

ks. ANTONI JUST

MICHAŁA KLEPACZA IDEAŁY WYCHOWAWCZE

Dziś ideałów trzeba może więcej niż chleba powszedniego.
Michał Klepacz

1. OSOBOWOŚĆ WYCHOWAWCZA BISKUPA M. KLEPACZA

Mówi się, że osobowość wychowuje i wychowuje osobowość. By móc kształtować inne osobowości, trzeba samemu mieć osobowość uformowaną. *Nemo dat quod non habet*. Im bogatsza osobowość, tym silniejsze ma oddziaływanie na swoje otoczenie. Autentyczna osobowość wychowawcza nie musi być krzykliwa, narzucająca się, dochodząca swoich praw i roszczeń – oddziałuje ona przez swoją wewnętrzną wartość i ład. Istotnym zadaniem pedagogiki jest kształtowanie w wychowanku człowieczeństwa. Otóż najskuteczniej kształtuje się ono przez wpływ osobowości wychowawczej. Nie słowa, nawet nie czyny (choć w czynach wyraża się nasza postawa życiowa i nasza osobowość), ale właśnie to kim wychowawca jest – jaka jest jego wartość osobowa jako człowieka – ma w wychowaniu zasadnicze znaczenie. Znanie jest powiedzenie Romano Guardiniego „Pierwsze co działa w wychowaniu, to kim wychowawca jest, drugie – co czyni, a dopiero trzecie – to co mówi”.

Biskup Klepacz niewątpliwie oddziaływał na tych, którzy się z nim zetknęli – osobiście czy przez swoje publikacje – z jego piękną i bogatą osobowością.

Kardynał Stefan Wyszyński w *Słowie wstępnym* do publikacji wydanej z okazji dziesiątej rocznicy śmierci biskupa Klepacza, *W kierunku chrześcijańskiej kultury*, pisał o bogatej psychice tego człowieka. Owo bogactwo wyrażało się w wielości jego zainteresowań, a zarazem w głębi ujmowanych przezeń zagadnień¹.

Rzeczywiście długi jest rejestr zainteresowań biskupa Klepacza: filozofia, teologia, literatura rodzima i obca, zagadnienia współczesnej atomistyki, rozumienie ducha czasu i politycznych zawiłości czasów mu współczesnych oraz wspaniała orientacja we współczesnym szkolnictwie i zagadnieniach pedagogicznych. O tej wielości zainteresowań i wielkim bogactwie duchowym, a jednocześnie o urzekającej osobowości biskupa Klepacza pięknie i trafnie napisał prof. Konrad Górski w znanym wspomnieniowym esej: „Syn ubogiej warszawskiej rodziny robotniczej

¹ *W kierunku chrześcijańskiej kultury*, pr. zbior. pod red. bpa B. Bejze, Warszawa 1978, s. 7–10.

był inteligentem w pierwszym pokoleniu, a więc człowiekiem, który całą posiadaną kulturę umysłową musiał zdobywać własnym wysiłkiem. A była to kultura imponująca. Ogromna erudycja w zakresie historii filozofii, historii Kościoła i teologii, pedagogiki, literatury pięknej polskiej i obcej, orientacja w dziejach sztuki i muzyki, opanowanie wielu języków obcych [...] – wszystko to składało się na ukształtowanie indywidualności duchowej o niezwykle bogactwie, subtelności i głębi. Był to zarazem człowiek pełen skromności i prostoty, który szerokim zakresem swoich wiadomości i umysłowych możliwości nikomu nie starał się imponować². Prawdziwa wielkość ma to do siebie, że nie musi się „neurotycznie” eksponować.

Takim był biskup Michał Klepacz. Ksiądz Bogdan Dziwosz w zakończeniu swego artykułu poświęconego biskupowi, *W soborowym Rzymie* trafnie napisał, reasumując niejako całą osobowość biskupa: „Myśl Jego skupiała się na człowieku chętnie i zawsze życzliwie”³.

Tę życzliwość do ludzi, zwłaszcza prostych wspianale ilustruje epizod opowiedziany przez N. Han-Ilgiewicz w jej wspomnieniowym artykule *Spotkanie biskupa z pedagogiką specjalną*, gdzie napisała, że „[...] doceniał zawsze to, co stanowiło wartość dla innego człowieka”. I jako przykład podała zdarzenie opowiedziane przez biskupa z jego własnego życia: „Był to wykład, na którym mi bardzo zależało. Domownikom zapowiedziałem, by w miarę możliwości nie przerywali mi pracy, chyba że będzie tego wymagała jakaś ważna sprawa. Chodziłem po swoim gabinecie, dobierając właściwe słowa. Pukanie do drzwi. Staruszka gosposia mocno przejęta pyta, czy wolę do rosółu kluski czy kaszkę. Wzburzenie znika, gdy zdaję sobie sprawę, że dla gosposi to naprawdę jest ważna sprawa. Patrzę na nią najserdeczniej jak umiem i decyduję się na kluski”. Podsumowując ów epizod Han-Ilgiewicz dodała: „Zdarzenie błahe, jedno z tysięcy, na jakie napotykamy w życiu każdego nieomal dnia. Świadczy jednak dobitnie o tym, że Biskupa obchodziło przede wszystkim to, co ludzkie i że punktem szczytowym jego wrażliwej uwagi był każdy człowiek”⁴.

Mówi się i chyba słusznie, że prawdziwe oblicze człowieka, czyli jego człowieczeństwo poznaje się po jego odniesieniu do przełożonych i podwładnych, a więc do tych nad i pod sobą. Jeśli wobec przełożonych przybiera postawę lizusa i pochlebcy, a wobec podwładnych pogardliwą wyższość ¶ marny to człowiek, choćby piastował wyeksponowane stanowisko. Powiadają o Korczaku, że potrafił serdecznie i z szacunkiem przywitać się z posługaczką i to nawet wtedy, kiedy myła schody i miała brudne ręce, równocześnie „zapomnieć” przywitać się z doktorem K., który był szuja⁵.

Otóż ten szacunek do każdego człowieka, dla swoich podwładnych, księży, służby, jakże był znamienity dla biskupa Klepacza. Znany był w całej diecezji

² Tamże, s. 11.

³ Tamże, s. 25.

⁴ Tamże, s. 22.

⁵ Por. J. K o r c z a k, *Wybór pism*, t. IV, Warszawa 1957, s. 592.

iącie przyjacielski stosunek biskupa do jego kamerdynera Ludwika. Pracujące w domu biskupim siostry opowiadały mi o uroczych konwersacjach między biskupem a p. Ludwikiem, gdzie jaskrawo uwidaczniał się demokratyzm i prostota Biskupa oraz lojalność i sztywna etykieta p. Ludwika, który tak wrósł w swój gorset kamerdynera (służył kolejno trzem biskupom łódzkim), że nawet wobec biskupa Klepacza nie potrafił zmienić swego stylu bycia. Ot, chociażby jedna z takich próbek relacjonowanych również w książce M. J. Kononowicza: „Jakaż tam Ludwiczku będzie jutro pogoda? To już według uznania Waszej Ekscelencji. No to zostawmy decyzję w tym zakresie Panu Bogu. Tak Ekscelencjo. Dlaczegoż to Ludwiku po kątach z siostrzyczkami nazywacie mnie: nasz ojciec, a tutaj zawsze wychodzisz z Ekscelencją? Na służbie nie godzi się według serca, Wasza Ekscelencjo”⁶.

Gdy zmarł p. Ludwik, biskup Klepacz kazał na chojeńskim cmentarzu umieścić na grobowej tablicy taki oto tekst, jakże „według serca”:

Ś. † P.
Ludwik Januszko
zasnął w Panu 9 marca 1959 r.
przeżywszy lat 76
Zacnemu człowiekowi, wiernemu i oddanemu
pracownikowi domu trzech z kolei
biskupów łódzkich
Z prośbą o modlitwę za zmarłego
Krzyż ten postawił
biskup Michał Klepacz

Miejsce spoczynku Ludwika Januszki, zgodnie z życzeniem Biskupa wyrażonym na piśmie miało być i jego miejscem spoczynku – we wspólnej mogile razem ze swoim „wiernym sługą”. Stało się inaczej – za sprawą mos maiorum czy paragrafów prawa – nie wiem, ale wiem prawie na pewno, że i w tym przypadku mógłby być cichy protest płynący zza granitowej płyty: „nie uchodzi – Ekscelencjo”⁷.

Te różnorakie kontakty, zwłaszcza z ludźmi prostymi ukazują dobroć serca biskupa Klepacza, skromność i szacunek dla każdego człowieka. Każdego też obdarzył wyrozumiałym dobrotliwym uśmiechem i mądrym, a zarazem ciepłym spojrzeniem.

Będąc przewodniczącym Komisji Episkopatu do Spraw Studiów zabiegał, by w jego diecezji wielu księży mogło zdobywać dyplomy naukowe. Słał przeto chętnie absolwentów Seminariów na specjalistyczne studia zarówno w kraju, jak i za granicą.

Bardzo cenił sobie punktualność, własną i innych. Ta nie doceniona w na-

⁶ M. J. Kononowicz, *Biskup Michał*, Warszawa 1968, s. 52.

⁷ Por., tamże, s. 56.

rodzie naszym cnota (stąd różne kwadransy akademickie) była, sędzę, również wyrazem szacunku biskupa do człowieka – przez szanowanie jego czasu. Krążyły na ten temat po diecezji wręcz anegdotyczne opowieści, ale chyba swój cel wychowawczy osiągały. Był biskup Klepacz i w tym względzie wychowawcą swoich księży.

Chciałbym jeszcze napomknąć o własnych, skąpych zresztą kontaktach i spotkaniach z biskupem. Oczywiście, w czasie studiów seminaryjnych trwających przecież pięć długich (jak mi się wtedy wydawało) lat, widywaliśmy go na uroczystościach akademickich, na spotkaniach z pisarzami i naukowcami, które nasz Pasterz chętnie i często organizował w auli seminaryjnej, by nas, kleryków ubogacać duchowo i otwierać na szersze problemy świata. Widywaliśmy Biskupa również na naszych „wieczorkach humoru”, na które ochoczo przybywał, o ile czas i zdrowie mu na to pozwalały. W czasie akademii czy liturgicznych posług podziwialiśmy mądre w treści i piękne w formie przemówienia Biskupa. To były oficjalne, grupowe spotkania nasze z Pasterzem.

Bardziej osobiste kontakty nastąpiły po święceniach. Pamiętam, jak w dniu naszych święceń „wypchnęli” mnie koledzy, bym w imieniu całego roku podziękował Pasterzowi za udzielenie nam sakramentu kapłaństwa. Powiedziałem dość długawą i bardzo „barokową” mowę. Postrzegłem, że Biskup litościwie się uśmiechnął, ale nie przerwał mi i pozwolił dokończyć.

W czasie studiów w Strasburgu otrzymywaliśmy z różnych okazji kartki z życzeniami, najczęściej jako odpowiedzi na nasze listy. Ileż było obracania tychże kartek zanim udało się nam odczytać poprawnie tekst biskupich „hieroglifów” (miał bardzo nieczytelny charakter pisma). Na jednej z owych karteluszek, czasem ot tak wyrwanych z kajetu, Biskup napisał mi bym stawiał się w Rzymie (było to w czasie Soboru) w celu poinformowania go o przebiegu egzaminów. Udałem się ze Strasburga poprzez Szwajcarię do Włoch, gwoili oszczędzenia grosza autostopem. Stawilem się punktualnie na Via Pietro Cavallini i mocno skonfundowany, że przecież stoję przed ojcem Soboru, którego wspinałe wystąpienia w auli soborowej o tolerancji religijnej, o stosunku Kościoła do Państwa, odbiły się w prasie zachodniej szerokim echem. Z dumą śledziliśmy sprawozdania w „La Croix”, „Le Monde” o twórczym wkładzie polskiego biskupa z Łodzi w dyskusje soborowe.

Skonfundowany zatem zacząłem składać raport o stanie mojej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Raport był szczupły, jak i sama wiedza, dlatego Biskup przeszedł na inne tematy, zagadnął jak mi się podróżowało. Powiedziałem, że owszem. „A w ogóle to czym przyjechaliście?” Tu zacząłem się jękać, że okazją, a wreszcie wydukałem, że autostopem. Spodziewałem się reprimendy, a przynajmniej jakichś uwag o obowiązku szanowania stanu duchownego, gdy tymczasem reakcja Biskupa była zgoła inna. Rozbawiony zapytał wręcz: „Powiedźcie jak to się robi?” I tu musiałem w detalach opowiedzieć całą technikę podróżowania autostopem, zrelacjonować różne przygody, jakie są często udziałem autostopowiczów itd.

W czasie tej mojej relacji wszedł do pokoiku biskupa biskup Antoni Pawłowski, serdeczny przyjaciel naszego ordynariusza, przyniósł jakieś materiały soborowych dyskusji. Położył je na biurku i zamieniwszy z biskupem Klepaczem parę zdań, spiesźnie skierował się do wyjścia. Gdy był w drzwiach, mojemu Biskupowi coś się jeszcze przypomniało i wówczas padło z ust Biskupa takie bardzo swojskie: „Zaczekaj Antek”. Trochę się w duchu dziwiłem, że do biskupa można się tak zwyczajnie odezwać: Antek.

Moje ostatnie spotkania z biskupem Klepaczem miały szczególny charakter. W owym czasie byłem przypisany z posługą niedzielą do parafii Najświętszego Zbawiciela na Kozinach. W pozostałe dni tygodnia odprawiałem msze święte w kaplicy seminaryjnej. Otóż w tych dniach ciężkiej, a właściwie już śmiertelnej choroby Pasterza msze święte w domowej kaplicy biskupiej odprawiał dla sióstr ks. prałat Żdżarski. Pod koniec mszy świętej zanosił Komunię świętą Biskupowi. Gdy na skutek ostrej grypy musiał pilnować łóża, siostry zwróciły się do mnie z prośbą o spełnienie tej posługi. 25, 26 i 27 stycznia tamtego roku, po odprawieniu mszy świętej, udawałem się z Komunią świętą do pokoiku biskupa. Na stoliku obok łóżka postrzegłem różaniec i trylogię Sienkiewicza. Dwa wymowne symbole, którymi żył i którym służył: Bóg i Ojczyzna. Nie przypuszczałem, że rankiem 27 stycznia 1967 roku zaniósę memu Pasterzowi ostatnią Komunię świętą. W południe, w czasie obiadu, weszła do refektarza siostra furtianka, by przekazać treść telefonu, jaki przed chwilą otrzymała z biskupiego domu. Powiedziała tylko: „Ojciec nie żyje”.

