

## 2 PEDAGOGIA E EDUCAZIONE NEL PENSIERO DI IMMANUEL KANT

Richiamiamo qui, sia pure sinteticamente, i motivi fondamentali del pensiero pedagogico di Kant (1724-1804) – così come essi tendono a precisarsi in forme esplicite o implicite nel corso della sua intera produzione speculativa – per una serie di ragioni che giudichiamo di grande rilievo, e per ciò stesso di natura tale da consegnare il pensatore di Königsberg a pieno titolo alla storia della pedagogia.

La prima ragione è di immediata intuizione, e pertanto meritevole di un breve cenno. Essa riguarda la presenza, decisiva, dell'influenza esercitata da Kant sulla pedagogia del primo Ottocento e, in particolare, su Pestalozzi e Herbart. Se, infatti, si vuol cogliere la «continuità» ma anche spiegare le «discontinuità» tra i fondatori della pedagogia moderna e contemporanea, e cioè tra Rousseau e i suoi degni continuatori e critici appena citati, occorre passare attraverso Kant, in particolare con il rimando alla sua riflessione etica, che alimenta (assieme ad altre motivazioni più personali) sia la passione educativa dello zurighese, sia la pacata ricerca scientifica del pedagogista di Oldenburg.

La seconda ragione è più consistente, perché riguarda la posizione che Kant occupa – in forme e modalità diverse – nel pensiero degli ultimi due secoli, e segnatamente nella filosofia dell'educazione del Novecento: una posizione che noi giudichiamo di assoluto rilievo, e per questo motivo tale da imporne il «recupero» rispetto alla sua storica «marginalizzazione». Di questa collocazione marginale una certa responsabilità – occorre riconoscerlo – è imputabile allo stesso Kant, dal momento che egli sembra occuparsi di «pedagogia» soltanto per dovere istituzionale (vedi gli ordinamenti dell'Università di Königsberg) ed affida le sue *Lezioni di pedagogia* a dispense che non si dà cura di ordinare e di consegnare alle stampe. La responsabilità maggiore, però, va attribuita all'intera letteratura pedagogica che, per evidente miopia, non si è avveduta, e non si avvede, che tutta la speculazione kantiana è *opera pedagogica*, dato che essa si configura come un *processo di autoeducazione della ragione*. Oggi, in particolare, che la pedagogia si è fatta scienza adulta e rivendica una propria autonoma fondazione teoretica in funzione di riflessione critica sull'esperienza educativa, la posizione di Kant, specialmente in sede epistemologica, non può non imporsi all'attenzione dello storico della pedagogia anche «più distratto».

Per cercare di enucleare almeno una spiegazione della scarsa considerazione riservata alla pedagogia critica di Kant occorre mettere nel conto il ruolo giocato dal «tradimento» consumato ai danni del criticismo kantiano dall'Idealismo tedesco, presentatosi storicamente come espressione del suo ineludibile sviluppo, ma che nella realtà ne ha assai presto vanificate le più importanti acquisizioni, specie con la reintroduzione di quella metafisica cui Kant aveva decisamente negato le condizioni di possibilità come scienza; con la conseguenza ulteriore di imprimere alla speculazione filosofica un orientamento *dogmatico* e *non critico* nel passaggio dall'Idealismo al Positivismo, e dunque dalla posizione dell'assoluto della Ragione alla posizione dell'assoluto della Natura. È dunque solo nel Novecento (e, da noi, per noti condizionamenti storici, fino alla metà del secolo) che, con la crisi irreversibile della metafisica, ritorna di attualità il pensiero kantiano: *attualità* di un pensiero che, in luogo di identificarsi con la realtà o di autolimitarsi entro le maglie del metodo scientifico, riprende – proprio sulle orme di Kant – ad interrogarsi sui propri poteri e sui propri limiti in funzione di comprensione dell'esperienza e della storia. Significative, al riguardo, le posizioni della fenomenologia e del razionalismo critico (problematicismo), che sul finire del Novecento sembrano interpretare le tendenze più mature della cultura contemporanea, e dunque anche della pedagogia.

Crediamo però di poterci spingere anche oltre, perché di una presenza kantiana sembra legittimo far parola anche in settori di ricerca non propriamente filosofici o pedagogici, come la psicologia. Il lungo dibattito intrattenuto dagli opposti «schieramenti» disposti a difesa di posizioni innatistiche o ambientalistiche (dell'incidenza prevalente o assoluta della *ereditarietà* o dell'*ambiente*) ha trovato nel corso di questo secolo, progressivamente, motivi di mediazione (o di compromesso) che si possono definire di matrice kantiana. Pensiamo alle tesi sostenute dagli psicologi della Gestalt, che attestano nel soggetto la presenza di leggi ordinatrici dell'esperienza percettiva; alle posizioni assunte dal cognitivismo psicologico sul rapporto genesi-struttura degli schemi mentali (Piaget); infine alle concessioni strappate ai

comportamentisti, costretti a riconoscere l'*originarietà* di determinate funzioni elementari del soggetto. È il recupero dell'apriori kantiano, tradotto in chiave psicologica. Lo scontro tra genetisti e ambientalisti richiama per molti aspetti i termini del dibattito tra razionalisti e empiristi, risolto da Kant con la scoperta del trascendentale, e che la psicologia tende a risolvere col riconoscimento dell'attività originaria del soggetto come motivo non eludibile dell'esperienza psicologica e educativa. Attualità di Kant, che è attualità di un pensiero sempre più disposto a riconoscere la centralità del soggetto: che è poi il senso vero della «rivoluzione copernicana» operata dal kantismo.

