

## AUTONOMIJA I HETERONOMIJA U KANTOVU MORALNOM ODGOJU

Josip Guć<sup>1</sup>

Primljen: 7. 9. 2024.  
Prihvaćen: 31. 1. 2025.

*S obzirom na to da se dijete ne rađa s autonomijom, ona se ne može doseći bez heteronomnog utjecaja, tj. bez truda više ili manje autonomnog bića na buđenju autonomije kod djeteta. Ovo predstavlja središnji problem filozofije odgoja kod Immanuela Kanta. U ovom se radu on razmatra putem tri glavna djela u kojima ga Kant reflektira: Kritika praktičkog uma (poglavlje »Metodologija čistog praktičkog uma«), Metafizika čudoređa (poglavlje »Etički nauk o metodi«) i O pedagogiji. Posebice se istražuju različite metode moralne edukacije (prije svega katehetska i sokratsko-dijaloška) i njihova uloga u razvoju moći suđenja te vođenju djeteta prema autonomiji, tj. prema onom stupnju na kojem će moralni zakon biti jedino pokretalo njegove volje. Kriitička se analiza vrši putem suočavanja s dva pitanja: 1) Kako predočavanje dužnosti prelazi u njeno usvajanje kao pokretala volje?; 2) Postoji li utjecaj učitelja na formiranje »običnog ljudskog uma«? Ispostavlja se da je osviještenje slobode (u njezinu širem, a onda i utopijskom pogledu) bitan poticaj na usvajanje dužnosti kao pokretala volje. S druge strane, ta se sloboda vazda nalazi pod prijeljnom učiteljeve manipulacije, a ona se u potpunosti ne da ukloniti s obzirom na to da odgojni put do autonomije uključuje približavanje radnji učeniku za koje učitelj smatra da zadovoljavaju legalitet.*

**Ključne riječi:** Immanuel Kant; autonomija; heteronomija; moralni odgoj; pokretalo: volja

---

<sup>1</sup> Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Poljička cesta 35, 21000 Split, Hrvatska; jguc@ffst.hr; <https://orcid.org/0000-0002-9330-5027>

## Uvod

Slijedi li se interpretacija Erwina Hufnagela, jedna od osnovnih Kantovih filozofsko-odgojnih teza – ona da *Homo sapiens* može postati čovjekom samo putem odgoja – nema samo deskriptivno značenje u smislu da odgoj pomaže u vitalnoj i kulturnoj genezi bez koje je čovjek fizički odnosno duhovno osuđen na propast. Čovjek putem odgoja čovjekom postaje i tako da se uvodi u autonomiju kao kvalitativni optimum ljudskoga bića. Osnovni je problem u tome što autonomija – bezuvjetno (umno) samoodređenje – genetski pretpostavlja tuđi utjecaj, tj. heteronomiju. Odgoj potonju, dakle, nesumnjivo uključuje, no »ne perpetuira taj odnos ovisnosti«. Štoviše, ideja autonomije daje konačnu legitimaciju odgoju, pa bi se izvanjski utjecaj postupno trebao samoukidati dok odgajnik ne razvije bezuvjetno racionalnu, tj. moralnu slobodu (Hufnagel, 2002, 29–30).

Detaljniji uvid u ovaj problem primarni je zadatak ovog rada. Premda ova osnovna skica naizgled daje jasnu formalnu uputu odgajatelju, u razotkrivanju Kantova razrješavanja prelaska iz heteronomije u autonomiju otvara se nekoliko pitanja, odgovor na koja predstavlja sekundarni zadatak rada. Ona se mogu (u ovoj prilici) uobličiti u dva: 1) Kako predočavanje dužnosti prelazi u njeno usvajanje kao pokretala volje? 2) Postoji li utjecaj učitelja na formiranje »običnog ljudskog uma«?

Kant se s ovim nimalo jednostavnim, a opet osnovnim moralno-odgojnim problemom bavi na nekoliko mjesta na dijelom različite načine.<sup>2</sup> Stoga se primarni zadatak rada ne može izvesti bez pojedinačnog predstavljanja načina na koji Kant prijelaz iz heteronomije u autonomiju<sup>3</sup> tumači barem u onim djelima u kojima odgoju posvećuje posebna poglavlja ili čitavo djelo u jednom slučaju. Radi se o, kronološkim redom, *Kritici praktičkog uma* (1788.), *Metafizici ćudoređa*

---

<sup>2</sup> Sve reference na Kantova djela izvedene su slijedom standardizirane paginacije prema *Akademieausgabe* (AA), tj. *Kant's Gesammelte Schriften*, koje od 1902. uređuje Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (danas Berlin-Brandenburg Akademie der Wissenschaften; Kant, 2008). Pri tom se u popisu literature navode i pune reference na hrvatske prijevode (a ako ovih nema, onda one engleske) koji su konzultirani, posebice za citate, koji su u potpunosti preuzeti iz hrvatskih prijevoda.

<sup>3</sup> Sami ovi pojmovi najjasnije su opisani u: GMS 4: 440–441.

(1797.) i *O pedagogiji* (1803.), premda potonji spis nastaje kao zbirka Kantovih predavanja koje je s prekidima održavao u razdoblju od 1776. do 1787. (Sunajko, 2024, 95).

U *Kritici praktičkog uma* Kant na izvjestan način propituje je li i na koji je način odgoj (buđenje autonomije kod veoma mladog čovjeka) moguć. Pored problematiziranja osnovnih etičkih pojmova, poput moraliteta i legaliteta, daju se okvirne upute po pitanju početka ovog procesa. Kant je uvjeren da predodžba moralno čiste volje vodi buđenju igre moći suđenja i najzad otkrivanju slobode kao najsnažnijeg poticaja duše na prakticiranje moraliteta. U *Metafizici čudoređa* primjenjuje principe do kojih je kritički došao kako bi se nešto konkretnije pozabavio katehетikom kao prvim stadijem u moralnom odgoju, a onda i problematikom prijelaza iz heteronomije u autonomiju s obzirom na moguće prednosti i mane korištenja primjera i prakticiranja asketike. Višeznačnošću discipline Kant se bavi i u *Pedagogiji*, gdje usto jasno nalaže da je moralni odgoj u pravom smislu moguć tek pomoću sokratško-dijaloške metode.

## 1. Kantove prezentacije i rješenja problema

### 1.1. Kritika praktičkog uma: predodžba, moć suđenja, sloboda

U *Kritici praktičkog uma* odgoj se razmatra u kratkom poglavlju »Metodologija čistog praktičkog uma«. Ova se metodologija razumijeva kao »način kako se zakonima čistoga praktičkog uma može pribaviti pristup u ljudsku dušu, utjecaj na njezine maksime, tj. kako se objektivno-praktički um može napraviti i subjektivno-praktičkim« (KpV 5: 151).

Moralni se problem ovdje razmatra kroz razlikovanje moraliteta (subjektivno-praktičkog) i legaliteta (objektivno-praktičkog), tj. određenja moralne vrijednosti djelovanja u pogledu nastrojstva volje moralnog subjekta odnosno izvanštenja volje u djelovanju. Premda se moralitet ne može izjednačiti s autonomijom, a legalitet s heteronomijom, ovi su pojmovi na specifičan način vezani. Svaki je moralitet autonoman, no autonomija konstituira i legalitet, slijedom toga što je legalitet zadovoljen onim djelovanjem koje se izvanjski vrši onako kako bi ga izvršavala autonomno određena volja. No, u konačnici, samo *moralitet*

*nastrojstva* (za razliku od *legaliteta radnje*) osigurava moralnu vrijednost maksime.<sup>4</sup>

Izgleda da je teško zamisliti kako bi čistoća vrline mogla predstavljati snažnije pokretalo ljudske volje od nagnuća. No Kant smatra da je takvo što moguće, ako ni zbog čeg drugoga, onda zbog toga što se »mi kraj svega svojega nastojanja u svojem sudu ipak ne možemo posve riješiti uma« koji nas neminovno osuđuje trudimo li se opravdati samo legalitetom naših radnji, dok nam pobude mogu biti kakve god (KpV 5: 151–152). Uzme li se ovo kao činjenica, ona ne razrješava problem koji se javlja u slučaju kada um još nije razvijen, tj. govori li se o djeci, najčešćim adresatima odgoja.

