

# Łapot, Mirosław

---

## Żydowski ideał wychowania po pierwszej wojnie światowej

---

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 16, 213-221

---

2007

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez **Muzeum Historii Polski** w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Mirosław ŁAPOT

## Żydowski ideał wychowania po pierwszej wojnie światowej

Tradycyjny ideał wychowania w judaizmie wynikał z przekonania, iż człowiek z natury nie jest ani dobry, ani zły; jest egoistyczny. Dba przede wszystkim o swoje dobro. Dziecko nie wie, czym są potrzeby innych, nie wie, czym jest altruizm. Zainteresowane jest tylko tym, co potrzebne jest jemu – twierdzili dawni Żydzi.

Aby dorosły nie czynił krzywdy innym, już jako dziecko musi nauczyć się właściwych zasad postępowania. Sprowadzają się one do rezygnacji z zaspokajania własnego egoizmu i dostrzegania potrzeb otoczenia. Jeżeli edukacji i socjalizacji człowieka nie rozpocznie się od lat najwcześniejszych, wychowa się dorosłego egoistę.

Mając to na względzie, Żydzi kładli duży nacisk na naukę *Tory*. W *Pięcioksięgu*, a także w *Talmudzie*, zawarto podstawowe zasady etyczne i moralne wyznaczające ideał wychowania. Uczyły one, jak traktować bliźnich<sup>1</sup>.

Według judaizmu, charakter i wartość człowieka kształtują się w domu rodzinnym<sup>2</sup>. Małymi dziećmi początkowo zajmowały się matki. Henri Daniel-Rops stwierdził, iż „Żydówki były znakomitymi matkami, troskliwymi i pełnymi poświęcenia [...]”<sup>3</sup>, czego dowodzą przykłady biblijne. Córki pozostawały pod opieką matek aż do zamążpójścia, ucząc się pracy w domu, pomagając lub doglądając stad owiec. Chłopcy przechodzili pod opiekę ojców, pod ich okiem wprawiając się w rzemiosło. W judaizmie podstawowym nakazem religijnym jest obowiązek szanowania obojga rodziców. Uważa się, że jeśli dziecko szanuje

<sup>1</sup> *Judaizm a wychowanie dzieci*, [www.the614thcs.com](http://www.the614thcs.com) (12 października 2006), s. 1–2.

<sup>2</sup> R. R e n z, *Wychowanie w rodzinie żydowskiej w Polsce międzywojennej*. [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, pod red. A. B i l e w i c z, S. W a l a s e k, Wrocław 1998, s. 245.

<sup>3</sup> H. D a n i e l - R o p s, *Życie codzienne w Palestynie w czasach Chrystusa*, przekład popr. J. L a s o c k a, Warszawa 1994, s. 100.

rodziców, a rodzice są ludźmi, którzy przestrzegają i stosują w życiu zasady etyczne *Tory*, to rezultaty wychowania muszą być dobre.

Największą wartość Żydzi przywiązywali do wychowania moralnego. Zgodnie z nakazem *Tory*: „Wdrażaj chłopca w prawidła jego drogi, a nie zejdzie z niej w starości”, ojcowie i matki przekazywali dzieciom wiarę, tradycję i historię żydowską. W wychowaniu stosowano zasady biblijne i talmudyczne: „Człowiek nigdy nie powinien dziecku grozić, lecz natychmiast je ukarać lub nie mówić nic”, „Człowiek nie powinien robić różnicy między swymi dziećmi”, „Człowiek nigdy nie powinien obiecywać dziecku, że coś mu da i nie dotrzymać obietnicy, bo w ten sposób uczy je kłamstwa”, a także „W sercu chłopca głupota się mieści, różga karności wypędzi ją stamtąd” i „Nie kocha syna, kto różgi żałuje”<sup>4</sup>. Regina Lilienthalowa, autorka książki *Dziecko żydowskie*, przytoczyła charakterystyczne słowa porannej modlitwy *Mode ani* (Dziękuję ja): „Będę robił co tata każe i co mama każe i co każą mi dobrego zrobić wszyscy ludzie dobrzy i pobożni. Błogosławieństwo i pomyślność niech spadną na moją głowę! Amen”<sup>5</sup>.

