

M. Łapot

INNOWACJE DYDAKTYCZNE W SZKOLNICTWIE ŻYDOWSKIM WE LWOWIE W DOBIE AUTONOMII GALICYJSKIEJ

(Дидактичні інновації в єврейському шкільництві у Львові

у добу галицької автономії)

Najsilniejszy wpływ na szkołę galicyjską w drugiej połowie XIX w. wywarł herbartyzm. Ministerstwo Oświecenia w Wiedniu niejako urzędowo narzuciło pedagogikę Herbarta jako doktrynę obowiązującą w oświacie. Ujawniła się ona silnie w podręcznikach, ich układzie i treści, odpowiadających stopniom formalnym i koncepcji nauczania wychowującego. Dawały one usystematyzowany wykład wiedzy z poszczególnych przedmiotów, przygotowujących lojalnych i karnych obywateli państwa, wdrożonych do ról społecznych przypadających im z racji pochodzenia. Taka wizja szkoły odpowiadała obozowi zachowawczemu. Najważniejszymi przedstawicielami herbartyzmu galicyjskiego byli: Antoni Danysz (1853–1925), Mieczysław Tytus Baranowski (1851–1898) oraz Franciszek Majchrowicz (1858–1929) [10].

Kontynuatorzy myśli Herbarta rozwinęli jego teorię stopni formalnych, precyzując szczegóły procesu dydaktycznego, jednocześnie jednak nauka przypominała mechaniczny proces. Dydaktyka herbartowska znalazła uznanie u władz szczególnie w państwach niemieckojęzycznych, dostrzeżono w niej narzędzie urabiające karnych obywateli, pokornie przyjmujących rolę społeczną i nie roszcujących pretensji o polepszenie losu. Szkoła herbartowska stała się sprzymierzeńcem politycznego konserwatyzmu [9].

Na przełomie XIX i XX wieku narastała krytyka szkoły herbartowskiej. Poszukiwano dróg zreformowania jej. Działania podejmowane w różnych krajach mające na celu zmianę szkoły, uczynienia zeń instytucji związanej z realnymi wymaganiami społeczeństwa i wykorzystującej najnowsze badania psychologów i pedagogów nad rozwojem osobowości dziecka, jego inteligencji, wiedzy i umiejętności spostrzegania, przyjęły wspólną nazwę prądu pedagogicznego Nowe Wychowanie. Jego najważniejszymi przedstawicielami byli John Dewey, Helen

Parkhurst, Georg Kerschensteiner, Maria Montessori, Eduard Claparede oraz Owidiusz Decroly. Domagali się oni poszanowania osobowości dziecka, rozwijania jego kreatywności i samodzielności, aktywizacji oraz promowali wiedzę praktyczną. Była to swego rodzaju rewolucja kopernikańska w pedagogice, stawiająca w centrum uwagi ucznia, a od nauczyciela, planów, programów nauczania i podręczników domagająca się dopasowania do potrzeb i możliwości wychowanka.

Nowe Wychowanie docierało także do Galicji, ze względu jednak na dominację poglądów konserwatywnych i lojalności wobec Wiednia, wpływ owego prądu na szkolnictwo był nikły. Obawiano się, iż nowości pedagogiczne przyczynią się do fermentu społecznego. Niemniej jednak postępowe nauczycielstwo galicyjskie krytykowało szkołę herbartowską za przesadną karność, dominację kształcenia klasycznego, wymuszoną religijność. W miarę możliwości wprowadzano formy wychowania pozaszkolnego, takie jak sport i rekreacja, wycieczka szkolna, kolonie. Wyrazem nowych dążeń były przeprowadzone we Lwowie w latach 1894 i 1909 kongresy pedagogiczne. Podczas nich podnoszono konieczność reformy szkoły tradycyjnej, a także dopuszczenie do uniwersytetów kobiet.

