



————— Direzione e Redazione: Dir. ERNESTO PELLONI - Lugano —————

L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey.

Le pagine colle quali il Dewey iniziò la sua personale pedagogia, liberandosi dall'herbartismo, — quelle che rivelarono il Patri a se stesso, e chi sa a quanti maestri furono nello stesso tempo apportatrici di conforto e risvegliatrici di vocazione! — non avevano per verità, se si guarda al punto di vista speculativo, molta saldezza. (1).

Quella distinzione che allora il Dewey faceva di individuo e società e di due aspetti dell'etica, il sociale e l'individuale, è affatto empirica, e non potrebbe servire che ha farci fraintendere l'educazione, distinguendola in educazione per individuo e per la società, e impigliandola in una delle più superficiali antinomie.

Chi ha mai, davvero, formulato l'opinione che il Dewey dichiara

(1) Vedi lo scritto «Morale ed educazione» nell'opera «La scuola e il fanciullo». Trad. Pidoux, Neuchâtel.

(al principio del suo saggio sui principi morali rispetto all'educazione) molto diffusa, che «la morale scolastica sia una specie di morale distinta e sia fissata senza riferirsi ai principi della condotta umana nella vita sociale»? Questo è un combattere coi mulini a vento! In realtà in ogni tempo, ogni scuola ha creduto e voluto, in perfetta buona fede, di essere a un tempo educazione individuale e sociale: realizzazione di un ideale di umanità.

Ed è anche per noi ingenua la distinzione del Dewey fra psicologia che ci informa sul come la condotta umana si effettua nell'individuo e sociologia che ci insegna il che cosa dobbiamo ottenere dal meccanismo psicologico produttore della condotta.

L'agente individuale, dice il Dewey, ha una determinata struttura diversa da ogni altro agente individuale; e, come dispositivo di macchina, «influenza» la produ-

zione; così un agente individuale dà una produzione di condotta che potrebbe non essere quella che giova. L'industriale riforma le sue macchine, per modificare la produzione, ad esempio (e l'esempio è dello stesso Dewey) del cotone, quando il mercato richiede un nuovo tipo di tessuti. Se si intestasse a mantenere i suoi vecchi dispositivi, produrrebbe roba non richiesta e fallirebbe.

La concezione è filosoficamente puerile. L'individuo non sociale cioè avulso dalla storia, che cosa è mai? Sarà «l'anima semplicetta che sa nulla», cioè: nulla. L'individuo è sempre nucleatore di umanità; è — per piccolo che sia — sempre attività individuale in funzione di attività universale: è prodotto ed autore insieme, incessantemente (in ogni minimo suo atto di vita) di umanità, che supera l'individuale. Non è; ma si fa uomo; nell'universale rapporto educativo, che è autoeducativo ed eteroeducativo, in una. Il suo vivere è un inserirsi nella storia (veritas filia temporis, e anche mater temporis).

Il suo inserirsi nella storia è realizzare nella coscienza individuale (soggettivare) la coscienza del suo tempo; far propria, in una unità nuova, l'altrui umanità; fare altrui la propria umanità; raggiungere o almeno accostarsi, come discepolo e come maestro, a quella unità perfetta (pur nella sua meravigliosa complessità che è sempre da dominare, per essere uomini!) che è la coscienza di un'epoca. La Epoca è la patria spirituale, di cui ogni uomo è creatore e cittadino, re e suddito.

Il fine da applicare alla persona; la sociologia, che manovra la psicologia! Sta bene, ma questa sociologia che altro è se non la realizzazione dello spirito dell'epoca nel sociologo? Il sociologo poi, chi lo plasma? Ci piove forse dal cielo l'ideale educativo da proporre, perchè l'individuo corrisponda alla società?

E l'ideale sociale non è già nella coscienza di ogni uomo, operoso più o meno in tutti gli uomini, se il vivere umano è consapevolezza di sé, e la consapevolezza è comunione, poiché ogni coscienza è un appello alle altre coscienze? Dunque educazione non è «manovra» di meccanismi psicologici individuali, perchè ci rendano un prodotto socialmente apprezzabile; è coscienza che cerca coscienza, e la guadagna a sé. Nell'educazione questa conquista della coscienza non si può compiere però piegandola, ma suscitandola: altrimenti, non avremo guadagnato la altrui coscienza, ma determinato degli automatismi. Di qui la necessità di intendere l'educazione sulla base della spontaneità di chi impara. Ogni fanciullo è reso dall'educazione più attivo socialmente, quanto più sarà egli stesso presente nella sua educazione e messo in grado di dare un contributo suo alla vita spirituale della umanità su cui ora agisce, su cui agirà domani. E sarà fattore di socialità nuova, solo perchè avrà potuto essere se stesso.