W judaizmie ceniono również wychowanie i wykształcenie religijne. Pierwszorzędną rolę odgrywały święta żydowskie. O ich znaczeniu dla rozwoju dziecka żydowskiego pisał Zygmunt Mysłakowski: „specjalny wpływ na psychikę dziecka mają święta, jak wielkanocne (Pesach) – w tradycyjny wieczór sederowy, w pierwszy dzień świąt cała rodzina, odświętnie ubrana, zasiadała do stołu, ojciec odczytuje Hagadę (historię wyjścia Żydów z Egiptu), dzieci zadają mu szereg pytań, ten opowiada im całą przeszłość narodu żydowskiego. Są to wesole święta. Do ich rzędu należą także Zielone Święta i Nowy Rok. Specjalne wrażenie na dzieci wywiera Sądny Dzień (Jom Kipur). W wigilię zbiera się cała rodzina, wszyscy padają sobie w ramiona, proszą wzajemnie o przebaczenie za wyrządzone krzywdy; dzieci zbliżają się do rodziców i dziadków, którzy je błogosławią. Nastrój jest bardzo poważny, wszyscy płaczą; następnie wszyscy udają się do bożnicy, gdzie odbywa się słynna modlitwa Kolnidre, odprowadzana wśród płaczu, w ogromnym skupieniu, co bardzo silnie działa na wyobraźnię dzieci”<sup>6</sup>.

Żydzi obchodzili też inne święta: Purim, Chanuka, centralne jednak miejsce w obrzędach żydowskich zajmował cotygodniowy szabat. Znanca folkloru żydowskiego Stanisław Vincenz w *Barwinkowym wianku* napisał, iż dzień szabatu był ważnym doświadczeniem duchowym dla dziecka; łącząc w sobie wzniosłość, rodzinną przytulność i kameralność, kształtował żydowską tożsamość<sup>7</sup>.

W judaizmie poważaniem cieszył się nie człowiek gromadzący bogactwa materialne, lecz pilnie studiujący święte *Księgi*. Ideał wychowawczy dopełniały

<sup>4</sup> *Judaizm a wychowanie dzieci...*, s. 2; H. D a n i e l - R o p s, dz. cyt., s. 100.

<sup>5</sup> R. L i l i e n t h a l o w a, *Dziecko żydowskie*, Prace Komisji Etnograficznej Polskiej Akademii Umiejętności nr 3, Kraków 1927, s. 49.

<sup>6</sup> *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*, pod red. Z. M y s ł a k o w s k i e g o. Warszawa–Lwów 1934, s. 111–112.

<sup>7</sup> S. V i n c e n z, *Barwinkowy wianek*, Warszawa 1983, s. 314.

religijne wymagania szacunku dla starszych, zwłaszcza nauczycieli, oraz kult pracy.

Oczywiście mowa tu o **ideale** judaizmu. Na wygnaniu, żyjąc wśród innych narodów, Żydzi z czasem adaptowali także poglądy obce – w praktyce ów ideał wychowawczy słabł. Ponadto wiek XIX, niosący haskałę, tendencje asymilacyjne, syjonizm, rozwój kapitalizmu i postępującą laicyzację społeczeństwa – przyczynił się do poszukiwania przez Żydów nowych ideałów wychowawczych.

