

K. FARKAS CLAUDIA

Giuseppe Lombardo Radice pedagógiája

A tanulmány bemutatja a kimagasló olasz pedagógus, Giuseppe Lombardo Radice nevelési elképzeléseit és didaktikai újításait. Pedagógiai tevékenysége ismeretlen Magyarországon. Lombardo Radice részt vett az 1923-as olaszországi iskolareform kidolgozásában, az elemi iskolákban számos didaktikai újítást vezetett be. Programjainak módszertana újszerű volt: búcsúzást jelentett az enciklopédizmustól, a didaktikai formalizmustól. Levegőt adott az olasz iskolának, megszabadította a fojtogató merevségtől. Ma is él Lombardo Radice örökségéből az előre gyártott módszerek elutasítása, a kísérletezés iránti kíváncsiság, a szabadság.

Kortársai, ha dicsérőleg akartak szólni róla, Adolphe Ferrière után az „olasz Ferrière”-nek nevezték. Egyes vélemények szerint ő volt az, aki a huszadik század elején Olaszországban „megmentette a pedagógiát halott állapotából”, az elemi iskolát pedig „pedagógiai száműzetéséből”. A dicsérő szavak Giuseppe Lombardo Radice-t illetik, aki a fasiszta Olaszország 1923-as iskolareformjának egyik kidolgozója volt (Saittá, 1997; Fava, 2004); az elemi iskolát érintő részeket jegyezte.

Lombardo Radice egy megújítási folyamat szellemi atyja volt. Munkájának köszönhetően az elemi iskola valóságos „didaktikai forradalmat” élt át. Az általa kigondolt újításokkal lehetővé vált, hogy a pedagógiai aktivizmus útját járja az olasz iskola. Pedagógiája kimagasló jelentőségű, európai mércével is. Gondolatrendszere tele volt újításokkal: újraálmodta a tanár-diák kapcsolatot, nyitott a helyi kultúra, „a népi gyökerek” felé, figyelt a népre és nevelési szükségleteire. Harcolt az analfabétizmus ellen és a népoktatás kiszélesítéséért. Munkáinak központi gondolata az „önnevelés” volt. Ez a jellemző helyezi teljes joggal az „új iskolák” mozgalmába Lombardo Radice gondolatait (Ceriani-Nigro, 2006: 17). Itáliának bemutatott példaértékű iskolákat, melyeknek megélt tapasztalataiból bőven mérített az 1923-as iskolareform kidolgozásakor. Azon fáradozott, hogy az „új iskolákat” („scuole nuove”) ismertté és működővé tegye Olaszországban.

Az alapfokú oktatás reformjának apostola 1879-ben született Cataniában, és 1938-ban Cortina d' Ampezzo-ban érte a halál. Az olasz pedagógus és filozófus vezéregyéniség volt, szélesvállú, arcát Szicília napsugara barnította, éles gesztusokkal, tekintélyt parancsolóan beszélt, egész megjelenése szenvedélyt és rendíthetlenséget sugárzott. 1922-ben Giovanni Gentile, az akkori kultuszminiszter az elemi iskolák általános igazgatására kérte fel (Burza, 1999 :36). Lombardo Radice programok elkészítésével járult hozzá az iskolai reformhoz, és a pedagógiai aktivizmus elvei alapján újította meg a módszereket. Az elemi iskolák számára

kidolgozott terveit a fasiszta kormányzat elfogadta és támogatta. Az 1924-es Matteotti-gyilkosság után azonban, amikor világhíressé vált számára a fasiszta rezsim totalitárius szándéka, már nem működött együtt a kormánnyal (*Lombardo Radice-Ingrao*, 2005: 18-19). Érezte, hogy a fasiszta állam elnyomja az iskola szabadságát. Visszavonult az aktív politizálástól, a tanítás felé fordult, és a „L' Educazione Nazionale” című folyóirat segítségével az új pedagógiai gondolkodás terjesztője lett (i.m. 19).

