

Mirosław ŁAPOT

Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w szkole żydowskiej w okresie międzywojennym (na przykładzie Lwowa)

Słowa kluczowe: szkolnictwo żydowskie, Lwów, Galicja, wychowanie patriotyczno-obywatelskie, okres międzywojenny.

Celem niniejszego artykułu jest poznanie uwarunkowań wychowania patriotyczno-obywatelskiego w szkole żydowskiej w okresie międzywojennym. Tere-
nem badań uczyniono Lwów, w którym zamieszkiwała trzecia pod względem
wielkości diaspora żydowska w Polsce (po Warszawie i Łodzi), stanowiąc ponad
30% (około 100 tysięcy) mieszkańców. Żydzi byli ważnym elementem wielo-
kulturowego Lwowa. Podobnie jak inne grupy narodowościowe podlegali oni
obowiązkowi szkolnemu i realizowanemu zgodnie z wytycznymi Ministerstwa
Wyznań i Oświecenia Publicznego programowi wychowania patriotyczno-
obywatelskiego. Państwo prowadziło szkoły publiczne, uwzględniające potrzeby
religijno-obyczajowe uczniów wyznających judaizm, rozwijało się również
szkolnictwo wyznaniowe, utrzymywane przez gminy i towarzystwa żydowskie,
mające status placówek prywatnych. Powstają zatem pytania: jak szkoły żydow-
skie podchodziły do obowiązku wychowania patriotyczno-obywatelskiego,
a także w jaki sposób je realizowano oraz godzono z wychowaniem żydowskim?

Przedmiotem badań uczyniono najstarszą, bo istniejącą od 1844 r., żydowską
szkołę świecką im. Abrahama Kohna oraz Szkołę Powszechną im. T. Czackiego,
powstałą jeszcze w okresie autonomii galicyjskiej, a mianowicie w 1879 r. Pierw-
sza z nich miała status szkoły prywatnej z prawami publicznymi. Utrzymywała
ją Żydowska Gmina Wyznaniowa we Lwowie, nadzór zaś dydaktyczny i wy-
chowawczy sprawowało Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Natomiast
Szkoła Powszechna im. Czackiego była państwowa, utrzymywał ją magistrat,
uczęszczali do niej wyłącznie Żydzi. W obu placówkach przestrzegano obycza-

jów i świąt żydowskich, sobota była dniem wolnym od nauki, a w planie nauczania występowały takie przedmioty, jak religia mojżeszowa i język hebrajski. Praca nauczycieli owych przedmiotów podlegała ocenie Kuratorium Gminy Żydowskiej we Lwowie.

Artykuł oparto na materiale archiwalnym przechowywanym w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym Ukrainy we Lwowie, zgromadzonym w zespołach Żydowska Gmina Wyznaniowa miasta Lwów (1772–1939) oraz Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego (1921–1939). Składają się nań: korespondencja władz oświatowych, sprawozdania inspektorów szkolnych oraz dokumentacja szkolna (korespondencja, sprawozdania z konferencji nauczycielskich). Materiały owe dotychczas nie były wykorzystywane w piśmiennictwie historycznooświatowym.

1. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w systemie oświatowym Drugiej Rzeczypospolitej

Model wychowania w szkole publicznej kształtował się w okresie międzywojennym pod wpływem dwóch koncepcji. Pierwsza z nich była oparta na pojęciu narodu. Ideał wychowania narodowego na początku XX w. sformułował Zygmunt Balicki. Naród pojmowano biologicznie jako wspólnotę plemienną, przejawiającą wspólny instynkt narodowy, lub psychologicznie jako „silny zespół psychiczny. Naród tworzy własną kulturę – komentuje ówczesne rozumienie wychowania narodowego Marta Lipowska – 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”¹.

W początkach państwowości pedagogika narodowa była jedyną gotową koncepcją, nie przyjęto jej jednak w całości w opracowywanych programach nauczania. Idea wychowania narodowego silniejszy wpływ wywarła po roku 1922.

Po przewrocie majowym w roku 1926 wyłoniła się alternatywa w postaci wychowania państwowego, na pierwszy plan wysuwając państwo, nie zaś naród². Wychowanie państwowe miało przygotować do pracy na rzecz ogółu, wyrobić gotowość do podporządkowania indywidualności interesom państwa oraz do współdziałania z innymi ludźmi w trosce o jego dobro³. Jego cechy łączył ideał bojownika-pracownika dla Polski (autorem był minister WRiOP Sławomir

¹ M. Lipowska, *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, s. 8–9.

² K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994, s. 10.

³ Tamże, s. 50.

Czerwiński), a komponenty teoretyczne dostarczyli socjologowie – Jan Stanisław Bystroń, Jan Chałasiński, Zygmunt Mysłakowski. W *Podstawach ideowych szkoły ogólnokształcącej* ustawy z 11 marca 1932 r. wskazywano oddziaływania umożliwiające wprowadzenie w życie owego ideału. Wyznaczono trzy cele wychowania: ukształtowanie obywatela lojalnego i twórczego, wszechstronnie rozwiniętego intelektualnie i wolicjonalnie oraz praktycznie przygotowanego do życia i pracy na rzecz państwa⁴. W owej koncepcji państwo pojmowano nie w sensie prawnym, jako formę organizacji życia publicznego ludności zamieszkującej dane terytorium, lecz jako nadrzędną świadomość spajającą różne grupy społeczne. „Wychowanie państwowe lub obywatelskie-państwowe – jak piszą Łucja i Krzysztof Kabzińscy – stało się doktryną wychowawczą sanacji [...]”⁵. Jego cechą główną było przedstawianie państwa jako własności obywatelskiej oraz najwyższej wartości materialnej i moralnej, łączącej różne grupy społeczne. Powinnością obywatela było wzmacnianie aparatu władzy państwowej i lojalność wobec niej. W tak pojmowanym modelu wychowania było też miejsce na rozwój indywidualny jednostek – aktywność zgodną jednak z ogólnie pojmowanym dobrem wspólnym, symbolizowanym przez państwo⁶.

