

# Bogusław Wójcik

---

## Wychowanie jest kluczem do nowego świata : o filozofii wychowania Bertranda Russella

---

Kultura i Wychowanie 4, 35-48

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# Wychowanie jest kluczem do nowego świata. O filozofii wychowania Bertranda Russella

**Bogusław Wójcik**

Tarnów, Polska

drbwojcik@gmail.com

Słowa kluczowe: Bertrand Russell, filozofia wychowania (edukacji), „nowe wychowanie”, cywilizacja, wolność

Pomiędzy filozofem a nauczycielem filozofii istnieje zasadnicza różnica. Na jeden z jej aspektów wskazuje Jostein Gaarder, pisząc: „Nauczycielowi wydaje się, że wie mnóstwo rzeczy, które stara się wtłoczyć uczniom do głowy. A filozof próbuje znaleźć odpowiedź na pytania wspólnie z uczniami”<sup>1</sup>. Wspomniana różnica pozostaje zauważalna także w obszarze tzw. filozofii wychowania. Temat wychowania podnosiło wielu klasyków filozofii tworzących spójne systemy i o wiele więcej filozofujących autorów, których trudno związać z nowatorskimi ujęciami i rozwiązaniami problemów filozoficznych. Również próby określania, ilu ze współczesnych myślicieli – ze względu na wkład w rozwój filozoficznych podstaw wychowania – należy się miano filozofów, a ilu tylko

<sup>1</sup> Gaarder J. (1995), *Świat Zofii. Cudowna podróż w głąb historii filozofii*, Warszawa, p. 86.

Bogusław Wójcik, dr nauk humanistycznych w zakresie filozofii. W latach 1999–2007 adiunkt w Katedrze Bioetyki PAT w Krakowie, od 2007 r. wykładowca w Małopolskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej w Tarnowie.

nauczycieli filozofii, skazane są na arbitralność. Zauważono zresztą, że dyscyplinie określanej jako filozofia wychowania brak jest spójności, a większość filozofów wychowania za cel stawia sobie „wsparcie nie filozofii, lecz polityki i praktyki wychowawczej”<sup>2</sup>.

Bertrand Arthur William Russell (1872–1970) po prostu filozofem był, zaznaczył się również jako teoretyk wychowania, chociaż oceny jego osiągnięć w tym zakresie są podzielone<sup>3</sup>. Paul Hager podkreśla zresztą, że Russell sam nie uważał się za filozofa wychowania<sup>4</sup>. Natomiast Bansraj Mattai trafnie ujmuje specyfikę podejścia Russella do zagadnień wychowawczych, pisząc, że był on „bardziej zainteresowany tym, co wychowawcy mogą lub czego nie mogą osiągnąć niż pojęciem edukacji jako takiej”<sup>5</sup>. Bez względu na rozbieżne opinie autor niniejszej pracy uważa, że stwierdzenie Russella: „Wychowanie jest

<sup>2</sup> Phillips D.C. (2009), *Philosophy of Education* [in:] Zalta E.N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online], Stanford [dostęp: 2012.02.25], passim. Dostępny w internecie: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/education-philosophy>.

<sup>3</sup> Vide: Hare W. (1987), *Russell's Contribution to Philosophy of Education*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 7, issue 1, article 5 [dostęp: 2011.07.19], passim. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol7/iss1/5>.

<sup>4</sup> Hager P. (1993), *Why Russell Didn't Think He Was a Philosopher of Education*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 1, issue 2, article 4 [dostęp: 2011.07.19], p. 150. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol13/iss2/4>.

<sup>5</sup> Mattai B. (1990), *Education and the Emotions: the Russellian Perspective*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 10, issue 2, article 5 [dostęp: 2011.07.19], p. 145. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol10/iss2/5>.

kluczem do nowego świata”<sup>6</sup> można śmiało uznać za program przyświecający całej jego działalności naukowej, społecznej i politycznej.

### Poszukiwania nowego modelu wychowawczego na przełomie XIX XX wieku

Russell należy do ścisłego grona dwudziestowiecznych wizjonerów filozoficznych, a zarazem pozostaje prekursorem nowych idei wychowania. Trwały wkład w rozwój nauki i filozofii zapewniły mu przede wszystkim napisane wraz z Alfredem N. Whiteheadem monumentalne *Principia Mathematica*. Osadzony w nurcie filozofii analitycznej, sprawnie poruszał się we wszystkich dziedzinach filozofii, poczynając od logiki i metafizyki, kończąc zaś na etyce i filozofii politycznej. Obok Johna Dewey’a, Marii Montessori, Celestyna Freineta i innych znalazł się także wśród propagatorów rozwijającego się na przełomie XIX i XX wieku ruchu społecznego i pedagogicznego, określanego jako nowe wychowanie, progresywizm, szkoła nowa lub szkoła twórcza. Jego wkład w filozofię wychowania pozostaje bezdyskusyjny, jeżeli nawet uwzględnimy, iż takie teksty Russella jak *Mądrość Zachodu*<sup>7</sup> czy *Dzieje filozofii Zachodu*<sup>8</sup> zawierają jedynie dygresje na temat wcześniejszych koncepcji wychowania, opracowanie *Wychowanie a ustrój społeczny*<sup>9</sup> nie dotyczy wprost interesującego nas zagadnienia, a książka *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa* nie była od

6 Russell B. (1932), *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa* [online], Warszawa [dostęp: 2011.06.03]. Dostępny w internecie: [http://www.pbc.gda.pl/dlibra/docmetadata?id=8234&from=&dirids=1&ver\\_id=&lp=3&Ql=](http://www.pbc.gda.pl/dlibra/docmetadata?id=8234&from=&dirids=1&ver_id=&lp=3&Ql=), p. 65. W przytoczonych cytatach uwspółcześiono polszczyznę przekładu.

7 Vide: Russell B. (1995), *Mądrość Zachodu*, Warszawa.

8 Vide: Russell B. (2000), *Dzieje filozofii Zachodu*, Warszawa.

9 Vide: Russell B. (1933), *Wychowanie a ustrój społeczny*, Warszawa.

razu zamierzona jako całościowe opracowanie<sup>10</sup>. Wkład ten inspirowany był w dużej mierze osobistymi doświadczeniami Russella. Sugestywna w tym względzie pozostaje chociażby następująca relacja tego myśliciela: „Kiedy miałem pięć lat, powiedziano mi, iż dzieciństwo jest najszcześniejszym okresem życia. (Co było w owych czasach wyraźnym kłamstwem.) Gorzko się wtedy rozplakałem, chciałem umrzeć i nie mogłem pojąć, jak potrafię znieść pustkę nadchodzących lat życia”<sup>11</sup>.

