

# Dormus, Katarzyna

---

## Koedukacja - teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 43, 53-92

---

2004

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



KATARZYNA DORMUS

KOEDUKACJA  
– TEORIA I PRAKTYKA NA ZIEMIACH POLSKICH  
NA POCZĄTKU XX WIEKU

Artykuł niniejszy, w założeniu swoim, ma stanowić tylko próbę ukazania procesu upowszechniania się i realizacji idei koedukacji czyli wspólnego wychowania i kształcenia dziewcząt i chłopców, w aspekcie teoretycznym i praktycznym na ziemiach polskich w okresie poprzedzającym I wojnę światową. Autorka pragnie jedynie zwrócić uwagę na problem, który choć ciągle wywołuje pewne kontrowersje, stanowi jednak uznaną już część naszej codzienności szkolnej, a który jeszcze niedawno wywoływał gwałtowne spory.

Artykuł niniejszy na pewno nie uwzględni wszystkich głosów i wypowiedzi, które padły na początku minionego stulecia na temat wspólnego wychowania dziewcząt i chłopców oraz szkół mieszanych, ponieważ są to najczęściej głosy pojedyncze, rozproszone na łamach bardzo różnych czasopism. Nie istnieją też szersze, bardziej kompleksowe opracowania na ten temat prócz artykułów i prac autorstwa dwóch gorących zwolenniczek koedukacji: Teodory Męczkowskiej i Róży Centnerszwerowej, pisane jednak albo na początku wieku XX, albo też zaraz po I wojnie<sup>1</sup>. Zebrany materiał pozwala jednak, w opinii autorki, na uchwycenie zasadniczych wątków dyskusji i ustalenie głównych postaw i stanowisk.

Warto podkreślić na samym początku, iż w państwach europejskich wprowadzenie koedukacji do szkół budziło zasadnicze kontrowersje jedynie w odniesieniu do szkół stopnia średniego. Wspólna nauka dzieci w szkołach elementarnych była powszechnie przyjętą praktyką i na ogół nie wywoływała sprzeciwów.

---

<sup>1</sup> T. Męczkowska, *O szkołach mieszanych*, Kraków 1902 (odb. „Nowe Słowo” 1902 nr 13 s.308–312, nr 14 s.332–336); i d e m, *Szkoły mieszane*. (Koedukacja), Kraków 1906, Warszawa 1920 (wyd.2.rozszerzone); i d e m, *Nauczanie wspólne*, „Encyklopedia wychowawcza” t.VII, Warszawa 1909, s.544–558; i d e m, *Zagadnienia koedukacji w teorii i praktyce*, 1933; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym obu płci kształceniu w Polsce*, „Reforma Szkolna” 1904, t.I, z.1–2, s.; i d e m, *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*, Warszawa 1905 (rec. J. Modzelewski, *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*. (Sprawozdanie z książki p. Róży Centnerszwerowej, Warszawa 1905), „Przegląd Pedagogiczny” 1905 nr 22–23,24)

Za jej wprowadzeniem do szkół powszechnych przemawiały względy ogólnooświatowe: jeśli bowiem państwo pragnęło zapewnić możliwość nauki jak największej ilości dzieci musiało ze względów oszczędnościowych i organizacyjnych (np. kwestia kadry nauczającej czy lokali) zdecydować się na tworzenie szkół mieszanych. Dotyczyło to zwłaszcza rejonów uboższych, słabiej zaludnionych. W dużych ośrodkach miejskich znacznie częściej spotykamy szkoły powszechne oddzielne.

Koedukację na stopniu najwyższym tj. na etapie studiów wyższych też przyjęto bez większych protestów w momencie, kiedy już pogodzono się z faktem dopuszczenia kobiet na wyższe uczelnie. Projekty tworzenia oddzielnych uczelni wyższych dla kobiet i mężczyzn były rzadkie i faktycznie niewykonalne. Dublowanie struktur uniwersyteckich skomplikowanych i często o wielowiekowej tradycji było ze względów finansowych i organizacyjnych praktycznie niemożliwe. Ponadto ten etap nauki dotyczył już osób dorosłych, o ukształtowanych osobowościach, wyrobionych charakterach i ustalonych poglądach. Wyższe uczelnie nie były zatem instytucjami wychowawczymi, ale stworzonymi z myślą o zdobywaniu wiedzy i konkretnych, fachowych umiejętności. To samo dotyczyło zresztą w dużym stopniu różnego rodzaju szkół zawodowych.

Zasadniczy i dyskutowany problem stanowiła, jak wspomniano, koedukacja w szkołach średnich. Nauka w tych szkołach przypadła bowiem na „newralgiczny” okres w życiu uczniów: okres dojrzewania, kształtowania się osobowości i światopoglądu, okres przemian fizjologicznych i pewnej destabilizacji psychicznej. Okres, który tak trafnie opisywał Jędrzej Śniadecki:

„Jest to właśnie czas, w którym władza pamięci jest zupełna, imaginacja – czynna i bujna, a rozsądek zaledwo się rodzi. [...] We względzie fizycznym jest to pora wielkiej jeszcze chyżości życia a najgwałtowniejszej potrzeby ruchu, czynności i odmian. Jest to wiek zapału, niecierpliwości, nieuwagi, porywczoci i nierozmyślnej odwagi. Rozżarzony w tym czasie ogień miłości jest najgwałtowniejszy, wszystkie inne namiętności pożera. [...] Jeżeli więc kiedy wychowanie powinno być uważne, tęgie i sprężyste, to zaiste teraz”<sup>2</sup>.

Był to więc ten szczególny czas w rozwoju młodzieży, który od opiekunów i wychowawców wymagał szczególnej uwagi. Szkoła średnia była więc też placówką wychowawczą, której celem było przygotowanie młodzieży do dorosłego życia. Ze względu na wagę jaką jej przypisywano, bywała kością niezgody, ale i „umiłowanym polem pracy pedagogów”.

Można zatem przyjąć, iż miarą postępów koedukacji w danym kraju jest stopień jej realizacji na szczeblu szkół średnich<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> J. Śniadecki, *O wychowaniu fizycznym dzieci*, oprac. W. Okoń, Wrocław 1956, s.107

<sup>3</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.13–14,16; M. Smolarzewski, *Z zagadnień wychowawczych*, „Bluszcz” 1918 nr 31–32, s.231–232. T. Męczkowska pisała natomiast: „[...] o istotnej właściwej koedukacji tylko tam może być mowa, gdzie wspólne

Ażeby ocenić rozwój zjawiska koedukacji na ziemiach polskich warto zapoznać się pokrótce z jej postęпами na terenie Stanów Zjednoczonych i Europy. Sytuacja w tych krajach stanowi dobry punkt odniesienia dla rodzimych wyśiłków w tym zakresie i pozwala zobaczyć je w szerszym kontekście.

Początki koedukacji związane są ze Stanami Zjednoczonymi. Geneza podejmowanych tu działań miała początkowo charakter czysto pragmatyczny, pozbawiony szerszej podbudowy ideologicznej. Rozproszenie kolonistów na ogromnych połaciach nowo zasiedlanych ziem sprawiło, że ze względów ekonomicznych, nie było możliwe tworzenie w jednym miejscu dwóch odrębnych szkół: dla dziewcząt i dla chłopców. Postępowanie takie przerodziło się w tradycję obowiązującą odtąd nieprzerwanie. Wnioski wypływające z raportów rządowej komisji edukacyjnej sporządzanych na podstawie ankiet przeprowadzonych w roku 1891 i 1901 spowodowały, że zaczęto zwracać uwagę również na względy ideowe. System koedukacyjny uznano za wskazany, a jego zalety ujęto w czterech punktach, zwanych od nazwiska ich autora dr W.T. Harrisa „zasadami Harrisa”. Stwierdzono zatem, że za systemem tym przemawiają następujące jego zalety:

1. jest on naturalny, ponieważ odpowiada naturalnym stosunkom panującym w rodzinie i życiu codziennym
2. jest sprawiedliwy, ponieważ sprawia, że obie płcie traktowane są tak samo
3. jest korzystny gospodarczo ze względu na obniżenie kosztów urządzenia i utrzymania szkół
4. wpływa korzystnie na dyscyplinę i rozwój moralny młodzieży, ponieważ zmniejsza sztuczne napięcia wywoływane rozdziałem płci.

Ponadto taki system edukacyjny zdawał się odpowiadać w sposób najbardziej adekwatny zasadom wolności i równości obywatelskiej szczególnie bliskich Amerykanom oraz ich stylowi życia, w którym kobiety były traktowane bardziej równoprawnie niż w ówczesnej Europie.

Wszystkie amerykańskie szkoły powszechne były mieszane, a pierwszą szkołą koedukacyjną w Stanach, która przyjmowała młodzież w wieku 15–18 lat było założone w roku 1833 kolegium z internatem Oberlin w Ohio. W latach 40-tych powstały licznie koedukacyjne seminaria nauczycielskie oraz szkoły średnie różnego typu.

Stosunek do koedukacji nie był jednak jednakowy na terenie całych Stanów Zjednoczonych. We wschodniej ich części mieszane szkoły średnie na poziomie średnim przyjmowały się trudniej i tutaj wytworzyła się inna praktyka: zaczęto tworzyć osobne kolegia żeńskie przy kolegiach i uniwersytetach męskich. Nauka prowadzona była oddzielnie, ale przez tych samych profesorów. Wspólne były też biblioteki, laboratoria etc. Dziewczęta, które osiągnęły dobre wyniki

w kolegium, mogły już wspólnie z chłopcami studiować na uniwersytecie. Taki system funkcjonował np. w Radcliff College przy uniwersytecie harwardzkim<sup>4</sup>.

Postępy koedukacji w Stanach Zjednoczonych wywołały zainteresowanie tą ideą na kontynencie europejskim. Jako pierwsza koedukację wprowadziła Skandynawia.

Zafascynowany wzorami amerykańskimi i zainspirowany własnymi doświadczeniami wyniesionymi z życia w wielodzietnej rodzinie, Edward Palmgren zdecydował się na krok bardzo wówczas odważny, jakim było założenie w roku 1876 w Sztokholmie pierwszej koedukacyjnej szkoły średniej w Europie. Rok wcześniej na zjeździe nauczycieli w Lund, Palmgren wygłosił referat, w którym sprecyzował swoje poglądy na koedukację. W jego przekonaniu wprowadzenie jej do szkół europejskich stało się wyrazem konieczności obyczajowej, wynikającej z nasilającego się społecznego dążenia do podniesienia poziomu życia moralnego. Istniejące dotychczas w Europie szkoły mieszane, nie były w rozumieniu Palmgrena faktycznie szkołami koedukacyjnymi, ze względu na zawężone cele jakie sobie stawiały. Szkoła prawdziwie koedukacyjna miała, w jego pojęciu, na celu nie tyle zniesienie funkcjonujących w systemie oświatowym barier, co zbliżenie się do najlepszego wzoru wychowania jaki istnieje – wzoru dobrej rodziny. Dziewczeta i chłopcy mieli wspólnie się uczyć i być wspólnie wychowywani, szkoła zatem miała dbać w równej mierze o ich rozwój intelektualny, jak i o kształtowanie osobowości i charakteru. Dziewczeta i chłopcy, podobnie jak siostry i bracia w rodzinie, mieli rozwijać się pod wspólnym kierownictwem opiekunów. Ważnym zatem było, by grono nauczycielskie było również mieszane oraz by pomiędzy nauczycielami a uczniami panowały serdeczne, przyjacielskie stosunki. Nacisk miał być kładziony na indywidualne podejście do ucznia, na dostosowanie wymagań do jego uzdolnień i upodobań. Ponadto, podobnie jak w rodzinie, dzieci miały nie tylko uczyć się i bawić, ale również pracować. Stąd dużą wagę nadawano pracy ręcznej.

Takie wychowanie prowadziło, zdaniem Palmgrena, do przywrócenia naturalnego porządku życia w rodzinie i szkole, przywracało mu jednolitość i harmonię, dotąd sztucznie łamaną. Te cechy wraz z innymi jak np. eliminowanie wszelkiego przymusu z życia szkolnego, nacisk na samodzielność i aktywność

---

nauczanie przyjęte zostało za zasadę, gdzie zatem dzieci uczą się razem nie tylko w najmłodszych latach, w szkołach początkowych, ale i w wieku młodzieńczym, a nawet dojrzałym, w szkołach średnich i wyższych". (*Nauczanie wspólne...*, s.544).

<sup>4</sup> T. Męczkowska, *O szkołach...*, nr 13, s.308; i d e m, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.41–50; i d e m, *Nauczanie wspólne...*, s. 544–545, 557; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w szkole średniej*, 18–25; W. Gottlieb, *Organizacja szkolnictwa*, „Encyklopedia wychowania” t.II, Warszawa 1937, s.31; S. Wołoszyn, *Dzieje szkolnictwa i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s.520. Por. C. Hippeau, *Wychowanie publiczne w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Warszawa 1873.

uczniów, wolność wyboru przedmiotów czy dbałość o wychowanie estetyczne, stawiały szkołę Palmgrena w rzędzie placówek związanych z koncepcjami „nowego wychowania”. Dla wielu przez długie lata stanowiła ona wzór do naśladowania zarówno jako placówka realizująca nowoczesne koncepcje pedagogiczne, jak również jako szkoła mieszana.

Szkoła Palmgrena przyjmowała dzieci w wieku od 5–6 lat do lat 14, a nawet starsze. Dziewczynki i chłopców przyjmowano w proporcji 1 : 1 i sadzano obok siebie. Starano się, by podobne proporcje ilościowe zachować wśród grona nauczycielskiego. Na początku wieku uczyło się w szkole około trzystu dzieci.

Początkowo placówka powstała jako „szkoła pracy”, ale wkrótce zaczęła poszerzać swój program aż do przekształcenia się w gimnazjum realne. Cieszyła się ogólnym uznaniem, uzyskała nawet subsydia państwowe oraz prawa równe prawom szkół publicznych jak np. prawo wydawania świadectw maturalnych. Dzięki temu w roku 1888 mogła się tutaj odbyć pierwsza w Europie koedukacyjna matura.

Przykład Szwecji zainspirował pozostałe kraje skandynawskie. W krajach tych od dawna funkcjonował model (powszechny zresztą w całej Europie) polegający na tym, iż szkoły elementarne wiejskie były mieszane, szkoły miejskie z reguły oddzielne. Lata 80- i 90- te przyniosły powstanie wielu średnich szkół koedukacyjnych, a wyższe uczelnie otworzyły swe podwoje dla kobiet. W tworzeniu mieszanych szkół średnich widziano jeden ze skutecznych sposobów prowadzących do podniesienia potencjału intelektualno-duchowego społeczeństwa, z drugiej zaś doskonały środek ekonomiczny służący odciążeniu skarbu państwa.

W Finlandii od początku lat 80-tych zaczęły mnożyć się prywatne średnie szkoły koedukacyjne, zyskując szybko na popularności. W Norwegii pierwsza szkoła średnia mieszana powstała w roku 1884, a nowa ustawa szkolna z roku 1896 zalecała wręcz koedukację. Nieco wolniej przyjmowała się koedukacja w Danii<sup>5</sup>.

Tym sposobem Skandynawia stała się doskonałym argumentem dla zwolenników wprowadzenia koedukacji w Europie, wobec często stawianego zarzutu „amerykańskości” tej idei i jej nieprzystawalności do warunków panujących na starym kontynencie.

W pozostałych krajach europejskich koedukacja czyniła postępy, choć już nie tak szybkie jak w Skandynawii. Generalnie kraje katolickie były jej znacznie bardziej niechętnie niż protestanckie. Tak np. na bardzo duże opory napotykało jej wprowadzanie we Włoszech i to nawet w odniesieniu do szkół powszechnych. Ustawa z roku 1833 zezwalała na otwieranie mieszanych szkół elementarnych jedynie w gminach ubogich, małych i słabo zaludnionych. Podobnie niechętna koedukacji była Francja. Mimo wprowadzenia noweli do ustawy szkolnej

<sup>5</sup> *Wspólne wychowanie chłopaków i dziewcząt. Rektor K.E.Palmgren, „Szkoła Przyszłości”* 1906 nr 9–12, s.9–16; T. Mę c z k o w s k a, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.6–8,11–17; i d e m, *Nauczenie wspólne...*, s.546–547; R. C e n t n e r s z w e r o w a, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.26–41, 46–47.

z roku 1886 zezwalającej na tworzenie szkół mieszanych, przeważająca większość szkół pozostała oddzielna. Podobny opór cechował katolicką Belgię. W Hiszpanii i Portugalii koedukacyjne były praktycznie tylko szkoły elementarne. Pojedyncze przypadki otwierania mieszanych szkół średnich zdarzały się na Węgrzech, w Bułgarii i Rumunii.

