

QUADERNI DI TEORIA SOCIALE

n. 2 | 2019

Morlacchi Editore

Quaderni di Teoria Sociale

*Direttore*

Franco CRESPI

*Co-direttore*

Ambrogio SANTAMBROGIO

*Comitato di Direzione*

Franco CRESPI, Teresa GRANDE, Paolo MONTESPERELLI, Vincenza PELLEGRINO,  
Massimo PENDENZA, Walter PRIVITERA, Ambrogio SANTAMBROGIO

*Comitato Scientifico*

Domingo Fernández AGIS (Università di La Laguna, Tenerife), Ursula APITZSCH (Università di Francoforte), Stefano BA (University of Leicester), Gabriele BALBI (Università della Svizzera Italiana), Giovanni BARBIERI (Università di Perugia), Francesca BIANCHI (Università di Siena), Lorenzo BRUNI (Università di Perugia), Massimo CERULO (Università di Perugia-CERLIS, Paris V Descartes), Daniel CHERNILO (Università di Loughborough, UK), Luigi CIMMINO (Università di Perugia), Luca CORCHIA (Università di Pisa), Riccardo CRUZZOLIN (Università di Perugia), Alessandro FERRARA (Università di Roma III), Teresa GRANDE (Università della Calabria), David INGLIS (Università di Exeter, UK), Paolo JEDŁOWSKI (Università della Calabria), Carmen LECCARDI (Università di Milano Bicocca), Danilo MARTUCCELLI (Université Paris V Descartes), Paolo MONTESPERELLI (Università di Roma La Sapienza), Andrea MUEHLEBACH (Università di Toronto), Ercole Giap PARINI (Università della Calabria), Vincenza PELLEGRINO (Università di Parma), Massimo PENDENZA (Università di Salerno), Valérie SACRISTE (Université Paris V Descartes), Loredana SCIOLLA (Università di Torino), Adrian SCRIBANO (CONICET-Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires) Roberto SEGATORI (Università di Perugia), Vincenzo SORRENTINO (Università di Perugia), Gabriella TURNATURI (Università di Bologna)

*Redazione a cura di RILES | Per il triennio 2019-2022*

Lorenzo BRUNI, Luca CORCHIA, Gianmarco NAVARINI, Vincenzo ROMANIA

I Quaderni di Teoria Sociale utilizzano i criteri del processo di referaggio indicati dal Coordinamento delle riviste italiane di sociologia (CRIS).

*Nota per i collaboratori*

I Quaderni di Teoria Sociale sono pubblicati con periodicità semestrale. I contributi devono essere inviati a: redazioneQTS@gmail.com; ambrogio.santambrogio@unipg.it.

Per abbonarsi e/o acquistare fascicoli arretrati: redazione@morlacchilibri.com

I Quaderni di Teoria Sociale usufruiscono di un finanziamento del Dipartimento di Scienze Politiche, progetto di eccellenza LePa, Università degli studi di Perugia.

QUADERNI DI TEORIA SOCIALE, n. II | 2019. ISSN: 1824-4750

Copyright © 2019 by Morlacchi Editore, Piazza Morlacchi 7/9 | Perugia. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata. www.teoriasociale.it | redazione@morlacchilibri.com | www.morlacchilibri.com. Stampa: novembre 2019, Digital Print, Segrate (Milano).

QUADERNI DI TEORIA SOCIALE

n. 2 | 2019



## Sommario

### SAGGI

VANNI CODELUPPI	
<i>Pubblicità e choc: la lezione di Walter Benjamin</i>	9
LUCA CORCHIA	
<i>Socializzazione e individualizzazione. Primi elementi del modello ricostruttivo di Habermas</i>	27
VANESSA LAMATTINA	
<i>La libertà "materialista" (o sociale). L'indissolubile legame tra libertà e uguaglianza</i>	53
ANDREA MILLEFIORINI	
<i>Il problema della connessione micro-macro nella sociologia di Herbert Spencer</i>	77
MASSIMO PENDENZA	
<i>Aporie della solidarietà. Rivitalizzare l'ideale della persona di Durkheim</i>	103
ALESSANDRO PRATESI	
<i>Riflessioni sulla rilevanza sociologica delle emozioni: sfide presenti e potenzialità future</i>	127
ENRICO CANIGLIA, ANDREA SPREAFICO	
<i>Luc Boltanski e l'etnometodologia: alle origini della sociologia pragmatica</i>	153
DARIO MINERVINI, IVANO SCOTTI	
<i>Per una sociologia dell'emancipazione ordinaria. Una proposta a partire da Luc Boltanski e Axel Honneth</i>	177

EMANUELA SUSCA	
<i>Per una critica della sociologia della critica. Riflessioni sul contributo e l'opera di Luc Boltanski</i>	201

#### NOTA CRITICA

MARCO BONTEMPI	
<i>Identità e valori nella separazione di religione e cultura in Europa. Annotazioni critiche sulla proposta teorica di Olivier Roy</i>	221

#### RECENSIONI

FRANCESCA BIANCHI	
Richard Sennett, <i>Costruire e abitare. Etica per la città</i> , Milano, Feltrinelli, 2018, 366 pp.	239

MASSIMO CERULO	
Elena Pulcini, Sophie Bourgault (a cura di), <i>Cura ed emozioni. Un'alleanza complessa</i> , Bologna, il Mulino, 2018, 302 pp.	245

RAFFAELE RAUTY	
Andrew Abbott, <i>Lezioni italiane. L'eredità della Scuola di Chicago</i> , Orthotes, Napoli-Salerno, 2018, 242 pp.	249

MATTEO SANTARELLI	
Rahel Jaeggi, Robin Celikates, <i>Filosofia sociale. Una introduzione</i> (cura, introduzione e traduzione di Marco Solinas), Milano, Le Monnier Università, 2018, 134 pp.	255

\*\*\*

<i>Abstract degli articoli</i>	261
<i>Notizie sui collaboratori di questo numero</i>	267
<i>Elenco dei revisori permanenti</i>	271
<i>Avvertenze per Curatori e Autori</i>	273

SAGGI





LUCA CORCHIA

## Socializzazione e individualizzazione. Primi elementi del modello ricostruttivo di Habermas<sup>1</sup>

### *Introduzione*

L'interesse di Jürgen Habermas per i processi che la sociologia indica con i termini “socializzazione” e “individualizzazione” non è occasionale. Se, apparentemente, il tema scompare sul finire degli anni Ottanta ciò accade perché è oramai una delle più salde acquisizioni. Dall’analisi complessiva degli scritti emerge una straordinaria continuità e coerenza argomentativa. Tuttavia, poiché Habermas non ha mai pubblicato una trattazione esaustiva, l’intento di questo saggio è di ricomporre i pezzi sparsi di una costellazione unitaria. Ciò è possibile è per l’esistenza di un programma di ricerca di “scienza ricostruttiva” che svolge funzioni ordinatorie degli elementi della teoria generale della società [Rosati 1994, 282; Corchia, 2010].

La riproduzione del sistema della personalità è una parte costitutiva dell’oggetto di ricerca di un approccio sociologico che intende affrontare i “problemi della società nel suo insieme”. La teoria della socializzazione-individualizzazione è una “teoria parziale” dell’analisi del mondo della vita che, a sua volta, è una parte della teoria della società. La sistematizzazione degli scritti sul processo di socializzazione e individualizzazione presenta, però, altri motivi di attenzione. La

---

1. Il seguente articolo non è stato sottoposto al consueto processo di valutazione. Direzione e Redazione della rivista si sono assunte la responsabilità scientifica della sua pubblicazione.

teoria dello sviluppo ontogenetico rappresenta, in secondo luogo, il terreno in cui Habermas trova conferme all'idea di una "scienza ricostruttiva" delle condizioni apriori ("quasi-trascendentali") dell'esperienza – che struttura il senso comune e il sapere specialistico –, indipendente ma complementare rispetto alle scienze empiriche "analitiche" ed "ermeneutiche" [1974, tr. it. 1979, 346-347]. L'approccio delle scienze ricostruttive è concepito nel confronto con la letteratura psicologica, nel tentativo di stabilire un parallelismo lo sviluppo ontogenetico della persona e quello filogenetico della specie umana. Sin dal seminario estivo del 1968, che Habermas tenne all'Università di Francoforte assieme all'assistente di sociologia, Ullrich Oevermann, viene seguita l'ipotesi di una "omologia strutturale" – salvo aspetti peculiari – nelle rispettive logiche di sviluppo. In terzo luogo, l'epistemologia genetica di Piaget, Kohlberg, Flavell, Furth, Selman *et al.*, la psicoanalisi di Sigmund e Anna Freud, Lorenzer *et al.* e l'interazionismo simbolico di Mead, Goffman *et al.*<sup>2</sup>, consentono a Habermas di ridefinire il programma di fondazione intersoggettiva della teoria della conoscenza. L'indagine quasi-trascendentale è finalizzata alla costruzione dei concetti del mondo della vita nella teoria sociologica [1980, tr. it. 1985, 29]. La ricostruzione delle condizioni di sviluppo "normali" e "patologiche" dell'individuo è, infine, sul piano soggettivo, anche un tentativo di dare un fondamento postmetafisico alla teoria critica [1974, tr. it. 1979, 77]. Al livello più generale, la diagnosi delle "patologie della modernità" non sarebbe possibile senza la giustificazione di un ordine normativo, seppur controfattuale. Proprio su tale piano il programma di scienza ricostruttiva, qui, applicato allo sviluppo ontogenetico, lascia aspetti epistemologici imprecisati che meritano un approfondimento specifico ancora da compiere nella critica.

