

## L'EDUCAZIONE IN KANT

*Federica Marzia Trentani\**

### Resumo

In questo articolo sosterrò che la pedagogia kantiana valorizza gli aspetti contestuali che influiscono sulla realizzazione della razionalità umana nella sfera mondana; per Kant il punto-chiave dell'educazione concerne infatti la relazione tra un individuo e la comunità in cui avviene la sua formazione. A partire dall'impostazione antinaturalistica della pedagogia kantiana verrà mostrato come essa sia 'adattabile' a diversi contesti culturali. Analizzerò inoltre il nesso che lega la sfera pedagogica e la dimensione intersoggettiva dell'educazione del cittadino soffermandomi sulla transizione dal coltivare le proprie abilità individuali al sapersi inserire in un contesto sociale. Verrà poi sottolineato che la concezione kantiana dell'educazione è incentrata sullo sviluppo della *Urteilkraft* in quanto nodo di collegamento tra tutte le *Gemütskräfte*. Nonostante l'educazione sia volta alla moralizzazione del genere umano, suggerirò infine che la *Moralisierung* non sia in realtà altro che un processo educativo che culmina nel dispiegamento della ragione pura pratica all'interno delle relazioni sociali.

**Palavras-chave:** Kant. Educazione. Ragione pratica. Relazioni sociali.

### Abstract

In this article I argue that Kant's pedagogy is centred on the contextual aspects which influence the realization of human rationality in the worldly sphere; according to Kant the core of education concerns indeed the relation between the individual and the community in which his personal development takes place. On the basis of the antinaturalistic framework of Kantian pedagogy I try to show that this educational perspective is 'adaptable' to different cultural contexts; moreover, I analyse the link between the pedagogical sphere and the intersubjective education of the citizen, stressing that the main point of this process concerns the transition from cultivating one's own individual abilities to the capacity to integrate them into a

---

\* Doutora em Filosofia: Filosofia teórica e prática pela Università degli Studi di Padova (Italia). Bolsista Pós-Doutorado Júnior do CNPq na Universidade Federal de Santa Catarina (Departamento de Filosofia). *Email:* federicatrentani@gmail.com

specific social context. I underline that Kant's conception of education focuses on the development of the *Urteilkraft* which can be conceived as the connecting link of all our *Gemütskräfte*. As a final remark, even if education pursues the moralization of human beings, I suggest that the *Moralisierung* is nothing but an educational process aiming at the realization of pure practical reason within social relations.

**Keywords:** Kant. Education. Practical reason. Social relations.

## 1. Natura e libertà nella prospettiva pedagogica

Per delineare la concezione kantiana dell'educazione, si può notare innanzitutto che Kant affronta la problematica educativa considerando non solo il piano a priori delle nostre disposizioni razionali, ma anche gli aspetti contestuali che influiscono sulla realizzazione della razionalità umana nella sfera concreta dell'esperienza; in proposito va precisato che questa impostazione viene assunta sia in riferimento al piano pratico-morale, sia per quanto concerne quello pratico-tecnico: ciò che Kant ha in mente è un modello educativo che potrebbe essere definito come 'ancorato' alla realtà e caratterizzato da un'attenzione particolare per tutte quelle abilità e conoscenze che possono instaurare un rapporto 'vitale' con il mondo.

Il *Leitmotiv* che orienta l'analisi proposta in questo contributo va dunque individuato nel fatto che le *Anwendungsschriften* kantiane (ossia la *Tugendlehre*, l'*Antropologia* e lo scritto *Über Pädagogik*) presentano natura e libertà non come due sfere rigidamente separate,<sup>1</sup> ma piuttosto come una coppia di concetti che possono specchiarsi l'uno nell'altro: è appunto in questa prospettiva di continuità che l'educazione va quindi pensata come il momento di mediazione tra il piano empirico dell'umano e la sua destinazione morale.<sup>2</sup> È opportuno ricordare che il rapporto tra natura e libertà non viene inteso da Kant nei termini di un'opposizione, ma viene considerato anche alla luce dell'analogia tra queste due sfere, le quali sono entrambe regolate

<sup>1</sup> Riguardo al rapporto tra natura e libertà cf. KRINGS, H. *Natur und Freiheit. Zwei konkurrierende Traditionen*, *Zeitschrift für philosophische Forschung*, n. 39, 1975, p. 3-20.

<sup>2</sup> Questo punto di vista viene suggerito da ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung. Kants Konzept der Erziehung und Bildung*, In: HUTTER, A.; KARTHEININGER, M. (Hrsg.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Freiburg-München: Alber Verlag, 2009, p. 33.

da un insieme di leggi che danno luogo a una sorta di ‘corrispondenza’ tra due modelli di ordine; l’idea del rispecchiamento tra natura e libertà è infatti un tema che attraversa tutte le opere kantiane fino alle *Anwendungsschriften*: se il giovane Kant tende in un primo tempo a sottolineare la distinzione tra i due piani, il richiamo al parallelismo tra natura e libertà diventa sempre più rilevante nelle opere della maturità. Sullo sfondo della questione ‘applicativa’ tematizzata da Kant negli anni ’90 la natura non è quindi ‘l’assolutamente altro’ rispetto alla libertà, ma costituisce invece il luogo in cui vanno realizzati i fini della ragione pura pratica: la realizzazione dello *Übergang* tra natura e libertà trova proprio qui il suo significato. A questo riguardo non va dimenticato che nella terza *Critica* il concetto di *Kultur* non rappresenta semplicemente una parte della storia della natura: la cultura dischiude infatti la dimensione della storia della libertà, la quale è volta alla realizzazione della morale attraverso lo sviluppo delle nostre disposizioni e mediante l’affermarsi della libertà all’interno delle istituzioni che regolano la comunità umana.<sup>3</sup>

Nonostante la filosofia pratica fornisca i presupposti teorici della pedagogia, non va però sottaciuto che la concezione kantiana dell’educazione viene influenzata nei suoi aspetti più rilevanti dall’*Antropologia pragmatica*: questo significa che la pedagogia va considerata come una disciplina aperta al confronto con gli aspetti empirici della sfera dell’umano; l’obiettivo del mio lavoro sarà dunque quello di mostrare che i risultati dell’indagine critica sulla morale vengono ‘potenziati’ attraverso una riflessione pedagogica che mira a inquadrare gli strumenti in grado di stabilire una sinergia tra il piano empirico e la dimensione a priori della ragione pura pratica.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Riguardo al concetto di cultura nella terza *Critica* cf. MAKKREEL, R. A. *Imagination and Interpretation in Kant. The Hermeneutical Import of the Critique of Judgment*. Chicago: University of Chicago Press, 1990, p. 139. Cf. anche KRÄMLING, G. *Die Systembildende Rolle von Ästhetik und Kulturphilosophie bei Kant*, Freiburg, Alber, 1985. Cf. anche SCHWABE, K.; THOM, M. (Hrsg.). *Naturzweckmäßigkeit und ästhetische Kultur. Studien zu Kants Kritik der Urteilskraft*, Academia, 1993.

<sup>4</sup> Per questa osservazione cf. BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant*, Frankfurt: Verlag Peter Lang, 1984, p. 187.