Próby modyfikowania procesu nauczania i wychowania podejmowali także Żydzi galicyjscy. Najbardziej znaną postacią reformatora był pochodzący z Tarnowa Henryk Rowid (właśc. Naftali Kanarek), twórca koncepcji «szkoły aktywnej». Lwów nie doczekał się pedagoga formatu Rowida, niemniej jednak nauczyciele żydowscy wnieśli pewien wkład w zaszczepianie na gruncie polskim nowych rozwiązań dydaktycznych. Celem niniejszego artykułu jest charakterystyka owych prób i ich zwartościowanie.

Żydzi we Lwowie

Żydzi byli obecni we Lwowie od czasów średniowiecza. Istotne i trwałe zmiany w ich położenie prawne wniosła autonomia galicyjska w roku 1867. Na mocy nowej konstytucji Austro-Węgier, a także rozporządzeń wydanych nieco wcześniej, bo w latach 60, starozakonni stali się pełnoprawnymi obywatelami.

Zniesiono zakaz wykonywania przez Żydów niektórych rzemiosł, zatrudniania ich w niższych urzędach państwowych, takich jak poczta, telegraf, urzędy skarbowe czy sądy [4]. Starozakonni uzyskali możliwość zrzeszania się, dostęp do szkół państwowych i uniwersytetów. Wielu z nich rozwijało działalność handlową, przemysłową lub bankierską. Rosła liczba żydowskich posiadaczy ziemskich, tak że przed wybuchem I wojny światowej jedna piąta nieruchomości w Galicji należała do Żydów właśnie, podczas gdy ich odsetek w społeczności ogółem wynosił około 10% [4].

Korzystne dla owej mniejszości zmiany ustawodawcze pobudzały wzrost demograficzny. Spisy ludności w Galicji w XIX i na początku XX w. wskazują na następującą liczebność ludności żydowskiej w poszczególnych latach: 1821 r. – 218 tys., 1827 r. – 256 tys., 1850 r. – 333 tys., 1857 r. – 449 tys., 1869 r. – 576 tys., 1880 – 687 tys., 1890 – 769 tys., 1900 – 811 tys., 1910 r. – 872 tys. [5]. W mieście stołecznym w 1880 r. zamieszkiwało 30 961 Żydów, stanowili 28,1% populacji. Dziesięć lat później ich liczba wzrosła do 36 130, lecz odsetek utrzymał się na niemal identycznym poziomie (28,2%). Spis ludności w roku 1900 wykazał, że w mieście nad Pełtwią było 44 258 starozakonnych, ich odsetek zmalał do poziomu 27,6% [6]. Z kolei w 1910 r. żyło w mieście 57 337 Żydów, a ich odsetek sięgnął 29% [11].

Pierwszą żydowską szkołą świecką we Lwowie była Szkoła Ludowa im. A. Kohna, założona w 1843 r. przez gminę żydowską. Miała ona charakter postępowy, służyła asymilacji ludności żydowskiej z otoczeniem. W dobie autonomii pojawiły się szkoły publiczne dla Żydów. Ich powstanie było związane z objęciem ludności żydowskiej obowiązkiem szkolnym. Pierwszą szkołą publiczną dla Żydów była założona w 1879 r. Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego. Kolejne szkoły, w których młodzież żydowska mogła wypełniać przymus szkolny, to szkoły im. króla Jana III Sobieskiego oraz im. Mikołaja Reja. Placówki te miały odciągnąć młode pokolenie od tradycyjnego szkolnictwa żydowskich, czyli od chederów i jesziw.

Innowacje w szkolnictwie żydowskim

Jak już wspomniano, szkoła galicyjska generalnie niechętnym okiem patrzyła na innowacje pedagogiczne. Kierunek nauczania i jego realizacja były ściśle określone i sprecyzowane. Pedagogika spod znaku Herbartu pozostawiała niewiele lub zgoła żadnego pola dla inwencji nauczycieli. W takich warunkach oczywiście i nauczyciele żydowscy nie mieli dużych możliwości rozwijania twórczych koncepcji dydaktyczno-wychowawczych. Próby takie jednak podejmowali. Pierwszy odnotowany w źródłach przypadek żydowskiego nauczyciela szkoły ludowej we Lwowie, szukającego nowych rozwiązań dydaktycznych, to pracujący od 1855 r. w szkole im. A. Kohna nauczyciel Bernard Bachus [3]. Był on wynalazcą liczydła ułamkowego, służącego uzmysłowieniu działań na ułamkach oraz umożliwiającego zamianę ułamków zwyczajnych na dziesiętne i odwrotnie.