Vitathatatlan érdemeket szerzett a gyakorlati pedagógia terén. Csak egyfajta iskolát akart, a „scuola serena”-t („derűs iskola”). Lombardo Radice elítélte a „régis iskolát”; szerinte az iskola világa enciklopédikussá és könyvszagúvá vált. A „scuola serena” bizalmatlan volt az előregyártott módszerek iránt és nyitott a kísérletezésre. A „scuola serena” a „scuola attiva”-nak különleges modellje kívánt lenni, amelynek középpontjában a gyermeki aktivitás és szellemi fejlődés áll, de itt van a tanító is, mint a gyermek ösztönzője, aki szellemi életét „irányítja”, miközben nyugodt, jutalmazó, eredményes légkört teremt. A „scuola serena” a „scuola nuova” egy kísérlete volt. Lényege abban ragadható meg, hogy belevitték a „scuola nuova” áldásait: a szabadságot, az önnevelést, a személyiség tiszteletét. Szerinte azok a tanítók, akik mindent elterveznek otthon, akiknek ugyanaz a módszerük negyven gyereknél, mint hatnál, akik ugyanúgy tanítanak mindent, mint ahogyan nekik tanították, akiknek nincs fülük a hallásra, se szemük a látásra, de van papírjuk a tanításhoz, nos, ők azok, akik nyomasztóvá, nehézé, elviselhetetlenné teszik az iskolát. Őket a „scuola serena” ellenfeleinek tartotta. Lombardo Radice szerint a tanítónak felkészülten kell mennie az iskolába, naprakész tudással, de az iskolába azért kell jönnie, hogy a gyermeki lélekkel találkozzék, életet kell vinnie az iskolába, míg a gyerekek tapasztalataikat hozzák ide. Az iskolának az életről kell szólnia. Annak szükségességéről beszélt, hogy a tanárok cseréljék le herbartiánus szemléletüket, és szívvel-lélekkel, igazi közreműködéssel tanítsanak. A társalgás, a beszélgetés, a párbeszéd a kíváncsi gyerek és pedagógus között, hiszen a gyerekeknek meg kell tanulniuk a kommunikációt. Nem baj, ha dialektusban beszélnek, majd megtanulják az irodalmi nyelvet is a tanítótól. Az iskolából nem szabad kizárni azt, ami az életben van. „Költészet-koncepció” alatt művészeti nevelést értett. Azt mondta, sokat kell énekelni, hiszen Itália a muzsika hazája. Lehetnek ezek népdalok, vallásos énekek vagy éppen hazafias dalok. A dal felszabadítja a lelket, boldoggá teszi a gyerekeket, a harmonikus nevelés része. A művészeti nevelés részét képezte a rajz, a képzőművészeti alkotások megfigyelése. Ezek az elvek képezték Lombardo Radice 1923-as programpontjainak a tengelyét.

Itáliában az 1923-as ún. Gentile-reformot megelőzően is volt újító pedagógiai szándék. A félszigeten az 1900-as évek elejétől forrongó újítások voltak jelen (*Mé-*

száros-Németh-Pukánszky, 2004; Németh-Skiera, 1999). A Gentile-reform felhasználta, hasznosította az új iskolák didaktikai tapasztalatait, és adoptálta fő direktíváit. Lombardo Radice rajongott a „derűs iskola” reformelképzeléseiről, reformtervei magukon viselték az új irányzat nyomait. Hangsúlyozta a kapcsolatot az Itália földjén és a külföldön működő „scuole nuove”-k gondolataival. Elképzelései ezekkel egy síkban helyezkedtek el, ötletet és megerősítést adtak számára.

Nagy körültekintéssel gyűjtötte az itáliai és külföldi nevelési tapasztalatokat. Gyermekekfüzeteket, tanítói naplókat szerzett magának, terveket vitatott meg. Iskolalátogatásokra ment Umbriába, Lombardiába, Svájcba. Didaktikai anyagokat gyűjtött, majd elemezte. Értékelte a Franchetti-házaspár Montescia-kísérletét (Kramer, 1988), Rosa és Carolina Agazzi Mompiano-i óvodáját (Bellatalla, 2006:105.), Maria Boschetti Alberti Muzzano-i és Agno-i iskoláját (Rosati, 2005; Vico, 2007), Giuseppina Pizzigoni „La Rinnovata”-ját (Pizzigoni, 1950). Franchettiék és Agazziék módszerei különösen érdekelték, mert hegyi-falusi kisiskolákról volt szó. Módszereik nagyon szimpatikusak voltak neki. Montessorival is foglalkozott, módszereivel szemben azonban előítéleteket táplált; úgy vélte, a Montessori-módszernek inkább a nagyvárosokban lehet létjogosultsága. Feltételezte, hogy Montessori Agazziék kísérletéből vett át dolgokat, felélesztve ezzel a vitát az agazzianusok és a montessorianusok között (Burza, 1999:38).