L'errore educativo della vecchia scuola non dipende dunque dall'essersi posto come fine l'individuo, anziché la Società; la cultura «formale», anziché la cultura «più utile al vivere sociale nostro»; ma dall'essersi definiti «in astratto» i requisiti necessari all'individuo, o quelli necessari alla società, l'aver predefinito il programma della cultura e il rimanere schiavi di tal preventivo. In astratto non si ha che una falsa umanità, da laboratorio, e una falsa cultura. Sia vera l'umanità, e sia cioè quella che c'è in concreto: questo o quel fanciullo, in relazione «vivente» con questi o quei fanciulli, coi suoi genitori, nel suo ambiente sociale. Insomma già inserito con radici vitali in una storia, in un preciso momento dello sviluppo uma-

*) La figura e il pensiero pedagogico di J. Dewey furono ben presto conosciuti nel nostro Cantone, grazie soprattutto all'opera di informazione e formazione svolta da «L'Educatore della Svizzera Italiana». Il 31 agosto 1916, infatti, la rivista pubblicava una lunga recensione di «Scuola e Società», da poco tradotta in italiano (1915), nel corso della quale Ivonetta Scutellari, studentessa di pedagogia a Roma, che ne era l'autrice, forniva una serie di notizie sull'azione educativa del Dewey in America. Sul numero del 15 marzo 1927 de «L'Educatore» apparve poi una sintesi organica della problematica pedagogica del Dewey, a firma di Giuseppe Lombardo-Radice: si tratta dell'articolo che ripubblichiamo in questo numero di «Scuola Ticinese», anche per ricordare la figura dell'illustre maestro per tanti versi legato alla nostra scuola.



Giuseppe Lombardo-Radice (1872-1938), schizzo a matita conservato nell'archivio cantonale di Bellinzona.

no, in uno dei nuclei dell'epoca. Nucleo, esso stesso, dell'epoca, per piccolissimo che sia.

Sia vera la cultura, e cioè non «imparata» ma «acquistata» e, anzi, scoperta o, come dice il nostro Ferretti «reinventata» dal fanciullo; epperò sia il reale sviluppo di una concreta cultura: quella che c'è, di fatto, in questa o quella anima di fanciullo, e non abbia astratti punti di partenza o di arrivo.

In concreto ogni individuo che sia educato senza i paraocchi della metodica (fatta per un mitologico alunno X) è anche società: in concreto ogni vera cultura, che non sia prestabilita e dosata, sarà anche sociale.

Dobbiamo fare di «sociale» e di «utile socialmente» il sinonimo di vivo e vitale. Se no, colla astrattezza di un tipo di cultura «sociale» (predeterminato e anticipato all'educazione) corriamo rischio di mutilare l'umanità del fanciullo.

Il Dewey, per esempio, nel suo pur mirabile saggio sui principi morali rispetto all'educazione, chiama astratti gli studi che non si riferiscono alla vita sociale e gradua in una scala decrescente di valore sociale la geografia antropica, la fisica e la biologia generale, la matematica. Questa ultima sarebbe la più astratta, epperò la meno educativa. Così la storia in tanto è educativa per lui, in quanto ci insegna «i metodi del progresso sociale», mettendo il fanciullo «in faccia agli esempi tipici» e gli fa intuire «le linee di minore resistenza seguite dallo sforzo umano», le difficoltà e gli ostacoli che l'umanità ha vinto». I periodi storici sarebbero «illustrazioni rivelatrici delle forze sociali fondamentali». Parimenti, la matematica «dissociata dalla sua utilità sociale» cioè la matematica che non si occupa delle «realità commerciali», non è sociale, ma astratta!

