

Kant e la comunicazione didattica della filosofia

di
Sara Sbriz

1. Introduzione: Kant, il “soggetto separato”, la comunicazione educativa

Si è iniziato ad usare il termine ‘soggetto’ nel significato di coscienza, come principio determinante del mondo della conoscenza o dell’azione, o almeno come capacità di iniziativa in generale, solo con Kant; il quale ha certamente tenuto presente il significato che l’opposizione tra ‘soggettivo’ ed ‘oggettivo’ aveva assunto in taluni scrittori a lui contemporanei.¹ Il soggetto è per Kant l’ “io penso”, la coscienza o autocoscienza che determina e condiziona ogni attività conoscitiva: “in tutti i giudizi io sono sempre il soggetto determinante di quella relazione che costituisce il giudizio. [...] Per l’io o egli o quello [la cosa] che pensa, non ci rappresentiamo altro che un soggetto trascendentale dei pensieri =x, che non è conosciuto se non mediante i pensieri che sono suoi predicati e di cui noi non possiamo avere astrattamente il minimo concetto”². Da queste parole di Kant si può cogliere il passaggio dal vecchio al nuovo significato di soggetto: l’io è soggetto in quanto ad esso ineriscono i pensieri come suoi predicati, questo è ancora il significato tradizionale del termine; ma l’io è soggetto in quanto determina l’unione del soggetto e del predicato nei giudizi, cioè in quanto è attività sintetica o giudicante, spontaneità conoscitiva, perciò coscienza o autocoscienza o appercezione; è questo il nuovo significato di soggetto (che sarà sfruttato da tutta la tradizione post-kantiana).

Anzi, la soggettività delle relazioni è il principio fondamentale del kantismo: “se sopprimessimo il nostro soggetto o anche solamente la natura soggettiva dei sensi in generale, tutta la natura, tutte le relazioni tra gli oggetti nello spazio e nel tempo, anzi lo spazio ed il tempo sparirebbero”³.

¹ Cfr.: NICOLA ABBAGNANO, *Dizionario di filosofia*, TEA-UTET, Torino 1993, p. 812, v. *Soggettivismo*: [...] Il significato di S. come appartenente all’io o al soggetto dell’uomo si trova per la prima volta in alcuni scrittori tedeschi del sec. XVIII (sui quali cfr. CASSIRER, *Erkenntnisproblem*, Berlino 1911, libro VII). Già BAUMGARTEN parlava della “fede considerata soggettivamente” di fronte alla “fede considerata oggettivamente” che è l’insieme delle credenze (*Met.*, 1739, § 993). E qualche decennio più tardi si discuteva se la bellezza o la verità fossero S. od oggettive, intendendosi per oggettiva “una proprietà degli oggetti” e per S. “una rappresentazione del rapporto delle cose con noi, cioè una relazione con colui che le pensa” (J.C. LOUSSUS, *Phisische Ursachen des Wahren*, 1775, p. 65). La stessa distinzione si trova nel TETENS (*Philosophische Versuche*, 1776, I, p. 344, 560 e seg.). Da quest’ultimo aggettivo, Kant desumeva il nuovo significato attribuito al sostantivo Soggetto.”

² EMMANUELE KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-Radice, Laterza, Bari 1910, *Dialettica Trascendentale*, II, cap I, p.321.

³ *Ibidem*, §8, p. 84.

Il soggetto 'che pensa è alla base di tutti gli studi kantiani, sia quelli che riguardano la teoria della conoscenza, sia quelli che si occupano di etica e pedagogia. A questo proposito si vedrà come la possibilità stessa dell'educazione per Kant si risolva nella presenza all'interno dell'uomo di un principio autonomo, che funge da a-priori dell'attività pratica e che può essere sintetizzato come l'affermazione, rivelazione e attuazione della 'libertà morale'. Per quanto l'educazione sia possibile come autoeducazione, nella *Pedagogia* Kant affermerà che l'uomo è la sola creatura che può e deve essere educata; un'educazione che Kant percepisce come cosmopolitica e come compito della comunità tutta, attraverso un dialogo studente/docente, con funzione di stimolo. (Ma non anticipiamo troppo: cfr. *ivi*, cap. 2)

La strada cominciata si mostrerà fruttuosa nei secoli: dal soggetto autocosciente si passa all'autocoscienza non solipsistica. "Una volta operata la trasformazione dell'idea di soggetto - dice Apel - nel senso di una comunità trascendentale della comunicazione, allora diviene per la prima volta possibile attuare la fondazione ultima di un principio etico. [...]"

Anche se Kant è ancora lontano dalle posizioni contemporanee di alcuni sostenitori dell'etica della comunicazione, tra i quali appunto Apel, non di meno bisogna puntare a sfatare alcuni luoghi comuni che ancora aleggiavano sul filosofo tedesco e che lo portano più lontano, da queste posizioni, di quanto si possa credere e di quanto non sia.

Infatti, e su ciò si concorda con la constatazione di Pietro Chiodi, "invano fino ad oggi, un discepolo come Herder ci ha lasciato il ritratto di un Kant pieno di "gaia vivacità", di "imperturbabile serenità e gioia, sempre pronto allo scherzo, all'arguzia e all'umorismo"; invano amici e biografi hanno insistito sullo straordinario interesse che Kant dimostrava per ogni notizia o novità della storia grande o minuta, politica o culturale del suo tempo, dalla Rivoluzione francese, alle visioni di Swendenborg, dalle nuove opere di Rousseau e di Hume ai resoconti di viaggi e ai romanzi satirici o di avventure; invano Kant ha polemizzato tutta la vita contro il privilegiamento dell'interiorità, l'autoalcultazione, l'intuizione intellettuale, l'illusione fanatica dell'illuminatismo morale e religioso, l'egoismo dell'eccezionalità, sia esso logico, estetico o morale, a cui "non si può opporre che il pluralismo, ossia quel modo di pensare che consiste non nel ricondurre tutto il mondo a noi stessi, ma di considerarci semplici cittadini del mondo"⁴; invano ha dichiarato che il lavoro del filosofo non è superiore a quello del lavoratore più umile, che la conoscenza dell'uomo non può che essere "la conoscenza dell'uomo come cittadino del mondo", che, al contrario, "chi ha molto da raccontare sulle proprie esperienze interiori conclude sempre il viaggio della propria autoascoltazione ad Anticira"⁵, cioè alla casa di cura, che "la forma di benessere che sembra meglio accordarsi con l'umanità è un buon pranzo in buona compagnia"⁶, che il filosofo misantropo farà una cattiva filosofia⁷; invano ha sostenuto in sede politica, che il destino dell'uomo non può essere raggiunto dall'individuo isolato ma dall'impegno progressivo dell'intera specie, che "la costituzione civile rappresenta il più alto grado di sviluppo artificiale delle buone disposizioni della specie umana verso il fine

⁴ IMMANUEL KANT, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, in *Scritti morali*, a cura di Pietro Chiodi, Unione tipografico-editrice torinese, Torino 1970, p. 550.

⁵ *Ibidem*, p. 554.

⁶ *Ibidem*, p. 700.

⁷ *Ibidem*, p. 701-702.

estremo della sua disposizione”⁸; invano ha scritto nell’*Antropologia*, esempi scherzosi su donne, preti e professori. A nulla è valso tutto ciò per sottrarre la figura di Kant dalla falsa immagine di filosofo di maniera, abitudinario e maniaco, solitario e ‘notturno’ contemplatore della legge morale dentro di sé e del cielo stellato sopra di sé”.⁹ Il nostro intento è quello di proseguire nella volontà di sfatare questo mito, nella prospettiva di mostrare come la comunicazione e la comunicabilità non fossero temi tanto estranei a Kant, anzi essi sono temi indispensabili per capire la pedagogia di Kant e per rendere ‘vivo’ il suo sistema filosofico. Infatti, ad esempio, la comunicazione diventa, per Jaspers, una maniera nuova di realizzare l’imperativo categorico, il quale rimane sempre valido, ma è insufficiente se non dà luogo al rapporto comunicativo. Va precisato però che l’uomo etico kantiano è pur sempre una realtà di ordine metafisico, ben distinta dall’uomo fenomenico¹⁰ ed inoltre, in linea con l’intento rivalutativo precedentemente detto, che anche per Kant la moralità rende possibile una certa comunicazione degli enti intelligibili nella legge del dovere. E’ questo un pensiero che appare abbastanza presto in Kant, già fin dai *Sogni di un visionario*, ove sembra che il problema del commercio tra gli spiriti non fosse risolubile con una dottrina metafisica dogmatica, ma solo mediante una considerazione di ordine morale.¹¹

Perciò non solo Kant non è ammalato di ‘amore per la solitudine’, ma nemmeno il ‘suo soggetto’.

Si è visto Kant affermare che “all’egoismo [morale, che riconduce tutti i fini a se stesso] non si può opporre che il pluralismo, ossia quel modo di pensare che consiste nel non ricondurre tutto il mondo a noi stessi, ma nel considerarci come semplici cittadini del mondo. [...] Se però si vuol porre il problema se io, in quanto essere pensante, sono autorizzato ad ammettere, oltre alla mia esistenza, anche quella degli altri esseri, in comunione con me (il cosiddetto mondo), bisogna dichiarare che si tratta di un problema metafisico e non antropologico”. Kant si dilunga poi a considerare come l’uso differente nel dialogo del ‘tu’ (come presso gli antichi) o del ‘noi’, o ancor peggio della forma impersonale (abitudine quanto mai diffusa tra le popolazioni germaniche), favorisca dei rapporti paritetici o di sudditanza/supremazia, con il formalismo che ne segue.¹² “Una conversazione potrà promuovere l’accordo fra il benessere sociale e la virtù, cioè la vera umanità. La forma del benessere che sembra meglio accordarsi con l’umanità è un buon pranzo in buona compagnia (e se possibile anche varia); [...] in una tavolata [dove] gli uomini di buon gusto non solo si propongono di cibarsi assieme ma di godere della reciproca compagnia. [...] Undici persone], questa ristretta società di commensali non deve cercare semplicemente la soddisfazione fisica - che ognuno può procurarsi da solo - ma il piacere sociale di cui quella dev’essere un semplice veicolo. Allora quel numero [dieci più il padrone di casa] è sufficiente perché la conversazione non langua e perché non si frazioni in una serie di discorsi tra vicini”. Una conversazione di tal fatta è tanto positiva secondo Kant che anzi

⁸ *Ibidem*, p. 750.

⁹ *Ibidem*, intr.

¹⁰ Per il discorso su Jaspers cfr. G. SANTINELLO, *La comunicazione in K. Jaspers*, in CENTRO DI STUDI FILOSOFICI DI GALLARATE, *Il problema della comunicazione*, Gregoriana, Padova 1961, pp. 45-48.

¹¹ IMMANUEL KANT *Sogni di un visionario chiariti con sogni della metafisica*, a cura di Bruno Salmona, R.A.D.A.R., Padova 1970, p. 96.

¹² IMMANUEL KANT, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, in *Scritti morali*, cit., pp. 550-551.

“prendere i pasti da solo (solipsismus convictorii) non è salutare per un filosofo”, perché un invitato potrà offrirgli con i suoi vari discorsi nuovi temi che non avrebbe trovato da solo¹³.

A parte eventuali battute di spirito kantiane che si trovano lungo l'*Antropologia*, perciò anche per Kant la comunicazione diventa comunicazione educativa, tanto più quando il dialogo è filosofico: è per questo che risulta importante andare ad indagare l'oggetto della comunicazione, ossia l'educazione (in generale) e la didattica della filosofia (in particolare) per Kant, al fine di poter stabilire le modalità e le metodiche che Kant ritiene migliori per una comunicazione educativa efficace, e per stabilire che cosa renda efficace tale comunicazione.

2. Immanuel Kant: la didattica della filosofia

2.1 Idea centrale dell'opera: “imparare a filosofare”

La posizione di Kant riguardo alla didattica della filosofia e al suo metodo di insegnamento è riassunta tanto brevemente quanto chiaramente nella *Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale 1765-66*¹⁴, come anche testimonia il suo primo biografo: L. E. Borowski.¹⁵ Altri riferimenti chiarificatori si trovano anche: nella *Critica della ragion*

¹³ *Ibidem*, pp. 700-703.

¹⁴ Le citazioni del presente scritto sono state tratte da: E. KANT, *Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale 1765-66*, in VEGA SCALERA, *L'insegnamento della filosofia dall'unità alla riforma Gentile*, La Nuova Italia, Firenze 1990, doc.9 (che contiene solamente la parte sul metodo). L'edizione tedesca alla quale fare riferimento è I. KANTS, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, in KANT'S *gesammelte Schriften*, hsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 25 voll., Druck und Verlag von Georg Reimer, Berlin-Leipzig 1910-1968, Band II: *Vorkritische Schiften II 1757-1777*, Berlin 1912, pp.303-313; per la traduzione italiana completa, anche della seconda parte, oltre a quella pubblicata nella presente antologia, si veda A. GUZZO, *Concetto e saggi di storia della filosofia*, Le Monnier, Firenze 1940, cap. IX: *Un programma di Kant*, pp. 322-334.

Tutta l'attività letteraria di Kant suole essere divisa in due periodi principali: di cui l'uno va dal 1746 al 1770, e l'altro va dall'anno della morte del filosofo (1804). Il 1770 segna il passaggio dal periodo precritico al periodo critico della speculazione kantiana con la dissertazione *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*, scritta da Kant per ottenere la cattedra di ordinario di Logica e Metafisica nella Università di Königsberg. Gli scritti precedenti si muovono nell'ambito della scienza naturale e matematica, di cui il criticismo posteriore ricercherà la possibilità e ne determinerà i concetti. Sull'argomento cfr. anche EMMANUELE KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, *cit.*, prefazione.

In realtà bisognerebbe fare un'ulteriore distinzione riguardo al periodo che ci interessa. Siamo ancora nel periodo detto precritico: gli scritti kantiani dal 1747 al 1760 sono tutti caratterizzati da un forte interesse scientifico (si veda la sua stessa discussione di laurea: *Pensieri sulla vera estimazione delle forze vive*) e da posizioni leibniziane-wolffiane, nonché newtoniane. Già dal 1760 però si nota un cambiamento di interesse; infatti passa dalla considerazione oggettiva del mondo della natura a quella del mondo della conoscenza (visto in sé e in rapporto agli oggetti esterni), partendo dal presupposto di un accordo tra ragione e realtà: nel senso che i principi primi della metafisica sono al tempo stesso i principi della ragione e della realtà. (Cfr. SOFIA VANNI ROVIGHI, *Introduzione allo studio di Kant*, Brescia 1951, p.47: confronta questo periodo kantiano con l'empirismo metafisico aristotelico).

