

Leggere e comprendere il mondo come prassi: Ludwig Wittgenstein e il *Dizionario per le scuole elementari*

Grazia Basile

Università di Salerno
gbasile@unisa.it

Abstract Ludwig Wittgenstein is known to have worked as a primary school teacher in three villages in Lower Austria from 1920 to 1926. His time as a teacher profoundly influenced what is commonly referred to as the “second phase” of his philosophical thinking. This period is characterized by a self-critique of the “serious errors” in his earlier work, the *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921), and a shift toward focusing on everyday language rather than pursuing an idealized language. Notably, the incipit of his later work, the *Philosophical Investigations* (1953), delves into the genetic problem of learning, the concrete conditions of language use, and the forms of life that define a language. These themes were undoubtedly influenced by Wittgenstein’s experiences as a teacher and remained central to his philosophical development. Wittgenstein’s *Wörterbuch für Volksschulen*, published in 1926, was initially aimed at improving the spelling skills of his students. However, it also served as a sort of “philosophical crucible” in which key concepts of his later philosophy began to take shape. The *Wörterbuch für Volksschulen* adopts a pragmatic approach, emphasizing the social and historical context over purely syntactic or semantic concerns. It incorporates elements such as the importance of anchoring teaching in the children’s real-world experiences considering their linguistic and cultural backgrounds, and recognizing the role of language in specific domains of experience. These foundational ideas laid the groundwork for Wittgenstein’s later concept of language games, as he observed that «language games are the forms of language with which a child begins to make use of words» (Wittgenstein, trad. it. 1983: 17).

Keywords: Language Games, Forms of Life, Use, Teaching/Learning, Praxis

Received 26 03 2024; accepted 24 06 2024.

Sto forse facendo psicologia infantile? – Sto mettendo in connessione il concetto dell’insegnare con il concetto di significato (Wittgenstein , trad. it. 2007: 90).

0. Introduzione

Quando si guarda allo sviluppo della filosofia di Ludwig Wittgenstein spesso si fa ricorso a un'immagine stereotipata per cui ci sarebbe una prima fase (legata a una lettura neoempiristica del *Tractatus logico-philosophicus* 1921, trad. it. 1989) volta a una teorizzazione del linguaggio ideale, specchio del mondo e della sua struttura e una seconda fase che trova la sua espressione più compiuta nelle *Ricerche filosofiche* (trad. it. 1974) nella quale il filosofo austriaco, dopo aver abbandonato il mito del linguaggio unico, parla non di linguaggio ma di linguaggi e li intende come giochi, radicati nell'uso quotidiano e nei comportamenti che ad essi si associano.

Se nel *Tractatus*, le parole e gli enunciati hanno un senso in quanto costituiscono dei riflessi verbali («mirror images» – De Mauro 1967: 38) di entità ed eventi esistenti (o che potrebbero esistere) nel mondo, e dunque il linguaggio deve avere qualcosa in comune con il mondo per poterne parlare con aspirazione di sensatezza, nelle *Ricerche filosofiche* così come nel *Libro blu e Libro marrone* (trad. it. 1983) Wittgenstein si allontana definitivamente dalle posizioni del *Tractatus* e – facendo riferimento ai processi psicologici e al ruolo delle interazioni sociali e verbali messi in evidenza dagli approcci di diverse scienze sociali/umane del XX secolo – approda a una concezione del linguaggio del tutto differente, in cui quest'ultimo è indissolubilmente legato alle sue condizioni d'uso, alle forme di vita di cui fa parte. Tale appello alla dimensione dell'uso (*Gebrauch*), scombina, per dir così, l'illusoria immagine indivisa del logicismo in una vasta e aperta gamma di giochi linguistici (*Sprachspiele*) che sono indissolubilmente intrecciati alle attività o forme di vita umane e si collegano gli uni agli altri per qualche tratto e per una varietà di regole che ne consentono il funzionamento in contesti sociali specifici. Il suo lavoro mette insomma fine a modi di pensare e di porre problemi che avevano dominato la filosofia analitica del primo dopoguerra (e poi anche il mondo anglofono negli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento), ponendosi non come un *terminus ad quem* ma come un possibile *terminus a quo* (cfr. Janik, Toulmin, trad. it. 1975: 264).

Sulla lettura delle “due fasi” di Wittgenstein hanno sicuramente inciso sia un lungo periodo di cosiddetto “vuoto editoriale” tra il 1921 (anno di pubblicazione del *Tractatus*) e il 1953 (anno della pubblicazione postuma delle *Ricerche filosofiche*), sia i lunghi tempi di pubblicazione degli scritti inediti di Wittgenstein. Il materiale di scritti che è stato pubblicato negli ultimi decenni¹ ci consente di adottare una lettura diversa, di maggiore continuità, in cui la cosiddetta “seconda fase” di Wittgenstein² può considerarsi come una riddiscussione e un'evoluzione di alcune tematiche importanti già presenti nel *Tractatus*. E a tale scopo un ruolo di rilievo – a nostro avviso – è svolto dall'unica altra opera (oltre al *Tractatus*) che Wittgenstein ha pubblicato nella sua vita, ossia il *Wörterbuch für Volksschulen* (1926, trad. it. *Dizionario per le scuole elementari*, 2021) che si colloca in modo fecondo e originale all'interno di tale supposto “vuoto editoriale”.

Dopo la guerra Wittgenstein – se ci limitiamo a giudicare dai mestieri che svolse – sembrò allontanarsi dalla filosofia: lavorò infatti come giardiniere, come portiere

¹ Cfr. le versioni digitali delle opere di Wittgenstein, in particolare i *Wittgenstein Archives at the University of Bergen (WAB)* curati da Alois Pichler a partire dal 2009; dal 2020 il sito è curato da Joseph Wang presso il Research Institute Brenner-Archiv di Innsbruck (<https://wab.uib.no/>).

² Tra le concezioni del *Tractatus* e quelle delle *Ricerche filosofiche* Daniele Moyal-Sharrock individua un “terzo Wittgenstein”, che emerge in particolare in *Della certezza* (, trad. it. 1978) e negli scritti ad esso contemporanei (cfr. Moyal-Sharrock 2016). Sull'ipotesi di un “Wittgenstein in Transition” cfr. pure Glock (2001).

d'albergo e poi trascorse sei anni facendo il maestro elementare in tre piccoli villaggi di montagna nella Bassa Austria. Le domande che dobbiamo porci – anche a partire dai molti particolari e aneddoti raccolti da William Warren Bartley III nei villaggi in cui Wittgenstein aveva insegnato – sono in sostanza due: *Wittgenstein smise davvero di fare filosofia per un periodo? Si può operare una cesura netta tra la prima e la seconda fase del suo pensiero?* L'immagine di Wittgenstein che viene fuori è quella di un uomo che non aveva affatto abbandonato la filosofia, ma che, al contrario, aveva cercato di mettere in pratica la lezione etica contenuta nel *Tractatus*. Come riferisce il suo amico architetto Paul Engelmann – insieme a cui lavorò alla costruzione di una casa a Vienna per sua sorella Margarete Stonborough – il nucleo del *Tractatus* era profondamente etico³, impregnato di «un totalitarismo etico in tutte le questioni, [di] una univoca e dolorosa preservazione della purezza delle richieste intransigenti dell'etica, nella coscienza tormentosa del proprio permanente fallimento nel commisurarsi ad esse» (Engelmann, trad. it. 1970: 81). Partito dall'esigenza di «conciliare la fisica di Hertz e Boltzmann con l'etica di Kierkegaard e Tolstoj nell'ambito di un'unica esposizione coerente» (Janik, Toulmin, trad. it. 1975: 169) – dunque convinto che il compito del *Tractatus* fosse tanto logico quanto etico – Wittgenstein giunge ad assegnare all'etica la stessa funzione trascendentale che aveva assegnato alla logica: «L'etica è trascendentale» (Wittgenstein, trad. it. 2021: 169).