Wychowanie obywatelskie spajała postać Józefa Piłsudskiego. Marszałka przedstawiano w pracy pedagogicznej jako wzór do naśladowania⁷. Ideę wychowania propaństwowego realizowały programy nauczania i podręczniki szkolne wprowadzone ustawą jędrzejewiczowską. Promowano twórczy i aktywny stosunek do rzeczywistości i potrzeb ojczyzny, a także zachęcano do umiejętnego korzystania ze swobód obywatelskich⁸. W podręcznikach do języka polskiego już w klasie I dzieci zapoznawały się z godłem państwa, portretami prezydenta Mościckiego i marszałka Piłsudskiego. W klasie V odpowiednie czy-

⁴ M. Lipowska, dz. cyt., s. 35. Jak pisze Agnieszka Szarkowska, 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*, pod red. J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobeckiego, Białystok 2007 s. 124.

⁵ Ł. Kabzińska, S. Kabziński, *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, pod red. R. Grzybowskiego, t. 2, Kraków 2011, s. 48.

⁶ K. Jakubiak, dz. cyt., s. 50–51.

⁷ 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*, „Wiomości 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-Skapskiej*, red. E. Orman, G. Nieć, Kraków – Warszawa 2009, s. 125–148.

⁸ Ł. Kabzińska, S. Kabziński, dz. cyt., s. 49.

tanki 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 wyższych uczono m.in. o bitwie pod Grunwaldem, Stefanie Czarnieckim, roku 1683 i Piłsudskim⁹. Jak pisze Elżbieta Magiera: „nowe podręczniki w sposób jasny i zdecydowany na pierwszy plan pracy szkolnej wysunęły zagadnienia wychowawcze, które dotyczyły: 1. Kultury życia codziennego; 2. Stosunku dziecka do najbliższego otoczenia; 3. Stosunku dziecka do pracy; 4. Wychowania społeczno-obywatelskiego”¹⁰.

W roku jednak 1935 nastąpił kolejny zwrot w ideologii wychowawczej. W nowej sytuacji politycznej po śmierci Piłsudskiego wychowanie państwowe ewoluowało, przejmując elementy wychowania narodowego i katolickiego.

2. Formy realizacji wychowania patriotyczno-obywatelskiego w szkołach żydowskich

Postawy patriotyczne i obywatelskie kształtowano poprzez różne formy aktywności szkolnej. Wśród nich można wyróżnić: zajęcia dydaktyczne, obchody uroczystości narodowych, działalność organizacji społecznych i samorządu szkolnego, czytelnictwo i wycieczki.

2.1. Zajęcia dydaktyczne

Szczególne znaczenie w realizacji celów wychowania patriotyczno-obywatelskiego przypadło lekcjom języka polskiego oraz historii. Przez cały okres międzywojenny język polski był traktowany jako przedmiot ogniskowy w planie nauczania szkoły powszechnej¹¹. Treści nauczania miały wiązać emocjonalnie z Polską, dostarczać ugruntowanej wiedzy historycznej, przygotować samodzielnego, aktywnego członka społeczności, realizującego swe potrzeby ekonomiczne, społeczne i kulturalne zgodnie z interesem państwa i gotowego podporządkować je idei dobra wspólnego.

W tym też duchu wypowiadali się przedstawiciele Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego wizytujący szkoły żydowskie. Inspektor Zygmunt Jaworczykowski na konferencji nauczycielskiej w Szkole im. T. Czackiego 17 lu-

⁹ E. Magiera, *Wybrane podręczniki do szkół powszechnych wydane po reformie Janusza Jędrzejewicza w okresie międzywojennym jako przejaw „nowego wychowania”*, [w:] *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 14, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000, s. 348–349.

¹⁰ Tamże, s. 346.

¹¹ Centralny Derżawnyj Archiw Ukrainy u Lwowi (dalej: CDIAUL) fond 701, opis 3, sygn. 1891, k. 11.

tego 1934 r. podkreślił m.in.: „Zasadą naczelną jest wychować działwę na obywateli świadomych swoich obowiązków”¹². Nauczycielom zalecał trzymanie się ściśle podręczników i podstawy programowej, która była tak pomyślana, aby realizacja treści nauczania niosła walor wychowawczy. Z. Jaworczykowski tłumaczył, iż „materiał nauczania ma wzbudzić poszanowanie dla wartości ponadindywidualnych, dalej miłości do Państwa, zrozumienie życia codziennego”¹³. Obywatel Rzeczypospolitej, w myśl podstawy programowej, powinien znać historię swojego kraju, dzięki temu bowiem będzie się mogło w pełni zaangażować w bieżące życie i pracować na rzecz państwa: „Program nauczania nie zrywa z przeszłością, chce, aby dziecko ukochało przeszłość, a rozumiało teraźniejszość”¹⁴.

Ukazywaniu związków między przeszłością a teraźniejszością służyła historia. Inspektor Michał Kulczycki na lekcji historii w szkole A. Kohna zauważył: „Nauczycielka stara się wyszukać momenta podobne w historii starożytnej i w naszej historii (Termopile greckie – Cecora 1620, Zadwórze 1920, Termopile polskie)”¹⁵. Ten sam inspektor, wizytując w listopadzie 1925 r. w tej samej szkole lekcję Miny Schaffer, odnotował z zadowoleniem:

Nauczycielka nawiązuje 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.¹⁶ 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 poprawie¹⁷.

W przytoczonych opiniach nie ma wzmianek odnoszących się do żydowskiego charakteru szkoły. Mają one charakter uniwersalny; można przypuszczać, że podobne uwagi inspektorzy formułowali również pod adresem szkół polskich. Niektóre lekcje historii w szkole żydowskiej nabrały jednak szczególnego znaczenia. Otóż nauczyciele starali się nie tylko wykazać analogie między wydarzeniami historycznymi a życiem współczesnym, ale i wyzyskać w historii Polski te wydarzenia, które ukazywały obecność i postawy obywatelskie ludności żydowskiej. Okazjami ku temu były lekcje poświęcone Kazimierzowi Wielkiemu, który sprowadził Żydów do Polski w celu pobudzenia handlu i rozwoju miast; insurekcji kościuszkowskiej i postawie, jaką zajął Żyd Berek Joselewicz i dowodzony przez niego oddział żołnierzy-Żydów; czasom napoleońskim i postaci Mickiewiczowskiego Jankiela. Przy okazji zaś omawiania powstania Bohdana Chmielnickiego nauczyciele mieli okazję wyeksponować postawę miesz-

¹² CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 94.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, k. 95.