Celem zwolenników nowego wychowania stała się reforma szkolnictwa i zmiana standardów wychowawczych. Zaproponowano w tym okresie szereg nowych form organizacji procesu wychowawczego, opracowano zróżnicowane metody wychowawcze, prowadzono szkolne ośrodki eksperymentalne. „Nowa myśl pedagogiczna, przyswajając sobie ostatnie zdobycze wiedzy biologicznej i psychologicznej, zrywa z praktyką dawnej szkoły, z jej racjonalizmem i formalizmem, troszczącym się tylko o «formalne» kształcenie umysłu, porzuca jej indywidualistyczne nastawienie, uczy współpracy i solidarności, pobudza do twórczości i działania, usiłuje przywrócić jedność pracy i myśli, słowem, buduje i umacnia związek szkoły z życiem, w którym dziecko wzrasta i rozwija się, staje się ogniskiem samego życia”<sup>12</sup>.

Nowe wychowanie stało się w konsekwencji „wielkim ruchem reformowania szkół i zakładów wychowawczych «na miarę dziecka»”<sup>13</sup>. Skala prze-

10 W monograficznym opracowaniu należałoby odnieść się do wielu innych tekstów Russella, m.in. do książek: (1932) *Przebudowa społeczna*, Warszawa; (1935) *Drogi do wolności*, Warszawa; (1958) *Negatywna teoria wychowania*, Warszawa.

11 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 95.

12 Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa, p. 11–12.

13 Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX*

prowadzanych wówczas nowatorskich eksperymentów wychowawczych imponuje. Stefan Wołoszyn wśród najbardziej znanych z tych przedsięwzięć wymienia: *learning by doing* Johna Deweya, „szkołę pracy” Georga Kerschensteinera, „szkołę aktywną” Adolphe’a Ferrière’a, „szkołę pracy produkcyjnej” Pawła Błońskiego, „szkołę twórczą” Henryka Rowida, metodę swobodnego wychowania przedszkolnego w „domach dziecięcych” Marii Montessori, różne formy odmiany nauczania w ciągach równoległych Celestyna Freineta. Natomiast wśród eksperymentalnych ośrodków stosujących metody samowychowania się młodzieży wymienia m.in. „nastawiony na «naprawę świata» w duchu racjonalnego, pokojowego i liberalnego urządzenia życia przeciw wszelkiej nietolerancji i fanatyzmowi – system swobodnego wychowania realizowany przez Bertranda Russella [...] – wraz z żoną – w jego szkole-internacie Beacon Hill”<sup>14</sup>.

Pozostawanie dziecka w centrum zainteresowania wychowawczego, wychowanie inspirowane naturalnymi potrzebami dziecka, akceptacja jego predyspozycji, indywidualnego tempa rozwoju i jego spontanicznej socjalizacji w grupach rówieśniczych, wychowanie poprzez aktywizację – to główne idee propagatorów nowego wychowania. Ich wprowadzenie w życie wymagało nowej szkoły – koedukacyjnej, dopasowanej do potrzeb dziecka, współpracującej z rodziną, przede wszystkim wychowującej, a nie tylko nauczającej, nastawionej na twórcze inspirowanie i rozwijanie samodzielności uczniów. Zwolennicy nowej szkoły odwoływali się do „przekonania, że dziecko nie jest bynajmniej

wieku. *Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce, p. 124.

14 Ibidem, p. 35. Vide: Gorham D. (2005), *Dora and Bertrand Russell and Beacon Hill School*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 25, issue 1, article 4, [dostęp: 2011.07.19], passim. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol25/iss1/4>.

dorostym w miniaturze, ale ma swoistą strukturę psychiczną oraz odrębną dynamikę rozwojową”<sup>15</sup>. Celu zaś pracy szkoły upatrywali oni w przygotowaniu do życia przez życie i nawiązaniu „żywego stosunku z konkretną rzeczywistością, z przyrodniczym otoczeniem dziecka i środowiskiem kulturalno-społecznym”<sup>16</sup>.

Nowe koncepcje wychowawcze rodziły się w warunkach nabierających coraz większego przyspieszenia przemian życia ówczesnego społeczeństwa zachodniego. Skala oraz konsekwencje tych przemian można porównać do „terapii szokowej”. Wypracowano bowiem wówczas fundamentalne paradygmaty naukowe, które wyznaczyły kierunki rozwoju biologii, fizyki, psychologii i socjologii w całym XX wieku. Prace Karola Darwina, Maxa Plancka i Alberta Einsteina oraz Wilhelma Wundta, Zygmunta Freuda i Emila Durkheima zrewolucjonizowały rozumienie rzeczywistości, w której osadzony został człowiek, jak i złożoności samej umysłowości człowieka, za pomocą której tę rzeczywistość postrzega i w niej uczestniczy. Wpływ rozwoju tylko jednej z wymienionych dyscyplin – psychologii – na pedagogikę w następujący sposób przedstawiał Stanisław Kot: „Jak na wytworzenie się pedagogiki naturalnej w XVIII wieku oddziaływało stanowisko psychologiczne Locke’a i Condillaca, tak postępy psychologii po r. 1880 dzięki bogatemu zastosowaniu w niej metody eksperymentalnej, przeniesionej tu z nauk przyrodniczych, musiały znaleźć żywy oddźwięk w pedagogice”<sup>17</sup>.

Postęp naukowy, programy polityczne, prądy kulturowe, jak nigdy wcześniej, były w tym okre-

15 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 12.

16 Ibidem.

17 Kot S. (1996), *Historia wychowania*, Warszawa, vol. 2, p. 329–330.

się wcielane niemal natychmiast w życie. Pierwsze dekady XX wieku przyniosły więc z sobą rewolucje technologiczne, polityczne i obyczajowe. Za ich sprawą krystalizowało się stopniowo przekonanie, że „człowiek nie jest istotą pojedynczą i odosobnioną, ale że wyrasta zawsze z pewnego podłoża, rozwija się na tle pewnego środowiska przyrodniczego, społecznego i kulturalnego i wraz z tym środowiskiem stanowi organiczny zespół i sensowną całość”<sup>18</sup>. Nawet z perspektyw płynnej współczesności trudno nam sobie wyobrazić różnorodność inspiracji, które uwarunkowały nowatorskie programy autorów ruchu nowego wychowania. „Z jednej bowiem strony istnieje uzasadniony pogląd, iż ruch ten można uznać za przejaw myślenia naturalistycznego, orientacji bliskiej znaczącym w drugiej połowie XIX wieku tendencjom filozoficznym. Z drugiej wszakże, w tym właśnie nurcie pojawiły się odkrywcze propozycje zakorzenione w, także wówczas głoszonej, filozofii życia, filozofii twórczości”<sup>19</sup>.

### Filozofia wychowania – zarys

Współczesna refleksja metodologiczna w jasny spokój ukazuje, iż wiedza, również obejmująca nauki przyrodnicze, jest silnie uwarunkowana filozoficznie. Stwierdzenie to, kiedyś traktowane jako zarzut, pozwala obecnie lepiej rozumieć specyfikę osiąganych wyników poznawczych, jak i ograniczeń, z jakimi związane jest stosowanie określonej metodologii badawczej. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w pedagogice. Również ta dyscyplina naukowa, „w ramach poszukiwania swego dla siebie dyskursu, nie może odcinać

się od swych filozoficznych korzeni”<sup>20</sup>. Zarówno filozofia, jak i pedagogika posiadają ponadto wspólny cel badań – człowieka. W związku z tym faktem „filozofia próbuje zrozumieć i określić teoretyczne podstawy ludzkiej egzystencji, edukacja zaś koncentruje swoją uwagę na procesie stawania się i bycia człowiekiem, odpowiednio do wizji wyznaczonej przez filozofię”<sup>21</sup>.