2. SZKOŁA WOBEC RELIGII I IDEAŁY WYCHOWAWCZE MICHAŁA KLEPACZA

W 1930 roku ks. Michał Klepacz opublikował książkę pt. *Duchowieństwo wobec nowoczesnych prądów w szkole polskiej*. Wobec dużego popytu na tę publikację, która rozeszła się w ciągu trzech miesięcy, zachęcony nadto pochlebnymi ocenami recenzentów oraz życzliwym przyjęciem jej przez czytelników autor zdecydował się na drugie wydanie. W tym czasie jednak nastąpiło w szkolnictwie polskim wiele istotnych zmian. Dlatego też niektóre rozdziały pierwszego wydania musiały ulec gruntownej przeróbce. Przy tym autor pragnął poszerzyć grono czytelników i przekazać nową wersję książki nie tylko duchownym, ale i świeckim. Stąd wraz ze zmianą treści zmiana i samego tytułu rozprawy. Drugie zatem wydanie ukazało się pod nowym tytułem: *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*. Dzieło liczące 374 strony ukazało się w Katowicach w 1937 roku.

Muszę przyznać, że do lektury tej, bądź co bądź opasłej książki, zabierałem się z pewnymi oporami. Zastanawiałem się zrazu, co dać może mi lektura dzieła na temat szkolnictwa polskiego i wychowania, które ujrzało światło dzienne ponad pół wieku temu. Bardzo się jednak myliłem. Lektura okazała się tak interesująca, książka tak świetnie napisana, ciągle aktualna, że zagłębiałem się w te już

pożółkłe kartki ze wzrastającym zainteresowaniem. W sumie: mądre spojrzenie na sprawę religii w szkole i wychowania. Książka ta, jak o tym wspomina autor w dedykacji, poświęcona była „obronie ideałów katolickich”.

Trzeba więc było również i w owym czasie bronić katolickich ideałów wychowawczych. Czasy po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku i okres dwudziestolecia międzywojennego były pod niejednym względem podobne do obecnych, gdy odzyskana wolność polityczna, wolność wyborów oraz orientacji politycznych i światopoglądowych dały asumpt do różnorodnych postaw i opcji w dziedzinie wychowania i kształtowania przyszłego społeczeństwa. Rozgorzała walka o kształt polskiej szkoły.

By zorientować duchowieństwo w ówczesnych nastrojach i dążeniach reformującej się szkoły ks. Klepacz na łamach „Kieleckiego Przeglądu Diecezjalnego” (KPD) opublikował w latach 1929–1930 szereg artykułów poświęconych szkolnictwu polskiemu, które stały się podstawą do zredagowanej i później wydanej w 1937 roku książki. Dzieło niewątpliwie ułatwiło ówczesnemu duchowieństwu, jak i świeckim katolikom zorientować się we współczesnych trendach, jak również w szansach i zagrożeniach dla szkoły polskiej, wypracowującej wówczas (po czasach rozbiorów) swój profil ujednoliconej instytucji, mającej charakter bardziej narodowy, a więc wreszcie bardziej polskiej szkoły (po ponad wiekowej próbie rusyfikacji czy germanizacji małych Polaków). Jak próbowano zorganizować i na jakich zasadach oprzeć szkolnictwo polskie międzywojennego okresu będzie przedmiotem poniższych rozważań.

2.1. Szkoła polska okresu międzywojennego

Walka o kształt polskiej szkoły dotyczyła wówczas dwóch istotnych spraw: jej państwowości i profilu wyznaniowego. Ksiądz Klepacz nieufnie odnosił się do całkowitego upaństwowienia szkoły, a więc przywłaszczenia „monopolu szkolnego” wyłącznie przez państwo. Zgoła inną koncepcję w tej sprawie głosił wówczas Związek Nauczycielstwa Polskiego, od swoich początków (1921), zwłaszcza gdy chodziło o kierowniczą jego kadre, nastawiony niechętnie czy wręcz wrogo wobec religii i szkoły prywatnej będącej najczęściej pod patronatem różnych grup wyznaniowych. Oto znamienne stanowisko „Głosu Nauczycielskiego”, głównego organu ZNP.

„Dla nas nie ulega wątpliwości, że wychowanie i nauczanie muszą pozostać całkowicie w rękach Państwa. Pomimo alarmu pewnych grup społecznych nie przekreślamy tego naszego przeświadczenia, że nie kto inny tylko właśnie Państwo winno mieć decydujący wpływ i ostatnie słowo w dziedzinie szkolnego wychowania i nauczania młodych obywateli”⁸.

Sprzeciw wobec monopolu państwa na wychowanie szkolne wyprowadzał ks. Klepacz z następujących przesłanek: bogactwa osobowości ludzkiej, na której

⁸ „Głos Nauczycielski”, 4 X 1936, s. 66–67.

pełny rozwój winny mieć wpływ również inne czynniki niż tylko szkoła, kierowana w dodatku jedynie przez państwo. Zawężenie terenu szkoły tylko do oddziaływania czynnika państwowego z wyłączeniem czy ograniczeniem innych istotnych czynników może oznaczać – utrzymywał ks. Klepacz – zubożenie formowanej osobowości.

„Jeśli przeto cel wychowania i nauczania człowieka ma udoskonalić całą jego istotność, wraz z uwzględnieniem związku między nim a społeczeństwem, ludzkością a Bogiem, to jasną jest rzeczą, że na środki i czynniki wychowawcze składać się powinno wszystko to, co tylko w tej materii ma jakiegokolwiek znaczenie: a więc cały dorobek kulturalny ludzkości oraz wpływy otoczenia współczesnego dziecku. Do tych skomplikowanych i przez to bardzo trudnych, a tak doniosłych zadań, muszą być wciągnięte wszystkie czynniki wychowawcze, jakimi są: rodzina, społeczeństwo, państwo i Kościół. Szkoła zaś jest jednym z najważniejszych ośrodków wychowania i nauczania. To też na tym terenie należy skupić wszystkie siły kształtujące człowieka. Z tego więc względu nie można zgodzić się na wyłączność, czyli »monopol szkolny« jednego tylko współczynnika, czy nim będzie rodzina, państwo czy Kościół”⁹.

Dalej pisze ks. Klepacz tak: „Drugim i zasadniczym motywem przeciw »monopolowi szkolnemu« jest prawo swobody działania naturalnych czynników społecznych, jakimi są rodzice, Kościół, a w pewnej mierze i państwo. Wreszcie najogólniejszą racją przeciw »monopolowi szkolnemu« są liczne niebezpieczeństwa, wynikające z wszelkiej wyłączności i jednostronności, jakimi są np. skostnienie; brak postępu wskutek braku konkurencji i krytyki; tendencje do naginania życia dla swoich celów, może nie zawsze korzystnych z ogólniejszego punktu widzenia itp.

Ponieważ jednak problem wychowania szkolnego wymaga bliższego i bardziej szczegółowego rozpatrzenia, nie możemy poprzestać na ogólnych tylko rzutach, ale winniśmy bliżej scharakteryzować kompetencje i zakres poszczególnych czynników nauczania i wychowania. Z góry zaznaczamy, że nie będziemy wymieniali wszystkich wpływów wychowawczych; ograniczamy się do najważniejszych. To nam jednakże wystarczy, by stwierdzić, że teza o »monopolu szkolnym« jest nie do przyjęcia. Zasadnicze prawo do wychowania dziecka mają: rodzice, Kościół i państwo”¹⁰.

Na pierwszym jednak miejscu – jak widzimy – stawia autor rodzinę jako zasadniczą i pierwszą instytucję wychowawczą. Podkreśla mocno fundamentalne prawo rodziców do wychowania swych dzieci wynikające z faktu rodzicielstwa i silnych więzi uczuciowych wiążących rodziców z dzieckiem.

Oto co z kolei pisze na ten zasadniczy temat:

„Zdawałoby się pozornie, że nikt nie może odmówić rodzicom prawa do

⁹ Ks. M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937, s. 51.

¹⁰ Tamże, s. 51–52.

wychowania i nauczania swych dzieci. A jednak dzięki teoriom socjalistycznym, które potężny wywierają wpływ na kształtowanie współczesnego życia, wiele państw zupełnie nie liczy się z tymi prawami. Toteż często w swych posunięciach, upozorowanych przy tym dobrem społecznym, działają pomimo, a nawet wbrew woli rodziców. Z tego więc choćby względu należy uzasadnić prawo rodziców do edukacji własnych dzieci. Istnienie ludzkości jest uwarunkowane powstawaniem coraz to nowych pokoleń. W tym właśnie celu istnieje różnica płci i naturalny popęd płciowy. Toteż rodzina stanowi najstarszą organizację na świecie. Dziecko przychodzi na świat złączone ze swoimi rodzicami najsilniejszymi węzłami fizycznymi i duchowymi, będąc przy tym zupełnie uzależnione od ich opieki. Ale natura wlała w serce matki i ojca miłość, która ułatwia i umożliwia bardzo trudną akcję wychowania. Pod tym względem nikt nie posiada tyle intuicji przedziwnej i macierzyńskiej troski, jak matka. Na podstawie powyższych faktów musimy uznać naturalne prawo rodziców do dziecka, jak również ich obowiązek wychowawczy. Nienaruszalność tego prawa uznaje i Kościół, pomimo że w ten sposób uchyla poniekąd swą najwyższą władzę. Wobec tego zapytujemy, jakie zadanie mają do spełnienia rodzice w odniesieniu do wychowania dzieci?”

Z tego cośmy powiedzieli o celach wychowawczych człowieka, możemy wnioskować, że przedmiotem wychowania jest czuwanie i pomaganie dziecku w jego rozwoju fizycznym i duchowym, a więc troska o wykształcenie umysłowe i wychowanie religijne. Rodzinne wychowanie ma przebogatą historię i swoje olbrzymie zasługi. Zaznaczyło się to przede wszystkim w tych czasach, kiedy czynniki pozarodzinne, a w szczególności szkoła, paczyły raczej duszę dziecka, niż ją kształtowały. Wystarczy przytoczyć fakt z czasów niewoli, kiedy to jedynie rodziny w związku z Kościołem były kuźnicą uczuć narodowych i religijnych. Mówiąc o prawach i obowiązkach rodziców w odniesieniu do wychowania dzieci, musimy pamiętać, że na dziecko również wywiera swój wpływ najbliższe i dalsze otoczenie. Stąd dziecko podlega wpływom coraz to innym, coraz to liczniejszym. Ciągłe obcowanie z osobami starszymi oddziaływa na wzmożenie doświadczenia dziecka, na konieczność liczenia się z innymi ludźmi itp. Dlatego też rodzice nie mogą zamykać oczu na to zjawisko i nie czuwać nad tym, by ich dziecko znajdowało się w warunkach jak najlepszych dla swego rozwoju. Nadto wielu rodziców nie ma możliwości zająć się całkowicie wychowaniem, a tym bardziej nauczaniem. Często niezbyt przygotowani do swych obowiązków, albo zajęci pracą poza domem, muszą innym powierzyć swe dzieci. Dopuszczenie więc do akcji wychowawczej czynników pozarodzinnych, ale zarazem czujność nad ich wartością, jest jednym z dalszych ogniw zadań rodzicielskich.

W wychowaniu dziecka największą pomoc okazuje szkoła. Jako czynnik pomocniczy nie może jednak w niczym naruszać zasadniczej linii wychowawczej, co najwyżej ma prawo poprawić błędy wychowania domu rodzinnego, jakimi są np. uprzedzenia stanowe czy zawodowe, przesady, niekarność, rozpieszczenie itp. Poza tym szkoła ma obowiązek porozumienia się z rodzicami dziecka w celu nadania

wychowaniu jednolitości i stałości. Niebezpieczna jest odmienna taktyka: dzięki niej między szkołą a domem nie tylko brak kontaktu, wzajemnego zrozumienia, ale – co gorsza – wytwarza się coraz to większa przepaść. Niejednokrotnie zawinią w tym rodzice, którzy cały ciężar wychowania chcą zrzucić na szkołę, nie okazując przy tym najmniejszego zrozumienia dla jej trudności; w iluż to znowu wypadkach szkoła nie docenia powagi wychowawczej domu rodzicielskiego! Ubiera się w tożę niedostępności, lekceważy najsluszniejsze pretensje rodziców, mało dba o wychowawczą stronę dzieci i w ten sposób nie spełnia swego zasadniczego obowiązku. Te jednak braki dadzą się usunąć przy dobrej woli obydwu stron i przy rozumieniu, że szkoła nie istnieje sama przez się i dla siebie, ale racją jej istnienia jest dziecko, nad którym główną pieczę mają rodzice. Omawiając zadanie wychowawcze rodziny nie możemy pominąć pewnych wniosków, jakie nasuwają się przy tej okazji.

Po pierwsze: rodzice, najbliżsi dziecku, najlepiej odczuwają jego potrzeby, najwnikliwiej przenikają niebezpieczeństwa, jakie zagrażać mogą ich ukochaniu. Toteż obserwujemy ciekawe zjawisko, że rodzice, choć nie zawsze praktykujący, a nawet notoryczni wrogowie religii (socjaliści, liberałowie itp.) oddają swe dzieci do szkół, w których wychowanie religijne jest zabezpieczone (np. do szkół wyznaniowych). Widzimy więc, że dla podstawowych spraw wychowawczych znajdziemy w rodzicach naszych sprzymierzeńców. Toteż należy uświadomić ich o prawach, jakie mają odnośnie do kierunku szkoły, o ich obowiązkach czuwania nad harmonijnym zespoleniem wysiłków domu i szkoły.

