

IL LABORATORIO DEL SAPERE.
IL GIOVANE KANT E L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

di *Maria Teresa Catena*

Il testo che qui di seguito si presenta in traduzione italiana è quel che oggi potremmo chiamare una lezione inaugurale: trattasi infatti della prolusione al corso di *Logica e metafisica* che Kant tenne nel semestre invernale 1765-1766 presso l'Università della sua amata Königsberg, dove sempre visse e insegnò da quando, nel 1755, aveva ottenuto la *libertas docendi*. Fu l'amico ed editore Kanter a pubblicarla su richiesta dello stesso autore per rendere nota, com'era costume dell'epoca presso gli atenei tedeschi, l'apertura dell'anno accademico e mettere a parte gli studenti sui programmi delle lezioni, nei quali era possibile trovare, tra l'altro, anche chiarimenti pratici relativi alle modalità d'iscrizione, agli orari e altri diversi dettagli tecnici. Del resto, non era la prima volta che il *magister* si era cimentato in questo genere di presentazioni: dissertazioni minori, quali le *Nuove annotazioni per la spiegazione della teoria dei venti* del 1756, il *Progetto di un collegio di geografia fisica* del 1757, nonché *La nuova dottrina del moto e della quiete e delle loro conseguenze rispetto ai primi principi della scienza naturale* e il *Saggio su alcune considerazioni a proposito dell'ottimismo*, datati rispettivamente 1758 e 1759, appartengono a questa categoria di scritti¹.

La cosa non deve stupire: oltre a condividere un'usanza accademica, da sempre il filosofo aveva mostrato attenzione per i suoi corsi, alla pubblicazione dei quali in seguito s'impegnerà con un interesse via via crescente nel tempo. Giova ad esempio ricordare che nel 1798 fu lui in persona a curare l'edizione

¹ Le traduzioni sono rispettivamente presenti in I. Kant, *Primi scritti di filosofia naturale (1754-1756)*, tr. it. a cura di M. Vicinanza, Napoli, 2002, pp. 119-130; Id., *Scritti precritici*, tr. it. a cura di P. Carabellese, riveduta e accresciuta da R. Assunto, R. Hohenemser, A. Pupi, Roma-Bari, 1982, pp. 79-89; A. Tagliapietra (a cura di), *Sulla catastrofe: l'Illuminismo e la filosofia del disastro. Voltaire, Rousseau, Kant*, Milano, 2004, pp. 113-124.

delle lezioni di *Antropologia* e fu sempre lui ad assegnare a Jäsche ed a Rink il compito di rendere pubblici i suoi insegnamenti, convinto com'era dello stretto rapporto di chiarificazione che legava le sue parole a lezione alle opere scritte².

Da questo punto di vista, perciò, è ben fondato l'interesse che, ormai dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, la critica ha rivolto al Kant professore universitario, sulla cui attività didattica, oltre che più generalmente accademica, si è molto discusso, a volte anche mettendone in dubbio l'attendibilità, come mostrano le polemiche intercorse tra Rink e Vollmer a proposito delle *Lezioni di Geografia fisica* o le complesse vicende legate alla pubblicazione dei materiali delle *Lezioni di logica* o di quelle di *Etica*³.

Per fortuna, nessuna perplessità tocca invece questo programma del 1765: trattandosi di un testo stampato e licenziato dallo stesso filosofo, difatti, esso non incorre in problemi di verifica né sulle sue pagine gravano versioni diverse, magari discordanti tra loro, o quei dubbi di legittimità in cui sempre s'imbatte un materiale che manca del controllo diretto da parte dell'autore.

Non è dunque una motivazione di natura filologica che mi ha spinto a proporre la *Nachricht* in versione italiana, piuttosto la necessità di presentare al lettore un contributo che, pur nella sua brevità, merita senz'altro di essere annoverato tra i "classici minori" nati dalla penna del grande pensatore tedesco. D'altra parte, che non si trattasse di un semplice scritto d'occasione, ben lo comprese Augusto Guzzo quando, nel lontano 1940, ne fece una prima traduzione e, allo stesso modo, in tempi relativamente più recenti, il suo valore è stato colto anche da Giordano Formizzi, la cui versione, pur avendo il merito di riproporre il testo in un linguaggio più attuale, è tuttavia collocata tra brani tratti da altre opere di Kant e posta all'interno di un'antologia di scritti pedagogici o da considerare, più o meno, tali⁴.

² Relativamente a questo nesso, può essere utile leggere quanto scritto nelle due lettere indirizzate a Marcus Herz il 28 agosto e il 15 dicembre del 1778, in I. Kant, *Briefwechsel*, (hrsgs. von) O. Schöndörffer und R. Malter, Hamburg, 1986, pp. 179-180 e 183-184. Per quel che riguarda la graduale edizione delle sue lezioni, le cui vicende sono ben complesse, mi limito qui a ricordare G. Lehmann, *Einleitung*, in *Kant's gesammelte Schriften Akademie-Ausgabe*, a cura della Deutsche Akademie der Wissenschaften, Berlin, 1955, vol. XXIV, pp. 959-961.

³ A proposito dell'attenzione riservata al Kant accademico e professore universitario, cfr. R. Brandt, W. Stark (hrsgs. von), *Neue Autographen und Dokumente zu Kants Leben, Schriften und Vorlesungen*, Frankfurt, 1987; W. Stark, *Nachforschungen zu Briefen und Handschriften Immanuel Kants*, Berlin, 1993; R. Brandt, W. Stark (hrsgs. von), *Autographen Dokumente und Berichte. Zu Edition, Amtsgeschäften und Werke Immanuel Kants*, Frankfurt, 1994. Per le altre vicende cui ho accennato, rimando alla lettera del 13 luglio 1802 scritta da Rink a Kant, dove si ricostruiscono le vicissitudini della pubblicazione delle lezioni di *Geografia fisica* in, *Immanuel Kant in Rede und Gespräch* (hrsgs. von) R. Malter, Hamburg, 1990, pp. 549-550. Cfr., inoltre, L. Amoroso, *Presentazione a I. Kant, Logica*, tr. it. a cura di L. Amoroso, Roma-Bari, 1984, pp. V-XV; A. Guerra, *Prefazione a I. Kant, Lezioni di etica*, tr. it. a cura di A. Guerra, Roma-Bari, 1984, pp. V-XX.

⁴ La prima traduzione di A. Guzzo, *Notizia sull'indirizzo delle proprie lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, è stata pubblicata in *Concetto e saggi di storia della filosofia*, Firenze, 1940, pp. 321-334. La traduzione di G. Formizzi, *Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, si trova in I. Kant, *Antologia di scritti pedagogici*, Verona, 2004, pp. 151-160.

Dati questi presupposti, ha certamente un senso provare a riproporre queste pagine da sole, per così dire in maniera a sé stante; non solo e non tanto per mettere in campo scelte linguistiche e stilistiche difformi dalle precedenti, ma soprattutto per ricollocare la loro indubbia destinazione pedagogica all'interno di quell'ampia gamma di sfaccettature storico-filosofiche e concettuali che ne compongono il tessuto, alcune delle quali conviene provare brevemente a illustrare.

