

**COME EDUCARE ALLA VITA?
IL PENSIERO DI GEORG SIMMEL
ALESSANDRA PELUSO**

Abstract: Georg Simmel is one of the thinkers of the twentieth century who faces life in his everyday life, considering the individual and society. This is education as life: autonomy and responsibility.

Key words: individual, society, educational

1. Introduzione

Georg Simmel, uno dei pensatori del Novecento che si è sbarazzato di una staticità e dogmaticità di pensiero delle correnti filosofiche del momento, ammettendo l'insolubilità e l'insanabilità di un conflitto moderno. Egli, sismografo (Warburg 1984) del pensiero, brillante e poliedrico nei suoi interessi, ha anticipato di mezzo secolo l'attuale condizione di conflittualità aperta, di lacerazione senza *pathos*, di indebolimento delle pretese filosofiche, che ancora oggi costituisce l'orizzonte del pensiero (Dal Lago 1985). Tutto è e resta in discussione. Simmel nasce a Berlino, il 1 marzo del 1858. Si dedica allo studio della filosofia, della psicologia, pedagogia, storia dell'arte, sociologia: una produzione talmente vasta che copre quasi tutte le scienze umane e filosofiche del suo tempo. Straniero in patria, non solo perché di origine ebraica, ma anche per il suo modo differente di analizzare l'individuo e le sue forme, la società, la vita, e il costante dinamismo che non conducono ad una dialettica della vita, ma ad un conflitto duale irrisolvibile e dunque, tragico. Egli, infatti, riconosce e accetta il carattere frammentario della cultura dell'esperienza, senza cercare il ritorno a impossibili sicurezze e a fondazioni o addirittura il salto nell'utopia, nella trascendenza, o nell'invenzione dei mondi. Pensatore, dunque, dell'intermedio, del relazionale. Innovatore e lungimirante nel predire la tragedia della modernità, conducibile sino a quella contemporanea.

Tuttavia, solo nel 1901, all'età di cinquant'anni, viene nominato professore a Berlino, senza godere degli stessi diritti degli altri professori, come ad esempio far parte di una commissione d'esame o assegnare tesi di laurea. È anche per questo motivo si deve ammirare Simmel, dimostra tenacia e impegno a coltivare gli studi autonomamente, dovendo scontrarsi contro molte personalità a lui ostili, e contro le ideologie dell'epoca.

Precarietà e decadenza costituiscono la trama della società, vista come una realtà magmatica non più dominabile in base ad una logica unitaria. I suoi ritmi interni precipitano verso il disarmonico infrangersi della schizofrenia funzionale e comportamentale di massa (Peluso 2013). Accanto ai campi del sociale dominati da evoluzioni rapide e da rotture rivoluzionarie, persistono spazi istituzionali e comportamentali in cui la tradizione celebra la sua quieta conferma; il contrasto tra i sistemi viene assorbito e tollerato per via di un sonnambulismo quotidiano, vale a dire automatismi e riflessi condizionati che garantiscono il senso della continuità, sfuggendo dal quadro panoramico della stessa realtà (ibidem). Simmel si chiede allora come possa essere possibile la salvaguardia del soggetto, la propria identità nell'interazione sociale in virtù di un omologazione di massa.

In realtà non risolve la crisi, e infatti da Lukàcs, suo allievo, è stato definito il «massimo filosofo della crisi» (Simmel 1976, 115 ss.); quarant'anni dopo, ha considerato poi il maestro: «un tipico filosofo della dissoluzione della ragione e della filosofia dell'imperialismo» (ivi). Mentre, Ernst Bloch lo vede come il filosofo del «forse» (Bloch 1969), ovvero di un pensiero che non si risolve mai in una sintesi dialettica; sembra farsi strada gradualmente in Simmel, la certezza di assistere al suicidio dell'Europa.

Nell'approfondita analisi dell'individuo, della società e delle forme della vita, ha concentrato i suoi interessi persino nelle prime fasi dell'individuo, in ambito educativo giustappunto, ha esposto le proprie idee nei riguardi della scuola. Egli, infatti, critica la pedagogia di massa, non accettando la fine di un rapporto creativo e dialettico tra la soggettività del docente e quella dello scolaro (Simmel 1995). Si è fatto testimone di un validissimo pensiero pedagogico, contrariamente alla "*Bildung*", cultura di formazione del suo tempo, concepisce nella relazione educazione/vita una posizione pedagogica dello spirito che consenta all'individuo di decidere di porsi i problemi del lavoro quotidiano. E afferma:

Se io allora dico qualcosa, che non è un'immediata indicazione pratica, ma solo contemplazione e fondazione filosofica, non perdo comunque di vista la prassi: perché anche questo deve aiutare a raggiungere quella disposizione pedagogica, che dà alla pratica del singolo compito il suo giusto tono e la giusta intenzione, ma che non si può raggiungere con uno studio rigidamente limitato a questo singolo compito, bensì solo penetrando nelle stratificazioni più estese e costitutive (Simmel 1995, 6).

Tiene le lezioni di pedagogia nel semestre invernale del 1915/1916, periodo di crisi, di conflitto: il mondo è in guerra; e, infatti, sarà ridotto l'uditorio, ma nonostante ciò, con ligio dovere, persegue e diffonde le sue idee. È d'obbligo, a tal punto, accennare al momento storico nel quale ha vissuto e scritto tale poliedrica personalità, trattare della condizione sociale in cui verteva la scuola, in particolare quella italiana frammentaria e ancora non ben congegnata, data l'altissima dispersione scolastica e la povertà soprattutto nelle terre del meridione.

Gli anni delle lezioni erano gli anni della prima guerra mondiale come è noto, gli anni della guerra, e quindi dei conflitti, ribadisco irrisolvibili, perché se è vero come è vero che le guerre mondiali e i totalitarismi sono terminati, attualmente ci sono altre guerre e ce ne saranno sempre altre, la condizione umana è costantemente critica e spesso non se ne ha la consapevolezza, questa forse la vera tragedia. La dualità è integrata con l'individuo, la vita.

È opportuno ora prendere in esame la situazione scolastica, nell'Ottocento si nota come l'analfabetismo variava di livello da Stato a Stato. In Italia, ad esempio, nel 1871, la percentuale è del 69 per cento, diminuisce del 58 nel 1901; in Francia, varia dal 40 al 18; in Gran Bretagna si stimò che due terzi degli uomini e il 50 per cento delle donne fossero alfabetizzati, fino a raggiungere addirittura il 93. La Prussia appare la realtà più alfabetizzata (Cipolla 1971). La scuola si rende obbligatoria e gratuita, in Italia con la legge Casati, nel 1859, si insegna a leggere e a scrivere, e si insegna anche l'esperienza ludica.

