

STANISŁAW GAŁKOWSKI
WSP Rzeszów

ZAGADNIENIE ROZWOJU MORALNEGO w pismach Immanuela Kanta

Głównym zadaniem filozofii wychowania jest odpowiedź na pytanie, czy i w jaki sposób może być uczynienie norm moralnych, których uznanie odbywa się na drodze teoretycznej refleksji, motywem naszego codziennego postępowania. Doskonale zdawał sobie z tego sprawę Kant, dlatego te zagadnienia wychowania pojawiają się w wielu jego pismach, za szczególnie im poświęcił *O pedagogice*¹ oraz drugą część *Krytyki praktycznego rozumu* zatytułowaną *Metodologia czystego rozumu praktycznego*. „Przez niniejszą metodologię rozumie się raczej sposób, w jaki może na prawom czystego rozumu praktycznego utworzyć się do umysłu ludzkiego, by wywierał wpływ na jego maksymy, tj. uczyni obiektywnie praktyczny rozum tak i subiektywnie praktycznym”². Filozofia wychowania jest naturalnym przedmiotem etyki i antropologii filozoficznej, wyrasta przecież z pewnej określonej wizji człowieka - tego, jaki on jest i jaki by powinien, jakie jego zachowania są dobre a jakie złe. Dlatego też, jako nieodłącznie związane z praktyką i rzeczywistością z jednej strony, a z systemem spekulacji teoretycznej z drugiej, może stanowić swoisty test ukazujący konsekwencje założone teoretycznych.

Celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja poglądów na wychowanie Immanuela Kanta. „Kant, który zajmował się wprawdzie pedagogiką, ale którego znaczenie w dziejach pedagogiki przerosło znacznie wszystko, co powiedział on bezpośrednio o teorii wychowania i nauczania; filozofia Kanta otwierała horyzonty w pedagogice, które mieli odkryć dopiero jego uczniowie,”.³ Analiza poglądów tego myśliciela może być (oprócz walorów czysto historycznych) pomocą w lepszym zrozumieniu toczonych dzisiaj dyskusji o istocie wychowania i roli jaką ono pełni. Był analizował główne założenia systemu Kanta pod kątem ich związku z zagadnieniem rozwoju moralnego

¹ Została ona wydana w 1803 r., niektórzy autorzy (por. np. Paweł Lassota Lewinson: *Kant. W: Encyklopedia wychowania*, t. VI, Warszawa 1904, s. 115.) w tym w autentyczności tej książki. Lassota uważa, iż 79-letni wówczas Kant nie opracował jej osobiście, że jest ona kompilacją dokonaną przez wydawcę, z licznymi notatkami i fragmentami nie przeznaczonych do druku. Wiadomo by o tym miały odmienny styl, liczne sprzeczności oraz niespójności z wcześniejszymi dziełami Kanta.

² I Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*. Przełożył oraz przedmów i przypisami opatrzył Jerzy Gątecki. Warszawa 1984, s. 239.

³ B. Suchodolski: *Filozofia i antropologia.. W: Nauki filozoficzne współdziałające w pedagogikę*. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1966, s. 327.

oraz konsekwencji, jakie mają one dla wychowania oraz zastanawiał się, na ile przemysł Kantu bezpo-
rednio odnosi się do tego tematu i po-
wiąże z resztą jego doktryny.

W procesie doskonalenia moralnego (tak jak pojmował go Kant) można wyróżnić dwa etapy. Pierwszy - gdy wychowawca stara się „zaszczepić w umyśle dziecka prawo moralne”, i drugi, gdy osoba już wychowana, dojrzała (tzn. taka, której prawo moralne stanowi już motyw postępowania) stara się na drodze samorozwoju osiągnąć wyższy stopień doskonałości. Osobnym problemem, który nadal wszystko stanowi o specyfice podejścia Kantu do problemu wychowania, jest sposób, w jaki dokonuje się przejście z jednego etapu na drugi.

Temu układowi zagadnień podporządkowana jest struktura pracy. Zaczyna od przedstawienia, wynikających z prac Kantu, sylwetki człowieka dojrzałego, by następnie przedstawić sposoby, w jaki dochodzi do tego stanu, i sam moment przejścia z jednego stanu do drugiego.

