

Agnieszka Szarkowska

Absolwent prywatnej świeckiej szkoły żydowskiej jako obywatel Drugiej Rzeczypospolitej

Mapa podziałów świata według kryteriów: etnicznych, językowych, religijnych, kulturowych i rasowych jest wynikiem historycznego rozwoju. W obecnych czasach państwa jednolite narodowo są wyjątkiem. Nie ma narodu, który żyłby w ramach jednej organizacji państwowej¹. Nie tylko współcześnie można zauważyć takie zjawisko. Typowym przykładem państwa zróżnicowanego pod względem narodowościowym, kulturowym, językowym i wyznaniowym była Druga Rzeczypospolita.

Od inicjatywy środowisk mniejszości narodowych zależało rozszerzanie sieci szkół, wizytowanie ich, pozyskiwanie odpowiednio przygotowanych nauczycieli, udzielanie wskazówek organizacyjnych i wychowawczych, wydawanie broszur i literatury pedagogicznej, czy też asygnowanie zasiłków i zapomóg pieniężnych². Spośród mniejszości narodowych w Polsce okresu międzywojennego, inicjatywy te najczęściej przejawiali Żydzi, co mogłoby świadczyć o ich ożywionym zainteresowaniu zagadnieniem oświaty dzieci i młodzieży.

Znaczny rozwój prywatnego szkolnictwa żydowskiego o charakterze świeckim był możliwy dzięki efektywnemu mobilizowaniu prywatnych środków finansowych na cele oświatowe. Toteż prywatnym szkołom świeckim przypadła ważna rola w kształceniu dzieci z mniejszości żydowskiej.

¹ A. Porsen-Zieliński, *Etniczność. Kategorie. Procesy etniczne*, Poznań 2005, s. 5, 24.

² J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków*, Warszawa 1985, s. 112.

Druga Rzeczypospolita — kraj wielonarodowościowy

O wielonarodowościowym charakterze Drugiej Rzeczypospolitej świadczy fakt zamieszkiwania jej terytorium przez ludność etniczną. Według spisów ludności przeprowadzonych w 1921 i 1931 roku, wynika, że co trzeci mieszkaniec państwa był narodowości niepolskiej³. Przez kilkadziesiąt lat największe skupisko diaspory na ziemiach polskich stanowiła mniejszość żydowska. Pierwszy spis ludności wykazał 10,8% (2,7719 mln), kolejny 9,8% (3,1139 mln) ludności wyznania mojżeszowego⁴. Ponadto spisy wskazały, że do wyznania mojżeszowego przyznawało się więcej Żydów niż do narodowości żydowskiej.

Mniejszość żydowska, jako grupa etniczna nieposiadająca wówczas własnego państwa, żyła w diasporach. Tworzyły one z reguły znaczną część ogółu ludności zamieszkującej określony teren. W województwie białostockim Żydzi stanowili w omawianym okresie około 14% ogółu społeczeństwa, co dawało nawet trzydziestokrotnie większy wskaźnik w porównaniu z innymi województwami zachodnimi⁵. W 1931 roku procentowy udział ludności żydowskiej w ogólnej liczbie mieszkańców miasta wojewódzkiego Białegostoku wyniósł 43%.

Z uwagi na zróżnicowaną pod względem narodowościowym społeczność, rząd polski starał się integrować społeczeństwo w imię idei obywatelsko-państwowych. Jego zamiarem, po ponadstuletniej niewoli, było opracowanie takiej polityki, która umożliwiłaby scalenie wszystkich narodowości jednym ustrojem państwowym. Ponadto państwo polskie zobowiązało się do respektowania praw mniejszości, gwarantując mniejszościom ochronę prawodawstwa polskiego oraz porozumień międzynarodowych.