Inoltre, come suggerisce Engelmann, il punto di vista espresso da Wittgenstein nel *Tractatus* può essere sintetizzato dicendo «le proposizioni etiche non esistono; esiste invece l'azione etica» (Engelmann, trad. it. 1970: 81): l'etica, dunque, non si può insegnare tramite ragionamenti, ma solo dando esempi di comportamento morale. Come per Tolstoj i cui racconti lo avevano profondamente colpito e ispirato⁴, anche per Wittgenstein il significato della vita non era un problema accademico, ma andava risolto solo nel *modus vivendi*, come egli dimostrò più volte nella sua vita e in particolare nel periodo di insegnamento nelle scuole elementari.

1. L'insegnamento nella scuola elementare e la formazione del “secondo Wittgenstein”

Tra i fattori che tradizionalmente si ritiene abbiano contribuito alla formazione della fase del pensiero di Wittgenstein comunemente nota come “secondo Wittgenstein” troviamo generalmente menzionati: la lettura dei *Principles of Psychology* (1890) di William James (e quindi il contatto con la teoria pragmatista della conoscenza e della verità); il contatto con la filosofia anglosassone, in particolare con il cosiddetto “realismo del senso comune” di George E. Moore; l'interesse per i fondamenti della matematica e della

³ Cfr. *Wittgenstein's Vienna* di Allan Janik e Stephen Toulmin, secondo i quali il *Tractatus* già agli occhi della sua famiglia e dei suoi amici era ben più di un semplice libro sull'etica, «era uno strumento etico, che mostrava la natura dell'etica [corsivo nel testo]» (Janik, Toulmin, trad. it. 1975: 20).

⁴ Come racconta Engelmann, le opere di Tolstoj che Wittgenstein apprezzava in maniera particolare erano *Il Vangelo in breve* e i *Racconti popolari* (cfr. Engelmann, trad. it. 1970: 52), al punto che fra i suoi commilitoni al fronte egli era noto come “l'uomo del Vangelo” perché non lo si vedeva mai senza *Il Vangelo in breve* (cfr. Janik, Toulmin, trad. it. 1975: 203).

logica⁵; le conversazioni con Schlick e Waismann nel 1928 e quelle con Ramsey e Sraffa a Cambridge nel 1929⁶.

Tuttavia, tra il completamento del *Tractatus* e il ritorno nel 1929 a Cambridge (dove nel 1939 successe a Moore come professore di filosofia) vanno considerati – come hanno suggerito prima Engelmann e poi Bartley III – i cosiddetti “anni misteriosi” (*mystery years* – cfr. Bartley III 1974: 315). In particolare, la raccolta di particolari e aneddoti messa a punto da Bartley III ha contribuito a rendere più “accessibili” gli anni del mistero e a sfatare la leggenda per cui ci troveremmo di fronte a un Wittgenstein venuto fuori non si sa bene come, magari dal non aver capito che non era in grado di fornire la “forma logica” di un tipico gesto napoletano fatto dall’economista italiano Piero Sraffa o dall’ascolto di una conferenza tenuta dal matematico olandese Luitzen E. J. Brouwer nel 1928. Sarebbe come raccontare la gravitazione universale di Newton facendo riferimento alla storia della caduta della mela dall’albero (cfr. Antiseri 2021: 61).

Se ricostruiamo quegli anni in maniera analitica emerge non solo una nuova problematica pedagogica legata ai principi della riforma della scuola di Otto Glöckel e all’influenza di Karl Bühler (v. *infra*, § 1.1.), ma anche la centralità del contatto quotidiano con i bambini delle scuole elementari in cui insegnò dal 1920 al 1926. L’esperienza di Wittgenstein come maestro elementare – per quanto “infruttuosa” sembri esser stata per lui (cfr. Engelmann, trad. it. 1970: 85) – non solo va rivalutata, ma va vista come uno snodo teorico cruciale per la sua evoluzione da autore del *Tractatus* ad autore delle *Ricerche filosofiche*. Sia nel *Libro blu* e *Libro marrone* che nelle *Ricerche filosofiche* e nelle *Osservazioni filosofiche* il maestro elementare viene infatti sempre più in primo piano e su temi molto importanti (cfr. Antiseri 1974: 34).

Insomma, l’esperienza dell’insegnamento nella scuola elementare contribuisce fortemente alla messa a punto di concetti cardine della sua filosofia, tutti legati alla sua attenzione per il linguaggio ordinario: si tratta della nozione di uso (nel senso di un uso socialmente regolato e coordinato – cfr. De Mauro 1975³: 207), della teoria dei giochi di lingua e della concezione del linguaggio come forma di vita, che prevedono l’idea di un linguaggio radicato in un contesto caratterizzato dalla concretezza dei bisogni, dei pensieri, delle attività, dei sentimenti ecc. degli esseri umani (cfr. *ibidem*). E nel progetto che sta alla base il *Dizionario per le scuole elementari* possiamo intravedere, in filigrana⁷, l’emergere *in nuce* di tali fondamentali questioni. Come aveva ben intuito Engelmann, il ritorno ufficiale alla filosofia nel 1929 probabilmente non sarebbe avvenuto nei termini in cui avvenne se Wittgenstein non avesse fatto il maestro elementare⁸.

⁵ Le *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik* (1956, trad. it. 1971) e le *Philosophische Untersuchungen* (trad. it. 1974) furono di fatto pensate e composte come sezioni di un’unica opera (cfr. Trincherò 1974: XV).

⁶ In particolare, l’influenza di Sraffa su Wittgenstein è stata osservata in primo luogo da De Mauro (1980: 65-67) e, più recentemente, da Morra (2106), De Iaco (2020) e Mazzeo (2021).

⁷ A questo proposito cfr. quanto afferma Antonia Soulez: «Le plaidoyer en faveur de l’usage que contient en filigrane sa préface, n’est pas sans annoncer la perspective philosophique de la “grammaire” du philosophe du début des années 1930» (Soulez 2009: 191).

⁸ «Mi sembra che il tentativo, che egli fece molto più tardi, di esprimere in una nuova forma i risultati filosofici del *Tractatus* integrati da nuove intuizioni sia una testimonianza dell’influenza di quel periodo» (Engelmann, trad. it. 1970: 86).

1.1. La riforma della scuola in Austria: Glöckel e Bühler

Sull'esperienza di Wittgenstein come maestro hanno dunque inciso sia il programma di riforma della scuola di Glöckel (ministro dell'istruzione della Prima Repubblica austriaca – 1919-1938) che le idee filosofiche e psicologiche di Bühler che di tale riforma fu l'ispiratore intellettuale. Si tratta di un programma di riforma oggi quasi del tutto dimenticato anche in Austria che però in quegli anni ebbe un influsso considerevole e non solo in Austria, al punto che Robert Dottrens dell'Istituto Jean-Jacques Rousseau di Ginevra non esitò a definire Vienna “la Mecca della pedagogia” (cfr. Dottrens 1930: IX).