Filozofia wychowania (edukacji), nie zastępując klasycznej pedagogiki, stawia szereg fundamentalnych dla procesu wychowawczego pytań. Pozostaje „bardziej refleksyjna aniżeli sama myśl pedagogiczna, i jej praktyka, a ponadto bardziej sceptyczna względem siebie samej”<sup>22</sup>. Okoliczność, iż wielu filozofów poświęcało problematyce wychowawczej swoją uwagę, podobnie zresztą jak pisarze i osoby z innych opiniotwórczych kręgów, sprawia ponadto, że filozofia wychowania pozostaje „próbą eksplikacji bogatej spuścizny etycznej, moralizatorskiej i społecznej, w którą myśl wychowawcza jest uwikłana”<sup>23</sup>. Pytając zaś o cele wychowania, jak i jego samą naturę, filozofia wychowania „stanowi grunt przygotowawczy pod realizację dyrektyw pedagogiki z jej teoretycznymi i praktycznymi wskazaniem. [...] Wyposaża nas w kulturę pedagogiczną w najszerszym tego słowa rozumieniu”<sup>24</sup>. Ostatecznie można zatem skonstatować, że filozofia wychowania „zapożyczone przemyślenia odnosi do granicznych założeń działalności pedagogicznej,

18 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 17.

19 Wojnar I. (2008), *Pedagogika twórczej aktywności* [in:] Wojnar I., Piejka A., Samoraj M. (ed.), *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa, p. 22–23.

20 Szoltysek A. E. (1998), *Filozofia wychowania*, Toruń, p. 76.

21 Bogaj A. (2000), *Kształcenie ogólne. Między tradycją a nowoczesnością*, Warszawa, p. 51.

22 Czerny J. (1997), *Filozofia wychowania*, Katowice, p. 8.

23 Ibidem.

24 Ibidem, p. 9.



do projektowania sposobów budowania nowego gmachu pedagogiki<sup>25</sup>.

Dla ustalenia skutecznej teorii wychowania oraz metod umożliwiających wdrożenie jej w życie podstawowe znaczenie ma zrozumienie zatem, kim jest człowiek, jakie są nasze możliwości oraz ograniczenia poznawcze, jaki status bytowy przysługuje zarówno nam, jak i światu rzeczy i innych istot żywych, który nas otacza, a także, w jakim stopniu wartości, którymi się kierujemy, są wytworem naszych umysłów. Odpowiedzi na te pytania mogą stać się elementami teorii wychowania, chociaż jej stworzenie „to zadanie niebywale trudne, jeśli w ogóle wykonalne. Jednak z całą pewnością istnieją «lokalne» teorie wychowania. Owocem ich istnienia są rozmaite typy wychowania<sup>26</sup>.

W uproszczonej typologii można wyróżnić dwa zasadnicze stanowiska w filozofii wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm. Jan Zubelewicz stwierdza, że pierwsze z tych stanowisk jest nazywane wychowaniem konserwatywnym lub tradycyjnym, drugie zaś progresywnym, nowoczesnym, przyzwalającym lub permissywnym. W następujący sposób charakteryzuje on także ogólną filozofię życia, którą kształtują oba te stanowiska. Píše on m.in.: „Życie, na gruncie aksjocentryzmu, jest uczestnictwem w tradycji, odgrywaniem ról i zmaganiem się z samym sobą, ludźmi, przyrodą i losem oraz, w konsekwencji, umiejętnością radzenia sobie z kłopotami, cierpieniami i sukcesami. Równocześnie jest to model powinnościowy<sup>27</sup>. W odniesieniu zaś do

25 Prokopiuk W. (2003), *O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje. Metodologiczne aspekty historycznych związków filozofii i pedagogiki* [in:] Sztobryn S., Śliwerski B. (ed.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź, p. 30.

26 Czerny J. (1997), *Filozofia wychowania*, op. cit., p. 31.

27 Zubelewicz J. (2002), *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa, p. 11.

pajdocentryzmu stwierdza: „Życie człowieka powinno być wyzwaniem się z tradycji i radosną przygodą, w której nieustanny własny rozwój sprzężony jest harmonijnie ze współpracą z innymi. To głównie na państwie i instytucjach ponadpaństwowych spoczywa obowiązek stworzenia odpowiednich warunków do zrealizowania tego modelu życia<sup>28</sup>.

Zastosowanie podobnej typologii prowadzi do wniosku, że Russell to zdeklarowany rzecznik pajdocentryzmu. Podobnie jak inni zwolennicy tego stanowiska uznaje on, że „należy tak ukształtować rzeczywistość zewnętrzną, aby mogli się w niej znaleźć ludzie o różnych naturach. Rygory należy maksymalnie wyeliminować. Trzeba natomiast składać dzieciom dużo różnych propozycji odnośnie spędzania czasu w szkole i poza szkołą<sup>29</sup>. Za nieporozumienie uznaje natomiast wychowanie opierające się na dyscyplinie, strachu, wiedzy encyklopedycznej i tradycyjnym systemie wartości.

### Założenia filozoficzne Russella

Rolą filozofii wychowania, jak zostało to już zauważone, pozostaje określenie założeń antropologicznych, epistemologicznych, metafizycznych i etycznych, które zakładają określoną teorię wychowania oraz stosowane w niej metody. Charakterystyka ewoluujących poglądów Russella w tym zakresie nie jest jednak prosta.

Spójrzmy na ich specyfikę na przykładzie koncepcji człowieka. Może wydawać się, iż myśl antropologiczna Russella osadzona jest wyłącznie w arystotelesowskiej doktrynie opierającej się na założeniu: „nowo narodzone dziecko jest zwierzęciem nierozumnym aktowo (stąd koncepcja *tabula rasa*),

28 Ibidem.

29 Ibidem.

lecz człowiek jest zwierzęciem rozumnym<sup>30</sup>. Z tego założenia wyprowadzać można następnie wniosek, że Russellowska koncepcja wychowania dziecka sprowadza się do „formowania (urabiania, kształtowania) przymiotów etyczno-kulturowych, gwarantujących «hodowanie» *politikon dzoön* (zwierzęcia politycznego) o urobionych predyspozycjach społecznych oraz proobywatelskich<sup>31</sup>. Jeżeli z taką opinią zestawimy jednak np. następujący fragment tekstu autorstwa Russella: „Tak więc tajemnica nauczania – o ile chodzi o kształtowanie charakteru – polega na tym, aby dać człowiekowi tego rodzaju umiejętności, które skłonią go do użytecznego zastosowania instynktów<sup>32</sup>, możemy równie dobrze przypisać mu uznanie dla technik wychowania majeutycznego.

