

LA PEDAGOGIA LINGUISTICA NELLA PROPOSTA EDUCATIVA DI GEMMA HARASIM

*Alessia Casteni, Elena Felicani*¹

Gemma Harasim, ancora oggi poco nota alla critica, rappresenta una figura di spicco nel panorama educativo tra Ottocento e Novecento: a partire da una ricognizione del profilo biografico (§ 1), il contributo porterà all'attenzione la riflessione linguistico-pedagogica osservata attraverso la lettura di articoli apparsi sulla rivista *Nuovi Doveri* (§ 1.1) e l'analisi di alcune sezioni significative dell'opera a stampa pubblicata nel 1906 con il titolo *Sull'insegnamento della lingua materna* (§ 2).

1. PER UN PROFILO DI GEMMA HARASIM²

Gemma Harasim nasce il 15 luglio del 1876 a Fiume, da Venceslao Harasim, capitano di nave a vela di origini boeme, e da Antonia Lucich, di origini croate, che lo aveva sposato in seconde nozze dopo essere rimasta vedova di Mate Lenac; dal primo matrimonio era nato Riccardo, a cui Gemma sarà legatissima³.

Al tempo in cui Gemma era ancora una ragazzina la famiglia venne a trovarsi in gravissime ristrettezze economiche, che sopportò con grande dignità. Ed è proprio per questa ragione che la madre Antonia nel 1881 sostenne i difficili esami dell'*Istituto ostetrico* di Trieste, onde poter lavorare in qualità di levatrice. Più tardi il padre trovò impiego nella Capitaneria di porto di Fiume, diventando un personaggio assai popolare (Harasim, 1993: 2).

Crescendo nel piccolo mondo della Cittavecchia fiumana, «in quello oscuro quartiere di Via S. Vito», come scrive in una lettera al fratello Riccardo del 1895, fin da piccola Harasim matura un forte senso di giustizia, che sarà base alla radice delle sue idee pacifiste.

Dotata di un'acuta intelligenza e ricca di interessi, Gemma frequentò le magistrali a Gorizia e Capodistria. Tornata a Fiume, insegnò in città, prima alle elementari e poi nella scuola media femminile. Sin dall'inizio, nonostante avesse una classe di circa 75 alunni, furono evidenti le sue straordinarie capacità pedagogiche (Fried, 2005: 206).

¹ Università degli Studi di Milano.

² Lo spunto per questo lavoro si deve alle ricerche condotte da Alessia Casteni nel corso dell'elaborazione della tesi «*L'intuizione è tutto*». *La pedagogia linguistica di Gemma Harasim (1876-1961)*, relatore Giuseppe Polimeni, Università degli Studi di Milano, a.a. 2021-2022. Il contributo che ne deriva è stato ampliato, discusso e rivisto dal dialogo tra le due autrici: il par. 1 si deve ad Alessia Casteni, il par. 2 ad Elena Felicani.

³ Per una ricognizione bio-bibliografica si veda il volume curato da Nella Sistoli Paoli, che attualmente rappresenta un riferimento importante (Harasim, 2012).

La voce di Gemma Harasim, nel campo dell'insegnamento della lingua italiana, porta novità importanti, presentate anche nelle conferenze che si tengono mensilmente nella scuola di Fiume. I contenuti delle stesse vengono raccolti e stampati dalla tipografia Novak in un volume intitolato *Sull'insegnamento della lingua materna*⁴: è il 1906. Sono gli anni in cui Riccardo Lenac⁵ traduce in croato alcune opere di Benedetto Croce e nota che gli scritti della sorella si avvicinano agli ideali della pedagogia crociani: li invia così al filosofo napoletano che risponde con entusiasmo, facendone anche una recensione sulla rivista *La Critica* del 1907.

Harasim è attiva in molte associazioni culturali della città di Fiume come il *Circolo Letterario* e la *Società Filarmonica – Drammatica* con cui realizza spettacoli culturali: al suo lavoro di insegnante si accompagna una non comune attività politica organizzando eventi e manifestazioni a sostegno della cultura italiana, mossa dall'ideale che Fiume possa diventare un punto di incontro tra la cultura italiana e la cultura slava.

Interessanti per la ricostruzione della vita fiumana sono le quattro *Lettere da Fiume*: un resoconto di respiro internazionalista della situazione linguistica e lavorativa del capoluogo del Quarnaro che viene pubblicato nel 1909 sul periodico *La Voce*⁶ di Prezzolini.

La situazione descritta dalla Harasim non risparmiava nessuno: né gli irredentisti, troppo nazionalisti e chiusi nella loro retorica ampollosa, né la città, che mancava di cultura; per cambiare, proponeva una soluzione di stampo socialista, allo scopo di innalzare il livello culturale del popolo al di là di ogni limite nazionale o linguistico (Fried, 2005: 208).

Come si legge in queste lettere «Fiume è unita a nessuno e separata da tutto il mondo»: in essa convivono e coesistono tre lingue e culture, l'italiana, la croata e l'ungherese.

Nel campo dell'istruzione, sollecitava cambiamenti decisivi. Non sosteneva una scuola autoritaria, ma una scuola che sviluppasse l'intuito dei ragazzi: si avvicinava in tal modo ai principi didattici dell'epoca, e anche al pensiero crociano (pur non conoscendo ancora, probabilmente, le opere di Croce) (Fried, 2005: 206).

Nel 1909 Gemma Harasim vince una borsa di studio del Comune di Fiume per frequentare l'Università di Firenze: nella città in cui vivo è il dialogo tra intellettuali incontra tra gli altri i fiumani Enrico Burich⁷, Aldo Oberdorfer, Attilio Mori, Giuseppe Prezzolini e Giovanni Papini, che la esorta a tradurre in italiano le opere di Herder e di Schopenhauer.

⁴ Il volume venne poi ristampato nel 1908 e successivamente rielaborato e dato alle stampe nel 1914 con il titolo *Lingua materna e intuizione*.

⁵ «[...] di otto anni maggiore, avvocato di professione, ma anche studioso di autori italiani, francesi e tedeschi, traduttore fecondo di molte opere in croato, che ebbe un ruolo incisivo nello stimolare Gemma verso approfondimenti non scolastici nello studio della letteratura, della musica, dell'arte, della cultura in genere» (Harasim, 2012: 17).

⁶ Rivista italiana di cultura e politica, fondata nel 1908 da Giuseppe Prezzolini e da lui diretta, salvo per un breve periodo nel 1912, anno in cui la direzione passa a Papini e infine a De Robertis. È considerata una delle riviste culturali più importanti del '900. Alla rivista si affianca la libreria della Voce che pubblica volumi e quaderni di natura critica, storica e creativa (cfr. Gentile, 2016).

⁷ Per approfondimenti cfr. Radetti (1972).

A Firenze Harasim collabora con alcune riviste e in particolare pubblica sui *Nuovi Doveri*⁸ di Giuseppe Lombardo Radice⁹, suo futuro marito, due importanti articoli *Esercitazioni di lingua* (II) e *Civiltà italiana e ungherese*. Nel primo sono descritte personali esperienze, già all'avanguardia per l'epoca, nel campo dell'insegnamento della lingua italiana; nel secondo «coraggiosamente afferma la superiorità del sistema scolastico ungherese in confronto alla scuola italiana»¹⁰. La lunga collaborazione professionale tra Harasim e Radice viene coronata con il matrimonio, il 22 settembre 1910 a Fiume. Benedetto Croce per l'occasione regala alla coppia il suo primo studio di filosofia e Giovanni Gentile un volumetto su Gioberti¹¹.