E la poesia e l'arte? Si può dire che in questo saggio siano quasi del tutto dimenticate. E non senza perché. Lo schema «educazione sociale» eliminava la sogget-

tività pura! Né una parola è detta della religione. Neanche l'oggettività pura, il senso del nulla di sé, innanzi all'infinito, la volontà di assoluto che rampolla da quella soddisfazione del sé puntuale e fugace, la fantasia che presenta l'assoluto come concessore di vita, e sente la sua intimità e protezione (paternità di Dio) non poteva presentarsi nel quadro della trattazione del Dewey!

Ora è sociale (viva, vitale) così la vicina geografia antropica, come l'immaginazione di remoti mondi e l'idea del cosmo e le leggi matematiche della rivoluzione degli astri; è sociale così la scienza positiva come il sorriso di un'alba nella strofe di un poeta; è sociale una preghiera.

E' falso e antisociale ciò che non dà sviluppo alla concreta spiritualità.

Certo, una matematica non realizzata in calcoli «commerciali» che ne svelino l'attualità è per un bambino più astratta; ma non perché... meno sociale!

Non è niente astratto per es. un giuoco matematico disinteressato, sebbene senza riferimento al commercio; e un «quadrato magico» che svela mirabili rispondenze delle quantità, non è nemmeno esso astratto, anzi è il più vivo della viva matematica infantile!

L'anima si ritrova e gioisce e fa gioire altri in queste piccole delizie matematiche, che non han niente da vedere col... mercato. La questione è dunque sempre di rispondenza al reale sviluppo spirituale dell'alunno, non di socialità e insocialità.

E il mito, nella sua bellezza fantastica, pura di allegorie sociali, è (come poesia) più adatto al fanciullo che lo studio delle «tipiche situazioni della società passata» che vuole il Dewey.

Vero è, sì, che il passato è sempre «un presente proiettato» come dice il Dewey, anticipando in qualche modo il concetto crociano della storia che è sempre «storia contemporanea»; ma è vero nel senso che noi riviviamo il passato col nostro io, e lo rivalutiamo perciò in ogni epoca.

Da questo si rileva che il fanciullo deve rivivere il passato, per sentire la sua continuità nel presente, il meglio che si può, e cioè da bambino, con mente fanciullescamente storica, ma anche disinteressatamente storica. Egli sentirà la perennità dell'umano dramma. Ne riceverà uno spirito di riverenza e di modestia che lo terrà lontano dall'autolatricia dell'anarchico, dello scapigliato, del giacobino.

Altro che scoprire «i metodi del progresso sociale»! Qui c'è ben di più sebbene quelli per un fanciullo sieno più intuitivi, come immaginazione di difficoltà superate (es. storia delle prime invenzioni).

• • •

Ma il valore del Dewey non è in questo suo primo tentativo di filosofia dell'educazione che in questo saggio a noi pare così poco persuasivo. Egli è pieno di osservazioni felici, contraddittorie rispetto a quel principio. A un certo punto della sua trattazione, criticando la scuola che vuol formare il «cittadino» onde si lascia regolare da un astratto programma di cultura civile, protesta che si deve considerare il fanciullo come membro della società nel senso più largo. C'è il cittadino, ma c'è il membro di una famiglia, il lavoratore, il partecipe di una comunità, di tante diverse comunità. La vita offre una quantità incalcolabile di occasioni per fare il bene sociale. «Le condizioni della esistenza sono in perpetua trasformazione»; è «impossibile educare in vista di uno stato sociale determinato».

E allora? Ecco: «L'Educazione deve fare il fanciullo padrone di se stesso»; così potrà

in qualsiasi tempo intuire il suo mondo, accettarlo, adattarsi ad esso, adattarlo a sé. Ah! qui c'è davvero la giustificazione di Angelo Patri, e lo schema della specifica socialità dell'educazione è infranto. Ancora: «Il bambino è già un tutto organico». «E' già in una società». La scuola che pretende di prepararlo per l'avvenire, per il suo compito futuro nel mondo sociale, perché mai «lo priva durante gli anni di studio del contratto vitale colla società?» Per imparare a nuotare occorre entrare nell'acqua! Sia completa società, la scuola medesima: «La Scuola deve tendere a divenire una istituzione sociale reale e vivente». Oggi è una società fittizia e patologica: «il maestro è oggi costantemente costretto a far da sentinella che sta attenta, perché non si commetta alcuna infrazione alle regole della scuola e alla routine stabilita». Quelle regole valgono, finché la scuola dura: non sono dettate da una necessità inerente al lavoro epperò tutta la scuola ha una impronta di convenzionalità e di arbitrarietà di cui l'allievo soffre. Occorre, invece, che l'alunno sia consapevole di ciò che fa e sia capace di giudicare e di criticare i propri atti dai loro stessi risultati.