### **Esperienza e ragione**

La ragione di cui dice Kant non è più la ragione degli Illuministi, ma assume una connotazione più vasta, fino a coincidere con quella che siamo soliti definire «spiritualità» umana. Nelle tre *Critiche*, Kant si occupa delle condizioni logiche che rendono possibili i vari aspetti dell'esperienza: l'esperienza sensibile e intellettuale, l'esperienza etica e quella estetica. Dal piano dell'esperienza egli volge poi lo sguardo *oltre* la stessa, in direzione delle *idee di ragione*, che assume a criteri regolativi dell'intera attività umana in funzione della sua progressiva unificazione razionale. Da un lato, dunque, l'esperienza nel suo svolgersi storico, coi suoi limiti e la sua problematicità; dall'altro le idealità regolatrici dell'esperienza nella loro proiezione unificante: al centro – come principio di mediazione – la ragione nelle sue tensioni conoscitive (scienza) e pratiche (moralità).

a) La lettura «pedagogica» della *Critica della ragion pura* consente in prima istanza di dare rilievo ad una metodologia d'analisi («criticismo») che introduce un nuovo tipo di epistemologia: la ragione critica è la ragione che assume se stessa come oggetto di analisi al fine di verificare le proprie possibilità ed i propri limiti, e dunque la ragione che è impegnata a delimitare il campo all'interno del quale essa è in grado di istituire una conoscenza scientificamente fondata. Una ricerca, questa, dei *fondamenti* che conduce Kant a far distinzione tra «scienza» e «metafisica», con la prima saldamente ancorata all'esperienza, e la seconda, invece, resa inaccessibile alle possibilità della ragione (e dunque affermabile unicamente in sede pratica in termini «esigenziali»).

La conquista di maggior rilievo della *Critica della ragion pura* è rappresentata dal superamento delle prospettive gnoseologiche dell'empirismo e del razionalismo con la scoperta del «giudizio sintetico a priori», e dunque con la scoperta che la nostra conoscenza si istituisce sul fondamento di un dato di esperienza e di una forma o legge dell'io: la conoscenza sensibile è riferita agli oggetti (alla rappresentazione degli oggetti: fenomeno), la conoscenza intellettuale è riferita ai concetti degli oggetti; nella prima operano le intuizioni pure dello spazio e del tempo, nella seconda i concetti puri (categorie) di quantità, qualità, modalità, relazione. La natura sintetica del giudizio, in quanto richiede un contenuto empirico, non consente all'intelletto di proiettarsi al di là dell'esperienza (metafisica), il che chiarisce i limiti della ragione e dunque, almeno sotto questo aspetto, del sapere scientifico.

La valutazione pedagogica delle precedenti acquisizioni conduce a sottolineare il contributo offerto da Kant alla connotazione attiva del soggetto: il mondo non è una realtà preordinata che si impone alla nostra sensibilità o al nostro intelletto, ma – all'opposto – esso è ordinato dall'attività legislatrice del soggetto. Dopo Kant si potrà far parola, in pedagogia, di «modellamento» o in psicologia di «rispecchiamento meccanico» come modalità formative della personalità: ma simili prospettive non potranno eludere, ad un certo punto critico, il momento dell'attività del soggetto, e cioè in ultima istanza il motivo più profondo del kantismo. Col riconoscimento dell'*attività originaria* del soggetto, Kant si colloca sul piano della pedagogia moderna, quello che va da Rousseau a Froebel: con la differenza, rispetto agli autori citati, che attività della ragione significa, per Kant, non spontaneità naturale o espressione dell'Assoluto (spirito), ma costruttività dell'intelligenza e impegno etico nella libertà (come vedremo meglio tra poco).

Un secondo motivo di interesse della prima *Critica* è costituito dall'itinerario didattico che essa suggerisce: itinerario che indica nell'esperienza il momento di avvio dell'attività intuitiva e intellettuale, che è posizione perfettamente in linea con le indicazioni di tutta la pedagogia moderna, e resa da Kant teoricamente consistente perché fondata su una matura e organica epistemologia.

b) La *Critica della ragion pura* si conclude, come sappiamo, con la negazione della metafisica come scienza; ma essa apre anche la via al suo recupero – non «scientifico» ma «esigenziale» – nelle forme originali di ricerca della *Critica della ragion pratica*. Prima di passare all'esame di quest'ultima, conviene però richiamare un altro motivo della ricerca kantiana che è di grande interesse pedagogico. Preso atto che l'uomo, con la propria sensibilità e il proprio intelletto, si muove unicamente all'interno dell'esperienza che è sempre *particolare*, Kant si interroga sulla tensione, che pure è vivissima nell'uomo, in direzione dell'*universalità* (vedi le idee dell'io, del mondo, di Dio). Come spiegare simile «vocazione universalizzante» in un soggetto che si muove entro i confini e, dunque, in presenza della parzialità dell'esperienza? È a questo punto, come è noto, che Kant introduce – accanto all'intelletto – la *ragion teoretica* e dunque un principio di attività della ragione che dilata enormemente le dimensioni antropologiche dell'uomo e che gli consente, conseguentemente, di proiettarsi oltre l'esperienza con l'elaborazione delle *idee di ragione – io, mondo, Dio* – come idee della totalità del mondo interiore, di quello esterno e della totalità dell'esperienza; idee che si configurano per Kant come criteri *regolativi* dell'ordinamento dell'esperienza medesima. L'uomo opera – all'interno della *particolarità* dell'esperienza – come se fosse possibile ricondurre ad *unità* la molteplicità dei dati esperiti; ed opera in simile maniera per un bisogno che emerge dal profondo della sua ragione.

Il significato pedagogico di questo momento della ricerca kantiana non è di poco conto: quel che emerge è il disegno di una teoria dell'istruzione che trapassa dagli oggetti ai concetti dell'esperienza, e quindi tende ad unificare i dati di conoscenza in direzione di universalità. Le idee di ragione si configurano, così, come il *trascendentale* del processo di apprendimento, come *idea-limite* di un sapere volto alla universalità.

