

Biblioteka
U. M. K.
Toruń

155451

II

BIBLIOTEKA
„SZKOLNICTWO ŻYDOWSKIE“

№ 2

S. Mendelsohn
NOWA SZKOŁA ŻYDOWSKA,
CZEM JEST
I DO CZEGO DAŻY
/ z 7 ilustracjami /



1924

WYD. „SZKOŁA i ŻYCIE“ WARSZAWA

BIBLIOTEKA
„SZKOLNICTWO ŻYDOWSKIE“

№ 2

S. Mendelsohn
NOWA SZKOŁA ŻYDOWSKA,
CZEM JEST
I DO CZEGO DAŻY
/ z 7 ilustracjami /

- 1 9 2 4

WYD. „SZKOŁA i ŻYCIE“ WARSZAWA

155.451



Druk. „Di Welt“, Warszawa, Nowolipie 7.



Pierwszy ogólnokrajowy zjazd żydowskich, szkół świeckich w Rzeczypospolitej Polskiej,
[czerwiec 1921 r. w Warszawie. Wzięło w nim udział 600 delegatów z całej Polski.

I. Zarys historyczny.

Walka o prawa języka żydowskiego rozpoczęła się jeszcze w ostatnich dziesiętkach lat ubiegłego stulecia. Nie przybierała ona z początku formy czynnej walki politycznej, jednakże przywiązanie mas żydowskich do własnego języka wzrastało nieustannie i przeistaczało się coraz bardziej w świadome dążenie do uzyskania praw dla języka żydowskiego na arenie publicznej i społecznej. Druga połowa wieku XIX-go to okres rozwoju i rozkwitu literatury żydowskiej, okres wzmożonej twórczości kulturalnej w języku żydowskim. Mimo, że władze rosyjskie (a w Galicji i austriackie), surowo prześladowały wszelką działalność mas żydowskich w języku żydowskim, język ten rozwijał się nieprzerwanie, przysposabiając się do roli potężnego czynnika kulturalnego a literatura żydowska stanęła na wyżynie, na której śmiało mogła współzawodniczyć z literaturą innych narodów europejskich. Wraz z tem budziła się wśród mas żydowskich—mimo prześladowań ze strony rządów carskiego i austriackiego—świądomość narodowa, zrozumienie dla własnej kultury, jej potrzeb, pragnień i dążeń. Pamiętać przytem należy, że życie żydowskie jeszcze do ostatnich dziesiętek lat ubiegłego wieku znajdowało się prawie wyłącznie

pod wpływem kleru i religji, gdy tymczasem zasadniczą cechą nowej kultury żydowskiej jest świeckość, dążenie do ścisłego zjednoczenia się z ogólnoludzką kulturą i praca nad przyswojeniem najtrwalszych i najwyższych wartości kulturalnych językowi żydowskiemu.

Wiek XX. wyróżnia się już znacznie żywszem tempem walki o język żydowski i jego prawa, walki, która ogarnia szerokie pracujące masy żydowskie. Kiedy w roku 1904.—5. chwiał się poczęły podstawy caratu i ze wszech stron wdzierać się począł potężny powiew wolności, na ziemiach caratu, spętanych do owego czasu kajdanami absolutyzmu, rozległ się donośny głos mniejszości narodowych, które żądały praw dla swego języka i swojej kultury. W owym czasie i masy żydowskie rozpoczęły stanowczą i zdecydowaną walkę o prawa języka żydowskiego.

Samorzutnie tworzyły się zaczątki szkolnictwa żydowskiego w formie kursów i szkół wieczornych dla dorosłych w języku żydowskim. W ukryciu, by ująć czujnego oka policji i ochrony carskiej, z prawdziwym poświęceniem i wśród niesłychanych trudności pracowano na tych kursach, które zaznajamiały uczni — robotników i rzemieślników z różnemi dziedzinami wiedzy. Z zapałem pracowali uczniowie, gdyż bliską i zrozumiałą była im nauka, udzielana w ich własnym, jedynym dostępnym i zrozumiałym dla nich języku, w języku żydowskim. Kursy wieczorne jednały sobie coraz większą ilość uczestników, coraz liczniej powstawały kółka samokształceniowe i oświatowe, na których wy-

głaszano popularne wykłady i odczyty w języku żydowskim z wszelakich gałęzi wiedzy. A wszystko to odbywało się w podziemiu, bo carski pachołek czuwał nad tem, by szerokie rzesze ludowe jak najbardziej oddalić od źródeł wiedzy i kultury. Mimo wszystko udało się jednak szpiegom ochrony wdrzeć do kółek oświatowych i na kursy wieczorne. Wielu działaczy (wśród nich słynnego pisarza żydowskiego I. L. Pereca, który wygłaszał na kółkach odczyty) aresztowano. Kursy zostały zamknięte, pod obuchem pięści żandarma carskiego ustać musiała na pewien czas praca oświatowa w języku żydowskim, która tak szerokie przybrała rozmiary i tak piękne wydała owoce.

Ale tylko na krótki czas udało się ochraniać carskiej powstrzymać tę pracę, gdyż wkrótce tem liczniej powstawać poczęły nowe kółka, grupy i kursy, które kontynuowały pracę oświatową i wykładową w języku żydowskim. Pojawiły się również czasopisma literacko-naukowe żydowskie, które popularyzowały wśród mas żydowskich zdobycze wiedzy i pracy naukowej europejskiej (n. p.—Jom-tew-Błetlach—redagowane przez I. L. Pereca). Od czasu do czasu udawało się też otrzymać zezwolenie na wykład publiczny. Ruch oświatowy pogłębiał się coraz bardziej i rozszerzał się coraz więcej w zorganizowaną walkę o kulturę nowoczesną w języku żydowskim.

W r. 1908. odbyła się w Czerniowcach konferencja, w której wzięli udział najwybitniejsi żydowscy pisarze, działacze oświatowi i społeczni, między innymi I. L. Perec, Szalom Asz, H. D. Naumberg,

dr. Natan Birnbaum i dr. Ch. Żyłowski. Konferencja stwierdziła, że językiem narodowym mas żydowskich jest język żydowski i wezwała te masy do walki o polityczne i społeczne prawa dla języka żydowskiego. Wkrótce potem powstała w Demijewce pod Kijowem pierwsza szkoła ludowa (tajna) z żydowskim językiem wykładowym. Szkoła była przepełniona, wśród rodziców wywołała ona prawdziwy entuzjazm. Nauczyciele pracowali z prawdziwym zaparciem się. Jednakże władze rosyjskie wykryły szkołę, zamknęły ją a nauczycieli skazały na 2 lata więzienia.

Podobnej próby dokonano w Wilnie w roku 1907. i tam szkoła szybko rozwinęła się, zwłaszcza dzieci przywiązały się do niej serdecznie, gdyż czuły się w niej swojsko i swobodnie. Wkrótce jednak położyły kres pracy oświatowej władze carskie, zamykając szkołę i skazując nauczycieli na dwuletnią mękę więzienną. Prześladowanie szkolnictwa narodowego (tak dobrze znane tym wszystkim ludem, które żyły pod jarzmem Romanowów) nie odstraszyło jednak działaczy na niwie oświatowo-wychowawczej od walki o urzeczywistnienie ich ideałów. Równocześnie z próbą wprowadzenia języka żydowskiego, jako przedmiotu nauki w licznych szkołach towarzystwa petersburskiego „Meficej Haskala“ powtarzają się wysiłki konspiracyjne nauczania dzieci w języku żydowskim. Nauczycielowi polskiemu — bojownikowi o szkołę polską, znane i bliskie są te wysiłki: pod ławką książka rosyjska, na ławce podręcznik w języku macierzystym. W Warszawie powstała tajna szkoła żydow-

ska jeszcze w r. 1912. wobec władz „uczyliszcze“ rosyjskie, w rzeczywistości szkoła żydowska z językiem macierzystym dzieci, jako wykładowym.

Szkoła żydowska nie rozwijała się w stosunku, odpowiadającym potrzebom rzeczywistym. Świadomość potrzeby własnej szkoły wzrastała szybko wśród mas żydowskich. Coraz szersze warstwy społeczeństwa żydowskiego ogarniało pragnienie stworzenia własnego, wzorowego i nowoczesnego szkolnictwa — ale zewnętrzne warunki, związane z bytem i polityką caratu, dławili i tłumili niemiłosiernie już w zarodku wszelkie poczynania na tem polu.

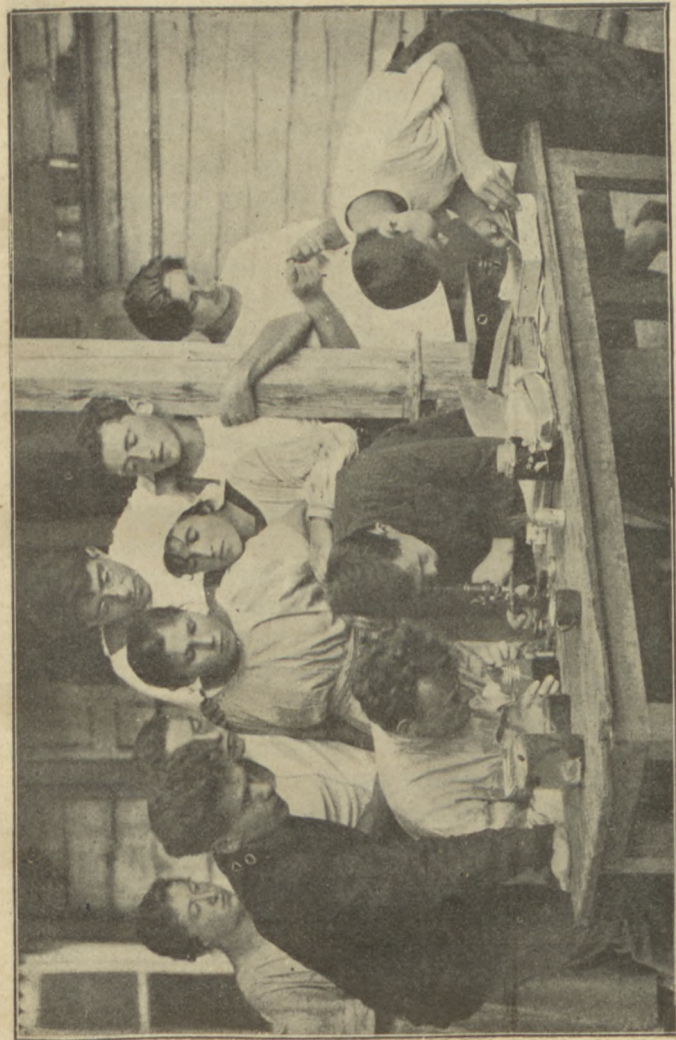
Chwilą przełomową w dziejach szkolnictwa żydowskiego był wybuch wojny światowej.

