

# Dizionario critico di pedagogia

A cura di  
**Massimo Baldacci**

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli** 



# Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

---

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



# Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

---

**René Barioni**, Haute École Pédagogique, Losanna  
**Luciana Bellatalla**, Università di Ferrara  
**Fabio Bocci**, Università Roma Tre  
**Franco Cambi**, Università di Firenze  
**Enzo Catarsi †**, Università di Firenze  
**Giorgio Chiosso**, Università di Torino  
**Enza Colicchi †**, Università di Messina  
**Michele Corsi**, Università di Macerata  
**Mercedes Cuevaz López**, Universidad de Granada  
**Francisco Diaz Rosas**, Universidad de Granada  
**Liliana Dozza**, Università di Bolzano  
**Maurizio Fabbri**, Università di Bologna  
**Silvia Fioretti**, Università di Urbino  
**Massimiliano Fiorucci**, Università Roma Tre  
**Franco Frabboni †**, Università di Bologna  
**Eliana Fraeunfelder †**, Università di Napoli  
**Patrizia Gaspari**, Università di Urbino  
**Giovanni Genovesi**, Università di Ferrara  
**Cosimo Laneve †**, Università di Bari  
**Isabella Loiodice**, Università di Foggia  
**Umberto Margiotta †**, Università di Venezia  
**Berta Martini**, Università di Urbino  
**Maria Chiara Michelini**, Università di Urbino  
**Riccardo Pagano**, Università di Bari  
**Teodora Pezzano**, Università della Calabria  
**Franca Pinto Minerva**, Università di Foggia  
**Maria Grazia Riva**, Università di Milano-Bicocca  
**Mario Rizzardi**, Università di Urbino  
**Pier Giuseppe Rossi**, Università di Macerata  
**Roberto Sani**, Università di Macerata  
**Vincenzo Sarracino**, Seconda Università di Napoli  
**Giuseppe Spadafora**, Università della Calabria  
**Francesco Susi**, Università Roma Tre  
**Giuseppe Trebisacce**, Università della Calabria  
**Simonetta Ulivieri**, Università di Firenze  
**Angela Maria Volpicella**, Università di Bari  
**Miguel Zabalza**, Universidad de Santiago de Compostela

---

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.  
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato  
dei referee.

# Dizionario critico di pedagogia

A cura di  
**Massimo Baldacci**

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli** 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino.

Isbn e-book Open Access: 9788835184423

Il volume è disponibile anche in formato cartaceo in versione commerciale.  
Per maggiori informazioni consultare il sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).

Isbn cartaceo: 9788835173878

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*  
*Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*  
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.*  
*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*In ricordo di Enza Colicchi, per tutti noi una maestra  
e un'indimenticabile amica*



