

**SOCIOLOGIA E PEDAGOGIA:
A PROPOSITO DELL'ETICA E DELL'EDUCAZIONE MORALE**

Antonio Carbonaro

Premessa: il problema morale

La comunanza di interessi scientifici tra me e L. Borghi, col quale ho avuto in amicizia tante felici occasioni di collaborazione, può essere iscritta nel comune orizzonte referenziale della filosofia pragmatica di J. Dewey¹. Con questa notevole differenza di merito: mentre Borghi ha riflettuto sistematicamente sull'opera del grande pensatore americano, divulgandone in Italia gli aspetti pedagogici e sviluppandoli poi ulteriormente alla stregua della realtà socio-culturale del nostro paese con contributi originali, per me si è trattato invece di riconoscere nel pensiero di Dewey, e in quello di Borghi, un luogo di convergenza dialogica della mia mentalità di sociologo.

Ciò per vari motivi. In primo luogo, in virtù dell'assunto di non considerare i molteplici soggetti della vita come momenti di coscienza separata dal mondo e quest'ultimo come un dato esistente fuori di essi. Conformemente a tale assunto, ho adottato a mio modo i due concetti deweyani di *esperienza* e di *partecipazione* quali anelli di congiunzione delle due realtà — quella soggettiva e quella oggettiva — in un rapporto di circolarità generatrice di nuove conoscenze ed azioni: l'esperienza, in quanto rompe la stabilità apparente delle cose; la partecipazione, in quanto coinvolge in processi di socializzazione dei valori man mano che questi si modificano reagendo alla trasformazione continua della realtà sociale.

Un altro motivo, derivante dal primo, consiste nell'attitudine a considerare la socialità, e quindi anche la storia, come un filtro per scoprire le norme del comportamento, le quali fluiscono non certo da una mera descrizione contemplativa della realtà sociale, bensì dal rilievo che in essa assumono gli aspetti discontinui, contraddittori e conflittuali. Sono questi ultimi, in verità, a porci l'esigenza di riflettere, compiere delle scelte e non affidarci alla logica come esclusivo paradigma del pensare e agire umani, bensì di sviluppare un metodo dell'agire sociale che consenta di passare da un oggetto conosciuto a un altro da scoprire, di rimettere a fuoco le esperienze già fatte riadattandole ai bisogni emergenti, di sottrarci in sostanza all'influenza paralizzante della tradizione e delle abitudini.

Quest'ultimo motivo ha un rilievo forte quando si parla di etica, che poi, a ben vedere, è il fulcro del pensiero di Dewey e di Borghi. Esso richiama alla mia mente di sociologo quel che scriveva G. Simmel nel 1913 in *L'etica e i problemi della cultura*,

laddove metteva in guardia dal trattare le questioni etiche con l'ausilio della logica scientifica, notando che mentre la logica scientifica ha per oggetto la conoscenza verificabile della conoscenza, al conoscere etico manca l'immediato coincidere con il suo oggetto, giacché si tratta della decisione del volere, che non è mai questione di constatazione determinabile ed anzi è sempre cosa futura, che *deve avvenire*, «del tutto indipendentemente da *che cosa avviene e se avviene*». È risaputo in proposito che Simmel aderì, in un primo momento, alla risoluzione kantiana del problema, sostenendo che se il contenuto dell'etica non può essere stabilito scientificamente, lo può invece la sua *forma*, cioè il concetto di dovere e quello corrispettivo di responsabilità, i quali «stanno tutti dalla parte dell'agente e non dell'azione». È anche noto che egli imputava gli equivoci di certa filosofia morale vuoi alle descrizioni rappresentative della vita etica, o alla prescrizione di ideali etici, vuoi alle discussioni concernenti il determinismo e la libertà in quanto basi di riconoscimento della responsabilità. Rovesciando l'ordine delle cose, Simmel osservava: «l'uomo non è responsabile perché libero; egli invece è libero perché è responsabile [...] Libertà e determinatezza sono necessarie per poter fare qualcuno responsabile: sono soltanto denominazioni a posteriori di quelle situazioni che danno o tolgono un senso al fare responsabile»².

Ma come esercitare la responsabilità e come accrescerne la consapevolezza visto che non esistono norme, regole e prescrizioni rigide o definitive valide per tutti i tempi e luoghi bensì solo tragitti intenzionali verso un mondo i cui valori e significati si presentano ricorsivamente problematici nel processo diacronico? A questo interrogativo Dewey rispondeva, per suo conto, tracciando ipotesi condizionali: quella di una società veracemente democratica disposta alla progressiva socializzazione ed al miglioramento dei rapporti sociali e, all'interno di questa, un'«educazione attiva» centrata non più sul maestro e il suo sapere, ma sul fanciullo, sul gruppo, la classe, la comunità scolastica, cioè su una scuola come piccola città abitata da cittadini in formazione già avviati a un'esperienza partecipata per ricercare e rinnovare norme regolative e di reciprocità intese a superare i rischi infruttuosi del disordine e della discordia.

Il mio impulso critico nei riguardi di codesta risoluzione del pensiero di Dewey — peraltro giustificata, se si pensa ai modi dell'educazione tradizionale a confronto di quelli adottati negli anni successivi alla sua riflessione — non riguarda l'ottimismo della tensione progettuale verso un mutamento migliorativo dei rapporti sociali e delle istituzioni, poiché questo ottimismo è radicato in un fondamentale atteggiamento verso il mondo della vita che mi è stato sempre congeniale. Esso riguarda invece l'idea di riuscire a ottenere un simile miglioramento privilegiando la dimensione educativa scolastica, come se la catarsi personale innescata dall'educazione attiva in una quantità indefinita di individui possa tradursi in una sicura catarsi di tutta la società. È indubitabile che l'opera realizzata da numerosi individui durante il ciclo scolare va al di là di esso e che il suo prodotto rifluisce, almeno in parte, nella società entrando nella storia della civilizzazione e diventando eredità per le future coscienze, le quali proseguiranno il miglioramento in virtù di una similare propensione per ulteriori scoperte esperenziali e partecipative. Ma la dinamica dei processi trasformativi, nella persona e nella società, è molto più complessa di quanto si riesca a vedere attraverso l'ottica meramente scolastica.

La spia di un anello incrinato nella costruzione filosofica di Dewey mi sembra

sia rappresentata da una sorta di identificazione tra morale e politica, che è lungi dal corrispondere ai caratteri delle società complesse. Economia, politica, religione, associazionismo, professione, vita privata ecc. hanno valori e criteri normativi diversi e certamente non sempre armonizzabili tra loro e con il comportamento etico. A proposito di tale questione, va riconosciuto che il pensiero di L. Borghi è andato oltre Dewey, nella considerazione che tutta la vita sociale è un processo educativo — nel bene e nel male — i cui esiti sono incerti e non altrettanto controllabili quanto possono esserlo quelli di una piccola comunità, di una classe scolastica, o di un gruppo primario. È ben vero che un cotale superamento non smentisce Dewey giacché fa leva sulle potenzialità euristiche del concetto deweyano di esperienza partecipata sotto forma di impegno etico. Ma questo impegno è comune a tutti gli organismi collettivi quando sono dinamizzati da una tensione progettuale ed esso può e deve estendersi a tutte le forme di vita e a tutte le fasi del ciclo vitale. Ciò soprattutto perché in tutte le dimensioni e fasi dell'esistenza i molteplici sub-sistemi sociali presentano valori, norme e criteri non coincidenti, spesso in contraddizione e in conflitto, e inducono contraddizione e conflitto negli stessi individui.