Do najważniejszych umów należał TRAKTAT O OCHRONIE MNIEJ-

³ W 1921 roku Polska liczyła 25,6947 mln ludności. Pod względem narodowości Polacy stanowili 69,2%, Ukraińcy 15,2%, Żydzi 8%, Białorusini 4%, Niemcy 3%, Rosjanie 0,2%, Litwini 0,1%, Czesi 0,1%, inni 0,2% ogółu ludności. Stanowiło to: 17,78 mln Polaków, 3,89 mln Ukraińców, 2,04 mln Żydów, 1,07 mln Białorusinów, 769 tys. Niemców, 40 tys. Rosjan, 24 tys. Litwinów, 30 tys. Czechów. Natomiast według spisu z 1931 roku ludność narodowości polskiej wynosiła 21,9934 mln. Pod względem narodowości Polacy stanowili 68,9%, Ukraińcy 13,9%, Żydzi 8,6%, Białorusini 5,3%, Niemcy 2,3%, Rosjanie 0,4%, Litwini 0,3%, Czesi 0,1%, inni 0,2% ogółu ludności. Stanowiło to: 21,9934 mln Polaków, 4,44 mln Ukraińców, 2,73 mln Żydów, 1,69 mln Białorusinów, 741 tys. Niemców, 138 tys. Rosjan, 78 tys. Litwinów, 35 tys. Czechów; *Mały Rocznik Statystyczny, GIS*, Warszawa 1927, s. 52-55; *Mały Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1939, s. 26-27.

⁴ *Mały Rocznik Statystyczny, GIS*, Warszawa 1927, s. 52-55; *Mały Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1939, s. 26-27.

⁵ M. Leczyk, *Oblicze społeczno-polityczne Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 362.

szości z 28 czerwca 1919 roku⁶ zwany Małym Traktatem Wersalskim. W postanowieniach traktatu państwo polskie zobowiązało się m.in. do respektowania praw mniejszości w zakresie zakładania, prowadzenia i utrzymywania własnych szkół prywatnych, z możliwością swobodnego używania w nich własnego języka⁷.

Całkowite równouprawnienie wszystkich obywateli bez różnicy wyznania, języka i narodowości należało do powszechnie akceptowanych założeń programowych nowego ustroju państwa. Regulacje prawne odnoszące się do szkolnictwa i oświaty tego okresu, o pełnym równouprawnieniu obywatelskim znalazły odzwierciedlenie w artykułach KONSTYTUCJI MARCOWEJ z 17 marca 1921⁸ i KONSTYTUCJI KWIEŃNIOWEJ z 23 kwietnia 1935⁹. Zapewniły one obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych, wyznaniowych lub językowych równe z innymi obywatelami prawa do zachowania własnej odrębności, narodowości, języka, do kultywowania własnej tradycji a także prawo do nauki.

Alternatywy edukacyjne dzieci żydowskich

W okresie międzywojennym dzieci mniejszości żydowskiej miały możliwość uczęszczania do jednej z dwóch typów szkół powszechnych. Pierwsze z nich miały charakter publiczny, drugie prywatny. Do szkół publicznych z polskim językiem nauczania należały „szabasówki” i szkoły wyznaniowe. Z kolei do szkół prywatnych: szkoły religijne z językiem jidysz, szkoły powszechne z językiem hebrajskim, powszechne szkoły utrakwistyczne z językiem polskim i hebrajskim, a także polskim i jidysz, oraz świeckie szkoły powszechne z językiem jidysz.

Do finansowania szkół publicznych dla mniejszości narodowych, w tym żydowskiej zobowiązywał władze państwa traktat mniejszościowy. Szkoły prywatne natomiast prowadzone były przez gminy wyznaniowe, stowarzyszenia, zjednoczenia, oraz osoby prywatne.

⁶ Dz. U RP 1920, nr 110, poz. 728; W dokumentach posługiwano się określeniami mniejszość rasowa (etniczna) i językowa; por. T. Koźmiński, *Sprawa mniejszości*, Warszawa 1922, s. 114.

⁷ Dz. U RP 1920, nr 110, poz. 728; R. Dąbrowski, *Działalność społeczno-gospodarcza i kulturalna mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Szczecin 1990, s. 22; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w latach 1918-1939*, Wrocław 1968, s. 18; J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1985, s. 28-30.

⁸ Dz. U RP, 1921, nr 44, poz. 267.

⁹ Dz. U RP, 1935, nr 30, poz. 227.

