

*Anna Nowicka*  
*Zakład Etyki, Instytut Filozofii*  
*Wydział Nauk Społecznych*  
*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza*

## **Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności**

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że wszelkie wychowanie dla Kanta, to ostatecznie wychowanie moralne, a wychowanie moralne to właśnie wychowanie do odpowiedzialności. Poczynione to zostanie w następujących krokach:

Po zaprezentowaniu głównych założeń etyki Immanuela Kanta, autorka spróbuje określić status pedagogiki w obrębie tejże. Następnie zamierza przedstawić, wokół jakich pojęć filozofii królewieckiego myśliciela ogniskuje się problematyka odpowiedzialności moralnej, oraz jak filozofia ta odnosi się do kwestii możliwości oraz sposobów rozwoju w człowieku postawy odpowiedzialnej, czyli pedagogiki moralnej. W dalszej kolejności nastąpi szczegółowe omówienie pedagogiki Kantowskiej, tzn. odpowiedź na pytanie, jak w kontekście odpowiedzialności przedstawia się dla Kanta rzeczywistość wychowawcza, jaki jest jej cel i istota oraz jakie środki należy przedsięwziąć do realizacji tego celu. Podsumowaniem rozważań nad odpowiedzialnością oraz pedagogiką w myśli Kanta będzie pokazanie jej doniosłego znaczenia dla współczesnej pedagogiki moralności.

Jako że dla niemieckiego filozofa – czego ma dowieść tenże tekst – bycie odpowiedzialnym jest tożsame z byciem moralnym, a moralność jest najwyższym (*ganze*) powołaniem człowieka oraz koniecznym warunkiem rozwoju ludzkości, przedmiotem badań przedstawionych poniżej będą zasadniczo pisma etyczne Kanta. Niemniej jednak niezbędne będą niejednokrotnie nawiązania do Kantowskiej antropologii oraz filozofii dziejów. Zarówno bowiem zagadnienie odpowiedzialności, jak i sama pedagogika wykraczają poza ramy w założeniu formalnej, uniwersalnej (powszechnej i ahistorycznej) oraz czystej (bez domieszki empirycznej) etyki królewieckiego myśliciela.

## Krótkie wprowadzenie w etykę Kantowską

Etyka w rozumieniu Immanuela Kanta ma na celu realizację dobra poprzez spełnianie obowiązku, *resp.* powinności, tzn. jest etyką deontologiczną. Obowiązek ten jest w sposób formalny wyznaczony za pomocą prawa moralnego wyrażonego przez imperatyw kategoryczny, który w najpopularniejszym jego sformułowaniu z *Uzasadnienia metafizyki moralności* brzmi: *postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem*<sup>1</sup>. Działanie moralne polega zatem na sprawdzeniu zgodności subiektywnych maksym postępowania z imperatywem kategorycznym, który jest zasadą nakazującą w sposób obiektywnie konieczny. Obiektywność jest tu rozumiana jako powszechne obowiązywanie dla wszystkich istot rozumnych, a konieczność (kategoryczność, bezwzględność) świadczy o tym, że czyn dokonywany jest ze względu na dobro jego samego, a nie na oczekiwany skutek. Wartość moralna czynu tkwi zatem w zasadzie, bo to ze względu na nią działamy, a nie w samym działaniu. Ważne jest również określenie „ze względu na”, gdyż w przypadku, gdy jest to działanie jedynie z g o d n e z zasadą prawa moralnego jest ono legalne, a nie moralne. Sformułowanie to ukazuje najdobitniej formalizm etyki Kantowskiej, gdyż brak w nim jakiegokolwiek bezpośredniego odniesienia do sfery doświadczenia. Zamiarem jego autora było bowiem zawarcie najwyższej zasady moralnej w formie maksymalnie ogólnej, by zaznaczyć jej absolutnie rozumowe pochodzenie. Nie znaczy to jednak, że Kant zupełnie nie określił „materii” naszych moralnych działań. Dokonał tego wyznaczając „obiektywną zasadę woli” w oparciu o twierdzenie, iż *natura ludzka istnieje jako cel sam w sobie*. Zatem imperatyw kategoryczny w rozumieniu praktycznej zasady brzmi: *postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka*<sup>2</sup>.

Realizując wytyczne płynące z imperatywu kategorycznego, spełniamy jego wymóg formalny (działanie ze względu na prawo moralne), kierując się przy tym materialnym celem, jakim jest człowieczeństwo w sobie i innych (o którym to człowieczeństwie świadczy rozumność, czyli zdolność działania ze względu na prawo). W ten sposób cel materialny jest niejako zabezpieczony przez wymóg formalny, a prawo moralne staje się celem samym w sobie, zapośredniczonym przez osobowość moralną zarówno moją własną, jak i innych. Tak pojęty obowiązek etyczny, to na gruncie filozofii moralnej Kanta tzw. obowiązek cnoty (*Tugendpflicht*), zobowiązujący do działania na rzecz własnej doskonałości i szczęścia innych, których cele mógłbym uznać za swoje, tzn. nie budzi mojej wątpliwości ich czystość moralna (i którzy zarazem sami dbają o swoją doskonałość i moje szczęście). To obowiązek, którego podmiot staje się zarazem przedmiotem, a który polega na kultywowaniu człowieczeństwa, czyli załączka moralności tkwiącego w każdym z nas – dlatego, że jestem człowiekiem (czyli istotą rozumną zdolną do działań moralnych), muszę w swych działaniach (moralnych) mieć na celu własne i innych człowieczeństwo (moralność).

---

<sup>1</sup> I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, 2001, s. 38.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 46.

Istotną kwestią jest pytanie o źródło prawa moralnego w rozumie praktycznym. Kant twierdzi, że jest ono dane *a priori*, czyli wywodzi się z samego czystego rozumu i tylko na tej podstawie imperatyw kategoryczny nadaje działaniom moralnym znamię konieczności i powszechności. Dzieje się tak za sprawą idei wolności, która jest źródłem samostanowienia człowieka, a właściwie nawet ustanawiania nowej rzeczywistości.

