prowadzenie szkoły spoczęła na gminie żydowskiej. W okresie międzywojennym najstarsza w mieście żydowska szkoła zawodowa przyjęła nazwę Szkoła Dokształcająca Przemysłowa im. Marka Bernsteina we Lwowie. Umieszczono ją w budynku gminnym przy ul. Stanisława 5. Wszyscy jej uczniowie byli Żydami. Nauka odbywała się trzy razy w tygodniu: w niedzielę, poniedziałek i środę[43]. W kuratorium szkolnym zasiadali: przewodniczący dr S. Guttman, zastępca Aleksander Mayer, skarbnik Izaak Bürger oraz Wiktor Chajes, Dawid Ehrlich, Maurycy Fleck, Arnold Freilich, Joachim Goldstein, Maks Glasermann, Zygmunt Hescheles, Cecylia Klaften, Jakub Mund, Emil Parnas, Maksymilian Schönfeld, Adolf Schorr, Karol Stand oraz pełniący funkcję dyrektora Herman Späť[44].

W początkowych latach powojennych duży odsetek wśród uczniów, sięgający ponad 30%, stanowili podopieczni sierocińców[45]. Zmniejszał się on jednak

---

[40] L. Schächner, *W sprawie poradnictwa zawodowego*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 4, s. 9–12; M. Schaff, *O poradni zawodowej*, s. 17–21; J. Weinbaum, *Poradnia zawodowa dla młodzieży żydowskiej we Lwowie*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 11, s. 397–400.

[41] J. Weinbaum, *Szkoła a poradnictwo zawodowe. „Dein Wesen ist dein Beruf"*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 5, s. 19; J. Weinbaum, *Z działalności poradni zawodowej*, „Przegląd Społeczny" 1935, nr 1–2, s. 21–25.

[42] L. Feygin-Gartyensteyg, *Psychotechnika, jej cele i metody*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 6, s. 6–14; J. Kessler, *Młodzież a zawód*, Przegląd Społeczny" 1935, nr 12, s. 282–284; E. Stoffowa, *Praca Poradni dla Młodzieży we Lwowie w r. 1935*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 3, s. 52–55.

[43] CDIAUL 179, 4, sygn. 1541, k. 7.

[44] *Sprawozdanie Dyrekcji Szkoły Dokształcającej Zawodowej im. Marka Bernsteina we Lwowie za rok szkolny 1930–31*, Lwów 1931, s. 6.

[45] CDIAUL 179, 4, sygn. 813, k. 2–3, 10.

wraz z wygasaniem zjawiska sieroctwa wojennego. Tendencja spadkowa zaznaczyła się także w ogólnej liczbie uczniów. W 1925 r. zapisanych było 101 uczniów, w 1927 – 75, w 1928 – 89, w 1930 –78, a w 1933 – już tylko 52[46].

Plan nauczania obejmował trzy lata. W każdej z klas tygodniowy wymiar zajęć wynosił 12 godzin. W porównaniu z planami austriackimi nastąpiły zmiany w wykazie przedmiotów. Zniknęły język niemiecki, geografia i nauki przyrodnicze, choć treści dwóch ostatnich przedmiotów znalazły się w bloku „Nauka o Polsce". Pojawiły się nowe przedmiotów, jak: higiena, technologia i towaroznawstwo (zob. tabela 46).

Tabela 46. Plan nauczania w szkole im. M. Bernsteina w okresie międzywojennym

Lp.	Przedmiot	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Razem godzin tygodniowo
1.	Religia i historia Żydów	1	1	1	3
2.	Język polski. Stylistka przemysłowo-handlowa	2	2	—	4
3.	Nauka o Polsce. Krajoznawstwo i historia, nauka o obywatelstwie	1	1	2	4
4.	Arytmetyka a. Księgowość b. Kalkulacja przemysłowa	4	2 1	1	4 2 2
5.	Higiena ogólna i zawodowa	—	—	1	1
6.	Rysunki odręczne i geometria a. Kreślenia wstępne b. Rysunki zawodowe i geometryczne	4 —	4	4	4 8
7.	Technologia	—	1	1	2
8.	Fizyka	—	—	1	1
9.	Towaroznawstwo i ćwiczenia praktyczne	—	—	1	1
Razem godzin tygodniowo		12	12	12	36

Źródło: *Sprawozdanie Dyrekcji Szkoły Dokształcającej Zawodowej im. Marka Bernsteina we Lwowie za rok szkolny 1930–1931*, Lwów 1931, s. 7.

Przedmioty ogólnokształcące uzupełniały wychowanie obywatelskie, uzyskane w szkole powszechnej, natomiast nauka religii i historii żydowskiej miała kształtować ducha judaizmu. W jej ramach omawiano wypowiedzi myślicieli żydowskich oraz rytuał świąt i postów. Uczniowie poznawali także najważniejsze wydarzenia z okresu od śmierci Mojżesza aż do historii najnowszej diaspory[47].

Lekcje języka polskiego w klasie I wypełniała lektura tekstów o tematyce geograficznej, przyrodniczej, a także ekonomicznej i technologicznej oraz bele-

[46] Tamże, k. 10; CDIAUL 179, 4, sygn. 1541, k. 7; *Sprawozdanie Dyrekcji Szkoły Dokształcającej Zawodowej im. Marka Bernsteina we Lwowie za rok szkolny 1928/1929*, Lwów 1929, s. 14.

[47] CDIAUL 701,3, sygn. 1196, k. 7.

trystyki. Uczniów szkolono także w redagowaniu pism urzędowych: listów, poświadczeń, podań, telegramów, kwitów itp.[48] Rachunki przygotowywały do prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Obejmowały działania na liczbach całkowitych i ułamkach, obliczanie procentów i dyskontowanie weksli, obliczanie pól powierzchni figur płaskich oraz powierzchni i objętości brył[49]. Przedmiot „kalkulacje" obejmował zasady przeliczania prób złota wyrażonych w angielskiej i rosyjskiej systematyce karatów, obliczania ciężaru kruszców w Anglii i USA, notowań giełdy londyńskiej i paryskiej, systemy monetarne państw europejskich, zasady łączenia metali szlachetnych i oznaczania próby itp.[50] Księgowość oznaczała naukę m.in. buchalterii, relacji dostawca–odbiorca, ustalanie przychodu i rozchodu, zapisy w księgach inwentarzowych, aktywów, pasywów, prima nota, kasowej, księgi głównej, magazynowej, a także zasad buchalterii podwójnej i amerykańskiej[51]. Nauka rysunku obejmowała w klasie I rysunek odręczny, przygotowujący do rysunku zawodowego, a w klasie II i III – wzornictwo polskiego przemysłu artystycznego[52]. Lekcje technologii w klasach II i III dotyczyły właściwości i zasad wytapiania metali szlachetnych, czyli miedzi, cynku, cyny, ołowiu, niklu, aluminium, chromu, wolframu, platyny, bizmutu, tytanu, rtęci, srebra i złota i ich stopów; lekcje zaś higieny – podstawowych zasad utrzymania czystości i zachowania zdrowia i bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania, nauki i pracy[53].

W zachowanych sprawozdaniach powizytacyjnych pozytywnie oceniano realizację celów nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Krytyczne uwagi, jeśli je formułowano, odnosiły się na ogół do przedmiotów zawodowych – technologii i rysunku zawodowego, „które – jak zanotowano w sprawozdaniu z grudnia 1927 r. – sprawiają […] wiele trudności w nauczaniu"[54]. Jedną z przyczyn kłopotów był brak odpowiednich warsztatów i pomocy naukowych. Te ostatnie starano się uzupełniać, pozyskując specjalne fundusze na ten cel. Działania owe musiały być skuteczne, bowiem w styczniu 1933 r. inż. Stefan Zachara w sprawozdaniu powizytacyjnym zanotował:

> W klasie II i III w przedmiotach zawodowych, jak technologii, higienie i rysunkach, wykazali uczniowie znaczne wiadomości. Z uznaniem należy podkreślić fakt stosowania rysunków i modeli u poszczególnych uczniów, odnośnie do ich fachowego przygotowania się. Rysunki zawodowe i geometryczne, z małymi odchyleniami, wykonane dobrze, wykazują u poszczególnych jednostek krystalizujący się zmysł artystyczny[55].

[48] CDIAUL 179, 4, sygn. 1541, k. 7–8.
[49] Tamże, s. 9.
[50] Tamże.
[51] Tamże, s. 9–10.
[52] Tamże, s. 11.
[53] Tamże.
[54] CDIAUL 179, 4, sygn. 1541, k. 3.
[55] Tamże, k. 8.

W maju 1933 r. inspektor S. Zachara potwierdził, iż „szkoła posiada dostateczny zapas modeli, tablic i pomocy naukowych”[56].

W połowie lat 20. XX w. placówka kształciła: złotników, optyków, rytowników, zegarmistrzów i w zawodach pokrewnych[57]. Oferta edukacyjna szkoły – zgodnie z zaleceniami KOSL – uległa zatem zawężeniu, co wpłynęło niekorzystnie na liczbę uczniów. Spadek liczebności uczniów był poważnym problemem, podobnie jak niska frekwencja[58]. Ponadto szkoła nie dysponowała odpowiednimi warsztatami zawodowymi, a także specjalistami w zakresie kształcenia zawodowego.

Nowy rozdział w dziejach szkoły otworzył rok szkolny 1934/1935, który zainaugurowano w budynku przy ul. Teresy 28, należącym do utworzonej po I wojnie światowej Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej im. dra A. Korkisa. Głównym powodem zmiany lokalizacji była potrzeba odpowiednich warsztatów zawodowych. Placówka im. Korkisa była jedną z najlepiej wyposażonych szkół zawodowych we Lwowie. Szkoła fundacyjna im. Bernsteina korzystała bezpłatnie zarówno z sal dydaktycznych, jak i warsztatów[59]. Na czele kuratorium stał wówczas rabin dr L. Freund, a tworzyli je G. Badian, S. Bilbel, W. Chajes, dr D. Ehrlich, dr A. Freilich, M. Glasermann, J. Goldstein, dr C. Klaften, B. Kulbinger, J. Mund, J. Schlechter, dr M. Silber, dyr. H. Spät, K. Stand, I. Stengel oraz A. Weich[60].

Połączenie z zakładami im. Korkisa przyniosło zmiany w gronie pedagogicznym. Kierownikiem został inż. Grzegorz Badian (absolwent Politechniki Lwowskiej), a nauczanie prowadziła kadra nauczycielska szkoły zawodowej im. Korkisa. Odznaczała się ona odpowiednimi kwalifikacjami, przede wszystkim przygotowaniem technicznym do kształcenia zawodowego. Stanowili ją: dr Izaak Bartfeld, dr Izaak Damm, Leon Gelbtuch, inż. Horacy Horowitz, dr Artur Mehrer, inż. Seweryn Probst, dr Emanuel Schenker[61]. Świadectwem jakości kształcenia był fakt, iż po reformie jędrzejewiczowskiej zakłady im. Korkisa przekształcono w szkołę zawodową połączoną z gimnazjum z uprawnieniami do przeprowadzania egzaminu dojrzałości.

Na decyzję o przeniesieniu szkoły im. Bernsteina do szkoły im. Korkisa wpłynęły także problemy finansowe. Jak już wspomniano, środki fundacyjne pochłonęła inflacja pieniądza. W krytycznym momencie kryzysu gospodarczego z pomocą szkole przyszła organizacja wspierająca kolonizację Palestyny ICA.

---

[56] Tamże, k. 7.

[57] CDIAUL 179, 4, sygn. 1541, k. 7.

[58] Dane zawarte w zachowanych sprawozdaniach rocznych wskazują, że w roku 1927/1928 kształtowała się ona na poziomie 82%, w następnym – 86%, w roku zaś 1933 – 80%. CDIAUL 179, 4, sygn. 813, k. 10; 179, 4, sygn. 1541, k. 7.

[59] CDIAUL 179, 4, sygn. 1542, k. 36; 179, 4, sygn. 1543, k. 55.

[60] *Almanach szkolnictwa*..., s. 214–215.

[61] CDIAUL 179, 4, sygn. 1542, k. 39.

Subwencja roczna ICA stanowiła największą sumę w budżecie szkoły; w roku 1928 wyniosła ona 2500 zł, czyli ponad 25% budżetu. Ponadto gmina żydowska przekazała 1240 zł, subwencja magistratu lwowskiego to 1000 zł, a z innych źródeł, w tym z wpisowego uczniów, uzyskano zaledwie 205 zł. Budżet opiewał na sumę 9789 zł – 1464 zł uzyskano w formie pożyczki[62].

Po 1934 r. szkoła im. M. Bernsteina, poddana pod nowy, prężny zarząd placówki im. Korkisa, korzystająca bezpłatnie z pomieszczeń szkolnych i dobrze wyposażonych warsztatów zawodowych, miała już zbilansowany budżet. Charakterystyczne jednak, że nadal opierał się on na subwencjach i datkach. Wiadomo, iż w roku 1937/1938 wszystkie wydatki szkoły opiewały na sumę 5243,11 zł, a zapomogi z różnych źródeł przyniosły 4802,12 zł. Brakującą kwotę uzyskano z czesnego (389 zł) oraz nadwyżki z roku poprzedniego (51,99 zł)[63].

Szkoła im. Marka Bernsteina była najstarszą żydowską szkołą zawodową we Lwowie. Ulegała ona zmianom wynikającym z procesu historycznego i przemian gospodarczych miasta i ludności żydowskiej. Początkowo jako fundacja, później szkoła zawodowa, następnie szkoła uzupełniająca, w okresie międzywojennym została połączona ze szkołą zawodową im. A. Korkisa.

Znaczenie szkoły stopniowo malało, w wyniku postępującej akulturacji i asymilacji mas żydowskich, dla których była przeznaczona. Żydzi coraz lepiej rozumieli potrzebę zdobycia świeckiego wykształcenia, umożliwiającego efektywniejsze radzenie sobie w sferze gospodarczej. Mogli je zdobyć już nie tylko w szkole żydowskiej, lecz w szkołach publicznych.

W dobie autonomii galicyjskiej szkoła im. Bernsteina była jedyną żydowską szkołą zawodową w mieście. W okresie międzywojennym powstały inne szkoły, nowocześniejsze, o lepszym zapleczu warsztatowym i o trwalszych podstawach finansowych.

2.2. Warsztaty Rękodzielnicze dla Młodzieży Żydowskiej im. dra Abrahama Korkisa we Lwowie

Geneza szkoły wiąże się z planem utworzenia bursy dla uczących się zawodu rzemieślniczego we Lwowie. Tymczasowy komitet budowy bursy 16 czerwca 1922 r. zwrócił się do władz gminy żydowskiej z prośbą o odsprzedanie budynku przy ul. św. Teresy 28 a, znajdującego się tuż obok Domu Akademickiego. Kamienica była własnością gminy dzięki fundacji Jakuba Stroha, który przeznaczył ją na fundusz o nazwie Spokojna Starość. Komitet budowy bursy zaproponował sumę jednego miliona marek za rzeczony budynek[64]. W porozumieniu z J. Strohem gmina wyraziła zgodę, przy czym komitet budowlany miał płacić

[62] *Sprawozdanie* […] *1928–1929*..., s. 16.
[63] CDIAUL 179, 4, sygn. 404, k. 57.
[64] CDIAUL 701, 3, sygn. 763, k. 1.

czynsz w wysokości 20 000 marek rocznie, a po 30 latach wybudowana bursa miała zasilić fundację J. Stroha[65].

W roku następnym plan uległ znaczącemu przeobrażeniu dzięki zaangażowaniu stojącego na czele komitetu adwokata dra Maksymiliana Schönfelda. Otóż podjęto decyzję o budowie nie tylko bursy, ale i szkoły zawodowej dla młodzieży żydowskiej. Zmianę planów M. Schönfeld w piśmie adresowanym do Józefa Münza, dyrektora Banku Hipotecznego we Lwowie, motywował

> ograniczaniem młodzieży żydowskiej dostępu do szkół średnich, rugowaniem Żydów z różnych zajęć gospodarczych, m.in. pracy na roli, w wyniku czego pozostaje jedynie rzemiosło i przemysł. Potrzebne jest rzetelne wykształcenie zawodowe

– postulował nadawca[66].

We Lwowie powołano Towarzystwo Warsztatów Rękodzielniczych (TWR) im. dra Abrahama Korkisa[67] pod kierownictwem M. Schönfelda[68]. Na potrzeby warsztatów do roku 1923 r. zebrano około 70 milionów marek polskich. Dzięki pomocy posła na sejm dra Silberscheina w Warszawie na zakup maszyn i przyrządów do warsztatów zdeponowano 16 tysięcy dolarów. Wsparcie zapewniły także organizacje międzynarodowe JDC i ICA[69]. Szczególnie zasłużeni dla szkoły byli Berta i Herman Axelbradowie. Wspierali oni finansowo budowę warsztatów, a w późniejszym okresie – utrzymanie placówki[70].

Pod koniec 1924 r., tj. w ciągu roku, wybudowano dwie hale maszynowe do nauki obróbki drzewa i żelaza oraz mniejszy budynek na kuźnię z narzędziownią. Gmach warsztatowy mieścił: halę stolarstwa ręcznego, wyposażoną w 30 strugnic, prasę do fornirowania i narzędzia pomocnicze, oraz halę stolarstwa maszynowego, w której znajdowały się: piła tarczowa, dwie tokarki do drzewa, stanowiska z wiertarką, frezarką, strugarką i wyrównywarką. Ponadto hala stolarstwa ręcznego posiadała 150 stanowisk ślusarskich, a hala ślusarstwa maszynowego – 16 tokarek pociągowych, strugarkę podłużną dwumetrową, strugarki poprzeczne, sześć wiertarek i dwie frezarki uniwersalne. W kuźni zaś znajdowały się cztery ogniska kowalskie z wentylatorami, osiem stanowisk kowalskich, siedem kowadeł, wykrojnica i młot sprężynowy. Ponadto urządzono spawalnię z wytwornicą acetylenową z trzema stanowiskami i kompletem palników, agre-

---

[65] Tamże.

[66] Tamże, k. 7.

[67] Abraham Adolf Korkis, ekonomista, socjolog, prawnik, był teoretykiem idei syjonistycznej we Lwowie i Galicji jeszcze przed wystąpieniem T. Herzla, współtwórca pisma „Przyszłość", posługiwał się czystą polszczyzną. Zob. O. Thon, *Bracia Korkisowie*, [w:] *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937, s. 78–79; i o jego bracie: J. Rotemberger, *Dr Jakub Korkis*, [w:] *Almanach szkolnictwa…*, s. 391–396.

[68] *Zakłady Naukowo-Techniczne TWR im. A. Korkisa we Lwowie*, [w:] *Almanach szkolnictwa…*, s. 195–196.

[69] CDIAUL 701, 3, sygn. 763, k. 8.

[70] *Towarzystwo Warsztatów Rękodzielniczych dla Młodzieży Żydowskiej im. dra A. Korkisa we Lwowie. Sprawozdanie za lata 1922–1929*, Lwów [b.r.w.], s. 21.

gatem do spawania elektrycznego do 300 A, a także hartownię (wyposażoną w piec do hartowania noży tokarskich, szlifierkę uniwersalną do narzędzi, szlifierkę specjalistyczną do wierteł, maszynę do nacinania skal, tokarkę i wiertarkę stołową i inny sprzęt). Szkoła wraz z bursą mieściła się w czterokondygnacyjnym budynku, wyposażonym w salę gimnastyczną, pracownię rysunku, gabinet technologiczny, gabinet lekarski, laboratorium fizyczne, klasy szkolne, a także szatnię, jadalnię, kuchnię, świetlicę i gabinety władz szkolnych (pod koniec lat 30. uruchomiono również laboratorium fizyczno-chemiczne i technologiczne, wyposażone w nowoczesny sprzęt, zbiory i pomoce naukowe). Placówka uzyskała koncesję MWRiOP i zaczęła działać w 1926 r. pod nazwą Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa i Towarzystwo Warsztaty Rękodzielnicze im. dra A. Korkisa[71].

Była placówką trzyletnią. Warunkiem przyjęcia było ukończenie 7 klas szkoły powszechnej lub trzech klas szkoły średniej. Część uczniów była absolwentami szkół średnich ogólnokształcących. Wywodzili się oni z różnych sfer społecznych. Byli wśród nich synowie kupców i rzemieślników, a także chłopcy z kręgów ortodoksyjnych oraz inteligenckich[72]. Dodajmy, że w okresie autonomii galicyjskiej zainteresowanie dwóch ostatnio wymienionych warstw społecznych szkolnictwem zawodowym było znikome.

Nauka trwała osiem godzin dziennie. Obejmowała przedmioty ogólnokształcące oraz teoretyczne zawodowe i praktykę zawodową w warsztatach. Dla uczniów niezamożnych zorganizowano akcję dożywiania, kierowaną przez m.in. Bertę Axelbradową, Ewę Mehrer, Antoninę Badian, Lolę Hausman, Genowefę Hausman, Amalię Jolles i Agatę Stock[73]. W roku 1927/1928 było 168 uczniów[74].

Główny ciężar utrzymania szkoły spoczywał na członkach założycielach, wspierających i zwyczajnych towarzystwa, którzy wraz z zyskami z różnego rodzaju źródeł, imprez i zbiórek ponosili 50% kosztów utrzymania. Pozostałą część budżetu pokrywały: subwencja lwowskiej gminy wyznaniowej – około 10%, subwencja magistratu – 4%, subwencja MWRiOP – 5,5%, zapomoga Towarzystwa Popierania Pracy Rolnej i Rzemieślniczej wśród Żydów w Polsce (z siedzibą w Warszawie) – 15%, opłaty za naukę – 10% oraz wpływy ze sprzedaży produktów wyrabianych w warsztatach – około 8%[75]. Budżet szkoły w roku szkolnym 1928/1929 wyniósł 145 100 zł[76]. W 1931 r. szkoła miała 23 000 zł deficytu. Subwencje i datki nie wystarczały na pokrycie kosztów[77].

---

[71] CDIAUL 701, 3, sygn. 763, k. 19; *Zakłady Naukowo-Techniczne TWR…*, s. 197–199. Abraham Korkis był jednym z pionierów syjonizmu w Małopolsce oraz sekretarzem Izby Przemysłowo-Handlowej we Lwowie.

[72] *Towarzystwo Warsztatów Rękodzielniczych dla Młodzieży Żydowskiej im. dra A. Korkisa we Lwowie. Sprawozdanie za lata 1922–1929*, Lwów [b.r.w.], s. 26.

[73] Tamże, s. 34.

[74] CDIAUL 179, 1, sygn. 634, k. 62.

[75] *Towarzystwo…*, s. 29.

[76] Tamże.

[77] CDIAUL 701, 3, sygn. 1136, k. 1–2.

Szkoła kształciła w specjalności ślusarskiej i stolarskiej. W roku szkolnym 1935/1936 na ślusarza kształciło się 145 uczniów, a na stolarza – 28. W kwietniu 1936 r. KOSL zgodziło się na przekształcenie szkoły ślusarskiej w gimnazjum mechaniczne, zgodnie z wymogami przeprowadzanej w całym kraju reformy szkół zawodowych. Przed przyznaniem uprawnień władze szkolne przeprowadziły wizytację. Pozytywnie oceniono warunki lokalowe oraz grono pedagogiczne. Podkreślono, iż pracuje sumiennie i daje gwarancję realizacji programu gimnazjalnego. Wyposażenie warsztatów ślusarskich było zgodne z wymogami. Nie zgodzono się jednak na przekształcenie w gimnazjum szkoły stolarskiej[78].

A zatem, począwszy od roku szkolnego 1937/1938, TWR im. A. Korkisa prowadziło 4-letnie gimnazjum mechaniczne i 3-letnią szkołę stolarską. Obie placówki miały status szkół prywatnych. W programie nauczania uwzględniano wykształcenie ogólne, teoretyczne zawodowe i praktyczne, ale także gimnastykę i śpiew oraz przedmioty judaistyczne[79].

W 1937/1938 r. do Szkoły Stolarskiej TWR im. A. Korkisa we Lwowie przyjęto 12, w roku zaś następnym 29 uczniów. Nauczycielami byli: inż. Grzegorz Badian (dyrektor), dr Izaak Damm (język polski), Leon Gelbtuch i mgr Ozjasz Neuberger (rysunki, rachunki, geometria), inż. Seweryn Probst (maszynoznawstwo z fizyką), Aleksander Rozenhaus (technologia drzewa), inż. Horacy Horowitz (kierownik warsztatów), dr Emanuel Schenker (lekarz), dr Dawid Weiser i Lazar Schächner (religia), inż. Izydor Zinn (gimnastyka), Leon Kahane (mistrz, instruktor stolarstwa), Karol Zecher (czeladnik, instruktor)[80].

W gimnazjum zaś w roku szkolnym 1937/1938 w klasach I a i I b było po 48 uczniów (nie przyjęto 14 z powodu przepełnienia). 68 z nich miało 14 lat, 14 było 15-latkami, 9 – 16-latkami i 5 – 17-latkami. 20 chłopców znalazło miejsce w internatach innych szkół, 19 na stancjach, 3 dojeżdżało koleją, a innymi środkami transportu – 14. Roczny budżet szkoły w roku 1937 opiewał na sumę 70 tysięcy złotych, na które złożyły się: czesne (48%), dochody z wyrobów (15%), subwencje zapomogi i datki (37%)[81].

W roku 1938/1939 do gimnazjum uczęszczało już 172 uczniów. Kwota wpisowego wynosiła 5–10 zł, a czesne od 100 do 400 zł rocznie[82]. W roku

[78] CDIAUL 179, 4, sygn. 178, k. 59. Próbę przekształcenia szkoły stolarskiej w gimnazjum zawodowe, opierając się na ustawie szkolnej z roku 1932, na mocy której obok 4-letnich gimnazjów zawodowych mogły istnieć 3-letnie gimnazja zawodowe oparte na III stopniu szkół powszechnych, towarzystwo podjęło ponownie w roku 1938. Motywowano, iż większość uczniów poprzedniej szkoły rzemieślniczo-przemysłowej oraz ówczesnej stolarskiej rekrutowała się głównie z uczniów 7-klasowych szkół powszechnych. Wyposażenie warsztatów umożliwiało seryjną produkcję mebli pokojowych. Personel nauczycielski z nawiązką odpowiadał wymogom, wobec czego uczniowie kierunku stolarskiego byli pokrzywdzeni ograniczeniem ich do stopnia szkoły zawodowej. CDIAUL 179, 4, sygn. 1892, k. 4

[79] *Zakłady Naukowo-Techniczne TWR im. A. Korkisa…*, s. 197.

[80] CDIAUL 179, 4, sygn. 1892, k. 1, 5.

[81] *Zakłady Naukowo-Techniczne TWR im. A. Korkisa…*, s. 199.

[82] CDIAUL 179, 4, sygn. 732, k. 1.

1937/1938 dyrektorem gimnazjum nadal był inż. G. Badian, w zarządzie TWR zasiadali: B. Ziff, H. Hescheles, J. Fuchs, J. Luft, a w kuratorium szkolnym W. Brandstätter i C. Klaften. Nauczycielami i instruktorami byli: inż. G. Badian, inż. Horacy Horowitz (kierownik warsztatów), inż. Seweryn Probst (fizyka, chemia, rysunki), dr Karol Klein[83] (geografia gospodarcza), mgr Leon Gelbtuch (matematyka), mgr Maksymilian Brawer (niemiecki), dr I. Damm, dr Dawid Weiser (religia), L. Schächner, inż. Izydor Zinn (gimnastyka), dr Emanuel Schenker (lekarz szkolny i nauczyciel rysunków), Chaskiel Fass (ślusarstwo – mistrz), I. Kahane, Chaim Spach (ślusarstwo – mistrz), Norbert Kleinkopf (ślusarstwo – mistrz), Sz. Sobel (mistrz), Grzegorz Ołeksyn (kowalstwo mistrz), i pomocnicy mistrzów: Izrael Kolomear, Szymon Feldhorn, Wilo Ungar, Mojżesz Silber i A. Szolerman. W roku 1938/1939 do grona pedagogicznego dołączył mgr Ignacy Bombach (historia) i Aleksander Rozenahus (rysunki odręczne)[84].

Kryzys gospodarczy lat 30. wpłynął na rozszerzenie oferty zakładów im. A. Korkisa z myślą o wykształconej młodzieży pozostającej bez pracy. Kursy przysposobienia zawodowego przyciągały absolwentów gimnazjów, a nawet osoby z wykształceniem wyższym. Przygotowywały one do zawodów: ślusarza, tokarza, spawacza oraz kowala. Jednocześnie korzystało z nich 30 osób, nie licząc jednomiesięcznych kursów spawania[85].

Roczny budżet szkoły w roku 1937 opiewał na sumę 70 tysięcy złotych, na którą złożyły się: czesne (48%), dochody z wyrobów (15%), subwencje zapomogi i datki (37%)[86]. W 1937/1938 r. wydatki wyniosły 85 168, 97 zł. Z opłat pochodziło 41 731,77 zł, z warsztatów 9447,76 zł, nadwyżka z poprzedniego roku 3184, 92, a z zapomóg 30 804, 52 zł (to suma dla Gimnazjum Mechanicznego TWR im. Korkisa we Lwowie i Szkoły Stolarskiej TWR im. Korkisa we Lwowie)[87].

Do roku 1938 szkoły im A. Korkisa opuściło ponad 200 absolwentów, z których niemal połowa wyemigrowała do: Palestyny, Francji, Belgii, Holandii, Brazylii i Argentyny. Grupa absolwentów założyła spółdzielnię wytwórczą w Tel-Awiwie. Kliku pełniło odpowiedzialne funkcje w znanych wówczas zakładach Ruttenberga i Kremenza. Pozostali prowadzili własne zakłady lub bez większego trudu znajdowali intratne posady w zakładach przemysłowych[88]. Szkoła zawodowa wraz z gimnazjum była wizytówką żydowskiego szkolnictwa zawodowego w mieście.

---

[83] Dr Karol Klein, ur. 17 XI 1899 we Lwowie, doktorat na UJK z historii szkolnictwa i oświaty w Polsce na wydziale filozoficznym 25 II 1928, od roku 1924/1925 w szkole TWR, pracował też w Gimnazjum ŻTSLiŚ. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 21.

[84] CDIAUL 179, 4, sygn. 732, k. 1, 2; *Zakłady Naukowo-Techniczne TWR im. A. Korkisa…*, s. 200.

[85] *Zakłady Naukowo-Techniczne TWR im. A. Korkisa…*, s. 199.

[86] Tamże.

[87] CDIAUL 179, 4, sygn. 404, k. 52.

[88] *Zakłady Naukowo-Techniczne TWR im. A. Korkisa…*, s. 200.

2.3. Szkoła Zawodowa Żeńska Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych dla Dziewcząt Żydowskich

2.3.1. Geneza szkolnictwa zawodowego dla dziewcząt

Omawiana placówka była pierwszą żydowską szkołą zawodową dla dziewcząt we Lwowie. Tradycje szkół żydowskich dla dziewcząt na ziemiach polskich nie są bogate. Przed I wojną światową działała Szkoła Zawodowa dla Dziewcząt Żydowskich Fundacji im. Baumannowej w Warszawie, a w Galicji – Kursy Szycia i Gotowania Fundacji baronowej Klary Hirsch[89]. Szerszą działalność w Galicji prowadziło Jüdischer Hilfsverein, które w kilkunastu miastach otworzyło kursy koronkarstwa, haftu, wyrobu siatek – przygotowujące do pracy wytwórczej w prywatnym gospodarstwie domowym.

Generalnie aktywność zawodowa kobiet żydowskich była niższa niż chrześcijańskich. Zazwyczaj na ich barkach spoczywał ciężar prowadzenia domu. Jak piszą Rafał Żebrowski i Zofia Borzymińska, praca fizyczna kobiety „poza domem była uważana za degradację. Rozbudowane religijne nakazy skromności powodowały, że kobieta żydowska ze sfer ortodoksyjnych unikała z zasady wielkich zbiorowisk ludzkich […]”[90], praca między innymi w przemyśle nie była zatem dla niej. Diametralna zmiana nastąpiła w czasie I wojny światowej. Po stracie mężów i ojców w wyniku działań wojennych na kobiety spadł ciężar utrzymania wielodzietnych rodzin. Nie miały one jednak przygotowania zawodowego, co skutkowało narastającą nędzą. Praca zawodowa zyskała uznanie społeczne, ludność zrozumiała wymierne korzyści pracy rzemieślniczej czy przemysłowej, rolniczej i konieczność zdobycia zawodu.

Jeszcze w czasie działań wojennych, ale przede wszystkim tuż po ich zakończeniu, powstało wiele szkół z inicjatywy społecznej. W latach 20. XX w. w OSL funkcjonowało 20 żydowskich szkół żeńskich różnego typu[91].

Na rozwój szkół żeńskich wpłynęły, z jednej strony, potrzeby rynku pracy, z drugiej zaś – niskie koszty ich założenia i utrzymania, w porównaniu z męskimi. Placówki te przygotowywały do zajęć w gospodarstwie domowym oraz w administracji; dawały szeroki wachlarz zawodów, dzięki czemu ryzyko kształcenia bezrobotnych i nadwyżki siły roboczej w niektórych działach gospodarczych było niskie. Zdobyte umiejętności były wykorzystywane we własnym życiu rodzinnym, dawały też możliwość pracy dodatkowej w razie choroby męża lub wdowieństwa.

---

[89] C. Klaften, *Zagadnienie przewarstwienia – a żeńskie szkolnictwo zawodowe*, [w:] *Z działalności T.*[*towarzystwa*] *W.*[*warsztatów*] *R.*[*rękodzielniczych*]. *Sprawozdanie za lata 1915–1932*, Lwów 1932, s. VI. W 1910 r. w Galicji na 448 177 kobiet żydowskich czynnych zawodowo było 22%, dla porównania w innych krajach monarchii odsetek ten wynosił 43%.

[90] R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 45.

[91] C. Klaften, *Zagadnienie przewarstwienia*…, s. X.

Szkoły zawodowe dla dziewcząt pełniły ważną funkcję społeczną ze względu na pochodzenie uczennic. Większość z nich pochodziła ze sfer ortodoksyjnych, będąc córkami rabinów, asesorów rabinackich, rzezaków, mełamedów, szamesów (wzywających na modlitwy do synagogi), kantorów, rzemieślników i rolników, a pozostała część to sieroty[92]. Placówki te nie pracowały w soboty. Dawało to komfort psychiczny uczennicom, które w innych szkołach w czasie szabatu musiałyby brać udział w zajęciach praktycznych, ukrywając to w domu, albo rezygnowałyby z zajęć, tracąc część nauki. Dlatego też w szkołach nieżydowskich zawodowych żydówek ortodoksyjnych praktycznie nie było.

Oprócz przygotowania do prowadzenia gospodarstwa domowego większość szkół żeńskich kształciła w „zawodach igłowych" (hafciarstwo, krawiectwo, bieliźniarstwo). Uruchamiano także wiele kursów uzupełniających wykształcenie lub przysposabiających do zawodu. Aby zwiększyć dyferencjację zawodową, starano się o otwarcie także szkół ogrodniczych, tkackich i koronkarskich.

I wojna światowa obnażyła zatem nieprzygotowanie do pracy zawodowej kobiet żydowskich. Szczególnie silna była potrzeba stworzenia sierotom wojennym możliwości zdobycia zawodu[93]. Pionierskie działania w tym zakresie podjęła Cecylia Klaften.

2.3.2. Towarzystwo Warsztatów Rękodzielniczych dla Dziewcząt Żydowskich

Już w kwietniu 1916 r., w czasie okupacji rosyjskiej, działacze żydowscy, z Cecylią Klaften[94] na czele, utworzyli we Lwowie warsztaty krawieckie dla dziewcząt przy ul. Piekarskiej 6. Stały się one częścią Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych dla Dziewcząt Żydowskich we Lwowie (TWR), którego ini-

---

92 Tamże, s. XII.

93 W piśmie Żydowskiego Komitetu Ratunkowego do władz Jointu w Nowym Jorku z 15 października 1923 r. tak scharakteryzowano dotychczasową działalność w tym zakresie: „Żydostwo galicyjskie jeszcze w czasie pierwszej wojny światowej zatroszczyło się o przystąpienie do konstruktywnej pracy, aby przekonać wszystkich, że uzdrowienie warunków ekonomicznych mas żydowskich jest możliwe dzięki produktywizacji i rozwadze. W szczególności ludność żydowska dostrzegła, że w dużej mierze zależy to od wykształcenia zawodowego młodzieży" („Das galizische Judentum bemühte sich schon in den ersten Kriegsjahren […] an die konstruktive Arbeit heranzutreten, da sich allgemein die Überzeugung durchzusetzen begann, dass die Gesundung des ökonomischen Lebens nur auf dem Wege der Produktivierung und Umsichtung der jüdischen Massen vor sich gehen kann. Insbesondere begann die jüdische Bevölkerung einzusehen, das die Hauptgewicht in dieser Frage auf die professionelle Ausbildung der jüdischen Jugend zu legen sein" (CDIAUL 505, 1, sygn. 29, k. 1).

94 Cecylia Klaften (1881–194?) – autorka prac z histologii, asystentka w Instytucie Biologii Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, nauczycielka szkół średnich, członek Prezydium Światowego Związku Kobiet Żydowskich, członek Rady Agencji Żydowskiej, radna Lwowa, odznaczona za zasługi orderem Polonia Restituta, w 1941 r. jeszcze organizowała żeńskie kursy zawodowe, zamordowana przez hitlerowców. W. Chajes, *Semper*…, s. 158; CDIAUL 179, 4, sygn. 1544, k. 11.

cjatorką była również C. Klaften[95]. Pod koniec 1917 r. w kuratorium placówki zasiadali: C. Klaften (przewodnicząca), Laura Olbert, dr C. Heller-Jonas, O. Buchstab, Franciszka Zion, Brandstädterowa, Salomea Igel, Róża Melzer, dr Ada Reichenstein, Rosner, Schlecher, prof. Simche Taubes, H. Wohlfeld i L. Zatterbaum[96].

12 października 1919 r. warsztaty przekształcono w żeńską szkołę zawodową. W roku 1921 jej kierowniczką była S. Fadenhecht, a kuratorium tworzyli: Betti Parnas, dr C. Klaften, Reinhold, inż. Silbersteinowa, Ella Stoffowa, Kapperowa, Hutnerowa, dyr. Kikinisowa, inż. Rappaportowa, Freundowa, Topfowa, Berta Axelbradowa, Blauerowa, Elsterowa, Oranż, aptekarz Zuckermann[97].

Przyjmowano uczennice po 7 klasach szkoły powszechnej lub 3 klasach gimnazjalnych[98]. Zajęcia odbywały się od 8 do 15. Przedmioty teoretyczne były prowadzone przeważnie w godzinach przedpołudniowych, a po południu odbywała się nauka zawodu w warsztatach szkolnych. Nie pracowano w soboty[99].

W 1923 r. budynek szkolny powiększono, dobudowując trzecie piętro. Szkoła zyskała sobie uznanie nadzoru pedagogicznego. 23 czerwca 1923 r. Ludwik Misky (1884–1938[100]), wizytator z Krakowa (Lwów nie miał wizytatora w zakresie krawiectwa), stwierdził, iż pod względem lokalowym zakład spełniał „daleko idące wymagania”[101]. Plan nauczania odpowiadał wymogom ministerialnym w odniesieniu do trzyklasowych szkół zawodowych.

Spis podręczników obowiązujących w szkole w latach 30. obejmował następujące pozycje:

— język polski: Halina Grotowska, Helena Radlińska *Książka o życiu i pracy*, t. 1–3; Juliusz Balicki, Stanisław Maykowski *Będziem Polakami*, *Miej serce*, *Mówią wieki*; Stanisław Jodłowski i Witold Taszycki *Zasady pisowni polskiej* i polskie lektury;

---

[95] Na konieczność zorganizowania kształcenia zawodowego dziewcząt żydowskich w Galicji jeszcze przed wojną zwrócił uwagę Maksymilian Paul-Schiff z Wiednia. Przysłowiowa bieda galicyjska powodowała, iż teren ten dostarczał „materiału” w handlu dziewczętami. Wyposażenie ich w zawód miało zapobiec owej patogennej sytuacji; zob.: M. Paul-Schiff, *Das galizische Hilfswerk und die Mitwirkung der ausländischen Glaubengenossen*, „Ost und West“ 1903, nr 12, s. 794–803. Zob. także *Statut Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych dla Dziewcząt Żydowskich we Lwowie*, Lwów 1916 w: CDIAUL 179, 4, sygn. 15, k. 17–23.

[96] *Sprawozdanie Centralnego Komitetu Krajowego Opieki nad Żydowskimi Sierotami Wojennymi w Galicji*, Lwów 1918, s. 24.

[97] *Sprawozdanie Centralnego Komitetu Krajowego Opieki nad Żydowskimi Sierotami Wojennymi w Galicji za czas od 1 stycznia 1918 do 30 czerwca 1921*, Lwów [b.r.w.], s. 29.

[98] CDIAUL 179, 4, sygn. 1546, k. 14.

[99] CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 23–29. Tu plan zajęć z nazwiskami nauczycieli i podziałem na poszczególne dni, godziny i klasy.

[100] Znany malarz polski węgierskiego pochodzenia, inspektor szkolny, a od 1927 pracownik Kuratorium Krakowskiego Okręgu Szkolnego; autor artykułów dotyczących nauczania rysunku i podręczników związanych metodyką nauczania i organizacji szkolnictwa dla nauczycieli.

[101] CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 1.

— język hebrajski: L. Schaffer *Limdu Iwrith*, cz. 1 i 2, A.D. Gordon *Hałaszon*, cz. 3, *Biblia*, *Antologia poezji i nowelistyki współczesnej dla użytku szkolnego*, *Zohar Sefer Hajeled*;
— religia: Spitzer *Modlitwy Izraela*, etyka *Zdrój życia*, *Biblia*, Szymon Dubnow *Mała historia Żydów*;
— język niemiecki: Karol Zagajewski *Podręcznik do nauki j. niemieckiego*, cz. 1–3;
— historia Polski: Jan Dąbrowski *Wiadomości z dziejów Polski*, t. 1–3, Antoni Ryniewicz *Historia*, monografie historyczne;
— geografia gospodarcza: Jakub Stefan Cezak *Geografia gospodarcza Polski*;
— nauka obywatelstwa: tekst konstytucji, Rottenstreich i I. Strausmann *Organizacja przedsiębiorstwa przemysłowego*;
— towaroznawstwo: Antoni Bigda *Towaroznawstwo*, t. 2, Arnold Bolland *Towaroznawstwo*, Stefan Kossuth *Włókno*;
— śpiew: Karol Hławiczek *Solfeż polski*[102].

Tabela 47. Plan nauki Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich we Lwowie z roku 1924

Lp.	Przedmiot	Dział przemysłowy			Dział zawodowy		
		Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. I	Kl. II	Kl. III
1.	Religia	1	1	1	1	1	1
2.	J. polski	2	2	2	3	2	2
3.	Nauka o Polsce współczesnej	—	—	1	—	—	1
4.	Historia Polski i powszechna	2	2	2	—	—	—
5.	Język hebrajski	2	2	—	2	2	2
6.	Język francuski	2	2	2	—	—	—
7.	Rachunki przemysłowe, rachunkowość, korespondencja i nauka o handlu	2	3	2	3	3	2
8.	Geometria	1	—	—	1	—	—
9.	Fizyka	2	—	—	Geografia 2	—	—
10.	Chemia życia codziennego	—	2	—	—	2	1
11.	Higiena	—	—	1	—	—	1
12.	Towaroznawstwo	—	1	1	—	1	1
13.	Kostiumologia	—	—	1	—	—	1
14.	Rysunki odręczne	4	4	4	4	4	4
15.	Śpiew	1	—	—	1	1	1
16.	Zajęcia praktyczne	23	25	27	24	26	27
17.	Język niemiecki (nadobowiązkowy)	—	—	1	—	—	1
Razem		42	44	45	41	42	45

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 1546, k. 4.

[102] CDIAUL 179, 4, sygn. 1706, k. 10, 14.

Kształcono w czterech specjalnościach: krawieckiej, bieliźniarskiej, hafciarskiej, modniarsko-galanteryjnej. Oddziały krawiecki i bieliźniarski były prowadzone wspólnie w klasie I, rozdzielając się na dwie specjalności od klasy II, natomiast haftu i modniarstwa z galanterią nauczano w odrębnych oddziałach od klasy I[103].

W roku szkolnym 1927, w myśl programów MWRiOP, szkoła miała dwa stopnie: niższy, nazywany popularnie działem zawodowym lub rzemieślniczym (dla uczennic po 5 oddziałach szkoły powszechnej), i średni, nazywany działem przemysłowym (dla uczennic z 7 oddziałami owej szkoły)[104]. Dla obu stopni prowadzono: krawiectwo[105] (ze zróżnicowaniem późniejszym na krawiectwo i bieliźniarstwo), hafciarstwo[106] i modniarstwo.

---

[103] CDIAUL 179, 4, sygn. 1546 , k. 6; DALO 2, 33, sygn. 336, k. 3.

[104] CDIAUL 179, 4, sygn. 1544, k. 8.

[105] Program nauczania krawiectwa obejmował działy: krój, modelowanie, szycie. W klasie I uczono m.in. – z kroju: koszula męska dzienna i nocna, staniczek dziecięcy fartuszka dziecięcego, majtki i sukienka kimonowa dziecięca, bluzka, rękawy, kołnierze, mundurek aż do sukienki sportowej; z modelowania: numeracja manekinów, dobieranie manekina do figury indywidualnej, modelowanie staniczka dziecięcego i wymienione typy ubioru; a z szycia: fartuszek gospodarczy, rękawy, koszula dzienna i nocna kimonowa, staniczek dziecięcy itd. W klasie II m.in.– z kroju: sukienka dziewczęca, spódnica, bluzka, szlafrok, różne typy rękawów i kołnierzy; z modelowania: sukienka dziewczęca, „fantazyjna", szlafrok, dobór fasonu do indywidualnych cech figury, modelowanie bluzy chłopięcej i kołnierza męskiego, sukni sportowej i żakietu wiosennego; z szycia: omówienie materiałów na sukienki dziecięce, prasowanie materiałów wełnianych, kopiowanie i łączenie części sukienki, wykończenie i zdobienie, w modelu spódniczki sportowej dobór odpowiednich dodatków krawieckich, oszczędność w krojeniu materiału, łączenia: szwów, zapięcia, pasa, dołu spódniczki i wreszcie prasowanie, szycie bluzki mundurkowej szkolnej, szlafroka, odzieży letniej chłopięcej, odzieży wełnianej, ubioru sportowego, płaszcza dziecięcego i żakietu. CDIAUL 179, 4, sygn. 1708, k. 33.

[106] Program nauki hafciarstwa w roku 1934/1935: klasa I. Roboty ręczne: m.in. ściegi zasadnicze, ozdobne, mereżki, ozdobne łączenia dwóch materiałów, zakończenia materiałów (ząbki, okrągłe, kończyste, trójdzielne, linia falista, mereżka, frędzle, filety i koronki szydełkowane), roboty szydełkowane (z włóczki, jedwabiu, według formy), robienie siatki i jej wyplatanie, technika madeira i drabinkowa, przekłuwanie wzorów na materiał, naprężanie materiałów na tamborkach lub krosnach, motywy haftu białego, elementy haftu płaskiego. Klasa II: zdobnictwo bielizny jedwabnej, pościelowej i stołowej, monogramy, aplikacje, haft płaski – technika japońska, haft cieniowany. Klasa III: technika haftu metalowego (kładziona, przekłuwana, przyszywania bajorku), zestawienie większych przedmiotów (kapy, firanki, sztandary, przedmioty kultu religijnego), kalkulacja warsztatowa (CDIAUL 179, 4, sygn. 1551, k. 27). Ponieważ dział hafciarstwa cieszył się znikomym zainteresowaniem ze względu na nikłe możliwości zarobku w tym zawodzie, 11 listopada 1935 r. Klaftenowa zwróciła się z prośbą do KOSL o wydanie pozwolenia otwarcia kierunku „trykotarstwo maszynowe". 14 listopada kuratorium zgodziło się. Naukę teoretyczną uczennice tej specjalności miały odbywać wspólnie z krawiectwem (CDIAUL 179, 4, sygn. 1551, k. 36). Szczegółowy program nauczania na trykotarstwie: tamże, k. 37–38 (tam również szczegółowe programy nauczania dla szkoły zawodowej w roku szkolnym 1934/1935).

Tabela 48. Rozkład zajęć w roku 1934/1935 Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich

Lp.	Przedmiot	Klasa I	Klasa II	Klasa III
1.	Religia	2	1	1
2.	J. polski	3	2	2
3.	J. hebrajski	2	2	2
4.	J. obcy (niemiecki)	2	2	2
5.	Historia Polski	2	1	—
6.	Nauka obywatelstwa	—	—	2
7.	Geografia gospodarcza	—	2	—
8.	Chemia	—	2	—
9.	Higiena	—	—	2
10	Ćwiczenia cielesne	1	1	1
11.	Śpiew	1	1	1
12.	Towaroznawstwo	—	—	2
13.	Rachunki i rachunkowość	2	2	1
14.	Wiadomości z dziedziny etnografii, historii ubiorów, przemysłu artystycznego	—	2	2
15.	Rysunki	4	4	4
16.	Praktyki zawodowe	23	22	24
Razem		42	44	46

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 1515, k. 5; por. DALO 2, 33, sygn. 336, k. 41.

Stopniowo budowano zaplecze dydaktyczne. Początkowo dysponowano zaledwie 6 mapami i globusem do nauki geografii, 5 szklanymi gablotami do nauki towaroznawstwa, zbiorem przedmiotów muzealnych ze sztuki synagogalnej, ze złotymi haftami, koronkami. Zaletą szkoły było dobre wyposażenie warsztatów gospodarczych i krawieckich. Przygotowano kompletne stanowiska kuchenne, korzystano z 18 maszyn do szycia, jednej maszyny okrętkowej, manekinów i innych przyborów do kroju i szycia. W bibliotece nauczycielskiej znajdowało się 487 dzieł (około 600 tomów), a w uczniowskiej 599 dzieła beletrystyczne i popularnonaukowe (około 750 tomów) i 354 podręczników szkolnych[107]. Szkoła nie miała jednak własnej sali gimnastycznej. Lekcje wychowania fizycznego odbywały na boisku Żydowskiego Towarzystwa Gimnastycznego DROR we Lwowie[108].

Reforma szkolna z 11 marca 1932 r. wymagała zaktualizowania dokumentacji szkolnej. Władzom szkolnym placówka przesłała nieznacznie zmodyfikowany statut. Priorytety procesu kształcenia i wychowania nie uległy zmianie; w statucie czytamy:

[107] CDIAUL 179, 4, sygn. 1544, k. 10–11.
[108] CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 34.

> szkoła ma za zadanie kształcenie dla przemysłu krawieckiego pracowników, którzy by byli usprawnieni w wykonywaniu robót krawieckich i posiadali odpowiedni zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych. Szkoła jest przeznaczona dla młodzieży płci żeńskiej, wyznania mojżeszowego. […] Indywidualny kierunek szkoły wyraża się w urzeczywistnieniu idei produktywizacji żeńskiej młodzieży żydowskiej, w podniesieniu jej poziomu kulturalnego i gospodarczego, w zaznajamianiu jej z wartościami kultury żydowskiej i pielęgnowaniu tychże wartości, zwłaszcza w zakresie kultury estetycznej, w zachowaniu tradycji religijnych (święceniu soboty, przestrzeganiu przepisów rytualnych w zakresie gospodarstwa domowego)[109].

W 1935 r. poszerzono wachlarz specjalizacji o trykotarstwo ręczne i maszynowe oraz tkactwo, a także zreorganizowano w myśl obowiązującej wówczas ustawy o szkolnictwie zawodowym. W miejsce dotychczasowej szkoły trzyletniej zawodowej wprowadzono czteroletnie gimnazjum krawieckie, kształcące w przedmiotach zawodowych i ogólnokształcących, oraz trzyletnią szkołę krawiecko-bieliźniarską, a także działy haftu i trykotarstwa. W programie nauczania gimnazjum znalazły się takie przedmioty, jak: zajęcia warsztatowe, materiałoznawstwo, nauka o ubiorach, organizacja przedsiębiorstw, rysunki z plastyką, przyroda, matematyka, geografia gospodarcza i nauka o Polsce współczesnej, judaistyka, j. polski, historia, j. obcy, ćwiczenia fizyczne, śpiew i gospodarstwo domowe, w szkole zaś niższego szczebla: krawiectwo, bieliźniarstwo, wiadomości o materiałach i narzędziach, organizacja warsztatu rzemieślniczego, rysunki, rachunki, nauka o Polsce współczesnej, nauka o człowieku, judaistyka, j. polski i obcy, ćwiczenia fizyczne, śpiew i gospodarstwo domowe[110].

W ocenie powizytacyjnej inspektora KOSL z 1936 r. tak podsumowano działania i znaczenie szkoły prowadzonej przez C. Klaften: „Szkoła tętni życiem i pracą. Trudne warunki finansowe zmuszają kierownictwo do nieustannych wysiłków i poświęceń, ale szkoła wyrasta ze społeczeństwa i służy jego potrzebom”[111].

Systematyczne wizytacje władz szkolnych potwierdzały wysoką jakość kształcenia i specyficzny klimat wychowania. KOSL traktowało szkołę jako swego rodzaju wizytówkę żeńskiego szkolnictwa zawodowego nie tylko we Lwowie, ale i w kraju. Wyrazem uznania było zaproszenie jej – jako jedynej szkoły żydowskiej – do udziału w wystawach wytworów żeńskich szkół zawodowych organizowanych przez MWRiOP w Warszawie (m.in. w roku 1923 i 1924) oraz w: Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w roku 1929, Wystawie Zjazdu Żydowskiego Szkolnictwa Zawodowego w Warszawie w 1927, Wystawie Regionalnej w Tarnopolu w 1931, Okręgowej Wystawie Szkolnictwa we Lwowie w 1928 oraz kilkakrotnie w wystawach Muzeum Przemysłowego we Lwowie[112].

Strukturę budżetu szkoły przedstawiono w tabeli 49.

[109] CDIAUL 179, 4, sygn. 698, k. 8, 9.
[110] *Rocznik*…, s. 74.
[111] Tamże, s. 76.
[112] CDIAUL 179, 4, sygn. 1544, k. 9.

Tabela 49. Budżet Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich i źródła dochodów (zł) w latach 1928–1930

Rok	Budżet	Niedobór	Źródło dochodu							
			Czesne i wpisowe	Członkowie TWR	MWRiOP	Gmina lwowska	Magistrat lwowski	ICA	Sprzedaż wyrobów	Datki
1928	suma	—	29453		15000	3600	3600	10000	4950	6709,98
1929	110896	35196	25500	7200	12000	3000	3000	10000	6000	12000
1930	96558,23	21480	27225		12000	3600	4000	16500	3585,95	8167,28

Źródło: DALO 2, 33, sygn. 336, k. 42, 59.

Dane statystyczne z kolejnych lat dotyczą kosztów każdego roku szkolnego bez wyszczególnienia źródeł dochodów. I tak w roku 1930/1931 koszt utrzymania placówki wyniósł 96 558, w 1931/1932 – 85527,05, w 1932/1933 – 76847, 1933/1934 – 75264, 1934/1935 – 64526, 1935/1936 – 67569, 1936/1937 – 89074,80, 1937/1938 – 81119, 50 zł[113].

Ogółem struktura budżetu szkoły oraz kursów TWR w 1935 r. kształtowała się następująco: opłaty z czesnego – 25–30% wydatków, dotacja MWRiOP – 13%, ponad 60% budżetu stanowiły zapomogi gminy wyznaniowej, instytucji humanitarnych, ofiary, zbiórki, datki, imprezy. Lata kryzysu uszczupliły jednak hojność społeczeństwa i gminy wyznaniowej. Zadłużenie TWR, w tym szkoły żeńskiej, na dzień 31 lica 1935 wynosiło 23012, 74 zł. Głównymi wierzycielami byli Zakład Ubezpieczeń Pracowników Umysłowych, ZUS i dawniejsza Kasa Chorych. Z instytucjami owymi ułożono się na spłatę długów, aby jednak mogły one zostać spłacone, były potrzebne regularne dotacje[114].

W roku zaś 1937/1938 wydatki wyniosły w sumie 94943, 50 zł. Wpływy z opłat szkolnych (czesne i za druki szkolne i inne) były na poziomie 40151 zł, z warsztatów szkolnych – 2610 zł, za wynajem pomieszczeń szkolnych – 4247 zł. Nadal jednak niepokojąco wysoki procent w strukturze budżetu stanowiły różnego rodzaju zapomogi – 37928, a i tak niedobór wyniósł 10007, 50 zł. TWR prowadziło wówczas: Gimnazjum Krawieckie, 3-letnią Szkołę Zawodową, 3-letnią szkołę dokształcającą zawodową, kursy 3- i 4-miesięczne gospodarstwa domowego oraz kursy jednoroczne (galanteria, szycie, tkactwo, trykotarstwo maszynowe, krawiectwo, bieliźniarstwo)[115].

Kłopoty finansowe szkoły wynikały ze składu społecznego uczennic. Ponieważ większość z nich pochodziła z najuboższych warstw ludności, wiele było sierotami, rezygnowano w ogóle albo też stosowano zniżki w opłacie czesnego.

[113] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 8–12; 179, 4, sygn. 404, k. 17, 21, 24. Nieco inne dane za rok 1933/1934 – por.: 179, 4, sygn. 1550, k. 43–44.
[114] CDIAUL 179, 4, sygn. 1552, k. 6.
[115] CDIAUL 179, 4, sygn. 404, k. 44, 47, 48.

Wysokość opłat szkolnych zmieniała się wraz z dewaluacją pieniądza. Wiadomo, że w roku 1924/1925 czesne wynosiło 20 zł rocznie. W roku 1936/1937 wzrosło ono do 112 zł, a w roku 1937/1938 i kolejnym opłaty ponoszone przez uczennice wynosiły: wpisowe – 5 zł, czesne roczne – 200 zł, egzamin końcowy – 10 zł[116].

W latach I wojny światowej szkoła zapewniała opiekę, wychowanie i kształcenie niespełna stu sierotom. Po zakończeniu wojny nastąpił wzrost liczby uczennic, stabilizując się na poziomie około 300 podopiecznych. Ze względów lokalowych szkoła nie była jednak w stanie przyjąć wszystkich chętnych. Każdego roku liczba kandydatek przekraczała możliwości organizacyjne szkoły. Przykładowo w roku 1926/1927 i następnym zgłosiło się po 425, a w 1928/1929 – 410 kandydatek[117].

Tabela 50. Liczba uczennic Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich

Rok	1915	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	9133	1934	1935	1936	1937	1938
Liczba ucz.	143	67	89	79	124	132	210	294	327	319	297	324	369	361	354	332	365	269	285	314	265	315	271	230

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 1544, k. 7; 179, 4, sygn. 1704, k. 1–3; 179, 4, sygn. 404, k. 44, 47, 48[118].

Mimo upływu lat nie zmniejszyła się liczba sierot i uczennic biednych. Z myślą o nich w szkole prowadzono bursę. W okresie tużpowojennym przybywało w niej nawet około 70 osób, w roku szkolnym 1938/1939 zaś 20 uczennic. Wychowawczynią była Ida Teitelbaum[119].

W programie nauczania obok przygotowania do życia zawodowego zwracano uwagę na wiedzę ogólną. 23 czerwca 1923 r. inspektor szkolny Ludwik Misky, stwierdził:

> W programie wzorowanym na planach szkół państwowych mają hebrajszczyznę, a obok tego język francuski, i to udzielany porządnie przez doktoryzującą się obecnie p. Zipperównę [Helena – objaśn. M.Ł.]. Dobra wymowa i opanowanie języka przez nauczycielkę wpłynęło dodatnio na umiejętność uczennic tak, że w kl. II znalazłem stan lepszy niż przeciętnie w wyższych klasach szkoły średniej. Także rachunki w ręku bankowego

[116] CDIAUL 179, 4, sygn. 1546, k. 11; 179, 4, sygn. 1704, k. 16; 179, 4, sygn. 404, k. 17, 21; por. 179, 4, sygn. 1704, k. 28. Dzienniki szkolne oraz wyniki egzaminów czeladniczych z różnych klas szkoły zawodowej TWR zob. DALO fond 140 (Profesijna żinocza szkoła dlja jewrejskich diwtacz towaristwa remjesniczych majstrej), opis 2, sygn. 5, 13, 17, 19, 25, 36, 40.

[117] DALO 2, 33, sygn. 336, k. 19, 41, 52.

[118] Coroczne sprawozdania szkolne z latach 1925–1931 podają nieco inną liczbę uczennic, np. w roku 1925/1926 miało ich być 317, a w kolejnych 356, 374, 350, 299. Tamże.

[119] CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 34

urzędnika Branda wykazały niespotykaną gdzie indziej biegłość w rachowaniu i rozwiązywaniu zadań […][120].

Nie we wszystkich jednak przedmiotach stan nauki wyglądał tak dobrze. Niższy poziom znajomości rachunków, geometrii i korespondencji prezentowali uczniowie klas prowadzonych przez nauczycielki Schorr i Marię Geschwind. Ta ostatnia w rysunkach preferowała nieobecne w polskiej metodyce przedmiotu wzory monachijskie, a inż. architekt Stahl wykazywał daleko idące przywiązanie dla wzornictwa tradycyjnego, czerpanego z tkanin i nagrobków żydowskich. Z kolei lekcje obywatelstwa dra Schalla kładły zbyt duży nacisk na prawa Żydów w państwie polskim, nie zaś na powinności obywatelskie[121].

Podczas wizytacji szkoły na początku 1924 r. L. Misky zanotował:

W przedmiotach zawodowych na III roku oglądałem śliczne rysunki kroju w zeszytach wzorowo prowadzonych i w rozmiarach znacznie obszerniejszych niż w naszych szkołach państwowych. Ze względu na wysiłki podejmowane przez kierowniczkę o uzyskanie wysokiego poziomu nauki, sądzę, że nie będzie można odmówić szkole prawa publiczności, gdy o nie poprosi w jesieni br.[122]

Ten sam wizytator podobnie wysoko ocenił lekcje przedmiotów z teorii zawodowej, a także języka polskiego[123]. Po kolejnej wizytacji w czerwcu 1924 L. Misky uwagi krytyczne sformułował pod adresem Henryki Fleckówny, która na lekcji historii więcej uwagi poświęcała wydarzeniom powszechnym niż kontekstowi polskiemu[124]. Ta sama nauczycielka jednak dobrze prowadziła lekcje języka polskiego, zwracała uwagę na czytanie ze zrozumieniem i poprawną wymowę uczniów; słabiej prezentowały się prace pisemne, zawierały liczne błędy. Żadnych zastrzeżeń nie wzbudziła lekcja języka polskiego E. Virstel[125].

Na pochwały wizytatora zasłużyły zajęcia praktyczne w klasach wyższych:

Nauka zawodowa stoi bardzo dobrze w klasie II i III, zwłaszcza gdzie nauczycielka Reischerówna świetnie krój prowadzi. Rysunki na tablicy bardzo dobre, cały materiał przerobiony uczennice umieją dobrze na pamięć. Robi się tu modne żakiety i płaszcze. W kl. II szyją bluzki i sukienki letnie z tanich materiałów tylko dla siebie. Wykonanie staranne. Tylko na I roku, zbyt licznym i może nastręczającym trudności w należytym nauczaniu, poziom znacznie niższy […].

Oddział haftu u hafciarki Fleckówny bardzo ładny, zwłaszcza w pracowni (firanki filetowe). Na oddziale dr Herzerówny widziałem abażury do lamp elektrycznych, obciągane na drucianych szkieletach messaliną lub drukowanymi i batikowanymi woalinami, niektóre ładne. Przemysł ten zyskowny mógłby być w naszych szkołach z pożytkiem wprowadzony[126].

[120] CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 1.
[121] CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 20; 179, 4, sygn. 1545, k. 1.
[122] CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 1.
[123] Tamże, k. 2.
[124] Tamże, k. 3.
[125] Tamże, k. 3.
[126] Tamże, k. 4.

Stan nauki zawodowej w kolejnych latach uległ nieznacznemu pogorszeniu. W sprawozdaniu powizytacyjnym z marca 1932 r. inspektor Helena Sala stwierdziła:

> Zajęcia zawodowe prowadzą przeważnie instruktorki, które posiadają praktykę zawodową. Charakteryzuje je znajomość zawodu, brak metodyki i niestaranność wykończenia. Na pochwałę zasługuje p. Buchstabówna, która po ukończeniu kursu metodycznego Służby Obywatelskiej posługuje się zupełnie dobrą metodą przy nauce kroju, oraz p. Aschkenazówna, seminarzystka, pracująca inteligentnie, w ścisłym porozumieniu z nauczycielką rysunku. […]
>
> Szkołę, w ciągu trzech lat ubiegłych, charakteryzował wysoki poziom przedmiotów ogólnokształcących i niedociągnięcia w nauce zawodowej. Obecnie przez zaangażowanie 2 seminarzystek i dokształcanie instruktorek, wyrównuje się te różnice, z korzyścią dla jednolitości pracy zawodowo-wychowawczej[127].

Wystawę prac szkolnych w czerwcu 1934 r. H. Sala oceniła jako przeciętną. Dobrze wypadł tylko dział kulinarny. Całość świadczyła o „braku poczucia artystycznego nauczycielek rysunków […]"[128].

Co roku odbywały się egzaminy końcowe dla uczennic klas trzecich. W roku 1930 dopuszczono do niego 64 uczennice. Egzamin pisemny odbył się 4, 5, i 6 czerwca w dwóch grupach. Na języku polskim dziewczęta wybierały jeden z tematów: „Praca i pracownicy w polskiej powieści pozytywistycznej"; „Jak powstaje suknia perkalikowa"; „Jakimi środkami dążymy do osiągnięcia największej sprawności w pracy"; „Przemysł krajowy a kobieta (z okazji tygodnia propagandy wyrobów krajowych)"; „Poglądy na wychowanie młodzieży żeńskiej w dobie pozytywizmu"; „Z jakimi organizacjami społecznymi wchodzi w styczność rzemieślnik i w jakim celu". Na zadanie przeznaczono 5 godzin.

W kolejnym dniu na egzamin z rachunków i księgowości[129] przeznaczono 3 godziny. Egzamin zaś z rysunków odbył się 6 czerwca 1930 r. Zależnie od działu zawodowego uczennice otrzymały zadania praktyczne. Na krawiectwie miały narysować model sukni, bluzki lub płaszcza ozdobionego aplikacją, haftem, koronką, dżetem, pliskami itp., wykonać projekt kamizelki ozdobionej haftem lub aplikacją, projekt ozdobnego kołnierza i manszetów do sukien. Zada-

---

[127] Tamże, k. 18–19. H. Sala, wizytująca szkołę od 1929, dostrzegła dobrą atmosferę wychowawczą, metodykę oceniała obiektywnie, sądy krytyczne łagodząc, natomiast Misky'emu, doceniającemu poziom naukowy i bazę materialną, przeszkadzał widoczny charakter żydowskonarodowy.

[128] Tamże, k. 32.

[129] Przykładowe zadania egzaminu ustnego z rachunkowości i księgowości z roku 1926 dotyczyły: zamiany obcych walut na złotego metodą ceduły giełdowej, obliczanie odsetek z zamianą złotych na obce waluty (kalkulacja towarowa), kalkulacji ceny towaru, klucza procentowego w dyskoncie weksli itd. Zadania pisemne zaś z rachunków przemysłowych brzmiały np.: „Przy zakupie dodatków do krawiecczyzny zaproponował nam kupiec przy odbiorze szpulek nici następującą cenę, albo żąda za tuzin zł 18 – udzielając nam 2% rabatu. Albo za każdych kupionych 11 tuzinów á zł 17 – daje nam 1 tuzin bezpłatnie. Która z tych propozycji jest dla kupującego korzystniejsza?"; „Wybieramy się zagranicę i na ten cel są nam potrzebne czeskie korony i franki szwajcarskie. Ile dostaniemy za zł 1000 – czeskich koron przy kursie zł 32,50, za zł 1000 – szwajcarskich franków po kursie zł 212". CDIAUL 179, 4, sygn. 1548, k. 6.

niem na specjalności bieliźniarsko-hafciarskiej było narysowanie projektu poduszki kolorowej (z aplikacją lub haftem), bielizny osobistej (koszuli nocnej, stanika), serwetki tiulowej, serwetki Toledo, serwetki kolorowej (z aplikacją), haftu złotego. Praktykantki zaś z działu „modniarstwo" rysowały model kapelusza z ozdobą, apaszki, torebki lub ozdoby z kwiatów.

Egzamin zawodowy odbył się 11–13 czerwca 1930 r. Uczennice wykonały pracę zgodnie ze specjalizacją. Egzamin ustny przeprowadzono 17 i 18 czerwca[130].

Tabela 51. Wyniki egzaminów w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich w roku 1930

Lp.	Wydział	Dopuszczonych do egzaminu			Zdało egzamin całkowity	Zdało egzamin teoretyczny	Nie zdało, przerwało	Razem
		Oddział średni	Oddział niższy	Razem				
1.	Krawiecki	40	8	48	41	5	2	48
2.	Bieliźniarsko-hafciarski	11	4	15	14	—	1	15
3.	Modniarski	4	1	5	3	—	2	5
Razem		55	13	68	58	5	5	68

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 1548, k. 12.

Wiadomo, iż w roku szkolnym 1937/1938 na 50 składających egzamin końcowy zdało go 49[131]. Efektywność nauczania była zatem wysoka.

Głównym zadaniem szkoły było nie tylko wyposażenie dziewcząt w zawód zapewniający utrzymanie, ale i znalezienie im pracy. Nie było to łatwe z powodu nasilającego się kryzysu gospodarczego i bojkotu rzemiosła żydowskiego. Niemniej jednak wdrożono wiele praktycznych pomysłów. Jednym z nich była utworzona przy szkole w roku 1929 Poradnia Zawodowa dla Młodzieży. W pierwszym roku jej funkcjonowania prowadząca ją Cecylia Klaften udzieliła 1312 porad. Korzystały z niej dziewczęta, ale i kobiety dorosłe, matki, ale także chłopcy – uczniowie innych szkół. Aby uzyskać kwalifikacje w zakresie poradnictwa zawodowego, Klaften wzięła udział w kilkumiesięcznym kursie w Instytucie Psychotechniki w Berlinie. Na podstawie zdobytych tam doświadczeń doszła do przekonania, że psychotechnika może być pomocna w diagnozowaniu zdolności, lecz nie rozwiązuje wszystkich aspektów kształcenia zawodowego.

Formą pomocy absolwentkom szkoły była także kasa pożyczkowa oraz biuro pośrednictwa pracy. Pożyczek udzielano osobom chcącym założyć własny warsztat rzemieślniczy. Decyzję o jej przydzieleniu podejmowano po analizie wniosku i ocenie szans na utrzymanie się zakładu. Wspomagano także właścicielki warsztatów zmagających się z chorobą lub podejmujących decyzję o zakupie maszyny usprawniającej produkcję[132].

[130] Tamże, k. 11–12.
[131] CDIAUL 179, 4, sygn. 404, k. 21.
[132] CDIAUL 179, 4, sygn. 1553, k. 6–7.

Monitorowano losy zawodowe absolwentek szkoły. Wiadomo, iż w roku szkolnym 1931/1932 ukończyły szkołę 53 dziewczęta, w 1932/1933 – 60, 1933/1934 – 77. Szkoła miała informacje o większości spośród 190 absolwentek z tego okresu. Ich zatrudnienie ilustruje poniższa tabela 52.

Tabela 52. Zatrudnienie absolwentek Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich z lat 1932–1934

Rodzaj przedsiębiorstwa	Rodzaj funkcji	W kraju		Za granicą	Razem
		We Lwowie	W innych miastach		
Własna pracownia	Samodzielna	13	7	6	26
Warsztaty rzemieślnicze	Czeladniczki	42	18	4	64
Warsztat szkolny TWR	Czeladniczki	4	—	—	4
Gospodarstwo domowe zawodowo	Gospodynie	11	4	3	18
Kształcą się w Państwowym Seminarium Gospodarczym	Uczennice	—	2	—	2
Gospodarstwo domowe własne	—	—	3	—	3
Zawody pokrewne	Uczennice	11	9	—	20
Kształcenie w szkole średniej	Uczennice	2	—	—	2
Bez zatrudnienia	—	3	43	13	59

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 1553, k. 6.

Absolwentki działu bieliźniarskiego i hafciarskiego z reguły rozpoczynały własną działalność. Po krawiectwie, jeśli mieszkały we Lwowie, znajdowały zatrudnienie w pracowni, a jeśli w mniejszych miejscowościach – również uruchamiały własny warsztat. Niektóre nie poszukiwały pracy ze względu na konieczność zajęcia się własną rodziną. Usamodzielnione absolwentki przyjmowały na praktykę i jako czeladniczki wyłącznie uczennice TWR. Tworzyła się między nimi więź, oparta na wspólnocie przeżyć i doświadczeń. Wyszczególnione w tabeli „zawody pokrewne" to najczęściej opiekunki dzieci po kursie higieny, gospodarstwa domowego, szycia i zdobnictwa. Kategoria owa oznaczała także sprzedawczynie, magazynierki lub kontrolerki jakości w sklepach z konfekcją lub odzieżą. Emigracja zaś oznaczała wyjazd do Palestyny.

14 marca 1938 r. MWRiOP skierowało do szkół zawodowych pismo z zapytaniem o perspektywy zdobycia pracy i usamodzielnia się absolwentów. Wynikało ono z rozpowszechnionej praktyki nieprzyjmowania absolwentów szkół zawodowych jako czeladników w warsztatach prywatnych, podczas gdy zdobycie tytułu mistrza wymagało kilkuletniego terminowania w zawodzie. W odpo-

wiedzi 1 lipca 1938 r. C. Klaften przyznała, iż początkowo właściciele warsztatów w szkołach zawodowych widzieli konkurencję. Kolejnym szkodliwym czynnikiem była rywalizacja między wychowankami warsztatów prywatnych, z reguły słabiej wykształconymi, lecz mającymi za sobą już pracę w zawodzie, a absolwentkami Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich. Te ostatnie często pretendowały do wyższych stanowisk w warsztacie niż już zatrudnione czeladniczki. Wieloletnie kontakty TWR z właścicielami warsztatów i sklepów prywatnych pozwoliły jednak przełamać uprzedzenia[133].

Do roku 1931 mury szkoły opuściło około 1300 absolwentek. Większość z nich założyła własne warsztaty lub podjęła pracę jako instruktorki w żydowskich szkołach zawodowych i kursach m.in. w Stanisławowie, Przemyślu, Samborze, Żółkwi, Borysławiu, Złoczowie i Jaśle[134].

2.3.3. Szkoła Dokształcająca Rękodzielnicza Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych

W 1930 r. uruchomiono Szkołę Dokształcającą Rękodzielniczą TWR. Według statutu sporządzonego po reformie z 1932 r. przyjmowano uczennice po 14 roku życia ze świadectwem ukończenia szkoły podstawowej II stopnia. Kurs obejmował 3 lata podzielone na 6 półrocznych okresów. Były dwa wydziały – krawiecki i bieliźniarski. Przyjmowano dziewczęta wyznania mojżeszowego, a językiem wykładowym był polski. Szkoła umożliwiała przystąpienie do egzaminu czeladniczego[135]. W planie nauczania ujęto następujące przedmioty: gospodarstwo domowe, krawiectwo, język polski, rysunki, materiałoznawstwo, higiena, nauka o Polsce, religia, rachunki, organizacja warsztatu, bieliźniarstwo. Lekcje odbywały się w niedziele od 11.00 do 16.00 i we wtorek od 15.00 do 20.00[136]. Jednostka lekcyjna trwała 50 minut, a przerwa międzylekcyjna 10 minut[137].

Już pierwsze rady pedagogiczne z grudnia 1930 i stycznia 1931 r. wykazały specyficzne problemy nauczania w szkole dokształcającej. C. Klaftenowa pisała o niejednolitym przygotowaniu uczennic. Wykazywały one braki w języku polskim oraz w rachunkach, a przede wszystkim w elementarnych wiadomościach z zakresu chemii i fizyki. Kierowniczka zalecała zatem gronu pedagogicznemu,

> by w przygotowaniu odnośnych lekcji poświęcić jak najwięcej uwagi, tak by uczennice mając zbyt mało czasu poza nauką warsztatową i szkolną, a zatem nie mogąc w domu pracować, już na lekcji tyle korzystały, by podane im wiadomości należycie apercypowały[138].

---

[133] Tamże, k. 8–9.

[134] CDIAUL 179, 4, sygn. 1544, k. 9. W maju 1933 r. prace szkolne zdobyły dwie nagrody na warszawski targach „Len Polski", a ministrowa Beck zakupiła na jej otwarcie suknię uszytą przez lwowskie uczennice. CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 28.

[135] CDIAUL 179, 4, sygn. 1550, k. 38.

[136] CDIAUL 179, 4, sygn. 1706, k. 17.

[137] Tamże, k. 19.

[138] CDIAUL 179, 4, sygn.1705, k. 2.

W roku inauguracyjnym 1930/1931 zapisano: dziesięć 14-latek, piętnaście 15-latek, osiem 16-latek, jedną 17-latkę, sześć 18-latek[139]. Frekwencja przekroczyła 100 osób. Szkoła była swoistym pomostem pomiędzy warsztatami prywatnymi a szkolnictwem zawodowym, umożliwiała zdobycie niezbędnych uprawnień młodzieży pobierającej naukę zawodu w prywatnych zakładach rzemieślniczych[140].

Tabela 53. Liczba uczennic Szkoły Dokształcającej TWR

Rok	1930/1931	1932/1933	1933/1934	1934/1935	1935/1936	1936/1937	1937/1938	1938/1939
Liczba	40	49	66	85	82	102	120	117

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 4–6, 11, 14, 19, 22, 29.

Wraz ze wzrostem liczby uczennic rosły także koszty kursów. W roku 1932/1933 na ich utrzymanie przeznaczono 3962 zł, w 1933/1934 – 4136 zł, w 1934/1935 – 4894 zł, w 1935/1936, w 1937/1938 – 6856 zł[141].

Kadrę nauczającą stanowili nauczyciele Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich. Języka polskiego uczyły dr Henryka Silber, dr Dorota Gelbtuch i dr Karol Klein, a przedmiotu „nauka o Polsce" – dr Fryderyka Rottenstreich. Lekarz dr Lea Landau prowadziła zajęcia z higieny, a Lazar Schächner – religii. Nauczycielem rachunkowości była Anna Schorr, a gimnastyki – Brucha Polturak. Przedmiotów zawodowych nauczały: Cecylia Klaften – materiałoznawstwa, Helena Goldfischer – rysunku, Anna Schorr – rachunków i organizacji warsztatu. Zajęcia praktyczne zaś prowadziły: gospodarstwa domowego – Ada Allerhand, krawiectwa – mistrz Jetti Anisfeld oraz instruktor Klara Eillen, bieliźniarstwa – instruktor Ewa Willner, Sara Berner, Lea Glatzer i Cecylia Hirschfeld[142].

Podsumowanie wizytacji szkoły dokształcającej, przeprowadzonej w czerwcu 1934 r., wypadło pomyślnie.

> Młodzież chętnie uczęszcza do zakładu, który zapewnią jej serdeczną opiekę i naukę, podaną w sposób przystępny i miły, korzystając z wyposażenia szkoły zawodowej, ale to współżycie przynosi również pożytek uczennicom, które już na terenie szkoły poznają atmosferę pracowni rzemieślniczej i wchodzą w życie odpowiednio przygotowane[143].

[139] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 4.

[140] CDIAUL 179, 4, sygn. 1705, k. 3; *Szkoła Dokształcająca Rękodzielnicza Żeńska TWR we Lwowie*, [w:] *Almanach żydowskiego szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1938, s. 215.

[141] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 5, 11, 19, 29; por. 179, 4, sygn. 1706, k. 31. Wpisowe wynosiło 2 zł, tamże, k. 29.

[142] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 29; 179, 4, sygn. 1706, k. 39; 179, 4a, sygn. 30, k. 13. Według innego źródła (zob. *Szkoła Dokształcająca Rękodzielnicza Żeńska TWR*..., s. 215) nauczycielami byli: L. Schächner (religia), dr S. Fischler (język polski), dr J. Meller (hebrajski), A. Schorr (rachunki), M. Pfefferb (gospodarstwo), H. Goldfischer (rysunki), K. Menker (nauka o zawodzie).

[143] CDIAUL 179, 4, sygn. 1706, k. 8.

2.3.4. Jednoroczna Szkoła Gospodarstwa Domowego Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych (Jednoroczny Kurs Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych) i inne kursy

Uruchomiono ją ze względu na dużą liczbę zgłaszających się corocznie dziewcząt w wieku powyżej 14 roku życia, dla których nie było już miejsca w ofercie edukacyjnej szkół TWR.

Kurs gospodarstwa domowego powołano w roku szkolnym 1930/1931[144]. Zajęcia odbywały się od poniedziałku do piątku. Ich rozkład w poszczególnych dniach wyglądał następująco: poniedziałek: 8.00–9.00 higiena, 9.00–11.00 organizacja gospodarstwa z rachunkowością, 11.00–14.00 gotowanie, wtorek: 8.00–11.00 porządki i pranie, 11.00–14.00 szycie, 17.00–18.00 nauka o Polsce, środa: 8.00–9.00 higiena, 9.00–11.00 organizacja gospodarstwa z rachunkowością, 11.00–14.00 gotowanie, czwartek: 8.00–9.00 śpiew, 9.00–11.00 gotowanie, 17.00–18.00 nauka o Polsce, 18.00–19.00 j. polski, 19.00–20.00 religia, piątek 9.00–12.00 gotowanie, niedziela: 9.00–12.00 zdobnictwo[145].

Program nauki gospodarstwa domowego obejmował trzy działy. W pierwszym z nich ujęto zajęcia z przyrządzania potraw, a mianowicie: gotowanie jarzyn, przyrządzanie konserw na zimę z jarzyn i owoców, rozklejanie mąki ziemniaczanej, ryżowej, pszennej, kasz; wypiek ciast zagniatanych na stolnicy; gotowanie mięsa (potrawek), przyrządzanie surowej zasmażki, rumienienie tłuszczu, smażenie mięs siekanych i panierowanych i ciast wyrabianych w misce; duszenie jarzyn i mięs, pieczenie mięs, wypiekanie kasz, ciasta półkruche i kruche, ciasta biszkoptowe makaronikowe, ciasta drożdżowe[146].

W dziale „porządki" znalazły się takie praktyczne umiejętności, jak: palenie w piecu węglowym i gazowym oraz czyszczenie ich, mycie i czyszczenie szkła, porcelany, naczynia emaliowanego i aluminiowego, mycie sprzętów lakierowanych, szorowanie sprzętów drewnianych, czyszczenie metali środkami mechanicznymi i chemicznymi, wywabianie plam z materiałów wełnianych, pranie ścierek (ługiem i mydłem, radonem), pranie fartuchów i prasowanie. W dziale zaś „chemia życia codziennego" znalazły się takie zagadnienia: informacje o węglowodanach, białkach, tłuszczach, solach mineralnych, witaminach, wykrywanie sfałszowanych środków spożywczych, jarzyny i owoce i ich wartość odżywcza, smak i barwa pokarmów a ich wartość odżywcza, kalorie i obliczanie

[144] Ukończenie kursu umożliwiało podjęcie pracy w charakterze służby domowej (Dienstmädchen). Zawód ten wiązał się z niebezpieczeństwem prostytucji. Na przełomie wieków w większych miastach monarchii, przede wszystkim w Wiedniu, ale także i we Lwowie, stwierdzono, iż duży procent prostytuujących się kobiet na co dzień wykonuje obowiązki służby domowej. Problem ten nabrzmiał w okresie międzywojennym. Zob.: E. Malleier, dz. cyt., s. 172–173.

[145] CDIAUL 179, 4, sygn. 1706, k. 40.

[146] CDIAUL 179, 4, sygn. 1551, k. 2.

kaloryczności całodziennego posiłku, wyżywienie przy pracy umysłowej i fizycznej[147].

Na pierwszy kurs zapisało się 35 uczennic (pięć 18-latek, cztery 19-latki, siedem 20-latek, dziewiętnaście ponad 20-letnich). W kolejnych latach ich liczba zmniejszyła się w 1936/1937 i 1937/1938 r. było ich po 26, a w następnym – 30[148]. Kursantki przy zapisie uiszczały opłatę w wysokości 5 zł, a czesne w latach 30. wynosiło od 80 do 150 zł[149].

Budżet kursu w pierwszym roku jego funkcjonowania wyniósł 6972 zł. W roku zaś 1936/1937 opiewał on na kwotę 5630 zł, a w 1937/1938 – 6968 zł[150]. Oprócz kursu gospodarstwa domowego uruchomiono również inne: krawiecki, bieliźniarski (dwa oddziały – od 1934 jako bieliźniarsko-hafciarski), hafciarsko-galanteryjny (jeden oddział – od 1934 jako bieliźniarsko-hafciarski), a od 1937 tkactwa galanteryjnego (1 oddział)[151].

Dużą popularnością cieszył się kurs tkacki. Przygotowywał on do zawodu kilimkarskiego (tkanie ozdobne) i tkackiego. Przyjmowano nań kobiety po 16 roku życia z ukończoną szkołą powszechną. Warsztat tkacki dysponował pięcioma warsztatami kilimowymi. Kurs obejmował zajęcia teoretyczne i praktyczne w wymiarze 30 godzin tygodniowo. Kierownictwo objęła Elza Reichler, absolwentka Państwowej Szkoły Przemysłowej we Lwowie, ucząca w tej szkole jako asystentka architekta Zygmunta Harlanda (w roku 1936/1937 nauczała także w Szkole Zawodowej w Żółkwi). Teorii tkactwa uczył inż. Joachim Goldstein (emerytowany nadzorca Kolei Państwowych, były asystent w Katedrze Tkactwa Politechniki w Wiedniu)[152].

Uczono wiadomości teoretycznych z zakresu tkactwa, a także praktyki na krosnach tkackich i kilimkarskich, budowy maszyn i narzędzi, kalkulacji warsztatowej. Zajęcia z kilimkarstwa obejmowały następujące zagadnienia: urządzenie warsztatu, snucie i zakładanie osnowy, tkanie kilimów i pasiaków jako ćwiczenia kolorystyczne i walorowe, tkanie kilimów kostkowych o jednym lub dwu powtarzających się motywach symetrycznych w układzie pasowym, tkanie dywanów strzyżonych o motywach ośrodkowych. Z zakresu tkactwa nauczano: ustawiania warsztatu, nawijania, snucia i zakładania osnowy, tajenia wełniaków – pasiaków, tkania tkanin lnianych o splotach płóciennych, tkania pasiaków i kraciaków, wykańczania tkanin oraz obliczania kosztów wykonanych robót[153].

Zajęcia prowadzili nauczyciele szkoły zawodowej. Przedmiotów ogólnokształcących uczyli: D. Gelbtuch i K. Klein – języka polskiego, F. Rottenstreich

[147] Tamże.
[148] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 13, 20, 25; 179, 4a, sygn. 145, k. 1, 18–19.
[149] Tamże.
[150] Tamże.
[151] CDIAUL 179, 4, sygn. 1552, passim.
[152] Tamże, k. 13.
[153] Tamże, k. 15.

– nauki o Polsce, C. Klaften – nauki o człowieku, E. Gottesmann – śpiewu, Irena Zucker – gimnastyki, L. Schächner – religii. Zajęcia zaś praktyczne prowadzili: A. Allerhand – gospodarstwa domowego, K. Eillen i A. Kessler – krawiectwa, Ada Berhang – sporządzania posiłków, porządków i prania, L. Glatzer – organizacji gospodarstwa z rachunkami[154].

2.3.5. Prywatne Gimnazjum Krawieckie Żeńskie Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych

13 czerwca 1936 r. TWR zwróciło się do KOSL z prośbą o wydanie zgody na powołanie gimnazjum krawieckiego. Kuratorium podjęło decyzję pomyślną dla TWR[155]. Klasę pierwszą uruchomiono pod koniec października 1936 r. Prywatne Gimnazjum Krawieckie Żeńskie TWR we Lwowie, bo tak brzmiała oficjalna nazwa nowo powołanej szkoły, w roku 1938/1939 w klasie I miało 45 uczennic, w II – 32, a w III – 30[156]. Nauczycielkami były: S. Berner, L. Glatzer i F. Mauer. Z końcem czerwca 1939 r. zatrudniono także Goldę Kluger-Rosenman[157].

Wykaz podręczników szkolnych na rok szkolny 1939/1940 obejmował: do nauki religii Majera Bałabana *Historię i literaturę Żydów*, do języka polskiego Zofii Klärner *Ludzie i praca*. *Wypisy polskie w klasie I* i Stanisława Maykowskiego *Mówią wieki* w klasach II–IV. W nauczaniu historii korzystano z książki Bartosika i Kniatowej *Nauka historii*, a na lekcjach przyrody z Władysława Żłobickiego *Wiadomości z fizyki*, Eugeniusza Turkiewicza *Świata chemii*, Haliny i Tadeusza Jaczewskich *Podręcznika zoologii*, Jana Radomskiego i Stanisława Tołpy *Higieny człowieka*, S. Tołpy *Podręcznika botaniki*. Matematyki nauczano z podręczników: Bolesława Iwaszkiewicza *Geometrii*, Stefana Banacha, Wacława Sierpińskiego, Włodzimierza Stożka *Arytmetyki*, S. Banacha i W. Stożka *Algebry*. Geografia gospodarcza była wykładana według Zofii Cichockiej-Petrażyckiej *Geografii gospodarczej Polski* i *Wiadomości o Polsce współczesnej*. Języka zaś angielskiego nauczano na podstawie podręcznika Tadeusza Grzebieniowskiego *English Book*[158].

Działalność gimnazjum, podobnie jak i szkoły zawodowej i kursów TWR, przerwała II wojna światowa.

---

[154] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 27; 179, 4a, sygn. 145, k. 1–2.
[155] CDIAUL 179, 4, sygn. 698, k. 29, 32.
[156] Tamże, k. 55.
[157] Tamże, k. 57.
[158] Tamże.

2.4. Placówki Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej

Żydzi lwowscy pierwszą szkołę handlową powołali w niepodległej Polsce. Otóż w roku 1919 Żydowskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, jak wskazuje nazwa – zakładające szkoły powszechne i średnie ogólnokształcące – utworzyło także szkołą handlową. Jej powstanie wiązało się z rozkwitem życia gospodarczego po I wojnie światowej i powstającymi wówczas masowo bankami, towarzystwami ubezpieczeniowymi, spółkami. Celem szkoły było wypełnienie luki na rynku sił biurowych i pomocniczych w handlu poprzez kształcenie pracowników przedsiębiorstw handlowych, biur, instytucji kredytowych itp.

Początkowo była to szkoła dwuklasowa z kursem przygotowawczym (typ austriacki)[159]. Mieściła się przy ul. Zygmuntowskiej 17 wraz z pozostałymi placówkami ŻTSLiŚ (gimnazjum, seminarium hebrajskim, szkołą powszechną i freblówką). Gdy jednak pojawiła się konieczność ściślejszego związania z środowiskiem kupieckim, odróżnienia od szkół ogólnokształcących i zapewnienia nieskrępowanego rozwoju, szkołę oddzielono od ŻTSLiŚ i poddano pod nadzór powołanego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie (ŻTSH). Miało ono ścisły związek z lwowskim środowiskiem handlu i usług finansowych. Kierownikiem został Juliusz Eisler. W zarządzie szkolnym zasiadali przewodniczący Stowarzyszenia Kupców Żydowskich we Lwowie Karol Eisenstein, właściciel drukarni Ignacy Jäger i urzędnicy bankowi: Ignacy Grünberg, Jerzy Wolfram i Jakub Hirschsprung[160].

W 1922 r. ŻTSH uzyskało koncesję na prowadzenie szkoły, którą zreformowano. Zgodnie z ówczesnymi wymogami w odniesieniu do szkół handlowych przekształcono ją w placówkę trzyletnią z nowym programem przedmiotów ogólnokształcących. Zlikwidowano kurs przygotowawczy, a wprowadzono jednoroczny kurs handlowy, a także nowe przedmioty – m.in. księgowość bankową i fabryczną. Placówkę przeniesiono na ul. Zygmuntowską 9, a jej dyrektorem został dr Leon Finsterbusch. Od roku szkolnego 1924/1925 oficjalna nazwa szkoły brzmiała: 3-klasowa Koedukacyjna Szkoła Handlowa Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie[161]. Była to wówczas jedyna tego typu szkoła żydowska w Małopolsce.

Szkoła stale się rozwijała, szukano nowego pomieszczenia dla tworzonych klas. ŻTSH wynajęło nowoczesny i okazały budynek czynszowy przy ul. Kołłą-

[159] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 34; sygn. 2291, k. 6–7.

[160] *Ilustrowany*…, s. 55; CDIAUL 701, 2, sygn. 875, k. 4–18. Zob. także Statut Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej, CDIAUL 701, 2, sygn. 875, k. 1–3. Szerzej: J. Świeboda, *Powstanie i rozwój szkolnictwa handlowego 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. 254 i nn.

[161] CDIAUL 179, 4, sygn. 2284, k. 12.

taja 8, lecz utrudnione było wejście z uwagi na to, że klasy i inne sale szkolne mieściły się na drugim i trzecim piętrze. Budynek znajdował się

> przy ulicy handlowej, z której odgłosy przejeżdżających aut i furmanek dochodzą do klas i do pewnego stopnia utrudniają normalną i skupioną pracę uczniów. Podobnie od strony podwórza przeszkadza pracy uczniów trzepanie chodników, dywanów itp., która to czynność odbywa się około godziny 11. […] sale szkolne są na ogół przepełnione i ciasne. Powietrze zaś, szczególnie w porze letniej, jest duszne, gdyż stałe otwieranie okien jest niemożliwe z uwagi na dochodzący z ulicy hałas. Korytarzy we właściwym rozumieniu szkoła nie posiada. Część klatki schodowej i doraźnie przeznaczone na ten cel pokoje zastępują korytarze, które niestety toną w półmroku[162].

Niechlubnym standardem był brak odpowiedniego podwórka szkolnego (ze względu na niedbających o czystość i porządek lokatorów) i sali gimnastycznej.

Plan nauczania dostosowano do obowiązujących przepisów oświatowych. Główny nacisk kładziono na przygotowanie kadr obsługujących rynek finansowy, nie zaś zajmujących się handlem bezpośrednim.

Tabela 54. Plan nauczania w szkole ŻTSH w 1928 r.

Lp.	Przedmiot	Klasa I godzin tygodniowo	Klasa II godzin tygodniowo	Klasa III godzin tygodniowo	Kurs jednoroczny
1.	Język polski	4	4	4	4
2.	Język niemiecki	3	3	3	3
3.	Księgowość	4	3	3	4
4.	Rachunki	4	3	3	4
5.	Nauka o handlu i wekslach	3	2	2	4
6.	Korespondencja polska	—	2	1	2
7.	Korespondencja niemiecka	—	2	1	2
8.	Towaroznawstwo	2	3	3	2
9.	Geografia gospodarcza	—	2	3	—
10.	Historia	3	3	3	3
11.	Stenografia	2	1	1	2
12.	Religia	2	2	2	2
13.	Kaligrafia	2	—	—	2
Razem		30	30	32	34

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 2286, k. 17–18.

Obok planów również program oraz metody nauczania poszczególnych przedmiotów – w porównaniu z czasami austriackimi – uległy zmianie. W historii zarzucono dawny system ujmowania dat historycznych na rzecz przeglądu hi-

[162] CDIAUL 179, 4, sygn. 2286, k. 11.

storii w związku z procesami społecznymi i gospodarczymi, geografia zaś była wykładana metodą heurezy. Ponadto rozszerzono treści nauczania przedmiotów zawodowych. Przyjmowano uczniów obu płci po siedmiu klasach szkoły powszechnej lub trzech gimnazjum[163].

Szkoła miała stabilną pozycję wśród placówek oświatowych we Lwowie. Z jej oferty edukacyjnej w latach 1918–1927 corocznie korzystało około 200–300 uczniów. Większość wydatków pokrywały wpływy z czesnego.

Tabela 55. Frekwencja w szkole ŻTSH w okresie 1918–1927

Rok	**1918/ 1919**	**1919/ 1920**	**1920/ 1921**	**1921/ 1922**	**1922/ 1923**	**1923/ 1924**	**1924/ 1925**	**1925/ 1926**	**1926/ 1927**	**1927/ 1928**
Liczba uczniów na kursie przygotowawczym	97	54	21	44	36	—	—	—	—	—
W szkole 2-letniej	173	282	120	151	245	256	—	—	—	—
Liczba uczniów w szkole 3-letniej	—	—	—	—	—	—	190	158	128	155
Kurs jednoroczny	38	40	16	38	64	50	74	41	37	48
Liczba absolwentów	80	140	97	79	129	178	62	96	71	—

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 2284, k. 13.

W latach 1926–1930 dotarto do szerszych kręgów społeczeństwa – drobnych kupców, rzemieślników i robotników. Zwiększyła się jednak liczba uczniów korzystających z ulg – około 15% uczyło się bezpłatnie, a 60% korzystało ze zniżek[164].

W opinii kuratorium funkcje dydaktyczne szkoła wypełniała poprawnie. W lutym 1930 r. w sprawozdaniu powizytacyjnym inspektor szkolny dr Karol Zagajewski, lektor języka niemieckiego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, a także dyrektor Szkoły Handlowej we Lwowie, zanotował:

> na uznanie zasługują lekcje języka polskiego p. Wattowej i historii p. Rotha. Solidne, choć mało ożywione i postępowe, są lekcje księgowości i arytmetyki p. Wolframa. Nie dość przygotowane, bezplanowe są lekcje geografii gospodarczej p. dr Rottenstreichowej, która metodycznie ma jeszcze wiele do zyskania. Również p. Krepsówna traktuje niewłaściwie towaroznawstwo, bo za mało werbalnie i po przyrodniczemu, bez zastosowania do handlowości. Poniżej średniego poziomu pozostaje nauczanie języka polskiego w wykonaniu p. Hirschhorna […]. Inni nauczyciele spełniają swoje zadanie dostatecznie[165].

[163] W sprawozdaniu z posiedzenia rady pedagogicznej z 23 czerwca 1931 r. nauczyciel Wolfram uznał, że w klasie sprawiającej kłopoty wychowawcze (kilku uczniów) powodem jest „dziwnie i wyjątkowo niedobrany system koedukacyjny […]. Jeżeli w klasach i latach innych system powyższy był właśnie bodźcem dla strony męskiej w nauce, to w roku bieżącym wywieranie wpływu chroma […]". CDIAUL 179, 4, sygn. 2285, k. 19.

[164] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 8.

[165] CDIAUL 179, 4, sygn. 2284, k. 28.

W kolejnych dwóch latach ten sam inspektor zauważył, iż prawidłowy rozwój szkoły uniemożliwiał stan budynku, który był za mały, zawilgocony, trudno było utrzymać w nim czystość. Bolączką był brak sali gimnastycznej – korzystano z obiektu żydowskiej organizacji młodzieżowej o charakterze skautowym Dror (hebr. „wolność") przy ul. Szpitalnej 38 (uczniowie szli doń około 5 minut). Brakowało pracowni praktycznych oraz pomocy dydaktycznych. Praca dydaktyczna nie budziła większych zastrzeżeń; K. Zagajewskiego niepokoił jednak fakt braku kierownictwa w zarządzie ŻTSH.

Zawirowania we władzach ŻTSH nie były jednak największym zmartwieniem. Na początku lat 30. szkołę dotknął kryzys, związany z ogólną sytuacją gospodarczą w kraju i pauperyzacją społeczeństwa. W 1932 r. deficyt wyniósł 19 732,87 zł, na ogólną sumę wydatków 67 562,87 zł[166]. Zarząd ŻTSH zalegał z wypłatą poborów nauczycielskich, opłatami czynszu i świadczeń społecznych. W roku szkolnym 1932/1933 odnotowano także najniższą liczbę uczniów. W lutym 1933 r. K. Zagajewski po kolejnej wizytacji w szkole pisał w alarmującym tonie:

> mnożą się sygnały SOS od różnych prywatnych szkół handlowych w Okręgu. Żadna może nie ma tyle powodów do tego, jak żydowska szkoła we Lwowie: trzy lata temu miała jeszcze 309 uczniów i uczennic, dziś ma 20 + 24 + 38 = 82! Wypłacalność rodziców zmalała również niepomiernie, zasiłki zawodzą[167].

Inspektor wyczuł nastrój zniechęcenia w gronie pedagogicznym, szczególnie u dyrektora, piętnował zwlekanie z radykalnymi reformami.

Nowy etap w funkcjonowaniu zagrożonej zamknięciem szkoły otworzyło przejęcie jej sterów przez Abrahama Rotha. Nastąpiło ono w roku szkolnym 1933/1934 wraz ze śmiercią dotychczasowego zasłużonego dyrektora, dra Leona Finsterbuscha, i z powołaniem w jego miejsce młodego nauczyciela historii gospodarczej.

Zmiany rozpoczęto od poszukiwań nowego lokum. W 1934 r. zmodyfikowano zasady finansowania[168] oraz plan nauczania. Obejmował on takie przedmioty, jak: religia, polski, hebrajski, niemiecki, historia, historia Żydów, geografia, nauka o handlu, reklama, arytmetyka handlowa, korespondencja, księgowość, towaroznawstwo, stenografia, kaligrafia, pisanie na maszynie, higiena, ćwiczenia cielesne[169]. Oficjalna nazwa zreformowanej szkoły brzmiała: Prywatna Koedukacyjna Szkoła Przysposobienia Kupieckiego I stopnia ŻTSH we Lwowie. W statucie zapisano:

> Zadaniem szkoły jest przysposobienie młodzieży do pracy w przedsiębiorstwach kupieckich detalicznych oraz wychowanie na zamiłowanych w swym zawodzie pracowników, a zarazem świadomych swych obowiązków obywateli państwa polskiego[170].

[166] CDIAUL 701, 3, sygn. 1371, k. 8.
[167] CDIAUL 179, 4, sygn. 2286, k. 6.
[168] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 8–9.
[169] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 21.
[170] Tamże, k. 64.

Tabela 56. Program nauczania w 3-klasowej szkole handlowej w 1935 r.

Lp.	Przedmioty	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Ogółem
1.	Religia	2	2	2	6
2.	Język polski	4	4	4	12
3.	Język hebrajski	1	1	1	3
4.	Język niemiecki	3	3	3	9
5.	Historia	3	3	3	9
6.	Historia Żydów	1	1	1	3
7.	Geografia ogólna	2	—	—	2
8.	Kaligrafia	1	1	—	2
9.	Ćwiczenia cielesne	2	2	2	6
10.	Arytmetyka handlowa	4	3	3	10
11.	Księgowość i kantor wzorowy	3	3	4	10
12.	Korespondencja polska	—	2	—	2
13.	Korespondencja niemiecka	—	—	2	2
14.	Stenografia	2	1	1	4
15.	Geografia gospodarcza	—	2	4	6
16.	Nauka o handlu	3	2	2	7
17.	Towaroznawstwo	2	3	3	8
18.	Pisanie na maszynie	—	—	2	2
Razem		33	33	37	103

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 39.

Młody dyrektor interesował się innowacjami pedagogicznymi. Obok wykładów teoretycznych pojawiły się ćwiczenia praktyczne, a także techniki nowoczesnej reklamy i dekoracji. Bibliotekę uczniowską uzupełniły pozycje z przedmiotów zawodowych, zakupiono także pomoce dydaktyczne z myślą o przekształceniu szkoły w gimnazjum. W roku szkolnym 1933/1934 w szkole zastosowano metodę laboratoryjną na zajęciach z towaroznawstwa, reklamy i handlu. Zainteresowanie uczniów i nauczycieli rozbudzały także wykłady fachowców zapraszanych do szkoły. W ich ramach o handlu towarami bławatnymi mówił Watt, futrzarskimi – Baczes, skórą – dr Kahane, aż trzy wykłady o ziemiopłodach miał Narzisenfeld[171].

Kadrę pedagogiczną zobligowano do podnoszenia kwalifikacji. W wykazie nauczycieli w roku 1935/1936 byli: dyr. Abraham Roth, dr Gizela Bauerowa, inż. Rudolf Eber, Róża Kreps, Efraim Murmelstein, dr Fryderyka Rottenstreich, Jerzy Wolfram, Franciszka Jolles-Watt, prof. Herman Sternbach, inż. Anna Sekler, Henryk Hirschsprung, mgr Mojżesz Elberger, Fryderyk Hirschhorn, Izydor

[171] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 10; sygn. 2288, k. 39.

Zipper, Ewa Weinstock, Josel Roth, Henryka Scharf, dr Robert Dresdner, dr Helena Nagel, Klara Sachsenhaus, Wolf Edelstein[172].

Zmiany w planach, organizacji procesu dydaktycznego i kadrze wspierały nowoczesne podręczniki. Ich wykaz po reformie jędrzejewiczowskiej obejmował m.in. następujące pozycje: H. Grotowska, H. Radlińska *Książka o życiu i pracy, t. II–III*, K. Zagajewski *Deutsches Lesebuch für Handelsschulen*, K. Zagajewski, F. Tomanek *Wzory i tematy niemieckiej korespondencji*, B. i G. Gebertowie *Historia starożytna*, A. Ryniewicz *Historia średniowieczna i nowożytna*, J.S. Bystroń, S. Pawłowski *Nauka o Polsce współczesnej*, F. Tomanek *Handel towarowy i pieniężny*, *Księgowość*, A. Pawłowski *Rachunki kupieckie cz. I–II*, *Arytmetyka handlowa cz. II*, S. Korbel, *Stenografia polska*, T.S. Kistryn, F. Tomanek *Korespondencja handlowa*, F. Tomanek *Handel towarowy i pieniężny*, E. Romer, M. Polaczkówna *Geografia*, J.S. Cezak *Geografia*, *Geografia gospodarcza*, A. Bigda *Towaroznawstwo cz. I–III*, M. Buzathowa *Higiena publiczna i szkolna*[173].

W nowej ofercie kształcenia zawodowego A. Roth stopniowo odchodził od zawodów biurowych na rzecz kupieckich. Modyfikacja profilu kształcenia spotkała się jednak z oporem już uczącej się młodzieży, dlatego podjęto działania pogłębiające świadomość uczniowską na temat roli kupca w nowoczesnym społeczeństwie i realnej szansy na zatrudnienie. Treści nauczania aktualizowano, nawiązując do współczesnego życia społecznego i gospodarczego Polski i świata. Pogłębiano je zaś na kółkach naukowych – geograficzno-towaroznawczym, polonistycznym i historycznym[174].

Corocznie szkoła przesyłała do KOSL sprawozdania z przebiegu egzaminów końcowych. Przykładowo w 1936 r. egzaminy pisemne odbyły się w dniach 24–26 maja z języka polskiego, korespondencji i księgowości, a ustne między 8 a 15 czerwca. Lista uczniów i uczennic dopuszczonych do egzaminów końcowych z klasy III obejmowała 18 osób, do egzaminu przystąpiło jednak 39 (byli wśród nich uczniowie reprobowani na wcześniejszym egzaminie i z innych szkół). W komisji egzaminacyjnej zasiadło 6 osób: dyr. A. Roth – nauka o handlu, F. Watt – język polski, H. Hirschsprung – korespondencja, J. Wolfram – księgowość, dr F. Rottenstreich – geografia, R. Kreps – towaroznawstwo. W protokołach szczegółowo opisano przebieg egzaminów, odnotowując nawet godziny oddawania prac przez poszczególnych uczniów. Na egzaminie pisemnym z języka polskiego uczniowie mieli do wyboru następujące tematy: 1. Rola handlu i kupiectwa w zwalczaniu kryzysu gospodarczego i o zbliżeniu narodów; 2. Rozwinąć i wyjaśnić myśl Marszałka Piłsudskiego „Są ludzie i są prace ludzkie tak silne i tak potężne, że śmierć przezwyciężają, że żyją i obcują między nami". Z korespondencji było pięć zadań, m.in.:

[172] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 13.
[173] Tamże, k. 15–16.
[174] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 17.

> Zwracam się do Firmy Krusche i Ender w Pabianicach z prośbą o przysłanie mi cennika wyrobów formy. Nadmieniam, że pragnę nawiązać stałe stosunki handlowe i ewentualnie w przyszłości korzystać z kredytu. Referencje: Bracia Lisowoder we Lwowie, ul. Kazimierzowska 17 oraz A. Dworman we Lwowie, Jagiellońska 20/22[175].

Z księgowości zaś było zadanie z wykazem stanu konta firmy, dłużnikami i zaległościami finansowymi, nowymi zakupami, sprzedażą i poleceniem wykazania bilansu firmy po dokonanych operacjach.

Podobnie wyglądały egzaminy z innych przedmiotów, przy czym egzamin ustny odbywał się osobno. Na konferencji podsumowującej wyniki egzaminu stwierdzono, iż na 39 osób 7 zdało na ocenę bardzo dobrą, 21 – dobrą, 7 – dostateczną, 3 otrzymały stopień niedostateczny, 1 zrezygnowała[176].

Reforma zaowocowała wzrostem liczby uczniów. Już w roku 1933/1934, pierwszym, gdy dyrektorem był A. Roth, zapisano 123 uczniów (tylko 34 chłopców)[177]. W następnych progres był większy. W 1934/1935 było 219 uczniów w 6 oddziałach szkolnych (klasy I i II miały po dwa oddziały)[178].

W 1935/1936 r. na 194 przyjętych do klas I 184 było po szkole powszechnej, a 10 miało świadectwa szkoły średniej[179]. W sumie uczyło się 355 uczniów w 8 oddziałach. W roku zaś 1937/1938 przyjęto 45 nowych uczniów – 28 chłopców i 17 dziewcząt (w tym 34 z szkoły powszechnej, a z gimnazjum ogólnokształcącego 11). Przy zapisach j. polski jako ojczysty zadeklarowały 2 osoby, hebrajski – także 2, a żydowski (jidysz) aż 41. Uczniowie zatem pochodzili w większości z kręgów ortodoksyjnych. 27 było ze Lwowa, a 18 z prowincji. Rodzice 29 z nich byli kupcami, po jednym – więksi przedsiębiorcy, rolnicy, urzędnicy prywatni, a z rodzin robotniczych pochodziło 13 uczniów. W tym roku szkolnym w klasie I klasyfikowano 42 uczniów, promowano 40[180].

Odpad szkolny kształtował się na poziomie 8% i wykazywał tendencję zniżkową. Mniejszy niż w innych szkołach tego typu w mieście był odsiew szkolny (około 10%). W lutym 1937 r. pełniący obowiązki wizytatora Juliusz Piasecki w podsumowaniu zanotował:

> Ogólnie biorąc poziom naukowy szkoły jest wystarczający. Grono współpracuje ze sobą harmonijnie, dzięki umiejętnemu powodowaniu podległym personelem przez Dyrektora zakładu, który cały omal dzień pozostaje w szkole, stale doglądając prac z każdego odcinka pracy szkolnej. Stosunek koncesjonariusza do szkoły jest rzeczowy i owiany troską o materialne wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, zapewnienie szkole lokalu […] oraz o stan zdrowotny uczniów, np. przy sposobności organizowania kolonii wakacyjnych dla młodzieży itp.[181]

[175] CDIAUL 179, 4, sygn. 2289, k. 40–56.
[176] Tamże.
[177] CDIAUL 179, 4, sygn. 2286, k. 8.
[178] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 21.
[179] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 62
[180] Tamże, k. 84–85.
[181] CDIAUL 179, 4, sygn. 2286, k. 35–36.

We wskazówkach powizytacyjnych zwrócił uwagę m.in. na następujące potrzeby: uzyskanie nowych pomieszczeń, wyposażenie pracowni, wzmocnienie działalności Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej oraz Ligi Morskiej i Kolonialnej, dążenie do skupiania przedmiotów w jednych rękach nauczycielskich, dokształcanie nauczycieli przedmiotów zawodowych, wyższe uposażenie za godziny nadliczbowe[182].

Wiadomo, iż w roku szkolnym 1934/1935 czesne wynosiło przeciętnie 146,64 rocznie[183]. W lipcu 1937 budżet roczny szkoły opiewał na sumę 6875 zł, z czego 6300 zapewniały wpływy z czesnego, 175 – wpisowe, a 400 zł – subwencje[184].

W 1938 r. nastąpiła zmiana nazwy na: Prywatna Koedukacyjna Szkoła Przysposobienia Administracyjno-Handlowego. Jej budżet opiewał na kwotę 10 000 zł, z czego 9000 zapewniło czesne, 450 – wpisowe, a 500 zł – subwencje[185].

Po reformie jędrzejewiczowskiej ŻTSH dążyło do utworzenia gimnazjum. 21 maja 1937 r. skierowało pismo do KOSL z prośbą o otwarcie 4-letniego gimnazjum[186] i dzięki uzyskanej zgodzie prywatne koedukacyjne Gimnazjum Kupieckie ŻTSH we Lwowie uruchomiono we wrześniu roku 1937. W roku 1938 w gimnazjum uczyło się już 450 uczniów, korzystających z dobrze wyposażonej pracowni kupieckiej, towaroznawczej i reklamy. Kadra pedagogiczna liczyła 30 osób[187].

Tabela 57. Liczba uczniów szkoły handlowej, od 1937/1938 razem z gimnazjum

Rok szkolny	Liczba uczniów					Deklarowany język ojczysty		
	dziewcząt	chłopców	razem	klasyfikowanych	niepromowanych	polski	hebrajski	żydowski
1934/1935	146	87	233*	.	.	85	52	96
1935/1936	216	144	360	327	16	57	62	240
1936/1937	225	186	411	383	36	.	.	.
1937/1938	207	189	396	387	31	35	63	296
1938/1939	198	184	382	373	39	76	Razem 306 (bez rozróżnienia)	

* w tym aż 174 w klasach I – utworzono 4 oddziały

Źródło: CDIAUL 179, 2, sygn. 2288, passim.

[182] Tamże, k. 36.
[183] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 17.
[184] Tamże, k. 59, 60.
[185] Tamże, k. 97; *Zakłady Naukowe…*, s. 149–150.
[186] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 5.
[187] Tamże; *Zakłady Naukowe…*, s. 151.

W październiku 1938 w gimnazjum uruchomiono laboratorium towaroznawcze. Oparto się na projekcie nauczyciela szkoły inż. Rudolfa Ebera, upowszechnionym na łamach prasy fachowej[188]. W roku zaś szkolnym 1938/1939 w budynku gimnazjum urządzono Wystawę Wytwórczości Polskiej, którą zwiedziły ponad 4 tysiące osób. Jej zadaniem było upowszechnienie haseł gospodarczych w społeczeństwie i jego zbliżenie do firm produkcyjnych. W 12 salach szkolnych prezentowało się w sumie 154 wystawców[189].

Gimnazjum oraz szkoła zawodowa nie zaspokajały wszystkich potrzeb rynku edukacyjnego o profilu handlowym. Szczególnie silna była potrzeba kształcenia w zawodach kupieckich absolwentów gimnazjów ogólnokształcących, pozbawionych perspektyw dalszego kształcenia i znalezienia pracy. Z myślą o nich 23 października 1935 r. KOSL zezwoliło ŻTSH na otwarcie Prywatnego Koedukacyjnego Kursu Dokształcającego dla Kupców i Pracowników Handlowych we Lwowie. W uzasadnieniu stwierdzono:

> Uznając w myśl nowych kierunków i prądów pedagogicznych potrzebę i konieczność usunięcia przepaści między szkołą a życiem w ogóle oraz praktycznego i kupieckiego nastawienia w nauczaniu w szczególności, będzie zamierzona akcja dalszym etapem skuteczniejszego realizowania zasady, że szkoła przygotowuje nie tylko teoretycznie, ale i praktycznie do zajęcia stanowisk w procesie gospodarczym. Tą drogą bowiem szkoła nie tylko rozszerza teren wpływów na kupiectwo i pracowników handlowych, służąc ich najistotniejszym potrzebom, ale sama też wyzyskuje ich praktykę życiową i doświadczenie na rzecz swej pracy teoretycznej. Wiążąc bowiem czynnych pracowników handlowych ze szkołą i kształcąc ich, uzyskuje szkoła dla swego użytku fachowców i instruktorów, którzy wraz z zespołem nauczycielskim pracować będą na rzecz należytego przygotowania powierzonej sobie młodzieży do świadomego i celowego wykonania zawodu kupieckiego[190].

Dyrektorem kursu był Efraim Murmelstein. Obowiązywał polski język wykładowy – w planie nauczania uwzględniano jednak historię Żydów i język hebrajski[191]. Kurs odniósł sukces, cieszył się dobrą frekwencją – 38 kursantów dopuszczono do egzaminu, który zdało 36 z nich[192]. W kolejnych latach kursy korzystały z dobrze zorganizowanej bazy dydaktycznej gimnazjum. W egzaminach brali udział przedstawiciele organizacji kupieckich i delegat Izby Przemysłowo-Handlowej. W zarządzie ŻTSH zasiadali przewodniczący inż. Bernard Finkelstein oraz sekretarz dr J. Schorr[193].

Program wykładów i ćwiczeń na kursie obejmował podstawy rachunkowości kupieckiej w wymiarze 20 godzin, wykładane przez Jerzego Wolframa. W ich ramach nauczano liczenia procentu i promila, odsetek, dyskont wekslowy, kal-

---

[188] R. Eber, *O stworzeniu ośrodków badania towarów przy gimnazjach kupieckich*, „Wiadomości Towaroznawcze" 1937/1938, nr 7; CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 140.
[189] *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego*, Lwów 1939, nr 2, s. 61.
[190] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 34.
[191] Tamże, k. 107.
[192] Tamże, k. 47.
[193] Tamże, k. 93.

kulacji towarowej (kupna i sprzedaży), zasady księgowości pojedynczej i podwójnej, księgowości uproszczonej. Kolejna grupa zagadnień dotyczyła zasadniczych wiadomości z organizacji i techniki handlu z uwzględnieniem korespondencji, w wymiarze 13 godzin, prowadzonych przez E. Murmelsteina. Charakteryzowano procedurę założenia przedsiębiorstwa, wybór branży, lokalu i jego urządzenie, warunki prawne i finansowe funkcjonowania przedsiębiorstwa, sztukę sprzedaży, czym jest weksel, czek i obrót żyrantowy. Zajęcia praktyczne przybliżały cele i zadania korespondencji handlowej (układ, forma, treść listu kupieckiego, zapytania, prośba o ofertę, zamówienie, reklamacja, upomnienie). Kolejny przedmiot to „Zasadnicze wiadomości z dziedziny reklamy, estetyki wnętrz sklepowych, dekorowanie wystaw". W wymiarze sześciu godzin tygodniowo wykładała go inż. Anna Seklerówna, skupiając uwagę na: rodzajach reklamy, psychice przechodnia i kupującego, wnętrzu sklepu, aranżacji okna wystawowego. Interesujące były zajęcia praktyczne: pokaz i analiza wystaw zagranicznych z fotografii i estetycznych wystaw sklepów lwowskich. „Wiadomości z dziedziny towaroznawstwa" (10 godzin) prowadził inż. Rudolf Eber. W zależności od branży kupieckiej obejmowały one wykłady teoretyczne: o pochodzeniu, gatunku, właściwościach, numeracji, zastosowaniu i innych cechach towarów. Na ćwiczeniach praktycznych zaś kształcono umiejętności badania jakości towarów oraz ich własności fizycznych, chemicznych. Piąta grupa zagadnień to „Zasadnicze wiadomości z zakresu geografii gospodarczej Polski", w wymiarze 6 godzin tygodniowo, wykładane przez F. Rottenstreich. W treściach programowych znalazły się: wiadomości o Polsce, jej surowcach, wydobyciu i produkcji, rynku krajowym, eksporcie. „Rolę gospodarczą Lwowa dawniej i dziś" (2 godz. tygodniowo) wykładał mgr Mojżesz Schapira, natomiast „Organizację państwa polskiego w świetle nowej konstytucji" (3 godz. tyg.) – dyrektor A. Roth. Zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu po dwie godziny. W sumie kurs obejmował 120 godzin nauki. Na koniec kursu był egzamin[194].

W 1937 r. uruchomiono także kurs dla kandydatów po czterech klasach szkoły powszechnej. Trwał cztery miesiące. Czesne wynosiło 5 zł miesięcznie. W pierwszym kursie uczestniczyło zaledwie 5 chłopców i 2 dziewczęta[195], ale w roku 1938 już 66 (w tym 60 chłopców)[196].

W Szkole Handlowej ŻTSH w 1934/1935 przeciętna wysokość czesnego wynosiła 146,64 rocznie[197]. W lipcu 1937 Prywatna Koedukacyjna Szkoła Przysposobienia Kupieckiego I stopnia ŻTSH we Lwowie miała budżet roczny w wysokości 6875 zł, z czego 6300 zapewniały wpływy z czesnego, wpisowe 175, subwencje 400 zł[198]. W 1938 r. nastąpiła zmiana nazwy placówki szkolnej

[194] Tamże, k. 35–36.
[195] CDIAUL 179, 4, sygn. 2652, k. 2.
[196] Tamże, k. 4.
[197] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 17.
[198] Tamże, k. 59, 60.

na Prywatna Koedukacyjna Szkoła Przysposobienia Administracyjno-Handlowego. Jej budżet sięgnął 10 000 zł, z czego 9000 zapewniały wpływy z czesnego, 450 z wpisowego, 500 – subwencje[199].

W 1938 r. oferta edukacyjna ŻTSH wzbogaciła się o Prywatny Koedukacyjny 3-miesięczny Kurs Techniki Reklamy we Lwowie. Przyjmowano uczniów powyżej 18 roku życia, bez różnicy wyznania i narodowości. Program obejmował przedmioty pogrupowane w następujących działach: a. Nauka o reklamie i polityka reklamowa (25 godz.), b. liternictwo i plakat reklamowy (20 godz.), c. urządzenie sklepu (5), d. dekoracja okna wystawowego (45), e. reklama bezpośrednia (5), f. reklama prasowa (10), g. opakowanie i znaki towarowe (10). Kierownikiem kursu był inż. Jakub Wolkstein, wykładający wspólnie z mgrem Bernardem Fischerem i Markiem Habingerem (instruktorem). Budżet kursu w wysokości 600 zł utworzono z opłat kursantów[200].

W latach 1919–1938 szkoły prowadzone przez ŻTSH we Lwowie opuściło około 1500 absolwentów. Większość z nich rekrutowała się z mniejszych miasteczek Małopolski Wschodniej. Największą popularnością cieszyły się utworzone w roku 1935 r. kursy dokształcające dla kupców i pracowników handlowych. ŻTSH we Lwowie odgrywało wiodącą rolę w żydowskiej oświacie handlowej w Polsce. Wyrazem owego znaczenia był fakt zorganizowania przezeń w czerwcu 1937 r. w Warszawie I Zjazdu Żydowskich Szkół Kupieckich w Polsce[201].

2.5. Prywatne Żydowskie Koedukacyjne Liceum Handlowe Gusty Buchsgang

Dwuletnie liceum powołano w roku 1938/1939 w budynku przy ul. Matejki 8. Właścicielem placówki była Gusta Buchsgang. Miała ona doświadczenie nauczycielskie z prowadzenia 3-klasowej Koedukacyjnej Szkoły Handlowej w Czortkowie[202].

Dyrektorem szkoły był W. Koppel. Grono pedagogiczne tworzyli nauczyciele: religii dr Dawid Kahane, języka polskiego dr Leon Fell, angielskiego dr Malwina Sternberg, języka francuskiego dr Maria Kronikowa, niemieckiego Arnold Späť, prawoznawstwa dr Karol Koranyi, geografii gospodarczej dr Adam Malicki, organizacji i techniki handlu mgr Aleksander Freiwilig, matematyki dr Arnold Freiwilig, towaroznawstwa inż. Emanuel Dreifinger, księgowości, arytmetyki handlowej i stenografii polskiej W. Koppel, gimnastyki uczniów profesor gimnazjalny Gerszon Zipper, a uczennic mgr Landesmanówna[203].

[199] Tamże, k. 97.
[200] Tamże, k. 143–144, 148.
[201] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 12.
[202] *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego*, Lwów 1939, nr 2, s. 41.
[203] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 5–6.

W pierwszym, a zarazem ostatnim, roku funkcjonowania szkoły zgłosiło się 79 kandydatów, z których przyjęto 78. 72 z nich było po gimnazjum nowego typu, jeden po starym gimnazjum, a czworo po trzech klasach szkoły handlowej. Klasy I a i I b były koedukacyjne. Na 32 osoby w klasie I b, w tym 17 chłopców i 15 dziewcząt, wszystkie otrzymały promocje do klasy następnej. Klasa I a liczyła 41 osób (choć zapisało się 47), w tym 29 chłopców i 12 dziewcząt. Na koniec roku trzy osoby otrzymały oceny niedostateczne z przynajmniej jednego przedmiotu[204].

Ostatni zachowany dokument z funkcjonowania liceum pochodzi z czerwca 1939 r. W protokole konferencji nauczycielskiej opisano m.in. działalność wychowawczą szkoły. Realizowano ją poprzez: uroczystości państwowe, pogadanki na aktualne tematy, bieżące czytelnictwo gazet, uroczystości żydowskie, wychowanie społeczne w gminach klasowych, wychowanie zawodowe poprzez wycieczki do zakładów produkcyjnych, wychowanie kulturalno-towarzyskie poprzez świetlicę, wieczorki, zabawy szkolne[205].

Dobrze zapowiadający się rozwój szkoły przerwała II wojna światowa.

2.6. Kursy handlowe

Narastający w latach 30. XX wieku kryzys doprowadził do upadku wielu warsztatów rzemieślniczych i sklepów. Sytuację na rynku pracy pogarszali absolwenci szkół średnich, a także studiów, często pozostający bez pracy i perspektyw życiowych. Czynniki owe zmuszały ludność żydowską do przekwalifikowania zawodowego. Z pomocą przychodziły prywatne kursy zawodowe.

Z analizy materiałów archiwalnych wynika, iż pierwsze kursy handlowe prowadzone przez osobę wyznania mojżeszowego zostały powołane w 1909 r. Ich właścicielem był Chanina Sennensieb-Kleiner. Były one przeznaczone dla dorosłych, a mieściły się w wynajmowanym lokalu przy ul. Niecałej 6[206] (właścicielką budynku była Ella Allerhand). Kursy miały wówczas status niższej szkoły handlowej dokształcającej. Nie miały charakteru wyznaniowego, lecz cieszyły się popularnością przede wszystkim wśród ludności żydowskiej. Prowadzący je Ch. Sennensieb-Kleiner był jedynym nauczycielem[207].

W latach międzywojennych Ch. Sennensieb-Kleiner uruchomił dwa niezależne 4-miesięczne kursy księgowości handlowej i bankowej, przeznaczone dla obu płci. W ciągu roku realizował on trzy cykle kursów w obu specjalnościach. W sumie w roku 1922/1923 miał 158 słuchaczy. Warunkiem przyjęcia było

[204] Tamże, k. 8, 12.
[205] Tamże, k. 2.
[206] Zob. *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927, s. 36
[207] Chanina Sennensieb-Kleiner, urodzony w 1880 w Kołomyi, deklarował narodowość polską, wyznanie mojżeszowe, był żonaty, miał dwoje dzieci. Ukończył szkołę wydziałową oraz Wyższą Akademię Handlową we Lwowie, a także kurs przemysłowo-handlowy i dodatkowe fakultety na akademii. CDIAUL 179, 4, sygn. 2641, k. 1–22.

ukończenie 17 roku życia i świadectwo II klasy szkoły średniej. Kurs obejmował 10 godzin zajęć tygodniowo, w tym 8 godzin zajęć praktycznych. Roczny budżet kursów to 7000 zł, pokrywany w całości z czesnego[208].

W 1928 r. kursy zostały wydłużone do sześciu miesięcy. W trzech oddziałach, prowadzonych równolegle, było w sumie 56 osób, w tym 50 wyznania mojżeszowego. Kryzys odcisnął jednak piętno na frekwencji w latach 30. W roku 1936 z kursu handlowego skorzystało 40 osób, w tym 25 mężczyzn i 15 kobiet, a wśród nich 35 było wyznania mojżeszowego. Dokumentacja archiwalna nie wspomina nic o kursie bankowym. Czesne wynosiło 18–20 zł, ale większość uczniów była z niego zwolniona lub uiszczała połowę[209].

Omawianą placówkę kształcenia zawodowego umieszczono w wykazie prywatnych kursów zawodowych z 1937 r. pod nazwą: Koedukacyjne Kursy Handlowe Sennensieb-Kleinera. Zajęcia odbywały się wówczas przy ul. Kossaka 6[210].

Konkurencję dla Sennensieb-Kleinera stanowiły prywatne kursy zawodowe Jakuba Hirschsprunga. Powołał je w 1919 r., gdy miasto podnosiło się z kryzysu wywołanego I wojną światową i wojną polsko-ukraińską. Mieściły się one w budynku przy ul. Łyczakowskiej 34, miały charakter koedukacyjny[211]. Inicjator kursów, Jakub Hirschsprung, był jednocześnie ich kierownikiem. *Nota bene* był również członkiem ŻTSH we Lwowie, prowadzącego szkołę handlową przy ul. Kołłątaja 8.

Rozwijające się po latach zapaści życie gospodarcze stworzyło potrzebę kształcenia m.in. w zawodach związanych z handlem. Ze względu na liczbę chętnych zazwyczaj J. Hirschsprung prowadził równolegle dwa kursy. Początkowo były one 4-, później 6-miesięczne, aż wreszcie roczne. Przyjmowano młodzież po 14 roku życia, mającą świadectwo ukończenia sześciu klas szkoły powszechnej lub trzech gimnazjum.

Tabela 58. Liczba uczniów na kursach J. Hirschsprunga

Rok szkolny	Liczba przyjętych	Liczba klasyfikowanych
1919/1920	48	44
1920/1921	52	44
1921/1922	51	44
1922/1923	59	44
1923/1924	79	64
1925/1926	55	.
1926/1927	59	.

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 2637, k. 5–6, 13–14, 16, 20.

[208] Tamże.
[209] CDIAUL 179, 4, sygn. 2641, k. 1–22.
[210] CDIAUL 179, 1, sygn. 505, k. 7.
[211] DALO 2, 33, sygn. 1, k. 1–8. Zob. także: *Spis szkół zawodowych…*, s. 36.

Frekwencja kształtowała się na poziomie 80%[212]. Kursy miały charakter koedukacyjny. W okresie od roku szkolnego 1920/1921 do 1926/1927 udział procentowy mężczyzn i kobiet zmieniał się – podczas gdy w roku 1920/1921 wśród 44 sklasyfikowanych kursantów aż 36 było mężczyznami, to w roku 1926/1927 wśród 59 uczniów przeważały już kobiety – było ich 35[213].

Kursy nie były adresowane wyłącznie do ludności żydowskiej – struktura wyznaniowa wśród uczniów uległa zmianie. W roku 1921/1922 wśród 44 klasyfikowanych uczniów dominowali rzymscy katolicy, których było 24, obok 2 grekokatolików i 10 starozakonnych. W roku zaś 1925/1926 wśród 55 uczniów rzymskich katolików było 5, 1 grekokatolik, 1 ewangelik i 48 żydów. Nieuzasadniony wydaje się wniosek, jakoby kursy uzyskiwały charakter wyznaniowy, bowiem w roku 1926/1927 wśród 59 uczniów rzymskich było 12 katolików, 9 grekokatolików, 1 ewangelik, a uczniów wyznania mojżeszowego 37[214]. Stanowili oni zatem większość, lecz już nie tak przytłaczającą jak w roku poprzednim.

Grono pedagogiczne tworzyło trzech nauczycieli: Stanisław Leon Braud (rachunki kupieckie), Jakub Hirschsprung (księgowość), dr Alfred Landau (nauka o handlu, korespondencja, stenografia)[215].

Zajęcia odbywały się w godzinach od 17.00 do 18.50 lub 19.50. Wymiar tygodniowy nauki wynosił 12 godzin[216].

Brak informacji o losach szkoły w latach trzydziestych, a także narastający kryzys gospodarczy, odbijający się szczególnie dotkliwie na szkolnictwie prywatnym, uwiarygodnia przypuszczenie, iż przestała ona wówczas istnieć.

Bardzo krótko funkcjonował Kurs Handlowo-Administracyjny Przysposobienia Zawodowego Sary Kalman we Lwowie. Kurs otwarto w roku 1938 i mimo krótkiego funkcjonowania podlegał on istotnym reformom. Fakt ich przeprowadzenia świadczy o tym, iż właścicielka miała duże trudności ze spełnieniem wszystkich wymagań prawa oświatowego.

Sara Kalman pochodziła z Brzeżan, gdzie pracowała w 3-klasowej szkole handlowej. Tam też wystąpiła do KOSL z prośbą o zezwolenie na otwarcie kursu handlowo-gospodarczego. Uzyskała zgodę, ale sytuacja rodzinna zmusiła ją do przeprowadzki do Lwowa. W piśmie do KOSL z 20 sierpnia 1938 r. prosiła zatem o wykorzystanie owego pozwolenia na terenie Lwowa[217].

Koncesję S. Kalman uzyskała 2 grudnia 1938 r. Według statutu kurs był przeznaczony dla obu płci, miał trwać pół roku (choć koncesja z Brzeżan zakładała pełen rok, a w 1939 r. kurs trwał już tylko pięć miesięcy). Przyjmowano

[212] CDIAUL 179, 4, sygn. 2637, k. 13–14.
[213] Tamże, k. 5–6, 20.
[214] Tamże, k. 5–6, 16, 20.
[215] Tamże, k. 7.
[216] Tamże, k. 8.
[217] CDIAUL 179, 4, sygn. 2639, k. 1, 33.

kursantów po ukończeniu 16 roku życia (statut z 1939 przewidywał przyjęcia kandydatów po 17 roku życia) i ze świadectwem ukończenia 7 klasy szkoły powszechnej[218]. Zadaniem kursu było kształcenie osób dorosłych w zawodzie kupieckim i czynnościach biurowych jako księgowych, korespondentów i stenotypistów. Organizacja kursu odpowiadała szkole przysposobienia zawodowego wg ustawy szkolnej z 1932 r.