### *1. Il modello genetico-strutturale come esempio di scienza ricostruttiva*

Sul piano metodologico, la principale fonte di accesso alle esperienze delle persone sono le narrazioni che esse stesse compiono della propria storia di vita. Le scienze comprendenti mettono in primo piano i significati che gli attori at-

---

2. Per i riferimenti alla voluminosa bibliografia citata e impiegata da Habermas, allo sviluppo completo degli scritti e alla letteratura critica si rimanda a Corchia [2012].

tribuiscono alle situazioni, a partire dalle motivazioni, dai mezzi disponibili e dal contesto normativo-valoriale in cui entrano in relazione con altri attori. Lo scienziato sociale non dà *ex novo* un significato a ciò che osserva nel mondo della vita ma interpreta il significato già dato alle oggettivazioni dagli attori sociali. Sul piano teorico, peraltro, la narrazione biografica non è adatta a definire concettualmente il sistema della personalità e formulare enunciati teorici sui meccanismi tramite cui si formano, conservano e trasformano le sue strutture [1981, tr. it. 1986, 729]. Sin dai primi anni Settanta, Habermas aveva sintetizzato i compiti delle scienze sociali nella ricostruzione delle competenze cognitive, linguistiche e comportamentali, affermando che per ciascuna dimensione del sistema della personalità occorre: “1) indicare i sistemi di regole formalmente ricostruibili che definiscano lo stadio finale di un processo di formazione normale nelle diverse dimensioni dello sviluppo; 2) indicare il modello secondo cui di volta in volta la logica di sviluppo può essere concepita come una differenziazione gerarchicamente ordinata di strutture fondamentali; 3) indicare i meccanismi e le condizioni marginali (cioè anche le interdipendenze fra i processi di sviluppo nelle diverse dimensioni) che permettono di spiegare i processi di formazione sia *normali* che *devianti* che si svolgono di fatto” [1972, tr. it. 1980, 141].

Anticipare in un quadro unitario i lineamenti del modello ricostruttivo comporta un livello di astrazione che mal si concilia con la dovuta semplicità dell'esposizione. Per tale ragione, non è opportuno riassumere in schemi difficilmente comprensibili la sequenza logica delle competenze che qualificano lo sviluppo ontogenetico. D'altra parte, qualche notazione consente di precisare taluni aspetti generali che non trovano collocazione all'interno della ricostruzione dei singoli livelli di sviluppo e che qualificano il modello teorico.

La teoria della socializzazione richiede, anzitutto, l'esplicazione del “meccanismo evolutivo” del sistema della personalità. Habermas riconosce che la logica di sviluppo è il prodotto congiunto di processi di “maturazione” e di “apprendimento”, il “cui intreccio non ci è ancora del tutto trasparente” [1974a, tr. it. 1979, 53]. Da un lato, vi è il “corredo organico riprodotto geneticamente” e la maturazione fisiologica dell'organismo; dall'altro lato, le competenze cognitive, comportamentali e linguistiche “apprese culturalmente e socialmente organizzate”. Gli aspetti organici dell'ontogenesi sono considerati marginalmente come

risorse potenziali e problemi sistemici che impongono soluzioni con la “riorganizzazione delle strutture dell’io su un piano superiore”, secondo lo schema che Erikson e Cumming definirono *ego grow through crisis resolution* [1968b, tr. it. 1980, 88]. È un modello che ritroviamo nell’impianto neo-funzionalistico della teoria dell’evoluzione sociale. I processi di apprendimento evolutivo funzionano attivamente come un *problem resolving* per “tentativi e confutazioni”: “Si deve poter concepire dall’interno il processo di apprendimento come un passaggio da un’interpretazione X1 di un dato problema a un’interpretazione X2 del medesimo problema, in modo tale che, alla luce della sua seconda interpretazione, il soggetto apprendente possa *spiegare* perché la prima è falsa” [1980a, tr. it. 1985, 39].

Habermas riprende anche l’ipotesi che la logica del processo di apprendimento si sviluppi per scale di problemi evolutivi: “percorre una *serie irreversibile di stadi di sviluppo discreti e sempre più complessi*; nessun stadio può essere saltato ed ogni stadio superiore *implica* il precedente nel senso di un modello di sviluppo *ricostruibile razionalmente*” [1974a, tr. it. 1979, 53].

Il termine fondamentale è quello di “competenza”, così definita: la “capacità generalizzata” di risolvere determinate classi di problemi nelle dimensioni “cognitivo-strumentali”, “socio-morali” ed “espressive”. Per ciascuna, Habermas individua delle “tendenze di sviluppo” che operano nel sistema della personalità verso la “riflessività della cultura”, la “generalizzazione dei valori e delle norme” e la “crescente individuazione di soggetti socializzati”.

Lo sviluppo delle competenze presuppone l’apprendimento graduale a differenziare dallo sfondo “intuitivamente presente” e “assolutamente certo” del mondo della vita dei “concetti formali”: a) il mondo oggettivo degli stati di cose esistenti – che si può percepire e manipolare, b) il mondo sociale regolato da norme obbligatorie – che si può seguire o violare e c) il mondo interiore delle esperienze vissute privilegiatamente accessibili da manifestare o reprimere. Dalla combinazione tra il sistema dei “concetti formali del mondo” e il “sistema delle prospettive sul mondo” derivano nove relazioni, con cui Habermas ha classificato molti fenomeni: “i partecipanti alla comunicazione devono necessariamente avere la competenza occorrente per *assumere*, qualora sia il caso, un *atteggiamento oggettivante* di fronte a stati di *cose esistenti*, un *atteggiamento conforme a norme* di fronte a *relazioni interpersonali* regolate legittimamente, e un *atteggiamento*

*espressivo* di fronte alle proprie *esperienze vissute* (e per variare ancora una volta tali atteggiamenti di fronte a ciascuno dei *tre mondi*)” [1982, tr. it. 1985, 147; 1981, tr. it. 1986, 338]<sup>3</sup>.

Nel fare esperienza del mondo della vita è all’opera un meccanismo che permette di trasformare i modelli di risoluzione dei problemi “appresi socialmente” in “strutture interne”. Per spiegare le acquisizioni che il soggetto sviluppa su livelli ontogenetici superiori nelle dimensioni della comprensione di fatti ed eventi oggettivi, delle norme sociali e dei vissuti personali, all’interno e oltre le reti relazionali del proprio universo culturale, viene ripresa la dialettica “esternalizzazione-oggettivazione-interiorizzazione” con cui la tradizione sociologica descrive l’“assunzione dell’atteggiamento dell’altro” [1981, tr. it. 1986, 631]. Il contributo originale di Habermas è di reinterpretarla attraverso l’analisi linguistica di un “sistema delle prospettive sul mondo” che viene a intrecciarsi con il “sistema dei ruoli comunicativi” dei “parlanti” e dell’“astante”, ai quali corrispondono le “prospettive dei partecipanti” (“prima” e “seconda” persona) e la “prospettiva dell’osservatore” (“terza persona”). È un processo complesso in cui il meccanismo dell’assunzione dell’atteggiamento dell’altro produce effetti di “decentramento”, prima, nella genesi delle “convenzioni semantiche” e, in un secondo momento, nella formazione dell’“ordinamento normativo” e di un’“identità personale” e un’“identità sociale”, entrambe sussumibili nel concetto di “identità dell’io”.

Vediamo la ricostruzione ontogenetica dei quattro “livelli di sviluppo” o “età psicologiche”: la prima infanzia, l’infanzia, l’adolescenza e la maturità.

---

3.  $Y_j$  = La “struttura del mondo vitale” (o “concetti formali del mondo”);  $X_i$  = Il “sistema delle prospettive” (o “atteggiamenti di fondo”);  $(X_1 ; Y_1)$  = Rapporto cognitivo-strumentale con l’ambiente;  $(X_2 ; Y_1)$  = Rapporto morale con l’ambiente;  $(X_3 ; Y_1)$  = Rapporto estetico con l’ambiente;  $(X_1 ; Y_2)$  = Relazione cognitivo-strategica;  $(X_2 ; Y_2)$  = Relazione obbligatoria;  $(X_3 ; Y_2)$  = Messa in scena di se stesso;  $(X_1 ; Y_3)$  = Rapporto oggettivistico con se stesso;  $(X_2 ; Y_3)$  = Rapporto censorio con se stesso;  $(X_3 ; Y_3)$  = Rapporto sensuale-spontaneo con se stesso.

## 2. La ricostruzione della logica dello sviluppo ontogenetico

### 2.1. La prima infanzia

Nelle brevi riflessioni che Habermas svolge sugli studi sulla prima infanzia, un periodo compreso tra la nascita e i due anni di vita, l'attenzione si sofferma su tre aspetti: a) la graduale costituzione di un mondo di oggetti "affettivamente importanti", a partire dalle "radici prelinguistiche" dello sviluppo cognitivo ed emotivo; b) la struttura comunicativa dell'infante, con il passaggio dal linguaggio "gestuale" al linguaggio "simbolico" e l'apprendimento delle "convenzioni semantiche"; c) la genesi di un'"identità del sé", superando una relazione dapprima "simbiotica" tra il bambino e l'ambiente.

