

IDEJA TRANSCENDENTALNOG SUBJEKTA U PEDAGOGIJI

Zvonimir Komar¹

Primljen: 11. 12. 2023.
Prihvaćen: 11. 11. 2024.

Određenje pedagoškog subjekta jedan je od centralnih problema pedagogije koja se nastoji sistematski utemeljiti i izgraditi. Pedagoški subjekt s jedne se strane pokazuje kao ishodište sistema pedagoške znanosti, budući da se upravo u ideji subjekta pronalazi mogućnost i nužnost pedagoškog djelovanja, a s druge strane se pokazuje kao svrha pedagoške djelatnosti, budući da u autonomno shvaćenoj pedagogiji ne odgajamo i obrazujemo za nešto izvan čovjeka, već za čovjeka samoga. U kontekstu vremena u kojem se subjekt promišlja kao fluidna kategorija, rad postavlja pitanje je li moguće na potpuno fluidnom pojmu subjekta postaviti pedagogiju te može li se pedagoški subjekt i danas (s punom sviješću o tome kakve pedagoške opasnosti nosi konačno određivanje subjekta u kontekstu svrhe pedagogije) misliti na način koji je istovremeno i određen i apsolutno otvoren za sve svoje mogućnosti. Kantove ideje o pedagogiji, a još više sama Kantova filozofija koja otvara specifične puteve u promišljanju subjekta svakako predstavlja jedno novo rođenje pedagoškog mišljenja čijim putem nastojimo ići u ovome radu.

Ključne riječi: pedagogija; pedagoški subjekt; sloboda; pedagoško iskustvo

Kao problem: sistematsko-pedagojsko mjesto određenja pedagoškog subjekta

U promišljanju utemeljivanja pedagogije, problem pedagoškog subjekta može se smatrati jednom od središnjih točaka. Ako se krene

¹ Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska; zkomar@ffzg.hr;

pitanjem *radi čega* je ovo jedna od središnjih točaka, onda je moguće krenuti putem sada još neizvedene konstatacije da pedagogija počiva na bitnoj mogućnosti i nužnosti čovjeka da se oblikuje svojom djelatnošću, a onda i kontinuirano vremenito pre-oblikuje, odnosno da čovjek nije isključivo biće prirode i u tom smislu (za)uvijek ono što već unaprijed jest, već je povrh toga i biće slobode, historije, duha. U tim bitnim okolnostima čovjekova postojanja utemeljena pedagogija artikulira se kao teorija i praksa čovjekovog (pre)oblikovanja. Bez te ontološke situacije, kada je biće čovjek u pitanju, nikakva pedagogija ne bi bila niti potrebna, niti moguća. Stoga upravo u specifičnom bitku čovjeka leži mogućnost i nužnost pedagogije i u njezinom teorijskom i u praktičkom smislu. Ako se pedagogiju na ovaj način utemeljuje, onda ju se može zvati filozofirajućom pedagogijom ili kako je to izrazio J.F. Herbart, imajući na umu istu stvar, *mislećom* pedagogijom. Istu stvar na umu ima i Stjepan Pataki u svojoj knjizi *Problemi filozofijske pedagogije (odnos filozofije i obrazovanja)*, gdje na samome početku konstatira da pedagogija u svojem teorijsko-praktičkom korpusu mora imati i pitanje onoga *što*/svrhe obrazovanja, kao i onoga *kako* obrazovanja jer tek cjelina ta dva pitanja može tvoriti pedagogiju. U protivnome ona u izostanku pitanja o »kako« nema u sebi razinu umijeća i prakse pedagoškog vođenja i postajanja, dok ukoliko izgubi iz svojeg korpusa ovo pitanje o »što« ona biva osuđena na to da bude nemisaona tehnika proizvodnje pretpostavljenih ciljeva.

Na ovome tragu, ono biti pedagoškog subjekta primjereno izvedenog iz ideje čovjeka jest ishodište jedne filozofijski utemeljene pedagogije i njezine sistematske izgradnje. Stoga kao centralno pitanje ovoga rada postavljamo pitanje o jednom mogućem načinu pristupa pedagoškom subjektu konstituiranom na način *općosti* i *nužnosti*, na kojem temelju se onda može izgrađivati jedna filozofijska pedagogija. Radi se o pokušaju da se što jasnije uhvati, odredi i pojmi pedagoški subjekt i njegovo konstituiranje, uz svijest o tome da se ovdje radi o utemeljujućem mjestu sistematski pojmljene pedagogije. Kada govorimo o sistematski pojmljenoj pedagogiji, mislimo prvo na moment utemeljenja općepedagogijskih kategorija u ideji čovjeka, a zatim u nužnosti toga da posebne pedagogije u sebi utjelovljuju ove općepedagogijske kategorije, svaka na svoj specifičan način s obzirom na posebne uvjete u kojima se javlja. Pritom je ono ključno da bi se moglo govoriti o sistematskoj pedagogiji

to da sve ove dimenzije proizlaze i budu *izvedene* jedne iz drugih. Ovaj temelj moguće je postaviti i misliti i kroz druge mislioce, međutim u ovome radu centralno pitanje će biti kako se s Kantom može postaviti pedagoški subjekt, a time i na jedan način utemeljiti filozofijska pedagogija, pri čemu je naravno pitanje o eventualno mogućoj sistematskoj pedagogiji koja je doista u potpunosti izvedena iz Kanta izvan sfere i dosega ovoga rada.

U pogledu tražene općosti ideje čovjeka, iz koje bi se na nužan način pokušao odrediti pedagojski subjekt, mora se napomenuti da ukoliko čovjeka odredimo nekim pukim atributom ili onim tek subjektivnim na njemu, a ne onim bitnim, tada padamo u pedagoški izrazito opasnu pogrešku gdje cjelinu mogućnosti (čovjeka) reduciramo na jednu od mogućnosti pri čemu tu jednu mogućnost proglašavamo mjerom za sve mogućnosti. Ovakve pogreške u pedagogiji kao, među ostalim, i *praksi* postajanja čovjeka čovjekom su kobne. Jedno od ključnih pitanja kada se govori o promišljanju svrhe pedagoškog zbivanja jest – može li se i na koji način odrediti čovjekova bit, koja u sebi sadrži cjelinu čovjekovih mogućnosti, koja je sasvim jednako prisutna u svim manifestacijama čovjeka i koja jednako tako ne sprečava ispoljavanje ikoje čovjekove mogućnosti. Samo na tako postavljenom subjektu, koji je ultimativno određen općim umom, može se utemeljiti pedagogija jer u protivnome njezinom nužnom idejom *vođenja* implicirana svrha biva postavljena na temelju slučajnosti subjektivnih svrha, pri čemu se dešava gornja nedopustiva redukcija i ideologizacija pedagogije.