Dopo l'Unità d'Italia e nel secolo XIX con i conflitti mondiali, la realtà cambia in modo preponderante e catastrofico soprattutto per il Sud, il quale da Stato ricco sotto il regno dei Borboni diviene poverissimo con un'alta mortalità infantile e la stessa alienazione dell'infanzia, conseguenza gravissima di un fenomeno diffuso, dovuto al fabbisogno per gli adulti di sopravvivere e sfruttare anche la forza lavoro dei bambini. Le inchieste di Franchetti e Sonnino del 1876 (Franchetti 1974) e quella di Stefano Jacini del 1884 (Jacini 1926) ne sono l'emblema;

descrivono un'analisi e una denuncia delle condizioni di vita degli italiani.

Si svilupperà in seguito, nel corso degli anni, una linea pedagogica paternalistica, legata alla esigenza di educare il popolo al senso morale, che poi significa il rispetto quasi sacrale della proprietà e alla introduzione del principio dell'ordine borghese (Bertoni Jovine 1989). I congressi internazionali, soprattutto quello di Berlino, si discuteva di estendere l'età obbligatoria scolare fino a 15 anni; mentre, in Italia si giunse all'età di dodici anni con la legge Orlando, ma la situazione era drammatica, in quanto o si lavorava o si moriva di fame. Il rapporto miseria-analfabetismo, lavoro-fame, Sud-Nord, povertà-ricchezza, borghesia-sfruttamento (ivi). Ecco questa conflittualità è bene evidente anche nei testi di Georg Simmel: una tragica dualità alla quale non si vedeva soluzione. Poi, ci fu la Riforma gentiliana che apportò notevoli cambiamenti, positivi in ambito pedagogico.

Tuttavia, Simmel accusava la società capitalistica, che nasceva con la borghesia proprio in questi anni e con il progresso scientifico, di insegnare una pedagogia di massa che non tenesse conto dell'individuo; l'alienazione ne era appunto una conseguenza drammatica. E dunque, nella pedagogia italiana si è verificato il contrario di quanto evidenziato nella pedagogia simmeliana, vale a dire *la pedagogia come realtà viva, che ha per oggetto il vivente non può più essere sottoposta alla forma sistematica* (Simmel 1995).

È decisamente meglio che un cattivo metodo e un cattivo sistema didattico siano esercitati da un pedagogo valido, piuttosto che un cattivo pedagogo si serva di eccellenti principi oggettivi e contenuti didattici (ivi, 6); nella pedagogia, «ogni sapere è un mezzo che mira alla formazione dell'uomo, e ha bisogno quindi di un ordine del tutto diverso da quello in cui è fine a se stesso. All'interno di questa finalità della pedagogia che sono i soggetti umani si aprono indirizzi di carattere soggettivo e oggettivo, il cui chiarimento è indispensabile per un'analisi più profonda dei compiti del pedagogo (ivi, 7).

Pertanto, converge Simmel alla partecipazione attiva dello scolaro come soggetto e non come contenitore passivo, il maestro deve educare all'apprendimento tenendo conto delle sue capacità e competenze. Così come in Italia, è rappresentata la scuola di Pestalozzi:

Pestalozzi rappresenta colui che, più di altri, ha incarnato nella concretezza della "sua" storia quel legame indissolubile fra concezione educativa, concezione antropologica e teoria dell'educazione, considerato da Lucien Laberthonnière, il nodo cruciale di ogni

riflessione pedagogicamente fondata e, nel contempo, la radice dell'idea che ci si fa dell'«ufficio dell'Educatore (Laberthonnière 1958, 3).

Anche nella pedagogia vi è la presenza di un dualismo, evidenzia Georg Simmel, in quanto bisogna tenere in considerazione un contenuto soggettivo e oggettivo e, a tal proposito, Giuseppe Rensi, introdotto nel 1925 il testo in questione, *Shulpädagogik*, vede nel relativismo simmeliano l'autentica fondazione etica del processo educativo, perché in esso si stabilisce quella dialettica tra forma e vita, tra spirito oggettivo e vita, che fa della pedagogia il momento costitutivo dell'esperienza umana in quanto forma filosoficamente determinata, processo che ha la sua universalità nella sua irripetibilità. Non solo la filosofia interpreta l'esperienza pedagogica, ma la prassi pedagogica è il luogo per eccellenza della realizzazione concreta della filosofia (Simmel 1921). Lo considera inoltre, geniale e acuto, uno dei pochissimi che riesce a fondere perfettamente le opere della prima fase basata sul relativismo sino all'ultimo periodo che concentra sul senso della vita, il tutto ha un integramento e una fine senza che lo stesso Simmel entri mai in contraddizione (ibidem).

È senza dubbio, un uomo che ha saputo accostare le diverse discipline delle scienze umane e osservarle profondamente dall'interno, valutando l'individuo e le relazioni umane, ovvero il quotidiano, snobbato dai sociologi e studiosi dell'epoca che, al contrario, ritenevano banale interessarsi del quotidiano. Il primo filosofo e sociologo della modernità “a prendere sul serio le banalità ed i piccoli dettagli dell'esistenza pratica quotidiana, considerati ai suoi tempi troppo volgari, insulsi e non sociologici per ricevere l'attenzione degli scienziati sociali” (Picchio 2005, 134). Ed è l'attenzione nei dettagli, la sensibilità straordinaria di tale pensatore che hanno permesso di vedere ciò che gli altri non hanno saputo cogliere. È riuscito a carpire l'essenza del Moderno nella frammentarietà e nella complessità delle relazioni di reciprocità, ciò ha permesso di interessarsi delle forme fluide della vita quotidiana come il fenomeno della moda, della civetteria, i sentimenti dell'amore, dell'amicizia, persino i valori del dono, della gratitudine, della socievolezza (De Simone 2017).

2. Cosa significa educare

D'altro canto, si tratta di una filosofia della vita, o meglio ancora visto che si affronta nello specifico la questione dell'educazione, si può parlare di "pedagogia della vita". Simmel tenta, infatti, di fornire una pedagogia diversa sia in riferimento al bambino-scolaro, sia per quanto riguarda l'adulto-maestro o genitore.

Innanzitutto, ogni lezione deve essere un'educazione, e deve educare i giovani a proseguire da soli il processo educativo. Insegna l'autonomia, l'indipendenza del pensiero, e scrive:

Nessuna materia deve essere insegnata ai fini del puro sapere, o perché qualcosa che già si trova in un libro venga inciso in una coscienza nella stessa forma irrigidita. Non deve essere studiato nulla che al di là del suo contenuto sostanziale non apporti un contributo alla vita dello scolaro» (Simmel, 1921, 29).