Człowiek dojrzały. Kant uważa wszystkie czyny, których przyczyną byłoby cokolwiek innego niż bezpo-
rednio podporządkowanie imperaty-
wom moralnym, za pozbawione cechy moralności. „Istota wszelkiej moralnej wartości czynów polega na tym, aby prawo moralne bezpo-
rednio determinowało wolę. Jeżeli determinacja woli następuje wprawdzie zgodnie z prawem moralnym, ale tylko za pośrednictwem uczucia jakiegoś rodzaju, które musi się założyć, aby owo prawo stało się wystarczającym motywem determinującym wolę, a zatem jeżeli owa determinacja nie następuje ze względu na prawo, to postępowanie będzie zawierało wprawdzie legalność, ale nie moralność”⁴. „Stopniem moralnym na jakim znajduje się człowiek (i w świetle całej naszej wiedzy również jako de-
rozumne stworzenie) jest szacunek dla prawa moralnego. Usposobienie z jakim mamy się do niego stosować, polega na stosowaniu się do obowiązku, a nie z dobrowolnej skłonności, ani też nie na skutek nie nakazanego, lecz chętnie, z własnej inicjatywy podjętego działania, a jego stanem moralnym, w jakim zawsze możemy się znaleźć, jest cnota, tj. usposobienie moralne w walce, nie zawiadanie w domniemanym posiadaniu całkowitej czystości intencji woli”⁵. Cnota jest więc „walką” z samym sobą, a nie czynieniem dobra, czyli elementem zewnętrznym - skutecznością i efektywnością działania - nie jest w ogóle brany pod uwagę. „Ideałem pedagogiki kantowskiej jest ciągły stan napięcia, wieczne zmaganie się woli. Nie widzi on zupełnie tego, co dla Tomasa jest tu właściwie ideałem i co

⁴ I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., s. 119

⁵ Tamże, s. 140.

nazywa «*habitus confonnitas potentiarum ad rationem*», t. j. stałe usposobienie i usprawnianie wszystkich władz do działania zgodnego z rozumem⁶.

Bardzo ważnym z punktu widzenia problematyki wychowania jest twierdzenie Kanta, że wszelkie skłonności podmiotu do jakiegoś czynu istnieją przed podjęciem decyzji o działaniu, powodują obniżenie rangi moralnej tej decyzji, gdy akt woli, idąc za jakimkolwiek naturalnymi skłonnościami, nawet w ramach zakreślonych przez prawo moralne, włacza się w determinacyjną przyczynowo-powszechną, która panuje w świecie zjawiskowym, taka zaś determinacja wyklucza moralność⁷. Czyli „moralnie lepsza” jest decyzja „nie przygotowana”, tzn. podjęta jako skutek „bezprecedensowego” przyjęcia powinnościami, która decyzja o działaniu (lub jego zaniechaniu) powinna być podejmowana tak, jakby była podejmowana po raz pierwszy w życiu. Jeżeli analogiczna decyzja została podjęta kiedykolwiek wcześniej, nie powinna mieć wpływu na następne. Od takiego przyjęcia tylko krok do stwierdzenia, że wychowanie przeszkadza jedynie w osiągnięciu moralności. Przesłanką tego jest poglądy, że o moralnej wartości czynu może orzec po rozstrzygnięciu, czy wola w jego trakcie była bezpośrednio determinowana przez prawo moralne. Wszelkie więc wpływy wychowawcze, nawyki czy sprawności, skoro nie polegają na owej bezpośrednio determinacji przez prawo, a co najwyżej są po redniem prawa - lokują czynnie w kategorii czynów moralnych, a „tylko” legalnych. Jest wprawdzie w pismach Kanta pojęcie usposobienia, które stanowi pewnego rodzaju trwałą dyspozycję, nabiera ono jednak znaczenia dopiero w *Religii w obrębie samego rozumu*, a w świetle powyższych uwag jest ono właściwie niewytłumaczalne, a nawet sprzeczne z etyką Kantowską.

Gdyby jednak chodziło o wychowanie błażego wiernym tym założeń, trzeba by przyjąć, iż celem wychowania ma być tylko przyjęcie przez wychowanika „prawa”. Innymi słowy, celem wychowania byłoby doprowadzenie do tego, by wychowanek znał zasady dobrego zachowania, a nie to, by umiał dobrze czynić. Oznaczałoby to, iż wychowanie odnosi się tylko do sfery poznawczej.

Nabywanie jakiejś umiejętności czy cnoty (w rozumieniu arystotelesowskim) jest właściwie niewygodne, gdy pojęcie umiejętności niesie ze sobą już określone konotacje: pewne do wiadzenia i w związku z tym pewną skłonność, by w danym wypadku dokonać określonej decyzji, która to skłonność obniżyłaby wagę moralną tego czynu. Czyn, który „umiemy” dokonać, możemy określić tylko jako legalny, ale nie jako moralny. Nacisk na poznanie i w związku z tym eliminacja zewnętrznych określeń moral-

⁶ J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*. Lublin 1986, t. 1, s. 371.