Działania na ułamkach stanowiły znaczący problem w nauce rachunków. Przekonują o tym wspomnienia m.in. Jana Jakóbca, który wyraźnie zapamiętał trudności związane z działaniami ułamkowymi w galicyjskiej szkole ludowej owego czasu. Ów znakomity pedagog, pobierający naukę w latach 80. XIX w. w szkole w Lipowej (okolice Bielska, zabór austriacki) zapisał: «Tylko raz dostałem trzciną na łapę, bo nie umiałem ułamków, nie umiałem, bom nie rozumiał tego działu. Tutaj metoda uczenia zawodziła, nie była oparta na poglądzie, a tylko na mechanicznym wykuciu» [7].

Słabość tę dostrzegł także B. Bachus, wskazując, iż nauka w szkole opiera się na cyfrach, czyli znakach, będących dla dzieci abstrakcją. Liczydło umożliwiało odwołanie się do świata rzeczywistego: «Miara zasadnicza – metr – i podział jego na części ułamkowe, które uczeń ciągle ma przed oczyma, mnogość i ruchomość tychże części ułamkowych podają uczniowi – po samym już porównaniu i oznaczeniu części w stosunku do całości – możliwość własnego operowania wśród najrozmaitszych kombinacji i na podstawie osiągniętych w ten sposób rezultatów naocznego przekonania się cały szereg sądów i wniosków wyprowadzić. Albowiem uczeń, ustaliwszy raz w sobie owe pojęcia ułamkowych

postaci, zamienia pracę, żmudną mechaniczną i li pamięciową w operację zajmującą, samodzielną, umysłową i dlatego owocodajną» [3].

Liczydło było drewnianą ramą o rozmiarze metra kwadratowego i 10 centymetrach grubości. Rama ta mieściła 25 wąskich przegródek, położonych poziomo jedna nad drugą, w których znajdował się, w arytmetycznym porządku, na wąskich listewkach podział metra na od 2 do 25 części. Przyrząd pozwalał zarówno na oznaczanie tychże części w stosunku do zasadniczej miary (metra), jak i porównywanie ich względem siebie w sposób poglądowy. Ponadto umożliwiał on działania arytmetyczne na ułamkach o tych samych bądź różnych mianownikach. «Przyrząd ten toruje więc drogę do dokładniejszego zrozumienia wszelkich operacji, nie tylko na przygotowanym stopniu nauki, ale ułatwia także przeprowadzenie działań rachunkowych nawet i w dalszych stadiach nauczania, sprawdza bowiem i uzasadnia wynik rachunku piśmiennego, a tym samym zapewnia nauce znaczne korzyści i utrwala takową w pamięci uczniów» – czytamy w krótkiej notce informacyjnej, opublikowanej na łamach «Szkoly» [12]. Nauka rachunków z pomocą tego przyrządu odbywała się drogą indukcyjną. Mankamentem była cena (20 zł) i konieczność zaznajomienia nauczyciela z obsługą przyrządu.

Projekt zyskał uznanie w kręgach pedagogicznych Lwowa. Życzliwie pisano o nim w «Gazecie Narodowej» (1888, nr 133) i «Szkole» (1888, nr 24). Pochlebnią opinię wyraził także Mieczysław T. Baranowski [3].