Dal mondo fiumano Harasim si allontana dopo il matrimonio, pur mantenendo vivo il dialogo con il fratellastro Lenac, per trasferirsi a Catania, dove Giuseppe Lombardo Radice insegna Pedagogia prima alle Scuole normali poi, dal 1911, all'Università: dal matrimonio nascono tre figli, Giuseppina, Laura e Lucio, educati per scelta tra le mura domestiche. Pur dedicandosi a tempo pieno alla famiglia, Gemma Harasim non perde l'attenzione per il mondo della pedagogia, scrivendo alcuni articoli prima per la rivista *Nuovi Doveri* e poi per *L'Educazione Nazionale*¹², diventando anche stretta collaboratrice del marito. Già contraria all'interventismo all'inizio della Prima guerra mondiale, Gemma Harasim si troverà su posizioni opposte rispetto a quelle di Lombardo Radice, nel momento in cui a Roma vuole accettare l'incarico di Direttore Generale dell'Istruzione Primaria per collaborare con Giovanni Gentile alla tanto attesa riforma della scuola. Dopo la marcia su Roma, Gemma Harasim, da sempre fiera avversaria dell'autoritarismo, dimostra il suo dissenso anche nei confronti di Giovanni Gentile, provando al contempo a convincere Lombardo Radice a non accettare l'incarico offertogli. Dopo il delitto Matteotti Lombardo Radice si dimette dall'incarico e inizia a prendere le distanze dal regime; per questa ragione la famiglia viene sottoposta a una stretta sorveglianza, con ripetuti arresti ai danni del figlio Lucio.

Con serena nobiltà d'animo, sacrifici e un'attenta amministrazione domestica in periodi di grandi ristrettezze, aiutò il marito a resistere alle persecuzioni, alle vessazioni, all'isolamento decretato contro di lui dal fascismo dopo che egli, all'indomani del delitto Matteotti, si era dimesso motivando questa scelta

⁸ Rivista pedagogica fondata da Lombardo Radice. L'obiettivo è il rinnovamento della scuola, che deve nascere dalla coscienza magistrale, rendendola consapevole dei 'nuovi doveri'. La rivista di inizio secolo nasce con grandi speranze nell'ottica di innovazione culturale e sociale: essa si oppone a ogni soluzione conservatrice e si qualifica come palestra di democrazia, emancipazione e libertà. Viene stampata a Palermo per i tipi di R. Sandron dal 15 aprile 1907 al dicembre 1911. Gemma Harasim vi collabora da quando Benedetto Croce aveva inviato la sua opera *Lingua materna e intuizione* (1906) a Lombardo Radice per avere un giudizio da esperto (cfr. Cambi, 2005).

⁹ Si veda Ceccherini, Vittoria (2005).

¹⁰ Fried (2005: 206).

¹¹ Per gli intellettuali dell'epoca l'uso era di regalare come dono di nozze un opuscolo dei propri studi letterari.

¹² Sotto la direzione di Giuseppe Lombardo Radice nel maggio 1919 nasce la rivista *L'Educazione Nazionale*, che si propone di sostenere i principi dell'idealismo e di raccontare le esperienze di rinnovamento didattico in Italia (cfr. Cambi, 2005). Nel 1933 il prefetto di Roma comunica la sospensione obbligatoria delle pubblicazioni: un mese dopo la chiusura della rivista, il ministro dell'Educazione Nazionale, Francesco Ercole, propone di dispensare Lombardo Radice dal servizio di docente universitario per avere ignorato la «rivoluzione spirituale e politica del fascismo» (cfr. Scaglia, 2020: 70). Il Consiglio dei ministri, però, aveva deciso diversamente, vista la risonanza che l'atto poteva avere a livello internazionale, considerando i rapporti di Lombardo Radice con il Canton Ticino e con il movimento dell'educazione nuova. L'insegnamento di Lombardo Radice potrà così continuare ma i suoi ultimi anni, pur operosi, saranno ormai nutriti di amarezza e dolore, di crescente isolamento dalla scuola (cfr. Cambi, 2005).

con una coraggiosa presa di posizione politica e morale, dalla carica di Direttore generale per l'istruzione elementare (Harasim, 1993: 3).

Gemma Harasim in questi anni non interrompe però il suo lavoro di scrittura: basta ricordare i contributi usciti per *L'Educazione Nazionale*, periodico poi soppresso, in cui ragiona sull'educazione e la didattica familiare, portando l'attenzione anche sulle opere di Pestalozzi¹³.

Spiccatamente individualista, fin da giovanissima Gemma fu sostenitrice della libertà di pensiero, il che rappresenterà la caratteristica costante della sua personalità. Secondo la testimonianza del figlio Lucio, ella era “tutta presa e impegnata da interessi dello spirito, educativi, politici e culturali; cordiale ed aperta, affabile e comprensiva nei confronti dei giovani che di buon grado le aprivano il proprio cuore, decisa nei suoi principi, combattiva e severa quando era necessario, e tuttavia dolcissima” (Harasim, 1993: 11).

Rimasta vedova nel 1938, Gemma Harasim continua a vivere a Roma, nella casa di Via Ruffini, dove ospita numerosi intellettuali antifascisti che iniziano a costituire i primi gruppi della resistenza romana. Dalla morte del marito, Gemma Harasim diventa custode dei suoi ricordi e della sua memoria; muore a Roma il 31 luglio 1961.

1.1. *Dal dialogo con i «Nuovi Doveri»*

Negli articoli scritti da Gemma Harasim per la rivista *Nuovi Doveri* si possono individuare numerosi spunti che evidenziano la sua battaglia contro la nascita di un ideale di “cultura femminile” orientato alla limitazione dell'esperienza scolastica delle giovani per forma e per contenuti.

Il primo articolo che vale la pena di portare all'attenzione è quello pubblicato sulla rivista nel 1910 con il titolo *A proposito della relazione Sacchi sulla riforma della Scuola Normale come Scuola media di cultura femminile*. In questo scritto Harasim fa riferimento a una relazione della Professoressa Beatrice Sacchi¹⁴, che, in cinque punti, evidenzia le contraddizioni che stanno alla base della pretesa riforma della Scuola Normale in Scuola media di cultura generale femminile. Secondo Sacchi questa iniziativa porta al deterioramento degli obiettivi che si prefigge la scuola. Nel primo punto Sacchi esamina il compito della Scuola, che non è quello di sostituirsi alla famiglia e nemmeno alla vita, e l'obiettivo delle future Scuole medie di cultura generale (di tipo classico o scientifico) di servire direttamente all'individuo e di conseguenza alla società. Nel secondo punto Beatrice Sacchi pone in rilievo la questione di genere che sta alla base della volontà di creare un'istruzione per sole donne: «Vi è qualche carattere speciale della mentalità femminile per cui l'insegnamento che dà la scuola di cultura generale pei maschi le sia ripugnante o inadatto?». Tutte le

¹³ Su Johann Heinrich Pestalozzi si rimanda a Banfi (1935).

¹⁴ Beatrice Sacchi nasce a Mantova nel 1878, la storia della sua famiglia si iscrive nel Risorgimento italiano. Bice Sacchi si laurea in matematica a Bologna ed è presto attiva nei movimenti emancipazionisti insieme alla sorella Ada. È tra le firmatarie della *Petizione delle donne italiane per il voto politico e amministrativo* (Roma, 1906) che riapre in Parlamento la discussione sul voto alle donne. A Roma frequenta l'ambiente repubblicano e radicale e svolge un'intensa attività per l'“Associazione per la donna” a cui aderiscono anche Anna Maria Mozzoni, Maria Montessori, Teresa Labriola. Allo scoppio della Prima guerra mondiale si schiera con l'interventismo democratico contro l'aggressività degli imperi centrali. Nel 1923 partecipa all'organizzazione del IX congresso dell'IWSA (International Women Suffrage Alliance) inaugurato da Benito Mussolini. Si ritira in seguito dagli organi direttivi del Comitato nazionale donne italiane. Continua però a impegnarsi per la riforma del codice civile. Muore a Torino nel 1931 (da Bigaran, 2017).

esperienze lo negano decisamente anche prendendo in considerazione dati oggettivi come l'età e lo sviluppo fisico e mentale dei soggetti. Aggiungere a questi fattori il preteso predominio nella donna del sentimento e della fantasia col difetto della riflessione e della critica, non cambia comunque il risultato finale. Le donne possono apprendere allo stesso modo degli uomini.

