

L'etica nella formazione professionale degli insegnanti

Da un quarto di secolo la cultura filosofica è attraversata da un profondo rinnovamento della riflessione teorica sulle questioni morali. Esso non ha conosciuto confini; ha toccato soprattutto la filosofia analitica e la comunità filosofica di lingua inglese ma neppure ha lasciato assolutamente indifferenti i principali orientamenti del pensiero filosofico dell'Europa continentale.

In un articolo pubblicato qualche anno fa, Stephen Toulmin non esitava a sottolineare l'importanza di questo fenomeno culturale¹⁾. Non solo le questioni normative tornavano fortunatamente al centro della discussione tra i filosofi, dopo un lungo silenzio; anzi, la rinascita dell'etica normativa poteva essere considerata la necessaria premessa di uno sviluppo ulteriore verso l'etica applicata: dalla fondazione delle norme morali, il discorso sarebbe stato condotto man mano verso l'analisi chiarificatrice di casi reali della vita o di esperimenti mentali ipotetici utili a mettere alla prova le costruzioni teoriche della filosofia morale. L'etica medica e più in generale la bioetica sono l'espressione più evidente di questa rinascita di interesse per le questioni concrete della nostra comune esperienza morale. Già allora Toulmin poteva perciò affermare che la medicina aveva salvato la vita dell'etica. A ben vedere, però, questa considerazione potrebbe essere estesa ora all'intera ricerca filosofica: così come Toulmin pensava che le questioni dell'etica medica e della bioetica avessero salvato l'etica, allo stesso modo si potrebbe affermare, più in generale, che siano stati prima gli sviluppi delle teorie normative e poi quelli dell'etica applicata a salvare la vita di tutta la ricerca filosofica o, quantomeno, a darle di bel nuovo l'opportunità di intervenire ragionevolmente nella discussione pubblica delle società democratiche.

I campi a cui si è esteso questo discorso si sono nel frattempo moltiplicati. Un rilievo pratico notevole assumono le questioni proprie della deontologia professionale, peraltro già esplorate almeno in parte nella tradizione filosofica del passato: vale a dire quei casi morali con i quali sono confrontati il medico, l'avvoca-

to, il *manager*, il giornalista quando svolgono i loro compiti professionali. Essi vorrebbero disporre di criteri normativi evidenti di facile e immediata applicazione pratica per deliberare sui conflitti morali che sorgono nel corso della loro attività professionale. A ciò dovrebbe provvedere l'etica applicata.

Anche la teoria dell'educazione ha beneficiato di questo rinnovamento della scena filosofica. Così, l'etica pubblica²⁾ estende l'applicazione dei suoi principi e delle sue categorie all'educazione: a questo modo potremmo interpretare la filosofia dell'educazione come quel capitolo di un'etica pubblica che riguarda la giustificazione delle scelte nell'ambito dell'educazione in base ai valori ed ai principi di una società democratica: ad esempio circa le condizioni di eguaglianza tra i membri della società che sono necessarie per perseguire una certa concezione della vita buona.

Neppure in quest'ambito è stata trascurata la riflessione sulla deontologia professionale. Ne ha dato conto, attraverso alcuni sondaggi parziali ma significativi, il congresso annuale della *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, ovvero la Società svizzera per la formazione delle insegnanti e degli insegnanti, che si è svolto all'Università di Friburgo il 3 e 4 novembre 1995. Esso ha messo in luce alcuni degli attuali orientamenti su *L'etica nella formazione degli insegnanti*.

Evidentemente ogni riflessione sui codici deontologici deve tenere in conto le caratteristiche del campo d'azione specifico. Tuttavia la rilevanza di tali peculiarità non annulla del tutto la plausibilità di una riflessione su taluni presupposti comuni di ogni deontologia professionale. Vi è una ragione che riguarda i fondamenti del codice deontologico: la sua giustificazione non può prescindere dal riferimento ai principi di una teoria etica. Se il codice deontologico fosse privo dell'aggancio ad una base teorica, gli strumenti di analisi della situazione di cui disporrebbe sarebbero forzatamente troppo limitati e superficiali: andrebbe perduto il carat-

