

Montessori e Wittgenstein. Il linguaggio come costruzione del mondo

Montessori y Wittgenstein. El lenguaje como construcción del mundo

Montessori and Wittgenstein. Language as construction of the world

Giulia Consalvo; Elisabetta Tomazzolli; ITALIA

RIASSUNTO

Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein hanno apportato un contributo significativo allo sviluppo del concetto di linguaggio in ambito educativo. Muovendo dalla sfera del linguaggio parlato e passando poi a quella del linguaggio scritto, l'articolo che segue ha come proposito quello di far emergere le affinità concettuali rintracciate all'interno delle opere dei due autori. Tale parallelismo ha origine comune nella centralità affidata al rapporto interdipendente tra pensiero e linguaggio. L'articolo qui proposto vuole soprattutto amplificare il messaggio filosofico ed etico che accompagna questo pensiero comune ad entrambi gli autori e che può essere così riassunto: un ambiente educativo all'interno del quale venga promossa una visione filosofica ed etica del linguaggio permette al bambino di migliorare la qualità della propria vita intima e sociale.

Parole chiave: Educazione, Lingua parlata e scritta, Ambiente culturale e fisico, Neuropedagogia, Maria Montessori, Ludwig Wittgenstein, Filosofia ed etica.

RESUMEN

Maria Montessori y Ludwig Wittgenstein han aportado una contribución significativa en el desarrollo del concepto de lenguaje en el ámbito educativo. Empezando por la esfera del lenguaje hablado y atravesando la de la escritura, este artículo se propone resaltar las afinidades conceptuales delineadas entre las obras de los dos

autores. Este paralelismo encuentra orígenes comunes en la centralidad conferida al vínculo entre pensamiento y lenguaje. El propósito de este artículo es el de destacar el mensaje filosófico y ético que acompaña el pensamiento de los dos autores y que puede ser así resumido: un entorno educativo dentro del cual sea promovida una visión filosófica y ética del lenguaje, permite al niño mejorar la calidad de su propia vida interior y social.

Palabras clave: Educación, Lenguaje Oral y Escrito, Ambiente Cultural y Físico, Neuropedagogía, Maria Montessori, Ludwig Wittgenstein, Filosofía y Ética

ABSTRACT

Maria Montessori and Ludwig Wittgenstein contributed to formulate notions of language in the field of education. Starting from spoken language and moving to the written word, this article aims to unfold the conceptual resemblances in both authors. This parallelism finds common origins in the centrality conferred on the relationship between thought and language. The purpose of this article is to highlight the philosophical and ethical message that accompanies the thoughts of the two authors and that can be summarized that way: an educational environment within which a philosophical and ethical vision of language is promoted allows the child to improve the quality of their own individual and social life.

Key words: Education, Spoken and Written Language, Cultural and Physical Environment, Neuropedagogy, Maria Montessori, Ludwig Wittgenstein, Philosophy and Ethics

INTRODUZIONE

Che cosa è il linguaggio? Quali le sue manifestazioni? Come si rapporta il linguaggio al nostro mondo e alle nostre pratiche di vita? E ancora. In che modo il bambino si impossessa del linguaggio parlato e scritto e come possiamo aiutarlo in questo apprendimento? Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein, due tra i più brillanti ed innovativi pensatori del secolo scorso, hanno cercato di dare risposta a questi quesiti muovendo dal punto di vista della pedagogia, della medicina, della filosofia, della psicologia e della logica-matematica¹. Entrambi hanno avuto una vocazione dal punto di vista dell'esattezza del linguaggio, della precisione nell'uso delle parole ed entrambi hanno costruito il loro pensiero anche attraverso il lavoro sul campo, stando a quotidiano contatto con i bambini. Si sono immersi in una continua ricerca sulla natura del linguaggio e le sue forme e lo hanno fatto da scuole di periferia: da quelle dei sobborghi di Roma l'una, dai paesini delle montagne a sud di Vienna l'altro. Non a caso, secondo noi, Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein hanno scelto questi luoghi marginali per sviluppare la loro visione scientifica del linguaggio, insieme ai bambini che questi luoghi vivevano quotidianamente. Le parole hanno, infatti, una forte valenza sociale e questa scelta sembra avere come scopo quello di ridare significato al linguaggio, al suo uso sociale volto alla costruzione di una conoscenza davvero inclusiva².

Con questo articolo vogliamo portare all'attenzione degli studiosi alcune affinità concettuali che abbiamo tracciato tra il pensiero di Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein riguardo al linguaggio e alla sua natura. Le andremo a ricercare prima nella sfera del linguaggio parlato e poi in quella del linguaggio scritto. Questa separazione tra le due sfere si dà in maniera esplicita negli scritti di Montessori, la quale definisce le tappe cronologiche dello sviluppo del linguaggio nel bambino³. Negli scritti di Wittgenstein non troviamo un riferimento di questo tipo, ma possiamo individuare un importante momento di acquisizione di nuove idee sull'attività della scrittura da parte dei bambini, durante gli anni di lavoro come maestro nelle scuole elementari austriache.

IL LINGUAGGIO ARTICOLATO

“Che cosa è il linguaggio dell'uomo?”, chiedeva e si chiedeva Maria Montessori. *“In sé è un soffio che suona attraverso degli strumenti musicali. Ci sono le cor-*

de vocali che vibrano e fanno la voce sonora: e la voce passa attraverso la bocca come in un tubo risonante. Qualche volta però la bocca prende quella musica e la imprigiona ora tra i denti e la lingua, ora tra le labbra, e fa uscire fuori dei suoni spezzettati: e così articola i suoni. Quella musica della voce (vocali) si combina coi suoni determinati tra le varie parti della bocca e che perciò consuonano con quella (consonanti) ed è con tali mezzi che si forma il linguaggio articolato” (Montessori, 2017, p. 5).

Ma il linguaggio è una costruzione umana che va ben aldilà della mera combinazione di suoni. È un lavoro psichico inconscio (Montessori, 1999a) che inizia dall'infante, colui che anche l'etimologia definisce “senza parola”, e arriva all'individuo adulto che comunica, condivide, costruisce con gli altri. Perché il linguaggio, seppur forma costitutiva della vita già da prima della nascita mentre il bambino è ancora nel ventre materno, acquisisce senso all'interno della dimensione umana e sociale. Gli uomini si uniscono e si separano attraverso il linguaggio, comunicano e pensano, in un continuo rapporto di interdipendenza tra queste due dimensioni.