W poglądach epistemologicznych Russella zaznacza się duża zgodność z założeniami na temat zdobywania oraz porządkowania wiedzy, które znajdziemy u neopozytywistów, Charlesa S. Peirce'a czy Karla R. Poppera<sup>33</sup>. Nie ulega też wątpliwości, że po okresie fascynacji platońskich z okresu studiów Russell powrócił na grunt klasycznego empiryzmu brytyjskiego, „był przekonany, że należy wychodzić od bytów, których istnienia i własności możemy być niemal całkowicie pewni; utożsamiał je z bezpośrednimi danymi zmysłów wewnętrznych i zewnętrznych<sup>34</sup>. Píše on, że wychowanie zgodne z takimi standardami „nie powinno doprowadzić ani do poddawania się sceptycyzmowi, ani do poddawania się dogmatom. Powinno natomiast stwarzać wiarę,

30 Szoltysek A. E., *Filozofia wychowania*, op. cit., p. 74.

31 Ibidem.

32 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 104.

33 W Polsce poglądy Russella spotykały się z uznaniem wśród przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. Przed 1939 r. ukazało się szereg jego tekstów, tłumaczką książki *O wychowaniu...* była Janina Hosiasson, uczennica Tadeusza Kotarbińskiego.

34 Ayer A. (1997), *Filozofia XX wieku*, Warszawa, p. 44.

że wiedza jest osiągalna w pewnej mierze, choć z trudnością; że wiele z tego, co uchodzi za wiedzę w pewnym określonym czasie, jest prawdopodobnie bardziej lub mniej fałszywe, lecz że błędy mogą być poprawiane przez ostrożność i pracowitość<sup>35</sup>.

System metafizyczny Russella opiera się na założeniu, że w pierwszej kolejności należy wykryć logiczną strukturę języka, a dopiero w dalszej kolejności „na tej podstawie – przy założeniu izomorfizmu między tą strukturą a strukturą tzw. atomowych faktów wnioskować o rzeczywistej budowie świata<sup>36</sup>. W poglądzie na naturę rzeczywistości Russell opowiadał się za odmianą monizmu, zgodnie z którym świat składa się z jednego rodzaju substancji zasadniczo ani nie fizycznej, ani nie umysłowej. Jego teoria atomizmu logicznego głosi, że „atomy są chwilowo odczuwalnymi własnościami, rzeczami «przypominającymi niewielkie skrawki koloru»<sup>37</sup>. Atomy konstytuują fakty, które nie są właściwymi bytami, w sensie, w jakim są nimi atomy.

W etyce Russellowi najbliższy pozostaje emotywizm, stanowisko metaetyczne zakładające brak wartości obiektywnych, łączące natomiast określony sposób postępowania z subiektywnymi przekonaniem i emocjami. Pogląd ten nie koresponduje bezwzględnie z praktyką zachowań samego Russella. Dają one podstawę do uzasadnień, iż „jego życie, prowadzona z pasją i dwukrotnie karana więzieniem kampania na rzecz pokoju, dyskusje na temat metod pedagogicznych itp. są praktycznym świadectwem przekonań o obiektywnym charakterze wartości<sup>38</sup>. Faktem

35 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 41.

36 Jusiak J. (1998), *Metafizyka a poznanie bezpośrednie. Tradycyjny i współczesny kształt zagadnienia*, Lublin, p. 399.

37 Sainsbury R. M. (1998), *Russell, Bertrand Arthur William* [in:] Kim J., Sosa E. (ed.), *A Companion to Metaphysics*, Oxford, p. 448.

38 Źyciński J. (1983), *Pasja i filozofia* [in:] Heller M., Źyciński J. (ed.), *Drogi myślących*, Kraków, p. 57.

pozostaje natomiast, iż wiele miejsca poświęcił on zagadnieniu kształtowania uczuć i emocjonalności dzieci. Syntezą jego poglądów wychowawczych w tym obszarze może stać się zdanie: „Uczucia stworzyć nie można; można je jedynie wyzwolić”<sup>39</sup>. Russell posiadał również prostą koncepcję edukacji moralnej. Na jej temat pisał m.in.: „W rzeczywistości dzieci nie są z natury ani «dobre», ani «złe». Gdy się rodzą, mają tylko odruchy i parę instynktów; z nich pod wpływem warunków tworzą się przyzwyczajenia, które mogą być zdrowe lub chorobliwe. Jakimi będą – zależy głównie od mądrości matek i nianie, ponieważ natura dziecka jest z początku niewiarygodnie podatna. W olbrzymiej większości dzieci istnieje materiał zarówno na dobrego obywatela, jak na kryminalistę. Psychologia naukowa pokazuje, że chłosta w dni powszednie, połączona z kazaniem w niedzielę, nie stanowi idealnego sposobu wytworzenia cnoty”<sup>40</sup>.

### **Zasadnicze poglądy Russella zawarte w książce *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa***

Niejednokrotnie oskarżany o indywidualizm i promowanie wykształcenia elitarnego Russell w wstępie książki *O wychowaniu...* zaznaczał, że system kształcenia oparty na gubernantkach i opiekunach produkuje „dziwaków”. Z tego też między innymi względu „sumienni rodzice muszą często posyłać dzieci do szkół, w których widzą poważne braki”<sup>41</sup>. Ideałem, którego realizacja była oddalona w czasie, można określić według Russella system demokratyczny, dający równe szanse wychowania i wykształcenia wszystkim dzieciom. Z właściwym sobie realizmem zauważał on jednak: „Postęp nie powinien być w obecnej chwili poświęcany dla me-

chanicznej równości; do demokratyzacji wychowania musimy przystępować ostrożnie, niszcząc jak najmniej wartościowych zdobyczy, związanych z istnieniem niesprawiedliwości społecznej”<sup>42</sup>. Podkreślał również praktyczny charakter prezentowanych poglądów: „To, co mam do powiedzenia, jest wynikiem trudności, przeżytych w związku z wychowaniem własnych dzieci”<sup>43</sup>. W końcu też wyraźnie odróżniał wychowanie charakteru od wychowania w dziedzinie wiedzy. Jak zauważał: „rozdzielenie to jest pożyteczne, choć nie jest rozróżnieniem ostatecznym: dziecko, które ma być nauczane, powinno posiadać pewne zalety charakteru; zaś z drugiej strony, do posiadania niektórych poważnych zalet potrzeba wiele wiedzy”<sup>44</sup>.

### **1. Cele wychowania**

Według Russella każda poważna teoria wychowania powinna zawierać dwie części, pierwszą, określającą cele życia, oraz drugą, psychologiczną, opisującą sposoby osiągnięcia tych celów przy uwzględnieniu dynamiki zmian umysłowych. Jak zauważa bowiem, „musimy mieć pewne wyobrażenie o typie osoby, jaką chcemy stworzyć, zanim możemy mieć określone zdanie co do wychowania, jakie uważamy za najlepsze”<sup>45</sup>.

Cele wychowania wyznaczone przez dwie, zdaniem Russella najbardziej wpływowe, ówczesne teorie etyczne – chrześcijaństwo i nacjonalizm – uznał za błędne. Zaproponował więc, by nowym celem wychowawczym stała się cywilizacja. To bardzo szerokie pojęcie definiuje on następnie w ujęciu indywidualnym i społecznym. Zawiera ono bowiem w sobie takie pożądane indywidualne jakości inte-

39 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 167.