W pytaniu o ideał wychowania żydowskiego po 1918 r. zawierała się problematyka żydowskiego życia w diasporze. Niebezpieczne dla tożsamości narodowej warunki życia na wygnaniu, konieczność godzenia wychowania tradycyjnego z właściwościami życia na obczyźnie nie sprzyjały utrzymaniu jednolitości tradycyjnego ideału wychowania. W efekcie istniały, według niemieckiego syjonisty Victora Kellnera, dwa żydowskie światy: pierwszy z nich to świat Żydów zeuropeizowanych, którzy wyzbyli się żydowskich wartości kulturowych, wybierając żydowskość jedynie z sentymentu. Choć poczucie bycia Żydem nie towarzyszyło im na co dzień, mieli oni głęboko zakorzenioną świadomość swego pochodzenia. Potrzebna była im wiedza o przeszłości, aby ową świadomość obudzić i w pełni rozwinąć. Drugi zaś świat – to świat Żydów wyrosłych w żydowskiej tradycji i społeczności. Odrzucali oni instynktownie obcą kulturę jako zagrażającą ich bytowi<sup>8</sup>.

Dyskusja nad nowym kierunkiem wychowania nieprzypadkowo rozgorzała po zakończeniu pierwszej wojny światowej, przyczyniła się ona bowiem do wzrostu świadomości narodowej wśród Żydów żyjących w diasporze. Pojawiły się silne prądy socjalistyczne, a nawet komunistyczne, oraz syjonistyczne, rywalizujące z wciąż znaczącą ortodoksją i zwolennikami asymilacji. Przedstawiciele owych kierunków formułowali własne cele wychowawcze, realizując je w powołanych przez siebie instytucjach wychowawczych.

Na arenie międzynarodowej coraz głośniej rozważano możliwość powstania państwa żydowskiego w Palestynie. Sytuacja ta sprzyjała ideologii syjonistycznej. Syjoniści chcieli przygotować nowe pokolenie żydowskie do zasiedlenia reaktywowanego Izraela. Aby tego dokonać, potrzebne były zabiegi nie tylko polityczne, lecz i praca wychowawcza wśród dzieci i młodzieży żydowskiej. Przystąpiono do formułowania syjonistycznego ideału wychowawczego. Nie brakowało wątpliwości. Podstawowe zagadnienia brzmiały następująco: jak pogodzić wymogi religii ze współczesnością, jak kształtować tożsamość żydowską i chronić ją przed obcymi wpływami, na ile angażować się w życie społeczne, by nie dać się ponieść nurtowi dążeń świata, jak pogodzić kształcenie świeckie z tradycyjnym modelem wychowania żydowskiego?

Zdaniem Oskara Epsteina, ówczesną rzeczywistość szkolną w Europie cechował chaos spowodowany brakiem ideałów. Kryzys ów ujawnił się najbar-

<sup>8</sup> V. K e l l n e r, *Die Problematik der jüdischen Erziehung (Problematyka wychowania żydowskiego)*, „Der Jude” 1925–1927, Sonderheft, s. 14 [tłum. z języka niemieckiego M.L. – podobnie dalej, jeśli nie zaznaczono inaczej].

dziej jaskrawo w gimnazjum klasycznym – tradycyjne ideały humanistyczne zamierały, w ich miejsce zaś wprowadzano, jego zdaniem, eksperymenty pedagogiczne<sup>9</sup>. Podobnie Jakob Fichman zauważył, iż mankamentem ówczesnej szkoły był brak stabilnego punktu oparcia światopoglądowego, z którego wynikałyby jednolite cele, zasady, treści i metody wychowania. Podkreślał bogactwo różnych nurtów pedagogiki: realistycznych i humanistycznych, nawiązujących do nauk przyrodniczych i społecznych, lecz zarzucał im, iż tworzą mozaikę rozmaitych celów wychowawczych, niekiedy sprzecznych ze sobą: „[...] wszystko tu jest po części i nic w całości” – pisał J. Fichman<sup>10</sup>.

Tymczasem skuteczność procesu wychowania, jak pisał V. Kellner, wymaga jednolitej postawy ideologicznej, która ma dać absolutne przekonanie co do słuszności podejmowanych działań<sup>11</sup>. Syjonista niemiecki, Oskar Epstein, powoływał się na monachijskiego pedagoga Friedricha W. Foerstera, który stwierdził, iż „najważniejszym elementem prawidłowego wychowania jest postawienie sobie j a s n e g o c e l u (podkr. M.Ł.). Musi się najpierw wiedzieć, do czego się człowieka wychowuje, co chcemy z nim robić, aby móc dobrać środki do realizacji tego celu”<sup>12</sup>.