Początkowo zajęcia odbywały się przy ul. Kopernika 30, a następnie jeszcze w 1938 r. przeniesiono je do kamienicy czynszowej przy ul. Kraszewskiego 3. Kursy wyposażono w: maszyny do pisania (dwie marki Yost, trzy Remingtony kryte, po jednej Ideal, Underwood, Smith Bros), tablicę ścienną przedstawiającą w powiększeniu budowę czterech modeli maszyn do pisania, rycinę wzorcowej postawy maszynistki przy pracy, wzory ćwiczeń palcówek, wzory listów korespondencyjnych, ćwiczeń, dyktatów. Do zajęć ze stenografii służyły: zeszyty z liniaturą, ołówki do stenografii, opracowania tematów stenograficznych, tablica z liniaturą specjalną, kreda. Na lekcjach zaś korespondencji wykorzystywano: wzory listów, weksla, czeków, przekazu pieniężnego, formularze rachunkowe, faktury, telegramy[219].

Realizowany plan nauczania obejmował 15 godzin tygodniowo przedmiotów obowiązkowych: księgowości – 5 godz., arytmetyki handlowej – 4, korespondencji handlowej – 3, nauki o handlu – 3, i 5 nadobowiązkowych (stenografia – 3, pisanie na maszynach – 2)[220]. Należy zwrócić uwagę, iż był on różny od zatwierdzonego planu nauczania, który zawierał również takie przedmioty, jak: organizacja przedsiębiorstw i obrotu gospodarczego (3 godz.), prawoznawstwo (2 godz.), administracja państwowa (1 godz.). Przedmioty te miały być wykładane zgodnie z pierwotnym założeniem funkcjonowania kursu całorocznego[221].

Właścicielka kursu miała problemy ze skompletowaniem grona nauczycielskiego. Nie była w stanie zatrudnić nauczycieli o kwalifikacjach zgodnych z postanowieniami prawa oświatowego odnośnie do kursów zawodowych[222].

Kolejnym problemem była niska liczba uczniów, wpływająca na rentowność kursu. W 1939 r. zapisały się nań 54 osoby, wszystkie wyznania mojżeszowego, po połowie z obu płci (umieszczono je w trzech oddziałach mieszanych). Wpisowe było w wysokości 5 zł, a czesne – przeciętnie 15 zł od osoby. Wszystkie wpływy roczne wyniosły 2738,98 zł i tyleż wydatki, które jednak zostały ograniczone w trakcie kursu, ponieważ ubyło aż 24 uczniów. Aby zbilansować budżet, właścicielka dokonywała różnych zabiegów. Cięcia dotknęły honorariów nauczycielskich. Ponadto inspektor dr Stefan Górniak raportował KOSL, że

[218] Tamże, k. 4, 45. W 1939 r. 19 uczestników kursu było po szkole powszechnej, 32 – po średniej, a 3 po wyższej (CDIAUL 179, 4, sygn. 2640, k. 6).
[219] CDIAUL 179, 4, sygn. 2639, k. 21.
[220] Tamże, k. 18–19, 27.
[221] Tamże, k. 5, 18–19.
[222] Tamże, k. 23.

S. Kalman nie przestrzegała jednego z warunków koncesji, przyjmując uczestników bez ukończonych 18 lat. Wytknął on również poważne braki w języku polskim kursantów po szkole powszechnej oraz ogólnie nierówny poziom młodzieży. Niestety, brak odpowiednich pomocy naukowych oraz przestarzałe podręczniki niweczyły wysiłki grona pedagogicznego w realizacji programu[223]. Działalność kursów przerwała wojna.

2.7. Uczniowie żydowscy w szkołach dokształcających

Szkoły dokształcające w okresie międzywojennym były kontynuacją szkolnictwa uzupełniającego z okresu autonomicznego. Pogląd na statystykę uczniów żydowskich w szkolnictwie przemysłowym dokształcającym dają zachowane statystki z lat 1924–1927. Otóż w roku szkolnym 1924/1925 chłopców Żydów zapisało się w szkole dokształcającej im.: św. Antoniego – 5, Czackiego – 58, Konarskiego – 2, Konopnickiej – 7, Kordeckiego – 18, św. Marcina – 12, św. Magdaleny – 14, Mickiewicza – 33, Piramowicza – 49, Sienkiewicza – 1, Staszica – 55, Sobieskiego – 56, czyli ogółem 310 osób. W roku 1925/1926 było ich odpowiednio w każdej z wymienionych w powyższym porządku szkół: 14, 138, 1, 13, 21, 13, 24, 18, 51, 1, 107, 31 – razem 432 uczniów[224]. Przytoczone dane pochodzą z korespondencji gminy żydowskiej z KOSL w sprawie przydzielenie nauczycieli religii mojżeszowej do szkół mających znaczącą liczbę wyznawców judaizmu. Można zatem wnioskować, że takowi zostali przydzieleni w szkołach: im. Czackiego, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Staszica i im. króla Sobieskiego, lecz nie można definitywnie stwierdzić dominującego, nie mówiąc już o wyłącznym, żydowskiego składu uczących się.

Nieco więcej wniosków można wyciągnąć z analizy danych zawartych w sprawozdaniu wydziału szkolnego zarządzającego zawodowymi szkołami dokształcającymi. Otóż w roku 1926/27 w placówkach męskich (było ich ogółem 13) Polaków było 58%, Ukraińców 28%, Żydów 14%. Ci ostatni mieli własną szkołę im. Marka Bernsteina. Poza tym uczęszczali oni do szkół: im. św. Antoniego (25 Żydów na 238 uczniów ogółem), im. Czackiego (152 na 239), im. ks. S. Konarskiego (3 na 368), im. M. Konopnickiej (14 na 105), im. ks. Kordeckiego (27 na 199), im. św. M. Magdaleny (25 na 214), im. św. Marcina (15 na 223), im. Mickiewicza (26 na 134), im. Piramowicza (63 na 375), im. Sienkiewicza (1 na 289), im. Sobieskiego (48 na 193), im. Staszica (97 na 730)[225]. Jeśli chodzi

[223] Tamże, sygn. 2640, k. 6, 7, 22.

[224] Tamże, sygn. 213, k. 2, 9.

[225] *Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego zawodowymi szkołami dokształcającymi za rok 1926/1927*, Lwów 1927, s. 11. Inne dane z tego samego roku zawiera pismo Wydziału Szkolnego zarządzającego szkołami zawodowymi dokształcającymi we Lwowie adresowane do gminy żydowskiej, w którym informowano o liczbie godzin religii mojżeszowej w tego typu

o dziewczęta żydowskie, w tym samym roku w szkołach żeńskich 19% było Żydówkami, w tym 61 na 305 w szkole żeńskiej im. św. Anny, 20 na 91 w św. Marcina i 45 na 272 w żeńskiej im. Mickiewicza[226].

A zatem w porównaniu z okresem austriackim odsetek uczniów żydowskich w szkolnictwie dopełniającym utrzymywał się na podobnym poziomie. Zarówno w przypadku chłopców, jak i dziewcząt sięgał on kilkunastu procent uczących się. Warto również zauważyć, iż w przypadku placówek męskich zatarciu uległ żydowski charakter szkół im. Czackiego i Sobieskiego. Ponadto jedynie w szkole im. Czackiego Żydzi stanowili ponad 50% uczniów, a w innych ich odsetek sięgał co najwyżej kilkunastu procent. Nastąpił zatem pewien progres w świadomości mas żydowskich odnośnie do elementarnego wykształcenia młodych Żydów praktykujących w rzemiośle i handlu. Uczęszczanie do szkoły uzupełniającej, w której uczniowie wyznania mojżeszowego nie stanowili większości, było zjawiskiem jeśli nie w pełni akceptowanym, to przynajmniej dopuszczalnym. Należy także mieć na uwadze większą samodzielność uczniów w podejmowaniu decyzji o drodze kształcenia ze względu na starszy wiek niż w szkołach powszechnych, a także rozwój żydowskiego szkolnictwa prywatnego.

Najbardziej żydowski charakter miała IV Publiczna Dokształcająca Szkoła Zawodowa im. T. Czackiego. Z danych zawartych w tabeli 59 wynika, że Żydzi stanowili w niej ponad 60% uczniów.

Tabela 59. Struktura wyznaniowa uczniów szkoły uzupełniającej im. T. Czackiego (1925–1928)

Rok szkolny	Rzymskich katolików	Grekokatolików	Ewangelików	Żydów	Razem	% Żydów
1925/1926	74	12	1	101	188	53,7
1926/1927	57	23	—	178	258	69
1927/1928	65	28	—	154	247	62,3
1928/1929	73	37	1	194	305	63,6

Źródło: CDIAUL 179, 4, sygn. 1158, k. 2, 5, 6, 8.

Poważnym problemem był duży odpad i odsiew szkolny. Na przykład w roku 1928 z zapisanych 305 chłopców na koniec roku sklasyfikowano 233, przy czym 47 z nich nie uczyniło żadnego postępu w nauce i nie uzyskało promocji[227]. W ko-

szkołach ze względu na uczniów owego wyznania. Wiadomo, że w roku szkolnym 1926/1927 na kursach dokształcających w szkole męskiej im. Konopnickiej i św. Antoniego było łącznie 27 uczniów żydowskich, w męskiej im. Czackiego – 138, męskiej Sobieskiego – 31, w męskich im. Mickiewicza i im. Kordeckiego razem 39, w męskiej im. Marii Magdaleny, im. Konarskiego i im. Sienkiewicza razem było 26 uczniów, w męskiej im. Staszica oddział budowlany 38, a w mechanicznym – 69. CDIAUL 701, 3, sygn. 765, k. 18.

[226] *Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego zawodowymi szkołami dokształcającymi za rok 1926/1927*, Lwów 1927, s. 19.

[227] CDIAUL 179, 4, sygn. 1158, k. 6.

lejnych latach sytuacja ta się utrzymywała. I tak w roku szkolnym 1933/1934 po pierwszym semestrze na zapisanych 240 uczniów sklasyfikowano zaledwie 165 uczęszczających na zajęcia, a w 1934 na 178 zapisanych sklasyfikowano 128[228].

Tak duży odpad i odsiew szkolny były rezultatem słabej frekwencji. Przykładowo w roku szkolnym 1930/1931 w klasie przygotowawczej wyniosła ona 62, Ia – 65, I b – 68, II a – 51, II b – 58, III a – 78 i III b – 74%[229]. Niska frekwencja była efektem lekceważenia obowiązku szkolnego swych podopiecznych przez majstrów. Część z nich po prostu nie zezwalała czeladnikom na opuszczenie warsztatu ze względu na szkołę. Taka tendencja utrzymywała się także w latach 30., mimo upomnień wysyłanych przez szkołę.

W 1928/1929 r. z zapisanych 305 uczniów 30 miało mniej niż 14 lat, 286 było w wieku 14–18 lat, a 19 powyżej 18 roku życia. Większość skończyła 4–7 klas szkoły powszechnej, 30 – mniej niż 4 klasy i, co ciekawe, 21 było po kilku klasach szkoły średniej[230]. Z owych 305 zdecydowana większość mieszkała u rodziców (286) i dochodziła po szkole do warsztatów, a 19 było spoza Lwowa i mieszkało u majstrów.

Kierownikiem szkoły był Edward Szajowski, a od roku 1933 Dawid Berlas. Nauczali: E. Szajowski i Eisig Hirsch rachunków, Józef Malkowski języka polskiego i krajoznawstwa, nauki o Polsce i obywatelstwa, Zdzisław Mieniewski higieny i technologii, Juliusz Deryng i Józef Łukomski technologii, Karwowski j. polskiego, J. Lisowski i Izaak Sokaler rachunków, Roman Szajowski polskiego, ks. Bolesław Gaweł i Hersch Horowitz religii[231].

W siatce godzin znajdowały się takie przedmioty, jak: religia, język polski, rachunki, krajoznawstwo, rysunki odręczne, rysunki geometryczne, rysunki zawodowe, fizyka, higiena, obywatelstwo. Zajęcia odbywały się od poniedziałku do środy w godzinach rannych (6.00–9.00[10]; codziennie 4 godziny, tygodniowo 12)[232].

Młodzież brała udział w obchodach uroczystości narodowych wspólnie z uczniami szkół powszechnych, w odczytach z przeźroczami w bursie rzemieślniczej, zbiórkach pieniędzy i wycieczkach szkolnych[233].

Początki szkolnictwa zawodowego Żydów lwowskich przypadają na okres autonomiczny, lecz jego gwałtowny rozwój nastąpił dopiero w latach międzywojennych. Ciężar jego utrzymania ponosiły organizacje społeczne. Trudna sytuacja na rynku pracy zmusiła wielu absolwentów szkół zawodowych do emigracji. Amerykańskie statystyki emigracyjne odnotowały, iż wśród emigrantów żydowskich z terenów Rosji i Galicji dominowali nie handlowcy, lecz rzemieślnicy i robotnicy. W czasie I wojny światowej nasiliła się także emigracja do

[228] CDIAUL 179, 4, sygn. 1160, k. 5; sygn. 1161, k. 5.
[229] CDIAUL 179, 4, sygn. 1160, k. 2.
[230] CDIAUL 179, 4, sygn. 1158, k. 6.
[231] CDIAUL 179, 4a, sygn. 169, k. 8.
[232] CDIAUL 179, 4, sygn. 1158, k. 3, 5.
[233] Tamże, k. 6.

Niemiec. Wzrost odsetka ludności pracującej w rzemiośle i przemyśle w Niemczech, odnotowany w tużpowojennych statystykach ekonomicznych, tłumaczono napływem żydowskiej siły roboczej ze Wschodu[234].

Społeczności żydowskiej należy przypisać pionierską rolę w organizacji szkolnictwa handlowego w Galicji w XIX w. We Lwowie pierwsze szkoły handlowe dla Żydów powstały jednak dopiero w okresie międzywojennym. Najważniejsze inicjatywy wyszły z Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej, skupiającego żydowskich przedstawicieli świata finansów i handlu we Lwowie. Zorganizowana przez towarzystwo szkoła handlowa była jedną z najlepiej urządzonych tego typu szkół w mieście. Duże zasługi w jej reformie i rozwoju w latach 30. położył Abraham Roth. Miarą sukcesu było otworzenie w 1937 r. gimnazjum kupieckiego.

Sytuacja na rynku pracy i zmieniające się potrzeby sektora handlu i finansów wpłynęły na wzbogacenie oferty kursów zawodowych. Obok szkół zawodowych ŻTSH funkcjonowały warsztaty im. A. Korkisa, które pod koniec lat 30. otworzyły również gimnazjum mechaniczne. Symptomatyczne dla kierunku rozwoju żydowskiego szkolnictwa zawodowego było wchłonięcie przez owe warsztaty najstarszej szkoły żydowskiej w mieście im. M. Bernsteina.

Ważną zmianą był rozwój szkolnictwa żeńskiego. Warto wspomnieć, że przedstawione w niniejszym rozdziale działania C. Klaften w tym zakresie nie ograniczały się wyłącznie do Lwowa. Prowadzone przez nią TWR powołało swoje filie w całej Małopolsce. Dla objęcia patronatu nad istniejącymi szkołami postanowiono powołać jedną organizację o zasięgu ponadlokalnym. W miejsce dotychczasowych różnych towarzystw społecznych utworzono w 1925 r. – z inicjatywy Cecylii Klaften – Związek dla Szerzenia Wykształcenia Zawodowego wśród Żydów w Małopolsce „Wuzet" (dalej Wuzet) z siedzibą we Lwowie. W skład zarządu, obok niej samej, weszli: dr Adolf Silberschein, inż. Joachim Goldstein, dr Marek Aleksandrowicz, inż. Michał Dogilewski, Ignacy Fisch, Eliza Fränkel, Ozjasz Grüss, Henryk Hescheles, dr Benedykt Liebermann, kpt. Norbert Qual, dr Izydor Pordes, dr Norbert Schindler, dr Izaak Sohn, dr Emil Sommerstein, Marcel Stock, dr Jakub Vogelfänger[235]. Związek postawił sobie za cel szerzenie i popieranie idei produktywizacji Żydów oraz zjednoczenie wszystkich istniejących towarzystw patronujących kształceniu zawodowemu. Organizacja reprezentowała również sprawy zawodowego szkolnictwa żydowskiego w kontaktach z władzami szkolnymi krajowymi i lokalnymi[236].

Dzięki wieloletniemu zaangażowaniu Cecylii Klaften działalność Wuzet-u stale się rozszerzała. W roku szkolnym 1936/1937 obejmowała ona już 15 zakładów z 2068 uczniami i uczennic, z czego 1718 uczyło się w trzyletnich szko-

[234] C. Klaften, *Zagadnienie przewarstwienia…*, s. V.
[235] *Almanach…*, s. 179 i nn.
[236] C. Klaften, *O kształcenie…*, s. 25; C. Klaftenowa, *Nowe placówki zawodowego kształcenia dziewcząt*, „Przegląd Społeczny" 1931, nr 10, s. 464.

łach zawodowych. Na prowadzone przez towarzystwo kursy zawodowe dla dorosłych uczęszczało 350 osób, a pod opieką patronatów rzemieślniczych towarzystwa szkoliło się 954 terminatorów[237]. Działalność Wuzet-u po piętnastu latach oceniono następująco:

> Idea produktywizacji [ludności żydowskiej – objaśn. M.Ł.], utrwalona i zakorzeniona, wyda pożądany plon, gdy młodocianym pracownikom nie zabraknie chleba, dachu nad głową, ani odzieży, gdy wybór zawodu nie będzie przypadkowy, gdy będzie korzystał z dobrodziejstwa nauki i tę naukę będzie mógł doprowadzić do końca[238].

Uważano, że z przygotowanych zawodowo Żydów może skorzystać Rzeczpospolita, a także osadnictwo żydowskie w Palestynie[239].

Rozwój szkolnictwa zawodowego wśród Żydów następował powoli. W okresie autonomicznym istniała tylko jedna szkoła zawodowa we Lwowie – szkoła im. M. Bernsteina. Uczniowie żydowscy uczęszczali także do szkół uzupełniających, które rozwinęły się w dwóch ostatnich dekadach XIX w. Ważnym impulsem pobudzającym do większej inicjatywy w zakresie tej gałęzi szkolnictwa okazały się idea tzw. przewarstwienia zawodowego oraz I wojna światowa. Pierwsza z nich zwracała uwagę na konieczność skierowania ludności żydowskiej do zawodów produktywnych, m.in. do przemysłu i rolnictwa, i odciągnięcia jej od zwyczajowego zajmowania się różnymi rodzajami działalności handlowej. Wojna spowodowała brak wykwalifikowanej siły roboczej, a także brak męskich rąk do pracy, co z kolei pobudziło rozwój żeńskiego szkolnictwa zawodowego. W efekcie w okresie międzywojennym powołano kilka szkół zawodowych, przygotowujących do pracy w różnych działach gospodarki, przeznaczonych zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt. Szkoły im. Bernsteina, im. Korkisa, ŻTSH czy TWR dla dziewcząt żydowskich, w połączeniu z państwowymi szkołami uzupełniającymi, stworzyły system kształcenia zawodowego, zapewniający młodym Żydom możliwość zdobycia odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Rozwinęła się także sieć kursów zawodowych dla dorosłych, umożliwiających dokształcanie lub przekwalifikowanie zawodowe. Rozwój żydowskiego prywatnego szkolnictwa zawodowego był możliwy dzięki wsparciu organizacji międzynarodowych, takich jak JDC, ORT, ICA, oraz polskiego Wuzet-u.

---

[237] *Rocznik*…, s. 79.

[238] Tamże, s. 86.

[239] W roku 1934/1935 w całej Polsce w szkołach zawodowych uczyło się 7000 uczniów żydowskich na około 47 000 (około 15%). Prawie 80% Żydów uczęszczało do szkół prywatnych, pozostałe 20% do państwowych i samorządowych. J. Z-n, dz. cyt., s. 99.

——— ROZDZIAŁ V ———

KADRA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA

1. Szkoły elementarne[1]

1.1. Okres przedautonomiczny

Pierwsi świeccy nauczyciele żydowscy we Lwowie byli związani z omówionymi już szkołami niemiecko-żydowskimi (deutsch-jüdisches Schulen), tworzonymi tuż po zagarnięciu wschodniej części Galicji przez Austrię, oraz ze szkolnictwem tzw. hombergowskim. Nieznane są kwalifikacje ani okoliczności ich zatrudnienia. Najprawdopodobniej zostali ściągnięci z Czech i Moraw, gdy bowiem Homberg przystąpił w Galicji do wypełniania poleceń Wiednia, nie dysponował miejscowym personelem pedagogicznym, przygotowanym do realizacji specyficznych zadań edukacyjnych. Tam, skąd pochodził Homberg, szkoły niemiecko-żydowskie przyjęły się, a Żydzi czescy ulegli procesowi asymilacji. Przybysze ci nie byli jednak na tyle liczni, by objąć wszystkie posady nauczycielskie w szkołach tworzonych w całej Galicji – ich funkcjonowanie Homberg musiał oprzeć na miejscowych Żydach.

Kandydaci na nauczycieli szkół żydowskich przechodzili zatem ścieżkę kształcenia wytyczoną przez istniejące wówczas prawo oświatowe. Nie była ona długa ani trudna. Aby zostać nauczycielem szkoły trywialnej, należało odbyć trzymiesięczny kurs nauczycielski w powoływanych przy szkołach głównych preparandach. Po zdaniu egzaminu przed specjalną komisją, zatwierdzaną przez gubernium, przyszłego nauczyciela zatrudniano w szkole jako pomocnika, a po roku praktyki i skończeniu 20 roku życia mógł on się ubiegać o patent nauczycielski[2].

---

[1] Mełamedzi, stanowiący odrębną grupę nauczycieli o wykształceniu i kwalifikacjach nieunormowanych, zostali w niniejszym rozdziale pominięci; ich charakterystyka znajduje się w rozdziale II, w podrozdziałach 1.1, 2.1 i 3.1.

[2] A. Knot, *Wstęp*, [w:] *Galicyjskie…*, s. 23; R. Pelczar, *Szkolnictwo elementarne*, [w:] *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. J. Dybiec, J. Krawczyk, A. Meissner, K. Szmyd, Seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo" t. 22, Rzeszów 2015, s. 64–65. W przypadku chrześcijan egzamin ustny i pisemny zarządzał konsystorz biskupi, po jego zaliczeniu egzaminowany uzyskiwał patent. Od 1805 r. procedura zatrudniania nauczycieli obejmowała: tzw. prezentę gminy, właściciela ziemskiego lub proboszcza, opiniowanie okręgowego nadzorcy szkół, mianowanie konsystorza i potwierdzenie nominacji przez organ państwowy po trzech latach zadowalającej pracy kandydata. O podejściu władz do kształcenia nauczycieli wymownie świadczą następujące

Wiadomo, że przy szkole głównej we Lwowie funkcjonowała preparanda[3], prowadzona przez A. Friedenthala. Nauczyciele żydowscy zapewne rekrutowali się z uczestników tego kursu nauczycielskiego. Z uwagi na pilną potrzebę dostarczenia kadry nauczycielskiej do powoływanych w Galicji szkół czas szkolenia ograniczał się do dwóch miesięcy[4].

Do preparandy mieli trafiać najzdolniejsi uczniowie ze szkół normalnych, selekcjonowani i przysyłani do Lwowa przez kierowników owych szkół z całego kraju, a następnie egzaminowani przez Homberga. Ponieważ jednak inspektor nie wywiązywał się z tego obowiązku, Friedenthal przyjmował do preparandy praktycznie każdego chętnego. Było ich niewielu, do zawodu garnęli się najbiedniejsi młodzieńcy zachęceni obietnicą uzyskania pomocy w utrzymaniu i posady po ukończeniu kursu. Jego uczestnikami byli często synowie i krewni nauczycieli prowincjonalnych. Kandydaci na nauczycieli otrzymywali dzienną dietę w wysokości 8,5 krajcara, co nie wystarczało na utrzymanie, i musieli szukać dodatkowego zarobku. Sytuacja ta przeszkadzała w realizacji programu nauczania. Najwyższa liczba uczniów na jednym kursie wynosiła dziesięć osób. Kształcenie kadry pedagogicznej do szkół świeckich dla Żydów zatem było niewystarczające[5].

Ponieważ w okresie przedautonomicznym kwalifikacje nauczycieli szkół ludowych były bardzo niskie, pojawiła się potrzeba ich dokształcania. Materiały archiwalne informują o tzw. jüdisch-deutsche Lehrerkonferenz[6]. Była to instytucja skupiająca nauczycieli żydowskich, reprezentująca ich w korespondencji z władzami cyrkułu oraz kk. Ostgalizischer Studeinconcess, ówczesną radą szkolną krajową. Zasiadali w niej rektor uniwersytetu, jako przewodniczący, czterej dziekani wydziałów uniwersyteckich, przedstawiciel gimnazjów, inspektor szkół ludowych, bibliotekarz uniwersytetu i inspektor szkół żydowskich[7]. Podczas obrad konferencyjnych przekazywano dyrektywy polityki oświatowej Wiednia, ściśle wypełniane przez Homberga. W konferencjach można zatem upatrywać formy instruktażu zawodowego nauczycieli żydowskich.

Jak już wiadomo z rozdziału poświęconego szkolnictwu elementarnemu, powstałe na przełomie XVIII i XIX w. w Galicji szkoły państwowe dla Żydów spotkały się ze zdecydowanym sprzeciwem starozakonnych, a zatrudnionych w nich nauczycieli traktowano jak odstępców (w sensie religijnym, ale i spo-

słowa inspektora Kazimierza Wohlfiedla: nauczycielami „nie mogą być ludzie oświeceni; człowiek, który czuje w sobie pewną sprężystość duszy, nigdy by chyba nie poświęcił się takiemu urzędowi" (W. Bobkowska, dz. cyt., s. 44). Zdanie to pochodzi z mowy wygłoszonej 5 stycznia 1805 r. – oczywiście w języku niemieckim – z okazji otwarcia kursu przygotowawczego dla nauczycieli w Krakowie (sic!).

3 M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego…*, s. 63.

4 K. Rędziński, *Fundacyjne*…, s. 52. M. Bałaban, *Herz Homberg*…, s. 219–220.

5 M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji*…, s. 69–70.

6 CDIAUL 179, 2, sygn. 1919, k. 109.

7 M. Bałaban, *Herz Homberg*…, s. 202–203.

łecznym). Gdy po 1806 r. szkolnictwo hombergowskie w Galicji upadło, pracujący w nim nauczyciele utracili źródło utrzymania (ze względu na ostracyzm prawdopodobnie opuścili Galicję; większe szanse zatrudnienia mieli w społecznościach żydowskich Czech, dokąd udał się Homberg, lub w innych krajach koronnych).

Lepsze wykształcenie niż nauczyciele szkół hombergowskich mieli nauczyciele zatrudnieni w otwartej w roku 1843 przez gminę lwowską szkole wyznaniowej. Byli oni przedstawicielami inteligencji żydowskiej, zwolennikami haskali. Wyróżniającą się postacią był B. Sternberg, który po śmierci Kohna w 1848 r. został kierownikiem szkoły. Z tytułem doktora praw mógł wykonywać prestiżowy zawód adwokata, swe życie związał jednak z zawodem nauczycielskim[8]. Podobnie jak B. Sternberg tytuł doktora posiadał również inny nauczyciel Moritz Löwenthal.

Niestety, podobnie jak w przypadku nauczycieli szkół hombergowskich, nie zachowały się materiały pozwalające bliżej przyjrzeć się kwalifikacjom nauczycieli tej szkoły. Sternberg i Löwenthal ukończyli studia uniwersyteckie, nie wiadomo jednak czy pozostali członkowie kadry dysponowali wykształceniem wyższym. Wydaje się to mało prawdopodobne, można jednak przypuszczać, że ukończyli oni gimnazjum. Byli bowiem ludźmi oświeconymi, starannie dobranymi przez kierownika szkoły A. Kohna. Nauczyciele zatrudnieni wówczas w szkole wyznaniowej i jej odgałęzieniach pracowali także w początkowym okresie autonomii galicyjskiej.

1.2. Okres autonomiczny

Jednym z najważniejszych osiągnięć RSK było uregulowanie sprawy kształcenia nauczycieli szkół ludowych. W całej Galicji powołano sieć seminariów nauczycielskich[9]. Kandydaci aspirujący do zawodu mieli spełniać wymagania

[8] B. Sternberg, wieloletni dyrektor szkoły, następnie inspektor szkolny. Zatrudniony jako nauczyciel od 1845 r., założyciel dwóch szkół trywialnych w 1855 r., zarządzał nimi bez dodatkowego wynagrodzenia do roku 1874, gdy utworzono z nich II Szkołę Główną Izraelicką. W 1885 obchodził uroczysty jubileusz 40-lecia pracy. Jak zapisano w dokumencie przedstawiającym historię szkoły: „wykładami licznymi, słowem i czynem, zwalczał p. dr Sternberg przesąd u swoich współwyznawców, że nauka i postęp wykluczają pobożność i religijność, a dzięki tym staraniom poczęła wkrótce tłumnie i licznie garnąć się do szkoły młodzież izraelicka, wysyłana przez tych samych rodziców, którzy kilka lat przedtem zwalczali szkołę jako antyżydowską" (CDIAUL 701, 2, sygn. 3437, k. 82–90; 178, 2, sygn. 2928, k. 41). Zmarł 15 lipca 1892. Zob. *Kronika*, „Przyszłość" 1893, nr 20, s. 224. Dla uczczenia pamięci zmarłego utworzono fundację im. Bernarda Sternberga. Na czele komitetu zbierającego datki stanął Salomon Mandel (który został dyrektorem rzeczonej szkoły po Sternbergu), sekretarzem był Wilhelm Teitelbaum. Apel o wsparcie ukazał się na łamach „Szkoły" i był adresowany do wszystkich miłośników oświaty ludowej i nauczycieli. *Odezwa*, „Szkoła" 1894, nr 13, s. 168–169.

[9] Zawód nauczycielski nie cieszył się dużą popularnością wśród Żydów. W seminariach nauczycielskich w Galicji w 1880/1881 było 59 żydów, 746 rzymskich katolików, 213 grekokatolików

ustawodawstwa szkolnego. Przyjęcie do seminarium uzależniono od dobrego stanu zdrowia, ukończonych 15 lat życia, świadectwa „dobrego prowadzenia się" i odpowiedniego przygotowania, potwierdzonego złożeniem egzaminu wstępnego z zakresu podstawy programowej szkoły wydziałowej[10].

Seminaryjny dyplom dojrzałości uprawniał do ubiegania się o posadę nauczyciela w szkołach ludowych (w odróżnieniu od matury gimnazjalnej nie upoważniał on do podjęcia studiów uniwersyteckich). Po praktyce w zawodzie, trwającej od jednego do pięciu lat, nauczyciel mógł podejść do egzaminu nauczycielskiego (uzyskiwał patent nauczyciela szkoły pospolitej)[11]. Patent nauczyciela szkoły wydziałowej mógł zdobyć nauczyciel mający patent nauczyciela szkoły ludowej oraz co najmniej jednoroczny okres zatrudnienia w szkole pospolitej. Egzamin miał charakter specjalistyczny i uprawniał do nauczania w jednej z trzech grup przedmiotowych: językowo-historycznej, przyrodniczej lub matematyczno-technicznej.

W latach 1873–1887 w Galicji działały dwie komisje egzaminacyjne – we Lwowie i Krakowie. Wydawały one patenty zarówno szkół ludowych, jak i wydziałowych. Następnie komisje dla szkół pospolitych powołano w miastach prowincjonalnych, natomiast miasta stołeczne zachowały komisje wydziałowe[12].

Tryb obsadzania posad nauczycielskich zatwierdzono w 1869 r. Miejscowa rada szkolna powiadamiała radę okręgową o wakacie, ta zaś ogłaszała konkurs w dzienniku urzędowym oraz w prasie (często korzystano z łam „Szkoły"). Podania zainteresowanych przyjmowała i rozpatrywała pod względem formalnym rada okręgowa, a następnie przekazywała je organowi mającemu prawo nadawania prezenty (w przypadku nauczycieli Żydów była nim gmina), wskazując najodpowiedniejszego kandydata. Po przedstawieniu prezenty krajowa rada szkolna nominowała kandydata na posadę[13]. Zamianowany w ten sposób nauczyciel uzyskiwał etat. Podczas nominacji składał uroczystą przysięgę na „Pana Boga Najwyższego", posłuszeństwo i wierność „Jego CK. Apostolskiej Mości Franciszkowi Józefowi Pierwszemu z Bożej Łaski Cesarzowi Austryi itd. i potokom z Jego krwi i rodu", zobowiązywał się do wypełniania wszystkich przepisów państwowych oraz obowiązków wynikających z służby nauczycielskiej[14]. Treść przysięgi odzwierciedlała ówczesny stan myśli pedeutologicznej. M. Ba-

i 3 ewangelików; żydówek odpowiednio 98 na 546 rzymskich katoliczek, 66 greckich i 3 ewangelików (*Sprawozdanie c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/1881*, Lwów 1882, s. 53, 54). Wiadomo także, iż w roku 1897/1898 w męskim seminarium nauczycielskim we Lwowie było 22 Żydów na 365 uczniów, a w żeńskim 8 na 238 (tamże, s. 45 – tab. 30); M. Baranowski, *Nauczycielstwo galicyjskie*, „Rodzina i Szkoła" 1897, nr 13–14, s. 313–318.

[10] W. Smakulska, dz. cyt., s. 58.

[11] A. Meissner, dz. cyt., s. 28.

[12] Cz. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji…*, s. 99, 136–137.

[13] A. Smołalski, *Stosunki służbowe…*, s. 20.

[14] CDIAUL 178, 2, sygn. 3450, k. 68.

ranowski, wyraziciel polityki oświatowej RSK, wśród pożądanych cech nauczyciela wymienił: charakter religijno-moralny, cnoty chrześcijańskie, zdrowy organizm i zmysły, wzrok, słuch itp., inteligencję i wiedzę, warsztat nauczycielski, punktualność, gorliwość i sumienność, zamiłowanie do zawodu, pracy z dziećmi, religijność i patriotyzm[15]. Choć przysięga ograniczała wolność światopoglądową nauczyciela, miała także zalety. Jak pisze W. Smakulska, świadczyła ona „o wadze, jaką przywiązywała władza centralna do funkcji nauczyciela ludowego, potwierdzając pośrednio jego status funkcjonariusza publicznego, włączonego w realizację zadań ogólnopaństwowych"[16].

Wyróżniano kilka kategorii nauczycieli: nauczyciel starszy, nauczyciel młodszy, a także praktykant. Prawo oświatowe precyzowało, ilu nauczycieli, na jakich stanowiskach i za jakie wynagrodzenie miało pracować w szkole danego typu. Przykładowo: w roku 1890, zgodnie z zaleceniami RSK, w skład grona pedagogicznego IV-klasowej szkoły męskiej im. A. Kohna wchodzili: kierownik, dwóch nauczycieli starszych, dwóch nauczycieli młodszych i jeden praktykant. Natomiast w VI-klasowej szkole żeńskiej kadra nauczycielska miała się składać z: kierownika, jednej nauczycielki starszej, trzech nauczycielek młodszych oraz dwóch praktykantek[17].

Wskazane kategorie dotyczyły nauczycieli mianowanych. Obok nich jednak rozpowszechniona była także kategoria suplentów, czyli nauczycieli tymczasowych (prowizorycznych). Podczas gdy mianowanie nauczycieli stałych należało do kompetencji RSK, zatrudnianiem nauczycieli prowizorycznych zajmował się organ utrzymujący szkołę, najczęściej magistrat. Suplentów powoływano, gdy na skutek przepełnienia klasy powstawał oddział paralelny lub nauczyciel etatowy zachorował. Mieli oni ten sam zakres obowiązków co nauczyciele etatowi, lecz bez mianowania nie byli urzędnikami państwowymi. Otrzymywali pensje na zasadzie remuneracji, tzn. wynagrodzenie wyrównawcze za przepracowane godziny, bez wliczania tego okresu do stażu pracy i bez prawa do dodatkowych apanaży oraz stabilizacji posady. Posada suplenta nie była systemizowana, tzn. RSK nie przyznawała dodatkowego etatu[18]. Jak stwierdził Julian Dybiec:

---

[15] M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych. Wyd. IV, znacznie rozszerzone i uzupełnione „Zarysem psychologii wychowawczej"*, Lwów 1896, s. 124–127.

[16] W. Smakulska, dz. cyt., s. 67

[17] CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 43. Warto zauważyć, że we wcześniejszym okresie praktykanci często pracowali nieodpłatnie. Tę sytuację ilustruje sprawozdanie z wizytacji w II Szkole Wyznaniowej Izraelickiej we Lwowie z 29 maja 1880 r., przesłane RSOM we Lwowie przez Maurycego Mochnackiego i Bolesława Baranowskiego. Inspektorzy szkolni podkreślili w nim m.in. zbyt małą liczbę stałych etatów w szkole żeńskiej, co skutkowało rotacją sił nauczycielskich, z wykorzystaniem przede wszystkim praktykantek. Co prawda dostawały one skromne wynagrodzenie, lecz nie mogąc się z niego utrzymać, szukały innych źródeł zarobku. CDIAUL 701, 3, sygn. 2742, k. 9–10, 17, 19, 31–32; 701, 2, sygn. 697, k. 113, 114.

[18] Prasa lapidarnie, lecz trafnie, ujęła sytuację tej kategorii nauczycieli, określając ich mianem „białych szkolnych Murzynów". Zob.: H. Kramarz, dz. cyt., s. 147.

> Niemal stałą zasadą polityki ministerialnej było odraczanie wniosków o otwieranie nowych szkół, tworzenie wielu równoległych klas zamiast nowych zakładów oraz zatrudnianie nauczycieli zastępczych […][19].

Choć opinię tę autor sformułował w kontekście szkolnictwa średniego, bez obaw o nadinterpretację można ją odnieść do polityki RSK w odniesieniu do szkolnictwa ludowego. Powody takiego postępowania były prozaiczne – brak środków finansowych na budowę i utrzymanie nowych szkół, a także na zatrudnianie nowych sił nauczycielskich. W efekcie koszt wykształcenia ucznia w Galicji był jednym z najniższych w Austro-Węgrzech[20].

Tabela 60. Grono pedagogiczne filii szkoły męskiej im. T. Czackiego w roku szkolnym 1901/1902

Lp.	Nazwisko i imię	Stopień służbowy	Godzin tygodniowo
1.	Jan Milski	Nauczyciel stały (na etacie szkoły im. Konarskiego) i kierownik prowizoryczny	10
2.	Chaim Rotter	Nauczyciel stały religii mojżeszowej	12
3.	Tewel Schreiber	Nauczyciel tymczasowy religii mojżeszowej	8
4.	Wincenty Wałaszkiewicz	Nauczyciel stały	24
5.	Izaak Sokaler	Nauczyciel stały	23
6.	Sara Perlmutter	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
7.	Lea Perlmutter	Nauczycielka młodsza tymczasowa	22
8.	Jachet Chigerowa	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
9.	Roman Szczęsnowicz	Nauczyciel młodszy tymczasowy	21
10.	Józef Lisowski	Nauczyciel młodszy tymczasowy	24
11.	Piotr Kalinowski	Nauczyciel młodszy tymczasowy	22
12.	Marian Hellstein	Nauczyciel młodszy tymczasowy	19
13.	Gustaw Bader	Nauczyciel religii mojżeszowej (opłacany przez zbór izraelicki)	20

Źródło: *VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 18–19.

Dla władz szkolnych korzystniejsze było zatem opłacanie nauczycieli tymczasowych niż tworzenie nowych etatów. Jeśli jednak klasy niesystemizowane utrzymywały się przez trzy kolejne lata, zyskiwały status etatowych, a szkoła była „o podwójnym etacie". Nowe klasy przekształcano w filię szkoły głównej i ustanawiano kierownika prowizorycznego[21]. Przykładem realizacji tak rozumianej polityki oświatowej jest rozwój szkoły im. T. Czackiego. Zwiększająca

[19] J. Dybiec, dz. cyt., s. 14.
[20] Tamże.
[21] *VII Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1904, s. 4–5.

się z roku na rok liczba uczniów skutkowała przepełnieniem klas i koniecznością tworzenia nowych oddziałów. W rezultacie powstawały klasy równoległe nieetatowe, następnie etatowe, dające początek filiom szkoły głównej. Ciężar prowadzenia zajęć w klasach nieetatowych spoczywał na nauczycielach tymczasowych; nawet kierownik miał status prowizorycznego i nie przysługiwało mu wynagrodzenie kierownicze oraz dodatki funkcyjne.

Nauczyciele żydowscy zatrudnieni w szkołach publicznych podlegali bezpośrednio władzy RSK, natomiast nauczyciele szkół wyznaniowych (niepublicznych) – chodzi o szkoły im. A. Kohna – pozostawali na etacie gminy żydowskiej we Lwowie i byli traktowani jak jej pracownicy. Ich zatrudnienie bądź zwolnienie wymagało jednak zatwierdzenia RSK. W takim przypadku RSK zwracała się z prośbą do gminy żydowskiej o zaproponowanie lub zaopiniowanie nauczyciela do szkoły publicznej tylko w przypadku zajęć z religii mojżeszowej (gmina udzielała tzw. prezenty).

Reorganizacja żydowskich szkół wyznaniowych we Lwowie w roku 1890 (opisana w rozdziale II) była okazją do przejścia na emeryturę nauczycieli o długim stażu i do zatrudnienia nowych. Rozwiązano zatem umowy o pracę z dotychczasowymi nauczycielami i rozpisano konkursy na posady w planowanych szkołach. Po rozpatrzeniu podań kandydatów ubiegających się o posady zdecydowano o zatrudnieniu w szkole męskiej: Salomona Mandla, Bernarda Bachusa, Samuela Schlaga, Hermana Federbuscha, Hermana Späta, Wilhelma Teitelbauma, w żeńskiej zaś: Joanny Planer, Jetti Pultorak, Zofii Blaustein, Antoniny Gottlieb, Franciszki Drobner, A. Margules. Religii nauczali Natan Samuely, Wilhelm Rein, Markus Schnepp i Zygmunt Linial (w zawieszeniu pozostawiono decyzję odnośnie do M. Rosenthala, N. Rifczesa i I.J. Grünesa)[22].

Reforma ta oznaczała zatem odejście generacji pedagogów przygotowanych do zawodu w dobie przedautonomicznej oraz pojawienie się nowej, wykształconej już w okresie rządów RSK. Jako osobną grupę nauczycielską można wyróżnić nauczycieli starszego pokolenia, którzy zostali zatrudnieni ponownie (a zatem spełnili wymagania reformowanej szkoły dzięki uzupełnieniu wykształcenia już w warunkach autonomicznych). Przyjrzyjmy się i porównajmy te trzy formacje nauczycielskie.

Nauczycielem symbolem ustępującego pokolenia pedagogów był wieloletni kierownik szkół izraelickich B. Sternberg. Nauczał on od 1848 r., po przeniesieniu na emeryturę miał pełnić funkcję inspektora szkół izraelickich z ramienia gminy wyznaniowej. Podobnie postąpiono z S. Rosenzweigiem – pracował od 1849 r.[23] Obaj przeszli na emeryturę z racji wieku. Według bowiem *Statutu emerytalnego dla urzędników, nauczycieli, nauczycielek i sług izraelickiej gminy wyznaniowej we Lwowie tudzież wdów i sierot po nich* z 1890 r. nauczyciel mógł przejść na emeryturę po 40 latach pracy, mając co najmniej 10-letni czas zatrud-

[22] CDIAUL 701, 2, sygn. 681, k. 36–38.
[23] CDIAUL 701, 2, sygn. 769, k. 39.

nienia bez przerw. Nabywano wówczas prawo do emerytury w wysokości 100% ostatniej pensji[24].

Sytuacja pozostałych nauczycieli przenoszonych w stan spoczynku była inna. Chodzi tutaj o: Jakuba Sperlinga (uczył od 26 IX 1856), Józefa Ahla (od 8 XII 1855), Rebekę Phillip (od 28 XII 1855) i Marcina Sternala (od 1 XI 1870)[25]. Otóż nie przepracowali oni wymaganego wymiaru czasu (40 lat), a gmina skorzystała z zapisu we wspomnianym statucie, stanowiącego, że prawo do emerytury przysługuje nauczycielowi po 10 latach nieprzerwanej pracy. Wnioskodawcą mógł być pracodawca lub nauczyciel (w przypadku ubiegania się o przejście na emeryturę przez nauczyciela musiał on wykazać, iż jest niezdolny do dalszej służby). 10-letni staż pracy zapewniał emeryturę w wysokości 25% ostatniej pensji, każdy następny rok zatrudnienia podnosił pobory emerytalne o $^{1}/_{40}$ płacy rocznej[26].

Symptomatyczny dla odchodzącego pokolenia nauczycielskiego był przypadek Józefa Ahla. Podstawowym powodem przeniesienia go na emeryturę była niedostateczna znajomość wprowadzanego języka wykładowego. Ahl był niemieckojęzyczny, nie był przygotowany do prowadzenia zajęć w języku polskim. Ponadto argumentem na rzecz jego zwolnienia było przejście z nauczycielskiego systemu fachowego na klasowy. Ahl był nauczycielem kaligrafii i rysunku, a po reorganizacji szkoły im. A. Kohna musiałby zdobyć uprawnienia do nauczania także innych przedmiotów i prowadzenia całej klasy[27].

---

[24] Tamże, k. 2–4. Warunki te były identyczne z postanowieniem *Ustawy o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego z 1889 r.* Jej nowelizacja nastąpiła w 1898 r. (była korzystniejsza dla nauczycieli, m.in. obniżono wiek przechodzenia na emeryturę do 35 lat wysługi. Zob. A. Smołalski, *Stosunki służbowe…*, s. 66–67. W Galicji władze uważały nauczycieli za urzędników państwowych, jednak zarówno ich emerytury, jak i płace były znacznie niższe od urzędniczych (np. emerytura urzędnika nie mogła być niższa niż 400 zł, a nauczyciela bywała w wysokości 87,5–150 zł; tamże, s. 67). Ustalenia dotyczące emerytur nauczycielskich były niewątpliwie dużym postępem w stabilizacji zawodowej tej grupy pracowników państwowych. Jak trafnie zauważyła Wanda Smakulska: „Prawo do emerytury stanowiło zupełne novum dla pracowników szkolnictwa ludowego, pozbawionego przez dotychczasowe ustawodawstwo zabezpieczenia egzystencji na starość. Uwolnienie ich od troski przed utratą środków utrzymania w przypadku niezdolności do pracy i troski o los pozostającej rodziny miało niewątpliwy wpływ na zwiększenie zainteresowania zawodem". W. Smakulska, dz. cyt., s. 63.

[25] CDIAUL 701, 2, sygn. 769, k. 39. Ze starszego pokolenia odeszła także Fanny Chamaides (nauczycielka w szkole głównej im. A. Kohna od 1851, a następnie w trywialnej przy ul. Za Zbrojownią 3 od 1871) – CDIAUL 701, 3, sygn. 2809, passim.

[26] Wdowy i sieroty uzyskiwały prawo do zasiłku z funduszu emerytalnego (od pensji odtrącano składki emerytalne), jeżeli zmarły nauczyciel był już emerytem. Dzieci korzystały z niego do 18 roku życia. CDIAUL 701, 2, sygn. 769, k. 2–4.

[27] Ahl zmarł 25 kwietnia 1900 po długiej chorobie. CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 71; 701, 3, sygn. 2639, k. 115; 178, 2, sygn. 2928, k. 77–78; *Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1877,* Lwów 1877, s. 424. Także Rebeka Phillip była nauczycielką niemieckojęzyczną. Od 1855 r. pracowała w szkole trywialnej przedmiejskiej na Zamarstynowie – CDIAUL 701, 3, sygn. 2760, k. 6, 14; *Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1871*, Lwów 1871, s. 434.

Druga wyróżniona grupa to nauczyciele należący do pokolenia J. Ahla, którzy jednak pozostali w zawodzie. Było to możliwe dzięki temu, iż aktywnie reagowali na zmieniające się realia oświatowe i dopasowali się do nowych wymagań. Jednym z nich był B. Bachus. Niedopuszczony przez Namiestnictwo 21 lutego 1855 r. do gimnazjalnego egzaminu dojrzałości po przygotowaniu prywatnym, w tym samym roku znalazł zatrudnienie w ówczesnej II Izraelickiej Szkole Ludowej we Lwowie[28]. Działania ustawodawcze RSK wymusiły na nim doskonalenie zawodowe, w 1879 r. uzyskał on patent nauczyciela szkół ludowych. Był nauczycielem stale wzbogacającym swój warsztat nauczycielski, szukającym nowych rozwiązań, otwartym na nowe pomysły, autorem projektu liczydła ułamkowego, które zakwalifikowano do udziału w ekspozycji oświatowej RSK na Wystawie Krajowej we Lwowie w 1894 r. – uzyskał wyróżnienie[29].

Do omawianej grupy nauczycieli należał również Izaak Izydor Planer[30]. Urodzony w 1854 r., absolwent Gimnazjum w Tarnopolu, ukończył seminarium nauczycielskie we Lwowie, gdzie też zdał egzamin uprawniający do nauczania w szkołach pospolitych i podjął praktykę nauczycielską (I Szkoła Główna Izraelicka we Lwowie). W roku 1879 został zatrudniony na stanowisku nauczyciela tymczasowego w powołanej wówczas Szkole Ludowej im. T. Czackiego we Lwowie. Wizytujący ją w roku 1879 inspektor Bolesław Baranowski tak oto ocenił początkującego nauczyciela:

> Izydor Planer – ma zdolności bardzo dobre, pilność wzorową, metodę wyrobioną przez studia w seminarium i przez rutynę. Postępuje poważnie. W jego klasie panuje wzorowy porządek [...] Utrzymuje należytą karność i umie żywym i energicznym sposobem mówienia utrzymać uwagę dzieci[31].

Choć uczył przedmiotów świeckich, w roku 1880 Planer otrzymał przydział godzin religii mojżeszowej i języka hebrajskiego i podjął wyzwanie, rozumiejąc kłopot władz szkolnych z obsadą etatów nauczycieli religii mojżeszowej. W marcu 1883 r. religii mojżeszowej uczył w zastępstwie w III Gimnazjum im. Franciszka Józefa. Zatrudnienie w gimnazjum zmobilizowało go do dalszego doskonalenia. 13 kwietnia 1884 r. zdał egzamin przed komisją w RSOM we Lwowie dla nauczycieli religii mojżeszowej i języka hebrajskiego i uzyskał uprawnienia do nauki owych przedmiotów w szkołach ludowych, realnych i gimnazjach niższych[32].

---

[28] CDIAUL 701, 2, sygn. 675, k. 56; 701, 3, sygn. 2642, passim; *Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1878*, Lwów 1878, s. 414.

[29] CDIAUL 179, 2, sygn. 1919, k. 113. Podczas wizytacji w 1895 r. inspektor szkolny Mieczysław Baranowski na jego temat zanotował: „Zachowanie się poprawne, zdolności dobre, metoda wcale dobra, pilność chwalebna – rezultaty pracy wcale dobre". CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 88.

[30] Szerzej na jego temat zob. M. Łapot, *Nauczanie religii mojżeszowej…*, s. 255–269.

[31] CDIAUL 178, 2, sygn. 2018, k. 8. Związany ze szkołą im. Czackiego przez szereg następnych lat, Planer opracował rys historyczny placówki, zamieszczony w publikacji: M. Baranowski, *Historia…*, s. 231–240.

[32] CDIAUL 701, 3, sygn. 2768, k. 90.

Planera wyróżniało poczucie misji nauczycielskiej, a także pracowitość. W ciągu kolejnych lat praktyki nauczycielskiej w szkołach lwowskich poznał problemy nauczania przedmiotów judaistycznych. Jako specjalista w tym zakresie, 8 marca 1890 r. referował je na posiedzeniu lwowskiego koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w Galicji. Ponieważ kwestia ta miała charakter ogólnokrajowy (dyskusja przeniosła się na łamy czasopisma „Muzeum"), poproszono go o przedstawienie referatu na walnym zgromadzeniu towarzystwa w Krakowie[33].

W 1889 r. Planer opracował nowatorski podręcznik do religii mojżeszowej *Dzieje biblijne, pobiblijne i porozbiorowe* dla szkół ludowych cztero- i sześcioklasowych. W odróżnieniu od istniejących na rynku wydawniczym podręczników, nie był on kalką podręczników niemieckich. Celem opracowania było

> ujednostajnić i uregulować naukę religii mojżeszowej w szkołach ludowych, usunąć panujący obecnie chaos co do traktowania tego przedmiotu, wyrugować drogie podręczniki wątpliwej wartości, natomiast dać dziatwie żydowskiej książki *dobre* a *tanie*[34].

Trzecia grupa nauczycieli, która pojawiła się w roku 1890 (i w latach późniejszych), to nowo zatrudnieni, wykształceni w seminariach nauczycielskich doby autonomicznej, biegle władający językiem wykładowym. Należeli do niej m.in. Herman Federbusch (ur. 1855)[35], Leon Eichel (ur. 1859)[36], Samuel Schlag (ur. 1859; w 1899 zmienił nazwisko na Szlagowski[37]), a także Artur Załęcki (przed zmianą imienia i nazwiska Abraham Witryol[38]). Szczególnie interesujący jest biogram nauczycielski A. Załęckiego. Urodzony w 1871 r., egzamin dojrzałości w seminarium nauczycielskim w Tarnopolu zdał w 1891 r., a gimnazjalny egzamin dojrzałości także w Tarnopolu w 1897 r. Egzamin kwalifikacyjny na nauczyciela ludowego z odznaczeniem przeszedł w 1894 r., egzamin na nauczyciela wydziałowego zdał rok później. W latach 1891–1898 był nauczycielem w szkole żydowskiej im. J. Perla w Tarnopolu. W roku 1897 wziął udział w konkursie na kierownika szkoły męskiej im. Kohna we Lwowie; otrzymał posadę nauczyciela tymczasowego 1 września 1898, od 1901 r. stałą[39]. Pracował również w szkole przemysłowej im. Marka Bernsteina[40]. Był także członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie[41].

---

[33] [I. Planer], dz. cyt., s. 333.

[34] CDIAUL 701, 3, sygn. 2768, k. 26.

[35] CDIAUL 701, 2, sygn. 955, k. 21–22; 178, 2, sygn. 5696, k. 86.

[36] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 87; sygn. 4161, k. 30; 701, 2, sygn. 955, k. 27–28; 701, 3, sygn. 2846, passim.

[37] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 30; sygn. 5696, k. 85; 701, 3, 2834a i 2834b, passim.

[38] Przyjmowanie polskich imion i nazwisk przez niektórych nauczycieli szkoły im. A. Kohna było wyrazem asymilacji.

[39] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 30; 701, 3, sygn. 2670, k. 6, 8.

[40] Tamże, k. 65–68.

[41] *Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie*, „Szkoła" 1894, nr 25 (23 czerwca), s. 325.

Załęcki interesował się oświatą żydowską, opublikował broszurę *Szkolnictwo ludowe wśród lwowskiej ludności żydowskiej w świetle cyfr* (Lwów 1902)[42]. Pracując w szkole, rozpoczął studia w miejscowym Uniwersytecie Jana Kazimierza. 1 sierpnia 1905 r. uzyskał dyplom doktora filozofii (za kadencji rektora Józefa Puzyny) na podstawie rozprawy „Rządy Fryderyka II w Prusiech Polskich (1772–1786)"[43]. 31 maja 1906 r. zakończył pracę w szkole wyznaniowej żydowskiej i przeszedł do szkolnictwa średniego (uczył m.in. w VII Gimnazjum we Lwowie)[44].

Przykład Załęckiego przekonuje, że zasymilowany nauczyciel żydowski, mający ambicje zawodowe i naukowe, mógł wspinać się po szczeblach kariery. W warunkach autonomicznych przejście z etatu szkoły wyznaniowej do publicznej odbywało się płynnie, czynnikiem decydującym były kwalifikacje, a także stale niezaspokojone potrzeby kadrowe rozwijającego się szkolnictwa ludowego[45].

Na uwagę zasługują postaci kierowników szkół męskiej i żeńskiej im. Kohna. W szkole męskiej funkcję kierownika w 1890 r. objął Salomon Mandel. Urodzony 27 lipca 1858 r., egzamin dojrzałości złożył w II Gimnazjum we Lwowie jako tzw. prywatysta. Kwalifikacje nauczyciela matematyki i fizyki uzyskał w Wyższej Szkole Realnej w Krakowie, a od 1884 r. odbywał bezpłatną praktykę w lwowskiej szkole realnej. Był także absolwentem Politechniki w Wiedniu oraz słuchaczem Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego. W roku 1894 odznaczono go za projekt ławki szkolnej, eksponowany na Wystawie Krajowej we Lwowie[46]. Wieloletnie doświadczenie nauczycielskie połączone z żywym zainteresowaniem sprawami szkoły czyniło S. Mandla cenionym pedagogiem praktykiem. Po wizytacji w szkole w 1895 r. M. Baranowski na jego temat zanotował: „zachowanie się bardzo dobre – zdolności bardzo dobre – metoda bardzo dobra – pilność chwalebna – w kierownictwie sprężysty"[47].

Nieprzeciętnym kierownikiem był Henryk Biegeleisen. Urodzony w 1855 r., po uzyskaniu świadectwa dojrzałości w latach 1876–1880 studiował na Uniwersytecie Lwowskim filozofię i historię literatury pod kierunkiem wybitnych uczonych: historyka Franciszka Ksawerego Liskego (1838–1891) i historyka literatury Romana Pilata (1846–1906)[48]. W czasie studiów zdobył szlify nauczycielskie, słuchając wykładów Euzebiusza Czerkawskiego (1822–1896)[49].

---

[42] Tamże, k. 72–97.

[43] Tamże, k. 123.

[44] Tamże, k. 13–14; *Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1908*, Lwów 1908, s. 501.

[45] Szerzej zob. M. Łapot, *Problemy świeckiej szkoły żydowskiej…*, s. 251–262.

[46] CDIAUL 179, 2, sygn. 1919, k. 113.

[47] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 81.

[48] CDIAUL 701, 3, sygn. 2658, k. 5, 77.

[49] Ceniony pedagog lwowski, inspektor szkolny, rektor Uniwersytetu Lwowskiego, znany z niezależnych poglądów, często krytycznych wobec ideologii stronnictw konserwatywnych i za-

Uczestniczył także w seminarium pedagogicznym. Studia kontynuował w latach 1880–1882 w Monachium i Lipsku, „gdzie – jak stwierdził – poznałem metodę naukową i pedagogiczną zagranicy”[50] i uzyskał stopień doktora filozofii. W czasie studiów i tuż po ich ukończeniu H. Biegeleisen dał się poznać jako zdolny i płodny krytyk literacki. Nie miał jednak stałego źródła utrzymania. Najprawdopodobniej z tego względu zatrudnił się w szkole wyznaniowej.

18 marca 1887 r. Biegeleisen objął posadę kierownika prowizorycznego w szkole żeńskiej im. A. Kohna[51], zreorganizował ją i przyczynił się do poprawy jakości kształcenia. Pracę w szkole żydowskiej traktował jak posłannictwo.

> Mam szczerą i silną wolę – pisał w 1887 r. – poświęcenia wszystkich sił swoich wychowaniu tej wydziedziczonej warstwy ludu żydowskiego, która w nędzy i ciemnocie chajderów pogrążona domaga się w pierwszej linii od władz szkolnych moralnego i umysłowego podźwignięcia. Składając na ręce Prześwietnej Rady Szkolnej przyrzeczenie sumiennego i gorliwego działania we wskazanym kierunku w duchu polskim na skromnym stanowisku kierującego nauczyciela szkoły izraelickiej ludowej, zasyłam gorącą prośbę o umożliwienie mi choć drobnej cząstki w tej wiekowej pracy około podniesienia masy żydowskiej, z którą mię łączą rasowe i społeczne węzły[52].

Biegeleisen miał poczucie misji kształcenia ludu żydowskiego, z którym, choć był spolonizowany, odczuwał silną więź. Poczuwał się do odpowiedzialności za pracę u podstaw, w oświacie widząc narzędzie uobywatelnienia Żydów i unormowania stosunków z Polakami[53].

Do grupy nauczycieli szkół ludowych wykształconych w seminariach galicyjskich doby autonomicznej i legitymujących się maturą seminaryjną z lat 70–80. XIX w. należeli także nauczyciele szkoły im. T. Czackiego. Szkoła ta – w odróżnieniu od omówionych już placówek im. A. Kohna – miała status publicznej. Pracowali w niej zarówno Żydzi, jak i Polacy, a także Ukraińcy[54]. Pierwszym jej kierownikiem był Nehemiasz Landes (absolwent Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie[55]), nauczycielami starszymi: Władysław Kropiński, I.I. Planer, Romuald Starzecki, Stanisław Peszko, Bronisław Chmurowicz, Jan Hanuszewski i Marian Jaworski, nauczycielami młodszymi zaś: Jan Hlawaty, Jakub Gangel, a praktykantami: Chaim Rotter, Natan Szyper, Baruch Tłumak, Hersch Grü-

chowawczych, usiłujących podporządkować sobie RSK. Był rzecznikiem uczynienia języka polskiego wykładowym w szkołach ludowych, średnich, a także na uniwersytetach galicyjskich. Zob.: W. Duszkiewicz, *Euzebiusz Czerkawski i jego poglądy na szkolnictwo średnie*, [w:] „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 25–40; A. Meissner, dz. cyt., s. 39, 46.

[50] CDIAUL 701, 3, sygn. 2658, k. 5.

[51] Tamże, k. 14.

[52] Tamże, k. 6.

[53] Szerzej na temat nauczycielskiego rozdziału w życiu Biegeleisena zob.: M. Łapot, *Henryk Biegeleisen…*, s. 119–134.

[54] CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 71.

[55] *Księga Jubileuszowa półwiekowego jubileuszu Gimnazyum im. Franciszka Józefa I we Lwowie*, zestawił J. Białynia-Chołodecki, Lwów 1909, s. 170.

nes, Marian Taubeles, Wolf Engländer, Izaak Sokaler, Adolf Biegeleisen, Samuel Fränkel. Religię wykładał Marek Schnepp[56].

Mimo trudnych warunków pracy ze względu na ciągłe przepełnienie klas nauczyciele z powodzeniem realizowali cele dydaktyczno-wychowawcze. Inspektorzy szkolni niejednokrotnie stawiali szkołę im. Czackiego za wzór szkole wyznaniowej im. Kohna, wykazując możliwość nauczenia dzieci żydowskich poprawnego posługiwania się polszczyzną w mowie i piśmie.

W dobie RSK rozwinęło się doskonalenie zawodowe nauczycieli. Już w ustawie szkolnej z 1869 r. przewidywano potrzebę doskonalenia nauczycieli przygotowywanych w seminariach, wychodząc z założenia, że wiedza nabywana u progu kariery zawodowej nie wystarczy na całe życie. Formy doskonalenia były związane przede wszystkim z rozszerzaniem kwalifikacji w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania. Były to: konferencje krajowe, okręgowe, kursy wakacyjne, muzea, wystawy szkolne, staże naukowe w innych krajach, biblioteki nauczycielskie i prasa pedagogiczna[57].

Jedną z najstarszych form doskonalenia zawodowego były konferencje. Na terenach Galicji Zachodniej wprowadzono je w roku 1856, a Wschodniej – w 1861. Miały charakter międzyszkolny, odbywały się w szkołach głównych lub w siedzibie dystryktu. Spotkania z innymi nauczycielami i obserwacja prowadzonych przez nich zajęć były okazją do poznania nowych metod pracy. Konferencje odgrywały także dużą rolę w uzmysławianiu misji zawodu nauczyciela ludowego[58].

---

[56] *Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1886,* Lwów 1886, s. 398. W 1896 r. w owej szkole pracowali: I.I. Planer, Roman Ciszewski, Karol Falkiewicz, J. Hanuszewski, M. Jaworski, Tomasz Mańkowski, Władysław Mięsowicz, J. Gangel, Franciszek Haraszkiewicz, I. Sokaler, Aleksander Bisikiewicz, S. Fränkel, Leopold Szenierowicz, Sara Perlmutter; praktykanci: Joanna Zach, Jachet Unterricht, Lea Perlmutter; nauczyciele religii: Chaim Rotter, Izaak Juffe, Gerson Bader (*Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1894*, Lwów 1894, s. 456).

[57] W. Smakulska, dz. cyt., s. 59; A. Meissner, dz. cyt., s. 27–28; J. Buzek, dz. cyt., s. 383.

[58] S. Demant, *Über Lehrerkonferenzen*, [w:] *Briefe aus Galizien. Eine Sammlung von Aufsätzen kulturhistorischen Inhalts, welche in den bedeutendsten Wochenschriften und Jurnalen seiner Zeit veröffentlich wurden*, Stryj 1888, s. 11–13. Jak w praktyce wyglądały ówczesne konferencje, świadczy typologia stworzona przez anonimowego korespondenta „Szkoły" ze Lwowa. Wyróżnił on konferencje: narzekające, teoretyczne i praktyczne: W.J., *Konferencje nauczycielskie, w jakich warunkach mogą być korzystne*, „Szkoła" 1871, nr 43, s. 337–339; zob. także: A. Macher, *O konferencjach nauczycielskich*, „Szkoła" 1868, t. 1, s. 34–36. O potrzebie dokształcania nauczycieli pisał m.in. Stanisław Sobieski; tegoż, *Czego obecnie mamy żądać po nauczycielu szkół ludowych*?, „Szkoła" 1868, t. 1, s. 231–237. Zob. też: E.P., *Potrzeba i sposób dalszego kształcenia się nauczycieli ludowych*, „Szkoła 1871, nr 48, s. 383–385 (gdzie zalecone czytelnictwo, wskazując m.in. tytuły: „Szkoła" i „Przyrodnik", A. Józefczyka *Fizyka dla szkół ludowych*, W. Seredyńskiego *Metoda nauki geografii* i *Pedagogia polska*, W. Michny *Geografia dla szkół ludowych*, J. Dietla *O reformie szkół ludowych*, S. Zarańskiego *Wykład „Elementarza"*, J. Rymarkiewicza i Bugny *Stylistyka*, A. Małeckiego *Gramatyka*; Kehra *Die Praxis der Volksschule*, Kelnera *Volksschulkunde*, Lutza *Lehrbuch der praktische Methodik*, Bocka *Wegweiser für Volksschullehrer*).

RSK kontynuowała tę formę doskonalenia poprzez organizację okręgowych konferencji nauczycielskich[59]. W okręgu lwowskim organizowano je osobno dla mężczyzn i kobiet z braku odpowiedniej sali[60]. Były obowiązkowe dla nauczycieli zatrudnionych przez RSK, a przewodniczył im inspektor szkolny. Podczas nich wygłaszano referaty, dyskutowano, a formułowane postulaty kierowano do RSK. Kilka propozycji wprowadzono w życie, między innymi pomysł wycieczek dydaktycznych dla młodzieży szkolnej[61].

Własne konferencje organizowali członkowie kół metodycznych Towarzystwa Pedagogicznego. Jego członkami byli nauczyciele szkół żydowskich we Lwowie: Herman Federbusch, Leon Eichel, Ewa Taubes, Herman Späť, Wilhelm Teitelbaum, Zygmunt Taubes, Karolina Oberhard, Aleksander Oberhard, Wanda Rittermann, Salomea Perlmutter, Anna Perlmutter, Julia Unterricht i Eugenia Kummer[62].

Kolejną formą doskonalenia zawodowego były kursy RSK, związane z modyfikacjami planów i metod nauczania. Przykładowo w roku szkolnym 1902/1903 przeprowadzono kursy metodyczne z gimnastyki. Wśród 17 nauczycieli lwowskich był nauczyciel szkoły męskiej im. A. Kohna – Hirsch Glassgall[63]. Organizowano również wakacyjne kursy metodyczne, kursy gier i zabaw w Parku dra Jordana w Krakowie, krajowe wycieczki nauczycielskie, wyjazdy zagraniczne w celu zdobywania nowych doświadczeń i śledzenia zmian w szkolnictwie i dydaktyce w innych krajach[64].

Działania służące doskonaleniu zawodowemu podejmowano także na terenie szkół. Jedną z form były tzw. lekcje wzorowe. Przeprowadzali je doświadczeni nauczyciele, zgodnie z najnowszymi instrukcjami metodycznymi. Na przykład w roku szkolnym 1887/1888 lekcje wzorowe w szkole im. A. Kohna przeprowadzili: Samuel Schlag w klasie IV – o kuli ziemskiej i jej obrotach, Ida Teitelbaum o porach roku w klasie I oraz Leon Eichel – o zjawiskach powietrznych na podstawie czytanki z podręcznika (klasa III)[65]. Po zajęciach odbywały się dyskusje.

Kolejną formą doskonalenia zawodowego na terenie szkoły były wykłady, wygłaszane podczas szkolnych konferencji nauczycielskich. Dotyczyły one zarówno ogólnych zagadnień wychowawczych, jak i metodyki przedmiotowej. Nawiązywano do najnowszych okólników i instrukcji metodycznych RSK. Kie-

[59] DALO 3, 1, sygn. 3716, k. 11.

[60] Tak było jeszcze w roku 1889, postulowano budowę nowego budynku z dużą salą gimnastyczną, w której miałby się odbywać konferencje wspólne. Tamże.

[61] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego*…, s. 359.

[62] *Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie*, „Szkoła" 1894, nr 26 (30 czerwca), s. 325; *Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie*, „Szkoła" 1894, nr 27 (7 lipca), s. 350.

[63] *VII Sprawozdanie Ck. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1904, s. 104.

[64] Tamże, s. 104–106.

[65] CDIAUL 701, 3, sygn. 2658, k. 24.

rownik szkoły żeńskiej im. A. Kohna H. Biegeleisen zanotował, iż dzięki nim, a także lekcjom wzorowym

> […] najmłodszy praktykant tyle skorzystał, że kiedy dawniej popełniał w mowie i piśmie błędy językowe i pedagogiczne, a podczas hospitacji c.k. Inspektora najmniej dodatnie okazywał rezultaty w klasie, obecnie mówi stosunkowo wcale dobrze i stan klasy jego znalazł c.k. Inspektor zupełnie odpowiedni[66].

Duże znaczenie w doskonaleniu zawodowym odegrały czasopisma pedagogiczne. Wiodącą rolę pełniła wydawana od 1868 r. „Szkoła". Na jej łamach prezentowano aktualne rozporządzenia władz oświatowych, artykuły metodyczne, relacjonowano i anonsowano spotkania, konferencje i ważne wydarzenia z dziedziny oświaty oraz zapoznawano z osiągnięciami pedagogicznymi innych regionów monarchii oraz państw. Środowisko żydowskie stworzyło także możliwość wzbogacania warsztatu zawodowego nauczycielom religii mojżeszowej i języka hebrajskiego – wydawano pisma „Hamaor" oraz „Wychowanie i Oświata".

Doskonaleniu własnego warsztatu zawodowego służyły również uwagi inspektorów szkolnych oraz kierowników szkół przeprowadzających regularne hospitacje lekcji.

1.3. Okres międzywojenny

W Drugiej Rzeczypospolitej w szkołach żydowskich pracowała kadra pedagogiczna zatrudniona jeszcze przed wybuchem wojny, odmładzana stopniowo nauczycielami wykształconymi już w niepodległej Polsce.

Jak już wiadomo z rozdziału poświęconego szkolnictwu elementarnemu, szkoła żeńska im. A. Kohna nie wznowiła działalności. W szkole zaś męskiej im. A. Kohna uczyli nauczyciele pracujący w niej jeszcze przed wojną lub przed jej zakończeniem: Herman Späť – uczący od 1885 r., Salomea Pordes – od 1918, Ida Teitelbaum – od 1879, Antonina Schaffel – od 1884, Zofia Zimmer – od 1889, Mina Schaffer od 1892, Ewa Taubes – od 1891 oraz Zofia Vogelfänger-Lind, jako jedyna zatrudniona tuż po wojnie – od 1919 (religii mojżeszowej i hebrajskiego nauczali Edward Rein i Jakub Schein, na szkolnym etacie była również R. Bardach – nauczycielka szkoły głuchoniemych)[67]. W roku zaś 1925 ciało pedagogiczne, obok kierownika Späta, tworzyli: A. Schaffel, E. Taubes, M. Schaffer, R. Bardach oraz młode pokolenie nauczycielskie, czyli Salomea Wurm, Ida Grünhaut, Łucja Wieser, J. Schein, Joel Spierer[68].

Następowała zatem wymiana kadry. Ze sprawozdań inspektorów szkolnych wynika, iż niska efektywność pracy była powodem przeniesienia na emeryturę

---

[66] Tamże, k. 25.
[67] CDIAUL 701, 3, sygn. 2292, k. 13; 179, 2, sygn. 1918, k. 38.
[68] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 67.

I. Teitelbaum. W latach 1879–1916 była ona nauczycielką w szkole żeńskiej im. A. Kohna, a od roku 1916 do 1925 pracowała w szkole męskiej[69]. W okresie międzywojennym jej warsztat pedagogiczny był już anachroniczny. W sprawozdaniu z wizytacji odbytej w październiku 1920 r. inspektor szkolny Leopold Wołowicz o jej lekcji w klasie I b wypowiedział się niepochlebnie.

> Metoda tej nauczycielki przestarzała i licha. Dzieci przedstawiają się bardzo marnie tak pod względem fizycznym jako też umysłowym. O wydatnej pracy wychowawczej mowy być nie może, bo nauczycielka sama jest niezdarna i mało pomysłowa w uczeniu i pracy. Wygląd jej zaniedbany i opuszczony; energia mała. Baja w czasie nauki i prowadzi lekcję od niechcenia. Nauczycielka stara i tylko z powodu wojennych stosunków może być tolerowaną[70].

Hospitujący zaś jej lekcje kierownik szkoły H. Spät zapisał: „[…] większa część [uczniów – objaśn. M.Ł.] nie pisze starannie, a nawet niedbale, nie dociąga do linii, kartki zaczęte, niedokończone”[71].

Z istniejących form doskonalenia nauczyciele żydowscy korzystali także w okresie międzywojennym. Po przerwie w pracy szkół spowodowanej konfliktem polsko-ukraińskim 1918/1919 gmina żydowska czyniła starania, aby nauczycieli szkoły im. Kohna włączyć do środowiska pedagogicznego Lwowa w warunkach odrodzonego państwa polskiego. 11 czerwca 1919 r. w piśmie adresowanym do RSOM we Lwowie stwierdzono, iż nauczyciele ze szkoły im. A. Kohna

> […] powinni korzystać ze zdobyczy na polu wychowania młodzieży nie tylko teoretycznie przez studiowanie dzieł pedagogicznych, ale także praktycznie przez zetknięcie się z ludźmi tego samego zawodu przez udział w roztrząsaniu zagadnień z życia szkolnego[72].

Odpowiedź była natychmiastowa – 15 czerwca gmina żydowska otrzymała informację, że nauczyciele żydowscy mają wstęp na wszystkie konferencje nauczycieli ludowych organizowane przez RSOM we Lwowie[73].

Nauczyciele żydowscy mieli stały kontakt z działającymi w ramach KOSL: kołem pedagogicznym, kołem naukowym języka polskiego, poradnią dla nauczycieli klas I i II, kołem geograficzno-przyrodniczym, kołem historycznym i innymi. Brali udział w prelekcjach, odczytach, lekcjach pokazowych tak jak nauczyciele innych szkół powszechnych Lwowa. Podczas nich zapoznawali się z najnowszymi osiągnięciami dydaktycznymi w kraju i na świecie. Jesienią 1921 r.

---

[69] CDIAUL 701, 3, sygn. 2797, k. 72.

[70] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 37.

[71] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 14. Z podobnych przyczyn w roku 1925 przeniesiono na emeryturę Zofię Zimmer. Od 1 maja 1892 do 1 grudnia 1899 r. pracowała ona w freblówce fundacji Maurycego Hirscha w Stryju; wykonując także obowiązki nauczycielskie w szkole gminy żydowskiej w Brodach, a w latach 1894–1895 w szkole męskiej im. Czackiego we Lwowie. W latach 1899–1906 była kierowniczką szkoły prywatnej przy fabryce Sisslera i synów w Worochcie; a w 1906 znalazła zatrudnienie w szkole męskiej im. Kohna, gdzie – jak już wspomniano – zakończyła drogę zawodową (CDIAUL 701, 3, sygn. 2797, k. 72).

[72] CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 7.

[73] Tamże, k. 6.

w kursach metodyki robót ręcznych (modelowania, wycinania i kartoniarstwa) uczestniczyły trzy nauczycielki ze szkoły im. Kohna: Mina Schaffer, Antonina Schaffel oraz Rela Bardach[74]. Wizytujący szkołę 18 marca 1932 r. Zygmunt Jaworczykowski podkreślił, że nauczyciele znali i stosowali obowiązujące programy nauczania oraz brali żywy udział w posiedzeniach kół naukowych na terenie miasta[75].

Młode pokolenie nauczycielskie w szkole im. A. Kohna, wykształcone w II RP, reprezentowali Dorota Fruchtman-Haber, Anna Selzer, Łucja Wieser, Jakub Margulies, Chune Spierer, Cyla Gottlieb-Adler i Michał Schapira[76]. Odmłodzenie kadry wpłynęło korzystnie na wyniki pracy szkoły. Zauważył to Alojzy Wańczura, który po wizytacji w styczniu 1928 r. stwierdził:

> […] dobrane (nie ubliżając pracownikom dawniejszym) grono nauczycielskie o subtelnym poczuciu obowiązków i ofiarnym oddaniu się ciężkiej, ale sumiennej i gruntownej pracy – podniesiono poziom wychowawczy – dźwiga się poziom naukowy[77].

Utalentowanym i ambitnym pedagogiem, przedstawicielem młodego pokolenia, był absolwent IV Gimnazjum we Lwowie i Uniwersytetu im. Jana Kazimierza we Lwowie – Maurycy Salpeter. Z tytułem doktora karierę zawodową rozpoczął on w państwowych szkołach średnich, po czterech latach w roku 1933 znalazł stałe zatrudnienie w szkole męskiej im. A. Kohna. W 1938 r. został jej kierownikiem, obejmując stanowisko po H. Späcie. Był aktywny także na polu naukowym, publikując wyniki swych badań m.in. na łamach „Przeglądu Społecznego"[78].

Choć w składzie pedagogicznym dominowały osoby wykształcone już w niepodległej Polsce, wiodącą rolę nadal odgrywali nauczyciele o długim stażu, tacy jak Herman Späť oraz M. Schaffer. Biografia Hermana Späta jest przykładem konsekwentnego rozwoju zawodowego nauczyciela szkół ludowych, wykształconego w okresie autonomicznym i pnącego się po szczeblach kariery na początku XX w. i w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej. Urodzony w 1865 r., ukończył szkołę wydziałową w Gródku Jagiellońskim z oceną celującą, egzamin dojrzałości w Seminarium Nauczycielskim we Lwowie zdał w roku 1885 z odznaczeniem (uzyskał również kwalifikacje na nauczyciela szkół ludowych oraz świadectwo z kursu rysunku dla nauczycieli szkół przemysłowych) i podjął pracę w szkole męskiej im. Kohna jako praktykant. Po trzech latach uzyskał kwali-

---

[74] CDIAUL 701, 3, sygn. 2821, k. 142.

[75] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 88.

[76] CDIAUL 701, 3, sygn 2292, k. 3, 5, 9, 15, 16; sygn. 1860, k. 12–13; sygn. 2289, k. 1; sygn. 643, k. 100.

[77] CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 22.

[78] *Sprawozdanie Dyrekcyi IV CK Gimnazjum we Lwowie za rok szkolny 1912*, Lwów 1912, s. 121, 157. Zob. np.: M. Salpeter, *Nowoczesne wychowanie*, „Przegląd Społeczny" 1935, nr 7–8, s. 154–162; tegoż, *J.Cz. Babicki o wychowaniu dziecka opuszczonego*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 4–5, s. 89–98; CDIAUL 701, 3, sygn. 2292, passim. Autor tłumaczenia książki Hildegardy Hetzer: *Błędy wychowawcze*, tłum. H. Katz, M. Salpeter, Lwów 1938.

fikację nauczycielską, w 1888 r. został zatrudniony na stanowisku nauczyciela młodszego, a w 1900 uzyskał etat nauczyciela stałego. Od roku 1902 reprezentował mniejszość żydowską we władzach RSK. W roku 1894 wziął udział w Wystawie Krajowej we Lwowie, eksponując prace kaligraficzne[79]. Uczył języka polskiego, rachunków, języka niemieckiego, śpiewu, rysunków, gimnastyki i kaligrafii. „Zachowanie się chwalebne – zdolność wcale dobra – metoda wcale dobra – rezultaty pracy zadowalające" – zanotował na jego temat w roku 1895 M. Baranowski[80]. 1 września 1915 r. został kierownikiem tymczasowym jako najbardziej doświadczony i poważany nauczyciel, a rok później kierownikiem stałym. Decyzję tę zatwierdziła RSOM we Lwowie 2 listopada 1916 r. W nowych warunkach politycznych 21 czerwca 1925 r. nadano mu tytuł kierownika, zawiadamiając o tym RSOM we Lwowie. Zmiany organizacyjne związane z reformą jędrzejewiczowską niespodziewanie ujawniły problem braku odpowiednich kwalifikacji kierownika szkoły. W piśmie do gminy z 29 grudnia 1933 r. Inspektorat Szkolny Miejski odmówił zatwierdzenia Hermana Späta na kierownika szkoły. Usunięcie go ze stanowiska uznano za działanie po pierwsze – nieetyczne, krzywdzące, po drugie zaś – godzące także w pracę szkoły w środku roku szkolnego 1933/1934. Brak kierownictwa do czasu ogłoszenia konkursu i wyłonienia nowego kierownika groził dezorganizacją administracji szkolnej. Z tych względów Späť wypełniał dotychczasowe zadania do końca roku szkolnego. Wzięto pod uwagę, iż dzięki niemu szkoła z placówki 4-klasowej została przemianowana w 7-klasową, a także to, że „podniósł ją pod względem metodycznym, pedagogicznym, realizując wszystkie zdobycze nowoczesnego szkolnictwa"[81].

Był nauczycielem z powołania. Wykonywał swoje obowiązki, mimo iż w 1925 r. uzyskał prawo przejścia na emeryturę. Gdy w roku 1934 planowano obchody 90-lecia szkoły i 50-lecia pracy Späta (otrzymał wówczas Złoty Krzyż Zasługi), specjalną prośbę o pozostawienie dotychczasowego kierownika wystosowali nauczyciele owej placówki. W uzasadnieniu stwierdzili między innymi: Späť

> uczynił głównym motywem swej długoletniej pracy wychowanie obywatelskie i państwowe dziatwy szkolnej, uzyskując na tym polu znakomite wyniki. […] był wzorem pedagoga, wyprzedzając niejednokrotnie nowe plany naukowe i programy wychowawcze i stosując je z głębokim zrozumieniem[82].

Z funkcji kierownika odwołano go w 1936 r.[83], pozostał jednak czynnym nauczycielem aż do końca 1937 r., kiedy to oficjalnie został przeniesiony w stan spoczynku[84].

---

[79] CDIAUL 179, 2, sygn. 1919, k. 113.
[80] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 84; 701, 2, sygn. 955, k. 19–20.
[81] CDIAUL 701, 3, sygn. 1748, k. 6; sygn. 2121, k. 2.
[82] CDIAUL 701, 3, sygn. 1748, k. 17.
[83] CDIAUL 701, 3, sygn. 2294, k. 8; 701, 3, sygn. 2292, passim; *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938, s. 214–215.
[84] CDIAUL 701, 3, sygn. 2121, k. 2; 179, 2, sygn. 1919, k. 115.

Mina Schaffer (ur. 1873) egzamin dojrzałości w seminarium pedagogicznym we Lwowie zdała z odznaczeniem w 1892 r., a w 1894 uzyskała kwalifikacje nauczycielskie, zdobyła także uprawnienia do nauczania slöjdu dziewcząt. Po czterech latach pracy w szkołach publicznych, 1 grudnia 1898 została zatrudniona w szkole żeńskiej im. A. Kohna, w której pozostała do roku 1913. W latach 1913–1938 pracowała w szkole męskiej[85]. Odegrała wiodącą rolę we wprowadzaniu nowych metod dydaktycznych w okresie międzywojennym. Jesienią 1921 r. uczestniczyła w kursie modelowania, wycinania i kartoniarstwa. Należała także do koła naukowego nauczycieli geografii i przyrody szkół powszechnych Okręgu Szkolnego Lwowskiego, zasiadając w zarządzie[86].

M. Schaffer wyróżniali inspektorzy szkolni. Gdy w powojennych programach nauczania zalecano upoglądowienie nauki, na lekcji M. Schaffer w klasie IV w marcu 1922 r. każdy uczeń miał mapę Polski, na której pokazywał granice państwa i jej sąsiadów. Nauczycielka wyjaśniała rzeźbę kraju za pomocą kolorów zaznaczonych na mapie. Następnie, zapoznając uczniów z biegiem Wisły, M. Schaffer snuła barwną opowieść o Śląsku, Małopolsce i Mazowszu. Wizytujący lekcję A. Wańczura uznał ten sposób prowadzenia lekcji za namiastkę podróży i polecił, aby „[…] koleżanki od czasu do czasu przypatrywały się i przysłuchiwały temu konkretyzmowi i bezpośredniemu stosowaniu metody nauczania według najnowszych programów”[87].

„Metodyczne przeprowadzenie lekcji bardzo dobre. Ogromne zainteresowanie u dzieci”[88] – to podsumowanie lekcji przez M. Kulczyckiego o faunie i florze tundry, przeprowadzonej 3 grudnia 1928 r. przez M. Schaffer. O jej lekcji zaś w klasie V M. Kulczycki stwierdził:

> Nauczycielka uczy z zainteresowaniem. Na szczególną uwagę zasługuje ten moment, że nauczycielka stara się wyszukać momenta podobne w historii starożytnej i w naszej historii (Termopile greckie – Cecora 1620, Zadwórze 1920, Termopile polskie)[89].

W lutym 1930 A. Wańczura tak ocenił M. Schaffer: „Nauczycielka wybitnie uzdolniona i specjalnie zamiłowana w pracy nauczycielskiej”[90].

Bogaty warsztat metodyczny M. Schaffer wykorzystywała w innych przedsięwzięciach szkolnych. Z własnej inicjatywy wprowadziła cykl wykładów z historii Żydów i geografii Palestyny[91]. Założyła i prowadziła także biblioteki w szkole im. Kohna i w sierocińcu żydowskim przy ul. Janowskiej 34. W dużej mierze własnym sumptem zgromadziła w nich odpowiednio 940 i 400 tomów książek[92].

---

[85] CDIAUL 701, 3, sygn. 2292, passim; 701, 3, sygn. 2824, k. 3, 14–15; CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 30.
[86] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 2–3; 179, 2a, sygn. 186.
[87] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 24.
[88] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42.
[89] Tamże.
[90] CDIAUL 701, 3, sygn. 1201, k. 4.
[91] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 15.
[92] CDIAUL 701, 3, sygn. 2824, k. 18

W porównaniu z okresem autonomicznym gruntownej przebudowie uległa również kadra pedagogiczna w szkole im. T. Czackiego. W 1928 r. kierownikiem szkoły męskiej był Edward Szajowski, a nauczycielami: Ignacy Albert, Olga Bunikiewicz, Henryk Glassgall, Eisig Hirsch, Samuel Horowitz, Władysław Kornecki, Kazimierz Korzeniowski, Maria Kaznowska, Jadwiga Lewandowska[93], Józef Malkowski, Wilhelm Raort, Maria Rein[94], Tewel Schreiber, Fabian Tomaś[95]. W 1934 r. szkole żeńskiej pracowali: kierowniczka Emilia Tarnorucka, nauczyciele: Helena Baumgardten, Zilla Czeszer, Henryka Grossek, Róża Lamm, Helena Misat, Róża Nelken, Janina Peltz, Daniela Płońska, Kamila Posochowska, Wiktoria Romanic, Anna Schönkopf, Stanisława Szediwy, Stefania Zielińska i Nachum Wurm[96]. Wszyscy nauczyciele mieli odpowiednie przygotowanie zawodowe, byli absolwentami seminariów nauczycielskich.

Nauczyciele szkoły im. T. Czackiego korzystali z dostępnych możliwości doskonalenia zawodowego. Należeli do kół naukowych przy KOSL oraz brali udział w kursach, wakacyjnych oraz całorocznych, organizowanych przez Ognisko Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych we Lwowie[97].

Niezależnie od oferty KOSL w samych szkołach żydowskich realizowano różne formy doskonalenia zawodowego – podstawową były comiesięczne konferencje nauczycielskie. W ich trakcie omawiane były m.in. lekcje wzorowe. I tak w roku szkolnym 1938/1939 grono nauczycielskie szkoły im. A. Kohna

---

[93] Jest ona autorką interesującego opracowania poświęconego książce Stefana Szumana *Sztuka dziecka*. Wykazała się znajomością opracowań psychologicznych na temat twórczości rysunkowej dziecka. Formułowała wskazówki metodyczne co do nauczania rysunku w szkole. Analizowała ustalenia w tej mierze Georga Kerschensteinera, Stefana Szumana, Ernsta Meumanna (opracowanie datowane na 9 czerwca 1928 r.). CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 170–176.

[94] Urodzona 2 VIII 1890 r. we Lwowie (zamieszkała przy ul. Jachowicza 20), córka nauczyciela szkoły męskiej im. A. Kohna, E. Reina, w 1905 r. ukończyła 4 klasę szkoły wydziałowej benedyktynek ormiańskich, a 14 czerwca 1909 r. w miejscowym seminarium nauczycielskim żeńskim uzyskała świadectwo dojrzałości. W 1909 r. złożyła prośbę o zatrudnienie w szkole męskiej im. A. Kohna – bez powodzenia. Pracowała w Drohomyślu w 2-klasowej szkole ludowej w okręgu jaworowskim, zdominowanej przez Ukraińców. Młoda nauczycielka znalazła się w trudnej sytuacji: „Zewsząd przestrzegana, bym na posadzie dla własnego bezpieczeństwa udawała katoliczkę, starałam się ze wszystkich sił utrzymać się w tej nad wyraz dla mnie bolesnej pozie". Gdy wydało się, że jest Żydówką, „zawrzało we wsi jak w kotle, niesłychane rozgoryczenie ogarnęło chłopów, a dokoła rozlegał się groźny pomruk, że nauczycielka «żydiwka, Nemkini»". Miejscowa ludność chciała się jej pozbyć ze szkoły. Szczęśliwie dla Reinówny zwolniła się posada w szkole żeńskiej im. Kohna, w roku bowiem 1910 zmarła wieloletnia nauczycielka Franciszka Drobner. W 1911 r. przyjęto Reinównę, lecz jako praktykantkę. Egzamin kwalifikacyjny na nauczyciela szkół ludowych zdała dopiero w 1912 r. 20 stycznia 1914 r. mianowano ją na posadę nauczycielki tymczasowej. 14 marca 1914 uzyskała patent nauczycielski do szkół wydziałowych, a 2 kwietnia 1914 przeniesiono ją do szkoły męskiej im. Kohna. CDIAUL 701, 3, sygn. 2775, k. 52–53, 60.

[95] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 88.

[96] Tamże, k. 96.

[97] Tamże, k. 46.

w miesiącach maju i czerwcu hospitowało, a następnie omawiało następujące zajęcia: w klasie VII Salomei Wurm z języka polskiego na temat czytanki „Wyścig pracy", w klasie III Michała Schapiry z języka polskiego na temat ćwiczeń słownikowych przy omawianiu czytanki „Kominek", w klasie VI lekcji geografii Idy Grünhaut o „Drogach komunikacyjnych świata" oraz lekcję języka polskiego „Nazwy liter abecadła" w klasie III szkoły dla głuchoniemych, prowadzoną przez Rebekę Bardach-Tolmaczową[98].

Odczyty i referaty o charakterze pedagogicznym w szkole im. Kohna by zapoznać nauczycieli z najnowszymi prądami w szkole ludowej, a mianowicie ze szkołą pracy, zainicjował H. Spät. I tak M. Schaffer wygłosiła referat „Johannes Springer, *Aus der Praxis des modernen Elementarunterrichtes*", po którym odbyła się dyskusja na temat możliwości wdrożenia metod nauczania przedstawionych w odczycie[99]. 3 czerwca 1927 r. zaś podczas konferencji nauczycielskiej S. Wurm mówiła o Pestalozzim i jego teorii nauczania z okazji setnej rocznicy śmierci pedagoga[100]. W czasie reformy jędrzejewiczowskiej organizowano dyskusje nad jej wdrożeniem. Podczas nich zapoznawano się z nowymi programami nauczania i podręcznikami. W roku szkolnym 1934/1935 referaty wygłosili: dr M. Salpeter („Realizacja nowych programów w nauce historii"), I. Grünhaut („Obrazki w szkole powszechnej"), M. Schapira („Wychowanie obywatelsko-patriotyczne), a lekcje pokazowe przygotowali: M. Schaffer w klasie I, S. Wurm w III i M. Schapira w VI.

Również w szkołach powszechnych im. T. Czackiego oraz im. Sobieskiego prowadzono lekcje wzorowe oraz wygłaszano referaty na posiedzeniach rady pedagogicznej. Na przykład w pierwszej z nich w roku 1934/1935 referat wygłosiły nauczycielki Olga Bunikiewicz („Współpraca domu ze szkołą z uwzględnieniem lokalnych warunków szkoły tutejszej") oraz Chmielowiec („Uczenie się pod kierunkiem")[101].

Nauczyciele Prywatnej Szkoły Powszechnej „Mitet" we Lwowie także mieli stały kontakt z komórkami KOSL: kołem pedagogicznym, kołem naukowym języka polskiego, poradnią dla nauczycieli klas I i II i innymi. Brali udział w prelekcjach, odczytach, lekcjach pokazowych, tak jak nauczyciele innych szkół powszechnych Lwowa[102].

Formą podnoszenia kwalifikacji było również samokształcenie. Do dyspozycji środowiska nauczycielskiego szkół powszechnych i średnich była Okręgowa Biblioteka Pedagogiczna we Lwowie. Mieściła się w biurze RSOM, na przełomie XIX i XX w. jej dyrektorem był Szczęsny Parasiewicz. Doskonalenie zawodowe zapewniało także utworzone przy RSOM Muzeum Pedagogiczne we Lwowie[103].

---

[98] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 1; sygn. 1891, k. 6.
[99] CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 8, 9.
[100] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 89.
[101] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 46; sygn. 1884, k. 10.
[102] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, k. 154.
[103] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego*…, s. 361.

Żydowscy nauczyciele, zarówno szkół publicznych, jak i niepublicznych, korzystali z wypożyczalni oraz z czytelni bibliotek pedagogicznych funkcjonujących w samych szkołach. W szkole im. A. Kohna biblioteki szkolne uczniowską oraz nauczycielską założyła i prowadziła M. Schaffer. W roku 1921 kierownik H. Spät napisał o niej:

> Długoletnia doświadczona nauczycielka nie zadowala się wiedzą nabytą, lecz ciągle rozczytuje się w dziełach nowoczesnych, kupuje sama różne podręczniki, aby iść z postępem i duchem czasu, stara się jak najbardziej uprzyjemnić, uprzystępnić i utrwalić naukę swoim wychowankom[104].

ŻTSLiŚ urządziło bibliotekę nauczycielską, zawierającą dzieła m.in. Immanuela Kanta, Jana Fryderyka Herbarta czy Franciszka Majchrowicza, Kazimierza Sośnickiego i opracowania hebrajskie. Pod koniec lat 20. zbiory liczyły 507 pozycji[105].

Pedagodzy żydowscy w okresie międzywojennym mieli możliwość podnoszenia kwalifikacji dzięki czasopismu „Przegląd Społeczny", wydawanemu we Lwowie w latach 1927–1939. Na jego łamach publikowano wiele interesujących opracowań oddających puls aktualnych zmian w dziedzinie nauczania i wychowania w Polsce i na świecie[106].

1.4. Status materialny nauczycieli szkół elementarnych

Trudna sytuacja materialna nauczycielstwa ludowego jest akcentowana w wielu opracowaniach na temat szkół ludowych w okresie przed- i autonomicznym w Galicji, a także – choć już w mniejszym stopniu – w Drugiej Rzeczypospolitej. Niewątpliwe była ona odzwierciedleniem ogólnej sytuacji ekonomicznej, wynikała jednak także z niedoceniania szkolnictwa ludowego przez władze państwowe. Jak stwierdził Jerzy Semków:

> Pełny obraz sytuacji społecznej pedagogów ludowych w Galicji otrzymujemy dopiero wówczas, gdy uświadomimy sobie poziom ich bytu materialnego. Otóż bardzo niskie wynagrodzenie nauczycielskie było jednym z głównych źródeł niepowodzeń szkoły ludowej. Zarobki pedagogów ludowych kształtowały się na poziomie najniższych zarobków w Galicji […][107].

---

[104] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 15.

[105] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 37–43, 45–46.

[106] Zob.: M. Łapot, *„Nowe wychowanie" na łamach lwowskiego „Przeglądu Społecznego"* (*1927–1939*), „Zeszyty Naukowe WSP w Częstochowie. Pedagogika", t. 12: *Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snoch, J. Żuraw, Częstochowa 2003, s. 77–86; tegoż, *Lwowski „Przegląd Społeczny" jako trybuna walki o prawa dziecka żydowskiego w okresie międzywojennym*, [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, S. Majewski, Kielce 2005, s. 317–326.

[107] J. Semków, dz. cyt., s. 39.

Uwagi te dotyczą również nauczycieli żydowskich. Należy jednak podkreślić, że o ile żydowscy nauczyciele szkół publicznych byli traktowani na równi z nauczycielami innych wyznań – a mimo to ich sytuacja materialna była zła – o tyle nauczyciele pracujący w szkołach prowadzonych przez gminę żydowską byli w jeszcze gorszej sytuacji. Ich uposażenie na ogół było niższe od ustalonych prawem rang płacowych nauczycieli szkół ludowych miejskich.

Znane są zarobki nauczycieli żydowskich w okresie przedautonomicznym. W roku 1789, gdy pieczę nad placówkami żydowskimi we Lwowie przejął Herz Homberg, zatrudnieni w szkole głównej M. Neugröschel i A. Friedenthal zarabiali po 200 florenów rocznie, a Morgenthau – 300[108]. Nauczyciele zaś szkół trywialnych – Jakub Singer, Meyer Epstein i J.H. Seligmann – otrzymywali po 200 florenów rocznie[109].

Pierwsi nauczyciele w założonej w 1843 r. szkole im. A. Kohna zarabiali: nauczyciel klasy trzeciej – 500 zł rocznie, klasy drugiej – 450, klasy pierwszej – 400, języka polskiego – 200, hebrajskiego – 300, robót ręcznych – 150. Pomocnicy nauczycieli zarabiali po 150 zł.

W materiałach archiwalnych zachowały się dane na temat zarobków nauczycieli tej szkoły w następnej dekadzie.

Tabela 61. Zarobki nauczycieli szkoły wyznaniowej w latach 1849–1855 we florenach[110] (obejmują pensję stałą oraz dodatki nauczycielskie)

Lp.	Imię i nazwisko	1849 r. (II półrocze)	1849/ 1850	1850/ 1851	1851/ 1852	1852/ 1853	1853/ 1854	1854/ 1855
1.	dr Bernard Sternberg	333	750	750	750	750	750	750
2.	dr Moritz Löwenthal	208,20	500	500	457,80	—	—	—
3.	Carl Lodner	207,80	450	450	450	515	510	510
4.	Michael Wolf	228,70	466,40	400	400	400	400	400
5.	Salomon Schlesinger	125	383,20	400	410	400	400	333,20
6.	Bernard Fränkel	83,20	200	300	300	300	300	300
7.	Psachje Grünes	145,50	300	320	300	300	300	300

[108] W materiałach archiwalnych zachowało się pismo nauczyciela A. Friedenthala z 9 X 1793 r,. adresowane do Wohllöbl.[iches] kaiserl. königl. Kreisamt in Lemberg w sprawie zapomogi. CDIAUL 701, 4, sygn. 4, k. 1.

[109] M. Baranowski, *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego. Stan…*, s. 191.

[110] W chwili wcielenia do Austrii ziem polskich z I rozbioru obowiązującą walutą był gulden, zwany po polsku złotym reńskim lub florenem. W 1857 r. po reformie menniczo-walutowej w państwach Związku Niemieckiego na terenie Austrii guldena reńskiego zastąpiono austriackim (relacja 100 do 105), dzielącym się nie na 60, jak poprzedni, lecz 100 krajcarów. Po kolejnej reformie walutowej w Austro-Węgrzech dotychczasowy gulden austriacki zastąpiono koroną (relacja 1 do 2). Zob. J.A. Szwagrzyk, *Pieniądz na ziemiach polskich X–XX w.*, wyd. drugie popr. i uzup., Wrocław – Warszawa – Kraków etc., 1990, s. 270–274.

Tabela 61. Zarobki nauczycieli szkoły wyznaniowej… (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	1849 r. (II półrocze)	1849/1850	1850/1851	1851/1852	1852/1853	1853/1854	1854/1855
8.	Salomon Patzik recte Rosenzweig	162,30	—	300	300	300	300	300
9.	Leon Volländer-Riesberg	62,30	325	300	300	300	300	300
10.	Jacob Taubeles	62,30	150	175	150	175	150	130
11.	Gedalie Schapira	62,30	150	102,30	—	—	—	—
12.	Osias Abras	141,40	400	400	400	400	400	400
13.	Franziska Wolf	62,30	150	150	150	150	150	150
14.	Fani Chamaides	41,40	141,40	150	150	150	150	150
15.	Michael Balaban (controller)	66,40	100	104	—	—	—	—
16.	Chaim Tabak	62,30	150	150	160	150	—	—
17.	Moses Meth (controller)	50	100	250	200	150	150	150
18.	Hirsch Glassgall	—	(zatrudniony w V 1850) 75	150	170	175	150	150
19.	Leon Sekler	—	—	62,30	150	180	150	308,20
20.	Hirsch Meisels	—	—	—	72	72	72	66

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 412, k. 13–15, 20–24, 28–32, 36–39, 44–47, 91–95, 102–104.

Zachowały się także materiały źródłowe pozwalające odtworzyć wysokość zarobków nauczycieli szkół żydowskich we Lwowie w latach 60. i 70. XIX w. Zaprezentowano je w dwóch poniższych tabelach (druga obejmuje dwie szkoły główne po ich reorganizacji z roku 1874). Na zarobki roczne składały się płaca zasadnicza oraz dodatki (mieszkaniowy, pięcioletni oraz dla kierownika).

Tabela 62. Pensje nauczycieli szkół: głównej, trywialnej przedmiejskiej oraz trywialnej miejskiej (1866–1874)

Imię i nazwisko nauczyciela	1866	1872	1873	1874
Szkoła główna				
Bernard Sternberg	1050	1280	1280	1430
Jacob Sperling (religia)	600	652,50	652,50	762
Carl Lodner	700	745	745	800
Michael Wolf	630	675	675	800
Leo Volländer--Riesberg	600	645	107,50 (za 2 msc.)	—

Tabela 62. Pensje nauczycieli szkół… (cd.)

Imię i nazwisko nauczyciela	**1866**	**1872**	**1873**	**1874**
Szkoła główna				
Psachje Grünes	500	542	542	650
Salomon Patzik recte Rosenzweig	500	542	542	650
Oswald Weiss	—	420	420	—
Franziska Wolf	250	262	262	300
Fani Chamaides	220	230,50	230,50	292,50
Herman Rosenthal	600	645	—	—
Majer Munk	420	462	—	—
Barasch	312	420	—	—
Josef Ahl	600	400	—	600
Moritz Weiss	—	240	—	—
Chaim Tabak	—	—	157,50	180
Sigmund Bierer	—	210	245	245
Szkoła trywialna przedmiejska				
Hirsch Glassgall	500	545	545	650
Isak L. Halpern	400	436	436	580
Schapse Schnepp	300	375	375	550
Rebeka Phillip	150	157,50	157,50	192
Moses Roman	—	63	87	120
Herman Rosenthal	300	—	—	—
Szkoła trywialna miejska				
Moses Urech	460	505	505	600
Jacob Taubeles	420	456	456	450
Nathan Rifczes	300	375	375	550
Fani Chamaides	150	157,50	157,50	157,50
Salomon Blumenfeld	—	375	120	120
Herman Rosenthal	300	—	—	—

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 522, k. 29; sygn. 548, k. 32, 107, 113.

Tabela 63. Pensje nauczycieli I i II Szkoły Głównej Izraelickiej w latach 1875–1876

Imię i nazwisko	**1875**	**1876**
I Szkoła Główna Izraelicka		
Bernard Sternberg	1430	1600
Jakub Sperling	820	870
Leo Rosenthal	800	531

Tabela 63. Pensje nauczycieli I i II Szkoły Głównej Izraelickiej… (cd.)

Imię i nazwisko	**1875**	**1876**
I Szkoła Główna Izraelicka		
Hirsch Glassgall	900	900
Moses Urech	640	730
Psachje-Grünes	690	780
Nathan Rifczes	—	750
Josef Ahl	690	800
Martin Sternal	630	630
Władysław Garczyński	380	525
S. Lineal	—	180
Johana Taubeles*	300	400
Rebeca Phillip	200	400
Franziska Wolf	300	—
Moses Roman	—	100
Herz Nomis	—	120
II Szkoła Główna Izraelicka		
Carl Lodner	—	1080
Rosenzweig (religia)	—	800
M. Wolf	860	900
Herman Rosenthal	640	690
Salomon Rosenzweig	690	—
Stanisław Kruszewski	560	550
Marek Schnepp	—	—
Goldenberg	—	483,28
Felicia Nossig	400	500
S. Finkelstein	300	400
Nachum Samuely	—	600
L. Halpern	640	716,75
Izaak Jona Grünes	500	500
Bernard Bachus	—	180
Fani Chamaides	450	480
M. Roman	—	60
Sigmund Samuely	—	100

* Po zamążpójściu Joanna Planer i na to nazwisko patent nauczycielski. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 68.

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 522, k. 135, 136.

Wynagrodzenie nauczycieli żydowskich w tym czasie nie odbiegało od poborów w publicznej szkole ludowej w Galicji. Wiadomo, iż w roku 1865 wahały się one w granicach 300–600 zł, a dodatek mieszkaniowy wynosił od 60 do 100 zł. Dyrektor zarabiał od 450 do 800 zł, otrzymywał też dodatek mieszkaniowy w granicach 100–200 zł. Średnie pobory w sumie 34 nauczycieli lwowskich (łącznie z dyrektorami i katechetami) wynosiły 538 zł[111]. Należy podkreślić, że w porównaniu z innymi zawodami sektora publicznego zawód nauczyciela ludowego był bardzo nisko płatny. Z omawianego okresu pochodzi także wymowny przypadek jednego z nauczycieli języka polskiego w szkole żydowskiej – zatrudniony w 1868 r. Antoni Latinik zrezygnował z posady w 1870 r., wyjaśniając, że pensja 400 złr rocznie jest za niska, aby utrzymać się we Lwowie[112].

Wynagrodzenie nauczycieli szkół ludowych pospolitych i wydziałowych regulowała *Ustawa szkolna* z roku 1869. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu zastrzegło, że jego wysokość ma zaspokajać potrzeby materialne nauczyciela, tak aby mógł on poświęcić się wypełnianiu obowiązków zawodowych. Zabezpieczenie pensji miało uwolnić nauczyciela od troski o wypłatę należnych poborów, powszechnej w okresie przedautonomicznym. W założeniu stała i pewna płaca miała stworzyć korzystniejsze warunki pracy i podnieść standard życia[113].

W 1873 r. Sejm Krajowy opracował *Ustawę o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego*, ustalając wysokość uposażenia w zależności od liczby mieszkańców miejscowości, w której znajduje się szkoła. Nauczyciele szkół ludowych zostali podzieleni na cztery klasy z płacą roczną: I klasa (miejscowości powyżej 20 tys.) – 500 zł, II (10–20 tys.) – 400 zł, III (2–10 tys.) – 350 zł, IV (poniżej 2 tys.) – 300 zł[114]. W szkołach wydziałowych ustalono trzy grupy poborów – wynosiły od 500, poprzez 600, do 700 zł w miastach powyżej 20 tysięcy mieszkańców. Wynagrodzenie uzupełniały dodatki za każde pięć lat pracy – 50 zł za pierwszą pięciolatkę, a za kolejne odpowiednio: 40, 30 i 25 zł. Kierownicy szkół otrzymywali dodatkowe wynagrodzenie w wysokości od 50 zł w szkołach ludowych niżej zorganizowanych do 200 zł dla szkoły wydziałowej (mieli też prawo do bezpłatnego mieszkania lub pobierali ekwiwalent mieszkaniowy). Nauczyciel młodszy otrzymywał 60% poborów nauczyciela starszego, przy czym nie mogło to być mniej niż 200 zł[115].

W roku szkolnym 1893/1894 w publicznych szkołach ludowych we Lwowie pracowało 395 nauczycieli; rozpiętość ich zarobków była bardzo duża – od 120 do 1300 zł rocznie. Najwyższą stawkę otrzymywało 4% nauczycieli, 1240 zł –

[111] A. Smołalski, *Uposażenie*..., s. 55. Płace nauczycieli wynosiły: w roku 1873 – 500 zł, w 1875 – 700 zł, w 1892 – 800 lub 900 zł plus dodatek na mieszkanie 80 lub 90 zł rocznie. Nauczyciele młodsi zarabiali 60% owych stawek. Kierownicy szkół otrzymywali dodatek 100 zł i kwaterowe w wysokości 360 (kobiety 300) zł. M. Baranowski, *Historia*..., s. 175.

[112] CDIAUL 701, 2, sygn. 549, k. 29, 66.

[113] W. Smakulska, dz. cyt., s. 62.

[114] A. Smołalski, *Uposażenie*..., s. 58.

[115] Tamże. Zob. także CDIAUL 146, 4, sygn. 4371, k. 97.

2,3%, 990 – 11,6%, 880 – 17,4%, 594 – 1,5%, 528 – 26,8%, 480 – 4,6%, 360 – 3,0%, 240 – 12,6%, 120 – 6,5%[116]. Kierownicy kobiety zarabiali mniej niż mężczyźni, były po dwie kategorie nauczycieli starszych i młodszych, trzy praktykantów płatnych oraz praktykanci bezpłatni. Ostatnia kategoria była czystym wyzyskiem (na przykład w roku 1874 na 141 nauczycieli zatrudnionych w szkołach ludowych we Lwowie aż 40 było bezpłatnych)[117].

W następnych latach uposażenie w poszczególnych kategoriach nieznacznie się zwiększyło, nadal jednak w porównaniu z innymi krajami monarchii szkoła galicyjska była niedofinansowana – na jednego ucznia wydawano połowę tego, co gdzie indziej[118].

Cennym źródłem informacji na temat żydowskich nauczycieli szkół niepublicznych są teczki nauczycielskie, prowadzone przez lwowską gminę wyznaniową. Nie brakuje w nich przykładów trudnej sytuacji materialnej tej kategorii pracowników gminnych. Około 80–90% zachowanej korespondencji dotyczy wynagrodzenia, pożyczek, zaliczek i złego stanu zdrowia kadry pedagogicznej. Wyłania się z niej ponury obraz życia i warunków pracy nauczyciela szkoły ludowej.

Jaskrawym przykładem „nędzy nauczycielskiej" początku lat 80. XIX w. była próba zawiązania w II Szkole Izraelickiej we Lwowie oddziału Czerwonego Krzyża (zgodnie z zaleceniami RSK). Nie powiodła się ona z prozaicznego powodu. Ówczesny kierownik szkoły Hirsz Glassgall pisał:

> […] wskutek krytycznego położenia nauczycieli, którzy muszą żyć li tylko ze swych szczupłych dotacji, nie udało się dyrekcji zebrać takiej ilości członków, jakby sobie tego życzyć należało. Jedni z nich dotknięci chorobą, drudzy obarczeni nader liczną rodziną, mimo swego prawdziwego patriotyzmu i lojalności nie mogli uczynić zadość [tzn. opłacić symbolicznych składek członkowskich – objaśn. M.Ł.][119].

---

[116] A. Smołalski, *Uposażenie…*, s. 60.

[117] Tamże, s. 66. Praktykanci żydowscy byli jednak w trudniejszym położeniu niż ich chrześcijańscy koledzy. Przyczyny owego stanu tak oto wyjaśniał „Izraelita": „[…] swoi ich unikają, obcy nie chcą, a w szkołach albo żadnej, albo tak szczupłą posiadają płacę, że im zaledwie na kawałek suchego chleba i na obuwie wystarcza" (J. Sarmacki, *Korespondencya. Głos nauczyciela*, „Izraelita" 1885, nr 1, s. 3). Praktykanci udzielali zatem lekcji prywatnych za 4–5 zł reńskich miesięcznie. „Aby się więc przyzwoicie ubierać, jako taki obiad mieć, musi ten męczennik po dobrej gimnastyce płucnej w szkole udzielać dziennie po 4, 5, a nawet 6 lekcji prywatnych [...]" (tamże).

[118] A. Smołalski, *Uposażenie…*, s. 62.

[119] CDIAUL 178, 2, sygn. 2079, k. 76. Siła nabywcza pieniądza w tym czasie prezentowała się następująco: w 1890 r. murarz w Przemyślu dziennie zarabiał 1,5 zł reńskiego, w tym samym roku w Krakowie robotnica – 0,5 złr, czeladnik stolarski lub kowalski – 1,3 złr, a burmistrz rocznie 7000 złr. W tym samym mieście w 1902 r. tygodniowo zarabiał: kuśnierz – 45 złr, blacharz – 4–8 złr, szewc – 5–7 złr. W Krakowie w 1850 r. garniec masła kosztował około 3 złr, cetnar miodu około 30 złr, szklanka herbaty w kawiarni 6–10 krajcarów, a białej kawy 10–12 krajcarów, natomiast garniec piwa 7–10 krajcarów. W 1866 r. sukienka tania 3–4, a elegancka 15–30 złr (austriackich), płaszcz damski około 28 złr, surdut męski 10–50 złr, para damskich butów 2–5 złr, a męskich z cholewami około 8 złr. Natomiast kilogram mąki pszennej w 1902 r. kosztował 30 halerzy, a w 1914 – 50, kilogram mięsa wołowego w 1902 r. 1 kor. 60 hal., a w latach 1914–1916 już od 2 do 6 koron. Zob. J.A. Szwagrzyk, dz. cyt., s. 275–278.

Typowym przypadkiem wskazanej wyżej zawartości teczek nauczycielskich jest korespondencja nauczyciela Bernarda Bachusa. 24 marca 1884 r. pisał on do gminy: „Byt materialny nauczycieli aż nadto jest widoczny, aby potrzebował komentarza" – prosząc o pożyczkę. Była ona potrzebna na wydatki związane z gorączką popołogową małżonki i chorobą jedynego dziecka.

> Jeżeli zaś do osiągnięcia pożądanych rezultatów wymaga się w każdym zawodzie sił niestarganych, umysłu niezmęczonego i ochoczego, to szczególnie da się to powiedzieć o pracy nauczyciela. Młodzież szkolna bowiem żąda od nauczyciela oprócz sił fizycznych pogodnej troskami nie zakłóconej atmosfery umysłowej, walcząc zaś z niedostatkiem wychowawca-nauczyciel, nie mogąc wszystkie swe siły ku jednemu skierować celowi, marnuje je tylko tak, że w końcu nieraz upaść musi pod brzemieniem trosk, gnębiących jego umysł

– uzasadniał B. Bachus[120].

Wymowną ilustracją warunków materialnych nauczycielstwa jest korespondencja kierownika szkoły żeńskiej im. A. Kohna H. Biegeleisena z gminą wyznaniową. Niska pensja nie dawała Biegeleisenowi satysfakcji z pracy w szkole. Korespondencję zatem zdominowały zażalenia na poniżające zarobki i prośby o podwyżkę płac. Na przykład 27 listopada 1900 r. Biegeleisen prosił o zwiększenie pensji, porównując ją z płacami dyrektorów innych szkół. Zarabiał 900 zł reńskich (tj. 1800 koron) rocznie, podczas gdy kierownicy podobnych placówek 1100 złr. Podkreślił jednak, że łączenie przez niego funkcji kierowniczej z nauczycielską wymaga większego nakładu sił i pracy[121].

Konflikt z władzami gminy narastał. Nauczyciel, kierownik szkoły, a niezależnie od pracy szkolnej znakomity krytyk i historyk literatury, publikujący teksty w cenionych periodykach, boleśnie odczuwał rozdźwięk pomiędzy nakładem pracy a otrzymywanym wynagrodzeniem. Pisanie kolejnych próśb o wyższe uposażenie odczuwał jako upokorzenie[122].

Kwestie finansowe były jedynym tematem korespondencji między Biegeleisenem a gminą już w Drugiej Rzeczypospolitej. Otóż po spensjonowaniu w niepodległej Polsce otrzymywał on emeryturę w wysokości tylko 66 zł 66 gr. miesięcznie. Ponadto pozbawiono go praw do dodatku drożyźnianego.

> W tym przykrym położeniu materialnym – pisał emerytowany nauczyciel szkoły żeńskiej im. Kohna – wobec szalejącej drożyzny najniezbędniejszych artykułów życia codziennego, udaje się podpisany do Prześwietnego Zarządu z prośbą o podwyższenie mu poborów umożliwiających utrzymanie odpowiednio godności człowieka i inteligencji[123].

Aby wesprzeć skromny budżet domowy, nauczyciele żydowscy udzielali lekcji prywatnych. Praktyka ta musiała być rozpowszechniona, gdy bowiem w 1878 r. gmina żydowska zabroniła nauczycielom szkół wyznaniowych udzie-

[120] CDIAUL 701, 3, sygn. 2642, k. 22.
[121] Tamże, k. 38.
[122] Przyznano mu go na okres 1 lipca 1918 – 31 grudnia 1918; tamże, k. 73.
[123] Tamże, k. 74.

lania korepetycji, protest złożyło aż jedenastu nauczycieli, z Glassgallem, Rifczesem i Ahlem na czele[124].

Niskie zarobki wpływały nie tylko na jakość pracy, ale i na sytuację materialną rodzin nauczycielskich. Tak było w przypadku Józefa Ahla ze szkoły męskiej im. A. Kohna. Realia życiowe zmusiły go 13 czerwca 1889 r. do skierowania do gminy prośby o pożyczkę na skromny posag dla wychodzącej za mąż córki[125]. Prozaiczną stronę życia nauczycieli odsłania także podanie Franciszki Drobner, nauczycielki szkoły żeńskiej im. Kohna z 27 marca 1895 r., w którym prosiła ona o wyższą pensję (zarabiała 400 zł rocznie). Uzasadniała, że za tak skromne wynagrodzenie nie może się schludnie ubrać „bez uchybienia zawodowi [sic!]"[126]. Z pewnością takie sytuacje nie pozostawała bez wpływu – w wymiarze indywidualnym – na poczucie godności własnej, a w aspekcie społecznym – na prestiż zawodowy nauczyciela szkoły ludowej.

Złe warunki sanitarno-higieniczne rzutowały na zdrowie nauczycieli. Wielu chorowało, z tego też powodu na przykład w szkole żeńskiej im. A. Kohna cierpiała systematyczność nauczania[127]. Na przykład Laura Kolb-Schleyen (ur. 1870) w 29 roku życia, po zaledwie 9 latach pracy nauczycielskiej, nabawiła się gośćca stawowego i choroby serca[128].

Nauczyciele szkół wyznaniowych wielokrotnie apelowali do gminy o podwyższenie zarobków. 3 listopada 1892 r. wystosowali *Memoriał nauczycieli szkoły 4-klasowej Męskiej Izraelickiej w sprawie zrównania ich poborów z poborami nauczycieli szkół etatowych* (podpisali go: Natan Rifczes, Natan Samuely[129], Edward Rein, Bernard Bachus i Samuel Schlag)[130].

Jeszcze gorzej niż w szkole męskiej było w szkole żeńskiej. Ilustracją krzywdzącego traktowania nauczycielek są dane zaprezentowane w tabeli 65.

---

[124] CDIAUL 701, 2, sygn. 334, k. 99. Nauczyciel nie mógł bez pozwolenia władz podejmować innych zajęć, a udzielanie korepetycji było wzbronione; *Ustawy o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych* (*uchwalona przez Wysoki Sejm Krajowy na posiedzeniu w dniu 16 i 17 grudnia 1887*), s. 21. W kolejnych latach nauczyciele jednak stale szukali możliwości zarobku. W roku 1898 w samym Lwowie było około 300 dziewcząt po szkołach wydziałowych, udzielających korepetycji za 1–1,50 zł, a także 1500 studentów, 200 praktykantek nauczycielskich i 150 uczennic seminarium nauczycielskich. Bogaci Żydzi często woleli korzystać z usług chrześcijańskich korepetytorów. Rynek korepetycji był zatem rozwinięty. *List nauczyciela ze Lwowa*, „Hamaor" 1898, nr 5, s. 51.

[125] CDIAUL 701, 3, sygn. 2639, k. 82, 84–85.

[126] CDIAUL 701, 3, sygn. 2694, k. 20–30, k. 151.

[127] Tzw. księgi zastępstw i poświadczenia lekarskie z lat 1899–1913 kierowników szkoły – Henryka Biegeleisena i Joanny Planer – dokumentujące fatalne warunki, panujące w owej szkole zob.: CDIAUL 701, 2, sygn. 1066.

[128] CDIAUL 701, 3, sygn. 2826, k. 3, 34.

[129] Natan Samuely, znany i ceniony pisarz i poeta niemiecko- i hebrajskojęzyczny. CDIAUL 701, sygn. 561, k. 12.

[130] CDIAUL 701, 2, sygn. 955, k. 13–17.

Tabela 64. Wykaz zarobków nauczycieli szkoły męskiej im. A. Kohna w roku szkolnym 1905/1906

Imię i nazwisko	Pensja wraz z dodatkami (korony)
Samuel Wolf Guttman	2690
Samuel Schlag	2560
Herman Späť	2310
Artur Załęcki	1840
Edward Rein	2460
Leon Eichel	1970
Zygmunt Taubes	2090
Jakub Weintraub*	1000
Mina Wasser (na etacie szkoły żeńskiej)	120 (1140 w żeńskiej)

* Właśc. Mojżesz Mestel, egzamin dojrzałości w CK Gimnazjum we Lwowie w 1905 r., absolwent Zakładu dla Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej we Lwowie. Uczył religii i hebrajskiego w szkole męskiej, ale też w IV Gimnazjum we Lwowie, oprócz tego śpiewu i rysunków. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 30.

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 815, k. 42–43.

Tabela 65. Porównanie zarobków rocznych nauczycieli szkoły żeńskiej im. A. Kohna we Lwowie z symulacją ich zarobków (wg funkcji i stażu) w wybranych szkołach ludowych w Galicji (stan na rok 1907) w koronach

Lp.	Imię i nazwisko	Zarobki realne w szkole im. A. Kohna	Symulacja zarobków w szkole ludowej w Krakowie i we Lwowie (I klasa płac)	Symulacja zarobków w szkole ludowej w Gródku, Jaworowie i Trembowli (II klasa płac)
1.	Joanna Planer	2800	3550	3150
2.	Zygmunt Linial	1460	3150	2850
3.	Franciszka Drobner	1810	2950	2500
4.	Antonina Gottlieb	1810	2750	2500
5.	Ewa Taubes	1520	2600	2150
6.	Ida Teitelbaum	1520	2600	2150

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 216, k. 3.

Dane zawarte w tabeli przekonują, że zarobki nauczycieli w szkole wyznaniowej we Lwowie były niższe nie tylko od równorzędnych szkół we Lwowie i w Galicji, ale i od szkół z II klasą płac, czyli znajdujących się na prowincji.

Na osobną uwagę zasługuje sytuacja materialna nauczycielek żydowskich. Generalnie kobieta wykonująca zawód nauczyciela w Galicji była w trudniejszym położeniu niż mężczyzna. Mężczyźni awansowali szybciej, nawet mimo niższych kwalifikacji. Wiele nauczycielek pracowało na stanowiskach niższych

niż ich kwalifikacje, tymczasowo lub w zastępstwie. Rzadko bywały kierowniczkami, nie były też reprezentowane we władzach oświatowych. Cieniem na ich sytuacji zawodowej kładł się przepis o obniżeniu poborów po zamążpójściu o 10%. Środki te były przeznaczone na pokrycie kosztów zastępstwa potencjalnego macierzyństwa[131].

Podstawową płaszczyzną, na której zarysowywała się różnica między mężczyzną a kobietą nauczycielem, były zarobki. Ustawodawstwo zastrzegało lepiej płatne posady dla mężczyzn, zarówno w szkołach ludowych, jak i wydziałowych. W szkołach średnich męskich kobiet w ogóle nie zatrudniano. W szkołach żeńskich czyniono to z oporami, głównie z powodu konkurencji zawodowej i przeświadczenia, iż w gimnazjach wykładają tylko mężczyźni[132]. Przykładem dyskryminacji było rozporządzenie lwowskiej gminy z roku 1890, zgodne z zaleceniami RSK, związane z reorganizacją szkół wyznaniowych. Otóż kierownikowi szkoły męskiej im. A. Kohna wyznaczono wynagrodzenie roczne w wysokości 900 złotych reńskich oraz 300 złr dodatków, podczas gdy kierownicze stanowisko w szkole żeńskiej oznaczało roczne zarobki w wysokości 600 złr i dodatki w wysokości 200 złr. Nauczyciel starszy w szkole męskiej otrzymywał 800 lub 700 złr, natomiast nauczycielka starsza w szkole żeńskiej 600 złr. Nauczyciele młodsi w szkole męskiej zarabiali po 600 i 500 złr, a w żeńskiej 400 złr. I wreszcie praktykant w pierwszej szkole otrzymywał 300 lub 240 złr, natomiast w żeńskiej – 240 lub 120 złr[133].

Pozostające na etacie państwowym nauczycielki miały ograniczoną możliwość publicznego wyrażania swoich poglądów i obrony interesów zawodowych. 10 kwietnia 1892 r. w sali ratusza lwowskiego odbył się oficjalny wiec kobiet, szeroko reklamowany w prasie i na afiszach. Przedmiotem dyskusji było m.in. kształcenie kobiet na poziomie średnim i wyższym. Wzięło w niej udział kilka nauczycielek żydowskich ze szkół im. Kohna i Czackiego. Jedna z nich, Regina Goldfarb, zabrała nawet głos w sprawie położenia praktykantek i nauczycielek młodszych, akcentując ich trudną sytuację materialną i zawodową. Pracowały one bezpłatnie lub za marną płacę, nie mogły się samodzielnie utrzymać, a po

---

[131] K. Dormus, *Galicyjskie stowarzyszenia i organizacje kobiece doby autonomicznej jako wyraz kobiecych dążeń do samoorganizacji*, [w:] *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki… Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich po 1918 roku* (*na tle porównawczym*), t. 1, red. A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc, Warszawa 2009, s. 330–331; W. Smakulska, dz. cyt., s. 73. Ilustracją sytuacji nauczycielki wychodzącej za mąż jest przykład Laury Kolb-Schleyen. Od roku 1890 uczyła w szkole żeńskiej im. A. Kohna, a gdy w 1896 r. zawarła związek małżeński z Arturem Schleyenem, otrzymywała zaledwie 60% dotychczasowych poborów, resztę zatrzymywała gmina wyznaniowa „na ewentualne zastępstwa" (CDIAUL 701, 3, sygn. 2826, passim).

[132] A. Bilewicz, *Nauczycielki prywatnych średnich szkół żeńskich w Galicji 1896–1914*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 6: *Nauczyciele galicyjscy*. *Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, Rzeszów 1996, s. 131.

[133] CDIAUL 701, 2, sygn. 683, k. 43.

kilku latach ulegały wypaleniu zawodowemu. Uczestniczki wiecu złożyły podpisy pod petycją do Sejmu Galicyjskiego o wsparcie rozwoju szkół średnich i wyższych żeńskich. RSOM we Lwowie postanowiła wyciągnąć sankcje dyscyplinarne, uzasadniając, że nauczycielkom, czyli pracownikom państwowym, nie wolno zabierać głosu publicznie bez wiedzy pracodawcy. R. Goldfarb, odwołując się, argumentowała, że na podobnym wiecu w Wiedniu nauczycielki nie tylko wzięły udział w dyskusji, ale i były umieszczone w oficjalnym programie. 4 lipca 1892 r. RSOM podjęła decyzję o zwolnieniu z pracy będących na wiecu Laury Kolb, Laury Perlmutter i Fryderyki Morgenstern, a zezwoliła na dalsze odbywanie praktyki Joannie Zach i Jachet Unterricht. Nagany udzielono Chanie Perlmutter i Salomei Perlmutter[134], a tej ostatniej także odebrano kierowanie klasą i obniżono pobory do 240 złr[135]. Władze szkolne oczekiwały zatem od podwładnych podporządkowania nie tylko na terenie szkoły, ale i poza nią. Wystąpienia publiczne były traktowane jak niesubordynacja i karane.

Problem ten dotyczył nie tylko nauczycielek żydowskich. Aby bronić interesów zawodowych, w 1892 r. (a więc w tym samym co wspomniany wiec) we Lwowie powołano pierwsze stowarzyszenie nauczycielek. Na jego czele stanęła Zofia Romanowicz. Skupiło ono około 250 nauczycielek szkół ludowych, wydziałowych i średnich. Stowarzyszenie miało charakter samopomocowy – nie angażowało się w sprawy polityczne. W 1896 r. zainicjowano dziesięciomie-

[134] Kierownik szkoły Szczęsny Parasiewicz, współpracownik m.in. „Szkoły", sporządzając charakterystykę grona nauczycielskiego szkoły męskiej T. Czackiego, zwrócił szczególną uwagę na nauczycielkę młodszą Salomeę Perlmutter: „W klasie pracuje i stara się o młodzież. Jest skorą do różnych reform w szkolnictwie i do krytyki w ogóle, w gronie też wskutek tego nie jest szanowaną tak, jakby szanowaną być mogła" (CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 68–69). Niepokorny charakter, a także talent pedagogiczny zaważyły jednak na tym, iż w późniejszych latach została nauczycielką w Liceum im. Królowej Jadwigi we Lwowie, uzyskała także stopień doktora oraz była organizatorką socjalistycznego ruchu kobiecego na terenie Galicji. Organizowała pierwsze strajki robotnic (M. Fuks, *Perlmutter S.*, PSB, t. 25, red. E. Rostworowski, Wrocław 1980, s. 630). Była prelegentką na Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, oddział we Lwowie, obok m.in. Hermana Diamanda i Wilhelma Feldmana (R. Terlecki, *Oświata dorosłych*..., s. 169).

[135] CDIAUL 178, 2, sygn. 5686, k. 2–27. O sytuacji nauczycielek w szkole galicyjskiej zob.: K. Dormus, *Pierwsze zawodowe stowarzyszenie nauczycielek galicyjskich i ich wpływ na ówczesne życie szkolne*, [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyci*el, red. K. Dormus, R. Ślęczka, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej", t. 1, Kraków 2012, s. 462–491. Ruch feministyczny zataczał coraz szersze kręgi, wśród wielu jego działaczek były nauczycielki. Przy okazji I Wystawy Krajowej we Lwowie w 1894 i zwołanego w dniach 16–18 lipca tego roku I Kongresu Pedagogów feministki z Galicji i Królestwa wyraziły swe poglądy na temat kształcenia kobiet. Referat K. Bujwidowej przekonywał słuchaczy o konieczności utworzenia żeńskiego gimnazjum klasycznego. A. Bilewicz, *Prywatne*..., s. 31; T. Gumuła, *Kwestia kształcenia kobiet*..., s. 147–149. Zob. również: L. Harabasz, *U źródeł zawodowego ruchu nauczycielskiego w Galicji*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1969, nr 4, s. 497–516; a także DALO 3, 1, sygn. 3715, k. 221, 230, 231, gdzie doniesienie do magistratu o udziale Sary i Chany Perlmutter w wiecu, przemowach i wyrokach.

sięczne kursy przygotowujące kobiety do egzaminów na nauczycielki szkół wydziałowych, wspierano także wysiłki utworzenia gimnazjum żeńskiego i udostępnienie studiów wyższych dla płci pięknej. Dzięki działalności towarzystwa zwiększyła się liczba uczennic przyjmowanych do seminariów żeńskich. Utrzymywało ono także własną bibliotekę, schronisko dla przyjezdnych podchodzących lub przygotowujących się do egzaminów nauczycielskich, biura pośrednictwa pracy, porady i konsultacje lekarskie. Z niego właśnie w 1898 r. po raz pierwszy w Austrii kobieta weszła do RSOM we Lwowie, była to dyrektor szkoły żeńskiej wydziałowej, członkini Stowarzyszenia Pracy Kobiet we Lwowie, Wincenta Longchamps[136].

W okresie międzywojennym sytuacja materialna nauczycieli szkół powszechnych nie uległa zmianie, nadal była zła. Niskie zarobki mieli nauczyciele szkoły im. A. Kohna, utrzymywanej przez gminę żydowską. Ich uposażenia nadal były niższe nawet od nauczycieli szkół wiejskich[137], mimo to 1 maja 1937 r. przeprowadzono jeszcze redukcję poborów dla wszystkich urzędników gminy żydowskiej, a zatem i dla nauczycieli.

W latach 20. nauczyciel szkoły powszechnej był jednym z najsłabiej opłacanych zawodów publicznych. Pochodził najczęściej ze stanu chłopskiego, z rodziny nauczycielskiej lub niższych urzędników[138]. Jak podaje Jolanta Kamińska-Kwak, w latach 30. XX w. rodzina nauczycielska we Lwowie dysponowała budżetem rocznym w wysokości około 4228 zł, które przeznaczano głównie na pokrycie podstawowych potrzeb – zakup żywności, odzieży i opłatę komornego[139].

W roku szkolnym 1935/1936 w całym województwie lwowskim pracowało 8742 nauczycieli, w tym 5282 kobiety. Większość z nich, bo 7268, była zatrudniona w szkolnictwie publicznym, pozostali – w prywatnym. W całej owej populacji nauczycieli wyznania mojżeszowego było 328, w tym 209 kobiet. Stanowili oni w sumie 3,75% ogółu[140].

---

[136] Stowarzyszenia dążące do emancypacji kobiet na terenie Galicji powstały później niż na Zachodzie i w Stanach Zjednoczonych. Ruch kobiecy rozwinął się w ostatnim dziesięcioleciu XIX w., wspierany przez prasę, m.in. lwowski „Ster" i „Przedświt" oraz krakowskie „Nowe Słowo". W Galicji kobiety skupiały się na celach oświatowych, samopomocowych i patriotycznych, na dalszym planie lokując działania na rzecz emancypacji. Włączały się do szerszych akcji, np. walka o dopuszczenie kobiet do uniwersytetów czy uzyskanie prawa głosowania na początku XX w. W roku zaś 1903 we Lwowie założono Stowarzyszenie Prywatnych Nauczycielek i Urzędniczek dla Galicji i Bukowiny, a w 1910 Stowarzyszenie „Protection" im. Joanny d'Arc, wspierające nauczycielki języków obcych przyjeżdżające do Galicji. K. Dormus, *Galicyjskie stowarzyszenia…*, s. 332, 335, 482; A. Bilewicz, *Prywatne…*, s. 103, 105; B. Czajecka, *„Z domu w szeroki świat…". Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990.