Per la loro funzione universalizzante, le idee di ragione «conferiscono all'intelletto l'impulso per progredire nelle scienze» – scrive Otfried Höffe – per cui si può dire che «la teoria kantiana delle idee regolative può essere letta come un contributo a quella nuova logica, che Bacone e molti altri filosofi dopo Bacone hanno auspicato». Kant non formula nuove regole, ma «introduce i principi generali che spiegano i limiti della scienza ma anche il suo infinito progresso»: «poiché né l'esperienza né una somma data di esperienze – scrive l'autore citato – arrivano alla assoluta completezza della conoscenza, l'*ideale di ragione di completezza* è un obiettivo che domina l'indagine, ma che tuttavia è sconfinato. Come in un dipinto – esemplifica felicemente il critico – il punto prospettico sta al di fuori del quadro e ciononostante ne determina la prospettiva, così l'indagine scientifica è legata alle idee di ragione, senza raggiungere in un qualche punto la completezza assoluta del sapere. Là dove si ritiene il punto prospettico dell'indagine un oggetto proprio e si crede che i principi del progresso dell'indagine formino una scienza obiettiva, vale a dire nella metafisica speculativa, là insorge la parvenza dialettica. In effetti le idee di ragione caratterizzano un obiettivo, nella cui direzione gli scienziati muovono costantemente, senza mai raggiungerlo completamente. Le idee di ragione sono come l'orizzonte che retrocede man mano che ci si spinge in avanti, di modo che non si giunge mai al suo margine, non ci si arresta mai definitivamente». Le idee di ragione sono pertanto l'orizzonte ideale della scienza, quelle che ne segnano le possibilità e l'infinito arricchimento. A ragione, dunque, Kant sostiene che «ogni conoscenza umana comincia con *intuizioni*, passa a *concetti* e si conclude con *idee*», delineando, così, una teoria dell'apprendere aperta all'infinita ricerca scientifica. Una teoria dell'apprendere che è nello stesso tempo una *teoria dell'educazione intellettuale* di tipo *critico* e aperta alla *ricerca senza fine*.

### **Educazione e impegno etico**

Nella *Critica della ragion pratica* Kant si interroga – come è noto – sulle condizioni di possibilità della vita morale. L'itinerario d'analisi è quello stesso seguito nella *Critica della ragion pura*: poiché un atto si può definire morale solo se ubbidisce ad una legge di ordine universale, occorre concludere, criticamente, che la *legge* costituisce l'apriori della moralità, ossia la condizione della sua espressione pratica. Per intendere a fondo la posizione di Kant – che peraltro è decisiva per comprendere aspetti rilevanti della sua *Pedagogia* – occorre tener presente che Kant riconduce la legge morale al *Tu devi*, ossia alla forma più alta della formalizzazione universalizzante: l'imperativo etico è *categorico* e dunque

incondizionato, ed è puramente *formale*, nel senso che definisce «come» l'uomo deve agire, ma non anche il contenuto della sua azione. L'imperativo categorico suona in questi termini: «Agisci come se la massima della tua azione dovesse diventare per tua volontà una legge universale».

La legge morale presenta dunque i tratti che sono propri del trascendentale, l'*universalità* e la *necessità*. Occorre però aver chiaro che mentre le forme della sensibilità e dell'intelletto si presentano nei termini della necessità *determinante* (noi non possiamo percepire un oggetto se non sotto la condizione dell'intuizione pura dello spazio; lo stesso dicasi delle categorie rispetto ai concetti), la «necessità» della legge morale non è determinante ma *obbligante*: è un imperativo della ragione che la volontà può (ma può anche non) accogliere. Il postulato della moralità è, dunque, la libertà. L'uomo – dice Kant – è chiamato alla moralità e per ciò stesso *dev'essere libero*.

Prescindiamo, almeno in questo momento, dai restanti postulati della ragion pratica (immortalità dell'anima e Dio), che istituiscono la metafisica esigenziale di Kant, e soffermiamoci ancora una volta sulla valutazione pedagogica di quanto chiarito fin qui.

a) È evidente che, a questo livello, la teorizzazione kantiana trapassa dal piano *dell'istruzione* (universo della scienza) al piano dell'*educazione* (universo etico). Che l'educazione debba perseguire finalità morali è acquisizione della pedagogia fin dalle sue origini storiche: ma – prima di Kant – mai l'istanza etica era stata introdotta con tanta forza, nei termini di un *rigore razionale* che non sembra lasciare margini a condizionamenti soggettivi. Ogni concessione fatta ad una legge che non derivi dalla ragione, e dunque ogni azione che non sia «adempimento del dovere per il dovere», ricade fuori dalla vita morale: può essere meritoria e connotarsi come «legale», ma in nessun modo può assurgere alla purezza della moralità.

Viene così il sospetto – per chi guardi all'etica kantiana secondo un'ottica pedagogica – che l'istanza posta da Kant possa configurarsi come «disumana», incapace com'è di accogliere o di tener conto dei *bisogni*, dei *sentimenti*, delle *motivazioni* soggettive che sollecitano all'azione. Una valutazione, questa, che peraltro è stata avanzata più volte in letteratura, e non senza qualche ragione. Occorre però riflettere, a nostro giudizio, sul fatto che Kant introduce un'etica *autonoma* (in quanto il soggetto è chiamato ad ubbidire ad una legge che egli stesso si dà) e cioè conferisce all'etica quella *purezza* e quella *assolutezza* che non sembrano attribuibili con lo stesso rigore ad un'etica eteronoma (in cui la legge trae origine dall'esterno del soggetto): e dunque occorre tener presente che egli disegna un itinerario etico volto alla *perfezione*, che può conoscere incrinature nella concretezza dell'esistenza individuale, ma che per la sua intrinseca natura ideale non può non essere espressione dell'universalità della ragione. L'umanità è chiamata a muoversi in direzione della propria perfezione, e la perfezione coincide con l'universalità della norma etica.

b) È appena il caso di aggiungere che Kant sa bene che nell'uomo s'annida il *male radicale*, ossia la possibilità per la volontà di deviare rispetto al comando della norma etica, come conseguenza della sua stessa finitezza: ma tutto questo non infirma il valore dell'idealità morale. Nella *Pedagogia* troveremo questa riflessione: «Un ideale non è altro che la concezione di una perfezione che non si è riscontrata ancora nell'esperienza, come per esempio l'ideale di una repubblica governata da leggi di giustizia. Si riterrà forse impossibile? Anzitutto l'idea dev'essere giusta, e poi malgrado gli ostacoli che si possono opporre alla sua effettuazione, non assolutamente inattuale». In sede pedagogica la «pura forma» della moralità va pertanto intesa come *idea-limite*, principio di fondazione trascendentale dell'educazione. Come le idee di ragione costituiscono l'orizzonte ideale dell'universalità-totalità dell'esperienza (che è orizzonte di una scienza da costruire e ricostruire all'infinito), allo stesso modo l'imperativo etico rimanda all'orizzonte ideale di una condotta conforme all'universalità della legge morale. A ben guardare, i due piani dell'*istruzione* e dell'*educazione* istituiscono rapporti antitetici rispetto all'esperienza: nell'ambito del conoscere Kant respinge le pretese della ragione pura che, andando al di là dell'esperienza, non è più in grado di produrre scienza; nell'ambito dell'agire, egli respinge le pretese di una ragione condizionata empiricamente, dato che motivazioni naturali, bisogni individuali, esigenze sociali, ecc. toglierebbero alla norma etica la sua universalità. Nell'uno e nell'altro caso, però, la