Swój wynalazek B. Bachus wprowadził do praktyki szkolnej. Starał się go upowszechnić. W tym celu 17 kwietnia 1893 r. przeprowadził lekcję popisową w szkole męskiej im. A. Kohna w klasie II b w obecności wszystkich nauczycieli. Sprawnie objaśnił pojęcie wielokrotności ułamka za pomocą liczydła, wprowadzając szereg ułamkowy $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{3}$. Następnie przeprowadził działania dodawania i odejmowania ciągu owych ułamków z mianownikiem 3 z zapisem na tablicy, a następnie – mnożenia i dzielenia $\frac{1}{3}$ na od 1 do 8 równych części. Liczydło uzmysłowiło uczniom pojęcia mnożna, mnożnik i iloczyn, a także licznik, mianownik i iloraz. Po lekcji Bachus zainicjował dyskusję. Wzięli w niej

udział Herman Spät, Ida Teitelbaum i dyrektor Salomon Mandel. Lekcja była przeprowadzona sprawnie, przyrząd uznano za «nieoceniony» [3].

Pismem z 8 listopada 1893 r. nauczyciel poinformował gminę, że w 1888 r. dostał patent na liczydło ułamkowe (co wiązało się z opłacaniem corocznie taksy rządowej w wysokości 31 złr.), nie mógł go jednak wprowadzić do szkół, bo brakowało mu środków na wyrób fabryczny. Koszt jednostkowy wyprodukowania liczydła wynosił wówczas 30 zł, suma ta mogła zostać zmniejszona do 8–10 zł przy produkcji masowej. By urzeczywistnić ów plan, Bachus potrzebował na wstępie 2000 koron. Ponadto aby wyjaśnić działanie przyrządu, Bachus opracował przewodnik metodyczny, lecz na jego wydanie potrzebował kolejnych 300 złr [3].

Szansą na popularyzację liczydła i znalezienie sponsora była Wystawa Krajowa we Lwowie w roku 1894. Swoje liczydło ułamkowe Bachus zgłosił do pawilonu wystawowego patentów i wynalazków oraz na stoisko RSK. Mimo iż ostatecznie liczydło zaprezentowano na wystawie, nie przyjęło się ono w szkole galicyjskiej, głównie z powodu wysokich kosztów produkcji.

Szkoła męska im. A. Kohna, miejsce pracy B. Bachusa, była miejscem wdrażania jeszcze przed I wojną światową elementów szkoły pracy. Do praktyki szkolnej wprowadzili je tacy nauczyciele, jak Mina Schaffer i Herman Spät. Efekty ich działań bacznie obserwował ówczesny kierownik szkoły Wacław Szlagowski, obawiający się łamania przepisów oświatowych. Swoje spostrzeżenia wyraził następująco: «...w dawnych czasach uczono w ten sposób, że wtłoczono w mózgi uczniów mnóstwo nauk i reguł, które nużyły tylko młody umysł, bo nauka była w tych warunkach ciężarem. Później wprowadzono naukę poglądu jako najważniejszą dźwignię w metodzie nauczania. W obecnych czasach, gdy nauka postępuje różnym krokiem naprzód, już nie zadowalają się samą nauką na podstawie poglądu. Nowocześni pedagodzy doszli do przekonania, że nie wystarczy rzecz widzieć, aby ją znać, dziś żądają, aby uczeń sam ile możliwości tworzył. Dotychczas nauka polegała na tym, że nauczyciel pracował, a uczniowie biernie się zachowywali; nauczyciel uczył, pokazywał, tłumaczył, objaśniał, a uczeń patrzył i słuchał. Obecnie żądają, aby uczeń sam był czynny, nie tylko przy

wykonaniu rysunków, modelu, a zatem nie tylko fizycznie, ale i umysłowo pracował, on ma samodzielnie myśleć, stawiać pytanie, opowiadać, tłumaczyć, a nauczyciel ma tą pracę kierować» [3].