»Poreći se doduše ne može ovo: da bi se ili još nerazvijena ili pak podivljala duša tek dovela u kolosijek moralno-dobroga, potrebni su neki pripremni napuci da se ona primami svojom vlastitom korišću ili da se zastraši štetom. No čim je ta mašinerija, ta vodiljka izvršila samo neko djelovanje, duši se apsolutno mora privedi čisti moralni motiv, koji ne samo time što je jedini koji osniva karakter (praktički konsekventan način mišljenja prema nepromjenljivim maksimama), nego i zato što čovjeka uči da osjeća svoje vlastito dostojanstvo, daje duši njoj samoj neočekivanu snagu da se otkine od svake osjetilne privrženosti, ukoliko ova hoće da zavlada, i da on u nezavisnosti svoje inteligibilne prirode i u veličini duše, za koju vidi da je određen, nađe obilnu naknadu za žrtve što ih snosi.« (KpV 5: 152)

S obzirom na to da su nagnuća usmjerena nečemu izvanjskome, oslanjanje na njih može biti samo heteronomno. Ona su usmjerena materijalnom, tj. *sadržajnom*, a ne na legislativnu *formu* volje. Ipak, samo se polazeći od njih može stupiti na tračnice moralnog razvoja, čija je konačna destinacija autonomija. No čisti se moralni motiv, slijedom kojega volja postaje autonomna, treba odmah približiti čim se stane na ove tračnice. Tako izgleda da Kantova zamisao nije da se stupnjevito i polagano budi autonomija u heteronomijom okovanoj volji, nego da se volja odmah pridobije za nju. No, samo tako izgleda, jer se autonomija tu ne prenosi posve izravno – naime, mladoj se duši približava *predodžba* moralno čistog motiva, a na njoj je da ga usvoji.

Kant smatra da su ljudska bića generalno zainteresirana za analizu, štoviše cjepidlačenje čistoće motiva nečije radnje. Stoga ga čudi zašto

---

<sup>4</sup> Moralitetom i legalitetom u Kantovoj etici, odakle dolaze i ovi, pomalo neortodoksni, zaključci, bavio sam se u: Guć, 2020.

učitelji ne koriste ovu sklonost uma. Kako ovi obično koriste moralne katekizme (kasnije će se pokazati da se oni odnose na ispitivanje pamćenja) kao osnovu svoje pouke, u njih su trebali uključiti biografije (KpV 5: 153–154)

»... s namjerom da bi imali potvrde za predočene dužnosti. Pomoću njih bi, naročito uspoređivanjem sličnih radnji pod različitim okolnostima, pokrenuli djelatnost prosuđivanja svojih odgajanika, kako bi ovi opazili njihov manji ili veći moralni sadržaj, u čemu bi čak ranu mladost, koja je inače za svaku spekulaciju još nezrela, uskoro našla veoma izoštrenu, a kraj toga, budući da bi osjećala napredak, svoje rasudne snage, ne malo zainteresiranu.« (KpV 5: 154)

Samim uprizorenjem čistog moralnog držanja može se pobuditi, sada iz samog odgajanika, poštivanje za to držanje (KpV 5: 154). Time se već staje na kraj heteronomiji i započinje put prema autonomiji, premda o autonomiji u pravom smislu riječi još ne može biti govora. Ovdje se, naime, još uvijek bavimo, drži Kant, igrom moći suđenja. No i pri njoj treba biti osobito oprezan, s obzirom na to da se u pogledu biografija lako može uteći uobičajenoj sklonosti da se prikazuju životi plemenitih ili prezaslužnih radnji. Ove nas više vode detektiranju zaslužnosti koju sebi imamo pripisivati i zanemarivanju naših običnih dužnosti negoli razmatranju jesmo li se ogriješili o dužnost (KpV 5: 154–155).

Čista moralnost, naglašava Kant, očigledna je svakom ljudskom umu, ako ne u apstraktnim formulama onda u samoj upotrebi, pa i onom desetogodišnjeg djeteta. Ovdje postavlja hipotetski slučaj njegova ispitivanja, u kojem se ima pokazati kako do poštivanja čisto nastrojene volje dijete dolazi bez da ga je učitelj na njega uputio. Ono pak što budi poštivanje kod određenog karaktera koji se predočuje upravo je čistoća moralnog načela. Štovanje za dužnost (ne za zaslugu) ostavlja najdublji utisak na promatračev osjećaj (KpV 5: 155–157). Kada je riječ o štovanju, govorimo o umno, a ne osjetilno proizvedenom moralnom osjećaju (KpV 5: 75–76), a naglasak ne leži na oponašanju nečije radnje, čime bismo upali u kolosijek heteronomije, nego u prepoznavanju nastrojstva volje u njezinu čisto formalnom određenju.

Kant ne odriče (patologijski, tj. osjetilno proizvedenom) osjećaju, kakav nalazimo u odgojnim pokušajima buđenja entuzijazma prikazom zaslužnih i velikodušnih radnji, mogućnost postizanja neke svrhe, ali

to je slučaj samo kada je istog časa upregnut u djelovanje, inače se brzo smiruje u umjerenom prirodnom gibanju. Radi se o draženju, ne o jačanju. Stoga se načela djelovanja moraju graditi na pojmovima, a pokoravanje moralnom zakonu ne smije proizaći iz sklonosti, nego iz dužnosti (KpV 5: 157).

Moralno-odgojna se metoda, sumira Kant, općenito sastoji od razvijanja moći suđenja u sagledavanju onoga što je primjereno dužnosti, s ciljem da samo ovo suđenje postane prirodno zanimanje, da se tako izožtrava. Ovo je prvi korak, u kojem se sagledava objektivna primjerenost radnje zakonu, a za kojim treba slijediti onaj razmatranja subjektivne primjerenosti nastrojstva zakonu, u kojem se postepeno razvija interes za njega. No upražnjavanje moći suđenja o moralnom zakonu još nije interes za njega, još nije moralitet u djelovanju (KpV 5: 159–160). Drugim riječima, još nije autonomno određena volja.

»No sada *druga* vježba započinje svoj posao, naime da na primjerima u živu prikazivanju moralne nastrojenosti istakne čistoću volje, isprva samo kao njezine negativne savršenosti, ukoliko kao odredbeni razlozi u nekoj radnji iz dužnosti ne utječu na nju nikakva pokretala nagnuća, uslijed čega se učenik ipak održava u pažnji na svijest o svojoj *slobodi*. I premda to odricanje pobuđuje isprva osjećaj boli, ipak ono time što onog učenika otima pritisku čak istinitih potreba navješćuje njemu ujedno oslobođenje od raznolikog nezadovoljstva u koje ga zapleću sve te potrebe, čineći dušu prijemljivom za osjećaj zadovoljstva iz drugih izvora. Srce se ipak oslobađa jednog tereta koji ga u svako doba potajno tišti, pa se olakšava kad se čovjeku na čistim moralnim odlukama, od kojih se predočuju primjeri, otkrije neka unutrašnja, inače ni njemu samome pravo poznata moć, *unutrašnja sloboda* da se u tolikoj mjeri oslobodi silovite nametljivosti nagnuća, da ni jedno od njih, čak ni najomiljelije, nema utjecaja na odluku za koju sada treba da se poslužimo svojim umom.« (KpV 5: 160–161)