Postavljanje svrhe pedagoškog procesa iz pedagojske perspektive

Inicijalno se može reći da je način na koji se iz pedagojske perspektive treba postavljati svrha pedagoškog procesa takav da ona nije »stjecanje«, zadobivanje ili ovladavanje nečime izvan sebe. Ona je aktualizacija samoga pedagoškog subjekta, koja se pak događa posredstvom drugotnosti/svijeta. Pedagoško zbivanje je utoliko samoposredovanje subjekta i njegova samoaktualizacija. Pritom ovo ne znači da se pedagoški subjekt samoposreduje svojom čistom unutrašnjošću, već se samoposreduje svijetom. Određenja obrazovanja, koja su poduzeta iz utemeljene i promišljene pedagojske perspektive jasno iskazuju ka-

rakter ovoga zbivanja. Takva su npr. i određenja obrazovanja Dietricha Bennera, koja su dobro reprezentirana u sljedećim redovima:

»Teorija obrazovanja osniva obrazovanje na čovjek-svijet odnosu, u kojemu formalne snage pojedinca i objektivni zahtjevi društva nisu neposredovano postavljeni jedno nasuprot drugoga, već je obrazovanje mišljeno i koncipirano kao međudjelovanje čovjeka i svijeta, u kojemu međudjelovanju sa svijetom čovjek sebe sama određuje.«² (Benner, 2010, 155–156)

Benner pritom svakako vodi računa o proizvedenom karakteru »svijeta« (uz onaj dio svijeta koji se može okarakterizirati kao prirodna) i uzima ga kao spektar objektivacija čovjekove (samo)produkcije. Na tome tragu, čovjek u pedagoškom zbivanju ne proizvodi samo sebe sama nego i svoj svijet. Pritom je pedagoški subjekt u dvostrukoj interakciji – i sa sobom samim u svojoj nutрини i njezinom idealitetu po kojem može transcendirati svaku »danost« svojih prethodnih objektivacija, kao i s već proizvedenim svijetom kao materijalnim talogom samoproizvodnje. Kako Benner kaže, pojedinac kao djelatna moć s jedne strane i objektivna strana društva i njegovih »zahtjeva« ne stoje u međusobno nasuprotnoj apstrakciji, u kojoj se onda ne bi mogla događati dijalektika njihovog međusobnog posredovanja. Obrazovanje je međudjelovanje i međusobno proizlaženje svijeta iz čovjeka i obratno.

Na sličan način ovo postavljaju brojni pedagoški mislioci, a ovdje za primjer možemo navesti još jedno takvo određenje, koje se naslanja na klasičnu formulaciju Wilhelma von Humboldta, izraženo kod Thomasa Ruckera i Erica Geronima:

»Opisati obrazovanje kao kompleksno znači da ono mora biti definirano kao nesvodljiva međuigra komponenata. Wilhelm von Humboldt je učinio ovaj element eksplicitnim predmetom diskusije, budući da je definirao obrazovanje kao 'povezivanje sebstva sa svijetom', koje posjeduje formu 'međuigre' (Humboldt, 1793/2000, str. 58). U ovoj međuigri pojedinac se samoaktivno nosi sa svijetom. U samo-aktivnom nošenju sa svijetom pojedinac određuje svoj odnos prema sebi i svijetu.«³ (Rucker i Geronimo, 2017, 7)

² »Sie [Nicht-affirmative Bildungstheorie] gründet Bildung auf ein Mensch-Welt-Verhältnis, in dem nicht formale Kräfte der Einzelnen und objektive Anforderungen der Gesellschaft unvermittelt einander gegenüberstehen, sondern Bildung als eine Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt.«

³ »To describe *Bildung* as complex means that it must be defined as an irreducible interplay of components. Wilhelm von Humboldt made this element an explicit subject of discussion, as he defined Bildung as a 'linking of the self to the world' that possesses the

Ključni su opet momenti to da je obrazovanje složen (dijalektički) pojam i proces čija složenost se ne da ukinuti, da su elementi te složenosti pojedinac i svijet, da je pojedinac u ovome odnosu aktivan te da u toj aktivnoj interakciji pojedinac određuje svoj odnos prema sebi i svijetu. Rucker i Geronimo svakako imaju na umu da je ovdje dodatno prisutan i onaj nužan praktički moment koji je eksplicitno izražen u gornjem određenju kod Bennera, a koji se sastoji u tome da se u ovome procesu ne dešava samo »određivanje odnosa« pojedinca prema sebi i svijetu, već da se na tragu toga događa i aktivna *proizvodnja* svijeta i čovjeka.

U ovim određenjima vidimo pedagošku perspektivu u kojoj je jasno da, ukoliko govorimo o svrsi i utemeljenju smjera obrazovanja, moramo krenuti smjerom pitanja o pedagojskom subjektu. Iako su gornja određenja dijalektička, »interakcijska«, njihovo polazište je logika samog pedagojskog subjekta i načina na koji on ulazi u odnos sa sobom i svijetom. Pedagojski gledano, logika pedagoškog procesa ne može se postavljati nikakvim izvanjskim mjerilom. Ništa izvan logike kretanja pedagojskog subjekta i ništa izvan čovjeka samoga ovdje se ne može pret-postaviti kao temelj pedagoškog zbivanja. Sada na konkretniji način treba postaviti pitanja poput – u čemu je utemeljena ova mogućnost čovjekovog kretanja, prema čemu je ona doista usmjerena i kako bi u toj interakciji sebstva i svijeta trebala djelovati. Na tragu ovih pitanja pokušati ćemo napraviti nekoliko koraka kroz Kantovu misao i vidjeti na koji način se kroz nju može konstituirati pedagojski subjekt.

Čovjek kao biće odgoja

Kant odmah na početku svojih predavanja o pedagogiji kaže:

»Čovjek je jedino stvorenje koje se mora odgajati. Pod odgojem podrazumijevamo održavanje (hranu, njegu), disciplinu (stegu) te uz obrazovanje i poduku. Prema tome, čovjek je dojenče, dijete i učenik... Disciplina ili stega pretvaraju životinjsko carstvo u čovječanstvo. Životinja je pak sve zahvaljujući svojemu instinktu; jedan tuđi um se već u svemu pobrinuo za nju. No čovjeku je potreban vlastiti um.« (Kant, 2024, 13)

form of 'interplay' (Humboldt 1793/2000, p. 58). In this interplay an individual deals self-actively with the world. In the self-active dealing with the world the individual determines his relationship to self and the world.«

Kant već ovdje pozicionira odgoj kao pripadan čovjekovoj biti, budući da kaže da *čovjek postaje čovjekom* kroz odgoj. Bez odgoja, čovjek nije čovjek. U ovome je prisutno i određenje da se čovjekom *postaje*, a ne da čovjek tek *jest* svojim biološkim rođenjem. Bit odgoja je stoga ta da čovjeka po sebi uvodi i udjelovljuje u življenog, prisutnog, aktualiziranog čovjeka. Da bi odgoj to mogao, on mora biti i teorijski samoosvještena mogućnost i nužnost, kao i praktička djelatnost. Distinkcijom održavanja, discipline i obrazovanja Kant upozorava na to da čovjek ima i svoju vegetativnu stranu koja treba njegu radi održavanja i rasta, svoju animalnu stranu iz koje proizlazi negativna funkcija discipline kao ograničavanja, i svoju umnu stranu za čiji razvitak se brine obrazovanje. Posebno treba naglasiti i Kantovu napomenu ovdje o *tuđem* umu kad govori o životinji te potrebi *vlastitog* uma kada je riječ o čovjeku. Naime, bitno trebanje vlastitoga uma i nužna izgradnja *plana* svoje vlastite egzistencije su ono što čovjeka razlikuju od životinje koja je nužno već unaprijed ono što jest, odnosno tek prirodno biće.

