

Ђорђе Лазаревић¹
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет у Нишу

Прегледни научни рад
UDK 37.018-053.2 37:929 Кант И.
Примљено: 17.10.2023.
Одобрено за штампу: 19.12.2023.
DOI: <https://doi.org/10.46630/fpre.1.2024.3>

СЛОБОДА И МОРАЛ У КАНТОВОМ УЧЕЊУ О ВАСПИТАЊУ

Апстракт: Кантов често занемарени *Спис о педагозији* излаже његово схватање васпитања и образовања. У овом раду испитаћемо у ком односу стоје основни ставови овог списка са Кантовом критичком филозофијом. Будући да васпитање као појам припада практичкој сфери, наш примарни циљ је да утврдимо да ли Кантова морална филозофија заснива његову теорију васпитања. Показаћемо да постоји значајно термилошко, структурално и смисаоно поклапање између ових области. Међутим, уочићемо и извесну напетост која постоји у сфери Кантових ставова у вези са трансценденталном слободом и појмом слободе претпостављеном у *Спису*. У ком смеру се разрешава ова дилема одређује карактер неконзистентности Кантове филозофије: или теоријске поставке о интелигибилном карактеру нису исправне, или теорија васпитања изнета у *Спису* није потпуна.

Кључне речи: Кант, васпитање, слобода, морални закон, трансцендентални идеализам

1. Увод: Место *Списа о педагозији* у Кантовом опусу

Кантов (Immanuel Kant) *Спис о педагозији* (*Über Pädagogik*) добро је познат историчарима филозофије васпитања, али често бива занемарен и од стране добрих познавалаца Кантове филозофије.² Иако је питање кохерентности Кантовог филозофског система стална инспирација његових тумача, однос ставова изнесених у овом спису са његовом критичком филозофијом остаје и даље недовољно истражен.³ Како се теорија васпитања изнесена у *Спису о педаго-*

¹ lazarevic-15423@filfak.ni.ac.rs

² На пример, ни Ернст Касирер (Cassirer 1981) ни Пол Гајер (Guyer 2006), једни од најбољих познавалаца Кантове филозофије, не тематизују Кантову теорију васпитања у својим делима посвећеним овом филозофу.

³ Под Кантовом „критичком филозофијом“ подразумевамо Кантове филозофске ставове изнете у великим делима објављеним од стране самог Канта почев од 1781. са *Критичком чистог ума*, до 1797, закључно са *Метафизиком морала*. Дакле, не само учење изнето у трима *Критикама*, већ и у другим великим делима. Ипак, из овог опсега искључујемо дела као што су *Шта је просвећеност?* или *Антрополошке списе*.

зији може сматрати делом практичке филозофије, утолико је природно поставити питање његове кохерентности са остатком Кантове филозофије морала. Конкретно, питање кохерентности разлаже се на следећи низ блиско повезаних питања: да ли се основне поставке ових двеју филозофских области међусобно слажу, поклапају, допуњују, заснивају једне на другима, или су можда у извесним односима „напетости“?

Многи тумачи Кантовог опуса сматрају да је *Спис о педагогији* занемарљивог значаја. Поред разумљивог разлога да су остала Кантова дела свакако значајнија у филозофском и историјском смислу, могу се пронаћи и извесни проблеми у вези са самим *Списом о педагогији*. У својој обимној књизи, *Immanuel Kant Und Die Pädagogik* (Weisskopf 1970), посвећеној овом спису, Траугот Вајскопф (Traugott Weißkopf) пружа исцрпну аргументацију за сумњу у његову аутентичност, и то на темељу следећих опсервација. Прво, познато је да сâм Кант није издао и уредио овај спис, већ је тај посао доделио свом ученику Фридриху Теодору Ринку. Вајскопф је утврдио да се Ринк не може сматрати поузданим и компетентним. Разлог због којег је Кант поверио баш Ринку своје списе Вајскопф објашњава Ринковим претензијама да преузме тај посао, као и Кантовим ослабљеним суђењем у том каснијем животном добу. Наиме, *Спис о педагогији* је објављен 1801. године, на самом крају Кантове каријере. Друго, текст који нам је доступан данас *није* базиран на преосталим белешкама са Кантових предавања из педагогије, и изгледа да је његово порекло доста касније. И треће, ту је чињеница да је Ринк лоше уредио текст, није избегао понављања и неконзистентности, а Вајскопф је чак утврдио, на основу анализе промена у стилу текста, да је могуће да је Ринк додавао свој материјал у текст (Beck 1978: 194–195). Због ових, и бројних других разлога, Вајскопф је дошао до закључка да *Спис о педагогији* треба сматрати неаутентичним, и сходно томе га изоставити из академског издања Кантових дела.

Јесу ли ово довољно јаки разлози за потпуно искључење *Списа о педагогији* из Кантовог опуса? Ако и сами по себи можда тако делују, овим разлозима је Вајскопф, како каже Бек, ипак „доказао превише“ (Beck 1978:196). Бек указује на то да је сам Вајскопф утврдио да постоји значајно поклапање текста овог списка са другим, сигурно аутентичним Кантовим књигама и белешкама. Да је ова чињеница тачна показаћемо у наредном поглављу, где ће кантовски дух, али у великој мери и кантовско „слово“, постати очигледно. За нас је важно да приметимо да потпуна аутентичност *сваког* дела овог списка неће нужно бити потребна, јер ћемо тематизовати, пре свега, најосновније претпоставке читавог списка које се сасвим сигурно смеју приписати самом Канту.

Штавише, за наш коначни циљ није толико значајно ни то да ли је ово дело *уопште* аутентично, већ нам је битно да испитамо да ли једна *таква* теорија попут оне изнесене у *Спису о педагогији* компатибилна са Кантовом моралном

Што се тиче литературе посвећене нашем питању, могу се наћи свега две исцрпније студије. Пре свега, то је Вајскопфова (Weisskopf 1970:1970) студија о којој говоримо у овом поглављу, и студија Вилијама Франкена (Frankena 1965:1965), о чијим ставовима говоримо у потоњим деловима рада.

филозофијом. Ово питање је већ само по себи значајно будући да је теорија васпитања која се у овом спису износи сасвим интуитивна, и у многим тачкама плаузибилна. Ако је једна таква теорија, па била она и не потпуно оригинално Кантова, ипак некомпатибилна са његовом моралном филозофијом, онда је то сигурно бар *prima facie* проблем за ову *последњу*, а не ову прву.

Да бисмо јасније одредили обим и циљ овог рада, рецимо још пар речи о самом *Спису о педагогији*. Нема сумње да је овај спис вероватно најнеуређењенији од свих Кантових текстова. То се пре свега огледа у томе што наслови поглавља не одговарају нужно предмету о којем се у том поглављу говори, као и у томе што је употреба кључних термина неконзистентна у погледу њихових значења (на пример, у случају термина „образовање“ (*Bildung*)). Ова последња чињеница није, додуше, посебно необична у Кантовом случају (што ћемо видети касније из експозиције појма слободе), али степен у којој је тај проблем заступљен у овом спису знатно отежава његово разумевање. Ипак, те нејасноће поводом форме овог списка секундарне су у односу на проблеме у вези са одређењем његовог предмета. На почетку је споменуто да се овај спис може сврстати у Кантову практичку филозофију. Иако је то тачно, ту тврдњу треба квалификовати. Наиме, *Спис* се састоји из различитих тврдњи и опаски, као што су Кантови метатеоријски увиди у то шта треба да садржи и како треба да изгледа једна теорија васпитања; потом, теоријске поставке, попут тога које су фазе васпитања и како треба да се одвијају; такође, могу се наћи и бројна конкретна правила поступања у домену васпитања, чији скуп изгледа као приручник примењене васпитне етике. Спис је прожет антрополошким, психолошким, па чак и теолошким опсервацијама.