Come scriveva Lev Vygotskij nella prefazione al suo capolavoro, il rapporto che intercorre tra linguaggio e pensiero è “uno dei problemi più difficili, intricati e complessi della psicologia sperimentale” (Vygotskij, 2000, p. 3). L'interdipendenza tra queste due attività è così complessa proprio perché investe sia la sfera naturale, sia quella sociale della vita dell'uomo e ne determina così la sua natura peculiare rispetto a quella delle altre specie animali. Per Montessori il linguaggio (in particolare quello scritto) non è un fatto esclusivamente naturale, ma una “costruzione al di sopra della natura” (Montessori, 2017, pag. 10), operata dall'uomo dalla sua comparsa sulla Terra fino ad oggi. È uno dei frutti della trasformazione messa in atto dall'umanità e che, passo dopo passo, gli ha permesso di andare oltre la natura, rincorrendo il progresso. *“Il linguaggio determina quella trasformazione dell'ambiente che noi chiamiamo civilizzazione. Consideriamo qual è il punto centrale che distingue l'umanità dalle altre specie. L'umanità non è guidata da istinti come gli animali. [...] Ora l'istrumento che rende possibile il reciproco comprenderci è il linguaggio, mezzo del pensare comune. Il linguaggio non esisteva sulla Terra finché l'uomo non vi fece la sua comparsa”* (Montessori, 1999a, p. 111). Anche Wittgenstein definisce in uno dei paragrafi delle Ricerche filosofiche il rapporto tra linguaggio e pensiero come attività prettamente umana e perciò distinta da quella animale: *“Talvolta si dice.*

Gli animali non parlano perché mancano loro le facoltà spirituali. E questo vuol dire: «non pensano, e pertanto non parlano». Ma appunto: non parlano. O meglio: non impiegano il linguaggio – se si eccettuano le forme linguistiche più primitive. – Il comandare, l'interrogare, il raccontare, il chiacchierare, fanno parte della nostra storia naturale come il camminare, il mangiare, il bere, il giocare» (Wittgenstein, 2014, § 25). Allo stesso modo, Jerome Bruner sosteneva: “È molto probabile, infatti, che il nostro modo più naturale e più precoce di organizzare l'esperienza e la conoscenza sia nei termini della forma narrativa” (Bruner, 2011, p. 135). Vi è da parte di tutti questi studiosi un particolare interesse scientifico rispetto al rapporto interdependente tra le due sfere, quella naturale ed innata e quella sociale, con uno sguardo attento a questa seconda dimensione legata all'ambiente in cui si dà il nostro sviluppo. Così, dice Montessori, è il bambino piccolo, l'infante ancora silenzioso, che paradossalmente preserva l'esattezza di ogni suono, assistendo agli intimi monologhi materni e ai dialoghi tra gli altri adulti, assorbendoli con la mente, in una continua interazione tra sé e l'ambiente. È “in questo gioco tra le due età” che “si attua la formazione e la conservazione naturale del linguaggio” (Montessori, 2017, p. 10). Il bambino va perciò stimolato alla conquista del proprio ambiente culturale. Come sostiene Raniero Regni, “La cultura è costituita da procedure simboliche, da concetti e distinzioni che possono essere fatte solo nel linguaggio. [...] Di conseguenza, il linguaggio non può essere capito se non nel suo ambiente culturale” (Regni, 2007, p. 164).

Come abbiamo visto, pensiero e linguaggio sono strettamente legati. Ma come si passa dalla dimensione del pensiero intimo a quella sociale? Sia Montessori sia Wittgenstein cercano di dare risposta a questa domanda partendo dal mondo del bambino e dell'educazione.⁴ Entrambi, nei loro scritti, individuano i primi passaggi attraverso i quali il bambino si impossessa del linguaggio parlato. Tra questi riveste una centrale importanza l'attività dell'associare le parole alle cose, in una sorta di esercizio assistito dall'adulto di denominazione di oggetti, colori e forme semplici. Wittgenstein chiama questa forma di insegnamento del linguaggio, insegnamento ostensivo e mette l'accento sul fatto che quest'ultimo si dà attraverso un addestramento [Abrichten], il quale appunto consiste nella denominazione e designazione delle cose. Scrive il filosofo viennese: “[...] Una parte importante dell'addestramento consisterà in ciò: l'insegnante indica al bambino determinati oggetti, dirige la sua attenzione su di essi e pronuncia, al tempo stesso,

*una parola; ad esempio pronuncia la parola «lastra», e intanto gli mostra un oggetto di quella forma. (Non chiamerò questo procedimento «spiegazione» o «definizione ostensiva», perché il bambino non può ancora chiedere il nome degli oggetti. Lo chiamerò «insegnamento ostensivo» delle parole.) [...] Si può dire che questo insegnamento ostensivo delle parole stabilisce una connessione associativa tra la parola e la cosa. Ma che cosa vuol dire? Bene, può voler dire diverse cose; ma prima di tutto si pensa che quando il bambino ode una certa parola gli si presenti alla mente l'immagine di una certa cosa. Ma, posto che ciò accada, - è questo lo scopo della parola? - Sì, può esserlo. - Posso immaginare un siffatto impiego delle parole (successioni di suoni). (Pronunciare una parola è come toccare un tasto sul pianoforte delle rappresentazioni.)” (Wittgenstein, 2014, § 6). Un'altra forma di insegnamento ostensivo può essere, spiega Wittgenstein, quella di far associare al bambino parole e oggetti su di una tabella: “[...] Si impara a cercare sulla tabella l'immagine corrispondente al segno mediante un addestramento, e una parte di questo addestramento consiste, ad esempio, in ciò: l'alunno impara a procedere sulla tabella col dito, orizzontalmente verso destra” (Wittgenstein, 2014, § 86). Una attività analoga a quella di Wittgenstein viene proposta anche da Montessori la quale, rifacendosi a Édouard Séguin⁵, propone la *Lezione dei tre tempi* per promuovere nel bambino l'associazione tra immagine e parola. Questo tipo di lezione viene tenuta dall'insegnante dopo che il bambino ha riconosciuto oggetti e qualità attraverso esperienze fatte nell'ambiente, aiutandolo a fissare l'idea alla parola corrispondente. Dalla pura esperienza sensoriale, si passa dunque ad una prima dimensione intellettuale dello svolgimento del linguaggio. Nel primo tempo la maestra pronuncia le parole in modo chiaro e definito, solo quelle, senza contorni superflui, toccando e facendo toccare al bambino l'oggetto che, in questo modo, associa la percezione sensoriale al nome o all'aggettivo. Nel secondo tempo, quello del riconoscimento, avviene la vera e propria lezione associativa. Qui l'insegnante dovrà “saggiare se il nome è rimasto associato all'oggetto nella coscienza del bambino” (Montessori, 1999b, p. 173). Per farlo gli si rivolgerà nominando l'oggetto e chiedendogli di indicarlo. Nel terzo tempo infine, è il bambino a dover nominare gli oggetti o le qualità prese in considerazione, fornendo così la verifica dell'avvenuta acquisizione.*