Non c'è quindi «nessun buon motivo per trascurare di dare alla donna i medesimi insegnamenti che si riconoscono atti ad educare la mente e l'animo di chiunque, quand'essa li possa imparare come l'uomo: il che è indiscutibilmente provato. Né caverà per sé e per la vita quel che potrà». Nel terzo punto la relatrice sottolinea l'importanza di eliminare il dislivello che vige nella famiglia borghese tra uomo e donna:

[...] le opere dell'uomo debbono inevitabilmente integrarsi ed equilibrarsi là dove il regime monogamico dà alla famiglia uno specialissimo significato morale. Ogni sproporzione tra l'uomo e la donna che ne sono i due cardini, ne intacca l'unità e diventa germe di dissoluzione per l'intera classe dove lo squilibrio si verifica (Harasim, 1910: 9).

Chiarito questo non importa se la donna riceve una cultura classica o scientifica, ma questa deve essere capace di fortificare la mente, aprendo nuovi orizzonti.

[...] si crede necessaria la formazione d'una scuola femminile di cultura generale illustrando questa necessità con argomenti particolari: la preoccupazione della carriera avvenire che si infila in tutte le scuole maschili e le fa deviare verso lo scopo professionale; l'attitudine della donna a quella parte di attività sociale che si riferisce più direttamente all'educazione, alla previdenza ed assistenza; attività di cementazione, di rinsaldamento sociale contro gli strappi apportati dall'attività economica ed intellettuale, che la donna già compie, pure non essendovi stata preparata da alcuna educazione scolastica speciale (Harasim, 1910: 10).

Nel quarto punto, mantenendo comunque saldi i precedenti ragionamenti, Beatrice Sacchi si esprime a favore di una scuola capace di sottrarre l'educazione femminile all'influenza deleteria degli istituti privati confessionali, dal momento che non tutte le famiglie intendono mandare le loro figlie alle scuole miste; pertanto una scuola femminile di cultura generale può essere necessaria per permettere alle donne di acquisire una cultura di base che rafforzi le qualità di cui sono già dotate come la propensione all'educazione e alle attività sociali. Questa deve essere però una soluzione temporanea il cui obiettivo resti sempre quello di garantire una cultura alle donne che deve essere genuina e identica a quella concessa agli uomini. Nel quinto e ultimo punto viene proposto uno schema di programma per organizzare una scuola a scopo sociale per le ragazze della borghesia da cui escono le classi dirigenti.

Qui si delinea il programma della nuova scuola femminile da istituirsi che diventa il progetto di una buona scuola di cultura generale non più maschile né femminile ma didatticamente paritaria, "umana". Questa è, quindi, una soluzione immediata anche se resta il problema della "cultura generale femminile".

La cultura nel suo senso vero non è né femminile né maschile, ma umana: deve garantire la capacità di aprire gli animi a orizzonti più vasti, consentire alle menti la tendenza a bisogni più alti. La formazione di un programma per una scuola femminile *non professionale* diventa così, con le medesime considerazioni, anche quella che vale per una scuola maschile e viceversa. L'obiettivo unico da proporsi è che le scuole restino buone scuole.

Per Gemma Harasim il problema sta proprio nella mancanza di una buona scuola: essa, infatti, nelle sue carenze, risulta inadatta tanto ai ragazzi quanto alle ragazze. Dove non si tiene conto di ciò che la relatrice chiede, non è che la scuola non sia più *femminile*, ma semplicemente non è più *scuola*. Una buona scuola, con bravi insegnanti, con sani criteri direttivi, può valere bene egualmente per una popolazione femminile quanto per una maschile. L'invito a tutti gli insegnanti, quindi, è quello di studiare e proporre un programma comune da applicarsi sia nelle scuole maschili sia femminili, seppur con lievi modifiche. Harasim conclude l'articolo auspicando il dialogo sul tema continui.

Un'ulteriore riflessione si legge nell'articolo *Cultura femminile o umana? «Nuovi Doveri»* (1911). Gemma Harasim torna a parlare del tema affrontato nella relazione di Beatrice Sacchi: cosa si intende per cultura? Quale cultura deve essere trasmessa dalla scuola, senza distinzioni di genere e scopi pratici?

Il primo riferimento di Gemma Harasim è al volume *La riforma della scuola media* di Gaetano Salvemini e Alfredo Galletti con il quale concorda, rimarcando anche la differenza tra cultura ed erudizione:

Oramai, (lo vogliamo sperare), è sorvolata e vinta la confusione dannosissima tra *cultura* ed *erudizione*: concetti diversissimi pur nella loro apparente sinonimia, e che nella scuola dobbiamo tener fermi perché restino ben nettamente distinti e non si turbino e non si afferrano di sorpresa il secondo per soffocare il primo (Harasim, 1911:12).

Ogni scuola deve ambire alla cultura come fine ultimo per formare anime e coscienze.

[...] questa, per ogni istituzione scolastica, resta lo sfondo luminoso su cui si proiettano varie linee diverse, che non devono però ottenebrarlo mai tutto, che devono armonizzare con esso nelle più svariate intonazioni di colore e di luce. «Una volta che il coltello è affilato, - osserva Herder parlando della finalità umana della scuola - esso può servire per tagliare qualunque cosa, e non c'è proprio uno strumento per tagliare il pane e un altro per la carne. Così avviene per l'acutezza e la lucidezza dell'intelletto. Affilato e lucidato a qual fine ed a qual cosa lo vuoi: *basta che sia affilato e lucidato, per adoperarlo poi secondo la volontà del tuo cuore e secondo il bisogno del tuo stato...*» (Harasim, 1911: 12).

Perché attribuire l'aggettivo femminile alla cultura quindi? Questo diventa il perno attorno a cui Gemma Harasim sviluppa il suo discorso. È incoerente unire un concetto spirituale come la cultura a uno naturalistico: il femminile come distinzione di sesso, un errore che porta confusione sulle finalità educative della donna. La cultura, infatti, deve essere una *«una* attraverso tutte le menti: tutte le eleva e le purifica e le allarga: le immiserisce ed opprime se falsamente applicata». Non c'è posto in questo ambito per le distinzioni fisiologiche; diversamente le classi scolastiche dovrebbero essere create dividendo gli alunni a seconda delle loro caratteristiche fisiche: chi per natura sembra adatto a compiti manuali e chi a poesia e pittura.

O allora com'è che poniamo accanto sin dalla prima elementare quel bambino bianco e sottile, lagrimante ad ogni sguardo severo del maestro, e quell'altro ragazzino grosso e tarchiato che fa a pugni coi compagni e non si piega e non si doma al rabuffo acerbo? Perché non ci preoccupiamo subito delle differenze enormi di indole, di robustezza, di temperamento, e non facciamo subito col consiglio medico una scelta e separazione di classi che tenga diviso chi *da natura* sembra preparato a scaricare sacchi ed a battere sull'incudine,

dall'altro che par fatto a bella posta per scrivere un poema o dipingere un paesaggio romantico? (Harasim, 1911: 12).

L'insegnante, invece, si rivolge ad entrambi con lo stesso intento, quello di conoscere ed elevare lo spirito dei suoi alunni. La fisiologia non può essere discriminante per l'apprendimento, nessuno è mai stato escluso a priori dalla cultura a causa di una differenza meramente fisica. Gemma Harasim ricorda che anche tra i ragazzi alcune discriminazioni si fanno nell'accesso alle accademie militari o alle scuole professionali, precluse a chi non ha i requisiti fisici: «non entra in una accademia militare chi non à un certificato medico di salute e robustezza: non si iscrive ad una scuola di meccanica, o di agraria, di marineria chi ansima nel sollevare un peso o nel percorrere una via campestre, o chi abbisogni di occhiali per distinguere una vela sul mare»; ben diverso è cominciare a fare questo tipo di distinzioni tra i bambini, non permettendo ad alcuni di loro di accedere alla cultura in toto solo perché considerati fisicamente inadatti.