С обзиром на овакав скуп повезаних али различитих предмета, није могуће једноставно тематски класификовати *Спис о педагогији*. Уместо тога, за потребе свог истраживања истаћи ћемо оне делове који су релевантни искључиво Кантовој моралној филозофији. Али ни то није довољно прецизно одређење зато што то поље обухвата и, рецимо, компаративну студију *конкретних* моралних ставова, као што су учење о лагању или дужностима према себи, а што су сталне теме Кантових дела. У овом раду нећемо упоређивати такве конкретне примере (осим уколико нису у служби одређене аргументације), већ ћемо пре свега обрадити опште црте Кантовог схватања васпитања.

Као почетна тачка свакако се може узети Кантова замисао о значају васпитања и теорији његовог развоја. Ова мисао је дескриптивна, али и нормативна, те је сходно томе прожимају практички интереси. Том темом се бавимо у првом делу рада, који је и сам подељен на три дела. Предмет расправе у првом делу јесу фазе и значај васпитања, у другом је то морално васпитање и у трећем циљеви васпитања. У овом делу блиско ћемо пратити сам текст *Списа о педагогији* и, паралелно са излагањем и тумачењем његових ставова, испитивати њихов однос са Кантовом моралном филозофијом.

Други део рада посвећен је појму слободе и релевантности овог појма за филозофију васпитања. У том делу обрадићемо две теме. Прва се тиче тога како је слобода схваћена у *Спису о педагогији*. Да бисмо то утврдили, изложићемо

четири главна смисла слободe која се налазе у Кантовим делима и пробаћемо да на основу њих разумемо ставове о слободи из *Списца*. Друга тема којом ћемо се бавити у овом делу је питање о томе које су импликације Кантовог схватања слободe за његову (али и било коју) теорију васпитања. Конкретно, размотрићемо потенцијални проблем који Кантово изједначавање слободe воље са извесном одликом нашег ноуменалног сопства изазива на пољу моралног образовања.

2. Кантова теорија васпитања

2.1. Фазе и значај васпитања

Значај теме васпитања за Канта видимо већ у првој реченици *Списца о педагогији*: „Човек је једини створ који мора да буде васпитан“ (Kant 2007:9, 441).⁴ Кант овим каже да је способност и нужност васпитавања суштинска човекова одлика, то јест, да је то оно што га разликује од животиња. Васпитање подразумева, каже Кант, „негу (издржавање и храњење), дисциплину (*Zucht*), и учење (*Unterweisung*) заједно са образовањем (*Bildung*)“ (*Ibid.*). Свака од ових одлика карактеристична је само за човека, и јавља се постепено у животу детета, редом у којем их Кант наводи.

Под негом Кант подразумева бригу за дете која му је потребна да преживи и да не повреди само себе. Тачно је да је и животињама типично потребна иницијална брига родитеља да би преживеле, у виду храњења и заштите. Ипак, животиње своје моћи, а то значи, инстинкте, умеју од ране младости да употребљавају у своју корист, док то није случај са човеком.

Након фазе неге, када је дете већ у стању да се у извесном погледу брине за себе, потребно је дете подврћи дисциплиновању. Дисциплина представља постављање правила понашања детету која треба да се супротставе његовој „дивљини“ или животињској природи (Kant 2007:9, 442). Речено Кантовим критичким речником, животиња се понаша тако што представу објекта везује непосредно за своје делање. На пример, гладна животиња која види свој плен „без размишљања“ креће да га улови. Човек, са друге стране, са истим мотивом и истом представом, не чини нужно једну такву радњу, ако је себи представио

⁴ Први број одговара броју свеске, а други броју стране у академском издању Кантових дела, *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken*, које је доступно на адреси: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/verzeichnisse-gesamt.html>, преузето 5. јуна 2022. године. У српском преводу овог дела, И. Кант, *Васпитавање деце*, прев. М. Шевић, ур. Т. Гаврић, „БАТА“, Београд, 1991, могу се наћи многобројне грешке и пропусти. Нешто боље уређена издања могу се наћи на енглеском, као што је I. Kant, *On Education*, прев. А. Кутон, „Dover publications“, New York, 2003, мада и она имају пропусте и нису потпуна. За потребе овог рада, аутор је самостално преводио цитиране делове из наведеног издања на немачком, уз помоћ српског и енглеског превода, делимично због наведених примедби, делимично због усклађивања терминологије са стандардним преводом осталих Кантових дела на српски језик. У случају да је превод у потпуности Шевићев то ће бити наведено поред назнаке места у академском издању.

неко правило, као што је „Немој да једеш на послу“. Разлика између човека и животиње стога није у потребама (мада их човек има већи број), већ у начину на који задовољавају те потребе: животиња је мотивом и представом *узрокована*, док је човек њима само *афициран*, али не и узрокован на делање (Kant 2008:47). Кант ову мисао најјасније изражава у Канону *Критике чистог ума*: „Воља је по своме карактеру чисто животињска (*arbitrium brutum*), ако се може детерминирати само и једино чулним нагонима, то јест *патолошки*. Међутим, она воља која може бити детерминирана независно од чулних нагона, те дакле мотивима које само ум поставља, зове се *слободна воља (arbitrium liberum)*, и све што је с њом у вези било као разлог било као последица назива се *практичним*“ (Kant 2019:528).

Кант зато каже да дисциплина треба да подреди дете законима *човештва*, а то значи, да у њему изврши припрему генезе практичног ума. Јер оно што се у цитату изнад назива „слободном вољом“ Кант у својој моралној филозофији зове још и *практички ум*. Дете долази „сирово на свет“ (Kant 2007:9, 441), оно је налик животињи, али има потенцијал да развије свој ум да би се бринуло о себи. Дисциплина, међутим, ипак само припрема *развитак* практичног ума. Прецизније речено, Кант претпоставља да је циљ дисциплине развитак онога што назива *емпиријским* практичним умом, а то је способност постављања правила и делања према њима, а која се тичу нашег личног благостања (Kant 2019:32). Отуда је Кант, иако изнад каже да *све* што има везе са слободом воље, а дисциплина очигледно има, треба називати практичним, ипак назив „практичног васпитања“ оставио за наредну фазу у којој дете *потпуно* самосвесно прихвата максиме које су усмерене на његову срећу. Дете које се дисциплинује типично није у стању да схвати да дисциплина има за циљ управо његово благостање, будући да се директно сукобљава са његовом „дивљином“, фрустрирајући његове жеље и слободу (Kant 2007:9, 442).⁵ Из тог разлога, Кант ову фазу васпитања назива *негативном*, али без обзира на то, дете се тиме привикава да се не понаша импулсивно. Дисциплина се, дакле, може разумети као један прелазни ступањ из животињске у људску природу, у склопу којег се детету (које се, тада, још увек мора сматрати под одређеном влашћу природних закона) повремено јављају увиди *зашто* је добро да се прате правила којима га подвргавају старији.