O. Epstein zauważył, iż ideał żydowskiego wychowania nie był związany ze szkołą. Wywodził się on ze starożytności, lecz starozakonni o nim zapomnieli. Stało się tak szczególnie wśród Żydów zachodnioeuropejskich, którzy wiedzeni ambicją wejścia do wyższych klas społeczeństwa, usprawiedliwiając ją nakazem zdobywania wykształcenia (*notabene* pochodzącym ze starożytności), zatracili poczucie własnej tożsamości. Żydzi profesorowie, lekarze, adwokaci, inżynierowie zrealizowali marzenia swych ojców o lepszej przyszłości dla synów, lecz zarazem nie zachowali ideałów judaizmu. O. Epstein pisał o kryzysie duchowym młodych wykształconych Żydów, wołających: „Po co nam pozycja społeczna, po co pieniądze, my musimy wrócić do naszej duszy”<sup>13</sup>. Drogą zaś do owego odrodzenia miał być ruch syjonistyczny.

Syjonisci podkreślali, że prawdziwe wychowanie narodowe jest możliwe tylko dzięki wsparciu państwa<sup>14</sup>. Argumentowali, iż naród, który żyje na własnej

<sup>9</sup> O. Epstein, *Die Erziehung unserer Kinder und unser Leben (Wychowanie naszych dzieci a nasze życie)*, „Der Jude” 1917–1918, z. 12, s. 755.

<sup>10</sup> Cyt. za: M. C a l v a r y, *Erziehung (Wychowanie)*, „Der Jude” 1920–1921, s. 125.

<sup>11</sup> Tamże, s. 10.

<sup>12</sup> O. Epstein, dz. cyt., s. 754.

<sup>13</sup> Tamże, s. 756.

<sup>14</sup> Dla syjonistów źródłem wiedzy o pedagogice żydowskiej była książka N.M. F e l d m a n a *The Jewish Child. It's History, Folklore, Biology and Sociology (Dziecko żydowskie. Jego historia, folklor, biologia i socjologia)*, Londyn 1917. Autor przedstawił w niej rolę dziecka w społeczeństwie, analizując przykłady ze starożytnego państwa żydowskiego, ze średniowiecza i współczesności. Ukazał sylwetki psychiczne i fizyczne dzieci z *Talmudu* i porównał je ze współczesną wiedzą na ten temat. Podkreślił doniosłość praw małżeńskich, praw lewiratu, chalizach, podejście do kazirodztwa, higieny poczęcia, ciąży i porodu, doniosłość stosunków między matką a noworodkiem u dawnych Żydów. Scharakteryzował również prawo dotyczące dzieci oraz patologie dziecięce, opiekę nad upośledzonymi, sierotami i potrzebującymi pomocy. Zob. też recenzję wy-

ziemi, tworzy wspólnotę, która samorzutnie i naturalnie formułuje wzorce wychowawcze. Pojedynczy zaś wychowawca, nawet geniusz z dobrymi chęciami, nie był wykonawcą woli całej wspólnoty, z której się wywodził. Oddziaływania wychowawcy muszą być powiązane ze stałymi działaniami ogółu narodu. Społeczeństwo bowiem poprzez kulturę, atmosferę życia, systemie prawa oddziałuje na jednostkę na co dzień i ją wychowuje. Proces wychowania – zdaniem V. Kellnera – wypełnia się we wzajemnych stosunkach jednostka – naród<sup>15</sup>.

Skuteczność zatem oddziaływań wychowawczych uzależniono od wsparcia wychowawców przez całą wspólnotę żyjącą w diasporze. Niestety, społeczność żydowska była silnie spolaryzowana. W efekcie wychowawca, co podkreślał V. Kellner, czuł się osamotniony w działaniu, nie mógł liczyć na opiekę i wsparcie wszystkich współwyznawców. W innych narodach nawet zwalczające się kierunki wychowawcze mogły współistnieć, gdyż prawo państwowe, system oświatowy regulował ich poczynania. Żydów zaś, nie posiadających własnego państwa, takie podziały dezorganizowały i pogłębiały kryzys tożsamości. V. Kellner przed pedagogami żydowskimi stawiał zadanie zintegrowania wspólnoty. Aby tego dokonać, zalecał sięgnięcie do źródeł judaizmu.