Wybierając dziecku szkołę prywatną rodzice mieli do wyboru kilka alternatyw: szkołę wyznaniową, szkołę symultanną lub szkołę świecką. Pierwsza oznaczała przeniknięcie całości procesu nauczania i wychowania dogmatami religijnymi, wprowadzenie obowiązkowych praktyk religijnych oraz jednorodność wyznaniową uczniów i nauczycieli danej szkoły. Druga — symultanna, zwana także szkołą mieszaną lub międzywyznaniową, przyjmowała uczniów i zatrudniała nauczycieli świeckich i duchownych różnych wyznań, w programach nauczania wydzielala pewną liczbę godzin na naukę religii wyznań uczęszczających uczniów, nauczanie religii poddawała nadzorowi Kościoła i władz szkolnych. Nauka danej religii miała w szkole charakter nadobowiązkowy wówczas, kiedy na jej nauczanie wyrazili zgodę rodzice lub prawni opiekunowie dzieci.

Zasada szkoły symultannej zwyciężyła w konstytucji marcowej¹⁰. Konstytucja nie zabraniała oczywiście zakładać szkół wyznaniowych a także szkół narodowościowych, grupujących uczniów jednego wyznania, które siłą rzeczy miały charakter wyznaniowy.

Szkoła świecka (laicka) eliminowała z procesu szkolnego nauczania i wychowania wszelkie doktryny religijne i całkowicie naukę religii. Była więc szkołą areligijną, która kształtowała tzw. naukowy pogląd na świat oraz wdrażała młode pokolenie do walki o przebudowę ustroju ekonomiczno-politycznego i społecznego, w duchu idei socjalistycznych.

Szkołę świecką wybierali asymilatorzy, których dziecko miało w przyszłości kontynuować naukę w polskim systemie oświatowym. Szkoła świecka wiązała młodzież żydowską z polską kulturą, literaturą i historią, budząc tym samym świadomość przyszłego obywatela. Poprzez adaptację polskiej kultury rozluźniały się zatem więzi z tym, co żydowskie. Młodzież najbardziej podatna na wpływy laickie, łatwo przyjmowała kulturę świecką, którą odrzucała większość Żydów.

Świecka szkoła prywatna

W prywatnych szkołach żydowskich występowały podobne podziały jak w życiu politycznym. Większość żydowskich partii politycznych starała się organizować prywatne szkolnictwo, którego celem było nauczanie i wychowanie młodzieży żydowskiej zgodnie z założeniami ideologicz-

¹⁰ Dz. U. RP 1921, nr 44, poz. 267.

nymi danej organizacji politycznej¹¹. Wykryształowanie się kilku nurtów w szkolnictwie prywatnym było efektem różnic ideologicznych w społeczeństwie żydowskim. Istniały szkoły związane z partiami ortodoksyjnymi, syjonistycznymi oraz socjalistycznymi, które Stanisław Mauersberg określił jako szkoły ortodoksyjno-religijne, syjonistyczne oraz szkoły świeckie¹².

Równouprawienie Żydów spowodowało, że w środowiskach żydowskich obok szkół ortodoksyjno-religijnych i syjonistycznych pojawiła się nowa, niezwiązana z tradycyjną żydowską religijnością, świecka droga kształcenia. Preferowali ją robotnicy, zwolennicy nurtu lewicowego i Żydzi zasymilowani, którzy byli przeciwnikami zachowania niezmiennego, tradycyjnego trybu życia opartego na kanonach religijnych i tradycji. Krytykowali ortodoksów, których uważali za źródło ciemnoty i zafania. Z kolei rabini i Żydzi o poglądach konserwatywnych obawiali się ze strony prywatnych szkół świeckich destrukcyjnego i niewychowawczego wpływu na obyczajowość i tradycję. Popierali zatem tradycyjne szkoły religijne, do których należały chedery, Talmud Tory i jesziwy. Dla ortodoksów religia stanowiła istotny i podstawowy czynnik tożsamości, ułatwiający przeciwstawienie się asymilacyjnemu naciskom. Jedną z głównych osi tożsamości Żydów, dzięki któremu grupa ta zachowała silne poczucie odrębności tworzył judaizm.