¹⁵ L.E. BOROWSKI - R.B. JACHMANN - A.CH. WASIANSKY, *La vita di Immanuel Kant narrata da tre contemporanei*, pref. di Eugenio Garin, Laterza, Bari 1969, p. 29: “(21) 1765. Note sull'organizzazione delle lezioni nel semestre invernale 1765-1766. (Königsberg, presso Kanter, 1 foglio in 8°). Con questo titolo senza

*pura*¹⁶, nella *Critica della ragion pratica*¹⁷, nello scritto contro Eberhard e nell'*Opus postumum*.¹⁸ In tutte le opere la posizione permane la stessa, ossia che non si può imparare la filosofia, ma a filosofare e questa è già una cosa di per sé propria di intelletti maturi, frutto di sforzi incessanti.

2.2 Struttura dell'opera: due parti

Per quanto riguarda lo schema della *Notizia*, in essa si possono distinguere due parti¹⁹:

- A) la prima, la più importante, parla del metodo dell'insegnamento accademico in generale (§§1-3) e della filosofia in particolare (§§4-5): qui infatti ci sono delle riflessioni notevoli sul modo con il quale secondo Kant si deve insegnare non la filosofia, ma a filosofare;
- B) la seconda parte illustra come Kant si proponeva di trattare la metafisica (§6), la logica (§§7-8), l'etica (§§9-10) e la geografia fisica (§11) nelle sue lezioni private²⁰. Il punto di vista delle *Critiche* è ancora lontano: Kant è ancora in piena ricerca, ma già sono evidenti alcuni suoi interessi che non spariranno più dalla sua filosofia.

2.3 Prima parte: A. Il metodo didattico è zetetico, non storico

Anche in questa prima parte si possono trovare due ambiti differenti di indagine, infatti Kant prima si occupa di alcune questioni che riguardano l'insegnamento in generale e poi scende nello specifico del metodo che più sembra adeguato alla natura della filosofia.

■ ordinamento scolastico nel 1700: anticipazione dei tempi

“Ogni istruzione della gioventù ha in sé l'inconveniente d'essere costretta a prevenire col giudizio gli anni e, senza attendere la maturità dell'intelletto, di dover impartire cognizioni che, secondo l'ordine naturale, solo da una più addestrata e sperimentata ragione

pretese Kant espone le sue interessantissime idee sull'insegnamento scolastico ed universitario. Per me è sempre stato ed è ancora uno dei suoi scritti più importanti. Chi non ebbe mai occasione di assistere alle sue lezioni, può vedere qui chiaramente in che modo egli istruiva i suoi ascoltatori in metafisica, logica, etica ecc. Egli stesso dice alla fine che qui si può farsi un concetto del suo modo di insegnare”.

¹⁶ I. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. it. a cura di G. Colli, Einaudi, Torino 1957., p. 809-810 (opp. EMMANUELE KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, cit., pp. 618-630): la posizione assunta qui è quella che non si può insegnare la filosofia, ma solamente a filosofare, una posizione alla quale rimarrà sempre fedele. Nella *Critica* egli motiva e fonda questa sua convinzione con il riferimento al sistema wolfiano (Cfr. la nota di F. Bianco su: C. WOLFF, *Philosophia rationalis sive Logica. Discursus praeliminaris*, Officina libraria Rengeriana, Francofurti et Lipsiae 1740, §§ 3-12, pp. 2-5) e alla distinzione che questi fa tra la conoscenza storica e quella razionale; per questa distinzione, per il fatto che per Kant la filosofia è un sapere razionale, l'insegnamento filosofico deve seguire il metodo "zetetico" e non quello storico.

¹⁷ Cfr. I. KANT, *Critica della ragion pratica*, trad. it. a cura di F. Capra, Laterza, Bari 1919, p.131.

¹⁸ FRANCO BIANCO, *L'insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"?*, in "Paradigmi: rivista di critica filosofica", n. 23 (maggio-agosto 1990), pp. 393-397 [soprattutto nota 8].

¹⁹ La divisione in §§ che verrà utilizzata fa riferimento alla paragrafazione seguita, benché non numerata, in KGS, cit., II, e ripresa sia da A. GUZZO, *Concetto...*, cit., che da VEGA SCALERA, cit. .

²⁰ Kant fu privato docente dal 1758 al 1770: sulla carriera professorale di Kant si vedano A. GUZZO, *Concetto...*, cit., pp. 238 e segg.

potrebbero esser comprese”²¹. Infatti l’ordinamento scolastico al suo tempo mirava esclusivamente ad impartire informazioni allo studente, senza tenere conto dello stadio di sviluppo o di maturità dello stesso. Si pensi ad esempio al fatto che si entrava nella facoltà filosofica a sedici anni: solamente nel 1810 verrà teorizzata con W. von Humboldt una modifica dell’insegnamento della filosofia che tenesse conto del metodo di acquisizione dei contenuti; secondo von Humboldt infatti il vero fine dell’uomo è la formazione massima e proporzionata delle sue forze in un tutto: a partire da questa convinzione egli approfondì la sua idea di un’università libera, ossia non statale, e finalizzata alla formazione globale dell’uomo, secondo un criterio che rispettasse la libertà di insegnamento e di ricerca.

■ *Il metodo dell’insegnamento generale: rispettare la gradualità di sviluppo dell’intelletto*

In verità ciò che dovrebbe essere tenuto in considerazione, secondo Kant non è tanto la libertà di insegnamento e di ricerca, quanto piuttosto la libertà di apprendimento, nel senso che ciascun insegnamento dovrebbe rispettare il processo naturale della conoscenza umana, seguirlo di pari passo e fornire le conoscenze più adeguate ad ogni periodo evolutivo: l’educazione deve essere una cosa graduale e i gradi dell’educazione devono essere strutturati in modo tale da rispettare ed agevolare i gradi successivi del naturale processo psichico della conoscenza; così “da un maestro ci si attenderà che egli formi nel suo scolaro prima l’uomo intelligente, poi l’uomo ragionevole ed infine l’uomo dotto. [...] Il modo di regolarsi dunque è questo: anzitutto far maturare l’intelligenza e accelerarne l’incremento, esercitandola nei giudizi di esperienza e rendendola attenta a ciò che possono insegnarle le sensazioni comparate dei vari sensi”: in questo suo percorso “non si deve portarlo [lo scolaro], ma condurlo”²².

Cerchiamo ora di vedere che cosa Kant intenda quando, nella *Notizia*, parla di esperienza, intelletto e ragione, o quando parla di uomini intelligenti, poi ragionevoli ed infine dotti.

Il termine *esperienza* ha in Kant un duplice senso: 1- da una parte essa indica il prodotto dell’intera attività conoscitiva, “il prodotto del nostro intelletto, allorché elabora la materia greggia delle impressioni sensibili”²³, “l’insieme di ogni conoscenza della quale possono esserci dati oggetti”²⁴, esperienza è allora la stessa cosa che conoscenza nel senso oggettivo del termine; 2- dall’altra invece indica solo una delle fonti della nostra conoscenza, quella che ci fornisce la molteplicità delle sensazioni.²⁵ Kant è d’accordo con Hume, quando quest’ultimo non accetta l’oggettività del principio di causa, insistendo che questo rapporto non ci può essere fornito dall’esperienza, se per esperienza si intende il complesso delle sensazioni, ossia il secondo significato; del resto se il principio di causa, e in generale tutti gli altri principi dei quali parla Kant, fossero derivati dall’esperienza, non avrebbero valore di necessità e non potrebbero essere affermati come oggettivi. Tali rapporti sono invece

²¹ VEGA SCALERA, *cit.*, doc.9, sez. 51 (KGS, *cit.*, II, p. 305; A. GUZZO, *Concetto...*, *cit.*, p. 322).

²² VEGA SCALERA, *cit.*, doc.9, sez. 52 (KGS, *cit.*, II, p. 306; A. GUZZO, *Concetto...*, *cit.*, p. 323), la posizione di Kant sulla figura dell’insegnante non si discosta dalle direttive di ROUSSEAU (*Emilio*, *cit.*, libro II): “Oserò esporre la più grande, la più utile regola di ogni educazione? Non è guadagnare tempo, ma perderne.”

²³ E. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, *cit.* p. 39, nota 1: contiene CRP, A1.

²⁴ I. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. it. a cura di G. Colli, *cit.*, passo 296.

²⁵ Cfr. ad es. I. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. it. a cura di G. Colli, *cit.*, passo 1, opp. E KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, *cit.* p. 39 (testo): riportano CRP, B1.

introdotti dall'intelletto stesso (tramite la determinazione a priori del senso interno) e sono oggettivi in quanto condizionano l'esperienza stessa che è possibile solo come "connessione necessaria delle percezioni". Quando Kant parla di "analogie dell'esperienza" invece ha sicuramente in mente il primo significato d'esperienza, che è quello che egli introduce con la sua filosofia trascendentale, la quale si propone appunto di studiare le condizioni di possibilità dell'esperienza in questo senso. Il principio delle analogie dell'esperienza è: "l'esperienza non è possibile che mediante la rappresentazione di una connessione necessaria delle percezioni"²⁶. Tale principio nella prima edizione era espresso nel seguente modo: "tutti i fenomeni, quanto alla loro esistenza, sono sottoposti a priori a regole determinanti il loro rapporto reciproco in un tempo"²⁷: questa formulazione mette in evidenza quello che nell'altra è presupposto, ossia che la connessione necessaria per avere l'esperienza è la rappresentazione nel tempo.

Già nei *Sogni di un visionario* (1766) Kant ci dà alcune indicazioni molto significative sul modo secondo il quale si dispiega la conoscenza umana e sul suo sviluppo, anzi sui suoi limiti, ossia l'essere vincolata all'esperienza. "Nei rapporti di causa ed effetto, di sostanza ed azione, la filosofia inizialmente serve a scomporre i fenomeni complessi e a ricondurli a rappresentazioni più semplici. Ma una volta che si arriva ai rapporti fondamentali il suo compito finisce poiché è impossibile conoscere per mezzo della ragione come qualcosa possa essere una causa o avere una forza, infatti la nostra regola di ragione si riferisce soltanto alla comparazione secondo la identità e la contraddizione. [...] E' unicamente nell'esperienza che debbono essere presi questi accordi. [...] Infatti, se io rifiuto di considerare questa come causa, non ne risulterà mai contraddizione, poiché non è contraddittorio, quando una cosa sia posta, sopprimerne un'altra. Cause, forze ed azioni, se non sono ricavati dall'esperienza, sono perfettamente arbitrari e non possono mai essere né confutati, né dimostrati. [...] Un fenomeno, essendo un'esperienza semplice, può solamente essere conosciuto, non penetrato."²⁸ Anzi, precedentemente, all'interno della stessa opera Kant aveva sostenuto che "la metafisica è la scienza dei limiti della ragione umana" e, sebbene nell'opera non abbia dettagliatamente indicato quali sono tali limiti, afferma con forza che è inutile indagare su quelle questioni nelle quali i dati si trovano in un mondo diverso da quello che si percepisce.²⁹ "Finora camminavamo come Democrito nello spazio vuoto, al quale la metafisica ci aveva elevati con le sue ali di farfalla e lì ci trattenevamo con forme spirituali. Ora siccome la forza stitica dell'autocoscienza ha ripiegate le seriche ali, ci ritroviamo sull'umile terreno dell'esperienza e dell'intelletto comune; felici se lo considereremo come il posto a noi assegnato".³⁰

²⁶ I. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. it. a cura di G. Colli, *cit.*, passo 218, o meglio CRP, B 218.

²⁷ E. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, *cit.* p. 253, nota, 1: riporta CRP, A 177.

²⁸ IMMANUEL KANT *Sogni di un visionario...*, *cit.*, pp.106-107.

²⁹ "Dati è un'espressione che ha un significato molto diverso a seconda che si tratti di dati nello spirito e di dati allo spirito. Gli scritti kantiani del decennio '60-'70 sono pieni del proposito di non muovere che dai dati che lo spirito trova in se stesso, e specialmente negli anni dei *Sogni di un visionario*, Kant deride con implacabile ironia come sogno qualsiasi teoria non fondata o mal fondata sui dati. Ma ci si indichi una sola riga da cui risulti che questi dati siano da Kant concepiti come dati allo spirito, passivi rispetto ad essi. Né l'espressione giudizi d'esperienza ed esperienza esterna ed interna implica menomamente una dichiarazione di passività dello spirito. Che se si vuol definire senz'altro come empirismo il pensiero kantiano del decennio '60-'70 perché non si ammette altra fonte di conoscenza che l'esperienza, la definizione è innocua, purché non implichi nessuna dichiarazione di passività dello spirito di conoscenza; ma in tal caso non sappiamo se convenga parlare di empirismo". (Cfr. A. GUZZO, *Kant precritico*, Fratelli Bocca, Torino 1924, p. 95).

³⁰ IMMANUEL KANT *Sogni di un visionario...*, *cit.*, pp. 102-103.

E veniamo alla 'ragione'. Il termine ragione è usato da Kant in due significati differenti: da un lato indica l'unità delle facoltà conoscitive dell'uomo; e dall'altro una di queste facoltà, e precisamente quella che tende ad una sistemazione assoluta del sapere. La ragione nel primo significato abbraccia: 1) la sensibilità; 2) l'intelletto; 3) la ragione in senso stretto. Invece la ragione, nel senso restrittivo del termine, è per Kant solamente una facoltà conoscitiva accanto alla sensibilità e all'intelletto. Conoscere per Kant significa passare dal molteplice all'unità, o meglio sintetizzare una molteplicità data. Infatti "ogni nostra conoscenza - dice Kant - scaturisce dai sensi, da qui va all'intelletto, per finire nella ragione, al di sopra della quale non si riscontra in noi nulla di più alto che intervenga ad elaborare la materia dell'intuizione"³¹. Se l'intelletto fornisce le regole di applicazione delle categorie all'intuizione e si volge agli oggetti d'esperienza, "la ragione si volge all'intelletto, per fornire a priori, mediante concetti, un'unità al molteplice delle conoscenze di esso; questa unità può venire dalla unità razionale e risulta di genere del tutto diverso dall'unità che è in facoltà dell'intelletto produrre"³². Mentre l'unità dell'intelletto è unità di un molteplice dato nell'intuizione che, come abbiamo visto, si riferisce immediatamente all'oggetto d'esperienza, l'unità della ragione non è sintesi di intuizioni, ma delle regole dell'intelletto e come tale non si riferisce ad oggetti d'esperienza. Per designare la sintesi della ragione Kant si avvale del termine idea, nel senso di perfezione ideale cui non corrisponde nulla di adeguato nell'esperienza, nulla di reale: "l'idea è un concetto necessario della ragione alla quale non può essere dato alcun oggetto congruente nei sensi"³³, ma noi non possiamo conoscere oggetti se non ci sono dati dai sensi. Perciò l'unità suprema a cui la ragione aspira può solo essere pensata e non conosciuta³⁴: le idee trascendentali indicano "qualcosa a cui sottostà qualsiasi esperienza, ma che come tale non costituisce mai un oggetto di esperienza; qualcosa alla quale la ragione arriva, attraverso le sue inferenze, a partire dall'esperienza, e in base alla quale essa giudica e commisura il proprio uso empirico, ma che tuttavia non cade mai entro la sintesi empirica come suo membro"³⁵. Questo qualcosa è l'incondizionato. Come si può notare è una materia che comporta una difficoltà differente, rispetto alle precedenti, e quindi anche la preparazione al suo uso deve essere differente. Infatti "rispetto all'uso empirico non è richiesta una critica della ragione, visto che in questo caso i suoi principi sono sottoposti ad un continuo controllo tramite la pietra di paragone dell'esperienza. Lo stesso dicasi per la matematica [...]. Ma nell'uso trascendentale della ragione secondo meri concetti, in cui né l'intuizione empirica né l'intuizione pura mantengono la ragione su una carreggiata visibile, essa richiede a tal punto una disciplina che raffreni la sua tendenza ad oltrepassare i ristretti confini dell'esperienza possibile, trattenendola dalla fantasticheria e dall'errore che, in effetti, l'intera filosofia della ragione pura non ha a che fare se non con questa utilità negativa. Quando [...] si ha a che fare con tutto un sistema di illusioni e di sofismi, organicamente connessi [...], sembra rendersi

³¹ I. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. it. a cura di G. Colli, *cit.*, passo 355 (CRP, A 298).