Наредна фаза представља „практично васпитање“ и оно се тиче дететове слободе у правом смислу. Кант каже: „Мора се ићи за тим да се дете навикне да поступа према максимама, а не према подстицајима. Дисциплина производи само неко привикавање, које се такође с годинама губи. Дете треба да научи да поступа према максимама за које сâмо увиђа да су рационалне“ (Kant 2007:9, 480). Кант овде наглашава да практично васпитање треба да омогући детету да *мисли* о својим поступцима. Такво мишљење, пак, и само се тиче различитих

⁵ У ком смислу је дете „слободно“ и *пре* дисциплиновања говорићемо у другом делу рада. Овде је довољно да приметимо да се тај смисао слободе разликује од оног који смо назначили у претходном делу, јер, по дефиницији, дете тада још није примило „законе човештва“.

сврха које дете с временом добија, те је самим тим практично васпитање подељено на неколико области. Оно обухвата културу или умешност, разборитост и моралност. Ова подела се сасвим добро и не случајно поклапа са врстама императива које налазимо у *Заснивању метафизике морала*.

Прво, дете треба оспособити да буде умешно, а то значи да влада вештинама. Кант овде има на уму неке способности као што су читање и писање, које су значајне свима, али и неке које могу значити само појединцима, као што је музика или столарство. Овај аспект васпитања припада пољу *техничких* императива који се тичу захтева ума за нужношћу једне радње под претпоставком неке могуће сврхе, као што су поменуто музицирање или столарство. Ако желимо да се бавимо извесним послом, наш ум мора да препозна начин на који ће остварити ту жељу, а тај начин није ништа друго до максима техничког императива.

Разборитост (*Klugheit*) одговара јединој непроблематичкој (те одатле и заједничкој) сврси сваког човека, а то је срећа. Срећа је за Канта идеал уобразиље настао уопштавањем малог броја искустава када нам је ишло „по вољи и жељи“ на целоживотни план (Kant 2019:148). Способност којом успевамо да остваримо ову сврху јесте разборитост, и она се заправо у највећој мери тиче наше способности да се снађемо у интеракцији са другим људима, тј., како каже Кант, да „користимо људе за своје сврхе“ (Kant 2007:9, 493). Ова група правила припада тзв. „асерторичким“ (чињеничким) императивима.

Наведено објашњење може нам се учинити у нескладу са другом формулацијом категоричког императива, која гласи: „Поступај тако да ти човештво у својој личности као и у личности сваког другог човека увек употребљаваш у исто време као сврху, а никада само као средство“ (Kant 2008: 74). Ипак, ако боље приметимо, видећемо да Кант у наведеној формулацији не каже да ми не смемо да користимо људе као средства за своје сврхе – ми то, штавише, *морамо* – већ да их не користимо *само* као средства. Додуше, тачно је да заправо не можемо да знамо шта значи третирати људе као сврхе по себи, осим у једном *негативном* смислу према којем знамо како их *не* треба третирати, а за одређење тога информативнија је прва формулација категоричког императива, односно формулација општег закона. Третирати особу као сврху по себи значи да она, као чисти ум, сама одобрава тај облик понашања као опште законодаван, са чим се разборитост свакако може слагати.

Према неким тумачима, Кант је читаву *Антропологију из прагматичке тачке гледишта* изучавао како би упознао људску емпиријску природу за сврхе успостављања адекватних максима у оперисању са другим људима, а чији је циљ наша *лична* срећа (Kant 1974: XIX). Дакле, ово објашњење разборитости као пре свега способности ваљане интеракције са људима је не само у складу са Кантовом моралном филозофијом, већ је једна од њених централних тачки.⁶

⁶ Кант врши једну финију диференцијацију у *Заснивању метафизике морала* (Kant 2008: 52). Он тврди да се разборитост може разумети као „светска домишљатост“, што је поменута вештина да се врши утицај на друге и користе други за своје сврхе, али и као „лична разборитост“, а то би била вештина усмеравања свих својих максима ка остваривању крајње животне користи.

Коначна фаза васпитања јесте *морализовање*. Кант каже да је потребно да се морална правила подучавају још у најранијим фазама дететовог живота, на нивоу онога што би се сматрало „здравим разумом“, иако деца тада још не могу да их схвате (Kant 2007: 9, 455). Очигледно да је да се ова област васпитања бави категоричким императивима. Како се ова тема директније тиче нашег рада, обрадићемо је детаљније у наредном поглављу.

2.2. Морално васпитање

„Човек треба најпре да развија своје диспозиције (*Anlagen*) за добро; провиђење их није ставило у њега већ готове; пуке су диспозиције без разликовања моралности. Учинити самога себе бољим, култивирати себе, а ако је рђав, моралност у себи пронаћи, то је човеку потребно. Када се зрело промисли види се да је то тешко; стога је васпитање највећи и најтежи проблем који стоји пред човеком“ (Kant 2007: 9, 446; прев. Šević). Ово је једно од најзначајнијих места у *Спису о педагогији*, како ту видимо да Кант сматра да је улога васпитања пресудна у постизању крајње човекове сврхе, а изгледа да овде то представља морално савршенство. Тврдња која се износи је проблематична из више разлога, а тим проблемима ћемо се бавити у наредним поглављима. Сада желимо да знамо да ли је идеја моралности која се овде подразумева у складу са Кантовим критичким учењем.

Да то јесте случај сведочи следеће објашњење из *Списа*: „Мора се пазити на *морализовање*. Човек не треба да је само умешан за свакојаке циљеве, већ и да задобије способност да изабира само добре циљеве. Добри су циљеви они који неминовно (нужно) сваки човек одобрава и који у исти мах могу бити циљеви сваког човека“ (Kant 2007: 9, 446; прев. Šević). Ова последња реченица о природи добрих циљева јасно реферише на формални карактер мотивације коју има добра воља, што је оно у чему, према Канту, лежи морална вредност радње. Додуше, ради прецизности, овде би требало додати да се ради о циљевима сваког човека *као умног бића*, јер се може десити поклапање у вољи различитих људи на основу материје њихових максимâ. То, према Канту, није довољно да се правило којег се они држе (на пример, „Помажи другима у невољи“) сматра моралним, јер *само* поклапање је случајно, док је морални закон општи и нужан. Без обзира на то, Кант овде очигледно има на уму своје класично учење.

Сада је питање, како у детету пробудити „моралну тачку гледишта“? Није немогуће дете *дресирати*, попут пса или коња, да се понаша на одређени начин. Ипак, њега треба научити да *мисли* о природи свог поступка. У делу о морализовању читамо: „Моралност је тако света и узвишена да је не смемо ставити у исти ред са дисциплином. Основно је да оформимо карактер, који се састоји у спремности да поступамо према максимама“ (*Ibid.*, прев. Шевић).

Очигледно, напомиње Кант, да је први облик разборитости у служби другог, јер коришћење других које не резултира крајњом добити није никаква разборитост. Ипак, врло често је ова прва вештина велики и интегрални део друге, јер ова се не може замислити без ње.

Ово значи да деца морају у себи да препознају неки облик понашања као добар или лош, а да би се створио такав осећај, потребно је да развију карактер. Међутим, шта је за Канта карактер? Према дефиницији коју даје у својој *Антропологији*, карактер је „особина воље помоћу које [човек] себе обавезује на одређене практичне принципе које је себи непорециво приписао сопственим умом“ (Kant 1974:157). Сада, важно је да се подсетимо да „максиме“ или „практични принципи“ покривају било која субјективна правила која можемо имати, не само она чије поштовање има облик моралне мотивације. Типично, оне се тичу наших приватних планова, и стога наше личне среће. Човек „од карактера“ је само онај који се чврсто држи својих максима и то оних које су делотворне. Овај карактер се заправо и поклапа са оним што смо изнад звали разборитост.