40 Ibidem, p. 32.

41 Ibidem, p. 7.

42 Ibidem, p. 15.

43 Ibidem, p. 9.

44 Ibidem, p. 10.

45 Ibidem, p. 37.



lektualne i moralne jak: „minimum ogólnej wiedzy, techniczne umiejętności w swojej profesji i zwyczaj formowania opinii w oparciu o doświadczenie”, a także „bezstronność, uprzejmość i odrobinę samokontroli”. W wymiarze funkcjonowania społeczeństw cywilizacja domaga się natomiast „poszanowania prawa, sprawiedliwości międzyludzkiej, celów nie pociągających za sobą jakichś trwałych szkód dla ludzkiej rasy, inteligentnego doboru środków prowadzących do celów”<sup>746</sup>.

Za metodę umożliwiającą realizację tych śmiałych celów Russell uznał wychowanie przez ciekawość. Stwierdzał bowiem, że w ciągu całego kształcenia „od pierwszego do ostatniego dnia – uczeń powinien mieć poczucie, że dokonywa pewnego umysłowego podboju. Świat pełen jest zagadek, które można rozwiązać przy odpowiednim wysiłku. Poczucie, że się zrozumiało coś, co było zagadką, jest przeżyciem rozkosznym i radosnym; każdy dobry nauczyciel powinien umieć je wywołać”<sup>747</sup>.

Świat przyszłości, wspomniana cywilizacja – projektowane więc były nie w stylu utopijnego, scjentyistycznego raj, lecz miejsca, które miały zamieszkiwać istoty ludzkie o dużym i zrównoważonym potencjale intelektualnym i wolitywnym. Jak pisał Russell: „Istnieje tylko jedna droga wiodąca do postępu – tak samo w wychowaniu, jak i w innych sprawach ludzkich: jest nią wiedza, którą kieruje miłość. Bez wiedzy miłość jest bezsilna, bez miłości wiedza jest destrukcyjna”<sup>748</sup>. Rozwijanie inteligencji pozostaje więc dla Russella podstawowym celem wychowania, ponieważ „bez inteligencji nasz nowo-

czesny, złożony świat nie może istnieć, a tym bardziej postępować naprzód”<sup>749</sup>. Należy dodać, że mowa w tym wypadku o inteligencji nowej jakości, która będzie połączeniem ciekawości i otwartości umysłu „z pewną techniką zdobywania wiedzy: trzeba posiadać zmysł obserwacji, wiarę w możliwość osiągnięcia wiedzy, cierpliwość i pracowitość”<sup>750</sup>.

## 2. Kogo i jak wychowywać?

Z tekstów Russella płynie jasne przesłanie – wychowywać należy człowieka we wszystkich okresach jego życia. Powszechne wychowanie pozostaje obowiązkiem państwa i społeczeństwa wobec dzieci i młodzieży. Zdecydowanie stwierdzał on: „Pomijając bardzo nieliczne wyjątki – każdy człowiek powinien otrzymywać ogólne wykształcenie szkolne aż do osiemnastego roku życia”<sup>751</sup>. Obowiązek ten dotyczy zarówno młodzieży męskiej, jak i żeńskiej, według Russella bowiem „zło, wyrządzone przez zależność kobiet, jest nieobliczalne”<sup>752</sup>. Jednak studia wyższe to już przywilej dla najzdolniejszych, którzy kiedyś, jako liderzy, zajmą się obmyśleniem „bardziej produkcyjnych sposobów użytkowania istniejących sił społecznych lub tworzenia nowych”<sup>753</sup>. W związku z tym uznawał on wykształcenie uniwersyteckie za specjalny przywilej, „należy specjalnym zdolnościom, i ci, którzy posiadają je, ale nie mają pieniędzy, powinni być przez czas studiów utrzymywani z pieniędzy publicznych”<sup>754</sup>.

Ludzi dojrzałych należy uczyć natomiast, jak wychowywać młodsze pokolenia. W pierwszej kolej-

46 Russell B. (1933), *Education and Discipline* [in:] *The Art. Of Parenting through Art* [online], [dostęp: 2011.07.19]. Dostępny w internecie: <http://www.zona-pellucida.com/essay-russel.html>.

47 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 208.

48 Ibidem, p. 188.

49 Ibidem, p. 58.

50 Ibidem, p. 60.

51 Ibidem, p. 240.

52 Ibidem, p. 50.

53 Ibidem, p. 114–115.

54 Ibidem, p. 247.

ności rodziców, następnie nauczycieli, a także kręgi opiniotwórcze i decydentów politycznych. Wskazanym grupom społecznym ciągle należy uświadamiać, jak wielkie znaczenie posiada polityka edukacyjna dla rozwoju i pomyślności państwa. Należy również poszukiwać złotego środka pomiędzy najlepszą edukacją dla najlepszych (najzdolniejszych, a nie najbogatszych) a demokratyzacją wychowania zapewniającą wszystkim równe szanse edukacyjne. Opracowując programy edukacyjne, trzeba zachować zdrowy rozsądek i pewien umiar w stosunku do wymagań. Russell zauważał: „istnieją takie rzeczy, o których każdy wiedzieć powinien, jak również takie, co do których jest rzeczą konieczną, by ktoś o nich wiedział, jednakże nie muszą o nich wiedzieć wszyscy. [...] Ogólnie biorąc, rzeczy, których uczymy dzieci do lat czternastu, powinny należeć do tych, o których każdy wiedzieć powinien”<sup>55</sup>. Russell był również zdeklarowanym zwolennikiem rozwiązań prowadzących „do tego, by wykształcenie uczynić raczej pożytkiem niż ozdobą”<sup>56</sup>. Wyjaśniając znaczenie tego poglądu, można przywołać jego kolejne opinie. W jednej z nich stwierdzał, że „humanistyka stanowi ozdobę, zaś nauka ścisła jest pożyteczna”<sup>57</sup>, w drugiej zaś zapewniał, iż „bez fizyki, fizjologii i psychologii nie możemy zbudować nowego świata – choć możemy zbudować go bez łaciny i greki”<sup>58</sup>.

Russell uważał też, że nie wolno zaniedbać wychowania niemowląt, chociaż niektóre z jego opinii w tej kwestii są kontrowersyjne. Do takich kontrowersyjnych rad należy jego wskazówka, jak reagować na płacz dziecka w sytuacji, gdy z perspektywy dorosłych „nic mu się nie dzieje”: „Trzeba czynić

wszystko, co jest konieczne dla zdrowia dziecka; trzeba je zabrać, gdy mu wiatr dokucza, trzeba je trzymać sucho i ciepło. Lecz jeśli płacze bez dostatecznej fizycznej przyczyny, trzeba je pozostawić samemu sobie; inaczej rozwinie się szybko w tyрана”<sup>59</sup>. Gdy Russell wypowiada się na temat powszechnej w jego czasach praktyki unieruchamiania dzieci w powijakach, jest już na powrót nowoczesny: „Od początku powinno mieć ono [dziecko] okazję do wierzenia i ćwiczenia swych mięśni. Jest rzeczą wprost niepojętą, jak nasi przodkowie mogli tak długo trzymać się systemu powijaków; widać stąd, że nawet uczuciu rodzicielskiemu trudno jest przemóc lenistwo – trzeba bowiem bardziej uważać na dzieci, których członki pozostawione są swobodzie”<sup>60</sup>.