Kant, dakle, prispijeće autonomiji nalazi prvenstveno u asketskom suzdržavanju, mada više u svijesti o njegovu obličju kroz primjere. U interesu moći suđenja za prosuđivanje legaliteta i moraliteta radnji vidi sredstvo prelaska s nužnog heteronomnog podmićivanja na samom početku odgojnog procesa, ali prava se autonomija ostvaruje od momenta kada se posredstvom osviještenja negativnog pojma slobode dobije poticaj za otimanje pritisku nagnuća, kako bi se ova upražnjavala u vlastiti djelovanju, a onda i otvorio put za pozitivni pojam slobode:

»I sada zakon dužnosti pozitivnom vrijednošću koju nam daje osjetiti njegovu izvršavanje nalazi lakši pristup pomoću *štovanja prema sebi samima*

u svijesti o našoj slobodi. No to štovanje, ako je dobro osnovano, ako se čovjek ničega ne straši više nego da sebe u unutrašnjem samoispitivanju u svojim vlastitim očima nalazi neznatnim i bezvrijednim, može se nakalamiti svaka dobra ćudoredna nastojenost, jer je to najbolji, štoviše, jedini stražar koji odbija od duše prodiranje neplemenitih i štetnih poticaja.« (KpV 5: 161)

Ukratko, Kant je, zanemari li se onaj prvi kratki moment heteronomije, u *Kritici praktičkog uma* »uvjeren da je poštivanje moralnog zakona jedini poticaj na moralnost te da je poticaj ovog zakona veći onoliko koliko je čišće« (Beck 1960, 235). Nije, dakle, samo riječ o osudi koju nam um pruža (mada je kod djeteta nerazvijen, ono ga nije lišeno, barem u pogledu »običnog ljudskog uma«), nego prije svega o otkriću slobode.

## 1.2. Metafizika ćudoređa: katehetika, primjer, asketika

Ni u *Metafizici ćudoređa* Kant ne posvećuje previše stranica odgovoru, tek kratko poglavlje na kraju pod naslovom »Etički nauk o metodi«, no pruža neke vrijedne nadopune onome iznesenome i ponegdje drugačije naglaske nego u *Kritici praktičkog uma*, već i s obzirom na razliku u naravi tih dvaju djela.

Moralni odgoj, prema Kantu, treba započeti moralnim katekizmom. Katehetska metoda sastoji se od pitanja učitelja i odgovaranja učenika, čime se razlikuje od akroamatičke, tj. monološke, i od sokratsko-dijaloške, gdje učenik i učitelj obojica pitaju i odgovaraju te koja je prikladna za ispitivanje uma. Katehetska je metoda pak prikladna ispitivanju pamćenja. Učenik je, naime, u početnim fazama još nesposoban ispitivati pa odgovor što ga učitelj »metodički izmamljuje učenikovu umu mora biti sročeni i sačuvani u određenim izrazima koji se ne mogu lako promijeniti, dakle povjeren njegovu *pamćenju*«. Moralni se katekizam sadržajno razvija iz običnog ljudskog uma (MS 6: 478–479). Čini se da bi to bila dovoljna opreka heteronomnom utjecaju. Njime se, također se čini, premda ne i na prvi pogled, izbjegava pristup koji se temelji na uzorima:

»*Eksperimentalno* (tehničko) sredstvo izobrazbe za krepost jest *dobar primjer koji pruža sam učitelj (njegovo uzorno vladanje) i opominjući primjer drugih*; jer oponašanje je za još neizobražena čovjeka prvo određenje volje za prihvaćanje maksima što ih sebi nadalje postavlja. – Navikavanje ili odvikavanje jest utemeljenje neke trajne sklonosti bez ikakvih maksima do koje-

ga dolazi njezinim češćim zadovoljavanjem; i to je mehanizam čudi umjesto principa mišljenja [...]. – Što se tiče snage *uzora* (bilo dobrog ili lošeg) koji se sklonosti nudi za oponašanje ili kao opomena, ono što nam pružaju drugi ne može utemeljiti kreposnu maksimu. Jer ona se baš i sastoji u subjektivnoj samostalnosti praktičkog uma svakog čovjeka, dakle u tome da nam pobuda ne treba biti ponašanje drugih ljudi, nego zakon.« (MS 6: 479–480)

Dakle, dobar primjer nije model nego samo dokaz da je moguće djelovati u skladu s dužnosti, a usporedba se ne vrši spram nekog postojećeg čovjeka, nego spram ideje čovječstva, spram onoga što čovjek treba biti, tj. spram moralnog zakona (MS 6: 480). Dodatno se osiguravanje od zapadanja u heteronomiju vrši i u pogledu koristi i štete. Ovi- ma ni u moralnoj katehatici uglavnom ne smije biti mjesta, pa bi tako promašeno bilo i amalgamiranje moralnog s religijskim katekizmom (još više ako bi religijski nauk prethodio moralnome) jer može voditi samo pretvaranju religije u licemjerje, tj. hinjenju slijeđenja religije uslijed priznavanja dužnosti iz straha (MS 6: 482, 484).

»[...] koristi i štete valja spomenuti samo usput, kao dodatke koji po sebi doduše nisu prijeko potrebni, ali služe kao izražajna sredstva namijenjena nepcu onih koji su po prirodi slabi. Svagda se mora oštro isticati *sramotnost*, a ne *štetnost* poroka (za samog počinitelja).« (MS 6: 482–483)

Ovdje se može vidjeti kako se s heteronomijom ne može završiti u jednom skokovitom momentu, nego da heteronomna pokretala ipak tu i tamo mogu biti korištena kod pojedinih duhova, usprkos njihovoj dovedenosti na kolosijek morala. Osim ovoga, dosadašnji naglasci uglavnom se podudaraju s onima iz *Kritike praktičkog uma*. No, osim konkretizacije u primjeru izvođenja moralnog katekizma (MS 6: 480–482), *Metafizika čudoređa* pruža osnovu za detaljnije shvaćanje etičke asketike, tj. kulture vrline. Već na njezinom početku ističu se odvažnost i vedrina u ispunjenju dužnosti kao pravila uvježbavanja vrline. Ove su svojevrsna kompenzacija žrtvovanju životnih radosti koje vrlina zahtijeva, a cilj im je osigurati da spriječe mrzovoljnost duše i tlaku koja vrlinu čini mrskom i najzad je odbija (MS 6: 484–485). Dušu, naime, treba nečim »potkupiti« da ostane jaka u težnji vrlini. No to ne znači da bi se odvažnost i vedrina ubrajale u nešto heteronomno. Tako vedrina pruža užitak, ali je i sama moralna, jer se upravo najveća vedrina može očekivati od svijesti o tome da nisam počinio namjeren prekršaj dužnosti (MS 6: 485). Odlučnost je pak jedno od svojstava temperamenta

(a slično vrijedi i za talente duha) koja valja napregnuti i osnaživati u svrhu pripomoći volji, no samo ako je ova dobra (Guć, 2020, 19–20). Da je to slučaj s jednim talentom duha, naime, moći suđenja, vidjeli smo ranije.

Ovdje valja i zamijetiti važan detalj po pitanju savladavanja nagnuća, koji pruža drugačiji uvid u, možda suviše stoički, Kantov stav koji se tiče i moralnog odgoja:

»Etička gimnastika sastoji se dakle samo u borbi protiv prirodnih nagona koja doseže takvu mjeru da se njima može ovladati kad zaprijete moralnosti; pa čovjeka prema tome čine odvažnim i vedrim zahvaljujući svijesti o ponovno stečenoj slobodi.« (MS 6: 485)

Ovo se podudara i s prije spomenutim, u *Kritici praktičkog uma*, da čisti moralni motiv daje duši »snagu da se otkine od svake osjetilne privrženosti, ukoliko ova hoće da zavlada«. Naime, volja treba biti autonomno nastrojena u svakom trenutku, što ne znači da moć željenja nikada ne smije biti usmjerena na što izvanjsko, nego samo da to izvanjsko ne smije vladati onim unutrašnjim. Konkretnije, to znači da nas u moralnom suđenju i djelovanju nagnuća ne smiju usmjeravati, niti u pojedinačnom djelovanju niti u izgradnji dispozicije za buduća djelovanja u izgradnji karaktera.