Кант жели да каже да је такав карактер разборитости *предуслов* развитку моралног карактера. Ово је потврђено и у *Антропологији* где каже да човек прво треба да развије неки карактер, да би онда развио добар карактер (Kant 2007:15, 514). Та занимљива психолошка теза противречи неким популарним предрасудама о „добром човеку“. Обично имамо представу да је добар човек простијег кова, да поштено ради свој посао, није превише богат и брине се за друге више него за себе. Иако свакако има неке истине у томе, реалност је таква да људи тог типа могу да се покажу и прилично огорчени и непоштени, спремни да искористе сваку прилику да неприметно преваре другог. Ова неприципијелност јесте нешто што строго формиран карактер треба да онемогући. Овим увидом можемо да објаснимо и зашто Кант каже да је лагање лоше због тога што није увек делотворно. У моралном смислу, оно је лоше јер тиме поступамо са другима само као са средствима. Но, могуће је да дете које треба поучити том правилу још увек не може да разуме моралност те идеје, али да може да схвати несигурну ефективност лагања.

Занимљиво је да се један од Кантових следбеника, касније сматран оснивачем психологије и педагогије, Јохан Херберт, није слагао са Кантом на овом месту. Чини се да Херберт сматра да је у неком тренутку након дисциплиновања детету постављена дилема између тога да ли ће своје максиме усмерити ка моралним циљевима, или циљевима среће. Он каже: „Преусмерити смер жељама заиста значи ограничавање једне жеље, али на тај начин да убрзо након тога друга [жеља – Ћ. Л.] непосредно лежи како би се појавила. Ово је могуће само веома покретном и активном уму. Управо из тог разлога је то лакше човеку него детету. Али добро васпитаној деци је дата и освојена, путем дисциплине, слобода да ограниче сваку жељу у тренутку, а да немају никаквих мука, слобода, која, мора се рећи, сама по себи нема апсолутно никакве везе са моралношћу. Ипак видимо одмах да све зависи од тога да ли ће егоизам или практички (морални) ум постати господар ове слободе; ако је прво случај, онда [она, слобода – Ћ. Л.] постаје светска мудрост, ако ово последње, моралност“ (Herbart 1908:67).

Будући да Херберт каже да ова слобода постаје разборитост или моралност, а под тим мисли на њима одговарајући карактер, мора се узети да је

ова дисјункција искључујућа. Ови типови карактера су за њега трајне особине личности, те нешто што се окоштава у процесу васпитања. Кант би, уместо тога, рекао да су ова два карактера *израз* једне подлежуће слободе, и „или“ је неискључујућег типа, као што смо видели изнад у расправи о разборитости. Свакако, ова Хербертова теорија може имати емпиријских, али Кантова теза о претхођењу разборитости у односу на морални карактер је интуитивнија и опште прихваћена. Ипак, ни ова теза не долази без својих проблема.

Проблем настаје када се запитамо како тачно дете треба да развије морални карактер. Морални карактер се, према Канту, разликује од разборитости по томе што он треба да апстрахује од појединачних услова наше егзистенције, јер се не тиче наше среће, и врло често иде у супротности са максимама разборитости. Проблем је, онда, како сада „окренути“ тенденцију воље детета, које је у себи развијало свој карактер *као* разборитост, на карактер моралне врсте? Јер, и један и други карактер састоје се у чврстоћи воље, али пут постизања овог другог је нужно овај први.

Кант каже да морамо посебним техникама да „пробудимо“ моралну свест у деци. У контексту васпитања, тај проблем се поставља овако: „Како спојити потчињеност и за прописано приморавање и подобност да се служи својом слободом? Јер приморавање је нужно. Како ћу култивирати слободу при приморавању?“ (Кант 2007: 9, 460; прев. Šević). Из тог разлога је важно успоставити одређени баланс већ и у периоду када дете учимо да буде разборито, и ту Кант сугерише неколико ствари.

Прво, ми морамо да у детету пробудимо свест о постојању достојанства његове личности. То можемо да учинимо тако што ћемо наводити извесне примере, те да дете *само* схвати шта у некој ситуацији треба чинити. Ово је прилично блиско Сократовој мајеутичкој методи, и тај приступ Кант предлаже у поглављу о методологији чистог практичног ума у *Критици практичног ума*. Најисцрпније о њему говори у поглављу „Учење етике“ из *Метафизике морала* у којем каже да учитељ треба да приступа учењу етике на два начина (Кант 2007: 4, 478). Први метод је сократски у ужем смислу, а то је заједнички дијалог учитеља и ученика, где ће учитељ навести ученика да разуме исправни одговор на морално питање. У склопу тог метода се врши разматрање свакодневних моралних питања, као што је, „Да ли је икада исправно осудити невину особу?“ (за које користи пример Ане Болен (Кант 2019: 182)), или „Да ли је икада оправдано лагати?“, итд. Други метод је зависан од првог, а представља јачање карактера моралним „катехизмом“, у склопу којег ученик покушава да се сети резултата првог метода, и да их примени у различитим ситуацијама. Овим се вежба морална моћ суђења.

Поред ових метода које су изразито интелектуалног типа, потребно је да дете развије и свест о туђем достојанству, за шта Кант сугерише један другачији приступ. Он даје пример детета које је гурнуло неко друго, слабашно дете. У том случају, не треба му рећи да то не треба чини јер је тиме повредио дете, већ га треба третирати на исти начин. Ово може деловати чудно, али Кант овде жели да покаже детету да се моралност не заснива на задовољству и болу, било

нашем, било туђем, већ само на идеји човештва или достојанства, које би оно требало да препозна и у другоме. Идеја је да, када га третирамо на исти начин, и оно се осети повређено, дете ће схватити да је погрешило буђењем једне интросубјективне свести идентификације са умом другог детета.

Оно што се може закључити на основу ових ставова јесте да питање поводом *онога* што је морално учинити има одговор који је доступан сваком човеку. То исто важи и за свако дете када довољно интелектуално сазре. Одговор на морална питања је увек *ту*, чека да се открије, иако су можда потребне вежбе да би се до тих одговора дошло. Али када се питамо *да ли* ће неко дете имати довољно чврст карактер, та је ствар контингентна. Да ли она зависи само од слободе и врлине детета, или постоји значајна улога васпитача и на том пољу, није јасно из Кантових текстова. О томе ћемо спекулисати у последњем поглављу рада. Оно што је сигурно Кантов став јесте да је морално знање, у неком смислу, *урођено*, али да се морална врлина *стиче*.

Напоменимо на крају овог излагања једну чињеницу која се лако превиђа, али значајно доприноси систематичности Кантовог дела. Наиме, васпитне фазе једног појединачног човека одговарају и *историјским* фазама људског рода. Ова мисао платоновског паралелизма макрокосмоса друштва и државе и микрокосмоса појединца прожима Кантово учење о човеку. Он то спомиње и у *Спису о педагогији* када каже је дисциплина оно што фали „дивљацима“, на супрот Европљанима, али да и Европљани, иако технички и културно развијани, не дају довољно значаја морализовању. Како Кант каже у свом спису *Идеја опште историје усмерене ка остварењу светског грађанског поретка*, „Ми смо цивилизовани и претоварени разним друштвеним уљудностима и пристojностима. Али још врло много недостаје да бисмо се сматрали *морализованим*“ (Kant 1974: 34). Човечанство је, дакле, на прелазу из друге у трећу фазу свог образовања.