O nowatorstwie spojrzenia na edukację w pierwszych latach życia świadczą również wypowiedzi Russella dotyczące wychowania przedszkolnego. Podkreślał on bowiem, że system przedszkolny zarówno dla biednych, jak i dla bogatych to najlepsza forma kształtowania dziecka. „Gdyby przedszkole stało się instytucją powszechną, mogłoby ono w ciągu jednego pokolenia usunąć głębokie różnice w wychowaniu, jakie obecnie dzielą klasy społeczne; mogłoby wytworzyć warunki, w których wszyscy uczestniczyliby w rozwoju duchowym i fizycznym, dostępnym obecnie tylko dla najbardziej uprzywilejowanych; mogłoby usunąć straszliwe jarzmo chorób, głupoty i złej woli, które obecnie czyni postęp tak trudnym”<sup>61</sup>.

Russell zauważał, iż należy uczyć i wychowywać, wykorzystując potencjał intelektualny dzieci, który w poszczególnych latach życia zmienia się. Z tego względu np. „w dzieciństwie można doskonale nauczyć się mówić obcym językiem nowożytnym,

55 Ibidem, p. 209–210.

56 Ibidem, p. 16.

57 Ibidem.

58 Ibidem, p. 32.

59 Ibidem, p. 72.

60 Ibidem, p. 75.

61 Ibidem, p. 184–185.

co nigdy już później nie może być osiągnięte<sup>62</sup>. Szczególnie trudne elementy wiedzy dotyczące np. arytmetyki należy odpowiednio dozować. Russell wspomina: „pamiętam, jak gorzko płakałem, ponieważ nie mogłem nauczyć się tabliczki mnożenia; ale jeżeli wprowadzana stopniowo i ostrożnie, tak jak czyni to metoda pani Montessori, nie powinna ogarniać dziecka ta ostateczna rozpacz, jaką zwykły wywoływać jej tajemnice<sup>63</sup>. Osiągnięcie czternastego roku życia było dla Russella momentem, w którym w „wykształceniu powinna już zaczynać się pewna specjalizacja, zależna od upodobań i zdolności ucznia<sup>64</sup>. Specjalizacja ta powinna objąć uczniów o inteligencji wyższej, mniej zdolni natomiast powinni być kształceni zawodowo. Russell stwierdza: „Jeżeli dziecko nie wykazuje wówczas wyraźnych skłonności w żadnym specjalnym kierunku – lepiej kontynuować wykształcenie ogólne; z drugiej zaś strony – w wypadkach wyjątkowych specjalizacja może być rozpoczęta wcześniej, niż tu przyjmujemy<sup>65</sup>.

### 3. Wolność jako naczelną zasadą wychowania

Według Russella ideą przewodnią wychowania winna być „koncepcja postępu, prowadząca człowieka do walki z chaosem życia, do opanowania przyrody dla dobra ludzkości i opanowania nas samych dla stworzenia prawdziwie wolnego świata<sup>66</sup>. Droga do wspomnianego wolnego świata prowadzi zaś poprzez wychowanie do wolności jednostki. Jak pisze Russell: „Nie może być zgodności pomiędzy tymi, którzy uważają wychowanie za środek do wpajania pewnych określonych przekonań lub wierzeń, i tymi,

którzy są zdania, że winno ono kształtować władzę niezależnego sądenia<sup>67</sup>.

Jako zwolennik nowego wychowania Russell „potępia bezwzględną dyscyplinę i posłuszeństwo, które tamują lub zniekształcają impulsy twórcze i czynią z dziecka narzędzie, a nie samodzielną i niezależną istotę. Jeżeli dziecko ma żyć życiem rozumnym, musi posiadać charakter, czyli interesować się wszystkim, co się dzieje dookoła, aby umieć zająć obiektywne stanowisko, a godność własną umieć godzić z nieosobistym stosunkiem do życia, musi być zdolne nie tylko do odpowiednich wzruszeń, ale i abstrakcyjnego współczucia, zachować zawsze czynną ciekawość, aby móc zdobyć należyłą wiedzę<sup>68</sup>.

Przymus, dyscyplina w nauce to stare przesady, ich stosowanie prowadzi do zupełnie innych niż zamierzone skutków. Zamiast wzmacniać zainteresowanie danym przedmiotem – zniechęcają. Tymczasem „przez podzielenie tego, czego się ma uczyć – np. pisanie i czytanie – na odpowiednie stadia można uczynić każde stadium przyjemnym dla przeciętnego dziecka. Gdy zaś dzieci robią to, co lubią, nie ma oczywiście powodu do stosowania dyscypliny zewnętrznej<sup>69</sup>. Russell wskazywał na zasadę: „nie ustępować, ale i nie karać” jako podstawowy wyznacznik postępowania z dziećmi. Zauważał przy tej okazji, że: „Normalni rodzice często ustępują dla świętego spokoju, a czasem karzą ze zniecierpliwienia; słuszną zaś i skuteczną metodą wymaga trudnego połączenia cierpliwości ze zdolnością sugestywną<sup>70</sup>. Równie trafna pozostaje jego uwaga wskazująca na skutki wychowania nieopierającego się na pozytywnym motywowaniu: „Bezustanne

62 Ibidem, p. 218.

63 Ibidem, p. 210–211.

64 Ibidem, p. 220.

65 Ibidem, p. 222.

66 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 389.

67 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 8.

68 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 388.

69 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 28.

70 Ibidem, p. 181.

łajanie, zakaz hałasowania, ciągle napomnienia, dotyczące manier – zwykły czynić dzieciństwo okresem nieszczęśliwym<sup>71</sup>.

#### 4. Rola innych dzieci i zabawy w wychowaniu

Na podkreślenie zasługuje fakt, że Russell dostrzegał i doceniał rolę innych dzieci w procesie wychowawczym. Jak pisał: „Wielu rzeczy jednak nie można w ogóle dokonać bez pomocy innych dzieci. Znaczenie tego czynnika wzmaga się w miarę tego, jak dziecko rośnie<sup>72</sup>. Do normalnego rozwoju dziecko potrzebuje towarzystwa rówieśników zarówno w rodzinie – siostr i braci – jak i w przedszkolu, szkole oraz na uniwersytecie. Jak zauważał Russell: „żadne dziecko nie powinno być przez dłuższy czas samotne<sup>73</sup>. Dzieci bowiem „czują, że inne dzieci są im bardziej bliskie niż dorośli, i wobec tego to, co one robią, bardziej pobudza ich ambicję<sup>74</sup>. W związku z tym dzieci socjalizują siebie nawzajem, w grupie uczą się współpracy i rywalizacji, obrony własnych praw oraz własności, ale także współczucia i świadczenia sobie pomocy. „Wykładanie dziecku abstrakcyjnych nauk moralnych jest nonsensem i marnowaniem czasu; wszystko musi być konkretne i wpływające z wymagań danej sytuacji<sup>75</sup>.