Kant u *Metafizici čudoređa* upućuje na neke dodatne elemente vrijedne za shvaćanje njegove filozofsko-odgojne pozicije, no čini se da u konkretnijim određenjima ne ide dalje od »običnog ljudskog uma«, tj. u daljnjim pojašnjenjima zapostavlja mjesto koje bi sokratsko-dijaloška metoda u moralnom odgoju trebala zauzeti. Kako se ona tiče uma, presudnog u moralu, čini se da smo ovdje ostali zakinuti za važan element moralnog odgoja.

### 1.3. O pedagogiji: *disciplina, sokratska metoda, kazna*

Premda se u spisu *O pedagogiji* Kant, očekivano, najopsežnije bavi odgojnom problematikom, on je ujedno i najproblematičniji. Iako se radi o djelu izdanom za Kantova života (točnije, pred sam njegov kraj), nastalo je na temelju *Papierschnitzel*, tj. komadića papira koji su profesorima filozofije u ono vrijeme obično služili za predavanja, koje je Kant na probiranje onoga korisnog publici ostavio Friedrichu Theodoru

Rinku, a kako *Papierschnizel* nisu sačuvani, ne možemo znati u kojoj je mjeri ovaj intervenirao u njih (Louden, 2007, 434–435).<sup>5</sup>

U spisu *O pedagogiji* nalazimo da odgoj (*Erziehung*) uključuje brigu ili održavanje (*Wartung*), disciplinu (*Disziplin*), poduku (*Unterweisung*) i obrazovanje (*Bildung*). Čovjeku je disciplina potrebna jer mu, uslijed manjka instinkta, treba um drugih, s obzirom na to da je njegov još nerazvijen (Päd 9: 441). Ovdje već imamo jasnu uputu na heteronomiju, istovremeno i najjasnije pojašnjenje potrebe za njom. Vodstvo tuđeg uma potrebno je naprosto zato što uma koji bi provodio autonomiju, tj. za autonomiju sposobnog uma kod vođenoga – nema. A dijete se ni na što drugo u ovom pogledu ne može osloniti.

»No čovjek po prirodi ima tako veliku sklonost prema slobodi da zbog nje sve žrtvuje kad se na nju neko vrijeme navikne. Upravo se stoga, kao što je rečeno, djeca moraju disciplinirati vrlo rano, jer ako se to ne dogodi, kasnije ih je teško promijeniti.« (Päd 9: 442)

Premda ovdje Kant koristi termin ‘sloboda’ (*Freiheit*), pojam koji se tu misli prije bi odgovarao samovolji (*Willkür*) negoli moralnim zakonom motiviranoj volji (*Wille*), dakle, slobodi u pravom smislu riječi, s obzirom na to da bi čovjekova težnja slobodi mogla samo voditi poželjnom ishodu spontanog razvitka autonomije, pri čemu bi heteronomija bila sasvim suvišna. Disciplina upravo služi tome da odavanje samovolji ne zapriječi put slobodi.

»Prvo razdoblje za učenika je kada mora pokazati pokornost i pasivnu poslušnost; drugo, kada mu je već dopušteno promišljanje i sloboda, ali pod zakonima. U prvom postoji mehanička prisila, u drugom moralna.« (Päd 9: 452)

Struktura je ponovno postavljena na sličan način kao i ranije – počinje se heteronomijom, oblikovanjem volje izvana, pa se prelazi na autonomiju. Razlog za takav početak, obilježen pukom poslušnošću, leži naprosto u tome što dijete u ranoj dobi ima samo sposobnost imitacije, ne i suđenja (Päd 9: 453). Iz ovoga bi se možda moglo zaključiti da bi se prijelaz iz heteronomije u autonomiju trebao odvijati sukladno

---

<sup>5</sup> Ovdje slijedim Rinkovu redakciju, koju je Paul Natrop prenio u *Akademieausgabe*, a koju uglavnom slijedi i engleski prijevod kojemu ovdje referirani tekst služi kao predgovor (Louden, 2007, 435). Takvu redakciju (a ne onu Vogtovu) slijedi i naš novi prijevod Bože Dujmovića.

razvoju potonje sposobnosti. No ova puka poslušnost, koju Kant naziva pozitivnom, nije isto što i negativna poslušnost, u kojoj učenik »mora činiti ono što drugi hoće ako želi da drugi opet učine nešto kako bi mu ugodili«, što bi značilo da je postigao sposobnost da misli za sebe, ali je još uvijek ovisan o svom zadovoljstvu (Päd 9: 453). Dakle, tek kada bi se i ovo prevladalo, mogli bismo reći da je učenik stupio na kolosijek autonomije. No tu se ponovno javlja problem prijelaza, koji je ujedno i jedan od osnovnih problema određenja slobode kod Kanta:

»Jedan je 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? Trebao bih naviknuti svojega učenika da otrpi prisilno ograničenje vlastite slobode, a u isto bih ga vrijeme trebao navesti da se dobro služi svojom slobodom. Bez toga je sve puki mehanizam, a onaj tko je oslobođen od odgoja ne zna se služiti svojom slobodom.« (Päd 9: 453)

Kant drži da dijete uvijek i u svakoj fazi odgoja treba u svemu biti slobodno, osim tamo gdje se može ozlijediti ili narušiti tuđu slobodu. Ono treba naučiti da svoje ciljeve može postizati samo ako dopušta drugima da postižu svoje. Konačno, potrebno je dokazati da je ograničavanje usmjereno korištenju slobode, da sloboda ne ovisi o brizi drugih (Päd 9: 454).

Opet imamo posla s određenjem pojma slobode koji nije izjednačen s pojmom autonomije, kao što je to najjasnije urađeno u *Osnivanju metafizike čudoređa* (GMS 4: 446–447). Upravo se »dobra upotreba« nečije slobode, što znači slobode pod zakonima, ovdje može definirati kao autonomija. Premda to nije lako iz navedenog i onoga što slijedi jasno zaključiti, čini se da autonomija kao moment svoje izgradnje zahtijeva »bivanje neovisnim« (*unabhängig za sein*), a ako bi se to izjednačilo s pojmom slobode kakav se ovdje koristi, mogle bi se naći paralele sa shvaćanjem (imperativa gajenja) slobode kod Rousseaua (1979). Tako Kant u pogledu fizičkog odgoja tvrdi da dijete mora osjetiti slabost, ali ne previše naše dominacije. Dijete uvijek treba osjećati slobodu – do granice slobode drugih – a za slamanje dječje samovolje (*Eigenwille*) nema štetnijeg recepta od ropske discipline. Kod nanošenja fizičkih kazni treba biti oprezan da se ne razvija ropska dispozicija kod djeteta, a najbolja kazna ona je prirodna, koja nastupa kao posljedica loših ponašanja (Päd 9: 464–465, 469, 482–483).

## Opća kultura duševnih moći u svom moralnom aspektu

»... ne počiva na disciplini nego na maksimama. Sve bi otišlo ukrivo kad bismo je htjeli utemeljiti na primjerima, prijetnjama, kaznama itd. Ona bi tad bila samo disciplina. Mora se pokazati da učenik može postupati dobro na temelju vlastitih maksima, a ne iz navike, da ne čini naprosto dobro, nego da ga čini zato što je dobro. Jer cjelokupna se moralna vrijednost radnji zasniva na maksimama dobra. [...] U moralnom odgoju u svakom trenutku mora biti vidljiv razlog i izvođenje radnje iz pojmovna dužnosti.« (Päd 9: 475)

Moraliziranje čini, navodi Kant, krajnji cilj odgoja. Ono je pak i najzanemarenije, što se ogleda u prepuštanju ovog koraka propovjednicima, čime djeca uče odbacivati porok zbog toga što ga Bog zabranjuje, a ne zato što je odvratano po sebi (kako bi, uostalom, Bog želio). Stoga je od iznimne važnosti da su djeca od mladosti poučavana da se ponašaju po potonjem obrascu (Päd 9: 450–451).

