

ФИЛОЗОФСКИ ПРЕГЛЕД



<https://doi.org/10.46630/fpre.1.2024>

ПЕРИОДИКА

Серија

Годишњаци

Координаторка издавачке делатности

Доц. др Сања Игњатовић

Филозофски факултет у Нишу

Департман за филозофију

Редакција

Филозофског прегледа

Проф. др Зоран Димић, уредник

Доц. др Иван Николић, секретар

Доц. др Милан Јовановић, секретар

Проф. др Слађана Ристић Горгиев

Доц. др Бојан Благојевић

Проф. др Биљана Радовановић

Проф. др Горан Ружић

Доц. др Растислав Динић

Доц. др Душан Миленковић

Доц. др Марија Гласновић Каменовић

Међународни уређивачки одбор:

Dan Zeman, Institute of Philosophy, University of Warsaw, Poland

Alexander Gungov, Department of Philosophy, University St Kliment Ohridski,
Sofia, Bulgaria

Jaroslava Vidrova, Department of Philosophy, University of Trnava, Slovakia

Hrvoje Jurić, Odsjek za Filozofiju, Univerzitet u Zagrebu, Hrvatska

Una Popović, Odsek za filozofiju, Univerzitet u Novom Sadu

Адреса

Филозофски факултет у Нишу

Ђрила и Методија 2

Copyright....Филозофски факултет у Нишу
Филозофски преглед излази једном годишње.

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

УДК 1

ISSN 3042-1926

ФИЛОЗОФСКИ ПРЕГЛЕД

Год. I, број 1, 2024



Ниш 2024.

PERIODICALS

Series
Annuals

Head of Publishing

Assistant Professor Sanja Ignjatović, PhD

Faculty of Philosophy, Niš
Department for Philosophy

Editorial Board

Philosophical Review

Zoran Dimić, Editor
Ivan Nikolić, Secretary
Milan Jovanović, Secretary
Slađana Ristić Gorgiev
Bojan Blagojević
Biljana Radovanović
Goran Ružić
Rastislav Dinić
Dušan Milenković
Marija Glasnović Kamenović

International Editorial Board:

Alexander Gungov, Department of Philosophy, University St Kliment Ohridski,
Sofia, Bulgaria

Jaroslava Vidrova, Department of Philosophy, University of Trnava, Slovakia

Hrvoje Jurić, Odsjek za Filozofiju, Univerzitet u Zagrebu, Hrvatska

Una Popović, Odsek za filozofiju, Univerzitet u Novom Sadu

Address

Faculty of Philosophy, Niš
18000 Niš
Ćirila i Metodija 2

Copyright....Филозофски факултет у Нишу
Philosophica Review has been published annually.

САДРЖАЈ

Милан Јовановић ЈЕСУ ЛИ ЏЕКСОНОВ И НЕЛГЕЛОВ АРГУМЕНТ ЗАИСТА СЛИЧНИ? ..	7
Марија Гласновић Каменовић ДА ЛИ САРТРОВО УЧЕЊЕ О ПРЕРЕФЛЕКСИВНОМ СОГИТО-у МОЖЕ ОПОВРГНУТИ ФРОЈДОВУ ТЕОРИЈУ НЕСВЕСНОГ?	23
Ђорђе Лазаревић СЛОБОДА И МОРАЛ У КАНТОВОМ УЧЕЊУ О ВАСПИТАЊУ	37
Мина Радовановић РАСЕЛОВО СХВАТАЊЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	57
УПУТСТВО АУТОРИМА	75

Милан Јовановић¹
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

Оригинални научни рад
UDK 13; 141 Нејгел. Ф; 141 Џексон Т.
Примљено: 25.09.2023.
Одобрено за штампу: 12.12.2023.
DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.1>

ЈЕСУ ЛИ ЏЕКСОНОВ И НЕЈГЕЛОВ АРГУМЕНТ ЗАИСТА СЛИЧНИ?

Сажетак: У овом раду ћу покушати да покажем две ствари које заједно чине један занимљив обрт у вези са међусобним односом два позната аргумента из филозофије духа. Прво, кроз проблематизацију стандардне интерпретације Нејгеловог аргумента са слепим мишевима настојаћу да покажем да је Џексон у праву да традиционално изједначавање његовог аргумента из знања са Нејгеловим аргументом није оправдано. Друго, што ће бити и главна поента овог рада, настојаћу да покажем да је, у светлу једне озбиљне критике аргумента позивањем на знање, и Џексонов став о односу између његовог и Нејгеловог аргумента могуће довести у питање. Наиме, инсистираћу на томе да, када се узме у обзир поменута критика, аргумент из знања у суштини остаје убедљив управо као антиредукционистички аргумент – а то је управо оно што, пак, Џексон тврди за Нејгелов аргумент. Ово опет чини оправданом тврдњу да су два анализирана аргумента заиста јако блиска, али сада се та тврдња оснива на другачијим разлозима.

Кључне речи: аргумент из знања, физикализам, редукционизам, квалија, знање на основу упознатости.

Увод

Џексонов (Frank Jackson) аргумент из знања (енгл. *knowledge argument*) заузима важно место у савременој расправи између дуализма и физикализма. Штавише, тај аргумент постао је неизоставни део свих увода у филозофију духа, уџбеника из те области, и још важније постао је тема не малог броја расправа у стручним часописима. Оно што је заједничко великом броју тих текстова о аргументу из знања јесте да, имплицитно или експлицитно, подразумевају да Нејгелов (Thomas Nagel) текст *Како је бити слепи миш* (Nagel, 1974) и аргументи које ту Нејгел даје против физикализма представљају неку врсту претходника овом познатом Џексоновом аргументу са неуронаучницом Мери (вид. нпр: Alter, 1998; Nida-Rümelin & O’Conaill, 2023; Pereboom, 1994; J. Searle, 2004).

Овој пракси имао би шта да приговори и сâм Џексон, који се на више места одређује ипак другачије према Нејгеловом тексту. Наиме, у оба текста

¹ milan.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

у којима се појављује његов аргумент из знања, Џексон настоји да укаже на разлике између свог и Нејгеловог аргумента. Колико је у том настојању конзистентан биће један од предмета расправе овог рада, али, без обзира на то, свакако је донекле зачуђујућа чињеница да његово инсистирање није имало значајан утицај на уврежени став о односу ова два аргумента. Наиме, на једном од таквих места Џексон каже:

Две ствари морају бити речене о овом чланку [о Нејгеловом тексту *Како је бити слепи миш*]. Прва је да, упркос мом дистанцирању од њега које следи, ја њему заиста много дугујем. Друга је, да се нагласак током тог чланка мења и да при крају Нејгел не приговара толико физикализму колико свим важећим теоријама о духу за игнорисање тачки гледишта, укључујући ту и оне које допуштају (иредуцибилна) квалија. (Jackson, 1982)

Џексон, дакле, не негира блискост свог аргумента с Нејгеловим, чак тврди да та сличност није случајна већ је она његов дуг Нејгелу. Међутим, а то је оно што се приликом изједначавања ова два аргумента превиђа, јасно је из наведеног да он рачуна са извесном незанемарљивом разликом између њих. По Џексону, Нејгелов аргумент је антиредукционистички аргумент, док је његов аргумент из знања у основи антифизикалистички. У наставку овог поглавља у свом тексту он настоји да ближе објасни и поткрепи овај став.

Овим се отвара још једна проблематичност која је ретко узета у обзир приликом тумачења поменутог Нејгеловог текста. Он се готово увек тумачи као антифизикалистички. Нејгелов аргумент схвата се као *аргумент о слепим мишевима* (енгл. *Bat Argument*) који приговара физикализму преко познатог примера са слепим мишевима: наше потенцијално свезнање о анатомији и физиологији слепих мишева не би нам помогло да знамо како је бити слепи миш, а то не би смео бити случај ако је физикализам истинит. Овако разумевајући Нејгелов аргумент многи аутори виде као старију и мало мање ефектну верзију аргумента из знања.

Нејгелов аргумент као антифизикалистички

Одличан пример једне традиционалне антифизикалистичке интерпретације Нејгела имамо у Нагасавином (Yujin Nagasawa) тексту, у којем он нуди критику тог аргумента (Nagasawa, 2003). Зарад прегледности и једноставности можемо овако приказати Нагасавину формулацију Нејгеловог аргумента:

- (1) Ако x није биће налик слепом мишу онда x нема тачку гледишта слепог миша.
- (2) Ако x нема тачку гледишта слепог миша онда x не може да зна како је бити слепи миш.
- (3) Ако x није биће налик слепом мишу онда x не може знати како је бити слепи миш (из 1, 2).
- (4) Нејгел није биће налик слепом мишу.
- (5) Нејгел не може знати како је бити слепи миш (из 3 и 4)

- (6) Ако је физикализам истинит онда Нејгел, који зна све физикално о слепим мишевима, зна све о слепим мишевима.
- (7) Ако Нејгел зна све о слепим мишевима онда он зна како је бити слепи миш.
- (8) Нејгел не може да зна све о слепим мишевима (из 5 и 7).

Дакле,

- (9) Физикализам је лажан (из 6 и 8). (упор. Nagasawa, 2003: 385)

И у овом приказу, али и кроз читав ток Нагасавиног чланка, види се његов покушај да у Нејгелов аргумент пренесе форму аргумента из знања,² и због тога често прави *интерпретативне компромисе*, који се удаљавају од изворног Нејгеловог текста (и његових намера). Штавише, тврдње дате у редовима 6 и 7, те сам закључак у овој формулацији аргумента, нигде се не појављују у Нејгеловом тексту – ни тако ни другачије формулисане или изражене.

Поврх тога, и улога коју питање *да ли знамо како је бити слепи миш* заузима у оваквој формулацији делује пренаглашено за оригиналну поставку аргумента. У једној фусноти у којој жели да спречи неспоразуме у вези са интерпретацијом свог текста, Нејгел пише ово:

Моја поента, свеједно, није да ми не можемо *знати* како је бити слепи миш. Ја не отварам то епистемичко питање. Моја поента је пре то да, чак и да би се створио *појам* о томе како је бити слепи миш (и *a fortiori* да би се знало како је бити слепи миш) мора се заузети тачка гледишта слепог миша. (Nagel, 1974: 442, ff.8.)

Усмерење овог Нејгеловог коментара показује да је констатација, која је код Нагасаве централна – то да ми не можемо знати како је бити слепи миш – није тврдња на којој се оснива његова поента. Ова разлика можда не изгледа као нешто крупно, али будући да је она један од корака у аргументу она оставља озбиљне последице по читав аргумент.

Нагасаву узима у обзир потенцијални приговор да је његова интерпретација недовољно верна Нејгеловом тексту; чак је и једно потпоглавље у његовом раду насловљено са „Примедба В: Ово није Нејгелов аргумент“ (Nagasawa, 2003: 389). Међутим, будући да је његов циљ у овом раду да из перспективе *немогућих задатака* испита Нејгелов аргумент, његов фокус је да ли је у том смислу правилно анализирао питање о могућности заузимања тачке гледишта слепог миша (као немогућем задатку),³ те олако прелази преко ових основнијих интерпретативних питања.

² Треба имати на уму да на тај начин тврдња о сличности ова два аргумента постаје циркуларна – уколико се овај старији аргумент циљано интерпретира да личи на аргумент из знања.

³ М. Горман полемише са Нагасавом управо поводом ових питања, са намером да оспори његову критику Нејгела. Иако Нагасавину „антифизикалистичку интерпретацију“ Нејгела сматра „сумњивом“, он преко тога прелази и о томе не пише у тексту. Читав његов текст усмерен је на то да покаже да централни Нагасавин покушај да преко томистичке анализе *немогућих задатака* оспори Нејгелово (онако формулисан) аргумент – једноставно не може успети (вид. Gorham, 2005).

Надаље, на један другачији начин посебно је интересно следеће место где Нагасава пише:

Да ли можемо или не можемо карактерисати субјективну природу феноменалног искуства слепог миша у физикалним терминима јесте право филозофско питање, такво да би могло одвести до озбиљних примедби физикализму. Али нужна немогућност знања, за нас људе, како је бити слепи миш, не погађа физикализам. (Nagasawa, 2003: 389).

Овде, покушавајући да сумира свој рад, и да покаже *како би било* боље напасти физикализам *него што је* то Нејгел урадио, Нагасава заправо долази ближе Нејгелу него било где другде у свом раду. Управо оно што *би* по њему одвело до озбиљнијих приговора физикализму, јесте много боље интерпретиран Нејгелов аргумент него што је онај из главног дела рада.

Мислим да је ово што је речено довољно да макар доведе у питање овакав начин интерпретирања Нејгела. Као што сам најавио, настојаћу да одбраним и на тексту јасно заснујем антиредукционистичко тумачење Нејгеловог аргумента. Верујем да ће управо то бити најбоља критика антифизикалистичког тумачења тог аргумента.

Нешто јако блиско томе ради и Сандстрем (Pär Sundström) у свом детаљном и темељном тексту посвећеном интерпретацији Нејгеловог славног текста (вид. Sundström, 2002). У том тексту он издваја два засебна аргумента и марkira места у Нејгеловом тексту где се она налазе. Грубо говорећи, оно што он назива *званични аргумент* може с доста кредибилитета бити третирано као главни Нејгелов аргумент. Међутим, други аргумент који он издваја и назива незваничним, заправо фигурира као помоћни аргумент који подупире неке тврдње које су важне за Нејгелове аргументативне намере. У том смислу он није неки одвојени аргумент, већ допуна првог, и можда их најбоље посматрати обједињено као аргумент који ћу ја назвати *Нејгелов антиредукционистички аргумент*.

Нејгелов антиредукционистички аргумент

Нејгел свој текст почиње на не тако неуобичајен начин; он инсистира да физикалистичка уздања у успешност редукције *и* на пољу свести превиђају много тога. То је познати дуалистички приговор о *специфичној разлици* поља свести у односу на поље на којем је редукција многих феномена успела, или се, пак, верује да ће с напретком науке успети. Олако постављање аналогije између разних феномена (као што су светлост, боја, звук, топлота...) који су успешно редуктивно објашњени и феномена свести битан је моменат дуалистичке критике физикализма. Тај, како дуалисти тврде, велики превид физикалиста разлог је њихове *редукционистичке заблуде* поводом свести. Готово ирационално надахнути примерима успешне редукције, занемарујући природу поља у коме је она успела – односно занемарујући специфичности поља свести

у односу на поље тих успешних редукција – физикалисти предвиђају редукционистичку будућност феномена свести. Нејгел ово дешавање артикулише као *талас редукционистичке еуфорије* који је захватио извесне филозофе духа (Nagel, 1974: 435).

По Нејгелу, потребна и довољна сличност између феномена светлости или одређених хемијских својстава, с једне (као примера успешне редукције), и феномена свести, са друге стране, врло очигледно изостаје (Nagel, 1974: 436). Дуализам се своди управо на то да физичком супротставља ментално, и како би неко могао оспоравати њихову позицију аналогичама које нивелишу ту разлику у премиси свог аргумента?! Успешне редукције на пољу физичког ни на који начин не гарантују успех редукције на једном радикално другачијем пољу – пољу менталног.

Но, овим тврдњама о специфичности поља менталног, у коме се јавља свесно искуство, у односу на физички свет Нејгел пребацује терет аргумента на себе. Сада је на њему да покаже својство које разликује ова два поља. Тежиште читавог његовог текста, због тога, јесте његов покушај да – инсистирањем на *субјективном карактеру свесног искуства*, те указивањем на његову суштинску везаност за *јединствену тачку гледишта*⁴ – покаже да је феномен свести немогуће редуктивно објаснити.

Главна за редукцију је њено *удаљавање од тачке гледишта*, њена тежња да тачку гледишта превазиђе, да дође до онога у феномену што од ње није зависно. Наши појмови о физичким феноменима су испрва дати као феноменални. Када помислимо на топлоту, светлост, муњу, или неки други физички феномен, пре свега у свест призивамо *феноменални аспект* тог појма. Научним истраживањем ми откривамо не-феноменалну страну тих феномена, саме ствари на које они реферирају, откривамо кретање честица, таласе и друга физичка својства на којима се ове комплексне појаве оснивају. Суштинска претпоставка тог процеса је да се ти феномени не исцрпљују у тим менталним сликама, у тим афекцијама у нашој свести, они нису наше фантомске представе, већ имају и референте у објективној реалности. Управо у томе је смисао редукције, *да од феномена иде ка стварима*, да превазиђу везаност одређеног феномена за тачку гледишта и да дати феномен опише у објективним (или макар: објективнијим) терминима.

Према Нејгелу, ми смо некако иницијално упознати са појмовима са субјективним, феноменалним садржајем и да нам је за појмове са објективним садржајем неопходно да се боримо против себе самих – у том смислу, што морамо настојати да феномене опишемо тако да тај опис не зависи од наше тачке гледишта и да буде схватљив са тачака гледишта које се карактеришу битно другачијим особинама од наших. Ако је нешто повезано с појединачном тачком гледишта, каквог год она типа била, то је истовремено нужно субјективно. У

⁴ У питању је Нејгелова често коришћена синтагма „single point of view“, у преводу Ане Поповић преведена је као „јединствена тачка гледишта“ (Упор. Neigel, 2004: 109); ја преузимам тај превод, мада због асоцијација на некаку „уникатност“ коју реч „јединственост“ носи, на неким местима преферирам израз „одређена“, те ове термине користим синонимно.

