

Riproponiamo, a distanza di circa trenta anni, la pubblicazione in lingua italiana di tre scritti sulla pace di tre notissimi studiosi quali James, Bovet e Ferrière. Tali scritti, infatti, apparvero per la prima volta in italiano tra il 1966 e il 1969. Ci è parso di fare un'operazione utile per gli studiosi, ripubblicarli riuniti in questo quaderno con l'aggiunta di aggiornamenti bibliografici sui singoli autori e di indicazioni bibliografiche essenziali sul problema della pace. È questo un problema che si è sempre più venuta aggravando e complicando in questi ultimi anni e, al tempo stesso, ha sempre più rivelato le sue possibilità di soluzione nella corretta impostazione del processo educativo. Le proposte e le suggestioni che i saggi dei tre autorevoli studiosi offrono sono, purtroppo, di una viva attualità in un mondo come il nostro con-tinualmente assillato e assediato dai problemi della fame, della guerra e della violenza.

Gli autori

Pierre Bovet (Boudry 1878 - Ginevra 1966) è considerato il fondatore della pedagogia sperimentale in Svizzera, e uno dei maggiori esponenti, con E. Claparède e A. Ferrière, della "scuola attiva". Tra i suoi scritti sui problemi educativi ricordiamo quelli tradotti in italiano: *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, 1956; *L'originalità di Baden-Powell*, 1956; *L'istinto combattivo*, 1964.

Adolphe Ferrière (Ginevra 1879 - Losanna 1960) è unanimemente considerato "l'apostolo della scuola attiva". Autore di numerosi scritti sui problemi dell'educazione nuova e di psicologia, molti dei quali tradotti in italiano (tra i più noti ricordiamo: *La scuola attiva*, 1929, *Trasformiamo la scuola*, 1952; *La scuola su misura*, 1958), fu tra i fondatori della *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*.

William James (New York 1842 - Chocorua 1910) è giustamente considerato tra i maggiori esponenti del pragmatismo americano. Fu professore prima di filosofia e poi di psicologia alla Harvard University. La sua opera principale sui problemi dell'educazione, tradotta anche in italiano già nel 1905, è *Gli ideali della vita: discorsi ai giovani e discorsi ai maestri sulla psicologia* (1899).

Il curatore

Giovanni Genovesi è docente di Pedagogia generale all'Università di Parma e direttore della rivista "Ricerche Pedagogiche".



Giovanni Genovesi
(a cura di)

SCRITTI DI PACE

William James

L'equivalente morale della guerra

Pierre Bovet

*Alcuni problemi psicologici
dell'educazione alla pace*

Adolphe Ferrière

La pace attraverso l'educazione

Ricerche Pedagogiche
Parma



Giovanni Genovesi
(a cura di)

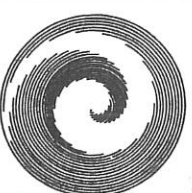
SCRITTI DI PACE

William James
L'equivalente morale della guerra

Pierre Bovet
*Alcuni problemi psicologici
dell'educazione alla pace*

Adolphe Ferrière
La pace attraverso l'educazione

Ricerche Pedagogiche
Parma



I Quaderni di R. P.
Pubblicazioni monografiche
della rivista "Ricerche Pedagogiche"

13

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direzione e amministrazione: C. P. 201, 43100 Parma - tel. (0521) 494634 - fax. (0521) 243982 - Pubbl. trimestrale - Un numero £. 20.000
Numero doppio £. 35.000 - Abb. annuo £. 60.000 - Estero £. 100.000 -
C. C. Postale: Ricerche Pedagogiche C. P. 201, 43100 Parma, n. 12207437 - Reg. al Trib. di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 388 - Sped. in abb. postale - comma 27 art. 2 della L. 549/95 - Filiale di Parma.
Logo di copertina di Franco Maria Ricci.

Redazione: Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Enzo Catarsi, Maura Gelati, Primo Magri, Saverio Santamarta
Segretaria di redazione: Anita Gramigna.

Direttore responsabile: Giovanni Genovesi.

Indice

Prefazione	7
L'equivalente morale della guerra <i>di William James</i>	15
Notizie biobibliografiche su William James	17
Alcuni problemi psicologici dell'educazione alla pace <i>di Pierre Bovet</i>	39
Notizie biobibliografiche su Pierre Bovet	41
La pace attraverso l'educazione <i>di Adolphe Ferrière</i>	59
Notizie biobibliografiche su Adolphe Ferrière	61
Bibliografia essenziale sull'educazione alla pace	71

Prefazione

Riproponiamo, a distanza di circa trenta anni, la pubblicazione in lingua italiana di tre scritti sulla pace di tre notissimi studiosi quali William James, Pierre Bovet e Adolphe Ferrière. Tali scritti, infatti, apparvero per la prima volta in italiano tra il 1966 e il 1969: nel 1966 quello di Ferrière, tradotto da Mario Valeri, a cui l'autore l'aveva appositamente inviato, sul primo numero della rivista "Ricerche Pedagogiche", nel 1969 quelli di James e di Bovet, tradotti da Giovanni Genovesi, nel volumetto *Alcuni contributi per l'educazione alla pace* (Parma, Edizioni Universitarie Casanova).

Benché più volte citati e, qualche anno fa, ripresi in parte in una antologia sul problema dell'educazione alla pace curata da Giancarlo Galeazzi (cfr. bibliografia), è diventato sempre più problematico rintracciarli nella loro integrità, dato il molto tempo trascorso e, di conseguenza, la non facile disponibilità, se non nelle maggiori biblioteche, sia del primo numero di "Ricerche Pedagogiche" sia del saggio curato dal sottoscritto.

Pertanto, ci è parso di fare un'operazione utile per gli studiosi, ripubblicarli riuniti in questo quaderno con l'aggiunta sia degli aggiornamenti bibliografici sui singoli autori - curati, per James, da Luciana Bellatalla - sia di una serie di indicazioni bibliografiche essenziali sul problema della pace.

È questo un problema che si è sempre più venuto aggravando e complicando in questi ultimi anni e, al tempo stesso, ha sempre più rivelato le sue possibilità di soluzione nella corretta impostazione del processo educativo. In effetti, pace ed

educazione si danno in stretta interazione, come già suggerisce lo stesso etimo del termine "pace" che sta ad indicare lo stato di concordia e di serenità nei rapporti tra gli individui e tra le comunità. Il termine deriva dal latino *pacem*, accusativo di *pax* che ha la radice nel sanscrito *pak*, legare, unire, concordare che si ritrova appunto nel verbo latino *paciscor*; faccio un patto, mi accordo e anche nel verbo *pangere* (participio passato *pactum*), ficcare, ma anche collegare, pattuire, accordarsi.

L'etimo del termine, dunque, suggerisce il senso del dialogo con l'altro al fine di stringere saldi, ben "ficcati", piantati, rapporti, frutto della concordia e generatori di concordia.

La centralità del dialogo nel processo di costruzione e di mantenimento della pace pone, a sua volta, in primo piano il valore della razionalità e della relazionalità, dell'intelletto e della ricerca, di valorizzazione dell'altro e, soprattutto, del piacere di esercitarli insieme agli altri per apprendere e per ricercare ancora insieme. Tutti aspetti che sono mezzi e al tempo stesso fini che caratterizzano lo svolgimento del processo educativo teso sempre non a misconoscere le differenze o a mascherare o minimizzare i conflitti che esse possono generare e generano, ma anzi ad esaltarle, addirittura a crearle, per poter penetrare più in profondità, con la sensibilità e la gradualità della ricerca guidata dall'intelligenza, gli stessi conflitti per gestirli, superarli, comporli a livelli superiori di vita e di pensiero. L'educazione alla pace è quindi un obiettivo intrinseco alla stessa azione educativa, nel senso che essa non può darsi altrimenti che come educazione alla pace.

Certamente un simile modo di essere dell'educazione, che coglie l'educatore e l'insegnante e, del resto ogni ricercatore, come "factori di pace", taglia trasversalmente ogni possibile contenuto su cui si esercita l'opera educativa, anche se alcuni contenuti, quali la storia, per esempio, può sembrare che si prestino maggiormente a trattare i problemi della vita associata

nella sua tormentata quanto affascinante evoluzione.

Tuttavia, al di là di assegnare a qualche disciplina in particolare il ruolo di veicolatore privilegiato del senso e del bisogno di pace o, addirittura, di individuare per l'educazione alla pace un posto a sé stante all'interno di un possibile curriculum scolastico, occorre tener sempre presente che essa è inscindibile dal modo stesso di essere dell'educazione, in tutte le sue articolazioni, familiari, scolastiche ed extrascolastiche.

Proprio in quest'ottica formativamente onnicomprensiva, ossia non ristretta alle aule scolastiche o ad un *curriculum* particolare, si muovono i contributi qui presentati.

Inoltre, tutti e tre si richiamano l'un l'altro per il loro fondarsi su un concetto psicologico e su una visione democratica della personalità umana: l'impossibilità di reprimere l'aggressività e gli istinti combattivi nell'uomo e, viceversa, la possibilità di canalizzare e sublimare tali istinti attraverso un'educazione integrale dell'individuo e attraverso un "equivalente morale della guerra". Questi mezzi possono realizzarsi unicamente in una società democratica.

Come rileva infatti Boyet: "Il programma educativo che s'impone ai pacifisti tiene conto, al tempo stesso, dell'educazione dei principi e dell'educazione del popolo. Ma il controllo dei dirigenti può essere efficacemente esercitato solo dal popolo sovrano. Kant è forse stato il primo a collegare strettamente l'educazione pacifista con l'educazione democratica"¹.

Lo scritto di James, verso cui già Dewey riconosceva un immenso debito², rileva la sterilità della posizione del partito

¹ P. Boyet *L'istinto combattivo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1964, p. 240. Boyet si riferisce allo scritto kantiano "Zum ewigen Frieden" (*Per la pace perpetua*) del 1795.

² J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale* (1922), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1958, p. 121.

pacifista che si limita ad opporsi alla guerra in virtù di un concetto pressoché universalmente accettato: quello degli orrori e degli sprechi che la guerra provoca. Tuttavia l'accettazione della guerra è ben lontano dallo scomparire dal genere umano. Le virtù che essa comporta sono parte integrante della personalità umana e filosofi e letterati giustificano, e spesso esaltano, la guerra proprio in vista di queste virtù di coraggio, fedeltà, cameratismo, valore morale che temono di veder scomparire nel clima "sonnolento" della pace.

Ebbene, James, che fu sempre pervaso dall'ideale eroico dell'esistenza ³, riconosce che tali virtù "sono in ogni caso virtù", che se solo la guerra può sollecitarle e mantenerle, allora la guerra deve avere il suo posto nell'umanità, ma afferma anche che in realtà esse possono manifestarsi in ogni momento difficile della nostra esistenza.

Se è quindi necessario rinnovere dalla società molte cause di guerra, è altrettanto necessario creare dei sostituti adeguati che stimolino le nostre virtù fondamentali che, quali componenti essenziali dell'individuo, non possono e non devono essere repressi. Bisogna creare appunto un *equivalente morale della guerra*. Come rileva Galeazzi, "pur dichiarandosi antimilitarista, James ritiene che le virtù marziali abbiano un valore, e che pertanto debbano essere coltivate anche in tempo di pace, iniziandole però non verso la guerra ma verso la pace".

Contro il fatalismo della guerra, James sostiene che la pace potrà sostituirsi alla guerra, ma ritiene anche che la pace non potrà essere mantenuta se non sostenuta da uno spirito alimentato proprio dalle virtù marziali; l'edonismo infatti è una grave minaccia per la pace, la quale ha bisogno di impegno e sacrifici, di energie e ardimenti non meno della guerra: il problema

è allora quello di indirizzare queste energie verso traguardi di pace" ⁴.

Il saggio *L'equivalente morale della guerra*, assegna al James un notevole posto fra i teorici della pace, di cui, da liberale tollerante, ant imperialista e democratico quale era ⁵, fu sempre tenace assertore. Anzi, come osserva Bellatalla, proprio la prospettiva della pace finisce per stemperare quegli aspetti di conservatorismo che furono sempre presenti nel pensiero di James e per spingerlo addirittura verso posizioni vagamente socialistiche, giacché quando affronta il discorso della pace, "James non accetta le divisioni sociali" ⁶. Di fronte ad esse e di fronte alle ingiustizie che esse generano, "il cuore di James si indigna; il filosofo propone rimedi" ⁷. Uno di questi, forse il più importante, si che è stato individuato come "Il cuore stesso della sua ideologia" ⁸, è appunto l'*equivalente morale della guerra*.

All'impostazione socio-psicologica di James si ricollega il saggio di Bovet che incentra una ricerca fenomenologica dei vari aspetti, incluso quello sessuale, dell'istinto combattivo, in vista della loro evoluzione in senso educativo. Lo scritto di Bovet, quindi, va al di là di un'indagine psicologica, come il

⁴ G. Galeazzi, "Educazione e pace" di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900, Torino, Paravia, 1992, p. 129.

⁵ Cfr. L. Bellatalla, *op. cit.*, p. 80.

⁶ *Ibidem*, p. 84. Scriveva James in *Talks to teachers* del 1916: "Agli occhi di Dio, le differenze della posizione sociale, dell'intelligenza, della cultura, della pulizia, del vestire, che i vari uomini mettono in mostra, e tutte quelle altre rarità ed eccezioni su cui essi fondano tanto fantasticamente il loro orgoglio, devono essere così piccole da svanire praticamente del tutto; e ciò che rimane è soltanto il fatto comune che noi esistiamo" (p. 277, riportato in L. Bellatalla, *op. cit.*, p. 82).

⁷ *Ibidem*, p. 84.

⁸ *Ibidem*, p. 85.

³ Cfr. L. Bellatalla, *Uomo e ragione in William James*, Torino, "Filosofia", 1979, p. 61.

titolo potrebbe far credere, impegnandosi in un compito di educazione morale e pacifista.

L'istinto combattivo è innato, afferma lo psicologo svizzero, e perciò educare veramente alla pace significa saper riconoscere sia ciò che tale istinto rappresenta di permanente e di universale sia, e soprattutto, ciò che ha in sé di bello, di grande e di fecondo. Ossia saperne intravedere le altrettanto necessarie trasformazioni e "canalizzazioni". In effetti, l'aggressività e la combattività sempre presenti nell'uomo e che si esprimono sia nelle diverse attività ludiche sia in altri vari comportamenti vanno regolamentate - e qui emerge a tutto tondo il ruolo dell'educazione - convogliandole, per esempio, nei diversi sport, o nella ricerca intellettuale o nella competizione sociale ed economica o nell'agone sociale per un ideale politico⁹.

L'educazione pacifista di James e l'educazione pacifista di Bovet confluiscono allo stesso porto, sorrette dalla fede nella scienza e in una società democratica.

Il terzo contributo, quello di Ferrière, sia pure impregnato di un ottimismo che può anche apparire ingenuo, chiama direttamente in causa il mondo della scuola e, con esso, l'impegno politico di una comunità che alla scuola e al sistema formativo nel suo insieme deve guardare come dimensione irrinunciabile per il suo bene e per la sua pace.

Ferrière, così, con estrema semplicità ma anche con estrema chiarezza, sottolinea l'importanza che ha il clima scolastico nell'impiantare e nel diffondere una mentalità di pace. Un clima che Ferrière, ovviamente, identifica con quello della scuola attiva, caratterizzata dal sereno lavoro collaborativo, dal dialogo

⁹ Cfr., al riguardo, il saggio citato di Bovet, le annotazioni critiche di R. Farné, *La scuola di Irene. Pace e guerra in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, pp. 201 segg. e di C. Trombetta, voce *Bovet*, in *Enciclopedia pedagogica*, a c. di M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1989, vol. I.

e dalla costante attenzione alle "leggi dello sviluppo fisico e psichico del fanciullo e dell'adolescente".

Insomma, la scuola attiva, come teoria e come pratica, è, per Ferrière, la risposta più adeguata al miglioramento della qualità della vita e quindi ai problemi per l'instaurazione e il costante perseguimento della pace tra gli uomini.

