

## Demokracja – patriotyzm – wychowanie dla pokoju w pedagogice kultury Sergiusza Hessena

„Prawda o epoce nie leży nigdy w niej samej,  
w jej własnej samoświadomości – lecz zawsze  
poza nią w tym czym epoka ta jest brzemienne,  
co dojrzewa w niej jako kształt przyszłości”\*.

Wychowanie dla pokoju widziane oczyma pedagoga jest czymś zupełnie innym niż zabiegi polityków – podobnie jak nie da się postawić znaku równości między ideologią a wychowaniem, co uświadomił sobie już pół wieku temu Hessen – tu chodzi o coś głębszego i bardziej uniwersalnego, o pełnię osobowości, której stronami są: podstawa tolerancji, miłości, przyjaźni, empatii. Koniunktura polityczna czy pedagogicznie bezwartościowa teoria walki klas nie służą kształtowaniu takich postaw. Systemy totalitarne ze względu na tkwiące w nich sprzeczności ulegają zazwyczaj szybkiemu rozkładowi. Dotyczy to nie tylko minionego faszystowskiego i hitlerowskiego modelu wychowania.

Na postawione w tytule zagadnienie można spojrzeć z innej strony – mianowicie z perspektywy idei wolności – na razie bez zagłębiania się w treść tego pojęcia. Ono jest gwarantem doskonalenia demokracji i „wieczystego pokoju”. Tak jak nie jest możliwa demokracja bez wolności, tak nie ma pokoju (agresja indywidualna lub zbiorowa) tam, gdzie istnieje pozaprawny nacisk, nie ma też patriotyzmu bez miłości i tolerancji wobec innych ludzi. Płaszczyzna wychowania jest jedną z tych, które pośredniczą w transformacji etycznych i prawnych postulatów w treści życia konkretnych jednostek. Jednakże problematyka pacyfizmu w wychowaniu indywidualnym czy w ruchu młodzieżowym ma niewielką wartość wówczas gdy badania podejmuje się tylko z tego punktu widzenia. Wychowanie dla pokoju ma sens wówczas, gdy zawiera się w sposób oczywisty w danym systemie czy poglądzie pedagogicznym. Dobrą analogię stanowi problem moralności człowieka, która nie może brać siebie za przedmiot – wyrażać się winna w przekroju całej aktywności człowieka<sup>1</sup>.

---

\* M. J. Siemek, *W kręgu filozofii*, Warszawa 1984, s. 38.

<sup>1</sup> W. Paulsen wyraził tę myśl krótkim aforyzmem: „wychowanie będzie bardziej obyczajowe, religijne czy polityczne im mniej się będzie to podkreślało”. W. Paulsen, *Freie Erziehung, freie Erzieher*, „Die Erziehung” 1928, s. 533.

Motywy platońskie i kantowskie należą do ważnych składników systemu pedagogicznego Hessena i niewątpliwie zaważyły na postawionych wyżej zagadnieniach. Z Platonem dzielił on przekonanie o pedagogicznych funkcjach polityki, bowiem ta „prawdziwa” różniła się od „pospolitej” swą zdolnością naprawy, wychowania, uwznioślenia ludzi. Po kantowsku natomiast – dokładniej w duchu neokantyzmu Paula Natorpa – rozwijał ideę socjalizmu prawnego<sup>2</sup>.

Hessen szczególnie interesował się etyką kantowską, a słynny imperatyw kategoryczny stał się osią aksjologii pedagogicznej jego koncepcji pedagogiki kultury. Pacyfizm Kanta – deontologiczny – wpłynął na niedogmatyczne i zarazem dialektyczne stanowisko Hessena, a idea niesprzeczności między moralnością i polityką (prawo wykonawcze) została twórczo podjęta przez niego m.in. w pedagogice ogólnej, porównawczej, w historii doktryn pedagogicznych. Neokantyści, do których należał omawiany pedagog, postrzegali etykę kantowską jako etykę wspólnoty, a prawa moralne stawiali wyżej ponad normami prawnymi. Stosunek praw moralnych do legalnych był według nich analogiczny jak stosunek zasady bezwzględnej wolności do zasady możliwego przymusu<sup>3</sup>. Powyższe zależności ukształtowane w kręgu antypozytywistycznej filozofii humanistycznej podlegały empirycznej weryfikacji na gruncie badań pedagogicznych.