Jeśli zatem moralność nie wywodzi się z doświadczenia, a wręcz przeciwnie, jej źródło jest radykalnie od niego odcięte, to gdzie znaleźć miejsce na naukę moralności, skoro moralność jest dana na mocy rozumu każdemu w równym stopniu. Czy zasadne jest mówienie o pedagogice moralnej w obliczu istnienia apriorycznego prawa moralnego?

### Kantowska aprioryczna etyka a pedagogika

Etyka jako część filozofii krytycznej ma za zadanie określenie granic, i tym samym możliwości ludzkiego rozumu praktycznego nie tylko w kwestii poznania jego najwyższych zasad, lecz również działania, czyli determinacji woli. Pierwsze z tych zadań otwiera perspektywę dla doniosłej roli filozofii, a dokładnie krytyki rozumu praktycznego w samowychowaniu. Nasz rozum bowiem w sposób naturalny zwraca się w kierunku filozofii, *by tam dowiedzieć się i pouczyć wyraźnie o źródle swej zasady oraz o trafnym jej określeniu*<sup>3</sup>. Co jednak z drugim z zadań?

W przedmowie do *Uzasadnienia metafizyki moralności* dzieli Kant etykę na część rozumową, którą nazywa filozofią moralną oraz część empiryczną, którą miałyby być praktyczna antropologia<sup>4</sup>. Tak więc, *cała filozofia moralna opiera się w zupełności na swej części czystej, a zastosowana do człowieka nie zapożycza niczego od znajomości jego natury (antropologii), lecz dostarcza mu jako istocie rozumnej praw a priori*. Jednakże to jeszcze nie wszystko. Prawa te wymagają jeszcze rozważy (*Urteilskraft*), *zaostrzonej doświadczeniem częściowo po to, żeby rozróżnić w jakich wypadkach dają się zastosować, częściowo, by wyjednać im dostęp do woli człowieka i nadać im moc wykonawczą, ponieważ człowiek podlegający sam wpływowi rozlicznych skłonności jest wprawdzie zdolny pojąć ideę praktycznego, czystego rozumu, ale nie potrafi tak sprawić by stała się in concreto czynną w jego postępowaniu*<sup>5</sup>. Chociaż więc moralność nie polega na wiedzy doświadczałnej, lecz opiera się na zasadach apriorycznych, dzięki doświadczeniu i praktyce życiowej możemy ją rozwijać. To właśnie jest zadaniem antropologii, która jako dziedzina wiedzy oparta na doświadczeniu ma umożliwić dotarcie do *źródeł wszystkich tych nauk, które dotyczą moralności, talentu, stosowania metody kształcenia ludzi i rządzenia nimi, słowem całego obszaru tego, co praktyczne*<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 6.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>6</sup> I. Kant, *Encyklopedia filozoficzna wraz z wyborem uwag o metafizyce i listów z lat 1769–1781*, tłum. A. Banaszkiewicz, Kraków 2003, s. 15.

Role pedagogiki moralnej byłoby więc działanie mające na celu edukację w kierunku bezwarunkowego spełniania obowiązku wyrażonego w formule imperatywu kategorycznego. Działanie to nie może opierać się na jakiegokolwiek formie przymusu, w moralności bowiem dopuszcza Kant jedynie przymus wewnętrzny (przymus zewnętrzny jest domeną prawa). W praktyce zatem polegałoby to na uwrażliwieniu na wpływ apriorycznych zasad moralnych oraz wyćwiczeniu umiejętności codziennego ich stosowania w różnych sytuacjach życiowych.

## Odpowiedzialność retro- i prospektywna

W XX stuleciu na gruncie filozofii niemieckiej niezmiernie wzrosła popularność pojęcia odpowiedzialności<sup>7</sup>. Wiązało się to z nowym, zapoczątkowanym przez filozofię egzystencjalną rozumieniem odpowiedzialności jako pewnej kompetencji, dyspozycji, którą odkrywamy w sobie i która zapewnia to, że nasze działania są właściwe, tzn. zgodne z własnym życiem, powołaniem. Stwarza to możliwość rozpatrywania problemu odpowiedzialności w kontekście pedagogiki. Tak bowiem jak moralność, może stać się ona przedmiotem kształcenia.

Wcześniej odpowiedzialność łączyła się jedynie z przypisaniem czynu działającemu, dokonywanym w wyniku oceny skutków działania, najczęściej po jego dokonaniu, czyli retrospektywnie (co ma miejsce do dziś w filozofii prawa). Odpowiedzialność dzisiaj postrzegana jest jako relacja łącząca ludzi ze sobą (odpowiedzialność za drugiego), bądź ze światem (odpowiedzialność za naturę, ale też i wytwory działalności ludzkiej – szeroko pojętą kulturę i struktury społeczno-polityczne). Nowe widzenie odpowiedzialności stworzyło etykom nową perspektywę patrzenia na ludzkie działania, oraz na ich cele i nierzadko niezwykle daleko (zarówno pod względem czasowym, jak i przestrzennym) sięgające skutki. Perspektywa ta to ujęcie przyszłościowe, *resp.* prospektywne, kojarzące odpowiedzialność z zadaniem do realizacji, wyzwaniem. Dlatego właśnie przedmiotem dzisiejszej filozofii odpowiedzialności jest np. zabezpieczenie środowiska naturalnego, czy też przyszłość następnych pokoleń.

Z problemami współczesnego świata, będącymi wynikiem m.in. globalizacji oraz daleko posuniętej technicyzacji nie miał do czynienia Immanuel Kant, tworząc swą maksymalistyczną etykę opartą na zasadzie powinności. Nie istniała wówczas również żadna koncepcja prospektywnej odpowiedzialności. Dlatego też pojęcie odpowiedzialności (*Verantwortlichkeit*) pojawia się w całym dorobku filozoficznym Kanta raptem kilkakrotnie. Dotyczy zaś odpowiedzialności pojmowanej retrospektywnie, jako przypisania<sup>8</sup> (*Zurech-*

---

<sup>7</sup> Tacy filozofowie, jak np. Georg Picht, Dietrich Bonhoefer, Hans Jonas, a współcześnie Dieter Birnbacher oraz Karl-Otto Apel postrzegają odpowiedzialność jako kluczowe pojęcie etyki i opierają na niej swoje własne koncepcje etyczne.

