

Sull'educazione del giudizio morale secondo Kant

Salvatore Principe

Istituto di Studi Filosofici "S. Cuore"
Università degli Studi di Napoli "Federico II"

DOI: [10.17421/2498-9746-01-08](https://doi.org/10.17421/2498-9746-01-08)

Sommario

The term 'judgment' can refer to the ability to judge, the activity of judging and the product of this activity. Every decision is a consequence of a judgment about a situation. Every moment, every day in all our actions we have to judge. Is it possible to develop a system of education to attain good judgment? These are very important questions, setting the stage of the modern philosophy of action, because the activity of judgment is fundamental not only for the moral questions but for many important works in the empirical and economic world. For example diagnostic in medicine, judging in the practice of law. Both of these activities have many real implications for the lives of the legal subjects, the people who are subject to them. If the doctor make a false diagnose patient can die. So if the judge make a mistake in his judgment the accused person may spend the rest of his life in prison or in some jurisdictions be sentenced to death. The cognitive approach to the study of judgment and decision is motivated not only by the theoretical interest, but also by the application outcomes that follow. While it is useful to investigate the cognitive processes underlying decision-making, it is also useful to know the nature of the cognitive errors and the circumstances in which they occur, in order to design interventions to eliminate them. The reflection and determination of judgment or the evaluation and decision are important not only for the project of an adequate singular action in a particular situation but also to project every new actions and products, like for the process of inventing, because the capacity to judge is based on our imagination as productive imagination. For example if I think something that it's not real today but possible, as well as it was the light bulb for Edison, my productive imagination can work with my abil-

ity to judge to project the different methods and ways to develop this idea in reality. So judgment is not only the ability to make a decision of action (*prudentia/phronesis*) but also the power of mind to make real what is only an idea in the first moment. In his writings, Kant has devoted much attention to the problem of education and training of judgment. His words can be useful today for groped to build an educational theory of this human capacity

Fin dalla *Fondazione della Metafisica dei Costumi* il problema di Kant fu quello di conciliare mondo sensibile e mondo intelligibile, giustificare l'azione di una realtà intelligibile, la libertà, entro il mondo sensibile delle leggi della natura. Era il problema del passaggio dal dominio del concetto della libertà al dominio dei concetti della natura, dal mondo intelligibile al mondo sensibile, pertanto dall'intenzione morale, che appartiene al dominio del concetto della libertà, alla sua realizzazione nel mondo sensibile, che è il dominio dei concetti della natura. Kant era ben consapevole che intorno a questo problema ruotava la legittimazione di qualsiasi reale azione dell'uomo e la sua moralità. Non solo ma come aveva già notato nella prima *Critica* questo problema riguardava pragmaticamente e altrettanto realmente l'azione dell'uomo nel mondo in generale.

Chi lancia una pietra o una bomba, può fare questo gesto in quanto entra a far parte del gioco delle cause naturali, il lancio avviene secondo determinate leggi fisiche e le conseguenze si verificano come effetti determinati da una qualunque causa. Ma la decisione del lancio o l'astensione da esso sono atti liberi che non trovano esauriente giustificazione nel determinismo delle cause naturali o sociali¹.

La facoltà individuata come responsabile di gettare questo ponte tra mondo sensibile e mondo intelligibile era stata individuata nel Giudizio che realizza il passaggio dall'*in abstracto* all'*in concreto* della legge morale, mediante l'applicazione riflessiva di una *cognitio ex principis* ai dati provenienti dalla realtà². Secondo la nota distinzione tra *cognitio ex datis* e *cognitio ex principis* «un medico, un giudice, un uomo di stato può avere nella testa molte belle regole patologiche, politiche, giuridiche, da poterne essere egli stesso un profondo maestro, e tuttavia all'applicazione sbagliare facilmente, o perché manchi di Giudizio naturale (sebbene non manchi di intelletto) e comprenda bensì l'universale *in abstracto*, ma non sappia decidere se un caso particolare in concreto vi rientri, o anche per non essere stato sufficientemente indirizzato a un tal giudizio mediante esempi e casi pratici»³, esempi,