Ewolucja twórczości Hessena – do filozofii, której ogniwami byli H. Rickert, W. Windelband, P. Natorp, N. Hartmann, poprzez filozofie prawa do krytycznej pedagogiki kultury – wchłonęła w siebie problematykę prawa i państwa. Postrzegał on cztery etapy rozwoju państwa: jego korzenie stanowił absolutyzm (XVIIIw.) i liberalizm (XIXw.), zaś formami bliskimi Hessenowi były: neoliberalizm i socjalizm demokratyczny (XXw.)

Wkrótce po wydaniu „Podstaw pedagogiki”, będąc na emigracji, podjął Hessen badania nad ewolucją liberalizmu. Wykładnią rozstrzygnięć, do których doszedł była analiza idei wolności. Z punktu widzenia socjalizmu prawnego wolność nie oznaczała swobód negatywnych. „Indeterministyczne pojęcie wolności jako równej i jednakowej dla wszystkich możliwości dowolnego działania zastępuje się teraz bardziej współczesnym i mniej mechanicznym rozumieniem wolności jako możliwości osobowej

---

<sup>2</sup> Wyniesiona prawdopodobnie z neokantyzmu marburskiego idea socjalizmu prawnego i państwa korporacyjnego znana była również w przedrewolucyjnej Rosji (Hessen był synem jednego z twórców partii Kadetów. Świadczy o tym m.in. artykuł S. Franka, w którym socjalizm prawny Hessena został przedstawiony jako synteza socjalizmu i liberalizmu, a jego istotę stanowiło wprowadzenie do ideologii socjalizmu idei prawa. S. Frank, *Die russische Philosophie der letzten fünfzehn Jahre*, „Kantstudien” 1926, T. 31, s. 103.

<sup>3</sup> M. Szyszkowska, *Neokantyzm, filozofia społeczna wraz z filozofią prawa natury o zmiennej treści*, PAX 1970, s. 45, 66-67.

TWÓRCZOŚCI, w której tylko osobowość zdobywa samą siebie. Idea osobowości i jej „naturalna nieprzenikliwość” jest w stanie uzasadnić nie tylko sferę swobód negatywnych ale i pozytywnych obowiązków społeczeństwa (i każdej jego części) wobec pojedynczych osób”<sup>4</sup>.

W czasach, w których Hessen tworzył, idee demokratyczne ścierały się z demagogią państw totalnych. Do tych ostatnich zliczał on faszystowskie Włochy, hitlerowskie Niemcy i bolszewicką Rosję. Państwa te, zdaniem Hessena, były produktem degeneracji demokracji. Wyrażała się ona w populizmie jako zwyrodniałej zasadzie równości, w orientacji na przeciętnego człowieka lub grupę najbardziej labilną, w wypaczeniu wolności wyborów w „ślepe głosowanie” i fanatyzmie ideologicznym, którego skutki w nauce i oświacie trwają do dziś. Tymczasem prawdziwa demokracja, jak pojmował ją Hessen, zorientowana była na takie pojęcie wolności, które nie mogło się obyć bez dynamicznie pojętej równości i braterstwa, które czasem nazywał on solidarnością, czasem zaś wyrażał pojęciem *caritas* – miłości bliźniego. Wolność, równość i braterstwo były więc w tej doktrynie trzema niezbywalnymi stronami osobowej twórczości. Wartość wychowawcza zasygnalizowanej tu myśli jest niepodważalna, ponieważ to polityka jest funkcją wychowania osobowości, a nie osobowość funkcją ideologii. Indywidualność człowieka – w rozsądnych granicach twórczej aktywności – powraca do utraconej w państwach totalnych godności. Wolność wychowanka, grupy, ruchu młodzieżowego ma charakter pozytywny – oznacza realizację ich prawa do godnego, autonomicznego i pełnego życia. Nawet budząca się wówczas, problematyka „wychowania do wczasów” łączyła się z uznawanym przez Hessena poglądem, iż czas wolny, analogicznie jak praca, winien być zagwarantowany człowiekowi prawemu<sup>5</sup>.