Chi legge potrebbe osservare che la mia critica non tiene nel debito conto l'altra ipotesi condizionale fatta da Dewey: quella di un ambiente sociale veracemente democratico. E allora servirà, per comprendere il mio punto di vista, l'assunzione diretta di questo lato del problema, chiamando in causa un altro autore a me caro che, pur essendo un economista, non ha mancato di dibattere argomenti sociologici relativi all'etica della responsabilità. Parlo di Sylos Labini. Nel tracciare le linee del processo di democratizzazione delle società occidentali, durante gli ultimi tre secoli della nostra storia, egli riconosce una forza positiva nella «ricerca crescente di libertà e di una tendenziale eguaglianza»³. Il suo rimando esplicito è alla libertà ed alla uguaglianza quali idee-forza della rivoluzione francese. Quanto alla terza componente dei principi di mobilitazione sociale, la fraternità, implicante tanto il concetto di partecipazione solidaristica quanto il reciproco rispetto o tolleranza delle inevitabili differenze sessuali, razziali, ideologiche ecc., egli fa notare nel medesimo luogo che essa rischia di suonare retorica in quanto che, diversamente dalle altre due, «ben difficilmente può essere istituzionalizzata». Ma subito aggiunge: la fraternità «può perdere quel suono se la si considera come il corollario dei primi due ideali: una società di uomini liberi e tendenzialmente eguali certamente la favorisce». L'affermazione mi appare per un verso pleonastica, giacché anche la libertà e l'eguaglianza sono condizioni reciprocamente necessarie. Per un altro verso, la riduzione dell'ideale della fraternità ai primi due, solo perché non istituzionalizzabile, risulta troppo sbrigativa.

Qui torna puntuale la questione della complessificazione della società, delle sue strutture e dei suoi rapporti interni. Un sollecitante saggio di M. Ignatieff, intitolato *I bisogni degli altri*⁴, illustra bene la cosa, sostenendo che «parole come fraternità, appartenenza e comunità, sono tanto gravide di nostalgia e di idealismo utopistico da risultare quasi inutili come guida alle concrete possibilità di solidarietà civica e il nostro linguaggio arranca faticosamente dietro di esse come un facchino stracarico sotto una montagna di vecchie valigie».

Ma, in concreto, che cosa possiamo suggerire per una approfondita discussione? Intanto c'è da dire che la massima evangelica 'ama il prossimo tuo come te stesso' ha avuto la forza di una spinta morale a guida sicura quando essa era rivolta ad

uomini che nascevano e vivevano per lo più nello stesso villaggio, o comune, e il mondo sociale che essi conoscevano e controllavano era quello compreso entro il raggio della distanza che si poteva percorrere a piedi o a cavallo. L'orizzonte del mondo sociale odierno si è infinitamente allargato. E se fino alla società ancora contadina dei primi anni del nostro secolo ogni regione parlava i suoi dialetti, allora le istituzioni dello stato nazionale — certamente la scuola, ma anche altri agenti quali l'ufficiale sanitario o il deputato locale — hanno probabilmente dato un contributo nel sorreggere lo sviluppo del senso civico al di là dei vari localismi, per estendere allo spazio nazionale il senso dell'appartenenza. Non può infatti essere negato che l'attuazione dello stato nazionale sia servita a mutare la percezione dei confini del mondo sociale cui riferire la responsabilità dell'impegno civico. Tuttavia quest'ultimo ha anche mostrato l'atroce volto della partecipazione entusiasta o rassegnata a guerre che hanno insanguinato le strade e le case, con i loro durevoli strascichi di terrore e di minacce a una pace ancora molto instabile.

Sotto altro riguardo, i limiti dello stato nazionale — corrispondenti ai limiti della sua pretesa sovranità — ora sono diventati più palesi: sul piano simbolico abbiamo la possibilità di guardare in TV il piccolo disco azzurrognolo della Terra fluttuante nello spazio; sul piano concreto, l'infausto episodio nucleare di Chernobyl ha dimostrato che i confini nazionali sono praticamente cancellati; sul piano concreto ancora, soggetti economici a forte concentrazione di capitale internazionale danno una particolare curvatura alle forze condizionate di regolazione interna dei vari mercati. Per di più, ciascuno di noi non è più l'uomo dell'appartenenza familiare e locale; di solito non si continua a vivere nella casa del padre; né si hanno più i cari amici del paese o del quartiere con i quali abbiamo passato l'adolescenza.

Allora la nostra immagine politica dell'appartenenza civica dovrebbe superare l'ossessivo modello della piccola *polis* classica, o della repubblica genevrina di cui parlava Rousseau, per riproblematizzarsi nel confronto con le grandi aree metropolitane, che sono diventate gli epicentri dei processi trasformativi delle strutture economiche, sociali e culturali. Da tali epicentri vengono, a mo' di eco, continuamente rilanciate suggestioni, mode e correnti transnazionali, ben al di là delle distinzioni etniche, ideologiche e di fede religiosa, con commistioni di vario genere.

Non è esagerato dire, a questo riguardo, che la consapevolezza degli studiosi e dei politici sia tuttora manchevole. Si deve dare atto che da alcuni anni a questa parte gli studi sulle aree metropolitane italiane hanno spostato l'accento dalla semplice comprensione dei meccanismi di cambiamento allo sforzo programmatico di riuscire a prevedere — ma siamo molto in ritardo — adeguati strumenti di sviluppo e di assetto territoriale. Però non è rintracciabile nelle discussioni in corso l'attenzione necessaria a ripensare il problema etico della solidarietà e della partecipazione. Anzi, almeno nel campo sociologico, si sono moltiplicate ricerche attorno ai temi della crisi di identità, con un *pathos* suggestivamente esistenzialista e di tipo letterario. E pur quando gli studi rifuggono dal rimpianto per le identità perdute e testimoniano di una ricerca affannata delle loro tracce, anche quando si fanno forti della fiducia nei poteri decentrati dei mondi della vita contro i poteri burocratici e si mostrano convinti che un irriducibile spazio autonomo della soggettività è anche il segno della possibilità di revocare tutte le deleghe, trovo che sia assente la domanda: che senso hanno questi poteri e queste autonomie se restano dispersi nella moltitudine di atomi o

nuclei o molecole, senza un qualche strumento di organizzazione e orientamento di scopo partecipativo? E se ha un indubbio valore prospettare una pluralità variamente combinabile di potenziali di individuazione da parte di persone che riescono a sottrarsi alla influenza dei sistemi, ci si dovrebbe tuttavia chiedere: in che modo provvederemo all'interesse comune ed alla salvaguardia dei beni collettivi?