C'è da dire, *in primis*, che affrontare questa comunicazione introduttiva rispettandone l'autonomia, permette di mostrare la stretta relazione che lega la dimensione didattica agli scritti editi del pensatore di Königsberg. Non è un'indicazione da poco, soprattutto se si tiene conto che, attraverso quest'angolo di osservazione, si comprende a pieno quanto appena accennato circa il peso e il significato che Kant stesso attribuiva alla sua attività universitaria, da lui considerata un importante "momento teorico" in cui, pur con la dovuta cautela, non gli sarebbe stato possibile insegnare qualcosa di diverso dal suo pensiero. È dunque un tentativo più che legittimo provare a individuare, grazie all'esame delle dissertazioni, precise fasi di elaborazione della ricerca del filosofo e, allo stesso modo, approfondire e articolare una specifica problematica ivi emergente. Insomma, per questa prolusione vale quanto è stato correttamente notato per altre lezioni, cioè che esse non servono «per leggere qualche frase in più o in meno rispetto ai testi pubblicati – quale mera conferma o anticipazione – ma contribuiscono come parte integrante al "farsi", alla dinamica stessa del pensiero kantiano»⁵.

Così, una prima ricognizione mostra come, collocate tra la *Ricerca sulla chiarezza dei principi della teologia e della morale* del 1764 e *I sogni di un visionario spiegati con i sogni della metafisica* del 1766, queste parole presentano, rivedute e corrette, alcune delle tematiche lì trattate: ad esempio, il rapporto tra singolare e universale, preoccupazione principale dell'*Untersuchung*, pur similmente finalizzato al ritrovamento di una regola valida per la metafisica, qui si salda, differentemente da quanto avveniva nelle pagine del 1764, con il tema dei limiti della ragione umana, posto al centro dei *Sogni*. Infatti, nelle parole del filosofo, la distinzione tra il metodo *sintetico* della matematica, in cui il concetto «non è dato prima della definizione, ma nasce da essa» attraverso un collegamento arbitrario, e il metodo *analitico* della filosofia, nelle cui definizioni, viceversa, «il concetto delle cose è già dato, ma in modo confuso», si piega a sottolineare la necessità che questa scienza prenda «in esame l'astratto con l'osservazione del concreto» o, in altri termini, trovi i suoi universali confrontandosi – e poi astraendo – con la ricchezza dell'esperienza⁶; come a dire che, nella *Nachricht*,

⁵ C. Esposito, *Introduzione a I. Kant, Lezioni di filosofia della religione*, tr. it. a cura di C. Esposito, Napoli, 1988, p. 34.

⁶ Le citazioni sono tratte rispettivamente da I. Kant, *Indagine sulla distinzione dei principi della teologia naturale e della morale* in Id., *Scritti precritici*, cit., p. 219 e Id., *Comunicazione circa l'organizzazione delle proprie lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, *infra*, p. 330.

non si tratta solo di esporre il procedimento di costruzione della metafisica, né tantomeno di dire addio a questa scienza, ma anche e soprattutto di riprogettarla, ricordandole il rapporto costante che deve intrattenere con l'esperienza concreta che, nel farle da limite, ne costituisce al contempo la possibilità più propria: è sempre grazie alla conferma proveniente «dai dati a disposizione» – andava scrivendo per l'appunto il filosofo – che un giudizio può essere considerato «certamente più limitato, ma anche più preciso e sicuro di quanto comunemente avvenga»⁷.

Allo stesso modo, nella seconda sezione della prolusione appare tra le righe un'idea della logica formale molto simile a quella espressa nel 1762 quando, ragionando su *La falsa sottigliezza delle quattro figure sillogistiche*, Kant la descrive come una disciplina incapace di arricchimenti o innovazioni rilevanti; in grado, al più, di migliorare la propria eleganza solo mostrandosi pronta a mettere da parte ogni sottigliezza inutile o, appunto, falsa, per realizzare il proprio unico fine: «portare tutto al tipo più semplice di conoscenza»⁸. Articolando ulteriormente il suo discorso, nel 1765, davanti ai suoi studenti, il filosofo si attarda a individuare due generi di logica e, dopo aver chiamato l'una «critica e norma dell'intelletto sano» e l'altra «direttiva della vera e propria erudizione», dichiara di voler optare per l'insegnamento della prima: «le mie lezioni», sostiene, «riguarderanno la logica della prima specie», cioè quella che dà modo di comprendere «la formazione dell'intelletto comune e sano, in vista della vita attiva e mondana». È un'affermazione significativa anche questa, posta lì ad indicare come il giovane *magister*, distinguendo tra un «concetto scolastico» e un «concetto cosmico» di filosofia, in questi anni già propenda per quest'ultima, intesa – avrà a dire nella *Critica della ragion pura* e nelle *Lezioni di logica* – come quella *teleologia rationis humanae* capace di esprimere gli interessi dell'uomo in quanto cittadino del mondo⁹.

Siamo così giunti a uno dei temi chiave, che rendono queste pagine originali e di grande interesse: la ricerca di una forma di conoscenza nuova, fatta di metodi, principi e scopi diversi da quelli del sapere tradizionale, erudito ed accademico. Trattasi, com'è noto, di un'esigenza tutta illuminista, che natural-

⁷ I. Kant, *Epistolario filosofico. 1761-1800*, tr. it. a cura di O. Meo, Genova, 1990, p. 44. È G. Tonelli in, *Kant dall'estetica metafisica all'estetica psicoempirica. Studi sulla genesi del criticismo e sulle sue fonti (1754-1771)*, in «Memorie dell'Accademia delle Scienze di Torino», 1955, a notare l'importanza che ebbe, per l'elaborazione del nesso tra la questione del metodo e il problema dei limiti della ragione umana, la lettura di J. H. Lambert, la cui opera *Nuovo Organon o pensieri sulla determinazione della verità e sulla distinzione dall'errore e dall'apparenza*, uscita a Lipsia nel 1764, era certamente nota a Kant prima che Lambert stesso gli scrivesse il 13 novembre del 1765 per ottenere, di rimando, la risposta del 31 dicembre qui citata.

⁸ I. Kant, *La falsa sottigliezza delle quattro figure sillogistiche*, tr. it. a cura di S. Marcucci, Pisa-Roma, 2001, p. 56.

⁹ I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. di G. Gentile e G. Lombardo-Radice, riveduta da V. Mathieu, Roma-Bari, 1985³, p. 634; Id., *Logica*, cit., pp. 18-19.

mente il giovane Kant ben conosce e condivide, non foss'altro perché insegna in un'università tutt'altro che arretrata e vive in una Königsberg tutt'altro che provinciale, di certo aggiornata sul vivace dibattito che ormai da tempo si andava svolgendo, anche in Germania, sulla differenza tra la dottrina, la *Gelehrsamkeit* – termine che compare spesso in queste pagine – e un nuovo genere di sapere, che potremmo chiamare *für die Welt*¹⁰.