Charakter związku między ludźmi tak istotny dla wszelkich ruchów i organizacji decydował, zdaniem Hessena, także o istocie demokracji. W państwie prawdziwie demokratycznym pozytywna wolność i równość domagają się równie pozytywnej więzi między ludźmi i ich współdziałania. Solidarność okazuje się przeciwwagą egoizmu, konformizmu, fanatyzmu klasowego. Wydaje się, że kierunek rozumowania Hessena był następujący: nie odzegnując się od takich faktów życia społecznego jak walka klas i ich ideologie, czy istnienie nierówności społecznej i różnych form niewolenia, trzeba

---

<sup>4</sup> S. Hessen, *Problema prawowego socjalizma, (Ewolucja liberalizma)*, „Sowriemiennyja Zapiski” 1924, T. 22, s. 279-280.

<sup>5</sup> Prawo, do pracy, emerytury i maksimum wykształcenia – owe zalety państwa demokratycznego – były pierwotnie sformułowane przez J.A.N. de Condorceta i w Konstytucji z 1793 r. Na początku XX wieku wyrażali je, zdaniem Hessena, angielscy neoliberalowie, francuscy socjalistyczni radykałowie, rosyjscy liberałowie demokratyczni (P. Nowogrodcew, J. Pokrowski), stronnictwa demokratyczne w Niemczech. Por. S. Hessen, *Współczesna demokracja [W:] studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968, s. 332-336.

postrzegać wartość demokracji w obronie godności człowieka i wzroście jego praw. Konsekwencją tego stanowiska była teza, że przynależność do jakiegokolwiek grupy społecznej nie może być wyłączna – dostrzegał to także F. Znaniecki - udział w wielu przenikających się wzajemnie układach społecznych gwarantuje człowiekowi względną niezależność. Dla Hessena również państwo podlegało tej zasadzie. Ta myśl rzuca nowe światło na problem patriotyzmu. Państwo zresztą nie stanowiło dla niego żadnej wybitnej wartości, podobnie jak idea narodu nie oznaczała nacjonalizmu.

Wydaje się, że problem patriotyzmu i internacjonalizmu najlepiej interpretować z punktu widzenia kategorii rozumienia i przeżywania, które sformułowano na gruncie humanistycznego nurtu filozofii kultury. Według przedstawicieli tego kierunku – W. Windelbanda, H. Rickerta, T. Litta ale także i Hessena – świat wartości, kultury i wyrażające go niepowtarzalne przebiegi historyczne możemy jedynie przeżywać i rozumieć wskazując ich sens, znaczenie<sup>6</sup>. Obie kategorie są możliwe tylko wówczas gdy założymy, że opierają się na tolerancji, otwartości, empatii. Są to więc – jak powiedziałyby Hessen – duchowe podstawy patriotyzmu i internacjonalizmu. Proces wychowania politycznego oznaczałby wchłonięcie duchowej tradycji własnego kręgu kulturowego, przeżycie i zrozumienie własnych korzeni. Internacjonalizm zaś – w tej interpretacji – traci charakter sztucznej nadbudowy ideologicznej ze wszystkimi jej ograniczeniami – a staje się czymś wręcz odwrotnym – ogarnięciem i uwzniośleniem istoty patriotyzmu. Najpełniej tę myśl wyrażało „kulturalistyczne” pojęcie kształcenia – oznaczało przeżywanie, interioryzację i wytwarzanie dóbr kultury. Wyrastało z własnego kręgu kulturowego ale dążyło do coraz to nowych i bardziej odległych kręgów kultury. Bez końca. Ta naszkicowana zaledwie myśl tkwi *implicite* w Hessenowskiej teorii wychowania (napięcie i przewyciężenie heteronomii przez anomię) czy w dydaktycznej idei regionalizmu.

Jak widzimy jakość demokracji wyznacza jakość wychowania politycznego i postawy pacyfistycznej. Wracając do Hessenowskiej analizy demokracji XX wieku warto podkreślić jeszcze kilka jej ciekawych składników. Pluralizm przynależności grupowej domagał się wzrostu samorządności przy jednoczesnym ograniczeniu samowoli władzy państwowej. Zadaniem państwa w demokracji jest ochrona wartości wyższych realizowana w płaszczyźnie bytu społecznego. Za najcenniejszą wartość w tej płaszczyźnie uznał PRAWDĘ społeczną – tj. prawo i sprawiedliwość.