Alkalma volt megtekinteni Maria Boschetti Alberti iskoláját, és csak elismeréssel tudott róla szólni. Olaszországban elterjesztette Boschetti Alberti munkájáról a híreket, cikkeket szentelt neki. Hamisítatlan és tiszta olaszága ragadta meg. Azt írta Boschetti Alberti iskolájáról, hogy az egyik legnagyobb dolog, amely az iskolával történt; „mértéktelenség” érezte az olasz iskola történetében. Csodálkozással töltötte el, amit itt látott, levélkapcsolatban voltak. Pedig a környezet, amelyben ez az értékes kísérlet megvalósult, nagyon szegényes volt; a diákok mezítlábú parasztyerekek voltak, akik alig tudtak megszólalni. Szerinte a Muzzano-i iskola a legnagyobb kifejeződése volt a gyermeki életnek, a tanítónő és a gyermekek spontaneitásának találkozásából született. További erény Lombardo Radice szerint, hogy Boschetti Alberti használta a dialektust, a hagyományt, a népköltészetet, a közmondásokat, amelyekkel a diákok kifejezőképességét akarta növelni. Az iskola a tanítónő elképzelései szerint a gyermeki életet, a gyermek környezetét reprodukálta. Igazi kapcsolatban volt egymással diák és diák, diák és a tanítónő. Lombardo Radicének tetszett az önirányításra nevelés, az, hogy Boschetti Alberti nem állta el a gyerekek útját az állandó javítgatással, hanem bátorította őket.

Boschetti Albertit egészen egyedüli nevelőnek tartotta, akinek a tanítási képessége teljesen egyéni, igazi tehetség (Boschetti, 1951). A tanítóság nem foglalkozás nála, sokkal több annál, misszió. Tanítói szerepében facilitátor volt

Boschetti Alberti, aki segítette a gyerekek önmegvalósítását. Lombardo Radice első körben a ticinói tanítónő gyakorlati munkájában talált megerősítést és igazolást elméleteire.

Lombardo Radice Giuseppina Pizzigoni-nak is neves méltatója volt. Iskoláját, a milánói „La Rinnovata”-t az elemi iskolai reform egy lehetséges modelljének tekintette. Annyira jónak és eredetinek találta a Pizzigoni-kísérletet, hogy széleskörűen merített is a „La Rinnovata” példájából. Ez volt az egyik legnagyobb hatású, legtöbb hívet gyűjtő kísérlet, amelynek az 1923-as reform éveiben is sok támogatója volt. Ez volt a „scuola nuova” teljes és tökéletes modellje. Giuseppina Pizzigoni kísérleti terepként működő iskolájában az volt a legfontosabb, hogy kiszélesítsék a gyerekek látószögét. Az absztrakt dolgok helyett a világgal való közvetlen kapcsolatra törekedtek, mondván, így a dolgok elvesztik absztrakt jellegüket, és érthetőbbé válnak. Az ember és természet közötti kapcsolatra helyezték a hangsúlyt, a természet megfigyelésére, a látottak általánosítására. Pizzigoni a megértési folyamatban az első helyre a tapasztalatot helyezte. Azt tartotta a legfontosabbnak, hogy az iskola legyen nyitott a világra, az életre. Itt a diák a saját erejével szerzi a tudást, folyamatosan megoldásra váró feladatokkal kerül szembe, amelyek benne élénk érdeklődést tartanak fenn. A verbalizmust és a könyvszagú iskolát tarthatatlannak ítélte. Ez az iskola Lombardo Radice szerint kétségtelenül tele van élettel, Olaszország legszebb iskolájának nevezte.

