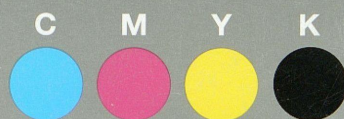
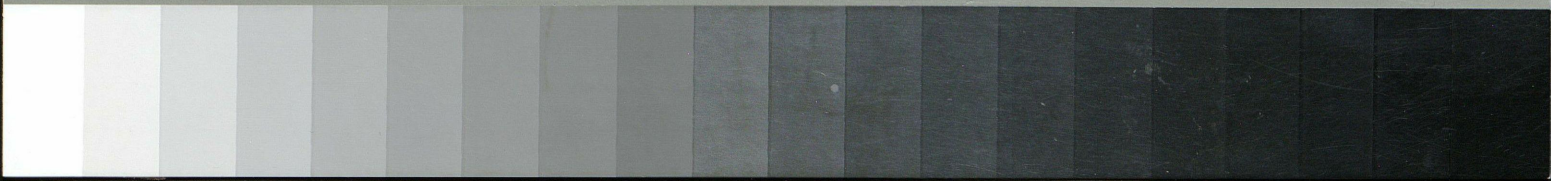


Grey Scale #13



DANES-PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



№ 170.

*Szanowna Red. „Kurier Codzienny”
w/s*

O WSPÓLNEM OBU PŁCI KSZTAŁCENIU

W SZKOLE ŚREDNIEJ

==== NAPISAŁA ====
R. CENTNERSZWEROWA



Do oceny.

Warszawa — 1905

Nakładem „Księgarni Powszechnej”
==== Marszałkowska № 139 ====

*£. 27.
448.*



Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

DANES-PICTA .COM

Szanowna Red. „Kwiera Codziennego”

№ 170.

wj/s

O WSPÓLNEM OBU PŁCI KSZTAŁCENIU

W SZKOLE ŚREDNIEJ

=====
NAPISAŁA

R. CENTNERSZWEROWA



Do oceny.

Warszawa — 1905

Nakładem „Księgarni Powszechnej”

=====
Marszałkowska № 139

£. 27.

448.

O wspólnem obu płci kształceniu
W SZKOLE ŚREDNIEJ.



Ex libris
Katarzyny i Józefa Grodeckich

Tom 448. Dział 2.
358. 27.

W ZAKŁADZIE DZIENNYM
W WARSZAWIE

O WSPÓLNEM
OBU PŁCI KSZTAŁCENIU
W SZKOLE ŚRĘDNIĘJ.

NAPISAŁA

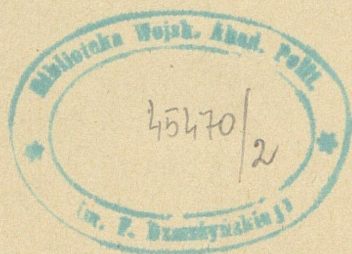
R. Centnerszwerowa.



WARSZAWA
Nakładem „Księgarni Powszechnej“

1905.

Дозволено Цензурою.
Варшава, 5 Июля 1905 г.



SPIS RZECZY.

		<i>Str.</i>
Wstęp		5
Rozdział	I	— Koedukacja w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej
		17
”	II	— ” ” Szwecji i Norwegji
		25
”	III	— ” ” Danji
		32
”	IV	— ” ” Finlandji
		34
”	V	— ” ” Włoszech
		42
”	VI	— ” ” Szwajcarji
		45
”	VII	— ” ” Francji
		46
”	VIII	— ” ” Belgji i Holandji
		50
”	IX	— ” ” Anglji
		52
”	X	— ” ” Niemczech
		55
”	XI	— ” ” Rosji
		59
”	XII	— ” ” Polsee
		66
Uogólnienie		91

1871

SPRING RECORD

1871

1. [illegible]

2. [illegible]

3. [illegible]

4. [illegible]

5. [illegible]

6. [illegible]

7. [illegible]

8. [illegible]

9. [illegible]

10. [illegible]

11. [illegible]

12. [illegible]

13. [illegible]

14. [illegible]

15. [illegible]

16. [illegible]

17. [illegible]

18. [illegible]

19. [illegible]

20. [illegible]

21. [illegible]

22. [illegible]

23. [illegible]

24. [illegible]

25. [illegible]

26. [illegible]

27. [illegible]

28. [illegible]

29. [illegible]

30. [illegible]

31. [illegible]

32. [illegible]

33. [illegible]

34. [illegible]

35. [illegible]

36. [illegible]

37. [illegible]

38. [illegible]

39. [illegible]

40. [illegible]

41. [illegible]

42. [illegible]

43. [illegible]

44. [illegible]

45. [illegible]

46. [illegible]

47. [illegible]

48. [illegible]

49. [illegible]

50. [illegible]

51. [illegible]

52. [illegible]

53. [illegible]

54. [illegible]

55. [illegible]

56. [illegible]

57. [illegible]

58. [illegible]

59. [illegible]

60. [illegible]

61. [illegible]

62. [illegible]

63. [illegible]

64. [illegible]

65. [illegible]

66. [illegible]

67. [illegible]

68. [illegible]

69. [illegible]

70. [illegible]

71. [illegible]

72. [illegible]

73. [illegible]

74. [illegible]

75. [illegible]

76. [illegible]

77. [illegible]

78. [illegible]

79. [illegible]

80. [illegible]

81. [illegible]

82. [illegible]

83. [illegible]

84. [illegible]

85. [illegible]

86. [illegible]

87. [illegible]

88. [illegible]

89. [illegible]

90. [illegible]

91. [illegible]

92. [illegible]

93. [illegible]

94. [illegible]

95. [illegible]

96. [illegible]

97. [illegible]

98. [illegible]

99. [illegible]

100. [illegible]

WSTĘP.

Dwa poważne ruchy społeczne: etyczny i kobiecy, zębiając się wzajem wszystkimi niemal swojemi trybami, powołały do życia cały szereg zasadniczych reform wychowawczych, nową stworzyły w historii pedagogii erę.

Gdy w szeregu wytycznych pierwszego z tych ruchów — obok hasła wszechmiłości, prawdy i dobra — postawiono nadto hasło czystości płciowej, a więc walki z podwójną moralnością i jej wynikami, drugi z nich, w rzędzie najpodnioślejszych swoich zadań — obok uprzystępnienia kobiecie pracy zawodowej i społecznej — stawia uzdrowienie, oczyszczenie i wzbogacenie w duchową treść wzajemnego stosunku mężczyzny i kobiety. Wobec takiej pokrewności ideałów swoich i dążeń muszą oczywiście oba te ruchy iść ręką w rękę i do jednakich, wiodących do wspólnego, upragnionego celu, uciekać się środków. Jednym z nich, pospółu przez oba ruchy przedsiębranym, bo jednakowo dla obu przydatnym, jest właśnie gruntowne przekształcenie dotychczasowego systemu ścisłego rozdzielania obu płci w szkołach, stawiania tem samym sztucznych pomiędzy nimi zapór, niejednakowego przygotowywania ich do życia.

Szermierze obu ruchów, którym wtóruje zgodnie wielu wybitnych pedagogów, z następujących wychodzą założeń, domagając się radykalnego w tej mierze przewrotu:

Rezultaty, jakie wydał przedsiębrany w imię czystości obyczajów, system szkół odrębnych dla chłopców i dziewcząt, nietylko nie odpowiadały pokładanym w nim nadziejom, ale nadto w znacznym stopniu przyczyniły się do wypaczenia dzisiejszych stosunków etycznych. Zasadniczym żądaniem, jakie szkole stawiać należy, jest — obok kształcenia umysłu młodzieży — branie nadto w rachubę podstawowych zadań wychowawczych, polegających na czynieniu z tej młodzieży ludzi, zdolnych do wywalczenia szczęścia sobie i innym, do życia i rozumnego zachowania się w społeczeństwie. Że zaś społeczeństwo to nie jest zbudowane na klasztorną, zakonną modłę, sama już więc natura, tak chętnie uznawana przez nas za mistrzynię, wskazuje na niewłaściwość rozdzielania obu płci i stwarzania w ten sposób sztucznej atmosfery, w której paczy się wiele naturalnych składników charakteru chłopców i dziewcząt, przyczyniając się w następstwie do wynaturzenia wzajemnych stosunków mężczyzn i kobiet. Separowanie nietylko nie pozwala chłopcom i dziewczętom swobodnie i naturalnie obcować z sobą w okresie szkolnym, nietylko jest powodem, dla którego mężczyzna i kobieta wstępują w życie, wzajem się nie znając, odmienne mając poglądy, pojęcia i dążenia, ale nadto podrażnia sztucznie zmysły, pobudza wyobraźnię, przedwczesną wywołuje dojrzałość. Jedna płeć dla drugiej staje się zagadką, rozpalającym ciekawością, bo nieznaną, przedmiotem pożądania.

Że system szkół odrębnych nie okazał się — wbrew przewidywaniom — zbawiennym w skutkach, świadczy fakt, iż troska o moralno-obyczajową stronę, męskich zwłaszcza, wychowawców szkół stanowi stały temat obrad zwierzchności szkolnej. Zwierzchność ta, stwierdzając stale niepomyślny pod tym względem stan rzeczy, różnych ima się środków zapobiegawczych, żaden z nich jednak nie okazał się prawdziwie skutecznym. Praktyka dowodzi, że popędy płciowe występują daleko silniej i wcześniej u młodzieży, która w ścisłym żyje odosobnieniu od płci drugiej i wie o niej to tylko, co jej podsuwa własna wyobraźnia, rozbujająca pod wpływem tajemniczości, jaką osło-

nięta jest wobec niej pleć odmienna. Usuwanie bowiem z przed oczu świata rzeczywistego pobudza do niezdrowych marzeń, zaostrza żądze, gdy, przeciwnie, prosty stosunek koleżeński najskuteczniej oczyszcza niebezpieczną, sztuczną atmosferę cieplarnianą, uspakaja podrażnione zmysły i nadmiernie pobudzoną fantazję.

Po za wymienionemi powyżej względami etycznymi, jakimi kierują się w swoich dążeniach reformatorzy wychowania, propagujący ideę t. zw. koedukacji, przemawiają oni nadto w imię interesów cywilizacyjnych, uważając, że wiele braków obecnego stanu kultury przypisać należy długotrwałemu wyłączeniu kobiet od udziału w życiu publicznem. Gdy bowiem połowa rodzaju ludzkiego nie przyczyniła się owocnie do postępu cywilizacji, a i w dal szym ciągu nie przestaje hamująco nań wpływać, musi z konieczności cała kultura chromać i rozwijać się jednostronnie.

Podstawą i zarazem najwyższym wytworem rozwoju społecznego jest niewątpliwie prawdziwie kulturalne ognisko rodzinne, które może być jedynie dziełem kobiety zdolnej do snucia nici wspólności duchowej zarówno z mężem, jak z dorastającym synem czy córką. Stworzenie licznych zastępów takich kobiet, a więc uposażenie ich w rozległą i gruntowną wiedzę, dokładne zapoznanie z życiem i jego wymogami, stanowi jedno z najpilniejszych zadań współczesnej pedagogji. Dzisiejsza jednak szkoła żeńska zupełnie nie czyni zadość ważnemu temu zadaniu kulturalnemu, tyleż z racji wadliwego swego ustroju i niedostatecznych środków pedagogicznych, ile ze względu na zasadniczy swój charakter. Szkoła żeńska bowiem, jak wogóle wszelka wyłącznie kobieca organizacja, staje się w większym lub mniejszym stopniu urabiaczem i rozsadnikiem specjalnie kobiecych właściwości, poetycznie zwanych „puszkiem“ i czyniących kobietę szczególnie może ponętną dla mężczyzn, zarazem jednak niezdolną nietylko do podejmowania szczytnych zadań kulturalnych, ale nawet do sprostania surowym, zasadniczym zadaniom życiowym. A przecież zadania te, wytworzone skutkiem zmienionych warunków bytu i rozbudzonej świa-

domości etycznej, nadal niewątpliwie coraz wyraźniej i natarczywiej nasuwać się będą. W obecnych zatem warunkach koniecznym jest dla kobiet bliższe stykanie się i obznajmianie z rzeczywistością, a to w celu odciążenia ich od własnego ich świata uczuć i myśli—mglistego, pełnego egzaltacji, nadwrażliwości i życiowej nieprawdy. Wszedłszy w świat realny dzięki stałemu od szkolnej ławy obcowaniu z dobrze orientującym się już w tym świecie męskim kolegą, pozna nadto kobieta i nauczy się rozumieć przyszłego współtowarzysza pracy i wzajem przez niego poznaną, rozumianą i należycie ocenioną będzie. On też nauczy ją niezbędnej trzeźwości i krytycyzmu.

Do wszystkich powyższych, czysto ideowych pobudek, jakie mają na względzie propagatorzy szkół mieszanych, dodać należy jedną jeszcze, natury czysto gospodarczej, stanowiącą jednak niemniej usprawiedliwiony punkt wyjścia zamierzonej reformy. Słabe mianowicie zaludnienie niektórych prowincji lub skąpe środki materialne nie pozwalają na otwieranie specjalnych szkół żeńskich, gdy więc ludność odczuwa potrzebę kształcenia swoich kobiet na równi z mężczyznami, konieczność sama prze do zakładania szkół mieszanych.

Wszystkie powyżej wyszczególnione względy, wypływające z zadań ruchu etycznego i kobiecego i kojarzące się ściśle z zasadniczymi zadaniami pedagogji, stanowią wytyczne nowego zupełnie systemu, biegunowo przeciwnego temu, jaki panował i panuje dotychczas w szkolnictwie, zwłaszcza w szkole średniej wielu krajów. Podstawą tego systemu, a zarazem najogólniejszym jego zadaniem jest zapewnienie uczącej się młodzieży obojej płci wszystkich składników moralnie zdrowego środowiska, odpowiadającego życiu w rodzinie oraz późniejszemu życiu w społeczeństwie, na którego członków kształcimy naszych wychowañców.

System ten nosi nazwę *koedukacji*—wspólnego obu płci kształcenia, od *con educare*—kształcić wspólnie. Jako zaprowadzony od lat kilkudziesięciu w Ameryce Półn. oraz w niektórych krajach europejskich, ma on już swoją historję, która

żywo zajmowała i zajmuje umysły wielu pedagogów i społecznych reformatorów Zachodu. U nas ruch odnośny słabem do niedawna odzywał się echem, pomimo że idea wspólnego obu płci kształcenia nie jest w praktycznym zastosowaniu obcą naszemu społeczeństwu.

Teoretycznie jednak po raz pierwszy dopiero znalazła sprawa szkół mieszanych uwzględnienie w piśmiennictwie naszym dopiero w r. 1873. Poruszył ją Edward Prądzyński w znanym dziele „O prawach kobiety“, zaznaczając wyraźną swoją dla idei tej sympatję, głównie z racji wpływu szkół mieszanych na sprawę wyzwolenia się kobiet. Przychylnie też odzywa się w tym samym niemal czasie o szkołach mieszanych Alfred Szczepański w dziełku pod tytułem: „Szkoly i wychowanie w Polsce.“ Głosy te jednak zupełnie były odosobnione. Przez długi czas po nich sprawa ta leżała u nas odłogiem. Zasluga ponownego poruszenia jej należy się p. Teodorze Męczkowskiej, która w roku 1902-im pomieściła dwa artykuły w tej sprawie w „Nowem Słowie“ (piśmie kobiecym), zaś w r. 1903-im ponownie zabrała głos w tym przedmiocie p. Szycówna (również w „Nowem Słowie“). Każda z tych prac duże oddała usługi — oczywiście teoretyczne — sprawie krzewienia u nas idei wspólnego kształcenia obu płci. Dzieło Prądzyńskiego, poruszyło ją po raz pierwszy i oświeciło bardzo korzystnie, jakkolwiek przygodnie tylko i pobieżnie. Nadto autor — jak sam wyraźnie zastrzega się — poddaje rozbirowi wyłącznie szkoły wyższe (uniwersytety). Zasluga p. Męczkowskiej polega na treściwym zobrazowaniu — również po raz pierwszy — stanu obecnego koedukacji w szkołach zagranicznych. I w tej pracy największy nacisk położony jest na mieszane uniwersytety. Wreszcie artykuł p. Szycówny stanowi nader cenny przyczynek do sprawy wspólnego obu płci kształcenia ze względu na fachowe doświadczenie autorki, oświecającej kwestję koedukacji ze stanowiska psychologii dziecka, i zbijającej — na podstawie własnego materiału obserwacyjnego — pewne specjalne czynniki koedukacji zarzuty. Zarzuty te dotyczą mianowicie różnic psychicznych, zachodzących pomiędzy obiema płciami i stanowiących — zdaniem niektórych niemieckich

pedagogów — wystarczający argument przeciwko wspólnej nauce. P. Szycówna dochodzi zaś do wniosku, że różnice te — bardzo zresztą nieznaczne — łatwo się zatrą w szkole mieszanej. Nadto spostrzeżenia, poczynione przez p. Szycównę w warszawskich ogrodach Raua, gdzie różnego wieku dzieci płci obojej bawią się wspólnie, skłaniają ją również do wypowiedzenia się za systemem łączenia obu płci w szkołach.

Nadto sprawę szkół mieszanych popiera w swoich pismach prof. Lutosławski z Krakowa; jako szczerze rzeczniczki koedukacji występują też w licznych artykułach: p. Kazimiera Bujwidowa oraz p. Iza Moszczeńska, autorka wielu dziełek z zakresu pedagogji. W obronie tego systemu stanął w ostatnim czasie w „Nowem Słowie“ p. Józef Ciembroniewicz, a także nieznanym z nazwiska pedagog w „Przeglądzie Pedagogicznym.“ Wreszcie ostatnio, z okazji na dobre będącej w Królestwie kwestji szkolnej, coraz częściej w pismach postępowych słyszeć się dają głosy, wskazujące na koedukację, jako na jeden z najpoważniejszych środków moralnego uzdrowienia młodzieży.

Z samego jednak charakteru prac powyższych, wyczerpujących całą polską literaturę tego przedmiotu, wypływa niemożność specjalnego uwzględnienia w nich szkoły mieszanej jako czynnika, mniej czy więcej sprzyjającego urzeczywistnieniu ideałów etycznych i społecznych. Otóż rozpatrzenie sprawy z tego właśnie stanowiska jest zadaniem pracy niniejszej. Założeniu takiemu odpowiada też poświęcenie kartek tych wyłącznie uwzględnieniu danych, dotyczących *mieszanej szkoły średniej*, o ile oczywiście mowa będzie o szkolnictwie zachodnim. Przy rozpatrywaniu rodzimego w danej sprawie materiału z konieczności zmuszona będę przekroczyć te ściśle zakreślone obranemu przedmiotowi ramy.

Dla czego specjalnie zatrzymuję się na szkole średniej — rzecz to zupełnie zrozumiała. Wprowadzenie koedukacji do szkół elementarnych jest kwestją nietyle teoretyczną, ile praktycznie przesądzoną we wszystkich niemal krajach. Przeciwnicy wspólnego obu płci nauczania nie opie-

rają się mieszanej szkole freblowskiej, w ostateczności nawet godzą się na mieszaną szkołę elementarną głównie ze względu na to, że dzieci do szkół tych uczęszczające są w tym wieku, kiedy wpływ wzajemny obu płci jest jeszcze nieznaczący. (I tutaj już jednak zaznaczyć muszę, że w Polsce tego nawet typu szkoły mieszane licznych znajdują opo-
nentów). Dla tych samych jednak przyczyn, dla których przeciwnicy koedukacji nie opierają się zbyt surowo elementarnej szkole mieszanej, stronnicy tego systemu uwzględniają w niej jedynie etap przygotowawczy do mieszanej szkoły średniej.

Co się zaś tyczy szkół wyższych i zawodowych, mają one przedewszystkiem na celu nie wychowywanie i kształcenie ogólne, ale zapewnienie słuchaczom wiedzy fachowej, tem samem więc uwzględniają jedną tylko stronę działalności pedagogicznej. Nadto uczniowie tych szkół są ludźmi niemal dojrzałymi, na których wyrobione już pojęcia etyczne i ustalone poglądy życiowe ten czy ów system szkolny decydującego wpływu mieć nie może. To też kwestja wspólności uniwersytetów oraz wszelkich szkół zawodowych rozpatrywaną jest dzisiaj bardziej ze stanowiska znaczenia jej czysto technicznego oraz ekonomicznego, a więc: względów większej oszczędności, łatwiejszego doboru lepszych sił profesorskich, możności korzystania z bogatszych klinik, laboratorjów, księgozbiorów i t. p., aniżeli ze względu na wpływ etyczny lub pedagogiczny, jaki mieszane uniwersytety lub mieszane szkoły zawodowe mogłyby wywierać na swoich uczniach. Zresztą, wobec tego, że i ten punkt kwestji koedukacji, mianowicie koedukacja w szkołach wyższych i fachowych, jest już obecnie rozstrzygnięty praktycznie na korzyść tego systemu w przeważnej większości krajów—teoretyczne sprawy tej roztrząsanie staje się poniekąd jałowem.

Pozostaje więc tylko, a raczej głównie, szkoła średnia, do której uczęszcza młodzież, przechodząca przełomowy okres dojrzewania płciowego, kształtowania się charakterów, urabiania pojęć i drogowskazów życiowych.

Już samo udzielanie kończącym szkołę średnią „patentu dojrzałości“ świadczy, że celem szkół tego typu ma być—

obok zapewnienia wychowañcom swoim ogólnego ukształcenia, jako podstawy, umożliwiającej dalszą samodzielną pracę umysłową — przygotowanie do życia, zbrojenie w przyrmioty duszy i ciała, niezbędne do wyjścia zwycięsko z nieuniknionej walki z losem, do owocnego współdziałania w kulturalnej pracy społecznej. W tem właśnie stadjum rozwoju najjaskrawiej uwydatniają się dodatnie lub ujemne wpływy i wyniki tego czy owego systemu, z tego więc też względu stanowi średnia szkoła mieszana główną kość niezgody pomiędzy stronnikami i przeciwnikami tej reformy, a zarazem umiłowane pole pracy reformatorów, wróżących zebranie najbogatszego plonu z tej siewby.

Kto chce reformować, zwłaszcza kto kusi się o dokonanie radykalnego przewrotu w tak żywo obchodzącej wszystkich kwestji wychowania, skazany jest na bronienie hasel mocno niepopularnych, niełatwo torujących sobie drogę do umysłów ludzkich. Dziwnie naiwną też jest uludą optymistyczny pogląd słynnego pedagoga Brahna, wierzącego, że rozdział płci w szkołach nie znajduje już chyba dzisiaj stronników ani z grona pedagogów, ani z pośród lekarzy i fizjologów. W rzeczywistości nie udało się naturalnie i kwestji szkoły mieszanej (zwłaszcza — powtarzam — mieszanej szkoły średniej) uniknąć losu wszystkich śmiałych reform. Spór w tej sprawie tem jest jeszcze gorętszym, że to, co zdaniem rzeczników koedukacji głównie ma ją zalecać, wytykane jest przez opozycję jako podstawa zasadniczych przeciw niej zarzutów. Poznanie i rozpatrzenie tych zarzutów musi być oczywiście punktem wyjścia pracy, poświęconej koedukacji w szkole średniej. Gdy bowiem zarzuty te bliżej poznamy, będziemy mogli, na zasadzie przeglądu dziejów mieszanej szkoły średniej w rozmaitych krajach i, zyskano tą drogą, materiału faktycznego, zdać sobie sprawę, czy i o ile zarzuty te są słuszne i uzasadnione. Nadto, podobne zbadanie rzeczy przekona nas też, czy i o ile mają szansę urzeczywistnienia się różowe horoskopy, stawiane wynikom średnich szkół mieszanych przez gorących ich propagatorów, którzy wytrwale domagają się odnośnej reformy bądź za pośrednictwem prasy, odczytów publicznych, petycji

do rządu, bądź na kongresach, zjazdach nauczycielskich, a nawet na obradach parlamentów.

Dzięki licznym, przedsięwziętym na Zachodzie, ankietom w sprawie koedukacji, dającym możność wypowiedzenia swojego poglądu na tę kwestję pedagogom i fizjologom oraz wszelkim miarodajnym w tej sprawie jednostkom, nietrudno było zebrać głosy przeciwników, którzy, motywując swoje wywody, wysuwają na czoło cztery zasadnicze punkty:

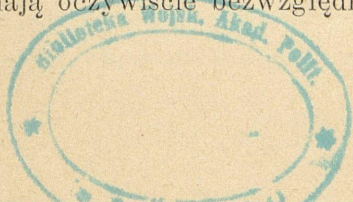
a) *Historyczny* rozwój szkolnictwa, którego kierownicy w większości krajów — o ile tylko specjalne warunki ekonomiczne nie stały temu na przeszkodzie — kładli zawsze nacisk na separowanie płci.

b) Względy *psychiczne*, dotyczące odrębności męskiej i kobiecej natury, różnicy usposobień, upodobań, zakresu pojęć i potrzeb, interesowania się przedmiotem wykładu, wreszcie odmiennego tempa rozwoju umysłowego chłopców i dziewcząt.

c) Dane *fizjologiczne*, na mocy których oponenti, powołując się w tej mierze na zdania lekarzy, dowodzą, że dotrzymywanie kroku chłopcom przeciąża dziewczęta, rujnując zdrowie przyszłych matek i karmicielek.

d) Ostatni zarzut, najpoważniejszy, najbardziej podnoszony i stanowiący właściwy rdzeń kwestji, dotyczy względów *etycznych*. Ciągłe stykanie się z sobą obu płci, stałe wzajemne ich z sobą obcowanie uważane jest przez opozycję za wysoce niebezpieczne, jako zagrażające obyczajności, i dla tego też może być zdaniem jej tolerowane jedynie w ogródku freblowskim, lub co najwyżej w szkole elementarnej, nigdy zaś w okresie dojrzewania płciowego.

Oto są owe cztery główne punkty, których logiczne uzasadnienie oraz naukowa podstawa podlegają istotnie dyskusji. Po za tem odzywają się jeszcze liczne bardzo głosy wyznawców teorii Wilhelmowskiej, wedle której: „Kirche, Küche, Kleider i Kinder“ ściśle zakreślają granice działalności kobiet, będąc zarazem alfą i omegą kobiecych uzdolnień i aspiracji. Tego pokroju oponenti potępiają oczywiście bezwzględnie średnią szkołę mieszaną,



uważając ją za groźną sojuszniczkę emancypacji. Wobec tego jednak, że trudno zrozumieć, dlaczego kobieta, gdyby nawet jej powołaniem było w istocie wyłącznie wychowywanie dzieci swoich i cudzych, nie miała, jako dziewczyna, uczyć się, z tego właśnie powodu, razem z młodym chłopcem — przyszłym lekarzem, publicystą, inżynierem i t. p. arytmetyki i geografji, historii i fizyki, uważać należy ten ostatni argument za zupełnie bezpodstawny. Tem samym więc liczyć się z nim poważnie niepodobna. Takie stanowisko wobec sprawy koedukacji zgóry wyklucza wszelką możliwość krytycznego jej rozpatrywania.

Co się zaś tyczy czterech pierwszych, posłuchajmy odpowiedzi, jaką dają nam dzieje średniej szkoły mieszanej oraz głosy fachowców, którzy na podstawie dużego materiału faktycznego mieli możność najsprawiedliwiej ocenić wartość obu systemów, a tem samem odpowiednio potwierdzić lub odeprzeć powyżej wyszczególnione zarzuty. Za niemniej również miarodajne uważać należy w tej sprawie raporty urzędowe, których w żadnym razie pomówić nie można o szczególne sprzyjanie koedukacji, ile że sfery oficjalne, do jakich należą ich zestawiacze, są zazwyczaj z natury rzeczy dość surowe w ocenianiu i przyjmowaniu wszelkich nowatorstw.

Z tej wychodząc zasady, postarałam się o zebranie możliwie największej ilości podobnego właśnie materiału.

I.