tere profondamente problematico e complesso di molte scelte pratiche. È a questo livello teorico che si rivela con maggiore evidenza l'esistenza di conflitti tra principi etici e tra concezioni morali: come ha mostrato chiaramente Engelhardt, questo contrasto è particolarmente intenso nella pratica professionale del medico, dove frequentemente il principio di autonomia – vale a dire il rispetto della libertà del paziente – può trovarsi in conflitto con il principio di beneficenza – vale a dire con la tutela dei migliori interessi del paziente e con la preoccupazione di conseguire il suo bene³⁾. Quel che vale per il medico, vale anche per altre professioni, anche se in questi casi le scelte che si devono compiere di rado sono così dolorose e drammatiche. Sicché, pure da questo punto di vista, si trova che a beneficiare della via aperta dagli studi di bioetica non sono soltanto coloro che esercitano le professioni sanitarie.

Nella vita quotidiana i conflitti morali si susseguono di continuo, fino ad assumere talvolta le caratteristiche di una scelta tragica. In queste situazioni il soggetto morale è tenuto a compiere una scelta: ma decidere a favore di un valore significa sacrificarne qualche altro. Così come nella celebre contesa tra Benjamin Constant e Immanuel Kant a proposito del diritto (vero o presunto) di mentire per amore dell'umanità⁴⁾: se c'è chi pensa che sia assolutamente valido il dovere morale di dire la verità e che la menzogna sia un crimine morale, anche quando fosse detta nel caso in cui un assassino ci chiede di svelare dove sia nascosto un nostro amico; c'è pure però chi ritiene che il dovere di dire la verità in tali circostanze non sia valido in quanto prevalente su di esso è il principio dell'utilitarismo negativo, che impone, per quanto è in nostro potere, di contenere le conseguenze negative (dolorose) delle nostre azioni e di rimuovere la sofferenza da questo mondo.

Solitamente, i casi morali della vita professionale sorgono quando qualche altro valore morale si scontra con l'efficacia, cioè con il buon successo dell'azione. Lo si vede chiaramente nell'etica medica: infatti, se stiamo al resoconto di Engelhardt, al principio dell'efficacia della cura si oppone il principio della libertà del paziente. La stessa considerazione può valere per l'attività professionale dell'insegnante.

Non stupisce a questo punto che, a seguito degli sviluppi odierni degli studi sulla deontologia professionale, anche la ricerca sulla qualità dell'insegnamento abbia modificato il proprio paradigma teorico: non più circoscritta all'analisi ed alla valutazione dei fattori di efficacia dell'insegnamento, essa adotta la concezione di un *effective and responsible teaching*, di un insegnamento efficace e responsabile⁵⁾. L'insegnante che si impegna responsabilmente nel ragionamento discorsivo con i propri allievi sui casi di conflitto morale che sorgono nella classe e nell'istituto scolastico non contraddice necessariamente il criterio dell'efficacia, purché la valutazione della sua azione tenga conto anche delle finalità sociali e morali del suo insegnamento e non soltanto dei risultati scolastici conseguiti a breve termine.

L'idea di un insegnamento efficace e responsabile è stata ampiamente illustrata – al convegno della Società svizzera per la formazione delle insegnanti e degli insegnanti – da Fritz Oser nella relazione dal titolo *Abschied von der Heldenmoral*.

Oser desume l'idea di un *responsible teaching* dall'etica del discorso di Jürgen Habermas e di Karl-Otto Apel. Nell'etica del discorso è saliente il procedimento in base al quale individui liberi ed eguali, sottoponendosi alla coazione del miglior argomento, pervengono attraverso una discussione pubblica all'adozione di norme valide per l'azione ed alla accettazione delle loro conseguenze. L'etica del discorso è fondata infatti sul principio che possono pretendere validità soltanto quelle norme che potrebbero trovare il consenso di tutti i soggetti coinvolti quali partecipanti ad un discorso pratico⁶⁾. Come per ogni etica procedurale, anche per l'etica del discorso è il metodo giusto che fa giusto il risultato ottenuto e non viceversa⁷⁾.