*Ad a) La costruzione di oggetti affettivamente importanti.* Il primo problema è quello di ricostruire, a partire dallo stato di "indifferenziazione" tra l'io e il suo ambiente, le condizioni di formazione di un mondo di oggetti percepibili, manipolabili e affettivamente importanti dai punti di vista della cognizione, azione e motivazione [1968b, tr. it. 1980, 90]. Seguendo la psicologia cognitivista, Habermas descrive la genesi degli "schemi cognitivi" delle reazioni senso-motorie – un'intelligenza anteriore al linguaggio, di natura pratica –, con cui il bambino impara a differenziare il corpo dall'ambiente, a percepire "oggetti permanenti" e a costruire "immagini mentali" di oggetti localizzabili nel tempo e nello spazio. Si tratta di operazioni che creano le "precondizioni" dell'"agire strumentale" e della "prospettiva dell'osservatore", ancora scollegata dal sistema delle "prospettive sul mondo". Habermas caratterizza lo stadio del pensiero pre-linguistico come "paleosimbolico". Nell'organizzazione dell'esperienza, sono precarie la costanza dei significati, la differenziazione tra la realtà dell'essere e dell'apparenza e la categorizzazione del mondo, che si presenta qui non distinto tra oggettivo, sociale e soggettivo [1982, tr. it. 1985, 148]. In questo primitivo stadio dello sviluppo, le classi primarie non vengono formate sul fondamento astratto dell'identità delle proprietà. Gli aggregati comprendono piuttosto oggetti concreti con riguardo al fatto che essi siano inclusi in un nesso di motivazione estensivo e soggettivamente persuasivo. I paleosimboli si formano nelle interazioni corporee, prima di essere

inseriti in un sistema linguistico ed essere collegati poi con l'intelligenza operativa [1970, tr. it. 1979, 153-155].

Habermas attribuisce alle ricerche della psicoanalisi e della psicopatologia infantile il merito di aver evidenziato i processi di genesi dell'affettività. Il neonato è biologicamente predisposto a interagire con gli adulti della propria specie e a formare relazioni di attaccamento sulla base dei modelli comportamentali specie-specifici iscritti nel patrimonio genetico. Tuttavia, al livello senso-motorio, nello stadio dei riflessi e delle prime abitudini, si ipotizza una affettività "indifferenziata" che non separa l'"io" dall'"ambiente". Poiché solo tale dissociazione consentirebbe il decentramento affettivo e quello cognitivo, si presume che l'attività affettiva del neonato sia concentrata sul corpo, i propri movimenti e i "sistemi di segnalazione", grazie all'imitazione, alla lettura di indizi gestuali e delle mimiche, alle vocalizzazioni, etc. (Spitz; Bowlby; Schaffer). In questo "contesto adualistico" (Baldwin), i bisogni fisiologici e i centri d'interesse creano "isolette stabili" affettive, non ancora dissociate dai "ritmi" di alcune attività spontanee dell'organismo e riconducibili alle "reazioni" provocate dagli effetti gradevoli o sgradevoli degli stimoli. Gradualmente, le reazioni di attesa e le percezioni privilegiate introducono un inizio di confini mobili tra l'attività psichica e i cosiddetti "oggetti intermedi" e, poi, le persone di cura. Il bambino incomincia a differenziare in modo stabile se stesso dagli oggetti che, rispetto alla soddisfazione gratificante o frustrante dei bisogni, si distinguono, semplicemente, tra "oggetti buoni" e "oggetti cattivi" (Klein; Balint), senza che sia presente una separazione tra oggetti "fisici" e "sociali". Il dibattito sui concetti di "fonte", "oggetto" e "meta pulsionale" è complesso. Qui, interessa l'ipotesi sviluppata da Hartmann e da Rapaport secondo cui le relazioni oggettuali segnano la doppia costituzione di un "io" differenziato da un "altro significativo" che diventa un "oggetto libidico" (*cathexis*), cioè un "oggetto d'amore" privilegiato.

*Ad b) La genesi delle convenzioni semantiche.* Il bambino può rappresentarsi un mondo di oggetti e sentirlo affettivamente importante soltanto in relazioni che sono mediate, dapprima, attraverso il "linguaggio gestuale", poi, il "linguaggio simbolico" e la genesi dei "significati identici" nella percezione di oggetti e nelle forme di interazione [1975, tr. it. 1979, 16]. Habermas descrive il processo di "semantizzazione di significati naturali" confrontandosi con Mead e Wittgenstein,

dai quali prende i concetti di “assunzione dell’atteggiamento dell’altro” e “seguire una regola” con cui è ricostruita la genesi della “prospettiva dei parlanti”. La ripetuta “internalizzazione” della “presa di posizione di un altro” sull’“uso errato dei simboli” è il meccanismo che determina la genesi di “significati identici” come “*medium* di comprensione”. Il bambino apprende una regola semantica facendo esperienza di casi ripetuti che gli sono presentati come “esempi” della regola stessa e della sanzione che gli è coerentemente inflitta ogni volta che allontani il proprio comportamento dalle attese dell’adulto competente [1981, tr. it. 1986, 559; 1982, tr. it. 1985, 153-154]. Ovviamente, l’acquisizione della “competenza semantica” matura qui in relazioni asimmetriche, quali quelle tra genitori e figli o maestri e discenti, per cui il potenziale semantico racchiuso nelle “interazioni gestuali” è già disponibile sotto forma di “significati simbolici identici”, almeno per gli adulti di riferimento e non vi è la possibilità di un “reciproco ammaestramento”. Se il bambino ha appreso ad interpretare il proprio gesto “in modo uguale”, ora, apprende a “indirizzare un gesto” all’adulto nell’attesa che abbia per esso un determinato significato. Il bambino produce il gesto con “intenzione comunicativa”, come un “Ego che dà qualcosa da intendere a un Alter Ego”. Il fatto che si possa distinguere fra “atti comunicativi”, “indirizzati ad un interlocutore”, e “azioni strumentali”, che producono qualcosa, consente al parlante e al destinatario di comprendere se la delusione vissuta ed espressa per una reazione comportamentale inattesa sia da imputare alla comunicazione non riuscita oppure alle conseguenze indesiderate di condotte fattuali [1981, tr. it. 1986, 563-565]. Aver appreso a concordare significati secondo delle “regole semantiche” – in modo tale che i destinatari possano giudicare, secondo criteri di “validità intersoggettiva”, se in un contesto dato il termine è impiegato o meno correttamente – non implica, tuttavia, una trasformazione su base simbolica degli schemi comportamentali e delle disposizioni istintuali [Ivi, 619]. Lo stabilirsi di una relazione reciproca guidata da regole avviene, infatti, solo al livello semantico della comunicazione ma non al livello dell’azione [1982, tr. it. 1986, 154].

*Ad c) Dalla simbiosi all’identità del sé attraverso l’identità naturale.* Attraverso l’acquisizione di un mondo di oggetti emotivamente significativi e di una competenza semantica nel linguaggio simbolico, il bambino costituisce una propria identità attraverso tre passaggi che Habermas identifica con i termini “identità

simbiotica”, “identità naturale” e “identità del sé”. Dalla condizione simbiotica (Wallon) di “inoggettualità” dell’io (Piaget) e indifferenziazione con l’ambiente – per cui non ha senso di parlare di una delimitazione della soggettività [1970, tr. it. 1979, 220; 1975, tr. it. 1979, 16] –, il bambino, si comprende, dapprima, “per sé”, in quanto “organismo” che possiede un’identità naturale (Plessner), corporalmente differente da ciò che lo circonda e che manifesta una relazione preferenziale verso determinati stimolazioni (Stern) [1972, tr. it. 1980, 165-166; 1974a, tr. it. 1979, 61-63; 1974b, tr. it. 1979, 74-75; 1975, tr. it. 1979, 23-24]. Con il graduale apprendimento delle capacità simboliche, a partire dalle interazioni di *routine* strutturate intorno alla “conversazione dei gesti” su se stesso (Mead), poi, il bambino si sperimenta “in sé”, come un oggetto di significato e un soggetto di interazione. L’insieme delle relazioni è strutturato sulla base delle “prospettive dei parlanti” (io e tu) apprese nei rapporti di cura – un sistema che, con la genesi delle convenzioni semantiche sul significato degli oggetti, permette di far riferimento a sé come “oggetto di imputazione”, avviando la costituzione del fenomeno coscienziale del “sé verbale” [1972, tr. it. 1980, 146].