---

<sup>6</sup> M. Sekreta, *Współczesna niemiecka filozofia i pedagogika kultury*, „Kultura i Wychowanie” 1935/36, s. 236-253.

Metoda strukturalna tak znamieną dla twórczości *stricte* pedagogicznej została zastosowana także i tutaj. Głoszenie pluralizmu w dziedzinie życia społecznego i organizacji państwa mogłoby ulec wypaczeniu w hermetyczny atomizm. Tymczasem strukturalne ujęcie problemu prowadziło Hessena do idei wielości wewnątrz całości<sup>7</sup>. Państwo demokratyczne kieruje się tą ideą miało akceptować autonomię różnych substruktur społecznych, politycznych oraz dążyć do uniezależnienia aparatu władzy państwowej od aparatu politycznego. Materiału faktograficznego dostarczały m.in. władza, badania porównawcze nad systemami oświatowymi państw demokratycznych i totalitarnych. Cechą wyróżniającą państwo demokratyczne miał być wzrost regionalnych samorządów, funkcjonalny podział władzy, nastawiał je bardziej do wewnątrz dla zintegrowania społeczeństwa ale i dla spirytualizacji władzy. Cechy te stanowią – zdaniem Hessena podstawę „pacyfizmu” demokracji.

„Podstawą praw człowieka i obywatela” była filozofia afirmująca realność ducha i wartość jednostki. Lecz w płaszczyźnie natury można poznać jedynie obowiązki człowieka. By poznać prawa trzeba dojść do pewnej subtelnej granicy, poza którą ujawnia się, że natura jest zakorzeniona w tym, co już naturą nie jest [...] Wolność jest tu źródłem twórczości, nie dogmatem, równość – godnością człowieka nie zawiścią, braterstwo – współdziałaniem w rzeczywistości duchowej, nie „całością społeczną”<sup>8</sup>. Usiłując zakorzenić demokrację i jej atrybuty w wartościach wyższych i nierelatywnych poszedł Hessen zbyt daleko. Sądził bowiem, że można uniknąć ideologicznej absolutyzacji człowieka wtedy, gdy ów człowiek wyjdzie poza samego siebie i uzna realność i irracjonalność absolutu. Są to pewne echa teokracji W. Sołowjowa, choć oponował przeciw mistycyzmowi demokracji. Nasycenie demokracji wiarą religijną miało służyć wznowieniu podmiotowości, autonomii, solidarności jednostek.

Hessen był przede wszystkim pedagogiem, więc interesująca się wydaje jego interpretacja problemów demokracji, patriotyzmu i pacyfizmu na gruncie badań pedagogicznych. Niewątpliwie zgodziłby się on z A. Fourierem, że wychowanie przygotowujące do określonego ustroju państwowego jest wychowaniem

---

<sup>7</sup> Zasada struktury wg Hessena oznaczała obecność 3 momentów – całości (totalności), hierarchii i autonomii. Dzięki nim zasada ta broniła się przeciw relatywizmowi i subiektywizmowi także w zakresie pojmowania demokracji. Hessenowską koncepcję państwa można wyrazić następującą formułą: względna samodzielność, maksymalne kompetencje. Por. S. Hessen, *Zagadnienie autonomii kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny” 1934/35 nr 7, s. 245-255; nr 8, s. 285-292; nr 9, s. 325-335

S. Hessen, *Zasada totalności w pedagogice*, Chowania 1935, s. 1-7

S. Hessen, *O pojęciu struktury w pedagogice*, Chowania 1936, s. 145-151; s. 193-203

<sup>8</sup> S. Hessen, *O demokracji*, „Przegląd Współczesny” 1935, nr 155, s. 328. Cała ta rozprawka wydaje się – w dobie przemian w „obozie” socjalistycznym – niezłą diagnozą minionego 40-lecia, oraz interesującą propozycją dla współczesnych.