Idea koedukacji, jakkolwiek względnie niedawno urzeczywistniona w praktyce, w bardzo odległej przeszłości. Pierwsze jej ślady odnajdujemy już w starożytnej Sparcie, której ustawodawcy pozwalali na wspólną szermierkę obnażonych chłopców i dziewcząt, a to w celu stępienia popędu zmysłowego i przyzwyczajania młodzieży do widoku osobników płci odmiennej. Wychodzili oni z założenia, że ideał moralny ludzkości da się najskuteczniej osiągnąć przez podobnie korzystny wpływ zbliżenia się wzajemnego obu płci i wzajemnego ich ze sobą osvajania.

Z wyraźnym jednak i umotywowanym projektem koedukacji, jako wspólnej nauki, spotykamy się dopiero w końcu XVIII wieku. W roku 1791 wystąpiła z nim dziejopisarka angielska, Katarzyna Macaulay Graham, a w rok później Mary Wollstonecraft, wielka pionierka ruchu kobiecego, żądająca w imię moralnej czystości, jaka obowiązuje obie płci, aby chłopcy i dziewczęta wychowywali się razem w szkołach publicznych. W tym samym roku wystąpił z podobnym żądaniem Niemiec, Theodor v. Hippel, który posuwa się nawet dalej, proponując ujednostajnienie

odzieży dla obu płci do 12 roku, w celu ułatwienia wychowania fizycznego kobiet. Zdaniem jego — opanowanie kobiecej lęklivosti i niepewności, której źródłem jest zarówno poczucie braku sił fizycznych, jak i niedostateczny rozwój władz umysłowych — ważne stanowi zadanie pedagogji. Na jedno i drugie zło widzi on skuteczne lekarstwo we wspólnem obu płci wychowywaniu i kształceniu.

Pomimo jednak, że przed stu przeszło laty głośzono już potrzebę odnośnej reformy wychowawczej, pierwsza próba praktyczna dokonana została w pół wieku później, w *Ameryce*, która stała się nietylko kolebką, ale i klasycznym krajem koedukacji. Zasluga dania pierwszej inicjatywy w tej sprawie należy się Heracemu Mannowi oraz Henrykowi Bernardowi, z których pierwszy w stanie Massachusetts, drugi zaś — w Connecticut, założyli w początku czwartego dziesiątka ubiegłego stulecia pierwsze t. zw. „wolne szkoły normalne“ (rodzaj seminarjów nauczycielskich), dostępne dla mężczyzn i kobiet. W tym samym też czasie, bo w r. 1833 otwarte zostało pierwsze mieszane kolegium Oberlińskie w stanie Ohio, za sprawą Jana Shipperda. Dopiero jednak w r. 1858 zrobiony został pierwszy krok w kierunku zastosowania koedukacji w szkole średniej, mianowicie w t. zw. *grammar-school* i *latin-school* oraz *high-school*, odpowiadających mniej więcej naszym progimnazjom i gimnazjom, zarówno realnym jak klasycznym, bowiem każda z tych szkół dzieli się na dwa odłamy: *classical-course* i *scientific-course*.

Zapoczątkowanie koedukacji w szkole średniej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Półn. nie wyływało jednak bynajmniej z pobudek natury ideowej. Inicjatorzy szkół tego typu kierowali się wyłącznie względami czysto utylitarnymi, oszczędnościowymi, i nie zdawali sobie nawet sprawy z całej etycznej i pedagogicznej doniosłości przedsiębranego zabiegu. Nie mogąc uczynić zadość rosnącej wciąż potrzebie kształcenia dziewcząt narówni z chłopcami przez otwieranie specjalnych szkół żeńskich — a to z powodu braku środków materialnych oraz specjalnych warunków

terytorjalnych — zdecydowali się na otwarcie szkół mieszanych.

Jak szybko reforma ta przyjęła się w Ameryce, świadczą cyfry, przytoczone przez profesora uniwersytetu w Illinois, M. A. S. Drapera, w mowie wygłoszonej w Bostonie w końcu stycznia 1903 r. Wyjmuję z nich kilka najcharakterystyczniejszych, wymownie ilustrujących sprawę szybkiego liczebnego wzrostu średnich szkół mieszanych, a mianowicie:

	rządowe szkoły mieszane średnie stanowiły:					
	w r. 1870—31,7%	ogólnej liczby szkół tego typu				
	" " 1880—51,3%	" " " " "				
	" " 1890—65,5%	" " " " "				
	" " 1900—71%	" " " " "				
i wreszcie	" " 1901—98%	" " " " "				

Liczba obojej płci uczniów szkół mieszanych średnich dosięgła w tym ostatnim roku 736,000; z tego chłopców 329,675, zaś dziewcząt 406,325.

Co się tyczy prywatnych szkół średnich, 68% ich holduje systemowi koedukacji, co wyraźnie już świadczy o ciężeniu opinii publicznej w kierunku tego systemu.

Na podstawie powyższej statystyki stwierdza Draper niewątpliwy tryumf, jaki odnosi średnia szkoła mieszana w Ameryce. Nadto zadaje on na podstawie statystyki tej stanowczy kłam wiadomościom, które podawać zaczął w ostatnich czasach skwapliwie pewien odłam niemieckiej prasy pedagogicznej, sygnalizującej wsteczny jakoby od kilku lat zwrot w rozwoju koedukacji w Stanach Zjednoczonych.

Najzupełniejsze potwierdzenie prawdziwości statystyki i słuszności wniosków Drapera znajdujemy w niewątpliwie wiarogodnym źródle urzędowym, podającym między innymi ciekawe dane w sprawie rozwoju średnich szkół mieszanych w Ameryce w ciągu ostatnich lat 10. Dziełem tem jest świeżo ogłoszony drukiem, niezmiernie szczegółowo opracowany raport komisji edukacyjnej, ułożony na zasadzie porównawczego zestawienia dwu ankiet: jednej

z r. 1891, a drugiej z r. 1901, rozesłanych do rad szkolnych Stanów, miast i terytorjów, do wybitnych pedagogów, lekarzy, duchownych, działaczy społecznych itp.

Celem ponowienia ankiety, po upływie lat dziesięciu od zarządzenia pierwszej, było zebranie danych, dotyczących obecnego stanu koedukacji w szkołach amerykańskich, uwzględnienia wszelkich najściślej rozważonych argumentów, przemawiających zarówno za koedukacją jak i przeciw niej, nagromadzenie najszerzej ujętych wyników praktycznego zastosowania tego systemu, a nadto sprawdzenie, czy i jakich ewentualnie postępów dokonała idea koedukacji w ciągu ostatniego dziesięciolecia. Praca ta cennym jest nabytkiem, znakomicie wzbogacającym względnie ubogą dotychczas literaturę koedukacji. Znaczenie jej podnosi jeszcze fakt, że—wobec największego rozpowszechnienia tego systemu w Ameryce—ile razy staje się mieszana szkoła średnia przedmiotem dyskusji, albo też gdziekolwiek powstaje zamiar dokonania praktycznej w tym kierunku próby, zawsze opinia publiczna zwraca się w stronę Ameryki, jako klasycznego gniazda szkół mieszanych.

Przy czytaniu raportu rzuca się przedewszystkiem w oczy ciekawa okoliczność, że dopiero teraz, po wprowadzeniu koedukacji od tylu lat, wysuwać się zaczynają na pierwszy plan względy ideowe, któremi amerykańskie ministerjum oświaty, przy tak wyraźnem popieraniu szkół mieszanych, nie zdawało się dotychczas wcale kierować, powodując się niemal wyłącznie zwykłą ludnością tego kraju kupiecką praktycznością. Ona to kazała dawać pierwszeństwo systemowi koedukacji jako tańszemu. Dopiero od niedawna zaczęły sfery oficjalne baczniejszą zwracać uwagę na pedagogiczny i etyczny wpływ tego systemu, i ankieta stwierdza właśnie nader korzystne w tej mierze dla koedukacji opinie wszystkich niemal kuratorów szkół (*superintendents*).

Poniekąd sam już stwierdzony przez rezultat ankiety fakt, że system koedukacji tak szybko się przyjął, a więc zdobył sobie sympatję społeczeństwa amerykańskiego, ogólnie dowodzi dodatniego wpływu wspólnego nauczania

na młodzież. Ciekawe są nadto szczegółowe dane, dotyczące poglądów na tę sprawę, osobistości najbardziej miarodajnych. I tak np.: z 39 lekarzy, zabierających głos w kwestji mieszanej szkoły średniej, 29 jest za tym systemem, 10 zaś przeciwko niemu. Do pierwszych należy między innymi rodaczka nasza, doktorka Marja Zakrzewska z Bostonu. Z 46 osób duchownych — 37 zaznaczyło stanowisko przychylnie, zaś 9 — nieprzychylnie dla koedukacji. Z 58 kierowników szkół jest 44 stronnikami, zaś 14 przeciwnikami tego systemu. I wreszcie z 737 zapytanych nauczycieli szkół średnich 422 oświadczyło się za koedukacją, 253 przeciwko niej. Należy jednak tę ostatnią rubrykę uzupełnić nader ważnem wyjaśnieniem, że z tych 253 przeciwników koedukacji 122 zajmuje posady w szkołach specjalnie żeńskich, 109 wykłada w specjalnie męskich szkołach, jedynie zaś 22 wchodzi w skład ciała nauczycielskiego średnich szkół mieszanych.

Oczywiście lekarze, do których skierowane zostały zapytania w tej sprawie, rozpatrują ją głównie ze stanowiska wpływu jej na zdrowie fizyczne obu płci, duchowni zaś, kierownicy szkół i nauczyciele uwzględniają w swoich odpowiedziach przede wszystkim obyczajową i psychiczną stronę wspólnego nauczania. Uogólniając powyższe dane statystyczne, otrzymamy wynik następujący: z 880 zapytanych osób 594 oświadczyło się za koedukacją, zaś 286 przeciwko niej. Przeciwnicy rekrutują się przeważnie, co inicjator ankiety kilkakrotnie z naciskiem zaznacza, ze świeżych żywiół napływowych; najliczniejszego zwłaszcza kontyngensu dostarczają zamieszkali w Ameryce Niemcy, przywykli w swoim kraju do ścisłego separowania płci w szkole średniej. Charakterystyczne światło na całą sprawę rzuca naganka, jaką tego pokroju przeciwnicy koedukacji rzucili na amerykańskie szkoły mieszane zarówno średnie jak wyższe. Zarzucili im oni mianowicie, że powodują one statystycznie wykazane zmniejszenie się liczby zawieranych małżeństw wskutek stopienia jakoby wzajemnej wrażliwości obu płci na swój urok. Zarzut ten, jakkolwiek z jednej strony przemawiający za wysokim oby-

czajowym wpływem wspólnego nauczania, zadawałby z drugiej strony — ze względu na interesy państwa oraz dalszego rozwoju ludzkości — cios stanowczy całemu systemowi koedukacji, gdyby, na szczęście dla niej, stronnicy nie przeciwstawili tej statystyce innych danych statystycznych, świadczących o jednoczesnem zmniejszeniu się liczby rozwodów. Że zaś nietylę idzie o ilość związków małżeńskich, zawieranych nieopatrznie, na zasadzie ślepego tylko pociągu zmysłowego, a więc zazwyczaj nietrwałych, ile o liczbę małżeństw, złączonych ścisłą spójnią duchową, a tem samem dających gwarancję trwałości i urzeczywistniających etycznie zdrowy ideał rodziny — zarzuty więc oparte na tej podstawie zupełnie krytyki nie wytrzymują. To też praktyczni Jankesi prędko przeszli nad nimi do porządku dziennego.

Wniosek ostateczny w tej sprawie, do którego dochodzi oficjalny inicjator ankiety, t. zw. Commissioner of Education, w sprawie kulturalnego i etycznego wpływu koedukacji, jest następujący: „Ponieważ $\frac{3}{4}$ ludności Stanów Zjednoczonych Ameryki Póln. uczęszcza do szkół publicznych, w których przeważnie — zwłaszcza w zastosowaniu do szkół średnich — wprowadzony jest system koedukacji, systemowi temu zatem przypisać należy ukształtowanie się obecne wielu warunków amerykańskiego życia społecznego. Jemu to zawdzięczają kobiety większą swobodę, z jakiej korzystają w tym kraju, łatwość zdobywania sobie pól pracy, przedewszystkiem zaś możność przyjmowania jaknajwyższego i jaknajowocniejszego udziału w wielkiej sprawie wychowywania, szerzenia oświaty i podnoszenia kultury... Nadto tam, gdzie chłopcy i dziewczęta przyzwyczajani są od dzieciństwa do umysłowego z sobą współzawodniczenia, nabierają oni wzajemnego dla siebie szacunku, wzajemnego uznawania sił swoich i uzdolnień. Stosunki, będące w innych krajach, gdzie niema koedukacji, źródłem bolesnych przejść i gorzkich rozczarowań, układają się w Ameryce o wiele naturalniej, nie powodując tak ostrych starć wzajemnych pomiędzy obiema płciami... Spotęgowanie zdrowia moralnego i podniesienie kultury

kraju stanowią — jak stwierdza praktyka — poważny pozytywny wynik systemu szkół mieszanych, każe on też przewidywać, że przyszłość należy do koedukacji. Coraz bardziej zdobywa sobie również w Ameryce prawo obywatelstwa przeświadczenie, że praca pedagogiczna kobiet, posiadających przyrodzone prawo kierowania działalnością i wychowywania młodzieży, odda niemałe usługi społeczeństwu i życiu publicznemu⁴.

Tego samego, co i oficjalna ankieta zdania, o pedagogicznym i etycznym wpływie koedukacji, jest wieloletni kierownik kolegium¹⁾ Oberlińskiego, James Fairchild. Utrzymuje on, że w Oberlinie wspólne nauczanie chłopców i dziewcząt jaknajkorzystniejsze wydało wyniki, sprzyjając utrzymaniu porządku i karności, a nadewszystko przyczyniając się w wysokim stopniu do spotęgowania czystości obyczajów i wzajemnego szacunku dla siebie obu płci.

Zarzuty wypowiedane dość często przez przeciwnych koedukacji uczestników ankiety, wyrażających obawę, że kobiety wychowywane razem z mężczyznami tracą poczucie swoich obowiązków i przeznaczeń kobiecych, a w każdym razie będą uważały spełnianie ich za poniżenie swojej godności, odpiera między innymi pewna angielska, Miss Chapman Catt. Pani ta, objeżdżając Amerykę w celach propagandy misyjnej, miała okazję przyjrzenia się zblizka życiu około 1500 rodzin, dla tego też z sądem jej, sformułowanim na podstawie tak bogatego materiału obserwacyjnego, liczyć się bądź co bądź należy. Otóż zdaniem Miss Catt, przy większej swobodzie, żywszem znacznie interesowaniu się sprawami publicznymi, które są cechami wybitnymi owych wychowanek mieszanych szkół średnich i wyższych, są one wzorowymi żonami i gospodyniami, a nadewszystko doskonałymi matkami. Nadto nigdzie w tak wysokim, jak w Ameryce, stopniu nie zrozumiały kobiety całej doniosłości gruntownego oboznania się z głównymi działaniami gospodarstwa domowego: djetetyką

¹⁾ Instytucja pośrednia między gimnazjum a uniwersytetem.

i higieną, którą studjują w specjalnych szkołach gospodarczych.

Ankieta oficjalna, przedsięwzięta w sprawie różnic umysłowości chłopców i dziewcząt, daje wyniki brzmiące bezwzględnie pomyślnie dla sprawy wspólnego nauczania. Żaden z zapytywanych nauczycieli mieszanych szkół średnich nie zauważył wybitnych różnic w pracy jednej i drugiej płci nad różnymi przedmiotami wykładu. Zarówno na jedną jak na drugą przypada jednakowa liczba zdolnych i niezdolnych jednostek. Podobnego też w tej kwestji zdania jest wspomniany już kierownik mieszanego kolegium Oberlińskiego, James Fairchild. Znakomity pedagog ten, przyznając nawet, że zachodzą pewne różnice pomiędzy umysłowością kobiecą a męską, że dostały się jednym i drugim w udziale od natury różnorodne tendencje i zdolności, zapewnia zarazem, że ilekroć obie płci przykładają się jednakowo do jednych i tych samych nauk, jednakowe też czynią w nich postępy, obie bowiem jednakową mają łatwość pojmowania i wypowiedzania prawdy.

Tak szczegółowo i wszechstronnie opracowany raport nie pomija też owego, wspomnianego już powyżej, rzekomego zwrotu wstecznego, jaki sygnalizuje w sprawie rozwoju koedukacji w Ameryce niemiecka prasa pedagogiczna. Otóż raport wyjaśnia, że jedynymi faktami, które mogły dać powód do zrobienia podobnego spostrzeżenia, były następujące: rozdział obu płci na obu wyższych kursach mieszanego dotychczas uniwersytetu w Chicago, zamknięcie zupełne przed kobietami Adalbert College w Clevelandzie oraz ograniczenie liczby studentek w „Stanford Leland Junior University“. Jak widzimy, niema w tem wliczeniu ani jednego faktu, dotyczącego mieszanej szkoły średniej. Co się zaś tyczy paru szkół wyższych, na których opierają się alarmujące te wieści, tłumaczy autor raportu zamknięcie ich przed kobietami głównie niechęcią dla systemu wspólnego nauczania, okazywaną przez przybyszów z obcych krajów, gdzie nieznaną jest koedukacja. Co zaś do uniwersytetu ufundowanego przez małżonków Stanfordów i stąd noszącego ich imię, wyraźna wola zało-

życieli zastrzegła sobie, aby nie było w nim więcej niż 500 studentek. Że zaś cyfra ta została już osiągnięta, naturalną jest rzeczą, że zarząd uniwersytetu nie może jej przekroczyć.

Reasumując wyniki ankiety tak formuluje w końcu dr. Harris, komisarz edukacyjny w Waszyngtonie, ostateczny swój pogląd na system koedukacji w Ameryce:

1) System szkół mieszanych jest *naturalny*, jako odpowiadający naturalnemu rozwojowi rodziny i społeczeństwa.

2) *Sprawiedliwy*, zapewnia bowiem jednej płci taką samą możliwość kształcenia się, z jakiej korzysta płć druga.

3) *Oszczędny*, ponieważ pozwala na zużywanie w jak najkorzystniejszy sposób sum przeznaczonych na potrzeby szkolnictwa.

4) *Odpowiedni*, jako zgodny z obyczajami życia amerykańskiego oraz krajową ustawą szkolną.

5) *Korzystny* zarówno dla kierowników szkół, jako też i dla nauczycieli,

6) a nadewszystko *zbawiennie wpływający* na umysł, stronę moralną, obyczaje oraz rozwój wychowanców.

II.

Urzeczywistnienie praktyczne idei szkół mieszanych zawdzięcza, jak widzieliśmy, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Półn. narodziny swoje i szybkie rozpowszechnienie przeważnie względem terytorjalnym oraz zmysłowi praktycznemu, cechującemu obywateli tego kraju. W Europie natomiast przekroczenie przez koedukację granic teoretyzowania i wejście wreszcie na pole czynu ma źródło w pobudkach czysto ideowych.

Ćwierć wieku upłynęło, zanim Stary Świat poszedł w ślady Nowego. Pierwszą w Europie średnią szkołę mieszaną otworzył w r. 1876 w *Szwecji*, mianowicie w Sztokholmie, rektor Edward Palmgren, jeden z najwybitniejszych rzeczników śmiałych reform w dziedzinie szkolnictwa.

Szczęśliwe życie rodzinne w domu rodzicielskim i wspólne wychowywanie 11-ga dzieci (6 chłopców i 5 dziewcząt), niemających innych nauczycieli poza ojcem i matką, nasyłały Palmgrenowi myśl mieszanej szkoły. Gdy więc na zjeździe nauczycieli w Sztokholmie w r. 1875 poruszono po raz pierwszy sprawę koedukacji, a jeden z pedagogów, Beckmann, zdał sprawę z wyników tego systemu w szkołach amerykańskich, skorzystał Palmgren z odpowiedniej chwili, aby urzeczywistnić dawno powziętą myśl. W r. 1876 otworzył on własny zakład naukowy, który zrazu nosił miano „praktycznej szkoły pracy,” dzisiaj zaś znany jest pod nazwą „Palmgrenska samskolan“ (gimnazjum realne dla chłopców i dziewcząt) i korzysta od r. 1888 z subsydjum udzielanego mu przez państwo, ma zupełnie jednakowe z rządowymi szkołami prawa i liczy przeszło 300 uczniów obojej płci.

W pierwszym zaraz półroczu zapisało się do szkoły 83 dzieci płci obojej w wieku od lat 5-ciu do 14-tu. Zrazu nie prowadzono w szkole wykładów teoretycznych. Zajęcia dzieci polegały na rysunku, koszykarstwie, tokarstwie, modelowaniu, introligatorstwie i t. p. Praca trwała dwie godziny, co półgodziny zaś następowała przerwa, poświęcona bądź na ćwiczenia gimnastyczne, bądź na recytowanie bajek lub na słuchanie opowiadań z dziedziny nauk przyrodzonych i historii. W styczniu 1877 roku liczyła już szkoła 111-u uczniów obojej płci. Z biegiem czasu przeistoczyła się ona—drogą stopniowego obejmowania programem coraz większej liczby przedmiotów teoretycznego wykładu—w 12 klasową szkołę (gimnazjum realne wraz z wyższą szkołą realną). Podejmując próbę wzorowania szkoły na idealnym życiu rodzinnem, którego miała ona być—jak chciał Palmgren—śląbem chociażby odbiciem, wierzył on, że tym sposobem najskuteczniej osiągnie zamierzony cel, mianowicie

równoczesny fizyczny, moralny i umysłowy rozwój młodzieży. Kierując się więc przykładem rozumnej rodziny, w której wychowawcy nie starają się zajmować dzieci wyłącznie książką i zabawą, ale dbają też o wyszukanie dla nich pracy fizycznej, zastosowanej do ich sił, nietylko wprowadził Palmgren do szkoły swojej pracę ręczną (slójd), ale nadto zapewnił jej — jako pierwszorzędnemu czynnikowi wychowawczemu — takie same w szkole prawa i poszanowanie, z jakich korzysta książka.

Rodzina składa się z ojca, matki i zazwyczaj kilkorga rodzeństwa obojej płci, wychowywanego razem, czyli że sama natura, nie dając stale jednym rodzicom samych chłopców, zaś innym — samych dziewcząt, popiera wspólne obu płci wychowywanie. Na tej właśnie zasadzie wprowadził Palmgren system ten do swojej szkoły. Ojca i matkę, kierujących dziećmi w rodzinie, zastąpił on w szkole przez męski i żeński personel nauczycielski. Zadaniem kierowników miało być zawiązanie z wychowañcami bardziej przyjacielskiego, bliższego stosunku, aniżeli to bywało w zwyczaju do tego czasu w średnich szkołach. W czynniku tym upatrywał słusznie Palmgren wzgląd pierwszorzędnej wagi, decydującej przy oddziaływaniu na wszechstronny rozwój, a więc na kształcenie umysłu, charakteru i ciała dziecka.

Ludziom, którzy upatrywali nie korzyść, ale niebezpieczeństwo moralne w takim wspólnem kształceniu chłopców i dziewcząt, odpowiada Palmgren: „Nie przyszło mi na myśl nic podobnego, gdy otwierałem moją szkołę, zaś przeszło 20-letnie doświadczenie osobiste przekonało mnie, że wiara moja w młodzież najzupełniej była uzasadniona. Jest to smutną prawdą, że istnieje na świecie zło i grzech. Nie mogę jednak pojąć, dlaczego zło miałoby z większą wybuchnącą siłą wówczas, gdy ukształtujemy wychowanie naszych dzieci na wzór stworzonego przez Boga i naturę ogniska rodzinnego. Nikt wszak nie zaprzeczy, że dom i rodzina stanowią najnaturalniejszy, najlepszy zakład wychowawczy dla dziecka. Wszystkie szkoły, a więc i Samskolan, temu tylko zawdzięczają swoje istnienie, że rodzina nie jest w stanie

udzielić młodzieży wszystkich potrzebnych jej do późniejszego życia wiadomości.“

Że Palmgren nie patrzył na rezultaty koedukacji przez różowe okulary fanatyka tego systemu, że śmiały pomysł jego wydał w istocie w praktycznym swoim urzeczywistnieniu jaknajlepsze owoce, świadczy zdanie tak bezstronnego obserwatora, za jakiego uważać chyba można współpracownika Gazety Frankfurckiej, M. Waltera. Dziennikarz ten skorzystał z dłuższego pobytu swojego w Sztokholmie, aby dokładnie przyjrzeć się wewnętrznemu ustrojowi szkoły Palmgrene, interesującej go głównie ze względu na stosowaną w niej koedukację. Oto, co mówi o niej w swoim sprawozdaniu: „Pragnąłem bardzo poznać szkołę Palmgrene i muszę przyznać, że pod wieloma względami zdziwiony byłem i uradowany wszystkim, co miałem okazję zaobserwować w niej podczas trzytygodniowego mojego pobytu w Sztokholmie. Pierwszy raz poznałem szkołę w d. 18 września 1897 roku, w chwili, gdy w pięknie udekorowanej sali rekreacyjnej odbywała się uroczystość jubileuszowa. Sala pełna była chłopców i dziewcząt, siedzących nie w podziale na grupy wedle płci, ale tworzących pstry, malowniczy obraz szczęśliwej licznej rodziny. Zupełnie razem również siedzą chłopcy i dziewczęta w klasach od najniższej do najwyższej włącznie.... Personel nauczycielski bez trudu utrzymuje klasę w karności, której sprzyja i którą ułatwia prostota i niewymuszoność stosunków obu płci. Nadzwyczaj dodatnie wrażenie sprawia ogólny ton panujący w szkole, gdzie wpływ wspólnego kształcenia chłopców i dziewcząt na ich obyczaj i charakter jaknajkorzystniej się zaznacza. Chłopcy wstydzą się — jak zapewniają kierownicy — używania w towarzystwie dziewcząt sprośnych wyrazów, przekleństw oraz nieprzyzwoitych lub zbyt rubasznych gestów; obcując z dziewczętami, tracą też zupełnie zamilowanie do popisywania się brutalnością i przechwalania swoją siłą fizyczną. Wspólna praca w szkole sprzyja w wysokim stopniu rozwijaniu w młodzieży szlachetnych rysów charakteru, a zarazem neutralizowaniu cech ujemnych, dzięki czemu — bez względu nawet na pewne różnice zarówno usposobień

jak właściwości umysłu—postępy w naukach szybko rosną, sprawowanie staje się daleko lepszem, a tem samem cała praca nauczania znakomicie się ułatwia i upraszcza.

O ile dziewczęta dzięki swoim cnotom domowym: za miłowaniu czystości, porządku, układności i pilności, które przynoszą z sobą do szkoły, dają chłopcom doskonały przykład, chłopcy wzajem oddziałują dodatnio na dziewczęta wrodzoną swoją żywością i bystrością umysłu.“

Ciekawym przyczynkiem do kwestji wpływu etycznego szkół mieszanych jest pewien smutny fakt, który miał miejsce przed 15-u laty w Sztokholmie. W czasie owym dopuściła się młodzież, pochodząca z zamożniejszych sfer stolicy, poważniejszych wykroczeń przeciwko moralności. Uczniowie średnich i wyższych zakładów naukowych dokonali w sklepach licznych kradzieży, pieniądze zaś nabyte tą drogą roztrwonili w towarzystwie dam półświatka. Gazeta Sztokholmska, omawiając całą tę bolesną sprawę (i przypisując w znacznym stopniu winę jej zgubnemu wpływowi utworów literackich Strindberga i jego naśladowców) zarazem jednak podnosi i zaznacza z naciskiem fakt, że z 200 wychowañców Palmgrenowskiej szkoły mieszanej, istniejącej wówczas już od lat kilkunastu, ani jeden nie należał do występnej, hulaszczey szajki. Palmgren, w odpowiedzi na artykuł powyższy, nie uznaje oczywiście, aby fakt ten miał stanowić niezaprzeczony dowód wysoce umoralniającego wpływu jego szkoły, bądź co bądź jednak widzi w okoliczności tej odparcie twierdzenia, jakoby koedukacja specjalnie miała być krzewicielką niemoralności. Zwraca się natomiast do przedstawicieli szkół rządowych z zapytaniem, czy poziom etyczny ich wychowañców jest o tyle idealnym, aby nie miał dawać powodu do zastanowienia się nad potrzebą reformy panującego w nich systemu szkolnego. Wobec tego jednak, że z jednej strony system rozdziału płci nie okazał się tak zbawiennym w skutkach, jak powszechnie przypuszczano, z drugiej zaś strony koedukacja dała dowód, że może być w istocie środkiem do osiągnięcia lepszego stanu rzeczy, nie widzi Palmgren powodu do opierania się w dalszym ciągu wprowadzeniu tego systemu do szkół średnich.

