

beze vší vázanosti školní, jež má právě z těchto ústavů býti úplně vyloučena; v praxi bohužel i v nejnovějších podnicích toho druhu, zakládaných lékařkou Montessoriovou v Itálii (a po jejím vzoru i jinde), hranice školy obecné nezřídka se přestupují, a tak prvotní úkol zahrádek se stírá.

Tolikéž podporou rodiny v práci výchovné jsou útulky, do nichž se uchylují děti v době školní, nemajíce ve dne žádného ošetření domácího. Úkol především léčebný mají prázdninové osady pro děti tělesně nevyvinuté a slabé, které se tu ošetřují v době mimoškolní; podobně i školy lesní a vodní, výtvar ryze moderní pro výchovu dětí tuberkulosních a skrofulosních, kterým škodí pobyt v uzavřené místnosti školní a jež přece jinak mohou úplně s prospěchem sledovati vyučování, jež se jim proto podává ve volné přírodě; konečně rovněž v poslední době vznikají v Anglii, Francii, Německu a sem tam v jiných zemích výchovné ústavy venkovské, v nichž mnozí vidí přímo typ školy budoucnosti (Francouzové i Angličané je proto zvou případně nové školy). Zrodily se z dvojích motivů, jednak aby výchova mládeže byla přizpůsobena více potřebám doby, jednak aby metody vyučování byly upraveny podle moderních poznatků fyziologických a psychologických; jsou to vesměs internáty ve volné přírodě, které vedle učení intelektuálního podávají hojně cviků tělesných, prací ručních i na poli a v zahrádkách, pěstují soustavně samostatnost chovanců i otevřené, přímé jednání a podávají výchovu mravní docela prakticky, neustálým stykem chovanců s učiteli, s nimiž tvoří žáci takorůzka jedinou rodinu, zkrátka venkovské ústavy výchovné jsou na ten čas nejdokonalejším výtvozem ústavním, jaký si lze mysliti.

§ 3. Organizace školní vůbec. Problém koedukace.

Z výkladů těchto patrně, že výchova ústavní celkem je tedy u nás rozsahem svým omezena a určena především pro děti duševně neb tělesně abnormální (úchylné), kdežto dětem normálním dalekou většinou dostává se vzdělání nikoli ve výchovných toho druhu, nýbrž ve školách jakožto místech výchovy hromadné či kolektivní, kde ovšem, jak již řečeno, vzdělání intelektu je středem vší práce, ač ani výchova citová a volní nikdy se nezanedbává úplně. Širší společnost školy se svým pořádkem a institucemi výchovnými nastupuje tu tedy jako organický doplněk výchovy domácí a spolu již jako příprava k praktickému životu a úkonům společenským.

Bylo dobře kdysi již *Quintilianem* vyloženo,¹⁾ v čem jsou přednosti výchovy školní před domácí a proč význam školy je na postupu rovnoměrně s tím, jak klesá vážnost rodiny. Quintilian sice přiznává, že výchova školní má jistá mravní nebezpečství, ale nebezpečství ta nemusí se prý jeviti vždycky, a s druhé strany vlivy domácnosti, špatných otroků i čeledi a slabých rodičů bývají prý ještě horší. Připouští také, že doma lze výchovu více a lépe individualisovati než ve škole, ale s druhé strany výchova individuální není prý ani ve škole vyloučena ani zase doma neustále možná. Výchova školní má dále rozhodné výhody pozitivní a sociální, neboť děti si záhy navykají společenskému taktu a společenským formám vůbec, pozbývají ostýchavosti a osvojují si jistotu vystupování. Konečně se prý ve škole kladou i základy k pravému přátelství, jež často trvá až do pozdního stáří, jmenovitě

¹⁾ Srv. moje Dějiny pedagogiky I.² 1923, 143 sl.

však jen ve škole je možno pěstovati ušlechtilou ctižádost a závodění žáků mezi sebou.

Škola jistě dále disponuje pravidelně lepšími, bohatšími a vybranějšími pomůckami, stálejším personálem učitelským, lepší a promyšlenější metodou učení, takže může látku učebnou nacvičiti a zopakovati mnohem všestranněji i rozmanitěji a své vzdělání podávati vskutku systematicky, promyšleně i vědomě, kdežto rodina přece vždy jen úryvkovitě, nahodile a více méně nevědomě.¹⁾ Je pravda, že vliv školy nebývá při větším počtu učitelů vždy dosti jednotný, jak by bylo žádoucno, a že závisí vůbec především na vlastnostech samého učitele a zařízení školy, a to více, než se obyčejně myslívá; je pravda také, že vedle školy zůstane, jak jsme viděli, vždy také výchovný vliv rodiny a společenského prostředí, v němž dítě žije, ovšem i vlivy jiných činitelů, tisku, divadel atd. — ale to vše jen svým místem a časem doplňuje a modifikuje dnes práci školní, která zůstává napořád věcí hlavní.

Podávajíc dítěti zásobu pouček a znalostí i obratností, nesmí, jak bylo již řečeno, nikdy ztráceti se zřetele právě svůj sociální úkol, jenž se proto u moderních theoretiků a reformátorů školy zdůrazňuje čím dále tím důtklivěji. V tom smysle škola buditi chce v žácích jasné povědomí o tom, že všichni jsou takoruka částmi společného velikého organismu,²⁾ družinou jedinců

¹⁾ Srv. *Vidari*, *Elementi di pedagogia* II. 397; *Murry*, *Conflicting principles of teaching* 1914, 196 sl.; *Bagley*, *The educative process* 1916, 23 sl.; *Kutzner*, *Der Weg zur Kultur* 1919, 102 sl.; *Moede*, *Experimentelle Massenpsychologie* 1920, 40; *Cesca* v uv. sp. 148 sl. atd.

²⁾ „The class is a social microcosm,“ praví dobře *Arthur C. Perry*, *Discipline as a school problem* 1915, 130. Srv. i *Cohn* v uv. sp. 236 sl. a článek *Ad. Kruckenberg* *Die Schulklasse als Lebensform* v *Zeit. f. pädag. Psychol.* 1924, 263.

spějících i pracujících za společným cílem a spoutaných společným vědomím „třídním“;¹⁾ moderní pokusy psychologické a pedagogické ukázaly nepochybně, oč lepší bývají výkony žáka ve třídě pod vlivem skupinové sugesce, než jednotlivého žáka doma a oč vůbec průměrem ceteris paribus bývá práce školní lepší než domácí.²⁾ Škola vždy více se stává přirozeným a vítaným přechodem od úzkého světa rodinného k širšímu okruhu lidské společnosti, do níž jednou dítě vyspějíc vstoupí: chápeme proto, proč jmenovitě angličtí a američtí pedagogové³⁾ přímo vidí úkol školy v tom, že provádí výběr dětí se zřetelem k sociálním úkolům příštího žití, při čemž ovšem v praxi se vždy nedaří uvést tento sociální úkol školy v dokonalý souhlas s požadavky theoreticko-psychologickými.⁴⁾ A tak vidíme opět, že se dnes stále více přesouvají do školy i předměty dříve docela domácí (ženské ruční práce, úklid, vaření atd.).

V dnešní své podobě je soustava školství výsledkem staletého vývoje a postupného rozlišování: ne neprávem mluví se tu o organizaci školství,

¹⁾ Jak se vyvíjí „třídní“ vědomí jednotlivcovo a společenský život ve škole, dobře vyložili zvláště *Gaudig*, *Die Schule im Dienste* etc. I. 1917, 133, *Bridou*, *L'éducation des sentiments* 1911, 175 sl., *P. Dumouchel*, *La vie collective des classes* v *Revue pédagogique* 1924 I. 254.

²⁾ *Smith* v uv. sp. 367. *Nawroczyński*, *Uczeń i klasa* 1923, 75 sl.

³⁾ Srv. na př. *Henderson*, *A text-book in the principles of education* 1912, 485. — *Dewey* ve spise *Democracy and education* 1922, 22 sl. vidí trojí výsledek sociálního působení školy: zjednodušuje a pořádá činitele vývojové (the factors of the disposition it is wished to develop), očišťuje a idealisuje společenské zvyky a vytváří pro dítě širší a vyrovnanější prostředí sociální.

⁴⁾ *Peters*, *Einführung* 58.

čímž se má naznačiti, že vzdělání školní se obstarává řadou institucí sice rozlišených podle svého cíle a úkolu, nicméně spolu těsně souvisících. Vešlo v obyčej podle složitosti a časové posloupnosti lišiti pravidelně tři stupně školství: nižší (obecné, elementární), střední a vysoké,¹⁾ ale s rozdílem tím se křížuje ještě druhé dělení na školy obecně vzdělávací a odborné (speciální), přičemž však mezi jednotlivými těmi kategoriemi není vůbec hranic přesných, nýbrž leckdy jsou meze docela labilní, zvykové a umělé: i t. řeč. ústavy obecně vzdělávací, jako na př. reálky, podávají zároveň vzdělání již odborně upravené, a zase školy odborné, t. j. školy určené pro přípravu k speciálním povoláním životním, doplňují spolu a rozšiřují učivo své směrem obecně vzdělávacím. Podobně jsou ústavy, které jsou vlastně na hranicích mezi školstvím nižším a středním (na př. školy měšťanské) a jiné zase mezi školstvím středním a vysokým (různé akademie). Jindy zas dělíváme školy podle zřetele náboženského (konfesijní, simultánní atd.), podle poměru k státu (veřejné a soukromé), ba i podle pohlaví žactva (chlapecké, dívčí, smíšené).

Podrobný výklad o všech těchto kategoriích patří do speciálních spisů, věnovaných organizaci školy; tuto pouze připomínám, že historicky nejdříve se vyvinulo školství vysoké a elementární, kdežto střed jejich se vyplnil teprv časem ústavy, prvotně povahy docela přechodné, resp. přípravné; že dále nové ústavy pravidelně vznikají tím, že nové potřeby kulturní přivodí také nové obory předmětů, které se s počátku oprou o osnovu některé instituce dosavadní, ale časem

¹⁾ *Gessen* v uv. sp. 261 sl. chce užívatí výrazů: stupeň encyklopedický, systematický a naučný.

hledí se osamostatniti a vyřaditi ve formě ústavů vlastních (tak se reálky vyřadily ze škol odborných a přiklonily spíše ke gymnasiím, tak se reálná gymnasia vyřadila buď z gymnasií neb reálek); konečně že diferenciace školství není ani zdaleka ještě ukončena, nýbrž že se stále vyvíjejí vzdělávací útvary nové a nové.

Tento vývoj školy podle zásady diferenciace souvisí nepochybně s druhým faktem, sociálně důležitým: postupným šířením vzdělání a osvěty z tříd dosud kulturně privilegovaných na další stavy a posléze i na masy prostého lidu: vzdělání, prvotně vyhrazeného jen kněžím, dostává se nejdříve šlechtě, pak třídám obchodním, majitelům pozemků, drobným kupcům, řemeslníkům, sedlákům, konečně i dělníkům a čeledi, a teprve, když v celku ukojeny kulturní potřeby mužů, počíná se u větší míře šířiti i vzdělání žen, o něž se prvotně po té stránce nikdo nestaral.¹⁾ Po stránce obsahové jde vývoj školy tak, že v osnově učebné prvky theoretické neb ryze kulturní ustupují postupně složkám reálnějším, prospěšnějším, životnějším; ale ježto se osvěta šířila právě od vrstev vyšších k nižším, jsou tyto nuceny v lecčems přijímati osnovu, jež byla vlastně upravena pro potřeby oněch vyšších, kdežto by demokratisace vzdělání vyžadovala si spíše postupu opačného, tak aby výchova rostla organicky zdola (v tom smyslu na př. ruční práce zavádějí se do škol od stupně elementárního, ač ovšem jejich počátky byly již také ve vzdělání šlechtickém, na př. v osnově Lockeově neb Rabelaisově).

¹⁾ *Smith* v uv. sp. 176, jenž postup vzdělání dobře naznačil diagramem pyramidy o dutých stěnách, takže výchova se šíří od vrcholu (kněží) postupně až k základně (dělníkům a čeledi).

A protože právě ve škole všude se odrážejí momenty národní, systém škol nikde není jednotný, nýbrž vykazuje v každé zemi řadu odchylek a zvláštností, které nutno poznávati i vykládati zvlášť a jichž počet rozhodně zase spíše poroste než se umenší. Důležité při tom jest, že v některých zemích dosud ani se strany státu nečiní se kroky, aby všechno školství bylo shrnuto v celek aspoň vnější jednotou správní i společným orgánem ústředním, natož jednotou cíle a prostředků výchovných; jsou dosud státy, kde podobné snahy centralisační narážejí na tuhý odpor samého občanstva (na př. Anglie, Švýcars, Spojené státy severoamerické), kdežto jinde zase (na př. v Německu neb u nás) pomalu se omezuje všechna svobodná iniciativa a školství se docela centralisuje a byrokratisuje: lze proto v tomto postupném sílení státního a veřejného vlivu na školství viděti (se Smithem) další charakteristický rys a vývojovou linii moderního školství vůbec.