E questo proprio perché, come rileva Scurati, la scuola attiva è "a) *scuola dell'interesse*: fondata sulle curiosità e sulle motivazioni spontanee degli allievi; b) *scuola dell'attività*: imperniata sul lavoro personale diretto (singolo e collettivo) dello scolaro; c) *scuola su misura*: indirizzata secondo i principi della individualizzazione dell'insegnamento; d) *scuola per la vita e con la vita*: strutturata in modo da rispecchiare l'attualità civile e sociale e da preparare direttamente all'inserimento concreto nel mondo presente"¹⁰.

Ma tutto ciò, naturalmente, comporta come immediata conseguenza, cercare di istituire o riformare le scuole di formazione degli insegnanti.

Scuola e insegnanti: un binomio inscindibile. Non ci potrà essere nessuna scuola attiva, e quindi nessuna speranza di lavorare concretamente per la pace, se i maestri non saranno preparati per fare una tale scuola.

Sia pure con l'enfasi di un eccessivo entusiasmo per quanto sta avvenendo nel settore della scuola, entusiasmo che peraltro trova giustificazione nel confronto con le tristi e sciagurate vicende della guerra da poco passata, scriveva, nel 1947, Ferrière: "Grazie al fatto che i maestri sono finalmente illuminati sui metodi della scuola attiva, si può sperare di vedere sorgere l'alba di una "nuova èra". Perché bisogna creare una nuova umanità e, quindi, prima di tutto, una nuova infanzia. Questo è il significato che è stato dato a un augurio formulato al con-

¹⁰ C. Scurati, voce *Ferrière*, in *Enciclopedia pedagogica* a cura di M. Laeng, cit., vol. III.

gresso Montessori di Copenhagen del 1937 dalla grande innovatrice italiana. La sua opera attuale, tutta quanta diretta alla creazione di uno spirito di pace - che mira a costituire "cattedre della Pace" nelle università - si ispira all'unica direttiva veramente feconda che si possa seguire: la formazione di bambini centrati e armonici...E questo ci autorizza a concludere:

In questo modo la Scuola attiva ha la coscienza di conformarsi alla scienza moderna e di formare - come l'esperienza dimostra - personalità equilibrate e armoniche che, lungi dall'essere egoiste, hanno il senso innato della solidarietà. Essa prepara quindi artefici attivi e costruttivi della Giustizia e della Pace nel mondo" 11.

È indubbio che la posizione di Ferrière risulta emotivamente più "tesa" di quella degli altri due precedenti autori, perché è la posizione di chi scrive, come prima ricordato, con negli occhi ancora gli orrori della guerra. Ma è anche la posizione educativamente più diretta, più operativa, impegnata com'è a chiamare subito in causa la scuola, indicandola come il mezzo principale per il rinnovamento sociale. E con la scuola, gli insegnanti, perché ad essi è demandato in prima battuta il compito complesso di fare della scuola un luogo di educazione affinché "i nostri figli facciano della loro vita e del mondo intero un'opera migliore di quella che noi abbiamo fatto" 12.

Le proposte e le suggestioni che i saggi dei tre autorevoli studiosi offrono sono, purtroppo, di una viva attualità in un mondo come il nostro continuamente assillato e assediato dai problemi della fame, della guerra e della violenza.

11 A. Ferrière, *Trasformiamo la scuola*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1952, pp. 257-258. Il corsivo è nel testo.

12 Cfr. il testo riportato in questo volume.

WILLIAM JAMES

L'equivalente morale della guerra

Titolo originale:

The Moral Equivalent of War *

traduzione dall'inglese di

Giovanni Genovesi

* Scritto e per la prima volta pubblicato dalla *Association for International Conciliation* (Leflet, n. 27) e pubblicato anche in "McClure's Magazine", Agosto, 1910, e in "The Popular Science Monthly", Ottobre, 1910. Il saggio si trova in: W. James, *Essays on Faith and Morals*, Longmans, Green and Co., New York-London-Toronto, 1949, pp. 311-328 (n.d.t.).

Notizie biobibliografiche

1. Cenni biografici

William James nacque a New York nel 1842. Per lunghi anni fu professore prima di filosofia e poi di psicologia alla Harvard University, alternando l'attività di insegnante con quella di brillante conferenziere. Morì a Chocorua, nel New Hampshire, nel 1910. Dopo aver tentato la pittura e la medicina, in cui si laureò alla Harvard University nel 1869, James si dedicò alla psicologia e di qui alla filosofia.

I suoi *Principles of Psychology* del 1890, che segnano una svolta nel campo psicologico stabilendo un nuovo metodo di ricerca nello studio dei "fatti" mentali e trasformando, così, la psicologia in scienza sperimentale, lo resero uno degli autori più celebri della sua epoca. James disse quindi le sue ricerche verso problemi morali e religiosi cui dedicò i suoi più importanti saggi filosofici. Egli, come è noto, fu uno dei maggiori seguaci del "pragmatismo", che tuttavia si differenzia da quello di Peirce e di Dewey in quanto esso è per James un semplice mezzo di giustificazione, sia pure a livello problematico ed ipotetico, di una visione religioso-spiritualistica del mondo. In *A Pluralistic Universe*, James identifica il suo pragmatismo in un "empirismo radicale", come la risultante, cioè, delle diverse forze che lo compongono. "La sua volontà di credere - annota Penati¹ - pone le premesse per una conce-

¹ Cfr. voce James in *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1990, vol. IV, p. 6299.

zione "pluralistica" e spiritualistica del mondo e della vita che vada oltre le ristrette e avvilenti concezioni delle scienze positive e ristabilisca una unitaria rappresentazione del tutto. L'esperienza del mondo in generale presenta motivi sia per una valutazione ottimistica che pessimistica del vivere, ma James le supera entrambe, passando da un atteggiamento astratto e di mera constatazione dei fatti a un'attiva scelta per il miglioramento, lo sviluppo della realtà in senso umanizzante, che si fonda appunto sulla fede e nella efficacia dell'agire umano orientato secondo fini".

Riguardo alla pedagogia, James espone le sue idee in vari saggi raccolti poi nel volume *Talks to Teachers on Psychology: and to Students on Some Life's Ideals* del 1899. L'opera, in forma acuta e penetrante e con un linguaggio alieno da fraseologie accademiche che aveva fatto di James il brillante propagatore in Europa del pragmatismo, rivendica un'educazione fondata sul rispetto della "sacra individualità di ognuno" e la libera evoluzione della coscienza dell'educando sotto la guida e l'esempio del maestro. Quest'ultimo, del resto, non è solo un sollecitatore di interessi, ma un modello da imitare, con tutti i rischi che ciò può comportare. La paura del lassismo, della deviazione dal perseguire l'ideale eroico della vita, se porta James a sottolineare il ruolo della scuola come centro di interessi e di stimolazione allo sforzo e all'impegno e, conseguentemente, il ruolo del maestro come colui che incarna gli ideali di tale scuola, lo porta anche a sottovalutare il pericolo che l'allievo possa essere soffocato da un'iniziativa che è costantemente in mano ad un docente il cui scopo principale è quello di formare delle abitudini. Il filosofo americano, liberale e pacifista, non dimentica mai che, per lui, la conservazione costituisce la più grande sicurezza di ordine e di stabilità sociali. E questo è il paradosso più eclatante e forse anche più interessante di James: quello di coltivare un ideale eroico ca-

pace di porsi come *equivalente morale della guerra*, educando individui abituarli, sia pure "eroicamente abituarli". Resta comunque lodevole il fatto che James cerchi, anche attraverso una proposta tutt'altro che marginale come quella avanzata nel saggio qui presentato, di indirizzare gli sforzi della società verso la razionalizzazione dell'aggressività e della forza bruta per instaurare una società di concordia e di pace. Purtroppo gli sfugge che, depauperando la forza innovativa e liberatoria dell'educazione, la pace non resta altro che una chimera.

2. Opere principali

- The Principles of Psychology*, 2 voll., New York, 1890; (tr. it. "Principi di psicologia", Milano, Principato, 1900 e 1950);
Psychology: Briefer Course, New York, 1892;
The Will to Believe, and Other Essays in Popular Philosophy, New York, 1897; (tr. it. "La volontà di credere", Milano, Principato, 1956);
Human Immortality: Two Supposed Objections to the Doctrine, Boston, 1898;
Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some Life's Ideals, New York, 1899; (tr. it. "Gli ideali della vita: discorsi ai giovani e discorsi ai maestri della psicologia", Milano, Bocca, 1902);
The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature, New York, 1902; (tr. it. "Le varie forme della coscienza religiosa: studio sulla natura umana", Milano, Bocca, 1945);
The Sentiment of Rationality, New York, 1905;
Pragmatism: a New Name for Some Old Ways of Thinking, New York, 1907; (tr. it. "Saggi pragmatisti", Lanciano, Carabba, 1910 e 1919);
The Meaning of Truth, New York, 1909;

A Pluralistic Universe, New York, 1909;
Some Problems of Philosophy: a Beginning of an Introduction to Philosophy, New York, 1911 (tr. it. "Introduzione alla filosofia", Milano, 1945);
Memories and Studies, New York, 1911.

3. Saggi su James

- Aiken H. D., *William James as moral and social philosopher*, in "Philosophical Exchange", III, 1981, pp.55-66;
 Bellatalla L., *Uomo e ragione in William James*, cit.;
 Cafaro F., *Il problema dell'educazione in James e in John Stuart Mill*, in "Studi di storia dell'educazione", 1980, 2;
 Castiglioni G., *W. James*, Brescia, La Scuola, 1946;
 De Aloysio F., *William James pedagogista e moralista*, in "La nuova critica", 2/1971, pp. 15-33;
 Guarneri P., *Introduzione a W. James*, Bari, Laterza, 1985.
 Marcell D. W., *Progress and Pragmatism. James, Dewey and Beard and the American Idea of Progress*, Westport, 1974;
 Marcianò F. E., *Il pragmatismo (William James*, pp. 255-269), in *La Pedagogia*, diretta da L. Volpicelli, Milano, F. Vallardi, 1970, vol. VI.
 Penati C., *W. James*, voce sull'Enciclopedia pedagogia, cit.;
 Perry R. B., *The Thought and Character of William James*, Boston, voll.2, 1935;
 Riconda G., *La filosofia di William James*, Torino, 1962;
 Roggerone G. A., *James e la crisi della coscienza contemporanea*, Milano, Marzorati, 1961 e 1967;
 Santucci A., *James, Darwin e i grandi uomini*, in "Rivista di Filosofia", LXXII, 1981, pp.453-480.
 Schiller F. C. S., *William James and the Will to Believe*, in "Journal of philosophy", 1927.

L'equivalente morale della guerra

La guerra alla guerra diventerà tutt'altro che una escursione domenicale o una gita in campagna. I sentimenti militaristi sono troppo profondamente radicati perché abdicino al loro posto tra i nostri ideali finché non vengano offerti sostituti migliori della gloria e della vergogna che gli alti e bassi della politica e le vicissitudini di commercio arrecano sia alle nazioni che agli individui. Vi è qualcosa di altamente paradossale nella relazione dell'uomo moderno con la guerra.

Prova a chiedere ai nostri milioni di cittadini, sia del nord che del sud, se votassero ora (ammesso che una cosa del genere fosse possibile) per far cancellare dalla storia la nostra guerra per l'Unione e per sostituire, oggi, il primato di una pacifica transizione a quello delle sue marce e battaglie, e probabilmente solo degli eccentrici risponderebbero di sì.

Quegli antenati, quei sacrifici, quelle memorie e leggende sono la parte più ideale di ciò che ora noi insieme possediamo, un sacro possesso spirituale che vale più di tutto il sangue versato. Prova inoltre a chiedere a questa stessa gente se desiderasse ora, a sangue freddo, iniziare un'altra guerra civile per guadagnare un altro simile possesso, e non un uomo o una donna voterebbe per una proposta del genere.

Agli occhi moderni le guerre, per quanto preziose possano essere, non dovrebbero essere arischiare soltanto per amore di messe di ideali. Soltanto quando si è costretti o quando un'ingiustizia del nemico ci toglie qualsiasi alternativa è lecito pensare alla guerra.

Non era così nei tempi antichi. I primi uomini cacciavano uomini, e cacciare la tribù vicina, ucciderne i maschi, saccheggiare il villaggio e impadronirsi delle femmine era sia il più vantaggioso sia il più eccitante sistema di vita. Così erano selezionate le tribù più guerriere, e nei capi e nei sudditi una bellezza pura e l'amore della gloria si mescolava all'altro istinto fondamentale del saccheggio.

La guerra moderna è così dispendiosa che reputiamo una strada migliore il commerciare anziché il saccheggiare; ma l'uomo moderno eredita tutta l'innata combattività e tutto l'amore di gloria dei suoi antenati.

Le prove dell'irrazionalità e dell'orrore della guerra non hanno presa su di lui. Gli orrori producono fascino. La guerra è vita "forte", vita *in extremis*; le tasse di guerra sono le uniche che l'uomo non esita mai a pagare, così come ci dimostrano i bilanci di tutte le nazioni.

La storia è un bagno di sangue. L'Iliade è un lungo *recital* di come Diomede e Aiace, Sarpedonte e Ettore *uccidevano*. La particolareggiata descrizione delle ferite che essi procuravano non ci è risparmiata, e lo spirito greco si nutrive di questi racconti. La storia greca è un panorama di sciovinismo e di imperialismo - guerra per amore della guerra; tutti i cittadini sono dei guerrieri. È un'orribile lettura, a causa dell'irrazionalità di tutto ciò - salvo per il proposito di fare "storia" - e la storia è quella della completa rovina di una civiltà forse la più alta, dal punto di vista intellettuale, che il mondo abbia mai visto.

Quelle guerre erano semplicemente degli atti di pirateria. Orgoglio, oro, donne, schiavi, eccitazione, sono stati i loro unici motivi. Nella guerra del Peloponneso ad esempio, gli Ateniesi chiesero agli abitanti di Melos (l'isola dove era stata trovata la "Venere di Milo"), fino ad allora neutrale, di riconoscere il loro dominio. I plenipotenziari si riuniscono e tengono un dibattito di cui Tucidide ci ha lasciato un completo reso-

conto e che, per la gustosa logicità della forma, avrebbe soddisfatto Matthew Arnold. "I potenti esigono ciò che possono", dicevano gli Ateniesi, "e i deboli concedono ciò che sono obbligati a concedere". Allorché i Meleati dicono che prima di divenire schiavi si rivolgeranno agli dei, gli Ateniesi rispondono: "Degli dei noi crediamo ma degli uomini sappiamo che, per legge di natura, ovunque possono comandare lo fanno. Questa legge non è stata fatta da noi, e noi non siamo i primi ad attuarla; noi l'abbiamo soltanto ereditata, e sappiamo che voi e tutto il genere umano, qualora foste stati forti come lo siamo noi, avreste fatto altrettanto. Così è per gli dei; vi abbiamo parlato perché contiamo di essere in alto nella loro buona opinione così come lo siete voi". Ebbene, i Meleati opposero ancora un rifiuto e la loro città fu conquistata.

"Gli Ateniesi", dice tranquillamente Tucidide, "in seguito a ciò uccisero tutti quelli che erano in età da portare armi e fecero schiavi le donne e i bambini. Essi dunque colonizzarono l'isola, lasciandovi cinquecento loro colonizzatori".

La carriera di Alessandro fu pura e semplice pirateria, null'altro che l'orgia della potenza e del saccheggio, resa romantica dalla personalità dell'eroe. Non si trattava di principi razionali, e al momento della sua morte i suoi generali e governatori si fecero guerra l'un l'altro. La crudeltà di quei tempi è incredibile.

Quando Roma conquistò finalmente la Grecia, fu detto a Paolo Emilio da parte del Senato Romano di ricompensare i suoi soldati per la loro fatica "concedendo" loro l'antico regno dell'Epiro. Essi saccheggiarono settanta città e condussero via come schiavi 150.000 abitanti. Quanti ne uccisero non lo so; ma nell'Etolia uccisero tutti i senatori per un numero di 550.

Bruto era "il più nobile romano fra tutti"; ma per incoraggiare i suoi soldati alla vigilia di Filippi anch'egli promette di consegnar loro, qualora vincano la battaglia, le città di Sparta e

Tessalonica da saccheggiare.