Malo dalje, Kant unosi dodatno važno određenje kad kaže:

»Treba napomenuti da ljude odgajaju samo ljudi, koji su također odgojeni. Stoga zbog vlastite manjkavosti discipline i poduke neki ljudi postaju loši odgajatelji svojih učenika.« (Kant, 2024, 16)

Čovjekova fundamentalna mogućnost (samo)oblikovanja treba i ovaj kulturno-povijesni moment u kojem se onda konstituira i ideja učitelja, pedagoškog odnosa, odgojno-obrazovnog sustava itd. Iako čovjek u svojoj biti ima mogućnost za odgoj, aktualizacija te mogućnosti treba jedan njoj samoj izvanjski moment. Ako se pažljivije pogleda ovaj citat, u njemu je prisutna i jedna specifično pedagoška misao, a to je da samo onaj tko je odgojen može biti odgajatelj. Ta misao ne izražava tek to da odgajatelj mora »imati znanje« koje je vrijeme prije njega (kao i on sam) proizvelo pa da utoliko treba služiti kao kontinuitet povijesnog razvoja ljudskog roda, već povrh toga i to da samo onaj čovjek čiji je unutarnji lik doista oblikovan i koji u svojem *biti* jest takav da *utjelovljuje* odgojenost može pedagoški primjereno, tj. odgojno djelovati na druge ljude. Ovdje se, dakako, ne radi tek o »učenju po modelu« na način izvanjskog kopiranja, već o tome da »materijal« odgoja može izvirati samo iz onoga što je življeno, utjelovljeno, praktički-djelatno, prisutno i u tome smislu »stvarno«. *Unutarnji lik odgajatelja* treba biti formiran disciplinom i podukom, kako bi on uopće *bio* odgajatelj. Tu

je i razlog zašto se odgajateljstvo ne može smatrati tek nečim u čemu je čovjek kompetentan i umješan, već kategorijom onoga biti. Tako stoji s odgojem i u liku odgajatelja i u liku odgajanika.

U dodatnim određenjima na tragu društvene i povijesne dimenzije odgajanja, Kant kaže:

»Odgoj je umijeće čija se provedba mora usavršavati kroz mnoge generacije. Svaki naraštaj, opskrbljen znanjem prethodnoga, može sve više uzdizati odgoj do stanja u kojemu se sve ljudske prirodne predispozicije razvijaju proporcionalno i svrhovito te tako cijeli ljudski rod dovesti do njegova određenja.« (Kant, 2024, 19)

Iz ovoga proizlaze dvije stvari. Prvo, samo umijeće odgoja mora se usavršavati kroz generacije, vjerojatno jednako kao i sva druga umijeća. Drugo, odgoj je ovdje mišljen kao *povijesni projekt* koji ljudski rod treba u sve većoj mjeri privoditi njegovom bitnom određenju. Ovaj projekt nije stvar jedne generacije ili nekoliko generacija, već kontinuiranog povijesnog razvoja. Kant ovdje koristi i izraz *ljudski rod* za subjekt određivanja o kojem je doista riječ. To daje naslutiti da odgoj nije tek individualna stvar nego zajednička stvar, pa onda posljedično i stvar istinske politike. Odgoj ne može započinjati svaki put iznova i u svakom pojedincu zasebno, iako je on u svojoj suštini uvijek zapravo *samo*-formiranje pojedinca. U tome smislu, pedagoškijsku djelatnost je vjerojatno prikladno misliti kao pokretač jednog općeg prosvjetiteljskog projekta. Kako Kant kaže na samome početku svojeg eseja o prosvjetiteljstvu:

»Prosvjetiteljstvo je izlazak čovjeka iz stanja samoskrivljene nepunoljetnosti. Nepunoljetnost je nemoć da se vlastiti razum upotrebljava bez vodstva nekoga drugog. Ta nepunoljetnost je samoskrivljena onda kad njezin uzrok ne leži u nedostatku razuma, nego u pomanjkanju odlučnosti i hrabrosti da se njime služi bez tuđeg rukovođenja.« (Kant, 2000, 35)

Ovo određenje prosvjetiteljstva implicira to da se čovjek mora *osposobiti* da koristi vlastiti razum. Za ovu *moć korištenja vlastitog* razuma čovjek mora prvo biti sposoban. Čovjek ne koristi vlastiti razum već samim time što je jedinka koja je ušla u egzistenciju i koja »ima razum« po sebi, jednako kao što mu nije već po sebi prisutno razumijevanje autonomije i heteronomije. Na ovu poziciju se tek treba doći. Ono što osigurava da se dolazak na tu poziciju ne događa tek slučajno je odgoj, kao i projekt prosvjetiteljstva. Drugo, uz ovaj moment traženog

oblika pojedinčevog razuma, Kant ovdje posebno naglašava i praktički moment odlučnosti i hrabrosti u korištenju toga razuma. To je sigurno još jedna dimenzija u kojoj će sam odgoj karaktera, ustrajnosti i temeljitosti imati važnu ulogu.

Cijela ovdje prisutna dijalektika usavršavanja kroz generacije, nastavljanja na znanja prije sebe, moment čuvanja koji je u tome prisutan, ali zajedno s idejom mogućeg prekoračivanja onoga što je već stvoreno, zapravo podsjeća na odnos tzv. viših fakulteta i tzv. nižega fakulteta u Kantovom spisu *Spor fakulteta*, koji odnos pokreće dijalektiku ideje univerziteta. Onako kako viši fakulteti čuvaju već nastalu *vječnu, građansku i tjelesnu* dobrobit čovjeka (Kant, 1991, 36) i time osiguravaju društveni i državni opstanak, tako niži fakultet kao onaj koji je autonoman i odgovara samo ideji uma, u kontekstu zakonitog spora s višim fakultetima, djeluje kritički i pokreće povijest prema naprijed. Slično ovoj dijalektici, u predavanjima o pedagogiji Kant kaže:

»Jer uvid ovisi o odgoju, a odgoj opet o uvidu. Odgoj stoga može napredovati samo korak po korak, i samo tako što jedan naraštaj svoja iskustva i znanja prenosi na sljedeći naraštaj, a ovaj tome nešto pridoda i preda narednom, može se doći do ispravnog pojma o načinu odgoja.« (Kant, 2024, 20)