Del quadro teorico dell'etica del discorso di Habermas ed Apel, Oser mantiene l'approccio procedurale, ma non accoglie né l'idea controfattuale di una comunità ideale di discorso né quella che il discorso serva esclusivamente ai partecipanti a giustificare le norme morali. L'etica del discorso di Oser si applica invece alle situazioni reali di conflitto morale che gli attori sociali coinvolti si impegnano ad esaminare ed a risolvere discorsivamente (attraverso l'istituzione di un tavolo di discussione, *am*



runden Tisch). Non di rado anche le aule scolastiche ne sono il teatro.

Si consideri il caso di una maestra di scuola elementare che decida di utilizzare come criterio principale di valutazione dei compiti di matematica il miglioramento conseguito da ogni allievo rispetto al risultato ottenuto nel compito precedente. Si dà il caso che nell'ultimo compito l'allievo A, che non è mai stato brillante nei compiti di matematica, risulti più bravo del solito. Il suo compagno di banco B, che è il migliore della classe, anche stavolta ha fatto meglio di A ma riceve lo stesso voto. B ritiene di essere vittima di un'ingiustizia; i compagni gli danno ragione e la sua famiglia sporge un reclamo contro la maestra.

In questo caso, tanto chi critica la scelta dell'insegnante quanto chi la difende può legittimamente appellarsi alla regola di giustizia, secondo la quale occorre trattare gli eguali in modo eguale ed i diseguali in modo diseguale. La regola è però applicata in due modi diversi, in quanto diverso è il criterio in base al quale A e B debbano (secondo gli uni) o non debbano (secondo gli altri) essere considerati eguali. Infatti a seconda che A e B siano considerati eguali (in quanto allievi) oppure siano considerati come diseguali (per le loro capacità a svolgere i compiti di matematica), ne discende un'applicazione diversa e, nella fattispecie, antagonista del principio di equità di trattamento⁸⁾.

Affrontare responsabilmente questo

conflitto di (interpretazioni di) valori attraverso l'istituzione di un tavolo di discussione implica che sussistano le seguenti condizioni: a) che al tavolo della discussione partecipino tutti gli interessati; b) che ciascuno possa esporre liberamente il proprio punto di vista e si impegni al tempo stesso ad ascoltare gli altri, così che ciascuno supera la propria spontanea prospettiva egocentrica ed assume quella sociale; c) che chiunque partecipa alla discussione sottoscriva l'impegno ad intraprendere una ricerca in comune della soluzione migliore; d) che l'insegnante assicuri che la discussione si svolga correttamente; e) che egli abbia fiducia nelle capacità degli allievi di deliberare democraticamente e di assumersi la responsabilità delle scelte: questa fiducia si traduce in un atteggiamento pedagogico discorsivo⁹⁾.

Questo modello sviluppato da Oser beneficia sicuramente di molte applicazioni che derivano da una concezione argomentativa dell'educazione morale ispirata alla teoria dello sviluppo del giudizio morale di Lawrence Kohlberg. L'idea essenziale è di organizzare la vita sociale della scuola secondo i principi di una *just community*: occorre che nella classe e nell'istituto sussista un contesto democratico, basato sulla fiducia reciproca e sulla *fairness*; occorre che gli allievi siano incoraggiati ad assumere un ruolo sociale attivo e possano partecipare alla discussione ed alla deliberazione sulle questioni che li ri-

guardano. L'idea comincia ad essere realizzata anche in Svizzera, sulla scorta dei risultati incoraggianti conseguiti in numerosi esperimenti realizzati in molte scuole degli Stati Uniti e dell'Europa occidentale¹⁰. Al convegno friburghese, Wolfgang Althof ha illustrato l'esperienza in corso presso una scuola elementare di Liestal, all'interno di un *workshop* dal titolo *Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten*. Tanto nel modello di Kohlberg della *just community* quanto in quello di Oser del *runder Tisch*, il criterio etico determinante è costituito da un procedimento discorsivo con il quale gli allievi con l'aiuto dei loro insegnanti imparano a risolvere praticamente i problemi della vita in comune: si tratti della deliberazione democratica delle norme che devono garantire una vita sociale bene ordinata a scuola oppure della risoluzione discorsiva di conflitti morali che sorgono in classe o nell'istituto scolastico. Non v'è chi non veda ora i cambiamenti che questo filone di ricerca è capace di produrre anche sul piano della formazione professionale degli insegnanti. Qui non si tratta di qualità morali eroiche che l'insegnante dovrebbe possedere per il suo carattere virtuoso o per la purezza della sua disposizione interiore. Qui si tratta invece di una serie di decisioni pratiche che ognuno può apprendere e può imparare ad applicare in modo appropriato. In ciò propriamente consiste, secondo Oser, l'*ethos* del professionista.