Ma sembrerebbe a tutti certamente crudele voler cominciare queste divisioni subito tra i bambini, chiudendo decisamente alcune parti della cultura, dichiarandole ad alcuni inadatte; o creando un certo tipo prestabilito di cultura romantica per gli anemici ed i nervosi, di cultura classica per i forti e vivaci, di cultura linguistica e cosmopolita per i bimbi di scilinguagnolo ecc. ecc. ecc. (Harasim, 1911: 13).

Si parla già, in questo periodo, di cultura infantile, ma solamente a livello quantitativo per distinguersela come primo passaggio della cultura totale «una prima stazione della cultura *umana*» e non legandola ad un genere. La cultura femminile, invece, viene vista come qualcosa di diverso, di inferiore e come traguardo ultimo delle donne.

Ma di quello che è natura, se ne occupa per conto suo la natura stessa e nelle sue attribuzioni eguaglia e livella la contadina analfabeta e la classica dottoressa: e se queste due donne sono *naturalmente* normali, *naturalmente* avranno quel fondo comune ed eguale di primi sentimenti o quasi istinti fondamentali che suggerisce commoventi sacrifici e tenerezze persino alla piccola rondine affaccendata al suo nido accanto ai nostri balconi, come alla fiera leonessa nel suo ardente deserto (Harasim, 1911: 13).

Tutte le donne indipendentemente dalla loro estrazione sociale avrebbero gli stessi istinti fondamentali di cura per il prossimo. L'intento di distinzione tra cultura femminile e maschile porta a sminuire anche l'amore paterno verso i figli in quanto non generato né vicino alla cultura definita femminile. La cultura unica, al contrario, prepara a guidare tutti i bisogni dello spirito anche nei confronti della famiglia, da parte sia delle donne che degli uomini.

Ha mai impedito la cultura *umana* dell'operaio, del lavoratore, dello scienziato, del filosofo, ad essere *padre* intelligente, amoroso, capace d'amare e comprendere le proprie creature? Come spiegare i meravigliosi e divini sacrifici di lavoro e di pensiero di tante migliaia di *padri* per la propria famiglia? I loro tesori di tenerezza, per i proprii bambini? Le intime, profonde, durature relazioni d'affetto? Come, se continuiamo a porre come merito della cultura *femminile* soltanto il saper preparare buone *madri*, il tener alta e pura l'idealità della casa? – perché questa apparente contraddizione tra quanto promette la cultura e quanto dimostra la vita? [...] se l'educazione e la cultura, sieno pur elementari, hanno veramente raggiunto il loro intento *completo*, senza ombre

né intoppi, né lacune, armoniosamente e serenamente, esse hanno preparato alla vita l'uomo *completo*, pronto a sentire e a guidare *tutti* i suoi bisogni dello spirito, a illuminarli ogni volta che si affaccino all'anima con quelle applicazioni *pratiche* che per ogni occasione la mente saprà escogitare e svolgere. Se qualcuno ci vuole opporre esempi di filosofi e scienziati che furono *cattivi padri*, e di lavoratori padri modello ciò non sgomenta né fa deviare il nostro ragionamento. Vuol dire semplicemente che se quello scienziato può avere un valore nel mondo, nella sua scienza, non ha in sé come essere umano, un completo e armonioso *valore morale*: qualcosa c'è nella sua cultura di stonato, di falso, di *non umano* interamente e la cultura di quell'operaio in quel caso invece avrà pur nelle sue rudimentali linee più completa fusione ed armonia (Harasim, 1911: 13-14).

Come si evince, la cultura va valutata in base alla qualità piuttosto che alla quantità. Nella seconda sezione dell'articolo l'autrice esamina le possibili obiezioni alla sua tesi. Ad esempio chi, ignorando le differenze fisiologiche tra uomini e donne, si concentri piuttosto sulle distinzioni spirituali tra i due sessi, sostenendo la necessità di una cultura femminile che sia adeguata alla sensibilità spirituale delle donne «allo spirito *femminile*, che ha le caratteristiche sue speciali, diamo una cultura *femminile*, corrispondente».

La riflessione di Harasim approfondisce una questione importante, anche in un'ottica moderna: chi può sostenere che lo spirito femminile appartenga solo alle donne? Anche lo spirito artistico non appartiene a un genere soltanto: osservando la realtà è chiaro che lo spirito femminile può esistere anche negli uomini. Domandandosi se la diversificazione culturale non sia stata elaborata per dare risposta affermativa a una presunta stupidità delle donne, incapaci di apprendere la stessa mole di contenuti degli uomini, l'autrice apre anche un'altra parentesi importante sui giovani che, diremmo oggi “vulnerabili” e “socialmente ed economicamente svantaggiati”, non riescono a proseguire gli studi fino all'Università: «Diventano professori, dottori, scrittori e scienziati *tutti* gli uomini che hanno cominciato nel medesimo anno la prima elementare con programma identico per tutti?».

Ritornando alla questione che solleva il dibattito sull'eventuale inferiorità intellettuale delle donne rispetto agli uomini, la ricerca scientifica ha già fornito risposte esaustive riguardo all'intelligenza di ciascun genere. I risultati ottenuti non evidenziano alcuna differenza significativa.

Per, me, credo che non ci possano essere né pesi, né misure, né statistiche, per pesare, misurare o catalogare e trarne regole generali per ciò che di più imponderabile c'è in ciascuno di noi: la dose di essenza d'intelligenza, che ogni essere porta con sé come sua proprietà assoluta (Harasim, 1911: 11).

La scuola ha la capacità di offrire a tutti gli studenti un'opportunità equa di sviluppo e crescita personale, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza.

Qui veramente è la scuola che compie i miracoli: è qui la sua grande opera di innalzamento, di armonia, di fusione: nell'accettare e studiare i vari tipi di mentalità come li trova, ma non per lasciarli al punto in cui li ha trovati: non per fermarli al punto della scala, in cui sembrano posti dalla natura, e li conficcarli e rinserrar loro altre visioni di vita, considerandoli a priori incapaci d'intenderle, ma per aiutarli a salire e guardare sempre più ampi orizzonti, ad essere capaci di comprendere quelli che stanno più alti e da cui scende più vivida luce nello spirito. Ogni riforma educativa tende in fondo sempre a questo scopo: ad utilizzare e rafforzare sempre un maggior numero di esseri umani, a trascinarli di qualche posto più su di quello in cui si trovano, in senso spirituale. Da questo punto di vista, diventa proprio ozioso e superfluo il voler

sapere con esattezza verso quale dei due sessi pesi la bilancia dell'intelligenza: sono *intelligenti* le donne? E allora cerchiamo di renderle *più* ancora. Sono stupide? E allora procuriamo di farle diventare *meno stupide*: ed in tutti e due i casi, qualunque sia la premessa, il mondo non avrà che da guadagnare delle conseguenze (Harasim, 1911: 12).

A questo punto non importa più se le donne siano o meno intelligenti, il compito della scuola sarebbe comunque quello di migliorarle, così come fa con gli allievi di genere maschile.

Concediamo pure l'ipotesi meno lusinghiera per noi [...] ci saranno maggior numero di scolare, in confronto a scolari che *naufragheranno* durante il corso di studi: a vincere e superare tutte sino le ultime e superiori prove richieste dalla scuola resteranno in maggioranza gli uomini: ammettendo anche questo troviamo pur sempre utilità e eguagliare gli studi: perché anche quel tanto che i vari gruppi femminili avranno assorbito di cultura, nelle varie scuole sarà però sempre una *parte della cultura umana* e non qualcosa di diverso, di speciale, di chiuso in sé ed *estraneo* ed *ostile* agli ideali della cultura generale (Harasim, 1911: 12).