## 2. Una concezione antinaturalistica e ‘contestuale’ dell’educazione

In questo paragrafo l’impostazione del modello educativo kantiano verrà definita come antinaturalistica con l’obiettivo di sottolineare che il punto fondamentale della pedagogia non è tanto la mediazione tra natura e libertà, ma più precisamente la relazione tra un individuo e la comunità umana in cui avviene la sua formazione. Su questo piano il parlare di disposizioni naturali va dunque considerato prendendo le mosse da un concetto ampio di natura umana, il quale comprende in sé anche la dimensione della *Geselligkeit*, ovvero la sfera dell’interazione tra i soggetti umani entro una comunità culturale:<sup>5</sup> è appunto in riferimento a questo orizzonte complessivo che va interpretato (e compreso in tutte le sue implicazioni) il passo kantiano secondo cui “l’uomo può diventare uomo soltanto attraverso l’educazione. Egli è niente, se non ciò che l’educazione fa di lui”.<sup>6</sup>

Uno degli aspetti su cui intendo porre l’accento riguarda il nesso che lega l’impostazione antinaturalistica della filosofia pratica kantiana alla flessibilità contestuale di questa prospettiva metaetica: nelle prossime pagine proverò quindi a seguire questa lettura cercando di mostrare che la pedagogia kantiana è ‘adattabile’ a diversi ambiti culturali. Per chiarire questo punto, bisogna concentrare l’attenzione sul fatto che secondo Kant l’educazione deve dare luogo a una prassi pedagogica che – da una parte – viene determinata dai rapporti generazionali tra i soggetti coinvolti; dall’altra, questa prassi resta però aperta ai processi interpretativi attraverso cui una comunità elabora e modifica *in itinere* la propria identità culturale.<sup>7</sup> Su questo piano si ha dunque a che fare con un modello educativo che può interagire con il contesto in cui viene applicato; in proposito Kant sostiene che sono appunto le situazioni di vita in cui ci si trova a orientare lo sviluppo delle proprie capacità:

<sup>5</sup> Riguardo alla questione dell’antinaturalismo cf. ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 41. Westphal critica il modo in cui Kant si esprime in merito alla finalità naturale di alcune disposizioni dell’essere umano: talvolta Kant sembra infatti assumere un atteggiamento dogmatico che considera gli esseri umani come semplici enti naturali legati ad alcuni funzionamenti prefissati: cfr. WESTPHAL, K. R. *How ‘full’ is Kant’s categorical imperative?*, *Jahrbuch für Recht und Ethik*, n. 3, 1995, p. 492.

<sup>6</sup> *Päd.*, AA IX 443.

<sup>7</sup> Su questo punto cf. WINKLER, M. *Immanuel Kant über Pädagogik: eine Verführung*, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, n. 67, 1991, p. 260.

la cultura comprende l'istruzione e l'insegnamento. Essa consiste nell'acquisire l'abilità, la quale è il possesso di una capacità sufficiente a [promuovere] tutti i fini a piacere. Essa non determina quindi alcun fine, ma lascia alle circostanze [il compito di finalizzarla].<sup>8</sup>

L'ispirazione antinaturalistica della prospettiva di Kant si traduce quindi in una teoria pedagogica che è caratterizzata da ampi margini di adattabilità, il che vuol dire che tra i vantaggi offerti dal modello kantiano vi è quello di non limitare i contenuti educativi entro un insieme di nozioni dato una volta per tutte; in altre parole, la pedagogia kantiana sembra volersi svincolare da tutti quei 'fossili culturali' che non sono in grado di far fronte alla mutevolezza del proprio contesto applicativo. A questo riguardo va notato che gli obiettivi dell'educazione vengono delineati da Kant attraverso concetti molto generali: ad esempio, uno di questi obiettivi è costituito dalla *Mündigkeit*, la quale rappresenta un modo di pensare (*Denkungsart*) che può essere valorizzato nei contesti culturali più diversi (sul tema della *Mündigkeit* si tornerà più avanti discutendo dello sviluppo delle *Gemütskräfte* e della capacità di giudizio).

Ora è opportuno soffermarsi brevemente sulle osservazioni che Kant dedica allo statuto epistemologico della pedagogia; su questo punto il filosofo si esprime in modo netto affermando che

la pedagogia deve diventare una scienza, altrimenti non è possibile sperare nulla da essa [...]. Il meccanismo nell'arte dell'educazione deve essere trasformato in una scienza, altrimenti non sarà mai uno sforzo coordinato, e una generazione potrebbe distruggere ciò che l'altra ha costruito.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> *Päd*, AA IX 449. Secondo Kant la perfezione dell'essere umano va intesa come una concezione personale a cui ciascuno dà forma seguendo il proprio progetto di vita; in questa prospettiva si tratta infatti di scegliere quali delle proprie capacità coltivare e in che misura: "questo dovere [di sviluppare le proprie disposizioni naturali] è soltanto etico, ossia di obbligatezza larga. Nessun principio razionale prescrive esattamente fino a che punto si debba procedere nell'elaborazione (ampliamento o correzione della facoltà dell'intelletto, ovvero nelle conoscenze o nelle abilità tecniche). Inoltre, la diversità delle situazioni nelle quali gli uomini possono trovarsi rende molto arbitraria la scelta del tipo di attività in cui coltivare il proprio talento" (*MS*, AA VI 392). Riguardo al concetto di *Kultur* cfr. i seguenti passi: *KU*, AA V 431; *MS*, AA VI 444.

<sup>9</sup> *Päd*, AA IX 447.

Questa riflessione viene quindi proposta con l'obiettivo di instaurare una sinergia tra la teoria e la prassi pedagogica che sia in grado di soddisfare due esigenze: in primo luogo, la teoria pedagogica dovrebbe sempre interrogarsi riguardo al problema della sua applicazione sul piano della prassi educativa; in secondo luogo, l'esercizio dell'arte di educare andrebbe pensato sia come la sfera di realizzazione della teoria stessa, sia come il momento in cui la teoria pedagogica viene 'costruita' in quanto sapere scientifico.<sup>10</sup>

Un ulteriore elemento a cui Kant dedica attenzione concerne il valorizzare il lato sperimentale dell'educazione considerando gli esperimenti come occasioni di revisione o di ampliamento del sapere pedagogico; il fatto che si tratti di una questione di grande rilievo trova conferma nel seguente passo nel quale viene esposto chiaramente il suggerimento kantiano di fare ricorso a un approccio sperimentale in ambito educativo:

generalmente, si pensa che gli esperimenti non siano necessari nell'educazione e che si possa giudicare già con la ragione se una cosa sarà buona oppure no. Ma ci si sbaglia del tutto e l'esperienza insegna che spesso nei nostri tentativi si mostrano effetti del tutto opposti a quelli che ci saremmo attesi. Si vede dunque che, poiché tutto dipende da esperimenti, nessuna generazione può fornire un piano di educazione completo.<sup>11</sup>

Questo richiamo all'incompletezza di ogni progetto educativo si connette inoltre al fatto che Kant affida lo sviluppo dell'arte di educare all'impegno di più generazioni, avvicinando così la pedagogia alla dimensione teleologica della *Bestimmung des Menschen*, e proiettando dunque le riflessioni su questi temi nella temporalità 'dilatata' della *Geschichtsphilosophie*; in proposito Kant sostiene infatti che "forse l'educazione diventerà sempre migliore e ogni generazione successiva farà un passo avanti verso il perfezionamento

---

<sup>10</sup> A proposito della scientificità della pedagogia cfr. RITZEL, W. *Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?* In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985, p. 40.