Non è perciò un caso se anche nella terza parte della *Nachricht* si trovi un chiaro riferimento a un tal genere di questione.

Certo, stando a un primo sguardo, la prospettiva adottata sembra essere diversa, dato che qui, rivolgendosi non più al *sapere* relativo alla scienza metafisica o alla logica, ma al *fare* delle azioni umane, il filosofo si mette in cerca di un fondamento del giudizio etico e, con esso, di un metodo che permetta di individuare la natura perenne dell'uomo: quella che *immer bleibt*. In proposito, significativo di un primo tentativo d'individuazione di un principio dirimente del bene e del male, è il ripresentarsi del termine *Sentiment* che, nella sua accezione tedesca di *Gefühl*, non solo già campeggiava nel titolo di un noto testo a stampa del 1764, le *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, ma la cui interrogazione è un *leit motiv* di quel particolare zibaldone che è il quasi coevo *Annotazioni sul sentimento del bello e del sublime*¹¹.

E tuttavia, in questa stessa sezione, non è solo di questo che si tratta. Vi si è appena fatto riferimento: non tralasciando il filo conduttore del suo ragionamento, il *magister* afferma infatti di voler rivolgere la sua attenzione non solo alla natura perenne dell'uomo ma anche alla semplicità coltivata (*weisen Einfalt*) da questi raggiunta nell'*effettivo* stato di cultura. Di nuovo un richiamo all'esperienza concreta, dunque.

Compito delicato e complesso, anche in questo caso, che chiama in causa generi di saperi diversi, tra cui quella geografia che, nelle mani del filosofo, smette di essere una disciplina esclusivamente fisica diventando, *à la Monte-*

¹⁰ Nel corso del Settecento, due furono i movimenti di riforma in territorio tedesco: il primo coinvolse le università nuove, Göttingen *in primis*, grazie alla riforma messa in atto da Gerlach Adolf Münchhausen; il secondo interessò invece università vivaci, ma tradizionali e con un'identità più resistente al cambiamento, ed ebbe un successo limitato. In proposito, cfr. C. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700-1914*, Cambridge, 1980, in particolare pp. 34-93. Relativamente al vivace clima dell'albertina, cfr. R. Pozzo e M. Oberhausen, *The place of Science in Kant's University*, in «History of Science», XI, 2002, pp. 2 sgg.

¹¹ In maniera forse più approfondita del 1764, dove i sentimenti sono più simili ad atteggiamenti o comportamenti, nelle *Annotazioni* scritte tra il gennaio del 1764 e l'autunno del 1765, il *Gefühl* viene posto in una dimensione intermedia: da un lato è legato alla sensibilità e all'attitudine psicologica di distinguere tra piacere e dispiacere, dall'altro riguarda la capacità che questa stessa distinzione ha di determinarsi per il bene e per il male. Evidentemente, dunque, in questa fase è ancora irrisolta la domanda circa la possibilità che il sentimento possa o meno avere le qualità sufficienti per fare da principio per quell'obbligo morale, alla cui fondazione strettamente formale il filosofo giungerà poi solo nel 1785. In proposito, mi permetto di rimandare a M.T. Catena, *Introduzione a I. Kant, Annotazioni alle Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, tr. it. a cura di M.T. Catena, Napoli, 2002, pp. XLVI.

squieu, geografia umana e, in quanto tale, preparatoria non più alla cosmologia, come ci si aspetterebbe, ma alla psicologia e all'antropologia¹². Solo affrontando «la grande carta del genere umano», cogliendone l'incredibile varietà sociale e di costumi o, se si vuole, unicamente aprendosi al mondo e alla posizione umana sulla terra, si può infatti presumere di individuare la perfezione che si addice all'uomo non per ciò che *deve* essere, ma per ciò che, in effetti, è: il cittadino di quella società raffinata e costumata, la quale, pur non essendo «la verità la sua principale perfezione», necessita in ogni caso di regole e misure orientative e, soprattutto, di un criterio per reperirle¹³.

Così, affianco alle diverse articolazioni in cui si struttura la metafisica e insieme alla ricerca diretta ai fondamenti dell'etica, il giovane illuminista propone ai suoi studenti tanto un nuovo *oggetto* di sapere – «una varietà di conoscenze piacevoli, istruttive e di agevole comprensione», che nulla ha in meno rispetto alla scienza (*Wissenschaft*)¹⁴ – quanto un suo nuovo *soggetto*: il *gesunde Verstand* o, detto in altri termini, la *recta ratio*, la ricerca delle cui regole non può non investire, con il versante logico, l'aspetto pragmatico del vivere umano che, immerso in un secolo socievole e aperto allo scambio di idee, richiede senz'altro un genere di riflessione particolare. Possiamo senz'altro chiamarla ricognizione morale-antropologica, prima traccia di quella futura «teleologia tecnica (soggettiva)» che, seppur non riposa su «principi forniti a priori dalla ragione», contiene tuttavia le «regole prescritte dalla prudenza nella scelta dei propri fini»¹⁵.

Leggendo queste pagine, allora, il lettore s'accorge di trovarsi al cospetto di un discorso omogeneo, al centro del quale spicca, diversamente declinata, l'*Erfahrenheit*. È l'esperienza infatti il perno del ragionamento kantiano, il cardine indispensabile attorno al quale girano non solo l'ordinamento e gli scopi delle scienze filosofiche così come il *magister* cerca di ripensarli, ma la stessa esigenza pedagogica espressa nelle sue parole.

Certo, non è uno sforzo concettuale da poco: ne è una prova la schiera di numi tutelari e maestri chiamati a raccolta. Molti e tutti significativi i riferimenti: c'è innanzitutto l'inglese Shaftesbury e poi gli scozzesi Hutcheson e Hume, i cui studi sul *common sens* delineano quel campo in cui giudizio, gusto

¹² Sul ruolo particolare svolto dalla *Geografia* in questo testo, cfr., H. J. De Vleeschauer, *La "Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalben Jahre von 1765-1766" d'Immanuel Kant*, Pretoria, 1964, p. 42. È bene precisare a riguardo che sarà solo con le lezioni antropologiche degli anni Settanta che la duplice considerazione dell'uomo qui espressa, ad un tempo etica e geografico-morale, troverà una più esplicita chiarificazione. In questi anni infatti l'etica comincia a svilupparsi come ricerca di un principio fondativo e la geografia morale e politica trova, dal canto suo, un compimento nell'antropologia pragmatica. Infine, per quel che concerne il rapporto con il pensiero di Montesquieu, cfr. J. Ferrari, *Les sources françaises de la philosophie de Kant*, Paris, 1979, pp. 163 sgg.

¹³ I. Kant, *Annotazioni alle Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, cit., p. 69.

¹⁴ I. Kant, *Comunicazione*, *infra*, p. 333.