Mimo tego iż w okresie międzywojennym żydowska siła tradycji uniemożliwiała integrację z polską społecznością, a religia była obok języka i rasy cechą współtworzącą tożsamość etniczną, wśród społeczności żydowskiej znalazły się osoby, które przyjmowały język i kulturę większości, akceptowały wartości i wzory kultury społeczeństwa asymilującego, ulegały asymilacji oraz akulturacji.

Asymilacja nie była popularna w całym społeczeństwie żydowskim. Jako forma upodobnienia się, przyswojenia cech i kultury innego narodu, miała kilka postaci. Jedną z nich było dostosowanie elementów kultury polskiej przy zachowaniu tożsamości żydowskiej, inną całkowite przyjmowanie kultury polskiej pozostając ponadto przy judaizmie, aż do całkowitego odejścia od wartości i wzorów żydowskich.

Zgodnie z dekretem z 7 lutego 1919 roku¹³ wszystkie dzieci w wieku od 7 do 13 roku życia podlegały obowiązkowi szkolnemu. Dzieci żydow-

¹¹ H. Seidman, *Żydowskie szkolnictwo religijne w ramach ustawodawstwa polskiego*, Warszawa 1937, s. 5.

¹² S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, op. cit, s. 171.

¹³ Dz. U. MWRiOP, 1919, nr 2, s. 27-31; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa 1978, s. 21, 29-30.

skie mogły realizować ten obowiązek w publicznych szkołach elementarnych dostępnych dla wszystkich wyznań albo w szkołach prywatnych. W przypadku zgłoszenia się dostatecznej liczby dzieci wyznania mojżeszowego organizowano osobne państwowe szkoły i oddziały przeznaczone dla dzieci żydowskich, tak zwane „szabasówki”¹⁴. Przepisy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1923 roku ustaliły zasadniczo ten sam program nauczania, co w szkołach dla dzieci polskich. Dodatkowo „szabasówki” prowadziły naukę religii mojżeszowej.

Jednakże niski poziom nauczania w szkołach państwowych dla dzieci żydowskich powodował, że uczęszczało do nich zaledwie około 10% uprawnionych (w latach trzydziestych jeszcze mniej). Ze względu na brak państwowych szkół z językiem wykładowym hebrajskim czy jidysz, co zapewniał TRAKTAT O OCHRONIE MNIEJSZOŚCI, powstała znacznie rozbudowana sieć szkół prywatnych.

W „szabasówkach” językiem wykładowym był język polski. Z kolei w szkołach prywatnych o charakterze świeckim, językiem wykładowym był język jidysz lub hebrajski. Język wykładowy decydował często o wyborze szkoły. Większość rodziców chętniej posyłała dzieci do szkół prywatnych, w których językiem wykładowym był jidysz lub hebrajski oraz do ogólnych szkół powszechnych aniżeli do „szabasówek”.

W latach trzydziestych prywatne szkoły powszechne z żydowskim i hebrajskim językiem nauczania przekształciły się stopniowo w szkoły dwujęzyczne. Powiększenie liczby szkół utrakwistycznych wynikało z faktu, iż z jednej strony zaspokajały potrzeby kulturalne ludności żydowskiej, a z drugiej wyposażały ją w należytą znajomość przedmiotów ogólnokształcących nauczanych w języku polskim.

Organizatorzy prywatnych świeckich szkół powszechnych

Świeckie szkoły powszechne z językiem wykładowym jidysz organizowane były przez powstałą w 1921 roku w Warszawie Centralną Żydowską Organizację Szkolną — CISzO (Centrale Jidisze Szul Organizacje) i założony w 1928 roku, dotowany przez Związek Szkolny i Kulturalny Joint Szul-Kult (skrót od Szul un Kultur Farband)¹⁵.

¹⁴ Tymczasowe przepisy w szkołach elementarnych w Królestwie Polskim z 1 października 1917 roku, Dz. U. Dep. WRiOP, 1917, nr 1, poz. 1.

¹⁵ A. Calej, H. Węgrzynek, G. Zalewska, *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*, Warszawa 2000.

Dominowały w niej wpływy partii robotniczych, przede wszystkim Powszechnego Żydowskiego Związku Robotniczego (Bund) i Żydowskiej Socjalno-Demokratycznej Partii „Robotnicy Syjonu” (Poalej Syjon), stąd też do placówek tych uczęszczały przeważnie dzieci robotników żydowskich.