»Pri obrazovanju uma mora se postupati na Sokratov način. Naime Sokrat, koji je sebe nazivao primaljom znanja svojih slušatelja, u svojim nam dijalozima, koje nam je donekle sačuvao Platon, navodi primjere kako se čak i kod starih ljudi štošta može izvući iz njihova vlastitog uma. Djeca u mnogim stvarima ne moraju primjenjivati um. Ne moraju o svemu pametovati. Ona ne moraju znati razloge za ono što bi ih trebalo učiniti dobro odgojenim, ali čim se radi o dužnosti, razlozi bi im se onda morali predočiti. No općenito se mora paziti da u djecu ne usadimo gotova znanja uma, nego da se ta znanja izvode iz njega. Sokratova bi metoda trebala biti pravilo u katehetskoj metodi.« (Päd 9: 477)

Ovdje konačno imamo prije spomenuti sokratski pristup, no istovremeno i snažniji kontrast spram onoga što je pod katehetskom metodom mišljeno u *Metafizici ćudoređa*, gdje se ona određuje drugačije od one sokratsko-dijaloške te se kao takva zagovara u početnim fazama odgoja. Kant u spisu *O pedagogiji* zahtijeva od čitavog moralnog odgoja da bude upravo sokratski (ako govorimo o prosvjetljenju praktičkog uma, ne o ranije pojašnjenim koracima navođenja djeteta na kolosijek morala), jer ne vidi drugog načina da se pobudi autonomija.

»Moralna se kultura mora temeljiti na maksimama, a ne na disciplini. [...] Disciplina stvara samo navike, ali one se s godinama gube. Dijete treba naučiti djelovati prema maksimama čiju pravičnost i samo razumije.« (Päd 9: 480)

Upražnjavanje discipline tako je često opasno u dobu razvoja uma, s obzirom na to da dijete vodi prema poimanju dužnosti kao nečega što je izvana zadano i čije izvršavanje vodi nagradi, tj. izbjegavanju kazne. Stoga Kant i smatra da se ne bi trebalo kažnjavati dijete ako na primjer laže, nego treba biti suočeno s prezirom, kao svojevrsnom moralnom kaznom. Moralno se, dakle, kažnjava tako da se povrijede djetetova nagnuća da bude cijenjeno i voljeno, a upravo ona služe moralnosti. To će se uraditi tako da se dijete osjeti posramljenim, da ga se tretira hladno. Fizička kazna treba nastupati tek onda kada moralna nije dovoljna. Pri tome treba imati na umu da se u početku, kada dijete nije sposobno za refleksiju, ne može postupati drugačije nego putem fizičke prisile. S obzirom na to da u ranoj dobi transgresiju dužnosti mogu shvaćati samo kao ono što slijedi kazna, uzaludno je s djecom razgovarati o dužnostima. Tako bi i spomenuto moralno kažnjavanje posramljenjem trebalo nastupiti tek u adolescenciji, kad se razvije pojam časti, uz iznimku laži, jer dijete već u ranoj dobi shvaća što radi kada laže. Potonja se ne bi trebala gledati kao ekspresija talenata, sposobnosti ili žive imaginacije (Päd 9: 480, 482–484).

Prema Kantu, kako smo dijelom već vidjeli, odgoj je umijeće koje može biti mehaničko, ono bez plana, gdje se uči iz iskustva i oponašanja roditelja, ali i promišljeno umijeće, a jedino kao takvo može ostvariti ljudski poziv. Potrebno je da se djeca ne poučavaju samo za postojecu stvarnost, nego za bolje čovječanstvo u budućnosti – prema ideji i pozivu čovječstva, a ne prema zahtjevima postojećeg svijeta, »makar on bio i iskvaren« (Päd 9: 447).

## 2. Kritički osvrt

Pojedine kritike koje su se već iznijele ticale su se prije svega izostanka Kantovih pojašnjenja izvjesnih važnih filozofsko-odgojnih momenata, a prije svega je zamagljenim ostalo ključno mjesto kojim se ovaj tekst bavi: konkretiziranje prijelaza iz heteronomije u autonomiju. No čini mi se da će stvari postati jasnije nakon ocrta odgovora na pitanja kojima su naslovljena sljedeća potpoglavlja.

## 2.1. Kako predočavanje dužnosti prelazi u njeno usvajanje kao pokretala volje?

Čini se da se Kant ne lomi previše u dokazivanju teze da što čišće predočavanje dužnosti vodi k njenom postajanju sve snažnijim pokretalom volje. Gotovo se čini da je i ne dokazuje nego pretpostavlja. Činjenica da ljudi uživaju u seciranju čistoće nečije volje nikako ne implicira interes da moja vlastita volja bude takva. U najmanju ruku, čini se izglednim da će takva vježba moći suđenja voditi mojoj potrebi da svoje radnje *prikažem* kao moralno čiste. No tu se radi samo o legalitetu. Štoviše, drugi i ne može doprijeti u moj moralitet (u izvjesnoj mjeri ne mogu ni ja sam<sup>6</sup>). Ovo ni u kom pogledu ne sugerira izlišnost vježbe moći suđenja po ovom pitanju. Kao odgovorna bića, dužni smo raditi na tome. Stvar je samo u tome da smo već potrebom za time da drugima pokažemo svoju moralnu izvrsnost (u vidu legaliteta) potencijalno naškodili autonomiji, s obzirom na to da se motivacija za izvjesnu radnju nalazi u prosudbi drugih koja uvelike utječe na našu ugodnost u njihovu društvu, čime smo još uvijek bitno vezani lancem heteronomije.

Premda Kant svakako ne zastaje na ovim jednostavnim odgovorima, njegovo rješenje u primjerima, tj. biografijama, ne vodi nas puno dalje, barem ako bismo primjere shvaćali u pogledu svojevrsnog imitiranja. Kako sam tvrdio na drugom mjestu, nerijetko se drži da legalitet u izvjesnom smislu prethodi moralitetu, naime, da postoje izvjesne radnje koje su moralno ispravne, pa da je pitanje moraliteta samo to hoće li naša volja biti nastrojena u smjeru djelovanja na obavljanju tih radnji ili neće. Ovo pak za Kanta ne može biti slučaj već s obzirom na čuveni *paradoks metode*. Upravo suprotno, određenju legaliteta prethodi moralitet, tj. autonomno određena volja, pa je legalitet »zadovoljen onim djelovanjem koje se *izvanjski* vrši *onako kako bi ga izvršavala volja koja je autonomno određena*« (Guć, 2020, 28). Veoma mladi učenik nije u stanju djelovati u skladu s moralitetom niti ga osvijestiti, pa mu ni legalitet radnji ne može biti u pravom smislu predočen – osim kada bi se izvjesne radnje držale neupitno ispravnima. Biografije bi predstavljaja-

---

<sup>6</sup> Možemo, s jedne strane, sebi umisliti da smo nešto učinili čiste volje, dok smo se zapravo samo vodili svojim nagnućima. No moguće je i obrnuto. Takvo što Kant naziva greškom subrepcije. Može nam se svijetiti voljom proizvedena radnja, pa da nam se to sviđanje učini kao odredbeni razlog volje (KpV 5: 116).

le upravo takav pokušaj. U tom pogledu ne treba čuditi što Kant posve i odbacuje primjere u spisu *O pedagogiji*. Tome treba nadodati i Kantov prijezir prema imitaciji, i to upravo u moralnom pogledu:

»*Oponašatelj* (u onom čudorednom) je bez karaktera; jer karakter se sastoji upravo u originalnosti načina mišljenja. On [koji ima karakter] crpi iz izvora svojega ponašanja koje je sam otkrio. Ali zato uman čovjek ne smije biti ni *čudak*; zapravo, on nikada neće postati takav zato što se oslanja na principe koji važe za svakoga. Onaj je *majmun-oponašatelj* čovjeka koji ima karakter.« (Anth 7: 293)