<sup>11</sup> *Päd*, AA IX 451.

dell'umanità, poiché il grande segreto della perfezione della natura umana si nasconde dietro alla problematica educativa. [ ] L'educazione è un'arte la cui pratica deve essere perfezionata da più generazioni. Ogni generazione, dotata delle conoscenze delle precedenti, può mettere a punto sempre meglio un'educazione che sviluppi, in modo proporzionato e conforme al fine, tutte le disposizioni naturali dell'essere umano, conducendo così l'intero genere umano alla propria destinazione".<sup>12</sup>

### 3. Educare all'intersoggettività in una dimensione comunitaria

In questo paragrafo verranno analizzati i nodi concettuali che permettono alla pedagogia kantiana di affrontare il problema dell'intersoggettività seguendo un doppio binario di indagine: l'aspetto più interessante dell'approccio kantiano consiste infatti nel far emergere il nesso che intercorre tra la sfera pedagogica e la dimensione politica della cosiddetta educazione del cittadino. Nell'individuare la centralità degli aspetti intersoggettivi della formazione individuale, Kant mostra innanzitutto di essere consapevole del fatto che l'essere umano è sempre inserito in una comunità all'interno della quale ciascun soggetto porta avanti il proprio sviluppo all'insegna del confronto e della condivisione con gli altri; in proposito va inoltre precisato che questa prospettiva 'comunitaria' di sviluppo concerne sia le nostre disposizioni intellettuali che quelle morali. È già stata sottolineata la rilevanza della *Geselligkeit* in quanto componente fondamentale della sfera umana: il concetto di umanità può infatti essere definito come costitutivamente intersoggettivo, cosa che viene messa in luce anche dal passo della *Metafisica dei costumi* in cui Kant afferma che "il circolo tracciato intorno a sé costituisce una parte del circolo che comprende tutte le disposizioni cosmopolitiche".<sup>13</sup>

Per inquadrare il senso complessivo delle pagine kantiane sull'educazione, prendo le mosse dalla seguente osservazione: benché gli educatori siano condizionati dalla società in cui vivono, Kant ritiene però che essi non debbano conformarsi passivamente al mero piano fattuale; in altre parole, agli educatori viene invece richiesto di orientare il loro modello pedagogico

<sup>12</sup> *Päd*, AA IX 444, 446. Riguardo a questo tema cfr. anche il seguente passo: "noi possiamo lavorare al piano di un'educazione più efficace e fornire ai posteri istruzioni in proposito, i quali le realizzeranno a poco a poco" (*Päd*, AA IX 445).

<sup>13</sup> *MS*, AA VI 473.

in base a un progetto che sia volto a superare lo stato di cose presente (lo sviluppo della sfera dell'umano guarda infatti molto più lontano). Kant tematizza esplicitamente quest'idea sostenendo che:

un principio dell'arte dell'educazione che tutti coloro che elaborano piani per l'educazione dovrebbero tener presente è che i ragazzi non devono essere educati in modo adeguato allo stato presente del genere umano, ma in vista del migliore stato futuro possibile, dunque secondo l'idea dell'umanità e della sua intera destinazione. Questo principio è di grande importanza. Di solito, i genitori educano i loro figli solo in modo tale che essi si adattino al mondo presente, anche se questo è corrotto. Li dovrebbero invece educare meglio affinché venga prodotto uno stato futuro migliore.<sup>14</sup>

Così intesa, l'educazione si presenta dunque come il punto di intersezione tra il piano dei fini della ragione pura pratica e quello delle condizioni concrete della loro realizzazione.<sup>15</sup> Seguendo il filo rosso della realizzazione della morale nella sfera mondana, va inoltre notato che Kant mostra particolare interesse per le ingiustizie sociali e per il loro significato educativo: in proposito viene evidenziato che l'allievo deve imparare – in primo luogo – a saper riconoscere le ingiustizie; in secondo luogo, si tratta di considerare queste situazioni come stati di cose da modificare. I giovani che si apprestano a svolgere un ruolo attivo nella società devono quindi comprendere criticamente le contraddizioni che attraversano il tessuto sociale prendendo posizione rispetto alla disuguaglianza tra gli esseri umani:<sup>16</sup>

una seconda differenza che, entrando nella società, il giovane comincia a fare consiste nel riconoscere le diverse condizioni sociali e la disuguaglianza degli esseri umani. [...] Al giovane si deve mostrare che la disuguaglianza degli esseri umani è una circostanza che si è prodotta perché un essere umano ha cercato di trarre profitto da altri.

<sup>14</sup> *Päd*, AA IX 447.

<sup>15</sup> Sul tema della realizzazione della morale nella *Metafisica dei costumi* cf. le analisi di ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 16, 23.

<sup>16</sup> Queste osservazioni sulla questione della disuguaglianza vengono proposte da BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit*, p. 159.

Gli si può far acquisire a poco a poco la consapevolezza dell'uguaglianza degli esseri umani, nonostante la disuguaglianza sociale.<sup>17</sup>

Sulla base di quanto detto finora si può affermare che il nucleo centrale della problematica educativa viene individuato da Kant nelle dinamiche che regolano la sfera comunitaria della vita umana, quest'ultima intesa come il luogo in cui la normatività della ragione pura pratica può tradursi in un concreto sistema di interazioni tra i soggetti: da questo punto di vista l'educazione va dunque pensata come un processo che viene determinato in modo decisivo dalla sinergia tra razionalità e socialità, motivo per cui il compito primario di ogni progetto educativo deve essere appunto quello di inserire l'essere umano nel tessuto dell'intersoggettività.<sup>18</sup>

Qui si apre la questione della cosiddetta educazione del cittadino, la quale è uno dei temi portanti del saggio *Über Pädagogik*; in proposito Kant sottolinea innanzitutto la preferenza da attribuire alla scuola pubblica rispetto a quella privata:

[nella scuola pubblica] si impara a misurare le proprie forze e si impara a limitarsi attraverso il diritto degli altri. Nessuno vi gode alcun privilegio, poiché ovunque vi è resistenza e soltanto attraverso di essa si comprende che ciascuno si distingue solo grazie ai propri meriti. Questa scuola fornisce il miglior modello del futuro cittadino”.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> *Päd*, AA IX 498. Cf. anche il seguente passo in cui Kant sostiene che la disuguaglianza “non può essere separata dalla cultura finché questa procede senza un piano (il che, per un lungo tempo, è altrettanto inevitabile); [...] la natura non aveva certo destinato l'essere umano [alla disuguaglianza] poiché gli ha dato la libertà e la ragione per limitare questa libertà esclusivamente attraverso la sua legislazione universale ed esterna, chiamata *diritto civile*” (*MAM*, AA VIII 116).

<sup>18</sup> Il nesso tra razionalità e comunità umana in Kant viene analizzato da HERMAN, B. *Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education*. In: RORTY, A. O. (Ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, London: Routledge, 1998, p. 255. Cf. anche HUFNAGEL, E. *Kants pädagogische Theorie*, Kant-Studien, n. 79, 1988, p. 51.

<sup>19</sup> *Päd*, AA IX 454. Riguardo a questo tema cfr. anche il seguente passo: “fino a che punto l'educazione privata è da preferire a quella pubblica o viceversa? In generale, sembra che l'educazione pubblica sia da preferire a quella privata, non solo dal punto di vista dell'abilità, ma anche in riferimento al carattere di un cittadino. L'educazione domestica, infatti, non solo non elimina i difetti della famiglia, ma anzi li accresce” (*Päd*, AA IX 453).

Nel delineare la propria concezione dell'educazione del cittadino, Kant evidenzia inoltre il fatto che “la struttura di un piano dell'educazione deve essere cosmopolitica”,<sup>20</sup> il che significa che la pedagogia viene considerata come il vero e proprio ‘cantiere’ in cui vengono plasmati i sentimenti cosmopolitici di ciascun essere umano. Il passo in cui viene chiarito questo aspetto cruciale del processo educativo è il seguente:

[*al giovane vanno indicati*] amore per gli altri e sentimenti cosmopolitici. Nella nostra anima c'è qualcosa che definiamo interesse 1) per noi stessi, 2) per gli altri con cui siamo cresciuti, e deve poi instaurarsi 3) un interesse per il bene universale. Ai bambini bisogna far conoscere questo interesse, affinché essi possano riscaldare le loro anime. Inoltre, essi devono rallegrarsi del bene universale, anche se esso non costituisce né un vantaggio per la loro patria, né il loro proprio tornaconto.<sup>21</sup>

#### **4. Gli strumenti per realizzare la sfera umana: *Zivilisierung* e *Weltklugheit***

Nello scritto *Über Pädagogik* l'educazione pratica concerne anche il coltivare la *Geschicklichkeit* e la *Weltklugheit* in quanto strumenti che permettono di realizzare sia la sfera dell'umano in generale, sia la dimensione specificamente morale dei fini della ragione pura pratica;<sup>22</sup> in questa prospettiva il passaggio dalla *Kultivierung* alla *Zivilisierung* (ossia la transizione dal coltivare le proprie abilità individuali al sapersi inserire in un contesto sociale e culturale) è un tappa fondamentale affinché l'uomo porti a compimento il proprio sviluppo come essere appartenente a una *sittliche*

<sup>20</sup> *Päd*, AA IX 448. Il passo citato prosegue nel modo seguente: “la struttura di un piano dell'educazione deve essere cosmopolitica. Forse il bene del mondo è un'idea che può essere dannosa per il nostro bene privato? No, certamente! Perché, sebbene sembri che gli si debba sacrificare qualcosa, tuttavia attraverso questa idea si promuove sempre anche il bene del proprio stato presente” (*Päd*, AA IX 448).