L'acquisizione di una parola non si riduce però al saperla nominare, vi deve essere una dimensione all'interno della quale quella parola prende significa-

to, tanto che Montessori parla di questo luogo chiamandolo coscienza del bambino. Ma *“che cos’è il significato d’una parola?”* (Wittgenstein, 2000, p. 5), si chiede Wittgenstein aprendo con questa domanda le lezioni tenute a Cambridge nel 1933. La risposta viene data dal filosofo viennese partendo proprio dall’idea di addestramento vista poc’anzi e dimostrando che il linguaggio deve significare qualcosa di più complesso e profondo della semplice associazione tra parole e cose. Per far ciò, Wittgenstein cita le Confessioni di Agostino, nel libro da quest’ultimo dedicato alla sua fanciullezza: *“Agostino, descrivendo come egli apprese il linguaggio, dice d’aver imparato a parlare apprendendo i nomi delle cose. È chiaro che chi dica ciò ha in mente il modo nel quale un bambino apprende parole quali «uomo», «zucchero», «tavolo», etc., e non tanto parole quali «oggi», «non», «ma», «forse»* (Wittgenstein, 2000, p. 103). Il significato di una parola è più della sua semplice denominazione, infatti apprendiamo ad usare anche parole astratte. Riprendendo l’esempio di spiegazione ostensiva della parola “lastra”, Wittgenstein conclude che: *“[...] lo scopo delle parole non è quello di suscitare rappresentazioni. (Naturalmente si può anche trovare che ciò è utile al conseguimento dello scopo vero e proprio.) Ma se l’insegnamento ostensivo produce quest’effetto, - devo dire che ha per effetto la comprensione delle parole? Non comprende il grido «Lastra!» chi, udendolo, agisce in questo modo così e così? - Certo, a ciò ha contribuito l’insegnamento ostensivo; però solo in quanto associato a un determinato tipo di istruzione. Connesso con un tipo d’istruzione diverso, lo stesso insegnamento ostensivo di questa parola avrebbe avuto come effetto una comprensione del tutto diversa”* (Wittgenstein, 2014, § 6). In altri termini, quella che apprendiamo attraverso l’istruzione non è principalmente l’immagine delle parole, ma il loro uso nella nostra vita quotidiana. Così, le parole oggi, non, ma, forse sono non un’immagine, ma un uso. Noi usiamo queste parole, non le immaginiamo. Si arriva qui ad un’idea di apprendimento del linguaggio molto più ampia, che pone le sue basi sull’apprendimento del significato delle parole come uso che ne facciamo all’interno di un determinato tipo di istruzione. Differenti tipi di istruzione si danno in differenti culture, all’interno delle quali il tipo di istruzione riferisce il significato delle parole in uso nella vita quotidiana tipica di quella cultura. Quello al quale Wittgenstein si rifà è un approccio antropologico al problema sulla natura del linguaggio⁶ e il suo grande lascito a tutta la filosofia successiva sarà proprio quello di riportare i fondamenti del linguaggio della lo-

gica matematica sul piano umano del senso comune, dell’uso quotidiano dell’aritmetica per la risoluzione di problemi della vita di tutti i giorni, eliminando così definitivamente il mito di un linguaggio ideale prodotto del pensiero oggettivo al quale il tutto sottostà. L’aritmetica è un guazzabuglio di tecniche, proprio come lo è il linguaggio quotidiano; secondo Wittgenstein, il compito della filosofia non sarà perciò quello di costruire teorie, ma quello più umile di fare un po’ di chiarezza nel caos di questo guazzabuglio. La filosofia è soprattutto *“un lavoro su sé stessi, sul proprio modo di vedere, su come si vedono le cose (e su che cosa si pretende da esse)”* (Wittgenstein, 1980, p. 43). Il fine della conoscenza non è apprendere teorie, ma sviluppare un cammino critico, una riflessione autonoma⁷.

È all’interno della dimensione umana e sociale, come spiegavamo più su attraverso il pensiero di Maria Montessori, che sin da bambini impariamo a dare alle parole un significato e questa attività si dà partendo dall’educazione, come risposta alla naturale attitudine del bambino ad apprendere, al suo uso spontaneo del linguaggio come strumento del pensiero. Vi è un collegamento tra natura e cultura in cui questi due elementi si influenzano reciprocamente e costantemente. Perché il pensiero e la mente trascendono da una dimensione puramente naturale, producono il linguaggio come supernatura, come mezzo del pensare comune attraverso cui l’uomo e la donna costruiscono la propria storia e la civiltà, passando dalla comunità all’umanità. Anche nella visione antropologica proposta da Wittgenstein è la cultura ciò che sta alla base delle dimensioni umana e sociale, in quella che egli chiama forma di vita [Lebensform]. L’educazione riveste allora una parte centrale all’interno della forma di vita, ovvero delle tradizioni e della cultura ereditate, tramandateci all’interno della nostra comunità sociale e alla quale, persino senza accorgercene, facciamo continuamente riferimento. È questa dimensione sociale, culturale, umana e perciò di vita attiva quella a cui dobbiamo guardare se vogliamo dare risposta ai quesiti sulla natura del linguaggio. *“Voglio dire: è caratteristico del nostro linguaggio che esso cresca su un terreno di solide forme di vita, di azioni regolari. La sua funzione è determinata prima di tutto dall’azione che esso accompagna”* (Wittgenstein, 2006, p.24). Secondo Wittgenstein l’istruzione e la più ampia forma di vita nella quale nasciamo e viviamo ci insegnano come usare le parole, perché il linguaggio per Wittgenstein è un’attività: *“Che cosa designano le parole di questo linguaggio? - Che cosa, se non il modo del loro uso, dovrebbe rivelare ciò che designano? [...]”*