<sup>8</sup> Właściwie *Zurechnung* tłumaczone być powinno jako *poczytanie* (komuś czegoś), wiąże się bowiem z działaniem wolnym, w przeciwieństwie do *Zuschreibung*, które to definiował Kant jako sprawstwo w porządku praw przyrody. Możemy zatem coś przypisać (*zuschreiben*) pijanemu albo obłąkanemu, ale nie przeczytać, *resp.* przyrachować (*zurechnen*) [taka archaiczna nomenklatura pojawia się w opublikowanym w 1855 r. prze-

nung, imputatio) czynu osobie, czyli moralnego bądź prawnego sprawstwa. Jest to spojrzenie na kwestię odpowiedzialności jednostronne, niejako *post factum*. Nie znaczy to jednak, iż w etyce Kantowskiej nie występuje odpowiedzialność prospektywna, antycypująca nasze działania. Jednym z celów niniejszego artykułu jest ukazanie pozytywnej wartości odpowiedzialności retrospektywnej oraz wykazanie istnienia w myśli Kanta przyszłościowego aspektu odpowiedzialności, będącego niezbędną „drugą stroną medalu” myślenia o odpowiedzialności, i który *implicite* zawiera się tak w kantowskiej filozofii moralnej, zwłaszcza z okresu pokrytycznego, jak i w jego pismach antropologicznych, historycznych i pedagogicznych.

## Dwa rodzaje odpowiedzialności w filozofii Kanta a kwestia wychowania

W etyce Kantowskiej niezbędnym warunkiem odpowiedzialności człowieka za swoje czyny jest jego wewnętrzne prawodawstwo. Źródło odpowiedzialności, tak samo jak moralności, tkwi bowiem w naszej pierwotnej zdolności do autonomii. Kant wśród naturalnych predyspozycji człowieka do dobra, z antropologicznego punktu widzenia, wymienia jako najwyżej postawioną w hierarchii predyspozycję do osobowości, tj. istoty rozumnej oraz odpowiedzialnej, *resp.* poczytalnej (*der Zurechnung fähigen Wesen*)<sup>9</sup>. Jest to zdolność pierwotna, ponieważ należy do *możliwości ludzkiej natury, tzn. z konieczności stanowi o możliwości takiej właśnie istoty*. Odpowiedzialność jest więc gotowością do działań moralnych, do każdorazowej odpowiedzi na wezwanie rozumu w postaci prawa moralnego. Gotowością do odpowiedzi będącej moralnym uzasadnieniem przypisywanych nam działań zarówno tych już dokonanych (odpowiedzialność retrospektywna), jak i tych mających dopiero się wydarzyć (odpowiedzialność prospektywna). Pedagogika zaś ma na celu umożliwienie zrealizowania tej potencji tkwiącej w każdym z nas. Celem wychowawczym może być zarówno umiejętność brania odpowiedzialności za własne czyny, jak i przedsięwzięcie odpowiedzialnych działań przez dokonywanie odpowiedzialnych (liczących się z ich trudnymi niejednokrotnie do przewidzenia skutkami) wyborów, czyli postawa odpowiedzialna. Niniejszy tekst porusza przede wszystkim kwestię odpowiedzialności moralnej, jakkolwiek przedmiotem kształcenia może być zarówno odpowiedzialność moralna, jak i prawna.

W przypadku odpowiedzialności moralnej (w odróżnieniu do prawnej) niezbędna jest wewnętrzna motywacja moralnego działania. Nasza wola rozumna (*Wille*) jest według Kanta dobra ze względu na samo chcenie, *resp.* dążność. Nasz rozum praktyczny zupełnie spontanicznie nakazuje nam w sposób samorzutny działać moralnie, *resp.* odpowiedzialnie, aby jednak podjąć właściwą moralnie decyzję oraz działanie, musimy ukierunkować naszą wolę arbitralną (*Willkür*) na nakazy rozumu. Moralna motywacja czynu jest właśnie

---

kładzie Krzysztofa Celestyna Mrongowiusza, uczestniczącego osobiście w królewieckich wykładach Kanta], gdyż jest on wówczas niepoczytalny. Dla ułatwienia stosować będę na określenie *Zurechnung* polskiego terminu *przypisanie* używanego przez współczesnych tłumaczy Kanta.

<sup>9</sup> I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, tłum. A. Bobko, Kraków 1993, s. 47.

związana ze sposobem oddziaływania imperatywu kategorycznego na wolę, a właściwie z powstałym w jego wyniku uczuciem wobec prawa moralnego. Prawo moralne bowiem, działając na wolę człowieka, powoduje w nim uczucie szacunku (*Achtung*). Tylko bowiem wówczas, gdy kierujemy swoją uwagę na wskazania rozumu i odczuwamy respekt wobec płynącej z prawa powinności, możemy tak naprawdę uzgodnić naszą samowolę (*Willkür*) z wolą rozumną, będącą wyrazicielką rozumu praktycznego. Szanując prawo poczuwamy się do „bycia moralnymi”, do koniecznego decydowania i działania w taki właśnie sposób, jako odpowiedzi na wezwanie płynące z naszego wnętrza, z rozumu praktycznego. Szacunek wobec prawa jest więc niezbędnym składnikiem poczucia odpowiedzialności. Uczucie to przekłada się w świecie zjawiskowym na szacunek do każdej osoby ludzkiej, będącej przedmiotem naszej odpowiedzialności na mocy wspomnianych już obowiązków cnoty.

Poniżej omówione zostaną dwie podstawowe zdolności (druga jest również cechą charakteru), umiejętność sądzenia oraz działania cnotliwego, które mają bezpośredni wpływ na moralną jakość naszych działań odpowiedzialnych.