Pogląd Palmgrena na sprawę koedukacji dzieli też komisja zwołana przed 4-ma laty przez Szwedzki Wydział Oświaty dla opracowania projektu reformy szkół rządowych. Sprawozdanie z prac tej komisji, ogłoszone drukiem w r. 1903, obejmuje między innymi odpowiedzi na zapytania rozesełane do nauczycieli i kierowników subwencjonowanych przez rząd szkół mieszanych, urządzonych na wzór Palmgrenowskiej. Zapytania te dotyczyły kwestji, czy dały się zauważyć w szkołach tych ujemne wyniki wspólnego nauczania obu płci, i to zarówno pod względem fizycznym jak moralnym i umysłowym. Otóż żadna z odpowiedzi nie stwierdza wpływu ujemnego, a nadto większość zapytywanych utrzymuje, że wspólna nauka nie tylko nie oddziałała szkodliwie, ale wprost przeciwnie, korzystnie zarówno na chłopców jak i na dziewczęta. Dwa zwłaszcza świadectwa, jedno męskie, drugie kobiece, szczególnie są charakterystyczne, jako złożone przez byłych przeciwników koedukacji. Autor pierwszego, przełożony szkoły z Upsali, N. Beckmann, zaznacza, że pomimo wielu braków i niedokładności (nieświetny, często zmieniający się, personel nauczycielski w szkołach prywatnych, a także wpływ rodziców, poddających nieraz dzieciom nieostrożnem jakimś słowem nieczyste myśli) szkoła mieszana przedstawia mu się teraz w znacznie korzystniejszym świetle, aniżeli wówczas, gdy nie wchodził w bezpośrednie z nią zetknięcie. Korzyści są — jak powiada — stanowczo o wiele większe, niebezpieczeństwo zaś znacznie mniejsze, aniżeli się spodziewał. Ani razu nie miał też okazji zauważyć, aby większe wzajemne zainteresowanie się sobą kolegów różnej płci dało powód do specjalnego nadszatkowania i umizgów.

Przełożona szkoły mieszanej w Djursholmie, panna v. Friesen, pisze znów, że nie zauważyła ani śladu ujemnego wpływu koedukacji, natomiast stwierdzić może wpływ wysoce dodatni. „Wątpliwości i obawy natury etycznej, które budził we mnie dawniej ten system, zostały w zupełności rozproszone dzięki 9-letniej mojej praktyce w szkole mieszanej. Na jednym z ostatnich zebrań rodziców, jakie urządzamy co pewien czas w naszej szkole, oświadczyli mi je-

dnogłośnie rodzice sympatję swoją dla sprawy koedukacji. Ojciec pewien, mający czworo dzieci różnej płci w naszej szkole, z tych jednego z chłopców w klasie 5-ej, zapewnił, że osobiste jego, nabyte w tym kierunku, doświadczenie przekonało go najzupełniej o korzystnym wpływie koedukacji, pomimo że dawniej stanowczym był przeciwnikiem tego systemu. Obecnie pragnie najgoręcej, aby wszystkie szkoły były mieszanymi.“

Większość pozostałych sprawozdań brzmi podobnie, nie dziwnego więc, że wobec podobnego rezultatu ankiety pogląd szwedzkich sfer oficjalnych na system szkół mieszanych staje się coraz dla nich przychylniejszym.

W *Norwegji* wprowadzona została koedukacja po raz pierwszy do szkoły średniej w r. 1884, a to pod bezpośrednim wpływem omówienia tej sprawy przedewszystkiem w prasie, mianowicie w piśmie „*Von Ungdom*“ (Nasza młodzież), wydawanem w Chrystjanji, a potem w storthingu (parlamencie), gdzie wywołała burzliwe debaty. Zarówno stronnicy jak przeciwnicy tego systemu przytaczali na usprawiedliwienie swoich poglądów najstaranniej wyszukane i zebrane argumenty. Pierwsi zwyciężyli i dzięki temu zaryzykowano—z zachowaniem dużych ostrożności—pierwszy praktyczny krok na tej drodze, wybierając zrazu mniejsze miasta. Pierwsza średnia szkoła mieszana otwartą została mianowicie w m. Brewik. Dużą też rolę w tej decyzji odegrały względy ekonomiczne. Kilka z takich szkół średnich prowincjonalnych, chyłących się do upadku z powodu zbyt małej liczby uczniów, ocaliło zagrożoną egzystencję dzięki otwarciu podwoi swoich i dla dziewcząt. Za warunek takiej reformy położyła inspekcja szkolna przydanie do pomocy dyrektorowi kobiecej siły nauczycielskiej. Średnie nauczanie w *Norwegji* prowadzone jest w szkołach dwu typów: we właściwej szkole średniej 4-klasowej, do której uczęszcza młodzież od 11 do 15 roku życia, i która stoi w bezpośrednim związku ze szkołą elementarną, oraz w gimnazjum o kursie trzyletnim. Ten ostatni typ szkoły ma dwa równoległe oddziały: realny i klasyczny (bez języka greckiego jednak). Kończący ten czy ów oddział gim-

nazjum zyskują jednakowe prawo wstępu do uniwersytetu. Otóż zarówno dyrektorom szkół średnich właściwych, jak i dyrektorom gimnazjów, udzielił w r. 1886 rząd pozwolenia—o ile specjalne warunki nie staną temu na przeszkodzie—na otwieranie wstępu i uczennicom. Ustawa szkolna z r. 1896 nie tylko zezwala na koedukację, ale zaleca wprowadzenie jej do średnich szkół rządowych oraz popieranie prywatnych szkół mieszanych. Obecnie statystyka koedukacji w Norwegji wykazuje imponujący procent szkół mieszanych średnich, mianowicie rządowych 87%, prywatnych 64%, a nawet, wydana w r. 1903, książka Miżujewa, opierająca się na pracach norweskiego pedagoga, Anderse-
na, i poświęcona sprawie reformy szkoły średniej w Norwegji, mieści już uwagę, że we *wszystkich* rządowych szko-
łach średnich oraz w większości prywatnych praktykuje się system wspólnego nauczania obu płci.

III.

Bardzo charakterystycznymi i pouczającymi są dzieje koedukacji w sąsiedniej *Danji*, gdzie system ten wprowadzony był tytułem próby już od lat dziesięciu, co prawda, tylko w szkole realnej i gdzie obudził się w ostatnim czasie żywy ruch w kierunku upaństwowienia i rozpowszechnienia koedukacji. Paragraf 4 noweli szkolnej, oddanej świeżo na rozpatrzenie parlamentu i zatwierdzonej przez tenże, omawia wspólne nauczanie w średniej szkole wszelkich typów, zarówno w szkole realnej, jak klasycznej. Stan obecny szkolnictwa duńskiego, rozpatrywany z interesującego nas stanowiska mieszanej szkoły średniej, następujące wykazuje cyfry: z 32 rządowych i 60 prywatnych szkół średnich realnych (z prawami) liczy 25 i 53 w rzędzie wychowalców swoich spory zastęp dziewcząt, gdy pierwotnie

wszystkie te szkoły przeznaczone były wyłącznie dla chłopców; zaś z 35 prywatnych szkół żeńskich jest w 4-ch znaczna liczba chłopców. Dane powyższe świadczą o wielkiej popularności, jaką cieszy się obecnie w Danji idea koedukacji zarówno w szkołach komunalnych, jak prywatnych.

Ciekawemi ze względu na pedagogiczną stronę kwestji są komentarze dodane do wspomnianej noweli szkolnej: „Regulamin szkolny nie może być zupełnie jednakowy dla chłopców i dziewcząt. Kierownicy szkół żeńskich zapewniają niemal jednomyślnie, że—ze względu na duchowy i fizyczny rozwój dziewcząt—koniecznym jest dla nich bezwarunkowe posunięcie o rok naprzód wieku określonego na zdawanie egzaminu dojrzałości. Gdy więc dla chłopca okres ten przypada na rok 18, dla dziewcząt będzie on miał miejsce w roku 19-ym. Kierując się tą wskazówką, postanowiło ministerjum oświaty, aby dziewczęta przyjmowane były do t. zw. „szkół młodzieży“¹⁾—o kursie trzyletnim—nie w 15-ym, jak chłopcy, ale w 16-ym roku życia.

Dzieje koedukacji w Danji, o których powiedziano już powyżej, że są wysoce pouczające, przedstawiają się w sposób następujący: w r. 1881 pewien mieszkaniec miasta Aarhus zwrócił się do miejscowego zarządu szkolnego z prośbą o przyjęcie córki jego do drugiej klasy szkoły rządowej. Sprawa oparła się o ministerjum, które zażądało wówczas od wszystkich dyrektorów szkół rządowych oraz od stowarzyszeń nauczycielskich wydania opinji w tej kwestji. Wszyscy niemal zainteresowani zaprotestowali jaknajenergiczniej przeciwko przyjmowaniu dziewcząt do szkół męskich. Załedwie kilku uważało, że możnaby się odważyć na zrobienie takiej próby. Na skutek ujemnego wyniku tej ankiety dało ministerjum odpowiedź odmowną i w cią-

¹⁾ Szkoły tego typu łączą się z wyższą szkołą ludową i rozpadają na 3 oddziały: klasyczny, specjalnie matematyczny i przyrodniczy. Oddziały te odpowiadają mniej więcej wyższym klasom naszych gimnazjów klasycznych i szkół realnych. Świadectwo ukończenia jednego z nich otwiera wstęp do uniwersytetu.

gu następnych lat 11 sprawa ta leżała zupełnie odłogiem. Dopiero między rokiem 1892 a 1898 otrzymało tytułem próby 8 dziewcząt pozwolenie uczęszczania do szkół męskich. W r. 1900 udzielono pozwolenia takiego jeszcze 26 dziewczętom, i tak dalej w rosnącej z każdym rokiem liczbie. Jak brzmią zawiadomienia odnośnych szkół, nie zauważono nigdzie najdrobniejszych chociażby objawów ujemnych, a nawet stwierdzić się daje ogólne zadowolenie z nowego stanu rzeczy. Wreszcie, wobec ciągłego szybkiego postępu sprawy koedukacji, zyskującej coraz bardziej zarówno przychylną opinię władzy szkolnej, jak sympatję rodziców, ministerjum w słusznym przewidywaniu, że ruch ten wzmacniać się wciąż będzie, postanowiło wreszcie ująć kwestję nauczania w stałe prawidła, określające warunki, na których system koedukacji powszechnie w szkołach średnich wszelkich typów stosowanym być może.

Sprowadzając zatem do trzech pozycji wyniki przeglądu dziejów koedukacji w Danji, otrzymamy obraz wielce wymowny:

- w r. 1881—stanowcza odmowa,
- „ „ 1892—pierwsza na bardzo małą skalę próba,
- „ „ 1903—zupełne uprawnienie.

IV.

Wobec wielkiego zainteresowania się sprawą szerzenia oświaty, w politycznie najbliższej nam z krajów skandynawskich, *Finlandji*—rzeczą jest zrozumiała, że i koedukacja, wprowadzona do kraju tego w r. 1883, kiedy otwarto pierwszą szkołę średnią mieszaną w Helsingforsie (*Läroverk för gossar och flickor*), szybko się przyjęła i rozpowszechniła.

Pierwszą (w r. 1882) pobudką do zbudzenia się w Finlandji ruchu pedagogicznego, skierowanego ku zasadniczemu rozstrzygnięciu kwestji wspólnego nauczania obu plemi w szkołach średnich, był artykuł w tej sprawie Henryka Ibsena. Wielki dramaturg zwrócił w artykule swym uwagę ludów skandynawskich na konieczność zupełnej reformy wychowania kobiet, i w tym celu zalecił, jako środek najowocniejszy i najradykałniejszy, wprowadzenie systemu koedukacji. Myśl jego przyjęła się, znalazłszy najsympatyczniejszy oddźwięk w Finlandji. Pierwsze usiłowanie przeprowadzenia praktycznej w tej mierze próby stoi w związku z otwarciem w r. 1882 innej szkoły: „Nya svenska läroverket“, przedsiębiorstwa akcyjnego, zawiązanego z celem „uprzystępnienia kształcenia bardziej realnego i lepiej odpowiadającego wymaganiom czasu“. Już w pierwszym półroczu szkolnem zwróciło się kilka matek do kierowników tej szkoły z prośbą o przyjęcie do niej ich córek, dzięki czemu sprawa praktycznego zastosowania, poruszonej jednocześnie przez całą prasę postępową, kwestji koedukacji weszła odrazu na właściwe tory. Zwrócono się po odpowiednie informacje do wydziału oświaty w Waszyngtonie, którego kierownik, ówczesny komisarz edukacyjny, John Eaton, z całą gotowością udzielił żądanych wyjaśnień. Odpowiedź swoją zawarł on w szeregu listów, wydrukowanych w jednym z pism codziennych helsingforskich. Nie poprzestali jednak na tem pedagodzy finlandzcy, zwrócili się bowiem w tej samej sprawie do Norwegeczyka, Kristoffera Jansona, ongi kaznodziei w Norwegji, który z powodu liberalnych swoich poglądów zmuszony był opuścić kraj, zrzekając się dobrowolnie 1000 koron rocznego subsydjum, pobieranego od rządu norweskiego za cenne prace literackie. Zniewolony do porzucenia ojczyzny, wyemigrował do Ameryki, gdzie osiadł na stałe. Gdy ziomkowie zainteresowali go w sprawie szkół mieszanych, zebrał możliwie najściślejsze informacje i na podstawie tą drogą zdobytego materiału oraz własnych bezpośrednich obserwacji wydał opinię, brzmiącą nader pochlebnie dla systemu

wspólnego nauczania, do którego zachęcał i kraje skandy-nawskie.

Opierając się na miarodajnych opinjach obu zapyta-nych rzeczoznawców, zaproponował akcjonariuszom pastor Broberg, dyrektor nowej wspomnianej szkoły helsingfor-skiej, wprowadzenie do niej koedukacji. Obrady nad tą pro-pozycją, której poświęcono specjalne zebranie ogólne w d. 14 kwietnia 1883 r., zagajone odczytaniem referatu w sprawie szkół mieszanych pióra profesora Estlandera, wielce były burzliwe. Pomimo gorącej obrony koedukacji przez kilku jej rzeczników, mianowicie: prelegenta oraz kilku pedagogów, pomimo, że większość głosów okazała się po stronie reformy, postanowiono nie wprowadzać jej jednak z obawy zagrożenia taką śmiałą reformą bytu nowopowsta-łej szkoły. Jednakże rzecznicy koedukacji, niezrażeni tem pierwszym niepowodzeniem, nie pogrzebali poruszonego pro-jektu. Profesor Gustavson oraz profesor Asp zaczęli sta-rać się o pozyskanie poparcia osób prywatnych, aby z ich pieniężną pomocą otworzyć pierwszą średnią szkołę mie-szaną. Po upływie kilku tygodni uzyskano pozwolenie zarządu miejskiego na otwarcie projektowanej szkoły oraz zebrano potrzebny fundusz drogą wypuszczenia akcji stu-markowych, które z łatwością znalazły nabywców; wybra-no zarząd, składający się z trzech mężczyzn i dwu kobiet, zaś na przewodniczącego powołano pastora Broberga. Pierwsza ta mieszana szkoła średnia otwarta została w r. 1883. Miała ona 3 klasy, a ogólna liczba obojej płci uczniów wynosiła 47; w r. 1884 były 4 klasy z 75 uczniami; w r. 1885— 5 klas z 108 uczniami; w r. 1886—6 klas z 143 uczniami; w r. 1887—7 klas ze 173 uczniami; w r. 1885 zgłosiło się 85 nowych uczniów, z których 35 nie przyjęto z powodu bra-ku miejsc. System zastosowany w tej szkole okazał się tak korzystnym pod względem etycznym i pedagogicznym, że już w r. 1885 otworzyła panna Augusta Pipping pier-wsze gimnazjum mieszane: „Samskola“, w którym liczba ucz-niów obojej płci wzrastała równie szybko jak w szkole po-przedniej. W obu tych szkołach językiem wykładowym był

język szwedzki. Dopiero w r. 1886 otworzyła panna Lucyna Hagmann pierwsze fińskie gimnazjum mieszane: „Finske Samskolan“, bowiem do tego czasu partja fińska zachowywała się z pewną nieufnością względem idei koedukacji, popieranej bardziej przez żywioł szwedzki. Pannie Hagmann udało się jednak przełamać tę niechęć, wypływającą ze względów narodowościowych, i wkrótce sejmowi finlandzkiemu doręczono prośby o udzielenie pozwolenia na otworzenie nowych fińskich średnich szkół mieszanych w pomniejszych miastach: Björneborgu, Lovisie, Torneo, Willmanstrandzie, Nykerleby, Kostee, Wazie, Kropio i Marhamnie. Idea koedukacji tak szybko szerzyć się poczęła w tym kraju, że już w roku 1895 istniały 32 szkoły średnie prywatne, korzystające z subsydjum rządowego; obecnie niema prawie miasta w Finlandji, gdzie nie byłoby średniej szkoły mieszanej. Sześć takich szkół dostarczyło już maturzystów obojej płci do uniwersytetów. Po za mieszanymi 8 lub 9 klasowemi gimnazjami istnieją inne jeszcze typy mieszanych szkół średnich ogólnie kształcących. Wszystkie one uczęszczane są nader licznie, wiele z nich ma znacznie więcej uczniów i uczennic, aniżeli szkoły odrębne dla obu płci. Fakt ten tembardziej zasługuje na podkreślenie, że szkoły mieszane, jako utrzymywane przez osoby prywatne, są zmuszone wyższą pobierać opłatę roczną za naukę, aniżeli odrębne dla każdej płci szkoły rządowe. Mamy tu już więc wyraźną wskazówkę stosunku szerszego ogółu do systemu koedukacji.

Ciekawym jest w sprawie finlandzkich szkół mieszanych głos takiej w tej kwestji powagi, za jaką uważać musimy wspomnianą już kierowniczkę mieszanej szkoły średniej w Helsingforsie, p. Lucynę Hagmann. Czasopismo szwedzkie „I var tids lifsfragor“ (z współczesnych zadań życiowych) zamieściło obszerną jej w tym przedmiocie pracę, jako jedną z 6 odpowiedzi znakomitości pedagogicznych Skandynawji na zadane przez redaktora pisma, prof. Alrutza, pytanie: „Czy mamy posyłać nasze dzieci do szkół mieszanych?“

Oto kilka charakterystycznych ustępów z odpowiedzi

panny Hagmann, głosu tem cenniejszego i bardziej miarodajnego, że autorka jego opiera się na 15-letniem własnem doświadczeniu:

„Osobiste moje doświadczenie przekonało mnie, że wszelkie niebezpieczeństwa przewidywane przez przeciwników koedukacji są bezwarunkowo urojone. Stosunek wzajemny kolegów i koleżanek, dorastających wychowañców szkoły mieszanej, jest szczerzy i naturalny, a zarazem pełen wzajemnego szacunku, który najzupełniej uniemożliwia nieprzyzwoite lub niewłaściwe zachowanie się chłopca wobec dziewczyny. Prorokowano, że dziewczęta będą zawracały chłopcom głowy, chłopcy zaś będą zbyt natarczywi względem dziewcząt. Pratyka dowiodła zupełnej bezpodstawności tych obaw. Pod żadnym względem nie stoi etyka w szkole mieszanej niżej od etyki w szkołach odrębnych, a nawet pod wieloma względami przewyższa ją. Od czasu do czasu zdarzało mi się nawet zaobserwować cieplejsze uczucie, rozwijające się na tle koleżeńskigo stosunku, za każdym jednak razem było ono krótkotrwałe i zupełnie nie przeszkadzało obojgu zainteresowanym w poważnej i sumiennej pracy. Niesmaczne miłostki i flirty uczniowsko-pensjonarskie zdają się absolutnie nie egzystować w szkole mieszanej. Koledzy i koleżanki, obcujący z sobą stale, schodzący się z sobą codziennie nie na zabawę lub taniec, ale do poważnej pracy, przy której ujawnia się prawdziwa ich treść duchowa, nie marzą o sobie wzajemnie, nie bawią się w żadne umizgi ani zalecanki... O istocie, z którą się wspólnie pracuje, wspólnie nabywa wiedzę, nie marzy się tak, jak o istocie, spotykanej od czasu do czasu w przelocie na ulicy lub w salonie. Gdy *samskolan* zostały otwarte, przepowiadano, że staną się one rodzajem biur małżeńskich (oczywiście w sensie bardzo trywjalnym); obecnie przekonano się, że żywioł erotyczny odgrywa w nich jaknajpodrzedniejszą rolę. Jest wzajemny szacunek, wzajemne uznanie sił swoich i uzdolnień, zupełnie natomiast niema nadszkiewania i kokieteryj. Młodzież, ucząca się wspólnie, ma jednakowe poważne dążenia, jednakowy horyzont myślowy“.

Powyższe słowa p. Hagmann są wyrazem jej poglądu na wpływ etyczny koedukacji w szkole średniej; niemniej cennymi wszakże są jej uwagi w kwestji zaobserwowanych przez nią różnic umysłowych, cechujących obie płci i ustosunkowania różnic tych do wspólnej nauki. Zdaniem jej specyficzne właściwości umysłów obu płci jaknajkorzystniej wzajemnie dopełniają się przy nauce.

Wszelkie obawy, dotyczące niższości umysłowej dziewcząt, okazały się bezpodstawnymi. Utrzymywano np., że wyższa matematyka jest gałęzią wiedzy, nieprzystępną dla umysłu kobiecego, tymczasem szkoła mieszana zadała kłam temu twierdzeniu, jak również wielu innym doń podobnym. Dziewczęta pracują inaczej, dorównywiają jednak chłopcom na wszystkich polach. Historia, jak się okazało, interesuje obie płci, jakkolwiek każdą z nich w nieco odmienny sposób. Godną zaznaczenia była różnica zainteresowania się obu płci zbieraniem okazów przyrodniczych, zwłaszcza wśród uczniów wyższych klas, gdzie zajęcia te nie były objęte programem i wypływały jedynie z dobrej woli i chęci uczących się. Większą obojętność dziewcząt dla tego rodzaju zajęć przypisać należy systematycznemu zacieśnianiu ich widnokręgów myślowych oraz przytłumianiu w nich — przez domowe wychowanie — naturalnej ciekawości wobec zjawisk życiowych, gdy tymczasem chłopcom pozostawiona jest większa swoboda obserwowania i podglądania życia natury.

Dziewczęta zdradzają też mniej upodobania do specjalnych studjów, gdy, przeciwnie, chłopcy załatwiają się szybko z zadaniami lekcjami, aby mieć możność poświęcania całych godzin studjom nad umiłowanym przedmiotem. Dziewczęta są mało samodzielne w ćwiczeniach, chętnie referują i poddają się kierownictwu, natomiast chłopcy dużo zdradzają krytycyzmu w stosunku do wykładów, więcej mają wiary we własne, zazwyczaj niedojrzałe i opaczne poglądy, które wypowiadają jednak z całą stanowczością i pewnością siebie.

Wszystkie te jednak różnice intelektów i uzdolnień wpływają podniecająco podczas nauki. Dziewczęta uczą się

od chłopców większego krytycyzmu przy zdobywaniu wiadomości, większej samodzielności w ich użytkowaniu oraz nadawania wyraźniejszego kierunku zainteresowaniu się swojemu wiedzy. Chłopcy znów nabierają pod wpływem dziewcząt większej rozwagi i zastanowienia, tracą nieco pewności siebie i zarozumiałości, które ustępują miejsca dojrzałszej samokrytyce oraz większej wrażliwości na względy estetyczne i etyczne. Dzięki takiemu wzajemnemu na siebie oddziaływaniu obu płci zyskuje nauka w szkole mieszanej na barwności i urozmaiceniu zarówno formy jak treści.

Na punkcie sprawowania, pilności i uwagi zaznacza stanowczo autorka odpowiedzi dodatni wpływ dziewcząt na chłopców. Myśli i obyczaje stają się — jak powiada — łagodniejszymi. Zdarza się naturalnie, że chłopiec klnie, bije, hałasuje, słowem — zachowuje się brutalnie, ale zazwyczaj zdarza się to tylko w niższych klasach. Natomiast okazja do nabycia złych nawyków jest znacznie rzadsza, aniżeli w szkołach, gdzie są sami chłopcy, a personel nauczycielski z samych składa się mężczyzn. Słabnie upodobanie do spirytualjów, zarówno jak skłonność do palenia tytoniu.

Obawiano się, że nauczycielki nie będą sobie umiały nadać powagi wobec starszych chłopców, przekonano się jednak, że właśnie dorośli chłopcy najwięcej zdradzają szacunku dla nauczycielek i chętnie ulegają ich kierownictwu.

Nie należy też przypuszczać — powiada p. Hagmann — aby dziewczęta, wychowywane razem z chłopcami, miały zatracać swoją kobiecość. „Sosna nie staje się jodłą przez to, że obok niej wyrasta, natomiast las, w którym stoją one w jednym szeregu, zyskuje na pięknie!“ Młode dziewczęta zawdzięczają szkole mieszanej systematycznie ukształcony umysł, który staje się dla nich nieocenioną bronią w walce życiowej. Nabierają one więcej samodzielności, wiary we własne siły, poczucia godności osobistej, swobody obejścia, spokoju i równowagi, zatracają natomiast powierzchowność sądu, zmienność, czułość, nadwrażli-

wość, chorobliwe marzycielstwo i egzaltację. Wobec tego wszystkiego — wnioskuje zainteresowana — mamy prawo spodziewać się, że ze szkoły mieszanej wyjdą nowe męskie i kobiece typy, zmienione, poprawne wydania dawnych, bez czego niemożliwym jest rozwój i postęp.

Co się tyczy warunków, składających się na charakter szkoły mieszanej i decydujących o jej wynikach, czynią wszyscy kierownicy szkół skandynawskich uwagę, że nie wystarcza jedynie wspólność nauki. Wzajemne oddziaływanie na siebie obu płci musi rozciągać się na całość kształt organizacji, zaczawszy od zewnętrznego zarządu i kończąc na kierownictwie wewnętrzną dyscypliną szkolną, a także na wykładach. Żywiół kobiecy, reprezentowany dość słabo w składzie nauczycielskim skandynawskich mieszanych szkół średnich rządowych, dorównywał prawie w szkołach prywatnych tego typu liczebnością swoją żywiółowi męskiemu. Właśnie owa względna równowaga obu żywiółów przyczyniła się znakomicie do utrwalenia naturalnej spójni pomiędzy nauczycielem a uczniami, spójnia ta zaś najpewniejszą jest rękojmią dobrych wyników kształcenia. Ten ostatni ważny wzgląd najbardziej zbliża skandynawską *samskolę* do ideału szkoły mieszanej.

Wysoce miarodajny powyższy pogląd, podzielany najzupełniej przez wszystkich pedagogów skandynawskich, zabierających głos w sprawie istoty, znaczenia i wyników szkoły mieszanej, czyni zrozumiałą ową sympatję, jaką miejscowe społeczeństwo żywi dla koedukacji. Świadczy o tem szybkie rozpowszechnienie się w Finlandji szkół mieszanych. Gdyby bowiem szkoły tego typu nie były naturalnem ogniwem w rozwojowym łańcuchu pedagogji, nie darzyłby ich napewno ogół takim zaufaniem. Gdyby ta nowa, przed paroma dziesiątkami lat nieznaną zupełnie w Finlandji, forma nauczania szkolnego nie była bezpośrednim wytworem społecznych i obyczajowych stosunków i gdyby nie wpływała z nich jako nieunikniona konieczność, nie mogłaby nigdy zdobyć sobie tak szybko i w tak wysokim stopniu tyłu stronników z pośród nauczycieli i wychowawców.