Идеал „универзалне републике“ којем се Кант оптимистично нада у поменутом спису, као и у *Религији у границама пуког ума*, није ништа друго до васпитно сазревање људског рода у којем се сви чланови друштва понашају, гледано споља, у складу са владавином права, а гледано изнутра, као *морално* мотивисани. На многим другим местима Кант јасно изражава мисао да људску историју види као телеолошки уређену, исто као и читаву природу, а васпитање у њој мора да буде један *perpetuum mobile* овог процеса. Једини начин да човек, као врста, оствари своју умну сврху јесте да старије генерације преносе знања и институције млађим, а на њима је да ове унапреде у складу са идејом сврхе моралног савршенства.

2.3. Циљ васпитања

Остаје још да утврдимо: који је уопште циљ васпитања? Неколико је разлога што о томе говоримо на крају овог поглавља. Прво, морамо за то да имамо неку идеју шта је васпитање и које су његове фазе да бисмо о томе говорили. Такође, Кант не говори експлицитно о томе, за разлику од претходних тема у

вези са којима смо се блиско држали текста. Из тог разлога је ово питање у извесној мери и контроверзно.

Из досад наведеног можемо закључити да у један од циљева образовања мора спадати оспособљавање детета за бригу о себи. Ово би значило да се васпитање бар делимично тиче среће васпитаника. Та теза је сасвим у складу са Кантовом моралном теоријом, према којој постоји дужност да помажемо другима да развију своје таленте (Kant 2019: 182). Један од проблема додуше јесте што је та дужност „безлична“, она не дискриминише умна бића према годинама, полу, друштвеној припадности, и другим случајним одликама, те их третира као морално ирелевантне. То онда значи да може постојати само једна *општа* дужност да се деца васпитавају, али која није нужно дужност родитеља. Ово јесте проблем, јер ми имамо обичај да, типично, осуђујемо родитеље који запостављају и не васпитавају своју децу, не и када не васпитавају туђу. Изгледа да је Платонов модел васпитања из *Државе*, према којем се деца узимају од родитеља и васпитавају независно од њих, сасвим у складу са његовом теоријом (Platon, 1993, str. 138-174). Кант чак не би могао да каже да се то, из ревизионистичких разлога његове теорије, не мора сматрати дужношћу, јер он прихвата да се његова морална теорија ослања на „обично етичко умско сазнање“, у које једна оваква дужност сигурно спада. Чак и да васпитавање сопствене деце није дужност, Кант мора да покаже у коју категорију спада поменута врста осуде родитељима који не васпитавају своју децу, ако већ није морална.

У сваком случају, постоји један просветитељски оптимизам присутан у Кантовом тексту, према којем се замишља да човек може образовањем и науком да подвргне природу себи и својим потребама, и тако буде срећнији. За ову сврху, пак, нужно је и морално васпитање, јер оно уређује односе међу људима тако да свако може да оствари своју срећу. Дакле, иако је по нашем (и Кантовом) излагању морални „стадијум“ васпитања последњи, он је интегрални део и разборитости. Стадијуми васпитања се, из перспективе читавог животног благостања, преплићу. Поред тога, Кант познато тврди да умно биће мора да заслужи срећу, односно, да оно на њу има право само под окриљем свог моралног савршенства (или тежње истом) (Kant 2019:133).

У складу са овом „безличном“, можемо рећи и космополитском теоријом, Кант каже на једном месту да васпитање треба да доведе до „савршенства људске природе“ (Kant 2007: 9, 443). Појам савршенства већ мора да има већи значај од пуког благостања као сврхе васпитања. Могуће је да Кант овде претпоставља своју теорију о највишем добру (*summum bonum*) из *Критике практичког ума* (Kant 2019:133). Највише добро обухвата врховно добро, у које спада моралност, и савршеност, у које спада људска срећа. Но, када говори о највишем добру, Кант показује да је оно неоствариво за човека на Земљи, јер не постоје закони узрочности између врлине и среће, те да је потребно да важе извесни регулативни принципи, тзв. постулати практичког ума у које спадају бесмртност душе и постојање Бога. То значи да је ова сврха управо *неостварива* путем васпитања. Ипак, може бити да Кант жели да каже да ми суделујемо

у остварењу те сврхе, чак иако она у стриктном смислу с наше стране није остварива; наш рад на том пољу *јесте* нужан.

Друга опција јесте да је Кант заменио идеју највишег добра као трансцендентног, као што каже Кејт Моран (Moran 2009: 482), идејом „Царства Божијег на Земљи“, а сведочанство о томе даје нам расправа о победи доброг принципа над лошим у *Религији у границама пуког ума*. У трећем поглављу поменутог списа, Кант расправља о могућности једне такве победе путем успостављања „универзалне републике“, у којем би постојала општа власт моралног закона у функционисању друштвене заједнице (*Ibid.*). Ова врста идеала, иако делује делака, бар јесте у принципу потпуно зависна од човекових напора, и стога Кантов оптимизам, као и одговорност коју поставља на васпитаче у *Спису о педагогији*, има више смисла. Ипак, није сасвим јасно да је овим путем стриктно напустио своју врло сложену аргументацију из „Дијалектике чистог практичког ума“ о трансцендентној природи „највишег добра“, након свега пар година. Заправо, Кант и понавља један облик тог аргумента у „Предговору“ *Религије* када каже: „Иако сама по себи моралност не захтева представу циља који би требао претходити одређењу воље, може врло лако бити случај да нужно има усмереност ка једном таквом циљу, не као основи максима, већ као нужну последицу усклађивања са њима“ (Kant 2007:6, 4). Ово се, очито, односи на постулате практичког ума, и показује да Кант није занемарио своје аргументе из „Дијалектике практичког ума“ у *Религији*.

Врло слична егзегетска брига јавља се и у поглављу које наводи Моран, у којем Кант говори о дужности да се створи једна универзална република, он такође примећује следеће: „Већ се унапред може претпоставити да ће за ту дужност бити потребно претпоставити једну другу идеју, наиме идеју вишег моралног бића које се брине за опће здруживање за себе недостатних снага појединаца у заједничко деловање. Али понајпре морамо кренути по нити водиљи оне моралне потребе уопште да бисмо видели камо ће нас одвести“ (Kant 2007:6, 101). Чини се, дакле, да Кант у *Религији у границама пуког ума* само проширује „видно поље“ наших дужности, али не напушта тезу да ум мора постулирати Бога као регулативни принцип који може да задовољи све његове априорне сврхе.

Међутим, није неважно приметити да је *Спис о педагогији* ближи интерпретацији Кејт Моран него самим Кантовим ставовима из критичког учења, што видимо рецимо на месту где каже: „Један је принцип васпитне вештине који би пред очима требало да имају нарочито они људи који праве планове за васпитање: децу треба васпитавати не за садашње него за будуће што је могућно боље стање, то јест за идеју човечанства и примерено читавом његовом опредељењу“ (Kant 2007: 9, 446). Овде изгледа да Кант има на уму нешто бар принципијелно оствариво. У *Религији*, он каже да педагози примећују напредак (Kant 2007: 6, 19). Проблем са том идејом васпитања, напомиње Кант, јесте што родитељи често у њега не верују, јер сматрају да ће дете лоше проћи у животу ако не буде адаптирано на садашње услове. Ова брига је знатно рационалнија него што је Кант представља, јер као што и сам наводи на другим местима,

врловит човек може бити далеко мање срећан од рђавог. Ако тај баланс већ не треба да успостави трансцендентни Бог, онда је питање зашто би се дете васпитавало да поступа морално сасвим прихватљиво.