Mimo iż Żydzi dwudziestowieczni odeszli, szczególnie na zachodzie Europy, od swych korzeni, odnalezienie ich było możliwe – należało sięgnąć do tradycji, religii, języka hebrajskiego oraz obyczajów i świąt żydowskich. V. Kellner stwierdził, iż owe źródła każdy Żyd nosi w sobie; są zaszczeplone w jego duchowości, instynkcie. Nasilające się jednak podziały zakłócają życie nie tylko ogółu, ale i ów instynkt pojedynczego Żyda. W efekcie, pisał V. Kellner, „nie wiemy [my, Żydzi – objaśn. M.Ł.] z pewnością, co jest naszą Istotą” („wir wissen nicht mit Sicherheit zu sagen, was unser Wesen ist”)<sup>16</sup>. Narody żyjące we własnych państwach takich pytań stawiać nie musiały, gdyż jak stwierdził cytowany autor, swoją tożsamość (istotę) czuły podświadomie. Jej strażniczką była kultura ludowa. Natomiast Żydzi, nie mając silnej, jasno określonej tożsamości, muszą nieustannie oceniać, dokonywać wyboru i zastanawiać się, czy podjęta decyzja jest zgodna z duchem judaizmu, czy też oznacza ona przyswojenie sobie wpływów obcych<sup>17</sup>.

W narodzie o silnej tożsamości, kontynuował V. Kellner, wychowawca jedynie pośredniczy w przekazywaniu tradycji nowemu pokoleniu. Jest łącznikiem między przeszłością, teraźniejszością a przyszłością. Natomiast w narodzie żydowskim, pozbawionym od niemal dwóch tysięcy lat własnego państwa, rozproszonym i podzielonym, a w efekcie w narodzie o osłabionej tożsamości narodowej – wychowawcy trudno uchwycić nić historii własnego narodu, by ją przekazać następnemu pokoleniu. Obraz przyszłości i cele, które przekaże wychowan-

---

mienionej pracy: S. B e r n f e l d, *Das jüdische Kind (Dziecko żydowskie)*, „Der Jude” 1919–1920, z. 1–2, s. 96–98.

<sup>15</sup> V. K e l l n e r, dz. cyt., s. 11.

<sup>16</sup> Tamże, s. 12.

<sup>17</sup> Tamże.

kom w imieniu własnym i całej społeczności, musi on sam określić i naszkicować na podstawie dorobku przeszłych pokoleń<sup>18</sup>.

Narody niepodległe i samodzielne, świadome własnej tożsamości, mogły sobie pozwolić. zdaniem V. Kellnera, na odrzucenie doświadczeń poprzedników, budując modele wychowania pod wpływem bieżących prądów intelektualnych. Natomiast Żydzi, pozbawieni niczym nieskrępowanego życia narodowego i – w związku z tym – pierwotnej tożsamości, nie mogli do tego dopuścić. Zadanie odbudowy ducha narodowego powierzył V. Kellner wybitnym przedstawicielom narodu żydowskiego<sup>19</sup>.

Z kolei Siegfried Bernfeld w artykule *O problemie wychowania żydowskiego* przekonywał, iż choć Żydom żyjącym w diasporze potrzebny jest jednolity system wychowania, to w jego ramach dopuszczalne są pewne różnice wynikające z odmiennych warunków bytu i świadomości rozproszonych grup diaspory. Idee wychowania narodowego żydowskiego powinny być połączone, jego zdaniem, z tendencjami pedagogiki europejskiej i mogą być wyrażane zarówno w języku żydowskim (jidysz), jak i hebrajskim. Formy i treści wychowania żydowskiego mają być wspólne z dążeniami ogółu ludności. S. Bernfeld postulował umiejętne połączenie osiągnięć nowoczesnej pedagogiki z dążeniami duchowymi wszystkich grup diaspory niezależnie od miejsca ich zamieszkania i stworzenie jednolitego w głównych zrębach systemu wychowania żydowskiego<sup>20</sup>.