definiti da Kant come le “dande” del Giudizio, che «acuiscono il Giudizio»⁴, ma che, pur nella loro utilità, tuttavia da soli non bastano a dare corretta applicazione nel caso concreto alle “molte belle regole” che abbiamo nella testa, se non c’è una facoltà di giudicare adeguatamente esercitata. Il passaggio applicativo dei dati mediante principi è effettuato dalla capacità di giudicare che riflettendo volta per volta sul caso concreto riesce ad applicare ad esso concretizzandolo il principio astratto. Esso è in tal modo il principio alla base di ogni possibile azione reale e al pari di ogni qualsivoglia professione nel momento in cui essa voglia realizzarsi applicando al caso concreto l’insieme di dati e principi che ne costituiscono l’apparato teorico indispensabile che però risulta inutile se non nocivo senza una reale pratica professionale.

Per capire meglio i termini della questione è importante fissare alcuni esempi. Prendiamo il caso di un medico che sappia che cos’è il tifo (concetto), ma non lo riconosca in un caso particolare (giudizio o diagnosi), ciò porterebbe presto alla morte del paziente. Oppure un magistrato che in base alle prove (concetto) non abbia la sagacia di capire che l’imputato non è colpevole, ma il colpevole è un altro, e condanni ugualmente l’innocente, che egli però crede colpevole per il suo errore di giudizio. Il medico perciò, prima riflette sul caso concreto e lo raffronta con i concetti generali della scienza medica, e poi determina la regola pratica secondo cui operare nel caso concreto. *Prima facie* egli non può sussumere il caso particolare sotto un universale dato perché il concetto che egli ha della malattia è ancora troppo generico ed indeterminato; riflettendo sul caso concreto e confrontandolo con i concetti generali che egli possiede (questo è il momento riflettente) riesce finalmente a determinare una regola d’azione che conservi *la forma* della regola generale di cura, basata sui concetti generali, ma che sia meno generica e astratta rispetto a quella, e che perciò riesca a sussumere sotto di sé il caso concreto (questo è il momento determinante).

Secondo Kant per un corretto utilizzo della capacità di giudicare, e l’avvicinamento ad una soglia minima d’errore è necessario lo sviluppo di esso mediante la sua graduale “formazione” ed “educazione”. Innanzitutto bisogna porre attenzione alla distinzione tra insegnare (*Unterrichten*) ed educare (*Bilden*). Il primo ha a che fare con l’impartire determinate nozioni, il secondo col formare le capacità dell’individuo nel continuo esercizio di esse. Ed effettivamente i termini tedeschi che esprimono i rispettivi significati se analizzati attentamente sono uno il “sottodirezionare” ovvero “l’impartire una direzione o una nozione” (*Unterrichten*), e l’altro il “formare” o “l’allenare con esercizio” (*Bilden*) che ha più a che fare con un (*Entwickeln*)(sviluppare nel senso dello svolgere un viluppo originario), che non con un (*Lehren*) (un indottrinare). E come dice Kant nella *Critica della ragione pura*, «il Giudi-

zio è un talento particolare, che non si può insegnare, ma soltanto esercitare»⁵; dunque esso non si può insegnare, poiché non è un qualcosa che, possa essere insegnato come il leggere o lo scrivere, ma è una facoltà che, come l'intelletto e la ragione, è innata nell'uomo e perciò può essere solo educata ovvero condotta attraverso l'esercizio in modo che non si sviluppi in modo scorretto. In tale esercizio, formazione o educazione del giudizio, Kant sottolinea subito l'ausilio degli esempi, e dei casi pratici per indirizzare il giudizio. Gli esempi infatti vengono definiti le dande del giudizio⁶, che lo aiutano a svilupparsi in modo corretto, seppure sia necessario presto farne a meno e cominciare a camminare da sé perché alla lunga risultano dannosi ed inesauritivi e inadatti per ogni situazione, così come le dande reali, che pur essendo utili, per far camminare i bambini è bene vengano presto tolte, perché alla lunga – dice Kant nella *Pedagogia*⁷ – provocano danno al torace del bambino e ne influenzano coattamente la postura; allo stesso modo è bene che il giudizio impari presto a far a meno degli esempi e a confrontarsi volta per volta con la situazione reale per evitare che la sua “postura” risulti coattamente inclinata dall'esempio, che in questo caso da esempio si farebbe pretenziosamente regola.