Трећи приступ јесте да Кант под савршенством мисли на остварење талената и способности. Добру потпору за ову тврдњу даје следећи исказ: „Многе су клице у човечанству и наша је ствар сада да природне диспозиције развијамо и да човечанство из његових клица развијемо и учинимо да човек постигне своје опредељење (*Bestimmung*)“ (Kant 2007: 9, 446). Ову теорију подржава Јоханес Гисингер (Giesinger 2012a), истичући да појам „опредељења“ (*Bestimmung*) игра значајну улогу у *Спису о педагогији*, тиме што покрива телеолошки појам човека који треба да постигне потпуну „зрелост“. Овај приступ се разликује од првог јер зрелост не подразумева само срећу, тј. живот испуњен задовољством, већ остварење једне унапред (теолошки?) задате сврхе. Проблем са овим јесте то што је телеолошка слика природе углавном укинута у Кантовим критичким делима, посебно у *Критици моћи суђења*. Такође, специфичнији проблем јесте то што Кант сматра да ово не би могло да укључи моралну димензију, јер не постоји природна диспозиција за морално делање. Ово покреће значајан проблем којим се бавимо у наредном поглављу.

2. Проблематика слободе и васпитања у Кантовој филозофији

Приметили смо до сада да је било доста говора о слободи, било као о начелу поступања детета, или као неке одлике човекове свести, или пак као неком начелу моралности. У првом делу овог одељка пробаћемо да систематизујемо различите употребе овог термина у *Спису о педагогији* и да их упоредимо да појмовима слободе који се налазе у Кантовој критичкој филозофији. Ради прегледности, а и заснованости наше интерпретације, изложићемо прво поделу појма слободе која се недвосмислено налази у овој другој.

У другом делу нас интересује не толико интерпретативно питање о односу слободе и васпитања, колико њихова појмовна ускладивост. Као што ће се видети из првог дела, Кант сматра да је посебан облик слободе, тзв. „трансцендентална“ слобода, потребан да би се оправдала морална одговорност. То природно доводи до питања који је тачно утицај моралног образовања на исход типа карактера детета, и да ли је уопште релевантно, будући да је емпиријско, а Кантов појам слободе трансценденталан.

2.1. Слобода у критичком учењу и слобода у *Спису о педагогији*

Кантов појам „слободе“ (*Freiheit*) многозначан је и често загонетан. Луис Вајт Бек (Beck 1987) проналази пет различитих смислова овог појма код Канта, а Алисон (Allison 1990:1) сматра да их има чак и више. У овом раду послужићемо се поделом овог појма коју је понудила Мишел Кош (Kosch 2006: 17),

будући да је она најсистематичнија и најкориснија нашим сврхама. Кош наводи следеће појмове: трансценденталну слободу, практичку слободу, компаративну слободу и слободу самоодређења. Прве три представљају дистинктивне појмове које сам Кант најчешће чврсто разликује, док је поводом четвртог, усудићемо се да кажемо, прилично неодређен. Без обзира на то, сваки од ових појмова је нама релевантан, па ћемо их укратко објаснити.

Трансцендентална слобода је слобода започињања једног узрочног ланца на тај начин да ниједан претходни догађај није начинио нужним само то започињање. Кант ову слободу зове и „апсолутна спонтаност“ (Kant 2019: 369). Зашто би овај појам уопште био значајан, а и проблематичан? Кант сматра да се морална вредност радње огледа у послушности воље моралном закону, дакле, једном „треба“, а исто тако мисли да уколико важи један такав императив, онда и агенс коме је он упућен мора и *моћи* да поступи у складу са њим. Међутим, ако важи детерминизам, то јест закони узрочности (што, за Канта, јесу природни закони), онда је само један след догађаја могућ, и сам агенс не може да поступа другачије од онога како заиста поступа. Међутим, Кант сматра да представа о моралном закону има апсолутни епистемички примат, те да морамо признати *реалну* (не само логичку) могућност овакве слободе (Kant 2019:69). Ми јесмо одговорни за своја дела, и зато имамо трансценденталну слободу. Но, како је Кант трансцендентални идеалиста, он сматра да трансцендентална слобода мора бити одлика нашег ноуменалног или интелегибилног сопства (карактера), јер је емпиријски (па и његов психолошки, унутрашњи) део, у потпуности вођен законима природе.

Практичка слобода представља нешто друго. Она се односи на способност људске воље да се одупре чулним утисцима и надражајима, и тиме се човек разликује од животиње. Она је, као што је споменуто на почетку, исто што и практички ум. Ове слободе смо потпуно свесни, и то емпиријски, без икакве филозофске аргументације. Проблем настаје када се упитамо о односу ове слободе са трансценденталном, а у складу са тим и поводом односа са детерминизмом. Кантов текст даје повода за више решења. На неким местима, он каже да практичка слобода нема везе са трансценденталном, нити да јој детерминизам представља икакав проблем (Kant 2019: 369). Просто, нема потребе да људска способност планирања и суздржавања захтева апсолутно спонтану узрочност. Међутим, Кант чешће изражава став да практичка слобода *зависи* од трансценденталне. Разлог томе је, чини се, чињеница да је *чисти* практички ум, иначе реципрочан моралном закону, „део“ практичког ума уопште, те практички ум – то јест, практичка слобода – стоји у директној вези са могућношћу моралне одговорности, а одатле са трансценденталном слободом.

Компаративни појам слободе огледа се у томе да је неко биће (живо или неживо), као оно *само*, прави узрок неке појаве. Тако називамо слободном особу која поступа према својим жељама, или тело које је у „слободном“ паду. Овај облик слободе имају и животиње јер и оне могу да „слободно“ трче или скачу, у смислу да их ништа у томе не омета. Овај појам, према Кантовој употреби, *имплицира* детерминизам. По себи, појам је непроблематичан, али може

постати ако се сматра довољним условом моралне одговорности (као што то, по Кантовом тумачењу, чине Лајбниц-Волфова школа и Хјум). Кант критикује тај став због тога што су у склопу ове перспективе сви претходни природни догађаји из прошлости (поводом којих немамо никакву контролу) резултирају у нашем конкретном делању, те стога оно (делање) није могло бити другачије.

Коначно, слобода као самоодређење је способност ума да себи поставља правила. Кант ову слободу некада назива „позитивна слобода“, а некада „аутономија“. Оно што је мање јасно је то како се ова слобода разликује од практичке слободе. Изгледа да Кант има на уму идеју *потпуно* самосталног (или: чистог) самоодређења, а под тим мисли на то да се правила која ум поставља у случају ове слободе доносе *само* на основу ума, без икаквог уплитања емпирије. Код практичке слободе, максиме које се формулишу тичу се и наше емпиријске егзистенције. Тако је ова самоодређујућа слобода заправо идентична *чистом* практичком уму који прописује морални закон.

Сада можемо да се вратимо главном предмету наше студије и испитамо у ком смислу је Кант говорио о слободи у *Спису о педагогији*. Видели смо да је Кант у пар наврата споменуо да дете жели да буде слободно или има љубав према слободи. Рецимо, на једном месту он каже: „љубав према слободи је толико јака код човека, да када се једном навикне на слободу, жртвује све ради ње“ (Kant 2007:9, 442). У ком смислу се овде говори о слободи? Чини се очигледним да се ради о једном психолошком концепту, дакле, не о трансценденталној или самоодређујућој слободи. Али не ради се ни о практичкој, будући да се она односи на сâмо функционисање људског ума, и не може бити нешто што би се „волело“. Дакле, ради се о компаративној слободи, према којој дете жели да задовољи своје жеље. То је слобода као одсуство од *људских* закона, али заправо власт *природних* закона (у овом случају, психолошких).