To też dzieje dotychczasowe i stan obecny koedukacji w krajach skandynawskich i w Finlandji bodaj czy nie są największym już dzisiaj w jej grze atutem dla nas, mieszkańców starego świata. O Ameryce bowiem przyzwyczailiśmy się myśleć, jako o czemś zbytnie dalekiem i obcem. Możemy nawet podziwiać jej urządzenia społeczne, mogą one imponować nam, ale sama już ich „amerykańskość“ stanowi nieraz dla przeciwników wystarczający przeciw nim argument. Dla tego też powinni europejscy rzecznicy koedukacji, szukając wzorów dla szkół mieszanych, zwracać się do Szwecji, Danji, a zwłaszcza Finlandji, które dzisiaj stają się, na równi niemal z Ameryką, klasyczną krainą wspólnego obu płci kształcenia.

V.

Jakkolwiek—zdaniem niektórych względnych rzeczników koedukacji—jest system ten kwestją szerokości geograficznej, mamy jednak dowody, że może on rozwijać się i dawać dobre wyniki nie tylko wśród skał i śniegów północy ale i pod skwarnem niebem południa. W Europie, jednocześnie niemal z wprowadzeniem systemu tego do zimnych krajów Skandynawji, wprowadzony on został do gimnazjów i liceów *włoskich*, w których od lat 30 prawie przyjmowane są dziewczęta, gdy natomiast *Scuole* oraz *Istituti tecnici*, czyli szkoły średnie, mające kierunek przyrodniczo-matematyczny, od niedawna dopiero na krok ten odważać się zaczęły. (Patent z ukończenia liceów i gimnazjów, czyli średnich szkół o kierunku klasycznym, daje prawo wstępu do uniwersytetu.) Sprawozdanie urzędowe, ogłoszone przez włoskie ministerjum oświaty w roku 1900 wykazuje poważną już liczbę dziewcząt, uczęszczających do mieszanych

szkół średnich, mianowicie 5847, z czego 4045 przypada na niższe szkoły realne, zaś 215 na wyższe; 1283 na niższe szkoły klasyczne i 304 na wyższe. Niższe i wyższe odpowiadają naszym progimnazjom i gimnazjom.

Gdy w r. 1901 rada miejska m. Medjolanu zadecydowała o utworzeniu specjalnego żeńskiego gimnazjum, powstała przeciwko tej decyzji prasa postępową, uważając krok ten za wsteczny i zasługujący na bezwarunkowe potępienie.

Jednakże koedukacja w szkołach średnich włoskich nie stoi na wysokości zadania, bowiem szkolna dyscyplina zdradza pewną nieufność czy też zbytnią ostrożność kierowników, nakazujących, aby dziewczęta spędzały pauzy w oddzielnym pokoju, do którego wprowadza je pedel, a potem na powrót odprowadza do klasy; prócz tego są w klasach specjalne, bliższe katedry, ławki dla dziewcząt, oddzielne zaś—dalsze—dla chłopców. Widocznym jest w tych zarządzeniach wpływ katolickiego duchowieństwa, zawsze i wszędzie bardzo nieprzyjaźnie usposobionego dla szkół mieszanych i upatrującego w koedukacji poważne niebezpieczeństwa etyczne.

Żywiłowi temu zbyt jest na rękę głupota, zacofanie i nieoświecenie kobiet, aby miał dobrowolnie pozbawiać się tak cennego w propagandzie swojej narzędzia. Wszystko więc, co zmierza do umysłowego wyzwolenia i podniesienia kobiety, musi z natury rzeczy najzaciętszego znajdować w nim wroga.

Rada szkolna włoska, czyniąc ustępstwa na korzyść systemu wspólnego nauczania, nie umiała się wyzwolić z pod tych wpływów, zapominając, że właśnie ta nadmierna przezorność i zdradzanie braku zaufania do młodzieży może podsuwać jej myśli nieczyste. Pomimo jednak tych wysoce ujemnych czynników, i tu daje koedukacja wyniki jaknajlepsze, o czym świadczy ustęp wyjęty ze wspomnianego sprawozdania urzędowego: „Przyjmowanie dziewcząt do szkół średnich męskich nie budziło obaw w północnych włoskich miastach, ponieważ panujący obyczaj wyznacza tutaj kobiecie swobodniejsze znacznie, niż w innych czę-

ściach kraju, stanowisko. Gdy jednak i południowe prowincje chciały u siebie system ten wprowadzić, miało ministerjum poważne co do kroku tego wątpliwości. Pomimo to zdecydowano się na dokonanie próby w Neapolu. I oto (dosłownie cytuję wyrazy raportu) próba ta powiodła się cudownie (*miravigliosamente*). Nigdy chłopcy nie byli pilniejsi i uważniejsi, aniżeli wówczas, kiedy w klasie znajdowały się dziewczęta. Obecność ich nietylko wpływała dodatnio na obyczaj chłopców i ich zachowanie się, ale podwajała ich gorliwość w nauce, bowiem dziewczęta, posiadające więcej miłości własnej, usiłują prześcignąć swoich kolegów, pobudzona zaś ambicja tych ostatnich nie pozwala im pozostawać w tyle.“

Trudno jednak—nawet wobec tak dobrych wyników koedukacji—uważać włoskie szkoły mieszane za wzór godny naśladowania, i to nietylko z powodu powyżej już przytoczonych, ujemnie oddziaływających czynników, ale i ze względu na to, że szkolnictwo włoskie zasadniczo nie dopuszcza przy mieszanej nauce kobiecego żywiołu nauczycielskiego.

Koedukacja tem więcej jest jednak pożądaną we Włoszech, że spełnia ona tutaj ważne zadanie kulturalne, czyniąc wyłom w upodobaniu wyższych warstw społecznych do wychowania klasztornego w internatach.

Kształci w nich dzisiaj jeszcze córki swoje niejedyn radykalny, wolnomysłny mąż stanu, ulegając pod tym względem modzie i przepisom dobrego tonu, obowiązującym wyższe sfery w tym kraju. Internaty dla chłopców, pozostające również pod kierunkiem duchowieństwa, na ogół znacznie mniej są uczęszczane, jakkolwiek w niektórych włoskich miastach, zwłaszcza w Rzymie, arystokracja inaczej wcale synów swoich nie wychowuje. Po za tem jednak, już nie ze względów ideowych, ale skutkiem nędzy, w której ludność tego kraju jest pogrążona, czyni taniłość sił nauczycielskich, jakimi rozporządza duchowieństwo, niebezpieczną konkurencję nietylko świeckim szkołom prywatnym, ale nawet i rządowym. Tu szukać też należy przyczyny,

dla której szkoły mieszane, pomimo poparcia, jakiego doznają ze strony rządu włoskiego, nie rozwijają się i nie mnożą we Włoszech równie szybko jak w innych krajach.

VI.

W *Szwajcarii* ruch w kierunku uprzystępnienia szkół średnich płci żeńskiej na równi z męską rozpoczął się—tak samo jak we Włoszech—przed 30-u laty. W r. 1875 ogłosił kanton Zurychski, że przeistacza swoją rządową instytucję kształcenia nauczycieli (w Küssnach) w szkołę mieszaną. Mieszaniem są też w większości kantonów t. zw. *écoles primaires*, różniące się zasadniczo, pomimo wspólnej nazwy, od naszych szkół elementarnych, mają bowiem 8 lub 9 klas, a tem samem uczęszcza do nich młodzież do 15-go,—16-go roku życia. Naszej szkole elementarnej odpowiadają raczej szwajcarskie *écoles enfantines* (*Kleinkinderschulen*), których wyższy oddział stanowi pierwszą klasę obowiązkowego elementarnego nauczania. Tym sposobem wypada z interesującego nas punktu widzenia etycznego wpływu koedukacji podciągnąć szwajcarskie *écoles primaires* pod typ szkół średnich, zwłaszcza, że celem ich jest danie ogólnego ukształcenia, przygotowanie do pracy zarobkowej, zawodowej. Prócz tego jednak istnieją mieszane gimnazja klasyczne, między innymi w Bernie i St. Gallen.

I tu godnym zaznaczenia jest fakt, że kantony katolickie zdradzają większą tendencję do rozdzielania płci, aniżeli kantony protestanckie.

Od r. 1895 aż do czasów obecnych zauważyć się daje duży postęp w dążeniu do wprowadzenia koedukacji do szkół średnich wszelkich typów. Cały zastęp gimnazjów i szkół kantonalnych męskich, jak również kilka męskich

seminarjów nauczycielskich oświadczyły gotowość przyjmowania dziewcząt; liczba uczennic, wstępujących do tych szkół, wzrasta z roku na rok.

Statystyka szkół szwajcarskich, którą zawdzięczam uprzejmości dyrektora Pestalozzianum, wykazuje w r. 1903 następujący stosunek procentowy mieszanych szkół średnich (licząc w to owe écoles primaires, szkoły kantonalne) do ogólnej liczby szkół tego typu:

W kantonach Thurgau i Glarus są szkoły mieszane prawidłem, nieznajdującem wyjątków, czyli wynosiły 100%; w kantonach: Schaffhausen, Waat, St. Gallen, Aargau, Basel, Solothurn, Bern, Zürich, Graubünden, Appenzell — stanowiły 75% i więcej; we Freiburgu, Schwyz, Neuchatel i Niderwalden — 50 do 75%; mniej niż 50%: w Baselstadt — 7,2%; Zug — 27,8%; Oberwalden — 32,6%; Genewskim — 35%; Wallis — 35,7%; Tessin — 40,9% i Uri — 49,1%.

Do tego wyniku statystycznego dodaje dyrektor Pestalozzianum, dr Kunziger, następującą uwagę: „Szkoly średnie mieszane, zwłaszcza gimnazja, jako istniejące względnie niedawno, mało jeszcze dały pola do obserwacji, na zasadzie których możnaby wyprowadzić stanowcze wnioski, dotyczące strony etycznej tych szkół. Wogóle jednak zebrane w tej mierze opinie nauczycieli, wypowiedziane przez nich na zjazdach i sesjach kantonalnych i związkowych rad szkolnych, brzmiały nader pomyślnie dla sprawy koedukacji.“

VII.

Że koedukacja jest możliwą nietylko w postaci wspólnego nauczania obu płci, ale i w formie wspólnego ich życia pod jednym dachem w internatach, dowiodło tego zarówno kolegjum Oberlińskie jak i kolegjum w Swarthmore,

założone przez kwakrów amerykańskich i świetnie pod ich kierunkiem prosperujące. Taką samą próbą wspólności nie tylko sali wykładowej, ale stołu oraz dachu nad głową w dzień i w nocy, są pierwsze szkoły mieszane we *Francji*.

Do roku 1881 nie istniało we Francji prawo, pozwalające na otwieranie szkół mieszanych. Dopiero w 1881 r. ówczesny minister oświaty, Jules Ferry oraz Ferdynand Buisson, dyrektor szkół elementarnych, udzielili po raz pierwszy tytułem próby pozwolenia na wprowadzenie systemu tego do domu sierot w Cempuis (w Pikardji). Instytucję tę ufundował bogaty filantrop, Prevost, który zapisał w testamencie gminie swej wioski gotowe budynki oraz znaczny obszar ziemi na urządzenie zarazem schroniska i szkoły „dla możliwie największej liczby sierot płci obojczy”. Zapisodawca, określając tak wyraźnie charakter przyszłej instytucji, miał — jak pisze Paweł Robin, pierwszy jej dyrektor — ten wzgląd na celu, że przeznaczenie kobiet do wspólnego z mężczyznami życia wymaga przyzwyczajenia ich od najwcześniejszego dzieciństwa do wspólnej z nimi nauki, pracy i zabawy. Cempuis, zgodnie z wolą testatora, stało się ogniskiem, w którym nauczyciele i nauczycielki, uczniowie i uczennice jedną wielką stanowiły rodzinę, ucząc się, bawiąc i pracując wspólnie.

Dzięki udaniu się próby zrobionej w Cempuis dodano w r. 1886 nowelę do obowiązującej we Francji ustawy szkolnej. W myśl tej noweli nauczanie dziewcząt może być prowadzone po za szkołami żeńskimi macierzyńskimi (*écoles maternelles*) oraz szkołami dziecięcymi (*écoles enfantines*) — w szkołach nowego typu: w szkołach mieszanych (*écoles mixtes*).

W ciągu 14 lat cieszył się zakład w Cempuis moralnym i materialnym poparciem generalnej rady departamentu Sekwany i uznany został oficjalnie za „koronę wszelkich urządzeń społeczno-pedagogicznych”. Gdy jednak w połowie ostatniego dziesiątka ubiegłego stulecia wzrósł w potęgę nacjonalizm i wpływ katolickiego duchowieństwa, zademonstrowało to ostatnie zakładowi Prevosta, oskarżając tę, oficjalnie uznaną za wzorową, instytucję o szerzenie nie-

obyczajności. Pomimo jednak różnego rodzaju szykan i przykrości, które ostatecznie pozbawiły wychowawców Cempuis ich światłego, zacnego dyrektora, Robina, zakład ten trwa dalej jako komunalna ochrona dla sierot obojej płci. Dwa raporty oficjalne, złożone w r. 1892 w ministerjum oświaty, jeden przez panów Josta i Napiasa, (dzisiejszego dyrektora Assistance publique), drugi przez p. Paulinę Kergomard, główną inspektorke szkół macierzyńskich, świadczą, że 14-letnie doświadczenie, nabyte w Cempuis, wykazało wyniki najzupełniej uzasadniające optymistyczny pogląd założycieli na sprawę koedukacji. Pp. Jost i Napias mówią między innymi: „Zachwyceni byliśmy wyglądem wychowawców, ich obejściem, nacechowanem prostotą, naturalnością i swobodą. Patrzą oni mówiącemu prosto w oczy, okazując wyraźne zadowolenie z tego, że się z nimi rozmawia. Ciągłe obcowanie z osobnikami odmiennej płci również małe czyni na nich wrażenie, jak mało wrażliwemi są na to nasze dzieci, lub dzieci naszych przyjaciół, gdzie siostry i bracia przywykli do stałego wzajemnego z sobą przestawania. Pani Paulina Kergomard przyznaje, że z największą obawą i nieufnością obserwowała dzieci i młodzież płci obojej (szkoła w Cempuis zatrzymywała swoich wychowawców do 15, 16 roku życia) dzielącą naukę, pracę i zabawę, a nawet stół i dach, musi wyznać jednak, że nie zdradzają one żadnej absolutnie ciekawości, żadnego niepokojącego pociągu, zdają się nie odczuwać wcale, że mają do czynienia z towarzyszami odmiennej płci. W zachowaniu się ich, gestach, spojrzeniach, uśmiechach, nie zauważyła sprawozdawczyni nic, co dawałoby powód do jakiegokolwiek podejrzeń. — Pomimo jednak tak korzystnej opinii biegłych o wynikach praktycznego zastosowania koedukacji w Cempuis, pomimo, że Europa zawdzięcza pierwsze swoje dokładne wiadomości o amerykańskich szkołach mieszanych inicjatywie francuskiego ministra oświaty, Duruy'a, który, chcąc zreformować szkolnictwo w swoim kraju, postarał się przedewszystkiem o zbadanie odpowiednich urzędzeń u innych narodów i wysłał w tym celu jednego ze swoich delegatów, Hippeau, do Stanów Zjednoczonych Ame-

ryki, czemu zawdzięczamy szczegółowy i entuzjastyczny opis kolegjum Oberlińskiego; pomimo to wszystko system koedukacji nie przyjął się dotychczas we Francji. W znacznej części winę tego przypisać należy ultra konserwatywnym prądom, panującym do bardzo niedawna w szkolnictwie francuskim, do pewnego też jednak stopnia przyczynił się do tego stanu rzeczy sam, wspomniany wyżej, Hippeau. Wyrażając się bowiem z entuzjazmem nieledwie o amerykańskim systemie koedukacji, dodaje on zarazem uwagę, że „kwestji podobnego rodzaju nie można byłoby nawet postawić we Francji, ile że szkoły mieszane zdają się być pod każdym względem niemożliwymi w tym kraju“.

W istocie do dnia dzisiejszego wszystkie francuskie szkoły średnie, a nawet większość elementarnych ściśle trzymają się systemu rozdziału płci. Od kilku jednak lat coraz częściej i we Francji odzywać się zaczynają głosy gorących zwolenników koedukacji. Im to zawdzięczyć należy zapewne, że otwarto obecnie mieszaną szkołę normalną w Batignolles. W r. 1900 na paryskim międzynarodowym kongresie kobiecym odczytała obszerny referat w tej sprawie pani Lacour. Mąż jej wystąpił na tym samym kongresie z gorącą obroną koedukacji, którą—zdaniem jego—należałoby rozciągnąć na wszystkie okresy życia szkolnego, stanowi ona bowiem podwalinę szczęśliwego i owocnego współdziałania obu płci w pracy kulturalnej, a także niezbędny warunek moralnego doskonalenia się i umysłowego rozwoju wszystkich członków społeczeństwa. Wniosek prelegenta w sprawie wprowadzenia koedukacji do szkół wszystkich typów został przyjęty jednomyślnie (oczywiście w zasadzie) z tem nadto uzupełnieniem, że personel nauczycielski we wszystkich zakładach naukowych, nie wyłączając uniwersytetów, składać się powinien w równej części z przedstawicieli obu płci, zaś w szkołach elementarnych przełożoną winna być zawsze kobieta, jako posiadająca więcej kwalifikacji do wszechstronnego kierowania dziećmi.

Nietylko jednak na kongresie kobiecym poruszono sprawę koedukacji. Omawiają ją zarówno najsłynniejsi pisarze francuscy, jak i najwybitniejsi mężowie stanu. Bar-

dzo charakterystycznym jest zdanie, wygłoszone w tej sprawie przez p. Gaufrière, członka rady municypalnej Paryża: „Dobre obyczaje sprzyjają jej, a ona toruje drogę dobrym obyczajom. Koedukacja w rodzinie istnieje dzięki dobrym obyczajom; chcąc, aby wspólne obupłci wychowywanie utrwaliło się w społeczeństwie, należy oprzeć je na enotach społecznych“.

Szczerymi rzecznikami koedukacji we Francji są między innymi umysły tej miary, co Desmoulins, autor „Education Nouvelle“, Prevost, autor „Lettres à Françoise“, dr. Gabriel Compayré, delegat ministerjum oświaty na kongresach pedagogicznych, doktor Jules Steeg, dyrektor muzeum pedagogicznego, a nadewszystko Emil Zola, który w ostatniej swojej wspaniałej epopei odrodzonego szkolnictwa francuskiego, w powieści „Verité“, wyznacza szkole mieszanej najpocześniejsze miejsce, mówiąc: „*Il n'y a de sain et de fort que l'école mixte pour la libre, l'heureuse nation de demain*“.

Należy się też spodziewać, że wraz ze zmianą całego dotychczasowego kierunku szkolnictwa francuskiego i koedukacja łatwiej zdobędzie sobie prawo obywatelstwa w tym kraju.

VIII.

Gdy we wrześniu 1890 r. liczni obojej płci wychowawcy domu sierot w Cempuis wybrali się pod opieką swoich kierowników na wycieczkę do Brukselli, wzbudziła ta „wielka, szczęśliwa rodzina“ zachwyty wszystkich stowarzyszeń postępowych, które póty nie spoczęły, dopóki w Belgji nie położono kamienia węgielnego pod budowę w Forest pod Bruksellą świeckiego domu sierot. Naczelne kierownictwo tą instytucją objął sterany już wiekiem uczony matematyk,

Adolf Deluc. Po jego śmierci w lecie 1901 r. następczynią jego została panna Gatty de Gamont, znana z długoletniej działalności swojej pedagogicznej w pierwszorzędnym brukselskim zakładzie wychowawczym dla dziewcząt, który wychowawce swoje prowadzi od ogródka freblowskiego aż do uniwersytetu. I tutaj bowiem spotykamy się z obserwowanym najczęściej faktem, że uniwersytety najwcześniej ze wszystkich typów uczelni otwierają swoje podwoje i kobietom. Przyczynia się to w następstwie—wskutek konieczności dania przyszłym studentkom jednakowego z przyszłymi studentami przygotowania — do ułatwienia wprowadzenia koedukacji do szkół średnich.

Dotychczas jednak nie zyskał system ten popularności w Belgji, przynajmniej w zastosowaniu do szkół średnich. Nie zdobyto się dotychczas jeszcze na przeprowadzenie odpowiedniej próby w planowanych przez zarząd szkolny w Forest najwyższych klasach fachowych, przeznaczonych dla młodzieży 15 i 16-letniej. Szkoła ta jednak daje doskonale wyniki, co stwierdza również sprawozdanie z oględzin jej, dokonanych przez współpracownika gazety „Vorwärts“. Kończy się ono temi słowy: „Wzrasta tam nowe pokolenie, które osiągnie najwyższy rozwój cech ogólnoludzkich, a zarazem wspaniale rozwinie najcenniejsze właściwości poszczególne obu płci. Wychowują się tam ludzie, kształcą charaktery“.—

W przeciwstawieniu do opornego zachowania się władzy szkolnej i opinii większości społeczeństwa względem koedukacji w katolickiej Belgji, w sąsiedniej protestanckiej *Hollandji* system ten znalazł szybko zwolenników. Obecnie nie tylko większość rządowych szkół średnich, liceów i gimnazjów otwarta jest zarówno dla chłopców jak i dla dziewcząt, ale nadto państwo tak wyraźnie sprzyja temu systemowi, że szkoły średnie prywatne o tyle korzystają z subwencji rządowej, o ile są mieszane. Rada gminna m. Saandam, motywując predylekcyę sfer oficjalnych dla systemu koedukacji, powiada: „nietylko ściiera ona zbyt ostre kanty i wyrównywa zbyt wielkie chropowatości, nietylko wpływa

pedagogiczny wzajemnego na siebie oddziaływania obu płci bardzo jest dla nich korzystny, ale nadto sama sprawiedliwość nakazuje przygotować jednakowo mężczyznę i kobietę do zadań życiowych, jakie przy dzisiejszym stanie kultury oczekują zarówno pierwszego jak drugą“.

IX.

W *Anglii*, a więc w kraju, którego dwie przedstawicielki były, jak już wiemy, pionierkami koedukacji w XVIII stuleciu, system ten jest jeszcze w szkołach średnich nowością. Dopiero od czasu ogłoszenia w roku 1895 pierwszego raportu Angielskiej komisji królewskiej, roztaczającej opiekę nad szkołami średnimi (Royal Commission on secondary Education) i popierającej system koedukacji, próby czynione w tym kierunku coraz są liczniejsze. Pierwszemi szkołami średnimi mieszanymi były szkoły, należące do Towarzystwa zwanego „King Alfred School Society“. Jedną z nich, w Hampstead, otwarta została w r. 1898; zrazu jednak system koedukacji w niej zaprowadzony tak słaby znalazł oddźwięk w społeczeństwie angielskiem, że zapisało się do szkoły tej tylko 6-ro dzieci: 2 dziewczynki i 4 chłopców w wieku od lat 8 — 9. W następnym roku było już 23 dzieci: 13 chłopców i 10 dziewczynek w wieku lat 8—13 i wreszcie w r. 1901—50-ro: 19 chłopców i 31 dziewcząt od 8—17 lat. Po otwarciu szkoły mieszanej w Hampstead otwarto takąż szkołę w Keswick (w r. 1899) oraz szkołę w Bedales w r. 1900. We wszystkich tych szkołach wychowawcy obojej płci korzystają nietylko ze wspólnej nauki, ale razem jedzą, bawią się i pracują, bowiem szkoły te są internatami, umieszczonemi zdala od miast. W szko-

le w Bedales osobny jest pawilon dla dziewcząt i osobny dla chłopców. Dziewczęta jedzą śniadanie we własnym domu, a także ćwiczą się u siebie w zajęciach gospodarskich, sprzątają pokoje, ścielą łóżka, szyją i gotują. Od godz. 8 i pół rano do 8 i pół wieczorem pozostają w towarzystwie męskich kolegów, z którymi wspólnie słuchają wykładów, pracują w polu i ogrodzie, bawią się i gimnastykują. Szkoła przyjmuje dzieci, rozpoczynające naukę, i zatrzymuje je do lat 17 lub 18, a 5-letnie doświadczenie dowiodło, jak twierdzi jej założyciel i główny kierownik, J. H. Badley, że wyniki etyczne i pedagogiczne koedukacji tem są lepsze, im obie płci mniej są krępowane w obcowaniu wzajemnem ze sobą.

Istnieją też obecnie w Anglii szkoły średnie mieszane, które pierwotnie dostępne były tylko dla jednej płci. Gdy zaś społeczeństwo — dzięki pierwszym szczęśliwym próbom wspólnego obu płci kształcenia — większego nabrało przekonania do koedukacji, postanowiono przeistoczyć szkoły te w mieszane. Taką jest między innymi historia szkoły w Blakewell, która po wprowadzeniu do niej koedukacji tak szybko i pomyślnie zaczęła się rozwijać, że gdy w roku 1896 liczba wychowanców zaledwie dosięgła 40, już w r. 1902 było ich 143 płci obojej, przyczem większość przypadła zawsze na chłopców. Ciało nauczycielskie składa się również z mężczyzn i kobiet, pod których kierunkiem szkoła świetnie prosperuje, pozyskawszy sobie zasłużoną opinię jednej z najlepiej prowadzonych i najlepsze dających wyniki szkoły średniej (grammar school).

Idea koedukacji tak szybko rozpowszechniła się w Anglii, pozyskawszy całą sympatję i zaufanie ogółu, że nowsze zakłady szkolne, powstające pod wpływem pojęć o potrzebie gruntownej reorganizacji wychowania publicznego, wprowadzają u siebie odrazu system wspólnego obu płci kształcenia. Zadaniem tych szkół nowego typu, charakteryzujących dodatnio współczesne szkolnictwo angielskie, jest przystosowanie wychowanców do realnych potrzeb życia, co — jak stwierdza praktyka — doskonale daje się połączyć z jednoczesnem wszechstronnem rozwijaniem

ducha ich i ciała. Wprowadzenie koedukacji do szkół tych opierają kierownicy na przeświadczeniu, że ułatwienie wzajemnego na siebie obu płci oddziaływania najskuteczniejszą jest drogą do doskonalenia charakteru wychowanców, najpewniejszą gwarancją harmonijnej, a więc owocnej, wspólnej ich na przyszłość pracy.

Gdy kilkoletnie już doświadczenie przekonało, że koedukacja nietylko nie wpływa ujemnie na stronę obyczajową, że etyka nietylko nie ucierpiała przy stosowaniu tego systemu, ale że, przeciwnie, wyraźną odnosi zeń korzyść, że wspólne obu płci kształcenie rozwija w dziewczętach samodzielność, że stan zdrowia ich jest doskonały, zaczęto otwierać coraz więcej szkół średnich mieszanych. Jedną z najmłodszych i najradykałniejszych jest t. zw. „*Ruskin Home School*“ doktora Loeverisona i jego żony, otwarta w Hunstanton (w Norfolk) w r. 1901-ym. Szkoła ta liczy nie więcej niż dwudziestu kilku obojczych płci wychowanców, założyciele uważają bowiem małą liczbę uczniów za niezbędną warunek zapewnienia szkole charakteru rodziny, co — zdaniem ich — największą odgrywa rolę w wychowaniu. Pisarka szwedzka, Ellen Key, która zwiedziła osobiście tę szkołę, podnosi w swoim sprawozdaniu szczere i swobodne zachowanie się uczniów, połączone z posłuszeństwem ich, szacunkiem i miłością dla kierowników. Uważa ona, że cechy te są najlepszym świadectwem zalet wprowadzonego do szkoły systemu życia rodzinnego.