Il singolo individuo deve essere attivo intellettualmente e impegnarsi per condurre una vita futura in modo responsabile. Sembra faccia eco il pensiero teorico politico di Hannah Arendt, la quale ha ribadito tali considerazioni negli stessi anni vissuti da Simmel e dopo, durante l'epoca del totalitarismo e del conflitto.

E dunque,

partire dalla vita è una condizione fondamentale. L'insegnante non perda occasione per indagare le esperienze dello scolaro, per dare loro un senso, un nesso, una valorizzazione interiore ed esteriore. Deve verificare lo spirito filosofico per il quale da ogni punto dell'essere superficiale parte una linea retta collegata alle profondità fondamentali. ... ad esempio un'ottima prova sarebbe la "Passeggiata" (Schiller, 2005) di Schiller, anche "La Campana"; le poesie filosofiche di Schiller dovrebbero essere curate con la massima ampiezza nelle ultime classi (ivi, 31).

Questo denota quanto sia importante e valido educare attraverso la pedagogia e la filosofia, perché in tal modo, parimenti con la poesia, si aiuta a raggiungere le profondità, a cogliere la totalità attraverso i dettagli e a dare un contenuto non esplicitamente ed unicamente nozionistico, tenendo lontano la vita, la realtà, ma cogliendo invece una sorta di parallelismo, o meglio dualità, parte poi di tutto l'impianto del pensiero simmeliano. Un carattere dualistico che investe una logica interna di sviluppo di ogni istanza, è conflitto nella vita come in tutte le forme (Dal Lago 1985, 69).

L'attualità del pensiero pedagogico simmeliano si riscontra in varie considerazioni, ad esempio quella di Claudio Magris, il quale, in un suo scritto, accenna al fatto che la scuola non debba essere nozionistica, ma debba insegnare agli alunni ad essere liberi interiormente sia nei confronti del mondo e sia nelle loro esigenze: «Democrazia, infatti, non significa porre sullo stesso piano la correttezza e le sgrammaticature, ma dare ad ognuno la possibilità di pensare, esprimere e giudicare correttamente» (Magris 2016, 279).

La pedagogia è a priori un'impresa condotta dallo spirito dell'individualismo perché deve portare ogni singolo all'altezza delle sue possibilità di formazione» (Simmel, 1995, p. 45), che non significa trattare solo ciò che distingue l'individuo dagli altri, ma nella completezza oggettiva e soggettiva; «l'insegnante deve tenere la lezione in rapporto ad uno standard generale» (Simmel, *ivi*). Inoltre, «la scuola stessa deve incitare e permettere che la cerchia di interessi e le attività degli alunni si spingano al di là della scuola stessa (*ivi*, 43).

E allora,

la lezione non è un semplice trapianto di contenuti conoscitivi, ma una funzione che porta in sé il contenuto. Questo contenuto non può consistere in una forma rigida e chiusa in sé, bensì deve dissolversi nell'attività dell'insegnante» (Ivi, 41), è chiaro che l'attività si inserisca nell'ambito dell'educazione complessiva. Inoltre, «ogni singola ora deve essere organizzata in modo da promuovere con l'argomento trattato le preziose qualità dell'alunno: capacità di concentrazione, interesse oggettivo, coscienziosità, giudizio, capacità di discernimento dei valori, presenza di spirito, facoltà combinatoria, sincerità (*ibidem*).

Da quanto si enuncia, risulta chiaro che l'individuo è considerato da Georg Simmel un intreccio di realtà e possibilità. L'individuo non è una monade, ma la somma e il prodotto di svariati fattori.

È libero, e si differenzia nella società; certo non può diventare l'unico alla maniera stirneriana o “questo singolo”, per dirla kierkegardianamente, né accettare l'assoluta conformità con gli altri (Bodei 1983).

Scrive nell'opera giovanile *La differenziazione sociale*:

io credo che vedere fino in fondo e in quanto tale la molteplicità che già l'uomo come individuo rivela in sé e per sé sia una delle più importanti precondizioni di una fondazione razionale di una scienza sociale» (Simmel 1982, 18).

In tale contesto, si è rivolti anche a soggetti minori, che diventeranno un intreccio molteplice di forme e dovranno affermare la propria identità nella società moderna. Tra l'altro, l'attenzione all'individuo, alla sua personalità che non deve mai lasciarsi sopraffare dai falsi miti che la società moderna propone, gli ha procurato l'accusa di psicologismo (Peluso 2013). La stessa è stata mossa contro Nietzsche, suo precursore che intendeva difendere l'uomo, la sua spiritualità, in una società che esalta il lavoro e «logora straordinariamente una gran quantità di energia nervosa e lo sottrae al riflettere, al sognare, amare, all'odiare» (Nietzsche 1996). Nietzsche è convinto che tutto questo non possa mutare se non prima venga dichiarato un processo di crisi opportuno per una fase di cambiamento. Simmel al contrario, non pensa che la crisi e il conflitto siano risolvibili nemmeno con la cosiddetta "trasvalutazione dei valori".

Le molteplici forme dell'individuo non saranno solamente in lotta, in ostacolo ma solleciteranno nuovi dispiegamenti di forza e porteranno a nuove creazioni» (Simmel 2001, 60).

L'individuo consta di differenza opposta all'elemento universale che egli condivide con gli altri. Esso rappresenta un'unità vitale, nella quale si intrecciano e cooperano, senza differenze di rango, gli elementi comparabili e quelli incomparabili che lo compongono.

In conclusione, l'individuo è l'uomo intero, non ciò che rimane quando da questo si toglie ciò che condivide con gli altri (ibidem), è la complessità di una vita descritta dallo stesso studioso come «una corrente continua di cui i diversi esseri non sono che le gocce» (ivi, 15).

Il compito di preparare l'individuo risiede nella famiglia e nella scuola, in cui è trasmesso un modello culturale basato sulla solidarietà e sulla comunità di interessi (Lapassade 1971).