Warszawa zarojła się od tysięcznych mas bezdomnych i uchodźczych. Wałęsały się one po przytułkach, w najstraszliwszych warunkach, w najokropniejszej nędzy i w brudzie. Tysiące dzieci błąkało się bez dachu nad głową, bez własnego zakątka, bez łyżki ciepłej strawy. Gnane burzą wojenną z dalekich, rodzinnych miejsc znalazły się one nagle na zimnym i obcym bruku wielkiego miasta, które chłodno i obojętnie przypatrywało się ich nędzy.

W najcięższej dla mas uchodźczych i dla bezdomnej dziatwy chwili podjęły rzesze inteligencji postępowej i organizacje robotnicze akcję ratunkową. Spętana dotychczas przez carat energia tych rzesz zamieniła się w gorączkową pracę społeczną, która wkrótce wydała pokaźne owoce. Powstały schroniska, ochronki i kuchnie

dla dzieci, a obok nich prymitywne szkoły. Kilka godzin w dniu udzielano lekcji różnych przedmiotów, a nauczały siły niewyćwiczone, niewykwalifikowane, studenci, uczniowie szkół średnich, wogóle inteligencja. W r. 1915. powstała w Warszawie pierwsza żydowska ochronka dla dzieci (freblówka). Pracą kierował I. L. Perec, który skupił dookoła siebie najlepsze siły nauczycielskie i wielu działaczy społecznych. Stopniowo przekształcano kuchnie dziecięce w szkoły ludowe, a także i z ochronek powstawały szkoły żydowskie elementarne. Skupiono dookoła tych szkół nauczycieli, należycie wykształconych którzy z zapałem zabrali się do nowej, żmudnej, ale twórczej pracy. A praca była nad wyraz trudną i uciążliwą. Środki materialne brakowały prawie zupełnie, często, bardzo często pracować musieli nauczyciele o głodzie i chłódzie, w zimnych, nieogrzewanych salach szkolnych. Ale mimo to pracowano z wyłączeniem wszystkich sił, z zaparciem się a krąg pracy rozrastał się coraz bardziej. Z jedno — i dwuklasowych szkół zrodziły się cztero—i pięcioklasowe, a nawet i siedmioklasowe szkoły żydowskie z normalnym programem nauki.

Praca nad stworzeniem powszechnej szkoły żydowskiej przeniosła się niebawem i na prowincję. Żywiłowo powstawać zaczęły w miastach i miasteczkach prowincjonalnych szkoły ludowe żydowskie. Ruch ten nie był zorganizowany, każda szkoła pracowała dla siebie, niezależnie od innych istniejących szkół i bez związku z nimi. Wszystkim jednak przyświecał ten sam cel: dać dziecku ży-



Uczniowie żydowskiego seminarjum nauczycielskiego w Wilnie przy pracy. W seminarjum nauczycielskim w Wilnie i na dwuletnich kursach nauczycielskich w Warszawie kształtci się 105 uczni.

dowskiemu wolne, nowoczesne, prawdziwie ludzkie wychowanie w języku macierzystym. Ten cel łączył wszystkie rozprószone wysiłki na niwie szkolnictwa żydowskiego nawet w najdalszych, najodleglejszych miasteczkach prowincjonalnych. Zapał, z jakim pracowali nauczyciele i działacze szkolni, udzielił się rychło szerokim warstwom społeczeństwa żydowskiego, w pierwszym rzędzie warstwom pracującym. Duch radości i miłości dla dziatwy, panujący w nowej szkole żydowskiej sprawił niebawem, że prawie wszystkie szkoły były przepełnione. Najsilniejsze podstawy uzyskała szkoła żydowska w ziemi wileńskiej, gdzie sieć szkół z językiem wykładowym żydowskim objęła prawie wszystkie miasta i miasteczka z ludnością żydowską.

Także i poza granicami ziem polskich i litewskich szybko powstawać i rozrastać się poczęło nowoczesne szkolnictwo żydowskie. Gdziekolwiek mniejszości narodowe, choćby tylko krótki czas, posiadały autonomję narodową, tam szkoła żydowska rychło silne i zdrowe zyskała podstawy (Ukraina, Łotwa, Litwa i in.). Ale nawet i w Ameryce, gdzie szkoła przymusowa jest bardzo silnie zorganizowaną, rozpoczęła się budowa szkolnictwa żydowskiego. Powstały tam szkoły popołudniowe z żydowskim językiem wykładowym (Szkoły „Arbeiter-Ringu“ i „narodowo - radykalne“), których liczba dosięga obecnie 80-ciu. Ostatnimi czasy zyskało głośny oddźwięk wśród mas żydowskich hasło przedpołudniowej, normalnej szkoły żydowskiej, która miałaby zostać włączoną do

sieci szkolnej państwowej, jako jej składowa, równouprawniona część.

W r. 1921. odbył się w Warszawie pierwszy żydowski zjazd szkolny ziem, wchodzących w skład Rzeczypospolitej Polskiej. Sześciuset delegatów szkół i zakładów wychowawczych z językiem wykładowym żydowskim wzięło w nim udział. Na zjeździe rozpatrywano obszernie i dokładnie kierunek, metody i drogi pracy wychowawczej i szkolnej w szkołach i zakładach wychowawczych żydowskich. A rozpatrywał na zjeździe te żywotne dla każdego kulturalnego społeczeństwa sprawy kwiātu inteligencji żydowskiej. Zjazd wyłonił instytucję centralną, kierującą szkołami żydowskimi w Polsce i pracę nad spopularyzowaniem i rozpowszechnieniem idei świeckiego, nowoczesnego szkolnictwa żydowskiego.

Natychmiast po zjeździe zawrzała gorączkowa praca nad rozprzestrzenieniem sieci szkół powszechnych żydowskich, nad ich wzmocnieniem wewnętrznym i nad podniesieniem ich poziomu pedagogicznego. Obfite owoce wydała praca nad utworzeniem nowych i polepszeniem poprzednio już istniejących szkół uzupełniających, wieczornych. W krótkim czasie powstały dziesiątki takich szkół, które szerzyły oświatę wśród dorastającej młodzieży robotniczej i pracowniczej żydowskiej, jużto zwalczając z niezmiernie dodatnim rezultatem panujący wśród niej analfabetyzm, jużto uzupełniając wykształcenie tej części młodzieży żydowskiej, która wcześniej opuścić musiała mury szkolne, by stanąć przy warsztacie pracy.

Wśród niesłychanych wprost trudności, wśród przeszkód na każdym prawie piętzących się kroku postępowała praca nad umocnieniem i podniesieniem nowej szkoły żydowskiej. Z dwojakich przyczyn wyłaniały się te trudności. Z jednej strony były ich źródłem niezmiernie ciężkie, wprost katastrofalne warunki materialne, z drugiej strony przeszkody, stawiane rozwojowi szkół a nawet zagrażające ich bytowi, ze strony władz szkolnych i administracyjnych, nie liczących się wcale w odniesieniu do szkolnictwa świeckiego żydowskiego z istniejącymi ustawami i przepisami.

II. Stan liczbowy.

Obecnie istnieją w Polsce ogółem w 67 miastach 101 szkoły elementarne z żydowskim językiem wykładowym o 441 klasach z 12.400 dziećmi. Poważna ilość tych szkół (47)—to szkoły pięcio—sześćcio—i siedmio'klasowe. W Warszawie, Wilnie, Łodzi i Białymstoku znajduje się 29 szkół, reszta rozrzucona jest po całej Polsce i na Kresach.

Ilość szkół była przed dwoma laty nieco większą. Pewną ilość szkół musiano zamknąć z powodu szykan ze strony władz. Na Wołyniu istniało 17 wielkich szkół o przepelnionych klasach, z dobrym, należycie wyszkolonym personelem nauczycielskim. Dość było jednak bardzo krótkiego czasu, by Kurator Okręgu Szkolnego Wołyńskiego za pomocą najróżnorodniejszych szykan podciął byt i uniemożliwił dalsze istnienie tych szkół. Inne szkoły musiano zamknąć i wyrzucić dzieci w wie-

ku szkolnym na bruk z powodu rekwizycji lokali szkolnych (Kutno, Radom, Mir, Bielsk, Różany, Wołkowysk i in.). Z powodu rozwiązania przez władze stow. „Nasze Dzieci“ zamknięty został cały szereg szkół, istniejących przy tem stowarzyszeniu. Odmowa koncesji ze strony inspektorów i kuratorów, rzadko kiedy usprawiedliwiona istniejącymi w Polsce ustawami i przepisami, była niejednokrotnie przyczyną zupełnego zwinienia istniejących szkół żydowskich.