Prócz szkół średnich mieszanych istnieją jeszcze w Anglii mieszane kolegja, stanowiące niejako stadjum pośrednie pomiędzy szkołą średnią a uniwersytetem. Jednym z takich jest *Craigmore-college* w Wargrave nad Tamizą. Kierowniczka jego, Miss Ralph, proszona przez niemiecki postępowy związek kobiecy „*Frauenbildung-Frauenstudium*“ o wyrażenie swojej opinii o systemie koedukacji, upatruje główną jego zaletę we wzajemnym — niewątpliwie dodatnim — oddziaływaniu na siebie psychicznym i moralnym obu płci, wspólna bowiem praca naukowa łagodzi i zaciera — zdaniem jej — zbyt ostre cechy jednej i drugiej, nie upośledzając bynajmniej rysów, składających się na

indywidualność każdej z nich. Młodzież — mówi ona — kształcona w szkole mieszanej, daleko mniej zdradza skłonności do niezdrowych marzeń oraz zбочeń płciowych, aniżeli wychowywana oddzielnie. Jeden zwłaszcza ustęp listu Miss Ralph, jako szczególnie charakterystyczny, zasługuje na dosłowne przytoczenie: „Gdy mój własny syn najstarszy znalazł się w jednym z zagranicznych specjalnych zakładów naukowych, w wyłącznym towarzystwie męskich kolegów, niemile uderzyły go rozmowy towarzyszków, których wyłącznie niemal zajmowały różnego rodzaju miłosne przygody i pieprzne awanturki, których myśl zaprzątnięta była wciąż kobieta, uważaną przez nich jedynie za narzędzie rozkoszy płciowej. „Nie zaznali oni snadź nigdy wspólnego kształcenia“ (*They had never been coeducated*) wnioskuje syn mój przy końcu listu, w którym opisuje mi swoje wrażenia“. Konkluzja ta jest chyba najwymowniejszym świadectwem, danem mieszanej szkole.

Po za wymienionemi angielskimi mieszanemi szkołami średniemi i kolegiami istnieje nadto w *Irlandji* t. zw. Victoria College, którego zadaniem jest przygotowywanie wychowañców swoich do uniwersytetów i o którym angielska prasa pedagogiczna jaknajlepsze — zwłaszcza ze stanowiska wyników koedukacji — komunikuje wiadomości.

Dużo szkół mieszanych istnieje też we wszystkich niemal kolonjach angielskich. W Ontario niema wcale szkół odrębnych. W Quebec'u szkoły dla dzieci angielskich są mieszane, zaś szkoły dla dzieci francuskich odrębne.

X.

Najmniej sympatji wśród szerszych warstw społeczeństwa, a już wyraźnej stanowczo niechęci ze strony sfer oficjalnych doznaje koedukacja — przynajmniej w sto-

sunku do szkół średnich — w Niemczech, a raczej w Prusach. Pruski minister oświaty zasadniczo przeciwny jest temu systemowi. Burżuazja pruska w lojalności swojej nie śmie przeciwstawić się temu pogładowi, sfery biurokratyczne z natury rzeczy ulegają narzuconemu z góry prądowi, i tylko demokracja społeczna stale na Parteitagach swoich wypowiada się gorąco w obronie najszerszej pojętej i przeprowadzonej koedukacji, uważając ją za potężną dźwignię moralnego odrodzenia ludzkości i ekonomicznego jej podniesienia.

Wobec opornego stanowiska władz pruskich pierwsze nieśmiałe próby, wywalczone w tym kierunku przez rzeczników szkół mieszanych, dokonane zostały w drobniejszych państwach Rzeszy: w W. Ks. Oldenburskiem, W. Ks. Badeńskim, Królestwie Wirtemberskiem oraz byłem Ks. Nassauskiem, gdzie mieszanymi są przeważnie szkoły realne. Niedawno też za inicjatywą wspomnianego już stowarzyszenia „Frauenbildung - Frauenstudium“ zezwoliło badeńskie ministerjum oświaty na dopuszczenie kobiet do męskich szkół średnich obu typów, zarówno realnych jak i gimnazjów klasycznych. Ostatnio radni miasta Frankfurtu nad Menem uchwalili dopuszczanie dziewcząt do wszystkich istniejących szkół średnich. W małym miasteczku Langenschwalbach (obok Wiesbadenu) uczęszczają dziewczęta od kilku lat do istniejącego tam gimnazjum męskiego i stale wyróżniają się przodowaniem w nauce, wyprzedzaniem swoich męskich kolegów. Niemiecka prasa pedagogiczna wciąż świeże notuje fakty, świadczące o rozpowszechnianiu się mieszanych szkół średnich w Niemczech, co zaś dotyczy sprawozdań urzędowych, ogłaszanych przez kierowników tych szkół, brzmią one nader pomyślnie zarówno pod względem wykazu postępów, większych niż w szkołach odrębnych, jako też pod względem etycznego wpływu wspólnego nauczania. Wszyscy jednomyślnie też akcentują, że dziewczęta dają większy przykład pracowitości.

W sprawozdaniu rocznem Mannheimskiego gimnazjum klasycznego, do którego dopuszczane są od pewnego czasu dziewczęta, taką znajdujemy dotyczącą koedukacji uwagę:

„Od początku roku szkolnego korzystało z wykładów 7 dziewcząt. Ministerjum oświaty traktuje to jako próbę, pozostawiając sobie na później ostateczną w tej sprawie decyzję. Nasze dotychczasowe w tej mierze doświadczenie jest ze wszech miar dla sprawy koedukacji korzystnem, o ile też nam wiadomo, zamierza liczniejszy zastęp słuchaczek prosić od nowego roku szkolnego o przyjęcie do gimnazjum.“

Są to jednak wciąż jeszcze pojedyncze próby i to w drobnych państwach Rzeszy. Wszelkie usiłowania zjednania dla sprawy tej pruskiego ministerjum oświaty były dotychczas bezskuteczne. Większość jego przedstawicieli kieruje się poglądem swojego cesarza na przeznaczenie kobiet i rolę ich w społeczeństwie, a tem samem stoi na stanowisku, z którego sprawa koedukacji absolutnie roztrząsać się nie daje. Nic więc dziwnego, że gdy znalazł się śmiałek, deputowany Wetekamp, który na posiedzeniu pruskiej Izby, w d. 17 marca 1902 r., przy rozpatrywaniu sprawy reformy szkół żeńskich, zabrał głos w sprawie wspólnego nauczania w szkole średniej, nietylko spotkał się z niezwalczoną opozycją, ale projekt jego został brutalnie wyśmiany i wyszydzony. Charakterystycznym był jeden zwłaszcza ustęp mowy Wetekampa, pozwolę więc sobie go przytoczyć: „Mając możność osobistego zwiedzenia szkół mieszanych w Europie i Ameryce, rozmyślnie unikałem uprzedniego zapoznania się z literaturą tego przedmiotu, aby mózż w następstwie zupełnie bezstronnie i samodzielnie wyrobić sobie własny sąd w tej sprawie. Dopiero po naszkicowaniu i zaznaczeniu — zarówno w listach do przyjaciół, jak i w osobistych moich notatkach — wybitniejszych rysów, jakie uderzyły mnie w tych szkołach, wziąłem się do przejrzenia literatury tego przedmiotu. Przekonałem się wówczas ku wielkiemu mojemu zadowoleniu, że właśnie te same cechy, które mnie szczególnie mile w szkołach tych ujęły, podnoszone są i podkreślane przez ich kierowników, opierających się na wieloletniem doświadczeniu, jak również przez wszystkich tych, którzy mieli okazję bliżej z systemem koedukacji

zapoznać się w praktyce. Aby streścić się w kilku słowach, główne tylko podkreślę punkty: większa znacznie emulacja wzajemna, aniżeli w szkołach odrębnych dla każdej płci, łatwiejsze utrzymanie dyscypliny szkolnej, rzadziej nadarzająca się potrzeba stosowania kar, wzajemny stosunek zupełnie prosty, naturalny, który wpływa uszlachetniająco i umoralniająco, co zwłaszcza u chłopców po krótkim już względnie czasie wspólnego kształcenia wyraźnie zauważyć się daje.“

Pomimo tak przekonywającej—jak zdawać by się mogło—obrony koedukacji głos jej rzecznika przebrzmiał na razie bez echa. O ile jednak idea mieszanych szkół średnich z największą trudnością zdobywa sobie w Niemczech prawo obywatelstwa wśród szerszego ogółu, liczy ona natomiast wielu gorących obrońców z grona najwybitniejszych myślicieli i pedagogów. Nie będąc w możności praktycznego urzeczywistnienia swoich ideałów, ograniczają się oni tymczasem na popularyzowaniu ich drogą słownej propagandy, usiłując utorować im tym sposobem drogę do umysłów swojego społeczeństwa, przygotować dla nich podatny na przyszłość grunt.

Już przed stu laty Jan Paweł Richter utrzymywał, że najlepszą gwarancją dobrych obyczajów jest wspólne wychowywanie obu płci i mówił: „dwaj chłopcy ustrzegą w szkole dwanaście dziewcząt i odwrotnie. Nie ręczę jednak za nic w szkole, gdzie są same dziewczęta, jeszcze zaś mniej za taką, w której są sami chłopcy.“

Na początku XIX wieku wystąpił z gorącą obroną koedukacji—Fichte w swoich „Reden an die deutsche Nation“. Powiada on wprost, że „dzielenie szkół na specjalne dla chłopców i specjalne dla dziewcząt byłoby niezgodnem z celem wychowania, którego najważniejsze podstawy zostałyby tą drogą zachwiane. Przedmioty nauczania są jednakie dla obu płci; drobne różnice poszczególnych zajęć dadzą się łatwo uwzględnić przy wspólności całego kształcenia... Mała społeczność, wśród której wychowują się jedni i drudzy na ludzi, musi—zarówno jak owa wielka, w której skład wejda oni kiedyś, jako istoty dojrzałe—

składać się z połączenia obu płci; obie muszą przedewszystkiem uznać w sobie wzajem i pokochać ludzi, znaleźć przyjaciół i przyjaciółki, zanim uwaga ich skierowaną zostanie na różnicę płci i zanim tem samym staną się oni mężami i żonami. Wzajemny stosunek: obu płci, a więc: męska opieka z jednej strony i pełne miłości współdziałanie z drugiej, muszą znaleźć uwzględnienie w szkole i być wszczepiane w działwę i młodzież.“

Przed 30-u laty bronił tej samej sprawy Rudolph v. Gneist, a dzisiaj do rzędu rzeczników jej należą powagi pedagogiczne i społeczne tej miary, co d-r Bornemann z Hamburga, prof. Jäger ze Stuttgartu, pr. Flesch z Frankfurtu, docent Penzig z Berlina, a nadewszystko dwaj profesorowie z Jeny: prof. Bergemann oraz prof. Rein, a także dwukrotnie już wspomniany, liczący 2000 członkiń, związek kobiet postępowych: „Frauenbildung“ z Adelą Steinmann oraz d-rem filozofji, Heleną Stöcker, na czele. Profesor Bergemann znany jako wytrwały bojownik ruchu etycznego, żąda koedukacji w imię czystości płciowej, prof. Rein dowodzi również w licznych swoich pracach w tym kierunku, że szkoły mieszane we wszystkich okresach życia szkolnego, a zwłaszcza szkoły średnie, bardziej jeszcze są pożądane ze względów podniesienia etycznego poziomu chłopców, aniżeli z uwagi na interesy ruchu kobiecego.

Prawdopodobnie dzięki wytrwałej działalności tych szermierzy pękać zaczynają lody nieufności, o które rozbiły się dotychczas wszelkie próby zaszczerpienia koedukacji na gruncie średniej szkoły pruskiej. Jak świeżo donosi jedno z pism pedagogicznych niemieckich, powstaje w Berlinie z inicjatywy prywatnej pierwsze gimnazjum mieszane.

XI.

Jak widzimy więc, koedukacja wprowadzona już jest w mniejszym lub większym stopniu do szkół średnich

wszystkich niemal krajów kulturalnych. Po za krajami, wymienionemi powyżej, zanotować należy jeszcze pojedyncze fakty dopuszczania dziewcząt do szkół średnich *bulgarskich, rumuńskich i portugalskich*. Szkół średnich mieszanych nie posiada wcale *Austria*, a do niedawna nie posiadała ich też *Rosja*. W tym ostatnim kraju obowiązywała dotychczas w tej sprawie instrukcja, wydana przez Ministerjum Oświaty d. 4 czerwca 1875 roku i głosząca, że wspólne nauczanie w jednej klasie dzieci płci obojej dozwolone być może tylko w szkołach elementarnych jedno i dwuklasowych, przy zachowaniu nadto dwu warunków: 1) aby chłopcy nie byli starsi nad lat 14, a dziewczęta nie miały więcej, aniżeli lat 12 i 2) aby dziewczęta i chłopcy sadzani byli na oddzielnych ławkach. W ostatnim czasie, jak głosiła tablica umieszczona na wystawie technicznej w Petersburgu w r. 1904, dokonane zostały pierwsze próby rozszerzenia tych ciasnych ram, jakie Ministerjum zakreśliło szkołom mieszanym, mianowicie: w ochronach, zostających pod protektoratem Cesarzowej Marji, w dwuklasowych szkołach wiejskich Ministerjum Oświaty, w dwuklasowych szkołach kolejowych, a także w szkołach miejskich w gubernjach baltyckich przedłużono wiek dzieci, uczęszczających do tych szkół: dziewcząt—do 14-u, a chłopców—do 16-u lat. Od 4-ch lat istnieje też w Rosji prywatna mieszana szkoła średnia w Carskiem Siolu. Zrazu szkoła ta, do której przyjmowane są dzieci, mające nie mniej niż lat 8 i nie więcej niż 12, miała tylko 2 klasy przygotowawcze i 4 normalne, przysługiwało jej prawo kształcenia chłopców do lat 14-u, przygotowywania ich do 4-ej klasy gimnazjów klasycznych i realnych, zaś dziewczęta mogła zatrzymywać do 16 — 17-u lat, t. j. do zupełnego ukończenia przez nie średniego kursu nauczania. Obecnie jednak—jak komunikuje mi w prywatnym liście przełożona szkoły, p. Lewicka—dzięki doskonałym etycznym i pedagogicznym wynikom zastosowanego tam systemu i dzięki poparciu Ministerjum Oświaty, rozszerzonym zostanie program przez otwarcie wyższych klas dla obu płci. Szkoła ta wzorowana jest do pewnego stopnia na Bedalskiej szkole w Anglii. Główne jej zadanie polega, jak

i tam, na równoczesnem umysłowem, moralnem i fizycznym rozwijaniu dzieci. Personel nauczycielski jest również mieszany: męski i żeński; sama szkoła położona jest za miastem; jest ona internatem, wyjątek zrobiony jest jedynie dla dzieci, których rodzice mieszkają w Carskiem Siole i które na noc wracają do domów. Dziewczęta uczą się razem i jednocześnie z chłopcami w jednej i tej samej klasie, przy czem każde dziecko zajmuje oddzielną dla siebie jednoosobową ławkę. Obie płci zajęte są razem na wiosnę i jesienią pracą w ogrodzie i sadzie, w zimie oczyszczają razem podwórze ze śniegu, razem pracują w warsztatach, razem bawią się we wszelkie gry i gimnastykują się. Wyjątek stanowi jedynie gra w piłkę nożną — *foot ball* — w której dziewczęta nie biorą udziału. Zarząd szkolny wychodzi z zasady, że podstawowemi warunkami dobrych wyników nauczania są: niewielka (nieprzenosząca 12-ga) liczba dzieci w jednej klasie oraz możliwie największe przystosowanie się do indywidualności każdego z wychowañców. Niema ani stopni, ani zadawania lekcji, ani egzaminów. Są tylko kilka razy do roku zupełnie niespodzianie urządzone repetycje celem przyzwyczajania dzieci, które zazwyczaj czeka egzamin wstępny w razie przejścia do szkół rządowych, do umiejętności orjentowania się i obmyślenia szybkich odpowiedzi. W miejsce cenzur otrzymują rodzice 3 razy do roku dokładne sprawozdanie o stanie zdrowia dzieci, o ich postępach, pilności oraz o ich stronie moralnej. Duży nacisk kładą kierownicy na wyrabianie w dzieciach samodzielności i praktyczności życiowej; dzieci muszą same zaścielać sobie łóżka, czyścić swoje ubranie, uprzątać książki, zabawki i gry, same jeżdżą na wakacje do domów. W godzinach wolnych od zajęć daje szkoła dziecku możność rozwijania indywidualnych jego upodobań, popierając gorliwie wszelkie objawy samostnej jego twórczości. Za ważny czynnik wychowawczy uważa zwierzchność szkolna kształcenie estetyczne: rysunek, lepienie z gliny, deklamację, śpiew chóralny, tańce oraz artystyczne rzemiosła, jak: stolarstwo ozdobne, snyderstwo i t. p. Ręczne roboty mają znaczenie nietylko praktyczne, ale i pedagogiczne; lekcje robót (raz w tygodniu) obowiąz-

zują zarówno chłopców jak dziewczęta; chłopcy uczą się szanować tę pracę narówni z każdą inną, zaś dziewczynki przestają się wyśmiewać z niezręczności chłopców. Po za tem ma nauka robót ręcznych duże znaczenie praktyczne dla chłopców na wypadek, gdy warunki życia tak się dla nich ułożą, że zmuszeni będą sami naprawiać swoje ubranie i bieliznę; nadto system taki przyczynia się również do rozwoju samodzielności dzieci.

Ciekawe są warunki przyjmowania dzieci do szkoły. Żadne urzędowe papiery nie są wymagane, natomiast żądana jest od rodziców krótka informacja: w którym roku dziecko się urodziło, jaki jest stan jego zdrowia oraz jakim imieniem nazywają je domowi, imię to bowiem pozostaje dziecku i w szkole, która w ogóle stara się być dalszym ciągiem domu rodzinnego. Bardzo pożądaną jest — zamiast wszelkich dokumentów — dokładna charakterystyka moralnych, fizycznych i umysłowych właściwości dziecka, możliwie bezstronnie skreślona przez rodziców. Dzieci obarczone chorobliwymi nałogami nie są wcale przyjmowane; zaś w razie, gdyby rodzice ukryć mieli taką wadę przed zarządem szkoły, a wada ta wyjść miała na jaw wkrótce po wstąpieniu dziecka, przysługuje zwierzchności szkolnej prawo wydalenia go, bez zwrotu, zgóry opłaconego, wpisu. Od dzieci, które uczęszczały już uprzednio do innej szkoły, wymaganą jest treściwa ich charakterystyka, skreślona przez zarząd danej szkoły.

Ujemną stroną szkoły p. Lewickiej jest wysoka opłata, wynosi ona bowiem 800 rb. rocznie od internów, zaś 300 od eksternów (wraz ze śniadaniem).

Plan dnia tak jest charakterystyczny i tak dokładne daje pojęcie o istocie szkoły, że przytaczam go w dosłownym przekładzie.

O 7-ej zrana dzieci wstają, oblewają się zimną wodą i wycierają szorstkimi ręcznikami; myją się, ubierają, idą na ranny spacer (bieganie) i o 7 $\frac{1}{2}$ wracają na śniadanie.

Od 7 $\frac{1}{2}$ —8—śniadanie, (składające się z kaszy, wędliny z grochem, ryby albo jaj — do wyboru. Zawsze podawaną

jest potrawa gorąca, do tego chleb z masłem, zaś jako napój — kawa żołądziowa z mlekiem).

Od 8—9: zaściełanie łóżek, czyszczenie zwierzchniego ubrania i odpoczynek.

Od 9—11 wykłady w klasie. (Dzieci przychodzące muszą się stawiać na 9-tą). Każda lekcja trwa 50 minut. W klasach przygotowawczych trwają lekcje po 30 minut i zaczynają się o 10-ej.

Okolo 11-ej gimnastyka i picie mleka.

Od 11—1 wykłady w klasie.

Od 1—1½ obiad (dla eksternów śniadanie) i odpoczynek. (Obiad składa się z zupy, jednego dania mięsnego z jarzyną i leguminą).

Od 1½ do 3½ dzieci, rozdzielone na określone grupy, zajęte są praktyczną nauką języków cudzoziemskich, wykładami, śpiewem, pracą fizyczną w warsztatach (stolarskim i snycerskim), zaś najmniejsze czytają głośno.

Od 3½—5-ej ślizgawka, spacer, gry na wolnym powietrzu, praca w ogrodzie.

Od 5 — 5½ wieszka: (jedno mączne gorące danie, kakao, chleb z masłem i deser: konfitury, albo cukierki, kompot lub świeże owoce).

Od 5½—6-ej czas wolny, zużywany na hałaśliwe zabawy, krzyk, bieganie — celem wyładowania naturalnej energii dziecka.

Od 6—7 samodzielne obrabianie wysłuchanych w ciągu dnia wykładów.

O 7-ej — picie mleka.

Od 6—8-ej — młodsze dzieci czytają, rysują, bawią się zabawkami.

Od 7—8½ starsze mają czas wolny, albo też — o ile chcą — czytają głośno utwory poetyckie, deklamują albo słuchają prelekcji.

O 8-ej młodsze } dzieci myją się, myją nogi i kładą
O 8½ — starsze } się spać.

Do szczególnych właściwości szkoły należy praktykowanie w niej samorządu. W szczególnych wypadkach wykroczeń winny podlega sądzeniu przez towarzyszy, takie

bowiem poważne wykroczenia, jak: kłamstwo, podstęp i rozmyślne krzywdzenie towarzyszków uważane są za winę popełnioną względem wszystkich kolegów i koleżanek, za nadużycie ich zaufania. Obmyślony na wspólnej naradzie sposób ukarania towarzysza komunikują dzieci przełożonej, która nie stosuje kary tylko w razie zbytnej jej surowości, co—jak mnie zapewniono—nigdy jeszcze się nie zdarzyło.

Jakkolwiek szkoła możliwie dąży do koncentracji nauczania, musi jednak w ogólnym swoim programie stosować się do programów obowiązujących w szkołach rządowych, w których dzieci zdawać będą w następstwie egzamin celem uzyskania praw. Ścisłe liczenie się z indywidualnością i uzdolnieniem każdego z wychowanków jest jednak główną wytyczną nauczania. Możliwie zacierane są też granice pomiędzy poszczególnymi przedmiotami wykładu, np. pomiędzy historją i geografją, z których jedna dopełnia drugą. Stosunek kierowników do wychowanków nawet najmłodszych polega na okazywaniu dzieciom bezwzględного zaufania, co potęguje w wychowankach poczucie godności własnej oraz odpowiedzialności za własne czyny.—

XII.

Pozwoliłam sobie na nieco szczegółowszy opis szkoły p. Lewickiej, która wzorowała się na szkole w Bedales — oczywiście z uwzględnieniem odmiennych miejscowych i klimatycznych warunków— sądzę bowiem, że wobec takiego precedensu, a zwłaszcza wobec fazy gruntownych reform szkolnictwa w Królestwie, dałby się i u nas wprowadzić w czyn podobny zakład wychowawczy. Dotychczas bowiem idea koedukacji znalazła w *Polsce* urzeczywistnienie jedynie w postaci mieszanych szkół elementarnych. Po za ramy ich wychodzi ona o tyle tylko, o ile stosowaną jest w niektórych szkołach zawodowych, jak np. dentystycznej, do pewnego stopnia w konserwatorjum muzycz-

nem, na niektórych kursach handlowych, buchalteryjnych i języków obcych oraz w muzeum pszczelniczo-ogrodniczem. Dlatego też, ilekroć staje się u nas sprawa wspólnego obu płci kształcenia przedmiotem specjalnych roztrząsań, zawsze materiał dowodowy czerpany bywa wyłącznie ze stosunków szkolnych obcych.

Jakkolwiek jednak podstawowe zasady pedagogji są niewątpliwie wspólne wszystkim ludom, głównym jest jednak warunkiem dostosowanie systemów wychowawczych do celów, potrzeb i właściwości poszczególnych narodów. Obyczaje i ustrój życia są w znacznej mierze zależne od charakteru narodowego, przy wprowadzeniu więc wszelkich reform pedagogicznych ten wzgląd przede wszystkim należy mieć na uwadze. Reformy wtedy bowiem tylko rzetelną zapewnią korzyść, gdy zastosowane będą do cech charakteryzujących ludność kraju. Gdy więc udało się idei koedukacji przełamać pierwsze lody zupełnej nieufności, z jaką spotykała się dotychczas zarówno w prasie naszej, jak wśród ogółu, należałoby przede wszystkim sprawdzić, czy istotnie myśl wspólnego obu płci nauczania niezgodną jest z obyczajami społeczeństwa polskiego? i czy istotnie zzewnątrz sztucznie mu ona tylko zostaje narzucona?

Tak bowiem sądzić należałoby nietylko ze słów polskich przeciwników systemu koedukacji, ale i ze stałego pomijania polskich w tym względzie stosunków szkolnych przez dotychczasowych naszych rzeczników szkolnictwa mieszanego. Rozwiązanie obu tych zagadnień wydaje mi się rzeczą tak ważną, że — bez względu na poświęcenie pracy niniejszej wyłącznie sprawie szkoły mieszanej średniej, — nie waham się, gdy mowa jest o Polsce, przekroczyć ram, które sama celowo sobie nakreśliłam. To też zadaniem rozdziału niniejszego, poświęconego tej sprawie, będzie wejrzenie w przebieg dziejów wspólnego obu płci kształcenia w Polsce oraz rozpatrzenie obecnego stanu koedukacji w naszym kraju, bez względu na to, że — wbrew założeniu całej książki — mowa będzie wyłącznie niemal o szkolnictwie elementarnem. Powoduje mną w tym razie przeświadczenie, iż obowiązkiem każdego rzecznika reformy jest prze-

dewszystkiem uwzględnienie tego, co, w popieranym przez niego kierunku, na rodzimym wyrosło gruncie, wyświetlenie wszystkich danych odnośnej gospodarki narodowej zarówno z okresów minionych, jak i z doby nam współczesnej. Nadto pracy takiej domagą się dobro samej bronionej sprawy. O ile bowiem przekonamy się, że zarówno w przebiegu dziejowym, jak i w dobie obecnej idea wspólnego obu płci kształcenia nie była i nie jest obcą polskiemu społeczeństwu, że znajdowała ona niejednokrotnie w okresach minionych i znajduje obecnie i u nas szczęśliwe zastosowanie, upadnie tak często czyniony jej zarzut, jakobyśmy nie byli jeszcze dostatecznie kulturalni i dojrzały do tak ryzykownego eksperymentu. Oba te względy skłoniły mnie do poświęcenia specjalnego rozdziału rozpatrzeniu polskich w dziedzinie szkolnictwa mieszanego stosunków zarówno w przeszłości, jak i terażniejszości. —

Na ogół zdawaćby się mogło, że praktykowany w *dawnej Polsce* zwyczaj wychowywania dziewcząt w klasztorach żeńskich oraz urządzanych przy nich szkołach (wewnętrznych dla nowicjuszek i zewnętrznych dla panien świeckich), zaś chłopców w szkołach, kolegiach i konwiktach, pozostających również pod bezpośrednim kierunkiem duchowieństwa zakonnego—rzadziej świeckiego—wykluczała wszelką możliwość wspólnego obu płci nauczania. Takie też powszechne utarło się o szkolnictwie w dawnej Polsce pojęcie.