Ma se è vero che il Giudizio non si insegna ma si educa, la domanda è: Come educarlo?

Nella *Critica della ragione pura*, come abbiamo appena visto, Kant dice che lo si educa col continuo esercizio e lo si aiuta col buon esempio, mentre dal portato della tipica del giudizio pratico, nella *Critica della ragione pratica*, si deduce che esso debba essere condotto in modo analogo alle leggi di natura, ovvero che sia conseguente, ovvero non contraddittorio, e perciò di validità universale; nella *Critica del Giudizio* infine viene sottolineato, a proposito del giudizio di gusto, come esso debba essere esercitato e sviluppato secondo il *sensus communis* e vengono enunciate le sue tre massime, ovvero che esso deve essere esercitato in autonomia, liberalità o universalizzabilità e consequenzialità; sono le massime del giudicare da sé, mettendosi dal punto di vista degli altri e procedendo in modo conseguente.

E tuttavia pur avanzando queste indicazioni di massima Kant nelle tre *Critiche* non entra mai nel merito più eminentemente “pedagogico” di un'educazione del giudizio, e del giudizio morale. Troviamo però qualche accenno in questo senso nelle *Lezioni di etica*, nella *Metafisica dei costumi*, e nella *Pedagogia* (testo stilato a partire dalle lezioni che Kant teneva sull'argomento).

A partire dalle notizie contenute nelle tre *Critiche* e dagli accenni che ora riporteremo, tenteremo di ricostruire quello che potrebbe essere il *modus educandi* da tenere per sviluppare al meglio la capacità di giudicare e per

ridurre al minimo, entro i limiti dell'umano possibile, il margine d'errore, pur nell'ampio margine di discrezionalità che sempre caratterizza il giudizio morale.

negli insegnamenti morali sollecitazioni e incentivi sensibili non devono essere neanche accennati ma, dopo che le regole della moralità sono state accolte in maniera del tutto pura e si è appreso a stimarle come la cosa più preziosa, ci si può servire dei moventi indicati, non perché l'azione venga compiuta in loro nome, in quanto allora essa non sarebbe più morale, ma perché essi possono giovare come *subsidiaria motiva*⁸.

Tuttavia Kant osserva che, al di là di incentivi ed esempi, «il puro concetto della moralità produce, in colui che lo possiede, effetti straordinari: esso sprona più di ogni altro impulso sensibile. Abbiamo qui un notevole ausilio per raccomandare agli uomini la moralità, ausilio di cui si deve fare uso in sede educativa, perché l'uomo divenga capace, nella vita morale, di un giudizio e di un gusto puri. [...] Come nessuno può gustare il vino puro, quando sia mescolato con altre bevande che glielo impediscono, così anche nella morale occorre respingere ogni intrusione, se si vuole badare alla sua purezza»⁹.