¹⁵ I. Kant, *Metafisica dei costumi*, tr. it. a cura di G. Vidari, riveduta da N. Merker, Roma-Bari, 1989², p. 234.

e sentimento s'incontrano in un intreccio sul quale Kant sta già meditando. Anche se non citata direttamente, è poi evidente la presenza di *Herrn J.-J. Rousseau*, autore che con la sua indagine sulla semplicità naturale (*roben Einfalt*) costituisce una guida indispensabile per la costituzione di quell'"antropologia morale" sempre alla ricerca di regole *per e nell'esperienza*¹⁶.

Ma non solo. *La Nachricht* mostra come, contrariamente a quanto erroneamente si è pensato, il Kant di questi anni continui ad essere un attento lettore della tradizione filosofica razionalista tedesca che, con Wolff, ma soprattutto con Meier e Baumgarten, è dichiaratamente presente nelle sue pagine. Certo, sui loro testi, adottati come manuali, il filosofo compie qualche piccola forzatura (*kleine Biegung*), per dirla con le parole usate nella sezione dedicata alla metafisica. Ciò non toglie però che non si tratta di riferimenti "dovuti", magari scelti solo per ubbidire a direttive accademiche, più o meno stringenti; al contrario: il giovane pensatore riconosce il valore di questa tradizione che, ben lungi dall'essere un conservatorismo rigido e retrogrado, impronta di sé quasi interamente il clima dell'Albertina di quegli anni¹⁷. Non è un caso perciò che egli proponga ai propri studenti di utilizzare come manuale per le lezioni di *Logica*, l'*Auszug aus der Vernunftlehre* di Meier; testo che, contrariamente alla *Vernunftlehre*, ritiene più utile per un uso corretto della ragione, più libero da quell'arzigogolare dialettico (*vernunfteln*) imperante nei sistemi filosofici correnti e da cui vuole mettere in guardia i suoi allievi. Allo stesso modo, chiaro è l'apporto riconosciuto al pensiero di Baumgarten, non solo per il completamento dei limiti delle dottrine inglesi, ma anche perché la sua opera lo aiuta a riflettere su quel complesso nesso che – distinguendola da quella logica – lega la verità estetica, da un lato alla conoscenza e, dall'altro, al gusto, da intendersi quale disciplina del sano intelletto o, come afferma più precisamente, quale critica del senso comune¹⁸.

¹⁶ Riferendosi a questi anni e a questa prolusione, D. Henrich in *Hutcheson und Kant* in, «Kant-Studien», 49. H.1 (1957-1958), p. 67, parla di un'«antropologia empirica di tipo rousoiano».

¹⁷ Relativamente all'uso kantiano dei manuali, un rinvio doveroso è a quanto descritto da R. B. Jachmann, *Immanuel Kant descritto in lettere a un amico* in, L.E. Borowski, R.B. Jachmann, E.A. Ch. Wasianski, *La vita di Immanuel Kant narrata da tre contemporanei*, Roma-Bari, 1969, pp. 135-136. Per quel che riguarda il contesto razionalista leibniziano-wolffiano, rimando ai seguenti testi: M. Campo, *Cristiano Wolff e il razionalismo precritico*, 2 voll., Milano, 1939; M. Wundt, *Die deutsche Schulphilosophie im Zeitalter der Aufklärung*, Tubingen, 1945; P. Rumore, *L'ordine delle idee. La genesi del concetto di rappresentazione attraverso le sue fonti wolffiane (1747-1787)*, Firenze, 2007; M. Sgarbi, *Logica e metafisica nel Kant precritico. L'ambiente intellettuale di Königsberg e la formazione della filosofia kantiana*, Frankfurt am Main, 2010, in particolare le pp. 29-46.

¹⁸ A più di uno studioso, l'influsso diretto della psicologia empirica di Baumgarten sulla nascente riflessione antropologica kantiana è sembrato meno significativo degli altri. Ad esempio, facendo riferimento proprio alla *Nachricht*, P. Manganaro in, *L'antropologia di Kant*, Napoli, 1983, p. 164, nota come già nelle *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime* e nelle successive *Bemerkungen* appaia chiaramente la distanza con Baumgarten: «certo la struttura della psicologia empirica di Baumgarten, per quello che poteva avere di sistematico, e anzitutto per l'opzione antifisiologica e anticartesiana ch'essa propugnava, poteva ben incunearsi ma (...) comunque restare come uno sfondo di confronto

Ragionare sul primato dell'*Erfahrenheit* richiede dunque uno sforzo di attenzione, che porta il giovane pensatore a indirizzare le proprie «riflessioni filosofiche in tutte le direzioni immaginabili»¹⁹. Del resto, è proprio questo che rende il testo della *Nachricht* particolarmente ricco e significativo, ma soprattutto difficilmente etichettabile come emblema di una supposta e non meglio individuata fase empirista della formazione kantiana, dove a farla da padrone sarebbe la frequentazione con le dottrine d'Oltremarica.

A ulteriore riprova dell'originalità della prospettiva di questi anni, poi, è bene ricordare quanto suggerito da De Vleeschauwer, le cui considerazioni mettono in guardia dal leggere le pagine della prolusione come semplice tappa di un percorso che giungerebbe direttamente alla stesura della *prima Critica*²⁰. È una giusta considerazione: per quanto nelle parole del *magister* appaia chiaramente quel rapporto tra *Verstand* ed *Erfahrung* che resterà un caposaldo della sua costruzione teoretica successiva, esse restano pur sempre testimonianza di una vicenda e di un momento intellettuale che per gran parte resteranno unici nell'evoluzione kantiana.

Emblematico a riguardo è il modo in cui sono descritti metodo e scopi dell'insegnamento; temi sui quali, in conclusione, è bene soffermarsi brevemente.

Il ragionamento è lineare: una volta che la pratica dell'esperienza assurge a principio del metodo di ricerca, la filosofia ne viene trasformata: da scienza tetica, essa diventa sapere «zetetico» che, rigorosamente lontano da qualsivoglia sistema chiuso, appare piuttosto simile a una ricerca aperta. È chiaro che lo stesso percorso didattico ne viene trasformato, né potrebbe essere diversamente: se occorre prendere congedo da quel procedimento che, muovendosi dal complesso, non ha altro effetto che produrre «una specie di ragione», priva del riferimento ai giudizi comparati dei sensi; se, in altre parole, è giunto il tempo di muoversi in senso inverso, quasi come in un laboratorio, e assecondare il processo naturale della conoscenza che porta l'intelletto, «attraverso l'esperienza, a giudizi intuitivi e, attraverso questi, a concetti», per giungere solo in un secondo momento a un loro confronto e a una successiva sistematizzazione «in un tutto ben organizzato», allora non sarà più possibile dare per acquisita una teoria se non spingendo lo studente a farla propria attraverso un ragionamento in prima persona. È questo il nuovo compito che ci aspetta da un'insegnante:

e di tensione che solo anni dopo, allorché Kant arriva a distinguere più nettamente l'«osservazione» antropologica e psicologica dall'osservazione storico-geografica e dalla costruzione filosofica del mondo morale, recupera in funzione di una sistematica, anche se empirica». Per quel che riguarda, viceversa, l'apporto di Meier e Baumgarten relativamente alla delimitazione della dimensione estetica nelle complesse sfaccettature e declinazioni da essa assunta in questi anni, restano inaggirabili gli studi di P. Menzer, *Kants Ästhetik in ihrer Entwicklung*, Berlin, 1952, pp. 27 sgg. e di G. Tonelli in, *Kant dall'estetica metafisica...*, cit. pp. 153 sgg.