Bliższe jednak wejrzenie w tą sprawę rychło wyprowadza nas z błędu. Najpoważniejsi nasi badacze dziejów rodzimego szkolnictwa zarówno nowsi, jak: Łukaszewicz, Głuszyński, Seredyński, Karbowski i Konie, oraz dawniejsi: Kołłątaj, Piramowicz, Bielski, Lipiński i inni uwzględniają w dziełach swoich i sprawę kształcenia się u nas kobiet. Nadto monografie miast i prowincji, zwłaszcza gruntowniejsze monografie niemieckie — dostarczają źródłowych danych, dotyczących szkolnictwa w dawnej Polsce. Prace te a także zapoznanie się z ustawami Komisji edukacyjnej, regulaminem dla szkół, wydanym przez Izbę Edukacyjną, Zbiorem przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego

(wydziału oświecenia), a nadewszystko z protokołami Wizyt Kościołów — dostarcza faktów, świadczących, że nie było w Polsce takiej epoki, w której wspólne obu płci nauczanie nie znajdowałoby zastosowania. Praktykowane ono było bądź w postaci edukacji domowej, bądź też w postaci parafjalnych, później zwanych elementarnymi, szkół mieszanych. Istnieje nawet ślad mieszanej szkoły średniej w dawnej Polsce. Uwzględnić przytem należy, że w pewnych okresach dziejowych miały szkoły parafjalne inny zupełnie charakter, aniżeli dawniejsze szkoły elementarne. Dawały one pewien całokształt elementów wiedzy ówczesnej, a program ich zdumiewająco nieraz bywał obszernym. Nadto nie istniało żadne ograniczenie wieku uczniów, tak, że uczęszczająca do szkół tych dziatwa znacznie później do nich wstępowała i znacznie dłużej w nich przebywała, aniżeli to jest praktykowane w dzisiejszych szkołach początkowych. Działo się tak wówczas zwłaszcza, gdy na parafjalnej szkole cała kończyła się edukacja młodzieży.

Po za tem były szkoły parafjalne jedynem często źródłem nabywania wiedzy nie tylko dla dzieci z ludu, jak to się dzieje dzisiaj, ale i dla dziatwy stanu mieszczańskiego, a nawet uboższej szlachty. Gdy więc były owe szkoły mieszanymi, jak tego wielokrotnie znajdujemy dowody, łączono w nich nieraz przy nauce młodzież, która dzisiaj ze względu na wiek kwalifikowałaby się do wyższych klas szkoły średniej. Tak np. wiadomo, że Piotr Skarga, który pobierał początkowe nauki w Gródcu czy Grójcu*) — pozostał w szkole tej do 17 roku swojego życia. To, co się stosowało do wieku Skargi, stosować się mogło do wieku innych uczniów i uczennic, uczęszczających do mieszanych szkół parafjalnych.

Oczywiście nie zaprowadzano w szkołach tych koedukacji ideowo; organizatorzy ich kierowali się jedynie względami ekonomicznymi, ale bądź co bądź nie musiała ta wspólna nauka złych dawać wyników etycznych, skoro — jak się

*) O szkole tej nie znajdujemy wzmianki, czy była mieszana czy też wyłącznie męską.

przekonamy wkrótce — tak bardzo była rozpowszechniona. Początki jej dawnej bardzo sięgają epoki. Jeszcze przed założeniem w Polsce klasztorów żeńskich, a przy nich szkół klasztornych, odczuwały kobiety najwyższych rodów potrzebę kształcenia się, polegającego w owym czasie na wyuczeniu się języka łacińskiego. Chęć czytania psalterza i innych książek pobożnych pisanych po łacinie zniewalała do nauki możne panie, zaś księżniczki rodu królewskiego musiały znać ten język, aby móżdż porozumiewać się z przysłymi mężami.

Łacina odgrywała — jak wiadomo — w ówczesnych stosunkach międzynarodowych rolę dzisiejszej francuzczyzny. Potrzebnych w tym kierunku wiadomości nabywały wówczas kobiety prywatnie, pod kierunkiem domowego nauczyciela, zazwyczaj księdza. Że zaś w wiekach średnich nie było żadnej różnicy między nauką książkową mężczyzn a kobiet, zdarzało się niejednokrotnie, że nauczyciele ci — jak twierdzi znawca tych dziejów, prof. Karbowski — uczyli razem chłopców i dziewczęta. Że nauka taka, udzielana jednocześnie młodzieży różnej płci, niezawsze — jak możnaby mniemać — łączyła przy książce tylko braci i siostry, tego wyraźny daje nam dowód Żywot św. Salomei (ur. około r. 1211), która — jak w tym żywocie czytamy — „uczyła się razem z Kolomanem, przyszłym swoim mężem“. Nawet i po wprowadzeniu klasztorów i pomimo ich mnożenia się, nie ustawał zwyczaj utrzymywania nauczycieli do kształcenia córek. Że zaś taki sposób znaczne pociągał za sobą koszty, łączono więc dla wspólnej nauki większą liczbę różnej płci dziatwy zaprzyjaźnionych lub sąsiadujących z sobą dworów. Nadto dawne djarjusze świadczą, że dwory panów możnych uważano za szkołę poluru dla młodzieży płci obojej. Tam młodzież owa, wychowując się razem i przywykając do siebie wzajem, zostawała „aż do swego postanowienia“.

Wszystko to jednak dotyczyło oczywiście tylko kobiet ze sfer zamożniejszych. O kształcenie córek uboższej szlachty, mieszczan i wieśniaków zgoła się w owym czasie nie troszczono. Jakkolwiek jednak aż do wieku XVI było

kształcenie się wyłącznym przywilejem kobiet najdostojniejszych, już jednak dzieje oświaty w Polsce w wieku XV dostarczają nam pojedynczych przykładów wspólnego kształcenia w szkołach publicznych różnej płci dziatwy. Mianowicie—jak podaje również prof. Karbowski — rektor jednej ze szkół parafjalnych w Wielkopolsce wykształcił córkę swoją, jedynaczkę, *razem z uczniami* swoimi w początkowych naukach. Panna ta zdaje się być tą samą, o której w historycznym dialogu opata Marcina następującą ciekawą znajdujemy opowieść. „Mało co po odnowieniu głównej szkoły Kazimierza przysłuchiwał się w niej wykładom akademickim pewny młody człowiek, kandydat nauk bakałarstwa, który okazał się dziewczyną. Wielkie to było nieszczęście i zgorszenie, bo przywdzianie męskiej sukni przez dziewczynę jest zbrodnią. To też dziewczynę zaprowadzono natychmiast przed trybunał duchowny. A gdy zapytano, dlaczego strój męski przywdziała? — „z miłości dla nauki“ — odparła. Współuczniowie i świadkowie nic innego ani zdrożnego o niej powiedzieć nie mogli, więc złagodnieli sędziowie duchowni i do klasztoru ją oddali, gdzie żyła nowicjuszką mniszek i ksienią zakonu została“.

Fakt ten nie ma oczywiście znaczenia dla sprawy koedukacji. Zwrócić jednak należy uwagę, że zgorszenie, jak zaznacza wyraźnie Marcin opat, spowodowały szaty męskie, w jakie przyoblekła się dziewczyna, nie zaś sam ważny dla nas fakt słuchania przez kobietę wykładów popołu z mężczyznami. Tej strony kwestji nie poruszył autor opowieści wcale, snadź nie wydawała mu się ona tak wiele karygodną.

Jak powiedzieliśmy jednak, są dzieje szkół mieszanych w Polsce zarazem dziejami szkół parafjalnych. Powstanie tych ostatnich związane jest — jak wiadomo — z ustawą IV soboru laterańskiego (w r. 1215). Sobór ten nadał podstawy prawne instytucji tych szkół, utworzył bowiem drogę do przeniesienia części planu naukowego, mianowicie początkowej nauki języka łacińskiego, ze szkół katedralnych i kolegiackich do szkół niższych, zwanych od kościołów, przy których je otwierano, parafjalnemi. Pierwsza znana w Pol-

sce ustawa szkolna, wydana przez synod łęczycki w r. 1257 wzywa plebanów, aby zakładali takie szkoły.

Zadaniem ich — zarówno jak szkół katedralnych i kolegiackich — nie było krzewienie oświaty wśród ludu, ale stworzenie nowej instytucji ku pomnożeniu chwały Kościoła. Sposobiły one uczniów do niższej służby kościelnej, na śpiewaków i ministrantów, albo też, w ostatecznym razie, przygotowywały ich do sprawowania pewnych urzędów świeckich, jak służba radziecka i magistracka. Z takiej szkół tych roli naturalną koleją rzeczy wypływało wykluczanie z nich dziatwy płci żeńskiej. To też w XIII, XIV, a nawet XV wieku mogła wspólna obu płci nauka jedyne znajdować zastosowanie w kształceniu domowym, dostępnem tylko dla sfer najwyższych. Niższe warstwy ludności nie troszczyły się wcale w wiekach średnich o kształcenie dziewcząt, co najwyżej uczyły je zakonnice robót żeńskich.

Stosunki te radykalnej ulegają zmianie wraz z błogosławionym wiekiem XVI. W epoce tej, w której zaczęły się garnąć do szkół szersze masy: zarówno szlachta, jak i mieszczaństwo, a nawet lud wiejski, powszechniejszem się też stało i wychowanie szkolne kobiet. W onym czasie, jak czytamy u pierwszego dziejopisa szkolnictwa polskiego, Łukaszewicza, zaczęły do szkół parafjalnych, obok chłopców, uczęszczać i dziewczęta. Ze względów czysto oszczędnościowych i lokalnych, bowiem pojedyncze parafje nie mogły utrzymywać dwu odrębnych szkół: męskiej i żeńskiej, były szkoły parafjalne mieszanemi. Wizyty Kościołów, które pod tym względem najwiarogodniejszy dają materiał, wspominają po raz pierwszy o szkole dla dziatwy płci obojej dopiero w końcu XVI stulecia, mianowicie o szkole takiej wspomina Wizyta biskupa ówczesnej diecezji włocławskiej, czyli kujawskiej, a dzisiejszej chełmińskiej z r. 1584 w mieście Nowem (Neuenburg).

Na wzrastający w początkach XVI stulecia prąd kształcenia zarówno chłopców jak dziewcząt wśród ludu wiejskiego wpłynąć musiało hamująco barbarzyńskie prawo króla Aleksandra Jagiellończyka, które dozwalało włościa-

nom tylko po jednym chłopcu do szkół oddawać. Autor „Polityki Arystotelesowej“. Sebastjan Patrycy, w ten sposób wyraża się o skutkach tego prawa: „Teraz plebejus, choć będzie uczony, choćby też łbem wywracał, toż *baba* na tychże kolech, przecie plebejus jest“. Pomimo jednak tego zakazu wraz z nastaniem epoki Zygmuntońskiej rozwija się świetnie oświata ludu, i już od czasów Zygmunta Starego rzadkim jest kościół parochjalny na wsi, przy którym nie byłoby szkółki, zaś po miastach i miasteczkach więcej jeszcze takich szkół było. W ciągu wieku XVI wzrastały one wciąż w liczbie, tak że w pierwszej połowie XVII wieku było ich w Koronie i na Litwie 1500. Najlepszym dowodem, że były w ich liczbie i szkoły mieszane, jest fakt wydania w owej epoce zakazu wspólnego w szkołach obu płci nauczania. Mianowicie synod djecezji chełmińskiej, odbyty w 1642 roku pod prezydencją Gaspra Działyńskiego postanowił, aby po szkołach elementarnych *dziewczeta razem z chłopcami nie uczyły się*, gdyż to „obraża przystojność“. Ta wyraźna krytyka systemu koedukacji świadczy przedewszystkiem o dużym rozpowszechnieniu w owej epoce szkół mieszanych. Zaś protest przeciwko nim mógł być niekoniecznie wybrykiem ciasnego dewota, ale istotnie wynikiem jakiegoś ujemnego objawu etycznego w tych szkołach. To ostatnie przypuszczenie jest tem więcej możliwem, że stan ówczesnych szkół elementarnych był isticie oplakany. Pod jakim kierunkiem pozostawały one, świadczy wymownie nakaz tegoż synodu, aby nauczycielami nie byli „opoje, gorszyciele i żeby trunków nie sprzedawali“. Oczywiście nakaz podobny musiał być wywołany stwierdzeniem podczas wizyty gorszących stosunków. Rzecz naturalna, że przy tak wadliwym ustroju szkolnym nie mogła koedukacja dobrych wydawać owoców.

W tej samej epoce — obok szkół katolickich — istniały w Polsce i rozwijały się świetnie szkoły innowiercze. W najświetniejszym okresie rozwoju oświaty i zdumiewającej tolerancji religijnej za obu Zygmuntołów krzewi się Reformacja. Główną potęgą sekciarzy było urządzanie

szkół, których wielka była też liczba. Szkoły te dzieliły się na: socynjańskie, kalwińskie i braci czeskich — i te były polskie,—oraz luterskie: w Wielkiej Polsce, Prusach i gdziekolwiek na Litwie, które były niemieckie. Do szkół tych—jak czytamy w Historji szkół Łukaszewicza—gdziekolwiek były, uczęszczały wraz z chłopcami i dziewczęta, ucząc się wraz z nimi pisać, czytać i katechizmu Zygro-wjusza lub Kraińskiego, bowiem nieumiejących tego nie przypuszczano do stołu Pańskiego. Już w r. 1555 założyli Bracia czescy szkołę publiczną dla płci obojej w Poznaniu przy kościołach swoich w gmachach Ostrorogów. Do szkół tych oddawały córki swoje nie tylko warstwy uboższe, ale i liczna w owym czasie szlachta tego wyznania, niemogąca oddawać córek swoich do katolickich klasztorów żeńskich. Najbogatsi tylko z tej szlachty utrzymywali do uczenia dzieci t. zw. ministrów, którzy też działwę obojej płci razem kształcili. Z takiej wspólnej nauki korzystała między innymi córka ministra braci czeskich w Lesznie, Anna Memorata, słynna w swoim czasie jako poetka łacińska, znająca prócz języka polskiego, łacinę i grecki.

Najbardziej polska ze wszystkich szkół luterskich, szkoła miejska w Bojanowie, założona przez szlachtę i mieszczan tego wyznania w r. 1661, miała 6 klas. W dwu najwyższych wykładali nauczyciele, którzy sposobili do nauki na uniwersytecie. Szkoła ta była mieszaną, jak o tem świadczy regulamin, nakazujący, aby języka polskiego uczyli się nie tylko chłopcy, ale i „uczęszczające do szkoły tej dziewczęta“. Taka szkoła, sposobiąca do nauki na uniwersytecie, odpowiada dzisiejszemu pojęciu szkoły średniej, mielibyśmy więc tutaj tem samem pierwszy i — o ile mi wiadomo — jedyny ślad istnienia w dawnej Polsce średniej szkoły mieszanej. Powiadam: mielibyśmy, nie jest mi bowiem napewno wiadomem, czy dziewczęta uczęszczały i do dwu wyższych klas. Alfred Szczepański w pracy swojej „Szkoły i wychowanie w Polsce“ nazywa wprawdzie szkołą Bojanowską „gimnazjum luterskiem“ i powiada, że do gimnazjum tego uczęszczały i dziewczęta, jednakże ani on ani Łukaszewicz nie przytaczają źródeł, skąd wia-

domość o tej szkole czerpią. Pomimo najstaranniejszych poszukiwań nie udało mi się też odnaleźć bliższych szczegółów szkoły tej dotyczących.

Po za tym jedynym i, jak widzimy, niedość ustalonym jeszcze, faktem mieszanej szkoły średniej najściślej związane są dzieje koedukacji w Polsce z dziejami nauczania początkowego.

Powołana w ostatniej ćwierci XVIII wieku do odrodzenia narodu przez oświatę nieśmiertelnej pamięci Komisja Edukacyjna rozciągnęła również opiekę swoją nad uboższą warstwą mieszkańców, której wychowanie w epoce nierządu krajowego bardzo było zaniedbane. Z polecenia Komisji tej dokonana została w r. 1782 wizyta generalna szkół. Ze sprawozdania szczegółowego, przedstawionego przez wizytatorów, oraz z raportów ks. proboszczy dowiadujemy się o istnieniu jednej, jedynej tylko szkoły parafjalnej specjalnie dla dziewcząt przy kościele farnym w Koninie, większość pozostałych udziela nauki dziatwie płci obojej. W sprawozdaniach z wizyt szkół w ziemi wieluńskiej podana jest dokładna liczba chłopców i dziewcząt.

I tak:

Szkoła w Busku	miała	chłope.	19	dziewcz.	7.
„ „ Pińczowie	„	„	18	„	4.
„ „ Białej i Wiktorowie	„	„	30	„	10.
„ we wsi Chotów	„	„	27	„	21.
„ „ „ Czastary	„	„	20	„	20.
„ „ „ Chrościn	„	„	29	„	5.
„ „ „ Danków	„	„	13	„	8.
„ „ „ Dzierzkowice	„	„	28	„	43.
„ „ „ Dziebrzyków	„	„	20	„	13.
„ „ „ Kłoski	„	„	10	„	7.
„ „ „ Komorniki	„	„	11	„	8.
„ „ „ Kurów	„	„	28	„	21.
„ „ „ Kąty	„	„	6	„	14.
„ „ „ Krzyworeka	„	„	39	„	41.
„ „ „ Łaszów	„	„	27	„	27.

I tak dalej wyliczonych jest kilkadziesiąt szkół mieszanych. O innych jeszcze szkołach parafjalnych, wspólnych dla chłopców i dziewcząt, wspominają również akty Komisji

Edukacyjnej, nie wymieniając jednak poszczególnej listy uczniów i uczennic.

Przytem zawsze mowa jest o jednej wielkiej izbie szkolnej, mniej lub więcej wystarczającej na pomieszczenie zgromadzonych tam dzieci. Dziewczęta i chłopcy mogli więc być conajwyżej rozmieszczeni na różnych ławkach, w każdym jednak razie nauka jednych i drugich jednocześnie była i wspólna, do czego zresztą zmuszała już w niektórych szkołach zbyt mała liczba dziewcząt, a czasem zbyt mała — chłopców.

Na zasadzie powyższych raportów wszelkie mamy prawo wnioskować, że, pomimo zakazu synodu djecezji chełmińskiej, potępiony przez to koncylium system wspólnego obu płci nauczania nie został zniesiony, skoro w sto lat później tak liczny znajdujemy w Polsce zastęp szkół mieszanych. Snadź nie musiała koedukacja złych dawać wyników, skoro szkoły mieszane rozwijały się pomimo oporu władzy kościelnej.

Rozdział XXII-gi listów Komisji Edukacyjnej poświęcony jest specjalnie szkołom parafjalnym. W rozdziale tym nie znajdujemy wyraźnej wskazówki, aby szkoły te mogły być mieszanymi. Natomiast w dziele ks. Piramowicza (Poczynności Nauczyciela) mieści się następująca wyraźna wskazówka poglądu Komisji na wspólną naukę: „Życzyłoby należało, aby wszędzie mogły być osobne mistrzynie dla dzieci płci niewieściej; że jednak łatwo to być nie może i po wielu miejscach pod jednym dyrektorem obojej płci dzieci naukę biorą, należy do dyrektora zachować porządek tak w szkole jak i w kościele, aby dziewczynki na innej stronie, a na innej chłopięta siadały, zaś do kościoła osobno, np. pierwiej panienki chodziły.“ Po nad tę uwagę, zdradzającą nieufność jej autora względem systemu koedukacji, nie więcej w śladach działalności Komisji Edukacyjnej nie znajdujemy, co bezpośredni miałyby związek z interesującą nas sprawą.

Prace Komisji nie trwały, jak wiemy, długo. Katastrofa dziejowa, trzeci rozdział Polski, zbyt rychło przerwała nić działalności tego pierwszego w Europie ministerjum

oświecenia publicznego. Gdy zwycięski pochód Napoleona zmienił układ stosunków zamieszkałego nad Wisłą narodu, ustanowiła w 1807 roku Komisja Rządząca ówczesnem Księstwem Warszawskiem Izbę Edukacyjną, której przypadła wielka misja nawiązania przerwane go wątku prac Komisji Edukacyjnej. Wysoce obywatelską i rozumną działalność swoją rozpoczęła Izba przede wszystkim od rozciągnięcia troskliwej opieki nad nauczaniem początkowem. Wydany przez nią w d. 16-ym października 1808 r. Regulament wskazuje na wybitnie świecki, społeczny charakter, jaki miał cechować te szkoły w przeciwstawieniu do dawnego ich charakteru ściśle religijnego. Po raz pierwszy spotykamy się tutaj z myślą obowiązkowej łączności szkoły z potrzebami państwa. Do szkół początkowych zapewniono przystęp wszystkim, bez różnicy płci i wyznania, wkładając na wszystkich członków szkolnej parafji obowiązek posyłania dzieci do szkoły: w mieście, począwszy od 6-go roku, zaś na wsi od 8-go. Że szkoły te były nietylko mieszane, ale że wspólne nauczanie odbywało się w nich na ścisłych zasadach koedukacji (jednoczesna nauka chłopców i dziewcząt w jednej i tej samej izbie szkolnej pod kierunkiem jednego i tego samego nauczyciela), tego wielokrotne znajdujemy dowody we wspomnianym już regulamencie. Wskazuje już na to przede wszystkim sama następująca organizacja szkoły: „Nie było ścisłego podziału na klasy. Podział ten zależał wyłącznie od nauczyciela, który—odpowiednio do wieku i przygotowania dzieci—mógł je dzielić na trzy oddziały. „Do pierwszego mogły być zaliczane dzieci, uczące się alfabetu i zgłoskowania, w drugim były dzieci, zaczynające już czytać i pisać, w trzecim wreszcie *uczniowie* i *uczennice*, posiadający już naukę czytania i pisania oraz umiejący także liczyć.“ Każda taka szkoła posiadała jednego tylko nauczyciela, a regulamin wymagał bezustannego zajmowania uczniów. Postanowionem też w tym celu było, aby nauka w najniższych klasach trwała tylko godzinę, od 10-ej do 11-ej zrana, zaś w najwyższej od 8—10 zrana, i popołudniu od 2—4-ej. Musieli się więc równocześnie i razem uczyć chłopcy z dziewczętami, jednakowo z nimi posuniętymi

w naukach. Że większość—jeśli nie ogół—tych szkół należała do typu mieszanych, tego bardzo wyraźną też znajdujemy wskazówkę w sprawozdaniu z 5-letniego urzędowania Izby, które następującą mieści uwagę: „Czuła Izba Edukacyjna, iż byłoby z jej strony w połowie tylko dopełnieniem obowiązków w czuwaniu nad instrukcją publiczną, gdyby nie zwróciła uwagi i starań swoich na drugą połowę Narodu, na wychowanie tej płci, której wykształcenie i przynioty tak wiele wpływają do najbliższego, bo domowego szczęścia ludzi, a której usposobienie wiele do ogólnego oświecenia przyczynić się może. W szkołach początkowych nauk, pierwszemu służących wiekowi, nigdzie ta płeć w uczęszczaniu do szkoły wyłączoną nie jest, lecz *wspólne i jedne* z dziećmi całej osady odbiera nauki.“

Rozporządzenie to—jak widzimy—nietylko nie zdradza, za przykładem Komisji Edukacyjnej, żadnej nieufności względem wspólnej nauki, ale wprost ją zaleca. To samo powtarza się w Ustawie, skreślonej przez Izbę Edukacyjną dla t. zw. szkół wzorowych i przemysłowych, również jak elementarne, trzyklasowych. (Dziewczęta—powiada regulamin tych szkół—które nie są jeszcze usposobione do klasy trzeciej, będą miały z chłopcami w dwóch klasach niższych lekcje wspólne). Natomiast „liceów“ i „gimnazjów“ niema dla dziewcząt wcale; do spełnienia przyszłych ich obowiązków wystarczyć im powinna—zdaniem Izby—nauka w zakresie elementarnym.

W opisie wewnętrznego urządzenia szkoły wszędzie mowa jest o jednej wielkiej izbie szkolnej, mogącej pomieścić do 100 dzieci (jak pod lit. B. w szkole parafjalnej miejskiej). Wyraźnie mieszany charakter wielu szkół początkowych z owej epoki zaznacza się też w sprawozdaniach o postępach, czynionych przez dzieci do szkół tych uczęszczające. Tak np. w sprawozdaniu ze szkoły w *Rychniowie* (ziemi Chełmińskiej) czytamy, że z 16 dzieci szkolnych najlepiej aplikują się: Wilhelm Angerer, Michał Giza i Anna Tonnówna; w szkole w *Świeciu* z 26 dzieci uczą się najlepiej Jadam Cybart i Luiza Kryszmintówna; w *Trepczyku* (ekonomji koronnej unisławskiej) w szkole z uczących

się dzieci uczą się najlepiej Jan Benjamin Zillmann, Anna Leichinówna i Krystjan Szmit; w jeszcze innej szkole, w *Buchwaldzie* najlepiej się aplikuje Jerzy Borzewski i Jewa Fotówna i t. p.

Ustawa wydana przez Izbę Edukacyjną w sprawie nauczania początkowego, zawierająca po raz pierwszy w Polsce nakaz przymusowego nauczania powszechnego bez różnicy płci, jak również wyznań, świadczy o wysokim jej autorów poczuciu potrzeb narodowych, popieranie więc przez Izbę koedukacji nader cennem jest dla tego systemu świadectwem. Jak wiadomo jednak, istnienie Izby Edukacyjnej bardzo było krótkotrwałe; zastępczyni jej, Dyrekcja Edukacji Narodowej, rozwijała i uzupełniała wszystkie założenia poprzedniczki, tem samem więc nie uległ zmianie i system wspólnej nauki, najwyraźniej przez tamtą polecany. 20 maja 1815 roku zmienioną została Dyrekcja na Wydział Oświecenia; że jednak składał on się z tych samych, co poprzednia magistratura, osób, a nawet wyraźnie miał sobie dany przepis trzymania się tych samych co ona prawideł, nic więc w urządzeniu szkół początkowych zmienić się nie mogło, pozostawały one po dawnemu mieszanemi i po dawnemu bogatym był ich program. Wreszcie po raz trzeci od 1807 r. zreorganizowany zostaje ster oświaty w Królestwie Kongresowem w końcu 1817 r. i zamieniony na Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, która kierowała w dalszym ciągu edukacją publiczną w myśl ustaw tyle zasłużonej Izby Edukacyjnej. W owym czasie, od 1815—18 r. — wzrosła znacznie liczba szkół początkowych wiejskich i miejskich. Przeważna ich większość holdowała systemowi wspólnego obu płci nauczania, który przez tyle wieków zdążył najzupełniejsze zyskać prawo obywatelstwa w nauczaniu ludowem w Polsce. Gdy zaś oświata i moralność ludu, których źródło lud ten w szkole znajduje, jest podstawą rozwoju i potęgi kraju, niema więc dobrej racji, aby system uznany za odpowiedni dla jednego, i to głównego, odłamu społeczeństwa, nie miał być tem samem wskazanym i dla warstw pozostałych. Słuszność takiego poglądu uznawały snadź klasy możne, żyjące na

przełomie XVIII-go i XIX-go stulecia, skoro pamiętniki literackie z owej epoki często mieszczą opowiadania o praktykowanym wspólnem obu płci kształceniu po dworach szlacheckich. Tak np. Ewa z Wendorffów Felińska opowiada o sobie, że zawieziono ją do Uznohy, gdzie wraz z dziećmi ciotki oraz innemi z sąsiedztwa pobierała nauki od nauczyciela czyli dyrektora. Jak wyraźnie powiada, dziewczęta i chłopcy uczyli się wspólnie, a nawet cięgi — symbol władzy dyrektorskiej — dostawały się zarówno jednym jak drugim.