⁷ Por. K. Wojtyła: *Wykłady lubelskie*. Lublin 1986, s. 45-46

no ci, sprawiałoby, e poj cie „człowiek wychowany” oznaczałoby tyle, co „człowiek dobrze my l cy”, a nie „dobrze czyni cy”. Skoro prawo moralne i obowi zek nie wynikaj z transcendentnej rzeczywisto ci ani nie s odpowiedzi człowieka na ni , nie maj wi c adnego zwi zku z rzeczywisto ci . „Powinno w tym wypadku nie jest przedmiotem poznania teoretyczno-filozoficznego, ale jest stanem podmiotowym podmiotu poznaj cego. Zostaje utracony dystans intelektualny mi dzy podmiotem a przedmiotem, a wła ciwie nie mo e on nigdzie powsta , gdy sam podmiot, nie mówic ju o rzeczywisto ci pozapodmiotowej, nie mo e by przedmiotem innego poznania, jak tylko w formie powinno ci. Nie ma wi c mo liwo ci intelektualnego sprawdzania słuszno ci, czy prawidłowo ci powstaj cego w człowieku poczucia powinno ci. Albo to poczucie jest, albo go nie ma”⁸. Skoro poczucie powinno ci jest zupełnie jednostkowe i subiektywne, to brak jest mo liwo ci racjonalnego dyskursu o powstawaniu powinno ci, a to uniemo liwia ów aspekt wychowania, który polega na nawi zaniu relacji intelektualnej mi dzy wychowawc a wychowankiem. Wychowanie zakłada mo liwo inter-subiektywnie sensownego komunikowania si o tym, co ma by jego przedmiotem. Oparcie za powinno ci tylko na stanach podmiotowych, bez odniesienia do rzeczywisto ci wobec nich zewn trznej, uniemo liwia komunikacj dwóch podmiotów na jej temat, w tym równie mi dzy wychowawc a wychowankiem. Wychowanie byłoby wi c czym pozaracjonalnym, a polega by mogło tylko i wył cznie nadawaniu przykładu przez wychowawc ⁹. Paradoksalnie Kant, ów „najbardziej formalny z filozofów”, otwiera tutaj drog najbardziej „anarchicznym” teoriom pedagogicznym. Współcze nie tylko tzw. antypedagogika¹⁰ wysuwa podobne postulaty odrzucaj c wychowanie, gdy pojmuje je jako narzucanie swoich własnych przekona i kategorii my lenia wychowankom przez wychowawc . Ów brak wspólnej płaszczyzny, na której mogłoby doj do porozumienia i dialogu, jest nast pstwem my li Kantowskiej.

Wychowanie. Należoby w tym miejscu przywoła próby zdefiniowania wychowania na terenie nauk szczegółowych, zwłaszcza psychologii. Ciekawym przykładem mo e by definicja zaproponowana przez Antonin Guryck . Okre la ona wychowanie jako „dynamiczn struktur czterech czynników. S to: 1) cel wychowawczy procesu [...], nadaj cy kierunek i synchronizacj wewn trzn całemu procesowi, a zarazem stanowi cy kry-

⁸ J. W. Gałkowski: *Z historii poj cia wolno ci - Duns Szkot, Kant, Sartre*. „Roczniki Filozoficzne KUL”, 1971, t. XIX, z. 2, s. 79.

⁹ Por. I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., ss. 239 - 245.

¹⁰ Por. np. B. liwerski, T. Szkudlarek: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Warszawa 1991; L. Witkowski: *W stron edukacji (dla) pogramicza (pedagogiczne „Bachlinalia”*). „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990 nr. 4(138).

terium oceny jego skuteczności; 2) sytuacje wychowawcze [...], które aranżuje (reżyseruje) wychowawca, aby zrealizować swój cel wychowawczy; 3) do wiadczenia, które wychowanek zdobywa, do wiadczenia to stanowi główny i podstawowy efekt procesu wychowawczego; 4) zmiany zachodzące w osobowości wychowanka [...], które pozwalają na zasadne powzięcie ich z nabywanymi w toku wychowania do wiadczeniami. [...] Istotą procesu stanowi układ trzech czynników: cel - sytuacja - do wiadczenia. [...] Przedstawiony schemat zakłada, że wychowanie jest skuteczne wtedy, gdy związki między trzema podstawowymi czynnikami procesu są izomorficzne: sytuacja i do wiadczenia są pokrewne celowi wychowania”¹¹. Ta sama autorka w innym miejscu podaje definicję bardziej niejako streszczeniem poprzedniej: wychowanie to „proces nabywania i modyfikowania do wiadczenia wychowanka w konkretnej wychowawczej interakcji”¹².

Jeżeli przyjmiemy taką definicję wychowania, niezwykle trudno będzie do niej „dopasować” do całości systemu Kanta. Jego koncepcja aktu moralnego odnosi się do człowieka już w pełni uformowanego i ukształtowanego. Nie ma w niej elementów dynamizmu, wizja człowieka jest statyczna, ka dzy czyn podejmowany jest w izolacji od poprzednich. Nie można na to więc mówić o rozwoju, którego pojęcie zakłada jak się głosi. Trudno tak wizję odnieść do człowieka dopiero budującego swoją osobowość, gdy odnosi się ona do osoby, która ma już do wiadczenia, a nie takiej, która je dopiero nabywa. Gdyby jednak spróbować określić system wychowawczy oparty na Kantowskiej wizji człowieka i moralności, należałoby wskazać, że musiałby się ograniczyć tylko do punktów pierwszego i czwartego schematu przedstawionego przez Gurycką, tzn. do celu wychowania i zmian osobowości wychowanka. Polegałoby ono tylko i wyłącznie na spowodowaniu, by wychowanek przyjął (odczuł) prawo moralne. Sytuacja i do wiadczenia wychowawcze powinny zostać całkowicie wyeliminowane, lecz nie wyjątkiem byłby sposób, w jaki cel wychowania, czyli prawo moralne przechodzi, odbija się w osobowości wychowanka. Drugim natomiast (lecz równie nie do wykonania, a więc czysto teoretycznym) byłoby zalecenie, by do wiadczenia zdobyte podczas wychowania, po jego zakończeniu, powinny zostać odrzucone jak niepotrzebna już drabina, a przynajmniej nie brać pod uwagę w dalszym życiu. Odnosząc to do języka fenomenologii można by powiedzieć, że wychowanie powinno zostać ujęte w coś w rodzaju nawiasu ejdetycznego. Takie sztuczne rozdzielenie życia ludzkiego na „próbne” (czyli wychowanie) i „prawdziwe” (czyli życie dorosłe - dojrzałe) jest oczywiście niemożliwe,