Po wtóre: szkole dzisiejszej –jak to wykażemy w następnych artykułach zagraża wielkie niebezpieczeństwo pod względem religijnym, a więc i kulturalnym. W celu obrony najwyższych wartości wychowawczych należy organizować rodziców do obrony przed zamachem na ich najświętsze prawa”¹¹.

Prócz istotnego wpływu rodziców na szkołę, która winna mieć charakter pomocniczy i służebny w stosunku do rodziny w procesie wychowania, również Kościół winien wywierać swój dobroczynny wpływ na państwową szkołę, strzegąc wychowania szkolnego przed dewiacjami moralnymi i ubogacając w ogóle kształtowane tam charaktery wartościami religijnymi. Trafnie ujmuje autor stosunek Kościoła do państwowego „monopolu szkolnego”, pisząc:

„Nigdy Kościół nie rościł sobie pretensji do monopolu szkolnego, chociaż faktycznie przez wiele wieków był jedynym nauczycielem i wychowawcą ludów chrześcijańskich. Podobnie za pośrednictwem zakonów był wybitnym pionierem kultury materialnej. Z tego jednak nie wynikało wcale, by te zajęcia uważał za główne. Spełniał je – i to właśnie jest chlubą Kościoła – bo nikt inny tymi sprawami się nie zajmował. [...] Podobnie rzecz ma się ze szkołami. Kodeks Prawa Kanonicznego również nie mówi nic o żadnej wyłączności. Jeżeli natomiast chodzi o samą zasadę kompetencji Kościoła w dziedzinie szkolnej, broni jej zawsze, mając na swe uzasadnienie cały szereg argumentów natury

¹¹ Tamże, s. 52–55.

teologicznej i historycznej. [...] W jakim jednak zakresie Kościół przypisuje sobie prawo do szkoły? [...] A więc 1. Kościół ma obowiązek czuwać nad tym, by w każdej szkole było zabezpieczone nauczanie religijne. 2. Wychowaniem religijnym zajmuje się Kościół czy to za pośrednictwem kapłanów, czy też świeckich, otrzymujących w tym celu tzw. misję kanoniczną. 3. Prawo do zakładania własnych szkół. 4. Prawo zobowiązania rodziców do unikania szkół szkodliwych z punktu widzenia religijnego.

Widzimy więc, że Kościół nie czyni „zamachu” na szkołę, nie zwalcza szkół, prowadzonych przez świeckich, domaga się tylko, by w szkołach tych respektowano jego prawa¹².

Jakąż zatem rolę ma spełniać państwo wobec szkoły, jakie są relacje państwo a społeczeństwo w odniesieniu do szkoły i gdzie zdaniem ks. Klepacza tkwi niebezpieczeństwo „monopolu szkolnego” tylko w ręku państwa? Oto co pisze na ten temat.

„Państwo nowoczesne można określić jako trwały związek ludzi, osiadłych na pewnym terytorium i kierowanych [...] przez najwyższą władzę. [...] Celem zaś władzy państwowej jest dobro obywateli. Dobro to jednak w różnych warunkach jest różne. W każdym razie ma ono jednak tę wspólną cechę, że oznacza możliwość najwyższy rozwój sił fizycznych i duchowych człowieka. Państwo więc w miarę możliwości ma pomagać do wydobywania ze społeczeństwa maximum energii, złożonej przez Stwórcę w każdej jednostce. Rola więc państwa ograniczałaby się do działań koniecznych, przekraczających siły jednostek. [...] Zbyttna bowiem ingerencja władzy państwowej w dziedzinę ekonomiczną, kulturalną spowodowała bardzo wiele ujemnych skutków, jak np. etatyzm, upadek inicjatywy prywatnej, naruszenie wolności, o czym łatwo można się przekonać, obserwując kraje, w których państwo pozostaje pod wpływem doktryn socjalistycznych (państwa totalne)”¹³.

Ksiądz Klepacz zwraca również uwagę na obserwowany w wielu krajach dysonans między rządem a oczekiwaniami społecznymi, gdzie często dochodzi do konfliktów między społeczeństwem a rządem działającym nie zawsze zgodnie z interesami narodu.

W Polsce międzywojennej sytuacja była tym bardziej skomplikowana, że społeczeństwo nasze przez długi okres pozostające pod rządami zaborców przeciwstawiało się ich rządowi i wypracowało w sobie odruch nieufności i podejrzliwości wobec poczynań własnego rządu. Ta nieufność przeniosła się również na teren organizacji szkolnictwa i stąd patrzono z dużym, częstokroć uzasadnionym krytycyzmem na zakusy państwa wobec szkoły i organizowania tejże jedynie pod egidą państwa. Jakkolwiek państwo musi mieć duży wpływ na wykształcenie obywateli i przygotowanie ich do pełnienia różnych funkcji państwowych, zwłaszcza w wojsku i administracji – to nadmierne ingerowanie państwa w proces

¹² Tamże, s. 55–57.

¹³ Tamże, s. 57–58.

kształcenia i wychowania może mieć ujemne skutki, sprowadzające się niejednokrotnie w wielu państwach do zignorowania praw rodziców i Kościoła.

Chęć zawłaszczenia wychowania i szkolnictwa przez państwo ma zresztą odległy rodowód. Już Platon widział wychowanie obywatelskie jako całkowicie poddane reżymowi państwowemu. Ta myśl odżywa w naszych czasach. Królowa Maria Teresa uważała szkołę za narzędzie w rękę państwa. Danton na Zgromadzeniu Stanów wołał, że dzieci najpierw należą do państwa, a dopiero później do rodziców.

Roszczenia Dantona, tak wydawałoby się niespójne z empirią życia (wszak pierwszej aniżeli państwo istniała rodzina), były jednak w praktyce dość często stosowane, zwłaszcza w państwach mających totalitarne ciągoty i w których próbowano eliminować wpływ rodziny czy innych grup społecznych, np. wyznaniowych na rzecz upaństwowionego drylu w wychowaniu (por. w naszych już czasach wychowanie w Hitlerjugend czy wychowanie sowieckie pionierów lub w komsomole). Istnieje zatem mniej więcej od połowy XIX w. nasilająca się tendencja przejmowania szkolnictwa przez czynniki państwowe. „Powstaje pytanie – pisze ks. Klepacz – w jaki sposób należy zapatrywać się na to zjawisko, czy uważać je za dodatnie, czy też traktować jako ujemne? Zasadniczo nie możemy się zgodzić na monopol państwowy. Z natury rzeczy wyklucza on bowiem prawo rodziców i Kościoła do zakładania szkół i kierowania nimi. [...] Nierzadkie są tendencje do niesprawiedliwego traktowania szkół tzw. prywatnych, choćby nieraz stały wyżej od innych państwowych! Służalczość jednych, rozgoryczenie i nieufność do własnych rządów innych, rozpolitykowanie szkoły – oto skutek monopolu państwowego. A jeżeli rządy pójdą na walkę z religią, to sam fakt posiadania wszystkich szkół ułatwi im to zadanie, a zarazem sprowadzi ogromne niebezpieczeństwo dla państwa: walki z własnym społeczeństwem i zatrucia młodzieży jadem bezwyznaniowości [...]. Broniąc naszej tezy przeciw monopolowi szkolnemu, nie występujemy przeciwko istnieniu szkoły państwowej. Uważamy tylko, że państwo powinno popierać zarówno szkoły prywatne, jak i przez się utrzymywane, ponieważ wszyscy obywatele płacą podatki, m.in. również na szkolnictwo. [...] Państwo powinno popierać szkolnictwo prywatne jeszcze dlatego, że w ten sposób stwarza rodzaj wolnej konkurencji. Wszelka jednolitość, „urzędowość” wprowadza pewien zastój, bezwładność. [...] Jaką więc rolę ma do spełnienia państwo w wychowaniu i nauczaniu młodzieży? Zakładać szkoły [...]. Następnie ma państwo prawo do organizowania czynników wychowawczych [...] kontroli nad wypełnianiem przez szkoły postulatów pedagogicznych i dydaktycznych; przymuszania opornych rodziców do dania ich dzieciom pewnego minimum wiedzy, niezbędnej dla każdego obywatela; [...] Poza tym państwo ma obowiązek czuwać, by w szkole nie działo się nic, co by naruszało prawa religii, narodu, tolerancji, ideału państwowego itp. Tytuł dla tych praw czerpie państwo z autorytetu, jaki mu przysługuje dla popierania ogólnego dobra. [...] w szkole, która ma prawdziwie wychowywać i porządnie uczyć, muszą mieć wpływy wszystkie te czynniki, które

z racji swej natury i powołania mają przyczyniać się do wychowania człowieka cnotliwego, dzielnego obywatela, myślącego kategoriami państwowymi, narodowymi i ogólnoludzkimi, a więc rodzice (społeczeństwo), państwo i Kościół¹⁴.

Drugim ważkim problemem dotyczącym ówczesnej (międzywojennej) szkoły, a i dziś żywo dyskutowanym, była sprawa religii w szkole. Mariaż szkoły z religią może przybrać różnorodną postać. Ksiądz Klepacz wymienia cztery zasadnicze typy szkół ze względu na profil wyznaniowy. Szkoła zatem może być: a) wyznaniowa, b) międzywyznaniowa, c) areligijna, d) antyreligijna.

a. Szkoła wyznaniowa. Co należałoby rozumieć przez szkołę wyznaniową? Ksiądz Klepacz pisze tak: „[...] szkoła wyznaniowa ma dla uczniów i nauczycieli jednego wyznania stworzyć warunki, w których ton religijny będzie dźwięczał najpełniej, a sąd o rzeczach będzie taki, jaki ma uczony i zarazem wierzący człowiek. [...] w szkole wyznaniowej nie zdarzy się, jak głosi encyklika Piusa XI *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* – że na różnych godzinach, z oczywistą szkodą dla wychowania, będzie się przeczyć temu, o czym dzieci dowiadują się na nauce religii. [...] Nauczyciele więc, którzy stanowią właściwą wartość szkoły, odpowiednio przygotowani, będą jedną zwartą całością w poglądach na życie i jego ideały. Również uczniowie w celu ułatwienia pracy wychowawczej będą należeli do jednego wyznania. [...] religia w szkole wyznaniowej »nie jest tylko jednym z przedmiotów nauczania«, ale musi przeniknąć całokształt życia szkolnego. Konsekwentnie więc podręczniki szkolne muszą uszanować przekonanie katolickie młodzieży. Postulatem przeto szkoły wyznaniowej będzie: każde wyznanie religijne ma prawo do swej własnej szkoły»¹⁵.

Mówiąc o szkole wyznaniowej jako optymalnej z punktu widzenia religijnego wychowania, autor książki zwalcza różnorakie zarzuty, czy błędne rozumienie takiej szkoły. Podkreśla, że Kościół i społeczeństwo religijne mają prawo domagać się takiej szkoły, choć równocześnie widzi różne trudności i zastrzeżenia inaczej postrzegających tego typu szkoły. Widzi zatem potrzebę uzasadnienia słuszności i celowości szkoły wyznaniowej. Ustosunkowując się do różnorodnych zastrzeżeń i polemik, pisze następująco: „Z dyskusji nad tą sprawą musimy przede wszystkim wyeliminować tych wszystkich, którzy zwalczają religię albo kwestionują jej wartość wychowawczą. Ci z natury rzeczy nie będą mogli uznać racji istnienia szkół wyznaniowych, stawiających religię na naczelnym miejscu. [...] Nawet wśród religijnej inteligencji polskiej, co do szkoły wyznaniowej istnieją różne nastawienia, nierzadko nawet fałszywe i nieuzasadnione pojęcia. [...] Niektórzy np. uważają szkołę wyznaniową za szkołę klerykalną, tj. szkołę, w której ćwiczenia pobożne, bezwzględne posłuszeństwo duchowieństwu, negacja nowoczesnych metod świeckich dominują nad całokształtem życia szkolnego»¹⁶.

Ponadto wielowyznaniowe społeczeństwo (a taką mozaiką wyznaniową

¹⁴ Tamże, s. 60–52 i 64.

¹⁵ Tamże, s. 70.

¹⁶ Tamże, s. 71.

w znaczniejszym stopniu niż dziś była wówczas populacja II Rzeczypospolitej) stanowiło pretekst dla oponentów ukucia jednego z ważniejszych argumentów przeciw szkole wyznaniowej. Kościół z kolei przedstawiał różnorakie walory wychowania religijnego, którego zapleczem byłaby szkoła wyznaniowa. Podkreślano wielką wartość religii w kształtowaniu prawego charakteru. A oto inne atuty szkoły wyznaniowej.

– Jednolite oddziaływanie (szkoły i Kościoła) na młodą, dopiero formującą się psychikę młodzieży.

– Wyeliminowanie dezorientujących, obcych, a niekiedy wrogich religii katolickiej wpływów nauczycieli o odmiennych wyznaniowo, czy wręcz ateistycznych przekonaniach.

– Formowanie sumienia, opierając się i odnosząc do prawdy objawionej, transcendentnej, a nie na społecznych tylko przesłankach etyki laickiej (tzw. niezależnej).

– Wreszcie intensyfikacja wpływów wychowawczych, gdy zarówno rodzina, szkoła, Kościół działają w jednolitym kierunku dopełniając się wzajemnie w procesie wychowawczym.

Wyrывkowe tylko oddziaływanie religijne w kontekście szkoły areligijnie czy tym bardziej antyreligijnie nastawionej – zwłaszcza jeśli atmosfera religijna domu rodzinnego nie stanowi podbudowy i oparcia dla nauki religii (jedna lub dwie godziny w tygodniu) to efekty w takich warunkach prowadzonej edukacji religijnej muszą na ogół być mierne. Trafnie na ów temat pisze ks. Klepacz w swojej książce: „Nauczycielem religii i głównym wychowawcą jest prefekt. Należy jednak pamiętać, że sam prefekt, choćby najidealniejszy, choćby stosował najbardziej odpowiednie metody, nie wpłynie wystarczająco na młodzież, jeśli inne czynniki wychowawcze będą neutralizowały, albo co gorsza, paraliżowały jego działalność. Stąd jedyny wniosek: wychowanie w szkole i poza szkołą musi przepajać jeden duch, jednolite nastawienie”¹⁷.