Duch Komisji i Izby Edukacyjnej utrzymał się w ludowych szkołach wiejskich w Królestwie Polskiem do zupełnego wynarodowienia ich wraz z upadkiem Królestwa Kongresowego. Mieszanemi jednak pozostały te szkoły po wsiach aż po dzień dzisiejszy. W szkołach miejskich, stołecznych, zaszły pod tym względem pewne zmiany już o kilkanaście lat wcześniej. Pierwszy wyraźny nakaz otwierania szkół początkowych, odrębnych dla każdej płci, wydany został w roku 1819-ym przez Księcia Namiestnika Zajęczka w imieniu cesarza Aleksandra I-go. Nakaz ten opiewa: „w każdym cyrkułe miasta stołecznego Warszawy założone być mają początkowe szkoły dla młodzieży każdej płci zosobna.“ Natomiast szkoły parafjalne wiejskie nie przestają być wspólnemi dla obu płci, co potwierdzają ustawy z 1833 r., z 1848, 49, 51, 62 i 64 r. (a nawet w ustawie z 1864 roku znajdujemy po raz pierwszy wyraźne określenie wiejskich i miejskich szkół początkowych jako wspólnych dla dziatwy płci obojej). Jedyne zastrzeżenie w sprawie koedukacji w tych szkołach dotyczy ograniczenia wieku dziatwy do nich uczęszczającej. Ustawa z 1833 roku określa je w sposób następujący: „do szkół parafjalnych mogą być przyjmowane dzieci wszelkiego stanu i obojej płci, nie młodsze jednak nad lat 8; dziewczęta nie starsze nad lat 11.“ Przepis ten, powtarzany odtąd stale w Królestwie Polskiem, niemal bez zmiany aż do roku 1875, nie zdaje się jednak wyływać z obaw zbliżania wzajemnego obu płci w epoce rozwojowej dziewcząt. Epoka ta bowiem — zwłaszcza u dziewcząt z ludu — znacznie przypada później, bardziej więc jest prawdo-

podobnem, że ustawodawca uwzględnił przez ten zakaz potrzebę poważnej siły roboczej, jaką jest w gospodarstwie domowem ubogich ludzi 11-letnia dziewczyna. Prócz tego ograniczenia znacznemu—w porównaniu z programem skreślonym przez Izbę Edukacyjną—uległ zacieśnieniu plan nauk w tych szkołach.

W Królestwie obowiązuje rozporządzenie ministerjalne z roku 1875, o którym wspominałam, mówiąc o Rosji. Jak wiemy, nakazuje ono, aby wspólna nauka prowadzona była wyłącznie w szkołach elementarnych, aby nauczanie w jednej i tej samej klasie dzieci płci obojej nie dotyczyło chłopców starszych nad lat 14 a dziewcząt nad lat 12. Obecnie — o czem już również wzmiankowałam — wiek ten przesunięto dla chłopców do lat 16, zaś dla dziewcząt do 14 i to jedynie w dwuklasowych szkołach wiejskich, oraz w dwuklasowych szkołach kolejowych. W szkołach elementarnych innych typów obowiązuje w dalszym ciągu pierwotny przepis z 1875 roku.—

Tyle z dziejów wspólnego nauczania obu płci na obszarze dawnej Rzpltej i dzisiejszego Królestwa. Oczywiście zarówno w Królestwie Polskiem, jak w Galicji i w Księstwie Poznańskiem, ster sprawami oświecenia publicznego zależeć musiał od woli, założeń i ustaw poszczególnych rządów. Odbija się to i na systemie koedukacji, którego ramy i rozpowszechnienie różne są w każdej z tych dzielnic. Najszerszemi są ramy te w Galicji, gdzie od roku 1897 oba uniwersytety krajowe otwarły swoje podwoje i dla kobiet narówni z mężczyznami i gdzie jedynie brak jest mieszanej szkoły średniej oraz mieszanej szkoły zawodowej. Co się bowiem tyczy szkół początkowych, nietylko wiejskich, ale i miejskich, większość należy do typu mieszanych. Mieszanemi są nawet po części pięcioklasowe szkoły pospolite. Dane statystyczne, czerpane w tej sprawie ze źródła urzędowego: z ostatniego 1901/2 sprawozdania c. k. Rady szkolnej krajowej, o stanie wychowania publicznego, następujące wykazują cyfry: „Na ogólną liczbę szkół ludowych w Galicji 3988 było mieszanych 3786. Ze 111 szkół ludowych pięcioklasowych typu miej-

skiego było mieszanych 42. Szkół prywatnych mieszanych, zarówno utrzymywanych przez instytucje, towarzystwa jak i przez osoby prywatne było 107 z ogólnej liczby 232; z tego wyznaniowych mieszanych 83, klasztornych—2 oraz innych 22. Kursów dopełniających rolniczych mieszanych 2580. Jak świadczy pobieżny już przegląd dziejów szkolnictwa galicyjskiego, liczba szkół mieszanych stale wzrasta od kilkudziesięciu lat.

Istnieją też fakty, świadczące o próbach stosowania w Galicji systemu wspólnego nauczania w szkołach, pośredniczących między początkowymi a licealnymi, w tak zwanych szkołach wydziałowych. Szkołą taką była istniejąca w pierwszej połowie XIX-go stulecia w Krakowie na Kazimierzu szkoła przemysłowo-handlowa dla obojej płci Izraelitów. Do szkoły tej— jak pisze pr. M. J. Brodowicz, sprawujący zarząd zakładami naukowymi w m. Krakowa i jego okręgu—uczęszczało 260 chłopców i dziewcząt. Wychowanci po jej ukończeniu bezpośrednio przechodzić mogli do liceum i do szkoły technicznej. Celem jej właściwym było nastręczenie obojej płci dzieciom wyznania mojżeszowego sposobności do wykształcenia naukowego ogólnego oraz usposobienia ich do zawodu kupieckiego.

Druga natomiast istniejąca w Krakowie w tym samym również czasie szkoła zawodowa, mianowicie szkoła muzyczna, jakkolwiek przeznaczona była dla obu płci, nie stosowała jednak systemu wspólnej nauki, wyraźny bowiem znajdujemy w jej, opracowanej przez pr. Brodowicza, ustawie artykuł, aby nauka dla obu płci w różnych odbywała się godzinach.

Od bardzo niedawna istnieje pierwsza mieszana 6-klasowa szkoła wydziałowa w m. Białej, otwarta staraniem T-wa „Szkoły ludowej.“ Nadto wspólnymi dla obu płci są też kursy nauki dla dorosłych analfabetów, otworzone staraniem pomienionego T-wa w Brzeżanach, Janowie, Kołomyi, Podgórzu, Knihininie, Glinianach i w Stanisławowie.

W Poznańskim i na Śląsku szkoły elementarne typu wiejskiego i miejskiego również przeważnie są mieszane. Szkoły średniej mieszanej nie ma zabór pruski wcale.

Powyższy pobieżny zarys dziejów wspólnego kształcenia w Polsce daje nam chyba niezaprzeczone prawo uważania zarzutu, jakoby idea koedukacji obcą była i sztucznie naszemu społeczeństwu z zewnątrz narzuconą, za bezwarunkowo bezpodstawny i niewytrzymujący krytyki. Fakty zgrupowane przezemnie w pracy niniejszej świadczą, że system wspólnej nauki jest niemal organicznie zrosnięty z nader ważnym odłamem naszego szkolnictwa. Nadto praktykowany wielokrotnie i od najdawniejszych czasów zwyczaj wspólnego nauczania różnej płci dziatwy po bogatych dworach szlacheckich lub magnackich dowodzi, że różnym warstwom społeczeństwa polskiego nie wydawało się już oddawna rzeczą zdrożną praktyczne stosowanie koedukacji. Na to więc, co dobrem było ongi, nietylko nie może być jeszcze dzisiaj zawcześnie, jak tego usiłują dowieść opo-
nenci, ale powinno raczej wciąż się rozwijać, szerzyć, doskonalić i uzupełniać.

Pomimo to jednak, przechodząc ze stanowiska historycznego wobec szkół mieszanych w Polsce do skreślenia stanu ich obecnego w Królestwie, widzimy, że w praktycznym stosowaniu systemu wspólnego nauczania niewiele posunęliśmy się naprzód w stosunku do wieków minionych. I teraz — jak dawniej — mieszanymi są niemal wyłącznie szkoły początkowe. Szkół średnich mieszanych nie mamy wcale. W mieszanych szkołach zawodowych, poprzednio już wymienionych, jak w muzeum pszczelniczo-ogrodniczym, szkołach dentystycznych, buchalteryjnych i t. p., oraz w świeżo otwartej szkole sztuk pięknych jaknajlepsze panują stosunki koleżeńskie, niezamącone nigdy żadnym tonem fałszywym. Personel kursów pszczelniczo-ogrodniczych podnosi nadto dodatni wpływ kulturalny, jaki uczennice, pochodzące przeważnie ze sfer inteligentniejszych, wywierają na uczniów, niżej pod tym względem od nich stojących, bo należących do warstw mniej ukształconych.

Ze sprawą koedukacji wiąże się też poniekąd w Królestwie wprowadzony tu od niedawna system obsadzania posad nauczycieli języków obcych w męskich szkołach

średnich i zawodowych przez siły kobiece. I ten zabieg pedagogiczny wywołany, co prawda, nietyle względami ideowymi (jakkolwiek i pod tym względem zdarzają się wyjątki), ile brakiem odpowiednich sił nauczycielskich męskich, zaczyna już dawać wyniki obyczajowo-dodatnie.

O ile z początku nienawykli do kobiet-nauczycielek chłopcy — zwłaszcza uczniowie klas niższych — niesforem zachowaniem się protestowali przeciwko, uwłaczającemu w ich pojęciu ich męskiej godności, nowatorstwu, o tyle uczniowie klas wyższych uważają już za stosowne wystąpić gremjalnie przeciwko mniej kulturalnemu koledze (jak to się zdarzyło w jednej z prowincjonalnych szkół handlowych), który pozwolił sobie ubliżyć nauczycielce, i z własnej zupełnie inicjatywy przeprosił ją za nietakt towarzysza. Ten szacunek dla kobiety-nauczycielki, jaki chłopiec wyniesie ze szkoły, nietylko wpływa na złagodzenie jego obyczajów w okresie szkolnym, ale nadto odbije się korzystnie na późniejszym jego do płci żeńskiej stosunku, każe mu uznać w kobiecie równego mu, zasługującego na poszanowanie, człowieka.

Na powyższych jednak, przedwstępnych niejako, krokach ograniczają się u nas dotychczasowe próby przeprowadzenia koedukacji w szkole średniej. W Galicji również rozpoczął się pewien ruch w tym kierunku. Krakowskie i lwowskie stowarzyszenia kobiece, w podanej do krajowej Rady szkolnej petycji w sprawie wydania ustawy, mającej na celu reformę żeńskich szkół średnich oraz zniesienie ograniczeń, jakie spotykają kobietę na drodze do zdobycia odpowiedniego wykształcenia, pomieściły punkt następujący: „kwestja szkoły średniej dla kobiet dałaby się najprościej rozwiązać przez dopuszczenie kobiet do istniejących gimnazjów męskich.“ Punkt ten odpowiednio był umotywowany i poparty powołaniem się na dodatnie wyniki, które daje mieszana szkoła średnia w Ameryce i Skandynawji. Żądanie to dotychczas, jak wiemy, uwzględnionem nie zostało.

Gdy jednak sprawa mieszanej szkoły średniej jest jeszcze zarówno w Królestwie Polskiem jak i w Galicji

i w Księstwie Poznańskim sprawą przyszłości, szkoły elementarne natomiast przeważnie są mieszane. W Królestwie według statystyki urzędowej, zebranej przez Ministerjum Oświaty z okazji wystawy paryskiej, na ogólną liczbę szkół ludowych 3483 było mieszanych 3015. Szczegółowa w tej sprawie statystyka zebraną została — o ile mi wiadomo — jedynie w gubernji plockiej i ogłoszona przez Echa Plockie i Łomżyńskie w r. 1902. Szczegóły są następujące: Na ogólną liczbę jedno- i dwuklasowych szkół elementarnych miejskich i wiejskich 232 przypada szkół mieszanych 207. Z tego w samym Plocku mieszane szkoły 2 (z ogólnej liczby 8-iu); w miastach powiatowych mieszanych szkół 11 (z ogólnej liczby 28-iu); wreszcie w powiatach, we wsiach i miasteczkach—194 szkoły mieszane, gdy wszystkich szkół było 196—czyli niemal wszystkie szkoły elementarne wiejskie i małomiasteczkowe były mieszane. Prócz tego z ogólnej liczby szkół i pensji prywatnych oraz kantoratów ewangelickich—96 było mieszanych 27.

Rzecznicy wspólnej obu płci nauki, rozpatrujący ją ze stanowiska wpływu jej etycznego na młodzież, słusznie uważają mieszaną szkołę elementarną za przedwstępny etap do najowocniejszej pod tym względem mieszanej szkoły średniej i nie przypisują koedukacji w szkole elementarnej większego znaczenia etycznego. Nasi jednak nader liczni przeciwnicy wspólnej obu płci nauki usiłują uzasadnić swoją obawę mieszanej szkoły średniej złemi obyczajowemi wynikami, jakie dawać ma u nas elementarna jakoby już nawet szkoła mieszana. Surowy ten sąd pozornie zdaje się być usprawiedliwionym. Przyznać w istocie należy, że najgorętszy nawet zwolennik koedukacji, przyglądając się niejednej naszej szkole elementarnej, powiedzieć sobie musi, że wolałby—w samym właśnie interesie wspólnego obu płci kształcenia—nie widzieć tego systemu w podobnego rodzaju uczelniach. Jakież bowiem wyniki etyczne dać może szkoła, najlepiej nawet pomyślana w zasadzie, której kierunek powierzony jest osobnikom o bardzo słabej inteligencji i niskim poziomie wykształcenia, człowiekowi, spełniającemu niedołąźnie, często niechętnie, a nawet w najwyższym stop-

niu niedbale powierzone sobie zadanie. Istnieją takie np. szkoły, w których nauczyciel—rządziej nauczycielka—świeci nieobecnością całymi godzinami i wówczas oczywiście dzieciom, puszczone samopas, zebranych w wielkiej gromadzie w jednej izbie, pozbawionym wszelkiego dozoru i pozostawionym bez zajęcia, łatwo nastęczyć się może okazja do pomysłów i czynów karygodnych, na które napewno nie wpadłyby, spędzając czas na wspólnej nauce pod czujnym okiem światłych kierowników. Nadto ukazaniu się wreszcie nauczyciela w szkołkach, o których mowa, towarzyszy zazwyczaj gremjalny wymiar kar cielesnych, co—rozumie się—wywiera nietylko wpływ najfatalniejszy na poczucie osobistej godności dzieci, ale i na stronę ich obyczajową, przyczyniając się do przedwczesnego rozbudzenia w nich popędu płciowego. Przyglądanie się niejednej z takich szkół wskrzeszało mi w pamięci obrazek z przed stu lat, skreślony przez Kazimierza Brodzińskiego. I jego opowiadanie dotyczy szkoły mieszanej, do której uczęszczał we wczesnej młodości w jednym z miasteczek galicyjskich. Oto jego słowa: „Pan profesor miał częsty humor do bicia... Pokładanie na środku zabierało dużo zmuđenego czasu, kara ta chłopca odbywała się w obecności dzieci płci obojej, dziewczęta prowadzone były do osobnej komórki. Pan profesor, będąc zarazem pisarzem magistratu, często w czasie lekcji bywał odrywany, był to czas najwyższej swawoli bez różnicy płci. W milej tej szkole przebywszy lat 3 czy 4, ledwie się czytać i pisać nauczyłem.“

Najzupełniej taką samą i w ten sam sposób stosowaną koedukację znajdujemy i dzisiaj w wielu szkołach elementarnych wiejskich. Zdarzają się nawet nauczyciele, z umysłu demoralizujący dziatwę, zwłaszcza dziewczęta. Dippoldowie nie są, niestety, wyłączną właściwością pruskiego świata nauczycielskiego! Cóż więc dziwnego, że szkoły, któremi takie kierują osobistości, dają jaknajujemniejsze wyniki pod względem etycznym. Niewłaściwie tylko przypisywane jest tutaj zło specjalnie koedukacji. W takiej szkole musi wszelki zabieg pedagogiczny liche wydać owoce. Trudno chyba żądać, aby sam fakt wspólności nauki zrównoważył

odrazu wszystkie ujemne czynniki; musiałby istotnie wpływ tego systemu być wszechpotężnym, aby dobroczynne jego skutki znihilowały odrazu całe zło, tkwiące w samym ustroju szkoły. Tak cudownego działania nie przypisują systemowi temu nawet najgorętsi jego zwolennicy. Uważają oni wspólne obu płci nauczanie za jeden z rozumnych i płodnych w najlepsze skutki etyczne zabiegów wychowawczych, wiedzą jednak zarazem, że o tyle dać on może prawdziwie dodatnie wyniki, o ile pójdzie ręka w rękę z wszechstronnie pojętym, umiejętnym, serdecznym kierunkiem. Naturalna spójnia pomiędzy wychowawcą a uczniami główną jest tutaj podstawą, bez której mowy być nie może nietylko o rozbudzeniu i wykształceniu przyrodzonych zdolności ducha, ale przede wszystkim o wpływie moralnym szkoły. Szkoła ludowa ma wszak szczególnie trudne przed sobą zadanie: musi często wpływami swojemi paraliżować gorszące wpływy postronne. Aby zadaniu temu sprostać, winna ona nieustanną, czynną a rozumną roztaczać nad dziatwą opiekę; na czele jej stać musi światły i serdeczny kierownik, który wszystko winien widzieć i słyszeć, co się wśród uczniów jego dzieje, znać i odczuwać umysł i serce każdego z wychowañców. Tylko tak pojętej szkole wolno być szkołą mieszaną, tylko w takich bowiem warunkach wyda koedukacja prawdziwie zbawienne owoce.

Że wymagania powyższe nie są niedościgłą mrzonką w warunkach naszego szkolnictwa, o tem świadczy dużo osobiście mi znanych mieszanych szkół elementarnych. Bliższe zetknięcie się z niemi przekonało mnie — jak przekonać może również każdego nieuprzedzonego obserwatora — że napaści polskich przeciwników koedukacji na ujemne jakoby wyniki u nas tego systemu w wielu bardzo wypadkach nieuzasadnione są i niesłuszne. Umiejętny kierunek stanowi tu i rozstrzyga o wynikach wspólnej nauki. W wielu wypadkach zalety kierunku tego potrafiły nawet zrównoważyć tak bardzo ujemne czynniki, jak niski kulturalny i etyczny poziom sfery, dostarczającej szkołom najliczniejszego zastępu uczniów i uczennic. Na sferę tę skła-

da się w wielu bliżej mi znanych szkołach żywiol fabryczny, ludność podmiejska, mająca zajęcie bardziej dorywcze, niż fachowe, słowem — jak wiadomo — środowisko, już ze względów czysto ekonomicznych, jak ciasnota mieszkań — oraz kulturalnych: brak oświaty i t. p., nienadające się do stworzenia prawdziwie czystej moralnie atmosfery domowej. Pomimo to dzieci obojej płci, z tych właśnie pochodzące sfer, pozostając przez czas dłuższy w szkole pod opieką odpowiednio uzdolnionych i przejętych ważnością swojego powołania sił pedagogicznych, nie tylko nie dają powodu do żadnych zarzutów natury etycznej, ale przeciwnie dostarczają wyraźnych dowodów dodatkowo wzajemnego na siebie oddziaływania obu płci. Stwierdzają to nie tylko kierownicy tych szkół, ale i najbardziej miarodajny w tym razie wynik ankiety, jaką przeprowadzałam wszędzie wśród rodziców dziatwy szkolnej. Wyznawali mi oni szczerze, że zrazu, pod wpływem dawnych reminiscencji, żywili silne uprzedzenie do szkoły mieszanej i nie chcieli posyłać do niej dzieci, gdy jednak z czasem doświadczenie przekonało ich, że obawy te zupełnie są nieuzasadnione, nabrali takiego zaufania, że dzisiaj liczba uczniów i uczennic tych szkół wzrosła w trójnasób. Obecnie stan rzeczy jest taki, że stale bywa w wielu szkołach mieszanych elementarnych nadmiar kandydatów i brak miejsc.

Wszystko, co powiedziano powyżej, dotyczy zwłaszcza szkół fabrycznych i kolejowych. Wobec wspomnianego już, przysługującego tym szkołom prawa uczenia w nich dzieci płci obojej do lat 14 i 16, niektóre ze szkół tych dzielą się na 4 oddziały: wstępny, I, II i III i mieszczą 160 a nawet 200 dzieci; (tak np. szkoła kolejowa w Pruszkowie pod Warszawą miała w r. 1903—83 chłopców i 77 dziewcząt; obecnie wzrosła jeszcze liczba jednych i drugich). Z uwagi na wczesny względnie rozwój dzieci, pochodzących ze sfery podmiejskiej, bezsprzecznie dodatnie wyniki psychiczne i etyczne, jakie wykazuje koedukacja w tych szkołach, poważnym są na korzyść systemu wspólnej nauki świadectwem. Powtarzam, że zarówno rodzice, jak kierownicy

szkół, nietylko zapewniają o absolutnym braku spostrzeżeń natury ujemnej, ale stwierdzają dodatni wpływ wspólnej nauki, wyrażający się w złagodzeniu obyczajów chłopców, w zbudzeniu się w nich pewnego szacunku dla dziewcząt, większej emulacji w nauce oraz wyrobieniu większej dzielności w dziewczętach.

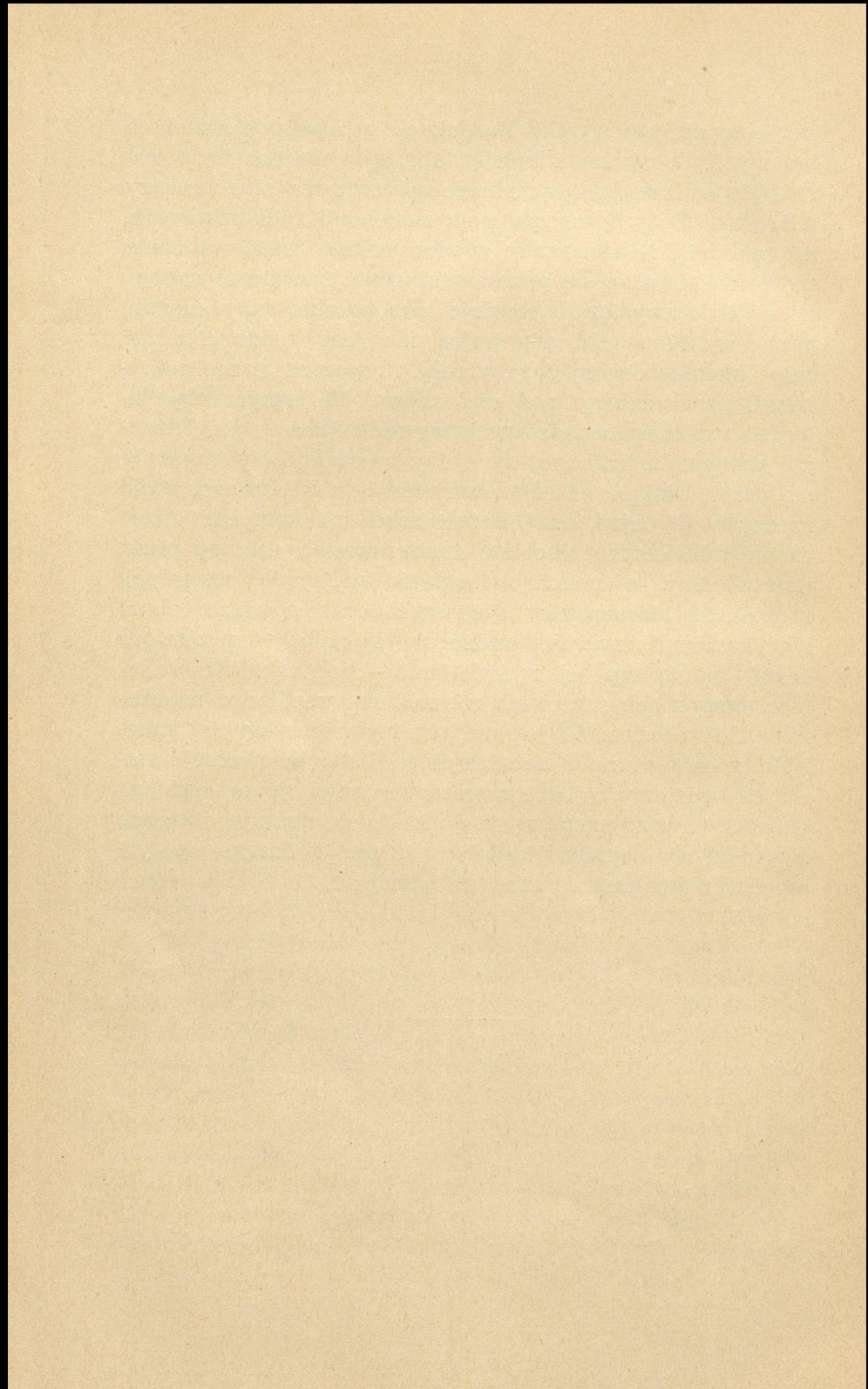
Po za osobiście mi znanymi szkołami mieszanymi kolejowymi i fabrycznymi, dodatnie wyniki — jak mnie zapewniono na miejscu — daje system wspólnego wychowania dzieci płci obojej, stosowany nie w szkole, ale w „Przytulku dla sierot przy gminie ewangelicko - reformowanej w Warszawie“. Instytucja ta daje schronienie i staranną opiekę dwudziestu mniej więcej sierotom płci obojej; dzieci przyjmowane są od lat 4 i trzymane do lat 15 a nawet 16, uczą się zaś w rozmaitych szkołach na zewnątrz Przytulku. Opiekun ten instytucji, ks. pastor Jelen, zapewnia, że nigdy nie dostrzegł ani cienia zdrożności we wzajemnych stosunkach dorastających nawet wychowanców, pomimo że obie płci w ciągłym, jaknajbliższym — przy wielkiej zwłaszcza szczupłości lokalu — pozostają z sobą zetknięciu.

Szczególnie ciekawych i wymowniej jeszcze za systemem koedukacji przemawiających faktów dostarczają dwie szkoły mieszane w m. Łodzi oraz jedna w Warszawie, w których koedukacja zaprowadzona została nie ze względów ekonomicznych, jak to się dzieje zazwyczaj, ale czysto ideowych. Jedna z tych szkół łódzkich urządzona jest przy domu sierot płci obojej, ufundowanym przez rodzinę Silbersteinów. Instytucja ta daje schronienie, utrzymanie, wzorową opiekę i bardzo umiejętnie prowadzoną naukę 80 dzieciom, z których 60 stale przebywa w zakładzie. Liczba chłopców i dziewcząt, zarówno stałych jak przychodnich, jest niemal jednakowa. Przez pierwsze dwa lata istnienia szkoły były w niej dzieci podzielone przy nauce na płeć. Gdy jednak zauważono, że dziewczęta przodują zarówno pod względem psychicznym jak etycznym, powzięto myśl wspólnego dzieci uczenia, celem ułatwienia wzajemnego ich na siebie oddziaływania. Koedukacja zaprowadzona jest w szkole obecnie od lat 5 i przewidywany dodatni wpływ najzupełniej

odpowiedział oczekiwaniom. Chłopcy i dziewczęta siedzą razem w klasie, słuchają jednocześnie wykładu, prowadzonego przez jednego z obojga kierowników (nauczyciel, nauczycielka), rozmieszczeni są tylko — jak nakazuje regulamin — na różnych ławkach. Kierownicy i opiekunowie szkolni zapewniają, że nigdy nie mieli okazji zaobserwowania ujemnego objawu pod względem etycznym, zaś pod względem czystości, porządku, karności i pilności, obecność dziewcząt stanowczo dobrze wpływa na chłopców. Spostrzegany pierwotny antagonizm między płciami u świeżo wstępujących zacierą się dzięki późniejszemu stałemu z sobą chłopców i dziewcząt obcowaniu. Na zwiedzającym czynią dzieci nadzwyczaj sympatyczne wrażenie. Na pierwszy rzut oka widocznym jest naturalny stosunek szczerego koleżeństwa, panujący między obiema płciami. Dziewczynki — jak to stwierdza kierowniczka — daleko są dzielniejsze od czasu bliższego obcowania z chłopcami, zaś chłopcy łagodnieją pod wpływem dziewcząt.