Odgoj je kako uvod u ono već stvoreno i pronađeno, tako i *temeljna mogućnost* uvida, koja po mogućnosti *transcendira* ono što je već tu. Na taj način je odgoj načelno otvoren budućnosti i ono što stvara budućnost, ali ne tako da u svakom trenutku ruši ono što je tu. U ovome kretanju se može iščitati i sličnost s Vuk-Pavlovićevim pogledom na pedagogiju kao djelatnost koja je bitno usmjerena na produkciju budućnosti u smislu da ličnost kao utjelovljenje vrijednosti u subjektivnoj kulturi uvijek načelno može transcendirati ono što je već stvoreno u objektivnoj kulturi te onda svojom stvaralačkom djelatnošću iz te pozicije istovremeno i čuva ono što u objektivnoj kulturi »pročita« kao vrijedno i transcendira tu datost prema onome što je u subjektivnoj kulturi prekoračilo ono što već postoji (Vuk-Pavlović, 1932). Dakako, usporedbu ograničavamo na ovu dimenziju odnosa pojedinac-društvo i na usavršavanje kroz generacije. Eventualna pitanja o »progresivnosti« i »tradicionalnosti« ovdje kao da su prevladana u sintezi. Ono u postojećem što može odgovoriti razumskoj kritici opstaje, ono što ne može biva prevladano iz pozicije slobodnog mišljenja. No, cijeli odnos se dijalektički-povijesno kreće prema sve većem stupnju prosvjećenosti. U

tome kontekstu, Kant ističe da je odgoj *plan*, a pedagogija se u svojem osnovnom smislu bavi *izgradnjom budućnosti*:

»Princip umijeća odgoja koje bi posebno ljudi koji planiraju odgajanje trebali imati na umu jest taj da se djeca ne bi trebala odgajati za sadašnje nego za što je moguće bolje stanje ljudskog roda u budućnosti, to jest za ideju čovječanstva i primjereno njegovu cjelokupnom određenju.« (Kant, 2024, 21)

Na tragu ovog inicijalnog uvoda u ideju da je čovjeku u njegovome biti potrebno da se odgaja i obrazuje, iz čega proizlazi mogućnost i nužnost pedagogije, možemo postaviti pitanje o izgradnji pedagoškog subjekta iz ideje čovjeka kroz Kantovu misao.

Pedagoški subjekt kao oblik praktičkog uma omogućen strukturom transcendentnog subjekta

Ako u potrazi za pedagoškim subjektom koji utjelovljuje logiku, kao i svrhu pedagogije, krenemo putem razmišljanja o *transcendentnom* subjektu, tada pod njime mislimo na onaj subjekt koji svojom apriornom oblikovnošću omogućuje i biva kao (jedan od dva načelna) uvjeta mogućnosti iskustva. Kako Kant kaže u *Kritici čistoga uma*:

»... i pošto je iskustvo saznanje koje se sastoji u spajanju opažaja, to su kategorije uslovi mogućnosti iskustva, te, dakle, važe a priori o svima predmetima iskustva.« (Kant, 1976, 118–119)

Pritom su ovi pojmovi čistoga razuma, kako Kant kaže na početku transcendentne analitike, *funkcije* (suđenja), tj.

»... jedinstvo radnje koja razne predstave podređuje pod jednu zajedničku predstavu. Pojmovi se, dakle, zasnivaju na spontanitetu mišljenja, kao što se čulni opažaji zasnivaju na receptivitetu utisaka.« (Kant, 1976, 83)

Kada govorimo o kategorijama čistoga razuma, tada govorimo o uvjetima *mogućnosti* iskustva, onome što je sa strane razuma konstitutivno za iskustvo (uz empiriju), te stoga one sačinjavaju konstitutivni moment iskustva sa *subjektne* strane. Spontanitet mišljenja na način funkcije sjedinjava predstave, dok je empirijska, objektna strana za subjekt prisutna na način utisaka, tj. afekcija. Kategorije razuma su pritom apriornog karaktera, što znači da one tvore pred-iskustvenu strukturu subjekta u njegovom formalnom smislu. Subjekt stoga nipošto nije puka *tabula rasa* u smislu »neutralnog« »voska« na koji se na način

potpune adekvacije može preslikati čisti objekt. Baš naprotiv, implicitne forme subjektiviteta potrebne su za (spontano) *oblikovanje* empirijskih utisaka da bi se stvorilo iskustvo. S druge strane, Kant isto tako subjekt ne misli niti na način »racionalističkih« filozofa poput Descartesa ili Spinoze, gdje bi se iz čistog neempirijskog subjekta dala izvesti cjelina kako čovjeka, tako i svijeta. Takvo postupanje je upravo postupanje stare metafizike koja misli da iz svijeta čistih inteligibilnih *noumena* može izvoditi svoje spoznaje, pritom neopravdano pretpostavljajući kauzalitet među njima, što je prekoračenje legitimne upotrebe razuma. S druge strane, formalnom principu sjedinjavajućeg subjektiviteta potreban je empirijski »materijal«, da bi uopće imao što oblikovati.

Sada je pitanje – može li se ovaj subjekt kojega tvore kategorije čistoga razuma i koji je zbog njihova spontaniteta već unaprijed djelatn, subjekt koji se ne može »preskočiti«, isključiti ili birati, nešto što se može smatrati pedagoškim. Da bi subjekt mogao biti pedagoški, on mora moći u sebi imati princip samoaktiviteta u smislu samosvijesti koja se može *odnositi* spram sebe i svijeta i koja se može *voljno (samo) upravljati*. Razlog za to je taj što pedagoško djelovanje nije izvanjsko, heteronomno formiranje, već posredovanje interakcije čovjek-svijet, u kojoj se čovjek suštinski samoformira. Transcendentalni subjekt koji tvore kategorije čistoga razuma nije i ne može biti takvo samoodnošenje. No pitanje koje se može dalje postaviti je – tvori li ovaj transcendentni subjekt *temelj* za neki daljnji subjekt koji bi se mogao smatrati pedagoškim?

Da bi se pokušalo doći do ove pozicije, potrebno je prvo vidjeti što Kant misli pod pojmom *uma* i njegovim idejama, čija nužnost mu se otkriva nakon analize čistoga razuma. U skraćenoj formi i analitičkom prikazu problematike *Kritike čistoga uma* u *Prolegomeni za svaku buduću metafiziku* koja želi nastupiti kao znanost Kant kaže:

»Iskustvena upotreba, na koju um ograničava čisti razum, ne ispunjava njegovo vlastito potpuno određenje ... apsolutna cjelina svega mogućeg iskustva nije iskustvo, a ipak je nuždan problem za um. Već za samu njegovu predodžbu potrebni su mu posve drugi pojmovi, nego što su čisti razumski pojmovi ... umski pojmovi upravljani na potpunost, tj. kolektivno jedinstvo cijeloga mogućeg iskustva, a uslijed toga izlaze izvan svakog danog iskustva, pa postaju transcendentni. Kao što je dakle razum trebao kategorije za iskustvo, tako um sadržava u sebi osnov za ideje, pod kojima ja razumijevam nužne pojmove, kojih predmet također ne može biti dan ni u kakvu iskustvu.