¹⁵ CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42.

¹⁶ H. Wójcik-Łagan, *Kult Józefa Piłsudskiego w szkolnej edukacji historycznej 1932–1939*, [w:] *W kregu...*, s. 57–76.

¹⁷ CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 65–66.

czan lwowskich, którzy oblegani przez wojska kozackie, odmówili wydania ludności żydowskiej w zamian za odstąpienie od murów miasta¹⁸.

Lwów zapisał piękną kartę w historii stosunków polsko-żydowskich, wartą wykorzystania w kształtowaniu postaw patriotycznych wśród uczniów żydowskich. Odwołanie się do wspomnianego wydarzenia pozwalało zaakcentować silne związki ludności żydowskiej z pozostałą ludnością miasta. Wskazywało na jej zadomowienie już w wieku XVII i pewną integrację z pozostałą ludnością.

Miasto występowało zresztą w treściach programowych historii kilkakrotnie – w ten sposób budowano także przywiązanie do regionu. Przy okazji omawiania panowania Władysława Jagiełły uczniowie dowiadywali się o wizycie królowej Jadwigi we Lwowie i o świątyniach lwowskich, wykazując orientację na otwartych przed sobą mapach miasta. Omawiano także prawo składowego w średniowiecznym mieście na przykładzie rodzinnego Lwowa, a także skutki pożaru miasta w roku 1527. Inspektor Michał Kulczycki w ocenie jednej z lekcji poświęconych powyższej tematyce stwierdził jednak, że „szczegółowe zajęcie się historią Lwowa nie może być celem nauki, lecz tylko środkiem do historii Polski”¹⁹.

Lwów, jedno z największych miast w kraju i ważny ośrodek polskiej kultury, stwarzał dodatkowe możliwości budowania tożsamości historycznej uczniów żydowskich. Tamtejsze muzea i obiekty historyczne były celem wycieczek szkolnych. Na przykład lekcję Salomei Wurm (w Szkole im. A. Kohna w kwietniu 1938) na temat Jana Matejki poprzedziła wycieczka do Muzeum Lubomirskich i Muzeum Przemysłowego. Oglądano m.in. obraz *Unia Lubelska*, króla szwedzkiego w podziemiach katedry wawelskiej, *Śluby Jana Kazimierza* i *Dzieci Matejki*. Lekcja składała się z trzech stadiów: pierwsze to metoda erotematyczna, stadium drugie to opowiadanie o życiu Matejki, heureka z dziećmi o ich przeżyciach z dzieciństwa i ich porównanie z życiorysem malarza – wywiązała się żywa dyskusja. Wreszcie trzecie stadium to synteza. Rozpoczęło je przemysłane pytanie nauczycielki o znaczenie Matejki dla narodu polskiego. Dzięki tak przeprowadzonej lekcji zrealizowano trzy podstawowe cele dydaktyczne: poznawczy – zaznajomienie z postacią Jana Matejki, formalny – pobudzenie fantazji dzieci, wychowawczy – naświetlenie roli bohaterów dla narodu²⁰. Dziecko żydowskie, obcując bezpośrednio z historią miasta, wrastało w polską kulturę.

Poważnym problemem w szkole żydowskiej był język wykładowy. Dla uczniów rozpoczynających obowiązek szkolny polszczyzna była słabo lub w ogóle nieznana, na co dzień bowiem posługiwali się jidysz. Przy okazji hospitacji lekcji w klasie Ia w Szkole im. A. Kohna 30 stycznia 1928 r. inspektor Alojzy Wańczura nieprzypadkowo podkreślił, iż „zawsze trzeba żądać wypowiedziania się całymi zdaniem – nie jedynym wyrazem. Zwłaszcza w tej szkole

¹⁸ CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42.

¹⁹ Tamże, k. 41.

²⁰ Tamże, sygn. 2604 a, k. 5.

i w tej klasie ćwiczenia w mówieniu należy stosować celowo i planowo²¹. Wizytując zaś lekcję historii w klasie V, a zatem na poziomie, na którym uczniowie powinni posługiwać się już sprawnie polszczyzną, A. Wańczura stwierdził: „[...] język polski uczniów wprost straszny. Czuwać należy nad poprawną wymową, rugować systematycznie błędy językowe²². A jeśli chodzi o prace pisemne: „za wiele błędów przeoczonych. Pismo uczniów na ogół liche²³”.

Obowiązek poprawy błędów uczniowskich (w mowie i piśmie) spoczywał zatem nie tylko na poloniście, ale i innych nauczycielach, w tym historyku. Nauczyciele więcej uwagi poświęcali wyjaśnieniu pojęć, które dla dzieci polskich były oczywiste. A. Wańczura na lekcji Salomei Wang w klasie III Szkoły im. A. Kohna w październiku 1923 r. stwierdził:

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 nieznanymi dzieciom. Wyrażenia trudne, jak: runą, fantazja, roczniki, pamiątniki wymagają szczególnie w tej szkole specjalnego omówienia i wytłumaczenia²⁴.

O postępach zaś uczniów klasy VI, w której historii uczyła Ewa Taubes, 24 stycznia 1928 r. A. Wańczura stwierdził: „Wyniki pracy są, ale nie wystarcza sama reprodukcja, [...] należy dbać systematycznie o poprawność języka²⁵”.