Questo non significa tuttavia che la riflessione tradizionale sull'*ethos* dell'insegnante abbia perso ogni rilevanza nella discussione contemporanea e che gli aspetti più strettamente biografici della personalità di insegnante (il suo temperamento) siano ritenuti ormai poco significativi. Vi è una concezione del modello ideale di insegnante che la cultura filosofica e pedagogica occidentale ha elaborato fin dalle sue origini e che può ancora insegnarci qualcosa.

Una versione di questa concezione è stata illustrata a Friburgo in un contributo di Dominic O' Meara su *Une éthique de l'éveil de l'esprit: le modèle Héraclite*, che ha appassionato gli ascoltatori con una lettura originale dei frammenti di Eraclito dal punto di vista dell'attitudine morale e di quella intellettuale che sono richieste al maestro e all'allievo. Per

tutti valga qui ad esempio il frammento nel quale Eraclito raccomanda all'uomo, sia egli maestro o allievo, di liberarsi dell'*hybris*, cioè di quella disposizione arrogante e tracotante della nostra mente che ci impedisce di ascoltare, di capire e di imparare dalle cose e dagli altri: «*hybris* bisogna spegnerla ancor più dell'incendio»¹¹.

Il resoconto di Peter Fauser su *Persönlichkeit oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern* ha sviluppato al riguardo una prospettiva più innovativa. Alla base della sua concezione vi è l'idea che l'attività professionale dell'insegnante non consiste nella mera applicazione di norme e regole che l'istituzione gli impone dall'esterno. Nell'insegnamento come in molte altre professioni, il rapporto tra la persona e l'istituzione è costitutivo e non meramente ripetitivo. Questa differenza può essere illustrata efficacemente mediante il confronto del profilo professionale di due direttori didattici. Vi è quello che ha una concezione attiva della scuola: «*er ist höchst aktiv und nimmt ganz offensichtlich die Schule nicht als eine Institution wahr, die seinem Handeln fremd und hinderlich entgegensteht*»¹². Accade l'opposto con colui che ha una concezione passiva della scuola: «*Es ist eher so, dass er sich von den Institutionen einverleibt und tyrannisiert sieht*»¹³. Al profilo attivo dell'insegnante corrisponde un rapporto costitutivo con l'istituzione; al profilo passivo corrisponde invece un rapporto ripetitivo con essa. Nel primo caso l'istituzione non è estranea all'attore sociale, ma è in qualche

modo anche sua; nel secondo caso l'istituzione gli è estranea ed è percepita come un insieme di norme e di regole che gli si impongono dall'esterno.

Tutto questo però non basta ancora a dar conto dell'amplissimo ventaglio di questioni di etica che sono di pertinenza della formazione professionale dell'insegnante.

Quella esaminata da Gertrud Nunner-Winkler è particolarmente rilevante e di bruciante attualità.

Quante volte in questi ultimi anni abbiamo scoperto nei discorsi e negli scritti dei nostri allievi giudizi ed espressioni di fastidio o di ostilità nei confronti degli stranieri e delle loro abitudini? E quante volte abbiamo constatato che queste posizioni dissimulavano a mala pena un atteggiamento ben più radicale? C'è qualcosa che gli insegnanti possono fare per contenere o modificare questi atteggiamenti?