¹¹ A. Gurycka: *Błęd w wychowaniu*. Warszawa 1990, s. 14-16. Por. również tej samej: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa 1979.

¹² Tej samej: *Struktura i dynamika...*, op. cit., s. 264.

a wi c koncepcja my liciela z Królewca wyklucza tak rozumiane wychowanie.

„Kant interpretuje proces wychowania jako swego rodzaju pomost pomi dzy natur a moralno ci ”¹³. Stan naturalny nie jest według niego stanem optymalnym, jak dla Rousseau, lecz stanem dziko ci, z którego wychowanie ma nas wyprowadzi ¹⁴. Przyznaje wprawdzie, e istnieje w naszej naturze „zarodek dobra”¹⁵, lecz jednocze nie uwa a, e nie działa on sam z siebie¹⁶, a nawet nie mo e by podstaw do działa wychowawczych: „w etycznym kształceniu wrodzonej moralnej predyspozycji nie mo emy wychodzi od naturalnej niewinno ci, ale musimy wyj od zało enia pewnej zło liwo ci woli w przyjmowaniu maksym, która przeciwstawia si wrodzonej predyspozycji”¹⁷. O ile wi c u Rousseau wychowanie polega na usuni ciu przeszkód w naturalnym rozwoju człowieka, bez bezpo redniej ingerencji, Kant uwa a, e wychowanie ma polega na usuni ciu z natury wychowanka złych skłonno ci, które bez tej ingerencji wzi łyby gór . Zawarty w naturze człowieka „pierwiastek dobra” nie mo e wi c by wystarczaj c przyczyn przyj cia prawa za naczeln pobudk naszego post powania (co nie wyklucza oczywi cie, e mo e by on postaw do której odwołujemy si w trakcie wychowania).

Metodologia czystego rozumu praktycznego. Kant podejmuje wprost zagadnienie wychowania we wspomnianej ju drugiej cz ci *Krytyki praktycznego rozumu* pt. *Metodologia czystego rozumu praktycznego*. Sam fakt, i jest ona pi tna cie razy krótsza od cz ci pierwszej pokazuje, e z tym zagadnieniem ma najwi ksze kłopoty. Znajduj si tam równie sygnalizowane wcze niej niekonsekwencje. Mimo, i w jego zamierzeniu ten fragment jego dzieła po wi cony jest wychowaniu, tzn. poznaniu prawa oraz metodzie „ugruntowania i kultywowania prawdziwie moralnych intencji”, na pocz tku stwierdza, e do natury ludzkiej nale y to, i prawo moralne stanowi pobudk do czynów. „Na pierwszy rzut oka raczej całkiem nieprawdopodobne musi wyda si ka demu to, e owo przedstawienie czystej cnoty mo e mie tak e subiektywnie wi ksz władz nad umysłem ludzkim i stanowi znacznie silniejsz pobudk , [...] aby da prawu, z czystego dla szacunku, pierwsze stwo przed wszelkim innym wzgl dem [...] . A jednak rzeczywi cie

¹³ O. Hoffe: *Immanuel Kant*. Przeł. A. M. Kaniowski. Warszawa 1995, s. 172

¹⁴ Por. I. Kant: *O pedagogice*, tłumaczenie Jana Bobrowskiego. Wilno 1819, s. 2; oraz I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., s. 242.

¹⁵ I. Kant: *Religia w obr bie samego rozumu*. Tłumaczył oraz wst pem i przypisami opatrzył A. Bobko. Kraków 1993, s. 81. Por. również I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., s. 240 - 241.

¹⁶ „Poniewa zapomogi natury nie rozwijaj si same przez si w człowieku, całe tedy wychowanie jest - sztuk ” (I. Kant: *O pedagogice*, op. cit., s. 13).