Mniejszą liczbę szkół musiano zamknąć z powodu ich katastrofalnego położenia finansowego. Rząd nie utrzymuje i nawet nie wspiera naszych szkół, są one zatem skazane na środki, jakie otrzymują tytułem opłaty za wpis i naukę od rodziców, i na pomoc ze strony bardziej świadomych warstw społeczeństwa żydowskiego. Rozumie się samo przez się, że środki, w ten sposób otrzymywane, nawet w małej części nie mogą pokryć potrzeb tak szeroko rozgałęzionej sieci szkolnej żydowskiej. Wobec tego musiano zredukować w miastach, gdzie istniała większa ilość szkół żydowskich, pewną ilość szkół, łącząc je z innymi. W rezultacie otrzymano klasy niezmiernie przepełnione, musiano jednak pogodzić się z tym faktem, byle tylko umożliwić pozostałym szkołom dalszy byt i... dalszą walkę z niesłychanymi trudnościami materialnymi. W niektórych mniejszych miasteczkach zamknięto szkoły mimo, iż garnęła się do nich coraz większa ilość dzieci, z powodu tego, że uboga ludność tych miejsc nie była w możności pokryć nawet drobnej części wciąż

rosnących deficytów tych szkół i nauczycielom groził głód w najdosłowniejszym tego słowa znaczeniu.

Razem zamknięte zostały w przeciągu ostatnich dwu lat 44 szkoły, jak już wspomnieliśmy w większej części z powodu trudności, czynionych przez władze, w mniejszej mierze z powodu złego stanu materialnego. Fakt, że prawie wszystkie obecnie istniejące szkoły są przepełnione, świadczy najlepiej, że gdyby nie wyżej wyliczone przeszkody i wprost nieprzewidywalne trudności, posiadalibyśmy dzisiaj taką liczbę szkół powszechnych z żyd. jęz. wykł., która wielokrotnie przewyższałaby ilość obecnie istniejących szkół żydowskich (101).

Oprócz szkół istnieje w 16 miastach 26 ochronek i internatów dziecięcych o 41 oddziałach z 796 dziećmi. Liczba tych zakładów wychowawczych była przedtem znacznie większą, ale brak środków materialnych zmusił do zamknięcia 28 ochronek o 33 oddziałach z 869 dziećmi w przeciągu jednego roku. A były to instytucje wzorowo urządzone i stojące rzeczywiście na wysokim poziomie.

Jak już poprzednio wspomnieliśmy, rozwinęła się nader szybko sieć szkół wieczornych, uzupełniających. Obecnie istnieje w 52 miastach 70 szkół wieczornych, obejmujących 188 klas z 4780 uczniami. Nie wliczamy tu setek kursów spo-

radycznych tak dla analfabetów, jak i doksztalcających, na których biorą udział tysiące uczestników.

Rozwój szkolnictwa żydowskiego wywołał konieczność stworzenia zakładów pedagogicznych i wychowawczych wyższego typu. W r. 1919. założono w Wilnie pierwsze gimnazjum realne z żydowskim językiem wykładowym. Gimnazjum witeńskie rozwinęło się szybko i obecnie obejmuje ono 2 ośmioklasowe zakłady i przeszło 700 uczni. Drugie gimnazjum żydowskie powstało w Święcianach i liczy już obecnie 6 klas i blisko 200 uczni. W Wilnie istnieje ponadto 7-klasowe gimnazjum pani Gurewicz z 140 uczniami.

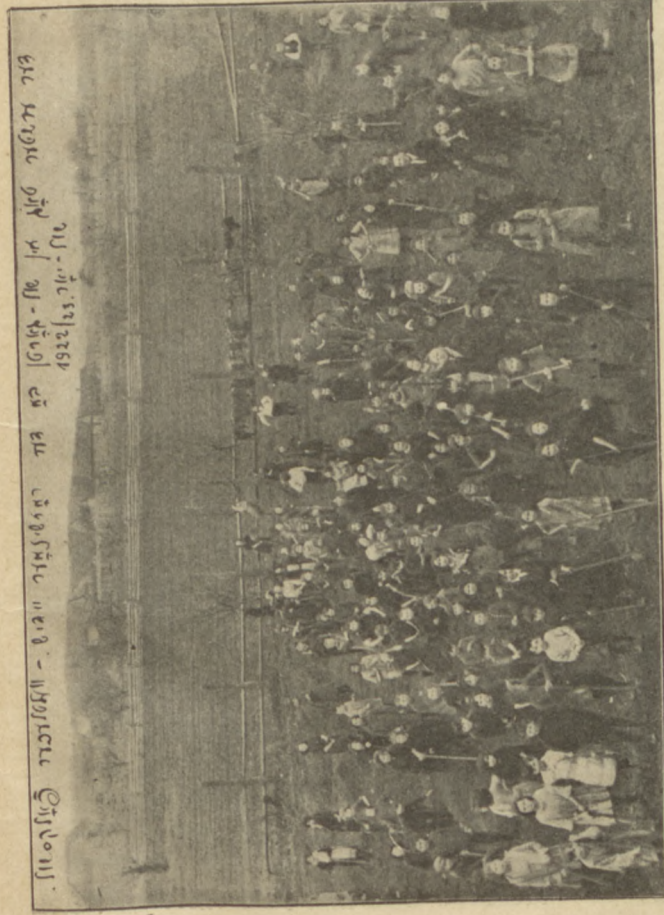
Wraz ze wzrostem szkół zwiększyło się niezmiernie zapotrzebowanie na należyte wykwalifikowanych i przygotowanych sił nauczycielskich. Aby temu zadość uczynić, stworzono w ostatnich latach szereg kursów nauczycielskich. W r. 1920. wzięło udział w jednomiesięcznym kursie uzupełniającym w Warszawie 60 nauczycieli szkół żydowskich, w roku 1920.—21. istniał jednoroczny kurs nauczycielski z 90 uczestnikami, w r. 1921. kursy wakacyjne z 60 uczestnikami z prowincji, jesienią r. 1921. kurs robót dla nauczycieli z 65 uczestnikami, w trzymiesięcznych kursach w r. 1921.—22. wzięło udział 78 nauczycieli warszawskich, w r. 1922. w dwumiesięcznych letnich kursach robót uczestniczyło 60, w r. 1923. w jednomiesięcznym kursie letnim 65 nauczycieli.

Obecnie istnieje w Wilnie 5-cioklasowe seminarjum nauczycielskie z żyd. jęz. wykł., do którego uczęszcza 60 uczniów, a w Warszawie dobie-



Ośmioklasowe gimnazjum świeckie z żydowskim jęz. wykładowym (16 oddziałów, 700 uczni). Ogółem istnieją w Polsce cztery gimnazja świeckie z żyd. jęz. wykł.

בית הספר החדש - ב.ג. "החיים" מ.א. סניף
 4922/23. 7.6. - 112



(gród szkolny przy szkole żydowskiej w Różanach
 Przeważna część szkół żydowskich świeckich, zwłaszcza na prowincji posiada
 własne ogrody szkolne. Wielkie ogrody szkolne istnieją przy szkołach naszych
 w Białymstoku i Wilnie. We Wilnie istnieją 2 centralne ogrody szkolne.

gają końca dwuletnie kursy nauczycielskie, w których 45 absolwentów szkół średnich kształci się na nauczycieli szkół żydowskich.

W ostatnich trzech latach odbył się również cały szereg konferencji nauczycielskich żydowskich (tak ogólnokrajowych, jak i okręgowych), poświęconych poszczególnym przedmiotom (językowi żydowskiemu, polskiemu, naukom przyrodniczym, historii, matematyce).

O wzroście szkolnictwa żydowskiego i jego wpływów świadczy następujący fakt: W r. 1921. odbyła się w Warszawie pierwsza wystawa prac szkół żydowskich. Ekspozycje wypełniły wtedy 6 sal szkolnych a wystawę odwiedziło 2000 ludzi. W r. 1923. objęła druga wystawa prac szkół żydowskich 15 sal szkolnych, setki ekspozycji musiano z braku miejsca odesłać z powrotem, a wystawę zwiedziło przeszło 25.000 ludzi! W tym samym czasie odbyła się w Wilnie wystawa prac szkół żydowskich wileńskich, która również, objęła 15 sal szkolnych i którą zwiedziło blisko 20.000 widzów, w tej liczbie wiele osobistości z pośród społeczeństwa polskiego w Wilnie.

Podobne wystawy odbyły się również w Brześciu, Pińsku, Prużanach i in., wywołując wszędzie żywe zainteresowanie i składając dowód, jak wiele zdziałała nowa szkoła żydowska.

Podane w tym rozdziale cyfry i fakty świadczą wymownie, że nowe szkolnictwo żydowskie jest organizmem żywym i zdrowym, który ma wszelkie dane do rozwoju i który spełnia w zupełności swoje doniosłe zadanie wychowania

młodego pokolenia żydowskiego w języku macierzystym i nowoczesnym duchu.

III. Charakterystyka nowej szkoły żydowskiej.

Cheder religijny, a zwłaszcza przeznaczona dla najbiedniejszych dzieci Talmud-Tora dawno już straciły znaczenie, jakie ongiś posiadały dla ulicy żydowskiej. Nie mogły już one więcej zaspokoić potrzeb szerokich warstw społeczeństwa żydowskiego, zwłaszcza tych, które kiedykolwiek zetknęły się z nowoczesną kulturą i oświatą europejską. W ostatnich dziesiątkach lat podejmowano próby zakładania szkół obcojęzycznych dla dzieci żydowskich, nie utrwaliły się one jednak nigdy należycie i nie uzyskały zaufania ludności żydowskiej.