Etica e complessità sociale

Per quel che riguarda queste mie riflessioni fatte in risonanza del pensiero di L. Borghi, mi propongo di trattare il problema etico, che reputo intrinseco agli interessi della pedagogia, sforzandomi di fornire le coordinate di una connotazione sociologica.

Affrontando così il tema della complessità sociale e di quanto questa incide sull'impegno della responsabilità etica, mi appoggerò ad alcuni rimandi sintomatici senza pretendere di fare una rassegna bibliografica completa. Distinguerò due aspetti: quello della società e quello della persona.

La ragione di tale distinzione può essere compresa in virtù dell'immagine di una linea di sviluppo in verticale rappresentativa di ogni singolo ciclo vitale, una linea che attraversa una serie di piani costituiti dall'ambiente sociale in cui ogni persona si trova a vivere nelle varie fasi della propria esistenza.

Tale immagine illustra bene l'intento portato avanti da G. Simmel di superare tanto l'idealismo che il positivismo del suo tempo nel ragionare sul problema etico. Da una parte egli aveva la formula universale dell'imperativo categorico kantiano, il dover essere della 'volontà buona'; dall'altra, la mera descrizione di comportamenti morali o l'elencazione di precetti virtuosi. La grossolanità del positivismo è ovvia e non occorre insistervi. Più interessante è invece vedere come Simmel si regola nei confronti dell'eredità kantiana.

L'errore che egli attribuisce a Kant è quello di non aver esteso al concetto di 'dover essere' le medesime proprietà dell' 'essere'. Come quest'ultimo non può venir provato ma soltanto vissuto e sentito, non lasciandosi esso dedurre dai puri concetti; così il 'dover essere'. Nessuna deduzione ci può insegnare che dobbiamo qualcosa quando non abbiamo per lo meno sperimentato e sentito tale dovere in altro modo che non sia l'astratta concettualizzazione. Ecco come spiega la cosa Gaetano Calabrò nell'introduzione al saggio di Simmel da lui commentato: « ... determinare il contenuto della legge morale..., derivandola dalla sua pura forma teoretico-conoscitiva, è operazione che si risolve o in una tautologia, in quanto inconsapevolmente la doverosità è presupposta, o si rivela impossibile, stante il carattere originale e irriducibile del dover essere, la sua inesplicabilità. Tutti i tentativi di ricondurre la molteplicità dei possibili contenuti del dover essere ad un principio unico, la ricerca cioè della formula della moralità, in cui Kant vide il compito specifico del filosofo in sede etica, erano perciò destinati a fallire, a meno che, sotto un'operazione del genere, non si voglia intendere l'assunzione del dover essere come categoria puramente formale, capace cioè, come vuole Simmel, d'accompagnare [...] qualsiasi contenuto, e ciò proprio in virtù del fatto di *non* essere necessariamente collegata ad alcun contenuto particolare»⁵.

Chi legge il saggio di Simmel non può mancare di notare come alla fine egli

arriva a individuare un principio unificatore nella vita stessa⁶, che è in realtà un flusso di conflitti mai ultimativamente risolvibili: conflitti non soltanto tra reale e ideale, ma anche tra le *esigenze* delle diverse dimensioni della vita nelle quali si obiettivizzano i contenuti delle rappresentazioni soggettive in province di significato e senso diversi a seconda che riguardino il campo religioso, quello economico, quello politico, professionale, amicale, familiare ecc. Sui rapporti tra la sfera psico-soggettiva e le forme della oggettività, con il loro interno teleologismo, è utile richiamare l'opera di Simmel *La filosofia del danaro*, la cui prima edizione è del 1900, entrata ormai tra i classici della sociologia. Qui non è il luogo per parlarne, giacché tale opera è tutta centrata sui fatti strutturali e sul forte condizionamento che essi esercitano sui soggetti.

Nel saggio dedicato all'etica in rapporto alla cultura, l'attenzione ai soggetti, invece, riguarda il modo in cui essi possono/debbono reagire attivamente di fronte alla realtà complessa e conflittuale, in quanto complessità e conflitto sono dati costanti, costitutivi del fluire stesso della vita. Se si separa il dover essere da tutti i suoi contenuti possibili, si ha la conferma di questa condizione dell'esistenza sociale. Ma si cadrebbe in errore — sostiene Simmel — pensando che solo un'armonica convivenza di tutti i doveri costituisca l'unità. Se i doveri si rapportano alla vita e questa è una sequela di conflitti, anche il conflitto entra a far parte della unità. Basti pensare al 'diritto', come complesso di norme scritte che regolano i rapporti sociali con carattere di obbligatorietà, confrontandolo con il 'costume', quale modo in cui i membri di una collettività sono soliti comportarsi in determinate circostanze alla stregua di criteri di convenienza, adeguatezza e utilità, e poi confrontare 'diritto' e 'costume' con l' 'etica' quale riflessione sui problemi del dover essere secondo la 'volontà buona', per capire che ciascuna di queste province di senso rivendica la propria pretesa sul soggetto, anche quando tutte e tre le pretese sono tanto incompatibili tra loro da porci di fronte a tre distinte obbligazioni e una scelta si impone.

Lo stesso fatto che i doveri legati alle varie esigenze super-soggettive hanno uno sviluppo temporale, diacronico, comporta che il soggetto, nel quale esse si proiettano, debba procedere a continui adattamenti. Per non parlare dei conflitti tra i bisogni del sentimento e le esigenze dell'intelletto, giacché, se a volte la razionalità del Superio sembra dominarli, tuttavia essi persistono nel manifestarsi, magari sotto la veste di una qualche somatizzazione incresciosa.

Ma il conflitto più generale sul quale Simmel insiste di più è quello tra 'spirito soggettivo' e 'spirito oggettivo', o cultura. Sono certamente i soggetti, nei loro scambi, a creare cultura; e però, una volta creata, la cultura si autonomizza e si rinsalda nella sua durezza super-individuale. Allora sopravviene la necessità di apprenderla e di reinterpretarla. Tuttavia, nonostante sia capace di creare, apprendere e interpretare la cultura, il soggetto resta fortemente condizionato, nella sua autorealizzazione, dalla vastità e diversificazione dello 'spirito oggettivo' nel mondo. E quando dall'universo culturale egli seleziona il quanto e il come di ciò che di esso sembra a lui conforme, il soggetto non abolisce con ciò le spinte delle altre esigenze.

Sul piano propriamente etico anche la decisione tra alternative non ne elimina le componenti, cioè quelle esigenze per se stesse incomponibili che si presentano con un'eguale pretesa assoluta, alcune delle quali vengono solo fatte tacere nell'udienza interiore.

Il conflitto — scrive Simmel — è da un lato qualcosa da superare, ma dall'altro anche qualcosa di significativo, rappresentando esso l'autonomia e il carattere specifico del singolo. Noi constatiamo una differenza enorme tra i legami medievali e quelli moderni: là la corporazione costringeva nella sua forma, chi ad essa apparteneva, anche come uomo privato, cosicché lanaiolo e stagnino erano uomini del tutto differenti.