Али, ако размотримо друге делове текста у којем се говори о слободи, видећемо да то није једини смисао слободе у *Спису о педагогији*. На пример, у делу који смо већ раније цитирали, Кант се пита: „Како спојити потчињеност и за прописано приморавање и подобност да се служи својом слободом? Јер приморавање је нужно. Како ћу култивирати слободу при приморавању?“ (Kant 2007: 9, 460; prev. Šević). Овде је очито да Кант употребљава *два* различита појма слобода, прва је она коју треба ограничити (а то је ова компаративна), а друга је она коју треба култивирати. То може бити само практичка слобода, јер Кант каже да је то нешто чиме се користимо. Очито се ради о практичком уму који поставља максиме.

Према Вилијему Франкени, Кант у *Спису о педагогији* претпоставља и своје учење о трансценденталној слободи. Узмимо следећи пасус: „Морамо разликовати између природе и слободе. Дати законе слободи је другачија ствар од култивирања природе“ (Kant 2007: 9, 484). Франкена каже, коментаришући наведени цитат: „Овде Кант повезује своју разлику између две врсте образовања са својом основном поделом на феноменални и ноуменални свет“ (Frankena 1965:101). Ово би свакако било тачно ако би Кант, како Франкена погрешно претпоставља, везивао слободу искључиво за моралну раван. Међу-

тим, као што смо видели, то није случај. Наша теза је да је Кант овде готово сигурно говорио, као и у остатку текста о практичком образовању, о практичкој слободи. Дакле, у *Спису о педагогији* је слобода схваћена пре свега као практичка слобода или као компаративна слобода. Кант није сматрао да су теоријска трансцендентална филозофија и њене поделе подесне разматрању теме васпитања, те се држао подаље од њих. Ипак, Франкена је на добром трагу када се пита о односу трансценденталног идеализма, трансценденталне слободе и васпитања. Тим питањем се бавимо у последњем поглављу.

2.2. Трансцендентална слобода и теорија васпитања изложена у *Спису о педагогији*

Из свега наведеног је очигледно да је Кант предан идеји могућности и важности моралног образовања. То је, штавише, претпоставка коју налазимо и у *Критици практичног ума* и другим делима (Кант 2019:178-181). Али неки ставови из те књиге, чини се, стоје у напетости са идејом моралног образовања. Наиме, један од циљева друге *Критике* био је да покаже аутономну сферу моралног закона и разлику ових од свих могућих емпиријских правила. Овим је Кант критиковао емпиријске моралисте, јер је сматрао да морална феноменологија открива да су морална правила општа и нужна, а да ниједно емпиријски добијено правило не може имати та својства. Другим речима, представа моралног закона дата је *a priori*, и стога независна од свих случајних одлика наше личне природе, како унутрашњих, као што су склоности и таленти, тако и спољашњих, као што су место рођења, друштвено окружење – и такође – васпитање и образовање.

Не само да је порекло те представе априорно, већ и делање у складу са њом изгледа у потпуности зависно од самог агенса. „Моралности не треба никакав материјални одређујући основ слободи воље, то јест, никакав циљ, како у погледу препознавања дужности, тако и у погледу њеног упражњавања“ (Кант 2007: 6, 3). У супротном, како би уопште могла да важи морална осуда? Кант наводи пример (Кант 2019: 118) човека који је стекао рђаву навику да краде, вероватно још као дете, а која је могла бити спречена добрим васпитањем. Иако он себи објашњава своју тренутну ситуацију као да није могла бити другачија (рецимо да је у затвору), он се ипак каје и не може да ућутка „унутрашњег судију“ у себи.

Питање је онда чему служи морално образовање, ако су већ морално знање, као и морална одговорност, потпуно независне од свих спољашњих утицаја на нас? Кејт Моран сматра да и поред ових чињеница, морално образовање може да продуби способност моралног суђења, рецимо путем катехистичких-сократских вежби које смо споменули. Ово би било у складу са тезом аутономије воље, јер дете у тим вежбама само долази до онога што некако „већ зна“, јер је то само примена утицаја његовог сопственог (чистог) ума на разне ситуације, исто као што кроз логику може да схвати принципе резоновања, који су сазнати *a priori* и које већ примењује у свом резоновању. Гисингер ову

идеју развија на следећи начин: „Кант сматра да су морални закон – као и максиме које су компатибилне са њим – нужно претпостављене од стране сваког човека. Поента је, међутим, да агенси – посебно уколико су млади и необразовани – можда неће бити свесни сопствених претпоставки. Рећи да су неке претпоставке логички нужне не значи да су оне свесно прихваћене од стране агенса. Ово је [разлог] зашто трансцендентални приступ оставља простора за идеје учења и образовања; у процесу морализовања, како га види Кант, агенс постаје свестан, разуме и експлицитно прихвата оно што је он увек већ прихватио“ (Giesinger 2012b: 10).

Ипак, ово тумачење тежи да одузме од одговорности онога ко такво образовање *није* имао, ако оно има тенденцију да утиче на морални квалитет нашег карактера; другим речима, морално образовање не сме да нас *чини* моралним. Кант каже у *Метафизици морала*: „Савршенство људског бића, као особе, садржи се само у овоме: да је он сам способен да постави своје циљеве у складу са својим појмом дужности; и онда је само-контрадикторно захтевати да ја (себи начиним једном таквом дужношћу да) урадим нешто што само неко други може“ (Kant 1996: 386). Ако пак морално образовање треба детету само да објасни зашто је нешто морално добро или лоше, то има практичне последице кроз дететово теоријско увиђање смисла моралних захтева. Али ово опет може да утиче само на квалитет његових *радњи*, не и на квалитет његове *воље*. На пример, дете може због лошег образовања имати расистичка уверења, те ће се према деци друге расе опходити непримерено. Њихове радње биће неморалне, али ако је воља необразована, њена морална невиност у том случају неће бити угрожена. Морални катехизам може да нам покаже зашто расизам, лагање и слично, нису морално оправдани тако што ће показати формалну природу моралних дужности, и да тек тиме утиче на изградњу нашег „физичког“ карактера, али из поменутог разлога не смемо моралну одговорност уврстити у њега.

Већ смо рекли да је Кант сматрао да је порекло моралне одговорности у нашој трансценденталној слободи. Импликација тога је да смо ми морално одговорни само као атемпорална, „ноуменална сопства“ која у каквој сабијеној тачки доносе све своје одлуке „одједном“, а које се у времену детерминистички јављају као узроци наших акција. Кант тврди: „Јер пошто у појавама, зато што оне нису ствари по себи, мора у основи да лежи неки трансценденталан предмет који их детерминира као просте појаве, то нам ништа не смета да томе трансценденталном предмету припишемо поред оне особине у којој он бива дат као појава исто тако и неки *каузалитет* који није појава, премда се његова *последица* ипак налази у појави (Kant 2019:371). Индикативно је такође и следеће место из текста о историји: „Без обзира на то што је наш појам о слободи *воље* метафизички усмерен, њене су *појаве* – људске радње – исто као и сва друга природна збивања одређене општим природним законима“ (Kant 1974:28).