Nella Germania e nell'Austria dell'anteguerra l'istruzione era perlopiù sotto il controllo della Chiesa cattolica romana ed era disciplinata entro schemi molto rigidi e autoritari⁹. Era un approccio basato su una psicologia dell'educazione improntata all'associazionismo, in particolare quello riconducibile alle concezioni di Johann F. Herbart per il quale la mente umana era una sorta di magazzino passivo e lo scopo dell'istruzione era quello di dare ai bambini e ai ragazzi «the right direction to their thoughts and impulses» e, al contempo, «to incline these toward the morally good and true. Children are thus in a measure passive» (Herbart 1901: 60). Era un'impostazione ideologica che ben si adattava alle finalità sociali conservatrici degli educatori asburgici per i quali l'insegnamento consisteva nel riempire, per mezzo di esercizi mnemonici, le teste degli studenti di quelle associazioni di idee che avrebbero dovuto essere predominanti nelle loro vite.

Caduto l'Impero austro-ungarico dopo la Prima guerra mondiale, dal 1919 fino all'*Anschluss* (l'unificazione con la Germania nazista nel 1938) in Austria fu proclamata la Prima Repubblica e avviato un progetto di riforma dello Stato che coinvolse anche l'istruzione. Contro il sistema scolastico prebellico e l'impostazione che lo sosteneva si scatenò un feroce attacco da parte di Glöckel e dei suoi seguaci riformatori che portarono avanti un progetto teorico ed educativo anti-herbartiano e anti-associazionista che diede vita (tra il 1920 e il 1926) a uno dei sistemi scolastici più progressisti in Europa. Contro la *Drillschule* (la “scuola dell'addestramento”, dove *Drill* ha una connotazione militare) e la *Lernschule* (la “scuola dell'apprendimento”, di stampo mnemonico) (cfr. Antiseri 2021: 74) fu sostenuto un orientamento pedagogico chiamato *Arbeitsschule* (“scuola del lavoro”), in cui era prevista una partecipazione attiva del bambino alla vita scolastica sulla base del principio metodologico del *learning by doing*. La locuzione usata era *sich etwas erarbeiten* in cui il sostantivo *Arbeit* si riferiva alla partecipazione attiva alle lezioni al fine di sviluppare appieno le proprie capacità, l'elaborazione autonoma dei contenuti appresi e la capacità – diremmo oggi – di *problem solving*, dunque in un'ottica completamente diversa da quella precedente basata sul passivo apprendimento mnemonico e sul mero immagazzinamento di nozioni.

⁹ L'obiettivo delle scuole inferiori era quello di rendere «thoroughly pious, good, tractable, and industrious men of the laboring classes of the people» (Strack 1872: 327; trad. ingl. in Gulik 1948: 546); a livello metodologico nello statuto delle scuole elementari stabilito dall'Imperatore nel 1805 era sancito che «the method of instruction must endeavor first and foremost to train the memory; then, however, according to the pressure of circumstances, the intellect and the heart» (*ibidem*). A livello letterario cfr., a questo proposito, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* di Robert Musil e *Unterm Rad* di Hermann Hesse, due romanzi usciti nel 1906, che sono una testimonianza di quanto i sistemi scolastici dell'epoca fossero di natura repressiva e controproducente per i ragazzi.

Nel progetto dei riformatori scolastici per lo più socialisti (social-democratici) la riforma della scuola doveva servire, insomma, a formare dei cittadini che nella nuova democrazia si ponessero come soggetti attivi e partecipativi. L'ostacolo più grosso fu però costituito dalle divisioni sociali e dall'arretratezza della società semif feudale dell'epoca che – fatta eccezione per città industriali come Vienna e Graz (dove i socialdemocratici erano politicamente dominanti) – manifestò ostilità verso quel progetto, percepito come un programma di dissenso e di rivoluzione piuttosto che come un programma di riforma pedagogica (cfr. Bartley III, trad. it. 1974: 112). Alla fine degli anni Venti del Novecento nelle campagne contadine si scatenò un'aspra reazione contro Glöckel e la sua riforma che fu dapprima confinata a Vienna e in seguito – dopo l'avvento della dittatura di Engelbert Dollfuß nel 1934 – fu abolita del tutto. Molti dei suoi leader, tra cui Glöckel, furono arrestati e le due principali riviste (a cui Wittgenstein era abbonato) sui cui trovavano espressione le idee dei riformatori – *Die Quelle* e *Schulreform* – cessarono le loro pubblicazioni.

A livello metodologico, la riforma della scuola di Glöckel portò a nuovi esperimenti genericamente denominati di attività autonoma (*Selbsttätigkeit*) per stimolare i ragazzi a capire il più possibile da soli le regole (con un opportuno aiuto da parte degli insegnanti) attraverso l'uso di liste di parole ed è molto probabile che il *Dizionario per le scuole elementari* di Wittgenstein, pubblicato come testo scolastico ufficiale nel 1926, fosse in parte destinato a questo scopo (cfr. Bartley III 1974: 311), anche se – come abbiamo preannunciato nel § 1 e come vedremo più diffusamente nel § 2 – in esso sono contenuti molti spunti anticipatori per lo sviluppo della sua filosofia successiva.

Il principale ispiratore intellettuale della riforma fu Karl Bühler, professore di filosofia all'università di Vienna e presso l'Istituto Pedagogico di Vienna che, insieme alla moglie Charlotte (una psicologa dell'infanzia), era stato convinto da Glöckel e dai suoi colleghi a trasferirsi a Vienna. La sua opera *Die geistige Entwicklung des Kindes* (1918) influenzò il movimento di riforma della scuola e diventò libro di testo di pedagogia nei nuovi centri istituiti per il tirocinio degli insegnanti. Bühler attrasse studiosi di grande valore come Paul Lazarsfeld, Egon Brunswik, Else Frenkel-Brunswik, Konrad Lorenz, Lotte Schenk-Danziger, Albert Wellek e Edward Tolman e, tra coloro che si formarono come maestri all'Istituto di formazione per insegnanti (uno dei primi *Lehrerbildungsanstalten* sotto la direzione generale di Glöckel), possiamo ricordare non solo Wittgenstein, ma anche Karl Popper e Edgar Zinsler.

La psicologia bühleriana dell'infanzia – definibile come una versione critica della psicologia gestaltista, più vicina al pensiero di Jean Piaget che a quello degli psicologi più rappresentativi della scuola della *Gestalt*, quali Wertheimer, Koffka, Köhler e Lewin (cfr. Bartley III, trad. it. 1974: 159) – proponeva una teoria del bambino come essere sociale attivo, dotato di una mente che non è affatto un contenitore vuoto da riempire con delle informazioni. Alla base della ristrutturazione della psicologia operata da Bühler vi era la decisa affermazione della primarietà e dell'attività del soggetto pensante che si concretizza nella «complessiva acquisizione per apprendimento della capacità comunicativa» (*ivi*: 108).