Anche se alla fine le donne si dimostrassero meno portate all'apprendimento rispetto ai loro compagni maschi poco cambierebbe; gli uomini raggiungerebbero vette più alte negli studi ma le donne migliorerebbero comunque il loro status iniziale. L'errore, secondo l'autrice, è la divisione perpetrata per secoli tra famiglia e umanità «come se queste rappresentassero qualcosa di opposto e di contraddittorio tra loro e non potessero invece e dovessero armonizzarsi in un unico e completo ideale». Il rapporto nella famiglia tra uomini e donne migliorerebbe se l'educazione spingesse entrambi verso il progresso umano e non relegasse le donne solo al ruolo di “angeli del focolare”.

Perché osservando intorno a noi ciò che avviene nelle famiglie e nella vita, si vede purtroppo che la *cultura femminile* è nella sua essenza antisociale e inceppatrice del vero progresso umano: – Quest'idealità della casa, spinta all'eccesso, raffinata, intensificata a sé, si trova ogni momento a cozzare, a urtare, a intralciare altre idealità che invece con essa dovrebbero integrarsi e fondersi e prendere nuovo vigore ed impulso; – quest'idealità fatta diventare *unica, sola*, fine a sé stessa, rende miopi ed ingiusti: lascia vedere soltanto il piccolo utile immediato, il dolce a quieto vivere dell'oggi, per condannare come pazzia ogni slancio che momentaneamente potrebbe turbare quell'immobilità comoda e tranquilla; senza sentire e presentire che in quella pazzia c'è anche per la famiglia e per la casa e per i figli una più larga possibilità di benessere avvenire. Meno i casi eccezionali di eroismi femminili, davvero alti e nobili, nella piccola vita comune di tutti i giorni [...] l'uomo si fa innanzi nei suoi slanci più disinteressati e generosi, *quasi sempre lottando contro la più o meno palese opposizione di una madre anche dolce e affettuosa, d'una cara sorella, di una moglie amata, che vedono solo tutti i pericoli vicini, senza sentire la vastità del fine lontano: e tremano e piangono e soffrono e fanno soffrire* (Harasim, 1911: 12).

Escludendo gli uomini disonesti e vili, gli altri cedono, a poco a poco, sotto la pressione lenta e insistente delle preoccupazioni femminili: «Questo pericolo di vedere le azioni *umane* sotto luci diverse, e darne diverso significato c'è sempre in fondo ad ogni programma di cultura *femminile*, in quasi ogni libro per giovinette, in ogni poesia, canzone, componimento» (Harasim, 1911).

In conclusione, Harasim dedica un'analisi al fatto che negli scritti per ragazze, si parla spesso di virtù domestiche anziché semplicemente di virtù, fenomeno che si estende anche ad altri contenuti che vengono caratterizzati con aggettivi femminili, riducendo così la loro autenticità e il loro scopo intrinseco.

Che vuol dire *virtù domestiche*? La *virtù* se è *virtù* davvero è intera, compatta, senza transazioni né compromessi; la *sincerità* è una ed assoluta o fuori o dentro le mura *domestiche*, perché non quelle sono i suoi confini, né la sua determinazione speciale, ma tutto l'animo e tutta la coscienza sono la sua dimora: e *bontà* e *lealtà* e persino *affetto* e, addirittura, *amore* non sono, se virtuosi, *domestici*: sono semplicemente, profondamente *umani* (Harasim, 1911: 13).

L'autrice conclude interrogandosi sul perché la scuola non arrivi ad ampliare la visione delle ragazze ma la restringa sempre più, con concetti rimpiccioliti e inesatti. Nella relatività che viene affibbiata a concetti ideali come quello di virtù, Gemma Harasim riscontra un'infantilità paragonabile a quella dei bambini che imparano ad essere ben educati a seconda delle situazioni; eccellendo nelle buone maniere a scuola dove si parla di virtù scolastiche ed abbandonandole una volta tornati a casa. Il ruolo autentico dell'istruzione è invece quello di estendere e approfondire i concetti virtuosi, anziché circoscriverli a concetti predefiniti. Lo stesso principio dovrebbe essere applicato alla cultura femminile.

2. SULL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA MATERNA¹⁵

Se ricca è la scrittura pubblicistica di Gemma Harasim, minore per quantità, ma non certo per qualità, è la produzione di opere a stampa: meritano dunque una menzione particolare gli unici due volumi, *Sull'insegnamento della lingua materna* (1906) e *Lingua materna e intuizione* (1914), che del primo è edizione ampliata.

Entrambe le opere sono organizzate in quattro capitoli, preceduti da un'introduzione, che nel volume 1914 prende il titolo di "Avvertenza": la scansione delle parti prevede una prima sezione dedicata alla *Grammatica* (I), seguita dai capitoli sull'*Intuizione* (II), motore della conoscenza, e sul *Comporre* (III), sua conseguenza; l'ultima parte ragiona sulla relazione tra la pratica della lettura e della produzione scritta, intesa come 'retorica' (*La 'retorica' nelle scuole medie inferiori in relazione alla lettura e al comporre*, IV).

In *Lingua materna e intuizione* (1914), riedizione del testo del 1906, oltre a minime correzioni ed espunzioni poco significative, va rilevata l'aggiunta di un'importante Appendice ("Una relazione sulle «esercitazioni di lingua italiana» in scuole post-elementari"): si tratta di una relazione di Gemma Harasim del gennaio 1908 già pubblicata sulla rivista «Nuovi Doveri» e riproposta nel volume «a documento di ciò che prima aveva ragionato».

La scansione degli argomenti proposta è identica in entrambi i volumi e rispecchia l'ordine dei contributi che Harasim avrebbe presentato durante le lezioni tenute con cadenza mensile nella sua Scuola cittadina di Fiume intorno a temi scolastici e a problemi sul metodo di insegnamento.

È l'autrice a dichiarare, nell'"Introduzione" datata "agosto 1906", come furono pensate le sue «modeste discussioni didattiche»:

¹⁵ Per una trattazione più ampia sul tema si rimanda a Felicani (2023).

Nel raccogliere in un opuscolo queste mie modeste discussioni didattiche, credo non superfluo accennare com'esse furono pensate e scritte senza la men che lontana idea di far un giorno "gemere" i torchi. Cominciai a svolgere questi vari temi intorno all'insegnamento linguistico coll'intenzione di presentarli di volta in volta soltanto alle conferenze mensili; così feci realmente per la "grammatica", pregando, insistendo per udire una franca, libera, oggettiva discussione in proposito, colla molto ingenua speranza di dare impulso ad un forte interesse, ad una gara di ricerche sulle questioni linguistiche.

In questo senso il primo tentativo fallì completamente dopo essersi trascinato in una lenta agonia per un intero anno; appoggiato benevolmente dal Consiglio scolastico, venne però per cura di questo pubblicato nel giugno 1905 nel prospetto di classificazione delle nostre scuole elementari. Al secondo argomento (l'"intuizione") presentato poi in via privata, considerando che nulla otteneva l'aperta domanda di dibattito, toccò sorte eguale ed illagrimata sepoltura dopo un altro anno intero di cura climatica entro una scrivania autorevole (Harasim, 1906: 3).

Primo argomento della *lezione* è la "grammatica", tema a cui Harasim aveva già dedicato una riflessione nel 1905 per il Consiglio scolastico, auspicando a una «franca, libera, oggettiva discussione in proposito», secondo un destino comune a cui era andata incontro anche la *lezione* sull'"intuizione", alla quale «toccò sorte eguale ed illagrimata sepoltura» che tuttavia non ebbe luogo¹⁶.

A causa del poco coinvolgimento delle sue letture pubbliche da parte della critica, Harasim raccoglie nell'«opuscolo» *Sull'insegnamento della lingua materna* sia le prime lezioni sia le successive relazioni, che non saranno tuttavia mai lette pubblicamente:

Visto dunque che di questo passo le cose procedevano „non troppo celermente” mi decisi a questo estremo tentativo: a portare questi poveri scritti da tanto rinchiusi, fuori, all'aperto, all'aria ed al sole per dar loro almeno una morte più serena e chissà (spes ultima dea) a vederli ripigliare forse un po' di vita e magari di audacia per nuove corse libere e liete.

