

creto individuale, per chiarire di lì l'originario significato dei concetti di sostanza e di causa. Diviene così possibile una autentica «(ri)fondazione gnoseologica» sia della psicologia che della teologia razionali (pp. 63-73), nel campo delle quali vengono riconquistati, sia pure per una via del tutto autonoma, gli essenziali guadagni della concezione tomistica. Di particolare interesse risultano inoltre i risultati raggiunti con il metodo gnoseologico non solo nell'etica, ma anche nell'estetica, alla quale lo Zamboni dedicò da ultimo il proprio paziente e continuo lavoro d'analisi.

Questo nuovo volume sullo Zamboni — sia pure nell'agilità della veste e nella scansione (saggio introduttivo - testi - linee di ricerca), che sono proprie della collana, destinata al più vasto pubblico — riesce bene nell'impresa, non certo facile, di offrire una valida guida alla conoscenza del filosofo veronese. L'opera del Giulietti si rivela, a tale riguardo, quanto mai efficace, non solo nell'offrire un quadro aggiornato degli studi critici e degli sviluppi possibili della ricerca, ma soprattutto nell'indicare con chiarezza i nuclei teoretici essenziali della gnoseologia pura, della quale sa ben far apprezzare il genuino spirito di filosofia intesa come sapere rigoroso.

FERDINANDO L. MARCOLUNGO

ANTONIO ERBETTA, *La pedagogia come teoria della cultura*, Marzorati, Milano 1983. Un volume di pp. 157.

La crisi della pedagogia contemporanea, alla ricerca della propria identità e del proprio ruolo in un quadro culturale contrassegnato dal venir meno di antiche certezze e dal rischio del tecnicismo pedagogico, rappresenta lo sfondo problematico da cui prende le mosse ed entro cui si iscrive la proposta di Erbetta. È convinzione dell'A. che solo in quanto venga a costituirsi — mediante l'avvertimento di una sua insfuggibile responsabilità teoretica e del carattere radicalmente etico del suo impegno — quale *teoria generale della cultura*, la pedagogia sia in grado di uscire dall'*impasse*, orientando la pratica educativa alla luce di un principio ideale e fornendo alle moderne scienze dell'educazione una dimensione di criticità. La prospettiva che sostanzia un simile progetto si configura come razionalismo «scaltrito» e «antidogmatico», aperto alla ricchezza e pluridimensionalità dell'esperienza, e volto ad illustrare sotto il profilo «trascendentale» la fenomenologia del rapporto *persona-cultura*, vale a dire il processo di formazione della personalità in relazione al mondo delle conoscenze e dei valori. Da questo punto di vista la «filosofia della cultura» problematicamente fondata di A. Banfi — pensatore alla cui tematica Erbetta ha dedicato una recente, importante monografia (*L'umanesimo critico di A. Banfi*, Milano 1978) — si rivela termine principale di confronto: è infatti attraverso la discussione con la ricerca banfiana nelle sue componenti pedagogiche e morali che l'A. giunge a precisare l'idea di pedagogia come interpretazione razionale ed orizzonte normativo dell'educazione. Della articolata problematica di Banfi viene soprattutto messo in luce — in quanto elemento determinante per superare la contemporanea crisi di valori — l'ideale della *paideia* dell'«uomo copernicano» come modello di un'educazione all'impegno e al lavoro: una siffatta idealità pedagogica, strettamente connessa con l'assoluta «trascendentalità» del principio di ragione, esprime appunto l'istanza capace di ricondurre ad unità di significato l'esperienza multiforme (pp. 32-43).

Movendosi all'interno di questa prospettiva di pensiero, l'A. affronta criticamente e cerca di sciogliere alcuni nodi di centrale rilievo ai fini dell'elaborazione di una compiuta «teoria della cultura». Quel che anzitutto chiede di essere risolto è il problema del rapporto tra una pedagogia la quale intenda farsi «ragione comprensiva», e non soltanto descrittiva, dell'educazione, e le diverse discipline scientifiche che, agguerrite