Питање је сада, који је домен „пресликавања“ нашег „ноуменалног греха“ или „ноуменалне врлине“ у феноменални свет; да ли се то пресликавање одвија само на пољу нашег унутрашњег сопства, у којем се човек бори са притисци-

ма његове потребите природе насупрот моралним, или обухвата читаву природу? У овом другом случају, природа као скуп свих феномена, унутрашњих и спољашњих, последица је моје воље као ствари по себи, и у том случају, морамо рећи да ја, на неки начин, васпитавам самог себе. Из тог разлога је у одређеној мери и могуће дати психосоцијална објашњења људског понашања, међу које спада и утицај васпитања на развитак моралног карактера. Ако је пак то пресликавање ограничено само на унутрашњу сферу, како би морало бити, јер је претходна опција апсурдна, онда се утицај моралног образовања мора тумачити само као случајан.⁷

Наиме, васпитач никада не може да зна на који начин ће дете примити морално образовање које добија, јер то мора да зависи од његовог интелегибилног карактера. Ако пак постоји било која позитивна корелација између присуства моралног образовања и моралног карактера, у смислу квалитета дететове воље (не само радњи), онда је то проблем за Кантову позицију. Питање да ли она постоји јесте, наравно, емпиријско, и нема сумње да би Кант подржао једно такво истраживање, чему сведочи његова аргументација у прилог експерименталним школама. Да је он заправо веровао да утицај дефинитивно постоји, недвосмислено се види из ставова из *Списа о педагогији*. Тако долазимо до једног јаза између здраворазумских ставова о моралном образовању из *Списа о педагогији* и примене Кантове метафизике морала *in concreto*, који се, додуше, могао наслутити и у њеном излагању *in abstracto*.

Закључак

Видели смо да је, упркос основаним сумњама, на површину испливао аутентични Кантов дух у *Спису о педагогији*. Његов оптимистички и морални приступ, као и карактер тог моралног приступа, јасно показује утицај критичке мисли на развитак теорије васпитања у овом спису. Кант је у њему такође изнео неке идеје које су биле прилично оригиналне, иако нисмо имали простора за испитивање односа његове теорије са ранијим мислиоцима. На пример, чврсто је постављена идеја јавног образовања, као и идеја стварања „друге природе“ човека, што се не може наћи, рецимо, код Русоа. Увидели смо, на крају, да постоји једна врста тензије у Кантовој филозофији, коју није јасно како разрешити. Луис Вајт Бек овај проблем јасно изражава када каже: „Напетост у његовој филозофији историје и етике рефлектована је и у његовој филозофији васпитања. Његови увиди у снагу и нужност васпитања, и његов увид у недовољност и неефикасност истог, никада нису усаглашени“ (Beck 1978:204).

⁷ Према Шопенхауеровом тумачењу, Кант је био на корак до овакве позиције, која је идентична са његовом (Šopenhauer 2005:474). И заиста, одређујући морални закон као одлику блиско везану за нашу интелегибилну слободу Кант се приближио таквој позицији. Међутим, Кант нигде не износи став да је број ствари по себи један, већ када и спекулише на ту тему, говори и о *стварима* по себи; ако пак користи израз „ствар по себи“ (нем. *Ding-an-sich*) онда га користи у смислу апстрактне именице, као када говоримо о „човеку“, не говорећи, притом, о *поједином* човеку.

Стога остаје питање: да ли та неусаглашеност има облик неконзистентности? Према нашем истраживању, такав суд би био прејак, јер ниједна логичка контрадикторност није уочена. Ипак, изгледи да се тумачењем Кантових филозофских и емпиријских учења ова јасно усагласе, нису велики. Показали смо да „кривица“ за ту ситуацију није мали спис који нам је био у фокусу, будући да управо ставови изнесени у њему, далеко више него они у критичким делима, здравом разуму звуче прихватљиво. Зато и вреди читати споредне списе познатих филозофа, како се у њима може видети њихова „људскост“ и практична снага једног спекулативног ума.

Литература

- Allison, H. (1990) *Kant's Theory of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, L. W. (1978) *Essays on Kant and Hume*. London: Yale University Press.
- Beck, L. W. (1987) "Five Concepts of Freedom in Kant." у *Philosophical Analysis and Reconstruction*, ур. S. Körner и J. T. J. Szrednick.
- Cassirer, E. (1981) *Kant's Life and Thought*. Yale: Yale University Press.
- Dean, R. (2012) "Moral Education and the Ideal of Humanity." у *Kant and Education Interpretations and Commentary*, ур. Klas Rothand и Chris W. Surprenant. Routledge.
- Frankena, W. (1965). *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. Chicago: Scott, Foresman and Co.
- Giesinger, J. (2012a). "Kant on Dignity and Education." *Educational Theory* 62(6):609-620., DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12000.x>
- Giesinger, J. (2012b). "Kant's Account of Moral Education." *Educational Philosophy and Theory* 44 (7): 775–786., DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00754.x>
- Guyer, P. (2006). *Kant*. New York: Routledge.
- Herbart, J. F. (1908). *Science of education - its general principles deduced from its aim & The Aesthetic revelation of the world*. Boston: D. C. Heath and Company.
- Hume, D. (2011). *The Essential Philosophical Works*. London , United Kingdom: Wordworth Edition Limited.
- Кант. И. (1999). *Васпитавање деце*, прев. М. Шевић, ур. Т. Гаврић, Београд: БАТА.
- Kant, I. (2003). *On Education*, прев. А. Кутон, New York: Dover publications.
- Kant, I. (1974). *Anthropology from a Pragmatic Point of View*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Kant, I. (1974). *Um i sloboda*. Beograd: Srboštampa.
- Kant, I. (1996). *Metaphysics of Morals*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007). "Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken Bände und Verknüpfungen zu den Inhaltsverzeichnissen." *Korpora.org*. (<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/verzeichnisse-gesamt.html>).
- Kant, I. (2008). *Zasnivanje metafizike morala*. Beograd: DERETA.
- Kant, I. (2012). *Religija u granicama pukog uma*. Zagreb: Naklada Breza.

- Kant, I. (2019). *Kritika čistoga uma*. Beograd: DERETA.
- Kant, I. (2019). *Kritika praktičkog uma*. Beograd: Dosije studio.
- Kosch, M. (2006). *Freedom and Reason in Kant, Schelling, and Kierkegaard*. Oxford: Clarendon Press.
- Moran, K. (2009). "Can Kant Have an Account of Moral Education." *Journal of Philosophy of Education* 43(4): 471–484., DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00721.x>
- Platon. (1993). *Država*. Beograd: BIGZ.
- Šopenhauer, A. (2005). *Svet kao volja i predstava*. Beograd: Službeni glasnik.
- Weisskopf, T. (1970). *Immanuel Kant Und Die Pädagogik Beiträge Zu Einer Monographie*. Zürich.

Ђорђе Лазаревић

FREEDOM AND ETHICS IN KANT'S DOCTRINE ON EDUCATION

Abstract: Kant's often neglected text *On education* lays out his understanding of upbringing and education. In this paper, we will examine the relationship between the basic proposition of his theory of education and his critical philosophy. Since the concept of education belongs to the practical sphere, our primary goal is to determine whether Kant's moral philosophy underpins his theory of education. We will show that there is a significant terminological, structural and semantic overlap between these areas. However, we will also notice that there is a certain tension in the sphere of Kant's views regarding transcendental freedom and the concept of freedom assumed in the *On education*. The direction in which this dilemma is resolved determines the character of the inconsistency of Kant's philosophy: either the theoretical assumptions about the intelligible character are not correct, or the theory of education presented in the examined work is incomplete.

Keywords: Kant, education, freedom, moral law, transcendental idealism