Fin a poco tempo fa nella comunità scientifica prevaleva l'interpretazione che tanto l'etnocentrismo quanto il razzismo fossero un comportamento deviante e irrazionale, connesso in primo luogo con una tendenza patologica dell'individuo o della cultura di appartenenza anziché con qualche caratteristica effettiva dei gruppi sociali discriminati. L'antisemitismo è il caso emblematico di questo comportamento ostile stereotipato¹⁴. Studi più recenti hanno parzialmente modificato questa interpretazione¹⁵, nel senso che gli stereotipi nei confronti dei diversi gruppi sociali sorgono con la formazione e lo sviluppo del pensiero categoriale: all'orienta-



mento a classificare gli oggetti sulla base di caratteristiche osservabili esternamente ne subentra un altro che considera invece la struttura fondamentale dell'oggetto, fino al punto di conservare l'identità dell'oggetto anche quando si verificano mutamenti nel suo aspetto esteriore. Per esempio, se una pecora viene tosata e le si mettono delle corna così che assomigli ad una capra, alla domanda «Che animale è?» i più piccoli rispondono che è una capra, perché ciò che assomiglia ad una capra è una capra; mentre i più grandi dicono che rimane una pecora perché ciò che è generato da una pecora è una pecora. È evidente che pensare per categorie o stereotipi è una facoltà razionale normale della nostra mente. La sua applicazione ha conseguenze molto vantaggiose perché facilita la riduzione della complessità dell'esperienza grazie alla classificazione degli oggetti del mondo fisico. D'altra parte nulla sembra impedire che il successo ottenuto con la formazione di stereotipi nel mondo degli oggetti fisici non possa essere esteso al mondo sociale, quando il bambino fa l'esperienza delle differenze etniche e sessuali tra gli uomini. Si tratta dell'applicazione di una risorsa del pensiero logico, apparentemente innocua dal punto di vista morale e particolarmente efficace dal punto di vista cognitivo: ma le conseguenze sociali che può produrre sono rilevanti. Lì infatti nascono gli stereotipi del pensiero etnocentrico. Così si può spiegare per esempio che nel Cinquecento e nel Seicento nella penisola iberica gli Ebrei che si convertirono al Cristianesimo per sfuggire alla persecuzione religiosa fossero spregiativamente denominati marrani e fossero considerati degli individui dei quali era bene non fidarsi. Nonostante avessero ricevuto il battesimo o avessero modificato le loro abitudini alimentari, i marrani non erano considerati dei cristiani come gli altri. Secondo gli stereotipi del pensiero categoriale, un Ebreo resta un Ebreo malgrado sia stato battezzato, così come una pecora resta una pecora anche quando il suo vello sia stato tosato. Che cosa può fare un insegnante affinché i suoi allievi facciano un uso critico e riflessivo degli stereotipi del pensiero etnocentrico? Si può affinare la percezione delle differenze tra gli individui: non tutti i Neri sono eguali né tutti i Tedeschi pensano allo stesso modo; oppure si può mostrare

che i Neri come i Tedeschi, i maschi come le femmine, nonostante le differenze, hanno caratteristiche fondamentali in comune per le quali tutti gli uomini in quanto uomini meritano rispetto. Come ha mostrato Bernard Williams, il riconoscimento della comune umanità degli uomini non costituisce una banalità¹⁶.

Il resoconto che ho proposto del convegno di Friburgo ha mostrato soltanto alcune delle questioni che sono al centro della discussione contemporanea sugli aspetti etici della formazione professionale degli insegnanti. Al riguardo una conclusione s'impone al ragionamento svolto fin qui: di fatto non esiste alcun aspetto dell'impegno professionale dell'insegnante che sia del tutto privo di implicazioni etiche. Saperle analizzare e valutare implica una conoscenza ampia e approfondita tanto del processo dell'educazione nelle istituzioni scolastiche quanto dei principi e dei metodi dell'etica.

Marcello Ostinelli

Note:

¹ Stephen Toulmin, «How Medicine Saved the Life of Ethics», *Perspectives in Biology and Medicine*, XXV, no. 4, Summer 1982, pp. 736-750. Ristampato in: *New Directions in Ethics. The Challenge of Applied Ethics*, ed. by Joseph P. De Marco and Richard M. Fox. Routledge & Kegan Paul, New York and London 1986, pp. 265-281.

² Sulla nozione di etica pubblica cfr. Sebastiano Maffettone, «La prospettiva dell'etica pubblica» in: *Valori comuni*, Il Saggiatore, Milano 1989, pp. 94-116; e, dello stesso autore, recentemente: «Etica pubblica laica», *Cenobio*, XLIV (1995), no. 3, pp. 265-277.