<sup>21</sup> *Päd*, AA IX 499.

<sup>22</sup> Sul rapporto tra la pedagogia e la realizzazione dei fini della ragione pura pratica cf. ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 28.

*Gattung*.<sup>23</sup> Come introduzione al tema di questo paragrafo è utile analizzare innanzitutto il passo dell'*Antropologia* in cui Kant fa notare che:

costituisce un grado più alto la disposizione pragmatica alla civiltà per mezzo della cultura, principalmente per mezzo delle qualità sociali e della tendenza naturale, propria della specie, a uscire nella vita associata fuori dalla rozzezza del puro egoismo, e a diventare un essere accostumato (se non ancora morale) atto a vivere con gli altri.<sup>24</sup>

A questo riguardo va precisato che - da una parte - il fine della *Kultivierung* è l'indipendenza, ovvero l'essere in grado di provvedere a se stessi facendo affidamento sulle proprie capacità; dall'altra, bisogna notare che una delle funzioni più rilevanti dell'educazione è quella di preparare il soggetto a essere attivo nella società in cui vive. Su questo piano è dunque la *Zivilisierung* a guidare l'individuo verso l'acquisizione delle competenze che rendono possibile il raggiungimento dei propri obiettivi all'interno di un certo contesto di vita: in particolare, Kant pone l'accento sul fatto che ciascun soggetto deve imparare a tenere conto non solo delle proprie esigenze, ma allo stesso tempo dei bisogni e delle aspettative degli altri, così come delle regole del contesto culturale intorno a sé. Il concetto di civilizzazione viene infatti delineato da Kant nel modo seguente:

bisogna fare attenzione che l'essere umano diventi prudente e sappia adattarsi alla società umana, che sia ben accetto e che abbia una certa influenza. Di questo fa parte un certo tipo di una cultura che si chiama civilizzazione. Per essa sono necessarie buone maniere, cortesia e una certa prudenza mediante la quale si possa fare uso di tutti gli esseri umani in vista dei propri fini.<sup>25</sup>

La *Zivilisierung* costituisce quindi il momento di mediazione tra gli interessi del singolo e quelli di una società strutturata da determinate regole

---

<sup>23</sup> Su questo punto cf. FUNKE, G. Pädagogik im Sinne Kants heute. In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985, p. 106.

<sup>24</sup> *Anth*, AA VII 323.

<sup>25</sup> *Päd*, AA IX 450.

di comportamento; a questa osservazione va aggiunto che il processo di civilizzazione avviene sempre entro una cultura radicata in certe coordinate spazio-temporali, il che significa che si tratta di una dimensione contestuale che è aperta al mutamento.<sup>26</sup> Per influire effettivamente sul nostro agire, la ragione pura pratica deve andare incontro alla finitezza degli esseri umani: il dispiegamento della ragione nella sfera mondana è infatti indissolubilmente legato alla contingenza e alla storicità delle manifestazioni dell'umano.

Per proseguire il discorso sugli aspetti mondani dell'intersoggettività, verranno ora prese in esame le riflessioni di Kant sulla cosiddetta 'maschera' che si indossa nella maggior parte dei rapporti con gli altri; in proposito è opportuno ricordare che alla *Zivilisierung* appartiene anche il sapersi orientare grazie alla *Weltklugheit*, la quale richiede spesso di nascondere le proprie opinioni (o anche di fingere) con l'obiettivo di 'manipolare' gli esseri umani con cui si interagisce. Kant affronta questo tema sostenendo che

attraverso la formazione alla prudenza, [*l'essere umano*] viene educato a essere cittadino, acquisendo così un valore pubblico. In questo modo, egli impara a manipolare la società civile in vista dei propri obiettivi, adeguandosi a essa. Infine, con la formazione morale, egli acquista un valore in rapporto all'intero genere umano.<sup>27</sup>

Il problema che si cercherà di chiarire consiste dunque nel fatto che questa 'maschera' di atteggiamenti ingannevoli sembra essere incompatibile con ciò che Kant scrive a proposito del dire la verità (pensiamo alle pagine sulla *Öffentlichkeit* e sul comunicare pubblicamente i propri pensieri).

Come inquadrare le affermazioni kantiane riguardo al saper manipolare gli altri? Per mostrare che la *Weltklugheit* può comunque avere una connotazione positiva, il punto su cui concentrare l'attenzione risiede nel fatto che Kant invita ciascun soggetto a essere attivo all'interno della società, ovvero a rendersi 'efficace' nel tradurre le proprie capacità in azioni che abbiano un influsso sull'intero contesto in cui ci si muove. Questo vuol dire che si può essere *weltklug* in un senso positivo e in uno negativo; nel seguente passo

<sup>26</sup> La *Zivilisierung* è un processo contestuale che si adatta a diverse circostanze culturali: in proposito cf. Bockow, J. *Erziehung zur Sittlichkeit*, p. 139, 145.

<sup>27</sup> *Päd*, AA IX 455.

dello scritto *Über Pädagogik* Kant descrive alcuni degli aspetti negativi del dissimulare:

quando il bambino deve affidarsi alla prudenza, allora deve nascondersi e rendersi impenetrabile, ma deve anche essere in grado di indagare l'animo altrui. Deve nascondersi specialmente per quel che riguarda il proprio carattere. Le buone maniere sono l'arte dell'apparenza esteriore ed è necessario possedere quest'arte. Indagare l'animo altrui è difficile, ma si deve comprendere la necessità di quest'arte e rendere se stessi impenetrabili. Di questo fa parte il dissimulare, vale a dire il tener per sé i propri difetti e le loro manifestazioni. Il dissimulare non è sempre finzione e talvolta può essere ammesso, ma è comunque al confine con la disonestà. Il nascondimento è un mezzo sconsigliato.<sup>28</sup>

Il dis-simulare le proprie opinioni per manipolare gli altri può essere considerato positivamente soltanto se ci si pone nella prospettiva dell'influire sul corso degli eventi con l'intento di migliorare le dinamiche che regolano una certa comunità; in altre parole, il soggetto che sfrutta i vantaggi sociali della *Weltklugheit* deve portare avanti i propri progetti entro i limiti della sfera morale, ossia adottando come obiettivi a lungo termine i fini della ragione pura pratica.<sup>29</sup>

A questo punto ci si potrebbe chiedere se la *Weltklugheit* sia una specificazione della *Geschicklichkeit*, oppure se si tratti piuttosto di una dimensione del tutto indipendente da quest'ultima; per rispondere alla domanda, si può dire che la *Weltklugheit* è l'arte di applicare la propria *Geschicklichkeit* all'essere umano, in modo da facilitare il perseguimento dei propri obiettivi grazie all'influenza che si esercita sugli altri.<sup>30</sup> La *Geschicklichkeit* può invece

<sup>28</sup> *Päd.*, AA IX 486. In proposito cfr. anche il seguente passo: "l'uomo è un essere votato alla società (sebbene sia comunque insocievole) e coltivando lo stato sociale sente forte il bisogno di aprirsi agli altri [...]. D'altra parte, il timore di un cattivo uso che gli altri potrebbero fare delle sue confidenze lo trattiene e lo rende cauto e così si vede costretto a *serbare* per sé una buona parte delle sue opinioni (soprattutto riguardo ad altre persone)" (*MS*, AA VI 471).