## Lemmi e autori

### **Introduzione. Termini e concetti della pedagogia**

Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino  
“Carlo Bo” pag. 11

### **Nota metodologica**

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 21

## **A**

### **Adolescenti / Giovani**

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 25

### **Adulti (educazione degli)**

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino  
“Carlo Bo” » 30

### **Ambiente educativo**

Mimmo Pesare, Università del Salento » 34

### **Anziani (educazione degli)**

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino  
“Carlo Bo” » 39

### **Apprendimento**

Silvia Fioretti, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 43

### **Autoritarismo**

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 47

## **C**

### **Comunità (educativa)**

Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino  
“Carlo Bo” » 52

**Corporeità (educazione alla)**

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre

**Cultura**

Mimmo Pesare, Università del Salento pag. 62

**Cura**

Mimmo Pesare, Università del Salento » 67

**D****Democrazia (educazione alla)**

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli Federico II » 71

**Diversità / Differenza**

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 75

**E****Educabilità**

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 80

**Educazione**

Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 85

**Educazione della mente**

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 90

**Emancipazione**

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 95

**Esperienza**

Teodora Pezzano, Università della Calabria » 99

**Estetica (educazione all’)**

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre » 103

**F****Famiglia**

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” » 108

**Filosofia dell’educazione**

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 114

**Finalità (educative)**

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 118

**Formazione**

Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 122

## **G**

### **Gioco**

Teodora Pezzano, Università della Calabria pag. 127

## **I**

### **Inclusione**

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli “Federico II” » 131

### **Indottrinamento**

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 136

### **Insegnamento**

Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli  
“Federico II” » 141

### **Intercultura**

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari  
“Aldo Moro” » 146

### **Interesse**

Teodora Pezzano, Università della Calabria » 152

### **Istruzione**

Berta Martini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 156

## **L**

### **Lavoro (educazione al)**

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 160

### **Libertarismo (pedagogico)**

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 165

## **M**

### **Metodo (educativo)**

Gilberto Scaramuzza, Università degli Studi Roma Tre » 173

### **Modello (educativo)**

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 178

## **P**

### **Pedagogia**

Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università  
di Bologna » 183

## **Pedagogia speciale**

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli “Federico II” pag. 190

## **R**

### **Relazione (educativa)**

Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 194

### **Ricerca (metodologia della)**

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari  
“Aldo Moro” » 199

## **S**

### **Scienza/e dell’educazione**

Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino  
“Carlo Bo” » 204

### **Scuola**

Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli  
“Federico II” » 209

### **Sistema (educativo)**

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino  
“Carlo Bo” » 214

### **Socializzazione**

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 218

### **Società (educante)**

Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino  
“Carlo Bo” » 223

### **Soggetto**

Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 228

### **Storia dell’educazione**

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 233

## **T**

### **Teoria, Pratica (Pt.) e Prassi (Ps.),** Maurizio Fabbri,

Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 238

### **Teorie dell’educazione,** Stefano Oliverio, Università

degli Studi di Napoli Federico II » 243

## **V**

**Valori,** Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 248

## Indottrinamento

[ingl. *Indoctrination*; fr. *Endoctrinement*; ted. *Indoktrination*; spagn. *Adoctrinamiento*]. Il lemma deriva da *addottrinare*, una “voce antica” indicante l’insegnamento in generale [→ Istruzione].

Nelle accezioni ordinarie, l’i. è negativamente identificato con l’insegnamento a fini propagandistici che contraddistinguerebbe soprattutto i paesi totalitari e si espleterebbe con la disseminazione dogmatica di un’ideologia inculcata acriticamente a mezzo di un’“azione di metodica e insistente persuasione” (De Mauro, *Grande Diz. Italiano dell’uso*).

Più precisamente, dai primi del Novecento e nonostante le *somiglianze di famiglia*, diviene consuetudine relativamente diffusa pensare che non ogni evento istruttivo sia necessariamente indottrinante e che, allo stesso tempo, l’istruzione possa degenerare nell’i., facendosi non-educativa. Il fatto che qualsiasi interazione comporti un’influenza del parlante sull’ascoltatore – in specie qualora il primo si trovi in una posizione prestigiosa e/o dominante – non implicherebbe, cioè, l’identità tra l’i. e un’istruzione educativa e le differenze potrebbero emergere ricorrendo, come ad esempio si riscontra in parte della letteratura, alla *teoria dell’agire comunicativo* e, al netto delle impegnative pretese, presumendo come autenticamente pedagogiche le relazioni basate su atti illocutori che non camuffino finalità perlocutive manipolatorie – ciò che Young ha definito “ideal pedagogical speech situation” (*A Critical Theory of Education: Habermas and our Children’s Future*). E accostare comunicazione scolastica educativa