Georg Simmel fornisce un esaustivo *vademecum* riguardante gli scolari, gli insegnanti, i pedagogisti, i genitori, vale a dire tutti i protagonisti di un'educazione utile per affrontare un'intera esistenza. E dal momento che la vita non è perfetta, è costituita da una miriade di errori, anche gli adulti possono commetterli e i bambini devono sbagliare da sé, in modo tale da imparare a crescere in autonomia e responsabilità. Il docente, allora, può semplicemente riprendere le colpe oppure far finta di nulla,

solo se si tratti ovviamente di un momento passeggero, altrimenti, scrive Simmel: «*il ragazzo può sentirsi stimolato a ripetere ed aumentare i suoi attacchi, finché il docente deve prenderne atto e reagire*» (Simmel 1995, 82), conviene in ogni caso che l'insegnante dimostri la sua sovranità.

È molto importante, inoltre, che il bambino ponga domande, in tal caso l'insegnante non deve vietare al bambino di parlare perché in tal senso gli si evita anche di pensare, è questo non è ammissibile.

L'insegnante deve disporre ed organizzare la sua materia in modo che resti lo spazio per il non prevedibile» (ivi, p. 85).

È importante evidenziare nella pedagogia argomentata da Georg il momento dell'ascolto sia da parte dell'insegnante in particolare, e sia nello scolaro. Ci sono poi, la valutazione e la punizione che vanno considerate con una certa discrezione e in modo complessivo osservati tutti i dettagli. Lo scolaro, infatti, non deve mai perdere la fiducia in se stesso.

Perciò il tipo migliore di pena è quella che risveglia nel bambino l'intuizione di aver agito in modo sbagliato. Portare il colpevole a questa consapevolezza significa infatti che ci si appella a qualcosa di giusto e sano che è in lui (ivi, 102).

Un'educazione attiva concilia con una vita attiva, e qui non si può non far riferimento ad Hannah Arendt, sebbene anche lei sosterrà insieme a Simmel nel periodo maturo dei suoi scritti, la crisi e il conflitto della vita che condurranno a rinchiudere l'individuo nella famiglia, come ultimo rifugio, limitando la comunicazione, il rapporto con gli altri, le relazioni vitali. La famiglia assumerà con l'avanzare della borghesia e di una società capitalistica, il controllo sociale delle affettività e quindi, di socializzazione: «*Quanto più attività produttiva erode lo spazio della vita individuale razionalizzando e mercificando i bisogni personali, tanto più la vita familiare acquista per gli individui la funzione di protezione dallo strumentalismo al mondo esterno*» (Arendt 2017).

3. *Educazione, etica e cultura nella vita moderna*

Nel pensiero simmeliano l'educazione costituisce la cultura di un individuo e l'etica, in parte trasferite dalla famiglia, dalla società e

dall'ambiente nel quale si vive. Ecco perché Georg Simmel considera fondamentale osservare l'individuo nell'ambito delle relazioni umane, e conoscerne la quotidianità. Attraverso questi studi riesce a comprendere quanto siano fondamentali: educazione, etica, cultura, ciò che si identificheranno come pedagogia, filosofia, sociologia; guardando il dispiegarsi delle relazioni tra individuo e società, inoltre, si scoprono il mondo interiore, la profondità, quel dualismo che diverrà poi conflitto, assumendo toni tragici e senza soluzione.

Simmel è stato, senza dubbio, lungimirante nel prevedere con la nascita della borghesia, la rivoluzione industriale, l'epoca di dissoluzione della saggezza, la conflittualità tra spirito soggettivo e spirito oggettivo, così come le conseguenze psicologiche della crisi del lavoro intellettuale all'origine dell'età contemporanea (Dal Lago, 1978). Crisi che, nell'epoca borghese, avrebbe comportato l'alienazione assoluta della vita e lo smarrimento dell'attore sociale, incapace di agire e di comunicare (ibidem). La comunicazione è, invece, indispensabile ed è parte integrante dell'educazione di un individuo.

L'attore sociale di Simmel diventa una proiezione dell'intellettuale estraniato, del quale manifesta le caratteristiche oggettive: dall'indisponibilità affettiva all'incomprensione della realtà sociale in cui sono in gioco interessi materiali (Simmel, 1900). Perciò, per salvaguardarsi, la tendenza obbligata della cultura borghese è la finzione, l'esaurirsi dei rapporti sociali nelle convenzioni, lo svuotamento di contenuti nelle relazioni sociali; il contrario di ciò che Simmel ha cercato di impartire ai bambini e agli insegnanti: un'educazione vera, sincera, fondata sulla fiducia e sull'abitudine al dialogo.

Un'educazione etica intrisa di rispetto, di cortesia:

Non si dovrebbe mai pronunciare la parola stupidità di fronte a uno scolaro; perché la stupidità dello scolaro non è un oggetto di rimprovero per chi ne è affetto. Stupidità è un insulto che non può mai comparire, perché bisogna che lo scolaro impari che non bisogna mai insultare (Simmel 1995, 145).

E ancora, il pedagogo deve sfruttare il fatto che non solo l'agire nasce dall'atteggiamento, ma che anche l'atteggiamento nasce dall'agire. E dunque, occorre insegnare a far del bene agli altri, ad amarli, ad amare il lavoro, a diventare diligente e ad assumere un atteggiamento rispettoso nei riguardi degli altri, in modo tale da imparare ad avere il rispetto interiore (ibidem). Sono bandite, inoltre, la finzione e la menzogna, le

quali, tuttavia, prenderanno il sopravvento per sfuggire al dramma della modernità. La menzogna è identificata nella metropoli, simbolo di finzioni sociali e di menzogne appunto, che mirano alla forma e all'apparire, in tal senso, Simmel cita Venezia come simbolo allegorico, mero artificio, che esprime unicamente la bellezza della maschera. La sua immagine esprime la crisi e il conflitto della *Kultur*, non la sua utopia, la sua forma (Cacciari 1973). Scrive infatti Simmel:

che la nostra vita sia questa facciata dietro la quale sta come unica cosa certa la Morte, questo è il fondamento ultimo della doppiezza della vita (ivi). E Venezia è l'equivoca bellezza dell'avventura, ondeggia nella vita senza radici, come un fiore strappato nel mare (Simmel 1995, Cacciari 1973). ... Non poter essere patria per la nostra anima, ma avventura soltanto (Simmel 1995).

Con l'utilizzo dell'allegoria veneziana, il filosofo tedesco identifica la crisi della cultura, una crisi anche dell'etica che coincideranno con la modernità e si legge soprattutto nelle ultime opere di Simmel come *L'etica e i problemi della cultura moderna* (Simmel 1968), *La metropoli e la vita dello spirito* (Simmel 1993) e, nell'ultima, *l'Intuizione della vita* (Simmel 1918) si assiste ad una filosofia della vita che:

vibra incessante e tende all'infinito, alla vita dell'anima, in qualsiasi senso sia creatrice, sta il suo prodotto solido, idealmente immutabile, con l'effetto inquietante di fissare quella vitalità, anzi di irrigidirla; spesso è come se la mobilità creatrice dell'anima morisse nel proprio prodotto. Da ciò dipende una forma fondamentale del nostro soffrire a causa della nostra caducità, del nostro dogma, delle nostre fantasie (Simmel 1918, 87).