Również w latach trzydziestych występowały zasygnalizowane problemy. Wizytujący szkołę im. A. Kohna w styczniu 1936 r. inspektor Jan Ohly stwierdził, iż uczniowie „nie czytają dobrze, mają trudności technicznej natury²⁶”. Wizytacja Stanisława Balickiego w czerwcu 1937 r. w dużej mierze potwierdziła główne bolączki nauczania języka polskiego. Inspektor podkreślił, iż metoda nauczania 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, poprawa była niestaranna, słabo rozwijało się czytelnictwo²⁷.

Jak już wspomniano, dzieci z rodzin ortodoksyjnych dorastały na co dzień w języku jidysz. Szkoła z polskim językiem wykładowym była dla nich dużym wyzwaniem, szczególnie w pierwszym roku nauki. Problem ten mógł się utrzymywać także w wyższych klasach, jeśli dziecko poza szkołą nadal przebywało jedynie w kręgu współwyznawców. Tak było w przypadku uczniów uczęszczających do szkoły wyznaniowej im. A. Kohna, grupującej chłopców z rodzin najbardziej nieprzejednanych wobec oświaty świeckiej.

²¹ CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 17.

²² CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 89.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże, k. 40.

²⁵ CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 19.

²⁶ CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 10.

²⁷ CDIAUL 701, 3, sygn. 2289, k. 1.

Opanowanie poprawnej polszczyzny stanowiło zatem pewien problem w budowaniu tożsamości obywatelskiej uczniów żydowskich. Zły akcent czy błędy językowe z pewnością przeszkadzały i samym uczniom w kontaktach z ludnością polską. Bariera językowa mogła stanowić podstawową przeszkodę w pełnej integracji z polskim społeczeństwem, szczególnie jeśli uczeń poza szkołą przebywał tylko w kręgu współwyznawców.

2.2. Obchody uroczystości narodowych

Co roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego rozsyłało do podlegających mu placówek okólniki polecające urządzenie lekcji oraz uroczystości związanych z jubileuszami ważnych wydarzeń historycznych. Docierały one również do dyrekcji szkół żydowskich; organizowano w nich obchody świąt narodowych zgodnie z rozporządzeniami władz.

Stałe miejsce w kalendarzu uroczystości szkolnych zajmowały 3 maja i 11 listopada. Uroczystości upamiętniające kolejne rocznice uchwalenia Konstytucji 3 maja oraz odzyskania przez Polskę niepodległości przywiązywały do kraju zamieszkania. Dokumentacja szkolna analizowanych szkół potwierdza, iż co roku z owych okazji odbywały się uroczyste akademie, które wypełniały pieśni patriotyczne, deklamacje poezji lub fragmentów prozy najważniejszych polskich literatów z Mickiewiczem na czele oraz krótkie inscenizacje. Okrągłe rocznice miały charakter bardziej uroczysty (np. 10 listopada 1928 r. z okazji 10-lecia Niepodległości Państwa Polskiego w szkole im. A. Kohna odbyła się akademie z udziałem przedstawicieli gminy żydowskiej²⁸).

Przywiązanie do kraju zamieszkania wzmacniały również obchody imienin i urodzin przedstawicieli władz. Co roku świętowano 19 marca imieniny marszałka, a po jego śmierci rocznice śmierci 12 maja, a 1 lutego imieniny prezydenta Mościckiego (jeśli dni te wypadały w dni wolne, obchody przesuwano).

Święta narodowe zyskiwały uroczystą oprawę dzięki odprawianym z ich okazji nabożeństwom. Uczniowie żydowscy odwiedzali wówczas synagogi. Dokumentacja szkolna potwierdza na przykład, że nabożeństwa odbyły się w sobotę 9 listopada 1935 r. z okazji rocznicy odrodzenia Polski, 1 lutego 1936 r. z okazji imienin prezydenta, a 2 maja synagogę odwiedzono z okazji uchwalenia Konstytucji 3 maja²⁹.

W szkołach obchodzono także uroczystości związane z postaciami zasłużonymi w polskiej historii i dla polskiej kultury. W 1925 r. w Szkole im. A. Kohna w związku z 75 rocznicą śmierci Fryderyka Chopina zorganizowano akademie, poprzedzoną lekcjami w klasach IV–VII, poświęconymi życiu i twórczości muzyka³⁰. W marcu 1926 z okazji 100 rocznicy śmierci Stanisław Staszica organi-

²⁸ CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 36, 38.

²⁹ CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 121–122; 179, 1, sygn. 229, k. 239.

³⁰ CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 34.

zowano „Poranek Staszica”, przybliżający postać zasłużonego pisarza, działacza społecznego i geologa³¹. 2 maja 1934 r. uroczystość upamiętniającą uchwalenie Konstytucji 3 maja połączono ze 100-leciem wydania epopei narodowej, *Pana Tadeusza*³². Zaś w Szkole T. Czackiego w 1933 r. zorganizowano uroczystości szkolne z okazji 250-lecia odsieczy wiedeńskiej. 12 września odbyła się akademicka, której program nauczyciele ułożyli wraz z uczniami. Inicjatywy uczniowskie dotyczyły repertuaru chóru szkolnego, doboru tańców i strojów z epoki³³.

Harmonogram uroczystości szkolnych w 1933 r. w szkole im. T. Czackiego obejmował: 11 listopada Święto Niepodległości, 2 grudnia Święto Książki, 1 lutego imieniny Mościckiego, 19 marca Piłsudskiego, 3 maja uchwalenie Konstytucji 3 maja. Ponadto w trakcie roku szkolnego przygotowano pogadanki np.: „O Władysławie Belzie”, „O Henryku Sienkiewiczu”, „Znaczenie morza dla Polski”, „Znaczenie lasów” i inne³⁴).

Obchody świąt państwowych i narodowych polskich były przeplatane z świętami żydowskimi. Na przykład na początku grudnia świętowano urodziny Józefa Piłsudskiego, a następnie święta Chanuka. W marcu zaś imieniny Marszałka często sąsiadowały w kalendarzu żydowskim z karnawalem, świętem Purim. Przykładowo w Szkole im. A. Kohna w programie wieczoru Machabeuszowego (związanego z historią starożytnego Izraela) w 1928 r. znalazło się m.in. przedstawienie komediowe w języku polskim³⁵, a w 1933 r. zorganizowano obchody 15 rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę, Święto Morza, imieniny Piłsudskiego, rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja, a także Chanuka i Purim, podczas których uczniowie wystawiali sztuki polskie i hebrajskie³⁶.