Ideje leže isto tako u prirodi uma kao kategorije u prirodi razuma...« (Kant, 1953, 86)

Um je dakle konstituiran *idejama o potpunosti iskustva* i one ga sačinjavaju jednako kako razum sačinjavaju njegove kategorije. Ideje pritom nisu načelno drugačije od kategorija, nego predstavljaju samo *potpunost* kategorija (kolektivno jedinstvo, cjelina iskustva). Iako se i tu radi o cjelini *iskustva*, ta cjelina svejedno nije neka stvarnost, nego ideja koja je transcendentna, ona nema svoj predmet u iskustvu, cjelina se ne može pojaviti u realnom iskustvu. Um je stoga pogonjen ovom idejom *potpunosti* (iskustva), koju ne može preskočiti, koju nužno pomišlja. Ova potpunost u svojim različitim formama sada konstituira problematiku ideja uma. Kako Kant kaže, transcendentni pojam uma se odnosi na *ono neuvjetovano*, a to je pak pojam o *totalitetu uvjeta*. Ovi pojmovi sadrže osnovu za sintezu onoga uvjetovanog. U tom smislu, um dovršava posao razuma – ima tek »... onoliko čistih pojmova uma koliko ima raznih vrsta odnosa koje razum sebi predstavlja posredstvom kategorija...« (Kant, 1976, 234)

U tome kontekstu, druga ideja uma kao potraga za onim neuvjetovanim za »hipotetičnu sintezu članova jednog niza« (Kant, 1976, 234) javlja se na tragu umskoga pojma *potpunog niza uvjeta* kao *kozmo-loške ideje*, u čijem horizontu Kant pronalazi antinomije čistoga uma kao specifičnu formu dijalektike čistoga uma na koju ju navode same kozmološke ideje. U tome kontekstu, specifično treću antinomiju i prividno proturječje njezinih tvrdnji *ima na svijetu uzroka s pomoću slobode – nema slobode, nego je sve priroda* Kant razrješava na način da otkriva dvije moguće vrste kauzaliteta, a ne samo kauzalitet prirode. Kant uviđa sljedeću zabludu koja proizvodi ovu antinomiju:

»Kad bi se predmeti osjetilnoga svijeta uzimali kao same stvari o sebi, onda bi protivrječje bilo neizbježivo. A kad bi se subjekt slobode poput ostalih predmeta predočivao kao prosta pojava, onda se isto tako ne bi moglo izbjeći protivrječje, jer bi se o istome predmetu u istome značenju ujedno afirmiralo i negiralo jedno te isto. No ako se prirodna nužnost odnosi samo na pojave, a sloboda samo na same stvari o sebi, onda ne nastaje nikakvo protivrječje, ako se prihvate ili dopuste obje vrste kauzaliteta...« (Kant, 1953, 102)

Drugim riječima, u kauzalitetu prirode kao lancu kauzaliteta koji se doista *događa i zbiva*, pod formom vremena, gdje svaki uzrok ima svoju posljedicu, a on sam je opet posljedica nekog uzroka prije sebe i

tako u oba smjera koji tvore vremenski slijed, doista nema slobode već se ovi djelatni uzroci određuju prema prirodnoj nužnosti. Za razliku od tog prirodnog kauzaliteta, Kant vidi da se za rješenje gornje antinomije mora pretpostaviti i jedan drugačiji kauzalitet:

»Ako bi sloboda naprotiv trebala da bude svojstvo izvjesnih uzroka pojava, onda bi ona s obzirom na te pojave kao događaje morala biti moć, da ih započne sama od sebe (sponte), tj. sam kauzalitet uzroka ne bi smio početi... No onda uzrok po svom kauzalitetu ne bi smio stajati pod vremenskim određenjima svojega stanja, tj. ne bi uopće smio biti pojava, nego bi se morao uzeti kao sama stvar o sebi...« (Kant, 1953, 102–103)

Sloboda kao uzrok pojava je dakle moć da ih započne sama od sebe i da prije sebe nema neki uzrok koji nju određuje. Pritom se sloboda mora uzimati kao stvar o sebi, a ne tek pojava, jer se zbog gornjega ne nalazi pod formom vremena, dok za razliku od toga predmeti prirode nisu stvari o sebi već pojave. Inicijalno nerazlikovanje ove situacije (razlike uzroka slobode kao stvari o sebi i uzroka prirode kao pojave) je i proizvodilo antinomiju od koje se krenulo. Rezultat ovoga razlikovanja i rješenja je iznimno dalekosežan – slijedeći strukture samoga čistoga razuma i uma, došlo se do nužnog uspostavljanja kauzaliteta slobode kao sposobnosti određivanja prema umskim principima.

U ovoj točki smo već na tlu praktičkog uma kao (samo)određivanja volje iz umne slobode. Na tragu toga, nužno je već inicijalno spomenuti jednu bitnu stvar – Kant radi distinkciju subjektivno-odredbenih razloga koji pripadaju čovjeku kao pojavi i biću prirode i objektivno-odredbenih razloga koji mogu određivati ukoliko čovjek iz dužnosti slijedi ono što um nalaže. U tome smislu, čovjek je istovremeno i biće prirode i biće slobode. On može slijediti tek svoje subjektivne i prirodne razloge, a može slijediti i moralni zakon koji nalaže um. U ovoj napetosti pronalazi se jedno umno i moralno obvezujuće *treba-da* čovjeka i upravo u toj napetosti, koja se nikada ne može apsolutno razriješiti i ukinuti, leži kako prostor čovjeka kao bića prakse, tako i pedagogičkog subjekta. Sama ta činjenica da čovjek nije čisto umno biće, kao ni čisto prirodno biće, već i jedno i drugo uspostavlja ovaj prostor. Forma trenjanja u čovjekovom slobodnom postojanju konstituirana je sljedećim odnosima:

»I tako su kategorički imperativi mogući uslijed toga, što me ideja slobode čini članom inteligibilnoga svijeta. Na taj bi način, kad bih bio samo takav

član, sva moja djelovanja uvijek *bila* primjerena autonomiji volje, ali kako ja sebe ujedno promatram kao člana osjetilnoga svijeta, to bi ona autonomiji volje *trebala* uvijek biti primjerena. To *kategoričko* ‘treba da’ predstavlja sintetičko načelo *a priori* uslijed toga, što povrh moje volje aficirane osjetilnim žudnjama pridolazi još ideja upravo ove iste, ali čiste, za sebe samu praktične volje, koja pripada razumskome svijetu i koja sadržava najviši uvjet one prve prema umu.« (Kant, 1953, 217)

Budući da čovjek nije *isključivo* niti član inteligibilnog svijeta, niti član osjetilnog svijeta, već je nužno član i jednog i drugog, pri čemu je u okrilju jednoga stvar po sebi, a u drugome pojava, a dotična dva svijeta su sami po sebi u određenoj vrsti napetosti kao ono čime vladaju dvije vrste kauzaliteta, tako čovjek u sebi, u ovome i-i, doslovno utjelovljuje ovu napetost. Zbog toga on u svojem bitnom smislu nije *ono što već unaprijed jest*, već jest na način onoga *treba biti*. Takav je barem onda kada je na putu življenja svoje biti, na koji put ga pedagogija mora usmjeravati. Ono što je također u ovoj konstelaciji vidljivo je i da se čovjekovo praktičko kretanje u kontekstu ovoga ‘treba da’ ne može shvaćati kao neki linearni proces kretanja koji bi se mogao ‘ispuniti’, već da se ovdje radi o u svakom trenutku življenoj praksi. Ona se ne može shvatiti kao »ispunjavanje« ili kretanje prema nečemu. Uopće ova svrha prema kojoj bi se kretalo nije neka pozitivno postojeća bilo empirijska stvar bilo ideja koja bi se mogla »ispuniti«. Istovremeno, ovo temeljno čovjekovo stanje – toga da je član oba svijeta – ne da se ukinuti, prevazići. Čovjek *ne može* biti član samo jednog od ova dva svijeta. U tom smislu, on je bitno praktičko biće, kao proces udjelovljivanja svojega života.