* * *

Ze tří hlavních stupňů škol právě nejnižší, školství obecné neb elementární, vyvíjelo se ze skrovných počátků velmi zvolna:¹⁾ rozumíme-li tím školství, které společno jsouc všem stavům a povoláním podává základní vědomosti, potřebné každému člověku, můžeme říci, že vzniklo vlastně teprve koncem století XVIII. a že rozvoj jeho souvisí těsně s mocnými změnami, které se staly v tu dobu a počátkem století XIX. vlivem francouzské revoluce. Největší zásluhy o vytvo-

¹⁾ Srv. na př. *Reinöv* v uv. sp. II. 94 sl., *Reinovu* Encyklopedii s. v. Volksschule, *Willmann* v uv. sp. 645 sl., *Lehmann* v uv. sp. 151 sl., *Scaglione* v uv. sp. I. 18 sl., *Vecchia* v uv. sp. I. 14 sl. atd.

ření školství elementárního nutno rozhodně přičísti Pestalozzimu, který šířením osvěty mezi lidem zlepšiti chtěl spolu jeho hmotný i mravní stav; jeho myšlenky, jak známo, ujaly se především v Německu a střední Evropě tak, že stát za státem provádí odtud — ne bez obtíží a ne bez omezení — povinnost všeobecné návštěvy školní na tomto elementárním stupni, jehož vybytí se odtud pokládá za úvod a přípravu ke všem dalším studiím.

Jsou v tomto přípravném postavení obecné školy momenty příznivé i nepříznivé: s jedné strany zajisté práce učitelova na tomto stupni velice jest ztížena tím, že dostává své žáky docela ještě nepřipravené a to z prostředí nejrozličnějšího, a ztrácí je, když by teprv řádně mohli prospívati; při tom je musí, co možná, všemu naučiti ve škole a nespoléhati se příliš na součinnost rodiny; s druhé strany však vlivy tohoto učení zůstanou pravidelně nejhlubší a nejmocnější po celý život a jsou vskutku základem všeho dalšího učení: obecná škola jest tak viditelným pojítkem všech členů téhož národa, společnou jejich jednotící páskou, zřídlem vzdělání všelidského a přece národně odlišného, jak věděli již Komenský a Pestalozzi, a jak obyčejně bývá zdůrazňováno také ve všech moderních školních zákonech a ustanoveních.

V pojmu moderní školy obecné tají se nyní čtyři základní znaky: škola tato má býti především vskutku obecnou, t. j. společně povinnou všem dětem téhož národa bez rozdílu stavu i povolání jejich rodičů, dále bezplatnou, národní, konečně laickou, t. j. přístupnou dětem bez rozdílu náboženství. Po všech těch stránkách žádné školství dnes nevyhovuje svému ideálu úplně: všeobecnost ruší se tím, že se zřizují právě ve státech

vysoce kulturních školy určené výslovně výchově dětí z rodin zámožných neb takových, jež potom chtějí navštěvovati školy střední; proti zásadě bezplatnosti některé státy dosud tuto všeobecnou povinnost školní zatěžují vybíráním školného; dále škola obecná namnoze dosud není ani národní, ježto jí leckdy dosud stát užívá k odnárodňování svých poddaných a vnucuje i jinorodcům jednotný státní jazyk; konečně nelze mluvit o laickosti školy tam, kde se dosud školy zřizují odlišně podle konfese dětí neb rodičů a kde se dokonce do škol takto odlišených nahánějí i děti jiných vyznání neb děti bez konfese vůbec. Konečně nutno připomenouti, že se pravidelně kurs obecné školy považuje za nedostatečný i těm, kdož jen na tomto stupni vzdělání musí přestati, a že se zakládají jako doplněk i pokračování školství elementárního ještě různé instituce doplňující a pokračující, zvláště i t. řeč. školy měšťanské neb vyšší obecné, jejichž faktický stav jest zase v jednotlivých zemích velmi různý a jejichž vlastní úkol leckde se docela zatemňuje a stírá momenty docela vedlejšími.

Proti všeobecně povinné škole obecné školství střední bylo vždy ústavem do jisté míry elitním či, chceme-li, aristokratickým a spolu učeným: dlouho zůstávalo vyhrazeno jen synkům z rodin urozených i zámožných nebo těm, kdož se chtěli věnovati stavu duchovnímu. Ve smyslu nynějším — jako stupeň zprostředkující mezi školstvím elementárním a vysokým — objevují se tyto ústavy až od dob humanismu a reformace a jsou ovšem s počátku jen latinské, podávající tedy vedle vzdělání všeobecného zase jen znalost latiny jako jazyka mezinárodního a vědeckého. Teprv od dob realismu oddělují se pohenáhu, a to nejdříve ve Francii a Německu, od těchto ústavů la-

tinských, jež již v dobách reformace dostávají sem tam název *gymnasia*, střední školy povahy reální, *reálky*, které od počátku stojí mnohem blíže životu a kultuře moderní a tudíž i školství odbornému a teprv dlouholetým bojem domáhají se rovnoprávnosti s gymnasií, dříve vlastně vševládnoucími.

Mimo tento dualismus školství gymnasijsního a reálek či škol humanismu klasického a moderního v některých zemích evropských (a také u nás) objevuje se v stol. XIX. jednak člen zprostředkující mezi oběma (t. řeč. *gymnasia reálná*), jednak se zřizuje *jednotná škola střední*, obyčejně upravená tak, že k nižším třídám společným pojí se pak ve vyšším oddělení různě vypravené sekce a tak pod společným vedením podává se podle individuálních potřeb žákovských vzdělání přiměřeně rozlišené. Takto organisovaný ústav střední chce se vyhnouti oběma krajnostem: i zřizování ústavů od počátku úplně rozlišených i pokusům o jednotu celé střední školy až do posledních ročníků; v podrobnostech jest ovšem i tento typ školy střední vypraven nyní v jednotlivých zemích různě podle národních potřeb.

Připomínám, že demokratický ráz střední školy, který právě světovou válkou byl tolik posílen, žádá, aby tento stupeň školy stejně jako školství vysoké byl přístup všem žákům bez rozdílu majetku i sociálního postavení rodičů, aby tak dokumentováno bylo rovné právo všech na vzdělání; ve skutečnosti se demokratická rovnost omezuje okolností rozhodující, má-li žák vůbec dosti vloh a schopností k vyšším studiím.¹⁾

¹⁾ Srv. *Alb. Barth*, Die Reform der höheren Schulen in der Schweiz 1919, 197.

Výtvozem docela moderním jest střední školství dívčí, které se objevuje vlastně až od počátku stol. XIX. Co před tím bylo v tomto oboru školy, byly vesměs jen nesmělé počátky, podniky klášterní nebo privátní, jež ani svým počtem ani svým zařízením nemohly vyhověti skutečné potřebě. Teprve, když proniklo přesvědčení, že i žena má právo na vzdělání, když vlivy industrialismu a rozvoje věd přírodních zasáhly i do rodin a přinutily namnoze ženu, aby si hledala vlastní výživy, zkrátka, když se objevila t. řeč. ženská otázka, dostavila se spolu i potřeba vyššího a hlubšího vzdělání dívek.

Byly od počátku dány dvě cesty, jimiž v praxi se pak ubíralo toto nové odvětví středních škol: buď se prostě jen přejímala neb napodobila organisace škol chlapeckých, resp. dívkám prostě se otevřel přístup do těchto škol, aby se vzdělávaly společně s hochy, nebo se pro dívky vzhledem k jich nepochybným odlišným znakům a rozdílům psychologickým i fyziologickým zřizují ústavy zvláštní, sice rovnocenné, ale přece ne shodné s ústavami chlapeckými, či abych užil výrazů v proslulé žluté brožuře německé feministky *Heleny Langeové*, ne gleichartig, ale gleichwertig. Řešení toto nekopíruje tedy otrocky školství mužského, jako kdyby to byla osnova bezpohlavní, nýbrž jde cestou svou a odmítá všecko napodobení jednostranné; přesvědčení o tom, že jen tato cesta jest správná, hlásá se nyní opět a opět na sjezdech a poradách o vyšším vzdělání dívek (tak na sjezdě německého spolku pro vyšší vzdělání dívčí v Erfurtě r. 1905 a na kongresu v Kasselu 1907, kde Helena Langeová docela otevřeně vykládala, že chlapec přijímá tytéž učební látky vždy přece jako chlapec, dívka jako dívka, že tedy jsou tu

zkrátka zásadní a přirozené rozdíly, k nimž nutno přihlížeti.)

A to nás vede samo sebou k důležitému a časovému problému *koedukace*, t. j. společné výchovy obou pohlaví na ústavech týchž, problému, o němž existuje dnes již velmi obsáhlá literatura a jenž přece není dosud uspokojivě a definitivně rozřešen, ač zkušenosti pedagogické v oboru společné výchovy chlapců a dívek jsou, jmenovitě na stupních nejnižších, již prastaré¹⁾. Kdežto totiž na školách středních v Evropě koedukace, jak je pochopitelné, objevuje se až v století XIX., byla na školách elementárních v obyčeji od dob nejstarších a je dosud aspoň na venkovských školách toho druhu všude pravidlem, naproti tomu — vyjímaje jediné Spojené státy severoamerické, kde koedukace je charakteristickým rysem školství všech stupňů — není ani v jediném kulturním státě školství dívčí vybudováno docela jednotně, nýbrž jeví se nápadné kolísání a přecházení z obou a do obou oněch možných cest, tedy z koedukace do výchovy oddělené a naopak.²⁾

¹⁾ Připomínám, že místo nebo vedle slova koedukace, přejatého ne přímo z latiny, nýbrž prostřednictvím Severní Ameriky, kde název coeducation pro instituci, ostatně prastarou, je dosvědčen po prvé v knize *Clarkově* Sex in education z r. 1874, navrhuji mnozí raději slovo *koinstrukce*, pokud jde vskutku jen o společné vyučování ve škole, ježto prý vlastní koedukace = společná výchova obou pohlaví je možná jen v rodinách a internátech. Srv. článek *Rud. Lochnera* Zur Terminologie und Klassifikation der Koedukationsmassnahmen v časop. *Lehrerfortbildung* 1921, 139.

²⁾ Stav koedukace v starších dobách vypisuje *Rud. Lochner* v článku Die Idee einer Koedukation der Geschlechter bei Platon, Fichte und Pestalozzi v časop. *Lehrerfortbildung* 1923, 276 a ve spisku Geschlechtertrennung und Geschlechtervereinigung im deutschen Schulwesen der Vergangenheit 1923.

Především v bývalém Rakousku, u nás až do převratu byla koedukace na stupni středoškolském jen výjimkou a přednost se napořád dávala výchově oddělené. Zvláštní vyšší dívčí školy vyskytají se u nás již v letech šedesátých min. století, první dívčí gymnasium r. 1890 (s osnovou, jež byla přejata z ústavů chlapeckých); jen tři dívčí gymnasia řídila se svého času zvláštní českou osnovou, jež však nebyla vůbec míněna jako osnova specificky dívčí (t. řeč. typ valašsko-meziříčský); byla dále u nás od r. 1900 lycea jako speciální typ dívčích škol, jehož osnova byla krátce před válkou podrobena revisi a přiblížena chlapeckým reálkám; konečně jsme měli u nás od r. 1897 jakýs surogát koedukace, t. j. hospitování dívek na středních školách chlapeckých, ale s podstatným omezením a různými klauzulemi. Skutečná koedukace byla v starém Rakousku před válkou světovou jen na soukromém gymnasiu polském v Borščově, a to pouze na zkoušku, dále na evangelickém učitelském ústavě v Čáslavi (od r. 1911), na venkovském ústavě výchovném v Mürzzuschlagu; mimo to byla na tomto stupni věku dětského zkoušena sem tam koedukace u nás také na školách měšťanských a na připojených k nim jednoročních kursech (čtvrtých třídách) — zkrátka, jak patrně, zkoušely se u nás všechny možné cesty řešení a sbíraly se patrně zkušenosti k řešení definitivnímu.