### **a) władza sądzenia jako zdolność do podejmowania odpowiedzialnych decyzji**

Orientację w okolicznościach działań etycznych umożliwia nam władza sądzenia, *resp.* rozpoznawania (*Urteilskraft*), zajmuje się wewnętrznym, tzn. moralnym przypisaniem czynu i jest zdolnością przyporządkowania temu, co ogólne (prawidła, regule) konkretnego przypadku<sup>10</sup>. Jej szczególna rola polega na rozstrzygnięciu o tym, w jaki sposób zastosować maksymę w konkretnych przypadkach, przy czym maksyma ta może być każdorazowo inna (byleby tylko podpadała pod ogólną zasadę prawa)<sup>11</sup>. Niezwykle istotną kwestią dla wykazania istnienia perspektywnej odpowiedzialności w etyce Kantowskiej jest fakt, że władza sądzenia orzeka o czynie *niezależnie od tego, czy rzeczywiście do niego doszło, czy nie*<sup>12</sup>. W przypisie do §13 *Nauki o elementach etyki* czytamy: *pozostaje nam już tylko uszanować jej [władzy, którą stanowi wewnętrzny trybunał – dop. AN] werdykt wyrażający bezwarunkowe iubeo albo też veto*<sup>13</sup>, czyli zatwierdzenie będące zezwoleniem na działanie, bądź dotyczący go sprzeciw, zakaz. W wydaniu tegoż werdyktu wspomaga władzę sądzenia intelekt, przedstawiając rozumowi prawo możliwe do unaocznienia w rzeczywistości empirycznej, tzn. to, jak wyglądałaby rzeczywistość w efekcie zamierzonych przez nas działań. Ogólne prawidło, jakim kieruje się władza sądzenia podlegająca prawom czystego rozumu praktycznego brzmi: *zapytaj samego siebie czy czyn, który zamierzasz, mógłbyś uważać za możliwy jako dokonany wskutek twej woli, gdyby miał się on dokonać podług prawa przyrody, której częścią byłbyś ty sam*<sup>14</sup>. Władza sądzenia doko-

---

<sup>10</sup> Mowa jest tu o refleksyjnej władzy sądzenia, będącej samą dla siebie prawodawczą, w przeciwieństwie do władzy sądzenia determinującej, która subsumuje dane naoczne pod pojęcia intelektu w poznaniu zmysłowym.

<sup>11</sup> I. Kant, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2005, s. 282 n.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 315.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 317 przyp.

<sup>14</sup> I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Gałęcki, Warszawa 1984, s. 115.

nująca sądów moralnych jest władzą sądenia teleologiczną, gdyż sądy wydawane przez nią za pośrednictwem intelektu oraz rozumu są sądami o realnej (obiektywnej) celowości przyrody. Mimo to, iż kieruje się *subiektywnie podmiotowym pryncypium, umożliwiającym jej właściwe rozpoznanie rzeczy*<sup>15</sup>, *rozsądza ona w sposób prawomocny*. Dzięki temu osądowi sumienie może ostrzec nas przed pochopną decyzją zanim jeszcze dojdzie do czynu. Sumienie jest bowiem według Kanta umiejętnością mającą swoje postawy w działaniu władzy sądenia. Jest ono funkcją rozumu praktycznego sprawdzającego samego siebie, czy dokonał właściwej oceny czynów, a więc władzą sądenia oceniającą samą siebie<sup>16</sup>. Pisząc w *Metafizyce moralności* o sumieniu, stosuje Kant niezwykle trafną analogię do procesu sądowego. Człowiek występuje w nim równocześnie jako oskarżyciel, podsądny oraz obrońca. Sam też w oparciu o swój prawodawczy rozum wydaje niejako wyrok w swojej sprawie. Wyrok sumienia jawi się człowiekowi w postaci subiektywnego odczucia jako wyrzut sumienia, gdy czyn okazuje się niezgodny z prawem, bądź poczucie ulgi, gdy powzięliśmy decyzję zgodną z obowiązkiem. Uczucie to jest uczuciem moralnym, będącym skutkiem oddziaływania na nasz umysł prawa moralnego. Sumienie, podobnie jak szacunek, jest w etyce Kantowskiej świadomością istnienia w nas obowiązku. Jak już zostało wspomniane, dzięki tym uczuciom rozwija się w człowieku poczucie odpowiedzialności za swoje czyny. Aby bowiem móc z jednej strony potulnie zgodzić się z przypisaniem sobie winy oraz wyciągnąć z dokonanych czynów pozytywne wnioski w obliczu przyszłych działań, a z drugiej podejmować odpowiedzialne decyzje, musimy mieć rozwinięte poczucie obowiązku, tzn. pewną *wrażliwość woli na poruszenie, jakie wywołuje w niej czysty rozum praktyczny i jego prawo*<sup>17</sup>. Możemy wówczas w pełni realizować odpowiedzialność w jej wymiarze zarówno retro-, jak i prospektywnym, odpowiadając wobec naszego rozumu praktycznego, który jest egzekutorem, ale również i gwarantem naszej odpowiedzialności. Traktując zaś sumienność jako religijność, pisze Kant o Bogu, którego świadomość jako koniecznego trybunału odpowiedzialności postulowana przez rozum tkwi nieodzownie w naszym poczuciu obowiązku<sup>18</sup>.

### **b) cnota jako postawa „bycia odpowiedzialnym”**

Obowiązki cnoty pozostawiają wolnej woli pewien obszar swobody (*Spielraum, latitudo*) w podejmowaniu działań, ponieważ prawo w tym przypadku nie daje nam zaleceń, co do jego stosowalności, czyli doboru właściwych do celu, jaki jest naszym obowiązkiem, środków<sup>19</sup> (które jako ulegające zmianie w zależności od sytuacji są również uwarunkowane empirycznie) – leży to w gestii „technicznego” uposażenia naszego rozumu, mianowicie intelektu oraz władzy sądenia. Tu szczególnie uwytadnia się możliwość rozwijania w sobie odpowiedzialności, która staje się poniekąd własnym przedmiotem.

---

<sup>15</sup> I. Kant, *Metafizyka...*, s. 315.

<sup>16</sup> I. Kant, *Religia...*, s. 224.

<sup>17</sup> I. Kant, *Metafizyka...*, s. 267.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 317n.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 253.