## 2.2. L’infanzia

Habermas ricostruisce come la “prospettiva dell’osservatore” si consolidi nell’“atteggiamento oggettivante” del “sistema delle prospettive” di fronte al “mondo oggettivo” degli stati di cose esistenti. Questo nuovo sistema di prospettive perfeziona il gruppo di funzioni cognitive delle “azioni strumentali” e avvia il passaggio dal linguaggio simbolico al “linguaggio grammaticale” (a). La ristrutturazione del linguaggio sovverte gli schemi e le disposizioni comportamentali, senza far emergere la concezione di un mondo di regole sociali. La condotta del bambino è totalmente “strumentale”, “egocentrica” ed “edonista” (b). Solo la connessione tra le “prospettive dei parlanti” e la “prospettiva dell’osservatore”, ora, al livello dell’azione, dischiude un “mondo sociale” di norme e valori che regolano legittimamente le relazioni, dapprima, con gli “altri significativi”, poi, con gli “altri generalizzati” in un processo di generalizzazione dei ruoli (c). Il passaggio all’interazione regolata normativamente produce la ristrutturazione

dei motivi di azione con la ridefinizione dell'identità personale, che Habermas definisce "sociocentrica" (d).

*Ad a) La prospettiva dell'osservatore e il concetto di mondo oggettivo.* Con la progressiva maturazione organica, il bambino apprende gradualmente ad percepire e manipolare sul piano cognitivo-strumentale un mondo di oggetti fisici "a portata di mano" che si costituisce come "nesso di cose utilizzabili" [1981, tr. it. 1986, 628]. Nel "sistema delle prospettive", all'"atteggiamento dei parlanti" si aggiunge l'"atteggiamento dell'osservatore". Ciò coincide con lo sviluppo di competenze cognitive del "pensiero operativo concreto" che il bambino acquisisce nella "pratica percettiva-manipolatrice" con l'ambiente fisico e nella "pratica simbolicamente mediata" con le persone di riferimento [1982, tr. it. 1985, 148]. Si tratta delle capacità di contare le quantità, misurare i corpi, lo spazio e il tempo, classificare oggetti per qualità, stabilire connessioni causali, etc., con cui il bambino organizza sul "modello dello schema mezzi-fini" il complesso pratico che Habermas definisce "agire strumentale" [1972, tr. it. 1980, 141-142; 1975, tr. it. 1979, 16; 1981, tr. it. 1986, 604-605]. Il pensiero non si riferisce alle situazioni astratte o puramente ipotetiche ma alle situazioni concrete che i bambini sono capaci di trattare quasi con la stessa abilità cognitiva di un adulto. La prospettiva dell'osservatore rende possibile il completamento del sistema di prospettive del parlante, per cui i ruoli comunicativi della "prima persona" e della "seconda persona" sono collegati a quello della "terza persona" [1981, tr. it. 1986, 585-586, 619; 1982, tr. it. 1985, 170]. L'integrazione si ripercuote in modo decisivo sulla struttura del linguaggio simbolico. All'ambito funzionale del pensiero operativo e dell'agire strumentale si "sovrappone" il sistema di regole del "linguaggio grammaticale" con i predicati fondamentali dei linguaggi di osservazione [1970, tr. it. 1979, 208; 1982, tr. it. 1985, 156].

*Ad b) Lo stadio pre-convenzionale (o egocentrico) dell'interazione.* In questo contesto è rilevante che la ristrutturazione del linguaggio simbolico sul livello proposizionale sovverta la dimensione olistica del linguaggio contestuale dei segnali con cui erano diffusi gli schemi e le disposizioni comportamentali, senza far emergere ancora l'idea di un mondo di regole sociali [ivi, 585]. La condotta del bambino è "fortemente egocentrica" ed "edonista" [1972: 1980, 163], poiché non è in grado di "percepire situazioni indipendenti dal proprio punto di vista,

né di capirle e di giudicarle, pensando e agendo invece in base ad una prospettiva legata al proprio corpo” [1975, tr. it. 1979, 16], ossia alle gratificazioni attese e alle sanzioni temute [1974a, tr. it. 1979, 59]. La novità è la sostituzione del comportamento regolato dalla “relazione causale” fra “stimolo-reazione-stimolo” con la “relazione interpersonale” fra parlante e destinatario. L’aspetto più interessante è la genesi della “reciprocità” delle “prospettive dei parlanti”, esaminata dalla pragmatica linguistica con lo studio dei pronomi “io” e “tu” [1981, tr. it. 1986, 557]. Le prospettive del “parlante” e dell’“uditore” si intrecciano alle “prospettive dell’azione”. L’attrezzatura socio-cognitiva permette così di differenziare il mondo esterno, attribuire intenzioni e orientamenti in base ai reciproci bisogni, distinguere fra le azioni volontarie e le azioni involontarie e dirigere le interazioni – in caso di necessità – per mezzo di “manovre ingannatrici” [ivi, 157-158].

Il bambino è in grado di utilizzare correttamente gli enunciati assertivi, intenzionali e imperativi, ma non comprende ancora il senso degli “enunciati normativi” [ivi, 170]. Manca l’apparato concettuale socio-cognitivo che permette di chiarire il senso di una “pretesa di validità normativa” che possa contare su un’“autorità morale impersonale” che giustifica le sanzioni e i premi. Il concetto di “autorità” è dato dall’“arbitrio sanzionato dall’esterno” e i motivi dell’azione seguono ancora la logica del modello ricompensa-punizione delle pretese di potere. Dalla prospettiva del fanciullo tutte le relazioni pre-convenzionali, sia quelle simmetriche nel gruppo dei pari che quelle asimmetriche con gli adulti, si presentano come relazioni di scambio contingenti e particolaristiche che spaziano dalla “cooperazione” al “conflitto” (Kohlberg; Selman; Flavell; Youniss). Se entrambe le forme della reciprocità costituiscono il “germe naturalistico” delle “idee di giustizia”, ai concetti socio-cognitivi manca il “valore deontologico”, per cui gli obblighi si fondano unicamente sulla “complementarietà di comando e obbedienza” oppure sulla “simmetria dei risarcimenti” [ivi, 164, 179; 1981, tr. it. 1986, 590-592].

*Ad c) Il livello convenzionale dell’interazione e il concetto di mondo sociale.* Una volta avvenuta la formazione delle convenzioni semantiche che regolano le relazioni complementari fra gli adulti e i bambini – sul livello comunicativo –, occorre spiegare come sia possibile che – sul livello dell’azione – le disposizioni e i modelli comportamentali, specificati in senso funzionale alla soddisfazione

dei bisogni, diventino non solo semanticamente accessibili ma anche normativamente vincolanti [ivi, 556; 1982, tr. it. 1985, 154]. Habermas lo spiega introducendo la connessione tra il sistema di “prospettive dei parlanti” e la “prospettiva dell’osservatore”, ora, al livello dell’azione, che si estende a un “mondo sociale” di norme e valori che regolano legittimamente le relazioni. Ciò avviene con la graduale appropriazione della struttura oggettivamente data dei “ruoli” [1981, tr. it. 1986, 590; 1982, tr. it. 1985, 148-149], per la cui ricostruzione Habermas segue Mead e Freud. Il “decentramento” della concezione del mondo infantile inizia con l’acquisizione dei “ruoli primari concreti” – anzitutto, quelli sessuali e generazionali – con l’assunzione dell’atteggiamento degli “altri significativi” (stadio 3) e, poi, si allarga all’acquisizione del “sistema dei ruoli”, con l’assunzione dell’atteggiamento dell’“altro generalizzato” (stadio 4), con cui si interiorizza la “volontà generale” del gruppo di appartenenza. La costituzione del mondo sociale di norme e valori e dell’atteggiamento normativo deriva dall’“oggettivazione”, “generalizzazione” e “interiorizzazione” di modelli comportamentali. Appena si apprende a osservarsi come spettatori nelle relazioni interpersonali è possibile “portare alla coscienza” in modo sistematico quella reciprocità degli orientamenti di azione che era stata prodotta al livello precedente. Adesso si distingue tra le proprie particolari manifestazioni di volontà e le “aspettative generalizzate di ruolo” a cui conformare la condotta. A questo stadio, però, il giudizio normativo fa riferimento alla soddisfazione o infrazione di attese di comportamento particolari e prescritte da determinati e significativi gruppi di persone. Il punto di vista dell’osservatore è, quindi, “fortemente ristretto” [1981, tr. it. 1986, 588-592; 1982, tr. it. 1985, 159-160, 163]. I modelli comportamentali interiorizzati sono appresi con le minacce del mondo adulto ma anche tramite un’identificazione che utilizza il canale privilegiato dei “giochi di ruolo” (*play*). Mentre l’interazionismo simbolico e la psicologia cognitivista si sono interessate all’acquisizione dei concetti socio-cognitivi necessari alla genesi di un mondo sociale, la psicoanalisi ha illuminato l’aspetto affettivo dell’interiorizzazione ricorrendo a tre concetti: “scelta e investimento dell’oggetto”, “introiezione” (l’assunzione nell’interiorità di un oggetto d’amore perduto), “identificazione” (imitazione del comportamento di una persona amata) [1968b, tr. it. 1980, 81; 1972, tr. it. 1980, 151].