Tale era l'insanguinata nutrice che guidò le società alla coesione. Noi abbiamo ereditato il carattere bellicoso; e della maggior parte delle capacità eroiche di cui è piena la razza umana dobbiamo ringraziare questa storia crudele. I morti non raccontano, e se vi sono state alcune tribù di tipo diverso da queste non hanno lasciato sopravvissuti.

I nostri antenati hanno trasfuso bellicosità nelle nostre ossa e nel nostro midollo, e mille anni di pace non potranno disintossicarci. L'immaginazione popolare quasi ingrassa al pensiero della guerra. Lascia che l'opinione pubblica raggiunga per una volta una precisa intensità in una battaglia e nessun condottiero potrà opporvisi.

Nella guerra Boera ambedue i governi cominciarono con un bluff, ma non poterono insistervi perché la tensione militare era troppo forte per loro. Nel 1898 il nostro popolo lesse la parola "guerra" in lettere alte tre pollici per tre mesi su tutti i giornali. Il debole statista McKinley fu spazzato via dalla loro impavida, e la nostra squallida guerra con la Spagna divenne una necessità.

Al giorno d'oggi, l'opinione pubblica è un curioso miscuglio mentale. Gli istinti e gli ideali militaristi sono forti come mai lo furono; ma sono affrontati da meditati giudizi critici che frenano severamente la loro antica libertà. Innumerevoli scrittori stanno mostrando il lato brutale del servizio militare. Il puro saccheggio e l'autorità non sembrano più a lungo motivi moralmente confessabili e bisogna ricorrere ai pretesti per cercare di attribuirli solamente al nemico. L'Inghilterra e noi, le nostre autorità militari e navali, ripetono senza posa che noi ci armiamo unicamente per la "pace" e che la Germania e il Giappone sono naturalmente inclini alla conquistista e alla gloria. "Pace" nel linguaggio militare di oggi è sinonimo di "guerra attesa".

La parola è divenuta una vera e propria provocazione, e nessun governo che desideri sinceramente la pace dovrebbe permettere che fosse stampata sul giornale. Ogni dizionario aggiornato dovrebbe dire che "pace" e "guerra" significano la stessa cosa ora *in posse*, ora *in actu*.

Si può anche dire con ragione che *l'affannosa preparazione competitiva alla guerra da parte delle nazioni è la vera guerra*, permanentemente, incessante; e che le battaglie sono soltanto una specie di pubblica verifica della potenza accumulata durante l'intervallo di "pace".

È evidente che su questo argomento l'uomo civile ha sviluppato una sorta di doppia personalità. Se noi prendiamo le nazioni europee, nessun interesse legittimo di ciascuna di esse sembrerebbe giustificare le tremende distruzioni che una guerra renderebbe necessariamente indispensabili perché un tale interesse fosse raggiunto.

Sembrerebbe che il senso comune e la ragione dovessero trovare un modo per raggiungere un accordo in ogni conflitto di giusti interessi. Io stesso penso che sia nostro preciso dovere credere possibile una simile razionalità internazionale.

Ma, stando così le cose, mi accorgo quanto sia disperatamente difficile comporre il partito della pace e il partito della guerra, e credo che la difficoltà sia dovuta a certe deficienze del programma pacifista le quali montano fortemente l'immaginazione militaristica contro tale programma e, fino ad un certo grado, in forma giustificabile.

In tutta la discussione entrambe le parti poggiano su un terreno ipotetico e emotivo. Ma è un'utopia contro un'altra e qualunque cosa uno dica è, di conseguenza, astratta e ipotetica. Sottoponendo il discorso a tale giudizio critico e a questa cautela, proverò a caratterizzare in breve le opposte forze fantasmiose e ad indicare, secondo il mio fallibilissimo intelletto, quale ipotesi utopistica sembri la migliore, la più promettente

linea di conciliazione.

Nelle mie osservazioni, benché io sia un pacifista, tralascierò di parlare del lato brutale del *regime* di guerra (ne è già stata fatta giustizia da parte di molti scrittori) e considererò solamente gli aspetti più alti del sentimento militarista.

Nessuno pensa che il patriottismo sia da screditare e neppure uno nega che la guerra sia storia romanizzata. Ma le ambizioni disordinate sono l'anima di ogni patriottismo e la possibilità di morte violenta l'anima di tutta questa avventura romanizzata. In ogni luogo, coloro che hanno una mentalità patriottica, militarista e avventurosa, specialmente i militari di carriera, rifiutano di ammettere, anche per un solo momento, che la guerra possa essere un fenomeno transitorio nel quadro di una evoluzione sociale. L'idea di un tale paradiso di pecore, essi dicono, disgusta la nostra migliore immaginazione. Dove sarebbero dunque le difficoltà della vita? Se la guerra avesse mai cessato di esistere noi dovremmo reinventarla allo scopo di salvare l'esistenza dalla piatta degenerazione.

Ogni serio apologeta della guerra accetta, al giorno d'oggi, tutto ciò religiosamente. È una specie di sacramento. L'utile è tanto per il vinto quanto per il vincitore; e tralasciando del tutto qualsiasi questione di utilità, esso rappresenta un bene assoluto, ci vien detto, perché la natura umana raggiunge così la sua dinamica più alta. Gli "orrori" della guerra sono un prezzo a buon mercato da pagare per salvare dall'unica alternativa possibile di un mondo di mezze-maniche e di insegnanti, di coeducatori e di zoofili, di "società di consumatori" e di "associazioni di carità", di industrialismo sfrenato e di femminismo sfrontato. Mai più nessun sdegno, nessuna difficoltà, nessun atto di coraggio. Vergogna a simili bestie che popolano un pianeta!

Da come procede finora la parte essenziale di questo sentimento nessuna persona sana di mente mi sembra possa, in

qualche modo, dare il suo appoggio ai sostenitori di questa teoria. Il militarismo è la grande riserva dei nostri ideali di ardimento e la vita umana senza l'impiego dell'ardimento sarebbe disprezzabile. Senza rischi o ricompense per i temerari, la storia sarebbe davvero insipida; e esiste un tipo di personalità militare di cui ognuno sente che non dovrebbe mai estinguersi la razza, dato che ciascuno è sensibile alla sua superiorità. È preciso dovere del genere umano custodire in riserva personalità militari; di custodirle non tanto per farne uso quanto come fini a se stesse e come esempi di perfezione, così che le debolezze e le mollezze di Roosevelt non finiscano per far scomparire ogni altra cosa dalla faccia della terra.

Questo naturale modo di sentire costituisce, io credo, l'essenza fondamentale degli scritti militaristi. Che io sappia gli autori militaristi, senza alcuna eccezione, accettano una visione altamente mistica del loro argomento e considerano la guerra come una necessità sia biologica sia sociologica che non si può giustificare con i comuni freni e motivi psicologici. Quando i tempi sono ma turi la guerra deve scoppiare, ragione o non ragione, perché le giustificazioni adottate sono invariabilmente fittizie. La guerra, in breve, è una *obbligazione* umana permanente. Il generale Homer Lea, nel suo recente libro *The Valor of Ignorance* si pone senza riserve in questa direzione. L'esser preparati alla guerra è per lui l'essenza della nazionalità, e l'abilità nel far ciò è la suprema regola della salute delle nazioni.

Le nazioni, dice il generale Lea, non sono mai statiche; esse debbono necessariamente espandersi o ritirarsi, a seconda della loro vitalità o decrepitezza. Il Giappone è ora all'apogeo della vitalità; e per la fatale legge in questione è impossibile che i suoi governanti non dovessero iniziare da allora in poi un lungo periodo, con straordinaria previsione, per un'ampia politica di conquista, quella politica le cui prime mosse furono le

guerre con la Cina e la Russia e il trattato con l'Inghilterra, il cui obiettivo finale è la conquista delle Filippine, delle isole Haway, dell'Alaska e di tutta la nostra costa ovest della Sierra Passes. Questo darà al Giappone ciò che la sua ineluttabile vocazione di stato assoluto lo costringe a rivendicare e cioè il possesso dell'intero Oceano Pacifico; e per opporsi a questo ambizioso piano noi americani, a detta del nostro autore, non abbiamo nulla se non la nostra presunzione, la nostra ignoranza, il nostro commercialismo, la nostra corruzione e il nostro femminismo. Il generale Lea fa un minuzioso paragone tecnico della forza militare che noi al momento potremmo opporre alla forza del Giappone e conclude che le isole, l'Alaska, l'Oregon, la California del Sud cadrebbero quasi senza resistenza, che S. Francisco dovrebbe arrendersi in due settimane in seguito ad un eventuale attacco giapponese e che in tre o quattro mesi la guerra sarebbe finita e, di conseguenza, la nostra repubblica, impotente a riconquistare quanto disavvedutamente avesse trascurato di proteggere a sufficienza, si "disintegre", finché non sorgesse forse qualche Cesare a riunirci in una nazione.

Una triste previsione per la verità! Tuttavia non implausibile, se la mentalità degli statisti giapponesi è del tipo di quella di Cesare di cui la storia ci mostra molti esempi e che è tutto quello che il generale Lea sembra capace di immaginare. Ma non vi sono ragioni di pensare che le donne non possano ancora generare personalità come Napoleone o Alessandro; e qualora queste giungano in Giappone e vi trovino il momento a loro favorevole, proprio sorprese simili a quelle prospettate in *The Valor of Ignorance* possono essere in agguato per noi. Ignoranti come noi ancora siamo dei più intimi recessi della mentalità giapponese potremmo essere temerari a trascurare simili eventualità.

Altri militaristi sono più complessi e più moralisti nelle loro

considerazioni. La "Philosophie des Kriegeres" di S. R. Steinmetz costituisce un buon esempio. La guerra, secondo quanto dice questo autore, è una prova istituita da Dio, che pesa le nazioni come su di una bilancia. È la forma essenziale dello Stato e l'unica funzione in cui i popoli possono impiegare tutti i loro poteri subito e in maniera convergente. Non è possibile la vittoria se non come risultante di una totalità di virtù e non è possibile sia sconfitto colui che non è colpevole di alcun vizio o debolezza. Fedeltà, compattezza, tenacia, eroismo, coscienza, istruzione, inventività, economia, ricchezza, salute e vigore fisico, non vi è elemento di superiorità morale o intellettuale che non sia citato quando Dio tiene i suoi processi e scaglia i popoli l'uno contro l'altro.

Die Weltgeschichte ist das Weltgericht (la storia del mondo è il tribunale del mondo); e il dottor Steinmetz non crede che alla lunga caso e fortuna giuochino un ruolo proporzionato ai risultati. Le virtù che prevalgono, è doveroso notarlo, sono in ogni caso virtù. Virtù, cioè, che contano sia in una competizione pacifica quanto militare; ma la tensione, essendo infinitamente più intensa in esse nell'ultimo caso, rende la guerra infinitamente più rivelatrice di una prova. Nessuna prova è paragonabile a tali selezioni. Il loro temuto martello è il saldatore di uomini in stati compatti e in nessun luogo, se non in uno stato simile, la natura umana può sviluppare convenientemente le sue capacità. L'unica alternativa è la "degenerazione".

Il dottor Steinmetz è un pensatore coscienzioso e il suo libro, breve com'è, prende in considerazione molte cose. Lo scopo ultimo di tale libro può essere riassunto, mi sembra, nelle parole di Simon Patten che l'umanità è stata nutrita nel dolore e nella paura e che il passaggio ad una "economia edonistica" può risultare funesto per un essere che non sa usare poteri di difesa contro le sue influenze distruttrici.

Se noi diciamo *paura di emancipazione dallo stato di*

paura sintetizziamo tutta la situazione in una singola frase; paura dunque di noi stessi che prende il posto dell'antica paura del nemico. Rigirando la paura, come io faccio, nella mente, tutto sembra riportare alle due incapacità della volontà immaginativa, sia sul piano estetico che morale; incapacità, la prima, di scorgere un futuro in cui l'esistenza armata con i suoi elementi di attrattiva sarà per sempre impossibile e in cui i destini dei popoli non saranno più decisi in maniera sbrigativa, tragica e drammatica con la forza, ma soltanto gradualmente e pacificamente con "l'evoluzione"; e, in secondo luogo, incapacità di veder chiuso il teatro supremo del vigore umano e di vedere le splendide attitudini militari degli uomini condannate a restare sempre in uno stato di latenza senza mai entrare in azione.

Queste persistenti incapacità, non meno di altre persistenze estetiche ed etiche, mi sembra che debbano essere ascoltate e prese in considerazione. Uno può non trovarsele di fronte in quanto si trova di fronte alla contro-insistenza circa gli sperperi e all'orrore della guerra. L'orrore produce l'eccitamento e quando il problema è di ottenere il massimo dalla natura umana, parlare di sperperi suona ignominioso.

La debolezza di un giudizio critico così schiettamente negativo è evidente. Il pacifismo non converte nessuno del partito militarista. Il partito militarista nega sia la brutalità sia l'orrore sia lo spreco; un simile discorso dimostra unicamente che quanto detto esprime i fatti a metà. Esso dice soltanto che la guerra *vale* tutte queste cose; che, considerando la natura umana nel suo insieme, le sue guerre sono le sue migliori prodezze contro la parte debole e codarda di se stessa e che il genere umano non può permettersi il lusso di instaurare una economia di pace.

I pacifisti dovrebbero penetrare più a fondo nel punto di vista estetico ed etico dei loro avversari. È questa la prima regola

da seguire in qualsiasi controversia, dice J. J. Chapman, dopo-diché *fai la mossa* e l'avversario ti seguirà. Sino a quando gli antimilitaristi non propongono dei sostituti alla funzione disciplinatrice della guerra, per esempio un *equivalente morale* della guerra analogo, potremmo dire, all'*equivalente meccanico* dell'ardimento, non riusciranno a rendersi conto del punto essenziale della situazione. E, come di regola, falliscono.

I doveri, le pene e le sanzioni prospettate nelle loro utopie sono troppo deboli e tenui per far presa su una mentalità militarista. Il pacifismo di Tolstoj è l'unica eccezione a questa regola, perché è profondamente pessimistico riguardo a tutti questi valori mondiali e fa che la paura di Dio costituisca lo sprone morale dato in altri luoghi dalla paura del nemico.

Ma i nostri populistici difensori della pace credono tutti, nella maniera più assoluta, in questi valori del mondo e invece della paura di Dio e del nemico l'unica paura di cui tengono conto è la paura della miseria se si sarà pigri. Questa debolezza pervade tutta la letteratura socialista di cui sono al corrente. Anche negli squisiti dialoghi di Lowes Dickinson (*Justice and Liberty*, New York, 1909), gli alti salari e i ridotti orari di lavoro sono le uniche forze invocate per vincere la ripugnanza degli uomini verso i tipi repellenti di lavoro.

Nel frattempo la gran maggioranza degli uomini vive ancora come ha sempre vissuto, sotto una economia di dolore e di paura - per coloro di noi che vivono in una economia di benessere essi non sono altro che un'isola nel tempestoso oceano - e tutta l'atmosfera della letteratura utopistica di oggi sa di piagnucoloso e di sdolcinata sentimentalità per gente che dà ancora un significato agli aspetti più amari della vita. Ciò suggerisce, in verità, una onnipresente inferiorità.

È appunto uno spietato disprezzo verso questo senso di inferiorità che sempre ci accompagna è il motivo chiave del temperamento militarista. "Cani, vorreste vivere per sempre?",

gridava Federico il Grande. "Sì", rispondono i nostri utopisti, "lasciati vivere sempre e migliora gradualmente la nostra condizione".

La miglior qualità che possiedono oggi i nostri "inferiori" sta nel fatto che sono duri come il ferro, moralmente e fisicamente quasi insensibili. *L'utopianesimo* li vorrebbe morbidi e schizzinosi, mentre il militarismo conserverebbe la loro insensibilità, ma la trasformerebbe in una caratteristica meritorea, necessaria per il "servizio" e riscattata per mezzo di quello dal sospetto di inferiorità. Tutte le qualità di un uomo acquistano dignità quando egli sa che sono necessarie alla collettività cui appartiene. Il suo orgoglio aumenta in proporzione al suo sentirsi orgoglioso della collettività.