W krajach niemieckich starano się zachować rozdział płci w starszych klasach szkół powszechnych, a szkoły średnie otwierały się bardzo powoli. Najbardziej przeciwne wprowadzaniu koedukacji były Prusy, co wynikało przede wszystkim z antyemancypacyjnego nastawienia cesarza i sfer rządzących. Jednak i tu 2/3 szkół elementarnych było szkołami mieszanymi, ale ściśle przestrzegano, by dziewczęta i chłopcy siedzieli osobno po dwóch stronach klasy.

Z największą przychylnością spotykała się koedukacja w Wielkim Księstwie Badeńskim, Württembergii i Księstwie Oldenburskim.

W Austrii dopiero w roku szkolnym 1907/08 zgodzono się na dopuszczenie kilku dziewcząt w charakterze hospitantek do gimnazjum męskiego w Wels, a rozporządzenie ministerialne zezwalało na wspólną naukę chłopców i dziewcząt w szkołach średnich tylko tam, gdzie nie było oddzielnych żeńskich liceów lub gimnazjów i to wyłącznie w charakterze hospitantek oraz pod warunkiem, że ich liczba nie będzie przekraczała 5% (potem 10%) ogólnej liczby uczniów.

W Rosji instrukcja Ministerstwa Oświaty w sprawie szkół mieszanych z dnia 4 VI 1875 roku zezwalała na wprowadzanie koedukacji jedynie w jedno- i dwuklasowych szkołach elementarnych. Do klas mieszanych mogli uczęszczać chłopcy w wieku do lat 14 i dziewczynki, które nie ukończyły lat 12. Nakazywano również, by dzieci różnych płci sadzać w oddzielnych ławkach. Jediną szkołą edukacyjną, do której chodziły starsze dzieci był zakład naukowy E.Lewickiej w Carskim Siolu, poziomem odpowiadający gimnazjum klasycznemu. Powstał on w roku 1900. Była to szkoła z internatem bliska szkołom nowego typu zwłaszcza szkole w Bedales, droga i ekskluzywna.

Bardziej liberalna postawa wobec koedukacji cechowała Szwajcarię. Dużą popularność zyskała ona na terenie Holandii. W Anglii żywsze zainteresowanie koedukacją obudziło się po roku 1895. Tutaj, podobnie jak na terenie innych krajów europejskich, początkowo mieszanymi były wiejskie szkoły elementarne, rzadziej miejskie. Jednak w latach 90-tych zaczęto tworzyć szkoły średnie, z których niektóre zyskały międzynarodową renomę. Część z nich realizowała postulaty „nowego wychowania”. Do najbardziej znanych koedukacyjnych szkół należały m.in. King Alfred School w Hampstead (1898), szkoła z internatem Bedales (1900) czy Ruskin Home-School w Hunstanton (1901)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.8–11, 17–32, 37–39 (por. wyd.2); i d e m, *Nauczanie wspólne...*, s.548–552; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.29–30, 42–45, 47–54, 60–62.

W Europie końca XIX wieku, może za wyjątkiem Skandynawii, wprowadzanie koedukacji nie odbywało się bez oporów i nie stało się zjawiskiem masowym.

Polska miała swoje własne tradycje w zakresie koedukacji i swoje własne doświadczenia. Idea koedukacji nie była więc tutaj ideą obcą, narzuconą czy egzotyczną, jak niekiedy twierdzili jej przeciwnicy. Sytuacja na ziemiach polskich nie odbiegała od tej, jaka istniała na terenie innych krajów europejskich.

Koedukacja istniała początkowo w kształceniu domowym, często bowiem ze względów oszczędnościowych i organizacyjnych wynajmowano wspólnego nauczyciela dla córek i synów, a niekiedy i innych znajomych dzieci. Również koedukacja w szkole miała u nas swą wielowiekową tradycję. Wraz ze wzdostającą troską o wykształcenie dziewcząt, w czasach nowożytnych zaczęto je dopuszczać do szkół parafialnych. Należy przy tym pamiętać, że nauka w tych szkołach trwała długo i dzieci pozostawały w nich nierzadko do 17–18 roku życia. Koedukacja musiała być praktykowana na szeroką skalę, skoro w roku 1642 synod diecezji chełmińskiej wydał zakaz wspólnej nauki szkolnej jako obrażającej przystojność. Zakaz ten nie był jednak faktycznie respektowany. Konieczność życiowa sprawiała bowiem, że koedukacja na poziomie tych szkół pozostawała praktyką powszechną.

Faktem jest, że wspomniany zakaz nie został wydany bez przyczyny, a ta zapewne tkwiła w słabym, często wręcz opłakanym stanie tych szkół, a szczególnie w osobach nauczycieli, często tak pod względem merytorycznym jak i moralnym nieodpowiednich do opiekowania się dziećmi i młodzieżą obojga płci.

Szkoły innowiercze przyjęły koedukację w sposób bardziej naturalny i nie wywoływała ona tu takich protestów. Tak np. mieszaną była szkoła publiczna w Poznaniu założona przez braci czeskich w roku 1555 czy 6-klasowa szkoła luterska w Bojanowie powstała w roku 1661.

Wizytacje przeprowadzone na polecenie KEN potwierdzały, że pod koniec XVIII wieku większość szkół elementarnych miała charakter mieszany. Ustawa KEN nie sprzeciwiała się koedukacji na tym etapie nauki, choć wielu członków Komisji nie było jej entuzjastami. Tak np. Grzegorz Piramowicz w *Powinnościach nauczyciela* (1787) przestrzegał, by w klasach mieszanych utrzymywać przynajmniej podział na stronę męską i żeńską.

Taki stan rzeczy utrzymał się przez cały wiek XIX. Izba Edukacyjna w ustawie z dnia 16 X 1808 roku stwierdzała, że szkoły powszechne powinny być dostępne dla wszystkich bez różnicy płci i wyznania, a obowiązek nauki obejmował w miastach dzieci od 6-tego, a na wsiach od 8-ego roku życia. Zalecano, by dzieci obojga płci uczyły się wspólnie w jednej izbie szkolnej pod kierownictwem tego samego nauczyciela. Wyjątkiem miały być tylko roboty ręczne, których dziewczynki miały się uczyć pod dozorem specjalnej mistrzyni.



W ustawie tej chyba po raz pierwszy w Polsce w sposób oficjalny i tak jednoznaczny poparto koedukację. Wynikało to z dążenia do upowszechnienia oświaty wśród jak najszerszych warstw narodu.

W okresie zaborów nie doszło do większych zmian. W Królestwie Polskim szkoły elementarne na wsiach zawsze były szkołami mieszanymi, w miastach zaś bywało różnie. W roku 1819 namiestnik gen. Józef Zajączek w imieniu cesarza Aleksandra I wydał nakaz otwierania oddzielnych szkół dla obu płci na terenie Warszawy.

Artykuł 1 ustawy o wychowaniu publicznym z roku 1862 zezwalał, by w szkołach początkowych mogły się uczyć się dzieci obojga płci, jednak w artykule dotyczącym szkół prywatnych stwierdzano, że nie mogą być do nich przyjmowane dziewczynki powyżej lat 11 i że „dla dzieci każdej płci przeznaczyć należy do nauki oddzielne izby”.

Ustawa o początkowych szkołach ludowych z roku 1864 utrzymywała zasadniczo ten stan rzeczy. „Tam gdzie nie ma możliwości urządzenia oddzielnych szkół męskich i żeńskich- stwierdzano w ustawie – w początkowych szkołkach ludowych mogą się uczyć dzieci obojga płci. Niedzielne zaś szkoły zakładane będą wyłącznie dla uczących się jednej płci”.

W dniu 4 VI 1875 roku rosyjskie Ministerstwo Oświaty wydało rozporządzenie zezwalające na koedukację w jedno- i dwuklasowych szkołach wiejskich i miejskich pod warunkiem, że chłopcy nie będą mieli więcej niż 14 lat, a dziewczynki 12 oraz że będą siedzieli w osobnych ławkach.

Na terenie zaboru rosyjskiego nie istniały szkoły koedukacyjne średnie<sup>7</sup>, kobiety nie były też dopuszczone do szkół o charakterze wyższym.

W Galicji szkoły elementarne również były w większości mieszane, jednak artykuł 4 ustawy szkolnej z dnia 12 VIII 1895 roku stwierdzał, że „dziewczęta mają pobierać naukę oddzielnie od chłopców, o ile warunki szkolne na to pozwalają” tzn. o ile pozwalają na to fundusze przeznaczone na zakładanie szkół pozostające w gestii poszczególnych gmin. Oznaczało to, że Rada Szkolna Krajowa przychyliła się do tworzenia szkół oddzielnych, zdając sobie równocześnie sprawę, że jest to zalecenie w praktyce trudno wykonalne.

Ta sama ustawa mówiła, że szkoły 6-klasowe i piąte klasy w szkołach 5-klasowych nie mogą być mieszane. Opracowano nawet oddzielne programy dla dziewcząt i chłopców uczęszczających do klas V i VI. To zarządzenie było już ściśle przestrzegane. Dotyczyło ono jednak jedynie miast, ponieważ szkoły 5- i 6-klasowe nie istniały na wsiach ani w małych miasteczkach.

W roku szkolnym 1902/03 na 4194 państwowych szkół elementarnych obu typów (tj. wiejskich i miejskich) szkoły mieszane stanowiły 93%. Natomiast

<sup>7</sup> Jedyną szkołą średnią koedukacyjną istniejącą na terenie Królestwa Polskiego przed I wojną światową była 7-klasowa szkoła Jadwigi Cichińskiej działająca w latach 1907–1909. Patrz s.35.

wśród 115 szkół 5-klasowych było już tylko 38 szkół mieszanych tj. 33% (oczywiście bez ostatniej rozdzielnej klasy), a wśród 54 szkół 6-klasowych koedukacyjnej nie było już żadnej. Im zatem wyższego typu były szkoły, tym mniej było wśród nich szkół mieszanych. Wyjątek stanowiły różnego rodzaju kursy doksztalające. W roku 1912 Rada Szkolna Krajowa wobec szerzącej się plagi analfabetyzmu wydała nawet okólnik zezwalający na tworzenie koedukacyjnych kursów doksztalających dla młodzieży dorosłej.

W Galicji właściwie nie istniały średnie szkoły koedukacyjne. Co prawda w roku 1910 na mocy rozporządzenia Ministerstwa Oświaty dziewczęta zostały dopuszczone w charakterze hospitantek do męskich gimnazjów, lecz dotyczyło to głównie szkół położonych w małych ośrodkach, a ilość hospitantek była ściśle limitowana. Pierwotnie dziewczęta nie mogły przekraczać 5%, a nieco później 10% liczby wszystkich uczniów.

„O istotnej koedukacji nie może być mowy w byłej Galicji – stwierdza Męczkowska – Dziewczęta-uczenice zakładów męskich, nie były nigdy równoprawne ze swymi męskimi kolegami, były tylko dopuszczone jako prywatystki i to na wyjątkowych prawach, do wspólnej nauki z nimi, w gruncie rzeczy do słuchania wykładów w charakterze hospitantek Hospitantki, zgodnie z rozporządzeniem Rady Szkolnej Krajowej, mają tylko obowiązek przysłuchiwania się lekcjom, nie mają obowiązku odpowiadania, a więc uczenia się zadanych lekcji”.

Dziewczęta w charakterze hospitantek dopuszczono do męskich gimnazjów m.in. w Myślenicach, Bochni, Wadowicach, Brzesku (tu nie stosowano zalecanych 10%), Mielcu, Białej i Lubaczowie.

Od roku 1894 na terenie zaboru austriackiego kobiety zostały dopuszczone do uczelni wyższych.

W zaborze pruskim koedukacja istniała wyłącznie na etapie szkół elementarnych<sup>8</sup>

Pewne wyłomy w istniejącej sytuacji, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa średniego, zaczęły dokonywać się na początku wieku XX wraz z powstawaniem na terenie zaborów austriackiego i rosyjskiego eksperymentalnych szkół koedukacyjnych, zakładanych głównie pod wpływem nowoczesnych wskazań pedagogicznych. Były to jednak nieliczne wyjątki.

Na zwrócenie większej uwagi na ideę koedukacji na początku wieku XX, miały wpływ przemiany społeczne, obyczajowe, światopoglądowe oraz nowoczesne prądy pedagogiczne.

<sup>8</sup> T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.31–32,39–41; 1920, s.49–50; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w Polsce*, s.283–298; *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1997, t.II, s.148, 471, 510; B. Czajeczka, *„Z domu w szeroki świat...”*. Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914, Kraków 1990, s.52–54; *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1968 t.II, s.191.

Innymi istotnymi czynnikami była dyskusja nad przyszłym modelem szkolnictwa średniego dla dziewcząt, rozwój ruchu kobiecego oraz silnie z nim związanej etycznej, wpływ nowoczesnych prądów pedagogicznych.

Problem koedukacji powinien być bowiem rozważany w aspekcie szeroko dyskutowanej kwestii kształcenia kobiet. Nowa sytuacja społeczno-ekonomiczna oraz polityczna na ziemiach polskich powstała po upadku powstania styczniowego, wymuszała na kobietach zmianę charakteru ich dotychczasowej działalności, zdobywanie wykształcenia, konkretnego fachu, podjęcie pracy zarobkowej. Tymczasem istniejący system szkolny nie przystawał już do nowej sytuacji. Otwarcie wyższych uczelni dla kobiet z końcem wieku XIX nie rozwiązało oczywiście sytuacji, ponieważ nie istniały szkoły średnie dla kobiet przygotowujące je do studiów wyższych lub choćby podjęcia po ich ukończeniu pracy zarobkowej. Jednym z nasuwających się w sposób oczywisty rozwiązań problemu kształcenia kobiet na szczeblu średnim, było dopuszczenie dziewcząt do już istniejących szkół średnich męskich czyli zgoda na koedukację.

Niezadowolone wywoływał też anachroniczny sposób kształcenie dziewcząt w szkołach żeńskich. Powszechnie zarzucano im niski poziom nauczania oraz utrwalanie przestarzałego modelu wychowania kobiety, który nie przygotowywał jej w żadnej mierze do samodzielnego i aktywnego życia. Często zarzucano tym szkołom panującą w nich duszną atmosferę, tłumienie wszelkiej indywidualnej inicjatywy uczennic, zbyt dozorujący nadzór prowadzący do ich ubezwłasnowolnienia.

Jedna z nauczycielek tak opisywała istniejącą w nich sytuację: „(Szkoła ta – K.D.) nie daje podstaw do rozwoju kształcenia umysłu, a pod względem wychowania nie uczy samodzielności”, a dziewczęta „są zbyt pilnowane i dozorowane, a jednocześnie nie przyzwyczajane do odpowiedzialności za czyny własne. Wychowawczynie czuwa nad nimi w czasie lekcji i w czasie rekreacji, korepetytorka troszczy się o przygotowanie do lekcji. [...] W ogóle w naszej szkole dziwnie mało rachujemy na moralne oddziaływanie atmosfery szkolnej, a tak bardzo dużo na rygor zewnętrzny. Rygor wytwarza przepyszny pozorny ład i porządek, lecz tłumi do reszty wszelką inicjatywę ze strony uczennic”<sup>9</sup>.

Taki stan rzeczy był zaprzeczeniem prawa do równego rozwoju. Wielu zwolenników wprowadzenia koedukacji do szkół średnich uważało, że należałoby to uczynić w imię równości obywatelskiej, równego prawa do życia i indywidualnego rozwoju wszystkich jednostek ludzkich. Zwracali uwagę, że z jednej strony nie respektowanie tego prawa jest jedną z zasadniczych przyczyn walki płci, z drugiej zaś wyrządza wiele szkód o charakterze ogólnospołecznym i patriotycznym. Lepsze wykształcenie i przygotowanie do życia kobiet sprawia, iż podnosi się ogólny poziom intelektualny i duchowy społeczeństwa polskiego.

<sup>9</sup> J. Łowieniecka, *Rzut oka na naszą szkołę średnią żeńską*, „Szkoła Polska” 1906 nr 11–12, s.384.

Róża Centnerszwerowa określała koedukację jako „sojuszniczkę emancypacji”, a kwestię jej wprowadzenia do szkół uznawała za problem mniej pedagogiczny, ale za to „wybitnie społeczny”<sup>10</sup>.

Tymczasem intensyfikował się ruch kobiecy na ziemiach polskich. Postulat wprowadzenia koedukacji do szkół wszystkich szczebli padał coraz częściej, choć opinie w gronie działaczek kobiecych były podzielone, należy bowiem pamiętać, że część z nich była przeciwna koedukacji, a opowiadała się za konsekwentnym tworzeniem szkół żeńskich tj. tworzonych dla kobiet i prowadzonych przez kobiety na wszystkich szczeblach nauczania. Zwolenniczką takiej koncepcji była np. lwowska nauczycielka Maria Bąkowska-Czerszyk. Wychodziła ona z tradycyjnego założenia, iż wykształcenie musi być dopasowane do odmiennych ról i stanowisk społecznych kobiety i mężczyzny. Za niezbędną uznawała nie tyle reformę szkolnictwa żeńskiego, co stworzenie z gruntu nowych jego podstaw, dostosowanych do psychiki i powołania kobiety<sup>11</sup>.