Ze względu na swój lewicowy charakter szkoły prowadzone przez CISzO napotykały wiele przeszkód zarówno ze strony konkurencyjnych partii żydowskich i władz polskich. Najlepiej rozwijały się one w drugiej połowie lat dwudziestych. W najlepszym dla nich okresie, w roku szkolnym 1929/1930, istniało 177 takich szkół, w których naukę pobierało ponad 19 tysięcy uczniów. W późniejszym okresie, na skutek kryzysu ekonomicznego oraz wprowadzenia w 1932 roku nowej ustawy o szkolnictwie prywatnym, ich liczba znacznie spadła. W roku szkolnym 1937/1938 CISzO posiadała już tylko 57 szkół, do których uczęszczało niewiele ponad 8 tysięcy uczniów.

Za naukę w tego typu szkole rodzice wnosili miesięczną opłatę w wysokości 2-4zł. Opłaty te pokrywały tylko w połowie wydatki szkoły i były przeznaczane na bardzo niskie pensje nauczycielskie. Resztę pieniędzy pozyskiwano ze zbiórek i datków, z zasiłków udzielanych przez CISzO.

Głównym celem szkół CISzO było popieranie świeckiej narodowej kultury żydowskiej w diasporze oraz szerzenie ideologii socjalistycznej. Kwestię utworzenia własnego państwa w Palestynie traktowali jako utopię. W tych poglądach różnili się z nurtem konserwatywnym (religijnym) i syjonistycznym (nacjonalistycznym).

Prywatne szkoły o charakterze świeckim nauczały w języku jidysz, przeciwstawiały się chederom¹⁶, odrzucały naukę religii i uczyły areligijnej etyki. Decydującą rolę w kształceniu odgrywały w nich nauki przyrodnicze i humanistyczne. Placówki te kładły nacisk na harmonijne łączenie pracy fizycznej z umysłową. Organizowały zajęcia rozwijające w młodzieży tężyznę fizyczną, którą zaniedbywał tradycyjny cheder.

Program nauczania zbliżony był do planu nauki w szkołach publicznych. Przedmioty ogólne prowadzono w języku jidysz. Należały do nich: arytm-

¹⁶ Cheder – (hebr. „izba”). Stanowiły najstarszy typ szkoły żydowskiej, sięgający swymi korzeniami do wieków średnich. Prowadziły one nauczanie i wychowanie religijne wyłącznie chłopców w wieku od 5 do 12 lat według dawnych wzorów i metod. Niektóre z nich były szkołami popołudniowymi i niedzielными, uzupełniającymi nauczanie w szkołach publicznych. Działały chedery nowego i starego typu. Chedery zreformowane mieściły się w większych miastach, w miasteczkach istniały natomiast chedery starego typu, tzw. talmud – tory. Chedery prowadzili mefamedowie, a zajmowały się nimi gminy wyznaniowe, rzadziej organizacje społeczne. Językiem wykładowym w chederach był język hebrajski. W chederach chłopcy uczyli się *Pięcioksięgu*.

metyka, geometria, algebra, geografia, historia powszechna, przyroda; oraz przedmioty artystyczne: rysunki, prace ręczne, gimnastyka, zabawy, rytmika. Natomiast w obowiązkowym języku polskim nauczano przedmioty polskie: język polski, literaturę, historię i geografę Polski, Polskę współczesną; oraz przedmioty żydowskie: język żydowski i literaturę, historię Żydów, krajoznawstwo i demografię, nadobowiązkowo nauczano języka hebrajskiego¹⁷.

Założenia wychowawcze szkoły świeckiej

Szkoła prywatna chcąc uzyskać prawa szkoły publicznej, musiała realizować nie tylko program szkoły państwowej, ale przede wszystkim jej założenia wychowawcze. W programach nauczania podkreślano konieczność podnoszenia i rozbudzania świadomości narodowej i państwowej.

Szkoła, jak twierdził minister oświaty Ksawery Prauss, „miała wychowywać młode pokolenie Polaków, przepojone duchem obywatelskim, obecnym dokładnie z ziemią ojczystą, jej tradycją, zasobami i gospodarką, obywateli przygotowanych i chętnych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra Ojczyzny i współobywateli”¹⁸.