³² *Ibidem*, passo 359 (CRP, A 302).

³³ *Ibidem*, passo 383 (CRP, A 327).

³⁴ I. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. it. a cura di G. Colli, *cit.*, passo 116,34. La differenza tra il conoscere (Erkennen) ed il pensare (Denken) è presente sia nella *Deduzione trascendentale*, sia nella *Dialettica* della prima *Critica*, poi intensificata nella *Critica della ragione pratica* e nella *Critica del giudizio*: la conoscenza è legata al campo dell'esperienza, il pensiero invece è legato alla spontaneità dell'intelletto e le sue forme pure, alla radice delle quali sta l'appercezione. (Cfr. G. SANTINELLO, *Conoscere e pensare nella filosofia di Kant*, Padova 1963).

³⁵ I. KANT, *Critica della ragion pura*, trad. it. a cura di G. Colli, *cit.*, passo 367 (CRP A 311).

necessaria una apposita legislazione, di carattere negativo, la quale, sotto il nome di disciplina, e fondandosi sulla natura della ragione e degli oggetti del suo uso puro, eriga in certo modo un sistema di precauzione e di esame di sé, in cospetto al quale nessuna illusoria parvenza sofistica sia in grado di reggere, ma debba tosto smascherarsi, nonostante ogni sorta di trucco per non farlo”³⁶.

A questo punto risulta più chiaro che cosa intenda Kant quando dice che il maestro deve formare prima l’uomo intelligente (ossia l’uomo che ha portato a pieno sviluppo l’intelletto, pervenendo attraverso l’esperienza a giudizi intuitivi; e attraverso questi ai concetti), poi l’uomo ragionevole (ossia l’uomo che ha imparato ad usare pienamente la propria ragione, o meglio che pone in rapporto i concetti con le loro premesse e conseguenze in un tutto bene ordinato) ed infine l’uomo dotto (colui che sa criticare l’uso della ragione e mantenerla entro la “carreggiata dell’esperienza possibile”).³⁷

Risulta anche più chiaro che il fondamento di ciò che l’uomo può conoscere, fare e sperare è legato alla “natura” stessa dell’uomo; per capire però quale sia il significato kantiano di “natura umana” bisogna rivolgersi alla filosofia critica³⁸: il termine ‘Natur’ in Kant, in quest’ambito, assume il valore di un insieme di disposizioni naturali, pre-disposte secondo un fine possibile. Dove “per disposizioni di un essere intendiamo - dice Kant - non solo gli elementi essenziali che entrano a costituirlo, ma anche le forme nelle quali essi si connettono per dar luogo ad un tale essere. Queste disposizioni sono originarie, se appartengono necessariamente alla possibilità di questo essere”³⁹ e le disposizioni originarie dell’uomo che costituiscono la ‘necessità della probabilità’ della sua ‘natura’ sono i due elementi essenziali della sensibilità e della razionalità, i quali, col variare delle ‘forme in cui si connettono, fondano il conoscere, il fare, lo sperare dell’uomo. Si noti che la necessità degli elementi originari non comporta la necessità della loro connessione valida; questa è una semplice possibilità. La natura umana non è né necessità assoluta né libertà assoluta, ma libertà condizionata: l’uomo - preciserà nell’*Antropologia* - non è né animale irrazionale né animale razionale, ma animal rationabile: infatti la natura umana è la razionalità, cioè la pre-disposizione per la razionalità come possibilità.⁴⁰ Come si può vedere, quindi, l’idea che l’educazione debba condurre l’uomo a comprendere l’uso completo di tutte le sue ‘disposizioni naturali’ corre lungo tutte le opere del nostro filosofo, dalle più recenti alle più tarde.

Come fa la natura ad attuare lo sviluppo delle disposizioni umane, ossia a “far maturare l’intelligenza”? La natura non ha dato all’uomo solamente la possibilità di migliorarsi, bensì anche ‘i mezzi’:⁴¹ ne *L’idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, del 1784, Kant sostiene che il mezzo attraverso il quale la natura attua lo sviluppo di tutte le disposizioni umane è *l’antagonismo*, “la insocievole socievolezza [ungesellige Geselligkeit] degli uomini, cioè la loro tendenza ad unirsi in società, congiunta con una generale avversione, che minaccia continuamente di disunire questa società, che fa vincere la tendenza dell’uomo alla pigrizia, così [... ricercando onori, potenza e ricchezza] a poco a

³⁶ *Ibidem*, *Dottrina del metodo*, cap 1.

³⁷ La gradualità dello sviluppo dell’intelletto umano, connessa alla gradualità della educazione, è di chiaro sapore roussoniano.

³⁸ IMMANUEL KANT, *Critica della ragione pura*, intr., trad. e note di G. Colli, cit., III 184,12 e segg.; 288, 30-289,34, pp. 477-479 (in *Dottrina trasc. Degli elementi*).

³⁹ IMMANUEL KANT, *La religione nei limiti della semplice ragione*, in *Scritti morali*, cit., p.347.

⁴⁰ IMMANUEL KANT, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, in *Scritti morali*, cit., p. 744.

⁴¹ Applica alla prassi i principi newtoniani di repulsione e attrazione che aveva trattato ancora nella *Monadologia physica* del 1756.

poco tutte le attività si sviluppano, si educa il gusto, si pongono le basi della cultura. Senza la condizione della insocievolezza [...], tutti i talenti rimarrebbero in eterno chiusi nei loro germi di una vita pastorale arcadica: gli uomini, buoni come le pecore che essi menano al pascolo, non darebbero alla loro esistenza un valore maggiore di quello che ha questo loro animale domestico; essi non colmerebbero il vuoto della creazione rispetto al loro fine di esseri razionali”⁴².

Come fa invece l’educazione ad “accelerare l’incremento dell’intelligenza”? Tutto deve essere graduale e rispettoso: conforme alla capacità intellettuale che lo studente riesce a sviluppare dalla sequenza degli esercizi successivi che gli vengono proposti (gli esercizi sono principalmente nei giudizi d’esperienza che la rendono attenta a ciò che possono insegnarle le sensazioni comparate dei vari sensi. Da questi giudizi o concetti”⁴³ passa poi attraverso i concetti inferiori ed infine giunge ai concetti più alti) e non dall’insieme delle informazioni che il maestro gli potrebbe comunicare/inculcare; in breve per dirla con le parole della *Notizia*: “uno studente non deve imparare pensieri, ma deve imparare a pensare”⁴⁴, riflettere da sé e concludere.

Che cosa intende però Kant con “imparare a pensare”? Innanzitutto “pensare è la conoscenza mediante concetti. I concetti d’altronde si riferiscono, come predicati di giudizi possibili, ad una qualche rappresentazione di un oggetto ancora indeterminato”. Facciamo un passo indietro per capire meglio: “Il giudizio è la conoscenza mediata di un oggetto, e perciò la rappresentazione di una rappresentazione del medesimo. In ogni giudizio si trova un concetto, che vale per una pluralità di rappresentazioni, e dentro questa pluralità comprende anche una rappresentazione data, la quale ultima viene riferita all’oggetto; [... perciò] per la conoscenza dell’oggetto viene adoperata, in luogo di una rappresentazione immediata, una rappresentazione più alta - la quale comprende sotto di sé la rappresentazione immediata, e parecchie altre”⁴⁵. Quindi “il pensiero diventa l’atto di riferire, ad un oggetto, un’intuizione data” e non può darsi se non attraverso la capacità di giudizio;⁴⁶ che diventa la componente essenziale da sviluppare in chi voglia “imparare a pensare”.

Solamente se l’umanità si rende conto che è proprio dell’intelletto umano il “pensare da sé”, essa può diventare adulta ed uscire dallo stato di minorità, dove Kant dice “minorità intellettuale, l’incapacità di servirsi dell’intelletto senza la guida di un altro. Volontaria è questa minorità quando la causa non sta nella mancanza di intelletto, ma nella mancanza di decisione e di coraggio nel farne uso senza la guida di altri. Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti del tuo proprio intelletto! Questo è il motto dell’illuminismo”. Infatti, nell’intervento del 1784 sulla *Berlinische Monatsschrift*, Kant mostra come l’illuminismo sia l’unica via per l’uomo di uscire dalla minorità nella quale vive ed esorta ciascuno ad emanciparsi da ogni forma di tutela e a servirsi del proprio intelletto in nome della libertà. “Per questa illuminazione non si esige altro che libertà, la più innocente di tutte: [...] l’uso pubblico della ragione deve sempre essere libero ed esso solo può servire ad illuminare gli uomini; [infatti] non agisce contro il proprio dovere un cittadino quando, come studioso, esprime

⁴² I. KANT, *Idea di una storia universale da un punto di vista cosmopolitico*, in *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, tradotti da G. Solari e G. Vidari, a cura di N. Bobbio, L. Firpo e V. Mathieu, Utet, Torino 1965, pp.125-128.

⁴³ VEGA SCALERA, *cit.*, doc.9, sez. 52 (KGS, *cit.*, II, p. 306; A. GUZZO, *Concetto...*, *cit.*, p. 324).

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Kant riconduce tutti gli atti dell’intelletto a giudizi e quindi “l’intelletto è la facoltà di giudicare, [... ma] esso è la facoltà di pensare”. IMMANUEL KANT, *Critica della ragione pura*, intr., trad. e note di G. Colli, *cit.*, III 85,19-86,16, pp. 123-124.

⁴⁶ *Ibidem*, III 207,23-24, p. 320.

pubblicamente i propri pensieri contro l'inopportunità e l'ingiustizia di alcune disposizioni" Una cosa aggiunge a tutto ciò Kant, e cioè che il singolo difficilmente è in grado di riscattarsi da solo (se non con grossi sforzi per autoeducare il proprio spirito ed abituarsi a pensare da sé), ma è più facile che si illumini da sé una comunità.⁴⁷ Tra tutte le scuole possibili, poi, "è possibile accomodare di più il pubblico insegnamento alla natura, se pure non accordarlo con essa interamente [...]. [Invece,] se si capovolge questo metodo di gradualità, lo scolaro, ancor prima che si sia in lui formata l'intelligenza, si impadronisce di una specie di capacità di ragionare, e porta via una scienza presa a prestito, quasi appiccicata, non cresciuta in lui: nel che il suo talento riesce così infecondo come in ogni altro caso, ma al tempo stesso è guastato molto di più dall'illusione di essere sapiente. Ecco la causa per cui non di rado si incontrano dotti (propriamente, uomini di studio), che mostrano poca intelligenza, e per cui le Accademie mandano per il mondo più teste insulse di qualsiasi altro stato sociale"⁴⁸.

Dopo questa invettiva contro il metodo tradizionale esiste un metodo veramente educativo che non sia solo, o in parte, istruttivo? La gradualità è garanzia di educazione? O meglio, è possibile l'educazione per Kant?

L'educazione consiste nella possibilità di concepire ed attuare forme e fini diversi e più perfetti che non siano quelli ottenuti semplicemente dalla natura esterna, mercé l'intreccio delle sue leggi biologiche e fisiologiche; in una parola l'educazione precorre di gran lunga e trasforma i risultati dell'evoluzione naturale. Se questo non fosse, né sarebbe ancora possibile qualunque scienza o arte di educare.

Quando Kant, 'risosso dal sonno dogmatico', si domandò innanzitutto come fosse possibile la scienza, egli pose a se stesso una questione, l'analoga della quale dovrebbe essere posta anche in pedagogia. Dal punto di vista teoretico a Kant sembrò che la possibilità della scienza scaturisse dalla necessità intrinseca dell'intelligenza, che pone essa stessa il suo oggetto e fa nascere l'esperienza. La possibilità e necessità dell'educazione scaturiscono dall'esigenza stessa dell'essere umano, che non è soltanto fisica, ma intellettuale e morale. Infatti c'è nell'uomo non solo una "suscettività" fisica, una capacità di reagire meccanicamente contro gli stimoli esterni, secondo la legge fisica dell'azione e reazione: ma di più, un principio interno, diverso dalle energie conosciute quali si manifestano in tutti gli altri esseri naturali. Questo è ciò che rende l'uomo capace di riflettere ed influire sopra di sé; di riconoscersi, di modificarsi, di elevarsi. Questo principio che Kant chiama autonomo, "questa energia nuova, pratica e morale, analoga e connessa, anzi immedesimata, con la sua energia intellettuale, è capace di agire combinandosi e componendosi con le leggi cosmiche, fisiche e biologiche, non meccanicamente, ma con consapevolezza di sé". Probabilmente la lenta opera del tempo e la naturale successione degli eventi avrebbero prodotto ugualmente lo svolgimento e il perfezionamento umano, ma indubbiamente l'educazione li affretta. Perché dunque è possibile l'educazione? Perché posso anche non educarlo e lui può anche non 'educarsi'; perché l'uomo è razionabile; o meglio perché l'educazione è il prodotto di quel principio autonomo che l'uomo possiede, anzi che è esso stesso tutto l'uomo, in quanto non è più solamente un essere fisico, al pari di un animale o di una pianta che evolvono inconsapevolmente: qui sta il punto di partenza della pedagogia kantiana. "Senza l'educazione l'uomo non sarebbe nemmeno quello che è, perché il suo svolgimento, fino ad

⁴⁷ "Illuminismo è la liberazione dell'uomo dallo stato volontario di minorità intellettuale": I. KANT, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, in P. MARTINETTI, *Antologia kantiana*, Paravia, Torino 1944, pp. 212-214.