Dijelove ove tvrdnje citira i Munzel, čije riječi lijepo podcrtavaju ono što je bilo rečeno ranije:

»Ni literarni prikaz (bio izmišljen ili historijski činjeničan) ni uzoran pojedinac (koji u prvom redu treba biti učitelj) ne trebaju se oponašati u onome što konkretno rade. Oni trebaju poslužiti kao izvor upute *kako* se uobičajava ponašati oslanjajući se na vlastiti inherentni usmjeravajući princip, vlastiti inherentni praktički zakon za usmjeravanje onih izbora i radnji koje leže unutar vlastitog djelokruga. Štoviše, oni služe kao izvor ohrabrenja da takvo vođenje života i stjecanje karaktera za sebe doista leži u granicama ljudskih mogućnosti.« (Munzel, 2002, 215)

Pored toga, primjerima se poučava i negativnoj slobodi. Junaci biografija odbijaju izazove nagnuća. Nije važno da znamo jesu li ti junaci zaista imali čistu volju (u svakom slučaju, biografije ne služe štovanju ni oponašanju samog junaka), nego nas zadivljuje ideja čiste volje koju pomoću tih priča tek otkrivamo. Ne treba se diviti junaku nego pretpostavljenoj volji.

Kada inzistira na razmatranju mogućeg ogrješenja o dužnost, a ne zaslužnosti, Kant je na tragu, mada iz ponešto drugačijih motiva, onoga što Rousseau naglašava kao neprimjerenost poučavanja djece da čine dobro. Za potonjega, moralno poučavanje treba ići u smjeru osiguravanja da se nikome ne škodi, tj. u prenošenju negativnih vrlina djeci. Ove su vrline pak nezgodne jer ne pružaju užitek, ali ni razmetanje (Rousseau, 1979, 104–105). Ne treba posebno naglašavati niti da se biva otvoreniji samokritici onda kada se pokušava detektirati u čemu smo se možda ogriješili o dužnost nego u pristupu u kojem bismo osjećali ponos i zadovoljstvo postignutim. U ovom je pogledu znakovito i Rousseauovo poticanje zamišljenog učenika Emila da tijekom bogate večere promisli kroz koje je sve ruke jelo moralo proći dok je došlo do stola (Rousseau, 1979, 190). To je poticaje na dalekosežno ispitivanje

kauzalnih veza (koje, doduše, prethodi moralu, s obzirom na to da Rousseau drži da su djeca nesposobna razumijevati moralnu dužnost) svakako nezaobilazno u budućem moralnom suđenju, upravo zato što se duša drži izvan častoljublja i vodi propitivanju svih dimenzija vlastite moralne odgovornosti. Na sličan dalekosežniji korak spreman je i Kant:

»Čovjek treba samo malo da razmisli, pa će uvijek naći neku krivicu koje je sebi s obzirom na ljudski rod nečim natovario (pa makar to bila samo ta krivica što zbog nejednakosti ljudi u građanskom uređenju uživa prednosti zbog kojih drugi to više moraju oskudijevati), da se samoljubivim uobražavanjem o *zasluzi* ne potisne misao na *dužnosti*.« (KpV 5: 155)

Premda bi netko ovdje mogao iščitavati bespotrebnu strogost Kantova etičkog, a onda i odgojnog pristupa, u ovome se prije treba iščitavati širina moralnog problema koji Kant zadaje i opreka lažnom umirenju savjesti kojima su ljudi skloni u svojoj, tobožnjoj, tj. lažnoj, velikodušnosti.

»Svaki pokušaj tlačitelja da iz obzira prema slabosti potlačenih ‘ublaži’ svoju moć gotovo se uvijek manifestira kao lažna velikodušnost; tim se pokušajem nikada ne postiže ništa više od toga. Da bi mogli izražavati svoju ‘velikodušnost’, tlačitelji neprekidno moraju održavati nepravdu. Nepravedan društveni poredak trajni je izvor te ‘velikodušnosti’, koja se hrani smrću, očajem i siromaštvom. Stoga djelitelji lažne velikodušnosti postaju očajni i na najmanji znak prijetnje tom poretku. Prava je velikodušnost upravo u borbi za uništenje uzroka koji hrane lažno milosrđe.« (Freire, 2002, 28)

Implikacije su, neovisno o udaljenosti Kantova pristupa od Freire-ova, zajedničke – moral ne poznaje granicu u sferi djelovanja, on ne zaustaje u susjedstvu.<sup>7</sup> Uvijek postoji prostor za dodatno angažiranje, ako ne i za revolucionarno djelovanje pod moralnim motivima, koje time i ne može biti ono herojsko, jer koliko god se ono činilo revolucionarnim, upravo je zasluga koju ono sebi hoće priskrbiti nešto što moralnu kritiku zaustavlja na izvjesnom pragu, ako se na moral uopće i obazire.

Uostalom, za Kanta sloboda predstavlja sposobnost određenja vlastitog kauzaliteta gdje subjekt upravo »proizvodi još nepostojeći objekt u relaciji s predodžbom zakona« (Kušan, 2012, 89), a što onda posve stoji u duhu odgojnog imperativa da se od djece ne stvaraju oni koji će

---

<sup>7</sup> Termin ‘susjedska etika’ skovao je, barem koliko je meni poznato, Hans Jonas (1990, 21), kontrastirajući je imperativu nove etike koja bi trebala uključiti prirodu kao svoj objekt.

se prilagođavati postojećoj stvarnosti. Mada je revolucionarna pozicija rijetko u slovu, a možda nije ni posve u duhu Kantove filozofije, ovdje nam se ona osobito otkriva, pa nam može služiti i za utopijsko mišljenje odgoja. Istovremeno, čak i da ovi naglasci predstavljaju izvjesno iskrivljenje Kantove pozicije, u njima se u izvjesnom smislu mogu iščitavati i najuvjerljiviji pokazatelji toga da sloboda može svojim osviještenjem (ovdje u utopijskom pogledu) postati najsnažnije pokretalo volje, pa time i obećava prelazak iz heteronomije u autonomiju. U općenitijem pogledu, već je volji sasvim poticajno i to što je sloboda za Kanta »kreativni kapacitet, a dobro što iz njega proizlazi biva time originalno« (HN 19: 270; Kušan, 2012, 58).

Međutim, onaj ključni moment prijelaza, moment ključnog poticaja djetetu na bivanje autonomnim još uvijek ostaje pomalo pod upitnikom. Sigurno je da ono ne može samostalno stati na kolosijek morala, a jedini um na koji se može osloniti onaj je drugoga (učitelja). S time se nije teško složiti. I razumljivo je da Kant ne vidi drugog rješenja osim započinjanja s više ili manje prisilnim upućivanjem (heteronomija) djeteta na ono što smatramo legalnim radnjama. No čim je ovo ostvareno, Kant pokušava u djetetu samome pronaći taj poticaj, prvenstveno u pogledu osvještavanja slobode. Iz strogo slijedene vizure njegove filozofije, čini se da se u tom putu ne može započeti drugačije nego disciplinom. Ona treba služiti osviještenju negativne slobode, koja bi pak onda otvarala put za onu pozitivnu.