La vita è in relazione con la libertà, mette in luce Simmel le antinomie della stessa cultura come la creatività umana, la quale superando le forme della vita stessa, si evidenzia il conflitto. La libertà e il non rispetto dei limiti comporteranno la drammatica realtà del conflitto mondiale. Lo stesso affronterà il tema dell'emigrante, dell'ebreo considerato straniero, illustrando un'analisi acuta su una questione alla quale non si sottrae, dimostrando di essere un acuto filosofo e sociologo della modernità (De Simone 2013).

Inoltre, affronta il problema della crisi come doppiezza dell'esistenza individuale, comprensione della dualità non accettata come libertà ed uguaglianza, o libertà e responsabilità, sino inoltre, a sostenere che la libertà comporti anche l'agire e il senso del dovere. Ecco che i problemi della cultura moderna attanagliano l'etica perché *“la libertà si presenta come la possibilità della plasmabilità del centro della vita, la vita più*

armonica è una vita più libera” (Simmel 1913, 64); ma, nello stesso tempo, risulta complicato considerare un’etica dell’universalità.

L’etica comune - dal punto di vista simmeliano - si contrappone l’una all’altra vita e dovere, e sono nemici. Questa è stata la grande lacuna di quelle teorie che non hanno saputo identificare realtà e dovere contenuti nella vita, tale dualità della vita è propria dello spirito: essere e dovere sono soltanto forme diverse dell’enigmatica vita (ibidem). Scrive allora:

se invece si riconosce che realtà e dovere sono fondati sulla base della vita, allora anche il dovere non è più un fenomeno legato al contenuto, bensì un fenomeno funzionale della vita individuale. Per esprimersi con un’immagine, il dovere è disegnato al di sopra o anche in ogni umana esistenza e realtà come con linee ideali, dunque immediatamente con la realtà (ivi, 64).

In tale modo è possibile una vera responsabilità. Deve esserci, in quanto è convinto che l’equazione libertà e felicità non sempre sia possibile: *“qui come altrove non è detto affatto che la libertà dell’uomo si manifesti come un sentimento di benessere nella sua vita affettiva”* (Simmel 1903). Accade quando la libertà non si dà dei limiti e non è responsabile, qui sicuramente Simmel allude all’epoca del totalitarismo, che da lì a breve, avrebbe avuto inizio.

L’etica, aggiunge, non ha mai trovato espressione tutto l’io nell’azione; in ogni attimo, infatti, agisce l’uomo e non una parte di esempio, come ad esempio ora la ragione o la sensibilità, se un uomo è avaro non è avara soltanto l’avarizia ma tutto l’uomo. Come la vita non è una somma di frammenti, così anche il dovere è qualcosa di unitario, nato dalla vita totale (Simmel 1913, 67). Anche i doveri sono in conflitto su quale considerare se quello materiale o meramente spirituale, ogni attimo l’umanità è in conflitto; e dunque, la differenza sta nel divenirne cosciente. C’è poi il conflitto dello spirito soggettivo e oggettivo e di conseguenza, della cultura che è appunto la sintesi di soggettivo e oggettivo.

Il conflitto che anche nella scuola in cui l’io si forma e tanto più unitariamente si vuole formare l’io, tanto più sarà ricco di conflitti. Tanto più profondamente ogni impressione affonda nella vita interiore, tanti più conflitti sorgeranno, ma tanto più anche l’uomo si sentirà unito. Il conflitto è appunto la forma in cui l’io si forma e si contrappone al mondo. L’anima è ciò in cui ha luogo la lotta e la pace» (Simmel 1913, 87).

Si tratta di una nitida e splendida analisi dell’essere umano, dell’individuo che spesso non vede i conflitti solo perché accetta i

compromessi. L'assolutezza è evidente forse nel secondo millennio, non nella sua epoca, che uccide la vita, relativa in virtù di ciò che conosciamo. L'uomo etico, per l'appunto, sbagliando, pone la pretesa dell'assolutezza, per ignoranza, crea tutti quei conflitti che sembrano turbare l'io, non sapendo però che è proprio il conflitto che costituisce l'io, la persona (ibidem).

In sostanza, sia le sue opere giovanili, sia le opere della maturità, sono percorse dall'idea dell'insolubilità delle opposizioni e dei conflitti reperiti nei diversi campi della cultura, un tema che porterà alla filosofia tragica degli ultimi scritti (Dal Lago 1985, 67). Come molti altri contemporanei, Simmel scopre che la modernità è la causa di effetti irreversibili; gli statuti del soggetto e dell'individualità sono modificati secondo direzioni che sembrano spezzare o incrinare il primato dell'auto-trascendenza della vita. Si sviluppa una consapevolezza per la quale nessuna concezione etica o metafisica possa pretendere di trascendere i conflitti e le aporie del moderno. Egli anzi, traduce il conflitto in una vera e propria concezione tragica della cultura:

Il paradosso della cultura consiste nel fatto che la vita soggettiva, che noi avvertiamo nel suo scorgere incessante e che preme per un impulso interno verso la propria perfezione, non può raggiungere questa perfezione, dal punto di vista dell'idea della cultura, rimanendo in se stessa, ma solo percorrendo quelle forme divenute estranee e autonome nella loro cristallizzazione. Alla vita soggettiva finiscono così per contrapporsi quelle forme in cui il soggetto trova la possibilità stessa di esistere. Di fronte alle vibrazioni incessanti della vita, i prodotti culturali si pongono come prodotti 'idealmente immutabili', come ostacoli contro cui si frange l'idea stessa di vita: spesso è come se la mobilità creatrice dell'anima morisse nel proprio prodotto (Simmel 1918, 86 ss.).

Sia la scissione sia la tragedia della cultura appaiono alle volte come caratteristiche universali, altre volte invece sfociano in una separazione incolmabile e irreversibile tra soggettività creatrice e oggettivazione dei prodotti culturali, come nel caso del denaro, della moda o della metropoli, per i quali dedica ad ognuno uno scritto ben dettagliato e dai quali emerge nettamente lo studio sull'individuo e sulla società e le problematiche derivanti. In un'altra opera (Simmel 1913), scriverà, invece la cultura è sintesi di soggettivo e oggettivo.