Ma di più: c'era di mezzo una questione, diremo di coscienza, che mi s'impondeva più imperiosamente assai: come si vede qui tra le proposte figurano talvolta degli strappi, delle modificazioni al presente programma di studio nelle nostre scuole; ebbene: commettere queste infrazioni disciplinari, senza aver prima trovato il modo di confessarle e motivarle sinceramente, mi sarebbe sembrata mancanza di lealtà, non mi avrebbe lasciata libera e serena la coscienza nell'insegnamento affidatomi.

Questo veramente il motivo più serio e sopra tutte le altre considerazioni “fu quel che mi vinse” e mi persuase alle arditezze della stampa¹⁷ (Harasim, 1906: 4).

¹⁶ Cfr. Harasim (2012: 21).

¹⁷ L'"Avvertenza" nel volume pubblicato nel 1914 è pressoché fedele al testo del 1906, con qualche minima variante, che vale la pena di riportare: «[...] Cominciai a svolgere questi vari lavori intorno all'insegnamento linguistico coll'intenzione di presentarli di volta in volta soltanto alle conferenze mensili della mia Scuola cittadina di Fiume; così così feci realmente per la „grammatica”, pregando, insistendo per udire una franca, libera, oggettiva discussione in proposito; colla molto ingenua speranza di fare impulso ad un forte interesse, ad una gara di ricerche sulle questioni didattico-linguistiche. In questo senso il primo tentativo fallì completamente, dopo essersi trascinato in una lenta agonia. [...] Visto dunque che di questo passo le cose procedevano «non troppo celermente» mi decisi nel 1906, a questo estremo tentativo: a portare questi poveri scritti da tanto rinchiusi, fuori, all'aperto, all'aria ed al sole, per dar loro almeno una morte più serena o chissà (spes ultima dea), a vederli ripigliare un po' di vita e magari di audacia per nuove corse libere e liete. E di più: c'era di mezzo una questione, diremo di coscienza, che mi s'impondeva più imperiosamente; come

La raccolta delle «modeste discussioni» è, come si legge, pensata per chiarire e motivare «infrazioni disciplinari», a garanzia di una proposta didattica coerente con l'insegnamento che le è stato affidato, e che evidentemente l'autrice sente come una missione di consapevole responsabilità.

2.1. *La grammatica nelle scuole popolari*

La grammatica nelle scuole popolari è forse uno dei più tenaci avanzi medioevali da cui ancora non siamo riusciti a liberarci interamente, dibattuta com'è tra due fuochi sempre riaccesi “d'ineinguibil odio e d'indomato amor”, in continue e rinnovanti polemiche tra insegnanti, direttori od ispettori scolastici, non giunti sinora ad un accomodamento tale da pacificare le parti avverse, e, – quello che maggiormente interessa, – da sollevare e rallegrare i milioni di scolaretti di tutte le scuole elementari del mondo. Intanto la grammatica continua a figurare con tale nome e dignità su programmi, su testi scolastici, sugli orari, sugli attestati, è materia d'insegnamento a cominciare dalla II.a classe elementare, à la sua ora settimanale fissa, il suo piano definito mese per mese da esaurirsi coscienziosamente con tutta la sovranità, anzi l'assolutismo di materia di primo grado (Harasim, 1906: 7).

Il primo capitolo dell'«opuscoletto», dal titolo “La grammatica nelle scuole popolari”, si apre con l'annosa questione che ha visto in continua polemica insegnanti, direttori e ispettori scolastici che dibattono «tra due fuochi sempre riaccesi “d'ineinguibil odio e d'indomato amor”»: la proposta pedagogico-didattica di Gemma Harasim prende avvio da una riflessione sulla destinazione dell'insegnamento della grammatica, «uno dei più tenaci avanzi medioevali da cui ancora non siamo riusciti a liberarci interamente».

L'autrice si interroga dunque su quale sia lo scopo dell'insegnamento:

In primo luogo ci chiediamo, com'è logico farlo sempre nell'introdurre una qualsiasi materia d'insegnamento se non vogliamo creare inutilmente tempo e fatica: “Quale lo scopo della grammatica nella scuola popolare?” (Harasim, 1906: 7).

Nell'avviare la discussione, con la citazione dell'ode di Manzoni, segnale significativo che apre anche lo sguardo ai modelli che l'autrice segue per la sua proposta, Harasim nota in prima istanza la problematicità del trattamento puramente teorico della grammatica in classe: la criticità è rilevata nell'approccio stesso alla disciplina, che impone lo studio di regole e norme, senza tener conto del fatto che la lingua è elemento già noto e usato dagli alunni ancora prima che essa sia materia imparata a scuola.

Secondo un'acquisizione naturale, il bambino (poi, dunque, scolaro) assimila inconsapevolmente l'essenza della lingua, attingendo da un sentire comune:

La grammatica teoretica è presso tutte le lingue ed ovunque posteriore alla lingua stessa: ogni popolo à cantato, parlato, scritto, à avuto spessissimo già il più fulgido periodo della sua attività letteraria prima di possedere un testo grammaticale, il quale appunto è sorto poi, quasi un'opera critica su d'un

si vede, qui tra le proposte figurano talvolta degli strappi, delle modificazioni al programma di studio nelle scuole; ebbene: commettere quelle infrazioni... disciplinari, senza aver prima trovato il modo di confessarle e di motivarle sinceramente, mi sarebbe sembrata mancanza di lealtà, non mi avrebbe lasciata libera e serena la coscienza nell'insegnamento affidatomi. Questo veramente il motivo più serio che sopra tutte le altre considerazioni «fu quel che mi vinse» e mi persuase all'arditezza della stampa» (Harasim, 1914: 7-9).

monumento di arte, a descriverne, ad analizzarne le particolarità, a darsi ragione del complesso estetico (Harasim, 1906: 8).

Se «ogni popolo à cantato, parlato, scritto» prima di possedere una vera e propria norma, allora anche per l'alunno il primo contatto con la materia linguistica può dirsi anteriore allo studio della grammatica. Nella prospettiva illustrata da Harasim, l'approccio alla lingua non deve corrispondere a una ripetizione di regole, ma deve essere il risultato di un'esperienza viva.

È questa una riflessione che Giuseppe Lombardo Radice sembra ereditare nelle sue *Lezioni di didattica*:

Additiamo una piccola conseguenza didattica, l'esame di grammatica non si fa invitando l'alunno a ripetere regole, ma assicurandosi che la regola sia viva, immanente nella lingua sua. Se no, potrà avere dieci un asino che non sa parlare nè scrivere, pur conoscendo astrattamente le regole. Si esamina di grammatica facendo leggere e spiegare, o facendo scrivere qualcosa. Se la regola si è trasfusa nella lingua adoperata nella spiegazione della lettura o nel componimento, c'è... anche se non viene precisamente ricordata come regola (Lombardo-Radice, 1913: 171n).

Oltre a segnalare come critica la didattica della norma linguistica, Harasim rileva un altro limite del metodo tradizionale: il pensare comune ha col tempo, infatti, erroneamente stabilito un legame stretto tra grammatica e buona pratica, per cui allo studio della norma ha fatto coincidere la capacità di saper parlare e scrivere correttamente.

La valutazione dell'autrice prende il via da una domanda, che potrebbe suonare un po' retorica, ma che vuole portare a ragionare sulle finalità dello studio della grammatica, se esso condotto in modo «più intenso, sistematico e profondo» possa condurre effettivamente a possedere, e quindi a saper maneggiare, correttamente la lingua:

Individualmente poi è forse ammissibile che s'arrivi a “parlare e scrivere correttamente” collo studio grammaticale il più intenso, sistematico e profondo? Se spesso tra i proverbi ve n'è di tali che, quasi riassunti di scienza, di morale, di filosofia collettiva contengono verità indiscutibili, vi potremo ben qui annoverare quello nato sulla bocca del popolo con brevità eloquente: “Vale più la pratica che la grammatica” – accettandolo in tutta la sua letterale significazione (Harasim, 1906: 8).