## ***2.2. Postoji li utjecaj učitelja na formiranje »običnog ljudskog uma«?***

Kako sažima G. Felicitas Munzel, za Kanta glavni principi i koncepti moralne filozofije »nemaju izvanjski izvor, nego su već urođeni običnom ljudskom razumu«, tj. univerzalni su. Oni su u tom slučaju »mutno mišljena metafizika, koja je svojstvena umnom ustrojstvu svakog čovjeka« (MS 6: 376). Običnom ljudskom razumu inherentan je i koncept dobre volje, pa ga se ne treba toliko učiti koliko prosvjeđivati (GMS 4: 397). Upravo se u pogledu potonjeg Kant u osnovi ne slaže s načinom na koji se običajne moralne upute koriste primjerima, ukusom

i vježbom. Um se ne može uvježbavati drugačije nego tako da bude subjekt vlastitog zakona (WDO 8: 145).<sup>8</sup>

Izgleda da se u ovdje izrečenom ne možemo uhvatiti za nešto iz čega bi slijedila interna kritika Kantove pozicije, koja na svakom koraku pokušava izbjeći heteronomiju. No ono što se u realizaciji moralnog odgoja može pokazati spornim je *obični ljudski um*, a ponajprije potreba za njegovim prosvjećivanjem. Ako se tu ne radi o kakvom platoničkom prisjećanju na ideju dobra, onda je pitanje što bi prosvjećivanje uopće bilo. Uzmemo li u obzir katehetsku metodu, na način na koji je kontrastirana sokratsko-dijaloškom u *Metafizici čudoređa*, sasvim je izvjesno da se sam čin postavljanja određenih pitanja i navođenja učitelja kroz njih mora pokazati u izvjesnom smislu manipulativnim. Odnosno, riječ je o tome da učenik biva navođen na divljenje onome što učitelj drži legalnim radnjama, s obzirom na to da legalitet sam ne može misliti slijedom izostanka moraliteta (pa mu legalitet mora biti heteronoman, dakle, dolaziti izvana, a ne iz vlastita uma). Tu bismo onda na djelu imali pedagogiju odgovora – s obzirom na to da oni u učiteljevoj glavi već postoje i od učenika se očekuju – a ne pedagogiju pitanja (Freire i Faundez, 1989, 34–38).

To se pak mijenja onda kada Kant ozbiljan naglasak stavlja na sokratsko-dijalošku metodu, naglašavajući stalno da učenik zaista ne sudjeluje u moralitetu dok ova metoda ne postane primjerenom, a time i manipulacija ukinuta. Prije toga, a onda posebno za sokratsko-dijalošku

---

<sup>8</sup> U čitavom se pasusu referiram na: Munzel, 2002, 207–209, a reference na Kantova djela preuzete su iz Munzelova teksta i prilagođene stilu koji upotrebljavam. Ovdje može doći do nejasnoća po pitanju korištenja pojmova ‘um’ i ‘razum’, koje Kant jasno razlikuje, ali ih nekada i poistovjećuje, onda kada govori o pojmu razuma u općem značenju, koji po red razuma u posebnom značenju obuhvaća i um i moć suđenja (Anth VII: 196–197). Običan ljudski razum (*gemeine Menschenverstand*) Kant određuje kao *sensus communis logicus*, a smatra se onime što se uobičajava nazivati zdravim (još ne kultiviranim) razumom. Treba ga smatrati »moći prosuđivanja, koja u svojoj refleksiji u mislima (a priori) uzima u obzir način predočavanja svakoga drugoga, da bi svoj sud zadržao, tako reći, uz cjelokupni ljudski um i na taj način izmakao iluziji, koja bi zbog subjektivnih privatnih uvjeta, koji bi se lako mogli smatrati objektivnima, imala štetan utjecaj na sud.« Nerijetko dolazi do predrasuda i ograničenja ako se ne slijede maksime običnog ljudskog razuma: »1) vlastito mišljenje; 2) misliti na mjestu svakoga drugoga; 3) u svako doba misliti suglasno sa samim sobom.« Kant je izričit u tome da ove maksime, posebice treću (kao maksimu uma), nije lako slijediti (KU 5: 293–294). Stoga ne treba razumijevati da svaki čovjek slijedi ove maksime time što ima obični ljudski razum.

metodu (mada Kant ovu podrobnije ne opisuje za razliku od katehetske), na djelu je uvježbavanje moći suđenja, a upravo je ona nezaobilazna za moralitet. Time sâm Kant otklanja prividnu jednostavnost običnog ljudskog uma te traži razvijanje snaga koje su potrebne za prosvjećivanje, kojemu zapravo nema kraja, već time što se čisto nastrojena radnja u pravom smislu i ne da sa sigurnošću predočiti. Svemu tome pridolazi i disciplina koja je važna kako bi se umu osigurao autoritet. Dakako, i u njoj bi se moglo iznalaziti manipulativna svojstva – što je već jasno i onda kada Kant neopravdano smatra da je izazivanje srama benignija kazna od fizičke. Međutim, izgleda da se njome nameće ono što smatramo legalnim radnjama. Naime, fizička kazna manje je opasna u pogledu djetetove internalizacije nekih djelovanja koje smatramo dobrima (pa time i oštiji heteronomni utjecaj na nešto što bi se u lažnosti svijesti moglo držati autonomnim) od kazne posramljenja. No u disciplini, što se uistinu ne kosi s Kantovom filozofijom, mada na izravan način tako ovdje nije mišljeno, treba prije iščitavati činjenicu da autoritet i sloboda nisu isključivi – dapače, da jedno bez drugoga i nisu u autentičnom smislu moguća. Na to je, sa svoje strane i s odgojno-političkog aspekta, ukazao Freire tvrdeći:

»Dijaloška teorija djelovanja suprotstavlja se i autoritarnosti i razuzdanosti te stoga potvrđuje autoritet i slobodu. Nema slobode bez autoriteta, no nema ni autoriteta bez slobode. Svaka sloboda može, pod određenim okolnostima (i na različitim razinama), postati autoritet. Sloboda i autoritet ne mogu se razdvojiti, već se moraju promatrati u međusobnom odnosu. Autentičan autoritet ne potvrđuje se samim *prijenosom* moći, već *delegiranjem* ili dobrovoljnim *pristupanjem*. [...] Autoritet može izbjeći sukob sa slobodom jedino ako je 'sloboda koja postaje autoritet'.« (Freire, 2002, 111)

Bez obzira na opasnosti manipulacije koje Kant ne prepoznaje kod katehetske metode, tj. na teškoću izrastanja autonomije posredstvom heteronomije te njezine buduće obilježenosti ovom, Kant ne vidi drugog puta. Možemo samo žaliti što sokratsko-dijaloška metoda nije nešto više obradio, no njezina konkretizacija i nije moguća s obzirom na to da prosvjećivanje ne može imati zacrtani put ni svoj dovršetak, pa i sam Kant prepoznaje, na Sokratovu primjeru, da se i jako stari ljudi odgajaju njome.

»Dati moralnom zakonu pristup u dušu znači uspostaviti odnos između ljudskog subjekta i njegova vlastitog unutarnjeg učitelja. Zadatak je sokratskog učitelja da upućuje učenika na učitelja iznutra.« (Munzel, 2002, 215)

## Zaključak

Vratimo li se na ono što je u uvodu istaknuto u pogledu postajanja čovjekom putem odgoja, kao temeljne teze Kantove filozofije odgoja treba istaknuti i sljedeće:

»Kada se Kantova teza ne čita u temeljnom deskriptivnom stavu, već pod normativnim predznacima, tada proizlazi naredni smisao: autonomija kao samoodređenje utemeljeno u čudorednom zakonu predstavlja najviši cilj odgoja. Samo onaj u najdubljem značenju odgojeni, tj. za čudoredni osjećaj sposoban i spreman odgajatelj može biti od pomoći mladome čovjeku prilikom postizanja onog cilja. [...] Uprirođenost odgojne funkcije treba [...] moralnim radom koji odgajatelj treba stalno obnavljati transformirati samu sebe u čudoredni odnos. Onaj tko u Kantovu smislu ne može djelovati čudoredno nema naposljetku nikakvo pravo vršenja odgojne funkcije.« (Hufnagel, 2002, 32–33)

Neovisno o kontekstu Hufnagelovih promišljanja u kojima se ovaj isječak nalazi, on je od iznimne pomoći u podcrtavanju poante onoga što se gore raspravljalo. Sama konstatacija da je autonomija krajnji cilj odgoja govori istovremeno i da je odgoj, kao i moralno mišljenje i djelovanje, stalno obnavljajući rad koji se vrši u međuodnosu ili u odnosu sa samim sobom (učiteljem u sebi), jer ona nema propisanog sadržaja. Učitelj koji bi autonomiju shvatio kao cilj koji se koncem odgoja djeteta konačno postiže promašio bi poantu odgoja i uspio bi tek postići da učenik internalizacijom stekne poštivanje spram onoga što učitelj drži legalnim radnjama. Govori li se o takvom modelu moralnog odgoja, kakvim ga se, nažalost, obično drži, moralni je odgoj nemoguć, što je najbolje izraženo u sokratskoj metodi (Guć, 2022).