Po převratě koedukace rozšířila se u nás takřka rázem, ježto v ní patrně bylo viděno opatření obzvláště pokrokové:¹⁾ odvolána všecka omezení středoškolská;

¹⁾ Považuji se za oprávněna připomenouti, že jsem se proti koedukaci na stupni středoškolském vyslovil z důvodů vědeckých již v přednášce své na kurse pro profesory středoškolské r. 1912.

odstraněna zvláštní osnova lyceí, jež odtud změněna v obyčejná gymnasia reálná neb reálky; koedukace rozšířena i na měšťanské školy, kde je v místě jen jediná škola toho druhu, která se tak *via facti* záhy změnila ve školu smíšenou, protože ani tu prvotní omezení počtu žáků druhého pohlaví¹⁾ nebylo lze udržeti. Koedukace se nově rozšířila dále i na ústavy učitelské,²⁾ ba na zkoušku se nyní zavádí i na některých obecných školách pražských,³⁾ odkud dosud bývala vyloučena zásadně (ovšem až do zřízení Velké Prahy), a v případech nutných i na školách obchodních.⁴⁾ Teprve v poslední době počíná se i tu objevovati vystřízlivění a ozývají se hlasy skepse, ba i rozhodného odporu.⁵⁾

Ani v uherské polovině rakouské říše nebývala koedukace nikdy oblíbena (i tam existovala samostatná gymnasia dívčí a samostatné ústavy povahy reální); zato zavedena již kolik desíletí v Charvátsku na školách středních, později i některých pedagogiích, dále na školách obchodních, ba dokonce — což překvapuje — i na nautické škole v Bakru; na vyšších školách obecných, rovnajících se asi našim školám měšťanským, je tam koedukace pravidlem již od r. 1874.⁶⁾ Vedle toho

¹⁾ Srv. *K. Novák*, Výbor zákonů a nařízení školních republiky československé 1923,² 152.

²⁾ Věstník ministerstva školství I. 135, 251, IV. 309.

³⁾ *Kepřta*, O národním školství v hlavním městě Praze 1922, 40 sl.

⁴⁾ Věstník IV. 185.

⁵⁾ Srv. jmenovitě rokování Prvního sjezdu československého učitelstva v osvobozené vlasti 1920 (publikace sjezdová 1921, 68 sl.) a článek řed. *Kudrnovského* v *Naší Době* XXVIII. 652, přejatý slovně do zprávy o prvním sjezdu ředitelů českých škol středních 1921, 57.

⁶⁾ R. 1918 bylo z 38 škol toho druhu 21 koedukačních (*Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 1918, 343).

ovšem i tam existují samostatné vyšší školy dívčí a dívčí gymnasium (dříve lyceum) v Záhřebě. Bosna před válkou světovou následovala příkladu rakouského a dovolovala jen hospitaci dívek, jež však musily se v respiriích zdržovati ve zvláštních místnostech a do třídy vcházet až současně s učitelem, ježto patrně se vidělo nebezpečnoství mravní v tom, kdyby i v přestávkách dlely dívky ve třídě.

Výchově oddělené podle pohlaví napořád dává přednost také Prusko a jiné státy německé, jež jeho školství napodobí. Sice pro koedukaci horoval již *Fichte* v desáté své řeči k německému národu a za naší doby zvláště známý pedagog *Rein*, jednáno o ní opět v posledních letech na sjezdech, jmenovitě na německém sjezdě učitelském v Poznani 1913 a třetím kongresu Bundu für Schulreform, ale v celku tam není dosud nálady příznivé¹⁾ a přes všecky petice toho druhu, zvláště z krajín rýnských, přecházelo se v říšském sněmu důsledně k dennímu pořádku. Kde byla koedukace zavedena na školách německých již před válkou (v Bádensku, Hesensku, Württembersku, Elsassku-Lotrinsku, Oldenbursku, Sasku, Anhaltě), všude byla omezena a výjimečná; v Bádensku docela i vláda její zavedení motivovala okolností, že prý nelze z příčin finančních dosti rychle se postarati o dostatečný počet speciálních škol dívčích. Teprv r. 1919 dovolen i v Prusku dívkám přístup na střední a odborné školy chlapecké, ale jen nadaným žačkám a jen tam, kde není zvláštních ústavů dívčích; v každém jednotlivém případě nutno si k tomu

¹⁾ Srv. spis pruského ministra školství *Otty Boelitze* *Der Aufbau des preusz. Bildungswesens nach der Staatsumwälzung* 1924, 107.

opatřiti svolení ministerstva¹⁾; proto počet dívek studujících na školách chlapeckých je dosud neveliký.²⁾ Je zvláštní, že sem tam v Německu, kde není zvláštních přípravek středoškolských, posílají rodiče své hochy také do nižších tříd dívčích lyceí nebo dívčích škol středních³⁾; ale pravidlem dosud i tam jest středoškolská výchova oddělená.⁴⁾

Nejsou dále pro společnou výchovu pravidelně ani Francouzové, z nichž se sice pro ni vyslovil kdysi již *Condorcet*,⁵⁾ ale kteří teprv v dobách nejnovějších jali se studovati vědecky tuto otázku, jak ukazuje jmenovitě spis *Poirsonové* z r. 1911, kdežto běžné stanovisko, koedukaci nepříznivé, zaujímá na př. ještě i *M. Prévost*.⁶⁾ Je pochopitelné, že feministky francouzské také tu operují se zásadou rovnosti obou pohlaví: tak na sjezdě žen francouzských r. 1913 mimo jiné uváděn pro koedukaci také důvod, že prý dosavadní oddělená výchova vyslovuje oficiální posvěcení tradici, jež dosud pokládá ženu za nižší muže a proto ji odlučuje i ve škole⁷⁾; jmenovitě s úpravou dívčích škol středních, rozhodně

¹⁾ Srv. Die deutsche Schulreform 1920, 195 a Die höheren Mädchenschulen XXXII. 201 sl. (referent v tomto časopise se pohoršuje nad tím, že tak důležitý výnos vydal ministr školství, sám neodborník, bez porady s odborníky).

²⁾ Tak 1. května 1921 jich bylo na 193 ústavech celkem jen 1291 (Monatsschrift für höhere Schulen 1922, 53).

³⁾ *Tews*, Ein Volk — eine Schule 1917, 57.

⁴⁾ Skutečná koedukace beze všeho odlučování pohlaví jest jedině ve volné škole (freie Schulgemeinde) o d e n w a l d s k é. (Srv. *Fritz Karsen*, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme 1923, 84 sl.)

⁵⁾ Rivista pedagogica 1913, 784.

⁶⁾ Listy Františce — mamince 1920, 193 a j.

⁷⁾ L'éducateur moderne 1913, 358.

již zastaralou,¹⁾ byl tehdy i jindy opět vysloven ostrý nesouhlas. Válka světová, jak se zdá, přispěla i tam k změně stanoviska: tak připustila již r. 1914 obchodní škola v Montpellieru i dívky jako posluchačky a příkladu toho následovaly i jiné školy odborné.²⁾ R. 1922 vyšlo dokonce nařízení, že koedukace jest dovolena v posledním roce střední školy tak, že se odtud smějí přijímati do tohoto ročníku dívky, které vybyly již první polovici bakalářské zkoušky a nemohou se k druhé její části připravit na škole dívčí³⁾; mimo to je koedukace dovolena i na známé École nouvelle de Roches. Konečně r. 1924 byla koedukace, připuštěná již dříve v prvních dvou ročnících přípravek středoškolských (tedy na stupni školy obecné), rozšířena na všechny čtyři třídy těchto škol⁴⁾.

Nepatrného rozsahu je společná výchova na středním stupni školy i ve Švýcarsku a Belgii, ač se pro ni ozvaly hlasy právě na mezinárodním sjezdě pedagogickém v Bruselu 1911; naopak v Holandsku dovolen dívkám přístup do středních škol již r. 1871 a dnes jest tam koedukace pravidlem na všech ústavech městských a státních, ale ne kongregačních (katolických), které i tam se staví ke koedukaci tak nepříznivě, že i obecné školy katolické jsou odděleny, kdežto v krajích protestantských pravidelně sloučeny.

V Dánsku byla průkopnicí koedukace *Hanna Adlerová*, jež poznala systém ten v Americe a otevřela školu koedukační již r. 1893 v Kodani; ale plného uznání nabyla koedukace v Dánsku teprve v našem století tak,

¹⁾ Byla úplně změněna teprv r. 1924.

²⁾ *Lud. Zoretti*, Education 1918,⁴ 25.

³⁾ L'éducation XIV. 1923, 482.

⁴⁾ Revue universitaire 1924, II. 261.

že na př. r. 1916 bylo ze 146 středních škol již 104 koedukačních (vedle toho jsou ovšem i školy oddělené podle pohlaví žáků a zase i speciální vyšší dívčí školy s osnovou blízkou úpravě škol reálných). Švédsku patří zásluha, že mělo již r. 1876 ve Stockholmu první koedukační střední školu v celé Evropě, otevřenou *Palmgrenem*, která byla pak vzorem jiným ústavům podobným v zemích severních, a dosud trvající obsahuje přípravku, oddělení gymnasijsní a reálné.¹⁾ V Norsku byla sice r. 1896 společná výchova — patrně především z důvodů finančních — zavedena v principu do všech středních škol veřejných, obecných i státních, ale v praxi dosud většina dívek dává přednost školám ryze dívčím, třeba soukromým: v samém hlavním městě byla sice koedukace na zkoušku zavedena i do škol obecných, ale záhy zase odvolána.

Oddělenou výchovu zachovává dosud také konservativní Anglie, kde dívčí školství vzniklo vůbec pozdě a kde se dosud vyznačuje podobnou volností osnov jako školství chlapecké;²⁾ pokusy o koedukaci dějí se tam dosud jen na venkovských školách středních, prý s patrným úspěchem.³⁾ Zato je koedukace pra-

¹⁾ *Georg Krogh-Jensen*, Der Unterschied im männlichen und weiblichen Entwicklungstempo und seine Bedeutung für die moderne Koedukationsfrage v *Zeitschrift für gesamte Psychologie* 1923 XIV. 1 sl. tvrdí naproti tomu, že již rok před tím (1875) byla v dánském městečku Lemvigu otevřena první koedukační reálka.

²⁾ O podstatných nedostacích tohoto školství dívčího viz referát *Ot. Chlupa* (o spise *Youngové*) v *Časopise československé obce učitelské* IV. 192.

³⁾ *B. Röttgers*, Das englische Schul- und Erziehungswesen 1906, 64. — O otázce koedukace v Anglii vydala r. 1903 *Alice Woodsová* sborník s názvem *Coeducation. A series of essays by various authors* (s úvodem *M. K. Sadlera*).

vidlem ve Skotsku a ve Walesu, dokonce bývá podle statistiky více žaček na středních školách než žáků; v Irsku již z příčin náboženských dosud kvetou samostatné pensionáty a koleje pro dívky, jež se tam mohou připravit i pro studium vysokoškolské.

Ze zemí jižních ve Španělsku se dovoluje nyní studium dívčí na chlapeckých středních školách beze všeho omezení a také sbory učitelské jsou smíšené; tak v samém Madridě dosáhl počet žaček již 25%.¹⁾ V Itálii zavádí se koedukace do středních škol jen na zkoušku, ale tak, že dívky musí přicházeti do třídy o několik minut později než hoši a o několik minut zase dříve odejít.²⁾ Sama oficiální zpráva ministerstva školství z r. 1900 konstatuje, že poměry v severních částech země zdály se a priori býti pokusům, které se dějí dnes na státních školách středních, normálních i technických, rozhodně příznivější než na jihu, ale že v celku se prý koedukace osvědčuje dobře; jen katolické školy přijímají pouze žáky téhož pohlaví.

Právě naopak v Rumunsku koedukace zaváděná již od let šedesátých se neosvědčila a přivodila mimo jiné vady také enormní příliv žen na učená studia, že již r. 1898 přímo zákonem uplatněna zásada, že pro dívky nutno zřizovati ústavy zvláštní, přizpůsobené jejich přirozené povaze a potřebám sociálním.³⁾ V touž asi dobu, co v Rumunsku, zrušena byla koedukace také v Srbsku, kde odtud vedle gymnasií chlapeckých jsou ústavy dívčí s osnovou skoro stejnou a pak několik vyšších dívčích škol, odpovídajících zhruba našim

¹⁾ Bulletin international 1922, 5, 23.

²⁾ Pharos 1920, 601.

³⁾ Znovu přísně zakázána koedukace v Rumunsku r. 1923 (Lidové noviny 2. října 1923 večer).

reálným gymnasiím. Koedukační byla před válkou také obě gymnasia černoohorská, kdežto v Bulharsku aspoň na ten čas se nepomýšlí na zásadní zavedení koedukace do gymnasií, která jsou proto většinou podle pohlaví oddělena; jen t. řeč. progymnasia, jakožto vlastní vyšší školy obecné, jsou ovšem i tam skoro vesměs smíšená. Oddělená výchova je i v Řecku, kde pro vyšší vzdělání dívek vedle škol rázu převahou praktického je zvláště proslulý ústav Arsakeion, založený z milionového odkazu kupce Arsakise.