«Oggi che il singolo appartiene per lo più a tutta una serie di 'corporazioni', il privato resta in lui libero. Il legame strettissimo si è sciolto a favore di un'amplissima autonomia; ma autonomia significa solitudine»⁷.

Lontani dalla casa del padre, abitanti di dimore transeunti, noi siamo soli e nello stesso tempo in tanti altri modi legati agli altri. Ecco il dramma dell'uomo contemporaneo. Man mano che la società diventa più complessa e diversificata in comparti di prestazioni funzionali, i processi di individualizzazione debbono attraversare, intersecare, molteplici ambiti di socializzazione. L'appartenenza a più circoli sociali in parte ci è di ausilio; ma essa è anche la fonte di conflitti, quando tali circoli presentano esigenze in contrasto. Eppure questo non toglie nulla alla individuazione, cioè alla coscienza dell'unità del singolo soggetto. Anzi, quanto maggiori sono i contrasti che quest'ultimo sperimenta, tanto maggiore sarà la coscienza della sua unità. All'inverso, quanto minori sono i contrasti vissuti, tanto minore sarà la coscienza del singolo. «Infatti — continua Simmel — non soltanto l'io crea, nell'anima, la sintesi delle cose, ma per lo meno in egual misura crea anche le antitesi. Che cosa sia l'unità dell'anima nessuno lo sa; ma si potrebbe forse dire: l'anima è ciò in cui hanno luogo la lotta e la pace»⁸.

Pedagogia nella prospettiva delle teorie dello sviluppo personale

A questo punto cambio prospettiva, mirando alla persona, cioè a quella sponda in cui il discorso costeggia il mare della pedagogia.

La prima constatazione che vien fatto di fare è che l'attenzione prestata dalla pedagogia alla persona, nella sua seconda stagione — durante la quale l'influsso della filosofia è stato ridimensionato dall'influsso della psicologia — riguarda i problemi di socializzazione dell'età evolutiva. Ma l'arco di età preso in considerazione non ha superato per lunghi anni il limitare dell'adolescenza; solo recentemente l'interesse si è allargato alle questioni dell'educazione degli adulti, o dell'educazione permanente, nelle quali l'influenza della sociologia ha a sua volta ridimensionato e ricombinato quelle della filosofia e della psicologia.

Data la mia intenzione già dichiarata di circoscrivere l'argomento della socializzazione al tema specifico della socializzazione delle norme morali, è doveroso sottolineare il contributo particolare dato da J. Piaget, in aggiunta a quello di S. Freud e della sua scuola, con una precisazione: mentre Freud ha indagato sugli aspetti emotivi e comportamentali della socializzazione dei minori, Piaget ha voluto metterne in risalto la componente intellettuale, specie nell'opera *Il giudizio morale del bambino*, che è del 1932. R. Brown, nel I volume del suo trattato di psicologia sociale⁹, suggerisce che per comprendere il contributo di Piaget è utile confrontare la sua ricerca con quella di H. Hartshorne e M. A. May, *The Character Education Inquiry*, che è del 1929-'30, nella quale lo sviluppo della conoscenza morale viene inteso come graduale

accostamento del bambino alle norme dell'adulto, ad un ritmo naturalmente variabile da bambino a bambino, in analogia con l'orientamento alla valutazione dell'intelligenza proposto da Binet-Simon. Brown osserva che il lavoro di Piaget contrasta con la impostazione della ricerca americana, come contrasta con i criteri di misurazione del Q.I. Ciò perché a Piaget non interessava il ritmo di accostamento del bambino alle norme morali dell'adulto, bensì interessava studiare le forme di comprensione che precedono quelle dell'uomo maturo.

Sarà sufficiente qui ricordare la duplice distinzione che Piaget fa tra una concezione eteronoma ed una autonoma della moralità, l'una manifestantesi a partire dai quattro anni di età e l'altra a partire dall'intorno degli otto. Nella concezione eteronoma il giudizio morale del bambino dipende dalla norma stabilita dall'adulto, assumendo così un carattere oggettivo, assoluto e punitivo. In quella autonoma, parallelamente allo sviluppo intellettuale, si fa strada una concezione della moralità più soggettiva e relativistica, più adeguata a comprendere i suoi mutamenti di tempo, luogo e circostanze. Emerge in tal modo la natura strumentale di insiemi di norme volte a produrre cooperazione e reciprocità fra gli uomini. Piaget sostiene che in questo passaggio dall'eteronomia all'autonomia gli adulti c'entrano fino a un certo punto. E, a differenza di Freud, il quale avanza l'ipotesi di un Super-io plasmato dalla concrezione delle interiorizzazioni dei precetti degli adulti, o della società, egli conferma in qualche modo il valore dell'esperienza di cui parla Dewey: un'esperienza di cui sono oggetto anche i precetti degli adulti, ma dentro una storia personale che, digerendo e assimilando le varie esperienze, ne trasforma la struttura. È come dire che il vissuto di certi fatti diventa il vissuto di certi valori, e viceversa, in parallelo con i bisogni e i voleri che si inscrivono nel programma di vita personale, rispetto ai quali le invenzioni e le culture esercitano una funzione di indirizzo, sollecitazione e condizionamento.

Si noti comunque la differenza dei traguardi dello sviluppo morale secondo Freud e Piaget. Per il primo tale traguardo è fissato a cinque anni; per il secondo si sposta poco più in là degli otto. Ma nel suo laboratorio di ricerca ginevrino Piaget sottoponeva all'attenzione dei bambini semplici storie problematiche. L. Kohlberg, che continuò per suo conto le ricerche sulla strada di Piaget, inventò storie un poco più complicate, ed estese la gamma dei soggetti di esperimento fino a comprendervi adolescenti di 17 anni¹⁰, scoprendo così non due sole fasi di sviluppo, bensì sei, di cui l'ultima sarebbe quella in cui l'adolescente perviene a un giudizio morale sulla base di schemi interiori forti, confrontando le sue proprie esigenze con quelle che gli provengono dall'ambiente esterno.

Ciò su cui Piaget e Kohlberg concordano, in sostanza, è la ristrutturazione delle esperienze da parte dei soggetti in età evolutiva ed è anche la grande intuizione concernente il fatto che l'agire entro lo spazio della coscienza precede l'agire nei termini della coscienza riflessiva. Il dato comune di questa intuizione è identificabile nel linguaggio. I bambini cominciano a parlare la lingua della propria cultura prima ancora di conoscerne la struttura, il lessico, la grammatica e la sintassi. E allora la differenza tra Kohlberg e Piaget sta nei gradi di approfondimento della coscienza morale riflessiva — come i gradi di conoscenza della lingua inclusi nelle scelte modali dell'uso linguistico — che non costituiscono una dimensione unica per tutti i soggetti. L'altra differenza è che Kohlberg distingue tra i valori propriamente etici comportanti un obbligo assoluto — a somiglianza di quanto proponeva Kant — e altri valori

quali quelli estetici, economici, professionali o di carriera ecc., che si situano all'interno di scale di desiderabilità e di preferenza.