Pensa agli strumenti che si trovano in una cassetta di utensili: c'è un martello, una tenaglia, una sega, un cacciavite, un metro, un pentolino per la colla, la colla, chiodi e viti. – Quanto differenti sono le funzioni di questi oggetti, tanto differenti sono le funzioni delle parole” (Wittgenstein, 2014, § 10 e 11). Attraverso il linguaggio noi non mettiamo semplicemente in relazione le cose, la realtà con le parole, ma facciamo molto di più. Allo stesso modo, per Maria Montessori l'acquisizione della lingua madre (o delle lingue madri) è legata al processo di socializzazione ed adattamento del bambino all'ambiente, anche culturale, in cui è nato. Per favorire ed accompagnare tale processo è quindi fondamentale offrire al bambino un linguaggio autentico, corretto, grammaticale (cfr. Montessori, 1999a, pag. 127). Il bambino apprende la lingua nel suo svolgimento spontaneo (Montessori, 2017, p. 46), per questo creare e proporgli un linguaggio “*bambinesco*” e semplificato intralcerrebbe il suo percorso di inserimento nel mondo. Attraverso il linguaggio noi mettiamo in gioco tutti gli usi possibili (e anche quelli impossibili) delle parole, gettando le fondamenta del vero e del falso. L'uomo può, attraverso il linguaggio, generare molteplici possibilità di organizzazione del mondo. Dice Wittgenstein: “*Il nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: un dedalo di stradine e di piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempi diversi; e il tutto circondato da una rete di nuovi sobborghi con strade diritte e regolari, e case uniformi*” (Wittgenstein, 2014, § 18). Analogamente, Montessori evidenzia sia l'aspetto morfologico della lingua, sia l'uso che l'individuo ne fa. Così, per entrambi i nostri pensatori, è l'uso che facciamo delle parole a determinarne il significato, le parole come espressione di un bisogno che l'uomo intende soddisfare: il sedersi, il leggere, l'abitare. “*Ci sono parole, antiche come la vita umana, che servivano a nominare i primi bisogni e gli oggetti di prima necessità e ci sono nomi moderni, tutti nuovi, che indicano ogni oggetto e ogni forza scoperta recentemente*” (Montessori, 2017, p. 41). I bisogni si modificano, evolvono, aumentano con il progredire della civiltà e servono quindi nuove parole per raccontare l'evoluzione e la trasformazione del pensiero e dell'espressione: “*Nella nostra epoca [il linguaggio] si è dilatato a un tratto come un grande piatto perché negli ultimi tempi, insieme alle nuove scoperte e alle nuove complicazioni della vita, è venuta fuori un'enorme quantità di (nuovi) nomi*” (Montessori, 2017, p. 41). Per comprendere la logica del linguaggio bisogna guardare alla sua prassi, al molteplice uso che se ne fa, alla sua variabilità, alla

sua continua espansione. Il linguaggio è un'attività in uso. “*Il bambino non impara che esistono libri, che esistono sedie, ecc. ecc., ma impara ad andare a prendere libri, a sedersi su sedie, ecc. Certamente, più tardi vengono fuori anche questioni sull'esistenza: «Esiste un unicorno?», e così via*” (Wittgenstein, 1978a, § 476). Allo stesso modo, nel pensiero di Montessori l'aspetto morfologico della lingua è inevitabilmente influenzato dall'uso che l'individuo ne fa, perché è l'uomo che modifica il linguaggio: “*Si formano sempre nuove parole, si modificano quelle che già esistono, si fanno suoni in se stessi più alti, più bassi, più chiusi, più aperti; così avviene l'evoluzione del linguaggio. Ma occorre sempre che gli individui fissino tutte le modificazioni e che siano tutti d'accordo nell'accettarle, perché si tratta appunto di capirsi*” (Montessori, 2017, p. 7). Usando le parole di Wittgenstein, capirsi significa condividere la stessa forma di vita: “*«Così, dunque, tu dici che è la concordanza fra gli uomini a decidere che cosa è vero e che cosa è falso!» - Vero e falso è ciò che gli uomini dicono; e nel linguaggio gli uomini concordano. E questa non è una concordanza delle opinioni, ma della forma di vita*” (Wittgenstein, 2014, § 241).

Il linguaggio si rapporta al nostro mondo e alle nostre pratiche di vita nella misura in cui crea possibilità sempre nuove all'interno di quello che Maria Montessori definisce nei suoi scritti con il termine ambiente e Wittgenstein con il termine forma di vita. Ambiente e forma di vita sono il nostro mondo, si compongono della nostra cultura, delle nostre credenze, della nostra storia e sono tutto ciò che rende alcune cose indubitabili, ciò che ci fornisce i presupposti da cui partire per districarci nella vita. Scrive Wittgenstein: “*Se un bambino mi chiedesse se la Terra esisteva già prima che io nascessi, io gli risponderei che la Terra non ha cominciato ad esistere soltanto con la mia nascita, ma che esisteva già molto tempo prima. [...] Credo di avere antenati, e credo che ogni uomo li abbia. Credo che ci siano diverse e svariate città, e in generale credo ai dati principali della geografia e della storia. Credo che la Terra sia un corpo, sulla cui superficie ci muoviamo, e che non possa scomparire improvvisamente, o cose del genere, più di quanto non possa scomparire un altro corpo solido: questo tavolo, questa casa, quest'albero, ecc. Se anche volessi dubitare che la Terra esisteva già molto tempo prima che io nascessi, dovrei mettere in dubbio tutto ciò che per me è saldamente acquisito*” (Wittgenstein, 1978a, § 233-234). Vi sono cioè delle regole date all'interno di ogni ambiente di appartenenza, di ogni forma di vita. A partire da queste regole iniziamo ad usare il linguaggio. Grazie a queste regole