<sup>29</sup> Sul tema della dissimulazione è opportuno ricordare che in Kant le cosiddette buone maniere sono certo un'apparenza al confine con la menzogna, ma non costituiscono un vero e proprio inganno: tutti sanno infatti riconoscerle in quanto elemento meramente esteriore del comportamento.

<sup>30</sup> Sulla *Weltklugheit* cfr. il seguente passo: "per quanto riguarda la prudenza, essa consiste nell'arte di applicare all'uomo la nostra abilità, cioè nel come poter utilizzare gli esseri

essere definita in termini più generali come la capacità di realizzare ogni tipo di fini; rispetto a questa sfera più ampia la *Weltklugheit* va quindi pensata come una realizzazione concreta della *Geschicklichkeit*, la quale viene così trasformata in un'abilità in grado di influire sul piano delle interazioni tra i soggetti. Tra la *Weltklugheit* e la *Geschicklichkeit* non vi è dunque una distinzione sostanziale, ma soltanto graduale: partendo dalle proprie abilità, si tratta appunto di sviluppare progressivamente la capacità di 'muoversi' nella dimensione comunitaria della vita umana; la base da cui si avvia questo processo è costituita dalla *Geschicklichkeit* (ovvero dalle proprie capacità individuali), mentre l'educazione alla *Weltklugheit* è volta a inserire queste capacità nelle dinamiche di una certa società. Va infine notato che la *Geschicklichkeit* e la *Weltklugheit* sono di per sé neutre (o indifferenti) dal punto di vista morale: esse acquistano infatti un significato morale soltanto quando vengono legate a un progetto orientato a realizzare fini morali.<sup>31</sup>

## 5. Lo sviluppo delle *Gemütskräfte* e della capacità di giudizio

La concezione kantiana dell'educazione è incentrata non su un insieme di contenuti dato una volta per tutte, ma piuttosto sullo sviluppo delle *Gemütskräfte*, ovvero sul coltivare alcune capacità di base che conducano l'essere umano sia all'ampliamento della conoscenza in generale, sia al saper esercitare le nozioni apprese in un determinato contesto di vita; in proposito Kant si esprime in modo chiaro mettendo in luce che "la cultura generale delle capacità dell'animo si differenzia da quella particolare. Essa mira all'abilità e al perfezionamento, senza dare informazioni particolari agli allievi, ma rafforzando le loro capacità dell'animo"<sup>32</sup>.

Anche in ambito pedagogico il tema della *Urteilkraft* si ripropone quindi come una questione di enorme importanza; a questo riguardo il primo punto da sottolineare concerne il fatto che le *Gemütskräfte* non vanno

---

umani per i propri scopi" (*Päd*, AA IX 486).

<sup>31</sup> Il fatto che la *Geschicklichkeit* e la *Weltklugheit* siano di per sé neutre dal punto di vista morale viene evidenziato da KAUDER, P. *Immanuel Kant über Pädagogik*. In: KAUDER, P.; FISCHER, W. (Hrsg.). *Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien*, Hohen-gehren, 1999, p. 143-172.

<sup>32</sup> *Päd*, AA IX 475.

coltivate l'una separata dalle altre,<sup>33</sup> il che significa che l'educazione deve formare innanzitutto la *Urteilkraft* in quanto nodo di collegamento tra tutte le altre capacità dell'animo.<sup>34</sup> Il ruolo-chiave svolto dalla *Urteilkraft* costituisce infatti il presupposto per fare buon uso del proprio intelletto: si potrebbe quindi ritenere che la capacità di giudizio rappresenti - per così dire - la 'condizione di possibilità' per la comprensione delle relazioni che connettono i singoli contenuti conoscitivi in strutture concettuali caratterizzate da una sempre maggiore complessità. La seguente citazione mostra chiaramente la centralità della *Urteilkraft* nel processo di apprendimento:

per quel che riguarda le facoltà intellettuali superiori, va ora considerata la cultura dell'intelletto, della capacità di giudizio e della ragione. In un primo tempo, l'intelletto si può coltivare in modo passivo, mediante la guida di esempi per le regole o, viceversa, attraverso il trovare la regola per i singoli. La capacità di giudizio mostra quale uso si deve fare dell'intelletto. Questo è necessario affinché si capisca ciò che si impara o si dice, e affinché non si continui a ripetere ciò che non si è capito, come colui che legge o ascolta qualcosa senza capire, credendo invece di aver capito.<sup>35</sup>

Seguendo il filo rosso del tema della *Urteilkraft*, va ricordato che uno dei compiti più rilevanti dell'educazione risiede nel condurre l'allievo alla *Mündigkeit*, ovvero a quel saper pensare da sé che viene tematizzato nello scritto *Was ist Aufklärung*; in un celebre passo di quest'opera Kant sostiene infatti che

---

<sup>33</sup> Kant sottolinea esplicitamente che le capacità dell'animo vanno coltivate sempre l'una in relazione alle altre: "per quanto riguarda la libera cultura delle capacità dell'animo, va notato che essa dura per tutta la vita e deve riguardare propriamente le capacità superiori. Quelle inferiori vengono sempre coltivate nello stesso tempo, ma solo in riferimento a quelle superiori, come ad esempio il motto di spirito in funzione dell'intelletto. A questo proposito, la regola principale è che nessuna capacità dell'animo dovrebbe essere coltivata nella sua singolarità, ma ognuna soltanto in rapporto alle altre: ad esempio, l'immaginazione solo a vantaggio dell'intelletto" (*Päd*, AA IX 472).

<sup>34</sup> Riguardo alla funzione della *Urteilkraft* in ambito pedagogico cfr. ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 27.

<sup>35</sup> *Päd*, AA IX 476.

L'illuminismo è l'uscita dell'uomo da uno stato di minorità il quale è da imputare a lui stesso. Minorità è l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Imputabile a se stessi è questa minorità se la causa di essa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi del proprio intelletto senza esser guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza - è dunque il motto dell'illuminismo. [ ] Solo pochi sono riusciti, con l'educazione del proprio spirito, a districarsi dalla minorità e tuttavia a camminare con passo sicuro.<sup>36</sup>

Per valorizzare il significato pedagogico del testo appena citato, è interessante notare - in primo luogo - che il saper pensare da sé va inteso allo stesso tempo come un fine e come un mezzo del processo educativo; in secondo luogo, bisogna sottolineare che questo processo segue dunque un percorso che, pur non essendo tracciato entro limiti precisi, è comunque volto al raggiungimento di alcuni obiettivi di base sui quali possono poi innestarsi altre competenze e capacità più complesse.<sup>37</sup> Come ulteriore osservazione si può aggiungere che la questione della *Mündigkeit* va considerata alla luce del fatto che, per imparare a riflettere in modo autonomo, Kant ritiene che il soggetto debba innanzitutto sapersi orientare sul piano dei principi, evidenziando così che uno degli aspetti fondamentali del problema risiede nell'essere in grado di elaborare le proprie riflessioni a un certo livello di generalità; il seguente passo dello scritto *Über Pädagogik* fa emergere appunto quest'idea: "con l'ammaestramento siamo ancora a niente; invece, tutto dipende specialmente dal fatto che i bambini imparino a pensare. Ciò riguarda i principi da cui derivano tutte le azioni".<sup>38</sup>

Nell'analizzare il tema della *Urteilkraft* in ambito pedagogico, è opportuno interrogarsi anche riguardo alla funzione educativa degli esempi e dell'imitazione prendendo le mosse dal fatto che il metodo 'socratico' presentato da Kant come il più adatto alla sfera pedagogica è basato sullo scambio di domande e risposte tra l'allievo e l'insegnante; in questi dialoghi vengono spesso esaminati alcuni esempi di casi concreti sui quali l'allievo è invitato a riflettere e che forniscono dunque l'*Ausgangspunkt* dell'educazione

<sup>36</sup> *WA*, AA VIII 35-36.