Inna płaszczyzna dyskusji nad wychowaniem dotyczyła relacji między czynem a wykształceniem. Wśród Żydów żywy wciąż był ideał mędrca, „człowieka Księgi”, rozwijającego intelekt i osobowość, lecz biernego, dystansującego się od świata ludzi i rzeczy. Jego autonomiczne „ja”, stwierdził V. Kellner, nigdy nie utożsamia się z otoczeniem, cechuje go uduchowienie. Przeciwny mu był nie mniej ceniony wśród Żydów typ działacza społecznego, żyjącego dla społeczeństwa, pomagającego innym i własnym przykładem oddziałującego na innych. Ideał ów był propagowany przez syjonistów: stawiane przez nich zadanie odbudowy państwa żydowskiego wymagało ludzi czynu. Obawiano się jednak, iż ów czyn może zasłonić prawdziwe wartości żydowskie i zatrzeć różnice między Żydem a nie-Żydem. „Między tymi oboma typami jest przepaść” („Zwischen diesen beiden Typen kluft ein Abgrund”) – stwierdził V. Kellner<sup>21</sup>. Niemniej jednak, jak napisał A. Hertz, wartością zasadniczą dla bogobojnego Żyda w Polsce pozostawała mądrość: tyle tylko, że nie jak dawniej tylko rabiniczna, lecz również świecka. Mieć syna rabina było marzeniem najuboższych tak samo jak „mieć syna doktora (niekiedy adwokata – w każdym razie uczonego)[...]”<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Tamże, s. 11–12.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> S. B e r n f e l d, *Zum Problem der jüdischen Erziehung (Problem wychowania żydowskiego)*, „Der Jude” 1916, z. 3, s. 170.

<sup>21</sup> V. K e l l n e r, dz. cyt., s. 15.

<sup>22</sup> A. H e r t z, *Żydzi w kulturze polskiej*, przedm. J. G ó r s k i, Warszawa 1988, s. 170.

Według Jakoba Fichmana, szkoła żydowska powinna być hebrajska, narodowa, naukę języka hebrajskiego zalecał rozpocząć już w ogródku dziecięcym. Zauważył jednak, iż ówczesna pedagogika zabraniała uczyć Biblii w przedszkolu, a freblanki opowiadające dzieciom bajki, tkwiące korzeniami w mitologii pogańskiej, odciskały trwałe ślady w psychice dziecka. W nowym wychowaniu żydowskim religia miała znajdować się w punkcie centralnym. Studium *Tory* i *Talmudu* uważano za podstawę wiedzy o kulturze hebrajskiej, zapewniającą, zdaniem J. Fichmana, harmonijne kształtowanie osobowości i przygotowanie praktyczne do życia. Natomiast ówczesną pedagogikę określił on jako obcą dla Żydów, mających swe korzenie w starożytnym Izraelu, a nie w Grecji i Rzymie<sup>23</sup>.

Przywołani autorzy raczej zgodnie zalecali wykorzystanie najnowszych osiągnięć pedagogiki. Na przykład S. Bernfeld zaproponował tworzenie żydowskich – na wzór Wynekena – wolnych gmin szkolnych (*Landererziehungsheime und Freie Schulgemeinden*)<sup>24</sup>. Ponadto zalecał wykorzystanie europejskich metod i form nauczania: „Nie powinniśmy robić żadnych eksperymentów. Obecna wiedza o wychowaniu w Niemczech i Europie w ogóle pokazuje nam formy i metody, którymi powinniśmy się kierować”<sup>25</sup>.