Postulat wprowadzenia systemu szkół mieszanych padł m.in. w trakcie obrad zjazdu kobiet polskich w Krakowie w październiku 1905 roku, czy na zjeździe kobiet w Warszawie w czerwcu 1907 roku<sup>12</sup>.

Galicyskie stowarzyszenia kobiece urządzały w tej sprawie wiece oraz słały petycje do Rady Szkolnej Krajowej często powołując się na wzory amerykańskie i skandynawskie<sup>13</sup>.

W roku 1909 w czasie obrad Kongresu Pedagogicznego we Lwowie doszło nawet do ostrej dyskusji na temat koedukacji. Iskłą zapalną stał się referat Zygmunta Balickiego *Zasady wychowania narodowego*, w którym kwestionował on sens wprowadzania systemu mieszanego do szkół ze względu na odmienne cele życiowe każdej z płci. Wystąpienie to obecne na obradach kobiety odebrały jako obelgę i w efekcie wywiązała się szeroka ogólna dyskusja na temat koedukacji. Ostatecznie nie ustalono jednolitego stanowiska Kongresu wobec tej kwestii (ujawniły się zresztą wspomniane już wyraźnie różnice wśród samym działaczek kobiecych) i nie zgłoszono postulatu koedukacji jako formalnego wniosku<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.16,94.

<sup>11</sup> Z., *Obywatelski wiec kobiet*, „Ster” 1911 nr 4, s.156–158; M. Bąkowska-Czerszyk, *Wychowanie kobiet w zastosowaniu do dzisiejszych potrzeb* [w:] *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu pedagogicznego odbytego w dniach 1 i 2 listopada 1909 we Lwowie*, oprac. J. Kornecki, Lwów 1909, s.211–213.

<sup>12</sup> W. Najdus, *Szkice z historii Galicji*, t.II., Warszawa 1960, s.477,479,481; Z., *Rzut oka na przebieg Zjazdu*, „Ster” 1907 nr 4–5, s.196–206

<sup>13</sup> Z., *Obywatelski wiec...*, s.156–158; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.82

<sup>14</sup> Wl. Weychert-Szymanowska, *Kongres Pedagogiczny we Lwowie*, „Ster” 1909 nr 11–12, s.388–390; Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego* [w:] *Księga pamiątkowa...*, s.49–64.

Do zagorzałych zwolenniczek i propagatorek koedukacji na gruncie galicyjskim należały m.in. Maria Turzyma-Wiśniewska redaktorka i założycielka feministycznego „Nowego Słowa”, Kazimiera Bujwidowa, Wanda Orsetti czy Julia Benoni-Dobrowolska redaktorka lwowskiego pisma pedagogicznego „Szkoła Przyszłości”<sup>15</sup>.

Na terenie Warszawy najbardziej zaangażowane w sprawę propagowania koedukacji były Teodora Męczkowska i Róża Centnerszwerowa, autorki wielokrotnie już cytowanych w niniejszym artykule prac. Prowadziły one zresztą też szeroką akcję odczytową, wygłaszając referaty na temat szkół mieszanych m. in. w warszawskim Towarzystwie Higienicznym<sup>16</sup>.

Warszawskie pismo polskich feministek „Ster” też niejednokrotnie poruszało tą kwestię, choć w owym czasie (ukazywało się w latach 1907–1914) sprawy oświatowe w jego ujęciu schodziły na plan dalszy. Wydaje się jednak, że redakcja stała na stanowisku, iż należy powoli przygotowywać się do wprowadzenia systemu koedukacyjnego w dalszej przyszłości jako korzystnego tak z punktu widzenia wychowania moralnego, jak i jako środka wdrażania idei demokratycznej. Oddawało to stanowisko Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich, najważniejszej wówczas organizacji feministycznej na ziemiach polskich, której nieoficjalnym organem był właśnie „Ster”<sup>17</sup>.

W sukces ruchowi kobiecemu przyszyły też niektóre ugrupowania młodzieży postępowej. Nastąpiło to zwłaszcza około roku 1905, gdy nasiliły się dyskusje na tematy szkolne. Tak np. krakowska młodzież szkół średnich zgrupowana w Komitecie Młodzieży Krakowskiej sformułowała swój 11-to punktowy program żądań dotyczących reformy szkolnej, przedstawiony na zgromadzeniu abiturientów krakowskich w czerwcu 1905 roku. Powracała tu frazeologia dobrze znana z retoryki feministycznej, iż wszelkie postulaty wychowawcze i edukacyjne mają charakter uniwersalny, ponieważ cel i dążenia kobiety i mężczyzny są te same, a mianowicie „wyzwolenie człowieka w sobie”. Tymczasem „gimnazja są oczywiście zamknięte dla dziewcząt ze względów źle pojętej moralności”, a „koedukacja samym wspomnieniem wyrazu była shockingiem i wyklętym

<sup>15</sup> Na łamach „Nowego Słowa” pisywali na tematy koedukacji doświadczeni pedagodzy jak np. T. Męczkowska, *O szkołach...*, J. Ciembroniewicz, *Rozdział płciowy a wychowanie*, „Nowe Słowo” 1904 nr 3, s.59–62, A. Szyćłówna, *Sprawa koedukacji w świetle psychologii dziecięcej*, „Nowe Słowo” 1903 nr 9, s.193–199. Sama Turzyma poruszała te zagadnienia w swych artykułach publikowanych w tejże gazecie i wydanych potem jako osobna książka – patrz. M. Turzyma-Wiśniewska, *Wyzwalająca się kobieta*, Kraków 1906, s.66–67. Patrz też K. Bujwidowa, *Wysztalcenie kobiet*, „Nowe Słowo” 1903 nr 3, s.53–59. (Por. idem, *op.cit.* [w:] *Głos kobiet w kwestii kobiecej*, Kraków 1903.).

<sup>16</sup> T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1906 s.5–6, 1920, s.4; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w Polsce*, s.281.

<sup>17</sup> L., *Nasze wieści*, „Ster” 1907 nr 1, s.75. Por. K. Dormus, *Warszawski „Ster” (1907–1914) i jego program wychowawczy*, „Rozprawy z dziejów oświaty” 2000, s.95.

pojęciem”. Tymczasem zaś „podstawą nowego wychowania musi być koedukacja”<sup>18</sup>. Galicyjska młodzież socjalistyczna skupiona w Organizacji Młodzieży Socjalistycznej w latach 1906 –1908 wielokrotnie poruszała to zagadnienie na łamach swego pisma „Zjednoczenie” występując z postulatem szkoły wolnej, demokratycznej, bezwyznaniowej, koedukacyjnej i bezpłatnej<sup>19</sup>.

Bardziej ostrożnie i w nie tak egzaltowanym tonie wypowiadała się młodzież warszawska. Tak np. w marcu 1905 roku Koło Delegatów wydało 5-cio punktowy program zasadniczych reform szkolnych. Nie było w nim co prawda bezpośrednio mowy o koedukacji, ale można się domyślać, że była ona rozwiązaniem dopuszczalnym. Punkt 4b brzmiał bowiem: „Zniesienie w szkole różnic prawnych między płciami, młodzież żeńska powinna mieć prawo wstępu do szkół wyższych na równi z młodzieżą męską i korzystać z tych samych praw co młodzież męska”<sup>20</sup>.

Warto zaznaczyć także, że hasło koedukacji znacznie bliższe było lewicującym orientacjom politycznym. Tak np. galicyjska PPSD opowiadała się za pełnym równouprawnieniem kobiet w dziedzinie oświaty, a część działaczy była za wprowadzeniem pełnej koedukacji do szkół. Tezę tą lansowały m.in. Zofia Daszyńska-Golińska czy Felicja Nossig<sup>21</sup>.

Istotne były także argumenty o charakterze etycznym, mówiące o konieczności wychowania „nowego człowieka”, odrodzonego moralnie. Koedukacja wydawała się doskonałym środkiem prowadzącym do zmiany charakteru stosunków pomiędzy kobietą a mężczyzną, a w rezultacie do sanacji życia moralnego małżeńskiego i rodzinnego<sup>22</sup>. To zadanie nabierało coraz większej wagi ze względu na zmieniający się charakter szkoły, która w coraz większym stopniu miała spełniać funkcje wychowawcze. Jak zauważał Roman Zawiliński dyrektor gimnazjum realnego w Krakowie jest to szczególnie istotne „[...] dziś, kiedy nie tylko nauczanie, ale i wychowanie przenosi się z domu do szkoły i stawia jej za cel wykształcenie i wychowanie przyszłego pokolenia”<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> *Młodzież społeczeństwu...*, s.84–85,88; S. M o d z e Ń , *op.cit.*, s.171, 174, 178.

<sup>19</sup> H. S m y c z y Ń s k i , *Koncepcje szkoły średniej ogólnokształcącej w czasopiśmie galicyjskich w latach 1867–1914*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie” . Nauki Pedagogiczne 1970, z.2 (10), s.107.

<sup>20</sup> S. S e m p o ł o w s k a , *Dwudziestopięciolecie walki o szkołę polską* [w:] I d e m , *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, red. M. Falski, Warszawa 1960, s.512–514.

<sup>21</sup> W. J a m r o ż e k , *Kobiety w edukacji i pracy społeczno-oświatowej w świetle koncepcji galicyjskiej socjalnej demokracji* [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. J a m r o ż e k , D. Ż o ł a d ź - S t r z e l c z y k , Poznań 2001, t.II, s.319–322.

<sup>22</sup> R. C e n t n e r s z w e r o w a , *O wspólnym...w szkole średniej*, s.7; A. S i k o r s k a , *Odczyty „O wychowaniu dziewcząt” wygłoszone w Czytelni dla Kobiet w marcu 1902*, Kraków 1903, s.29–31.

<sup>23</sup> R. Z a w i l i Ń s k i , *Nowe prądy w szkole średniej*, Kraków 1913, s.3–4.

Ruch etyczny przeżywał na przełomie XIX i XX wieku ożywienie. Stał się nie tylko elementem składowym coraz intensywniej rozwijającego się ruchu kobiecego, ale popularny był też w innych środowiskach. Tak np. wśród starszej młodzieży szkolnej rozwijał się w formie ruchów abstynenckich różnego rodzaju. Był on niewątpliwie odpowiedzią na niski poziom moralny społeczeństwa polskiego. „Podwójna moralność”, obłuda i hipokryzja dotycząca wielu sfer życia społecznego, przesycenie erotyzmem powodowały szerzenie się wielu nieprawidłowości i patologii społecznych. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywano w niewłaściwym modelu wychowania bazującym na sztucznym rozdziale płci, co z jednej strony wywoływało niezdrową wzajemną ciekawość, z drugiej zaś prowadziło do niepotrzebnego lub wręcz szkodliwego wyolbrzymianie w procesie wychowania cech psychologicznych i osobniczych tradycyjnie przypisywanych każdej z płci.

„Zarówno w czynach jak i słowach zaznaczamy różnicę pomiędzy chłopcem a dziewczyną, mężczyzną a kobietą. Mamy dla kobiet inną naukę, odmienną etykę, specjalne prawa i obowiązki” – pisała Teodora Męczkowska. „A postęp moralny na tym cierpi; cierpi, bo nie może być mowy o wysokiej kulturze moralnej tam, gdzie wychowuje się „mężczyzn” i „kobiety”, gdy natomiast należy wychowywać „ludzi” – dodawała<sup>24</sup>.

Niepokoili sytuacja w szkołach nie mieszanych, gdzie tworzyły się małe zamknięte społeczności, a program izolowania dziewcząt i chłopców był rygorystycznie przestrzegany. Ich wzajemne spotkania pod baczną opieką dorosłych odbywały się w sztucznych warunkach, dalekich od naturalnych sytuacji życiowych.

„[...] nagromadzenia znacznej ilości dziewcząt przeważnie z jednej sfery, jednostajność i szarzyzna życia szkolnego wytwarzają nastroj niezdrowy. – zauważała Jadwiga Łowieniecka nauczycielka na pensji – Wyobraźnia zaczyna pracować w najmniej pożądanym kierunku, powstają intrygi i dziecinne, prawdziwe epidemie kaprysów”. Liściki, romanse, tajemnice, kokieteria wobec obcych stanowiły codzienność. Do tego dochodził jeszcze antyhygieniczny tryb życia – brak ruchu, świeżego powietrza, aktywnego trybu życia. Wszystko to nie wpływało korzystnie na kształtowanie się charakteru uczennic<sup>25</sup>.

Sytuacja w szkołach męskich, zwłaszcza tych z internatem, także niepokoiła. Brutalne zachowania, przemoc, wybujały erotyzm, praktyki homoseksualne nie należały do rzadkości. „Rozmowy i opowieści erotyczne i wyrazy nieprzyzwoite krążą stale pomiędzy dorastającą młodzieżą płci męskiej, a nieraz pod wpływem osobników zepsutych i wyuzdanych przybierają rozmiary wprost zaskrajające” – skarżył się jeden z nauczycieli.

<sup>24</sup> T. Męczkowska, *O szkołach...*, „Nowe Słowo” nr 13 s.3-4.

<sup>25</sup> J. Łowieniecka, *op.cit.*, s.384; J. O., *Młodzież szkół żeńskich*, „Wychowanie w domu i szkole” 1915 nr 1-3, s.549; J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905-1915*, Warszawa 1987, s.239.

Rozdział płci na terenie szkoły nie wpływał zatem na podnoszenie się poziomu etycznego uczącej się w nich młodzieży. Sztuczne bariery wywoływały odwrotny skutek. „Życie się mści” – wołała pragnąca zmiany młodzież<sup>26</sup>.

Należało zatem stworzyć młodzieży szersze możliwości życiowe, poszerzyć ramy ich dotychczasowej egzystencji, skierować ich energię i zainteresowania w bardziej pożądanym kierunkach. Stąd wypływał postulat przestrzegania higienicznego trybu życia, wprowadzenia nowych dziedzin aktywności do szkół (jak np. sportu, prac ręcznych), rozluźnienia wielu rygorów.

„Wychowanie fizyczne, hartowanie moralnej woli, przyzwyczajanie jednej płci do drugiej [...], więcej tu pomoże niż chińskie mury i kopanie przepaści między obydwooma płciami” – stwierdzał doświadczony nauczyciel Józef Ciembroniewicz<sup>27</sup>.

W tym punkcie dochodzimy zatem do koncepcji „szkół nowego typu” i idei „nowego wychowania”, które stały się szczególnie bliskie polskiemu zwolennikom koedukacji. Zakładane od lat 90-tych XIX wieku, na terenie Anglii, Francji, Niemiec, Szwajcarii stanowiły „odosobnione wyspy oporu”, z których każda była odrębną organizacją, rządzącą się własnymi zasadami i prawami. Najczęściej były one połączone z internatami, położone w pięknych wiejskich okolicach, urządzone z dbałością o higienę i estetykę otoczenia, dysponujące własnymi urządzeniami sportowymi, warsztatami, ogrodami, a nawet namiastką gospodarstwa. Były to szkoły elitarne, drogie i nowoczesne, troszczono się w nich o aktywny, samodzielny i wszechstronny rozwój dziecka w atmosferze życzliwości i swobody. Część z nich zyskała szeroką międzynarodową renomę, a i na ziemiach polskich sporo się o nich mówiło i pisało na łamach prasy pedagogicznej i kobiecej<sup>28</sup>.

Powstanie „szkół nowego typu” było przejawem „nowego wychowania”, tej „gorączki reform wychowawczych i wrzenia pedagogicznego” wywołanej narastającą krytyką współczesnej szkoły, która pod koniec XIX wieku objęła

<sup>26</sup> *Młodzież. – społeczeństwu. Kilka uwag o szkole galicyjskiej*, Kraków 1906, s.88; S. M u s . . , *W sprawie koedukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904 nr 2, s.13–16.

<sup>27</sup> J. C i e m b r o n i e w i c z , *Rozdział płciowy a wychowanie*, „Nowe Słowo” 1904 nr 3, s.62.