случају да је такво да не зависи од било које појединачне тачке гледишта, већ да је насупрот томе разумљиво с било које, оно је објективно.

Нејгел, такође, додаје да не жели да постулира *неку крајњу трачку* те борбе за објективност, већ да објективно треба схватити као регулативни појам (Nagel, 1974: 443). Тим проблемом посебно се бави у свој књизи *The View From Nowhere*, између осталог, истичући у уводном разматрању те књиге како је *објективност ствар степена* (Nagel, 1986: 5). Редукција, дакле, настоји да се у свом методском ходу што више еманципује од људске тачке гледишта, да се од ње што више удаљи; у томе је уједно и мерило објективности појмова које ће она користити у свом редуктивном научном објашњењу.

Али како стоји ствар с искуством? Имају ли феномени свесног искуства поред феноменалног дела и онај објективни остатак? Како ће код њих изгледа-ти тај ход редукције од феномена ка стварима?

Када је у питању искуство, с друге стране, повезаност с појединачном тачком гледишта овде се чини много ближом. Тешко је разумети шта би се могло мислити под *објективним* карактером неког искуства, независно од појединачне тачке гледишта са које га дотични субјект схвата. (Nagel, 1974: 443)

Заиста, за разлику од спољашњих феномена, свесно искуство као да се исцрпљује у својој феноменалности, у свом феноменалном аспект. Оно што се у другим случајевима изоставља, оно што се у редукцији других феномена превазилази да би се дошло до нечег објективнијег, овде је *само* предмет редукције. Место које сумира овај резултат, Сандстрем означава као *Нејгелов незванични аргумент* (Sundström, 2002: 98).

Али ако искуство нема, поред свог субјективног карактера неку објективну природу која може бити схваћена са многих различитих тачака гледишта, како се онда може претпоставити да би Марсовац који истражује мој мозак могао разматрати физичке процесе који су моји ментални процеси (као што би могао разматрати физичке процесе који су севање муње), само са другачије тачке гледишта? И како би, у вези с тим, и људски физиолог могао разматрати њих са друге тачке гледишта? (Nagel, 1974: 444)

Редукција је могућа у случајевима када је феномен који се редукује такав да се не исцрпљује у свом односу према одређеној тачки гледишта. Редукција заправо циља на то да „скине“ ту „феноменалну кору“ неког феномена и дође до оне објективне природе која ће јој омогућити један објективни опис, такав да различите тачке гледишта, које се одликују тиме да могу схватити само одређене типове „феноменалних кора“, могу подједнако добро разумети тај опис. Јасно је, с друге стране, да је субјективни карактер искуства нешто што потпуно онемогућује такав приступ искуству.

Иако Сандстрем издваја управо ово Нејгелово закључивање као незванични аргумент, те као засебан аргумент од Нејгеловог *званичног*, тј. централног аргумента из текста којим се бавимо, постоје разлози да њега видимо управо као допуну званичном аргументу, те њих заједно као оно што ћу ја поставити као *Нејгелов аргумент против редукције*. Такође, насупрот Сандстромовом оз-

начавању једног одређеног параграфа као званичног аргумента, мислим да је могуће издвојити више места где се он (мање или више детаљно) презентује. Једна формулација налази се врло рано, при самом почетку текста:

Да би се физикализам одбранио, мора се дати физикално објашњење феноменалних својстава. Али, када испитамо њихов субјективни карактер изгледа да је такав исход немогућ. И то због тога што је сваки субјективни феномен суштински везан за одређену тачку гледишта, и изгледа незаобилазно да ће једна објективна, физикална теорија напустити ту тачку гледишта. (Nagel, 1974: 437)

Овим је дата суштина *и* званичног аргумента – како га Сандстрем постулира. Једини проблем је у томе што је то учињено раније него што је неопходно да би читаоцу аргумент изгледао убедљиво. На овом месту у тексту, једини моменат овог аргумента који је био колико-толико тематизован јесте проблем субјективног карактера искуства. Питање везаности за тачку гледишта, затим питање односа субјективних и објективних чињеница, па и питање о методи редукције, још увек није отворено.

Наредна формулација аргумента налази се на 444. страни; готово цела та страна јесте једна формулација и експликација Нејгеловог аргумента. Нејгел говори о методу редукције (о чему је овде већ било речи), потом разјашњава да оно што је услов њене могућности не може бити задовољено када је феномен који треба редуковати заправо – свест. У једном од параграфа на тој страни он сумира те своје ставове на следећи начин:

Међутим, искуство се изгледа не уклапа у тај образац. Идеја кретања од појаве ка реалности изгледа да овде нема смисла. (...) Ако је субјективни карактер искуства потпуно схватљив само са појединачне тачке гледишта, онда нас сваки помак ка већој објективности – што значи: ка мањој везаности за специфичну тачку гледишта – заправо не приближава правој природи тог феномена; насупротив томе, удаљава нас од ње. (Nagel, 1974: 444-445)

Овај пасус, уз објашњења која га окружују, те експликацијом и овде прећутаног закључка, може се са подједнаким правом назвати централним аргументом. То донекле важи и за наредни параграф, ако се из њега апстрахује пример са звуком, који се провлачи као илустрација свих ових тврдњи из претходних формулација. Крај тог параграфа и почетак следећег граде ону специфичну контрадикцију, тј. немогућност извођења редукције која је присутна у свим формулацијама и која је заправо оштрица Нејгеловог аргумента против редукције.

Редукција може успети само ако се за врсту специфична тачка гледишта изостави из онога што треба редуковати. (...) Али док имамо право да оставимо по страни ову тачку гледишта у потрази за потпунијим објашњењем спољашњег света, ипак не можемо то увек чинити, будући да је она суштина унутрашњег света а не тек тачка гледишта на њега. (Nagel, 1974: 445)

Формулација има још, свакако; оне се међусобно доиста разликују, али не тако да бисмо имали право говорити о различитим аргументима. Било како

било, једну од најнаглашенијих формулација у тексту Сандстрем издваја као званични аргумент.

Ово се директно тиче проблема односа духа и тела. Јер ако су чињенице о искуству – чињенице о томе како је *за* организам који има искуства – доступне једино са једне тачке гледишта, онда је мистерија како се истински карактер искуства може открити у физичким операцијама тог организма. Ово последње је подручје објективних чињеница *par excellence* – оних које могу бити разматране и схваћене са многих тачака гледишта и од стране индивидуа са различитим перцептивним системима. Нема сличних замисливих препрека стицању знања о неурофизиологији слепих мишева од стране људских научника, и чак би интелигентни слепи мишеви или Марсовци могли научити више о људском мозгу него што ћемо ми икада. (Sundström, 2002: 95)

У овом пасусу Нејгелевог текста присутни су, у тек мало заоштренијој форми, сви увиди које имају и претходне формулације. Наравно, и неке његове премисе нису потпуно експлициране, али то је нужно у било ком покушају да се понуди ефектна формулација.

У вези са тим, важна је прва реченица након цитираног параграфа у коме је по Сандстрему дат званични аргументи. Ту Нејгел каже: „Ово није, узето за себе, аргумент против редукције“ (Nagel, 1974: 443). Дакле, после званичног аргумента Нејгел изјављује да то није аргумент против редукције. Изгледа да она формулација коју је, поред многих других (које су наведене), Сандстрем издвојио, има неки недостатак. Тај недостатак Сандстромовог званичног аргумента, покушаћу да покажем у наредних пар пасуса, заправо је позив за укључивање незваничног аргумента у званични и њихово обједињавање.

Однос физичких феномена и феномена свести с обзиром на њихову везаност за одређену тачку гледишта бива расветљен у параграфима који окружују незванични аргумент. Због тога, недостатак постулираног званичног аргумента који се управо на то односи, отклања се када се узме у обзир и незванични аргумент. Након званичног аргумента редукциониста би, с извесним правом, могао узвратити: „Па шта ако је искуство субјективно? Зар то није случај са свим феноменима (као феноменима) које је наука објаснила? И светлост и топлота су као феномени везани за одређену тачку гледишта, и у том смислу субјективни. Но, то није онемогућило да се они опишу и објасне објективним појмовима, и да им се на тај начин да редуктивно објашњење.“

Због могућности оваквог приговора Нејгел каже да ово *још увек* није аргумент против редукције. Међутим, када се у наставку покаже да је феномен свести битно различит од феномена муње, дуге, облака... и то због тога што поред своје феноменалне стране, *поред свог субјективног аспекта, нема још и неку објективну природу* (Nagel, 1974: 443), за разлику од наведених физичких феномена који је имају, и која научницима омогућава да те феномене редуктивно објасне, отклањајући њихов феноменални (и субјективни) део из тог објашњења и усредсређујући се на тај објективни остатак, онда коначно добијемо *аргумент против редукције*. Јер, будући да свест нема тај објективни

остатак, сва је прилика да редукција, са таквим методом, не може захватити феномен свести. Ова последња тврдња, будући да је и сама по форми закључак, заједно с наведеним премисама чини један мањи аргумент. Сандстрема је то навело да га издвоји из целине Нејгеловог покушаја да упуту аргумент против редукције, и да га означи као незванични аргумент.

Сада, ако се погледа уназад, кроз све раније формулације аргумента (и кроз ову последњу обједињену Сандстремову), може се видети да све оне садрже један исти сукоб као своју поенту. Нејгел кроз читав текст покушава да што уверљивије развије две стране овог аргумента које жели презентовати као непомирљиве: једну, дату као опис свесног искуства, и другу, дату као своју интерпретацију метода научне редукције.

Једна премиса Нејгеловог антиредукционистичког аргумента, стога, тиче се интринсичне карактеристике искуства да је оно разумљиво једино са одређене тачке гледишта, да је за њега суштински његов субјективни карактер односно феноменолошки аспект, који се напослетку карактерише тиме што се искуству не може приступити из трећег лица, као и да поред тога феномен свести не поседује неку објективну природу иза своје феноменалности.

Друга премиса, пак, тиче се интринсичне карактеристике науке да је она *поглед из трећег лица*, (објективнији) приказ реалности која стоји испод наслага феноменалних карактеристика ствари, те да је редукција могућа само код феномена који се *не исцрпљују у својој феноменалности*, који имају објективну природу, који су доступни различитим тачкама гледишта и нису суштински везани за јединствену.

Закључак овог аргумента је да је немогуће редуктивно објаснити свест, или (Нејгел је често опрезнији) да не можемо разумети како је редукција феномена свести могућа.

Верујем да је у овоме дата и ефектна и одбрањива формулација Нејгеловог аргумента.⁵ Уместо ових начелних премиса које сам овде изнео, у тексту на одређеним местима где су присутне формулације аргумента, стоје реченице које на овај или онај начин изражавају овај смисао. Ширина коју ове премисе дају велика је, пре свега због тога што је више темељних појмова помоћу којих, и више перспектива из којих, се оне могу интерпретирати. „Субјективно/објективно“ је један модел и појмовни пар давања садржаја овим премисама, „прво лице/треће лице“ је други, „јединствена тачка гледишта/многе тачке гледишта“ био би трећи. Затим, имамо „чисту феноменалност“ насупротив „феноменалности са додатком објективне природе“, итд.

⁵ Да не буде дилеме, у томе нисам потпуно усамљен. Наиме, моја позиција је овда јако блиска Серловој. На једном важном месту, он пише: „... ментални феномени имају онтологију из првог лица, у смислу да они постоје само као присутни у искуству неког људског или животињског субјекта, тј. неког 'Ја' које има искуство. И то их чини несводивим на било коју онтологију из трећег лица, на било који начин постојања који је независан од било ког субјекта искуства. Инсистирање на овој разлици између онтологије из првог и онтологије из трећег лица је права поента ових [Нејгеловог и Цексоновог] аргумената против ове врсте редукције“ (Searle, 2004: 98–99).

Из ових разлога не желим да пружам шематски приказ Хејгеловог аргумента јер је тешко да ће он тада бити репрезентативан и веран. Заправо, било би потребно, због овог Хејгеловог варирања појмова преко којих формулише аргументе, за сваку формулацију направити посебан приказ. Због тога сам покушао да понудим формулацију која је апстрактнија и формалнија, која је више налик обрасцу.⁶

Дакле, морамо се сложити са Џексоном тврдњом – поводом које смо и отворили проблем интерпретације Хејгеловог аргумента – да је тај аргумент, који инсистира на субјективном карактеру свесног искуства и на његовој везаности за тачку гледишта – што је непремостива препрека за редукцију тог феномена – ипак више усмерен против могућности редукције а мање против физикализма и да, захваљујући томе, може бити адресиран и против редуктивног дуализма.

Међутим, да би Џексонова тврдња о разлици између његовог аргумента и аргумента који је Хејгел дао била истинита није довољно да се покаже да је стандардно тумачење Хејгеловог аргумента, које га је идентификовало са Џексоновим, неосновано. Биће потребно показати и да се Џексонов аргумент заиста разликује од, сада, другачије интерпретираног Хејгеловог аргумента. У поглављима која долазе покушаћу да покажем да то није случај, тако што ћу настојати да укажем на то да је оно што је Џексон навео као разлику између његовог и Хејгеловог аргумента заправо, насупротив томе, оно што им је заједничко.

Аргумент из знања

Под утиском ове дуге расправе о формулацијама Хејгеловог аргумента, ваља напоменути да и Џексон даје више од једне верзије аргумента из знања. У ранијем, такође познатом чланку *Epiphenomenal Qualia* (Jackson, 1982), Џексон једно поглавље именује са „аргумент из знања у прилог квалија“, у ком централно место заузима мисаони експеримент са Фредом и његовом перцепцијом боја. Друга верзија аргумента из знања дата је у познатијем мисаоном експерименту са научницом Мери, и он се оригинално налази се у задња два параграфа овог поменутог поглавља. Трећа и показаће се најпопуларнија формулација аргумента дата је Џексоновим покушајем да се сада потпуно концентрише на тај мисаони експеримент са неуронаучницом Мери, јер је он и поред врло мало места које је заузимао у овом старијем тексту задобио велику пажњу и физикалиста и дуалиста. У том новијем тексту од свега пар страна, са надалеко чувеним насловом *What Mary Didn't Know* (Jackson, 1986), Џексон даје аргумент заједно са, у том тренутку, најзвучнијим критикама, и својим појашњењима која би требало да отклоне те критике. Због свега тога, у наставку ћемо се ба-

⁶ С тим у вези, настојао сам да изградим аргумент и без позивања на следе мишеве или Марсовце, који су, а то сам покушао да покажем, само једна периферна илустрација Хејгелових тврдњи поводом свесног искуства.

вити аргументом из знања како је он дат у овом последњем тексту.

Како то најпознатија прича филозофије духа каже, Мери је изузетна научница која се од рођења налази у црно-белом окружењу (у црно-белој соби са црно-белим телевизором). Њено научно знање о бојама и перцепцији боја је потпуно, дакле, она зна све физикално о бојама, све што би једна *довршена* физика о њима могла казати; и зна све физикално о људској перцепцији боја, читаву довршену неурофизиологију перцепције боја. *Ако је физикализам истинит, она зна све што се може знати* о бојама и перцепцији боја (Jackson, 1986: 291). Но, када напусти собу и угледа зрели парадајз, или на било који други начин дође у позицију да угледа неку боју, чини се, да ће Мери, која је и сама веровала да све зна, ипак научити нешто ново – нејгеловски речено: научиће како је видети црвену, или неку другу боју!

У томе је аргумент против физикализма. Ако је научила нешто *ново*, онда њено знање свих *физикалних информација* није знање апсолутно свих информација о перцепцији боја, тј. није знање свега онога што се о томе може знати. Ако је, пак, то случај, онда с обзиром на малопре наведени кондиционал који описује тврдњу физикализма, *modus tollens*-ом закључујемо да је *физикализам лажан*. Аргумент из знања важи и за остале видове перцепције и није ограничен на визуелно искуство боја. Џексон даје *подесан и прецизан* приказ свог аргумента на следећи начин:

(1) Мери (пре изласка из собе) зна све физикално што се може знати о другим људима; (2) Мери (пре изласка из собе) не зна све што се може знати о другим људима (јер учи нешто о њима по изласку из собе); *дакле*, (3) постоје истине о другим људима (и о њој самој) које физикалистичка концепција не обухвата. (Jackson, 1986: 293)

У овом аргументу се редукција не помиње ни у премисама ни у закључку. Истина је, додуше, да се она подразумева, али јасно је да оштрица аргумента није усмерена ка питањима о редукцији. Питања субјективног карактера искуства, те тачке гледишта првог лица (и јединствене тачке гледишта) такође нису овде у центру пажње. Сви ови појмови играју важну улогу у овом аргументу, али она је имплицитна. Иако је очигледна извесна веза између аргумента из знања и Нејгеловог антиредукционистичког аргумента, јасно је ипак да је овај аргумент битно другачији од Нејгеловог. Аргумент из знања је експлицитно јасно усмерен против физикализма, што је уз сву блискост са питањима редукције, другачија позиција. Физикализам може бити и нередуктивни, те допуштати да постоје ментална својства и/или ентитети који се не свде на физичке ентитете и својства (в. Stoljar, 2023).