pedagogia kantiana si annuncia come una pedagogia del *dover essere* in cui intelletto e volontà tendono ad andare «oltre» i limiti dell'*hic et nunc* dell'esperienza, sia del conoscere (tensione verso la scienza) sia dell'agire (tensione alla moralità). Una pedagogia che si annuncia, dunque, come *pedagogia della ragione*, della ricerca intellettuale e dell'autonomia morale, e in ultima istanza della libertà. Sotto questo aspetto essa è pertanto perfettamente *attuale*, nel senso che pone istanze vivissime nel mondo di oggi.

### “Pensieri” sull'educazione

Come abbiamo accennato in precedenza, la *Pedagogia* di Kant non è opera scritta di pugno dall'insigne pensatore, ma la raccolta di «appunti» di un suo scolaro e ammiratore, Friedrich Theodor Rink.

Nonostante le apparenze (vedi la distinzione in capitoli e paragrafi), la *Pedagogia* non è opera organica, bensì un insieme di «frammenti» che, in parte, risentono delle influenze sull'argomentare kantiano di Locke e Rousseau (vedi in particolare i motivi dell'allevamento nelle prime fasi di vita) e, in parte, introducono elementi di sicura originalità, quasi tutti ricavati dall'etica.

In quanto segue richiameremo i punti che a noi sembrano di maggiore interesse e che, per la comune ispirazione etica, concorrono a costituire un quadro di riferimento, parziale ma coerente, che si può legittimamente definire come «pedagogia kantiana».

#### a) L'idea di educazione

Kant indica nell'educazione uno dei compiti «più difficili» ma anche «più importanti» dell'umanità. Posta la moralità come fine formativo, Kant si avvede che «l'uomo è ciò che diviene attraverso l'educazione» e che «l'educazione – in quanto azione formativa di una generazione esercitata su quella successiva – è un processo graduale, mai compiuto, di elevazione morale dell'umanità». L'educazione è legata allo stadio di sviluppo di un popolo e si perfeziona nel tempo in ragione del suo progresso morale. L'educazione si configura, così, come processo di formazione della *personalità individuale* nonché come *compito infinito dell'umanità*. Idea di educazione, questa, che si comprende se si tien conto che il fine etico è di ordine trascendentale, e quindi un ideale da perseguire all'infinito. Cosa che fa della «scienza dell'educazione» una scienza essa stessa in costante divenire e dotata di autonomia in forza dell'istanza etica che essa fa valere:

«L'abbozzo di una teoria dell'educazione è un ideale nobilissimo – scrive Kant – e non importa se non siamo subito in grado di effettuarlo. Non si deve subito considerare chimerica un'idea e ritenerla addirittura come un bel sogno solo perché si oppongono degli ostacoli alla sua attuazione. Un ideale non è altro (la citazione ci è parzialmente nota), che la concezione di una perfezione che non si è riscontrata ancora nell'esperienza, come per esempio l'ideale di una repubblica governata da leggi di giustizia. Si riterà forse impossibile? Anzitutto l'idea dev'essere giusta, e poi, malgrado gli ostacoli che si possono opporre alla sua effettuazione, non assolutamente inattuabile. Se, per esempio, tutti mentissero, sarebbe forse per questo un'utopia la verità? L'idea di un'educazione che svolge nell'uomo tutte le sue disposizioni naturali è vera assolutamente. Con l'*attuale* educazione l'uomo non raggiunge lo scopo dell'esistenza. Quale diversità nel modo di vivere degli uomini! Un'uniformità di vita (un'uniformità di condotta tutta ispirata alla universalità della norma etica) può verificarsi solo se essi operano secondo gli stessi principi e questi dovrebbero diventare in loro una seconda natura. Noi possiamo studiare il piano di una educazione più corrispondente allo scopo che ci proponiamo e lasciare istruzioni intorno ad essa ai posteri che potranno via via metterle in pratica... Vi sono molte potenzialità nell'umanità e spetta a noi svolgere proporzionalmente le nostre disposizioni naturali e dare all'umanità tutto il suo dispiegamento affinché essa raggiunga il suo fine.

Gli animali svolgono il loro compito spontaneamente, senza conoscerlo. L'uomo è obbligato a cercar di raggiungere il suo fine, ciò che non può fare se prima non ne ha un'idea. Se ammettiamo una prima coppia perfetta del genere umano sarebbe interessante il vedere come educerebbe i suoi figli. I primi genitori danno ai loro figli un esempio che questi imitano e così si svolgono in essi certe disposizioni

naturali. Non tutti possono essere educati allo stesso modo, poiché gli esempi si offrono, di solito, occasionalmente. Una volta gli uomini non avevano il concetto della perfezione a cui la natura può arrivare; noi stessi non l'abbiamo in tutta la sua purezza. È certo che solo gli sforzi individuali, che hanno per fine la coltura dei nostri allievi, non possono mai ottenere che essi raggiungano la loro destinazione. Non solo l'opera individuale degli uomini, ma quella di tutta l'umanità deve concorrere al fine supremo. L'educazione è un'arte che dev'essere perfezionata da più generazioni. Ogni generazione, provvista delle conoscenze delle precedenti generazioni, può sempre meglio ottenere un'educazione che sia in grado di svolgere proporzionalmente e in conformità del proprio fine le disposizioni naturali dell'uomo e così condurre la specie umana alla sua destinazione...