Nell'ottica didattica di Harasim «vale più la pratica che la grammatica»: allo studio teorico della «grammatica puramente teoretica», che prevede definizioni e regole mandate a memoria, l'autrice, spostando il fuoco sulle possibilità di un esercizio concreto, preferisce una «grammatica pratica». È ciò che si legge nelle *Lezioni di didattica* di Lombardo Radice, che, come la moglie, alla grammatica normativa preferisce una grammatica per esempi, quindi pratica, in cui «l'alunno linguisticamente *dirozzato*» segua un percorso di apprendimento vivo:

[...] cioè lascerà che l'alunno dalle lezioni dalle conversazioni dalle buone letture tragga, partecipandovi simpaticamente, nuovi pensieri e quindi nuove forme, nuova complessità di espressione e quindi nuove regole: così come potrà. Mirabilmente diceva l'adagio: «Val più la pratica che la grammatica». La scuola superiore alla elementare, sia complementare che secondaria, lavora con altro criterio. Essa riceve l'alunno linguisticamente *dirozzato*; cioè l'alunno che continua a risolvere il dialetto, quasi senza guida, da sè (salvo le eventuali

eccezioni, quando egli ritorni in certo modo al disotto del livello di una scuola secondaria, dialettizzando la lingua italiana); e perciò essa procura di fare astrazione dal dialetto, e di immergersi nell'italiano; sia in vista – come abbiamo accennato – di altre lingue, sia considerandolo in sè e per sè.

Gioverà allora il libro di grammatica, in diverso grado per le classi diverse, come testo scolastico, sempre però a condizione che l'insegnante che lo sceglie non ignori il concetto di lingua e di grammatica. Giacchè la grammatica guardata separatamente dal movimento della lingua, cristallizza la lingua nella regola; dove invece della regola l'unica cosa viva sono gli esempi, in cui essa si snoda, e fuori dei quali diventa inconcepibile.

Tanto l'autore del testo grammaticale quanto colui che la adopererà avranno perciò come ideale di far sentire, insieme colla necessità della formazione delle regole, il limite della grammatica, che non può chiudere mai tutta la lingua (1) (Lombardo-Radice, 1913: 217-218).

La peculiarità che la proposta sottende è da considerarsi in un'ottica puramente linguistica, ma non regolistica: non serve, secondo l'autrice, un'educazione alla lingua per regole e definizioni a priori, ma una didattica della parola che, a partire dall'esperienza pratica, conduca al valore e al significato, mettendo a disposizione una «nuova ricchezza di vocaboli» da acquisire e maneggiare.

A dispetto della regola grammaticale imposta dalla nozione teorica viene privilegiato un approccio consapevole che parte dalla lingua e da essa si sostanzia per costruire la conoscenza: è «uno splendido modo d'istruire», che si fa custode di un «bel corredo di cognizioni linguistiche», e può portare gli alunni ad amare e studiare attivamente la lingua.

Sarà centrale nella riflessione di Lombardo Radice la definizione del concetto di parola, che nel presentare la sua proposta sembra risentire del punto di vista della moglie:

Negando la duplicità delle forme: oggetto e concetto (esempio e regola, casi e definizione e simili) non si nega nè l'oggetto né il concetto, ma si afferma che la loro verità è solo nella loro relazione. Non dunque disprezzo per quello che si dice metodo *intuitivo*, ma *rationale ossequio*. Comenius diceva: non si insegni con parole, ma le parole siano colle cose; non con regole, ma le regole siano cogli esempi e solo con essi (1). Ora, *le parole con le cose* sono precisamente i concetti (Lombardo-Radice, 1913: 146-147).

È dunque questa l'eredità della lezione di Harasim, della cui efficacia crede evidentemente anche Lombardo-Radice, che fonda un metodo basato sulla relazione tra parole e cose, quindi tra forme e concetti.

Nell'ottica della proposta di Harasim, l'esperienza didattica dell'insegnamento della lingua deve porre al centro il lessico («tutte quelle parole cercate assieme») come motore all'apprendimento naturale della grammatica pratica.

Gli esempi si presentano ancora abbondanti, ma pur rimanendo per brevità sempre al medesimo, continuiamo ad indagarlo, appellandoci a chi abbia francamente osservato quanto di veramente solido e vivo perdura d'una lezione di «grammatica pratica» sia pure fatta benissimo, e vedrà che la *pratica* rimane, la grammatica è scappata prestissimo o vaga nelle nuvole portate dal vento (Harasim, 1906: 10).

Le nozioni acquisite, per mezzo di una grammatica pratica, rimangono vive e vengono a costituire la base nozionistica, che a sua volta si fonda sull'esperienza diretta e sulla rielaborazione di idee e di concetti.

La pratica didattica è intesa dunque come un'attività collettiva che coinvolge nel processo di apprendimento tutta la classe: da un lato, indispensabile è la figura dell'insegnante, che dall'esercizio quotidiano ricava esempi raccolti negli anni, e dall'altro necessari sono gli alunni, che da questi stimoli sanno così «rianimarsi e svolgere e ripetere e ricordare la lezione passata senza errore di logica».

Il primo apprendimento corrisponde dunque alla raccolta di un repertorio linguistico personale, che prima è ripetuto, mandato a memoria, e poi acquisito e impiegato spontaneamente: la costruzione del sapere è quindi il frutto di una prima osservazione, che segue l'ordine naturale intuitivo del processo di apprendimento.

Sembra qui essere anticipata la riflessione che sarà di Giovanni Gentile sulla funzione della parola ripetuta nell'acquisizione della lingua:

Il fanciullo parla un linguaggio che può parere quello che gli ha messo in bocca la madre; ma state ad ascoltare, e porgete con attenzione l'orecchio a quello che egli dice. Tutte le parole ritornano dalle sue labbra come trasfigurate in un sentimento che la madre non avrebbe potuto infondere; perché la madre ha avuto tanti dolori, conosce tante cose che il bambino non solo, nella sua ingenua inconsapevolezza, non conosce, ma non è in grado di conoscere. E la ingenuità, la dolcezza dell'anima sua sono sul labbro e improntano il suo volto; a volte solo modulando in modo nuovo, con nuovo timbro, le parole che gli viene fatto di pronunciare. Questo è il linguaggio che il fanciullo può usare. Ed è il linguaggio di ogni uomo che abbia qualche cosa di suo da dire, e non ripete quel che ha imparato a memoria, come un pappagallo¹⁸ (Gentile, 1932: 392).

In linea con le attività di insegnamento che privilegiano quindi l'ordine naturale intuitivo, secondo Harasim, la pratica scolastica deve mettere gli scolari nella condizione di seguire un percorso didattico adeguato alle possibilità e alle capacità cognitive corrispondenti alla loro età.

Nel presentare la sua proposta, Gemma Harasim sostanzia così il valore della sua missione educativa:

Ecco la grandissima, enorme, continua contraddizione in queste lezioni, ecco il momento in cui noi stessi dobbiamo sorgere francamente a difendere la massa dei nostri scolari, di quei medesimi persino che àn detto talvolta forse le più "grossolane sciocchezze grammaticali" e proclamare che non sono sciocchi, che sono fanciulli normali, capacissimi di seguire un ragionamento, di esprimersi con tutta la logica corrispondente all'età loro (Harasim, 1906: 11).

Più avanti nel testo si ricava un altro punto nodale della sua riflessione linguistica, che individua infatti nell'insegnamento della grammatica, secondo un metodo intuitivo, una possibile soluzione agli errori dovuti dall'impiego del dialetto, lingua madre degli scolari¹⁹.