possiamo insegnare al bambino i nomi delle cose e in generale l'uso del linguaggio. Ma non vi è solo un modo di uso del linguaggio, ve ne sono tanti quanti, appunto, i loro possibili usi. Questi modi vengono chiamati da Wittgenstein giochi linguistici [Sprachspiele] e sono definiti dal filosofo come “[...] tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è intessuto” (Wittgenstein, 2014, § 7). Tra questi giochi linguistici Wittgenstein elenca: “Comandare, e agire secondo il comando – Descrivere un oggetto in base al suo aspetto e alle sue dimensioni – Costruire un oggetto in base a una descrizione (disegno) – Riferire un avvenimento – Elaborare un'ipotesi e metterla alla prova - [...] – Inventare una storia; e leggerla – Recitare in teatro – Cantare in girotondo – Sciogliere indovinelli - [...] – Tradurre da una lingua in un'altra - Chiedere, ringraziare, imprecare, salutare, pregare.” (Wittgenstein, 2014, § 23). Il linguaggio va allora inteso come un'attività, una forma di vita in continuo mutamento e non come una struttura rigida e formale, benché alla sua base vi siano delle regole. L'uso che si fa delle parole è molteplice: “Come in un posto di manovra vengono fatte le cose più disparate per mezzo di leve, così avviene con le parole del linguaggio, che corrispondono alle leve. Una leva è quella di una manovella che può essere fatta girare in continuazione; un'altra appartiene ad un commutatore e può soltanto essere spostata lateralmente o alzata verso l'alto; una terza leva appartiene ad un commutatore che ammette tre o più posizioni; una quarta è la leva di una pompa e funziona soltanto se viene mossa verso l'alto e verso il basso, etc.: ma tutte sono leve, tutte vengono prese con la mano” (Wittgenstein, 1976, pp. 10-11). Questa pluralità di usi del linguaggio ha delle dirette conseguenze sulla società, sulla scienza, sulla cultura, sulla religione e sul modo in cui vediamo noi stessi e gli altri. Così, il linguaggio per Montessori è costruzione, non solo acquisizione e ancor meno, in accordo con Bruner, imitazione (Bruner, 1995, p. 30). Per lei come per Chomsky (Chomsky, 2016) il linguaggio non è il risultato di un semplice apprendimento, ma viene sviluppato, costruito appunto, dal bambino. L'intelligenza si mette al lavoro per costruire “un tesoro che gli uomini trasmettono di generazione in generazione” (Montessori, 2017, p. 7). Le donne e gli uomini muoiono, ma il linguaggio resta, si trasforma, evolve, raccontando la storia dell'umanità, la storia di tutti quegli uomini e quelle donne. Scrive Wittgenstein: “Non già: “senza il linguaggio non potremmo comunicare fra noi” – bensì: senza il linguaggio non possiamo influenzare gli altri uomini così e così; non possiamo costruire strade e macchine, etc. E

anche: Senza l'uso del discorso e della scrittura gli uomini non potrebbero comunicare.” (Wittgenstein, 2014, § 491). L'impossessarsi di svariate modalità di impiego delle parole, di una molteplicità di espressioni linguistiche, di giochi linguistici, permette secondo Wittgenstein la comprensione della relatività e cioè la possibilità di guardare al nostro mondo in maniera più aperta. Conoscere il gioco linguistico nel quale siamo inseriti ci fa comprendere che guardiamo al nostro sapere dal nostro punto di vista, fondato sulla nostra prassi e sulla nostra natura. Il nostro linguaggio diviene il nostro limite e proprio per questo dobbiamo sempre guardare in maniera critica al linguaggio, per poter scorgere i nostri stessi limiti. Quando Wittgenstein conclude il Tractatus con la perentoria esortazione “Di ciò di cui non si può parlare si deve tacere” (Wittgenstein, 1989, § 7), la sua principale preoccupazione è proprio quella di salvare la condotta di vita dall'uso speculativo del linguaggio perché la condotta di vita, come spiegherà nel Della Certezza, si dà nelle proposizioni del senso comune, le quali inglobano la fantasia, la poesia, l'etica, i sentimenti spontanei. La ragione deve essere solo uno strumento per raggiungere il bene e non il suo fine ultimo. Ragione che tira in ballo anche la Montessori quando riflette sulla natura della mente del bambino, quest'ultima dotata di un immenso potenziale, a volte ignorato, ancor più spesso calpestato, che se compreso e valorizzato potrebbe salvare l'umanità. “Il più grande pericolo sta nella nostra ignoranza. Noi, senza avvedercene, ignoriamo la creazione dell'uomo e calpestiamo i tesori depositati da Dio stesso in ogni bambino, perché là si trova la sorgente dei valori morali e intellettuali che possono portare il mondo intero su un piano più alto” (Montessori, 1999a, p. 239). Dalla dimensione sociale ritorniamo costantemente a quella intima, di conquista interiore. Il linguaggio è comunicazione, ma rappresenta anche un'idea. Alcune idee vengono trasmesse dagli adulti ed è importante perciò la conoscenza, da parte di questi ultimi, dei tempi e dei modi dello sviluppo del bambino. Infatti, se le parole sono idee, è proprio attraverso la loro duplice natura, comunicativa e simbolica, che per Montessori il bambino costruisce le basi della civiltà. E lo fa senza fatica, attraversando inconsciamente il periodo sensitivo del linguaggio, sfruttando le strutture mentali che la natura gli ha messo a disposizione e lasciandosi contaminare dalle specifiche caratteristiche del suo ambiente di appartenenza. Ma questa particolare sensibilità riguarda solo i primi anni di vita e il grande merito di Montessori fu quello di intuire l'importanza