Pierwsze szkoły obcojęzyczne założył zniechęcony rząd rosyjski—rozumie się—z językiem wykładowym rosyjskim. Asymilatorzy usiłowali wprowadzić szkołę polską. Stojąc zdala od mas i w rzeczywistości nienawidząc ich, uważali oni pracę oświatową za pracę filantropijną dla biednych, ciemnych mas. Zakładane przez nich szkoły nie miały żadnych zasad wychowawczych, służyły natomiast pewnym celom politycznym, dzieci czuły się w tych szkołach obco i źle. Swoje marzenia snuły one w innym języku, tu w szkole asymilatorskiej otaczała ich zimna, obca atmosfera i niezrozumiały dla nich język. W nauczycielu nie widziały one przyjaciela, gdyż nie rozumiały go. Wychodząc po nauce na dziedziniec, na ulicę, wchodziły dzieci z powrotem we własne otoczenie, rozświeconiały się ich twarze, wesoło i żywo dźwięczał ich szczebiół

w języku macierzystym, w języku najbliższych im osób, w języku ojca i matki. Wszystko to powodowało, że szkoły asymilatorskie nie uzyskały nigdy zaufania ludności, dla której były przeznaczone i pozostały obce, w najlepszym razie obojętne dzieciom żydowskim.

Nowa, świecka szkoła żydowska posiada jasny, dokładnie określony program pedagogiczno-wychowawczy:

a) Językiem wykładowym musi być język macierzysty.

Narodom, zamieszkującym ziemię, wchodzące w skład Rzeczypospolitej Polskiej, a w pierwszym rzędzie samym Polakom nie obcą, a raczej dobrze znaną jest walka o język macierzysty w szkole. Któż nie pamięta bohaterskiej walki rodziców i dzieci polskich w Poznańskim przeciw szkole niemieckiej dla dzieci polskich? Niejeden pedagog polski wykazywał bezmyślność i szkodliwość nauczania i wychowywania dzieci w szkole z obcym językiem wykładowym. Dr. Rzeźniczek przytacza następujące curiosum: Szkołę niemiecką dla dzieci polskich zwiedził raz inspektor. Kiedy znajdował się w klasie, spadł nagle obraz ze ściany. Jedno z dzieci, zrywając się, zawołało: „Panie nauczycielu, „was ist das“ spadło“! Dziecko przywykło do tego, że nauczyciel, wskazując na obraz, zwykł pytać „was ist das“? Dziesiątki, setki takich faktów moglibyśmy i my przytoczyć z praktyki szkoły polskiej dla dzieci żydowskich.

Dzieci, wstępując do szkoły, posiadają już pewien świat pojęć i wyobrażeń, posiadają już



własną, mniej lub więcej wyrobioną psychikę i przeżycia—a wszystko to w języku macierzystym, dzieci żydowskie—w języku żydowskim. Czy może i czy powinna szkoła gwałtownie, nieraz brutalnie zrywać z przeszłością dziecka, wykreślać z duszy jego tysiące najmilszych, najdroższych przeżyć i budować nowy świat w nowym, obcym dla dziecka języku?

Każdy obraz, każda rzecz jest ściśle związana w duszy dziecka żydowskiego z nazwą w języku żydowskim. Nagle w 7-mym roku życia następuje przełom, niesłychany trud przelania wszystkich pojęć i wyobrażeń w nowy, nieznaną dotychczas język. A gdy tylko dziecko opuszcza szkołę, powraca do domu, do rodziców, znowu rozlega się dookoła niego na każdym kroku — język żydowski. Szkoła w języku nieżydowskim staje się jak gdyby wyspą, zupełnie oderwaną od życia. Cały postępowy, zwłaszcza pedagogiczny świat przyznaje obecnie, że szkoła, nie prowadzona w języku macierzystym, jest bezsensowną, nieraz wprost zbrodnią wobec dzieci. Elementarnym, podstawowym prawem każdego narodu jest wychowanie dzieci we własnym języku. Tego prawa nikomu odmawiać nie wolno!

Nie można brać poważnie zarzutu: język żydowski jest „żargonem“. Niema już obecnie ani jednego, poważnie myślącego człowieka, któryby śmiało nazwał „żargonem“ język, posiadający bogatą literaturę i takich mistrzów pióra i słowa, jak Szajom-Alejchem, Perec, Sz. Asz Opatoszu, Lajwik i dziesiątki innych, których

utwory przełożone zostały na wiele języków europejskich, język, posiadający setki oryginalnych i tłumaczonych dzieł naukowych. Dziwny to „żargon“, w którym nie brak żadnego arcydzieła, prawie żadnego poważniejszego dzieła światowej literatury pięknej i naukowej. Sam siebie osądza ten, który „żargonem“ śmie nazwać język o takiej literaturze, język macierzysty 10 milionów ludzi. Bezmyślnością jest dziś zatem mówić o języku żydowskim, jako o „żargonie“, a już wprost zbrodnią w rozumieniu pedagogicznym wysnuwać na podstawie takiego zdania o języku żydowskim wnioski co do charakteru i języka wykładowego szkoły dla dzieci żydowskich.

Podstawą naszej szkoły jest język macierzysty dzieci żydowskich.

b) Świeckość.

Szkoła nasza jest świecką. Idzie tu nietylko o naukę religii. Tego przedmiotu niema w naszej szkole. Lekcje praktycznego rytuału i tak zawsze wszczepiały obłudę i powierzchowność w głęboko etyczną kwestję stosunku wzajemnego ludzi między sobą. Ale nie można poprzestać na samem tylko usunięciu nauki religii. Nie w tem wyraża się istota szkoły świeckiej, areligijnej.

W ulicy żydowskiej, silnie zakorzenił się cheder. Podstawą jego jest wychowanie religijne. głównym, najważniejszym przedmiotem talmud, naistotniejszą troską wyuczenie rytuału religijnego, Bez odrobiny samokrytycyzmu, bez śladu samodzielności—nie próbuje nawet cheder oddalić się

od ścieżki, wydeptanej przez całe wieki i długie pokolenia. Dla chederu nie istnieje nic nowego, program jego jest już oddawna, od wieków ustalony, nic się w nim nie zmienia, chińskim murem oddziela on dzieci, doń uczęszczające, od zdobywcy nowoczesnej nauki. Dzieciom, wychowanym w chederze, zupełnie obcem jest naukowe pojmowanie świata.

Szkoła Świecka stanowi niewątpliwie głęboki przełom w życiu społeczeństwa żydowskiego. Wszczepia ona w duszę dziecka światopogląd naukowy, budzi w niem chęć i odwagę badania i odkrywania przyczyn i tajemnic wszelkich zjawisk. Duch ludzki musi iść nieustannie naprzód, musi oświecać ciernistą drogę walki o rozwój i postęp. Nauki przyrodnicze i historia są najważniejszymi przedmiotami w naszej szkole. One są ośrodkiem, który promienie swe rzuca na całą pracę w szkole. Szczerze ludzkim winien być stosunek do ludzi i społeczeństwa. Dlatego zajmują u nas poczesne miejsce przedmioty humanistyczne. Nie chcemy ukrywać przed dzieckiem głębokiej tajemnicy, która okrywa wszechświat i drżenia tejże tajemniczości. Musi to jednek być najświętsze, najgłębsze, uczucie, które nie może i nie śmie podlegać przepisom regulującym, jak to bywa na nauce religji. Nie zmuszamy i nie skłaniamy do areligijności. Pozostawiamy dzieciom zupełną swobodę zwyczajów, ale muszą one być szczerze i otwarte. Wtedy zyskują one szacunek współtowarzyszy i nauczycieli.

Niema u nas nauki specjalnego przedmiotu moralności, ale świecka szkoła żydowska rozwija w dzieciach moralność społeczną t. zn. poczucie odpowiedzialności osobistej i społecznej. Każde dziecko jest członkiem gminy dziecięcej, wobec której ma poważne zobowiązania, jakich musi ściśle dotrzymywać, gdyż tego żąda szkoła. Budzimy w dzieciach świadomość, że są członkami społeczeństwa, częścią wielkiej rodziny ludzkiej. Nie znaczy to wcale, że wpajamy w dzieci li tylko przywiązanie do ludzkości, jako takiej, przeciwnie kładziemy bardzo silny nacisk na pokochanie narodu, do którego dziecko należy, kraju, w którym dziecko pobiera naukę i w którym ono przyszło na świat, jak też i narodów, które tę ziemię zamieszkują, Uważamy to bowiem za podstawę normalnej świadomości społecznej, światopoglądu społecznego. Ale świadomość tę budzimy nie tylko słowami, lecz i zakładaniem takich instytucji, uczniowskich, jak gminy szkolne, kasy samopomocy, kooperatywy, kółka naukowe i przez wspólne wycieczki w bliższe i dalsze okolice i wspólne zwiedzanie teatrów, wystaw i muzeów.

W szkole naszej oddajemy wiele czasu i pracy na stworzenie i rozwijanie wspomnianych instytucji samorządu i samopomocy uczniowskiej. W każdej prawie szkole istnieją kooperatywy (na ostatnich wystawach szkolnych księgowość i protokoły kooperatyw szkolnych zajmowały poczesne miejsce), kasy uczniowskie i kółka naukowe, które wydają własne pisemka. Dotychczas wydali uczniowie

szkół naszych kilkaset numerów czasopism, nieprzebrane wprost skarby twórczości i radości dziecięcej. Wycieczki, których koszta dzieci szkolne pokrywają wspólnym wysiłkiem, są częstym zjawiskiem. Ostatnio dziesiątki szkół żydowskich zwiedziła Zakopane, Kraków, Wieliczkę, Zagłębie Dąbrowskie, Śląsk Górny, z prowincji często przybywają wycieczki szkolne do Warszawy.

Także i w dziedzinie pracy umysłowej rozwija się w dzieciach poczucie wspólnej i społecznej odpowiedzialności. Dzieci spędzają po największej części wieczory po nauce w szkole, przyczem dzieci zdolniejsze pomagają słabszym w przygotowywaniu i wypracowywaniu lekcji i zadań. Za pomocą tych wszystkich środków dąży nowa szkoła żydowska do rozwoju moralności *p r a w d z i w e j*, szczerej, w odróżnieniu od pustych, pozbawionych treści frazesów etycznych.

c) Praca.