Приговор поводом знања упознатошћу

Овом приговору, тачније тексту у којем је он изнет са још неким приговорима, а који датира из периода након издавања *Epipheomenal Qualia*, Џексон,

у свом новијем тексту о аргументу из знања посвећује највише пажње. Наиме, Черчланд приговара да аргумент из знања изгледа плаузибилно због Џексоновог непрецизног коришћења глагола *знати о*, а то је само последица његовог погрешног идентификовања две потпуно различите врсте знања. По Џексону, Мери *зна* све физикално *о* људској перцепцији боја, али не *зна* све *о* сензацијама (односно, свесном искуству) које људи имају када перципирају боје. Из тога Џексон закључује да има чињеница које физикализам (нужно) изоставља, и које су не-физикалне. Међутим, ако би се показало да су по среди *две различите врсте знања*, овакав закључак не би следио из ових премиса.

И заиста, како могу бити исти *пропозиционално знање* из књига о неурофизиологији и *знање* неког *свесног искуства*, тј. поседовања неког свесног искуства (актуално или у сећању)? Черчланд вешто користи славну Раселову (Bertrand Russell) дистинкцију између *знања на основу дескрипције* и *знања на основу упознатости* (Russell, 1910) да би показао слабости аргумента из знања.

Укратко, разлика између особе која зна све о визуелном кортексу, али није никада доживела сензацију црвеног, и особе која не зна неурологију али добро познаје сензацију црвеног, не почива на томе *шта* ове особе знају (а то су можда стања, у случају првог, односно: квалија, када је у питању други) него пре на разлици између *типа* знања које свако од њих има *о једној те истој ствари* (Churchland, 1985: 24).

Знање које је присутно у првој премиси аргумента из знања, а које је знање неурофизиологије (и физике) јесте *знање по дескрипцији*, за разлику од знања које Мери стиче виђењем црвене боје, знања квалија, које је *знање упознатошћу*. Дакле, ове две премисе аргумента уопште не стоје на истом нивоу. Једна говори о *знању о нечем* а друга о *знању нечег*. Наиме, када бисмо обе премисе, према овом кључу, ставили на исти ниво аргумент би сукобљавао не знање о стањима мозга и знање квалија, него: а) знање о стањима мозга и знање *о* квалијима, или б) знање можданих стања (у смислу бивања у њима, искушавања њих) и знање квалија (у истом смислу). Јасно је да би у било ком од ова два случаја аргумент изгледао мање убедљиво, тј. свакако не би водио до намераваног закључка.

Стога, на основу овог приговора можемо допустити да је Мери заиста научила *нешто* првим виђењем боје, али да је то „ново“ знање заправо искуствено упознавање с чињеницама које је раније знала, и које, стога, никако не доказује да је њено пређашње знање било непотпуно.

Черчланд заоштрава даље овај приговор тврдећи да због овог нивелисања разлике између знања на основу дескрипције и знања упознатошћу, аргумент из знања *доказује превише*, тј. подједнако важи и за дуализам колико и за физикализам (Churchland, 2004: 168). Ако у аргументу из знања начинимо адекватне измене, и допустимо да Мери зна све (и физикално и не-физикално) *о* бојама, Мери ће опет по изласку из свог црно-белог притвора бити изненађена када стекне знање упознатошћу црвеном бојом. Ако аргумент вреди против фи-

зикализма, вредеће и против дуализма. Нека постоји нека посебна супстанца *ектоплазма* која чини бит не-физикалног, и која је изостављена из науке какву физикализам прихвата и нека Мери зна све о њој, као што по претпоставци зна све физикално, онда чак и то дискурзивно знање *неће* обухватити знање упознатошћу било којим искуством које описују било физикална било *ектоплазматикална* наука (Churchland, 2004: 168).

Како на овај приговор одговара Џексон? Поред не превише елабориране примедбе да се у аргументу из знања не ради „о врстама знања које Мери има“ (Jackson, 1986: 293), он тврди да, заправо, није коректно претпоставити да је могуће научити све што дуалистичка позиција о духу предвиђа у црно-белој просторији.

Како, међутим, схватити овај коментар? Ако Џексон мисли да је немогуће научити *о* квалијима – као нечему што је изостављено из физикалистичке слике света, а присутно у дуалистичкој – преко црно-белог монитора и у црно-белом окружењу, онда, се не види на основу чега би био у праву. Дискурзивно знање о ма чему у принципу је могуће стећи на тај начин. Ако ли је пак мислио на *знање квалија* (насупротив знању *о* квалијама) које се не може стећи на тај начин, онда јесте у праву, али паралелан случај томе није да физикалистички настројена Мери учи *о* можданим стањима, већ да их *искушава* – макар то значило да јој се мозак електрично стимулише на тај начин да она има одговарајућа физичка стања и одговарајуће сензације боја, тј. одговарајуће квалије. Дакле, враћамо се на две алтернативе с почетка овог поглавља, које су вероватно (обе) неприхватљиве за Џексона. Он у аргументу из знања усваја трећу алтернативу, која меша нивое, и због тога у том облику не делује убедљиво.

Оно што пак следи из ове анализе приговора аргументу из знања јесте опет један проблем са редукацијом. Све релевантно за дух – посматран он дуалистички или физикалистички – не да се захватити искључиво дискурзивним знањем, не може се дати у тврдњама и описима. *Нешто*, дакле – судећи по неугроженом делу аргумента из знања – *остаје и у упознатости*, у ономе што је искушено а не дато описно и дискурзивно.

Черчланд, у својој поменутој критици (Churchland, 2004: 168), закључује управо то, да је аргумент из знања један јак антиредукционистички аргумент, који не прави разлику с обзиром на онтологију која је у позадини те редукације; дакле, аргумент из знања важи, ако важи уопште, подједнако и против физикалистичких и дуалистичких *редукционистичких позиција*. Нејгеловским речником речено: свака врста редукативног објашњења искуства (било физикалистичког или дуалистичког) које је дато – а како би другачије него – из трећег лица, нужно неће покрити феноменални аспект искуства, тј. неће садржати феноменално знање (знање из првог лица) о коме се у аргументу из знања једино ради.

Џексонов став о разлици између његовог аргумента из знања и Нејгеловог аргумента почивао је на тези да је његов аргумент антифизикалистички а Нејгелов – што се често занемаривало приликом изједначавања ова два аргумента – антиредукционистички. Ипак, у овом поглављу сам настојао да кроз анализу једног познатог приговора покажем да оно што у аргументу из знања најбоље

одолева јесте управо његова антиредукционистичка позадина. До тога смо дошли инсистирањем на једном проблему аргумента из знања – проблему који ће на крају резултирати закључком да овај аргумент не може подржати своју намерену антифизикалистичку конклузију – проблему који на битан начин мења однос тог аргумента са Нејгеловим. Категоријама знања по дескрипцији и знања упознатошћу, које су врло блиске Нејгеловим категоријама гледишта из трећег и гледишта из првог лица, аргумент је реинтерпретиран тако да: или јесте неприхватљив, или је његова поента другачија него што је Џексон намеравао, а безмало идентична са намераваним закључком Нејгеловог аргумента.

Закључак

У овом раду се поводом односа два разматрана аргумента десио двоструки преокрет. Прво се, насупрот уобичајеним држању, показало да Нејгелов аргумент није антифизикалистички, већ антиредукционистички. Тиме се, могло се у том делу рада закључити, угрозила она тврђена блискост његовог и Џексоновог аргумента, коју су заговарали многи схватајући *оба као антифизикалистичке* аргументе. Међутим, у делу који се бавио Џексоновим аргументом, у светлу једне од мноштва критика које су му биле упућене, показало се да он не успева у својој антифизикалистичкој усмерености, и да је ипак, насупрот намери свог аутора он плаузибилан само као *антиредукционистички* аргумент. Тиме се опет извојевала блискост између ова два аргумента, али сада на основу једне другачије утемељене сличности – да су и један и други *антиредукционистички* аргументи.

После оваквог, *хегеловског* расплета ми можемо такође тврдити већ увржени став о односу ова два аргумента, али да тај став прихватимо из битно различитих разлога и да њега разумемо битно другачије. Тај став, који је присутан у великој већини текстова који говоре о овим аргументима, прво је негиран у првом делу рада и тврђена је његова антитеза, да би потом у другом делу и у закључку, сада на једном другом нивоу био опет закључен тај, наизглед, исти став. Међутим, сличност коју смо овде поставили лежи на другим и, како сам покушао да покажем у овом чланку, чвршћим основама.

Литература

- Alter, T. (1998) A Limited Defense of the Knowledge Argument, *Philosophical Studies*, 90, pp. 33–56.
- Churchland, P. M. (1985) Reduction, Qualia, and the Direct Introspection of Brain States, *The Journal of Philosophy*, 82/1, pp. 8–28.
- Churchland, P. M. (2004) Knowing Qualia: A Reply to Jackson, in: P. Ludlow, Y. Nagasawa and D. Stoljar (eds.), *There's Something About Mary: Essays on Phenomenal Consciousness and Frank Jackson's Knowledge Argument*, MIT Press, pp. 163–178.

- Gorman, M. (2005) Nagasawa vs. Nagel: Omnipotence, Pseudo-Tasks and a Recent Discussion of Nagel's Doubts About Physicalism, *Inquiry*, 48/5, pp. 436–447.
- Jackson, F. (1982) Epiphenomenal Qualia, *The Philosophical Quarterly*, Vol. 32, pp. 127–136.
- Jackson, F. (1986) What Mary Didn't Know, *The Journal of Philosophy*, Vol. 83, pp. 291–295.
- Nagasawa, Y. (2002) The Knowledge Argument Against Dualism, *Theoria*, 68, 2002, pp. 205–223.
- Nagasawa, Y. (2003) Thomas vs. Thomas: A New Approach to Nagel's Bat Argument, *Inquiry*, Vol. 46, pp. 377–394.
- Nagel, T. (1974) What is it Like to Be a Bat, *The Philosophical Review*, 83/4, pp. 435–450.
- Nagel, T. (1986) *The View from Nowhere*, Oxford University Press, New York.
- Nejgel, T. (2004) Kako izgleda biti slepi miš, u: Stanković B i Grahek N. (ur.) *Psihofizički identitet ili saznajno povlašćen položaj*, Mali Nemo, Pančevo, str. 107–119.
- Nida-Rümelin, M. & O'Conaill D. (2023) Qualia: The Knowledge Argument, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.).
- Pereboom, D. (1994) Bats, Brain Scientists, and the Limitation of Introspection, *Philosophy and Phenomenological Research*, 54, pp. 315–329.
- Russell, B. (1910) Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description, *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 11, pp. 108–128.
- Searle, J. R. (2004) *Mind, A Brief Introduction*, Oxford University Press, New York.
- Stoljar, D. (2023) Physicalism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.).
- Sundström, P. (2002) Nagel's case against Physicalism, *Sats – Nordic Journal of Philosophy*, 3/2, pp. 91–108.

Milan Jovanović

ARE JACKSON'S AND NIGEL'S ARGUMENT REALLY SIMILAR?

Abstract: In this paper, I will attempt to demonstrate two things that together create an interesting twist concerning the relation between two well-known arguments from the philosophy of mind. Firstly, by problematizing the standard interpretation of Nagel's Bat Argument, I will show that Jackson is correct in arguing that the widely held position about the strong similarity between Knowledge argument and Bat argument is not justified. Secondly, and that will be the main point of this paper, I will try to maintain that, in light of a serious critique of the Knowledge argument, even Jackson's position on the relationship between his and Nagel's argument can be called into question. Specifically, I will insist that, when the mentioned strong objection is taken

into account, the Knowledge argument remains compelling only as an antireductionist argument, which is precisely what Jackson rightly claims for Nagel's argument. This, in turn, would justify us in claiming that the two arguments are very similar, but now – on completely different ground.

Key words: knowledge argument, physicalism, reductionism, qualia, knowledge by acquaintance.

Марија Гласновић Каменовић¹
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет у Нишу

Прегледни научни рад
UDK 1 Сартр Ј. Р. ; 165.62
Примљено: 26.10.2023.

Одобрено за штампу: 08.12.2023.

DOI: <https://doi.org/10.46630/fpre.1.2024.2>

ДА ЛИ САРТРОВО УЧЕЊЕ О ПРЕРЕФЛЕКСИВНОМ COGITO-У МОЖЕ ОПОВРГНУТИ ФРОЈДОВУ ТЕОРИЈУ НЕСВЕСНОГ?

Апстракт: Циљ нашег истраживања јесте да одговори на питање да ли се преко Сартровог учења о пререфлексивном cogito-у може обезбедити платформа са које је могуће критиковати, па и оповргнути Фројдово учење о несвесном, и то у његовом најширем, дескриптивном смислу. Пробаћемо да утврдимо да, иако се Сартр експлицитно и на критички начин обрађа Фројду у поглављу *Лоша вера (Биће и ништавило)*, свеобухватна и валидна критика се не може изградити без укључивања основних принципа Сартрове теорије о свести. Поред тога, циљ рада јесте и да се преко суочавања две различите теорије свести, отвори и питање заснованости једног од најзначајнијих сегмената Сартрове филозофије – учења о непозиционалној свести свести.

Кључне речи: несвесно, пререфлексивно cogito, непозиционална свест свести, позиционална свест свести

„Ослобађамо се унутрашњег живота: узалуд бисмо, као Амијел, као нека девојчица која љуби своје раме, тражили миловања и тетошења од наше интимности, кад је коначно све напољу, међу другима. Нећемо ми себе открити у не знам каквој повучености: открићемо се на друму, у граду, усред мноштва, као ствар међу стварима, као човек међу људима“ (Сартр 1984: 291).

Почетак Сартрове филозофске освешћености означава борба против дигестивне филозофије. Пробуђен Хусерловим учењем о интенционалности, Сартр се одлучно успротивио свим филозофским концепцијама које постављају свест као месождерку, постулирају њену испуњеност менталним садржајем, самозатвореност и отуђеност од света. Супротно убеђењима дигестивне филозофије, Сартр сву снагу мисли улаже како би показао да је свест осуђена на вечито распрскавање према свету како би досегла и поставила трансцендентни предмет. Отуд, први задатак Сартрове мисаоне делатности јесте истиснути ствари из свести, протерати из ње и само его и порећи њену глад (в.: Сартр 1984).

Несумњиво је да један облик прехрамбене филозофије стоји у позадини Фројдове психоанализе. Од самог заснивања психоаналитичке теорије, па све

¹ marija.glasnovic@filfak.ni.ac.rs

до највишег ступња њеног развоја, Фројд је инсистирао на постојању свесног и несвесног менталног садржаја, који је отварао и потребу за постулирањем регионалне подељености психичког апарата. Али, где треба тражити порекло и моменат заснивања Фројдове дигестивне филозофије?

Извор и водећа идеја Фројдовог психоаналитичког учења свакако је био концепт несвесног. Иако се не можемо детаљно бавити овим комплексним феноменом, можемо укратко утврдити због чега се Сартру указао као начело дигестије. Несвесно, као квалитет менталног садржаја, подразумева заточеност психичког материјала унутар неког домена дигестивног тракта; несвесно у систематском смислу упућује на постојање тамног вилајета психе, док несвесно у динамичком смислу отвара сам процес варења. Стога, како би се очували ништавило и прозирност свести, те сломио дух дигестивне филозофије, Сартр се осмелио на критички подухват који треба да омогући одбацивање свеобухватног концепта несвесног.

Сартрова расправа са Фројдом се може реконструисати на основу два извора: обимног дела Биће и ништавило и есеја *Пререклексивно cogito*. Притом, поглавље *Лоша вера из Бића и ништавила* износи на видело Сартрово експлицитно одбацивање Фројдовог учења о несвесном, те се указује као критика продукције динамички несвесног и несвесног у тополошком смислу. Са друге стране, у *Уводу и Пореклу негације из Бића и ништавила*, као и есеју *Пререклексивно cogito*, проналазимо Сартрово генерално учење о свести. Иако се у поменутих поглављима и есеју Сартр не обраћа директно Фројду, управо овај део његовог филозофског подухвата има потенцијално највећу критичку снагу. Због чега? Сартрова теорија свести, у чијем се срцу налази учење о непозиционалној свести свести, захтева одбацивање најширег одређења несвесног – несвесног у дескриптивном смислу, те затвара могућност увођења било ког несвесног процеса или несвесних садржаја. Ми ћемо се, у овом раду, претежно бавити Сартровом критиком Фројдовог концепта несвесног која произилази из учења о пререклексивном *cogito*-у. Ипак, да бисмо у потпуности разумели Сартров критички подухват, те показали због чега је потребно да се критика несвесног пренесе на план Сартрове теорије свести, осврнућемо се укратко на проблем потискивања. Циљ нам је да укажемо да, иако се концепција потискивања указује као Фројдова „најслабија тачка“, а парадокс који се формира на овом нивоу учења као најподеснији кандидат за критику, искључиво проучавање овог феномена не омогућује одбацивање Фројдовог појма несвесног у најширем смислу. Уједно, Сартрово пропитивање појма потискивања ће нам послужити као увод у о учење о непозиционалној свести свести, те као увертира за излагање генералне критике несвесног. Но, пре него што се упустимо у анализу критичког подухвата, морамо се укратко осврнути на Фројдово схватање несвесног.