[→ Scuola] e agire comunicativo non-indottrinante vuol dire equiparare la prima all’avanzamento di pretese di validità criticabili calibrate in modo da renderle comprensibili ai discenti o rappresentarla, alla Biesta (“Education as Practical Intersubjectivity: Toward a Critical-Pragmatic Understanding of Education”, *Educational Theory*, 3, 1994), in guisa di una co-costruzione coinvolgente entrambi i poli di una relazione non-asimmetrica, in cui il sapere, più che essere trasmesso, si produrrebbe. Non può, d’altro canto, ignorarsi la natura fisiologicamente ibrida della comunicazione scolastica, la quale si articola anche attraverso simulazioni dell’agire comunicativo; né si può sottovalutare quanto scrive Habermas nella *Theorie des kommunikativen Handelns* in ordine alla penetrazione nel “mondo vitale” degli “imperativi di sottosistemi autonomizzati” e all’“assimilazione dell’agire comunicativo” a quello strumentale pure “là ove il meccanismo di coordinamento costituito dalla comprensione e dall’intesa è funzionalmente necessario”. Secondo questa prospettiva, nelle società contemporanee la scuola svolgerebbe un ruolo di cerniera tra *Lebenswelt* e *System* e rischierebbe continuamente di essere colonizzata, al di là dell’intenzione esplicita dei parlanti e anche in contesti democratici, da imperativi sistemici di natura economica o politica che ne deformerebbero il registro comunicativo, facendo prevalere una razionalità strumentale potenzialmente indottrinante. Da ciò conseguirebbe l’esigenza di tematizzare non solo, appunto, l’intenzione indottrinante dell’attore e il piano interpersonale delle relazioni di insegnamento, ma pure le complessive distorsioni del meccanismo di riproduzione sociale entro

cui queste relazioni hanno corso e che possono determinare situazioni eventualmente indottrinanti. Il dibattito teorico è andato, insomma, oltre un senso comune aduso a rintracciare forme di i. associate e associabili a esperienze qualificate mediante il ricorso alla categoria del totalitarismo. Rispetto all'uso ordinario del lemma, quello concettuale è dunque più esteso, ha sviluppato almeno due accezioni (una concentrata sul rapporto docente-discente, l'altra più attenta alla cornice istituzionale e socio-politica) e non è, al proposito, superfluo evocare, con Reboul, numerose forme di insegnamento repute indottrinanti e non per forza implementate in realtà politicamente totalitarie: dalla diffusione di credenze nocive, alla veicolazione, attraverso una faziosa selezione dei contenuti (e falsificando all'occorrenza i fatti), di una sola dottrina spacciata come obiettiva pur non possedendo una scientificità unanimemente riconosciuta; da un insegnamento basato su un principio d'autorità dotato di una ridotta legittimità [→ Autoritarismo], che non permette l'*Ausgang* dallo *stato di minorità* e non mette i discenti nelle condizioni di "capire" ciò "che si potrebbe apprendere intelligentemente" (1979), all'esaltazione di un orizzonte valoriale presentato così da squalificare le opzioni concorrenti.

L'i. è evidente nei sistemi educativi dei paesi con regimi orientati alla "sincronizzazione ideologica di tutti i tipi di gruppi e di istituzioni" (M. Stoppino, *totalitarismo*, in N. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino, *Il Diz. di Politica*) e negli Usa primonovecenteschi il lemma è diffusamente usato con un significato peggiorativo e contrapposto a *education*. Ciò si deve, tra gli altri, agli intellettuali del *movimento per un'educa-*

*zione progressiva* e il dibattito sollevato inerisce a questioni relative alla distinzione tra democrazie pluralistico-liberali e formazioni politiche illiberali. Dal *point of view* del *movimento per l'educazione progressiva*, un'attitudine democratica si apprenderebbe con l'applicazione e l'esercizio dell'intelligenza [→ Democrazia], le società autoritarie per riprodursi non potrebbero fare a meno dell'i., quelle democratiche non potrebbero che rifiutarlo. Per citare Kilpatrick: "Indoctrination [...] is [...] undemocratic. It intends to anticipate choice. It [...] uses the individual as a means to an end, and this danger is present wherever any type of authoritarianism prevails" ("Education of Adolescents for Democracy. A General View and Evaluation of Present Methods", *Religious Education*, 3, 1919). Alla fine degli anni '20, alcuni autori avvertono tuttavia un'incongruenza insita negli appelli a promuovere (potrebbe dirsi a *inculcare*) gli ideali democratici e a rifiutare l'i., mentre altri giustificano quest'ultimo ora con l'argomento secondo cui una società non potrebbe riprodursi senza prassi di *enculturation*, ora spiegando la necessità, per difendere la democrazia, di un i. democratico. Dewey controrisponde sostenendo che incoraggiare alla riflessione critica potrebbe, sì, al limite definirsi i., tuttavia costituendo "a self-correcting indoctrination, no one which demands the subordination of critical discrimination and comparison" (*Discussion of "Freedom, in Relation to Culture, Social Planning and Leadership*, 1932). La replica non basta a fugare le perplessità e nei decenni successivi non cesseranno argomenti a favore dell'indispensabilità, nelle società democratiche, di una qualche forma di i. agli ideali democra-