¹⁷ I. Kant: *Religia w obr bie samego rozumu*, op. cit., s. 75.

tak się dzieje, i gdyby to nie było właściwie ciwo ci natury ludzkiej, to aden te sposób przedstawienia prawa [moralnego] drog okr n i przy pomocy rodków zalecających nie zdołałby kiedykolwiek spowodowa moralno ci usposobienia”¹⁸. Skoro szacunek dla prawa z natury jest najsilniejszy pobudk działania, nale ałoby właściwie ciwie przyj , e wychowanie jest zupełnie niepotrzebne. Gdyby traktowa ten fragment dosłownie, to jedynym problemem etycznym i wychowawczym byłoby wyja nienie nie tego, jak sprawi , by ludzie post powali moralnie, ale dlaczego czasami tak nie post puj .

Stwierdza nast pnie, i podczas wychowania dopuszczalne s inne motywacje ni sam szacunek dla prawa; „Nie mo na zaprzeczy , e do tego, by umysł jeszcze nie wykształcony albo te zdziaczały wprowadzi na drog dobra moralnego, potrzeba niejednych zabiegów przygotowawczych celem zwabienia go własn jego korzy ci albo odstraszenia szkod ; ale gdy ten mechanizm, ten pasek do wodzenia dzieci, [cho by] tylko troch poskutkował, to bezwarunkowo trzeba wprowadzi do duszy czysty moralny motyw działania”¹⁹.

„A eby wykształci w młodym pokoleniu sposób my lenia i charakter, trzeba si stara wyrobi wpraw do działania według maksym, wedle praw, oczywi cie wedle praw szkolnych, bo prawa subiektywne wynikaj z własnego rozumu ka dego człowieka; zanim wi c te si wyrobi , nale y je zast pi innymi, które si przyczyni do wyrobienia pierwszych. Przede wszystkim trzeba kła nacisk na posłusze stwo i na prawdomówno ”²⁰.

Poniewa Kant uwa a, e doskonalenie moralne ma si zaczyna nie od „poprawy obyczajów”, a od „przekształcenia sposobu my lenia i ugruntowania charakteru”²¹, jedynym rodkiem wychowawczym, jaki proponuje, s przykłady. Odpowiednio dobrane przykłady wywieraj wpływ na dusz , o ile wskazuj na pobudki „czyste bez adnej domieszki własnych korzy ci”²². „Nie wiem dlaczego wychowawcy młodzi y od dawna nie skorzystali z tego poci gu rozumu do wdawania si z rado ci w najsubtelniejsze nawet roztr zanie poruszanych zagadnie praktycznych i [...] przyjm wszy za podstaw jedynie katechizm moralny, nie przeszukiwali yciorysów z dawnych i nowszych czasów w tym zamiarze, by mie dla przedstawionych obowi zków pod r k [ilustruj ce je] dowody, przy których pomocy, [a] przede wszystkim przez porównywanie podobnych czynów [dokonywanych] w ród ró nych

¹⁸ I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., ss. 239- 20.

¹⁹ Tam e, s. 241. Kant nie uzasadnia tego twierdzenia, chocia miałoby ono du e znaczenie przy okre leniu natury człowieka.

²⁰ I. Kranz: *Teorie i pogl dy pedagogiczne Kanta w zwi zku z zasadniczymi poj ciami jego systemu filozoficznego*. Kraków 1902, s. 31.

²¹ I. Kant: *Religia w obr bie samego rozumu*, op. cit., s. 72.

²² Tam e, s. 246 -247.

okoliczno ci, pobudzałyby zdolność oceniania u swych wychowanków, aby ci zauważyli mniejszą lub większą wartość moralną tych czynów. [...] gra władzy sędzenia, w której mogą dzieci ze sobą współzawodniczyć, przeciwko pozostawia trwałe wrażenie wysokiego szacunku z jednej, a wstrętu z drugiej strony, co już dla samego jedynie przyzwyczajeniu do czegoś tego uważania takich czynów za godne pochwały albo nagany stanowiłoby dobrą podstawą dla prawa ci w przyszłym życiu²³. „Sławienie czynów, z których przebijają wielkie, bezinteresowne człowieczeństwo, jest godne zalecenia”²⁴. Rodzi to pewne problemy, a mianowicie: kto i według jakich kryteriów ma dobrać takie budujące przykłady? Zakłada to przeciwko, i wychowawca wie lepiej od wychowanka, co powinno być przedmiotem powinno ci wychowanka. To z kolei suponuje, i może być jakie intersubiektywne kryterium sprawdzania słuszności ci jednostkowego poczucia powinno ci. Wspomniany przez Kanta „katechizm moralny” pełni tu rolę zestawu powinno ci, które wychowanek powinien odczuwać, jest więc szerszą podstawą do określenia powinno ci jako dobrych lub złych, niż sam tylko imperatyw moralny. „Katechizm” stanowiłby więc materię prawa moralnego, co Kant zdecydowanie odrzuca²⁵.