Przedmiotem bowiem obowiązku wobec samego siebie jest kultywowanie naturalnych zdolności, które posiadamy, w szczególności zaś władzy intelektu, czyli myślenia za pomocą pojęć, który umożliwia przedstawienie sobie obowiązku, oraz woli jako sztuki moralnej refleksji (*sittlicher Denkungsart*), czyli rozwijanie w sobie postawy odpowiedzialnej. Moralno-praktyczny rozum wyznacza nam bowiem jako obowiązek wydobywanie się z własnej zwierzęcości (*Tierheit*) za pomocą ciągłego uzupełniania swojej wiedzy oraz poprawiania błędów dzięki zdolności właściwej oceny swych czynów i ćwiczenie woli poprzez cnotę kształtującą w człowieku usposobienie moralne, tj. cnotliwy charakter (*Tugendgesinnung*)<sup>20</sup>. Cnotę postrzega Kant jako siłę moralną, tzn. odwagę i determinację w ciągłym oporze stawianym własnym skłonnościom, czyli wewnętrzną walkę z sobą samym. Nie jest ona sprawnością stałą, lecz cały czas nabywaną. Ma zatem charakter dynamiczny, a więc czasowy, skierowany w przyszłość<sup>21</sup>. Píše Kant: *Cnota oznacza nieustanne postępowanie naprzód przy jednoczesnym zaczynaniu od samego początku*<sup>22</sup>. Cnota jest więc również naszym moralnym celem, ideą, pojmowaną aproksymatywnie, podobnie jak to jest w przypadku doskonałości<sup>23</sup> (Kant pisze o doskonałości również jako o wewnętrznej moralno-praktycznej dyspozycji do działania ze względu na obowiązek, analogicznej do zmysłu moralnego (*sensus moralis*), która wyzwała w człowieku uczucie moralne (*moralisches Gefühl*))<sup>24</sup>, a jej nauka nie jest autonomią, lecz auto-kracją wynikającą ze świadomości płynącej prosto z imperatywu kategorycznego, czyli niezapośredniczonej empirycznie, iż człowiek posiada zdolność stawienia czoła własnym skłonnościom, które ciągle nas do tegoż sprzeciwu pobudzają.

Nie należy zapominać, że działanie odpowiedzialne w sensie perspektywnym jest zawsze działaniem podyktowanym mądrością, jest bowiem wielką sztuką tak korzystać ze zdolności, jakimi obdarzyła nas natura, aby odnaleźć w sobie istotę człowieczeństwa, moralnego prawodawcę, który umożliwia nam podejmowanie właściwych decyzji oraz dokonywanie słusznych działań. Dzieje się to za sprawą moralnej samowiedzy, osiąganey dzięki „pierwszemu przykazaniu” obowiązków wobec siebie samego, mianowicie Sokratejskiej formuły *cognosce te ipsum*<sup>25</sup>. Mądrość właściwa (*Weisheit*)<sup>26</sup>, ujmowana jako *idea praktycznego, zgodnego z prawem i doskonałego użytku rozumu*, czy też inaczej *uzgodnienie woli z celem ostatecznym*, to dla Kanta zdolność, której nie można się nauczyć, lecz należy wydobyć ją z siebie. Dokonać tego można jedynie myśląc samodzielnie, zgadzając się zawsze w myśleniu z sobą samym, a w relacjach z innymi stawiając sobie w myślach

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 249.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 245.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 280.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 249.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 250.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 319.

<sup>26</sup> Czymś zupełnie innym jest związana z tradycją Arystotelesowską mądrość w sensie roztropności (*Klugheit, phronesis, prudentia*), która dla Kanta nie jest związana z etyką, lecz pragmatyką i jest *zręcznością w wyborze środków do własnego największego dobra*, tj. szczęśliwości (I. Kant, *Uzasadnienie...*, s. 33). Władza sądenia w szczególnym przypadku obowiązku niepełnego może posilkować się pragmatycznymi regułami roztropności, a nie tylko moralności (Zob. I. Kant, *Metafizyka...*, s. 308p, 309p).



siebie na miejscu innych ludzi<sup>27</sup>. W *Krytyce władzy sąđenia* te trzy warunki Kant opatruje mianem maksym pospolitego zdrowego rozsądku<sup>28</sup>, zwanego *sensus communis logicus*, który jest *de facto* władzą sąđenia<sup>29</sup>.

Widać więc, że prawidłowe funkcjonowanie oraz rozwój refleksyjnej władzy sąđenia (bo, co zostanie pokazane poniżej, może ona podlegać kształceniu), uzależnione jest od istnienia wspólnoty, która umożliwia nam intersubiektywne potwierdzenie naszych sądów. Taką wspólnotą jest dla Kanta wspólnota etyczna, której podstawą jest „fakt rozumu”, wyrażający powszechność rozumu w jego praktycznym prawodawstwie. W *Religii w obrębie samego rozumu* dowiadujemy się, że aby na świecie mogło zapanować „dobre pryncypium” konieczne jest utworzenie społeczeństwa opartego na prawach cnoty, która jest trwałym usposobieniem do wypełniania obowiązku moralnego<sup>30</sup>. Jaki jest podstawowy warunek, aby społeczeństwo takie nie pozostało w sferze Kantowskich idei? Odpowiednie wychowanie jego obywateli, bo to *nie od moralności oczekiwać należy dobrego ustroju państwowego, ale raczej odwrotnie, od tego ostatniego dobrego moralnie wychowania narodu*<sup>31</sup>.

Przyjąwszy zatem fakt istnienia możliwości rozwoju moralności jako kształcenia omówionych powyżej zdolności, całkiem widoczny i niepowątpiewalny staje się związek moralności (i tym samym odpowiedzialności) z pedagogiką. Przyjrzyjmy się teraz dokładnie Kantowskiej pedagogice moralnej.

## Pedagogika moralna Kanta

Niewielki traktacik Kanta *O pedagogice* otwiera zdanie: *Człowiek jest jedyną istotą, która powinna być wychowywana*<sup>32</sup>. Zdanie to jest znamienne, dlatego, że traktuje wychowanie, jako normatywny cel ludzkiej działalności. Działalność ta zawierać ma oprócz pielęgnowania i utrzymania, dyscyplinę (element negatywny), będącą zarazem cywilizowaniem, czyli wykorzenianiem z człowieka instynktów i skłonności podobnym zwierzęciu, oraz element pozytywny, którym jest nauka (*Unterweisung*) wraz z kształceniem (umoralnianiem). Widać tu całkowitą zgodność procesu wychowania z obowiązkami wobec siebie. Nie można bowiem zapominać o tym, jak ogromną rolę odgrywa w etyce Kanta omówione już moralne kształtowanie samego siebie, będące spełnianiem podstawowego obowiązku cnoty, jakim jest dążenie do doskonałości.