L'individuo in qualità di realtà e possibilità, va studiato in tutto il suo essere e in ogni sua manifestazione, determinato dai rapporti di reciprocità con altri uomini, ripensando il concetto società in

“associazione” (Mora 1994), ossia un evento che accade con l’essere in interazione dei soggetti:

La società è solo il nome in cui si indica una cerchia di individui, legati uno all’altro da varie forme di reciprocità, la cui unità è la stessa che si osserva in un sistema di masse corporee, tali da influenzarsi a vicenda e comportarsi secondo la determinazione che ricevono (Simmel 1908).

Nell’associazione si realizza la “sociovolezza” (Mora, 1994): forma ludica dell’associazione. È una possibile soluzione al problema della società e al rapporto-contrapposizione con l’individuo. Tuttavia, la sociovolezza rappresenta il modello ideale, in quanto può realizzarsi allo stato puro, il rischio è invece quello che si trasformi in caricatura o pettegolezzo, cosa che può accadere quando essa venga rappresentata non come puro gioco (Simmel 1917) fine a se stesso, ma con scopi ulteriori da parte dei partecipanti. La reciprocità, da categoria fondamentale per vivere in società e, dunque, in famiglia e a scuola, da modello educativo, possa diventare una pericolosa tragedia la società: costituita da finte relazioni ad uso e consumo di particolarismi individuali e drammatici utilitarismi. Questo comporterà ciò che viene definito “una tragedia senza eroi”. La modernità diventa il luogo e lo spazio di conflitto.

L’individuo moderno diventa un raffinato prodotto di un’articolata differenziazione sociale, perde il proprio ruolo di soggetto invaso da una razionalità priva di coscienza che tende ad aumentare e ad invadere sempre più sfere della vita e dell’attività umana. La razionalità tende a diventare priva di senso e si insedia in automatismi e supporti materiali: denaro e tecnica, *in primis*, conducendo l’individuo in una situazione tragica. La questione fondamentale appare ora non quella di come sopravvivere, bensì di come non sotto-vivere, ossia di come non restare al di sotto delle proprie possibilità inesprese. Bisognerebbe, quindi, mettere in condizione di sfruttare la ricchezza della propria soggettività, cioè tutto ciò che rende singolare una persona rispetto a un’altra, e dell’oggettività, cioè delle plurime forme che costituiscono il mondo moderno (Peluso, 2013).

4. *Come intuire la vita*

In una dimensione forse più matura, senza dubbio complessiva, Simmel considera la vita come una sorta di divenire cosmico, insieme biologico e spirituale, una più ampia cornice all'interno della quale particolare attenzione sembra essere riservata al processo di costituzione della cultura e alle problematiche ad esso connesse (Simmel 1918). La vita è, al contempo, fluire ininterrotto e forma definita:

qualcosa che ha preso forma, si è individualizzato intorno ad un nucleo centrale e perciò, visto nell'altra direzione, una struttura sempre limitata che oltrepassa continuamente la propria limitatezza (Simmel 1918, 11).

La vita ha un valore notevole se la si confronta e si conosce la morte, come momento necessario per considerare il limite, la finitudine, l'essere caduco non immortale. La vita nel suo movimento tende verso l'assoluto, e parimenti verso il nulla. La morte abita sin da principio e per sempre nella vita, ne è il momento formale costitutivo. Per il Cristianesimo, in particolare, la morte è solo del corpo, in quanto la vita dell'anima è eterna. Mentre, scrive Simmel:

Il segreto della forma sta nel fatto che essa è limite. Essa è la cosa stessa e ad un tempo il cessare della cosa, il territorio in cui l'essere e il non-essere più della cosa sono una cosa sola (Simmel 1918, 79).

In realtà, "vita e morte stanno su un medesimo gradino dell'essere, come tesi e antitesi" (ivi, 89). La questione principale risiede nel fatto che l'uomo debba rassegnarsi alla morte, affinché non continui ad andare controcorrente, o sfuggirgli, vivendo. In tal modo, non si conferisce la giusta attenzione e considerazione alla vita e si considera esigualmente la morte come forma limitante di essa.

Una filosofia siffatta sembra derivare dalle filosofie di Bergson, Goethe, Nietzsche, sebbene cerchi di superarle fornendo possibili risposte alla sociologia (Dal Lago, 1985). La volontà di vita di Schopenhauer sono senza dubbio vicino all'idea di vita di Simmel, sebbene nel primo è evidente la continuità senza limiti, nel secondo invece l'individualità nella delimitatezza della sua forma. Tuttavia è la vita stessa a costituire l'assoluta unità delle due, ed è sfuggita perché essi concepiscono unilateralmente l'autotrascendenza della vita nella forma della volontà. La vita comprende due definizioni complementari: è più-vita e più-che-vita (Simmel, 1910):

La vita è in ogni istante unica e irripetibile ed è per questo che solo rivolgendosi alla nostra soggettività, cioè solo stando in ascolto di tutte le voci che risuonano nella nostra anima, solo prestando attenzione alle molteplici forme che fanno della vita, possiamo scorgerne l'autenticità (ivi, 5 ss.).

Da qui scaturisce l'assioma della metafisica simmeliana, non corrispondente al "penso, dunque sono" di Cartesio, né al "penso, dunque esisto" di Kant, ma al "vivo, dunque se non altro c'è vita" (Dal Lago 1985). Il pensiero di Georg Simmel si spinge oltre, dietro l'uomo, oltre il suo aspetto puramente intellettuale e l'antropomorfismo che si scorgeva nelle filosofie cartesiane e kantiana. La vita, dunque, come realtà immediata è totalità e incompiutezza, in ogni suo momento è intera e perfetta, diventa un incessante fluire e ondeggiare tra nascita e morte e in questa contraddizione si colloca la posizione dell'uomo nel mondo. Simmel ha a cuore il valore della personalità e il suo concretizzarsi individualmente, comprende che l'individuo non ha capito di avere un limite: la morte, senza la quale, nemmeno la vita ci sarebbe.

L'uomo contemporaneo, a ben vedere, non si è lasciato convincere dalla morte, rimanendo sordo agli inviti della filosofia umanistica o antropologica. È giunta la crisi della morte, o meglio la crisi della cultura contemporanea (Morin 1976). Il singolo si è lasciato intrappolare dal suo stesso relativismo, assolutizzando il proprio io. Si legge, infatti:

L'individuo tedesco, anche quando si subordina a delle leggi, a delle forme, a delle totalità in modo disinteressato, pur restando fedele a se stesso, è posto di fronte ad una responsabilità che si sviluppa da un centro che appartiene a lui solo, mentre invece nell'ideale classico o latino dell'individualità la responsabilità costituisce in una certa misura un fuoco, uno stile generale e un'ideale legge formale condivisa che costituiscono il tipo e l'idea sovraindividuale di tale individualità (Simmel 2001; Dal Lago 1983).