Herman Sternbach w artykule *Pokoju szkoła radosna*, nawiązując do najnowszych prądów pedagogicznych, postulował, aby nauczyciele stali się jednocześnie wychowawcami. Nowa szkoła zaś miała budzić siły twórcze dziecka. Sternbach żądał stosunków partnerskich między nauczycielem a uczniem, doceniania podmiotowości dziecka, przywrócenia kontaktu z naturą i rzeczywistością kosztem wykładu i treści abstrakcyjnych<sup>26</sup>.

Z kolei Moses Calvary, recenzując książkę Franza Rosenzweiga *Wychowanie bez końca* (*Bildung – und kein Ende*, Frankfurt am Main 1920), proponował, aby cele wychowania czerpać z: religii, historii, obyczajów, języka i *Tory*. Po formy zaś i metody wychowania zalecał sięgać do współczesnej pedagogiki, akcentując walory nauczania przez przeżywanie i kształtowania samodzielności wychowanków<sup>27</sup>. Twierdził bowiem, iż każde poznanie jest głębsze, jeśli uczeń je przeżyje. Krytykował powszechną wówczas praktykę podawania dzieciom gotowych treści nauczania, ponieważ nie rozwijała ona zdolności poznawczych i myślenia problemowego. Odwoływał się do wrażliwości dziecka na piękno przyrody i zalecał nauczycielom, jeśli tylko to możliwe w warunkach szkolnych, udostępnienie dzieciom kontaktu bezpośredniego z przedmiotem poznania, a nie jedynie słowa wychowawcy. Zamiast zapewniać uczniów o pięknie hebrajszczy-

<sup>23</sup> Podaję za: M. C a l v a r y, *Erziehung* (Wychowanie), „Der Jude” 1920–1921, z. 2, s. 123–124.

<sup>24</sup> S. B e r n f e l d, dz. cyt., s. 171.

<sup>25</sup> Tamże, s. 178.

<sup>26</sup> H. S t e r n b a c h, *Pokoju szkoła radosna*, „Przegląd Społeczny” 1927, nr 2, s. 1–5. Do napisania artykułu zainspirował autora pobyt na konferencji pedagogicznej, która odbyła się w sierpniu 1927 r. w Locarno.

<sup>27</sup> M. C a l v a r y, dz. cyt., s. 123–124.



zny i Palestyny, nauczyciel winien budzić ciekawość i pozwolić na samodzielną refleksję i rozbudzenie miłości do kultury żydowskiej wśród podopiecznych<sup>28</sup>.

M. Calvary krytycznie odniósł się do metody wychowawczej polegającej na dyscyplinie i ocenie uczniów, wypływającej, jego zdaniem, z błędnego przekonania o złej naturze dziecka.

Samorząd szkolny, miłość i wyrozumiałość wobec dziecka, zabawa, sport, sztuka, koła naukowe w szkole proponował Lazar Schächner w recenzji książki Ludwika Jeleńskiej *Sztuka wychowania* (Warszawa 1930)<sup>29</sup>.

Samodzielność myślenia zalecano rozwijać dzięki lekturze poezji starotestamentowej. W lekturze kładziono nacisk nie na wiedzę z zakresu stylistyki, lecz na przeżywanie, które rozwijało zdolność empatii. Spontaniczna lektura *Biblii* kształtuje wrażliwość i rozwija uczucia, analiza naukowa zaś, twierdzono – zaciemnia wymowę. Dążono do tego, aby uczeń wczuł się w położenie pisarzy biblijnych, dał się uwieść pięknu słowa, jego rytmowi, aby lepiej zrozumieć treść. Nawet jeśli dziecko nie rozumiało wszystkie słowa i myśli, atmosfera opisywanego świata biblijnego wywierała na nim niezapomniane wrażenie. Dużą wartość kształcącą przypisywano *Psalmom* Dawida. Zalecano, aby małe dzieci uczyły się na pamięć. Psalmi miały też służyć w nauce muzyki. Lektura pism profetycznych, wymagających głębszego rozeznania w *Biblii*, była przewidziana dla uczniów starszych<sup>30</sup>.