«Confrontiamo ciò che accade in classe con la vita d'un bambino a casa». Che distanza! A casa, se è una casa ammoda, vi sono doveri reali, a scuola, doveri convenzionali.

Qui è veramente Dewey ispiratore della nuova scuola; e qui perciò anche Patri, e ogni vero maestro. Ancora. L'attività che educa è attività creativa meglio che assistitrice e ripetitrice.

Far costruire; far produrre. Ecco un nuovo imperativo dell'educazione infantile: quasi contemporaneamente al Dewey lo formulava in Germania il Kerschensteiner, un altro fondatore della scuola moderna. Ma il fare ha un più profondo senso nell'idealismo italiano del Croce e del Gentile (Ved. Sganzi, «L'esthétique de Croce et la pédagogie», in «Annuaire de l'instruction publique en Suisse», 1926). Nella scuola fuorviata dall'astrattezza del programma, la molla del lavoro non è nello stesso lavoro creativo; la migliore spinta è, al più, l'affetto per il maestro, quando c'è. Si lavora perché si ama il maestro. Via quel maestro e la molla non agisce più.

Invece si dovrebbe amare il maestro perché si lavora, per la forza espansiva della gioia di creare. Più spesso, la molla è la paura (del castigo, del punto etc.) o l'ambizione, o la rivalità etc. I più deboli perdono il senso della loro capacità, perché restano indietro; i forti «sono tentati a gloriarsi della loro forza»; il fanciullo è trascinato nella sfera delle competizioni egoiste.

Nella creazione è l'amore. «Ogni metodo che faccia appello ai poteri attivi del fanciullo, alla sua capacità costruttiva, produttiva, creatrice, sposta il centro di gravità dell'essere morale, che passa da una attitudine aspettante ed egoista ad una attitudine positiva alla devozione altruistica».

Qui Dewey è grande, anche se ancora si illude che le virtù della attività sieno nel lavoro manuale in quanto tale, e non in ogni lavoro, cioè in ogni occupazione regolata dal «principio del lavoro». (Ricerca di sé; intuizione, reinvenzione).

Ed è felicissimo là dove avverte che «non c'è una netta divisione» fra le materie di studio e i vari gruppi di occupazioni scolastiche. Tutti gli studi, tutte le occupazioni «si organizzano intorno a un fatto principale: l'esperienza cosciente dell'uomo». Onde può dire che «i valori sociali sono astratti finché non sono tratti dall'intimo

della vita individuale e portati alla luce dall'individuo».

Solo lo sforzo e l'energia personale realizzano il mondo sociale. Occorre conoscerle dunque queste persone che realizzano il mondo sociale. Conoscere i «poteri nascosti» del fanciullo. Ma sarà «il» fanciullo della psicologia? Contro Dewey stesso: «la condotta scaturisce dalla fonte stessa degli istinti e degli impulsi nativi». Contano, cioè, — traduciamo nel nostro linguaggio — i singoli fanciulli, cioè il loro mondo interiore. Occorre intuirli. Sono essi le forze che stimolano il nostro intervento direttivo. Le modificheremo, sta bene; ma senza di esse non possiamo far nulla! Ogni studio deve diventare un «modo dell'esperienza di sé» che compie ciascuno scolaro.

«Il problema dell'educazione consiste nello scoprire il capitale che ha ciascun alunno e nello utilizzarlo in maniera da creare una personalità agente, una linea morale. L'educatore c'è per servire da stimolante e da controllo».

Dewey concludeva il saggio che ebbe poi virtù di ispirare l'umile maestro di scuola, proponendo la pietra di paragone per giudicare il valore morale dell'educazione:

Traduco liberamente:

- a) La scuola dà modo a ogni fanciullo di affermarsi nella pienezza della spontaneità sua?
- b) La scuola, in quanto studio, esercita il personale giudizio del discente; ovvero, invece, il discente mette ogni nozione sullo stesso piano? (Insomma: sviluppa lo spirito di ricerca?)
- c) Le idee morali dell'educatore sono «propositi» o sono invece forze attive dappertutto presenti? (Cioè: ha chi educa una vera fede educativa?)