dogmatycznym<sup>9</sup>. Wierności neoliberalnym zasadom – szczególnie prawa do kształcenia – towarzyszyło niebezpieczeństwo monopolu państwa w dziedzinie oświaty. Przeciwwagę stanowiła, różnie zresztą pojmowana, wolność umożliwiająca różnicowanie się systemów oświatowych. Ich szeroką analizę i zarazem kwalifikację przeprowadził Hessen w obszernej rozprawie zatytułowanej *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten [w:] Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1928. Jako zasadę tej klasyfikacji przyjął ideę prawa tworząc szereg począwszy od systemów najbardziej demokratycznych po najbardziej zacofane<sup>10</sup>. Najprostszym tego sprawdzianem były konstytucje narodowe z okresu między wojnami. Te państwa, które kształtowały oświatę w duchu Nowego Wychowania, poszerzyły treść pojęcia wolności do prawa do kształcenia. To, zdaniem Hessena, pociągało konieczność zagwarantowanego przez państwo przymusu szkolnego. W gronie państw europejskich większość z nich konstytucyjnie gwarantowała to prawo – między innymi Konstytucja Polski (art. 44, 118, 119), Wolnego Miasta Gdańska (art. 81-82) natomiast „w nowych austriackich, czechosłowackich konstytucjach oraz w konstytucji Rosyjskiej Socjalistycznej Republiki Federacyjnej z 1918 r. brak jakiegokolwiek wzmianki o obowiązku szkolnym jak i w ogóle o szkolnictwie”<sup>11</sup>. Na miejsce praw w państwach totalitarnych wprowadzono wychowanie obywatelsko–państwowe już do szkół powszechnych. Główny nacisk położono na wychowanie wojskowe (militaryzacja oświaty radzieckiej przez gen. Bubnowa), symbolikę masówek, upolitycznienie i nietolerancyjną akcję propagandową, zaś nadzór pedagogiczny zwyrodniał do biurokratycznego zwierzchnictwa<sup>12</sup>.

Nad modelem oświaty radzieckiej warto zatrzymać się nieco dłużej – w Polsce po 1945 r. wyparł on tradycję Oświeceniową i dorobek okresu międzywojennego. Z dogłębnych analiz Hessena wynikał niedemokratyczny, monistyczny, a nawet niepokojowy charakter tej oświaty, choć i ona pod naporem samego życia podlegała ewolucji. Uczeni, tej miary co S. Szacki, głosili co prawda, iż zasadą państwa jest

---

<sup>9</sup> Przeciw dogmatyzmowi, adaptacji i relatywizmowi wychowania występowano także współcześnie rzadko jednak, powołując się na myśli sformułowane na gruncie pedagogiki kultury. Dla przykładu można wskazać rozprawy: K. Kotłowskiego, *Aktualne elementy w pedagogice S. Hessena*, [w:] red. W. Okoń, B. Suchodolski, *Studia nad pedagogiką XX wieku*, Warszawa 1962, s. 122; B. Suchodolski, *Wychowanie pozbawione nadziei*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2, s. 9-11; R. Łukaszewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2, s. 79-80; wypowiedzi wielu autorów przytoczone przez J. Gajdę, *Pedagogika humanistyczna czy alternatywna? Konferencja Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 3, s. 176-177; M. Łobocki, *O sytuacji i perspektywach teorii wychowania w Polsce* [w:] red. W. Okoń, *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Ossolineum 1985, s. 45-47.*

<sup>10</sup> Dał temu wyraz w wymienionym wyżej opracowaniu: *Kritische Vergleichung....* s. 507 oraz w książce *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Lwów – Warszawa 1939, s. 145.

<sup>11</sup> S. Hessen, *Kritische Vergleichung....*s. 422.

tworzenie warunków sprzyjających autokreacji, a nie katechizacji wychowania, lecz te głosy nie miały większego wpływu na kształt oświaty.