Praca jest w szkole naszej nie tylko przedmiotem nauki, lecz także metodą. Dążymy do szkoły pracy. Rozumie się, że dopięcie tego celu nie jest rzeczą łatwą. Wogóle pojęcie szkoły pracy nie jest jeszcze należycie skryształizowane, drogi, do niej wiodące, niezupełnie zbadane i dlatego nie można jeszcze mówić o jej zupełnym urzeczywistnieniu. Znajdujemy się jednak na drodze do niej. Pragniemy złączyć i związać wszystkie przedmioty nauki z pracą, zapomocą pracy podać dziecku potrzebne wiadomości, zharmonizować pracę fizyczną z twórczością duchową. Chcemy

wychować człowieka pełnego harmonji i zrównoważonego.

Znanym jest obraz jednego z malarzy francuskich „Nowoczesny inteligent“ — przedstawiający olbrzymią głowę na małym, wychudłym ciele rachitycznych nóżkach. Podobne typy, w życiu dzisiejszem nierzadko spotykane, są nieproduktywne i wręcz szkodliwe.

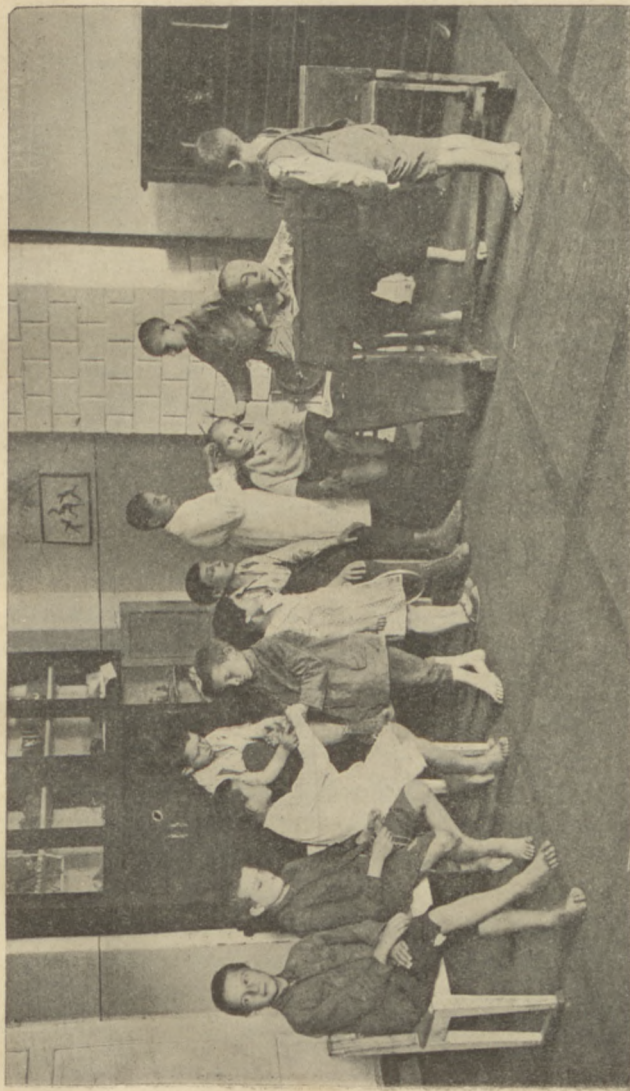
My natomiast wychować pragniemy człowieka zdrowego w pełnem tego słowa znaczeniu, człowieka miłującego pracę, dla którego wszelki trud i znój czy to fizyczny, czy duchowy nie jest przekleństwem, lecz błogosławieństwem i radością. Chcemy, by dziecko w szkole naszej i po wyjściu z niej odczuwało pragnienie i rozkosz pracy twórczej. Cel ten jest nader ważnym i pożądanym, szczególnie w ulicy żydowskiej, która niestety przez długie lata z pogardą odnosiła się do pracy fizycznej. Chcemy wzbudzić w dziecku zrozumienie dla rytmu i muzyki pracy. Jak już wspomnieliśmy, nie jest to zadaniem łatwym, a jednak w całym szeregu miejscowości powstały warsztaty szkolne (w Białymstoku, Warszawie, Wilnie, Pińsku i in.), w których nauka odbywa się, przy pracy. We wszystkich szkołach, w pierwszych latach nauczania modelowanie i roboty z gliny są ściśle związane z lekcjami. Dziecko uczy się języka, rachunków, przyrody za pomocą własnej, twórczej pracy. Trudniejszą jest ta kwestja w klasach wyższych, gdzie metoda nauki jest bardziej skomplikowaną a zarazem odczuwać się daje brak odpowiednio przygotowanych sił nauczycielskich. Pomimo to i tam

podejmowane są próby, niejednokrotnie uwięzione pomyślnym wynikiem.

d) Wychowanie fizyczne.

Wiele uwagi poświęca się w szkołach naszych wychowaniu fizycznemu. W chederze tę część pracy wychowawczej zupełnie zaniedbywano i zaniedbuje się po dziś dzień. Cały dzień spędzało i spędza tam dziecko w ławie szkolnej, pochylone i zgarbione nad książką. Wykrzywia się stos pancerzowy, zapada pierś, powstają zmarszczki na czole dziecinnem, ale przerwa w nauce dla odetchnięcia świeżem powietrzem, dla wypoczynku duchowego, dla pobawienia się z dziećmi innemi jest rzeczą, której cheder nie toleruje, którą uważa za niedozwoloną stratę czasu. I po tak zmarnowanym dzieciństwie, przedwcześnie zestarzały i zgarbiony, opuszcza uczeń cheder, by wziąć udział w ciężkiej walce życiowej, do której duchowo jest zupełnie nieprzygotowany a fizycznie niezdolny.

W przeciwieństwie do chederu chce szkoła nasza wychować człowieka zdrowego duchowo i fizycznie, przygotowanego do współpracy społecznej i zdolnego do pracy twórczej. We wszystkich naszych szkołach zajmuje zatem wychowanie fizyczne poważne miejsce. Ćwiczenia gimnastyczne i sportowe, zabawy i gry ruchowe wchodzi w plan nauki i wychowania. W zakresie szczupłych środków finansowych staramy się jaknajściślej przestrzegać zasad nowoczesnej higieny szkolnej.



Żydowska szkoła świecka w Warszawie.

Samorząd szkolny—komisja sanitarna dzieci przy pracy.
 W Warszawie istnieje 11 szkół z żyd. językiem wykładowym
 „ Wilnie 9 „ „ „ „ „ „ „
 „ Białymstoku 6 „ „ „ „ „ „ „
 Ogółem istnieje w Polsce 203 zakładów wychowawczych żyd. jęz. wykład.

e) Język polski i historia Polski.

Wiele czasu i trudu oddaje się w szkole naszej nauczaniu języka polskiego i dziejów Polski. Począwszy od klasy drugiej wzgl. trzeciej jest nauczanie języka polskiego obowiązkiem. Im bardziej dziecko rozwinęło się we własnym języku, tem łatwiej zapoznaje się z językiem i literaturą polską. Wyrzuty, jakie nam się często robi, że dzieci nie są dosyć obznajomione z językiem polskim, nie są słuszne. Wiele dzieci przechodzi po ukończeniu szkół naszych bez żadnych trudności do wyższych klas szkół średnich polskich. Dzieci, które przechodzą ze szkół polskich do naszych, nie wykazują wcale większej znajomości języka polskiego, są natomiast daleko mniej rozwinięte umysłowo od dzieci w szkołach naszych, co tembardziej wskazuje na to, jak słuszną jest zasada konieczności szkoły w języku macierzystym.

Również historia Polski zajmuje należne miejsce w ogólnym planie nauki w naszej szkole. Uważamy za nasz obowiązek zaznajomić dokładnie dziecko żydowskie z historją kraju, w którym wyrosło i narodu, wśród którego żyje.

Jasnym i widocznym jest zatem cel naszej szkoły: wychowanie wolnego, niezależnego, zharmonizowanego człowieka, świadomego obywatela kraju, wiernego syna narodu, człowieka, który duchowo i fizycznie należycie jest przygotowanym, by stać się godnym członkiem społeczności ludzkiej i który posiada pełne poczucie odpowiedzialności osobistej i obowiązku społecznego.

IV. Inne typy szkół dla dzieci żydowskich.

Istnieją ogółem cztery typy szkół dla dzieci żydowskich: cheder, szkoła hebrajska, szkoła polska i szkoła świecka z językiem żydowskim.

Najstarszym typem szkoły żydowskiej jest cheder. Pochodzi on jeszcze z tych czasów, kiedy życie żydowskie było zupełnie opanowane przez religję i kler. Mury ghetta oddzielały społeczeństwo żydowskie całkowicie od świata nieżydowskiego. Tam, w ciasnych uliczkach ghetta snuło się swoiste, specyficzne życie społeczności żydowskiej, oderwane i odmienne od życia narodów sąsiednich, ściśle zamknięte i odgraniczone od wszystkiego, co nie miało bezpośredniej łączności z życiem żydowskim. Jedyne konieczne wiadomości były wiadomości z ksiąg religijnych. Uważano wówczas powszechnie, że Żyd posiadać winien li tylko religijne wykształcenie, bo jedynym jego zadaniem jest snuć nieprzerwanie tradycję prawowiernego Żydostwa. Zarobkowanie i praca były dla ówczesnych Żydów zajęciem ubocznym, życie całe spędzali oni, ślęcząc nad księgami religijnymi. Wiedzę niereligijną, świecką uważali oni za rzecz grzeszną i zakazaną. Niezwykłą samodzielność duchową i nieprzeciętne wykształcenie musiał posiadać ten, który ważył się wówczas na zajmowanie się wiedzą świecką.