Sebbene il nome di Wittgenstein non compaia in nessun elenco degli studenti di Bühler, ci sono degli elementi che avvalorano l'ipotesi di una conoscenza fra i due studiosi e di un'influenza di Bühler su Wittgenstein, come, ad esempio, la presenza dei coniugi Bühler al noto incontro tra Wittgenstein e Moritz Schlick come ospiti di Margarete Stonborough, la sorella di Wittgenstein, e inoltre fu il nipote di Wittgenstein, Thomas Stonborough (che si era laureato a Vienna con Bühler) a suggerire di invitare anche Bühler e sua moglie. Sebbene Wittgenstein qualche volta avesse definito Bühler come un ciarlatano (cfr. *ivi*: 162), non c'è dubbio che ci siano state delle sorprendenti

“somialtanze di famiglia” tra alcune idee di Bühler e quelle del secondo Wittgenstein, anzitutto la comune opposizione ai modi di pensare tipici dell’atomismo logico e psicologico e la comune condivisione del contestualismo o configurazionismo.

1.2. Wittgenstein maestro elementare

Una volta preso il diploma di maestro Wittgenstein a partire dal settembre del 1920 fino al 1926 – dunque nel periodo in cui la scuola austriaca fu investita alla riforma di Glöckel – insegnò a bambini di 10-11 anni nelle scuole elementari di tre piccoli paesi della Bassa Austria, Trattenbach, Puchberg e Otterthal¹⁰. I motivi di tale decisione sono strettamente legati a ragioni familiari, in particolare alla lunga tradizione di impegno nei servizi sociali da parte della famiglia Wittgenstein¹¹. Ludwig Wittgenstein al ritorno dal campo di concentramento di Cassino¹², decise di fare il maestro almeno in parte come *Arbeitstherapie* (cfr. Bartley III 1974: 316) e senza farsi influenzare dal movimento di riforma della scuola, i cui slogan erano spesso giudicati da lui irritanti. Nei mesi che corrono dal ritorno da Cassino alla sua presa di servizio a Trattenbach Wittgenstein – come scrive egli stesso a Engelmann in una lettera del 21.06.1920 – si trovò nella situazione di chi «non sa nuotare cade in acqua e si dibatte con mani e piedi e si rende conto che non riesce a tenersi a galla [corsivo nel testo]» (Engelmann, trad. it. 1970: 19).

Furono anni assai intensi, segnati da stati d’animo molto alterni, in cui Wittgenstein fu pienamente assorbito dalla sua attività di insegnamento¹³: come ricorda Engelmann, egli si dedicava con cura alla preparazione del suo lavoro e agli interessi dei suoi alunni ma non fu facile per lui – nonostante avesse stretto qualche amicizia – vivere tra i contadini di quei villaggi (cfr. *ivi*: 117). Wittgenstein entrò in contatto strettissimo con i suoi allievi, si adoperò affinché essi potessero arrivare a ragionare da soli, non combatté né dispreggiò il loro dialetto, anzi partì proprio dai loro usi dialettali per insegnare loro il tedesco: quando un ragazzo faceva fatica a esprimersi in tedesco Wittgenstein gli diceva *Wie sagst Du zu Hause?* (“come dici a casa? come dici nel tuo dialetto?”), mostrando quanto fosse attento al mondo di partenza dei suoi allievi per portarli verso nuove esperienze formative¹⁴.

Furono anni, insomma, in cui Wittgenstein maturò alcuni temi molto importanti che costituirono il “concime”, per dir così, per i suoi scritti filosofici successivi: si tratta dell’importanza dell’acquisizione e dell’uso della lingua, della consapevolezza dei problemi pedagogici e della centralità della dimensione pragmatica dell’insegnamento in relazione alla questione del significato. Per quanto l’esperienza dell’insegnamento – come abbiamo già detto nel § 1 – sembra sia stata per lui infruttuosa, essa esercitò un’indubbia influenza «sul suo sviluppo, da autore del *Tractatus* a autore delle *Ricerche*, anche se probabilmente egli stesso non l’avrebbe ammessa» (*ivi*: 85).

¹⁰ A Otterthal fu istituito un processo legale contro Wittgenstein perché aveva dato un ceffone a un ragazzo. Nonostante alla fine fosse stato assolto, Wittgenstein si rifiutò di continuare con l’insegnamento scolastico e nell’aprile del 1926 rassegnò le sue dimissioni.

¹¹ Ricordiamo la donazione di 100.000 corone fatta nel 1914 da Ludwig Wittgenstein a Ludwig von Ficher per aiutare poeti e scrittori, tra i quali rammentiamo Rainer Maria Rilke e Georg Trakl. La sorella Margarete Stonborough fu nominata dal presidente americano Herbert Hoover rappresentante per l’Austria della *American Food Relief Commission*, un ruolo che la mise in contatto con i socialisti e altri leader politici, tra cui Otto Glöckel, mentre Mining, la sorella maggiore, aprì una *day-school* a Grinzing per i ragazzi bisognosi di Vienna e spesso offrì il suo aiuto agli scolari del fratello Ludwig.

¹² A Cassino Wittgenstein conobbe, tra gli altri, Ludwig Hänsel, uno scrittore austriaco molto interessato alla pedagogia che ebbe su di lui una grande influenza.

¹³ Sull’esperienza di Wittgenstein come maestro elementare cfr. il fondamentale Wünsche (1985).

¹⁴ Wittgenstein ottenne dei risultati notevoli, portando ragazzi di 10-11 anni a livelli molto al di sopra degli standard ordinari della scuola elementare, in particolare nello studio della matematica e dell’algebra superiore (cfr. Bartley III, trad. it. 1974: 134).

2. Dal mondo dell'infanzia come "oggetto filosofico" al *Dizionario per le scuole elementari*

A partire da quegli anni l'infanzia assume un carattere fondativo nel pensiero di Wittgenstein, e non è un caso che l'*incipit* delle *Ricerche filosofiche* parta dal problema genetico dell'apprendimento, a cominciare dalla citazione e dal commento critico di un celebre passo di Agostino, tratto da *Le confessioni*¹⁵, per prendere le distanze dalla sua precedente teoria di stampo referenzialista espressa nel *Tractatus*: il modo di pensare di Agostino non sarebbe altro che il paradigma del suo «vecchio modo di pensare» e dei «gravi errori» da lui stesso commessi nel passato (cfr. Wittgenstein, trad. it. 1974: 4) che lo avrebbero portato a concepire un funzionamento del linguaggio in maniera primitiva e semplificata, proprio come accadeva – così pensava Wittgenstein – nella concezione di Agostino¹⁶.

Secondo Wittgenstein, Agostino di fatto descrive l'apprendimento del linguaggio umano «come se il bambino giungesse in una terra straniera e non comprendesse la lingua del paese; vale a dire: come se possedesse una lingua, ma non questa» (*ivi*: 26-27). E così dovevano sentirsi gli allievi dialettografi di Wittgenstein, come se si trovassero di fronte a una lingua straniera.

L'infanzia, e dunque il momento dell'acquisizione di una lingua, sono di fondamentale importanza per comprendere in che modo – a partire da abilità e giochi linguistici preesistenti¹⁷ – la nostra facoltà di linguaggio "si incontra", per dir così, con le lingue storico-naturali intese come *cultural artifacts* che variano attraverso le diverse culture e a seconda dei modi in cui i bisogni comunicativi dei parlanti si evolvono nel tempo (cfr. Tomasello 1995: 152). Il nuovo "oggetto filosofico" costituito dal mondo dell'infanzia pone a Wittgenstein dei nuovi interrogativi: ad esempio nella citazione di Wittgenstein riportata in esergo il filosofo viennese si chiede se ciò che sta facendo sia psicologia infantile, a conferma del fatto che – come sostiene Bartley III – sia *Zettel* che il *Libro blu* e *Libro marrone* e le *Ricerche filosofiche* possono essere letti come il tentativo di sviluppare i lineamenti di una psicologia infantile del linguaggio (cfr. Bartley III, trad. it. 1974: 162).