Z braku miejsca możemy pozwolić sobie jedynie na wyliczenie cech porewolucyjnej oświaty i skutków, do których doprowadziła (abstrahując od faz kolejnych negacji). Przede wszystkim wskazać trzeba na nieograniczoną hegemonię ideologii, indywidualność ucznia stała się narzędziem partii, która przygotowywała sobie „zmianę warty” zaś państwu – siłę roboczą; demokratyczna zasada obowiązku szkolnego została zastąpiona zasadą doboru klasowego (przymusowa rekrutacja studentów z proletariatu); rozwinęto ponad miarę centralizm zarządzania oświatą w zakresie finansów, programów, naboru nauczycieli; szkołę pozbawiono autonomii natomiast poddano ją opiece określonej jednostki wojskowej; zanegowano wolność nauczania na uniwersytetach i powiązano je z korpusami; zlikwidowano harcerstwo wprowadzając na jego miejsce wykreowany w łonie partii ruch młodzieżowy; na miejsce zamkniętych Kościołów wprowadzono antyreligijny kult komunistyczny w postaci teorii kompleksów i obowiązkowego przedmiotu – nauki o społeczeństwie – wykładanego przez komunistę; mniejszości, bogate chłopstwo i liberalnie nastawionych nauczycieli częściowo zlikwidowano fizycznie<sup>13</sup>. Skutki były równie skrajne jak założenia. Uwiad ideologii wyraził się w wychowaniu bezideowych oportunistów i ignorantów zamiast politechnicznie wykształconych bojowników, w upadku kompleksów, jałowości doboru klasowego, wymuszeniu pracy szkoły na 3-4 zmiany, między innymi z powodu obciążenia budżetu oświaty kosztami propagandy, wzroście fluktuacji w zawodzie nauczycielskim i jednoczesnym obniżeniu (znacznym) ich wykształcenia. Kapitalizm państwowy w dziedzinie oświaty i gospodarki (ograniczenie wykształcenia, do uzawodowienia), brak w istocie prawdziwie komunistycznej teorii pedagogicznej i 40% dzieci poza systemem oświaty po 10 latach rewolucji oto najbardziej dolegliwe skutki tych „przemian” zapoczątkowanych w ZSRR ale introdukowanych wkrótce na obszar Europy wschodniej<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> S. Hessen, *Szkoła powszechna*, Encyklopedia Wychowania 1938, T. 3, s. 99, 102.

<sup>13</sup> S. Hessen, *Kritische ....* op. cit., s. 453-460; tenże, *Losy ideału wychowania komunistycznego*, „Przegląd Współczesny” 1933, nr 137, s. 282-297, tenże, *Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji*, „Chowanna” 1934, z. 3, s. 100, 110-112, tenże, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, Lwów 1934, *passim*.

<sup>14</sup> Analogia z polską rzeczywistością oświatową lat 1945-1989 wydaje się uderzająca. U nas potępiono filozoficzno-pedagogiczne prądy okresu międzywojennego (m. in. pedagogikę kultury Hessena i jego samego) dopuszczono do rozpasania ideologicznego i na pewien czas załamano rozwój pedagogiki uniwersyteckiej. Por. K. Kotłowski, *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*, „Nowa Szkoła” 1957, nr 3, s. 275, 278.