Co gorsza, w innych pismach Kanta możemy znaleźć fragmenty odbierające przykładom jakiegokolwiek znaczenie poza wyjątkowym; „Kto by chciał pojąć cnoty czerpać z doświadczenia, kto chciałby to, co może być najwyższym jedynie przykładem służącym do niedoskonałego wyjątkowania, zrobi wzorem dla ródła poznania (jak to istotnie wielu czyniło) ten zrobiłby z cnoty jakie monstrum wieloznaczne, zmieniające się wraz z czasem i z okolicznościami i nie nadające się do [utworzenia] adnego prawidła. Natomiast kiedy dyktuje sobie wiadomości, a gdy mu się kogo przedstawia jako wzór cnoty, to on przeciwko zawsze jedynie w swej własnej głowie posiada prawdziwy oryginał, z którym porównuje ów rzekomy wzór i wedle którego jedynie go ocenia. Jest nim idea cnoty, w stosunku do której wszelkie mogą być przedmioty doświadczenia służące wprowadzić za przykłady (za dowody wykonalności ci w pewnej mierze tego, czego się może pojąć rozumem), lecz nigdy za pierwowzory”²⁶. A nawet twierdzenie, że podziw dla cnotliwych czynów nie jest „odpowiednim nastrojem, który powinien posiadać umysł adepta dla

²³ I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., ss. 243-244

²⁴ Tamże, s. 245. Odrębnym problemem wartym chyba osobnego namysłu jest, co rozumie Kant poprzez termin człowieczeństwo. Kontekst, w jakim użyte jest to słowo mógłby wskazywać, że traktuje on to jako synonim natury ludzkiej jakiegoś obiektywnego dla wszystkich, zrozumiałego kryterium, wobec którego musimy określić swoje czyny.

²⁵ Por. np. tamże, s. 45-46.

²⁶ I. Kant: *Krytyka czystego rozumu*. Z oryginału niemieckiego przełożył oraz opatrzył wstępem i przypisami Roman Ingarden, t. II. Warszawa 1986, s. 24-25.

dobry moralny”²⁷, gdy s spełnieniem tego, czego wymaga zwykły moralny porządek, a więc ich dokonanie nie zasługuje na specjalny podziw²⁸.

Następnie trudno ci jest niezbornie twierdzenia, że przyzwyczajenie do uważania pewnych czynów za moralnie dobre stanowi podstawę prawa ci²⁹ w życiu - z twierdzeniem, iż moralnie są tylko te czyny, do których wola została zdeterminowana bezpośrednio przez prawo.

Pewne próby rozwiązania problemu pochodzenia „katechizmu moralnego”, który ma być przekazany wychowankom, mogłyby być wskazaniem na instynktowne niejako rozróżnienie dobra od zła przez rozsądek; „czym właściwie jest czyste moralnie, na której, jako metalu probierczym, należy poddać badaniu zawartość moralnego działania, to muszą wyznaczyć, a nie tylko filozofowie mogą poddać w wątpliwość rozstrzygnięcie tej kwestii, albowiem pospolity rozsądek ludzki dawno już rozstrzygnął, wprawdzie nie przy pomocy abstrakcyjnych formuł ogólnych, ale przecie dzięki zwykłemu użytkownikowi, niejako tak, jak [poznaje się] różnicę między prawem a lewym”³⁰. Rozsądek jest więc albo instynktem - bezpośrednio intuicją (*comon sense* - na wzór Reida i szkoły szkockiej), albo tradycją, zespołem powszechnie i od dawna uznawanych sądów o dobru i złu moralnym. Niemniej powołanie się na niego to tylko odsunięcie problemu, a nie jego rozwiązanie, bo tak pojęty rozsądek, który byłby podstawą owego katechizmu moralnego, nie byłby dla prawa, jest jednocześnie czynnikiem determinującym wolę, a więc pozbawiającym czyny, których byłby motywem, cechy moralności³¹.

Problem przejęcia. Próba zastosowania teorii Kanta do konkretnych problemów życia rodzi pewne sprzeczności. Możliwe na odnieście, że myśliciel ten, przechodząc od wcześniejszych przyjętych założeń do zagadnień związanych z wychowaniem, odchodził od logiki własnego systemu, a zaczynał opierać się przede wszystkim na wskazaniach zdrowego rozsądku i zwyczajach wychowawczych panujących w jego epoce.

Wypracowana przez myśliciela z Królewca wizja wychowania oparta na ogólnych zasadach jego systemu, jest wizją liberalnego wychowania nastawionego na samorozwój wychowanka i jego samodzielny pracę nad sobą i tak

²⁷ I. Kant: *Religia w obrębie samego rozumu*, op. cit., s. 73

²⁸ Por. tamże.

²⁹ Termin „prawo” Kant, jak się wydaje, traktuje jako równoznaczny do „moralności” (por. I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., ss. 128 i 189).

³⁰ I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., s. 246; por. również tamże, s. 115 i 150.

³¹ Kant uważa, że jedynym moralnie dopuszczalnym, subiektywnym motywem postępowania, może być szacunek dla prawa moralnego (por. m. in. I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności*, z oryginału niemieckiego przełożył M. Ciszewski, Wartenberg, przekład przejrzał Roman Ingarden, Warszawa 1984, s. 22-23).

te wielokrotnie była odczytywana³². Jednak w miarę zagłębienia się w szczególności rolę dostrzeganych sprzeczności, a wizja samorozwoju zmienia się w wychowanie zdogmatyzowane, oparte na „pruskiej dyscyplinie” („karcenie przemienia zwierzę w człowieka”³³, gdzie to wychowawca wskazuje podopiecznym cele i wartości, do jakich ma dążyć, oraz cały czas nadzoruje i kontroluje jego rozwój³⁴.

