

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. È, 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

filosofia nella «civiltà di massa»? Avvertire la genericità di quella civiltà non vuol dire aspirare a rispingere le masse nell'incultura. «La generalizzazione della cultura porta con sé la sommarietà e genericità di essa. Poiché nessuno di noi pensa a deplorare questo fatto sociale, che ha pure la sua grandiosità, della generalizzazione (e, in parte, banalizzazione) della cultura, non c'è che da mettersi di buona voglia a vederne e svolgerne quel che ha di buono: e di buono ha che ormai fa come il Vico voleva: illumina i fatti con le idee, e vede le idee all'«opera con i fatti» (p. 157). Tra i luoghi comuni di quella cultura generalizzata c'è anche la percezione del *necessario* abbinamento di storia e filosofia, il diffondersi di una mentalità storico-filosofica, nociva sia alla ricerca filosofica pura sia alla ricerca storica pura, e tuttavia non priva di una sua validità e utilità. L'associazione di storia e filosofia, e quindi l'abbinamento di due insegnamenti, osserva il Guzzo, ha messo ormai tali radici da rendere impensabile una loro dissociazione, come del resto è, agli interessi danneggiati da questa associazione, della ricerca storica pura e della ricerca filosofica pura» (p. 158). Oggi, in verità, l'«opinione pubblica» sarebbe forse più propensa a un'associazione della filosofia alle scienze sociali, ma il problema non sarebbe lo stesso, o forse più grave? È tipico del Guzzo che, dopo aver messo in evidenza i limiti dell'associazione di storia e filosofia, trovando l'abbinamento ormai inevitabile, si volga a rilevarne gli indubbi vantaggi. Per il Guzzo è inconcepibile «un insegnamento di filosofia ostile alle altre discipline, siano esse letterarie o storiche o scientifiche». «Per questo atteggiamento amico verso tutto ciò che è umano, per quanto vario, la filosofia ha una sua universalità, che può renderne particolarmente "formativo" l'insegnamento, purché l'insegnante sia una coscienza sveglia e lucida, anche se i suoi poteri mentali non siano eccezionali» (p. 162). La cultura media di tipo storico-filosofico, crociano, diventa un «vantaggio dei nostri tempi», anche se a prezzo «dello slancio speculativo originale» (p. 163). D'altra parte la scuola secondaria non ha il compito di formare degli specialisti, matematici, fisici, filologi, storici, filosofi, ma deve formare «menti giovanili preparate, genericamente, a studi universitari dei vari tipi, e, per intanto, persone di media cultura generale» (p. 164). Sono ancora i problemi che ci stanno di fronte oggi.

Fra gli «scritti specificamente pedagogici, richiamo l'attenzione sull'ultimo: «Eteroeducazione e autoeducazione» del 1968. Etero- e autoeducazione non sono, per il Guzzo, né due forme di educazione né due momenti dell'educazione. «L'umanità va avanti per le autoeducazioni, a cui le eteroeducazioni — specialmente se potenti — abbiano fatto da stimolo e sollecitazione a "formarsi": che è il proprio, e insostituibile, ufficio della eteroeducazione nell'educazione, se questa è intesa come il "formarsi" degli uomini, cioè quell'attivo e rinnovante esercizio d'umanità che è l'umanità piena e vera d'ogni uomo» (p. 251).

Questo largo senso d'umanità, congiunto a una vigile e sottile coscienza storica e critica, caratterizza tutti gli scritti pedagogici del Guzzo, e in verità tutta la sua attività filosofica.

ALBINO BABOLIN

LORENZO POZZI, *Da Ramus a Kant: il dibattito sulla sillogistica (con appendice su Lewis Carroll)*, Pubblicazioni dell'Istituto di Filosofia dell'Università di Parma, F. Angeli, Milano 1981. Un volume di pp. 118.

Un interessante capitolo di storia della logica moderna che, comprendendo il dibattito sulla sillogistica, fornisce un punto prospettico di particolare rilevanza per ripensare l'intera *querelle des anciens et des modernes* in sede filosofica, è offerto da questo agile volume di Lorenzo Pozzi, studioso particolarmente versato nelle ricerche