Rozprawiając się z zarzutami przeciwników szkoły wyznaniowej ks. Klepacz pisze: „[...] jednym z zarzutów stawianych szkole wyznaniowej jest rzekome rozbijanie przez nią jedności państwowej, ma ona bowiem pogłębiać różnice religijne, a nawet narodowościowe i oddawać szkołę pod wpływ poszczególnych wyznań, a w ten sposób osłabiać wpływ idei państwowej”¹⁸.

Szkoła wyznaniowa spowodowałaby, sądzono, podziały między obywatelami różnych wyznań, osłabiłaby więź narodową i stworzyła z mniejszości wyznaniowych obywateli drugiej kategorii. Jednym słowem z punktu widzenia zwartości państwowej należy zwalczać katolicką szkołę wyznaniową.

Odpowiedź autora książki na owe insynuacje jest krótka, ale bardzo rzeczowa – oto co pisze: „Zarzut ten jest niesłuszny: dobry katolik jest zawsze najlepszym obywatelem, kochającym swoją Ojczyznę i lojalnie poddanym istniejącej władzy

¹⁷ Tamże, s. 75.

¹⁸ Tamże, s. 84–85.

państwowej, bo tak mu nakazuje jego religia. Inne wyznania, mając własne szkoły, tj. otrzymując to, do czego mają prawo – do kultywowania swoich ideałów religijnych – będą związane bliżej z takim tolerancyjnym państwem. Wszak nasze państwo przyciągało do siebie inne narodowości nie środkami sztucznymi, ale wyższością cywilizacyjną, tolerancją wyznaniową, która jednak nie jest identyczną z obojętnością religijną¹⁹.

Inny zarzut stawiany szkole wyznaniowej to brak tolerancji i podsycanie fanatyzmu religijnego. Replika ks. Klepacza była trafna i głęboka w treści, a zarazem elegancka w formie wypowiedzi: „Tolerancja! Fanatyzm! Jakże często te magiczne słowa bywają nadużywane do omamienia osób niekrytycznych. Nigdy wielkie filozofie i religie nie były fanatyczne. Przeciwnie płyną z nich dostojne i mądre nakazy tolerancji. [...] Fanatyzm opiera się na fałszu i ciemnocie. Tolerancja odwołuje się do jasnych twórczych uczuć człowieka. Tolerancja jest humanitarna, fanatyzm despotyczny. Fanatyzm i tolerancja mogą istnieć niezależnie od przynależności narodowej czy religijnej, zależą one bowiem w wielkiej mierze od umysłowości danego osobnika. Ale religia chrześcijańska z natury swej uczy tolerancji człowieka, choć nigdy tolerancji zła, i każe kochać prawdę, pomimo że gardzi fanatyzmem. Otóż szkoła katolicka nie z imienia tylko, a w rzeczywistości, uczyć będzie miłości bliźniego, konieczności walki ze złem w sobie i innych. [...] tolerancji cudzych przekonań, do miłości ludzi i współżycia z nimi. Stąd też katolicy prawdziwie religijni, bywają najlepsi we współżyciu, najwięcej wczuwają się w możliwość istnienia odmiennych od ich przekonań²⁰.

Kończąc ów paragraf poświęcony szkole wyznaniowej, ks. Klepacz zamyka go taką oto konkluzją: „[...] szkoła wyznaniowa, prowadzona dobrze i z należytą konsekwencją, nie tylko nie jest niebezpieczna i nie prowadzi do zacofania, ale jedynie odpowiada wymaganiom pedagogii, jednolitości nauczania i wychowania; każdemu wyznaniu oddaje sprawiedliwość; daje wreszcie rodzicom możliwość wyboru szkoły, a więc jest demokratyczna i wolnościowa²¹.

b. Szkoła międzywyznaniowa albo mieszana. Czym tedy jest ta szkoła? Na to pytanie autor publikacji odpowiada tak: „Przede wszystkim przyjmuje ona uczniów i angażuje nauczycieli, nie biorąc pod uwagę ich przynależności religijnej. Z konieczności więc w wychowaniu i nauczaniu nie może uwzględnić wyłączonego wpływu jednego wyznania religijnego, np. katolickiego, czym właśnie różni się od szkoły wyznaniowej. Szkoła jednak mieszana nie jest bezreligijna: każde bowiem wyznanie ma swojego nauczyciela religii. Czyli szkoła mieszana zajmuje pośrednie miejsce między szkołą wyznaniową i areligijną²². Istotną racją, dla której ten model szkoły uzyskał aprobatę sejmową i znalazł odzwierciedlenie w ówczesnym konkordacie zawartym 10 lutego 1925 roku między

¹⁹ Tamże, s. 85.

²⁰ Tamże, s. 86.

²¹ Tamże, s. 88.

²² Tamże, s. 89–90.

państwem polskim a Watykanem – była wielowyznaniowość ówczesnego społeczeństwa polskiego. Zawierając konkordat, strona polska czyniła pewne naciski na Rzym, by nie dążyć do maksymalnych sformułowań i zgodzić się na szkołę międzywyznaniową – odstępując od wyznaniowej ze względu na niechybną reakcję lewicy sejmowej, której „nic zadowolić nie jest w stanie, ponieważ walczy ona z samą ideą religijną”²³.

Ówczesne społeczeństwo polskie było wtedy bardziej procentowo postrzegane jako wielowyznaniowe niż dziś, gdy na skutek migracji narodowościowej po II wojnie światowej – a z tym związanej najczęściej migracji wyznaniowej – nastąpiło etniczne i wyznaniowe „oczyszczenie” naszego społeczeństwa. Staliśmy się grupą bardziej zwartą narodowościowo i religijnie. Szkoda tylko, że komunizm atomizował nas i pod jednym i pod drugim względem, faworyzując częstokroć różne mniejszości pod pozorem równouprawnienia i demokracji. Statystyka podaje, że na wsi polskiej przed wojną 1939 roku było katolików 90%, w miastach zaś tylko 52%. Ta właśnie „mieszanka” wyznaniowa i odwoływanie się do racji wychowania państwowego, były koronnym argumentem na rzecz szkoły międzywyznaniowej. „Do niektórych umysłów – pisze ks. Klepacz – trafiają również argumenty, czerpane z racji tzw. wychowania państwowego. Przecież – rozumują – państwo nowoczesne ma obowiązek roztoczyć swą opiekę nad wszystkimi bez wyjątku obywatelami na podstawie równości i wolności. A ponieważ obywatele należą do różnych narodowości i wyznań religijnych, albo nawet nie należą do żadnego wyznania, państwo wobec tych różnic musi zachować neutralność i tolerancję religijno-narodową. Następnie należy dążyć do tego, by nie pogłębiać różnic wyznaniowych i w ten sposób nie osłabiać więzi państwowej. Przeciwnie, należy jednoczyć wszystkich obywateli, kultywować tolerancję, a zwalczać fanatyzm religijny czy narodowy. Szkoła wyznaniowa nie spełni powyższego zadania. Natomiast doskonale je wypełni szkoła międzywyznaniowa, w której każde wyznanie ma możliwość kształcenia się we własnej religii”²⁴.

„[...] Szkoła mieszana – kontynuuje autor – nawet wśród katolików liczy wielu zwolenników: niektórzy nie widzą w niej żadnych niebezpieczeństw – jest przecież ksiądz, szkoła więc nie przeszkadza wychowaniu religijnemu; inni znów uważają taką szkołę za mniej jednostronną i ciasną od szkoły wyznaniowej, bardziej przygotowującą do życia państwowego, w państwie naszym dużo jest wyznań, niech więc dzieci już w szkole zaprawiają się do współżycia i tolerancji. Wreszcie względy ekonomiczne zmuszają państwo do zakładania szkół mieszanych, w szczególności tam, gdzie procent dzieci jakiegoś wyznania jest bardzo niewielki. Przeciwnicy znowu wychowania religijnego uważają szkołę mieszaną jako etap do szkoły bezwyznaniowej i dlatego o nią walczą tam, gdzie do szkoły areligijnej nie ma jeszcze odpowiedniego gruntu. [...] w praktyce szkoła mieszana, zestawiona ze szkołą wyznaniową, niejednokrotnie nie traci na tym porówna-

²³ Tamże, s. 89.

²⁴ Tamże, s. 72.

niu. Ileż to bowiem, mamy szkół mieszanych, w których zarówno nauczanie, jak i wychowanie religijne stoi na wysokim poziomie! [...] Z drugiej zaś strony, nie każda szkoła wyznaniowa katolicka stoi na wysokim poziomie pod względem naukowo-wychowawczym: brak dobrych sił nauczycielskich, trudności finansowe, z jakimi musi się borykać szkolnictwo prywatne itp., są nieraz przyczyną takiego stanu. Niemniej jednak [...] szkoła mieszana nie może przepoić całego wychowania ideami religijnymi, choćby dla tej prostej przyczyny, że w stosunku do innych wyznań musi zachować ścisłą neutralność²⁵.

c. Szkoła areligijna – czyli bezwyznaniowa lub laicka. Terminy te wydają się być zrozumiałe i jednoznaczne. Jednakże w różnych krajach nieco różniące się treści w nich zawierano. I tak, Francuzi szkołą bezwyznaniową nazywają szkołę neutralną albo świecką. Co jednak rozumieć przez szkołę neutralną i czy w ogóle szkoła może być neutralna? Ksiądz Klepacz tak tę rzecz wyjaśnia: „Być neutralnym oznacza nie wypowiadać się ani za jedną, ani za drugą z dwu różnych lub przeciwnych sobie doktryn; nie zwalczając żadnej, nie udziela się też żadnej poparcia. W dziedzinie wychowawczej neutralność oznacza wyeliminowanie wpływów na dziecko wszystkich czynników, które wywołują polemiki, spory, walki – takimi mają być polityka i religia – natomiast należy uwzględnić tylko te dziedziny wiedzy, w których panuje pewność, oczywistość, na które zgadzają się wszyscy. Tymczasem przez wyrażenie „szkoła bezwyznaniowa” możemy rozumieć przede wszystkim usunięcie od udziału w nauczaniu i wychowaniu szkolnym wszelkiego określonego wyznania religijnego. [...] Szkoła znowu „świecka” (laicka) jest synonimem szkoły areligijnej, a nawet antyreligijnej, więc bardziej krańcowa, aniżeli szkoła bezwyznaniowa. W praktyce jednak wszystkie te odcięcia znikają i szkoła neutralna, bezwyznaniowa, czy też świecka są szkołami areligijnymi w pełnym tego słowa znaczeniu”²⁶.

Jaka była geneza tejże szkoły? „Szkoła bezwyznaniowa – pisze ks. Klepacz – powstała w XIX wieku. Grunt jednak pod nią przygotował już wiek poprzedni, który znamionowały dwie tendencje: dążność szefów rządów do wzmocnienia potęgi państwa przez osłabienie potężnych wówczas stanów i korporacji, w szczególności zaś Kościoła jako najwięcej niezależnej od państwa organizacji (absolutyzm oświecony) oraz racjonalistyczne nastawienie ówczesnych społeczeństw, zmierzających do zupełnego uniezależnienia się od czynników religijnych. Wiek XX nie tylko nie cofnął się z tej drogi, ale jeszcze silniej zaakcentował swą „samodzielność” i „wolność myślenia” (liberalizm), stawiając sobie za cel: urządzenie państwa bez Boga, czyli zupełną laicyzację życia indywidualnego i zbiorowego. Nie mógł też liberalizm i laicyzm pozostawić na uboczu szkoły, która przecież miała być podwaliną przyszłego społeczeństwa bez Boga. Tym się właśnie tłumaczy zdecydowana walka rządów i pisarzy liberalnych ze szkołą wyznaniową”²⁷.

²⁵ Tamże, s. 90–92.

²⁶ Tamże, s. 95–96.

²⁷ Tamże, s. 96.

W Polsce międzywojennej nie było wprawdzie oficjalnie funkcjonującej szkoły bezwyznaniowej, ale różne siły (partie, organizacje) prowadziły ostrą i niekiedy nie przebierającą w środkach kampanię na rzecz szkoły areligijnej. Znały były wystąpienia pewnego bardziej radykalnego odłamu ZNP, zwłaszcza jego kierowniczej kadry, na różnorodnych zjazdach przeciw duchowieństwu i religii. Trzeba przyznać, że przedwojenny ZNP położył wielkie zasługi w dokształcaniu kadr nauczycielskich, rozwijał bardzo dynamicznie specjalistyczne wydawnictwa, pomnażał bardzo wydajnie zaplecze materialne Związku, tworzył – krótko mówiąc – prężną organizację tegoż zawodu. Prawdą jest również, że ogromna większość należących do Związku nauczycieli różnego szczebla była pozytywnie nastawiona do pracujących na terenie szkoły prefektów czy w ogóle duchowieństwa i religii. Ale również wielu było nastawionych negatywnie do spraw religii. Nie atakowano wprost religii i wiary, ale walczono z „zakusami kleru” dążącego rzekomo do supremacji nad polską szkołą i podnoszono kwestię zniewalania przez Kościół swobody w rozwoju nauki. Jakże wymowna jest wypowiedź, którą zamieszcza ks. Klepacz w swojej książce: „Na początku roku 1930 wiceprezes Związku, Z. Nowicki, wygłosił odczyt *O ideologii Związku*. W referacie tym mówił m.in.: »Niezależność materialna [...] daleko jest łatwiejsza do zdobycia (natomiast) niezależność duchowa szkoły – to przede wszystkim kwestia wysiłku nas samych [...] w walce z reakcyjnymi czynnikami naszego społeczeństwa, w walce z supremacją kleru, w walce z tą wielką i potężną organizacją międzynarodową o wolność duchową, o czystość nauki, o wolność badania i krytykowania wszelkich przejawów życia [...] najgroźniejszym jest kler wszelkich wyznań [...]. Wszystkie nasze wysiłki w dobie dzisiejszej skierować się winny [...] ku niezależnej szkole«²⁸.