Konečně v Polsku je i koedukace i výchova odloučená; na Rusi, kde se pro koedukaci důrazně vyslovil již první ruský sjezd pro vzdělání žen r. 1913 a pro další zkoušky v tom směru i první sjezd pro rodinnou výchovu,¹⁾ byla společná výchova před válkou zavedena jen v případech docela ojedinělých sem tam na ústavech soukromých, kdežto oficiální carské Rusko stavělo se příkře proti koedukaci vůbec a dělilo proto posluchače od sebe i na školách vysokých; jen na školách obchodních a učitelských seminářích byla společná výchova častější již před válkou světovou.²⁾ Komunistické Rusko zavedlo zato koedukaci důsledně do všech stupňů a druhů škol a provedlo tím ve skutečnosti úplnou revoluci výchovy, bohužel často ve svých následcích více než povážlivou. Rovněž Finsko již jako součást ruské říše mělo zavedenu koedukaci všude, a to patrně zase především z důvodů finančních již od r. 1883.

Mimo Evropu nutno tu poukázati na Severní Ameriku, jež je přímo klasickou zemí koedukace na

¹⁾ Russkaja škola 1913, duben I. 114 a II. 132.

²⁾ Archiv für Pädagogik 1914, 181 sl. a Pedag. Rozhledy XXVI. 108.

všech stupních tak, že škola s žactvem jediného pohlaví je tam vzácnou výjimkou. Známy komisař výchovný (commissioner of education) *Harris* (zemřel 1909) uvádí pro společnou výchovu hlavně šest důvodů: je prý přirozená, ježto napodobí usus rodinný, obvyklá, spravedlivá k oběma pohlavím, finančně výhodná, příznivá pro učitele při probírání látky a vhodná po stránce kázeňské; ve skutečnosti nelze upříti, že i tam konec konců rozhodly jen důvody národohospodářské, které z nedostatku učitelstva a prostředků finančních od počátku nutily přistěhovalce k systému co možná úspornému.

V celku není dosud střední školství dívčí nikde vyvinuto náležitě přes zdánlivou hypertrofii, jež vedle koedukačních škol vydržuje namnoze ještě školy určené výslovně jen dívkám. Právě zásadní otázka, zda koedukace či výchova oddělená — jest patrně hlavní příčinou, že všecko školství dívčí jest dosud nevyvinuto a neurovnáno, a je nutno proto, abychom tento problém a dnešní stav jeho řešení, zvláště pak důvody pro i contra, uvážili podrobněji; dojista tu vedle momentů ryze pedagogických padají na váhu i důvody rasové, národní, stáří žáků, fysické prostředí, ba i víra, neboť pro koedukaci, jak je vidno z předchozího přehledu, je nálada příznivá spíše v státech severních a protestantských nežli v jižních a katolických.¹⁾ Není vůbec snadno udržeti žádoucí přehled v oné nekonečné záplavě spisů a projevů pro i contra, jež již svým počtem ztěžují objektivnost úsudku a spolu unavují opětným omí-

¹⁾ Proto koedukaci za věc národního temperamentu (affaire de tempérament national) prohlásil čtvrtý mezinárodní sjezd profesorstva středoškolského v Lucemburku 1922 (Bulletin international 1922, 5, 22).

láním věcí dávno známých, ba docela triviálních. Dobře praví *Spichalsky*,¹⁾ že je mu jako Faustovi: po všech těch výkladech prý mu jde hlava kolem a musí vyznati, že je tak moudrý, jako byl dřív.

* * *

Důvody, které se v dnešní době uvádívají pro koedukaci, jsou různé a nestejně váhy. V čele jich bývá důvod docela utilitaristní, finanční či národohospodářský, podle něhož při tomto systému nebylo by třeba tolika škol a jmenovitě slabší třídy vyšší, podle pohlaví žactva rozdělené, mohly by prý s prospěchem stahovány býti v jedno (tak *Dr. Grundscheid*²⁾ vypočetl, že by se jen v Berlíně mohlo zavřít na 200 nejvyšších tříd škol obecných).

Tvrdívá se dále, že tato instituce, všeobecně jsouc zavedena, povede i k nepochybné homogenitě tříd, rozumnějšímu rozdělení žáků, lepším resultátům učení pod vlivem závodění hochů i dívek,³⁾ oživení školního vyučování, zmenšení práce učitelovy; v oddělené výchově naopak se vidí i zbytečná pryderie i docela přežitek asketického a při tom licoměrného středověku, pročež prý právě v zemích převážně katolických není koedukace v oblibě.

¹⁾ Na konci svého článku o koedukaci na škole obecné (*Die deutsche Volksschule und das Koedukationsprinzip*) v *Die deutsche Schule* 1909, 201 sl.

²⁾ *Gemeinsame Erziehung der Geschlechter* 1906.

³⁾ Pro toto vzájemné působení vyslovuje se pro koedukaci jmenovitě i zmíněný již *Bridou* ve spise *L'éducation des sentiments* 1911, 201 sl.

Po stránce mravní stoupenci koedukace, jako Angličan *Sisson*¹⁾ nebo Rus *Mitagin*²⁾ nebo Němec *Hieronymus*³⁾ ukazují, že neustálé společné styky obou pohlaví otupují jistou pikanterii vnějších rozdílů a zušlechťují charakter obou pohlaví, kdežto úzkostlivé oddělování prý naopak dráždí jako všecko nové a zapovídané. V pouhých chlapeckých školách vyvíjejí se prý hoši snadno v bystosti drsné, dívky zas naopak samy o sobě v bytosti příliš citlivůstkářské — Němci jako *Tews*⁴⁾ přímo tu užívají výrazu *Zimperlichkeit* — koedukace naproti tomu prý stírá tyto krajnosti a vykonává i zde vliv blahodárný. *Něčajev* pozorováním žactva na petrohradských školách koedukačních i rozdělených r. 1913 stanovil dobrý vliv i po stránce citové a volní: dívky prý se stávají odvážnějšími, hoši stydlivějšími, také prý unavitelnost jest v ústavech koedukačních menší.⁵⁾

Časem se tu ukazuje i na podobnost s životem dětí v rodině; tak *Rein*⁶⁾ tvrdí, že škola jakožto pokračování rodiny má i po této stránce býti jejím obrazem tak, aby i ve škole jako v rodině obě pohlaví neustále na sebe působila, vzájemně se vzdělávala a omezovala. V neustálých oněch stycích vzájemných vidí se spolu nejlepší zbraň proti pokušením sexuálním. „Kamarádi — praví ředitelka finské školy *Hagmanová*⁷⁾ — kteří se scházejí

¹⁾ Educational Review XXXVIII. 169.

²⁾ Russkaja škola 1911, I. 116 sl.

³⁾ Ve spisku Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter 1906.

⁴⁾ Ve spisku Moderne Erziehung im Haus und Schule 1907, 94 sl.

⁵⁾ Škola i žizň 1913, 30, feuell.

⁶⁾ V uv. sp. II. 200.

⁷⁾ Srv. *Mackensen*, Koedukation an höheren Lehranstalten 1912, 19.

denně ne ke hře a tanci, nýbrž k vážné práci, netouží po sobě a nesní o sobě. Mají se rádi, ale nekoketují spolu.“ Jsou stoupenci koedukace, kteří proto dokonce v ní vidí jakýs všelék proti všem výstřelkům sexuálním, nejlepší prostředek pohlavní výchovy,¹⁾ ba i, jako svého času u nás *El. Paulová-Růžičková*,²⁾ nejlepší zbraň proti prostituci. Hlasatelé pověstné Nackt-Kultur v Německu spojují s tím docela famosní požadavek, aby děti doma i ve škole chodily bez šatů a aby o věcech pohlavních byly zpraveny včas beze všeho tajnůstkářství a do všech detailů.³⁾

Ale ani jediný z těchto důvodů není nesporný a proti všem byly dosud proneseny námitky velmi závažné a věcné, kterých nelze přejíti mlčením. Především by důvody rázu finančního měly ve věcech školních rozhodovati vždy až v poslední řadě; ostatně, řekne-li se, že by se koedukací spojily na př. tři třídy slabě navštěvované ve dvě, lze naopak zase namítnouti, že lze rozdělit dvě třídy přeplněné žactvem ve tři normální. Dále všechny ony vychvalované přednosti koedukace po stránce mravní a sociální závisí na tolikerych okolnostech a předpokladech často docela imponderabilních, že generalisace nějaká je tu naprosto nemožná a že nebezpečenství přehánění je velice blízké, jak patrně na př. i v uvedeném spise Poirsonové, jež je vlastně nepřetržitým panegyrikem této instituce, právě ve Francii dosud tak málo oblíbené.

I když necháme stranou námitku, častěji opěto-

¹⁾ Viz *Naši Dobu* XXII. 180 (o Dr. Markétě Kossakové).

²⁾ *Ženská revue* III. 6.

³⁾ *Rich. Ungewitter* ve spisku *Nackt* 1909, 54 sl.

vanou,¹⁾ že každé pohlaví musí se dříve ve svém charakteru plně vyvinouti, než může na druhé pohlaví působiti a že tedy hoši v letech klackovitých a nedozralí jinoši (podle úsudku a výrazu Foersterova) nemohou míti blahodárný vliv na mladé dívky — nesmíme přece zapomínati, že záležitosti především na kázni školy, na osobě učitelově, sociálním prostředí (ve velkém městě jsou přece i tady poměry docela jiné než v malém neb docela na venkově), záležitosti i na domácích poměrech žáků, ba i na klimatu a potravě atd. Neobstojí přece bez námitek ani analogie s rodinnou výchovou, jak vyložil na př. dánský pedagog *Holten Lützhoeft*,²⁾ neboť počet dětí v rodině je přece jen omezený, jsou pod stálým dozorem rodičů, jejich zábavy a zaměstnání jsou podle pohlaví odlišeny, vlivy dospělejších dětí nejsou vždy dobré atd.

Jestliže tedy na př. *Moll*³⁾ uvádí z Ameriky jen samé příznivé hlasy, jmenovitě o vlivu sexuálního a mravním, s druhé strany na př. Dr. *Wirth*, který po měsíce dlel v Kalifornii v úzkých stycích s tamějšími studenty, tvrdí,⁴⁾ že tam prý sotva 10% dívek do 15 let vůbec zůstane neporušenými, kdežto o hoších do té doby nelze prý vůbec ani mluvit. Příšerný přímo jest obraz, který o morálních vlivech kcedukace na t. řeč. high schools rozvíjí *Henning* z Denveru ve státě Colorado:⁵⁾ hoši prý vodí si děvčata do divadel a ta-

¹⁾ Jmenovitě zase *Foersterem* ve spise *Erziehung und Selbsterziehung* 1918, 191.

²⁾ V časopise *Vor Ungdom* 1920 (viz referát v *Revue pédagogique* 1922, I. 64).

³⁾ *Das Sexualleben des Kindes* 1908, 242.

⁴⁾ *Educational Review* 1908, 150.

⁵⁾ *Die deutsche Schule* 1913, 774 sl.

nečních síní, mnoho dívek již v době školní je prý v stavu pozeňnaném, schůze studentských sdružení dějí se prý za uzavřenými dveřmi a zvrhají se v orgie, školy stávají se prý vlastně ústavy pro zprostředkování známostí atd. A svého času i u nás v denních listech¹⁾ se kmitla zpráva, že kdesi (v Sioux City v státě Iowě) při zahájení nového semestru na koedukační high school ředitel káral dívky, že se příliš blázní po hoších, samy za nimi běhají do bytů v každé době denní i večerní a nemohou-li nic jiného, tedy se s nimi baví aspoň po telefonu.²⁾ Dnes, kdy se v dobách novomalthusianismu v rodinách „hemží“ jedno neb nejvýš dvě děti, které přece nemusí ani býti různého pohlaví, lze říci, že teprv koedukační škola má pro takové děti vábnou příchut pikanterie a je vítanou příležitostí k flirtu, jak svědčí na př. o školství švýcarském *Nef*,³⁾ jenž proto z přívržence stal se odpůrcem koedukace: v rodinách zajisté jsou styky pohlaví přirozené a proto všední, ve škole vždy umělé a proto leckdy svůdné.

Připojme k tomu dále okolnost, že v přechodné době puberty povaha dívek (stejně jako hochů) jevívá známky namnoze nesympatické a odpudivé svým citlivůstkářstvím, přehnaným entusiasmem neb zas afektovanou buršikosností, a pochopíme slova řečeného pedagoga švýcarského,⁴⁾ že to není právě příznivý obraz, který si o ženě utvoří jinoch v této době na ústavě koedukačním, pochopíme však také, proč v ne-

¹⁾ Srv. na př. Čas 25. února 1913.