---

<sup>27</sup> I. Kant, *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. E. Drzazgowska, P. Sosnowska, Warszawa 2005, s. 117.

<sup>28</sup> Por. I. Kant, *Krytyka władzy sąđenia*, tłum. J. Galecki, Warszawa 2004, s. 210 i n.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 6.

<sup>30</sup> I. Kant, *Religia...*, s. 120 n.

<sup>31</sup> I. Kant, *Do wiecznego pokoju: projekt filozoficzny*, w: *O porządku: to może być słuszne w teorii, ale nie jest warte w praktyce*, tłum. M. Żelazny, Toruń 1995, s. 74.

<sup>32</sup> I. Kant, *Über Pedagogik*, I. Kant Werkausgabe Bd. XII, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pedagogik*, Bd. 2, Her. Von W. Weischedel, Frankfurt 1991, s. 697.

Ogółem rzecz ujmując, wychowanie jako rozwój wszystkich władz umysłu jest procesem wspomagania jednostki, mającym na celu osiągnięcie przez nią autonomii moralnej, czyli swoistą pomocą udzielaną osobie, by mogła wydobyć z siebie moralnego człowieka. Kant uznawany jest za pierwszego, który podjął w pedagogice kwestie autonomii w kontrapozycji do przymusu<sup>33</sup>. Twierdził, że nie ma możliwości „wygenerowania” człowieka moralnego przez przymus. Istota moralności, tak jak odpowiedzialności, wiąże się bowiem z wolnością. Zatem jedynie na drodze kształtowania w wychowanku autonomii możliwe jest w ogóle wychowanie moralne.

Kwestię wychowania moralnego, czyli procesu przygotowania do życia odpowiedzialnego, zgodnego z wymogami rozumu praktycznego, nastawionego na dobro jako cel ostateczny, porusza Kant poza wspomnianym już krótkim dziełkiem pedagogicznym, znajdującym się poza obszarem jego systemu filozofii transcendentalnej, w swoich pismach filozoficznych, głównie w rozdziale *Metafizyki moralności* dotyczącym dydaktyki moralnej oraz we fragmencie *Krytyki praktycznego rozumu* poświęconym metodologii czystego rozumu praktycznego. Metodologia ta zajmuje się sposobami wywierania przez rozum praktyczny za pomocą prawa moralnego wpływu na konkretne maksymy naszych działań, a zatem, tym, jak sprawić, by rozum obiektywnie praktyczny był zarazem subiektywnie praktycznym<sup>34</sup>. Sposobem takim według Kanta miałyby być przedstawienie czystej cnoty jako siły moralnej wywierającej na serce człowieka największy wpływ i będącej równocześnie *najpotężniejszą i, jeżeli chodzi o trwałość i skrupulatność w wypełnianiu maksym moralnych*, jedyną pobudką wiodącą do dobra<sup>35</sup>. Przy czym, jako środek wychowawczy w szczególnym przypadku dopuszcza Kant również przedstawienie korzyści, bądź szkód wynikłych z działania, mianowicie, *ażeby umysł jeszcze niewykształcony albo też zdziczały wprowadzić na drogę dobra moralnego*. Środek ten traktuje jednak jedynie jako *jeden z zabiegów przygotowawczych do wprowadzenia „czystego motywu moralnego”*, który jak już zostało wspomniane, jako jedyny wyrabia w człowieku moralny charakter, oraz związane z nim poczucie własnej godności (będącej godnością istoty potrafiącej przezwyciężyć swą zmysłową naturę). Charakter, czyli *gotowość do postępowania zgodnie z zasadami*, należy kształtować w wychowanku już od najmłodszych lat<sup>36</sup>. Niezwykle istotną rzeczą jest też przyzwyczajanie w młodym wieku do szczerości, bowiem prawdomówność, tj. szczerość wobec siebie oraz innych, odgrywa w moralności rolę pierwszorzędną (kłamstwo, obok skąpstwa oraz fałszywej pokory wymienia Kant jako największy występki przeciw obowiązkowi wobec siebie, jako istoty *stricte* moralnej<sup>37</sup>). Pamiętać należy jednak, że u dzieci kształtujemy charakter dziecka, a nie dorosłego, świadomego już człowieka. Dzieci nie rozumieją, czym jest powinność. Nie można ich więc do niczego zobowiązać, tzn. wymagać, by robiły coś z poczucia obowiązku. Jednak to właśnie poczucie obowiązku wiąże się z podległością prawu rozumowemu. Patrząc z perspektywy natural-

---

<sup>33</sup> S. Sztobryn, *Słowo wstępne* do: I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.

<sup>34</sup> I. Kant, *Krytyka praktycznego...*, s. 239.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 241.

<sup>36</sup> I. Kant, *O pedagogice...*, s. 81 nn.

<sup>37</sup> Zob. I. Kant, *Metafizyka...*, s. 303.

negu procesu, jakim jest dojrzewanie moralne, aby wytworzyć w dziecku przyzwyczajenie do postępowania zgodnego z zasadami należy więc określić mu zasady regulujące jego życie codzienne, podług których ma postępować i w ramach tychże zasad stosować niepodlegające dyskusji nakazy i zakazy, natomiast w kwestiach wychowaniu obojętnych pozostawić mu swobodę decyzji. Widzimy zatem, że Kant uwzględnia w wychowaniu, jak to ma miejsce we współczesnej pedagogice, specyfikę indywidualnego rozwoju moralnego człowieka, kładąc nacisk na wiek i stopień rozwoju ucznia.

Samą naukę o metodzie etyki dzieli królewiecki filozof na teoretyczną katechetykę oraz praktyczną ascetykę moralną. Oprócz teoretycznej nauki cnoty, która oparta jest na katechizmie moralnym<sup>38</sup> (zawierającym wiedzę na temat obowiązków wynikających z cnoty), tzn. dialogu z uczniem, w którym nauczyciel za pomocą odpowiednich pytań wydobywa z ucznia właściwe odpowiedzi, by ten mógł je zapamiętać (nie należy mylić tej metody z dialogiczno-sokratejską, gdzie pytania zadają obie strony)<sup>39</sup>, praktyczna ascetyka rozwija w wychowanku dyspozycję do praktykowania cnoty oraz woli do cnotliwego działania i uczy jej kultywowania.