Questo significa che, per ben educare il giudizio morale, bisogna avviarlo per mezzo di esempi all'esercizio in ogni situazione, ma occorre evitare che esso si affidi a regole esemplari. Il giudizio infatti deve volta per volta a seconda del caso trovare la regola d'azione più adatta a quel caso in vista della legge morale. Se al contrario il giudizio si affidasse ad una casistica normativa di esemplari, ovvero ad un elenco di regole d'azione che si vogliano esemplari per vari casi, i quali sono sempre numericamente ridotti rispetto alle infinite possibilità di una situazione, esso non solo correrebbe il rischio di errare, perché il caso proposto non si confà alla regola determinata, ma oltretutto verrebbe meno al giudizio qualunque effettiva intenzionalità morale, visto che esso si ridurrebbe alla facoltà meccanica di applicazione di una regola data, senza alcuna sussunzione o verifica. Anziché un'educazione del giudizio ciò determinerebbe un suo deterioramento fino all'istupidimento dell'uomo. L'uomo infatti, applicando meccanicamente una precettistica predeterminata di comandamenti, non avrebbe più alcuno stimolo a risolvere da sé autonomamente la dilemma morale propositagli dall'azione e perciò non avvertirebbe la necessità di una riflessione sulla situazione, il che alla lunga porterebbe ad un assopimento di tale facoltà. Se ne deduce perciò che per una corretta educazione del giudizio l'esempio è una danda, ovvero solo un rinforzo momentaneo e per una casistica ristretta, che va subito abbandonato per far maturare il giudizio.

A parte questa funzione dell'esempio non abbiamo però qui ancora alcuna ulteriore specificazione sul come far maturare questo giudizio, senza che esso si infiacchisca nell'utilizzo meccanico di una massima tipica d'azione. E tuttavia nelle ultime pagine delle sue *Lezioni di Etica* Kant entra nel merito pedagogico di come, passo dopo passo, si possa educare moralmente l'uomo a ben giudicare.

Nell'educazione vanno distinti due aspetti: lo sviluppo delle disposizioni naturali e gli apporti dell'arte. Il primo aspetto riguarda la formazione [*Bildung*] dell'uomo, il secondo il suo ammaestramento ovvero la sua istruzione [*Unterricht oder Belehrung*]¹⁰.

Ciò conferma la precedente distinzione tra educare e insegnare, per cui, per quanto riguarda le conoscenze tecniche, ovvero il bagaglio nozionistico di qualsiasi genere che l'uomo non ha dall'inizio nella sua testa, ma che impara per mezzo dello studio e dell'esperienza, abbiamo a che fare con l'insegnamento, mentre per lo sviluppo di tutte le capacità insite nella natura dell'uomo abbiamo a che fare con l'educazione.

Quanto poi all'educazione e al suo svolgimento rispetto alle diverse età dell'uomo nell'ottica di uno sviluppo progressivo delle sue capacità, Kant aggiunge:

Quanto all'età l'educazione è di tre specie, rispettivamente per il bambino, per il giovane e per l'adulto. L'educazione anticipa sempre, costituendo una preparazione all'età successiva. Nell'educazione come preparazione alla giovinezza viene sempre fornita una ragione di tutto, il che non avviene nell'educazione che prepara all'infanzia. [...] All'età della giovinezza invece appartiene già la ragione. Quando deve cominciare l'educazione per la giovinezza? All'incirca a dieci anni, quando per natura si è già nell'età della giovinezza, disponendo della capacità di riflettere. Un giovane deve avere già un'idea della convenienza; un fanciullo, no e a lui si dirà soltanto: "Questo non si fa". Un giovane deve avere già dei doveri verso la società civile ed è in questo modo che egli acquista una idea della convenienza e dell'amore per il genere umano. [...] La terza epoca si profila quando il giovane deve venire educato al suo ingresso nell'età adulta. [...] Una volta entrati nell'età adulta si deve parlare agli uomini dei loro più veri doveri, della dignità umana nella propria persona e del rispetto dell'umanità negli altri¹¹.

Perciò a partire dall'infanzia bisogna innanzitutto inculcare nell'individuo un senso del dovere, di cui egli ancora non capisce la ragione, e che perciò gli va inculcato con imposizione, il "questo non si fa" di cui parla