di sfruttare al meglio questa finestra temporale, che lei definiva periodo sensitivo del linguaggio, offrendo al bambino le migliori condizioni per acquisire ed esercitare abilità a questi legate. Intuizione che trovò conferma decenni dopo negli studi di Eric Lenneberg (Lenneberg, 1982) linguista e neurologo, il quale dedicò il suo lavoro all'acquisizione della lingua e alla psicologia cognitiva, convinto anch'egli dell'esistenza di un periodo critico nell'apprendimento del linguaggio. Un momento in cui il bambino ha bisogno di essere esposto a certi stimoli ed esperienze, allo scopo di favorire la conquista da parte sua di determinate abilità. Montessori descrisse in modo completo la genesi del linguaggio nel bambino, i meccanismi che sottendono a tale costruzione, prima inconscia e poi via via sempre più cosciente ed organizzata, fino al suo svolgimento intellettuale. Intuizioni frutto della sua decennale osservazione del bambino, validate negli ultimi tempi, prima dalle ricerche psicologiche e poi dalle neuroscienze. *“Tutta la pionieristica ricerca della Montessori è in sintonia con le più recenti acquisizioni della psicolinguistica: l'apprendimento del linguaggio non è la semplice acquisizione di uno strumento esteriore, ma è una ricreazione e conquista di una capacità interiore”* (Regni, 2007, p. 168). Oggi è quindi più semplice per noi comprendere e studiare questi processi, capire in che modo il bambino si impossessa del linguaggio ed in che modo lo usa. E lo scopo di tale comprensione è da ricercare nell'esigenza di aprire un dibattito ed una riflessione all'interno della scuola, ma anche delle famiglie, al fine di mettere tutti i bambini nella condizione di confrontarsi con *“il miglior linguaggio [...] in una chiara dizione”* (Montessori, 1999a, p. 129), poiché solo un suo corretto uso porta alla chiarezza del pensiero e dell'azione nel mondo. Si apre quindi una nuova finestra da cui guardare il bambino ed il suo sviluppo: la neuropedagogia come sostegno per l'adulto alla comprensione dell'infanzia, perché *“per stimolare il cervello e potenziare le funzioni cognitive è necessario conoscere come e quando si sviluppa, quali sono i passi salienti delle sue trasformazioni, le tappe critiche dello sviluppo cerebrale”* (Oliviero, 2015, p. 17).

IL LINGUAGGIO SCRITTO

“C'è poi un altro linguaggio che non è un fatto naturale, ma una costruzione al di sopra della natura: è il linguaggio scritto, per il quale fu la mano a trasmettere il pensiero, perché anche la mano è strumento dell'intelligenza” (Montessori, 2017, p. 10).

Anche qui l'accordo tra gli uomini, la convenzione come condivisione, il linguaggio come traccia di chi c'è stato e per chi verrà, la gratitudine verso i primi, il senso di responsabilità verso i secondi. La civilizzazione, la storia ed il progresso. Il linguaggio scritto come esperienza individuale e sociale, una conquista del bambino che gli offre le chiavi per quel mondo appannaggio fino a quel momento solo degli adulti. Il segno alfabetico come macchina del tempo, che permette al bambino piccolo di superare il presente e lo spazio della parola detta e che allo stesso tempo, comunque, parte dalla voce. *“Il segno alfabetico acquista interesse e conduce a un progresso prodigioso nello scrivere quando risponde a una parola mentalmente analizzata”* (Montessori, 2017, p. 20). Ed ecco quindi l'alfabetario grande predisposto da Maria Montessori per i bambini che iniziano a comporre parole: un casellario contenente lettere sciolte attraverso cui il bambino, partendo dall'analisi dei suoni di parole liberamente scelte e vicine per questo al suo vissuto (anche emotivo), può analizzare e comporre. È qui che la lingua articolata si fa scritta, si fissa. Scrive la Montessori: *“Saper distinguere i suoni che compongono le parole è un esercizio tutto interiore, un'analisi mentale delle parole [...]. Questo è il primo esercizio essenziale per imparare poi a scrivere. [...] è il primo passo verso l'alfabeto”* (Montessori, 2017, p. 20). Ma affinché il fanciullo sia in grado di associare un suono alla sua rappresentazione grafica, ha bisogno prima delle lettere smerigliate che, oltre a preparare la mano ai movimenti necessari alla scrittura, accompagnano il bambino verso la conquista del linguaggio scritto, identificato da Montessori come un super-linguaggio di *“eminente importanza sociale”* (Montessori, 1999a, p. 265). L'alfabetario è per il bambino *“un esercizio puro dell'intelligenza libera da meccanismi”* (Montessori, 1999b, p. 237) legati all'esecuzione della scrittura. Il bambino non deve saper impugnare una penna, deve solo aver imparato qualche vocale e consonante con le lettere smerigliate e, partendo dall'analisi dei suoni contenuti in una parola, reagire *“ad uno stimolo”* che produce *“una risposta corrispondente ad una sensibilità creatrice”* (Montessori, 1999b, p. 241). Con questo materiale i bambini vedono materializzarsi un'idea, trasformando in oggetto un proprio pensiero. Vedono e toccano la parola.

Ed ecco qual è il segreto del linguaggio per Montessori: il legame armonioso tra l'espressione articolata e scritta che permette al linguaggio di farsi doppio e completo. *“Le parole non fuggono più, né si cancellano”* (Montessori, 2017, p. 25). La parola si trasforma e pas-

sa da “*uno stato evanescente a uno stato permanente*” (Montessori, 2017, p. 26).

Si apre poi la lunga strada del perfezionamento del linguaggio scritto (ortografico, calligrafico e della composizione) che Montessori prepara ed accompagna con le sue proposte ed i suoi materiali. Si tratta di un percorso lungo, da affrontare con calma e profondità. Un percorso non solo legato alla conquista del linguaggio scritto, ma quasi una metafora per il bambino che, attraverso questo, lavora anche sulla propria personalità. A tal proposito, scriveva Maria Montessori: “*È anche educativo il concetto di prepararsi, prima di tentare, e di perfezionarsi prima di proseguire. Andare innanzi correggendo i propri errori rende arditi a tentare cose imperfette, delle quali si è ancora indegni, e attutisce lo spirito alla sensibilità verso il proprio errore. Il mio metodo della scrittura contiene un concetto educativo, insegnando al fanciullo la prudenza che fa evitare l'errore, la dignità che rende preveggen- te e guida al perfezionamento, e anche l'umiltà che tiene costantemente uniti alle fonti del bene, dalle quali solo si ricava e si conserva la conquista interiore; allontanando l'illusione che il successo raggiunto basti oramai a far continuare il cammino intrapreso*” (Montessori, 1999b, pp. 246-47). Per Montessori quindi, ogni conquista va conservata attraverso il lavoro, va perfezionata, perfezionando così anche noi stessi. Il ruolo del linguaggio scritto è da ricercarsi infatti nel perfezionamento di quello parlato, attribuendo così al primo “*una importanza fisiologica*” (Montessori, 1999b, p. 265) tipica altrimenti solo della funzione naturale del linguaggio parlato.