A zatem jednym z głównych haseł propagowanych w dydaktyce na początku XX w. była aktywizacja ucznia. Środkiem prowadzącym do tego celu były rysunki, modelowanie, naklejanki, wycinanki itp., rozwijające zdolności manualne, rozwijające pogłębienie, a także niedostrzegany wcześniej zmysł estetyczny. Zgodnie z owymi założeniami, na lekcjach języka polskiego uczniowie rysowali narzędzia rzemieślnicze, rolnicze, naczynia kuchenne, sprzęty szkolne, obraz zimy, a podczas rachunków – skale pomiaru: decymetr, litr, kilogram, dekagram. Udzielając nauki rysunku w klasach II–IV, H. Spät wprowadził modelowanie w glinie celem uzmysłowienia opracowanej lekcji. Modelowanie było bardziej zaawansowaną formą szkoły pracy niż rysunek, umożliwiało ono poznanie plastyczne przedmiotu w trzech wymiarach. Inną formą szkoły pracy były tzw. nalepianki – polegały na wycinaniu z kolorowego papieru sylwetek i naklejaniu ich na tle białego papieru. Przedstawiano w ten sposób liście, owoce, drzewa, osoby, sprzęty, narzędzia, krajobraz itp. z uwzględnieniem naturalnych barw. Podstawową zaletą nalepianek było to, że wypełniały całą płaszczyznę kartki, podczas gdy rysunek dawał jedynie kontury. Umożliwiały one również wprowadzenie nauki o barwach, kompozycji ornamentów (wiedza z zakresu zdobnictwa jako elementu sztuki stosowanej) z wycinanych skrawków papieru kolorowego. Największą trudność organizacyjną sprawiało modelowanie w glinie, wymagające ceraty, fartucha, rękawiczek, miednicy itd. Łatwiejszy materiał stanowiła plastelina – sucha, czysta, nie brudziła rąk i sprzętu szkolnego. Była wprawdzie droższa niż glina, ale nie wymagała zakupu wszystkich wyżej wymienionych przyborów [3].

Ów nowy kierunek kształcenia miał, jak każda innowacja, wielu przeciwników, ale też i zwolenników. Zdaniem H. Späta «nie należy tego bagatelizować, lecz owszem jak najprędzej zaznajomić się z nim powinien każdy postępowy nauczyciel, gdyż to sobie z pewnością utoruje drogę, dowodem czego jest już dziś obszerna literatura angielska i niemiecka, gdzie dawno już szkoła

ludowa znacznie naprzód postąpiła» [3]. Efekty pracy owego nauczyciela były omawiane podczas konferencji nauczycielskich. Wielu nauczycieli było zainteresowanych wystawą prac uczniowskich powstałych pod kierunkiem H. Späta. Jeden z nich, kierownik szkoły Samuel Schlag, stwierdził, iż praca manualna w szkole ludowej nie powinna być celem samym w sobie, czego domagał się chociażby Georg Kerschensteiner. Wysiłek fizyczny uznał ona za trudny do pogodzenia z wiekiem, rozwojem fizycznym i umysłowym dziecka. Schlag skłaniał się ku stanowisku, iż praca ręczna uczniów powinna raczej być środkiem nauczania, metodą mającą na celu intensywniejsze uzmysłowienie materiału naukowego, poprzez np. lepienie, wyrzynanie, struganie itp. Prace ręczne uczniów powinny być, jego zdaniem, stosowane na wszystkich przedmiotach jedynie w celu pobudzenia młodzieży do działania w związku z tematem realizowanym w ramach przedmiotu. Wypowiedź Schlaga świadczy nie tylko o ogólnej orientacji w najnowszych prądach pedagogicznych owego czasu – przytomny sąd krytyczny był wynikiem dobrej znajomości dzieł jednego z najważniejszych przedstawicieli szkoły pracy i recepcji jego dorobku pedagogicznego [3].