Nessuna collettività è pari ad un esercito per alimentare un tale orgoglio; ma bisogna confessare che l'unico sentimento che l'immagine del pacifico industrialismo cosmopolita è capace di suscitare nel petto di innumerevoli persone è la vergogna verso l'idea di appartenere a una *simile* collettività.

È evidente che gli Stati Uniti di America come sono oggi appaiono ad una mente come quella del generale Lea, troppo simili ad una "setta di piagnoni". Dove sono l'acume e la prontezza, il disprezzo per la vita sia propria che altrui? Dove sono il selvaggio "sì" e "no", il dovere incondizionato? Dov'è la coscrizione? Dov'è il tributo di sangue? Dov'è qualcosa cui l'individuo si senta onorato di appartenere?

Dopo essermi molto dilungato nei preliminari, vorrei ora esporre la mia propria utopia. Io credo devotamente nel regno della pace e nell'avvento graduale di una specie di equilibrio socialista.

La visione fatalistica della funzione della guerra è per me un non senso, perché io so che il far guerra è dovuto a cause ben chiare e soggetto a prudenti controlli e a ragionevoli giudizi critici proprio come qualsiasi altra forma di impresa. E quando

intere nazioni sono in armi e la scienza di distruzione gareggia in raffinatezza intellettuale con le scienze di produzione, io vedo che la guerra diventa assurda e impossibile per la sua stessa mostruosità.

Ragionevoli rivendicazioni dovranno prendere il posto delle ambizioni stravaganti e le nazioni dovranno fare causa comune contro di esse. Non vedo alcuna ragione perché tutto ciò non debba applicarsi sia ai paesi gialli che bianchi, e guardo avanti, ad un futuro in cui le azioni di guerra saranno formalmente bandite dai popoli civili.

Tutte queste mie speranze mi pongono apertamente nel partito antimilitarista. Ma io non credo che la pace sia o sarà permanentemente in questa terra, a meno che gli stati, una volta organizzati pacificamente, non conservino alcuni dei vecchi elementi di disciplina militare.

Una fortunata e duratura economia di pace non può essere una semplice economia edonistica. Nel futuro più o meno socialista verso cui l'umanità sembra dirigersi, dobbiamo ancora sottoporre noi stessi, collettivamente, a quelle austerità che la realtà della nostra esistenza su questo globo solo in parte abitabile richiede.

Dobbiamo rinnovare energie e ardimenti per far continuare il coraggio virile al quale lo spirito militare è così coscientiosamente fedele. Le virtù marziali debbono essere il cemento sostenitore; l'ardimento, il disprezzo della mollezza, l'abbandonamento dell'interesse privato, l'obbedienza agli ordini, debbono ancora essere la roccia sulla quale sono costruiti gli stati, a meno che, in realtà, non desideriamo suscitare pericolose reazioni contro le comunità che provocherebbero soltanto disprezzo e solleciterebbero attacchi ogni volta che un centro di cristallizzata mentalità militare venisse a formarsi in qualche parte vicina.

Il partito della guerra ha sicuramente ragione nell'affermare

ripetutamente che le virtù marziali, sebbene acquisite originariamente dalla razza attraverso la guerra, sono beni assoluti e permanenti.

L'orgoglio patriottico e l'ambizione verso le forme militari sono, dopo tutto, le uniche specificazioni di una più generale passione competitiva; ne sono la sua prima forma, ma non c'è nessuna ragione per supporre che ne siano l'ultima. Gli uomini ora sono orgogliosi di far parte di una nazione conquistatrice e, senza un lamento, essi offrono le loro vite e le loro ricchezze se così facendo possono evitare la sottomissione.

Ma chi può esser certo che *altri aspetti del proprio paese*, non possano, col tempo e l'educazione e con adatti suggerimenti, giungere ad esser visti con altrettanto efficaci sentimenti di orgoglio e di vergogna? Perché gli uomini non dovrebbero sentire, un dato giorno, che un tributo di sangue è degno di appartenere ad una collettività superiore sotto *ogni* punto ideale di vista? Perché non dovrebbero sentirsi indignati e arrossire di vergogna qualora la comunità cui appartengono si sia dimostrata vile in una maniera qualsiasi?

Oggi, individui sempre più numerosi sentono questa passione civica. È soltanto questione di soffiare sulla scintilla affinché tutta la popolazione divenga incandescente e affinché, sulle rovine delle vecchie morali dell'onore militare, si installi uno stabile sistema di morale e di onore civico. Ciò che l'intera comunità arriva a credere si afferra all'individuo come un viticcio. La funzione della guerra ci ha afferrato fino ad oggi, ma interessi costruttivi possono sembrare un giorno non meno imperiosi e imporre all'individuo un fardello di poco più leggero.

Lasciate che io illustri la mia idea concretamente. Il solo fatto che la vita sia dura e che gli uomini debbano affaticarsi e sopportare il dolore non suscita l'indignazione dell'individuo. Le condizioni del nostro pianeta sono tali una volta per tutte, e

noi possiamo affrontarle.

Ma il fatto che tanti uomini, per il puro accidente della nascita e del caso, vivano una vita fatta di *nient'altro* se non di fatica e di pena, di durezza e di inferiorità imposta loro e non abbiano nessun svago, mentre altri, niente affatto più meritevoli riguardo all'origine, non abbiano mai alcun sentore di questa vita di lotta è una cosa che può indignare le menti riflessive.

Può finire col sembrare vergognoso per tutti che taluni di noi non abbiano altro che lotte e altri nient'altro che una vita di comodi. Se dunque — e questa è la mia idea — vi fosse, invece della coscrizione militare, una coscrizione di tutta la popolazione giovane allo scopo di costituire, per la durata di un certo numero di anni, una parte dell'esercito arruolato contro la *Natura*, l'ingiustizia tenderebbe a scomparire e numerosi altri vantaggi ne con seguirebbero per la comunità. Gli ideali militari di audacia e di disciplina servirebbero per lo sviluppo della fibra più intima delle persone; nessuno rimarrebbe cieco, come ora lo sono le classi agiate, alle relazioni umane sulla terra in cui vive e verso le sterili e difficili istituzioni della sua vita più alta.

Alle miniere di ferro e di carbone, ai treni merci, alle flotte da pesca in dicembre, al lavaggio dei piatti, dei vestiti e delle finestre, alla costruzione di strade e di tunnel, alle fonderie e ai forni e ai progetti di grattacieli sarebbe distaccata la nostra gioventù *dorata*, secondo la sua scelta, per liberarsi della sua puerilità e per ritornare nella società con sentimenti più sani e idee più sensate.

Questi giovani avrebbero pagato il loro tributo di sangue, avrebbero fatto la loro parte nell'immemorabile guerriglia umana contro la natura; camminerebbero sulla terra più orgogliosamente, le donne li stimerebbero di più e, infine, sarebbero padri e insegnanti migliori per la generazione seguente.

Una simile coscrizione, insieme allo stato dell'opinione

pubblica che l'avrebbe richiesta e ai molti frutti morali che ne seguirebbero, preserverebbe in mezzo ad una civiltà pacifica le virtù che il partito militarista è così timoroso di veder scompa-rire nella pace.

Noi otterremmo tenacia senza insensibilità, autorità con la minima crudeltà possibile, e il lavoro penoso sarà fatto allegra-mente perché il dovere è temporaneo e non si tratterà, come ora, di degradare tutta la rimanente vita di un individuo.

Io parlo dell'“equivalente morale della guerra”. Finora la guerra è stata l'unica forza che ha potuto disciplinare un'intera comunità e, finché un equivalente di disciplina non sia stato organizzato, credo che la guerra debba avere il suo posto.

Ma non nutro nessun serio dubbio che i comuni orgogli e vergogne dell'uomo sociale, una volta sviluppati ad una certa intensità, siano capaci di organizzare un tale equivalente morale come io ho delineato o qualche altro tanto efficace da preser-vare le virilità del carattere. Ma ciò è una questione di tempo, di abile propaganda e di persuasori che sappiano cogliere i momenti storici più opportuni.

Il modello marziale del carattere può essere “coltivato” senza guerra. L'onore strenuo e disinteressato abbonda in altre parti. Sacerdoti e medici sono educati a questo secondo un modello e noi tutti sentiremmo ciò, in un certo senso, come obbligatorio, se fossimo consapevoli del nostro lavoro come fosse un servizio obbligatorio verso lo Stato. Saremmo “posseduti” come lo sono i soldati dall'esercito e, di conse-guenza, ci sentiremmo orgogliosi.

Potremo essere poveri, dunque, senza sentirci umiliati come lo sono ora gli ufficiali. L'unica cosa necessaria per l'avvenire è infiammare il temperamento civico come la storia passata ha infiammato il temperamento militare.

H. G. Wells coglie, come d'abitudine, il nocciolo della que-stione. “In molti modi, egli dice, l'organizzazione militare è la

più pacifica delle attività”.

Quando l'uomo contemporaneo viene da una vita di insin-cera e clamorosa pubblicità, di “spinte”, di contraffazione, di sottoccupazione e di impiego saltuario dentro la grande ca-serma, cammina su un più alto piano sociale, entro un'atmo-sfera di servizio, di cooperazione e di emulazione infinitamente più onorevole. Qui, perlomeno, gli uomini non sono cacciati dall'impiego per poi degenerare, dal momento che non vi è un immediato lavoro che debbano fare. Essi sono nutriti e adde-strati e guidati per compiere servizi migliori. Qui, perlomeno, un uomo è ritenuto capace di guadagnare una promozione gra-zie alla sua stessa trascuratezza e non per mezzo del suo sforzo personale. E rispetto al debole e irregolare apporto di ricerca da parte del commercialismo, ai suoi miopi profitti per mezzo dell'innovazione e dell'economia scientifica, guardate quanto notevole è il sicuro e rapido sviluppo del metodo e delle sue applicazioni negli affari navali e militari!

Niente è più sorprendente del paragonare il progresso delle comodità civili, che sono state quasi del tutto lasciate all'in-ventività del negoziante, al progresso dell'apparato militare du-rante gli ultimi pochi decenni. Gli apparecchi domestici di oggi, per esempio, sono di poco migliori di quelli di cinquan-t'anni fa. Una casa di oggi è ancora quasi mal ventilata, mala-mente riscaldata con spreco di fuoco, goffamente disposta e ammobbilata come la casa del 1858. Le case di duecento anni fa sono ancora soddisfacenti posti di residenza, tanto poco sono migliorati i nostri modelli. Ma il fucile o il battello di cinquant'anni fa era, senza paragone, ben inferiore a quello di oggi, sia rispetto alla potenza, sia alla velocità che alla co-modità. Nessuno ha attualmente a disposizione tali “cose” (*First and Last Things*, 1908, p. 215).

Wells aggiunge (*First and Last Things*, cit., p. 226) che la concezione dell'ordine e della disciplina, la tradizione del

servizio e la devozione, la buona condizione fisica, lo sforzo continuo e l'universale responsabilità che il dovere militare universale sta ora insegnando alle nazioni europee, rimarrà una acquisizione permanente anche quando l'ultima munizione sarà stata sparata nei fuochi di artiglieria che celebreranno la pace finale. Io credo a quanto dice.

Sarebbe semplicemente assurdo che la sola forza capace di produrre ideali di onore e modelli di efficienza nel popolo inglese o americano fosse la paura di essere sterminati dai tedeschi o dai giapponesi.

Per la verità la paura è grande, ma non è, come i nostri entusiasti militaristi credono e cercano di farci credere, l'unico stimolo conosciuto per risvegliare le sfere più alte dell'energia spirituale degli uomini. La somma di alterazione che la mia utopia postula nella pubblica opinione è di gran lunga minore della differenza tra la mentalità di quei guerrieri negri che inseguirono la spedizione di Stanley nel Congo con le loro canibalesche grida di guerra "Carnel! Carnel!" e quella dello *staff* di generali di qualsiasi nazione civile. La storia ha superato quest'ultimo ostacolo; il primo si può superare con facilità molto maggiore.

PIERRE BOVET

Alcuni problemi psicologici dell'educazione alla pace

Titolo originale:

*Quelques problèmes psychologiques
de l'éducation pour la paix **

traduzione dal francese di

Giovanni Genovesi

* Il saggio si trova in: P. Bovet, *La paix par l'école*, lavori della conferenza internazionale tenuta a Praga dal 16 al 20 aprile 1927, pubblicati con l'appoggio del Ministero della Pubblica Istruzione cecoslovacco da Flammarion, Paris, 1927, pp. 29-38 (n. d. t.).

Notizie biobibliografiche

1. Cenni biografici

Pierre Hermann Bovet nacque a Boudry (Neuchâtel) in Svizzera nel 1878. Studiò a Berna e a Neuchâtel ove conseguì il baccalaureato e la "licence en lettres". Successivamente ottenne a Ginevra il "doctorat" in filosofia. Nel 1903, alla morte di Ernest Murisier, fu chiamato ad insegnare filosofia, psicologia e pedagogia all'Università di Neuchâtel. Restò in questa università fino al 1912, allorché Edouard Claparède lo chiamò a dirigere l'*Institut J. J. Rousseau*, che nel 1937 doveva diventare l'*Institut universitaire des Sciences de l'éducation*, da lui fondato. Pochi anni più tardi, nel 1920, Bovet diresse anche la cattedra di pedagogia e di psicologia all'Università di Ginevra. Lasciò entrambi gli incarichi agli inizi degli anni '40, il primo nel 1941, il secondo nel 1944. Nel 1925 fondò, in collaborazione con Claparède, Ferrière, Rotten e Marie Butta, il *Bureau international d'éducation*¹, e per quattro anni ne fu il direttore.

¹ Il Bureau International d'éducation (B. I. E.) nel 1929 divenne, da ufficio privato quale era, una istituzione internazionale sotto il patrocinio dei governi che ne sono membri e che ne controllano l'attività tramite il Consiglio e il Comitato esecutivo. Il B.I.E. è completamente indipendente dalle Nazioni Unite, ma nel 1947 ha firmato un accordo di collaborazione con l'Unesco. Il B.I.E. ha il compito di fungere da centro di informazioni e di ricerche su tutto ciò che riguarda l'educazione pubblica e privata, sia aggiornando la sua biblioteca internazionale di pedagogia e la sua Esposizione internazionale permanente del materiale pedagogico e scolastico, sia organizzando ogni anno una Conferenza internazionale dell'istruzione pubblica, sia, infine, promuovendo la ricerca scientifica e realizzando inchieste sperimentali sui vari problemi pedagogici. Il B.I.E. pubblica, oltre i

In questi stessi anni fu redattore ordinario della rivista *L'éducateur* e per quaranta anni fu l'editore della *Collection des Actualités pédagogiques*.

Bovet è considerato il fondatore della pedagogia sperimentale di tali inchieste, il *Bulletin du B.I.E.*, panorama trimestrale delle attività educative mondiali e l'*Annuaire international de l'éducation*, una raccolta dei rapporti presentati alla Conferenza internazionale dai vari stati sui progressi fatti nel campo educativo. La posizione del B.I.E., rispetto al problema della pace, è venuta notevolmente mutando dalla sua fondazione ad oggi. Alla fase che potremmo chiamare idealista del periodo fra le due guerre mondiali è subentrata una posizione più realista, ma anche più efficace. Prima dell'ultima guerra il B.I.E. si era spesso pronunciato sui problemi della pace specie attraverso conferenze e congressi che si era sforzato di convocare. La seconda guerra mondiale rappresentò il crollo di molte illusioni. Costruire la pace non vuol dire solo organizzare grandi riunioni al vertice o conferenze internazionali, quanto preparare questi eventi attraverso un'opera silenziosa e continua diretta alle *piccole grandi cose* di tutti i giorni. Inutile riunirsi in grandi conferenze per la pace quando i manuali scolastici dei diversi paesi fomentano la segregazione razziale, il nazionalismo o il revanchismo; quando le condizioni degli insegnanti non sono ancora, né economicamente né culturalmente, soddisfacenti ed equiparate a livello internazionale; quando non vi è conoscenza, nella maggior parte degli educatori di ogni nazione, dei vari tentativi per risolvere i diversi problemi educativi; quando ancora, infine, esistono gli abissi sociali dell'analfabetismo e dell'impossibilità di fruizione del tempo libero. Bisogna innanzitutto conoscere tutti questi problemi, sforzarsi di avviarli ad una soluzione, e poi verrà spontaneo riunirsi per discutere insieme e per trovare una soluzione sempre più adeguata. È proprio questo continuo lavoro di ricerca, di informazione, di aggiornamento e di diffusione a livello mondiale in vista di una pace da "costruirsi" a poco a poco, che ha caratterizzato lo sforzo pacifista, compiuto e da compiere, del B.I.E. dopo la seconda guerra mondiale. Ed è in quest'opera, per così dire, indiretta, fondata su basi realistiche e aliena da chimerici sogni di pace "miracolosa" che dobbiamo vedere il maggior contributo del B.I.E. alla comprensione internazionale.

tale in Svizzera, e il propagatore, insieme a E. Claparède e A. Ferrière, delle idee dell'educazione nuova, concepita come funzionale, incentrata cioè sui bisogni e le reazioni del fanciullo al fine di formarlo ad un'esistenza consapevole e democratica. Alla sua opera di riforma pedagogica basata sulla psicologia infantile è da ricollegarsi l'espressione, ormai comune, di "scuola attiva", inventata dal Bovet nel 1917. Anche dopo la sua giubilazione Bovet partecipò sempre attivamente a numerose istituzioni e movimenti pedagogici internazionali come la "New Education Fellowship", la "Unione Nazionale per la lotta contro l'analfabetismo", ed altre ancora. Bovet morì a Ginevra nel 1966.