²⁾ Také u nás došlo sem tam, zvláště ve vyšších třídách, k případům velmi povážlivým, jak svědčí *Kudrnovský* v *Naší Době* XXVIII. 733.

³⁾ Zeitschrift für pädagogische Psychologie XIV. 522.

⁴⁾ ib. 521.

dávno vyšlém románě německém *Der Weg ins Kinderland* může autor (*Pavel Münch*) otevřeně dokazovati, že se pokus koedukačního *Landerziehungsheimu* rozbil právě o nemravné styky chovanců v této periodě. Nemusím ani obšírně vykládati, že na tuto morální závadu, úmyslně a uměle ovšem zveličenou a generalisovanou, kladou obzvláštní důraz právě odpůrci koedukace z řad kněžských; tak Španěl *Flocks*,¹⁾ německý jesuita *Joseph Franz*,²⁾ americký katolický kněz *Meylan*,³⁾ ovšem i *P. Widmann*⁴⁾ a, jak se samo sebou rozumí, i katolicismu tak blízký prof. *Foerster*.⁵⁾

Není také bez významu, že proti koedukaci jsou právě ti, kdož si pro chlapce přejí výchovy hodně tuhé a přísné, jakéhos soustavného návrhu k mužnosti, jak chce na př. *Ziegler*⁶⁾ nebo *Nef*⁷⁾; ti asi se bojí především nebezpečenství pověstného amerického feminismu, ale zapomínají při tom, že na amerických školách působí především učitelky a že na t. řeč. high schools, o které nám tu především jde jakožto o analogii škol středních, bývá tam i počet žaček nepoměrně větší

¹⁾ V článku *El problema de la coeducación* ve španělském katolickém časopise *La educación hispanoamericana* 1912 110 sl.

²⁾ Ve *Zweites Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft* 1909.

³⁾ *La coéducation des sexes* 1904.

⁴⁾ S. v. *Gemeinsame Erziehung* v známé katolické encyklopedii *Roloffově* II.

⁵⁾ V článku *Betrachtungen zur Frage der Koedukation* v časopise *Pharus* 1910 a v článku *Die experimentelle Psychologie und die Koedukationsfrage* v *Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung* VI, 1914, 1.

⁶⁾ V 3. vyd. své *Geschichte der Pädagogik* 404.

⁷⁾ V uv. čl. 522.

než žáků, ježto jinoši příliš záhy odchází do praxe a přerušují své učení.

Upozorňuji konečně, že se časem proti koedukaci uvádívají i důvody povahy historické, že prý se totiž školství dívčí vyvíjelo neodvisle od chlapeckého a že vůbec jen skrovný počet dívek se věnuje dalším studiím¹⁾; to jsou námitky rozhodně slabé, ježto se dnes poměry namnoze radikálně změnily. Neobstojí rovněž ani námitka na první pohled nepochybná, že čím více se šíří koedukace, tím větší počet povolání, která dosud vyhrazena byla mužům, otvírá se ženám, čímž se prý tyto odvádějí od svého přirozeného úkolu a ztěžuje se mužům boj o chleba²⁾; nelze přece upírat ženě právo, aby se uplatnila i v jiných povoláních než dosud, jen proto, že je žena a že snad potom stlačuje průměr mzdy.

* * *

Celkem nutno přiznati, že se úsudky o ceně koedukace dosud i v téže zemi a v téže době namnoze diametrálně rozcházejí a že se otázka stále pokládá za otevřenou. Na ten čas je jmenovitě dosti skeptiků i v oné klasické zemi koedukace, Americe: tak známý psycholog a filosof *Münsterberg* (rodem Němec) rozebral svého času (1908) v časopise *Der Tag* nepříznivé mínění prof. *Sachse* z newyorské Columbia-University a *Ignatia Breme(ová)* v časopise *Mädchenbildung auf christlicher Grundlage* 1909 sebrala hned řadu nepříznivých výroků různých amerických pedagogů. Faktum jest, že v poslední době již značný počet ústavů tamních, jmenovitě středních, od koedukace úplně upouští:

¹⁾ Srv. na př. *Rein* v uv. sp. II. 196.

²⁾ *Die deutsche Schulreform* 1920, 197.

tak podle svědectví *Rud. Lehmann*,¹⁾ který o koedukaci píše rovněž z vlastní zkušenosti americké a tvrdí, že se z ní rodí i dívčí vypočítavá koketerie i chlapecký penalismus, ročník koleje v St. Louis si vynutil školní stávkou oddělení od studentek, jinde prý (v Milwaukee) oddělená výchova, zavedená na zkoušku, úplně se osvědčila; také na proslulé Horace Mann School v New Yorku byla koedukace nedávno opuštěna.²⁾

A v zemích evropských, svého času v Německu (a ovšem i u nás), vzbudilo značný rozruch dobrozdání bádenských profesorů, zjištěné dotazníky po všech vyšších koedukačních školách v Bádensku.³⁾ V odpovědích profesorů se konstatovalo jmenovitě, že k vůli dívkám nutno omezovat i vybírat látku učebnou, vybírat dokonce i vyobrazení a plastické modely; v přírodopise prý již výrazy plození, samec, samice a pod. působí obtíže; nějaký blahodárný vliv dívek se tam namnoze popírá vůbec, naopak prý odkazování na lepší prospěch dívek činí chlapce ještě indolentnějšími; sami studenti přiznali prý, že hoši koedukací nezískávají pranic, ale za to dívky ztrácejí mnoho. Podobně vyznívají tese, jež podle týchž zkušeností bádenských na třetím pedagogickém sjezdu německém ve Vratislavi 1913 odůvodňoval jako referent *Cohn*, univ. profesor z Freiburgu; připouští, že jistý počet dívek může beze škody studovati na ústavech chlapeckých, ale že rozdílnost zájmů obou pohlaví tají v sobě nebezpečství, že se pak látka více méně upraví jen podle potřeb jedi-

¹⁾ V uv. sp. 397.

²⁾ Škola i žizň 1913, 24, 4.

³⁾ Obšírné dobrozdání podává *Mackensen* v uv. sp. 15 sl. a *Clausnitzerova* Jahresschau IV. 116 sl.

ného pohlaví, že dále po stránce mravní nelze sledovati dosud vlivu ani příznivého ani škodlivého atd.

Stejně řečený *Nef* přiznává,¹⁾ že pro učitele, kteří zrovna nejsou feministy, je docela nemožno ve smíšené třídě střední školy probírat některé otázky v stejné formě a stejném rozsahu jako ve třídě pouze chlapecké; *Widmann*²⁾ pokládá za povážlivé v třídě smíšené čísti *Hermana* a *Dorotu*, *Homéra*, ovšem i *Oidipa krále*; podobně odpůrce koedukace u nás, označený šifrou *J. K.*,³⁾ pokládá za nemožné (neb aspoň ztížené) při hospitaci privatistek i pokusy fyzikální a přírodopisné konané po tmě, i výklady z tělovědy, ba i četbu mnohých autorů atd. Je proto dosti divno, že sama vláda bádenská ve svém úředním orgánu troufala si přes ony povážlivé hlasy tamějších profesorů mluvit o dobrých celkem výsledcích koedukace v kázni, mravech i učení, kdežto většina profesorů připouštěla přece společnou výchovu jen jako dočasnou výpomoc z nouze.

A různost hledisk trvá v Německu i jiných zemích a také u nás neustále.⁴⁾ Tak s jedné strany jsou pro koedukaci vedle *Sallwürka*⁵⁾ a *Grundera*⁶⁾ právě radikální reformátoři z kruhů socialistických a komunistických, jako *Geheeb*,⁷⁾ *Schulz*,⁸⁾ *Oestreich*,⁹⁾ *Stöcke-*

¹⁾ V uv. čl. 515.

²⁾ V uv. hesle *Roloffovy* Enzyklopedie II. 208.

³⁾ Věstník českých profesorů XXII. 72.

⁴⁾ Neprávem otázku za odbytou pro Německo uznává řečená *Clausnitzercva* ročenka IX. 416.

⁵⁾ Die Schule des Willens 494.

⁶⁾ Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden 1916, 168 sl.

⁷⁾ Die Tat 1913, 14, Heft 12, 1238 sl.

⁸⁾ Die Schulreform der Sozialdemokratie 1919,² 65 sl.

⁹⁾ Ve sborníku *Epsteinově* Das Buch der Erziehung 1922, 30 sl.

rová¹⁾); na známé říšské konferenci školní r. 1920 mluvili pro koedukaci rozhodně stoupenci t. řeč. Entschiedene Schulreform, proti katoličtí pedagogové; na sjezdu německého spolku pro vyšší školství dívčí ve Výmaru 1922 mluvila referentka *Hilde Stock(ová)* rozhodně pro, referent *W. Lorenz* neméně rozhodně proti; odpůrci koedukace v Německu v poslední době jsou i *Hoffmann*,²⁾ *Spitzzy*,³⁾ *Wyenbergh*⁴⁾ a j., v jiných zemích na př. koedukaci rozhodně doporučí *Teodora Męczkowska*,⁵⁾ *Georges Rouma*,⁶⁾ profesorka *J. Decroix*,⁷⁾ rozhodně zavrhuje *M. Evard*,⁸⁾ *Tobie Jonckheere*.⁹⁾

Konečně u nás (a v bývalém Rakousku) mimo uvedeného již J. K. velmi ostře se proti koedukaci vyslovil jmenovitě profesor reformního reálného gymnasia vrchlabského *Dewald*,¹⁰⁾ jenž tvrdí zvláště, že koedukace je i nepřírozená i nespravedlivá i pedagogicky bezcenná, že podporuje u dívek předčasnou marnivost, že vyvolává zjevy morálně povážlivé (čehož uvádí doklady). Proti vyznívá i článek *Kudrnovského*,¹¹⁾

¹⁾ *Lydia Stöcker*, Über gemeinsame Erziehung v témž sborníku 436 sl.

²⁾ Die Koedukation 1922.

³⁾ V uv. sp. 399 sl.

⁴⁾ V uv. sp. 29 sl.

⁵⁾ Szkoły mieszane 1920³.

⁶⁾ Pédagogie sociologique 263 sl. (zvlášť podle zkušeností v Bolívii).

⁷⁾ Na sjezdě v Calais (Neue Erziehung IV. 1922, příloha k čís. 13., str. 10).

⁸⁾ Psychologie des sexes et questions éducatives v L'éducation XIII. 1922, 443.

⁹⁾ Quelques problèmes pédagogiques 1924.

¹⁰⁾ V Mitteilungen aus dem höheren Schulwesen XIV. 1., srv. Věstník českých profesorů XXII., část pedag. 70.

¹¹⁾ Koedukace na středních školách v Naší Době XXVIII. 652 sl.

který jmenovitě správně připomíná, že důvody pedagogické a psychologické, které by zde měly rozhodovati na místě prvním, byly teprve dodatečně sháněny pro koedukaci, zavedenou již předem z příčin hlavně finančních. Celkem nepříznivé jsou také přehledné zprávy, které o koedukaci na školách měšťanských bývají uveřejňovány ve Škole měšťanské (tak v ročníku 1913, 174 sl.)¹⁾; jinde se tvrdí,²⁾ že úsudky se neustále rozcházejí, že sbory učitelské se vyléčily z optimistického názírání, že instituce ta může býti jen výpomocí z nouze;³⁾ že otázka není dosud dost objasněna.⁴⁾ Jsou ovšem u nás i rozhodní stoupenci koedukace, k nimž *Muzičenko*⁵⁾ jmenovitě počítá Masaryka, Drtinu a Čádu: tak prof. *Jakub Všecký*,⁶⁾ řed. *Okt. Wagner*⁷⁾ (ale jen pro nižší střední školy), řed. *Fr. Slaměník*,⁸⁾ učitel *Houser*,⁹⁾ učitel *Krs*¹⁰⁾ a j. Zajímavým způsobem se změnily úsudky českých žen, jmenovitě učitelek: kdežto almanach sdružení akademicky vzdělaných žen: *Ženské studium na českých školách*

¹⁾ Srv. i Komenský 45, 2, 2 (o moravských měšťanských školách).

²⁾ Srv. na př. Škola měšť. 1919, 4 a 45; 1920, 45.

³⁾ Za instituci přechodní uznává ji i J. Šafránek v Národní Kultuře 1924, 19.

⁴⁾ *Al. Vaňura*, O koedukaci ve Věstníku českých profesorů XXVII. pedag. 4 sl.

⁵⁾ *Sovremennaja pedagogičeskija tččenija* 1913, 138.

⁶⁾ Věstník českých profesorů XXII. 153 sl.

⁷⁾ *Naše Doba* 1915, 355.