Al paradigma incarnato da Agostino per cui «le parole del linguaggio denominano oggetti» (Wittgenstein, trad. it. 1974: 9) e gli oggetti sarebbero il significato delle parole (criticato perché proprio di «una rappresentazione primitiva del modo e della maniera in cui funziona il linguaggio» – *ivi*: 10), Wittgenstein oppone una nuova prospettiva che ha il suo fondamento proprio nell'infanzia:

La nebbia si dissipa quando studiamo i fenomeni del linguaggio nei modi primitivi del suo impiego, nei quali si può avere una visione chiara e completa dello scopo e del funzionamento delle parole. Tali forme primitive del linguaggio impiega il

¹⁵ «Mi si imprimeva nella memoria il suono con cui [gli adulti] indicavano qualche cosa e i movimenti del corpo corrispondenti a quel suono: vedevo e capivo che così essi chiamavano una cosa quando volevano indicarla. E che questo fosse il loro scopo appariva dal movimento del corpo, come da un linguaggio connaturale a tutti, che risulta dal volto, dal variar dello sguardo, dal gesticolare, dal tono della voce [...]. Così venivo a poco a poco collegando le parole ripetute in varie espressioni e spesso udite con le cose da esse significate, e la bocca già si piegava a manifestare con esse i miei desideri» (Agostino 1934: 61).

¹⁶ Sulla non facile interpretazione dell'*incipit* delle *Ricerche filosofiche* a partire dal ben noto passo delle *Confessioni* di Agostino cfr. Perissinotto (2002). Cfr. pure Basile (2006).

¹⁷ È ciò che ha ben intuito Wittgenstein quando si chiede che cosa bisogna saper fare prima di chiedere il nome di qualcosa: «Per essere in grado di chiedere il nome di una cosa si deve già sapere (o saper fare) qualcosa. Ma che cosa si deve sapere?» (Wittgenstein, trad. it. 1974: 25); «Chiede sensatamente un nome solo colui che sa già fare qualcosa con esso» (*ivi*: 26). «[...] molte cose devono essere già pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia un senso» (*ivi*: 122).

bambino quando impara a parlare. In questo caso l'insegnamento del linguaggio non è spiegazione, ma addestramento (*ivi*: 11).

Non impariamo a parlare perché qualcun altro ci insegna come fare, ma il processo di acquisizione di una lingua si verifica in maniera del tutto naturale a partire dalle situazioni di interazione sociale in cui ciascun essere umano fin dalla nascita è coinvolto (cfr. Basile 2012: 18). La parola che Wittgenstein usa a tal proposito è il sostantivo *Abrichtung* (“addestramento”), derivato dal verbo *abrichten* (“addestrare”) e collegato al sostantivo *Richtung* (“direzione”), per cui l’addestramento è legato alla direzione da prendere (cfr. Mazzeo 2013: 103) e la scelta della giusta direzione non dipende da un processo mentale interiore e isolato ma da una pratica pubblica e condivisa. *Abrichtung* e *abrichten* sono inoltre termini che rimandano alle pratiche di ammaestramento degli animali: per sviluppare una capacità così squisitamente umana come il linguaggio verbale il bambino deve essere “addestrato/ammaestrato”, proprio a sottolineare che l’insegnamento linguistico non passa per spiegazioni esplicite e non richiede da parte di chi apprende un faticoso processo di interpretazione, ma implica la ripetizione intelligente di alcuni comportamenti all’interno di un contesto condiviso di azioni e di reazioni¹⁸. È su questo sfondo che trova origine la nozione di gioco linguistico, per cui – come dice Wittgenstein nel *Libro blu* (che raccoglie le pagine dettate ai suoi alunni a Cambridge nel 1933-1934) – i giochi linguistici sono «le forme di linguaggio con le quali un bambino comincia ad usare le parole» (Wittgenstein, trad. it. 1983: 26).

In questo contesto teorico Wittgenstein pubblica il *Dizionario per le scuole elementari* (d’ora in avanti, per brevità, semplicemente *Dizionario*)¹⁹, scritto con il fine pratico di «sopperire ad una pressante necessità dell’attuale insegnamento dell’ortografia» (Wittgenstein, trad. it. 2021: 105) e per risvegliare una «coscienza ortografica» (*ivi*: 107), essendo l’ortografia un’espressione tangibile del possesso della lingua dello stato nazionale (cfr. Mazzeo 2016: 63). I dizionari generalisti in uso a quell’epoca erano da lui giudicati scarsamente adatti all’insegnamento dell’ortografia e della grammatica, pieni di esempi letterari e lontani dalla vita e dall’uso linguistico dei bambini. E i bambini che Wittgenstein aveva di fronte erano bambini dialettofoni, ragion per cui egli – come anticipato poc’anzi – anziché sferrare una campagna contro l’uso del dialetto, partì dai concreti usi linguistici dei suoi studenti per guidarli nell’apprendimento del tedesco parlato in Austria. Ad esempio, coloro che usavano il dialetto facevano spesso confusione tra le costruzioni al dativo e quelle all’accusativo e, per rendere familiare la differenza tra i due casi, Wittgenstein introdusse degli esempi molto semplici e facilmente comprensibili dove la distinzione tra il dativo e l’accusativo dei pronomi di terza persona è chiara anche in

¹⁸ A questo proposito Wittgenstein è molto esplicito: «Come faccio a spiegare a qualcuno il significato di “regolare”, “omogeneo”, “eguale”? – A uno che parli, poniamo, soltanto il francese spiegherò queste parole mediante le corrispondenti parole francesi. Se però costui non possiede ancora questi *concetti*, gli insegnerò a usare le parole mediante *esempi* e con l’*esercizio*. – E nel far ciò non gli comunico nulla di meno di quanto sappia io stesso. Nel corso di questo addestramento gli mostrerò lunghezze eguali, figure eguali, colori eguali: e lui dovrà a sua volta individuarli e riprodurli, e così via. Lo avvierò, per esempio, a proseguire “in modo eguale” un motivo ornamentale, quando riceve un certo ordine. – E anche a continuare progressioni; per esempio a proseguire, ‘., così:’. Gli faccio vedere come si fa, e lui fa come faccio io; e influisco su di lui con espressioni di consenso, di rifiuto, di aspettazione, di incoraggiamento. Lo lascio fare, oppure lo trattengo; e così via. Immagina di essere testimone di un addestramento del genere. Nessuna parola sarebbe definita mediante sé stessa, non si cadrebbe in nessun circolo logico [corsivo nel testo]» (*ivi*: 110-111). Si tratta di un chiaro esempio di addestramento, in cui l’insegnante ricorre a pratiche che hanno lo scopo di mostrare i contesti in cui determinate parole possono essere opportunamente usate, come possibili strumenti, e quali regole ne governano l’uso.