¹⁹ I. Kant, *Epistolario filosofico. 1761-1800*, cit., p. 43.

²⁰ H. J. De Vleeschauwer, *La „Nachricht“...*, cit., p. 7.

non che insegni *pensieri*, ma che insegni a *pensare*, non che *porti* l'allievo, ma che lo *conduca* a «camminare da solo»²¹.

Non è il semplice espediente retorico di un giovane docente alla ricerca di un pubblico di uditori. In queste parole, piuttosto, si gioca una questione di tutto rilievo, molto sentita in un'epoca che individuava tra i compiti dell'Accademia anche quello di «coltivare uomini»²². Poco male infatti, sostiene Kant, se, come accade comunemente, lo studente «non raggiunge l'ultimo grado» dell'istruzione poiché, grazie al nuovo metodo didattico, egli potrà comunque approfittare di quanto ha studiato e utilizzarlo, se non per la scuola, almeno per essere «più capace e accorto per la vita»²³. Del resto, anche a questo serve l'esperienza: osservare, sperimentare, guardare con attenzione il mondo, quello naturale e quello umano o, in poche parole, costruire un sapere concreto, significa attrezzare l'intelletto e il sentimento a raggiungere un miglioramento, personale e collettivo. Insomma, dirà il filosofo, più che insegnare a ragionare autonomamente, magari per «sfornare rumorose dottrine su oggetti remoti», compito dell'educazione è sottrarre gli animi alla mania (*Wahn*) del sapere, «rafforzare nel petto di ogni cittadino del mondo il sentimento morale» e occuparsi «della sorte futura degli onesti»²⁴.

È dunque questa la profonda convinzione di questi anni: che la destinazione del sapere sia quella di farsi mezzo e strumento di attuazione di una riforma sociale e morale che, da uomo dei Lumi e seguace di Rousseau, il filosofo ritiene, non solo non più procrastinabile, ma soprattutto realizzabile²⁵.

Trattasi di una fase, è vero, momento giovanile di una parabola il cui superamento in direzione di concezioni meno convinte della presenza di una natura buona dell'uomo, costringerà il filosofo a ripensare tanto gli scopi di una possibile riforma quanto i mezzi del suo raggiungimento, ivi compreso il ruolo del sapere filosofico e del suo insegnamento²⁶. Tuttavia, per lo studioso dei tempi odierni, sarebbe ingiusto tralasciare un tal genere di riflessioni, non

²¹ I. Kant, *Comunicazione, infra*, p. 328. In proposito, P. Manganaro, in *L'antropologia di Kant*, cit., p. 61 nota che in queste pagine Kant fa proprio non solo il nuovo modello di trasmissione del sapere incontrato durante la lettura dell'*Emilio* ma anche i suggerimenti che gli venivano dall'incontro con l'*Auszug* di Meier, testo molto attento a indirizzare verso un corretto uso della ragione di contro all'arzigogolare dialettico.

²² I. Kant, *Annotazioni alle Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, cit., p. 129.

²³ I. Kant, *Comunicazione, infra*, p. 328.

²⁴ Le citazioni sono prese rispettivamente da I. Kant, *Sogni di un visionario spiegati con i sogni della metafisica*, cit., p. 165 e Id., *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, cit., p. 138.

²⁵ I. Kant, *Osservazioni, sul sentimento del bello e del sublime*, cit., p. 136.

²⁶ Doveroso, in proposito, il rimando a I. Kant, *Il conflitto della facoltà*, in Id., *Scritti di filosofia della religione*, tr. it. a cura di G. Riconda, Milano, 1989, pp. 230-251. Per uno sguardo su questo testo e su questa fase dell'insegnamento kantiano, mi limito qui a rimandare a F. Di Donato, Università, scienza e politica nel *Conflitto delle facoltà* in, «Bollettino telematico di filosofia politica», dicembre 2006, <http://bfp.sp.unipi.it/dida/streit/> e a S. Dietzsch, «Il conflitto delle facoltà» e la facoltà filosofica dell'università albertina in Königsberg, in C. Bertani, M.A. Pranteda (a cura di), *Kant e il conflitto delle facoltà. Ermeneutica, progresso storico, medicina*, Bologna, 2003, pp. 322 sgg.

solo perché si trascurerebbe l'indagine di un importante snodo storico-concettuale del grande pensatore di Königsberg, ma anche perché, così facendo, si correrebbe il rischio di dimenticare i toni e le speranze di questo "lavoro accademico", il cui senso ultimo, valido ancor oggi, conviene affidare nuovamente alle parole di un'annotazione coeva: «Io stesso, per inclinazione, sono un ricercatore. Avverto, con forza, tutta la sete di conoscere, l'inquieto desiderio di andare avanti, ma anche la gioia di ogni acquisizione. C'è stato un tempo in cui ho creduto che soltanto questo potesse fare onore all'umanità e ho disprezzato la plebe ignorante. Rousseau mi ha corretto. Questa cieca preferenza è scomparsa: ho imparato a rispettare gli uomini e mi sentirei all'improvviso più inutile di un comune lavoratore, se non credessi al tempo stesso che le mie osservazioni possano rappresentare un valore per tutti, in grado di costruire i diritti dell'umanità»²⁷.

THE LABORATORY OF KNOWLEDGE. EARLY KANT AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY. *This paper is a brief introduction to the new translation of the Prologue to the Course in Logic and Metaphysics, which Kant addressed to his students in 1765. It is a short but relevant text, a real "little classic": it establishes themes and motifs, some of which also testify to a peculiar intellectual moment in Kant's early phase. Indeed, the search for a new method in metaphysics and for ad hoc rules for the common intellect, which the Magister wants to address to his students, is accompanied by a reference to an anthropological-moral investigation dedicated to the rediscovery of principles and rules for civic life. Thus, in the eyes of the reader, an original programme for teaching philosophy emerges, one that focuses on experience and aims to contribute to that moral and social reform in which the early Kant still firmly believed.*

²⁷ I. Kant, *Annotazioni alle Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, cit., p. 64.