Z okazji świąt żydowskich i państwowych nauczyciele religii mojżeszowej lub rabini wygłaszali okolicznościowe kazanie w szkole lub w synagodze, tzw. egzortę³⁷. Zwróćmy uwagę na jedną z nich, wygłoszoną przez rabina Samuela Wolfa Guttmanna w 1924 r. z okazji uchwalenia Konstytucji 3 maja. Jest ona charakterystycznym przykładem wykorzystania Biblii do uzasadnienia lojalności Żydów wobec kraju zamieszkania. Kaznodzieja punktem wyjścia uczynił cytaty z Tory: „Wypełniajcie prawa moje, przestrzegajcie moich ustaw i niemi kierujcie się w waszych czynach, Jam jest Wiekuisty”³⁸. Zdanie to pojawia się w Biblii po wyjściu Izraelitów z Egiptu, gdy obchodzili święto Pojednania, celebrowane przez Aarona. Wówczas to Mojżesz napomniiał rodaków o wypełnianie

³¹ CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 142.

³² CDIAUL 701, 3, sygn. 1747, k. 2.

³³ CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 121.

³⁴ Tamże.

³⁵ CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 37.

³⁶ CDIAUL 701, 3, sygn. 1531, k. 23.

³⁷ CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 121–122; 179, 1, sygn. 229, k. 239; zob. także: M. Łapot, *Egzorta jako forma edukacji religijnej dzieci żydowskich w szkołach publicznych we Lwowie (1867–1939)*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Pedagogika”, t. 21, Częstochowa 2012.

³⁸ S.W. Guttman, *Wybór kazań*, Lwów 5685 [1925], s. 163.

nakazów sprawiedliwości i miłości bliźniego i o przestrzeganie przymierza z Bogiem. Mimo iż Żydzi obchodzili co roku święto Pojednania, także w wieku XX podziały wewnętrzne coraz bardziej osłabiały ich jedność.

Echa owego święta, według Guttmana, pobrzmiewają w święcie polskiej konstytucji z roku 1791. Sejm Wielki, zdaniem kaznodziei, miał być przykładem pojednania mężów stanu ówczesnej Rzeczypospolitej. Guttman przywołał postać marszałka Małachowskiego, który na pytanie o projekt ustawy zasadniczej, miał usłyszeć „ogólny, wielki okrzyk: zgoda!”³⁹. Choć to oczywista nadinterpretacja, przesłanie mówcy było jasne.

Następnie S. Guttman zwrócił uwagę, iż uchwalenie konstytucji przebrzmiało bez echa, niezgoda narodowa i zacofanie pchnęły Rzeczpospolitą w ramiona zaborców. Fakt ten miał być przestrożą dla potomnych. 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 zamysle mówcy święto konstytucyjne stało się synonimem starożytnego żydowskiego święta Pojednania i do pojednania wzywał wszystkich mieszkańców ziem polskich⁴⁰.

W Szkole im. A. Kohna wychowawcy klas przygotowywali pogadanki na temat wartości państwa i rodziny. Wrażliwość na potrzeby innych rozwijano w klasach poprzez organizowanie pomocy koleżeńskiej, dobrowolnych datków i zbiórki odzieży i obuwia dla najbiedniejszych⁴¹. Inspektor Michał Kulczycki w sprawozdaniu powizytacyjnym w 1928 r. (dotyczy Szkoły im. A. Kohna) 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”⁴². Podobne opinie wyrażano w każdym sprawozdaniu kuratorów OSL, odwiedzających prezentowaną szkołę.

2.3. Organizacje społeczne na terenie szkoły; gminy szkolne

Proces wychowania obywatelskiego wspomagały organizacje społeczne. Zdaniem Elżbiety Magiery, stanowiły one „podstawę życia społecznego szkoły, uczyły samorządności, współodpowiedzialności, planowania i współdziałania”⁴³. Wśród nich można wyróżnić – po pierwsze: stowarzyszenia wyższej użyteczności, takie jak: Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (LOPP), Liga Morska

³⁹ Tamże, s. 15–64.

⁴⁰ Tamże s. 163–165. Zob. także: S.W. 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.

⁴¹ CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 44.

⁴² CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 43.

⁴³ E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003, s. 132.

i Kolonialna (LMiK), organizacje zwiększające dorobek kulturalny państwa – Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych (TPBPSP), Polski Biały Krzyż (PBK), organizacje wspierające wychowanie fizyczne i moralne – Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), oraz łagodzące klęski i cierpienia – Polski Czerwony Krzyż, Samopomoc Uczniowska⁴⁴. Na terenie szkoły działały także hufce Przysposobienia Wojskowego. Miały one wzmocnić zdolność obronną kraju. 25 kwietnia 1925 r. przy MWRiOP powołano Radę Naczelną Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. 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 kształcących dla chłopców i dziewcząt⁴⁵.

Polski Czerwony Krzyż wdrażał młodzież do niesienia pomocy potrzebującym, wyrabiał poczucie odpowiedzialności za inne osoby oraz przygotowywał do pracy na rzecz otoczenia. Szkolne koła PCK propagowały zdrowy tryb życia, higienę, prowadziły akcje charytatywne oraz dożywianie uczniów najuboższych. Ich członkowie brali również czynny udział w uroczystościach państwowych i szkolnych⁴⁶.

Na terenie szkoły rozwijały się również Szkolne Kasy Oszczędności. Wpajały one uczniom oszczędność, a także umiejętnego wyznaczania celów i ich planowej realizacji.

LOPP była organizacją paramilitarną o charakterze masowym. Szkolne koła LOPP 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 dobrojenie wojska. Koła podlegały Lwowskiemu Wojewódzkiemu Komitetowi LOPP. Komitet organizował działania kół szkolnych i służył instruktażem⁴⁷.