Argumenty zwolenników szkoły bezwyznaniowej sprowadziły się do faktu istnienia różnorodnych wyznań, wobec których państwo powinno zachować neutralność i tolerancję, czyli najlepiej popierać szkołę areligijną. Następnie argumentowano, że szkoły są utrzymywane przez społeczeństwo, które płaci podatki. Wśród podatników są również ludzie bezwyznaniowi, a więc szkoła zgodnie z ich przekonaniami i życzeniem winna również być bezwyznaniowa. Na zarzut, że jednak ogromna większość podatników jest pozytywnie ustosunkowana do religii i że życzyłaby sobie dla swoich dzieci wychowania religijnego; rzecznicy szkoły areligijnej odpowiadali, że mogą to uczynić poza obrębem szkoły. Szkoła zaś winna dostarczyć swoim obywatelom takiej wiedzy i takiego wychowania, które przez nikogo nie byłoby kwestionowane. Powiadano również, że powinno się uczyć etyki, oczywiście tej niezależnej, a nie moralności opartej na religii. Ci dziwni „obrońcy” religii powoływali się na artykuł Boya-Żeleńskiego zamieszczonego w „Kurierze Porannym” w lutym 1930 roku:

„Wszystko co jest w nas uczuć religijnych ma swoje źródło gdzie indziej;

²⁸ Tamże, s. 160.

wszystko, co daje szkoła, jest powolnym i systematycznym tych uczuć niszczeniem. Dlaczego? Ponieważ rzadko kiedy nauczyciel religii (prefekt) stoi na wysokości zadania, stąd dzięki swym niewystarczającym kwalifikacjom wprowadza do duszy dziecięcej tylko wątpliwości, które wiele uczniów przeżywa w sposób tragiczny, a mniej wartościowy element – cyniczny. [...] Wniosek: usunąć religię ze szkoły i to dla jej własnego dobra [...]”²⁹.

Odpowiadając na powyższe zarzuty, ks. Klepacz stwierdzał, że religia jest podstawą rozwoju cnót indywidualnych i społecznych, że zatem stan bezreligijności należy uważać za osłabienie moralnych sił tak w pojedynczym człowieku, jak i w zbiorowości ludzkiej. Zatem państwo winno wszędzie popierać religię również w szkołach, szanując odmienności wyznaniowe. W zakładaniu szkół państwo powinno kierować się postulatami rodziców (podatników m.in. na rzecz szkoły), którzy najczęściej domagają się szkoły religijnej. „Czyż więc nie będzie to naruszeniem sprawiedliwości i neutralności, jeśli państwo dla rodziców wierzących założy szkołę ... bezwyznaniową?”³⁰.

Co się zaś tyczy zastąpienia nauki religii przez etykę, ks. Klepacz nie kwestionował potrzeby etyki, uważał jednak, że „etyka naturalna nie wystarczy człowiekowi, gdy zetknie się z trudnościami żywotnymi”. Etyka niezależna! Choć ładnie to brzmi, zależy – pisał ks. Klepacz, demaskując jej słabość – od względnego rozumu ludzkiego i dlatego podlega ciągłym wahaniom i zmianom. Oczywiście może się zdarzyć, że jednostki bardziej wartościowe i szlachetne – „[...] będą żyły uczciwie bez pobudek religijnych, ale i na nie, zapewne bez świadomości z ich strony, wywiera potężny wpływ religia chrześcijańska czy to dzięki wychowaniu w domu, czy też za pośrednictwem literatury, czy w ogóle zawdzięczając wpływom otoczenia. Jeżeli jednak chcielibyśmy bez religii wychować ogół ludzkości, to wszelkie formuły czysto filozoficzne na pewno zawiodą, jak tego dowodem jest historia ludzkości”³¹.

Wreszcie zastrzeżenia Boya-Żeleńskiego, jakże często i dziś przez wielu na ogół „letnich chrześcijan” skwapliwie podejmowane, którzy bezkrytycznie przytaczają środkom masowego przekazu, widzą same negatywy nauki religii w szkole. To prawda, że katecheza została przeniesiona z obiektów sakralnych do murów szkolnych i tym samym stała się jednym z wielu przedmiotów szkolnych, że metody nauczania religii nie zawsze są najwłaściwiej stosowane, że prefekci czy w ogóle przekazujący prawdy religijne nie zawsze są doskonałymi pedagogami, młodzież zaś bywa krytyczna i wymagająca mniej od siebie a bardziej od swoich nauczycieli religii – jednak wszystko to uwzględniając lepiej, że religia jest, niż gdyby jej nie było.

Na zatroskanie i obawy Boya-Żeleńskiego o los religii w murach szkolnych ks. Klepacz odpowiada następująco: „Boy-Żeleński znany jest z tego, że do naj-

²⁹ Tamże, s. 102–103.

³⁰ Tamże, s. 104.

³¹ Tamże, s. 106–107.

trudniejszych problemów, wymagających wielkiego rozumu i taktu, przystępuje z właściwą sobie aparaturą anegdot, ryzykownych aforyzmów, beztroskich uogólnień, ubierając się przy tym w togę moralizatora i mentora. Nie myśli też wcale o wykazaniu, choćby najogólniejszym, środków naprawy. Zrozumiała rzecz – dlaczego. Wszak ma uzasadnić i bronić tezy o ... zbędności, a nawet szkodliwości religii w szkole³².

d. Szkoła antyreligijna. Szkoła bezwyznaniowa – pisze wprost ks. Klepacz – była tylko wstępem do szkoły antyreligijnej. Neutralność, którą obiecywała szkoła bezwyznaniowa jest czystą fikcją. Zauważył to już dawno Jules Simon, który w swej książce *La neutralité scolaire*, tak pisze:

„Nie ma szkoły neutralnej, ponieważ nie ma nauczyciela, który by się nie ustosunkował do idei religijnej. Jeżeli jest, to jest idiota [...]. Jeżeli zamilknie, zdradzą go oczy, gesty, cała osobowość”³³.

„Neutralność szkoły – powiada bez ogródek minister oświaty Viviani (Francja) – była dla nas tylko dyplomatycznym kłamstwem stosowanym przez pewien czas, by usnąć umysły bojaźliwe. Ale naszym dążeniem było stworzenie szkoły przez walkę z Kościołem”³⁴.

„Ale nie tylko we Francji czy bolszewickiej Rosji walczone wprost z religią. Również u nas w międzywojennej Polsce istniały różnorakie siły polityczne, organizacje i ugrupowania społeczne, które nie ograniczały się do walki z klerem, lecz wręcz atakowały religię, uważając ją za czynnik zbędny, uciążliwy, ograniczający swobodę wolnego od przykazań życia, co więcej obłudny, ogłupiający człowieka, a więc ostatecznie szkodliwy dla wychowania wolnego i szczęśliwego obywatela. Wniosek zatem oczywisty: religię należy zwalczać, a walnym ku temu środkiem ma się stać antyreligijna szkoła. Religie – pisano – to szalone i obłąkane idee!

Walkę z religią prowadziły wówczas pewne bardziej radykalne ugrupowania PPS (niekiedy wprowadzano dość mętne rozróżnienie – mówiono, że socjalizm walczy z klerem, a komunizm z religią), TUR, Polski Związek Wolnej Myśli, który na łamach swego organu „Wolnomyśliciel Polski” pisał wprost: „Rzucamy w masy ateizm. [...] Szkoła, oświata, wychowanie – to bojowe odcinki akcji wolnomyślicielskiej [...]. Wydrzeć to klerowi jest sprawą honoru wolnomyślicielstwa”³⁵.

Organizowano konferencje pedagogiczne dla nauczycieli. Jedna z nich wzięła wprost jako temat wiodący: „Szkoła antyreligijna”. Zarówno prelegent, jak i zaproszeni specjalnie uczestnicy ostro atakowali religię jako sprzeczną z naukowym światopoglądem. Kościół i religia to wymysł kleru, który dzięki niej ma wpływ na lud i występuje w obronie władzy, przeciw masom pracującym. „Potrzebna jest zatem szkoła antyreligijna, żeby mogła wystąpić w czynny stan walki. Szkoła

³² Tamże, s. 107.

³³ Tamże, s. 108.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

tylko areligijna nie wystarcza, jest to stan bierny walki”³⁶. Obowiązkiem przeto nauczyciela jest walka z religią, którą każdy winien podjąć, podważając wierzenia religijne dzieci i młodzieży, eliminując i sterylizując starannie programy szkolne z pierwiastka religijnego. Kończąc ów paragraf, ks. Klepacz konkluduje następująco: „Widzimy więc, że w naszej Ojczyźnie pracują ciemne siły, które pragną rozbić duchową więź narodu, zdeprawować młodzież, odebrać jej wiarę i w ten sposób uczynić grunt podatny dla swych eksperymentów choćby [...] bolszewickich”³⁷.

4. IDEALY WYCHOWAWCZE MICHAŁA KLEPACZA

Ideale, powiadają jedni, to najczęściej mrzonki i utopie. Są one owszem piękne, wzniosłe, wtórują inni, ale między nimi, zwłaszcza tymi najwyższego lotu (świętości, doskonałości) a szarą rzeczywistością zionie taka przepaść, że nigdy przez zwykłego zjadacza chleba nie będą osiągnięte. Można do nich wzdychać, tęsknić, pragnąć ich, ale nie da się ich na co dzień realizować. Natura ludzka jest zbyt słaba, oportunistyczna, by mogła je konsekwentnie wcielać w życie. Zwłaszcza nasz polski temperament owszem zdolny jest do krótkotrwałych zrywów, wzniosłych poczynań, ale na krótką metę. Tymczasem nie byłoby prawdziwego postępu ludzkości bez dążenia ku doskonalszym formom istnienia, a więc ku pewnym ideałom. Punktem startu jest realność, która nie satysfakcjonuje i pragnienie dążenia ku temu co lepsze i doskonalsze, które tkwi w nas i nas mobilizuje do wysiłku. „Człowiek wobec danych przyrody staje jako siła twórcza, mogąca przekształcać w coraz to doskonalsze formy jedną wielką rzeczywistość. Świadomość tej siły, mającej przekształcić rzeczywistość i zarazem potrzeba tych przemian, jest dźwignią wszelkiego postępu. Postęp więc jest uwarunkowany dwoma zjawiskami psychicznymi: a) uświadomieniem sobie niezadowalającego stanu konkretnych warunków bytu; b) wyobrażeniem innego doskonalszego stanu, który można urzeczywistnić.

W ten właśnie sposób powstaje ideał, który w zestawieniu z niezadowalającą rzeczywistością, bardziej odpowiada podmiotowym pragnieniom i potrzebom człowieka. Ideał ten, by nie był czczą mrzonką–utopią, musi być zawsze w ścisłym związku z bytem realnym człowieka, czyli musi mieć możliwości do zrealizowania. Jest to trzeci warunek postępu”³⁸.

Ale nie wystarczy dostrzec potrzeby przekształcenia rzeczywistości i możliwości dokonania tego. Trzeba chcieć to zrealizować. A to wymaga wysiłku, i to niekiedy bardzo wielkiego, zwłaszcza gdy zamierzone dzieło jest trudne i dalekosiężne, powiązane z ofiarami i wyrzeczeniami. I tu tkwi często źródło pesymistycznych spojrzeń i małodusznych rezygnacji, które powodują, iż rzeczywi-

³⁶ Tamże, s. 115.

³⁷ Tamże, s. 119.

³⁸ Tamże, s. 188–189.

ście ideały zamieniają się tylko w czcze marzenia i bezpłodne dobre chęci, na których wielu poprzestaje. Niemniej dla tych, którzy próbują realizować swoje ideały życiowe, są one siłą napędową ich aktywności i źródłem ubogacenia ich człowieczeństwa, a zarazem dowodem, że ideał nie jest tylko mrzonką, ale rzeczą osiągalną.

Można jednak dążyć i osiągać różne ideały. Jest wśród nich ogromna rozpiętość i zróżnicowanie. Można mówić – sugeruje ks. Klepacz – o realizacji ideałów tzw. praktycznych, które zaspokajają bezpośrednie potrzeby człowieka i o tych, które mają szersze, bardziej duchowe znaczenie i wartość, które „niby słup ognisty” idą przed ludzkością, ukazując jej lepszą i godniejszą egzystencję. W wychowaniu niewątpliwie ta druga grupa ideałów ma bardziej istotne znaczenie. W pedagogice bardziej się liczy praca nad sobą, nad swoim charakterem, ubogacenie swej duszy niż przeobrażenie i ulepszanie świata zewnętrznego przez cywilizacyjny postęp. Człowiek bowiem chętniej ujarzmią siły przyrody niż samego siebie. Przeobraża zatem przyrodę zewnętrzną (często ją dewastując dla swych utylitarnych i krótkowzrocznych niekiedy celów), mało zaś troski przejawia w doskonaleniu swego wnętrza. Daje to efekt fatalnej dysproporcji: przewagi cywilizacji materialnej nad duchową kulturą i duchowym władztwem nad sobą. Duchowy karzeł wyposażony w ogromne możliwości techniki, w tym również techniki niszczenia. W dodatku konsumpcyjny człowiek Zachodu często nazywa to monstrualne zjawisko postępem. Można postępować, czyli posuwać się ku przepaści! Rzeczą tę bardzo trafnie ujmuje ks. Klepacz: „Olbrzymi postęp nauk przyrodniczych, cały szereg wynalazków, zmieniających i potęgujących tempo życia, zaabsorbowały ludzkość w kierunku ujarzmienia natury zewnętrznej. Człowiek tą »zewnętrznością« został całkowicie pochłonięty i co ważniejsze, wydaje mu się, że taki stan rzeczy jest znamię postępu. [...] Zastanawia jednak dziwny fakt, że im więcej zdobywamy środków technicznych do porozumienia się, tym ludzie są sobie bardziej wrodo, im bardziej przesuwamy ciężar naszego zainteresowania na zewnątrz, tym większą czujemy naokół pustkę i bezcelowość wysiłków, a nawet samego istnienia ... kiedy z lotu ptaka spojrzymy na przepaść między wyżynami dobrobytu materialnego, zharmonizowanego niejednokrotnie z ubóstwem duchowym, a nizinami nędzy materialnej i moralnej – wówczas dojrzymy chyba coraz to groźniejsze szczeliny cywilizacji i kultury doby dzisiejszej, grożące zapadnięciem się jej całokształtu w otchłań anarchii i zezwierzęcenia. [...] Świat zewnętrzny przywalił swoją wielkością i mnogością człowieka wewnętrznego w nas, duch nasz zagubił siłę swoją i moc w rozluźnieniu starych węzłów religijnych, w rozpętaniu niższych władz, upojonych haszyszem licznych i coraz bardziej wyrafinowanych ponęt, dostarczanych przez cywilizację materialną”³⁹.