[137] CDIAUL 701, 3, sygn. 892, k. 6.

[138] J. Kamińska-Kwak, *Inteligencja…*, s. 167.

[139] Tamże, s. 82.

[140] Tamże, s. 167.

Tabela 66. Wykaz lat pracy i zarobków nauczycieli szkoły im. A. Kohna w roku 1937

Lp.	Imię i nazwisko	Wykształcenie i kwalifikacje	Lata pracy w innych placówkach	Rozpoczęcie pracy w szkole im. A. Kohna	Razem lat	Płaca zasadnicza (zł)
1.	Herman Spät	egz. dojrz. Lwów 1885; kwalifikacja naucz. 1888; kurs rys. artyst. i mech-tech. w RSK 1902	—	1.09.1885	52	526,63
2.	Mina Schaffer	1892 ed.; 1894 kwal.; kurs kart. Slojdu dziewcząt	4 lata w szkołach państwowych	1.12.1898	43	385,20
3.	Ida Grünhaut	egz. d. 1905 w Samborze; kwal. 1908	od 1905 r. w szkołach państwowych	1922 (liczone od 1914)	32	251,39
4.	Sala Wurm	.	od 1916	1923 (liczone od 1918)	21	248,62
5.	Chune Spierer	słuchacz wydziału prawa U. we Lwowie	od 1925	1926	12	256,47
6.	Anna Zelcer	.	od 1925 w Żydowskim Towarzystwie Szkół Ludowych	1926	12	217,04
7.	mgr Jakub Margulies	.	od 1924 w sierocińcu	1927	13	249,80
8.	Łucja Wieser	.	od 1915	1924	22	271,18
9.	Dorota Haber	.	od 1915 w Szkole Ewangelickiej we Lwowie	1927	23	249,80
10.	Rela Tolmaczowa (Szkoła dla Głuchoniemych im. I. Bardacha)	.	od 1905	1920 (liczone od 1913)	24	310,63
11.	Michał Schapira	.	od 1927 w sierocińcu we Lwowie	1929	10	226,27
12.	Cyla Adler	.	od 1927 w Żydowskim Towarzystwie Szkół Ludowych	1930	10	207,80
13.	dr Maria Öhlenberg	.	.	1927	10	200
14.	dr Maurycy Salpeter	.	4 lata w państwowych szkołach średnich	1933	8	150

Źródło: CDIAUL 701, 3, 2292, passim.

Omówione pokolenia nauczycieli żydowskich, wstępujące i schodzące z ścieżki zawodowej na przestrzeni lat od końca XVIII w. do wybuchu II wojny

światowej, ukazują postęp, jaki dokonał się w oświacie elementarnej w tym okresie. Stwierdzenie to ilustrują przede wszystkim biogramy przedstawicieli kolejnych generacji nauczycielskich zatrudnionych w szkołach wyznaniowych im. A. Kohna. Zapoznanie się z nimi przybliża również zmiany zachodzące w świadomości społecznej Żydów w odniesieniu do oświaty publicznej – od jawnej wrogości w czasach Homberga, poprzez stopniowo przełamywaną niechęć przez szkoły kohnowskie, aż do akceptacji, która otworzyła oświatę publiczną masom żydowskim na przełomie XIX i XX w. oraz w Drugiej Rzeczypospolitej. W okresie tym nauczyciele żydowscy pracujący w szkołach publicznych stali się pełnoprawną częścią społeczności nauczycielskiej Lwowa, mając swój udział w organach zarządzających oświatą, towarzystwach pedagogicznych, ruchu wydawniczym, a także naukowym. System oświatowy stwarzał równe warunki awansu zawodowego dla Żydów i innych nacji. Bez ograniczeń korzystali oni z form doskonalenia zawodowego oferowanych odpowiednio przez RSK oraz KOSL. Nauczyciele żydowscy dzielili dolę nauczycieli galicyjskich. Ich sytuacja materialna była trudna, wynikała z kondycji finansowej całego kraju. Występowała także dyskryminacja kobiet w zawodzie, przejawiająca się przede wszystkim w zarobkach.

2. Szkoły średnie ogólnokształcące

Bardzo dobrym przygotowaniem zawodowym odznaczało się grono pedagogiczne gimnazjów prowadzonych przez ŻTSLIŚ. Wielu nauczycieli miało tytuł doktora (Salomon Igel, Debora Vogel, Leon Gutman, Ozjasz Gottesman, Maksymilian Rosenbusch, Leon Klinghofer, Eugenia Pordes, Jakub Schall, Jakub Wieler, Maria Barabasch, Stefania Wepperówna, Adela Gross, Bernard Schwadrau, Maurycy Lewin, Brossowa oraz lekarze szkolni Sala Arnold-Buchsbaum i Eliasz Mordechaj Biekeles). Niektórzy z nich prowadzili działalność naukową i udzielali się społecznie[141].

Postacią wybitną był Jakub Schall (1890 – po 1941), nauczyciel geografii oraz historii. Studiował na uniwersytetach we Lwowie, Czerniowcach i w Wiedniu, gdzie w 1918 r. uzyskał tytuł doktora. W latach 1916–1918 służył w armii austro-węgierskiej, a po powrocie do Lwowa został nauczycielem w ŻTSLiŚ. Publikował prace historyczne w prasie polskiej i żydowskiej. Był członkiem Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa i wielu innych stowarzyszeń kulturalno-oświatowych. Prowadził też audycję w Polskim Radiu. Opracował kilka podręczników do historii Żydów oraz publikacji poświęconych historii lokalnej (np. *Przewodnik po zabytkach żydowskich Lwowa* – 1935; *Dawna Żółkiew i jej Żydzi* – 1939)[142].

W gimnazjach ŻTSLiŚ pracował również Leon Gutman. Urodzony w 1896 r. we Lwowie. Tam też w roku 1914 ukończył V Gimnazjum, a eksternistyczny egzamin dojrzałości zdał w lipcu 1915 r. Na Uniwersytecie Lwowskim uzyskał dyplom magistra filozofii oraz doktora w zakresie orientalistyki. W roku szkolnym 1921/1922 pracował jako praktykant w gimnazjach ŻTSLiŚ we Lwowie, w latach 1922–1926 był zatrudniony w szkołach w Grodnie, a od 1929/1930 r. powrócił do gimnazjów lwowskich jako nauczyciel religii, j. hebrajskiego i historii żydowskiej. Prowadził badania naukowe – był autorem książki *Na marginesie wskazań psychologii indywidualnej* (Lwów 1932). Publikował artykuły na łamach lwowskiego „Przeglądu Społecznego", m.in. *Przyczynek do rewolucji*

[141] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 6–8; 179, 3, sygn. 866, k. 42.

[142] RŻ [Rafał Żebrowski], *Schall Jakub*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003, s. 486.

duchowej wieku (1930, numer kwietniowy), *Idea jedności w wychowaniu* (1930, październik), *Dwa pożyteczne dzieła pedagogiczne* (1931, luty), *Psychologia na usługach wychowania* (1931, kwiecień), *Nowe cele – nowe drogi* (1931, lipiec)[143].

Znaczącą postacią był dyrektor gimnazjum męskiego Salomon Igel. Urodzony w 1889 r. w Złoczowie, pedagog i filozof, zajmował się psychologią i semiotyką. Był wychowankiem Kazimierza Twardowskiego. Opublikował cenioną rozprawę *O przedmiocie psychologii* (1927) oraz klika prac pedagogicznych (np. *Filozofia w liceum ogólnokształcącym*, „Muzeum" 1935, z. 2–3; przyczynił się do rozwoju metodyki filozofii w szkole średniej). Za jego kierownictwa w gimnazjum męskim wprowadzono interesujące innowacje, takie jak: system daltoński, praca pod kierunkiem, metoda projektów. Sam wykładał propedeutykę filozofii. W 1942 r. popełnił samobójstwo, by uniknąć aresztowania przez Niemców[144].

W szkołach ŻTSLiŚ pracowała także Debora Vogel-Barenblüth (1902 Bursztyn – 1942 Lwów); pisarka, poetka, eseistka. Miała doktorat z filozofii uzyskany na UJK, współpracowała z Polską Akademią Umiejętności i „Przeglądem Społecznym". Była też muzą Brunona Schulza, zainspirowała go do wydania korespondencji z nią, która ukazała się jako *Sklepy cynamonowe*[145].

Nietuzinkowym pedagogiem był nauczyciel rysunku Emil Kunke (ur. 11 V 1897 we Lwowie, zmarł w 1943). Studiował na uniwersytetach we Lwowie i w Wiedniu. Był znanym malarzem, grafikiem i rysownikiem, związanym z lwowską awangardą – kierował działalnością grupy artystycznej Ster. Brał udział w wystawach sztuki modernistycznej. W swoich dziełach, które zaginęły podczas II wojny światowej, podejmował m.in. tematykę biblijną oraz dotyczącą historii i obyczajowości żydowskiej; malował akwarelą[146].

Wysoki poziom kształcenia i kwalifikacji zawodowych nauczycieli gimnazjum męskiego podkreślił w swoich wspomnieniach jego znany absolwent, Adam Schaff. W pamięć zapadł mu nauczyciel języka niemieckiego Abraham Ehrlich, który hołdował „[…] metodzie nauczania języków obcych przez uczenie się na pamięć klasycznych tekstów literatury w danym języku"[147]. Wśród najbardziej wymagających nauczycieli A. Schaff wymienił również Gustę Margulies-Sternberg:

> była to młoda i ładna kobieta, ale chłopcy zamiast kochać się w niej, jak należało, umierali przed nią ze strachu. Dziś jest zdenerwowana – opisuje typowe zajęcia A. Schaff –

[143] CDIAUL 179, 2 a, sygn. 1583, k. 1.

[144] RŻ [Rafał Żebrowski], *Igel Salomon*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003, s. 625; J. Woleński, *Żydzi w lwowskim środowisku filozoficznym*, „Midrasz" 2006, nr 7–8, s. 23.

[145] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 70, 73; MN [Małgorzata Naimska], *Vogel*(*Fogel*)*-Barenblüth Debora*, [w:] *Polski słownik judaistyczny…*, t. 2, s. 765, szerzej: K. Szymaniak*, Być agentem wiecznej idei. Przemiany poglądów estetycznych Debory Vogel*, Kraków 2006.

[146] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 7–8; ZB i RP [Zofia Borzymińska i Renata Piątkowska], *Kunke Emil*, [w:] *Polski słownik judaistyczny*…, t. 1, s. 846.

[147] A. Schaff, dz. cyt., s. 30.

> tylne ławki starają się zniżyć i zniknąć z widoku. […] Gorzej, gdy jest bardziej zła i od progu zagaduje cię po łacinie, i trzeba sobie „porozmawiać" z nią w tym cholernym języku, albo dwójka. W grece są różne stopnie trudności tekstu […], ale gdy panna Margulies dała nam do tłumaczenia wiersze Safo, to załamali się nawet najlepsi[148].

Nauczyciele ŻTSLiŚ powołali Związek Nauczycieli Lwowskich Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich. W statucie z 1929 r. zapisano, iż celem tego ciała była troska o materialne położenie jego członków, nauczycieli, ochrona ich pracy, pomoc wzajemna i działalność oświatowa. Związek reprezentował nauczycieli w kontaktach z pracodawcą, czyli zarządem ŻTSLiŚ. Udzielał bezprocentowych pożyczek, zapomóg w czasie choroby lub niezdolności do pracy, urządzał odczyty, dyskusje wśród członków oraz wydawał pisma o treściach zawodowych. Na budżet towarzystwa składały się wpłaty członków, dobrowolne datki, dochody z imprez i innych źródeł. W skład komitetu zarządzającego wchodzili: Adela Gross, Jakub Salz oraz Zygmunt Roth[149].

Również nauczyciele Gimnazjum Żeńskiego Józefy Goldblatt-Kamerling we Lwowie mieli wysokie kwalifikacje. W zachowanym sprawozdaniu powizytacyjnym z końca roku 1919 podano zwięzłą charakterystykę grona pedagogicznego. Kierowniczka, będąca jednocześnie właścicielką szkoły, skrupulatnie wypełniała zarządzenia władzy szkolnej, starannie prowadząc dokumentację i ograniczając fluktuację sił pedagogicznych. W doborze kadry nauczającej kładła nacisk na doświadczenie zawodowe – spośród 22 nauczycieli w 1919 r. tylko trzy osoby pracowały krócej niż dwa lata, a pozostałe zatrudniono jeszcze przed wojną. Wśród nich 15 osób było wyznania mojżeszowego, a pozostałe – katolickiego. Uczyło 13 mężczyzn i 9 kobiet (wraz z kierowniczką). Mężczyźni mieli stałe posady w gimnazjach państwowych, w szkole prywatnej pracując od 4 do maksymalnie 12 godzin. Cztery kobiety pracowały wyłącznie w szkole J. Goldblatt-Kamerling, a pozostałe także w innych zakładach prywatnych[150]. Religii mojżeszowej nauczali dr Lewi Freund i Benjamin Silberschütz, języka polskiego profesorowie gimnazjalni: z VII Gimnazjum – Jan Gawlikowski, z filii IV Gimnazjum – Wacław Borzemski, z Gimnazjum Akademickiego – dr Henryk Biegeleisen. Lekcje łaciny prowadzili: z VII Gimnazjum dr Jakub Handel, z Gimnazjum Akademickiego Józef Rozdolski, z VI Gimnazjum dr Artur Rappaport, greki także A. Rappaport oraz z Gimnazjum Akademickiego Grzegorz Nalewajko i J. Rozdolski, a niemieckiego z II Gimnazjum dr Teodor Nacher. Geografii i historii nauczał z IX Gimnazjum Rudolf Wacek, matematyki – C. Klaften, fizyki dr Sterner-Weinrebowa i dr Włodzimierz Lewicki. Propedeutykę filozofii

[148] Tamże.

[149] Pod koniec roku szkolnego 1929/1930 związek skutecznie reprezentował nauczycieli w sporze z ŻTSLiŚ, gdy nie otrzymali pensji. CDIAUL 701, 3, sygn. 1088, k. 1–6; *Zatarg we Lwowie*, „Praca Nauczycielska" 1930, z. 7–8, s. 144, 145. Związek ten rozważał również możliwość przyłączenia się do Związku Zawodowego Nauczycieli Szkół Średnich Żydowskich w Polsce.

[150] CDIAUL 179, 3, sygn. 825, k. 9.

wykładali C. Klaften i A. Rappaport, a rysunku odręcznego uczył Stefan Pikor z filii IV Gimnazjum. W klasach młodszych pracowali także suplenci[151].

W ocenach kolejnych wizytatorów kadra nauczająca wypadała pozytywnie. W roku 1931 Stanisław Pająk wydał pochlebną opinię o działaniach J. Goldblatt-Kamerling jako kierowniczki i właścicielki szkoły:

> Starania właścicielki o pozyskanie dobrych nauczycieli dla zakładu […] zdają się wskazywać, że właścicielka umie godzić interes osobisty z interesem młodzieży i potrzebami zakładu kształcąco-wychowawczego[152].

O gronie pedagogicznym zaś napisał: „posiada pełne kwalifikacje zawodówek, jedna tylko nauczycielka uczy na podstawie egzaminu naukowego bez egzaminu pedagogicznego"[153]. S. Pająk podkreślił też rodzinną atmosferę wśród pracowników, opartą na szacunku wobec kierowniczki i długoletniej znajomości współpracowników, dzięki utrzymaniu stałego składu pracowników[154]. Nowy wizytator, Jan Chmaj, podtrzymał wysoką ocenę swego poprzednika. Po wizytacji w 1933 r. stwierdził:

> Grono nauczycielskie posiada w swym składzie niektóre jednostki wybitne; w całości przedstawia się pod każdym względem dodatnio. Jest sumienne i obowiązkowe, idzie z postępem czasu zarówno w dziedzinie nauczania, jak i wychowania, a swój stosunek do młodzieży umie ułożyć w sposób właściwy i dla zadań szkoły pożyteczny[155].

Z kolei Zygmunt Gerstmann w marcu 1938 r. tak oto ocenił kadrę szkoły:

> przygotowanie fachowe grona zupełnie zadowalające z wyjątkiem nauczania zajęć praktycznych; pilność i sumienność pracy grona nie budzi żadnych wątpliwości, natomiast uzdolnienia dydaktyczne nie są wyrównane, mimo że grono okazuje odnośne zainteresowanie i ogólną teoretyczną znajomość podstawowych zasad nowoczesnego nauczania[156].

Podobnie kadra nauczycielska Gimnazjum Żeńskiego dr Adeli Karp-Fuchsowej zatrudniała nauczycieli gimnazjów państwowych. Ich praca zyskiwała pochlebne oceny wizytatorów[157].

Nauczyciele prywatnych szkół średnich korzystali z oferty doskonalenia zawodowego KOSL. Grono pedagogiczne ŻTSLiŚ uczestniczyło w kursach metodycznych m.in. robót ręcznych kobiecych, przyrody, bibliotekarstwa, gimnastyki rytmicznej. W 1931 r. z Gimnazjum Żeńskiego ŻTSLiŚ udział wzięli: E. Kunke i Sachsenahusówna w kursie dla nauczycieli robót ręcznych, dr Adela Gross obserwowała lekcję pokazową Paszkudskiego w II Gimnazjum, Berta Ciferblattowa i dr Henryka Fleck-Silber[158] – w V Gimnazjum, Lota Roth i Nechamkisówna

[151] Tamże, k. 10–11.
[152] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 11.
[153] Tamże.
[154] Tamże, k. 22.
[155] Tamże, k. 37.
[156] Tamże, k. 62.
[157] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 97.
[158] Dr Henryka Fleck-Silber, ur. 27 XI 1886 r. w Drohobyczu, doktorat z filologii polskiej i historii na Uniwersytecie im. Jana Kazimierza we Lwowie 28 V 1913 r., egzamin nauczycielski

uczestniczyły w kursie Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, ówczesna zaś kierowniczka szkoły dr Brossowa i Bronisława Holzowa uczęszczały na kurs dla kierowników i wychowawców[159]. W roku szkolnym 1931/1932 w kursach wzięło udział 11 spośród 25 nauczycieli gimnazjum męskiego ŻTSLiŚ[160]. Natomiast kadra gimnazjum żeńskiego w 1933 r. korzystała z ognisk metodycznych: geograficznego w Gimnazjum kr. Jadwigi (Adela Grossowa), polonistycznego w X Gimnazjum (dr Stefania Wepperówna i Sabina Grützowa), robót ręcznych w VIII Gimnazjum (Sachsenhausówna), biologicznego w XI Gimnazjum (L. Roth), chemiczno-fizycznego w VIII Gimnazjum (B. Ciferblattowa i Halpernówna). Ponadto w konferencjach filologów uczestniczyły A. Grossowa, B. Holzowa i Gusta Margulies-Sternberg, matematyków – Ignacy Holz i Silber, dyrektorów – B. Holzowa, dr Eugenia Pordes, S. Wepperówna, G. Margulies-Sternberg, lekarzy szkolnych – dr Buchsbaumowa[161].

Także nauczyciele Gimnazjum Żeńskiego dr Adeli Karp-Fuchsowej mieli możliwość doskonalenia zawodowego w kołach metodycznych prowadzonych przez KOSL. I tak dr G. Badian brał udział w posiedzeniach ognisk: fizycznego, przyrodniczego, germanistycznego i pracy ręcznej, Blankenheimowa – germanistycznego, pracy ręcznej (ponadto odbyła jedną lekcję pokazową j. niemieckiego w gimnazjum, wygłosiła referat na konferencji rejonowej nauczycieli zajęć praktycznych, zapisała się na kurs j. niemieckiego organizowany przez ośrodek metodyczny w Wiedniu), Binderówna – ukończyła kurs spółdzielczości, Adela Fuchsówna uczestniczyła w posiedzeniach ogniska germanistycznego, Janowski i Pöckhowa – historycznego, Jarocka – geograficznego, Schulbaumówna – filologicznego (współpracowała też z czasopismem „Filomata"), Zuckerówna – wychowania fizycznego[162].

Doskonalenie zawodowe zapewniały także odczyty i dyskusje podczas szkolnych konferencji nauczycielskich. Poruszano podczas nich tematy dydaktyczne i wychowawcze, opierając się na najnowszych ustaleniach światowych badań pedagogicznych. W roku szkolnym 1931/1932 podczas posiedzeń rady pedagogicznej gimnazjum męskiego ŻTSLiŚ referaty wygłosili S. Igel: „O zasadniczych trudnościach w reformie dydaktyki i historii" i „O wychowaniu państwowym młodzieży żydowskiej", E. Kunke „O znaczeniu nauki rysunków", a także Z. Roth „Prasa pedagogiczna polska i niemiecka w 1931 r."[163]. W roku zaś 1932/1933 referaty zaprezentowali: dr Karlówna pt. „Podstawy psycholo-

z j. polskiego dla szkół średnich w 1915, praktyka nauczycielska w Gimnazjum w Stryju, w prywatnym żeńskim gimnazjum w Warszawie (1919–1921), w gimnazjum żeńskim Brückówny (1922), od 1923 w szkole TWR oraz w gimnazjum ŻTSLiŚ we Lwowie. Uczyła języka polskiego i historii. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 20.

[159] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 12.

[160] Tamże, k. 89.

[161] Tamże, k. 50.

[162] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 97.

[163] CDIAUL 179, 2, sygn. 845, k. 89.

giczne programów szkolnych", „Poradnictwo zawodowe i psychotechnika"; mgr Gottesmanówna „Najnowsze metody nauczania historii"; dr S. Guttman „Psychika młodzieży żydowskiej"; Holzowa „Zagadnienie karności w wychowaniu młodzieży"[164]. Lekcje zaś wzorowe odbyli: historii w klasie V dr J. Schall, hebrajskiego w V Rechter, historii w II E. Kunke i etyki w VII S. Guttman[165].

Odczyty podczas posiedzeń rady pedagogicznej w roku szkolnym 1934/1935 w Gimnazjum Żeńskim dr Adeli Karp-Fuchsowej miały charakter instruktażu wychowawczo-dydaktycznego. I tak dr Schulbaumówna wygłosiła referat pt. „16-letnia uczennica", Blankenheimowa „Główne zadania badań młodocianych charakterów", a Z. Fuchsowa „Sprawozdanie z czasopisma «Zrąb»"[166].

A zatem kadra pedagogiczna zatrudniona w żydowskich szkołach średnich wyróżniała się wysokimi kwalifikacjami. Towarzystwom i osobom prywatnym je utrzymującym przyświecały dwie strategie jej budowania. Jeśli chodzi o ŻTSLiŚ, zatrudniano nauczycieli, dla których utrzymywane przez ŻTSLiŚ gimnazja i seminarium były głównym miejscem pracy (w wielu przypadkach jedynym), w prywatnych zaś szkołach żeńskich, takich jak J. Goldblatt-Kamerling czy A. Karp-Fuchsowej, opierano się na profesorach zatrudnionych już w gimnazjach państwowych. Ponadto ŻTSLiŚ zatrudniało tylko Żydów, w pozostałych zaś nie brano pod uwagę kryterium narodowego. W odróżnieniu od nauczycieli szkół elementarnych mieli oni wyższy standard życia – w zachowanych materiałach archiwalnych nie natrafiono na dokumenty świadczące o niskich zarobkach czy kłopotach finansowych nauczycieli szkół średnich.

[164] Tamże, k. 50.
[165] Tamże.
[166] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 74.

3. Szkoły zawodowe

W okresie autonomii galicyjskiej nie wypracowano jednolitej koncepcji kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Utrzymywało się bowiem przekonanie, że kadry placówek oświaty zawodowej nie należy specjalnie przygotowywać, a jedynie wykorzystać praktyków z różnych działów rzemiosła, handlu i rolnictwa oraz nauczycieli innych szkół. W konsekwencji nauczyciele ci pozostawali bez wsparcia metodycznego oraz podręczników, zarówno do zajęć teoretycznych, jak i praktycznych. Pierwsze seminarium kształcące nauczycieli szkół ludowych powstało dopiero w roku 1913 w Snopkowie pod Lwowem (było szkołą dwuletnią dla nauczycielek szkół gospodarczych i rolniczych)[167].

Najstarszą i jedyną żydowską szkołą zawodową w okresie autonomii galicyjskiej, była założona w 1881 r. placówka im. M. Bernsteina. Kadra pedagogiczna była niejednorodna – szkoła zatrudniała doświadczonych nauczycieli z wysokimi kwalifikacjami zawodowymi, a także rzemieślników. Funkcje kierownicze pełnili pedagodzy ze stopniem doktora. Pierwszym kierownikiem szkoły był dr Teofil Gerstman – profesor gimnazjalny i radny miasta Lwowa. O jego pozycji w środowisku nauczycielskim świadczy fakt, iż w roku szkolnym 1885/1886 powołano go na stanowisko dyrektora miejskiej szkoły przemysłowej we Lwowie. Szkoła im. Bernsteina nie ucierpiała jednak po jego odejściu, bowiem zastąpił go dr Karol Benoni, profesor Wyższej Szkoły Realnej we Lwowie. Kierował on szkołą im. Bernsteina do wybuchu I wojny światowej, przyczyniając się do jej rozwoju. Dążył on do umieszczenia w planie zajęć takich przedmiotów, a w ich programach takich treści, które dałyby głębszą podbudowę teoretyczną każdemu z zawodów zdobywanych przez uczniów. Dzięki K. Benoniemu uruchomiono bibliotekę szkolną oraz stopniowo wzbogacano bazę pomocy dydaktycznych do nauki poszczególnych rzemiosł.

Oprócz K. Benoniego kadrę pedagogiczną tworzyli także inni nauczyciele lwowskiej szkoły realnej. Otóż rysunku nauczał ceniony we Lwowie wykładow-

[167] A. Ładyżyński, *Nauczyciele szkół zawodowych w Galicji* (*1867–1914*) *i ich dorobek twórczy*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 98.

ca owego przedmiotu Franciszek Janelli, a fizyki, języka polskiego i rachunków – Salomon Mandel, zasłużony nauczyciel, m.in. wieloletni kierownik szkoły im. Abrahama Kohna we Lwowie. Ze szkoły im. A. Kohna właśnie oraz ze Szkoły Ludowej im. Tadeusza Czackiego pochodzili kolejni nauczyciele, a mianowicie: Józef Ahl (pisanie i rachunki), Bernard Bachus (język polski, rachunki), Izaak Izydor Planer (język polski, geografia, rachunki, religia mojżeszowa), Natan Rifczes (język niemiecki) i Herman Rosenthal (język niemiecki). Starannie dobraną kadrę uzupełniał Aleksander Dreżepolski, nauczyciel z Męskiego Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie (historia naturalna)[168].

Od wznowienia działalności szkoły po I wojnie światowej aż do roku 1934 kierownikiem szkoły był Herman Spät, nauczyciel rysunku i geometrii oraz języka polskiego, pełniący jednocześnie funkcję dyrektora szkoły im. A. Kohna. Grono nauczycielskie stanowili też: Dawid Berlas – nauczyciel w Szkole Powszechnej im. Jana III Sobieskiego (uczył języka polskiego i fizyki), lekarz dr Albert Damm (higiena), Eisig Hirsch (arytmetyka) i Nachum Wurm (religia i księgowość) – obaj ze Szkoły Powszechnej im. T. Czackiego, architekt inż. Marek Lakser (kurs zawodowy, geometria i technologia), złotnik Adolf Altendorf (towaroznawstwo i ćwiczenia praktyczne)[169]. Wizytujący szkołę w maju 1933 r. inżynier S. Zachara stwierdził: „U wszystkich sił nauczających widać wielką dbałość o podniesienie poziomu umysłowego u uczniów oraz energię w utrzymaniu dyscypliny"[170]. Kadra zatem miała odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i – co warte podkreślenia – świadomość misji niesienia kaganka oświaty wśród zacofanych mas żydowskich. Należy także zauważyć, że nauczyciele mieli etaty w innych placówkach oświatowych lub prywatnych, lekcje w szkole im. Bernsteina były dla nich zajęciami dodatkowymi.

Zróżnicowana pod względem kwalifikacji była także kadra szkoły zawodowej im. A. Korkisa. Zajęcia praktyczne prowadzili majstrowie z wieloletnim doświadczeniem zawodowym oraz przygotowaniem pedagogicznym, zdobytym na kursach, natomiast zajęcia teoretyczne prowadzili nauczyciele nierzadko legitymujący się stopniem doktora w zakresie nauk ścisłych i technicznych. W szkole im. A. Korkisa i przyłączonej do niej w roku 1934 szkole im. M. Bernsteina byli to drowie: Izaak Bartfeld, Izaak Damm, Leon Gelbtuch, Horacy Horowitz, Artur Mehrer, Seweryn Probst, Emanuel Schenker, Dawid Weiser[171].

W Szkole Zawodowej Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych dla Dziewcząt Żydowskich zatrudniono kadrę z wysokimi kwalifikacjami. Przedmiotów ogólnokształcących nauczali: dr Karol Klein – język polski

[168] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1889/1890*, Lwów 1890, s. 8–9. Wcześniej pracowali także Władysław Kłapkowski (rysunki), Nehemiasz Landes (rachunki), Hipolit Parasiewicz (przyroda) – K. Rędziński, *Żydowskie*..., s. 97.
[169] CDIAUL 179, 4, sygn. 813, k. 6.
[170] CDIAUL 179, 4, sygn. 1541, k. 8.
[171] CDIAUL 179, 4, sygn. 1542, k. 39; sygn. 1892, k. 1, 5.

i hebrajski, Elżbieta Gottesmann[172] – język polski i śpiew, dr Henryka Fleck-Silber – język polski i historia, Helena Goldfischer[173] – rysunki, dr Fryderyka Rottenstreich[174] – nauka o Polsce, geografia gospodarcza i nauka obywatelska, Anna Schorr[175] – rachunki i chemia, organizacja warsztatów rzemieślniczych, dr Anna Seeman[176] – chemia i fizyka. Dr Sylwia Fischler[177] prowadziła lekcje języka niemieckiego, mgr Ignacy Bombach – języka angielskiego. Religii w różnych latach nauczali mgr Józef Drommelschläger, mgr Jakub Seeman[178], a do roku 1933 Lazar Schächner, natomiast języka hebrajskiego dr Jacheta Meller[179]. Zajęcia gimnastyczne prowadziły Brucha Polturak[180]

[172] Ur. 1 IX 1902 w Żytomierzu, po konserwatorium muzycznym we Lwowie (1922), pracowała w Gimnazjum ŻTSLiŚ od 1925, od 1926 w szkole zawodowej TWR. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 21; 179, 2, sygn. 1921, k. 7–8.

[173] Ur. 21 VII 1904 w Skolem, wychowanka zawodówki TWR w 1922, Seminarium Nauczycielskie Żeńskie we Lwowie w 1924, Szkoła Przemysłowa we Lwowie w 1928, praktyka w TWR od 1925, a od 1926 nauczycielka tamże. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 21.

[174] Dr Fryderyka Rosenbaum-Rottenstreich ur. 7 IX 1898 r. w Śniatynie, egzamin dojrzałości w Gimnazjum SS Urszulanek w Kołomyi w 1914, doktorat z geografii na Uniwersytecie w Wiedniu 12 VII 1922 r., 1922–1923 w Gimnazjum Prywatnym Koedukacyjnym w Horodence, od 1923/1924 w szkole handlowej ŻTSH we Lwowie, od następnego także w szkole zawodowej TWR. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 22.

[175] Ur. w 1891 r. w Tarnopolu, po I Gimnazjum w Tarnopolu, studia filozoficzne w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, kwalifikacja zawodowa nauczycielek szkół średnich, od 1921 r. w TWR, wcześniej nauczycielka w szkole ludowej. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 9.

[176] Ur. 16 VII 1900 r. w Rudkach, z domu Fried, egzamin dojrzałości w Gimnazjum Żeńskim w Stryju w 1919, doktorat na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w 1924 r., egzamin na nauczyciela szkoły średniej w Warszawie z chemii z mineralogią i fizyki przed komisją państwową w Warszawie. Praktyka w Szkole Zawodowej Żeńskiej TWR we Lwowie w latach 1925–1927, nauczycielka fizyki; praca laboratoryjna i diagnostyka lekarska w Ubezpieczalni Społecznej we Lwowie 1928–1935. CDIAUL 179, 4a, sygn. 30, k. 28.

[177] Ur. we Lwowie, dr na UJK z niemieckiego i historii 31 VIII 1917, dyplom nauczania w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich w 1929 r., praktyka w Gimnazjum dra Niemca w 1918, Gimnazjum ŻTSLiŚ w latach 1919–1922, od 1919 w szkole TWR. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 20.

[178] Ur. 4 lutego 1900 r. w Stryju, absolwent Filii Państwowego Gimnazjum w Stryju w roku 1920, magisterium na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w 1929 r. z historii; ukończył też Instytut Nauk Judaistycznych w Warszawie i tam zdał egzamin dla nauczycieli religii mojżeszowej w szkołach średnich. Odbył praktykę nauczycielską w Gimnazjum ŻTSLiŚ we Lwowie w 1929 r., ukończył Kursy Seminaryjne dla nauczycieli hebrajskich w 1929 r., uczył też w Gimnazjum dr Adeli Karp-Fuchs – od 1926 r. CDIAUL 179, 4a, sygn. 30, k. 27 a.

[179] Dr Jacheta Goldberg-Meller, ur. 11 IX 1900 w Stryju, doktorat z filozofii na UJK 2 VIII 1925 r., biegle znająca języki niemiecki i francuski, egzamin nauczycielski zdała w Warszawie w roku 1929. Praktyka w szkole hebrajskiej Safah Berura w Stryju w latach 1919–1920, od 1921 r. w TWR (język hebrajski). Ponadto uczyła w Gimnazjum Żeńskim ŻTSLiŚ we Lwowie. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 20.

[180] Ur. 27 I 1905 r. w Przemyślanach, po Kursie Seminarium Hebrajskiego dla Ochroniarek „Tarbut" we Lwowie 30 VI 1928 r., kurs instruktorski dla gier i zabaw sportowych przy ośrodku wychowania fizycznego przy DOK we Lwowie 1927. Praktyka w DROR we Lwowie 1924–

i Regina Zucker[181]. Przedmiotów zawodowych nauczały: dr Maria Geschwind[182] (rysunki i nauka o ubiorach), C. Klaften (materiałoznawstwo i przyroda), Antonina Kessler (haft i towaroznawstwo). Instruktorkami zawodowymi w zakresie krawiectwa były: Jetti Anisfeld, Anna Reischer, Lea Buchstab[183], Klara Eillen[184], Lea Glatzer[185], Klara Menker, Felicja Mauer[186]. Ich asystentkami podczas zajęć warsztatowych były Golda Kluger i Anna Aschkenazy. Bieliźniarstwa nauczały Sara Berner[187], Ewa Willner[188] i Cecylia Hirschfeld[189], a Helena Acht – zdobnictwa. Ada Allerhand prowadziła zaś zajęcia z gospodarstwa domowego[190]. W starannie dobranym gronie pedagogicznym dziewięć osób legitymowało się tytułem doktora, pozostałe zdobyły wykształcenie uniwersyteckie lub zawodowe z tytułem mistrza w swej specjalności. W szkole dbano o doskonalenie zawodowe. Cecylia Klaften, założycielka i dyrektorka szkoły, ściśle współpracowała z gronem pedagogicznym, organizując specjalne konferencje, podnoszące poziom nauczania[191]. 23 czerwca 1923 r. inspektor szkolny Ludwik Misky, stwierdził:

1925, od 1926 kierowniczka ćwiczeń cielesnych, prowadziła kursa gimnastyczne. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 22.

[181] Ur. 31 I 1898 r. w Grabowej, ukończyła Wydział Matematyczno-Przyrodniczy UJK w 1924, Studium Wychowania Fizycznego przy Uniwersytecie w Poznaniu w 1926 r. Od roku 1929 w szkole TWR, a także w Gimnazjum Żeńskim Królowej Jadwigi (nauczycielka gimnastyki). CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 22.

[182] Ur. w Myszkowicach 15 III 1894 r., od 1928 w szkole, doktorat na UJK uzyskała 12 XI 1921 r., lekarka w Kasie Chorych we Lwowie. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 21.

[183] Lola (Lea) Buchstabówna, ur. 1885 we Lwowie, po szkole wydziałowej św. Anny we Lwowie (1899 r.) i prywatnym kursie szycia i kroju (uzyskała dyplom czeladniczy), w szkole TWR od 1919: CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 1, 18.

[184] Ur. 1 VII 1891 we Lwowie, po Szkole Przemysłowej we Lwowie (1907), kurs kroju i szycia krawiectwa damskiego w Krajowym Patronacie Rękodzieł i Drobnego Przemysłu, praktyka w warsztatach bieliźniarskich TWR Piekarska 9, od 1919 r. i w szkole zawodowej. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 18.

[185] W dokumentach Laura Glatzer, ur. 12 X 1910 r. w Czarnołżcach, powiat Tłumacz, po szkole zawodowej żeńskiej TWR we Lwowie, tam też odbywała praktykę. CDIAUL 179, 4a, sygn. 30, k. 9.

[186] Ur. 28 V 1904 r. w Grodzisku Mazowieckim. Po Państwowym Seminarium Nauczycielek Rzemiosł w Warszawie. Nazwisko panieńskie Karwasser. Od 1924 do 1928 r. instruktorka w TWR we Lwowie, w roku 1928 wyszła za mąż i wyjechała do Żywca, w 1933 r. znów we Lwowie. CDIAUL 179, 4a, sygn. 30, k. 11.

[187] Ur. 26 VII 1911 r. we Lwowie, 5 lat praktyki nauczycielskiej w Gimnazjum J. Goldblatt-Kamerling, praca w 3-letniej państwowej szkole zawodowej żeńskiej, dokształcanie w Seminarium Nauczycielek Rzemiosł w Warszawie, roczna praktyka w zakładzie produkcji bielizny. CDIAUL 179, 4 a, sygn. 30, k. 6.

[188] Ur. w Birczy 22 III 1904 r., wykształcenie niższe, w szkole do roku 1926. CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 29 i 179, 4, sygn.1706, k. 39.

[189] Absolwentka Seminarium Gospodarczego w Warszawie. CDIAUL 179, 4a, sygn. 30, k. 13.

[190] Skład kadry pedagogicznej z różnych lat zob.: CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 24, 28; 179, 4a, sygn. 30, k. 15 a.

[191] CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 17.

> Pod względem obsady przedmiotów siłami nauczycielskimi, i co za tym idzie pod względem poziomu nauki, szkoła stoi wysoko, o wiele wyżej niż małopolskie szkoły państwowe. Stan ten trzeba przypisać kierowniczce dr Klaftenowej, która całą duszą oddała się swej ideowej pracy[192].

Wśród nauczycieli tej szkoły wyróżniała się wspomniana C. Klaften. Po zdaniu matury uzyskała status słuchaczki zwyczajnej na Uniwersytecie Lwowskim i w latach 1907–1920 została asystentką w, prowadzonym przez Józefa Nussbauma-Hilarowicza, Instytucie Zoologicznym[193]. W 1913 r. uzyskała tytuł doktora w zakresie biologii i mineralogii. Opublikowała wiele nowatorskich prac z zakresu biologii eksperymentalnej, mechaniki rozwoju, histologii itp. Oprócz działalności naukowej inicjowała i realizowała wiele przedsięwzięć o charakterze pomocy społecznej. W czasie wojny pomagała sierotom wojennym, a po ustaniu działań wojennych była główną organizatorką żeńskiego szkolnictwa zawodowego w Małopolsce. Kontynuowała myśl oświatową barona Maurycego Hirscha, prekursora szkolnictwa zawodowego wśród Żydów galicyjskich. Z jej inicjatywy powołano pierwszą szkołę rzemieślniczą dla dziewcząt jeszcze w czasie I wojny światowej, a także TWR we Lwowie. Ona także przyczyniła się do powołania Wuzet-u, które to towarzystwo stworzyło sieć szkół zawodowych dla Żydów. Była wieloletnią kierowniczką szkoły zawodowej dla dziewcząt żydowskich we Lwowie (omówionej w rozdziale na temat szkół zawodowych) i cenioną nauczycielką. Jej dokonania obrazują zmiany i dążenia, które były udziałem społeczności Żydów polskich na przełomie XIX i XX w. – stopniową asymilację, uobywatelnienie, a także emancypację kobiety żydowskiej[194].

Szkoła Handlowa Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie zatrudniała nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz zawodowych z odpowiednimi kwalifikacjami. W 1928 r. w szkole uczyli: dr Lempert, dr Fryderyka Rottenstreich, Franciszka Jolles-Watt, Róża Kreps, Jerzy Wolfram, Leon Hirschsprung, Gerszon Zipper, Fryderyk Hirschhorn, Abraham Roth[195] i Gelob-

---

[192] CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 1.

[193] Zob. J. Suchmiel, dz. cyt., s. 116–119; RŻ [R. Żebrowski], *Klaften Cecylia*, [w:] *Polski słownik judaistyczny*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003, s. 785.

[194] Szerzej zob. M. Łapot, *Cecylia Klaften...*

[195] Abraham Roth urodził się w 1900 r. w Bukaczowcach koło Halicza w rodzinie ortodoksyjnej. Wykształcenie świeckie odebrał we Lwowie, gdzie ukończył gimnazjum, a następnie podjął studia uniwersyteckie na wydziale prawa i filozoficznym. W roku 1923 znalazł zatrudnienie w szkole handlowej, jednocześnie pracując w prywatnym Gimnazjum Żeńskim Józefy Goldblatt-Kamerling jako nauczyciel historii. W roku 1933 został dyrektorem Żydowskiej Szkoły Handlowej we Lwowie i przeprowadził jej reformę. Roth był inicjatorem i pełnił kierownicze funkcje w Centralnym Komitecie Żydowskiego Szkolnictwa Kupieckiego w Polsce, w Towarzystwie Żydowskich Studentów Filozofii oraz w Żydowskim Uniwersytecie Ludowym we Lwowie im. A. Einsteina. Publikował również artykuły na temat kształcenia kupieckiego na łamach „Chwili" oraz we „Froncie Gospodarczym". *Zakłady Naukowe Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie, Kołłątaja 8*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938, s. 152.

ter[196]. Nauczyciele tej szkoły korzystali z dostępnych możliwości doskonalenia zawodowego. W sprawozdaniu z posiedzenia rady pedagogicznej z 31 marca 1930 r. szkoły ŻTSH odnotowano, iż Róża Kreps i Jerzy Wolfram zadeklarowali chęć wzięcia udziału (na własny koszt) w kursie pedagogiczno-dydaktycznym w zakresie przedmiotów zawodowych w dniach 26–30 kwietnia 1930 r. w Szkole Ekonomiczno-Handlowej w Krakowie[197].

Nowy dyrektor szkoły, A. Roth, wprowadził plan lekcji wzorowych, w których uczestniczyło całe grono pedagogiczne. W roku szkolnym 1933/1934 hospitowane zajęcia przeprowadzili: 9 listopada 1933 r. z rachunków J. Wolfram, 30 listopada z handlu Henryk Hirschsprung, 22 stycznia 1934 z geografii F. Rottenstreich, 24 lutego z towaroznawstwa R. Kreps, 20 marca 1934 z polskiego F. Jolles-Watt. Nauczyciele wygłaszali również referaty na posiedzeniach rady pedagogicznej. W owym roku byli to: A. Roth „Szkolnictwo handlowe za granicą", mgr M. Elberger „Typologia uczniów", F. Rottenstreich „Zagadnienia wychowawcze w szkole zawodowej", F. Jolles-Watt „Psychologia wieku dojrzewania", Herman Sternbach „Istota i cele zabawy w życiu człowieka", R. Kreps „Nauczyciel w życiu człowieka"[198].

Również szkoły zawodowe powstające tuż przed wybuchem II wojny światowej zabiegały o zatrudnienie kadry o wysokich kwalifikacjach – z różnym jednak skutkiem. Chlubnym przykładem było Prywatne Żydowskie Koedukacyjne Liceum Handlowe Gusty Buchsgang, utworzone w 1938 r., w którym wśród 13 nauczycieli było siedmiu doktorów, dwoje magistrów i jeden inżynier[199]. Natomiast Kurs Handlowo-Administracyjny Przysposobienia Zawodowego Sary Kalman we Lwowie, otwarty również w roku 1938, miał poważne problemy z zatrudnieniem odpowiednio wykwalifikowanej kadry. W efekcie kuratorium zwlekało z legalizacją kursu. Odpowiednie kwalifikacje miał bowiem tylko Jakub Hutter – mgr prawa, po Kursie Handlowym dla Abiturientów we Lwowie (uczył prawoznawstwa, administracji państwowej i organizacji przedsiębiorstw i obrotu handlowego). Wątpliwości nadzoru pedagogicznego budziło zatrudnienie Majera Zuckera, wykładającego księgowość i arytmetykę handlową. Był on studentem III roku Akademii Handlu Zagranicznego we Lwowie i przygotowywał się wówczas do egzaminu magisterskiego[200]. Odpowiednim wykształceniem nie mogła się wykazać także właścicielka kursu – Sara Kalman. Uczęszczała ona do Wyższej Szkoły Handlowej w Krakowie (nie złożyła jednak egzaminu końcowego) i do szkoły stenografii dra Mezuzego we Lwowie (bez egzaminu pań-

[196] CDIAUL 179, 4, sygn. 2284, k. 16–27.
[197] CDIAUL 179, 4, sygn. 2285, k. 1.
[198] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 40.
[199] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 5–6.
[200] Ur. 13 II 1916 we Lwowie. Absolwent szkoły powszechnej im. T. Czackiego we Lwowie z roku 1926 i maturzysta Gimnazjum ŻTSLiŚ we Lwowie z 1934 r. Student Akademii Handlu Zagranicznego we Lwowie. CDIAUL 179, 4, sygn. 2639, k. 23.

stwowego). Miała małe doświadczenie nauczycielskie, zdobyte w 3-klasowej Szkole Handlowej w Brzeżanach. Uczyła stenografii i korespondencji. Ponadto lekcje praktyczne pisania na maszynie prowadziła Adela Ferbel[201].

W roku 1939 skład grona pedagogicznego uległ znaczącym zmianom – pozostali jedynie S. Kalman i M. Zucker. Ten ostatni pełnił wówczas funkcję kierownika kursu (uczył korespondencji handlowej, księgowości i handlu). Nowymi postaciami byli Joachim Baumeister (uczył księgowości i handlu) – absolwent Akademii Handlu Zagranicznego we Lwowie, po praktyce biurowej w łódzkim banku depozytowym i w firmie Filip i Babeta Lieberman w Stanisławowie, oraz Chaim Rosner (uczył arytmetyki handlowej) – mgr filozofii po 5-miesięcznym kursie handlowym w Związku Księgowych we Lwowie, od 1933 księgowy w firmie drzewnej Adlersberg, Zarządzie Dóbr Lasów i Przemysłu Drzewnego we Lwowie, nauczyciel w prywatnym Gimnazjum im. Jordana we Lwowie[202].

A zatem kadra pedagogiczna jedynej w okresie autonomii galicyjskiej żydowskiej szkoły zawodowej prezentowała poziom kwalifikacji odpowiadający ówczesnym realiom szkoły zawodowej w całej Galicji. Obok nauczycieli szkoły realnej i szkół ludowych pracowali w niej majstrowie specjalizujący się w zawodach, będących w ofercie kształcenia szkoły. W okresie międzywojennym wiodącą rolę odgrywały nowe szkoły zawodowe, takie jak: im. A. Korkisa, ŻTSH czy TWR dla dziewcząt żydowskich, które zatrudniały nauczycieli przygotowanych do zawodu na ogół już w okresie międzywojennym. Nauczyciele przedmiotów teoretycznych i ogólnokształcących niejednokrotnie dysponowali wykształceniem wyższym, natomiast praktyki warsztatowe odbywały się najczęściej pod okiem majstrów z wieloletnim doświadczeniem zawodowym, uzupełnionym specjalnymi kursami pedagogicznymi, przysposabiającymi do pracy w szkole. Warto zwrócić uwagę, iż kadrę nauczycielsko-instruktorską Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich uzupełniały jej absolwentki.

[201] CDIAUL 179, 4, sygn. 2639, k. 22.
[202] Zob.: CDIAUL 179, 4, sygn. 2639, k. 69–76; 179, 4, sygn. 2640, k. 6.

4. Nauczyciele religii mojżeszowej i przedmiotów judaistycznych

Powołanie w okresie autonomii galicyjskiej żydowskich szkół świeckich i udostępnienie dzieciom i młodzieży żydowskiej szkolnictwa publicznego, w których religia mojżeszowa była przedmiotem obowiązkowym, wymagało przygotowania kadry nauczycielskiej. Funkcję taką mogło spełnić seminarium rabinackie. Potrzebę jego utworzenia w Galicji podniesiono na forum publicznym już w latach 20. XIX w., podobnie zresztą jak i w Królestwie Kongresowym (w Warszawie założono je w 1825 r.[203]). Z propozycją powołania takowego we Lwowie wyszedł Marek Bernstein. Na podanie z 10 czerwca 1828 r. o założenie szkoły rzemieślniczej i wspomnianego seminarium książę Lobkowitz odpisał 12 sierpnia 1828 r., iż inicjatywy te zasługują na pozytywne rozpatrzenie. Niestety, aż do śmierci wnioskodawca nie zdołał przełamać oporu władz gminy i ludności żydowskiej. W testamencie zrezygnował z założenia seminarium, cały zaś majątek zapisał na rzecz przyszłej szkoły zawodowej (powstała w 1864 r.)[204].

Idea utworzenia szkoły rabinów była związana z koncepcją asymilacji starozakonnych w duchu niemieckim. Marek Bernstein był maskilem, a Lwów pozostawał miastem ortodoksyjnym. Myśl o założeniu państwowej placówki kształcącej rabinów, nauczających później w synagogach czy szkołach świeckich, a także zasiadających we władzach kahałów, była dla Żydów lwowskich bluźniercza.

M. Bernsteinowi nie udało się urzeczywistnić swego zamierzenia, do jego inicjatywy powrócono jednak na początku okresu autonomicznego. Pretekstem prawdopodobnie było utworzenie w 1859 r. szkoły rabinów na Węgrzech, w Preszburgu (obecnie Bratysława). W tym samym roku namiestnik Galicji hrabia Agenor Gołuchowski wykazał konieczność istnienia placówki kształcącej nauczycieli religii mojżeszowej i rabinów na terenie Galicji, z jego też inicjatywy 4 lipca 1860 r. władze wiedeńskie wydały rozporządzenie polecające uru-

[203] Rozpoczęła działalność 26 listopada 1826 r. J. Bero, dz. cyt., z. 1–4, s. 84; A. Winiarz, *Sprawa…*, s. 19.

[204] M. Bałaban, *Historia…*, s. 21.

chomić takową na koszt państwa. Realizację planów ponownie uniemożliwił silny opór ludności żydowskiej, a także trudności polityczne (klęski militarne, separatyzm Węgrów).

Działania zmierzające do utworzenia szkoły w kolejnych latach zogniskowały się na Wiedniu. W 1869 r. Karl Stremayer (minister Wyznań i Oświaty) polecił nawet powołanie w Uniwersytecie Wiedeńskim wydziału teologii żydowskiej, składającego się z dziekana i sześciu profesorów, mającego zaspokoić potrzeby ludności starozakonnej w całej monarchii. Jego uprawnienia miały być takie same, jak innych teologii, włącznie z prawem nadawania tytułu doktora. Cesarz przyznał kwotę potrzebną do uruchomienia szkoły, lecz plan się nie powiódł – znów na skutek oporu Żydów galicyjskich i ustąpienia ze stanowiska Stremayera[205].

Sprawa szkoły rabinackiej przyjęła nową formułę po powołaniu RSK w Galicji. Zmiana wynikała z faktu objęcia dzieci żydowskich obowiązkiem szkolnym. Religia miała być nauczana we wszystkich szkołach publicznych dla uczniów różnych obrządków, w tym także judaizmu. Według prawa oświatowego, zajęcia religii miały być zorganizowane w danej szkole, gdy uczęszczało do niej przynajmniej 20 uczniów danej konfesji. Potrzeba placówki przygotowującej nauczycieli religii żydowskiej dla szkół publicznych nabrała szerszego znaczenia. Zrozumieli to i sami Żydzi, przed którymi autonomia otwarła nowe perspektywy rozwoju ekonomicznego, społecznego oraz kulturalnego.

Obecność religii mojżeszowej w szkole publicznej miała być jednym z głównych czynników mających przekonać do oświaty świeckiej kręgi ortodoksyjne. Nie było to zadanie łatwe, nie tylko ze względu na naturalny opór ludności hołdującej tradycji i przywiązanej do chederu. Największą bolączką był brak wykwalifikowanych nauczycieli. Próbowano go rozwiązywać doraźnie, honorując kandydatów z tzw. prezentą (dokumentem gminy żydowskiej oznaczającym przygotowanie do wykładania religii), a także powołując przy komisjach egzaminacyjnych w seminariach pedagogicznych specjalnych egzaminatorów, sprawdzających wiedzę religijną przyszłych nauczycieli w zakresie własnej konfesji. Przykładowo w Seminarium Nauczycielskim we Lwowie w latach 1888–1901 egzaminatorem nauczycieli żydowskich był Jakub Klein, a w latach 1908–1915 funkcję tę sprawowali dr Jecheskiel Caro i dr Mojżesz Schorr (będący jednocześnie nauczycielem tego przedmiotu w seminarium). Zdanie egzaminu było formalnością, nad czym ubolewał Majer Bałaban, pisząc: „I czego się żąda na takim egzaminie? Kilku komunałów na temat religii i nic więcej. Znam nauczycieli kwalifikowanych, którzy 10 przykazań nie potrafią wyliczyć”[206]. Taka praktyka wynikała z niewystarczającej liczby nauczycieli wobec szybko rosnącej liczby uczniów żydowskich w szkołach publicznych. Absolwentowi semina-

[205] *Sprawozdanie z posiedzeń ankiety w sprawie nauki religii mojżeszowej w szkołach galicyjskich odbytej dnia 11 lutego 1907 r.* (*na podstawie stenograficznego protokołu*), Lwów 1907, s. 27.

[206] M. Bałaban, *O nauce religii*, „Wschód” 1903, nr 150, s. 4.

rium nauczycielskiego wręczano dyplom z klauzulą, że może zastępować nauczyciela religii i zatrudniano bez żadnego przygotowania[207]. Jak pisze M. Bałaban:

> W latach 1889–1890 było formalne szukanie za nauczycielami, już nie żydowskiej religii, lecz nauczycielami, gdyż i takich było jeszcze bardzo mało. Stworzono więc na wzór Rosji „kazionnych" nauczycieli religii, którzy nieraz nie mieli pojęcia w przedmiocie i narażali siebie i przedmiot na pośmiewisko uczniów i rodziców[208].

Kwalifikacje nauczycieli religii mojżeszowej były zatem niedostateczne. Kandydaci posiadający prezentę gminy na ogół byli dobrze przygotowani merytorycznie, lecz nie posługiwali się sprawnie językiem wykładowym, czyli polskim. Z kolei absolwenci seminariów nauczycielskich dobrze władali polszczyzną, lecz religię żydowską znali tylko z chederu. W praktyce szkolnej religii mojżeszowej nauczali suplenci lub bezpłatni praktykanci, a także kobiety[209]. Mieli oni ten sam zakres obowiązków co nauczyciele etatowi, lecz zarabiali mniej lub wcale. Sprawdzano jedynie patent nauczycielski i znajomość polszczyzny, nie wnikając w kompetencje przedmiotowe. Sytuacja ta obniżała prestiż przedmiotu i nauczycieli wśród uczniów[210].

Powołanie ośrodka kształcącego nauczycieli religii mojżeszowej dla Lwowa i całej Galicji było sprawą pilną. Po kilku latach dyskusji z udziałem gmin żydowskich z całej Galicji osiągnięto konsensus. W roku 1884 opracowano projekt statutu seminarium[211], a w roku 1885 gmina żydowska we Lwowie zwróciła się do namiestnictwa z prośbą o jego zorganizowanie w grodzie nad Pełtwią. Projekt zakładał powołanie czteroletniego kursu z językiem polskim jako wykładowym oraz językiem niemieckim w nauczaniu przedmiotów hebrajskich. Obowiązywać miał plan nauczania seminariów świeckich, przewidujący kształcenie pedagogiczne, uzupełniony o przedmioty kierunkowe: Biblia z komentarzami, gramatyka hebrajska, etyka i filozofia, judaizm, analiza *Talmudu* i *Szulchan-Aruch*, historia Żydów i literatury hebrajskiej, kalendarz żydowski, przygotowanie do nauczania religii. Dyrektora i wykładowców miała powoływać gmina żydowska[212].

Nad projektem dyskutował Sejm Krajowy. O opinię posłowie poprosili RSK, która zajęła jednak stanowisko przeciwne, ze względu na brak podległości placówki wobec władz szkolnych. Andrzej Meissner stwierdził, że „był to rezultat negatywnego stanowiska warstw rządzących do postulatu oświecenia Żydów

---

[207] CDIAUL 701, 3, sygn. 145, k. 25, 29.
[208] M. Bałaban, *Historia*…, s. 37.
[209] 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.
[210] Niekiedy lekcje religii mojżeszowej przydzielano nauczycielom przedmiotów świeckich bez ich wiedzy. Zob.: M. Łapot, *Nauczanie religii mojżeszowej…*
[211] *Szkoła dla kandydatów nauczycieli religii mojżeszowej*, „Izraelita" 1884, nr 2, s. 3; nr 4, s. 3.
[212] A. Meissner, dz. cyt., s. 59

i przyznania im prawa do czynnego udziału w życiu politycznym"[213]. Po raz kolejny zatem seminarium nie udało się założyć.

Sprawa wykładu religii mojżeszowej szerszy rozgłos uzyskała w 1890 r. 16 marca 1890 r. stowarzyszenie Agudas Achim (Przymierze Braci), skupiające zwolenników polonizacji, zwołało zebranie przedstawicieli gminy i nauczycieli. Dyskusję kontynuowano podczas walnego zebrania Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w Krakowie w dniach 31 marca – 2 kwietnia 1890 r., stwierdzając, że w kraju jest potrzebna szkoła rabinów[214]. Ponieważ jednak nie zapadły żadne wiążące decyzje, gmina żydowska we Lwowie postanowiła samodzielnie uruchomić seminarium. Z wnioskiem o sfinansowanie przedsięwzięcia zwróciła się do Namiestnictwa i Alliance Universelle Israelite. Opracowano statut i plan nauczania, lecz wspomniane towarzystwo odmówiło współpracy. Gmina szukała innego rozwiązania. 28 listopada 1890 r. na posiedzeniu rady wyznaniowej dr Szymon Schaff złożył wniosek o likwidację prowadzonej przez gminę szkoły żeńskiej im. A. Kohna przy ul. Za Zbrojownią 3 i przeznaczenie subwencji na jej utrzymanie (6000 złr rocznie) na seminarium. 5 grudnia 1891 r. wniosek zatwierdziła rada wyznaniowa. W grudniu roku następnego i ten plan upadł, ponieważ magistrat odmówił przyjęcia do szkół miejskich 280 dziewcząt żydowskich ze szkoły im. A. Kohna[215].

Możliwość zdobycia wykształcenia kierunkowego nauczyciele religii mojżeszowej z Galicji uzyskali w założonym w 1893 r. w Wiedniu Israelitisch-Teologische Lehranstalt. Zakład kształcił rocznie około 30 studentów, w praktyce niemal 70% uczniów pochodziło z Galicji. Gmina żydowska we Lwowie przekazywała 1000 koron rocznie na studia wysyłanych do Wiednia Galicjan, nie była jednak zadowolona z jakości studiów. Placówka wiedeńska kształciła bowiem nie nauczycieli religii i języka hebrajskiego, lecz rabinów. Nie nauczano też języka polskiego, choć był to jeden z warunków subwencjonowania[216].

Zakład wiedeński nie rozwiązał zatem problemu przygotowania zawodowego nauczycieli. Co więcej, w 1908 r. na łamach „Wychowania i Oświaty" stwierdzono: „Trudność stanowi fakt, że dotychczas jeszcze nauczyciele ci kształcą się w zakrajowych instytutach teologicznych, gdzie bardzo łatwo ulegają syjonizmowi"[217]. Ostatni z wiedeńskich kursów seminaryjnych został zamknięty w 1910 r.[218]

---

[213] Tamże, s. 60.

[214] Zob. „Muzeum" 1890, R. IV, s. 332–352; M. Bałaban, *Historia*…, s. 38–39.

[215] M. Bałaban, *Historia*…, s. 41.

[216] K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie*…, s. 53. Jednym z jego wychowanków był Mojżesz Schorr: tegoż, *Z moich wspomnień zawodowych na terenie Lwowa* (*Lwów – ośrodek walki o język hebrajski w szkole*), „Midrasz" 2006, nr 7–8, s. 17.

[217] „Wychowanie i Oświata" 1912, nr 67–68, s. 243.

[218] *Jahresbericht. Schuljahr 1920/1921, Jüdisches Religionslehrerseminar in Wien*, Wien 1921, s. 3. W okresie międzywojennym nawiązano do tradycji owego zakładu i w 1920 r. powołano Jüdisches Religionslehrerseminar in Wien. Na czele kuratorium stanął nadrabin prof. dr

Odżyła zatem koncepcja powołania placówki kształcącej nauczycieli religii mojżeszowej we Lwowie. Kolejna opcja wiązała się z wprowadzeniem rozszerzonego kursu judaistycznego w miejscowym seminarium nauczycielskim. Wniosek w tej sprawie sejm uchwalił 5 lutego 1897 r., lecz sprzeciwił się mu minister wyznań i oświaty. Po kilku latach – w 1902 r. – powołano wreszcie Zakład dla Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej we Lwowie, będący namiastką planowanego seminarium. Studentami mogli być tylko Żydzi uczący się w państwowych seminariach nauczycielskich. Wieczorami mieli oni uczęszczać na kurs judaistyczny[219]. Koszty jego funkcjonowania w połowie pokrywała RSK, w połowie zaś gminy żydowskie w Galicji. Nie obyło się bez konfliktu, przedmiotem sporu była kwestia mianowania nauczycieli przez gminy. Nauczyciele tego przedmiotu chcieli pozbawić gminy owych uprawnień, przerzucając je na bezstronne władze szkolne[220].

Kierownikiem zakładu został rabin Jecheskiel Caro, a uczyli w nim m.in. dr Bernard Hausner (egzegeza, gramatyka hebrajska i historia Żydów) oraz dr S. Guttman (egzegeza, język hebrajski)[221]. Placówka podlegała kuratorium szkolnemu gminy żydowskiej, którym zarządzał dr Józef Czeszer. Kurs trwał trzy lata. Tygodniowo odbywało się dwanaście godzin zajęć, będących rozszerzoną wersją programu nauczania religii mojżeszowej w seminariach nauczycielskich. Wykładano etykę, homiletykę, rytuał i liturgię, język hebrajski, egzegezę, historię Żydów i filozofię religijną. Przyjmowano uczniów trzech wyższych klas seminariów nauczycielskich, którzy znali podstawy języka hebrajskiego. Nauka kończyła się egzaminem przed komisją składającą się z nauczycieli zakładowych. Egzamin obejmował dwie części: ustną i pisemną. Świadectwo ukończenia zakładu upoważniało do nauczania religii mojżeszowej w szkołach ludowych pospolitych i wydziałowych z językiem wykładowym polskim[222].

Powołanie zakładu z pewnością było sukcesem, lecz chronicznie brakowało w nim uczniów. Jedną z przyczyn niskiej frekwencji były obostrzenia statutowe;

H.P. Chajes, dyrektorem był dr Moritz Rosenfeld. Co ciekawe, wśród 15 uczestników kursów dominowały kobiety – studiowały Erika Feuchtwang, Sara Ginzberg recte Weiler, Erna Haber, Edith Taglicht, Klara Zauderer, Gertrude Adler, Karoline Freudmann, Betti Gollerstepper, Sara Kalmann, Marie Morgenstern i Berta Winter. Zob.: tamże, s. 11 (por. CDIAUL 701, 3, sygn. 592, k. 1–6; 178, 2, sygn. 3717, k. 1–63).

[219] M. Bałaban, *Historia*…, s. 43; statut zakładu i plan nauki zob.: CDIAUL 701, 2, sygn. 1125, k. 4–10.

[220] *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1894*, Lwów 1894, s. 396.

[221] Kadra zmieniała się w trakcie podejmowanych prób zreformowania zakładu. W roku 1913 wykładali: Samuel Guttman, Hersz Bad, M. Bałaban, Lewi Freund i Bernard Hausner. AGAD 304, sygn. 352 u, k. 78.

[222] Przykładowo Dawid Lausberg-Helfgott ukończył III kurs w roku 1908/1909 z odznaczeniem. Na jego świadectwie widnieją następujące oceny: obyczaje chwalebne, pilność wytrwała, Biblia celujący, gramatyka hebrajska bdb, historia i literatura żydowska db, nauka religii: celujący, homiletyka bdb. CDIAUL 701, 3, sygn. 2727, k. 46.

otóż mogli się w nim kształcić tylko seminarzyści lwowscy, a tymczasem w miejscowym seminarium nauczycielskim było mało uczniów Żydów. Nawet przyjmowanie hospitantów i słuchaczy nadzwyczajnych, rekrutujących się z pierwszego, przygotowawczego kursu nielwowskich seminariów państwowych oraz absolwentów tychże nie polepszyło frekwencji. Do roku 1907 absolwentów zakładu było zaledwie 22. Należeli do nich, nauczający po opuszczeniu murów zakładu w lwowskich szkołach ludowych: Hersz Bad, Chaim Katz, Adolf Freund, Nachum Wurm, Bynem Schmierer, Dawid Rubenzahl, Ejzyk Wechsler, Józef Czermak, Mojżesz Mestel-Weintraub oraz Aron Streicher[223].

W 1907 r. do zakładu uczęszczało tylko 16 słuchaczy – na I roku – 5, na II – 4, a na III – 7[224]. Brak zainteresowania studiami w lwowskim zakładzie wynikał z faktu, iż absolwentom seminariów państwowych na ogół wystarczały kwalifikacje potrzebne do nauczania przedmiotów świeckich. Ponadto świadectwo ukończenia zakładu nie gwarantowało przyznania posady; w praktyce bowiem to władze poszczególnych gmin wyznaniowych polecały RSK nauczycieli religii mojżeszowej (często były to osoby wyposażone we wspomnianą uprzednio prezentę, nadawaną przez samą gminę)[225]. W kolejnych latach planowano co prawda reformy, jednak nie zostały one zrealizowane. W roku 1913 do zakładu uczęszczało zaledwie 10 słuchaczy (4 na I roku, 6 na II)[226].

Zakład kształcący nauczycieli religii mojżeszowej przetrwał do wybuchu I wojny światowej, w czasie wojny przestał działać. Po zakończeniu wojny i przyłączeniu Galicji do niepodległej Polski potrzeba placówki przygotowującej nauczycieli religii żydowskiej nadal była aktualna, uległa jednak przeobrażeniu. W okresie autonomii galicyjskiej religia mojżeszowa w szkole publicznej była jednym z środków akulturacji i asymilacji mas żydowskich do kultury polskiej. Okres międzywojenny jednak zweryfikował negatywnie ową koncepcję. Kryzys gospodarczy uaktywnił stereotypy Żyda obcego, nie-Polaka i niekatolika, żywe nawet wobec Żydów porzucających obyczajowość, religię i tożsamość na rzecz identyfikacji z krajem zamieszkania, Polską. W atmosferze narastającego antysemityzmu zasymilowany Żyd nie czuł się pewnie. Mankamenty asymilacji ostro podkreślały nowe nurty społeczne, wokół których ogniskowało się życie diaspory w okresie międzywojennym – były to syjonizm oraz socjalizm. Syjonizm wpłynął na nowe podejście do zajęć religii mojżeszowej w szkole publicznej (także w prywatnej). *Torę* traktowano nie tylko jako źródło wiary, lecz tożsamości narodowej. Religia mojżeszowa w szkole miała wzmacniać poczucie więzi narodowej i budzić ducha patriotycznego, podobnie jak lekcje języka hebrajskiego oraz historii Żydów.

[223] AGAD 304, sygn. 352 u, k. 331–333.
[224] Tamże.
[225] A. Meissner, dz. cyt., s. 60; K. Rędziński, *Żydowskie…*, s. 52–53; CDIAUL 701, 3, sygn. 2744, k. 9–10.
[226] AGAD 304, sygn. 352 u, k. 78; CDIAUL 701, 3, sygn. 547, k. 1–24.

W takim też duchu działało koedukacyjne Seminarium Hebrajskie we Lwowie. W 1920 r. powołało je ŻTSLiŚ. Seminarium nie kontynuowało tradycji charakteryzowanego zakładu z początków XX wieku, lecz do Szkoły Biblijnej (Talmud-Tora) Gminy Izraelickiej we Lwowie, która w latach 1907–1911 prowadziła kursy dla uczniów szkół średnich z myślą o zapoznaniu ich z językiem hebrajskim i Biblią. ŻTSLiŚ miało charakter syjonistyczny, a celem utworzonej placówki było upowszechnianie i doskonalenie znajomości języka hebrajskiego oraz propagowanie szeroko rozumianej oświaty judaistycznej. W programie nauczania na pierwszy plan wysunięto studiowanie *Tory* wraz z komentarzami talmudycznymi, historię żydowską, wprowadzono także lekturę nowohebrajską. Obowiązywał ten sam program nauczania co w seminariach pedagogicznych, uzupełniony o takie przedmioty, jak: język hebrajski i historia Żydów[227].

Początkowo zajęcia były zorganizowane jako kurs roczny[228]. W 1924 r. prowadzono cztery klasy koedukacyjne z językiem wykładowym hebrajskim.

Przez wiele lat krystalizował się cel placówki. Początkowo zakładano 5-letni cykl kształcenia nauczycieli języka hebrajskiego dla szkół powszechnych (Szkoła Powszechna ŻTSLiŚ na miejscu miała być szkołą ćwiczeń) oraz kursy hebrajskie. Seminarium miało przyjmować uczniów po ukończeniu siódmej klasy szkoły powszechnej. Rozważano także możliwość przyjęcia formuły wyższych kursów judaistycznych dla studentów filozofii, przygotowujących nauczycieli przedmiotów judaistycznych do szkół średnich. Wobec niesprecyzowanego celu i, co za tym idzie – planu nauczania, zarząd seminarium bezskutecznie ubiegał się o jego zatwierdzenie przez władze oświatowe[229].

Główną przeszkodą na drodze do nadania uprawnień seminarium nauczycielskiego nie były jednak uchybienia formalne. Pierwszorzędne znaczenie miał fakt, iż szkoła pozostawała pod wpływem syjonizmu. Urząd Wojewódzki we Lwowie, przychylając się do opinii KOSL, odmówił nadania jej koncesji, uznając, iż

> masy żydowskie, wychowane wyłącznie w duchu hebrajskim, usuną się spod wpływu kultury polskiej i odrębność swoją jeszcze bardziej zwiększą. […] Z tego powodu szkolnictwo hebrajskie tylko pogłębić może separatyzm ludności żydowskiej od społeczeństwa polskiego i Państwa, dlatego szkolnictwo takie uważać należy za szkodliwe, a co najmniej za niepożądane ze względu na interes Państwa i społeczeństwa polskiego[230].

Z drugiej jednak strony, polityka władz centralnych zmierzała w kierunku traktowania mniejszości żydowskiej jako narodu, co wyraziło się w uznaniu hebrajskiego i jidysz za języki zgromadzeń publicznych[231]. Ponadto w kraju zakładano szkoły hebrajskojęzyczne i jidyszystyczne, istniała zatem potrzeba kształ-

[227] DALO 1262, 182, sygn. 1, k. 1–13.
[228] [Wiktor Chajes], *Sześć lat Gminy Wyznaniowej Żydowskiej we Lwowie. 1929–1934*, Lwów 1935, s. 11.
[229] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 40, 107; 701, 3, sygn. 1295, k. 1–4.
[230] CDIAUL 179, 1, sygn. 720, k. 16.
[231] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 11.

cenia nauczycieli przedmiotów judaistycznych. W przytoczonym wyżej piśmie przyznawano zatem, iż „zakaz założenia seminarium, wobec istniejącego już szkolnictwa powszechnego i średniego [hebrajskiego – objaśn. M.Ł.], nie byłby wskazany”[232]. KOSL obrało więc taktykę gry na zwłokę. Domagało się na przykład szczegółowych danych na temat kadry nauczycielskiej, kwestionując jej kwalifikacje, a wiążące decyzje wciąż nie zapadały[233].

Kadrę nauczycielską tworzyli nauczyciele zatrudnieni przez ŻTSLiŚ. Wyróżniała się ona wysokimi kwalifikacjami. Prowadzone przez towarzystwo gimnazja, o których była mowa na początku niniejszego rozdziału, uchodziły za jedne z najlepszych w mieście.

Tabela 67. Spis grona nauczycielskiego prywatnego Seminarium Hebrajskiego ŻTSLiŚ we Lwowie w roku szkolnym 1926/1927

Lp.	Imię i nazwisko	Kwalifikacje	Przedmioty nauczane	Ilość godzin	Uwagi
1.	Salomon Igel	doktorat filozofii 1914, kwalifikacje naucz. z przyrody i filozofii 1922	.	.	kierownik męskiego gimnazjum klasycznego ŻTSLiŚ
2.	Mojżesz Feld	j. hebrajski	religia, j. hebrajski	10	w ŻTSLiŚ od 1921
3.	Róża Finsterbusch*	absolutorium wydz. filozofii we Lwowie i Wiedniu	j. polski	8	w ŻTSLiŚ od 1919
4.	Ozjasz Gottesman	doktorat filozofii na U. Wiedeńskim, kwalifikacje z j. hebrajskiego	j. hebrajski, historia żydowska	8	wniósł podanie o pozwolenie na nauczanie
5.	Elżbieta Gottesman	egz. nauczycielski z muzyki	śpiew	4	—
6.	Ignacy Holz	absolutorium filozofii	matematyka	7	w ŻTSLiŚ od 1923
7.	Leon Klinghofer	doktorat w Uniwersytecie Wiedeńskim	biologia	5	w ŻTSLiŚ od 1922
8.	Emil Kunke	absolutorium filozofii Uniwersytetu Lwowskiego, absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Wiedniu	rysunek, roboty ręczne	4	w ŻTSLiS od 1922
9.	Hersz Rechler	język hebrajski	j. hebrajski	2	w ŻTSLiŚ od 1925
10.	Maksymilian Rosenbusch	doktor filozofii, dyplom kwalifikacyjny z historii 1925	historia	5	—

[232] CDIAUL 179, 1, sygn. 720, k. 17.

[233] Jedną z nauczycieli była Debora Vogel-Barenblüth. 20 września 1928 r. nie uzyskała jednak zezwolenia na pracę w roku szkolnym 1928/1929. Miała doktorat z filozofii, zaświadczenia o działalności naukowej i publikacjach PAU i „Przeglądu Społecznego”, ale nie przekonała władz KOSL, że potrafi wykładać psychologię, logikę i pedagogikę w języku hebrajskim. CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 70, 73.

Tabela 67. Spis grona nauczycielskiego… (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	Kwalifikacje	Przedmioty nauczane	Ilość godzin	Uwagi
11.	Elżbieta Rosenman	absolutorium filozofii we Lwowie	praca ręczna	5	wniosła podanie o pozwolenie nauczania
12.	Żaneta Salamander**	absolutorium filozofii we Lwowie	j. niemiecki	3	—
13.	Joanna Schader	absolutorium filozofii	fizyka	8	—
14.	Jakub Schall	doktor z filozofii, egz. naucz geografii w Wiedniu, dyplom kwalifikacji z 1922	geografia	6	—
15.	Jakub Wieler	doktor filozofii, dyplom kwalifikacyjny z j. niem. 1925	język niemiecki	3	—
16.	Izydor Zinn	kwalif. naucz. gimnastyki	gimnastyka	4	pracownik Żydowskiego Zakładu Sierot przy ul. Janowskiej 34

* Z domu Reiss, ur. we Lwowie 22 VI 1894 r., w 1930 r. dopuszczono ją do egzaminu nauczycielskiego z języka polskiego przed Komisją Egzaminacyjną OSL we Lwowie. CDIAUL 179, 3, sygn. 2354, k. 6–7.

** Ur. 22 X 1903 w Mestyńcu; tamże, k. 7–8.

Źródło: CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 6–7.

Lekarzami szkolnymi byli Salomea Oswald (ur. 27 IV 1895 we Lwowie, doktorat z medycyny na UJK w 1922 r.) oraz Eliasz Mordechaj Biekeles (ur. 16 VIII 1874 we Lwowie, doktorat z medycyny na UL w 1908 r.)[234].

Seminarium wyróżniało się również bogatym wyposażeniem w pomoce dydaktyczne. Urządzono pracownie przedmiotowe: przyrodniczą, fizyczną, bibliotekę polsko-niemiecką (1373 tytuły), prenumerowano serię Biblioteki Narodowej, była też biblioteka podręczników szkolnych[235].

Nieprzychylna postawa władz szkolnych, kwestionujących plany nauczania i kwalifikacje nauczycieli, wymusiła modyfikację formuły seminarium – przyjęto nazwę Prywatne Kursy Seminarialne ŻTSLiŚ we Lwowie. Z początkiem roku szkolnego 1928/1929 członkowie grona nauczycielskiego prowadzili następujące przedmioty: Stupp – religia i historia żydowska, Joanna Schader – przyroda, M. Feld – język hebrajski, historia żydowska, E. Gottesmann – śpiew, język hebrajski, Drommelschläger – religia, Ż. Salamander oraz Kretz – język polski, Ładniewska – język niemiecki, rysunki, prace ręczne, Edelstein – gra na skrzypcach,

[234] CDIAUL 179, 3, sygn. 2354, k. 7–8.
[235] Tamże, k. 51–67.

Laura Grünberg – higiena, L. Klinghofer – geografia, Gold – fizyka i matematyka, J. Mellerowa – pismo, D. Vogel – propedeutyka filozofii, Gerszon Zipper – gimnastyka[236]. Na kursy uczęszczało wówczas 68 dziewcząt i 12 chłopców[237].

Na dalszych losach placówki odcisnął piętno nasilający się kryzys gospodarczy. ŻTSLiŚ zmuszone było usunąć kursy z budynku przy ul. Zygmuntowskiej 17. Przeniesiono je do budynku wynajętego od dra Halarewicza w Sygniówce Wielkiej przy ul. Gródeckiej (2 km za rogatką gródecką). Mimo kłopotów lokalowych zwiększyła się liczba uczniów – w 1930 r. z kursów korzystało 87 dziewcząt i 16 chłopców[238]. Połączono je z farmą rolniczą, w której przygotowywano młodych pionierów do wyjazdu do Palestyny.

Zarząd ŻTSLiŚ za kierownictwa dra Izraela Münzera, biorąc pod uwagę kłopoty finansowe, a także bezowocne wysiłki wokół przyznania koncesji, w 1930 r. zrzekł się zwierzchnictwa nad seminarium[239]. Nad kursami zawisła groźba likwidacji, lecz szybko została zażegnana, gdy ich funkcjonowanie wsparła lwowska gmina wyznaniowa. Po dopełnieniu formalności poddano je pod zarząd Żydowskiego Towarzystwa Kursów Seminarialnych we Lwowie (zatwierdzonego przez władze wojewódzkie 6 czerwca 1932 r.). Celem towarzystwa było „szerzenie wiedzy judaistycznej wśród mas żydowskich i wskrzeszenie ducha odrodzenia hebrajskiego jako też pogłębienie podstaw religijności wśród młodzieży"[240]. Wspomniane towarzystwo liczyło 106 członków. W zarządzie zasiadali: rabin Jecheskiel Lewin jako prezes, Jakub Rothman jako wiceprezes, członkowie: S. Dukor, Frostigowa, O. Grüss, Dina Karlowa, Norbert Grübel, J. Laszczower, radca Karol Stand, Dawid Seidner, N. Waschütz. Dyrektorem kursów został J. Rothman, jednak jeszcze w tym samym 1932 r. zastąpił go emerytowany nauczyciel religii w szkołach średnich Jakub Rappaport[241]. Zajęcia prowadzono przy pl. Strzeleckim 4, w pomieszczeniach użyczonych przez Koło Kobiet Żydowskich we Lwowie.

Kursy miały status prywatnej szkoły średniej z językiem wykładowym hebrajskim, uwzględniały program nauczania seminariów państwowych. Ich celem było kształcenie nauczycieli dla szkół hebrajskich i dwujęzycznych (polsko-hebrajskich). Powołano pięć klas. Uczniowie dzielili się na zwyczajnych, tj. absolwentów szkół średnich, i nadzwyczajnych, tj. absolwentów seminariów nauczycielskich i hospitantów[242].

---

[236] Tamże, k. 75.

[237] CDIAUL 179, 1, sygn. 720, k. 19.

[238] Warto zwrócić uwagę na przeważającą liczbę dziewcząt. W. Chajes podaje, że wśród 600 uczniów kursów w latach 1929–1934 stanowiły one około 60% kursantów ([W. Chajes], *Sześć…*, s. 11).

[239] CDIAUL 179, 1, sygn. 720, k. 19.

[240] *Sprawozdanie Żydowskiego Towarzystwa Kursów Seminarialnych we Lwowie. 1 IX 1931 – 1 I 1933*, [b.r.m.w.], s. 1.

[241] CDIAUL 179, 1, sygn. 720, k. 52.

[242] [W. Chajes], *Sześć…*, s. 11.

Kadrę nauczycielską nadal tworzyli nauczyciele ŻTSLiŚ. Dyrektor placówki, Jakub Rothman, uczył religii i języka hebrajskiego, dr Laura Grünberg była lekarzem szkolnym uczącym higieny, Erna Grünberg wykładała język polski, Elżbieta Gottesman – śpiew, Karl Sulamith – pedagogikę i historię wychowania, Emil Kunke – rysunki, P.A. Rudolf – matematykę i fizykę, Nachman Reisler – język niemiecki, Klara Sachsenhaus – roboty ręczne, Joanna Schader – przyrodę, Jakub Seeman – historię żydowską, Regina Sygal – geografię i historię powszechną, dr Debora Vogel-Barenblüth – pedagogikę i język polski, Wilhelm Waschütz – religię i język hebrajski, mgr Katz – język niemiecki, a inż. Izydor Zinn – gimnastykę[243].

Prowadzono szeroko zakrojoną działalność dydaktyczno-wychowawczą. Funkcjonowało między innymi koło historyczne o celu samokształceniowym. Prowadził je J. Seeman. Podstawową formą działalności były odczyty. Tematyka wystąpień oscylowała wokół historii, kultury i religii żydowskiej, ze szczególnym uwzględnieniem ziem polskich[244].

Kursanci mieli również możliwość samokształcenia, dzięki dostępowi do kilku bibliotek. 25 czerwca 1932 r. uczestnicy kursu organizowali uroczystość otwarcia biblioteki przy pl. Strzeleckim 4 im. Róży Kikinisowej, byłej członkini zarządu Koła Kobiet Żydowskich we Lwowie, dyrektorki Szkoły Ludowej im. Tadeusza Czackiego we Lwowie. Biblioteka gromadziła dzieła o tematyce pedagogicznej, a także z zakresu filozofii, socjologii i przyrody. Uzupełnił ją zbiór klasyki hebrajskiej i prywatna kolekcja książek dra M. Geyera. Uczestnicy kursów korzystali także z bogatych zbiorów bibliotek towarzystwa Tikwath Zion oraz Biblioteki Państwowej im. Kubali we Lwowie[245].

Kursy nadal przygotowywały nauczycieli języka hebrajskiego dla szkół prywatnych, stanowiąc ślepą uliczkę edukacyjną – ich ukończenie nie dawało prawa podjęcia pracy ani w szkole publicznej, ani kontynuowania nauki w innej szkole publicznej czy też na studiach uniwersyteckich. Aby owe ograniczenia znieść, lub przynajmniej ograniczyć, kursantom stworzono możliwość zdania matury w szkole publicznej, wprowadzając rozszerzone zajęcia z języka polskiego zgodne z programem nauczania przedmiotów świeckich obowiązujących w szkołach średnich[246]. Plan nauczania w klasach wyższych obejmował zatem z jednej strony lekturę *Biblii*, *Talmudu* i literatury hebrajskiej (starożytnej i nowożytnej), z drugiej zaś – nauczanie języka polskiego, historii i kultury Polski. W dokumentacji KOSL zapisano, że kursy przypominają specyficzną jesziwę z językiem polskim i historią Polski.

W 1938 r. seminarium prowadziło aż dziewięć kursów, obejmujących kształceniem dzieci i młodzież od wieku przedszkolnego po gimnazjalny. Kurs

[243] *Sprawozdanie Żydowskiego Towarzystwa Kursów Seminarialnych*..., s. 6.
[244] Tamże, s. 7–8.
[245] Tamże, s. 10.
[246] CDIAUL 179, 1, sygn. 720, k. 51.

wstępny był *de facto* oddziałem przedszkolnym, stworzonym w celu oswojenia najmłodszych z językiem hebrajskim. Kurs I był przeznaczony dla dzieci w wieku 7–9 lat, kurs II – w wieku 8–10 lat; natomiast kursy od III do VIII – bez określania pułapu wieku. Zajęcia obejmowały zawsze 10 godzin tygodniowo. Nadal patronowali im Lewi Zwi i Jecheskiel Lewin – rabini postępowi[247].

Modyfikacje koncepcji kształcenia nauczycieli religii mojżeszowej we Lwowie w dużej mierze odzwierciedlają zmiany zachodzące w światopoglądzie Żydów galicyjskich na przestrzeni XIX i początku XX w. W okresie przedautonomicznym idea powołania szkoły rabinów we Lwowie wyszła od Żydów oświeconych, dążących do uspołecznienia swych współwyznawców i wyrwania ich z getta. Działania owe wspierał rząd austriacki, dążący do asymilacji starozakonnych w duchu niemieckim. W specyficznych warunkach galicyjskich, gdzie dominowali ortodoksi i chasydzi, inicjatywa ta spotkała się ze zdecydowanym oporem. Myśl o tym, że kształcenie rabina będzie się odbywać w szkole podlegającej nieżydowskiemu prawu, godziła w podstawy tożsamości żydowskiej.

W dobie autonomii sprawa szkoły rabinów powróciła w nieco zmienionej formie. Szeregi zwolenników oświecenia żydowskiego we Lwowie były silniejsze, a powiew swobód obywatelskich stopniowo docierał także do mas. Mury getta żydowskiego kruszały; przyczyniła się do tego oświata świecka i przymus szkolny, któremu podlegali i ortodoksi. Wówczas to religia mojżeszowa i język hebrajski pojawiły się w planach nauczania szkół publicznych. Z myślą o nauczycielach owych przedmiotów we Lwowie powołano Zakład Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej. Placówka nie spełniła jednak oczekiwań Żydów, a także RSK.

W okresie międzywojennym w środowisku żydowskim idea polonizacji coraz wyraźniej przegrywała z syjonizmem. Syjoniści kładli nacisk na kształcenie w języku hebrajskim, lekcje religii starając się przekształcić w historię żydowską. Ich troską było już nie tyle kształcenie nauczycieli religii mojżeszowej, co szerzej – przedmiotów judaistycznych.

Aby przygotować kadry nauczycielskie dla szkół publicznych z językiem hebrajskim jako wykładowym, a także dla wykładu religii i hebrajskiego w szkołach polskojęzycznych, ŻTSLiŚ powołało w 1920 r. Seminarium Hebrajskie we Lwowie, które jednak miało kłopoty z zalegalizowaniem działalności. Władze oświatowe niechętnie patrzyły na rosnące wpływy syjonizmu. W roku 1931 seminarium przejęła gmina, przekształcając je w kursy upowszechniające znajomość języka i kultury hebrajskiej. Placówka nadal miała charakter prywatny. Realizowała program wychowania narodowego w duchu żydowskim, łącząc go z polskim wychowaniem obywatelskim.

[247] Tamże, k. 57–61.

——— ROZDZIAŁ VI ———

PRACA DYDAKTYCZNA

1. Dydaktyka szkolnictwa żydowskiego na tle prądów pedagogicznych w XIX i na początku XX w.

1.1. Okres austriacki

W świeckich szkołach żydowskich obowiązywały zasady dydaktyczne stosowane w szkołach publicznych w całej monarchii habsburskiej. W epoce przedautonomicznej, a także w początkowym okresie funkcjonowania RSK, oświata elementarna korzystała z dorobku Jana Ignacego Felbigera. Zgodnie z jego poglądami, szkoła miała łączyć się z potrzebami państwa i kształtować lojalnego obywatela. Harmonijny rozwój pamięci, woli i umysłu, według żagańskiego pedagoga, można uzyskać przez odpowiedni dobór treści i metod nauczania. Pierwsza z metod dotyczyła czytania początkowego, a była nią metoda głoskowa (Buchstabenmethode). Polegała ona na zapisywaniu przez nauczyciela na tablicy pierwszych głosek wyrazów tworzących frazę do zapamiętania. Następnie ciąg oznaczonych literami wyrazów powtarzano tak długo, aż uczniowie przyswoili sobie całe zdanie. Nie korzystano z elementarza, nauczyciel dobierał wyrazy znane dzieciom, tworząc z nich proste wypowiedzi, nawiązujące do życia codziennego. Z tak zorganizowaną nauką czytania odbywała się jednocześnie nauka pisania[1].

Drugą upowszechnioną przez Felbigera metodą nauczania było nauczanie wspólne (Zusammenunterricht; w drugiej połowie XIX w. w dokumentacji inspektorów RSK nazywana Massenunterricht). Jej zaletą było jednoczesne koncentrowanie wszystkich uczniów na tym samym zagadnieniu. Podczas nauki wzrok dzieci miał być skupiony na nauczycielu, który kierował pytania do całej klasy. Odpowiedzi miały być głośne, wyraźne, pełnym zdaniem – chóralne. Metoda angażowała całą klasę, w tym dzieci roztargnione i nieśmiałe, utrwalała w pamięci nowe treści, była też dobrym ćwiczeniem dla dzieci z wadami wymowy[2].

---

[1] S. Gawlik, dz. cyt., s. 46.

[2] M. Baranowski, *Specyalna metodyka klasy elementarnej obejmująca specjalną metodykę nauki czytania na podstawie pisania, a zarazem instrukcją do nowego Elementarza polskiego, metodę nauki pisania,* (*kaligrafii*)*, śpiewu i gimnastyki* […] *i specyalną metodykę nauki rachunków*

Rozwinięciem tego sposobu nauczania była metoda odpytywania, zwana katechetyczną (die katechetische Lehrform). Polegała ona na zadawaniu przez nauczyciela pytań nawiązujących do omawianego na lekcji zagadnienia i na udzielaniu przez ucznia wyuczonych na pamięć odpowiedzi[3].

Felbiger wprowadził także tablice poglądowe, dające uporządkowany przegląd głównych zagadnień z danego przedmiotu. Wskazywały one zakres i ułatwiały zrozumienie tematu, a także nadawały lekcji odpowiednie tempo i wymuszały dyscyplinę na nauczycielu i uczniach. Nie były jednak wolne od błędów – bazując na myśleniu schematycznym, nie gwarantowały zrozumienia nauczanych treści[4]. Mimo ambicji rozwijania myślenia dydaktyka Felbigera wdrażała uczniów bynajmniej nie do samodzielności, lecz do pamięciowego odtwarzania.

Wiadomo, iż w szkole im. A. Kohna posługiwano się elementarzami, podręcznikami i opracowaniami metodycznymi Felbigera. Wśród nauczycieli żydowskich dużą popularnością cieszył się *Notwendiges Handbuch zum Gebrauch der Lehrer in den deutsche Schulen* (wydanie pierwsze, Wiedeń 1774)[5]. Korzystano również ze wspomnianych tabel do nauki czytania (Buchstabentabellen)[6].

Zgodnie *z Ustawą szkolną* z 1805 r. ograniczono pytania nauczyciela, a nacisk położono na powtarzanie bez objaśnienia rzeczowego. Treści nauczania w szkole elementarnej okrojono do katechizmu, czytania i pisania oraz rachunków. Jak pisał B. Baranowski:

> metoda nauczania była nawet w najlepszych szkołach głównych przeważnie pamięciowa, mechaniczna. Głównym jej zadaniem było wyrobienie wprawy w używaniu języka niemieckiego, a więc obcego, wyuczenie reguł gramatyki i ortografii niemieckiej i wyćwiczenie w czterech głównych działaniach rachunkowych. Zadania wychowawcze szkoły były bardzo ograniczone: chodziło głównie o rygor i ślepy posłuch, a do tego celu służyło bardzo hojne wydzielanie plag cielesnych[7].

---

w zakresie od 1 do 20 ułożoną przez Juliana Fąfarę, Lwów 1892, s. 8–11. Metoda ta, będąca dziedzictwem dydaktyki pestalozziańskiej, pod koniec XIX wieku budziła kontrowersje. Jak pisze K. Rędziński, mimo iż RSK chóralne odpowiedzi uznawała za błąd, inspektor Henryk Schmitt, wizytujący w 1873 r. szkołę żydowską w Brodach, praktyki takowej nie traktował jak anachronizmu: „Przekonałem się sam naocznie, że gdzie w klasie I zaprowadzono takie chóralne powtarzanie wygłoszonych już czy to wyrazów czy zdań krótkich, uwaga dzieci nie ustaje w ciągu nauki, a co więcej, że tam nauka jest bardziej ożywiona i że dzieci z nauki szczególnie języka polskiego więcej korzystają". Cyt. za: K. Rędziński, *Żydowskie*…, s. 88.

3 Felbiger wprowadził również do dokumentacji szkolnej tzw. katalog, czyli dziennik klasowy, w którym nauczyciel notował godzinę zajęć, temat i czynności dydaktyczne. Osobną funkcję w praktyce szkolnej pełnił dziennik obecności, w którym zapisywał frekwencję, oceny uczniowskie, postęp z poszczególnych przedmiotów, pilność, zachowanie, wiek i pochodzenie ucznia. S. Gawlik, dz. cyt., s. 46.

4 Tamże, s. 46; A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne*..., s. 33.

5 K. Rędziński, *Żydowskie*..., s. 138–140

6 A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne*...., s. 37.

7 B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi*..., s. 5. Fragment ustawy dotyczący metody nauczania brzmiał: „Metodę w szkołach trywialnych należy zastosować do zdolności dzieci,

W XIX w. w szkole galicyjskiej były obecne idee Johanna Heinricha Pestalozziego, pojawiły się one jednak stosunkowo późno. Gdy w pierwszej dekadzie XIX w. nowoczesne seminaria nauczycielskie organizowali w Poznaniu Józef Jeziorowski, a w Łowiczu Kornelius Burgund, galicyjska szkoła ludowa uległa uwstecznieniu po wspomnianej ustawie z 1805 r. i poddaniu jej pod nadzór kościoła. Myśl Pestalozziego na grunt galicyjski dopiero u progu autonomii przeniósł Stanisław Zarański, autor podręczników i instrukcji dla nauczycieli szkół ludowych[8]. Pestalocyzm w szkole ludowej przejawiał się w nauczaniu poglądowym. Placówki szkolne korzystały z ilustracji oraz okazów nawiązujących do treści lekcji. Duże znaczenie w upowszechnianiu poglądów szwajcarskiego pedagoga odegrały periodyki pedagogiczne, takie jak „Szkoła" i „Muzeum" [9]. Na ich łamach przybliżano również dorobek kontynuatorów Pestalozziego – Adolfa Diesterwega oraz Fryderyka Fröbla.

W drugiej połowie XIX w. najsilniejszy wpływ wywarł herbartyzm. Jan Fryderyk Herbart i jego kontynuatorzy – Wilhelm Rein i Tuiscon Ziller – dali podwaliny pedagogice jako samodzielnej nauce, precyzując jej przedmiot, cel i metody postępowania. Uznając wychowanie i nauczanie za główne pojęcia będące przedmiotem badań pedagogicznych, Herbart wskazał na etykę jako źródło celów przyświecających wychowaniu i psychologię jako naukę wskazującą sposób nauczania. Stworzył koncepcję nauczania wychowującego, kładącego nacisk na wychowawczą funkcję treści nauczania. Jego zasługą było opracowanie uniwersalnej metody nauczania, opartej na teorii stopni formalnych, wywiedzionej z kolei z psychologicznej koncepcji masy apercepcyjnej i wypełniających ją przedstawień (Vorstellungen). Stopnie formalne przyczyniły się do uporządkowania procesu nauczania, ale także do zmechanizowania nauki. Gdy zaś dorobek Herbarta i jego uczniów sprzęgnięto z celami państw monarchicznych, szkoła stała się narzędziem urabiania młodzieży na lojalnych poddanych, zasilających następnie kadry urzędnicze, stojące na straży zachowania społecznego *status quo*. Herbartyzm stał się więc synonimem konserwatyzmu i intelektualizmu opartego na przekazywaniu wiedzy statycznej[10].

---

a ponieważ psychologia wskazuje, że u dziecka pamięć jest pierwszą dominująco-czynną władzą, metoda powinna zatem u dzieci przede wszystkim pamięć ćwiczyć i umacniać" (W. Bobkowska, dz. cyt., s. 43); co potwierdził Mieczysław J. Adamczyk, pisząc: „Zdobycze nowej pedagogiki były w niewielkim stopniu wykorzystywane w ówczesnych szkołach. Dość powszechnie stosowano natomiast w nauczaniu metodę pamięciową, a w wychowaniu surową dyscyplinę" (M.J. Adamczyk, dz. cyt., s. 43–44).

[8] Napisał m.in. *Elementarz pierwszy ułożony śladem dziejowego rozwoju pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich*, Kraków 1869 oraz *O zasadach układania dzieł elementarnych*, Kraków 1869 i *O reformie wykładu dziejów na podstawie indukcji*, Kraków 1868.

[9] Zob. np. Sz. Parasiewicz, *Jan Henryk Pestalocy*, „Szkoła" 1878, nr 47, s. 386–388; nr 48, s. 394–396; nr 49, s. 300–301; szerzej: *Pestalozzi w Polsce na początku XIX stulecia. Sprawozdania, rozbiory i sądy współczesne*, zebrał i wstępem opatrzył Z. Kukulski, Lublin 1930, s. 38–39.

[10] K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1967, s. 24–41.

Jego zaszczepianie w zaborze austriackim odbywało się przede wszystkim poprzez ustawodawstwo, regulujące proces dydaktyczno-wychowawczy. Galicyjscy pedagodzy wyjeżdżali do Wiednia i Berlina, by poznać tamtejsze szkolnictwo i na nim opierali się, tworząc projekty planów i programów nauczania dla poszczególnych szczebli szkolnictwa, zatwierdzane następnie przez RSK. Pierwsze podręczniki najczęściej były niewolniczym tłumaczeniem podręczników niemieckojęzycznych. Utrwalały one schemat stopni formalnych i koncepcję nauczania wychowującego i dostarczały usystematyzowaną wiedzę z poszczególnych przedmiotów, przygotowując karnych obywateli, wdrożonych do przypadających im ról społecznych. Taka wizja szkoły odpowiadała obozowi zachowawczemu w Galicji. Mimo iż system herbartowski był obecny przede wszystkim w szkole średniej, oddziaływał także na szkołę ludową. Jak stwierdził Czesław Majorek:

> Galicyjska teoria nauczania i wychowania elementarnego miała więc wiele cech szkoły tradycyjnej. Była wyraźnie związana z filozofią idealizmu niemieckiego, który – jak wiadomo – pedagogikę uważał za filozofię praktyczną[11].

Związek ten przejawiał się w akcentowaniu znaczenia treści nauczania, ich różnorodności i użyteczności społecznej.

> […] teoria wychowania i wykształcenia elementarnego – pisze dalej Cz. Majorek – miała charakter wyraźnie eklektyczny; łączyła bowiem w sobie elementy szkoły tradycyjnej, zdominowanej przez różne mutacje pedagogiki herbartowskiej, z oświeceniowymi hasłami pedagogiki utylitarystycznej, które zyskały widoczne oparcie w ideologii rozwijającego się kapitalizmu[12].

Najważniejszymi przedstawicielami herbartyzmu galicyjskiego byli: Antoni Danysz (1853–1925), Mieczysław Baranowski (1851–1898) oraz Franciszek Majchrowicz (1858–1929)[13].

M. Baranowski, jeden z twórców metodyki szkolnictwa ludowego w dobie RSK, pozostając pod wpływem królewieckiego pedagoga, upowszechniał jednocześnie metodę nauczania poglądowego, wywodzącą się z Pestalozziego „nauki o rzeczach”[14]. Pozostawił po sobie opracowania na temat nauczania języka polskiego, ukraińskiego i niemieckiego, geografii, historii i fizyki (tzw. realiów), specjalnej metodyki nauczania początkowego i higieny szkolnej[15].

---

[11] Cz. Majorek, *Historia utylitarna…*, s. 22.

[12] Tamże, s. 23.

[13] Jak zauważyła Władysława Szulakiewicz, przejmowanie herbartyzmu w Galicji nie odbywało się bezkrytycznie. I M. Baranowski, i A. Danysz podkreślali znaczenie indywidualizmu i zainteresowań ucznia, przeciwstawiając je szablonowemu podejściu Herbarta. W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński…*, s. 66 i nn.; W. Szulakiewicz, *Polskie podręczniki do dydaktyki…*, s. 59–76.

[14] A. Kubik, dz. cyt., s. 111.

[15] W ocenie Jerzego Potocznego, „były to prace pionierskie i cenne dla ówczesnego szkolnictwa ludowego. Treści oparte na własnych przemyśleniach i doświadczeniach autora stanowiły cenną lekturę dla młodych nauczycieli szkół ludowych w Galicji”. J. Potoczny, dz. cyt., s. 105.

W latach 80. XIX w. w szkole galicyjskiej pojawił się przedmiot slöjd – po raz pierwszy na ziemiach polskich (zobacz podrozdział: VI.6.4). Roboty ręczne stanowiły zapowiedź innowacji pedagogicznych wywodzących się z nurtu „nowego wychowania". Cele kształcenia praktycznego, wyrabiania samodzielności i kreatywności wychowanków uzyskały stabilniejszą pozycję w dydaktyce szkolnictwa elementarnego, szczególnie w okresie międzywojennym.

W okresie austriackim szkoła galicyjska niechętnie patrzyła na zmiany, kierunek nauczania i jego realizacja były ściśle sprecyzowane. Herbartyzm pozostawiał niewiele lub zgoła żadnego pola dla inwencji nauczycieli. Na przełomie XIX i XX w. pojawiła się jednak krytyka szkoły tradycyjnej pod wpływem koncepcji wychowania narodowego, ruchu socjalistycznego i ludowego. Występowano przeciw karności i skostniałości stopni formalnych, skutkujących rutyną nauczycielską i tresurą uczniów, a także przeciw dominacji kształcenia klasycznego i wymuszonym praktykom religijnym jako części wychowania moralnego. Alternatywy szukano na zachodzie, na łamach czasopism pojawiały się więc charakterystyki nowych rozwiązań, które wyrastały na gruncie „nowego wychowania". Niektóre z nich próbowano wdrażać w życie szkolne, jak na przykład organizowanie zajęć dydaktyczno-wychowawczych poza murami szkoły i czasem lekcyjnym (wycieczki, gimnastyka, higiena, kolonie wakacyjne). Wyrazem poszukiwań były kongresy pedagogiczne, przeprowadzone we Lwowie w latach 1894 i 1909, podczas których dyskutowano nad koncepcją wychowania narodowego oraz kształcenia wyższego kobiet[16].

Pierwszy odnotowany w źródłach przypadek żydowskiego nauczyciela szkoły ludowej we Lwowie, szukającego nowych rozwiązań dydaktycznych, to pracujący w szkole im. A. Kohna Bernard Bachus. Był on wynalazcą liczydła ułamkowego, umożliwiającego zamianę ułamków zwyczajnych na dziesiętne i odwrotnie[17]. Szkoła męska im. A. Kohna, w której był zatrudniony B. Bachus, była miejscem wdrażania jeszcze przed I wojną światową elementów szkoły pracy. Do praktyki szkolnej wprowadzili ją Mina Schaffer i Herman Spät. Efekty ich działań bacznie obserwował ówczesny kierownik szkoły Samuel Szlagowski. Swoje spostrzeżenia wyraził następująco:

> […] w dawnych czasach uczono w ten sposób, że wtłoczono w mózgi uczniów mnóstwo nauk i reguł, które nużyły tylko młody umysł, bo nauka była w tych warunkach ciężarem. Później wprowadzono naukę poglądu jako najważniejszą dźwignię w metodzie nauczania. W obecnych czasach, gdy nauka postępuje raźnym krokiem naprzód, już nie zadowalają się samą nauką na podstawie poglądu. Nowocześni pedagodzy doszli do przekonania, że nie wystarczy rzecz widzieć, aby ją znać, dziś żądają, aby uczeń sam ile możności tworzył. Dotychczas nauka polegała na tym, że nauczyciel pracował, a uczniowie biernie się zachowywali; nauczyciel uczył, pokazywał, tłumaczył, objaśniał, a uczeń pa-

[16] Cz. Majorek, *Herbartyzm i „nowe wychowanie"*..., s. 12–23.

[17] Swój wynalazek Bachus opatentował, zyskał też pozytywne opinie nadzoru pedagogicznego, nie upowszechnił go jednak głównie ze względu na koszt produkcji. CDIAUL 701, 2, sygn. 675, k. 56.

> trzył i słuchał. Obecnie żądają, aby uczeń sam był czynny, nie tylko przy wykonaniu rysunków, modelu, a zatem nie tylko fizycznie, ale i umysłowo pracował, on ma samodzielnie myśleć, stawiać pytanie, opowiadać, tłumaczyć, a nauczyciel ma tą pracą kierować[18].

Ten dłuższy cytat świadczy o rozwiniętej świadomości dydaktycznej nauczyciela żydowskiego.

Środkiem prowadzącym do wspomnianej w cytacie aktywizacji było rysowanie, modelowanie, naklejanie, wycinanie oraz tzw. nalepianki – polegały na wycinaniu z kolorowego papieru sylwetek i naklejaniu ich na tle białego papieru. Przedstawiano w ten sposób liście, owoce, drzewa, osoby, sprzęty, narzędzia, krajobraz itp. z uwzględnieniem barw naturalnych. Podstawową zaletą nalepianek było to, że wypełniały całą płaszczyznę kartki, podczas gdy rysunek oddawał jedynie kontury. Umożliwiały one również wprowadzenie nauki o barwach i kompozycji ornamentów (element sztuki stosowanej). Ponadto rozwijały one zdolności manualne, a także zmysł estetyczny. A zatem na lekcjach języka polskiego uczniowie rysowali narzędzia rzemieślnicze, rolnicze, naczynia kuchenne, sprzęty szkolne, a podczas rachunków – skale pomiaru: decymetr, litr, kilogram, dekagram. Udzielając nauki rysunku w klasach II–IV, H. Späť wprowadził modelowanie w glinie. Modelowanie było bardziej zaawansowaną formą szkoły pracy niż rysunek, umożliwiało ono plastyczne poznanie przedmiotu w trzech wymiarach. Sprawiało jednak pewne trudności organizacyjne – ze względu na właściwości samej gliny wymagało zakupu ceraty, fartucha, ręcznika, miednicy itd. Łatwiejszy materiał stanowiła plastelina – była sucha, nie brudziła rąk i sprzętu szkolnego. Była wprawdzie droższa, ale jej użycie nie wiązało się z koniecznością zaopatrzenia we wszystkie wymienione przedmioty. Wielu nauczycieli zainteresowało się szkołą pracy, oglądając wystawę prac uczniowskich, wykonanych pod kierunkiem H. Späťa[19].

Szkoła pracy miała, jak każda innowacja, swoich zwolenników i przeciwników. S. Szlagowski doszedł do wniosku, iż nie należy jej bagatelizować,

> lecz owszem jak najprędzej zaznajomić […], gdyż to sobie z pewnością utoruje drogę, dowodem czego jest już dziś obszerna literatura angielska i niemiecka, gdzie dawno już szkoła ludowa znacznie naprzód postąpiła[20].

Jego zdaniem, praca manualna w szkole ludowej nie powinna być celem samym w sobie, czego domagał się Georg Kerschensteiner. Wysiłek fizyczny uznał on za trudny do pogodzenia z fazą rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka. Szlagowski skłaniał się ku stanowisku, iż praca ręczna uczniów ma być środkiem wspomagającym uzmysłowienie materiału naukowego, poprzez np.

---

[18] CDIAUL 178, 2, sygn. 5141, k. 15. Recepcję szkoły pracy i drogi jej upowszechniania w międzywojennej Polsce zob.: T. Jałmużna, *Polska szkoła pracy w pedagogice międzywojennej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 147–159.

[19] CDIAUL 178, 2, sygn. 5141, k. 16.

[20] Tamże, k. 17.

lepienie, wyrzynanie, struganie itp. Prace ręczne uczniów powinny być, jego zdaniem, stosowane jedynie w celu pobudzenia młodzieży do działania w związku z tematem realizowanym w ramach przedmiotu. Analiza Szlagowskiego, podobnie jak przytoczona uprzednio wypowiedź H. Späta, świadczy nie tylko o ogólnej orientacji w najnowszych prądach pedagogicznych owego czasu – przytomny sąd krytyczny był wynikiem bardzo dobrej znajomości dzieł jednego z najważniejszych przedstawicieli szkoły pracy[21].

Działania wpisujące się w nurt poszukiwań dydaktycznych związanych „z nowym wychowaniem" podejmowano przed wybuchem I wojny światowej także w szkole żeńskiej im. A. Kohna. W niej również wprowadzono elementy szkoły pracy (za sprawą Ewy Katz, absolwentki kursu modelowania w Seminarium Nauczycielskim we Lwowie). Modelowanie miało wspomóc naukę języka polskiego w klasie I, a szczególnie – opanowanie umiejętności czytania i pisania, a także rachowania[22].

Szkoła pracy dawała wielostronne korzyści. Po pierwsze, nauczyciel mógł się dzieckiem zająć indywidualnie. Po drugie, dziecko działało swobodnie, dzięki czemu nauczyciel mógł lepiej poznać jego zainteresowania i zdolności oraz pokierować nimi. Ponadto szkoła pracy wyrabiała poczucie piękna formy, harmonii linii i barw oraz rozwijała zręczność, zamiłowanie do pracy twórczej, przygotowując do przyszłego zawodu. Rubin Sokal, hospitujący 8 czerwca 1914 r. lekcję języka polskiego nauczycielki Katz, stwierdził, że realizowane w ramach szkoły pracy

> rysowanie i modelowanie oddają też w nauce znakomite usługi, gdyż uprzystępniają i ułatwiają naukę poglądową, na której się nauka w szkole opiera. Dziecko, rysując, modelując zwierzę, narzędzie, przedmiot jakiś, zapozna się o wiele łatwiej z częściami składowymi całego przedmiotu, aniżeli patrząc tylko na obraz lub model, nabiera więc pojęć dokładnych, a tak lekcja nabiera przez to więcej ożywienia, urozmaicenia […][23].

Podczas hospitowanej lekcji prace z gliny przybliżyły wiadomości historyczne i geograficzne zawarte w czytance o Napoleonie i Franciszku Józefie[24].

---

[21] Tamże. Szlagowski był ostrożny wobec działań M. Schaffer i H. Späta, ponieważ wyprzedzały one dyspozycje władz oświatowych. Przyznał jednak, iż doświadczenia podwładnych mogą przygotować kadrę pedagogiczną do przyszłych zmian (tamże, k. 18).

[22] CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 20, 24.

[23] Tamże, k. 29–30. Należy przypomnieć, że Galicja była kolebką nauki zręczności na ziemiach polskich. Nauczyciel szkoły wydziałowej w Sokalu Józef Siedmiograj dzięki subwencji Wydziału Krajowego udał się do Szwecji, Danii i Niemiec, by zapoznać się ze Slojundervisnieng, czyli nauką zręczności. Efektem było opracowanie *Nauka rękodzieł jako czynnik wychowawczy*, opublikowane w warszawskim „Przeglądzie Pedagogicznym". Już w roku 1886 w szkole przemysłowej we Lwowie prowadzono latem kursy przysposabiające nauczycieli do nauki przedmiotu i stopniowo wprowadzano do planów nauki. Zob. CDIAUL 178, 2, sygn. 5569, k. 1–10 – tu list Siedmiograja do RSK we Lwowie i apel Towarzystwa Pedagogicznego do RSK o wprowadzenie przedmiotu do męskich szkół ludowych.

[24] CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 32.

Katz instruowała nauczycielki zamierzające wprowadzić modelowanie we własnych klasach. Na zakończenie roku szkolnego 28 czerwca 1914 r. zorganizowano wystawę prac z koszykarstwa, modelowania i slöjdu. Zwiedzili ją inspektor dr Kamiński, wiceprezesi gminy żydowskiej Diamand, dr Hausman i wspomniany już R. Sokal[25].

Popularność szkoły pracy stale wzrastała; na konferencji nauczycielskiej 26 czerwca 1916 r. wszystkie nauczycielki wyraziły chęć wzięcia udziału w kursie organizowanym w Szkole Przemysłowej we Lwowie. Zakupiono też odpowiednie podręczniki, a mianowicie Hugo Gaudiga *Die Arbeitsschule*, Aloisa Kunzfelda *Naturgemässer-Zeichen in Kunst-Unterricht* oraz Arthura Grübera *Wie lerne ich modellieren?* Dyrekcja szkoły wystosowała prośbę do RSOM o skierowanie na kurs dwóch nauczycielek[26].

Nauczyciele żydowscy śledzili zatem kierunki poszukiwań dydaktycznych i w miarę możliwości wdrażali ich efekty, czego przykładem była szkoła pracy. Nie zmienia to jednak faktu, iż duch herbartyzmu stale dominował w szkole galicyjskiej.

1.2. Okres międzywojenny

Korzystniejsze warunki dla swobodnego rozwoju dydaktyki nastały w latach międzywojennych. Polskie szkolnictwo pozostawało pod wpływem szkoły tradycyjnej, odważniej jednak odwoływano się do osiągnięć pedagogów zachodnich. Nadal hołdowano koncepcji nauczania wychowującego, przywiązując dużą wagę do doboru treści nauczania i opracowania odpowiednich podręczników, sięgnięto jednak po szerszy wachlarz środków dydaktycznych, odchodząc od nauki mechanicznej i toku podającego lekcji. Starano się ucznia aktywizować, odwoływać do jego zainteresowań, doświadczeń i pobudzać jego kreatywność. Nadal forsowano zasadę poglądowości, odchodzono jednak stopniowo od ilustracji i okazów na rzecz bezpośredniego kontaktu z przedmiotem nauki, np. podczas wycieczek dydaktycznych. Proces łączenia wymagań państwa wobec szkoły i realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych z nowatorstwem dydaktycznym można prześledzić na podstawie analizy dokumentacji lwowskich szkół żydowskich.

Cennych informacji na temat dostosowywania się do zaleceń MWRiOP dostarcza dokumentacja szkoły im. A. Kohna. Dobry klimat dla zmian tworzył znany już propagator szkoły pracy Herman Späť, który został kierownikiem szkoły. Gdy w roku 1920 MWRiOP wydało programy nauczania dla szkół powszechnych, Späť zasięgnął informacji na ich temat w RSOM we Lwowie i zamówił komplet instrukcji metodycznych dla każdego przedmiotu. Po ich otrzymaniu analizowali je nauczyciele przedmiotowi, a swoje uwagi prezentowali

[25] Tamże, k. 42.
[26] Tamże, k. 39.

podczas konferencji nauczycielskich[27]. Spät zainicjował też odczyty oraz koło samokształceniowe pedagogów, aby zapoznać grono nauczycielskie z najnowszymi prądami pedagogicznymi. Podczas jednego z posiedzeń Mina Schaffer wygłosiła referat „Johannes Springer, *Aus der Praxis des modernen Elementarunterrichtes*", po którym odbyła się dyskusja na temat możliwości wdrożenia przedstawionych w odczycie metod nauczania (szkoła pracy)[28].

Jak już pisano uprzednio, elementy szkoły pracy były obecne w szkole im. A. Kohna jeszcze przed I wojną światową. W okresie międzywojennym sięgnięto po nowe rozwiązania. W klasach pierwszych wprowadzono m.in. nauczanie zintegrowane metodą Marii Montessori. Hospitujący jedną z lekcji kierownik H. Spät zanotował: „[Salomea Pordes] nie uczyła wcale czytania i pisania, prowadziła rozmówki, śpiewy i zabawy, gimnastykę, rysunki, modelowanie; dzieci rysowały rzeczy opracowane dokładnie w rozmówkach"[29]. Zgodnie z zaleceniami Montessori, nauczycielka nie zadawała czasochłonnych prac domowych, a nauka odbywała się w środowisku szkolnym (także dlatego, iż wielu uczniów nie miało w domu warunków do odrabiania lekcji). Po obserwacji zajęć prowadzonych przez S. Pordes kierownik podzielił się kolejnym spostrzeżeniem: „Bardzo często natrafia się nauczycielkę otoczoną jak mateczka dziatwą szkolną, która z wielkim zainteresowaniem opowiada o rzeczach z codziennego życia lub ogląda przedmiot demonstrowany przez nauczycielkę"[30]. Dziecko uwolniono od przymusu siedzenia w ławie szkolnej, a nauczyciel z pasa transmisyjnego gotowej wiedzy podręcznikowej stał się doradcą i przewodnikiem dla odkrywających świat młodych umysłów.

Spät żądał zatem od pedagogów zainteresowania dziecka tematem lekcji oraz udostępnienia jej przedmiotu. Według niego:

> Główną podstawą nowoczesnego nauczania jest aktywność uczniów podczas lekcji. Polega ona na tym, że nauczyciel nie zadowala się dziś prowadzeniem uczniów pytaniami, jakby na sznurku, ale żąda od nich samodzielnego wypowiadania się. Linia wytyczona pod tym względem obowiązuje wszystkie stopnie od 1-go począwszy, gdzie pogadanki wstępne prowadzone być mają w tym kierunku, aby uczniowie samodzielnie się wypowiadali. Nauczyciel hamuje to samodzielne wypowiadanie się tylko o tyle, o ile chcą mówić wszyscy równolegle i wdraża uczniów do parlamentarnego sposobu prowadzenia tych pogadanek. Zasada aktywności ma na celu wdrażanie uczniów do płynnego, samodzielnego wyrażania swych myśli w mowie i piśmie[31].

Oprócz szkoły pracy w niektórych szkołach żydowskich był także obecny system daltoński[32]. Propagatorem dorobku Heleny Parkhurst na gruncie polskim był Henryk Rowid. Podstawy owego systemu scharakteryzował on następująco:

---

[27] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 12.
[28] CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 8, 9.
[29] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 13.
[30] Tamże.
[31] CDIAUL 701, 3, sygn. 1531, k. 27.
[32] Najbogatszą statystykę szkół realizujących system daltoński w Polsce podaje: S. Dobrowolski, *Plan daltoński*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstępem opa-

> System daltoński, podobnie jak i inne nowoczesne formy wychowania, które nazwałem Szkołą Twórczą, buduje swe zasady na energiach, tkwiących w duszy dziecka. […] stworzenie takich warunków, w których dziecko miałoby zapewnioną możność rozwoju i doskonalenia swych sił fizycznych i duchowych, jest najważniejszym zagadnieniem dzisiejszej pedagogiki, jest głównym dążeniem wszystkich wychowawców nowoczesnych[33].

Szkoły żydowskie korzystały także z metody uczenia się pod kierunkiem. Zgodnie z jej założeniami, główna część pracy ucznia odbywała się w szkole pod opieką nauczyciela. Pomagał on w rozwiązaniu problemów, ukierunkowywał myślenie, korygował błędy. Uczeń pod kierunkiem nauczyciela wdrażał się do pracy samodzielnej, nabierał w niej wprawy, przyswajał sobie metody zdobywania, opracowania i opanowywania wiedzy[34].

Kolejną innowacją była metoda projektów. W pedagogice międzywojennej w Polsce była znana (z zainteresowaniem na przykład przyjęto pracę Johna A. Stevensona *The Project Method of Teaching* z 1920 r., przetłumaczoną na język polski dziesięć lat później pod tytułem *Metoda projektów w nauczaniu*), w praktyce jednak stosowano ją rzadko[35].

Wymienione innowacje najpełniej wdrożono w Gimnazjum ŻTSLiŚ w latach 1930–1939. Pierwszą z nich był system daltoński[36]. Zgodnie z jego założe-

---

trzył B. Suchodolski, materiały zebrali: W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, s. 119–135; H. Rowid, *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, wyd. 2, Warszawa – Kraków – Lublin etc. 1929, s. 30–31; tegoż, *Szkoła twórcza*, Kraków 1931, s. 375–377.

[33] H. Rowid, *System*…, s. 93.

[34] Stanisław Dobrowolski stwierdził, iż pierwszą szkołą średnią, w której uczenie się pod kierunkiem przyjęło się trwale, było Gimnazjum Męskie Zgromadzenia Kupców w Warszawie. Stało się tak w 1933 r., tymczasem w Gimnazjum Męskim ŻTSLiŚ we Lwowie, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części niniejszego podrozdziału, metodę tę wprowadzono rok wcześniej. S. Dobrowolski, *Uczenie się pod kierunkiem*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce*…, s. 242.

[35] J.A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*, przeł. W. Piniówa, Lwów – Warszawa 1930. Mirosław S. Szymański podkreślił, iż nie była to definicja Stevensona, lecz jego promotora W.W. Chartersa. W ten sposób Stevenson, nieco na wyrost, dorobił się w Polsce pozycji głównego przedstawiciela owej innowacyjnej metody nauczania: M.S. Szymański, *O metodzie projektów. Z teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, wyd. 2 poprawione, Warszawa 2010, s. 49, 51.

[36] H. Rowid, *System daltoński…*; tegoż, *Szkoła twórcza*, Kraków 1931; R. Taubenszlag, *System daltoński. Rekonstrukcja planu – zalety – wady – wskazania*, Warszawa 1933; tegoż, *Nauczanie pod kierunkiem w półinternacie laboralnym*, Warszawa 1939; *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, red. W. Okoń, Warszawa 1964; L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*, Warszawa 1996; *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstępem opatrzył B. Suchodolski, materiały zebrali: W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963; F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce* (*1918–1939*), Szczecin 1984; tegoż, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce* (*1918–1939*), Szczecin 1978; oraz praca systematyzująca dorobek szkół gimnazjalnych na początku XX wieku w zakresie innowacji dydaktycznych. Zob. T. Gumuła, *Gimnazjum jako środowisko innowacji pedagogicznych* (*1905–1939*), [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski; seria: „Szkoła – Państwo – Społeczeństwo", t. 2, red. R. Grzybowski, Kraków 2011, s. 95–108.

niami, sale szkolne przekształcono w klasopracownie, w których uczniowie pracowali samodzielnie, po południu zaś odbywały się konferencje przedmiotowe i tradycyjne lekcje. Uczniowie realizowali przydziały przedmiotowe. System daltoński aktywizował ucznia i odciążał nauczyciela, który stawał się doradcą i przewodnikiem po świecie wiedzy.

Zorganizowano cztery pracownie daltońskie: filologiczną, polonistyczną historyczną i judaistyczną, otwarte trzy razy w tygodniu w godzinach przedpołudniowych i raz w tygodniu po południu. Materiał nauczania ujęto w formie miesięcznego przydziału pracy. Wiadomości wstępne lub szczególnie trudne wyjaśniano na tradycyjnych lekcjach. Do oceny postępu pracy służyły specjalne karty przedmiotowe i tabele. Zaliczenia, tzw. zdawki, odbywały się w obecności uczniów z innych grup[37].

Wdrożenie systemu daltońskiego nie było biernym, bezrefleksyjnym przyswojeniem amerykańskiego rozwiązania, lecz działaniem rozciągniętym w czasie, polegającym na żywym reagowaniu na występujące problemy i poszukiwaniu rozwiązań ułatwiających harmonijną współpracę nauczycielsko-uczniowską. Dyrektor S. Igel wprowadził modyfikacje zapewniające efektywną realizację programu nauczania w systemie zakładającym samodzielną pracę ucznia i mniejsze możliwości oddziaływania nauczyciela.

W klasach objętych planem na początku roku szkolnego uczniowie dzielili się na pięcio- bądź sześcioosobowe grupy (od roku 1932/1933 czteroosobowe[38]). Otrzymywały one miesięczny przydział materiału do realizacji[39]. Z uwagi na znaczące obciążenie uczniów egzaminami z przydziałów pod koniec miesiąca część przedmiotów nauczanych tym systemem była realizowana według cyklu dawniejszego, czyli od pierwszego dnia miesiąca do ostatniego, część zaś od 15 dnia danego miesiąca przez kolejne 30 dni. Dzięki temu praca uczniów była równomiernie rozłożona na cały miesiąc[40].

Ponieważ grupy zawiązywały się samorzutnie, istniało ryzyko powstania grup słabych, które nie były w stanie zrealizować przydziałów przedmiotowych. Ustalono, że przynajmniej dwie osoby powinny się legitymować świadectwem

---

[37] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 34.

[38] „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 3.

[39] W systemie daltońskim Parkhurst były następujące karty kontrolne: indywidualna (przeznaczona dla ucznia, służąca do notowania postępów ucznia z wszystkich przedmiotów daltońskich), laboratoryjna (wisząca na ścianie, informująca o postępach wszystkich uczniów w danym przedmiocie), klasowa (ścienna, służąca do notowania postępów wszystkich uczniów we wszystkich przedmiotach): R. Taubenszlag, *System daltoński. Rekonstrukcja planu. Zalety – wady – wskazania*, odbitka z „Ruchu Pedagogicznego", Warszawa 1933, s. 15; zob. także H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wstępem opatrzył B. Suchodolski, Warszawa 1958, s. 102–104, 352–364.

[40] „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4.

szkolnym z roku ubiegłego z wynikiem co najmniej dobrym. Skład grupy nie mógł się zmienić w trakcie semestru, przestawała ona istnieć automatycznie wraz z zakończeniem półrocza, a w jej miejsce powstawała nowa, przy czym z wcześniejszej nie mogła pozostać więcej niż połowa osób. Regulacja ta zapewniła rotację w grupach.

Obok karty uczniowskiej stosowano także kartę grupową. Tę ostatnią nauczyciel podpisywał po zdaniu egzaminu przez członków grupy (nawet wtedy, gdy egzaminu nie złożyło dwóch członków danej grupy, ale tylko w jednym przypadku powodem był brak pilności). Gdy jeden z uczniów spowalniał działania całej grupy, nie wywiązując się z osobistych przydziałów (czterech z jednego przedmiotu lub dwóch z dwu przedmiotów), grupa miała prawo wykluczenia go[41].

Wprowadzono też modyfikację w dostępności pracowni fizycznej, ze względu na przeciążenie obowiązkami nauczyciela fizyki. Odpowiadał on na wiele pytań uczniowskich, był obecny przy kilku stanowiskach eksperymentatorskich, każdej grupie wydawał i odbierał zestawy przyrządów, następnie je czyścił i przygotowywał do użytku, uzupełniał też na bieżąco zapasy substancji wykorzystywanych w badaniach. Oprócz tego dochodziły obowiązki podobne do innych opiekunów pracowni – przygotowywanie przydziałów miesięcznych i egzaminowanie. Wobec powyższego zdecydowano, że część lekcji fizyki będzie się odbywać systemem klasowym – wszyscy uczniowie danej klasy będą wykonywali to samo ćwiczenie jednocześnie, co ułatwi pracę nauczycielowi. Druga konieczna zmiana wynikała z nierównomiernej aktywności uczniów. Aby zaktywizować całą grupę, postanowiono liczbę jej członków ograniczyć do trzech lub czterech, każdy uczeń oddawał też protokół ćwiczeń (z tematem, metodą pomiaru i tabelą wyników) do zatwierdzenia nauczycielowi przed przystąpieniem do badań[42].

System daltoński docenił w swojej „spowiedzi" jeden z najbardziej znanych absolwentów szkoły, Adam Schaff. Dłuższy cytat stanowi swoiste podsumowanie planu daltońskiego w omawianym gimnazjum:

> Po szóstej gimnazjalnej [Schaff był uczniem gimnazjum, gdy plan daltoński wprowadzono w dwóch ostatnich klasach, VII i VIII, zdawał maturę w 1931 r. – objaśn. M.Ł.] tradycyjny system szkolny zaczął doprowadzać mnie do frustracji. W takiej sytuacji system daltoński oznaczał wyzwolenie. […] został zniesiony normalny system lekcyjny z jego rygorami. Zamiast tego, z każdego przedmiotu otrzymywaliśmy co miesiąc program samodzielnego uczenia się oraz ilościową miarę jednostek za każdy przerobiony odcinek materiału, które nanosiło się na odrębna kartkę, w postaci linii, wskazującej ilość przerobionego materiału. Odrabiało się ten materiał w klasach, w których siedzieli profesorowie, zmieniając się dla konsultowania i pomocy uczniom, którzy czegoś nie rozumieli, względnie nie potrafili rozwiązać zadania. […] przerabiało się materiał nie indywidual-

[41] Tamże, s. 5.

[42] Z. Roth, *System daltoński w pracowni fizykalnej*, „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 28–30.

> nie, lecz w grupach po pięć osób […] skomponowanych w ten sposób, że wchodził do niej jeden uczeń bardzo dobry, jeden – dwóch słabeuszy oraz dwóch „średniaków". Zakończyć pracę miesięczną z przedmiotu, co podlegało odpowiedniej kontroli i egzaminowi przez profesora, który zaświadczał to podpisem na karcie indywidualnej ucznia, można było tylko wtedy, gdy cała grupa uzyskała wynik pozytywny. W ten sposób uczniowie lepsi musieli pomagać słabszym, leżało to w ich bezpośrednim interesie, albowiem w przeciwnym razie nie uzyskiwali podpisu zwolnienia. W ten sposób nowy system oparł się na pracy samodzielnej, co mnie osobiście pozwoliło nareszcie odetchnąć pełną piersią (pamiętam po dziś dzień uczucie szczęścia, które mnie wówczas napełniało na skutek tej innowacji – nie przesadzam!), a jednocześnie słabsi uczniowie uzyskiwali bezpłatnych korepetytorów. Poczucie solidarności grupowej – przecież ci, co nie nadążali, hamowali nie tylko siebie, lecz i resztę grupy, zmuszało w sposób naturalny do intensywnej pracy. Znowu jestem przekonany, że to wprowadzenie do samodzielnej pracy naukowej dało mi ogromnie dużo, w sensie przygotowania do studiów uniwersyteckich[43].

W roku 1932 obok systemu daltońskiego w omawianym gimnazjum wprowadzono także nauczanie pod nadzorem (kierunkiem)[44]. Wychodzono z założenia, że uczniowie nie wiedzą, jak się uczyć. Uczeń zdolny, sumienny radził sobie z nauką szkolną najczęściej bezwiednie, słabszy zaś, nie znając metod uczenia się i organizacji samego procesu, wykonywał wiele czynności bezcelowych, a jego nauka była nieefektywna. Uczenie się pod kierunkiem polegało na wskazaniu uczniowi,

> jak ma się uczyć racjonalnie, jak posługiwać się książką, jak korzystać z dzieł pomocniczych, jak robić notatki i jak je porządkować. Na godzinie uczenia się pod kierunkiem – objaśniał nauczyciel Ozjasz Tillemann – materiał naukowy podany zostaje uczniowi tak, aby go bez trudu zrozumiał, a zarazem daje mu się wskazówki, w jaki sposób wyzyskać najekonomiczniej czas poświęcony pracy[45].

Metoda uczenia się pod kierunkiem uwzględniała indywidualność uczniów, ich zróżnicowaną wiedzę, zdolności, zainteresowania, typ osobowości. Nauczyciel więcej uwagi poświęcał uczniom słabszym, był bardziej dyspozycyjny dla przeciętnych i najzdolniejszych, którzy pracowali własnym tempem. Na początku zajęć nauczyciel wyjaśniał wstępnie temat lekcji i przekazywał wskazówki, jak go opracować, a następnie śledził proces dochodzenia uczniów do rozwiązania problemu; w razie potrzeby ujawniał błędność założenia lub obranej metody

---

[43] A. Schaff, dz. cyt., s. 32–33.

[44] „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 2, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1933], s. 5; „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 4. Lekcje 70-minutowe w tym trybie nauczania w szkole Kupców w Warszawie skonstatował Rudolf Taubenszlag: zob. tegoż, *Nauczanie pod kierunkiem w półinternacie laboralnym. O zwolnieniu uczniów od poobiedniego przygotowania lekcji szkolnych*, Warszawa 1939, s. 5–12.

[45] O. Tillemann, *Uczenie się pod kierunkiem*, „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 24. Tekst oparty na lekturze dzieła: A.L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, [Lwów] 1932.

postępowania. Samodzielne rozwiązanie problemu dawało uczniowi satysfakcję i wzmacniało wiarę we własne umiejętności[46].

Kolejną innowacją pedagogiczną w gimnazjum ŻTSLiŚ była metoda projektów. Wprowadzono ją w roku szkolnym 1933/1934, realizując projekty: „Szkolna scenka teatralna", „Polska 1918–1933", „Aprowizacja miasta Lwowa" i „Zaopatrzenie się w opał na zimę"[47]. W pracach brała udział grupa uczniów z różnych klas, cała klasa lub kilka klas. Realizację projektu ułatwiały wycieczki klasowe oraz wywiady z ludźmi wykonującymi interesujące zawody. Największym zrealizowanym wówczas projektem była wystawa geograficzna „Polska 1918–1933", otwarta z okazji 15-lecia odzyskania niepodległości[48]. Metoda projektów uwzględniała potrzebę korelacji międzyprzedmiotowej[49].

Omówione metody nauczania miały na celu kształtowanie pojęć ogólnych, nie przysłaniały jednak celów praktycznych. 18 września 1935 r. dyrektor Salomon Igel na posiedzeniu Rady Pedagogicznej Gimnazjum Męskiego ŻTSLiŚ tak oto nakreślił zadanie stojące przed nauczycielami: „Należy tedy wymusić u młodzieży myślenie, by doszła do przekonania, że «uczyć się» to nie znaczy cicho lub głośno powtarzać słyszane słowa, lecz przede wszystkim «myśleć»"[50]. Ważne w tym kontekście stawały się trafne pytania nauczyciela, które zmuszały do myślenia twórczego i samodzielności. Nowa lekcja, według Igla, nie mogła być kopią starej, lecz powinna zawierać elementy twórcze.