Кључна прекретница у Фројдовом развоју појма несвесног остварена је у спису Тумачење снова. Отуд се морамо запитати: какве новине износи на видело ово чувено Фројдово дело? Најпре, треба приметити да је Фројд применио резултате из области психопатологије и на разумевање психичког живота који

се базира на нормалном функционисању нервног система. Потом, истраживање изложено у *Тумачењу снова* сведочи да је Фројд одустао од идеје да пронађе потпуно неурофизиолошко утемељење за учење о несвесном. Истодобно, појам несвесног почиње да се усложњава, те се већ у *Тумачењу снова* указује као мултидимензионалан. У овом делу, Фројд спроводи следеће дистинкције: „Постоје, дакле, две врсте несвесног (...) И једно и друго несвесно је у смислу психологије, али, по нашем мишљењу, оно једно што називамо несвесно (Нсв) такође је неспособно за свест, док смо оно друго предсвесно (Псв) тако назвали зато што се његови садржаји могу довести у свест“ (Фројд 1969: 264). Преко увођења ове двојности, Фројд, заправо, износи троструко одређење несвесног. Стога, ми ћемо у оквиру рада разликовати:

1. дескриптивни смисао несвесног или несвесно у најширем смислу као квалитет менталних садржаја и менталних процеса;
2. тополошки смисао несвесног или несвесно као област (систем или структура) психичког апарата;
3. динамички смисао несвесног или уже одређење несвесног као оно потиснуто.

Најочигледнија новина, која је задесила Фројдово учење о несвесном од издавања *Тумачења снова*, јесте увођење тополошког разумевања несвесног. Наиме, Фројд указује да је психички апарат подељен на три система: систем несвесног за који се везује несвесни материјал у ужем смислу, систем пресвесног који подразумева латентно несвесно, несвесни материјал који лако може постати доступан свести, и систем свесног, односно, област осветљеног, свесног менталног садржаја. Притом, треба приметити да прва топка подразумева и постојање цензора, који стоји на прагу несвесног и пресвесног система, а чији је задатак да пропушта или потискује психички материјал. Но, потребно је имати у виду да увођење ове дистинкције има порекло у Фројдовој концепцији процеса потискивања. Најпрецизније одређење овог менталног процеса проналазимо у делу *Потискивање* из 1915. године. „Суштина потискивања“, записује Фројд, „јесте у склањању и чувању нечега на дистанци од свести“ (Freud 1974: 2977). Но, где треба тражити мотивациону снагу за покретање овог процеса? Шта је извор потискивања?

Будући да ослобађање и поступање према нагонским силама увек доноси задовољство, Фројд је увидео да се потискивање може остварити само ако би удовољење инстинкта истовремено било извор и пријатности и непријатности. То је могуће једино уколико над одређеним инстинктима стоји друштвена забрана преко које се налаже спречавање њиховог испољавања. Потискивање се, стога, може захватити једино као последица психичког конфликта: док, са једне стране, нагон, у свом струјању, стреми ка осећају задовољства, антиципација казне спречава његово остварење. Отуд, Фројд најпре одређује потискивање као процес преко кога се „забрањује улазак инстинката у свест“ (Freud 1974: 2978). Но, Фројдово истраживање се овде не зауставља: „Потискивање није догађај који се дешава једном и чији су резултати трајни (...) Када би се у неком

тренутку зауставило, био би угрожен њен успех“ (Freud 1974: 2978). Иако се неподобни ментални садржај, преко првобитног потискивања, протерује из система свести и премешта у систем несвесног, он наставља да притиска преграду у тежњи да пробије у пресвесно и, коначно, ступи пред свест. Осим тога, потискивање се усмерава и на деривате потиснутог материјала, те на идеје које се могу са њим довести у асоцијативну везу. Отуд, потискивање не треба схватити као једном обављен, коначан захват, већ као континуирани процес који Фројд дели на две фазе: примарно потискивање, којим се протерује инстинкт и формира језгро несвесне идеје (в. Воаг 2006: 74–86); секундарно потискивање, које се усмерава на менталне деривате несвесне идеје и друге менталне садржаје који се асоцијативно могу повезати са првобитно потиснутим.

Појам потискивања креирао је један од најтежих проблема психоаналитичке теорије. Наиме, није тешко увидети да се, зарад успеха потискивања, захтева парадоксална сарадња свесног и несвесног. Са једне стране, потребне су когнитивна софистицираност и мотивација ради спровођења селекције материјала и иницирања потискивања; са друге стране, читав процес се мора одвијати под велом незнања. Даље, субјекат потискивања мора бити упознат са непожељним инстинктима, познавати њихову неподобну природу да би их одгурнуо у несвесно. Истовремено, потиснут материјал мора (по дефиницији) бити прогнан из свести, али и под будним оком субјекта потискивања како би се спречило његово продирање, препознали његови деривати и асоцијативна веза са сродним идејама. Отуд се јасно види да потискивање непрестано прати захтев за сарадњом свесног и несвесног у којој лежи порекло његове парадоксалне природе. Овај проблем потискивања је уочио и Сартр, и то при анализи механизма отпора. Сартру је испитивање феномена отпора послужило као споредни улаз у проблем потискивања. Због чега? Субјекат отпора мора се указати и као субјекат потискивања јер их везује заједнички интерес. Само онај ко протерује неподобан психички материјал у несвесно мора имати задатак да га држи даље од свести, те да се опире сваком покушају отварања потиснутог. Због тога Сартр отпочиње критику питањем: како Фројд разумева феномен отпора и ко га иницира?

Познато је да је Фројду пракса показала да, када терапија доспе до критичног момента, пацијент почиње да се затвара и да саботира процес лечења. Отуд је Фројд закључио да отпор мора бити једна инстанца потискивања, те да се мора схватити као тежња да се потиснути материјал одржи у области несвесног. Но, ко је носилац и покретач отпора? Сартр опомиње да то не може да буде ни „Его замишљен као психички скуп свијесних чињеница“ (Сартр 1984: 74), али ни Ид, као област несвесног. Због чега? Са једне стране, Сартр упозорава да Его не може бити субјекат отпора јер нема свест о потиснутом садржају. Стога се чини да пацијент није у стању ни да региструје тренутак у коме се терапеут опасно приближио несвесном. Са друге стране, како је већ истакнуто, субјекат отпора не може да буде ни Ид – будући да потиснути садржај непрестано тежи да пробије у свест, Ид се радије може показати као терапеутов сарадник него као саботер.

Ко онда може бити покретач отпора и, самим тим, потискивања? Ко још преостаје? Анализа проналази да се отпор једино може „смијестити само на план цензуре“ (Сартр 1984: 75). Но, да ли овај теоријски конструкт може издржати улогу ослонца за психоаналитичко учење о потискивању? Како би оправдао негативан одговор на ово питање, Сартр најпре опомиње да када „одбацимо постварујући језик и постварујућу митологију психоанализе, опажамо да цензура, да би примијенила разборито своју активност, мора познавати оно што потискује“ (Сартр 1984: 75). Увођење цензора не доноси никакву новину на нивоу учења о потискивању. Поново се захтева да субјекат који спроводи потискивање буде упознат са неподобним психичким материјалом и способан да изабере да га од себе сакрије, из чега произилази да и сам процес потискивања мора бити обгрљен свешћу. „Присиљени смо да признамо да цензура мора бирати, а да би бирала, мора бити свјесна да то чини“ (Сартр 1984: 75), закључује Сартр. Осим тога, цензор мора одржавати на снази свест о потиснутом материјалу како би могао да препозна критична питања терапеута и покретне процес отпора. Отуд се указује да цензор мора бити инстанца Ега, односно, „свијест (о) томе да је свијесна тежње да буде потиснута, али управо зато да не би била свјесна тога“ (Сартр 1984: 75).

Другим речима, проблематичност потискивања није решена увођењем цензора, већ само локализована. Због тога Сартр може да утврди сувишност Фројдовога учења о несвесном. Уколико је сам процес потискивања заокружен свешћу, а потиснут психички материјал доведен пред свест, онда се и теза о динамички и тополошки несвесном показује као немогућа. Но, питање преостаје: да ли је Сартр овим критичким подвигом успео да одбаци учење о несвесном?

Ајван Сол даје негативан одговор на ово питање, те упозорава да је Сартрова критика, заправо, инстанца Фројдове самокритичности. Наиме, Сол примећује да се Сартрова критика механизма отпора, те потискивања, одвија на нивоу прве топике. Притом, овај теоретичар подсећа да је сам Фројд увидео проблематичност на нивоу учења о потискивању и слабост прве топике, те да се управо из ових разлога осмелио на даље развијање своје психоаналитичке теорије. Иако његово позно учење подразумева и изградњу друге топике, треба подвући да је Фројд одустао од строгог разликовања тополошког и динамичког смисла несвесног. У *Новим предавањима за увод у психоанализу*, Фројд записује : „Ми схватамо да немамо право да психичку област која је страна нашем Егу називамо системом несвесног, с обзиром да несвесност није њена искључива карактеристика. Сходно томе, више нећемо да за то користимо реч несвесно“ (Фројд 2013: 75). Отуд Фројд налаже повратак на „најстарије и најтачније значење несвесног – дескриптивно“ (Сартр 1984: 73). Его се, преко овог теоријског заокрета, отвара као један део Ида, те се показује као носилац несвесних процеса – отпора и потискивања. Будући да оперише као посредник између друштвених захтева и моралних рестриција Супер-ега и нагонских сила Ида, истовремено притиснут принципом реалности, Его има тежак задатак: „Его се осећа притешњеним и угроженим од три врсте опасности (...) Его је одређен да заступа захтеве спољашњег света. Међутим, Его жели да буде и верни слуга

Ида (...) С друге стране, на Его на сваком кораку мотри строги Супер-его, који га опомиње и подсећа на одређене норме понашања, без обзира на то које су тешкоће које долазе од стране Ида и спољашњег света“ (Сартр 1984: 80).

Будући да је сам Фројд увидео теоријску „рањивост“ тополошког и динамичког несвесног, те да се на врхунцу развоја психоаналитичког учења вратио на почетно – дескриптивно разумевање несвесног, може се пребацити Сартру да је његова „усмерена“ критика превазиђена. Стога, да би се поново отворила могућност одбацивања теорије несвесног, кључ треба тражити на нивоу Сартрове генералне теорије свести, те учења о пререклексивном *cogito*-у. Управо концепција непозиционалне свести свести, уколико се испостави као валидна, онемогућава увођење појма несвесног у најширем смислу. Отуд, чак и када бисмо прихватили тезу да је Фројд, преко цензора или преко друге топице, успео да се обрачуна са парадоксом потискивања, преостало би му суочавање са Сартровом критиком која директно произилази из учења о пререклексивном *cogito*-у. Но, да бисмо утврдили оправданост Сартровог одбацивања дескриптивно несвесног, мораћемо да доведемо у питање и одрживост његовог целокупног пројекта против дигестивне филозофије, те учења о провидности и ништавилу свести. Да ли ће се онда критика Фројдове концепције несвесног усмерити ка Сартровој теорији свести и проговорити о њеним недостацима? Да ли ће се Фројд осветити Сартру?

Пре него што покушамо да одговоримо на ова питања, потребно је да изложимо Сартрово учење о свести. Зачетке ове теорије проналазимо у кратком Сартровом спису Једна основна идеја Хусерлове феноменологије: интенционалност: „Хусерл је вратио стварима њихову страхоту и љупкост (...) он неуморно тврди да се ствари не могу растворити у свести. Ви видите ово дрво; нека је и тако. Али ви га видите на месту на ком се налази (...) Оно не може ући у вашу свест, јер није исте природе као она“ (Сартр 1984: 291). Јасно је да Сартр има на уму Хусерлово учење о интенционалности. У једном чувеном Хусерловом ставу, Сартр је пронашао Аријаднину нит која ће непрестано водити и прожимати његову мисао: свест је увек свест о нечем. Но, иако је Сартр почетну филозофску снагу позајмио од Хусерла, убрзо му је постало јасно да се мора од свог учитеља отуђити. Повод, како за филозофску блискост, тако и за растанак, јесте исти: интенционалност, као начин бивствовања свести. Због чега?

У петом одељку Увода списа *Биће и Ништавило*, Сартр опомиње да интенционалност можемо захватити на два начина: „Свака свијест је свијест о нечем. Ово одређење свијести може да се схвати на два начина: или под тим подразумевамо да је свијест конститутив бића свог предмета или, пак, то значи да је свијест по својој најдубљој природи однос према неком трансцендентном бићу“ (Сартр 1984: 21). Први начин схватања интенционалности проналазимо у оквирима Хусерлове феноменологије. Но, уколико прихватимо да интенционалност увек подразумева трансценденцију свести, онда морамо признати да свест, осим што нема снаге да усиса и прождре предмет, не може ни да га конституише. Да би се одржала на снази теза о самоотуђујућој природи свести,

потребно је одбацавање сваке врсте идеализма – чак и хусерловског типа. Иако је Хусерл први увидео интенционалност и трансценденцију свести, Сартр проналази да је изневерио сопствено учење када је „од ноеме направио иреално, корелатив ноезе, чије је *esse* један *percipi*“ (Сартр 1984: 22). Како би се доследно спровело учење о интенционалности и трансценденцији свести, те о њеној празнини, потребно је превазићи и дигестију и конституцију и успоставити с оне стране свести трансцендентни предмет. Тек тада је могуће поставити први принцип свести: свест је увек свест о нечем где „бити свијест о нечем значи бити суочен са конкретном и пуном присутношћу која није свијест“ (Сартр 1984: 22). Први принцип свести обелодањује да је свест увек позиционална свест света, те да је принуђена да се вечито распрскава према свету како би досегла и поставила трансцендентни предмет. Али, на чему се темељи интенционалност, шта је њен услов могућности? Одговор на ово питање је могуће задобити тек из визуре другог принципа свести.

Други принцип свести јесте: свест је увек свест (о) себи или свест је увек непозиционална свест свести. Пре него што се упустимо у проматрање овог принципа, потребно је да напоменемо да ће се непозиционална свест свести указати као двоструки темељ. Са једне стране, свест (о) себи треба да обезбеди уздизање рефлексije, односно, позиционалне свести свести. Овај став је можда најпознатији моменат у оквиру Сартровог учења о свести. Са друге стране, често се заборавља да непозиционална свест свести треба да се укаже и као услов могућности интенционалности. Ми ћемо почети од оног најближег и најпознатијег: изложићемо најпре Сартрово схватање непозиционалне свести свести и испитати у ком смислу треба да фигурира као основа рефлексije.

Најпре треба приметити да је Сартр, поставивши други принцип свести, затворио пут свим филозофским учењима која постављају примат сазнања, те свест о свести одређују као знање о знању. Уколико прихватимо формулу „Знати, значи знати да се зна“, осуђени смо на бесконачни регрес јер ће увек постојати свест која није обасјана светлом рефлексije. „Желимо ли избјећи бесконачну регресију“, записује Сартр, „мора да постоји непосредан и некогнитиван однос себе према себи“ (Сартр 1984: 14). Отуд Сартр поставља између позиционалне свести света и позиционалне свести свести непозиционалну свест свести, која утемељује и омогућава рефлексiju. „Ову свијест (о) себи не смијемо да схватимо као нову свијест, већ као једини начин постојања који је могућ за свијест о нечем“ (Сартр 1984: 15). Шта ово значи? Непозиционална свест свести се не раздваја и не издиже изнад позиционалне свести света. Позиционална свест света је увек обгрљена непозиционалном свешћу свести, која се указује као начин њеног бивствовања. Сартр напомиње да уколико одбацимо непозиционалну свест свести, остаће нам несхватљиви и најелементарнији рефлексивни акти свести. О томе сведочи чувени случај бројања цигарета: „Могуће је да немам никакву позиционалну свест о томе да бројим. Себе не познајем као онога који броји (...) У случају да ме неко упита ‘Шта то радите’, одговорићу одмах: ‘Бројим’. Овај одговор се не односи само на тренутачну свијест коју рефлексijом могу дотаћи, него на свијести које су прошле, а да нису биле рефлекти-

ране, на свијести које су у мојој непосредној прошлости заувјек нерелективне“ (Сартр 1984: 14). Релективно враћање натраг и постављање активности бројања могуће је једино ако се претпостави непозиционална свест свести, која све време прати сабиралачку активност, држи у јединству све претходне актове свести који су усмерени на туце цигарета и омогућава да тема бројања „влада читавом серијом уједињавајућих синтеза и препознавања“ (Сартр 1984: 14).