tici. Negli anni '80, muovendo dal Wittgenstein che ragiona sull'acquisizione di un'immagine del mondo inassimilabile a un'ipotesi e da intendersi quale "sfondo" mitico (*Sulla certezza*, §94) alla base delle credenze, Macmillan spiegherà queste posizioni ricorrendo all'espressione "paradox of indoctrination" (1983). Il paradosso, certo, smetterebbe di essere tale allorché all'i. non si desse un significato negativo, ma ciò comporterebbe un impegno verosimilmente vano a decostruire una sedimentata convinzione di ogni professionista educativo. Altre possibilità di risoluzione del paradosso risiederebbero nello smettere di qualificare il buon i. in termini di i. o nell'ammissione dell'esigenza di veicolare una *Weltbild* dogmatica cui far seguire la diffusione di una fondata sull'esercizio sistematico del dubbio. Per dirla con Wittgenstein: "l'imparare riposa sul credere" (*Sulla certezza*, §170) e il "dubbio vien dopo la credenza" (§160). Nel secondo dopoguerra, nell'ambito della → Filosofia dell'educazione anglofona il dibattito resta insomma vivace, si concentra sulla relazione educatore-educando e spiega lo scadimento dell'insegnamento in i. con il riferimento all'intenzionalità dell'emittente, all'uso di metodi manipolatori, alla diffusione di contenuti non-obiettivi, a una combinazione di questi elementi. Tra gli altri, Reboul relativizza tali letture sia perché esse obliterebbero, a suo dire, le condizioni sociali dell'i., sia perché: 1) l'indottrinatore potrebbe essere indottrinato, non intenzionalmente indottrinante, tale giacché parte di un ingranaggio; 2) l'insistenza sulla perniciosità della dottrina insegnata si giustificerebbe ove si possedesse un'improbabile griglia di intelli-

gibilità grazie alla quale distinguere in modo inoppugnabile una dottrina falsa da una vera; 3) il problema non sarebbero le dottrine, bensì la dissimulazione della loro natura di punti di vista; 4) la focalizzazione sul contenuto potrebbe portare all'invocazione di una neutralità tanto impossibile quanto dannosa; 5) qualsivoglia metodologia didattica potrebbe avere effetti indottrinanti. Le teorie critico-radicali degli anni '60 e '70 hanno, così, spostato il *focus* dalla relazione interpersonale del contesto-classe a un ambito sistemico, optando per l'investigazione del funzionamento complessivo delle società contemporanee, reo, da questo punto di vista, di produrre forme più o meno occulte di i., poste in essere da operatori educativi inconsapevoli *commessi dell'ideologia dominante*. Non possono nel merito non evocarsi i descolarizzatori, convinti che una delle funzioni dell'istruzione sia l'i. e impegnati a smascherare, nelle realtà caratterizzate da regimi politici formalmente non autoritari e da un modo di produzione capitalistico, un *programma nascosto* atto a propagare miti che consoliderebbero attitudini come quella al "consumo competitivo" (E. Reimer, *La scuola è morta*). La scuola catechizzerebbe l'allievo, con l'insegnante quale "prete secolare", e la pretesa di cementare una società liberale su un sistema di formazione tollerante verso la manipolazione dei suoi utenti nel loro stesso bene risulterebbe "assurda" (I. Illich, *Descolarizzare la società*). Non vanno poi sottovalutati l'importanza e l'impatto della diagnosi di Bourdieu e Passeron, che nella comunicazione pedagogica individuano l'esercizio di un "potere di violenza simbolica" avvezzo a imporre determinati significati e a