Nagyon sikeresek voltak és sok hívet gyűjtöttek a Franchetti-házaspár, Leopoldo Franchetti báró és felesége, Alice Hallgarten által a XX. század elején létrehozott nevelési intézmények, a „La Montesca” és a „La Rovigliano”. Teljesen újak voltak struktúrájukban és módszereikben. Franchettiék vállalkozók, földbirtokosok voltak, akik parasztgyerekek számára hoztak létre iskolát és óvodát. Iskolájukba Maria Montessorit is elhívták, hogy megismerhessék és alkalmazhassák módszereit. Szellemi tanácsadójuk, Lucia Latter angol pedagógus, Angliában már szervezett hasonlót, nyitott volt az újra, és ismerte az új módszertani arzenált is. A házaspár olyan iskolát akart létrehozni, ahol megszerethetik a gyerekekkel a vidéki életet, fejleszteni lehet a szépérzékét, egyszóval szépre és hasznos dolgokra nevelik a tanulókat. Nagy mozgásszabadságot adtak a gyerekeknek, a közvetlen megfigyelés és tapasztalat priori volt, és a művészeti nevelés is szerepet kapott. Differenciális programmal működött. Ilyen volt például a „megtól magig” elnevezésű; ennek keretében a mag útját követték végig, sokoldalú magyarázatokkal fűszerezve. Meteorológiai állomásuk is volt; az obszervatóriumból naponta küldtek jelentéseket az országos meteorológiai központnak. Franchettiéknél a gyakorlatiasság alapvető volt. A regionális földrajz tanítását tanulmányi kirándulásokkal támasztották alá, ha számításokat végeztek, az is a gyakorlat irányába mutatott, például kiszámolták szüleik munkahelyének gazdasági mutatóit. A „La Mon-

tesca”, akárcsak Pizzigoni iskolája, az 1923-as reform után is működött. Folyamatosan keresték fel tanárok, 1924-ben valóságos zarándoklat irányult ide. Ezt az iskolát is tanulmányozta és írásaiban is megörökítette Lombardo Radice.

Lombardo Radice ismerte az Agro Romano-ban és Paludi Pontine-ben működő új iskolákat is, melyek a költő, Giovanni Cena kezdeményezésére jöttek létre. Favágóknak és a pásztoroknak létesítették, akik Róma „ajtájában” éltek. Itt a probléma teljesen más: arról volt szó, hogy „visszahívjanak a civilizációba” olyan embereket és fiatalokat, akik magányukban elvadultak és nomád módra éltek. Didaktikai szempontból az egyik legjelentősebb dolog az volt, hogy teret adtak a dialektust használatának.

Lombardo Radice arra törekedett, hogy minden iskolába bevigye a „scuole nuove”-k szellemét. Az iskolába egy radikálisan újszerű pedagógiai mentalitást vezetett be, ellentétben azzal, amit addig az olaszországi tanárok, pedagógusok és az egyetemeken tanítók is vallottak, folytattak. Radikális volt az is, amit az új programok a tanítóktól elvártak a diákkal való kapcsolat és viszonyulás terén. A reform a tanítóknak lehetővé tette, hogy új irányba induljanak, elszakadjanak a hivatalos programtól. Egyszóval az iskola lélegzétvételhez jutott. Lombardo Radice 1923-as reformprogramjai a szó legszorosabb értelmében felforgatták a hagyományos didaktikát, azzal, hogy az érdeklődés középpontjába a tanár helyett a diákokat helyezték. Radice nem akart bevezetni absztrakt programokat, mereven előírtakat, sem az olasz nevelési hagyományoktól idegen tantárgyakat. A didaktika új értelmezést nyert (*Saitta*, 1997:128), a „tanítás művészete” helyett a „diák megfigyelése, ösztönzése” lépett előre; újszerű tanári szerepet fogalmazott meg, amely abban áll, hogy segítenie kell a diákok kreatív tevékenységeit, ösztönöznie kell őket az önálló gondolkodásra. Az iskolát két spontaneitás, a tanító és a tanuló találkozási színterének értelmezte Lombardo Radice. Ő nem tulajdonított nagy jelentőséget a rögzített programoknak. Elismerte a tanári kezdeményezés szellemének szükségességét, a teljes szabadságot kárhoztatta. Vallotta, hogy nem létezik igazi nevelés a tanító és a diák közös munkája nélkül. De Lombardo Radice kiterjesztette ezt az elméletet a „diák” helyett az „olasz népre”, amelynek nemzeti nevelést akart adni: azt akarta elérni, hogy a leckék a népi hagyományokból kapjanak ihletet. Szerinte amint a tanító és a diák között is folyamatos az interakció, úgy a nemzeti kultúra és a népi kultúra között is annak kell lennie. Újszerű volt, hogy azt is tanulmányozták, hol és miként éltek a diákok. Lombardo Radice örömet lelte abban, ha láthatta a nép kultúráját, a népművészetet és népköltészetet, hallhatta a dialektust, a nép minden családjának szellemi kincsét. Az iskolai életben ezeknek kívánt helyet és szerepet adni. Olaszország iskolái számára az absztrakt univerzalizmus utópiái helyett a sokkal élőbb nemzeti tudatot kínálta fel. A helyi kultúrát tehát úgy fogta fel, mint a nemzeti kultúra trambulínját, egy lépéscsőfökként, ami után „az iskola magasabb eszmények irányába léphet.” Bizonyos