Działania M. Schaffer i H. Späta wyprzedzały dyspozycje władz oświatowych i z tego też względu Schlag zalecał daleko posuniętą ostrożność wobec owych nowinek dydaktycznych. Ostrożnie przyznał jednak, iż doświadczenia podwładnych mogą przygotować kadre pedagogiczną na przyszłe zmiany. Podsumowując, Schlag wyciągnął następujące wnioski:

«1. Że przy dobrej woli i usilnym staraniu się każdy nauczyciel już w krótkim czasie może wniknąć w istotę nowej metody nauczania, zwanej obecnie pod nazwą „Szkoły pracy”» [3];

2. że wniknąwszy w istotę nowego kierunku może każdy nauczyciel, należycie zresztą do zawodu swego przygotowany, przystąpić bez żadnej obawy do zrealizowania tej myśli w swojej klasie bez względu na to, czy jest tak zdolnym rysownikiem, jak p. Spät, czy zna tylko rysunki elementarne, do czego przecież każdy nauczyciel jest bezwarunkowo zobowiązany;

3. że wszyscy nauczyciele tutejszej szkoły powinni już teraz rozpocząć próby w nowym kierunku nauczania, przy czym jednak z oka spuścić nie powinni, że próby te mają pozostać w ścisłym związku z obecnym planem nauki i że cel nauki, zakresłony tym planem, winien być w całości osiągniętym [3];

4. że ta nowa metoda będzie prawdziwym błogosławieństwem tak dla nauczycieli, jak i dla młodzieży szkolnej» [3].

Istotne działania, wpisujące się w nurt poszukiwań dydaktycznych związanych z »nowym wychowaniem«, podejmowano przed wybuchem I wojny światowej także w szkole żeńskiej im. A. Kohna. Na konferencji nauczycielskiej 29 marca 1914 r. grono nauczycielskie dyskutowało nad możliwością wprowadzenia elementów wspomnianej «szkoły pracy», lecz nie znaleziono funduszy na zakup przyrządów, obrazów, modeli i materiałów. Tymczasowa kierowniczka szkoły, Ida Teitelbaum, nie zrezygnowała jednak z ambitnych planów. Okazja ich urzeczywistnienia nadarzyła się miesiąc później. Otóż na zastępstwo w klasie IV przyjęto Ewę Katz. Katzowa ukończyła kurs modelowania w Seminarium Nauczycielskim we Lwowie. Tę gałąź pracy dziecięcej wprowadziła w ramach prowadzonych przez siebie zajęć. Modelowanie miało wspomóc nauczanie języka polskiego w klasie I, a szczególnie – opanowanie umiejętności czytania i pisania, a także rachowania. Zwrócono jednak uwagę, że modelowanie uzmysławia i udoskonala pojęcie tylko wówczas, gdy dziecko zna język polski. Tymczasem uczennice owego języka na ogół nie znały, ich wymowa była wadliwa, ponadto nie miały jeszcze wyrobionego słuchu językowego. Zasadność modelowania uznano zatem tylko w zakresie wspomagania za jego pomocą nauki pisania [3].

Szkoła pracy przynosiła wielostronne korzyści. Po pierwsze, nauczyciel mógł się dzieckiem zająć indywidualnie. Po drugie, dziecko było swobodniejsze, dzięki czemu nauczyciel mógł lepiej poznać jego zainteresowania i zdolności oraz pokierować nimi z korzyścią dla ucznia. Ponadto uczyła ona poznawać i rozumieć piękno formy, harmonię linii i barw, oraz rozwijała zręczność, zamiłowanie do pracy twórczej, przygotowując do przyszłego zawodu. Realizowane w ramach

szoły pracy «...rysowanie i modelowanie oddają też w nauce znakomite usługi, gdyż uprzystępniają i ułatwiają naukę pogładową, na której się nauka w szkole opiera. Dziecko, rysując, modelując zwierzę, narzędzie, przedmiot jakiś, zapozna się o wiele łatwiej z częściami składowymi całego przedmiotu, aniżeli patrząc tylko na obraz lub model, nabiera więc pojęć dokładnych, a tak lekcja nabiera przez to więcej ożywienia, urozmaicenia ...» [3].