⁴⁸ VEGA SCALERA, *cit.*, doc.9, sez. 52 (KGS, *cit.*, II, pp. 305-306; A. GUZZO, *Concetto...*, *cit.*, pp. 323-324).

un grado di perfezione indefinita, è conseguenza necessaria della sua razionalità e del suo principio autonomo; alla fin fine risulta che l'uomo è educabile solo perché è uomo (razionale, cosciente di sé, libero): il concetto stesso di perfezione ha valore esclusivamente per l'uomo. [...Quindi] le piante saranno coltivate, gli animali ammaestrati, ma l'uomo solo è educabile per l'idea di libertà che è in lui. Questo costituisce secondo Kant l'a priori della sua attività pratica, e si svolge in parallelo, per così dire, con l'a priori della sua attività teoretica. La coltura delle piante, l'ammaestramento agli animali è dato dagli uomini, cioè da cause esterne a quelli, perché nelle forme inferiori della vita non si trova la capacità di modificare rapidamente ex se; ma nell'uomo ciò che è esterno a lui è accidentale; e l'educazione è anzitutto autoeducazione. Questo concetto è essenziale, e risulta da tutto lo spirito della filosofia e della pedagogia kantiana".⁴⁹

Risulta essenziale per capire la posizione di Kant riguardo all'insegnare a filosofare (ma questi sono argomenti che vedremo di qui a poco) e risulta importante anche per capire l'affermazione kantiana contenuta nella *Notizia* che le *nozioni* possono essere considerate come puri fatti accidentali. Infatti, con il metodo educativo kantiano, magari il ragazzo non sa tutto, ma riesce a fare veramente proprio ciò che gli serve per la vita.

■ *Lo scopo dell'educazione in Kant*

Quale è il fine dell'educazione secondo Kant? Per certo, secondo le posizioni della "Notizia [...]", una educazione portata avanti con questo metodo graduale "ha il vantaggio che se pure il discente - come avviene comunemente - quasi mai raggiunge l'ultimo grado, pure egli [...] è diventato più destro e più savio [...] almeno per la vita"⁵⁰, in somma gli insegna "a pensare"; quando poi tratterà di filosofia, Kant dirà che la filosofia è tutt'altro che "un'arte per procacciare il pane", pur tuttavia essa attende alla maturità dell'intelletto. Nella teoria di Kant però che cosa si intende con un *pensare che valga per la vita*?

Kant afferma che mentre gli animali, grazie all'istinto sono già tutto ciò che possono essere, l'uomo è la sola creatura che deve essere educata, perché "la disciplina impedisce che l'uomo con i suoi impulsi animali si allontani dalla sua destinazione, cioè dal vivere umano [...]. [Non dobbiamo temere di puntare alle chimere, perché] l'idea di un'educazione che sviluppi nell'uomo le sue naturali disposizioni è assolutamente vera"⁵¹. Inoltre "un principio di educazione che dovrebbe essere tenuto sempre sott'occhio da coloro i quali ne traggono sistemi è che i fanciulli non debbano essere educati secondo lo stato presente del genere umano, ma per uno stato futuro probabilmente migliore; cioè essi debbono essere educati convenevolmente all'idea di umanità e della sua destinazione. Si tratta di un principio di grande importanza, [...perché] in generale i genitori educano i loro figli mirando a che essi si trovino bene nel mondo così come esso è ora, per corrotto che sia. [...Infatti] i genitori si preoccupano della casa, i potenti dello Stato: né i primi né i secondi si prefiggono il bene universale o il perfezionamento a cui l'umanità è destinata e in vista della quale possiede anche le capacità richieste. La capacità di istituire un piano di educazione deve essere resa cosmopolitica. Forse che il bene universale è qualcosa che può riuscire dannoso al nostro bene singolo?"⁵². Kant si dilunga poi nella struttura dell'educazione, per la quale se "disciplinato" è colui al quale si è impedito di soggiacere ai propri impulsi animali,

⁴⁹ GIUSEPPE ROSSI, *cit.*, pp. 41-53.

⁵⁰ VEGA SCALERA, *cit.*, doc.9, sez. 52 (KGS, *cit.*, II, p. 306; A. GUZZO, *Concetto...*, *cit.*, p. 323).

⁵¹ TH. RINK (a cura di), *Idee di Emanuele Kant sull'educazione pubblicate dal Dott. Rink*, tr. dal tedesco di A. *** E. ***, Silvestri, Milano 1808, p. 8.

⁵² IMMANUEL KANT, *Pedagogia*, trad. di A. Zamboni, Torino, 1934; N. Abbagnano, Torino, 1955, §§ 15,16.

“coltivato [é colui che ha ricevuto] un ammaestramento teorico e pratico e per il suo mezzo giunge a procurarsi un’abilità; ossia il possesso di un potere che conduce a qualunque scopo ci proponiamo di seguire”⁵³.

“Questa direzione [tuttavia] non basta per l’educazione, si vuole di più: che i fanciulli imparino a pensare [...]”. Così Kant pone l’attenzione sulla “parte pratica o morale dell’educazione, [...] quella per la quale l’uomo deve essere coltivato perché possa vivere come un essere che agisce liberamente (pratico si chiama tutto ciò che ha rapporto con la libertà). [...] E’ l’educazione dell’individuo riguardo a se stesso, quella che conviene all’uomo che agisce liberamente, che può mantenere se stesso, essere un membro della società ed avere un pregio interno riguardo a se medesimo”⁵⁴. Stabilito in questo il fine dell’educazione e ricordando la gradualità dell’apprendimento stesso Kant chiarisce che “il fanciullo deve agire secondo massime delle quali riconosce esso stesso l’equità. [Invece] l’uomo deve formarsi esso stesso le proprie massime. [...]”⁵⁵. *I fini dell’educazione, quella propria dell’individuo che agisce liberamente, non possono prescindere dal fine supremo:* l’educazione, nella determinazione della norma suprema, deve uniformarsi ad ogni altra azione morale e per questa determinazione non può prescindere dalla ragione e dalla filosofia; infatti quest’ultima, offrendoci una concezione della vita e dei valori, ci indica anche il fine supremo dell’educazione. Domandare di obbedire al solo dovere non è una “chimera impossibile”, quando è chiaro alla mente, quando viene fatto proprio, diventa un “comando irresistibile”; abituare se stesso e gli altri a non lasciarsi sviare dagli interessi e dai sentimenti e seguire solamente la voce del dovere è andare nella direzione della moralità, dell’umanità propria e della libertà.⁵⁶ (Quello che negli scritti precritici è un pensare valido per la vita, nella *Critica della Ragione Pratica*⁵⁷ e negli scritti successivi diventa una capacità di cogliere e seguire l’imperativo categorico).

Ricapitoliamo brevemente: Qual è, secondo Kant, il fine ultimo dell’educazione? Rendere l’uomo libero. Quale ne è il mezzo, o la forza a ciò idonea? Quella autonomia della ragione, che Kant ha riconosciuto come spontanea manifestazione dell’attività originaria dell’intelletto umano. L’educazione, dice Kant, deve sciogliere l’uomo dai vincoli dell’animalità e della selvatichezza, e renderlo capace di dirigersi soltanto secondo la sua libertà morale. Uno dei principali problemi dell’educazione è appunto questo, di guidare l’uomo, mediante una certa forma di costringimento e una dovuta sottomissione, “all’esercizio della sua più perfetta libertà”. Effettivamente questi termini, costringimento e libertà, possono sembrare di primo acchito contraddittori, e sono realmente nella pratica

⁵³ *Ibidem*, § 18.

⁵⁴ *Ibidem*, §§. 19-21.

⁵⁵ TH. RINK, *Idee di Emanuele Kant sull’educazione* [...], cit., p. 78.

⁵⁶ Per la comprensione del pensiero morale di Kant si veda l’*Antropologia dal punto di vista prammatico* (1798), che a differenza dell’*Antropologia dal punto di vista fisiologico*, che studia “ciò che la natura fa dell’uomo”, indaga “ciò che l’uomo come essere libero fa, può fare e deve fare di se stesso” (IMMANUEL KANT, *Antropologia dal punto di vista prammatico*, in *Scritti morali*, cit., B V) e tocca quindi importanti questioni concernenti il diritto, l’etica e la religione attingendo abbondantemente all’osservazione empirica della natura umana nelle sue relazioni sociali - e le *Lezioni di Pedagogia* (1803), che pongono il fine dell’educazione dell’uomo nella realizzazione del suo essere razionale e morale, e contengono notazioni significative sull’educazione religiosa. (Cfr. RICONDA, *Invito al pensiero di Immanuel Kant*, Mursia, Milano 1987, pp. 133-134)

⁵⁷ I. KANT, *Critica della ragion pratica*, trad. di F. Capra, cit., pp. 178-181. Oltre che trattare del Sommo Bene in questo passo Kant insiste per quanto riguarda la gradualità e lo sforzo.

difficili da armonizzare: “come potrò io allora - si chiede Kant nella *Pedagogia* - coltivare la libertà dove ha luogo un costringimento?”.

■ *Libertà o dovere*

“Uno dei più gravi problemi dell’educazione è quello di conciliare fra la sottomissione a un obbligo legittimo e la capacità di fare uso della propria libertà. La costrizione è infatti necessaria! Ma in qual modo potrò coltivare la libertà per mezzo della costrizione? Non posso fare a meno di abituare il mio allievo a sopportare la costrizione della sua libertà, ma nel contempo debbo insegnargli a far buon uso della sua libertà. In mancanza di questo, si direbbe un vero meccanismo, chi ha trascurato la propria educazione non sa far uso della propria libertà. Occorre inoltre che egli senta la resistenza inevitabile della società, perché impari a conoscere le difficoltà che incontra il bastare a se stesso, e impari a sopportare anche le privazioni, a guadagnare e rendersi indipendente. [...] Occorre dimostrargli che la costrizione esercitata nei suoi riguardi mira ad insegnargli l’uso della sua libertà, che lo si coltiva oggi, perché possa un giorno essere libero e non dipendere dalla sorveglianza degli altri. Questo avviene per ultimo. Nei fanciulli nasce infatti per ultima la preoccupazione che si debba ad esempio rendersi autonomi nel proprio mantenimento. [...] A questo proposito l’educazione pubblica ha evidenti vantaggi, [...]”⁵⁸. Analizziamo ora alcune perplessità che nascono da queste affermazioni kantiane:⁵⁹ egli sostiene che l’educazione deve seguire il suo andamento naturale, così l’educazione del fanciullo deve formare il carattere del fanciullo, non quello del cittadino. In realtà però dice anche che al carattere del fanciullo compete, quale qualità, la completa obbedienza, almeno fino alla maturità intellettuale, al fine di formare il carattere ed abituarlo alla libertà dai sorveglianti e all’obbedienza al dovere per il dovere.⁶⁰ La posizione kantiana al riguardo non è coerente, perché se ammette il più alto grado di spontaneità e di autonomia nell’educazione dell’intelletto, di contro nell’educazione pratica vige la più rigida eteronomia educativa: la legge morale non ammette spontaneità, ma dovere già dall’infanzia con la sottomissione prima ai genitori, poi agli educatori ed infine alla ragione universale. Una soluzione netta al problema non c’è e si vede la pedagogia di Kant oscillare tra la libertà e l’autorità: da un lato si legge che i bambini devono sottostare ai doveri imposti dagli educatori senza chiederne i perché, anzi le mancanze devono essere punite; dall’altro Kant sostiene che i bambini devono capacitarci della legge morale per convinzione e persuasione non per imposizione; né bisogna eccedere nelle punizioni, altrimenti con la paura della punizione si perde la purezza della legge morale. Da un lato la primissima infanzia deve essere lasciata, roussonianamente, completamente libera; dall’altro si sente la rigidità prussiana che consiglia di tenere l’educando sottomesso fino alla maturità intellettuale (16 anni circa). Da un lato la disciplina è mostrata come positiva, dall’altro come negativa; e che cosa dire delle ‘buone’ abitudini?⁶¹

Oltre questa indecisione tra autonomia ed eteronomia, libertà ed autorità, dove l’eteronomia sembra dettata più dal senso comune che da una vera fondazione razionale, altri sono i problemi che sorgono. Poiché tutti gli uomini hanno la stessa natura, essi dovrebbero trovare nella loro coscienza la stessa regola morale; il vero principio della moralità allora non risulta al di sopra di ogni educatore umano, cui riuscirebbe impossibile allontanare un

⁵⁸ IMMANUEL KANT, *Pedagogia*, cit., §§ 29-30.

⁵⁹ P. MARTINETTI, *Il problema della libertà in Kant*, “Rivista di filosofia”, 1927, pp. 11-24.

⁶⁰ TH. RINK, *Idee di Emanuele Kant sull’educazione [...]*, cit., p. 78.

⁶¹ ULISSE PUCCI, *La pedagogia di Kant*, in AGOSTINO GEMELLI, *Immanuel Kant (1724-1924): volume commemorativo del secondo centenario della nascita*, Società Editrice “Vita e Pensiero”, Milano 1924, p. 317.

determinismo implacabile? E poi l'uomo di Kant non obbedisce se non alla legge che egli dà a sé medesimo, la sua dignità sta nella sua autonomia, intesa come proprietà della volontà di darsi la propria legge. Ma l'educazione non comporta il sacrificio della libertà dell'educando? L'educazione verrebbe a togliere, dando all'alunno l'abitudine ed il pregiudizio del bene, il merito delle sue azioni, nonché renderebbe meccanica, e perciò non valida, l'azione morale. Quindi una moralità fondata sull'educazione sarebbe solo apparente e l'educazione oltre che inutile risulterebbe nefanda. A questo punto si riproporrebbe il problema se sia possibile una pedagogia nel sistema kantiano?⁶² E se l'educazione in generale è problematica, che cosa dire dell'educazione alla filosofia? Inoltre per la filosofia vale l'autonomia o l'eteronomia? Se filosofare è visto solo come attività intellettuale, sono sufficienti le indicazioni della "Notizia [...]"? O piuttosto filosofare è un *modus vivendi* e deve rientrare nella prassi?

■ *IL metodo di insegnamento della filosofia: metodo zetetico (confronto con gli antichi)*

Nella *Notizia* Kant afferma che la filosofia è un'occupazione propria dell'età virile, quando l'intelletto è già maturato, perciò è auspicabile che il giovane si eserciti ad avere un proprio giudizio maturo. Intuitivamente ci si aspetterebbe allora in età giovane di dover imparare la filosofia; invece la posizione di Kant inerentemente all'insegnamento della filosofia è che "non si impara la filosofia, ma si impara a filosofare" (ed è una convinzione che perdurerà lungo tutte le opere kantiane).⁶³ Come si fa allora ad insegnare la filosofia? Il metodo peculiare dell'insegnamento della filosofia deve rispettarne la natura, perciò non può che essere "zetetico", come lo chiamavano alcuni antichi (da *zetein*), dell'indagine ad oltranza: questo è un metodo di ricerca che insegna non dei pensieri, ma a pensare, secondo un procedimento (analitico), attraverso il quale le definizioni costituiscono non la premessa, ma il risultato dell'indagine: ad esempio, quando si presenta un autore, costui non è un modello di pensiero da assorbire passivamente, ma è solamente spunto per ulteriori approfondimenti e discussioni;⁶⁴ solo così l'educazione diventa feconda.

Scendiamo nel dettaglio:

METODO ZETETICO: "Il metodo peculiare dell'insegnamento della filosofia è zetetico, come lo chiamavano alcuni antichi (da *zetein*), cioè indagativo, e diventa in vari punti dommatico, cioè determinato, solo per la ragione già alquanto esercitata"⁶⁵.

⁶² *Ibidem*, pp. 298-303.