Prywatne szkoły świeckie starały się wychować swych uczniów na świadomych obywateli polskich. W tym celu prowadziły obowiązkową naukę języka polskiego oraz historii i geografii Polski. Dobra znajomość języka polskiego miała być swego rodzaju przepustką do łatwiejszego życia. Z drugiej strony szkoły te były głównym czynnikiem w asymilacji narodowej. Dla uczniów nauczanych w obcym dla nich języku wykładowym, język ten, jak również narodowość używająca tego języka, nabierały elementów swojskości, co z kolei ułatwiało asymilację¹⁹.

Ponadto podkreślano konieczność wyrobienia u wychowanków postawy społecznej i zainteresowania problemami gospodarczymi kraju²⁰. Pielęgnowano wartości regionalne, które eksponowano na lekcjach historii, wygłaszając „pogadanki o wsi rodzinnej, o gminie, powiecie, obowiązkach i prawach obywatelskich”²¹.

¹⁷ S. Mendelsohn, *Nowa szkoła żydowska*, Warszawa 1924.

¹⁸ *Deklaracje Klubu Posłów PSL w Sejmie Ustawodawczym*, „Wyzwolenie” 1919, nr 9.

¹⁹ Zob. J. S. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Lwów 1930, s. 267.

²⁰ *Program nauki w szkole powszechnej siedmioklasowej. Geografia z nauką o Polsce współczesnej*, s. 29; T. Kupczyński, *Nauka o Polsce współczesnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, s. 319-326.

²¹ *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych*, Ministerstwo WRiOP. Język polski, Warszawa 1921, s. 13.

Po 1926 roku koncepcja wychowawcza, którą określano mianem wychowania państwowego, położyła główny nacisk na wdrożenie społeczeństwa do myślenia kategoriami państwa i polskiej racji stanu, utożsamianej z celami politycznymi sanacji.

Wprowadzenie w życie systemu wychowania państwowego umożliwiła i zintensyfikowała ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku. Ustawa określała nowe oblicze ideowo-wychowawcze polskiego szkolnictwa, jego ustrój i organizację. Istotą zmian w porównaniu z obowiązującymi wcześniej przepisami było przekształcenie szkoły z instytucji przede wszystkim nauczającej w wychowującą. Do zadań systemu szkolnego należało wychowanie obywatelsko-państwowe młodzieży, które miało stać się przeciwwagą wpływów endeckich²².

Nowe programy nauczania dla szkół powszechnych posiadały duże walory wychowawcze. Jako cel wychowania wysunęły kształcenie jednostek uspołecznionych, samodzielnych i twórczych, zdolnych do współpracy z innymi. Ponadto realizacja programów wychowawczych miała doprowadzić ucznia do zespolenia go z państwem. W ustawie we wstępie czytamy „nowy program wychowania i kształcenia na tym ustroju oparty, wdrażać powinien do pracy tak wychowawczej, aby ona była, nawet na najmniejszym odcinku życia zawodowego i społecznego wartościowa dla państwa”²³.

W żydowskich szkołach świeckich przywiązywano uwagę do wartości i umiejętności pracy²⁴. Zdolność do podejmowania działań, praktyczne nastawienie programów, wszystko przyświecało wyrobieniu u wychowanków nauki do pracy i to zarówno umysłowej jak i fizycznej. Do realizacji tych celów służyły nowoczesne metody szkoły pracy: warsztaty szkolne, rysunki, modele, diagramy, konstrukcje aparatów. Szkoła miała „wyrobić w dziecku śmiałą i niezależną potrzebę życiową przy jednoczesnym poczuciu twardego obowiązku podporządkowania swej prywaty potrzebom społeczności. Musi wyrobić w nim umiejętność samodzielnej pracy i zamiłować je w niej. Dziecko musi wynieść ze szkoły wdzięczność dla wielkich mężów, bohaterów narodowych za odzyskanie Ojczyzny a jednocześnie postawić ich sobie za wzór cnoty obywatelskiej na drogę życia”²⁵.