<sup>37</sup> Per questa osservazione cf. KAUDER, P. *Immanuel Kant über Pädagogik*, p. 143-172. Cf. anche BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit*, p. 144.

<sup>38</sup> *Päd*, AA IX 450.

morale.<sup>39</sup> Per inquadrare il ruolo pedagogico degli esempi, si può partire dal passo della *Metafisica dei costumi* in cui si dice che:

il mezzo *sperimentale* (tecnico) dell'educazione alla virtù è il *buon esempio* del maestro stesso (l'essere una guida esemplare) e l'esempio *ammonitore* di altri. L'imitazione è infatti per l'uomo non ancora formato la prima determinazione della volontà nell'adozione delle massime che poi farà sue. [...] Il buon esempio (la condotta esemplare) non deve servire da modello, ma soltanto per provare che ciò che è conforme al dovere è praticabile.<sup>40</sup>

Nell'*Anmerkung* che compare poche righe più avanti Kant procede a operare una distinzione sia terminologica che concettuale tra le nozioni di *Beispiel* ed *Exempel*, chiarendo così in cosa consista un esempio sul piano della filosofia pratica:

*Beispiel*, una parola tedesca che comunemente si usa come sinonimo di *Exempel*, non ha lo stesso significato di quest'ultimo termine. Prendere *Exempel* da qualcosa e addurre un *Beispiel* per chiarire un'espressione, sono concetti completamente differenti. L'*Exempel* è un caso particolare di una regola *pratica*, che rappresenta la praticabilità o l'impraticabilità di un'azione. Invece, un *Beispiel* è solo il particolare (*concretum*) rappresentato come inscritto sotto l'universale secondo concetti (*abstractum*) e come esibizione meramente teoretica di un concetto.<sup>41</sup>

Per comprendere in quale senso si possa (e si debba) ricorrere agli esempi nell'educazione morale, bisogna però esaminare un altro luogo testuale che a prima vista non sembrerebbe pertinente alla questione degli esempi in ambito pratico; più precisamente, il punto su cui concentrare l'attenzione riguarda la distinzione tra *Nachahmung* (imitazione) e *Nachfolgen* (seguire i passi di qualcuno) delineata da Kant nella terza *Critica*:

<sup>39</sup> Sulla funzione degli esempi in ambito pedagogico cf. MUNZEL, G. F. *Kant's Conception of Moral Character: The 'Critical' Link of Morality, Anthropology, and Reflective Judgment*, Chicago: University of Chicago Press, 1999, p. 317.

<sup>40</sup> *MS*, AA VI 479-480.

<sup>41</sup> *MS*, AA VI 479-480.

*seguire* (in riferimento a un precedente), non “imitare” è l’espressione giusta per ogni influenza che i prodotti di un autore esemplare possono avere su altri; ciò non significa altro che questo: attingere alle medesime fonti alle quali egli stesso attinse e imparare dal proprio predecessore solo la maniera [*die Art*] di condursi nel farlo.<sup>42</sup>

L’idea che viene suggerita in questo passo può essere ripresa anche in riferimento alla sfera pratica evidenziando che la funzione degli esempi deve essere soltanto quella di esibire un certo modo (*Art*) di agire: in questa prospettiva si tratta dunque di individuare una sorta di ‘stile’ dell’azione che permetta al soggetto di superare la mera ripetizione di un modello dato, ovvero di cogliere e ‘assimilare’ il significato che l’esempio possiede sul piano della ragione pura pratica.<sup>43</sup>

Prima di procedere oltre, è utile considerare due questioni: in primo luogo, il fatto che l’esempio viene sempre pensato in relazione a un’altra cosa di cui esso costituisce il caso interpretato; in secondo luogo, va notato che gli esempi mostrano indirettamente il nesso che intercorre tra tutti i casi raccolti sotto una regola (in altre parole, l’esempio rimanda all’intero ambito applicativo che può essere sussunto sotto un principio generale). A partire da queste osservazioni si può dunque affermare che l’esercizio della *praktische Urteilskraft* è strettamente legato al ‘banco di prova’ degli esempi, il che vuol dire che qui non si tratta di apprendere una certa dottrina (ovvero un insieme chiuso di precetti), ma piuttosto di affinare la capacità di giudizio mediante un continuo confronto critico con i casi concreti;<sup>44</sup> in proposito va precisato che gli esempi non possono però sostituirsi alla capacità di giudizio: la *Urteilskraft* interagisce infatti soltanto con quegli esempi che sono già stati riconosciuti come tali, motivo per cui è possibile servirsi degli esempi soltanto dopo che la capacità di giudizio

---

<sup>42</sup> KU, AA V 283.

<sup>43</sup> Questo punto viene sottolineato da MUNZEL, G. F. *Doctrine of Method and Closing*. In: HÖFFE, O. (Hrsg.). *Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft*, Berlin: Akademie Verlag, 2002, p. 214. p. 151-163.

<sup>44</sup> Sulla funzione degli esempi nella filosofia di Kant cf. HEIDEMANN, I. *Die Funktion des Beispiels in der kritischen Philosophie*. In: KAULBACH, F.; RITTER, J. (Hrsg.). *Kritik und Metaphysik. Studien. Heinz Heimsoeth zum 80. Geburtstag*, Berlin: De Gruyter, 1966, p. 29.

ha svolto la sua funzione di orientamento e di contestualizzazione della nostra esperienza morale.<sup>45</sup>

Kant ritiene inoltre che il ruolo più rilevante degli esempi nella sfera pratica sia principalmente quello di mostrare la realizzabilità della virtù; già nella *Fondazione* viene infatti chiarito che “in sede morale non c’è posto per l’imitazione, e gli esempi non servono che da incoraggiamento, cioè a togliere ogni dubbio sulla ottemperabilità di ciò che la legge comanda, a rendere intuibile ciò che la regola pratica esprime in modo più generale”:<sup>46</sup> così inteso, l’esempio fornisce quindi una vera e propria *lebendige Darstellung* che spinge il soggetto ad assumere il punto di vista della ragione pura pratica.<sup>47</sup>

Nonostante gli esempi contribuiscano ad affinare la capacità di giudizio, essi non sono tuttavia sufficienti per rendere conto della complessità dell’educazione morale; il timore di Kant risiede nel fatto che, attribuendo un peso eccessivo agli esempi, il soggetto non utilizzi fino in fondo la propria capacità di esaminare criticamente la situazione in cui si trova. Affinché il contesto d’azione venga analizzato in modo adeguato, bisogna invece considerare anche la visione d’insieme che fa da sfondo al caso esemplare: in particolare, si tratta di sapersi muovere da un esempio all’altro individuando le differenze e le analogie che collegano i vari casi esemplari (qui si potrebbe forse parlare di una ‘rete’ di nodi concettuali che mostrano le possibili realizzazioni del modello delineato dalla ragione pura pratica). Infine, è utile ribadire che un’educazione morale basata soltanto sugli esempi non permetterebbe al soggetto di affrontare tutte quelle situazioni che si discostano dai casi esemplari;<sup>48</sup> in proposito non va dimenticato che gli aspetti negativi dell’imitazione vengono rilevati dallo stesso Kant, il quale sottolinea infatti che “l’imitatore (in fatto di moralità) è senza carattere, perché questo consiste appunto nell’originalità del modo di pensare”.<sup>49</sup>

<sup>45</sup> Riguardo a questo punto cfr. WIELAND, W. *Urteil und Gefühl. Kants Theorie der Urteilskraft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001, p. 170-171.

<sup>46</sup> *GMS*, AA IV 409.

<sup>47</sup> L’espressione “*lebendige Darstellung*” viene utilizzata da HEIDEMANN, I. *Die Funktion des Beispiels in der kritischen Philosophie*, cit., p. 35.

<sup>48</sup> Su questo tema cf. LOUDEN, R. *Go-carts of judgment: exemplars in Kantian moral education*, *Archiv für Geschichte der Philosophie*, n. 74, 1992, p. 301, 310, 318.