⁶³ IMMANUEL KANT, *Critica della ragione pura*, trad. di G. Colli, *cit.*, III, 541,35-542,2, p.810 (opp. EMMANUELE KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, *cit.*, *Dott trasc. del metodo*, III, *Architettonica della RP*, p. 621); ed anche I. KANT, *Reflexionen zur Anthropologie*, XVI, 66: "Mann kann keine Philosophie, wohl aber philosophieren lernen" (op cit. da FRANCO BIANCO, *L'insegnamento ...*, *cit.*, p. 393, nota3). È la stessa posizione sostenuta nella *Notizia*: VEGA SCALERA, *cit.*, doc.9, sez. 52 (*KGS*, *cit.*, II, p. 306; A. GUZZO, *Concetto...*, *cit.*, p. 324) dove dice: "il giovane licenziato crede che imparerà filosofia, ma questo è impossibile, perché ora deve imparare a filosofare".

⁶⁴ Da Th. Rink, un allievo di Kant, sappiamo che Kant, quando tiene le sue lezioni di pedagogia, si rifà all'opera *L'arte dell'educazione* di Block, ma solo come trampolino di lancio per ulteriori disquisizioni. (in TH. RINK, *Idee di Emanuele Kant sull'educazione [...]*, *cit.*, p. 8).

⁶⁵ VEGA SCALERA, *cit.*, doc.9, sez. 52 (*KGS*, *cit.*, II, p. 307; A. GUZZO, *Concetto...*, *cit.*, p. 325).

Il termine *zétesis*, in senso generale significa ricerca, indagine perseguita con una certa metodicità e sistematicità. In senso ristretto di solito indica quella particolare *zétesis* degli *Scettici*, i quali, proprio per il loro continuo ricercare (senza nulla definitivamente trovare), erano detti Zetetici. “Sono detti Zetetici o ricercatori perché ricercano (*zetein*) sempre e soprattutto la verità, sono detti scettici o indagatori perché indagano (*sceptesthai*) e non trovano mai, Efettici o sospensori del giudizio dallo stato mentale che segue alla ricerca, cioè dalla sospensione del giudizio (*epoké*), Aporetici o dubitanti, perché non solo essi, ma gli stessi filosofi dogmatici si trovano nella difficoltà del dubbio (*aporein*). Pirroniani, ovviamente, così detti da Pirrone”.⁶⁶

Se gli Zetetici sono coloro che ricercano sempre la verità con metodo, quale metodo utilizzano? Se gli scettici sono coloro che indagano, perché non trovano mai soluzione? Dopo i Sofisti non vi è più l'Essere e la Verità, dopo Democrito Pirrone sente tutta la pochezza e la caducità dell'uomo, ma allora se il criterio non è più l'essere se criterio non può essere più nemmeno l'uomo, dove cercheremo il criterio? La risposta di Pirrone è: da nessuna parte. Il criterio è la rinuncia del criterio, o meglio la rinuncia ad ambedue i tipi di criterio, per uno completamente diverso da entrambi. Infatti ci racconta Timone, suo immediato discepolo, che “colui che vuole essere felice deve considerare queste tre cose: 1) in primo luogo, quale è la natura delle cose; 2) in secondo luogo, in quale modo dobbiamo disporci nei confronti di esse; 3) in terzo luogo, che cosa risulterà a coloro che si trovano in questa disposizione. 1) Orbene, egli dice che Pirrone mostra che le cose sono ugualmente indifferenti, immensurabili e indiscriminabili e per questo né le nostre sensazioni né le nostre opinioni possono essere vere oppure false. 2) Per conseguenza, non bisogna accordare ad esse fiducia, ma bisogna essere senza opinione, senza inclinazione, senza agitazione, affermando di ciascuna cosa che non è più di quanto non è, oppure che è e non è, oppure che né è né non è. 3) Coloro che si mettono in questa disposizione conseguiranno, dice Timone, in primo luogo l'afasia e poi l'atarassia”.⁶⁷

Diogene pone l'accento sull'innalzamento, da parte degli Scettici posteriori a Pirrone, del puro fenomeno a criterio: infatti “Enesidemo nel primo libro delle sue *Ragioni pirroniane* dice che Pirrone nulla definisce dogmaticamente, perché non lo consente la contraddizione, ma segue i fenomeni. La medesima cosa è detta da Enesidemo nelle sue opere [...]: secondo gli Scettici il fenomeno ha validità di criterio. [...] Contro questo criterio dei fenomeni i Dogmatici obiettano: se dai medesimi oggetti ci colpiscono rappresentazioni diverse - per esempio da una torre che appare tonda, ma può essere anche quadrata -, lo Scettico non sceglierà l'una o l'altra delle due e sarà costretto a rinunciare alla sua attività, ma se - dicono loro - seguirà una delle due rappresentazioni, non ammetterà più che i fenomeni siano equipollenti. Gli Scettici replicano: se ci colpiscono rappresentazioni diverse, diremo che l'una e l'altra rappresentazione hanno per noi valore fenomenico. E perciò noi ammettiamo la validità dei fenomeni perché appaiono.”⁶⁸

A questo punto diventa interessante la valutazione di Dal Pra, il quale sostiene che l'atteggiamento scettico è una posizione limite, che diventa esclusivamente negazione: “La stessa critica dello Stoicismo assume un valore ipotetico se non vuole ricadere nel dogmatismo stoico. Come pura critica, lo scetticismo è dunque sul punto di porsi come rinuncia alla filosofia, dal momento che ripudia ogni dogmatismo e d'altra parte non vede che l'istanza filosofica possa risolversi altrimenti che con delle soluzioni dogmatiche. Lo

⁶⁶ DIOGENE LAERZIO, *Vite dei filosofi*, a cura di M. Gigante, Laterza, Bari 1962, IX, 70.

⁶⁷ ARISTOCLE, *fr. 6* Heiland, in F. DECLEVA CAIZZI, *Pirrone: testimonianze*, Bibliopolis, Napoli 1981, test. 53.

⁶⁸ DIOGENE LAERZIO, *cit.*, IX, 106 e segg..

scetticismo non vive dunque di vita propria, ma si presenta come parassita [...] e destinato a morire coll'organismo in cui risiede e che distrugge. [...Ad esempio] la posizione di Carneade si abbarbica allo stoicismo, fino a distruggerlo; e poi non va oltre [...], ma non c'è davanti al fondatore della nuova accademia se non un orizzonte vuoto”.⁶⁹ E' qui che l'indagine kantiana si discosta profondamente dagli Scettici, infatti la critica di Kant al dogmatismo è tutt'altro che vuota e distruttiva, anzi è profondamente costruttiva.

Per certo anche se recupera dagli Scettici il termine 'zetetico', Kant si sente più vicino a *Socrate*, almeno nella didattica, perché afferma espressamente che, “coltivando la ragione, dobbiamo servirci del metodo di Socrate, [...il quale] si chiamava la levatrice delle cognizioni de' suoi uditori”⁷⁰ e che, dagli esempi che ci derivano da Platone, era in grado di estrarre cose anche dalla ragione sia di uomini incolti che vecchi. Nei fanciulli così come in queste persone “generalmente dobbiamo tentare di non imprimere in essi le cognizioni della ragione, ma di tirarle fuori da essi”: il metodo di Socrate, veramente è una cosa alquanto lenta, ed è difficile il far sì che, mentre si sviluppano le cognizioni di un soggetto, anche gli altri possano imparare qualche cosa.⁷¹ Agli inizi poi non solamente le conoscenze sono difficili da raggiungere, ma anche la virtù e la moralità; così “colle anime incolte o degradate, bisogna usare mezzi che siano adatti ad esse, e sollecitarle, provvisoriamente, coll'interesse, salvo a rinunciare al più presto a questo alleato compromettente”. In questo stesso luogo Kant osserva che non si sa trarre sufficiente frutto dall'esercizio del giudizio morale dell'uomo, infatti il giudicare e discutere, analizzare la condotta, è un'occupazione molto gradita agli ignoranti e potrebbe essere trasformata in un'utile esercizio. Chiunque sapesse interrogare con metodo potrebbe, come già Socrate, far conoscere agli uomini i loro doveri. “Questo catechismo costruirebbe la prima educazione e lo si potrebbe illustrare con esempi, con biografie di tutti i tempi e di tutti i paesi, favorendo il confronto tra il passato ed il nostro tempo”. Successivamente si dovrebbe passare alle questioni più sottili per evitare imbarazzi, casi dubbi.⁷² Comunque “in alcune scienze è buono anche il metodo meccanico catechistico, [...che] si raccomanda particolarmente per ciò che deve essere imparato storicamente”.⁷³

■ Kant professore (ed il suo contesto educativo)

Per capire come potesse venire realizzata una simile teoria è interessante andare a vedere come lavorava il Kant insegnante. Sappiamo che la *Notizia dell'indirizzo delle lezioni*

⁶⁹ MARIO DAL PRA, *Lo scetticismo greco*, Laterza, Bari 1975, p.217.

⁷⁰ Socrate è fautore del metodo dialogico, ma è contrario ai discorsi di parata dei sofisti che servono solo a far sfoggio di bravura e non serve affatto a fornire all'anima l'autentico alimento, a curarla e renderla buona, anzi può servire a “guastare l'anima in modo irreparabile” (PLATONE, *Protagora*, 311b-314c): l'anima, la singola anima si cura solo col dia-logo, ossia col logos che, procedendo per domanda e risposta, coinvolge fattivamente maestro e discepolo in una esperienza spirituale unica di ricerca in comune della verità. Il ‘discorso breve’ che mette a confronto anima con anima, per Socrate, ha fundamentalmente finalità di natura etica ed educativa, e solo secondariamente di natura logica e gnoseologica (cfr. ENRICO MAIER, *Socrate: la sua opera e il suo posto nella storia*, trad. di G. Sanna, 2 voll, La nuova Italia, Firenze 1944, vol. II, cap.4-5). Sulla confutazione e sulla maieutica si riveda PLATONE, *Sofista*, 230b-e. Sul carattere protettico e sui metodi della dialettica, nonché sulla distinzione per generi che rende gli uomini ottimi e atti in sommo grado a dirigere e a discutere si veda SENOFONTE, *Memorabili*, IV, 5-6. (Cfr. SOCRATE, *Tutte le testimonianze da Aristofane e Senofonte ai Padri cristiani*, intr. e indici di G. Giannantoni, Laterza, Bari 1971, pp. 77 e seg.).

⁷¹ TH. RINK, *Idee di Emanuele Kant sull'educazione* [...], cit., pp. 68-70.

⁷² I. KANT, *Critica della ragion pratica*, trad. di F. Capra, cit., pp. 178-181.

⁷³ TH. RINK, *Idee di Emanuele Kant sull'educazione* [...], cit., p. 70.

nel semestre invernale 1765-66⁷⁴ esce nel 1765: dopo circa dieci anni di lavoro come precettore, qualche incarico di libera docenza non retribuito ed un primo fallimento per diventare docente straordinario di logica e metafisica (lo diventerà solamente nel 1770), nel 1764 Kant rinuncia all'incarico di professore di arte poetica per un tranquillo posto di vicebibliotecario nella biblioteca del Castello di Königsberg. L'insegnamento era per Kant una dura fatica; diceva: "seggo quotidianamente dinanzi all'incudine della mia cattedra e maneggio con ritmo sempre uguale il martello delle monotone lezioni",⁷⁵ eppure assolve sempre con molto zelo e consapevolezza critica al suo compito.⁷⁶

Infatti nel '65 Kant scrive che "per imparare la filosofia, bisognerebbe, anzitutto, che ce ne fosse realmente una. Bisognerebbe poter mostrare un libro e dire: vedete, qui è la sapienza e la conoscenza sicura; imparate ad intenderlo e a capirlo, poi costruiteci su, e sarete filosofi. Finché non mi si mostrerà un [tal] libro di filosofia [...], mi si permetta di dire che si abusa della fiducia delle persone, quando, invece di estendere la capacità intellettuale della gioventù affidataci educandola ad avere in avvenire un più maturo giudizio proprio, la si inganna con una filosofia che si asserisce già bell'è fatta, escogitata per il suo bene da altri, e da cui sorge un fantasma di scienza, che vale come moneta buona in un determinato luogo e tra una determinata gente, ma dappertutto altrove è screditata".⁷⁷

In questo stesso periodo, ossia dal '62 al '64, gli fu allievo Herder⁷⁸, che ci dà una testimonianza del Kant professore: secondo il costume accademico, per tenere le proprie lezioni, Kant utilizzava dei compendi già pronti, i quali erano per lui solo il punto di

⁷⁴ AUGUSTO GUERRA, *Introduzione a Kant*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 28-29, rimanda al commentario di H.-J. DE VLEESCHAWER, *La Nachricht [...] von 1765-66 d'Immanuel Kant*, in "Communications of the University of South Africa", Pretoria 1965, p. 51 (tr. fr. annotata a cura di Michel Fichant, Paris 1966).

⁷⁵ In KGS, cit., XII, p. 11: dalla lettera a Johann Gotthelf Linder del 28 ottobre 1759 (tr. it in P. MARTINETTI, *Antologia kantiana*, Paravia, Torino 1925).

⁷⁶ Cantoni, ad esempio nel suo poderoso studio su Kant, non sembra considerare molto la pedagogia di lui; tanto che dei tre grossi volumi che costui ha dedicato a Kant per l'esposizione di tutto il sistema filosofico, solamente un breve capitoletto del terzo volume contiene non molte cose della sua pedagogia. Infatti a Cantoni sembra che Kant attendesse agli studi pedagogici come ad una cosa lontana dalle sue abituali meditazioni, come ad un lavoro impostogli da circostanze esterne, ma che non rientrava nel giro dei suoi studi; considera insomma la pedagogia di Kant come una deviazione dal suo sistema filosofico, non come una deduzione o una integrazione del sistema stesso. Cantoni nota infatti che le idee esposte nella *Pedagogia* non sono sempre in armonia con i concetti fondamentali espressi nelle due *Critiche*, ed osserva che Kant "non aveva insegnato la pedagogia per elezione, ma perché ogni professore di filosofia era obbligato, per turno, a leggere durante un semestre di essa" (C. CANTONI, *Emanuele Kant*, 3 voll., Milano 1879-1884, vol. 3°, p. 353).

Non tutti concordano con questa posizione, anzi, in misure differenti, le si oppongono: anche se Credaro, nella sua opera sulla *Pedagogia di Herbart*, attribuisce alle necessità della cattedra e all' "obbligo d'ufficio" il fatto che Kant abbia rivolto il suo pensiero alla pedagogia, e raccolte le sue idee in "Note scritte" che non costituiscono una trattazione della materia compiuta e sistematica, nondimeno Credaro riconosce che la pedagogia di Kant era insita nella sua filosofia, perché aggiunge che "le idee pedagogiche di Kant si conoscono in parte anche dai lavori filosofici" (LUIGI CREDARO, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Roma, Società editrice Dante Alighieri, 1900, p. 297).