sotto il profilo metodologico, presumono nell'attuale contesto culturale di esaurire l'indagine pedagogica e si collocano in atteggiamento di opposizione dichiarata nei confronti della filosofia. Secondo Erbetta occorre evitare, a tale riguardo, il rischio della riduzione della pedagogia a mera appendice del sapere filosofico così come la tentazione del dogmatismo scientifico: l'impegno analitico presente nella ricerca multidisciplinare esige attenzione e rispetto, purché le scienze dell'educazione avvertano i loro limiti e si aprano ad un dialogo fecondo con la riflessione filosofica, intesa, nella sua accezione più autentica, come « cautela critica ed avvedutezza intellettuale » (p. 67). Solo in quanto recuperano il significato trascendentale dell'*idea pedagogica* e vengono intenzionati ad una ulteriorità di senso, i risultati raggiunti dalle scienze dell'educazione acquistano dignità e valore; così come, per altro verso, una filosofia della cultura consapevole dei propri compiti e delle proprie responsabilità in un'età di incertezza non può che avvalersi di molteplici discipline, nel tentativo di abbracciare in una visione universale ed organica, anche se dinamicamente aperta, la ricchezza e poliedricità del fenomeno educativo.

Di non minore rilievo rispetto al primo ordine di problemi è la questione concernente l'*oggetto* proprio di una indagine pedagogica teoricamente fondata e pervasa intimamente da tensione morale. L'individuazione di un simile campo di ricerca esige l'elucidazione e l'approfondimento di alcuni concetti-cardine (educazione, esperienza, cultura), nonché la giustificazione della loro « coerenza » interna e della loro ideale « circolarità ». Tra educazione ed esperienza l'A. scorge una significativa convergenza tematica: intesa nel suo senso più proprio, cioè non come un fatto, ma come un *farsi* ininterrotto e problematico, l'educazione si risolve nel concetto di esperienza; ma l'esperienza non allude, in prospettiva pedagogica, ad un « estrinseco corredo di dati oggettivamente impersonali »; assume piuttosto il valore complesso di *Erlebnis* o di « esperienza di vita », di dimensione che coinvolge l'intera sfera dell'esistere e configura il processo di espansione dell'io in attivo rapporto con gli altri. Rispetto al concetto di educazione, l'*Erlebnis* accentua i momenti dell'acquisizione di consapevolezza critica e dell'assunzione di responsabilità personale: « se l'*educere* sta nello spezzare i vincoli della situazione presente, l'*experiri* rappresenta l'atto concreto di tale iniziativa, attraverso cui l'uomo si fa soggetto attivo di crescita etico-intellettuale » (p. 88). Colta sotto il profilo del *telos* che la orienta e le conferisce unità di significato, l'esperienza educativa si traduce in universale dimensione di cultura; si rivela anzi, a pieno titolo, *cultura*, ove col termine s'intende kantianamente lo scopo ultimo dell'esistenza umana e un infinito processo di ricerca, una tensione perenne all'ulteriore (pp. 89-94). Educazione, esperienza, cultura appaiono pertanto aspetti complementari di una medesima condizione di vita: quella che consente al singolo — attraverso un faticoso itinerario di maturazione critica — di affermarsi come libero protagonista del proprio destino.

Che la compiuta formazione dell'uomo non sia realizzabile se non entro l'orizzonte dell'*altruità* è un tema su cui Erbetta giustamente insiste. Pur nella sua costitutiva antinomicità, la relazione con l'altro appare infatti essenziale ai fini dello sviluppo della persona: nell'esperienza del *Mitsein* è da rinvenire la struttura originaria dell'io, la matrice stessa del processo di cultura. Ma la coesistenzialità — che è dimensione di vita autentica — non esprime solo la condizione originaria dell'uomo dal punto di vista ontologico; sotto il profilo morale e pedagogico essa dischiude una prospettiva di responsabilità radicale, convertendosi nell'imperativo dell'impegno e della « disponibilità » per l'altro (pp. 110-113). Intesa come « legge trascendentale » che guida ed illumina il processo educativo, la coesistenzialità stabilisce pertanto il primato della dimensione morale: in tale quadro la cultura non designa più solo l'elaborazione e l'arricchimento dell'esperienza, ma si precisa ulteriormente come dovere.