¹⁹ Cfr. Beth Savickey che definisce il *Dizionario* di Wittgenstein uno strumento innovativo e non convenzionale (cfr. Savickey 1999: 58).

dialetto: è il caso, ad esempio, della forma accusativa *ihn* (“lo” in italiano) che in dialetto austriaco è *n* o *m*, come nel caso di *I hob m g'sehn* che corrisponde al tedesco standard *Ich habe ihn gesehen* (“io l'ho visto”) (cfr. Wittgenstein, trad. it. 2021: 169). Il principio teorico-metodologico che muoveva Wittgenstein era che non si può insegnare una lingua ignorando la base di partenza dei discenti; bisogna invece radicarsi nella vita dei ragazzi, nei loro giochi linguistici e da lì partire verso altri aspetti della vita e nuovi problemi da risolvere, insomma verso nuovi giochi di lingua.

Le circa 2.500 parole che egli dettò ai suoi ragazzi e poi selezionò nel suo *Dizionario* sono, in gran parte, «parole semplici ed importanti della vita quotidiana» (*ivi*: 106), insomma quelle che i bambini usavano (o avrebbero usato) nella vita di tutti i giorni. Tale scelta rivela il suo ancoraggio al mondo reale (in questo caso la realtà quotidiana dei bambini) e la sua decisione, non solo didattica ma anche teorica, di dedicarsi allo studio del linguaggio ordinario: «Noi riportiamo le parole, dal loro impiego metafisico, indietro al loro impiego quotidiano [corsivo nel testo]» (Wittgenstein, trad. it. 1974: 67), dirà poi nelle *Ricerche filosofiche*.

Nella selezione delle parole da inserire nel *Dizionario* Wittgenstein seguì dei criteri metodologici ben precisi – maturati nel corso della sua esperienza didattica – riportati nell'*Introduzione* al *Dizionario* (cfr. Wittgenstein, trad. it. 2021: 105-109); ne riportiamo alcuni: nessuna parola era da ritenersi troppo semplice (*einfach*) per non essere accolta, come nel caso di *wo* (che spesso veniva scritto con *l'h*) o di *was* (scritta con *s*); le parole composte registrate nel *Dizionario* erano quelle che i bambini difficilmente riconoscevano come tali oppure quelle in cui la radice della parola non era facile da riconoscere; le parole straniere accolte erano quelle più comunemente usate; erano state poi registrate molte espressioni dialettali nella misura in cui erano diffuse nel linguaggio colto (ad esempio, *Heferl*, *Packel*, *Lacke* ecc.). A livello tipografico Wittgenstein usò il grassetto per evidenziare quelle parti di parole che per uno scolaro presentavano delle difficoltà ortografiche. I vocaboli di solito erano ordinati alfabeticamente, in molti casi però quelli semanticamente affini erano raggruppati insieme (cfr. *ivi*: 107-109). Tra gli ambiti esperienziali a cui si riferiscono le parole raccolte nel *Dizionario* sono da segnalare, ad esempio, la casa, la cucina, gli animali domestici, il lavoro nei campi, la scuola, i mestieri, i giorni della settimana, la vita militare ecc. (cfr. Antiseri 2021: 41).

Da notare infine l'uso di alcuni diacritici al fine di stimolare negli allievi una riflessione di tipo metalinguistico sulle parole e le loro connessioni, come ad esempio il segno “=” per indicare parole sinonimiche (ad esempio *das Gleise = Geleise* “il binario”) ma anche relazioni di appartenenza (oggi parliamo di iponimia/iperonimia: ad esempio *der Roggen = Korn* “la segale = frumento”) e esemplificazioni (ad esempio *die Klinge = Messerklinge* “la lama = lama di coltello”) e il segno “:” a indicare l'appartenenza (ad esempio, *der Mumps : Krankheit* “gli orecchioni : malattia”) e per spiegare il significato di alcune parole ad esempio *das Mündel : Kind unter Vormundschaft* “il pupillo: bambino sotto tutela”) (cfr. Wittgenstein, trad. it. 2021: 110).

Il *Dizionario* doveva servire come punto di riferimento agile e semplice affinché i ragazzi potessero in ogni momento prendere coscienza della grafia di una parola e «imprimerli nella mente in maniera duratura la parola ricercata» (*ivi*: 105). L'intento di Wittgenstein era, insomma, di fare in modo che i suoi ragazzi arrivassero a pensare da soli (in linea con il principio di auto-attività proprio della riforma della scuola di Glöckel) attraverso momenti di confronto e di correzione reciproca fra di loro (cfr. *ivi*: 105-106), laddove però il ruolo preminente era il momento in cui lo studente correggeva autonomamente il proprio lavoro in modo da sentirsi pienamente responsabile.

3. Centralità filosofica dell'insegnamento/apprendimento di una lingua. Per un bilancio conclusivo

Volendo tentare un bilancio, possiamo dire che l'impianto teorico e metodologico del *Dizionario* di Wittgenstein costituisce una sorta di "fucina filosofica" per lo sviluppo di importanti tematiche – le nozioni di significato, uso, gioco linguistico, forma di vita, prassi, tutte legate al processo di insegnamento/apprendimento di una lingua – che sono centrali per comprendere in maniera più feconda la portata teorica del cosiddetto "secondo Wittgenstein" e per colmare alcune lacune di ricostruzione storiografica e filosofica.

Partiamo proprio dalla coppia terminologica *insegnamento/apprendimento*²⁰: nel processo di *Abrichtung* ("addestramento") la giusta direzione da prendere – come abbiamo già visto nel § 2 – non dipende da un'attività mentale interiore e isolata ma dalla condivisione di pratiche pubbliche e comuni in cui vigono delle regole. E le regole per Wittgenstein – come è noto – «sono *abitudini* (usi, istituzioni) [corsivo nel testo]» (Wittgenstein, trad. it. 1974: 107) che si formano per mezzo dell'addestramento (termine che richiama la dimensione animale – cfr. § 2)²¹ costituito da azioni imitate e ripetute, così come da ordini e istruzioni. In ogni caso seguiamo una prassi²² e ci impegniamo in un agire che è pubblico.

Il caso dell'insegnamento/apprendimento scolastico è un tipo particolare di addestramento che Wittgenstein nel *Libro marrone* definisce *addestramento generale* (cfr. Wittgenstein, trad. it. 1983: 129), in cui sono previsti tre elementi: il discente, l'ambito di apprendimento e colui che guida tale apprendimento incitando e correggendo l'allievo. In questo processo triadico il discente apprende qualcosa da altri e viene messo in condizione di saper continuare da solo:

[...] supponiamo che, dopo alcuni sforzi da parte dell'insegnante, egli continui la successione in modo corretto; cioè, come facciamo noi. Dunque ora possiamo dire: è padrone del sistema. – Ma fin dove deve continuare la successione, perché possiamo dirlo con ragione? È chiaro: qui non puoi indicare alcun limite (Wittgenstein, trad. it. 1974: 79).

Il fatto che il discente sia in grado di continuare la successione (o un altro compito) ci dà la misura dell'efficacia del processo di insegnamento e apprendimento, della trasmissibilità della lingua, e, di conseguenza, della cultura (cfr. Cavell 1979: 122).