L'uomo ha il compito di svolgere le sue attitudini per il bene, perché la Provvidenza non le ha poste in lui già compiute, ma in stato di semplici disposizioni indifferenti riguardo la moralità. L'uomo ha il dovere di migliorarsi, di istruirsi e, se cattivo, di proporsi la moralità. Se si riflette coscienziosamente si vede quanto ciò sia difficile. Ne consegue che l'educazione è il più grande e difficile problema che ci possa essere proposto. Infatti le cognizioni dipendono dall'educazione, e questa, a sua volta, progredisce a poco a poco per effetto di quelle. L'educazione, quindi, progredisce gradualmente: noi possiamo arrivare ad un giusto concetto del metodo pedagogico solo tenendo presente che ogni generazione trasmette le sue esperienze e cognizioni alla successiva, che vi aggiunge qualche cosa di suo e le tramanda così aumentate a quella che le succede.»

#### b) *L'autonomia della pedagogia*

La scienza pedagogica – come si è visto – è una scienza *in fieri*, portatrice di un sapere mai concluso: ciò, peraltro, è coerente con l'idea che Kant sostiene delle scienze in rapporto al loro sviluppo in direzione delle idee di ragione, e discende direttamente dal fondamento etico dell'educazione che è di ordine trascendentale. È chiaro che l'universalità della legge morale, per la sua stessa natura, è inattuabile: il che conferisce all'educazione i caratteri di un compito consegnato all'intera umanità. Di rilievo è l'autonomia che – dalle premesse precedenti – deriva alla teorizzazione pedagogica e, soprattutto, all'educazione la quale, in virtù del suo fondamento trascendentale, si pone costantemente al di là di ciò che è dato dal costume e dalla cultura. In quanto chiamata ad elevare gli uomini progressivamente verso la perfezione, l'educazione trascende (o è chiamata a trascendere) se stessa in tutte le forme, culturali, sociali e giuridiche in cui si esprime nella concretezza della storia. L'autonomia della scelta educativa e la sua tensione alla trascendenza (cioè andare «oltre» ciò che è dato storicamente) sono ben espresse da Kant nel passo che segue:

«L'arte di educare o Pedagogia deve diventare razionale se vuole svolgere la natura umana nel conseguimento del suo fine. Genitori educati sono esempi conformemente ai quali può regolarsi la condotta dei figli. Ma se questi debbono divenire migliori, la pedagogia deve essere un continuo studio, altrimenti non si può sperar nulla da essa, perché una persona male educata educa male gli altri. Il meccanismo (l'empiria) nell'arte educativa deve trasformarsi in scienza altrimenti non sarà mai un coerente studio, ed una generazione porterebbe a distruggere ciò che l'altra ha fatto.

Un principio di arte educativa, che dovrebbero avere sotto gli occhi coloro che fanno piani educativi, è il seguente: i fanciulli non debbono venir educati conformemente allo stato presente della specie umana, ma per uno stato migliore possibile nell'avvenire secondo l'idea dell'umanità e della sua destinazione.»

È l'assunzione – com'è dato di vedere – dell'idea di perfezione a criterio-guida del processo formativo, criticamente attrezzata nei confronti di ogni possibile tentazione volta al conformismo.

«I genitori – continua Kant – tendono in generale ad allevare i loro figli solo in modo che si trovino bene nel loro tempo, sia pur questo corrotto. Li dovrebbero invece educare meglio, affinché da essi potessero derivare migliori condizioni: ma a ciò si oppongono due ostacoli: 1) i genitori si curano solo che i figli facciano carriera nella vita; 2) i principi considerano i loro sudditi come strumenti per i loro intenti. I genitori pensano alla casa, i principi allo Stato: gli uni e gli altri non hanno per fine ultimo il bene

universale e la perfezione a cui l'umanità è destinata e per cui ha disposizione. Il disegno di un piano educativo deve diventare cosmopolita. Il bene generale è un'idea che può riuscire dannosa al nostro bene particolare? No davvero. Perché se pur sembra che gli si sacrifichi qualche cosa, nondimeno esso procaccia un miglioramento del proprio stato presente.»

Riflessione davvero di rilievo, questa di Kant, perché la critica rivolta alle forme di vita sociale non nasce dalla nostalgia di un mitico stato di innocenza dell'uomo misteriosamente perduta, ma dalla introduzione di una tensione etica nella vita individuale e collettiva, come compito di un'umanità che intende disporsi ad una vita secondo ragione. L'idea pedagogica che emerge da queste pagine di Kant è tra le più alte della letteratura pedagogica.

La diffidenza di Kant di fronte ai condizionamenti esterni, e soprattutto dello Stato che pensa al bene proprio e non all'elevazione dell'umanità, lo conduce a privilegiare le «periferie pedagogiche», e dunque le iniziative di privati disinteressati, capaci di conferire autonomia all'educazione perseguendo lo «svolgimento dell'umanità» e della sua «elevazione morale»:

«L'organizzazione della scuola dovrebbe dipendere solo dal senno delle persone più competenti. Ogni coltura comincia dai privati, e da questi si diffonde. La natura umana può avvicinarsi alla sua meta unicamente in virtù dello zelo di persone dotate di sì generosi sentimenti da interessarsi al bene sociale e assurgere alla concezione di uno Stato migliore, possibile in avvenire... I privati debbono così curare in modo speciale lo svolgimento dell'umanità e far sì che essa diventi non solo più abile (dotata di abilità utili allo Stato), ma morale, e – ciò che è più difficile – procurare di far arrivare i posteri a un più alto grado di perfezione.»

### c) *L'educazione: quadro d'insieme*

Nella parte iniziale della *Pedagogia* Kant traccia un primo abbozzo dell'educazione nelle sue articolazioni fondamentali che comprendono la disciplina, la coltura, l'educazione e la formazione morale. Simile abbozzo è interessante perché lascia emergere l'intento dominante del pensatore che è di ordine morale. Ciascun momento del processo formativo è infatti considerato nella prospettiva della promozione e dello sviluppo della personalità morale, che fa passare in secondo piano e trascura motivi anche di rilievo, come l'educazione motoria, intellettuale, estetica, sociale, ecc. Solo in un secondo tempo, ritornando sui singoli aspetti dell'educazione, la riflessione kantiana conoscerà un respiro maggiore, anche se la preoccupazione etica conserverà – come vedremo – un ruolo centrale e decisivo. La pedagogia di Kant è una *teoria della formazione morale della personalità*: questo è il motivo della sua forza; ma anche il suo limite.