Troska o „wewnętrznego” człowieka, o rozbudzenie jego sił moralnych i o

³⁹ Tamże, s. 183–184.

uformowanie prawego charakteru wychowanka winna przejawiać się na terenie szkoły w ujęciu właściwej relacji nauczania i wychowania.

Już Rabelais, człowiek renesansu, a więc entuzjasta wszechstronnego kształcenia intelektualnego bez żadnych ograniczeń, ostrzegał, iż wiedza bez sumienia (formacji moralnej) może stać się ruiną dla człowieka.

Tymczasem szkoła na ogół woli raczej uczyć, niż wychowywać. Jest to zadanie łatwiejsze, bardziej konkretne i dające się łatwiej kontrolować. Nauczanie jako proces likwidacji niewiedzy bądź braku konkretnej umiejętności ma wybitnie charakter poznawczy bądź sprawnościowy. Apeluje przede wszystkim do funkcji umysłu, pamięci czy zdolności manualnych dziecka. Nauka szkolna ubogaca nas intelektualnie i sprawnościowo, jest więc walnym przyczynkiem wychowania i przysposobienia społecznego. Samo jednak nauczanie nie wystarczy, a nawet jeśli jest jednostronną tylko formacją umysłową – bez równolegle biegnącej formacji moralnej – może dać karykaturalny twór sprawnie działającego intelektualnego robota, ale bez sumienia i serca. Nauczanie zatem nie stanowi najbardziej istotnego elementu wychowania; jest tylko środkiem, a nie celem wychowania człowieka i można je dość odrębnie traktować. Jaka zatem winna być postawa nauczyciela – wychowawcy? „Nauczyciel – pisze ks. Klepacz – powinien zdawać sobie rację, że jest przede wszystkim wychowawcą i że każdy przedmiot można wyzyskać w kierunku wychowawczym [...]. Nauczanie bowiem na wszystkich stopniach powinno służyć centralnej sprawie: kształtowaniu osobowości [...]. Szkoła dzisiejsza na ogół nie czyni zadość powyższemu postulatowi. Ona ciągle jeszcze tylko uczy, a nie umie przy nauce wychowywać. Wyostrażając intelekt, zapomina ona o tym, że jest on najpotężniejszym ze wszystkich narzędzi człowieka, ale tylko wówczas, gdy nim włada dzielny charakter, dojrzała osobowość. Człowiek chwiejny, nietrwały zazwyczaj zawodzi i w pracy umysłowej. Jednostronne ćwiczenie umysłów staje się też czasem czymś w rodzaju rozdawania dynamitu ludziom niedojrzałym, niepewnym, albo nawet wyraźnie niebezpiecznym”⁴⁰.

Jeśli nauczanie winno być powiązane i podporządkowane wychowaniu – to czym winno być to drugie jako istotniejsza sprawa. Czym przeto jest wychowanie? Jakie ideały winny przyświecać wychowaniu człowieka? Autor mówi o pewnej hierarchii ideałów. Jeśli zaś hierarchia, to który ideał należałoby traktować jako najwyższy?

Na ostatnie pytanie odpowiada ks. Klepacz lapidarnie: „Ten, który udoskołała całą istotność człowieka, wraz z uwzględnieniem związku między nim a społeczeństwem, ludzkością i Bogiem”⁴¹.

W tym krótkim zdaniu mieści się właściwie cały program wychowawczy. Bo rzeczywiście wychowanie zmierza ku udoskonaleniu „całej istoty człowieka”, a więc ku rozwojowi wszystkich jego warstw osobowości. Ma przeto na uwadze wychowanie fizyczne, seksualne, intelektualne, moralne, kulturę uczuć, kształ-

⁴⁰ Tamże, s. 191–192.

⁴¹ Tamże, s. 75.

cenie woli itd. Osobowość tak uformowana nie jest jakąś zamkniętą monadą, ale otwarta na drugich poprzez relacje miłości, przyjaźni czy solidarności międzyludzkiej, a więc otwarta i dopełniająca się poprzez kontakty społeczne oraz kontakt z Bogiem.

Całość zatem wychowania, według ks. Klepacza, można ująć w trzech istotnych aspektach: a) kształcenie charakteru, b) wychowanie społeczne, c) formacja religijna. Pokróćce zanalizujemy owe trzy podstawowe wektory wychowania, wspierając się szczerze wypowiedziami samego autora.

4.1. Kształcenie charakteru

„Już komunałem stało się twierdzenie, że głównym zadaniem wychowania jest kształcenie charakteru. Powtarza to twierdzenie nauczyciel, tak nam też powiada wizytator i minister oświecenia publicznego, żąda tego też publiczność bardziej oświecona. Literatura pedagogiczna pełna jest rozpraw na ten temat. Jest to jedno z tych twierdzeń, które najmniej budzą wątpliwości i właśnie jakby dlatego są najmniej jasne. I faktycznie nauka ma tu do czynienia z jednym z najtrudniejszych, jeżeli w ogóle nie najtrudniejszym problemem. To jedno. Po wtóre często odróżniają charakter od osobowości. Odróżnienie to jest dość subtelne i nie jest konieczne [...] w ostatnim czasie bardziej wysunął się na czoło termin osobowość. Różni różnie ją pojmują. [...] Np. B. Nawroczyński za wielu wybitnymi pedagogami przez osobowość (charakter) rozumie harmonijną a zarazem indywidualną strukturę duchową jednostki. Harmonia w niej polega na tym, że kieruje się człowiek stałą, silną, samodzielną, przedsiębiorczą i praktyczną wolą do osiągnięcia celów wartościowych, z których pierwsze miejsce zajmują cele moralne. Około tego ideału należy organizować wszystkie czynniki, które mają stanowić kręgosłup całości duchowej, a więc instynkty, popędy, skłonności, stanowiące bezcenny wprost materiał i indywidualność, a więc to, co w jednostce jest samodzielne, oryginalne. Czyli wartość osobowości będzie zależała od dokonania jej ponownego pojednania z wartościami moralnymi i religijnymi”⁴².

Dziś określa się charakter jako właściwy dla danej jednostki zespół podstawowych, względnie stałych cech osobowości, określający jej stosunek do rzeczywistości i przejawiający się w względnie stałym postępowaniu i zachowaniu. O człowieku konsekwentnym, wiernym swym zasadom i ideałom mówimy krótko: człowiek z charakterem. Solidnie ukształtowany charakter, dzięki wysiłkowi woli i pracy nad sobą, jest czynnikiem mobilizującym do wiernego wypełniania swych obowiązków mimo zewnętrznych przeszkód i wewnętrznych trudności. Najkrócej można zdefiniować charakter jako: duchowe oblicze człowieka. Charakter, czy ogólniej mówiąc osobowość, kształtuje się i wzrasta poprzez asymilację wartości. Tym piękniejsza i bardziej godna osobowość im wyższe wartości (intelektualne,

⁴² Tamże, s. 218.

moralne) ubogacają daną jednostkę. Stąd zwięzłe i trafne stwierdzenie autora: „charaktery krystalizują się dokoła wartości”⁴³.

Znana jest owa maksyma św. Augustyna: powiedz mi co kochasz, a powiem ci kim jesteś. Parafrazując ową myśl, Georg Kerschensteiner, początkowo gorący zwolennik „nowego wychowania”, a potem pedagogiki kultury, pisał: Powiedz jakie wartości wybierasz, a powiem ci jaka jest twoja osobowość. Otóż osobowość nie tylko asymiluje biernie pewne wartości czy idee. One ją ubogacają i równocześnie mobilizują do działania. „Osobowość – pisze ks. Klepacz – jest w stanie przyjąć i przejąć się ideą, która ma pobudzić i podnieść energię tej osobowości. Idea staje się magnesem dla władz człowieka, jądrem, koło którego wirują wszystkie zjawiska psychiczne. Z drugiej strony, im więcej człowiek czynnie jest ustosunkowany do życia, im silniejszy ma intelekt i wolę oraz głębszą samowiedzę, tym wyższej oddaje się idei. Idea podnosi, ożywia osobowość; wartość zaś osobowości warunkuje dobór idei. Idee podlegają ciągłym zmianom, przynajmniej co do swej treści, ale zarazem posiadają pewne wartości, które są wieczne. A ponieważ celem wychowania jest charakter silny i dobry, konsekwentnie w skład idei muszą wejść pierwiastki moralne, bo te tylko są wieczne i niezmiennie”⁴⁴.

Kształcenie charakteru młodzieży jawi się jako konieczność. Inaczej ugrzęźnie ona na mieliźnie konsumpcyjnych wzorców tak dziś powszechnie lansowanych. Bezideowa młodzież to również łatwy łup powiększającej się ciągle w naszym społeczeństwie armii ludzi zagrożonych alkoholizmem czy narkomanią. Dlatego owo przesłanie ks. Klepacza, które zamieściłem na początku tej pracy jako motto: „Dziś ideałów trzeba może więcej niż chleba powszedniego!” jest ciągle aktualne.

4.2. Wychowanie społeczne

Od dawna już zarysowały się w pedagogice dwa prądy: indywidualistyczny i społeczny. Od Platona poprzez średniowiecze aż do czasów nowożytnych przeważał w wychowaniu kierunek społeczny. Ale już tacy myśliciele jak Montaigne, Rousseau, a z nowszych pisarzy Ellen Key, Max Stirner propagują ideę wychowania (zwłaszcza ostatni) w duchu skrajnego indywidualizmu.

Zwolennicy owych dwóch nurtów wzajemnie się oskarżają bądź o zbyt wybujały indywidualizm, bądź przesadny konformizm dążący do zniwelowania wszelkich różnic indywidualnych, aby wszyscy – jak z sarkazmem podkreśla Nawroczyński – niby kołki w płocie trzymali jedną miarę”. Są tacy, którzy utrzymują, że między owymi przeciwstawnymi obozami nigdy nie nastąpi zgoda czy jakiś kompromis i że zawsze będziemy mieć w wychowaniu dwie różne orientacje. Inni z kolei twierdzą, że ta antymonia pedagogiczna jest tylko pozorna. Zwolennikiem takiej opcji jest ks. Klepacz: „[...] jasną jest przecież rzeczą, że społeczeństwo

⁴³ Tamże, s. 197.

⁴⁴ Tamże, s. 219.

składa się z jednostek; od wartości przy tym tych ostatnich zależy wielkość i rozwój społeczeństwa. Z drugiej zaś strony i jednostka czerpie swe siły z dorobku ogólnego. Poza społeczeństwem człowiek, jak stwierdza doświadczenie, dziczeje⁴⁵. „Wychowanie indywidualne – pisze dalej ks. Klepacz – jest podstawą, a zarazem niejako wstępem do wychowania społecznego, które znów ze swej strony warunkuje głębszy i szerszy rozwój osobowości człowieka”⁴⁶. Przez optymalny rozwój jednostki następuje maksymalny jej wkład w życie społeczne. Grupa społeczna tym bardziej zyskuje, im bardziej twórcze i wartościowe jednostki tworzą daną grupę. „Wychowanie społeczne ma przede wszystkim na uwadze stosunek jednostki do ogółu. Jednostka z natury swej ma cały szereg pierwotnych, egoistycznych popędów, które niejednokrotnie stoją w kolizji z dobrem innych ludzi. Z drugiej strony, ta jednostka rozwija się i dojrzewa dzięki ciągłemu związkowi ze społeczeństwem. Stąd jasną jest rzeczą, że społeczeństwo i jego rozwój jest uzależniony od wartości jednostek, jak również osobowość i charakter indywiduum są uwarunkowane współdziałaniem społeczeństwa. Wychowanie więc społeczne jest uzupełnieniem wychowania indywidualnego. Biorąc rzecz najogólniej, przez wychowanie społeczne rozumiemy wychowanie w duchu jak najszerzej rozumianego współżycia ludzkiego. Jest to, innymi słowy, sztuka godzenia ze sobą sprzecznych interesów, przekonań i temperamentów jednostek w tym celu, aby móc harmonijnie ze sobą współpracować”⁴⁷.

Mówiąc o wychowaniu społecznym, ks. Klepacz ma na względzie różne ugrupowania, poczynając od najmniejszej grupy społecznej, jaką jest rodzina, a kończąc na rodzinie człowieczej, jaką jest ludzkość. Im większy zakres grupy społecznej – tym mniejsza wewnętrzna jej spoistość i różne treści wychowania społecznego. Treści te w zasadzie się nie wykluczają, raczej dopełniają i poszerzają swój zasięg.

Prawzorem jednak wszelkich cnót społecznych i fundamentem właściwych późniejszych postaw społecznych, pozostanie wychowanie rodzinne, uczy bowiem od najwcześniejszych lat potrzeby liczenia się z obecnością i prawami innych. W rodzinie następuje najbardziej naturalne spontaniczne wrastanie w grupę społeczną, jaką jest właśnie rodzina. Oto co na ten temat pisze ks. Klepacz: „Do wychowania państwowego przyczynia się wychowanie rodzinne, rodzina bowiem – to komórka społeczna, w której zaprawia się każdy do kompromisu między dobrem osobniczym a ogólnym, kompromisu tak charakterystycznego dla współżycia w państwie. [...] Toteż wszystkie państwa, które dążą do wielkości i nie błakają się na manowcach fałszywych idei, doceniają znaczenie rodziny nie tylko dla wychowania państwowego, ale i w ogóle dla samego państwa”⁴⁸. Ksiądz Klepacz, doceniając ważność rodziny w procesie wychowania społecznego, nie

⁴⁵ Tamże, s. 204.