E così come accade per Montessori, l'importanza attribuita alla parola scritta portò Wittgenstein, il maestro ricordato da un collega come “*un giovanotto totalmente pazzo che voleva introdurre l'alta matematica nelle nostre scuole elementari*” (Wittgenstein, 1978b, p. 30) a scrivere con i bambini della quarta classe della scuola di Otterthal un vocabolario per le scuole elementari, il *Wörterbuch für Volksschulen* pubblicato nel 1926 con l'autorizzazione del Ministero austriaco dell'Istruzione (dopo il *Tractatus* l'unica opera che Wittgenstein fa pubblicare in vita), composto delle parole semplici ed importanti della vita quotidiana dei bambini delle scuole elementari. Il perché di quest'opera viene da lui stesso spiegato nell'introduzione: “*Il presente vocabolario è compilato per sopperire ad una pressante necessità dell'attuale insegnamento dell'ortografia. Esso è nato dalla pratica dell'autore: al fine di migliorare l'ortografia della sua classe, l'autore ha ritenuto necessario provvedere i suoi*

scolari di vocabolari per metterli in grado di informarsi in ogni momento della grafia di una parola, e affinché questo, in primo luogo, avvenga in modo possibilmente rapido; e in secondo luogo, però, in modo che essi possano imprimersi in maniera duratura la parola ricercata nella mente” (Wittgenstein, 1978b, p. 105). Wittgenstein aveva interesse a che ogni bambino apprendesse la corretta grafia, ma i dizionari allora in uso erano troppo ingombranti per essere facilmente maneggiati dai bambini e troppo costosi per le famiglie povere dei villaggi. Scrive ancora Wittgenstein nell'introduzione: “*Ebbene, trovandomi in questa necessità mi decisi di dettare un vocabolario ai miei scolari (della 4ª classe di una scuola di cinque classi). Questo vocabolario comprendeva circa 2500 voci. Un vocabolario di dimensioni ancora minori non avrebbe raggiunto il suo scopo. Colui che insegna può farsi un'idea della difficoltà di questo lavoro, il quale deve far sì che ogni scolaro possieda un vocabolario corretto e, possibilmente esente da errori. E questo lavoro è difficile perché, per raggiungere ciò, il maestro deve controllare quasi ogni parola presso ogni scolaro. (Non bastano prove a caso. Della disciplina non voglio parlare.) E quando questo vocabolario, dopo un lavoro durato parecchi mesi, fu finito, si vide allora che il lavoro valeva la fatica, perché il miglioramento nell'ortografia era sorprendente. La coscienza ortografica era stata svegliata*” (Wittgenstein, 1978b, pp. 106-107).

Una delle principali questioni che Wittgenstein affrontò durante la compilazione del *Wörterbuch* fu quella riguardante la scelta delle parole: “*Nel vocabolario sono da accogliere solo quelle parole, e solo tutte quelle parole, che sono usuali tra gli scolari austriaci delle scuole austriache*” (Wittgenstein, 1978b, p. 107). Si affaccia ancora una volta qui l'idea che il linguaggio si dà all'interno di una determinata forma di vita: le parole contenute nel vocabolario devono essere le parole della vita reale dei bambini. Questa convinzione è radicata in tutto il pensiero di Wittgenstein e la possiamo ritrovare in tutti i suoi scritti successivi al *Tractatus*, dal suo ritorno a Cambridge come professore universitario fino alla sua morte nel 1951. Così, le parole racchiuse nel *Wörterbuch* sono le parole in uso nella vita quotidiana e familiare dei bambini e si riferiscono perciò agli ambiti della casa, del lavoro, della natura, della religione, del corpo umano. Wittgenstein cercava sempre di partire dal mondo reale dei bambini, così come l'esperienza diretta di un fenomeno o il vissuto del bambino dovevano essere il punto di partenza nell'educazione secondo Maria Montessori. Possiamo qui rintracciare un'altra analo-

gia tra il filosofo viennese e la Dottoressa, la quale incoraggiava con l'alfabetario la composizione di parole note, non dettate dall'insegnante, e per questo vicine al vissuto del fanciullo e alla sua cultura.

CONCLUSIONI

Le affinità concettuali rintracciate all'interno del pensiero e delle opere di Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein possono essere così raccolte:

- la centralità affidata al linguaggio nella costruzione del legame tra la sfera del pensiero intimo e quella della vita sociale;
- un'idea di linguaggio che va al di là dell'acquisito, che espande il suo significato nella sfera educativa conducendo alla costruzione della civiltà per Montessori e alla trasmissione e creazione delle forme di vita in Wittgenstein;
- l'importanza assegnata all'ambiente culturale all'interno del quale il linguaggio si sviluppa e alla conquista del quale il bambino va stimolato;
- l'attenzione rivolta al vissuto quotidiano del bambino e all'esperienza diretta dei fenomeni che all'interno di questo si manifestano, come punto dal quale partire nell'attuazione delle pratiche educative;
- la centralità della scrittura come parte essenziale dello sviluppo e dell'interiorizzazione del linguaggio, come manifestazione dell'intelligenza che usa gli strumenti che la natura e l'educazione le mettono a disposizione per creare cultura, società, civiltà;
- una visione etica e filosofica dell'educazione tesa all'autonomia di pensiero, all'interiorizzazione del linguaggio ed al suo perfezionamento.

NOTE

¹ Attraverso l'uso del termine linguaggio Montessori e Wittgenstein tracciano spunti di pensiero i quali non possono essere incasellati in una sfera disciplinare dai contorni ben definiti. Di conseguenza, la stessa parola linguaggio può essere fatta coincidere con il concetto di lingua e dovrà essere quindi intesa in una concezione interdisciplinare e ampia del termine.