Questo il quadro d'insieme:

«L'educazione dell'uomo comprende:

- La *disciplina*. Disciplinare vuol dire impedire che l'animalità (la parte brutta) sopraffaccia l'umanità, così nell'individuo, come nella società. La disciplina quindi è semplicemente freno alla selvatichezza.
- La *coltura*, che comprende l'istruzione e gli addestramenti. Questa fornisce l'abilità, che è il possesso di una capacità che serve a tutti i fini. Essa non determina alcun fine, ma lascia questo compito alle circostanze. Certe abilità sono utili in ogni occasione, per esempio il leggere e lo scrivere, ed altre invece corrispondono solo a certi fini, per esempio la musica, che rende piacevole colui che la conosce. Le abilità sono in certo modo infinite rispetto alle quantità dei fini cui possono servire.
- L'*educazione*, la quale deve aver cura che l'uomo divenga accorto e sappia stare in società in modo piacevole e influente. A ciò mira una parte della coltura che si chiama raffinamento. Essa deve avere completezza di modi, cortesia, e una certa accortezza che ci insegna a giovarci degli altri per i nostri fini.
- L'educazione deve proporsi infine la *moralità*. Non basta che l'uomo sia capace ad ogni sorta di fini, ma deve acquistare il discernimento per scegliere solo quelli buoni. *Buoni sono i fini che sono necessariamente approvati da tutti e che possono essere i fini di ognuno* (vedi il primo imperativo categorico).

Noi attualmente viviamo in un'epoca di disciplina, di coltura e di civiltà che è ancora ben lungi da quello della moralità.» (Proposizione, questa, da non trascurare, perché sembra voler chiarire il compito che Kant intende assegnare alla propria opera di «pedagogista» e di «educatore».)

d) *Momenti della formazione morale*

Alla luce delle conclusioni della *Critica della ragion pratica*, Kant articola il processo educativo in tre momenti; e precisamente:

- *Momento della norma o della disciplina*: della legge imposta dall'esterno; l'educazione del bambino. Il bambino è prevalentemente un essere naturale, e pertanto tende ad ubbidire spontaneamente agli impulsi della propria natura, ai propri interessi, alla tendenza al gioco. Non avverte i richiami della vita morale, anche perché non si è ancora svegliata in lui la ragione. Ora, poiché è solo nell'educatore che la ragione è pienamente dispiegata, è compito dell'educatore medesimo di *imporre* al bambino le *norme* della sua condotta. È il momento del *governo*, della disciplina imposta dall'esterno, rigidamente, senza deroghe. Kant concepisce l'educazione in ogni momento come educazione alla vita morale, e poiché la natura è indifferente rispetto ai valori e dunque può assecondare gli impulsi della passione, egli chiede che la condotta del bambino sia mantenuta sotto il controllo della ragione dell'adulto:

«L'animale è già, in virtù del suo istinto, tutto ciò che può essere: una ragione superiore ha tutto preveduto per lui. L'uomo invece ha bisogno della sua ragione perché non ha alcun istinto e deve da sé tracciare il piano della sua condotta. Poiché egli non è subito in grado di farlo, necessita dell'aiuto altrui. Da qui la necessità della disciplina (del *governo*), che impedisca all'uomo di deviare, a causa delle proprie inclinazioni naturali, dalla sua finalità (vedi l'idea della perfezione). Essa le deve frenare, perché non si getti spensieratamente e impetuosamente nei pericoli.

Il governo è puramente negativo, è l'azione mediante la quale si toglie all'uomo la selvatichezza. La selvatichezza è l'insubordinazione alla legge. La disciplina sottomette l'uomo alla legge dell'umanità e comincia a fargli sentire l'autorità della legge, e ciò dev'essere fatto per tempo.»

La preoccupazione di conservare all'educazione, fin dall'inizio, una connotazione etica conduce Kant a svalutare ogni tipo di attività che tragga origine dalla spontaneità della natura del bambino, compreso il gioco. La scuola disegnata da Kant è scuola dello *sforzo*, non dell'interesse, del *lavoro* non del gioco:

«L'educazione può essere libera o scolastica. La scuola libera è simile a un gioco, la scolastica invece è un'*occupazione seria*; la prima viene sempre (spontaneamente) adempiuta dall'educando; la seconda considera l'alunno *sottomesso ad un obbligo*. Si può essere occupati in un gioco, e ciò dicasi occupare i propri ozii, ma si può essere occupati per forza, e ciò chiamasi lavorare. La cultura scolastica dev'essere un *lavoro per il bambino*, la libera un gioco. Si sono ideati diversi sistemi di educazione per determinare – intento nobilissimo – il miglior metodo di educazione. Tra l'altro si è pure pensato di lasciar che i ragazzi imparino tutto sotto forma di gioco... vera pazzia educativa (!), secondo la quale si vorrebbe far apprendere tutto giocando ai ragazzi, che debbono invece essere avvezzi per tempo ad *occupazioni serie* perché debbono una volta entrar nella vita seria. Un tale metodo produce effetti negativi. Il bambino deve giocare, deve avere delle ore di ricreazione (fuori della scuola), ma deve imparare anche a lavorare... Il lavoro non è piacevole per se stesso, ma s'intraprende per un altro fine; nel gioco invece l'occupazione è piacevole per se stessa, senza che si proponga nessun fine... È sommamente importante che i bambini imparino a lavorare. Prima di poter pervenire a godere ciò che è necessario alla sua vita, gli occorre molta preparazione diretta a questo fine... Il ragazzo deve perciò venir abituato a lavorare. E dove dovrebbe venir coltivata questa disposizione al lavoro, se non nella scuola? *La cultura scolastica è cultura imposta.*»

- *Momento della massima*: della legge interiorizzata; l'educazione del fanciullo.