W tym kontekście zasadne wydaje się postawienie problemu klasowości oświaty. W duchu nowego demokratyzmu klasowość oświaty, twierdzi Hessen, jest możliwa jako punkt wyjścia i sprowadza się do kompensacji i walki z ograniczeniami w obrębie struktury społecznej oraz z ekonomicznymi przeszkodami uniemożliwiającymi kontynuację kształcenia. Natomiast oświata nie powinna być klasową w perspektywie celów. Aby w pełni realizować swe powołanie winna opierać się na trzech filarach: 1) na demokratyzmie, 2) humanizmie i 3) krytycyzmie. W innym wypadku „oświata klasowa jest albo propagandą wojny domowej, narzędziem rewolucji socjalnej – w tym razie oznacza ona nietolerancję, dogmatyzm i abstrakcyjną ogólność, albo .... oznacza stanowcze i mozolne zwalczanie przeszkód i przesądów klasowych”<sup>15</sup>. Widzimy więc, że głoszony przez Hessena pogląd na demokrację zawiera w sobie jako swe strony pacyfizm i patriotyzm. Klasowość oświaty i patriotyzm w wychowaniu mają wspólną płaszczyznę, wspólny początek – realne warunki egzystencji człowieka, jego tu i teraz, mają też wspólny cel - ideał „wszechludzkości”, który poprzez swą dialektyczną ewolucję nie ma nic wspólnego z kosmopolityzmem i nacjonalizmem. Wychowanie patriotyczne – interpretując doktrynę Hessena – polegałoby m. in. na dialektycznym przewyciężeniu etnocentryzmu (heteronomii). „Autonomiczny patriotyzm” – jedynie możliwy na gruncie uniwersalistycznej pedagogiki Hessena – to taki, który łączy szacunek dla samego siebie wynikający z niepowtarzalności osobowości z prześwietlającym go poszanowaniem własnego kręgu kulturowego oraz z ideą wszechczłowieczeństwa, która jest wyrazem twórczego wchłaniania dorobku wielu cywilizacji w ich historycznym trwaniu. O to też chodziło I. Myślickiemu gdy twierdził, że „wybitni filozofowie są wykwitem różnych kultur narodowych”<sup>16</sup>. Czy musiało upłynąć kilka dziesiątków lat, by przywołać ponownie do życia, już pod innym szyldem, idee pedagogów kultury – personalizacji nauczania, podmiotowości, twórczego powołania człowieka (J. Legowicz), dynamicznej wizji człowieka jako istoty przekraczającej własne granice (B. Suchodolski), pedagogiki jako dialektycznej syntezy historyzmu i aktualizmu (B. Suchodolski), idei człowieczeństwa i aksjocentryzmu w pedagogice (I. Wojnar, R. Cichoński); idei człowieczeństwa autonomicznego i twórczego (Z. Kwieciński), pluralizmu kulturowego świata jako gwaranta rozwoju osobowości (W. Okoń)<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> S. Hessen, *Czy oświata ludowa powinna i może być klasowa*, „Praca Oświatowa” 1937, nr 3, s. 141. Brak tolerancji to tyle, co brak kultury, obecność tolerancji oznacza natomiast uznanie pluralizmu.

<sup>16</sup> S. Borzym, *Historia filozofii jako nauka w okresie międzywojennym*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 6, s. 14.

<sup>17</sup> J. Legowicz, *Rola i dydaktyczno-wychowawcze zadania filozofii w perspektywie XX stulecia* [W:] red. B. Suchodolski, *Model wykształconego Polaka*, Ossolineum 1980, s. 237-239; B. Suchodolski<sup>(1)</sup>, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1, s. 3, 8; B. Suchodolski<sup>(2)</sup> *O trzech*



Żywotność doktryny Hessena w jej warstwie filozoficznej, prawnej i pedagogicznej jest niewątpliwie znacznie większe niż tu zaprezentowano. Jego twórczość, niedogmatyczna i wyznaczona idealną zasadą absolutnej prawdy była dobrze znana na Zachodzie, a on sam znalazł się na liście najwybitniejszych współpracowników UNESCO. Owocem tych kontaktów była rozprawa „Prawa człowieka w liberalizmie, socjalizmie i komunizmie” stanowiąca jedną z przesłanek do dyskusji nad przygotowywaną Deklaracją Praw Człowieka. Uczestnikami tego swoistego sympozjum byli najwybitniejsi uczeni lat czterdziestych – między innymi J. Maritain, M. Gandhi, B. Croce, R. P. Teilhard de Chardin, A. Huxley, J. Kandel<sup>18</sup>. Wydaje się, że nadszedł wreszcie czas oddania sprawiedliwości człowiekowi i uczoneму.

---

*krańcowych kierunkach wychowawczych*, „Ruch Pedagogiczny” 1947/48, nr 4, s. 317 B. Suchodolski(3), *Zagadnienie klasyfikacji prądów pedagogicznych*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń PAU” 1948, nr 8, s. 416; I. Wojnar, *Wychowanie dla wartości humanistycznych. Problemy globalne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2, s. 63; R. Cichocki, *Wychowanie. Między utopią a koniecznością*, II Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 1986, s. 5, 12; Z. Kwieciński, *Pedagogika humanistyczna czy alternatywna? Konferencja Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 3, s. 176; W. Okoń, *Przemiany treści edukacji w perspektywie roku 2000, II Walny Zjazd PTP*, Warszawa 1986, s. 5-6.

<sup>18</sup> Tytuł oryginalny: S. Hessen, *Die Menschenrechte im Liberalismus, Sozialismus und Kommunismus [w:] Um die Erklärung der Menschenrechte. Ein Symposium. Mit dem Einführung von J. Maritain*, Zürich, Wien 1950.