volt abban, hogy a hagyományokhoz való visszatérés egyúttal a „jóhoz és egészségeshez” való visszatérést jelenti.

Radice kiállt a tananyag egyszerűsítése mellett. Szerinte az alapfokú képzés színvonala azért is volt drámaian alacsony szinten, mert „a tudatlan egyént” tételte fel. Az 1923-as programok egyik újdonsága az volt, hogy ezzel a „népi tudatlansággal” szemben új elméletet alkotott. A szicíliai pedagógus állította, hogy az analfabétának is van kiművelt, értékes kultúrájuk, de ez más jellegű, mint amit az iskolában lehet szerezni. Vallotta, hogy a népnek van saját költészete, amelynek meg kell csodálni a frissességét, eredetiségét (*Vico*, 2007:73).

Az alapfokú oktatásban meg akarta gyökereztetni és elterjeszteni azt a nézetet, miszerint a népköltészet is művészet. Lombardo Radice elfogadott nézetté akarta tenni, hogy az iskolában megszerzett tudásra az alsóbb néprétegeknek nem szabad többé „könyöradományként” tekinteni; úgy kell felfogniuk az iskolai oktatást és nevelést, mint két ízlésvilág találkozását, ahol az egyik egy magasabb szinten álló, a másik alacsonyabb szintű, de mindkettő egyformán értékes. A népnek olyan hangja van – mondja Lombardo Radice –, amelyet meg kell hallanunk, és ez a hang kitűnően tud alkalmazkodni a nagy munkákhoz. A gyerekeket közelebb akarta vinni az emberiség „nagy hangjaihoz”; nem a „kultúra foszlányaira” van szükségük – vallotta –, hanem „a nagy szívdobbanásokra”.

A valláserkölcsi nevelés is az első sorban foglalt helyet, csakúgy, mint a művészeti nevelés. A rajzoktatást a legjobb iskolamódszernek tartotta ahhoz, hogy a megfigyelés fejlődjön, a kifejezőkészséget és a művészszeretet beleplántálják a lelkekbe. A tanítónak azonban ösztönöznie kell minden spontán kezdeményezést, erősíteni és megőrizni az eredetiségét.

A didaktikai kultúráról sem feledkezett meg. Egy-egy téma többszemponútú megközelítését szorgalmazta. A témák körüljárására az epochális módszereket is javasolta. A nemzeti nyelv tanítása kitüntetett helyen volt. Az olasz füzetből személyes naplót akartak varázsolni: olyan naplóvá, amely a családról beszél, a kirándulásokról, a játékokról, az állatokról, a falusi életről. Fontos, hogy az első leírt mondatok tükrözzék a gyerekek vágyait, érzéseit, személyes véleményüket. Nem maradtak ki a klasszikus módszerek sem, mint például a diktálás. Az Evangéliumból diktáltak, a „Cuore”-ból; Manzoni és D’Annunzio is szerepelt a szerzők között.