COMUNICAZIONE CIRCA L'ORGANIZZAZIONE
DELLE PROPRIE LEZIONI NEL SEMESTRE INVERNALE 1765-1766*

di *Immanuel Kant*

Ogni insegnamento rivolto ai giovani porta con sé l'inconveniente di essere costretti a precorrere i tempi della comprensione e, senza attendere la maturazione dell'intelletto, a dover impartire conoscenze che, secondo l'ordine naturale, potrebbero essere afferrate solo da una ragione più esercitata e allenata. È da questo che scaturiscono gli eterni pregiudizi delle scuole, più ostinati e spesso più insulsi dei preconcetti comuni, e quella precoce loquacità del giovane pensatore, più cieca di qualunque altra presunzione e più irrimediabile dell'ignoranza. Tuttavia, questo inconveniente non è del tutto evitabile, perché al tempo di una civiltà fin troppo ornata le opinioni raffinate appartengono ai mezzi del progresso e si trasformano in necessità cose che, per loro natura, dovrebbero essere annoverate solo tra gli ornamenti e le bellezze non indispensabili della vita. Intanto, anche in questa parte, è possibile adattare l'insegnamento pubblico alla natura, seppur non accordarlo completamente ad essa. Giacché se il processo naturale della conoscenza umana è tale che, innanzitutto, si forma l'intelletto giungendo, mediante l'esperienza, a giudizi intuitivi e, attraverso questi, a concetti; e poi, tramite la ragione, questi concetti sono messi in rapporto con le loro premesse e conseguenze e, infine, diventano conoscenza per mezzo della scienza in un tutto ben organizzato, anche l'insegnamento dovrà

* La traduzione che qui si presenta è stata condotta sulla seguente edizione: I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalben Jahre von 1765-1766*, in Id., *Vorkritische Schriften bis 1768*, *Werkausgabe* Band II, hrsg. Von W. Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1988, pp. 907-917. Per la stesura di questa traduzione, desidero ringraziare sentitamente il prof. Giancarmine Bongo, la cui competente supervisione è stata dirimente per appianare alcune asperità del testo kantiano.

prendere la stessa strada. Da un docente ci si aspetterà, quindi, che formi in colui che lo ascolta, per prima cosa l'uomo *intelligente*, poi quello *ragionevole* e infine l'uomo *dotto*. Un tal modo di procedere ha il vantaggio che, qualora lo studente – come accade comunemente – non dovesse mai arrivare all'ultimo grado, nondimeno avrà approfittato dell'insegnamento e, se non per la scuola, certamente sarà diventato più capace e più accorto per la vita.

Se s'inverte questo metodo, l'allievo, prima ancora che si sia formato l'intelletto, acciuffa una specie di capacità di ragionare e subisce una scienza presa a prestito, che in certo modo gli è stata appiccicata e non è maturata in lui; ma così le capacità del suo animo sono rimaste quantomai improduttive e, nel frattempo, rovinate dalla mania del sapere. Questo è il motivo per cui non di rado s'incontrano dotti (propriamente addottrinati) che mostrano poco intelletto e le Accademie mandano in giro per il mondo teste vuote più di chiunque altro.

La regola da seguire è dunque questa: innanzitutto far maturare l'intelletto e accelerarne la crescita esercitandolo in giudizi di esperienza, rendendolo attento a ciò che le sensazioni comparate dei suoi sensi possono insegnargli. Da questi giudizi o concetti, l'intelletto non deve arrischiare nessun salto verso [concetti] più alti e lontani, ma giungervi piuttosto attraverso il sentiero naturale e appianato di concetti inferiori, che man mano lo condurranno più lontano; ma tutto ciò deve avvenire conformemente a quella capacità intellettuale prodotta in lui dall'esercizio precedente e non certo in base alla capacità che l'insegnante percepisce o, credendo di trovarla in sé stesso, suppone a torto anche nell'ascoltatore. In breve: [lo studente] non deve apprendere dei *pensieri*, ma deve imparare a *pensare*; non lo si deve *portare*, ma *condurre*, se si vuole che in futuro sia capace di *camminare* da solo.

Un tale metodo esige la natura specifica della filosofia; ma poiché essa è, propriamente, solo un'occupazione per l'età matura, non meraviglia che sorgano difficoltà quando la si vuole adattare all'inesperta capacità della gioventù. Il giovane, terminata la scuola, era abituato a *imparare* e anche ora pensa che *imparerà la filosofia*; cosa impossibile perché adesso deve *imparare a filosofare*. Desidero spiegarmi più chiaramente. Tutte le scienze che, in senso proprio, si possono imparare, si dividono in due tipi: le *storiche* e le *matematiche*. Alle prime appartengono, oltre alla storia propriamente detta, anche la scienza della natura, la filologia, il diritto positivo, ecc. Ora, poiché in tutto ciò che è storico sono la propria esperienza o la testimonianza altrui, mentre in matematica sono l'evidenza del concetto e l'infallibilità della dimostrazione, a costituire qualcosa dato *di fatto* e pertanto disponibile – qualcosa che va, per così dire, semplicemente accolto – così in entrambe [queste scienze] è possibile imparare, cioè imprimere nella memoria o nell'intelletto, quel che si presenta come una disciplina già pronta. Altresì, per *imparare* la filosofia, occorrerebbe in primo luogo che ce ne fosse data almeno una secondo la suddetta modalità. Bisogne-

rebbe poter mostrare un libro e dire: guardate, qui c'è la sapienza e un punto di vista affidabile; imparate a intenderlo e a comprenderlo, poi costruite su questa base e sarete filosofi. Fino a quando non mi si mostrerà un tal libro di filosofia, al quale possa richiamarmi come, in un certo senso, [ci si richiama] a Polibio per spiegare una vicenda storica o a Euclide per un principio della geometria, mi si permetta di dire che si abusa della fiducia dell'uomo comune allorché, invece di allargare la capacità intellettuale dei giovani a noi affidati e di formarli perché in futuro abbiano un più maturo giudizio *proprio*, li si inganna con una filosofia già pronta, dando loro a intendere che sarebbe stata concepita per il loro bene da altri. Da questo sorge un'illusione di scienza che solamente in certi luoghi e per certa gente ha il valore di una moneta vera, mentre dappertutto è da considerarsi valuta fuori corso. Il metodo proprio dell'insegnamento filosofico è *zetetico*, come lo chiamarono alcuni antichi (da *zeterein*), cioè di *ricerca*, e diventa in alcuni punti *dogmatico*, ossia *definitivo*, soltanto per una ragione già esercitata. Anche l'autore filosofico cui si fa riferimento durante la lezione, non deve essere considerato come il modello del giudizio, ma soltanto come un'occasione per giudicare su di lui e perfino contro di lui. Il metodo per riflettere e trarre conclusioni *da sé* è l'abilità che lo studente effettivamente cerca: esso è il solo che gli può essere utile e rispetto al quale contenuti definitivi, eventualmente acquisiti nel frattempo, vanno considerati come conseguenze casuali, poiché lo studente deve piantare in sé solo la fertile radice della loro copiosa abbondanza.