Stwierceniach w pismach Kanta jakby dwie koncepcje wychowania dziecka: liberalna i rygorystyczna. Na pierwszy rzut oka wydają się one ze sobą nie do pogodzenia, co więcej, ta druga, której Kanta widać przede wszystkim w *O pedagogice*, jest w opozycji do podstawowych twierdzeń jego filozofii. Różnice określają rolę, jaką odgrywa wychowanie w życiu człowieka. „Człowiek może być człowiekiem przez wychowanie tylko. Tym jest jedynie, co wychowanie z niego zrobi”³⁵. Trudno o dobitniejsze podkreślenie roli wychowania w życiu człowieka, jednak w innych pismach Kanta znajdują się fragmenty pozostające w sprzeczności z tym stwierdzeniem: „Człowiek powinien stać się dobrym, ale jako moralnie dobry zostaje oceniony tylko podług tego, co można mu poczytać za jego własne działanie”³⁶. Jak warto posiadać dobro człowieka, jeżeli nie jest ono jego dziełem, a wychowawcy? Może należy przyjąć, że rolę wychowania jest wskazanie wychowanekowi ogólnych norm prawa moralnego i pozostawienie ich przyjęcia i szczególnej interpretacji jego samowychowaniu? W takim jednak wypadku niezrozumiałe stałyby się uwagi Kanta o katechizmie moralnym, który należy wpajać podopiecznym³⁷, oraz czyste podkreślenie roli dyscypliny w wychowaniu.

Trudności z dopasowaniem tych dwóch wizji wychowania można uniknąć, jeżeli przyjmiemy, że nie są to dwie konkurujące ze sobą koncepcje, a dwa etapy jednego procesu. Pierwszy - przygotowawczy, oparty na dyscyplinie i karceniu, ma miejsce, gdy wychowanek jeszcze nie przyjął „czystego moralnego motywu działania”. Drugi, gdy osoba już dojrzała - po przyjęciu szacunku dla prawa jako jedynego subiektywnego motywu, samodzielnie chce go ugruntować w swoim umyśle. Nierozstrzygnięta pozostaje tylko kwestia, w jaki sposób ten motyw pojawia się w ludzkiej wiadomości. Rozwiązanie tej trudności można znaleźć w *Religii w obrębie samego rozumu*

³² Por. m. in.: L. Kohlberg, R. Mayer: *Rozwój jako cel wychowania*, tłum. U. Zbroja-Maciejewska. Toruń 1990, s. 56.

³³ I. Kant: *O pedagogice*, op. cit., s. 2.

³⁴ Kant w *O pedagogice* nie tylko opisuje zabawy, w jakie powinny bawić się dzieci, lecz również wskazuje zabawki, jakimi powinny się bawić, np. wykazuje wyśzołki nad brzochem i trbę (tam e, s. 56).

³⁵ Tam e, s. 6.

³⁶ I. Kant: *Religia w obrębie samego rozumu*, op. cit., s. 75.

³⁷ Por.: I. Kant: *Krytyka praktycznego rozumu*, op. cit., s. 244

mu, gdzie Kant chce obej trudno ci pi trz ce si przed jego teori wychowania neguj c wła ciwie jego rol , zast puj c proces powolnego dochodzenia do szacunku dla prawa jednorazowym aktem - czym w rodzaju iluminacji: „Je eli jednak kto ma si sta człowiekiem dobrym moralnie [...], który, gdy rozpozna co jako obowi zek, nie potrzebuje ju adnej innej pobudki oprócz przedstawienia samego obowi zku; to nie mo e si to dokona poprzez stopniow reform , dopóki podstawa maksym nie jest moralnie czysta, lecz musi zosta wywołane przez rewolucj w usposobieniu człowieka (przej cie do maksymy wi to ci usposobienia). Przemiana w nowego człowieka jest rodzajem ponownego narodzenia, czym takim jak nowe stworzenie (*Ev. Jana* 3, 5 porównana z *I Ksi g Moj eszow* 1, 2)³⁸ i przemiana serca”³⁹. Dopiero ta przemiana naczelných podstaw swych maksym „przez jednoniezmiene postanowienie”⁴⁰ staje si podstaw do stopniowego korygowania swojej skłonno ci do zła⁴¹. Należy by ci przyj , e dalszy rozwój po przyj ciu naczelnej maksymy nie podlega wychowaniu, a odbywa si poprzez samowychowanie, którego jedynym motywem jest szacunek dla prawa. „[...] przemiana usposobienia złego człowieka w usposobienie człowieka dobrego jest zmian , odpowiednio do prawa moralnego, najwyszej wewn trznej podstawy przyjmowania maksym, o ile ta nowa podstawa (nowe serce) sama jest niezmienna. Do takiego przekonania człowiek nie mo e doj jednak w naturalny sposób, ani przez bezpo redni wiadomo , ani przez wiadectwo swego dotychczasowego ycia [...] Tylko wtedy gdy nie pogrzebie wrodzonych swych talentów (*Łukasz* 19, 12-16)⁴², kiedy w celu stania si lepszym człowiekiem wykorzysta ródłow predyspozycj do dobra, człowiek mo e mie nadziej na to, e braki jego własnych zdolno ci zostan uzupełnione przez współdziałanie niebios. [...] Lecz równie wówczas obowi zywa b dzie podstawowa zasada: «Nie jest istotne i nie ka dy człowiek musi nawet wiedzie , co Bóg uczyni lub uczyni dla jego wi to ci»; wa ne jest to, co człowiek sam ma czyni , aby by godnym