Katzowa instruowała także inne nauczycielki, zamierzające wprowadzić modelowanie we własnych klasach. Hospitujący 8 czerwca 1914 r. lekcję języka polskiego Katzowej adwokat dr Rubin Sokal stwierdził, że prace z gliny efektywnie przybliżyły wiadomości historyczne i geograficzne potrzebne do zrozumienia czytanki o Napoleonie I i Franciszku Józefie [3].

Wystawę prac uczennic z koszykarstwa, modelowania i slöjdu zorganizowano na zakończenie roku szkolnego 28 czerwca 1914 r. Uczestniczyli w niej inspektor RSOM dr Kamiński, wiceprezesi gminy Diamand, dr Hausman i wspomniany już R. Sokal [3].

Popularność szkoły pracy stale wzrastała; na konferencji nauczycielskiej 26 czerwca 1916 r. wszystkie nauczycielki wyraziły chęć wzięcia udziału w kursie organizowanym w Szkole Przemysłowej we Lwowie. Starano się także zakupić podręczniki do nauczania owego przedmiotu, a mianowicie Leipzigera *Arbeitschule*, Kunzfelda *Naturgemässer-Zeichen in Kunst-Unterricht* oraz Grübera *Wie lerne ich modellieren?* Dyrekcja szkoły wystosowała prośbę do RSOM o skierowanie na kurs dwóch nauczycielek [3].

Szkoły żydowskie miały zatem ambicje wprowadzania innowacji pedagogicznych. Przykład B. Bachusa pokazuje, iż sama praktyka szkolna była źródłem inspiracji, a podejmowany wysiłek w zakresie wzbogacania skromnego warsztatu pomocy dydaktycznych w drugiej połowie XIX w. był możliwy. Niestety, na drodze do pełnego sukcesu stanęły względy finansowe – władze oświatowe nie były zainteresowane produkcją cennego pod względem dydaktycznym liczydła z uwagi na konieczność znacznych nakładów finansowych. Nauczyciele żydowscy śledzili kierunki poszukiwań nowych rozwiązań

dydaktycznych i w miarę możliwości korzystali z nich. Należy jednak pamiętać, iż duch herbartyzmu stale dominował nad wdrażanymi na początku XX w. elementami szkoły pracy.

BIBLIOGRAFIA

1. Bartal I., A. Polonsky, *The Jews of Galicia under the Habsburgs*, [w:] „Polin. Studies in polish Jewry” t. XII, *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. by I. Bartal and A. Polonsky, London–Portland 1999.
2. Binder H., *Polen, Ruthenen, Juden. Politik und Politiker in Galizien 1897–1917*, Wien 1997.
3. Centralnyj Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 178, opis 2, sprawa 5141; fond 178, opis 2, sprawa 5569; fond 701, opis 2, sprawa 675; fond 701, opis 3, sprawa 315; fond 701, opis 3, sprawa 2642.
4. Fras Z., *Galicja*, Wrocław 2004.
5. Friedmann F., *Dzieje Żydów w Galicji (1772–1914)*, [w:] *Żydzi w Polsce Odrodzonej. Działalność społeczna, gospodarcza, oświatowa i kulturalna*, pod red. I. Schipera, A. Tartakowera, A. Hafftki, t. I–II, Warszawa 1932.
6. Gruński S., *Materiały do kwestii żydowskiej w Galicji*, Lwów 1910.
7. Jakóbiec J., *Szkolna droga syna chłopskiego 1882–1896*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knott, Kraków 1955.
8. Monolati I., *Jewrei w imperij Habsburgiw 1772–1918 r.*, [w:] *Narisi z istorij ta kultury jewreiw Ukraini*, red. L. Finberg, W. Ljubczenko, Kijw 2008.
9. Szulakiewicz W., *Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860–1914*, [w:] „*Galicja i Jej Dziedzictwo*”, t. 6. *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996.
10. Szulakiewicz W., *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, seria: „*Galicja i Jej Dziedzictwo*”, t. 7, Rzeszów 1995.
11. Wasiutyński B., *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930.
12. Wł. Kr. [Władysław Krasucki], *Nowe liczydło ułamkowe*, «Szkola» 1888, nr 24.