LMiK propagowała zainteresowanie tematyką morską i snuła plany ekspansji kolonialnej Polski⁴⁸. Co roku w szkołach powszechnych organizowano Święto Morza. Podczas niego najczęściej wygłaszano odczyty lub pogadanki. Inspektorat Szkolny Miejski we Lwowie współpracował z oddziałem LMiK, którego

⁴⁴ Tamże, s. 133.

⁴⁵ H. Napierała, *Geneza i rozwój wychowania wojskowego młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 377–380.

⁴⁶ F. Mittek, *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do Statutu Publicznych Szkół Powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938, s. 241–242.

⁴⁷ 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.

⁴⁸ 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.

biuro mieściło się na ul. Podlewskiego 1. Szkołom udostępniano miesięcznik „Polska na Morzu”⁴⁹.

Na terenie szkół działało także TPBPSP. Zbierało ono fundusze na nieoprocentowane pożyczki dla gmin wnoszących nowe gmachy szkolne.

Organizacje te były obecne także w szkołach żydowskich. Cel ich funkcjonowania tak oto uzasadniono w raporcie dyrekcji Szkoły im. A. Kohna: „Pozytywny i twórczy stosunek do Państwa, idea współpracy narodowości, ich wzajemnego szacunku i zrozumienia oto cele wychowania państwowo-obywatelskiego w naszej szkole”⁵⁰. Instruktorzy LOPP-u urządzali prelekcje, poranki filmowe, wycieczki⁵¹, m.in. do schronu przy ul. Zygmuntowskiej i na wystawę LMiK. Corocznie organizowano Tydzień PCK, zbiórki na rzecz wspomnianych organizacji, a także dożywanie biedniejszych kolegów z ławy szkolnej, roztaczano także opiekę nad uczniami zmagającymi się z niepowodzeniami dydaktycznymi⁵². Co roku organizowano Tydzień LOPP. W roku 1925 prowadzono akcję propagowania lotnictwa wśród uczniów. Zakupiono książkę *Maciek I król powietrza* pióra Czyżewskiego z bogatym materiałem ilustracyjnym⁵³. W październiku 1935 urządzono wycieczkę na lotnisko w Skrzyłowie dla uczniów klas VI i VII pod przewodnictwem członka LOPP-u, który opowiadał o samolotach i szybowcach. Corocznie odbywały się wykłady o gazach bojowych oraz masce przeciwgazowej. W szkole działało również koło TPBPSP; prowadziła je nauczycielka Anna Zelcer⁵⁴.

Wspomniane organizacje społeczne działały także na terenie Szkoły im. T. Czackiego. W szkole żeńskiej Koło Młodzieży PCK istniało od 1922 r. Członkiniami mogły zostać uczennice od klasy czwartej wzwyż. Należało do niego średnio około 200 uczennic w ciągu roku. Koło LOPP powstało zaś w 1932 r. Liczyło 300 uczennic, które regularnie płaciły składki. Opiekunką koła była nauczycielka Schönkopf⁵⁵.

Dokumentacja szkoły odnotowuje również prężną działalność i masowy charakter kół: LMiK TPBPSP, Ochrony Przyrody oraz harcerstwa. Szkolną Kasą Oszczędności kierowała nauczycielka Posochowska. Wspólnym mianownikiem działań wymienionych organizacji było wszczepianie kultu państwa i jego symboli, władz oraz bohaterów narodowych. Z. Jaworczykowski na konferencji powizytacyjnej 17 lutego 1934 r. stwierdził: „ażeby z ducha uroczystości wyniosła młodzież linię wychowawczą szkoły, a tą linią jest podwalina szkoły polskiej, a mianowicie ideologia Marszałka Józefa Piłsudskiego”⁵⁶.

⁴⁹ CDIAUL 179, 1, sygn. 229, k. 13, 164, 175.

⁵⁰ CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 4; sygn. 1860, k. 15.

⁵¹ Korzystano z literatury metodycznej dotyczącej wycieczek szkolnych m.in. z pozycji Aleksandra Jaworskiego: *Poradnik dla urządzających i prowadzących wycieczki szkolne*, Kraków 1907.

⁵² CDIAUL 701, 3, 2288, k. 4.

⁵³ CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 34.

⁵⁴ CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 4.

⁵⁵ CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 120.

⁵⁶ Tamże, k. 92.

Formą uspołeczniania uczniów były również gminy szkolne. Uczyły one postaw obywatelskich, odpowiedzialności i współdziałania. W ich ramach rozpatrywano problemy i zatargi między uczniami. Zdaniem inspektora wizytującego Szkołę im. A. Kohna w lutym 1936 J. Ohly'ego, gmina szkolna ma „swoją cel wychowawczy, uspołeczniający i zaprawiający do życia obywatelskiego”⁵⁷. „Nie zapominajmy nigdy – podkreślił J. 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”⁵⁸.

W szkole im. T. Czackiego kładziono nacisk na pracę grupową w klasach, a także na kształtowanie postaw społecznych w gminie szkolnej. Tworzyła ją młodzież od klasy czwartej wzwyż, samodzielnie układając przepisy, przeprowadzając wybory władz, dokonując podziału czynności między siebie. Gmina organizowała spotkania w świetlicy szkolnej, prowadziła w niej również kramik, w którym sprzedawano przybory szkolne. Ponadto doraźnie organizowano zbiórki przedmiotów codziennego użytku i wydawanie śniadań, w postaci szklanki mleka i bułki⁵⁹.