Warto dodać, iż doświadczenia wyniesione z gimnazjum grono pedagogiczne wykorzystywało także w prowadzonej przez ŻTSLiŚ szkole powszechnej. Od roku 1932 w klasach I–II stopniowo wdrażano nauczanie łączne (zamiast podziału na przedmioty wyznaczano „ośrodki tematowe"), a dla klas V i VI utworzono pracownie robót ręcznych i przyrodniczą (system daltoński)[51]. Dążono do konsolidacji wiedzy i przedstawienia jej jako całości, z którą dziecko styka się na co dzień. Gdy łączenie wymogów programowych z życiem praktycznym było problematyczne, korzystano z tradycyjnej lekcji[52]. Rysunek, roboty ręczne, śpiew i gimnastyka łączyły nauczanie tradycyjne z innowacyjnym. Pogląd o stosowanych metodach nauczania daje wybór opracowań dydaktycznych, z których korzystało grono pedagogiczne szkoły, były to: Stefanii Grodowskiej *Materiał do nauki syntetycznej*, Kazimierza Żychala *Nauczanie łączne*, Marii Malenowskiej *Metoda rodzima*, Josepha Ferdinanda Pöschla *Zeitgemässer Unterricht*, cz. 2. *Konzentrationsunterricht*, Józefa Mirskiego *Plan jenajski*, Bogdana Nawroczyńskiego *Zasady nauczania*[53].

---

[46] „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932], s. 25.

[47] Tamże, k. 148.

[48] „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. V, z. 13, rok szkolny 1933/1934, [Lwów 1934], s. 8.

[49] Tamże, s. 8–9.

[50] CDIAUL 179, 3, sygn. 887, k. 6.

[51] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 181.

[52] Tamże.

[53] Tamże.

System daltoński znalazł zwolenników także w jeszcze jednej placówce żydowskiej – w Szkole Handlowej ŻTSH. W roku szkolnym 1933/1934 wprowadzono go na zajęciach z towaroznawstwa, reklamy i handlu i dążono do rozszerzenia na pozostałe przedmioty[54]. Z zasadami zaś uczenia się pod kierunkiem zapoznawano uczennice w Gimnazjum Żeńskim Adeli Karp-Fuchsowej[55].

Wprowadzanie innowacji dydaktycznych było uzależnione od wielu czynników – od przygotowania nauczycieli począwszy, a na możliwościach lokalowych skończywszy. Jak widać, większe możliwości eksperymentowania miały szkoły prywatne. W szkołach publicznych w praktyce dydaktycznej dominowała zasada samodzielności i poglądowości. Środki służące upoglądowieniu ulegały jednak zmianom. Ewolucję w tym względzie omówiła Ida Grünhaut, wygłaszając podczas konferencji nauczycielskiej 14 kwietnia 1935 r. w szkole im. A. Kohna referat „Obrazek jako pomocniczy środek do nauczania". Nauczycielka podkreśliła zmianę w podejściu do ilustracji jako pomocy dydaktycznej ułatwiającej realizację poglądowości w nauczaniu:

> Dawniej obraz był obok książki jedynym środkiem pomocniczym przy nauczaniu. Dzisiaj obraz ma znaczenie drugorzędne, raczej przypominające wrażenie odebrane bezpośrednio. Nauczyciel dzisiejszy stara się, by młodziak poznał przedmiot nauczania bezpośrednio na wycieczce, w pracowni[56].

Zasady te ugruntowała reforma oświatowa z roku 1932. Program każdego przedmiotu został opatrzony komentarzem, w którym wyeksponowano konieczność wiązania szkoły z życiem. Wskazywano na tematy budzące zainteresowanie uczniów[57].

Na konferencji powizytacyjnej 17 lutego 1934 r. w szkole im. T. Czackiego inspektor Zygmunt Jaworczykowski tak oto charakteryzował różnice w dydaktyce szkoły XIX-wiecznej i początków nowego stulecia:

> w szkole tradycyjnej, dawniejszej zważano przede wszystkim na plan, w nowoczesnej zaś metody muszą być nowoczesne. Metoda nauczania jest indywidualna, jest ona własnością nauczyciela i w przygotowaniu trzeba ją dostosować do poziomu umysłu dzieci. Dziecko wysuwa się dziś na plan pierwszy. Nauczyciel na planie dalszym dyskretnie kieruje lekcją tak, aby krąg zainteresowań dzieci podtrzymać, a zarazem rozszerzyć, nie nużać przy tym dzieci[58].

Fragment sprawozdania stanowi kwintesencję nurtu „nowego wychowania", w którym pajdocentryzm, indywidualizm, zasady, iż uczenie się dominuje nad nauczaniem, koncentracji i zainteresowania dziecka stały się – przynajmniej wedle zaleceń ustawowych – filarami procesu kształcenia.

W okresie autonomicznym poszukiwanie rozwiązań zwiększających efektywność nauczania było zjawiskiem rzadkim. Dopiero na początku XX w., pod

---

[54] CDIAUL 179, 4, sygn. 2291, k. 10; 179, 4, sygn. 2288, k. 39.
[55] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 4.
[56] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 5.
[57] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 130.
[58] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 136.

wpływem narastającej potrzeby kształcenia praktycznego w szkole ogólnokształcącej, pojawiły nowe rozwiązania, jak np. elementy szkoły pracy. Korzystniejsze warunki dla rozwoju dydaktyki zaistniały w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Wiązały się one z rozwijającym się wówczas ruchem „nowego wychowania". Przedstawione w niniejszym podrozdziale doświadczenia szkół żydowskich w zakresie dydaktyki przekonują, że środowisko to pilnie śledziło najnowsze trendy dydaktyczne i wniosło twórczy wkład w polski dorobek „nowego wychowania"[59].

[59] Szerzej na temat znaczenia innowacji w gimnazjach ŻTSLiŚ na tle osiągnięć polskiej dydaktyki okresu międzywojennego zob.: M. Łapot, *Innowacje pedagogiczne w Gimnazjum Męskim Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie* (*1930–1939*), „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2014, nr 1–2.

2. Język polski

2.1. Okres austriacki

W dobie przedautonomicznej językiem wykładowym był oczywiście niemiecki. Językowi polskiemu nadano status języka pomocniczego na początku nauki, gdy od dzieci nie można było wymagać rozumienia języka wykładowego. W klasie wstępnej uczono 6 godzin tygodniowo czytania tekstów polskich, ale w klasie I już tylko 2 godziny. W klasach wyższych za posługiwanie się polszczyzną uczeń był bity i piętnowany publicznie; otrzymywał hańbiącą małą drewnianą książkę (tzw. Sprachzeichen)[60].

Swoista rehabilitacja polszczyzny rozpoczęła się w okresie Wiosny Ludów. W latach 50. XIX w. „nauka języka", przez którą rozumiano język polski lub ukraiński (ruski), odbywała się w tym samym wymiarze godzin, co języka wykładowego, niemieckiego. W dobie zaś autonomicznej język polski stał się językiem wykładowym (mógł nim być również ukraiński), wypierając z tej pozycji język niemiecki. Według planów nauczania z roku 1875 w klasie I w pierwszym roku nauki było 12 godzin tygodniowo języka wykładowego, a w kolejnej 10, w klasie II również 10 godzin, a w III i IV po 6.

Naukę czytania i pisania w języku polskim w szkole ludowej doby autonomicznej oparto na *Elementarzu dla szkół ludowych*, opracowanym na zlecenie RSK (wydania lwowskie z lat 1878–1891), przeznaczonym na pierwsze dwa lata nauki. Dla kolejnych klas szkoły ludowej zalecano odpowiednio *Pierwszą*, *Drugą* oraz *Trzecią książkę do czytania i nauki języka polskiego dla szkół ludowych* (wydania lwowskie i wiedeńskie z lat 1870–1917).

Dzieci wdrażano do nauki poglądowej. W myśl jednego z twórców dydaktyki galicyjskiej, M. Baranowskiego, nauczanie tzw. poglądu to „uporządkowana nauka spostrzegania (badania zmysłami), myślenia i mówienia"[61]. Metoda ta,

---

[60] A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1387. Prace Pedagogiczne XCIII": *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, red. M. Chamcówna, Wrocław 1993, s. 34, 36; W. Bobkowska, dz. cyt., s. 42–43.

[61] M. Baranowski, *Nauka języka polskiego jako wykładowego w szkole ludowej* (*wskazówki metodyczne*), Lwów 1892, (odbitka ze „Szkoły"), s. 4. Opracowanie przeznaczono dla szkoły ludowej 6-klasowej, lecz korzystano z niego i w placówkach niżej zorganizowanych.

obecna w szkole ludowej od czasów J.I. Felbigera, podlegała stałym modyfikacjom. Początkowo opierała się na materiale dydaktycznym w postaci ilustracji, na których podstawie objaśniano znaczenie wyrazów i wzbogacano słownictwo dziecka. Na przełomie wieków lansowano poznanie bezpośrednie przedmiotu, propagując m.in. wycieczki dydaktyczne.

W klasie I materiałem poglądowym czyniono najbliższe otoczenie. Nauczyciel pokazywał szczegóły przedmiotu znajdującego się w klasie lub przedstawionego za pomocą modelu, obrazu, rysunku. Odpowiedzi uczniów były chóralne. Równolegle z ćwiczeniami w mówieniu nauczyciel rozpoczynał przygotowanie do nauki pisania. Uczył posługiwania się rysikiem, ustawienia tabliczki do pisania, kreślenia punktów oraz linii w rozmaitym położeniu względem siebie i wreszcie za pomocą rysunku na tablicy wprawiał rękę i oko uczniowskie w naśladownictwo. We wstępnej fazie nauki języka zadaniem nauczyciela było także zapoznanie dzieci ze składnikami mowy ludzkiej: zdaniem, wyrazem, zgłoską[62].

W klasie I równolegle z czytaniem nauczano pisania. Stosowano trzy rodzaje ćwiczeń: przepisywanie z książki lub z tablicy, tzw. dyktaty, pisanie z pamięci. Dyktat polegał na tym, iż nauczyciel dyktował zdania, uprzednio rozłożone na wyrazy i zgłoski. Pisał je na tablicy, dzieci wymawiały i pisały na swoich tabliczkach, po czym nauczyciel tablicę odwracał, a dzieci powtarzały z pamięci i pisały na tabliczkach rysikiem. W klasach wyższych czytano tekst z podręcznika, a potem pisano z pamięci[63].

Klasa II to przede wszystkim tzw. nauka poglądu i ćwiczenia w mówieniu. Czytankę poprzedzała rozmówka z zagadnień poruszanych w tekście. Nauka poglądu przygotowywała też do osobnego przedmiotu, wprowadzanego w klasie III – realiów. Metoda nauczania była podobna jak w klasie I, lecz pogłębiona i rozszerzona o kolejne zagadnienia gramatyczne: pojawiały się czasy, słowotwórstwo, fleksja, części mowy, koniugacje i deklinacje[64].

W klasach III i IV nacisk kładziono na ćwiczenia w czytaniu. Po pierwsze rozwijano, obecne także na stopniu niższym, czytanie statuaryczne. Oznaczało ono powolne, wyczerpujące objaśnianie rzeczowe i językowe trudniejszych ustępów i ich znaczenia moralnego, po którym następowało wzorowe odczytanie nauczyciela, analiza językowa i rzeczowa oraz odpytywanie z części i całości materiału. Nowością na tym poziomie było czytanie kursoryczne, czyli płynne. Zwracano uwagę na modulację głosu i akcent wyrazowy oraz zdaniowy. Przeprowadzano także ćwiczenia pamięciowe (wiersze, proza na pamięć) i pisemne

---

[62] Tamże, s. 5–6.

[63] Dyktat był przedmiotem krytyki. Na łamach „Szkoły" w 1896 dr Mieczysław Warmski podważał go na podstawie najnowszych wyników badań psychologicznych (tegoż, *Dyktat jako środek nauki geografii*, „Szkoła" 1896, nr 52, s. 529–531). Polemizował z nim Andrzej Gliński: tegoż, *Czy dyktat, jako środek nauki pisowni, opiera się w szkołach naszych na zasadach psychologicznych?*, „Szkoła" 1897, nr 2, s. 16–17.

[64] M. Baranowski, *Nauka języka polskiego…*, s. 15–21.

(wypracowania samodzielne, streszczenia, opisy, opowiadania, porównania), zwracając uwagę na czystość zeszytu, ortografię. Nauczycielska poprawa prac pisemnych miała być wyraźna i zrozumiała, omówienie zaś powtarzających się błędów odbywało się na tablicy. Rozwijano również zagadnienia gramatyczne[65].

W klasach V i VI zwracano uwagę na czytanie „piękne i estetyczne", stosując dwie wspomniane jego odmiany jak na stopniu średnim. Objaśnień dokonywano metodą heurystyczną za pomocą pytań naprowadzających. W ćwiczeniach piśmiennych wprowadzono styl użytkowy (tzw. praktyczny), obejmujący redagowanie pism oficjalnych, listów, skryptów, podań itp.[66]

Treści w omawianych podręcznikach ujęto w kilku działach, mianowicie: opowiadania, opisy tematów uniwersalnych, geograficznych, przyrodniczych, opowiadania historyczne oraz wiersze. Język polski zatem realizował postulat nauczania zintegrowanego, wprowadzając do przedmiotów, które pojawiały się w dalszych latach kształcenia. Zawarte w podręcznikach opowiadania miały walor wychowawczy, kierując uwagę i uczniów ku wierze, współczuciu, miłosierdziu, posłuszeństwu, piętnując jednocześnie złe zachowanie, tchórzostwo, przestępczość itp. W *Trzeciej książce*… lekcje literackie ustępowały miejsca treściom przyrodniczym i historyczno-geograficznym[67].

Z przedmiotami językowymi była powiązana, mająca w dobie przedautonomicznej status osobnego przedmiotu, kaligrafia. Już w planie nauczania szkół niemiecko-żydowskich z końca XVII wieku występował przedmiot „schöne Schreiben", nauczano go także w powołanej w 1844 r. szkole im. A. Kohna. Wiadomo, że pierwszym nauczycielem kaligrafii w niej był Gedalie Schapira.

W okresie autonomicznym naukę pisania (kaligrafii) rozpoczynano w drugim półroczu klasy I, w pierwszym półroczu oznaczała ona ćwiczenia pisemne przygotowujące do kreślenia liter. Celem było wprawienie ucznia do pisma wyraźnego i estetycznego, a przy okazji kształcenie poczucia porządku, czystości, piękna[68].

---

[65] Tamże, s. 31. Zob. A. Kubik, dz. cyt., s. 111–118

[66] M. Baranowski, *Nauka języka polskiego*…, s. 31–33. Oprócz wykorzystanej tu książki Baranowskiego inne pozycje metodyczne zalecane nauczycielom to: M. Baranowski, *Nauka poglądu. Przewodnik metodyczny do obrazów, wydanych przez Towarzystwo Pedagogiczne*, Lwów 1881; W. Boberski, K. Falkiewicz, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, cz. 1 i 2, Lwów 1890; A. Jeske, *Systematyczny kurs nauki. Świat i dzieci*, Warszawa – Lublin [b.r.w.]; S. Pallan, *Zbiór ćwiczeń piśmiennych*, wyd. 4, Lwów 1892; H. Stroka, *Praktyczny przewodnik do udzielania nauki języka polskiego*, cz. 1–3, Rzeszów 1888, zawartość czasopisma „Szkoła" i oprac. niemieckojęzyczne.

[67] A. Kliś, *Rola galicyjskiej szkoły ludowej w edukacji społeczeństwa polskiego*, „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. 175.

[68] Stosowano różne wzory lineamentu zależnie od klasy. Inne były odległości między trzema liniami w zeszytach do rachunków, a inne w zeszytach do kaligrafii polskiej i ukraińskiej, a jeszcze inne do niemieckiej. Początkowo sami uczniowie kreślili lineament, później kupowali już

W dobie przedautonomicznej lekcje kaligrafii służyły przede wszystkim nauczaniu języka niemieckiego. Gdy w dobie autonomii pojawił się język polski jako wykładowy, kaligrafię zdominowała pisownia polska, przy czym nauczano również pisma niemieckiego oraz ukraińskiego[69].

Nauka pisania napotykała na trudności natury pozadydaktycznej, podstawową były niewygodne ławki. Stosowano różne rozwiązania ułatwiające kaligrafowanie. Gdy pulpit był za wysoko, uczniowie wykorzystywali podnóżek, za małą zaś wysokość pulpitu niwelowano sztucznie za pomocą kładzionych nań podkładek, by uczeń nie musiał się zanadto schylać. Podczas pisania uczniowie mogli stać; zmiana postawy odprężała ciało. Autorzy opracowań metodycznych z kaligrafii z początku XX wieku zalecali nawet, aby objaśnień uczniowie wysłuchiwali na stojąco, a następnie zajęli się pracą w ławce[70].

Pisanie w zeszytach piórem poprzedzało wprawianie się na tabliczce łupkowej. Dzieci rysikiem kreśliły kształty wprowadzające w pisanie liter. Pisanie na tabliczce wymagało silnego nacisku dłoni i było męczące, zmuszało bowiem do nienaturalnego wyginania palców. Nauka pisania była zatem – jak najbardziej dosłownie – bolesna. Dopiero w wyższych klasach przystępowano do pisania na papierze ołówkiem i wreszcie piórem[71].

Naukę pisania od początku piórem i atramentem wprowadzono eksperymentalnie w 1904 r. Do tego ułatwienia skłaniały pedagogów wymienione uprzednio fakty – brak odpowiednich ławek, pisanie niewygodne, siłowe – a także argumenty dostarczone przez rozwijającą się wówczas higienę szkolną. Lekarze właśnie zwrócili uwagę, iż niezależnie od niekorzystnego wpływu na kręgosłup i palce, kaligrafia sprzyja roznoszeniu chorób zakaźnych. W praktyce szkolnej bowiem dzieci nie miały własnych ołówków, kupowano je dla każdej klasy i w niej pozostawiano. Każdego zatem dnia jeden ołówek był używany przez kilku uczniów, którzy je ślinili, podobnie jak rysiki. Również pisanie rysikiem na tabliczkach uchybiało zasadom higieny, uczniowie bowiem wycierali tabliczki, używając rękawa lub chusteczki i plwociny. Ponadto, jak już wspomniano, używanie rysika wymagało siły, co po zastąpieniu tabliczki papierem skutkowało łamaniem ołówków. Pisanie zaś piórem wymagało swobodnego uchwytu, któ-

gotowe zeszyty, inny do każdej klasy (różniły się kolorem okładki). Tabliczki do pisania miały lineament na pierwszej stronie, a na odwrocie podzielone były linią pionową do nauki rachunków i nauki rysunku osobno. Zob. J. Piórkiewicz, *Lineament zeszytów w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1892, nr 29, s. 362; M. Baranowski, *Specyalna…*, s. 104–107.

[69] W.K. Nowicki, *Nauka kaligrafii. Podręcznik teoretyczny* (*z siedmioma tablicami litografowanemi*) *dla uczniów i uczennic seminariów nauczycielskich tudzież dla użytku nauczycieli w szkołach ludowych pospolitych i wydziałowych*, Lwów 1903, s. 9–10. Były też przykłady tablic pisma polskiego, ukraińskiego i niemieckiego.

[70] J. Czernecki, J. Szablowski, S. Tatuch, *Podręcznik do nauki kaligrafii dla użytku szkolnego i domowego*, Lwów 1904, s. 26. Zob. także M. Łapot, *Ławka*…

[71] Na temat historii kaligrafii, przyrządów, dorobku ówczesnej metodyki kaligrafii oraz ćwiczeń i wzorów zob.: J. Czernecki, J. Szablowski, S. Tatuch, dz. cyt., s. 7–10.

rego nie uczyło ani pisanie ołówkiem, ani tym bardziej rysikiem. Przeciwnicy wycofania rysików i ołówków argumentowali jednak, że zapis piórem pozbawia ucznia możliwości korekty. W rezultacie uczniowie opanowywali trzy różne szkoły kaligraficzne: rysika, ołówka i pióra[72].

Najwięcej informacji związanych z nauczaniem języka polskiego w szkołach żydowskich pochodzi z dokumentacji placówek im. A. Kohna oraz im. T. Czackiego. Znajdują się one w sprawozdaniach inspektorów szkolnych RSK i sekcji szkolnej gminy żydowskiej oraz w protokołach z posiedzeń rad pedagogicznych samych szkół. Należy podkreślić, iż nauka języka polskiego sprawiała dużą trudność dzieciom żydowskim. Był to dla nich język obcy – choć słyszany na co dzień, nieużywany jednak w domu rodzinnym. Językiem codziennym Żydów był jidysz[73]. Uwagę Ewy Taubes, nauczycielki szkoły żeńskiej im. A. Kohna, iż dziewczęta mają duże trudności w czytaniu, ponieważ „z domu nie przynoszą żadnego języka”[74], można odnieść praktycznie do każdej szkoły wyznaniowej żydowskiej czy publicznej, w okresie autonomicznym i międzywojennym, w której pojawiali się uczniowie żydowscy.

W początkach autonomii wprowadzenie polskiego języka wykładowego było jednym z warunków przyznania żydowskim szkołom wyznaniowym we Lwowie tzw. prawa publiczności. Nie było to jednak zadanie łatwe, po pierwsze ze względu na brak odpowiednich sił pedagogicznych. Zatrudnieni nauczyciele byli niemieckojęzyczni. Niektórzy z nich język polski znali, nie na tyle jednak, by prowadzić przy jego użyciu lekcje swojego przedmiotu. Gdy w planach nauczania pojawił się język polski, zgodnie z zaleceniami RSK, na łamach prasy lokalnej gmina ogłaszała konkurs na posadę nauczyciela owego przedmiotu. W ten sposób zatrudniono Polaków: Antoniego Latinika, Filipa Olpińskiego, Hipolita Pietraszkiewicza, Garczyńskiego i Marcina Sternala[75]. Zastąpienie jednak niemieckiego językiem polskim w charakterze wykładowego odwlekano.

Nieprzypadkowo zatem eksponowane miejsce w zapiskach nadzoru szkolnego z początku lat 70. XIX w., podobnie zresztą jak i w późniejszych, zajmowały lekcje języka polskiego. Były to głównie uwagi krytyczne, nie pozostawiające złudzeń co do jakości polszczyzny uczniów, a nierzadko i nauczycieli.

---

[72] *IX Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych Król.*[*ewskiego*] *Stoł.*[*ocznego*] *Miasta Lwowa za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906 z 2 tablicami i 10 rysunkami w tekście*, Lwów 1907, s. 87–89. Zob. także CDIAUL 178, 1, sygn. 5915, passim.

[73] O pochodzeniu języka, jego odmianach, piśmiennictwie i procesie akceptacji zob.: Ch. Schmeruk, *Historia literatury jidysz. Zarys*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.

[74] CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 21. W 1911 r. korzystano z *Elementarza* Falkowskiego: CDIAUL 701, 3, sygn. 151, k. 20.

[75] Przykładowo 12 września 1870 r. ogłoszenie o wolnej posadzie nauczyciela prowizorycznego języka polskiego z pensją roczną 400 złr w Szkole Głównej izraelickiej lub jednej z trywialnych z pensją 300 złr ukazało się na łamach „Gazety Lwowskiej”. „Gazeta Lwowska” 1870, nr 207, s. 1263. Zob. też: CDIAUL 701, 3, sygn. 216, k. 18, 19.

W roku 1871 szkoły gminy żydowskiej wizytował inspektor Stanisław Sobieski[76]. Krytycznie ocenił on lekcję języka polskiego w klasie III, przeprowadzoną przez Filipa Olpińskiego, gdzie „uczniowie tłumaczą z książki polskiej na niemiecki, po słowie jednem po drugiem […]”[77]. Taki mechaniczny sposób nauczania, z użyciem niemieckiego, zalecał nauczycielowi Polakowi inspektorat szkolny przy gminie żydowskiej. Nawet w klasie ostatniej, IV, inspektor stwierdził „bardzo liche tylko postępy, czemu najważniejszą przyczyną jest brak ćwiczenia uczniów i zdobywania tem sposobem większego zasobu i słów, i zwrotów, i wyrażeń”[78].

Uwagi powizytacyjne starano się wprowadzić w życie. Efekty już w roku 1872 zauważył inspektor Henryk Schmitt. Lekcje języka polskiego w klasie I były

> oswajaniem dzieci z mową polską. Nauczyciel Garczyński zawiązał rozmowę z chłopcami, zaczynając od domu i przeprowadzając z nimi takową aż do wejścia ich do szkoły […]. Chłopcy rozumieli dość po polsku, a o ile się z odpowiedzi mogłem przekonać – pisał H. Schmitt – rozumiała większa połowa, co się do niej mówi po polsku, a zaledwie kilkunastu było takich, którzy nie zrozumieli wcale po polsku[79].

Mimo postępu metodycznego starania szkoły, nauczycieli, uczniów oraz inspektorów o poprawną polszczyznę nie były łatwe. 4 lutego 1886 r. RSOM we Lwowie poinformowała po raz kolejny władze gminy żydowskiej o słabych postępach uczniów szkoły męskiej. Zauważono, że w powołanej w roku 1879 szkole im. Czackiego, przeznaczonej dla dzieci żydowskich, uczniowie klas czwartych swobodnie posługują się językiem wykładowym, podczas gdy w szkole utrzymywanej przez gminę sytuacja jest diametralnie różna. Przyczyn upatrywano w utrakwizmie klas początkowych – niektóre z przedmiotów wykładano po polsku, inne zaś po niemiecku lub nawet w jidysz. Wiele zależało od nauczyciela. W rezultacie dzieci nie opanowywały języka wykładowego i nauka w następnych klasach stawała się coraz trudniejsza[80].

Trafną diagnozę problemów językowych uczniów Żydów dał nauczyciel szkoły męskiej im. A. Kohna, Abraham Witryol. Według niego, szkoła żydowska

> nie obmyśla metody nauczania języka polskiego, lecz traktuje go tak jakby miała przed sobą dziatwę mówiącą od pierwszej młodości po polsku lub przynajmniej jakby to był język niemiecki [dla dzieci żydowskich zrozumiały – objaśn. M.Ł.] […][81].

Postulowana od początków autonomii zmiana języka wykładowego w szkołach prowadzonych przez gminę żydowską została przeprowadzona w roku

---

[76] Szerzej o jego działalności zob.: W. Szulakiewicz, *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, „Galicja i Jej Dziedzictwo” t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek i J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 59 i nn.

[77] CDIAUL 178, 1, sygn. 582, k. 13.

[78] Tamże, k. 31.

[79] CDIAUL 178, 1, sygn. 122, k. 3.

[80] CDIAUL 701, 2, sygn. 688, k. 49–50.

[81] Tamże, k. 10.

1890. Sprawdzenie stanu nauczania przedmiotu „język polski" oraz kwalifikacji nauczycieli w tym względzie było głównym celem wizytacji Mieczysława Baranowskiego w czerwcu 1890 r. Inspektor hospitował w sumie osiem oddziałów; w ocenie poziomu polszczyzny pojawił się zapis – „stan nauki języka polskiego w części dostateczny, w części mierny". Tylko w klasie I (drugi rok nauki), prowadzonej przez Joannę Planerową, M. Baranowski uznał postęp w języku wykładowym za zadowalający[82].

W filii szkoły męskiej im. T. Czackiego regularne comiesięczne hospitacje i przegląd wypracowań pisemnych przeprowadzał kierownik Jan Milski. Wyłania się z nich obraz stanu nauczania m.in. języka polskiego. W metodyce na plan pierwszy wysunięto zasadę poglądowości. Realizowano ją w różny sposób. Po pierwsze, za pomocą umiejętnie prowadzonej pogadanki wstępnej. Przykładowo w marcu 1902 r. w klasie I Julii Chiger objaśnianie wyrazów i treści czytanki odbyło się „poprzez stosowne pokierowanie rozmówki na podstawie poglądu jako też i rozmówki o zwierzętach"[83]. Podobnie w klasie II (Sary Perlmutter), nim przystąpiono do czytania tekstu *Cesarz Józef*, nauczycielka przybliżyła jej treść, objaśniając wybrane wyrazy i sens utworu.

> Postępowanie takie – zdaniem Milskiego – jest dobre i korzystne w nauce, gdyż nauczycielka w ten sposób utorowała uczniom rozumienie treści ustępu, i później przy czytaniu objaśnianiem wyrazów nie odrywa uwagi dzieci od czytania i nie rozprasza takową[84].

W maju zaś 1902 r. podczas lekcji z czytanką *Drzewa owocowe* w klasie II Laura Perlmutter

> treść rzeczoną objaśniała przed czytaniem rozmówką, uzmysłowioną naturalnymi okazami liści i kwiatów jabłoni i gruszy oraz rycinami. Rozmówki tak prowadzone ułatwiają dzieciom zrozumienie rzeczy czytanej[85].

Nauce poglądowej w sukurs przychodziły ilustracje, okazy lub modele. Gdy ich brakowało, nauczyciel szukał innych sposobów uzmysłowienia nauczanych treści. W styczniu 1902 r. lekcję o Galicji w klasie III Józef Lisowski objaśniał rysunkiem na tablicy i pokazem na mapie[86]. Podobnie postąpiła w klasie II Lea Perlmutter, omawiając czytankę *Jak rzemieślnicy pracują*[87].

W trakcie pogadanek, wprowadzających w tematykę zajęć, odwoływano się także do doświadczeń dziecięcych. W kwietniu 1902 r. Julia Chiger, omawiając w klasie I czytankę pt. *Krowa*, punktem wyjścia uczyniła rycinę, skłaniającą dzieci do formułowania spostrzeżeń na temat tego, co widzą. Odpowiedzi

---

[82] CDIAUL 178, 2, sygn. 2928, k. 19–21.
[83] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 28.
[84] Tamże, k. 29. Niekiedy i nauczycielom brakowało wiedzy rzeczowej. Izaak Sokaler, omawiając w klasie IV tekst o pracy flisaków na Wiśle, błędnie objaśnił, że np. wiklina to trawa wodna, a wicin to mała łódka, oraz mówił „ton" zamiast „toń". CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 47.
[85] Tamże, k. 46.
[86] Tamże, k. 6.
[87] Tamże.

uczniów stworzyły krótki opis zwierzęcia, a przemyślane i poprawnie sformułowane pytania nauczycielki wymuszały odpowiedź pełnym zdaniem, utrwalając właściwy nawyk językowy[88].

W nauce gramatyki J. Milski zalecił używanie toku indukcyjnego, „tj. wychodzić od przykładów, naprowadzać dzieci pytaniami, a w końcu dopiero wysnuć zasadę gramatyczną"[89]. Przy omawianiu zaś fleksji kierował uwagę nauczyciela nie tylko na dobór odpowiednich końcówek odmienianych słów, ale i na ich etymologię[90].

Ćwiczenia w pisaniu były prowadzone metodą, scharakteryzowanego uprzednio, dyktatu. I tak w styczniu 1902 r. w klasie I R. Szczęsnowicz

> dyktował uczniom wyrazy i równocześnie sam na tablicy je pisał. Przekonałem się – stwierdził J. Milski, 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. […] Wiele słów dla uczniów było wprost niezrozumiałych i za trudnych na tym stopniu nauki do wytłumaczenia[91].

W klasie J. Chiger dyktat na tablicy wypadł jednak dobrze[92].

Ocenie podlegała także znajomość języka w mowie. Zgodnie z zaleceniami władz oświatowych, J. Milski uważał, że

> nauczyciel nie powinien pod żadnym warunkiem tolerować błędów wymowy, przyniesionych przez dzieci do szkoły, a zwłaszcza żargonu, lecz wpływać na dziatwę stale i konsekwentnie, aby pozbył 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[93].

W styczniu 1902 r. na lekcji w klasie I a J. Milski stwierdził, iż

> nauczycielka [J. Chiger – M.Ł.] formułuje pytania jasno, wyraźnie i dobitnie. Dzieci też dają odpowiedzi jasne, wypowiadają się głośno, wyraźnie, całym zdaniem, a pod względem języka wcale poprawnie (o ile na tym stopniu nauki wymagać można)[94].

Czytanie z tablicy i z książki wypadło dobrze. „Przepytywałem dziatwę – pisze J. Milski – wyrywkowo i przekonałem się, iż zaledwie kilku w klasie czytać nie umie"[95]. Już jednak w klasie II d, którą prowadził Piotr Kalinowski, kierownik dostrzegł wiele niedociągnięć. Odpowiedzi uczniów były co prawda pełnymi zdaniami, lecz z pamięci, bez zrozumienia używanych słów. Ponadto nauczyciel pytał tylko zdolniejszych uczniów. Znajomość polszczyzny mówionej była słaba. Czytanie wypadło „ledwie dostatecznie", podczas gdy na tym poziomie wy-

[88] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 35.
[89] Tamże, k. 29; przykład z innej klasy zob.: CDIAUL 178, 2, sygn. 4050, k. 4.
[90] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 45.
[91] Tamże, k. 5.
[92] Tamże, k. 4.
[93] Tamże, k. 60.
[94] Tamże, k. 4.
[95] Tamże.

magano już czytania powolnego, lecz płynnego, z uwzględnieniem znaków interpunkcyjnych. „Ich wymowa jest pełna błędów, a nauczyciel był zmuszony do nieustannych poprawek" – czytamy w relacji J. Milskiego[96]. W tej samej klasie w marcu poziom czytania nadal pozostawiał wiele do życzenia:

> Nauczyciel na tym stopniu nauki 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[97].

Przyswojenie akcentu polskiego miało uczniom ułatwić od klasy pierwszej uczenie się na pamięć wierszy, a także fragmentów prozy[98].

W klasach wyższych poziom polszczyzny mówionej, w tym czytania, był zróżnicowany. W klasie III (styczeń 1902) Józefa Lisowskiego lektura tekstu wypadła dostatecznie. „Uczniowie – jak pisał J. Milski – w trakcie czytania głośno się poprawiają. Podczas opowiadania wyrażają się niepoprawnie, nauczyciel zbyt rzadko poprawia"[99]. W klasie jednak IV I. Sokalera:

> Chłopcy czytali płynnie, wymawiali brzmienia wszystkie czysto, wyraźnie i poprawnie i uważali na znaki. […] przy opowiadaniu używają uczniowie zwrotów książkowych prawie dosłownie, co pod pewnym względem jest korzystne dla tej młodzieży (izraelickiej), gdyż przyswaja sobie poprawne i piękne wyrażenia[100].

Wiele zatem zależało od nauczyciela.

Stan nauczania języka polskiego w szkole męskiej im. A. Kohna w tym okresie ujawnia sprawozdanie z konferencji powizytacyjnej z 21 listopada 1905 r. inspektora Filipa Boreckiego. Ocenie podlegały te same kryteria co w szkole im. T. Czackiego. W klasie I a

> uczniowie czytali prawie wszyscy dość biegle, odpowiedzi ich przy rozmówkach prowadzonych przez nauczyciela ze znajomością rzeczy, były dość dobre, wierszyki wygłaszali powoli i wyraźnie. Pismo w zeszytach dość kształtne[101].

Stan klasy I b Filip Borecki uznał za dostateczny (rozmówka wstępna była za długa, nauczyciel A. Załęcki stosował dyktat jednocześnie wobec ucznia na tablicy i pozostałych w zeszytach)[102]. Podobnie jak J. Milski, inspektor F. Borecki w nauczaniu gramatyki zalecał wychodzenie od przykładów praktycznych, zdań zapisanych na tablicy, a następnie rozbiór na części mowy, a w klasach wyższych na części zdania[103]. Sprawdzając prace pisemne, uznał ćwiczenia z języka polskiego za trudne, a pismo za niestaranne.

---

[96] Tamże, k. 4–5.
[97] Tamże, k. 29.
[98] Tamże, k. 44.
[99] Tamże, k. 6.
[100] Tamże, k. 5.
[101] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 32.
[102] Tamże, k. 34.
[103] Tamże, k. 35.

Polski język wykładowy w dobie autonomicznej był kwestią nie tylko polityczno-kulturową, oznaczał bowiem mniej lub dalej idącą akulturację – 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 doby Odrodzenia, 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. Praktyka karania uczniów żydowskich za używanie jidysz przypomina zwyczaje 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. 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 omówionych szkół ludowych im. A. Kohna i T. Czackiego takich dzieci było niewiele, ponieważ większość uczniów wywodziła się z warstw ubogich, których nie było stać na jakąkolwiek służbę.

W szkołach publicznych, nawet tych przeznaczonych dla ludności żydowskiej, 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 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 w większości dzieci żydowskich rozpoczynających naukę w szkole publicznej była słaba lub żadna. Dziecko żydowskie musiało się w niej czuć zagubione nie tylko z powodu wchodzenia w nowe dla niego środowisko, lecz także z powodu wymagań obcojęzycznej jednak szkoły.

2.2. Okres międzywojenny

Lekcje języka polskiego w szkołach żydowskich zajmowały eksponowane miejsce w planach nauczania także w okresie międzywojennym. Przedmiot ten był podstawą procesu dydaktycznego. Uczono go przy okazji każdego przedmiotu, wszyscy nauczyciele byli zobowiązani do poprawiania uczniowskich błędów językowych i pisemnych.

Programy ministerialne z pierwszych lat po odzyskaniu niepodległości praktyka szkolna weryfikowała jako zbyt obszerne, niemniej jednak tworzyły one

ramę poczynań nauczyciela w danej klasie. Ujęto w nich także zasady nauczania, lansując metodę poglądową. Głównym zaś celem dydaktycznym było „wzbudzenie świadomej miłości języka polskiego jako jednego z objawów duszy narodowej – polskiej”[104].

Zalecenia programowe były stale obecne w sprawozdaniach inspektorów szkolnych. I tak w marcu 1922 r. Alojzy Wańczura o lekcji na temat podania o *Popielu i Piaście* w klasie II szkoły im. A. Kohna napisał:

> Opowiadanie wcale dobrze, tylko znowu sprawa nowych programów, z którymi należy się jak najszybciej zaznajomić. Każdą rzecz należy dzieciom pokazać, uzmysłowić – skonkretyzować. Do tego opowiadania potrzebne były ilustracje, przedstawiające mysią wieżę i chatę Piasta lub też rysunkiem na tablicy uzmysłowić rzecz opowiadaną[105].

W listopadzie 1924 r. A. Wańczura obserwował lekcję A. Schaffel. Podkreślił dobre wykorzystanie okazu spreparowanej wiewiórki (o niej była lekcja), nauczycielka jednak zanadto forsowała tempo, niekiedy wyręczając młodzież w odpowiedzi. Pogadanka wypadła bardzo dobrze, była wyczerpująca i starannie przygotowana[106]. Dużą uwagę przywiązywano do lektury domowej. Nauczyciel kontrolował czytelnictwo w bibliotece szkolnej, a także sprawdzając ustnie znajomość lektury lub pisemne notatki.

Podobnie jak i w okresie autonomicznym najgorsza sytuacja była w klasie I, ponieważ zapisani do niej uczniowie nie znali polskiego. Nauczyciele dużą uwagę zwracali na poprawną wymowę, opanowanie podstaw języka wykładowego było warunkiem *sine qua non* efektywnego nauczania w klasach wyższych. Przy okazji hospitacji lekcji w klasie I a 30 stycznia 1928 r. inspektor A. Wańczura nieprzypadkowo podkreślił, iż „zawsze trzeba żądać wypowiadania się całymi zdaniami – nie jedynym wyrazem. Zwłaszcza w tej szkole i w tej klasie ćwiczenia w mówieniu należy stosować celowo i planowo”[107].

20 stycznia 1927, wizytując klasę VII, A. Wańczura zwrócił uwagę Salomei Wurm, że „[…] trzeba mniej uczniom pomagać, żądać więcej samodzielności i czuwać nad poprawnością języka i odzwyczaić uczniów do «mówienia rękami»”[108].

Kłopoty językowe uczniów dotyczyły nie tylko wymowy, ale i pisowni. W marcu 1922 r., wizytując szkołę im. A. Kohna, inspektor szkolny A. Wańczura stwierdził, że w pracach pisemnych występuje bardzo dużo błędów. Zalecał, aby uczniowie klas I–III nie pisali w jednej linii, lecz w linii podwójnej, a nauczyciele zapoznali się z nowymi zasadami pisowni[109]. W listopadzie 1924 r. zaznaczył, iż prace pisemne są gorsze niż odpowiedzi ustne. Zasugerował także, aby tematy wypracowań były łatwiejsze i staranniej dobierane, zgodnie z zasadą

[104] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 52.
[105] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 21.
[106] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 46.
[107] CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 17.
[108] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 89.
[109] Tamże, k. 24.

stopniowania trudności, a także aby zaniechać pisania wierszy z pamięci[110]. Porównując stan nauki przedmiotu w styczniu 1928 r. do lat poprzednich, inspektor A. Wańczura stwierdził: „[…] dokonano wiele, zwłaszcza w zakresie samodzielnego wysławiania się i pisowni, ale nie można w pracy ustawać, owszem, należy wysiłki pogłębić"[111]. Ocena zatem była ambiwalentna, z jednej strony widoczny był postęp, z drugiej jednak polszczyzna uczniów wymagała ciągłych korekt.

Miarodajne co do efektywności opanowania polszczyzny w szkołach powszechnych wydają się relacje inspektorów wizytujących szkołę im. A. Kohna pod koniec lat 30. W styczniu 1936 r. Jan Ohly stwierdził, iż uczniowie w klasie I „nie czytają dobrze, mają trudności technicznej natury"[112]. Z kolei wizytacja Stanisława Balickiego w czerwcu 1937 r., która w konsekwencji doprowadziła do cofnięcia koncesji szkole im. A. Kohna, w dużej mierze potwierdziła główne bolączki nauczania języka polskiego. Inspektor podkreślił, iż metoda nauczania w dużej mierze odpowiadała wskazówkom programowym, lecz na ogółem niski poziom nauczania wpływało posługiwanie się przez młodzież w domu jidysz. Uczniowie nie mówili poprawnie po polsku, ich wypracowania zawierały liczne błędy, a poprawa była niestaranna; słabo też rozwijało się czytelnictwo[113].

Polszczyzna uczniów szkół średnich różniła się zasadniczo od polszczyzny uczniów szkół ludowych (powszechnych). Była ona na dobrym poziomie. Decydował o tym wyższy szczebel nauczania oraz inne pochodzenie społeczne uczniów, wywodzących się z bogatszych i lepiej wykształconych sfer społeczności żydowskiej.

W Gimnazjum Męskim ŻTSLiŚ język polski był na wysokim poziomie. W latach 30. XX w. prowadzono go według planu daltońskiego. W kwietniu 1932 r. inspektor Eugeniusz Baliński po przeprowadzonej wizytacji stwierdził rzetelne przygotowanie nauczycieli i dobre wyniki nauczania w pracowni daltońskiej[114].

O polszczyźnie w Gimnazjum Żeńskim J. Goldblatt-Kamerling J. Chmaj w sprawozdaniu powizytacyjnym ze stycznia 1930 r. stwierdził: „Uczennice władają językiem polskim na ogół poprawnie, posiadają dostateczny zasób wiedzy i okazują zamiłowanie do przedmiotu, co uwidoczniło się zwłaszcza przy lekturze *Pana Tadeusza*"[115]. W roku zaś 1933 r. zanotował:

> Naukę języka polskiego prowadzi się metodami nowoczesnymi w sposób interesujący i pobudzający aktywność młodzieży, która chętnie zabiega o głos w dyskusjach i wypowiada się swobodnie na temat poruszanych zagadnień. Uczący przestrzegają czystości i poprawności języka uczennic i skłaniają je do jasnego i logicznego wyrażania myśli[116].

[110] Tamże, k. 27–28.
[111] CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 21.
[112] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 10.
[113] CDIAUL 701, 3, sygn. 2289, k. 1.
[114] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 90.
[115] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 1.
[116] Tamże, k. 38.

Pozytywny dla wspomnianej szkoły był także wynik wizytacji Stanisława Pająka w 1931 r. Ocenił on, iż „język polski przedstawia wyniki pomyślne, trzeba jednak zaznaczyć, że wypracowania piśmienne dość często wykazują błędy ortograficzne […]”[117].

W sprawozdaniu powizytacyjnym w Gimnazjum A. Karp-Fuchsowej w 1935 r. na zakończenie roku szkolnego czytamy:

> J. polski przedstawiał się na różnych lekcjach dodatnio. Treść lekcji bardzo różnorodna. Celem nauczycieli było zaprawienie uczennic do ujęcia myśli w poprawną formę, a nadto rozumne i dojrzałe analizowanie treści, samorzutne przeprowadzanie analogii w dziełach literackich lub w problemach podobnych wydarzeń każda niemal lekcja zazębiała się o aktualne wydarzenia, programy teatralne lub filmowe. W klasie I ugruntowano metodycznie dobrze fonetykę. Skuteczną była forma układania dyspozycji przez uczennice oraz wygłaszanie reportażu prasowego prawie we wszystkich klasach[118].

Podobne zagadnienia akcentowali w swych sprawozdaniach inspektorzy wizytujący Gimnazjum Żeńskie ŻTSLiŚ. W kwietniu 1931 r. Ludwik Jus pisał:

> Język polski przedstawia się poprawnie zarówno pod względem metody, jak i osiąganych rezultatów. Nauczyciele stosują metodę dyskusyjną (kl. VIII b), albo umiarkowaną metodę erotematyczną. Rewizja potrzebna jest w tempie pracy na stopniu najwyższym. Wypracowania piśmienne przedstawiają się na ogół dodatnio, w pewnych klasach (VIII a) wcale dobrze. […] w metodzie nauczania nastąpiło w pewnych klasach korzystne przesunięcie w kierunku metody dyskusyjnej[119].

W lutym 1932 r. Eugeniusz Baliński stwierdził:

> Stosuje się metodę dyskusyjną i erotematyczną ze zmiennym powodzeniem. […] Należy pamiętać o przystosowaniu zakresu materiału i metody do psychiki młodzieży, o właściwym ustosunkowaniu udziału nauczyciela i uczennicy w lekcji szkolnej, o koncentracji materiału naukowego, dookoła ściśle określonych zagadnień, a unikać pseudoheurezy […][120].

W okresie międzywojennym pokutowały zatem te same bolączki nauczania języka polskiego co w okresie wcześniejszym, ich natężenie było jednak mniejsze. Największe problemy były w klasach początkowych, w których pojawiali się uczniowie bez wstępnej znajomości języka wykładowego. Charakterystyczne także, iż znajomość polszczyzny uczniów żydowskich była lepsza w szkołach publicznych niż w szkole wyznaniowej.

Polszczyzna sprzyjała akulturacji. Jak pisze A. Landau-Czajka, na podstawie analizy jakościowej materiałów pamiętnikarskich z okresu międzywojennego:

> Uczęszczanie do placówki, w której językiem wykładowym był polski, głównym przedmiotem – język polski, gdzie uczono historii Polski – i to w duchu bardzo patriotycznym,

[117] Tamże, k. 12. Szerzej o edukacji polonistycznej w gimnazjach galicyjskich zob.: B. Kulka, *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870–1918. Wybrane uwarunkowania*, cz. 1, Częstochowa 2005, passim.
[118] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 91–92.
[119] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 3.
[120] Tamże, k. 12.

> gdzie często przede lekcjami odmawiano modlitwę, a na ścianach wisiał krzyż – musiało zaowocować pewnym zbliżeniem do kultury, obyczajów, nawet religii kraju zamieszkania[121].

Również zdaniem Isaaca Baschevisa Singera, które potwierdzają współcześni badacze zajmujący się znaczeniem języka w rozwoju osobowości dziecka, kształcenie w języku polskim oznaczało mniej lub bardziej świadome odchodzenie z kultury środowiska rodzinnego. Znakomity pisarz, pierwszy laureat nagrody Nobla piszący w języku jidysz, tak oto scharakteryzował znaczenie języka we wczesnej edukacji:

> Kiedy wychowujemy nasze dzieci w obcym języku, odrywamy je raz na zawsze od korzeni. Żadna późniejsza nauka ani zmiana orientacji już tego nie naprawi, chyba że w minimalnym stopniu. […] Żyd, który chce, by jego dziecko zachowało łączność ze starymi wartościami żydowskiej kultury, musi je posłać do szkoły, gdzie będzie mówiło się w jidysz i nauczało z hebrajskich oraz żydowskich książek. W przeciwnym wypadku dziecko włoży całą swą energię w obce formy, w obce kultury[122].

---

[121] A. Landau-Czajka, *Syn będzie*…, s. 345.

[122] Cyt za: tamże, s. 356. Nie wszyscy jednak badacze, na co zwróciła uwagę A. Landau-Czajka, zgadzają się ze stwierdzeniem, że rosnąca w okresie międzywojennym liczba szkół z językiem polskim jako wykładowym dla młodzieży żydowskiej była przejawem asymilacji. Otóż Israel Gutman oraz Chone Schmeruk uważają, że polonizacja ograniczała się głównie do sfery języka, nie oznaczała zaś pełnej asymilacji i odejścia od żydowskości. Tamże, s. 346.

3. Religia mojżeszowa

3.1. Okres austriacki

Pierwsze szkoły świeckie dla Żydów na terenie Galicji pojawiły się pod koniec XVIII w. Tworzył je, realizując politykę Wiednia wobec ludności starozakonnej, Herz Homberg. Choć był on autorem pierwszego w monarchii podręcznika do religii mojżeszowej, *Bnei Zion*, nie zdecydował się na wprowadzenie do planów nauczania religii żydowskiej[123].

Tabela 68. Tygodniowa liczba godzin przedmiotów żydowskich w szkole wyznaniowej im. A. Kohna

Lp.	Przedmiot	Szkoła dla chłopców				Szkoła dla dziewcząt			
		Kl. elemen.	1	2	3	Kl. elemen.	1	2	3
1.	Historia biblijna i etyka (w języku niemieckim)	—	2	2	2	—	2	2	2
2.	Tłumaczenie hebrajskie Biblii	5	8	8	7	—	—	—	—
3.	Tłumaczenie modlitw hebrajskich na niemiecki	—	—	—	—	2	3	3	3
4.	Gramatyka hebrajska i ćwiczenia	6	2	2	2	—	—	—	—
5.	Pisanie żyd.-niemieckie	—	—	1	—	—	—	1	2
Razem		11	12	13	11	2	5	6	7

Źródło: oprac. własne na podst. M. Bałaban, *Historia projektu szkoły rabinów i nauki religii mojż*.[*eszowej*] *na ziemiach polskich*, Lwów 1907, s. 26.

We Lwowie religia mojżeszowa jako przedmiot nauczania po raz pierwszy pojawiła się w 1843 r., gdy powołano szkołę wyznaniową przy gminie. Języka hebrajskiego i religii żydowskiej uczono w wymiarze 6–12 godzin tygodniowo.

[123] M. Bałaban, *Historia projektu szkoły rabinów…*, s. 14–15; K. Rędziński, *Żydowskie…*, s. 169; szerzej na temat okoliczności powstania pierwszego podręcznika do nauki religii mojżeszowej i jego znaczenia w edukacji świeckiej młodzieży żydowskiej zob.: R. Manekin, *The moral education of Jewish youth…*, s. 273–293.

Pierwszym lwowskim nauczycielem tego przedmiotu został rabin Abraham Kohn[124]. Był on także pierwszym oficjalnie uznanym przez władze nauczycielem tego przedmiotu w całej Galicji.

W warunkach autonomii religię mojżeszową wprowadzono do szkół publicznych. Ustawa szkolna z 21 grudnia 1867 r. stanowiła, że organizacja nauczania tego przedmiotu należy do kościoła lub związku wyznaniowego – zgodnie z wcześniejszym zwyczajem, iż nauczanie religii w szkołach ludowych, *de facto* parafialnych, należało do bezpłatnego obowiązku duszpasterzy. Nowa ustawa z 17 czerwca 1888 r. wprowadziła istotną zmianę, otóż koszty utrzymania nauczycieli religii w szkole ludowej ponosiły władze krajowe. Lekcje miały się odbywać dwa razy w tygodniu.

Udostępnienie dzieciom i młodzieży żydowskiej szkolnictwa publicznego, w którym religia mojżeszowa była przedmiotem obowiązkowym, wymagało przygotowania kadry nauczycielskiej. Nad możliwością powołania seminarium kształcącego nauczycieli religii mojżeszowej dyskutowano przez kolejne dekady, aż wreszcie w roku 1902 powstał Zakład Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej[125]. Nie spełnił on jednak oczekiwań wskutek małej liczby uczniów. W takiej sytuacji nauczycielami religii mojżeszowej zostawały osoby, które uzyskały od władz gminy żydowskiej tzw. prezentę, dokument potwierdzający zdolność do wykładu przedmiotu. Przy gminie lwowskiej powołano specjalną komisję. Ponieważ jednak kandydaci na ogół nie znali w ogóle bądź też słabo język polski, wówczas już język wykładowy, władze szkolne niechętnie patrzyły na tego typu kandydatów do pracy w szkole publicznej.

Aby tej sytuacji zaradzić, zgodnie z rozporządzeniami Ministerstwa Wyznań i Oświecenia w Wiedniu z 31 lipca 1886 i 7 kwietnia 1887 r. wszyscy absolwenci seminariów nauczycielskich, a także nauczyciele już zatrudnieni, składający egzamin uprawniający do nauczania w szkołach ludowych lub wydziałowych, zarówno mężczyźni i kobiety, zostali zobligowani do poddania się osobnemu egzaminowi z zakresu religii własnego wyznania. Zdanie go umożliwiało wykład religii w szkołach ludowych pospolitych lub wydziałowych. *De facto* zatem każdy nauczyciel świecki mógł w razie konieczności pełnić funkcję nauczyciela religii, po zezwoleniu władz kościelnych danej konfesji[126].

Absolwenci seminarium władali biegle polszczyzną, lecz nie byli przygotowani merytorycznie do prowadzenia przedmiotu. Nauczanie religii mojżeszowej w seminariach było bowiem na niskim poziomie, podobnie jak wymagania komisji seminarialnej. W praktyce zajęcia prowadzili nauczyciele przedmiotów

[124] M. Bałaban, *Historia projektu szkoły rabinów*…, s. 25. O Kohnie jako nauczycielu religii zob. również: CDIAUL 701, 2, sygn. 308, k. 1–35.

[125] Szerzej na temat owego zakładu oraz kształcenia nauczycieli religii mojżeszowej zob. podrozdział V.4.

[126] CDIAUL 701, 3, sygn. 145, k. 1; M. Baranowski, *Rady dla zdających egzamina kwalifikacyjne nauczycielskie*, „Szkoła" 1889, nr 41, s. 418.

świeckich posiadający wspomniane świadectwo komisji przy seminarium, także kobiety[127].

Nauczanie religii wywoływało wiele kontrowersji wśród samych Żydów. Asymilatorzy byli zdania, iż ma się ono odbywać w języku polskim, ortodoksi opowiadali się za językiem niemieckim i hebrajskim, syjoniści zaś religię mojżeszową pragnęli przekształcić w lekcje historii żydowskiej i języka hebrajskiego.

Ustawa RSK z 20 czerwca 1872 r. paragraf 2 stanowiła, że lekcje religii żydowskiej mają się odbywać, gdy do szkoły uczęszcza przynajmniej 20 uczniów tego wyznania. W szkołach z niewielką liczbą dzieci żydowskich bywała jedna godzina religii tygodniowo dla jednej klasy, względnie dla dwóch połączonych. Gdy uczeń nie mógł korzystać z lekcji religii swojego wyznania w szkole, gdyż takowych prowadzono, wykazywał się świadectwem z zajęć prywatnych. Aby utworzyć stałą posadę nauczyciela religii, w szkole musiała być minimalna liczba 80 dzieci danego wyznania i 18 godzin nauki przedmiotu[128].

W ramach zajęć z religii mojżeszowej nauczyciele wygłaszali tzw. egzorty. Były to kazania o treści umoralniającej, łączące treść sydry (fragmentu *Tory* odczytywanego w danym tygodniu w synagodze) z zachowaniem młodzieży w szkole lub wydarzeniami z bieżącego życia. Początkowo obowiązek odbywania egzort RSK nakładała na każdego nauczyciela, inspektorzy szkolni jednak z powinności owej nauczycieli zwalniali, z uwagi na i tak duże obciążenie zajęciami z religii. Na przełomie XIX i XX w. egzorty przeniesiono do synagog; odbywały się one w soboty. W nabożeństwach uczestniczyli uczniowie żydowscy z szkół lwowskich – ludowych i średnich, publicznych i prywatnych, podzieleni na dwie sekcje[129].

Jednym z podstawowych problemów był brak planów nauczania religii mojżeszowej dla szkół ludowych i średnich. W dobie przedautonomicznej, gdy przedmiot ów prowadzono jedynie w szkołach wyznaniowych, władze publiczne nie interesowały się treściami, wymiarem godzin ani też planem wykładu. Uważano, że jest to wewnętrzna sprawa Żydów. Sytuacja uległa zmianie wraz z nastaniem RSK. Po wielu latach dyskusji nad kształtem nauczania religii mojżeszowej w szkole publicznej[130], plan i program nauczania owego przedmiotu dla galicyjskich szkół ludowych i średnich opracował rabin Jecheskiel Caro, mając poparcie M. Bobrzyńskiego i hr. Kazimierza Badeniego. RSK zatwierdziła go dopiero w 1895 r., a rok później – dla szkół ludowych 5- i 6-klasowych oraz

[127] Zob.: M. Łapot, *Nauczycielki…*.

[128] CDIAUL 701, 3, sygn. 2706, k. 2; *Ustawy o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych* (*uchwalona przez Wysoki Sejm Krajowy na posiedzeniu w dniu 16 i 17 grudnia 1887*), „Szkoła" 1888, nr 3, s. 20.

[129] Zob.: M. Łapot, *Egzorta jako forma edukacji religijnej dzieci żydowskich w szkołach publicznych we Lwowie* (*1867–1939*), „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Pedagogika", t. 21, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2012.

[130] CDIAUL 701, 2, sygn. 605, k. 17.

7-klasowych (wydziałowych)[131]. Na kształt planów i treści nauczania wpłynęły wieloletnie doświadczenia dydaktyczne z jednej strony, z drugiej zaś wymogi ortodoksów. Chodziło o zmieszczenie tradycyjnego kształcenia religijnego w planach nauczania szkół świeckich. Nie było to zadanie łatwe przede wszystkim dlatego, że edukacja w chederze odbywała się przez cały dzień, nawet kilkanaście lat. Pierwsze próby ograniczenia wymiaru czasu przeznaczonego na lekcje religii podjęli organizatorzy szkół wyznaniowych im. A. Kohna, męskiej i żeńskiej. Obok przedmiotów świeckich, zgodnie z siatką godzin w szkołach państwowych, nauczano po kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt godzin „judaistycznych" tygodniowo, by zadowolić kręgi ortodoksyjne. Jak stwierdził Majer Bałaban: „Było to nauczanie religii przeniesione żywcem z chederów i jeszib, lecz nieco zmodernizowane"[132].

Kolejnym ważnym etapem w kształtowaniu się modelu nauczania religii mojżeszowej było pojawienie się szkół ludowych dla Żydów, utrzymywanych przez władze państwowe. Religia mojżeszowa stała się przedmiotem szkolnym, nauczanym w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Program zatem musiał ulec kolejnym drastycznym ograniczeniom. Usunięto lekturę *Biblii* w języku hebrajskim, a w zamian wprowadzono historię biblijną w formie opowiadań. Zrezygnowano także z nauczania *Talmudu*, zachowano jedynie przypowieści. Program nauczania obejmował zatem: historię biblijną i pobiblijną z geografią Palestyny, tłumaczenie *Biblii* i poznanie modlitw, naukę etyki i zasad wiary, obrzędy i liturgię[133].

Wyrazem dążeń do unormowania statusu przedmiotu było ustanowienie w 1905 r. pełnomocnika do spraw nauczania religii mojżeszowej przy RSK. Został nim profesor Uniwersytetu Krakowskiego Leon Sternbach. Inne wyznania już wcześniej miały swoich przedstawicieli[134].

W celu modyfikacji planów i programów w 1907 r. zwołano w RSK konferencję, w której uczestniczyli rabini i nauczyciele religii mojżeszowej z głów-

[131] *Plan dla szkół średnich galicyjskich* zob. CDIAUL 701, 3, sygn. 238, k. 1–8. Do planu Caro dołączył instrukcję. Główny cel przedmiotu to kształcenie moralne. Lektura *Biblii* oznaczała czytanie fragmentów, które uszlachetniałyby charakter i wpływały na postępowanie, a także rozwijały zmysł obywatelski oraz życie duchowe. Zalecał stosowanie zasady indukcji. Wychodzono zatem od opowiadań biblijnych i przykładów z codziennego życia, kierując uwagę uczniów ku ogólnym zasadom postępowania. Treści były ułożone w układzie koncentryczno-liniowym, a zatem powracano do nich i rozszerzano je w klasach wyższych. Caro odszedł także od obarczania uczniów wiedzą historyczną, związaną z zapamiętywaniem dat, nacisk kładąc na rozumienie rozwoju myśli etycznej. Rabin zwrócił uwagę na konieczność posługiwania się językiem hebrajskim w lekturze *Biblii* i nauce modlitw. Mechaniczne tłumaczenie na język polski uznał za trudne i nieefektywne, z uwagi na zawiłości gramatyczne hebrajszczyzny. Nauczyciel miał zwracać uwagę nie tyle na gramatykę, co objaśnienie pobudzające myślenie i wolę uczniów. CDIAUL 701, 3, sygn. 238, k. 9–10.

[132] M. Bałaban, *Nauczanie religii mojżeszowej*, „Rocznik Pedagogiczny" 1921, t. 1, s. 187.

[133] L. Schächner, *Metodyka nauki religii żydowskiej*, „Haor" 1925, nr 3–4, s. 67.

[134] CDIAUL 701, 2, sygn. 1525, k. 72.

nych miast Galicji. Zgodzono się jednogłośnie, że nauczanie liturgii i obrzędów wymaga znajomości starohebrajskiego. Istniała jednak rozbieżność między zakładaną w planie nauczania znajomością hebrajskiego, wyniesioną przez uczniów z domu rodzinnego lub chederu, a stanem faktycznym. By nadrobić zaległości w tym zakresie, nauczyciele zajęcia religii mojżeszowej często zamieniali w lekcje hebrajskiego[135]. J. Caro apelował: „[…] nauka języka hebrajskiego jest tylko środkiem do osiągnięcia celu, którym jest religijne wychowanie […]"[136].

Opracowanie planów i programów nauczania nie oznaczało ujednolicenia kształcenia. W wielu szkołach plany J. Caro nie były realizowane; nauczyciele uczyli według własnych upodobań, korzystając z dowolnych podręczników. Symptomatyczny był obraz szkoły ludowej im. Sobieskiego, po raz pierwszy wizytowanej przez S. Guttmana na początku marca 1911 r. Uczący w niej Salomon Mandel

> dziennika lekcyjnego […] nie prowadził, a materiał przerobiony, mimo że nauka odbywa się w każdej klasie 2 godziny tygodniowo, jest tak szczupły, że prawie równa się zeru. Z modlitw nic nie przerobił. Dziatwa z wyjątkiem jednego ucznia, nie ma żadnych podręczników ani do historii biblijnej, ani do modlitw […][137].

Formacja religijna ucznia żydowskiego nie zależała tylko od szkoły. Pierwszorzędną rolę odgrywała rodzina, a także – często realizowana równolegle z kształceniem w szkole świeckiej – edukacja w chederze. Przełom wieków był jednak okresem postępującej laicyzacji. Rabin S. Guttman ujął ten problem następująco:

> Jaki skutek może mieć nauka religii w szkole, jeżeli uczeń w domu nie żyje duchem religii? Co to pomoże, że nauczyciel religii objaśnia znaczenie świąt, opisuje piękne obrzędy religijne, opowiada o świetnej przeszłości Judy, o wielkich bohaterach żydowskich, co to wszystko pomoże, jeżeli rodzice obce obchodzą święta, dzieci swych nigdy do domu Bożego nie prowadzą, im nigdy piękna wieczora sobotniego, Nidy, czasu Paschowego sederu, nigdy wspaniałości nabożeństwa Kol-nidre nie pokazują?[138].

Na problemy oświatowe z nauczaniem religii mojżeszowej nakładał się zatem kryzys wychowania religijnego w domu.

Stan nauczania religii mojżeszowej w szkole publicznej utwierdzał kręgi tradycjonalistyczne w przeświadczeniu, że szkoła ta jest przekleństwem. M. Bałaban sytuację tę scharakteryzował następująco:

---

[135] *Sprawozdanie z posiedzeń ankiety w sprawie nauki religii mojżeszowej w szkołach galicyjskich odbytej dnia 11 lutego 1907 r.* (*na podstawie stenograficznego protokołu*), Lwów 1907, s. 19.

[136] Tamże, s. 19. Mojżesz Schorr w swoich wspomnieniach stwierdził, że do udziału w ankiecie zostali zaproszeni tylko ci nauczyciele, którzy sprzyjali opcji ograniczenia języka hebrajskiego do minimum i w miarę możliwości zastępowania go polskim tłumaczeniem. W efekcie nie zaproszono właśnie jego – choć był przewodniczącym Związku Nauczycieli Religii Mojżeszowej w Galicji – ponieważ opowiadał się za zachowaniem modlitw i lektury *Biblii* w oryginale – w języku hebrajskim. Tegoż, *Z moich wspomnień zawodowych na terenie Lwowa* (*Lwów – ośrodek walki o język hebrajski w szkole*), „Midrasz" 2006, nr 7–8, s. 17–19.

[137] CDIAUL 701, 3, sygn. 471, k. 21.

[138] S. Guttman, *„Zapyta się syn twój"*..., s. 6.

> Ortodoksa lub półortodoksa, który z konieczności odebrał z chederu i posłał je do szkoły, chciał w nauce religii widzieć kontynuację chederu, lub bodaj zastępstwo zań. [...] tymczasem widział, że chłopiec [...] niczego się nie uczy, lecz owszem zapomina z każdym dniem to, czego się uczył w domu czy chederze, dzieci zaś, które do chederu przed szkołą nie uczęszczały, nie zdołały do końca nauki szkolnej poznać należycie alfabetu hebrajskiego i przez całe życie nie umiały się po hebrajsku modlić. To bolało rodziców bardziej religijnych i powodowało narzekanie na nauczycieli religii i naukę[139].

W pierwszych latach autonomii podstawową trudnością był także brak podręczników w języku wykładowym, czyli polskim. Początkowo korzystano z modlitewnika hebrajskiego przełożonego na język polski przez Michała Wolfa w 1862 r. Było to pierwsze tego typu tłumaczenie na ziemiach polskich[140]. Kolejną publikacją przybliżającą zasady wiary żydowskiej w języku polskim było tłumaczenie z niemieckiego: *Nauka początkowa religii mojżeszowej na I i II klasę szkół ludowych izraelickich w Cesarstwie Austriackim*, autorstwa nauczyciela szkoły głównej izraelickiej w Krakowie, B. Glasera. Wydano ją w roku 1870 nakładem drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zawierała podstawowe informacje dotyczące *Tory*. Składała się z dwóch części. Podręcznik ten służył kilku pokoleniom nauczycieli religii mojżeszowej, często będąc ich jedyną pomocą dydaktyczną. Nauka tego przedmiotu ograniczała się zatem do skromnych 40 stronic podręcznika, omawianych przez całą szkołę ludową, a nierzadko szkołę średnią. Nauczyciele bowiem, nie władając dobrze językiem polskim, ograniczali się tylko do wyuczenia ciągu pytań i odpowiedzi z broszury Glasera. Nauka była więc mechaniczna, a wiadomości z religii – szczątkowe[141].

Na przełomie XIX i XX w. wprowadzono do użytku szkolnego podręczniki Jecheskiela Caro, Joachima Blumenblatta, Z. Kammerlinga, Maurycego Krzepickiego, Nehemiasza Landesa, Izaaka Izydora Planera i Natana Szypera[142]. Choć liczba opracowań stale rosła, część uczniów nadal nie miała własnych podręczników. W szkołach, do których uczęszczała młodzież zamożna i średniozamożna, była to wina nauczyciela, który nie potrafił wyegzekwować zakupu. Częściej jednak uczniów nie było na nie stać. Aby temu zaradzić, corocznie gmina żydowska przydzielała pewną liczbę potrzebnych książek bezpłatnie dla uczniów najbiedniejszych.

Na rynku wydawniczym funkcjonowało kilkanaście tytułów zatwierdzonych przez RSK, brakowało jednak uniwersalnego opracowania, które ujednoliciłoby nauczanie. Narażało to rodziców na koszty związane z zakupem książek przy przenoszeniu dziecka ze szkoły do szkoły. Ponadto ich autorami najczęściej byli sami nauczyciele, oni też ponosili koszty druku.

---

[139] Tamże, s. 188.

[140] M. Wolf ubiegł o trzy lata wydanie warszawskie Daniela Neufelda. Zob. M. Soboń, *Polacy wobec Żydów w Galicji doby autonomicznej w latach 1868–1914*, Kraków 2011, s. 191.

[141] B. Glaser, *Nauka początkowa religii mojżeszowej na I i II klasę szkół ludowych izraelickich w Cesarstwie Austriackim*, Kraków 1870, s. 5.

[142] M. Frąckiewicz, *Spis przedmiotów zawartych w XXV rocznikach* „Szkoły", Lwów 1894, s. 281; CDIAUL 701, 2, sygn. 1770, k. 2.

Publikowanie podręczników do religii sumptem autorów miało także jeszcze inną konsekwencję. Co roku dyrektorzy szkół ludowych i średnich przesyłali do lwowskiej gminy wyznaniowej prośby o przyznanie bezpłatnych egzemplarzy dla uczniów najbiedniejszych, gmina zaś była zmuszona do zakupu u samych autorów. W efekcie wytwarzała się niezdrowa rywalizacja i motyw merkantylny działalności dydaktycznej. Odnośnie do podręczników do przedmiotów świeckich odpowiednią liczbę książek bezpłatnie przesyłała RSK, drukowano je w podlegającym jej Ossolineum[143].

W szkołach średnich nauczanie religii mojżeszowej stało na jeszcze niższym poziomie niż w szkołach ludowych. Kłopoty organizacyjne przedmiotu na poziomie szkół elementarnych nawarstwiały się na wyższym szczeblu edukacji, uniemożliwiając realizację programu nauczania. Jeśli chodzi o seminaria nauczycielskie, wielu przychodzących doń uczniów pochodziło z szkół prowincjonalnych, w których religii nie uczono w ogóle. Kandydat na nauczyciela okazywał co prawda wymagane przy zapisie świadectwo z religii, uzyskane jednak od nauczyciela prywatnego, a więc regularnej nauki najczęściej nie pobierał. Niektórzy z nich wiedzę religijną wynosili z chederu. W efekcie w seminariach na naukę tego przedmiotu przymykano oko[144].

Na sytuację przedmiotu w szkole średniej rzuca światło korespondencja gminy żydowskiej z RSK z lat 1901–1903, związana z obsadzeniem wolnej posady w II Gimnazjum we Lwowie. Jak zawsze w przypadku etatu nauczyciela religii mojżeszowej RSK zwróciła się do gminy z prośbą o zaproponowanie kandydata na to stanowisko. Podstawową trudność stanowiły wymagania stawiane nauczycielom religii mojżeszowej w szkole średniej. Podobnie jak nauczyciele świeccy powinni oni legitymować się wykształceniem uniwersyteckim, a także dyplomem seminarium rabinackiego. W praktyce w szkołach średnich pracowali najlepsi, najbardziej doświadczeni nauczyciele szkół ludowych, rzadko który posiadał wykształcenie wyższe. W efekcie na konkurs rozpisany przez RSK gmina żydowska nie mogła desygnować odpowiednich kandydatów. Jej władze żaliły się przy tej okazji na brak odpowiednich nauczycieli już na poziomie szkoły ludowej, w której niejednokrotnie były przymuszone zatrudnić osoby bez egzaminu dojrzałości z seminarium nauczycielskiego. Nauczyciele ci, zatrudnieni już w szkołach ludowych, byli tak obciążeni, że nie mogli przyjąć dodatkowych obowiązków w szkole średniej. Osobną kategorią kandydatów na pracę w charakterze nauczyciela religii mojżeszowej byli pracownicy szkół fundacyjnych barona M. Hirscha. Na ogół jednak mieli oni wyższe pensje na stałych posadach i niższe koszty życia niż w stołecznym Lwowie. I wreszcie trzecią kategorię kandydatów na nauczycieli tworzyli absolwenci uniwersytetów, nie-

[143] Przykładowo 14 listopada 1882 r. z prośbą także zwróciła się Maria Bąkowska, dyrektorka szkoły im. Tadeusza Czackiego. Gmina zakupiła łącznie 50 podręczników. CDIAUL 701, 2, sygn. 624, k. 22, 33.

[144] J. Sarmacki, *W sprawie nauczycieli religii mojżeszowej, II*, „Przyszłość" 1896, nr 11–12, s. 87.

jednokrotnie mający ukończone studia teologiczne. Byli oni najbardziej pożądani. Dla nich jednak perspektywa pracy w charakterze nauczyciela pomocniczego, bez stałej posady ani też nadziei na jej uzyskanie w przyszłości, z pensją 1800 koron rocznie była zniechęcająca. Osoby ze stopniem doktora filozofii i dyplomem rabinackim mogły liczyć na intratniejsze posady[145].

W tabeli 69 przedstawiono dane na temat stanu nauczania religii mojżeszowej w gimnazjach lwowskich na początku XX w.

Tabela 69. Religia mojżeszowa w lwowskich szkołach średnich

Lp.	Nazwa gimnazjum	Nauczyciel	Liczba uczniów żydowskich w szkole
1.	II Gimnazjum (niemieckie)	Bernard Hausner	.
2.	III Gimnazjum im. Franciszka Józefa Filia	Izaak Planer Izaak Planer	150 54
3.	IV Gimnazjum	Jakub Klein	300
4.	V Gimnazjum Filia	Zygmunt Simche Taubes Tenże	167 46
5.	VI Gimnazjum	Izaak Planer	.
6.	Szkoła Realna Filia	Chaim Rotter Chaim Rotter	.

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 1152, k. 97.

Statystyka uczniów żydowskich uczęszczających w Galicji w latach 1907–1911 do szkół średnich wykazywała, iż na ogółem 80 tego typu placówek aż w 29 gimnazjach i 4 szkołach realnych liczba uczniów żydowskich przekraczała ustawową liczbę 80 uczniów. Aby zapewnić kształcenie religijne, przedmiot ów prowadziło w sumie aż 40 nauczycieli, z których 10 było po studiach uniwersyteckich i teologicznych w Wiedniu, 11 legitymowało się dyplomem doktora filozofii oraz kwalifikacjami judaistycznymi uzyskanymi w gminie żydowskiej, a 19 nie posiadało dyplomu ukończenia studiów akademickich[146].

Do wybuchu I wojny światowej nie ujednolicono modelu nauczania religii mojżeszowej w szkołach publicznych, zarówno ludowych, jak i średnich.

[145] CDIAUL 701, 2, sygn. 1152, k. 1–3. Zob. także CDIAUL 701, 2, sygn. 1067, k. 4–5, gdzie o konkursie RSK z 19 listopada 1898 na posadę w Seminarium Nauczycielskim Męskim we Lwowie (wygórowane oczekiwania od kandydatów – doktorat z filozofii, dyplom rabinacki i znajomość polszczyzny i niemieckiego – uniemożliwiły obsadzenie posady; później objął ją Mojżesz Schorr).

[146] Tamże, k. 139. Dla porównania, na uczniów grekokatolików, stanowiących w gimnazjach w owych latach 11–12% (podczas gdy Żydów było 23,89–26,51%), a w szkołach realnych zaledwie 6,5–9,5% (Żydów odpowiednio 23,66–21%) przypadało aż 16 stałych posad katechetów. Taka sytuacja była możliwa, gdy szkoły miały charakter ukraiński.

3.2. Okres międzywojenny

Religia w okresie międzywojennym była przedmiotem obowiązkowym w szkolnictwie powszechnym wszystkich szczebli, z wyjątkiem wyższego. Podczas Sejmu Nauczycielskiego w 1919 r. ustalono podstawy wychowania upatrując go w idei państwowej, realizowanej poprzez wychowanie religijno-moralne. Filarem tak rozumianego systemu uczyniono zajęcia „religii jako przedmiotu nauczania z zasadami wiary odpowiedniego wyznania"[147].

Status przedmiotu określały dokumenty prawne: okólnik ministra WRiOP z 5 stycznia 1927 r. (nr I-148/27) w sprawie nauki religii w szkołach powszechnych oraz okólnik ministra WRiOP do Kuratoriów Szkolnych i Liceum Krzemienieckiego z 17 września 1928 r. (nr II-12229/28). Lekcje religii miały odbywać się w każdej szkole, do której chodziło 12 uczniów danego wyznania. Jeśli nie było 12 uczniów, dziecko danego wyznania musiało uzyskać zaświadczenie od zwierzchniej władzy duchownej o pobieraniu nauki w domu. Stopień z religii na świadectwie szkolnym był obligatoryjny[148].

Jeśli chodzi o nauczanie religii mojżeszowej, w nowych warunkach politycznych pokutowały stare problemy. Pierwszym z nich była kwestia kształcenia nauczycieli. Komisje egzaminacyjne przy seminariach oraz w gminach wyznaniowych w Galicji przestały istnieć wraz z wybuchem I wojny światowej. Po wojnie nie wznowił działalności Zakład Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej we Lwowie. Gmina żydowska we Lwowie już w 1919 r. rozpoczęła starania o powołanie podobnego instytutu dla potrzeb Żydów małopolskich[149]. Do czasu jego powstania uprawnienia do nauki w szkołach religii mojżeszowej nadawała komisja egzaminacyjna, powołana we Lwowie. W 1919 r. w jej skład wchodzili: Dawid Maschler, Leib Braude, Samuel Guttman, Mojżesz Ehrenpreis[150]. Nie było jednak jasnych kryteriów przyznawania uprawnień.

Wymagania wobec kandydatów na nauczycieli religii żydowskiej były niskie, poziom nauczania przedmiotu musiał być zatem słaby. Ponieważ jednak nauczycieli przedmiotu chronicznie brakowało, władze gmin żydowskich korzystały z każdej okazji, aby obsadzić wakaty.

W szkolnictwie średnim sytuacja przedmiotu była jeszcze gorsza. 16 listopada 1926 r. MWRiOP wydało rozporządzenie, że prawo do nauczania religii mojżeszowej w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich publicznych i prywatnych mogą uzyskać tylko kandydaci z tytułem doktora lub magistra filozofii, posiadający również świadectwo z egzaminu na nauczyciela religii mojżeszowej, zdanego przed komisją powołaną przez MWRiOP. Przez kilka następnych

[147] S. Mauersberg, dz. cyt., s. 149.
[148] B. Reiner, *Problematyka prawno-społeczna nauczania religii w szkołach w Polsce* (*1918–1939*), Opole 1994, s. 148–154.
[149] CDIAUL 701, 3, sygn. 547, k. 88.
[150] CDIAUL 701, 3, sygn. 972, k. 3.

lat ministerstwo nie powołało jednak owej komisji[151]. Procedura zatrudniania nauczycieli religii mojżeszowej w szkołach średnich znalazła się w impasie[152].

Tabela 70. Rozkład zajęć nauczycieli religii mojżeszowej szkół powszechnych we Lwowie w roku szkolnym 1930/1931

Lp.	Imię i nazwisko	Szkoła	Liczba godzin	Razem godzin	Egzorty
1.	Józef Czermak	Marcina męska Marcina żeńska	14 11	25	1
2.	Samuel Greif	Staszica męska Antoniego męska	14 10	24	1
3.	Hersz Horowitz	Czackiego męska	26	26	1
4.	Berisz König	Sobieskiego męska	26	26	1
5.	Berta Landau	Sobieskiego żeńska Sienkiewicza żeńska Lenartowicz żeńska	8 6 10	24	—
6.	Bynem Lande	Isakowicza żeńska Sobieskiego żeńska	12 12	24	1
7.	Karol Misat	Kościuszki żeńska Orzeszkowej żeńska	11 13	24	1
8.	Karol Posarine	Sobieskiego męska	24	24	1
9.	Józef Roth	Mickiewicza żeńska Mickiewicza męska	20 6	26	1
10.	Lazar Schächner	Sobieskiego żeńska	24	24	1
11.	Tewel Schreiber	Konopnickiej męska Konopnickiej żeńska	12 12	24	1
12.	Chaim Sokal	Lenartowicza męska Czackiego żeńska Mickiewicza męska	11 10 4	25	1
13.	Noe Sternberg	Anny żeńska Magdaleny żeńska	13 12	25	1
14.	Aron Streicher	Anny męska Żółkiewskiego męska	16 8	24	1
15.	Michał Terkel	Piramowicza męska Magdaleny męska Czackiego żeńska	12 10 2	24	1
16.	Maurycy Weinstock	Konarskiego męska Konarskiego żeńska	12 12	24	1 1
17.	Nachum Wurm	Czackiego żeńska	24	24	1
18.	Mojżesz Wurm	Staszica żeńska Sienkiewicza męska	16 10	26	1

Źródło: CDIAUL 701, 3, sygn. 1201, k. 10.

[151] CDIAUL 701, 3, sygn. 1488, k. 9.
[152] CDIAUL 701, 3, sygn. 1087, k. 63.

Wykaz nauczycieli religii dla szkół średnich we Lwowie w roku szkolnym 1925/1926 obejmował następujące nazwiska i szkoły: Hersch Babad – II gimnazjum, Hersz Bad – III gimnazjum, gimnazjum im. Kopernika, gimnazjum im. Słowackiego, gimnazjum Brückówny, Jakub Rappaport – VII gimnazjum, gimnazjum humanistyczne ŻTSLiŚ, szkoła przemysłowa dla dziewcząt żydowskich dr C. Klaften, Suesie Schächter – gimnazja XI i XII, Beniamin Sliberschütz – V Gimnazjum, gimnazjum J. Goldblatt-Kamerling, Zygmunt Taubes – Gimnazja VIII i X oraz im. Królowej Jadwigi, Eliasz Terner – Gimnazjum im. Jana Długosza, gimnazjum żeńskie im. Królowej Jadwigi, Gimnazjum żeńskie ŻTSLiŚ, Dawid Weiser – IX Gimnazjum im. Jana Kochanowskiego[153].

Na początku roku szkolnego 1926/1927 KOSL wprowadziło łączone lekcje religii w gimnazjach lwowskich. Rozwiązanie to spowodowało drastyczną redukcję godzin, a w efekcie także etatów nauczycielskich (dwóch) oraz dezorganizację procesu dydaktycznego. Przykładowo w VII gimnazjum łączono zajęcia dla klas I, II i III, drugą grupę stanowiły klasy IV i V, a trzecią VI, VII a i b oraz VIII. W innych gimnazjach oprócz łączenia grup ograniczono wymiar tygodniowy przedmiotu do jednej godziny. Nauczyciele nie mogli zrealizować z takim trudem ustalanego przez lata programu nauczania dla każdej klasy, ograniczona była skuteczność oddziaływania moralnego religii i przekazywania treści przedmiotowych[154].

MWRiOP planowało powołanie komisji egzaminacyjnych w dwóch miastach w Polsce, a mianowicie w Warszawie i we Lwowie. Miały one egzaminować kandydatów na nauczycieli religii mojżeszowej w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich. Ponieważ jednak komisji nie powołano w trybie natychmiastowym ani w stolicy, ani też w grodzie nad Pełtwią, w listopadzie 1927 r. MWRiOP zezwoliło gminie lwowskiej na przeprowadzenie egzaminów uproszczonych, domagając się uprzedniego podania do zatwierdzenia tematyki egzaminacyjnej, składu komisji i miejsca egzaminowania. Propozycja pytań egzaminacyjnych najprawdopodobniej była zbyt wąska, ministerstwo bowiem przesłało swoją wersję, znacznie rozszerzoną. Gmina lwowska zwróciła uwagę, że chodzi o przeprowadzenie egzaminów uproszczonych, tymczasem ministerialna tematyka egzaminacyjna zawierała rozległe i skomplikowane treści – wersję ministerialną okrojono stosowanie do praktyki szkolnej[155].

29 kwietnia 1928 r. MWRiOP uznało, iż w zakres nauczania religii mojżeszowej w szkołach średnich wchodzi także lektura *Biblii* w języku oryginalnym, czyli hebrajskim[156]. Rozporządzenie to najprawdopodobniej było skutkiem apelacji środowiska nauczycieli religii mojżeszowej w Polsce, wywołanych przy-

[153] CDIAUL 701, 3, sygn. 395, k. 30–31.
[154] CDIAUL 701, 3, sygn. 765, k. 35, 39–43.
[155] CDIAUL 701, 3, sygn. 852, k. 6–7.
[156] CDIAUL 701, 3, sygn. 985, k. 1.

padkami odmowy przez władze poszczególnych szkół prowadzenia zajęć religii mojżeszowej z uwagi na występujący w jej ramach język hebrajski. Uzasadniano wówczas, że placówki są zobowiązane do prowadzenia zajęć w polskim języku wykładowym[157].

W celu obrony interesów zawodowych powołano Towarzystwo Nauczycieli Religii Szkół Średnich w Polsce. Jedna z konferencji odbyła się 3 września 1931 r. we Lwowie. Przewodniczyli jej rabini Freund i Lewin, a obecni byli wszyscy miejscowi nauczyciele przedmiotu. Ustalono porządek egzort w lwowskim Templum: uczniów szkół powszechnych i średnich – publicznych i prywatnych – podzielono na trzy grupy. Nabożeństwa miały się odbywać naprzemiennie w każdą sobotę o godzinie 15.00[158].

W następnych latach poziom znajomości religii mojżeszowej wśród uczniów szkół średnich stale się obniżał. Głównym powodem była redukcja etatów. W roku 1930 w szkołach lwowskich utrzymywano sześć etatów, w roku 1937 było już tylko dwóch nauczycieli (dr Weiser oraz L. Schächner) i jeden kontraktowy (Kahane), 20 godzin przedmiotu realizowali zaś dodatkowo nauczyciele szkół powszechnych. W stosunku do liczby żydowskich gimnazjalistów było to zdecydowanie za mało[159]. 7 grudnia 1937 r. przewodniczący gminy żydowskiej dr Michał Ringel pisał do KOSL: „Wyniki nauki religii udzielanej w szkołach średnich we Lwowie w takich warunkach wbrew wszelkim zasadom pedagogii, są nader nikłe”[160].

Podsumowując, pedagodzy i teolodzy starający się uporządkować sprawy nauczania religii mojżeszowej jako przedmiotu nauczania w szkole świeckiej natrafili na przeszkody nie do pokonania. Wiele z nich miało charakter organizacyjny – począwszy od kształcenia nauczycieli, planów, programów i podręczników, a skończywszy na trudności pogodzenia ustawy o języku wykładowym z obecnością hebrajszczyzny na religii. Wtłoczenie obszernego programu kształcenia tradycyjnego, zapewnianego wcześniej przez cheder, w dwie godziny tygodniowo przedmiotu szkolnego było zadaniem niewykonalnym. Szkoła publiczna nie mogła sprostać zadaniu edukacji religijnej starozakonnych.

Haskala w pewnym stopniu, a szczególnie syjonizm uczynił z religii jeden z komponentów pojęcia narodu, podczas gdy wcześniej przez wieki religia stanowiła jego fundament. Próba oddzielenia religii od obyczajowości żydowskiej była trudna, bowiem judaizm ortodoksyjny nie uznaje podziału na sferę *sacrum* i *profanum*. 613 przykazań religijnych regulowało wszystkie aspekty życia. Ich poznanie, zrozumienie i stosowanie było możliwe tylko w świecie tradycji, strzeżonym w zamkniętym kręgu dzielnicy żydowskiej. Wyjście z niej musiało

[157] Zob. CDIAUL 701, 3, sygn. 765, k. 29–30.
[158] CDIAUL 701, 3, sygn. 1087, k. 30, 54.
[159] CDIAUL 701, 3, sygn. 2295, k. 6.
[160] Tamże.

się odbyć za cenę utraty duchowości. Złożone problemy realizacji programu przedmiotu w szkole świeckiej przyczyniły się do przyspieszenia procesu zeświecczenia ludności żydowskiej[161].

[161] Znamienne w tym kontekście wydają się słowa Jerzego Holzera, którego rodzice, wychowani i wykształceni właśnie we Lwowie i związani ze środowiskiem żydowskim, swego syna wychowywali w duchu świeckim. Holzer wspomina: „Pamiętam, że gdy poszedłem do szkoły, jedyny w całej klasie nie wiedziałem, jakiego jestem wyznania". *Zmierzaliśmy ku asymilacji…*, s. 10. Nawet jeśli rodziny zasymilowane obchodziły święta żydowskie i odwiedzały synagogę, robiły to bardziej z przyzwyczajenia niż potrzeby religijnej. Lwowiak Jehuda Nir stwierdził: „Do synagogi chadzaliśmy dwa, trzy razy do roku. Pesach obchodziliśmy szczególnie. Mieliśmy drugi komplet specjalnych naczyń wyjmowanych tylko raz do roku w to wyjątkowe święto. Obchody Pesach były jednak znacznie bardziej elementem tradycji niż wiary" (*W drodze do Wiednia…*, s. 16). Z kolei lwowianka Noemi Klaski, wychowanka Szkoły Powszechnej im. T. Lenartowicza, tak opisała swoją rodzinę: „Bylismy świecką rodziną żydowską, ale obchodziliśmy święty szabat, żydowskie święta i chodziliśmy do synagogi. W domu i między przyjaciółmi rozmawialiśmy w języku jidysz, z pozostałymi ludźmi – po polsku". Noemi Klaski (Sonia Hebensztrit), *O życiu we Lwowie przed i w czasie drugiej wojny światowej, o drodze do Izraela i mężu Abrahamie*, www.sztetl.org.pl,lwow,relacje-wspomnienia.

4. Język hebrajski

4.1. Okres austriacki

Język hebrajski nie był mową codzienną diaspory galicyjskiej. Miał status języka świętego, w nim bowiem zapisano *Pięcioksiąg*, księgi natchnione przez Boga. W języku tym odbywały się modlitwy domowe i synagogalne oraz odczyty publiczne *Tory*. Także dokumenty gminne, kazania, protokoły i dekrety sądowe oraz korespondencję między Żydami wykształconymi prowadzono w języku hebrajskim. Żydzi poznawali go w chederach i jesziwach, na co dzień zaś posługiwali się jidysz[162].

W szkolnictwie świeckim przedmiot „język hebrajski" pojawił się już w epoce przedautonomicznej. Figurował on w planie nauczania szkoły wyznaniowej im. A. Kohna. Jego wykład był ściśle związany z zajęciami religii mojżeszowej, poznanie bowiem języka starożytnych Izraelitów było kluczem otwierającym świat *Tory* i *Talmudu*. Hebrajszczyzna stanowiła zatem narzędzie kształcenia religijnego i była obok religii podstawowym przedmiotem nadającym szkole świeckiej charakter żydowski.

Status przedmiotu w dobie autonomicznej był bardziej skomplikowany. Umieszczenie go w planie nauczania w szkołach publicznych miało przekonać nieprzejednane wobec szkoły świeckiej masy żydowskie. Jak już wiadomo, pierwsza tego typu placówka powstała pod rządami RSK, była nią szkoła im. T. Czackiego. Obowiązywał w niej język wykładowy polski, a języka hebrajskiego początkowo nauczano zamiast języka ukraińskiego – drugiego języka krajowego. Kolejne szkoły, w których uwzględniano potrzeby religijno-obyczajowe młodzieży żydowskiej, nie miały już charakteru wyznaniowego; młodzież żydowska uczyła się obok chrześcijańskiej. W szkołach im. M. Reja, św. Anny, Piramowicza czy Sobieskiego w planach nauczania obowiązywały oba języki krajowe: polski i ukraiński, natomiast język hebrajski był przedmiotem nadobowiązkowym. Jego status uległ zmianie także w szkole im. T. Czackiego, wprowadzono go jako przedmiot nadobowiązkowy (w wymiarze 3–4 godzin tygodniowo

[162] R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 30.

w szkole męskiej i 2–3 w żeńskiej)[163]. Etaty nauczycieli języka hebrajskiego opłacała gmina żydowska.

Poważnym problemem w nauczaniu hebrajskiego był język wykładowy. Wykład tak ważnego dla wyznawców judaizmu przedmiotu w języku polskim, dzieciom nieznanym, w praktyce szkolnej był niemożliwy. Władze oświatowe jednak początkowo nieugięcie obstawały przy konieczności bezwzględnego zaprowadzenia polszczyzny w całym procesie dydaktycznym. Prowadziło to do absurdalnej sytuacji, otóż język hebrajski – w dużej mierze uczniom obcy, miał być objaśniany za pomocą innego języka, także nieznanego dziecku rozpoczynającemu naukę w szkole ludowej, czyli języka polskiego.

Gmina żydowska apelowała do RSOM o dopuszczenie wykładu hebrajskiego w języku niemieckim. Język ten był bowiem Żydom bliższy dzięki powinowactwu z jidysz, w którym uczniowie wzrastali[164]. Wnioskując o utrzymanie niemieckiego w nauce hebrajszczyzny, władze gminy powoływały się nie tylko na specyfikę kulturową i językową starozakonnych, ale także na unormowania prawne. Otóż wedle ustawy szkolnej z 22 czerwca 1867 r. prawo decydowania o języku wykładowym należało do podmiotu utrzymującego placówkę, w wypadku zaś szkoły im. A. Kohna była to gmina wyznaniowa oraz społeczność żydowska, opłacająca podatek koszerny (główne źródło utrzymania szkół żydowskich w Galicji)[165]. Dopiero pod koniec lat 80. XIX w. władze szkolne uwzględniły postulaty Żydów. W piśmie RSOM do gminy żydowskiej z 23 maja 1890 r., podpisanym przez prezydenta miasta Edmunda Mochnackiego i M. Baranowskiego, czytamy:

> […] nauka religii ma być udzielana w języku polskim, zaś nauka języka hebrajskiego może być udzielaną w języku niemieckim, dopóki nie będzie osób odpowiednio kwalifikowanych z językiem wykładowym polskim[166].

Władze wykazały zatem zrozumienie dla sytuacji gminy żydowskiej, która nie dysponowała nauczycielami znającymi język polski, a wykładającymi język hebrajski. W cytowanym piśmie czytamy dalej: „co do nauczycieli jednak języka hebrajskiego nie będzie wymagana kwalifikacja ogólnopaństwowa”[167]. Język polski zatem na lekcjach hebrajszczyzny wprowadzano stopniowo, początkowo tylko w klasach pierwszych. W klasach wyższych hebrajskiego z pomocą niemieckiego uczyli Natan Samuely i Naftali Schiper[168].

Kolejnym wzbudzającym dyskusje zagadnieniem był plan nauczania. Jak już wcześniej wspomniano, hebrajski był ściśle powiązany z zajęciami religii mojżeszowej. W dniach 22–23 maja 1894 r. w siedzibie gminy żydowskiej we

[163] [I. Planer], dz. cyt., s. 233, 235.
[164] CDIAUL 178, 2, sygn. 2928, k. 2.
[165] Tamże.
[166] CDIAUL 701, 2, sygn. 1062, k. 53.
[167] Tamże, k. 54.
[168] CDIAUL 178, 2, sygn. 5706, k. 7–40.

Lwowie nad treściami nauczania religii dyskutował zjazd nauczycieli tego przedmiotu i przedstawicieli władz gminnych z większości miast galicyjskich. Wzięli w nich udział m.in. Mojżesz Schorr, Majer Bałaban, Maks Braude, Samuel Guttman, Majer Taubeles i Dawid Rubenzahl. Obradom przewodniczył Józef Czeszer, a obserwowali je wiceprzewodniczący RSK Edwin Płażek i inspektor szkolny Kazimierz Bruchnalski. W ich trakcie punktem zapalnym okazała się obecność języka hebrajskiego na lekcjach religii. Wyjaśniano, iż hebrajski jest niezbędny podczas modlitw. Nauczanie zaś hebrajskiego, mającego status języka obcego w szkołach publicznych, było możliwe dopiero od klasy II. Nauczanie religii w klasie I było niemożliwe bez elementarnej znajomości hebrajszczyzny. M. Bałaban opowiedział się za dopuszczeniem hebrajskiego w ramach religii, ze szczególnym uwzględnieniem wdrożenia młodzieży do praktyk religijnych poprzez udział w nabożeństwach oraz egzortach. Taka też intencja tkwiła w planie nauczania ułożonym przez J. Caro[169].

Do planu nauczania religii mojżeszowej dołączono instrukcję J. Caro, zgodnie z którą język hebrajski dopuszczono w nauczaniu modlitw. Wedle zaleceń, nauczyciel miał zwracać uwagę nie tyle na gramatykę, co historyczne i rzeczowe objaśnienie fragmentu *Biblii*, pobudzając myślenie i wolę uczniów. „Nauka hebrajskiego języka, która za cel sobie stawia wyłącznie wiedzę gramatyczną, nie może być celem nauki religii i do niej nie należy”[170] – pisał J. Caro. Rabin ułożył także podręcznik *Chrestomatia*, zatwierdzony do użytku szkolnego przez RSK. Zawierał on wybrane fragmenty *Biblii* w tekście hebrajskim wraz ze słownikiem hebrajsko-polskim. J. Caro uzasadniał: „To zrozumienie tekstu oryginalnego jest integralną częścią składową nauki religii mojżeszowej i nie da się żadnym tłumaczeniem zastąpić i uczynić zbytecznym”[171]. Niezależnie od używania podczas modlitw język hebrajski funkcjonował jako samodzielny przedmiot, począwszy od klasy II w szkołach wyznaniowych i publicznych o charakterze żydowskim.

Plan i program nauczania religii i hebrajskiego był krokiem milowym w rozwoju metodyki obu przedmiotów. Przede wszystkim porządkował on proces dydaktyczny, precyzując zakres treści nauczania w każdej klasie i główny cel nauki. Przed wprowadzeniem planu sami nauczyciele decydowali, czego i jak uczyć. Dowolność zaś przekładała się na chaos metodyczny.

---

[169] Jego wypowiedź zniekształcono w relacji z obrad wiecu opublikowanej na łamach syjonistycznego „Wschodu”. Z notatki gazetowej wynikałoby, że rabin J. Caro jest przeciwnikiem języka hebrajskiego jako takiego (zob.: *Wiec nauczycieli religii*, „Wschód” 25 maja 1904, s. 5–7). Gdy informacja zawarta w gazecie dotarła do władz gminy, dodatkowe wyjaśnienia w sprawie wypowiedzi J. Caro złożył Czeszer, oczyszczając rabina z zarzutów insynuowanych przez pismo (CDIAUL 701, 2, sygn. 1372, k. 9–10).

[170] CDIAUL 701, 3, sygn. 238, k. 9–10.

[171] CDIAUL 701, 2, sygn. 1526, k. 5. Używanie języka hebrajskiego na lekcjach religii rodziło podejrzenia kół prawicowych o propagowanie idei syjonistycznej. Dali temu wyraz redaktorzy „Słowa Polskiego” w artykule pt. *Kwestia syońska w murach szkoły*. Tamże.

Skuteczność reformy J. Caro zależała od opracowania podręczników. Ważnym osiągnięciem był *Limud hakriju* S. Mandla i S. Taubesa, przeznaczony dla szkół ludowych z polskim językiem nauczania. Podręcznik opracowano zgodnie z zasadami nowoczesnej dydaktyki. Autorzy zrezygnowali z powszechnej dotychczas, znanej z chederu, metody literowania wyrazów hebrajskich na podstawie *Biblii*. Było to co prawda wygodne rozwiązanie, ponieważ opanowywanie modlitw i zasad wiary, a zatem nauka religii, przygotowywało także do nauki języka, lecz teksty biblijne były dla dzieci zbyt trudne. W miejsce zatem tekstu biblijnego wprowadzono proste zdania w języku polskim, które uczniowie zapisywali literami hebrajskimi.

> Opierając naukę czytania hebr[ajskiego] na podstawie języka polskiego, liczyliśmy się z psychologią dziecka – pisali autorzy – gdyż wprowadzając je w świat liter, dostarczamy mu materiału naukowego leżącego w sferze jego myśli, uczuć i wyobrażeń, torując mu tak łatwy i zajmujący sposób drogę do prawidłowego czytania hebrajskiego[172].

Zanim nauczyciel przystąpił do lektury z elementarza, na tablicy zapisywał litery hebrajskie, nie podając nazw znaków, a jedynie ich wymowę. Oczywiście bazowanie na języku polskim stwarzało też trudności. W podręczniku do nauki hebrajskiego występował tekst punktowany, rozpoczynano więc od wyjaśnienia sposobu oznaczania samogłosek. Jak wiadomo, teksty hebrajskie dla dorosłych są pozbawione znaków samogłoskowych. Podstawą każdego słowa w tym języku są rdzenie spółgłoskowe, które wprawny czytelnik niejako automatycznie uzupełnia o samogłoski[173].

Analiza sprawozdań z wizytacji lekcji języka hebrajskiego i religii mojżeszowej inspektorów sekcji szkolnej gminy wyznaniowej przekonuje, że uczeń niekorzystający z kształcenia tradycyjnego w chederze lub u prywatnego mełameda, albo też wychowujący się w domu nieortodoksyjnym, nie był w stanie opanować tego języka i uzyskać zadowalających ocen z religii. Co więcej, porównując uwagi inspektorów z lat tuż po wprowadzeniu planu J. Caro z drugą dekadą XX w., znajomość hebrajszczyzny uległa pogorszeniu. W owym czasie bowiem plany z 1895 r. rozmijały się z rzeczywistością szkolną. Gdy na początku lat 90. J. Caro opracowywał program nauczania języka hebrajskiego, do szkół ludowych przeznaczonych dla Żydów zapisywali się często uczniowie w wieku 10 lat i starsi. Większość z nich nie podjęła wcześniej nauki w szkole publicznej, ponieważ uczyła się w chederze. Przyjmowano ich nawet do klasy II bądź III na podstawie egzaminu wstępnego. Znali oni już język hebrajski, przynajmniej w stopniu podstawowym, zadaniem szkoły było tylko zmodernizowanie wiedzy nabytej w chederze. Plan J. Caro zakładał zatem wstępną znajomość hebrajszczyzny. Ten sam plan obowiązywał w kolejnych dekadach, wówczas jednak zmieniła się charakterystyka uczniów zapisujących się do szkół żydowskich.

[172] S. Mandel, S.Z. Taubes, *Kilka uwag do „Elementarza hebrajskiego Limud Hakriju" ułożyli S. Mandel i Z.S. Taubes*, Lwów 1893, s 2.
[173] CDIAUL 701, 2, sygn. 1152, k. 58–59.

Przede wszystkim rozpoczynali oni obowiązek szkolny już w wieku zgodnym z wymaganiami ustawowymi, co oznaczało, że nie zdążyli opanować hebrajskiego w chederze. W 1911 r. nauczyciel szkoły męskiej im. A. Kohna S. Szlagowski wymóg czytania i tłumaczenia z języka hebrajskiego porównał do sytuacji, w której Polak, dopiero co nauczony czytania i pisania, miałby rozumieć literaturę piękną. W rezultacie wyniki nauczania hebrajskiego były słabe[174].

Niski poziom znajomości języka hebrajskiego był problemem podstawowym. Nakładały się na niego jednak również niedomagania metodyczne. Po pierwsze, niedostosowanie poziomu trudności tekstu do wiedzy uczniów. Przykładowo 18 stycznia 1911 r. nauczyciel szkoły męskiej im. Czackiego Gustaw Bader w klasie III uczył modlitwy *Niszmas*. Wizytujący lekcję rabin dr Samuel Guttman podkreślił, iż charakteryzujące ją piękno liryczne wynika z zastosowania tak wielu synonimów i wyszukanych wyrażeń, „że wprost obarcza[ją] umysł i pamięć uczniów tej szkoły, walczących i tak z trudnościami języka wykładowego"[175]. Nauczyciel zatem nie zrealizował głównego celu lekcji mimo dużego zaangażowania i wysiłku. Kolejnym mankamentem była także metoda nauczania.

> Nauczyciel krępowany starą metodą mechaniczną tłumaczy albo pojedyncze wyrazy bez związku logicznego, lub całymi zdaniami bez zrozumienia poszczególnych wyrazów, przez co uczniowie się tylko nudzą, a piękna i głęboka treść modlitwy zatraca się całkowicie[176].

Trudność w nauczaniu pogłębił różny stopień znajomości hebrajskiego uczniów – część z nich uczęszczała do chederu, a część nie.

S. Guttman postulował nauczanie hebrajskiego najnowszymi metodami kształcenia, w tym metodą Berlitza. Polegała ona na używaniu podczas lekcji tylko języka obcego. Klasę I i II Guttman traktował jako formalne przygotowanie do właściwego nauczania j. hebrajskiego. Wyjaśniał:

> [...] na klasę III i IV, do których uczęszczać będą tylko uczniowie już należycie w klasach niższych do nauki właściwie przygotowani do tłumaczenia *Pięcioksięgu* Mojżesza [...] o treści historycznej, etycznej i prawdziwą wartość pedagogiczną przedstawiających, a ponieważ znajomość wszelkich innych przedmiotów rozszerza się w kręgach koncentrycznych, przeto uzupełnienie i ugruntowanie nabytej wiedzy z *Pięcioksięgu* zostawić należy szkołom wyższym, tj. wydziałowym i średnim[177].

Plan uwzględniający sugestie wizytatora wdrożono próbnie na rok – przyniósł dobre wyniki. Na konferencji 30 maja 1913 r. Guttman chwalił nauczyciela D. Helfgotta za lekcję hebrajskiego w klasie I. W klasach III i IV nauka hebrajskiego odbywała się metodą Berlitza. Polecano podręcznik *Chrestomatia* Bialika[178].

W gimnazjach hebrajszczyzna była na jeszcze niższym poziomie niż w szkołach ludowych. Uczniowie wykazywali się bardzo zróżnicowaną znajomością

[174] CDIAUL 701, 3, sygn. 471, k. 35–36.
[175] Tamże, k. 15.
[176] Tamże.
[177] CDIAUL 701, 3, sygn. 284, k. 34.
[178] Tamże, k. 50–51.

języka hebrajskiego, tylko nieliczni wynosili hebrajszczyznę z domu rodzinnego. Różnorodny zasób wiedzy powodował wiele trudności w organizacji procesu dydaktycznego i realizacji programu przedmiotu.

Aby podnieść ogólny poziom znajomości języka, gmina żydowska w 1906 r. wyszła z inicjatywą powołania kursów biblijnych dla młodzieży szkół średnich. RSK wydała zgodę i z początkiem 1907 r. rozpoczęła działalność Szkoła Biblijna Gminy Wyznaniowej Izraelickiej we Lwowie. Jak czytamy w statucie placówki: „Celem zakładu jest kształcenie uczniów szkół średnich w nauce czytania hebrajskiego, języka hebrajskiego i tłumaczenia Biblii”[179]. Przyjmowano uczniów szkół gimnazjalnych, od klasy I do VII włącznie. Placówka podlegała nadzorowi gminy wyznaniowej, a uczęszczanie do niej było dobrowolne. Uczniowie musieli uzyskać zgodę rodziców lub opiekunów. Językiem wykładowym był polski[180].

Nauka obejmowała trzy kursy, rozłożone na trzy lata. Zajęcia trwały cztery godziny tygodniowo, a na każdy kurs uczęszczało maksimum 30 uczniów. Zajęcia odbywały się w budynku szkoły żeńskiej im. A. Kohna przy ul. Za Zbrojownią 3, rok szkolny pokrywał się z semestrami w szkołach średnich i trwał od początku października do końca czerwca. Kierownikiem kursów został Mojżesz Schorr, który był jednocześnie jednym z nauczycieli obok dra Bernarda Hausnera i ówczesnego kandydata na rabina – dra Majera Taubelesa[181].

Powołanie kursów wynikało nie tylko z kłopotów dydaktycznych nauczycieli w szkołach średnich oraz słabej efektywności nauczania religii mojżeszowej, lecz i z faktu coraz częstszego pojawiania się prywatnych kółek języka hebrajskiego, które służyły nie tyle nauce języka, co działalności politycznej. Język hebrajski stał się jednym z wyznaczników ideologii syjonistycznej, zwalczanej i przez władze, i przez gminę żydowską. Kursy hebrajskiego pod auspicjami naczelnego organu skupiającego starozakonnych w mieście miały osłabić oddziaływania wspomnianych kółek i umożliwić kontrolę nad młodzieżą podatną na wpływy syjonizmu.

4.2. Okres międzywojenny

W Drugiej Rzeczypospolitej problemy nauczania języka hebrajskiego, i powiązanej z nim religii mojżeszowej, były podobne jak w okresie austriackim. Korzystano z doświadczenia wypracowanego według planów J. Caro z 1895 r., zgodnie z którymi hebrajszczyznę łączono z modlitwami w ramach zajęć z religii mojżeszowej.

W wielu szkołach jednak nie prowadzono lekcji religii mojżeszowej, choć uczęszczali do nich uczniowie żydowscy. Brakowało nauczycieli. Sytuacja ta

[179] CDIAUL 701, 2, sygn. 1449, k. 59.
[180] Tamże.
[181] Tamże, k. 51.

sprzyjała rozwojowi procederu wystawiania ocen z przedmiotu przez prywatnych nauczycieli religii. Władze szkolne nie kwestionowały tej praktyki – świadectwo prywatne z religii umożliwiało w szkole publicznej przejście do następnej klasy – zatwierdzając swoistą szarą strefę edukacyjną. W 1920 r. gmina żydowska we Lwowie, aby podnieść prestiż przedmiotu i ograniczyć samowolę nauczycieli prywatnych, rodziców i samych uczniów, zorganizowała egzaminy przed specjalną komisją gminną. Były one bezpłatne, by skutecznie rywalizować ze wspomnianym procederem wydawania świadectw prywatnych[182].

W szkole wyznaniowej im. A. Kohna zajęcia z języka hebrajskiego zostały przerwane w czasie wojny, po wznowieniu jej działalności hebrajszczyzna ograniczała się do modlitw w ramach religii mojżeszowej. Dopiero nowy program nauczania religii z 1920 r., ograniczający ilość materiału, przywrócił język hebrajski, począwszy od drugiego półrocza klasy drugiej. Jego nauczanie napotykało na wiele problemów. Na konferencji nauczycielskiej 5 kwietnia 1921 r. stwierdzono, że „najsłabszą stroną i zaporą w rozwoju szkoły jest zły stan nauki języka hebrajskiego"[183]. W szkole bowiem mającej siedem oddziałów zajęcia prowadził tylko jeden nauczyciel – W. Rein. Przedmiot był zaniedbany, ponieważ nie było odpowiedniej liczby godzin, poza tym nauczyciel nie znał metody Berlitza, którą uznawano wówczas za najskuteczniejszą[184].

W szkole wyznaniowej język hebrajski – obok obecności w nauce modlitw na religii mojżeszowej – był odrębnym przedmiotem, środowisko żydowskie dążyło do uzyskania podobnego statusu języka w szkołach powszechnych. 1 kwietnia 1927 r. władze szkolne we Lwowie zezwoliły

> na wprowadzenie nauki języka hebrajskiego jako nadobowiązkowego przedmiotu nauki […] dla tych dzieci, których rodzice wyrażą na to zgodę i pod warunkiem, że Skarb Państwa z tego tytułu żadnych nie będzie ponosił wydatków[185].

Gmina lwowska opłacała nauczanie języka w pięciu szkołach powszechnych, tj. w szkołach męskich i żeńskich im. Sobieskiego i im. Czackiego oraz w żeńskiej im. Reja. W sumie funkcjonowało w nich 64 oddziałów klasowych, a tygodniowy wymiar przedmiotu wynosił 155 godzin. Język hebrajski wykładało 12 nauczycieli, stawkę ustalono na 3 zł za godzinę. Uczniowie płacili po 2 zł miesięcznie (większość jednak była zwolniona z opłat z uwagi na ubóstwo). Hebrajski co prawda był przedmiotem nadobowiązkowym, opłacanym przez gminę i uczniów, nauczyciele jednak byli zatwierdzani przez władze szkolne[186].

Język hebrajski jako nadobowiązkowy wprowadzono lub przynajmniej usiłowano wprowadzić także do szkół średnich. 5 lutego 1931 r. MWRiOP jednak zarządziło, iż

[182] CDIAUL 701, 3, sygn. 846, k. 7–8.
[183] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 9.
[184] Tamże, k. 13.
[185] CDIAUL 701, 3, sygn. 846, k. 18.
[186] CDIAUL 701, 3, sygn. 985, k. 2.

> nie należy przy nauce religii mojżeszowej w państwowych szkołach średnich ogólnokształcących i w państwowych seminariach nauczycielskich wymagać znajomości języka hebrajskiego oraz że brak tej znajomości nie może pociągać za sobą ujemnych następstw w ocenie postępów ucznia[187].

Rozporządzenie było nadinterpretowane przez władze niektórych szkół, powrócono do praktyki zabraniającej nauki modlitw i fragmentów liturgii i *Biblii* w oryginale. Środowisko żydowskie uznało to za niedorzeczność, „ponieważ nabożeństwa żydowskie i modły odbywają się w języku staro hebrajskim, nauczanie rytuału bez znajomości języka liturgicznego jest rzeczą niepodobną, niewykonalną i nie prowadzi do celu"[188]. W wyniku rozporządzenia pogorszył się stan nauczania przedmiotu. Uczniowie nie byli przygotowywani do rozumienia oraz pełnego uczestnictwa w nabożeństwie.

Język hebrajski bez przeszkód był wykładany w szkołach prywatnych. W ich przypadku bowiem to organ utrzymujący szkołę decydował o jego wymiarze godzinowym. Język ten stanowił oś programu kształcenia i wychowania w szkołach utrzymywanych przez ŻTSLiŚ. Warto dodać, że w Drugiej Rzeczypospolitej rehabilitacji uległ jidysz. Władze uznały go za język mniejszości żydowskiej, podczas gdy wcześniej uważano go za żargon. Język żydowski stał się pełnoprawnym przedmiotem nauczania, a także językiem wykładowym, a w całym kraju rozwijało się szkolnictwo jidyszystyczne. W pewnym sensie jidysz rywalizował z hebrajskim o status oficjalnego języka ludności żydowskiej. W świetle przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że we Lwowie nie powstała żadna szkoła z językiem jidysz jako wykładowym lub mająca go w planie nauczania.

Tak więc nauczanie języka hebrajskiego w szkole świeckiej było ściśle związane z kształceniem religijnym. W okresie przedautonomicznym język był wykładany w szkole wyznaniowej jako samodzielny przedmiot. W dobie RSK pojawił się on także w planach nauczania szkół publicznych, przeznaczonych dla dzieci żydowskich. Jego nauczanie opłacała gmina żydowska. Według planów J. Caro z 1895 r. hebrajski dopuszczono także w nauczaniu religii mojżeszowej, w dziale modlitw. A zatem, zarówno na poziomie szkoły ludowej, jak i średniej, język hebrajski mógł opanować jedynie uczeń pochodzący z domu ortodoksyjnego lub korzystający z nauki w chederze bądź z korepetycji. Brak jego znajomości rzutował na naukę religii mojżeszowej już na wstępnym etapie edukacji. Uczeń bowiem, nie nauczywszy się należycie czytać modlitw w klasach początkowych szkoły ludowej, nigdy tych braków nie uzupełniał. W szkole średniej nie miał już na to czasu ani możliwości. Budziło to protesty rodziców, nauczycieli, a także władz szkolnych. Wśród samych uczniów zaś narastała niechęć do przedmiotu. Niekiedy dochodziło do sytuacji paradoksalnych; jedną z nich opisał S. Guttman:

---

[187] CDIAUL 701, 3, sygn. 1488, k. 1.
[188] Tamże.

> Uczeń pilny, chcąc zadowolić swego nauczyciela, a nieumiejący czytać po hebrajsku, napisał sobie tekst hebrajski polskimi literami za dyktatem kolegi, nauczył się go na pamięć, a na wezwanie nauczyciela, by odczytał odnośny ustęp z modlitewnika, czytał z pamięci ustęp, mając przed sobą otwarty modlitewnik z tekstem zupełnie innej modlitwy[189].

W Drugiej Rzeczypospolitej sytuacja ta w dużej mierze się utrzymała. Nastąpił jednak rozkwit szkół prywatnych, w których język hebrajski, jego wymiar i zakres nauczania uległ rozszerzeniu.

[189] CDIAUL 701, 3, sygn. 284, k. 9.

5. Język niemiecki

W epoce przedautonomicznej język niemiecki był językiem wykładowym w szkołach wszystkich szczebli. Również istniejące wówczas szkoły żydowskie (tzw. hombergowskie, a później szkoła im. Kohna) na pierwszy plan wysuwały znajomość tego języka. Żydzi bowiem mieli być, w zamyśle Wiednia, narzędziem germanizacji ziem galicyjskich. Dla dziecka żydowskiego nauka niemieckiego z pewnością była łatwiejsza niż dla uczniów narodowości polskiej czy ukraińskiej. Środowisko Żydów galicyjskich posługiwało się bowiem jidysz, z czasem dopiero uznanym za pełnoprawny język, bazujący na leksyce języka niemieckiego, uzupełnionej słownictwem hebrajskim, polskim i rosyjskim.

Od roku 1867 język niemiecki był realizowany w szkolnictwie ludowym dopiero od klasy III, gdyż z języka wykładowego i przedmiotu wiodącego w procesie dydaktycznym stał się jednym ze zwykłych przedmiotów szkolnych[190].

Wokół nauczania języka niemieckiego w Galicji doby autonomicznej toczyły się debaty polityczne. Główną kwestią było pytanie, na ile szkolnictwo galicyjskie jest autonomiczne i niezależne od Wiednia? Środowiska narodowe upatrywały w obecności niemieckiego w planach nauczania szkół wszystkich szczebli pierwiastka germanizacyjnego, szkodliwego dla narodu pozbawionego własnego państwa, walczącego o zachowanie tożsamości. Język niemiecki jednak pozostał, o czym zdecydowały przede wszystkim względy praktyczne – był on wspólny dla wszystkich krajów monarchii, jego opanowanie ułatwiało kontakt z urzędami, podróżowanie, znalezienie pracy lub migrację[191].

Na lekcjach języka niemieckiego stosowano metodę analityczną. Wychodzono od słów rozumianych przez dzieci, nie zaś od abstrakcyjnych dla nich liter. Nauczyciel pisał na tablicy drukowanymi literami, wymawiając słowa. Uczniowie powtarzali tak długo, aż rozpoznawali i nazywali bezbłędnie poszczególne wyrazy, po czym nauczyciel zapoznawał uczniów z sylabami tworzącymi wyraz i literami wchodzącymi w skład sylaby[192]. Poczynania nauczycielskie wspierały materiały dydaktyczne publikowane na łamach galicyjskiej

[190] R. Pelczar, dz. cyt., s. 50.
[191] M. Janowski, *Inteligencja…*, s. 147–148.
[192] K. Rędziński, *Żydowskie…*, s. 68.

„Szkoły”[193]. Germaniści korzystali także z pomocy dydaktycznych do nauki owego języka. W szkole męskiej im. A. Kohna w zajęciach z języka niemieckiego wykorzystywano tablice z zasadami ortografii[194].

Przejście w roku 1890 z niemieckiego na polski język wykładowy w szkołach im. A. Kohna wiązało się z usunięciem czytanek niemieckich, tzw. lesebuchów, a także zwolnieniem bądź przeniesieniem na emeryturę nauczycieli posługujących się tylko językiem niemieckim. Zmiana statusu języka niemieckiego nie obyła się bez problemów dydaktycznych. Otóż jak zauważył jeden z nauczycieli, Artur Załęcki, „uczy szkoła żydowska języka niemieckiego tak, jakby miała dziatwę, która nigdy w życiu niemieckiego dźwięku nie słyszała”[195]. Języka niemieckiego zaczęto nauczać jak języka obcego, rozpoczynając od wiadomości elementarnych, w praktyce zaś język ten był dla uczniów zrozumiały. A. Załęcki zalecał zatem korzystanie z podręczników stosowanych w Niemczech, zakładających rozumienie języka. Cennym spostrzeżeniem była sugestia, aby przy nauce niemieckiego nauczyciel wskazywał na różnice między tym językiem a polszczyzną. Niemiecki mógł być zatem okazją do wprowadzenia pewnych informacji pomocnych przy nauce języka polskiego, dla młodzieży żydowskiej obcego[196].

Podobieństwo języka codziennego Żydów, jidysz, do języka niemieckiego z pewnością pomagało w praktycznej komunikacji w tym języku, jednocześnie jednak paradoksalnie przeszkadzało w nauce czystej niemczyzny. 6 lipca 1895 r. inspektor Mieczysław Baranowski na temat lekcji niemieckiego w klasie III Samuela Schlaga (szkoła męska im. A. Kohna) stwierdził:

> Czytanie niemieckie wypadło dostatecznie, wymowa trąci żargonem, odpowiedzi uczniów co do treści dostateczne, konstrukcja zdań wadliwa, była bowiem konstrukcja żargonowa, nie czysto niemiecka[197].

Podobne uwagi znajdujemy w notatce z konferencji nauczycielskiej w owej szkole z 3 maja 1897 r.

> W języku niemieckim postępy są w ogóle bardzo zadowalające i pod względem wiedzy nasza szkoła nie pozostaje w tyle za innymi, ale tu także zachodzi fatalność wymowy. Jak-

[193] Zob. np.: J. Maciołowski, *Nauka języka niemieckiego na podstawie książki pod tytułem: „Początki języka niemieckiego na klasę IV-tą, szkół ludowych*, „Szkoła” 1892, nr 29, s. 362, nr 30, s. 383–384; nr 32, s. 408–410; nr 33, s. 419–421.

[194] CDIAUL 701, 2, sygn. 875, k. 8. W omawianej epoce w szkołach żydowskich korzystano z następujących podręczników do języka niemieckiego: *Podręcznik pisowni i gramatyki dla uczniów pierwszych klas szkół ludowych w krajach JCM* (1828), *Niemiecka gramatyka dla uczniów pierwszej i drugiej klasy szkół głównych w krajach JCM* (1828), ta sama pozycja dla uczniów klas trzecich i czwartych (1831) oraz *Wprowadzenie do pisemnych wypracowań o przedmiotach życia społecznego dla nauczycieli miejskich i wiejskich oraz dla uczniów szkół normalnych* (1817); K. Rędziński, *Żydowskie*…, s. 68.

[195] CDIAUL 701, 2, sygn. 875, k. 10.

[196] CDIAUL 701, 2, sygn. 1062, k. 17.

[197] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 111.

> kolwiek uczniowie ci większą mają łatwość w pojmowaniu, to trudność leży w tym, że w domu już wprowadzają do szkoły żargon i nauczyciele w tym kierunku bardzo pracują[198].

A zatem fonetyczne uproszczenia słów niemieckich, obecne w języku jidysz, i akcent wyniesiony z domu i ulicy żydowskiej przeszkadzały w opanowaniu języka Goethego.

Powtarzającym się problemem było używanie języka wykładowego w czasie lekcji niemieckiego. 15 grudnia 1905 r. w sprawozdaniu pokonferencyjnym w szkole żeńskiej im. A. Kohna inspektor Filip Borecki zwrócił uwagę na zbyt częste wykorzystanie języka polskiego, co skutkowało odpowiedziami uczennic także w języku wykładowym.

> Pewnie, że języka polskiego – wyjaśnił F. Borecki – używać potrzeba, ale tylko do pomocy, do wyjaśnienia i wytłumaczenia czegoś, czego nie rozumieją, zresztą ciągle trzeba przemawiać i stawiać pytania w języku niemieckim, aby dziatwa wsłuchiwała się w tą mowę i przyswajała sobie pewne wyrazy i zdania stawiane w pytaniach i odpowiedziach[199].

Nauczycielka Ida Teitelbaum zbyt kurczowo trzymała się podręcznika, w efekcie dobre odpowiedzi uczennic poprawiała w taki sposób, aby były one zgodne z treścią czytanki[200].

W zeszytach uczniowskich zdarzało się mieszanie kaligrafii polskiej i niemieckiej. Niekiedy też w dzienniku szkolnym brakowało informacji, czy przeprowadzono lekcję kaligrafii polskiej, czy niemieckiej[201].

Informacji na temat nauczania języka niemieckiego dostarczają sprawozdania z hospitacji kierownika szkoły im. T. Czackiego Jana Milskiego. Lekcja w klasie III w czerwcu 1902 r. nie wypadła dobrze. Słaba była wiedza gramatyczna, ujawniająca się w nieznajomości czasowników mocnych i słabych oraz czasów. Trudne wyrazy z czytanki *Die Jagdgesellen* nauczyciel J. Lisowski co prawda zapisał na tablicy, lecz niewystarczająco objaśnił. Zdaniem J. Milskiego, lepsze rezultaty dawało tłumaczenie z polskiego na niemiecki niż odwrotnie[202].

Mankamenty nauczania Lisowskiego w dużym stopniu powielał inny nauczyciel, Władysław Gdula. 5 stycznia 1905 o prowadzonej przez niego lekcji niemieckiego w klasie III J. Milski zanotował, iż nauczyciel niewolniczo trzymał się podręcznika, a uczniowie odpowiadali słowami z książki. Słabo wypadły rozmówki, pisanie w zeszycie i na tablicy, nie lepiej gramatyka (odmiana czasowników przez osoby)[203].

Lisowski i Gdula byli słabszymi ogniwami w kadrze pedagogicznej, inni nauczyciele niemieckiego wypadli lepiej. Najmniej uwag J. Milski miał do lekcji

---

[198] CDIAUL 178, 2, sygn. 5706, k. 68.
[199] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 56.
[200] Tamże. W innych sprawozdaniach tego samego inspektora w kolejnych latach oceny nauczania języka niemieckiego były na ogół pozytywne: tamże, k. 60–62.
[201] Tamże, k. 62, 63.
[202] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 40.
[203] CDIAUL 178, 2, sygn. 4050, k. 14.

Izaaka Sokalera w klasie IV (w lutym 1902 r.). Uczniowie z pamięci biegle recytowali wiersz *Lied eines Bergmannes*. Następnie nauczyciel analizował kolejne wiersze, odpytując uczniów. Ci wypowiadali się dobrze, wyraźnie akcentując, w razie konieczności nauczyciel konsekwentnie prostował błędy. Rozbiór gramatyczny zdania także był dobry. W czasie lekcji nauczyciel używał tylko języka niemieckiego, a wszyscy go rozumieli[204].

Również lekcja B. Popowicza 5 stycznia 1905 r. w klasie IV wypadła pozytywnie:

> Odpowiedzi uczniów poprawne i wyraźne. Znajomość odmian rzeczowników z przymiotnikami dość dobra. Tłumaczenie z niemieckiego na polskie odbywało się raźno. Odpowiedzi uczniów każe nauczyciel pisać na tablicy, a następnie korygować. Stara się również mówić wiele po niemiecku, aby spotęgować niejako skutek z nauki tegoż języka. Uwaga podczas nauki żywa[205].

Z dwóch powyższych relacji można wysnuć wniosek, iż niezależnie od nauczyciela na poziomie klasy czwartej znajomość oficjalnego niemieckiego wśród uczniów żydowskich była już na dobrym poziomie.

Zachowały się również relacje z innych szkół żydowskich. W protokole konferencji powizytacyjnej, przeprowadzonej przez inspektora Michała Kulczyckiego 28 listopada 1928 r. w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ, stwierdzono, iż nauka owego języka sprawia dobre wrażenie i odpowiada wymogom dla szkół powszechnych:

> należy jednak coraz dążyć do lepszych wyników, a w szczególności uważać na język polski, który nie jest jeszcze tak wyrobiony, jak w szkołach publicznych państwowych z językiem polskim wykładowym[206].

Z kolei inspektor Jan Chmaj w 1933 r. tak oto scharakteryzował ogólną metodę nauczania języków obcych w Gimnazjum Żeńskim J. Goldblatt-Kamerling:

> Metoda bezpośrednia [Berlitza – objaśn. M.Ł.], którą stosujemy przy nauce języków nowożytnych obcych, wymaga, by znaczenie nowych wyrazów i zwrotów uprzystępniać bezpośrednim poglądem, mimiką, opisem lub synonimami. Do pośrednictwa języka ojczystego uciekać się należy jedynie wtedy, gdy zachodzi trudność zastosowania powyższych środków lub wątpliwość, czy uczennica zrozumiała sens danego zdania czy zwrotu językowego. Błędy, występujące w toku lekcji, winny poprawiać uczennice, w koniecznym tylko razie nauczycielka. Poza tym ogólny stan języka niemieckiego w zakładzie jest zadowalający […][207].

Wizytujący tę szkołę w latach 1931–1932 Stanisław Pająk zwrócił uwagę na różnice w opanowaniu języka mówionego i pisanego:

---

[204] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 22.
[205] CDIAUL 178, 2, sygn. 4050, k. 14.
[206] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 69.
[207] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 2.

> […] uczennice klas wyższych okazują swobodę w mówieniu, poprawność gramatyczna natomiast, zwłaszcza w wypracowaniach piśmiennych, zostawia dość wiele do życzenia u uczennic słabszych[208].

W Gimnazjum zaś A. Karp-Fuchsowej w 1935 r. postępowanie metodycznie na języku niemieckim ocenione zostało ogólnie dobrze, choć efekty nauczania w różnych klasach były odmienne. Oprócz realizacji programu nauczania czytano artykuły z czasopism niemieckich i raz na miesiąc prezentowano reportaż prasowy[209]. Z kolei w Gimnazjum Żeńskim ŻTSLiŚ w klasie VIII „uczennice władają językiem biegle, jednak często z błędnymi nawykami co do szyku wyrazów w zdaniu. Poziom klasowych wypracowań pisemnych dobry, tematy stosowne”[210] – czytamy w sprawozdaniu Eugeniusza Balińskiego z marca 1933 r.

A. Schaff podkreślił wysoki poziom nauczania języka niemieckiego w szkołach galicyjskich, szczególne jednak wymagania stawiano w Gimnazjum Męskim ŻTSLiŚ.

> Aby otrzymać stopień „bardzo dobrze”, musiałem – wspomina A. Schaff – w ciągu lat nauczyć się na pamięć wszystkich ballad Goethego i Schillera. Myślę – ocenia owe wymagania znany absolwent gimnazjum – że nawet w Niemczech w środowisku aktorskim jest niewielu takich, którzy potrafią wyrecytować na pamięć całe *Die Glocke* Goethego. Ja umiałem, i nie byłem w klasie wyjątkiem[211].

Podsumowując, nauka języka literackiego dla uczniów żydowskich stanowiła duże wyzwanie mimo komunikatywnej znajomości języka niemieckiego, wynikającej z jego podobieństwa do jidysz. Akcent żargonowy utrudniał wymowę, a fonetyczny zapis leksyki niemieckiej w jidysz – bezbłędną pisownię. Zaszczepione już nawyki językowe najpierw należało wyrugować, by myśleć o przyswojeniu języka czystego. W wyższych klasach szkoły ludowej (powszechnej) jednak, a także na poziomie gimnazjum, uczniowie żydowscy w dobrym stopniu opanowywali język niemiecki w mowie i piśmie.

---

[208] Tamże, k. 23–24.
[209] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 92.
[210] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 56.
[211] A. Schaff, dz. cyt., s. 30.

6. Metodyki innych przedmiotów

6.1. Realia (przyroda, fizyka i chemia, historia i geografia)

Przedmiot „realia", wprowadzony do szkół ludowych wraz ze wzrostem zainteresowania wiedzą praktyczną w szkolnictwie ogólnokształcącym, wywodzi się z myśli oświeceniowej i wiąże z działalnością takich pedagogów, jak: August Hermann Francke, Jan Hecker, Christian Semler czy Jan Basedow. Realia oznaczały wiedzę na temat otaczającego świata – przyrodniczą, ale także geograficzną i historyczną.

W planach nauczania szkół trywialnych przedmiot ów pojawił się wraz z *Ustawą szkolną* z 1805 r. i oznaczał rzeczowe czytanie i wyjaśnianie opisywanych zjawisk i przedmiotów. W 1873 r. RSK wprowadziła w szkołach pospolitych przedmiot „Wiadomości z historii, fizyki i geografii", natomiast w planach szkół wydziałowych treści nauczania realiów ujęto w ramach odrębnych przedmiotów: historii naturalnej, fizyki i geografii, a także historii ze szczególnym uwzględnieniem kraju rodzinnego i jego konstytucji. Jedynie w szkołach jednoklasowych w planach pozostał przedmiot o nazwie „realia", bez rozdzielnia na osobne przedmioty. Naukę szeroko rozumianych realiów rozpoczynano od trzeciego roku nauczania. Wymiar godzin zależał od stopnia organizacyjnego placówki; i tak w szkołach jednoklasowych na realia przeznaczono dwie godziny tygodniowo, w dwu-, trzy- i czteroklasowych były po dwie godziny na przyrodę i historię z geografią (traktowane jako jeden przedmiot). I wreszcie w szkołach 5- i 6-klasowych od piątego roku każdemu z czterech przedmiotów przyznawano po dwie godziny tygodniowo[212].

Ujęcie „realiów" w odrębnych przedmiotach spotkało się z krytyką środowisk niechętnych postępowości szkoły ludowej. Kwestionowano nadanie kształceniu charakteru naukowego, który uznawano za zbyteczny w odniesieniu do grup społecznych kierujących swe dzieci do szkoły elementarnej. Między innymi Mieczysław Baranowski był zdania, że wiedza przyrodnicza nie powinna być celem samym w sobie kształcenia elementarnego, lecz środkiem służącym po-

[212] J. Ryś, dz. cyt., s. 186–187; R. Pelczar, dz. cyt., s. 48, 54–56.

głębieniu religijności[213]. Złą atmosferę wokół przedmiotów budował fakt niewydania instrukcji nauczycielskich oraz podręczników. Szkoły zmagały się także z problemem braku odpowiednich pomocy dydaktycznych (map, rycin, modeli itp.). W szkołach wiejskich już po roku 1883 zabroniono wykładania realiów jako odrębnych przedmiotów, stosując swego rodzaju nauczanie zintegrowane.

W planach nauczania z roku 1893 realia pozostawiono w tym samym wymiarze godzin, lecz wyznaczono im inny cel – a mianowicie nie rozwijanie zapału naukowego, lecz wdrażanie w wiedzę użyteczną, stosowną do pochodzenia ucznia[214]. W planach nauczania szkół ludowych I-klasowych historia wraz z geografią i naukami przyrodniczymi nadal funkcjonowały pod nazwą „realiów". W szkołach wyżej zorganizowanych 3- i 4-klasowych pojawił się przedmiot „wiadomości z geografii, historii kraju ojczystego i nauk przyrodniczych". Natomiast plany z roku 1895 wprowadzały geografię i historię (ze szczególnym uwzględnieniem kraju rodzinnego i w połączeniu z wiadomościami o obowiązującej konstytucji państwowej) i osobno historię naturalną oraz fizykę[215].