Równie interesujące pozostają uwagi Russella dotyczące wychowania i edukacji przez zabawę. Stwierdzał on m.in.: „Wiadomo było zawsze, że łatwo jest osiągnąć owo panowanie nad sobą w grach i zabawach, lecz nikt nie przypuszczał, że przyswajanie wiedzy może być uczynione dostatecznie interesującym na to, by wprowadzić w grę te same motywy.

71 Ibidem, p. 95.

72 Ibidem, p. 144.

73 Ibidem, p. 120.

74 Ibidem, p. 144.

75 Ibidem, p. 147.

Obecnie wiemy, że jest to możliwe, i przyjdzie czas, gdy będzie to przeprowadzane nie tylko w wychowaniu małych dzieci, lecz na wszystkich w ogóle stopniach wychowania. [...] Myśl podstawowa jest tu prosta: powiada ona, że właściwa dyscyplina nie polega na przymusie zewnętrznym, lecz na przyzwyczajeniach duchowych, które prowadzą spontanicznie do pożądanых raczej niż niepożądanych czynności. Zdumiewa jedynie znalezienie tak skutecznych metod technicznych, wprowadzających w życie tę myśl w wychowaniu. W tym względzie pani Montessori zasługuje na najwyższą pochwałę<sup>76</sup>.

Komentując edukacyjną funkcję zabaw zespołowych (zbiorowych), do których przywiązywano dużą wagę w Wielkiej Brytanii, Russell wyrażał swój pogląd na temat współzawodnictwa. Píše on na temat wspomnianych zabaw: „Mówi się, że uczą one współdziałania; ale w rzeczywistości uczą go one jedynie w formie współzawodnictwa. Jest to forma pożądana na wojnie, ale nie w przemyśle ani w ogóle w należytych stosunkach społecznych. Nauka uczyniła technicznie możliwym zastąpienie współzawodnictwa – współpracą zarówno w życiu gospodarczym, jak i w polityce międzynarodowej; jednocześnie sprawiła ona, że współzawodnictwo w postaci wojny jest o wiele bardziej niebezpieczne, niż było dawniej<sup>77</sup>. Przecenianie roli piłki nożnej czy krykieta w wychowaniu mogło zdaniem Russella mieć bardzo negatywne konsekwencje. W tym kontekście stwierdzał on: „Wielka Brytania traci swe stanowisko ekonomiczne i może stracić swe imperium na skutek głupoty oraz na skutek tego, że władze nie cenią i nie popierają inteligencji<sup>78</sup>.

76 Ibidem, p. 28–29.

77 Ibidem, p. 106.

78 Ibidem, p. 107.

Russell podkreślał też, że pozbawienie dzieci zabawy, sprowadzenie wychowania i nauki do rutynowych nudnych obowiązków pozbawia najmłodszych radości życia. Pisał on: „Możliwe jest, oczywiście, wychowywać dziecko tak, jak wychowywany był John Stuart Mill, tj. zaczynać uczyć je greki, gdy ma trzy lata, i nie dać mu nigdy zaznać normalnych dzieciennych rozrywek”<sup>79</sup>. Podobne postępowanie prowadzi jednak do niebezpiecznych konsekwencji: „Mill opowiada w swej *Autobiografii*, że gdy był młodzieńcem, o mało nie popełnił samobójstwa na skutek myśli, że wszystkie kombinacje nut muzycznych zostaną pewnego dnia wyczerpane i wszelka nowa kompozycja muzyczna stanie się wówczas niemożliwa. Oczywiście jest, że tego rodzaju myśli natrętne są objawem nerwowego wyczerpania”<sup>80</sup>.

Russell postuluje zatem, by zwykłe „wkuwanie” dat panowania królów angielskich, nazw hrabstw, miast itp. zastąpić metodą pobudzającą uwagę i zainteresowanie dzieci. Po raz kolejny sięga po przykład takiego postępowania, korzystając z retrospekcji: „Nie mogłem nigdy zapamiętać nazw wszystkich przyładek, ale gdy miałem osiem lat, umiałem na pamięć prawie wszystkie stacje kolei podziemnej. Gdyby dzieciom pokazywać w kinie statek, płynący wzdłuż brzegów, prędko zapamiętałyby sobie wszystkie przyładki. Nie sądzę, by warto je było pamiętać; gdyby jednak było warto, należałoby uczyć tego w ten właśnie sposób. Całej geografii powinno się nauczać w kinie; tak samo i początków historii”<sup>81</sup>.

## 5. Wychowanie seksualne

Swoimi poglądami na temat wychowania seksualnego Russell bulwersował opinię społeczną, pozostającą

79 Ibidem, p. 149.

80 Ibidem.

81 Ibidem, p. 203.

pod wpływem wzorców chrześcijańskich. Wielu z jego praktycznych rad przedstawionych z dużą swobodą nie powstydziliby się jednak współcześni seksuolodzy. Zastanawiając się na przykład, jak odpowiadać na pytania dzieci w tej „drażliwej” materii, stwierdzał: „Po pierwsze, dawaj zawsze odpowiedź prawdziwą; po drugie traktuj wiedzę seksualną zupełnie podobnie, jak każdą inną wiedzę”<sup>82</sup>. Zachęcał także: „Nie pozwól na to, abyś miał poczucie, choćby podświadome, że z płcią wiąże się jakieś okropności i brudy. Jeżeli będziesz miał takie poczucie, udzieli się ono bezpośrednio dziecku. Dziecko pomyśli z konieczności, że w stosunkach między rodzicami zachodzi coś brzydkiego; później zaś wywnioskuje, że myślą oni źle o tym postępowaniu”<sup>83</sup>. Uważał on również, że: „Od samego początku należy traktować sprawy płciowe jako coś naturalnego, rozkosznego i przyzwoitego. Czynić inaczej – to zatruwać stosunki mężczyzn i kobiet, rodziców i dzieci. Najlepszą postacią stosunków płciowych są stosunki między ojcem i matką, którzy kochają się wzajemnie i kochają swoje dzieci”<sup>84</sup>.

Istnienie różnic światopoglądowych w kwestii wychowania seksualnego było dla Russella faktem. Twierdził bowiem: „Rodzice zawsze będą chcieli, by dzieci ich uczono moralności płciowej tego właśnie typu, w jaki sami wierzą; nie uważałbym za słuszne, aby państwo mieszało się w te sprawy. Jednakże poza kwestiami spornymi pozostaje wiele rzeczy, które mogą być platformą wspólnoty. Przede wszystkim sprawy higieny. Młodzież musi wiedzieć o chorobach wenerycznych, zanim się na nie naraża”<sup>85</sup>. Bez względu na wspomniane

82 Ibidem, p. 173.

83 Ibidem, p. 174.

84 Ibidem, p. 175. Wpływ emancypacji kobiet, upowszechniania się środków antykoncepcyjnych i innych czynników na dotychczasowe modele rodziny Russell analizuje w książce (1931) *Małżeństwo i moralność*, Warszawa.