⁸⁾ *Vzpomínky starého učitele* 1907, 227 sl. (zvláště prý mírní i dívčí stěbetavost, i chlapecké rozpustilství).

⁹⁾ Podle Věstníku zemského ústředního spolku jednot učitelských V. 199 tvrdil, že se koedukace všude výborně osvědčuje.

¹⁰⁾ Školské reformy I. 20 sl. (účinky koedukace jsou prý v nejvyšší míře příznivé).

středních a vysokých z r. 1917 opět se vyslovuje pro koedukaci a odpůrce její nepokrytě označuje za zpátečníky a nevědomce, kdežto dále článek *Bož. Beskybové*¹⁾ mluví jen o příznivých zkušenostech ze školy měšťanské, objevila se v poslední době řada článků a projevů v ženských časopisech, která mluví již rozhodně proti²⁾ (zdá se, že tu opět v rozhodování hlavní slovo měly důvody stavovské). Byla dokonce u nás podniknuta krátce před válkou anketa o účincích koedukace po učitelích obecných škol rakouských, jejíž výsledky celkem příznivé — proti se vyslovila rozhodně jen asi desetina účastníků — probral podrobně tehdy Dr. *Karel Engliš*.³⁾

* * *

Jest jen litovati, že právě v takových otázkách, kde by měla míti rozhodující slovo především exaktní zkoumání a pozorování, máme dosud mnoho, velmi mnoho kategorických projevů pro i contra, ale daleko méně materiálu srovnávacího, bezpečně zjištěného pozorováními a zkouškami, jež by tu právě byly na místě. A přece na př. již na mezinárodním sjezdě pro lidové vzdělání v Bruselu 1910 bylo usneseno, aby sebrána byla ze všech zemí spolehlivá svědectví i zkušenosti v oboru koedukace a aby ad hoc rozeslány byly obšírné dotazníky po všech interestech. Podobně

¹⁾ Koedukace na škole měšťanské v *Dílně lidskosti* I. 52 sl.

²⁾ Srv. jmenovitě *Časopis učitelek* XXVI. 1919, 41, 59, 94.

³⁾ *Naše Doba* XXII. 116 sl. — Připomínám, že k podobnému dotazu našeho ministerstva školství většina českých profesorských sborů na středních školách odpověděla nepříznivě (*Věstník ministerstva školství* III., část informační 121, podle něhož ze 124 ústavů chlapeckých jen 18 se vyslovilo pro).

Meumann, který opětne ukazuje na veliké obtíže v řešení tohoto problému,¹⁾ s důrazem si přeje ještě dalších zkoušek a načrtl sám²⁾ dosti podrobný plán, co všecko by tu mělo býti pozorováno; také u nás uvedený článek *Englišův* ke konci požaduje anketu, kterou by provedly Pedagogické Rozhledy.

A jen tato exaktní zkoumání a pokusy mohou v této otázce náležitě ozřejmiti a k platnosti přivést námitku velmi závažnou, která po mém mínění má právě na stupni středoškolském význam rozhodující: to je okolnost, že jmenovitě od počátku pohlavního dospívání fyziologický a psychologický vývoj obou pohlaví vykazuje značné rozdíly po stránce kvalitativní i kvantitativní, jež nutno ve výchově respektovati, nemáme-li hřešiti proti kardinální zásadě výchovy individuální a nemáme-li, třebaš bezděky, potlačovati přirozený vývoj některého z obou pohlaví. Že takové různosti pohlavní vskutku existují, ukazuje již běžná zkušenost každého pedagoga, který měl příležitost delší dobu pozorovati vývoj dětí v této době, a potvrzují také exaktní zkoumání, v posledních letech podniknutá, třebaš těchto prací není dosud nadbytek a třebaš zjištěných resultátů není dosud přespříliš, jak připouštějí sami odborníci³⁾ a jak se objevilo také docela jasně

¹⁾ Srv. na př. Abriss 427.

²⁾ Zeitschrift für pädagogische Psychologie XIV, 504.

³⁾ Srv. na př. *J. Cohn*, Geist 163; *Ziertmann* v čl. Die gemeinsame Erziehung in Deutschland und in Amerika v Pädagogisches Archiv 1909, 426; *Fritz Giese*, Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede und die Koedukation v Archiv für Pädagogik II. 18; že ani zkoumání dětí podle metody *Binetovy* nepřineslo dosud nepochybných výsledků, tvrdí *Erismann*, Angewandte Psychologie 1916, 54; že problém rozdílů pohlaví nebyl dosud řešen pedagogicky, tvrdí *K. Haase*, Der weibliche Typus als Problem der Psychologie und Pädagogik 1915, 19.

i na třetím sjezdu německých pedologů, který nepřinesl vůbec konečného řešení, ba ani jednotné resoluce konečné. A přece máme již řadu prací sem hledících od Angličanů i Američanů, *Thompsonové*, *Jastrowa*, *Calkinsové*, *Burta*, *Moore* a j., Němců *Heymanse*, *Wiersmy*, *Groose*, *Sterna*, *Lipmanna*, *Hoesch-Ernstové*, Belgičana *Schuytena*, Maďarů *Vértésa* a *Nagy-e*, máme také již řadu přehledných článků a spisů o této otázce.¹⁾

Podle prací těch jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami již v elementárních jevech duševních: dívky již tu jeví se citlivějšími a jemnějšími, jmenovitě v oboru dojmů hmatových a zrakových, kdežto v dojmech akustických prý jeví lepší výsledky hoši.²⁾ Zkoumání dětských

¹⁾ *M. Vaerthing(ová)*, Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie 1923; *Th. Wiget*, Der gemeinsame Unterricht der Geschlechter im Lichte der experimentellen Psychologie v *Pädagogische Studien* 1912, 145 sl.; *Helene Thompson*, Vergleichende Psychologie der Geschlechter (übersetzt von *Kötscher*) 1905; *Arthur Wreschner*, Vergleichende Psychologie der Geschlechter 1912; *Schuyten*, Education de la femme 1908; *Farmakovskij* v časopise *Izvěstija po narodnomu obrazovaniju* 1912, září 241 sl. (hlavně podle *Schuytena*); *Thorndike*, Educational Psychology III. 1914, 169 sl. (zvláště podle *Thompsonové*); *K. Haase*, Der weibliche Typus als Problem der Psychologie und Pädagogik 1915; *W. J. Ruttman*, Die Hauptergebnisse der modernen Psychologie 1914, 295 sl.; *Otto Lipmann*, Psychische Geschlechtsunterschiede. Ergebnisse der differentiellen Psychologie, statistisch bearbeitet 1924², 2 díly; *Heymans*, Psychologie der Frauen 1910; *Grunwald*, Pädagogische Psychologie 1921, 116 sl.; *Jonas Cohn*, Geist der Erziehung 1919, 151 sl.; *Ant. Kudrnovský* v uv. čl. v *Naší Době* XXVIII, zvl. 655 sl.; Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung (zpráva třetího německého sjezdu pedologického 1914); *W. Liepmann*, Psychologie der Frau 1922²; *Lydia Stöcker* v uv. sborníku *Epsteinově* 1922, 436 sl.; *Young*, Differentiation, of curricula between the sexes in secondary schools 1923.

²⁾ *Giese* v uv. čl. 21 sl.

výpovědí, podniknutá jmenovitě *Schröblerem*,¹⁾ zjistila dále, že dívky rozhodně předčí nad hochy všude tam, kde jde o spontánní a aktivní pozorování²⁾, ale zato nejsou tak spolehlivé a věrné v reprodukování toho, co vskutku viděly. V oboru paměti podle *Wreschnera*³⁾ dívky vynikají zvláště v momentech reálních a citových, podle *Cohna* a *Dieffenbachera*⁴⁾ učí se dívky v celku rychleji než hoši a kloní se spíše k typu optickému, hoši akustickému; také v známé středoškolské anketě vídeňské r. 1908 bylo opětně pronášeno přesvědčení, že se dívky vyznamenávají lepší pamětí; podle *Něčajeva* dívky⁵⁾ jmenovitě lépe si pamatují slova a čísla, hoši dojmy věcné, při čemž dívky dávají přednost asociacím citovým (emočním), hoši vnějším.

V oboru myšlení a soudnosti shodují se dosavadní pozorování⁶⁾ celkem v tom, že ve všech logických a abstrakčních operacích dívky zůstávají za hochy, ale zato lépe kombinují a se orientují v praktickém usuzování; proto také celkový prospěch dívek, jak všeobecná zkušenost učí a jak i řečené anketě vídeňské bylo

¹⁾ Srv. *Meumann*, Abriss 119 sl., Vorlesungen III.² 394 sl., *Moll* v uv. sp. 37.

²⁾ Podle *Wreschnera* v uv. sp. 26 sl. v letech 13.—14. vykazují dívky po té stránce výsledky lepší nežli hoši starší o 2—5 let.

³⁾ V uv. sp. 14, srv. i *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* XII. 243 sl., 539 sl.

⁴⁾ Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern 1911.

⁵⁾ Tak dokazoval ve svém referátě na 2. sjezdě pro experimentální pedagogiku v Petrohradě 1914 (*Zentralblatt für Psychologie und psychologische Pädagogik* 1. 1914, 115).

⁶⁾ Srv. jmenovitě *Giese* v uv. čl. 29 sl., *Archiv für Pädagogik* 1916, 238 sl., *Joh. Habrich*, Über die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit von Schülerinnen v *Zeit. f. angew. Psychol.* 1914, 189

potvrzeno, je právě v matematice pravidelně slabší, takže někteří odborníci, jako *Habrich*,¹⁾ koedukaci aspoň pro tento předmět zavrhuje.²⁾ S tím souvisí, jak je pochopitelné, i příslovečný odpor dívek právě proti matematice, ale za to záliba v předmětech konkrétních a názorných;³⁾ proto také na koedukačních školách v Oslo dívky téměř šmahem se obracejí k oddělení gymnasiijnímu, aby se vyhnuly matematice, čímž se prý účinky koedukace ve skutečnosti ruší. Tyto rozdíly prospěchu i zálib potvrzovány byly také v referátech a debatě řečeného sjezdu pedologického, jmenovitě *Cohnem*, který chválil za to prospěch dívek v řečech a jejich zálibu v kreslení.⁴⁾

¹⁾ V uv. čl.

²⁾ Také *D. Katz* ve spise *Psychologie und mathematischer Unterricht* 1913, 60 sl. právě v tom, že i v matematice nutno dívky učit co možná názorně a že také tu u nich rozhoduje osobnost učitelova a jeho metoda, vidí důvod proti koedukaci. — O rozdílech nadání pro matematiku viz článek *Richterův* *Die Mathematik an der höheren Mädchenschule und die mathematische Begabung der Mädchen* v časop. *Frauenbildung* 1920, 225, články *Vaeringové* *Wie die Psychologenurteile über die mathematische und technische Begabung der Mädchen gewonnen werden* tamže 1921, 41 sl. a *Interesse und Begabung der Mädchen für Mathematik und fremde Sprachen* tamže 1922, 2 sl.

³⁾ Potvrzeno bylo opětně zkušenostmi na školách württemberských (*Die deutsche Schule* 1913, 150). — Podle *Peterse* (*Vererbung psychischer Fähigkeiten* 1919, 240) dívky mají horší prospěch v počtech a reáliích, stejný v zručnostech, kdežto ve všech ostatních předmětech, pílí a chování vynikají nad hochy. — O zálibě dívek v názorných výkladech viz čl. *Mittenzweyův* *Frauenfrage und Schule* v *Blätter für erziehenden Unterricht* 1908.

⁴⁾ Proti běžnému mínění tvrdí jediný *Minnick* v čl. *A comparative study of the mathematical abilities of boys and girls* v *School Review* XXIII. 1915, 73, že prospěch obou pohlaví je celkem stejný v matematice, dějepise i přírodních vědách.

Proto lze také již a priori čekati, že dívky na gymnasiích studující nezajímají tytéž partie a směry četby jako hochy: vskutku podle svědectví *Kudrnovského*¹⁾ dívky byly zklamány četbou Nepota, nelíbil se jim ani Curtius Rufus, za to rády četly líčení Caesarova politických a sociálních poměrů v Gallii, neměly zájmu pro Livia, ale líbil se jim Sallustius i zvláště Vergilius a Tacitus; proto také svého času již *Hechfellner*²⁾ navrhoval, aby se pro dívky skládaly chrestomatie zvláštní, proto také měla by býti pro ně zvláště vybírána i četba v jazycích moderních a mateřském.