Po roku 1909 dokonano kolejnej reformy realiów w szkole wiejskiej, ograniczając program nauczania i dzieląc go na dwa stopnie. Dawało to nauczycielom możliwość selekcji materiału i pomijania zagadnień trudniejszych, wiązało także treści nauczania z praktycznym przygotowaniem do prowadzenia gospodarstwa wiejskiego[216].

Nauki przyrodnicze rozwijały co prawda zmysł obserwacji, umiejętność porównywania, wiązania wiedzy teoretycznej z życiem codziennym, ale górował nad nimi cel nadrzędny – wychowanie religijne. Przyswajanie wiadomości na temat budowy otaczającego świata i zasad nim rządzących miało rozbudzać miłość i zaufanie do Stwórcy. Niemniej ważnymi celami przedmiotów wchodzących w skład realiów były przywiązanie do kraju zamieszkania i monarchii, wiernopoddańczość i wdrożenie w dziedziczoną pozycję społeczną.

W szkołach miejskich w myśl ustawy szkolnej z 1909 r. zalecano oddzielenie nauki historii naturalnej od fizyki. W ramach pierwszego przedmiotu wyróżniono działy: zoologia, botanika i higiena. Nauka fizyki zaś obejmowała także wiadomości z chemii. Oba przedmioty wykładano z pomocą osobnych podręczników. Treści nauczania były nowocześniejsze niż w szkołach wiejskich.

Nauczanie geografii miało rozbudzić miłość do kraju ojczystego (rozumianego jako Galicja). Przedmiot ten stwarzał szerokie możliwości wykorzystania metody poglądowej; globus, mapy, rysunki, modele i inne środki przybliżające

---

[213] M. Baranowski, *O zadaniu szkoły ludowej i środkach ich realizacji*, „Szkoła" 1892, nr 27, s. 333 i nn. Na łamach „Szkoły" wskazówki metodyczne odnośnie do nauki realiów dawali także: Teodor Szypuła, Józef Bazylewski, Władysław Świechło, dr Eugeniusz Romer, Andrzej Gliński i inni.

[214] J. Ryś, dz. cyt., s. 187.

[215] R. Pelczar, dz. cyt., s. 59.

[216] J. Ryś, dz. cyt., s. 188–189.

wykładane treści powinny być stale obecne na lekcji. Stopniowano trudność nowych treści nauczania, stosując układ koncentryczny, zakładający powracanie i pogłębianie treści nauczanych w klasach wcześniejszych na wyższych stopniach nauki, zgodnie z rozwojem ucznia. Nauczyciel winien ukazać ścisły związek geografii z codziennym życiem[217].

Seminaria nauczycielskie korzystały z wydanego w roku 1888 w Tarnowie podręcznika autorstwa nauczyciela tamtejszego seminarium Władysława Seredyńskiego *Wykład metody nauk realnych w szkole ludowej dla użytku seminariów nauczycielskich polskich*. Odpowiadał on planom nauczania w szkołach ludowych, w których nauka realiów dzieliła się na: historię, geografię, przyrodę i fizykę. Każda z części podręcznika omawiała sposób wykładu danego przedmiotu. W odniesieniu do wszystkich przedmiotów autor zalecał stosowanie zasad korelacji międzyprzedmiotowej, stopniowania trudności, poglądowości i samodzielności.

W okresie przedautonomicznym wiadomości historyczne podawano podczas nauki języka, wyjaśniając treść czytanek, nawiązujących do wydarzeń lub postaci historycznych. W dobie autonomicznej treści historyczne przekazywano w ramach przedmiotu „wiadomości z historii, fizyki i geografii". Nazwa precyzowała, iż chodzi o „szczególne uwzględnienie kraju rodzinnego i konstytucji"[218]. Problematyczne było rozumienie pojęcia „kraj rodzinny". Kwestia ta była podnoszona w debatach politycznych nad wychowaniem patriotycznym. Demokrata Godzimir Małachowski w sejmie lwowskim w 1894 r. stwierdził, iż po opuszczeniu szkoły uczeń nie wie, że jego ojczyzną jest Polska. Wprowadzeniu jednak nazwy „historia Polski" sprzeciwił się m.in. Michał Bobrzyński, uzasadniając, iż zaogniłoby ono relacje polsko-ukraińsko-austriackie[219].

Według Seredyńskiego, historia miała rozbudzić miłość do ojczyzny[220]. Zalecał on stosowanie metody biograficznej, łączącej losy wybitnej jednostki z dziejami narodu i kraju, oraz upoglądowienie poprzez wykorzystanie obrazów

[217] J. Ryś, dz. cyt., s. 188. Jeszcze przed wprowadzeniem geografii jako przedmiotu obowiązkowego w szkole ludowej w 1871 r. Władysław Świechło na łamach „Szkoły" dał rys historyczno-metodyczny wykładu przedmiotu dla potrzeb szkoły ludowej w Galicji. Odwoływał się do podręczników Carla Kehra *Praxis der Volksschule* i W. Seredyńskiego *Metoda geografii*: W. Świechło, *O nauce geografii w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1871, nr 39, s. 306–308; nr 40, s. 313–315; nr 41, s. 321–323; M. Baranowski, *O metodzie nauki geografii w szkołach ludowych*, odbitka ze „Szkoły", Lwów 1880, s. 9–12; W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński*…, s. 124.

[218] R. Pelczar, dz. cyt., s. 59.

[219] M. Janowski, *Inteligencja*…, s. 123, 126–127.

[220] Czesław Majorek charakter nauczania historii w szkole galicyjskiej w dobie autonomii trafnie ujął w tytule rozdziału swojej monografii poświęconej nauczaniu historii w Galicji „Duch austriackiego serwilizmu i naiwnego polonocentryzmu". Celem nauki historii według Ustawy szkolnej z 1875 r. miało być „zaznajomienie dzieci z najwybitniejszymi osobami i zdarzeniami, które przyczyniły się do rozwoju ludzkości w ogóle, a ojczyzny w szczególności". Oczywiście nie chodziło tu o ojczyznę Polaków, lecz monarchię Habsburgów. Zob. Cz. Majorek, *Historia utylitarna i erudycyjna*…, s. 155.

historycznych. Metoda nauczania historii miała aktywizować uczniów podczas lekcji, jej tok jednak był podporządkowany zmodyfikowanym herbartowskim stopniom formalnym. Seredyński wyróżnił siedem etapów wzorowo przeprowadzonej lekcji historii: 1. Odczytanie lub wygłoszenie opowiadania przez nauczyciela; 2. Analiza treści opowiadania ukierunkowana pytaniami; 3. Ocena postępowania bohatera; 4. Odczytanie w całości lub fragmentami opowiadania przez uczniów; 5. Układanie napisów do poszczególnych części opowiadania – kolejności wydarzeń; 6. Redagowanie opowiadania według ustalonych punktów; 7. Zadanie pracy domowej – napisanie opowiadania poznanego na lekcji[221].

W praktyce lekcje historii łączyły dzieje Polski i Galicji, przedstawianej w dzisiejszym rozumieniu „małej ojczyzny", z historią monarchii. Szczególne znaczenie miał dobór tematyki czytanek podręcznikowych. Przykładowo w *Pierwszej książce…* zamieszczono osiem tekstów historycznych – po cztery o historii Polski i Austrii. Tematyka polska dotyczyła legend (np. o Krakusie i Wandzie) i procesu tworzenia się państwa (chrzest Mieszka I), a austriacka nawiązywała do postaci monarchów, eksponując ich empatię dla prostego ludu. Kolejne podręczniki zapoznawały z najbardziej wyrazistymi postaciami królów polskich i cesarzy austriackich w porządku chronologicznym, niejednokrotnie w formie anegdoty i fikcyjnej opowieści, prostą treścią i niewyszukanym językiem przybliżając znaczące postaci historyczne[222].

Treści podręcznikowe nie do końca realizowały cele wychowania patriotyczno-obywatelskiego w szkołach żydowskich. Na fakt ten zwrócił uwagę jeden z nauczycieli szkoły męskiej im. A. Kohna, Artur Załęcki. W piśmie skierowanym do gminy lwowskiej wyszedł z propozycją opracowania dodatku do obowiązujących podręczników historii, w których uwzględniono by wspólne punkty w historii Polski oraz Żydów zamieszkałych na jej terenach. Przykładowo zalecał wyeksponowanie informacji o Kazimierzu Wielkim, ważnym zarówno dla Polaków, jak i Żydów, i jego stosunku do ludności żydowskiej. Przy omawianiu zaś powstania Bohdana Chmielnickiego na zaakcentowanie zasługiwało, jego zdaniem, stanowisko lwowian wobec żądania wydania Żydów podczas oblężenia miasta w 1648 r. Ważnymi postaciami w niedawnej historii byli Tadeusz Czacki oraz Mateusz Butrymowicz (1745–1814), gorący patrioci polscy, dostrzegający potencjał obywatelski mniejszości żydowskiej. Należało też unikać tematów drażliwych, wskazujących na odrębne interesy czy wrogość, a akcentować w *Biblii* fragmenty uczące przywiązania do kraju zamieszkania[223].

---

[221] Podaję za: W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński*…, s. 122.

[222] A. Kliś, dz. cyt., s. 175.

[223] Tamże, k. 14. W gimnazjach przedmiot „historia kraju rodzinnego" budził jeszcze większe emocje niż w szkole ludowej. Szerzej na ten temat zob.: W. Zwolska, *Sprawa nauczania historii kraju rodzinnego w gimnazjach galicyjskich w latach 1867–1914*, „Małopolskie Studia Historyczne" 1966, R. IX, z. 1–2, s. 25–45.

Efektywność nauczania realiów była ściśle uzależniona od pomocy dydaktycznych[224]. Zbudowanie zaplecza dydaktycznego stanowiło duże wyzwanie dla szkół, zmagających się na ogół z kłopotami lokalowymi i finansowymi. Problem ten dotyczył także szkół żydowskich. Gromadziły one odpowiednie zbiory pomocy stopniowo, zgodnie z zaleceniami RSK i wizytujących inspektorów, a także reform oświatowych. Zbiory obejmowały egzemplarze: książek, map, modeli, ilustracji, okazów zwierząt i roślin itp. Formą upoglądowienia były także wycieczki. Na lekcjach geografii i historii przeprowadzano pogadanki wyzwalające samodzielność i zainteresowania[225].

Ocena wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne była stałym punktem wizytacji inspektorów szkolnych. I tak spis inwentarza szkolnego w szkole męskiej im. A. Kohna z 1897 r. wykazał: wypchane okazy szpaka, pliszki, sowy, czyżyka, sroki, wróbla, szczygła, skowronka, sokoła, kosa, gila oraz spreparowane w spirytusie okazy żmii, węża gniewosza, żółwia i salamandry. Ponadto celom poglądowym służyły narzędzia rolnicze: pług, brona, cepy, kosa i sierp. W kształceniu wykorzystywano 30 figur stereometrycznych i sześć okazów szczepionych drzewek. W pracowni fizycznej korzystano z: dwóch termometrów, barometru, tzw. machiny Wintera z pierścieniem i rozbrajaczem (do pokazu elektrostatycznego), wahadła elektrycznego, elektroforu, butelki lejdejskiej (kondensator elektryczny), stosu elektrycznego Greufa, izolowanego drutu miedzianego, elektromagnesu, igły magnetycznej, kompasu, galwanometru, dwóch areometrów, wagi, pompy, zwierciadła i soczewki itd.[226] W nauce rachunków wykorzystywano naczynia do mierzenia płynów i ciał sypkich, liczydło ułamkowe B. Bachusa, ciężarki, mapy ścienne miar i wag[227]. Do nauki poglądowej służyły także 42 tablice ścienne Stanisława Tempskiego, 11 tablic ściennych węgierskich, obrazy zoologiczne: lwa, słonia, niedźwiedzia polarnego, szympansa, tygrysa, wielbłąda, krokodyla, bociana, kangura itd., a także tablice ścienne Streichera, przedstawiające różne rzemiosła[228].

---

[224] O konieczności systematycznego gromadzenia okazów przez nauczycieli realiów przypominała „Szkoła", dając niezbędne instrukcje. Zob. m.in.: W.J., *Jedna lekcja fizyki w szkole ludowej*, „Szkoła" 1871, nr 46, s. 366–368; W.J., *Najtańszy gabinet naturalny dla szkół ludowych*, „Szkoła" 1871, nr 51, s. 405–407; nr 52, s. 412–414 (tu instrukcja gromadzenia i przechowywania zbiorów: mineralogicznego – skały, minerały, metale itp.; botanicznego – liście, mchy; zoologicznego, a także wyrobów przemysłowych i osobliwości, tzw. starożytności).

[225] M. Baranowski, *O metodzie nauki geografii*..., s. 21–35. W użytku szkolnym był podręcznik: B. Baranowski, L. Dziedzicki, *Nauka geografii. Podręcznik do użytku szkolnego i do nauki samodzielnej*, wyd. 3, Lwów 1895.

[226] CDIAUL 701, 2, sygn. 875, k. 7. Warto wspomnieć, iż obowiązek prowadzenia przez szkoły ksiąg inwentarzowych, zawierających spisy budynków, sprzętów i pomocy naukowych, oraz wykazy przychodów i wydatków, wprowadzono w 1868 r. Zobowiązano je także do odtworzenia historii szkoły, z uwzględnieniem okoliczności jej powstania, założyciela, podstaw finansowania, stanu posiadania i programów nauczania. A. Smołalski, *Stosunki służbowe*..., s. 93.

[227] CDIAUL 701, 2, sygn. 875, k. 8.

[228] Tamże, k. 8, 9.

Na geografii wykorzystywano tellurium, globus, mapy Galicji, Palestyny, Europy itd., a także tablicę Jausky'ego, służącą do obliczania różnicy czasu między szerokościami geograficznymi[229]. Naukę historii naturalnej ułatwiało 16 tablic ściennych Carla Gerolda, przedstawiających gatunki roślin owocowych. Na chemii używano zbioru Hofera, rurek, retorty, butelki Wolfa, kwasów i zasad, szklanych cylindrów itp.[230] W szkole tej korzystano także z takich pomocy, jak: *Obrazy do nauki poglądu*, seria I i II, Lwów 1890; *Theorie für die Anschauungs Unterricht. Modelle der ausgestallten Exemplaren*; *Ziferblatt aus Blech mit beweglichen Zeigerne*, *Herbariar für Volksschulen*, *Mineralen Sammlung für Volksschulen*, *Sammlung physykalischer Apparate für Volksschulen von Günther*; mapy ścienne Galicji, Austro-Węgier, Europy, pięciu kontynentów i całej Ziemi; miary i wagi metryczne[231]. Inwentarz pomocy dydaktycznych w 1932 r. obejmował okazy przyrody żywej (64), obrazy (30), modele (24), narzędzia do nauki slöjdu, okazy przyrody martwej (71), zbiór skał i minerałów, mapy i globusy do nauki geografii, pomoce do nauki arytmetyki i geografii (w tym liczydło Laya i bryły), okazy do nauki historii (34, w tym mapy i portrety), obrazy do krajoznawstwa (21), mapy (17). Uczniowie korzystali z biblioteki, liczącej wówczas 532 woluminy, a nauczyciele z biblioteki nauczycielskiej (85 woluminów)[232].

Najwięcej informacji na temat lekcji przedmiotów wchodzących w skład realiów zachowało się ze szkoły im. A. Kohna. Przedmioty te nie sprawiały nauczycielom i uczniom wyjątkowych trudności, wiele jednak zależało od pomocy dydaktycznych. Podczas konferencji nauczycielskiej 6 lipca 1895 r., na której był obecny inspektor M. Baranowski, stwierdzono, iż w klasie V był „materiał z geografii wyczerpany całkowicie, uczniowie okazali wiadomości dostateczne, na mapie mają mało biegłości"[233]. Nie najlepiej wypadła także lekcja historii w tej samej klasie:

> Materiał z historii niewyczerpany – pisał M. Baranowski – i doszli do Stefana Batorego. Podręcznik do nauki jest za obszerny, więc należy materiał skrócić, a usiłować całość przerobić. Odpowiedzi uczniów z historii dostateczne[234].

W relacji z konferencji nauczycielskiej z 3 maja 1897 r. czytamy:

> Naukę historii i geografii prowadzi p. Perwesler, traktuje ją dobrze, szczególnie pięknie i z życiem uczy historii kraju rodzinnego, starając się dać uczniom pogląd na całość dziejów ojczystych. Sposób odpytywania trafny, łączy bowiem nauczycielka lekcje nowe z poprzednimi. Wykład przystępny, jasny i ożywiony[235].

Geografię wiązano z językiem polskim na zasadzie korelacji międzyprzedmiotowej. Kierownik szkoły im. T. Czackiego w czerwcu 1902 r. na lekcji języ-

[229] Tamże, k. 9.
[230] Tamże.
[231] CDIAUL 701, 2, sygn. 605, k. 57.
[232] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 110–114.
[233] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 112.
[234] Tamże.
[235] CDIAUL 178, 2, sygn. 5706, k. 69.

ka polskiego w klasie IV Izaaka Sokalera zauważył, że „[…] na pytania z geografii wplatane w ciągu opowiadania, a mianowicie o granicach monarchii, dawali uczniowie również dobre odpowiedzi”[236]. Podobnie w listopadzie 1902 r. na lekcji języka polskiego Hirscha Glassgalla w klasie IV uczniowie odnajdywali obiekty geograficzne na mapie podczas omawiania czytanki pt. *Góry i doliny monarchii austriacko-węgierskiej*[237].

Więcej informacji na temat nauczania tych przedmiotów pochodzi z okresu międzywojennego. Na konferencji nauczycielskiej 22 lutego 1921 r. kierowniczka żeńskiej Szkoły Powszechnej im. T. Czackiego Róża Kikinis wyznaczyła nauczycieli mających zreferować przedmioty nauczania zawarte w nowych programach MWRiOP. Program geografii omówiła Elza Fruchtman. Cele przedmiotu były następujące: poznanie kraju ojczystego łącznie z najważniejszymi wiadomościami z geografii Europy i innych części świata, ogólne informacje z geografii ogólnej; rozbudzenie w dziecku miłości do ojczyzny oraz uczuć humanitarnych i obywatelskich; kształtowanie zdolności obserwacji, rozumowania i dokładności. Po przedstawieniu treści nauczania dla poszczególnych klas, nauczycielka wykazywała niedociągnięcia nowego programu. Otóż w klasie III zalecano mierzenie temperatury i obliczanie średniej temperatury z dnia, lecz w szkole nie było termometrów. Problematyczna miała być także ocena kierunku wiatru na podstawie obserwacji chorągiewki zatkniętej na dachu szkoły, skoro gmach szkoły im. T. Czackiego był dwupiętrowy, a także obserwacja zachodu słońca w mieście. Najwięcej krytycznych uwag wzbudzał program nauczania dla klasy V, łączący treść starych programów z nowymi elementami. E. Fruchtman uznała go za niewykonalny, zalecano bowiem m.in. poznanie części kraju, co oznaczałoby zorganizowanie tygodniowej wycieczki. Realizację celów kształcenia ograniczał także brak odpowiednich obrazów, choćby widokówek. Zebrane w czasach austro-węgierskich materiały dydaktyczne częściowo się zdezaktualizowały. Potrzebny był czas na zbudowanie nowego zaplecza dydaktycznego[238].

Na lekcjach geografii w szkole powszechnej stosowano zasady poglądowości korelacji międzyprzedmiotowej[239]. Zgodnie z nimi prowadziła zajęcia nauczycielka szkoły im. A. Kohna M. Schaffer. Na lekcji w klasie IV w marcu 1922 r. każdy uczeń miał mapę Polski, na której pokazywał granice państwa i jej sąsiadów. Nauczycielka wyjaśniła rzeźbę terenu za pomocą kolorów zaznaczonych na mapie. Następnie, zapoznając uczniów z biegiem Wisły, snuła barwną opowieść o Śląsku, Małopolsce i Mazowszu, dając namiastkę podróży[240].

[236] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 38.
[237] Tamże, k. 65.
[238] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 149–154.
[239] Na możliwości jej praktycznego zatasowania na różnych przedmiotach wskazywał F. Hollitscher na łamach „Szkoły”. Tegoż, *Lekcja fizyki i geometrii metodą szkoły pracy*, „Szkoła” 1925, z. 1, s. 126–129, 164–166. Także: M. Polaczkówna, *Metoda nauczania geografii na podstawie atlasów krajoznawczych*, „Szkoła” 1925, z. 1, s. 186–192, 230–232.
[240] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 24.

Uwzględniano także zasadę przechodzenia od tego, co znane, do tego, co nieznane. I tak w klasie III zajęcia rozpoczynano od omówienia planu klasy i szkoły, Lwowa, przechodząc do biegu Wisły, miast nad Wisłą, Karpat, Tatr, Hucułów, górali tatrzańskich i Śląska[241].

Podczas zajęć nauczyciel korzystał z mapy ściennej, a uczniowie – z map rozłożonych na ławkach. Wykład, ilustrowany pokazem na mapie ściennej, uczniowie śledzili na swoich mapach. Przykładowo w listopadzie 1925 r. na lekcji w klasie VI na temat Ameryki Północnej prowadzonej przez Salomeę Wurm „podstawą wykładu [było] czytanie z mapy. To jest słuszne – stwierdził inspektor A. Wańczura. […] dziecko powinno czytać z mapy i z położenia geograficznego wysnuć wnioski o klimacie"[242].

Uznanie zyskała także lekcja w klasie VI o ludności Ameryki, przeprowadzona przez Idę Grünhaut 4 grudnia 1928 r. Inspektor M. Kulczycki zasygnalizował jednak konieczność wykorzystania metody poglądowej, tym razem wskazując nauczycielce możliwość użycia ilustracji z życia ludności autochtonicznej, Indian[243]. Poważniejsze uwagi inspektor miał do Ewy Taubes, której lekcja o przemyśle polskim w klasie VII „nie była zupełnie dobra i była dość pobieżnie traktowana"[244]. Na taką ocenę rzutował fakt, iż E. Taubes nie pokazała na mapie miejscowości, gdzie rozwija się papiernictwo, gorzelnictwo, cukiernictwo oraz nie wypisała ich na tablicy.

Pewne zmiany w metodyce geografii wprowadziła reforma jędrzejewiczowska. Przede wszystkim obraz jako pomoc dydaktyczną miało zastąpić poznanie bezpośrednie. Z zajęć przyrody wycofano obrazki, m.in. przedstawiające pory roku. W zamian na lekcji poświęconej np. wiośnie na plan pierwszy wysunięto

> własne przeżycia dzieci, wycieczki, obserwacje, [które] dostarczają tematu do rozmówek. A więc: przechadzka po parku, gdzie szukamy pierwszych wysłanników wiosny; następnie przechadzka po mieście jako przygotowanie do „Wiosna w mieście", wiosna na wystawach sklepowych, wiosna na rynku, w domu, a w końcu w lesie, w ogrodzie[245].

Rozbudowano zatem program wycieczek dydaktycznych, służących realizacji programu nauczania przyrody. Poglądowość stosowano przede wszystkim w ćwiczeniach praktycznych i doświadczeniach, na wycieczkach, a obrazy i ilustracje utrwalały wiedzę[246]. Podstawowym problemem realizacji programu geografii, podobnie jak w przypadku przyrody, był brak odpowiednich pomocy dydaktycznych. W 1937 r. inspektor S. Balicki na lekcji geografii w szkole im.

---

[241] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 15.
[242] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 66; 179, 2, sygn. 1918, k. 50.
[243] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42; 179, 2, sygn. 1918, k. 69.
[244] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42.
[245] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 5.
[246] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 11. Inspektorzy oceniali liczbę wycieczek w każdym roku szkolnym. W 1937 r. S. Balicki zwrócił uwagę, że w szkole im. A. Kohna zaniedbano wycieczki szkolne. 701, 3, sygn. 2289, k. 1.

A. Kohna, prowadzonej w klasie VI przez Dorotę Haber, zwrócił uwagę na fakt, iż zaledwie czterech uczniów posiadało mapy. Nauczycielka tłumaczyła to ubóstwem uczniów. W efekcie nauka była pamięciowa, a jej efekty niedostateczne[247].

Również w szkole żeńskiej im. T. Czackiego nauczyciele mieli problemy z realizacją programu geografii po 1932 r. Podczas konferencji powizytacyjnej 19 maja 1934 r. inspektor Zygmunt Jaworczykowski przyznał, że nowy program stawia przed dzieckiem duże wymagania. Ponieważ materiał nauczania jest za obszerny, nauczyciel musi narzucić intensywne tempo zajęć, przeciwne ogólnej zasadzie „mało, a dobrze". Brakowało także map i obrazów, wobec czego nauczyciele podczas lekcji rysowali mapę konturową Europy na tablicy[248].

W okresie międzywojennym w planach nauczania szkół powszechnych pojawił się przedmiot „przyroda". Na atrakcyjność przedmiotu wpływał fakt, iż

> idąc z postępem i wymaganiami nowoczesnej szkoły, pojedyncze klasy odbywały wycieczki […], w porze wiosennej prowadzono dzieci do parków, ogrodów miejskich i lasków zamiejskich celem zaznajomienia dzieci z przyrodą żywą[249],

a także to, iż nauczyciele stosowali zasadę upoglądowienia, demonstrując uczniom okazy żywe, spreparowane lub ilustracje[250].

Po reformie jędrzejewiczowskiej zasada poglądowości miała być realizowana (w miarę możliwości) w bezpośrednim pokazie. Podobnie zatem jak w przypadku geografii, podczas zajęć z przyrody zalecano wycieczki dydaktyczne i demonstracje okazów przyrodniczych. Zarówno nauczyciele przyrody, jak i geografii, napotykali na te same problemy. Ze sprawozdania z powizytacyjnej konferencji nauczycielskiej przeprowadzonej w szkole żeńskiej im. T. Czackiego 19 maja 1934 r. wynika, iż sale szkolne nie nadawały się na pracownie przedmiotowe, ponadto było za wiele dzieci, a za mało pomocy dydaktycznych[251].

W planach nauczania szkół średnich wiedzę przyrodniczą rozwijała biologia. Po lekcji w Gimnazjum Męskim ŻTSLIŚ w kwietniu 1932 r. wizytujący szkołę Eugeniusz Baliński stwierdził: „Rothowa opiera pracę w pracowni na samodzielnych badaniach uczniów pod kierunkiem (np. dysekcja serca wołowego, oka itd.) i ścisłej swej kontroli. Uczniowie pracują z zainteresowaniem"[252]. Re-

[247] CDIAUL 701, 3, sygn. 2289, k. 1.

[248] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 133–134, 137. Jeśli chodzi o szkolnictwo średnie ogólnokształcące, zachowało się sprawozdanie z wizytacji w styczniu 1930 r. Jana Chmaja w Gimnazjum Żeńskim Józefy Goldblatt-Kamerling, w którym czytamy: „nauka geografii, prowadzona umiejętnie metodą erotematyczną w ścisłym oparciu się o mapę i inne środki pomocnicze, wykazuje wyniki dodatnie pod każdym względem. Nauczycielka budzi zmysł obserwacyjny i kombinacyjny uczennic, wywołując aktywne ustosunkowanie się do przedmiotu". CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 2.

[249] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 22.

[250] Zob. sprawozdania z wizytacji A. Wańczury: CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 23; sygn. 561, k. 27; sygn. 844, k. 19.

[251] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 134, 137.

[252] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 91.

alizowano zatem postulaty aktywizacji ucznia i zdobywania wiedzy przez doświadczenie – filary szkolnictwa progresywnego.

Z zajęciami przyrody w okresie międzywojennym ściśle wiązały się fizyka i chemia, które uzyskały status przedmiotów samodzielnych. Wprowadzono je do planów nauczania szkół powszechnych w klasach V–VII. Nauka owych przedmiotów pośrednio rozpoczynała się na lekcji przyrody już w klasach I i II, gdy nauczyciel zachęcał do obserwacji otoczenia, a także w klasach III i IV, w których pedagodzy dążyli do zaznajomienia uczniów z pracą ludzką i wyposażenia ich w umiejętności przygotowania pożywienia, ubierania się i mycia. W klasach V i VI uczniowie zaznajamiali się z najważniejszymi zjawiskami fizycznymi i chemicznymi, rozpoznając je w życiu codziennym. W VII klasie zapoznawano ich z zagadnieniami chemii i fizyki stosowanej, dążąc do wyrobienia zainteresowań pobudzających do kształcenia technicznego. Stosowano m.in. przyrządy pomiarowe, proste urządzenia mechaniczne, a także urządzano wycieczki (np. do stacji wodociągowej, gazowni itp.). Temu celowi służyła także lektura popularnonaukowa. W biblioteczce szkolnej w szkole im. A. Kohna polecano takie pozycje, jak: *Faraday*, *O Edisonie*, *Mówi do was radio*, *O telegrafie*, *Dzieje świecy*, *Dzieje światła*, *Dzieje węgla*, *Pioruny i błyskawice*, *Cuda fizyki*, *Lot w stratosferę*, *O Żwirce i Wigurze* (nie podano bliższych informacji na temat autorów i wydań)[253].

Nauczanie poglądowe w szkole im. Kohna było możliwe przede wszystkim dzięki udostępnieniu przez szkoły publiczne im. Mickiewicza i im. św. Anny pracowni fizyko-chemicznej i biologicznej[254]. Dzięki temu M. Schaffer zajęcia w klasie VII o elektryczności (o jej źródle, przewodnikach, ogniwie Georgesa Leclanche'a – galwanoskopie) zrealizowała metodą doświadczalną[255]. Wykorzystywano także korelację zagadnień z chemii i fizyki z innymi przedmiotami, np. z geografią w przypadku kopalin i opadów atmosferycznych, czy rysunków przy szkicowaniu narzędzi i przyrządów pomiarowych (statywy, lampki spirytusowe itp.)[256].

Reforma jędrzejewiczowska nie wprowadziła zasadniczych zmian w nauczaniu obu przedmiotów. Podobnie jak wcześniej wprowadzenie w zagadnienia chemii i fizyki odbywało się w klasach początkowych w ramach lekcji przyrody (określano je mianem przyrody martwej). Przedmioty miały przygotowywać młode pokolenie do sprawnego poruszania się w świecie techniki.

> Bez dokładnego poznania podstaw tych nauk – jak wyjaśniała na konferencji nauczycielskiej 20 grudnia 1934 r. Anna Zelcer, nauczycielka szkoły im. Kohna – nie można zorientować się w złożonych zjawiskach życia gospodarczego ani otaczającego świata, w którym urządzenia techniczne zajmują coraz wydatniejsze miejsce[257].

[253] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 2, 3.
[254] CDIAUL 701, 3, sygn. 1199, k. 2, 7.
[255] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 27.
[256] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 4.
[257] Tamże, k. 3.

Zwracano uwagę na aktywizację uczniów. „Świat otaczający – twierdzi dalej A. Zelcer – ma więc dostarczyć tematów, które by podziałały na wyobraźnię ucznia, pobudziły zainteresowanie, chęć bliższego poznania”[258]. Obserwacje uczniów wysuwano na plan pierwszy każdej lekcji. Prezentację nauczyciela dopuszczano wówczas, gdy „doświadczenie [było] zbyt trudne lub gdy grozi niebezpieczeństwo podczas wykonywania doświadczenia […], ale i wtedy powinien być wykonany przy wydatnym współudziale uczniów”[259].

Ogólnie mówiąc, nowy program nauczania był nastawiony jeszcze bardziej praktycznie, zredukowano zakres wiadomości teoretycznych, a także postawiono na jakość, a nie liczbę wykonywanych doświadczeń. Nadal bazowano na zjawiskach i obserwacjach znanych uczniom z autopsji[260].

Lata 1918–1939 to okres gwałtownego rozwoju metodyki historii. W pierwszych latach powojennych szeroko dyskutowano o treściach i metodach nauczania. Tuż po zakończeniu wojny nauczanie historii pozostawało pod wpływem tendencji pacyfistycznej. Jej wyrazicielami byli m.in. Helena Witkowska[261] i Kazimierz Krotoski[262]. Natomiast Leon Rymar[263] i Kazimierz Sochaniewicz[264] akcentowali konieczność wprowadzenia wychowania narodowego. Wraz z dojściem do władzy obozu sanacji na lekcjach historii koncentrowano się na wydarzeniach współczesnych, utrwalając kult marszałka Józefa Piłsudskiego[265].

---

[258] Tamże, k. 3.

[259] Tamże.

[260] Tamże, k. 4. Jeśli chodzi o szkoły średnie, wysoki poziom nauczania fizyki osiągnięto w gimnazjach ŻTSLiŚ, gdzie nauczycielem był Zygmunt Roth. W kwietniu 1931 r. inspektor Ludwik Jus pisał: „Fizyka jest prowadzona metodą laboratoryjną z podziałem klas na grupy, przeprowadzonym nie dość konsekwentnie, np. w kl. VI b, w której zbyt silne grupy utrudniają nauczycielowi kontrolę, a uczennicom udział w pracy”. CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 4. W żeńskim gimnazjum A. Karp-Fuchsowej w okresie międzywojennym zwracano uwagę na korelację fizyki z przyrodą, wycieczki szkolne, prenumerowano czasopisma przyrodniczo-geograficzne, odbywały się odczyty w kółku geograficznym. CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 92.

[261] H. Witkowska, *Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii*, „Ruch Pedagogiczny” 1920, s. 147–150.

[262] K. Krotoski, *Jakie są zadania historii w szkole powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły” 1922, t. 1, s. 26–30.

[263] L. Rymar, *Cel nauki historii w szkole* (*na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie*), Kraków 1925.

[264] K. Sochaniewicz, *Kult przeszłości w wychowaniu narodowym*, Zamość 1919.

[265] H. Wójcik-Łagan, *Kult Józefa Piłsudskiego w szkolnej edukacji historycznej 1932–1939*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski; seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. 2, red. R. Grzybowski, Kraków 2011, s. 57–76. Jak stwierdziła Elżbieta Magiera w artykule na temat miejsca mniejszości narodowych w nauczaniu historii po reformie jędrzejewiczowskiej: „realizacja celów nauczania historii miała doprowadzić młodzież do uobywatelnienia, poszanowania pracy, rozwoju poczucia obowiązku prac nad rozbudową państwa, w której nie mogło zabraknąć nikogo. Podkreślenie konieczności współżycia i współpracy wszystkich obywateli bez względu na ich narodowość lub wyznanie wprowadziło nowy czynnik wychowania państwowego, ponieważ zakładano, że we wzajemnym poszanowaniu kultur i wartości młodzież zrozumie, iż tylko wspólnym wysiłkiem, wewnętrzną

Jeśli chodzi o metody nauczania, stopniowo torowały sobie drogę metody aktywizujące. Dużą uwagę przywiązywano do metody porównawczej, umożliwiającej szukanie analogii między faktami historycznymi. Hanna Pohoska, autorka *Dydaktyki historii* (Warszawa 1928), godziła metody tradycyjne (głównie heurezę) z innowacjami „nowego wychowania"[266].

Na konferencji nauczycielskiej 22 lutego 1921 r. dyrektorka żeńskiej Szkoły Powszechnej im. T. Czackiego Róża Kikinis wyznaczyła nauczycieli mających zreferować główne założenia celów i treści nauczania zawartych w nowych programach MWRiOP. Historię analizowała Sara Post. Według nowych planów jej nauczanie rozłożono na 4 lata od klasy III do VI. Celem przedmiotu było zaznajomienie z historią powszechną i z najważniejszymi wydarzeniami z historii ojczystej. Uznając treści nauczania za bardzo obfite, S. Post podkreśliła, iż nowy program daje więcej pola dla inwencji własnej nauczyciela niż w czasach austro-węgierskich. Stary program zacieśniał pole działań nauczyciela, nowy zaś stwarzał możliwość budzenia patriotyzmu. Lekcje historii miały wspierać: podręcznik, obrazy, mapy, wycieczki, opowiadanie i lektura dokumentów historycznych[267].

Postępowanie metodyczne zakładało, że uczniowie na lekcji historii zapoznają się w domu z treścią rozdziału z podręcznika, który będzie omawiany na lekcji. Na zajęciach nauczyciel utrwalał te wiadomości, korzystając z mapy i obrazów[268]. Wykład miał za zadanie uwypuklić główne myśli, wydarzenia i ich związek przyczynowo-skutkowy. Język powinien być dopasowany do możliwości odbiorców. Zasada ta niekiedy była jednak nierespektowana. Inspektor A. Wańczura na lekcji Salomei Wang w klasie III w szkole im. A. Kohna w październiku 1923 r. stwierdził:

---

zgodą przyczynić się może do rozwoju i potęgi państwa polskiego". E. Magiera, *Problem mniejszości narodowych w jędrzejewiczowskiej reformie programu historii dla szkół powszechnych w okresie międzywojennym*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998, s. 235.

[266] W ocenie Jerzego Maternickiego: „Praca ta zamyka pierwszy okres rozwoju dydaktyki historii w Polsce niepodległej, a zarazem otwiera nowy, pełen wewnętrznych sprzeczności, w którym dominowała wprawdzie sanacyjna doktryna wychowania państwowego, ale jednocześnie podejmowano próby modernizacji szkolnej edukacji historycznej i oparcia jej na możliwie solidnych podstawach współczesnej metodologii historii, psychologii i dydaktyki ogólnej". J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918–1939. Materiały i komentarze*, Warszawa 1978, s. 14.

[267] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 146–148.

[268] Zob. J. Maternicki, dz. cyt., s. 260–266. Od wieków w nauczaniu historii stosowano metodę wykładową, „opowiadaną". W XIX uwzględniano już zasadę poglądowości. Rozpoczynano od ilustracji w podręczniku: „Ilustracja powinna być podstawową pomocą, na której opiera się poglądowość w nauczaniu historii, zwłaszcza w klasach młodszych. […] Ułożone chronologicznie, czy według jakowejś rzeczowej zasady, dawane dzieciom do oglądania ciągle, przy każdej sposobności, wejdą w ich doświadczenie, staną się trwałą podstawą wyczuwania epoki, dadzą właściwe tło faktom, przyczynią się przeto zasadniczo do rozumienia postępu kultury" (tamże, s. 263–264). Następnie wprowadzano tablice ścienne, przezrocza, rzut epidiaskopowy, a także film.

> Z historii nauczycielka przerobiła opowiadanie o chrzcie Polski. Nauczycielka zdaje się przejęła się tak lekcją, że zapomniała o zastosowaniu wykładu do poziomu uczniów. Nauczycielka może pięknie mówić, ale nie znajdzie wdzięcznego audytorium, gdy używa wyrażeń nieznanych dzieciom. Wyrażenia trudne, jak: runą, fantazja, roczniki, pamiętniki wymagają szczególnie w tej szkole specjalnego omówienia i wytłumaczenia[269].

W nauczaniu historii miano nawiązywać także do wydarzeń współczesnych. I tak na przykład na lekcji o Babilonii w listopadzie 1925 r. w klasie V Mina Schaffer

> nawiązała do obecnych stosunków. […] należy fakta z przeszłości łączyć z teraźniejszością, aby dziecko zrozumiało, że Polska dawniejsza a obecna, to całość. Np. mówiąc o Grunwaldzie 1410 r., należy wspomnieć o Warszawie 1920 r.

– podpowiadał A. Wańczura[270].

Podczas lekcji z 3 grudnia 1928 r. przeprowadzonej przez Salomeę Wurm uczniowie klasy III barwnie opowiedzieli o wizycie królowej Jadwigi we Lwowie i o świątyniach lwowskich, wykazując dobrą orientację na rozłożonych na ławkach mapach miasta. Lekcja dotyczyła prawa składowego i pożaru Lwowa. Tok lekcji, a także aktywność uczniów była wysoka z racji bliskości tematu – nauczycielka historię lokalną umiejętnie połączyła z tematem z podręcznika[271].

O lekcji zaś w klasie V, którą przeprowadziła M. Schaffer, M. Kulczycki stwierdził:

> Nauczycielka uczy z zainteresowaniem. Na szczególną uwagę zasługuje ten moment, że nauczycielka stara się wyszukać momenta podobne w historii starożytnej i w naszej historii (Termopile greckie – Cecora 1620, Zadwórze 1920 – Termopile polskie)[272].

Ważna zatem była zasada aktualizacji treści nauczania.

Warto dodać, że w Gimnazjum Męskim ŻTSLIŚ zajęcia z historii odbywały się w ramach pracowni daltońskiej. Laboratorium historyczne prowadził dr Leon Klinghofer. Wizytujący szkołę w kwietniu 1932 Eugeniusz Baliński nauczanie historii ocenił pozytywnie[273].

W myśl celów przedmiotu, wytyczonych przez reformę jędrzejewiczowską, nauczyciel powinien umożliwić uczniom poznanie bezpośrednie tematu zajęć. Reforma jednak ograniczyła treści historii powszechnej, nastręczając znaczne trudności w realizacji materiału. Od zarania dziejów Polski jej historia splatała się z dziejami Niemiec, później także Szwecji, Węgier i Rosji, co budziło cieka-

---

[269] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 40.

[270] Tamże, k. 65–66. Uwagi Alojzego Wańczury nie były wolne od osobistych zapatrywań politycznych. Inspektor stwierdził bowiem: „Mówiąc o ruinie finansowej za Napoleona, porównać z obecnymi próbami sanacji, aby dzieci nie wyobrażały sobie dawnej Polski jako abstrakcyjnej, żeby zrozumiały, że obywatele dawniej i teraz popełniają błędy i same dzieci niech wysnują wnioski o poprawie". Tamże.

[271] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 41.

[272] Tamże, k. 42.

[273] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 91.

wość dzieci i pytania o więcej informacji na temat historii owych państw. Nauczyciel nie mógł jednak rozwijać zainteresowań uczniów, chcąc zrealizować przewidziany program[274].

Nowe programy nauczania nacisk kładły na rozwój kultury poprzez ewolucję nauki, sztuki, gospodarki i techniki, zarzucając eksponowane w dawniejszym historię polityczną i militarną. Zmiany wymagały od nauczyciela większej wnikliwości, musiał on łączyć rozwój kultury polskiej z europejską, ukazywać jej powiązania[275]. Modyfikacja programów wymagała także zmiany pomocy dydaktycznych. Obrazy batalistyczne okazały się niepotrzebne, konieczne było opracowanie lub zakupienie nowych. Omawiane wydarzenie lub postać historyczna miała stać się uczniom bliższa dzięki poznaniu dzieł wybitnych malarzy, przede wszystkim Jana Matejki. Polecano także malarstwo Jana Piotra Norblina, przedstawiające wydarzenia kulturalno-społeczne[276].

Nie wszystkie podręczniki do historii uwzględniały możliwości przyswajania wiedzy przez uczniów szkoły powszechnej. Podczas konferencji powizytacyjnej w szkole żeńskiej im. T. Czackiego 19 maja 1934 r. inspektor Zygmunt Jaworczykowski uznał podręcznik *Z naszej przeszłości* dla klas V, autorstwa Hanny Pohoskiej i Marii Wysznackiej, za zbyt trudny do samodzielnej nauki w domu. Za dużo było w nim nazwisk i wydarzeń. Realizację programu komplikował także brak odpowiednich rycin i obrazów, modeli uplastyczniających naukę. Pomocą mógł służyć epidiaskop – jeśli był w szkole. W szkole im. Czackiego co prawda był, ale brakowało odpowiedniej sali do wyświetlania[277].

Wzorową lekcję historii, zgodnie z zaleceniami programowymi ustawy jędrzejewiczowskiej, przeprowadziła w 1938 r. w klasie VI szkoły im. A. Kohna Salomea Wurm. Zajęcia na temat Jana Matejki poprzedziła wycieczka do Muzeum Lubomirskich i Muzeum Przemysłowego. Oglądano obrazy m.in. *Unia Lubelska*, *Śluby Jana Kazimierza* i *Dzieci Matejki*. Tok lekcji był zgodny ze wskazówkami metodycznymi. Lekcja składała się z trzech etapów: pierwszym była pogadanka wstępna, stadium drugie to nauczycielskie opowiadanie o życiu Matejki, wypowiedzi dzieci na temat przeżyć z dzieciństwa oraz ich porównanie z życiorysem malarza, wreszcie trzecie stadium to synteza. Rozpoczęła je nauczycielka pytaniem o znaczenie Matejki dla narodu polskiego, które pobudziło dzieci do żywej dyskusji. Dzięki tak przeprowadzonej lekcji zrealizowano trzy podstawowe cele dydaktyki ogólnej: poznawczy – zaznajomienie z postacią Jana Matejki, formalny – pobudzenie fantazji dzieci, wychowawczy – naświetlenie roli bohaterów w historii narodu[278].

Przedmiot nazywany na początku okresu autonomicznego realiami przeszedł daleko idącą ewolucję. Stopniowo wyodrębniły się z niego samodzielne przed-

[274] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 132.
[275] Tamże.
[276] Tamże, k. 133; CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 6
[277] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 133, 134.
[278] CDIAUL 701, 3, sygn. 2604 a, k. 5.

mioty. Przyroda, fizyka i chemia zyskiwały status odrębnych przedmiotów, wypracowując własne metodyki. Status ten wzmocnił rozwój różnych dziedzin nauki i techniki na przełomie XIX i XX w., który nie byłby możliwy bez wiedzy z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Ponadto samodzielność, kreatywność ucznia oraz użyteczność wiedzy przekazywanej w szkole promowali przedstawiciele nurtu „nowego wychowania". Osobne miejsce w planach nauczania zyskały również geografia i historia, najpierw łączone, następnie traktowane jak dwa odrębne przedmioty.

Mimo iż każdy przedmiot realizował własne cele, ich charakter umożliwiał integrację informacji. Szczególnie w okresie międzywojennym zalecano nawiązywanie do wiedzy zdobywanej przez uczniów na innych przedmiotach. Podręczniki zwracały uwagę na korelację przedmiotową. Formą dydaktyczną jednoczącą różne treści nauczania była wycieczka dydaktyczna. Udział w niej brali polonista, ale i geograf, przyrodnik i historyk[279].

6.2. Rachunki

W okresie przedautonomicznym w programach nauczania szkół niemiecko-żydowskich obowiązywały przedmioty Rechnen aus dem Kopfe (rachunki z głowy) i osobno Rechnen auf der Tafel (rachunki na tablicy) od klasy I. Nauczycielem tych przedmiotów w lwowskiej szkole niemiecko-żydowskiej był Turnau[280]. Praktykowaną metodą nauczania było, znane z innych przedmiotów, tzw. Massenunterricht. Metoda ta była obecna także w początkach doby autonomicznej – wszyscy uczniowie mieli być zaangażowani w lekcję i wykonywać tę samą czynność. Podczas wizytacji szkoły męskiej w 1871 r. inspektor Stanisław Sobieski zwrócił uwagę nauczycielowi rachunków w klasie III: „Podczas kiedy jeden uczeń pracuje na tablicy – widziałem, że reszta wcale nie jest zajęta wspólnie"[281].

Według planów nauczania szkół ludowych miejskich z lat 1869 i 1883 rachunków uczono w wymiarze 2 godzin tygodniowo w klasie I i po 3 godziny w klasach II–VI. W planach z roku 1893 rachunki objęły także treści z zakresu geometrii, połączone wcześniej z rysunkami. Pełna nazwa przedmiotu brzmiała „Rachunki w połączeniu z nauką o formach geometrycznych".

Podobnie jak w przypadku innych przedmiotów od początku doby autonomicznej nauczycieli rachunków wspierało metodycznie czasopismo „Szkoła"[282]. Praktyczną pomocą było opracowanie Juliana Fąfary z roku 1892, dołączone do

[279] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 134.
[280] M. Bałaban, *Dzieje Żydów*..., s. 47–48.
[281] CDIAUL 178, 2, sygn. 582, k. 114.
[282] Zob. np. E. Bączalski, *O nauce rachunków w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1868, t. 1, s. 342–350; t. 2, s. 170–176; E. Kościuk, *Rachunki w szkołach ludowych* (*Próba z praktyki szkolnej*), „Szkoła" 1871, nr 48, s. 381–383.

książki M. Baranowskiego na temat metodyk przedmiotów szkoły ludowej. Nauczanie początkowe rachunków rozpoczynano od liczenia na konkretnych przedmiotach, po czym wprowadzano cyfry, ucząc ich nazwy i pisowni. Operowano na liczbach od 1 do 20, porównując je. Dopiero w drugim oddziale wprowadzano dodawanie i odejmowanie oraz tabliczkę mnożenia w zakresie do 20. Po opanowaniu podstaw uczniowie przystępowali do rozszerzonego mnożenia oraz dzielenia, powtarzano dodawanie i odejmowanie na liczbach całkowitych i ułamkach[283]. J. Fąfara zalecał, aby opierać się na nauce poglądowej. Inne podręczniki metodyczne zalecane przez RSK pod koniec XIX w. to: Michała Berkmana *Początki arytmetyki*, Stefana Kuryłowicza *Nauka rachunków w szkole ludowej pospolitej* i Juliana Zgorzalewicza *Wskazówki metodyczne do nauki rachunków*, a także opracowania niemieckojęzyczne[284].

W dobie autonomicznej podstawowym problemem w nauczaniu rachunków w szkołach żydowskich, szczególnie w klasach początkowych, był język wykładowy. W odniesieniu do wizytowanej lekcji w szkole męskiej im. A. Kohna w 1895 r. M. Baranowski zalecił, aby zdania wypowiadane przez uczniów były krótkie, ale po polsku. Prowadzącemu zaś zajęcia nauczycielowi H. Federbuschowi inspektor zarzucił, iż zadawał za dużo pytań – ponadto zbyt łatwo popadał w irytację, nie mogąc doczekać się prawidłowej odpowiedzi[285].

Kłopoty językowe dzieci były powodem opóźnienia w realizacji programu nauczania w roku 1905 r. w klasie I, prowadzonej przez Artura Załęckiego. Inspektor Filip Borecki zwrócił uwagę, iż w klasie równorzędnej (I a) Mina Wasser z owymi kłopotami sobie poradziła i program przedmiotu realizowała bez zakłóceń[286]. Inspektor nie miał uwag do klasy prowadzonej przez Leona Eichela, w której stwierdził dobry stan wiedzy uczniów z rachunków. Liczenie pamięciowe i znajomość tabliczki mnożenia przez uczniów, a także tempo lekcji nie budziły zastrzeżeń[287].

Obraz nauczania rachunków i wymagań wobec nauczycieli i uczniów rozszerzają relacje z hospitacji J. Milskiego – kierownika szkoły im. T. Czackiego. Na niedostrzegane we wcześniejszych hospitacjach aspekty dydaktyczne zwrócił on uwagę w lutym 1902 r., omawiając rachunki prowadzone przez R. Szczęsnowicza w klasie I b:

> Na lekcji uczniowie rozwiązywali zadania z książki do rachunków, podczas gdy powinni to robić jako praca domowa. Nauczyciel powinien wyjść od przykładów z życia wziętych, aby przejść do wyrażeń za pomocą cyfr[288].

---

[283] M. Baranowski, *Specyalna…*, s. 64–103.

[284] Tamże, s. 103. Pod koniec XIX w. w szkole im. Kohna korzystano z podręcznika do nauki geometrii *Geometrische Flächen zu der Abthelungen als Lehrmittel zur Geometrie für Volksschulen* oraz wspomnianego podręcznika do rachunków Kuryłowicza, CDIAUL 701, 2, sygn. 605, k. 57.

[285] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 111.

[286] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 33.

[287] Tamże, k. 34.

[288] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 22.

Ważnym elementem wpływającym na efektywność nauki było tempo lekcji i utrzymanie koncentracji uczniów. Tymczasem na zajęciach Franciszka Emlera w roku 1905 J. Milski zauważył, iż „rachunek mechaniczny trwał zbyt długo, gdyż prawie 3 kwadranse i dlatego dziatwa okazywała zmęczenie, a uwaga szwankowała”[289].

Pisząc, iż „musi się nauczyciel wystrzegać pytań jednych i tych samych uczniów, gdy tymczasem inni siedzą bezczynnie”[290], J. Milski zwracał uwagę na konieczność aktywizowania całej klasy. Dobrym przykładem wdrożenia owej zasady była lekcja Izaaka Sokalera w roku 1902 w klasie IV c, podczas której „uczniowie poprawnie rozwiązywali rachunki przy małej pomocy nauczyciela, bez pytań pomocniczych, […] wszyscy uczniowie [byli] zajęci”[291].

Podkreślając konieczność uzmysłowienia liczb, J. Milski wskazał nauczycielowi M. Hellsteinowi, w jaki sposób lekcja rachunków może nawiązywać do życia: „Nauczyciel używa tylko liczydła, przykłady powinny być praktyczne, nawiązywać do miar, wag i monet”[292].

Mankamentem spotykanym i na lekcjach rachunków było niewolnicze podążanie za podręcznikiem. I tak na przykład w klasie II Piotr Kalinowski „zadawał pytania z podręcznika, który całą lekcję trzymał w dłoniach. Trzymał się zbyt niewolniczo przykładów gotowych”[293].

Cenne informacje na temat metodyki rachunków znalazły się w sprawozdaniu pokonferencyjnym inspektora Filipa Boreckiego z 15 grudnia 1905 r. (po wizytacji w szkole męskiej im. Kohna). Lekcja rachunków O. Perwesler dotyczyła dodawania i odejmowania do siedmiu z użyciem liczydła i rąk,

> […] a to w ten sposób, iż nauczycielka przesuwała sama gałki na liczydle, uczennice zaś patrząc na te gałki, liczyły razem jednogłośnie, następnie pokazywały te same działania na placach, mówiąc razem 3+4=7 lub 6−4=2, później zaś jedna z uczennic pisała to działanie na tablicy, a inne tylko się przypatrywały[294].

Liczydło stało jednak za nisko i uczennice w dalszych ławkach owych gałek nie widziały, a więc powtarzały tylko za innymi. Inspektor stwierdził, iż działania na liczydle powinna wykonywać nie nauczycielka, lecz uczennice[295].

Nauczycielka nie potrafiła też wskazać uczniom korzyści płynących ze znajomości arytmetyki, nie odwołała się bowiem do żadnego przykładu z życia. Skutkiem stosowania takiej metody nauczania (Massenunterricht) był podkreślany już wielokrotnie schematyzm i brak samodzielności uczniów[296].

W okresie międzywojennym celem nauczania rachunków w szkole powszechnej było wyposażenie ucznia w wiadomości arytmetyczne i geometrycz-

[289] Tamże.
[290] Tamże, k. 14.
[291] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 28.
[292] Tamże, k. 29–30.
[293] Tamże, k. 25.
[294] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 50–51.
[295] Tamże.
[296] Tamże, k. 52, 53.

ne, które pozwolą mu sprawnie poruszać się w otaczającym świecie. Wiedza na temat cech ilościowych przedmiotów miała przynosić praktyczne korzyści i podnosić świadomość ważności przedmiotu wśród samych uczniów. Podręczniki szkolne nawiązywały do zjawisk w realnym świecie, np. cen towarów, wymiarów i odległości. Zadania odnosiły się do środowiska domowego, rodzinnego, stosunków społecznych, przyrodoznawstwa i krajoznawstwa[297].

Wiele informacji na temat nauczania przedmiotu pochodzi z hospitacji H. Späta w szkole im. A. Kohna w roku 1921. W klasie II uczono czterech działań arytmetycznych w zakresie stu, a także jednostek miar i wag. Działania oparto na materiale znanym uczniom z autopsji, czyli liczono dni w miesiącu, półroczu i roku, także minuty w godzinie, kwadransie, godziny w dobie, tygodniu. Nauczyciel odwoływał się do czynności wykonywanych przez dzieci, takich jak: wstawanie, początek nauki w szkole, jej koniec, pora obiadu i kolacji itp. W ramach lekcji poświęconych jednostkom miar i wag poznawano pojęcie litra, pół litra, ćwierć litra na podstawie otrzymywanego mleka, a także pojęcie kwarty, garnca i korca. W dalszej kolejności przechodzono „[…] na środki płatnicze, używane dziś w państwie , następnie mowa o wadze i ważeniu. Dzieci ważą kawałki kredy, nieco mąki, krup, flaszeczki z atramentem, poznają zatem praktycznie ciężarki do ważenia"[298]. Naukę mierzenia metrem rozpoczynano od wycinania decymetrowych pasków i dzielenia ich na centymetry za pomocą cyrkla[299]. Płynnie przechodzono do nauki o kącie:

> Na podstawie rozchyleń ramion cyrkla oparta nauka o kącie, tak samo na wskazówkach zegara. Uczniowie wykonują obroty, cały, pół, ćwierć, co także prowadzi do nauki o kątach: pełnego, półpełnego i prostego. […] uczniowie mierzą długość i szerokość rozmaitych przedmiotów[300].

Metodą poglądową wprowadzano geometrię przestrzenną. Lekcję o sześcianie poprzedzało samodzielne wykonanie siatki bryły, wycięcie jej z papieru i sklejenie. Właściwości sześcianu uczniowie poznawali na wykonanym modelu, przechodząc następnie do prostopadłościanu[301].

W marcu 1922 r. inspektor Alojzy Wańczura sformułował następujące uwagi po lekcji S. Pordes w klasie II:

> nie należy pisać zagadnień na tablicy, lecz zadawać szybkie zagadnienia pamięciowe, a rozwałkowywanie i głośne omawianie zadań niepotrzebnie nuży dzieci, tym bardziej że […] dzieci mają uzdolnienie do rachunków. Układanie zadań przez dzieci […] robi bardzo korzystne wrażenie, nie należy jednak tych zadań nazywać zagadką[302].

Ocena inspektora wynikała z dyspozycji znajdujących się w najnowszych programach nauczania, które stanowiły, iż

---

[297] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 80.
[298] Tamże.
[299] Tamże.
[300] Tamże, k. 81.
[301] Tamże, k. 82.
[302] Tamże, k. 21.

działań rachunkowych nie należy do klasy IV włącznie przeprowadzać piśmiennie. […] W myśl nowych planów – starać się należy, by dzieci nauczyły się biegle i szybko rozwiązywać zagadnienia, z którymi będą się stykać w życiu praktycznym[303].

W październiku 1923 r. A. Wańczura także był na lekcji rachunków S. Pordes, tym razem w klasie III. Zwrócił jej uwagę „[…] aby dzieci w ławkach równocześnie rachowały z uczniem, wezwanym do tablicy, inaczej lekcja rachunków zamieni się w rozmówki z jednym tylko uczniem"[304]. Idzie Grünhaut inspektor zalecił, aby pomocy dydaktycznych używali uczniowie: „Nauczycielka demonstrowała sama ściany, krawędzie i naroża sześcianu, zamiast wywołać jedno z dzieci na środek, niech samo o tym się przekona"[305].

Lekcje rachunków w szkołach żydowskich przebiegały podobnie jak w innych szkołach. Jedynym utrudnieniem była, widoczna szczególnie w klasach pierwszych, słaba znajomość języka wykładowego wśród uczniów. W porównaniu jednak z innymi przedmiotami bariera językowa była mniej istotna z uwagi na posługiwanie się uniwersalnym systemem cyfr arabskich. W metodyce przedmiotu daje się zauważyć stopniowe odchodzenie od metody nauczania masowego na rzecz samodzielności uczniowskiej. Charakter przedmiotu dawał szerokie możliwości wdrożenia zasady poglądowości, kładąc nacisk na przedstawianie cech ilościowych na konkretnych przedmiotach. Efektywnie także rachunki wiązały wiedzę teoretyczną z życiem codziennym, odwołując się do pomiarów różnych wielkości rzeczy znanych dzieciom z autopsji.

6.3. Rysunki

Rysunki w planie nauczania szkoły elementarnej pojawiły się dzięki Janowi Henrykowi Pestalozziemu. Twórca szkoły ludowej swoją dydaktykę oparł na zasadzie linia–kształt–słowo, kładąc nacisk na naukę poglądową. Według niego, wyodrębnienie przedmiotu jako całości z tła oraz poznanie jego kształtu winno stanowić podstawę do mówienia o nim. Zdolność postrzegania zmysłowego obiektów znajdujących się w otoczeniu dziecka, zdaniem szwajcarskiego pedagoga, najlepiej rozwijał rysunek odręczny. Kreślenie prostych figur geometrycznych wprawiało do pisania liter, dając także początek nauce kaligrafii. Mechaniczne podejście do Pestalozziańskiej spuścizny nauczania początkowego w wieku XIX zamieniło jednak ogólnokształcące walory rysunków w szablonowe odrysowywanie gotowych wzorów[306]. Schematyczne podejście utrwalił herbartyzm, przedkładający nad indywidualny rozwój – umasowienie i sformalizowanie nauczania.

[303] Tamże, k. 23.
[304] Tamże, k. 40.
[305] Tamże.
[306] E. Piwowarska, *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej XIX i XX wieku*, Częstochowa 2003, s. 15–19.

Do reformy rysunków jako przedmiotu kształcenia na przełomie XIX i XX w. przyczyniły się różne czynniki. Jednym z nich był pozytywizm, podkreślający znaczenie kształcenia praktycznego. Ponadto druga połowa XIX wieku to powstanie i rozwój badań psychologicznych nad dzieckiem i psychologii doświadczalnej. Jednym z głównych źródeł informacji o postrzeganiu, kształtowaniu się pojęć i emocji dziecka stał się jego rysunek. Jako jeden z pierwszych szeroko zakrojone badania wytwórczości dzieci w postaci rysunku przeprowadził współtwórca pedagogiki kultury, Georg Kerschensteiner. Analiza kilkuset tysięcy prac dziecięcych umożliwiła mu wyodrębnienie okresów rozwojowych do 12 roku życia i poczynienie wielu odkrywczych spostrzeżeń. Najważniejsze jednak było stwierdzenie, iż – jak pisze Katarzyna Dormus –

> tylko jedno dziecko na tysiąc wykorzystuje właściwie swe uzdolnienia plastyczne. Winą za ten stan rzeczy obarczył szkołę i nauczycieli, oskarżając ich o brak umiejętności i wyczucia sprawiające, że naturalne talenty dziecka są nie tylko niewykorzystane, lecz wręcz zabijane[307].

Ustalenia niemieckiego pedagoga zainspirowały innych i zapoczątkowały szerszy nurt badań.

W Austrii w 1867 r. utworzono wyższe szkoły realne z rysunkiem wolnoręcznym jako przedmiotem obowiązkowym, a następnie wprowadzono go do planów nauczania szkół ludowych. W 1872 w Wiedniu powołano komisję do opracowania pomocy dydaktycznych w formie wzorów rysunkowych dla szkół elementarnych. W roku 1875 wydano w Wiedniu podręcznik Józefa Grandauera, a dwa lata później ukazało się opracowanie Józefa Eichlera. Oba podręczniki weszły do użytku szkolnego i przez następne dziesięciolecia służyły nauczycielom rysunku w szkołach ludowych i wydziałowych w całym państwie, także w Galicji[308].

Tuż przed nastaniem autonomii uczono go w szkołach ludowych w oddziałach męskich w klasach III i IV po dwie godziny tygodniowo jako przedmiot nieobowiązkowy. Nowy etap nauczania rysunków w Galicji otworzyła RSK. Ustawa szkolna z 14 maja 1869 r. uczyniła rysunki przedmiotem obowiązkowym. Uczono ich w wymiarze jednej godziny tygodniowo w klasach I–IV. W szkole ludowej miały to być lekcje rysunku geometrycznego, a w wydziałowych – rysunek wolnoręczny. Zapis ustawowy nie precyzował zakresu i treści nauczania, co w połączeniu z brakiem odpowiednio przygotowanych nauczycieli i pomocy dydaktycznych przekładało się na niską jakość nauczania.

W metodyce rysunków dominowała początkowo funkcja utylitarna. Przedmiot miał przygotowywać do zawodu. Środkiem do tego wiodącym było rysowanie narzędzi, by zapoznać z ich działaniem i rozbudzić zamiłowanie do pracy.

---

[307] K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego…*, s. 77.

[308] Tamże, s. 92. Wiadomo, że na przełomie XIX i XX w. w szkole im. Kohna korzystano z podręczników: *Schule des Müsterzeichung für Mädchen*; F. Knapek, *Methodisches Handbuch für den Unterricht in Zeichen an Mädchenschulen*; CDIAUL 701, 2, sygn. 605, k. 57.

Takie podejście jednak ograniczało wyobraźnię i inwencję uczniowską. W latach 80. XIX w. w szkole galicyjskiej ugruntowała się metodyka wiedeńskiego inspektora szkolnego Teodora Flinzera. Reformator co prawda nie odszedł od wzorów geometrycznych jako podstawy kształcenia (nie zastąpił ich naturą), lecz kładł nacisk na rozwój postrzegania jako warunku prawidłowego rozwoju sił umysłowych, fizycznych i wrażliwości estetycznej. Zgodnie z jego zaleceniami, nauczanie rozpoczynano od kreślenia linii prostych, prowadząc je w kierunku dostrzegania form geometrycznych w przedmiotach. Szkicowano bryły w perspektywie, a następnie przedmioty z otoczenia. Nowym elementem było wprowadzenie szkicu modeli gipsowych, wdrażających do opanowania umiejętności operowania światłocieniem. Postępowymi rozwiązaniami było omawianie szczegółów wykonywanego rysunku i rezygnacja z pomocy do rysowania (linijki, wzorów kropkowanych)[309].

Poziom nauczania stopniowo się podnosił dzięki zwróceniu uwagi przez władze szkolne na potrzebę przygotowania odpowiednich kadr. Galicyjscy nauczyciele mieli możliwość zapoznawania się z najnowszymi osiągnięciami metodyki rysunku; wskazówki mogli znaleźć m.in. na łamach „Szkoły"[310]. Recepcję osiągnięć metodyki zachodniej umożliwiały także czasopisma „Zeitschrift des Vereines österreichischer Zeichenlehrer" i „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien", wydawane od lat 70. w Wiedniu. Na ich łamach publikował znany lwowski nauczyciel rysunków Stanisław Matzke.

Inną formą dokształcania były międzynarodowe zjazdy wychowania estetycznego, zapoczątkowane w Dreźnie w 1901 r. Pierwszy kongres został poświęcony rysunkowi i plastyce. Wiadomo, iż w czwartym zjeździe, który odbył się w 1912 r., uczestniczyło 29 nauczycieli rysunków z Galicji. Doświadczenie zdobyte podczas dwóch pierwszych kongresów zaowocowało opracowaniem wskazówek metodycznych dla szkoły galicyjskiej w roku 1907. Opierały się one na ustaleniach, iż

> rysunek jest rodzajem pisma, służy on rozwojowi umysłowemu i estetycznemu dzieci, powinien być prowadzony równolegle z nauką czytania i pisania, należy uczyć równocześnie rysunku geometrycznego i wolnoręcznego, ale też rysunku technicznego, zawodowego, ćwiczeń kompozycyjnych i modelowania, ponadto w nauce innych przedmiotów powinien on być stosowany jako środek pomocniczy[311].

W szkole średniej naukę rysunków wiązano z historią sztuki, zalecano wyposażenie szkół w pracownie przedmiotowe i odpowiednie pomoce. W odróżnieniu od wzorów zachodnich w Galicji nie udało się pozyskać artystów ani rodziców dla rozwoju idei wychowania estetycznego.

---

[309] K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego…*, s. 93.

[310] Na jej łamach w okresie autonomicznym na temat nauczania owego przedmiotu pisali m.in.: Teodor Szypuła, Teofil Mucha, Józef Szablowski, Jan Gołębiowski, Władysław Kłapkowski, Szymon Gonet.

[311] K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego…*, s. 98.

Programy nauczania przedmiotu dookreślono w roku 1875, wskazując, iż przygotowuje on do nauki geometrii, a także do szkicowania przedmiotów znanych z życia. Rozpoczynano od kreślenia linii prostych, krzywych, a w szóstym roku nauki przechodzono do wykonywania ornamentów. Nowością było ujmowanie przedmiotów w perspektywie, a także rysunek z pamięci według modeli z drewna i drutu[312]. Wcześniej wzory rysował na tablicy nauczyciel, używano też tablic ściennych.

W pierwszych podręcznikach stosowano tzw. metodę stymograficzną. Polegała ona na łączeniu odręcznie lub za pomocą linijki punktów w specjalnie w tym celu przygotowanych „zeszytach kropkowanych". Punkty tworzyły określony wzór, np. kubka, talerza, łyżki, młotka. Drugą stosowaną metodą było kopiowanie wzorów. Były nimi np. ilustracje w podręczniku. Takie ćwiczenia stosowano również na lekcjach kaligrafii[313].

W latach 80. metodę stymograficzną krytykowano za monotonię i ograniczanie swobody i inwencji ucznia. Stopniowo umacniała się pozycja rysunku z pamięci i z natury. Rysowanie z pamięci często oznaczało dorysowywanie symetrycznej połowy wzoru lub odtwarzanie rysunku z tablicy, zasłoniętego przez nauczyciela[314].

Ogólny poziom nauczania rysunków uległ poprawie dzięki doposażeniu szkół w podręczniki, tablice ścienne z wzorami oraz zorganizowanie kursów dokształcających dla nauczycieli. Początkowo nauczyciele przedmiotu siłą rzeczy byli samoukami, z czasem wymagano od nich udziału w kursie przy szkole przemysłowej we Lwowie. Wraz z reformą szkół przemysłowych uzupełniających w latach 80. RSK organizowała specjalne ośmiotygodniowe kursy rysunku, a w roku 1892/1893 uruchomiono również kursy półroczne dla nauczycieli szkół ludowych. RSOM we Lwowie prowadził je w Muzeum Przemysłowym, mieszczącym się wówczas w ratuszu miejskim[315].

---

[312] Tamże, s. 118.

[313] Tamże, s. 117.

[314] Tamże, s. 119.

[315] Muzeum Przemysłowe we Lwowie otwarto 12 lipca 1874 r. Impulsem do jego powołania była wystawa przemysłowa w Wiedniu w roku 1873, która pobudziła przemysłowców i rzemieślników lwowskich do owej inicjatywy. Za zebrane wśród nich datki oraz dzięki dotacji Sejmu Krajowego zakupiono eksponaty z wystawy wiedeńskiej na poczet mającego powstać muzeum. Największe zasługi wokół jego założenia położyli hr. Włodzimierz Dzieduszycki, Franciszek Bałutowski (przewodniczący rady nadzorczej muzeum) oraz Ludwik Wierzbicki (dyrektor muzeum). Zlokalizowano je w strzelnicy miejskiej. Liczba zbiorów stale wzrastała. W 1877 r. powołano przy nim szkołę rysunków i modelowania. Pomieszczenia przeznaczone na zbiory oraz kursy były niewystarczające, dlatego też w grudniu 1877 r. przeniesiono je do ratusza, gdzie zajęły kilka sal na pierwszym piętrze w północnym skrzydle gmachu. Szkoła rysunków i modelowania rozwijała się pomyślnie. W 1874 r. uczęszczało do niej 129 uczniów i uczennic, w tym 33 rzemieślników. W następnym roku liczba uczniów wzrosła do 156, w tym 48 rzemieślników. W ciągu roku muzeum odwiedzało około 5000 osób. Zgromadzono w nim wówczas około 8000 okazów rękodzieła z różnych części świata, ponadto urządzono bibliotekę, udostępnio-

W nowych planach nauczania większy nacisk położono na kształtowanie zmysłu artystycznego. Ponadto zmieniono program nauczania przedmiotu w seminariach nauczycielskich, co przełożyło się na poprawę jakości kształcenia zarówno w szkołach ludowych, jak i wydziałowych. Podczas gdy w planach nauczania z lat 70. rysunki występowały wraz z geometrią, w roku 1893 ograniczono je treściowo, celem czyniąc zaznajomienie z najważniejszymi formami geometrycznymi i wyrobienie pewności oka i ręki, a geometria stała się częścią rachunków. Do użytku szkolnego wprowadzono pierwszy podręcznik autorstwa lwowskich pedagogów Antoniego Stefanowicza i Karola Młodnickiego *Nauka rysunku elementarnego z modelu podług zasad perspektywy, oparta na poglądzie. Podręcznik metodyczny do użytku nauczycieli w szkołach wydziałowych i seminariach nauczycielskich* (Lwów 1898). Realizację przedmiotu miała ułatwić specjalna instrukcja dla nauczycieli[316].

Na początku XX w. do Galicji dotarła metodyka Jamesa Liberty Tadda. W myśl jej założeń rezygnowano z rysunku geometrycznego na rzecz rysunku rozmachowego (przygotowującego do nauki pisania), z pamięci i modelowania. Tadd zalecał poprzedzanie rysunku dokładną obserwacją modelu, wykonaniem szkicu, jego korektą i dopiero rysunkiem barwnym, wieńczącym pracę. Krytykował on nadanie rysunkowi charakteru praktycznego, jego zdaniem, „rysunek kształci ducha”[317]. W Galicji metodę tę propagował nauczyciel ze Stanisławowa Jan Gołębiowski. Był on autorem dwóch podręczników zatwierdzonych przez RSK w 1909 r. – *Nowy kierunek w rysunku elementarnym* oraz *Początki nauki perspektywy*[318].

Odrzucenie rysunku ze wzoru na rzecz odręcznego z natury i z pamięci nastąpiło w roku 1911. Jednym z głównych rzeczników rysowania z natury był

no zbiory fotografii, rycin i fotodruków. Jego zwiedzanie było szkołą poglądową dla rzemieślników i nie tylko. T. Gerstman, *Muzeum przemysłowe lwowskie i połączona z nim szkoła rysunków i modelowania*, „Szkoła” 1880, nr 12, s. 102–103.

316 K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego…*, s. 121.

317 Podaję za: M. Uberman, *Nauczanie rysunku w ludowych szkołach Galicji doby autonomicznej*, „Pedagogika i Psychologia”, t. 2, red. J. Potoczny, Rzeszów 2004, s. 170.

318 Tamże, s. 160–161. Inną nową metodę nauczania rysunków opracowała Maria Ramułtowa. Według niej rysunek to jedna z podstawowych form aktywności i wyrażania się dziecka. Nie może być ona krępowana wymogami programu szkolnego i poleceniami nauczyciela. Pracę zbiorową Ramułtowa zarzuca na rzecz swobodnej pracy dziecka, wedle jego własnych upodobań, potrzeb i możliwości, zainteresowań. Uczeń samodzielnie wybiera temat pracy, rozwija swą indywidualność, co wspiera wiarę we własne możliwości i rozwija wyobraźnię, aktywizuje dziecko. M. Ramułtowa, *Początkowa nauka rysunków i jej znaczenie pedagogiczne*, Warszawa 1920 (tekst opracowany w Krakowie w 1911), s. 1–17. Do nauczania rysunków i kaligrafii wykorzystano także następujące podręczniki: M. Gerson-Dąbrowska, *Praktyczne wzorki rysunkowe do nauki i zabawy dzieci*, Warszawa [b.r.w.]; tejże, *Program i metodyka nauki rysunków dla ochron i szkół początkowych*, Warszawa [b.r.w.]; A. Jeske, *Wzory kaligraficzne*, Warszawa [b.r.w.]; S. Michalski, *Systematyczny kurs rysunku*, Warszawa [b.r.w.]; R. Olszewski, *Wzory kaligraficzne*, Warszawa [b.r.w.].

wspomniany wcześniej S. Matzke. Po powrocie z wyjazdu instruktażowego do Niemiec został redaktorem pisma „Kształt i Barwa". Kładł on nacisk na rozwijanie umiejętności obserwacji, zapamiętania kształtu, szkicowania obiektów znajdujących się w otoczeniu, przy czym uczniowi dawał większą samodzielność w doborze tematu i kompozycji rysunku. Rysunek w ujęciu Matzke'ego rozwijał zmysł techniczny i pewność ręki, ale i poczucie harmonii oraz piękna. W klasach wyższych zalecał on wprowadzenie rysunku technicznego oraz malowanie farbami[319]. Zmiany te były zbieżne z najnowszymi ustaleniami uczestników wspomnianych wcześniej kongresów wychowania estetycznego. W zakresie rysunku zalecano zasadę naturalizmu, propagując wyrażanie poprzez rysunek własnego pomysłu i spostrzeżeń, zamiast przerysowywania gotowych wzorów. W ten sposób rysunek stawał się nową formą wyrażania myśli i przeciwstawiał się słownemu przekazowi myśli szkoły tradycyjnej[320].

W szkołach średnich przez pierwsze dekady funkcjonowania RSK rysunki pozostawały przedmiotem nadobowiązkowym w formie rysunku geometrycznego w wymiarze jednej godziny tygodniowo w klasach I–III i dwóch w klasach wyższych. Dopiero w roku 1882 rysunek geometryczny stał się przedmiotem obowiązkowym w planach gimnazjów. W klasach I–IV nauczano go w minimalnym wymiarze jednej godziny tygodniowo, a w następnych – dwóch[321].

Przygotowanie do prowadzenia przedmiotu przez nauczycieli wynikało w głównej mierze z poziomu kształcenia w tym zakresie seminarium nauczycielskiego – był on niski. Krytyczne uwagi inspektorów hospitujących zajęcia rysunkowe wymusiły na RSK podniesienie liczby godzin rysunków w planach nauczania seminarium. Rysunki zostały zakwalifikowane do grupy przedmiotów matematyczno-technicznych, co przesądzało o ukierunkowaniu praktyczno-zawodowym, z zaniedbaniem walorów estetycznych. W seminariach korzystano z podręczników przeznaczonych do szkół ludowych[322].

Jeśli chodzi o szkoły żydowskie, pierwsze informacje na temat nauczania tego przedmiotu pochodzą ze szkoły im. A. Kohna. W okresie przedautonomicznym i na początku autonomicznego rysunku nauczał Józef Ahl, a po nim Samuel Schlag, mający już kwalifikacje zdobyte w seminarium pedagogicznym. Stosował on metodę dyktatu, tzw. Dictirmethode. Polegała ona na wykonywaniu rysunku na tablicy przez nauczyciela i naśladowaniu jego ruchów przez uczniów w zeszytach. Uczeń śledził powstawanie rysunku kreska po kresce. Temat ry-

[319] K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego…*, s. 122–123, 164.
[320] K. Sośnicki, dz. cyt., s. 62.
[321] K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego…*, s. 125.
[322] Tamże, s. 133–134. Zob. także: A. Boguszewska, *Wakacyjne formy dokształcania i doskonalenia w zakresie rysunku dla nauczycieli szkół powszechnych w zakresie rysunku dla nauczycieli szkół powszechnych w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2000, nr 3–4, s. 35–36; tejże, *Miejsce przedmiotu „rysunek" w kształceniu ogólnym w pierwszej połowie XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 1–2, s. 65–81.

sunku nie był już dowolny (wcześniej zdarzało się rysowanie koni, portretów itp.), lecz polegał na odręcznym rysowaniu figur geometrycznych[323].

W początkowych latach autonomii przedmiot przysparzał wielu problemów nauczycielom, na ogół niemającym odpowiedniego przygotowania metodycznego. Wizytujący szkołę im. A. Kohna inspektor B. Baranowski na pierwszy plan wysunął brak zastosowania zasady stopniowania trudności. Nauczyciel zbyt wcześnie wprowadził rysunek cieniowany, podczas gdy uczniowie z trudem opanowali rysunek konturowy. Ponadto lekcja ograniczała się do bezmyślnego kopiowania przypadkowych przedmiotów, np. bukietów, wianków, głów ludzkich, krajobrazów. Rozwijano głównie zmysł artystyczny, nie zaś, wedle zaleceń *Okólnika*…, praktyczny.

Kolejna uwaga dotyczyła aktywności klasy. Inspektor domagał się, aby nauczanie było zbiorowe – wszyscy uczniowie winni zajmować się tym samym. B. Baranowski zalecił, aby nauczyciel podczas kreślenia rysunku na tablicy wyjaśnił jego sens, uwrażliwiając na poczucie formy i kształtu. Miał także poprawiać rysunki, dając uczniom ustne wskazówki, nie zaś dokonując własnoręcznych poprawek w zeszytach. W klasach wyższych nauczyciel powinien przysposabiać młodzież do rysowania z pamięci. Baranowski zalecił ćwiczenia praktyczne, polegające na: samodzielnym uzupełnieniu drugiej połowy figury symetrycznej, odtworzeniu szkicu wykonanego i omówionego na tablicy i zasłoniętego (podobnie w pracy domowej).

Następna wskazówka metodyczna wypływała z założenia, że w szkole ludowej należy nauczać rysunku wolnoręcznego. Uczniowie nie powinni korzystać z pomocy cyrklów i linijek. Zalecano rozpoczynanie rysowania w zeszytach tzw. kropkowych, a następnie przejście do zeszytów czystych. Szczególną przy tym uwagę zwracano na estetykę rysunków[324]. Polecano podręcznik Józefa Grandauera *Anleitung zum Gebrauche der Elementar-Zeichenschule* (Wiedeń) i 12 zeszytów *Elementar-Zeichenschule*. W szkole męskiej im. Kohna pod koniec XIX w. na lekcjach rysunku i pisania korzystano z 12 zeszytów ćwiczeniowych J. Grandauera, cyrkla i dwumetrowej linii do rysowania[325].

Wyciąg z konferencji nauczycielskiej w szkole męskiej im. A. Kohna z 3 maja 1897 r. zawiera uwagę kierownika, iż „nauka rysunków weszła już na lepsze tory, jest system i uczniowie są zaprawieni. […] trzeba mniej żądać, ale żeby to było dobre”[326].

Ze sprawozdania J. Milskiego dowiadujemy się, że w szkole im. T. Czackiego do nauki rysunku były przeznaczone osobne zeszyty niż do ćwiczeń kaligraficznych i że w tej szkole także rysowano według wzorów J. Grandauera[327].

[323] CDIAUL 701, 2, sygn. 690, k. 79–89.
[324] Tamże, k. 80–82. Rozwój rysunków popierał inspektor szkolny Kazimierz Bruchnalski.
[325] CDIAUL 701, 2, sygn. 875, k. 8.
[326] CDIAUL 178, 2, sygn. 5706, k. 68.
[327] CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 6–7, 30–31, 48–49, 63, 72–73; sygn. 4050, k. 8–11.

Natomiast żeńskiej im. A. Kohna inspektor Filip Borecki 15 grudnia 1905 r. w sprawozdaniu pokonferencyjnym zalecił Joannie Planer zwracać uwagę na długość linii, w ich kreśleniu stopniować trudność i łagodnie przejść do kreślenia kwadratów, a następnie ornamentów większego formatu[328].

W szkole męskiej im. A. Kohna na początku XX w. rysunek z powodzeniem prowadził Herman Späť. Podczas konferencji nauczycielskiej 14 lutego 1914 r. tak oto oceniono efekty nauczania w klasach II, III, IV: „Każdy uczeń wykonał wielką ilość rysunków, przedstawiających przedmioty, z którymi się w życiu praktycznym spotyka. Praca więc nauczyciela tego przedmiotu była sumienna"[329].

Dużą uwagę do nauczania rysunku przywiązywano w szkole zawodowej im. M. Bernsteina. W klasie przygotowawczej uczono początków rysunku geometrycznego z wolnej ręki wg szkoły A. Andela. W klasie I lekcje rysunku obejmowały ornamenty pojedyncze według metodyki E. Herdtlego i J. Grandauera, w klasie II – ciąg dalszy systemu Herdtlego i ornamenty płaskie z Andela, dla uczniów zaś zdolniejszych – ornamenty ze Stockla[330]. Korzystano ze wzorów: J. Grandauera *Elementar Zeichenschule*, E. Herdtlego *Elementarornamente*, M. Häuselmanna *Agenda für Zeichenlehrer I und II Abteil*, Krusewitza *Ornamentale Skizzenblätter I. Buch*[331].

W Polsce międzywojennej rysunek stał się obowiązkowym przedmiotem ogólnokształcącym. Głównymi twórcami metodyki rysunku byli: S. Matzke, L. Misky (nauczyciel I Szkoły Realnej w Krakowie), N. Bobieńska, H. Policht, G. Leńczyk, S. Słupski, A. Szczepkowski i J. Tor. Przed przedmiotem postawiono cele rozwoju wrażliwości estetycznej[332] i uznano za jeden z najważniejszych w klasach początkowych. Uzasadnienia szukano na gruncie prawa biogenetycznego i antropologii, wyjaśniając, iż rozwój dziecka przypomina ewolucję człowieka i historię odkryć, stanowiących kroki milowe w postępie ludzkości. Przekładając teorię na grunt form plastycznych, rysunki naskalne były pierwszą formą wyrażania się ludzi pierwotnych. Kolejnym etapem ewolucji form wyrażania było pismo obrazkowe, a następnie głoskowe. Dlatego też, począwszy od klasy I, uczono rysunków przed pisaniem i opowiadaniem.

W klasach wyższych lekcje rysunku były prowadzone zbiorowo. Zwracano uwagę na indywidualność ucznia – rysunek traktowano jako emanację osobowości. Pierwszeństwo przyznawano rysunkowi z natury, a następnie z modelu. W jednym i drugim przypadku rysowanie poprzedzało dokładne omówienie proporcji i szczegółów obiektu przez nauczyciela, tak aby uczniowie wytworzyli

[328] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 57–58.
[329] CDIAUL 178, 2, sygn. 5141, k. 16.
[330] *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1887/1888*, Lwów 1888, s. 7–8.
[331] Tamże, s. 13; *Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1889/1890*, Lwów 1890, s. 6–8.
[332] M. Uberman, dz. cyt., s. 373.

sobie w umyśle obraz przedmiotu, po czym przystępowano do rysowania. Pierwszym etapem był szkic. Rysunek był wykonywany odręcznie, bez pomocy linijki. Trudność rysunków stopniowano, dostosowując do możliwości uczniów. Rysunki wykonywano w zeszytach. Używano farb. Stopniowo wprowadzano kompozycję różnych poznanych i rysowanych uprzednio obiektów[333].

Rysunki geometryczne wykonywano z pomocą przyborów szkolnych (cyrkla, trójkąta, linijki), niekiedy jednak pojawiały się rysunki wolnoręczne, niekiedy co ciekawe piętnowane podczas wizytacji szkolnych w okresie międzywojennym[334].

Przed I wojną światową czasopismem przybliżającym metodykę przedmiotu było pismo „Kształt i Barwa", w okresie międzywojennym: „Roboty Ręczne", „Rysunek i Zajęcia Praktyczne", „Roboty Ręczne i Rysunek". Wówczas też rysunek został zaliczony do grupy przedmiotów artystyczno-technicznych (obok gimnastyki, śpiewu i robót ręcznych). Używano następujących podręczników: S. Matzke, *Nauczanie rysunku przestrzennego* oraz *Przyroda modelem rysunkowym* (1922), L. Misky *Rysunek oprawny i figury ludzkiej* (1914) oraz *Dydaktyka nauki rysunku* (1918), N. Bobieńska *Pierwsze lata nauczania rysunku w szkole powszechnej*, G. Leńczyk, H. Policht *Podręcznik do nauczania rysunku w szkołach powszechnych* (Kraków 1923)[335].

Wiele informacji na temat nauczania rysunków w placówkach żydowskich zachowało się ze szkoły im. A. Kohna. W październiku 1923 r. inspektor A. Wańczura był na lekcji w klasie V, prowadzonej przez dyrektora szkoły H. Späta. Zajęcia dotyczyły form liści w przyrodzie i związanej z nimi ornamentyki. Innowacją było wprowadzenie rysunków dwuręcznych:

> To teren bardzo ciekawy, mało gdzie spotykany, na który niestety za mało dziś zwracają uwagi. Te ćwiczenia bimanualne oddają ogromne usługi przy rysunku rozmachowym[336], a p. Spät jako specjalista umiał tę lekcję tak ożywić i uczynić zajmującą, że dzieci z największą uwagą przysłuchiwały się wykładowi[337].

W efekcie inspektor zalecił przeprowadzenie tzw. lekcji wzorowej dla pozostałych członków grona pedagogicznego szkoły w celach instruktażowych. Sam H. Spät był zdania, iż rysunek może przynieść wiele korzyści w nauczaniu innych przedmiotów:

> Aby jak najwięcej uczeń był czynny podczas nauki, niezbędne jest przedstawienie rzeczy rysunkiem. Rysunek jest najprostszym i najmniej uciążliwym środkiem przedstawienia rzeczy, sceny lub czynności. Wtedy uczeń sam z pamięci lub podług wzoru nauczyciela prymitywnie w ogólnych zarysach szkicuje rzecz omawianą. […] Ta praca jest bardzo

[333] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 43.
[334] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 97.
[335] Krytyczną opinię owego podręcznika zob. J. Tor, *Przyczyny dotychczasowego słabego stanu nauki rysunków w szkołach powszechnych*, „Szkoła" 1925, z. 1, s. 63.
[336] Chodzi o omówioną wcześniej metodykę J. Tadda.
[337] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 41.

wdzięczna i dla uczniów nawet przyjemna, jest więc znakomitym środkiem pedagogicznym, bo uczeń nie tylko widzi rzecz, ale musi ją sam rysunkiem wykonać, przeto utrwala sobie to w pamięci gruntowanie[338].

3 grudnia 1928 r. wizytujący lekcję rysunków w klasie V Michał Kulczycki zalecił Dorocie Haber zwracać uwagę „na racjonalne siedzenie przy rysowaniu. Nie pozawalać używać radyrek, liniałów. Rysunki mają być wykonane wolnoręcznie bez pomocy"[339].

Po reformie szkolnej z 1932 r. przedmiotowi „rysunki" stawiano duże wymagania, niekiedy nie do spełnienia w przypadku braku uzdolnień dzieci. Rysunki miały kształcić wyobraźnię, zmysły spostrzegawczy i estetyczny oraz służyć pomocą w nauce innych przedmiotów. Aby osiągnąć cel, nauczyciel skupić się na równomiernym ćwiczeniu wszystkich działów rysunku, przewidzianych do odnośnych klas – ze wzoru, z natury, z pamięci itp.[340] Istotne, iż zwrócono uwagę na ergonomię pracy uczniowskiej, wyposażając klasy w odpowiednie stoły, z regulowanym pochyłym pulpitem[341]. Nadal ważnym czynnikiem warunkującym efektywność nauczana były pomoce dydaktyczne – wzory, modele, cyrkle, linijki, zeszyty i podręczniki[342].

Nauczanie przedmiotu przeszło zatem ewolucję od przedmiotu nieobowiązkowego w epoce przedautonomicznej do obowiązkowego, od celu *stricte* praktycznego, wdrożenia do pracy zawodowej, do celu estetycznego. W metodyce odchodzono od sztywnego naśladownictwa wzorów wypracowanych u progu epoki autonomicznej, stopniowo skłaniając się ku rysunkowi wolnoręcznemu i z natury. Na rozwój metodyki na przełomie XIX i XX w. duży wpływ miał prąd „nowego wychowania", silnie akcentujący konieczność aktywizowania ucznia i pobudzania jego kreatywności. Rysunki stały się elementem „szkoły pracy", obecnym także na lekcjach innych przedmiotów.

6.4. Roboty ręczne

W Galicji roboty ręczne („industrie") do planu nauczania szkół ludowych w epoce przedautonomicznej wprowadził J.I. Felbiger. Zakres treści nauczania przedmiotu i jego cel nie były jednak określone. Uczono go głównie w oddziałach dziewczęcych, miał przygotowywać do prostych czynności w gospodarstwie domowym.

Od początków istnienia szkoły imienia A. Kohna w planach nauczania znajdował się przedmiot „industrie". Nic nie wiadomo o treściach nauczania i meto-

[338] CDIAUL 178, 2, sygn. 5141, k. 16.
[339] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 41.
[340] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 11.
[341] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 134–135.
[342] Tamże, k. 137.

dyce przedmiotu w okresie przedautonomicznym, znane są jedynie nazwiska pierwszych nauczycielek – Franciszki Wolf i Fanny Chamaides, a w latach 70. i 80. XIX w. także Rebeki Phillip.

W początkach autonomii do szkół ludowych zaczęto wprowadzać roboty ręczne w klasach męskich, nieco później w żeńskich[343]. W 1874 r. „przedmiot był obecny w 152 szkołach żeńskich w Galicji w wymiarze jednej godziny tygodniowo w klasach II–IV jako przedmiot nadobowiązkowy[344]. Brakowało odpowiednio przygotowanych nauczycieli. RSK nie było stać na utrzymanie osobnych sił pedagogicznych, w praktyce więc robót ręcznych uczyły nauczycielki klasowe lub żony, córki, siostry nauczycieli za 40–60 koron rocznie na zasadzie remuneracji. Musiały one jedynie zdać egzamin uzdalniający do nauki[345].

Rozwój metodyki robót ręcznych i wzrost ich znaczenia wiązał się z przekształcaniem w latach 80. XIX w. szkół 4-klasowych w 6-klasowe szkoły wydziałowe. RSOM zajęła się przygotowaniem fachowych sił nauczycielskich i ustanowił pierwsze etaty dla nauczycieli robót. Przy wszystkich szkołach żeńskich RSOM utworzyła posady płatnych praktykantów, pomocników nauczycielskich, do nauki przedmiotu. Podniesiono też pobory nauczycieli rysunków i robót ręcznych z 240 do 480 złr. Poziom nauczania przedmiotu znacząco się podniósł[346].

Krokiem milowym w rozwoju robót ręcznych było przeniesienie na grunt galicyjski metodyki pracy ręcznej opracowanej w Skandynawii. 1 września 1887 r. RSK wprowadziła „naukę zręczności" (nazywaną też „slöjd", „zręczność szwedzka") jako przedmiot nadobowiązkowy w szkołach przedmiejskich ludowych im. św. Mikołaja na Pasiekach i św. Zofii we Lwowie. RSOM wyjaśniała:

> nauka ta zręczności polega na tym, że uczeń zaczyna nożykiem wyrabiać przedmioty, z których każdy ma praktyczne zastosowanie, a następnie zapoznaje się z użyciem pojedynczych narzędzi stolarskich, tokarskich i snycerskich, także że gdy 100 przedmiotów przerobi, które stanowią całość nauki zręczności, potrafi władać już wszystkimi narzędziami[347].

Rozwój „nauki zręczności" uwzględniono w planach nauczania dla szkół wydziałowych z 1893 r., z podziałem jednak na specjalizację dla dzieci miejskich i wiejskich (rolnictwo). Program ułożył Kazimierz Bruchnalski[348]. Nacisk położył na praktyczne przygotowanie do szkoły zawodowej albo wyrobienie

[343] M. Baranowski, *Specyalna*..., s. 153; B. Marczewski, *Rozwój metodyki specjalnej*, „Szkoła" 1896, nr 49, s. 496.
[344] CDIAUL 701, 2, sygn. 568, k. 39.
[345] B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi*..., s. 31; J. Buzek, dz. cyt., s. 420.
[346] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego*…, s. 362–363.
[347] DALO 3, 1, sygn. 3530, k. 1.
[348] Zob. K. Bruchnalski, *Nauka zręczności w ogóle, a w szczególności w szkołach wydziałowych męskich*, „Szkoła" 1899, nr 35, s. 331–335; nr 36, s. 342–345. Na łamach „Szkoły" na temat nauczania owego przedmiotu pisali także: Włodzimierz Dubrawski, Stefania Jabłońska, Tomasz Hałas, Gustaw Kubik-Horodyński.

biegłości w rzemiośle. Odchodził więc od idei slöjdu sokalsko-krakowskiego, czyli ogólnego rozwoju umysłu, ciała i charakteru[349].

Nadal dużym problemem było przygotowanie nauczycieli, a także brak warsztatów i materiałów ćwiczeniowych. Aby łagodzić jego skutki, w 1905/1906 r. w Państwowej Szkole Przemysłowej we Lwowie uruchomiono kurs nauki zręczności[350].

W okresie międzywojennym przedmiot wprowadzono do planu nauczania szkół powszechnych od klasy pierwszej[351]. W każdej klasie nauczano go w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Aby przygotować nauczycieli przedmiotowych, we Lwowie zorganizowano specjalne kursy dokształcające[352]. Jesienią 1921 r. uczestniczyły w nim trzy nauczycielki ze szkoły im. Kohna. Na kurs modelowania, wycinania i kartoniarstwa uczęszczały Mina Schaffer, Antonina Gottlieb-Schaffel oraz prowadząca zajęcia w szkole dla dzieci głuchoniemych Rela Bardach. Jego koszty pokryła gmina żydowska[353]. Następnie uczestniczki kursu instruowały pozostałych członków grona pedagogicznego w metodyce przedmiotu[354].

W oddzielnej sali szkolnej znajdował się warsztat prac ręcznych, zaopatrzony w odpowiednie narzędzia do pracy stolarskiej i kartoniarskiej. Korzystali z niego uczniowie od IV klasy począwszy, w grupach po 15 osób pod kierownictwem Łucji Wieser. Nauczycielka ta położyła duże zasługi w rozwijaniu metodyki przedmiotu. Przeszła ona specjalny kurs z zakresu kartoniarstwa, stolarstwa i koszykarstwa w szkole prof. Kopki i Luisy Angerer w Wiedniu w roku 1915. Najpierw uczyła slöjdu w domu sierot w Jaworzu, a następnie otworzyła we Lwowie szkołę nauk zręczności i sztuki stosowanej (jako pierwsza i jedyna we Lwowie). Uczyli się w niej nauczyciele oraz gimnazjaliści[355].

Ł. Wieser prowadziła zajęcia z uczniami, którzy wykazywali pewne zdolności w tym zakresie, natomiast reszta uczniów miała zajęcia z nauczycielami klasowymi w godzinach wieczornych. Z uwagi na ograniczoną liczbę stanowisk w warsztacie uczniowie byli dzieleni na grupy. Przykładowo w klasie VI

---

[349] B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi…*, s. 30.

[350] CDIAUL 178, 1, sygn. 5915, k. 53.

[351] Anonimowy autor na łamach „Szkoły" zwrócił uwagę na mankamenty robót ręcznych. Otóż przedmiot: męczył fizycznie uczniów, wdrażał do niewolniczych wręcz prac według tempa nadawanego przez nauczyciela, wobec braku planu zajęcia służyły zaspokajaniu fantazji nauczyciela, ich efektem ubocznym było szybkie niszczenie ławek, przyborów, książek, podłogi i ubrań, pracom towarzyszył ciągły hałas, obróbka drewna wzbudzała pył w powietrzu. Postulował on zastąpienie owego przedmiotu „nauką zręczności", wykorzystywaną na różnych przedmiotach; zob. Gołęb, *Zasady nowych planów naukowych na tle poczynionych doświadczeń w dotychczasowej ich realizacji*, „Szkoła" 1924, z. 1–3, s. 12–13.

[352] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 18.

[353] CDIAUL 701, 3, sygn. 2821, k. 142.

[354] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 5.

[355] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 56–57.

uczniowie zajmowali się m.in. wyrobem przedmiotów użytkowych z drewna i tekturowych pudełek oraz oprawą książek. M. Kulczycki proponował, aby

> przy drzewnym slöjdzie dawać uczniom również i materiał nieobrobiony, celem wyrobienia w nich zręczności, sprawności i uwagi. Niech uczniowie ćwiczą toporem i piłą, czym wyrabiają mięśnie ramion i klatki piersiowej[356].

W szkole odbywały się wystawy prac powstałych pod kierunkiem Ł. Wieser[357].

Po reformie jędrzejewiczowskiej tygodniowy wymiar przedmiotu zwiększył się z 14 do 22 godzin. Pominięto go w klasie I, w klasie II miał dwie godziny tygodniowo, a w pozostałych klasach, III–VII, po 4 godziny tygodniowo[358]. Treści nauczania pozostawały w korelacji z przyrodą, geografią i geometrią. Uczono także rysunku technicznego[359].

W Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ chłopców uczono obróbki drewna i kartoniarstwa, a dziewczęta – szycia[360]. Nieco światła na naukę przedmiotu w szkołach średnich rzuca dokument dotyczący Gimnazjum A. Karp-Fuchsowej z 1935 r.:

> Praca ręczna, prowadzona wedle programu, uzyskała, jak zwykle u dziewcząt, lepsze rezultaty w robotach kobiecych, jak szycie, wyszywanie, roboty dekoracyjne, naprawa bielizny. W robotach warsztatowych ukończyły wspólnie karmiki dla ptaków, kasetki, półeczki na kwiaty. Z ślusarskich prac udane były wieszadełka, podstawki do naczyń, łańcuszki itp. Raziła pewna nieudolność jednostek w podejściu do pracy i zadanych tematów; tem większą satysfakcję u uczennic zauważyć można było przy uzyskaniu chociażby marnych, ale jednak samodzielnych prac. Prócz nauki zręczności praca warsztatowa daje słabym jednostkom o poszczuciu małowartościowości i niezaradności życiowej pewien hart i nadzieję, że przy dobrej woli i ćwiczeniu można sprawność nabyć. W przyszłości trzeba będzie szczególną uwagę zwracać na pedantyczne wykończenie, a nie przyjmować prac byle jak wykonanych; nie idzie o szybkość i ilość wykonanych prac, lecz o jakość[361].

W okresie międzywojennym nastąpił rozwój metodyki i wzrost znaczenia robót ręcznych w hierarchii przedmiotów szkolnych. Przyczyniły się do tego głównie idee „szkoły pracy". Szkoła im. A. Kohna była jedną z placówek, które wdrożyły ją w nauce różnych przedmiotów (zob. podrozdział 1. w niniejszym rozdziale). Roboty ręczne wyposażały uczniów w umiejętności umożliwiające realizację zasady aktywizacji na innych przedmiotach. Wykonanie rysunku bądź modelu nie tylko wyrabiało sprawność fizyczną, ale uczyło samodzielnie myśleć, stawiać pytania, opowiadać, wyjaśniać, a nauczyciel miał tą pracą jedynie kierować. Nawiązując do hasła protoplasty szkoły ludowej, Pestalozziego, robo-

[356] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42.
[357] CDIAUL 701, 3, sygn. 2288, k. 6–7.
[358] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 12–13.
[359] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 11.
[360] *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–1936*, [Lwów 1936], s. 5.
[361] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 94.

ty ręczne, ale także rysunki, kształciły i umysł, i serce, i rękę, wspierały bowiem nauczanie innych przedmiotów oraz wychowanie moralne i przygotowanie zawodowe.

6.5. Śpiew

Jednym z twórców metodyki śpiewu w galicyjskiej szkole ludowej był Mieczysław Baranowski. We wskazówkach metodycznych dla nauczycieli szkół ludowych za cel nauki tego przedmiotu uznał on

> rozbudzenie i kształcenie zamiłowania do śpiewu, uszlachetnienie umysłu a w szczególności kształcenie uczuć religijnych i patryotycznych, uzdolnienie dzieci do śpiewania w chórze i pojedynczo doborowych pieśni religijnych (kościelnych względnie cerkiewnych) i ludowych[362].

Ogólne zasady metodyczne Baranowski oparł na założeniu, że czysty śpiew jest możliwy dzięki dobrej wymowie w języku ojczystym. Przed śpiewaniem zalecał nauczyć się tekstu piosenki na pamięć i zrozumieć go. Najbardziej wskazane było, według niego, śpiewanie na stojąco, w naturalnym, swobodnym układzie ciała, dbanie o emisję głosu i intonację, oraz utrzymanie porządku i ładu podczas śpiewu w klasie[363].

Wraz ze wskazówkami metodycznymi na rynku wydawniczym pojawiły się pierwsze podręczniki. 18 maja 1881 r. RSK zatwierdziła *Śpiewnik polski dla ochronek, szkół ludowych i wydziałowych* dla klas II i III, autorstwa Jana Czubskiego, nauczyciela w seminarium nauczycielskim we Lwowie[364]. W szkołach galicyjskich korzystano także z takich pozycji, jak: J. Czubskiego *Śpiewnik do szkół ludowych* (Lwów b.r.w.), Zygmunta Noskowskiego *Śpiewnik dla dzieci* (Warszawa 1892), Mariana Rudnickiego *Śpiewnik dla szkół ludowych* (Kraków 1891), Teodora Szypuły *Śpiewnik dla szkół ludowych i wydziałowych* (Tarnów brw.) i innych.

W latach międzywojennych wiedzę na ten temat znacząco wzbogaciła Zofia Lissa (1908 Lwów – 1980 Warszawa). Była ona autorką nie tylko opracowań z zakresu metodyki muzyki, lecz także interesującej koncepcji rozwoju przeżyć estetycznych dziecka, sformułowanej na podstawie własnych badań empirycznych. Wyróżniła w niej trzy etapy, zależne od poziomu rozwoju psychicznego: reakcję fizyczną, uczuciową i intelektualną. Istotę przeżyć muzycznych dziecka, według Lissy, stanowiły procesy sensoryczno-motoryczne[365].

---

[362] M. Baranowski, *Specyalna…*, s. 108.
[363] Tamże, s. 109–111.
[364] CDIAUL 178, 2, sygn. 2026, k. 121.
[365] Zob. np. Z. Lissa, *Zarys nauki o muzyce*, Lwów 1934; tejże, *Muzyka i film: studium z pogranicza ontologii, estetyki i psychologii muzyki filmowej*, Lwów 1937, tejże, *Z psychologii muzycznej dziecka*, „Kwartalnik Muzyczny", Warszawa 1931; tejże, *U podstaw kultury muzycznej*,

Lekcje śpiewu były obecne również w szkołach żydowskich. Przedmiot ten co prawda nie figurował w planie nauczania szkół hombergowskich, jednak w korespondencji Herza Homberga zawarto zapis o chórze uczniowskim prowadzonym w gminie wyznaniowej[366]. Najwięcej informacji na temat nauczania przedmiotu pochodzi ze szkół im. A. Kohna. Wiadomo, iż pierwszym nauczycielem przedmiotu „śpiew" w 1848 r. był Ozjasz Abras. Nie wiadomo jednak, w jaki sposób przebiegała nauka.

Nieco światła na lekcje śpiewu w dobie autonomii galicyjskiej rzucają sprawozdania powizytacyjne inspektorów RSK, hospitujących zajęcia w szkołach żydowskich. Z lekcji śpiewu w szkole męskiej im. A. Kohna w 1895 r. inspektor M. Baranowski wyniósł mieszane wrażenia. Śpiew w klasie I był według niego krzykliwy, w wyższych zaś klasach prezentował się lepiej[367]. Z kolei lekcja śpiewu Władysława Sokołowskiego w klasie III w szkole męskiej im. T. Czackiego w 1905 r. przez jej kierownika J. Milskiego została oceniona wysoko: „Nauczyciel uczy przy akompaniamencie skrzypiec z wynikiem dobrym, czuwa nad czystą intonacją. Uczniowie śpiewali melodyjnie, a w czasie śpiewu panował w klasie porządek i karność należyta"[368]. Podczas konferencji nauczycielskiej z 17 listopada 1917 r. J. Milski zalecał na lekcjach innych przedmiotów śpiewowi „poświęcać więcej czasu i nie traktować go po macoszemu. Przed i po nauce należy […] śpiewać psalmy"[369].

Lepsze warunki dla rozwoju śpiewu nastały w okresie międzywojennym. Wynikały one poniekąd z pogłębienia teorii kształcenia estetycznego, kształcenia przez sztukę, podnoszonego przez przedstawicieli „nowego wychowania". Pierwszy w Drugiej Rzeczypospolitej ministerialny program nauki śpiewu dla

„Przegląd Społeczny" 1937, nr 9, s. 200–209; 10–11, s. 254–265, tejże, *O badaniu muzykalności i psychotechnice muzycznej*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 1–2; tejże, *O społecznym znaczeniu muzyki w historii ludzkośc*i, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 4, s. 128–135; tejże, *Stosunek dziecka do muzyki* „Przegląd Społeczny" 1930, nr 10, s. 347–351; tejże, *Społeczna rola radia w kulturze muzycznej*, „Przegląd Społeczny" 1934, nr 6, s. 130–139; tejże, *Wpływ muzyki na młodzież w okresie dojrzewania*, „Przegląd Społeczny" 1934, nr 10–11, s. 261–268; tejże, *O istocie i typach muzykalności*, „Przegląd Społeczny" 1935, nr 7–8, s. 163–170; cd. nr 9–10, s. 203–209. Krótki biogram Z. Lissy znalazł się w opracowaniu: M. Piekarski, *Z dziejów muzykologii na Uniwersytecie Lwowskim* (*1912–1939*), „Rocznik Lwowski" 2010–2011, s. 94–95. Z. Lissa uzyskała doktorat w 1929 i była jedną ze współpracownic profesora A. Chybińskiego, który na Uniwersytecie Lwowskim powołał pierwszą w Polsce katedrę historii muzyki. Zob. J. Suchmiel, dz. cyt., s. 124, 224. Zob. także prace innych autorów: I. Hüssowa, *Rola muzyki w dzisiejszym wychowaniu*, „Przegląd Społeczny" 1934, nr 9, s. 199–204; B. Rotenstreichówna, *Pojęcie muzykalności i metody badania muzycznego uzdolnienia*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 3, s. 49–52; M. Zalewska-Pawlak, *Wpływ koncepcji estetycznych na rozwój teorii wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 341.

[366] CDIAUL 146, 66, sygn. 1898, k. 1

[367] CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 110.

[368] CDIAUL 178, 2, sygn. 4050, k. 16.

[369] CDIAUL 178, 2, sygn. 5325, k. 3.

szkół powszechnych ukazał się w 1920 r. Główny nacisk położono w nim na naukę pieśni pielęgnujących tradycję narodową, doskonalących znajomość polszczyzny oraz spajających tożsamość narodową. Śpiew został zaliczony do III grupy przedmiotów, techniczno-artystycznej. Program przewidywał w klasie I dwa razy po pół godziny tygodniowo, w klasach II–VI dwie, a w VII jedną godzinę tygodniowo. Wprowadzono działy ćwiczeń, teorii i solfeżu[370].

Nauczanie przedmiotu przez wiele lat było na niskim poziomie z powodu słabego przygotowania nauczycieli. Już w roku 1921/1922 dyrektor szkoły im. A. Kohna, H. Spät, stwierdził: „Wymaganym by było, aby nauczycielki naszej szkoły mogły też korzystać z urządzić się mających kursów względnie wykładów z tej dziedziny"[371] – organizowanych przez RSOM we Lwowie. Wizytujący zaś szkołę w marcu 1922 r. inspektor A. Wańczura ocenę lekcji w klasie I rozpoczął stwierdzeniem: „Śpiew lichy; przeprowadzony nie według obowiązujących programów, które ułatwiają wielce nauczanie sposobem metodycznym"[372].

24 stycznia 1928 r. A. Wańczura był na lekcji w klasie IV, prowadzonej przez Dorotę Haber. Nauczycielka przećwiczyła gamę, a następnie śpiewano pieśń *Siedzi sobie zając*, która jednak „[…] nie miała właściwego tempa ani taktu. Ton poddany był za niski, nie odpowiadał skali głosowej uczniów"[373]. Inspektor skonstatował również brak znajomości hymnu państwowego wśród uczniów – ani melodii, ani słów[374].

Stan nauczania śpiewu inspektor uznał za zaniedbany. Aby podnieść go na wyższy poziom, polecił gronu pedagogicznemu udział w kursach organizowanych przez KOSL we Lwowie, lekcje pokazowe na konferencjach nauczycielskich oraz sprowadzenie odpowiednich podręczników[375]. Najwyraźniej zatem przygotowanie merytoryczne nauczycieli nadal nie było odpowiednie. Brakowało pomocy dydaktycznych, na początku 1928 r. w szkole była jedna tablica nutowa[376].

Reforma jędrzejewiczowska przyczyniła się do podniesienia poziomu nauczania przedmiotu; wcześniej wraz z gimnastyką był traktowany po macoszemu. Zajęcia ze śpiewu uznano za element wychowania społeczno-obywatelskiego. Nauczyciele mieli dobierać repertuar budzący optymizm i wiarę we własne siły, śpiew zbiorowy uznano za środek konsolidujący i dyscyplinujący młodzież. „W śpiewie dzieci występują jako zbiorowość, gdzie jednostki muszą harmonijnie współpracować. Dlatego fałszowanie głosu przez jednego ucznia wywołuje gniew i oburzenie całego zespołu"[377] – stwierdził nauczyciel

[370] S. Walasek, *Kształcenie muzyczne w szkołach II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu*…, s. 113–114.
[371] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 5.
[372] Tamże, k. 21.
[373] CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 18.
[374] Tamże; CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 65.
[375] CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 21.
[376] Tamże.
[377] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 6.

M. Schapira. Śpiew zalecano także nauczycielom innych przedmiotów. W lutym 1936 r. inspektor Jan Ohly stwierdził:

> Nauka śpiewu ma na celu rozśpiewanie dzieci. Śpiew powinien się stać ich potrzebą żywą i codzienną, ma budzić zamiłowanie do muzyki, wysubtelniać uczucia […] i wyrabiać pogodę ducha. Pieśnią zamieńmy szkołę na szkołę radości. Szkoła bez pieśni robi smutne wrażenie[378].

Postęp w nauczaniu śpiewu po reformie dostrzegł wizytujący 19 maja 1934 r. szkołę żeńską im. T. Czackiego Zygmunt Jaworczykowski. Podczas konferencji nauczycielskiej referat na temat rozwoju muzykalności wśród uczniów wygłosiła nauczycielka Emilia Tarnorucka. Śpiew miał być obecny nie tylko na tak nazwanym przedmiocie nauczania, ale i podczas ćwiczeń fizycznych, na wycieczkach, przed i po nauce. Niekonieczne było śpiewanie z nut. Kulturę muzyczną miały rozwijać także chóry szkolne i orkiestra (prowadziły je nauczycielki: Płońska, Zielińska i Nelken[379]). Mankamentem był brak podręczników i instrumentów muzycznych[380].

Śpiew był obecny także w planach nauczania szkół zawodowych. W Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich program śpiewu obejmował m.in. w klasie I – podstawowe wiadomości o muzyce, wartości nut i pauz do ósemek włącznie, kropkę, wyklaskiwanie rytmu, oddech, pisanie jut, interwały do kwinty, trójgłos, podawanie rytmu, piosenki ze słuchu, ćwiczenia oktawowe, rysowanie klawiatury w obrębie oktawy, tryby majorowy i minorowy, kanony, pieśni okolicznościowe (listopadowe, majowe), w klasie II – rysowanie klawiatury dwuoktawowej, synkopę, znaki dynamiczne, wprawianie się w słuchaniu, w klasie III – powtórzenie z II i pieśni religijne, narodowe i okolicznościowe, frazowanie[381].

W okresie międzywojennym śpiew stał się pełnoprawnym przedmiotem, o zaawansowanym statusie metodycznym. Do jego awansu przyczynił się rozwój kształcenia estetycznego pod wpływem idei „nowego wychowania".

6.6. Gimnastyka (ćwiczenia cielesne)

Do roku 1868 w szkołach ludowych Galicji gimnastyka była przedmiotem nieznanym. Wiadomo, iż w latach 40. XIX w. we Lwowie działał zakład prywatny, organizujący ćwiczenia gimnastyczne dla młodzieży akademickiej[382]. Zajęcia z „ćwiczeń cielesnych" RSK uczyniła przedmiotem obowiązkowym rozporządzeniem z 22 lutego 1868 r. (tylko dla chłopców). Początkowo zakładano

[378] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 11.
[379] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 124.
[380] Tamże, k. 136–137.
[381] CDIAUL 179, 4, sygn. 1708, k. 31.
[382] J. Gaj, K. Hądzelek, *Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku. Koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności*, Poznań 1991, s. 33; E. Dolata, dz. cyt., s. 43–52.

wprowadzenie gimnastyki w seminariach nauczycielskich i szkołach głównych, a potem w miarę możliwości, z wykorzystaniem istniejących już towarzystw gimnastycznych i lokali, we wszystkich szkołach ludowych[383].

Organizacji zajęć gimnastycznych w gimnazjach nie sprzyjał też system nauki dwurazowej, wprowadzony w 1849 r. Opierał się on na podziale na przedmioty obowiązkowe i nieobowiązkowe – gimnastyka znalazła się w drugiej grupie, obok kaligrafii, śpiewu i rysunków, a w szkołach średnich także języka angielskiego, francuskiego i religii mojżeszowej. Konieczność dojścia do domu i powrotu do szkoły po południu, a także fakt spożycia obiadu – zniechęcały do aktywności fizycznej. W planach nauczania szkół ludowych z 1883 r. gimnastyka była przedmiotem obowiązkowym dla chłopców, natomiast nadobowiązkowym w szkołach żeńskich[384].

Aby przygotować nauczycieli do prowadzenia ćwiczeń fizycznych, w otwartych w 1871 r. seminariach nauczycielskich gimnastykę uczyniono przedmiotem obowiązkowym. Niestety, brakowało wykwalifikowanych instruktorów przedmiotu – nauczali go byli podoficerowie i komendanci straży pożarnej. Natężenie zajęć nie uwzględniało sił dorastającej młodzieży. Pierwsi absolwenci seminariów nie mogli zatem efektywnie prowadzić zajęć „ćwiczenia cielesne", wynosili jednak pewną rutynę gimnastyczną[385].

Szkoła galicyjska korzystała z dwóch metodyk. Najpierw stosowano system gimnastyki pruskiej Fryderyka Ludwika Jahna. Był on jednak krytykowany przez lekarzy i fizjologów. Podkreślano brak uzasadnienia ćwiczeń siłowych z przeróżnymi przyrządami dla dzieci i młodzieży. Ćwiczenia te często miały uczyć odwagi – były niebezpieczne. Przyrost masy mięśniowej, szczególnie w górnych partiach ciała, nie służył ogólnemu rozwojowi dziecka w wieku szkolnym i nie szedł w parze z prawidłowym funkcjonowaniem narządów wewnętrznych (serca, płuc, żołądka itd.). Przesadna była także konieczność zapamiętania przez ucznia i nauczyciela w sumie 1650 wyrazów używanych w komendach.

System pruski zastąpiono systemem szwedzkim Henryka Linga. Gimnastyka szwedzka opierała się głównie na ćwiczeniach bez przyrządów, wzmacniających ciało, rozwój ogólny i działających leczniczo. Stosowano nieliczne i proste przyrządy, rozwój mięśni nie był najważniejszy. Istotne, iż gimnastykę szwedzką mogły z powodzeniem uprawiać kobiety i dzieci (system Jahna nie brał pod uwagę ich możliwości fizycznych)[386].

---

[383] *Wyciąg z protokołów Rady Szkolnej Krajowej*, „Szkoła" 1868, t. I, s. 213.

[384] B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi…*, s. 21. Gimnastyka w programach nauczania szkół ludowych pojawiła się w 1869 r. W roku 1873 gimnastyka obowiązywała już w gimnazjach, a w 1879 w szkołach realnych. E. Dolata, dz. cyt., s. 57. O organizacji boisk i sal gimnastycznych zob.: J. Buzek, dz. cyt., s. 277–279.

[385] B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi…*, s. 22.

[386] Prawdzic, *Gimnastyka w świetle higieny i pedagogiki*, „Szkoła" 1896, nr 42, s. 417–418; nr 43, s. 429–430.

Rozwój teorii i praktyki wychowania fizycznego wspierało Towarzystwo Gimnastyczne Sokół. Od roku 1883 organizowało ono kursy pedagogiczne, przygotowujące animatorów kultury fizycznej w społeczeństwie. W sali Sokoła we Lwowie organizowano pokazy wzorowej lekcji ćwiczeń gimnastycznych według systemu Linga. Program ćwiczeń był dopasowany do wieku uczniów. Osobne pokazy dotyczyły zajęć w szkole ludowej, w klasach wydziałowych oraz w seminarium nauczycielskim[387].

Odchodzono od ćwiczeń dyscyplinujących i atletycznych na rzecz ogólnorozwojowych na świeżym powietrzu. W *Instrukcji* dołączonej do planów nauczania z roku 1893 zachęcano nauczycieli do urządzania gier i zabaw ruchowych poza szkołą. Opracował ją Henryk Jordan, założyciel parków aktywności fizycznej. W instrukcji zalecał także wycieczki szkolne jako środek higieniczny i dydaktyczny oraz korpusy wakacyjne[388].

Rozwój kultury fizycznej wspierały podręczniki opracowywane przez pedagogów galicyjskich. Edward Madejski był autorem pozycji *Nauka gimnastyki w szkole ludowej*, Edmund Cenar opracował takie podręczniki, jak: *O urządzaniu sal i boisk gimnastycznych*, *Ćwiczenia laskami*, *Gry gimnastyczne*. Korzystano również z niemieckojęzycznych opracowań Spiessa, Buleya i Klosa. Metodyka gimnastyki interesowała także M. Baranowskiego[389].

Podobnie jak większość szkół ludowych z pierwszych dekad autonomii galicyjskiej szkoły żydowskie nie miały własnej sali gimnastycznej. Co prawda gimnastyka szwedzka, którą wówczas stosowano, nie wymagała wiele miejsca, a jedynie zamontowania przy ścianie drabinek gimnastycznych, jednak na ogół brakowało odpowiedniego pomieszczenia. Uczniowie zatem ćwiczyli w klasie między ławkami lub w miejscu utworzonym po ich przesunięciu. Ćwiczenia odbywały się także w korytarzach lub na szkolnych podwórkach (jeśli sprzyjała pogoda)[390].

---

[387] Już od roku 1868 pomocą w organizowaniu lekcji gimnastyki służyło lwowskie Towarzystwo Gimnastyczne Sokół. Magistrat podpisywał z nim umowy na przeprowadzenie lekcji we własnych obiektach. DALO 3, 1, sygn. 2512, k. 5, 7; sygn. 5974, k. 1–2.

[388] B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi…*, s. 24.

[389] Zob.: M. Baranowski, *Nauka gimnastyki w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1892, nr 41, s. 507–508; M. Baranowski, *Specyalna metodyka klasy elementarnej…*, s. 121; J. Gołębiowski, *Nauka gimnastyki w szkołach żeńskich*, „Szkoła" 1897, nr 35, s. 402 i n. Na dorobku pedagogów galicyjskich w zakresie wychowania fizycznego bazowali organizatorzy zajęć z tego przedmiotu w szkole międzywojennej. Jak stwierdzi Ryszard Wroczyński: „Kadrę nauczycielską stanowili prawie wyłącznie absolwenci kursów «Sokoła»". R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 1985, s. 337.

[390] E. Dolata, dz. cyt., s. 46, zob. także M. Weinert, dz. cyt., s. 78. *Warunki higieniczne w szkołach*, „Muzeum" 1897, s. 24. Jeśli szkoła miała własną salę, jej stan często nie odpowiadał normom sanitarno-higienicznym. Przykładowo w jednej ze szkół w Krakowie salę gimnastyczną pokryto „[…] dachem dziurawym, wskutek czego dziatki nie mogą odbywać tamże regularnych ćwiczeń gimnastycznych, gdyż wskutek deszczu tworzy się wewnątrz błoto. Zaglądnijmy do wnętrza, a znajdziemy tam pyłu ziemnego prawie po kostki, a podczas ćwiczeń tumany kurzu

W szkole męskiej im. T. Czackiego w październiku 1902 r. inspektor Jan Milski przyglądał się lekcji gimnastyki w klasie IV a Hirscha Glassgalla, która odbyła się na korytarzu i obejmowała ćwiczenia wolne. Ustawienie i postawy uczniów były prawidłowe, a polecenia wydawane przez nauczyciela – jasne i krótkie[391].

Nauka gimnastyki w męskiej Szkole Ludowej Męskiej im. A. Kohna w świetle sprawozdania z konferencji nauczycielskiej z 3 maja 1897 r. była

> prowadzona fatalnie. Dyrektor przyznaje wprawdzie, że brak sali i przyrządów utrudnia prawidłowe prowadzenie tego przedmiotu, nauczyciel jednak powinien zawsze mieć główny cel gimnastyki na oku, tj. zaprawienie uczniów do karności przez podporządkowanie się pod wolę jednostki i wyrabianie charakteru[392].

Tymczasem uczniowie nie potrafili równo stać i maszerować.

Brak sali gimnastycznej był jednym z głównych bolączek żydowskiej szkoły wyznaniowej w latach międzywojennych. Corocznie podnosili go w sprawozdaniach wizytacyjnych inspektorzy szkolni. Kierownik szkoły w styczniu 1928 r., stwierdził:

> bez sali gimnastycznej, a więc bez umożliwienia należytego realizowania zadania w zakresie wychowania fizycznego, nie wyobraża sobie p. Inspektor [A. Wańczura], by w obecnych warunkach możliwy był dalszy, racjonalny rozwój tej ważnej placówki kulturalnej – jaką jest szkoła im. A. Kohna[393].

Mimo kolejnych lat starań nie znaleziono funduszy potrzebnych na budowę. W efekcie gimnastyka odbywała się w klasach, po uprzednim zsunięciu ławek pod ściany[394].

Dopiero w roku 1928 podjęto decyzję o budowie sali. Pokrycie kosztów zapewnił ze środków prywatnych wiceprezydent Lwowa Wiktor Chajes. W 1929 r. projekt sali gimnastycznej wykonał inż. Ferdynand Kasler, a do użytku oddano ją dopiero w roku szkolnym 1935/1936[395]. Okazało się jednak, że jest za mała (66 m^2) i zawilgocona. Mogło w niej ćwiczyć jednocześnie około 30 uczniów. Ponieważ klasy były liczne, dzielono je najczęściej na dwie grupy. Nie wszyscy zatem uczniowie brali jednocześnie udział w zajęciach. Ponadto często nie mieli oni strojów gimnastycznych[396].

Kłopotów z salą gimnastyczną nie było w szkole im. T. Czackiego. Znajdowała się ona w nowoczesnym budynku, oddanym do użytku w ostatniej deka-

---

wznoszą się w całym budynku, a młodzież ćwicząc się, wciąga to błoto w płuca zamiast świeżego powietrza. Lepiej zamknąć taką budę, aniżeli pozwolić zatruwać organizm rozwijający się". Cyt. za: E. Dolata, dz. cyt., s. 46.

391 CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 60.

392 CDIAUL 178, 2, sygn. 5706, k. 68.

393 CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 20.

394 CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 40; zob. także: 701, 3, sygn. 1087, k. 24.

395 CDIAUL 701,3, sygn. 1087, k. 17; 701, 3, sygn. 1085, k. 13.

396 CDIAUL 701, 3, sygn. 2289, k. 2.

dzie XIX w., zgodnie z najnowszymi wymogami prawa budowlanego. Zajęcia gimnastyczne częściej prowadzono wśród chłopców niż dziewcząt[397]. Ćwiczenia zostały oparte na systemie szwedzkim Linga. Obejmowały 9 grup mięśni: nóg, kręgosłupa, ramion i łopatek, równowagi, pleców i karku, mięśni brzusznych, bieg i skok, naprzemianstronne, oddechowe. W środku ćwiczeń zalecano zabawę[398]. Przeprowadzający wizytację w szkole żeńskiej im. T. Czackiego po reformie jędrzejewiczowskiej Zygmunt Jaworczykowski uznał, że wychowanie fizyczne jest realizowane prawidłowo, choć boisko szkolne było wyboiste, kamieniste, bez ogrodzenia, a w sali gimnastycznej brakowało przyrządów do ćwiczeń i gier[399]. Niestety, w innych szkołach publicznych ze znaczącym odsetkiem uczniów żydowskich, sal gimnastycznych nie było[400]. W związku z tym lekcje gimnastyki natrafiały na trudności nie do przezwyciężenia i odbywały się w podobny sposób, jak w omówionej uprzednio szkole wyznaniowej im. A. Kohna.

Także w szkołach utrzymywanych przez ŻTSLiŚ przez długie lata nie było sali gimnastycznej. Korzystano z obiektu sportowego należącego do Żydowskiego Towarzystwo Gimnastycznego DROR (założone na wzór Sokoła na przełomie XIX i XX w. we Lwowie przez inż. Izydora Zinna) przy ul. Szpitalnej[401]. Ponadto latem wynajmowano otwarty basen, a zimą urządzano ślizgawkę[402]. W 1932 r. powołano koło sportowe w gimnazjum żeńskim. Zakupiono stół pingpongowy, a w okresie zimowym – na raty 30 par łyżew (z ślizgawki korzystało 100 dziewcząt). Raz w tygodniu odbywał się trening szkolnej drużyny siatkarskiej[403]. Własną salę gimnastyczną, głównie dzięki składkom członków towarzystwa oraz wsparciu rodziców, wybudowano w połowie lat 30. Korzystali z niej uczniowie nie tylko szkoły powszechnej, ale i gimnazjów męskiego i żeńskiego ŻTSLiŚ[404].

Gimnastyka zyskała zatem należne jej miejsce w programie nauczania szkoły międzywojennej wszystkich szczebli. Mimo kłopotów z salami gimnastycznymi rozwinęła się metodyka przedmiotu. Znaczenie ogólnej sprawności fizycznej docenili także Żydzi. Z uwagi na trudne warunki życiowe gimnastyka służy-

[397] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 76–77.
[398] Tamże, k. 145.
[399] Tamże, k. 135–136. 137.
[400] Na przykład w Szkole Powszechnej im. Sobieskiego we Lwowie oraz w Szkole Powszechnej im. Piramowicza we Lwowie: CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 16; 179, 2, sygn. 1877, k. 2.
[401] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 46.
[402] B. Oracz, *Gimnazija na Zygmuntowskoj…*, s. 183. Mieczysław Opałek w swych wspomnieniach opisuje ślizgawkę przy ul. Wóleckiej na stawie Maryona, osobną na stawie Sobka i stawie Panieńskim przy ul. Pełczyńskiej (wszystkie płatne). Zob. M. Opałek, *O Lwowie i mojej młodości. Kartki z pamiętnika 1881–1901*, posłowiem opatrzył J. Trzynadlowski, Wrocław etc. 1978, s. 49. O ślizgawkach miejskich i szkolnych zob.: DALO 3, 1, sygn. 4232, k. 40–42; *Ślizgawka*, „Rodzina i Szkoła" 1899, nr 3, s. 58–61; CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 4.
[403] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 15.
[404] *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–1936*, [Lwów 1936], s. 5–6.

ła ratowaniu zdrowia uczniów wywodzących się w dużej mierze z nizin społecznych. Miejsce wychowania fizycznego w procesie opiekuńczo-wychowawczym na łamach „Przeglądu Społecznego" Mira Jakubowiczowa określiła następująco: „wychowanie fizyczne jest składową wychowania ogólnego i ma na celu usprawnienie osobnika i walkę o zdrowie"[405]. Ogólna zaś sprawność fizyczna miała stanowić podstawę funkcjonowania aktywnego członka społeczeństwa. Wychowanie fizyczne „nie jest celem samym w sobie, jego zasięg wpływów i działania nie ogranicza się do walki o zdrowie, sprawność osobnika. Ono sięga dalej. Jego celem jest czynna postawa osobnika, a to jest kwintesencją dążeń ludzkich"[406].

Wychowanie fizyczne, zdaniem żydowskich społeczników, powinno być realizowane również poza szkołą. „Musimy z niego uczynić jeden z najważniejszych czynników w naszej działalności wychowawczej" – pisała M. Jakubowiczowa[407]. Zamiłowanie do kultury fizycznej starano się zaszczepić w całym społeczeństwie.

---

[405] M. Jakubowiczowa, *Czy wychowanie fizyczne jest celem samym w sobie*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 4–5, s. 102.
[406] Tamże, s. 103.
[407] Tamże, s. 105.

——— Rozdział VII ———

Oddziaływanie wychowawczo-opiekuńcze szkoły na dziecko żydowskie

1. Środowisko rodzinne – współpraca szkoły z rodziną

Realizacja funkcji wychowawczej oraz opiekuńczej szkoły wymagała uwzględnienia odmienności kulturowej dziecka żydowskiego. Władze oświatowe, a także nauczyciele mieli świadomość, iż szkoła świecka nie jest jedynym środowiskiem kształtującym osobowość młodego człowieka i rywalizuje ona lub zajmuje miejsce wychowania tradycyjnego. Ten model wychowania, korzeniami sięgający starożytnego Izraela, był podporządkowany religii. Żydzi byli przekonani, że *Pięcioksiąg* zawiera uniwersalne normy etyczne, porządkujące zarówno relacje człowieka z Bogiem, jak i międzyludzkie. Pozostałe księgi biblijne, a także narosłe przez wieki komentarze wchodzące w skład *Talmudu*, traktowano jako szczegółową wykładnię prawa Mojżeszowego. Ujęto ją w 613 przykazaniach, przestrzeganych przez wyznawców judaizmu[1].

Trwałą cechą kultury żydowskiej było akcentowanie konieczności zdobycia i przekazania potomkom wiedzy religijnej. W społeczności tej najwyżej ceniono nie bogatych czy sprawujących władzę, lecz znających *Pismo*, dlatego też Żydów zwykło się określać „narodem *Księgi*". Aleksander Hertz napisał, iż „ideałem bogobojnego Żyda było wychować swego syna na uczonego rabina"[2].

Charakter młodego człowieka kształtował przede wszystkim dom rodzinny. Zgodnie z nakazem *Tory*: „Wdrażaj chłopca w prawidła jego drogi, a nie zejdzie z niej w starości", ojcowie i matki przekazywali dzieciom zasady wiary, tradycję i historię. Uważano, że jeśli rodzice przestrzegają w życiu codziennym zasad etycznych *Tory*, wychowanie musi przynieść pomyślne rezultaty[3].

Edukacja rozpoczynała się, gdy tylko dziecko zaczynało mówić. Uczono je podstawowej modlitwy *Szema Jisrael* (*Słuchaj Izraelu*), uzmysławiającej niezwykłość przymierza zawartego przez Boga z narodem izraelskim. Dziecko przyzwyczajano do obowiązków religijnych, bezpośrednio angażując je w ceremonie świąteczne. W wielu z nich przypadała mu rola szczególna, jak na przy-

---

1 *Judaizm a wychowanie dzieci*, www.the614thcs.com, s. 1–2 [dostęp: 12.10.2006].

2 A. Hertz, *Żydzi w kulturze polskiej*, przedm. J. Górski, Warszawa 1988, s. 170.

3 R. Renz, *Wychowanie w rodzinie żydowskiej*…, s. 245; por. tejże, *Kobieta i dziecko*…, s. 252–257.

kład w czasie cotygodniowego szabatu. Wspólnie z matką oraz ojcem dzieci składały sobie radosne pozdrowienia „Szabat Szalom", brały udział w omawianiu czytanego w minionym tygodniu fragmentu *Tory*, śpiewały pieśni oraz zadawały pytania o postacie biblijne i wydarzenia ze starożytnego Izraela. Szabat kończył się obrzędem *hawdala*, który symbolicznie oddzielał dzień świąteczny, sobotę, od dni powszednich. Zapalano wówczas specjalną świecę, a zaszczyt jej trzymania przypadał w udziale najmłodszemu członkowi rodziny. Według znawcy folkloru żydowskiego Stanisława Vincenza, dzień szabatu był ważnym doświadczeniem duchowym, kształtował żydowską tożsamość dziecka, niosąc w sobie wzniosłość, rodzinną przytulność i kameralność[4]. Szabat łączył silnymi więzami wszystkich członków rodziny. Nadawał życiu pewien rytm, zapewniał poczucie bezpieczeństwa, niezmienności, przypominał o wartościach uniwersalnych i ich miejscu w ludzkiej egzystencji.