2. Opere principali

- Le Dieu de Platon d'après l'ordre chronologique des dialogues*, Genève, 1902;
- La science du devoir dans l'inspection provoquée*, Genève, 1910;
- L'instinct combatif; Psychologie, Education*, Neuchâtel, 1917 e 1928; e, col titolo "L'instinct combatif", Paris-Neuchâtel, 1961, (tr. it. "L'istinto combattivo", Firenze, La Nuova Italia, 1964);
- La reforme scolaire à l'Université*, Genève, 1920;
- Ce qu'il faut voir dans le scoutisme*, Genève, 1921;
- Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, 1925, (tr. it. "Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo", Firenze, La Nuova Italia, 1956);
- La paix par l'école*, Genève, 1927;
- La psicología y la educación por la paz*, Madrid, La lectura, 1928;
- Les principes de l'École Active et l'éducation en vue de la Paix*, in: "Te cours spécial pour le personnel enseignant",

- Genève, 1928;
Correspondence interscolaire, Genève, B.I.E., 1929;
Les instincts de l'enfant et l'éducation de l'esprit international,
 in: "IV^e cours spécial pour le personnel enseignant", Genève,
 1931;
*Les instincts combattifs de l'enfant sont-ils un obstacle à l'édu-
 cation inter nationale?*, in: "V^e cours spécial pour le per-
 sonnel enseignant", Genève, 1932;
*Les origines fribourgeoises de l'enseignement moral et civi-
 que*, Losanna, 1932;
Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932,
 Paris-Neuchâtel, 1932;
*Ecoles nouvelles d'autrefois: Louis Perrot et les débuts de
 l'enseignement mutuel en Suisse romande*, Genève, 1938;
Le génie de Baden-Powell, Paris-Neuchâtel, 1942, (tr. it.,
 "L'originalità di Baden-Powell", Firenze, La Nuova Italia,
 1956);
Comenius, Genève, s.d.;
Les origines de l'enseignement mutuel en Suisse française,
 Genève, s.d.
- 3. Saggi su Bovet**
- Aa.Vv., *Bovet et l'école active*, in "Cahiers de l'Institute de
 Neuchâtelois", La Baconnière, 1978;
 Pescioli I., *I bambini e le "consegne"*, Roma, Bulzoni, 1979.
 Rochedieu F. (a cura di), *P. Bovet*, in "Revue de Théologie et
 de Philosophie", 1967, 3, pp. 166-188;
 Trombetta C., *Pierre Bovet*, voce sull'*Enciclopedia pedagogica*, cit.

Alcuni problemi psicologici dell'educazione alla pace

Già da molto tempo i Congressi della pace, da quelli che furono presieduti da Victor Hugo e Garibaldi a quelli che ne hanno continuato la splendida tradizione, hanno visto l'estrema importanza dei problemi educativi per il trionfo della causa che essi preconizzano.

Sono state votate delle risoluzioni, di cui fu stabilito l'elenco, sono stati indetti concorsi per testi d'insegnamento pacifista; ma senza voler negare in nulla l'utilità di ciò che è stato fatto, è lecito constatare che ci si è quasi esclusivamente preoccupati dell'istruzione.

Talora non si è pensato che a far conoscere ai fanciulli i mali della guerra e i tentativi per porvi rimedio tramite l'arbitraggio; talora, nel campo della condotta, ci si è limitati ad auspicare delle astensioni e delle repressioni che permettessero al fanciullo di prendere delle buone abitudini negative.

Ma fino a tutti questi ultimi anni, non era mai stato posto il problema su quello che ci sembra essere il terreno proprio dell'educazione; nessuno si è mai esplicitamente chiesto quali avversari, quali coaduttori un educatore animato da un ideale di pace trovi nelle tendenze spontanee del fanciullo, nei suoi istinti, se è lecito servirsi di un termine un po' screditato ma, crediamo, indispensabile.

Sono precisamente questioni di tal genere¹ che noi deside-

¹ Si troveranno alcuni sviluppi su molte delle questioni affrontate

reremmo porre oggi davanti a voi, senza pretendere d'altra parte di darne una soluzione completa e definitiva. Su un buon numero di punti ai quali metteremo mano, la psicologia contemporanea è lontana dall'aver detto l'ultima parola.

Non starò qui a precisare ancora una volta i caratteri degli istinti umani come la pedagogia è stata portata a precisarli nel corso di questi ultimi venti anni, giovandosi dei fatti messi in luce da William James e da Freud.

Ci limiteremo per il momento a ricordare che si è del tutto rinunciato a considerare una assoluta immobilità come uno dei caratteri essenziali dell'istinto. Se gli istinti di certe specie animali all'inizio hanno colpito l'osservatore per l'identità dei gesti che li costituiscono attraverso periodi che si estendono lungo parecchi millenni tuttavia non ne consegue che, se le circostanze cambiano, la razza non sia capace di adattarsi a condizioni nuove.

Ciò non significa, soprattutto, che una tendenza opposta permanga, nell'individuo, identica a se stessa.

Anzi, al contrario, noi sappiamo che nell'uomo si manifesta ogni sorta di alterazione degli istinti, allorché questi ultimi non hanno trovato la loro abituale forma di soddisfazione, oppure hanno urtato, come spesso avviene, con delle repressioni, totali o parziali, di origine sociale.

Ben lungi dall'essere immutabile, ogni istinto umano ha la sua storia, la sua evoluzione; ce ne renderemo conto a proposito delle tendenze che l'assunto del nostro studio ci porta ad esaminare un po' più da vicino.

nei miei due libri. *L'instinct combatif* (Flammarion, Paris) e *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (collection d'actualités pédagogiques de l'Institut J. J. Rousseau, (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris). P.B.

I

La prima delle tendenze spontanee del fanciullo della quale un educatore ispirato da ideali pacifisti farà bene a tener conto, pena l'andare incontro alle più gravi disillusioni, è l'istinto di lotta. Tutti gli psicologi che hanno tentato una enumerazione degli istinti dell'uomo: James, Dréver, Mac Dougal, Larquier des Bancelis ne hanno riconosciuto l'esistenza. Sembra molto difficile poterla negare. Quando io stesso ne ho intrapreso uno studio più particolareggiato, sono partito da testimonianze di ragazzi da otto a dodici anni, che descrivevano con compiacenza le battaglie che avevano avuto l'occasione di scatenare.

Le occasioni erano spesso così futili, che era impossibile scorgervi altra cosa se non dei pretesti, o, per usare un linguaggio da *psicanalisti*, delle *razionalizzazioni* di azioni la cui origine deve essere ricercata ben più in profondo, ben più lontano della chiara coscienza.

La battaglia ha per il fanciullo tutte le caratteristiche del gioco; egli provoca un compagno ad un corpo a corpo per una specie di riflesso (sia detto, senza prendere il termine alla lettera) analogo a quello che lo spinge ad arrampicarsi su un albero, a brandire un bastone o a scagliare delle pietre. Egli trova in ciascuna di queste attività un piacere intrinseco, che ne fa un fine in se stesso.

La portata di questi gesti, che noi, dal di fuori, consideriamo come altrettanti esercizi preparatori ad attività che rivestivano un valore capitale per l'uomo adulto primitivo, un tale significato biologico dei suoi giuochi sfugge, è evidente, al fanciullo; e se gliene viene chiesta la ragione, egli li giustifica come può, senza che noi pertanto ci dobbiamo contentare di quanto ci ha detto. In realtà egli obbedisce ad un istinto. Sta a noi scoprire il valore e la ragion d'essere di questo slancio confuso al quale egli cede.

Nel caso particolare, per la verità, non è difficile. Il fatto che l'istinto combattivo si manifesti ben più fortemente nei fanciulli, che nelle fanciulle, che il momento della sua comparsa preceda di poco la pubertà, lo studio di certe usanze dei popoli primitivi, il confronto infine con i giuochi di corteggiamento dei giovani maschi di alcune specie animali, tutto ci sta ad indicare la relazione strettissima che intercorre tra l'istinto combattivo e l'istinto sessuale. Si tratta, in definitiva, di stabilire se, nella famiglia che sta per costituirsi, il maschio sarà in grado di proteggere la femmina, indebolita dalla gestazione e dal parto, e i piccoli che nasceranno indifesi.

Ora, l'istinto combattivo, quasi quanto l'istinto sessuale, è soggetto a delle repressioni di origine sociale. Non è a dei pacifisti che è il caso di rammentarlo.

Le rovine accumulate a causa delle lotte fratricide che gli uomini hanno scatenato fin dal tempo di Caino sono tali che, dal giorno in cui vi è stato un potere sociale, esso è intervenuto per regolare e canalizzare i combattimenti, limitando i casi autorizzati, precisando i modi della battaglia, circoscrivendo in mille modi, tramite divieti e tabù, l'esercizio di un istinto pericoloso e omicida. E per l'istinto di combattimento, come per gli altri, da che vi è repressione sociale, vi è per l'individuo possibilità di riflusso, cioè di alterazioni pericolose e perverse, ma anche di sublimazioni che utilizzeranno su un piano nuovo, e con maggior vantaggio per la collettività, le energie brute cui la costrizione sociale avrà impedito di trovare soddisfazione.

In altri termini, nelle società civili dove le manifestazioni dell'istinto combattivo sono severamente regolate, quest'ultimo tutta via non scompare senza compensazioni.

Allo stadio di evoluzione sociale cui l'Europa occidentale è giunta, constatiamo anzitutto due tipi di *canalizzazione* dell'istinto combattivo: nella guerra e nello sport. Nella guerra, la società, o per meglio dire lo Stato moderno, accaparra, e in

qualche modo monopolizza a suo profitto le tendenze degli individui alla lotta.

È proibito attaccare, proibito battersi per i propri interessi personali; ma ciò che è veramente represso nei riguardi dell'individuo che agisce isolatamente è considerato come permesso, obbligatorio, meritorio se la lotta è intrapresa per ordine dello Stato e a suo profitto.

Nello sport, e qui ci riferiamo soprattutto alla boxe, la lotta, la scherma, - potremmo estendere tali considerazioni al football, specialmente al rugby, - i gesti della lotta sussistono in quanto apportano con sé l'essenziale della soddisfazione primitiva, ma senza il pericolo dell'istinto brutale.

Queste canalizzazioni hanno già da sole una grande portata educativa. Tutti i pedagogisti riconoscono che per il fanciullo, qualora si intervenga a tempo, avanti cioè che si siano formate e radicate delle abitudini, è spesso molto più facile lottare contro i pericoli di certi istinti canalizzandoli che cercando di reprimerli del tutto.

Io conosco una casa di educazione dove il fuoco era particolarmente tenuto a causa della vicinanza del granaio. Tuttavia il direttore non proibisce ai suoi giovanotti di fumare; ma è inteso che non si fuma se non in un determinato luogo, la domenica pomeriggio.

Se voi avete a che fare con un ragazzo particolarmente bello, non è necessario che cerchiate di convincerlo che è sempre brutto colpire; sforzatevi piuttosto di canalizzare il suo ardore combattivo tramite due regole che probabilmente riscuoteranno la sua approvazione: non ci si batte mai contro uno più debole; non ci si batte mai per un interesse personale. (E non credete forse che se riuscissimo a far adottare anche allo Stato questa morale per fanciulli, avremmo già percorso una buona parte di cammino verso la pace che ci sembra talvolta ancora così lungo?).

Oltre alla canalizzazione possiamo constatare altre alterazioni dell'istinto combattivo. Vi è anche ciò che noi possiamo chiamare *deviazioni*: l'oggetto della lotta non è più un individuo umano da atterrare, ma gli sforzi muscolari e i sentimenti concomitanti restano, fino ad un certo punto, gli stessi. L'alpinismo, per esempio, se ne crediamo le metafore correntemente impiegate dai suoi adepti, rappresenta una specie di equivalente psichico della battaglia, con le sue tensioni, i suoi pericoli e i suoi trionfi.

Chiamiamo, invece, *platonizzazione* l'alterazione di un istinto in cui, restando identico l'oggetto, è l'attività che si è trasformata, in generale intellettualizzandosi. Parallelamente all'amore platonico delle corti d'amore, vi sono le lotte platoniche (cioè senza brutalità, senza colpi, ma altrettanto reali e serie) delle corti di giustizia.

Ricordiamo infine *l'obbiattivazione* dell'istinto, che si riscontra quasi sempre allorché, per una ragione qualsiasi, una tendenza potente non può attivamente manifestarsi all'esterno. Non potendo egli stesso battersi, l'individuo si appassiona alle lotte degli altri, si affretta ai combattimenti di pugilato, legge romanzi di cappa e spada, ne sogna o ne compone.

Ma ciò che è più sorprendente ancora in queste metamorfosi di una tendenza brutale alle sue origini, è il constatare con quale facilità essa si allei con le più alte aspirazioni dell'anima umana. Anzi tutto, senza perdere niente del suo carattere primitivo, essa può mettersi al servizio dei più alti ideali: la guerra santa, la crociata è di ogni tempo e di ogni religione. Mettere tutte le sue energie istintive al servizio di Dio, della patria, o del Diritto e della Libertà: a queste manifestazioni dell'istinto di lotta la nostra civiltà deve senza dubbio alcuni dei suoi beni più cari.

Ma vi è di più, molto di più. Vi sono dei casi in cui l'ardore della lotta si trasporta interamente in qualche maniera su un

piano superiore e in cui possiamo, in verità, parlare di una *sublimazione* delle energie primitive in uno *sforzo* morale e religioso.

L'esempio di un appassionato soldato come Ignazio di Loyola è particolarmente istruttivo. Ferito all'assedio di Pamplona e condannato ad una immobilità forzata, si fa portare un romanzo cavalleresco. Per svista gli viene data una vita dei santi. Egli la legge al filtro, possiamo dire, delle sue aspirazioni guerriere, e in quella società di martiri scorge una milizia ch'egli desidera ardentemente imitare.

Dopo una vigilia d'armi e degli esercizi spirituali, fonda una Compagnia (e il termine è preso nella sua accezione militare) per combattere seguendo una stretta disciplina e agli ordini del capo della Chiesa. Nella stessa maniera, in tempi più vicini a noi, è sorto l'Esercito della Salvezza. Accanto a William Booth c'è un paladino di Cristo, Railton, e un vecchio boxer, Cadman, che sembrano i principali responsabili del carattere guerriero che questa opera di evangelizzazione ha preso.

Le sublimazioni totali dell'istinto combattivo (di cui William Penn, ancora aggiungiamo, soldato e figlio di soldato, fornisce l'esempio individuale più sorprendente) sono, altrettanto che le canalizzazioni su cui insisteremo fra poco, una conoscenza importante per l'educazione.

Esse dimostrano la possibilità psicologica di quegli "equivalenti morali della guerra" sui quali William James ha insistito. Esse ci tracciano un programma educativo molto netto: più che reprimere gli istinti di lotta del fanciullo bisogna dirigerli.