Sumirajući ovaj posljednji dio možemo reći – čovjek u sebi ima odredbene razloge nagnuća koji su puko subjektivni, a s druge strane ima u sebi odredbene razloge koji se odnose prema objektivnim razlozima, umu, idejama. U napetosti ovoga dvostrukog odnosa koji se ne da ukinuti ili prevazići je razlog i uvjet mogućnosti odredbenog oblika »treba da« se čini. Čovjek promatran u svojoj dimenziji objektivne odredivosti putem uma nije puko osjetilno biće nego stvar o sebi, pri čemu um proizvodi kauzalitet slobode. Naša moć da se (ne) odnosimo prema umskim idejama kao odredbenim razlozima proizvodi prostor za čovjeka kao praktičko biće, ali i za pedagoški subjekt koji tražimo.

Pedagoški subjekt kao sloboda, autonomija, um

Kako se sada u ovome okviru može promatrati ono centralno za pedagoški subjekt? Gornje izvođenje zapravo je uspostavilo prostor unutar kojeg se može ozbiljavati praktički subjekt kao moć da se odredbeno utječe na volju. Ova mogućnost odredbenog utjecanja na volju u sebi utjelovljuje dva momenta koja su za pedagogijsko zbivanje nužna – moment nepredodređenosti (sloboda od kauzaliteta prirode) i moment kojim se može doći do legitimnog (samo)određivanja – moment uma, zakona. Prema čemu da se sada ovaj praktički subjekt odredi ili određuje? Kant kaže da su zamislive raznolike sposobnosti koje bi se na prvi pogled mogle smatrati dobrima, međutim svaka od njih se da koristiti za nešto izvan sebe, zbog čega se ne može smatrati bezuvjetno dobrom. Jednako tako, svako konačno određenje koje bi se htjelo u sadržajnom smislu uzeti kao nešto čime treba odrediti volju ne može biti bezuvjetno jer će biti naprosto preuzeto iz empirije koja je po definiciji uvjetovana. Empirijske svrhe mogu biti korištene tek subjektivno, ali ne mogu konstituirati opći praktički subjekt koji će biti neproturječan sam sebi i drugim praktičkim subjektima. Ako bi se volju pak htjelo određivati prema nekim čistim idejama iz svijeta *noumena*, tu treba računati da bi se takvi pojmovi morali uzimati iz perspektive pretkritičke filozofije i, kako Kant kaže, dogmatičke metafizike, pri čemu bi se prekoračivalo granice legitimne upotrebe čistoga uma. Kant na tragu ovih razmišljanja na samome početku *Osnove metafizike čudoređa* postavlja to centralno pitanje – koji bi uopće mogao biti odredbeni moment volje koji bi se mogao smatrati općim i nužnim i pronalazi sljedeće:

»Nigdje na svijetu, štoviše, uopće ni izvan njega ne da se ništa zamisliti, što bi se bez ograničenja moglo smatrati kao dobro, osim dobre volje.« (Kant, 1953, 155)

Ovo ga vodi prema tome da je jedino čista *forma* dobre volje ono što može biti opći odredbeni razlog volje. Empirijski i *noumenalni* sadržaji kao opća određenja su isključeni, a opet, opće umno određenje volje je nužno. Stoga se ovakva opća volja, koja jedina može biti čudoredna, može konstituirati jedino kao dužnost poštivanja opće forme zakonitosti same. Kako postaviti tu opću zakonitost? Kant ju formulira ovako:

»... ne preostaje ništa osim opće zakonitosti djelovanja uopće, koja jedino treba da služi volji kao princip, tj. ja uvijek treba da postupam tako, da također mogu htjeti, da moja maksima postane općim zakonom.« (Kant, 1953, 163–164)

Drugim riječima, moja maksima kao subjektivni princip djelovanja je ono što ja svojim praktičkim umom kao moći određivanja iz umne slobode trebam određivati tako da to određivanje ne slijedi nikakvo određenje iz subjektivnog nagnuća, ideje blaženstva koja je za Kanta po definiciji tek subjektivna, ideje koristi za nešto drugo, ideje učinka koji se iz ovog ili onog nagnuća želi postići. Temelj mogućnosti praktičkog zakonodavstva je gornja forma općenitosti – ovo je jedino *opće* određenje volje koje je moguće pronaći.

Sa subjektivne strane, subjekt može imati ovakve ili onakve svrhe, ali je pritom u čudorednom (samo)određivanju stalo do toga da se ove svrhe podvrgnu čudorednom zakonu. Pritom je bitno istaknuti još jedan moment:

»No subjekat svih svrha jest svako umno biće kao svrha sama po sebi.... Otale slijedi: treći praktični princip volje kao najviši uvjet njezina sklada s općim praktičnim umom, ideja *volje svakoga umnog bića kao općenito zakonodavne volje*.« (Kant, 1953, 194)

Subjekt nikada ne može biti sredstvo za nešto drugo jer ukoliko ga se tako postavi, tada on nije tretiran kao stvar po sebi i moć kauzaliteta slobode, već kao prirodna stvar. Biti sredstvo znači ne biti sloboda koja (se) određuje spontano, iz sebe. Biti sredstvo znači biti određivan izvana, nekim vanjskim kauzalitetom. Stoga tretirati čovjeka kao sredstvo znači desubjektivirati ga, uzimati mu slobodu, uzimati mu samo njegovo čovještvo. Jednako tako, ukoliko se čovjeka tretira kao sredstvo, tada ga se ukida i kao etički subjekt. Etički subjekt je konstituiran tek mogućnošću određivanja sebe iz kauzaliteta slobode posredstvom praktičkog uma. Ako subjekt nije takav, onda on doista jest biće koje je podložno tek kauzalitetu prirode. Isto stoji i sa subjektom pedagogije. Pedagogija je omogućena tek kauzalitetom slobode, praktičkim umom, napetim prostorom između maksime i zakona i »treba da« formom. Na tome tragu se vidi i nužnost određenja u gornjemu citatu – da je volja svakoga umnog bića *zakonodavna* volja. Ova ideja autonomije, samo-zakonodavstva, zakonodavstva iz slobode i uma posredstvom praktičkog uma jest nešto što je bitno pripadno čovjeku. Ovo samo-

zakonodavstvo, njegova samoosvještenost, sposobnost za njega, samosvjesno i odgovorno (samo)upravljanje njime prema općoj dužnosti jest i ono što bi se moglo vidjeti kao svrhu odgoja kroz Kanta.