Drugim obok *Biblii* źródłem idei dla nowoczesnego wychowania żydowskiego był język hebrajski. Siegfried Bernfeld w przywołanym wcześniej artykule określił go „wewnętrznym nauczycielem żydowskiego narodu” („ein innerer Bildner der jüdischen Nation”)<sup>31</sup> i uznał za podstawę wychowania żydowskiego. Nie traktował hebrajszczyzny jako karty przetargowej w sporach politycznych, religijnych i światopoglądowych. Dzięki językowi hebrajskiemu możliwe jest, twierdził S. Bernfeld, odrodzenie narodu, ponieważ ów język nosi jądro judaizmu wspólne dla wszystkich starozakonnnych niezależnie od ich miejsca bytowania<sup>32</sup>.

Oprócz kształtowania tożsamości i rozwoju intelektu kładziono również nacisk na wychowanie fizyczne. Wychodzono bowiem z założenia, że rozwój duchowy musi być powiązany z rozwojem fizycznym. Dbano o nie w szkołach ży-

<sup>28</sup> Tamże, s. 126.

<sup>29</sup> L. S c h ä c h n e r, *Sztuka wychowania*, „Przegląd Społeczny” 1930, nr VIII–IX. Zob. też A. B r o s s o w a, *Technika wychowania wedle teorii Adlera*, „Przegląd Społeczny” 1930, nr VIII–IX (jest to recenzja książki Zofii Lazarsfeld *Technik der Erziehung (Technika wychowania)*, Wien b.r.w.). Autorka zalecała zapobieganie i zwalczanie kompleksu niższości u dziecka poprzez unikanie zastraszania, hamowania jego działalności, a także pobudzanie jego aktywności w freb-lówce, zabawy rytmiczne, dostarczenie zabawek edukacyjnych, obserwacje zabaw dzieci, kształtowanie odwagę u podopiecznych.

<sup>30</sup> M. C a l v a r y, dz. cyt., s. 126–127.

<sup>31</sup> S. B e r n f e l d, dz. cyt., s. 170.

<sup>32</sup> Tamże.

dowskich, a także poza nimi, organizując towarzystwa gimnastyczne, drużyny skautowe<sup>33</sup> oraz kluby sportowe.

Podsumowując, ogólne założenia syjonistycznego ideału wychowawczego były następujące: wychować nowoczesnego Żyda świadomego swej tożsamości narodowej, wykształconego człowieka czynu, przygotowanego praktycznie do życia, w przyszłości tworzącego nowoczesne państwo Izrael, szanującego religię i obyczajowość, lecz nie traktującego *Tory* i *Talmudu* jako jedynych wyznaczników postępowania. Zerwano ze stereotypem Żyda handlarza, w tradycyjnym chałacie, z długą brodą, dystansującego się od nieżydowskiego otoczenia, biernie znoszącego prześladowania w oczekiwaniu na przyjście mesjasza, gnębionego przez podatki kahalne lub ślepo ufającego swemu cadykowi, nie znającego często języka otoczenia. Odżegnywano się także od koncepcji Żyda zasymilowanego, zeuropeizowanego, zachowującego jedynie formalny związek z judaizmem, lecz tracącego swą żydowską tożsamość. Dyskusyjna pozostawała sprawa języka nowoczesnego żydostwa. Prawicowe grupy syjonistów były zwolennikami języka hebrajskiego, natomiast środowiska lewicowe opowiadały się za równouprawnieniem języka hebrajskiego i jidysz. Zalecano korzystanie z nowoczesnych form i metod nauczania i wychowania.

---

<sup>33</sup> Zob. K. R ę d z i ń s k i, *Żydowskie organizacje młodzieżowe w Małopolsce i na Śląsku (1918–1939)*, [w:] *Idea wielokulturowości w edukacji*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, seria: „Pedagogika” t. XII, pod red. K. R ę d z i ń s k i e g o, B. S n o c h a i J. Ż u r a w i a, Częstochowa 2003, s. 37–48.