Interesujące jest podejście Kanta do nauki za pomocą empirycznych przykładów. Dobrym przykładem dla ucznia powinno być zawsze zachowanie nauczyciela (guwernera) jako duchowego przewodnika, gdyż tak był przez Kanta postrzegany wychowawca. Jednak mimo że przykład czerpany z doświadczenia może być dla *nieukształtowanej jeszcze młodzieży* doskonałym wzorcem do moralnego działania (bądź ostrzeżeniem, jak czynić nie należy), który poprzez naśladowanie wyrabia (dzięki przyzwyczajeniu albo odzwyczajeniu) dyspozycje moralne, nie dostarcza pojęć do refleksji moralnej oraz nie może służyć jako uzasadnienie maksymy działania, gdyż ma ona przecież swą podstawę w autonomicznym prawodawstwie każdego człowieka indywidualnie. Przykład taki należy więc traktować jako „dowód świadczący o tym, że pewne obowiązujące działanie jest wykonalne”, a nie wzorzec do naśladowania<sup>40</sup>. Moralne ćwiczenie umysłu nie opiera się bowiem – jak to zostało pokazane wcześniej – na wpajaniu zasad wywiezionych z doświadczenia, lecz na rozumieniu zasad i umiejętności ich wyprowadzenia z pojęcia obowiązku<sup>41</sup>. Przedstawiony program edukacji moralnej zdecydowanie potwierdza Kantowską tezę, że skoro cnota nie jest rzeczą wrodzoną, można się jej nauczyć. Nauka ta zaś najogólniej rzecz ujmując polega na ćwiczeniu władzy sądenia oraz praktykowaniu cnoty jako siły skłaniającej wolę do moralnego działania i wytwarzającej w człowieku jego moralny charakter. W ten oto sposób możemy rozwijać naszą naturalną predyspozycję do odpowiedzialnego działania.

---

<sup>38</sup> Kant zdecydowanie odróżnia katechizm moralny od religijnego. Katecheza religijna odbywać się może dopiero po odbyciu nauk moralnych, gdyż przykazania religijne wywodzić można jedynie z czystego rozumu. W przypadku przedkładania nauki religii przed moralność istnieje zagrożenie respektowania przykazań ze względu na obawę przed karą, czy też strach przed Bogiem, co dla Kanta jest niedopuszczalne.

<sup>39</sup> Należy zauważyć, że metoda wydobywania wiedzy za pomocą jednostronnego zadawania pytań jest również metodą Sokratejską (majeutyczną), na co zwraca uwagę sam Kant (I. Kant, *O pedagogice...*, s. 76).

<sup>40</sup> Zob. I. Kant, *Metafizyka...*, s. 368.

<sup>41</sup> Zob. I. Kant, *O pedagogice...*, s. 74.

W wychowaniu obecny jest zawsze prospektywny wymiar dziejowy. Dotyczy ono bowiem przyszłych pokoleń, a za cel wyznaczone ma osiągnięcie przez rodzaj ludzki doskonałości. Kant twierdzi wręcz, że pojedynczy ludzie nawet przy najlepszym kształceniu nie są w stanie osiągnąć celu swego przeznaczenia, potrzeba im do tego wspomnianej już wcześniej wspólnoty etycznej. Wychowanie jako proces doskonalony przez wiele pokoleń, służyć ma więc postępowi ludzkości, a każda kolejna generacja ma ulepszać je, przysiadając mu nowej wiedzy i wznosząc go (i tym samym ludzkość) na wyższy poziom<sup>42</sup>. Ten prospektywny aspekt wychowania moralnego widoczny jest dokładnie w stwierdzeniu Kanta: *Zasada sztuki wychowania, której nie powinni tracić z oczu szczególnie ludzie opracowujący projekty wychowawcze, jest taka: dzieci powinny być wychowywane nie do teraźniejszego, ale do przyszłego, możliwie najlepszego stanu, to jest do idei człowieczeństwa i dążenia do realizacji tego celu w pełni. [...] Rodzice dbają o dom, monarchowie o państwo. Ani jedni, ani drudzy nie mają na celu tego, co dla świata najlepsze, jak też i doskonałości, do której dążenie jest przeznaczeniem ludzkości i do której ma ona również predyspozycje*<sup>43</sup>. Doskonalimy się więc moralnie nie tylko „dla siebie”, lecz również dla dobra przyszłych pokoleń.

### **Znaczenie pedagogiki Kanta dla rozwoju edukacji moralnej**

Sam Kant w oczach potomnych poczynił spory postęp na niwie rozwoju pedagogiki. Oto ocena „wystawiona” mu współcześnie przez Sławomira Sztobryna: *Przewyciężenie naturalistycznej, negatywnej wolności pozytywnej, powiązanie sfery wychowania nierozdzielnie z wartościami wyższymi, dialektyczne sprzężenie przymusu i swobody, podważenie wartości opcji skrajnych w wychowaniu, takich jak indywidualizm i totalizm społeczny, docenienie niepowtarzalnej wartości każdego człowieka, jaką był charakter i nadanie mu takich atrybutów jak autonomia i twórczość – oto tylko niektóre idee, którymi zainspirował Kant następnę pokolenia*<sup>44</sup>.

Wolfgang Hinrichs natomiast podkreśla pedagogiczny aspekt kulturowy etyki Kantowskiej, jako kształtującej pewien liberalny, republikański etos obywatela, niezbędny do rozwoju współczesnej demokracji<sup>45</sup>.

Nie należy pomijać faktu, iż Kant był jednym z prekursorów postrzegania pedagogiki jako nauki. Postulat ten rozwinął, pogłębiwszy go metodologicznie Johan Francis Herbart. Jednym zaś z pierwszych pedagogów inspirowanych samą twórczością niemieckiego filozofa, był Johann Heinrich Pestalozzi. Traktował on jako nadrzędne właśnie wychowanie moralne, które polegać miało na rozwoju naturalnych zdolności umysłowych wychowanka.

---

<sup>42</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 47.

<sup>44</sup> S. Sztobryn, *Słowo wstępne* do: I. Kant, *O pedagogice...*, s. 37 n.