Se si paragona con questo metodo il procedimento comune, che molto se ne allontana, si potranno comprendere tante cose che altrimenti apparirebbero strane: ad esempio, perché non c'è nessuna forma di conoscenza nei mestieri pratici, dove si trovano tanti *maestri* quanti ce ne sono in filosofia; e perché molti tra coloro che hanno imparato storia, diritto, matematica, eccetera, si guardino dall'insegnarle ritenendo di non averle ancora capite abbastanza; e perché, d'altro canto, è raro che qualcuno, se solo volesse trastullarsi con simili sciocchezze, non possa seriamente immaginarsi di essere in grado di esporre logica, morale e cose simili, in aggiunta alle sue normali occupazioni. Il motivo è che in quelle scienze c'è un criterio comune, mentre in questa ciascuno ha il proprio. Allo stesso modo, si riconosce chiaramente che per la filosofia sarebbe del tutto innaturale equipararsi a un qualunque mestiere, come ad esempio quello della panificazione, dato che è contrario alla sua intima natura adattarsi alla follia della domanda e alla legge della moda; e [si riconosce] che soltanto la penuria, la cui costrizione sovrasta la filosofia stessa, potrebbe obbligarla a piegarsi [a cercare] il comune consenso.

Le scienze che io penso d'insegnare e di trattare compiutamente attraverso le lezioni di questo semestre appena incominciato sono le seguenti:

1) *Metafisica*. In uno scritto breve e steso in fretta, ho cercato di mostrare che questa scienza, nonostante le grandi fatiche dei dotti, è ancora imperfetta e

incerta in quanto è fino ad ora sconosciuto il suo proprio procedimento, che non è *sintetico*, come quello della matematica, ma è *analitico*. Di conseguenza il semplice e l'universale, che in geometria sono la cosa più facile, nella scienza prima sono il più difficile: in quella, secondo la sua natura, [il semplice e l'universale] devono comparire per primi, in questa per ultimi. In quella, la teoria comincia con le definizioni, in questa si termina con esse – e ciò ancor più nelle altre parti. Ho già da molto tempo lavorato secondo questo progetto e poiché ogni passo su questa strada mi ha rivelato le fonti degli errori e la giusta misura del giudizio attraverso cui soltanto e unicamente essi sono evitabili, se mai è possibile evitarli, così spero in breve tempo di poter esporre in modo compiuto quanto può servirmi da fondamento per il mio insegnamento di tale scienza. Fino ad allora però, io posso benissimo, con una leggera forzatura, orientare sulla stessa strada A.G. Baumgarten, l'autore il cui manuale ho voluto scegliere innanzitutto per la ricchezza e la precisione del suo metodo. Quindi comincio, dopo una breve introduzione, dalla *psicologia empirica*, che è propriamente la scienza metafisica sperimentale dell'*uomo*; infatti per quel che riguarda il termine anima, in questa parte del corso non è ancora lecito affermare che [l'uomo] ne abbia una. La seconda parte, che tratterà della *natura corporea* in quanto tale, la prendo a prestito dai principali capitoli della *cosmologia* – là dove si tratta della *materia* – che completerò tuttavia con alcune integrazioni scritte. Ora, poiché è stata esaminata nella prima scienza – alla quale si aggiunge, per analogia, anche la zoologia empirica, cioè l'osservazione degli animali – ogni *vita* che cade sotto i nostri sensi e nella seconda tutto ciò che è inanimato; e poiché ogni cosa del mondo può essere ricondotta sotto queste due classi, passo poi all'ontologia, ossia alla scienza delle proprietà più generali delle cose, la cui conclusione, cioè la *psicologia razionale*, tratta la differenza degli esseri *materiali* e *spirituali* e, insieme, il loro collegamento o la loro separazione. A questo punto ho il grande vantaggio non soltanto di condurre l'ascoltatore, già esercitato nelle più difficili ricerche filosofiche, ma anche, esaminando in ogni considerazione l'astratto in quel concreto che le precedenti discipline m'hanno posto tra le mani, di porre tutto nella massima chiarezza, senza anticipare ciò che dovrei dire, cioè senza introdurre come chiarimento quanto deve essere presentato in seguito; la qual cosa è l'errore comune e inevitabile del procedimento sintetico. Infine c'è l'esame della causa di tutte le cose, cioè la scienza di Dio e del mondo.

Non posso fare a meno di ricordare ancora un beneficio che si fonda, per la verità, su basi ipotetiche – ma che tuttavia non è da sottovalutare – e che penso di ricavare da questo metodo. Ciascuno sa come l'inizio dei corsi risulti appassionante grazie alla presenza di una gioventù gaia e incostante; ciascuno sa anche come poi gradualmente le aule si svuotino. Ora, se parto dal presupposto che, nonostante i precedenti, quel che non dovrebbe accadere, tuttavia, continuerà ad avvenire anche in futuro, allora

il metodo pensato conserva una propria utilità. L'ascoltatore, infatti, il cui zelo si dovesse smorzare già verso la fine della psicologia empirica (il che, tuttavia, procedendo in tal modo, non dovrebbe accadere), avrebbe tuttavia ascoltato qualcosa che gli sarebbe comprensibile per la sua facilità, gradevole perché interessante e utile per la possibilità di applicarlo ampiamente nella vita; viceversa, se l'ontologia, scienza difficile da comprendere, l'avesse scoraggiato dal continuare, ciò che egli, forse, avrebbe capito, in seguito non gli servirebbe proprio per niente.

2) *Logica*. Di questa scienza ci sono propriamente due generi. Il primo è una critica e una norma del sano intelletto, limitato, da un lato, dai concetti grezzi e dall'ignoranza e, dall'altro, dalla scienza e dalla dottrina. La logica di questo tipo è quella che all'inizio dell'insegnamento accademico si deve far precedere a tutta la filosofia, quasi una quarantena (se mi è concesso di esprimermi così), che deve fare lo studente che voglia passare dal paese del pregiudizio e dell'errore nel territorio della ragione illuminata e della scienza. Il secondo genere di logica è la critica e la norma della dottrina autentica e non può mai essere trattata se non dopo le scienze, per le quali deve fungere da *organon*, in maniera tale che il procedimento usato nella pratica divenga più regolare e sia compresa la natura della disciplina, insieme con i mezzi del suo miglioramento. Così, alla fine della metafisica, aggiungo un'osservazione sul suo metodo peculiare, quasi un *organon* di questa scienza, il quale non sarebbe al suo giusto posto [se fosse collocato] all'inizio della [metafisica] stessa, essendo impossibile chiarire le regole se a portata di mano non ci sono esempi nei quali, tali regole, si possano presentare in concreto. Certamente l'insegnante, prima di esporre la scienza, deve innanzitutto padroneggiare l'*organon* per potersi conformare, ma all'ascoltatore non lo deve mai esporre, se non alla fine. Come critica e norma dell'intera filosofia – e presa come un tutto – questa logica può dunque avere il suo posto nell'insegnamento soltanto alla fine, poiché le conoscenze già acquisite e la storia delle opinioni umane sono l'unica cosa che rende possibile sviluppare considerazioni sull'origine delle conoscenze e degli errori della filosofia e, al tempo stesso, stendere il progetto sulla base del quale deve costantemente e regolarmente essere rappresentato un tale edificio della ragione.