A differenza del bambino, il fanciullo conosce la presenza sempre più viva della ragione. Non è solo «natura», ma «natura» e «ragione» insieme, per cui la legge della sua condotta non va più imposta (norma espressa nella disciplina o nel governo) ma va *proposta* alla sua ragione affinché la comprenda, la



interiorizzi e quindi la faccia propria (*massima*). La legge ha ancora un'origine esterna (in quanto è proposta dall'educatore) ma tende a trasformarsi in *legge interiore*. Il progresso rispetto alla fase precedente è evidente: la moralità assume, ora, una connotazione soggettiva, nasce dalla volontà del soggetto e si avvia verso l'autodeterminazione (*autonomia*):

«In un primo momento, l'educazione è esercizio e disciplina, senza insegnamento di massime. L'educando è passivo, egli non ha che da seguire la guida di un altro. Gli altri pensano per lui. L'educazione morale, invece, non si basa sulla disciplina ma sulla massima...: nel primo caso l'educando è passivo, nel secondo è attivo; egli deve porre il fondamento e la guida dell'azione nell'idea del dovere [...] La cultura morale deve basarsi sulle massime e non sulla disciplina: questa impedisce le mancanze, quella forma il carattere. Bisogna far sì che il ragazzo si abitui ad agire secondo massime e non secondo particolari motivi... Le massime debbono scaturire dall'anima stessa dell'uomo. Nell'educazione morale bisogna dar di buon'ora ai bambini l'idea del bene e del male. Se si vuole formare la moralità non si deve castigare. La moralità è una cosa così santa e così elevata, che non si deve abbassarla al punto di metterla a livello della disciplina. La principale cura dell'educazione morale dev'essere la formazione del carattere, il quale consiste nell'abitudine ad agire secondo certe massime, le quali dapprima sono le massime della scuola e in seguito diventano quelle dell'umanità. Dapprima il bambino ubbidisce a leggi. Anche le massime sono leggi; ma leggi soggettive, che sono emanate dalla ragione stessa dell'uomo.»

- *Momento dell'autonomia* : della legge data dal soggetto a sé medesimo.

La moralità – sostiene Kant – consiste nell'ubbidienza ad una legge che il soggetto si dà da sé medesimo. È il momento dell'*autonomia* e della *libertà*, e dunque il momento della vita adulta, quella in cui il soggetto non ha più bisogno di una guida esterna, perché ha come guida la propria ragione. È chiaro che la moralità intesa in senso kantiano non costituisce in nessun momento un modo di essere, bensì una *possibilità* e dunque un impegno senza fine.

#### e) *Educazione morale e educazione religiosa*

Giunti a questo punto è opportuno richiamare le pagine conclusive della *Pedagogia* nelle quali si chiarisce, in termini pedagogici, la relazione tra *educazione morale e educazione religiosa*. Dalla *Critica della ragion pratica* sappiamo che Dio è un postulato dell'etica: ma come conciliare il principio dell'*autonomia* dell'etica kantiana, per cui la legge morale è legge della ragione, e il principio di *eteronomia* che deriva dalla posizione di Dio come legislatore e giudice? Una risposta persuasiva in materia – in termini pedagogici – ce la offrono proprio le pagine sopra richiamate, e che qui riportiamo:

«Per ciò che concerne l'educazione dei fanciulli nella sua attinenza con la religione, la prima questione che si presenta è se sia possibile inculcare per tempo idee religiose nei ragazzi. Su ciò si è molto discusso in pedagogia. L'idea di religione presuppone l'idea di teologia: potremmo dare concetti teologici ai giovani che ancora non conoscono il mondo e neppure se stessi? Non sapendo ancora che sia il dovere, come potranno essere in grado d'intendere un dovere immediato verso Dio? È certo che se fosse possibile che i ragazzi non fossero mai testimoni di nessun atto di venerazione per l'Ente Supremo, non udissero nemmeno pronunciare il nome di Dio, sarebbe conforme all'ordine delle cose iniziarli a conoscere la meta dell'uomo, ciò che a lui si conviene, e successivamente, coltivando il giudizio, far loro comprendere l'ordine e la bellezza della natura, poi aggiungere più ampia conoscenza dell'universo e, solo allora, dar per la prima volta l'idea di un Ente Supremo e di un supremo legislatore. Ma dato che tutto questo, nelle attuali condizioni della società, non è possibile, il tardare a parlar loro di Dio, quando essi lo sentono nominare, e assistono alle cosiddette pratiche del culto, sarebbe lo stesso che produrre in loro indifferenza o generare delle idee false come ad esempio la paura della sua potenza. Dobbiamo aver cura che questa falsa idea non alligni nella mente dei fanciulli e perciò occorre dar loro per tempo alcune idee di religione. Non deve consistere questa iniziazione in un lavoro mnemonico, in una pura imitazione; la via da scegliere dev'essere sempre conforme alla natura. I fanciulli, anche senza assurgere all'idea astratta del dovere, dell'obbligo, della buona o cattiva condotta, comprenderanno che vi è una legge del dovere che

non è stabilita dal piacere, dall'utile, ma da una ragione universale che non dipende dal capriccio degli uomini. È necessario, però, che anche il maestro abbia in sé questa convinzione. Si comincia coll'attribuir tutto alla natura, poi questa l'attribuiamo a Dio, mostrando, per esempio, come tutto sia disposto per la conservazione della specie, per l'equilibrio, ma in certo modo anche per l'uomo, perché egli possa trovare la sua felicità. Il miglior mezzo per spiegare l'idea di Dio è di servirsi dell'analogia di un padre che ha cura di tutti noi: così si giunge facilmente all'idea di unità del genere umano, tale quale si riscontra in una famiglia.

Che cos'è la religione? La religione è la Legge che è in noi, in quanto riceve autorità da un Legislatore e Giudice: è la morale applicata alla conoscenza di Dio. Se la religione non è integrata dalla morale, essa non è che implorazione di favori celesti. Le laudi, le preghiere, l'assiduità alla chiesa devono servir solo a dare all'uomo nuove forze e nuovo coraggio per divenire migliore, o essere l'espressione di un amore animato dal sentimento del dovere. Tutto ciò non è che una preparazione alle buone opere; non sono buone opere per se stesse, poiché non si può piacere a Dio che divenendo sempre migliori. Ai bambini bisogna cominciar coll'insegnare la legge che hanno in loro. L'uomo vizioso è spregevole a se stesso a cagione della sua coscienza, e non per il fatto che Dio ha proibito il male...