<sup>28</sup> O „szkołach nowego typu” pisano np.: J. B e n o n i - D o b r o w o l s k a , *Szkoła angielska nowego typu czy szkoła przyszłości Ellen Key?*, Kraków 1906; J. K o ł u d z k a , *Szkoła idealna*, „Nowe Tory” 1914, z.1–2, s.58–69; M. L a s k o w i c z ó w n a , *Z podróży po Szwajcarii. Nowa szkoła w Chailly*, „Nowe Tory” 1908 t.II, s.433–444; J. M a y ó w n a , *Listy z Anglii. Petersfield*, „Nowe Tory” 1908 t.II, s.37–44; J. N i e m i e c , *Szkoły średnie nowego typu*, Nowy Targ 1912; S. P o s n e r , *Postępy koedukacji. (Korespondencja z Berlina)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1901 nr 21, s.264; M. T r i b e r g , *Wspólne wychowanie obu płci*, „Nowe Słowo” 1904 nr 17–18, s.394–398; *Szkoły nowego typu*, „Szkoła Przyszłości” 1906 nr 2–3, s.17–20; J. U n s z l i c h t - B e r n s t e i n o w a , *Przebytek nowych reform wychowawczych*, Warszawa 1906. Tłumaczono też ważniejsze pozycje zachodnie np.: E. C o u t o u , *Szkoły nowego typu*, tłum. J. M o d z e l e w s k i , Warszawa 1906 (odb. z „Przeglądu Pedagogicznego”); E. D e s m o l i n s , *Nowe wychowanie*, tłum. J. Wł. Dawid, Warszawa 1900.



swym zasięgiem Europę i Stany Zjednoczone. Głosy krytyki wobec powszechnie funkcjonującego modelu szkoły dochodziły z różnych środowisk: nauczycieli, pedagogów, psychologów, lekarzy, naukowców i rodziców, podpierających się wynikami ówczesnie prowadzonych nad dziećmi i młodzieżą badań psychologicznych i socjologicznych.

Na „nowe wychowanie” składały się bardzo różnorodne prądy, mające jednak kilka wspólnych cech. Nie sposób omawiać w tym miejscu programu tego reformatorskiego nurtu, warto jednak przypomnieć kilka jego najbardziej charakterystycznych cech. Do nich należał m.in. postulat wychowania prowadzonego zgodnie z naturalnym rytmem rozwoju dziecka, jego indywidualnymi zainteresowaniami i możliwościami, nacisk położony na samodzielne i aktywne zdobywanie wiedzy i to wiedzy jak najbardziej wszechstronnej, odrzucenie sztucznych rygorów, nadanie stosunkom nauczyciel-uczeń bardziej partnerskiego charakteru, troska o rozwój społeczny dziecka. Właśnie z tego nacisku na funkcje społeczne szkoły wynikał postulat koedukacji. Szkoła miała być bowiem przedłużeniem naturalnego środowiska, w którym dziecko dotąd przebywało i dzięki temu miała go lepiej przysposobić do dalszego życia<sup>29</sup>.

Wprowadzanie koedukacji wynikało też z idei swobodnego, nie zahamowanego sztucznymi barierami rozwoju oraz z postulatu równości wykształcenia. O jej stosowaniu decydował zatem aspekt ideowy, a nie ekonomiczny. Na plan pierwszy wysuwała się troska o stworzenie jednakowych warunków rozwoju dla dziewcząt i chłopców, o zapewnienie im higienicznego trybu życia sprzyjającemu temu rozwojowi, wreszcie o kształcenie ich charakterów m.in. przez możliwość przebywania ze sobą. Bardzo ważnym dla prawidłowego procesu wychowawczego stało się, by i grono pedagogiczne było koedukacyjne. Powoływano się na słowa Badleya założyciela i kierownika jednej ze szkół nowego typu: „[...] przez dopuszczenie obu płci tak do kierownictwa w wychowaniu, jak do nauki i zabawy, dalej przez różnicę wieku wychowanków (od 9–16 lat i wyżej) staramy się naśladować warunki życia rodzinnego, łącząc je ze szkolnymi, które znowu wyrabiają w dziecku w wysokim stopniu samodzielność charakteru”<sup>30</sup>.

Trzeba jednak pamiętać, że tylko część szkół związanych z nurtem „nowego wychowania” zdecydowała się na wprowadzenie koedukacji. Tak np. jeden z pionierów ruchu dr Cecil Reddie, założyciel pierwszej szkoły nowego typu mieszczącej się w Abbotsholme (1889) i stanowiącej wzorzec dla wielu następnych, był zdecydowanym przeciwnikiem koedukacji<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> J. Sobczak, „Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Bydgoszcz 1998, s. 9–10, 20–22; St. Dobrowolski, *Szkolne ogniska wychowawcze* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, oprac. W. Dzierzbicka, St. Dobrowolski, Wrocław 1963, s.11; J. Niemiec, *op.cit.*, s.2–3.

<sup>30</sup> *Szkoły nowego typu...*, s.19–20.

<sup>31</sup> J. Sobczak, *op.cit.*, s.35–36.

Do grupy szkół, które zdecydowały się na przyjmowanie dzieci obojga płci, a które najlepiej były znane na gruncie polskim należały m.in.: szkoła Bedales w Petersfield założona w roku 1893 przez J.H.Badleya bardzo bliska wzorom Abbotsholme<sup>32</sup>, Ruskin Home-School w Hustanton założona w roku 1900, Nowa Szkoła Szwajcarii Romańskiej w Chailly pod Lozanną powstała w roku 1906, prowadzona przez E.Vittoza i wzorowana na szkołach Lietz'a<sup>33</sup> czy szkoła odenwaldzka w Oberhambach koło Heppenheim (księstwo Hesse-Darmstadt) utworzona w roku 1910 przez Pawła Geheeba i jego żonę Edytę Cassirer. W tej ostatniej placówce koedukacja była prowadzona szczególnie konsekwentnie, tak że nawet w odróżnieniu od pozostałych nie było oddzielnych internatów dla dziewcząt i chłopców, ale wszyscy mieszkali w tym samym budynku, tyle że w oddzielnych pokojach<sup>34</sup>.

Wydaje się, że na gruncie polskim właśnie te przykłady faktycznej realizacji idei koedukacji wywierały silniejszy wpływ niż postulaty i wskazania teoretyków, wśród których spotkać można takie nazwiska jak Condorcet, J.G.Fichte (*Reden an die deutsche Nation* 1808), H.Ibsen, Ellice Hopkins (*Matki i synowie czyli potęga kobiecości*, wydanie polskie 1906) czy Ellen Key (*Stulecie dziecka* 1900)<sup>35</sup>.

W latach 70-tych na gruncie polskim coraz silniej zaczynają pobrzmiwać, zwłaszcza na łamach prasy, głosy zwolenników wprowadzenia koedukacji do szkół, choć oczywiście już wcześniej można znaleźć wypowiedzi na ten temat. Przykładem może być Jędrzej Śniadecki, który w swym dziele *O wychowaniu fizycznym dzieci* (1805–1806), dał się poznać jako zwolennik wspólnego wychowania, choć tylko we wczesnym etapie życia. Pisał on:

„W niemowlęcym wieku i w pierwszym dzieciństwie popolicie hodujemy młodzież bez względu na płeć, a przynajmniej wzgląd ten nie jest istotnym. Ta sama słabość, te same skłonności, te same potrzeby i zabawy nie wymagają

<sup>32</sup> Dziewczęta mieszkaly tutaj w osobnym budynku pod opieką żony Badleya i jej pomocnic. Po śniadaniu przechodziły do wspólnego budynku szkolnego, który był zarazem domem mieszkalnym dla chłopców.

<sup>33</sup> Szkoły Lietz'a nie były placówkami koedukacyjnymi.

<sup>34</sup> S.I. M o ż d ż e ń, *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Kielce 1989, s.25,28–30; J. B e n o n i - D o b r o w o l s k a, *Szkoła angielska...*, s.3–5; J. M a y ó w n a, *op.cit.*, s.37–41; M. L a s k o w i c z ó w n a, *op.cit.*, s.433–444; J. K o ł u d z k a, *op.cit.*, s. 65; E. H a r w a s, *Szkoła Geheeba w Odenwaldzie* [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977, s.267–274; *Kronika kobiet*, Warszawa 1993, s.407.

<sup>35</sup> E.Key rozpatrywał kwestię koedukacji w aspekcie demokratyzacji szkoły w ogóle. Pisała m.in.: „[...] zawsze gorąco pragnęłam, aby szkoła nie była szkołą męską, żeńską, elementarną ani ludową, lecz istotnie ogólną szkołą, gdzie dzieci różnej płci i różnych klas społecznych uczyłyby się wzajemnej ufności i szacunku”. Szkoła taka miała przede wszystkim przygotowywać do życia i prowadzić do rozwiązania „w sposób mniej jednostronny a bardziej ludzki kwestii moralności, małżeństwa, kwestii kobiecej i robotniczej. Z tego punktu widzenia szkoła ogólna staje się czymś więcej niż kwestią pedagogiczną, gdyż kwestią bytu dla społeczeństwa”. (E. K e y, *Stulecie dziecka*, tłum. I. M o s z c z e ń s k a, 1904, s.147).

żadnego rozróżnienia. Wszelka ze strony przystojności ostrożność za wczesna i niepotrzebna”. Śniadecki dopuszczał wspólne wychowanie w naszym klimacie najdłużej do 12 lat, jednak powyżej tej granicy uznawał bezwzględną konieczność rozdzielania obu płci, ponieważ każda płeć „mając żyć inaczej i inne tak fizyczne jak moralne obowiązki wypełniać, innego potrzebuje wychowania”. W dalszym ciągu swych wywodów ogranicza jednak ten wiek do lat 7, a więc wieku, w którym coraz większy nacisk kładzie się na kształcenie umysłowe, które powinno być odmienne dla dziewczynek i chłopców. Powolny rozdział poprzez dostosowywanie do potrzeb i upodobań obu płci zabaw miał ten proces przyspieszyć. Był on dyktowany również przez samą naturę, ponieważ „[...] w tym wieku obie płcie unikają się lub prześladują, więc ten rozdział jest łatwy”. Na odseparowanie obu płci należało zwracać szczególną uwagę w okresie dojrzewania, gdy do głosu zaczyna dochodzić popęd płciowy. „Naówczas albowiem może się wzniecić, choć nadto wczesnie, namiętność, która nie tylko całe wychowanie zepsuje, ale nawet na zdrowie, wzrost i los przyszłego życia wpływ szkodliwy mieć będzie”<sup>36</sup>.

Również Trentowski popierał szkoły mieszane na poziomie elementarnym. Dopiero pozytywizm z jego kultem wykształcenia i sympatią dla sprawy równouprawnienia kobiet, złożoność społeczno-ekonomicznej sytuacji powojennej, wreszcie inspirujący przykład Stanów Zjednoczonych sprawiły, że głosy zwolenników koedukacji stały się coraz częstsze i coraz silniejsze.

W roku 1873 Edward Prądzyński, odwołując się do doświadczeń amerykańskich, a zwłaszcza przykładu szkoły Oberlin, wskazywał na niewątpliwe zalety systemu koedukacyjnego. Uważał, że jego przyjęcie na gruncie amerykańskim wynikało z głęboko zakorzenionego w tamtejszym społeczeństwie przekonania o równości i jednakowym prawie wszystkich do rozwoju, a tym samym ułatwiało osiągnięcie przez kobiety wykształcenia równego mężczyznom.

„[...] wyższe wykształcenie kobiety w Stanach Zjednoczonych nie prowadzi jej na manowce i nie podkopuje rodziny, jak chcą w nas wmówić pesymiści – uspokajał Prądzyński – przeciwnie wyrabia ono moralną samoistność, nie zacierając właściwości kobiecych, usposabia do [...] działalności w życiu rodzinnym, społecznym i ekonomicznym, a nadto przygotowuje ją do określonego wpływu na bieg spraw publicznych”. Tak więc w słowach Prądzyńskiego zawarta była wyraźna, choć pośrednia – poprzez przykład amerykański – zachęta do wprowadzania systemu koedukacyjnego na gruncie rodzimym<sup>37</sup>.

W tym samym 1873 roku na ten sam przykład amerykański powołuje się Alfred Szczepański, wymieniając w jego pojęciu trzy najistotniejsze zalety systemu szkolnego Stanów Zjednoczonych: wykluczenie religii, coraz silniejszą rolę nauczycielek oraz charakter mieszany szkół.

<sup>36</sup> J. Śniadecki, *op.cit.*, s.84–86.

<sup>37</sup> E. Prądzyński, *O prawach kobiety*, Warszawa 1873, s.36–39, cytat: s.40–41.

„Kobiety i mężczyźni razem się uczą, jak w Europie razem się modlą” – stwierdza Szczepański, a ma to znakomity wpływ na wyrabianie ich charakterów. Chłopcy uczą się bowiem w ten naturalny i mimowolny sposób samokontroli, grzeczności, układności, szacunku dla drugiej płci, a dziewczęta stają się lepsze i skromniejsze widząc, jak dobre efekty wywiera na kolegów ich zachowanie. „[...] nauka tyleż właśnie, jeżeli nie więcej, zyskuje przez rywalizację dziewcząt i chłopców, ile bezcelowa melancholia i marzenia tracą w skutek codziennego spotykania się braci z siostrami w świątyni wiedzy, prawdy i miłości”<sup>38</sup>.

Za koedukacją, choć już na stopniu wyższym tj. w wyższych uczelniach optował Leon Biliński zwolennik ekonomicznego i oświatowego (choć nie politycznego) równouprawnienia kobiet. Biorąc pod uwagę nową sytuację kobiet po powstaniu styczniowym, opowiadał się za udostępnieniem kobietom wszystkich bez wyjątku uczelni wyższych. Kategorycznie sprzeciwiał się też pomysłowi tworzenia odrębnych męskich i żeńskich szkół wyższych, która to koncepcja w tym czasie miała grono swoich zwolenników. „[...] to musimy stanowczo oświadczyć się za mieszanymi uniwersytetami i w ogóle wyższymi zakładami naukowymi i artystycznymi” – konkludował Biliński<sup>39</sup>.

W tym też czasie jako zwolennik koedukacji wystąpił Aleksander Świętochowski w cyklu artykułów „Nowe drogi” publikowanym na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” (1874).

„Przez równouprawnienie płci w wychowaniu rozumiemy: w domowym równomierną i równoległą edukację wszystkich dzieci, w publicznym zaś – równomierną i równoległą edukację młodzieży obu płci”. Utrzymywanie rozdziału płci ze względu na etykę uznawał za niesłuszne, ponieważ właśnie mając na względzie prawidłowy rozwój dziewcząt i chłopców powinni się oni rozwijać „obok siebie i ze sobą”. Powołując się jak jego poprzednicy na przykład Ameryki, dowodził iż tylko wspólny rozwój może doprowadzić do sanacji moralnej społeczeństwa polskiego. „Pozostaje więc jedynie pragnąć – konkludował – ażeby rodzice uprzedzając państwową reformę, w swoim obrębie i swoimi środkami działali w jej duchu”<sup>40</sup>.

Po tych kilku wypowiedziach nastąpiła, jak się wydaje, dłuższa przerwa i nie powracano w zauważalny sposób do sprawy koedukacji. Dopiero w latach 90-tych jako zwolennik tego systemu wychowania ujawnił się ksiądz Franciszek Salezy Krupiński, filozof i jeden z pierwszych przedstawicieli polskiego pozytywizmu, a równocześnie katecheta i cieszący się dużą popularnością wśród młodzieży

<sup>38</sup> A. S z c z e p a ń s k i, *Szkoła i wychowanie w Polsce. Przegląd historyczny od najdawniejszych do najnowszych czasów*, Poznań 1873, s.140–141.

<sup>39</sup> L. B i l i ń s k i, *O pracy kobiet ze stanowiska ekonomicznego*, Lwów 1874, s.34; J. H u l e w i c z, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX wieku*, Kraków 1939, s.241.

<sup>40</sup> *Źródła do dziejów wychowania...*, t.II, s.540–541.

warszawskiej karnodzieja. On to podobno, jak podaje Róża Centnerszwerowa powołując się na wspomnienia profesora Samuela Dicksteina, opracował wypowiedź na temat wspólnej nauki obu płci. Nie znalazł jednak wydawcy. Temat był niepopularny, a grunt pod szerszą dyskusję na ten temat jeszcze nie przygotowany. Centnerszwerowa zresztą o ubóstwo głosów w kwestii koedukacji obwiniała prasę polską, bowiem w jej przekonaniu, redaktorzy i wydawcy niechętni sprawie nie publikowali po prostu głosów na ten temat.<sup>41</sup>

Dopiero z początkiem XX zagadnienie koedukacji powraca na łamy prasy w szerszym wymiarze. Spotykamy się w tym okresie głównie z wypowiedziami zwolenników tego systemu wychowawczego, odpierającymi zarzuty przeciwników koedukacji, o których to zarzutach dowiadujemy się zresztą często drogą pośrednią. Wynika zatem, iż ze strony propagatorów koedukacji była to raczej walka z obiegowymi opiniami, funkcjonującymi od lat w charakterze stereotypów utrwalonych tradycją. Odwoływano się wielokrotnie do stereotypów dotyczących nie tylko bezpośrednio szkół mieszanych, ale np. dotyczących odmienności psychiki męskiej i kobiecej, ich mentalności i sposobu postrzegania świata, ich celów i roli życiowej, jednym słowem do wielowiekowej dyskusji o odmienności natury obu płci. Była to zatem często próba dyskusji z zastanym stanem rzeczy, nie zaś z konkretnymi przeciwnikami.