Opětne zkoumány byly rozdíly volných prací slohových u hochů a dívek ve věku školním. *Cohn* a *Dieffenbacher*,³⁾ podle nichž dívky jsou vůbec důkladnější v popisech i výpočtech, tvrdí, že jsou také jazykově i stylisticky obratnější a v slohu že u nich převládá záliba v živém líčení i v citech sentimentálních i komických, kdežto u hochů jsou patrnější city loyální a etické; také sebevědomí dívek je prý patrnější ve větší subjektivitě jejich prací. *L. Pfeiffer*⁴⁾ přičítá dívkám mimo jiné vůbec větší produktivnost, slohovou obratnost, rychlejší vývoj z pouhé asociace k apercepci, z objektivity k subjektivitě; *Hoffmann—Reich*⁵⁾ staví celkem

¹⁾ Latina na reformním reálném gymnasiu ve Věstníku českých profesorů XXVI., část pedagogická 114 sl.

²⁾ V článku Zum lateinischen Unterrichte am Mädchenlyzeum v Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 1915, 172; srv. i čl. *M. Schustera* Die altklassische Lektüre und die Koedukation v témž časop. 1918, 808 sl.

³⁾ V uv. sp. (srv. i *Meumann*, Vorlesungen II.² 759).

⁴⁾ Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen 1908, 260.

⁵⁾ Vergleichend- psychologische Untersuchungen über Aufsätze von Schülern und Schülerinnen v Zeitschrift für angewandte Psychologie IX., 480 sl.

slohové práce hochů obsahem i formou nad práce dívek; naopak podle pozorování *Kimminsových*¹⁾ ve školách londýnských dívky předčí hochy v užívání vět složených, v osobním pozorování i vyjadřování osobních citů i mravních úsudků, kdežto hoši mají větší smysl pro příčinnost dějů. Nejdůkladněji rozdíly prací zkoumal *Fritz Giese*,²⁾ jenž analysoval několik set prací dětí obecných škol lipských ve věku 8—13 let, pak z nejvyšší třídy gymnasia berlínského i dívčích škol tamějších, dále velký počet prací, jež o libovolném tematě došly do berlínské redakce časopisu *Der allgemeine Wegweiser*, konečně i pokusy básnické od autorů do 21 let; i on shledává značné rozdíly formální a obsahové, zvláště zase u hochů zálibu v kritice a logickém usuzování, u dívek v motivech citových, sociálních a náboženských; práce hochů jeví se také rozhodně samostatnějšími a vážnějšími nežli dívek, které se rády opíraly o rozmanité vzory a zpracovávaly látku často s humorem.

Kdežto dále rozdíly písma, ač nepochybně existují i pro oko laikovo, nepodařilo se dosud rozřešiti přesněji,³⁾ byly pozorovány i rozdíly volných kreseb, jmenovitě za války v Budapešti⁴⁾, kde shledáno, že dívky s oblibou ke svým kresbám volí scény citově zabarvené (ošetřování raněných, loučení i návrat a pod.), hoši samy události válečné a rušné. Jsou jistě, jak známo, i značné rozdíly ve sféře citové, zvláště estetické, etické a ná-

¹⁾ Journal of Experimental Pedagogy 1916, 289.

²⁾ Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen 1914.

³⁾ Viertes Jahrbuch der pädagogischen Zentrale des deutschen Lehrervereins 1915, 301.

⁴⁾ Srv. Zeitschrift für pädagogische Psychologie XVII. 388.

boženské;¹⁾ tak při pozorování obrazů převládá u hochů cenění techniky malířské a prvků smyslových, u dívek momenty citové a fantasie; jmenovitě při pozorování portretů motivy umělecké mají u hochů rozhodnou převahu nad krásami přirozenými, u dívek naopak se tyto vyskytají dvojnásob častěji než ony.²⁾ Dívky jsou rozhodně také spíše přístupny sugesci, ježto jsou vůbec receptivnější a bližší dětem; proto také jsou i více vydávány působení vzorů mravních a sociálních.³⁾ V dějepisném líčení hoši opětně jeví zájem pro stránku pragmatickou, dívky spíše biografickou; záliba hochů v konstruktivních i technických hrách, rovněž i záliba v pracích fyzikálních a chemických chybívá dívkám téměř napořád,⁴⁾ ježto při nich moment citový neuplatňuje se tolik jako klidné usuzování rozumové. Také sebevědomí dívek zdá se býti jiného základu: weibliches Selbstbewusstsein ist weibliches Selbstgefühl, praví dobře *Haase*,⁵⁾ ukazuje i tu na převahu složky citové.

V oboru temperamentu převládá u dívek sentimentalita, po stránce charakteru snaživost, ctižádost, pečlivost, obětavost i poslušnost, ale také žvatlavost,⁶⁾ jak svědčí ostatně docela běžná zkušenost ve školách, kde se dívky pravidelně pokládají za hodnější a způsobnější, protože mají více smyslu pro pořádek a disciplínu;

¹⁾ *Haase* v uv. sp. 43 a 74.

²⁾ *M. Grzegorzewska*, La méthode psychologique expérimentale d'éducation esthétique v časop. *L'éducation* 1920, 158.

³⁾ *Reymert*, Zur Frage nach den Idealen des Kindes v *Zeit. f. päd. Psychol.* XVII. 226.

⁴⁾ *Cohn*, Geist 164.

⁵⁾ V uv. sp. 86.

⁶⁾ *Haase* v uv. sp. 28

proto také počet trestních přestupků u dívek bývá daleko nižší,¹⁾ ale proto také individuální výraznost a psychická struktura dívek nebývá tak rozmanitá (dívky jsou vůbec mezi sebou méně odlišny). Není pochyby, že základní příčina všech těch rozdílů tkví již v přirozené povaze dětí a je tedy vrozena, ale že ovšem rozdíly ty potřebují delší doby vývoje, aby náležitě vynikly, ježto jmenovitě větší péle a učelivost dívek může zastříti aspoň na čas leckteré nedostatky.

Nejnápadnější — i laikovi — jeví se však rozdíl v tempu vývoje: dívky vyvíjejí se *ceteris paribus* daleko rychleji než hoši, u nichž linie vývojová v celku probíhá vždy mnohem klidněji a pomaleji. S počátku sice rozdíly ty nejsou ještě tak nápadny, ač trvají patrně již od narození,²⁾ ale již v době puberty začínají se jevit tak, že na př. v deseti letech je dívka již na počátku puberty, kdy hoch jest ještě v stadiu dětství; v dvanácti letech dívka je již v plném vývoji (také v sekundárních rozdílech pohlavních), kdežto hoch je teprv v „předsíní“ puberty, v patnáctém roce dívky jsou již téměř dospělé, hoši teprv v kritickém období atd. — zkrátka v každé koedukační třídě představují hoši a dívky vlastně dvě oddělené třídy či vrstvy,³⁾ které v tempu svého vývoje nikdy se nemohou vyrovnati navzájem.⁴⁾

¹⁾ Podle *Molla* (v uv. sp. 43) statistiky udávají počet zločinných dívek pravidelně pětkrát nižší než počet hochů téhož stáří.

²⁾ Srv. uv. článek *Krogha-Jensena* 42 sl.

³⁾ Tamže 63.

⁴⁾ „Eine schematische Gleichordnung der Knaben- und Mädchenschulen verbietet die Verschiedenartigkeit in der Entwicklung der Geschlechter,“ praví *Lentz* v *Zeit. f. päd. Psychol.* XVIII. 39. — O různosti vývoje srv. jmenovitě *Meumann*, *Vorlesungen* I. 110 a III. 295 a uvedenou zprávu sjezdu pedologického 22.

Je proto příliš pohodlné stanovisko, na kterém stojí v Německu na př. *Rein*¹⁾ a u nás citovaný almanach žen, které chce popíratí vůbec význam těchto rozdílů, ač jsou přece výsledkem zděděných diferenciací sexuálních a plodem tisíciletého vývoje kulturního a ač proto již nemohou snad rázem býti změněny jako rozdíly uměle naočkované. Tu je důvod, proč dnes právě mezi psychology, filosofy, ovšem i lékaři je tolik odpůrců koedukace, aspoň v době různého vývoje obou pohlaví: tak *Schuyten*,²⁾ *Compayré*,³⁾ *Fouillée*,⁴⁾ *Hall*⁵⁾, *Paulsen*,⁶⁾ *Lehmann*,⁷⁾ *E. Weber*,⁸⁾ *Gaudig*,⁹⁾ *Spranger*,¹⁰⁾ *Münch*,¹¹⁾ *Nef*,¹²⁾ *Meumann*,¹³⁾ *P. Monroe*,¹⁴⁾ *Grunwald*,¹⁵⁾ *Weynbergh*¹⁶⁾ a jiní, jichž jmen netřeba ani uváděti. V dobách, kdy se všude domáháme co největšího individualisování ve vzdělání, jest myšlenka důsledné koedukace obou pohlaví patrným atavismem (podle Sprangera), je brutalitou, páchanou na psychické povaze ženy (podle Gaudiga), je znásilněním individuality (podle Müncha), je dalším projevem nivelisace (podle Com-

¹⁾ V uv. sp. II. 198.

²⁾ V uv. sp. 175.

³⁾ Srv. *Pedag. Rozhledy* XXI. 643.

⁴⁾ *Výchova se stanoviska národního*, přel. *E. Čapek* 1907, 192.

⁵⁾ Srv. *Die deutsche Schule* 1913, 776.

⁶⁾ *Pädagogik* 53 sl.

⁷⁾ *Erziehung* 389.

⁸⁾ *Aesthetik* 280 sl.

⁹⁾ *Ketzereien* 75 sl. a *Hinnebergův Sborník* I. 202 sl.

¹⁰⁾ *Pädagogisches Archiv* 51, 7.

¹¹⁾ *Geist* 274.

¹²⁾ V uv. čl. 522.

¹³⁾ *Vorlesungen* II. 758 a III. 341.

¹⁴⁾ *Principles of secondary education* 1916, 228.

¹⁵⁾ V uv. sp. 87.

¹⁶⁾ V uv. sp. 29 sl. a 96.

payré).¹⁾ Kategoricky proto prohlašuje *Tobie Jonckheere*²⁾ jako výsledek dosavadních zkoumání tyto zásady: „Existuje psychologický typ mužský a psychologický typ ženský. Rozdíl není tak v detailech funkcí psychologických jako v povšechné orientaci činností duševních. Dívka nestojí níže (duševně) než hoch: jest jiná. Studium rozdílů typů psychologických svědčí proti principu koedukace.“

Stoupenci koedukace čeliti chtějí těmto faktům fysiologie a psychologie návrhy, že by přece prý stačilo pro kritická léta provést jen částečné rozlišení osnovy učebné a připustiti pro dívky v těch dobách jen omezení a úpravu učiva. Tak chce na př. i *Wreschner*,³⁾ jenž připouští, že by tak sice vzešla učitelům zvýšená práce, ale že přece jen koedukace neb aspoň koinstrukce nebyla by nemožná ani škodlivá; právem naproti tomu ukazuje u nás *Bezdiček*,⁴⁾ že důsledná koedukace je vůbec v praxi nemožná aspoň pro tělocvik, ruční práce a

¹⁾ *Compayré*, *Adolescence* 1909, 152: La coéducation nous apparaît comme le dernier mot des théories égalitaires qui se font jour de notre temps, et qui, nivelant tout, supprimerait toute diversité entre les hommes.

²⁾ V uv. sp.: „Il y a un type psychologique masculin et un type psychologique féminin. La diversité existe moins dans le détail des fonctions psychologiques que dans l'orientation générale des activités mentales. La fille n'est pas inférieure au garçon, elle est autre. L'étude de la diversité des types psychologiques condamne le principe de la coéducation des sexes.“

³⁾ K závěru uv. sp.

⁴⁾ O koedukaci na středních školách ve *Věstníku českých profesorů* XVII. pedag. 140.

kreslení.¹⁾ Ale i kdybychom možnost takové diferenciaci připustili, musila by býti v praxi provedena v míře daleko větší, než se na první pohled zdá, neboť vždy by ještě zůstala jedna závada, na kterou dnes svorně ukazují všickni hygienikové a lékaři:²⁾ právě v době dospívání, jak jsem se ostatně již dříve zmínil, potřebují dívky daleko větší úlevy a daleko většího šetření než hoši, neboť jsou v této periodě nanejvýš choulostivé, vydány daleko snáze různým chorobám, daleko rychleji se unavují i vysilují, vůbec daleko více trpí, při čemž následky přetížení z těchto let odpykávají přece nejen ony samy v pozdějších letech, nýbrž po případě i jejich potomstvo.