Dopo aver imparato i modelli di ruolo concreti dagli altri significativi, attraverso l'estensione di relazioni sempre più complesse, i bambini sono in grado di "oggettualizzare" l'insieme delle "relazioni io-tu" a partire dalla "prospettiva osservativa" del gruppo sociale. Viene acquisito un modello comportamentale generalizzato socialmente, ossia una norma per cui si può ricoprire il posto di *A* e di *B*, solo se assume l'atteggiamento di un "altro generalizzato". Il concetto fa riferimento a "tutti gli appartenenti" al gruppo sociale – un'istanza, in larga parte "indipendente", "esterna" e "costrittiva" rispetto alle disposizioni normative delle specifiche persone di riferimento. Il bambino riconosce che ciò che gli era apparso come un modello ritagliato per se stesso da quegli adulti è una "regola socialmente riconosciuta" per ordinare normalmente le relazioni di ruolo [1982, tr. it. 1985, 163-166]. Habermas parla di un "potere unificato di un gruppo concreto". I soggetti interpretano i ruoli con la consapevolezza di essere "autorizzati", quali appartenenti a un gruppo, in determinate situazioni, ad attendersi gli uni dagli altri specifiche condotte, e al contempo, di essere "obbligati" a soddisfare le complementari attese di comportamento degli altri. Un "mondo sociale" di interazioni interpersonali guidate da norme e valori si distacca dallo sfondo culturale dato per scontato nel mondo della vita [1981, tr. it. 1986, 581]. A questo stadio di concettualizzazione, tuttavia, il bambino non intende ancora le norme sociali nel medesimo senso in cui le può intendere un adulto. Il sistema normativo si presenta ancora come l'"arbitrio generalizzato di tutti gli altri", ossia come un "imperativo generalizzato specifico del gruppo". Le relazioni assumono un "implicito carattere etico" e i problemi di giustizia si traducono nei termini "già da sempre risolti della vita buona". Il concetto di legittimità è ricompreso all'interno di una visione tradizionalistica [1981, tr. it. 1986, 595-596; 1982, tr. it. 1985, 178]. L'"autorità imperativa" garantita dal potere di sanzione collettivamente riconosciuto è trasformata in una "autorità normativa" mediante l'interiorizzazione. Sul piano intrapsichico, ciò significa la costituzione di un "sistema di controlli comportamentali interni" che Habermas indica alternativamente con i termini "Me" (Mead) o "super-io" (Freud) [1981, tr. it. 1986, 601; 1982, tr. it. 1985, 167]. L'interiorizzazione delle attese di comportamento dell'autorità sovraperonale ridefinisce, al contempo, i concetti di "autorità" e di "interesse" e rende ambigua la differenza fra "imperativi estranei" e "proprie intenzioni". Habermas riporta, qui, l'interpretazione che Durkheim compie della

contrapposizione kantiana tra le “inclinazioni personali” e il “dovere sociale” in base alle due caratteristiche del fatto morale: “il carattere impersonale che inerisce all’autorità morale e l’ambivalenza emotiva che quest’ultima scatena nell’attore” [1981, tr. it. 1986, 611] e contro cui si può “urtare”, provocando il timore di sanzioni esterne (la “violenza”) e di sanzioni interne (i “sensi di colpa”) [1988d, tr. it. 1994, 118; 1992, tr. it. 1996, 86]. Il mantenimento dell’ordinamento sociale necessita, dunque, sia delle garanzie “esterne” che lo rendono “fattualmente valido” sia delle conferme “interne” che, tramite l’interiorizzazione di norme e di valori, lo rendono “doverosamente valido” [1982, tr. it. 1985, 167].

*Ad d) L'identità dei ruoli.* La costruzione di un sistema di ruoli sociali e la ristrutturazione dei motivi di azione producono, allo stesso tempo, la ridefinizione dell’identità. Habermas connota come “sociocentrica” l’identità personale del bambino. L’assunzione delle norme e dei valori veicolati dai gruppi di appartenenza ha, per così dire, dei “tratti natural-spontanei”, in quanto vengono interiorizzati nei ruoli primari e, poi, nei ruoli secondari nei quali si compie la mediazione tra vita individuale e collettiva [1973, tr. it. 1975, 96-97; 1974a, tr. it. 1979, 63]. L’“unità del collettivo” è il soggetto di riferimento che si esprime linguisticamente con l’uso del “noi”. In modo speculare, la relazione di “non-appartenenza” a “gruppi estranei” è espressa linguisticamente con il pronome della terza persona plurale: “loro” [1981, tr. it. 1986, 679-680, 688-689]. La risposta alla domanda “chi sono io?” è ancora “ascritta” ma l’identità, centrata attorno all’immagine del corpo, al sesso e all’età, è integrata da un complesso di ruoli più astratti e individuali nella misura in cui il ragazzo inizia ad appropriarsi del sistema dei ruoli, sino a identificarsi con l’ordinamento civile e politico, giustificato in senso tradizionalista [1975, tr. it. 1979, 24]. Tuttavia, vi è sempre un’ineliminabile incompiutezza nella “simmetria” tra la realtà sociale e la realtà soggettiva. La personalità non è mai statica, stabilita una volta per tutte, dovendo essere sempre riprodotta attivamente *in actu*. Inoltre, la composizione di una molteplicità di ruoli sociali tende a individualizzare la posizione del ragazzo nella rete relazionale e il riconoscimento della propria specificità. Vi è, poi, la realtà espressiva di un mondo soggettivo di esperienze vissute e accessibili in modo privilegiato, in cui il ragazzo segue bisogni, desideri e sentimenti ed “eleva il sé al di là dell’individuo istituzionalizzato” [1981, tr. it. 1986, 601].

### 2.3. *L'adolescenza*

La trattazione dell'adolescenza differisce rispetto all'analisi degli stadi precedenti per l'assenza di riferimenti a ricerche aggiornate che colmino il vuoto che Habermas rilevava agli inizi degli anni Settanta: "la teorizzazione psicoanalitica fino a oggi, e le corrispondenti riformulazioni e sviluppi di tipo interazionistico, hanno lo svantaggio di arrivare quasi esclusivamente al processo primario di socializzazione, e di non prendere in considerazione i problemi sistematici che emergono nella fase post-edipica: mancano (nonostante il contributo di Erik Erikson) gli spunti per una teoria convincente dell'adolescenza" [1972, tr. it. 1980, 151n]. Nonostante la mancanza di nuovi apporti empirici, seppur indiretti, nell'opera di Habermas si trovano sufficienti indicazioni per seguire lo sviluppo di competenze che ristrutturano il sistema della personalità a partire dalla "seconda crisi di maturazione".

Nel nuovo livello socio-cognitivo, l'integrazione tra il "sistema delle prospettive dei parlanti e dell'osservatore" e il "sistema delle prospettive sul mondo" rende possibile l'acquisizione delle competenze astratte necessarie per "discorsi teorici" sulla verità degli stati di fatto e di leggi nel mondo oggettivo. La capacità di tematizzare e controllare in atteggiamento ipotetico queste pretese discorsive comporta degli effetti su tutte le strutture della personalità (a). La prima conseguenza è la relativizzazione dell'identità dei ruoli. Lo sviluppo della coscienza morale sul livello post-convenzionale lascia aperti due possibili esiti, a seconda che il giovane si ritiri nello "scetticismo morale" (stadio 4½) o interiorizzi una "morale autonoma fondata su principi universalistici" (stadio 5). Habermas introduce anche un sesto stadio in cui si apprende a differenziare e giustificare gli stessi principi attraverso un "procedimento di fondazione" che coincide con la sua teoria della morale (o "etica del discorso"). Tuttavia si tratta di un livello "raramente riscontrabile" nella "coscienza morale quotidiana" (b). Oltre allo sviluppo del pensiero riflessivo ("autocoscienza") e di un agire morale autodiretto ("autonomia"), egli introduce l'"autorealizzazione" come manifestazione di una "individuazione riuscita" nella sfera dei desideri e sentimenti, cioè in un mondo soggettivo di vissuti interiori (c). Il complesso di esperienze ristrutturano l'"identità dell'io". Habermas si riferisce alla "volontà di essere se stesso" dell'individuo attraverso la "responsa-

bile assunzione della propria biografia”. L’esito auspicato è l’affermazione di una soggettività, per così dire, “sotto la propria regia” che costituisce un rapporto equilibrato fra l’identità “personale” e “sociale” (d).

*Ad a) Riflessività del sapere: autocoscienza del soggetto epistemico.* Habermas segue la ricostruzione dello sviluppo socio-cognitivo dallo stadio delle operazioni concrete a quello delle operazioni formali, in cui ragazzi sono capaci di formulare delle ipotesi e impiegare concetti generali a un alto grado di astrazione. Si tratta di uno “stadio finale” dello sviluppo ontogenetico, sebbene gli adulti potranno arricchire la loro esperienza del mondo e metterla alla prova nella sfera dell’azione. Ciò che interessa è la “sospensione dell’atteggiamento naturale” nei confronti dello sfondo pre-riflessivo di senso comune con cui il bambino aveva interpretato le proprie esperienze e condotto le azioni nel mondo della vita. Questo passaggio è descritto come una progressiva liberazione dal “dogmatismo del dato e dell’esistente” che imprigiona nell’universo ristretto delle immagini del mondo dei gruppi di appartenenza [1975, tr. it. 1979, 17]. Habermas definisce “riflessività del pensiero” l’ulteriore “decentramento” dal piano dell’“agire comunicativo” a quello del “discorso” [1982, tr. it. 1985, 168]. Rispetto allo sviluppo precedente, contrassegnato dal legame tra le “prospettive dei partecipanti io-tu” (1° livello) e tra le “prospettive dei partecipanti e dell’osservatore” (2° livello), in questo “terzo livello dell’interazione” l’intero “sistema delle prospettive” si connette ai “concetti formali di mondo”, anche e inizialmente, soltanto nella dimensione dei “giudizi veritativi” sul mondo oggettivo delle cose e degli eventi che possono esistere oppure non esistere [ivi, 170]. Con la capacità di pensare e argomentare, sia nella descrizione, spiegazione e previsione che nella riflessione sui fondamenti del sapere, i ragazzi non accettano più ingenuamente le pretese di verità e, in base all’elaborazione discorsiva, possono rivedere l’insieme delle opinioni assunte sul mondo oggettivo [1998a, tr. it. 2001, 91]. Ne derivano due conseguenze per se stessi e gli altri attori sociali. Non appena padroneggia l’orientamento a pretese di validità, il ragazzo può interiorizzare la dialettica di “domanda e risposta” della relazione discorsiva e acquisire un “rapporto riflesso verso se stesso”: “egli diventa capace di autocritica” [ivi, 646]. In secondo luogo, egli sarà in grado di allargare idealmente l’orizzonte dei possibili interlocutori al di là dell’esistente “contesto di giustificazione” dei propri gruppi di appartenenza, verso una “comunità illimitata

di comunicazione”, con cui il ragazzo, sul piano della comprensione, amplia i gruppi di appartenenza e di riferimento [1985a, tr. it. 1987, 344].