Charakterystycznym jest również, że w całej tej dyskusji te same argumenty są przytaczane przez zwolenników i przeciwników koedukacji, jedynie różnie interpretowane w zależności od poglądów i przekonań. Dotyczy to nawet konkretnych faktów, badań naukowych czy statystyk.

Inną charakterystyczną cechą, na którą warto zwrócić uwagę, jest fakt, że na łamach prasy wypowiadają się głównie działaczki kobiece oraz nauczyciele. Te pierwsze głównie ze względów ideowych, ci drudzy z punktu widzenia praktyków dostrzegających ułomności dotychczasowego systemu edukacyjnego i pragnący zaradzić jego niedoskonałościom.

Kwestia koedukacji jest rozważana przede wszystkim w aspekcie skutków o charakterze fizjologiczno-psychologicznym, etycznym, ogólnocywilizacyjnym. Względy ekonomiczne i organizacyjne są rzadko dyskutowane. Wydaje się, że ton całej dyskusji można określić raczej mianem sporu o podwaliny systemu społecznego, niż dysputy pedagogicznej.

Kwestia koedukacji to jeden z aspektów szerokiej, sygnalizowanej już, dyskusji dotyczącej oświaty kobiet – jej sensu i skali. Przeciwnicy koedukacji niekiedy posługiwali się argumentem, iż szkoły mieszane odciągają kobiety od ich naturalnych obowiązków małżeńskich i macierzyńskich, kierują ich uwagę w stronę kariery zawodowej czy pracy zarobkowej, co odbywa się ze szkodą dla

<sup>41</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w Polsce*, s.281. Por. T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.4–5, 1920 s. 4.

całej rodziny. Oczywiście tego typu argumenty stosowane były przez przeciwników edukacji i pracy kobiet w ogóle, toteż musiały być przytaczane też przy okazji rozważania kwestii bardziej szczegółowych, np. koedukacji, tym bardziej, że system mieszany miał na celu ułatwienie kobietom zdobycia średniego i wyższego wykształcenia.

Odpowiedzi, które padały są też typowe dla ogólnej dyskusji na temat kształcenia kobiet. Zwolennicy ich kształcenia, wśród których znajdowali się też zwolennicy koedukacji, twierdzili, że upowszechnienie oświaty wśród dziewcząt przyniesie same korzyści, w tym też będzie miało wpływ na umocnienie podstaw małżeństwa, bowiem jeśli małżonkowie będą zbliżeni pod względem poziomu umysłowego, wykształcenia, zainteresowań, jeśli będą mieli możliwość szerszej wymiany poglądów, to zbliży ich to wzajemnie i wzmocni ich związek, a tym samym całą rodzinę. Nauka w szkole mieszanej będzie miała jeszcze ten dodatkowy walor, iż dziewczęta i chłopcy poznawszy się nie tylko poprzez zabawę, ale wspólną naukę i pracę, lepiej się wzajemnie poznają, będą umieli realnie oceniać wzajemnie swoje siły, a to również wzmocni moralne fundamenty ich przyszłych małżeństw. Wykształcona kobieta będzie oczywiście lepszą matką i wychowawczynią swego potomstwa. Światła matka, jak zauważa Anna Sikorska, „przesztanie jako ograniczona ogłupiać swoje otoczenie, mężów, synów, braci”, a jeśli potrafi zjednoczyć serce i rozum stanie się „fundamentem świata”<sup>42</sup>.

Na tym bardzo ogólnym etapie dyskusji nad koedukacją, przytaczano również argumenty ekonomiczne i stwierdzano nie bez racji, że lepsze wykształcenie „przysposobi setki rąk do pracy produktywnej, do której kobiety z konieczności zabierać się muszą po dyletancku”. Wiązało się to z argumentacją o charakterze ogólnospołecznym i patriotycznym. Dzięki bowiem jak najszerszemu uprzyśpieszeniu oświaty kobietom, przybędzie społeczeństwu światłych jednostek, które wzmocnią potencjał gospodarczy, kulturalny i duchowy narodu<sup>43</sup>.

Poza kwestiami rozważanymi w szerokim kontekście oświaty kobiet, padał cały szereg argumentów za i przeciw koedukacji, odnoszących się już wyłącznie do cech charakterystycznych tego systemu wychowania i kształcenia.

Przeciwnicy koedukacji przede wszystkim odwoływali się do różnic w tempie rozwoju fizjologicznego i umysłowego dziewcząt i chłopców oraz odmiennych sposobów funkcjonowania ich umysłów. Zwracano uwagę, że w okresie

<sup>42</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.9; T. Męczkowska, *O szkołach...*, s.19; S. Mus., *op.cit.*, s.15; A. Sikorska, *Odczyty...*, s.29. Por. W. Górski, *Mysli o przystosowaniu szkolnictwa polskiego do życia. (Referat odczytany przez W. Górskiego na pierwszym Zjeździe Nauczycielstwa Polskiego w m.st. Warszawie w dniu 5 stycznia 1917)*, Warszawa 1917, s.37.

<sup>43</sup> A. Sikorska, *op.cit.*, s.29; T. Męczkowska, *O szkołach...*, s.19; J. Niemiec, *op.cit.*, s.4–5; M. J., *Parę słów o koedukacji odczytanych w Kółku Ziemiaków*, „Świat kobiecy” 1906 nr 12.

dojrzewania – który nie pokrywa się pod względem chronologicznym u obu płci – następuje pewne spowolnienie umysłowe. Na to nakłada się jeszcze odmienny tryb pracy dziewcząt i chłopców, wynikający z odmienności w funkcjonowaniu umysłu u obu płci, ich odmienne zainteresowania i potrzeby w tej dziedzinie. Negatywne skutki tej sytuacji miały skrępować się przede wszystkim na dziewczętach, u których okres dojrzewania przebiega wcześniej niż u chłopców. Prowadzić to miało w efekcie do tego, że dziewczęta uczące się wspólnie z chłopcami, będą przeciążane nauką, co odbije się niekorzystnie na ich kondycji psychicznej w postaci utraty wiary we własne siły oraz kondycji zdrowotnej. To z kolei mogłoby mieć bardzo dalekosiężne skutki w przyszłości, odbijając się na przyszłym zdrowiu tych dziewcząt jako matek i zdrowiu ich potomstwa.

Jeśli natomiast na plan pierwszy wysuwałoby się dobro dziewcząt i chęć chronienia ich przez nadmiernym obciążeniem w szkole, prowadziłyby to do obniżenia poziomu nauki szkolnej, a to z kolei działałoby się z krzywdą dla chłopców.

Z tych rozważań wynikał jednoznacznie postulat tworzenia szkół oddzielnych dostosowanych do charakteru i potrzeb każdej z płci oraz posługujących się nieco odmiennymi metodami<sup>44</sup>.

Pobrzemiewało tu echo dawnego sporu o odmienną naturę kobiety i mężczyzny. Odmienną ta jako wrodzona i niezmienna sprawiała, że można ją było tylko zaakceptować i dostosować się do niej m.in. tworząc szkoły niemieszane.

Zwolennicy koedukacji bronili się przed tego typu zarzutami argumentując m.in., że kwestia przeciążenia obowiązkami szkolnymi jest problemem dotyczącym całą młodzież niezależnie od płci. Byli przekonani, że konieczne jest „uszczuplenie” programów nauczania oraz położenie nacisku na zdrowie uczniów i higienę ich życia i pracy. Zgadzała się też, że proces dojrzewania przebiega w u dziewcząt i chłopców w różnym tempie i według odmiennych schematów, jednak – jak twierdzili – patrząc z perspektywy czasu trwania całej nauki szkolnej, w niczym to nie przeszkadza. To prawda, że dziewczynki w pewnym okresie (ówczesna klasa III–V) są powolniejsze umysłowo ze względu na intensywny rozwój fizjologiczny, ale już na etapie klasy VI tempo rozwoju się wyrównuje. Ponadto dziewczynki takimi cechami jak pilność, gorliwość, wytrwałość, ambicja, większa skłonność do lektury, wyrównują braki i niwelują chwilowe różnice w poziomie rozwoju intelektualnego.

Istotniejszym niż różnice w poziomie rozwoju intelektualnego między płciami są różnice indywidualne pomiędzy poszczególnymi uczniami istniejące niezależnie od ich płci – argumentowali zwolennicy koedukacji. Dodawali też, że skonfrontowanie dwóch punktów widzenia powoduje, iż proces nauki staje się pełniejszy i ciekawszy.

<sup>44</sup> T. Mę c z k o w s k a, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.51–52; 1920, s.55–56.

Takie poglądy reprezentowali m.in. doświadczeni nauczyciele jak Bronisław Trzaskowski czy Stanisław Pogorzelski (dyrektor koedukacyjnego gimnazjum w Zgierzu). Entuzjastka koedukacji Teodora Męczkowska powoływała się na opinie zagranicznych autorytetów w tej kwestii, na prowadzone tam badania i statystyki np. wyników w nauce dziewcząt i chłopców oraz stanu ich zdrowia. Z lubością podkreślała, że nawet przeciwnicy koedukacji tacy jak np. Eugen Dühring podkreślają, że kobiety są stworzone na dobre uczennice i często ich wyniki w nauce nie tylko dorównują, ale wręcz przewyższają wyniki chłopców<sup>45</sup>.

Obie strony sporu godziły się zatem na istnienie różnic w tempie i charakterze procesu dojrzewania u obu płci. Podczas jednak, gdy przeciwnicy koedukacji podkreślali fatalne dla rozwoju, zwłaszcza dziewcząt, skutki nauki w klasach mieszanych, zwolennicy traktowali to jako przejściowe trudności, które nie mają znaczenia biorąc pod uwagę całość czasu trwania nauki szkolnej. Trzeźwa w osądach Julia Benoni-Dobrowolska słusznie podkreślała, że koedukacja nie oznacza przymusu szkoły średniej i wyższej dla dziewcząt, jest jedynie stworzeniem im szerszych możliwości.

„Zresztą przyjaciele koedukacji nie stawiają wcale za postulat, aby każda dziewczyna musiała skończyć szkołę średnią i uniwersytet. – pisała – Niech skończy te zakłady ta, na których zakres stać jej organizm a wielkim jest nie szczęściem, iż każdego chłopaka zdolnego, czy bez zdolności do pracy naukowej, pchamy przez szkołę średnią na uniwersytet”<sup>46</sup>.

Kolejna rozważana kwestia dotyczyła stwierdzenia, w jaki sposób wspólne przebywanie młodzieży płci mieszanej w jednej szkole i klasie wpływa na ich zachowania. Zgadzano się, że charaktery dziewcząt i chłopców różnią się od siebie poprzez istnienie pewnych cech przypisanych danej płci i że wzajemne przebywanie wpływa na kształtowanie się tych charakterów. Pytanie tylko brzmiało: czy chłopcy i dziewczęta zyskują na tym, czy służy to wzmacnianiu pozytywnych rysów ich charakterów, jak wreszcie oddziałuje to na ich wzajemne stosunki w dorosłym życiu.

Przeciwnicy wspólnej nauki podkreślali istotne niebezpieczeństwo tkwiące w tym, że poprzez przestawanie ze sobą w „rozwojowym okresie” życia dziewczęta i chłopcy upodabniają się wzajemnie do siebie pod względem charakterologicznym, co z kolei powoduje, że tracą swą naturalną „kobiecość” i „męskość”. Jak

<sup>45</sup> T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1906 s.60–65, 69–70, 1920, s.20–21; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w szkole średniej*, s.92; J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie a koedukacja*, „Szkoła Przyszłości” 1906 nr 6–8, s.8; B. Trzaskowski, *Różnice w duchowym usposobieniu młodzieży szkolnej męskiej a żeńskiej*, „Muzeum” 1904, s.1066–1070; St. Pogorzelski, *Koedukacja*, „Przegląd Pedagogiczny” 1918, nr 7–8.

<sup>46</sup> J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie...*, s.8



można wnioskować z tonu tych wypowiedzi, znacznie większe obawy budziła wizja zniewieściałych mężczyzn niż zmaskulinizowanych kobiet<sup>47</sup>.

Zwolennicy koedukacji byli przekonani natomiast, że w procesie wychowania powinno unikać się sztucznego potęgowania różnic między płciami. Zwracano uwagę na fakt, iż w dusznej atmosferze zamkniętych szkół uwypuklają się i rozrastają często do karykaturalnych rozmiarów cechy tradycyjnie przypisywane danej płci. W dziewczętach potęgują się uległość, brak samodzielności i inicjatywy, bierność, słabość, małostkowość, zawężone postrzeganie świata, a więc cała „bluszczowata” strona natury kobiecej.

Zaś w chłopcach na większą skalę dochodzą do głosu brutalność, skłonność do przemocy, pogarda dla słabszych, wreszcie despotyzm i potrzeba dominacji.

Prawidłowo prowadzona koedukacja nie ma na celu osłabiania pożądaných z punktu widzenia społeczeństwa przymiotów danej płci, lecz złączenie cech negatywnych a wzmocnienie pozytywnych, doprowadzenie do stanu wewnętrznej harmonii. Poprzez wzajemne poznanie swoich charakterów, powinno się uczyć dziewczęta i chłopców wzajemnego zrozumienia i szacunku. Tak zresztą jest w dobrej rodzinie – zauważali zwolennicy tego systemu wychowania – tutaj córki i synowie są wychowywani jednym trybem, z równą troską i uwagą. Dzieci obojga płci razem się bawią, uczą i pracują, a to dobrze wpływa na wyrobienie się ich charakterów<sup>48</sup>.

„[...] dotąd nie słyszałam nigdy rodziców skarżących się, żeby obecność dziewczynek w domu, uniemożliwiała podnoszenie chłopaków na wyższe poziomy” – zauważa Julia Benoni-Dobrowolska.

Aby koedukacja wydała jak najlepsze owoce ważnym było, by prowadzona była konsekwentnie przez cały okres dzieciństwa i rozpoczynana możliwie jak najwcześniej. Właśnie bowiem w dzieciństwie wzajemne stosunki chłopców i dziewczynek są szczerze, pozbawione fałszu wynikającego z konwenansu i dzięki temu wtedy właśnie mogą się oni najlepiej poznać, zrozumieć, nauczyć szacunku.

Na tak prowadzonej koedukacji zyskiwały obie strony. Dziewczynki dzięki niej miały pozbywać się swej wrodzonej czułościowości, afektacji, sentymentalizmu, złośliwości i drobiazgowości. Zyskiwały na samodzielności, śmiałość, otwartości, stawały się bardziej energiczne, szczerze i prostsze w zachowaniu i wypowiedziach. Zapoznawały się w naturalny i bezpośredni sposób z realnym życiem, co poszerzało ich widzenie świata, uczyło trzeźwiejszego podejścia do problemów, krytycyzmu. Sprzyjało także formowaniu się poważniejszych i bardziej stałych przekonań. Ponadto uczyły się zachowań w stosunku do drugiej

<sup>47</sup> J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie...*, s.8

<sup>48</sup> Ten ostatni argument był jednak odrzucany przez przeciwników koedukacji, którzy stwierdzali, że trudno porównywać stosunki panujące w kochającej się rodzinie do stosunków panujących w przepelnionych klasach wielkich zakładów szkolnych, zwłaszcza wielkomiejskich.

płci – radziły sobie lepiej w kontaktach z chłopcami, były też odporniejsze na różnego rodzaju zaczepki i negatywne zachowania ze strony mężczyzn.

Aniela Szycówna, na podstawie własnych badań, przekonywała, że dziewczynki w klasach mieszanych stają się karniejsze, spokojniejsze, mniej rozgadane i że w klasach takich łatwiej utrzymać dyscyplinę.

Chłopcy natomiast stawali się grzeczniejsi, łagodniejsi, zyskiwali na obyczajności i pilności, uczyli się większej samokontroli w zachowaniu i powściągliwości w wypowiedziach.

W jednym punkcie zwolennicy i przeciwnicy koedukacji byli zgodni. Przeważał pogląd, że na wspólnym przebywaniu ze sobą najbardziej zyskują chłopcy, zwłaszcza starsi. Oznaczało to, że wpływ dziewczynek na chłopców był znacznie korzystniejszy niż odwrotnie (co niejednokrotnie wysuwali przeciwnicy koedukacji jako kontrargument).