<sup>49</sup> *Anth*, AA VII 293.

## 6. Carattere empirico, massime e *Moralisierung*

In questo paragrafo si cercherà di riflettere su una delle nozioni più problematiche della filosofia pratica kantiana: la *Moralisierung*; per chiarire il motivo per cui ho definito quest'ultima come una nozione problematica, mi limito per ora a ricordare che l'assunzione della *Gesinnung* virtuosa (ovvero la disposizione della volontà che fa proprio il punto di vista della ragione pura pratica) è per Kant una questione insondabile sulla quale non si può avere alcuna certezza: impenetrabile è infatti sia l'interiorità degli altri, sia la propria.<sup>50</sup>

Come introduzione ai temi di questo paragrafo va tenuto presente che secondo Kant il completo dispiegamento della razionalità umana avviene attraverso l'educazione, la quale consiste innanzitutto in un processo volto a formare il carattere empirico del soggetto;<sup>51</sup> per comprendere meglio l'idea di questo sviluppo progressivo della razionalità umana, è opportuno leggere attentamente il passo dell'*Antropologia* in cui Kant sostiene che:

per poter attribuire all'uomo il suo posto nel sistema della natura vivente, e così caratterizzarlo, non rimane altro che dire che ha quel carattere che egli stesso si procura, in quanto sa perfezionarsi secondo fini liberamente assunti; onde egli come animale fornito di capacità di ragionare (*animal racionabile*) può farsi da sé un animale ragionevole (*animal rationale*).<sup>52</sup>

<sup>50</sup> “Non è possibile per l'uomo scrutare così profondamente nel proprio cuore da essere pienamente certo della purezza del suo proposito morale e della schiettezza della sua intenzione anche soltanto in una sola azione, pur non nutrendo alcun dubbio circa la sua legalità” (*MS*, AA VI 392). Cfr. anche il seguente passo della *Fondazione*: “attraverso l'esperienza è assolutamente impossibile stabilire con piena certezza anche un solo caso in cui la massima di un'azione per il resto conforme al dovere si sia basata soltanto su fondamenti morali e sulla rappresentazione del proprio dovere. [...] Noi non possiamo mai scoprire, neanche con l'esame più faticoso, i moventi segreti, poiché - quando si parla di valore morale - non sono in questione le azioni, che si vedono, ma quei loro principi interni, che non si vedono” (*GMS*, AA IV 406). Cfr. anche *RGV*, AA VI 38.

<sup>51</sup> Riguardo al rapporto tra educazione e carattere empirico cfr. *G.F. MUNZEL*, “*Doctrine of Method*” and “*Closing*” (151-163), cit., p. 205.

<sup>52</sup> *Anth*, AA VII 321.

L'educazione morale deve quindi plasmare un carattere empirico che permetta al soggetto non solo di giudicare autonomamente quali azioni intraprendere, ma anche di realizzare nel mondo i fini della ragione pura pratica; affinché questo avvenga, è necessario affrontare varie esperienze, riflettendo poi su di esse anche a distanza di tempo con l'obiettivo di affinare la propria capacità di rispondere moralmente al contesto in cui ci si trova. In questa prospettiva all'essere umano viene dunque richiesto di 'costruirsi' una certa concezione della propria identità, ovvero di delineare lo sfondo complessivo che orienta ogni sua azione: in proposito si può dire che il processo deliberativo consiste anche nel giudicare un insieme di azioni possibili confrontandole con l'immagine di sé che ciascuno sceglie come il proprio modello di vita.<sup>53</sup>

A queste considerazioni va aggiunto che uno dei compiti principali dell'educazione è quello di arricchire e di rendere sempre più efficace la rete dei concetti che strutturano dall'interno i nostri giudizi morali:<sup>54</sup> secondo Kant l'ampliamento di questo *background* concettuale avviene mediante la riflessione sulle massime, le quali rappresentano - in primo luogo - il punto di vista della ragione pura pratica; in secondo luogo, grazie alla loro origine razionale le massime introducono nella vita del soggetto quella continuità che né le abitudini, né gli impulsi sensibili sarebbero in grado di assicurare. A questo riguardo Kant pone l'accento sul fatto che:

l'educazione morale deve fondarsi sulle massime e non sulla disciplina: questa impedisce i difetti, l'altra forma il modo di pensare. Bisogna badare al fatto che il bambino si abitui ad agire secondo massime e non secondo certi moventi. Attraverso la disciplina rimane soltanto un'abitudine che però, con gli anni, si spegne. Il bambino deve imparare ad agire secondo le massime di cui egli stesso riconosce la ragionevolezza. [...] Il primo sforzo nell'educazione morale è il fondare un carattere, il quale consiste nella capacità di agire secondo

<sup>53</sup> Questo riferimento alla questione dell'identità personale viene proposto da HERMAN, B. *Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education*, cit., p. 258.

<sup>54</sup> Herman sottolinea questo punto per argomentare in favore della propria interpretazione della filosofia pratica kantiana, la quale è incentrata sulle cosiddette 'regole di rilevanza morale': cf. HERMAN, B. *Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education*, cit., p. 264.

massime. In un primo tempo si tratta delle massime della scuola e dopo delle massime dell'umanità.<sup>55</sup>

Relativamente alla questione della *Moralisierung* si cercherà ora di evidenziare che, nonostante l'educazione nel suo insieme sia volta alla moralizzazione del genere umano,<sup>56</sup> Kant sembra però collocare la moralità in una dimensione che è - per così dire - troppo lontana rispetto alle realizzazioni della sfera dell'umano rese possibili dalla cultura, la quale costituisce il mezzo fondamentale attraverso cui la ragione pura pratica si fa strada nel mondo:

noi siamo, per mezzo di arte e scienza, *acculturati* in alto grado. Siamo *civilizzati* fino all'eccesso in ogni forma di cortesia e di decoro sociale. Ma per ritenerci *moralizzati* ci manca ancora molto. Infatti, l'idea della moralità appartiene anch'essa alla cultura, ma l'uso di questa idea che miri soltanto a ciò che è simile alla moralità nel senso dell'onore e nel decoro esteriore produce soltanto la civilizzazione.<sup>57</sup>

Questa immagine di una sorta di 'limite interno' che ostacola il raggiungimento della *Moralisierung* (pur senza impedirlo del tutto) sembra confermare indirettamente il fatto che per Kant acquisti sempre maggiore rilevanza la sfera

<sup>55</sup> *Päd*, AA IX 480-481. Cfr. anche il seguente passo: “[la cultura morale] non si basa sulla disciplina, ma sulle massime. Tutto si guasta se si vuole fondarla sugli esempi, sulle minacce, sui castighi, ecc. Essa sarebbe allora solo disciplina. Bisogna badare al fatto che l'allievo agisca bene non per abitudine, ma sulla base delle proprie massime, che egli non solo faccia il bene, ma lo faccia perché è cosa buona [*di per sé*]. Infatti, l'intero valore morale delle azioni risiede nelle massime del bene” (*Päd*, AA IX 475).

<sup>56</sup> “Ci si deve proporre la moralità. L'uomo non deve essere capace solo di perseguire ogni tipo di fine, ma deve acquisire anche la disposizione d'animo di scegliere soltanto i fini buoni. Sono buoni quei fini che necessariamente sono approvati da ciascuno e che al tempo stesso possono essere i fini di ciascuno” (*Päd*, AA IX 450).