Comunque sia, quando il soggetto riflette sulla coscienza morale, egli è solo con se stesso, pur non vivendo in isolamento. I propri voleri e le proprie scelte incontrano nodi conflittuali ed anzi, come si è già osservato, è proprio la ineliminabilità dei conflitti ad aiutarci a capire la natura della vita morale ed a fondare e rafforzare la consapevolezza dell'identità personale: poiché, in verità, non la scelta di questo o quell'atto segnala l'incontro problematico tra coscienza morale, identità e cultura, bensì il momento — sia pure istantaneo — della riflessione, laddove si chiariscono i significati di atti alternativi, le loro conseguenze certe o probabili, finendo « col trovare in quei significati — secondo l'opinione della Midgley — qualcosa di continuo e di coerente coi propri piani di vita precedenti »¹¹.

Ho citato la Midgley in quanto le sue parole corrispondono al senso del mio discorso. Ma debbo prendere le distanze dalla sua adesione quasi totale alle tesi della sociobiologia: specie laddove ella esplicitamente sostiene che i bisogni (*needs*) e i voleri (*wants*) non sono liberamente scelti dal soggetto, corrispondendo essi a un repertorio già dato e scolpito nel 'programma di vita', trattandosi di quelle tendenze di fondo che né la cultura né le scelte personali possono mutare¹². Come dire: a ciascuno il suo destino. Ma certamente i bisogni biologici quali fatti di natura preesistono rispetto ad ogni esperienza; tuttavia i voleri, che si regolano sulla cultura, li trasformano in bisogni personali e sociali. Altrimenti, perché parlare di 'propri piani di vita precedenti', se poi i voleri debbono appiattirsi sui bisogni? E ancora, come conciliare la coerenza dei piani di vita della fase eteronoma con la coerenza dei medesimi in una qualsiasi delle fasi dell'autonomia?

Ma conviene riprendere il commento sulle teorie del cambiamento della personalità.

Nella letteratura socio-psicologica esistono tre teorie del cambiamento, indipendentemente dalle loro sovrapposizioni: quella stadiale, quella dell'autorealizzazione e quella dialettica. La prima, già richiamata dianzi, è stata ripresa da Erikson¹³, che allarga la prospettiva inoltrandosi oltre l'infanzia, la latenza e l'adolescenza, parlando anche di giovinezza, prima età adulta, mezza età adulta, anzianità e senilità. La cosa che merita apprezzamento è che Erikson individua per ciascuno dei suddetti stadi di vita un problema centrale e propone per ciascuno di essi i seguenti poli di tensione: per l'infanzia, la fiducia avverso alla sfiducia nei confronti degli adulti; per l'adolescenza, l'identità avverso alla dispersione; per la prima età adulta, l'intimità (tanto coniugale e parentale quanto affiliativa e amicale) avverso all'isolamento, ove all'ansia dell'adolescenza potrebbe subentrare l'angoscia a causa di una manchevole soluzione dei problemi esistenziali; per la mezza età adulta e, insieme, per l'anzianità, la generatività (cioè la capacità di elargirsi e di investire sugli altri, espandendo così gli interessi dell'io) avverso alla saturnina rigettività che rende aridi; per la stessa anzianità, infine, e la senilità — quando è la stagione dei bilanci della nostra vita senza più tempo disponibile per porre rimedio a eventuali gravi deficit — il dilemma sta tra il senso della propria soddisfatta integrazione e la disperazione.

A me pare che, se la teoria stadiale ha un qualche fondamento, con la relativa programmabilità di interventi socio-educativi e anche terapeutici, esso debba consistere in una coerenza strutturale degli stadi nella misura in cui questi rispecchiano una consolidata conformazione della società, mutante soltanto lentamente nel lungo perio-

do. Si tratta pertanto di una cogenza condizionatrice dell'agire dei singoli soggetti, i quali possono variare, con le loro scelte, gli esiti relativi ai diversi dilemmi centrali lungo il continuum delle polarità. In ciò è contenuta già l'idea di una situazione conflittuale specifica all'interno dei singoli stadi; ma ci sono anche i conflitti relativi al passaggio da uno stadio all'altro, nel qual caso il termine 'passaggio' assume tutti i significati etimologici di 'crisi' ¹⁴.

Non conviene dilungarsi sulle altre due teorie del cambiamento della personalità se non per dire che, mentre la teoria dell'autorealizzazione non parla di tappe cronologiche, o di altro tipo, ma fa riferimento a un processo continuo con periodi di avanzata e anche di regressione, ma tutti al servizio di un io che cresce ¹⁵; quella cosiddetta dialettica si caratterizza in grazia dello sforzo degli studiosi di integrare il cambiamento personale con quello socio-storico, senza premesse implicite o esplicite di alcun genere di crescita progressiva dell'individuo e della società. Lo slittamento su questi due ultimi orientamenti non dipende da una svalutazione da parte mia. La verità è che essi sono già presenti nella teoria stadiale, essendo la distinzione or ora fatta esclusivamente analitica, volta a rimarcare le differenze. In realtà, fatta eccezione della grossa differenza di presupporre o meno un'evoluzione progressiva, le tre prospettive si integrano e rendono possibile una versione eclettica.

Quest'ultimo è il caso delle ricerche avviate nel 1967 e coordinate da D. J. Levinson, che si sono avvalse del concetto di «struttura vitale individuale» ed hanno utilizzato un approccio interdisciplinare di psicologia clinica, psicologia sociale, psichiatria e sociologia ¹⁶.

La struttura vitale viene descritta come un insieme delle costanti della vita di un soggetto; per cui, ogni relazione con il sé, con gli altri, con i gruppi e le istituzioni ha senso e significato in rapporto all'insieme complessivo. Ad ogni fase della vita umana, una o due componenti (raramente tre) occupano un posto centrale nella struttura vitale. Si tratta delle componenti sulle quali si investe di più e dalle quali deriva tutta l'influenza nei riguardi delle parti periferiche o marginali della struttura medesima.

Dalle varie biografie esaminate nelle ricerche di Levinson e collaboratori, si è constatato, inoltre, che si alternano periodi di costruzione di una struttura vitale — della durata variabile dai sette ai dieci anni — e periodi di transizione da una all'altra struttura — della durata di circa cinque anni. Ma c'è pure da tener presente che le transizioni non riguardano soltanto gli stadi, bensì anche un qualche evento decisivo, come l'assunzione di un lavoro o la sua perdita, il matrimonio o il divorzio, le esperienze forti di partecipazione a una guerra o di una conversione ecc., anche se va notato che questi eventi cadono di solito all'interno di stadi specifici e aiutano a costellarli di ulteriori tensioni. D'altra parte, le transizioni hanno maggiore importanza della struttura, poiché esse costituiscono il momento, solo provvisoriamente conclusivo, di una rimessa in discussione della struttura stadiale subito appena dopo questa appare compiutamente configurata. In ogni caso, i periodi stadiali che Levinson prevede e descrive non si differenziano tra loro per ordine di importanza gerarchica, oppure rispetto a un criterio che misuri il grado di avanzamento verso una meta o traguardo. «L'immagine evocata — scrive Levinson — è piuttosto quella delle stagioni dell'anno: ognuna è necessaria, ognuna ha il proprio posto nel ciclo complessivo, e ognuna ha il proprio valore all'interno di un singolo processo» ¹⁷.