Wspólne przebywanie ze sobą obu płci służyć zatem miało uwypuklaniu cech pozytywnych każdej z płci, a niebezpieczeństwo upodobnienie się obu płci pod względem charakterologicznym, według propagatorów tej idei, zupełnie nie istniało. Na potwierdzenie tego Róża Centnerszwerowa przytaczała słowa jednej ze skandynawskich nauczycielek uczącej w szkole koedukacyjnej, iż „sosna nie staje się jodłą przez to, że obok niej wyrasta, natomiast las, w którym stoją one w jednym szeregu, zyskuje na pięknie!”<sup>49</sup>.

Najwięcej emocji wzbudzały jednak spory dotyczące aspektu obyczajowego i erotycznego koedukacji. Pytano bowiem czy służy ona podnoszeniu poziomu etycznego społeczeństwa, czy wręcz przeciwnie stanowi istotne zagrożenie dla podstaw moralności.

Przeciwnicy wprowadzania systemu mieszane do szkół uważali, że zachowanie rozdzielnosci płci służy podnoszeniu poziomu moralnego społeczeństwa poprzez zahamowanie przedwczesnego dojrzewania młodzieży i zainteresowania płcią przeciwną. Byli przekonani, że jednym z zasadniczych zadań wychowawczych szkoły jest ochrona młodzieży przed przedwczesnym dojrzewaniem, które sprowadza na nią wyłącznie zgubne skutki takie jak np. zbyt wczesne i nadmierne korzystanie z „uroków życia”, a to z kolei wywołuje choroby i wyniszczenie organizmu oraz katastrofalne skutki sferze psychicznej. Efektem jest zjawisko „młodych-starców”.

Byli też głęboko przekonani, że wzajemne obcowanie ze sobą dziewcząt i chłopców w okresie dojrzewania podnieca tylko wzajemną niezdrową ciekawość, prowadzi do wybujałego erotyzmu, a w efekcie sprzyja zachowaniom

<sup>49</sup> T. Męczkowska, *O szkołach...*, s.22; idem, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.59–60 1920, s.8; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w szkole średniej*, s.10, 41; J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie...*, s.3–5, 9–10; *Koedukacja po roku 15-tym, jej wartość i trudności*, „Szkola Przyszłości” 1906 nr 6–8, s.21; J. Modzelewski, *op.cit.*, s.334; A. Sikorska, *op.cit.*, s.29; S. Mus, *op.cit.*, s.13–14; A. Szycówna, s.195–197.

sprzecznym z przyjętymi normami obyczajowymi. Wychodzili oni bowiem z założenia, że czynniki etyczne i działania wychowawcze podjęte w tym kierunku, nie są w stanie zrównoważyć wpływów fizjologii, „gdyż – jak zauważał doświadczony nauczyciel Wojciech Górski – działają tu czynniki nieuchwytne, zupełnie niezależne od młodzieży. Obserwacje czynione nad zwierzętami zmuszają hodowców do liczenia się z tymi bezwiednymi popędami.[...] Obecność samca w stadzie ptasim powiększa nośność samic; istnieje więc niezaprzeczalne oddziaływanie dwóch płci na siebie, z którym liczyć się musimy”. Etyka zatem nie zniweluje popędu, a wzajemne kontakty tylko go wzmogą.

„Żaden wysiłek woli młodzieży, ani żadne zabiegi wychowawcze nie powstrzymają mutacji u chłopca lub brzmienia piersi u dziewczęcia, gdy przyjdzie właściwa pora – kontynuował Górski – idzie tylko o to, aby ona była właściwą, a nie przyspieszoną [...]”. Koedukacja jest szkodliwa, a „szkodliwości tej nie zapobiega najidealniejszy nadzór wychowawczy, gdyż przyczyny leżą poza naszym wpływem”. Górski zgadzał się z tym, że w szkołach można zapobiec romansom, upadkom moralnym, jednak nie wierzył, by dało się zapobiec przedwczesnemu dojrzewaniu. Zjawisko to według niego było szczególnie niebezpieczne w miastach, ponieważ na wsi ze względu na ciężką pracę fizyczną rozwój fizjologiczny młodzieży był spowolniony<sup>50</sup>.

Inna grupa przeciwników systemu koedukacyjnego przytaczała zupełnie odmienne, wręcz przeciwne do wymienionych zarzuty. Przekonani byli oni, że wspólne przebywanie obu płci powoduje zubożenie na siebie, utratę wzajemnej atrakcyjności. Powoływano się nawet na przykład Stanów Zjednoczonych jako kraju, gdzie na skutek zakładania szkół mieszanych na masową skalę, doszło do zahamowania popędu płciowego w społeczeństwie, czego widomym skutkiem miało być zmniejszenie się ilości urodzin<sup>51</sup>.

Entuzjaści koedukacji widzieli w niej natomiast znakomity środek służący odrodzeniu moralnemu społeczeństwa. Przyznawali, że niekiedy w klasach mieszanych szkół ludowych dochodzi do sytuacji źle wpływających na poczucie moralności u młodzieży, przyczyny zaś tego upatrywali w fatalnym poziomie umysłowym i moralnym nauczycieli. Pozostawianie dzieci samopas na wiele godzin czy gremialne stosowanie kar cielesnych mogło dawać jak najgorsze rezultaty, a „zdarzają się nawet nauczyciele, z umysłu demoralizujący dźwiatwę, zwłaszcza dziewczęta”<sup>52</sup>.

Przyznawali również, że w innym środowisku koedukacyjnym – wśród studentek – zdarzają się niewłaściwe zachowania czy nawet skandale obyczajowe,

<sup>50</sup> W. Górski, *op.cit.*, s.38–39.

<sup>51</sup> J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie...*, s.6

<sup>52</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.83–84; *idem*, *O wspólnym...w Polsce*, s.299.

nie uznawali tego jednak za kontrargument wobec wprowadzania koedukacji do wszystkich szkół. Podobne przypadki zdarzały się przecież też i wśród panien pilnie strzeżonych przez rodziny i wychowawców. Tymczasem, jak sądzili, tego typu zdarzenia są właśnie rezultatem separacji, gdyż umiejętnie prowadzone wychowanie zwłaszcza w wieku dojrzewania może wiele zmienić na korzyść we wzajemnych stosunkach obu płci: mężczyzn nauczyć łagodności i uczciwości wobec kobiet, kobiety zaś uodpornić na wiele zachowań męskich<sup>53</sup>.

Podobnie jak ich oponenti zwolennicy koedukacji zgodnie twierdzili, że wiek dojrzewania jest okresem newralgicznym, wymagającym szczególnej troski ze strony opiekunów i wychowawców. Zgodni byli i w tym, że wychowanie musi liczyć się z naturą człowieka, rytmem jego rozwoju, a w związku z tym nie można popędów na siłę hamować czy wykorzeniać. Można jedynie je zrozumieć i właściwie ukierunkować ich rozwój. Dlatego też rygorystyczny podział płci i nienaturalna izolacja nie tylko nie zapobiegały zepsuciu, lecz wręcz przeciwnie prowadziła na pogranicze zwyrodnienia i „chorobliwej erotomanii” Tajemniczość, zakazy wywołują niezdrową ciekawość, fałszywe wyobrażenia sprzyjają rozwojowi zmysłowości. Tymczasem moralnie zdrowe środowisko w szkole, mające odpowiednik w rodzinie i normalnym życiu pozaszkolnym, codzienne obcowanie z osobami drugiej płci, wspólna praca i zabawa, jednakowe obowiązki sprawiają, że stosunki wzajemne dziewcząt i chłopców normują się, stają się prostsze, koleżeńskie i przyjacielskie bez flirtu i zbędnej kokieterii, że wreszcie jedna płeć przestaje widzieć w drugiej „ziszczenie swych romantycznych mrzonek”. W efekcie prowadzi to do osłabienia i wyszlachetnienia sztucznie rozbudzanego dotąd popędu.

Zwolennicy koedukacji z całą mocą odrzucali też zarzut, że prowadzi ona do przedwczesnej dojrzałości u młodzieży. Założenie bowiem, że dzieci, a zwłaszcza chłopcy w wieku od 12 do 15 lat, są nieuświadomieni jest fałszywe. Wynika ono najczęściej z tchórzostwa i wygodnictwa. Faktycznie wiedzą oni bowiem wiele o życiu, gdyż ono samo je uświadamia np. przez zasłyszane rozmowy dorosłych, rozmowy z rówieśnikami czy wreszcie literaturę. To co robi samo życie winno być tylko korygowane przez wychowawców, tak by zasłyszonym informacjom czy zaobserwowanym faktom nadać odpowiednią interpretację czy wyjaśnienie.

Z kolei zarzut, że przez koedukację maleje naturalna wzajemna atrakcyjność, Julia Benoni-Dobrowolska kwitowała stwierdzeniem: „Wierzę, iż przez koedukację zmniejsza się popęd płciowy u mężczyzn, a może i u kobiet, jest to jednak dowodem sanacji. To co jest obecnie u nas i u innych, nie jest naturalne”.

Bardzo ważnym warunkiem dla prawidłowo prowadzonego procesu wychowawczego w szkole było, by personel był koedukacyjny, by nauczyciele umieli rozmawiać ze swoimi podopiecznymi w delikatny i taktowny sposób o jej

<sup>53</sup> S. Mus, *op.cit.*, s.15; J. Niemiec, *op.cit.*, s.4.

problemach, nie unikając drażliwych tematów, by w taki też sposób uświadamiali podopiecznym ich przyszłe obowiązki i powinności<sup>54</sup>.

Uzasadnione w znacznej mierze wydają się opinie tych przeciwników koedukacji, którzy zarzucali jej propagatorom zbytni idealizm, polegający na upatrywaniu w niej panaceum na różne bolączki szkolne i społeczne. Każda szkoła bowiem, choćby najbardziej wzorowo urządzona i prowadzona „jako ciało zbiorowe, zawiera pewien procent chociażby chorobliwie nienormalnych dzieci, nie mówiąc już o złych. Czyżby one wszystkie pod wpływem koedukacji i mieszane go personelu nauczycielskiego, jakby za skinieniem różdżki czarodziejskiej miały zniknąć lub przekształcić się na istoty moralne i dobre?

[...] Zło może się zmniejszyć, ale nie egzystować nie może, tak jak nie może być szkoły, bądź męskiej, bądź żeńskiej, z samych tylko dobrych osobników złożonej” – zauważał J. Modzelewski<sup>55</sup>.

Róża Centnerszwerowa broniła jednak stanowiska entuzjastów koedukacji wyjaśniając, że koedukacja to nie panaceum, ale jeden z efektywnych zabiegów wychowawczych, który da dobre rezultaty „o ile pójdzie ręką w rękę z wszechstronnie pojętym, umiejętnym i serdecznym kierunkiem” zasadzającym się przede wszystkim na nowych relacjach uczeń – nauczyciel. Koedukacja może więc istnieć tylko jako część składowa szerszej reformy oświatowej i wtedy rzeczywiście spełni swą rolę „naprawczą”.

„Naturalna spójnia między wychowawcą a uczniami główną jest tutaj podstawą, bez której mowy być nie może nie tylko o rozbudzeniu i wykształceniu przyrodzonych zdolności dziecka, lecz przede wszystkim o wpływie moralnym szkoły. Szkoła ludowa ma wszak za zadanie nie tylko nie gorszyć, ale wpływem swoim paraliżować gorszące wpływy postronne. Należyte prowadzenie szkoły [...] wymaga nieustannej a czujnej i rozumnej opieki kierownika, który wszystko winien widzieć i słyszeć, co się wśród uczniów dzieje, znać i odczuć umysł i serce każdego dziecka. Tylko tak pojętej szkole wolno być szkołą mieszaną[...].”<sup>56</sup>

Poza tym koedukacja musi być prowadzona pod pewnymi ściśle określonymi i przestrzeganymi warunkami. Tak zatem np. powinna być konsekwentnie prowadzona przez całe życie (bo wprowadzanie do klas koedukacyjnych uczniów z klas nie mieszanych daje bardzo złe efekty), a w klasach koedukacyjnych chłopcy i dziewczęta powinni być łączeni w równych proporcjach<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> J. Ciembroniewicz, *op.cit.*, s.59–62; T. Męczkowska, *O szkołach...*, s.23–25; idem, *Szkoły mieszane...*, 1906, s.58–59; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.9–10; *Koedukacja po roku 15-tym...*, s.23–24; J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie...*, s.6; I. Moszczeńska, *Reformy w wychowaniu moralnym*, Warszawa 1903, s.72.

<sup>55</sup> J. Modzelewski, *op.cit.*, nr 24, s.332.

<sup>56</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.85; idem, *O wspólnym...w Polsce*, s.300.

<sup>57</sup> J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie...*, s.10; *Koedukacja po roku 15-tym...*, s.23–24.

Często zdarzało się słyszeć też głosy, że koedukacja jest systemem posiadającym wiele zalet, jednak nie będzie się sprawdzała w polskich warunkach ze względu na zbyt niski poziom moralny i cywilizacyjny społeczeństwa, że dla społeczeństwa polskiego jest ideą obcą i nie przystającą do naszych rodzimych warunków, przyzwyczajęń, przekonań i modelu życia.

„Nowy system wtedy i tylko tam mógłby być wprowadzony tytułem próby, gdzie samo WYCHOWANIE już jest na bardzo wysokim stopniu rozwoju i gdzie kierują nim osoby wykształcone i traktujące rzecz z zapałem. [...] – pisał J. Modzelewski – W szkołach przeważnie nauczających (jak u nas) nie zaś wychowawczych, koedukacja [...] wydaje nam się niewykonalna”<sup>58</sup>.

Niski poziom szkół, a do tego demoralizacja społeczeństwa szczególnie w środowisku miejskim, mogły zatem wypaczać pierwotny cel koedukacji i prowadzić do skutków odwrotnych od zamierzonych.

Jeden z ankietowanym przez „Szkołę Przyszłości” na temat systemu mieszanego przestrzegając: „Są pewne względy za, są i przeciw. W każdym razie, gdy spóżyte zbyt ściśle a kontrola niepewna nie radziłbym. Jako przykład posłużyć mogą biedne sfery miejskie, tam stykają się obie płcie bez kontroli ze sobą, a moralność płciowa na niskim bardzo stoi stopniu. Jako lekarz mam pod tym względem wiele drastycznych przykładów właśnie u dzieci”<sup>59</sup>.

Zwolennicy koedukacji odpowiadali na te zarzuty twierdzeniem, iż ponieważ natura ludzka jest wszędzie taka sama, warunki zewnętrzne nie mają większego znaczenia i nie decydują o skutkach systemów wychowawczych.

Było też spore grono bardzo ostrożnych zwolenników koedukacji lub może nawet pozornych jej zwolenników, którzy przyjmowali postawę pełną wątpliwości, choć nie negowali wprost sensu wprowadzania systemu mieszanego do szkół polskich. Uważali jednak, że należy to przesunąć w bliżej nie określonej przyszłość. Wprowadzanie jej w chwili im współczesnej byłoby zbyt dużym ryzykiem, lekkomyślnym i nie mającym uzasadnienia eksperymentem. Konieczne jest zatem wcześniejsze przeprowadzenie dokładnych badań, statystyk etc.

Prawdziwi jednak entuzjaści koedukacji nie bez racji stawiali pytanie o to, skąd mamy czerpać odpowiedni materiał do takich badań, jak i gdzie go zebrać, na jakiej podstawie korygować opinie, skoro u nas nie istnieją prawdziwe szkoły koedukacyjne. Teodora Męczkowska widziała tylko jedno rozwiązanie: należy jak najszybciej zebrać potrzebny materiał na drodze praktyki, a więc poprzez zakładanie szkół koedukacyjnych, tym bardziej, że koedukacja stanowi u nas w pierwszym rzędzie problem pedagogiczno-społeczny, a nie teoretyczno-naukowy. Wspierała ją

<sup>58</sup> J. Modzelewski, *op.cit.*, nr 24, s.332.

<sup>59</sup> H. S., *Odpowiedzi na kwestionariusz w sprawie szkoły narodowej polskiej*, „Szkoła Przyszłości” 1906 nr 6–8, s.28–30.

w tej opinii Róża Centnerszwerowa dodając, że przeciwnikami koedukacji są u nas głównie teoretycy nie mający nic wspólnego z praktyką szkolną<sup>60</sup>.

Jednym z istotnych problemów rysujących się przed przyszłymi szkołami koedukacyjnymi, był problem stworzenia odpowiedniego grona pedagogicznego. Ten aspekt koedukacji wywoływał wiele niepokojów. Zwłaszcza obecność kobiet-nauczycielek w starszych klasach gimnazjalnych szkół męskich, budziła wiele wątpliwości ze względu na brak tradycji i zakorzenione uprzedzenia. Podawano w wątpliwość zwłaszcza obecność w nich młodych kobiet, nie wierzono bowiem, by mogły one zdobyć autorytet i odpowiedni posłuch wśród uczniów.