<sup>57</sup> *IaG*, AAVIII 26. Cf. anche lo scritto *Über Pädagogik*: “noi viviamo in tempi di disciplina, di cultura e di civilizzazione, ma siamo ancora ben lontani da un'epoca di moralità. Nello stato attuale del genere umano si può dire che il benessere degli Stati cresce di pari passo alla miseria degli esseri umani. Pertanto viene da porsi la domanda se, in uno stato selvaggio, dove non vi fosse tutta questa cultura, noi potremmo essere più felici che nel presente. Ma com'è possibile rendere felici gli esseri umani, se non li si rende morali [*sittlich*] e saggi?” (*Päd*, AA IX 451).

esterna dell'agire;<sup>58</sup> da questo punto di vista si potrebbe forse suggerire che la moralizzazione dell'essere umano non sia in realtà altro che un processo educativo che culmina nel dispiegamento della ragione pura pratica all'interno delle istituzioni o, più in generale, delle relazioni sociali e nell'instaurazione di una società cosmopolitica a livello mondiale:<sup>59</sup> così intesa, la realizzazione della morale sarebbe incentrata non tanto sull'idea della *Moralität* e sulla purezza della *Gesinnung*, ma principalmente sulla più ampia nozione di *Moral*,<sup>60</sup> ovvero sull'intreccio tra etica e diritto che viene tematizzato nella *Metafisica dei costumi*. Il problema dell'applicazione dei principi della ragione pura pratica verrebbe così arricchito di tutti quei caratteri mondani ed esteriori che per Kant conducono alla piena realizzazione della sfera umana seguendo un percorso graduale: dal diritto in quanto condizione che assicura a ciascuno la possibilità di esercitare la propria libertà, ai fini dell'etica come contenuto concreto di azioni che accadono nella storia.

## Riferiment

Le opere di Kant vengono citate facendo riferimento alle pagine della *Akademie-Ausgabe* e alle sigle indicate di seguito. Lievi modifiche rispetto alle traduzioni italiane riportate in bibliografia non vengono segnalate; la traduzione dello scritto *Über Pädagogik* è stata invece modificata in modo sostanziale.

AA	<i>Akademie-Ausgabe (Gesammelte Schriften)</i>
Anth	<i>Anthropologie in pragmatischer Hinsicht</i>

<sup>58</sup> La sfera esterna dell'agire acquista un'importanza sempre maggiore negli scritti kantiani degli anni '90: in proposito cf. *SF*, AA VII 91.

<sup>59</sup> Riguardo al progresso storico Kant sembra oscillare tra due posizioni: l'una incentrata sullo sviluppo della cultura e del diritto nella sfera mondiale; l'altra sulla moralità del genere umano (cf. *Anth*, AA VII 324). Da una parte vi è dunque la cultura in quanto destinazione umana nella storia; dall'altra Kant considera la moralità come un fine che cade al di fuori della storia. In proposito va ricordato che la cultura svolge soltanto una funzione propedeutica rispetto alla moralità, la quale – pur essendo favorita dall'adozione di comportamenti esteriormente legali – resta però una questione pertinente all'autonomia interiore del singolo soggetto.

<sup>60</sup> Sull'utilizzo da parte di Kant dei termini *Moral*, *moralisch* e *Moralität* cf. LANGTHALER, R. *Kants Ethik als System der Zwecke. Perspektiven einer modifizierten Idee der moralischen Teleologie und Ethikoteleologie*, Berlin, de Gruyter, 1991, p. 66-67.

<i>GMS</i>	<i>Grundlegung zur Metaphysik der Sitten</i>
<i>IaG</i>	<i>Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht</i>
<i>KU</i>	<i>Kritik der Urteilskraft</i>
<i>MAM</i>	<i>Mutmaßlicher Anfang der Menschheitsgeschichte</i>
<i>MS</i>	<i>Die Metaphysik der Sitten</i>
<i>Päd</i>	<i>Über Pädagogik</i>
<i>RGV</i>	<i>Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft</i>
<i>SF</i>	<i>Der Streit der Fakultäten</i>
<i>WA</i>	<i>Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?</i>

### **Opere di Kant**

KANT, I. *Gesammelte Schriften* (Hrsg.: Bd. 1-22 Preußische Akademie der Wissenschaften, Bd. 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen), Berlin, 1900f.

KANT, I. *Antropologia pragmatica*. Trad. it. di G. Vidari, riv. da A. Guerra, Roma-Bari, Laterza, 2006.

KANT, I. *Critica della capacità di giudizio*. Trad. it. di L. Amoroso. Milano: Rizzoli, 1995.

KANT, I. *Fondazione della metafisica dei costumi*. Trad. it. di P. Chiodi. In: \_\_\_\_\_. *Scritti morali*, Torino: UTET, 1995.

KANT, I. *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*. Trad. it. di F. Gonnelli. In: \_\_\_\_\_. *Scritti di storia, politica e diritto*, Roma-Bari: Laterza, 2004.

KANT, I. *Inizio congetturale della storia degli uomini*. Trad. it. di F. Gonnelli. In: \_\_\_\_\_. *Scritti di storia, politica e diritto*, Roma-Bari: Laterza, 2004.

KANT, I. *Metafisica dei costumi*. Trad. it. di G. Landolfi Petrone. Milano: Bompiani, 2006.

KANT, I. *La pedagogia*. Trad. it. di L. Bellatalla, G. Genovesi. Roma: Anicia, 2009.

KANT, I. *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* Trad. it. di G. De Flaviis. In: \_\_\_\_\_. *Scritti sul criticismo*, Roma-Bari: Laterza, 1991.

## Letteratura secondaria

BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant*. Frankfurt: Verlag Peter Lang, 1984.

ESSER, A. Vernunft in der Entwicklung. Kants Konzept der Erziehung und Bildung. In: HUTTER, A.; KARTHEININGER, M. (Hrsg.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*. Freiburg-München: Alber Verlag, 2009.

FUNKE, G. *Pädagogik im Sinne Kants heute*. In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985.

HEIDEMANN, I. *Die Funktion des Beispiels in der kritischen Philosophie*. In: Kaulbach, F.; RITTER, J. (Hrsg.). *Kritik und Metaphysik*. Studien. Heinz Heimsoeth zum 80. Geburtstag, Berlin: Gruyter, 1966.

HERMAN, B. Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education. In: RORTY, A. O. (Ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. London: Routledge, 1998.

HUFNAGEL, E. *Kants pädagogische Theorie*, "Kant-Studien", 79, 1988.

KAUDER, P. Immanuel Kant über Pädagogik. In: KAUDER, P.; FISCHER, W. (Hrsg.). *Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien*, Hohen-gehren, 1999.

KRÄMLING, G. *Die Systembildende Rolle von Ästhetik und Kulturphilosophie bei Kant*, Freiburg: Alber, 1985.

KRINGS, H. *Natur und Freiheit. Zwei konkurrierende Traditionen*, "Zeitschrift für philosophische Forschung", n. 39, 1975.

LANGTHALER, R. *Kants Ethik als System der Zwecke*. Perspektiven einer modifizierten Idee der moralischen Teleologie und Ethikoteleologie. Berlin: Gruyter, 1991.

LOUDEN, R. *Go-carts of judgment: exemplars in Kantian moral education*, "Archiv für Geschichte der Philosophie", n. 74, 1992.

MAKKREEL, R. A. *Imagination and Interpretation in Kant*. The Hermeneutical Import of the Critique of Judgment. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

MUNZEL, G. F. *Kant's Conception of Moral Character: The 'Critical' Link of Morality, Anthropology, and Reflective Judgment*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

\_\_\_\_\_. *Doctrine of Method and Closing*. In: HÖFFE, O. (Hrsg.). *Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft*, Berlin: Akademie Verlag, 2002. p. 151-163.

RITZEL, W. *Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?* In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985.

SCHWABE, K.; THOM, M. (Hrsg.). *Naturzweckmäßigkeit und ästhetische Kultur. Studien zu Kants Kritik der Urteilskraft*, Academia, 1993.

WESTPHAL, K. R. *How 'full' is Kant's categorical imperative?*, "Jahrbuch für Recht und Ethik", n. 3, 1995.

WIELAND, W. *Urteil und Gefühl. Kants Theorie der Urteilskraft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001.

WINKLER, M. *Immanuel Kant über Pädagogik: eine Verführung*, "Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik", n. 67, 1991.

Data de registro: 28/11/2013

Data de aceite: 23/07/2014