Са друге стране, непозиционална свест свести треба да се укаже и као услов могућности интенционалности. На који начин? Како бисмо одговорили на ово питање, морамо стално одржавати у сећању Сартров бег од идеализма. Свест не може да увуче у себе предмет, раствори га и преведе у инегзистентни ентитет. Предмет за свет остаје непробојни центар њеног распрскавања. Но, то не значи да је Сартр, одбацивши идеализам, пригрлио становиште реализма. Анализа изложена у *Бићу и ништавилу* открила је недостатке и ове филозофске доктрине. Одбацивање реализма и идеализма довело је Сартра до следећег становишта: свест и предметност су међусобно несводиви. Али, да би се очувала радикална другост свести, те одржала теза о њеној интенционалности и трансценденцији, нужно је увести у игру непозиционалну свест свести. Због чега? Сетимо се да је свест увек свест о нечему што није она. Интенционалност, отуда, подразумева усмереност свести ка објекту са којим се свест суочава, али од кога се и строго раздваја. Будући да је предмет суштински одређен као не-свест, позиционална свест света мора бити „свијест о томе да јесте свијест“ (Сартр 1984: 22), односно, свест о томе да није објекат. Постулирање несвесних процеса неизбежно би водило ка приближавању и идентификовању свести и предмета. Отуд израња потреба за увођењем непозиционалне свести свести која се поставља као начело диференцијације свести и предмета и чувар интенционалности.

Дакле, интенционалност, са једне стране, захтева празнину и ништавило свести. Отуд се најпре онемогућава увођење несвесних садржаја и спречава регионална подељеност свести. Са друге стране, интенционалност захтева, као услов могућности, да сваки акт свести буде обгрљен непозиционалном свешћу свести. Стога, не може се утврдити ни постојање несвесних процеса. Сартрова теорија свести, на овај начин, пориче Фројдову психоанализу као учење о несвесном. Но, питање преостаје: колико је заиста Сартр био доследан и успешан у развијању свог учења? Да ли је заиста непозиционална свест свести начин бивствовања сваког акта свести? Ајван Сол сматра да је Сартрова концепција неубедљива, те да не може послужити као основа критике Фројдовог излагања о несвесном. Због чега?

Најпре, Сол упозорава да, супротно од Сартровог становишта, појам „несвесна свест“ не носи у себи контрадикцију: „Оно што је заиста самоконтрадикторно јесте свест о неком објекту која је истовремено несвесна истог објекта“ (Soll 1981: 594). Са друге стране, несвесна свест или свест лишена непозиционалне свести свести не показује се као проблематична концепција. „То не би била свест која је истовремено несвесна објекта на који је усмерена, већ би била свест несвесна процеса захватања објекта“ (Soll 1981: 594). Другим речима, Сол сматра да нема ничег необичног, контрадикторног или пробле-

матичног у постулирању једног акта свести који у свом распрскавању према предмету остаје несвесна самог распрскавања. Могуће је веровати у нешто и истовремено не бити свестан самог подухвата веровања. Отуд, Сол закључује: „Није нужно претпоставити да сви интенционални психички процеси морају бити само-свесни“, те заострава: „Сам појам интенционалних психичких аката који нису само-свесни не завршава у апсурду“ (Soll 1981: 596). Након одбацивања Сартровог другог принципа свести, Сол опомиње да је највише што можемо утврдити то да су неки случајеви позиционалне свести света праћени непозиционалном свешћу свести. Но, да ли је Сол у праву?

Оно што Сол не успева да увиди јесте да непозиционална свест представља двоструки темељ. Док, са једне стране, Сол препознаје да је пререклексивно *cogito* услов могућности рефлексивности, овај теоретичар превиђа да непозиционална свест свести истодобно треба да се укаже и као основа интенционалности. Само ако је позиционална свест света истовремено и непозиционална свест свести могуће је њено распрскавање и постављање трансцендентног предмета. Отуда, да би се оповргла нужност непозиционалне свести свести, потребно је да се подвргне критици Сартрово разумевање интенционалности. Све док остаје на снази први принцип свести, преко кога се тврди да је свест увек свест о нечем радикално другачијем од ње, захтева се увођење непозиционалне свести свести која треба да одигра улогу начела диференцијације свести и предмета. Будући да се Сол не осврће на Сартрово учење о интенционалности, први корак његовог критичког подухвата не можемо прогласити успешним.

Друга линија Солове критике усмерава се на проблем рефлексивног и секундарног сећања, односно, сећања које се усмерава на реконструкцију прострујалог акта свести и сећања које се своди на репрезентацију објекта на који је био прошли акт свести усмерен. Окосницу пропитивања представља Сартров млади спис *Пререклексивно cogito* у коме записује следеће: „Ако, на пример, хоћу да се сетим овог пејзажа опаженог из воза јуче, могу да повратим успомену на овај пејзаж као такав, али такође да се сетим да сам ја видео тај пејзаж (...) Другачије речено, увек могу да се сетим нечега на личан начин, и Ја се одмах појављује. (...) Сва нереклексивна свест, будући нететска свест ње саме, оставља нететску успомену коју можемо консултовати“ (Сартр 1984: 300).

Инспириран овим изводом, Сол поставља следећа питања:

1. Због чега је потребна нететичка свест свести да би се забележила нететичка успомена? Зар овај задатак не може подједнако добро да оствари несвесни психички процес?
2. На који начин Ја улази у рефлексивну свест? Како се од нететичке, те безличне успомене остварује прелаз ка личном сећању?
3. Шта се дешава када акт свести остави за собом траг који се може касније довести у сећање? Који је статус успомена у периоду латенције? (в.: Soll 1981)

Дакле, прво питање односи се на проблем креације успомена, друго смера на проблем сећања на лични начин, док се треће тиче статуса успомена у

периоду њиховог мировања. Сва три проблема треба да укажу на потешкоће до којих доводи Сартрово учење о непозиционалној свести свести, те да отворе места за увођење несвесних психичких процеса.

Прво Солово питање ослања се на сплет приговора који је већ раније упутио Сартру. Но, будући да Сол није успео да оповргне Сартрову тезу о апсурдности несвесних психичких процеса, те универзално важење другог принципа свести, морамо признати да приговор овог теоретичара није довољно добро утемељен. Само нететичка свест може бити „стваралац“ успомена јер „предмети најпре могу бити опажени само преко ове свести“ са којом и „остају у односу“ (Сартр 1984: 301). Отуд, услов могућности сећања остаје непозиционална свест свести, која је најпре обезбедила распрскавање према предмету и оставила „нететску успомену коју можемо консултовати“ (Сартр 1984: 301).

Док прво Солово питање можемо, из визуре претходног излагање, сме-ста одбацили, друго доноси потешкоће. Сол је потпуно у праву када тврди да Сартр, у спису *Пререфлективно cogito*, није успео да реши проблем рефлексивног сећања, односно, проблем наглог израњања Ја на нивоу рефлексивне свести које и отвара непремостиви јаз између позиционалне свести света и позиционалне свести свести. „Претпоставка о нерелективној само-свести, која прати нерелективну свест, не може да објасни како Ја улази у сећање“ (Soll 1981: 600), опомиње Сол.

Оно што Сол пропушта да напомене јесте да је Сартр, у *Бићу и ништави-лу*, одстранио слабости свог ранијег учења. Но, будући да је овај део Сартровог обимног излагања највероватније најкомплекснији и најтежи за разумевање, моћи ћемо само да га осенчимо.

У одсеку Присутност себи, Сартр уводи одређене допуне и модификације на нивоу учења о непозиционалној свести свести. Најпре, за разлику од Увода, где је тврђена сраслост непозиционалне свести свести и позиционалне свести света, Сартр почиње да их сагледава у њиховом двојству. Потом, Сартр проналази да однос између непозиционалне свести свести и позиционалне свести света (однос *reflet - reflétant*) треба идентификовати са релацијом која се јавља на нивоу рефлексивне (réfléchir). На крају, Сартр напомиње да је однос рефлет-рефлétант, који се остварује преко процеса рефлétер, инстанца сопства. На који начин је онда могуће повезати ова три момента анализе?

Сартр најпре обелодањује да, иако се не могу одрећи свог јединства, непозиционална свест свести и позиционална свест света су међусобно несводиве. Њихов однос треба сагледавати као игру огледања (*refléter*), у којој ре-лант неизбежно упућују једно на друго, али се истовремено и држе на дистанци. Притом, Гарднер опомиње да огледање које се успоставља на нивоу не треба превести у однос који се остварује између огледала и предмета који у њему проналази свој лик (Види: Gardner 2009: 94). Огледало и предмет остају суштински различити, а однос огледања, преко којих се остварује њихова блискост, показује се као спољашњи. Са друге стране, однос огледања је њима интринсичан, показује се као „двојност који јесте јединство, рефлексивна која јесте своја властита рефлексивна“ (Сартр 1984: 98), те се отвара као самооднос

или инстанца сопства. „Разлог томе је тај што пререклексивна свијест јесте свијест (о) себи. Управо овај појам сопства треба проучавати“ (Сартр 1984: 98), закључује Сартр.

Будући да је Сартр, упркос Соловом уверењу, уклонио јаз између позиционалне свести света и позиционалне свести свести који је отворен на нивоу списка *Пререклексивно cogito*, можемо закључити да се и друго питање овог теоретичара показује као неосновано.

Последње Солово питање је најинтригантније и најзахтевније за анализу. Како бисмо показали због чега, пробудићемо најпре другу врсту упитаности: на који начин се преко сећања остварује реконструкција и репрезентација објеката позиционалне свести света? Сартр има спреман одговор: „Био сам, на пример, малочас утонуо у читање. Покушаћу да се подсетим услова мога читања, мога става, редова које сам читао. Тако ћу поново оживети не само ове спољне детаље, већ и одређену густину нереклектоване свести, пошто предмети могу бити опажени само преко ове свести и остају у односу са њом. Ову свест не треба поставити као предмет моје рефлексije, напротив, ја своју пажњу треба да усмерим на оживљене предмете, али не губећи је из вида, чувајући неку врсту саучесништва са њом, и пописујући њен садржај на непозиционалан начин“ (Сартр 1984: 302).

Сартр најпре инсистира на ставу који смо већ изнели на видело: услов могућности сећања је непозиционална свест свести која омогућава усмереност актова позиционалне свести на предмете и чува их у јединству. Сећање, односно, реконструкција и оживљавање предмета се потом остварује на основу саучесништва које акт сећања мора са њом одржавати.

Али, на који начин се остварује ово саучесништво? Како се буди блискост акта сећања и непозиционалне свести прострујалих актова позиционалне свести света? Чини се да Сол управо овај проблем има на уму када пита о статусу психичког материјала у периоду латенције. Стога се не може порећи да је Сол у праву када тврди да је Фројд понудио једноставнију и релативно непроблематичну концепцију сећања када га је сагледао као превођење психичког материјала из пресвесног домена у област свести. Ипак, потребно је да имамо у виду да Сартр никада није изградио теорију сећања. Када овај феномен и излаже анализи, његов теоријски интерес је углавном усмерен ка образлагању учења о непозиционалној свести. Међутим, због честог навртања на анализу актова рефлексивног и секундарног сећања, не можемо ни тврдити да Сартр није за собом оставио мрвице преко којих се може реконструисати стабилна теорија сећања. Но, овај амбициозни пројекат се мора оставити за неко будуће истраживање.

На крају, треба приметити да је Сартр, иако је уложио сву снагу мишљења на критику концепције несвесног, умео да препозна суштински значај теза које су уграђене у психоаналитичко учење. Сам Сартр, у *Бићу и ништавину*, сведочи о дугу према Фројду. У одељку *Егзистенцијална психоанализа*, Сартр признаје да полази од претпоставки из којих се излива и Фројдово истраживање; оба мислиоца прихватају становиште индетерминизма, сагледавају човека у

његовом бивствовању-у-свету, односно, у његовој ситуираности и историчности. Осим тога, будући да полази од става да је све што је сазнато свесно, али није и све што је свесно – сазнато, Сартр се придружује Фројду у његовом инсистирању на потреби самоспознаје, те на значају психотерапеута у процесу отварања сопства. Ипак, управо у овом тренутку мисаоног додира, учење о несвесном отвара јаз између Фројда и Сартра који, упркос њиховој филозофској блискости, успева да задржи на супротним странама ова два велика мислиоца.

Закључак

У овом раду, покушали смо да реконструишемо Сартрову критику Фројдовога учења о несвесном. Иако се Сартр директно обраћа Фројду једино преко поглавља *Лоша вера*, и то преко анализе феномена отпора, односно, потискивања, тврдили смо да се кључ свеобухватне и валидне критике крије у Сартровом учењу о непозиционалној свести свести. Анализа основних принципа свести показала је да они захтевају празнину свести и „осветљеност“ свих свесних актова, те да, самим тим, налажу и одбацивање постулата о несвесном садржају, регионалној подељености свести и несвесних процеса. На тај начин, Сартрова теорија свести доводи до одбацивања учења о несвесном ин тото. Ипак, да би се путем Сартрове филозофије доказала неодрживост Фројдовога учења, потребно је да се озбиљно бавимо и њеним слабостима. Уколико се реше проблеми и отклоне недостаци који је оптерећују, Сартрова теорија свести може послужити као платформа за тотално одбацивање Фројдовога концепта несвесног.

Литература

- Boag, S. (2012) *Freudian Repression, the Unconscious And the Dynamics of Inhibition*. London: Karnac.
- Boag, S. (2006) „Freudian Repression, Common View and Pathological Science“, *Review of General Psychology*, 10(1), 74–86. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.1.74>
- Billing, M. (1999) *Freudian Repression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud, S. (1974) Strachey, James, *The Complete Psychological Works of Sigmund Freud Vol. 1–24*. London: Hogarth Press.
- Фројд, С. (1969) *Тумачење снова*. Нови Сад: Матица српска.
- Фројд, С. (2013) *Нова предавања за увод у психоанализу*. Београд: Невен.
- Фројд, С. (2013) *Аутобиографија*. Београд: Невен.
- Gardner, S. (2009) *Sartre's Being and Nothingness*. London: Continuum.
- Henry, R. (2012) *Psychologies of Mind, Collected Papers of John Maze*. New York: Continuum.

Сартр, Ж.П. (1984) Филозофски списи. Београд: Нолит.

Сартр, Ж.П. (1984) Биће и ништавило. Београд: Нолит.

Soll, I. (1981) „Sartre’s Rejection of the Freudian Unconscious“ u *The Philosophy of Jean-Paul Sartre*. Carbondale: The Library of Living Philosophers.

Marija Glasnović Kamenović

CAN SARTRE’S TEACHING ABOUT PREREFLECTIVE COGITO DEBUNG FREUDIAN THEORY OF UNCONSCIOUSNESS?

Abstract: In this article, we will try to determine whether Sartre’s theory of prereflective *cogito* by itself is enough to provide a basis for the refutation of Freudian unconsciousness in its broadest, descriptive sense. Although Sartre’s explicit criticism of Freud’s psychoanalytic theory is found in the chapter *Bad Faith of Being and Nothingness*, we will try to argue that, without appealing to Sartre’s general theory of consciousness, the “Bad Faith critique” is inadequate or, at least, incomplete. In the end, by juxtaposing two different theories of consciousness, we also aim to examine the consistency of one of the most important segments of Sartre’s philosophy, namely – the concept of non-positional consciousness.

Keywords: unconsciousness, prereflective *cogito*, non-positional consciousness, positional consciousness.

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 педагогији* 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 педагогији* у Кантовом опусу

Кантов (Immanuel Kant) *Спис о педагогији* (*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 *Критиком 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 пристојностима. 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 практичног 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 практичног 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 талентованости 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 ова 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 способан 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: Dosiје 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

Мина Радовановић¹
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет у Нишу

Прегледни научни рад
UDK 37.018; 14 Расел Б.
Примљено: 07.10.2023.

Одобрено за штампу: 14.12.2023.
DOI: <https://doi.org/10.46630/fpre.1.2024.4>

РАСЕЛОВО СХВАТАЊЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У овом раду разматрамо схватање Бертранда Расела (Bertrand Russell) о образовању и васпитању, једном од бројних филозофских проблема о којима је писао. Фокус ће бити на следећим питањима: да ли нам је у образовању циљ да створимо корисне грађане или изврсне појединце, које особине чине идеални карактер, као и која је Раселова визија пожељне школе. Расел није остао упамћен као значајан филозоф образовања иако је много писао о тој тематици. Ипак, теме којима се бавио још увек су релевантне и многи аутори сматрају да је Расел неправедно запостављен као филозоф образовања. Његови главни доприноси огледају се у јасној анализи васпитних и образовних идеала, наглашавању злоупотребе образовања кроз индоктринацију и неопходности образовања за стварање изврских индивидуа и бољег света.

Кључне речи: Берtrand Расел, филозофија образовања, индоктринација, критичко мишљење

0. Увод

Берtrand Расел за себе каже да су га кроз живот водиле три страсти: „чежња за љубављу, трагање за знањем, и неподношљиво жаљење због патње човечанства“² (Russell 1967: 3). Узроке патње човечанства окарактерисао је као три зла: физичка зла (болести, патња и глад), зла карактера (незнање, недостатак воље и насилне страсти) и зла моћи (ометање слободног развоја појединца или групе) (Russell 1919: 188). Веровао је да наука може искоренити физичка зла, да политичке и економске реформе могу свести на минимум зла моћи, а леком за зла карактера Расел је сматрао образовање. Отуда не чуди што се Расел осим науком и критиком друштва бавио и овом темом.