Według zwolenników tego systemu mieszane grono pedagogiczne, najlepiej w stosunku pół na pół, to warunek sine qua non całej operacji. Za niezwykle szkodliwą uważali oni z jednej strony feminizację szkolnictwa na stopniu najniższym, a z drugiej brak kobiet w szkołach średnich.

Powoływano się m.in. na Desmolins'a, który pisał: „Pomysł, ażeby wychowywać dzieci bez żadnego udziału kobiety, jest istotnie nadzwyczajny, że nie powiem więcej. Obecność kobiet zmusza chłopców do bardziej przystojnego zachowania się; nadaje szkole więcej charakteru towarzyskiego i społecznego, pozbawia ją charakteru koszarowego, wreszcie zapobiega temu, ażeby młody człowiek nagle bez przygotowania, po wyjściu dopiero ze szkoły, robił odkrycie, że istnieje kobieta”<sup>61</sup>.

Centnerszwerowa zaś zwracała uwagę na pozytywne skutki wprowadzania nowego systemu obsadzania przez kobiety (ze względu na brak odpowiednio przygotowanej kadry męskiej) posad nauczycieli języków obcych w szkołach męskich średnich i zawodowych na terenie Królestwa Polskiego. Początkowo uczniowie nienawykli do tego, zwłaszcza w klasach niższych, niesfornym zachowaniem „protestowali przeciwko uwłaczającemu w ich pojęciu ich męskiej godności nowatorstwu”. Wkrótce sytuacja bardzo się poprawiła, a chłopcy dzięki temu mogą uczyć się szacunku w stosunku do kobiet<sup>62</sup>.

Osobnym zagadnieniem interesującym tak od strony pedagogicznej jak i obyczajowej było specyficzne, rozpowszechnione na pensjach żeńskich zjawisko polegające na szczególnym sposobie funkcjonowania tam mężczyzn-nauczycieli.

„Zabawnym wyrazem troski o odseparowanie dziewcząt od płci przeciwnej było całkowite zwolnienie z funkcji wychowawczych nauczycieli-mężczyzn wykładających na pensjach żeńskich. Na ich lekcjach ponadto obowiązkowo asystowały w charakterze „przyzwoitek” damy klasowe” – pisze w swej książce

<sup>60</sup> T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1920, s.66, 80,85–86; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.94. Męczkowska zresztą sama czyniła próby podobnych badań na podstawie korespondencji własnej z nauczycielami i kierownikami szkół koedukacyjnych na ziemiach polskich i zagranicą.

<sup>61</sup> E. Desmolins, *op.cit.*, s.51.

<sup>62</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w Polsce*, s.297.

o warszawskich pensjach żeńskich Jolanta Niklewska<sup>63</sup>. Uczący mężczyzna zajmował się tylko i wyłącznie dydaktyką. Wszystkie inne funkcje leżały w gestii opiekunek klasowych, wychowawczyń, nauczycielek, przełożonych.

Potwierdza to opinia warszawskiego nauczyciela, uczącego zarówno w szkołach męskich jak i żeńskich, Konrada Chmielewskiego. Wspomina on na podstawie własnych długoletnich doświadczeń, iż stanowisko nauczyciela-mężczyzny w szkołach żeńskich było zawsze uprzywilejowane. Był bardziej poszukiwany niż kobiety i lepiej zazwyczaj wynagradzany często nie adekwatnie do swej rzeczywistej wartości, adorowany przez przełożone i uczennice.

Z kolei mężczyźni-nauczyciele traktowali szkoły żeńskie jako miejsca pod względem towarzyskim lepsze, jako zobowiązujące „pod względem pewnego ułożenia, zachowania się, stylu, języka. Prawie wszyscy idą na te lekcje ubrani staranniej, czystiej niż do szkoły męskiej [...]”.

Ponadto Chmielewski zwraca uwagę na dualizm w zachowaniu się i sposobie bycia tych nauczycieli w zależności od tego czy są w danej chwili w szkole męskiej czy żeńskiej. Ten sam nauczyciel w szkole męskiej jest nierzadko szorstki w obejściu, mówi prosto i konkretnie używając niewyszukanego języka, zaś w szkole żeńskiej „cedzi miód i patokę, wysila się na misterne wprost wykwinty, stawia sobie za wzór lorda i patrycjusza, gdy przed godziną był zwyczajnym niewolnikiem traktowanego jako ciężar obowiązku”.

Taki sposób funkcjonowania nauczyciela, nierzadko otoczonego jeszcze bezkrytycznym zachwytem uczennic i przełożonych, fatalnie odbijał się nie tylko na całym procesie nauczania i wychowania, ale na nim samym, bowiem u nauczycieli, zwłaszcza młodych, prowadził często do zarozumiałości i bufonady, pobudzał do kokieterii.

Całą tę sytuację Chmielewski określał mianem anachronizmu i oszustwa. „Nie dla koedukacji na razie – pisał – a dla kooperacji zawsze musimy dążyć do tego, aby między wychowaniem dziewcząt i chłopców nie było tak wielkiej różnicy”. Nauczyciel-mężczyzna winien mieć zatem te same obowiązki co w szkole męskiej – czuwać nad wychowaniem młodego pokolenia. Powinien mieć prawo i obowiązek śledzić nie tylko postępy uczennic, ale ich zachowania, poglądy, cały rozwój. Nauczyciel powinien mieć prawo wypowiedzenia swych poglądów prosto, jasno i szczerze, a jego stosunki z uczennicami winne być prostsze i serdeczniejsze. We wzajemnych stosunkach należy „wyplenić pokost lekkiego flirtu i pewnej egzotyczności”<sup>64</sup>.

Problem koedukacyjności grona pedagogicznego rozważano zresztą nie tylko z punktu widzenia korzyści płynących dla uczniów, ale także dla nauczycieli, a zwłaszcza nauczycielek. Chodziło mianowicie o zniesienie dyskryminacji

<sup>63</sup> J. N i k l e w s k a , *op.cit.*, s.239–240.

<sup>64</sup> K. C h m i e l e w s k i , *Stanowisko nauczyciela w szkole żeńskiej*, „Wychowanie w domu i szkole” 1915 nr 1–3, s.533, 535–536, 538.



nauczycielek tak w szkołach męskich jak i żeńskich. Feminizacja zawodu dotyczyła tylko jej stopnia najniższego. Im wyższy był rodzaj szkoły, tym mniej uczyło tam kobiet, ponadto zajmowały one zawsze niższe, drugorzędne w stosunku do kolegów stanowiska. Nawet w szkołach żeńskich, jak już wspomniano, bardziej pożądani byli nauczyciele niż nauczycielki i o zatrudnieniu często decydowały nie rzeczywiste kompetencje, lecz płeć.

Tymczasem kobiety zaczęły stanowić poważny potencjał intelektualny i zawodowy. Wiele z nich było doskonale wykształconych, z dyplomami uniwersyteckimi i świetnie przygotowanych do pracy pedagogicznej. Szkoła koedukacyjna z mieszanym gronem nauczycielskim była dla nich znakomitą szansą. „[...] nie byłoby ani zasady, ani potrzeby usuwać je od nauczania w szkołach męskich lub mieszanych, które niewątpliwie będą musiały powstać w chwili, gdy społeczeństwo na serio weźmie się do szerzenia oświaty ogólnej” – pisała Iza Moszczeńska.

Zatrudnienie wykwalifikowanych sił kobiecych w szkołach wpłynęłoby na podniesienie się w nich poziomu nauczania, a samym kobietom dałoby tak upragnioną pracę. Zresztą powstanie szkół koedukacyjnych mogłoby także być szansą dla mężczyzn-nauczycieli. Wielu z nich bowiem, z powodu niewielkiej ilości miejsc pracy w szkołach państwowych, nie mogło znaleźć w nich zatrudnienia, co powodowało, że szukali miejsc pracy na pensjach żeńskich. „[...] najzdolniejsi nauczyciele żyją u nas przeważnie z lekcji pannom udzielanych” – konstatowała Moszczeńska<sup>65</sup>.

O ile w okresie poprzedzającym wybuch I wojny światowej głosy zwolenników wprowadzenia koedukacji do szkół polskich odzywają się częściej i głośniej, o tyle pod koniec trwania wojny, gdy perspektywa odzyskania niepodległości, a wraz z nią kwestia odbudowy polskiego szkolnictwa stają się zupełnie realne, opinie wypowiedane na temat koedukacji stają się coraz ostrożniejsze i wywodzą się niemal całkowicie ze środowiska nauczycielskiego. To samo dotyczy zresztą i osób niechętnych koedukacji, które teraz wypowiadają się w sposób zdecydowanie bardziej stonowany i dopuszczają, choć niechętnie myśl, iż koedukacja może stać się kiedyś rzeczywistością. Przestrzegając przed nią proponują, by jej wprowadzania do szkół poprzedziły wcześniejsze długotrwałe i wnikliwe badania.

Tak np. w roku 1915 Komisja Pedagogiczna przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego wystąpiła ze swą opinią na temat koedukacji. Stała ona na stanowisku równych praw dziewcząt i chłopców do nauki, z pewnymi tylko odrębnościami dotyczącymi rozkładu materiału i wysiłku fizycznego. Koedukację, uznała Komisja, za wskazaną czy też raczej usprawiedliwioną do 11 roku życia uczniów, a więc do czwartej klasy szkoły powszechnej. Uważała natomiast, że państwo nie może jeszcze zdecydować się na wprowadzenie koedukacji do szkół

<sup>65</sup> I. M o s z c z e ń s k a , *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905, s.22–23.

powyżej tego poziomu. Zalecała baczną obserwację prywatnych szkół koedukacyjnych, by na jej podstawie państwo w przyszłości mogło sformułować ostateczną opinię na jej temat. „Sprawy dalej idącej koedukacji w przyszłości, dziś nie przesądzamy” – stwierdziła w swym oświadczeniu Komisja<sup>66</sup>.

W styczniu 1917 roku w Warszawie odbył się pierwszy Zjazd Nauczycielstwa Polskiego, na którym wystąpił m.in. Wojciech Górski z referatem dotyczącym organizacji przyszłego systemu szkolnictwa w Polsce oraz możliwościom jak najlepszego przystosowania go do wymagań życia. Referat ten wzbogacony o listę pytań (rodzaj ankiety) skierowanych do nauczycieli polskich na różnorodne szkolne tematy, wydał Górski w tym samym roku w formie broszury. W wystąpieniu swym wyraża Górski m.in. swoje stanowisko wobec koedukacji.

Górski, o czym już wspomniano, był zdecydowanym przeciwnikiem wprowadzania systemu mieszanego do szkół w starszych klasach oraz bardzo umiarkowanym entuzjastą nauki dziewcząt w szkołach średnich i wyższych. Koedukację wprowadzaną ze względów oszczędnościowych, dopuszczał zasadniczo na etapie dwuklasowych szkół początkowych, a wyjątkowych przypadkach czteroklasowych. Mimo niechęci do takiego systemu wychowawczego, nie odrzucał go całkowicie, zastrzegając się, iż jego wprowadzanie powinny poprzedzać bardzo drobiazgowo i wnikliwie badania<sup>67</sup>.

U Górskiego powracała negatywna wobec koedukacji argumentacja używana już na początku wieku, jednak w przeciwieństwie do swych poprzedników Górski, choć zasadniczo wrogi jej wprowadzaniu, dopuszczał możliwość jej zastosowania nawet w starszych klasach choć pod bardzo obstrzonymi warunkami.

W sierpniu 1917 roku podczas trzydniowych obrad nauczycieli ziemi piotrkowskiej, z referatem na temat organizacji szkół żeńskich wystąpiła Teodora Męczkowska. Jako gorąca entuzjastka koedukacji, poruszyła w swym wystąpieniu i ten temat. Jak wynika z jej własnej relacji, zgromadzeni nauczyciele zachowali jednak powściągliwość stwierdzając, iż zjazd nie wyda na razie żadnej opinii ze względu na brak doświadczeń rodzimych na tym polu.

Nieco dalej w swych decyzjach poszedł Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli obradujący w Piotrkowie dokładnie w rok później, w sierpniu roku 1918. Pod wpływem dyskusji postanowiono bowiem wyłonić komisję mającą za zadanie zebranie odpowiedniego materiału dotyczącego koedukacji na ziemiach polskich i zagranicą jako punktu wyjścia dla dalszych rozważań<sup>68</sup>.

<sup>66</sup> *Prace Komisji Pedagogicznej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*, „Wychowanie w domu i szkole” 1915 nr 6–8, s.754.

<sup>67</sup> W. G ó r s k i , *op.cit.*, s.27, 36–40; i d e m , *Kilka uwag w sprawie organizacji szkolnictwa w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1919, s.11,65.Por. s. 26.

<sup>68</sup> T. M ę c z k o w s k a , *Szkoły mieszane...*, 1920, s.5–6.

W roku 1918 na łamach „Bluszczu” za koedukacją na stopniu wyższym, choć nie na średnim, optował Mieczysław Smolarzewski<sup>69</sup>.

W roku 1919 inny nauczyciel, dyrektor gimnazjum realnego w Krakowie Roman Zawiliński przekonywał w broszurze swego autorstwa, iż w przypadku kształcenia i wychowania dziewcząt i chłopców równorzędność nie oznacza tożsamości, zatem „wykształcenie dziewcząt średnie ma być prawie równe z męskim”, a więc uwzględniające ich odrębną naturę, potrzeby i role życiowe<sup>70</sup>.

Wydaje się zatem, że tak w opiniach nauczycieli jak i w powszechnej opinii społecznej u progu niepodległości, przeważała wobec koedukacji (głównie w starszych klasach) postawa ostrożna przepojona raczej niechęcią niż entuzjazmem. Jednak już od początku XX wieku ponawiano próby realizacji tej idei. Początkowo były to przypadki pojedyncze, dotyczące szkół prywatnych o charakterze eksperymentalnym toteż zazwyczaj niewiele o nich wiemy. Pod koniec I wojny światowej zaczęło przybywać średnich szkół koedukacyjnych. Miały one charakter pionierski, a o ich zakładaniu decydowały najczęściej trudne warunki życia wojennego i powojennego.

Jedną z pierwszych szkół koedukacyjnych na ziemiach polskich, była prywatna szkoła Marii Ramułtowej w Krakowie założona przez nią w roku 1906. Początkowo działało w niej tylko kilka klas na poziomie szkoły elementarnej, później uległa ona rozszerzeniu i objęła też klasy gimnazjalne.

Szkoła Marii Ramułtowej w sposobie funkcjonowania bliska była „szkołom nowego typu”, choć jej koncepcję wypracowała Ramułtowa samodzielnie na podstawie własnych wnikliwych obserwacji i przemyśleń. Wychowanie będące według jej pojęcia drogą do „reformy duszy ludzkiej” opierało się na kilku podstawowych zasadach. Zasadniczym celem szkoły miało być nauczenie dzieci umiłowania nauki, danie im podstaw pracy umysłowej i poszukiwania wiedzy, rozbudzenie indywidualnych zainteresowań i zdolności. Temu służyć miało ograniczenie do minimum rygorów szkolnych i zniesienie przymusu, nacisk na wychowanie moralne, zachęcenie uczniów do samodzielnej pracy i aktywności życiowej, wreszcie specjalny program nauki, w którym ważną rolę odgrywały przyroda, matematyka, prace ręczne oraz twórczość artystyczna. Ponadto szkoła programowo utrzymywała stałe i ścisłe więzi z domami rodzinnymi uczniów. Uczyli w niej młodzi, zapaleni nauczyciele, zachęceni możliwością twórczej pracy jak np. Jadwiga Młodowska czy Marian Odrzywolski.

Koedukacja wprowadzona została przez Ramułtową celowo jako znakomity, w jej przekonaniu, środek wychowawczy, służący naturalnemu rozwojowi dzieci i przygotowujący je do przyszłych zadań życiowych.

<sup>69</sup> M. Smolarzewski, *op.cit.*, nr 31–32, s.231–232.

<sup>70</sup> R. Zawiliński, *Życie a szkoła*, Kraków 1919, s.63–64, 67–68.

Szkoła choć uboga (z powodu braku zamożnego protektora) była równocześnie ekskluzywna. Uczęszczało do niej grono dzieci przeważnie ze środowiska postępowej inteligencji. W opinii krakowskiego środowiska, też pedagogicznego, uchodziła za placówkę ekscentryczną.

Po wybuchu wojny szkoła została ewakuowana. W latach 1916–17 zwinęto klasy gimnazjalne. Po powrocie do Krakowa nie wznowiła już działalności ze względu na ciężką chorobę serca Marii Ramułtowej<sup>71</sup>.

W Warszawie przed I wojną światową działała tylko jedna średnia szkoła koedukacyjna. Została założona we wrześniu roku 1907. Mieściła się w budynku przy Alejach Ujazdowskich 57, potem przy ulicy Wspólnej 56.