Najmłodsi odgrywali bardzo ważną rolę w święcie Pesach, upamiętniającym wyjście Izraelitów z Egiptu:

> w tradycyjny wieczór sederowy, w pierwszy dzień świąt cała rodzina, odświętnie ubrana, zasiadała do stołu, ojciec odczytuje Hagadę (historię wyjścia Żydów z Egiptu), dzieci zadają mu szereg pytań, ten opowiada im całą przeszłość narodu żydowskiego[5].

Na początku wieczerzy odkładano na bok kawałek macy, tzw. afikoman, który należało zjeść przed północą. W niektórych gminach panował zwyczaj, że dzieci próbowały go „ukraść", oczekując w zamian prezentu[6].

Ekscytującym przeżyciem było przebywanie w namiocie w czasie święta Sukkot (Szałasów). Dzieci przygotowywały także tzw. lulaw (wiązanka z gałązek palmy, wierzby i mirtu) i etrog (owoc podobny do cytryny). W ostatnim, ósmym dniu owego święta, nazywanym Simchat Tora (Radość Tory), chłopcy oraz dziewczęta uczestniczyli w procesji wokół bimy (podest do odczytywania Tory) lub synagogi, potrząsając owymi lulawami na cztery strony świata, w dół i w górę, by oddać cześć wszechobecnemu Bogu[7].

Silne wrażenie na najmłodszych wywierał Jom Kippur (Sądny Dzień). W jego przeddzień wszyscy członkowie rodziny padali sobie w ramiona, prosząc wzajemnie

> o przebaczenie za wyrządzone krzywdy; dzieci zbliżają się do rodziców i dziadków, którzy je błogosławią. Nastrój jest bardzo poważny, wszyscy płaczą; następnie wszyscy uda-

---

[4] S. Vincenz, *Barwinkowy wianek*, Warszawa 1983, s. 314.

[5] *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*, red. Z. Mysłakowski, Warszawa – Lwów 1934, s. 111–112.

[6] W.M. Feldman, M.B., B.S. Lond, *The Jewish child. Its history, folklore, biology and sociology*, with introduction by sir J. Crichton-Browne, with 2 plates and 19 illustrations, London 1917, s. 233–234.

[7] S.J. Żurek, *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*, Lublin 2008, s. 28; M. Siemieński, *Księga świąt i obyczajów żydowskich. Było, minęło…*, Warszawa 1993, s. 67–69; R. Lilienthalowa, *Dziecko żydowskie*, wyd. 2, Warszawa 2008, s. 118–120; *O tym jak zbudowałem kuczkę i co tam usłyszałem*, „Nasza Jutrzenka" 1938, nr 9, s. 145–146.

ją się do bożnicy, gdzie odbywa się słynna modlitwa *Kolnidre*, odprawiana wśród płaczu, w ogromnym skupieniu, co bardzo silnie działa na wyobraźnię dzieci[8].

Autorka monografii poświęconej dziecku żydowskiemu, Regina Lilienthalowa, wymieniła jeszcze inne święta, w których ważną rolę odgrywały dzieci. W Szawuot (Pięćdziesiątnica) wydobywały one radosne, świszczące dźwięki z tataraku przyozdabiającego mieszkania oraz wycinały rozety z papieru, przedstawiające sceny biblijne. W czasie święta Purim, żydowskiego karnawału, dzieci głośno tupały, używały grzechotek i kołatek, gdy w synagodze podczas czytania *Księgi Estery* wymawiano imię Hamana, prześladowcy Żydów. Młodzież wcielała się również w postaci biblijne, w barwnych strojach przedstawiając wydarzenia na dworze króla perskiego Artakserksesa[9].

Kolorytu świętom nadawały również tradycyjne potrawy. Uroczysty charakter miał posiłek rozpoczynający szabat, przyrządzony z produktów najwyższej jakości. Przygotowywano chałę, wino, faszerowaną rybę, czulent (rodzaj zapiekanki), kugiel (pudding) i cymes (deser). Za czyste, nadające się do spożycia, uważano mięso zwierząt parzystokopytnych (wołów, owiec, kóz itp.), większości drobiu oraz ryb mających płetwy i łuski. Musiało ono pochodzić z uboju rytualnego. W kuchni oddzielano potrawy mięsne od mlecznych, utrzymując osobne naczynia i sztućce. Dzieci służyły pomocą w ich przyrządzaniu, zapoznając się z zasadami kuchni koszernej[10].

Ważną uroczystością w życiu dziecka i społeczności żydowskiej była „bar micwa", czyli konfirmacja. Dziewczęta przechodziły ją w 12, a chłopcy w 13 roku życia. Obrzęd oznaczał przejście z okresu dzieciństwa do dorosłości i osobistą odpowiedzialność za swe czyny przed Bogiem[11].

Rodzina była fundamentem wychowania żydowskiego, do zadań czekających młode pokolenie w życiu dorosłym przygotowywano jednak nie tylko w jej kręgu, lecz także z udziałem współwyznawców, synagogi i chederu. Próba dokonania wyłomu w tym hermetycznym środowisku wychowawczym, podjęta na przełomie XVIII i XIX w. przez Herza Homberga, okazała się nieskuteczna, podobnie powstała w 1843 r. szkoła im. A. Kohna nie stanowiła mocnej alternatywy dla wykształcenia cenionego od wieków. Dopiero w czasie autonomii galicyjskiej fundamenty swoistej *paidei* żydowskiej zaczęły kruszeć. Był to proces powolny, powodowany wieloma czynnikami, zarówno zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Do najważniejszych czynników zewnętrznych należy zaliczyć zniesienie ograniczeń udziału ludności żydowskiej w życiu społecznym, objawiające się

---

[8] *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*…, s. 111–112.

[9] Zabawy te dały początek teatrowi żydowskiemu. R. Lilienthalowa, dz. cyt., s. 118–120; M. Siemieński, dz. cyt., s. 79.

[10] R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 38, 40–41.

[11] R. Renz, *Dziecko w rodzinie małomiasteczkowej w Polsce międzywojennej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, red. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2002, s. 135.

między innymi włączeniem jej w system szkolnictwa powszechnego, do czynników zaś wewnętrznych – idee haskali i syjonizmu oraz postępującą laicyzację.

W wyniku zarysowanych przemian rodzina żydowska coraz częściej stawała przed koniecznością godzenia tradycji z wyzwaniami świata zewnętrznego. Czyniono to w różnym stopniu i w różny sposób – typologia rodziny żydowskiej nie ograniczała się do dychotomicznego podziału na nowoczesną i ortodoksyjną. W okresie przedautonomicznym dominował typ spójnej rodziny religijnej, patriarchalnej. Życie większości Żydów toczyło się według kalendarza żydowskiej liturgii, rytmem wyznaczanym przez kolejne modlitwy w ciągu dnia, cotygodniowy szabat, regularne wizyty w synagodze w coroczne święta. W dobie autonomii młode pokolenie dorastające w dużym mieście, a takim był Lwów, miało także inne możliwości samorealizacji. Atrakcyjna była opcja asymilacji, obok niej pod koniec XIX wieku pojawiły się nowe koncepcje, a mianowicie równouprawnienia w ruchu socjalistycznym, a także budowania tożsamości wokół idei państwa żydowskiego. Polaryzacja światopoglądowa różnych generacji, nierzadko także różnice w postrzeganiu świata przez przedstawicieli tego samego pokolenia, na przykład ojca i matki, niwelowała autorytet rodzicielski i wpływ wychowawczy domu. Nowoczesna rodzina wielkomiejska była najczęściej dwupokoleniowa. Zmniejszyła się jej dzietność, matki wykonywały pracę zawodową, a dziecko czas wolny spędzało poza domem. Opiekę nad nim przejmowały osoby obce. Czynniki te przyczyniły się do osłabienia wychowania rodzinnego i wzrostu znaczenia pozarodzinnych środowisk wychowawczych, w tym szkoły.

Tabela 71. 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: *VI Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1904, s. 33.

Oddziaływania wychowawcze szkoły na dziecko opierano na rozpoznaniu środowiskowym i dopasowaniu działań do specyfiki środowiska. Większość szkół będących przedmiotem niniejszego opracowania gromadziła uczniów wywodzących się z mas ortodoksyjnych. W *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. Wyróżniono pięć kategorii zawodowych: I – urzędnicy pu-

bliczni i prywatni, prawnicy, lekarze, wojskowi, nauczyciele, uczeni itd., II – zamożni przemysłowcy, właściciele dóbr, rentierzy, III – średnio zamożni (służba publiczna i prywatna – banki, koleje, pomocnicy handlowi), IV – czeladnicy, rzemieślnicy, drobni rolnicy (niezamożni), i V – robotnicy najemni. Wyniki badań dały taki oto obraz populacji: kategoria I – 13,8%, II – 22,9%, III – 21,5%, IV – 15,6%, V – 26,2%[12]. W zestawieniu znalazły się także szkoły publiczne uznawane za żydowskie, czyli im. Czackiego i im. Sobieskiego (zob. tabela 71).

Z danych zawartych w tabeli 71 wynika, że w szkole im. T. Czackiego około 40% uczennic pochodziło z ubogich warstw społeczności żydowskiej (w szkole męskiej ten odsetek był wyższy). Rodzice, na co dzień parający się drobnym handlem lub rzemiosłem, z trudem zarabiali na utrzymanie i na ogół nie troszczyli się o wychowanie i postępy szkolne swoich dzieci[13]. 12 lipca 1901 r. nauczycielki filii szkoły żeńskiej pisały do RSOM: „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”[14]. Dziewczęta wcześnie przejmowały część obowiązków rodziców:

> Dzieci […], których matki zarobkują poza domem, opiekują się młodszym rodzeństwem, sprzątają, szyją i przygotowują posiłek dla całej rodziny. W poczuciu odpowiedzialności wobec rodziny i ciążących na nich obowiązków dziewczynki te wcześnie dojrzewają i starają się jak najprędzej przez zarobkowanie przyjść rodzicom z pomocą materialną. Do lekcji szkolnych zabierają się dopiero wtedy, gdy młodsze rodzeństwo udaje się na spoczynek[15].

Obraz trudnych warunków życia wyostrza uwaga Jaworczykowskiego o tym, iż dzieci pochodzące z rodzin najuboższych w niedzielę spacerowały ze starszym rodzeństwem, lecz bez rodziców, ponieważ ci najczęściej nie mieli stosownego ubrania, by pokazać się publicznie[16].

Szczególny skład społeczny uczennic był w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich. Wynikał on poniekąd z jej genezy, która – przypomnijmy – wiązała się z opieką, wychowaniem i kształceniem dzieci pokrzywdzonych przez wojnę, czyli sierot i zagubionych. Według danych statystycznych z roku 1925/1926 spośród zapisanych uczennic córkami bezrobotnych i inwalidów było 25 dziewcząt, kupców i handlarzy – 87, pośredników handlowych – 18, rzemieślników – 46, urzędników – 26, nauczycieli i rabinów – 6, restauratorów i kelnerów – 17, rolników – 7, dzierżawców i zarządców dóbr – 3, artystów – 2, wyrobników – 5, sierot i półsierot zaś było 75[17].

---

[12] *VI Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903*, Lwów 1904, s. 32.

[13] CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 71–72.

[14] Tamże, k. 85.

[15] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897.

[16] Tamże.

[17] DALO 2, 33, sygn. 336, k. 4; por. CDIAUL 179, 4, sygn. 1546, k. 10.

Zarysowana sytuacja uzasadniała działania podejmowane przez pedagogów społecznych, rozwijających współpracę szkoły z domem[18]. Nawiązując do idei demokratyzacji życia szkolnego, eksponowanej przez „nowe wychowanie", dziecko ujmowano holistycznie wraz z otoczeniem. Nauczyciele i rodzice mieli tworzyć wspólny front działań wychowawczych. Pedagogowie społeczni wychodzili z założenia, że szkoła nie daje podwalin, lecz rozszerza i pogłębia nurt życia domowego, wzbogacając go o nowe wartości. Miała być ona otwarta – promieniować na otoczenie, podnosząc jego stan intelektualny, moralny i duchowy[19].

Z nowych zadań stających przed pedagogiką zdawali sobie sprawę także Żydzi lwowscy. Na łamach pisma „Przegląd Społeczny" ukazało się wiele artykułów podejmujących problematykę pedagogiki społecznej. Pedagog żydowski Michał Friedländer, podkreślając, że szkoła nigdy nie zastąpi domu rodzinnego, akcentował potrzebę odpowiedniego przygotowania rodziców. Propagował on hasło „wychowania wychowawców" i „współpracy szkoły z domem"[20].

Podstawową formą współpracy szkoły z domem było koło rodzicielskie. Z badań przeprowadzonych w okresie międzywojennym przez Lazara Schächra wynika, iż koła rodzicielskie funkcjonowały aż w 92% lwowskich szkół powszechnych (państwowych i prywatnych). Grupowały one rodziców, których dzieci uczęszczały do danej klasy. Członkowie koła rodzicielskiego utrzymywali kontakt z wychowawcami i angażowali się w bieżące sprawy klasy i szkoły. Koordynowali działania pomocowe, np. zbiórki pieniędzy, odzieży, podręczników, a także pomagali w organizacji uroczystości szkolnych, wycieczek lub kolonii[21].

Kolejną rozpowszechnioną formą współpracy szkoły z rodziną były zebrania klasowe. Podczas nich nauczyciel prowadzący klasę informował rodziców o zachowaniu i postępach ucznia w szkole, a także realizował zadanie tzw. pedagogizacji rodziców poprzez wykłady i pogadanki. W ramach pedagogizacji rodziców wykłady prowadził również lekarz szkolny[22].

---

[18] Zob. H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 29–30, 60–61.

[19] Ch. Indelman, A. Perec, *Współdziałanie domu ze szkołą*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 4–5, s. 88–89.

[20] M. Friedländer, *Rodzice a wychowanie*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr 3, s. 89–93. Zob. także: L. Schächner, *Zagadnienia wychowawcze. Materiały z praktyki lwowskich szkół powszechnych. Zeszyt 1, Współpraca domu ze szkołą*, Lwów 1932, rec. K. Klein, *Z zagadnień wychowania szkoły powszechnej*, „Przegląd Społeczny" 1932, nr 6–7, s. 169–170.

[21] L. Schächner, *Zagadnienia wychowawcze*, s. 3–21. Jak pisze Krzysztof Jakubiak, współpraca rodziny ze szkołą w szkołach międzywojennych była realizowana na kilku płaszczyznach: praktycznej i materialnej pomocy świadczonej przez rodziców uczniom w szkole; czynnego udziału w realizacji zadań wychowawczych szkoły; udziału rodziców w poczynaniach mających na celu poznanie przez nauczycieli swoich wychowanków; pomocy w organizacji pracy domowej uczniów (K. Jakubiak, *Relacje rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej XIX i pocz. XX wieku*, [w:] *W służbie nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, red. R. Grzybowski, T. Maliszewski, Gdańsk 2008, s. 202–214).

[22] L. Schächner, *Zagadnienia wychowawcze*..., s. 3–21.

Formą oddziaływania wychowawczego na rodzinę były także odczyty i pogadanki publiczne, organizowane w murach szkoły. W okresie międzywojennym na terenie szkół powszechnych we Lwowie corocznie serię odczytów prowadziło Towarzystwo Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej (TOZ). Tematy referatów skupiały się wokół kwestii higieny i zapobiegania patologiom społecznym. Na przykład w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich organizowano pogadanki z członkami koła rodzicielskiego o stosunku dzieci do rodziców, na temat zdrowia i higieny, szkodliwości alkoholu i inne. Wygaszali je nauczyciele bądź zaproszeni przedstawiciele organizacji społecznych, np. wspomnianego TOZ-u czy lwowskiego towarzystwa Trzeźwość[23]. W szkole im. A. Kohna odbywały się spotkania z rodzicami, podczas których kierownik pouczał rodziców o zasadach higieny osobistej i konieczności jej kontroli u dzieci, a także wpajania punktualności w szkole[24].

W Gimnazjum Żeńskim dr Adeli Karp-Fuchsowej wykłady otwarte dla uczennic oraz ich rodziców w czytelni szkolnej prowadzili nauczyciele. I tak w roku szkolnym 1933/1934 dr Schulbaumówna referowała tematy „Jak czytać dzienniki" oraz „Przechadzka po Paryżu", ilustrowane slajdami, a dr Janowski – „Ewolucja języków francuskiego, włoskiego i łacińskiego"[25]. Natomiast podczas zebrań koła rodzicielskiego w tym gimnazjum nauczyciele wygłaszali referaty takie, jak np. dr Schulbaumówna „Kłamstwo u dzieci", a Blankenheimowa „Problem nienawiści dzieci ku rodzicom"[26].

Interesującą formą wzmacniania więzów między szkołą a rodzicami były tzw. patronaty, które miały zainteresować rodziców życiem uczniów. Polegały one na tym, iż rodzice poznawali osobiście uczniów, ich problemy i plany na przyszłość, zżywali się z nimi i wspierali ich indywidualne dążenia. Instytucja ta funkcjonowała w szkole im. Kohna, im. Czackiego, w Szkole Zawodowej ŻTSH, a także w Gimnazjum Żeńskim dr Adeli Karp-Fuchsowej[27].

Innowacyjną formą współdziałania, wprowadzoną w roku szkolnym 1938/1939 w szkole im. A. Kohna, były tzw. poradnie wychowawcze. Funkcjonowały one w każdej klasie. Ich powołanie wypływało z następującej potrzeby:

---

[23] CDIAUL 179, 4, sygn. 1549, k. 48.

[24] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 4.

[25] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 74. Pedagogizowanie rodziny było jednym z postulatów przedstawicieli pedagogiki społecznej, a także „nowego wychowania". Henryk Rowid pisał, iż szkoła miała być swoistym środowiskiem kulturalnym dla rodziców. Podaję za: K. Jakubiak, *Dążenia do wzmocnienia funkcji wychowawczej szkoły w pedagogice* wszystkim *II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, red. R. Grzybowski, t. 2, Kraków 2011, s. 31.

[26] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 74.

[27] Tamże; CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 19. O szkolnych patronatach rodzicielskich w szkolnictwie II Rzeczypospolitej zob.: K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 127–138. Na ogół statuty kół rodzicielskich i patronatów zakładały wspomaganie działań szkoły w zakresie nauczania i wychowania młodzieży, ale także miały zadania charytatywne (zazwyczaj patronaty przy szkołach powszechnych) oraz pedagogizowanie rodziców.

> […] rodzice naszej dziatwy nie posiadają żadnych wiadomości pedagogicznych i popełniają z tego powodu grube błędy wychowawcze, [dlatego] należy nasze sfery rodzicielskie wciągać powoli i systematycznie w orbitę zagadnień wychowawczych[28].

Instytucja ta ułatwiała kontakt między obiema stronami, ograniczający się dotychczas do koła rodzicielskiego oraz zebrań klasowych. Pomysł zrodził się z obserwacji popularnych wywiadówek, podczas których stłoczeni wokół nauczyciela rodzice na ogół przez większość czasu wysłuchiwali uwag na temat obcych dzieci. Niekorzystnie na jakość rozmów wpływał fakt, iż dla kilkudziesięciu rodziców nauczyciel musiał znaleźć czas w ciągu godziny. Ponadto zebrania klasowe przeprowadzano w soboty – rodzice nie mogli więc notować uwag z powodów religijnych. Postanowieniem M. Salpetera nauczyciel powinien być do dyspozycji rodziców już po zakończeniu szabatu. Konsultacje miały charakter indywidualny, co dawało możliwość swobodnej rozmowy i zmniejszało nieufność czy skrępowanie rodzica. Wychowawca był starannie przygotowany do rozmowy, znając wyniki nauczania i zachowanie ucznia w szkole, wcielał się w rolę doradcy, gdy instruował rodziców w sprawach wychowawczych. Mogli oni zadawać pytania, a jeśli dotyczyły one kwestii drażliwych, były pozostawiane przez rodziców na kartkach na katedrze nauczycielskiej. Odpowiedzi nauczyciel udzielał na najbliższym spotkaniu w ramach poradni wychowawczej. Jeżeli ze strony rodziców nie pojawiały się sygnały wskazujące na konkretny problem, nauczyciel wygłaszał referat na aktualny i uniwersalny problem wychowawczy, np. jak postępować z dzieckiem krnąbrnym, kłamliwym, lękliwym, nerwowym, leniwym itd. Problematykę odczytów układał kierownik szkoły M. Salpeter, dostarczając nauczycielom materiałów potrzebnych do ich opracowania[29].

Współpraca szkoły z rodziną układała się różnie. Niestety, duża część rodziców podchodziła do szkoły roszczeniowo. Na przykład rodzice uczniów uczęszczających do Szkoły Powszechnej im. Sobieskiego uważali, że szkoła „powinna wszystkiego dostarczyć, grzesząc brakiem należytej opieki domowej, a przede wszystkim typowym niechlujstwem […]"[30]. Traktując szkołę jako placówkę pomocy społecznej, domagali się zaopatrzenia w odzież, obuwie, wyżywienia i bezpłatnych kolonii dla dzieci. Gdy szkoła nie była w stanie sprostać ich oczekiwaniom, zdarzały się przypadki grożenia nauczycielom, nawet w obecności uczniów[31].

Również w jednym ze sprawozdań wizytacyjnych Szkoły Powszechnej im. M. Reja stwierdzono, że rodzice nie współpracują ze szkołą, co więcej – nastawiają nieprzychylnie do niej, dają zły przykład osobisty. Ponadto, jak czytamy

---

[28] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 2. Poradnie pedagogiczne były poniekąd odpowiedzią na postulaty twórców pedagogiki społecznej w Polsce. Helena Radlińska postulowała oddziaływanie przez szkołę na środowisko społeczne uczniów, przede wszystkim zaś na rodziców: K. Jakubiak, *Dążenia*…, s. 31.

[29] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 2–3.

[30] CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 12.

[31] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 44.

w sprawozdaniu z konferencji nauczycielskiej, „oddziaływa ujemnie brak moralno-religijnego wychowania w domu, brak praktyk religijnych w zastosowaniu życiowym, brak wpływów moralnych w otoczeniu dziecka! Wszelka etyka moralna w życiu to hasło niepotrzebne!”[32]. Rosnący indyferentyzm religijny obniżał poziom moralny dzieci. Uczniowie rozpoczynający naukę przejawiali cechy anomii we współżyciu społecznym, nie odczuwali ze sobą ściślejszych więzi, mimo wspólnej religii i pochodzenia[33].

Krytyczne uwagi na temat skuteczności współdziałania szkoły z rodziną pochodzą także ze szkoły im. A. Kohna. Otóż spotkania członków kół rodzicielskich oraz pouczenia na zebraniach klasowych odnośnie do sposobu wychowania dzieci nie odnosiły skutku, ponieważ rodzice nie mieli rozwiniętych potrzeb kulturalnych ani też potrzeby ich rozbudzania u dzieci[34]. Powodem były codzienne, nierzadko dramatyczne, wysiłki wokół zapewnienia minimum egzystencji. Przed szkołą stanęło zatem zadanie nie tylko wychowania dziecka, ale i pedagogizacji rodziny.

Problemy we współpracy na linii szkoła–rodzina występowały przede wszystkim w klasach pierwszych. W kolejnych latach nauki rodzice na ogół lepiej rozumieli znaczenie szkoły dla przyszłości dziecka, jej możliwości i ograniczenia. Ponadto wysiłki wychowawcze szkoły, kontrastując z doświadczeniami wyniesionymi z domu rodzinnego, nie uchodziły uwadze uczniów. Wprowadzając w życie wiedzę wyniesioną ze szkoły, chociażby dotyczącą higieny i kultury osobistej, wymuszali oni pośrednio odpowiednie zachowanie na członkach rodziny.

Współpraca szkoły z domem układała się lepiej w szkołach prywatnych niż publicznych. Prawidłowość ta wynikała przede wszystkim z wyższego statusu społecznego i wykształcenia rodziców i świadomego wyboru przez nich placówki dla kształcenia własnego dziecka. Również fakt uiszczania czesnego wiązał się z naturalnym zainteresowaniem, czy pieniądze wydawane na edukację w szkole prywatnej nie idą na marne. Dobrym przykładem w tym względzie służą szkoły prowadzone przez ŻTSLiŚ. Łącznikiem pomiędzy środowiskiem szkolnym i rodzinnym było, podobnie jak w przypadku omówionych uprzednio szkół, koło rodzicielskie. Jego celem było zbliżenie domu ze szkołą oraz świadczenie pomocy materialnej i moralnej uczniom niezamożnym – w postaci dożywiania, dostarczanie odzieży i środków higienicznych, organizowanie kolonii wakacyjnych, udzielanie stypendiów, pożyczek i innych świadczeń. Środki finansowe pozyskiwano ze składek członkowskich, dobrowolnych datków, przychodów z imprez i innych przedsięwzięć. Nauczyciele prowadzili lekcje pokazowe oraz odczyty dla członków koła (np. w 1934 r. dr Fryderyk Redlich mówił

[32] CDIAUL 179, 2, sygn. 1878, k. 4.

[33] CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 12.

[34] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 3. Również w Prywatnej Powszechnej Szkole III Stopnia „Mitet” koło rodzicielskie działało słabo, rodzice byli pochłonięci pracą. CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, passim.

o chorobach zakaźnych dzieci w wieku szkolnym, dr Wiktor Stein o zagadnieniach wychowania płciowego, a dr Blanka Jurimowa o uzdrowiskach dziecięcych). Odbywały się również konsultacje indywidualne z matkami w kwestiach wychowawczych, zebrania rodziców w sprawach szkolnych i zebrania ogólne członków koła rodzicielskiego[35].

Tak więc w szkołach żydowskich stosowano różnorodne formy współpracy z rodziną. Należały do nich: koło rodzicielskie, zebranie klasowe, odczyt i pogadanka, patronat i poradnia wychowawcza. Starano się realizować zadanie pedagogizacji rodziny, szkoła miała wpływać nie tylko na ucznia, ale i przeistaczać jego środowisko życia[36]. Relacje między szkołą a rodzicami nie zawsze były zgodne z oczekiwaniami kadry pedagogicznej, przy czym największe trudności występowały w klasach początkowych w szkołach publicznych i w szkole im. A. Kohna.

---

[35] CDIAUL 701, 3, sygn. 1534, k. 2; sygn. 2137, passim; *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–1936*, [Lwów 1936], s. 8.

[36] Pedagogizacji rodziny, szerzej – mas żydowskich, służyły także inicjatywy wychodzące z środowiska żydowskiego. Przykładem jest działalność Uniwersytetu Ludowego im. Alberta Einsteina we Lwowie. Zob.: M. Łapot, *Wkład środowiska żydowskiego w rozwój oświaty pozaszkolnej w okresie międzywojennym na przykładzie Uniwersytetu Ludowego im. Alberta Einsteina we Lwowie*, „Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 14, red. J. Wilsz i in., Częstochowa – Kijów 2012, s. 469–476.

2. Wychowanie społeczne

W świetle ustaleń w zakresie pochodzenia społecznego uczniów, statusu materialnego i poziomu kulturalnego domu rodzinnego na pierwszy plan pracy wychowawczej szkoły wysuwała się potrzeba wpojenia uniwersalnych zasad funkcjonowania jednostki w grupie klasowej i społeczeństwie.

> Uczniowie z ghetta – pisał o chłopcach uczęszczających do szkoły im. A. Kohna inspektor Michał Kulczycki – nie znali najprymitywniejszych zasad grzeczności, moralności i kultury, bo z domu tego nie wynieśli, owszem trzeba było […] wykorzenić złe nawyczki i maniery i zacząć pracę wychowawczą od początku[37].

Wywodzące się z nizin społecznych dzieci żydowskie wykazywały deficyty w zakresie podstawowych kompetencji społecznych. Szczególnych zabiegów w tym względnie wymagali uczniowie klas początkowych, pierwszy raz stykający się ze szkołą i kształceniem świeckim, a także wychodzący poza żydowską ulicę czy kwartał. Uczono ich podstawowych zwrotów grzecznościowych i elementarnych reguł zachowania się w miejscu publicznym.

> Korzystamy z każdej nadarzającej się sposobności – pisał kierownik szkoły im. A. Kohna Maurycy Salpeter – by pouczyć dzieci, jak przyzwoity człowiek ma się zachowywać w szkole, w świątyni, w domu i na ulicy. Uczymy grzeczności, uprzejmości wobec przełożonych i osób starszych, jak i wobec swoich kolegów i osób społecznie niżej postawionych – słowem, staramy się poruczoną nam młodzież wychować na ludzi dobrze ułożonych, wyręczając w tym najczęściej dom rodzicielski, od którego nasze dziecko w tym względzie wiele otrzymać nie może[38].

Z uwagi na stopień zaniedbań wychowawczych domu rodzinnego dzieci uczęszczające do klas pierwszych w gronie pedagogicznym Szkoły Powszechnej im. Sobieskiego nazywano „bezpańskimi”[39].

Przed podobnymi zadaniami stawali nauczyciele innych placówek. W szkole im. T. Czackiego, zarówno męskiej, jak i żeńskiej, zapoznawano uczniów z kulturą życia codziennego. Wpajanie podstawowych zasad życia społecznego wiązało się z kształtowaniem takich postaw, jak: koleżeńskość, tolerancja, szacunek

---

[37] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 6.
[38] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 5.
[39] CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 15.

dla starszych, współpraca z różnymi grupami społecznymi, poszanowanie pracy[40]. Służyły temu m.in. pogadanki. Podczas nich poruszano tematy związane z życiem klasowym, zwracano uwagę na stosunek do bliźnich, uczono empatii, uwrażliwiano na biedę i potrzeby uczniów słabszych. Przy okazji tworzenia samorządów klasowych pouczano, na jakich zasadach odbywają się wybory w społeczeństwie[41]. Podczas konferencji powizytacyjnej 19 maja 1934 r. inspektor Zygmunt Jaworczykowski zauważył, iż uczennice przejawiały pozytywny stosunek do wychowawczyń podczas zajęć wychodzących poza sformalizowany przebieg lekcji, czyli w czasie zabaw, wycieczek i gier. Dziewczęta były szczęśliwe, gdy zyskiwały uznanie nauczyciela. Charakteryzowała je również samodzielność w przygotowaniu uroczystości, przedstawień oraz zażyłe kontakty koleżeńskie[42].

Ze środków wychowawczych, wspomagających kształtowanie pozytywnych przyzwyczajeń i usuwanie negatywnych, stosowano metodę perswazji. W szkole im. A. Kohna w roku szkolnym 1931/1932 nauczycielka A. Zelcer ucznia o negatywnej opinii, wyniesionej z innej szkoły, przedstawiła klasie w dobrym świetle i pośrednio wymusiła na nim postępowanie zgodne z prezentacją w nowym otoczeniu. Uczeń zmienił tryb życia i stał się wzorem dla innych. Z kolei kierownik szkoły im. A. Kohna, M. Salpeter, dostrzegał dobre skłonności w tzw. złych dzieciach, wzbudzając w nich i wzmacniając wiarę we własne siły. Zalecał w takich przypadkach obdarzanie zaufaniem, dowartościowywanie, troskę i łagodność. Krnąbrność, skrytość, małomówność uczniów tłumaczył on wpływem dojrzewania płciowego. Nauczyciele znali zatem koncepcję Alfreda Adlera, podkreślającego znaczenie zrównoważonego poczucia własnej wartości wychowanka. Wychowanie przez dawanie odpowiedniego przykładu stosowała m.in. M. Schaffer, nauczycielka szkoły im. A. Kohna, sadzając leniwego ucznia obok najlepszego i najlepiej wychowanego. Zmiany na lepsze u wychowanka będącego przedmiotem zabiegów wystąpiły już po kilku tygodniach. Z kolei nauczycielka Salomea Wurm podkreśliła znaczenie indywidualnego podejścia, łagodności i życzliwości w stosunku do dziecka. Przejawianie tych cech skłaniało, jej zdaniem, wychowanka do szczerości w relacjach z nauczycielem. Postępując w ten właśnie sposób, nauczycielka poznała powody spóźniania się dwóch uczniów. Okazało się, że musieli pomagać rodzicom w pracy – od wczesnego rana jeden roznosił pieczywo, a drugi gazety. Fakt ten ukrywali ze wstydu przed kolegami i nauczycielem[43].

Jednym z warunków realizacji podstawowych zadań wychowawczych było utrzymanie porządku. Dużym utrudnieniem były przepełnione klasy, liczące

[40] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 46

[41] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 88–89.

[42] Wyrazem owych relacji było stosowanie w szkole im. Czackiego zasady: „Albo wszystkie, albo żadna!" Zgodnie z nią dziewczęta zamożniejsze wspomagały biedniejsze koleżanki, na przykład opłacając koszty wyjścia na poranki filmowe lub przedstawienia teatralne. CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 116.

[43] CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 88–89.

często powyżej 60 uczniów, co uniemożliwiało zachowanie karności, powstrzymanie aktów przemocy czy niesubordynacji. Przeludnienie było szczególnie dotkliwe w szkole im. A. Kohna w początkowych latach jej działalności w okresie przedautonomicznym, a także w pierwszych dekadach funkcjonowania szkoły im. T. Czackiego. Z problemem tym zmagano się także w okresie międzywojennym. Po wizytacji szkoły im. A. Kohna w październiku 1923 r. inspektor Alojzy Wańczura zalecał, „[…] by dzieci przyzwyczaiły się do rygoru szkolnego, tzn. do skierowania uwagi i współpracy myślowej z nauczycielem”[44].

Elementem utrzymania porządku była punktualność, dyscyplinowano więc spóźniających się uczniów. Powody spóźnień były różne, przykładem służą przytoczone uprzednio przypadki uczniów pomagających rodzicom w pracy jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Inni przychodzili po rozpoczęciu zajęć z jeszcze bardziej prozaicznego powodu – w roku 1905 około 26% uczniów we Lwowie nie posiadało zegarka w domu[45].

Utrzymaniu dyscypliny szkolnej służyły między innymi dyżury nauczycielskie w czasie przerw, przed lekcjami i po ich zakończeniu. Uważano, że mają one „[…] ogromne znaczenie nie tylko dla całego systemu wychowawczego dziecka, ale również dla powagi i opinii publicznej szkoły w ogóle”[46].

Karność w klasach na ogół zaburzały jednostki – jako narzędzia je dyscyplinujące w szkole im. A. Kohna dyrektor H. Spät zalecił: wywieranie wpływu przez gminę szkolną, stosowanie kar, w ostateczności wykluczenie uczniów deprawujących innych[47]. Środkiem pomocniczym miała być uczniowska komisja porządkowa. Racjonalne spojrzenie na karność szkolną przejawiał inspektor wizytujący szkołę im. A. Kohna – Jan Ohly. W 1936 r. zwrócił uwagę, iż

---

[44] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 39.

[45] Na jednym z posiedzeń RSOM we Lwowie dyskutowano nad wnioskiem, by zegary wybijające 7.30 zainstalować na nowo budowanych gmachach szkolnych. RSK się nie zgodziła – *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych Król.*[*ewskiego*] *Stoł.*[*ecznego*] *Miasta Lwowa za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906 z 2 tablicami i 10 rysunkami w tekście*, Lwów 1907, s. 145.

[46] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 100.

[47] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 18. W gimnazjach dopuszczano wówczas następujące środki zaradcze: napomnienie przez nauczyciela, uwaga w dzienniku, napomnienie w obecności klasy, później przez dyrektora, także w obecności grona nauczycielskiego, poinformowanie rodziców, areszt (zamknięcie na czas od 1 do 16 godzin), wydalenie z zakładu. Gimnazjaliści nie mogli samodzielnie decydować o lekturze, mogli czytać tylko książki z biblioteki gimnazjalnej, powinni unikać złego towarzystwa, udziału lub tworzenia stowarzyszeń, traktierni, piwiarni, kawiarń, szynków, a także gry w karty, kręgle, bilard. Uczęszczanie na bale i zabawy poza domem rodziców było dopuszczalne tylko dla uczniów dobrych, podobnie kursy tańca. Gimnazjaliści nie mogli sami urządzać zabaw. Teatr nie był zabroniony, ale zastrzegano sobie prawo zakazu w przypadku problematycznego repertuaru. Młodzież nie mogła występować w przedstawieniach teatralnych, palić cygara i fajki, nawet chodzenie z laską po ulicy uznawano za nieprzyzwoite; podobnie chodzenie po nocy i wałęsanie się bez celu. Pouczano również, iż gimnazjalista nie można pożyczyć pieniędzy komuś lub od kogoś bez wiedzy rodziców. CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 8.

nie należy zrażać się objawami wyładowania temperamentu u tego lub owego ucznia. Na to musimy być wyrozumiali. Musimy tylko dbać o odróżnienie, kiedy kończy się swoboda, a zaczyna się swawola i do tego nie dopuszczać[48].

Formą socjalizacji były także gminy szkolne[49]. Uczyły one odpowiedzialności i współdziałania. Uczniowie układali przepisy, przeprowadzali wybory samorządu oraz podział czynności między siebie. Przykładowo w Szkole Handlowej ŻTSH samorządy klasowe wybierały gminę szkolną ze starostą na czele. Podlegały mu sekcje: samopomocowa, redakcyjna, imprezowa i sportowa. Realizowano także związane z profilem szkoły wychowanie gospodarcze – wyzwalając samodzielność, inicjatywę, przedsiębiorczość handlową, poszanowanie pracy, punktualność i obowiązkowość, umiejętność przystosowywania się do zmian, oszczędność, spółdzielczość i samopomoc uczniowską. O dużym stopniu utożsamienia się uczniów ze szkołą świadczyło prężnie działające koło absolwentów[50]. W styczniu 1930 r. Jan Chmaj, wizytując Gimnazjum Żeńskie Józefy Goldblatt-Kamerling, odnotował aktywną działalność gmin klasowych, organizujących samopomoc oraz kółka naukowe: polonistyczne, germanistyczne, greckie, historyczne i przyrodnicze, na których uczennice wygłaszały referaty[51].

Samorząd uczniowski najszerzej rozwinięto w gimnazjach ŻTSLiŚ. Wychowanie społeczne realizowano dzięki: czytelni, odczytom, dyskusjom, uroczystościom szkolnym, wieczorkom artystycznym, kółkom naukowym, samopomocy koleżeńskiej (z każdej klasy co miesiąc wybierano dwóch delegatów[52]), bibliotece podręczników szkolnych (wypożyczenia niezamożnym uczennicom),

[48] O wytycznych na temat wychowania świadczą pośrednio kryteria brane pod uwagę przez inspektorów szkolnych podczas wizytacji. W dobie autonomii galicyjskiej, zgodnie z wymaganiami RSK, zwracali oni uwagę na karność (kafeteria oceny obejmowała następujące noty – wzorowa, bardzo dobra, dobra, wcale dobra, pozostawia wiele do życzenia), wygląd zewnętrzny uczniów (dobry, korzystny, dość lichy, lichy), porządek w klasie szkolnej (wzorowy, korzystny, dość niekorzystny, niekorzystny). Inspektorzy zwracali także uwagę na obecność w klasach portretów odpowiednio cesarza, a później marszałka, a także godła państwa. Ewaluacji podlegał nie tylko stan dydaktyczny, ale i wychowawczy oraz higieniczny uczniów i szkoły.

[49] Samorządowe kółka uczniowskie były obecne w szkolnictwie już w XIX w., ale samorząd uczniowski w sensie gminy szkolnej pojawił się dopiero na początku XX w. Przodowały w tym względzie szkoły na terenie byłego zaboru austriackiego. Gminy szkolne rozwijały się najczęściej na terenie szkół średnich i w seminariach nauczycielskich. Propagatorem samorządności uczniowskiej i autorem pierwszych badań nad efektywnością działań samorządów uczniowskich w Polsce międzywojennej był Rudolf Taubenszlag. Stawiał on przed samorządem uczniowskim dwa cele: 1. Socjalny – uspołecznienie wychowanka; 2. Indywidualny – usamodzielnienie ucznia. Na pierwszy plan wysuwał się cel społeczny. R. Taubenszlag, *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939*, cz. 2, Warszawa 1960, s. 23; zob. także: K. Klein, *O uspołecznianiu dzieci w szkole*, „Przeglad Społeczny" 1928, nr 8, s. 21–24.

[50] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 18–19; sygn. 2285, k. 57; sygn. 2291, k. 11.

[51] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 4.

[52] H. Lilien, *Znaczenie wychowawcze samopomocy szkolnej*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 6, s. 218–219.

stypendiom i zapomogom[53]. Korzystano także z rozwiązań Korczakowskich. Samorząd w gimnazjum żeńskim w 1938 r. obejmował sejmik szkolny. Podlegały mu:

a. Sekcja kulturalna: czytelnia, kółko miłośniczek dobrej książki (sekcja polska i niemiecka), koło palestyńskie;
b. Sekcja społeczna: samopomoc koleżeńska, ochronka dla dzieci i ich ubogich rodzin, Liga Ochrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Liga Morska i Kolonialna oraz higiena i zdrowie;
c. Sekcja sportowa: pingpongowa, łyżwiarska, narciarska, tenisowa i pływacka
d. Kółka zainteresowań: przyrodnicze, fizyczne, geograficzne, przyrodoznawcze i historyczne, teatralne i kinowe oraz inne[54].

Uczniów i uczennice starano się uczynić współgospodarzami, utożsamiającymi się ze szkołą i dbającymi o jej dobre imię. Już w pierwszym miesiącu zaznajamiano z regulaminem szkolnym, a także organizowano specjalne pogadanki na temat uprzejmości i utrzymania czystości osobistej w swoim otoczeniu. Poczucie solidarności wzmacniało tworzenie grup daltońskich i dwunastoosobowych drużyn. Uczniowie i uczennice wybierali samodzielnie przewodniczącego klasy, jej członkowie demokratycznie wyznaczali zadania i przydzielali dyżury. Priorytety w działaniu samorządu szkolnego wyznaczano na podstawie lektury *Prawideł życiowych* Korczaka[55]. Innowacją były sejmiki młodzieży, odbywające się cztery razy w roku[56].

Związanie uczniów ze szkołą postulował kierownik Gimnazjum ŻTSLiŚ, Salomon Igel. Pisał:

> założeniem naszej pracy wychowawczej było przekonanie, że zawiodą wszelkie zabiegi, gdy młodzież nie będzie się czuła dobrze w szkole. Chodziło nam o zaszczepienie w umysłach młodych przynajmniej roczników przeświadczenia, że w szkole jest dobrze, że szkoła nie jest złem koniecznym, lecz że tu właśnie, a nie gdzie indziej, się kształcą, mają swoich kolegów i przyjaciół, że tu i wesoło być może, że tu są doradcy i opiekunowie. Z dumą możemy sobie powiedzieć, że młodzież jest do szkoły przywiązana i że w wolnych od zajęć domowych chwilach chętnie do szkoły się garnie[57].

Był to efekt zintensyfikowania kontaktów rodzin z nauczycielami poprzez wprowadzenie: dwa–trzy razy w tygodniu „kwadransów z wychowawcą" przed lub po zajęciach oraz wieczorków z opiekunami lub rodzicami[58].

Również w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich kompetencje społeczne uczennice nabywały i podnosiły dzięki samorządowi. Wizytatorka

---

[53] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 16, 18–19.

[54] *Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.*[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1937/1938*, Lwów 1938, s. 27–29; *Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.*[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935/1936*, Lwów 1936, s. 16–20.

[55] CDIAUL 179, 2, sygn. 1921, k. 11–17.

[56] *Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum* […] *1935/1936*, s. 21–23.

[57] CDIAUL 179, 3, sygn. 868, k. 6–7.

[58] Tamże, k. 7.

Helena Sala tak oto zreferowała proces jego powstawania oraz podstawowe techniki wychowawcze:

> Już w klasie I pogadanki wychowawczyni powodują samorzutne zorganizowanie pomocy koleżeńskiej, z której w II kl. wyrasta gmina, o własnym statucie. Istnieje gazetka klasowa, skrzynka zapytań i samorząd w zakresie udzielania koleżankom pożyczek, nawet długoterminowych. Bezzwrotne zapomogi, jako nieetyczne, zarzucono[59].

Szkoły łączyły cele dydaktyczne z wychowawczymi, zgodnie z tradycją herbartowską. Na konferencji powizytacyjnej 17 lutego 1934 r. w szkole im. T. Czackiego inspektor Z. Jaworczykowski stwierdził m.in.:

> szkoła nowoczesna osiąga swój cel wychowawczy przez nauczanie wychowujące. Zasadą naczelną jest wychować dziatwę na obywateli świadomych swoich obowiązków. Organizacja wychowawcza powinna uwzględnić wszystkie czynniki wychowania i na tym polega korelacja. Metody nauczania uwzględniają nauczyciela, podręczniki, pomoce naukowe i samodzielną pracę ucznia. Praca nauczyciela nad osiągnięciem celów jest bardzo subtelna. […] Nauczyciel powinien znać swoich uczniów w klasie. Przy pracy w klasie uwzględnia uczniów słabszych, a zdolniejszym uczniom daje sposobność do poprawienia słabszych[60].

Według niego, zadaniem szkoły było wpojenie i zautomatyzowanie pożądanych nawyków u uczniów. Narzędziem umożliwiającym realizację tego celu były podręczniki. Starannie dobrane treści nauczania miały wzbudzić wpierw poszanowanie dla wartości ponadindywidualnych, potem miłość do państwa i przełożyć je na życie codzienne[61].

Kompilacja poglądów królewieckiego pedagoga z hasłami „nowego wychowania" pobrzmiewa w wypowiedzi inspektora wizytującego szkołę im. A. Kohna, J. Ohly'ego. Wartość wychowawcza zajęć, zdaniem inspektora, powinna wypływać ze starannie przemyślanego konspektu lekcji. Jego opracowanie winno uwzględniać nie tylko cele poznawcze, ale także kształcący i wychowawczy.

> Nie zapominajmy nigdy – podkreślił Ohly – że mamy wychować obywatela twórczego, czynnego i przygotowanego do życia, że mamy systematycznie kształcić uczucia naszych uczniów, a przez uczucia wpływać na wolę i na charakter[62].

A zatem w pracy inspektorów szkolnych doby międzywojennej nadal obecne było przeświadczenie o sile wychowawczej treści nauczania, przy czym jego celem było nie tylko ukształtowanie obywatela, ale i człowieka twórczo przekształcającego rzeczywistość[63].

---

[59] CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 17.
[60] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 94.
[61] Tamże, k. 95.
[62] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 10.
[63] Niezależnie od rosnącego zainteresowania „nowym wychowaniem" w niepodległej Polsce pedagogika Herbarta nadal była obecna w szkole. We Lwowie ukazały się dwa opracowania głównych propagatorów nauczania wychowującego – Antoniego Danysza i Lucjana Zarzeckiego: A. Danysz, *O kształceniu*, Lwów 1918; L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920.

3. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie

Model wychowania patriotyczno-obywatelskiego w Galicji doby autonomicznej w dużej mierze zależał od światopoglądu członków RSK. Mieszały się w niej prądy demokratyczne z konserwatywnymi, narodowe z lojalistycznymi.

W pierwszych latach swej działalności RSK akcentowała potrzebę demokratyzacji oświaty. Jej wyrazem był rozwój szkolnictwa ludowego i lawinowo rosnąca liczba dzieci objętych obowiązkiem szkolnym. Udostępnienie masom oświaty wywołało opór środowisk konserwatywnych, upatrujących w niej źródło niechęci wobec warstw uprzywilejowanych i władz. Nurt konserwatywny, związany z obozem stańczyków, zdominował RSK i wpłynął na kształt oświaty w latach 80–90. XIX w. Wychowanie obywatelskie starano się kształtować w taki sposób, aby utrwalić zastany podział ról społecznych mieszkańców miasta i wsi. Wpojenie lojalności wobec monarchy, respektowanie istniejącego prawa i wykonywanie swych powinności, bez aspiracji zmiany lub polepszenia losu, to główne zadania przede wszystkim szkolnictwa ludowego po reformach z roku 1895. Podejrzliwie traktowano nawet samorzutnie powstałe organizacje uczniowskie, dopatrując się w nich charakteru rewolucyjnego[64].

Kwestią drażliwą było „wychowanie narodowe". Musiało ono liczyć się z racjami monarchii, a także rodzącej się świadomości ukraińskiej. Problem nie ograniczał się tylko do kwestii języka wykładowego. Mógł nim być język polski lub ruski, lecz wychowanie pozostawało niemieckie, wiele bowiem zależało od nauczycieli, planów, programów nauczania i podręczników[65].

RSK prowadziła politykę polonizacyjną, musiała się jednak liczyć z postulatami ukraińskimi. Głównie za rządów M. Bobrzyńskiego sprzeciwiano się wy-

[64] Na przykład w 1903 r. Namiestnik donosił RSK, a ta dyrekcjom lwowskich gimnazjów, że wśród młodzieży żydowskiej zawiązało się tajne stowarzyszenie Kółko Społeczne, mające za zadanie zwalczać wpływy syjonizmu i przygotowywać ich do przyjęcia idei socjalistycznych. Zbierano składki społeczne. Zgromadzenie odbyło się w 1903 r. w gmachu szkoły Za Zbrojownią. Wzięli w nim udział m.in. gimnazjaliści Schaffenberg i Sokal. CDIAUL 178, 3, sygn. 41, k. 1–3.

[65] M. Janowski, *Inteligencja…*, s. 124. Hołdujący romantycznej koncepcji specyficznych predylekcji każdego narodu Stanisław Szczepanowski podkreślił, iż niemiecki encyklopedyzm i formalizm jest z gruntu obcy i szkodliwy polskiemu charakterowi narodowemu.

chowaniu narodowemu, lansując ponadnarodowy patriotyzm krajowy, spięty ideologią wielonarodowej monarchii habsburskiej i osobą cesarza, dobrotliwego władcy wszystkich swoich ludów[66]. Osłabiano w ten sposób antagonizmy między stroną polską i ukraińską. W tak rozumiany ideał wychowania wpisywała się polityka asymilacji ludności żydowskiej. Przedstawicielom haskali, forpocztom asymilacji w środowisku samych Żydów, odpowiadała wizja zachowania autonomii judaizmu i jego nobilitacji w państwie współtworzonym przez różne nacje i religie. Polak wyznania mojżeszowego uzyskiwał nowy status społeczny, wyzbywał się napiętnowania ciążącego na pojęciu „Żyd", stanowiącym konglomerat skojarzeń religijno-społeczno-kulturowych, często o pejoratywnym zabarwieniu emocjonalnym.

W okresie międzywojennym wpływ na program wychowawczy szkół publicznych miały dwie koncepcje. Pierwsza z nich opierała się na pojęciu narodu jako wartości nadrzędnej. Ideał wychowania narodowego na początku XX w. sformułował Zygmunt Balicki. Uznając dobro ojczyzny za priorytet, w swej koncepcji wyróżnił trzy cele: wychowanie narodu, obywatela i człowieka – Polaka. Naród pojmował on biologicznie jako wspólnotę plemienną, przejawiającą wspólny instynkt narodowy. Niezależnie od jego koncepcji funkcjonowało także ujęcie psychologicznie narodu, zgodnie z którym

> naród tworzy własną kulturę, opierając się na historii, tradycji. Realizując immanentnie tkwiące w psychice jednostek potrzeby duchowe, specyficzne tylko dla danej grupy plemiennej, włącza się także w ogólną kulturę ludzkości[67].

W odrodzonej Polsce jedyną gotową koncepcją wychowawczą była pedagogika narodowa. Początkowo nie przyjęto jej jednak w opracowywanych programach nauczania, silniejszy wpływ wywarła po roku 1922. Podważono ją po przewrocie majowym roku 1926; gdy wyłoniła się alternatywa w postaci wychowania państwowego[68]. Dla zwolenników wychowania narodowego, uznających, iż państwo jest tylko jedną z form egzystencji narodu, nie może zaś stanowić celu samego w sobie, była ona konkurencyjna.

Wychowanie państwowe z założenia przygotowywało do świadomej pracy na rzecz ogółu, wyrabiało gotowość do podporządkowania indywidualności interesom państwa oraz do współdziałania z innymi ludźmi w trosce o jego dobro[69].

---

[66] Dorastający w Drohobyczu, niewielkim galicyjskim miasteczku, Bruno Schulz tak oto ujął znaczenie cesarza dla przeciętnego mieszkańca: „Świat był wówczas ograniczony Franciszkiem Józefem I. Na każdej marce pocztowej, na każdej monecie i na każdym stemplu stwierdzał jego wizerunek niezmienność świata, niewzruszony dogmat jego jednoznaczności. Taki jest świat i nie masz innych światów prócz tego – głosiła pieczęć z cesarsko-królewskim starcem. Wszystko inne jest urojeniem, dziką pretensją i uzurpacją. Na wszystkim położył się Franciszek Józef I i zahamował świat w jego wzroście". B. Schulz, *Sanatorium pod klepsydrą*, Kraków 2007, s. 88–89.

[67] M. Lipowska, dz. cyt., s. 8–9.

[68] K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe*..., s. 10.

[69] Tamże, s. 50.

Miało się ono urzeczywistnić w ideale bojownika-pracownika dla Polski (koncepcja ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego). Komponentów teoretycznych dostarczyli socjologowie – Jan Stanisław Bystroń, Jan Chałasiński, Zygmunt Mysłakowski. W *Podstawach ideowych szkoły ogólnokształcącej* ustawy z 11 marca 1932 r. wskazywano kierunki oddziaływań umożliwiające wcielenie w życie ideału wychowania państwowego. Wyznaczono trzy cele: ukształtowanie obywatela lojalnego i twórczego, wszechstronnie rozwiniętego intelektualnie i wolicjonalnie oraz przygotowanego praktycznie do życia i pracy na rzecz państwa[70]. W tej koncepcji państwo pojmowano nie w znaczeniu prawnym, jako formę organizacji życia publicznego ludności zamieszkującej dane terytorium, lecz psychologicznym – jako nadrzędną świadomość spajającą różne grupy społeczne. „Wychowanie państwowe lub obywatelskie-państwowe – jak piszą Łucja i Krzysztof Kabzińscy – stało się doktryną wychowawczą sanacji […]"[71]. Jego cechą główną było przedstawianie państwa jako własności obywatelskiej oraz najwyższej wartości materialnej i moralnej, łączącej różne grupy społeczne. Wychowanie obywatelskie spajała postać Józefa Piłsudskiego jako wodza narodu. W pracy pedagogicznej marszałka przedstawiano jako wzór do naśladowania[72].

Ideę wychowania państwowego realizowały nowe programy dydaktyczno-wychowawcze i podręczniki szkolne wprowadzone ustawą jędrzejewiczowską. Promowano wartości takie, jak: obowiązkowość, karność, odpowiedzialność, samodzielność, ofiarność społeczna, twórczy i aktywny stosunek do rzeczywistości i potrzeb ojczyzny, a także zachęcano do umiejętnego korzystania ze swobód obywatelskich[73].

W podręcznikach do języka polskiego już w klasie I dzieci zapoznawały się z godłem państwa, portretami prezydenta Mościckiego i marszałka Piłsudskiego. Odpowiednie czytanki wprowadzały w tematykę świąt narodowych i państwowych, m.in. 11 listopada, 3 maja oraz imienin prezydenta i urodzin marszałka. Wyjaśniano także znaczenie barw flagi i hymnu państwowego. W klasach wyż-

---

[70] M. Lipowska, dz. cyt., s. 35. Agnieszka Szarkowska zauważyła, że po reformie jędrzejewiczowskiej nacisk położono na funkcję wychowującą szkoły: „Do zadań systemu szkolnego należało wychowanie obywatelsko-państwowe młodzieży, które miało stać się przeciwwagą dla wpływów endeckich". A. Szarkowska, *Absolwent prywatnej świeckiej szkoły żydowskiej jako obywatel Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2007, s. 124.

[71] Ł. Kabzińska, S. Kabziński, *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] *W kręgu dorobku*…, s. 48.

[72] Tamże, s. 51. Szerzej na temat kreowania programach nauczania historii Piłsudskiego na obiekt wychowania państwowego zob.: A. Florek, *Postacie bohaterów narodowych w programach nauczania historii w okresie międzywojennym*, „Wiadomości Historyczne" 1984, nr 2, s. 161–170; A. Biedrzycka, *Kult Józefa Piłsudskiego we Lwowie w latach 1918–1939*, [w:] *Społeczeństwo, kultura, inteligencja. Studia historyczne ofiarowane Profesor Irenie Homoli-Skąpskiej*, red. E. Orman, G. Nieć, Kraków – Warszawa 2009, s. 125–148.

[73] Ł. Kabzińska, S. Kabziński, dz. cyt., s. 49.

szych uczono na temat m.in. bitwy pod Grunwaldem, Stefana Czarnieckiego, odsieczy wiedeńskiej i zasług Piłsudskiego[74].

W roku 1935 nastąpił kolejny zwrot w ideologii wychowawczej. W nowej sytuacji politycznej po śmierci Piłsudskiego wychowanie państwowe ewoluowało, przyjmując cechy narodowo-katolickie.

Ideał wychowania w okresie międzywojennym był przedmiotem sporów głównych sił politycznych. Obóz sanacji forsował wychowanie państwowe, które spajałoby wszystkie narodowości, grupy etniczne i religie. Państwo byłoby płaszczyzną porozumienia ponad podziałami. Endecja przeciwstawiała obozowi rządzącemu ideę wychowania narodowego, w którym wiodącą rolę odgrywałby naród, kultura i język Polaków[75].

Nietrudno się domyślić, iż przedstawiciele mniejszości narodowych w Drugiej Rzeczypospolitej przychylniej odnosili się do modelu wychowania państwowego niż narodowego (podkreślano jednak, że wychowanie państwowe jest możliwe w państwie federacyjnym, co skłaniało Ukraińców, Białorusinów, Litwinów czy Niemców do wysuwania roszczeń autonomicznych). Na ogół pozytywnie tę koncepcję oceniali również Żydzi. Była ona zbieżna z poglądami zwolenników asymilacji, którzy dążyli do integracji z krajem zamieszkania. Akceptowali ją także ortodoksi, prowadzący politykę ugodową wobec państwa, strzegąc odrębności obyczajowo-kulturowej i religijnej. Szkoły żydowskie, synagogi, gminy, rabini, przedstawiciele elit uczestniczyli w obchodach świąt państwowych i wydarzeń ważnych dla Polski.

Bardziej skomplikowany stosunek do wychowania państwowego miał syjonizm. Ruch syjonistyczny nie był jednolity, a poglądy jego przedstawicieli na temat urabiania dzieci i młodzieży żydowskiej na lojalnych obywateli państwa polskiego zależały od reprezentowanej opcji. Nurt religijny syjonizmu, wyrażany chociażby przez partię Mizrachi, a także syjonizm umiarkowany, rozumiał, iż emigracja Żydów i utworzenie własnego państwa w Palestynie jest sprawą przyszłości, dopuszczał zatem doraźnie wychowanie w duchu polskim, stawiając jednak na pierwszym miejscu kształtowanie tożsamości narodowej Żyda. Prawica syjonistyczna oczywiście odrzucała możliwości ustępstw na rzecz wychowania państwowego w Drugiej Rzeczypospolitej, forsując szkoły hebrajskojęzyczne. Ponieważ wychowanie państwowe zawierało elementy wychowania narodowego polskiego, postrzegano je jako zagrożenie dla duszy narodu żydowskiego, nadwątlonej w warunkach diaspory, pozbawionej własnej państwowości jako podstawy życia narodowego. Paradoksalnie plany utworzenia własnego państwa prawicy syjonistycznej wspierała polska prawica. Lansując bowiem wizję państwa z wiodącą rolą narodowości najliczniejszej, opowiadała się ona za emigracją mniejszości żydowskiej.

---

[74] E. Magiera, *Wychowanie państwowe…*, s. 348–349.

[75] O fazach rozwoju doktryny wychowawczej sanacji zob.: K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe…*, s. 44. Szerzej o teorii wychowania w polskiej pedagogice międzywojennej zob.: F. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

W dobie przedautonomicznej wychowanie obywatelsko-patriotyczne oznaczało germanizację. W dobie RSK kierowano się interesem państwa, ale także potrzebami narodów zamieszkujących monarchię. W Galicji oznaczało to podporządkowanie patriotyzmu lokalnego państwowemu. Ilustracją tej polityki jest polecenie Bolesława Baranowskiego z 14 grudnia 1882 r., rozesłane do szkół etatowych i nieetatowych podlegających RSOM we Lwowie, aby w tymże miesiącu 21 grudnia 1882 r. zorganizowały uroczyste obchody 600 rocznicy panowania dynastii Habsburgów w Austrii. W rozporządzeniu czytamy:

> Uroczystość szkolna będzie obejmować solenne nabożeństwo, następnie stosowną przemowę p. Dyrektora lub ks. katechety albo innego nauczyciela o znaczeniu tej uroczystości dla dynastii panującego nam najmiłościwiej Cesarza Franciszka Józefa, wreszcie, według okoliczności, produkcje muzykalne uczniów i deklamacje[76].

Galicjanie szukali okazji do wzmacniania tożsamości narodowej i celebrowali różnego rodzaju rocznice. Władze szkolne corocznie wydawały okólniki polecające organizowanie lekcji oraz uroczystości związanych z jubileuszami ważnych postaci lub wydarzeń historycznych. Szkoły zaś samodzielnie przygotowywały programy obchodów, nadając im artystyczną oprawę. Przykładowo 22 listopada 1884 r. w szkole męskiej im. T. Czackiego zorganizowano wieczorek artystyczny z okazji rocznicy śmierci Adama Mickiewicza. Sala szkolna wypełniła się rodzicami oraz gośćmi specjalnymi, przybył m.in. prezydent miasta Wacław Dąbrowski, inspektor szkolny M. Baranowski oraz dr Bernard Goldman. Chór uczniowski, dyrygowany przez nauczycieli W. Grünesa i W. Engländera, wykonał kilka pieśni patriotycznych, Grünes recytował koncert Jankiela, a nauczyciel Starzecki wygłosił referat o życiu i dziełach wieszcza. Program uroczystości wypełniły deklamacje uczniowskie w języku polskim oraz ukraińskim[77]. W roku 1898 w całym Lwowie zorganizowano uroczystości związane z setną rocznicą urodzin poety[78]. Z kolei 28 października 1909 r. w szkole żeńskiej im.

---

[76] CDIAUL 178, 2, sygn. 2026, k. 15. Żydzi galicyjscy widzieli w cesarzu gwarancję równouprawnienia i sprawiedliwego traktowania. W okolicznościowym tekście, opublikowanym na łamach pisma „Hamaor" z okazji jubileuszu 50-lecia rządów cesarza, czytamy m.in.: „Jeśli kto, to my Żydzi mamy szczególny powód do niewygasłej wdzięczności względem Osoby Najdostojniejszego Monarchy […]. Pokrzywdzeni, gnębieni wyjątkowymi ustawami, zamknięci w gettach, prowadziliśmy żywot pariasów, a chociaż spełnialiśmy wszelkie obowiązki względem państwa, chociaż nasi synowie na polach bitwy przelewali krew na równi z innymi obywatelami w obronie państwa, przecież zajmowaliśmy stanowisko wyjątkowe, pełne upośledzeń i poniżenia. Dopiero łaska Monarsza wydźwignęła nas z niedoli i postawiła nas w szeregu równouprawnionych obywateli państwa, a ilekroć w ciągu Jego panowania hydra nienawiści religijnej podnosiła głowę, tylekroć wspaniałomyślny Monarcha w słowach stanowczych zapewniał uroczyście, że obejmuje Swojem ojcowskim sercem wszystkich obywateli państwa bez różnicy na ich wyznanie religijne". *Pięćdziesięcioletni jubileusz panowania Najjaśniejszego Cesarza, Franciszka Józefa I*, „Hamaor" 1898, nr 12, s. 115–116.

[77] „Izraelita" 1884, nr 3, s. 3.

[78] *Obchód Mickiewiczowski we Lwowie*, „Rodzina i Szkoła" 1898, nr 11–12, s. 246–255.

A. Kohna urządzono akademię z okazji 100 rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego. Dzień ten był wolny od nauki. Franciszka Drobner wygłosiła odczyt poświęcony poecie, młodzież deklamowała fragmenty pierwszego aktu *Balladyny* (rozmowa matki z córkami), z *Ojca zadżumionych* i wiersz *Smutno mi, Boże*. Szkołę przystrojono[79]. W tej samej placówce pod koniec roku szkolnego 1909/1910 obchodzono sześćsetlecie bitwy pod Grunwaldem, które wypełniły śpiewy i odczyty[80].

W niepodległej Rzeczypospolitej wzmacnianie polskiej pamięci narodowej nie napotykało na trudności. Udział w nim brały także szkoły żydowskie. Corocznie w lwowskich synagogach odbywały się uroczyste nabożeństwa z okazji odzyskania przez Polskę niepodległości, uchwalenia Konstytucji 3 maja, a także imienin, urodzin czy też śmierci wybitnych polityków – Gabriela Narutowicza, Józefa Piłsudskiego czy Ignacego Mościckiego. Uczestniczyli w nich również uczniowie. Z tych okazji przygotowywano także akademie szkolne[81].

Jak piszą R. Żebrowski i Z. Borzymińska:

> Stosunek wszystkich żydowskich partii politycznych w kraju do państwa polskiego był jednoznacznie pozytywny. Podkreślano go też licznym z zasady udziałem Żydów i ich organizacji w narodowych „galach" polskich[82].

Szkoły żydowskie – zarówno publiczne, jak i niepubliczne – podlegając prawu oświatowemu doby przed-, autonomicznej oraz Drugiej Rzeczypospolitej, realizowały ogólnopaństwowy program wychowania w duchu lojalności wobec władz. Ich statuty zawierały informacje o tym, iż wychowanie państwowe jest podstawowym celem działalności. Zapis ten oraz jego realizacja były podstawowym warunkiem legalizacji działalności szkoły. I tak w paragrafie 3 statutu Gimnazjum Mechanicznego Stowarzyszenia Warsztatów Rękodzielniczych dla Młodzieży Żydowskiej im. dra A. Korkisa czytamy:

> Szkoła ma za zadanie praktyczne i teoretyczne przygotowanie młodzieży […] oraz wychowanie na zamiłowanych w swym zawodzie pracowników i świadomych swych obowiązków obywateli Państwa Polskiego[83].

W Gimnazjum Męskim ŻTSLIŚ uczniowie składali przysięgę następującej treści:

> Uznajemy jako obywatele Państwa Polskiego, że państwo jest warunkiem spokojnego i etycznego współżycia ludzi i że państwo umożliwia nam zdobycie, tworzenie i przekazywanie dóbr kulturalnych. […] Będziemy szanowali władze państwowe i autonomiczne oraz obowiązujące ustawy i rozporządzenia. […] Winniśmy opanować język polski jako język państwowy. […] będziemy się starali poznać materialną i duchową kulturę Państwa. […] Damy poparcie celom naszego Państwa[84].

---

[79] CDIAUL 701, 2, sygn. 1771, k. 20.
[80] CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 46.
[81] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 121–122; 179, 1, sygn. 229, k. 239.
[82] R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 70–71.
[83] CDIAUL 179, 4, sygn. 731, k. 2.
[84] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 37.

Nie były to puste deklaracje. W sprawozdaniu inspektora Ludwika Jusa z wizytacji w kwietniu 1931 r. czytamy:

> Stwierdzić należy, że zakład akcentuje należycie wychowanie państwowe, że daje temu wyraz zarówno przy nasuwających się sposobnościach w codziennej pracy, jak obchodach i uroczystościach państwowych. Zorganizowany w Zakładzie hufiec P.W., który swą pracą i karnością zasłużył sobie na uznanie władz wojskowych, świadczy również o pracy w tym kierunku[85].

Realizacja wychowania obywatelskiego była przedmiotem szczególnej troski inspektorów wizytujących Szkołę Powszechną ŻTSLiŚ, ze względu na jej charakter syjonistyczny. W protokole powizytacyjnym z 2 maja 1927 r. inspektor A. Wańczura zaakcentował m.in. brak w klasach godła państwowego i portretu prezydenta RP[86]. Już jednak podczas konferencji powizytacyjnej 16 stycznia 1931 r. A. Wańczura stwierdził:

> O wychowaniu w duchu państwowym dba szkoła należycie; portrety p. Prezydenta Państwa i Marszałka jako też godła Państwa […] znajdują się w każdej klasie. Niektóre tematy zadań wskazują również, że wychowanie w duchu państwowym jest należycie uwzględnione[87].

Wizytujący zaś w kwietniu 1931 r. Gimnazjum Żeńskie ŻTSLiŚ L. Jus zauważył, iż

> zakład kultywuje wśród młodzieży uczucia lojalności państwowej i pod tym względem nie nasuwa żadnych zastrzeżeń. Obchody i uroczystości państwowe urządza albo sam (obchód listopadowy), albo w porozumieniu z innymi zakładami Żyd. Tow. Szkoły Lud. i Średniej[88].

Atmosfera obywatelska i patriotyczna panowała w szkole wyznaniowej im. A. Kohna. Młodzież przygotowywała obchody różnych uroczystości i brała w nich udział. W 1924 r. w związku z 75 rocznicą śmierci Fryderyka Chopina zorganizowano uroczystość, poprzedzoną lekcjami w klasach IV–VII o życiu i twórczości muzyka[89]. W marcu 1926 r. urządzono „Poranek Staszica”[90], 10 li-

---

[85] Tamże, k. 43.

[86] CDIAUL 179, 2, sygn. 1920, k. 62.

[87] Tamże, k. 86. K.I. Lewin wspomina, iż w drugiej połowie lat 30. władze gimnazjum dystansowały się od nurtu skrajnie syjonistycznego, a także ortodoksyjnego (K.I. Lewin, dz. cyt., s. 15). Zob. także: *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–1936*, [Lwów 1936], s. 4. W tego typu szkole hebrajskiej w Krakowie uczył się Natan Gross (tzw. Gimnazjum Hebrajskie w Krakowie). „Były święta narodowe, w których brało się udział całą szkołą. Święto Niepodległości na przykład. Trzeciego Maja też się szło do Templu na specjalną «mszę». Było przemówienie naczelnego rabina. Wychowanie w szkole było w duchu polskiego patriotyzmu i absolutnie mogę stwierdzić, że nie czuło się, żeby ta tradycja była jakoś kontrolowana czy żeby ktoś ją podważał”. A.D. Pordes, I. Grin, *Ich miasto – wspomnienia Izraelczyków, przedwojennych mieszkańców Krakowa*, Warszawa 2004, s. 167.

[88] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 6.

[89] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 34.

[90] CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 142.

stopada 1928 r. uroczystość z okazji 10-lecia Niepodległości Państwa Polskiego[91], a 2 maja 1934 r. odbyła się uroczystość upamiętniająca uchwalenie Konstytucji 3 maja[92] oraz 100-lecie wydania epopei narodowej, *Pana Tadeusza*[93]. W roku 1928 inspektor M. Kulczycki stwierdził:

> Wychowanie dzieci prowadzi się w duchu państwowym i moralnym. Widoczny jest wpływ umoralniający nauczycielstwa na młodzież szkoły tutejszej. Młodzież uświadomiona jest dobrze o ustroju władz państwowych[94].

W piśmie zaś grona pedagogicznego skierowanym do Inspektoratu Szkolnego Miejskiego we Lwowie w roku 1934 r. czytamy:

> Szkołę tę prowadzi p. Spät w duchu państwowości polskiej i jeszcze w czasach austriackich wszczepiał w dusze wychowywanej przez siebie dziatwy szkolnej uczucie przywiązania i miłości do polskości. W tym celu urządzał i urządza w szkole wszystkie obchody narodowe i państwowe i sam osobiście przy tym wygłasza przemówienia do dziatwy, tłumacząc znaczenie uroczystości, budząc w niej uczucia lojalności i miłości do Państwa, cześć do bohaterów narodowych i uwielbienie dla Mężów kierujących się dumą państwową w obecnych czasach[95].

Z kolei w sprawozdaniu dyrekcji z działalności szkoły z 1936 r. stwierdzono: „Pozytywny i twórczy stosunek do Państwa, idea współpracy narodowości, ich wzajemnego szacunku i zrozumienia oto cele wychowania państwowo-obywatelskiego w naszej szkole”[96].

Również w szkole im. Tadeusza Czackiego rozwijano kult państwa i jego symboli, „ażeby z ducha uroczystości wyniosła młodzież linię wychowawczą szkoły, a tą linią jest podwalina szkoły polskiej, a mianowicie ideologia Marszałka Józefa Piłsudskiego”[97] – podkreślił Z. Jaworczykowski na konferencji powizytacyjnej 17 lutego 1934 r. Urządzano obchody świąt narodowych (przykładowo w 1933 r. 250-lecia odsieczy wiedeńskiej, 11 listopada Święta Niepodległości, 1 lutego imieniny Mościckiego, 19 marca imieniny Piłsudskiego, 3 maja uchwalenia Konstytucji 3 maja), a także pogadanki wychowawcze na temat państwa i rodziny[98] – np.: „O Władysławie Bełzie”, „O Henryku Sienkiewiczu”,

---

[91] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 36, 38.

[92] O znaczeniu tego święta dla Żydów tak oto pisano na łamach „Wychowania i Oświaty”, organu prasowego nauczycieli religii mojżeszowej: „Konstytucja 3 Maja tyczyła się i Żydów, nadając im wolność wyznania, dlatego i Żydzi powinni ją uczcić i okazać, że żyjąc wspólnie od 800 lat w jednej ziemi z ludnością polską, z którą dzieliła dolę i niedolę, *nie są obcy, ale swoi*. Niechaj pamięć Konstytucji 3 Maja będzie Żydom drogą, bo ona przyznała nam to, co człowiekowi jest najdroższym: *wolność wyznania!*”. *Konstytucja trzeciego Maja 1791*, „Wychowanie i Oświata” 1928, nr 27, s. 210.

[93] CDIAUL 701, 3, sygn. 1747, k. 2.

[94] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 43.

[95] CDIAUL 701, 3, sygn. 1748, k. 6; sygn. 2121, k. 2.

[96] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 4.

[97] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 92.

[98] Tamże, k. 44.

„Zgubny wpływ alkoholizmu", „Jak zwalczać gruźlicę", „O tyfusie plamistym", „Znaczenie morza dla Polski", „Znaczenie lasów" i inne[99].

W Szkole Powszechnej im. Sobieskiego w roku 1934/1935 obchodzono uroczyście: 10 listopada 1934 r. – Święto Niepodległości, 1 lutego 1935 r. – imieniny prezydenta RP, a 19 marca 1935 r. – imieniny marszałka, 3 maja 1935 r. – rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja. Po śmierci zaś „Wskrzesiciela Polski, Wodza i Ojca Narodu śp. Marszałka Piłsudskiego w szkole 18 maja odbyło się nabożeństwo żałobne, a 27 maja młodzież była na bezpłatnym seansie w kinie Adria, gdzie pokazywano film z pogrzebu"[100].

W Gimnazjum A. Karp-Fuchsowej w roku szkolnym 1933/1934 zorganizowano akademie szkolne dla uczczenia następujących okazji: 10 listopada – rocznicy odzyskania niepodległości, 1 lutego – imienin prezydenta RP, 17 marca – imienin marszałka Piłsudskiego, natomiast 2 maja – uchwalenia Konstytucji 3 maja[101].

Wychowanie patriotyczne realizowano także na kursach seminarialnych ŻTSLiŚ. Uczniowie wraz z kadrą pedagogiczną brali udział w obchodach świąt państwowych. Corocznie organizowano odczyty i okolicznościowe pogadanki z okazji świąt 11 listopada, imienin marszałka Piłsudskiego, I. Mościckiego i rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja[102].

Podobnie było w szkołach zawodowych. W Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich uroczyście obchodzono rocznice uchwalenia Konstytucji 3 maja, wybuchu powstania listopadowego i styczniowego, a także urodzin i śmierci Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego. W jednym ze sprawozdań z konferencji nauczycielskiej czytamy: „29 listopada 1930 odbył się uroczysty poranek dla uczczenia 100-letniej rocznicy powstania. Uczennice wraz z gronem wzięły udział w nabożeństwie w Synagodze, po czem odbył się w szkole uroczysty poranek"[103]. W 1931 r., zgodnie ze zwyczajem wypracowanym w latach poprzednich, zorganizowano obchody imienin Piłsudskiego, uświetnione nabożeństwem w lwowskim Templum i uroczystym porankiem artystycznym w szkole, na który złożyły się: śpiew chóralny, referat dr Silbertowej, deklamacje i przemówienia kierowniczki szkoły, wizyta na wystawie turystyczno-krajoznawczej w Miejskim Muzeum Artystycznym[104].

Ze sprawozdania dyrektora Szkoły Handlowej ŻTSH Leona Hirschsprunga z 28 czerwca 1930 r. dowiadujemy się, że wychowanie obywatelskie prowadzono podczas pogadanek, wycieczek do muzeów lwowskich (m.in. do Panoramy Racławickiej), obchodów imienin marszałka Piłsudskiego i uchwalenia Konstytucji 3 maja[105].

---

[99] Tamże, k. 121.
[100] CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 6.
[101] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 81.
[102] *Sprawozdanie Żydowskiego Towarzystwa Kursów Seminarialnych…*, s. 8.
[103] CDIAUL 179, 4, sygn. 1549, k. 38.
[104] Tamże, k. 48.
[105] Tamże, sygn. 2285, k. 16.

W pierwszym półroczu 1931/1932 r. zwiedzono Targi Wschodnie i Obserwatorium Astronomiczne Politechniki Lwowskiej, przeprowadzono pogadanki o działalności zmarłego ministra wyznań i oświecenia Sławomira Czerwińskiego i świętowano rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości (11 listopada uczestniczono w nabożeństwie w Templum i akademii szkolnej)[106].

Proces wychowania obywatelskiego wspomagały organizacje społeczne, funkcjonujące na terenie szkoły. Zdaniem E. Magiery, stanowiły one „podstawę życia społecznego szkoły, uczyły samorządności, współodpowiedzialności, planowania i współdziałania"[107]. Wśród nich można wyróżnić – stowarzyszenia wyższej użyteczności, takie jak: Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (LOPP), Liga Morska i Kolonialna (LMiK), organizacje zwiększające dorobek kulturalny państwa – Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych (TPBPSP), organizacje wspierające wychowanie fizyczne i moralne – Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), oraz łagodzące klęski i cierpienia – Polski Czerwony Krzyż, Samopomoc Uczniowska[108].

LOPP była organizacją paramilitarną o charakterze masowym. Szkolne koła LOPP-u rozbudzały zainteresowanie młodzieży lotnictwem. Corocznie organizowano tzw. tygodnie LOPP, podczas których urządzano odczyty i pogadanki na temat lotnictwa i obrony gazowej, pochody ulicami miasta oraz pokazy lotnicze; zbierano także datki na dozbrojenie wojska. Koła szkolne podlegały Lwowskiemu Wojewódzkiemu Komitetowi LOPP (z siedzibą przy placu F. Smolki). Komitet organizował działania kół szkolnych i służył instruktażem. W 1925 r. udostępniono szkołom broszurkę Sykstusa Lewickiego *Wobec grozy wojny powietrznej* – miała ona dostarczyć informacji potrzebnych do przygotowania referatów szkolnych[109].

LMiK propagowała zainteresowanie tematyką morską i snuła plany ekspansji kolonialnej Polski[110]. Co roku w szkołach powszechnych organizowano Święto Morza. Podczas niego wygłaszano odczyty lub pogadanki tematyczne. Inspektorat Szkolny Miejski we Lwowie współpracował z oddziałem LMiK, którego biuro mieściło się przy ul. Podlewskiego 1. Szkołom udostępniano miesięcznik „Polska na Morzu"[111].

W szkołach organizowano kółka TPBPSP. Zbierały one fundusze na nieoprocentowane pożyczki dla gmin wznoszących nowe gmachy szkolne.

[106] Tamże, k. 47.
[107] E. Magiera, *Wychowanie państwowe…*, s. 132.
[108] Tamże, s. 133.
[109] CDIAUL 179, 1, sygn. 56, k. 1. Szerzej o działalności LOPP we Lwowie i w całym kraju: tamże, sygn. 201, passim, szczególnie k. 23–28.
[110] D. Koźmian, *Wychowanie morskie w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce międzywojennej (1918–1939)*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 391–401.
[111] Inspektorat Szkolny Miejski rozsyłał informacje na temat obchodów święta. CDIAUL 179, 1, sygn. 229, k. 13, 164, 175.

Oszczędności, a także wyznaczania celów i ich planowej realizacji w dłuższej perspektywie czasu uczyły Szkolne Kasy Oszczędności[112].

Na terenie szkoły działały także hufce Przysposobienia Wojskowego. Miały one wzmocnić zdolność obronną kraju. Uczestnictwo w hufcach było początkowo dobrowolne, od 1931 r. obowiązkowe w wybranych szkołach dla chłopców, a dopiero w roku 1937 przysposobienie wojskowe stało się przedmiotem obowiązkowym w wyższych klasach gimnazjum, liceum i szkół zawodowych oraz dokształcających dla chłopców i dziewcząt[113].

Towarzystwo Czerwonego Krzyża wdrażało młodzież do niesienia pomocy potrzebującym, wyrabiało poczucie odpowiedzialności za inne osoby oraz przygotowywało do pracy na rzecz otoczenia. Jego działalność upowszechniono w 1882 r., gdy do mieszkańców Lwowa wystosowano apel o akces i opłacenie składek. Bolesław Baranowski w imieniu RSOM we Lwowie skierował go także do podległych szkół. Powstały zatem pierwsze szkolne koła Czerwonego Krzyża, które z czasem nabrały charakteru patriotycznego. W okresie międzywojennym organizacja przyjęła nazwę Polski Czerwony Krzyż. Szkolne koła PCK propagowały zdrowy tryb życia, higienę i prowadziły akcje charytatywne oraz dożywianie najuboższych. Ich członkowie brali również czynny udział w uroczystościach państwowych i szkolnych[114].

Wymienione organizacje funkcjonowały oczywiście w szkołach żydowskich i innych, w których Żydzi stanowili znaczący odsetek. W szkołach powszechnych im. A. Kohna, im. T. Czackiego, im. Sobieskiego i im. Reja oraz im. Piramowicza powołano koła LOPP, LMiK, PCK, TPBPSP, Ochrony Przyrody i harcerstwo[115]. Najprężniej działały oddziały LOPP-u, grupujące uczniów klas III–VII. Corocznie prowadzono akcję tydzień lotnictwa. Realizowano ją, m.in. poszerzając wiedzę na ten temat poprzez czytelnictwo. W tym celu do bibliotek szkolnych dostarczono książkę *Maciek I, król powietrza* pióra Kazimierza Czyżewskiego z bogatym materiałem ilustracyjnym[116]. Dla uczniów klas starszych – VI i VII – urządzano wycieczki na lotnisko w podlwowskim Skniłowie. Przewodnikiem był członek LOPP-u, który opowiadał o samolotach i szybowcach.

---

[112] J. Harwot, *Szkolne kasy oszczędności ze stanowiska pedagogiki i ekonomii społecznej*, „Szkoła 1879, nr 47, s. 379–380; nr 49, s. 387–389; nr 50, s. 403–405; nr 51, s. 411–412. Autor odwoływał się do przykładów z Zachodu, gdzie oszczędność i pracowitość stały się podstawą myśli i praktyki pozytywistycznej. Szkoła miała, według J. Harwota, kształcić te cechy z myślą o przyszłości kraju.

[113] H. Napierała, *Geneza i rozwój wychowania wojskowego młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 377–380.

[114] CDIAUL 178, 2, sygn. 2026, k. 113, 120; F. Mittek, *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do Statutu Publicznych Szkół Powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938, s. 241–242.

[115] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 92.

[116] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 34.

Instruktorzy LOPP-u regularnie urządzali w szkołach prelekcje, np. o gazach bojowych, masce przeciwgazowej i tematyczne poranki filmowe[117]. Intensywność działań LOPP-u na terenie szkoły zwiększyła się w latach 30. XX w., wraz z narastaniem zagrożenia ze strony faszystowskich Niemiec[118].

Już w okresie autonomii galicyjskiej uczniowie należeli do organizacji Czerwonego Krzyża, w niepodległej Polsce przekształconej w PCK. W okresie międzywojennym organizowano tygodnie PCK, wypełnione specjalnymi imprezami i zbiórkami pieniędzy[119]. Przykładowo w szkole żeńskiej im. T. Czackiego koło PCK istniało od 1922 r. Skupiało uczennice od klasy czwartej wzwyż, opłacające po 10 groszy składki rocznej. Średnio w ciągu roku należało do niego około 200 uczennic. Podstawowymi formami aktywności były dyżury sprawdzające czystość klasy i uczennic oraz pogadanki z zakresu higieny[120].

Organizacje społeczne były obecne także na terenie żydowskich szkół prywatnych. Wiadomo, że na przykład w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ w roku szkolnym 1935/1936 do koła LOPP-u zapisało się 140 uczniów, w kole PCK uczestniczyło 90 członków, LMiK – 30, natomiast w kole TPBPSP było aż 150 uczniów[121]. Szkoła Handlowa ŻTSH wychowanie obywatelskie realizowała poprzez kółka LOPP, LMiK, Czerwonego Krzyża, a jesienią 1936 r. powołano drużyny Przysposobienia Wojskowego – żeńską, pod opieką dr Gizeli Bauer, i męską, pod opieką mgra Mojżesza Elbergera[122]. Podobnie było w Szkole Zawodowej SWR im. A. Korkisa, działały w niej: LOPP, LMiK i TPBPSP[123]. Gimnazjum Mechaniczne SWR im. A. Korkisa zaangażowało się w zbiórki środków pieniężnych na Fundusz Obrony Narodowej. W kwietniu 1939 r. kadra nauczycielska i instruktorska szkoły zaciągnęła pożyczkę w wysokości 1420 zł

[117] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 15.
[118] CDIAUL 179, 2, sygn. 1877, k. 6–8; sygn. 1884, k. 2, 3.
[119] CDIAUL 701, 3, sygn. 2288, k. 4.
[120] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 120.
[121] *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–1936*, [Lwów 1936], s. 4. W podobnej szkole hebrajskiej w Krakowie uczył się Natan Gross. We wspomnieniach stwierdził on m.in.: „Były święta narodowe, w których brało się udział całą szkołą. Święto Niepodległości na przykład. Trzeciego Maja też się szło do Templu na specjalną «mszę». Było przemówienie naczelnego rabina. Wychowanie szkole było w duchu polskiego patriotyzmu i absolutnie mogę stwierdzić, że nie czuło się, żeby ta tradycja była jakoś kontrolowana czy żeby ktoś ją podważał" (A.D. Pordes, I. Grin, *Ich miasto*…, s. 167). Języka polskiego uczył z dużym zapałem Feldhorn: „Wychowanie szkolne było w duchu polskiego patriotyzmu […]. Żyło się w Polsce, było się polskimi obywatelami, czuło się po polsku i czuło się, że marszałek Śmigły-Rydz «nie odda ani guzika». Należało się do LOPP-u, do Ligi Morskiej i Kolonialnej, do takich polskich organizacji" (A. Landau-Czajka, dz. cyt., s. 387). Co ciekawe, uczniowie wynosili niekiedy krańcowo różne wrażenia z lat szkolnych. Otóż uczęszczający do tej samej szkoły Dov (Ryszard) Aleksandrowicz zaakcentował narodowo żydowskie wychowanie w izolacji od społeczeństwa polskiego (tamże).
[122] CDIAUL 179, 4, sygn. 2290, k. 48; sygn. 1159, k. 19, 30.
[123] CDIAUL 179, 4, sygn. 732, k. 1.

na LOPP. Ponadto koło rodzicielskie na ten cel wpłaciło 100 zł[124]. W Gimnazjum Żeńskim Józefy Goldblatt-Kamerling działał hufiec Przysposobienia Wojskowego, oddziały SKO[125], PCK i LOPP[126], a kierowniczka Gimnazjum Żeńskiego dr Adeli Karp-Fuchsowej na konferencji nauczycielskiej 26 sierpnia 1934 r., zgodnie ze wskazówkami z ostatniej wizytacji, podkreśliła, że „wychowanie państwowo-obywatelskie ma być przewodnią myślą wszystkich nauczycieli, którzy wyzyskają każdą sposobność przy nauczaniu"[127]. Na pogadankach wychowawczych poruszano więc kwestie uczestnictwa w Czerwonym Krzyżu, TPBPSP, LOPP i LMiK[128].

Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w szkolnictwie żydowskim było dobrze rozwinięte zarówno w okresie zaborów, jak i międzywojennym. Jego realizacja była wpisana w statuty szkół i stanowiła jedno z głównych kryteriów podlegających ocenie podczas corocznych wizytacji RSK, a później KOSL. Realizowano je przede wszystkim poprzez: przywiązanie do władz państwowych, organizację obchodów uroczystości państwowych oraz działalność organizacji społecznych na terenie szkoły.

---

[124] „Gazeta Lwowska", 1939, nr 76, s. 4.

[125] L. Stachoń, *Szkolne kasy oszczędności*, „Szkoła" 1911, s. 448–459.

[126] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 4. W marcu 1938 r. inspektor Z. Gerstmann zwrócił uwagę, iż organizacje uczniowskie powinny skoordynować swe działania wychowawcze. Wśród zaleceń znalazły się wskazówki, aby w gminach większy nacisk kłaść na relacje koleżeńskie, uwypuklić znaczenie świetlicy i jej czytelni, skasować „wątpliwej wartości" skrzynkę zapytań, wzmocnić LOPP i PCK na podłożu państwowo-obywatelskim, współpracować z innymi kołami młodzieży, organizować kursy ratownicze, ograniczyć metodę referatową, rozwinąć samodzielną pracę badawczą zespołową. CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 64–65.

[127] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 73.

[128] Tamże, k. 74.

4. Wychowanie żydowskie

W szkołach publicznych wychowanie żydowskie wiązało się głównie z lekcjami religii mojżeszowej[129], a także z obchodzeniem świąt. Wolna od zajęć była sobota oraz święta wyznawców judaizmu. Co roku RSK, a następnie MWRiOP, zatwierdzała wykaz świąt i dni wolnych w nadchodzącym roku szkolnym i rozsyłała go do szkół[130]. I tak na przykład w 1910 r. RSK przypomniała szkołom, że od 23 do 30 kwietnia tego roku uczniowie żydowscy są zwolnieni z zajęć ze względu na „izraelickie święta wielkanocne"[131].

Tabela 72. 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, sygn. 204, k. 4.

[129] Szerzej na temat znaczenia tego przedmiotu w edukacji dziecka żydowskiego piszę w podrozdziale VI.3.

[130] Rok żydowski opiera się na kalendarzu księżycowym. Jego początek przypada na jesień (wrzesień–październik), kiedy obchodzi się Rosz ha-Szana (Nowy Rok) i Jom Kippur (Sądny Dzień). Jesienią nastaje czas święta Sukkot (Szałasów), przypominającego wędrówkę Izraela przez pustynię do Ziemi Obiecanej. W grudniu obchodzi się Chanukę, upamiętniającą powstanie Machabeuszów i cud rozmnożenia oliwy do świątynnej menory. Radosny charakter ma święto Purim (wczesna wiosna), będące żydowskim karnawałem. Paschę obchodzi się na pamiątkę wyjścia z Egiptu – w kalendarzu chrześcijańskim rozpoczyna się wówczas czas wielkanocny. Następnie w maju lub czerwcu przypada Szawuot, święto związane z nadaniem ludowi Izraela *Tory* oraz pierwszymi plonami (chrześcijańskie Zesłania Ducha Świętego) – R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 39.

[131] CDIAUL 178, 2, sygn. 4808, k. 5.

Odpowiednie zapisy regulowały sprawę świąt żydowskich w oświacie publicznej w latach 1918–1939. Rozporządzenie MWRiOP o obchodzeniu świąt żydowskich z 29 lipca 1918 r. stanowiło, że w szkołach przeznaczonych wyłącznie dla dzieci wyznania mojżeszowego – oprócz świąt chrześcijańskich, 3 maja i ferii – dniami wolnymi od zajęć będą: trzy dni na Rosz ha-Szana, dwa dni w Jom Kippur, dwa pierwsze i trzy ostatnie dni Sukkot, pierwszy dzień Chanuki, dzień święta Purim, dwa pierwsze i dwa ostatnie dni Paschy, dzień święta Lag Ba Omer (Wiosny) i dwa dni Szawuot – razem 19 dni. Natomiast w szkołach średnich nie mających charakteru wyznaniowego dzieci żydowskie miały ustawowo wolne: dwa dni na Rosz ha-Szana, jeden na Jom Kippur, dwa pierwsze i dwa ostatnie na Sukkot, podobnie na Paschę, chyba że pokrywały się z Wielkanocą, oraz dwa dni na Szawuot (razem 13 dni)[132]. Przed każdym świętem nauczyciel religii mojżeszowej przeprowadzał pogadankę wyjaśniającą jego pochodzenie i znaczenie.

Każdy rok szkolny uczniowie rozpoczynali uroczystym nabożeństwem w kościele własnego obrządku. Przepis ten dotyczył także Żydów. We Lwowie uroczyste nabożeństwa dla dzieci uczęszczających do szkół publicznych i prywatnych, powszechnych, średnich i zawodowych odbywały się w synagodze miejskiej[133].

Wychowanie żydowskie w szerokim wymiarze realizowano w szkołach zachowujących tradycję i obyczaj, takich jak Jesodej Hatora. Miała ona charakter ortodoksyjny. Postęp w naukach judaistycznych był systematycznie badany podczas egzaminów, przeprowadzanych dwa razy w roku przez rabinów. W ramach wychowania żydowskiego uczniowie przygotowywali obchody świąt, nadając im oprawę artystyczną w postaci deklamacji modlitw, śpiewów i spektakli. W roku 1936 w ramach wieczoru chanukowego inscenizowali sztukę M. Hirschsprunga *Kidusz Haszem*[134].

Na uroczystości religijne organizowane w szkole im. A. Kohna, a także w innych, zapraszano władze gminy wyznaniowej. Program wieczoru chanukowego zorganizowanego 6 grudnia 1923 r. był następujący:

1. Modlitwa śpiewana.
2. Deklamacja w języku hebrajskim *Matat jasz*.
3. Święcenie świeczek.
4. Śpiew *Hallu*.
5. Deklamacja w języku polskim utworu *Sługa chanukowych świateł*.
6. Deklamacja hebrajska *Szames*.
7. Deklamacja *Święta Chanuka*.
8. Deklamacja *Menorah*.
9. Śpiew końcowy[135].

[132] Dziennik Urzędowy MWiOP nr 6 z dnia 30 października 1918 r., poz. 7.
[133] CDIAUL 179, 1, sygn. 229, k. 188.
[134] *Siedmioklasowa Szkoła Męska Powszechna „Jesodej Hatora”*, s. 363–364.
[135] CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 82; zob. także: k. 47.

W programie wieczoru machabeuszowego w 1928 r. znalazło się m.in. przedstawienie komediowe w języku polskim[136], a 27 czerwca 1922 r. z okazji zakończenia roku szkolnego w szkole zorganizowano poranek artystyczny, na którym wystawiono sztukę *Jakub i Ezaw*[137].

Natomiast w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich co roku organizowano wieczór chanukowy, który urozmaicano zapalaniem tradycyjnych świeczek, śpiewem, odczytami o bohaterach żydowskich – Machabeuszach, deklamacjami hebrajskimi i polskimi *Psalmów*, tańcami i żywymi obrazami[138].

Wychowanie religijne starano się w miarę możliwości łączyć z polskim wychowaniem patriotyczno-obywatelskim. W kalendarzu szkolnym zatem święta żydowskie przeplatano z państwowymi – w listopadzie obchodzono Święto Niepodległości, w grudniu Chanukę, w marcu Purim, w maju zaś rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja[139].

Okazją do integracji celów wychowania polskiego i żydowskiego były okolicznościowe kazania, tzw. egzorty, wygłaszane przez nauczycieli religii mojżeszowej początkowo w szkołach, a od początku XX w. w synagodze. Zwróćmy uwagę na egzortę z okazji uchwalenia Konstytucji 3 maja, wygłoszoną przez rabina Samuela Guttmana w synagodze miejskiej w 1924 r. Kaznodzieja punktem wyjścia uczynił cytat z *Tory* nawiązujący do Święta Pojednania (Jom Kippur)[140]. I choć Izraelici obchodzili je co roku, podziały wewnętrzne coraz bardziej osłabiały jedność narodu. Echa Święta Pojednania, według Guttmana, pobrzmiewały w święcie polskiej konstytucji. Sejm Wielki, zdaniem kaznodziei, miał być przykładem pojednania mężów stanu ówczesnej Rzeczypospolitej. Guttman przywołał postać marszałka Stanisława Małachowskiego, który na pytanie o projekt ustawy zasadniczej, miał usłyszeć „ogólny, wielki okrzyk: zgoda!"[141]. Choć to oczywista nadinterpretacja, przesłanie mówcy było jasne.

Następnie S. Guttman zwrócił uwagę, iż mimo uchwalenia konstytucji niezgoda i zacofanie pchnęły Rzeczpospolitą w ramiona zaborców. Fakt ten miał być dla słuchaczy przestrogą. Gdy Polska po wielu latach niewoli odzyskała niepodległość i urzeczywistniła idee Konstytucji 3 maja, powinnością wszystkich obywateli państwa, bez różnicy wyznania, stanu i pochodzenia, w tym także Żydów, było wypełnianie praw obywatelskich. W zamyśle mówcy święto konstytucyjne stało się synonimem starożytnego żydowskiego Święta Pojednania i do pojednania wzywał wszystkich mieszkańców ziem polskich[142].

---

[136] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 37.
[137] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 9.
[138] CDIAUL 179, 4, sygn. 1549, k. 39.
[139] CDIAUL 701, 3, sygn. 2288, k. 4; sygn. 1531, k. 23
[140] S. Guttman, *Wybór kazań*, Lwów 5685 [1925], s. 163.
[141] Tamże, s. 164.
[142] Tamże s. 163–165. Zob. także: S. Guttman, *„Zapyta się syn twój". Kazanie wygłoszone w Świątyni na Starym Rynku w sobotę dnia 14. AB 5663* (*8. sierpnia 1903*), Lwów [b.r.w.], s. 1–7.

Obok lekcji religii mojżeszowej i obchodów świąt żydowskich wychowanie żydowskie obejmowało także lekcje języka hebrajskiego, historii Żydów i zajęcia propagujące kulturę hebrajską. Rozwinęły się one szczególnie w okresie międzywojennym pod wpływem syjonizmu.

Wychowanie w duchu narodowym żydowskim było pielęgnowane w szkołach ŻTSLiŚ. Obowiązywał w nich program nauczania jak w szkołach państwowych, lecz, jak czytamy w statucie: „[…] za wiedzą i zgodą Władzy szkolnej II instancji może być udzielana w języku hebrajskim nauka religii, literatury hebrajskiej i historii Żydów według programu przez tę władzę określonego”[143]. Kontrolę władz w zakresie nauczania judaistyki wzmacniał również zapis statutowy o zatwierdzaniu przez państwowe władze oświatowe podręczników szkolnych oraz pomocy naukowych. W paragrafie trzecim statutu czytamy:

> Zadaniem szkoły jest dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu, zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa oraz przygotować ją do studiów w szkołach wyższych[144].

W tym samym paragrafie znalazł się jednak dalej zapis, iż „w ramach tego zadania szkoła ma pielęgnować religijną tradycję i kulturę żydowską oraz historię Żydów, język hebrajski i literaturę hebrajską (judaistykę)”[145].

Wychowanie żydowskie w szkołach ŻTSLiŚ realizowano zatem przede wszystkim na lekcjach języka hebrajskiego i religii[146]. Narzędziami były odpowiednia lektura domowa, gazetka „Olami”, zabawy związane z tradycją żydowską i obchody świąt narodowych[147]. Wszystkie święta żydowskie celebrowano. Przed rozpoczęciem roku szkolnego nauczyciele i uczniowie spotykali się w synagodze, uczestnicząc w uroczystym nabożeństwie[148]. Wśród kółek zainteresowań działała sekcja palestyńska – wygłaszano referaty, słuchano i śpiewano pieśni, odbywały się dyskusje miłośników hebrajszczyzny[149]. Uczniowie dobrowolnie uiszczali składki na Żydowski Fundusz Narodowy Keren Kajemet Leisrael, którego celem było gromadzenie środków na zasiedlenie Palestyny[150].

Konkursy szkolne w gimnazjach ŻTSLiŚ dotyczyły różnych dziedzin, w tym wiedzy judaistycznej. Przykładowe tytuły konkursów to: „Pismo Święte”, „Prorocy”, „Tragedia grecka”, „Odrodzenie włoskie i jego wpływ na kulturę polską i żydowską”, „Szekspir i dramat polski”, „Powieść polska”, „Życie gospodarcze Polski współczesnej”[151].

---

[143] CDIAUL 179, 3, sygn. 830, k. 2.
[144] Tamże, k. 1.
[145] Tamże, k. 5.
[146] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 16.
[147] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1935–1936*, s. 5.
[148] B. Oracz, *Gimnazija na Zygmuntowskoj…*, s. 186.
[149] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 5–6.
[150] Tamże, k. 26.
[151] Tamże, k. 113.

Uczestnicy kursów seminarialnych ŻTSLiŚ 11 grudnia 1931 r. spotkali się na wieczorze chanukowym, a 20 marca 1932 r. – na wieczorze purimowym. 8 stycznia 1932 r. obchodzono rocznicę śmierci pisarza syjonistycznego Aszera Cwi Ginsberga (pseud. Achad-Ha'am). Występy przygotowali uczniowie[152].

Wychowanie narodowożydowskie realizowano także w Szkole Handlowej ŻTSH. Działało tam koło palestynoznawcze[153].

Na realizację wychowania żydowskiego były wyczulone władze szkolne. Mimo iż zgodnie z zaleceniami kształtowano postawy obywatelskie i patriotyczne w duchu polskim, w tle pozostawał wzmagający się ruch syjonistyczny. Ten fakt brali pod uwagę inspektorzy. Gdy w 1920 r. kierownictwo Gimnazjum Żeńskiego Józefy Goldblatt-Kamerling ubiegało się o prawa publiczności, we wniosku powołano się na opinię inspektora, iż „dziewczęta wyznania mojżeszowego uczą się i wychowują w duchu narodowo polskim, zapędy syjonistyczne nie mają tu przystępu"[154].

Z tego samego powodu uwagę inspektorów przykuwała Szkoła Zawodowa TWR dla Dziewcząt Żydowskich. Inspektor szkolny Ludwik Misky w 1924 r. ocenił, iż judaistyka, nauka o świętach i obyczajach żydowskich, wykładana po polsku, była dobrze przyswojona przez uczennice, co świadczyło „o widocznym kulcie dla tego przedmiotu"[155]. Inspektor tak oto ujął rys ideowy szkoły:

> […] uczy się języka hebrajskiego (obok judaistyki), a duch narodowy syjonistyczny, wprawdzie w formie bardzo łagodnej, raczej kontemplacyjnej niż wojowniczej, daje się wyczuć na każdym kroku. Narodowe stroje, motywy zdobnicze, zabytkowe hafty i tkaniny, bronzy i makaty wypełniają oszklone witryny ze zbiorami muzealnej wartości, w nauce zawodowej i w nauce rysunku zwraca się specjalny wysiłek ku motywom swojskim narodowo-żydowskim, aby młodzież wychowywać w tym duchu. Wprawdzie działalność ta nie posiada cech wojowniczych, należy na nią zwrócić uwagę […][156].

Materiał pamiętnikarski potwierdza, że w szkołach żydowskich patriotyzm polski był silnie akcentowany. Nawet szkoły o rysie ortodoksyjnym lub syjonistycznym przestrzegały zasad wychowania patriotycznego w duchu polskim. Perspektywa syjonistyczna – powrót do Palestyny i odbudowa państwa – nie przysłaniała wymogów wychowania obywatelskiego w kraju zamieszkania. Palestyna była ideą przyszłości, Polska zaś krajem bieżącego życia, z którym odczuwano więzi, szanowano jego prawa i wypełniano obowiązki obywatelskie. Patriotyzm polski godzono zatem z patriotyzmem żydowskim[157]. Głównymi

---

[152] *Sprawozdanie Żydowskiego Towarzystwa Kursów Seminarialnych…*, s. 9–10.

[153] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 18–19; sygn. 2285, k. 57; sygn. 2291, k. 11.

[154] CDIAUL 179, 3, sygn. 825, k. 8.

[155] CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 3.

[156] Tamże.

[157] A. Landau-Czajka, dz. cyt. s. 368–369. Dążenie do godzenia wychowania polskiego i żydowskiego było widoczne także w żydowskich pismach dla dzieci i młodzieży „Chwilka" i „Nasza Jutrzenka". Ukazywały się one w latach międzywojennych, wydawano je we Lwowie, miały zasięg ogólnopolski. Pierwsze miało zabarwienie syjonistyczne, drugie asymilatorskie, oba jednak umiejętnie zbilansowały materiał z zakresu kultury i historii polskiej oraz żydowskiej.

formami realizacji wychowania żydowskiego były lekcje religii mojżeszowej, obchody świąt żydowskich, lekcje języka hebrajskiego, historii Żydów, kółka palestynoznawcze, biblioteki hebrajskojęzyczne oraz konkursy na temat dawnej i współczesnej kultury żydowskiej. Uczniowie żydowscy uczestniczyli w obchodach uroczystości państwowych, odmiennie jednak od chrześcijan wysłuchiwali okolicznościowego kazania nie w kościele, lecz w synagodze.

5. Wychowanie estetyczne i rozwijanie zainteresowań

Myśl o tym, iż szkoła ma rozwijać zmysł estetyczny, kiełkowała powoli. Dopiero pod koniec XIX w., gdy sztuka wyzwoliła się spod ciężaru pozytywistycznego utylitaryzmu, a estetyka szukała ugruntowania swego statusu jako samodzielnej nauki, dostrzeżono potrzebę wychowania estetycznego w szkole. Duże znaczenie w upowszechnieniu idei wychowania estetycznego miały specjalne kongresy, które odbyły się w pierwszej dekadzie XX w. w Niemczech. Ich uczestnicy zwracali uwagę, iż umysł przyswajający wiedzę przypomina umysł artysty tworzącego swe dzieło. Stale podlega on pasywnemu przyjmowaniu wpływów zewnętrznych z jednej strony, z drugiej zaś dąży do twórczego wyrażenia siebie. Impresjonizm i ekspresjonizm artystyczny miał odpowiadać procesom nauczania i uczenia się[158]. Elementy kultury estetycznej wprowadzano przede wszystkim w ramach zajęć dydaktycznych z: języka, rysunków, śpiewu oraz robót ręcznych.

Walory tej dziedziny wychowania wyeksponowała pedagogika międzywojenna, w szczególności zaś pedagogika kultury. Jej przedstawiciele uważali, że poznanie wybitnych osiągnięć cywilizacji, dzieł sztuki i wynalazków, wniknięcie w ich istotę, wewnętrzne przeżycie, odtworzenie uczuć towarzyszących ich twórcom podczas pracy nad nimi oraz ludziom, dla których powstały, wzbogaca osobowość i jest elementem wychowania moralnego, rozumianego jako proces wrastania w społeczeństwo (Sergiusz Hessen). Kultura bowiem kształtuje nie tylko jednostkę, ale i wspólnotę – jest spoiwem łączącym ludzi (aktywizuje młodzież w pracy na rzecz podtrzymania i rozwoju wspólnoty).

Wychowanie estetyczne prowadzono w różnych formach, np. poprzez poezję, a także teatr, muzykę, taniec, film, roboty ręczne, wycieczki itd. Często formy te łączono ze sobą przy okazji różnego rodzaju wydarzeń związanych z życiem szkolnym.

Szczególne możliwości w realizacji tej dziedziny wychowania stwarzały lekcje językowe – miały one

[158] K. Sośnicki, dz. cyt., s. 60–63.

> kształcić całą skalę przeżyć estetycznych, wrażliwość na piękno i poprawność mowy ojczystej oraz dźwiękowe walory dzieła literackiego, zapoznawać z środkami retorycznymi, służącymi budowaniu własnej wypowiedzi, budzić zainteresowanie sztuką i potrzebę czy wręcz nawyk obcowania z nią[159].

Środkami wiodącymi do tego celu były deklamacje poezji, wsparte odpowiednią intonacją, mimiką i gestem, oraz wykłady nauczycielskie, wypracowania uczniowskie i czytelnictwo. Podczas analizy dzieł literackich nauczyciele zwracali uwagę, by przesłanie moralne, stylistyka czy gramatyka nie przesłoniły waloru estetycznego. Akcentowano więc znaczenie emocji towarzyszących lekturze wśród uczniów i zachęcano do ich wyrażania w prostym i naturalnym języku, unikając przesady czy sztuczności. Zasadę tę wprowadzano na zajęciach z języka polskiego, ale także niemieckiego, ukraińskiego czy hebrajskiego[160].

Skutecznym narzędziem oddziaływania estetycznego był teatr szkolny. Z przeanalizowanego materiału źródłowego wynika, że korzystały z niego wszystkie szkoły, lecz tylko w gimnazjach ŻTSLiŚ był on stałą formą pracy pozalekcyjnej. Spotkania jego członków odbywały się w ciągu całego roku szkolnego. Repertuar był urozmaicony, sięgano po sztuki polskie, hebrajskie i jidyszystyczne, po muzę poważną i lżejszą. Z uznanych polskich dramatopisarzy wystawiono: *Halkę* Stanisława Moniuszki, *Legendę* i *Warszawiankę* Stanisława Wyspiańskiego, *Fircyka w zalotach* Franciszka Zabłockiego, *Pana Jowialskiego* i sztukę *Świeczka zgasła* Aleksandra Fredry. Sięgano także po repertuar pisarzy dopiero wchodzących na rynek wydawniczy, jak np. po opublikowaną w latach 30. komedię Jarosława Iwaszkiewicza *Lato w Nohant*. Uczniowie inscenizowali również powieści (np. *Teatr Liliputów* na podstawie *Podróży Guliwera* Jonathana Swifta), teksty poetyckie (np. widowisko *Lwów zawsze wierny*), podania ludowe (np. braci Grimm *Glükel von Hameln – Szczurołap)*, filmy (np. *Mirele Efros* – w 1912 r. powstał polski film niemy z Rachel Kamińską w roli tytułowej) czy biografie wybitnych Żydów (np. sztuka *Uriel Acosta*)[161].

Warto dodać, że uczniowie gimnazjów lwowskich przygotowywali spektakle dla uczniów szkół powszechnych. Swą widownię w tym celu udostępniał nawet Teatr Wielki we Lwowie. Wiadomo, że uczennice Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich w 1931 r. oglądały spektakle *Baba Jaga* i *Fraszki* Kochanowskiego, odgrywane przez uczniów II gimnazjum i uczennice Gimnazjum Olgi Filippi-Żychowiczowej[162].

Kolejną formą wychowania estetycznego była muzyka. Uwrażliwieniu muzycznemu służył przede wszystkim śpiew, traktowany nie tylko jako osobny przedmiot[163], ale i jako element rekreacji. Urozmaicanie zajęć dydaktycznych krótkimi

---

[159] B. Kulka, dz. cyt., s. 68.
[160] Tamże, s. 69.
[161] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1937/1938*, s. 20–21.
[162] CDIAUL 179, 4, sygn. 1549, k. 48.
[163] Szerzej na jego temat zob. podrozdział VI.6.5.

ćwiczeniami gimnastycznymi w ławkach lub śpiewem zalecały programy nauczania z okresu autonomicznego. Śpiew towarzyszył także uczniom w wycieczkach, na koloniach i w czasie uroczystych akademii szkolnych. Na przykład w 1884 r. wieczorek mickiewiczowski w szkole im. T. Czackiego urozmaicił chór uczniowski, dyrygowany przez nauczycieli W. Grünesa i W. Engländera, który wykonał kilka pieśni patriotycznych[164]. Chór szkolny funkcjonował także w innych szkołach, na przykład w szkole im. A. Kohna[165] i w Szkole Handlowej ŻTSH[166].

Do rozwinięcia idei kształcenia muzycznego przyczynił się trzeci kongres wychowania estetycznego, który odbył się w Hamburgu w 1905 r. Jego uczestnicy postulowali, by zajęcia muzyczne w szkole powierzyć osobom odpowiednio do tego przygotowanym, by baczniejszą uwagę zwracać na nastrój i emocje zawarte w utworze niż na ćwiczenia techniczne w jego wykonywaniu oraz by utwory muzyczne łączyć z historią narodu i literaturą. Ponadto zalecano organizowanie koncertów szkolnych i wyjścia uczniów na koncerty profesjonalistów, zakładanie orkiestr i chórów oraz prowadzenie kursów tańca[167].

Uwagi te starano się stosować w szkołach żydowskich – z różnym jednak skutkiem. Ze względu na szczupłość środków pieniężnych szkoły żydowskie na ogół nie zakupywały instrumentów muzycznych. Wyjątek stanowiły gimnazja ŻTSLiŚ, w których organizowano nawet koncerty muzyczne. W roku szkolnym 1937/1938 przed gronem nauczycielskim i kolegami występowali utalentowani muzycznie uczniowie: Leopold Münzer, Maryla Jonasówna, Maria Geistówna, Dora Kalinówna i Fryderyk Herman. Nie wiadomo, na czym grali, instrumentarium musiało jednak być urozmaicone, skoro w tym roku szkolnym uczniowie gimnazjów ŻTSLiŚ nagrali pięć szkolnych audycji muzycznych[168]. Z innego źródła wiadomo, iż prowadzono kurs gry na mandolinie[169].

Obecną w szkołach żydowskich, lecz nie tak powszechną jak wcześniej wymienione, formą wychowania estetycznego był taniec. Najczęściej towarzyszył on zabawom chanukowym i purimowym, wiązał się z radosnym charakterem świąt[170]. Mógł też przybierać formę zabawy, niezwiązanej z żadną okazją. Na początku XX w. uczennice szkoły żeńskiej im. A. Kohna pod opieką Idy Teitelbaum co niedzielę uczestniczyły w zabawie organizowanej przez towarzystwo Toynbehall, prowadzące Dom Ludowy im. B. Goldmana we Lwowie[171]. Wiadomo również, że w gimnazjach ŻTSLiŚ uruchomiono kursy tańca[172].

---

[164] „Izraelita" 1884, nr 3, s. 3.
[165] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 7.
[166] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 18–19; sygn. 2285, k. 57; sygn. 2291, k. 11.
[167] K. Sośnicki, dz. cyt., s. 65.
[168] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1937/1938*, s. 21.
[169] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 98.
[170] Na przykład 18 grudnia 1930 r. zorganizowano wieczór chanukowy w szkole zawodowej dla dziewcząt żydowskich TWR, który urozmaiciły m.in. tańce i żywe obrazy, przygotowane przez nauczycielkę gimnastyki. CDIAUL 179, 4, sygn. 1549, k. 39.
[171] CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 5.
[172] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1937/1938*, s. 20–21.

Pobudzaniu wrażliwości na kształty i barwy sprzyjały także zajęcia rysunku i robót ręcznych. W metodyce obu przedmiotów na przestrzeni lat 1868–1939 dało się zauważyć stopniowe odchodzenie od funkcji utylitarnej, związanej z przygotowaniem do zawodu, na rzecz funkcji ogólnorozwojowej – kształtowania poczucia harmonii i piękna[173].

Inną formą wychowania estetycznego, ukierunkowaną na wrażliwość plastyczną, było kształtowanie wiedzy plastycznej. W sposób zaplanowany realizowano je w szkołach ŻTSLiŚ, urządzając wycieczki na wystawy malarskie pod przewodnictwem E. Kunkego (sam był znanym, utalentowanym malarzem) i D. Vogel. Przykładowo 19 października 1931 r. zwiedzono wystawę Salon Jesienny Malarstwa, 17 lutego 1932 r. – galerię malarza Feliksa Michała Wygrzywalskiego, a 20 maja 1932 r. – wystawę malarza Emmanuela Mané-Katza[174]. Ponadto uczniowie szkół prowadzonych przez ŻTSLiŚ mieli możliwość wyrabiania poczucia piękna, oglądając w bibliotece albumy z historii sztuki, w klasach i na korytarzach reprodukcje wybitnych plastyków, przygotowując dział fotografii na cyklicznej wystawie szkolnej[175].

Formy wychowania estetycznego łączono, przygotowując różnego rodzaju uroczystości szkolne. Na przykład w szkole im. A. Kohna dużą popularnością cieszyły się tzw. poranki artystyczne. Kierownik H. Spät stwierdził, że „poranki takie […] dodatnio wpływają na umysł dzieci i zostawiają po sobie miłe wspomnienie”[176]. Program poranka przeprowadzonego w roku 1921 obejmował następujące punkty: modlitwa, wygłoszenie wiersza pt. *Pszczółka i dziecię*, któremu towarzyszyła zabawa dziecięca, inscenizacja komedii *Wizyta krasnoludków* przez uczniów klasy I, odśpiewanie pieśni *Czemu nie mam być wesoły* oraz *A po łące*, rozdzielonych deklamacją *Stefka Burczymuchy* przez uczniów klasy II, recytacja wiersza *Braciszek i siostrzyczka* oraz odśpiewanie *Rzemieślników* przez klasę I i *Hejże dziatki*, pantomima *W pracowni szewczyka*, wiersz *Kruk i lis* oraz piosenka *Hej chłopczyku* w wykonaniu uczniów klasy II, żywy obraz *Kościuszko pod Racławicami*, deklamacja hebrajska i śpiew poprzedzone modlitwą w wykonaniu trzecioklasistów, a na zakończenie wystawienie sztuki *Samolub*, deklamacja wiersza *Izrael w Egipcie*, deklamacja i pieśń hebrajska oraz pieśń *Wieńce róż* w wykonaniu uczniów klasy najstarszej[177]. Program obejmował zatem różne formy ekspresji artystycznej.

Podobną funkcję, jak wspomniane poranki, w Szkole Handlowej ŻTSH we Lwowie pełniły tzw. herbatki i wieczorynki towarzyskie[178]. W ich ramach także łączono odczyty poetyckie, scenki dramatyczne i śpiewy.

---

[173] Szerzej na temat owych przedmiotów zob. podrozdziały VI.6.3. i VI.6.4.
[174] *Sprawozdanie Żydowskiego Towarzystwa Kursów Seminarialnych…*, s. 8.
[175] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 98.
[176] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 24.
[177] Tamże.
[178] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 18–19; sygn. 2285, k. 57; sygn. 2291, k. 11.

Ważnym sprzymierzeńcem w realizacji celów wychowania estetycznego okazał się wynalazek kinematografu. Połączenie dźwięku z obrazem oddziaływało na wyobraźnię i wywoływało silne emocje młodzieży. Rozwijano więc wiedzę filmową, organizując wyjścia do kina. Przykładowo uczniowie Szkoły Handlowej ŻTSH w pierwszym półroczu 1931/1932 obejrzeli filmy *Wśród dżungli* i *Pomorze*[179]. W roku zaś 1936/1937 uczniowie szkół ŻTSLiŚ uczestniczyli w projekcjach pt.: *Wiedeń–Londyn*, *Błogosławiona ziemia*, *Mały Lord*, *Dybuk*, *Towarzysze broni*, *Gdy kwitną bzy*, *Ich stu, ona jedna*, *Królowa Wiktoria*, *Trafalgar*, *Pensjonarka*, a także obejrzeli film Towarzystwa Ochrony Zdrowia *Śmiertelny pocałunek*[180]. Treść filmów była omawiana podczas zajęć szkolnych, sprzyjała intersemiotycznemu wyrażaniu przeżyć w postaci opowiadań, wierszy czy rysunków.

Nowoczesną formą oddziaływania estetycznego było także radio. Audycji radiowych słuchano regularnie w szkołach ŻTSLiŚ[181]. Wyjątkowym wydarzeniem była audycja radiowa z przedstawienia przygotowanego przez uczennice Szkoły Powszechnej im. Jana III Sobieskiego, którą transmitowano w radiu w dniu 9 maja 1931 r. Autorką scenariusza była nauczycielka owej szkoły – Fryderyka Lazarus. Treść słuchowiska udostępniono czytelnikom ogólnopolskiego pisma dla dzieci żydowskich „Nasza Jutrzenka"[182].

Życie szkoły uczniowie opisywali i komentowali na łamach redagowanych pisemek. Dawały im one możliwość zapoznania się z pracą dziennikarską i wyrażenia własnych przeżyć w formie literackiej. W gimnazjach ŻTSLiŚ młodzież przygotowywała do druku pisma „Sprawozdawca" oraz „Głos Młodzieży", w Gimnazjum Żeńskim J. Goldblatt-Kamerling wydawano miesięcznik pt. „Nasze Widnokręgi"[183], a w Gimnazjum Żeńskim A. Karp-Fuchsowej klasa VII redagowała „Gazetkę Szkolną"[184]. Samorząd uczniowski Szkoły Handlowej ŻTSH tworzył dwumiesięcznik „Nasze Konto"[185]. W sprawozdaniu z posiedzenia rady pedagogicznej w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich w lutym

[179] CDIAUL 179, 4, sygn. 2285, k. 47

[180] Tamże. Stopniowo pojawiały się także opracowania metodyczne, wskazujące na możliwości wykorzystania nowego środka wyrazu artystycznego w nauce i wychowaniu. Leopold Blaustein polecał rozwijanie poprzez film umiejętności obserwacji, otwierania nowych horyzontów poznawczych, selekcji informacji, szybkiego kojarzenia, empatii, wrażliwości na barwy, kompozycję, a także inspiracji turystycznych. Pisał on także o wpływie negatywnym sztuki filmowej – osłabianiu wrażliwość na świat realny, uzależnieniu, instruktażu przestępczości i niemoralności. Zob. L. Blaustein, *Film jako czynnik wychowania wizualnego*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 9, s. 190.

[181] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 98.

[182] *Słuchowisko radiowe wygłoszone dnia 9 maja 1931 r. przez dziatwę szkoły żeńskiej im. Sobieskiego we Lwowie. Gleba. Obrazek sceniczny*, „Nasza Jutrzenka" 1931, nr 6–7, s. 143–151.

[183] CDIAUL 179, 3, sygn. 842, k. 41.

[184] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 86–88.

[185] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 18–19; sygn. 2285, k. 57; sygn. 2291, k. 11.

1931 r. czytamy: „Gazeta szkolna prowadzona przez tę gminę [szkolną – objaśn. M.Ł.] daje żywy obraz przeżyć uczennic i kroniki szkolnej”[186].

Aktywnością na polu prasowym wyróżniali się uczniowie ŻTSLiŚ. „Sprawozdawca” zaczął się ukazywać w roku szkolnym 1928/1929, nad jego redagowaniem czuwało grono nauczycielskie gimnazjum męskiego. Co prawda publikowane w nim sprawozdania z funkcjonowania szkoły opracowywała dyrekcja, większość jednak łamów wypełniały teksty uczniowskie. W „Sprawozdawcy” gimnazjaliści mieli stałą rubrykę *Głos Uczniów*, w której komentowali rzeczywistość szkolną, dzielili się swoimi pasjami, a także dawali próbki talentu literackiego. Z kolei „Głos Młodzieży”, drugie pismo ŻTSLiŚ, w całości redagowali gimnazjaliści. Pierwszy numer ukazał się w 1930 r. Publikowane teksty odzwierciedlały linię wychowawczą ŻTSLiŚ. Wpajano szacunek do kraju zamieszkania oraz ideologię syjonistyczną, w wersji złagodzonej. O celu ideowym pisma czytamy w pierwszym numerze pisma pod hasłem *Do ogółu Czytelników*: „Poprzez Wczoraj chcemy przejść do Jutra, by rzucić pomost między starym a nowym pokoleniem”[187]. Z jednej zatem strony, uznawano konieczność oparcia się na tradycji żydowskiej, z drugiej jednak wyraźnie kreślono wizję nowych dążeń, traktując je jako dziejową konieczność. Drugi numer pisma otworzył tekst autorstwa O. Haglera *W setną rocznicę powstania listopadowego*. Autor w czynie powstańczym z 1830 r. dostrzegł inspirację dla Legionów Piłsudskiego, które niemal sto lat później wywalczyły niepodległość; dziękował: „Hołd Wam składamy bojownicy Wolności, my młodzi żydzi, którzy walczymy i pracujemy, by przyszłe pokolenia żydowskie żyć mogły na własnej, wolnej ziemi”[188]. Doświadczenie zatem Polaków miało inspirować młode pokolenie żydowskie do podjęcia walki o niepodległość własnego kraju. Łamy pisma wypełniały jednak nie tylko teksty o charakterze ideologicznym. Redakcja zachęcała do pisania „o tem, co nurtuje głęboko w duszach naszych”. Tematyka była zróżnicowana i obejmowała zagadnienia osadnictwa palestyńskiego, nowe prądy artystyczne, nowinki techniczne, poezję i prozę tworzoną przez uczniów, przegląd literatury, ciekawostki ze świata i teatru; był też dział hebrajskojęzyczny.

Interesującym przykładem wydawnictwa uczniowskiego jest druk okolicznościowy *Al hamiszmar*, wydany z okazji 10-lecia istnienia gimnazjów ŻTSLiŚ.

---

[186] CDIAUL 179, 4, sygn. 1549, k. 38. Sposób funkcjonowania samorządu szkolnego na łamach dwumiesięcznika „Przegląd Społeczny” scharakteryzował wieloletni nauczyciel szkoły TWR dr Karol Klein. Podkreślił on konieczność niesienia pomocy materialnej w formie odżywiania i rozdawnictwa odzieży, ponieważ młodzież uczęszczająca do szkoły była skrajnie biedna. Powołano koło samopomocy szkolnej. Jego członkowie urządzali również pogadanki wychowawcze, pisali samodzielnie wypracowania o tematyce społecznej. W szkole funkcjonowała również wypożyczalnia podręczników i pomocy dydaktycznych, książek, kasa pożyczkowa bezprocentowa, SKO, a także kram szkolny spółdzielni uczniowskiej. K. Klein, *Z życia szkolnych organizacji społecznych*, „Przegląd Społeczny” 1929, nr 2, s. 60–67.

[187] *Do ogółu Czytelników,* „Głos Młodzieży” 1930, nr 1, s. 1.

[188] O. Hagler, *W setną rocznicę powstania listopadowego*, „Głos Młodzieży” 1930, nr 2, s. 2.

Uczęszczająca doń młodzież tworzyła zintegrowane środowisko, silnie identyfikujące się ze szkołą i nauczycielami i biorące żywy udział w jej życiu. Broszura zawiera teksty literackie: wiersze, felietony, artykuły, pamiętniki, i inne, tworzone przez samych uczniów i uczennice, oddające żywy i barwny obraz życia szkoły[189].

Oddziaływania wychowawcze, polegające głównie na poszerzaniu horyzontów poznawczych i pogłębianiu wiedzy, zapewniały kółka zainteresowań, rozwinięte przede wszystkim w szkolnictwie międzywojennym. W świetlicy Szkoły Handlowej ŻTSH we Lwowie posiedzenia członków kółek wypełniały wykłady zaproszonych osób, odczyty uczniów, pogadanki na podstawie wyselekcjonowanych lektur, prasowych i obserwacji własnych uczniów[190]. Koło polonistyczne prowadziła F. Jolles-Watt. W grudniu 1933 r. zorganizowano na przykład tydzień sienkiewiczowski, a w jego ramach wygłoszono referaty „Stosunek Sienkiewicza do przeszłości narodowej w *Ogniem i mieczem*" i „Ideał bohaterstwa w *Krzyżakach*". Uczniowie dyskutowali także na następujące tematy: „Kontrast dwóch światów w *Quo vadis*", „Jakie wskazówki wartościowe i jakie hasła podaje *Quo vadis*", „Społeczeństwo w *Lalce* Prusa" i inne (m.in. o twórczości Mickiewicza i Słowackiego). Przeciętnie na posiedzeniu było obecnych 25 uczennic[191]. Kołem historycznym kierowała T. Freud. Tematyka referatów dotyczyła rozwoju historycznego miasta i stanu mieszczańskiego we Lwowie. W posiedzeniach uczestniczyło około 30 uczennic i uczniów[192].

Rozwój zainteresowań umożliwiały także biblioteki szkolne. Zasady prowadzenia książnic szkolnych RSK określiła w *Instrukcyi tyczącej się zakładania i nadzorowania księgozbiorków przy szkołach ludowych* z 24 lutego 1874 r. Biblioteką bezpośrednio zarządzał kierownik szkoły, zadaniem zaś nauczyciela było zaznajomienie się z zawartością biblioteki i polecanie pozycji adekwatnych do wieku, płci i zainteresowań ucznia. Finansowanie zakupu książek spoczęło na okręgowych radach szkolnych, z trudem jednak pozyskiwano środki finansowe; księgozbiory gromadzono mozolnie, duży udział w nim miały darowizny. Pojawiały się także książki niepoprawne politycznie, szkalujące na przykład patriotyzm czy monarchę. Kolejne rozporządzenie RSK (z 12 lipca 1875 r.) wprowadziło obowiązek zaznajomienia się i oceny treści darowizny, względnie odesłanie jej lub usunięcie. Ze zbiorów bibliotecznych fundowano też nagrody wręczane podczas egzaminów i popisów szkolnych[193].

W okresie międzywojennym rozwój bibliotek szkolnych wsparło rozporządzenie MWRiOP z 23 kwietnia 1925 r., obligujące do rozwijania czytelnictwa

[189] Np. M. Silberbusch (VIII a hum.), *Wspomnienia z wycieczki żeglarskiej Sanem i Wisłą na Bałtyk* (*Urywki z pamiętnika*), [w:] *Al hamiszmar. Jednodniówka wydana z okazji 10-lecia istnienia Gimn*[*azjów*] *Ż*[*ydowskiego*] *T*[*owarzystwa*] *S*[*zkół*] *L*[*udowych*] *i Śr*[*ednich*] *we Lwowie*, Lwów 1929, s. 35–36.
[190] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 28.
[191] Tamże, k. 29.
[192] Tamże, k. 30.
[193] M. Baranowski, *Przepisy*..., s. 40–43.

wśród dzieci i młodzieży. Biblioteki miały gromadzić lektury szkolne, wydawnictwa pomocnicze, popularnonaukowe, ale także rozrywkowe oraz pomoce dydaktyczne. Odpowiedzialność za ich funkcjonowanie na terenie szkoły nadal ponosił kierownik. Niemal przez cały okres międzywojenny nie uregulowano sposobu opłacania nauczycieli bibliotekarzy. Łączenie obowiązków dydaktycznych z bibliotekarskimi odbywało się najczęściej kosztem tych drugich. Swoje obowiązki sprawowali oni najczęściej honorowo, niekiedy zwalniano ich z kilku godzin lekcyjnych lub wypłacano drobne ekwiwalenty pieniężne. Statystyka bibliotek szkolnych na terenie Rzeczypospolitej w latach 1932–1935 ujawnia, że w okręgu lwowskim odsetek szkół powszechnych z biblioteką był najniższy w całym kraju i wynosił zaledwie 34%[194].

W szkole im. A. Kohna duże zasługi w prowadzeniu biblioteki miała Mina Schaffer. Po zakończeniu działań wojennych znajdujące się w szkole zbiory biblioteczne przez kilka lat nie były udostępniane uczniom. Wreszcie w marcu 1922 r. inspektor szkolny Alojzy Wańczura zwrócił uwagę, że książki powinny zostać skatalogowane, a następnie biblioteka powinna rozpocząć działalność pod kierownictwem jednej z nauczycielek[195]. Obowiązki bibliotekarki objęła właśnie M. Schaffer, która własnym sumptem zebrała środki finansowe na uzupełnienie zbiorów. Zakupiła podręczniki dla nauczycieli, obrazy do nauki języka polskiego, przyrody i historii oraz książki dla młodzieży[196]. W roku 1923 biblioteka liczyła 106, w 1928 – 325, a w 1936 – 865 tomów[197]. Inspektor szkolny Jan Ohly stwierdził:

> Biblioteka […] stoi na wysokim poziomie. Książki są w ruchu pomiędzy dziećmi. Dzieci czytają pilnie […], odwołują się na czytaną lekturę w związku z przerabianą czytanką lub wiadomościami z przyrody, historii i geografii[198].

Prenumerowano czasopisma dla dzieci i młodzieży, m.in. „Płomyczek" i „Płomyk"[199]. W 1938 r., po przejściu M. Schaffer na emeryturę, jej obowiązki przejęła Dorota Haber. W ciągu roku szkolnego 1938/1939 zasób biblioteki osiągnął stan 1040 dzieł[200].

---

[194] I. Michalska, *Biblioteka szkoły powszechnej w Polsce międzywojennej – organizacja, kierunki prac i problemy działalności*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego*…, s. 147–149, 156, 158.

[195] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 24.

[196] Tamże, k. 30.

[197] Tamże, k. 31.

[198] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 9; sygn. 561, k. 44.

[199] CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 5.

[200] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 4–5. Stan bibliotek szkolnych w szkołach ludowych pod koniec XIX w. był mizerny. Jak podaje Julian Dybiec, w roku szkolnym 1884/1885 wśród 2965 szkół ludowych w Galicji biblioteki znajdowały się w 1481 z nich, jednak w wielu stan księgozbioru wynosił 5–10 tomów. J. Dybiec, *Mecenat*…, s. 184. Zob. szerzej na temat bibliotek żydowskich w Drugiej Rzeczypospolitej: H. Kruk, *Żydowskie bibliotekarstwo w Polsce. Szkic do charakterystyki*, „Przegląd Biblioteczny" 1934, z. 1, s. 20; M. Gordon, *Oświata pozaszkolna Żydów w Polsce*, „Przewodnik Oświaty Dorosłych" 1928, Warszawa 1929, s. 251; M. Meduc-

Największą bibliotekę wśród publicznych szkół dla uczniów żydowskich miała Szkoła Powszechna im. Sobieskiego – w 1933/1934 roku liczyła 1908 dzieł (1938 tomów), a rok później 1923 pozycje (1953 woluminy). Prenumerowano także periodyki, m.in. „Płomyk" i „Płomyczek"[201]. W męskiej Szkole Powszechnej im. T. Czackiego księgozbiór liczył około 600 tomów. Urządzano Dzień Książki, propagowano czytelnictwo, systematycznie kupowano nowe pozycje[202]. Prenumerowano, znane już z innych bibliotek szkolnych, pisma „Płomyczek", „Płomyk", a także „Naszą Jutrzenkę"[203]. W szkole żeńskiej biblioteka była mniejsza – w 1925/1926 r. liczyła 251 pozycji. W ciągu roku pozyskano 68 książek z kuratorium. Ze zbiorów bibliotecznych skorzystało 648 uczennic z ogółem 828 uczęszczających. Najpoczytniejsze były następujące pozycje: *Baśnie i powiastki* H.Ch. Andersena, *Serce* Edmondo de Amicisa, *Oko proroka* Władysława Łozińskiego, *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza oraz *Księżniczka* Zofii Urbanowskiej. Bibliotekę prowadziła Fryderyka Bringes[204].