Nel saggio da cui ho tratto questa citazione, Levinson parla del 'corso vitale adul-

to' in quanto luogo di raccolta di materiale grezzo per una teorizzazione; ma ciò che dice è rapportabile a tutto il ciclo vitale, vale a dire all'insieme degli stadi. Ad ogni modo, anche nell'ottica mirata all'età adulta, Levinson combina la prospettiva dello sviluppo della personalità, quella della socializzazione e quella dell'adattamento, nella più larga prospettiva della 'evoluzione della struttura vitale individuale'. Va però precisato che la forma di tale evoluzione «è determinata congiuntamente dallo svolgimento maturativo della psiche e del corpo umano, e dalle caratteristiche di base della società (così come è esistita, diciamo, negli ultimi cinquemila anni...). In breve, l'ordine nell'evoluzione della struttura vitale individuale procede da molteplici fonti bio-psico-sociali e non da una sola»¹⁸. In una pagina prima del luogo or ora citato Levinson ha scritto: «Teoricamente la struttura vitale costituisce un ponte fra la struttura della personalità e la struttura sociale. Essa contiene elementi di entrambe, ma li combina in modo nuovo e rappresenta un livello di analisi distinto»¹⁹. E una pagina dopo: «Ogni singola vita individuale è dotata di una caratteristica unica. La nostra teoria [...] non specifica un singolo corso 'normale' che ognuno debba seguire. Essa ha, invece, la funzione di indicare i compiti evolutivi in cui ognuno si deve impegnare in periodi successivi, e le forme infinitamente variate che tale impegno può assumere nei diversi individui che vivono in diverse condizioni. Più che imporre un modello di conformità, essa accresce il senso delle potenzialità umane e della varietà delle esistenze individuali»²⁰.

Conclusioni. Quale educazione morale?

Nell'avviarmi adesso verso la conclusione, riprendo il filo della tematica di Dewey e di Borghi, da cui ho preso le mosse, giacché gli scenari finora prospettati, nell'alternante rimando dalla società alla persona e viceversa, hanno implicazioni educative. La cosa potrebbe sembrare del tutto ovvia sul piano generico di un concetto di esperienza che è insieme condizionamento e interpretazione creativa delle strutture sociali. Ma non è ovvia quando si intende puntualizzare quell'aspetto della pedagogia intenzionalmente orientata sulla persona e la comunità, il cui contenuto privilegiato riguarda l'assunto della possibilità di usare il discorso dialogico, razionale, per elevare il grado di razionalità delle persone nei comportamenti morali — e ciò non solo durante l'età scolare, bensì in tutte le fasi dell'esistenza.

Di che tipo di razionalità si tratta? Non certo della logica indirizzata al sapere; né di quella applicata all'economia o alla politica, che si orienta sui criteri di convenienza, di efficacia e di efficienza dell'azione; né di quella applicata alla fondazione teorica di norme e decisioni morali, o anche giuridiche, che assume la forma di una dottrina generale (vedi Kelsen), la quale intende *accertare* il valore di certe deduzioni rispetto a date premesse meta-etiche. La razionalità appropriata a questo caso, cioè in un ambito intercomunicativo, si riferisce soltanto ai criteri ed alle premesse che stanno all'interno di una 'cultura' e, perciò, all'interno di accordi rinnovabili; e, in virtù di questo fatto, pur non essendo né predeterminati né casuali, consentono tuttavia di far *accettare* un valore o di giustificare le norme e le decisioni relative a norme, quando esse sono congruenti con quel valore.

Allorché si parla di morale occorre precisare bene a quale dimensione di razionali-

tà essa è riconducibile. Trovo queste precisazioni in un saggio di Gianformaggio intitolato *Sul senso della giustificazione morale e giuridica*²¹ e le condivido, concordando con lei sulla opportunità di appoggiare tali precisazioni all'autorevolezza di H. Simon, il quale scrive: «La ragione, presa per se stessa, è solo strumentale: non può selezionare i nostri scopi finali né può mediare per noi i conflitti che sorgono a proposito dello scopo ultimo da perseguire; dobbiamo risolvere questi nostri problemi personali [aggiungerei: sociali] in qualche altro modo. La ragione può esserci di aiuto per conseguire con maggiore soddisfazione scopi concordemente approvati»²².

Però penso sia anche opportuno esplicitare meglio la portata di questa conclusione, consolidandola con la opinione di un filosofo della morale, R. M. Hare, prendendo così posizione al suo fianco nella scelta tra i divergenti indirizzi teorici che tuttora tengono il campo — soprattutto a motivo del fatto che la sua posizione mi appare la più sensata e la meno presuntuosa.

Hare, nella sua opera principale che lo ha fatto conoscere anche agli studiosi italiani, *Il pensiero morale*²³, sostiene che tale pensiero si compone di due livelli. V'è il livello intuitivo, sul quale si attesta il senso comune nelle situazioni ordinarie della vita quotidiana, in cui si applicano i principi e le convinzioni morali trasmessici nei processi di socializzazione. Ma tale livello non è sufficiente a risolvere tutti i problemi: in particolare quello di decidere quali convinzioni morali sia giusto coltivare e quale sia il miglior modo di praticare l'educazione; e, inoltre, quello di decidere che cosa fare quando, come spesso accade, due convinzioni morali sono palesemente in conflitto. In cotali frangenti è giocoforza passare al secondo livello del pensiero morale, quello critico, che ci aiuta a riesaminare — quando non siamo sottoposti allo stress di dilemmi morali urgenti — le nostre intuizioni, allo scopo di essere sicuri che esse siano le migliori di cui si riesce a disporre. A questo riguardo vale la prescrizione kantiana di un atteggiamento universalistico, che ci sollecita a porre il nostro interesse alla pari degli interessi di tutti coloro che sono coinvolti nella questione, dando uguale peso alle nostre e altrui preferenze. Ma ciò — sottolinea Hare — presuppone di raccogliere e tener conto di tutte le informazioni. Allora, dal momento che non siamo onniscienti come dio e neanche arcangeli, cioè non siamo mai completamente razionali e privi di difetti, ci si dovrà sforzare di assomigliare agli arcangeli e indirizzare a questa stregua l'educazione. «Disporre della debole ragione umana — secondo Hare — è sempre meglio che non avere alcuna ragione».

Nonostante il buonsenso di questa massima, avverto tuttavia il pericolo di un fraintendimento che potrebbe far accogliere tutte le conseguenze di un preteso 'pensiero debole' oggi di moda. Non è da escludere, almeno nel caso della storia italiana, che tale tesi filosofica sia in una certa misura anche il risultato reattivo di una eticità che negli anni '70 i medesimi convergenti movimenti marxisti e cattolico-integrati avevano ridotto al 'far politica' senza mediazioni. Ma, proprio alla luce di quella esperienza, che ha frantumato l'impegno etico in spezzoni impazziti di terrorismo, c'è adesso bisogno di un 'pensiero forte', che eviti tanto il fideismo ideologico accompagnato all'impazienza intellettuale dell'agire immediato, quanto il relativismo etico o l'agnosticismo.