In Kant la scienza dell'educazione non è una vuota sovrastruttura, né un frutto sporadico del suo ingegno, ma "si connette intimamente con tutto l'organismo della sua filosofia; non è una raccolta empirica di regole e di precetti, ma una deduzione logica di principi del più alto valore morale. Il Kant pedagogista compie dunque il moralista ed il critico, ed è sotto questo aspetto che noi dobbiamo principalmente considerarlo" (GIUSEPPE ROSSI, *La dottrina kantiana dell'Educazione*, Paravia, Torino 1902, pp. 58-59).

⁷⁷ VEGA SCALERA, cit., doc.9, sez. 53 (KGS, cit., II, p. 307; A. GUZZO, *Concetto..., cit.*, p. 325); una spiegazione di chi sia questa "determinata gente" ci deriva dallo stesso Kant all'inizio della *Notizia*, quando parla di "civiltà molto ornata".

⁷⁸ IMMANUEL KANT, *Aus den Vorlesungen der Jahre 1762 bis 64*, Auf Grund der Nachschriften Johann Gottfried Herders, hrsg. von H. D. Irmscher, Köln 1964.

partenza per degli sviluppi più personali. “Con lo stesso spirito con cui esaminava Leibniz, Wolff, Baumgarten, Crusius, Hume e seguiva le leggi naturali di Newton, Keplero e dei fisici, considerava anche gli scritti allora appena usciti di Rousseau, e il suo *Emilio* e la sua *Eloisa*, come ogni nuova scoperta naturale di cui fosse venuto a conoscenza, tutto apprezzava e tutto riportava ad una spregiudicata conoscenza della natura e al valore morale degli uomini. La storia degli uomini, dei popoli e della natura, la fisica e l’esperienza, erano le fonti che davano vita alle sue lezioni e alla sua conversazione. Nulla che fosse degno di essere conosciuto gli era indifferente: nessuna cabala, nessun pregiudizio, nessuna setta, nessun nome famoso aveva per lui il minimo pregio nei confronti dell’incremento e del rischiaramento della verità. Egli incoraggiava e spingeva dolcemente a pensare da sé: il dispotismo era del tutto estraneo al suo animo. [...] Egli aveva nel fiore dei suoi anni la lieta vivacità di un adolescente, che lo accompagna anche nella sua vecchiaia più avanzata. La sua fronte aperta, costruita per il pensiero, era la sede di una serenità e di una giocondità imperturbabili; la parola fluiva, ricca di pensiero, dal suo labbro; lo scherzo, lo spirito e la vivacità non lo abbandonavano un istante e la sua lezione istruttiva era il più piacevole trattenimento”.⁷⁹

■ *Alcune indicazioni ‘spicciole’: il manuale e gli esercizi.*

Per quanto riguarda il metodo didattico di Kant va chiarito un punto, ossia che nemmeno Kant aborrisce i *manuali*: “il 27 settembre dello stesso anno [1755 Kant] svolse la discussione che fu accolta con favore e poco tempo dopo cominciò le sue lezioni di logica secondo Meier; di metafisica seguendo prima Baumeister, poi il più profondo, ma più difficile Baumgarten; di fisica secondo Ederhard; di matematica seguendo Wolff; introdusse anche *esercizi di discussione con gli allievi*, e una sala assai spaziosa fu fin da principio insufficiente ad accogliere le folla che vi affluiva.”⁸⁰

E’ da notare che Kant spesso fa riferimento all’importanza degli esercizi per stimolare la maturazione dell’intelletto e della ragione attraverso un “allenamento diretto nei giudizi d’esperienza”. “Le forze dell’animo si coltivano meglio quando si fa da sé tutto quello che si vuole intraprendere, per esempio, quando si mette subito in pratica quella regola grammaticale che si è imparata. Conosciamo meglio una carta geografica allora quando sappiamo comporla da noi stessi. Il maggior aiuto per intendere è il produrre. Impariamo più profondamente e teniamo meglio a memoria quello che abbiamo imparato ‘quasi da noi stessi’. Pochi uomini però ne sono capaci”⁸¹: si tratta di formare, non di riempire lo spirito dello studente, che non vive in un mondo astratto, ma che rivendica all’esperienza i suoi diritti; poiché se l’esperienza non può nulla senza la ragione, nemmeno quest’ultima può nulla senza la prima. “Facile cosa è trovare una pedagogia di Kant al di fuori del suo trattato pedagogico. Essa nella *Critica della ragion pratica* e nella *Dottrina della Virtù*, si chiama metodologia”.⁸²

⁷⁹ GIUSEPPE RICONDA, *cit.*, p.18.

⁸⁰ L.E. BOROWSKI, *cit.*, p.16.

⁸¹ TH. RINK, *Idee di Emanuele Kant sull’educazione* [...], *cit.*, p. 69. Proprio questo passo prosegue esaltando il metodo educativo di Socrate.

⁸² ULISSE PUCCI, *La pedagogia di Kant*, *cit.*, p. 296.

2.4 Seconda parte: B. Contenuti specifici delle lezioni: la metafisica ed i limiti della ragione umana

La seconda parte della *Notizia* espone il programma effettivo delle lezioni kantiane del semestre invernale 1765-66: dagli argomenti che risultano si può disegnare un quadro chiaro di quali fossero i principali interessi filosofici e culturali del Kant di questi anni. Qui (*Notizia*, §§5-segg) Kant discorre di come insegnerà la metafisica, la logica, l'etica e la geografia fisica: su quest'ultima proporrà di ampliarne i contenuti parlando non solamente di geografia fisica, ma anche di morale e di politica.

■ Metafisica: metodo analitico e non sintetico con riferimenti ad altre opere

Rispetto alla *metafisica*, Kant, oltre ad esporre la sequenza dei contenuti di questa parte delle sue lezioni,⁸³ ricorda come “in un breve scritto⁸⁴, composto frettolosamente, [... egli abbia] cercato di mostrare che questa scienza, nonostante le grandi fatiche dei dotti, è ancora così imperfetta ed insicura perché si è sconosciuto il procedimento proprio di essa, che non è sintetico, come quello della matematica, ma analitico”. Infatti nella geometria quanto più una cosa è universale tanto più è facile, e tanto prima va affrontata; mentre nella scienza suprema accade il contrario: le definizioni sono l'ultima cosa alla quale si giunge, sono la cosa con la quale si finisce, perché sono le più difficili. Egli quindi ha intenzione di spiegare l'ontologia come ultimo argomento della metafisica, così dice “ho il gran vantaggio, non solo di trovare già esercitato l'uditore, [...] ma anche di porre - esaminando l'astratto di ciascuna considerazione nel concreto offertomi dalle discipline già studiate - di porre ogni cosa nella maggior chiarezza, senza anticipazioni [...]: che è la pecca comune ed inevitabile del procedimento sintetico”⁸⁵

Ancor più che nella *Notizia*, nella *Ricerca su l'evidenza dei principi della teologia naturale e della morale, in risposta alla questione posta dalla R. Accademia delle scienze di Berlino per l'anno 1763* (altrove titolata come *Indagine sulla distinzione dei principi della teologia e della morale* [1762-1764]), KANT distingue tra il metodo della matematica (sintetico) e quello della filosofia (analitico); infatti la matematica procede costruendo concetti, ossia parte da definizioni e costruisce sinteticamente il suo sapere, mentre la filosofia utilizza procedimenti analitici su concetti già dati dall'intelletto e giunge, dopo lunghe distinzioni, ad un numero infinito di verità prime ed ‘inalizzabili’. “È compito della matematica collegare i concetti dati dalle grandezze, che sono chiari e sicuri, e paragonarli per vedere quali deduzioni se ne possono trarre: è compito della filosofia al contrario suddividere i concetti che sono dati confusamente e renderli evidenti e determinati”,⁸⁶ riportando i concetti dai quali partiamo a concetti fondamentali semplici ed

⁸³ A. GUZZO, *Concetto...*, cit., p. 328, nota 1: “Questo disegno dell'enciclopedia delle scienze filosofiche è ancora fedele allo schema wolffiano. Più tardi Kant negherà ogni legittimità alla psicologia razionale, alla cosmologia razionale (da cui qui, nella *Notizia*, dice ancora di togliere a prestito alcuni capitoli), alla teologia speculativa e alla ontologia (qui “scienza di Dio e del mondo”).”

⁸⁴ Si intitola: *Ricerca su l'evidenza dei principi della teologia naturale e della morale, in risposta alla questione posta dalla R. Accademia delle scienze di Berlino per l'anno 1763*. Scritta nelle ultime settimane del 1762 e stampata solamente nel 1764 (cfr.: A. GUZZO, *Kant precritico*, Fratelli Bocca, Torino 1924, cap-II, VI): in IMMANUEL KANT, *Scritti precritici*, a cura di P. Caraballese, riveduta ed accresciuta a cura di R. Assunto e R. Hohenemser, Bari, 1953, come *Indagine sulla...*

⁸⁵ KGS, cit., II, p. 309; A. GUZZO, *Concetto...*, cit., p. 328

⁸⁶ IMMANUEL KANT, *Scritti precritici*, cit., p. 225.

ultimi. Perciò la filosofia, con il suo metodo analitico, ha come modello, non tanto la matematica, quanto la fisica, ed in particolare quella newtoniana: entrambe procedono mediante una sicura esperienza, cioè una coscienza immediata ed evidente. Tutto ciò porterà Kant a dire che il metodo maieutico-zetetico è il più coerente con la natura stessa della filosofia.

Ed aggiunge: “Da gran tempo lavoro secondo questo progetto, e poiché ogni passo su questa via mi ha scoperto le fonti degli errori e la misura giusta del giudizio, con la quale sola possono evitarsi gli errori, se pure è possibile evitarli, io spero in breve tempo di poter esporre compiutamente ciò che potrà servirmi a fondarvi su il mio insegnamento nella detta scienza”.⁸⁷

■ Interesse primo degli studi kantiani nel 1765

Quale è questo progetto immenso che costa tanta fatica a Kant? “Tutti questi sforzi tendono specialmente a fissare il metodo proprio della metafisica, e, per mezzo di essa anche a tutta quanta la filosofia: [...] il Sig. ... sentì da me che avrei approntato per la prossima Pasqua uno scritto con questo titolo, e ha atteso troppo poco per far inserire nel catalogo della fiera di Lipsia questo titolo; [...] sebbene non mi mancavano degli esempi di perversione nel giudicare, per illustrare le mie posizioni, tuttavia me ne mancano di tali che io potessi con essi mostrare in concreto il giusto procedimento.. [...] Debbo far precedere alcuni lavori più brevi la cui materia è già pronta davanti a me: *I principi metafisici della filosofia naturale*, e *I principi metafisici della filosofia pratica*”⁸⁸. Ecco dunque ciò che infervorava la mente di Kant alla fine del 1765: la determinazione del metodo della metafisica, metodo che avrebbe reso le conoscenze, per certo, più ristrette, ma anche più sicure; perché l’oggetto di conoscenza si sarebbe dovuto sempre commisurare all’intelletto; perché prima di ogni ricerca ci si dovrebbe sempre chiedere se la conoscenza possa comprendere l’oggetto o lo debba ignorare, in quanto fuori dei propri confini; ecco dunque tale metodo: la determinazione preliminare dei limiti entro i quali soltanto la ragione è valida.⁸⁹

La dottrina del metodo è destinata a non scomparire più dal pensiero di Kant, infatti essa si ritrova non solamente, come già precedentemente detto, nella definizione di metafisica contenuta nei *Sogni*, ma è anche la chiave di lettura dell’intera *Critica della ragion pura*: le idee di Spirito, di libertà, di Dio, non hanno assolutamente nulla a che fare con l’intelletto, nei cui confini sono illegittime. L’affermazione, che le idee (nei *Sogni*, Kant parla soprattutto di quella di spirito o anima) sono chimere, “sogni della ragione” tanto illegittimi

⁸⁷ KGS, cit., II, p. 308; A. GUZZO, *Concetto...*, cit., p. 326-327.

⁸⁸ Tratto dalla *Lettera di Kant a Lambert* (trad. da A. GUZZO, *Kant precritico*, cit., p.122): la lettera è datata 31 dicembre 1765, perciò è di soli tre mesi successiva alla *Notizia*, che è dell’autunno 1765, in quanto anteriore all’inizio del semestre invernale che nelle università tedesche iniziava in ottobre. Il testo tedesco è contenuto secondo Borowski in: “1781: *Carteggio con Lambert*. Stampate nel *Carteggio di Lambert con dotti tedeschi*, edito da Bernoulli (vol. I, pp. 333-368)”.

⁸⁹ Per un confronto tra il metodo delle scienze fisico-matematiche ed il metodo della metafisica si veda IMMANUEL KANT, la *Dissertatio* (in IMMANUEL KANT, *Scritti precritici*, cit.; opp. IMMANUEL KANT, *le quattro dissertazioni latine*, a cura di M. Campo, Como 1944); e PIETRO PIMPINELLA - ANTONIO LAMARRA, *Indici e concordanze degli scritti latini di Immanuel Kant*; vol. I: *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*, Edizioni dell’Ateneo, Roma 1987, pp. 7-25.

quanto “i sogni del senso dei visionari”,⁹⁰ è affiancata ad un’altra considerazione, ossia la rilegittimazione delle idee sul fondamento della vita morale. Così il breve scritto del ’66 contiene, come più tardi la *Critica della ragion pura*, oltre alla limitazione della conoscenza alla esperienza, oltre cioè all’esclusione delle “idee” dal campo della ragion teoretica, anche l’indicazione del campo nel quale le idee rispunteranno, con maggiore valore.⁹¹

Comunque, finché il lavoro del quale Kant parla sia nella *Notizia* che nella *Lettera a Lambert* non avrà una sua struttura, Kant continuerà ad insegnare utilizzando il manuale; però potrà “benissimo, con una piccola modificazione, avviare nella medesima direzione [del suo futuro insegnamento nella metafisica] l’autore del manuale, [che ha] scelto specialmente per la sua ricchezza e per la sua precisione nel metodo”⁹²; affermazione questa che va ad ulteriore riprova del suo metodo didattico e del suo approccio al manuale ed ai testi.

■ Due tipi di logica: formale e come critica

Per quanto riguarda la *logica*, Kant ne distingue due specie⁹³: una prima specie è la logica dell’intelletto comune, “che critica e regola il sano intelletto”, con il compito di liberare le menti dei giovani dall’errore e dal pregiudizio, ossia la logica formale⁹⁴; una seconda specie è la logica “che critica e regola la dottrina vera e propria”, che certo è presupposta dalle scienze stesse, ma non può essere trattata che alla fine⁹⁵. Kant si dedicò alla logica della prima specie, quella che egli definisce nella *Notizia* “la quarantena indispensabile” degli Accademici per accedere “all’illuminata ragione”, seguendo il manuale del prof. Meier. Mentre sulla logica della seconda specie, egli dice che “il maestro deve possedere l’organo prima di insegnare la scienza, per potervisi conformare, ma all’ascoltatore non dev’essere mai insegnato altrimenti che in ultimo”.⁹⁶ Infatti questo secondo tipo di logica è quello che Kant chiama anche “logica completa” in quanto riguarda tutta quanta la filosofia, e secondo il filosofo tedesco viene dopo le scienze proprio perché, servendo come catarsi della mente, per intenderne metodi, natura e possibilità di progresso, “solamente le cognizioni già acquisite nella filosofia e la storia delle umane opinioni rendono possibile di far delle considerazioni” sull’origine sia delle idee giuste, sia dei suoi errori, e di disegnare il piano preciso secondo il quale la ragione si deve strutturare⁹⁷. E’ interessante notare che è proprio in questo periodo che comincia a comparire il termine “critica”⁹⁸ e A. Guzzo associa, indicandolo come un parallelismo, la logica completa, o

⁹⁰ Sul rapporto tra i *Sogni* e la *Critica della ragion pura* si veda: IMMANUEL KANT *Sogni di un visionario*, cit., intr e Sez. II, cap. 3; L.E. BOROWSKI, cit., p. 30.