Rozwój dziejowy położył wreszcie kres temu okresowi życia żydowskiego. Rewolucja francuska i wiek XIX. oznaczają głęboki przełom w tem życiu, powclli, lecz nieubłaganie tępią one resztki

średniowiecza w ulicy żydowskiej. Zakłócała praca nad przyswojeniem społeczności żydowskiej nowoczesnej kultury europejskiej. Warunki ekonomiczne zbliżyły Żydów do społeczeństw otaczających, zburzyły zupełnie mury ghetta. W drugiej połowie wieku XIX-go jeszcze silniej rozległo się hasło wyzwolenia Żydów z pod wpływu tradycji religijnej i klerykalizmu. Z powstaniem klasy robotniczej i stronnictw robotniczych rozpoczęła się usilna, wytężona praca nad stworzeniem zeuropeizowanej, nowoczesnej kultury. Owocem tej wytężonej, pełnej trudu i poświęceń pracy—typ nowoczesnego, wykształconego, wolnego Żyda.

Cheder jednak pozostał w dawnej, zastygłej formie. Przystosowany do potrzeb i warunków dawno minionych czasów, nie uległ on żadnej zmianie z nastaniem odmiennych warunków, pozostał zupełnie głuchy i nieczuły na ewolucję w życiu żydowskim.

W chederze prawie wyłącznie dominują przedmioty religijne. Od najmłodszych lat uczy się dziecko talmudu, pomimo, że zupełnie nie dorosło do tak trudnego, ciężkiego i suchego przedmiotu nauki. Nauka jest zupełnie zmechanizowana, polega na czysto mechanicznym powtarzaniu i „wbijaniu w głowę“ Skutkiem tego przytępia się umysł dziecka i rychło wyczerpuje się. U zdolniejszych dzieci intelekt niesłuchanie wyostrza się, rozwija się wyłącznie w jednym kierunku, dziecko przedwcześnie przemienia się w scholastę. Całą uwagę poświęca cheder wyłącznie wyrobieniu mózgu dziecka, zaniedbując zu-

pułnie rozwój innych elementów duszy dziecięcej. Rezultatem nauki w chederze jest albo szkodliwa jednostronność albo zupełna tępota umysłu.

O jakiegokolwiek metodzie w pracy, o pracy pedagogicznej wogóle w chederze mowy być nie może. Wszystko zależy od nauczyciela chederowego t. zw. mełameda. Nikt nie wymaga od niego żadnego specjalnego pedagogicznego przygotowania. Po największej części są to ludzie, którym się nie poszczęściło przy innych zajęciach, na innych polach zarobkowania. „Mełameda“ często identyfikuje się z „batłanem“ (niedołęgą). W najlepszym razie żąda się od niego, by nie był złym człowiekiem i by znał jako tako księgi religijne. Dzieci uczą się po 8 — 10 godzin dziennie, gdyż naukę w chederze uważają rodzice za rzecz świętą, za służbę bożą. Nie odgrywa tu zatem żadnej roli zdolność pojmowania lub wyczerpanie i zmęcznienie dziecka. Warunki, w jakich odbywa się nauka w chederze, opisał najlepiej znany filozof Salomon Majmon w swojej „Autobiografji“. Zgroza ogarnia, kiedy czytamy ten opis, kiedy uprzytamiamy sobie wygląd zewnętrzny takiego chederu i nauczyciela — mełameda, na którego barkach spoczywa tak doniosłe zadanie wychowania młodego pokolenia. Nie lepiej prezentuje się cheder w opisach klasycznych pisarzy żydowskich, Abramowicza i Szalom-Alejchema. A już napewno nie lepiej wygląda on w rzeczywistości i to nawet po dziś dzień.

Pokolenie, które wychowało się w chederze, wynosi stamtąd li tylko znajomość praktyki rytu-

alu i przepisów religijnych, bez śladu jakiegokolwiek samodzielności duchowej. Przeciwnie, wszelka próba krytyki rozumowej uważaną bywa za grzech, nieomal zbrodnię; życie ścięra z czasem podstawy uczuciowe praktyk religijnych i pozostaje tylko czysto zewnętrzna forma, przyzwyczajenie. Dlatego otwiera cheder, jak wogóle szkoły religijne wszystkich narodów, szerokie pole dla świętoszkostwa i obłudy. Wychowankowie chederu są zupełnie nieprzygotowani do życia, nie odczuwają wcale jego potężnego rytmu, nie rozumieją głosu otaczającego ich świata. Cheder, jak ongiś ghetto żydowskie, odcięty jest murem chińskim od świata zewnętrznego, od życia społecznego. Tkwi on całem swem jestestwem w dawno minionej, zamkniętej przeszłości, jest zabytkiem niemal archeologicznym.

Niemale trudności ma do zwalczania uczeń chederu, kiedy chce zostać produktywnym, twórczym członkiem społeczeństwa. Jedyne jego zajęciem staje się z reguły handel. By przejść do rzemiosła lub innego zajęcia produktywnego, musi on przewyciężyć to wszystko, co w duszę jego wszczepiło wychowanie chederowe. Bo wychowanie chederu—to człowiek, który w progi życia wstępuje z przestarzałymi i zaśnieżonymi pogiędami na świat i społeczeństwo.

Także i fizycznie niszczy cheder dzieci żydowskie. Ćwiczenia gimnastyczne, zabawy, sport — to rzeczy zakazane przez cheder. Straszliwe, niehygieniczne warunki zewnętrzne, ślęczenie całodzienne nad książką dopełniają reszty. Wybladły, chorowity, bezkwiśty i zgarbiony z wytrzeszczo-

nemi i rozpalonemi oczyma opuszcza uczeń chederu po długoletniej męce progi tego swoistego „przybytku nauki“.

Nie rozumiejąc świata, błąka się on w nim bezradnie, aż w końcu, złamany przez obce mu życie, obficie pomnaża szeregi tak często w ulicy żydowskiej spotykanych typów, ludzi złamanych duchowo, zniszczonych fizycznie, niezdolnych do żadnej pracy, do żadnego czynu.

Ostatnio pod wpływem krytyki pisarzy i działaczy żydowskich próbowali ortodoksi zreformować nieco cheder, wprowadzając naukę niektórych przedmiotów świeckich. Jest to jednak kompromis nieudany, zupełnie bezowocny, środek paljatywny, który ani żadnej korzyści przynieść nie może dziecku żydowskiemu, ani nie zdoła uratować tej średniowiecznej instytucji od ostatecznej zagłady.

Bo jakąż wartość mieć może to, że dla zamydlenia oczu wprowadzono do chederu naukę przedmiotów świeckich, skoro nauka przedmiotów tych posiada wyłącznie p r a k t y c z n y charakter a ogólny system wychowawczy i kierunek ideowy chederu żadnej nie uległy zmianie, skoro i cheder „zreformowany“ w dalszym ciągu wychowuje ludzi, przywiązanych do zewnętrznego rytuału religijnego, którym obcem jest życie nowoczesne i światopogląd naukowy?! Nowoczesny, przez badania naukowe, zwłaszcza przyrodnicze ugruntowany pogląd na świat i życie jest „owocem zakazanym“ także dla „zreformowanego“ chederu, który całą swą energię poświęca utrwaleniu przeżytych, tradycyjnych poglądów. Jeśli dawny, nie zreformowany cheder

potrafił jeszcze kiedy niekiedy wychować prawdziwie pobożnego, szczerze wierzącego Żyda, to cheder „nowy, zreformowany“, wyda na świat li tylko Żyda z nieco krótszą kapotą, z nieco przyszczyżoną bródką, ale bez szczypty wiedzy i bez Boga w sercu.

Cheder najczęściej nie podlega żadnej kontroli społecznej. Zwyczajnie jest on przedsiębiorstwem prywatnym, które nikogo nie obchodzi i nikogo nie interesuje.

Talmud-Tora, cheder dla biednych dzieci, jest skoślawioną formą chederu. System wychowawczy talmud-tory jest niezmiernie szkodliwym, dlatego tak wiele wychodzi z niej dzieci zdegenerowanych.

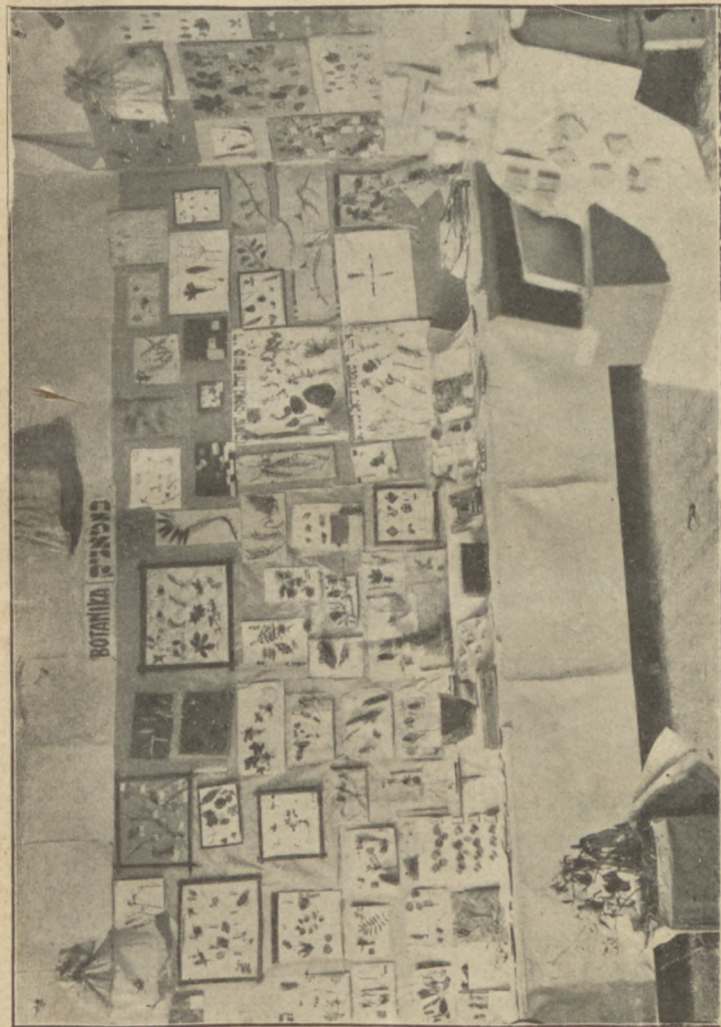
Jak szkodliwą jest działalność chederu, jak bardzo leży w interesie młodego pokolenia żydowskiego zwalczanie tej pseudo-wychowawczej instytucji, dowodzi najlepiej ankieta „Tow. szerzenia oświaty wśród Żydów“ z roku 1912-go.