² Se nel caso di Maria Montessori non vi sono dubbi riguardo al fatto che sia stata l'esperienza a quotidiano contatto con i bambini ciò che ha reso fiorente il suo pensiero, non tutti gli studiosi di Wittgenstein sono disposti a vedere nel suo lavoro come maestro, durato sei anni dal 1920 al 1926, un passaggio importante per lo sviluppo delle sue idee sul linguaggio dopo il *Tractatus*. Tra gli autori italiani i quali sottolineano l'importanza di questo periodo come maestro, vi è Dario Antiseri, il quale nell'introduzione all'e-

dizione italiana del Dizionario per le Scuole elementari ideato da Wittgenstein per i suoi allievi, scrive: "*Il periodo di tempo in cui Wittgenstein fece l'insegnante fu per lui un periodo difficile, eppure, il suo ritorno alla filosofia forse non sarebbe avvenuto nei termini in cui avvenne se, come intuì Engelmann, Wittgenstein non fosse stato maestro*" (Wittgenstein, 1978b, p.30). Gli anni come maestro furono difficili per Wittgenstein a causa del suo essere così diverso rispetto ai contadini di quei paesini periferici. Così, nonostante alcuni suoi alunni intervistati negli anni '50 e '60 lo ricordino come un "asceta" o come "un modello di vita" (Wittgenstein, 1978b, pp. 31 e 90) e i racconti riportati nella ricerca svolta da Luise Hausmann nello scritto Wittgenstein als Volksschullehrer (Cfr. Wittgenstein, 1978b, p. 30 e seg.) rivelino la sua umiltà di spirito e la dedizione al suo lavoro, il maestro Wittgenstein dovrà cambiare tre scuole a causa degli screzi con alcuni membri della comunità, dovuti ai modi rudi e violenti con cui trattava soprattutto i meno abili al lavoro intellettuale. Infine, fu costretto ad abbandonare il lavoro come maestro e ad andarsene (Cfr. Wittgenstein, 1978b, pp. 33 e 35). Sotto molti aspetti era però un bravo maestro, colto e attento: portò i suoi allievi più volte in gita a Vienna, procurò loro un microscopio, indicò loro la sera le costellazioni in cielo, ricostruì lo scheletro di un gatto, dette lezioni gratuite di algebra il pomeriggio tanto che "*i bambini della sua quinta elementare, risolvevano problemi e facevano calcoli in programma nella terza o quarta classe del ginnasio*" (Wittgenstein, 1978b, p. 34). Insomma, secondo le parole di uno dei suoi alunni, "si dava ogni cura nel portare i bambini a farli cercare da se stessi, quel che in qualche modo era possibile che cercassero" (Wittgenstein, 1978b, p. 34). A prova dell'importanza del periodo come maestro, Antiseri sottolinea poi il fatto che "*Wittgenstein lavorò come maestro nella scuola riformata dal socialista Otto Glöckel in base alle teorie, soprattutto, di Karl Bühler. [...] La riforma della scuola ispirata da Bühler era centrata sull'idea del bambino come essere essenzialmente attivo. E Bühler fu un antiassociazionista, un antisensista, difese la «teoria di un pensiero senza immagini», ed insistette sull'assoluta originalità del soggetto pensante, oltre e contro tutte le forze meramente associative. Ebbene, già Paul Engelmann (che conobbe Wittgenstein molto da vicino) avanzò l'ipotesi che l'insegnamento nella scuola elementare influì sul «secondo» Wittgenstein, in quanto fu la scuola che forse deviò l'attenzione di Wittgenstein dal linguaggio «ideale» al linguaggio «reale», col quale facciamo molte più cose che scrivere fatti. E, in realtà, la teoria dei giochi di lingua, l'idea del linguaggio come forma di vita, il principio di uso, l'idea che lega il significato all'addestramento, sono tutte teorie di cui forse si riuscirà a vedere una più ampia portata, se noi assumeremo per la lettura dei testi del «se-*

- Sluga, H. (2012). *Wittgenstein*. Torino: Einaudi.
- Vygotskij, L. (2000). *Pensiero e linguaggio*. Edizione italiana e introduzione a cura di L. Mecacci. Roma-Bari: Laterza.
- Wittgenstein, L. (2014). *Ricerche filosofiche*. Edizione italiana a cura di M. Trinchero. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (2006). *Causa ed effetto e Lezioni sulla libertà del volere*. Edizione italiana a cura di A. Voltolini. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (2000). *Libro blu e Libro marrone*. Edizione italiana a cura di A.G. Conte. Introduzione di A. Gargani. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edizione italiana a cura di A.G. Conte. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1980) *Pensieri diversi*. Edizione italiana a cura di M. Ranchetti. Milano: Adelphi.
- Wittgenstein, L. (1978a). *Della Certezza. L'analisi filosofica del senso comune*. Traduzione italiana di M. Trinchero. Saggio introduttivo di A. Gargani. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1978b). *Dizionario per le scuole elementari*. Introduzione, traduzione e note a cura di D. Antiseri. Roma: Armando Editore [ed. or., Wittgenstein, L. (1926). *Wörterbuch für Volksschulen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.]
- Wittgenstein, L. (1976). *Osservazioni filosofiche*. Edizione italiana a cura di M. Rosso. Torino: Einaudi.

Date: Ricevuto: 18-10-18. Accettato: 14-11-18

Articolo terminato: 15.10.2018

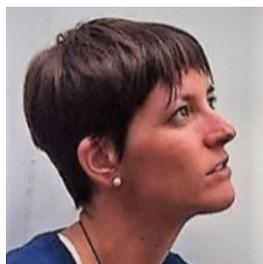
Consalvo, G. e Tomazzolli, E. (2018). Montessori e Wittgenstein. Il linguaggio come costruzione del mondo, *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 137-147. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Giulia Consalvo

Libera Università di Bolzano, Italia
giulia.consalvo@education.unibz.it

Giulia Consalvo è Dottoranda in Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Da dodici anni insegna presso una Scuola primaria Montessori, ambito per il quale è formatrice e consulente. I suoi studi e il suo campo di ricerca interessano l'educazione Montessori, in particolare lo sviluppo del linguaggio.



Elisabetta Tomazzolli

Libera Università di Bolzano, Italia
elisabetta.tomazzolli@education.unibz.it

Elisabetta Tomazzolli è Dottoranda in Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si è laureata in Sociologia e Ricerca sociale all'Università di Trento con una tesi nell'ambito della Sociologia della Guerra sui conflitti contemporanei. Si occupa dei classici della sociologia (Marx, Durkheim, Weber, Simmel) e della filosofia (Ortega y Gasset e Wittgenstein). I suoi studi in campo educativo trattano di Filosofia e Storia della Pedagogia con un particolare interesse alle forme di vita delle piccole scuole organizzate in pluriclassi.