⁹¹ IMMANUEL KANT, *Sogni di un visionario...*, cit. pp. 62 e 96.

⁹² KGS, cit., II, p. 309; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 327.

⁹³ J. HINTICCA, *Logic, Language-Games and Information. Kantian Themes in the Philosophy of Logic*, Oxford 1973.

⁹⁴ KANT espone i contenuti della logica formale, seppur semplificati ne: *La falsa sottigliezza delle quattro figure sillogistiche* del 1763 e poi nella *Logica: manuale per lezioni* del 1801 (in IMMANUEL KANT, *Logica*, trad. di L. Amoroso, Bari 1984). Cfr.: A. GUZZO, *Kant precritico*, cit., cap. I.

⁹⁵ KGS, cit., II, p. 310; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 329.

⁹⁶ KGS, cit., II, p. 310; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 330.

⁹⁷ KGS, cit., II, p. 310; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 330.

⁹⁸ “La filosofia della ragione pura, orbene, o è propedeutica (esercitazione preliminare) - la quale indaga la facoltà della ragion rispetto ad ogni conoscenza pura a priori, e si chiama critica - oppure, in secondo luogo, è il sistema della ragione (scienza) - la connessione sistematica dell’intera conoscenza filosofica (tanto vera quanto

critica completa della ragione di questo periodo, alla futura *Metodologia trascendentale*, constatando come anche nella *Critica della ragion pura* la *Metodologia trascendentale*, che è la determinazione delle condizioni formali di un sistema completo della ragion pura, segua la *Dottrina trascendentale degli elementi*, che determina il materiale dell'edificio di tutte le conoscenze della ragion pura e speculativa.⁹⁹ Nella *Dottrina trascendentale del metodo* si possono ritrovare proprio i canoni della ragione pura, ossia "il complesso dei principi a priori del retto uso di certe facoltà conoscitive in generale. Così la logica generale, nella sua parte analitica, è un canone per l'intelletto e per la ragione in generale, ma solo rispetto alla forma, perché essa astrae da ogni contenuto. Così l'*Analitica trascendentale* è stata il canone per l'intelletto puro; perché questo è soltanto capace di vere conoscenze sintetiche a priori. Ma, dove non è possibile un corretto uso di una facoltà conoscitiva non c'è alcun canone" (ad esempio non è possibile una conoscenza sintetica in questo ambito). Dopo tanta fatica viene da chiedersi quale sia lo scopo ultimo dell'uso puro della nostra ragione. Per Kant "lo scopo finale, al quale da ultimo mira la speculazione della ragione nell'uso trascendentale, riguarda tre oggetti: la libertà del volere, l'immortalità dell'anima e l'esistenza di Dio. Rispetto a tutti e tre il mero interesse speculativo della ragione non è se non molto ristretto, e per esso molto difficilmente sarebbe intrapresa una ricerca trascendentale", perché di tutte le scoperte che eventualmente si farebbero "non si può fare alcun uso che valga a dimostrare in concreto, ossia nella scienza della natura, la sua utilità. [...] La ragion pura, dunque, non può non trovare se non nell'ideale del Sommo Bene originario il fondamento della connessione praticamente necessaria dei due elementi del sommo bene derivato, di un mondo intelligibile, ossia morale".¹⁰⁰

■ *La perfezione dell'uomo semplice e di quello civile. Rapporti con Rousseau*

Per quanto riguarda *l'etica*, Kant sostiene che il giudizio sulle azioni morali è opera di "sentimento", ossia "la differenza del bene e del male nelle azioni, e il giudizio su la rettitudine morale può essere conosciuto con facilità e giustezza dal cuore umano direttamente, senza perdersi in dimostrazioni", cosicché tutti si ritengono filosofi morali, ma solamente pochi sono degni di fregiarsi di tale nome. Nelle sue lezioni di etica Kant intende chiarire "il metodo col quale si deve studiare l'uomo, [...] la natura dell'uomo, [...] esaminando sempre 'storicamente' e 'filosoficamente',¹⁰¹ quel che 'accade', prima di

apparente) derivante dalla ragione pura - e si chiama metafisica". Cfr. IMMANUEL KANT, *Critica della ragione pura*, trad. di G. Colli, cit., pp. 812-813 (opp. EMMANUELE KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, cit., p. 623).

⁹⁹ A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 330, nota 1.

¹⁰⁰ EMMANUELE KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, cit., pp. 535, 594-595 e 604.

¹⁰¹ "Se io faccio astrazione da ogni contenuto della conoscenza, considerata oggettivamente, in ogni caso ogni conoscenza, dal punto di vista soggettivo, o è storica, o è razionale. La conoscenza storica è *cognitio ex datis*; la conoscenza razionale, invece è *cognitio ex principiis*. Una conoscenza potrà essere data originariamente in un modo qualsiasi, ma in chi la possiede essa sarà storica, quando costui la possiede soltanto nella misura in cui gli è stata data dall'esterno (e non ha alcuna importanza, che gli sia stata data per esperienza immediata, o mediante una narrazione, oppure per mezzo dell'istruzione, cioè di conoscenze generali). Perciò una persona che abbia veramente imparato un sistema di filosofia, per esempio quello wolffiano, quand'anche abbia in mente tutti i principi, le definizioni e le dimostrazioni, nonché la partizione dell'intero sistema, e quand'anche possieda tutto ciò sulla punta delle dita, non avrà tuttavia null'altro che una completa conoscenza storica della filosofia wolffiana: saprà e giudicherà soltanto quello che gli è stato dato. Se vorrete contestargli una

indicare quel che ‘deve accadere’, [...] perché si sappia qual perfezione convenga all’uomo nello stato della semplicità rozza e quale nello stato di cultura, e che cosa prescriva, al contrario, la regola della sua condotta quand’egli cerchi di toccare il più alto grado della perfezione fisica e morale”.¹⁰²

“Il Cassirer si domanda opportunamente se fu Rousseau ad ispirare a Kant la sua morale, o se fu Kant a scoprirla in Rousseau. Per conto nostro - dice Guzzo - le due formule coincidono: convinti come siamo che nessuno possa ‘dare’ ad altri una ricchezza spirituale che altri non si crei, creativamente scoprendola nella sua fonte”. E’ certo, comunque, che quello che fu proprio il richiamo del francese alla natura ad ispirare a Kant l’imperativo, solo che per Rousseau quel richiamo era uno sprone a realizzare la natura, una nostalgia della perduta innocenza primitiva, per Kant invece esso diventa invece il dovere di realizzare la propria natura di uomini. Altro merito di Rousseau, sempre secondo Guzzo, è che le letture roussoniane allontanarono Kant dalle fredde indagini di scienze naturali, “per scoprire nell’uomo qualcosa di più vivo e più sacro”, modificandone anche gli interessi e le ricerche.¹⁰³

■ *La geografia fisica e l’avvicinamento all’uomo*

definizione, egli non saprà onde desumerne un’altra. Egli si è formato sul modello di una ragione esterna, ma la facoltà imitativa non si identifica con la facoltà produttiva: la conoscenza, cioè, non è sorta in lui dalla ragione, e sebbene dal punto di vista oggettivo si tratti certo di una conoscenza della ragione, dal punto di vista soggettivo, tuttavia, la conoscenza è semplicemente storica. Egli è stato capace di apprendere e di ritenere, cioè ha imparato, ed è un’impronta di gesso di un uomo vivente. Le conoscenze razionali, che sono oggettivamente tali - cioè che possono a principio provenire soltanto dalla vera e propria ragione dell’uomo - possono portare anche soggettivamente questo nome, solo nel caso in cui vengano attinte dalle fonti universali della ragione, onde può sorgere altresì la critica, anzi, persino la condanna di ciò che si è imparato - ossia da principi.”: IMMANUEL KANT, *Critica della ragione pura*, trad. di G. Colli, cit., pp. 809-809, III, 540,30-541,21. (opp. EMMANUELE KANT, *Critica della ragion pura*, trad. da G. Gentile e G. Lombardo-radice, cit., p. 620-621).

¹⁰² KGS, cit., II, p. 311-312; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 331-332.

¹⁰³ A. GUZZO, *Kant precritico*, cit., pp. 32-35. L’interesse di Kant per l’ideale educativo di Rousseau si manifestò in molte occasioni concretamente ed in alcuni scritti, già a partire dal 1764. Degna di nota è l’azione di Kant (1776-78) a favore dell’istituto educativo di impronta roussoniana di Basedow, in Dessau: per maggiori dettagli e esempi cfr. *ibidem*, pp. 169-173; e L.E. BOROWSKI, cit., pp. 87-89.

Sul rapporto Kant/Rousseau sono molto interessanti le considerazioni in ULISSE PUCCI, *La pedagogia di Kant*, cit., p. 313-317: “Avvalorare con esempi tratti dalla storia, citare le riflessioni ispirate ad autori saggi, mostrare l’umanità capace di progresso morale e di progresso nella saggezza e nella ragione e continuamente attardata nella sua vita dagli errori, dai pregiudizi, dalle passioni, eccitare gli spiriti virili a sbarazzarsi di tutti questi impedimenti; non sarà questa un’educazione migliore? Non c’è nel sistema dell’Emilio un’altissima ragione che possa resistere come guida sicura. Il fondamento del sistema è la conversazione di un uomo saggio con un fanciullo. La conversazione continua, certo, è educazione e vale più di tanti libri: essa costituisce il vero insegnamento vivo. Bisogna inoltre rispettare, amare, incoraggiare l’iniziativa del fanciullo e proporre quello che è capace di iniziativa come modello agli altri. Esaminiamo dunque la posizione di Kant riguardo a Rousseau. Non possiamo ripetere l’opinione assai comune che Kant sia un discepolo del Ginevrino. Kant fu certo ammiratore di lui e soprattutto dell’Emilio; ma egli è coerente alla sua concezione filosofica e rettifica e corregge spesso le idee di Rousseau. La loro relazione non è di dipendenza, ma di sviluppo. Kant, completa Rousseau sottomettendo l’esperienza sentimentale naturalistica di lui alla luce della ragione universale. Con Kant sorge la pedagogia della ragione, la pedagogia del dovere e l’autonomia educativa non intesa questa nel senso della natura libera ma limitata, controllata e guidata dalla ragione la quale sola è autonoma non la natura. Rousseau era un sentimentale che non è mai giunto ai principi della conoscenza. [...] Egli difende la personalità umana con l’eloquenza del cuore; Kant combatte solo per mezzo della dialettica; l’uno proclama i diritti della coscienza, l’altro sottopone i diritti al dovere [...]”.

Già dalle prime lezioni di Kant, nasce una disciplina da lui considerata molto importante e da lui stesso battezzata “Geografia fisica” (quando la professò per la prima volta), e destinata nella mente del filosofo a crescere; infatti “questa disciplina diventerà [...] una geografia fisica, morale e politica, nella quale anzi tutto si tratteranno le cose notevoli della natura nei suoi tre regni”¹⁰⁴; invece i casi della vita prima e la senilità¹⁰⁵ poi fecero procrastinare sempre questo progetto a Kant, tanto che l’edizione della *Geografia fisica* si ebbe a cura del dott. Rink nel 1802.¹⁰⁶

La “geografia fisica [della quale Kant parla nella *Notizia*] era in realtà una vera e propria trattazione dei gusti, dei costumi, delle passioni e della storia umana”¹⁰⁷, ossia era un’enciclopedia sulla storia della terra e del genere umano che la abita, e soprattutto di notizie antropologico-storiche sull’uomo. Kant infatti si accorse “che una grande negligenza della gioventù studiosa consiste principalmente nel fatto che essa impara a raziocinare, senza possedere sufficienti conoscenze storiche che possano far le veci dell’esperienza, [... perciò Kant fece] il progetto di rendere la storia del presente stato della terra, o geografia in senso latissimo, un compendio gradevole e facile di ciò che essa dovrebbe preparare e fornire ad una ragione pratica per destare la voglia di estendere sempre più le conoscenze in essa cominciate”¹⁰⁸. Dal taglio che Kant dà alla Geografia fisica, si può notare come nel decennio 1760-70 la sua attenzione si rivolge sempre di più ad argomenti che riguardano l’uomo: non più cosmologia, monadologia fisica, ma teologia, morale, analisi dei sentimenti. Da questo insieme di ricerche tanto differenti Kant si convinse che nella vita naturale ci fu un’evoluzione da epoca ad epoca, un’evoluzione sia fisiologica che psicologica, che portò a causa della confusione del bene e del male a far sviluppare all’uomo i suoi talenti e ad avvicinarla alla perfezione; infatti in ciascuna fase, secondo Kant, la Provvidenza ha sempre dato alla natura le forme più appropriate allo scopo. Evoluzione, dunque, e teleologia insieme: due concetti che si presentano congiunti in Kant fin dai tempi della *Cosmologia* (1755)¹⁰⁹ e poi dell’*Unico argomento possibile per la dimostrazione dell’esistenza di Dio* (1763). Non fu solamente Rousseau a far scoprire a Kant il valore dell’uomo, ma furono anche pensatori come Shaftesbury, Hutcheson e Hume che diedero a Kant il gusto dell’analisi dei sentimenti, dei temperamenti dei due sessi, delle varie razze dei vari popoli, gusto che a Kant non cessò più, fino alle tarde pagine dell’*Antropologia pragmatica* (1798).

2.5 Punti salienti sulla didattica in Kant

A questo punto cerchiamo di tirare le fila del discorso: “L’uomo può diventare uomo solo attraverso l’educazione”¹¹⁰: è su questo principio che si eleva la pedagogia kantiana, in

¹⁰⁴ KGS, cit., II, p. 312; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 333.

¹⁰⁵ Per l’ultima parte della vita di Kant si legga la triste biografia di A.Ch. Wasiansky, in E. BOROWSKI, cit., pp. 215-298.

¹⁰⁶ E. BOROWSKI, cit., p. 25 (cfr. il commento e la nota a “1757. Progetto ed annuncio d’un corso di geografia fisica, con un’appendice: Sono umidi i venti occidentali delle nostre regioni perché passano sopra un vasto mare?”) e p. 37.

¹⁰⁷ A. GUZZO, *Kant precritico*, cit., pp. 30-31.

¹⁰⁸ KGS, cit., II, p. 312; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 332.