Pitanje svrhe prema kojoj se pedagoški subjekt treba određivati

U pogledu opće svrhe odgoja, čovjek je (praktičko-)umno biće u smislu da je nadareno autonomijom i ima mogućnost samosvijesti svojega vlastitog kauzaliteta. Sloboda se tome biću otkriva kao mogućnost i nužnost unutar ne ikojeg mogućeg iskustva, već unutar analize čistoga uma. Dalje – kad djeluje iz slobode, prema načelima praktičkog uma, jedini način da volja bude neproturječna sama sebi i drugim voljama, jest da djeluje pod formom kategoričkog imperativa. U protivnome, ona je određena konačnim svrhama koje su arbitrarne i subjektivne. Dodatno, određivanje volje ikakvim materijalnim svrhama može činiti temelj samo za hipotetičke imperATIVE, koji su po definiciji jedni suprotni drugima i međusobno se ukidaju. Time bi i volja sebe samu ukidala a istovremeno bi bila i heteronomna. Zato se na ovome tragu ne može tražiti opća svrha odgoja.

Kant sam i unutar svojih predavanja o pedagogiji identificira i u specifičnom kontekstu konkretizira upravo gornji problem kao jedan od najvećih problema u odgoju:

»Jedan od najvećih problema u odgoju jest taj kako se unutar zakonske prisile može spojiti pokornost sa sposobnošću služenja vlastitom slobodom. Jer prisila je nužna! Kako ću unatoč prisili kultivirati slobodu?« (Kant, 2024, 30)

Čovjek je uvijek i pojedinačno biće, pojedinačna volja sa svojim subjektivnim nagnućima, a istovremeno je i biće uma kao onog općeg. Kako kultivirati slobodu pored opće dužnosti i prisile? Ovo pitanje je u prvom redu teorijsko u pogledu nužnosti uvida u odnos slobode same i uma samoga, a na ovome mjestu to pitanje je već izvedeno i postavljeno i na praktičko-pedagoški način jer Kant doista pita ovdje i »kako postupati?«. Na tome tragu, on nastavlja:

»Tu se mora paziti na sljedeće: 1) da se djetetu od ranog djetinjstva dopusti sloboda u svemu... ako se ona samo ne manifestira na način da remeti slobodu drugih ljudi... 2) mora mu se pokazati da ne može postići svoje svrhe drugačije negoli tako da i drugima dopusti da postignu svoje... 3) Mora mu

se dokazati da ga se prisiljava zato što ga to vodi do služenja vlastitom slobodom, do kultiviranja, kako bi jednog dana mogao biti slobodan, tj. da ne bi ovisio o brizi drugih.« (Kant, 2024, 30–31)

Prva i druga točka jasno proizlaze iz ideje o kategoričkom imperativu i potrebe neproturječnosti volje, kako sebi samoj na pojedinačnoj razini, tako i drugim voljama na posebnoj razini specifične države, pa onda na tome tragu i na općoj razini odnosa jedne države prema drugim državama. Međutim treća točka u sebi utjelovljuje ono prividno proturječje pedagogije, koje ističe i Erwin Hufnagel govoreći o Kantovoj pedagogiji (Hufnagel, 2002, 30), kada kaže da je put pedagogije dolazak do autonomije kroz heteronomiju. Ovo je doista najzačudnija stvar u pedagogiji, a također i teorijski i praktički iznimno zahtjevna stvar – kako kroz nužnost inicijalne heteronomije kultivirati autonomiju, kako iz samog pedagoškog odnosa i kroz njega voditi prema samoukinuću pedagoškog odnosa? Kant na ovome mjestu o tom problemu ne kaže puno, samo ga ističe i daje opći smjer. Prisiljavanje vodi do slobode. Pri tome se ova »ovisnost o brizi drugih« o kojoj Kant gore govori ne smije shvatiti preusko jer tu »briga drugih« sigurno uključuje i mogućnost da nas drugi pedagoški vode u širem smislu, a ne samo tjelesnu brigu. Pedagoški proces služi tome da se ova »briga drugih« samoukine. J.F. Herbart je u svojim razmatranjima ideje discipline (*Regierung*) na istome ovom Kantovom tragu. Tako je kod njega disciplina negativni uvjet odgoja koji volju ima dovesti do pozicije mogućnosti samoodređivanja, s koje pozicije se onda nastavlja »odgoj zapravo« ili pravi odgoj u svojem pozitivnom smislu (Herbart, 2015).

Kada Kant u svojim predavanjima o pedagogiji govori o *općoj kulturi duševnih moći* (Kant, 2024, 60) i dijeli ju na tjelesnu i moralnu, ovaj tjelesni dio utemeljuje u *vježbi* i *disciplini*, gdje učenik još ne pita za maksime, već se heteronomno ravna prema odgajateljevom vođenju. U tome kontekstu se ovo vježbanje i disciplina javljaju kao heteronomni pred-stupanj moralnog odgoja u kojem će biti riječ o maksimama učenika. Kant eksplicitno kaže da je tjelesni odgoj za učenika pasivan, dok je moralni aktivan. U moralnom odgoju, učenikovo razumijevanje i aktivno djelovanje iz tog razumijevanja, prema dužnosti, u svakom su trenutku nužni jer ako to izostaje, nalazimo se još uvijek u prostoru discipline. Ovdje se također vidi i ono što Kant naglašava kada je narav dobrog djelovanja u pitanju – dobro djelovanje nalazi se u samom dje-

latnom karakteru subjekta, a ne u izvanjskom ponašanju, samom (dobrom) djelu ili učinku. Subjektivno motivirano dobro djelo ili ikojom neprimjerenom voljom udjelovljeno dobro djelo nije dobro djelo, čak i ako ima svu pojavnost i sve rezultate dobrog djela. Drugim riječima, ovdje je pedagoški važno ne postignuće učenika u vidu nekog ponašanja, manifestacije ili rezultata, već sam karakter njegove volje i način na koji je ona formirana. Učenik mora doći do toga da djeluje iz *motiva* autonomne svijesti i odgovornosti prema dužnosti, ako se to uopće tako može nazvati jer »motiv«, čak i u »intrinzičnom« smislu predstavlja nešto što može biti vođeno npr. blaženstvom kao svrhom. Ovdje se radi o samome načinu onoga biti volje i toga kako je njezino biti formirano i svjesno sebe samoga. Sam pak ovaj odnos tjelesnog i moralnog odgoja sličan je odnosu *disciplina-odgoj zapravo* koji u već spomenutoj *Općoj pedagogiji izvedenoj iz svrhe odgoja* kasnije postavlja i Herbart (Hervart, 2015), iako je način na koji se postavlja svrha odgoja kod Herbarta vrlo različit, što iz još jednog ugla potvrđuje neizbježnost ove strukture odnosa heteronomije discipline koja vodi prema autonomiji (moralnog) odgoja.