Az 1923-as programok a gyerekek spontaneitását próbálták fejleszteni (*Ascenzi-Sani*, 2005:33-41.). Cél, hogy nőjön az esztétikai érzék, a képzelőerő, az ésszerű érvelés képessége. A néphagyományok, legendák büvöljék el őket. Az iskola olyan hely legyen, ahol nincsenek társadalmi különbségek, szellemi egység uralkodik. Az iskola akkor éri el célját, vallotta Lombardo Radice, ha ez sikerül.

A történelem- és a földrajzórák programjainak eredetiségét a választott témák aktualitása adta (i.m. 79-83). Gyakori témák voltak a Risorgimento és az első vi-

lágháború. Radice meg akarta mutatni a gyerekeknek Olaszország szépségeit és jelentőségét, elmagyarázni, hogy nagyapáik miért adták életüket az egységért, meg akarta értetni velük, mit jelent, hogy „Olaszország nem volt az olaszok”, mit jelentett az idegen elnyomás. Cél, hogy minden évben az olasz történelem teljes vertikumát érintse a tanítás, ne csak korszakokat, a jobb átláthatóság kedvéért. Más országok történetének kevés figyelem jutott. A XX. századi történelem és a földrajz tanítását erősen átszötte az irredentizmus. Az afrikai és a líbiai háború Itália kolonizációs szándékát fejezték ki. Stigmatizálták az olasz semlegességet a háború elején, és dicsérték Mussolinit. A gyerekekben a történelemoktatás révén akarták megalapozni azt az érzést, hogy egy nagyszerű néphez tartoznak. Fontos szerep jutott a testi nevelésnek: morális, higiéniai és nevelési okokból. Az 1923-as programoknak egyik legeredetibb eleme a rekreációs tevékenység nevelési értékének felfedezése. Az előre koreografált mozgást elutasították, a játék elsődlegességét tartották fontosnak a testnevelésben.

Lombardo Radice olyan újtó volt, mint kevesek a korszakban (*Lombardo Radice, 1923*) Programja búcsúzás volt az enciklopédizmustól, a didaktikai formalizmust teremtő nagyszámú metodológiai előírástól. Programjainak módszertana újszerű volt, ismeretlen az iskolák többségében. A gyerekeknek előnyt jelentettek az új módszerek. Reformja nyomán sok egyéni kezdeményezés született (*Burza, 1999: 26*). Levegőt adott az olasz iskolának, megszabadította a fojtogató merevségtől (*Fava, 2004: 194*). Ma is élő Lombardo Radice örökségéből az előre gyártott módszerek elutasítása, a kísérletezés iránti kíváncsiság, a szabadság.

IRODALOM

- Ascenzi A.- Sani R. (a cura di) (2005): *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Vita & Pensiero Milano.
- Baumann, Harold (2007): *Hundert Jahre Montessori Padagogik. 1907-2007*. Haupt Verlag, AG.
- Bellatalla, Luciano (2006): *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*. FrancoAngeli, Milano.
- Boschetti Alberti, Maria (1959): *Il dono di sé dell'educazione*. La Scuola, Brescia.
- Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Armando Editore, Roma.
- Ceriani, Andrea – Nigro, Valeria (2006): *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Uni-*

- versità dell'immagine. FrancoAngeli, Milano.
- Fava, Sabrina (2004): *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Vita e Pensiero, Milano.
- Fischer, Reinhard – Peter Heitkämper (2005): *Montessori Padagogik: aktuelle und internationale Entwicklungen*. LIT Verlag, Münster.
- Guzzo, Giuseppe (2003): *Scuola elementare addio*. Rubbettino Editore, Rubbettino.
- Kramer, Rita (1998): *Maria Montessori: a biography*. Westview Press, Chicago.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1923): *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Salandron, Palermo.
- Lombardo Radice, Laura-Ingrao, Chiara (2005): *Soltanto una vita*. Baldini Castoldi Dalai Editore, Milano.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet*. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Bp.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Pizzigoni, Giuseppina(1950): *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia, 1950.
- Rosati, Lanfranco (2005): *Le sfide del cambiamento*. Morlacchi Editore, Perugia.
- Saittà, Armando (1997): *Momenti e figure della civiltà europea*. Saggi storici e storiografici. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- Scarzella Mazzocchi, Elda (1998): *Percorso d'amore*. Giunti Editore, Firenze.
- Vico, Giuseppe (2007): *L'avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.