³⁸ Fragmenty, na które powołuje si Kant, t brzmi : „Jezus odpowiedział: « Zaprawd , zaprawd powiadam ci je li si kto nie narodził z wody i z Ducha nie mo e wej do króletwa Bo ego»” (*J.* 3, 5); „Ziemia za była bezładem i pustkowiem: ciemno była nad powierzchní bezmiaru wód a Duch Bo y unosił si nad wodami” (*Rdz.* 1, 2).

³⁹ I. Kant: *Religia w obr bie samego rozumu*, op. cit., s. 71.

⁴⁰ Tam e.

⁴¹ Tam e, s. 72.

⁴² „Mówił wi c: «Pewien człowiek szlachetnego rodu udał si w kraj daleki, aby uzyska dla siebie godno królewsk i wróci . Przywołał wi c dziesi ciu sług swoich, dał im dziesi min i rzekł do nich: Zarabiajcie nimi a wróć » [...] . Gdy [...] wrócił, kazał przywoła do siebie te sługi, którym dał pieni dze, aby si dowiedzie co ka dy zyskał. Stawił si wiec pierwszy i rzekł: «Panie, twoja mina przysporzyła dziesi min». Odpowiedział mu: «dobrze słuگو dobry, poniewa w drobnej rzeczy okazał si wiemy, sprawuj władz nad dziesi ciu miastami» [...]”.

pomocy Bo ej”⁴³. Pomoc ta ma charakter łaski, o której nie potrafimy powiedzieć, kiedy ani w jakich okolicznościach zostaniemy jej obdarzeni, możemy tylko hipotetycznie założyć (a raczej tylko mieć nadzieję), że jeśli wykorzystamy wszystkie nasze możliwości, to „łaska dokona to, do czego niezdolna jest nasza natura”⁴⁴. Jest w tym chyba jakiś element predyspozycji typowy dla teologii protestanckiej, gdy ostatecznie o tym, czy jesteśmy dobrzy lub źli decyduje nie nasz wysiłek, a łaska Boga. Wychowanie jest więc czynnikiem koniecznym, ale niewystarczającym, ma przygotować człowieka na przyjęcie łaski, ale w żadnym przypadku nie może być jej przyczyną. Gwałtowność tej przemiany jest widzialna tylko dla Boga, z ludzkiego punktu widzenia jest ona spostrzegana jako nieustanne dążenie do poprawy⁴⁵.

Podsumowanie. Rekonstruując więc przebieg wychowania według Kanta (przy założeniu, że fragmenty dotyczące tego zagadnienia znajdują się w różnych pismach i tworzone na przestrzeni wielu lat stanowią jedną spójną całość) możemy stwierdzić, że składa się ono z trzech etapów. Pierwszy zmierza do doprowadzenia wychowanka do momentu, w którym jest gotów samodzielnie uznać prymat prawa ponad wszelkie inne motywy. Drugi etap polega na jednorazowym i gwałtownym akcie przyjęcia przez wychowanka prawa za najwyższy swego postępowania. Wychowanie jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym dla zaistnienia tego aktu, który, wymagając „współdziałania niebios”, jest ostatecznie wynikiem łaski Boga. Trzeci etap polega na samowychowaniu w celu ostatecznego ugruntowania szacunku dla prawa jako jedynej motywacji własnych działań.

Taka koncepcja jest *de facto* negacją samego wychowania pojmowanego jako stopniowe formowanie charakteru (czytając terminologię Kanta - usposobienia). Parafrazując słowa samego Kanta, możemy powiedzieć, że tak, jak chciał on obalić wiedzę, by zrobić miejsce dla wiary, tak te „obaliliśmy” wychowanie, by zrobić miejsce dla łaski.

Konieczność nadprzyrodzonej interwencji w niewralgicznym punkcie jest jednak nieuchronną konsekwencją przyjęcia tych założeń, które nie dopuszczają do intersubiektywnego dyskursu na temat cudzych powinności, a więc podważają samą możliwość wychowania.

⁴³ I. Kant: *Religia w obrębie samego rozumu*, op. cit., s. 75-76.

⁴⁴ Tamże, s. 231.

⁴⁵ Zob. tamże, s. 72.