È evidente che tale tendenza a far prevalere il proprio io, non appartiene solo all'individuo tedesco, ma ad ogni essere umano. Imporre il proprio "*erschafft*" comporta nient'altro che la distruzione di sé e del pianeta.

Non certo in questa modalità risiede educazione o etica, l'aspetto educativo è insito invece nello stesso concetto di più-vita e più-che-vita, all'interno del quale Simmel intende salvaguardare la libertà dell'individuo, il suo differenziarsi nel limite della stessa vita e nelle relazioni con l'altro, salvaguardando in modo responsabile il proprio io. Nettamente opposta è la modernità, per l'appunto, dove il singolo entra in

conflitto con tutte le forme, non accettando il limite e spersonalizzandosi, privilegiando la tecnica e non il pensiero. Verrà fagocitato dalla stessa e dal dio denaro, onnipresente e onnipotente come l'unico Dio (Simmel 1900).

Come è noto, Simmel ha dedicato un'intera opera al denaro, tant'è che è stato definito un "apologeta del denaro" (Koigen 1905); in realtà, egli, da sociologo, filosofo, osservatore attento della verticalità e orizzontalità delle cose compie un'attenta e dettagliata analisi su questo simbolo che tiene ogni tipo di relazione umana. Da puro mezzo, indifferente a qualsiasi scopo e oggetto privo di qualità, diventa il più potente fattore oggettivante, servitore universale che a sua volta asserva l'uomo al mondo delle cose, il mezzo che diventa assoluto ed esautora qualsiasi fine di natura personale. Annulla la libertà dell'individuo, strumentalizzata dallo stesso mezzo che diventa il soggetto: il denaro.

In un modo di vivere in siffatta maniera, Simmel non interpreta soluzioni, sebbene nell'ultimo suo scritto parla di una trascendenza della vita, di un oltre io che si potrebbe intuire e vivere. La vita ha un valore inestimabile, pare voglia dirci giustappunto questo, il caro filosofo.

5. Considerazioni conclusive

Valutando il vasto dinamismo culturale che risiede nella personalità di Georg Simmel non si può certo rischiare di definirla, di limitarla ad una determinata appartenenza; tuttavia, una prima considerazione da argomentare è l'attento studio sull'individuo, sulla società in virtù dei quali si conoscono le relazioni con la famiglia. Infatti, la famiglia diviene il principale strumento di controllo sociale e dell'affettività, unico oggetto di bisogno degli individui.

Come un avamposto in territorio ostile, la famiglia modella i rapporti interni dei compiti della difesa esterna. Nell'impossibilità di forme pubbliche di solidarietà, la famiglia offre agli individui un modello di vita non strumentale e insieme le possibilità di manipolarsi reciprocamente. La famiglia diviene l'unica istruzione in cui è possibile esprimere gli affetti e lo strumento che media l'affettività e prepara, con l'addestramento, l'ingresso nei ruoli e nell'attività produttività. I futuri membri della società imparano l'uso delle maschere da indossare nelle diverse attività professionali e nelle istituzioni. L'intimità domestica si

rivela così come un rifugio, fonte non di appagamento, ma spesso di tensione (Vozza Capriolo, 2001).

Se, nell'epoca moderna la famiglia era un luogo di formazione parimenti con la scuola, nella contemporaneità tali punti di riferimento scompaiono. Innanzitutto, la famiglia oggi pare non avere più le caratteristiche di un tempo, e i ruoli di padre e madre non sono nettamente definiti. La famiglia ha subito una metamorfosi, un cambiamento radicale, non esiste una famiglia né patriarcale né matriarcale, ma, nella famiglia odierna, i ruoli sono diventati mutevoli e plasmabili e impongono un costante confronto, una costante rinegoziazione tra uomo e donna. Il fatto sociale di stare assieme viene equiparato ad un diritto e quindi si cerca aiuto all'ordinamento giuridico. D'altronde oggi tutto è regolarmente deciso dallo Stato. Il vissuto corrente che la TV propone è ad una dimensione, consumo in cui ogni realtà materiale o spirituale viene anche inconsapevolmente ridotta a merce e ogni valore viene ridotto a valore di scambio secondo convenienza. Marcuse parlava di un uomo a una dimensione (1979). Sono evidenti un rifiuto di responsabilità e una mancanza di solidarietà: gli individui sembrano nati nel vuoto generazionale e destinati a finire in un altro vuoto generazionale. Esiste una famiglia di fatto, una famiglia autopoietica (Donati 2013), vale a dire un gruppo di persone che si auto-crea, auto-definisce.

Non si accettano le differenze, si annullano, omologando come è costume dall'intero mondo occidentale globalizzato; mentre, le differenze esistono e vanno riconosciute, è questa la grandezza, direbbe Georg Simmel.

E allora, occorrerebbe un'educazione alle affettività, ad accogliere le differenze riconoscendone il valore e la diversità e a migliorarsi in una società multiculturale quale è la nostra. La cultura è indispensabile per evitare di creare uomini senza passato, irresponsabili e impersonali. C'è un chiaro bisogno di pensare (Mancuso 2017), in modo libero e critico, di ricostruire su valide basi: istituzioni come la famiglia e la scuola in modo tale che la società non sia una massa informe.

Risolvere i conflitti è impossibile pare dirci Simmel, mentre i conflitti, si può rettificare, si possono risolvere se non mai definitivamente, accettando le dovute contraddizioni dell'individuo per superare le crisi e non cadere in visioni apocalittico-nichiliste; riconoscere i limiti è possibile e rappresenta una parte dell'educazione simmeliana. La pedagogia di vita è un esempio da considerare per sanare la realtà scolastica, le riforme dell'istruzione che tralasciano i saperi umanistici, poco sapendo che si costruiranno automi, contenitori da riempire e non

persone responsabili e pensanti. La conciliazione tra umanesimo e scienza è una concreta e valida soluzione, perché l'opacità comunicativa, il dominio delle forme, il regno dell'indifferenziato non abbiano senso più di esistere.

La pedagogia è una realtà viva, come vivi devono essere gli attori sociali: scolaro, insegnante, giovane, adulto, affinché una visione futura sia possibile come parte integrante di un tempo della complessità che ci appartiene: il dettaglio è fondamentale per conoscere il tutto. Presente, passato, futuro: bambino, adulto, vecchio, in aperto dialogo e confronto continuo, con il tutto, solo così la società si potrà definire matura e completa.