У разматрању које следи почећемо од дилеме да ли образовање треба да има за циљ стварање узорних грађана или изврских појединаца и у којој мери. Расел се противи мишљењу које образовање види као политичко оружје које кроз националистичку пропаганду и индоктринацију служи само зарад одржавања постојећег режима. Истиче важност стварања услова у којима ће деца стећи знања и навике које су потребне за формирање независног мишљења.

¹ m.radivojevic-15427@filfak.ni.ac.rs

² Све преводе извршио је аутор овог текста.

Испитаћемо затим особине чији развитак би требало да буде циљ образовања: виталност, храброст, осећајност и интелигенцију. Развој ових особина Расел види не само као предуслов за развој и срећу појединца, већ за унапређење целокупног човечанства.

Осим ових начелних разматрања, Расел се бави и конкретнијим питањима и дилемама: да ли предност дати корисном или декоративном знању, која је права мера ауторитарности наставника и слободе ученика, као и каква атмосфера треба да влада међу ученицима у школи. У раду ће бити размотрена и ова питања.

1. Дете као циљ или као средство – индивидуално или грађанско образовање

Које резултате желимо да постигнемо образовањем и каквог човека желимо да образујемо? Расел књигу „Образовање и друштвени поредак“ (енг. “Education and the Social Order“) започиње разматрањем дилеме да ли нам је у образовању циљ да створимо добре индивидуе или добре грађане. Врста образовања ће се, зависно од тог циља, разликовати. Одговор на ово питање најпре захтева одговор на питање шта сматрамо под добрим грађанином. Грубо говорећи, добар грађанин је онај који одговара на потребе друштва или неке институције, а образовање у том случају служи томе да дете укалупи зарад тих „виших“ циљева. Према томе, развој детета није циљ, већ је дете само средство.

Образовање грађанина, како га најчешће виде државни системи образовања, спречава индивидуални раст и истиче као пожељне многе негативне елементе зарад користи владајуће мањине. Тако схваћено грађанско образовање ученика види као средство за остварење себичних интереса. Према овом схватању, добри грађани су они који поштују *status quo* и прихватају задати сет мишљења без самосталног промишљања. Ипак, школовани људи су неопходни данашњем друштву. Покорност институцијама може се постићи и без формалног образовања – пример је оданост цркви у средњем веку, али модерно друштво захтева писмене и за одређене професије обучене људе. „Постојање велике популације на ограниченом подручју је једино могуће помоћу науке и технике; образовање мора да пружи нужан минимум тога“ (Russell 1915: 204). Стога је главни изазов образовања данас, из угла државе, „давање информација без давања интелигенције“ (Russell 1922: 29). Расел истиче да су они који су највише подлегли оваквом образовању „најчешће закржљали у њиховом менталном и духовном животу, лишени су импулса и имају одређене механичке склоности које су заузеле место живе мисли“ (Russell 1916: 148–149). Ако деца у школи науче да беспоговорно прихватају туђа мишљења, таква пракса може довести до тога да улогу „свезнајућег наставника“ касније у будућности преузме неки други „свезнајући вођа“ (црквени или световни).

Осим критика образовања „добрих грађана“ из угла штетности по индивидуу, Расел уочава недоследност и релативизам у томе шта у датом тренутку

добар грађанин значи, као и то да се данас дивимо и глорификујемо управо грађане који су за своје време били „лоши“ и чији идеали и данас могу бити сматрани „лошим“: „Американци се диве Џорџу Вашингтону и Џеферсону, али шаљу у затвор оне који деле њихова политичка убеђења“ (Russell 2009: 4).

Шта би, са друге стране, биле добре индивидуе? Расел не даје прецизну дефиницију изврсне индивидуе, али наводи да је најизразитија људска особина способност човека да стиче широка знања и бави се дубоким питањима науке и филозофије. Уз то, потребно је да поседује општу радост стичући ова знања, а да у турбулентном свету промена буде свестан управо себе као главног покретача тих промена, да јача своју вољу и буде свестан своје моћи. Међутим, знање, емоције и моћ нису друштвени и индивидуа у друштву мора рачунати на постојање других људи: „Он је свестан да његова воља није једина воља на свету и брине, на један или други начин, за хармонију сукобљених воља које постоје у друштву“ (Исто, стр. 3). Према томе, образовање грађанина је неопходно јер смо сви грађани, а постојање друштвеног живота и цивилизације не би било могуће без међусобне сарадње и пријатељског односа према другима, а којима се учимо уз помоћ образовања.

Једном речју, сврху образовања Расел описује као „цивилизацију“ и наглашава да мора укључивати и индивидуалне и друштвене елементе (Russell 1915: 202). Детаљније ћемо се о циљевима образовања бавити у поглављу 2, али напоменимо да у идеалном друштву, како га Расел види, образовање грађанина не би требало да ограничава индивидуалне способности (попут когнитивних и емоционалних), већ да их прихвати као допринос грађанству. Бићемо бољи грађани ако смо прво свесни свих наших потенцијала као индивидуе.

Може се учинити да Расел не подржава образовање којем је циљ стварање добрих грађана на штету развоја индивидуе, будући да на многим местима истиче важност индивидуалног раста. Посебно у књизи „О образовању и васпитању: посебно у раном детињству“ (енг. “On Education, Especially in Early Childhood”) приметан је став да дете мора да се искључиво посматра као циљ, а никако као средство за државне, верске или друге циљеве. Међутим, следеће место из „Образовања и друштвеног поретка“ (енг. “Education and the Social Order”) показује да Расел у међувремену ублажава став: „Из перспективе вечности, образовање индивидуе је по мени боље од образовања грађанина; али у политичком смислу, у односу на потребе времена, образовање грађана мора, плашим се, да дође на прво место“ (Russell 2009: 14). У обављању одређених послова Расел чак сматра да радници морају имати осећај припадности држави јер „ако тај осећај не буде стечен, постоји опасност да ће се цео индустријски систем срушити“ (Исто, стр. 14). Дакле, битно је да имају осећај патриотизма како би добро обављали свој посао, зарад општег добра. На другом месту, слично томе, наводи да ако би, рецимо, поштари били уметнички настројени и најрадије по цео дан уживали у посматрању „како језеро рефлектује Сунца сјај“ (Расел 2015: 49), то би било веома непожељно за њихову професију. „Особине које чине човека великих вредности у одређеном правцу често су такве да би биле непожељне ако би биле опште“ (Исто, стр. 49).

Осим осећаја припадности држави, који сматра нужним у одређеним пословима, Расел посебно истиче потребу за постојањем једног другог осећаја – „осећаја припадности грађанству света“. Тај осећај подразумевао би разумевање целог човечанства као једне кооперативне јединице и Расел га сматра неопходним за опстанак научне цивилизације. Систем образовања који би развијао овај осећај код људи захтевао би „за век или два, одређена уверења која ће бити против развоја индивидуе“ (Russell 2009: 14). Из овога можемо извући закључак да је за сада неопходно да понекад занемаримо развој индивидуе, али „када свет као једна економска и политичка јединица буде постао сигуран, биће могуће оживети индивидуалну културу“ (Исто, стр. 14). Занемаривање развоја индивидуе оправдава опстанком и развојем научне цивилизације. Треба нагласити да ово не значи да подржава занемаривање индивидуалног развоја зарад личних интереса владајуће мањине. Оштро критикује индоктринацију, пропаганду и потребу за одржањем *statusa quo* који су наглашени у данашњем образовању грађанина.

1.1. Индоктринација насупрот критици друштва

У развијеним државама, образовање је у рукама државе која најчешће користи ту моћ да одржи своју власт, чиме потискује критичко мишљење код ученика. Циљ је наметнути им ставове, који су можда и погрешни, а које ће они прихватити без критичког промишљања. образовање је у том смислу само маска иза које се крије индоктринација и које је „начињено не да даје право знање, већ да учини људе савитљивијим пред вољом њихових господара“ (Russell 1922: 23–24). Власт се води мишљу: „Боље је да људи буду глупи, лењи и угњетавани, него да им мисли буду слободне. Јер ако им мисли буду слободне, можда неће мислити исто као и ми. А та катастрофа мора се избећи по сваку цену“ (Russell 1916: 166). Расел иде и корак даље у својој критици. Неће само „глупи“ људи мислити онако како је то предвиђено, већ индоктринација треба да учини да и они који у некој мери промишљају ипак дођу до истих, пожељних закључака. Не морају сви закључци бити сервирани, довољно је сервирати пожељне премисе. „Образовање као политичка институција има за циљ да формира навике и да заокружи знање на такав начин да учини један сет мишљења неизбежним“ (Исто, стр. 145).

Један од главних примера индоктринације је пример узет из праксе подучавања историје. Углавном државе имају за циљ самовеличање у школским уџбеницима. „Када човек пише своју аутобиографију, од њега се очекује извесна доза скромности; али када нација пише своју аутобиографију, нема границе њеној хвалисавости и таштини“ (Russell 1922: 22). Међутим, држава је нешто апстрактно, што нема вредност само по себи. „Када размислимо конкретно, не апстрактно, налазимо уместо 'државе' одређене људе који имају више моћи него већина осталих“ (Russell 1949: 339). Из тог разлога, величање државе заправо можемо да схватимо као самовеличање владајуће мањине. Интереси владајуће мањине штите се и овековечавањем традиционалних неправедности.

Расел наводи пример добростојећих младића који су се осећали патриотски када су разбијали штрајкове. Не само да им је „образовање“ дало патриотски осећај, већ нису били довољно образовани да схвате положај штрајкача. За лош положај нижих слојева, који је могуће поправити, потребно је стога измислити апсурдна оправдања или затворити очи пред њиховом патњом. Тако неговање *statusa quo* сузбија саосећање и интелигенцију (Russell 2009: 8–9).

Самовеличање нације, огледано у ставу „наша нација је најбоља“, Расел подвргава и логичкој критици. Могућа је случајност да су овакви искази тачни, али ако претпоставимо да јесу, онда би требало да се подучавају у свим државама. Напротив, „у такве исказе никада се не верује изван те одређене државе која се глорификује“ (Russell 1922: 23). Деца се уче да верују да је њихова држава увек била у праву, да је боља од свих осталих држава и да је произвела многе великане, међу које се убрајају и ратни хероји који титулу „хероја“ добијају најчешће тиме што су убили највећи број људи.

Овакве лажне идеје деца лако прихватају и тешко их избацују из инстинкта каснијим знањем. Из тога се рађа осећање национализма које охрабрује мржњу и лоше односе између држава. Као једно од решења за одржавање мирних и добрих односа између држава Расел види формирање међународне комисије „која би требало да произведе неутралне уџбенике [из историје] у којима нема патриотске пристрасности која се данас свуда захтева“ (Russell 1916: 150–151).

Расел свој став о нацијама излаже на следећем месту: „Поделе међу расама, нацијама и вероисповестима требало би третирати као глупости које нас ометају у борби против хаоса и мрака, што је наша једина истинска људска делатност“ (Расел 2015: 294). Као људе који су „учинили нешто како би растерали мрак у нама и око нас“ (Исто, стр. 205), Расел види Буду, Сократа, Архимеда, Галилеја, Њутна, „као и све оне који су нам помогли да овладамо сами собом и природом“ (Исто, стр. 205). Ти људи би заузели место хероја у његовом предавању историје, а не ратни „хероји“.

Закључак који можемо извући из Раселовог разматрања индоктринације јесте став да тренутно не постоји права демократија, него само привид демократије. Разлог је тај што људи немају заиста своја мишљења, већ наметнуте ставове. Предуслов за праву демократију био би да постоје рационални људи отвореног мишљења, који могу постојати само уз боље образовање. У индоктринацији, која се сервира под маском образовања, отвореност мишљења није пожељна, јер се сматра да су људи који самостално мисле тешки за управљање. „Само стражари, Платоновим језиком речено, би требало да мисле, остали би требало да се покоре или да прате вође као стадо оваца“ (Russell 1922: 30).

2. Циљеви васпитања и образовања према Раселу

Расел прави разлику између образовања (или наставе у ужем смислу) и васпитања карактера, при чему друго представља најважнији циљ школовања. Под образовањем подразумева обучавање детета да стиче знања, а као циљ вас-

питања карактера види да се код мушкарца и жене (што је било напредно схватање за то време) произведу одређене карактерне особине. Образовање може и треба да обогати живот особе. Тиме Расел не мисли само на стицање знања. Наиме, треба емотивно доживети изванредну комплексност и разноликост света за шта је потребна комбинација емоција и знања. „Мудрост, инсистира Расел, је више од питање интелекта, и повећање мудрости укључује ослобађање од скучене когнитивне перспективе, али такође и од осиромашеног гледања на свет“ (Hare 2002: 493). Образована особа биће слободна, самостална и неустрашива пред светом и ауторитетима. „Размишљање је анархијско и незаконито, равнодушно према ауторитетима и не мари за добро испробане мудрости давних векова. Мисао гледа у јаму пакла и не плаши се. Види човека као слабашну мрљницу окружену недокучивом дубином тишине; али се носи поносно, непомично, као да је господар универзума. Мисао је велика и брза, ослобађа светлост света и највећа је слава човека“ (Russell 1916: 165–166).

Раније смо навели да Расел циљем образовања једном речју сматра цивилизацију, па би особине које треба развити осим индивидуалног развоја требало да оспособе особу за живот у заједници и сарадњу са другима. Образовање, самим тим, треба да развија когнитивне и емоционалне квалитете, али такође да утиче и на развој саосећања и бриге за друге. Расел не заговара гушење импулса и жеља, наметање осећања гриже савести или кајања, већ оснаживање импулса који развијају индивидуу. „Нећемо створити добар свет ако покушавамо да човека учинимо укроћеним и застрашеним већ охрабривањем да буде одважан, авантуристички настројен и неустрашив“ (Russell 1949: 343). Потребно је и развијање свести да је немогуће достићи срећу наношењем патње другима, већ да „срећа и средства за њено достизање зависе од хармоније са другим људима“ (Russell 1951: 11).

Да би се остварили ови циљеви, Расел издваја четири најважније карактеристике које морају бити укључене у васпитање карактера и које чине идеални карактер, а то су: виталност, храброст, осећајност и интелигенција. Кроз засебна потпоглавља испитаћемо сваку од ових особина из угла образовања детета.

2.1. Виталност

Прва особина која је потребна да би се формирао идеални карактер је виталност, која се више тиче телесног, него менталног здравља. Најчешће је присутна у младости, а опада временом. Можемо је одредити као задовољство живљења, које повећава радост, а смањује патњу. Она буди интересовање за истраживање света и подстиче на рад. Витално дете има више шанси да се заинтересује за истраживање света око себе. Разлог за то је чињеница да патња која долази од невиталности често чини особу окупираном собом и својим проблемима, те незаинтересованом за било шта изван ње саме. То је непожељно зато што се у том случају јавља досада или чак меланхолија која узрокује некорисност детета. Карактер детета које је заинтересовано само за себе неће напредовати, за разлику од карактера детета које истражује спољашњи свет.

Занимљиво је да Расел сматра да се срећа постиже управо оваквим истраживањем које се не тиче нас самих, већ стања света и разних грана знања (Расел 2020: 11–19). Како су болесни, невитални људи, фокусирани само на себе и своје проблеме, то имплицира да тешко могу доћи до среће.

Још једна предност виталности је што она штити од зависти која је „један од главних извора људске беде“ (Расел 2015: 51). Штити на тај начин што доприноси квалитету живота и чини живот пријатнијим. Расел се чак позива и на особине Њутна и Лока, који су, по његовом мишљењу, били завидни и раздражљиви. Као разлог за то види управо њихово лошије здравље и невиталност, уједно подсећајући да знање и интелигенција нису довољни за пун развој личности и срећан живот.

2.2. Храброст

Расел види страх као једну од највећих препрека развоју индивидуе. „Страх спутава људе – страх да ће се њихова драгоценост уверења показати заблудима, страх да се институције по којима живе не покажу као штетне, страх да се не покаже да су они сами много мање вредни поштовања него што то мисле“ (Russell 1916: 166). Расел подсећа и на то да је бес осећање блиско страху и да би оба осећања могла бити превазиђена развојем храбрости.

Наравно, нису сви страхови ирационални, постоје и рационални. Ирационалне страхове треба отклонити, док рационалне треба контролисати. Расел не нуди дефиницију храбрости, али бисмо је једном речју најближе могли описати као независност. Због тога су за храброст изузетно битни самопоштовање и објективни поглед на живот.

Под самопоштовањем Расел подразумева то да је потребно очувати интегритет личности, што значи да особа не сме бити зависна од дивљења других (уз које иде и страх да ће то дивљење изгубити), да не сме бити понизна и покорна. Управо је покорност једна од честих „врлина“ које се захтевају од деце, док када одрасту она захтевају покорност од других. Дакле, за храброст је потребно држати живот у нашим рукама и не покоравати се другима нити зависити од покорности других. „Наши циљеви требало би да буду наши, а никако резултат спољашњег ауторитета; и наши циљеви никад не би требало да буду силом наметнути другима“ (Расел 2015: 55).