Nella nostra civiltà i nemici sono ancora abbastanza numerosi perché ciascuno possa trovare l'occasione per impiegare utilmente le sue energie combattive.

II

Per l'adempimento di un tale programma, il maestro trova, per fortuna, un alleato nel fanciullo stesso. Vi è in lui, come Kropotkin ha constatato per diverse specie di animali, una tendenza istintiva all'aiuto reciproco e alla solidarietà.

Quali relazioni intercorrono tra questo istinto e l'istinto combattivo?

Esse sono numerose e intimamente legate fra loro. Si pensi soltanto al ruolo che giocano nelle guerre moderne i sentimenti sociali: la difesa della famiglia e del consorzio civile minacciato dall'invasore.

Tutto l'intero esercizio potrebbe essere definito come una manifestazione dell'istinto sociale messo al servizio dell'istinto di lotta. A meno che non vi si veda, al contrario, come noi dicevamo poco fa, una canalizzazione dell'istinto combattivo al servizio della solidarietà nazionale.

Comunque sia, gli istinti sociali sembrano, essi stessi, profondamente radicati nella natura umana e nello stesso tempo suscettibili di evoluzione.

Ci sembra che vi si possa distinguere tre forme principali, in un certo qual modo gerarchizzate, caratterizzata ciascuna da un sentimento specifico.

La prima di queste forme sarebbe l'*istinto gregario*. Noi proviamo un piacere sragionato a non trovarci isolati, nello stare a contatto di gomito; ciò rientra, quasi per intero, nel campo della sensazione con un minimo di elementi rappresentativi.

Più alto è il piacere della *conformità*: sentirsi uguali agli altri, vedere che tutta una folla fa gli stessi gesti, vibra all'unisono, pensa e crede le stesse cose. L'imitazione ideo-motrice viene qui a sorreggere l'istinto gregario primitivo.

La *solidarietà* rappresenta una forma ben superiore della

socialità: in effetti il pensiero le è indispensabile. Si tratta di discernere sotto la varietà delle apparenze e dei gesti l'unità del fine perseguito e di trar piacere nella diversità stessa dei membri dell'organismo di cui ci si sente parte.

Questo bisogno istintivo di solidarietà e la gioia che vi è collegata sono, anch'essi, suscettibili di essere trasportati sul piano ben più alto della religione. La comunione spirituale è, secondo coloro che ne hanno fatto l'esperienza, una delle più alte e delle più potenti emozioni che si possano provare.

Questo sentimento della solidarietà degli interessi puramente spirituali che ci uniscono agli altri è di solito accompagnato dal sentimento di una presenza divina: il pensiero dei fratelli non si separa da quello del Padre. Attraverso lo spazio e il tempo, la comunione dei santi è come la sublimazione per eccellenza dell'istinto sociale.

III

Ma siamo arrivati al punto in cui non possiamo parlare delle forme più alte dell'istinto sociale senza far intervenire il sentimento religioso.

Affrontiamone l'esame. Esiste un istinto religioso? Non ha molto interesse per noi il termine che sarà scelto. Ci sembra certo che vi sia, anche qui, una tendenza primitiva del fanciullo che riveste successivamente forme diverse.

Lo si è spesso messo in rilievo; il sentimento patriottico è un sentimento religioso.

Se risaliamo alla psicologia del fanciullo, avremo la spiegazione di questo fatto: il sentimento patriottico e il sentimento religioso sono entrambi forme del sentimento filiale: sono, se vogliamo, l'istinto filiale trasportato su oggetti meno vicini, meno primitivi.

Nella sua essenza, il sentimento filiale, la pietà filiale come

dicevano i nostri padri, è un composto di amore e di timore, in cui predomina ora l'uno ora l'altro di questi due sentimenti. Il termine "rispetto" è forse quello che meglio definisce questo amalgama dove anche l'ammirazione entra a far parte.

Secondo noi è proprio per queste implicazioni intellettuali che meglio si riconosce il sentimento filiale. Il fanciullo, fino a cinque o sei anni circa, ha una vera e propria adorazione per il padre e per la madre. E possiamo prendere questo termine alla lettera, perché il piccolo attribuisce ai suoi genitori veri e propri attributi divini. Egli li crede onnipotenti, onniscienti, perfettamente buoni. Neppure immagina che essi un tempo non esistevano, né che possano cessare d'esistere.

Noi diciamo che il fanciullo *deifica* i suoi genitori. Se ci preoccupiamo di tracciare di nuovo i fatti nell'ordine in cui possiamo constatarli, diremo piuttosto che egli *padrifica*. Dio attribuendogli le stesse perfezioni assolute che, in un primo tempo, sono state ai suoi occhi appannaggio dei suoi genitori.

Tra i primi dei dei fanciulli e il Padre celeste, vi sono degli intermediari. Il capostipite della tribù, il capo del clan recla-mano e ottengono, in molte tribù primitive, e attraverso le grandi civiltà della Cina e dell'Egitto, fino alle soglie dell'epoca moderna, la stessa adorazione, fondata sugli stessi attributi divini. Il lealismo implica la stessa assurda e commovente devozione dell'amore filiale. E dopo il lealismo, il patriottismo, che, nei nostri Stati moderni, lo ha rimpiazzato, come un tempo in talune antiche città.

"L'eterna Francia", "La Germania al di sopra di tutto", "Il mio paese al di sopra del bene e del male", "La nostra patria incomparabile". Ecco alcune espressioni che, considerate freddamente risultano assurde, ma che testimoniano meglio di ogni altra cosa la stretta parentela dei sentimenti patriottici con l'amore filiale da una parte e con la pietà del credente.

Esse ci dimostrano anche quanto può essere angusto e peri-

coloso un sentimento che sprofonda l'individuo nella adorazione di una collettività per quanto ristretta e limitata.

Ma seguendo gli sviluppi del sentimento sociale, non possiamo fare a meno di constatare come il suo oggetto sia suscettibile di allargarsi e di ingrandirsi. Dalla famiglia al clan, dal clan alla tribù, da quest'ultima alla patria. Chi ci impedisce di spingere ancora più lontano il nostro sguardo e di vedere il momento in cui questa più alta forma del sentimento sociale, la solidarietà, si darà per oggetto non un solo Stato ma l'umanità tutta intera? Dopo la confederazione dei comuni in un cantone, la confederazione dei cantoni in una nazione, la confederazione delle nazioni...

Sarebbe tuttavia vano negare di essere ancora lontani dalla mèta. Una educazione, tutta una educazione è necessaria. E sarà, sotto molti aspetti, difficile perché a questo amore verso l'umanità che noi vorremmo vedere fiorire nel cuore dei nostri fanciulli, mancano molti dei più preziosi alleati dei sentimenti patriottici.

Non abbiamo neppure un nome da dargli, e ciò mi sembra di per se stesso singolarmente grave e sintomatico. Come chiamare questo sentimento rispettoso e affettuoso al contempo, che avrebbe per oggetto non la patria, ma l'umanità tutta intera? Le nostre lingue nazionali non ci vengono in aiuto. Il greco ha una parola che qui è doveroso ricordare; in quanto all'etimologia risponde esattamente a ciò che noi cerchiamo, ma l'origine e le associazioni sono, al contrario, molto distanti dal nostro proposito.

La parola è *cosmopolitismo*. Sentirci con il cuore "cittadini del mondo", è proprio ciò che bisogna imparare. Ma voi sapete in quale spirito i Cinici hanno coniato questo vocabolo. Per essi la *polis* e le sue leggi non rappresentano che un insieme di tradizioni estranee alla ragione, assurde e di conseguenza disprezzabili. Essi mettono l'accento non sul conte-

nuto positivo, sull'amore e l'abnegazione che la parola *civismo* ci evoca, ma su una negazione. Non vogliono sentirsi impacciati da usanze nazionali che non si giustificano agli occhi della loro intelligenza. Per aiutare un'educazione pacifista ci occorre ben altra cosa che questo cosmopolitismo negatore.

Una lingua del domani, l'esperanto, meglio ci soccorre di tutte le altre lingue di ieri e di oggi, parlando di "Homararismo". *Homo*: l'uomo. *Homaro*: l'insieme degli esseri umani, l'umanità.

Homarano: il membro dell'umanità. *Homararismo*: la dottrina o i sentimenti che appartengono a ciascun uomo in quanto membro dell'umanità. Non è forse proprio ciò che andiamo cercando? e non è forse un fatto sintomatico ed incoraggiante che noi vediamo forgiarsi il termine in un certo qual modo sotto i nostri occhi per annunciare l'espandersi di un sentimento troppo estraneo al passato della nostra razza?

Questo sentimento dell'umanità servirà, in qualche maniera, come oggetto e come appoggio alla Società delle Nazioni? Certamente. Ma notate bene che anche là siamo in una difficile situazione.

Il patriottismo nazionale si è creato dei simboli che mancano ancora completamente alla Società delle Nazioni. Questa non ha un capo che la incarni. La persona di sir Eric Drummond non è l'oggetto di nessuna di quelle dimostrazioni esteriori di rispetto che circondano i capi di Stato.

Nessuna massa di armi che simboleggi una maestà reale sormonta la sala dei lavori dell'Assemblea. Inoltre la Società delle Nazioni non ha bandiera, né inno nazionale.

Non c'è dubbio che vi sia, nello stesso tempo, una causa e un sintomo di debolezza. Chiunque, per ritornare all'esperanto, abbia assistito ad un Congresso internazionale delle discipline di Zamenhof, sa quale forza straordinaria dia al movimento la pietà filiale verso il maestro, che unisce tutti i suoi membri,

quale comunione spirituale accompagni il canto in coro dell'inno, di cui non si ascoltano le note se non in piedi e a testa scoperta.

Come possiamo trattare d'infantilismo questi gesti e questi sentimenti, se alla loro origine tutti i sentimenti patriottici e religiosi sono in definitiva dei sentimenti filiali, cioè dei sentimenti infantili?

Ma ne consegue che dobbiamo preoccuparci di creare artificialmente questi simboli che ancora mancano alla devozione verso l'umanità? Aprire forse un concorso per una bandiera della Società delle Nazioni o per un inno? Non è questo ciò che noi pensiamo.

L'esempio della religione dell'umanità di Augusto Comte è là per mostrarci i limiti di ciò che si può raggiungere per questa strada.

No. In fatto di simboli della famiglia umana, non ne troveremo mai di più belli, né di più soddisfacenti per lo spirito e, nello stesso tempo, per il cuore, di quello del Padre celeste.

La religione della fratellanza umana non solo non lo disprezzerebbe, anzi, alla lunga, è nostra convinzione, che non saprebbe farne a meno.

Senza dubbio nella storia il nome di Dio è stato associato con notevole frequenza alle guerre, alle scissioni, all'odio. Le religioni hanno tanto unito quanto diviso. Ciò è da ascrivere ad una visione troppo angusta di Dio.

Ben lungi dall'essere riconosciuto come il padre di tutti, egli è stato considerato come la divinità di una setta, il capo di un piccolo gregge di eletti. Anche il nostro sentimento religioso deve essere educato e la mèta di tale educazione sarà di mostrarci nel Dio di Gesù Cristo un Dio veramente universale che fa piovere sui buoni come sui cattivi, splendere il suo sole sui giusti come sugli ingiusti.

Vi sono dei segni incoraggianti. Ultimamente durante una

riunione di educatori nel Galles, ci hanno invitato a cantare insieme un inno alla pace. Le parole erano state adattate sull'aria di Bortniansky che gli uomini della mia generazione identificano con il vecchio inno imperiale russo: "Bojé Tsara krani", (Dio, proteggi lo zar).

Quante volte, senza dubbio, è risuonato nel passato simbozzando agli orecchi degli oppressi l'assolutismo e la violenza. Farne i portatori di parole di pace è sublimare il nazionalismo antico.

Vi è di meglio, o per meglio dire: è possibile fare la stessa cosa in maniera esplicita e voluta. Nella stessa raccolta di inni figura il "God save the King", espressione classica del lealismo britannico. Ma vi figura in una versione compiuta e, oserci dire, elevata. Alle tre strofe dinastiche: "Dio salvi il re" se ne è aggiunta un'altra che invoca le benedizioni divine sulla terra stessa e sul popolo.

Una tale forma di patriotismo, che subentra al lealismo o lo completa, la conoscono anche le repubbliche. Ma non è ancora tutto: l'ultima strofa evoca altri paesi e altri popoli davanti al Padre celeste: "Benedici il nostro popolo, o Dio! ma non soltanto il nostro, benedicili tutti quanti".

Ecco il sentimento patriottico e religioso di domani, quello cui ancora cerchiamo un nome, ma di cui noi già sentiamo la realtà e il valore, quello al quale noi vogliamo iniziare i nostri fanciulli.

In tal modo l'educazione alla pace mi sembra che presupponga e implichi al tempo stesso l'educazione morale (la lotta contro il male), l'educazione sociale (una iniziazione alla solidarietà), l'educazione religiosa (una conoscenza più alta del Padre celeste e della famiglia umana). Ciò significa che le sue prospettive sono immense.

ADOLPHE FERRIERE

La pace attraverso l'educazione

Titolo originale

La paix par l'éducation *

traduzione dal francese di

Mario Valeri

* Si tratta di una conferenza tenuta nel 1950 e che l'autore ebbe la cortesia di inviare alla rivista "Ricerche Pedagogiche" per la pubblicazione in Italia.

Note bibliografiche

1. Cenni biografici

Nato a Ginevra il 30 agosto 1879, figlio del dr. Federico, apostolo della Croce Rossa svizzera, Ferrière fece gli studi primari e secondari a Ginevra sino al 1898. All' università studiò zoologia con il prof. Emile Yung. A 19 anni iniziò il tirocinio come maestro elementare in tre scuole "nuove". Fu in questa occasione che, per la prima volta, applicò integralmente e con successo i metodi detti di scuola attiva, di cui divenne poi uno dei maggiori assertori e sostenitori.

Di ritorno a Ginevra, nel 1902, preparò il dottorato in sociologia con una tesi su "La legge del progresso in biologia e sociologia", che ebbe molta risonanza. Nel 1909 ebbe, a Bruxelles, i primi contatti con Ovide Decroly, anch' egli allora coraggioso assertore dei metodi attivi e con il quale si legò in stretta amicizia. Nel 1912, Edouard Claparède, fondatore dell' *Institut J. J. Rousseau*, lo chiamò come professore e qui insegnò, tolte alcune parentesi, fino al 1922. In quest' anno è chiamato a presiedere il III Congresso internazionale di educazione morale a Ginevra, mentre l' anno precedente, a Calais, era stato uno dei fondatori della *Ligue Internationale pour l' Education Nouvelle*. Dallo stesso anno 1922 è redattore capo della rivista della Ligue, *Pour l' Ere Nouvelle*. Attraverso la Lega, Ferrière organizzò sezioni nazionali in tutti i paesi latini: Francia, Belgio, Italia, Spagna, Romania, America del Sud.

Nel 1930 raggiunse, con giri di conferenze, quasi tutti i

paesi dell'Europa e dell'America, contribuendo non poco all'incremento di iscritti alla Lega che, nel 1938, contava già circa tre milioni di aderenti.

Nel 1924 aveva contribuito alla fondazione, nella sua proprietà familiare di Florissant, della *École Internationale*, dove si applicarono i nuovi metodi (Montessori, Decroly, Winnetka) e, nel 1925, aveva fondato, insieme a Bovet ed altri amici, il *Bureau International d'Education* a Ginevra (cfr. nota a p. 41).

Nel 1939, prevedendo lo sviluppo che avrebbe preso la guerra, Ferrière lanciò il movimento della "Svizzera terra d'asilo per i fanciulli e per le madri", che funzionò, con altre iniziative, sotto l'insegna del *Cartel de Secours aux enfants victimes de la guerre*, e poi della *Croix Rouge Suisse Secours aux Enfants*.

Negli ultimi anni Ferrière si occupò particolarmente di problemi di psicologia religiosa e della determinazione dei tipi psicologici. Una sordità, da prima parziale sin dal 1893 e poi totale dal 1921, lo costrinse a rinunciare alla pratica educativa nella quale pure eccelleva. E proprio per questo egli "agì" soprattutto con i suoi scritti, come egli stesso affermò. Ferrière morì presso Losanna nel 1960.