Sva ova razmišljanja pedagojski su iznimno instruktivna i u tome što jasno pokazuju da sama činjenica da čovjek *u svojoj biti* jest biće slobode i biće uma sama po sebi ne znači to da će čovjek i *egzistirati* kao ta umna sloboda. To da Kant (s potpunim pravom) kaže da se odgajanika treba *prisiljavati* i *dokazivati mu* (ovo se sada misli u smislu *djelatnosti odgajatelja*, ne u smislu da se moralni zakon sam po sebi, kada se *misli*, pokazuje kao prisila) tu prisilu kao nešto što ga putem tog heteronomnog postupanja vodi do autonomije, pokazuje da se samosvijest a onda i legitimno praktičko-umsko postupanje odgajanika neće dogoditi ili barem neće nužno dogoditi sami od sebe. Ako se na ovome tragu promatra bit (filozofijske) pedagogije, onda je njezin smisao taj da bit čovjeka prevodi iz njegove mogućnosti u njegovu ostvarenost ili iz njegova biti po sebi u njegovo biti za sebe. Pedagogija je u tome smislu bitno samoosvještavanje (u filozofijskom smislu te riječi kao sebe-znanja bitka) i praksa samopostajanja.

U pogledu svrhe odgoja, na ovome tragu može se reći da je to dovođenje odgajanika do njegove samosvjesne, praktički aktivne, prema dužnosti odgovorne autonomije pod zakonom kategoričkog imperativa. Svrha odgoja nije nikakva materijalna vrijednost ili njihova skupina,

nikakvo objektno ili objektivirano postignuće ikoje vrste, nikakvo subjektivno blaženstvo, nikakvo prilagođavanje već postojećem realitetu, nikakva idejna svrha koja bi se na pretkritičko-metafizički način izvodila iz svijeta noumena.

Pedagoški subjekt kao samoaktivitet

Kant slobodu misli u praktičkom smislu čovjekove samodjelatnosti i samoproizvodnje. Ovime se došlo do modernog pojma subjekta gdje on svojim samozakonodavstvom iz svoje slobode, posredujući se umnošću proizvodi sebe sama i svoj svijet. Ova samoproizvodnja, ne samo čovjeka nego i svijeta, uvelike nadmašuje odnos prema empiriji i iskustvu koji je omogućen u granicama čistoga uma. Kako Kant kaže u *Kritici praktičkog uma* unutar analitike čistog praktičkog uma, ovime je praktička upotreba uma došla do proširenja koje mu je u kontekstu *Kritike čistoga uma* potpuno zabranjeno:

»S moralnim principom postavili smo zakon kauzaliteta, koji odredbeni razlog toga kauzaliteta stavlja nad sve uvjete osjetilnoga svijeta...« (Kant, 1990, 87)

Ono što je ovdje centralno jest da umna sloboda sama iz sebe i svojim aktivitetom na način praktičkog uma proizvodi sebe i svoj svijet. Ovo ima duboke pedagozijske konsekvencije ne samo za teoriju odgoja nego i za sve pedagoške prakse, didaktiku, pedagoško savjetovanje itd. Ukoliko pedagoške prakse žele biti istinski pedagoške, onda one ne mogu zaobići ovo razmatranje i svoje utemeljivanje u obojem – slobodi i umnosti – ali gdje pritom i sloboda i umnost moraju biti ozbiljavane *aktivitetom samoga pedagoškog subjekta*.

Pedagoški subjekt mora imati karakter samoaktiviteta da bi se uopće mogla tumačiti unutarnja transformacija uočljiva u pedagoškom iskustvu koja se događa u odgoju i obrazovanju i koja je zamjetljiva u cijelom nizu fenomena poput npr. promjena pogleda na sebe i svijet koje determiniraju ne samo spoznajni nego i voljni, emocionalni i socijalni svijet odgajnika u samome subjektu toga odgajnika, a ne tek na razini ponašanja. Štoviše, razina ponašanja sama po sebi se s Kantove pozicije mora bez rezerve odbaciti kao irelevantna za pitanje (moralne) odgojenosti subjekta i postignuće svrhe odgoja. Ovakva odgojna promjena ne može se dogoditi određivanjem izvana (tada bi to bilo samo mehaničko

određivanje koje nije u stanju dotaknuti najdublje sfere ljudskoga bića i ishodište njegovih životnih manifestacija, a jednako tako bi bila nošena heteronomijom i u moralnom odgoju, što je nedopustivo), već samo autonomnom, umnom i slobodnom samoaktivnošću pedagoškog subjekta, koji je kako subjekt, tako i objekt svojeg djelovanja. Ova autonomna umna sloboda naposljetku je i sama svrha Kantove pedagogije. Iako u posredovanju pedagoškog subjekta postoji i inicijalni heteronomni moment kulture, učitelja i onoga izvanjskog što vodi, cijelo to vođenje dešava se (i ukoliko je pedagoško onda je i formirano s tom intencijom) sa svrhom postizanja autonomije.

Literatura

- Benner, Dietrich (2010), *Allgemeine Pädagogik*, München: Juventa Verlag.
- Herbart, Johann Friedrich (2015), *The science of education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*, London, FB & Ltd.
- Hufnagel, Erwin (2002), *Filozofija pedagogike*, Zagreb: Demetra.
- Kant, Immanuel (1953), *Dvije rasprave*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Kant, Immanuel (1976), *Kritika čistoga uma*, Beograd: BIGZ.
- Kant, Immanuel (1990), *Kritika praktičkog uma*, Zagreb: Naprijed.
- Kant, Immanuel (1991), »Spor fakulteta«, u: Kant – Schelling – Nietzsche, *Ideja univerziteta*, Zagreb: Globus, str. 19–123.
- Kant, Immanuel (2000), *Pravno-politički spisi*, Zagreb: Politička kultura.
- Kant, Immanuel (2024), *O pedagogiji*, Zagreb: Naklada Breza.
- Pataki, Stjepan (1933), *Problemi filozofijske pedagogije: (odnos filozofije i obrazovanja)*, Zagreb: B. Miletić.
- Rucker, Thomas; Geronimo, Eric Dan (2017), »The Problem of Bildung and the Basic Structure of Bildungstheorie«, *Studies in Philosophy and Education*, 36, str. 569–584. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9573-4>
- Vuk-Pavlović, Pavao (1932), *Ličnost i odgoj*, Zagreb: Tipografija.

THE IDEA OF THE TRANSCENDENTAL SUBJECT IN PEDAGOGY

Zvonimir Komar

Determining the pedagogical subject is one of the central problems of pedagogy which is trying to be systematically founded and built. On the one hand, the pedagogical subject is shown to be the origin of the system of pedagogical science, since it is precisely in the idea of the subject that the possibility and necessity of pedagogical action is found, and on the other hand, it is shown to be the purpose of pedagogical activity, since in autonomously understood pedagogy, we do not educate for something outside of human being, but for human being himself. In context of our times where subject is thought of as a fluid category, the paper raises the question of whether it is possible to establish pedagogy on a completely fluid concept of the subject, and whether the pedagogical subject can still be thought of today (with full awareness of the pedagogical dangers of the final determination of the subject in the context of the purpose pedagogy) in a way that is both determined and absolutely open to all its possibilities. Kant's ideas about pedagogy, and even more – Kant's philosophy itself, which opens up specific paths in thinking about subject, certainly represents a new birth of pedagogical thinking, which is the path we are trying to follow in this work.

Keywords: pedagogy; pedagogical subject; freedom; pedagogical experience