Kant. E tuttavia tale imposizione non è nulla che l'individuo non possa scoprire come realmente proveniente da lui stesso quando sarà ragionevole a tal punto da comprenderlo. Tale maturazione comincia nella giovinezza in cui all'individuo la legge morale, che era stata presentata come comandamento, viene mostrata come principio morale razionale dell'uomo autodeterminantesi, dato che nella sua astratta formalità, che invece non sussiste per il comandamento che è già una regola determinata, richiede l'attività del giudizio per essere applicata all'esperienza sensibile, giudizio che viene a prima maturazione proprio nella giovinezza. In età adulta infine l'individuo stesso mediante il suo giudizio può giungere all'identificazione dei doveri più alti che possono derivare dalla posizione della legge morale, e che equivalgono alla seconda formulazione dell'imperativo categorico, in cui si dice dell'uomo come fine in sé. Ciò significa anche che il momento primario dell'educazione morale in generale, e dell'educazione del giudizio morale, nel nostro caso, pertiene soprattutto le età della fanciullezza e della gioventù, nelle quali dapprima si educa al dovere e poi al giudicare come rettamente realizzare questo dovere.

Il *modus* di tale processo educativo è esposto in modo più definito nella *Pedagogia* in cui Kant dice che: «l'educazione consiste nello stabilire in tutto i giusti principi e farli intendere ed accettare dagli educandi»¹² e che perciò «per formare nei fanciulli un carattere morale bisogna tenere presenti le seguenti regole: bisogna, per quanto possibile, far loro intendere i doveri da compiere mediante esempi e precetti»¹³. Dunque innanzitutto mostrare ai fanciulli cosa sia dovere, e trasmettere ad essi il “senso” di esso, poi mostrarli attraverso esempi di casi comuni relativi alla vita pratica alcune possibili realizzazioni di tale principio di dovere. Kant chiama questo “catechismo morale”. Tuttavia contestualmente Kant lamenta anche come nella Prussia della sua epoca non tenessero in gran conto l'educazione morale del fanciullo, e dice che nelle scuole dell'epoca mancava «completamente ciò che occorrerebbe all'educazione morale dei fanciulli, vale a dire il catechismo del Diritto, il quale contemplasse casi comuni relativi alla vita pratica nei quali spontaneamente si presenta la questione: quel che è giusto oppure no. Per esempio, se una persona che deve pagare un creditore, commossa alla vista di un bisognoso, gli dà la somma di cui era debitore, fa cosa giusta o ingiusta? Ingiusta, poiché si deve essere liberi da altri impegni per fare la beneficenza»¹⁴. Infine, ne *La metafisica dei costumi*, in modo simile riferendosi all'insegnamento morale egli dice: «in questo insegnamento morale di tipo catechistico sarebbe di grande utilità per la coltura morale proporre, a proposito dell'analisi di ogni specie di dovere, qualche questione casistica e mettere alla prova l'intelligenza dei fanciulli riuniti, domandando a ognu-

no di essi come intende risolvere la questione insidiosamente proposta»¹⁵; a questo proposito in considerazione della casistica e del valore degli esempi Kant fa una importante considerazione che ci riporta a quanto su detto a proposito dell'utilità e del danno degli esempi per il giudizio.

la parola tedesca *Beispiel*, che si adopera comunemente come sinonimo di *Exempel*, non ha però precisamente lo stesso significato. Prendere un *Exempel* e citare un *Beispiel* per la maggior chiarezza e comprensibilità di una espressione, sono due concetti affatto diversi. L'*Exempel* è un caso particolare di una regola *pratica*, in quanto questa rappresenta un'azione come praticabile o impraticabile. Un *Beispiel*, all'opposto, è soltanto il particolare (*concretum*) rappresentato come contenuto nell'universale secondo concetti (*abstractum*), e l'esposizione puramente teoretica di un concetto¹⁶.