Se la politica è la dimensione che tutti abbiamo in comune in virtù della nostra seconda natura di cittadini — e una *res publica* non sarebbe tale se non coinvolgesse tutti noi in pari dignità di diritti e doveri assunti e rinnovati contrattualmente —

resta sempre il problema di quali altre dimensioni della vita sociale si incrociano con la politica, producendo e riproducendo transazioni multilaterali: in primo luogo la transazione pubblico/privato. Ma privato e pubblico comunicano tra loro attraverso spazi intermedi, vuoi che si tratti di forme di religiosità, oppure di vita amicale, di famiglia, di luoghi di lavoro ed altro. Fra questi spazi intermedi l'istruzione pubblica, con i suoi impliciti o espliciti processi educativi, ha notevole rilevanza sotto molti riguardi.

Nell'istruzione rientra la storia — quella politica e quella del pensiero — la quale ci dà conto della complessa varietà di fedi, ideologie, dottrine e interessi, che si confrontano, si alleano e scontrano nelle varie contingenze, in successioni irripetibili nella sostanza ma analoghe nella propensione ai moduli della guerra e della pace. Essa ci aiuta a comprendere distinguendo, ed a distinguere comprendendo. Ecco il nocciolo di un 'pensiero forte'. Nell'istruzione c'è pure la sociologia, che pone l'accento sulla diversa funzione delle strutture istituzionali normativamente orientate ai valori (o fini ultimi) e i modi, tipizzabili nella loro varianza, di attualizzare quei valori più o meno conformemente alle attese socio-culturali; e c'è pure la psicologia, che ragiona sul rapporto tra desideri ed atti, spinte inconscie e razionalizzazioni, egocentrismo e alterità, chiusura e apertura al mondo esterno.

Ora, per l'appunto, se i valori e i desideri non possono essere sottoposti a verifica o falsificazione, e quindi, di fronte a tali 'deità' o 'dèmoni', il pensiero è realmente debole, le 'opinioni', quali credenze relative ai mezzi più adeguati a realizzare determinati fini, sono invece sottoponibili a un criterio di verità e quindi, di fronte ad esse, il pensiero deve essere forte, specie quando si esercita sul terreno del dibattito politico allargato, sulla politica della *res publica* intesa come arte del possibile.

D'altra parte, va segnalato che quelle due dimensioni non sono in realtà interamente impenetrabili. Molti desideri politici, che si presentano sotto forma di ideologie in connessione a valori ultimi, vengono influenzati da sistemi di credenze storicamente determinate. Allora, se non è possibile provare la verità dei desideri, è possibile farlo — in termini di probabilità — quando essi sono il derivato di un qualche sistema di credenze. Ciò sulla base del seguente criterio: tali desideri sono da considerare improbabili quando le credenze che gli fanno da supporto — tutte o una soltanto — sono improbabili. Rimane l'eventualità dell'impatto tra desideri e valori incompatibili, le cui credenze di supporto siano tutte verificabili e verificate. Solo in questi casi si avrà a che fare con un criterio di razionalità che non riesce a escludere gli opposti, e debbono subentrare criteri acconci di tolleranza o di compromesso²⁴.

L'apporto della psicoanalisi alle scienze sociali e alla politica — a parte le applicazioni terapeutiche — si coglie bene nel saggio di Money-Kyrle, *Psicoanalisi e politica*, cui or ora ho fatto rimando, laddove si mette in evidenza che questa giovane disciplina può partecipare alla lotta contro le credenze infondate che inquinano l'atmosfera sociale e contro quei pregiudizi da esse alimentati (vedi il nazismo, il fascismo, il razzismo ecc.) che sono in verità opinioni influenzate da motivi inconsci. La psicoanalisi non si propone certamente di insegnare cosa sia razionale; essa non è una dottrina del bene, né una pedagogia, bensì una maieutica, che porta alla luce le irrazionalità. Money-Kyrle si avvale, per la sua tesi, della scoperta di Melanie Klein concernente il pendolarismo tra 'posizione persecutoria' (paranoide) e 'posizione depressiva', durante la prima infanzia, con il residuo senso di colpa legato vuoi alla paura della punizione e al correlato comportamento di tipo propiziatorio, vuoi alla paura di ferire,

abbandonare, deludere l'oggetto amato ed al correlato comportamento di tipo riparatorio. Ciò che interessa Money-Kyrle è, da una parte, di mostrare che sulla paura del senso di colpa si sviluppa il comportamento morale; dall'altra, di puntualizzare gli eventuali esiti di una fissazione, nel prosieguo del ciclo vitale, di uno dei lati del pendolo. La fissazione della posizione persecutoria farà sì che la coscienza interiore sia più simile a un 'giudice', e che essa plasmi un carattere morale tendenzialmente rigido, autoritario. La fissazione della posizione depressiva farà sì che la coscienza interiore sia più simile a un 'amico', aiutando così a sviluppare un carattere tendenzialmente più umanistico. Con le sue parole: «[...] mentre l'elemento persecutorio si fonda sulla negazione e proiezione dei propri impulsi aggressivi [...] cosicché il bambino si sente minacciato da ciò che nella realtà sono gli oggetti di tali impulsi, l'elemento depressivo implica per lo meno il riconoscimento conscio che gli impulsi aggressivi sono dopotutto suoi. Per di più, la sua capacità di sentire davvero la depressione viene ottenuta solo nello stadio in cui può iniziare a pensare ai suoi oggetti buoni e cattivi come a differenti aspetti dello stesso oggetto. Egli non può avere depressione conscia per un oggetto idealmente 'buono', poiché nello scindere questo aspetto da quello che nella realtà è una figura combinata, egli ha anche spostato la sua aggressività da esso. E ovviamente può non sentire alcuna depressione verso un oggetto idealmente 'cattivo' per il quale non nutre che paura ed odio. In tal modo, la coscienza umanistica è caratterizzata da un più alto grado sia di integrazione che di realismo, cioè di quelle qualità di integrazione e razionalità che definiscono una mente normale»²⁵.

Le istituzioni destinate all'istruzione ed alla educazione pubblica in qual modo potranno far convergere gli sforzi dei loro operatori nel verso di una capacità introspettiva nelle questioni etiche? Se ci riportiamo a quanto si diceva prima sugli stadi di sviluppo dei cicli di vita, si può vedere come l'introspezione corrisponda alla capacità di auto-riflessione, che è un altro aspetto basilare del 'pensiero forte'; e come questa evolva sul piano ontogenetico alla stregua di quello filogenetico. Alle origini della specie umana, come nella prima infanzia, l'uomo è appena capace di percepirsi come un emittente di informazioni che gli altri riescono a comprendere: il pianto, il sorriso, l'afferrare ecc. Successivamente subentra una fase di auto-descrizione, nella quale il soggetto acquista consapevolezza della sua unità di senso, quell'unità che recepisce e filtra comunicazioni da un mondo esterno ancora sentito come tutto separato e in gran parte ignoto (*hic sunt leones*).