*La morale deve quindi precedere, la teologia seguire:* e in ciò sta la vera religione. La legge che è in noi si chiama coscienza, la quale veramente è la conformazione delle nostre azioni a questa legge. I rimproveri della coscienza saranno senza effetto, se non la si considera come la rappresentante di Dio che ha il suo trono sopra di noi, ma anche il suo tribunale dentro di noi. Quando la religione non si aggiunge alla moralità è inefficace e non è altro che un culto superstizioso.»

### **Valutazioni conclusive**

Concludiamo con alcune riflessioni che toccano altrettanti punti «critici» della pedagogia di Kant.

Il primo riguarda il *rigorismo etico* che sembra mal conciliarsi con una teorizzazione pedagogica della formazione umana che voglia essere rispettosa della *totalità* delle dimensioni della vita personale. Non vi è dubbio che sotto questo aspetto l'istanza etica – nei termini posti da Kant – fa della sua proposta educativa una proposta *inattuale*, specialmente dopo che la pedagogia moderna e contemporanea si è fatta attenta alle esigenze della *natura del soggetto* e alle sue potenzialità. Trascurare la natura del soggetto fino a negarla in nome di un'esigenza etica di ordine assoluto significa peraltro – come ben sappiamo oggi – produrre incrinature profonde, disagio esistenziale, squilibri emotivi e tensioni dirompenti nel soggetto. Kant è *inattuale*, dunque, nel senso che con la sua dottrina etica non consente alla pedagogia e all'educazione di farsi carico di una componente della vita personale qual è la componente emotivo-vitale (naturale) che gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo.

C'è però una «inattualità» di Kant di segno opposto, da vedere nella giusta istanza da lui posta di un'animazione etica dell'educazione che pare «passata di moda», ma che sembra porsi come altrettanto essenziale ai fini dell'equilibrio individuale e della vita civile. La pedagogia non può essere un'etica applicata, né l'educazione può prescindere dal gioco, dalla spontaneità vitalistica, dalla creatività ecc.; ma non sono neppure pensabili una pedagogia e una educazione che non mantengano diretti rapporti con l'istanza etica, nell'orizzonte del «serio», dell'impegno, del lavoro. La scuola ha per sua stessa natura carattere *eteronomico* e persegue (o deve perseguire) fini di formazione.

Questo secondo aspetto dell'istanza etica come momento irrinunciabile della riflessione pedagogica ripropone, così, il problema della presenza di Kant nel panorama del pensiero contemporaneo. Problema che abbiamo sollevato in apertura di questo nostro «profilo», e che chiudiamo con la citazione di una pagina di O. Höffe che giudichiamo meritevole di riflessione:

«Il mutamento del pensare filosofico, di cui siamo debitori a Kant, riguarda non soltanto il mondo del conoscere, ma anche quello dell'agire. La posizione particolare, che nel conoscere spetta alla scienza, tocca, nell'agire, alla morale o eticità; così come nell'ambito del teoretico la scienza rivendica validità universale ed oggettiva, analogamente si comporta l'eticità nell'ambito del pratico. La trasformazione kantiana della filosofia pratica ha perciò luogo come nuova fondazione dell'eticità (della morale).

Prima di Kant l'origine dell'eticità è stata cercata nell'ordine della natura o della comunità, nell'aspirazione alla felicità, nella volontà di Dio o nel sentimento morale. Kant mostra che queste spiegazioni non soddisfano la pretesa di validità oggettiva dell'eticità. Come nel campo del teoretico, anche in quello del pratico l'oggettività diviene possibile solo per opera del soggetto stesso: l'origine della morale è pertanto da ricercare nell'autonomia, nell'auto-legislazione della volontà. Poiché autonomia ha lo stesso significato di libertà, il concetto chiave dell'età moderna, la libertà appunto, ottiene con Kant un fondamento filosofico.

La nuova fondazione kantiana dell'eticità ha conservato fino ai nostri giorni qualcosa di più di un valore meramente storico. Nella discussione contemporanea circa la giustificazione di norme etiche (moralì) ci si riferisce a Kant come ad un interlocutore sistematico. Kant soddisfa infatti entrambi i presupposti per essere un interlocutore stimolante. In primo luogo la sua filosofia morale è in accordo con quelle condizioni minimali che l'etica normativa contemporanea di regola riconosce... Anche Kant si pone in opposizione a relativismo, scetticismo e dogmatismo nell'etica. Anche Kant prende le mosse dal fatto che il giudizio e l'agire morali non sono l'oggetto di un sentimento personale o di una decisione arbitraria e neppure una questione di provenienza socio-culturale, del tatto o di una convenzione. Piuttosto egli vede l'agire umano posto sotto obblighi ultimi, della cui osservanza si vien considerati responsabili non solo da altri, ma anche da se stessi. L'agire è l'oggetto di una argomentazione peculiare, ma tuttavia razionale. Inoltre Kant pone l'argomentazione sulla base di un principio sommo della morale. Il disaccordo con Kant inizia solo là dove l'etica contemporanea non è più in accordo con se stessa, cioè nella definizione precisa del principio morale. E qui Kant soddisfa la seconda condizione per essere interlocutore valido. *La sua morale dell'autonomia e dell'imperativo categorico rappresenta il più importante modello alternativo alla teoria utilitaristica dominante*, in buona parte, la discussione filosofica internazionale; un modello il quale non conosce uguali non solo per quanto riguarda il suo alto livello di riflessione, ma anche a riguardo della concettualità ampiamente elaborata con le sue distinzioni di diritto e morale, di volontà empiricamente condizionata e pura, di legalità e moralità, di obblighi tecnici, del bene supremo e sommo. Per tale motivo – conclude l'autore – gli scritti principali kantiani sull'etica non sono soltanto, fino ad oggi, meritevoli di un'esposizione storica, bensì anche di un confronto diretto.»

Tra questi scritti – meritevoli di un confronto diretto – va collocata anche la *Pedagogia* che, dunque, almeno per l'aspetto etico, conserva un posto non eludibile nel pensiero pedagogico contemporaneo.