2. Opere principali

Project d'école nouvelle, Genève, 1909;

Biogenetik und Arbeitschule, Heft, Langensalza, Beyer e Soehne, 1912, (tr. it. "La legge biogenetica e la scuola del lavoro o scuola attiva", Firenze, La Voce, 1924);

L'école active, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1920, (tr. it. "La scuola attiva", Firenze, Bemporad-Marzocco, 1948);

L'éducation dans la famille, Lausanne, Ed. du Secrétariat Ro-

mand d'Hygiène sociale et morale, 1920, (tr. it. "L'educazione nella famiglia", Firenze, La Nuova Italia, 1963); *Transformons l'école*, Ginevra, B.I.E.N., 1920, (tr. it. "Trasformiamo la scuola", Firenze, La Nuova Italia, 1952);

L'autonomie des écoliers, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1921, (tr. it. "L'autonomia degli scolari", Firenze, La Nuova Italia, 1953);

Les types psychologiques chez l'enfant, Genève, Société générale d'imprimerie, 1921;

L'activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions internationales populaires, 1922, (tr. it. "L'attività spontanea del fanciullo", Firenze, La Nuova Italia, 1947);

La pratique de l'école active, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1922, (tr. it. "La pratica della scuola attiva", Firenze, Bemporad-Marzocco, 1958);

L'aube de l'école sereine en Italie, Paris, Cremonieux, 1927;

Le grand coeur maternel de Pestalozzi, Paris, Cremonieux, 1927;

La liberté de l'enfant et l'école active, Bruxelles, Lamertin, 1926;

Trois pionniers de l'éducation nouvelle: H. Lietz, G. Lombardo-Radicè e F. Bakulè, Paris, Flammarion, 1928;

L'Amérique latine adopte l'école active, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1931;

L'école sur mesure à la mesure du maître, Genève, Altar, 1931, (tr. it. "La scuola su misura e la misura del maestro", Firenze, Bemporad-Marzocco, 1961);

Nos enfants et l'avenir du pays, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1942, (tr. it. "Come educare i nostri figli", Firenze, La Nuova Italia, 1956);

Liberation de l'homme, Genève, Editions du Mont-Blanc, 1943, (tr. it. "Liberazione dell'uomo", Firenze, La Nuova Italia, 1948);

Maison d'enfants de l'après-guerre, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1945, (tr. it., "Case d'infanzia del dopoguerra", Firenze, La Nuova Italia, 1947);
L'école active à travers l'Europe, Lilla, Michon, 1948;
Breve initiation à l'éducation nouvelle, Paris, Bourellier, 1951;
Le Cosmos et l'Homme, Torino, Rigois, 1955;
Che cosa si deve intendere per educazione nuova?, in *Prospettive storiche e problemi attuali dell'educazione*, studi n onore di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

3. Saggi su Ferrière

- Bini G., *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971 (in particolare, pp. 16-24).
 Calogero G., *Il Ferrière e la scuola attiva*, Milano, Viola, 1953.
 Corallo G., *La scuola attiva di Adolfo Ferrière*, in Aa. Vv., *Momenti di storia della pedagogia*, Milano, Marzorati, 1962.
 Da Bartolomeis F., *Ferrière e il fraintendimento scientifico* (pp. 83-85), in *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
 De Bartolomeis F., *Adolfo Ferrière*, in *Storia della pedagogia e dell'educazione*, Rimini, ODCU, 1953, vol. IV.
 Giraldi G., *A. Ferrière e l'attivismo laico*, Roma, Armando, 1964.
 Grassi C., *Adolphe Ferrière*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, corredato anche di una completa bibliografia delle opere del Ginevrino.
 Romanini L., *Il movimento pedagogico all'estero*, Brescia, La Scuola, 1953, vol. I.
 Scurati C., *A. Ferrière*, voce sull'*Enciclopedia pedagogica*, cit.

La pace attraverso l'educazione

La pace è in funzione della mentalità degli uomini. L'istinto aggressivo esiste in tutti; se esso non è "canalizzato" e, se possibile, "sublimato" sin dall'infanzia, prende occasione da qualunque conflitto che sorga per acuirsi. La vita piena di trepidazione che ci fa trascorrere la civiltà attuale, indebolendo l'organismo e sovraccitando il sistema nervoso, tende ad accrescere questa tendenza ad accentuare i conflitti, invece di cercare la sintesi tra i punti di vista opposti e i mezzi per intendersi.

Ciò significa che, a sua volta, la mentalità è in funzione all'educazione: educazione fisica e morale per cui si intenderà tanto l'alimentazione dell'organismo, quanto i giochi e gli sport e così pure la cultura fondata sugli interessi di ciascuna età e di ciascun tipo, interessi che guidano verso attività costruttrici piuttosto che interessi di ordine puramente affettivo e intellettuale.

E questa preparazione alla vita, sin dalla prima infanzia, continuerà nell'adolescenza e nella giovinezza per divenire infine cultura popolare nel senso più ampio del termine: corsi complementari diretti a nutrire di esperienza le menti aperte al progresso e avide di contribuire al bene sociale e, d'altra parte, preparazione a utilizzare il tempo libero.

Perché, via via che l'organizzazione economica si perfezionerà, che affermerà il così detto regime di abbondanza (ne siamo ben lontani), si tratterà di utilizzare nel miglior modo possibile questo tempo libero che, accanto alle professioni, costi-

tuisce il respiro del mondo del lavoro. Ritmo gigantesco di sforzo e di riposo che ha fatto dell'umanità quella che è, creando ciò che in essa vi è di buono.

Così l'educazione preparatoria è essenzialmente un'educazione attiva in funzione dei bisogni attuali dell'organismo e dello spirito in sviluppo e dell'avvenire del giovane essere.

È questo lo stato attuale? Sarebbe temerario affermarlo.

Il Medio Evo ci ha fornito dei metodi adatti forse a rendere docili i giovani barbari del tempo delle invasioni, ma assolutamente inadeguati ai bisogni attuali.

Da cinquanta anni a questa parte, gli psicologi denunciano gli errori della scuola tradizionale, indagano la psicologia del fanciullo, dimostrano come non vi sia altra educazione efficace se non quella che si attua attraverso l'attività voluta, compresa, conquistata dal fanciullo e dall'adolescente.

Si continua ad indottrinare, a insegnare, a parlare, a far recitare. Si continua, per così dire, a misurare i progressi scolastici per mezzo di voti molto spesso assurdi, essendo la qualità dello spirito irriducibile alla quantità. Si continua a stimolare l'ambizione artificiosa, quella di primeggiare, e non quella di rendersi utili alla società in cui si vive; si continua ad usare da parte del maestro il regime autoritario, attenuato qua e là da un certo paternalismo, che i giovani, una volta adulti, prenderanno in orrore.

Tutto questo, che tende a scomparire dalle buone scuole, ma è ancora troppo frequente, è, bisogna dirlo, ormai veramente screditato. Infatti, questo sistema educativo, rivolto ai giovani di oggi, fa di essi o dei ribelli o dei sottmessi; i primi sono classificabili come cattivi scolari (ed è il sistema che li ha resi tali), gli altri, invece, tutti come buoni scolari.

E questo perché la scuola, come i dittatori, chiama buoni gli individui docili ed abbruttiti, non dal punto di vista intellettuale, ma dal punto di vista del carattere, delle capacità di prendere

delle iniziative, di assumersi delle responsabilità.

Ora non sono forse queste le qualità per cui si forma l'uomo, l'uomo di valore, capace di resistere alle seduzioni del fascismo che dispensa gli uomini dal pensare con il loro cervello, al quotidiano ed instancabile imbotimento delle teste da parte della stampa, alla soluzioni facili della violenza e della guerra?

Mezzo secolo fa, quando ho cominciato la campagna a favore della scuola attiva, solo rare scuole cominciarono ad applicare i nuovi sistemi. Tutto era da creare. Si avevano contro le leggi scolastiche, gli ispettori, gli esami da far preparare e persino i genitori, dato che questi ultimi spesso non comprendono la scuola se non in relazione a quella di quando erano giovani e, se anche essi vi hanno sofferto, la credono necessaria per i loro figli! Spiegate questo come lo potete!

Era necessaria una rara energia per i direttori di scuole "nuove". Il tempo è passato, ed ora tutti credono realizzabile la scuola attiva solo incitando i fanciulli a dedicarsi a lavori manuali o lasciando loro fare un po' tutto ciò che vogliono! Una vera e propria caricatura della scuola attiva. Dubrueil cita, da qualche parte, questa frase di Louis Agassiz, il grande paleontologo svizzero che visse circa cento anni fa: "Tutte le volte che un fatto nuovo ed isolato si produce nella scienza, la gente dice dapprima: Non è vero! Poi: È contrario all'ordine ed alla religione! Infine: Era già cosa da molto tempo conosciuta!".

Infatti, che cos'è la scuola attiva? È insieme una teoria molto semplice ed una pratica molto complessa. Ma è anche un problema attuale dei più importanti: senza la scuola attiva si va verso la catastrofe, con essa si può tutto sperare. Si tratta, dunque, di una questione di essere o non essere.

Sin dai tempi antichi, l'uomo ha sempre appreso attraverso l'azione. È necessario che il piccolo uomo passi attraverso la stessa trafila, che entri in contatto con gli esseri e le cose per

mezzo dei suoi occhi e delle sue mani. L'intelligenza è lo strumento che congiunge la comprensione e l'azione che ne deriva. Le parole servono come moneta di scambio per andare, sul piano collettivo, dalle cose alle idee e dalle idee alle cose da trasformare. Gli esami delle reclute in Svizzera vengono fatti a gruppi di sei giovani per volta, ai quali si domanda: "Avete osservato questo? Che ne pensate? Come agireste in questo o in quest'altro caso?".

L'educazione tradizionale era caratterizzata dal fatto che l'adulto inculcava la "materia" d'insegnamento dal di fuori al di dentro. Nella scuola attiva il fanciullo deve assimilare ciò che deve sapere, mutuando con il bisogno che si esprime dal di dentro al di fuori. Prima viene la fame, e poi la nutrizione. Quale sarà allora il compito del maestro? Quello del giardiniere, paziente, chiaroveggente che permetterà al fanciullo di svilupparsi nelle migliori condizioni possibili.

Da ciò segue, come si può comprendere, che la conoscenza delle leggi dello sviluppo fisico e psichico del fanciullo e dell'adolescente dovrà essere il primo fondamento. È essa che darà la chiave della scuola attiva. Teoria semplice, ho detto, e pratica difficile.

È necessario innanzitutto adattare la legislazione scolastica ai bisogni attuali dell'educazione nuova: programmi e sistema degli esami; è necessario, quindi, trasformare la concezione stessa delle scuole normali per maestri.

Fatto questo, si tratterà di creare l'ambiente favorevole, quello di una comunità di giovani che si organizzano, discutono ed agiscono in comune. La prova che ciò non è impossibile è data dalle innumerevoli comunità di fanciulli che sorgono un po' dovunque e dai numerosi maestri per giovani delinguenti. Infatti, i giovani di difficile adattabilità scolastica e gli instabili non potrebbero essere restituiti alla società come membri utili ricorrendo a metodi autoritari e brutali.

I maestri veramente formati con i metodi nuovi si sentono ben altra cosa che dei dittatori. Il vivo contatto con i loro scolari li mantiene giovani. Essi sentono di essere i veri amici più grandi dei loro scolari e traggono dalla loro attività un'intima soddisfazione. Guardiamoci bene dal pensare che il *self-government* sia sinonimo di anarchia. Infatti le esperienze della scuola attiva sono già innumerevoli e probanti.

Centri di interesse, cooperative scolastiche, lavoro graduato e lavoro libero con schede di lavoro, orari non fissi, così come sistemi diversi che si svolgono intorno a un centro: mettere in azione gli interessi vivi dei fanciulli sul duplice piano individuale e collettivo.

In un'opera pubblicata dall'editore Michon di Lilla, *L'école active à travers l'Europe*, abbiamo tentato di mostrare quali siano i diversi gradi più o meno complessi di questa applicazione della scuola attiva:

1. lavori manuali in rapporto con gli argomenti di studio;
2. centri di interesse;
3. iniziativa lasciata agli scolari;
4. classi in cui il maestro - unico nelle piccole scuole rurali, specializzato in quelle numerose - è semplicemente a disposizione dei fanciulli che lavorano individualmente o di quelli che sono organizzati in squadre.

Con questo sistema si abituanano gli scolari a fare in sette mesi ciò che gli altri fanciulli delle scuole tradizionali fanno in nove o dieci mesi.

Questi ragazzi educati liberamente superano, anche autorevolmente, gli esami che sono richiesti dai vecchi programmi scolastici. Giacché imporre un insieme di studi è estraniare l'interesse, suscitare la svogliatezza nei giovani che fanno da allora in poi il minimo sforzo.

Lasciar manifestare i loro interessi dominanti è suscitare in essi il desiderio di raggiungere il maggior numero di risultati

superiori. Sono dunque le qualità dinamiche che bisogna sviluppare. Diremo meglio: coltivare, dal momento che esistono già. La vecchia scuola minaccia di farle defluire. Se esse si manifestano attraverso strade deviate e antisociali, ciò dipende dall'aver lasciato che tali deviazioni si producessero.

Cercare di far manifestare le tendenze irresponsabili della giovinezza sotto forma di lavoro e di gioco significa evitare queste pericolose deviazioni. È ormai dimostrato che i modi tradizionali hanno avuto solo l'effetto di far affiorare le tendenze cattive, anarchiche e antisociali. L'interesse vivo, la gioia per il lavoro sono i veri e soli fulcri di un avvenire migliore.

Vogliamo distruggere o costruire? Se rispondiamo: costruire, sappiamo, allora, trarre le conseguenze delle verità messe in luce da tutta la scienza contemporanea. Dipende da noi che i nostri figli facciano della loro vita e del mondo intero un'opera migliore di quella che noi abbiamo fatto.

Bibliografia essenziale sull'educazione alla pace

Riportiamo alcuni dei saggi più importanti che sono stati pubblicati dai primi del secolo sul problema della pace. Per maggiore comodità e utilità li abbiamo sistemati in ordine cronologico. Con questa panoramica, che non pretende certo di essere esaustiva, abbiamo voluto offrire al lettore uno strumento utile per poter intraprendere dei primi approfondimenti. Nella bibliografia abbiamo solo contribuito a pararsi in volume e pubblicati in lingua italiana. Circa l'ordine cronologico dei saggi stranieri abbiamo messo in esponente la data della loro pubblicazione originale, indicando poi la data di pubblicazione, anche se non necessariamente la prima, in lingua italiana. Se la data del volume non è riportata, significa che coincide con quella indicata in esponente. Non abbiamo preso in considerazione, soprattutto per ragioni di spazio ma anche per non dilatare oltremodo il discorso, la saggistica sui problemi della solidarietà, della diversità e della interculturalità che, ovviamente, dovrebbe essere consultata per chi volesse approfondire la problematica dell'educazione alla pace.