Di una vera e propria riflessività si riesce a parlare — e in questo l'educazione come processo intenzionale e sistematico di socializzazione ha un compito di indubbio rilievo — solo quando il soggetto è posto in grado di orientarsi alla propria identità ma con la consapevolezza che egli deve reagire, adattarsi attivamente all'ambiente, il quale a sua volta reagisce ai suoi movimenti. Con la riflessione vera e propria, l'ambiente cessa di essere orizzonte del mondo esterno al soggetto, cessa di essere una variabile imprevedibile, per diventare anche orizzonte interno.

Il soggetto che osserva si muove in base alla riflessione quando avrà maturato, con l'esperienza e la partecipazione alle situazioni sociali intercommunicative, la capacità di correlare la propria auto-referenza con l'etero-referenza. La circolarità della riflessione è fondamentale per la crescita ulteriore, giacché l'auto-referenza e l'etero-referenza si riesce a comprenderle solo auto-referenzialmente.

NOTE

¹ Per quanto riguarda John Dewey mi riferisco soprattutto alle seguenti sue opere: *Democrazia ed educazione* e *Scuola e società*. Per quanto riguarda Lamberto Borghi, l'opera che ho in mente è *Educazione e sviluppo sociale*. Tutte e tre queste opere sono editate da La Nuova Italia.

² Le varie citazioni sono tratte da G. SIMMEL, *L'etica e i problemi della cultura moderna*, Napoli, 1968, pp. 56-60.

³ P. SYLOS LABINI, *Le classi sociali negli anni '80*, Bari, 1986, pp. 3 e sgg.

⁴ M. IGNATIEFF, *I bisogni degli altri — Saggio sull'arte di essere uomini tra individualismo e solidarietà*, Bologna, 1986.

⁵ G. SIMMEL, *op. cit.*, p. 14.

⁶ L'economia del discorso mi impedisce di verificare analiticamente in questa sede la rispondenza al reale di tale risoluzione simmeliana. Però non posso esimermi dal dire che il concetto di 'vita', assunto da Simmel come principio unificatore, rimane ambigualmente sospeso tra un'accezione biologica e un'accezione metafisica riecheggiante il bergsonianesimo 'élan vital'. Aggiungo che la ricerca di un tale principio universale procede nel verso contrario dell'asserire la complessità del mondo. Da questo punto di vista, va riconosciuta l'opportunità di distinguere tra sistemi sociali, sistemi viventi e sistemi psichici (cfr. N. LUHMANN, *The Autopoiesis of the Social System*, Conference materials on «Autopoiesis in Law and Society», Istituto universitario europeo, Firenze, 1984) senza prestiti analogici.

Beninteso: tutti e tre i tipi di sistema sono orientati all'autoreferenza nel loro rapporto con l'ambiente, in virtù della capacità vuoi di auto-organizzarsi nella produzione e variazione delle loro strutture, vuoi di creare e ricreare le loro parti componenti (autopoiesi, appunto). Tuttavia essi restano distinti per le seguenti ragioni: mentre i sistemi viventi usano la vita per riprodurre la vita, senza rapportarsi ad altro criterio ordinativo di senso che non sia la forza biologica nella concatenazione di 'caso e necessità' (Monod), e mentre i sistemi psichici non hanno un fondamentale bisogno di ricorrere alla comunicazione, bastando ad essi la coscienza di sé per percepirsi autonomamente consistenti, i sistemi sociali sono, invece, 'sistemi costitutivi di senso', stanno in continua tensione tra il reale e il possibile (la doppia contingenza) nella selezione produttiva e riproduttiva dei loro comportamenti, e consistono appunto in un *network* di comunicazioni, cioè di comunicazioni che producono altre comunicazioni — in circuiti ricorsivi — all'interno e nei limiti di un sistema di senso.

Ma la complessità del mondo, di cui Simmel per primo si è fatto portavoce e di cui Luhmann ha descritto le caratteristiche sulle orme della teoria sistemica del suo maestro Talcott Parsons, non è dovuta soltanto — come questi ultimi intendono — al fatto che la società globale è la combinatoria di una serie molteplice di sistemi sociali, ciascuno dei quali ha tutti gli altri come ambiente, ma è dovuta anche al fatto che in ogni sistema sociale sono sempre compresenti i sistemi di vita (la base biologica) e i sistemi psichici (le soggettività): questi sono gli attori 'doppi' — corpo e *mens* — delle comunicazioni reciprocate all'interno di tutte le 'province' di senso.

⁷ G. SIMMEL, *op. cit.*, pp. 86-87.

⁸ G. SIMMEL, *op. cit.*, pp. 87-88.

⁹ R. BROWN, *Psicologia sociale*, 2 voll., Torino, 1980.

¹⁰ L. KOHLBERG, *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, 1981.

¹¹ M. MIDGLEY, *Beast and Man. The Roots of Human Nature*, Ithaca, 1978, p. 184.

¹² *Ibid.*, p. 182.

¹³ E. ERIKSON, *Infanzia e società* (1950); *Gioventù e crisi di identità*, e, inoltre, all'interno di un'antologia tradotta e curata da F. D'Agostino e C. Bellucci, *L'adulto: una prospettiva interculturale*. Sono tutte opere editate da Armando, Roma.

¹⁴ Cfr. in proposito S. SHEEHY, *Passaggi*, Milano, 1977, il cui sottotitolo in originale è 'Predictable Crises of Adult Life'.

¹⁵ Si rimanda a G. ALLPORT, *Divenire. Fondamenti di una teoria della personalità*, Firenze, 1963 (1955); ed a A. MASLOW, *Motivation and Personality*, New York, 1954. Ma vedi anche tutta la produzione psicoanalitica di K. G. Jung in ragione della sua concezione dello sviluppo del sé, che tanto lo caratterizza rispetto al suo maestro Freud.

¹⁶ D. J. LEVINSON, CH. DARROW, E. B. KLEIN, H. LEVINSON e B. MCKEE, *The seasons of Men's Life*, New York, 1978.

¹⁷ D. J. LEVINSON, *Verso una concezione del corso della vita adulta*, in N. J. SMELSER ed E. H. ERIKSON, *Amore e lavoro*, Milano, 1983, p. 341.

¹⁸ D. J. LEVINSON, *op. cit.*, p. 350.

¹⁹ *Ibid.*, p. 349.

²⁰ *Ibid.*, p. 351.

²¹ Sta in L. Gianformaggio ed E. Lecaldano (a cura di), *Etica e diritto*, Bari, 1986, pp. 151-172.

²² H. SIMON, *La ragione nelle vicende umane*, Bologna, 1984, pp. 149-150.

²³ R. MERVYN HARE, *Moral Thinking: Its Levels, Method and Point*, Oxford, 1981.

²⁴ R. MONEY-KYRLE, *Psicoanalisi e politica*, Torino, 1982 (1951).

²⁵ R. MONEY-KYRLE, *op. cit.*, p. 52.