Innym rodzajem zmodyfikowanego chederu jest szkoła hebrajska. Stosując się do tradycji religijnych rodziców, uczy ona wszystkich przedmiotów w języku hebrajskim. Poza to opiera się nauka w języku hebrajskim na dwu zasadach: język hebrajski jest historycznym, narodowym językiem Żydów i będzie żywym, potocznym językiem w Palestynie.

Śmieszne poprostu jest wprowadzenie, jako języka wykładowego, mowy, o której pewna grupa sądzi, że będzie ona kiedyś, w przyszłości żywą w Palestynie. Na razie nawet w Palestynie mową

niemal wyłącznie panującą jest język żydowski. A jeśli nawet drobna, nieliczna garstka Żydów mówi tam po hebrajsku, czy może to, choćby na chwilę, być motywem wprowadzenia hebrajskiego do szkoły tutejszej, jako języka wykładowego? Nie można przecież tutaj wprowadzać języka do szkoły w tym celu, by wychować kolonistów dla innego kraju. Nawet gdyby za probierz, uzasadniający konieczność ustanowienia takiego, a nie innego języka, można było brać li tylko znaczenie danego języka dla kultury, to także i w tym wypadku język hebrajski bezspornie ustąpić musiałby miejsca językowi żydowskiemu, w którym tworzy się nowa, żywa kultura żydowska, w którym wrę odgłos potężny nowoczesnego, kulturalnego życia żydowskiego.

Także i motyw, że język hebrajski, jako historyczny narodowy język Żydów, winien być językiem wykładowym w szkole żydowskiej, nie wytrzymuje krytyki. Starej, historycznej mowy nie można sztucznie ożywić, wskrzesić. Nigdy nie przyszłoby Włochom na myśl propagować zmartwychwstanie dawnego, historycznego języka łacińskiego. Nikt z Greków nie usiłowałby nauczać i wychowywać w szkole greckiej dzieci w języku starogreckim. Z jakiejże racji mielibyśmy my być wyjątkiem i pozwolić sobie na tak niesłychany i szkodliwy eksperyment, jak nauczanie dzieci w języku martwym, którego one nigdzie dookoła siebie nie słyszą. Od czasu do czasu dochodzą z polskiej prasy i z czasopism polskich odgłosy sympatji dla szkoły hebrajskiej. Charakterystycznym jest, że



Z wystawy szkolnej w Wilnie (r. 1923.)
Z końcem roku szkolnego r. 1922/23 odbyły się w wielu miastach wystawy prac dzieci żydowskich szkół świeckich. Szczególnie imponującymi były wystawy szkolne w Wilnie i Warszawie, które zwiedziło blisko 50.000 osób.

nie
A j
mó
na
go
Nie
szk
inn
niaj
inn
dan
języ
sca
now
odg
żyd

rycz
kier
trzy
moż
przy
wyc
cięż
i w
star
wyj
szko
zyk
nie
kiej
dla

prawie zawsze pochodzą one od warstw, które wrogo odnoszą się do wszystkich żywotnych potrzeb i żądań szerokich mas żydowskich. Widać, zdają sobie te warstwy sprawę z tego, że szkoła hebrajska nie zdoła wychować młodego, rwącego się do życia i czynów, pokolenia żydowskiego.

Wszystkie zarzuty, jakie wytacza się i wytaczać się musi przeciw szkole z obcym językiem wykładowym, są jeszcze słuszniejsze, jeszcze bardziej usprawiedliwione wobec szkoły hebrajskiej, gdyż jest to język wyłącznie książkowy, martwy. Buduje i popiera szkołę hebrajską kapitał żydowski, który zbyć pragnie obowiązek swój wobec mas żydowskich tanim sentymentem dla historycznego języka hebrajskiego. Szkoła hebrajska nie posiada jednak widoków na rozwój i przyszłość i już dziś nie odgrywa poważniejszej roli wśród instytucji wychowawczych żydowskich. Świadczą o tem najwymowniej cyfry: W Warszawie istnieje 22 zakładów wychowawczych z językiem wykładowym żydowskim, a tylko 4 szkoły z językiem wykładowym hebrajskim. Liczba szkół hebrajskich w Polsce maleje z dnia na dzień.

Ironją wydać się musi twierdzenie nauczycieli-hebraistów, że szkoła hebrajska jest nowoczesną, wolną szkołą pracy. Kłóżyby uwierzył, że jest możliwem wolne wychowanie w martwym języku? Szkoła hebrajska wychować może li tylko biernego, pozbawonego woli, marzyciela-nacjonalistę i to jest prawdopodobnie powodem tego poparcia,

jakiem cieszą się szkoły hebrajskie ze strony warstw bogatych, kapitalistycznych.

Szkoła polska jest też obcą dzieciom żydowskim. Dzieci żydowskie nie rozumieją nauczyciela, który naucza w języku polskim. Niejednokrotnie usiłowano zrusyfikować lub spolonizować ludność żydowską. Rząd rosyjski usiłował wprowadzić szkołę przymusową z rosyjskim językiem wykładowym. Ludność żydowska przeciwstawiała się jednak ze wszystkich sił próbom rusyfikacji. Przymusowe wynaradawianie nigdy nie może wydać dodatnich rezultatów i zawsze napotkać musi na opór. Każdy naród dąży do zachowania swego języka, każde dziecko posiada prawo niezaprzeczone i uświęcone do nauki w języku macierzystym. Wszelkie próby zdeptania tego prawa są aktem gwałtu, który wywołać musi oburzenie i nienawiść narodości uciskanej. Któryż to Polak nie pamięta, jaką nienawiść budziły w duszy jego gwałty rządów zaborczych wobec języka polskiego?

Rezultaty wychowania w języku obcym są zawsze bardzo ujemne. Dzieci żydowskie, które wychowały się w szkołach powszechnych polskich, stoją pod względem rozwoju umysłowego znacznie niżej od dzieci, które wychowały się w szkole z językiem ojczystym.

Jedyną szkołą, która wszystkimi korzeniami tkwi w duszy narodu, która wychować może zdrowe, silne pokolenie, jest szkoła w języku macierzystym.

V. Stosunek społeczeństwa polskiego do szkoły żydowskiej.

Spółeczeństwo polskie niejednolicie odnosi się do szkoły żydowskiej. Przeważna część odnosi się do szkolnictwa naszego podejrzliwie, i nienawistnie, druga część zajmuje stanowisko negatywne, ale bez nienawiści, trzecia zachowuje się zupełnie obojętnie, czwarta, bardzo nieliczna, zajmuje stanowisko przychylne.

Nienawiść do szkoły i języka mas żydowskich systematycznie wszczepia w ludność polską prasa endecka. Alarmuje ona nieustannie opinię polską, wskazując na Żydów, jako „najniebezpieczniejszych wrogów“ Polski. Zwalcza ona wszelkimi środkami dążenie Żydów do uzyskania praw dla narodości żydowskiej i języka żydowskiego, uważając pielęgnowanie naszego języka za zdradę państwa. Prześladowanie szkoły żydowskiej uważa ta rzekomo narodowa prasa za słuszną i konieczną rzecz. Wszelkie interpelacje i wnioski w sprawie prześladowania i ucisku szkoły żydowskiej odrzuca obecna większość sejmowa li tylko dlatego, że idzie tu o szkołę mas żydowskich.

Tę nierozumną, niczem nie uzasadnioną nienawiść do naszej szkoły jaskrawo odzwierciedliło rozwiązanie tow. „Nasze dzieci“. Najpierw podawano jako motyw rozwiązania aresztowanie kilku członków oddziału tego towarzystwa w Nowym Dworze, po zwolnieniu ich przytaczano jako powód prowadzenie polityki przez szkoły, należące do tego towarzystwa. Kiedy wyszła na jaw bezpod-

stawność tego zarzutu, przytaczano, jako przyczynę, fakt, iżcie niesłychany, że kierownicy tego towarzystwa używają pseudonimów (czy uważaliby ci, którzy ten motyw podawali, za możliwe zamknięcie towarzystw, do których należeliby Bolesław Prus, Or-Ot, Katerla dlatego, że ci pisarze używali wzgl. używają pseudonimów?), wreszcie za zbrodnię poczytano temu towarzystwu fakt, że w szkołach jego dzieci deklamowały „Naszą szkapę“ Konopnickiej! A większość sejmowa i prasa endecka uważały, że wszystkie te „motywy“ wystarczają zupełnie, by zamknąć 25 szkół żydowskich! Nic dziwnego, że społeczeństwo, w tym duchu wychowane, staje się obojętnem i nieczułem na gwałcenie konstytucji państwowej i praw podstawowych ludności żydowskiej i uważa za słuszny każdy krok, wymierzony przeciw szkole naszej, bo idzie tu przecież tylko o Żydów. Długich lat i nadludzkich prawie wysiłków potrzeba, by oczyścić zatrutą jadem nienawiści atmosferę i uzyskać w tych warstwach, które dzisiaj znajdują się pod wpływem obozu endeckiego, zrozumienie dla naszych dążeń i uznanie naszych praw.