³ Hugo Tristram Engelhardt Jr., *The Foundations of Bioethics*, Oxford University Press, New York 1986, trad. it. *Manuale di bioetica*, Il Saggiatore, Milano 1991, in particolare pp. 111-112.

⁴ Immanuel Kant, «Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen» in: *Kants Werke. Akademie Textausgabe*, Band VIII: *Abhandlungen nach 1781*, Walter de Gruyter & Co., Berlin 1968, pp. 423-430.

⁵ *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*, ed. by Fritz K. Oser, Andreas Dick, Jean Luc Patry, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1992.

⁶ Cfr. Jürgen Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1983, trad. it. *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari 1985; Jürgen Habermas, *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1991.

⁷ Mi riferisco qui a Bernard Williams, «Justice as a Virtue», in *Moral Luck*, Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge 1981, trad. it. «Giustizia come virtù»,

in *Sorte morale*, Il Saggiatore, Milano 1987, pp. 116-117: «Dovremmo intendere per risultato giusto quello conseguito con un metodo giusto, oppure è più corretto dire che è un metodo giusto quello che porta a risultati giusti?» La prima alternativa corrisponde ad una concezione procedurale dell'etica, la seconda ad una concezione consequenzialistica.

⁸ Su questo punto cfr. Norberto Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, Giulio Einaudi editore, Torino 1995, in particolare pp. 13-14.

⁹ Cfr. Fritz Oser, «Morality in Professional Action: A Discourse Approach for Teaching» in: *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*, ed. by Fritz K. Oser, Andreas Dick, Jean Luc Patry, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1992, pp. 111-112; Fritz Oser und Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Klett-Cotta, Stuttgart 1992, pp. 420-421.

¹⁰ Un interessante resoconto degli esperimenti condotti da Kohlberg si trova in: Lawrence Kohlberg, «Der 'Just-Community'-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis» in: *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, hrsg. von Fritz Oser, Reinhard Fatke und Otfried Höffe, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1986, pp. 21-55.

¹¹ Cfr. 22 B 43 nella numerazione Diels-Kranz (*I presocratici. Testimonianze e frammenti*, Editori Laterza, Bari 1969, p. 206); 14 A 75 in quella proposta da Colli (Giorgio Colli, *La sapienza greca*, Vol. III: *Eraclito*, Adelphi edizioni, Milano 1980, pp. 78-79.)

¹² Peter Fauser, *Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern*, dattiloscritto, p. 13.

¹³ *Op.cit.*, p. 16.

¹⁴ Questo orientamento di ricerca è illustrato dagli studi sul pregiudizio compiuti dal nucleo originario della Scuola di Francoforte di cui una sintesi si legge nella undicesima lezione dei *Soziologische Exkurse* curati da Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (trad. it. *Lezioni di sociologia*, Giulio Einaudi editore, Torino 1966, pp. 191-203).

¹⁵ Cfr. Gertrud Nunner-Winkler, «Identitätsbildung und Ethnozentrismus» in: *Lebensverhältnisse und soziale Konflikte in neuen Europa. Verhandlungen des 26. Deutschen Soziologentages in Düsseldorf 1992*, hrsg. von B. Schäfers, Campus Verlag, Frankfurt am Main 1993, pp. 795-805; Gertrud Nunner-Winkler, «Ethnozentrismus: Abwehr gegen das Fremde. Zur Tragweite nicht-pathologischer Erklärungsstrategien» in: *Probleme der Zuwanderung*, hrsg. von A. J. Copley et alii, Bd 2: *Theorien, Modelle und Befunde der Weiterbildung*, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1994, pp. 71-94.

¹⁶ Bernard Williams, «The Idea of Equality» in: *Philosophy, Politics, and Society*, ed. by Peter Laslett and Walter Runciman, Oxford University Press, Oxford 1962, pp. 110-131. Poi in: Bernard Williams, *Problems of the Self*, Cambridge University Press, Cambridge 1973, trad. it. «L'idea di uguaglianza», in: *Problemi dell'io*, Il Saggiatore, Milano 1990, pp. 278-301.