Giuseppe Lombardo-Radice ¹⁾

¹⁾ N.d.R. All'illustre collaboratore, anche a nome dei lettori i più vivi ringraziamenti.

SEGNALAZIONI

Etudes pédagogiques 1971 (Annuaire de l'instruction publique en Suisse, Payot, Losanna). — La Commissione di redazione, della quale ha fatto parte per il Ticino il dott. Armando Giaccardi, pubblica regolarmente l'annuario che è un'emanazione della Conferenza dei capi dei dipartimenti dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e italiana. Centosettantaquattro pagine conta l'edizione del 1971, la quale si divide in tre parti: problemi pedagogico-didattici di viva attualità, relazioni dei lavori della Conferenza, cronache cantonali con brevi note bibliografiche.

J.B. Dupont e L. Pauli presentano anzitutto la relazione riguardante uno studio, finanziato dal Fondo nazionale della ricerca, sulle convergenze del metodo sperimentale e del metodo clinico applicati allo studio della persona.

L'organizzazione dei corsi di perfezionamento in un anno scolastico prolungato — per quanto può aver riferimento al contenuto e alla durata — è l'argomento trattato da F. Bourguin e J.F. Robert.

Le esperienze sull'uso dei mezzi audio-visivi per l'insegnamento, nel Ticino, della lingua francese nella scuola elementare sono portate a conoscenza dei colleghi romandi da C. Pellanda e R. Traversi.

Se l'insegnamento generale mira a permettere agli allievi delle classi liceali di vivere e di lavorare nel mondo di domani, occorre che nei programmi scolastici trovi il giusto posto anche l'informazione. Che cosa si cerca di innovare nelle scuole secondarie del cantone Ginevra? Risponde all'interrogativo G. Haury, direttore aggiunto alla direzione dell'insegnamento secondario.

S. Roller riferisce poi sui lavori dell'Istituto di ricerche e di documentazioni pedagogiche della Svizzera francese, mentre L. Barbey dell'Università di Friburgo espone e

moderna, Roma 1971 (part. pag. 140 e seg.).

— C. Wright Mills, *Sociologia e pragmatismo*, trad. it., Milano 1968.

— G. Preti, *La ricostruzione filosofica della società nel pensiero di J.D.*, in *Studi filosofici*, 1949, I.

— O. Reboul, *J.D. pedagogue de l'homme unidimensionnel?*, in *Critique* 1970, 279-280.

— A. Visalberghi, *J.D.*, Firenze 1951.

— M.G. White, *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, N.Y. 1943.

¹⁾ Per una biografia completa e ricca di J.D. cfr la Biografia scritta dalla figlia Jane in *The Philosophy of J.D.* a cura di P.A. Shilpp, N.Y., 1939; di notevole interesse è anche lo scritto di Dewey, *Dall'assolutismo allo spiritualismo* (2.4.2.). Per una biografia intellettuale del filosofo, oltre lo scritto di F. Brancatisano (2.1.2.) si veda soprattutto lo scritto di C. Wright Mills (2.6.).

²⁾ Il tentativo di organizzare in sezioni diverse gli scritti di D., lo si deve considerare solo come espediente didattico, per così dire, poiché l'intera opera del Nostro presenta un'organicità che male si presta a classificazioni e/o distinzioni scolastiche.

³⁾ Le opere di J.D. sono state indicate con il titolo tradotto in italiano o con quello delle traduzioni italiane, ove queste siano state effettuate. L'innovazione, se così può dirsi, è stata dettata dalla preoccupazione di non appesantire le postille, tenuto anche conto del fatto che al 2.1. sono indicati gli strumenti bibliografici disponibili.

commenta i risultati di un'inchiesta di natura socio-pedagogica su fatti e su opinioni della gioventù d'oggi. Nè potevano mancare alcune riflessioni sul grave pericolo della droga, del quale discorre con profonda conoscenza di causa G.O. Segond. Al termine della prima parte della pubblicazione troviamo trattato da J. Savarit il tema «abbozzo per una metodologia per quanto riguarda le dissertazioni», le quali altro non sono che l'ascolto più meditato e la coscienza stessa degli autori.