Ale ci, którzy stoją na straży czystości duszy polskiej, pamiętać winni, jak strasznie nienawiść narodowa zatrąwa duszę narodu a zwłaszcza młodego, dorastającego pokolenia. Jak demoralizująco działać musi na działość polską i żydowską fakt, że wycieczki dzieci żydowskich obrzuca młodzież szkolna polska obelgami, przezwiskami, a nierzadko i kamieniami. A jak skwalifikować należy to, że są i tacy nauczyciele i wychowawcy,



Podręczniki szkolne, używane w żydowskich szkołach świeckich.

którzy nie tylko tolerują te objawy zdziczenia, ale nawet zachęcają do nich i pochwalają je. Caveant consules! Niech pamiętają ci, których winą jest to zdziczenie, że demoralizują przede wszystkim własne społeczeństwo i burzą w niem samym wszelką moralność społeczną, wszelkie poszanowanie praw i instytucji obywatelskich.

Negatywnie, acz bez nienawiści, odnosi się do szkoły żydowskiej znaczna część inteligencji postępowej a nawet socjalistycznej. Okazuje się to najdobitniej na terenie sejmowym. Kiedy dnia 22. października z. r. na posiedzenie sejmowej komisji szkolnej wpłynął wniosek o subwencjonowanie szkół żydowskich, pos. Smulikowski (P.P.S.) wypowiedział się przeciw temu wnioskowi, gdyż, zdaniem jego, szkoły żydowskie pielęgnują separatyzm. Pos. Langer (Wyzw.) również wypowiedział się przeciw subsydjowaniu szkół żydowskich, gdyż nie uważa Żydów za naród. Wniosek upadł dzięki głosom polskiej lewicy sejmowej.

Na posiedzeniu Komisji administracyjnej pos. Prager (P.P.S.), występując przeciw rozwiązaniu tow. „Nasze Dzieci“, zaznaczył, że jest przeciw temu, by językiem wykładowym szkoły mógł być język żydowski. Kiedy w r. 1921-ym pos. Zaremba (P.P.S.) oświadczył się za szkołami żydowskimi, zastrzegł się on, że nie mówi w tym wypadku w imieniu swojej partji. Niejednokrotnie zdarzało nam się czytać na łamach prasy postępowej i socjalistycznej artykuły przeciw „żargonowi“, który „separuje“ ludność żydowską. A przecież wystarczyłoby tylko powierzchowne zapoznanie się z duchem

i treścią naszej szkoły, by się przekonać, jak fałszywym i niesłusznym jest taki zarzut. Wszak walczymy nie tylko o język żydowski, lecz także o ducha szkoły. My pierwsi rozwinęliśmy wśród społeczeństwa żydowskiego sztandar wolnego wychowania, szkoły pracy, usiłowaliśmy wprowadzić do szkoły myśl niezależną i serdeczną, prawdziwie przyjacielski stosunek nauczycieli do dzieci.

Na jednym z ostatnich zjazdów niemieckich pedagogów kierunku „Entschiedene Schulreformer“ oświadczył, prof. Koch, że najdobitniej odzwierciedla się w Polsce duch freblowski w szkołach z językiem wykładowym żydowskim. I nic w tym dziwnego, bo właśnie w szkołach naszych podjęta została szczerą i poważną próbą wychowania człowieka produktywnego, przywiązanego do pracy twórczej, rozumiejącego potrzeby i obowiązki społeczne. Świeckość jest jedną z zasadniczych podstaw naszej szkoły. Trudnem byłoby do uwierzenia, by nasze ideały i dążenia obce były postępowej, społecznie myślącej części społeczeństwa polskiego. Czyż nie walczą postępowe warstwy polskie o taką samą szkołę?! A jeśli tak, czy jest możliwem do pomyślenia, by mogły zwalczać lub zachować się obojętnie wobec podobnych wysiłków społeczeństwa żydowskiego? Nie można i nie wolno w czambuł osądzać szkolnictwa żydowskiego bez względu na ducha, język i kierunek poszczególnych typów tegoż szkolnictwa! Prawda, postępowe i wolno myślące warstwy społeczeństwa polskiego nic nie wiedzą o walce, jaką pracująca i postępową część społeczeństwa ży-

Biblioteka Główna UMK



300050582023

dowskiego prowadzi o nowoczesną szkołę żydowską, o ofiarach, jakie ona ponosi na rzecz tejże szkoły. Jednakże ta nieznajomość szkolnictwa świeckiego żydowskiego i walki, jaka się wśród społeczeństwa naszego toczy o nową szkołę, żadną miarą usprawiedliwić nie może obojętnego a tem bardziej negatywnego stanowiska postępowych kół polskich wobec naszych dążeń i naszej pracy na niwie wychowawczo-oświatowej!

A czy wolno wprowadzenie języka macierzystego do szkoły żydowskiej osądzać mianem „separatyizmu”? Czyż przywódcy Wyzwolenia i P.P.S. nie walczyli o język macierzysty w szkole polskiej? Czy uważali oni wówczas, że wprowadzenie języka ojczystego do szkoły separuje społeczeństwo polskie od narodów sąsiednich i wywołuje między nimi rozdźwięk? Naszem zdaniem nie nauka w języku macierzystym, lecz zmuszanie do nauczania i pobierania nauki w języku obcym wywołuje nieufność, rozdźwięk, separatyzm i wzmacnia szowinizm i nienawiść narodową. Rodzice, których się zmusza do posyłania dzieci do szkoły obcej, odnoszą się do niej niechętnie i z goryczą, dzieci, bardziej jeszcze impulsywne, wchłaniają od pierwszych dni w szkole z obcym językiem nienawiść do tych, którzy każą im wyrzec się mowy rodzinnej i na język ich najbliższego otoczenia i najdroższych osób spoglądają z pogardą. Tylko nauka w języku macierzystym może w duszę dziecka wszczepić pierwiastki ogólnoludzkie, miłość do kraju, poszanowanie dla narodów, wspólnie na tej ziemi mieszkających i ich

kultury. Przymusowa asymilacja jest szkodliwą i każdy szczerze postępowy człowiek, każdy człowiek, który kocha własny naród, musi ją bezwzględnie zwalczać.

Jak już wspomnieliśmy w jednym z poprzednich rozdziałów, kładzie się w szkole naszej silny nacisk na to, by dzieci po ukończeniu szkoły władały językiem polskim w słowie i piśmie i miały możliwość zapoznania się z kulturą polską. Czyż i to jest dowodem separatyzmu?

Przykro jest odpowiadać wogóle na zarzut „separatyzmu“. Jak może być separatyzmem u Żydów to, co jest samo przez się zrozumiałem dla Polaków, Ukraińców, Białorusinów i t. d.?

Z ust wielu postępowych działaczy polskich nigdy nie schodzi słowo „żargon“, ilekroć jest mowa o języku żydowskim. Już poprzednio zajmowaliśmy się tem pseudonaukowym twierdzeniem i wykazaliśmy jego śmieszność i bezzasadność. Nazwanie języka żydowskiego „żargonem“ jest albo dowodem zupełnej nieznamomości tego języka albo wyrazem złej woli.

Czy nie powinna zastanowić się postępowca i socjalistyczna część społeczeństwa polskiego nad znamienym faktem, że o uznanie języka żydowskiego, o rozwój kultury żydowskiej, o prawa dla szkoły świeckiej w języku żydowskim walczą właśnie i przede wszystkim żydowska klasa robotnicza, żydowskie masy pracujące i stonnictwa robotnicze. Już ten fakt powinienby przekonać postępowe sfery polskie, że ich negatywne stanowisko wobec szkoły żydowskiej nie tylko nie sprzyja postępowi i rozwojowi

mas żydowskich, lecz przeciwnie utrudnia rozwój nowoczesnej myśli i wiedzy wśród mas żydowskich. Zwalczając świecką szkołę żydowską kładzie się tamy pod rozwój postępowych i robotniczych warstw społeczeństwa żydowskiego. O tem pamiętać winni ci wszyscy, którzy, broniąc demokrację i postępu w Polsce równocześnie oświadczają się przeciw naszej szkole. Nie wątpimy, że prędzej czy później rzeczywistość życiowa przekona demokrację polską, działaczy postępowych i polską klasę robotniczą, że zająć muszą stanowisko bezwzględnie pozytywne i przychylne wobec nowej szkoły żydowskiej.

Jeszcze szkodliwszą jest obojętność wobec naszych dążeń i pragnień ze strony znacznych kół społeczeństwa polskiego. Zupełny brak zainteresowania się życiem, dążeniami i pracą mas żydowskich, wystrzeganie się jakiegokolwiek stanowiska wobec faktu istnienia i rozwoju nowoczesnego szkolnictwa żydowskiego jest objawem niezdrowym i szkodliwym i dowodem prawdziwego separatyzmu. Naszem dążeniem będzie przekonać te koła polskie, że nowa szkoła żydowska jest niezbędnem i ważnem ogniwem w walce o postęp i rozwój ludności żydowskiej, a tem samem w walce całej postępowej, demokratycznej i pracującej Polski o nowoczesne, prawdziwie ludzkie formy myśli, kultury i życia.

Małą, znikomo małą jest garść tych Polaków, którzy stanęli w obronie naszych praw i dążeń, w obronie szkoły żydowskiej. Samotnie, prawie bez echa rozlega się na razie wśród społeczeń-

stwa polskiego świątły głos sen. Kalinowskiego i prof. Baudoin de Courtenaya, jesteśmy jednak przekonani, że istnienie, praca i walka nowej szkoły żydowskiej wpłyną na zmianę stosunku społeczeństwa polskiego i innych narodów do naszej szkoły i powiększą wielokrotnie liczbę naszych przyjaciół i współbojowników.

Przyczynić się choć w małej mierze do tego jest zadaniem i celem naszej pracy. Wierzymy, że wymowa faktów, cyfr i rzeczywistości, która jest główną treścią naszej pracy, najlepiej broni słusznej sprawy i dlatego nie wątpimy, że pracą naszą osiągniemy cel, jaki sobie postawiliśmy.

Biblioteka Główna UMK



300050582023