1910

James W., *L'equivalente morale della guerra*, Parma, Ed. Univ. Casanova, 1969, poi Parma, Quaderni di "Ricerche Pedagogiche", 1996

1916

Bovet P., *L'istinto combattivo*, Firenze, La Nuova Italia, 1964

1917

Russell B., *Le mie idee politiche*, Milano, Longanesi, 1975

1920

Ferrière A., *Trasformiamo la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1952

1922

Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1958

72 Bibliografia essenziale

- 1927
Bovet P., *Alcuni problemi psicologici dell'educazione alla pace*, Parma, Ed. Un. Casanova, 1969 e Quaderni di "Ricerche Pedagogiche", 1996
- 1932
Russell B., *L'educazione e l'ordinamento sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962
- 1932-1939
Montessori M., *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1964
- 1934
Einstein A., *Idee e opinioni*, Torino, Schwarz, 1965
- 1936
Blondel M., *Lotta per la civiltà e filosofia della pace*, Firenze, Sansoni, 1946
- 1939
Haskins C. P., *Uomini e formiche*, Milano, Mondadori, 1949
- 1942
Huxley J., *Tempo di rivoluzione*, Milano, Il Saggiatore, 1965
- 1943
Chabrock, *La pace attraverso l'educazione*, Roma, De Carlo, 1945
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963
- 1944
Mumford L., *La condizione dell'uomo*, Milano, Comunità, 1957
- 1947
Teilhard de Chardin P., *La fede nella pace*, in P. Grenet, *Il cristiano fedele alla terra*, Firenze, Vallecchi, 1963
- 1949
Kallen H., *L'educazione di uomini liberi*, Firenze, La Nuova Italia, 1964
- 1950
Meylan L., *La scuola e la persona*, Firenze, La Nuova Italia, 1973
- 1951
Bouthoul G., *Le guerre*, Milano, Longanesi, 1961
- Capitini A., *L'atto di educare*, Firenze, La Nuova Italia
- Foerster W., *Cristo e la vita umana*, Brescia, La Scuola, 1965
- Piaget J., *Il diritto all'educazione nel mondo attuale*, Milano, Comunità
- 1953
Krishnamurti J., *L'educazione e il significato della vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1958

73 Bibliografia essenziale

- 1954
Washburne C. W., *Il bene del mondo*, Firenze, La Nuova Italia, 1965
- 1956
Coser L., *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, Feltrinelli, 1967
- 1957
Schweitzer A., *Rispetto per la vita*, Milano, Comunità
- 1958
Gandhi M. K., *Antiche come le montagne*, Milano, Comunità, 1963
- King M. L., *Il fronte della coscienza*, Torino, SEI, 1968
- 1959
Freinet C., *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, Firenze, La Nuova Italia, 1962
- 1961
Baroni A. et alii, *La filosofia dell'educazione ed altri problemi pedagogici*, Bologna, Malipiero
- 1962
B.I.E., *Raccomandazioni 1934-1962*, in Genovesi G. (a c.), *Alcuni contributi per l'educazione alla pace*, Parma, Ed. Univ. Casanova, 1969
- Capitini A., *In cammino per la pace*, Torino, Einaudi
- Guardini R., *Ansia per l'uomo*, Brescia, Morcelliana, 1969
- 1963
Giovanni XXIII, *Pacem in terris*, Roma, Ed. Civiltà Cattolica
- King M. L., *La forza di amare*, Torino, SEI, 1967
- Paci E., *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*, Milano, Il Saggiatore
- 1964
Capitini A., *Religione aperta*, Vicenza, Neri Pozza
- Fornari F., *Psicanalisti della guerra atomica*, Milano, Feltrinelli
- Fromm E., *Il cuore dell'uomo*, Roma, Carabba, 1965
- King M. L., *Dove stiamo andando: verso il caos o la comunità*, Torino, SEI, 1974
- Litt Th., *Natura e compiti dell'educazione politica*, Messina, Providente, 1971
- 1966
Capitini A., *La nonviolenza oggi*, Trapani, Celebes
- Fornari F., *Psicanalisti della guerra*, Milano, Feltrinelli
- Pire D., *Costruire la pace*, Brescia, La Scuola, 1970
- Valeri M., *Educazione e pace*, Parma, Casanova

74 Bibliografia essenziale

- 1967
 Capitini A., *Educazione aperta*, vol. I, Firenze, La Nuova Italia
 Capitini A., *Le tecniche della nonviolenza*, Milano, Feltrinelli
 1968
 Capitini A., *Educazione aperta*, vol. II, Firenze, La Nuova Italia
 1969
 Adorno Th. W., *Parole chiave. Modelli critici*, Milano, Sugar, 1978
 Fornari F. (a c.), *Dissacrazione della guerra. Dal pacifismo alla scienza dei conflitti*, Milano, Feltrinelli
 1970
 Tentori T. (a c.), *Educazione alla pace*, Roma, Studium
 1971
 Rohrs H., *Educazione alla pace*, Brescia, La Scuola, 1974
 Volpi C., *Educazione alla pace*, Roma, Edizioni Latine
 1972
 Dolci D., *Inventare il futuro*, Bari, Laterza
 Mischerich A., *L'idea di pace e l'aggressività umana*, Firenze, Sansoni, 1972
 1973
 Gandhi M. K., *Teoria e pratica della non violenza*, Torino, Einaudi
 Gandhi M. K., *La mia vita per la libertà*, Roma, Newton Compton
 Maritain J., *Approches sans entraves. Scritti di filosofia cristiana*, Roma, Città Nuova, 1977
 Possenti V., *Le frontiere della pace*, Milano, Massimo
 1974
 Dolci D., *Non esiste il silenzio*, Torino, Einaudi
 Galtung J., *Sull'educazione alla pace*, Torino, "Quaderni degli insegnanti non violenti"
 1975
 Aa. Vv., *L'apporto delle singole discipline alle ricerche sulla pace*, Roma, CIPRP
 1976
 Boutoul G., *La pace tra storia e utopia*, Roma, Armando,
 Giddens A., *Nuove regole del metodo sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1979
 Stella R., *Educazione alla pace*, Roma, Coines
 1977
 Aa. Vv., *Educare alla nonviolenza*, Roma, LAS

75 Bibliografia essenziale

- 1978
 Verbiest C., *Perché la guerra*, Roma, Studium
 1979
 Bobbio N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, Bologna, Il Mulino
 Gori U. (a c.), *Natura e orientamenti delle ricerche sulla pace*, Milano, Angeli
 1981
 Aa. Vv., *Educazione alla pace. Un progetto per la scuola degli anni '80*, Roma, Città Nuova
 Bonno S., *Educazione e aggressività*, Bologna, Cappelli
 Illich I., *Lavoro ombra*, Milano, Mondadori, 1985
 Rosati L., Scaglioso C., *Comunità e valori. Un itinerario educativo per un mondo di pace*, Roma, Cosmodidattica
 1982
 Aspelagh R., Burns R., *Educazione alla pace. Un approccio concettuale*, Torino, "Quaderni degli insegnanti non violenti"
 Catalfano G., *Le illusioni della pedagogia*, Lecce, Milella
 1983
 Aa. Vv., *Strumenti di lavoro per l'educazione alla pace*, Venezia, Pax Christi
 Bertin G. M., Contini M. G., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando
 Drago A., Salio G. (a c.), *Educazione alla pace come educazione ai conflitti*, Bergamo, Centro La Porta
 Ferraro M., *Grammatica di pace. Otto tesi per l'educazione linguistica non violenta*, Napoli, IPRI
 Giugni G., *Società comunità educazione*, Brescia, La Scuola
 Lodi M., *La scuola e i diritti del bambino*, Torino, Einaudi
 Mistorigo L. (a c.), *L'Europa e la pace*, Roma, Città Nuova
 Roveda P., *Per educare alla pace*, Milano, Vita e Pensiero
 1984
 Aa. Vv., *Il gioco della pace*, Torino, Abele
 Aa. Vv., *Per un'educazione alla pace*, Bologna, CGIL Scuola Emilia Romagna
 Aa. Vv., *Scopri la pace*, Torino, Gruppo Abele
 Haring B., *Nuove armi per la pace*, Roma, Paoline
 IPRI (a c.), *Se vuoi la pace educa alla pace*, Torino, Gruppo Abele
 Martirano G., *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*,

76 Bibliografia essenziale

- Napoli, Dehoniane
- Peretti M., *Valori perenni e pedagogia*, Brescia, La Scuola
- Volan S. (a c.), *Un approccio all'educazione alla pace: unità didattica sul disarmo, lo sviluppo e il bambino*, Roma, Unicef
- 1985
- Aa. Vv., *Materiali per l'educazione alla pace*, Bologna, CGIL Scuola Emilia Romagna
- Cobalti A., *Pace, ricerca sociale, educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Dolci D., *Palpitare di nessi*, Roma, Armando
- Donava D., *Esposito M., La pace s'impara. Storia ed analisi psicologica di una esperienza di educazione alla pace*, Bologna, EMI
- Fischer S., Hocks D., *World Studies. Educazione per un mondo nuovo*, Perugia, Collettivo MCE
- Missaglia D. (a c.), *Un laboratorio per la pace. Materiali delle esperienze realizzate nelle scuole d'Italia*, Roma, Ediesse
- Visalberghi A. (a c.), *Scuola e cultura di pace. Suggestimenti e spunti per gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia
- 1986
- Aa. Vv., *Lezione di pace*, Bologna, Centro di documentazione e di iniziativa per la pace
- Aa. Vv., *Percorsi per una cultura di pace*, Roma, CIDI
- Aa. Vv., *TerraSpazio: una via per la pace*, Roma, NIS
- Albertazzi G., *I prodotti dei bambini: 'pitture' e 'poesie' di gruppo*, in Pescioli I. (a c.), *op. cit.*
- Baldelli P., *Mass media e culture*, Ibidem
- Balducci E., *L'uomo planetario e la cultura della pace*, Ibidem
- Bardieri G., *La geografia, una scienza di guerra o di pace?*, Ibidem
- Barsanti G., *Immagini della natura e immagini della società: le indicazioni della biologia*, Ibidem
- Bernardini C., *Gli scienziati e la pace*, Ibidem
- Bertin G. M., *Cultura di pace e progettazione pedagogica*, Ibidem
- Bertolini P., *Il gruppo di studio sull'educazione alla pace presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione*, Ibidem
- Bettarini M., *Qualche appunto su cultura, poesia, pace*, Ibidem
- Borgni L., *L'idea della pace nel pensiero di Aldo Capolini*, Ibidem
- Bovel D., *Il difficile cammino del nuovo umanesimo*, Ibidem
- Cappelli F., *La cultura musicale nella società civile*, Ibidem
- Carlesi D., *Poesia, arte e cultura di pace*, Ibidem

77 Bibliografia essenziale

- Corridoni M. L., *Educazione allo sviluppo come azione per lo sviluppo*, Ibidem
- Corsi A., *La proposta di Danilo Dolci per un'educazione alla pace: utopia o progetto?*, Ibidem
- De Bartolomeis F., *Pedagogia e educazione nell'ipotesi della pace*, Ibidem
- Enriques Agnoletti E., *A proposito di guerra e di pace*, Ibidem
- Fonzi A., *La genesi dei comportamenti cooperativi nello sviluppo*, Ibidem
- Galezzi G. (a c.), *Il contributo culturale dei cattolici al problema della pace nel secolo XX*, Milano, Massimo
- Galtung J., *Ci sono alternative? Quattro strade per la sicurezza*, Torino, Gruppo Abele
- Loffredo S., *La pittura, la scienza, la pace*, Pescioli I. (a c.), *op. cit.*
- Marchi D., *Educare alla non-violenza e contro ogni forma di maltrattamento del bambino e del pre-adolescente*, Ibidem
- Milanesi G. (a c.), *I giovani e la pace*, Roma, LAS
- Mion R., *Per un futuro di pace. Presupposti empirico-sociologici per un modello di educazione alla pace*, Roma, LAS
- Morino Abele F., *Per una socializzazione alla pace*, Pescioli I. (a c.), *op. cit.*
- Nebbia G., *Risorse naturali e pace*, Ibidem
- Nesti A., *Dilemmi generazionali e trame possibili*, Ibidem
- Pagliari M., *Significato di una cultura per la pace*, Ibidem
- Patroni Griffi M., *Amnesty International: i diritti umani e la pace*, Ibidem
- Perfetti R., *L'educazione alla pace e le tecniche didattiche del Movimento di Cooperazione Educativa*, Ibidem
- Pescioli I. (a c.), *Progettare per una cultura di pace*, Firenze, GUSTAS
- Petri P. R., *Pace senza frontiere*, Ibidem
- Pinna P., *Il Movimento Nonviolento*, Ibidem
- Sacchetti A., *La cultura di pace non può essere antibiologica*, Ibidem
- Telmon V., *Educazione e pace: riflessioni per un incontro più ampio*, Ibidem
- Valeri M., *Educazione, violenza ed ecologia umana*, Ibidem
- 1987
- Bianchi G., *Diodato R., Per un'educazione alla pace*, Casale Monferrato, Piemme
- Galtung J., *Visione di un mondo con pace*, in Aa. Vv., *Liberare l'educa-*

78 Bibliografia essenziale

- zione sommersa, Bologna, EMI
- Nanni A., Encomi E., *Educare alla pace nella scuola*, Brescia, La Scuola
- Tognon G. (a.c.), *La pace nei libri di testo. Indagine sui libri di testo*, Roma, "Sapere 2000"
- 1988
- Aa. Vv., *Educazione e cultura della pace*, Roma, Editori Riuniti
- Bellabarda G. (a.c.), *Educazione allo sviluppo e alla pace. Progetto pilota per le scuole secondarie superiori*, vol. I, Roma, CISD
- Biffi F. (a.c.), *La pace: sfida all'università cattolica*, Roma, Herder-FIUC
- Mianesi G., *I giovani europei e la pace*, in L. Pisci (a.c.), *I giovani in Europa. Qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid
- Morelli U., Weber C., *Educazione alla pace e alla cultura del cambiamento*, Milano, Angeli
- Pescioli I. (a.c.), *Per una cultura di nonviolenza*, Firenze, GUSIAS
- Scuola di pace di Boves (a.c.), *Verso la pace. Come imparare la pace studiando la storia*, Torino, Leumann
- 1989
- Aa. Vv., *Una cultura di pace per l'unità dei popoli*, Roma, Città Nuova
- Bellabarda G. (a.c.), *Educazione allo sviluppo e alla pace. Progetto pilota per le scuole secondarie superiori*, vol. II, Roma, CISD
- Corradini L., *Vivere senza la guerra*, Milano, Guerini e Associati
- Farré R., *La scuola di Irene. Pace e guerra in educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- L'Abate A., *Ricerche per la pace. Educazione e alternative alla difesa armata*, Bologna, Cappelli
- Scuola di pace di Boves (a.c.), *Verso la pace. Come imparare la pace studiando la geografia*, Torino, Leumann
- Scurati C., *Punteggiature e discorsi*, Brescia, La Scuola
- Bobbio N., *Il terzo assente. Saggi e discorsi sulla pace e sulla terra*, Torino-Milano, Sonda
- 1990
- Scuola di pace di Boves (a.c.), *Verso la pace. Come imparare la pace studiando la filosofia*, Torino, Leumann
- 1991
- Nanni C. (a.c.), *Intolleranza, pregiudizio e educazione alla solidarietà*, Roma, LAS
- Rossi M., *L'educazione alla pace ed alla solidarietà nelle scuole*

79 Bibliografia essenziale

- popolari della Comunità di S. Egidio, in Nanni C. (a.c.), *op. cit.*
- 1992
- Galazzi G. (a.c.), "Educazione e pace" di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900, Torino, Paravia
- 1995
- Papagno G., Perillo E. (a.c.), *Memoria ragione immaginazione. L'incontro tra culture e la pace*, Venezia, Editrice Missionaria Italiana (EMI).

I Quaderni di R. P. **Volumi pubblicati**

1. M. Valeri (a cura di), *Arte ed educazione*, 1967.
2. M. Gelati (a cura di), *Educazione e comunicazione corpora*, 1978.
3. G. Genovesi, T. Tomasi, *La scuola nell'idea socialista e nella realtà del fascismo (1892-1939)*, 1979.
4. L. Lumbelli (a cura di), *Problemi di condizionamento socio-culturale*, 1980.
5. E. Bardulla (a cura di), *Problemi e proposte di educazione ambientale*, 1980.
6. D. Izzo (a cura di), *Gli ottanta anni della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie (1901-1981)*, 1982.
7. L. Rossi, *Infanzia e scuola a Reggio Emilia*, 1991.
8. G. Bonetta, *Il sistema universitario al Sud. L'Università dell'Aquila tra storia e progetto*, 1993.
9. L. Bellatalla (a cura di), *Linguaggio e comunicazione: aspetti educativi*, 1994.
10. M. Gelati (a cura di), *L'integrazione dei disabili nella scuola superiore*, 1994.
11. F. Pesci, *Pedagogia capitolina. L'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955*, 1994.
12. L. Bellatalla, D. Ritrovato, *Per tutta la vita. Riflessioni introduttive all'educazione permanente*, 1996.
13. W. James, P. Bovet, A. Ferrière, *Scritti di pace*, a cura di G. Genovesi, 1996.