<sup>45</sup> W. Hinrichs, *Charakter i obowiązek – zachowanie i etyczneprzysposobienie u Kanta i Schleiermachera. W kwestii modelu obyczajowo-pedagogicznego*, w: *200 lat z filozofią Kanta*, red. M. Potępa, Z. Zwoliński, Warszawa 2006, s. 289 n.

Najznamienitszym jednakże kontynuatorem Kantowskiej pedagogiki był Sergiusz Hessen. Będąc uczniem Heinricha Rickerta, przejął główną ideę wychowania Kanta uzupełniwszy ją o filozofię wartości neokantyzmu badeńskiego. Traktując pedagogikę jako stosowaną filozofię kultury, uznał wartości absolutne za cele wychowawcze. Najwyższą zaś wartością wychowania moralnego miała być wolność, a proces wychowania do niej prowadził finalnie do osiągnięcia przez wychowanka autonomii moralnej, czyli momentu w którym mógł on sam przejąć rolę wychowawcy, rozwijając swoją zdolność samostanowienia w samowychowaniu. Rozwój moralny przebiegał zgodnie z dialektycznym schematem od anonii przez heteronomię do autonomii, co pokrywa się z uznaną do dziś teorią rozwoju moralnego Jeana Piageta<sup>46</sup>, uzupełnioną przez Lawrence'a Kohlberga sześciostopniową skalą obrazującą poszczególne etapy rozwoju moralności<sup>47</sup>. Co ciekawe, analizując stopnie rozwoju moralnego współczesnej psychologii moralnej można dostrzec daleko idące analogie z wychowaniem moralnym według Kanta. Poszczególne jego etapy odpowiadają niemalże dokładnie współcześnie przyjętej teorii rozwoju moralności. Tak więc etap przedkonwencjonalny (obawy przed karą) odpowiadałby fazie dyscyplinowania oraz kultuwowania, etap konwencjonalny (podporządkowania się regułom społecznym i wyrażającym je autorytetom) to faza cywilizowania, natomiast stadium postkonwencjonalne przebiega analogicznie do ostatniej, najistotniejszej fazy – umoralniania<sup>48</sup>.

W pedagogice Hessena pojawia się również wprost zagadnienie odpowiedzialności, będącej w perspektywie dziejowej troską o świat kultury, czyli sferę wartości absolutnych, a w perspektywie życiowej troską o ludzi oraz ich „bycie w świecie”. Hessen jednakże zrywa z Kantowskim deontologicznym ugruntowaniem odpowiedzialności w powinności, i tak, jak robią to współcześni myśliciele chrześcijańscy (Bonhoffer, Buber, Levinas, Wojtyła) opiera ją na uczuciu miłości. Odpowiedzialność dziejową na greckim *erosie*, jako umiłowania tego, co piękne, dobre i prawdziwe, a odpowiedzialność „tu i teraz” na *caritas*, jako miłości bliźniego, czyli ludzkiej solidarności z tym, co nie zawsze dobre i piękne<sup>49</sup>.

Również we współczesnym dyskursie pedagogicznym dotyczącym problemu odpowiedzialności możemy dostrzec odwołania do władz umysłu, jakimi są intelekt oraz woła ludzka, jako konstytutywnych dla odpowiedzialności, traktowanej jako relacja między-ludzka, czy też postrzeżenie odpowiedzialności jako kategorii aksjodeontologicznej<sup>50</sup>.

Można wręcz zaryzykować tezę, że główna idea dzisiejszej pedagogiki opiera się na intuicji Kanta. W jej pojęciu bowiem istotą wszelkiego wychowania jest wyzwianie ak-

---

<sup>46</sup> W przypadku Piageta wątpliwe może wydać się określenie „rozwój”, gdyż wystąpienie kolejnej fazy nie jest konieczne – w każdym momencie można zatrzymać proces rozwoju bez jakichkolwiek sankcji zewnętrznych (J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1967, s. 74).

<sup>47</sup> Zob. H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983, s. 46–57.

<sup>48</sup> Por. L. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, W. von Albert (red.), Suchkamp, Frankfurt/M. 1995, s. 22–27.

<sup>49</sup> Zob. P. Sosnowska, *Odpowiedzialność dziejowa w teorii Sergiusza Hessena*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 4 (194), s.32.

<sup>50</sup> Zob. K. Kalka, *Odpowiedzialność jako skutek działań nauczyciela etyki* oraz A.M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, w: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.

tywności wychowanka, gdyż każda przemiana osobowości dokonuje się w jednostce poprzez jej własną aktywność.

Ostatecznym wnioskiem płynącym z niniejszego tekstu niech będzie stwierdzenie, że chcąc dziś właściwie edukować moralnie warto sięgać wstecz, nawet do myślicieli, którzy tak jak Kant, nie zawsze zasłynęli jako wielcy pedagodzy, gdyż w obliczu istnienia tak uniwersalnych cech ludzkich, jak i pewnych uniwersalnych wartości moralnych, twórczość ich pozostaje nadal aktualna i może wyznaczać drogi do podążania współczesnym.

## **Immanuel Kant's moral pedagogy as a manifestation of education to responsibility**

### Summary

The author discusses I. Kant's pedagogical views and beliefs related to moral education. In particular, the author attempts to prove the thesis that, for Kant, all education and proper upbringing was ultimately linked with moral education and that moral education, in turn, was just education to responsibility. After a presentation of the main assumptions of Immanuel Kant's ethics, the author proceeds to discuss the status of pedagogy within its framework as a science that aims at educating people and forms attitudes that were understood to involve meeting of one's obligations expressed in the formula of the categorical imperative, and precisely based on making one sensitive to the influence of a priori moral principles and on practicing skills of making everyday use of them in different life situations. The author characterizes notions that are related in Kant's philosophy to the problems of prospective and positive moral responsibility, and discusses how this philosophy responds to the problem of feasibility and ways of developing a responsible attitude in man. Further on, the author discusses in detail Kant's pedagogy, i.e. attempts to discover the connective concepts necessary to understand how Kant perceived the educational reality within the context of responsibility, attempts to answer what its goal and essence are and what measures are to be taken to successfully achieve the goal. The considerations on the notion of responsibility and pedagogy in Kant's thought are summarized in a brief presentation of its essential significance for the pedagogy of morality.