Mniejsze biblioteki miały szkoły zawodowe. Zawierały one literaturę piękną oraz specjalistyczną. Uczniowie Szkoły Zawodowej im. M. Bernsteina korzystali z biblioteki zawierającej beletrystykę (m.in. dzieła: Karola Dickensa, Wiktora Hugo, Jacka Londona, Edgara Poe, Aleksandra Dumasa, Juliusza Verne'a, Jamesa Fenimora Coopera, Walter Scotta, Sienkiewicza, Prusa, Kraszewskiego, Żeromskiego, Reymonta, Tetmajera czy Rodziewiczówny) i literaturę zawodową; w 1933 r. dysponowano 390 tomami[205]. Wiadomo także, iż biblioteka Szkoły Handlowej ŻTSH w 1928 r. liczyła 451 tomów – w tym 80 naukowych (a reszta beletrystycznych). Prenumerowano czasopisma o charakterystyce specjalistycznej: „Wiedza Handlowa", „Tygodnik Kupiecki", „Tydzień Kupiecki", a także „Muzeum" i „Dziennik Urzędowy Kuratorium" i „Dziennik Ustaw Państwa"[206].

Bogatymi zbiorami bibliotecznymi dysponowały szkoły prywatne ŻTSLiŚ. Dla potrzeb szkoły powszechnej, gimnazjów oraz seminarium hebrajskiego stworzono kilka bibliotek: polską, hebrajską oraz pedagogiczną dla nauczycieli[207]. Na ich zbiorach oparto funkcjonowanie pracowni daltońskich. W gimnazjach ŻTSLiŚ zainteresowania podopiecznych pobudzano i rozwijano poprzez: konkursy szkolne, czytelnię uczniowską oraz prenumeratę czasopism, takich jak: „Wiedza i Życie", „Przegląd Współczesny", „Przegląd Literacki", „Lot Polski", „Morze", „Mozaizm", „Miesięcznik Żydowski", „Tygodnik Ilustrowany",

ka, *Biblioteki żydowskie w sieci bibliotecznej Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998, s. 156 i nn.

[201] CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 7.

[202] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 137–138.

[203] Tamże, k. 139.

[204] CDIAUL 179, 5, sygn. 297, k. 4.

[205] CDIAUL 179, 4 , sygn. 1542, k. 7–9, 16, 29–31.

[206] CDIAUL 179, 4, sygn. 2284, k. 13; sygn. 2283, passim.

[207] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1935–1936*, s. 5.

„Przegląd Filmowy", „Przegląd Sportowy", „Świat Szachowy", „Iskry", „Przegląd Społeczny", „Kuźnia Młodych", „Młody Technik"[208].

Funkcję kształcąco-wychowawczą pełniła także wycieczka szkolna. Była ona formą realizacji postulatu poglądowości w dydaktyce, ale i podobnie jak biblioteka rozwijała zainteresowania i służyła rozrywce[209]. Ponieważ w szabat dzieci żydowskie nie mogły podróżować tramwajem lub pociągiem, wycieczki szkolne organizowano nie w sobotę do południa, jak w pozostałych szkołach publicznych, lecz w inne dni tygodnia lub w sobotę późnym popołudniem. W roku 1922/1923 w szkole im. A. Kohna odbyły się następujące wyjazdy:

1. Klasa I: do parku Kościuszki (cel: pokazanie dzieciom ogrodu wiosną);
2. Klasa II: na Wysoki Zamek;
3. Klasa III a: 15 września 1922 r. (cel: przyroda jesienna) i 13 lutego 1923 r. (zwierzęta żyjące w lasach) do Muzeum Dzieduszyckich; a ponadto wycieczki tematyczne: kwitnący sad, wzgórza i doliny w okolicy Lwowa, na Kopiec Unii Lubelskiej (obserwacja widnokręgu), do źródeł Pełtwi, Racławic, do Muzeum im. Jana III Sobieskiego;
4. Klasa III b: na Wysoki Zamek, do Panoramy Racławickiej, kwitnący sad, na Kopiec Unii;
5. Klasa IV a: wycieczka wiosenna, wycieczka geograficzno-historyczna i przyrodnicza na Wysoki Zamek;
6. Klasa IV b: wycieczka przyrodnicza jesienią, wycieczka przyrodnicza zimą do Parku Kościuszki, wycieczka geograficzna na Wysoki Zamek, wycieczka wiosenna do parku Kościuszki, wycieczka historyczna do Panoramy Racławickiej;
7. Klasa V: jesienna wycieczka do parku, wycieczka przyrodnicza do Muzeum Dzieduszyckich, wycieczka wiosenna do parku, wycieczka majowa na Wulkę[210].

W szkole im. T. Czackiego w 1934 r. przeprowadzono 77 wycieczek. Miały one charakter przyrodniczy, geograficzny, historyczny i sportowy[211]. W szkole zaś im. A. Kohna zorganizowano wyjazdy m.in. do schronu przy ul. Zygmuntowskiej oraz na wystawę LMiK[212].

W Szkole Handlowej ŻTSH wycieczki do fabryk i sklepów na terenie Lwowa i w okolicy organizowało koło krajoznawcze. Jeden z wyjazdów był kilkudniowy. Jego celem był Kraków, Katowice, Królewska Huta i Mościce. Skorzystano z gościnności Żydowskiej Szkoły Handlowej w Krakowie, w której nocowano[213].

---

[208] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 93.

[209] Zob. J. Petrus, *Muzea lwowskie w latach 1823–1939*, [w:] *Sztuka Kresów Wschodnich*, t. 2: *Materiały sesji naukowej. Kraków, maj 1995*, red. J.K. Ostrowski, Kraków 1996, s. 425–441.

[210] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 38.

[211] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 46.

[212] Korzystano z literatury metodycznej na temat wycieczek szkolnych, m.in. z pozycji Aleksandra Jaworskiego: *Poradnik dla urządzających i prowadzących wycieczki szkolne*, Kraków 1907.

[213] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 18–19; sygn. 2285, k. 57; sygn. 2291, k. 11.

Wycieczki wspierały proces dydaktyczno-wychowawczy w gimnazjach ŻTSLiŚ. W roku szkolnym 1937/1938 ich celem były: Kraków i Wieliczka, Żółkiew, farma rolnicza w Sygniówce pod Lwowem, Pohulanka, Muzeum Lubomirskich, Targi Wschodnie, Galeria Miejska i Muzeum Higieniczne we Lwowie, miejscowy cmentarz żydowski, wystawy: fotograficzna, malarza Natana Spiegla, lotnicza, poświęcona dziecku, łowiecka. Osobną grupę stanowiły wycieczki do fabryk i miejsc użyteczności publicznej. W tym samym roku zwiedzono: Browar Lwowski, Urząd Miar we Lwowie, zakłady instalacji ogrzewania centralnego, hutę szkła, fabrykę dwutlenku węgla, schron przeciwgazowy, warsztaty Szkoły Rzemieślniczej im. dra A. Korkisa, elektrownię i ochronkę. Część wycieczek miała charakter rekreacyjny: zimą zorganizowano spacer na nartach, latem spacer na Kortumówkę i do Brzuchowic[214]. W innej prywatnej szkole średniej, a mianowicie w Gimnazjum Żeńskim dr A. Karp-Fuchsowej, w roku szkolnym 1933/1934 zorganizowano wyjazdy do Żółkwi, Janowa, Zawadowa oraz zwiedzono zakłady przemysłowe i wystawy artystyczne we Lwowie[215].

Wychowanie estetyczne obejmowało różne formy aktywności – od teatru, poprzez muzykę i taniec, aż po film i radio. Było realizowane podczas zajęć dydaktycznych, takich jak lekcje języka, rysunku, śpiewu czy robót ręcznych, a także zajęć pozalekcyjnych, jak poranki, wieczorki, akademie, pisma szkolne czy wycieczki. Wiązało się ono z rozwijaniem zainteresowań uczniowskich i z pozostałymi dziedzinami wychowania: intelektualnym, moralnym i fizycznym. Wysiłki kadry pedagogicznej były skierowane na rozwój pełnej osobowości wychowanków. Rozwój tej dziedziny wychowania w szkołach żydowskich był świadectwem żywej recepcji i gotowości do twórczego wdrażania najnowszych osiągnięć pedagogiki początków XX w.

[214] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1937/1938*, s. 19–20.
[215] CDIAUL 179, 3, sygn. 839, k. 81.

6. Opieka szkolna

Większość uczniów żydowskich uczęszczających do szkół publicznych, zarówno w okresie autonomicznym, jak i międzywojennym, pochodziła z ubogich warstw społecznych. Rodziny często nie były w stanie zapewnić im podstawowych środków egzystencji – pożywienia, obuwia i odzienia czy opieki zdrowotnej. 27 marca 1903 r. Salomea Lévay, kierownik filii szkoły im. Czackiego, tak charakteryzowała stan fizyczny 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. Blade, wynędzniałe te istoty słabną, a często mdleją podczas godzin szkolnych[216].

Przed szkołą zatem stało zadanie kompensacji elementarnych potrzeb zdrowotnych oraz materialnych.

Uczniowie zmagali się z różnymi dolegliwościami, wynikającymi z warunków życia, ale i nauki. Złe oświetlenie psuło wzrok[217], a wilgotne i zakurzone sale sprzyjały chorobom płuc. Na frekwencję szkolną poważny wpływ miały także takie choroby zakaźne, jak: koklusz, szkarlatyna, czerwonka, odra, ospa. Rejestr uczniowskich dolegliwości uzupełniały bóle głowy i krwotoki z nosa oraz zaburzenia trawienia z powodu stresu i przymusu długiego siedzenia w ławce. Nieuwzględniająca zróżnicowanego wzrostu uczniów konstrukcja ławki powodowała zwyrodnienia kręgosłupa[218].

Pole dla działań zapewniających odpowiednie warunki wychowania i nauki tworzyło rozwijające się stopniowo ustawodawstwo higieniczne. Opiekę zdrowotną RSK wprowadziła 9 stycznia 1870 r. rozporządzeniem o zamykaniu szkół w czasie epidemii chorób zakaźnych. Był to pierwszy dokument profilaktyki zdrowia; kolejne, z lat: 1879, 1885 i 1887 i 1889, zawierały instrukcje, jak chronić zdrowie uczniów i postępować w razie chorób[219]. Okólnikami z 1894 i 1896 r. od-

---

[216] CDIAUL 178, 2,, sygn. 3869, k. 11.

[217] Zob. M. Baranowski*, Przepisy…*, s. 29–30 i 32–34.

[218] E. Dolata, dz. cyt., s. 47, zob. też: J. Merunowicz, *O nadzorze lekarskim w szkołach*, „Muzeum" 1888, s. 28.

[219] E. Dolata, dz. cyt., s. 56.

powiedzialnymi za zdrowie uczniów RSK czyniła nie tylko kierowników szkół i nauczycieli gimnastyki, lecz wszystkich nauczycieli. Konieczne było wyposażenie ich w odpowiednią wiedzę. Elementy somatologii i higieny w zakresie przedmiotu historia naturalna pojawiły się w planach nauczania na pierwszym roku seminariów nauczycielskich, a w roku 1891 higienę jako odrębny przedmiot wprowadzono w nich na czwartym roku[220].

Wysiłki higienistów szły zatem w kierunku prowadzenia edukacji zdrowotnej w murach szkoły. Działania profilaktyczne obejmowały kształcenie w zakresie podstaw higieny. Informacje na ten temat podawano na lekcjach historii naturalnej. Uczniów pouczano o anatomii i fizjologii ciała ludzkiego i zasadach higienicznego trybu życia, w tym jak ustrzec się chorób zakaźnych i jak postępować w razie zachorowania[221].

Standardy sanitarne w szkole wyznaczył okólnik RSK z 3 listopada 1890 r., zawierający *Instrukcję w sprawie utrzymania czystości i porządku w budynku szkolnym*. Według niego ścieranie kurzu i zamiatanie sal miało się odbywać codziennie, mycie na mokro i zapuszczanie podłóg gorącym olejem lnianym – co najmniej raz w roku. Mycie okien i wnętrza szkolnego odbywało się trzy razy w roku (w czasie przerw w nauce związanych ze świętami bożonarodzeniowymi, wielkanocnymi i wakacjami letnimi). Raz na rok bielono ściany. Zalecano umieszczanie spluwaczek, wypełnionych czystym piaskiem, na korytarzach, koszy na śmieci – przed wejściem do szkoły, a przed każdą klasą – wycieraczek. Na korytarzach miały się znajdować wieszaki na ubrania i stojaki na parasole. Wietrzenie sal powinno odbywać się przed rozpoczęciem zajęć i po południu (zależnie od warunków atmosferycznych). Temperatura powietrza w sali szkolnej powinna wynosić 16–20°C. W każdej klasie miał znajdować się piec gliniany lub kaflowy (niedymiący i opalany od wewnątrz, a nie z korytarza). Dopuszczano użytkowanie pieca żelaznego, wyposażonego jednak w osłony z blachy, cegły lub kafli[222].

---

[220] B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe…*, s. 39.

[221] W Galicji głównym propagatorem higieny byli Eugeniusz Piasecki oraz Henryk Jordan (zob.: E. Piasecki, *Cele wychowania fizycznego*, wyd. 2, Kraków 2000; B. Łuczyńska, *Fenomen Henryka Jordana naukowca, lekarza społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji*, Kraków 2002). Pierwsze podręczniki z zakresu higieny opracował Mieczysław Baranowski (m.in. *Hygiena popularna, czyli nauka o warunkach i pielęgnowaniu zdrowia przystępnie wyłożona*, Tarnów 1883). Świadomość higieniczną nauczycieli galicyjskich kształtował również periodyk „Szkoła"; jeden z działów zatytułowano „Hygiena Szkolna" (zob. J. Hendigery, *W sprawie fizycznego wychowania młodzieży. Powietrze i czystość. Oddychanie. Pielęgnowanie skóry. Odzież. Hartowanie ciała* (*wskazówki dla wychowawców*), „Szkoła" 1892, nr 19, s. 233–235; nr 22, s. 271–273). Na dorobku w zakresie higieny pedagogów galicyjskich oparła się polska szkoła w okresie międzywojennym (W. Gorzynik-Szulakiewicz, *Galicyjska myśl pedagogiczna i jej wykorzystanie w okresie międzywojennym*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 307).

[222] M. Baranowski, *Przepisy…*, s. 28–29, 32, 37–40; *W sprawach higieny szkolnej*, „Szkoła" 1889, s. 181–183.

Egzekwowanie przepisów wspierał powołany w roku 1872 przy magistracie fizykat miejski. Miasto podzielono na okręgi sanitarne, a na ich czele stali lekarze okręgowi. W 1893 r. powołano Lwowskie Towarzystwo Ratunkowe, niosące pomoc w nagłych przypadkach. Zadaniem członków fizykatu: lekarzy, urzędników oraz inżynierów, było dbanie o czystość, zdrowie i bezpieczeństwo mieszkańców miasta[223].

Ważnym elementem polityki zdrowotnej było wprowadzenie lekarzy szkolnych. W 1889 r. Krajowa Rada Zdrowia w Galicji zaleciła lekarzom nadzorowanie warunków sanitarno-zdrowotnych w szkołach. Względy finansowe wpływały jednak niekorzystnie na realizację rozporządzeń. Lekarze ograniczali się przede wszystkim do badania wzroku dzieci, zębów i tępienia wszawicy. Instytucja lekarza szkolnego upowszechniła się dopiero na początku XX w., najpierw w szkołach średnich, a potem w ludowych[224].

Pod koniec XIX w. wzrosło zainteresowanie ławką szkolną. W typowej szkole galicyjskiej jedna ławka przypadała zazwyczaj na kilkanaścioro dzieci. Były one dostosowane do wzrostu ludzi dorosłych, a nie dzieci, dla dzieci niewygodne było także położenie pulpitu, oddalonego i pochylonego w kierunku przeciwnym niż siedzisko[225]. W roku szkolnym 1902/1903 we Lwowie zainteresowano się ławką monachijskiego konstruktora Wilhelma Rettiga, a RSOM we Lwowie zdecydowała się wyposażyć w nią miejskie szkoły ludowe. Wiele modeli ławek szkolnych zaprezentowano na Wystawie Higienicznej we Lwowie w 1907 r., a optymalne rozwiązania stopniowo wprowadzano do pozostałych szkół galicyjskich[226].

W Polsce międzywojennej szkolny ruch higieniczno-zdrowotny stale się rozwijał. Po ustaniu walk polsko-ukraińskich, już w roku 1919 RSK utworzyła we Lwowie osobny referat do spraw higieny szkolnej, współpracujący z Krajową Radą Zdrowia w Warszawie. Referat ten zachowano po utworzeniu OSL w 1921 r.[227]

---

[223] Zob. Ł.T. Sroka, *Rada Miejska…*, s. 166–167; 177–186. Lwów był pierwszym w monarchii miastem z etatowym chemikiem miejskim. Był nim wykładowca Uniwersytetu i Politechniki Lwowskiej dr Mieczysław Dunin-Wąsowicz. Jego zadaniem było badanie laboratoryjne próbek żywności i wody.

[224] Tamże, s. 60; pierwszym zamianowanym przez magistrat lekarzem szkolnym był Bronisław Kaczorowski, współpracownik „Szkoły". Zob. *Pierwszy lekarz szkolny we Lwowie*, „Szkoła" 1911, s. 51.

[225] B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicyi…*, s. 15.

[226] M. Baranowski, *Przepisy…*, s. 29–30. O ławce szkolnej w szkole galicyjskiej szerzej zob.: E. Cenar, *Higiena nauki szkolnej*, „Szkoła" 1909, s. 85–89; T. Bernadzikiewicz, *Znaczenie ławek szkolnych i prawidłowych postaw ciała w wychowaniu młodzieży*, przedmowa E. Piasecki, „Szkoła", *Dodatek. Praktyka szkolna*, Lwów 1911; 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", t. 15, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Zaziun, N. Nyczkało, Kijów – Częstochowa 2013, s. 413–427.

[227] Szczegółowy zakres działań w zakresie higieny szkolnej z lat 1868–1922 na terenie Galicji zob.: *Opis stanu organizacji dozoru higieniczno-lekarskiego nad szkołami w okręgu szkolnym*

Powinności nauczyciela względem zdrowia uczniów precyzował Dziennik Urzędowy OSL z 1925 r. Wiele miejsca poświęcono w nim profilaktyce. Jeżeli lekarz szkolny stwierdził u dziecka chorobę zakaźną, nie dopuszczał go do zajęć szkolnych i zgłaszał ten fakt w fizykacie. Także dzieci, których członek rodziny był chory zakaźnie, nie mogły uczęszczać do szkoły. Termin powrotu do niej określał lekarz. W razie epidemii tyfusu dzieci były poddawane odwszawieniu. Dyrekcja miała prawo zamknąć szkołę bez powiadomienia władz. Godziny dyżuru lekarza miały być znane dzieciom. W przypadku trzydniowej nieobecności dziecka lekarz badał je po powrocie do szkoły i wydawał opinię o zdatności do udziału w zajęciach szkolnych[228].

W okresie międzywojennym świadomość zdrowotno-higienicznej wśród mas żydowskich pogłębiał TOZ. Początki tej organizacji sięgają 1919 r., kiedy to we Lwowie w ramach Żydowskiego Komitetu Ratunkowego po I wojnie światowej wyłoniono sekcję sanitarną, by przeciwdziałać epidemii tyfusu plamistego i innych chorób zakaźnych. Środki finansowe pozyskiwano od Żydów amerykańskich[229]. Później instytucja ta przekształciła się w Towarzystwo Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej w Polsce. Oddział we Lwowie, współpracując z centralą w Warszawie. Siedziba lwowskiego oddziału znajdowała się przy ul. Stanisława 5, w budynku szkoły im. A. Kohna[230].

Nad uczniami żydowskimi, zarówno w szkołach prywatnych, jak i publicznych, roztaczano przede wszystkim opiekę zdrowotną. Realizowano ją poprzez lekarzy oraz zajęcia z zakresu higieny. W okresie międzywojennym lekarz szkolny codziennie miał 3–4-godzinny dyżur. Prowadził on karty zdrowia uczniów, regularnie ich badając, mierząc i ważąc. Ponadto udzielał rad i wskazówek rodzicom na specjalnych zebraniach i wygłaszał pogadanki dla dzieci i rodziców o higienie osobistej, mieszkania i ubrania oraz na temat prawidłowego odżywiania. Poruszane przez lekarza zagadnienia higieniczne były tematami wypracowań pisemnych uczniów klas wyższych.

---

lwowskim, skierowanym przez Kuratorium OSL do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego (*Wydział higieny szkolnej*) *z dnia 7 lipca 1922 r.* W nim m.in.: dozór lekarski nad szkołami średnimi, ludowymi, seminariami, wykaz okólników RSK dotyczących spraw zdrowia i higieny szkolnej, budownictwa itp., na temat przeciwdziałania chorobom zakaźnym, wychowania moralnego, higieny pracy szkolnej, dożywania, szerzenia wiedzy higienicznej wśród uczniów, itd. CDIAUL 179, 1, sygn. 632, k. 1–93.

[228] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 43.

[229] *Piętnaście lat pracy dla zdrowia ludności żydowskiej. Od „Tow. Szerzenia Higieny wśród Żydów we Lwowie" do „Towarz. Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej w Polsce* (*TOZ*)*, Oddział we Lwowie"* (*1922–1937*), „Przegląd Społeczny" 1937, nr 1–2, s. 23; CDIAUL 701, 3, sygn. 1317, *Sprawozdanie z działalności kolonii wakacyjnych i półkolonii Towarzystwa Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej w Polsce „TOZ". Oddział we Lwowie w r. 1931*.

[230] *Piętnaście lat pracy…*, s. 24; N. Graf, *Rzut oka na działalność lwowskiego oddziału TOZ-u w roku 1935/1936*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 4–5, s. 101; zob. też: H. Kroszczor, R. Zabłotniak, *Towarzystwo Ochrony Zdrowia ludności żydowskiej w latach II Rzeczypospolitej*, „Biuletyn ŻIH" 1978, nr 1/105.

Zwracano także uwagę na współpracę grona nauczycielskiego z lekarzem szkolnym, lekarz bowiem nie znał uczniów na tyle, aby mu mówili o swych dolegliwościach. Nauczyciel polecał uwadze lekarza dzieci, które sam uznał za wymagające pomocy medycznej, a także prowadził pogadanki na tematy higieny. Lekarz instruował również, jak udzielić pierwszej pomocy w nagłych przypadkach, np. krwawienia, zemdlenia lub poparzenia. Informował on także wychowawców o stanie zdrowia i higienie uczniów. Chorych kierowano do ambulatorium w Szpitalu Żydowskim im. M. Lazarusa we Lwowie bądź też wzywano do szkoły rodziców, informując o istocie choroby i sposobach jej leczenia[231].

Szkoły żydowskie współpracowały z TOZ-em. Jego członkowie prowadzili akcje propagujące zdrowie i czystość. Na przykład w 1936 r. Michał Schapira, członek TOZ-u, zorganizował w różnych klasach żydowskich szkół powszechnych we Lwowie akcję „Walka z brudem" [232], w roku zaś 1938 konkurs czystości klas. Patrole porządkowe, składające się z reprezentantów wszystkich klas, sprawdzały czystości sal szkolnych, przyznając odpowiednią punktację. Najlepsze klasy dostały nagrody – m.in. albumy[233].

Lekarz miał obowiązek informowania TOZ-u o miejscu zamieszkania dzieci zawszawionych, a pod wskazany adres wysyłano tzw. kolumny sanitarne[234]. W latach międzywojennych w szkole im. A. Kohna lekarzem szkolnym była dr Maria Öhlenberg, a od roku 1925 Strichówna, w żeńskiej szkole zawodowej TWR dr Lea Landau[235], w szkołach zaś ŻTSLiŚ – dr Sala Arnold-Buchsbaum.

Szeroko rozwinięta była opieka lekarska w szkołach ŻTSLIŚ[236]. Uczniowie i uczennice korzystali z usług dentysty, okulisty i laryngologa w szpitalu żydowskim i Przychodni Przeciwgruźliczej TOZ-u[237].

Opieka zdrowotna obejmowała także edukację z zakresu higieny. Wysiłki nauczycieli w odniesieniu do uczniów klas pierwszych koncentrowały się na budzeniu potrzeby czystości, „wobec czego – jak czytamy w sprawozdaniu z konferencji nauczycielskiej w szkole męskiej im. A. Kohna – kontroluje się starannie, czy dzieci myją ręce, uszy, czy utrzymują w porządku włosy, paznokcie, jamę ustną"[238]. Przyzwyczajano je m.in. do kładzenia serwetki na ławce i mycia rąk przed spożyciem śniadania; w klasach zamontowano umywalki.

Z kolei w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich higieny uczono podczas odrębnych zajęć. W ramach tak właśnie nazwanego przedmiotu zaznajamiano m.in. z budową ciała ludzkiego, drogami szerzenia się chorób za-

[231] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 34; sygn. 1860, k. 15.
[232] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 7.
[233] CDIAUL 701, 3, sygn. 2288, k. 6.
[234] CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 43; sygn. 643, k. 66.
[235] Ur. w Myszkowicach 15 III 1894 r., od roku 1928 w szkole, doktorat na UJK uzyskała 12 XI 1921 r., lekarka w Kasie Chorych we Lwowie. CDIAUL 179, 4a, sygn. 176, k. 21.
[236] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1937/1938*, s. 20.
[237] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1935/1936*, s. 25.
[238] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 5.

kaźnych, zapobieganiem i zwalczaniem ich, sposobami udzielania pierwszej pomocy, z głównymi zasadami pielęgnowania niemowląt: mycia, zapobiegania odparzeniom, dobierania ubioru, pożywienia, oraz z profilaktyką chorób dziecięcych[239].

Dbanie o higienę i zdrowie uczniów było jednym z zadań oddziałów szkolnych PCK. W szkole żeńskiej im. Czackiego należące do koła uczennice prowadziły m.in. dyżury sprawdzające czystość koleżanek oraz pogadanki z zakresu higieny[240].

Formą profilaktyki zdrowotnej były także kolonie i półkolonie. W Galicji kolonie letnie dla dzieci zainicjował w roku 1883 Teofil Gerstman, wiceprezes Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego[241]. Ośrodki kolonijne tworzyli także Żydzi. Już w 1885 r. lwowianie wyznania mojżeszowego zawiązali komitet kolonijny, który zajął się organizacją kolonii dla uczniów żydowskich ze szkół publicznych we Lwowie. Celem kolonii były: wypoczynek, dbanie o zdrowie, wychowanie patriotyczne poprzez ukazanie piękna kraju rodzinnego, a także udowodnienie kręgom ortodoksyjnym, iż można godzić wychowanie religijne z nowoczesnością. W komitecie działali m.in. znany społecznik i filantrop, bankier lwowski Henryk Stroh, Artur Mieses oraz kierownik szkoły ludowej im. Czackiego N. Landes. Rekrutację kolonistów przeprowadzono w szkole im. Czackiego – spośród 72 wniosków pozytywnie rozpatrzono 34[242]. Taką też liczbę chłopców wysłano bezpłatnie, a dodatkowo jednego za opłatą 12,50 złr[243]. Kolonistami opiekowali się dwaj nauczyciele – Wilhelm Grünes i Samuel Fränkel. Kolonię zlokalizowano w miejscowości Wełdzirz pod Stanisławowem[244].

Kolonie w Wełdzirzu organizowano corocznie w latach 1885–1890, a od roku 1886 także w Lubieńcu w powiecie stryjskim[245]. W 1899 r. w Rabce powstało Towarzystwo Rabczańskiej Kolonii Leczniczej dla Żydowskiej Dziatwy Szkolnej im. Marii Fränklowej[246]. Natomiast we Lwowie powołano Towarzystwo Kolonii Wakacyjnych dla Dziatwy Wyznania Mojżeszowego, które w 1910 r. wybudowało budynek kolonijny w Dębinie koło Skolego.

Akcję kolonijną kontynuowano w latach międzywojennych, przy czym uległa ona znaczącej specjalizacji. Wyróżniano kolonie, półkolonie (w pobliżu

---

[239] CDIAUL 179, 4, sygn. 1708, k. 26.

[240] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 120.

[241] L. Dydusiak, *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, Lwów 1938, s. 172; zob. także A. Haratyk, *Udział społeczeństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867–1914)*, Kraków 2007, s. 193.

[242] „Izraelita" 1885, nr 12, s. 4.

[243] Tamże.

[244] „Izraelita" 1885, nr 11, s. 1; nr 12, s. 4; nr 14, s. 4; nr 16, s. 2; nr 21, s. 4.

[245] A. Haratyk, dz. cyt., s. 194.

[246] Więcej na temat tego towarzystwa zob.: M. Łapot, *Opieka nad żydowskim dzieckiem sierocym w Małopolsce Zachodniej w okresie międzywojennym*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika", t. 14: *Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*, red. K. Rędziński, Częstochowa 2005, s. 69–70.

miejsca zamieszkania, na peryferiach miasta; dzieci na noc wracały do domów) oraz kolonie lecznicze (w uzdrowiskach). Odbywały się one w miesiącach letnich, a w drugiej połowie lat 30. – także w okresie zimowym. Ich zadaniem było wzmocnienie organizmu dziecka przez ruch na świeżym powietrzu i właściwe odżywianie w miesiącach wakacyjnych. Dzieci korzystały z zajęć w ciągu dnia, na noc wracały do swoich domów. Dzięki temu koszty pobytu były mniejsze niż na pełnych koloniach. Dla dzieci najbiedniejszych kolonie były bezpłatne[247].

W latach 30. organizatorami kolonii były nie tylko towarzystwa społeczno-opiekuńcze, lecz szkoły, komitety rodzicielskie, a nawet organizacje ortodoksyjne[248]. Przykładowo uczniowie ze szkoły im. A. Kohna korzystali z kolonii leczniczych w Rabce i Iwoniczu Zdroju. Pod koniec każdego roku szkolnego wychowawczynie klas zgłaszały uczniów chorowitych, anemicznych, a dyrekcja dokonywała wyboru, przekazując listę kuracjuszy towarzystwu organizującemu kolonie, m.in. TOZ-owi. Obok kolonii leczniczych szkoła umożliwiała również dzieciom wypoczynek na koloniach wakacyjnych. W 1935 r. wysłano na nie 29 uczniów, na półkolonie zaś – 26[249]. Wiadomo także, iż dzieci ze Szkoły Powszechnej im. Sobieskiego korzystały bezpłatnie z wyznaniowych kolonii wakacyjnych w powiecie Dolina i półkolonii w Brzuchowicach pod Lwowem[250].

Gimnazjum Żeńskie ŻTSLiŚ urządzało kolonie wakacyjne w Zaleszczykach lub w Tuchli koło Skolego (dla około 80–100 dziewcząt)[251]. Szkoła Zawodowa TWR dla Dziewcząt Żydowskich posiadała dom letniskowy w Słobódce Leśnej koło Kołomyi (w budynku dawnej szkoły rolniczej, założonej w 1900 r. przez Fundację im. barona Maurycego Hirscha[252]), w którym corocznie organizowano kolonię wakacyjną[253]. Szkoła Handlowa ŻTSH kolonie organizowała corocznie w Spasie, w powiecie turczańskim[254].

Dzieci żydowskie, uczęszczające do szkół powszechnych, korzystały również z półkolonii Miejskiego Komitetu Opieki Pozaszkolnej. Co roku na polecenie Inspektoratu Szkolnego Miejskiego we Lwowie kierownicy szkół typowali dzieci bezrobotnych rodziców lub innych najuboższych – w wykazie były m.in.

---

[247] J. Landau, *Półkolonie letnie*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 1. W 1931 r. na półkoloniach pod Wysokim Zamkiem we Lwowie obowiązywał następujący porządek dnia: 8.00 zbiórka przy szkole im. Reja i wymarsz lub wyjazd tramwajem na ul. Teatyńską 14 do wynajętego ogrodu; 9.00–9.30 śniadanie; 9.30 pobyt na zamku, zabawy, śpiewy; 12.00 powrót; 13.00–14.00 obiad przy ul. Wojciecha 2; 15.00 spacer; 17.00 powrót na ul. Teatyńską i podwieczorek; 17.30 powrót do miasta (CDIAUL 701, 3, sygn. 1317, *Sprawozdanie z działalności kolonii wakacyjnych i półkolonii Towarzystwa Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej w Polsce „TOZ" Oddział we Lwowie w r. 1931*).

[248] *Sprawozdanie… 1933*, s. 13.

[249] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 5.

[250] CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 6.

[251] CDIAUL 701, 3, sygn. 1295, k. 2–3.

[252] C. Klaften, *Kolonia wakacyjna w Słobódce Leśnej 1921–1930*, Lwów 1930, s. 6–7.

[253] CDIAUL 179, 4, sygn. 1553, k. 3b.

[254] CDIAUL 179, 4, sygn. 2288, k. 18–19; sygn. 2285, k. 57; sygn. 2291, k. 11.

szkoły im. Czackiego, św. Anny, Sobieskiego i Reja[255]. Organizacja ta miała charakter ponadwyznaniowy, korzystały z niej dzieci katolickie, greckokatolickie, protestanckie oraz żydowskie[256].

Obok opieki zdrowotnej rozwinięto także formy działań opiekuńczych skierowane na zaspokojenie potrzeb materialnych uczniów. Prowadziły je przede wszystkim same szkoły – koordynowały tę działalność koła rodzicielskie i samorządy szkolne, ale także organizacje zewnętrzne – o charakterze charytatywnym (najczęściej fundacje) lub o charakterze publicznym (gmina żydowska, magistrat).

Na terenie szkoły organizacją wyżywienia, a także innych form pomocy, zajmowały się koła rodzicielskie i samorządy szkolne. Z zebranych składek zakupywano codziennie bułki, mleko i kakao, sezonowo odzież, obuwie, bieliznę, mydło, niekiedy książki i przybory szkolne[257]. Tak było w szkołach publicznych, a także w prywatnych.

Egzemplifikację działań opiekuńczych znajdujemy w sprawozdaniach z funkcjonowania poszczególnych szkół. W Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich w roku 1929/1930 ze śniadań skorzystało 150 uczennic (70% bezpłatnie)[258]. W kolejnych latach przygotowywano nie tylko śniadania, ale i obiady. Wiadomo, iż w roku 1936/1937 codziennie wydawano przeciętnie 100 śniadań i 60 obiadów. Korzystały z nich 34 uczennice, zarówno Gimnazjum Krawieckiego TWR, jak i szkoły zawodowej[259].

Obok wyżywienia dbano o zaopatrzenie uczniów w ubranie i obuwie. Szczególnie brak obuwia był poważnym problemem, wpływającym m.in. na frekwencję szkolną w miesiącach jesienno-zimowych. Z pomocą przychodziły szkoły, organizujące sezonowe akcje rozdawnicze. Za pochodzące z różnych źródeł środki finansowe zakupywano płaszcze, buty, spodnie, sukienki i bieliznę[260].

Kierownik Szkoły Ludowej im. T. Czackiego, Szczęsny Parasiewicz, tak opisywał intensywność działań opiekuńczych prowadzonej placówki:

> 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 oblężona nie tylko w porze rannej i południowej [wyręka nauczycieli], ale i wieczornej[261].

[255] CDIAUL 179, 1, sygn. 229, k. 160.
[256] Tamże, k. 16.
[257] CDIAUL 701, 3, sygn. 2607 a, k. 1; sygn. 561, k. 36; sygn. 844, k. 55; sygn. 2541 b, k. 5.
[258] CDIAUL 179, 4, sygn. 1549, k. 23.
[259] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 16.
[260] Symptomatyczny był przypadek szkoły na Zamarstynowie – na początku marca 1911 r. Samuel Guttman zapisał: „Najlepsza frekwencja jest wtedy, gdy [uczniowie – M.Ł.] mają dostać ubranie i obuwie […]. Powodem nieregularnego uczęszczania jest, że uczniowie i uczennice mieszkają rozproszeni w pobliskich wsiach i ulicach i że są to dzieci ubogie, licho odziane, że podczas zawiei śnieżnych nie mogą regularnie uczęszczać […]". CDIAUL 701, 3, sygn. 471, k. 21.
[261] Tamże, k. 70.

W szkole tej samorząd uczniowski organizował m.in. zbiórki przedmiotów codziennego użytku i ich rozdawnictwo wśród uczniów najbiedniejszych[262].

Z uwagi na większą zamożność rodziców działania opiekuńcze szkół ŻTSLiŚ nie były tak szeroko zakrojone, jak w szkołach publicznych i wyznaniowej im. A. Kohna. Na przykład w Gimnazjum Żeńskim ŻTSLiŚ akcją dożywiania objęto 50 uczennic – 30 otrzymywało drugie śniadanie bezpłatnie, a 20 po zaniżonej cenie. Dla dziesięciu dziewcząt zamiejscowych ufundowano bezpłatne obiady. Prowadzono także akcję rozdawnictwa odzieży[263]. Środki finansowe pozyskiwane od rodziców umożliwiały także rozdawnictwo bezpłatnych podręczników i udzielanie zapomóg chorobowych[264]. W Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ koło rodzicielskie świadczyło pomoc materialną w postaci dożywiania, odzieży i środków higienicznych, kolonii wakacyjnych, stypendiów, pożyczek i innych świadczeń. Środki finansowe pozyskiwano ze zbiórek, składek członkowskich, dobrowolnych datków, przychodów z imprez i innych przedsięwzięć[265]. Koło wspierało szkołę w organizowaniu kolonii wakacyjnych, uroczystości szkolnych, wycieczek, w zakupie książek do szkolnych księgozbiorów, pomocy naukowych, doposażeniu szkoły oraz w budowie sali gimnastycznej. Zorganizowano również sekcję dożywiania dzieci[266].

Szkoły prowadzone przez ŻTSLiŚ były wyjątkiem, jeśli chodzi o skalę potrzeb opiekuńczych wśród uczniów i stopień ich zaspokojenia przez szkołę. Możliwości działań opiekuńczych pozostałych placówek w dużej mierze ograniczało ubóstwo rodzin, z których wywodzili się uczniowie. Składki pieniężne członków komitetów rodzicielskich, uczniów, dochody uzyskane podczas zbiórek i uroczystości szkolnych były bardzo skromne. Przekonuje o tym struktura budżetu akcji dożywiania w szkole im. Czackiego w drugim półroczu roku szkolnego 1938/1939. Otóż na uzyskane 1211 zł aż 860 zł pochodziło od TOZ-u, natomiast od koła rodzicielskiego uzyskano 188,13 zł, z datków 5-groszowych 111,58 zł, od nauczycieli 21 zł, od komitetów rodzicielskich 25,80 zł[267]. Skuteczna realizacja funkcji opiekuńczej szkoły zależała zatem przede wszystkim od wsparcia organizacji zewnętrznych.

W szkołach wyznaniowych im. A. Kohna dożywianie finansowała głównie gmina żydowska oraz magistrat. Aby miało ono charakter stabilny, obie instytu-

[262] CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 118.

[263] CDIAUL 179, 3, sygn. 845, k. 17.

[264] CDIAUL 701, 3, sygn. 1295, k. 2–3.

[265] CDIAUL 701, 3, sygn. 1534, k. 2. Tu również status koła. O zapomogach dla najbiedniejszych uczniów gimnazjum męskiego oraz żeńskiego – CDIAUL 701, 3, sygn. 2137, passim.

[266] *Sprawozdanie kierownictwa* […] *1935–1936*, s. 8. O szkolnych patronatach rodzicielskich w szkolnictwie II Rzeczypospolitej zob.: K. Jakubiak, *Współdziałanie*..., s. 127–138. Na ogół statuty kół rodzicielskich i patronatów zakładały wspomaganie działań szkoły w zakresie nauczania i wychowania młodzieży oraz pedagogizowanie rodziców, ale także miały zadania charytatywne.

[267] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 5.

cje niezależnie od siebie przyznawały roczne subwencje[268]. Akcję dożywiania prowadzono zimą i wczesną wiosną. Szczególnego znaczenia nabrała ona w latach 30. XX w., gdy kryzys odcisnął mocne piętno na handlu i rzemiośle żydowskim, działach gospodarki, w których pracowała większość rodziców. Nauczyciele zauważali: „głodne, zziębnięte i źle odziane dziecko nie jest u nas niestety rzadkością"[269].

Szkoła Handlowa ŻTSH nie uzyskała stałych subwencji pozwalających realizować zadania opiekuńcze, zarówno jednak gmina żydowska, jak i magistrat nie pozostawały obojętne. W okresie od 25 listopada 1928 do 29 stycznia 1929 r. zakupiono 1350 litrów mleka i 15 000 bułek. Na ten cel gmina żydowska przekazała 400 zł, magistrat lwowski 300 zł, pozostałą zaś kwotę pokryli członkowie komitetu rodzicielskiego szkoły[270].

Charakter wspierający opiekę szkolną miała samopomoc koleżeńska, w ramach której uczniowie obdarowywali się posiłkiem, obuwiem, odzieżą, bielizną. W szkole Mitet prowadzono na przykład akcję: „Niech nie wie lewica, co czyni prawica"[271].

Funkcję opiekuńczą szkoły realizowały inicjatywy o charakterze charytatywnym. We Lwowie funkcjonowały specjalne fundacje szkolne, niosące pomoc uczniom żydowskim. Uczniów szkół ludowych (powszechnych) opieką otaczały towarzystwa Przytułek (pod przewodnictwem Betty Parnas) i Pomoc Szkolna (w 1910 r. przewodniczyła jej Sydonia Lamm, w 1912 Anna Schatzker), gimnazjalistów wspomagała Opieka, a studentów – Ognisko. Pomoc Szkolna objęła swą działalnością szkoły wyznaniowe im. A. Kohna (męska i żeńska), a także publiczne: im. T. Czackiego (męska i żeńska) oraz żeńskie im. M. Reja, J. Słowackiego i Sobieskiego. Wachlarz form działalności obejmował rozdawnictwo obuwia i odzieży, dożywianie, zakup podręczników, stypendia, leczenie sanatoryjne, kolonie[272].

Szkoła żeńska im. A. Kohna korzystała również z pomocy instytucji o charakterze charytatywnym. Fundacja Przytułek zaopatrywała dzieci w odzież latem i zimą oraz w podwieczorek[273]. Towarzystwo Pań (w 1912 r. przewodniczącą była Maria Schaff) dostarczało mleko. Korzystano także ze wsparcia Pomocy Szkolnej, która najuboższych uczniów zaopatrywała w przybory szkolne, a także w płaszcze i sukienki lub zapomogi pieniężne[274], oraz Towarzystwa Dziesięcioprocentowego[275] (przewodnicząca Fanny Stroh, później Oswalda Zion). Datki na

[268] CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 100.
[269] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 3.
[270] CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 55.
[271] CDIAUL 179, 2, sygn. 1922, passim.
[272] K. Rędziński, *Fundacyjne*…, s. 38–39.
[273] CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 48.
[274] Pomoc Szkolna wypożyczała także uczennicom książki z własnej biblioteki. CDIAUL 701, 2, sygn. 1518, k. 12.
[275] Przykładowo w 1905 r. na zimę dała Stroh 50 płaszczyków dla dzieci, zachęcając kobiety z bogatych sfer żydowskich do ofiarność na rzecz uczniów. CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 3.

rzecz najbiedniejszych uczniów składały także osoby prywatne, m.in. Maria Schaff, Emma Lilien i Ernestyna Lonkier[276]. W listopadzie 1910 r. wyznaczono limit dożywiania, ograniczony do 70 dziewcząt – uznano jednak, że jest zbyt niski[277].

Funkcjonowały także fundacje prywatne. W okresie międzywojennym uczniowie szkoły im. A. Kohna korzystali z fundacji małżeństwa Jerzego i Doroty Jawetzów. W 1932 r. z odsetek od wkładu fundacyjnego 50 par butów dla uczniów uszył szewc Salomon Ander (w roku 1933 – 90 par)[278]. W 1936 r. dla uczniów szkoły ufundowano 105 par butów. Fundusz Jawetzów opiewał wówczas na kwotę 25 200 zł[279]. W roku szkolnym 1938/1939 z odsetek fundacyjnych opłacono wyrób 100 par obuwia[280].

Działania opiekuńcze starano się rozszerzyć na czas pozalekcyjny. Realizowano je w internatach i świetlicach. Szczególne znaczenie pozaszkolne działania opiekuńcze odgrywały w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich, będącej dla uczennic nie tylko miejscem nauki, ale i domem. Sytuacja ta wynikała ze szczególnego pochodzenia społecznego dziewcząt; w sprawozdaniu z marca 1932 r. wizytatorki Heleny Sali czytamy:

> Zakład posiada zupełnie swoisty charakter, wskutek stosunków rodzinnych uczennic, w przeważającej liczbie sierót zupełnych, półsierot i dzieci pozbawionych opieki domowej, z powodu całodziennego zatrudnienia obojga rodziców. Nic więc dziwnego, że szkoła, po szczegółowym zbadaniu stosunków domowych, zajmuje się wychowaniem i nauką tych dzieci, dopomaga im moralnie i materialnie, dożywia i ubiera, pomieszcza w internacie (35 prawie bezpłatnie), wyszukuje pracę po zakończeniu nauki i utrzymuje żywy kontakt prawie z 70% absolwentek. Internat dla sierót jest domem rodzinnym, w którym zaprawiają się do spełniania obowiązków gospodyni, przy nowoczesnym wykonywaniu zawodu i wdrażają się do współżycia w grupie, w trudnych warunkach finansowych[281].

W szkole działał zatem internat, ale także świetlica, czynna w soboty i niedziele i w dwa dni powszednie. Łączyła ona funkcję opiekuńczą z dydaktyczno-wychowawczą. Udostępniano w niej bieżące czasopisma, organizowano zabawy i wieczorki kulturalne. Jej kierowniczką była Dorota Gelbtuch[282].

---

[276] CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 33, 36; sygn. 150, k. 19; sygn. 236, k. 56; sygn. 281, k. 23; 701, 2, sygn. 1144, passim.

[277] CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 72.

[278] J. Jawetz, członek zarządu gminy żydowskiej we Lwowie, zmarł 31 grudnia 1923 r. i wtedy uruchomiono środki zgromadzone na fundacji jego imienia, przeznaczone na pomoc materialną dla ubogich uczniów żydowskich. CDIAUL 701, 3, sygn. 1531, passim (tam także lista obdarowanych uczniów). W roku 1934 buty szyli, obok Andera, także Pinkas Katz oraz szewcy należący do towarzystwa Jad Charuzim – 701, 3, sygn. 1693, k. 7.

[279] CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 5, 7.

[280] CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 6.

[281] CDIAUL 179, 4, sygn. 1545, k. 16

[282] CDIAUL 179, 4, sygn. 1704, k. 25. Na temat zadań i organizacji zajęć świetlicowych na łamach „Przeglądu Społecznego" Sydonia Amarantówna pisała: „Ognisko powinno zastępować dziecku dom, dając mu to wszystko, czego mu dom własny dać nie może. Cichy i ciepły kąt do pracy, pomoc w nauce i radość dzieciństwa. Daje mu podręczniki szkolne i zabawki, wartości

W szkole zaś im. A. Kohna działała świetlica. Nauczyciel Jakub Weintraub prowadził w niej zajęcia świetlicowe z dożywianiem w godzinach 15.00–18.00. Finansowanie zapewniała fundacja barona Maurycego Hirscha, zajmująca się utrzymaniem szkół świeckich dla Żydów w całej Galicji. Świetlica miała za zadanie wypełnić czas wolny po szkole pożytecznymi zajęciami i odciągnąć chłopców od chederów[283].

Również na terenie Szkoły Powszechnej im. Sobieskiego zorganizowano opiekę pozalekcyjną w świetlicy – uczniowie korzystali z pomocy naukowych, gier i zabaw oraz podwieczorków[284].

Funkcja opiekuńcza była także realizowana w formie wsparcia finansowego uczniów biednych, lecz uzdolnionych. Tym celom służyły fundacje prywatne. Przykładowo w czerwcu 1910 r. uczennica klasy IV szkoły żeńskiej im. A. Kohna, Dora Goldberg, otrzymała stypendium im. Leona Volländer-Riesberga, w roku zaś 1912 stypendium przyznano Jagodzie Beer[285].

Działania opiekuńcze szkoły odnosiły się zatem do wielu sfer potrzeb uczniowskich i różnorodnych form aktywności. Obejmowały one opiekę zdrowotną i higieniczną, realizowaną przez lekarzy szkolnych, zajęcia z higieny, kolonie, a także opiekę materialną, polegającą na dożywianiu, rozdawnictwie odzieży i obuwia, bezpłatnych podręczników, stypendiach. Finansowały je same szkoły, poprzez koła rodzicielskie i samorządy uczniowskie, a także organizacje zewnętrzne – gmina żydowska, magistrat, fundacje i osoby prywatne. Starano się także o opiekę nad dzieckiem poza godzinami dydaktycznymi. W większości szkół funkcjonowały świetlice, a w niektórych prowadzono internaty.

Podsumowując, działalność wychowawczo-opiekuńcza szkół żydowskich rozwinęła się na początku XX w. i w okresie międzywojennym, odzwierciedlając procesy zachodzące w szkolnictwie światowym. Pod wpływem „nowego wychowania" kształtowała się modernistyczna wizja szkoły – twórczej, uspołeczniającej i opiekuńczej. Szkoła stała się – lub przynajmniej przejawiała taką ambicję – instytucją nie tylko nauczającą, lecz i wychowawczo-opiekuńczą. Organizacje obywatelskie, komitety rodzicielskie, samorządy klasowy i szkolny,

wychowawcze, których z tych czy innych względów nie może mu dać dom i szkoła oraz możność tak cennych dla pomyślnego rozwoju człowieka impulsów: ciekawości, posiadania, twórczości, walki (współzawodnictwa), opiekowania się, naśladownictwa, mocy (w szlachetnym, pozytywnym znaczeniu) i zabawowości" (S. Amarantówna, *Zasady organizacji świetlicy dla młodzieży*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 1–2, s. 11; zob. także: G. Hecht, *Świetlica dla dzieci i młodzieży, jej wychowawcze cele i zadania*, „Przegląd Społeczny" 1938, nr 10–11). Kierownicy świetlic korzystali z następujących opracowań metodycznych: W. Flaczyńska, J. Grabowska, *Świetlica dla młodzieży szkolnej*, Gostynin 1935; *Przewodnik świetlicowy*, pod red. W. Regulskiego, Warszawa 1935; *Praca świetlicowa* (*Instrukcja dla świetlic Z*[*wiązku*] *P*[*racy*] *O*[*bywatelskiej*] *K*[*obiet*]), [b.m.w.] 1934; S. Lisowski, *Współpraca szkoły z domem*, [b.m.r.w.].

283 K. Rędziński, *Fundacyjne*…, s. 38–39.

284 CDIAUL 179, 2, sygn. 1884, k. 15.

285 CDIAUL 701, 3, sygn. 34, k. 46; sygn. 236, k. 34.

uczniowskie kółka zainteresowań, biblioteki i teatry szkolne, redakcje pism szkolnych świadczyły o żywym reagowaniu na postulaty „szkoły pracy", „szkoły aktywnej" czy „szkoły twórczej". Nawet wychowanie żydowskie realizowano, uwzględniając osiągnięcia ówczesnej pedagogiki. Poznawanie historii, języka, a także obyczajów żydowskich miało na celu nie izolację od otoczenia i utrzymywanie getta kulturowego, lecz kształtowanie tożsamości nowoczesnego Żyda, gotowego podjąć wyzwania współczesnego świata.

W okresie międzywojennym dokonał się zwrot w myśleniu o oświacie. Podczas gdy wcześniej systemy wychowawcze tworzono z punktu widzenia szkoły, przedstawiciele „nowego wychowania" punktem wyjścia uczynili diagnozę potrzeb społecznych, a szkolny system wychowawczy miał stanowić jeden z elementów bloku oddziaływań wychowawczo-opiekuńczych. Największym zaś osiągnięciem praktycznym było wprowadzenie do szkół idei wspólnoty nauczycieli, uczniów i rodziców[286]. Trójpodmiotowe relacje partnerskie miały służyć harmonijnej realizacji potrzeb jednostkowych i społecznych dziecka, społeczeństwa i państwa. Zasada ta dotyczyła również szkół i uczniów żydowskich.

[286] K. Jakubiak, *Dążenia*..., s. 33.

——— ZAKOŃCZENIE ———

Szkolnictwo żydowskie we Lwowie w latach 1772–1939 rozwijało się w ścisłym związku z sytuacją polityczną, prawną, oświatową i społeczną na terenie Galicji. Zmiany ustroju politycznego (epoka przedautonomiczna, autonomiczna, I wojna światowa i Druga Rzeczpospolita), równouprawnienie ludności żydowskiej, reformy oświatowe (ustawy szkolne z lat 1774, 1805, 1869, 1883, 1895, 1919, 1922, 1932) i prądy pedagogiczne (felbigeryzm, pestalocyzm, herbartyzm, szkoła pracy i nowe wychowanie) oraz postępująca modernizacja społeczności żydowskiej (pod wpływem haskali, syjonizmu i socjalizmu) były impulsami pobudzającymi rozwój oświaty świeckiej wśród Żydów, a jednocześnie osłabiającymi tradycyjny model kształcenia.

Na podstawie przeprowadzonych badań można wskazać główne etapy kształtowania się świeckich szkół żydowskich we Lwowie szczebla elementarnego. Pierwszy etap otwiera powołanie pod koniec wieku XVIII szkół niemiecko-żydowskich, tzw. hombergowskich. Ich organizacja była elementem szerszego programu uspołecznienia ludności żydowskiej na przyłączonych do monarchii habsburskiej terenach Galicji i Bukowiny. Choć nie przyniósł on powodzenia – twórca szkół Herz Homberg musiał opuścić Galicję, a szkoły upadły – był precedensem dla kolejnych prób powołania oświaty ludowej wśród ludności starozakonnej, podejmowanych już w wieku XIX.

Drugi etap w rozwoju szkolnictwa żydowskiego rozpoczyna utworzenie w roku 1843 świeckiej szkoły wyznaniowej, prowadzonej przez gminę żydowską we Lwowie. Od nazwiska jej założyciela szkoła przyjęła imię Abrahama Kohna. Jej cele były podobne jak w przypadku szkół hombergowskich, w odróżnieniu jednak od nich – nie były narzucone odgórnie przez administrację austriacką, lecz wyszły ze środowiska samych Żydów lwowskich. Szkoła była dziełem zwolenników haskali, żydowskiego oświecenia, dążącego do uobywatelnienia ludności starozakonnej, wyrwania jej z kulturowego getta. Przetrwała aż do wybuchu II wojny światowej, zapewniając wykształcenie świeckie wielu pokoleniom Żydów lwowskich. Szkoła przechodziła kilka etapów rozwoju – w 1855 r. utworzono jej dwie filie, w postaci szkół trywialnych, w roku 1874 z trzech szkół utworzono dwie główne, a w 1890 zreformowano je, wprowadzając język polski jako wykładowy i tworząc osobne szkoły męską i żeńską. I wojna światowa przyczyniła się do upadku szkoły żeńskiej, pod administracją polską działała nadal szkoła męska. Warto zauważyć zmieniający się skład społeczny uczniów tej placówki – podczas gdy w okresie przedautonomicznym i wczesnej autonomii szkoła skupiała dzieci z rodzin akceptujących potrzebę asymila-

cji, to pod koniec XIX w. i na początku XX jej uczniowie rekrutowali się ze środowisk najbardziej nieprzejednanych wobec szkoły publicznej. W odróżnieniu bowiem od pozostałych szkół ludowych, dostępnych w tym czasie dla ludności żydowskiej, nadzór nad szkołą sprawowała gmina wyznaniowa, dbano w niej szczególnie o tradycję żydowską, naukę religii mojżeszowej i języka hebrajskiego, a kadrę pedagogiczną stanowili wyłącznie Żydzi.

Początek kolejnego etapu w dziejach szkolnictwa żydowskiego w stolicy Galicji wyznacza otwarcie w roku 1879 Szkoły Ludowej im. T. Czackiego. Etap ten to powstanie i rozwój szkół publicznych dla dzieci żydowskich. Były one utrzymywane przez Radę Szkolną Krajową, nauczycielami byli nie tylko Żydzi, realizowały ten sam program co pozostałe szkoły ludowe, nauczano w nich jednak języka hebrajskiego i uwzględniano okres szabasu – sobota była wolna od zajęć. Szkoła im. T. Czackiego dała początek kolejnym szkołom ludowym dla dzieci żydowskich, w odróżnieniu jednak od pierwowzoru grupowały one nie tylko wyznawców judaizmu, ale i chrześcijan różnych obrządków. Modyfikacja ta miała na celu skuteczniejszą integrację dzieci żydowskich z otoczeniem chrześcijańskim. Należy zauważyć, iż do szkół publicznych bez większych oporów posyłano dziewczęta żydowskie, na których nie ciążył obowiązek kształcenia religijnego.

Z doświadczeń okresu autonomicznego, dotyczących edukacji dzieci żydowskich, korzystały lwowskie szkoły powszechne w Drugiej Rzeczypospolitej. Dla ortodoksów była przeznaczona szkoła wyznaniowa im. Kohna, a także chedery, prowadzące wykład przedmiotów świeckich, takie jak Mitet i Jesodej Hatora, dla potrzeb ludności zaś słabiej związanej z tradycją prowadzono szkoły im. Czackiego i Sobieskiego, a także oddziały klasowe w szkołach im. Piramowicza, Reja, Staszica i św. Anny. Nowym zjawiskiem – swoistym *signum temporis* – na mapie szkolnej Lwowa była Szkoła Powszechna Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich, pozostająca pod wpływem syjonizmu. Przyciągała ona przede wszystkim dzieci z rodzin inteligenckich. Można zatem stwierdzić, że w okresie międzywojennym kontynuowano prace wokół edukacji świeckiej Żydów zapoczątkowane przez RSK, przy czym silniej zaznaczyła się obecność prywatnych szkół żydowskich.

Kwerendy archiwalne i biblioteczne umożliwiły także ukazanie kształtowania się szkolnictwa chederowego, edukacji przedszkolnej i specjalnej wśród Żydów lwowskich. Jeśli chodzi o szkolnictwo chederowe, aż do czasów RSK było ono najbardziej rozpowszechnionym modelem kształcenia wśród Żydów lwowskich – ani istniejące krótko szkoły hombergowskie, ani też powołana w 1843 r. szkoła im. A. Kohna nie stanowiły znaczącej alternatywy. Dopiero w okresie autonomii galicyjskiej rozpoczął się proces przejmowania kontroli władz oświatowych nad mełamedami i ich szkołami. Zapoczątkowało go ustawodawstwo, cedujące nadzór nad chederami na starostwa i określające kryteria przyznawania koncesji dla właścicieli chederów, oraz spis chederów, przeprowadzony przez

magistrat lwowski w roku 1874. W kolejnych dekadach poprawiły się warunki sanitarno-higieniczne w tego typu szkołach, a także kwalifikacje mełamedów, skutecznie także egzekwowano od adeptów chederu wypełnianie obowiązku szkolnego w szkołach publicznych. Najbardziej przywiązana do tradycji żydowskiej część uczniów żydowskich realizowała równolegle program kształcenia świeckiego w szkole publicznej oraz religijnego popołudniami i wieczorami w chederze lub prywatnie. Liczba chederów oraz uczęszczających doń uczniów uległa jednak zmniejszeniu. Stan żydowskiego szkolnictwa tradycyjnego był skorelowany ujemnie ze stanem szkolnictwa publicznego, tzn. rozwój tego drugiego powodował regres pierwszego. Niestety, nie zachowały się dokumenty pozwalające na odtworzenie stanu szkolnictwa chederowego we Lwowie w okresie międzywojennym. Chedery we Lwowie istniały, lecz ich wpływ na masy nadal słabł.

W zakresie wychowania przedszkolnego znacząca wydaje się konstatacja o tworzeniu freblówek w celu propedeutyki nauczania języka polskiego dzieci żydowskich, idących później do publicznych szkół ludowych. Pierwsze freblówki powołała gmina żydowska w ostatniej dekadzie XIX w. przy szkołach męskiej i żeńskiej im. A. Kohna. W sumie w okresie autonomicznym istniały trzy gminne freblówki – w ich utrzymaniu partycypował także magistrat lwowski, zainteresowany zapoznaniem najmłodszych Żydów z językiem wykładowym szkół ludowych – i dwie prywatne, a także jedna publiczna przy szkole im. Sobieskiego. W okresie międzywojennym żydowskie placówki edukacji przedszkolnej rozwinęły się pod względem ilościowym i jakościowym. Były one utrzymywane przez towarzystwa i osoby prywatne. Ich początki były związane z akcją pomocy sierotom i dzieciom opuszczonym w czasie I wojny światowej. Przytułki dziecięce stopniowo przekształcano w ochronki i freblówki, funkcję opiekuńczą uzupełniając wychowawczą i kształcącą. Wiadomo, że przed II wojną światową we Lwowie istniało 8 żydowskich przedszkoli (ochronek) prywatnych. Dzieci żydowskie korzystały także z przedszkoli publicznych, istniejących przy szkołach powszechnych.

Natomiast żydowskie szkolnictwo specjalne ograniczało się do funkcjonowania placówki prywatnej Izaaka Józefa Bardacha, powołanej w okresie autonomii, a istniejącej aż do wybuchu II wojny światowej. Była to szkoła dla dzieci głuchoniemych. Złe warunki lokalowe przesądziły o przeniesieniu jej w roku 1939 jako osobnego oddziału do państwowej szkoły specjalnej przy ul. Łyczakowskiej. Mimo podejmowanych prób Żydom nie udało się powołać szkoły dla niewidomych.

Jeśli chodzi o szkolnictwo średnie ogólnokształcące, w okresie austriackim uczniowie żydowscy uczęszczali do gimnazjów i szkół realnych ogólnodostępnych. W wielu z nich stanowili znaczący odsetek, np. w II Gimnazjum, tzw. niemieckim. Uczennice żydowskie uzyskały dostęp do szkół średnich wraz z dokonującym się w drugiej połowie XIX w. procesem emancypacji kobiet. Na-

rzędziem emancypacji były m.in. prywatne szkoły średnie. Ich liczba w stolicy Galicji była swoistym ewenementem w skali całego państwa. Jedną z pierwszych i najbardziej zasłużonych dla emancypacji kobiet szkołą było Gimnazjum Józefy Goldblatt-Kamerling. Choć była to placówka otwarta dla wszystkich, 99% uczennic było Żydówkami. Również w innych powstałych wówczas szkołach dziewczęta żydowskie były obecne. Biorąc pod uwagę znaczący, niemal 50%, udział Żydówek w tworzonych na przełomie XIX i XX w. prywatnych gimnazjach żeńskich, zasadna wydaje się teza, iż bujny rozwój tego rodzaju szkół we Lwowie wywołała postępująca na przełomie XIX i XX w. emancypacja kobiety żydowskiej.

Prywatne żeńskie gimnazja odgrywały też wiodącą rolę w edukacji dziewcząt żydowskich w okresie międzywojennym. Obok wspomnianej szkoły dużym powodzeniem cieszyła się placówka prowadzona przez dr Adelę Karp-Fuchs. W tym okresie duże znaczenie w edukacji elit społecznych środowiska żydowskiego odegrały przede wszystkim gimnazja ŻTSLiŚ, pozostające pod wpływem syjonizmu. Wyróżniały je znakomita kadra nauczycielska i bogate zaplecze dydaktyczne. Realizowały one program szkół średnich państwowych, dodatkowo zaś nauczały przedmiotów judaistycznych, czyli języka, historii, kultury starożytnych i nowożytnych Żydów. Młodzież żydowska korzystała także z gimnazjów państwowych. Wśród gimnazjów męskich dużym odsetkiem uczniów wyznania mojżeszowego wyróżniało się II Gimnazjum z niemieckim językiem wykładowym.

Zgromadzony materiał badawczy pozwolił również na poznanie uwarunkowań funkcjonowania żydowskiego szkolnictwa zawodowego. Jego rozwój wśród ludności żydowskiej we Lwowie był elementem szerszego programu tzw. produktywizacji, czyli skierowania jej do rzemiosła, przemysłu i rolnictwa, który rozwinął się w Europie Środkowo-Wschodniej i Wschodniej na przełomie XIX i XX w. Początkowo w czasie autonomii galicyjskiej jedyną szkołą żydowską w mieście była Szkoła Zawodowa im. Marka Bernsteina. Już jednak w ostatniej dekadzie XIX w. młodzież żydowska masowo korzystała z ogólnodostępnych szkół dokształcających, przeznaczonych dla adeptów rzemiosła pozostających w wieku obowiązku szkolnego. O systemie żydowskich szkół zawodowych można mówić w okresie międzywojennym. Obejmował on zarówno szkoły męskie (im. Korkisa i Bernsteina), jak i żeńskie (Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych) oraz mieszane (Szkoła Handlowa Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej i kursy prywatne). Zapewniały one przygotowanie w szerokim wachlarzu zawodów z dziedziny rzemiosła, przemysłu, a także handlu, nie tylko chłopcom, ale i dziewczętom. Ich powstanie i rozwój był możliwy dzięki wsparciu środowisk syjonistycznych, które w szkolnictwie zawodowym widziały narzędzie przygotowujące młode pokolenie żydowskie do odbudowy państwa izraelskiego w Palestynie. Powstała także sieć kursów zawodowych, adresowanych dla dorosłych lub absolwentów gimnazjów, pozwalająca na zdobycie odpowiednich kompetencji lub przekwalifikowanie zawodowe.

Kolejne analizowane zagadnienie to kadra dydaktyczno-wychowawcza szkół żydowskich. Jej problemy w dużej mierze odzwierciedlały sytuację nauczycielstwa w całej Galicji. Jeśli chodzi o kwalifikacje, wynikały one ze stanu systemu kształcenia nauczycieli. W okresie przedautonomicznym przygotowanie zawodowe nauczycieli było na niskim poziomie. Podniósł się on i odpowiadał najnowszym trendom pedeutologicznym w dobie autonomii galicyjskiej, gdy utworzono sieć państwowych seminariów pedagogicznych. Co prawda postępowy charakter szkolnictwa nauczycielskiego uległ ograniczeniu, podobnie jak szkolnictwa ludowego, pod wpływem polityki kręgów konserwatywnych, już jednak w latach 80. XIX w. Galicjanie doczekali się pierwszych nauczycieli przygotowanych w nowoczesnych szkołach, gotowych do niesienia kaganka oświaty masom. Byli wśród nich nauczyciele Żydzi, którzy zastąpili w szkołach wyznaniowych we Lwowie generację nauczycieli jeszcze z czasów przedautonomicznych. Ci ostatni, mimo dużego doświadczenia pedagogicznego, nie mieli stosownego przygotowania zawodowego, a przede wszystkim byli niemieckojęzyczni. Pozostawali oni pracownikami gminy wyznaniowej, od niej otrzymywali uposażenie, ich praca podlegała jednak nadzorowi RSK. Nowe pokolenie nauczycieli, przygotowanych w seminariach pedagogicznych doby RSK, było zwolennikiem asymilacji w duchu polskim. Nauczyciele ci pracowali nie tylko w szkołach wyznaniowych, lecz i w szkołach publicznych dla Żydów. W nich jednak nauczali obok Polaków i Ukraińców.

Nauczyciele żydowscy dzielili także los nauczyciela ludowego, zazwyczaj słabo opłacanego, z trudem zapewniającego minimum egzystencji sobie i rodzinie. Niskie uposażenie w połączeniu ze złymi warunkami pracy i życia powodowały choroby i przyczyniały się do ogólnie złego stanu zdrowia kadry nauczycielskiej.

W okresie międzywojennym nastąpił dalszy progres w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Stopniowo następowała wymiana pokoleniowa; pedagogów kształconych w czasach austriackich zastępowali nauczyciele przygotowani w polskich seminariach pedagogicznych. Wysokimi kwalifikacjami wyróżniała się kadra żydowskich szkół prywatnych. Gimnazja żeńskie zatrudniały głównie nauczycieli gimnazjów państwowych, zarówno Żydów, jak i przedstawicieli innych nacji. Nauczyciele pracujący zaś w szkołach ŻTSLiŚ, zarówno w gimnazjach, jak i w szkole powszechnej oraz seminarium hebrajskim, a także w szkołach zawodowych, byli Żydami, wielu miało stopień doktora i prowadziło działalność naukową.

Zarówno w okresie autonomii galicyjskiej, jak i w Drugiej Rzeczypospolitej nauczyciele żydowscy korzystali z dostępnych możliwości dokształcania i doskonalenia zawodowego Były to: konferencje krajowe, okręgowe, kursy wakacyjne, muzea, wystawy szkolne, staże naukowe w innych krajach, biblioteki nauczycielskie i prasa pedagogiczna, a także samokształcenie. Byli pełnoprawnymi członkami społeczności nauczycielskiej Lwowa, mając swój udział w organach zarzą-

dzających oświatą, towarzystwach pedagogicznych, ruchu wydawniczym, a także naukowym. System oświatowy stwarzał im równe warunki awansu zawodowego.

Ważkim zagadnieniem szkolnictwa żydowskiego było kształcenie nauczycieli religii mojżeszowej. Gdy stała się ona przedmiotem szkolnym, powstał problem przygotowania nauczycieli. Z oczywistych względów nie mogli nimi być mełamedzi, kojarzeni z zacofaniem i separatyzmem Żydów. Mimo wielu prób powołania seminarium nauczycieli religii mojżeszowej nie udało się tego zamiaru w pełni zrealizować. Co prawda pod koniec XIX w. powstał Zakład Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej we Lwowie, placówka ta nie spełniła jednak oczekiwań. Idea powołania seminarium żydowskiego pozostała aktualna również w okresie międzywojennym. W nowej jednak sytuacji politycznej, a także przewartościowania priorytetów, objawiającego się we wzroście wpływów syjonistycznych kosztem idei asymilacyjnej, wspomniana koncepcja przybrała nową formę. ŻTSLiŚ założyło Pedagogium Hebrajskie, którego celem było nie tyle przygotowania nauczycieli religii, co znawców kultury, historii, literatury i języka hebrajskiego, budowniczych przyszłego państwa żydowskiego w Palestynie.

Kolejnym rozpatrywanym zagadnieniem dotyczącym ucznia i szkoły żydowskiej był proces dydaktyczny. Przeprowadzone badania pozwoliły scharakteryzować specyfikę kształcenia dziecka żydowskiego w kontekście prądów i kierunków pedagogicznych obecnych w szkolnictwie galicyjskim w okresie austriackim oraz polskim. Okazuje się, że obecne w szkolnictwie publicznym elementy pedagogiki Jana Ignacego Felbigera, Jana Henryka Pestalozziego, Fryderyka Fröbla, Jana Henryka Herbarta, a także szkoły pracy, systemu daltońskiego, metody projektów i nauczania pod kierunkiem występowały i w szkolnictwie żydowskim. Nauczyciele żydowscy sięgali po innowacje pedagogiczne, przy czym większą swobodę działania w tym zakresie dawało szkolnictwo prywatne, szczególnie w okresie międzywojennym.

Ogólne prawidłowości procesu dydaktycznego nie odbiegały od szkół nieżydowskich. Realizacja jednak treści nauczania kilku przedmiotów szkolnych napotykała na niespotykane w szkołach (klasach) chrześcijańskich trudności. Największym problemem był język polski. Uczniowie w środowisku rodzinnym posługiwali się w większości jidysz, język szkoły świeckiej – język polski, był *de facto* dla nich językiem obcym. Wykład przedmiotu po polsku w przypadku ucznia żydowskiego podważał zatem podstawową zasadę dydaktyczną, by w szkole elementarnej językiem nauczania był język ojczysty. W związku z tym efektywność nauczania tego przedmiotu w szkołach elementarnych pozostawiała wiele do życzenia, szczególnie w szkołach wyznaniowych. Pewną specyfiką, nieobecną w klasach i szkołach polskich czy ukraińskich, wyróżniały się także lekcje religii mojżeszowej oraz języka hebrajskiego. W przypadku obu przedmiotów niemal od podstaw tworzono plany i programy nauczania, podręczniki, a także system przygotowania zawodowego nauczycieli. Władze oświatowe po-

zostawiły Żydom dużą swobodę działania w tym zakresie, uważając, że wykład tych przedmiotów jest ich sprawą wewnętrzną, mimo iż dotyczy szkoły publicznej. Wtłoczenie jednak obszernego programu nauczania tradycyjnego, udzielanego dotychczas w chederze, w dwie godziny zajęć tygodniowo okazało się niemożliwe. Wiele kontrowersji budziło używanie języka hebrajskiego w ramach zajęć z religii, uczeń żydowski musiał bowiem być przygotowany do liturgii w języku hebrajskim. Tymczasem w szkołach publicznych językiem wykładowym był język polski. Uczenie się tego przedmiotu po polsku stwarzało uczniom żydowskim wiele kłopotów. Pewnym kompromisem było dopuszczanie wykładu w języku niemieckim, bliższym uczniowi żydowskiemu z racji jego powinowactwa z jidysz. Także nauczanie języka niemieckiego w szkole żydowskiej miało swoją specyfikę w porównaniu do szkoły nieżydowskiej. Otóż Żydzi rozumieli niemiecki, na którym w dużej mierze był oparty język jidysz. Niemiecki nie był zatem językiem obcym dla wyznawców judaizmu, lecz w szkole publicznej lekcje tego przedmiotu prowadzono według planu jak dla uczniów polskich czy ukraińskich, czyli uczono go jak języka obcego. Zaczynano zatem od wiadomości elementarnych, uczniom żydowskim dobrze znanych. Znajomość niemieckiego z racji podobieństwa do jidysz była w początkowych latach edukacji pewnym atutem dla Żydów, w klasach wyższych jednak okazywała się problemem. Wyniesiony bowiem z domu rodzinnego akcent wyrazowy i zdaniowy jidysz przeszkadzał w opanowaniu czystego języka niemieckiego.

Jak już wspomniano, metodyka pozostałych przedmiotów, takich jak: przyroda, fizyka i chemia, geografia i historia, rachunki, rysunki, roboty ręczne, śpiew i gimnastyka, na ogół nie odbiegała od szkół nieżydowskich. Realizacja celów przedmiotów w dużym stopniu zależała od bazy dydaktycznej szkół, a także kwalifikacji nauczycieli. Starano się realizować zasadę poglądowości, dostrzegano także potrzebę korelacji przedmiotowej. Istotnym spostrzeżeniem w zakresie metodyki historii było eksponowanie wydarzeń i postaci historycznych jednoczących oba narody.

Przeprowadzone analizy umożliwiły również rozpoznanie i charakterystykę głównych zagadnień realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych szkoły żydowskiej. Scharakteryzowano zatem środowisko rodzinne uczniów żydowskich i wykazano, jak realizacja funkcji wychowawczej oraz opiekuńczej szkoły uwzględniała odmienność kulturową dziecka żydowskiego. Nauczyciele szkół świeckich mieli świadomość, iż szkoła nie jest jedynym środowiskiem kształtującym osobowość młodego człowieka i rywalizuje ona lub zajmuje miejsce wychowania tradycyjnego. W placówkach żydowskich stosowano różnorodne formy współpracy szkoły z rodziną. Należały do nich: koło rodzicielskie, zebranie klasowe, odczyt i pogadanka, patronat i poradnia wychowawcza. Starano się realizować zadanie pedagogizacji rodziny, szkoła miała wpływać nie tylko na ucznia, ale i przeistaczać jego środowisko życia. Relacje między szkołą a rodzicami nie zawsze spełniały oczekiwania kadry pedagogicznej, przy czym naj-

większe trudności występowały w klasach początkowych w szkołach publicznych i w prywatnej im. A. Kohna.

Wobec zaniedbań wychowawczych domu przed szkołą stało zadanie ukształtowania kompetencji społecznych. Formą socjalizacji były przede wszystkim gminy szkolne. Uczyły one odpowiedzialności i współdziałania. Najbardziej rozwinięte formy przyjęły one w szkołach prowadzonych przez ŻTSLiŚ.

Szczególne znaczenie w szkolnictwie żydowskim miało wychowanie patriotyczno-obywatelskie. W czasach austriackich obejmowało ono propagowanie lojalności wobec Wiednia i monarchii habsburskiej, w okresie międzywojennym – kult marszałka Józefa Piłsudskiego i świąt narodowych polskich. Na terenie szkoły funkcjonowały organizacje propagujące postawy prospołeczne. Były nimi: Polski Czerwony Krzyż, Szkolna Kasa Oszczędności, Liga Morska i Kolonialna, Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, harcerstwo i inne. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie było wpisane w statuty szkół i stanowiło jedno z głównych kryteriów podlegających ocenie podczas corocznych wizytacji RSK, a później KOSL.

Wychowanie patriotyczno-obywatelskie starano się harmonijnie łączyć z żydowskim. Głównymi formami realizacji wychowania żydowskiego były lekcje religii mojżeszowej, obchody świąt żydowskich, lekcje języka hebrajskiego, historii Żydów, kółka palestynoznawcze, biblioteki hebrajskojęzyczne oraz konkursy na temat dawnej i współczesnej kultury żydowskiej. Uczniowie żydowscy uczestniczyli w obchodach uroczystości państwowych, odmiennie jednak od chrześcijan wysłuchiwali okolicznościowego kazania nie w kościele, lecz w synagodze.

Pod koniec XIX wieku w szkolnictwie żydowskim pojawiły się świadome działania nastawione na wychowanie estetyczne. Obejmowały one różne formy aktywności – od teatru, poprzez muzykę i taniec, aż po film i radio. Wychowanie estetyczne było realizowane podczas zajęć dydaktycznych, takich jak lekcje języka polskiego, rysunku, śpiewu czy robót ręcznych, a także zajęć pozalekcyjnych, jak poranki, wieczorki, akademie, pisma szkolne czy wycieczki. Wiązało się ono z rozwijaniem zainteresowań uczniowskich i z pozostałymi dziedzinami wychowania: intelektualną, moralną i fizyczną.

Obok funkcji kształcącej i wychowawczej przed szkołą stało ważne zadanie kompensacji elementarnych potrzeb zdrowotnych oraz materialnych. Działania opiekuńcze szkoły odnosiły się do wielu sfer potrzeb uczniowskich i były realizowane poprzez różnorodne formy aktywności. Obejmowały one opiekę zdrowotną i higieniczną, realizowaną przez lekarzy szkolnych, zajęcia z higieny, kolonie, a także opiekę materialną, polegającą na dożywianiu, rozdawnictwie odzieży i obuwia, bezpłatnych podręczników, stypendiach. Finansowały je same szkoły, poprzez koła rodzicielskie i samorządy uczniowskie, a także organizacje zewnętrzne – gmina żydowska, magistrat, fundacje i osoby prywatne. Starano

się także o opiekę nad dzieckiem poza godzinami dydaktycznymi. W większości szkół funkcjonowały świetlice, a w niektórych prowadzono internaty.

Nie wszystkie zagadnienia wyeksponowane w problematyce badawczej udało się naświetlić w zadowalającym stopniu (m.in. szkolnictwo chederowe w okresie międzywojennym, gimnazja i licea tworzone w dawnych szkołach zawodowych po reformie jędrzejewiczowskiej, dokładne statystki uczniów żydowskich w szkolnictwie publicznym). Warto zauważyć, że dokumentacja szkolnictwa elementarnego przeważa nad pozostałymi rodzajami szkół, charakterystyka głównych zagadnień bazuje zatem przede wszystkim na materiałach pochodzących z dwóch najdłużej istniejących szkół ludowych, a mianowicie szkoły im. Abrahama Kohna oraz im. Tadeusza Czackiego. Pewien niedosyt może także wywoływać rozdział poświęcony dydaktyce. Opracowując go, autor miał jednak na uwadze słowa Andrzeja Meissnera o tym, iż „istnieje też potrzeba ukazania wkładu Galicji w rozwój nauk pedagogicznych, zwłaszcza dydaktyk szczegółowych, w tym przede wszystkim metodyki nauczania języka polskiego w szkole ludowej i średniej”[1], i jego zamiarem było nie tyle całościowe opracowanie metodyki szkoły galicyjskiej, co zarysowanie problematyki w tym zakresie, ilustrowane przykładami ze szkół żydowskich.

Niniejsza monografia uzupełnia zatem i poszerza dotychczasowe dwa nurty badań obecne w historii oświaty: dzieje szkolnictwa żydowskiego w Polsce oraz dzieje oświaty w Galicji.

W ramach pierwszego kierunku badawczego opracowanie dostarcza wiedzy na temat funkcjonowania szkół żydowskich w mieście dla Żydów szczególnym, uważanym nie bez powodu za „żydowski matecznik”. Lwów był domem dla jednej z największych na ziemiach polskich diaspor żydowskich, ośrodkiem życia politycznego, społecznego, kulturalnego i religijnego, wpływającym na życie Żydów galicyjskich i zamieszkujących na innych ziemiach polskich. Szkolnictwo żydowskie we Lwowie pod zaborem austriackim i w Drugiej Rzeczypospolitej jak w soczewce skupia główne problemy szkolnictwa żydowskiego w całej Polsce. Monografia przybliża funkcjonowanie szkół elementarnych, średnich, zawodowych, specjalnych, przedszkoli oraz chederów, rzadko uwzględnianych w historiografii (np. szkoły im. A. Kohna i T. Czackiego) lub zupełnie nieznanych badaczom szkolnictwa żydowskiego na ziemiach polskich. Istotne jest także ukazanie rozwoju szkół poszczególnych szczebli w dwóch niezależnych okresach historycznych – austriackim i polskim. Ujęcie diachroniczne pozwoliło na ukazanie ewolucji oświatowej od schyłku wieku XVIII aż do roku 1939. Jej przebieg umożliwia także scharakteryzowanie różnic i podobieństw w podejściu do szkół żydowskich władz austriackich i polskich oraz zmiany funkcji niektórych szkół.

[1] A. Meissner, *Oświata w Galicji. Stan badań i perspektywy*, [w:] *Galicja 1772–1918. Problemy metodologiczne, stan i potrzeby badań*, red. A. Kawalec, W. Wierzbieńca, L. Zaszkilniaka, wstępem opatrzył J. Maternicki, t. 3, Rzeszów 2011, s. 22.

Drugi nurt badawczy wiąże się z faktem, iż szkolnictwo żydowskie było nieodłącznym elementem rzeczywistości oświatowej wielokulturowej Galicji. Rozdziały poświęcone kadrze pedagogicznej, procesom nauczania i wychowania, choć dotyczą szkół i uczniów żydowskich, w dużej mierze odnoszą się do ogólnej galicyjskiej rzeczywistości szkolnej. Problemy przygotowania zawodowego, uposażenia, warunków pracy, statusu społecznego nauczycieli szkół ludowych uzupełniają i odzwierciedlają także problematykę szkół polskich i ukraińskich. Zagadnienia zaś realizacji treści programowych poszczególnych przedmiotów szkolnych, a także współpracy szkoły z domem rodzinnym, wychowania patriotyczno-obywatelskiego czy rozwijania funkcji opiekuńczej na przestrzeni czasu zakreślonego ramami chronologicznymi niniejszego opracowania stanowią lekturę godną polecenia badaczom zajmującym się sprawami oświaty polskiej pod zaborami. Rozdział poświęcony metodykom poszczególnych przedmiotów może zainspirować prace badawcze, które usuną kolejne „białe plamy" na mapie badań nad szkołą Polską w Galicji, pod zaborami i w Drugiej Rzeczypospolitej.

——— WYKAZ SKRÓTÓW ———

AGAD – Archiwum Główne Akt Dawnych
CDIAUL – Centralne Państwowe Historyczne Archiwum Ukrainy we Lwowie
DALO – Państwowe Archiwum Obwodu Lwowskiego
ICA – Jewish Colonisation Association
JDC – Joint Distribution Comittee
KOSL – Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego
LMiK – Liga Morska i Kolonialna
LOPP – Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej
ORT – Organizacja Rozwoju Twórczości Przemysłowej, Rzemieślniczej i Rolniczej wśród Ludności Żydowskiej; Towarzystwo Popierania Pracy Rolnej i Rzemiosł wśród Żydów
OSL – Okręg Szkolny Lwowski
RSK – Rada Szkolna Krajowa w Galicji
RSOM – Rada Szkolna Okręgowa Miejska we Lwowie
MWiO – Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu
MWRiOP – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
TOZ – Towarzystwo Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej
TPBPSP – Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych
TWR – Towarzystwo Warsztatów Rękodzielniczych we Lwowie
Wuzet – Związek dla Szerzenia Wykształcenia Zawodowego wśród Żydów w Małopolsce „Wuzet”
ŻTSH – Żydowskie Towarzystwo Szkoły Handlowej we Lwowie
ŻTSLiŚ – Żydowskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie

——— BIBLIOGRAFIA ———

Źródła archiwalne

Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie:
zespół 304 (C.K. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu), sygn. 275 u, 276 u, 349 u, 352 u, 374 u, 392 u, 459 u.

Derżawnyj Archiw Lwiwskoj Obłasti:
fond 2 (Magistrat miasta Lwowa 1919–1933), opis 33, sygn. 1, 2, 336, 400, 478,
fond 3 (Magistrat królewskiego stołecznego miasta Lwowa 1787–1918), opis 1, sygn. 2511, 2512, 2680, 2790, 2840, 2891, 3133, 3134, 3242, 3530, 3715, 3716, 3824, 4232, 4457, 4902, 5017, 5974,
fond 110 (Lwowskie Starostwo Miejskie, miasto Lwów), opis 1, sygn. 484; opis 4, sygn. 124,
fond 140 (Żeńska Szkoła Zawodowa dla Dziewcząt Żydowskich Towarzystwa Warsztatów Rzemieślniczych), opis 2, sygn. 5, 13, 17, 19, 25, 36, 40,
fond 1262 (Placówki oświatowe Lwowskiego Okręgu Szkolnego), opis 182, sygn. 1.

Centralnyj Derżawnyj Istoricznyj Archiw Ukrainy u Lwowi:
fond 146 (Galicyjskie Namiestnictwo 1772–1921):
opis 3, sygn. 471,
opis 4, sygn. 4371, 4369, 4370, 4371,
opis 66, sygn. 766, 1896; 1897, 1889, 1898, 1905, 1906, 1907, 1910–1973;
fond 178 (Rada Szkolna Krajowa m. Lwów 1867–1921):
opis 1, sygn. 122, 582, 4802, 5915,
opis 2, sygn. 582, 1754, 2018, 2026, 2079, 2857, 2928, 3450, 3713, 3717, 3788, 3862, 4050, 4161, 4171, 4263, 4808, 4943, 5050, 5141, 5279, 5569, 5686, 5689, 5696, 5706,
opis 3, sygn. 41;
fond 179 (Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego m. Lwów 1921–1939):
opis 1, sygn. 56, 200, 229, 505, 580, 632, 634, 638, 720, 913, 3738,
opis 2, sygn. 187, 845, 1876, 1877, 1878, 1884, 1897, 1898, 1918, 1919, 1920, 1921, 1922, 1924,
opis 2a, sygn. 52, 186, 258,1583,
opis 3, sygn. 68, 548, 561, 825, 830, 839, 842, 845, 855, 864, 866, 868, 876, 887, 1574, 1747, 1891, 1897, 2354, 2376,

opis 4, sygn. 15, 178, 404, 698, 731, 732, 813, 1158, 1159, 1160, 1161, 1531, 1541, 1542, 1543, 1544, 1545, 1546, 1548, 1549, 1550, 1551, 1552, 1553, 1704, 1705, 1706, 1708, 1891, 1892, 2284, 2285, 2286, 2288, 2289, 2290, 2291, 2607 a, 2637, 2639, 2640, 2641, 2652,
opis 4a, sygn. 30, 145, 169, 176,
opis 5, sygn. 104, 114, 151, 297;
fond 505, opis 1, sygn. 29;
fond 618 (Rzymskokatolicki Konsystorz Metropolitalny, miasto Lwów), opis 1, sygn. 27;
fond 701 (Żydowska Gmina Wyznaniowa we Lwowie, 1785–1939):
opis 2, sygn. 294, 308, 318, 334, 354, 375, 394, 428, 521, 522, 549, 568,572, 589, 605, 611,624, 645, 656, 657, 675, 658, 681, 683, 688, 697, 769, 812, 815, 851, 875, 914, 955, 958, 964, 1062, 1065, 1066, 1067, 1111, 1125, 1144, 1152, 1157, 1166, 1218, 1220, 1224, 1243, 1249, 1285, 1287, 1372, 1374, 1379, 1435, 1449, 1518, 1524, 1525, 1526, 1613, 1622, 1770, 1771, 2722 a, 2742, 2760, 2846, 3437, 5696,
opis 3, sygn. 34, 145, 150, 151, 152, 216, 236, 237, 238, 248, 281, 284, 315, 354, 395, 471, 520, 546, 547, 548, 550, 559, 561, 592, 643, 697, 672, 763, 765, 784, 839, 844, 846, 849, 852, 892, 972, 985, 1052, 1084, 1085, 1087, 1088, 1122, 1136, 1165, 1167, 1196, 1199, 1201, 1295, 1317, 1371, 1376, 1377, 1432, 1488, 1531, 1534, 1693, 1747, 1748, 1860, 1861, 1891, 1897, 1918, 2121, 2137, 2288, 2289, 2291 a, 2292, 2294, 2295, 2405, 2541 b, 2604 a, 2607 a, 2639, 2642, 2658, 2670, 2694, 2706, 2727, 2731, 2744, 2768, 2769, 2775, 2797, 2799, 2804, 2809, 2821, 2824, 2826, 2834 a i 2834 b,
opis 4, sygn. 3, 4, 6.

Źródła drukowane

Wydawnictwa urzędowe i sprawozdania

II Sprawozdanie dyrekcji Pryw. Żeńskiego Gimnazjum z prawem publiczności Józefy S. Goldblatt-Kamerling we Lwowie za rok szkolny 1913/1914, Lwów 1914.

VI Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902,

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

[Chajes W.], *Sześć lat Gminy Wyznaniowej Żydowskiej we Lwowie. 1929–1934*, Lwów 1935.

Czternaste sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1907/1908, Lwów 1908.

Czwarte Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1897/1898, Lwów 1898.

Drugie Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1895/1896, Lwów 1896.

Dwunaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1905/1906, Lwów 1906.

Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1939.

Dziennik Urzędowy MWiOP nr 6 z dnia 30 października 1918 r., Warszawa 1918.

Dziewiąte Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1902/1903, Lwów 1903.

Jahresbericht. Schuljahr 1920/1921, Jüdisches Religionslehrerseminar in Wien, Wien 1921.

Kronika. Walne zgromadzenie Towarzystwa Kolonii i Ochronek Ogrodniczych dla Młodzieży i Dziatwy Żydowskiej we Lwowie, „Przegląd Społeczny" 1933, nr 9–10.

Opis stanu organizacji dozoru higieniczno-lekarskiego nad szkołami w okręgu szkolnym lwowskim, skierowanym przez Kuratorium OSL do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (*Wydział Higieny Szkolnej*) *z dnia 7 lipca 1922 r.*

Ósme Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902.

Pierwsze Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1894/1895, Lwów 1895.

Piętnaste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Antoniego, im. ces. Elżbiety, im. ks. Kordeckiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza, im. Sienkiewicza, im. Sobieskiego i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1908/1909, Lwów 1909.

Piętnaście lat pracy dla zdrowia ludności żydowskiej. Od „Tow. Szerzenia Higieny wśród Żydów we Lwowie" do „Towarz. Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej w Polsce (*TOZ*)*, Oddział we Lwowie"* (*1922–1937*), „Przegląd Społeczny" 1937, nr 1–2.

Provinziall Handbuch der Königreiche Galizien und Lodomerien, Lemberg 1851.

Provinziall Handbuch der Königreiche Galizien und Lodomerien, Lemberg 1855.

Sechszigster Bericht allgemeinen oesterreichischen israelitischen Taubstummen-Institutes in Wien vom Jahre 1913, Wien 1914.

Siedemnaste sprawozdanie ck. Państwowej Szkoły Przemysłowej we Lwowie za rok szkolny 1908/1909, Lwów 1909.

Sprawozdanie Centralnego Komitetu Krajowego Opieki nad Żydowskimi Sierotami Wojennymi w Galicji, Lwów 1918.

Sprawozdanie Centralnego Komitetu Krajowego Opieki nad Żydowskimi Sierotami Wojennymi w Galicji za czas od 1 stycznia 1918 do 30 czerwca 1921, Lwów [b.r.w.].

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych: 1884–1888, Lwów 1889.

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1868 i 1869, Lwów 1871.

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1874/1875, [Lwów 1875].

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1876/1877, Lwów 1878.

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/1881, Lwów 1882.

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1904/1905, Lwów 1905.

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1903/1904, Lwów 1905.

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych król.[*ewskiego*] *stoł.*[*ecznego*] *miasta Lwowa za lata szkolne 1904/1905 i 1905/1906 z 2 tablicami i 10 rysunkami w tekście*, Lwów 1907.

Sprawozdanie dyrekcyi IV CK Gimnazjum we Lwowie za rok szkolny 1912, Lwów 1912.

Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1909, Lwów 1909.

Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1910, Lwów 1910.

Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1911, Lwów 1911.

Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1912, Lwów 1912.

Sprawozdanie Dyrekcji CK Gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1916, Lwów 1916.

Sprawozdanie dyrekcji Pryw. Żeńskiego Gimnazjum z prawem publiczności Józefy S. Goldblatt-Kamerling we Lwowie za rok szkolny 1912/1913, Lwów 1913.

S*prawozdanie dyrekcji Prywatnego Gimnazyum Żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1908/1909*, Lwów [b.r.w.].

Sprawozdanie dyrekcji Szkoły Dokształcającej Zawodowej im. Marka Bernsteina we Lwowie za rok szkolny 1928/1929, Lwów 1929.

Sprawozdanie dyrekcji Szkoły Dokształcającej Zawodowej im. Marka Bernsteina we Lwowie za rok szkolny 1930/1931, Lwów 1931.

Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935/1936*, Lwów 1936.

Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Żeńskiego Żyd.[*owskiego*] *Towarzystwa Szkoły Lud.*[*owej*] *i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1937/1938*, Lwów 1938.

Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935/1936, [Lwów 1936].

Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1881/1882, Lwów 1882.

Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1886, Lwów 1886.

Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1887/1888, Lwów 1888.

Sprawozdanie Komisji Zawiadującej Szkołą Przemysłową Izraelicką imienia Marka Bernsteina za rok szkolny 1889/1890, Lwów 1890.

Sprawozdanie Kuratoryi o kursach nauki dopełniającej w miejskich szkołach ludowych: im. św. Marcina, im. św. Anny, im. Czackiego, im. Konarskiego i im. Piramowicza za rok szkolny 1886, Lwów 1886.

Sprawozdanie Polskiego Komitetu „Dzieci na Wieś" we Lwowie – za rok 1919, Lwów 1920

Sprawozdanie Towarzystwa Warsztatów Rękodzielniczych dla Młodzieży Żydowskiej im. dra A. Korkisa we Lwowie. Sprawozdanie za lata 1922–1929, Lwów [b.r.w.].

Sprawozdanie Towarzystwa dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie za rok 1925/1926, Lwów 1927.

Sprawozdanie Towarzystwa dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie za lata 1927–1930, Lwów [b.r.w.].

Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego zawodowymi szkołami dokształcającymi za rok 1926/1927, Lwów 1927.

Sprawozdanie z działalności kolonii wakacyjnych i półkolonii Towarzystwa Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej w Polsce „TOZ". Oddział we Lwowie w r. 1931, [Lwów 1932].

Sprawozdanie z posiedzeń ankiety w sprawie nauki religii mojżeszowej w szkołach galicyjskich odbytej dnia 11 lutego 1907 r. (*na podstawie stenograficznego protokołu*), Lwów 1907.

Sprawozdanie Żydowskiego Towarzystwa Kursów Seminarialnych we Lwowie. 1 IX 1931 – 1 I 1933, [b.r.m.w.].

Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1871, Lwów 1871.

Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1877, Lwów 1877.

Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1878, Lwów 1878.

Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1886, Lwów 1886.

Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii i Wielkiego Księstwa Krakowskiego na rok 1888, Lwów 1888.

Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1894, Lwów 1894.

Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1908, Lwów 1908.

Szóste Sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającemi szkołami przemysłowemi przy szkołach im. św. Anny, św. Antoniego, im. Czackiego, im. Elżbiety, im. Konarskiego, im. św. Marcina, im. Mickiewicza, im. Piramowicza i im. Staszica we Lwowie za rok szkolny 1899/1900, Lwów 1900.

Ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych (uchwalona przez Wysoki Sejm Krajowy na posiedzeniu w dniu 16 i 17 grudnia 1887), „Szkoła" 1888, nr 3, s. 20.

Encyklopedie, słowniki

Aleksander Oberhard family Tree and Genealogy, www.oberhard.com [dostęp: 2.02.2016].

Almanach i Leksykon żydostwa polskiego, t. 1, Lwów 1937.

Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce, t. 1, Warszawa 1938.

Biedrzycka A., *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012.

Bojko O., *Salomon Rokach*, [w:] *Hebrejskyj use-swit Halyczyny*, „ji". Nezależnyj kulturolohicznyj czasopys, nr 48, Lwiw 2007.

C.[ała] A., *Lwów*, [w:] A. Cała, H. Węgrzynek, G. Zalewska, *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*, Warszawa 2000.

Fuks M., *Perlmutter S.*, PSB, t. 25, red. E. Rostworowski, Wrocław 1980.

Judaizm a wychowanie dzieci, www.the614thcs.com [dostęp: 12.10.2006].

Katzowa, Cecylia, [w:] *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937.

Kessler Regina, [w:] *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937.

Konarski S., *Fryderyka Lazarusówna*, [w:] *Internetowy polski słownik biograficzny*, http://www.ipsb.nina.gov.pl/index.php/a/fryderyka-lazarusowna.

MN [Małgorzata Naimska], *Vogel*(*Fogel*)*-Barenblüth Debora*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003.

Rotemberger J., *Dr Jakub Korkis*, [w:] *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937.

RŻ [Rafał Żebrowski], *Igel Salomon*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003.

RŻ [Rafał Żebrowski], *Klaften Cecylia*, [w:] *Polski słownik judaistyczny*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003.

RŻ [Rafał Żebrowski], *Schall Jakub*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003.

Sereda O., *Szczodenne żittja*, [w:] *Istorija Lwowa u troch tomach*, t. 2: *1772–żowteń 1918*, red. J. Isajewicz, F. Stemblij, Lwiw 2007.

Smolśkyj I., *Kon Abraham* (*Kohn Abraham*), [w:] *Encyklopedija Lwowa*, t. 3, red. A. Kozicki, Lwiw 2010.

Thon O., *Bracia Korkisowie*, [w:] *Almanach i Leksykon żydostwa polskiego*, t. 1, Lwów 1937.

ZB i RP [Zofia Borzymińska i Renata Piątkowska], *Kunke Emil*, [w:] *Polski słownik judaistyczny*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003.

Podręczniki, pamiętniki i inne źródła

Alexander Sarel about himself and his family, polish-jewish relationship in Lvov before war, his fate during war and way to Palestina,www.sztetl.org.pl, lwow, relacje i wspomnienia [dostęp: 21.09.2016].

Anstadt M., *Dziecko ze Lwowa*, przeł. M. Zdzienicka, Wrocław 2000.

Bałaban M., *Raport o żydowskich instytucjach oświatowych i religijnych na terenach Królestwa Polskiego okupowanych przez Austro-Węgry*, „Kwartalnik Historii Żydów" 2001, nr 1.

Baranowski B., Dziedzicki L., *Nauka geografii. Podręcznik do użytku szkolnego i do nauki samodzielnej*, wyd. 3, Lwów 1895.

Baranowski M., *Hygiena popularna, czyli nauka o warunkach i pielęgnowaniu zdrowia przystępnie wyłożona*, cz. 1, Tarnów 1883.

Baranowski M., *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego*, „Szkoła" 1889, nr 10.

Baranowski M., *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego. Stan niemiecko-żydowskich szkół we Lwowie do roku 1789*, „Szkoła" 1894, nr 1; nr 15.

Baranowski M., *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego. Szkoły lwowskie w r. 1785*, „Szkoła" 1894, nr 11.

Baranowski M., *Nauka języka polskiego jako wykładowego w szkole ludowej* (*wskazówki metodyczne*), Lwów 1892.

Baranowski M., *Nauka poglądu. Przewodnik metodyczny do obrazów, wydanych przez Towarzystwo Pedagogiczne*, Lwów 1881.

Baranowski M., *O metodzie nauki geografii w szkołach ludowych*, Lwów 1880.

Baranowski M., *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych. Wyd. IV, znacznie rozszerzone i uzupełnione „Zarysem psychologii wychowawczej"*, Lwów 1896.

Baranowski M., *Specyalna metodyka klasy elementarnej obejmująca specyalną metodykę nauki czytania na podstawie pisania, a zarazem instrukcją do nowego Elementarza polskiego, metodę nauki pisania,* (*kaligrafii*)*, śpiewu i gimnastyki* […] *i specjalną metodykę nauki rachunków w zakresie od 1 do 20 ułożoną przez Juliana Fafarę*, Lwów 1892.

Baranowski M., *Przepisy praktyki szkolnej*, Lwów 1890.

Boberski W., Falkiewicz K., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, cz. 1 i 2, Lwów 1890.

Bobrowska-Nowak W., *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, cz. 1: *Teoria pedagogiczna i rozwój praktyki. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Warszawa 1978.

Bobrzyński M., *Z moich pamiętników*, przygotował do druku, wstępem i przypisami opatrzył A. Galos, Wrocław – Kraków 1957.

Borzymińska Z., *Szkolnictwo Żydów w Polsce*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su–U*, red. T. Pilch, Warszawa 2007.

Buszko J., *Historia Polski 1864–1948*, Warszawa 1986.

Buzek J., *Studya z zakresu administracyi szkolnictwa publicznego. I. Szkolnictwo ludowe*, Lwów 1904.
Chajes W., *Semper Fidelis. Pamiętnik Polaka wyznania mojżeszowego z lat 1926–1939*, wstępem i przyp. opatrz. P. Pierzchała, przedmowa T. Krzyżewski, Kraków 1997.
Chłędowski K., *Pamiętniki*, t. 1: *Galicja* (*1843–1880*), wyd. drugie i poszerzone, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków 1957.
Czernecki J., Szablowski J., Tatuch S., *Podręcznik do nauki kaligrafii dla użytku szkolnego i domowego*, Lwów 1904.
Do ogółu Czytelników, „Głos Młodzieży" 1930, nr 1.
Fedorowicz H., *Doznać cudu? Opowieść Trudy Rosenberg*, Sopot 2012.
Fiutowski T., *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1913.
Frąckiewicz M., *Spis przedmiotów zawartych w XXV rocznikach „Szkoły"*, Lwów 1894.
Gerson-Dąbrowska M., *Praktyczne wzorki rysunkowe do nauki i zabawy dzieci*, Warszawa [b.r.w.].
Gerson-Dąbrowska M., *Program i metodyka nauki rysunków dla ochron i szkół początkowych*, Warszawa [b.r.w.].
Glaser B., *Nauka początkowa religii mojżeszowej na I i II klasę szkół ludowych izraelickich w Cesarstwie Austriackim*, Kraków 1870.
Gruiński S., *Materiały do kwestii żydowskiej w Galicji*, Lwów 1910.
Guttman S., *Wybór kazań*, Lwów 5685 [1925].
Guttman S., *„Zapyta się syn twój". Kazanie wygłoszone w Świątyni na Starym Rynku w sobotę dnia 14 AB 5663* (*8 sierpnia 1903*), Lwów [b.r.w.].
Hagler O., *W setną rocznicę powstania listopadowego*, „Głos Młodzieży" 1930, nr 2.
Historia wychowania. Wiek XX, pod red. J. Miąso, t. 1, wyd. 3, Warszawa 1984.
Ilustrowany przewodnik po Lwowie z wykazem ulic, planem orientacyjnym, Lwów 1934.
J.R. [Joachim Rotter], *Nehemiasz Landes*, „Hamaor" 1899, nr 3.
Jeske A., *Wzory kaligraficzne*, Warszawa [b.r.w.].
Klaski N. [Sonia Hebensztrit], *O życiu we Lwowie przed i w czasie drugiej wojny światowej, o drodze do Izraela i mężu Abrahamie*, www.sztetl.org.pl, lwow,relacje-wspomnienia.
Kronika, „Przyszłość" 1893, nr 20.
Księga Jubileuszowa półwiekowego jubileuszu Gimnazyum im. Franciszka Józefa I we Lwowie, zestawił J. Białynia-Chołodecki, Lwów 1909.
Lehnert S., *Spis szkół i nauczycieli w okresie szkolnym lwowskim obejmujący województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie*, Lwów 1926.
Lewin K.I., *Przeżyłem, saga Świętego Jura spisana w roku 1946 przez syna rabina Lwowa*, Warszawa 2006.
List nauczyciela ze Lwowa, „Hamaor" 1898, nr 5.

Łempicki S., *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957.
Michalski S., *Systematyczny kurs rysunku*, Warszawa [b.r.w.].
Mrs. Marta Morecki-Sharvas about herself and Her family before war and her maternal family during WW2, www.sztetl.org.pl, lwow, relacje i wspomnienia [dostęp: 21.09.2016].
Nowicki W.K., *Nauka kaligrafii. Podręcznik teoretyczny* (*z siedmioma tablicami litografowanemi*) *dla uczniów i uczennic seminariów nauczycielskich tudzież dla użytku nauczycieli w szkołach ludowych pospolitych i wydziałowych,* Lwów 1903.
Odezwa, „Szkoła" 1894, nr 13 (31 marca).
Olszewski R., *Wzory kaligraficzne*, Warszawa [b.r.w.].
Opałek M., *O Lwowie i mojej młodości. Kartki z pamiętnika 1881–1901*, posłowiem opatrzył J. Trzynadlowski, Wrocław etc. 1978.
Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku, oprac. i wstępem opatrz. A. Cała, Warszawa 2003.
Otrębowicz J., *Nasze losy*, „Semper Fidelis" 1990, nr 6.
O tym jak zbudowałem kuczkę i co tam usłyszałem, „Nasza Jutrzenka" 1938, nr 9.
Piasecki E., *Cele wychowania fizycznego*, wyd. 2, Kraków 2000.
Pięćdziesięcioletni jubileusz panowania Najjaśniejszego Cesarza, Franciszka Józefa I, „Hamaor" 1898, nr 12.
Pordes A.D., Grin I., *Ich miasto – wspomnienia Izraelczyków, przedwojennych mieszkańców Krakowa*, Warszawa 2004.
Praca świetlicowa (*Instrukcja dla świetlic Z*[*wiązku*] *P*[*racy*] *O*[*bywatelskiej*] *K*[*obiet*]), [b.m.w.] 1934.
Przewodnik świetlicowy, red. W. Regulski, Warszawa 1935.
Reiss H., *Z deszczu pod rynnę… Wspomnienia polskiego Żyda*, Warszawa 1993.
Sarmacki J., *Korespondencya. Głos nauczyciela*, „Izraelita" 1885, nr 1.
Sawicki L., *Moje lwowskie szkoły*, „Rocznik Lwowski" 2008–2009, Warszawa [b.r.w.].
Schaff A., *Pora na spowiedź*, Warszawa 1993.
Schorr M., *Z moich wspomnień zawodowych na terenie Lwowa* (*Lwów – ośrodek walki o język hebrajski w szkole*), „Midrasz" 2006, nr 7–8.
Siemieński M., *Księga świąt i obyczajów żydowskich. Było, minęło…*, Warszawa 1993.
Silberbusch M., *Wspomnienia z wycieczki żeglarskiej Sanem i Wisłą na Bałtyk* (*Urywki z pamiętnika*), [w:] *Al hamiszmar. Jednodniówka wydana z okazji 10-lecia istnienia Gimn*[*azjów*] *Ż*[*ydowskiego*] *T*[*owarzystwa*] *S*[*zkół*] *L*[*udowych*] *i Śr*[*ednich*] *we Lwowie*, Lwów 1929.
Schulz B., *Sanatorium pod klepsydrą*, Kraków 2007.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1927.

Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, „Szkoła" 1894, nr 26 (30 czerwca).
Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, „Szkoła" 1894, nr 27 (7 lipca).
Staram się nie żyć przeszłością, z K.I. Lewinem rozmawiają E. Koźmińska-Frejlak i P. Paziński, „Midrasz" 2006, nr 6–7.
Subwencje dla Towarzystw i organizacji dobroczynnych, „Gazeta Lwowska" 1937, nr 72.
Thon O., *Dziwne drogi dziejów*, „Midrasz" 2006, nr 7–8.
Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych, oprac. K. Pierożyński, Lwów 1904.
Vincenz S., *Barwinkowy wianek*, Warszawa 1983.
W drodze do Wiednia. O swojej lwowskiej rodzinie w rozmowie z Ewą Koźmińską-Frejlak opowiada Jehuda Nir, „Midrasz" 2006, nr 7–8.
Васьків Н.А., „Єврейське питання в програмах та діяльності політичних партій Галичини наприкінці XIX – на початку XX ст.", дисертація, на правах рукопису, Львівський Національний Університет Імені Івана Франка, Львів 2012.
Wiadomości bieżące, „Muzeum" 1922, R. XXXVII, z. 1.
Wiadomości statystyczne o mieście Lwowie, zebrał i oprac. K. Ostaszewski-Barański, Lwów 1894.
Wiec nauczycieli religii, „Wschód" 25 maja 1904.
Wroczyński R., *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 1985.
Wróbel M., *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967.
Wyciąg z protokołów Rady Szkolnej Krajowej, „Szkoła" 1868, t. 1.
Zapiski literackie, „Izraelita" 1885, nr 16.
Zarzecki L., *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920.
Zmierzaliśmy ku asymilacji. Z Jerzym Holzerem rozmawia Ewa Koźmińska-Frejlak, „Midrasz" 2006, nr 7–8.
Żydowska mozaika polityczna w Polsce 1917–1927. (*Wybór dokumentów*), wybór i oprac. Cz. Brzoza, Kraków 2003.

Czasopisma

„Almanach Historyczny" 2003, t. 5.
„Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego" 1978, 1992, 1995.
„Dzieje Najnowsze" 1995, R. XXVIII, nr 4.
„Gazeta Lwowska" 1868, 1937, 1939.
„Głos Młodzieży" 1930.
„Hamaor" 1897, 1898, 1899.
„Haor" 1925.
„Der Israelit" 1899.
„Izraelita" 1884, 1885.
„Jedność" 1910.
„ji". Nezależnyj kulturolohicznyj czasopys, nr 48.
„Kalendarz Żydowski" 1985/1986, 1988/1989.
„Kwartalnik Historii Żydów" 2001, 2014.
„Kwartalnik Historyczny" 2009.
„Małopolskie Studia Historyczne" 1966, R. IX.
„Midrasz" 2006.
„Minerwa Polska" 1920.
„Muzeum" 1888, 1890, 1897, 1922.
„Myśl Narodowa" 1930.
„Nasza Jutrzenka" 1931, 1938.
„Nations and Nationalism" 2009.
„Ost und West" 1903, 1911, 1913.
„Polin. Studies in Polish Jewry", t. 7, 12, 26.
„Praca Nauczycielska" 1930.
„Prace Naukowe Akademii w Częstochowie. Pedagogika", t. 14, 19, 20, 21.
„Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 15, 17.
„Prace Naukowe Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości. Pedagogika", t. 3.
„Przegląd Biblioteczny" 1934.
„Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1979, 1996, 2000, 2001.
„Przegląd Społeczny" 1928, 1929, 1930, 1931, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938.
„Przewodnik Oświaty Dorosłych" 1928.
„Przyjaciel Szkoły" 1922, t. 1.
„Przyszłość" 1893, 1896.
„Rocznik Lwowski" 2008–2009, 2010–2011.
„Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Historyczne", t. 13.
„Rocznik Pedagogiczny" 1921.
„Rodzina i Szkoła" 1897, 1899.
„Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1959, 1969, 1978.
„Scripta Judaica Cracoviensia" 2015, vol. 13.
„Semper Fidelis" 1990.

„Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie", R. III, IV, V, VI.
„Studia Judaica" 2003.
„Szkice Podlaskie" 2009–2010.
„Szkoła" 1868, 1871, 1878, 1879, 1880, 1886, 1888, 1889, 1890, 1892, 1894, 1896, 1897, 1898, 1899 1907, 1909, 1911, 1924, 1925.
„Dos Szucloze Kind" 1928.
„Slavic Review" 1979.
„The Slavonic and East European Review" 1979.
„Wiadomości Historyczne" 1984.
„Wschód" 1901, 1903.
„Wychowanie i Oświata" 1912.
„Wychowanie w Przedszkolu" 2003.
„Zion" 2003, 2006.

Opracowania

Adamczyk M.J., *Edukacja a przeobrażenia społeczności żydowskich w monarchii habsburskiej 1774–1914*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 2034. Prace Pedagogiczne CXXIV", Wrocław 1998.
Amarantówna S., *Zasady organizacji świetlicy dla młodzieży*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 1–2,
Araszkiewicz F., *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
Araszkiewicz F., *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, „Monografie z Dziejów Oświaty", red. Ł. Kurdybacha, t. 15, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1972.
Balukiewicz M., *Protektoraty lwowskie. Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na ziemi lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej*, Katowice 2000.
Bałaban M., *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Lwów [b.r.w.].
Bałaban M., *Herz Homberg i szkoły józefińskie w Galicji* (*1787–1806*). (*Studium historyczne*), [w:] tegoż, *Z historii Żydów w Polsce. Szkice i studia*, Warszawa 1920.
Bałaban M., *Historia projektu szkoły rabinów i nauki religii mojż.*[*eszowej*] *na ziemiach polskich*, Lwów 1907.
Bałaban M., *Nauczanie religii mojżeszowej*, „Rocznik Pedagogiczny" 1921, t. I.
Bałaban M., *Obyczajowość i życie prywatne Żydów w dawnej Rzeczypospolitej*, [w:] *Żydzi w Polsce Odrodzonej. Działalność społeczna, gospodarcza, oświatowa i kulturalna*, red. I. Schiper, A. Tartakower, A. Hafftka, t. 1, Warszawa 1932.
Bałaban M., *O nauce religii*, „Wschód" 1903, nr 150.

Bałabanowa G., *Zakład w Bojanowie w świetle korespondencji Błp. Róży Melzerowej*, [w:] *Pamięci Róży Melzerowej*, Lwów 1936.

Baranowski B., *Szkolnictwo ludowe w Galicyi w swym rozwoju liczebnym od roku 1868 do roku 1909 z uwzględnieniem stosunków higienicznych*, Lwów 1911.

Baranowski M., *Historia szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa*, Lwów 1895.

Baranowski M., *Nauczycielstwo galicyjskie*, „Rodzina i Szkoła" 1897, nr 13–14.

Baranowski M., *Nauka gimnastyki w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1892, nr 41.

Baranowski M., *O zadaniu szkoły ludowej i środkach ich realizacji*, „Szkoła" 1892, nr 27.

Baranowski M., *Rady dla zdających egzamina kwalifikacyjne nauczycielskie*, „Szkoła" 1889, nr 41.

Bartal I., Polonsky A., *The Jews of Galicia under the Habsburgs*, „Polin. Studies in Polish Jewry", t. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. by I. Bartal and A. Polonsky, London – Portland 1999.

Bączalski E., *O nauce rachunków w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1868, t. 1–2.

Bechtel D., *Żydzi w miastach pogranicza: stereotypy określające ich złożoną tożsamość w latach 1897–1939*, [w:] *Akulturacja/asymilacja na pograniczach kulturowych Europy Środkowo-Wschodniej w XIX i XX wieku*, red. R. Traba, t. 1: *Stereotypy i pamięć*, Warszawa 2009.

Bereźnicki F., *Innowacje pedagogiczne w Polsce* (*1918–1939*), Szczecin 1984.

Bereźnicki F., *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce* (*1918–1939*), Szczecin 1978.

Berger M., *Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern – Heute – Morgen*, http://www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html [dostęp: 27.09.2015].

Bernadzikiewicz T., *Znaczenie ławek szkolnych i prawidłowych postaw ciała w wychowaniu młodzieży*, przedmowa E. Piasecki, „Szkoła", *Dodatek. Praktyka szkolna*, Lwów 1911.

Bero J., *Z dziejów szkolnictwa żydowskiego w Królestwie Kongresowym 1815–1830*, „Minerwa Polska" 1920, z. 1–4.

Białynia-Chołodecki J., *Fanny Dittner. Jej denuncjatorska działalność i proces kryminalny*, Lwów 1932.

Biedrzycka A., *Kult Józefa Piłsudskiego we Lwowie w latach 1918–1939*, [w:] *Społeczeństwo, kultura, inteligencja. Studia historyczne ofiarowane Profesor Irenie Homoli-Skąpskiej*, red. E. Orman, G. Nieć, Kraków – Warszawa 2009.

Bilewicz A., *Prywatne średnie, ogólnokształcące szkolnictwo żeńskie w Galicji w latach 1867–1914*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1897. Prace Pedagogiczne CXVI", Wrocław 1997.

Bilewicz A., *Nauczycielki prywatnych średnich szkół żeńskich w Galicji 1896–1914*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.

Binder H., *Polen, Ruthenen, Juden. Politik und Politiker in Galizien 1897–1917*, Wien 1997.

Blaustein L., *Film jako czynnik wychowania wizualnego*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 9.

Bobkowska W., *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym na początku XIX wieku*, Kraków 1928.

Boguszewska A., *Miejsce przedmiotu „rysunek" w kształceniu ogólnym w pierwszej połowie XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 1–2.

Boguszewska A., *Wakacyjne formy dokształcania i doskonalenia w zakresie rysunku dla nauczycieli szkół powszechnych w zakresie rysunku dla nauczycieli szkół powszechnych w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2000, nr 3–4.

Bonusiak A., *Lwów w latach 1918–1939. Ludność – przestrzeń – samorząd*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 13, Rzeszów 2000.

Borzymińska Z., *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*, Warszawa 1994.

Brenner M., *Prophets of the past. Interpreters of Jewish History*, translated by S. Rendall, Princeton 2010.

Bronsztejn Sz., *Ludność żydowska w Polsce w okresie międzywojennym. Studium statystyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.

Bruchnalski K., *Nauka zręczności w ogóle, a w szczególności w szkołach wydziałowych męskich*, „Szkoła" 1899, nr 35, 36.

B.S., *Obrazki ze szkół galicyjskich*, „Hamaor" 1897, nr 12.

Budrewicz T., *Językowy obraz Żydów w pamiętnikach galicyjskich doby autonomicznej*, [w:] *Kwestia żydowska w XIX wieku. Spory o tożsamość Polaków*, red. G. Borkowska, M. Rudkowska, Warszawa 2004.

Cała A., *Słowo wstępne*, [w:] *Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku*, oprac. i wstępem opatrz. A. Cała, Warszawa 2003.

Cenar E., *Higiena nauki szkolnej*, „Szkoła" 1909.

Chajder (z niem. przeł. T. Gerstman), „Szkoła" 1880, nr 10; 11.

Chajdery, „Szkoła" 1899, nr 21.

Courteney J.B. de, *Kwestia żydowska w państwie polskim*, Warszawa 1923.

Czajecka B., *„Z domu w szeroki świat…". Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990.

Czarkowski A., *O inspektorach okręgowych i nowych instytucjach naukowych w ogóle*, „Szkoła" 1871, nr 16.

Danysz A., *O kształceniu*, Lwów 1918.

Danielewicz J., *Rola nauczycieli Galicji w pracy szkół średnich i powszechnych Wielkopolski, Pomorza i Krajny po pierwszej wojnie światowej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

Datner H., *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy drugiej połowy XIX wieku*, Warszawa 2007.

Demant S., *Über den Gesang in der Volksschule*, [w:] *Briefe aus Galizien. Eine Sammulng von Aufsätzen kulturhistorischen Inhalts, welche in den bedeutendsten Wochenschriften und Jurnalen seiner Zeit veröffentlich wurden*, Stryj 1888.

Demant S., *Über Lehrerkonferenzen*, [w:] *Briefe aus Galizien. Eine Sammlung von Aufsätzen kulturhistorischen Inhalts, welche in den bedeutendsten Wochenschriften und Jurnalen seiner Zeit veröffentlich wurden*, Stryj 1888.

Dobrowolski S., *Plan daltoński*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstępem opatrzył B. Suchodolski, materiały zebrali W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.

Dolata E., *Galicyjskie szkolnictwo przełomu XIX i XX wieku wobec sytuacji sanitarno-higienicznej uczącej się młodzieży*, [w:] *Oświata na ziemiach polskich pod zaborami wobec wyzwań cywilizacyjnych*, red. A. Meissner, J. Potoczny, Lublin 2013.

Dolata E., *Gimnastyka w szkołach galicyjskich jedną z form wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży na przełomie XIX i XX*, „Pedagogika i Psychologia", t. 4, red. K. Szmyd, Rzeszów 2007.

Dormus K., *Galicyjskie stowarzyszenia i organizacje kobiece doby autonomicznej jako wyraz kobiecych dążeń do samoorganizacji*, [w:] *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki… Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich po 1918 roku* (*na tle porównawczym*), t. 1, red. A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc, Warszawa 2009.

Dormus K., *Pierwsze zawodowe stowarzyszenie nauczycielek galicyjskich i ich wpływ na ówczesne życie szkolne*, [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyci*el, red. K. Dormus i R. Ślęczka, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej", t. 1, Kraków 2012.

Dormus K., *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, seria: „Monografie z Dziejów Oświaty", red. J. Miąso, t. 38, Warszawa 1998.

Doroszewski J., *Podstawy prawne funkcjonowania seminariów nauczycielskich i ich rozwój organizacyjny w Polsce w latach 1918–1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 3–4.

Duszkiewicz W., *Euzebiusz Czerkawski i jego poglądy na szkolnictwo średnie*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997.

Dutkowa R., *Polityka szkolna w Galicji między autonomią a centralizmem* (*1861–1875*), Kraków 1995.

Dybiec J., *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1981.

Dydusiak L., *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, Lwów 1938.

Eber R., *O stworzeniu ośrodków badania towarów przy gimnazjach kupieckich*, „Wiadomości Towaroznawcze" 1937/1938, nr 7.
E.E., *Jüdische Wohlfahrtsanstalten in Wien*, „Ost und West" 1913, H. 8.
Eisenbach A., *Emancypacja Żydów na ziemiach polskich 1785–1870 na tle europejskim*, Warszawa 1988.
Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939, wstępem opatrzył B. Suchodolski, materiały zebrali: W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
E.P., *Potrzeba i sposób dalszego kształcenia się nauczycieli ludowych*, „Szkoła 1871, nr 48.
Falkiewicz K., *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1890.
Feldman W., *Asymilatorzy, syjoniści i Polacy*, Kraków 1893.
Feldman W.M., M.B., B.S. Lond, *The Jewish child. Its history, folklore, biology and sociology*, with introduction by sir J. Crichton-Browne, with 2 plates and 19 illustrations, London 1917.
Feygin-Gartensteyg L., *Psychotechnika, jej cele i metody*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 6.
Fijaś J., *Szkoły wydziałowe w Polsce* (*1918–1939*), „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1979, nr 2.
Flaczyńska W., Grabowska J., *Świetlica dla młodzieży szkolnej*, Gostynin 1935.
Florek A., *Postacie bohaterów narodowych w programach nauczania historii w okresie międzywojennym*, „Wiadomości Historyczne" 1984, nr 2.
Fras Z., *Galicja*, Wrocław 2004.
Friedländer M., *Rodzice a wychowanie*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr 3.
Friedmann F., *Dzieje Żydów w Galicji* (*1772–1914*), [w:] *Żydzi w Polsce Odrodzonej. Działalność społeczna, gospodarcza, oświatowa i kulturalna*, red. I. Schiper, A. Tartakower, A. Hafftka, t. 1–2, Warszawa 1932.
Gaj J., Hądzelek K., *Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku. Koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności*, Poznań 1991.
Gajak-Toczek M., *Dzieje V Gimnazjum Państwowego we Lwowie – wydarzenia, fakty, sylwetki uczniów i nauczycieli*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2011, t. 14.
Garbowska W., *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", red. Ł. Kurdybacha, t. 12, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969.
Gawlik S., *Myśl pedagogiczna i szkoła ludowa Jana Ignacego Felbigera*, Opole 1991.
Gąsowski T., *Między gettem a światem. Dylematy ideowe Żydów galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, Kraków 1996.
Gąsowski T., *Struktura społeczno-zawodowa Żydów galicyjskich na początku XX w.*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego" 1988, nr 1–2.

Gerstman T., *Muzeum przemysłowe lwowskie i połączona z nim szkoła rysunków i modelowania*, „Szkoła" 1880, nr 12.
Gliński A., *Czy dyktat, jako środek nauki pisowni, opiera się w szkołach naszych na zasadach psychologicznych?*, „Szkoła" 1897, nr 2.
Gołęb, *Zasady nowych planów naukowych na tle poczynionych doświadczeń w dotychczasowej ich realizacji*, „Szkoła" 1924, z. 1–3.
Gołębiowski J., *Nauka gimnastyki w szkołach żeńskich*, „Szkoła" 1897, nr 35.
Gordon M., *Oświata pozaszkolna Żydów w Polsce*, „Przewodnik Oświaty Dorosłych" 1928.
Gorzynik-Szulakiewicz W., *Galicyjska myśl pedagogiczna i jej wykorzystanie w okresie międzywojennym*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.
Graf N., *Rzut oka na działalność lwowskiego oddziału TOZ-u w roku 1935/1936*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 4–5.
Grochowski L., *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*, Warszawa 1996.
Gruiński S., *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, Lwów 1916.
Gumplowicz L., *Prawodawstwo polskie względem Żydów*, Kraków 1867.
Gumuła T., *Gimnazjum jako środowisko innowacji pedagogicznych* (*1905–1939*), [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. 2, red. R. Grzybowski, Kraków 2011.
Gumuła T., *Kwestia kształcenia kobiet w obradach galicyjskich kongresów pedagogicznych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1996, nr 3–4.
Gutman I., *Walka bez cienia nadziei. Powstanie w getcie warszawskim*, Warszawa 1998.
Hafner F., *Chedery w świetle ankiety*, „Praca Nauczycielska" 1936, nr 4.
Halczak B., *Cele polityki endeckiej wobec mniejszości żydowskiej w Polsce w latach 1919–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego" 1995, nr 3.
Hall-Quest A.L., *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, [Lwów] 1932.
Harabasz L., *U źródeł zawodowego ruchu nauczycielskiego w Galicji*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1969, nr 4.
Haratyk A., *Udział społeczeństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi* (*1867–1914*), Kraków 2007.
Harwot J., *Szkolne kasy oszczędności ze stanowiska pedagogiki i ekonomii społecznej*, „Gazeta Lwowska" 1939, nr 76.
Hecht G., *Świetlica dla dzieci i młodzieży, jej wychowawcze cele i zadania*, „Przegląd Społeczny" 1938, nr 10–11.
Hendigery J., *W sprawie fizycznego wychowania młodzieży. Powietrze i czystość. Oddychanie. Pielęgnowanie skóry. Odzież. Hartowanie ciała* (*wskazówki dla wychowawców*), „Szkoła" 1892, nr 19, 22.
Hertz A., *Żydzi w kulturze polskiej*, przedm. J. Górski, Warszawa 1988.

Himka J.-P., *Dimensions of a Triangle: Polish – Ukrainian – Jewish Relations in Austrian Galicia*, „Polin. Studies in Polish Jewry", vol. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. I. Bartal, A. Polonsky, London – Portland 1999

Hoffman Z., *Od chederu do jesziwy*, „Kalendarz Żydowski 1985/1986.

Hollitscher F., *Lekcja fizyki i geometrii metodą szkoły pracy*, „Szkoła" 1925, z. 1.

Holzer J., *Enlightenment, Assimilation, and Modern Identity: The Jewish Elite in Galicia*, „Polin. Studies in Polish Jewry", t. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. by I. Bartal and A. Polonsky, London – Portland 1999.

Homola I., *„Kwiat społeczeństwa..."* (*struktura społeczna i zarys położenia inteligencji krakowskiej w latach 1860–1914*), Kraków 1984.

Honigsman J., *Prawa Jewrejiw u zakonodawstwi Awstro-Uhorskoj imperij*, [w:] *Hebrejskyj use-swit Halyczyny*, „ji". Nezależnyj kulturolohicznyj czasopys, nr 48, Lwiw 2007.

Hrycak J., *Między filosemityzmem i antysemityzmem – Iwan Franko i kwestia żydowska*, [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, red. K. Jasiewicz, Warszawa – Londyn 2004.

Hryciuk G., *Przemiany narodowościowe i ludnościowe w Galicji Wschodniej i na Wołyniu w latach 1931–1948*, Toruń 2005.

Hüssowa I., *Rola muzyki w dzisiejszym wychowaniu*, „Przegląd Społeczny" 1934, nr 9.

Indelman Ch., Perec A., *Współdziałanie domu ze szkołą*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 4–5.

Jakubiak K., *Dążenia do wzmocnienia funkcji wychowawczej szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, red. R. Grzybowski, t. 2, Kraków 2011.

Jakubiak K., *Relacje rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej XIX i pocz. XX wieku*, [w:] *W służbie nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, red. R. Grzybowski, T. Maliszewski, Gdańsk 2008.

Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.

Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994.

Jakubowiczowa M., *Czy wychowanie fizyczne jest celem samym w sobie*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 4–5.

Jałmużna T., *Polska szkoła pracy w pedagogice międzywojennej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

Janowski M., *Dzieje Galicji jako problem historyczny – po latach*, „Kwartalnik Historyczny" 2009, nr 2.

Janowski M., *Inteligencja wobec wyzwań nowoczesności. Dylematy ideowe polskiej demokracji liberalnej w Galicji w latach 1889–1914*, Warszawa 1996.

Jasiński W., *O potrzebie wentylatorów w salach wykładowych*, „Szkoła" 1868, t. 1.

Jasnowski P., *The Failure of the Integration of Galician Jews According to Lvov's „Ojczyzna"* (*1881–1892*), „Scripta Judaica Cracoviensia" 2015, vol. 13.

Jaworski A., *Poradnik dla urządzających i prowadzących wycieczki szkolne*, Kraków 1907.

Jones E., *Żydzi Lwowa w okresie okupacji 1939–1945*, Łódź 1999.

Kabzińska Ł., Kabziński S., *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski; seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. 2, red. R. Grzybowski, Kraków 2011.

Kamińska-Kwak J., *Inteligencja województwa lwowskiego w okresie międzywojennym*, Rzeszów 2005.

Kapralska Ł., *Drogi z getta. Uwagi o procesach asymilacyjnych w społeczności Żydów galicyjskich*, [w:] *Ortodoksja, emancypacja, asymilacja. Studia z dziejów ludności żydowskiej na ziemiach polskich w okresie rozbiorów*, t. 1, red. K. Zieliński, M. Adamczyk-Garbowska, Lublin 2003.

Kapralska Ł., *Pluralizm kulturowy i etniczny a odrębność regionalna Kresów południowo-wschodnich w latach 1918–1939*, Kraków 2000.

Kargol T., *Zieleniewscy, Baczewscy, Grossowie... Galicyjscy przedsiębiorcy w drugiej połowie XIX w.* (*do 1914*) *– kierunki badań i postulaty badawcze*, „Kwartalnik Historyczny" 2009, z. 2.

Kessler J., *Młodzież a zawód*, Przegląd Społeczny" 1935, nr 12.

Klaften C., *Kolonia wakacyjna w Słobódce Leśnej*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr 9.

Klaften C., *Zagadnienie przewarstwienia – a żeńskie szkolnictwo zawodowe*, [w:] *Z działalności T.*[*owarzystwa*] *W.*[*arsztatów*] *R.*[*ękodzielniczych*]. *Sprawozdanie za lata 1915–1932*, Lwów 1932.

Klaftenowa C., *Nowe placówki zawodowego kształcenia dziewcząt*, „Przegląd Społeczny" 1931, nr 10.

Klein K., *O uspołecznianiu dzieci w szkole*, „Przeglad Społeczny" 1928, nr 8.

Klein K., *Z zagadnień wychowania szkoły powszechnej*, „Przegląd Społeczny" 1932, nr 6–7.

Klein K., *Z życia szkolnych organizacji społecznych*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr 2.

Kliś A., *Rola galicyjskiej szkoły ludowej w edukacji społeczeństwa polskiego*, „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.

Knot A., *Wstęp*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków 1955.

Kohn G., *Abraham Kohn im Lichte der Geschichtsforschung*, Zamarsytnow bei Lemberg 1898.

Kohn G., *Panteon miasta Lwowa i żywot prawego męża*, Lwów 1906.

Konstytucja trzeciego Maja 1791, „Wychowanie i Oświata" 1928, nr 27.

Kopff-Muszyńska K., *„Ob Deutsch oder Polnish" – przyczynek do badań nad asymilacją Żydów we Lwowie w latach 1840–1842*, [w:] *The Jews in Poland*, vol. 1, ed. by A.K. Paluch, Kraków 1992.

Kościuk E., *Rachunki w szkołach ludowych* (*Próba z praktyki szkolnej*), „Szkoła" 1871, nr 48.

Kowba Ż., *Miżnietniczni wzaemini u schidnij Halyczyny miż dwoma switowimi wijnami*, [w:] *Pidgotowczi materiali populjarnoj enciklopedii „Ukrainskie Jevrejstvo"*, wyp. 4, oprac. M. Feller, Kijiw 1999.

Koźmian D., *Wychowanie morskie w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce międzywojennej* (*1918–1939*), [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

Kramarz H., *Nauczyciele gimnazjalni Galicji 1867–1914. Studium historyczno-socjologiczne*, Prace Monograficzne nr 80, WSP w Krakowie, Kraków 1987.

Krawczyk J., *Galicyjskie szkolnictwo zawodowe w latach 1860–1918*, Kraków 1995.

Kroszczor H., Zabłotniak R., *Towarzystwo Ochrony Zdrowia ludności żydowskiej w latach II Rzeczypospolitej*, „Biuletyn ŻIH" 1978, nr 1/105.

Krotoski K., *Jakie są zadania historii w szkole powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły" 1922, t. 1.

Kruk H., *Żydowskie bibliotekarstwo w Polsce. Szkic do charakterystyki*, „Przegląd Biblioteczny" 1934, z. 1.

Kubik A., *Nauczanie języka polskiego w galicyjskiej szkole ludowej w świetle poglądów Mieczysława Tytusa Baranowskiego*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997.

Kulka B., *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870–1918. Wybrane uwarunkowania*, cz. 1, Częstochowa 2005.