Објективни поглед на живот подразумева свест о сопственој пролазности. Пролазност не треба да обеснажи човека или изазове страх од смрти и преокупираност собом. Преокупираност собом препрека је развоју. Свест о пролазности се може превазићи једино тако што ћемо да се „издигнемо изнад нас самих“ (Исто, стр. 56) кроз љубав, знање и уметност. „Савршену храброст поседује онај човек с много интересовања, који осећа свој его да постоји само као мали део света, не презирући себе, већ више ценећи оно што није он сам“ (Исто, стр. 56).

2.3. Осећајност

Осећајност је потребна да би се ограничила храброст. Лако је да храброст пређе у сулудост и потребно је да осећајност буде корекција храбрости. Осећајност представља адекватни и одговарајући емоционални одговор на догађаје из живота и не тиче се нужно интензитета одговора.

Тиче се и способности да се одговори на догађаје који нам нису у непосредној близини, већ су апстрактни. У том смислу можемо разликовати апстрактно и конкретно саосећање са људима који пате. Апстрактно саосећамо са неким ко пати када то чулно не видимо, али знамо да се патња дешава, а конкретно када то опажамо. Способност за апстрактно саосећање је ретка и потребна је велика интелигенција за њено развијање. „Људи сматрају да је рат ужасан када је њихов син или брат осакаћен, али га не сматрају ужаснијим када би у њему милион људи било осакаћено“ (Исто, стр. 58). Мањак апстрактног саосећања код људи Расел види као узрок тога што постоје потчињене класе које раде у фабрикама у нехуманим условима. Људи на врху немају апстрактног саосећања, а немају ни директног додира са људима који пате, па немају ни конкретно саосећање са њима. „Наука је знатно повећала нашу моћ утицања на живот удаљених народа, а да није повећала наше саосећање с њима“ (Исто, стр. 58). Раселов циљ је да се уз помоћ васпитања деци повећа апстрактно саосећање што би довело и до знатног смањења патње у будућности.

2.4. Интелигенција

Последња особина која чини идеалан карактер је интелигенција, која је посебно важна за васпитање и обликовање идеалног карактера. Интелигенција, према Раселу, обухвата две компоненте – чињенично или стечено знање и способност за стицање новог знања самосталним мишљењем. Образовање интелигенције би, према томе, требало да има два циља. Први је да пружи ученицима јасно одређена коначна знања или информације. Таква знања су рецимо знања из математике и језика. Овај циљ је, уз пропаганду и индоктринацију, обично једини циљ на којем државно образовање инсистира.

Други и важнији циљ образовања интелигенције је да пружи способност ученицима за увећавање сазнања, како би могли да стичу будуће, ново знање. Без друге компоненте интелигенције свет не може да напредује, те Расел посебно наглашава њену важност. Битније је, дакле, да дете зна да спознаје и самостално мисли, него да поседује чињенично знање. Ипак стечено знање може додатно помоћи у овоме јер „што је човек више научио, то му је лакше да и даље учи: увек под претпоставком да не учи у догматском духу“ (Исто, стр. 59). Међутим, Расел поново подсећа да циљ данашњих школских система није развој жеље за даљим сазнањем и могућности за самостално мишљење и да, штавише, они служе као брана овим квалитетима. „Суочавамо се са парадоксалном чињеницом да је образовање постало једна од главних препрека интелигенцији и слободи мишљења“ (Russell 1922: 31).

Интелигенција, као способност за стицање знања, захтева радозналост чији је мотив искрена љубав према знању. Радозналост код детета није нешто ретко или нешто што је потребно подстаћи и пробудити. „Углавном је жеља детета да учи толико снажна да родитељи само треба да му пруже прилику. Дајте детету шансу да се развија и његови напори ће сами учинити остало“ (Расел 2015: 77). Радозналост се с годинама смањује, људи се навикавају на постојећа знања, а „оно што је непознато побуђује само одвратност, без икакве жеље за ближим упознавањем“ (Исто, стр. 61). Битно је зато на време децу учити да прихватају нове доказе и истине, а то се може учинити уз помоћ неговања отворености мишљења.

Отвореност мишљења подразумева да свако питање треба сматрати отвореним, али и бити у стању да се одбаци свако мишљење на основу нових доказа. Харе овакав став према знању и истини описује синтагмом „бити истинит као потенцијално неистинит“ (Наре 1987: 31) и истиче да такав став не умањује наше поштовање према истини, „јер ако је наше поштовање заиста рационално поштовање, оно ће прихватити и поздравити нове доказе који поништавају раније веровање“ (Исто, стр. 31). Отворености мишљења нема тамо „где су друге жеље повезане с веровањем да ми већ знамо истину“ (Расел 2015: 189), нити тамо где се сматра да је истину немогуће достићи, као што, редом, сматрају догмате и скептици.

3. Раселова визија пожељне школе

Поред начелних тема које смо размотрили, остаје још да размотримо конкретнија питања и дилеме којима се Расел бавио. Најпре ћемо испитати садржај образовања кроз дилему да ли предност дати корисном или декоративном знању. Друга дилема коју ћемо анализирати јесте однос ауторитарности наставника и слободе ученика. Трећа дилема тиче се атмосфере у школи и утицаја великог и малог „крда“ на карактер детета.

3.1. Корисно или декоративно знање

Какву врсту знања би требало давати деци? Расел прави разлику између две врсте знања: корисног и декоративног. Питање које се јавља је да ли при образовању треба да има предност декоративно или корисно знање. Пример декоративног знања је изучавање мртвих језика, а под корисним знањима Расел подразумева изучавање природних наука.

Декоративно знање, у ужем смислу, Расел објашњава преко појмова „дама“ и „дентлмен“. Дентлмена 18. века учили су лепом говору, чистом акценту, цитатима класика, моди и формалностима, што све спада у декоративна знања. Шири смисао декоративног знања, који је често присутан данас, обухвата читање књижевних дела која чине људски дух богатијим и имају духовну, а не практичну вредност. Битно је нагласити да Расел не третира на исти начин

читање књижевних дела само ради хвалисања и читање због правог уживања, које прати промишљање о прочитаном. Други тип читања може бити користан, а посебно када се садржај књиге повезује са тренутном друштвеном и политичком ситуацијом. Први тип читања често је праћен памћењем датума који су везани за писца, назива свих његових дела, заправо „свиме што може да стане у приручник“ (Исто, стр. 206), што све Расел види као бескорисно.

Једна од дилема које могу да се јаве поводом овог питања јесте: да ли треба дати предност материјалним или духовним добрима. Расел сматра да духовна добра најчешће вреде више од материјалних, а изузетак је када материјална зла могу да надвладају духовна добра – то су проблеми патње, болести, сиромаштва, ратова и глади. Чињеница је да ми имамо могућности да променимо свет, да сведемо на минимум патњу и сиромаштво људи уз помоћ знања које добијамо од образовања, на шта нас и Расел подсећа. Такав нови свет једино би могао да се изгради уз помоћ корисног знања, односно, науке. Без корисног знања не би могао, али би могао без декоративног знања. Није нам потребно, на пример, знање о Шекспиру и Моцарту да бисмо остварили овакав идеал. Овај аргумент назива се утилитаристичким.

Са друге стране, имамо и хуманистички аргумент који се пита: чему здравље и слободно време ако не знамо на шта ћемо да их утрошимо? Расел дубоко верује у исправност првог аргумента, али ипак сматра да се „не сме допустити да свет у борби против зла изгуби оно што има као највеће добро“ (Исто, стр. 28). Човеку треба оставити времена и да се бави стварима које су му од суштинске вредности, а питање шта има суштинску вредност доводи нас до наредне дилеме.

Да ли је само декоративно знање од суштинске вредности за човека? Расел износи своје искуство и каже да му је учење декоративног знања (конкретно, учење латинског и старогрчког језика) било губљење времена и да није имало суштинску вредност. Са друге стране, каже да је корисно знање (изучавање математике и природних наука) за њега имало суштинску вредност и одредило му је темељ за даља истраживања и размишљања. Стога, даје одговор да није само декоративно знање од суштинске вредности и поткрепљује га својим искуством. Закључак који изводи је да у образовању треба да имамо више корисног знања а мање декоративног, јер корисно знање може створити свет без патње.

Напоменимо да овде Расел не мисли само на то да ће наука унапредити пољопривреду, излечити многе болести или омогућити лагоднији живот. Расел сматра да путем науке можемо докучити и утицати на физиолошке елементе који утичу на формирање карактера, интелигенцију и таленте. „Интелигенција, уметнички капацитет, добронамерност – све ово се без сумње може увећати науком. Тешко је да постоји било каква граница у томе шта је могуће урадити за добар свет када би само људи користили науку мудро“ (Russell 1957: 365).

Ипак, да би се створио бољи свет, морамо прво бити у стању да га замислимо. Машта је предуслов за прогрес. „Јер само уз помоћ маште људи могу докучити оно што би свет могао бити, без имагинације би ‚прогрес‘ постао

механички и тривијалан“ (Расел 2015: 30). За развој имагинације битни су хуманистички елементи у образовању, али Расел наводи да наука такође може подстаћи машту.

Још један разлог зашто Расел корисном знању даје предност је у томе што је оно конструктивније од декоративног. Када Расел говори о декоративном знању најчешћи пример који узима је изучавање мртвих језика, зато што су већ утврђени, не постоји никакав напредак који можемо да учинимо на том пољу. Декоративно знање је статично. Са друге стране, научно знање се стално мења, што помаже детету да напредује у сазнавању и оригиналности. У том смислу, корисно знање је конструктивније од декоративног јер ми можемо да утичемо на напредак науке. При изучавању декоративног знања, деца се охрабрују да избегавају језичке грешке и критикују оне који их праве, да не преиспитују правила и да увек поштују ауторитет, што убија конструктивност и ствара „тип човека који је ситничав, непредузимљив и ускогруд“ (Исто, стр. 112). Ово разматрање доводи нас до питања ауторитета.

3.2. Ауторитет и дисциплина

Да ли ауторитет и дисциплина треба да постоје у образовању и васпитању? Одговор на то питање зависи од тога како разумемо ауторитет и дисциплину. Старо схватање подразумевало је да дете мора да чини оно што не воли или да не чини оно што воли из страха од физичке казне, јер уколико учини супротно од онога што се очекује биће кажњено. Расел увек наглашава да дечије импулсе треба каналисати, а не сузбијати. „Васпитање се састоји у култивисању инстинката, а не у њиховом гашењу“ (Исто, стр. 102).

Очигледан приговор прекомерном ауторитету и кажњавању је да на тај начин дете може да стекне одбојност према ствари због које се кажњава. Дете може замрзети одређени предмет изучавања због асоцијације са физичким болом. Поред тога, деца која су под утицајем оваквог ауторитета често постају или покорна или бунтовна. Покорна деца не развијају способност да самостално мисле, те због овакве спутаности траже начин да испоље бес преко малтретирања слабијих. Такви ученици се претварају у „плашљиве тиране, неспособне да буду другачији и да толеришу разлике код другог“ (Russell 1915: 205). Бунтовна деца се, са друге стране, противе ауторитету и сматрају да су неконвенционална мишљења увек тачна. Тачно је да постоје и добри видови бунтовништва, али они су праћени мудрошћу. „Галилео је био бунтовник и био је mudar, они који верују у равну Земљу су подједнако бунтовни али нису мудри“ (Исто, стр. 205). Лош вид бунтовништва је често ефекат који превише ауторитета има на живахне ученике.

У Раселово време, али и данас, дисциплина и ауторитет се схватају другачије. Не одбацују се, али се мења метод којим се дете дисциплинује. Дете треба да има жељу за учењем и то треба да му буде покретач, а не страх од казне. Тада учи брже и са мање замора. Расел даје пример госпође Монтесори која се залагала за овај принцип и овакво схватање дисциплине. Дисциплина је код ње ва-

жна, али нема спољашњег притиска који смо имали код старог схватања. Деца слободно приступају задатку, нису застрашивана већ са љубављу уче. И код ње постоје правила, али њих деца прихватају зато што имају жељу за учењем, а не из страха од ауторитета.

Ипак, ни потпуна слобода није пожељна и уплив ауторитета у образовању је у одређеној мери неизбежан. Потпуна слобода може произвести осећај свемоћности код деце и непријатељског става и небриге према другој деци. Такав став према окружењу је непожељан, што истиче и Расел: „Брига за друге, не само у битним питањима већ и у малим свакодневним стварима, есенцијални је елемент цивилизације без кога би друштвени живот био неподношљив“ (Исто, стр. 206–207). Нови метод дисциплине и ауторитета има за циљ да произведе пријатељски став деце према окружењу и новим идејама, који се често не јавља спонтано, већ мора да буде научен.

Примена ауторитета у образовању мора да буде вођена осећањем љубави и поштовања наставника према деци. Расел посебно истиче важност љубави у образовању. Ако наставник нема љубави према детету онда ни карактер ни интелигенција не могу да се развијају добро и слободно. Љубав је по њему осећање наставника да је дете циљ образовања, а не пуко средство за неки апстрактни циљ, попут славе Богу или величине државе. „Ниједно дете неће бити захвално ако служи само томе да сутра гласа за одређену странку или да буде тело за жртву краљу или отаџбини“ (Исто, стр. 209).

Беспомоћност детета и зависност од наставника чине да наставник постане свестан одговорности коју он има и поверења које дете има према њему. Посматрајући дете које може да постане добро или зло у зависности од тога како се васпита и образује, наставник има „тежњу да помогне детету у његовој бици“ (Russell 1916: 147), опремајући га знањима која ће му помоћи да се развије и самостално мисли, а не пружањем сета мишљења који је пожељан за политичке или религиозне циљеве. Када наставник има овакву врсту љубави према деци, она не осећају непријатељски став према њему и према учењу. Тада су деца спремна да одговоре на предлоге, прихвате забране и без спољашњих притисака стичу знања.

Међутим, Расел истиче да због презапослености наставници временом изгубе осећај за децу и „почну да гледају ученике на исти начин на који посласличар гледа колаче“ (Russell 1915: 209). Дакле, да се временом уморе и да им деца постану досадна. Као решење за овакав замор Расел види ограничење броја радних сати са децом на највише два сата дневно.

3.3. Атмосфера у школи

Пожељан однос међу ученицима је однос међусобне сарадње и пријатељства. Према Раселу, једна од пракси које су заступљене у данашњем образовању, а која подрива пријатељски став према другима, јесте надметање. Надметање је један од начина на који знање губи сврху. Ученици не уче да би се унапредили, већ да би били бољи од других. Надметање самим тим укључује

и превелику заинтересованост за себе, што је у супротности са потребом да се „особа издигне изнад себе“ (чиме смо се бавили у потпоглављу 2.2.). Штавише, надметачки став се уклапа у доминантне вредности друштва и често се задржава у каснијем животу онемогућујући срећан живот. Ако се образовањем људи буду учили да уживају у учењу, науци, уметности, мања је вероватноћа да ће бити несрећни, а данас су несрећни чак и „најуспешнији“ људи због доминантних и погрешних вредности друштва које пропагира константну борбу за више и више, то јест, Раселовим речником – учествују у „утакмици“ (Расел 2020: 34–42). Како би се деца заинтересовала за свет око себе, нужно је да се окрену од страсти које их затварају у њих саме. „Наша дужност би била како у образовању, тако и у прилагођавању свету, да се старамо да избегнемо себи окренуте страсти и задобијемо оне наклоности и интересовања која ће спречити наше мисли да се вечно бавимо сами собом“ (Исто, стр. 179).

Други проблем који Расел уочава је „тиранија испита“. Поново се ради о измештању сврхе учења: не учи се ради знања и личног раста, већ зарад оцене или успеха на испиту. Градиво се не учи детаљно нити са жељом да се разуме и доживи, већ је циљ репродуковати информације које се траже на испиту. „Млада особа која мора да положи рецимо елементарни испит из енглеске литературе ће вероватно бити добро саветована да не прочита ниједну реч било ког великог писца, већ да научи напамет неки приручник у коме су дате све информације осим оних које вреди имати“ (Russell 2009: 124–125). По Раселу, настава би требало да буде пре свега у форми дискусије, а не давања инструкција и информација. Приликом оцењивања нагласак треба бити на самосталном истраживању, а резултате не треба судити „на основу ортодоксије или других закључака до којих је ученик дошао, већ на основу обима знања и разумности аргументације“ (Исто, стр. 124–125).

Међутим, улога школе није само у организовању наставе и атмосфере за време часова, већ је јако битно какве се вредности негују и поспешују међу ученицима и ван часа.

Према Раселу, један битан утицај на дете су родитељи и околина који чине велико крдо³, а други школа коју назива малим крдом. Велико крдо је састављено од читавог друштва коме дете припада, а мало или школско крдо од школских другара. Будући да деца желе да се осећају као део групе и да буду прихваћена у крду, она схватају „брзо и скоро инстинктивно шта се тражи да би се постао обичан припадник крда, што је потребно за уобичајено поштовање касније у животу“ (Russell 2009: 60). Понашају се у складу са тиме, а исти модел се преноси на касније понашање у друштву, на факултету, послу и слично. Пожељно понашање подразумева униформност и неодступање од уобичајених понашања и интересовања.