*Ad b) Il livello post-convenzionale dell'interazione.* Dopo aver introdotto il nuovo rapporto con il mondo oggettivo, Habermas esamina l'estensione dell'atteggiamento oggettivante nei confronti delle norme e dei valori giudicati legittimi che, al livello convenzionale, stavano alle spalle come “sfondo indiscusso”. Una volta che il “potere della tradizione” è infranto si paralizza la forza normativa del fattuale e il ragazzo acquisisce la capacità di contestare le “pretese di lealtà” vincolanti nei gruppi di appartenenza, che divengono “ipotetiche” e “alternative”. Le istituzioni sociali si tramutano in “casi di giustizia problematica” e le norme riconosciute di fatto (“socialmente valide”) nel mondo della vita possono essere valutate o meno come “moralmente valide” e “accettate come giuste” [1982, tr. it. 1985, 171-173]. Si definisce così un “concetto formale di mondo sociale”, quale insieme delle relazioni interpersonali legittimamente regolate bisogno di giustificazione [ivi, 134].

L'assunzione dell'atteggiamento critico restituisce al giovane le “macerie delle tradizioni svalorizzate”. Nei ragazzi emerge – con “necessità strutturale” – un apprendimento a tematizzare la “giustificazione” e l’“applicazione” delle norme sociali. Si tratta di una vera sfida evolutiva che dischiude due possibili esiti alternativi. La difficoltà di classificare i giudizi espressi dai cosiddetti “scettici” ha spinto Habermas a introdurre uno stadio  $4\frac{1}{2}$  nello sviluppo morale. L'adolescente rimane imprigionato in un mondo sociale privo di validità normativa, in cui vige un “discredito particolaristico” dei vincoli sociali [1974a, tr. it. 1979, 17], potendo assumere solo un “atteggiamento strategico” [1980b; 1985, 179, 200]. Le convinzioni scettiche sono ricondotte alla “frattura” tra l'eticità e la moralità, cioè alla situazione problematica in cui si svaluta il valore etico delle norme sociali ma non si ritengono credibili le argomentazioni fondate su principi morali di carattere superiore.

L'altra opportunità è quella di assumere un orientamento verso principi morali “astratti” con cui possano essere giustificate le pretese di giustizia delle azioni sociali, valutati i conflitti tra norme sociali e derivate nuove disposizioni [1974a, tr. it. 1979, 59; 1980a, tr. it. 1985, 42]. Habermas utilizza il termine parsoniano “generalizzazione di valori” per esprimere la duplice tendenza nella coscienza

morale verso principi di giudizio e azione, al contempo, sempre più “universali” e “individuali” [1976, tr. it. 1979, 186]. Lo stesso concetto di “morale autonoma” si trova nella coppia “*larger community*” e “*larger self*” con cui Mead descrive la formazione di un “soggetto autonomo che può orientare il proprio agire in base a principi universali” [1981, tr. it. 1986, 677]. L’autonomia presuppone dei soggetti morali che si riferiscono a “idee normative” condivise intersoggettivamente, “che *vincolano* la loro *volontà* al di là delle rispettive preferenze”, secondo un’idea della “libertà” che trova espressione nell’obbedire solo a “leggi autoimposte” [1988d, tr. it. 1994, 113]. Secondo Mead, l’autonomia che rende “uguali a tutti gli altri soggetti agenti in modo morale” è la fonte della “dignità personale” (*self-respect*) [1981, tr. it. 1986, 677]. Se l’adolescente ridefinisce, infine, la propria attrezzatura socio-cognitiva con concetti che gli consentono di sottoporre le norme sociali a “giudizi di fondazione” in base a principi, può sviluppare ulteriormente la coscienza morale (stadio 6). Adesso, egli è in grado di valutare l’“universalità” dei principi morali – un procedimento che Habermas ha ampiamente esposto e difeso dalle critiche nell’“etica del discorso”. Qui, la questione non è preminente visto che egli afferma che “gli assunti fondamentali dell’etica del discorso dovrebbero venir difesi nel posto in cui concorrono con altre concezioni filosofiche, e non già venir intesi naturalisticamente, come asserzioni sugli stadi naturali della coscienza morale” [1982, tr. it. 1985, 185]. Ciò che interessa ad Habermas è rimarcare che, al livello post-convenzionale, si verifica una differenziazione entro la sfera delle relazioni pratiche tra le “questioni morali” che possono, in linea di principio, essere giustificate razionalmente nei discorsi morali, e le “questioni valutative”, che si presentano nei valori etici sulla “vita buona” e che rimangono accessibili, in tutta la loro “vigorosa colorazione storico-sociale”, nell’orizzonte culturale di una particolare forma di vita individuale e collettiva [ivi, 189-190].

*Ad c) L'autorealizzazione del soggetto sensibile e l'“agire drammaturgico”.* Dopo aver introdotto il terzo livello dell’interazione nel rapporto con il mondo oggettivo e con il mondo sociale, Habermas descrive l’estensione dell’atteggiamento oggettivante – il “rapporto riflesso” – nei confronti del “mondo soggettivo” dei vissuti interiori, con cui *ego* “può porsi in relazione con se stesso in quanto [...] soggetto sensibile, passionale nel senso feuerbachiano” [1981, tr. it. 1986, 646]. Il mondo dei vissuti interiori – accessibili e interpretabili in maniera privilegiata

– è quello delle esperienze biografiche che il “soggetto sensibile” individua come il nucleo della personalità e valuta in base a “pretese di autenticità” riconducibili all’appagamento di “desideri” e “inclinazioni”, da un lato, e di “sentimenti” e “stati d’animo”, dall’altro lato. Gli uni e gli altri “costituiscono due aspetti di una parzialità radicata nei *bisogni*”, il cui “duplice volto” è “volitivo e “intuitivo” e la cui interpretazione si esprime pienamente nelle “espressioni valutative” [1982, tr. it. 1985, 166].

Il modello di “auto-realizzazione” di una “identità egoica non costrittiva” è più complesso ed esigente rispetto al modello dell’“autocoscienza” e quello dell’“autonomia” perché “il singolo non può assumere verso la propria storia di origine un atteggiamento ipotetico, non può negare o approvare la propria biografia alla stregua di una norma di cui sia in discussione la pretesa di validità. [...] Una persona nella misura in cui fa dipendere la decisione su chi voglia essere da considerazioni razionali, non si orienta in base a criteri morali, bensì in base a quei *criteri di felicità* e di buon esito che intuitivamente poniamo anche alla base della valutazione delle forme di vita” [1981, tr. it. 1986, 694-695] – ciononostante, Habermas non creda che si possa “essere felici” se si è vittima dell’“eteronomia” e dell’“auto-inganno” [ivi, 680].

Nel rapporto espressivo con la classe di referenti empirici del mondo soggettivo – la sfera dei bisogni, i desideri e i sentimenti –, Mead e Freud hanno accentuato la “non-prevedibilità” e “spontaneità”. Tuttavia, benché il mondo dei vissuti sia un’istanza che “eleva il sé al di là dell’individuo istituzionalizzato”, anche l’interpretazione degli aspetti più singolari o idiosincratici del mondo soggettivo dell’individuo non è riconducibile a una “natura residuale” pulsionale sottratta alla socializzazione [Ivi, 601-602, 265]. Il mondo dei vissuti interiori accessibili in maniera privilegiata si disvela al “pubblico degli spettatori”, nelle “proposizioni d’esperienza”, in cui il termine “io” si presenta nella “modalità espressiva” [ivi, 627]. Il soggetto si presenta come un attore il cui comportamento è ricondotto al modello scenico goffmaniano dell’“agire drammaturgico”, che rende l’idea di una “autoidentificazione” che deve essere “socialmente riconosciuta”. L’agire drammaturgico è la modalità espressiva dell’“agire comunicativo” e contiene il riferimento a interazioni in cui i partecipanti mettono in scena un mondo di vissuti interiori con l’intento di trovare comprensione e intesa [ivi, 156-157].