Proto dánský lékař *Axel Hertel* navrhoval na prvním mezinárodním sjezdě pro školní hygienu v Norimberce,³⁾ aby v době puberty byly dívky buď zbaveny školního vyučování vůbec neb aby aspoň byla jim doba zkoušek prodloužena o rok; diskuse po jeho referátě nedovedla vyvrátiti, ba ani oslabiti těchto obav lékařských, ba ještě r. 1923 znovu se objevuje návrh, aby zkoušky dívkám byly posunuty o rok a co nejvíce omezeny, ve zprávě londýnské komise, vydané s názvem: *Differentiation of curricula between the sexes in secondary schools*. Je svrchovaně charakteristické, že

¹⁾ Že ani pro matematiku není možná, dokazuje *Voigt* v článku *Über das logisch-rechnerische Denken* v *Zeit. f. päd. Psychol.* 1919 (srv. i *Pharus* 1920, 357).

²⁾ *Spitzzy* v uv. sp. 399 sl.; *Wickert*, *Gynäkologie* 45; *Burgerstein* *Coeducation and Hygiene* v *Pedagogical Seminary* 1910 March; srv. i *Monroe* v uv. sp. 310 sl. — Značná čísla chorob a menší vzdornost dívek v těchto dobách zjistili z hygieniků zvláště *Schmid-Monnard* (srv. *Pädag. Archiv* 51, 428) a *Burgerstein* (*Schulhygiene* 62).

³⁾ Zpráva sjezdová II. 141 sl.

na pražském mezinárodním sjezdě středoškolských profesorů r. 1923 sice norská profesorka *Valb. Otterová* vysoce velebila výhody a účinky koedukace na norských školách středních, ale přece přiznávala, že v každé třídě je dosti žaček, které pracují příliš na újmu svého zdraví a jiné zas, které studují jen, aby si osvojily vyšší vzdělání, a že tedy i v Norsku jsou rodiče a učitelé, kteří pro dívky dožadují se zvláštních škol, které by je spolu učinily šťastnějšími a užitečnějšími pro společnost, ježto by je vychovávaly praktičtěji a zdravotněji.¹⁾

Celkem dnes nelze při nestranné analýze popříti, že zvolna sice, ale jistě razí si v kruzích odborných cestu přesvědčení, že koedukace z příčin hlavně úsporných je na místě na stupni nejnižším, ve škole obecné, kde je beztoho dávno v obyčeji a kde rozdíly dětí po stránce psychologické nejsou ještě tak značné, ale že rozhodně nemá se na požadavku koedukace trvati na stupni středním, jmenovitě již ne v době pohlavního dospívání, tedy zkrátka podle poměrů klimatických a rasových v době asi 13—18 let, někde snad dříve, někde později.²⁾ Je ku podivu, že přes to, jmenovitě i u nás, koedukace pro všechny stupně škol pokládá se

¹⁾ Bulletin international 1923, novembre 69. — Zhoubnost koedukace pro dívky stupňuje se podle pozorování *Baileyova* (Coeducation in practice 1916) ještě tím, že dívky se přepínají z přílišné ctižádosti (srv. Revue pédagogique 1917, I. 225).

²⁾ *Bader* (Sexualität und Sittlichkeit 1909², 80) chce koedukaci dokonce jen do 10 let, *Kapff* (Erziehungsschule 1906) naopak zas až do 14 let; *Marion* (L'éducation des jeunes filles 64 sl.) do 12 let; *Menge* (v Lehrproben und Lehrgänge 1909, 1 sl.) jen do tří nejnižších tříd středních beze všeho omezení a do dalších tří jen na zkoušku, kde není samostatných škol dívčích; *Schuster* (v uv. čl.) jen do nižších tříd středních; *Bearder* (v Parents Review 1911, 294) do 15 let atd.

za požadavek samozřejmě „pokrokový“ a že se na vědecké odpůrce její hledí u nás leckdy jako na zpátečníky, snad jen proto, že se tu ocítají náhodou v jedné řadě se stoupenci snah klerikálních.

Střední školství dívčí podle toho mělo by býti budováno docela samostatně a neodvisle od škol chlapeckých tak, aby jmenovitě na středním stupni (asi ve třídách III.—V.) počet hodin byl co nejmenší a aby ve všech třídách, co možná, vyhověno bylo i nepochybným rozdílům a potřebám dívčí individuality, aby konečně nikdy v osnově nebylo zapomínáno nadobro oněch přirozených úkolů žen, k nimž přece i dívky vzdělané v hojných případech na konec se uchylují:¹⁾ právě v tom, že dívčí školství pořád a pořád tak otrocky kopíruje instituce chlapecké, vidí právem *W. Stern*²⁾ hlavní příčinu toho, že reforma dívčího školství šla tak dlouho cestou chybnou.

Když vývoj pohlavní v celku jest ukončen, nebylo by pak vážnější námitky, aby koedukace byla opět připuštěna; proto se nyní společná výchova i u nás

¹⁾ „Die Mütterlichkeit muss in dem Erziehungsmittelpunkt eines jeden Mädchens stehen . . . Jedes Mädchen ausnahmslos sollte für den Hausfrauen- und Hausmutterberuf vorbereitet werden.“ (*Elvira v. Troilo* ve vídeň. Pädag. Jahrbuch 1916, 82.) — Také *Foerster* (Erziehung und Selbsterziehung 1918, 165 sl.) dokazuje nutnost zvláštního ideálu dívčí výchovy, jež by přihlížela k momentu lásky a sociálního působení a nechtěla úplné vyrovnání s muži.

²⁾ V Zeitschrift für pädag. Psychologie XVII. 282. Srv. i jeho výrok v sborníku *Peter: onovè* Der Aufstieg der Begabten 1916, 112: „Das bisherige Verfahren, welches gerade für die besonders tüchtigen Mädchen ohne weiteres den Typus der höheren Knabenschule anwandte, war falsch; es müssen charakteristische Frauenschulen für die aufsteigenden Tüchtigen geschaffen werden.“ Srv. i *Haase* v uv. sp. 5.

sem tam zkouší na školách odborných, do nichž vstupuje p r ů m ě r e m žactvo přece již vyspělejší, a ovšem se všeobecně dovoluje (až na katolickou fakultu theologickou) také na školách vysokých, kde vědomí mravní zodpovědnosti bývá již dostatečně silné, aby bylo ochranou proti možným výstřelkům, které se v praxi vskutku vyskytují. Ale že se ani na tomto stupni koedukace nepřijímá všude bez námitek, ukazuje na př. článek *Anny Wieseové*,¹⁾ jež se podle výsledků studentské ankety vyslovuje o akademickém studiu žen hodně nepříznivě; podobně *A. Ruge*²⁾ tvrdí, že prý se k vůli ženám snižuje niveau vědeckých výkladů a že trpí „mužný rigorismus vysokých škol plíživým, všecku sílu vyčerpávajícím feminismem“. I když si odmyslíme tendenční nadsázku těchto slov, je přece věcí žen jako posluchaček samých, aby si opatřily dostatečné kvantum předběžného vzdělání, a je věcí učitelů vysokoškolských, aby trvali na výši, jež je pro zdar školy jako ústavu vědy a svobodného badání nezbytně potřebna.

* * *

Se středním školstvím (ale namnoze i s obecným i s vysokým) rovnoběžně postupuje nepřehledná a stále rostoucí řada š k o l o d b o r n ý c h, připravujících pro určitý okruh životních povolání. Počátky škol těch jsou jistě již v prvních stoletích novověku (ve skutečnosti vlastně již nejstarší university byly rovněž školami odbornými), ale plný vývoj školství odborného

¹⁾ V Zeitschrift für angewandte Psychologie XI. 341.

²⁾ Ve spisku *Das Wesen der Universitäten und das Studium der Frauen* 1912.

dostavil se teprv v století XIX. a souvisí nepochybně s obrovskými změnami ve světě obchodním, průmyslovým, hospodářským jež, nastaly pod vlivem moderního industrialismu a socialismu. Dnes se rozrostlo školství to ve velikou řadu ústavů lišících se namnoze velmi značně cílem, látkou i metodou; vnitřní organizace jejich je stále ještě nehotová i plynulá a trpí leckterými nedostatky, na ten čas nevyhnutelnými (nedostatkem vhodného učitelstva, různou přípravou žactva, nevyjasněností metod, leckdy i nedostatky hmotnými atd.). Klasifikaci škol těch, o nichž podrobný výklad ovšem náleží zase jinam, lze provésti dosud jen v nejhrubších rysech, ježto stále přibývá nových forem a nových útvarů: patří sem školy hospodářské, lesnické, hornické, průmyslové, obchodní, umělecké, vojenské, zvěrolékařské atd.

Vrcholem školské organizace jsou školy vysoké, jimiž celkem rozumíme ony ústavy, které připravují pro povolání vyžadující vědeckých znalostí a proto předpokládají pravidelně absolvování úplné školy střední. Mají svobodu badání, jež hlásá vědeckou pravdu beze všeho vnějšího nátlaku a vlivu, mají svobodu učení v tom smysle, že ve všeobecném rámci studijního řádu dopřávají posluchačům volný výběr přednášek a cvičení, mají samosprávu a volbu svých funkcionářů; na venek jeví se jako právní korporace, jež dosud zachovávají mnohé zvyklosti a obřadnosti historického rázu, udělují akademické hodnosti, doplňují se samy podle ustálených norem.

V čele škol těch stojí university jako nejcennější kulturní odkaz středověku, jež ze škol s omezenými úkoly a poměrně nízkým niveau vzdělání (nejstarší university nahrazovaly nejen školy střední, ale podá-

valy leckdy i vzdělání docela elementární, na př. v počtech) od dob osvícenství vyvíjejí se v nejvýznamnější a nejmocnější střediska kultury národní, stávají se místem svobodné vědecké práce, nabývají netušeného významu politického a sociálního. Pro úkoly své vědecké, badatelské i výchovné rozlišily se na fakulty se speciálním určením, na sobě poměrně nezávislé; vyvinuly si ovšem i vlastní metody učení a zkoušení i odlišný život posluchačů i zvláštní kategorie učitelů a orgánů správních. Přes společný původ svůj z bývalých institucí středověkých, jež souvisely z části velmi úzce s církví, odlišily se v různé typy národní, jejichž rozdíly neustále rostou.

Moderními útvary, v celku o málo staršími jediného století, jsou techniky jakožto vysoké školy opřené především o vědy přírodní a matematické, jež postupem doby stále více se přiklánějí ke vzoru universit a nabývají s nimi rovnoprávnosti sociální i kulturní, napodobíce je také v organizaci a úpravě svých studií a cvičení; v cizině namnoze dokonce splývají s universitami ve společnou školu vysokou, resp. jsou jejími odbory neb fakultami. Konečně charakter vysokých škol mívají i různé školy odborné, zvané namnoze akademiemi: jsou dnes vysoké školy hospodářské i hornické, obchodní i umělecké atd.; zkrátka také rozsah tohoto stupně školství je v nepřetržitém vývoji a vzrůstu.

§ 4. Poměr školy k státu a církvi.

Z dějin školství čerpati můžeme poučení také o jiné otázce, jež zajímá nás po stránce morfologie školy: komu náleží dnes přední právo na školu: rodině, obci, církvi či státu? Ač zajisté dějiny tu mluví řečí

jasnou a zřetelnou a ač, jak uvidíme, v celku vlivy státu také v této příčině jsou neustále v nepochybném vzestupu, spory o otázku kompetence v oboru školy nepřestávají dosud zajímati i theoretiky pedagogické i politiky, ježto význam školy pro život veřejný a sociální uznává se dnes právem všeobecně.

Také v této otázce uplatňují se ovšem od počátku rozdíly národní a společenské, ale na nejnižším stupni vývoje nikoho jistě ani nenapadá, aby upíral rodině výlučné právo na výchovu dětí: teprv s rozvojem školství u národů orientálních hlásí se o svůj podíl i činitelé jiní tak, že u Peršanů a Číňanů organisuje se výchova cele již péčí státu, u Indů a Egyptanů řízena jest jako všechen kulturní život kněžstvem, u Řeků proti typu representovanému Athénami, kde jen dovršení výchovy tělesné se děje péčí státu, ale jinak, jak jsme viděli, rodině se ponechává pravidelně výchova duševní vůbec, ve Spartě proveden byl úplný státní komunismus dětí v instituci výlučné a nezměnné. Rozumí se, že i Římané, tento politický národ par excellence, čím dále tím patrněji posilují úkoly státu také v tomto oboru; vrcholu proces ten nabývá v době císařské, kdy se objevují již první státem upravené školy a první státem placení učitelé.

Od dob křesťanství přejímá školu jako předmět péče na mnohá staletí výlučně církev sama: první školy křesťanské, stejně jako scholastické školy středověké, jak jsme viděli, jsou úplně v moci kněžstva, z něhož berou se i učitelé i vychovatelé. První známky obratu jeví se v zakládání universit, jež jen z části jsou ústavy církevními, ale v jiných případech od počátku stavějí se na vlastní nohy, v život byvše uvedeny vladaři neb městy: lze říci, že jsou to spolu první místa, kde se děje