Tratterò la logica del primo tipo propriamente seguendo il manuale del professor Meier, perché questi ha ben presenti davanti agli occhi i confini delle opinioni qui espresse e dà al contempo l'occasione di comprendere, al fianco della cultura della ragione raffinata ed erudita, la formazione dell'intelletto – sì comune – ma attivo e sano; quella per la vita speculativa, questo per la vita attiva e mondana. Inoltre, la parentela assai stretta tra le materie offre motivo per gettare uno sguardo dalla *critica della ragione* verso la *critica del gusto* cioè l'*estetica*, per cui le regole dell'una servono sempre a chiarire quelle dell'altra e la loro contrapposizione è un mezzo per comprendere meglio entrambe.

3) *Etica*. La filosofia morale ha il particolare destino di assumere, ancor prima della metafisica, l'apparenza della scienza e una certa aria di fondatezza, anche se non vi s'incontra nessuna delle due; la ragione sta nel fatto che la differenza del bene e del male nelle azioni e il giudizio sulla rettitudine morale, possono essere riconosciuti facilmente e giustamente dal cuore umano, senza l'onere della prova, per mezzo di ciò che si chiama sentimento; perciò, dato che il problema è risolto già prima dei ragionamenti, come non avviene in metafisica, non meraviglia che non si presenti particolarmente difficile far passare come buone delle motivazioni che sono valide solo in apparenza. Non c'è dunque niente di più comune del titolo di filosofo morale e niente di più raro che meritarsi una tale qualifica.

Adesso tratterò la *filosofia pratica generale* e la *dottrina della virtù*, entrambe secondo Baumgarten. Le ricerche di Shaftesbury, Hutcheson e Hume che, per quanto incomplete e insufficienti, sono però giunte più lontano nell'indagine dei primi fondamenti di ogni moralità, riceveranno così quella precisione e quel completamento che manca loro; nel frattempo, nella dottrina della virtù, esaminando sempre storicamente e filosoficamente ciò *che accade*, prima ancora di mostrare ciò *che deve accadere*, chiarirò il metodo secondo il quale si deve studiare l'uomo: non soltanto quello alterato dalla forma mutevole che gli imprime il suo stato contingente – e come tale quasi sempre misconosciuto perfino dagli stessi filosofi – bensì la *natura* dell'uomo, che sempre resta, e il posto che le è proprio nella creazione, perché si sappia quale perfezione s'addica al suo stato di semplicità naturale e quale allo stato di semplicità coltivata e quale sia, per contro, la regola del suo comportamento quand'egli, superando questi limiti, cerchi di raggiungere il grado più alto della perfezione fisica e morale, ma da entrambe, più o meno, se ne discosti. Questo metodo d'indagine morale è una bella scoperta dei nostri tempi e, se lo si esamina nel suo piano completo, era del tutto ignoto agli antichi.

4) *Geografia fisica*. Quando, proprio all'inizio del mio insegnamento accademico, riconobbi che una grande trascuratezza dei giovani studenti consiste soprattutto nel fatto ch'essi imparano dapprima ad *arzigogolare* senza possedere sufficienti conoscenze storiche in grado di poter sostituire l'*esperienza*, decisi di fare della storia dell'attuale stato della terra – o geografia nel senso più ampio del termine – un gradevole e facile compendio di quel che potrebbe servire come preparazione alla ragion pratica, per risvegliare il piacere di ampliare sempre più le conoscenze lì iniziate. Ho denominato una tale disciplina geografia fisica, prendendo le mosse da quella parte di essa sulla quale, all'epoca, ho rivolto principalmente la mia attenzione. Da allora ho allargato gradualmente questo progetto e ora penso di guadagnar tempo ridimensionando maggiormente la sezione che concerne le particolarità fisiche della terra, per ampliare ulteriormente l'esposizione delle altre parti, più utili a tutti. Questa disciplina diventerà quindi una *geografia fisica, morale e politica*, nella quale saranno illustrate

innanzitutto le particolarità della *natura* attraverso i suoi tre regni; scegliendo però, fra le innumerevoli altre, quelle che col fascino della loro rarità o con l'influenza che hanno sugli Stati attraverso il commercio e l'industria, si presentano in particolar modo al generale desiderio di conoscenza. Questa parte, che comprende nello stesso tempo la relazione naturale di tutti i continenti e di tutti i mari e il principio del loro legame, è il vero fondamento d'ogni storia che senza di essa non si distinguerebbe granché dai racconti popolari. La seconda sezione osserva l'uomo in base alla varietà delle sue caratteristiche naturali e nella differenza che su tutta la terra presenta la sua moralità: trattasi di una considerazione molto importante e oltremodo affascinante, senza la quale difficilmente si potrebbero pronunciare giudizi generali sull'uomo e nella quale il confronto tra le diverse condizioni morali – tra loro e in tempi più antichi – ci pone davanti agli occhi una grande carta del genere umano. Infine, sarà presa in esame quella che può essere considerata una conseguenza della reciproca azione delle due forze precedentemente menzionate: vale a dire la condizione degli stati e dei popoli sulla terra, non in quanto basata sulle ragioni accidentali dell'iniziativa e del destino dei singoli uomini – come la successione dei governi, le conquiste o gli intrighi di Stato – ma in relazione a quanto più stabilmente contiene il principio remoto di quelle cause fortuite, ossia la posizione dei diversi territori, i prodotti, i costumi, i mestieri, il commercio e la popolazione. Lo stesso aggiornamento, se così posso esprimermi, di una scienza di così ampie vedute in una misura più ridotta, ha la sua grande utilità, perché soltanto in tal modo si realizza quell'unità della conoscenza senza la quale il sapere sarebbe soltanto un frammento. Del resto, in un secolo come questo, così aperto allo scambio di idee, perché mai non dovrei poter annoverare fra le cose utili, le risorse offerte dalla grande varietà di conoscenze piacevoli, istruttive e di agevole comprensione che, se tenute presenti, non costituiscono uno svilimento in confronto alla scienza? Per un dotto infatti potrebbe non essere gradevole trovarsi nell'imbarazzo in cui si trovò l'oratore Isocrate il quale, sollecitato in società a dire qualcosa, dovette rispondere: *quel che so io non è adatto e quel ch'è adatto, io non lo so.*

Questa è la breve comunicazione relativa alle attività che dedicherò all'Accademia e che ho ritenuto necessario esporre, in questo semestre universitario appena iniziato, solo per dar modo [agli studenti] di farsi un'idea del metodo d'insegnamento cui ho ritenuto utile apportare qualche modifica. *Ho fatto quel che dovevo: adesso tocca a te fare quel che va fatto (mibi sic usus est: tibi quod opus est facto, face).* Terenzio.