*Ad d) L'identità dell'io: la socializzazione come individuazione.* Nell'adolescenza, il ragazzo fa esperienza della complessità e dell'ambiguità normativa della struttura degli *status* e dei ruoli che lo identificano all'interno dei gruppi di appartenenza. Inoltre, il raffronto tra le aspettative di ruolo concrete – in cui si condensano l'eticità sostanziale di una particolare comunità – e i principi morali – con cui si definiscono le sue idee astratte di giustizia universale – lascia emergere la difficoltà di comporre un conflitto che investe tutta la propria persona. L'identità dei ruoli “si spezza nella seconda crisi di maturazione, perché l'io si deve ritirare dietro i ruoli particolari che vengono messi in discussione e criticati in linea di principio. Un io da cui si pretende che ponga tutte le norme determinate (o che le consideri poste) derivandole da principi interiorizzati non può collegare la propria identità a nessuno dei ruoli concreti e a nessun gruppo determinato di ruolo come quello che, di fronte a effettive attese di ruolo divergenti e nel passaggio attraverso la sequela biografica dei sistemi di ruoli e le identità che ne dipendono, soddisfa alle esigenze di coerenza” [1972, tr. it. 1980, 170]. Con il passaggio all'“identità dell'io”, il modo in cui il soggetto viene identificato passa gradualmente dagli altri all'*ego* e si apre il problema dell'“auto-identificazione”, cioè di differenziare il soggetto in una comunità potenzialmente universale, in cui anche l'estraneo è, al contempo, “uguale” e “diverso”. Solo prendendo coscienza del “rapporto paradossale”, per cui come persona è uguale a tutte gli altri, ma come individuo è diverso da tutti gli altri, l'adolescente può radicare la propria identità dell'io su di un “tessuto biografico insostituibile” [ivi, 173].

L'identità dell'io esprime in modo compiuto la capacità di integrare la “successione delle identità concrete”, in parte disgregate e superate, in una biografia di cui si è responsabili perché prodotto di una serie di decisioni su “chi” ciascun particolare individuo “voglia essere” [1981, tr. it. 1986, 679]. È la “coscienza della propria continuità biografica” che un singolo matura, conserva e sviluppa, in modo “inconfondibile” e “riconoscibile” nell'insieme delle relazioni sociali all'interno di orizzonti di significati culturali. Essa si compone di un'“identità personale” – la biografia irripetibile – e di un'“identità sociale” – il rispecchiamento nei gruppi di relazione. L'identità dell'io va intesa come il prodotto di una sintesi che si ridefinisce di continuo.

La revisione degli assunti della teoria dei ruoli – riguardo al “grado di rigidità dell’interpretazione dei ruoli”, al “grado di conformità dell’agire” e al “grado di repressione dei bisogni” –, precisa, quindi, sul piano sociologico il problema che si pone nell’“autoidentificazione socialmente riconosciuta”. Habermas esamina le tre dimensioni che caratterizzano il rapporto tra il soggetto e ruoli sociali, al livello post-convenzionale dell’identità dell’io. Nella letteratura sociologica si indicano tre “qualificazioni fondamentali” dell’agire in base ai ruoli sociali, acquisite nel processo di socializzazione primaria che costituiscono il fondamento di una compiuta socializzazione secondaria: “L’identità dell’io è concepita come la facoltà di stabilizzare e riprodurre un rapporto equilibrato fra identità personale e identità sociale si afferma nell’ambito di determinati sistemi di ruoli: a) risolvendo situazioni di azione che in linea di principio hanno molteplici significati, appianando in modo adeguato e riconoscendo l’altro nella sua autorappresentazione (*dimensione autorappresentazione*), b) riferendosi riflessivamente a norme interiorizzate, applicando flessibilmente i ruoli e praticando la distanza dal ruolo (*dimensione del controllo del comportamento*), c) risolvendo coscientemente i conflitti di ruolo e sopportando le ambivalenze di ruolo (*dimensione repressività*)” [1972, tr. it. 1980, 123]. Le dimensioni dell’autorappresentazione, del controllo della condotta e della repressività si riferiscono – in una teoria dei ruoli che pone il problema dello “stato ideale” dello sviluppo ontogenetico –, ai tre “progetti utopici” del modello habermasiano: il “soggetto epistemico” sul piano cognitivo dell’autoriflessione, il “soggetto morale” sul piano pratico dell’autonomia e il “soggetto sensibile” sul piano espressivo dell’autorealizzazione. Nel quadro della critica goffmaniana alla teoria funzionalista dei ruoli, Habermas ritiene che lo “stato ideale” dell’identità dell’io dovrebbe raggiungere l’“autorappresentazione controllata dei ruoli, la “formazione flessibile del super-io” e la “tolleranza della frustrazione nei bisogni” [ivi, 83-87].

LIVELLI DI APPRENDIMENTO						
	1	2	3	4	5	6
	PRIMA INFANZIA		INFANZIA		ADOLESCENZA	
	I° Crisi di maturazione			II° Crisi di maturazione		
IDENTITÀ	Identità naturale		Identità dei ruoli		Identità dell'io	
ATTREZZATURA SOCIO-COGNITIVA						
PRESUPPOSTI COGNITIVI	Pre-operazionale		Operazioni concrete		Operazioni formali e astratte	
STRUTTURA PROSPETTICA	Collegamento reciproco di prospettive di azione		Coordinamento delle prospettive dell'osservatore e del partecipante		Integrazione fra prospettiva del parlante e prospettive sul mondo	
IDEA DELLA GIUSTIZIA	Complementarietà ingiunzione e obbedienza	Simmetria dei risarcimenti	Conformità di ruolo	Conformità al sistema delle norme esistenti	Orientamento in base a principi di giustizia	Orientamento in base al procedimento della fondazione delle norme
IDEA DELL'AUTORITÀ	Arbitrio delle persone di riferimento sanzionato dall'esterno		Autorità interiorizzata di arbitrio sopra individuale (Lealtà)	Autorità interiorizzata della volontà collettiva sopraindividuale (Legittimità)	Valore ideale vs. Valore sociale	
STRUTTURA INTERAZIONE						
PROSPETTIVA	Egocentrica		Prospettiva dei gruppi primari	Prospettiva di un collettivo	Prospettiva dei principi (anteriore alla società)	Prospettiva procedurale (assunzione ideale dei ruoli)
STRUTTURA DELL'ATTESA DI COMPORTAMENTO	Modello particolare di comportamento; attribuzione di intenzioni latenti		Modello di comportamento socialmente generalizzato (Ruolo)	Ruoli socialmente generalizzati (Sistema di ruoli)	Regole l'esame delle norme: i principi	Regole esame dei principi: il procedimento di fondazione delle norme
STRUTTURE DELLA MOTIVAZIONE						
CONCETTO DELLA MOTIVAZIONE	Orientamento in base a ricompensa vs. punizione. Lealtà verso persone		Dovere contro inclinazione		Autonomia vs. Eteronomia	Felicità
CONTROLLI DEL COMPORTAMENTO	Investimento oggettuale	Identificazione primaria	Interiorizzazione di ruoli primari	Interiorizzazione della norma	Interiorizzazione dei principi	Interiorizzazione della norma di procedimento
TIPICI DELL'AZIONE	Cooperazione controllata da interessi Interazione controllata dall'autorità		Agire di ruolo Agire strategico	Interazione guidata da norme (Agire strategico)	Discorso morale	Discorso esistenziale

Tab. 1. Schema completo dello sviluppo ontogenetico

### 3. Alcune considerazioni critiche

La ricostruzione ontogenetica definisce le linee evolutive verso uno “stadio finale” che non riguarda ogni sviluppo ma solo quello “riuscito” che, però, non accade spontaneamente come un risultato naturale della maturazione e, anzi, risulta per lo più un “obiettivo mancato”. Una parte rilevante dei tentativi analitici di Habermas è stata rivolta a riformulare una nosografia e un'eziologia dei disturbi della personalità, reinterprestando la metapsicologia freudiana alla luce della svolta linguistica di Alfred Lorenzer *et al.* e collocandole nel quadro più generale delle patologie del mondo della vita. Qui, non vi è modo di esaminare tale tentativo così come gli accenni alle situazioni che minacciano l'identità e sono un carico emotivo così forte per cui si trova di fronte all'alternativa di iniziare una nuova vita oppure “spezzarsi”. Vorrei piuttosto introdurre appena una questione che rimane inesplorata.