²² Dz. Urz. RP, 1932, nr 38, poz. 389, s. 639.

²³ Dz. Urz. RP, 1932, nr 38, poz. 389, s. 639.

²⁴ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk, Łódź 1988, s. 73.

²⁵ S. Drzewiecki, *Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach*, wyd. II, Warszawa 1934, s. 66.

Szkoła wiele uwagi poświęcała wychowaniu obywatelskiemu młodzieży. Stąd też pracę szkolną oparto również na szerokiej działalności samorządowej młodzieży szkolnej. Współpracę rozwijały samorządy szkolne, organizacje młodzieżowe, społeczne, rady uczniowskie, sąd uczniowski, jak również kluby młodzieży. W okólniku z 1937 roku czytamy: „Szkolne organizacje młodzieżowe tworzą jeden z bardzo ważnych czynników pracy wychowawczej szkoły. Działalność ich, przeto musi być uzgodniona z programem wychowawczym szkoły, odpowiedzialność zaś za utrzymanie właściwego kierunku spoczywa na opiece organizacji oraz dyrektorze względnie kierowniku szkoły. Plan działalności organizacji powinien uzyskać aprobatę Rady Pedagogicznej, a nad jego realizacją czuwa opiekun organizacji”²⁶. Z uwagi na powyższe wytyczne organizacje młodzieżowe i uczniowskie stanowiły podstawę życia społecznego szkoły. Ucząc samorządności, współodpowiedzialności, planowania, współdziałania, współpracy, współzawodnictwa, samodzielności, aktywności i służby społecznej, przygotowywały do wypełniania obowiązków obywatelskich.

Funkcje wychowawcze najwidoczniej zostały zaakcentowane w takich przedmiotach jak język polski, historia, czy nauka o Polsce i świecie współczesnym. Z kolei nauka o Polsce i świecie współczesnym miała scalać wszystkie treści dotyczące Ojczyzny, uzupełniać je danymi gospodarczymi i podstawowymi wiadomościami z nauki obywatelskiej²⁷.

Zakończenie

Reasumując, świeckie szkolnictwo prywatne mniejszości żydowskiej okresu międzywojennego, mimo trudnych warunków, w jakich funkcjonowało oraz krytyki środowisk konserwatywnych, było jednym z istotnych czynników utrwalania nie tylko żydowskiej, ale i polskiej tożsamości narodowej i kulturowej. Poza tym świecka edukacja, niezwiązana z odwieczną żydowską religijnością, uwarunkowana była potrzebą odejścia

²⁶ Okólnik nr 72 z 21 lipca 1937 roku /nr II –W-2764/37/ w sprawie opieki wychowawczej nad szkolnymi organizacjami młodzieżowymi, Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), MWRiOP, sygn. 219, k. 32.

²⁷ *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy*, Warszawa 1922; W myśl art. XIII koncordatu z dnia 10 lutego 1925 roku; AAN, MWRiOP, sygn. 332, k. 53; AAN, MWRiOP, sygn. 332, k. 53.

od tradycyjnych żydowskich zawodów. Taka sytuacja wymuszona została pogarszającą się sytuacją ekonomiczną, oraz potrzebą zdobycia nowego wykształcenia, nie wyłącznie w kierunku religijnym²⁸.

Szkoły świeckie zaspokajały aspiracje nie tylko do nauki w języku ojczystym jidysz, ale także w języku polskim. Znajomość drugiego z nich otwierała szersze możliwości dalszej edukacji. Pomimo takich czynników jak odrębna religia, tradycja, język i kultura absolwent prywatnej szkoły świeckiej należący do mniejszości żydowskiej, po ukończeniu kształcenia w szkole świeckiej łatwiej identyfikował się z obywatelem polskim. Związany jednak z przynależnością do narodu żydowskiego, do jego kultury, tradycji i języka, miał świadomość, że przy zachowaniu tożsamości żydowskiej, mógł czerpać z elementów kultury polskiej, pozostając ponadto przy judaizmie. Tylko nieliczni decydowali się na całkowite odejście od wartości i wzorów żydowskich.



²⁸ M. Padwina-Meducka, *Kultura Żydów województwa kieleckiego (1918-1939)*, Kielce 1993, s. 40.