Elementem spajającym owe różnorodne formy oddziaływań na osobowość młodzieży był wychowawca klasy. Należy podkreślić, iż kadre nauczycielską w obu szkołach tworzyli Żydzi zasymilowani z kulturą polską. Wykształcenie większość z nich zdobyła w seminariach nauczycielskich z czasów austriackich, miały one jednak polski charakter, dzięki autonomii galicyjskiej. Byli oni autentycznie zaangażowani w proces wychowawczy, mając świadomość znaczenia edukacji świeckiej w życiu uczniów wywodzących z się z rodzin ortodoksyjnych o niskim statusie materialnym. Mina Schaffer, nauczycielka Szkoły im. A. Kohna z 40-letnim stażem, na konferencji powizytacyjnej A. Wańczury 25 stycznia 1932 r., zwróciła się do obecnych nauczycieli i inspektora: „nie będzie to zarozumiałością z mej strony, jeśli oświadczę, że pracownicy tej szkoły – to ideowcy, którzy mimo ciężkich warunków materialnych i braku poparcia ze strony swej Władzy bezpośredniej, pracują pod kierunkiem swego Dyrektora z całym zaparciem się, w imię wielkiej miłości do dziecka żydowskiego, które wyrrywamy spod wpływów ulicy i brudnych cuchnących chajderów, aby je wychować na dzielnych i prawych obywateli”⁶⁰. Wyrażenie „Władza bezpośrednia” odnosi się do gminy wyznaniowej, która utrzymanie szkoły wyznaniowej traktowała jako ciężar obciążający budżet.

2.5. Czytelnictwo i wycieczki

Patriotyzm i postawy obywatelskie rozwijano także poprzez ukierunkowaną lekturę. W obu szkołach prężnie działały biblioteki. W Szkole im. A. Kohna bi-

⁵⁷ CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 9–10.

⁵⁸ Tamże, k. 10.

⁵⁹ CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 118.

⁶⁰ CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 87.

bliotekę prowadziła doświadczona nauczycielka Mina Schaffer. Księgozbiór rozwijała w dużej mierze własnym sumptem. W roku 1928 biblioteka liczyła 325 tomów, w 1932 r. – 532 woluminy (była także biblioteka nauczycielska z 85 woluminami)⁶¹. W roku 1933 biblioteka uczniowska liczyła już 709 tytułów, a w 1936 zbiory biblioteczne sięgnęły 865 tomów⁶². Inspektor J. 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 geografii⁶³.

Prenumerowano czasopisma dla dzieci i młodzieży, m.in. *Mały Płomyczek*” i *„Płomyczek”*⁶⁴. W 1938 r., po odejściu ze szkoły M. Schaffer, jej obowiązki przejęła Dorota Haber. W ciągu roku szkolnego 1938/1939 zasób biblioteki wzbogacił się o 42 pozycji i osiągnął stan 1040 dzieł⁶⁵.

W szkole męskiej im. T. Czackiego bibliotekę prowadziła nauczycielka Zielińska. Wiadomo, iż pod koniec lat dwudziestych liczyła ona około 600 tomów. Urządzano dzień książki, propagowano czytelnictwo, sukcesywnie nabywano nowe pozycje⁶⁶. Prenumerowano pisma młodzieżowe *„Płomyczek”*, *„Płomyk”* i *„Naszą Jutrzenkę”*⁶⁷. W szkole żeńskiej biblioteka była mniejsza – w 1925/26 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* Hansa Christiana Andersena, *Serce* Edmondo de Amicisa, *Oko proroka* Władysława Łozińskiego, *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza oraz *Księżniczka* Zofii Urbanowskiej. Bibliotekę prowadziła Fryderyka Bringes⁶⁸. Jak zatem widać, mimo troski o odpowiedni dobór księgozbioru, o pozycje uznawane za klasykę polskiej literatury, największym zainteresowaniem, z racji wieku czytelników, cieszyły się powieści przygodowe i romanse. Inspektorzy szkolni corocznie badali stan czytelnictwa wśród uczniów, nie zawsze wyrażając pozytywne opinie na temat gustów czytelniczych młodzieży.

W szkołach żydowskich organizowano także wycieczki, uwzględniające program nauki⁶⁹. Odbываły się jednak nie w sobotę do południa, jak w pozosta-

⁶¹ CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 110–114.

⁶² Ich spis zob.: CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 156–169.

⁶³ CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 9; 701, 3, sygn. 561, k. 44.

⁶⁴ CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 5.

⁶⁵ CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 4–5. Zob. szerzej na temat bibliotek żydowskich w Drugiej Rzeczypospolitej: M. Meducka, *Biblioteki żydowskie w sieci bibliotecznej Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, pod red. A. Bilewicz i S. Walasek, Wrocław 1998, s. 156 i n.; 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.

⁶⁶ CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 137–138.

⁶⁷ Tamże, k. 139.

⁶⁸ CDIAUL 179, 5, sygn. 297, k. 4.

⁶⁹ CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 4.

łych szkołach publicznych, lecz w inne dni tygodnia lub w sobotę późnym popołudniem, ponieważ dzieci żydowskie nie mogły w szabat podróżować tramwajem lub pociągiem. W roku szkolnym 1922/1923 w Szkole im. A. Kohna przeprowadzono następujące wycieczki:

- klasa I: wycieczka do parku Kościuszki (cel: pokazanie dzieciom ogrodu wiosną);
- klasa druga: wycieczka na Wysoki Zamek;
- klasa III a: wycieczki 15 września 1922 (cel: przyroda jesienna) i 13 lutego 1923 (zwierzęta żyjące w lasach) do Muzeum Dzieduszyckich; wycieczki: Kwitnący sad, Wzgórza i doliny w okolicy Lwowa, na Kopiec (cel: widnokrąg), do źródeł Pełtwi, do Raławic, do Muzeum Sobieskiego (cel: dawna broń i zbroje);
- klasa III b: wycieczka na Wysoki Zamek, Panorama Raławicka, Kwitnący sad, Kopiec Unii;
- klasa IV a: wycieczka wiosenna, wycieczka geograficzno-historyczna i przyrodnicza na Zamek;
- klasa IV b: wycieczka przyrodnicza jesienią, wycieczka przyrodnicza zimą do parku Kościuszki, wycieczka geograficzna na Wysoki Zamek, wycieczka wiosenna do parku Kościuszki, wycieczka historyczna Panorama Raławicka;
- klasa V: jesienna wycieczka do parku, wycieczka przyrodnicza do Muzeum Dzieduszyckich, wycieczka wiosenna do parku, wycieczka majowa na Wulkę⁷⁰.