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (1958). *Vita activa*. Tr. it. di S. Finzi. A cura di Dal Lago A. (2017). Milano: Bompiani.

Bertoni Jovine D. (1989), *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*. A Cura di Semeraro A. Firenze: Luciano Manzuoli Editore.

Bloch E. (1969). *Weisen des «Viellichts» bei Simmel*. In *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Bodei R. (1993), *Tempi e mondi possibili: arte, avventura, straniero in Georg Simmel*, In *aut aut Riv. di filosofia*, 257, 59-71.

Cacciari M. (1973), *Dialettica del negativo e metropoli*. In Id. (a cura di). *Metropolis. Saggi sulla grande città di Sombart, Endell, Scheffler e Simmel*. Roma: Officina.

Cipolla M. (1971). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Torino: UTET.

Dal Lago A. (1978), *La comunicazione impossibile. Simmel e il destino della relazione sociale*. In *Riv. trim. di filosofia*, I, Torino: Taylor Editore, 8 ss.

Dal Lago A. (1983), *Forme e giochi di società. I problemi fondamentali della sociologia*. Milano: Feltrinelli.

Dal Lago A. (1985). *Una filosofia del conflitto. Note sull'attualità di Simmel*, In *aut aut. Riv. di filosofia*, 1, (67, 69,70).

- Dal Lago A. (1994). *Il conflitto della modernità. Il pensiero di Georg Simmel*. Bologna: il Mulino.
- De Simone A. (2013). *L'inquieta prossimità. Lo straniero e l'emigrante secondo Simmel*. In *Postfilosofie. Rivista di pratica filosofica e scienze umane*, Anno 9, n. 9: Il nuovo mondo delle migrazioni.
- De Simone A. (2017). *La via dell'anima. Simmel e la filosofia della cultura*. Milano: Meltemi Editore.
- Donati P. (2013), *La famiglia: il genoma che fa vivere la società*. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Franchetti L., Sonnino S. (1974). *Inchiesta in Sicilia*, rist. Vallecchi.
- Jacini S. (1926). *L'inchiesta agraria*. Piacenza: Feder. it. dei comizi agrari.
- Koigen D. (1905). G. Simmel als Geldepolaget. In *Dokumente des Socialismus*», 317-323.
- Laberthonnière L. (1901). *Teoria dell'educazione*. Tr. It.. A Cura di Casotti M.. Brescia: La Scuola.
- Lapassade G. (1971). *Il mito dell'adulto*. Firenze: Guarraldi.
- Magris C. (2016). *Utopia e disincanto*. Milano: Garzanti.
- Mancuso V. (2017). *Il bisogno di pensare*. Milano: Garzanti.
- Mora E. (1994). *Simmel: socievolezza come forma della società riflessiva*, in Id.. *Comunicazione e riflessività. Simmel, Habermas, Goffman*, Milano: Vita e Pensiero.
- Morin E. (1951). *L'uomo e la morte*. Tr. It. di L. Bellanova Pascalino. Roma: Newton Compton Editori.
- Nietzsche F. (1888). *Aurora (1879-1881)*, V, 1, 1888. Tr. It. R. Calasso (1996). Milano: Adelphi.
- Peluso A. (2013). *Georg Simmel*. In Pozzoni I. (a cura di). *Frammenti di cultura del Novecento*. Asola (MN): Gilgamesh Edizioni.
- Picchio M. (2005). *Simmel e Weber: 'differenti affinità'. Modernità, identità soggettiva e quotidianità*. In De Simone A. (a cura di). *Identità, spazio e vita quotidiana*. Urbino: QuattroVenti.
- Rensi G. (2014). *Prefazione*. In Simmel G. (1912). *Il conflitto della civiltà moderna*. Tr. It. Di G. Rensi. Napoli: Edizioni Immanenza [tit. orig. *Der Konflikt der modernern Kultur*, Monaco e Lipsia 1921].
- Schiller F. (2005). *La Passeggiata*. Tr. It. di G. Pinna e F. Masi (a cura di G. Pinna). Roma: Carocci.
- Simmel G. (1890). *La differenziazione sociale*. Tr. It. B. Accarino, F. Ferrarotti (1982). Bari: Laterza.

- Simmel G. (1900). *Filosofia del denaro*. Tr. It. di A. Cavalli, L. Perucchi (1984). Torino: UTET.
- Simmel G. (1903). *La metropoli e la vita dello spirito*. Tr. It. di P. Jedlowski, R. Siebert (2009). Roma: Armando.
- Simmel G. (1908). *Sociologie*. Leipzig: Duncker & Humblot, [*Sociologia*, Tr. It. A Cura di A. Cavalli (1989). Milano: Comunità].
- Simmel G. (1912). *Il conflitto della civiltà moderna*. Tr. It. G. Rensi (2014). Napoli: Edizioni Immanenza.
- Simmel G. (1913). *L'individuo e la libertà, Das Individuum und die Freiheit*, pubblicato per la prima volta in *Brücke und Tür. Essay des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft*. A Cura di M. Landmann e M. Susman (1957). Stuttgart: K.F. Koeler.
- Simmel G. (1913). *La legge individuale*. Tr. It. A Cura di F. Andolfi (2001). Roma: Armando Editore.
- Simmel G. (1913). *L'etica e i problemi della cultura moderna*. Tr. It. A Cura di G. Calabrò (1968). Napoli: Guida Editori.
- Simmel G. (1915/1916), *Schulpädagogik*. A Cura di K. Hauter (1922). Verlag von A.W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz. Tr. It. di F. Coppellotti *L'educazione in quanto vita*. A Cura di A. Erbetta (1995). Torino: il Segnalibro.
- Simmel G. (1917), *Forme e giochi di società. I problemi fondamentali della sociologia*. Tr. It. con introduzione di A. Dal Lago (1983). Milano: Feltrinelli.
- Simmel G. (1918). *Intuizione della vita. Quattro capitoli metafisici*. Tr. It. A Cura di G. Antinolfi (1997). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Simmel G. (1918). *Arte e Civiltà*. Tr. It. A Cura di D. Formaggio e F. Perucchi (1976). Milano: Isedi.
- Vozza M., Capriolo P. (2001). *Georg Simmel. Filosofia dell'amore*. Roma: Donzelli Editore.
- Warburg A. (1971). *Burckhardt e Nietzsche*. Tr. It. R. Calasso. In *Adelphiana*, I. Ristampa In *aut aut. Riv. di filosofia*. 1984.