Równie jak i w tej szkole koedukacja zaprowadzona została ze względów ideowych w łódzkiej szkole prywatnej (przy ul. Wólczańskiej), przeznaczonej dla dzieci rodziców zamożnych i urządzonej według wszelkich wymagań racjonalnej pedagogiki, a także w jednej z warszawskich dwuklasowych szkół ogólnych, mianowicie w szkole, pozostającej pod kierunkiem pani Pszczółkowskiej. We wszystkich tych szkołach jest koedukacja wynikiem głębokiego przeświadczenia założycieli o pedagogicznych zaletach tego systemu. Fakty to nader ważne i znamienne, świadczą bowiem, że i u nas jednostki ze sfer w tym razie najbardziej miarodajnych, bo z grona nauczycieli i wychowawców, szczerze już przejęte są idea, która dla ogółu jest jeszcze nową i jako taka wiele budzi obaw i wątpliwości. Usiłowanie rozproszenia ich powinno być zadaniem propagandy, która po najsilniej w tym kierunku przemawiające argumenty sięgać winna nietylko — jak to stale się dzieje — do stosunków szkolnych obcych. I u siebie na rodzimym gruncie znajdzie ich niemało. Wobec tak częstych, a gołosłownych — jak miałam wielokrotnie okazję przekonać

się — napaści na wyniki koedukacji w naszych szkołach ludowych, do życzenia byłoby, aby sądy odnośne formowane były na zasadzie dokładnego sprawdzenia stanu rzeczy u źródła. Dotychczasowa moja znajomość tych szkół daje mi rękojmię, że stosowany w nich system wspólnej nauki może nie obawiać się gruntownej rewizji, z której napewno wyjdzie zwycięzko. Rewizja taka przekonałaby, że tam, gdzie wyniki są złe, winowajcą nie jest koedukacja, ale inne, ujemnie działające, czynniki, niweczące pracę najrozumniejszego zabiegu pedagogicznego. W samym więc interesie wspólnego obupłci wychowywania, jako potężnej dźwigni postępu moralnego, życzyłoby należało, aby mnożyły się prace, mające na celu stwierdzenie faktycznego stanu rzeczy w jaknajwiększej liczbie szkół mieszanych. Zwiedzanie takich szkół, osobiste obserwowanie działy przez czas dłuższy, a potem zestawienie własnych obserwacji z opiniami kierowników tych szkół oraz spostrzeżeniami i krytycznymi uwagami rodziców, sięganie w przeszłość celem należytego jej wyświeatlenia — powinno być zadaniem wszystkich szczerych rzeczników wspólnego nauczania. Gdy bowiem na tak niezawodnym oparłszy się materiale, z całą wiarą w dobroczynne skutki koedukacji, starać się będziemy o jaknajszersze stosowanie jej w szkołach elementarnych, prywatnych i gminnych, oraz w szkołach zawodowych, najłacniej doprowadzi nas ta droga i do tyle upragnionej mieszanej szkoły średniej.



UOGÓLNIENIE.

Tyle zatem wymowny język cyfr, faktów i dokumentów. Z umysłu — gdy mowa była o mieszanej szkole średniej na Zachodzie — powołałam do głosu przede wszystkim bezwarunkowo bezstronnych w tej kwestji sprawozdawców oficjalnych, a następnie fachowców, których sąd, oparty na wieloletniej czynnej osobistej pracy pedagogicznej w średniej szkole mieszanej lub na dokładnem praktycznem obeznaniu się z tym systemem, uważanym być musi za zupełnie miarodajny w tej sprawie.

Czy znajdujemy we wszystkich tych danych przekonujące odparcie przytoczonych we wstępie zarzutów? Sądzę, że tak, zwłaszcza, o ile one dotyczą psychicznej, a nawet fizycznej strony kwestji.

Na punkcie różnic, dotyczących uzdolnień i zainteresowania się chłopców i dziewcząt przedmiotem wykładu, nietylko najzupełniej obala praktyka szkół mieszanych odnośne zarzuty, ale wykazuje nadto wyniki zupełnie już pozytywne. Są niemi stwierdzone przez wielu biegłych szybsze postępy w nauce, do jakich przyczynić się miało — zdaniem ich — właśnie to wzajemne oddziaływanie na siebie indywidualnych cech obu płci. Nawet przeciwnicy wyższego kształcenia się kobiet (jak np. Dr. Dawid Star-Jones, prezes uniwersytetu kalifornijskiego fundacji pp. Laland-Stanfordów) wychodzący z zasady, że umysł kobiecy

pozbawiony jest wyższych zdolności twórczych lub kombinacyjnych, przyznają, że w mieszanej szkole średniej nie ma zupełnie różnic pomiędzy umysłowością kobietą a męską, że ostatnie pracują równie dobrze jak pierwsi. Inni znów pedagogzy, nie negujący również różnic psychicznych, zachodzących pomiędzy umysłowością kobietą a męską, uważają, że nie tylko nie stanowią one przeciwskazania, ale, wprost przeciwnie, służyć winny za punkt wyjścia reformy stosowanego obecnie systemu separowania.

Co się tyczy względów fizjologicznych, to — po załatwieniu do przeprowadzenia — koniecznością brania w rachubę pewnych, zależnych od odmiennego ustroju kobiecego, różnic w potrzebie ruchu i ćwiczeń gimnastycznych, ideał może tu być jeden dla wszystkich: nieprzeciążanie pracą umysłową ani chłopców ani dziewcząt. To, co szkodziłoby wpływa w tym kierunku na jednych, to — nie mniej też ani więcej — szkodzi drugim. Dowodzą tego z jednej strony, tak częste przy dzisiejszym stanie naszego szkolnictwa odrębnego dla obu płci, anemje i neurastenje chłopców, które natężeniem i liczebnością nie ustępują bladaczkom i hysterji dziewcząt. Z drugiej strony o nieszkodliwości koedukacji na zdrowie ciała świadczy doskonały stan zdrowia, stale stwierdzany u obojej płci wychowanków takich szkół mieszanych, w których potrzeba fizycznego rozwijania młodzieży i zachowywania warunków higieny uwzględniana jest rozumnie i zupełnie na równi z potrzebą kształcenia jej umysłu. Wymownym dowodem słuszności tej obserwacji są kobiety amerykańskie i skandynawskie. Ich znana powszechnie krzepkość i odporność fizyczna oczywisty zadaje kłam obawom, wyrażonym przez niektórych lekarzy, przewidujących, że konieczność dotrzymywania w nauce kroku mężczyznom doprowadzi kobiety do charłactwa, a więc ujemnie się odezwie na ich zdolnościach matek i karmicielek.

Najwymowniej jednak udało się odparować, powołanemu do głosu, językowi cyfr i faktów te wszystkie zarzuty, które miały na względzie niebezpieczeństwo moralne, zagrażające młodzieży w mieszanej szkole średniej. I na

tym punkcie dowiódł on nietylko — jak przekonał się — absolutnej bezzasadności wszelkich obaw, ale nadto wykazał wyniki niewątpliwie dodatnie w postaci stwierdzonego kilkakrotnie złagodzenia obyczajów chłopców, zmniejszenia się pociągu ich do spirytualjów, palenia tytoniu i t. p.

Do takich pozytywnych wyników zaliczają też niektórzy stronnicy koedukacji ów fakt nieudzielenia się wychowawcom szkoły Palmgrena, grasującej w swoim czasie w Sztokholmie, zarazy moralnej. O ile jednak fakt ten, jako odosobniony, nie może naturalnie przesądzać kwestji, tak samo jak z drugiej strony nie przesądzałby go w sensie odwrotnym pojedynczy ujemny objaw w jakiejś szkole mieszanej, o tyle niepodobna zaprzeczyć, że świadectwa rodziców i wychowawców, zdradzające wyraźną sympatię dla systemu wspólnego nauczania, popieranego przez ogół — jak w Finlandji np. — nawet za cenę znacznych ofiar materialnych, oczywistym są dowodem dodatniego ze wszelkich miar wpływu jego na młodzież.

Zresztą względnie młoda jeszcze historia koedukacji uniemożliwia już na teraz wysnuwanie na jej podstawie szerokich uogólnień, dotyczących pozytywnych wyników tego systemu. Szkołę sądzić należy po jej owocach, a więc po ludziach, jakich ona wydała, po działalności społecznej tych ludzi, po stopniu kultury etycznej danego kraju. Wychowawcy zaś szkoły mieszanej — w Europie zwłaszcza — nie zdążyli jeszcze zaznaczyć się wybitnie w życiu publicznym, tem samem więc nie mogli jeszcze podnieść moralnej i umysłowej kultury swojej ojczyzny. Faktem jest jednak, że ów typ amerykańskiej kobiety, której wpływowi Laboulaye przypisuje potęgę tego kraju, stanowi niewątpliwie pozytywny już wynik koedukacji. „*C'est par l'education des femmes qu'il faut commencer celle des hommes*“ — powiada autor „*Paris en Amerique*“ i ma zupełną słuszność, tylko matka bowiem, która ma za sobą takie same zupełnie podstawy ogólnego kształcenia, jakie daje szkoła jej dzieciom, nietylko córkom, ale i synom, będzie mogła być prawdziwą ich wychowawczynią i duchową kierowniczką, nietylko w najwcześniejszem dzieciństwie, jak to w najlepszym

razie bywa obecnie, ale i w późniejszym, tak niesłuchanie ważnym dla nich, okresie szkolnym, kiedy współdziałanie domu i szkoły jest zasadniczym warunkiem dobrych wyników wychowania.

Charakteryzując system koedukacji na zasadzie przeglądu jej dziejów, niepodobna przemilczeć jednej, szczególnie wybitnej, rzucającej się w oczy, jej cechy, która polega na tem, że przeciwnikami jej są niemal wyłącznie teoretycy, a więc ludzie, którzy nigdy nie wypróbowali zalet wspólnego nauczania praktycznie, a nawet często nie mieli okazji zapoznania się z nim na gruncie. Tymczasem czynna praca pedagogiczna w szkole mieszanej, lub blizkie z nią przez czas dłuższy zetknięcie się, przeistacza największych nawet jej przeciwników w zdecydowanych, szczerych stronników. Nadto domaga się zaznaczenia jedna jeszcze dodatnia strona koedukacji, polegająca mianowicie na tem, że wspólne nauczanie usuwa zasadnicze nieporozumienie, tkwiące w poglądach ogółu na istotę ruchu kobiecego. Przykładanie przez najwybitniejsze prowodyrki tego ruchu czynnej ręki do rozpowszechnienia koedukacji świadczy, że zatracił on już dzisiaj w zupełności swój charakter polemiczny, wojujący i że obecnie cechuje go wybitny charakter społeczny. W koedukacji bowiem, we wspólnem kształceniu i wychowywaniu, którego tak domagają się postępowe stowarzyszenia kobiece na specjalnych swoich kongresach, widzą one przedewszystkiem środek do wypełnienia tej przepaści, do obalenia muru, jaki dzieli dzisiaj jeszcze obie płci, nie pozwalając im stanąć do wspólnej, zjednoczonej walki z wszystkim, co złe, niezdrowe, niesprawiedliwe. —

Jednakże, przy całej sympatji, przy całym uznaniu dla systemu, którego istota i historia tak przekonywająco, sędzę, dowiodły na wszystkich punktach jego zasadności i wysokich zalet pedagogicznych, pewną jednak, mojem przynajmniej zdaniem, i względem niego zachować należy rezerwę, pewne, mianowicie, co do praktycznego jego stosowania uczynić chciałabym zastrzeżenie. Dyktuje mi je

szczerze pragnienie ujrzenia i u nas wkrótce pierwszej praktycznej próby na tem polu.

Najgorętsi nawet stronnicy szkół mieszanych przyznać chyba muszą, że system ten nie obejmuje całokształtu reform wychowawczych, nie równoważy sam przez się wszelkich braków w tej dziedzinie, ale — jako jeden z rozumnych środków pedagogicznych — o tyle tylko godnie odpowiedzieć może swojemu zadaniu, o ile pójdzie ręką w rękę z wszechstronną reformą wychowawczą, opartą na podstawie społecznej, uwzględniającą wszystkie trzy zasadnicze czynniki: kształcenie fizyczne, moralne i umysłowe.

Próby szczepienia koedukacji na gruncie przeciętnej szkoły męskiej z dwóch względów chybiają celu: 1) Eksperyment, dokonany w gimnazjum Mannheimskim oraz w szkołach W. Ks. Badeńskiego—bez względu nawet na dotychczasowy dodatni jego wynik — uważać należy za ryzykowny już w samym nawet interesie dalszego rozwoju koedukacji. Wpuszczenie małej garstki dziewcząt, nagle, bez uprzedniego przygotowania przez odpowiednie wychowanie w niższym okresie życia szkolnego, do gimnazjum, którego paruset dorastających chłopców nie widziało nigdy kobiety wśród murów szkolnych, łatwo może zakłócić harmonję ogólną. Jest to zwłaszcza tem więcej możliwem, że w gimnazjach tych brak łagodzącego, wyrównywającego wpływu kobiet nauczycielek i wychowawczyń. Liczyć się powinni w każdym razie z tą możliwością entuzjaści, którzy w nadmiernym zapale, w gorącej pragnienia tryumfu umiłowanej idei mogą niebaczny krok duży, może niepowetowaną, wyrządzić jej krzywdę.

Nadto dzisiejsza przeciętna średnia szkoła męska, nie stojąca bynajmniej na wyżynach idealnego zakładu wychowawczego, nie może być oczywiście szczytem dążeń dla kobiet. To też, kto szczerze pragnie, aby praktyczne zastosowanie koedukacji pożądanę wydało owoce, musi szukać dla niej tła w szkołach o charakterze wszechstronnie kształcącym, w szkołach, dążących do osiągnięcia najwyższego szczebla harmonijnego rozwoju wszystkich władz człowieka, zarówno duchowych, jak moralnych i fizycznych,

w szkołach, w których rozumny i troskliwy kierunek spoczywa w rękach mieszanego, męskiego i kobiecego, żywiołu nauczycielskiego. Takiemu ideałowi odpowiadają dzisiaj do pewnego stopnia: szwedzka i finlandzka samskola oraz bardziej jeszcze radykalne szkoły angielskie; one też służyć winny za wzór krajom, w których reforma szkolnictwa, zwłaszcza szkół średnich, najbardziej palącą jest potrzebą. Tylko bowiem w takich warunkach będzie koedukacja szczęśliwie uzupełniała szeroko pojęte zadanie wychowania szkolnego.

Nadto musi koedukacja być nietylko konsekwentnie przeprowadzoną przez wszystkie trzy okresy życia szkolnego, z których najważniejszym pozostanie oczywiście zawsze okres, przypadający na szkołę średnią, ale musi współdziałać z nim reforma dzisiejszego wychowania domowego przedszkolnego, które grzeszy zazwyczaj w kierunku rozbudzania w chłopcach nadmiernej ambicji męskiej przy jednoczesnem wyrabianiu w nich pogardy dla całego rodzaju żeńskiego. Nauki moralne w rodzaju: „wstydz się płakać, jesteś przecież mężczyzną, a nie babą!“ powtarzane często w podobnej mniej więcej redakcji, nie mogą być uważane za właściwy wstęp do późniejszego wspólnego kształcenia, od wykreślenia ich więc raz na zawsze z repertuaru zacząć wypada przedewszystkiem przygotowanie do koedukacji w szkole.—

Pozostaje jeszcze punkt jeden, ostatni. Rozpatrzyliśmy odpowiedzi, jakie dają nam dzieje koedukacji oraz jej istota na pierwsze trzy grupy zarzutów, stawianych temu systemowi, a więc dotyczących strony psychicznej, fizycznej i etycznej. Pozostaje jednak czwarta grupa zarzutów, wysuwających na czoło historyczny rozwój szkolnictwa, które dążyło zawsze do ścisłego separowania obu płci. Umyślnie pozostawiłam je na koniec, bowiem jako czysto teoretyczne, nie poddają się one krytycznemu rozpatrzeniu na podstawie faktycznych danych, dostarczonych przez praktykę. Odeprzeć je można byłoby jedynie takim samym teoretycznym rozumowaniem, zapożyczając przy tem analogji z innej dziedziny.

Na czem bowiem polega rozwój, jeśli nie na ciągłej ewolucji pojęć? Czy można uważać jakąkolwiek formę działalności lub organizacji społecznej — a więc i szkolnictwo — za ostateczną i doskonałą? Czem-że jest ostatecznie cały postęp, jeśli nie ciągłym wyłamywaniem się z pod jarzma tradycji, znoszeniem szrank krępujących, niezgodnych ze zmienionymi warunkami bytu, nie licujących z podniesionymi ideałami społecznymi? Na takiej właśnie walce z tradycją polega historia wszelkich ruchów. W dziejach każdego z nich staje sztorcem moment przełomowy, burzący cały dotychczasowy ustrój danej organizacji, zmieniający z gruntu łożysko, jakim toczyły się do tej chwili jej fale. Otóż takim momentem przełomowym, decydującym o zasadniczej reformie systemu szkolnego, jest niewątpliwie bankructwo ideałów i pojęć, jakie kierowały nawą dotychczasowego życia ludzkości.

Gdy do niedawna jeszcze honor mężczyzny i duma narodowa, z którymi nierozzerwalnie łączyło się pojęcie brutalnej siły fizycznej, uważane były za przywilej święty i bardziej nietykalny, niż życie jednostki, niż setki tysięcy bytów, poświęcanych bez namysłu na „strawę armatnią“, dzisiaj hasło: „krwią i żelazem“ głoszone jest coraz mniej śmiało i donośnie, ustępując miejsca przyświecającym u progu nowej ery pochodniom ideałów wszechmiłości i powszechnego pokoju.

Świtająca jutrznia rozbrzmiewa nowem nadto, mało jeszcze popularnem, hasłem czystości płciowej, walki z podwójną moralnością i bezpośrednio z nią związaną prostytucją. Hasło to grozi ciosem śmiertelnym dotychczasowemu przeświadczeniu o konieczności „wyszumienia się“, o wrodzonych poligamicznych instynktach mężczyzny. I jakkolwiek przeświadczenie to zdążyło przez tyle wieków wrosnąć w krew i ciało, zarówno zainteresowanego niem bezpośrednio mężczyzny, jak znoszącej z pokorą swój los kobiety, i ono ulegać zaczyna naporowi niezwykłej siły przewrotu.

Przełom ekonomiczny, wiek maszyn, pozbawiający ko-

biety ich dotychczasowej wyłącznej roli wytwórczyń wśród czterech ścian własnego domu, wyrzucający je na ogólny rynek pracy, wskazał im zarazem nowe zadania, nowe wyznaczył im w społeczeństwie stanowisko, do nowej społecznej i gospodarczej sposobi je roli.

Brzask wszystkich tych nowych pojęć, upadek poglądów dawnych, nie mogły z kolei nie wpłynąć na zasadniczą zmianę całego kierunku wychowania, którego wytyczne w ścisłej muszą zawsze pozostawać zależności od ideałów, przyświecających ludziom danej epoki. Czyż bowiem istotą i podstawą całego wychowania nie jest stwarzanie jednostek, zdolnych do gorącego ukochania i bronięcia tych ideałów, do umiejętnego stosowania i urzeczywistnienia ich w życiu?

Zwycięskiemu więc pochodowi nowych humanitarnych haseł zawdzięcza narodziny swoje idea koedukacji, przeciw której zwartą występują falangą ci, co, stojąc na straży źle — gdyż zbyt ciasno — rozumianej tradycji, chcieliby widzieć w niej warownię, zwycięsko opierającą się pociskom śmiałków-reformatorów. Nie dostrzegają jednak, czy dostrzegać nie chcą ci obrońcy haseł przebrzmiałych, że warownia ich zmurszała, że prędzej więc lub później nadejść musi moment, w którym czynione w niej coraz gwałtowniej wyłomy ostateczne spowodują jej runięcie.

Warszawa, 1904.

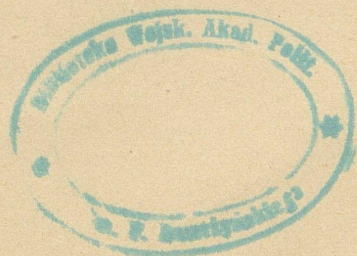
LITERATURA.

- H. Kollątaj:** „Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III-go“.
- Grzegorz Piramowicz:** „O powinnościach nauczyciela“.
- „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej“.
- „Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie“.
- Józef Lipiński:** „Sprawa z 5-io letniego urzędowania Izby Edukacyjnej“ (Warszawa 1812).
- „Odezwa Izby Edukacyjnej do Obywateli z d. 12 stycznia 1808 roku“ (w Zbiorze przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego Wydział Oświecenia. Rozdział XI. O szkołach wzorowych i przemysłowych).
- Regulament szkół miejskich i wiejskich (w tym samym zbiorze).
- J. Łukaszewicz:** „Historya szkół w Polsce“.
- „ „Obraz statystyczno-historyczny m. Poznania“.
- „ „Bracia czescy w dawnej Polsce“.
- Szcz. Hołowczyc:** „Raport wizyty generalnej południowo - wschodnich wydziałów szkolnych“.
- Władysław Seredyński:** „Zapisy i dokumenty do dziejów instrukcji publicznej w Polsce“ (Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce. T. I).
- Władysław Zawadzki:** „Pogląd na dzieje szkolnictwa w Polsce“ (Szkoła 1875 rok).
- H. Konic:** „Kartka z dziejów oświaty w Polsce“.
- Antoni Karbowiak:** „Szkoły djecezji Chełmińskiej“. (Toruń 1899).
- „ „ „Dzieje i wychowanie szkół w Polsce w wiekach średnich“. (Petersburg 1898).
- „ „ „Szkoły parafjalne w Polsce w XIII i XIV wieku.
- „ „ „Materiały do dziejów wychowania i szkół w ziemi Chełmińskiej z 1808—14 r.“

- Antoni Karbowski:** „Listy w sprawie wystawy rzeczy szkolnych“. (Muzeum 1894).
- Kazimierz Brodziński:** „Wspomnienia mojej młodości“ (wyd. prof. Treliaka).
- Dr. Piotr Chmielowski:** „Autorki polskie w XIX wieku“.
- E. Prądzyński:** „O prawach kobiety“. (Warszawa 1875).
- Alfred Szczepański:** „Szkoły i wychowanie w Polsce“ (1875).
- T. Męczkowska:** „O szkołach mieszanych“. (N. Słowo 1902).
- A. Szycówna:** „Koedukacja w świetle psychologii dziecięcej“. (N. Słowo 1903).
- Hippeau:** „Wychowanie publiczne w Ameryce Północnej“ (przekł. St. Belzy).
- Havelock Ellis:** „Mężczyzna i kobieta“ (przekł. Feliksa Wermińskiego).
- E. Desmolins:** „L'education nouvelle“.
- Gabriel Giroud:** „Cempuis. Education integrale, coeducation des sexes“.
- E. Laboulaye:** „Paris en Amerique“.
- Dr. Gabriel Compayré:** „Les congrès pedagogiques“. (Rev. Pedag. 1893).
- Jules Steeg:** „Chicago et l'Exposition“. (Rev. Pedag. 1893).
- Prevost:** „Lettres à Françoise“.
- Ferdinand Buisson:** „Rapports sur l'Education aux Etats-Unis“.
- Th. Bentzon:** „Femmes d'Amerique“ (1900).
- „ „Condition de la femme aux Etats-Unis“ (1894).
- E. Pieczyńska:** „Coeducation des sexes“.
- „ „L'ecole de la pureté“.
- Th. Meylan:** „La coeducation des sexes“. (Bonn 1904).
- Jules Bois:** „Une morale pour les deux sexes“.
- K. Schirmacher:** „Le feminisme aux Etats-Unis, en France, dans la Grande Bretagne, en Suède et en Russie“.
- E. Legouvé:** „Histoire morale des femmes“.
- Ch. Letourneau:** „L'evolution du mariage et de la famille“.
- Lucina Hagmann:** „Böra vi sända vara barn i samskola?“ (I var tids lifsfragor 1900).
- „ „Samskolan“. (Hufudstadsbladet 1902).
- P. Voss:** „Faellesundervisning fra andre Lande“. (Finland, Norw... Vor Ungdom 1890).
- S. Almquist:** „Om Faellesundervisning paa Folkehöjskolen“.
- K. T. Broberg:** „Samskolefragan in Finland“.
- Natanael Beskow:** „Faellesundervisning fran etisk synpunkt“.
- W. Rein:** „Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen“. (Freiburg 1900).
- A. Steenberg:** „Gemischte Schulen“. (Zeitschr. des pedag. Vereins in Finland 1894).
- B. Brons:** „Ueber Gemeinsame Erziehung der Geschlechter“. (Hamburg 1899).
- Pestalozzi:** „Lionhard und Gertrud“.

- Rector E. Palmgren:** „Offener Brief an dr. L. Bornemann“. (Hamburger Schulzeitung 1898).
- Dr. Paul Bergemann:** „Die Sittlichkeit u. die Schule“. (Pädagogische Zeit. u. Stercitfragen).
- Wetekamp:** „Zur Frage der Coeducation“. (Breslau 1903).
- Dr. Anita Augsburg:** „Verhandlungen im preuss. Abgeordnetenhaus“. (49 Seit. 17 März 1902).
- Dr. Kuntziger:** „Schweizerisches Volksschulwesen“.
- Dr. A. Huber:** „Jahrbuch d. Unterrichtswesens in der Schweiz“. (1901). „Bericht in den norw. Lehrerinnentag in Christiania“. (Werden's Gang 1901).
- Dr. Johannes Ziegler:** „Die Mädchenschule in America“. Eine Kulturstudie (1901).
- C. A. Schimmelpfennig:** „Die evangelische Kirche Schlesiens in 16 Jahrh.“
- Czwalin:** „Von den Schulen im ehemaligen Posen“. „Programm bei Gelegenheit des Examens in Bojanowo“. (1807. Rawicz).
- E. Rossi:** „Scuola mista. Boll. ufficiale dell' istruzione“ (Marzo 1888). „ „La Istruzione publica negli stati Uniti. Scuola mista, scuole normalie maestri“. (1888).
- Carola Maino:** „Scuole separate“ (1902).
- R. D. Allen:** „Coeducation of the sexes“. (Ky School Repl. 1876).
- James B. Angell:** „Shall American Colleges be open to both sexes?“ (Maine Jowi E. 1871).
- Mary E. Beedy:** „The joint education of young men and women in the Amer. schools and colleges“. (London 1873). „Majority and minority reports of the special - committee on the subject of coeducation of the sexes“. (Boston 1890).
- James Bryce:** „The American common-wealth“. (London a. New York 1889).
- Dudley Campbell:** „Mixed education of boys and girls in England and America“. (London 1874).
- Edward H. Clarke:** „Sex in education“. (Boston).
- James Harris Fairchild:** „Coeducation of the races and sexes“. Coed. at Oberlin.
- David Starr Jordan:** „Care and culture of men“. (S. Francisco 1896).
- J. S. Cennedy:** „Identical education and coeducation“. (New. Eng. Jour. Ed. 2:63). „Opinion of teachers of Boston schools on coeducation“. (Bost. Herald 1890).
- Mrs. Martha Toote Crow:** „Will the coeducated coeducate their children?“
- Reports** of the Bureau of the Education. 1892 — 3; 93 — 4; 95 — 6; 96—7; 97—8; 98—9; 99—1900; 1900—1.

- Andrew Sloan Draper:** „Education, organization and administration“.
- E. E. Brown:** „Secondary education“.
„Historical sketch of Vassar College“.
- Health statistics of women college graduates, reports of a special committee of the Association of the Collegiate Alumnae.
- G. Ferrero:** „The Problem of women from a Bio-Sociological point of view“. (Monist 1896).
- Miss Carey Thomas:** „Should the higher Education of women differ from that of men?“ (Educ. Review 1901).
- M. A. S. Draper:** „Coeducation“. (Educ. Rev. 1903).
- Mary Wollstonecraft:** „Vindication of the rights of women“. (Lond. 1791)
„American women, their health and education“.
- Julia S. Tutwiler:** „Coeducation and character“. (1891).
- Fairfield Warren:** „Argument on the admission of girls to the Boston latin schools“.
- H. P. Kennedy:** „Effects of Highschool work upon girls during adolescence“. (Pedagog. seminary 1894—5).
- J. Oliphant:** „The relations of sexes“. (International Journal of Ethics. 1899).
- „ „Sexual education for the Youth“. (International Journal of Ethics. 1899).





45470/2

1918-20
22