Kurljak I.E., *Ukrainska himnazijna oswita u Halyczyni* (*1864–1918 rr*), Lwiw 1997.

Landau J., *Półkolonie letnie*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 1.

Landau-Czajka A., *„Syn będzie Lech...". Asymilacja Żydów w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2006.

Landes N., *Uwagi nad okólnikiem Wysokiej Rady Szkolnej Krajowej z dnia 23 stycznia br. do l. 9763 do dyrekcji szkół ludowych głównych*, „Szkoła" 1869.
Lilien H., *Znaczenie wychowawcze samopomocy szkolnej*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 6.
Lilienthalowa R., *Dziecko żydowskie*, wyd. 2, Warszawa 2008.
Lipowska M., *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1969.
Lisowski S., *Współpraca szkoły z domem*, [b.m.r.w.].
Lissa Z., *Muzyka i film: studium z pogranicza ontologii, estetyki i psychologii muzyki filmowej*, Lwów 1937.
Lissa Z., *O badaniu muzykalności i psychotechnice muzycznej*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 1–2.
Lissa Z., *O istocie i typach muzykalności*, „Przegląd Społeczny" 1935, nr 7–8, 9–10.
Lissa Z., *O społecznym znaczeniu muzyki w historii ludzkośc*i, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 4.
Lissa Z., *Społeczna rola radia w kulturze muzycznej*, „Przegląd Społeczny" 1934, nr 6.
Lissa Z., *Stosunek dziecka do muzyki* „Przegląd Społeczny" 1930, nr 10.
Lissa Z., *U podstaw kultury muzycznej*, „Przegląd Społeczny" 1937, nr 9, 10–11.
Lissa Z., *Wpływ muzyki na młodzież w okresie dojrzewania*, „Przegląd Społeczny" 1934, nr 10–11.
Lissa Z., *Z psychologii muzycznej dziecka*, „Kwartalnik Muzyczny", Warszawa 1931.
Lissa Z., *Zarys nauki o muzyce*, Lwów 1934.
Ładyżyński A., *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, [w:] *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, red. M. Chamcówna, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1387. Prace Pedagogiczne XCIII", Wrocław 1993.
Ładyżyński A., *Nauczyciele szkół zawodowych w Galicji* (*1867–1914*) *i ich dorobek twórczy*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.
Ładyżyński A., *Niższe i średnie szkoły zawodowe w Galicji doby autonomicznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1933, Prace Pedagogiczne CXXI", Wrocław 1997.
Łapot M., *Cecylia Klaften* (*1881–194?*) *– pionierka żydowskiego szkolnictwa zawodowego we Lwowie i w Małopolsce w okresie międzywojennym*, „Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 13, red. J. Wilsz, I. Zaziun, N. Nyczkało, Kijów – Częstochowa 2011.
Łapot M., *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej* (*1867–1914*), „Kwartalnik Historii Żydów" 2014, nr 3.

Łapot M., *Działalność Zakładu dla Żydowskich Dzieci Czterozmysłowych w Bojanowie Wielkopolskim* (*1926–1939*), „Prace Naukowe Akademii w Częstochowie, Pedagogika" t. 19, red. K. Rędziński, Częstochowa 2010.

Łapot M., *Egzorta jako forma edukacji religijnej dzieci żydowskich w szkołach publicznych we Lwowie* (*1867–1939*), „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Pedagogika", t. 21, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2012.

Łapot M., *Henryk Biegeleisen jako dyrektor Żydowskiej Szkoły Żeńskiej im. Abrahama Kohna we Lwowie* (*1887–1903*), [w:] *Polaków portret niedokończony. Studia z historii, prawa, politologii*, red. A. Kozera, R. Kłaczyński, Ł. Kozera, Kraków 2011.

Łapot M., *Innowacje pedagogiczne w Gimnazjum Męskim Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie* (*1930–1939*), „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2014, nr 1–2.

Łapot M., *Lwowski „Przegląd Społeczny" jako trybuna walki o prawa dziecka żydowskiego w okresie międzywojennym*, [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, S. Majewski, Kielce 2005.

Łapot M.*, Ławka szkolna w szkole galicyjskiej na przełomie XIX i XX w.* (*przyczynek do dziejów wyposażenia szkół w Polsce*), „Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 15, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Zaziun, N. Nyczkało, Kijów – Częstochowa 2013 [DOI: 10.16926/rpn.2014.16.20].

Łapot M., *Nauczanie religii mojżeszowej w szkołach publicznych we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej – casus Izaaka Izydora Planera* (*1854–1925*), „Prace Naukowe GWSP. Pedagogika", t. 3, red. E. Golbik i M. Łapot, Gliwice 2011.

Łapot M., *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.

Łapot M., *„Nowe wychowanie" na łamach lwowskiego „Przeglądu Społecznego"* (*1927–1939*), „Zeszyty Naukowe WSP w Częstochowie. Pedagogika", t. 12: *Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snoch, J. Żuraw, Częstochowa 2003.

Łapot M., *Opieka nad żydowskim dzieckiem sierocym w Małopolsce Zachodniej w okresie międzywojennym*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika", t. 14: *Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*, red. K. Rędziński, Częstochowa 2005.

Łapot M., *Problemy świeckiej szkoły żydowskiej w Galicji doby autonomicznej w świetle opracowań Artura Załęckiego*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 17, Częstochowa 2015 [DOI: 10.16926/rpn.2015.17.18].

Łapot M., *Wkład środowiska żydowskiego w rozwój oświaty pozaszkolnej w okresie miedzywojennym na przykładzie Uniwersytetu Ludowego im. Al-*

berta Einsteina we Lwowie, „Rocznik Polsko-Ukraiński", t. 14, red. J. Wilsz i in., Częstochowa – Kijów 2012.

Łapot M., *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie* (*1772–1939*), Gliwice 2011.

Łastik S., *Z dziejów oświecenia żydowskiego. Ludzie i fakty*, Warszawa 1961.

Łuczyńska B., *Fenomen Henryka Jordana naukowca, lekarza społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji*, Kraków 2002.

MacCagg W.O., *Dzieje Żydów w monarchii habsburskiej w latach 1670–1918*, przekł. A. Szymański, Warszawa 2010.

Macher A., *O konferencjach nauczycielskich*, „Szkoła" 1868, t. 1.

Maciołowski J., *Nauka języka niemieckiego na podstawie książki pod tytułem: „Początki języka niemieckiego na klasę IV-tą, szkół ludowych*, „Szkoła" 1892, nr 29, 30, 32, 33.

Madurowicz-Urbańska H., *Stan badań nad historią Lwowa w latach 1772–1918*, [w:] *Studia z dziejów Małopolski w XIX i w XX wieku*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Historyczne XIII", red. L. Mroczka, Kraków 1992.

Magiera E., *Problem mniejszości narodowych w jędrzejewiczowskiej reformie programu historii dla szkół powszechnych w okresie międzywojennym*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998.

Magiera E., *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003.

Majorek Cz., *Herbartyzm i „nowe wychowanie" w polskiej myśli pedagogicznej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.

Majorek Cz., *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji* (*1772–1918*), Warszawa 1990.

Majorek Cz., *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.

Majorek Cz., *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej* (*1871–1914*), PAN – Oddział w Krakowie. Prace Komisji Nauk Pedagogicznych nr 16, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1971.

Majorek Cz., *Wstęp*, [w:] *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii* (*1860–1873*), wybrał, wstępem i przypisami opatrzył Cz. Majorek, Wrocław – Warszawa – Kraków 1980.

Malleier E., *Jüdische Frauen in Wien. 1816–1938. Wohlfahrt – Mädchenbildung – Frauenarbeit*, Wien 2003.

Mandel S., Taubes S.Z., *Kilka uwag do „Elementarza hebrajskiego Limud Hakriju" ułożyli S. Mandel i Z.S. Taubes*, Lwów 1893.

Manekin R., *Daitchen, Poles, or Austrians? The Identity-Dilemma of Galician Jews* (*1848–1851*), „Zion" 2003, vol. 68, nr 2.

Manekin R., *The Debate over Assimilation in Late 19th Century L'viv*, [w:] *Insiders and Outsiders: Dilemmas of East European Jewry*, ed. R.I. Cohen, J. Frankel, S. Hoffman, Oxford – Portland 2010.

Manekin R., *The moral education of Jewish youth: the case of Bne Zion*, [w:] *The Enlightment in Bohemia: religion, morality, and multiculturalism*, ed. I. Cerman, R. Krueger, S. Reynolds, Oxford 2011.

Manekin R., *Naftali Herz Homberg: the Man and the Myth*, „Zion" 2006, nr 71.

Manekin R., *Politics, Religion, and National Identity: The Galician Jewish Vote in the 1873 Parliamentary Elections*, „Polin. Studies in Polish Jewry", vol. 12: *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. I. Bartal, A. Polonsky, London – Portland 1999.

Manekin R., *An unlikely alliance: the 1907 Ukrainian-Jewish electoral coalition*, „Nations and Nationalism", July 2009.

Marczewski B., *Rozwój metodyki specjalnej*, „Szkoła" 1896, nr 49.

Maszkowski K., *O seminariach nauczycielskich*, „Szkoła" 1868, t. 1.

Maternicki J., *Polska dydaktyka historii 1918–1939. Materiały i komentarze*, Warszawa 1978.

Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, „Monografie z Dziejów Oświaty", red. J. Miąso, t. 33, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1988.

Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.

Mazur G., *Szkic do dziejów stosunków polsko-żydowskich we Lwowie w okresie międzywojennym*, [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, red. K. Jasiewicz, Warszawa – Londyn 2004.

Meducka M., *Biblioteki żydowskie w sieci bibliotecznej Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998.

Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 11, Rzeszów 1999.

Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.

Mełamed W., *Jewrei wo Lwowi* (*XIII – pierwaja połowina XX wieka*). *Sobytija, obszczestwo, ljudi*, Lwow 1994.

Mendelsohn E., *From Assimilation to Zionism in Lvov: The Case of Alfred Nossig*, „The Slavonic and East European Review" 1979, vol. 49.

Mendelsohn E., *Jewish Assimilation in Lvov: The case of Wilhelm Feldman*, „Slavic Review" 1979, nr 3.

Mendelsohn E., *Żydzi Europy Środkowo-Wschodniej w okresie międzywojennym*, Warszawa 1992.

Merunowicz J., *O nadzorze lekarskim w szkołach*, „Muzeum" 1888.

Miąso J., *Kształcenie zawodowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

Michalska I., *Biblioteka szkoły powszechnej w Polsce międzywojennej – organizacja, kierunki prac i problemy działalności*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski; seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. 2, red. R. Grzybowski, Kraków 2011.

Michalski S., *Koncepcje systemu edukacji narodowej w latach 1918–1945*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

Mick Ch., *Kriegserfahrungen in einer multietnischen Stadt. Lemberg 1914–1937*, Wiesbaden 2010.

Mittek F., *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do Statutu Publicznych Szkół Powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938.

Monolatij I., *Jewrei w imperij Habsburgiw 1772–1918 r.*, [w:] *Narisi z istorij ta kultury jewreiw Ukrajni*, red. L. Finberg, W. Ljubczenko, Kijiw 2008.

Możdżeń S.I., *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Kielce 1989.

Munk M., *O pokątnych szkołach żydowskich zwanych chajderami*, „Szkoła" 1869.

Nakonecznyj E., *„Szoah" u Lwowi. Sphadi*, Lwiw 2004.

Napierała H., *Geneza i rozwój wychowania wojskowego młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

Nieco o „chederach" żydowskich, „Szkoła" 1907, nr 44.

Obchód Mickiewiczowski we Lwowie, „Rodzina i Szkoła" 1898, nr 11–12.

Olszewski S., *W sprawie szkół ludowych*, „Szkoła" 1868, t. 1.

Oracz B., *Gimnazija na Zygmuntowskoj. K 80-letiju jewrejskoj gimnazii wo Lwowie*, [w:] B. Oracz, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwow 2013.

Oracz B., *K istorii jewrejskogo obrazowanija wo Lwowi*, [w:] B. Oracz, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwow 2013.

Ostanek A., *Życie kulturalne i szkolnictwo polskie we Lwowie w latach 1921–1939*, „Szkice Podlaskie" nr 17–18, 2009–2010.

Pacholkiv S., *Gminy żydowskie w Galicji w latach 1772–1848. Zagadnienia badawcze*, [w:] *Galicja 1772–1918. Problemy metodologiczne, stan i potrzeby badań*, red. A. Kawalec, W. Wierzbieńca, L. Zaszkilniaka, wstępem opatrzył J. Maternicki, t. 2, Rzeszów 2011.

Pacholkiv S., *Ukrajinska intelihencija u Habsburskij Halyczyni: oswiczena werstwa j emancypacija nacji*, Lwiw 2014.

Palka D., *Kościół katolicki wobec Żydów w Polsce międzywojennej*, Kraków 2006.

Paradzińska R., *Opieka nad dzieckiem żydowskim w szkołach powszechnych w okresie międzywojennym*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego" 1992, nr 2–3.

Parasiewicz Sz., *Jan Henryk Pestalocy*, „Szkoła" 1878, nr 47; nr 48; nr 49.

Paul-Schiff M., *Das galizische Hilfswerk und die Mitwirkung der ausländischen Glaubengenossen*, „Ost und West" 1903, nr 12.

Pawłyszyn O., *Żydzi wschodniogalicyjscy w okresie Zachodnioukraińskiej Republiki Ludowej* (*XI 1918–VI 1919*), [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, red. K. Jasiewicz, Warszawa – Londyn 2004.

Pelczar R., *Szkolnictwo elementarne*, „Galicja i Jej Dziedzictwo" t. 22: *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. J. Dybiec, J. Krawczyk, A. Meissner, K. Szmyd, Rzeszów 2015.

Perec A., *Samorządowy system na naszej kolonii letniej*, „Dos Szucloze Kind" 1928, nr 8–9.

Pestalozzi w Polsce na początku XIX stulecia. Sprawozdania, rozbiory i sądy współczesne, zebrał i wstępem opatrzył Z. Kukulski, Lublin 1930.

Petrus J., *Muzea lwowskie w latach 1823–1939*, [w:] *Sztuka Kresów Wschodnich*, t. 2: *Materiały sesji naukowej. Kraków, maj 1995*, red. J.K. Ostrowski, Kraków 1996.

Pękowska M., *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003.

Piekarski M., *Z dziejów muzykologii na Uniwersytecie Lwowskim* (*1912–1939*), „Rocznik Lwowski" 2010–2011.

Pierwszy lekarz szkolny we Lwowie, „Szkoła" 1911.

Piórkiewicz J., *Lineament zeszytów w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1892, nr 29.

Piwowarska E., *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej XIX i XX wieku*, Częstochowa 2003.

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

Pohrebinska I., Hon M., *Ewrei w zachodnoukrainskij narodnij respublici* (*do probliemi ukrainsko-ewrejskich wzaemin*), Kijiw 1997.

Polaczkówna M., *Metoda nauczania geografii na podstawie atlasów krajoznawczych*, „Szkoła" 1925, z. 1,

Polonsky A., *Dzieje Żydów w Polsce i Rosji*, przekł. M. Wilk, Warszawa 2014.

Potoczny J., *Pedagogiczne wyznania Mieczysława Tytusa Baranowskiego*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997.

Prawdzic, *Gimnastyka w świetle higieny i pedagogiki*, „Szkoła" 1896, nr 42; nr 43.

Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.

Ramułtowa M., *Początkowa nauka rysunków i jej znaczenie pedagogiczne*, Warszawa 1920.

Redlich S., *Razem i osobno. Polacy, Żydzi, Ukraińcy w Brzeżanach 1919–1945*, Sejny 2002.

Reiner B., *Problematyka prawno-społeczna nauczania religii w szkołach w Polsce* (*1918–1939*), Opole 1994.

Renz R., *Dziecko w rodzinie małomiasteczkowej w Polsce międzywojennej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, red. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2000.

Renz R., *Kobieta i dziecko w tradycyjnej międzywojennej rodzinie żydowskiej*, [w:] *Polaków portret niedokończony. Studia z zakresu historii, prawa, politologii*, red. A. Kozera, R. Kłaczyński, Ł. Kozera, Kraków 2011.

Renz R., *Wychowanie w rodzinie żydowskiej w Polsce międzywojennej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998.

Rędziński K., *Edukacja interkulturowa w szkolnictwie żydowskich zrzeszeń społecznych w Małopolsce w latach 1918–1939*, [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, S. Majewski, Kielce 2005.

Rędziński K., *Fundacyjne szkolnictwo żydowskie w Galicji w latach 1881–1918*, Częstochowa 1997.

Rędziński K., *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie w latach 1918–1939*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999.

Rędziński K., *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000.

Rotenstreichówna B., *Pojęcie muzykalności i metody badania muzycznego uzdolnienia*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 3.

Roth Z., *System daltoński w pracowni fizykalnej*, „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932].

Rowid H., *Reforma kształcenia nauczycieli szkół ludowych*, Kraków 1917.

Rowid H., *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, wyd. 2, Warszawa – Kraków – Lublin etc. 1929.

Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wstępem opatrzył B. Suchodolski, Warszawa 1931.

Rymar L., *Cel nauki historii w szkole* (*na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie*), Kraków 1925.

Ryś J., *Rola szkoły ludowej w popularyzacji wiedzy przyrodniczej w Galicji okresu autonomicznego*, „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.

Salpeter M., *Nowoczesne wychowanie*, „Przegląd Społeczny" 1935, nr 7–8.

Salpeter M., *J.Cz. Babicki o wychowaniu dziecka opuszczonego*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 4–5.

Samsel A., *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939* (*cz. I*), „Wychowanie w Przedszkolu" 2003, nr 8.

Samuel B., *Das Judenelend in Galizien*, „Ost und West" 1911, z. 3.

Sandler B., *System Froebla w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. 2, 1959.

Sarmacki J., *W sprawie nauczycieli religii mojżeszowej*, II, „Przyszłość" 1896, nr 11–12.

Schaff M., *O poradni zawodowej*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 4.

Schall J., *Historia Żydów w Polsce, na Litwie i Rusi*, Lwów 1934.

Schächner L., *Metodyka nauki religii żydowskiej*, „Haor" 1925, nr 3–4.

Schächner L., *W sprawie poradnictwa zawodowego*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 4.

Schächner L., *Zagadnienia wychowawcze. Materiały z praktyki lwowskich szkół powszechnych. Zeszyt 1, Współpraca domu ze szkołą*, Lwów 1932.

Schmeruk Ch., *Historia literatury jidysz. Zarys*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.

Schulenquette, „Der Israelit" 30 Juni 1899, nr 12.

Semków J., *Polityka szkolna władz w poglądach społeczeństwa polskiego Galicji* (*szkoły ludowe w okresie wiceprezydentury Michała Bobrzyńskiego*), „Acta Universitatis Wratislaviensis No 203. Prace Pedagogiczne III", Wrocław 1973.

Siedmioklasowa Szkoła Męska Powszechna „Jesodej Hatora", [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.

Siedmioklasowa Szkoła Powszechna Koedukacyjna Tow. „Mitet". Lwów, ul. Słoneczna 3, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.

Słuchowisko radiowe wygłoszone dnia 9 maja 1931 r. przez dziatwę szkoły żeńskiej im. Sobieskiego we Lwowie. Gleba. Obrazek sceniczny, „Nasza Jutrzenka" 1931, nr 6–7.

Smakulska W., *Sytuacja prawna nauczyciela szkoły ludowej pospolitej w Galicji w latach 1873–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. 21.

Smolśkyj I., *Orientacje polityczne Żydów galicyjskich w drugiej połowie XIX i na początku XX w.*, [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, red. K. Jasiewicz, Warszawa – Londyn 2004.

Smołalski A., *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Opole 1994.
Smołalski A., *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 r.*, Opole 1990.
Sobieski S., *Czego obecnie mamy żądać po nauczycielu szkół ludowych*?, „Szkoła" 1868, t. 1.
Soboń M., *Polacy wobec Żydów w Galicji doby autonomicznej w latach 1868–1914*, Kraków 2011.
Sochaniewicz K., *Kult przeszłości w wychowaniu narodowym*, Zamość 1919.
Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1967.
Späť H., *Wielki Lwów*, „Nasza Jutrzenka" 1931, nr 5.
Sroka Ł.T., *Rada Miejska we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej 1870–1914. Studium o elicie władzy*, Kraków 2012.
Sroka Ł.T., *Żydzi galicyjscy w XIX wieku – stan i postulaty badań*, [w:] *Galicja 1772–1918. Problemy metodologiczne, stan i potrzeby badań*, t. 2, red. A. Kawalec, W. Wierzbieniec, L. Zaszkilniak, wstęp J. Maternicki, Rzeszów 2011.
Stachoń L., *Szkolne kasy oszczędności*, „Szkoła" 1911.
Stampfer S., *Gender Differentation and Education of the Jewish Woman in Nineteenth-Century Eastern Europe*, „Polin. A Journal of Polish-Jewish Studies", vol. 7, Oxford 1992.
Stankiewicz R., *Prawne podstawy działalności szkolnictwa dla mniejszości narodowych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998.
Starkel J., *Jak Żydom postępować, czyli rozmowa starego Szmula z przyjaciółmi*, Lwów 1891.
Strassburger B., *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Von der vortalmudischen Zeit bis auf die Gegenwart. Mit einem Anhang: Bibliographie der jüdischen Pädagogie*, Breslau 1885.
Steczkowski K., *O fizycznym wychowaniu młodzieży w szkole ludowej*, „Szkoła 1871, nr 13; nr 14.
Stevenson J.A., *Metoda projektów w nauczaniu*, przeł. W. Piniówa, Lwów – Warszawa 1930.
Stoffowa E., *Praca Poradni dla Młodzieży we Lwowie w r. 1935*, „Przegląd Społeczny" 1936, nr 3.
Suchmiel J., *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000.
Szarkowska A., *Absolwent prywatnej świeckiej szkoły żydowskiej jako obywatel Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie.*

Konteksty edukacji międzykulturowej, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2007.

Szkoła Dokształcająca Rękodzielnicza Żeńska TWR we Lwowie, [w:] *Almanach żydowskiego szkolnictwa w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.

Szkoła dla kandydatów nauczycieli religii mojżeszowej, „Izraelita" 1884, nr 2; nr 4.

Szkoła Etatowa Miejska im. Czackiego we Lwowie, przedruk z „Dziennika Polskiego", Lwów 1881.

Szkoła im. Sobieskiego we Lwowie, „Jedność" 1910, nr 34.

Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960, red. W. Okoń, Warszawa 1964.

Szmyd K., *Badania nad edukacją Galicji doby autonomicznej* (*uwagi metodologiczne i źródłowe*), [w:] *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2003.

Szulakiewicz W., *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badanich naukowych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2013, vol. 1, nr 16 [DOI: 10.12775/PBE.2013.006].

Szulakiewicz W., *Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860–1914*, „Galicja i Jej Dziedzictwo" t. 6: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.

Szulakiewicz W., *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, „Galicja i Jej Dziedzictwo" t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek i J. Potoczny, Rzeszów 1997.

Szulakiewicz W., *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 7, Rzeszów 1995.

Szwagrzyk J.A., *Pieniądz na ziemiach polskich X–XX w.*, wyd. 2 popr. i uzup., Wrocław – Warszawa – Kraków etc., 1990.

Szymaniak K.*, Być agentem wiecznej idei. Przemiany poglądów estetycznych Debory Vogel*, Kraków 2006.

Szymański M.S., *O metodzie projektów. Z teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, wyd. drugie poprawione, Warszawa 2010.

Ślizgawka, „Rodzina i Szkoła" 1899, nr 3.

Śliż M., *Galicyjscy Żydzi na drodze do równouprawnienia 1848–1914*, Kraków 2006.

Śliż M., *Prawo małżeńskie dla galicyjskich Żydów* (*1848–1914*), [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, t. 3, red. K. Pilarczyk, suplement nr 1 do „Studia Judaica", Kraków 2003.

Światłomir [właśc. Stefan Zaleski], *Ciemnota Galicji w świetle cyfr i faktów. 1772–1902. Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego*, Lwów 1904.

Świeboda J., *Powstanie i rozwój szkolnictwa handlowego 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.

Świechło W., *O nauce geografii w szkołach ludowych*, „Szkoła" 1871, nr 39; nr 40; nr 41.

Tartakower A., *Problem szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.

Taubenszlag R. *Nauczanie pod kierunkiem w półinternacie laboralnym. O zwolnieniu uczniów od poobiedniego przygotowania lekcji szkolnych*, Warszawa 1939.

Taubenszlag R., *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939*, cz. 2, Warszawa 1960.

Taubenszlag R., *System daltoński. Rekonstrukcja planu. Zalety – wady – wskazania*, Warszawa 1933.

Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, seria: „Monografie z Dziejów Oświaty", red. J. Miąso, t. 34, Wrocław – Warszawa – Kraków etc. 1990.

Tillemann O., *Uczenie się pod kierunkiem*, „Sprawozdawca". Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie, R. IV, z. 1, rok szkolny 1932/1933, [Lwów 1932].

Tomaszewski J., *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1985.

Tomaszewski J., *Oświata wśród Żydów w Polsce*, „Kalendarz Żydowski na rok 1988/89", Warszawa 1988.

Tomaszewski J., *Zarys dziejów Żydów w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1990.

Topolski J., *Metodologia historii*, wyd. 2 poprawione i uzupełnione, Warszawa 1973.

Tor J., *Przyczyny dotychczasowego słabego stanu nauki rysunków w szkołach powszechnych*, „Szkoła" 1925, z. 1.

Uberman M., *Nauczanie rysunku w ludowych szkołach Galicji doby autonomicznej*, „Pedagogika i Psychologia", t. 2, red. J. Potoczny, Rzeszów 2004.

Uberman M., *Wpływ „nowego wychowania" na kształt nauczania rysunku*, „Galicja i Jej Dziedzictwo", t. 14, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000.

Vincenz S., *Tematy żydowskie*, Gdańsk 1993.

Vogel A., *Słowo prawdy*, „Hamaor" 1898, nr 2.

Vogel D., *Dobór zawodu*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 4.

W., *O szkoły dla ortodoksów*, „Wschód" 8 marca 1901.

W sprawach higieny szkolnej, „Szkoła" 1889.

Walasek S., *Kształcenie muzyczne w szkołach II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski; seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. 2, red. R. Grzybowski, Kraków 2011.

Walasek S., *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914–1923*, „Acta Universitatis Wratislaviensis No 1843. Prace Pedagogiczne CXII", Wrocław 1996.

Walz S., *Stadt, Nationalität und jüdische Identität im Österreich vn 18. Jahrhundert bis 1914*, Frankfurt am Main 1996.

Wapiński R., *Pokolenia Drugiej Rzeczypospolitej*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991.

Warmski M., *Dyktat jako środek nauki geografii*, „Szkoła" 1896, nr 52.

Warunki higieniczne w szkołach, „Muzeum" 1897.

Wasiutyński B., *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930.

Weinbaum J., *Poradnia zawodowa dla młodzieży żydowskiej we Lwowie*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr 11.

Weinbaum J., *Szkoła a poradnictwo zawodowe. „Dein Wesen ist dein Beruf"*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr 5.

Weinbaum J., *Z działalności poradni zawodowej*, „Przegląd Społeczny" 1935, nr 1–2.

Weinert M., *Z historii wychowania fizycznego w Galicji w II połowie XIX wieku*, „Rozprawy Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego we Wrocławiu", t. 2, Wrocław 1963.

Welykyj I., *Jak Jewreji zarobljaly „na żyttja"*, [w:] *Hebrejskyj use-swit Halyczyny*, „ji". Nezależnyj kulturolohicznyj czasopys, nr 48, Lwiw 2007.

Welykyj I., *Samowrjadni orhany jewrejskych hromad: hminy i kahaly*, [w:] *Hebrejskyj use-swit Halyczyny*, „ji". Nezależnyj kulturolohicznyj czasopys, nr 48, Lwiw 2007.

Wierzbieniec W., *Organizacje żydowskie o charakterze asymilatorskim we Lwowie w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, t. 3, red. K. Pilarczyk, suplement nr 1 do „Studia Judaica", Kraków 2003.

Wierzbieniec W., *Żydzi w województwie lwowskim w okresie międzywojennym. Zagadnienia demograficzne i społeczne*, Rzeszów 2003.

Winiarz A., *Lubelski ośrodek studiów talmudycznych w XVI wieku*, [w:] *Żydzi w Lublinie*, t. 2: *Materiały do dziejów społeczności żydowskiej Lublina*, red. T. Radzik, Lublin 1998.

Winiarz A., *Sprawa rządowego szkolnictwa elementarnego dla dzieci żydowskich w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim* (*1807–1831*), [w:] *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, red. S. Walasek, „Prace Pedagogiczne" CIII, Wrocław 1994.

Witkowska H., *Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii*, „Ruch Pedagogiczny" 1920.

W.J., *Jedna lekcja fizyki w szkole ludowej*, „Szkoła" 1871, nr 46.
W.J., *Konferencje nauczycielskie, w jakich warunkach mogą być korzystne*, „Szkoła" 1871, nr 43.
W.J., *Najtańszy gabinet naturalny dla szkół ludowych*, „Szkoła" 1871, nr 51; nr 52.
Wnęk J., *Problemy oświaty rzemieślniczej w Galicji doby autonomicznej*, „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.
Wojciechowski K., *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954.
Wojtyński W., *Kształcenie nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 1–2.
Woleński J., *Żydzi w lwowskim środowisku filozoficznym*, „Midrasz" 2006, nr 7–8.
Woźniak M., *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, „Prace Pedagogiczne" CIII: *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, red. S. Walasek, Wrocław 1994.
Wójcik-Łagan H., *Kult Józefa Piłsudskiego w szkolnej edukacji historycznej 1932–1939*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski; seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. 2, red. R. Grzybowski, Kraków 2011.
Wróbel P., *Zarys dziejów Żydów na ziemiach polskich w latach 1880–1918*, Warszawa 1991.
Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym, red. Z. Mysłakowski, Warszawa – Lwów 1934.
Zakłady Naukowe Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie, Kołłątaja 8, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.
Zakłady Naukowo-Techniczne TWR im. A. Korkisa we Lwowie, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.
Zalewska-Pawlak M., *Wpływ koncepcji estetycznych na rozwój teorii wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.
Załęcki A., *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*, Lwów 1904.
Ze sobą, obok siebie, przeciwko sobie: Polacy, Żydzi, Austriacy i Niemcy w XIX i na początku XX wieku, red. B. Breysach i in., Kraków 1995.
Zieliński K., *Szkolnictwo żydowskie w Polsce w latach 1918–1939*, „Almanach Historyczny" 2003, t. 5.
Zieliński Z., *Żydzi w społeczeństwie Polski międzywojennej*, „Dzieje Najnowsze" 1995, R. XXVIII, nr 4.
Z-n J. [Zineman Jacob], *Żydzi a szkolnictwo w Polsce* (*na podstawie Samuel Chmielewski, „Stan szkolnictwa żydowskiego", Warszawa 1937*), [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938.

Zwolska W., *Sprawa nauczania historii kraju rodzinnego w gimnazjach galicyjskich w latach 1867–1914*, „Małopolskie Studia Historyczne" 1966, R. IX, z. 1–2.

Żbikowski A., *Żydzi*, Wrocław 2004.

Żebrowski R., Borzymińska Z., *Po-lin. Kultura Żydów polskich w XX wieku* (*zarys*), Warszawa 1993.

Żurek S.J., *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*, Lublin 2008,

Żydzi w Polsce Odrodzonej, red. I. Schiper, A. Tartakower, A. Hafftka, t. 2, Warszawa 1933.

SPIS TABEL

Tabela 1. Źródła utrzymania ludności żydowskiej i nieżydowskiej województwa lwowskiego według działów gospodarki w latach 1921 i 1931 (%) 38
Tabela 2. Struktura zawodowa ludności żydowskiej w 1931 r. (%) 38
Tabela 3. Plan nauczania w szkołach ludowych w Galicji w roku 1875 60
Tabela 4. Plan nauczania w szkołach 6-klasowych w Galicji z roku 1893 61
Tabela 5. Statystyka szkolnictwa ludowego w Galicji w drugiej połowie XIX w. .. 62
Tabela 6. Szkolnictwo galicyjskie na tle porównawczym z wybranymi krajami cesarstwa w roku 1899/1900 63
Tabela 7. Kwalifikacje nauczycieli szkół ludowych w latach 1874–1909 65
Tabela 8. Tygodniowy plan zajęć w klasach wyższych szkoły powszechnej i w gimnazjum niższym (1929) 68
Tabela 9. Szkoły żydowskie w Polsce w 1937 r. 76
Tabela 10. Spis mełamedów lwowskich (1889) 98
Tabela 11. Wykaz chederów lwowskich (1913) 102
Tabela 12. Liczba uczniów II Szkoły Wyznaniowej Izraelickiej (1874/1875–1879/1880) 113
Tabela 13. Liczba uczniów I Szkoły Izraelickiej w latach 1870–1884 114
Tabela 14. Liczba uczennic I Szkoły Izraelickiej w latach 1870–1884 115
Tabela 15. Porównanie skuteczności nauczania szkół żydowskich i miejskich ogólnych 117
Tabela 16. Grono pedagogiczne w szkole żeńskiej im. A. Kohna w roku szkolnym 1901/1902 118
Tabela 17. Klasyfikacja uczennic szkoły im. A. Kohna w drugim półroczu roku szkolnego 1909/1910 119
Tabela 18. Stan budynków publicznych szkół ludowych w Galicji w latach 1872–1912 122
Tabela 19. Tygodniowa siatka godzin w szkole żeńskiej im. T. Czackiego 125
Tabela 20. Liczba uczniów w szkole męskiej im. T. Czackiego w latach 1880–1900 127
Tabela 21. Liczba uczennic w szkole im. T. Czackiego w latach 1879–1896 129
Tabela 22. Chłopcy żydowscy w szkołach lwowskich w latach 1876/1877 i 1881/1882 132

Tabela 23. Dziewczęta żydowskie w szkołach lwowskich w latach 1876/1877 i 1881/1882 133
Tabela 24. Uczniowie i uczennice wyznania mojżeszowego w szkołach publicznych we Lwowie w roku szkolnym 1891/1892 134
Tabela 25. Statystyka młodzieży żydowskiej uczęszczającej do szkół lwowskich w latach 1871, 1892, 1902 135
Tabela 26. Rozkład uczniów żydowskich wypełniających obowiązek szkolny w latach 1871, 1892 i 1902 wg rodzaju szkoły 135
Tabela 27. Uczniowie wyznania mojżeszowego w szkołach męskich wydziałowych i pospolitych we Lwowie w roku szkolnym 1901/1902 136
Tabela 28. Uczennice wyznania mojżeszowego w szkołach wydziałowych i pospolitych we Lwowie w roku szkolnym 1901/1902 137
Tabela 29. Plan nauczania przedmiotów ogólnokształcących w chederze zreformowanym przed reformą jędrzejewiczowską 145
Tabela 30. Statystyka uczniów szkoły męskiej im. A. Kohna 156
Tabela 31. Przydział godzin dla nauczycieli w roku szkolnym 1927/1928 157
Tabela 32. Skuteczność nauczania w roku szkolnym 1920/1921 158
Tabela 33. Skuteczność nauczania szkoły im. A. Kohna w latach 1924/1925, 1925/1926, 1927/1928 159
Tabela 34. Siatka godzin w szkole im. A. Kohna po reformie jędrzejewiczowskiej .. 159
Tabela 35. Klasyfikacja uczniów szkoły im. A. Kohna w roku szkolnym 1936/1937 ... 161
Tabela 36. Tygodniowy rozkład godzin w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ we Lwowie w roku szkolnym 1928/1929 166
Tabela 37. Tygodniowy rozkład godzin w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ we Lwowie w roku szkolnym 1938/1939 166
Tabela 38. Frekwencja w Szkole Powszechnej ŻTSLiŚ we Lwowie (1919/1920–1938/1939) 168
Tabela 39. Tygodniowy rozkład godzin w szkołach powszechnych po odzyskaniu niepodległości 173
Tabela 40. Uczniowie żydowscy w gimnazjach państwowych w latach 1884–1888 187
Tabela 41. Uczniowie wyznania mojżeszowego w szkołach średnich w Galicji w okresie 1900–1911 188
Tabela 42. Skuteczność nauczania w szkole im. M. Bernsteina w latach 1881–1901 223
Tabela 43. Finansowanie szkoły im. M. Bernsteina 225
Tabela 44. Nauka uzupełniająca w szkołach lwowskich w roku szkolnym 1902/1903 ... 227
Tabela 45. Uczniowie żydowscy w szkołach uzupełniających we Lwowie (1897–1917) 228
Tabela 46. Plan nauczania w szkole im. M. Bernsteina w okresie międzywojennym 235
Tabela 47. Plan nauki Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich we Lwowie z roku 1924 246

Tabela 48. Rozkład zajęć w roku 1934/35 Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich ... 248
Tabela 49. Budżet Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich i źródła dochodów (zł) w latach 1928–1930 ... 250
Tabela 50. Liczba uczennic Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich ... 251
Tabela 51. Wyniki egzaminów w Szkole Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich w roku 1930 ... 254
Tabela 52. Zatrudnienie absolwentek Szkoły Zawodowej TWR dla Dziewcząt Żydowskich z lat 1932–1934 ... 255
Tabela 53. Liczba uczennic Szkoły Dokształcającej TWR ... 257
Tabela 54. Plan nauczania w szkole ŻTSH w 1928 r. ... 262
Tabela 55. Frekwencja w szkole ŻTSH w okresie 1918–1927 ... 263
Tabela 56. Program nauczania w 3-klasowej szkole handlowej w 1935 r. ... 265
Tabela 57. Liczba uczniów szkoły handlowej, od 1937/1938 razem z gimnazjum ... 268
Tabela 58. Liczba uczniów na kursach J. Hirschsprunga ... 273
Tabela 59. Struktura wyznaniowa uczniów szkoły uzupełniającej im. T. Czackiego (1925–1928) ... 277
Tabela 60. Grono pedagogiczne filii szkoły męskiej im. T. Czackiego w roku szkolnym 1901/1902 ... 288
Tabela 61. Zarobki nauczycieli szkoły wyznaniowej w latach 1849–1855 we florenach (obejmują pensję stałą oraz dodatki nauczycielskie) ... 305
Tabela 62. Pensje nauczycieli szkół: głównej, trywialnej przedmiejskiej oraz trywialnej miejskiej (1866–1874) ... 306
Tabela 63. Pensje nauczycieli I i II Szkoły Głównej Izraelickiej w latach 1875–1876 ... 307
Tabela 64. Wykaz zarobków nauczycieli szkoły męskiej im. A. Kohna w roku szkolnym 1905/1906 ... 313
Tabela 65. Porównanie zarobków rocznych nauczycieli szkoły żeńskiej Kohna we Lwowie z symulacją ich zarobków (wg funkcji i stażu) w wybranych szkołach ludowych w Galicji (stan na rok 1907) w koronach ... 313
Tabela 66. Wykaz lat pracy i zarobków nauczycieli szkoły im. A. Kohna w roku 1937 ... 317
Tabela 67. Spis grona nauczycielskiego prywatnego Seminarium Hebrajskiego ŻTSLiŚ we Lwowie w roku szkolnym 1926/1927 ... 339
Tabela 68. Tygodniowa liczba godzin przedmiotów żydowskich w szkole wyznaniowej im. A. Kohna ... 377
Tabela 69. Religia mojżeszowa w lwowskich szkołach średnich ... 384
Tabela 70. Rozkład zajęć nauczycieli religii mojżeszowej szkół powszechnych we Lwowie w roku szkolnym 1930/1931 ... 386
Tabela 71. Pochodzenie społeczne uczniów ... 450
Tabela 72. Dni wolne od nauki dla dzieci żydowskich w szkołach męskiej i żeńskiej im. T. Czackiego, Sobieskiego i Reja w roku 1912/1913 ... 476

——— ABSTRACT ———

In this dissertation, the development of Jewish schooling in Lviv in the years since 1772 until 1939 are presented. The sources being the foundation for this treatise are the archive documents stored: in the Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv, in the State Archive of the Lviv Oblast, in the Central Archive of Historical Records in Warsaw, in the Library of the Jewish Historical Institute in Warsaw, in the National Library in Warsaw, in the Library of Jagiellonian University, in the Library of National Ossoliński Institute in Wrocław, and also in the Lviv National Vasyl Stefanyk Scientific Library of Ukraine in Lviv.

In the first chapter, the legal, economic, political and social factors exerting influence upon the functioning of the Jewish population of Lviv, and also upon the religious, political and social life of the followers of Judaism, are presented. Furthermore, the author outlined the evolution of the school system in Galicia during the period of the Austrian rule, and also during the period of the Second Republic.

The second chapter concerns elementary education. Until as late as the period of the autonomy of Galicia, the most commonly spread model of education amongst the Jews of Lviv had been traditional education in chedeirs. The authorities had not been interested in it until the period of the autonomy of Galicia, and then the process of taking over the control of them was commenced. During this period, sanitary-hygienic conditions were improved in chedeirs, and so were the qualifications of melammeds; remaining in the educational system until reaching the legal school-leaving age was also effectively enforced in the case of the graduates of chedeirs. The students most attached to tradition were simultaneously undergoing secular education in a public school in accordance with its curriculum, and also the religious one, in a chedeir or privately. The number of chedeirs, and also the number of students attending them, were, however, constantly on the decrease.

Jews were also conducting the institutions of nursery school education. The first Froebel nursery schools were established by the Jewish commune in the final decade of 19th century. Taking everything under consideration, during the period of the autonomy, there existed Froebel nursery schools, maintained by the commune; in their maintenance, it was also the Magistrate of Lviv, interested in the propaedeutics of teaching the Polish language to Jewish children, at was participating, two private, and also one public, affiliated to Sobieski Memorial Folk School. During the interwar period, the institutions of nursery school education

were maintained by associations and by natural persons. The origins of them were connected with the action of help for orphans and children abandoned by their parents during the period of the First World War. Poorhouses for children were gradually converted into orphanages and Froebel nursery schools, complementing their care-providing function with the upbringing and educational ones. Jewish children were also attending public nursery schools, existing in the form of institutions affiliated to primary school.

Upon the basis of the conducted research, it is possible to indicate the principal stages of shaping secular elementary schools for the Jews in Lviv. The first stage was commenced by the establishment, at the end of 18th century, of German-Jewish (so-called Hombergian schools) schools. The organization of them was the element of the more comprehensive programme of the socialization of the Jewish population on the territories of Galicia and Bukovina, annexed by the Habsburg monarchy. The second stage was commenced by the establishment, in the year 1843, secular school for the followers of a particular confession, conducted by the Jewish commune in Lviv. The school was named after its founder, Abraham Kohn. It was conducted by the advocates of the Haskalah, and that of the Jewish Enlightenment. It survived until as late as the outbreak of the Second World War, providing secular education for several generations of orthodox Jews.

The following stage is the establishment and development of public schools for Jewish children during the period of autonomy. They were maintained by the Land Education Council, and they were implementing this same curriculum as the remaining folk schools were; however, the Hebrew language was taught, and the period of Shabbat was taken under consideration; Saturday was a day on which school classes were not organised. The experiences of the period of autonomy relevant to the education of Jewish children were taken advantage of by primary schools in the Second Republic.

Jewish special schooling was restricted to the private institution of Isaak Joseph Bardach, established during the period of autonomy, and existing until as late as the outbreak of the Second World War. It was a school for deaf and dumb children. In spite of the attempts, the Jews did not manage to establish a school for the blind.

The functioning of secondary schools was presented in the third chapter. During the period of the Austrian rule, Jewish students were attending middle schools accessible to entire population, and real schools. Female Jewish students gained access to secondary schools during the process of the emancipation of women taking place in the second half of 19th century. The tool of the emancipation of the Jewish women were, among others, private secondary schools, and one of the first and having the greatest merits was the Female Middle Schools of Josepha Goldblatt-Kamerling. Private female middle schools were also playing a leading role in the education of Jewish girls during the interwar period. Apart from the above-mentioned school, the middle school of Doctor Adela Karp-

-Fuchs was also enjoying substantial success. A major role in the education of social elites of the Jewish milieu was that of middle schools of Jewish Association of Folk and Secondary Schools (JAFSS), remaining under the influence exerted upon them by Zionism. What made them stand out, was their excellent teaching staff and a rich supply of teaching aids; they were implementing the curriculum of public middle schools, and, in addition, provided instruction in the subjects specific for Jewish education. Jewish youths were also attending state middle schools.

The collected research material made it possible as well to conduct the analysis of Jewish vocational schooling. Initially, during the period of the autonomy of Galicia, the only Jewish school in the city was Mark Bernstein Vocational School. However, already as soon as in the final decade of 19th century, Jewish apprentices were in large numbers attending supplementary schools accessible to entire population. It is also possible to refer to the system of Jewish vocational schools during the interwar period. The system in question was composed both of male schools (of Korkis and of M. Bernstein), female (of the Workshops Association), and also the co-educational (Jewish School of Commerce of the Association of Trade School and private courses) ones alike. It prepared for careers in a broad scope of occupations within the domain of crafts, industry, and also commerce. The establishment and development of them were possible thanks to support of Zionistic milieus, which perceived vocational schooling as a tool preparing Jews for emigration and rebuilding state in Palestine.

Another issues analysed in this dissertation is the teaching and upbringing staff of Jewish schools. The problems faced by it were to a great degree reflecting the situation of teachers in entire Galicia. During the period preceding that of the autonomy, professional preparation of teachers was at a low level. It was raised during the period of the autonomy of Galicia, during which a network of state pedagogical seminaries was formed. In the 1880s, the first Jewish teachers prepared for work in modern seminaries started to work in elementary schools. The new generation of teachers supported assimilation into the Polish majority.

During the interwar period, a further progress in the vocational preparation of teachers was made. The teaching staff members trained during the period of the Austrian rule were being replaced by teachers prepared for work in Polish pedagogical seminaries. The staff of Jewish private schools stood out thanks to its high qualifications staff. Female middle schools employed principally the teachers of state middle schools, both Jews, and the representatives of other nations alike, whereas in the schools conducted by the JAFSS it was only Jews (frequently holding the doctoral degrees and able to boast a scientific output) that were employed.

The conducted research made it possible to characterise the specific character of educational process in Jewish school against the background of pedagogical trends present in Galician schooling during the period of the Austrian rule,

and during that of the Second Republic alike. General rules of educational process were not different than those in non-Jewish schools. As it is revealed, Jewish teachers implemented pedagogical innovations (for instance, the Dalton plan), whereas more freedom of action was offered by private schooling, in particular, during the interwar period. However, working on the contents of curricula in the case of several school subjects was encumbered with difficulties, not experienced in schools (classes) for Christians;– the greatest of them was connected with using the Polish language. In the milieus of their families, students used, in the majority of them, Yiddish, and the language of secular school, namely Polish, was a foreign one for them. In connection with that fact, the effectiveness of teaching in elementary schools left much to be desired. Lessons of Jewish religion, and also those of the Hebrew language, were also specific. In the case of both of these subjects, a lot of discussions and disputes accompanied the development of curricula and, school books, and also the system of the preparation of teachers. Managing to accommodate the extensive syllabus of religious education, hitherto provided in chedeir, into two hours of classes per week was found to be impossible. A lot of controversies were also caused by using the Hebrew language during the lessons of religion. It was also teaching the German language in Jewish school that was specific in comparison with non-Jewish school. The command of the German language, due to its being similar to Yiddish, was a certain asset for Jews in the starting years of education, however, it turned out to be a problem in senior classes. The reason for that fact was the accent of Yiddish acquired in their family home made it difficult for them to master the German language in the form not mixed with elements of other languages.

The conducted analyses made it possible as well to recognise and characteristics of the principal problems of upbringing and care in Jewish school. In the seventh chapter, it was proved in what manner the upbringing-related needs, and also those in the field of care, of a Jewish child were fulfilled, taking under consideration their cultural diversity. School communes were the principal form of socialising. Furthermore, such forms of collaboration between school and family as: parents' club, meeting of parents with a class teacher, read-out paper and causerie, patronage and upbringing advisory centre, were used. Endeavours were made to fulfill the task of the pedagogization of a family, and that means educate the family milieus of a student. Not always were the relations between school and parents in accordance with the expectations of teaching staff, and the greatest difficulties occurred in the initial classes of elementary schools.

A particular significance in Jewish schooling was that of patriotic-civic upbringing. During the period of the Austrian rule, it encompassed instilling loyalty towards the monarch, whereas during the interwar period the cult of Marshal Józef Piłsudski and celebrating Polish national holidays. On the premises of Jewish school, organizations pro-social propagating attitudes, such as: Polish Red Cross, School Savings Fund, the Maritime and Colonial League, the Air and

Chemical Defense League, the Association for Supporting the Building of Public Primary Schools, scouting and other, were functioning.

It was attempted to harmoniously combine patriotic-civic upbringing with the Jewish one. The principal forms of conducting Jewish upbringing were the lessons of Judaism, the Hebrew language, Jewish history, celebrating holidays, Palestine Clubs, libraries with books in the Hebrew language, and also competition devoted to the past and contemporary Jewish culture. Jews participated in celebrating state ceremonies, however, unlike to Christians, a special-occasion sermon was delivered to them in a synagogue.

At the end of 19th century, the elements of esthetic upbringing appeared in Jewish schooling. It encompassed different forms of activity – including theatre, music and dance, as well as film and radio. It was conducted in the course of didactic classes, such as the lessons of the Polish language, drawing, singing or manual work, and also extra classes, such as morning and evening classes, morning and evening meetings, commemorative meetings, school periodicals or trips.

Apart from their educational and upbringing functions, school faced a major task of compensating the health-related, and also material, needs of the students. It encompassed providing medical and hygienic care, summer camps, and also providing supplementary meals, the distribution of clothing and footwear, free-of-charge schoolbooks and scholarships. Those activities were financed by schools themselves, by parents clubs and the self-government of students, and also by external organizations: the Jewish commune, the Magistrate, foundations and natural persons. What was also provided was looking after a child beyond teaching hours – in the majority of schools, common rooms were functioning, and there were boarding houses in some of them.

This monograph fills in one of the 'terrae incognitae' in the history of schooling on the territory of Poland during the period of the Partitions of Poland, and also during that of the Second Republic. Furthermore, it restores the memory about numerous individuals and institutions having merits for the secular education of Jews, in one of the principal centers of life of the Jewish diaspora in Central-Eastern Europe, which was constituted by Lviv.

——— Анотація ———

Представлена монографія розкриває характер розвитку єврейської освіти у Львові упродовж 1772–1939 рр. Джерельну базу дослідження репрезентують архівні документи, що зберігаються у Центральному державному історичному архіві України у Львові, Державному архіві Львівської області, Головному архіві давніх актів у Варшаві, бібліотеці Єврейського історичного інституту у Варшаві, Національній бібліотеці у Варшаві, бібліотеці Ягєллонського університету, бібліотеці Національного інституту імені Оссолінських у Вроцлаві та науковій бібліотеці імені Василя Стефаника у Львові.

Глава І розкриває правові, економічні, політичні та соціальні чинники, що впливали на функціонування єврейського населення Львова, а також особливості релігійного та політичного життя, ідеологічні чинники, що визначали формування ідентичності євреїв. Автор також аналізує розвиток шкільної системи в Галичині за Австрії, а також у період Другої Речі Посполитої.

Глава ІІ присвячена початковій освіті. До періоду галицької автономії найбільш поширеною моделлю освіти серед євреїв Львова було традиційне навчання в хедерах. Влада не цікавилися хедерами аж до періоду галицької автономії, коли розпочався процес встановлення контролю над ними. Упродовж цього періоду покращилися санітарно-гігієнічні умови в хедерах і кваліфікації меламедів, також було забезпечено здобуття учнями хедерів обов’язкової освіти в державних школах. Учні, які найбільше дотримувалися традицій, паралельно опановували світську програму освіти у державній школі, а у релігійній, як правило, після обіду та увечері (в хедерах або приватно). Проте, кількість хедерів та учнів, які їх відвідували, зменшувалася.

У галузі дошкільної освіти важливим є повідомлення про створення фреблівок з метою пропедевтики викладання польської мови для єврейських дітей, котрі продовжували потім навчання у державних школах. Перші фреблівки було створено єврейською громадою в останнє десятиліття XIX ст. Загалом, у період автономії, існувало три муніципальні (гмінні) фреблівки (в їх утриманні приймав участь також магістрат Львова, зацікавлений в ознайомленні наймолодших євреїв з мовою навчання народних шкіл), а також дві приватних і одна державна при народній школі ім. Собєського. У міжвоєнний період дошкільні установи утримувалися товариствами і приватними особами. Їх поява була пов'язана з акціями на

підтримку дітей-сиріт та дітей, кинутих на призволяще під час Першої світової війни. Притулки для дітей поступово трансформуються в охоронки і фреблівки, де функція опікунства доповнюється функціями виховання і навчання. Єврейські діти також відвідували державні дитячі садки, що існували при загальноосвітніх школах.

На підставі проведеного дослідження можна встановити головні етапи існування світських початкових шкіл для євреїв у Львові. Перший етап відкриває заснування наприкінці XVIII ст. німецько-єврейських шкіл, так званих ґомберговських. Їх організація була частиною широкої програми соціалізації єврейського населення на долучених до монархії Габсбургів районах Галичини і Буковини. Другий етап розпочинає створення у 1843 році світської релігійної школи, що перебувала під патронатом єврейської громади у Львові. Від прізвища свого засновника школа прийняла ім'я Абрахама Кона. Школа знаходилася під керівництвом прихильників Гаскали, єврейського Просвітництва, прагнучи старозаконних прав для населення. Вона проіснувала до початку Другої світової війни, забезпечуючи світську освіту кількох поколінь ортодоксальних євреїв.

Наступним етапом було створення та розвиток державних шкіл для єврейських дітей в добу автономії. Вони утримувалися Крайовою Радою Шкільною, реалізуючи таку ж програму, що й інші народні школи, проте в них вивчали іврит та дотримувалися шабату – субота була вільною від занять. Досвід періоду автономії, що стосувався освіти єврейських дітей, використовували загальноосвітні школи Другої Речі Посполитої.

Єврейську спеціальну освіту було обмежено функціонуючою приватною школою Ісака Юзефа Бардаха, створеною у період автономії, що існувала до вибуху Другої світової війни. Це була школа для глухих дітей. Незважаючи на різні спроби, євреям не вдалося створити школу для сліпих та слабозорих дітей.

Особливості функціонування загальноосвітніх середніх шкіл відображено у главі III. У австрійський період єврейські учні ходили до гімназій і реальних шкіл, які були загальнодоступними. Єврейські учениці отримали доступ до середніх шкіл разом з процесом емансипації жінок, що розпочався з другої половини XIX ст. Знаряддям емансипації були між іншим приватні середні школи; однією з перших й найбільш заслужених можна назвати жіночу гімназію Юзефи Голдблатт-Камерлінг. Жіночі приватні гімназії відігравали також провідну роль в освіті єврейських дівчат у міжвоєнний період. Окрім згаданої школи, великим успіхом користувалася школа під керівництвом д-ра Аделії Карп-Фухс. Вагоме значення в освіті суспільної еліти єврейського середовища відіграла гімназія Єврейського товариства народних і середніх шкіл (ŻTSLiŚ), що залишалася під впливом сіонізму. Вона вирізнялася відмінними вчительськими кадрами та потужним дидактичним потенціалом,

реалізувала програму державних гімназій, додатково навчаючи предметам з юдаїки. Єврейська молодь користала також з державних гімназій.

Зібраний матеріал дослідження також дозволяє проаналізувати особливості розвитку єврейської шкільної професійної освіти. Спочатку, від часів галицької автономії, єдиною єврейською школою в місті була професійна школа Марка Бернштейна. Проте, вже в останнє десятиліття XIX ст. єврейська молодь масово користується загальнодоступними школами, що доучували, призначеними для адептів ремесла, котрі залишалися у віці шкільного обов'язку. Про існування системи єврейських професійних шкіл можна говорити у міжвоєнний період. Вона обіймала як чоловічі школи (імені Коркіса та імені Бернштейна), так і жіночі (Товариство ремісничих майстерень) та коедукаційні (торговельна школа єврейського Товариства торговельної школи і приватні курси). Ці школи забезпечували підготовку у широкій палітрі фахових спеціальностей у галузях ремесла, промисловості, а також торгівлі. Їх виникнення і розвиток стало можливим завдяки підтримці сіоністських кіл, які у шкільній професійній справі бачили інструмент для підготовки євреїв до еміграції і відбудови держави в Палестині.

Наступне порушене питання стосується аналізу дидактично-виховних кадрів єврейських шкіл. Їх проблеми у значній мірі віддзеркалювали становище вчителів у всій Галичині. У передавтономний період професійна підготовка вчителів була на низькому рівні. Покращилася вона в добу галицької автономії, коли було утворено мережу державних педагогічних семінарій. У 80-х роках XIX ст. у початкових школах з'явилися перші єврейські вчителі, підготовлені до своєї професії у цих семінаріях. Нове вчительське покоління було прихильником асиміляції у польському дусі.

У міжвоєнний період наступив подальший прогрес у професійній підготовці вчителів. Наступала зміна поколінь: педагогів, що здобули освіту за австрійських часів, замінювали вчителі, підготовлені вже у польських педагогічних семінаріях. Високими кваліфікаціями вирізнялися єврейські приватні школи. Жіночі гімназії працевлаштовували головно вчителів державних гімназій, як євреїв, так і представників інших національностей. Натомість, у школах ŻTSLiŚ працевлаштовували тільки євреїв, які часто мали докторський ступень і проводили наукову діяльність.

Проведене дослідження дозволяє охарактеризувати специфіку навчального процесу в єврейській школі у контексті актуальних педагогічних напрямів освіти Галичини австрійського та польського періодів. Виявлено, що єврейські учителі активно застосовували педагогічні інновації, більшу свободу для цього надавали приватні школи, особливо у міжвоєнний період.

Загальні закономірності навчального процесу не відрізнялися від неєврейських шкіл. Проте, реалізація змісту навчання з декількох шкільних

предметів зустрічала труднощі, не характерні для християнських шкіл, – найбільше з польською мовою. У сімейному колі учні здебільшого послуговувалися ідиш, а мова світської школи – польська, була для них іноземною. У зв'язку з цим ефективність навчання у початкових школах залишала бажати кращого. Свою специфіку мали уроки єврейської релігії та івриту. У випадку обох предметів чимало дискусій і суперечок супроводжувало створення планів і програм навчання, підручників, а також системи підготовки вчителів. Включення обширної програми релігійного навчання, що донині існує в хедерах (дві години занять щотижнево) виявилося неможливим. Чимало розбіжностей викликало також вживання івриту у межах занять з релігії. Також свою специфіку в єврейській школі порівняно з неєврейською мало навчання німецької мови. Знання німецької через схожість з ідиш у перші роки навчання було певною перевагою для євреїв, проте у старших класах виявлялося проблемою. Притаманний для родини виразний акцент на ідиш перешкоджав в оволодінні чистою німецькою мовою.

Проведений аналіз уможливив також виокремлення та характеристику головних виховних та опікунських проблем єврейської школи. Було виявлено, у який спосіб задовольнялися виховні та опікунські потреби єврейської дитини з урахуванням її культурних відмінностей. Головною формою соціалізації були перш за все шкільні гміни (громади). Крім того, застосовувалися такі форми співпраці школи з сім'єю, як батьківське коло, шкільні збори, відчити і бесіди, патронат і виховна порадня. Намагаючись реалізувати завдання педагогізації родини, школа повинна була впливати не лише на учня, а й перевтілювати його середовище життя. Відносини між школою і батьками не завжди відповідали очікуванням педагогічних кадрів, при цьому найбільші труднощі виникали у початкових класах елементарних (початкових) шкіл.

Особливого значення у єврейському шкільництві мало патріотично--громадянське виховання. За австрійських часів воно передбачало формування лояльності до Відня і Габсбурзької монархії, у міжвоєнний період – культ маршала Юзефа Пілсудського та польських національних свят. У школі функціонували організації, що пропагували різні соціальні правила і норми. Це були: Польський Червоний Хрест, Шкільна ощадна каса, Морська колоніальна ліга, Ліга повітряної та протигазової оборони, Товариство сприяння побудові державних загальноосвітніх шкіл, харцерство та багато інших.

Патріотично-громадянське виховання прагнули гармонійно поєднувати з єврейським. Головними формами реалізації єврейського виховання були уроки єврейської релігії, івриту, єврейської історії, організація свят, палестинознавчі гуртки, єврейськомовні бібліотеки, а також конкурси на тему давньої і сучасної єврейської культури. Єврейські учні брали участь

у святкуванні державних церемоній, але, на відміну від християн, слухали проповідь не у церкві, а в синагозі.

Наприкінці XIX ст. в єврейському шкільництві з'являються елементи естетичного виховання. Воно обіймало різні форми активності – від театру, через музику і танець, – аж до фільму і радіо. Реалізовувалося під час дидактичних занять, таких як уроки польської мови, малюнку, співу чи ручних робіт, а також позакласних занять, таких як ранки, вечірки, академії, видання шкільних часописів, екскурсії.

Окрім функцій навчання й виховання, перед школою постало важливе завдання компенсації оздоровчих та матеріальних потреб учнів. Обіймало воно лікарський і гігієнічний догляд, дитячі табори, а також догодовування, роздачу одягу і взуття, безкоштовних підручників, стипендії. Ці заходи фінансували самі школи через батьківські комітети і уряди учнівського самоврядування, а також зовнішні організації – єврейська гміна, магістрат, фонди і приватні особи. Також було забезпечено догляд за дитиною у позанавчальний час. У більшості шкіл функціонували світлиці, а у деяких було організовано інтернати.

Монографія заповнює одну з «білих плям» в історії шкільництва на польських землях, що знаходилися під окупацією, та Другої Речі Посполитої. Крім того, вона відновлює пам'ять про багатьох людей та установи, що спричинилися до розвитку світської освіти євреїв в одному з головних центрів життя єврейської діаспори Центрально-Східної Європи, яким був Львів.

—— INDEKS NAZWISK ——

A

Abraham D. 89
Abrahamowa D. 89
Abras Ozjasz (Osias) 306, 436
Acht Helena 328
Acosta Uriel (właśc. Uriel da Costa) 483
Adamczyk Mieczysław J. 13, 81–83, 186, 219, 349, 531
Adamczyk-Garbowska Monika 44, 538
Adler Alfred 458
Adler Cyla zob. Gottlieb-Adler Cyla
Adler Gertrude 336
Ahl Józef 115, 289, 291, 307, 308, 312, 326, 427
Albert Ignacy 174, 302,
Aleksandrowicz Dov (Ryszard) 474
Aleksandrowicz Marek 279
Allerhand Ada 257, 260, 272, 328
Altendorf Adolf 326
Altschiller Marek (Markus) 96, 97, 98,
Amarantówna Sydonia 503, 504, 531
Ambes Rachela 131,
Ambos Józef 98
Amicis Edmondo de 490
Andel A. 429
Ander Salomon 503
Andersen Hans Christian 490
Angerer Luisa 433
Anisfeld Jetti 257, 328
Anstadt Milo 18, 41, 526
Araszkiewicz Feliks W. 67, 68, 466, 531
Arnold Sala zob. Arnold-Buchsbaumowa Sala
Arnold-Buchsbaumowa Sala 167, 200, 319, 323, 497
Artakserkses, król perski 449
Aschkenazy Anna 253, 328
Askenaze Tobiasz 28
Asnyk Adam 44
Auerbach-Witryol Józefa 109
Axelbrad Berta 239, 240, 245
Axelbrad Herman 239
Axelhorn Izaak Leib 98

B

B.S. 195, 533
Babad Hersch 387
Babicki Józef Czesław 299, 547
Bachus Bernard 289, 291, 308, 311, 312, 326, 351, 408
Backenroth Ire 172
Baczes 265
Baczes Józef (Izrael) 97
Baczewscy 35, 538
Baczyńska Karolina 131
Bad Hersz 336, 337, 387
Badeni Kazimierz 379
Bader Gerson 295
Bader Gustaw 288, 394
Badian Antonina 240
Badian Grzegorz 237, 241, 242, 323
Balaban Michael 306
Balfour Arthur James 49
Balicki Juliusz 245
Balicki Stanisław 158, 160, 161, 162, 163, 164, 374, 411
Balicki Zygmunt 464
Baliński Eugeniusz 198, 374, 403, 412, 416
Balukiewicz Małgorzata 105, 531
Bałaban Majer 12, 14, 26, 52, 81–83, 85, 88, 90, 91, 96, 131, 186, 187, 260, 284, 332–336, 377, 378, 380, 381, 392, 418, 526, 531
Bałabanowa Gizela 180, 532
Bałutowski Franciszek 425
Banach Stefan 260
Barabasch Maria 319
Baranowski Bolesław 14, 58, 65, 131, 287, 291, 348, 408, 428, 432, 433, 439, 467, 473, 494, 495, 532
Baranowski Mieczysław Tytus 12, 14–16, 58, 60, 64, 85–88, 97, 106–108, 116, 124, 126, 134, 140, 142, 284, 286, 287, 291, 293, 296, 300, 303, 305, 309, 347, 350, 363–366, 369, 378, 391, 400, 404–406, 408, 409, 419, 432, 435, 436, 440, 467, 488, 493–495, 526, 532, 539, 545

Barasch Józef 92, 307
Barasz Adam 91
Bardach Izaak Józef 139, 140, 141–144, 180, 509, 560
Bardach Mojżesz 97, 98
Bardach Regina (Rela) zob. Bardach-Tołmacz (Tolmacz) Regina (Rela)
Bardach Selig 172
Bardach-Katz Cecylia 141, 175, 525
Bardach-Tołmacz (Tolmacz) Regina (Rela) 141, 177, 178, 297, 299, 303, 317, 433
Baronówna S. 89
Bartal Israel 27, 29, 36, 42, 52, 532, 537, 543
Bartfeld Izaak 237, 326
Bartosik 260,
Basedow Jan 404
Bauer Gizela 265, 474
Baumeister Joachim 331
Baumgardten Helena 174, 302
Baumgarten Franciszek 233
Bazylewski Józef 405
Bączalski Edmund 105, 418, 532
Bąkowska Maria zob. Seelig-Bąkowska Maria
Bechtel Delphine 11, 198, 532
Beck Sysze 171
Beckowa 256
Beer Chaim 102
Beer Jagoda 504
Beer Wolf 98, 102, 104
Bełza Władysław 470
Bender Samuel 96
Benoni Karol 325
Bereźnicki Franciszek 356, 532
Berger Henryk 153
Berger Manfred 106, 532
Berhang Ada 260
Berkman Michał 419
Berlas Dawid 138, 174, 278, 326
Berlitz 394, 402
Berlstein Małka 110
Bern Chaim 98
Bernadzikiewicz Teodor 495, 532
Berner Sara 257, 260, 328
Bernstein Marek 220, 332
Bernstein Michał 197
Bero Józef 100, 332, 532
Betkowska Ż. 174
Bialik Chaim 394
Białynia-Chołodecki Józef 193, 294, 527, 532
Biedrzycka Agnieszka 193, 465, 525, 532
Biegeleisen Adolf 295
Biegeleisen Henryk 13, 108, 117, 118, 120, 293, 294, 297, 311, 312, 321, 541
Biekeles Eliasz Mordechaj 319, 340
Bier Abraham 98
Bierer Sigmund 307
Biesiadzki Wojciech 209
Bigda Antoni 246, 266
Bilbel S. 237
Bilewicz Aleksandra 14, 16, 31, 60, 64, 190, 191, 192, 225, 314–316, 415, 490, 532, 542, 543, 546, 548
Binder Harald 27, 533
Binder Pesie 167
Binderówna 323
Binet Alfred 167
Bisikiewicz Aleksander 295
Bland S. 89
Blankenheimowa 323, 324, 453
Blauerowa 245
Blaustein Leopold 203, 204, 486, 533
Blaustein Zofia 131, 289
Bleich Miriam 154
Bleicher Nuchym (Nuchim) 102
Bloch Laura (Lea) 109
Bloch Schulym 102
Blumenblatt Joachim 382
Blumenfeld Bruno 51
Blumenfeld Emanuel 91
Blumenfeld Henryk 222
Blumenfeld Salomon 307
Blumenthal Klara 131
Blumenthal Meszulem 165, 197
Błotnicka Zofia 131
Boberski W. 365, 526
Bobieńska Nina 429, 430
Bobkowska Wanda 53, 284, 349, 363, 533
Bobrowska-Nowak Wanda 107, 150, 151, 526
Bobrzyński Michał 15, 48, 61, 379, 406, 463, 526, 547
Bock 295
Boguszewska Anna 15, 16, 427, 533
Bojko Oksana 42, 525
Bolland Arnold 246
Bombach Ignacy 242, 327
Bombach Mojżesz (Moschel) 96, 97

Bonusiak Andrzej 14, 33, 533
Boraczek Maria 131
Borecki Filip 108, 121, 371, 401, 419, 420, 429
Borkowska Grażyna 48, 533
Borzemski Wacław 321
Borzymińska Zofia 45, 66, 76, 100, 148, 243, 319, 320, 329, 330, 449, 468, 476, 525, 526, 533, 553
Bovet Henri 179
Brand 252
Brandstädterowa 245
Brandstätter W. 242, 245
Braud Stanisław Leon 274
Braude Leib 385, 392
Braun Joachim 59
Brawer Maksymilian 242
Brenner Michael 52, 533
Breysach B. 552
Bringes Fryderyka 490
Broniewska Sydonia 131
Bronsztejn Szyja 14, 33, 533
Brossowa 319, 323
Bruchnalski Kazimierz 120, 392, 428, 432, 533
Brückówna 323, 387
Brzoza Czesław 38, 50, 529
Buber Józef Hersch 98
Buchsbaumowa Sala zob. Arnold-Buchsbaumowa Sala
Buchsgang Gusta 271, 330
Buchstab Lea 253, 328
Buchstab O. 245, 253
Buda Olga 200
Budrewicz Tadeusz 48, 533
Bugn Julia z domu Winnicka 131
Bugna 295
Bujwidowa Kazimiera 315
Buley 440
Bund Róża 152
Bunikiewicz Olga 174, 302, 303
Burgund Kornelius 349
Buszko Józef 29, 526
Butrymowicz Mateusz 407
Buzath Stanisław 209
Buzathowa M. 266
Buzek Jan 14, 60, 106, 137, 139, 295, 432, 527
Bürger Izaak 234
Byk Emil 28, 45, 142, 222
Bystroń Jan Stanisław 266, 465

C

Cała Alina 28, 52, 150, 525, 528, 533
Caro Anna 180
Caro Jecheskiel 333, 379–382, 392, 393, 395, 397
Caro Leopold 44
Cenar Edmund 440, 495, 533
Cerman Ivo 13, 543
Cezak Jakub Stefan 246, 266
Chajes Gedalje 96
Chajes H.P. 336
Chajes Wiktor 18, 28, 51, 131, 150, 158, 182, 234, 237, 244, 338, 341, 441, 520, 527
Chałasiński Jan 465
Chamaides Fanny (Fani) 92, 290, 306–308, 432
Chamcówna Mirosława 14, 363, 540
Charters W.W. 356
Chazan 205
Chiger (Chigerowa) Julia (Jachet) z domu Unterricht 288, 295, 296, 315, 369, 370
Chigerowa Jachet zob. Chiger Julia
Chlebowska Maria 131
Chłędowski Kazimierz 44, 194, 527
Chmaj Jan 322, 374, 402, 412, 460
Chmielewski Samuel 75, 145, 146, 552
Chmielnicki Bohdan 407
Chmielowiec 303
Chmurowicz Bronisław 229, 294
Chopin Fryderyk 469
Chrząszczewska Jadwiga 106
Chybiński Adolf 436
Cichocka-Petrażycka Zofia 260
Cicimirska Natalia 152
Ciferblatt Berta 200, 322, 323
Cisowski Bazyli 192
Ciszewski Roman 295
Claparede Edouard 179
Clemenceau Georges 30
Cohen Richard I. 45, 543
Cooper James Fenimor 490
Courtenay Jan Niecisław Baudouin de 31, 533
Crichton-Browne J. 448, 535
Cyceron 202
Czacki Tadeusz 407
Czaczkes Leon 231
Czajecka Bogusława 316, 533
Czapska 189
Czarkowski A. 58, 533

Czarniecki Stefan 466
Czarnowska J. 189
Czerkawski Euzebiusz 293, 294, 534
Czermak Józef 337, 386
Czernecki J. 366, 527
Czerwiński Sławomir 72, 465, 472
Czeszer Chaim 97, 185
Czeszer Józef 222, 336, 392
Czeszer Zilla 174, 302
Czubski Jan 106, 435
Czyżewski Kazimierz 473

D

Damm Albert 326
Damm Izaak 237, 241, 242, 326
Danielewicz Jerzy 69, 533
Danysz Antoni 350, 462, 533
Datner Helena 37, 42, 43, 534
Dąbrowski 201
Dąbrowski Jan 246
Dąbrowski Wacław 467
Demant S. 295, 534
Deryng Juliusz 278
Dębicka 175
Diamand 354,
Diamand Dawid 59
Diamand Herman 315
Dickens Karol 490
Diesterweg Adolf 349
Dietl Józef 58, 295
Distenfeld 153
Dittner Fanny 192, 193, 532
Dobrowolski Stanisław 355, 356, 534, 535
Dogilewski Michał 279
Dolata Elżbieta 15, 16, 121, 122, 438, 440, 441, 493, 534
Dormus Katarzyna 15, 16, 314–316, 423, 424, 426, 427
Dornbach 89
Dornbachowa 88
Dornbusch Aba Schulim 96, 97, 98, 101, 104
Doroszewski Jerzy 70, 534
Dreifinger Emanuel 271
Dresdner Robert 266
Drężepolski Aleksander 326
Drobner Franciszka 115, 118, 119, 289, 302, 312, 313, 468
Drommelschläger Józef 200, 327, 340
Dubaj Michał 230
Dubnow Szymon 246
Dubrawski Włodzimierz 432
Dubs Markus 91
Dukor S. 341
Dumas Aleksander 490
Dunin-Wąsowicz Mieczysław 495
Duszkiewicz Wiesława 294, 534
Dutkowa Renata 14, 55, 56, 57, 58, 59, 534
Dybiec Julian 14, 16, 62, 65, 226, 261, 283, 287, 288, 365, 489, 534, 539, 545, 547, 549 552
Dydusiak Leon 498, 534
Dzieduszycki Włodzimierz 425
Dziedzicki Ludwik 408, 526
Dzierzbicka Wanda 356, 534, 535

E

E.E. 139, 180, 535
E.P. 295, 535
Eber Rudolf 265, 269, 270, 535
Edelstein 340
Edelstein Wolf 167, 266
Edison Thomas Alva 413
Efros Mirele 483
Ehrenpreis Mojżesz 385
Ehrlich Abraham 200, 320
Ehrlich Dawid 234, 237
Eichel Leon 292, 296, 313, 419
Eichler Józef 423
Eillen Klara 257, 260, 328
Eisen Leib 96
Eisenbach Artur 25, 86, 90, 535
Eisenstein Karol 261
Eisler Juliusz 261
Eisner Gienia 155
Elberger Mojżesz 265, 330, 474
Eliezer ben Izrael 42
Elsterowa 245
Emler Franciszek 420
Engländer Wilhelm 231, 295, 467, 484
Epstein Meyer 87, 305
Erter Izaak 43
Estera, postać biblijna 449, 476
Eulenfeld Ewa z domu Jezierska 131
Ezaw, postać biblijna 478

F

Fadenhecht S. 245
Falkiewicz Karol 53, 295, 365, 526, 535

Falkowski 367
Faraday Michael 413
Fass Chaskiel 242
Fąfara Julian 116, 348, 418, 419, 526
Federbusch Herman 115, 289, 292, 296, 419
Federbusch Szymon 169
Fedorowicz Hania z domu Osterman 46, 214, 527
Fehl Dawid 97, 98
Feiner Noach 98
Feingold Golda 131
Felbiger Jan Ignacy 15, 53, 54, 347, 348, 364, 431, 512, 535
Feld Mojżesz 339, 340
Feldhorn 474
Feldhorn Szymon 242
Feldman W.M. 448, 535
Feldman Wilhelm 44, 48, 315, 535, 543
Fell Leon 27
Feller M. 39, 539
Ferbel Adela 331
Ferdynand I, cesarz Austrii (1835–1848) 26
Feuchtwang Erika 336
Feuer Markus 102
Feuermann Betty 197, 200, 201
Feuerstein Klara 153
Feygin-Gartensteyg Lea 234, 535
Fijaś Jerzy 62, 535
Finberg L. 27, 544
Fingerhut Hersz 96–98
Fingerhut Mordka Abisch 148
Finkels Hersch 96, 97
Finkelstein Bernard 269
Finkelstein Karolina 131
Finkelstein S. 308
Finsterbusch Leon 261, 264
Finsterbusch Róża z domu Reiss 339
Fisch Ignacy 279
Fischer Bernard 271
Fischler Sylwia 200, 257, 327
Fiutowski Teofil 14, 53, 527
Flaczyńska Władysława 504, 535
Flam Saul Benzion 96
Fleck Maurycy 234
Fleck-Silber Henryka 257, 322, 327
Fleckówna Antonina 252
Flinzer Teodor 424,
Florek Andrzej 465, 535
Fornelski Ludwik 229
Fracht Josef (Józef) 98
Franciszek I, cesarz Austrii (1792–1835) 26, 54
Franciszek Józef, cesarz Austro-Węgier (1848–1916) 28, 56, 128, 286, 353, 464, 467, 528
Francke August Hermann 404
Franke Johann 222
Frankel J. 45, 543
Frankel Jonathan 45, 543
Frankl Ludwig August 180
Franko Iwan 36, 537
Franziak Józef 115
Fras Zbigniew 27, 28, 36, 44, 47, 535
Fratz Chaim 97, 98
Fränkel Bernard 305
Fränkel Cecylia 131
Fränkel Eliza 279
Fränkel Izydor 165, 197
Fränkel Lazar 96–98, 102, 104
Fränkel Natan 98
Fränkel Samuel 138, 230, 295, 498
Frąckiewicz M. 382, 527
Frączkiewicz Aleksander 209
Fredherrn Jonas 180
Fredro Aleksander 483
Freiberger-Schatz Zofia 109
Freilich Arnold 197, 234, 237
Freiwilig Aleksander 271
Freiwilig Arnold 271
Freud T. 488
Freudman Libzie 138
Freudmann Karoline 336
Freund Adolf 337
Freund Lewi 237, 321, 336, 388
Freund Sara 110
Freundlich Ernestyna 115
Freundowa 245
Friedenthal Aron 87, 89, 284, 305
Friedländer Michał 452, 535
Friedman Izrael 98
Friedmann Dawid 96, 97, 98
Friedmann Filip 26, 28, 189, 535
Frostigowa 341
Fröbel (Froebel) Fryderyk 105, 106, 110, 152, 349, 512, 547, 559, 560
Frölich Zisel 167
Fruchtman Elza z domu Pekl 131, 410
Fruchtman-Haber Dorota 157, 299, 317, 412, 431, 437, 489
Fuchs Adela 323, 324
Fuchs J. 242

Fuchsowa Z. 324
Fuks Marian 315, 525

G

Gaj Jerzy 438, 535
Gajak-Toczek Małgorzata 188, 535
Gall Emanuel 221
Galos Adam 48, 526
Gangel Jakub 138, 221, 229, 230, 294, 295
Garbowska Wanda 71, 535
Garczyński Władysław 308, 367, 368
Gaudig Hugo 354
Gaweł Bolesław 278
Gawlik Stanisław 15, 347, 348, 535
Gawlikowski Jan 321
Gąsowski Tomasz 14, 27, 29, 37, 45, 48, 50, 65, 90, 535
Gdula Władysław 401
Gebert Bronisław 209
Gebertowie B. i G. 266
Gedaliasz, namiestnik Judei 476
Geisler Mojżesz 165, 197
Geistówna Maria 484
Gelb Eidel 131
Gelbtuch Dorota 257, 259, 503
Gelbtuch Leon 237, 241, 242, 326
Gelobter 329
Gems (Szwebel) Mojżesz 172
Gems Salomon Józef 102
Geppert Izaak 98
Gerlach Jan 164, 178, 180
Gerold Carl 409
Gerson-Dąbrowska Maria 426, 527
Gersten Efraim Józef 96
Gerstman Teofil 83, 84, 325, 426, 498, 533, 536
Gerstmann Zygmunt 208, 322, 475
Geschwind Maria 252, 328
Geyer Meier 148, 165, 175, 197, 342
Gimpel Markus Samuel 97
Ginsberg Aszer Cwi (pseud. Achad-Ha'am) 480
Ginzberg recte Weiler Sara 336
Gipfel N. 89
Glaser B. 382, 527
Glaser Regina 195
Glasermann Maks 234, 237
Glassgall Henryk (Hirsz) 92, 174, 230, 296, 302, 306–308, 310, 312, 410, 441
Glatzer Lea (Laura) 257, 260, 328,
Glecker Maria 138,
Gliński Andrzej 364, 405, 536
Goethe Johan Wolfgang 401, 403
Golbik Ewa 13, 541
Gold 341
Goldberg Dora 504
Goldberg-Meller Jacheta 257, 327, 341,
Goldblatt Karolina 115
Goldblatt-Kamerling Józefa 191, 208, 321, 322, 324, 387
Goldenberg 308
Goldfarb Regina 109, 314, 315
Goldfarben 193
Goldfingier Ch.J. 169
Goldfischer Helena 257, 327
Goldman Bernard 28, 44, 58, 142, 222, 467
Goldstein Joachim 234, 237, 259, 279
Gollerstepper Betti 336
Gołąb (pseud.) 433, 536
Gołębiowski Jan 424, 426, 440, 536
Gołuchowski Agenor 55, 57, 61, 111, 332
Gonet Szymon 424
Gordon A.D. 246
Gordon M. 489, 536
Gorzynik-Szulakiewicz Władysława zob. Szulakiewicz Władysława
Gotlieb J. 142
Gotlieb Stefania 153
Gottesman Elżbieta 260, 324, 327, 339, 340, 342
Gottesman Ozjasz 319, 339
Gottlieb Antonina zob. Schaffel Antonina
Gottlieb Cyla zob. Gottlieb-Adler Cyla
Gottlieb Dwora 131
Gottlieb Henryk 58, 142
Gottlieb-Adler Cyla 167, 299, 317
Górniak Stefan 275
Górski Jan 447, 537
Grabowska Janina 504, 535
Grabski Władysław 32
Grabstein Sara 155
Grad Jakub 180
Graetz Heinrich 194
Graf N. 496, 536
Grandauer Józef 423, 428, 429
Grau Aron 131
Greif Samuel 386
Greuf 408
Grimm bracia 483

Grin Irek 469, 474, 528
Grochowski Leonard 356, 536
Grodowska Stefania 360
Gross Adela 200, 319, 321–323
Gross Natan 469, 474, 475
Grossek Henryka 174, 302
Grossowie 35, 538
Grotowska Halina 245, 266
Gruder Ryfka 110
Gruiński Stanisław 14, 28, 38, 53, 527, 536
Grübel Norbert 341
Grüber Arthur 354
Grünbaum B. 89,
Grünberg Erna 342
Grünberg Ignacy 261
Grünberg Laura 341, 342
Grünberg Peisech 102
Grünbrunn Beniamin 88
Grünes Hersch 294
Grünes Izaak Jona 289, 308
Grünes Wilhelm 231, 467, 484, 498
Grünglscheln Abraham 88
Grünhaut Ida 153, 157, 297, 317, 303, 317, 361, 411, 422
Grüss Ozjasz 279, 341
Grützowa Sabina 323
Grzebieniowski Tadeusz 260
Grzybowski Romuald 356, 414, 452, 453, 536–538, 544, 550
Gumplowicz Ludwik 27, 536
Gumuła Teresa 13, 189, 304, 315, 356, 536, 541, 546
Gunzenhausen Jonas 88
Gutman Israel 47, 376, 536
Gutman Leon 200, 319
Gutt Izydor 224,
Guttman Samuel Wolf 115, 148, 175, 234, 313, 324, 336, 381, 385, 392, 394, 397, 478, 500, 527

H

Haber Dorota zob. Fruchtman-Haber Dorota
Haber Erna 336
Habinger Marek 271
Habsburgowie 25, 26, 467
Hafftka Aleksander 26, 32, 531, 535, 553
Hafner F. 147, 536
Hagler O. 487, 527
Hahn Leib 167
Halarewicz 341
Halberstam Salomon ben Natan z Bobowej 42
Halczak Bohdan 39, 536
Hall-Quest Alfred L. 359, 636
Halpern Anczel (Anschel) 96, 97, 99
Halpern Chaim Juda 97, 99
Halpern Izaak (Isak) Leo (Leib) 92, 99, 307, 308
Halpernówna 323
Hałas Tomasz 432,
Ham Wolf 99
Haman, postać biblijna 449
Hammerschlag Wiktor 144
Handel Jakub 321
Hanuszewski Jan 138, 229, 294, 295
Harabasz Leon 315, 536
Haraszkiewicz Franciszek 295
Haratyk Anna 498, 536
Harland Zygmunt 259
Harwot Jerzy 473, 536
Hausman 354
Hausman Genowefa 240
Hausman Jan 142
Hausman Lola 240
Hausner Bernard 96, 336, 384, 395
Hądzelek Kajetan 438, 535
Häuselmann Max 429
Hecht Gedo 504, 536
Hecker Jan 404
Heinicke Samuel 140
Helfgott Dawid zob. Lausberg-Helfgott Dawid
Heller-Jonas C. 245
Hellstein Marian 288, 420
Hendigery J. 494, 536
Herbart Jan Fryderyk 304, 349, 350, 462, 512
Herdtle Eduard 429
Herman 167
Herman Fryderyk 484
Hersch Leib Hüss 103
Hertz Aleksander 42, 43, 49, 447, 537
Herz Feige 89
Herz Nomis 308
Herzerówna 252
Herzl Teodor 47, 239
Hescheles Henryk 234, 242, 279
Hessen Sergiusz 482
Hetzer Hildegarda 299

Himka John-Paul 36, 537
Hiob, postać biblijna 41
Hirsch Eisig 174, 278, 302, 326
Hirsch Klara 220
Hirsch Maurycy 65, 109, 220, 329, 383
Hirschfeld Cecylia 257, 328
Hirschhorn Fryderyk 263, 265, 329
Hirschsprung Henryk 261, 265, 266, 330
Hirschsprung Jakub 273, 274
Hirschsprung Leon 329, 471
Hirschsprung Mojżesz 172, 173
Hlawaty Jan 294
Hławiczek Karol 246
Hofer 409
Hoffman Stefani 45, 543
Hoffman Zygmunt 83, 537
Hofmann Johann Franz, ks. 85–87
Hollenberg Cecylia 167
Hollender Henryk 209
Hollitscher Ferdynand 138, 410, 537
Holz Bronisława 200, 323
Holz Ignacy 200, 323, 339
Holzer Jerzy 18, 42, 43, 46, 389, 529, 537
Holzer Wilhelm 180
Holzowa 324
Homberg Herz 12, 13, 84–91, 283–285, 305, 318, 377, 436, 449, 507, 531, 543
Homberg Herz syn 86,
Homberg, córka Herza Homberga 88
Homola-Skąpska Irena 39, 465, 532, 537
Hon Maksym 45, 545
Honigsman Jakub 26, 537
Horowitz Hersch 278, 386
Horowitz Horacy 237, 241, 242, 326
Horowitz Samuel 174, 302
Hrycak Jarosław 35, 36, 52, 537
Hryciuk Grzegorz 46, 537
Hugo Wiktor 490
Hutnerowa 245
Hutter Jakub 330
Hüssowa Irena 436, 537

I

Igel Joanna 200, 323
Igel Salomea 245
Igel Salomon 319, 320, 339, 357, 360, 461, 525
Indelman Chaim 452, 537
Insler Abraham 51
Isajewicz J. 122, 525
Isserles Mojżesz 81
Iwaszkiewicz Bolesław 260
Iwaszkiewicz Jarosław 483

J

J. Z-n zob. Zineman Jacob
Jabłońska Stefania 432
Jaczewscy Halina i Tadeusz 260
Jadwiga, królowa Polski 416
Jahn Fryderyk Ludwik 439
Jakub, postać biblijna 478
Jakubiak Krzysztof 15, 356, 414, 449, 452, 453, 454, 464, 466, 501, 505, 536–538, 544, 546, 552
Jakubowiczowa Mira 443, 537
Jałmużna Tadeusz 352, 38
Jamrożek Wiesław 449, 546
Jan Kazimierz, król Polski 417
Janelli Franciszek 326,
Janiak-Jasińska Agnieszka 314, 534
Janowski 323, 453
Janowski Maciej 25, 35, 399, 406, 463, 538
Jarocka 323
Jasiewicz Krzysztof 28, 537, 543, 545, 547
Jasiński Władysław 120, 538
Jasnowski Paweł 44, 538
Jausky 409
Jawetz Dorota 503
Jawetz Jerzy 503
Jawetz Salomon 169
Jaworczykowski Zygmunt 158, 299, 361, 412, 417, 438, 442, 458, 462, 470
Jaworski Aleksander 491, 538
Jaworski Kornel 138, 230
Jaworski Marian 294, 295
Jäger Ignacy 261
Jäger Sima 167
Jeske August 365, 426, 527
Jeziorowski Józef 349
Jędrzejewicz Janusz 70
Jodłowski Stanisław 245
Jolles Amalia 240
Jolles-Watt Franciszka 263, 265, 266, 329, 330, 488
Jonas-Izrael Perla 110
Jonasówna Maryla 484
Jones Eliyahu 10, 50, 205, 538
Jordan Henryk 440, 494, 542

Jozue, postać biblijna 224
Józef II, cesarz Austrii 25, 26, 44, 54, 55, 85, 219
Józefczyk Andrzej 295
Juffe Izaak 295
Jurimowa Blanka 456
Jus Ludwik 375, 414, 469

K

Kabrin Lejzor 97, 99, 100
Kabzińska Łucja 465, 538
Kabziński Krzysztof 465, 538
Kaczorowski Bronisław 495
Kahane 265
Kahane Dawid 271, 388
Kahane I. 242
Kahane Leon 241
Kalinowski Piotr 288, 370, 420
Kalinówna Dora 484
Kaliński Feliks 230
Kalman Sara z domu Gelber 274, 276, 330, 331, 336
Kamińska Rachel 483
Kamińska-Kwak Jolanta 33, 51, 69, 70, 316, 538
Kamiński 354
Kammerling Z. 382
Kampel Ludwika 131
Kania Albin 209
Kant Immanuel 304
Kapperowa 245
Kapralska Łucja 33, 44, 49, 50, 74, 76, 139, 538
Kargol Tomasz 35, 538
Karlowa Dina 341
Karlówna 323
Karp-Fuchsowa Adela 209, 324, 403, 414, 510, 560
Karwowska Maria 175
Karwowski 278
Kasler Ferdynand 441
Kasprowicz Jan 142, 208
Kassler 158
Katz (Katzowa) Cecylia zob. Bardach-Katz Cecylia
Katz 342
Katz Abraham Jakob 99, 103, 104
Katz Chaim 337
Katz Ewa 353
Katz Henryk 299
Katz Hersch 96, 97
Katz Jakub 97
Katz Marek 90
Katz Pinkas 503
Kaufer Joel 97
Kawalec Agnieszka 26, 44, 515, 544, 548
Kazimierz Wielki, król Polski 45, 407
Kaznowska Maria 174, 302
Kehlmann Gizel (Gitla) 131, 138
Kehr Carl 295, 406
Kelner 295
Kempa Mieczysław 177
Kerschensteiner Georg 302, 352, 423
Kerzer Juliusz 24
Kessler Antonina 260, 328, 538
Kessler J. 234
Kessler Regina 175, 525
Kijas Juliusz 203
Kikinis Róża 245, 410, 415
Kilikower Łajbaty 150
Kiselstein Salomon 99
Kistryn T.S. 266
Klaften Cecylia 13, 234, 237, 242–245, 247, 249, 254, 256, 257, 260, 279, 321, 322, 328, 329, 387, 499, 525, 538, 540
Klar Aron 96
Klaski Noemi (Sonia Hebenszrit) 389, 527
Klärman Ernestyna 180
Klärmann Samuel 222
Klärner Zofia 260
Klein Jakub 333, 384
Klein Karol 242, 257, 259, 326, 452, 460, 487, 538
Kleinkopf Norbert 242
Klinghofer Julia 200
Klinghofer Leon 319, 339, 341, 416
Kliś Andrzej 365, 407, 539
Klos 440
Kluger Golda zob. Kluger-Rosenman Golda
Kluger-Rosenman Golda 260, 328
Kłaczyński Robert 13, 16, 541, 546
Kłapkowski Władysław 326, 424,
Knapek Franz 423
Kniatowa 260
Knot Antoni 44, 53–56, 60, 62, 283, 527, 539
Koch Dawid 99
Kochanowski Jan 483
Kohl Sara 131

Kohn Abraham 27, 43, 91, 92, 186, 285, 378, 525, 539, 560
Kohn G. 91, 539
Kohn Józef 58
Kolb Laura zob. Kolb-Schelyen Laura
Kolb-Schleyen Laura 312, 314, 315
Kolischer Józef 58
Kolischer Juliusz 58, 111, 112
Kolischer Leon 91
Kollisch Hirsch 140
Kolomear Izrael 242
Komeński Jan Amos 372
Konarski Stanisław 175, 525
Kopff-Muszyńska Katarzyna 44, 539
Kopka 433
Koppel W. 271
Koranyi Karol 271
Korbel S. 266
Korczak Janusz właśc. Henryk Goldszmit 461
Korkis Abraham Adolf 239, 240, 525
Korkis Jakub 239, 525
Kormes Józef Leib 96, 97, 99
Kornecki Władysław 174, 302
Korzeniowski Kazimierz 174, 302
Kossowski Stanisław 209
Kossuth Stefan 246
Kostkiewiczówna Helena 174
Kościuk E. 418, 539
Kościuszko Tadeusz 485
Kowba Żanna 39, 41, 43, 539
Kozera Andrzej 13, 16, 541, 546
Kozera Łukasz 13, 16, 541, 546
Kozickij Andrij 43
Koźmian Danuta 472, 539
Koźmińska-Frejlak Ewa 18, 46, 52, 529
König Berisz 386
Krakauer Maria 131
Kramarz Henryka 14, 287, 539
Krämer Dora 172
Krasy, pseud. (właśc. Winowski) 210
Kraszewski Józef Ignacy 490
Krawczyk Jerzy 14, 15, 226, 283, 539, 545
Kremenz 242
Kreps Róża 263, 265, 266, 329, 330
Kretz 340
Krochmal Nachman (Nachum) 43, 90
Kronikowa Maria 271
Kronstein Jakub 99, 100
Kropiński Władysław 229, 294
Kroszczor Henryk 496, 539
Krotoski Kazimierz 414, 539
Krueger Rita 13, 543
Kruk Herman 489, 539
Krusewitz 429
Kruszewski Stanisław 92, 308
Krzepicki Maurycy 382
Krzyżewski Tadeusz 18, 150, 527
Kubik Alicja 15, 16, 350, 365, 539
Kubik-Horodyński Gustaw 432
Kuczer Lazar Wolf 109
Kukulski Zygmunt 349, 545
Kulbinger B. 237
Kulczycki Michał 301, 402, 411, 416, 431, 434, 457, 470
Kulczycki Teodor 125
Kulka Bronisława 375, 483, 539
Kummer Eugenia 296
Kunke Emil 200, 320, 322–324, 339, 342, 485, 525
Kunzfeld Alois 354
Kupczyński Tadeusz 213
Kupferstein Abraham 169
Kurdybacha Łukasz 67, 71, 531, 535
Kurljak I.E. 187, 539
Kuryłowicz Stefan 419
Kurz Mojżesz (Moses) 99, 103, 104
Kuten Róża 110, 171, 172, 175
Künstler Samuel Markus 96, 97, 99

L

Lakser Marek 326
Lam Jan 44
Lamm Mojżesz 138
Lamm Róża 174, 302
Lamm Sydonia 502
Landau Alfred 274
Landau Berta 386
Landau J. 499, 539
Landau Lea 257, 497
Landau Majer 169
Landau Wolf 96
Landau-Czajka Anna 47, 149, 150, 176, 194, 195, 210, 214, 375, 376, 474, 480, 539
Lande Bynem 386
Landes Nehemiasz 94, 98, 131, 221, 229, 294, 326, 382, 498, 540
Landesberger 111

Landesmanówna 271
Landkutsch Moses 97
Lang Meschulem Salomon 172
Laszczower J. 341
Latinik Antoni 309, 367
Lausberg-Helfgott Dawid 336, 394
Lay 409
Lazarus Fryderyka 175, 486
Leclanche Georges 413
Lehnert Seweryn 127, 527
Leibach Moses 103
Leimvand Izrael 224
Lempert 329
Leńczyk Gabriel 429, 430
Leopold II, cesarz Austrii 26, 54
Lester Izaak 96
Letzter Izaak 96
Lewandowska Jadwiga 174, 302
Lewicki Sykstus 472
Lewicki Włodzimierz 321
Lewin Aron 172
Lewin Jecheskiel 46, 196, 214, 341, 343, 388
Lewin Kurt I. 18, 46, 52, 196, 214, 469, 527, 529
Lewin Maurycy 319
Lewinski B. 89
Lewowicki Tadeusz 495, 541
Lévay Salomea 129, 131, 138, 493
Lichter Abraham 148
Liebermann Benedykt 279
Lilien Adolf 44
Lilien Emma 503
Lilien Henryk 197, 460, 540
Lilienthalowa Regina 16, 448, 449, 540
Lineal (Linial) Zygmunt 115, 118, 120, 289, 308, 313
Ling Henryk 439, 440, 442,
Linial Zygmunt zob. Lineal Zygmunt
Lipowska Maria 71, 72, 464, 465, 540
Lipschütz Mojżesz 172
Liske Franciszek Ksawery 293
Lisowski Józef 278, 288, 371,401
Lisowski Stanisław 504, 540
Lissa Zofia 435, 436, 540
Livius T. 202
Ljubczenko W. 27, 544
Lloyd George David, premier Wielkiej Brytanii 30
Lobkowitz 332
Lodner Karl 92, 113, 305, 306, 308
Lond B.S. 448, 535
London Jack 490
Longchamps Jadwiga 175
Longchamps Wincenta 175, 316
Lonkier Ernestyna 503
Lorie Berl 97
Lot, postać biblijna 83
Löwenberg Emilia 93
Löwenberg Henrietta 93
Löwenstein Bernard 112, 222
Löwenstein Natan 28, 44, 142
Löwenstein Sonia 153
Löwenthal Moritz 285, 305
Lubin Markus (Marek) 97, 99
Lubinger Cecylia 131
Luft J. 242
Lutze 295

Ł

Ładniewska 340,
Ładyżyński Andrzej 14, 53, 57, 225, 325, 348, 363, 540
Łapot Mirosław 13, 90, 154, 155, 181, 291, 293, 294, 304, 329, 334, 362, 366, 379, 456, 495, 498, 540–542
Łastik Salomon 42, 542
Łempicki Stanisław 194, 528
Łoziński Władysław 490
Łubiński 124, 125
Łuczyńska Barbara 494, 542
Łukomski Józef 278

M

M.B. 448, 535
MacCagg William O. 25, 87, 90, 186, 542
Machabeusze (Hasmoneusze) 476, 478
Macher A. 295, 542
Maciołowski J. 400, 542
Mackiewicz Józef 203
Madejski Edward 440
Mader A. 169
Madurowicz-Urbańska Halina 25, 542
Magiera Elżbieta 15, 414, 415, 466, 472, 542
Majchrowicz Franciszek 191, 304, 350
Majewski Stanisław 13, 34, 541, 546
Majorek Czesław 14, 15, 16, 30, 53–55, 57, 60, 286, 294, 350, 351, 368, 406, 534, 539, 542–545, 549, 550

Makusz Jadwiga 128, 131
Malenowska Maria 360
Malicki Adam 271
Maliszewski Tomasz 356, 414, 452, 453, 536–538, 544, 552
Malkowski Józef 174, 278, 302
Malleier Elizabeth 105, 107, 258, 542
Malski Tadeusz 209
Malz Bronisława 155
Małachowski Godzimir 406
Małachowski Stanisław 478
Małecki Antoni 295,
Mandel Salomon 115, 285, 289, 293, 326, 381, 393, 542
Mané-Katz Emmanuel 485
Manekin Rachel 13, 27, 29, 30, 45, 85, 87, 377, 543
Mannheimer Izaak Noe 43
Mańkowski Tomasz 295
Marchwicki Zdzisław 127
Marciszewska Zofia 131
Marcus Lea 93
Marczewski Bolesław 432, 543
Margules Anna 115, 289
Margulies Jakub 299, 317
Margulies Rubin 169, 170
Margulies-Sternberg Gusta 200, 320, 321, 323
Maria Teresa, cesarzowa Austrii 25, 26, 44, 53, 55
Maschler Dawid 385
Maszkowski Karol 55, 543
Matejko Jan 417
Maternicki Jerzy 26, 44, 415, 515, 543, 544, 548
Matzke Stanisław 424, 427, 429, 430
Mauer Felicja z domu Karwasser 260 , 328
Mauersberg Stanisław 32, 66, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 146, 385, 543
Max Emilia 93
Max Nina 93
Mayer Aleksander 234
Maykowski Stanisław 245, 260
Mazur Grzegorz 28, 33, 543
Meducka Marta 489, 543
Mehrer Artur 237, 326
Mehrer Ewa 240
Meisels Hirsch 306
Meisels Majer (Meier) Eliasz 103
Meisels Ozjasz 96, 97, 99
Meises Juda Leib 43
Meissner Andrzej 14, 16, 30, 55, 63, 64, 122, 226, 261, 283, 286, 294, 295, 325, 334, 337, 515, 532, 534, 539, 540, 542, 543, 545, 547, 549, 550, 552
Meller Jacheta zob. Goldberg-Meller Jacheta
Melosik Zbyszko 11, 198, 543
Melzer Róża zob. Pomeranz-Melzer Róża
Mełamed Władimir 12, 14, 27, 169, 172, 543
Mendel Zachariasz Littman 96
Mendelsohn Ezra 30, 44, 77, 543, 544
Mendelssohn Mojżesz 42, 87
Menker Klara 257, 328
Menkes Oswald 27, 91
Menkes Ozjasz 59
Merunowicz J. 493, 544
Mestel Mojżesz zob. Weintraub Jakub
Meth Moses 306
Meumann Ernst 302
Meyer Herz 89
Mezuze 330
Miąso Józef 16, 66, 69, 70, 72, 527, 543, 544, 550
Michalska Iwonna 489, 544
Michalski S. 426, 528
Michalski Stanisław 66, 544
Michelupp Ascher 86
Michna Wojciech 295
Mick Christoph 30, 544
Mickiewicz Adam 467, 471, 488
Mieniewski Zdzisław 278
Mieses Abraham 27
Mieses Artur 498
Mieses Maria de 180
Mieszko I, król Polski 407
Mięsowicz Władysław 295
Mildwurm Herman 109
Milgram Moszek 148
Milski Jan 288, 369, 370, 371, 401, 419, 420, 428, 436, 441
Mirski Józef 360
Misat Helena 174, 302
Misat Karol 386
Misch Moses Hirsch 99
Misiejuk Dorota 465, 549
Misky Ludwik 245, 251–253, 328, 429, 430, 480
Mittek Franciszek 473, 544
Mleczkowa Teresa 106

Młodnicki Karol 426
Mochnacki Edmund 287, 391
Mojżesz, postać biblijna 447
Mokrzecki Lech 452, 537
Mondrochowicz Antonia 93
Moniak Emil 229
Moniuszko Stanisław 483
Monolatij Iwan 27, 544
Montessori Maria 355
Moraczewski Jędrzej 66
Morecki-Sharvas Marta 177, 528
Morgenstern Fryderyka 315
Morgenstern Marie 336
Morgenthau 87, 305
Moskal Otto 138
Mościcki Ignacy 465, 468, 470, 471
Możdżeń Stefan I. 14, 65, 544
Mroczka Ludwik 25, 542
Mucha Michał 230
Mucha Teofil 424
Mund Anna 155
Mund Jakub 234, 237
Mund Simche 97
Munk Majer Mojżesz 83, 92, 94, 95, 307, 544
Murmelstein Chaim 171, 172
Murmelstein Efraim 265, 269, 270
Münz Józef 239
Münz M. 153
Münzer Izrael 97, 185, 196, 341
Münzer Jonasz 96
Münzer Leopold 484
Mykietyn Michał 138
Mysłakowski Zygmunt 16, 448, 465, 552

N

Nacher Teodor 321
Nadel Lila 179
Nagel Helena 266
Naglowa 127
Naimska Małgorzata 320, 525
Nakonecznyj Ewhen 10, 39, 544
Nalewajko Grzegorz 321
Napierała H. 473, 544
Napoleon I Bonaparte 353, 416,
Narutowicz Gabriel 468
Narzisenfeld 265
Nawroczyński Bogdan 360
Nechamkisówna 322
Nelken Róża 174, 302, 438
Nemeth Chaim 97, 99, 100
Neuberger Ozjasz 241
Neufeld Daniel 382,
Neugröschel M. 87, 305
Neuman S. 89
Nieć Grzegorz 465, 532
Niedziałkowska Wiktoria 189, 193
Nikitorowicz Jerzy 13, 465, 546, 549
Nir Jehuda 18, 46, 199, 389, 529
Nogaj Josef 192
Norblin Jan Piotr 417
Noskowski Zygmunt 435
Nossig Alfred 44, 543
Nossig Felicia 308
Nowicki W.K. 366, 528
Nussbaum-Hilarowicz Józef 329
Nyczkałło Nella 13, 495, 540, 541

O

Oberhard Aleksander 131, 296, 525
Oberhard Karolina z domu Finkelstein 131, 296
Ogl Szlomo zob. Igel Salomon
Ohly Jan 158, 162, 374, 438, 459, 462, 489
Okoń Wincenty 356, 549
Olbert Laura 245
Olpiński Filip 92, 367, 368
Olszewski 111
Olszewski R. 426, 528
Olszewski S. 55, 544
Ołeksyn Grzegorz 242
Opałek Mieczysław 442, 528
Oracz Borys 87, 155, 174, 193, 197, 199, 200, 205, 442, 479, 544
Oranż 245
Orman Elżbieta 465, 532
Orzeszkowa Eliza 44
Ostanek Adam 70, 106, 152, 544
Ostaszewski-Barański Kazimierz 65, 529
Osterwald Jakub 99
Ostrowski Jan K. 491, 545
Oswald Salomea (Sala) 340
Otrębowicz Janina 52, 528
Owide Samuel 153
Öhlenberg Maria 317, 497

P

Pacholkiv Svjatoslav 26, 187, 189, 544
Pająk Stanisław 207, 322, 375, 402

Palka Damian 212, 545
Pallan Stanisław 365
Paluch Andrzej Kazimierz 44, 539
Paradzińska Renata 74, 75, 545
Parasiewicz Hipolit 326
Parasiewicz Szczęsny 131, 138, 315, 349, 500, 545
Parkhurst Helena 355, 357
Parnas Betty (Betti) 245, 502
Parnas Emil 234
Paszkudski 322
Patrontasch Izaak 99
Patzik Salomon zob. Rosenzweig Salomon
Paul-Schiff Maksymilian 245, 545
Pawłowski Antoni 266
Pawłowski Edward 192, 193
Pawłowski Stanisław 266
Pawłyszyn Oleg 29, 545
Paziński Piotr 18, 46, 52, 529
Pekel Chaja 131
Pekel Elżbieta 131
Pelczar Roman 283, 399, 404, 405, 406, 545
Peltz Janina 174, 302
Pepłowska Bronisława 174
Perec A. 452, 537, 545
Pergen Jan Antoni 53
Perl Józef 43, 90
Perlmutter Anna 296
Perlmutter Chana 131, 315
Perlmutter Laura 315, 369
Perlmutter Lea 288, 295, 369
Perlmutter Salomea 296, 315
Perlmutter Sara 131, 138, 288, 295, 315, 369, 525
Perwesler Olga 118, 409, 420
Pestalozzi Jan Henryk 54, 303, 349, 372, 422, 512, 545
Peszko Stanisław 294
Petrovsky-Shtern Yohanan 30
Petrus Jerzy 491, 545
Petyniak-Sanecki Kazimierz
Pękowska Marzena 13, 140, 141, 142, 178, 180, 545
Pfefferb M. 257
Phillipp Rebeka 92, 115, 290, 307, 308, 432,
Piaget Jean 179
Piasecki Eugeniusz 494, 495, 528, 532
Piasecki Juliusz 267
Piątkowska Renata 320, 525
Piekarski Michał 436, 545
Piepes Ch. 89
Pieracki Kazimierz 147
Pierożyński Konstanty 152, 529
Pierzchała Paweł 18, 150, 527
Pietraszkiewicz Hipolit 111, 367
Pikor Stefan 322
Pilarczyk Krzysztof 14, 45, 551
Pilat Roman 293
Pilch Tadeusz 148, 526
Pilwer Pinkas 148
Piłsudski Józef 47, 171, 178, 266, 414, 465, 466, 468, 470, 471, 487, 514, 532, 552, 562
Piniówa W. 356, 548
Pinskier O. 153
Piotrowska Maria 131
Piórkiewicz Józef 366, 545
Pipes Aron 97
Piwowarska Ewa 422, 545
Planer Izaak Izydor 13, 124, 126–129, 131, 291, 292, 294, 295, 326, 382, 384, 391, 541, 545
Planer Joanna 115, 118, 289, 308, 312, 313, 369, 429
Plinius C. Min. (Pliniusz Młodszy) 202
Płażek Edwin 193, 392
Płońska Daniela 174, 302, 438
Poe Edgar 490
Poesl Stanisława 174
Pohoska Hanna 415, 417
Pohrebinska Irina 45, 545
Polaczkówna M. 266, 410, 545
Policht Henryk 429, 430
Pollak-Siebzehner Salomea 173
Polonsky Antony 25, 27, 29, 30, 36, 42, 43, 52, 134, 186, 219, 532, 537, 543, 545
Polturak Brucha 257, 327
Polturak Jetty 115
Pomeranz-Melzer Róża 152, 180, 181, 245, 532
Popowicz Bolesław 402
Popper S. 88, 89
Pordes Anis D. 469, 474, 528
Pordes Eugenia 319, 323
Pordes Izydor 279
Pordes Lea 109
Pordes Regina 200
Pordes Salomea 152, 297, 355, 421, 422
Posarine Karol 386

Posochowska Kamila 174, 302
Post Sara 415
Potoczny Jerzy 14–16, 122, 294, 350, 368, 426, 534, 539, 545, 549, 550
Poznański Karol 66, 69, 352, 436, 472, 473, 494, 533, 536, 538, 539, 544, 552
Pöckhowa 323
Pöschel Joseph Ferdinand 360
Półtorak Paweł 59
Pracher Sender 99
Prauss Ksawery 66
Prawdzic 439
Preis Nahum 172
Presser Józef 165, 197
Probst Seweryn 164, 237, 241, 242, 326
Pruelmlov Róża 153
Prus Bolesław właśc. Aleksander Głowacki 488, 490
Psachje-Grünes L. 92, 305, 307, 308
Pultorak Jetti 289
Puzyna Józef 293

Q

Qual Norbert 279

R

Rabiner Benedykt 224
Rabner Klara 107, 108
Rack Chaim Leib 97, 103
Rack Mordche 103
Radlińska Helena 245, 266, 452, 454, 546
Radomski Jan 260
Radzik Tadeusz 81, 551
Ramułtowa Maria 426, 546
Raort Wilhelm 174, 302
Rappaport Artur 321, 322
Rappaport Jakub 341, 387
Rappaport Salomon Jehuda 43, 90
Rappaportowa 245
Raschi, właśc. Szlomo ben Icchak 96
Rattner Leib Mojżesz 99
Rechler Hersz 339
Rechter 324
Redlich Fryderyk 155, 455
Redlich Shimon 45, 546
Regulski W. 504, 528
Reiber N. 169,
Reich Leon 50, 51
Reich Mojżesz 169
Reichenstein Ada 153, 245
Reichler Elza 259
Rein Edward 297, 302, 312, 313, 396
Rein Maria 174, 302
Rein Wilhelm 289, 349
Reiner Bolesław 385, 546
Reinhold 245
Reischer Anna 328
Reischer Miriam 171, 172
Reiser Paulina 153
Reisler Nachman 342
Reiss Henryk 214, 528
Reiss Herman 108
Reiter Marian 209
Reitman Runa 175
Remer Abraham 84
Rendall Steven 52, 533
Rener Maks 165, 197
Renz Regina 16, 447, 449, 546
Rettig Wilhelm 495
Reymont Władysław 490
Reynolds Susan 13, 543
Rędziński Kazimierz 13, 21, 26, 43, 45, 48, 49, 84, 89, 98, 123, 169, 188, 220, 223, 231, 284, 304, 326, 334, 335, 337, 348, 377, 379, 399, 400, 498, 502, 504, 541, 546
Richter Izaak 99
Riesberg-Volländer Leon 92, 306
Rifczes Natan 92, 115, 289, 307, 308, 312, 326
Ringel Michał 51, 388
Ritel Cecylia 153
Rittermann Wanda 296
Rodziewiczówna Maria 490
Rokach Berta 178
Rokeach (Rokach) Salomon z Bełza 42, 525
Rokicki Wincenty 211
Roman Moses 307, 308
Romanic Wiktoria 174, 302
Romanowicz Zofia 315
Romer Eugeniusz 266, 405
Rosenbach Moses 103
Rosenbaum Fryderyka zob. Rottenstreich Fryderyka
Rosenberg Leo 92
Rosenberg Truda z domu Osterman 46, 214
Rosenbusch Maksymilian 319, 339
Rosenfeld Gerszon 180
Rosenfeld Moritz 336

Rosenman Elżbieta 340
Rosenstein Izaak Aron 91
Rosenthal Herman 92, 115, 307, 308, 326
Rosenthal Leo 307
Rosenthal M. 289
Rosenzweig Salomon 92, 115, 289, 306, 307, 308
Rosenzweig Zofia 180
Rosmarin Henryk 51
Rosner 245
Rosner Chaim 331
Rostworowski Emanuel 315, 525
Rotemberger J. 239, 525
Rotenstreichówna Bela 436, 546
Roth 263
Roth Aba 172
Roth Abraham 264–267, 270, 279, 329, 330
Roth Josel 266
Roth Józef 386
Roth Lota 200, 322, 323, 412
Roth Zygmunt 200, 321, 323, 358, 414, 546
Rothman Jakub 341, 342
Rotszyld Edmund 220
Rottenstreich Fryderyka z domu Rosenbaum 246, 257, 259, 263, 265, 266, 270, 327, 329 330
Rotter Joachim (Chaim) 131, 138, 229, 230, 288, 294, 295, 384, 527
Rowid Henryk (właśc. Naftali Kanarek) 60, 64, 355, 356, 357, 453, 546
Rozdolski Józef 321
Rozenhaus Aleksander 241, 242
Rubenzahl Dawid 337, 392
Rudkowska Magdalena 48, 533
Rudnicki Kazimierz 138, 230
Rudnicki Ludwik 138, 230
Rudnicki Marian 435
Rudolf P.A. 342
Rymar Leon 414, 546
Rymarkiewicz Józef 295
Ryniewicz Antoni 246, 266
Ryś Jan 15, 16, 404, 405, 406, 547

S

Sachsenhaus Klara 266, 322, 323, 342
Sack Izaak 224
Sala Helena 253, 462, 503
Salamander Żaneta 340
Salat Urie Wolf 97
Saliter Samuel 104
Salpeter Maurycy 160, 164, 165, 299, 303, 317, 454, 457, 547
Salz Abraham 48
Salz Jakub 321
Samsel Agata 150, 151, 547
Samuel B. 35, 547
Samuely Natan 289, 308, 312, 391
Samuely Sigmund 308
Sandler Bella 106, 107, 110, 547
Sarel Aleksander 177, 526
Sarmacki J. (pseud.) 310, 383, 528, 547
Sawczak 174
Sawicki Leszek 176, 177, 210, 211, 528
Schader Joanna 340, 342
Schaff Adam 18, 196, 200, 320, 358, 359, 403, 528
Schaff Maks 153, 234, 547
Schaff Maria 502, 503
Schaff Szymon 335
Schaffel Antonina z domu Gottlieb 115, 118, 119, 289, 297, 299, 313, 373, 433,
Schaffenberg 463
Schaffer L. 246
Schaffer Mina z domu Wasser 118, 157, 162, 164, 297, 299, 301, 303, 304, 313, 317, 351, 353, 355, 410, 413, 416, 419, 432, 433, 458, 489
Schall Jakub 88, 90, 252, 319, 324, 340, 525, 547
Schaller Hersch Meilech 99, 103, 104
Schapira Gedalie 306, 365
Schapira Jakub 222
Schapira Michał 299, 303, 317, 438, 497
Schapira Mojżesz 270
Scharf Henryka 266
Scharfsohn M.J. 169
Scharfsohn Salomea 167
Schatzker Anna 502
Schächner Lazar 152, 234, 241, 242, 257, 260, 327, 380, 386, 388, 452, 547
Schächter Suesie 387
Schein Jakub 297
Schenker Emanuel 237, 241, 242, 326
Schiffman Karolina zob. Schiffman-Abrahamowicz Karolina
Schiffman-Abrahamowicz Karolina 172
Schiller Fryderyk 403
Schindler Norbert 279
Schiper Ignacy 26, 32, 52, 531, 535, 553

Schiper Naftali 391
Schipper Hersch 96, 97, 99, 100
Schlag Samuel zob. Szlagowski Samuel
Schläsinger Marek 90
Schlecher 245
Schlechter J. 237
Schleicher Filip 28, 51
Schlesinger Salomon 305
Schleyen Artur 314
Schlieser S.W. 91
Schmeruk Chone 367, 376, 547
Schmierer Bynem 337
Schmitt Henryk 111, 348, 368
Schneck Koppel 103
Schneep Salomon 99
Schneider Tobiasz 96
Schnepp Markus (Marek) 92, 229, 289, 295, 308
Schnepp Schapse 307,
Schor Izaak 103
Schorr 89
Schorr Adolf 234
Schorr Anna 252, 257, 327
Schorr J. 269
Schorr Mojżesz 52, 333, 335, 381, 384, 392, 395, 528
Schönfeld Maksymilian 234, 239
Schönkopf Anna 174, 302
Schreiber Dawid 51, 169, 211
Schreiber Izaak 99, 101
Schreiber Szymon 28
Schreiber Tewel 138, 174, 208, 288, 302, 386
Schulbaum Betti 131
Schulbaumówna 323, 324, 453
Schulz Bruno 320, 464, 528
Schwadrau Bernard 319
Schwarz Izaak 175
Schweizer Mojżesz 99, 100
Scott Walter 490
Seelig-Bąkowska Maria 128, 131, 383
Seeman Anna z domu Fried 327
Seeman Jakub 327, 342
Segel Samuel Hersch 103
Segel-Hendel Machla 190
Seiden Izrael Baer 103
Seidmann Nachman 185, 186
Seidner Dawid 341
Seitelbach Józef Meier 96
Sekler Anna 265, 270
Sekler Leon 306
Seligmann Joine Hirsch 87, 305
Selzer Anna 299
Semków Jerzy 14, 59, 62, 164, 304, 305, 547
Semler Christian 404
Sennensieb-Kleiner Chanina 272, 273
Senyszyn Barbara 138
Sereda O. 122, 525
Seredyński Władysław 15, 64, 295, 406, 407, 549
Shutsch S. 89
Siciński Michał 138, 230
Sieber Josef Jonas 97
Sieder Ruben 99, 101
Siedmiograj Józef 353
Siemieński Mieczysław 448, 528
Sienkiewicz Henryk 470, 488, 490
Sierakowska Katarzyna 314, 534
Sierpiński Wacław 260
Sigal Elza 152
Silber 323
Silber Henryka zob. Fleck-Silber Henryka
Silber M. 237
Silber Mojżesz 242
Silberbusch M. 488, 528
Silberg Binia 153
Silberschein Adolf 279
Silbersteinowa 245
Silbertowa 471
Singer Elias (Eliasz) 96, 97
Singer Isaac Baschevis 376
Singer Jakub 87, 169, 305
Sinkower Chaim 96
Skarbiński Edmund 209
Skrzyńska Maria 131
Skulski Ryszard 209
Skwarczyński Adam 72
Sliberschütz Beniamin 321, 387
Słowacki Juliusz 468, 471, 488
Słupski S. 429
Smakulska Wanda 14, 63, 64, 286, 287, 290, 295, 309, 314, 547
Smal Joel Leib 96,
Smereka Wojciech 230
Smolka Franciszek 61
Smolśkyj Ihor 28, 43, 91, 547
Smołalski Antoni 15, 286, 290, 309, 310, 408, 548
Snoch Bogdan 304, 541

Sobecki Mirosław 13, 465, 546, 549
Sobel Sz. 242
Sobelsohn Gusta 167
Sobieski Stanisław 295, 368, 418, 548, 549
Soboń Marcin 382, 548
Sochaniewicz Kazimierz 414, 548
Sofer Jetti 155
Sohn Izaak 279
Sokal 463
Sokal Chaim 386
Sokal Rubin 353, 354
Sokaler Izaak 278, 288, 295, 369, 371, 402, 410, 420
Sokołowski Władysław 436
Sommerstein Emil 51, 279
Sośnicki Kazimierz 304, 349, 427, 482, 484, 548
Spach Chaim 242
Spatz Mojżesz (Moses) Mendel 99
Spät Arnold 271
Spät Herman 115, 156, 160, 169, 170, 177, 234, 237, 289, 296, 297, 298–300, 303, 304, 313, 317, 326, 351, 352, 354, 355, 421, 429, 430, 437, 459, 470, 485, 548
Sperling Jakub 92, 115, 290, 306, 307
Spierer Chune 299, 317
Spierer Joel 157, 297
Spiess 440
Spitzer 246
Springer Johannes 303, 355
Sroka Łukasz Tomasz 44, 46, 127, 495, 548
Stachoń Leon 138, 230, 475, 548
Stadion Franz 55
Stadler Oskar Herman 96
Stahl 252
Stampfer Shaul 82, 83, 93, 193, 548
Stand Adolf 48
Stand Karol 234, 237, 341
Stankiewicz Ryszard 31, 32, 548
Starkel Juliusz 45, 548
Starkschal Carolina 93
Starzecki Romuald 294, 467
Staszic Stanisław 469
Steczkowski Konstanty 122, 548
Stefan Batory, król Polski 409
Stefanowicz Antoni 426
Stein Wiktor 456
Stemblij F. 122, 525
Stengel I. 237
Stern B. 169
Stern William 233
Sternal Marcin (Martin) 92, 115, 290, 308, 367
Sternbach Herman 265, 330
Sternbach Leon 380
Sternberg Bernard 59, 92, 111–113, 115, 120, 222, 285, 289, 305–307
Sternberg Malwina 271
Sternberg Noe 175, 386
Sterner-Weinrebowa 321
Stevenson John A. 356, 548
Stock Agata 240
Stock Marcel 279
Stockl 429
Stoffowa Ella 234, 245, 548
Stożek Włodzimierz 260
Strassburger B. 89, 548
Strausmann I. 246
Strażyńska Helena 190
Streicher 408
Streicher Aron 337, 386
Stremayer Karl 333
Strichówna 497
Strisower Rikel 131
Strisower Róża 131
Strittig Sender 96, 97
Stroh Fanny 502
Stroh Henryk 498
Stroh Jakub 238
Stroka Henryk 365
Strzałkowska Zofia 189
Strzałkowski Stanisław 209
Strzemeska Justyna 106
Stupp 340
Suchmiel Jadwiga 208, 329, 436, 548
Suchodolski Bogdan 356, 357, 534, 535, 546
Sulamith Karl 342
Süssmann Leopold 165, 197
Swift Jonathan 483
Sygal Regina 342
Szablowski Józef 366, 424, 527
Szajowski Edward 174, 278, 302
Szajowski Roman 278
Szarkowska Agnieszka 465, 548
Szczepanowski Stanisław 35, 463
Szczepkowski Antoni 429
Szczęsnowicz Roman 288, 370, 419
Szediwy Stanisława 174, 302
Szekspir William 479

Szenierowicz Leopold 295
Szlagowski Samuel 115, 289, 292, 296, 312, 313, 351–353, 394, 400, 427
Szmaragd 205
Szmyd Kazimierz 16, 30, 226, 261, 283, 365, 534, 539, 545, 547–549, 552
Szolerman A. 242
Szpetmański Franciszek 142
Sztockman Aszer 167
Szulakiewicz Władysława 14, 15, 30, 64, 177, 350, 368, 406, 407, 494, 536, 549
Szuman Stefan 302
Szwadrau Bernard 199
Szwagrzyk Józef Andrzej 305, 310, 549
Szwarc Andrzej 314, 534
Szymaniak Karolina 320, 549
Szymański Andrzej 25, 542
Szymański Mirosław S. 356, 549
Szyper Natan 229, 294, 382
Szypuła Teodor 405, 424, 435

Ś

Śleczkowska Józefa 138
Ślęczka Ryszard 315, 534
Śliż Małgorzata 14, 26, 27, 35, 85, 549
Śmigły-Rydz Edward 161, 164, 474
Światłomir (właśc. Stefan Zaleski) 62, 63, 549
Świątkowska Kazimiera 131
Świeboda Józef 261, 549
Świechło Władysław 405, 406, 550

T

Tabak Chaim Izaak 90, 306, 307
Tadd James Liberty 426, 430
Taglicht Edith 336
Tannenbaum H. 169
Tarnawska Stefania 174
Tarnorucka Emilia 174, 302, 438
Tartakower Arie 26, 32, 146, 182, 531, 535, 550, 553
Taszycki Witold 245
Tatuch S. 366, 527
Taubeles Jakub (Jacob) 92, 306, 307
Taubeles Johana zob. Planer Joanna
Taubeles Marian (Majer) 295, 392, 395
Taubenfeld Stefania 200
Taubenszlag Rudolf 356, 357, 359, 460, 550
Taubes Ewa (Chawa Pesla Schneck) 118, 119, 157, 296, 297, 313, 367, 387, 411
Taubes Zygmunt (Simche) 191, 245, 296, 313, 384, 393, 542
Teitelbaum Ida 123, 251, 296–298, 313, 401, 484
Teitelbaum Wilhelm 285, 289, 296
Tempski Stanisław 408
Tendlarz Mojżesz 149
Tenenbaum Izaak 103
Tenenbaum Józef 188
Terkel Michał 386
Terlecki Ryszard 62, 315, 550
Terner Eliasz 138, 208, 387
Tetmajer Kazimierz Przerwa 490
Thon Abraham Ozjasz 48, 49, 239, 525, 529
Thun Leon Leopold 55, 56
Tillemann Ozjasz 359, 550
Tłumak Baruch 294
Tolkes Abraham 96
Tolmaczowa Rela zob. Bardach-Tołmacz Regina
Tołpa Stanisław 260
Tomanek Franciszek 266
Tomaszewski Jerzy 14, 32, 33, 39, 74–76, 550
Tomaś Fabian 174, 302
Topfowa 245
Topolski Jerzy 19, 550
Tor Józef 429, 430, 550
Traba Robert 11, 532
Trädler Salomon 99
Treibicz-Schreiber Dawid zob. Schreiber Dawid
Trödel Abraham Mordka (Mordechaj) 103
Trzynadlowski Jan 442, 528
Tschirschnitz Vinzenz 222
Turkiewicz Eugeniusz 260
Turnau Franciska 89
Turnau Joel 88
Twardowski Kazimierz 209, 320
Twerski Józef 179

U

Uberman Marta 15, 16, 426, 429, 550
Uhrmann Samuel 103
Ulasiewicz Vincenz 89
Ungar Wilo 242
Unter Judith 89

Unterricht Jachet zob. Chiger Julia
Unterricht Julia zob. Chiger Julia
Urbanowska Zofia 490
Urech Leib Moses 92, 307, 308
Urich Franciszka 181

V

Verne Juliusz 490
Vincenz Stanisław 39, 448, 529
Virstel Ewa 252
Vogel Anzelm 195
Vogel Debora zob. Vogel-Barenblüth Debora
Vogel-Barenblüth Debora 233, 319, 320, 339, 341, 342, 485, 549
Vogelfänger Jakub 279
Vogelfänger-Lind Zofia 297
Volländer-Riesberg Leon 306

W

W.J. 295, 408, 552
Wacek Rudolf 321
Walasek Stefania 16, 31, 32, 198, 415, 437, 490, 542, 543, 546, 548, 551, 552
Walaszek Piotr 138
Walica Jan 230
Walz Stefan 30, 551
Wałaszkiewicz Wincenty 288
Wang Salomea 415
Wank Róża (Rochme) 109, 110
Wańczek Wanda 131
Wańczura Alojzy 158, 166, 167, 198, 373, 374, 411, 412, 415, 416, 421, 422, 430, 437, 441, 469, 489
Wapiński Roman 39, 551
Warmski Mieczysław 364, 551
Waschütz N. 341
Waschütz Wilhelm 342
Wasiutyński Bohdan 14, 28, 33, 551
Waskiw Nazar Andrijowicz (Васьків Назар Андрійович) 30, 529
Wasser Mina zob. Schaffer Mina
Wasser Ozjasz 51
Watt 265
Wattowa Franciszka zob. Jolles-Watt Franciszka
Weber Amos Jakub 103
Wechsler Ejzyk 337
Weich A. 237
Weich Szymon 222
Weinbaum Józef 234, 551
Weinberg Juliusz 153
Weinert Marian 16, 440, 551
Weinreb Natan 165, 197
Weinstock Ewa 266
Weinstock Maurycy 386
Weintraub Jakub vel Mestel Mojżesz 313, 337, 504
Weis Oswald 92
Weiser Dawid 241, 242, 326, 387, 388
Weiss Franz Xavier 89, 99
Weiss Mojżesz (Moses) 97, 103, 104
Weiss Moritz 307
Weiss Oswald 307
Weit Berl 97
Welykyj I. 37, 41, 551
Weniger Rachela 155
Wepperówna Stefania 200, 319, 323
Weryho-Radziwiłłowiczowa Maria 106, 151, 152
Węgrzynek Halina 28, 525
Wieler Jakub 319, 340
Wierzbicki Ludwik 425
Wierzbieniec Wacław 14, 26, 33, 34, 37–39, 44, 45, 51, 174, 515, 544, 548, 551
Wieser Anschel 96
Wieser Łucja 157, 297, 299, 317, 433, 434
Wigura Stanisław 413
Wilder Hadassa 167
Wildrich Markus 148
Wilk Mateusz 25, 545
Willner Ewa 257, 328
Wilson Woodrow 30
Wilsz Jolanta 13, 456, 495, 540, 541, 542
Winiarz Adam 81, 89, 100, 332, 551
Winnicka Julia zob. Bugn Julia
Winter 408
Winter Berta 336
Witka Józef 138, 230
Witkowska Helena 414, 551
Witryol Abraham zob. Załęcki Artur
Wnęk Jan 226, 552
Wohlfeld H. 245
Wohlfiedl Kazimierz 284
Wojciechowski Kazimierz 56, 63, 552
Wojtyński, Wacław 70, 552
Woleński Jan 320, 552
Wolf 409
Wolf Aron Leib 96, 97, 99

Wolf Franciszka (Franziska) 92, 306, 307, 308, 432
Wolf Gershon 87
Wolf Michał (Michael) 92, 305, 306, 308, 382
Wolfram Jerzy 261, 263, 265, 266, 269, 329, 330
Wolfsberg Izrael Leib 148,
Wolkstein Jakub 271
Wołowicz Leopold 298
Woyciechowski Konstanty 209
Woźniak Magdalena 32, 74, 109, 552
Wójcik-Łagan Hanna 414, 552
Wroczyński Ryszard 440, 529
Wróbel Maria 106, 529
Wróbel Piotr 14, 35, 36, 552
Wulkomir Szaje 104
Wurm Chaim Mojżesz 96, 97, 386
Wurm Nachum 174, 302, 326, 337, 386
Wurm Salomea (Sala) 157, 297, 303, 317, 373, 411, 417, 458
Wygrzywalski Feliks Michał 485
Wyspiański Stanisław 483
Wysznacka Maria 417

Y

Yinger Milton 11

Z

Zabłocki Franciszek 483
Zabłotniak Ryszard 496, 539
Zach Joanna 295, 315
Zachara Stefan 236, 237, 326
Zagajewski Karol 246, 263, 264, 266
Zaleski 213
Zaleski Wacław 55
Zalewska Gabriela 28, 525
Zalewska-Pawlak Mirosława 436, 552
Załęcki Artur (Abraham Witryol) 12, 14, 109, 117, 135, 292, 293, 313, 368, 371, 400, 407, 419, 541, 552
Zarański Stanisław 295, 349,
Zarzecki Lucjan 462, 529
Zaszkilniak Leonid 26, 44, 515, 544, 548
Zatterbaum L. 245
Zauderer Klara 336
Zaziun Iwan 13, 495, 540, 541
Zdobnicka Antonina 131
Zdzienicka Małgorzata 18, 526
Zecher Karol 241
Zelcer Anna 157, 317, 413, 414, 458
Zeleniewscy 35, 538
Zeller Sara 93
Zgorzalewicz Julian 419
Ziegler Szlomo 172
Zielińska Stefania 174, 302, 438
Zieliński Konrad 44, 148, 538, 552
Zieliński Zygmunt 14, 37, 40, 552
Ziemiałkowski Mieczysław 121
Ziff B. 242
Ziller Gerszon 196
Ziller Tuiscon 349
Zimmels Klara 171
Zimmer Zofia 119, 157, 297, 298
Zimmerman Izaak 148
Zineman Jacob (J. Z-n) 75–77, 85, 88, 90, 138, 182, 187, 210, 214, 280, 552
Zinn Izydor 241, 242, 340, 342, 442
Zion Franciszka 245
Zion Oswalda 502
Zipper Gerszon 271, 329, 341
Zipper Izydor 266
Zipper Michel 89
Zipperówna Helena 251
Zucker Filip 28, 142
Zucker Irena 260
Zucker Majer 330, 331
Zucker Regina 323, 328
Zuckermann 245
Zwerling Schulem 103
Zwi Lewi 343
Zwolska Wanda 407, 553

Ż

Żachówna Joanna 174
Żbikowski Andrzej 47, 50, 553
Żebrowski Rafał 45, 66, 76, 243, 319, 320, 329, 390, 449, 468, 476, 525, 553
Żeromski Stefan 490
Żłobicki Władysław 260
Żuraw Józef 304, 541
Żurek Sławomir Jacek 448, 553
Żwirko Franciszek 413
Żychal Kazimierz 360