Założycielami, tej eksperymentalnej w założeniu placówki, było grono postępowych nauczycieli i pedagogów, wśród których znajdowały się m.in. Iza Moszczeńska i Stefania Sempołowska. Koncesję na jej prowadzenie otrzymała Jadwiga Cichińska.

Szkoła była siedmioklasowa i przyjmowała uczniów w wieku od 8 do 15 lat. Początkowo zapisało się do niej 60 dzieci. Plan nauczania był bardzo ambitny. Uczniowie mieli dużo zajęć obowiązkowych wykraczających poza przeciętny program, takich jak np. rysunki, modelowanie w glinie, roboty ręczne, śpiew, chór, taniec, uprawa ogrodu, gimnastyka, gry sprawnościowe. Wszystko to spowodowało przeciążenie uczniów ponad miarę. W niektórych klasach mieli oni nawet 45 godzin lekcji tygodniowo. Być może była to jedna z przyczyn niepowodzenia szkoły. Inną mógł być brak nauczania religii, co odstraszało wielu chętnych.

Definitywny kres jej istnieniu położyły bliżej nam obecnie nieznanne spory pomiędzy gronem pedagogicznym a przełożoną. W ich wyniku Cichińska porzuciła prowadzenie szkoły i wyjechała do Stanów Zjednoczonych. Szkoła uległa likwidacji najprawdopodobniej w roku 1909, gdyż od tego czasu brak jakichkolwiek wzmianek na temat jej istnienia<sup>72</sup>.

W roku 1910 w „Muzeum” ukazała się informacja o otwarciu szkoły koedukacyjnej we Lwowie. Nosiła ona imię Zygmunta Krasińskiego i była 8-klasową szkołą realną. Plan nauczania został na jej potrzeby ułożony przez Krakowską Komisję Reformy Szkolnej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Można ją zaliczyć do grupy szkół nowego typu.

<sup>71</sup> M. Ramułtowa, *Próby polskiej szkoły nowego typu*, Kraków 1912 (odb. z „Ruchu Pedagogicznego”); K. Ostachiewiczowa, *Nowe prądy, nowe dążenia w wychowaniu. Wiek XIX i XX*, Wilno 1914, s.122–126; W. Dzierzbicka, *Szkoła pracy* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne*, s.143–145; S. Moździeń, *op.cit.*, s.39; St. Dobrowolski, *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900–1939* [w:] *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, red. St. Dobrowolski, T. Nowacki, Warszawa 1966, s.21.

<sup>72</sup> J. Niklewska, *op.cit.*, s.105, 260.

Szkolę prowadziła gorąca entuzjastka koedukacji i nowoczesnych kierunków pedagogicznych, długoletnia kierowniczką wzorowej szkoły dla dzieci słabowitych w Zakopanem a potem w Rabce, założycielka i redaktorka „Szkoly Przyszłości” Julia Benoni-Dobrowolska. Nic więcej niestety o losach i funkcjonowaniu tej szkoły nie wiadomo<sup>73</sup>.

W roku szkolnym 1911/12 rozpoczęła swą działalność prywatna szkoła koedukacyjna Zofii i Ksawerego Praussów w Zakopanem. Nie była to zupełnie nowa placówka, ponieważ Praussowie przejęli ją od Stanisławy Okołówiczówny.

Szkoła obejmowała oddział przygotowawczy dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat oraz trzy klasy gimnazjalne uwzględniające programy nauczania obowiązujące w Galicji i Królestwie Polskim. Wzorowana była na szkołach Lietz’a, choć nie stanowiła ich wiernej kopii, choćby z tego względu, że pełniła przede wszystkim funkcję internatu dla dzieci słabowitych. Klasy były małe, liczące do dwunastu dzieci, a wielki nacisk kładziono na zdrowy tryb życia<sup>74</sup>.

Zachowały się też informacje o prywatnej Szkole Koedukacyjnej Eksperymentalnej Antoniny Brzozowskiej-Winiarzowej (żony Stanisława Brzozowskiego) otwartej w Krakowie w roku 1918. Była to szkoła świecka, w której duży nacisk kładziono na wychowanie estetyczne. Działała tylko kilka lat, ponieważ wraz z wyjazdem jej założycielki zagranicę przestała istnieć<sup>75</sup>.

Bardzo skromne informacje na temat szkół mieszanych, które poziomem odpowiadały chyba szkole elementarnej, ale w których koedukacja została wprowadzona nie ze względów ekonomicznych, ale czysto ideowych, przekazała Róża Centnerszwerowa. Należały do nich np. szkoła działająca przy domu sierot fundacji Silbersteinów w Łodzi założona w roku 1900, prywatna szkoła dla zamożnych dzieci mieszcząca się również w Łodzi, przy ulicy Wólczańskiej oraz 2-klasowa szkoła elementarna Pszczółkowskiej w Warszawie<sup>76</sup>.

Teodora Męczkowska w swej pracy o koedukacji wymienia też kilka koedukacyjnych gimnazjów, które rozpoczęły swe istnienie jeszcze przed wybuchem I wojny światowej. Do nich zalicza np. szkołę realną w Pabianicach koedukacyjną od roku szkolnego 1905/06 (koedukację zniesiono w niej w roku szkolnym 1919/20), gimnazjum w Suchedniowie koedukacyjne od roku 1913 czy państwowe gimnazjum im. Staszica w Zgierzu mieszane od roku 1911.

W Galicji funkcjonowało natomiast w Brzesku klasyczne gimnazjum koedukacyjne z równoległymi klasami realnymi dla dziewcząt. Był to zakład uznany przez austriackie Ministerstwo Oświaty i nie stosujący już, jak to miało

<sup>73</sup> K. Ostachiewiczowa, *op.cit.*, s.127; W. Dzierzbicka, *op.cit.*, s.145–146; St. Dobrowolski, *op.cit.*, s.21–22.

<sup>74</sup> S. Moździeń, *op.cit.*, s.41; K. Ostachiewiczowa, *op.cit.*, s.127–128.

<sup>75</sup> W. Dzierzbicka, *op.cit.*, s.155.

<sup>76</sup> R. Centnerszwerowa, *O wspólnym...w szkole średniej*, s.87–88; *idem*, *O wspólnym...w Polsce*, s.302.

miejsce w gimnazjach męskich przyjmujących dziewczęta, limitu miejsc dla nich ograniczonego do 10% wszystkich uczniów.

Ilość dziewcząt uczących się w galicyjskich gimnazjach męskich pod koniec I wojny światowej była niewielka<sup>77</sup>, choć ilość chętnych była znaczna. „W niższych klasach z powodu wielkiej ilości zgłaszających się kandydatek, zostały urządzone specjalne popołudniowe kursy gimnazjalne wyłącznie dla dziewcząt” – stwierdzała Męczkowska.

Dopiero jednak pod koniec I wojny zaczęło powstawać na ziemiach polskich więcej koedukacyjnych szkół średnich. Przyczyny ich tworzenia leżały w sferze ekonomii, wynikały z trudnej sytuacji wyniszczonego zaborami i wojną kraju, nie miały natomiast charakteru programowego, ideowego. Ich zakładanie wymuszała prosta konieczność życiowa, więc choć społeczeństwo generalnie nie było chętne koedukacji, akceptowało ich powstawanie. Działo się tak zwłaszcza na prowincji, w małych ośrodkach.

„Powstawały one drogą naturalną w małych miasteczkach [...] – pisze o gimnazjach koedukacyjnych Teodora Męczkowska – gdzie miejscowa inteligencja musiała zaspokoić głód nauki swych dzieci i na drodze samopomocy tworzyć instytucje wychowawczo-naukowe, a gdzie względy materialne zaledwie wystarczały na prowadzenie jednej szkoły”. Były to zatem szkoły ubogie, ale funkcjonujące nienajgorzej i z nienajgorszymi rezultatami.

Jednocześnie dodaje ona, że szkoły te ani pod względem organizacji wewnętrznej, ani urzędzenia nie odpowiadały warunkom, w jakich powinny funkcjonować szkoły mieszane. „Ale młodzież musi się uczyć, więc robią się tu i ówdzie eksperymenty! A zbieg okoliczności decyduje, czy rezultaty tych przypadkowych prób są mniej lub więcej przemyślane”<sup>78</sup>.

Na terenie Królestwa Polskiego w roku szkolnym 1917/18 istniało 39 średnich szkół koedukacyjnych, a w roku 1920 już 50. Ani jedna z tych szkół nie znajdowała się w Warszawie<sup>79</sup>.

<sup>77</sup> Tak np. w roku szkolnym 1918/19 w gimnazjum w Myślenicach w klasach V–VIII na 70 chłopców przypadło 11dziewczynek, do gimnazjum w Bochni uczęszczało 571 uczniów i 61 uczennic, w Wadowicach 480 chłopców i 70 dziewczynek, w Mielcu 240 chłopców i 14 dziewczynek, w Białej 408 chłopców i 115 dziewczynek, w Lubaczowie 63 chłopców i 22 dziewczynki.

<sup>78</sup> T. Męc k o w s k a, *Szkoły mieszane...*, 1920, s.22,82. Patr: bliższe dane na temat tych szkół s.41–42.

<sup>79</sup> Według Męczkowskiej 8-klasowe gimnazja koedukacyjne istniały w roku szkolnym 1918/19 w: Bełchatowie, Chełmie, Koninie, Łomży, Opatowie, Pabianicach, Suchedniowie, Tomaszowie Rawskim i Tomaszowie Lubelskim i Zgierzu.

4-klasowe gimnazja istniały w: Aninie, Bętkowie, Bodzentynie, Brzezinach, Gąbinie, Goniądzu, Hrubieszowie, Ilży, Kłobucku, Kole, Kałuszynie, Łodzi, Łęcznej, Łasku, Nowym Mieście nad Pilicą, Niemcach, Nivce, Ozorkowie, Pilicy, Pabianicach, Pyzdrach, Przysusze, Płońsku, Rudzie Pabianickiej, Sieradzu, Sompólnie, Ujeździe, Tarnogrodzie, Urzędowie, Wyszowie, Wąchocku, Warcie, Węgrowie, Wieruszowie, Zambrowie, Złoczowie, Żelechowie.

Koedukacyjnymi były również preparandy nauczycielskie. Były to 2-letnie szkoły z internatami na poziomie wyższych klas szkoły powszechnej (V–VII). Przyjmowano do nich dzieci w wieku 11–14 lat, ale też starsze nawet do lat 17. Zadaniem ich było przygotowanie uczniów z niżej zorganizowanych wiejskich szkół powszechnych do podjęcia nauki w seminariach nauczycielskich. Atmosferze tych szkół starano się nadać charakter koleżeński, a stosunki opierać na zasadzie wzajemnej pomocy.

Pierwsza z tych szkół powstała w Pułtusk w połowie roku szkolnego 1917/18. Po czterech latach było ich już około 40. Wszystkie (za wyjątkiem jednej) znajdowały się na terenie Królestwa Polskiego<sup>80</sup>.

U progu II Rzeczypospolitej koedukacja w szkolnictwie średnim była zjawiskiem mało powszechnym i jak się wydaje wciąż słabo akceptowanym. Nie przyjęła się ona na szerszą skalę także w okresie międzywojennym, mimo iż nie istniały przeszkody prawne. Dominowały szkoły średnie męskie, a szkolnictwo żeńskie ustępowało im znacznie pod względem ilościowym. W roku szkolnym 1929/30 państwowych średnich szkół koedukacyjnych było w Polsce 59, co stanowiło 22% wszystkich państwowych szkół średnich, zaś prywatnych 189 tj. 39% wszystkich szkół średnich prywatnych. Jednak w szkołach mieszanych dominowali i tak chłopcy, a kierownictwo państwowych gimnazjów koedukacyjnych spoczywało w zasadzie w męskich rękach. „[...] dopiero w ubiegłym roku szkolnym – donosiła w roku 1933 Teodora Męczkowska – wysunięto konieczność ustanowienia w tych gimnazjach stanowisk generalnych wychowawczyń, otaczających specjalną opieką dziewczęta”<sup>81</sup>.

Sytuacja zaczęła ulegać przemianie dopiero po II wojnie światowej.

Koedukacja jest problemem, który stale towarzyszy różnorodnym rozwiązaniom pedagogicznym, psychologicznym i społecznym. Dopiero jednak w trzeciej ćwierci XIX wieku zaczął on wywoływać gwałtowniejsze polemiki, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa średniego. Spowodowane było to w głównej mierze przemianami społecznymi związanymi zwłaszcza z intensyfikującym się ruchem kobiecym, obyczajowymi, ekonomicznymi, jak i przemianami w teoriach pedagogicznych i psychologicznych.

---

Ponadto istniały trzy koedukacyjne seminaria nauczycielskie: dwa w Lublinie – jedno prywatne, a drugie założone przez Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego oraz w Radomiu założone przez Komisję Szkolną Ziemi Radomskiej). Bliższe dane na temat tych szkół – patrz T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1920, s.41–45, 49–50.

<sup>80</sup> A. Makarewicz, *Preparandy nauczycielskie* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne...*, s.114, 118, 124; St. Dobrowolski, *op.cit.*, s.31–32.

<sup>81</sup> J. Miąso, *Kształcenie dziewcząt w Drugiej Rzeczypospolitej* [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1992, cz.II, s.76; T. Męczkowska, *Żeńskie szkolnictwo średnie* [w:] *Almanach spraw kobiecych. Informacje, postulaty, zagadnienia*, Warszawa 1933, s.36–37,39.

W Polsce, podobnie zresztą jak w całej Europie, koedukacja na stopniu szkół elementarnych istniała zawsze jako powszechnie przyjęta praktyka. Natomiast pierwsze próby realizacji postulatu koedukacji na szczeblu średnim przypadły na ziemiach polskich na początek wieku XX i choć z czasem zaczęło przybywać szkół mieszanych, to jednak ani w okresie przed I wojną światową, ani w okresie międzywojennym nie stały się one dominującym typem szkół.

Obecnie szkoły mieszane wszystkich szczebli przyjmujemy jako oczywisty element naszej rzeczywistości szkolnej. Jednak polemiki wokół koedukacji, zwłaszcza na zachodzie Europy i w Stanach Zjednoczonych, odradzają się. Powracają stare argumenty i kontrargumenty, pojawiają się nowe. Przeciwnicy szkół koedukacyjnych dowodzą, że zachowanie podziału płci do 15 roku życia, ze względu na nierównoczesne dojrzewanie i odmienne funkcjonowanie mózgu w tym czasie u chłopców i dziewczynek sprawia, że w klasach oddzielnych każda z płci uczy się efektywniej tego, w czym jest słabsza. Dowodzą też, że w klasach nie mieszanych jest mniej konfliktów między uczniami, że łatwiej w nich utrzymać dyscyplinę, wreszcie, że klasy koedukacyjne utrwalają szkodliwe stereotypy płci.

Czy można jednak zgodzić się z autorem niedawno opublikowanego we „Wprost” artykułu poświęconego koedukacji, który stwierdza: „po raz kolejny okazuje się, że – używając lewicowej frazeologii – to, co uchodzi za postępowe, okazuje się wsteczne, bo nieefektywne”<sup>82</sup>. Oczywiście jest to opinia skrajna, a na ostateczną odpowiedź należy zapewne jeszcze poczekać. Może satysfakcjonującym rozwiązaniem dla obu stron sporu stanie się wprowadzenie do szkół tzw. miękkiej formy koedukacji polegającej na funkcjonowaniu w jednej szkole równoległych klas męskich i żeńskich. Problem koedukacji pozostaje wciąż problemem otwartym.

*Katarzyna Dormus*

## **The Polish co-education's theories from beginning of the XX-th century and its adoption**

### SUMMARY

The mixed schools are generally accepted today, but not long ago there were different opinion about co-education. The most controversial matter was co-education in High Schools. A pupils educated in High Schools usually experience difficulties connected with their adolescence. Their characters and attitudes are cristalizing. The High School was very important institution because the main purpose of its educational program was to prepare pupils for their adult's duties.

The mived primary schools were generally accepted. The mived schools allowed to educate more children than others at the same expense. From that reason the State had to found mixed primary schools. Co-education was widely accepted in Universities too, since women could take university education.

<sup>82</sup> R. G e r e m e k , *Szkolny apartheid*, „Wprost” 2003 nr 20, s.68–71.



Polish children were co-educated in their homes and primary schools but there weren't mixed high schools with some exceptions (those exceptions were found as experiments).

The positivism arose in seventy's of XIX<sup>th</sup> century. The new pedagogical trends, discussions about women's education, criticism of education's system, females' movements were connected with positivism. All those factors caused that matter of co-education become more discussed in medias then before. The different arguments were used. We can find many interesting informations about XIX-th century's customs in those arguments. The mixed high schools were founded in Polish terotory during the First World War. The main reasons of those foundations were economical, not ideological. In spite of all mixed high schools were not common after the First World War. It was changed after the Second Waorld War. Although even today co-education is not fully accepted by everyone.