L'insegnamento inoltre – come afferma Wittgenstein nella citazione riportata in esergo – è saldamente intrecciato al concetto di *significato*: dopo essersi domandato se stesse facendo psicologia infantile, Wittgenstein risponde che in realtà sta mettendo in connessione il concetto dell'insegnare con il concetto di significato (cfr. Wittgenstein 1967, trad. it. 2007: 90), così che il problema filosofico del significato risulta inestricabilmente connesso con la pratica dell'insegnamento. Il significato non è più legato all'idea che il linguaggio e le proposizioni hanno il ruolo di mediatori indispensabili per la conoscenza (cfr. De Mauro 2002: 41 – «i significati dei segni semplici (delle parole) devono esserci spiegati affinché noi li comprendiamo» –

²⁰ A questo proposito nell'Unione Sovietica degli anni Trenta del Novecento Lev S. Vygotskij utilizza il termine *obučenie* per riferirsi al rapporto di natura circolare tra insegnante e allievo. Si tratta di un termine enantiosemico che si riferisce al processo bilaterale di insegnamento/apprendimento che prevede necessariamente, come suoi momenti costitutivi, due poli, quello messo in atto dal docente (*prepodavanie* "insegnamento") e quello messo in atto dal discente (*učenie* "apprendimento") (cfr. Vygotskij, trad. it. 1990: 272).

²¹ «Seguire una regola è analogo a: obbedire a un comando. Si viene addestrati a obbedire a un comando e si reagisce ad esso in una maniera determinata» (Wittgenstein, trad. it. 1974: 109).

²² «[...] "seguire la regola" è una prassi» (*ibidem*).

Wittgenstein, trad. it. 2021: 47). A partire dalle *Lectures* tenute a Cambridge all'inizio degli anni Trenta del Novecento o ancora nel *Libro blu* Wittgenstein mette in discussione l'idea che il significato di una parola sia un qualcosa correlato al segno²³; infatti, la domanda «Che cos'è il significato [“meaning”] d'una parola?» (Wittgenstein, trad. it. 1983: 5) è fuorviante perché ci spinge a intendere il significato come un *qualcosa* a cui una parola può essere riferita, ragion per cui dobbiamo cambiare prospettiva e tener conto invece del *come* essa viene interpretata in un reale contesto d'uso. Lo sguardo deve quindi essere diverso, dobbiamo porci – dice Wittgenstein – «una domanda preliminare. Che cos'è una spiegazione del significato d'una parola? In che cosa consiste? Quale aspetto ha?», così come il domandarci «“Come misuriamo una lunghezza?”» ci aiuta a comprendere il problema: “Che cos'è la lunghezza?”» (*ibidem*). La domanda sul significato delle parole va quindi intesa nel senso che bisogna badare al modo in cui esse vengono spiegate: «[...] per comprendere il significato di “significato”, tu devi comprendere anche il significato di “spiegazione del significato”. In altri termini: “Domandiamoci che cosa sia la spiegazione del significato; infatti, ciò che sia spiegato da essa sarà il significato”» (*ibidem*).

A partire dal *Libro marrone* (in cui sono raccolti gli scritti dettati da Wittgenstein ai suoi allievi nel 1934-1935) che costituisce, per dir così, lo studio preparatorio delle *Ricerche filosofiche*, Wittgenstein va ancora avanti, abbandonando l'idea del significato come spiegazione fino ad abbracciare quella che si affermerà come la sua concezione definitiva degli anni successivi, secondo la quale gli esseri umani apprendono il linguaggio non mediante spiegazioni, esplicitazioni verbali ma attraverso l'addestramento all'uso di esso, analogamente a quanto accade quando cerchiamo di insegnare agli animali certi esercizi che vengono impartiti mediante ricompense e punizioni. E in questa evoluzione del suo pensiero hanno sicuramente inciso gli anni di insegnamento nelle scuole elementari²⁴.

I tempi sono ormai maturi per l'elaborazione della nozione di significato come uso che verrà poi sviluppata nella dottrina dei giochi linguistici: la vita di un segno è nel suo uso concreto²⁵, il significato di un'espressione è il suo ruolo nel gioco linguistico, nella forma di vita umana che circonda l'utilizzo del linguaggio «entro tutta la prassi del linguaggio» (*ivi*: 135)²⁶, così che, come afferma Wittgenstein alla fine del *Libro blu*, «il significato dell'espressione dipende interamente da come noi la usiamo» (*ivi*: 99-100); dobbiamo evitare «d'immaginare il significato come un nesso occulto istituito dalla mente tra una parola e una cosa, e che questo nesso *contenga* tutto l'uso d'una parola così come il seme può dirsi contenere *l'albero*» (*ivi*: 100).

La nozione di significato può quindi esser colta pienamente solo se ci si dispone sul terreno dell'apprendimento dei giochi linguistici e della loro sanzione intersoggettiva, facendo riferimento alle forme di vita, ai sentimenti, credenze, atteggiamenti, reazioni ecc. che caratterizzano il nostro *milieu humain* (come dirà Émile Benveniste – cfr. 1974:

²³ «L'errore che possiamo fare potrebbe esprimersi così: noi cerchiamo l'uso d'un segno, ma lo cerchiamo come se esso fosse un oggetto *coesistente* con il segno [corsivo nel testo]» (Wittgenstein, trad. it. 1983: 11).

²⁴ Da ricordare anche l'influenza esercitata su Wittgenstein dall'architetto Adolf Loos che, da sostenitore dell'idea di un'architettura funzionale, aveva equiparato il significato all'uso: «Se volete capire il significato, ad esempio, del sistema di pompaggio dell'acqua in una casa, guardate *l'uso* per cui questo sistema viene impiegato. Il significato è l'uso [corsivi nel testo]» (cit. in Janik, Toulmin, trad. it. 1975: 255).

²⁵ «Ogni segno, da solo, sembra morto. Che cosa gli dà vita? Nell'uso, esso vive. Ha in sé l'alito vitale? – O l'uso è il suo respiro?» (Wittgenstein, trad. it. 1974: 168).

²⁶ Si osservi che la parola *praxis* (nel senso di “pratica”) compare a lemma nel *Dizionario* come parola della quale imparare l'ortografia (cfr. Wittgenstein, trad. it. 2021: 213). La nozione di prassi in Wittgenstein si consolida negli anni 1934-1936, probabilmente per influenza del pensiero di Antonio Gramsci che era amico di Piero Sraffa, il quale a sua volta era amico di Wittgenstein, così che potremmo dire: «Gramsci e Wittgenstein si sono intellettualmente frequentati tramite Sraffa» (Lo Piparo 2014: 37).

217), considerando le regole che caratterizzano tali usi e il nostro modo di porci di fronte ad essi. E i giochi linguistici, ad esempio «il comandare, l'interrogare, il raccontare, il chiacchierare, fanno parte della nostra storia naturale come il camminare, il mangiare, il bere, il giocare» (Wittgenstein, trad. it. 1974: 23), si inscrivono – per l'appunto – all'interno della storia fisiologica e naturale dell'interazione dell'essere umano col suo ambiente.

Il *Dizionario* costituisce insomma non solo il prodotto concreto dell'attività di Wittgenstein come insegnante ma un documento importante sia per la filosofia che per la pedagogia e la metodologia didattica, testimoniando l'originalità del modo in cui egli si è posto di fronte al problema teorico-pratico dell'apprendimento, che da quel momento in poi è divenuto uno dei perni fondamentali su cui ha ruotato tutta la filosofia del secondo Wittgenstein e le nozioni filosofiche che ne sono scaturite.

Bibliografia

Agostino, *Confessionum Libri XIII*, M. Skutella hrsg., Leipzig 1934 (*Le confessioni*, trad. it. di C. Vitali, BUR, Milano 1995⁷; 1^a ed. 1974).