Jak już wspomniano przy okazji wycieczek dydaktycznych związanych z nauczaniem języka polskiego oraz historii, Lwów stwarzał duże możliwości w tym zakresie. Muzeum Lubomirskich, Muzeum Przyrodnicze im. Dzieduszyckich, Muzeum Przemysłowe, Muzeum Króla Jana III Sobieskiego, Muzeum Szkolne, Biblioteka im. Baworowskich, Kopiec Unii Lubelskiej oraz obiekty przemysłowe były częstym celem wycieczek szkolnych, łączących uczniów żydowskich z miastem, a także krajem zamieszkania.

Podsumowanie

Szkoły żydowskie – zarówno publiczne, jak i wyznaniowe – podlegając prawu oświatowemu Drugiej Rzeczypospolitej, realizowały ogólnopaństwowy program wychowania w duchu lojalności wobec władz. Wychowanie państwowe jako cel działalności zostało wpisane w ich działalność statutową.

Główną formą wychowania patriotycznego i obywatelskiego były zajęcia dydaktyczne z języka polskiego i historii, działalność organizacji społecznych, gmin szkolnych, czytelnictwo i wycieczki. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie umiejętnie łączono z wychowaniem żydowskim.

⁷⁰ CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 38.

Przywoływane w artykule szkoły miały charakter asymilacyjny, były prowadzone w duchu zbliżenia młodzieży żydowskiej do kultury i społeczeństwa polskiego. Pytaniem otwartym pozostaje kwestia, na ile owe działania były skuteczne. Skuteczność bowiem owych oddziaływań osłabiały takie czynniki, jak: odrębność życia religijnego i rodzinnego uczniów żydowskich, odrębność języka, a także zdobywający coraz silniejsze poparcie ruch syjonistyczny, głoszący ideę powrotu Żydów do Palestyny. Idea odbudowy państwa izraelskiego jednociła wielu przedstawicieli tej społeczności, dotychczas traktowanej jako mniejszość religijna, wokół koncepcji narodu i państwa. Idea zatem polskiego wychowania patriotycznego i obywatelskiego w szkolnictwie żydowskim musiała być konfrontowana z koncepcją żydowskiego wychowania narodowego. W efekcie w zachowanych sprawozdaniach inspektorów szkolnych na pierwszy plan wysuwa się troska o wychowanie w duchu polskim, wielokrotnie powtarzana i odmieniana na wiele sposobów.

Bibliografia

- 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.
- Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 701 i 179.
- Florek A., *Postacie bohaterów narodowych w programach nauczania historii w okresie międzywojennym*, „Wiadomości Historyczne” 1984, nr 2.
- Gordon M., *Oświata pozaszkolna Żydów w Polsce*, „Przewodnik Oświaty Dorosłych” 1928, Warszawa 1929, s. 251.
- Guttman S.W., *Wybór kazań*, Lwów 5685 [1925].
- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994.
- Jaworski A., *Poradnik dla urządzających i prowadzących wycieczki szkolne*, Kraków 1907.
- Kabzińska Ł., Kabziński S., *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, pod red. R. Grzybowskiego, t. 2, Kraków 2011.
- Koźmian D., *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.
- Kruk H., *Żydowskie bibliotekarstwo w Polsce. Szkic do charakterystyki*, „Przegląd Biblioteczny” 1934, z. 1.

- Lipowska M., *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969.
- Łapot M., *Egzorta jako forma edukacji religijnej dzieci żydowskich w szkołach publicznych we Lwowie (1867–1939)*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie, Pedagogika” t. 21, Częstochowa 2012.
- Magiera E., *Wybrane podręczniki do szkół powszechnych wydane po reformie Janusza Jędrzejewicza w okresie międzywojennym jako przejaw „nowego wychowania”*, [w:] *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 14, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000.
- Magiera E., *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003.
- Meducka M., *Biblioteki żydowskie w sieci bibliotecznej Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, pod red. A. Bilewicz i S. Walasek, Wrocław 1998.
- Mittek F., *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do Statutu Publicznych Szkół Powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938.
- Napierała H., *Geneza i rozwój wychowania wojskowego młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991.
- Szarkowska A., *Absolwent prywatnej świeckiej szkoły żydowskiej jako obywatel Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, pod red. J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobeckiego, Białystok 2007.
- Wójcik-Łagan H., *Kult Józefa Piłsudskiego w szkolnej edukacji historycznej 1932–1939*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, seria: *Szkoła – Państwo – Społeczeństwo*, pod red. R. Grzybowskiego, t. 2, Kraków 2011.

Patriotic-civic education in the Jewish school in the interwar period (as exemplified by Lviv)

Summary

This paper presents the determinants of the patriotic-civic education of Jewish students in Lviv in the years 1918–1939. In this city, the third largest Jewish diaspora in Poland (the largest two being those in Warsaw and Łódź), constituting more than 30% of the entire population (approximately 100 thousand people), was living. Jews were an important element of multi-cultural Lviv. Similarly to other nationalities, they were legally obliged to attend schools, and had to undergo education in accordance with the guidelines of the *Ministry of Religious Confessions and Public Enlightenment*, governing the curriculum of patriotic-civic education. The state ran public schools, taking

under consideration the needs of those of their attendees who were the followers of Judaism; private schooling, maintained by Jewish communes and societies, was developing as well. As the subject-matter of research, the oldest (as existing since the year 1844) Jewish secular school (bearing the name of Abraham Kohn), and also T. Czacki Primary School, established yet as early as in the period of the autonomy of Galicia, namely in the year 1879, were selected. This paper was based upon the archive materials stored in the Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv, collected in the sets bearing the following names: Jewish Community of the City of Lviv (1772–1939), and also the Office of the Superintendent of the Lviv School District (1921–1939). Those sets are composed of correspondence between educational authorities, the reports of school inspectors, and also school documentation (correspondence, reports on the conference of teachers). Those materials have not so far been taken advantage of in the literature concerned with the history of education.

Keywords: Jewish schooling, Lviv, Galicia, patriotic-civic education, interwar period.