dissimulare i “rapporti di forza” su cui si fonderebbe. La comunicazione pedagogica imporrebbe un “arbitrario culturale” corrispondente, in forme mediate, “agli interessi [...] dei gruppi [...] dominanti” e l’effetto di violenza simbolica avrebbe i tratti dell’i., essendone la riuscita vincolata al nascondimento dell’arbitrarietà del contenuto insegnato e della violenza esercitata. Il lavoro pedagogico equivarrebbe a un inculcare prolungato, finalizzato a fabbricare *habitus* capaci “di perpetuarsi dopo la cessazione dell’azione pedagogica”. Processo di produzione garantito dal possesso, da parte degli educatori, di un’autorità magica che tramuterebbe il “rapporto di forza in autorità legittima”, dispensando la comunicazione pedagogica dall’onere di “produrre le condizioni della sua instaurazione e della sua perpetuazione” (*La riproduzione*). Infine, Bourdieu e Passeron negano la pensabilità di un’azione pedagogica non indottrinante, per cui chi rifiutasse l’idea della funzione di i. della scuola sarebbe tanto più dissimulante quanto più sfocerebbe nell’appello alla neutralità. Non meno abrasivo Althusser, stando al quale la scuola, il più importante apparato ideologico di Stato del capitalismo maturo, inculcherebbe “*savoir-faire* [...] sotto forme” tali da assicurare “l’assoggettamento all’ideologia dominante, o il controllo della sua “pratica”” (*Ideologia e apparati ideologici di Stato*). Sennonché, l’idea che la scuola funga esclusivamente da cassa di risonanza dell’ideologia dominante può forse valere per i regimi totalitari, non per quelli liberaldemocratici, e non perché non vi si riscontrino fenomeni di i., ma per la preferibilità di leggere in modo più complesso il nesso tra Stato,

rapporti di produzione e, per dirla con Gramsci, *apparato egemonico*. Al proposito, è utile richiamare Poulantzas, che definisce lo Stato come “*la condensazione materiale di un rapporto di forza fra classi e frazioni di classe*”, dunque un “*campo e un processo* [...] ove s’intrecciano dei nodi e delle reti di potere” non privi di “contraddizioni e sfasature” che riprodurrebbero l’egemonia “mediante un gioco (variabile) di compromessi provvisori”. Un’analisi dell’i. andrebbe perciò ulteriormente sofisticata, rompendo, tra le altre, con l’idea che gli apparati ideologici funzionino *sempre* dissimulando e non anche dichiarando “*apertamente le tattiche di riproduzione*” (*Il potere nella società contemporanea*).

Venuti meno i fascismi europei e il socialismo reale sovietico, parte del discorso contemporaneo sull’i. si è focalizzato sui sistemi educativi di alcuni paesi islamici. Non è inoltre raro imbattersi – sia nel dibattito scientifico, sia in quello pubblico – in voci che per i sistemi scolastici occidentali invocano l’assoluta neutralità al fine di evitare l’i. Appare tuttavia curioso che mentre si chiedi di tenere certi temi fuori dalle mura scolastiche, si invochi una più stretta interrelazione del mondo della formazione con il sistema economico-produttivo – come se quest’ultimo non avesse rapporti con scelte politiche e orizzonti ideologici. Di più, potrebbe dirsi che il combinato disposto dell’espunzione di certe questioni etico-politiche dalla comunicazione scolastica e dell’invocazione di un più intimo rapporto del sistema educativo con un universo economico surrettiziamente naturalizzato generi una pedagogia aziendalista che accoglie l’ordine del

discorso neoliberale, la cui ontologia sociale gira intorno alla figura dell'impresa, incorpora il regime di verità formulato nel campo dell'economia politica, non dissimula i suoi obiettivi, affermando l'inesistenza di alternative a essi. Una pedagogia che da Chomsky è definita indottrinante e foriera di *dis-educazione*.

**Pietro Maltese**

## **Bibliografia**

- Garrison J.W. (1986), "The Paradox of Indoctrination: a Solution", *Synthese*, 2.
- Macmillan C.J.B. (1983), "On Certainty and Indoctrination", *Synthese*, 3.
- Reboul O. (1979), *L'indottrinamento*, Armando, Roma (ed. or. 1977).
- Snook I.A. (ed.) (1972), *Concepts of Indoctrination*, Routledge, London-New York.
- Washburne C. (1936), "Indoctrination versus Education", *The Social Frontier*, 7.