Расел као битан задатак наставника види промишљање о карактеру крда које ће створити. Није само довољно да наставник буде изврстан, јер „ако доз-

³ Реч „крдо“ користимо за реч која у оригиналу гласи „herd“, која може блаже да се преведе као „група“, али с обзиром на то да Расел често пореди децу са коњима, псима и мачкама, не би чудило да је на уму имао баш животињско крдо.

вољава да школско крдо буде окрутно и нетолерантно, деца под његовом негом ће искусити болно окружење упркос његовој изврсности“ (Исто, стр. 65). Негативан утицај крда на карактер детета огледа се у смањењу интересовања према стварима које просечну децу не интересују, попут уметности и науке. Деца која имају неку изузетну способност и која сматрају неки непопуларни циљ или мишљења за важне, треба да се одупру притиску крда и њихових предрасуда. Ипак, „човек не би требало да се претвори у неку врсту јежа и истурени своје бодље да би држао свет на дистанци“ (Расел 2015: 65), већ је за живот у заједници нужна сарадња. Дакле, битно је проналажење праве размере. Битна је сарадња са другима али, са друге стране, и остављање простора за област у коју притисак крда не би требало да допире.

4. Критички осврт

Иако се Расел није позивао на друге филозофе, неке од Раселових ставова можемо наћи код његових претходника и савременика. Уверење да образовање може искоренити патњу налазимо још код Лока (J. Lock): „Срећа или несрећа сваког човека јесу већином њихово сопствено дело (...), од свих људи које виђамо њих девет десетина [су] оно што су, добри или рђави, корисни или не, само по свом васпитању“ (Лок 1950: 3). Да образовање треба за циљ да има развој детета као целине – развој његових емотивних, менталних и физичких потенцијала, да треба каналисати импулсе детета и избегавати испразно учење напамет налазимо код Русоа (J.-J. Rousseau): „(...) нека трчи и виче, укратко, нека увек буде у кретању. Најпре нека буде човек по снази, па ће ускоро бити човек и по разуму. (...) Ако ваша глава непрестано води његове мишиће, његова глава ће му најзад постати бескорисна“ (Русо 1989: 112). Џон Дјуи (John Dewey) наглашавао је, између осталог, значај друштвене и школске средине за развој детета и предност развоја личности у односу на стицање информација: „Када би сви наставници схватили да је квалитет духовног процеса, а не производња тачних одговора мерило васпитног развика, онда би то скоро изазвало истинску револуцију у настави“ (Dewey, 1970: 124). Значај природних наука и критичког мишљења наспрам индоктринације и догми, посматрање детета као циљ, али и сукоб таквог циља образовања са структурама моћи нагласио је 1913. године, пре Расела, оснивач Модерних школа, Франсиско Ферер (Francisco Ferrer): „Једино о чему воде рачуна је да детету наметну готове идеје и онеспособе га за независно мишљење, с циљем да очувају постојеће друштвене институције – једном речју, да од њега направе појединца који је строго прилагођен друштвеном механизму“ (Ферер 2010: 71).

Напоменимо да постоје и значајне разлике у односу на поменуте ауторе. На пример, Расел није веровао да су деца по природи добра (попут Русоа) (Расел 2015: 36), а за разлику од Дјуиа поред значаја процеса образовања наглашавао је и важност садржаја градива (Rockler 1993: 20).

Са друге стране, Расел је сва своја дела осим оних које се баве логиком писао јасним стилем схватљивим широј јавности и без амбиција да се његови

радови о политици, друштву, па и образовању сматрају филозофским – сам их није сматрао филозофским. Све ово утицало је на то да Расел буде запостављен као теоретичар и филозоф образовања. Џо Парк (Joe Park) сматра да је то делом и због субверзивности коју носе Раселови ставови о образовању, али и да Раселовим радовима о образовању недостаје филозофске дубине и ширине, те да се његови ставови пре могу сматрати хипотезама које тек треба проверити. Уз то, напомиње да Раселова разматрања делују субјективно, али исту ту субјективност, осећајност и бригу за човечанство којом Раселови радови одишу истовремено сматра и оним битним што Расел има да понуди – подсетник да образовање треба да служи усавршавању људи и целог друштва (Park 2013).

Вилијам Харе (William Hare), теоретичар образовања који је највише писао о Раселу, за разлику од Парка (J. Park), сматра да неки Раселови ставови о образовању имају филозофског значаја, те да је Раселов задатак „традиционалан филозофски задатак разјашњења и оправдања“ (Hare 1987: 41). Како овај став помирити са Раселовим властитим признањем да његови ставови о образовању немају филозофског значаја? Одговор лежи у различитом схватању практичних списа. Харе нас подсећа да се данас „примењена филозофија сматра легитимним аспектом опште филозофије, а Расел је можда користио превише оштар контраст између техничког и теоријског, с једне стране, и популарног и практичног, с друге стране“ (Исто, стр. 28). Харе такође наводи да „велики део Раселове бриге о циљевима образовања има за циљ да покаже како се образовање разликује од индоктринације“ (Исто, стр. 29–30). У каснијем свом раду (Hare 1998), Харе се бави Раселовим ставовима о критичком мишљењу у образовању. Истиче као значајно то да је Расел бавећи се овим проблемом успео да предвиди и превазиђе многе проблеме који су били предмет савременијих дебата, попут баланса између скептицизма и догматизма, избегавања емотивне одвојености и улоге пуког посматрача, учачања пристрасности и истицања важности и мере рационалности у реалном свету у коме имамо недовољно података, а чак и доступне податке треба узети са резервом. Коначно, у трећем раду (Hare 2002) Харе истиче значај разматрања и савета које је Расел дао на тему организовања наставе и односа наставника према ученицима закључујући поново да је Расел неправедно запостављен и да његова разматрања могу значајно проширити наше погледе на то како би подучавање требало да изгледа.

Ноам Чомски (Noam Chomsky) истиче Расела као значајног хуманистичког теоретичара образовања. Узима да је циљ образовања код Расела „да омогући стварање 'мудрих грађана слободне заједнице', да подстакне релацију грађанства са слободом и индивидуалном креативношћу“ (Чомски 2017: 52). Попут Расела, и Чомском је стало до слободе и независног мишљења, за које сматра да су потиснути у образовању како се данас практикује и види данашње школе као „институције за индоктринацију и наметање модела послушног понашања“ (Исто, стр. 27). Вудхаус (Woodhouse 2020) разматра хуманистичке аспекте у образовању код Расела и Чомског. Истиче као веома значајно и актуелно Раселово инсистирање на академској независности, истини и расветљавању лажи, као и инсистирање на његовој критици образовања која за циљ има само

уливање пожељних информација без оспособљавања ученика и студената за независно размишљање.

Проблем индоктринације и недостатак развијања критичког мишљења код младих који чине главни фокус Раселовог разматрања филозофије образовања су теме које су веома заступљене у савременој теорији образовања. Многе елементе које је Расел критиковао можемо уочити и у Србији. Тодор Куљић подсећа на свеprisутни историјски ревизионизам који је присутан у уџбеницима за историју (Куљић 2006). Ана Јовановић истиче примере из књижевности за основну школу који промовишу национализам на штету космополитизма (Јовановић 2004), а Растислав Динић истиче да су чак и уџбеници филозофије за средњу школу идеолошки пристрасни (Динић 2022). Инсистирање на оценама је свеprisутно, из године у годину има све више ученика који су завршили све године школовања са највишим оценама (сваки седми ученик 2018. године је завршио основну школу као вуковац⁴), док истовремено резултати ПИСА тестирања показују да је сваки трећи петнаестогодишњак функционално неписмен.⁵ Ово можемо, поред очигледно снижених критеријума за оцењивање, тумачити и Раселовом опаском да је изазов данашњег образовања пружи-ти информације, без пружања интелигенције.

Закључак

Према Раселу, образовање не би требало да има за циљ себичне интересе и дете не сме бити само средство у рукама државе, већ циљ. Изврсне индивидуе, по њему, морају да се издигну изнад себе, морају имати широка знања и интересовања и жив однос са светом. Најбитније одлике идеалног карактера које разрађује су виталност, храброст, осећајност и интелигенција, а васпитање и образовање требало би да имају за циљ да произведу ове карактеристике које би у великој мери смањиле количину патње и несреће. „Заједница мушкараца и жена који поседују виталност, храброст, осећајност и интелигенцију у највишем степену које васпитање може да пружи, веома би се разликовала од сваке заједнице која је до сада постојала. Веома мало људи би било несрећно“ (Расел 2015: 66). Развој ових карактеристика створио би плодно тле за друштвене промене којим би се искоренила већина проблема у свету, укључујући и сиромаштво. „Осећајност би пробудила људе да га укину, интелигенција би им показала пут, а храброст би их повела да се тога прихвате“ (Исто, стр. 66). Иако Раселова схватања могу деловати утопијски, управо је његова брига за добробит човека и будућност човечанства оно што делује да недостаје данашњем свету који се суочава са истим тешкоћама које је и Расел настојао да реши.

⁴ Видети: <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2018/09/Извештај-о-результатима-завршног-испита-на-крају-основног-образовања-и-васпитања-у-школској-2017-2018-години.pdf>

⁵ Видети: <https://www.danas.rs/vesti/drustvo/djaci-srbije-na-pisa-testiranju-zauzeli-45-mesto/>

Литература

- Чомски, Н. (2017) О погрешном образовању. Београд: Едука.
- Dewey, J. (1970) *Vaspitanje i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Динић, Р. (2022) „Идеологија у уџбенику *Филозофија за четврти разред гимназије и стручних школа*, Милета Савића, Владимира Цветковића и Ненада Цекића“, *Годишњак за социологију XVIII/29*, 41–44. DOI: <https://doi.org/10.46630/gsoc.29.2022.08>
- Ферер, Ф. (2010) *Модерна школа: порекло и идеали*. Београд: Центар за либертерске студије.
- Hare, W. (1987) “Russell’s contribution to philosophy of education“, *Russell: The Journal of Bertrand Russell Archives* 7.1: 25–41.
- Hare, W. (1998) “Bertrand Russell on critical thinking“, *The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy Vol. 29*: 142–149.
- Hare, W. (2002) “Ideas for Teachers: Russell’s legacy“, *Oxford Review of Education* 28.4: 491–507. DOI: 10.1080/0305498022000013634
- Jovanović, A. (2004) „Hajduci – srpski heroji i junaci“, *Historijski mitovi u zemljama nasljednicama Jugoslavije*, zbornik, Institut za istoriju, Sarajevo, Univerzitet, Oslo i Inter University Center, Dubrovnik.
- Куљић, Т. (2006) „Анти – антифашизам“, *Годишњак за Друштвену историју* 1-3, Београд, 171–184.
- Лок, Џ. (1950) *Мисли о васпитању*. Београд: Знање.
- Park, J. (2013) *Bertrand Russell On Education*. London and New York: Routledge.
- Расел, Б. (2015) *О образовању и васпитању: посебно у раном детињству*. Београд: Мандала.
- Расел, Б. (2020) *Освајање среће*. Шабац: Суматра.
- Rockler, M. J. (1993) Russell vs. Dewey on education. *Current Issues in Education*, 10(1), 13–23.
- Русо, Ж.-Ж. (1989) *Емил или о васпитању*. Београд: Ваљево.
- Russell, B. (1915) *In Praise of Idleness and Other Essays*. London: George Allen & Unwin LTD Museum Street.
- Russell, B. (1916) *Principles of Social Reconstruction*. London: Allen & Unwin; *Why Men Fight*, New York: The Century Companies (Appleton-Century-Crofts).
- Russell, B. (1919) *Proposed Roads to Freedom: Socialism, Anarchism and Syndicalism*. New York: Henry Holt and Company.
- Russell, B. (1922) *Free Thought and Official Propaganda*. London: Watts & Co., Johnson’s Court, Fleet Street, E.C.4.

- Russell, B. (1949) “Authority and the Individual“ y The Basic Writings of Bertrand Russell. London: Routledge.
- Russell, B. (1951) New Hopes for a Changing World. New York: Simon and Schuster.
- Russell, B. (1957) “Why I Am Not a Christian“ y The Basic Writings of Bertrand Russell. London: Routledge.
- Russell, B. (1967) The Autobiography of Bertrand Russell. Boston: Little, Brown and Company.
- Russell, B. (2009) Education and the Social Order. London and New York: Routledge.
- Woodhouse, H. (2020) “Russell and Chomsky as advocates of humanistic education“, *Philosophical Inquiry in Education*, 27(2), 135–152. DOI: <https://doi.org/10.7202/1074043ar>

Mina Radovanović

RUSSEL’S VIEWS ON EDUCATION

Abstract: In this paper, we consider Bertrand Russell’s views on education, one of the many philosophical problems he wrote about. We mainly focus on the following questions: Should education produce useful citizens, or should it develop exceptional individuals? What qualities form an ideal character? What is Russell’s vision of a desirable school? Russell is not remembered as a significant philosopher of education, although he wrote a lot on the subject. However, the topics he investigated are still relevant, and many authors consider Russell to be unfairly neglected as a philosopher of education. His main contributions are a clear analysis of educational ideals, emphasising the misuse of education through indoctrination and the necessity of education for creating exceptional individuals and a better world.

Keywords: Bertrand Russell, philosophy of education, indoctrination, critical thinking.

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис објављује радове на српском, енглеском, немачком, и француском језику. Сви радови пролазе процедуру рецензије. Поред тога, часопис објављује стручне радове, приказе и осврте.

Радови треба да буду величине до једног ауторског табака (16 страна) и треба да садрже резиме и кључне речи на српском и једном од светских језика. Аутори треба да наведу назив установе, место и своју е-mail адресу. Текст рада треба доставити електронском поштом: формат .doc или docx, фонт Times New Roman, ћирилична тастатура (за радове на српском језику), величина фонта 12, проред 1,5.

Литература се наводи унутар текста (пример: Гадамер 2001: 59), а у фусноте уписивати само коментаре и објашњења. Литература се наводи на крају текста по азбучном реду, уз обавезно навођење DOI броја (ако га референца поседује). Примери:

- књига: Гадамер, Х. Г. (1978) Истина и метода. Сарајево: Веселин Маслеша.
- текст у књизи: Милисављевић, В. (2014) „Фихтеов појам чуда. Учење о науци и политичка теологија“ у Фихтеов идеализам слободе. Београд: Досије студио.
- чланак у часопису: Пантић, К. (2020) „Хегелов појам искуства“, Филозофија LVII (1): 42–56. DOI:10.2298/SOC2001063K

За детаљнија упутства за цитирање унутар текста и уређивање библиографије видети упутство/приручник АРА.

Е-mail: filozofskipregled@filfak.ni.ac.rs

Адреса: Филозофски преглед
Филозофски факултет
Ђирила и Методија 2
18 000 Ниш
Србија

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The Journal publishes papers in Serbian, English, German, French as well as in Croatian and Bosnian. All the submitted papers are subject to reviewer check. Apart from papers, the Journal publishes critical reviews and commentaries as well.

The submitted papers should not exceed 16 pages in length and should also contain an abstract and key words in English, French, or German. The authors should also supply their affiliation and e-mail address. All contributions should be sent electronically, through email (format: .doc or .docx; font: Times New Roman, 12pt; line spacing: 1.5).

All references cited in the body of the text should be given in brackets, eg. (Gadamer 2001: 59), not in footnotes; footnotes can be used for additional comments and explanations. The references used should be provided at the end of the paper, with DOI handle. Examples:

- citing a book: Pellegrin, R. (1994) *Philosophy of Medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- citing a paper in a book: Foucault, M. (1986) "On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress", in *The Foucault Reader* (P. Rabinow, ed.), 340–372. New York: Pantheon.
- citing an article in a journal: Marvell, G. M. (2012) "Ancient Medicine and the Problem of Method". *The British Journal of Philosophy* 72(2): 239–251. DOI: 10.1111/1468-4446.12791

For further instructions regarding citing references in text and organizing the reference list please consult the APA manual.

E-mail: filozofskipregled@filfak.ni.ac.rs

Address:

Filozofski pregled
Faculty of Philosophy
Cirila i Metodija 2
18000 Nis
Serbia

ФИЛОЗОФСКИ ПРЕГЛЕД
I/1 (2024)

Издавач

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача

Проф. др Наталија Јовановић, декан

Координаторка издавачког Центра

Доц. др Сања Игњатовић, продеканка за научноистраживачки рад

Лектура

Др Маја Д. Стојковић (српски)

Марија Стојковић (енглески)

Техничко уредништво

Дарко Јовановић (Дизајн корице)

Милан Д. Ранђеловић (Прелом)

Издавачки центар (Дигитализација)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

10 примерака

Штампа

SCERO Print Niš

Ниш 2024.

ISSN 3042-1926

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

1

ФИЛОЗОФСКИ преглед / уредник
Зоран Димић. - Год. 1, бр. 1 (2024)- . - Ниш :
Филозофски факултет, Универзитет у Нишу,
2024- (Ниш : Scero print). - 24 cm
Годишње.

ISSN 3042-1926 = Филозофски преглед (Ниш)

COBISS.SR-ID 152446217