¹⁰⁹ Cfr. E. BOROWSKI, cit., p. 22: “1755. Storia universale della natura e teoria del cielo ossia saggio sulla struttura e l’origine meccanica dell’intero universo, trattato secondo i principi di Newton (Königsberg, presso Petrsen, 200, pp., in 8°).” Per la polemica con Lambert del 1761.

¹¹⁰ IMMANUEL KANT, *Pedagogia*, cit., §1.

pieno accordo con l'intero edificio critico, ed in particolare con la dottrina morale. L'uomo, secondo Kant, non ha immediatamente a disposizione il proprio essere - come riteneva la pedagogia naturalistica del XVII - ma deve piuttosto raggiungerlo attraverso un procedimento formativo esposto al rischio di fallire: esser-uomo per l'uomo è una possibilità e non una necessità (e ciò vale tanto nel campo della conoscenza, come in quello morale, o in quello dell'apprezzamento del bello etc.).

L'educazione ha dunque il compito di produrre nell'uomo la piena attuazione delle sue più alte possibilità, e in primo luogo di promuovere la sua formazione morale e religiosa. La vita morale riposa sulla ragione come principio autonomo di azione. In ultima analisi l'educazione mira dunque a promuovere nell'uomo il consapevole esercizio della ragione in ogni campo. La stessa educazione fisica deve essere diretta all'indurimento del corpo come la condizione preferibile per un retto e durevole uso della ragione. La razionalità come fine e regola del processo educativo esige che tale processo sia sottratto tanto alla arretratezza dei genitori, quanto alle mire ambiziose dei potenti, per essere affidato ad un "piano di educazione che deve essere cosmopolitico". Per le stesse ragioni l'educazione deve essere pubblica anziché domestica, poiché quest'ultima "non solo conserva i difetti familiari, ma anche li estende".¹¹¹

3. Conclusione: la comunicazione educativa in Kant

3.1 Comunicazione educativa in Kant

Se "in educazione, prioritario al come comunicare è il che cosa comunicare, mentre il come comunicare introduce una problematica risolvibile in termini di teoria della comunicazione"¹¹², allora le conseguenze derivanti dall'applicazione del metodo zetetico e dell'insegnare a filosofare propugnati da Kant renderanno priva di senso la precedente distinzione, perché si parlerà unicamente di 'confilosofare'. Così riportiamo qui alcuni punti sulla "comunicazione educativa" in Kant, o meglio sulla presenza e importanza della collettività e socialità per Kant nella comunicazione educativa.

Per quanto Kant sia riluttante a parlare delle visioni di Schwedenborg, tanto da definirle come mostri che potrebbero suscitare brutta impressione su donne incinte troppo curiose, dalla descrizione che fa del commercio tra spiriti, si possono cogliere tra le righe alcune posizioni quanto mai interessanti:

"In tutte le società degli spiriti messe insieme, l'intero mondo di questi esseri spirituali, [...] vi è un commercio intimo e totale di uno spirito con tutti e di tutti con ciascuno, quale che possa essere in questo mondo la posizione reciproca degli esseri. [...] tutto dipende dal rapporto del loro stato interiore e dal legame che essi hanno tra loro secondo l'accordo nel bene e nel male, ma gli spiriti tra loro più lontani possono entrare in comunicazione con la mediazione di altri spiriti"¹¹³. Innanzitutto si vede che per quanto Kant contesti al "suo eroe visionario" l'impossibilità di una comunicazione oggettiva e fondata su esperienze sensibili o per lo meno con rappresentazioni tratte dal mondo sensibile per gli spiriti, ciò nondimeno

¹¹¹ PIETRO CHIODI, *Immanuel Kant: Il pensiero filosofico e pedagogico*, (a cura di), Loescher editore, Torino 1963, cap. VI: *La pedagogia* (E' una antologia di brani kantiani).

¹¹² CARLA XODO CEGOLON, *Trasparenze...*, cit., p. 41.

¹¹³ IMMANUEL KANT *Sogni di un visionario...*, cit., pp. 95-99 (Secondo molti i *Sogni* sono l'opera kantiana stilisticamente più vivace).

recupera la possibilità di un confronto ed una comunicazione interna/intima tra gli spiriti in ambito pratico, grazie alla condivisione del principio etico. Interessante è anche l'idea stessa di questa società di spiriti se riportata a quella che Kant invece accetta e auspica come comunicazione intellettuale costruttiva e concretamente realizzabile in questo mondo: "Aristotele dice in qualche luogo¹¹⁴: 'Quando noi vegliamo abbiamo un mondo comune; quando sogniamo ciascuna ha il suo proprio mondo'. Mi pare che ben si potrebbe invertire quest'ultima proposizione e dire: se differenti uomini hanno ciascuno il loro mondo bisogna presumere che sognino. Partendo di qui, se noi consideriamo questi architetti in aria di mondi ideali di varia specie, dei quali ciascuno abita il suo, senza curarsi degli altri, quelli che per esempio abitano l'ordine delle cose, come lo ha costruito Wolf, con poco materiale di esperienza, ma più concetti surrettizi, o quello che Crusius ha trattato dal nulla per la virtù magica di alcune formule sul pensabile e l'impensabile, noi in presenza delle loro contraddittorie visioni attenderemmo con pazienza che questi signori abbiano finito di sognare. Perché se un giorno Dio vorrà che essi si sveglino del tutto, cioè che i loro occhi si aprano in uno sguardo che non esclude l'accordo con un altro intelletto umano, nessuno di loro vedrà cose, che alla luce delle loro prove, non appaiano evidenti e certe anche a tutti gli altri, ed anche i filosofi abiteranno nello stesso tempo un mondo comune"¹¹⁵. In questo ambito non solo ritrova collocazione tutta la discussione kantiana sui limiti della conoscenza umana all'esperienza e al vissuto, ma altresì trova il suo collegamento anche quel principio autonomo che permette all'uomo la consapevolezza di sé e la possibilità di ricercare la libertà. Quello che Kant intende enfatizzare è che solamente presupponendo ed attuando una piena condivisione dei principi/limiti gnoseologici e del principio etico si può fondare la possibilità di una comunicazione evidente e certa. Questa possibilità però per Kant esiste ed è elemento essenziale affinché l'uomo riesca ad uscire (e come uomo lo dovrebbe fare) dalla sua "minorità intellettuale".

Il raggiungimento della conoscenza, della coscienza di sé e della libertà della volontà è qualcosa che difficilmente un uomo riesce a raggiungere da sé, secondo Kant, anche se in ultima analisi l'educazione è autoeducazione, per tutto quello che si è visto nelle pagine precedenti. Infatti lo studente deve essere guidato gradatamente lungo il sentiero evolutivo del suo intelletto fino al raggiungimento della 'perfezione' della ragione, attraverso gli esercizi di giudizio: in questo cammino il maestro deve avere come centro del suo interesse non i contenuti da comunicare, bensì la crescita e i bisogni stessi dei propri studenti.¹¹⁶ L'elemento fondamentale in questi esercizi è che devono fare in modo che lo studente raggiunga da sé la conoscenza/coscienza, attraverso il confronto delle esperienze e la discussione su gli argomenti più disparati che lo possano interessare, entusiasmare e stimolare all'uso della ragione. Anzi Kant si lamenta del fatto che gli studenti non hanno un bagaglio esperienziale abbastanza saldo e perciò dedica parte del tempo delle sue lezioni ad approfondire la geografia fisica: "la riduzione di una scienza di così ampie prospettive in una misura più piccola, ha la sua grande utilità, giacché solo così si raggiunge l'unità della conoscenza, senza di cui qualsiasi sapere non è che un'opera imperfetta. E l'abbondanza che

¹¹⁴ Non si tratta di un luogo di Aristotele, ma del frammento 89 (Diels) di Eraclito, conservatoci da Plutarco e che Kant cita, senza nome di autore, anche al § 7 dell'*Antropologia*. (Cfr. nota 1 di B. Salmona al presente passo kantiano).

¹¹⁵ IMMANUEL KANT *Sogni di un visionario...*, cit., pp. 61-62.

¹¹⁶ Si ricorda qui che la visione teleologica dell'uomo e la centralità del rapporto intersoggettivo sono due questioni imprescindibili della pedagogia kantiana, nonché dell'impostazione propria della 'comunicazione educativa'.

una grande molteplicità di piacevoli e istruttive conoscenze di facile comprensione offre al mantenimento della conversazione, posso io - dice Kant -, in un secolo socievole come l'attuale, non contarla tra le utilità, la cui considerazione non è un abbassamento della scienza?"¹¹⁷

“L'intendere l'esperienza discorsiva dell'uomo, sostanziata del mondo e dei problemi concreti della storia, concludentisi nell'atto intuitivo comportamentale è istanza, [...] del Kantismo e della interpretazione della sintesi a priori come di legame inscindibile che stringe l'uomo ed il mondo, il soggetto e l'oggetto, il contenuto fenomenico e il pensiero predicativo e determinante. Nella collettività si raccoglie ed unifica la molteplicità esperienziale discorsiva: il cogliere tale esperienza totale della personalità che presuppone tutta la discorsività esperienziale precedente, si può soltanto nel rapporto di amicizia e di amore, così povero di parole e di discorsività, ma così carico di significati.[...] Il rapporto, che come abbiamo detto può essere di amore o di aggressività, presuppone il riconoscimento degli altri non come oggetti da noi condizionati e a noi sottomessi, bensì come soggetti reali, che esigono di essere capiti. In questo sforzo di reciproca comprensione, che è riconoscimento e soluzione dei problemi di ciascuno in base alla categoria di appartenenza, si viene strutturando una nuova società aperta e dinamica, che non è più soltanto giuridicamente fondata, ma anche spiritualmente vissuta”.¹¹⁸ “Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti del tuo proprio intelletto! [...] L'uso pubblico della ragione deve sempre essere libero ed esso solo può servire ad illuminare gli uomini, a farli uscire dalla loro minorità; [infatti] non agisce contro il proprio dovere un cittadino quando, come studioso, esprime pubblicamente i propri pensieri contro l'inopportunità e l'ingiustizia di alcune disposizioni” dirà Kant nella *Risposta alla domanda che cos'è l'illuminismo*.

Discussione e critica sono le due parole d'ordine del Kant cittadino; discussione e critica sono le due parole d'ordine del Kant professore, a detta dei suoi più illustri studenti; discussione e critica sono le due parole d'ordine del Kant 'uomo di mondo', come ci lasciano intendere le sue considerazioni sull'*Antropologia* inerentemente ai pranzi e alla vita sociale.

“Le 'situazioni comunicative' sono le comunicazioni nelle quali prende corpo la comunicazione delle esistenze. Quelle descritte da Jaspers (in *Philosophie*) sono le seguenti: dominare e servire, pratica sociale, discussione, pratica politica. [...] La filosofia, o meglio, il filosofare non è una situazione comunicativa, ma è esso stesso comunicazione. [...] La filosofia non è possesso della verità, ma ricerca nel divenire della comunicazione (ricerca comunicante). Ne deriva quella che Jaspers chiama la comunità del filosofare, un confilosofare per mezzo del quale, attraverso la mediazione dei contenuti, le esistenze si toccano e si aprono. [...] La verità non è nei contenuti. La verità che coglie l'essere scaturisce solo nella comunicazione alla quale è legata. Se nella ricerca scientifica non ha nessun interesse il rapporto personale fra i ricercatori, la verità filosofica è invece una funzione della comunicazione con me stesso e con l'altro. E' la verità alla quale non soltanto penso, ma con la quale vivo e che realizzo vivendo. Essa è conoscenza della solidarietà umana nella comunicazione che essa stessa suscita.[...] Bisogna dunque attuare quello che Jaspers ha considerato l'insegnamento più alto di un grande filosofo come Kant, il quale ha insegnato 'non una filosofia, ma a filosofare', benché poi Jaspers abbia anche rimproverato a Kant

¹¹⁷ KGS, cit., II, p. 313; A. GUZZO, *Concetto ...*, cit., p. 334.

¹¹⁸ P. CAMMAROTA, *Essere e comunicazione*, in CENTRO DI STUDI FILOSOFICI DI GALLARATE, *Il problema della comunicazione*, cit., pp. 110.

d'aver presentato la propria filosofia oggettivamente, come se fosse scienza da apprendere".¹¹⁹

3.2 Che cosa dice a noi?

Abbiamo visto che Kant non arriva a conclusioni definitive in ambito pedagogico, tanto che in alcuni punti si trovano alcune incongruenze anche piuttosto forti, e abbiamo visto che neanche lui (come la maggior parte dei filosofi che hanno scritto di pedagogia/didattica) può separare le sue teorie educative da quelle filosofiche, tanto meno quando si parla di didattica della filosofia. Infatti l'idea kantiana sottesa alla tesi dell'insegnamento zetetico può essere collegata alla concezione kantiana della razionalità come sviluppo della spontaneità dell'io, con il suo compimento a livello della specie piuttosto che del singolo.¹²⁰ Di lui, comunque, seppure a larghe maglie, ossia sorvolando momentaneamente dai legami con il resto del pensiero kantiano, certamente possiamo trattenere alcune perplessità ed alcune indicazioni valide tuttora, e questo è ciò che giustifica tutto il lungo discorso precedente.

(1) Impartire nozioni che però il discente prende solo a prestito senza fare proprie, ha come conseguenza il fatto che il ragazzo ha solo l'illusione di essere sapiente, in realtà non è in grado se non di una ripetizione pedissequa di nozioni altrui e difficilmente saprà formulare giudizi propri.

(2) E' veramente possibile insegnare la filosofia? Non esiste, secondo Kant una filosofia precostituita e completa imparabile come scienza e conoscenza sicura, al più (e già così sarebbe cosa grande e degna di età matura) si può imparare a filosofare. Più in generale un maestro non deve insegnare dei pensieri, ma a pensare, a giudicare autonomamente, a "criticare".

(3) Come indicazioni pedagogiche dà il metodo zetetico dell'indagine ad oltranza come metodo proprio sia della filosofia che dell'insegnamento della filosofia¹²¹; il rispetto dei momenti di crescita dell'intelletto del ragazzo; sostiene che il maestro deve condurre il ragazzo alla maturità, non portarlo; e se proprio bisogna insegnare la filosofia, l'autore di turno deve essere un'occasione per il ragazzo per giudicare di lui e contro di lui.

Il metodo zetetico kantiano perciò assume una posizione leggermente diversa dal procedere socratico per questioni successive a partire dal dialogo con il viandante di turno, per il fatto che Kant cerca di mediare la libertà greca con l'approccio ai testi.

¹¹⁹ G. SANTINELLO, *La comunicazione in K. Jaspers*, in CENTRO DI STUDI FILOSOFICI DI GALLARATE, *Il problema della comunicazione*, cit., pp. 57-61.

¹²⁰ FRANCO BIANCO, *L'insegnamento della filosofia...*, cit., p. 397.

¹²¹ Abbiamo già avuto modo di vedere come nell'*Indagine sulla distinzione dei principi della teologia e della morale* (1762-1764), KANT sostenga che la filosofia segue il metodo analitico; che è il più coerente con la sua stessa natura.