L'*Exempel* quindi è il caso particolare di una regola altrettanto particolare. Ad esempio, della regola pratica di restituire sempre quanto dovuto e di estinguere i propri debiti, la quale è di per sé già una regola particolare, ovvero una massima d'azione universalizzabile, e perciò sussumibile sotto la legge morale, e per tal motivo suscettibile di essere assunta come regola d'azione, secondo la nota distinzione tra legge, massima e regola, deriviamo l'*Exempel* precedentemente citato da Kant, per cui “se una persona che deve pagare un creditore, commossa alla vista di un bisognoso, gli dà la somma di cui era debitore, fa cosa giusta o ingiusta? Ingiusta, poiché si deve essere liberi da altri impegni per fare la beneficenza”. E qui l'*Exempel* serve appunto per esemplificare come l'atto giudicativo debba procedere in un caso particolare, come quello previsto dall'esempio stesso; esso appartiene perciò ad una precettistica, o ad una casistica d'azione. Nel caso del *Beispiel*, secondo la declinazione concettuale qui espressa da Kant, esso è nient'altro che un caso particolare in generale, trascendentalmente inteso su cui il giudizio compie la sua riflessione e sussunzione. L'*Exempel* dunque è una esemplare massima d'azione particolare, e può essere paragonato ai precetti che si traggono dalle vite dei santi; esso può essere d'esempio e di sprone alla vita morale. Il *Beispiel* è invece il caso particolare stesso in cui dobbiamo agire e risolverci a giudicare. Il primo è una danda del giudizio, il secondo il *concretum* del giudizio.

Da quanto detto fin qui dunque è possibile in linea di massima ricostruire un certo *modus educandi* per il giudizio.

L'educazione del giudizio si concentrerà innanzitutto nell'età della giovinezza; propedeutica ad essa sarà l'educazione al dovere che sarà preminente dall'infanzia fino alla gioventù. Nella gioventù quello che dapprima era stato presentato come un comandamento, verrà mostrato come legge razionale

d'azione, e ad esso saranno ispirate le azioni. L'educazione del giudizio sarà graduale e progressiva. Essa comincerà ponendo esempi (*Exempel*) di grandi persone, saggi e santi, quali esempi di moralità, ed in questa fase l'educazione si baserà su un'esposizione *acroamatica*¹⁷, che si ha quando coloro a cui si rivolge il docente sono semplici uditori; essi ascolteranno e prenderanno esempio da quelle figure e azioni esemplari esposte loro dal docente. Superata la fase *acroamatica*, si passerà alla fase *erotematica*¹⁸, nella quale il maestro interroga i suoi alunni su ciò che egli vuol loro insegnare. Ciò avviene quando il maestro espone ai suoi alunni delle situazioni particolari d'azione e li sollecita a esprimere quali sarebbero le azioni particolari giuste da compiere in quelle situazioni alla luce della legge morale che ormai essi hanno fatto propria nel loro senso del dovere. Tali azioni esemplari per situazioni esemplari, non sono più da considerarsi nell'accezione dell'*Exempel*, bensì del *Beispiel*, poiché esse non verranno più dal racconto di azioni esemplari commesse da santi o saggi (che sono i medievali *exempla virtutis*), ma saranno frutto dell'attività giudicativa stessa dell'alunno che, interrogato su come è giusto agire in una data situazione, dovrà riflettere su tale situazione alla luce della legge morale e dei dati provenienti dalla situazione per determinare un'eventuale massima d'azione possibile. «Con le sue domande il maestro guiderà i pensieri dell'alunno in modo da indurlo soltanto a sviluppare in sé, per mezzo dei casi che gli propone, l'attitudine a certe idee»¹⁹; in ciò l'alunno si libererà dall'ausilio della danda costituita dall'*Exempel* e giungerà gradualmente alla più alta maturità del giudizio per mezzo dell'esercizio costante secondo situazioni e azioni esemplari nell'accezione del *Beispiel*. Nel condurre il suo giudizio l'individuo dovrà sempre avere presenti le tre massime del senso comune che gli verranno mostrate e diventeranno proprie del suo modo di pensare nel corso della sua crescita e dell'evoluzione delle sue capacità. Nell'infanzia, contestualmente al senso del dovere, gli saranno mostrati il principio di consequenzialità nelle azioni, e quello di identità; nella gioventù poi, quando la legge morale gli verrà mostrata non come comandamento ma come legge autonoma della ragione, gli verranno mostrati il principio di autonomia e quello di non contraddizione. Infine quando esso sarà pronto ed avrà maturato in sé queste disposizioni, gli verrà mostrato il modo di pensare allargato, ovvero il principio dell'universalizzabilità, che fa una cosa sola col principio del valore dell'umanità. Fatto ciò nessun errore sarà imputabile alla manchevolezza della natura umana ma unicamente alla responsabilità del soggetto giudicante.