85 Ibidem, p. 177.



różnice młodzież powinna być także „uświadomiona, że mieć dziecko – to sprawa bardzo poważna i że nie należy tego czynić, jeśli nie ma rozsądnych widoków, że dziecko będzie zdrowe i szczęśliwe”<sup>86</sup>.

Russell uważał ponadto, że spełnianie obowiązków rodzicielskich nie może opierać się na samym instynkcie i musi odwoływać się do wiedzy. Jej posiadanie i ciągle poszerzanie determinuje szczęście rodziny. W tym kontekście pojawia się uwaga wskazująca na Russellowskie postrzeganie emancypacji kobiet: „Wiele bardzo wykształconych kobiet traktuje dziś macierzyństwo pogardliwie, sądząc, że nie daje ono pola do przejawienia zdolności intelektualnych. Jest to zjawisko bardzo niepomysłne, bo kobiety te mogłyby być właśnie najlepszymi matkami, gdyby zwróciły swe myśli w tym kierunku”<sup>87</sup>.

### Podsumowanie – „nowe wychowanie” a wychowanie dziś

Z ideą „nowego wychowania” pielęgnującego swobodny rozwój dziecka i jego wrodzone skłonności wiązano konkretne nadzieje. Sądzono bowiem, że dzieci wychowane w takiej atmosferze staną się „zawiązkiem nowego społeczeństwa, wolnego od zakłamania i niesprawiedliwości, nietolerancji i przymusu, oddanego swobodnej i twórczej pracy”<sup>88</sup>. Z perspektywy początku drugiej dekady XXI wieku możemy dostrzec zarówno, że wiele z elementów współczesnych reform edukacyjnych pozostaje w dużej zbieżności z postulatami głoszonymi przez zwolenników „nowego wychowania”, jak i że dramatyczna historia XX wieku obaliła idealistyczne założenie mówiące

o stworzeniu nowego, lepszego społeczeństwa za sprawą reformy wychowania.

Nie sposób przemilczeć krytycznych opinii na temat Russella jako filozofa wychowania. Wyrażanie własnych poglądów, a nie przedstawianie problemów filozoficznych, obrona postępowych metod wychowawczych, a nawet pisanie tekstów dotyczących wychowania dla pieniędzy – to niektóre ze stawianych mu zarzutów<sup>89</sup>. Na uwagę zasługuje jednak przede wszystkim wpływ naukowej umysłowości Russella, jego matematycznych umiejętności analitycznych i dedukcyjnych, na ujmowanie problematyki edukacyjnej i zrozumiałe prezentowanie własnych poglądów i rozwiązań. Takie podejście sprawia, że „teoria wychowawcza Russella pozostaje w rzeczywistości częścią jego ogólnych poglądów i może być w uzasadniony sposób przedstawiana jako «filozofia wychowania»”<sup>90</sup>.

Na poglądy filozoficzne Russella warunkujące określone cele oraz metody wychowania można spojrzeć także przez pryzmat ich aktualności. Odpowiedź na pytanie: „czy w dobie «wychowania globalnego» zasadnicze idee Russella nadal pozostają nośne i przekonujące?” pozostaje ambiwalentna. Z jednej strony nie przewidział on przecież, iż „produktem” postępu w ponowoczesnym świecie kultury popularnej i ideologii konsumpcji stanie się globalny nastolatek, który „jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności, jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec

86 Ibidem, p. 178.

87 Ibidem, p. 178–179.

88 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 155.

89 Vide: Phillips D. C., *Philosophy of Education*, op. cit., passim.

90 Woodhouse H. (1985), *Science as Method: Russell's Philosophy and His Educational Thought*, "Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies" [online], vol. 5, issue 2, article 6 [dostęp: 2011.07.19], p. 161, Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol5/iss2/6>.

idei jakiegokolwiek zaangażowania”<sup>91</sup>. Od kogoś takiego trudno w ogóle oczekiwać włączenia się w projekt budowania „nowego świata”. Z drugiej jednak strony, pluralizm stosowanych obecnie metod wychowawczych, otwartość na eksperyment wychowawczy, kultura tolerancji i „marsz” ku demokracji wielu społeczeństw to dowody, iż świat opowiedział się za ideałami, których bronił Russell.

Niektóre z poglądów Russella na temat wychowania straciły aktualność w następstwie postępu naukowego i rozwoju społecznego. Podziw dla giętkości jego intelektu pozostaje natomiast niezmienny. Dorównujący ekscentrycznością Russellowi Ludwik Wittgenstein wyrażał go w następujący sposób: „Russell był ogromnie «bystry»”<sup>92</sup>. Świadectwem wspomnianej giętkości intelektualnej pozostaje ostatnia już wypowiedź Russella, którą chcę przywołać w tym tekście. Rekapitułując myśli zawarte w książce *O wychowaniu*, stwierdził on, że starał się „pokazać na konkretnych przykładach, czym konstrukcja psychologiczna różni się od konstrukcji maszyny”<sup>93</sup>. W XXI wieku, gdy sztuczna inteligencja przestaje być już czystą fantazją, a w celu zrozumienia fenomenu ludzkiej umysłowości odwołujemy się do zasad funkcjonowania sieci neuropodobnych, takie podsumowanie staje się jeszcze bardziej trafne, „bystre”, jakby to ujął Wittgenstein. ■

91 Melosik Z. (2002), *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania”, no. 2, p. 137.

92 Malcolm N. (2000), *Ludwig Wittgenstein: Wspomnienie*, Warszawa, p. 76.

93 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 117.

## Bogusław Wójcik

Tarnów, Poland

drbwojcik@gmail.com

Keywords: Bertrand Russell, philosophy of education, New School, civilization, freedom

### „Education is the key to the new world” – about Bertrand Russell’s Philosophy of Education

#### Abstract

Bertrand Russell was one of the most powerful philosophical minds of the first half of the twentieth century. His intellectual strength has impacted the social, political, economic and cultural transformations of the period as well. As a supporter of public education, coeducational, starting from pre-school, using both the natural predisposition of children and new advances of psychology, he has also become a proponent of the idea of the New School. Although he didn't think he was a philosopher of education, he created the outline of its concept. At its centre was the desire for a new civilization, in which people freed from the prejudices of the past will be able to effectively fight the adversities, both consciously creating foundations for a happy future. He was convinced that education guided by the curiosity of pupils, rationally planned and implemented with the support of state and scientific institutions, allow a united humanity enter into a new dimension of existence. Often accused of promoting liberalism, Russell in his writings on education with the realistic consequence protects the good of individuals and societies, whose prosperity depends on the quality of education.

Bogusław Wójcik, PhD – In 1999–2007, an assistant professor in the Department of Bioethics in Pontifical Academy in Cracow. Since 2007 lecturer at the Malopolska School of Economics in Tarnów.