La seconda parte dell'annuario comprende il rendiconto dell'attività della Conferenza dei capi dei dipartimenti, la quale in particolare modo s'è occupata, nel decorso anno, della coordinazione della scuola della Svizzera romanda, della prossima consultazione popolare riguardante gli articoli 27 e 27 bis della costituzione federale, dei rapporti tra le autorità scolastiche e la televisione e la radio, dell'insegnamento agli allievi degli immigrati italiani e spagnoli, dell'aiuto dei cantoni romandi e della Confederazione alle orchestre della Svizzera francese.

Seguono le cronache scolastiche dei cantoni romandi, del Giura bernese e del Ticino, quest'ultima preparata da G. Mondada; inoltre, alcune informazioni sul ben noto concordato per una migliore coordinazione scolastica e una breve bibliografia comprendente la segnalazione di una decina di recenti pubblicazioni che, per un verso o per l'altro, possono interessare il mondo della scuola.

UNESCO-presse. — Agli inizi di maggio è uscito puntualmente il quarto fascicolo che, dopo alcune informazioni di carattere amministrativo, sciocina una bella serie di articoli meritevoli di segnalazione.

In molti paesi l'attività scientifica e tecnica extra-scolastica è, per molteplici ragioni, assai incoraggiata. Qualche cosa si fa pure anche in Svizzera, tramite la fondazione «La science appelle les jeunes» (c/o Observatoire de Genève, 1290 Sauverny), la quale indice speciali concorsi allo scopo di indurre i giovani a elaborare in maniera autonoma lavori scientifici di vario genere. La Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO ha fatto un'inchiesta tra gli scolari delle ultime classi di una città della Svizzera tedesca allo scopo di conoscere in quale misura l'attività dell'UNESCO è nota e sentita negli ambienti giovanili. I risultati sono stati deludenti. In troppe scuole questa parte dell'educazione civica purtroppo continua, a torto, a rimanere trascurata o fatta in modo inadeguato.

L'Istituto di geodesia del Politecnico federale di Zurigo ha organizzato, lo scorso mese di marzo, sotto la direzione del dott. M.-H. Kaspar, un corso di fotogrammetria, al quale hanno preso parte studiosi provenienti da 14 cantoni e da 15 nazioni. Il fascicolo ne dà una diffusa relazione.

Alcune pagine sono riservate, come d'abitudine, alla salvaguardia dei fondamentali valori della natura, della quale in particolare modo si occupano due istituzioni internazionali: l'IUCN (Unione per la conservazione dell'ambiente naturale) e la WWF (World Wildlife Fund). Entrambe hanno sede a Morges (Vaud). Recentemente hanno organizzato quattro settimane di studio in diverse località d'Europa e hanno provveduto a diffondere in larga misura il noto bollettino «Nature et ressources» edito da UNESCO.

Il dott. Betty Werther tratta, infine, un tema di tutta attualità specialmente per i paesi in via di sviluppo: «la presenza dei sociologi e dei matematici negli studi per la pianificazione dell'educazione».

Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO, 80, Eigerstrasse, 3003 Berna.

John Dewey, notizie bio-bibliografiche

(continuazione)

— *Libertà e cultura*, N.Y. 1939 - trad. it., Firenze 1953.

— *Il futuro del liberalismo, ovvero la direzione democratica del mutamento*, in *Wat is Democracy, Its conflicts, Ends and Meany*, by I.D. e altri, Oklahoma, 1939.

— *Le basi economiche della nuova società*, in *Intelligence in the Modern World* - by J. Ratner, N.Y., 1939.

— *Il caso B. Russel*, N.Y., 1941 - ²⁾.

2.6. Scritti critici su J.D.

— L. Borghi, *J.D. e il pensiero pedagogico contemporaneo negli S.U.*, Firenze 1950.

— L. Borghi, *L'ideale educativo di J.D.*, Firenze 1955.

— E. Claparède, *La pédagogie de M. J.D.* - Intr. a *L'école et l'enfant* - op. cit.

— G. Corallo, *La pedagogia di J.D.*, Torino

— G. Deledalle, *La pédagogie de J.D.*, Paris 1965.

— G. Deledalle, *L'idée d'expérience dans la philosophie de J.D.*, Paris 1967.

— E. Duprat, *Les rapports de la connaissance et de l'action d'après J.D.*, in *Revue de Metaphysique et de Morale*, - ott.-dic. 1930, genn.-feb. 1931.

— M.A. Manacorda, *Marx e la pedagogia*