»Odgoj za moralnost uspješan je samo onda kada se izvodi na sokratski način. Strogo govoreći, moralni je odgoj možda nemoguć, s obzirom na to da je moralnost iznenadna unutarnja revolucija u voljnom pogledu (RGV 6: 47–48) te svako djelovanje treba biti shvaćeno kao da je posve novi početak (RGV 6: 41). No za nas ljude, u kojima je vrlina uvijek defektna, dobrota je samo neprestano stremljenje za dobrim (RGV 6: 47–48), a ovo stremljenje može biti poticano i usmjeravano.« (Beck, 1960, 235)<sup>9</sup>

Najbolji poticaj da dužnosti postane pokretalo volje upravo je otkrivanje slobode, tj. onaj čisti moralni. No sloboda je također jedini

---

<sup>9</sup> Reference na Kantova djela u citatu prilagođene su stilu koji upotrebljavam.

»sadržaj« moralnosti, pa čim netko može svoga učenika odvesti do njega, potonji počinje s istinskim moralnim odgojem, kojemu istinski učitelj može biti samo on sam. Put do ovog stadija bio je glavni problem ovog rada. Kantovo se rješenje sastoji u nekoliko etapa, od prisile na učiteljevu predodžbu legaliteta, pa predodžbe čistog moralnog nastrojstva (na posredan način, putem primjera), kroz vježbu moći suđenja, sve do otkrića i najzad prakticiranja slobode. Kant je (možda isuviše) uvjeren da na ovaj način utjecaj učitelja neće ostaviti sadržajnog traga na učenikovo razvijanje autonomije te da će ovaj biti jedan »posve novi početak«, s obzirom na to da Kant slobodu razumijeva kao započinjanje jednog novog kauzaliteta – doduše, ne onog ekscentričnog, nego onog pod zakonima uma.

## Literatura

### *Reference na Kantova djela*

- Kant, Immanuel (2008), »Bereitstellung und Pflege von Kants Gesammelten Werken in elektronischer Form«, *Korpora.org*. Dostupno na: <https://korpora.org/Kant/> [24. 1. 2025.]
- AA 4 – GMS (*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*)  
Kant, Immanuel (2003), *Osnivanje metafizike ćudoređa*, Zagreb: Feniks.
- AA 5 – KpV (*Kritik der praktischen Vernunft*)  
Kant, Immanuel (1990), *Kritika praktičkog uma*, Zagreb: Naprijed.
- AA 5 – KU (*Kritik der Urteilskraft*)  
Kant, Immanuel (1976), *Kritika moći suđenja*, Zagreb: Naprijed.
- AA 6 – RGV (*Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*)  
Kant, Immanuel (2012), *Religija unutar granica pukoga uma*, Zagreb: Naklada Breza.
- AA 6 – MS (*Die Metaphysik der Sitten*)  
Kant, Immanuel (1999), *Metafizika ćudoređa*, Zagreb: Matica hrvatska.
- AA 7 – Anth (*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*)  
Kant, Immanuel (2003), *Antropologija u pragmatičnom pogledu*, Zagreb: Naklada Breza.
- AA 8 – WDO (*Was heißt: Sich im Denken orientieren?*)  
Kant, Immanuel (1996), »What does it mean to orient oneself in thinking?«, preveo Allen Wood, u: Immanuel Kant, *Religion and Rational Theology*, Cambridge University Press, Cambridge 1996., str. 7–18.
- AA 9 – Päd (*Pädagogik*)  
Kant, Immanuel (2007), *O pedagogiji*, Zagreb: Naklada Breza.

AA 19 – HN (*Handschriftlicher Nachlass, Band VI, Moralphilosophie, Rechtsphilosophie, Religionsphilosophie*)  
Kant, Immanuel (2005), »Notes on Moral Philosophy«, u: Immanuel Kant, *Notes and Fragments*, Cambridge – New York: Cambridge University Press, str. 405–478.

### **Reference na djela drugih autora**

- Beck, Lewis White (1960), *A Commentary on Kant's Critique of Practical Reason*, Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb: ODRAZ. <https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2020/09/paulo-freire-pedagogija-obespravljenih.pdf> [24. 1. 2025.]
- Freire, Paulo i Antonio Faundez (1989), *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*, Geneva: WEE Publications.
- Guć, Josip (2020), »Moralitet i legalitet u Kantovoj etici«, *Theoria (Beograd)*, 63(2), str. 17–40. <https://doi.org/10.2298/THEO2002017G>
- Guć, Josip (2022), »Sokratska autonomija i sofisticka manipulacija u moralnom odgoju«, *Metodički ogledi*, 29(2), str. 35–54. <https://doi.org/10.21464/mo.29.2.1>
- Hufnagel, Erwin (2002), *Filozofija pedagogike. Studije o Kantovom, Natropovom i Höningwaldovom temeljnom pedagoškom nauku*, Zagreb: Demetra.
- Jonas, Hans (1990), *Princip odgovornost. Pokušaj jedne etike za tehnološku budućnost*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Kušan, Emil (2012), »Aspekti i implikacije Kantova pojma slobode«, *Filozofska istraživanja* 32(1), str. 79–91.
- Louden, Robert B. (2007), »Lectures on Pedagogy. Translator's Introduction«, u: Immanuel Kant, *Anthropology, History, and Education*, Cambridge, New York: Cambridge University Press, str. 434–436. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791925.020>
- Munzel, G. Felicitas (2002), »'Doctrine of Method' and 'Closing' (151–163)«, u: Otfried Höffe (ur.), *Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft*, Berlin: Akademie Verlag, str. 203–217. <https://doi.org/10.1524/9783050050317.203>
- Rousseau, Jean-Jacques (1979), *Emile or On Education*, Basic Books.
- Sunajko, Goran (2024), »Pogovor Kantovoj filozofiji odgoja«, u: Immanuel Kant, *O pedagogiji*, Zagreb: Naklada Breza, str. 95–109.

## AUTONOMY AND HETERONOMY IN KANT'S MORAL EDUCATION

Josip Guć

*Since child is not born with autonomy, it cannot be reached without heteronomous influence. This is exactly the central issue of Immanuel Kant's philosophy of education, which is elaborated and examined in the paper. The issue is elaborated through Kant's three main works that reflect it: Critique of Practical Reason (chapter: "Doctrine of the Method of Pure Practical Reason"), The Metaphysics of Morals (chapter: "Doctrine of the Methods of Ethics"), and Lectures on Pedagogy. The examination focused on different methods of moral education (primarily catechetical and Socratic-dialogical) and their role in the development of power of judgment and in the guidance of a child toward autonomy, i.e., to the stage where moral law will be the sole incentive of his or her will. The critical analysis is mostly made following two questions: 1) How does the presentation of duty change into its adoption as an incentive of will? 2) Is there an influence of the teacher on the formation of the "common human mind"? It has been demonstrated that the awareness of freedom (in its broader, utopian sense) serves as a critical incentive for the adoption of duty as a motivating factor for the will. Conversely, this autonomy is perpetually subject to the teacher's manipulation, a phenomenon that cannot be wholly eradicated, given that the educational trajectory towards autonomy entails the presentation of actions that the teacher considers to satisfy legality.*

**Keywords:** Immanuel Kant; autonomy; heteronomy; moral education; motive force: will