Antiseri, Dario (1974), *Introduzione*, in Bartley III, William Warren, *Wittgenstein. Maestro di scuola elementare*, Armando Editore, Roma, pp. 5-42.

Antiseri, Dario (2021), *Introduzione all'edizione italiana*, in Wittgenstein, Ludwig, *Dizionario per le scuole elementari*, Armando Editore, Roma, pp. 7-102.

Bartley III, William Warren (1973), *Wittgenstein*, J. B. Lippincott Company, Philadelphia – New York (*Wittgenstein. Maestro di scuola elementare*, trad. it. di D. Antiseri, Armando Editore, Roma 1974).

Bartley III, William Warren (1974), «Theory of Language and Philosophy of Science as Instruments of Educational Reform: Wittgenstein and Popper as Austrian Schoolteachers», in *Boston Studies in the Philosophy of Science*, 14, pp. 307-337.

Basile, Grazia (2006), *Acquisire parole, acquisire saperi. Riflessioni su alcune pagine di Agostino*, in Gensini, Stefano, Martone, Arturo (a cura di), *Il linguaggio. Teoria e storia delle teorie. In onore di Lia Formigari*, Liguori editore, Napoli, pp. 55-70.

Basile, Grazia (2012), *La conquista delle parole. Per una storia naturale della denominazione*, Carocci editore, Roma.

Benveniste, Émile (1974), *Problemes de linguistique générale*, II, Gallimard, Paris.

Bühler, Karl (1918), *Die geistige Entwicklung des Kindes*, Fischer Verlag, Jena.

Cavell, Stanley (1979), *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*, Oxford University Press, Oxford.

- De Iaco, Moira (2020), *Wittgenstein e Sraffa*, Aracne, Roma.
- De Mauro, Tullio (1967), *Ludwig Wittgenstein: His Place in the Development of Semantics*, Reidel, Dordrecht.
- De Mauro, Tullio (1975³), *Introduzione alla semantica*, Laterza, Roma-Bari; 1^a ed. 1965.
- De Mauro, Tullio (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro, Tullio (2002), *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Dottrens, Robert (1930), *The New Education in Austria*, John Day Company, New York.
- Engelmann, Paul (1967), *Letters from Ludwig Wittgenstein. With a Memoir*, Basil Blackwell, Oxford (*Lettere di Ludwig Wittgenstein*, trad. it. di I. Roncaglia Cherubini, La Nuova Italia, Firenze 1970).
- Glock, Hans-Johann (2001), *The Development of Wittgenstein's Philosophy*, in Id. (ed.), *Wittgenstein: A Critical Reader*, Blackwell, Oxford, pp. 1-25.
- Herbart, Johann Friedrich (1901), *Outlines of Educational Doctrine*, The Macmillan Company, New York.
- James, William (1890), *The Principles of Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Janik, Allan, Toulmin, Stephen (1973), *Wittgenstein's Vienna*, Weidelfeld & Nicolson Ltd., London (*La grande Vienna*, trad. it. di U. Giacomini, Garzanti, Milano 1975).
- Lo Piparo, Franco (2014), *Il professor Gramsci e Wittgenstein. Il linguaggio e il potere*, Donzelli, Roma.
- Mazzeo, Marco (2013), *Le onde del linguaggio. Una guida alle Ricerche filosofiche di Wittgenstein*, Carocci editore, Roma.
- Mazzeo, Marco (2016), *Il bambino e l'operaio. Wittgenstein filosofo dell'uso*, Quodlibet, Macerata.
- Mazzeo, Marco (2021), *Logica e tumulti. Wittgenstein filosofo della storia*, Quodlibet, Macerata.
- Morra, Lucia (2016), *Sraffa e Wittgenstein: gli incontri tra febbraio 1929 e giugno 1930*, in Cospito, Giuseppe (a cura di), *Sraffa e Wittgenstein a Cambridge*, Edizioni della Normale, Pisa, pp. 77-112.
- Moyal-Sharrock, Danièle (2016) (ed.), *The Third Wittgenstein: The Post-Investigations Works*, Routledge, London – New York.
- Perissinotto, Luigi (2002), *Ludwig Wittgenstein. I limiti del linguaggio*, in Alici, Luigi et al. (a cura di), *Verità e linguaggio. Agostino nella filosofia del Novecento*, Città Nuova, Roma, pp. 21-44.

Pichler, Alois (2009-) (ed.), *Wittgenstein Archives at the University of Bergen* (WAB); dal 2020 il sito è curato da Joseph Wang presso il Research Institute Brenner-Archiv, Innsbruck (<https://wab.uib.no/>).

Savickey, Beth (1999), *Wittgenstein's Art of Investigation*, Routledge, LondonNew York.

Soulez, Antonia (2009), «Wittgenstein, l'imagination et le politique», in *Cités* (numero monografico a cura di S. Laugier, M. A. Lescourret, *Dossier : Wittgenstein politique*), 38, pp. 191-201.

Strack, Karl (1872), *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*, Bertelsmann, Gütersloh (trad. ingl. in Ch. A. Gulik, *Austria from Habsburg to Hitler*, The University of California Press, Berkeley & Los Angeles 1948).

Tomasello, Michael (1995), «Language Is not an Instinct», in *Cognitive Development*, 19, pp. 131-156.

Trincherò, Mario (1974), *Nota introduttiva*, in Wittgenstein, Ludwig, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1974, pp. IX-XX.

Vygotskij, Lev Semënovič (1934), *Myšlenie i reč'. Psichologičeskie issledovanija*, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo, Moskva - Leningrad (*Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, trad. it. di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990).

Wittgenstein, Ludwig (1921), «Logisch-philosophische Abhandlung», in *Annalen der Naturphilosophie*, 14, pp. 185-262, poi Routledge & Kegan Paul Ltd, London 1922 (*Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, trad. it. di A. G. Conte, Einaudi, Torino 1989).

Wittgenstein, Ludwig (1926), *Wörterbuch für Volksschulen*, Verlag Holder – Pichler - Tempisky, Wien (*Dizionario per le scuole elementari*, trad. it. di D. Antiseri, Armando Editore, Roma 2021).

Wittgenstein, Ludwig (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford (*Ricerche filosofiche*, trad. it. di M. Trincherò, Einaudi, Torino 1974).

Wittgenstein, Ludwig (1956), *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*, Basil Blackwell, Oxford (*Osservazioni sopra i fondamenti della matematica*, trad. it. di M. Trincherò, Einaudi, Torino 1971).

Wittgenstein, Ludwig (1958), *The Blue and Brown Books*, Blackwell, Oxford (*Libro blu e Libro marrone*, trad. it. di A. G. Conte, Einaudi, Torino 1983).

Wittgenstein, Ludwig (1967), *Zettel*, ed. by G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, University of California Press, Berkeley – Los Angeles (*Zettel. Lo spazio segregato della psicologia*, trad. it. di M. Trincherò, Einaudi, Torino 2007).

Wittgenstein, Ludwig (1969), *On Certainty*, Basil Blackwell, Oxford (*Della Certezza. L'analisi filosofica del senso comune*, trad. it. di M. Trincherò, Einaudi, Torino 1978).

Wünsche, Konrad (1985), *Der Volksschulerbrer Ludwig Wittgenstein*, Suhrkamp, Frankfurt a. Main.