⁴⁶ Tamże, s. 221.

⁴⁷ Tamże, s. 222.

⁴⁸ Tamże, s. 255.

zamyka tegoż procesu w obrębie wyłącznie rodzinnym, ale dalszy jego etap widzi w wychowaniu narodowo-państwowym.

Ale właśnie, co to jest naród i państwo? Pojęcia te pokrywają się, czy też nie? A wychowanie narodowe, jeśli przerodzi się w nacjonalistyczne, czyż nie może stać się zarzewiem konfliktów międzynarodowych? Jak wychowywać młode pokolenie, gdy różne nacje wchodzi w skład danej państwowości? Oto trudności i szkopy wychowania narodowego i państwowego. Niemniej jednak uważa, że i tutaj można mówić o uzupełnianiu i przenikaniu się treści wychowawczych niż o ich przeciwstawianiu. „Niejednokrotnie przeciwstawiano wychowanie państwowe wychowaniu obywatelskiemu i narodowemu. Zapewne między państwem a narodem istnieją różnice. Z narodem łączymy obszerne treści intelektualne (historia narodu, kultura narodowa), tudzież bardzo głębokie sfery życia uczuciowego; natomiast w zakresie organizacyjnym mamy tu do czynienia ze stosunkowo niewielką i mało znaczącą aktywnością. Z państwem natomiast łączymy bogate treści intelektualne (ustrój państwa, jego funkcje, kompetencje itd.), za to treści emocjonalne występują tu normalnie daleko słabiej, ale organizacja jest tu obszerna, wypracowana, tworząca zwarty i konsekwentnie przemyślany system. Toteż nic dziwnego, że zarówno wychowanie obywatelskie i narodowe, chcąc uzyskać swoją pełnię, musi oprzeć się o państwo, które daje swoje ramy organizacyjne. Dlatego też każdy naród dąży do formy państwowej. Gdy jednak bierzemy pod uwagę treść wychowania, to wychowanie obywatelskie, narodowe i państwowe doskonale się uzupełniają i wzajemnie przenikają”⁴⁹.

Wydawałoby się, że naturalną niejako kontynuacją i poszerzeniem wychowania narodowego i państwowego winno być w aspekcie społecznym wychowanie młodzieży w duchu międzynarodowym. W tym jednak względzie ks. Klepacz zajął wyraźnie sceptyczne stanowisko.

O ile był gorącym rzecznikiem wychowania narodowego, a więc rozwijania w młodzieży tych wartości narodowych, które w zbiorowości ludzkiej tworzącej dany naród stanowią o charakterze ¶ czy jak to pięknie formułowano – o duszy narodu, to wychowanie internacjonalistyczne uważał za nieporozumienie czy wręcz fikcję. Oczywiście był przeciwny szowinistycznym tendencjom, ale uważał, że właściwe wychowanie narodowe, budzenie miłości do własnej ojczyzny pozwoli łatwiej zrozumieć potrzebę miłości u innych narodów do swego rodzinnego kraju. Jako przykład negatywnego kosmopolityzmu wskazywał na bolszewickie ideały uszczęśliwiania ludzkości poprzez rozbijanie rodziny i niszczenie poszczególnych narodów. „O te »ideały« będą prowadzone długotrwałe, zacięte walki właśnie... w imię ludzkości. Z jej przeciwieństw imieniem na ustach burzy wszystko bolszewizm. W imię też ludzkości osłabiano więź narodową, religijną, rodzinną. Uniwersalna Ojczyzna, religia (teozofia!), zniszczenie rodziny, czyli po prostu niszczenie najsilniejszych podstaw duchowych człowieka, miało sprowadzić miłość wszystkich! Z nicości chciano zbudować wspólny gmach świata!”⁵⁰.

⁴⁹ Tamże, s. 255.

⁵⁰ Tamże, s. 266.

Kończąc owe rozważania pisze: „W każdym razie trzeba sobie powiedzieć, że rozważa i ostrożność w przyjmowaniu hasel pacyfistycznych jest dziś bardzo wskazana. Stąd pamiętać o wychowaniu ogólnoludzkim, ale poprzez narodowość, przez gotowość do obrony swego ducha narodowego, przez zrozumienie wartości innych narodów”⁵¹.

4.3. Formacja religijna

Ostatni rozdział książki ks. Klepacza nosi tytuł: *Ideał wychowania religijnego*. Autor pragnął wykazać, jak wielką rolę w wychowaniu człowieka spełnia religia, a zatem ukazuje niewystarczalność pozareligijnego, a konieczność religijnego wychowania. Ale czy rzeczywiście trzeba się oprzeć na religii, by kształtować właściwe postawy i budować trwałą fundament morale człowieka? Oto co pisze: „Wszyscy poważni pedagogowie i wychowawcy godzą się na to, że wychowanie człowieka musi się oprzeć na podłożu moralnym. Gdy jednak zapytamy, czy ta moralność ma mieć charakter religijny, czy też wykluczać religię, odpowiedzi będą już różne. [...] Zwolennicy bezreligijnego wychowania moralnego uważają religię za niepotrzebną, a nawet szkodliwą w wychowaniu moralnym, podkreślają przy tym samowystarczalność sił naturalnych człowieka. Rekrutują się oni przeważnie z obozów socjalistyczno-komunistycznych i radykalno-społecznych. O ile pierwsi z nich (socjaliści i komuniści) zupełnie odrzucają religię, a nawet ją zwalczają, o tyle obóz radykalno-społeczny pod tym względem zachowuje się raczej neutralnie; a powiedzmy lepiej – wykorzystuje czasami z religii naturalnej pewne momenty natury psychologicznej i społecznej”⁵².

Zwolennicy naturalistycznej pedagogiki uważają religię za niepotrzebną (czasami w małej mierze użyteczną) lub nawet szkodliwą. „Jest niepotrzebna – referuje argumenty owych zwolenników ks. Klepacz – bo np. wielu ludzi nie uznaje żadnej religii, a mimo to są z gruntu uczciwi. Albo istnieją, np. szkoły i zakłady, w których wszechwładnie panuje fałszywa dewocja lub dogmatyczny formalizm, pozostawiający wychowankom gorzkie wspomnienia na całe życie, podczas gdy napotykały bardzo wolnomyślne zakłady szkolne, w których wybitne jednostki wywierają dobroczynny wpływ moralny i wychowują nieraz wartościowych ludzi. [...] Zamiast więc religijnego wychowania konieczne i wystarczające jest wychowanie naturalistyczne ze wskazaniem hasła i celów naturalnych, życiowych, jak np. wzmocnienie w sobie energii i odporności, solidarność społeczna, idea narodowa, państwowa, ogólnoludzka itp.”⁵³

Naturalizm, jak wiadomo, głosi, że do rozwoju i szczęścia człowieka najzupełniej wystarczą szranki natury, nad natura zaś jest tylko fikcją zbyt egzaltowanej wyobraźni. Zwalczając „czysty” naturalizm, wybitny amerykański humanista I.

⁵¹ Tamże, s. 268.

⁵² Tamże, s. 269–270.

⁵³ Tamże, s. 271.

Babbitt stwierdza, że naturalizm bazuje na fałszywej wizji człowieka, uznającej za J. J. Rousseau, iż człowiek jest z natury dobry. „Najbardziej niewłaściwe – powiada Babbitt – rzeczy! Człowiek z natury jest dobry!... Ten aforyzm doprowadził takiego sceptyka i radykała jak Anatol France do wypowiedzenia bardzo jaskrawego zdania, że gdy się człowieka Rousseau i innych „obserwatorów” życia porówna z rzeczywistością, to jednym pragnieniem jest wystrzelać wszystkich ludzi [...]”⁵⁴.

„Cała wasza pedagogia – kontynuuje swą krytykę Babbitt – przesiąknięta jest niewiedzą o człowieku. [...] I tu Irwing Babbitt przytacza wiele argumentów z życia popierających jego tezę o naturalnym egoizmie człowieka, jego brutalności, a nawet wcielenia się w niego symbolu zła, ducha złego”⁵⁵.

„Wiele więc ujemnych skutków – stwierdza Babbitt – pociągnął za sobą naturalizm w dziedzinie wychowania. [...] Otóż wychowanie naturalistyczne musiało znów odwrócić porządek rzeczy: nie człowiek wewnętrzny, nie charakter, ale ruchliwość, aktywność, przedsiębiorczość, samodzielność stały się ideałami wychowania naturalistycznego. [...] I cóż właściwie zauważamy? – Że skądinąd dodatni kierunek wychowawczy, jakim jest aktywność, samodzielność, bez zahaczania go o głęboki nurt duchowy, stał się prądem na pozór wartkim, ale wąskim i płytkim. [...] Konsekwentnie więc współżycie z takimi ludźmi, jacy są tworem wychowania naturalistycznego, jest coraz to trudniejsze i niebezpieczniejsze. [...] Reasumując – współczesny humanizm świecki robi poważne zarzuty naturalizmowi, zarzuty, mające podstawę w samym życiu”⁵⁶.

Dlatego też i wśród liberalnych pisarzy i myślicieli, niejednokrotnie stojącym daleko od religii, podnoszono, bazując na doświadczeniu i kierując się obiektywnym osądem wobec religii, że spełnia ona niezwykle pożyteczną funkcję społeczną i wychowawczą. Tacy np. liberalni pisarze jak Payot i Levy nazywają Kościół katolicki „nieporównanym wychowawcą charakterów”. Założyciel uniwersytetów ludowych na przedmieściu Paryża, gorący wyznawca i krzewiciel moralności laickiej, Deherme, wyznał zaś na podstawie własnego doświadczenia, że „bez Boga nie zdołaliśmy zbudować żadnej prawdziwej moralności”.

„Zaczęto rozumieć – powiada słusznie Foerster – że wszelka kultura społeczna i polityczna w najgłębszych swych podstawach zasadza się na kulturze duszy [...], a prawdziwe sumienie obywatelskie czerpało dotąd swą siłę z głębi sumienia osobistego. Obywatelska nieprzedajność płynęła z nieprzedajności charakteru, uświęconego religią. Im więcej tedy w szerokich warstwach kruszą się i upadają ideały religijno-obyczajowe, tym bardziej spada też jednostka na poziom swej własnej indywidualności i swoich wprost namacalnych interesów, tym rychlej zatraca się wszelkie poważne poczucie odpowiedzialności wobec wspólnoty życia państwowego”⁵⁷.

⁵⁴ Tamże, s. 277.

⁵⁵ Tamże, s. 278.

⁵⁶ Tamże, s. 280–281.

⁵⁷ Tamże, s. 254.

Ksiądz Klepacz, mówiąc o najwyższym ideale wychowawczym, a więc takim który udoskonała, używał wdzięcznego terminu, „całą istotność człowieka” wraz z uwzględnieniem związku między nim a społeczeństwem, ludzkością a Bogiem przyznawał, że „ideał ten jest trudny do osiągnięcia; dlatego to wychowanie musi się oprzeć na takich zasadach, które byłyby w stanie skierować wysiłki jednostki ku pokonywaniu ujemnych stron natury ludzkiej, a potęgowaniu cnót, i w ten sposób ułatwiał powolne zbliżanie się do tego ideału. Zasady te ma tylko religia, w szczególności katolicka: ona bowiem głosi prawdę, a w swoim skarbcu posiada niewyczerpane zasoby środków, jak wiarę w Boga i nieśmiertelność duszy itd., na których można budować i oprzeć charakter człowieka”⁵⁸.

Mówiąc o formacji religijnej, jej funkcji w kształtowaniu indywidualnego charakteru i właściwych postaw społecznych, ks. Klepacz często i chętnie wspiera się wypowiedziami F. W. Foerстера, który pomimo swej formalnej przynależności do protestantyzmu, z ducha był na wskroś katolikiem.

Oto główne tezy i uzasadnienia religijne pedagogiki Foerстера. Chrześcijaństwo jest jego zdaniem największym wydarzeniem w pedagogice. Ono bowiem przeprowadziło ścisły rozdział między determinizmem natury a wolnością ducha i siłą swego ideału religijnego pomaga człowiekowi przezwycięzać słabości swej natury, a w nauce o grzechu pierwotnym ukazuje najgłębszą przyczynę słabości woli ludzkiej. Jest więc to pedagogika realistyczna, a zarazem dopingująca do pracy nad sobą ze względu na swój ostateczny, nadprzyrodzony cel.

Człowiek potrzebuje wyższych celów i ideałów niż biologiczno-doczesne, by mógł im poświęcić siebie i znaleźć ostateczny sens swego życia. Jedynie odniesienie siebie do ponadludzkiego dobra, do wyższego zupełnie osobistego przeznaczenia duszy, o jakim uczy religia chrześcijańska rodzi dostateczne siły duchowe i wzmacnia życie wewnętrzne człowieka. Jeśli człowiek ma wydobyć z siebie najgłębsze siły, aby mógł sam dla siebie stanowić prawa i chciał dostosować się do nich musi najpierw odzyskać wzmożone samopoczucie własne i zdobyć wiarę w wielkość swego przeznaczenia. Ład, wytrwałość, panowanie nad sobą, stałość – owe istotne cechy charakteru moralnego – zdobywa jednostka tylko dzięki żywej kulturze wytworzonej przez wychowanie religijne. Uniwersalny ideał wychowania chrześcijańskiego (którego fundamentem jest przykazanie miłości Boga i bliźniego) może stać się również podstawą wychowania społecznego i państwowego. „Państwo bez Chrystusa – kategorycznie stwierdza Foerster – zamieni się wcześniej czy później w dziką puszczy lub w zakład karny. Dlatego też prawdziwe wychowanie chrześcijańskie jest zarazem najlepszym wychowaniem obywatelskim”⁵⁹. Duch Chrystusowy jest bowiem istotą wszelkiej kultury współżycia.

Foerster wykazywał, że zasady moralne chrześcijaństwa mają wartość po-

⁵⁸ Tamże, s. 75.