Il problema riguarda la verosimiglianza di una ricostruzione ontogenetica il cui momento finale – la maturità – indica la formazione di un’identità dell’io forgiata nei concetti di “autocoscienza”, “autonomia” e “autorealizzazione”. Gli individui dovrebbero considerare la propria vita “riuscita” nel “pensiero riflesso” e nella “condotta autodiretta”. Si tratta di “strutture universali” e non di “contenuti particolari” di forme di vita. Habermas era ed è ancora convinto che il concetto di identità dell’io “reclama per sé esemplarità universale, essendo situata nelle strutture dei processi formativi in genere e rendendo possibili soluzioni ottimali per i problemi di azione che ritornano in maniera invariante nelle diverse culture” [1974a, tr. it. 1979, 50]. Ovviamente, egli è consapevole che solo in un’epoca recente, nelle società moderne, si è affermato un “culto della persona” che valorizza e giustifica universalmente la progressiva individuazione dei singoli nelle sfere del libero pensiero, dell’agire autonomo e della felicità [1981, tr. it. 1986, 658] e che – per i tratti prescrittivi – Durkheim e Parsons definivano “individualismo istituzionalizzato” [1988b, tr. it. 1991, 184-185]. Già soltanto la discussione sui cosiddetti “valori asiatici” ha mostrato la presenza di “modernità multiple” con logica di sviluppo diverse. Inoltre, l’analisi sociologica riscontra multiformi particolarismi anche nelle società occidentali. Habermas ammette che “appena siano formulate queste premesse forti, si pone tuttavia la questione empirica: come sorgono, e come possono mantenersi strutture universalistiche dell’Io quando e finché nelle istituzioni di base della società siano racchiusi principi tutt’altro che universalistici?” [1974b; tr. it. 1979, 77]. Infine, quando indaga i disturbi della personalità, egli è altresì cosciente che i concetti di “normalità” e “devianza” sono socialmente e culturalmente situati e la medesima distinzione tra “salute” e “malattia” presenta tratti convenzionali: “se ciò che deve di volta in volta avere il valore di processo di formazione normale o deviante è determinato solo a seconda del quadro istituzionale di una società, allora questa società nel suo insieme, paragonata con altre culture, potrebbe essa stessa essere in una situazione patologica, sebbene essa soltanto fissi il criterio della normalità per il caso singolo ad essa susunto” [1968a, tr. it. 1983<sup>2</sup>, 265-266]. In altri termini, risulta del tutto problematica la pretesa universale della logica di sviluppo degli stadi di apprendimento.

Una questione correlata riguarda la diffusione dei principi morali universali, i quali richiedono sia un “*surplus* cognitivo” per la loro applicazione, annullando l’a-

strazione dai contesti di azione, che un “*surplus* motivazionale” per il loro ancoramento nel sistema delle “obbligazioni interne” verso cui è rivolto il comportamento [1988a, tr. it. 1991, 93-100]. Le questioni relative al modo in cui le convinzioni morali possano essere “applicate alla situazione specifica” e “radicate nella motivazione” sarebbero risolte dagli attori solo se al giudizio morale si aggiunge l’“impegno ermeneutico” e l’“interiorizzazione dell’autorità” [1982, tr. it. 1985, 192]. Ci limitiamo qui al secondo aspetto. Habermas ammette che la morale dei principi separando “dovere” e “inclinazione” rischia di rimanere senza effetto poiché richiede al singolo un eccessivo dispendio motivazionale [1985b, tr. it. 1994, 21]. I principi morali non sono “automaticamente” in accordo con le disposizioni al bisogno, i desideri e i sentimenti maturati nella socializzazione [1999, tr. it. 2001, 217]. Mi pare che la questione rimanga insoluta, anche se occasionalmente troviamo dei tentativi di risposta piuttosto estranei alla consueta linea argomentativa. Ad esempio, Habermas introduce talvolta il concetto di “empatia”, quale forza integrativa che connette facoltà cognitive ed emotive e distingue un “giudizio maturo” nello “stesso stadio morale più elevato” [1982, tr. it. 1985, 195-196]. Rispondendo a Hviid Nielsen sul ruolo dei sentimenti, egli aggiungeva che la simpatia (*Sympathie*) e la compassione (*Mitgefühl*) accompagnano una sensibilità che forma la base della percezione morale [1989, tr. it. 1990, 144]. Il concetto ritorna nella “solidarietà tra estranei” con cui egli intende risolvere il problema del radicamento motivazionale di un orientamento rivolto al riconoscimento tra plurime forme di vita: “L’empatia, la capacità di immedesimarsi, al di là delle distanze culturali, in condizioni di vita estranee, *prima facie* incomprendibili, in disposizioni agire e in prospettive di interpretazione, è come minimo il presupposto emozionale per un’assunzione di ruolo ideale che richiede a chiunque di accettare la prospettiva di tutti gli altri” [ivi, 145]. E ancora, la “mancanza di pregiudizi” verso gli altri si deve allo “scambio empatico” delle prospettive interpretative dei partecipanti [1998b, tr. it. 2001]. Vi è dunque un residuo emotivo e insostituibile a fondamento dei legami sociali tra differenti visioni del mondo e forme di vita?

Da ultimo, nonostante le “scienze ricostruttive” siano il fulcro del programma di ricerca, dalla teoria sociale alla teoria dell’argomentazione – ancora oggi –, egli non ha compiuto una vera e propria analisi della loro struttura logica. Negli scritti troviamo poche esemplificazioni e vaghi tentativi di qualificarle rispetto alle “scienze empiriche” nomologiche e comprendenti. A partire da tali frammenti si potrebbe tentare di portare a termine il compito.

*Riferimenti bibliografici*

CORCHIA, L.

- 2010, *Il programma di ricerca e la sua recezione critica*, in M. Ampola, L. Corchia, *Dialogo su Jürgen Habermas. Le trasformazioni della modernità*, ETS, Pisa, pp. 7-86.
- 2012, *La teoria della socializzazione di Jürgen Habermas. Un'applicazione ontogenetica delle scienze ricostruttive*, ETS, Pisa.

HABERMAS, J.

- 1968a, *Conoscenza e interesse*, Laterza, Roma-Bari, 1983<sup>2</sup>.
- 1968b, *Appunti per una teoria della socializzazione*, in Id., *Cultura e Critica. Riflessione sul concetto di partecipazione politica e altri scritti*, Einaudi, Torino, 1980, pp. 77-139.
- 1970, *La pretesa di universalità dell'ermeneutica*, in AA.VV., *Ermeneutica e critica dell'ideologia*, Queriniana, Brescia, 1979, pp. 199-232.
- 1972, *Appunti sul concetto di competenza nel ruolo*, in Id., *Cultura e Critica. Riflessione sul concetto di partecipazione politica e altri scritti*, cit., pp. 141-174.
- 1973, *La crisi di razionalità nel capitalismo maturo*, Laterza, Bari, 1975.
- 1974a, *Sviluppo della morale e identità dell'io*, in Id., *Per la ricostruzione del materialismo storico*, Etas Libri, Milano, 1979, pp. 49-73.
- 1974b, *Possono le società complesse formarsi un'identità razionale?*, in Id., *Per la ricostruzione del materialismo storico*, cit., pp. 74-104.
- 1975, *Introduzione: il materialismo storico e lo sviluppo di strutture normative*, in Id., *Per la ricostruzione del materialismo storico*, cit., pp. 11-48.
- 1976, *Storia ed Evoluzione*, in Id., *Per la ricostruzione del materialismo storico*, cit., pp. 154-206.
- 1980a, *Scienze sociali ricostruttive e scienze sociali comprendenti*, in Id., *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari, 1985, pp. 25-47.
- 1980b, *Replik auf Einwände*, in Id., *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1984, pp. 475-570.
- 1981, *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna, 1986.
- 1982, *Coscienza morale e agire comunicativo*, in Id., *Etica del discorso*, cit., pp. 123-204.
- 1985a, *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*, Laterza, Roma-Bari, 1987.

- 1985b, *Si addicono anche all'etica del discorso le obiezioni di Hegel contro Kant?*, in Id., *Teoria della morale*, Laterza, Roma-Bari, 1994, pp. 5-27.
- 1987, *La metafisica dopo Kant*, in Id., *Il pensiero post-metafisico*, Laterza, Roma-Bari, 1991, pp. 14-30.
- 1988a, *Azioni, atti linguistici, interazioni mediate linguisticamente e mondo della vita*, in Id., *Il pensiero post-metafisico*, cit., pp. 59-102.
- 1988b, *Individuazione tramite socializzazione. Sulla teoria della soggettività in Mead*, in Id., *Il pensiero post-metafisico*, cit., pp.184-236.
- 1988c, *Lawrence Kohlberg e il neoaristotelismo*, in Id., *Teoria della morale*, cit., pp. 77-101.
- 1988d, *Uso pragmatico, etico e morale della ragione pratica*, in Id., *Teoria della morale*, cit., pp. 103-122.
- 1989, *Intervista con T. Hviid Nielsen*, in Id., *La rivoluzione in corso*, Feltrinelli, Milano, 1990, pp. 117-146.
- 1992, *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Guerini e Associati, Milano, 1996.
- 1996, *Razionalità dell'intesa. Note di teoria degli atti linguistici per illustrare il concetto di razionalità comunicativa*, in Id., *Verità e giustificazione. Saggi filosofici*, Laterza, Roma-Bari, 2001, pp. 97-130.
- 1998a, *Filosofia ermeneutica e filosofia analitica. Due varietà complementari della svolta linguistica*, in Id., *Verità e giustificazione. Saggi filosofici*, cit., pp. 61-95.
- 1998b, *Giustizia contro verità. Sul senso della validità prescrittiva dei giudizi e delle norme morali*, in Id., *Verità e giustificazione. Saggi filosofici*, cit., pp. 265-309.
- 1999, *Percorsi della detrascendentalizzazione. Da Kant a Hegel e ritorno*. In Id., *Verità e giustificazione. Saggi filosofici*, cit., pp. 181-222.

ROSATI, M.

- 1994, *Socializzazione e identità nel pensiero di J. Habermas*, Scuola democratica, 1-2, pp. 282-292.