Questo è quanto è possibile estrapolare dai testi di Kant a proposito dell'educazione del giudizio. Senza dubbio però l'esposizione della struttura del giudizio, e la distinzione dei suoi momenti in provvisorio, riflettente e de-

terminante, può far parte di un'educazione del giudizio che succeda a quella or ora esposta. Attraverso la distinzione dei vari momenti del giudizio, e dei rapporti che esso tiene nell'accordo con le altre facoltà, si arriva ad una ulteriore maturazione della propria capacità di giudicare che ci porta entro i limiti dell'umano possibile ad essere completamente padroni delle nostre facoltà e perciò pienamente responsabili nel successo o nel fallimento delle nostre decisioni. Successo o demerito che non ci viene imputato dalla capacità di giudicare, che è una facoltà speculativa chiamata a riflettere su casi particolari in base ad una legge e a determinare l'azione che entro tale situazione è più appropriata, ma da quella che comunemente si chiama la propria *coscienza*. La coscienza ci chiama in causa dinanzi all'azione compiuta, ed in particolare dinanzi all'errore compiuto, essa è ben diversa dal giudizio pratico in genere; in essa non vi è alcuna attività riflessivo-speculativa, essa semplicemente rimprovera l'errore. Più che all'attività speculativa svolta dal giudice nella formulazione e nella emissione della sentenza, la coscienza è paragonabile all'istinto di giustizia e di rimprovero verso l'errore che il giudice ha nel pronunciare la sentenza.

NOTE

1. N. Petruzzellis, *Saggezza di Kant*, in «Rassegna di Scienze Filosofiche», Napoli, 1969, pp. 285-319, p. 309.
2. Per un'analisi più estesa della capacità di giudicare e del suo sviluppo nella filosofia kantiana si veda anche il mio *Kant. La capacità di giudicare. Sul ruolo del giudizio nell'organon della ragione pratica*, Napoli, Giannini, 2011.
3. I. Kant, *Critica della ragione pura*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2000, p. 134; AA III, p. 132, 2-10.
4. Ivi, p. 134; AA III, p. 132, 11.
5. Ivi, p. 133; AA III, p. 131, 27-28.
6. Ivi, p. 134; AA III, p. 132, 18-20.
7. I. Kant, *Über Pädagogik*, tr. it. di F. Rubitschek, *La Pedagogia*, Firenze, 1963; AA IX, pp. 437-501.
8. I. Kant, *Eine Vorlesung Kants über Ethik*, Im Auftrage der Kantgesellschaft, herausgegeben von Paul Menzer, Berlin, 1924; tr. it. a cura di A. Guerra, *Lezioni di etica*, Roma-Bari, 2004, pp. 88-89.
9. *Ibid.*
10. Ivi, p. 283.
11. Ivi, pp. 285-286.
12. I. Kant, *La Pedagogia*, cit., p. 69; AA IX, pp. 492-493, 36-1.
13. Ivi, p. 64; AA IX, p. 488, 23-26.
14. Ivi, p. 66; AA IX, p. 490, 5-13.

15. I. Kant, *La metafisica dei costumi*, tr. it. di G. Vidari, revisione a cura di N. Merker, Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 363; AA VI, p. 483, 32-36.
 16. Ivi, p. 358; AA VI, p. 479 in nota a piè pagina.
 17. Cfr. ivi, p. 356; AA VI, p. 478, 6.
 18. *Ibid*; AA VI, p. 478, 7.
 19. *Ibid*; AA VI, p. 478, 14-16.
-

© 2015 Salvatore Principe & Forum. Supplement to Acta Philosophica



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

[Testo completo della licenza](#)