Ora se il problema del rapporto persona-cultura costituisce l'interrogativo di fondo della pedagogia, e se, come abbiamo visto, educazione e cultura si radicano ultimamente sul terreno dell'esperienza di vita come esperienza interpersonale, è assumendo la problematica esistenziale a centro del proprio discorso che l'indagine pedagogica scopre la sua vocazione più genuina. Ma l'esistenza, attinta nella struttura ultima e profonda, si rivela coscienza del « limite » che tragicamente segna la condizione umana, scoperta della *morte* come estremo orizzonte della vita: da questo punto di vista la

cultura stessa in quanto *Erlebnis* viene a prospettarsi come « esperienza del limite », consentendo e legittimando l'idea, solo apparentemente paradossale, di una « pedagogia della morte ». Nell'affrontare sotto il profilo educativo questo drammatico nodo esistenziale, la riflessione di Erbetta si sostanzia di una dimensione problematica tra le più suggestive e densa di intuizioni feconde.

L'A. denuncia l'assenza, nel pur vario e contraddittorio panorama della tanatologia contemporanea, di una specifica attenzione della cultura pedagogica al problema della morte; e rinviene la ragione di tale silenzio nel tentativo di eludere l'assunzione di una troppo vasta responsabilità di pensiero. Al diretto confronto con gli interrogativi essenziali dell'uomo non può peraltro sottrarsi una pedagogia che intenda proporsi come teoria della cultura e che miri ad estendere il proprio dominio sulla totalità della vita. Ma come può la morte farsi espressamente « occasione pedagogica » e divenire principio di un autentico percorso educativo, quando nella sua immediata figura — la si interpreti quale luogo del definitivo non-senso o la si attinga invece in termini di misterioso « segno » dell'Alterità — essa sembra totalmente negarsi alla comprensione e si profila come l'assolutamente *indicibile*? (pp. 138-142).

Secondo Erbetta è proprio attraverso il riconoscimento della sua radicale ineffabilità che la morte risulta paradossalmente dicibile e interpretabile nelle forme della cultura; assunta come « limite » invalicabile dell'esistenza e del pensiero, essa richiama infatti l'uomo alla consapevolezza tragica del proprio destino e lo invita alla ricerca delle sue possibilità più autentiche. Ne discende che non può darsi vero itinerario di cultura che non sia in qualche modo penetrato e rischiarato dalla coscienza del « limite » come orizzonte di senso. « Che la morte, lasciandosi dire, divenga... principio di comprensione del mondo, è ciò che la costituisce, di per sé, come problema tipicamente pedagogico. E, anzi, la dimensione tematica dell'educazione come *Erlebnis* che, in tal senso, determina la problematica educativa entro l'orizzonte della morte. In quanto la vita si collochi entro un simile orizzonte, attraverso appunto la struttura antinomica del rapporto vita-morte, il problema della morte diviene luogo critico del sapere pedagogico. La dicibilità della morte assume, infatti, il significato radicale di un esplicito valore esistenziale e storico che muta profondamente il rapporto dell'io con se stesso e con gli altri » (p. 148). La pedagogia come comprensione e norma del processo educativo trova così nell'insfuggibile tema dell'« anomalia della morte » il fondamento ultimo della sua validità e il sigillo più nobile della propria vocazione « umanistica ».

Riccamente intessuta di riferimenti culturali e aperta alle istanze del più consapevole pensiero filosofico, la ricerca di Erbetta si configura come originale tentativo di risposta ai quesiti di fondo che travagliano oggi la sfera educativa, e costituisce al contempo un invito alla pedagogia affinché avverta la responsabilità del proprio compito in un'epoca in cui le idee stesse di *persona* e *cultura* si sono fatte estremamente problematiche, ed esigono come non mai impegno teoretico e tensione morale per recuperare — sia pure entro un quadro di insuperabile incertezza — una prospettiva di significato.

SERGIO PIERI

AUGUSTO GUZZO, *Scritti pedagogici. I, Pedagogia teoretica*, a cura di H.A. CAVALLERA, Ed. Magistero, Bologna 1983. Un volume di pp. 253.

Sono raccolti in questo volume gli scritti pedagogici di Augusto Guzzo, di impianto prevalentemente teoretico. Un secondo volume comprenderà gli scritti di taglio storico-metodologico.

Per un lettore con prevalenti interessi filosofici è particolarmente stimolante uno scritto del 1962 su *Le discipline filosofiche* (pp. 149-200). Che ne è dell'insegnamento della