⁵⁹ F. W. Foerster, *O wychowaniu obywatelskim*, Warszawa 1920, s. 118.

nadczasową i odpowiadają najgłębszym potrzebom duszy ludzkiej. Na tych zasadach pragnął budować godne życie człowieka. Ze szczególnym naciskiem podkreślał, że te same zasady moralne, które wiążą poszczególnych ludzi, obowiązują również narody i państwa, że bez poszanowania praw moralnych w działalności politycznej świat ludzki pogrąży się w jeszcze większym chaosie. Foerster przyznaje szczerze, że nieskończenie więcej nauczył się od pedagogiki katolickiej, aniżeli sam mógł jej dać. Pisząc o globalnej orientacji swego bardzo bogatego dorobku pedagogicznego, stwierdził, że „cała moja pedagogika zna tylko jeden kamień węgielny, którym jest Jezus Chrystus”⁶⁰.

W uzasadnieniu potrzeby religijnej formacji poszczególnego człowieka, czy w ogóle wielkiej wartości religii chrześcijańskiej dla ludzkości odwoływał się ks. Klepacz do głosów bardziej odległej przeszłości. Cytuje zatem Mickiewicza, który w *Księgach pielgrzymstwa polskiego* pisał, że cywilizacja prawdziwie godna człowieka musi być chrześcijańska.

Inny wybitny uczony Main de Biran, którego Bergson uważa za największego metafizyka francuskiego, stwierdza: „Tylko religia rozwiązuje najważniejsze problemy życia. Tylko ona wykazuje, gdzie istnieje prawda i absolutna rzeczywistość [...]. Im więcej religii – tym więcej wolności; im mniej religii – tym więcej gwałtu. Walka bowiem z religią jest odwieczną walką przyziemności, uwikłanej w materii, z idącym z góry duchem”⁶¹.

„Jak katedra średniowieczna – pisze ks. Klepacz – była duszą miasta, tak religia jest duszą kultury”⁶². Konkludując swe rozważania o wychowaniu religijnym, bez którego nasze człowieczeństwo może łatwo ulec osłabieniu, zubożeniu czy wręcz degeneracji, ks. Klepacz pisze: „Chrystusa trzeba mądrze ludziom przybliżyć, bo jeden On może służyć za wzór bogatej osobowości człowieka”⁶³.

ZAKOŃCZENIE

Chociaż publikacja ks. Klepacza koncentruje się zasadniczo na dwóch istotnych problemach, co znalazło odzwierciedlenie w tytule, jak i podziale dzieła na dwie części (kierunki organizacyjne i ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim), wszakże jeden rozdział, jakby swego rodzaju antrakt, został poświęcony koedukacji. Autor przytacza różne opinie za i przeciw koedukacji. Czyni to jak zwykle w sposób obiektywny, solidnie referując stanowiska opozycyjne w tej materii. Przyznaje, że ze względów ekonomicznych koedukacja jest wygodniejszym rozwiązaniem sprawy. Niemniej uważa, że względy psychologiczne, a mianowicie różnice psychik męskiej i żeńskiej, które nieopatrzenie się

⁶⁰ F. W. Foerster, *Religia a kształtowanie charakteru*, Poznań 1930, s. 107.

⁶¹ M. de Biran, *Sa vie et ses pensées*, Paris 1957, s. 270.

⁶² Ks. M. Klepacz, dz. cyt., s. 287.

⁶³ Tamże, s. 300.

zaciera przez uniformistyczny model wychowania, przemawiają za odrębnym wychowaniem dziewcząt i chłopców zwłaszcza w okresie dojrzewania. Dziś zresztą uważa się, że psychiki męskie i żeńskie ani nie są identyczne, ani radykalnie różne, ale również jak i ciała – komplementarne.

Różnice psychologiczne obu płci nie są więc wynikiem samego wychowania (choć ono ma również swój wpływ) czy długoletniej kultury, a objawem odwiecznej natury obojga płci. Potwierdza to Alexis Carrel, laureat nagrody Nobla: „Różnice między kobietą a mężczyzną są nie tylko narządowe, lecz wynikają z nasycenia całego organizmu przez odrębne gruczoły płciowe. Stąd błędne jest stosowanie tych samych zasad wychowawczych. Prawa fizjologii są nieubłagane”⁶⁴.

W istocie jeśli myślenie, sposób reagowania uczuciowego, miłość, a nawet pobożność różne przybiera formy u kobiety i mężczyzny, różnic tych należy szukać w odmienności płci. Płeć zatem stanowi strukturę fundamentalną osobowości ludzkiej, nadając osobowości i psychice męski i żeński charakter. *Księga Rodzaju* stwierdza krótko, odwołując się do stwórczego aktu Bożego „jako mężczyznę i kobietę stworzył ich”. Niwelowanie zatem różnic czy odmienności psychologicznej dziewcząt i chłopców jest pogwałceniem ich natury, a ubogacenie wzajemne może dokonać się dopiero poprzez już ukształtowane w pełni osobowości jednej i drugiej płci. „Każda płeć z osobna – powiada Foerster – musi stać się wprzód sobą i własny swój typ odrębnie rozwinać w całej czystej pełni, zanim stać się będzie mogła siłą wychowawczą dla płci drugiej”⁶⁵.

Książd Klepacz tę różność psychik postrzega na trzech istotnych płaszczyznach: intelektu, woli i uczucia. Oto co pisze: „Przeciw koedukacji przemawiają też względy natury psychologicznej: znaczne różnice intelektualne i w ogóle różnice charakterów obojga płci. Intelekt np. męski, w szczególności w okresie dojrzewania, cechuje samodzielność i głębokość w myśleniu, duża umiejętność zastosowania zdobytych wiadomości; zdolność operowania pojęciami abstrakcyjnymi i śmiałość w poruszaniu i rozwiązywaniu najtrudniejszych problemów; twórczość i zdolność do syntezy, a nawet genialność.

U kobiet znów uderza przede wszystkim mała liczba geniuszów. Prawda, że kobieta była odsuwana przez długi czas od wyższych studiów, ale przecież były okresy i warunki (Odrodzenie, wiek Oświecenia, klasztory), w których brała ona dość znaczny udział w ruchu naukowym. Kobieta uprawia od dość dawna sztukę piękną, a zwłaszcza muzykę, a jednak wawrzyny i laury naukowe, pocałunek geniusza zdobywały tylko męskie głowy. Brak więc geniuszów u kobiet jest widać właściwością ich natury. Poza tym – choćby była równa inteligencją, niższa jednak jest dziełem: *l'improductivité féminine* jest przysłowiowa. Kobieta też, będąc z natury więcej uczuciowa, o silniejszej fantazji, nie lubi abstrakcji, skupienia

⁶⁴ A. Carrel, *L'homme c'est inconnu*, Paris 1936, s. 176.

⁶⁵ F. W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie*, s. 159.

ściśłego, logicznego rozumowania. Interesują ją natomiast rzeczy konkretne, fakty i szczegóły.

Istnieją również znaczne różnice pomiędzy psychologią chłopców i dziewcząt (mężczyzn i kobiet) pod względem woli. Ruchliwość i aktywność obserwujemy u obojga płci, ale u mężczyzn tę aktywność cechuje rozmach, u kobiet natomiast delikatność i większy spokój. Kobieta też słusznie jest porównywana do powoju, który zawsze potrzebuje podparcia, podczas gdy aktywność męska jest samodzielna i zaborcza. Większą też roztropność i odwagę w działaniu okazuje mężczyzna, aniżeli kobieta, która posiada wprawdzie odwagę, ale bardziej bierną. Tak samo pod względem uczuciowym dziewczęta są o wiele wrażliwsze, aniżeli chłopcy. Dlatego też uczucia kobiet są bardziej krańcowe, a stąd są one bardziej żadne sensacji i emocji. Z tych też względów kobiety są mniej obliczalne, bardziej kapryśne i zmienne aniżeli mężczyźni. W życiu uczuciowym u kobiety największą rolę spełnia miłość. Znany jest aforyzm p. Staël »miłość jest epizodem w życiu mężczyzny, dla kobiety – całym jej życiem«. Kobieta dla miłości poświęci wszystko, »podepcze – powiada z ironią Korycka – swoje rozpoczęte najgenialniej dzieło..., a zaprzepaściwszy na wieki swą karierę, swoje zdolności, usiadzie w cichym kątku zadowolona haftować dla ukochanego szlafmycę«⁶⁶.

Myślę, że można by poprzestać na tej wypowiedzi autora, doskonale bowiem ilustruje, co myślał i jak oceniał kobiety ten mądry człowiek. Dowodem zainteresowania ks. Klepacza problematyką wychowawczą jest fakt podjęcia się nowego przetłumaczenia z łaciny na język polski głośniei bardzo znaczącej wówczas i ciągle aktualnej encykliki *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* (*Divini illius Magistri*) Piusa XI. Encyklika ta w tłumaczeniu ks. Klepacza ukazała się w Kielcach w 1947 roku. Na stronie tytułowej figuruje nadto, iż nie tylko przetłumaczył ją z oryginału łacińskiego, ale również opatrzył wstępem i komentarzem. Wstęp i komentarz daje zazwyczaj ktoś, kto czuje się na siłach i tkwi w danej problematyce. Krótko mówiąc – fachowiec. Problemy szkoły i wychowania religijnego pozostały bliskie ks. Klepaczowi i później, zarówno w jego działalności biskupiej na terenie diecezji łódzkiej czy jako ojca Soboru Watykańskiego II. Już bowiem w pierwszym roku biskupiej posługi w diecezji łódzkiej został powołany na Konferencji Plenarnej Episkopatu w Gnieźnie (1947) do prac Komisji Szkolnej Episkopatu. Na Soborze zaś w 1964 roku złożył w Sekretariacie Soboru Watykańskiego II syntetyczny i klarowny wniosek: *De scholis Catholicis*⁶⁷.

Jak zaś bogaty jest dorobek piśmienniczy ks. Michała Klepacza z dziedziny wychowawczej (prócz owego zasadniczego dzieła, które posłużyło mi za kanwę do przedstawienia jego poglądów pedagogicznych) może służyć ów wykaz prac pedagogicznych.

⁶⁶ M. Klepacz, dz. cyt., s. 127–128.

⁶⁷ Por. ks. K. Gruczyński, *Biskup Michał Klepacz*, Łódź 1993.

PRACE PEDAGOGICZNE KS. DR MICHAŁA KLEPACZA

1. *Potrzeba zainteresowania się szkołą*, KPD, 1929, 10, s. 243–247.
2. *Statystyka szkolnictwa w Polsce. Związki Nauczycielstwa Polskiego*, KPD, 1929, 11, s. 274–291.
3. *Szkoła jednolita a reformy szkolne*, KPD, 1930, 1, s. 20–36.
4. *Monopol szkolny*, KPD, 1930, 2, s. 49–66.
5. *Szkoła a religia*, KPD, 1930, 3, s. 84–104.
6. *Szkoła mieszana (symultanna międzywyznaniowa)*, KPD, 1930, 4, s. 124–144.
7. *Szkoła antyreligijna*, KPD, 1930, 5, s. 159–175.
8. *Wnioski wysnute z dyskusji nad koedukacją*, KPD, 1930, 6–7, s. 200–210.
9. *Wychowanie czy samowychowanie oraz czynniki wychowawcze*, KPD, 1930, 8–9, s. 232–238.
10. *Wychowanie charakteru jako ideał wychowania indywidualnego i społecznego*, KPD, 1930, 11, s. 294–306.
11. *Wychowanie społeczne (narodowo-państwowe)*, KPD, 1930, 12, s. 325–335.
12. *Ideał wychowania w duchu międzynarodowym*, KPD, 1931, 1, s. 19–24.
13. *Duchowieństwo wobec nowoczesnych prądów w szkole polskiej*, Kielce 1930, ss. 179.
14. *Ambona w szkole*, „Przegląd Homiletyczny”, 1930, R. 8, s. 1–30, odbitka, Kielce 1930, ss. 32.
15. *Nauczycielstwo na rozdrożu*, [w:] *Roczniki katolickie na rok Pański 1931*, t. 9, ss. 384–411, odbitka, Łomża 1931, ss. 32.
16. *Szkoła wyznaniowa postulatem doby współczesnej*, [w:] *Katolicka myśl wychowawcza, Pamiętnik II Kat. Studium o wychowaniu w Wilnie 1936*, Poznań 1937, ss. 125–155, odbitka, Poznań 1936, ss. 34.

LES IDÉAUX ÉDUCATIFS DE MICHEL KLEPACZ

Résumé

Il y a beaucoup de domaines des sciences qui étaient l'objet d'intérêt particulier du Monseigneur Klepacz. Largeur de sa connaissance de diverses sciences embrassait tels domaines que: la théologie, philosophie, littérature antique et indigène, les langues étrangères classiques et contemporaines. Parmi ces nombreuses domaines qui l'intéressaient il faut encore ajouter une considérable connaissance de la pédagogie. A sa compte il y avait nombreux articles consacrés aux problèmes de la pédagogie. Il est aussi l'auteur d'un livre intitulé: *Directions organisatrices et les idéaux éducatifs dans les écoles contemporaines en Pologne*. C'est un ouvrage considérable contenant 374 pages. Cependant ce n'est pas le volume, qui est ici essentiel, mais le contenu toujours actuel malgré le temps évolué. Il faut nous rappeler, que cet ouvrage apparut en 1937.

Le livre de Michel Klepacz contient deux essentielles parties: l'enseignement religieux en rapport de différents types d'écoles après la première guerre mondiale en Pologne. Cette partie a signalé des chances, comme aussi des dangers pour la religion et le combat concernant le profil confessionnel de l'école polonaise en ce temps. La deuxième partie du livre est consacrée aux considérations du vrai idéal qui pourrait effectivement construire le caractère des jeunes. D'après Michel Klepacz une vraie éducation doit tenir compte d'une vision globale de notre nature humaine, et par conséquent essayer de développer toutes les possibilités et les aspirations d'un être spécifique qui s'appelle l'homme. Or la totalité de l'éducation d'après Michel Klepacz doit enfermer ces voici essentiels aspects: Formation du caractère, éducation sociale, instruction religieuse. Cette dernière tâche est particulièrement importante puisque la religion bien acceptée et réalisée dans la vie constitue le fondement et la force de la moralité humaine.