¹⁸ Vale la pena riportare un altro estratto della riflessione di Gentile: «Ascoltate quando il bambino ripete la poesia imparata a memoria: la ripete in un tono di voce che non è il vostro. Tornate ad ascoltare quella poesia il giorno dopo, tornate ad ascoltarla la terza volta, e se lo incontrate fatto adulto, tornate ancora ad ascoltare da lui quella poesia. Le parole saranno sempre quelle, ma come suoneranno diverse sulle sue labbra! Quanta malinconia al suo cuore, se si ricorderà della scuola in cui quelle parole risuonarono, e sulle sue labbra quanta nostalgica malinconia che egli prima non avrebbe potuto sentire!» (Gentile, 1932: 392-393).

¹⁹ A riguardo si vedano almeno Morgana (2003: 271-302), De Roberto (2011: 255-268), Picchiorri (2011: 487-489), Polimeni (2011: 188-194).

Sul piano concreto poi degli strumenti da adottare per trovare una soluzione alle criticità rilevate, l'autrice individua la messa a punto di una grammatica comparata tra due sistemi linguistici, il dialetto e la «lingua pura»:

Non c'è forse nulla di tanto utile nelle varie branche dell'istruzione per “avviare a parlare e scrivere correttamente” quanto una specie di *grammatica comparata*, che dovrebbe essere di guida alla maestra nella pertrattazione pratica, diversa per ogni regione secondo il dialetto parlato, sott'inteso naturalmente che la lingua d'istruzione sia la lingua del paese. Per rimanere ai nostri esempî locali il criterio della comparazione tra le due grammatiche del dialetto e della lingua pura ci può sempre guidare a far risaltare soltanto ciò che à bisogno di essere notato, senza perdere inutilmente il nostro tempo (Harasim, 1906: 12-13).

La pratica grammaticale, e più in generale tutto il percorso didattico, deve fornire strumenti che semplifichino l'apprendimento mostrando solamente ciò che «à bisogno di essere notato». Nel caso della grammatica, al di là della nozione teorica, ciò che rende più immediato l'apprendimento è dunque la comparazione sistematica di forme date già per note e quelle invece proprie del sistema di riferimento.

È evidente che Gemma Harasim pone al centro del rinnovato metodo didattico i bisogni educativi (e poi didattici) degli scolari: nel caso della grammatica, se gli insegnanti hanno «bene ordinata nella mente» la materia, ragionato sulla lingua di partenza e messo in moto la comparazione con la lingua d'arrivo, possono garantire un apprendimento efficace e quasi inconsapevole, «senza che il fanciullo pur immagini che si studi, “grammatica”»²⁰.

Il pensiero linguistico e didattico di Gemma Harasim si organizza dunque su processo di acquisizione che sappia sfruttare tutte le possibilità dell'approccio intuitivo e naturale, ponendo quindi al centro il bambino. A partire da questa proposta è lei ad anticipare il concetto di “lingua dettata” di Lombardo Radice con la riflessione sulla comprensione “a orecchio”:

“A orecchio” ecco forse ciò che non va disprezzato sempre, ciò che non è meccanismo riprovevole nell'istruzione linguistica; non è la lingua pur essa musica, armonia di suoni, di flessioni, d'accenti? Non s'insegna forse anche il canto nella scuola popolare? Ma chi à mai pensato d'insegnarvi il contrappunto? Non riescono forse perciò benissimo intonati, mirabilmente fusi i lieti cori infantili appresi puramente “a orecchio” senza la minima cognizione di note, di scale, di teorie, d'accidenti

²⁰ Dello stesso avviso sarà anche Lombardo Radice che, continuando la riflessione sull'importanza di una grammatica comparativa dialettale-italiana, cita proprio le parole della moglie: «Resta ancora insoluto, per la scuola elementare, un problema: è didatticamente consigliabile mettere in mano ai bambini della scuola elementare *un libro di grammatica*, sia pure comparativa (dialettale - italiana?). Secondo noi, no, affatto. «Non si insegna forse il canto nella scuola popolare? Ma chi ha mai pensato di far studiare ai bambini in trattatello di musica? Non riescono forse perciò benissimo intonati, mirabilmente fusi i lieti cori infantili, appresi puramente «a orecchio», senza la minima astratta cognizione di scale, di teorie, d'accidenti musicali? Ed è con questo metodo appunto che tutti gli scolari il canto l'amano, e cantano volentieri, e quell'ora l'attendono con giuliva impazienza» (2). Basta che la grammatica comparativa dialettale - italiana, ben sistematica, cioè *il più possibile completa* (completa non può esser mai, *per definizione*) sia nella mente dell'insegnante, «senza che il fanciullo immagini nemmeno che si studii grammatica» (come una *materia speciale*) (3); basta che il maestro provochi con un certo ordine ed una certa progressione, la *spontanea* formazione delle regole comparative, insistendo in una lezione su uno o su un gruppo speciale di cosiddetti *errori*, e procedendo in un'altra lezione alla correzione di altri, con norme di successione che può perfettamente coincidere, *nella mente del maestro*, con il consueto ordine di trattazione delle grammatiche» (Lombardo-Radice, 1913: 216-217).

musicali? Ed è con questo metodo appunto che tutti gli scolari il canto l'amano, e cantano volentieri e quell'ora l'attendono con giuliva impazienza; e non è forse pure scopo ultimo, alto ed importante di tutto l'insegnamento linguistico di "far amare la lingua", di evitare con tutte le precauzioni di lasciare nell'animo dello scolaro l'ombra di un ricordo increscioso di peso, d'antipatia, di noia; ma di mettere invece tutto l'entusiasmo nostro perché appunto questo ricordo sia quello lieto d'una musica dolcissima appresa con amore ed interessamento e di cui l'animo à desiderio vivo di riudire ancora le care melodie per non scordarle mai (Harasim, 1906: 13-14).

Seguendo questo metodo, la lingua sarà come musica, «armonia di suoni, di flessioni, d'accenti»: nella prospettiva di Harasim il fine dell'insegnamento linguistico, della grammatica in particolare, non è quindi quello di trasmettere un sapere nozionistico e passivo, ma di mostrare le relazioni fra forme e concetti, di «far amare la lingua» come si ama la musica, così che essa suoni all'orecchio come una cara melodia, più volte ascoltata e mai scordata.

2.2. L'intuizione

Gemma Harasim affida al secondo capitolo del libro *Sull'insegnamento della lingua materna* il ragionamento sul concetto di intuizione: nel proseguire la riflessione, l'autrice fa il punto sulle difficoltà di attribuire un nome a questo esercizio come materia di insegnamento.

Considerate le diverse possibilità nomenclatorie, il titolo più rappresentativo per definire l'«avviamento al pensare ed esercizi di lingua» è proprio *intuizione*, ereditato dal tedesco, che per brevità, è «maggiormente usato nel discorrere così famigliarmente di cose scolastiche»:

Vagliati perciò i titoli più o meno discutibili che numerosi mi sfilavano innanzi, cominciando dall'interminabile "avviamento al pensare ed esercizi di lingua", mi decisi per il più conciso e per la brevità sua forse maggiormente usato nel discorrere così famigliarmente di cose scolastiche. Per rendersi ragione di questa svariata e non concorde nomenclatura per il medesimo oggetto d'istruzione, basti il ricordare ch'esso deriva dai Tedeschi, è il loro "Anschauungsunterricht", pianta rigogliosa e superba che prese rapidamente radici in tutte le scuole civili: la mancanza di nomi composti nella nostra lingua ne difficoltà la traduzione esattissima e, se la più letterale di tutte, "lezioni per aspetto" accontentò dapprima come forma e precisione, sembrò di volta in volta sempre più fredda in proporzione che quest'insegnamento s'avvivava col fuoco dell'entusiasmo, ed acclimatizzato della nuova dimora perdeva il primitivo carattere di pianta esotica per crescere libero e frondoso sul fertile terreno (Harasim, 1906: 17).

Aprè l'argomentazione un primo quadro storico, nel quale sono ricostruite le tappe dell'insegnamento intuitivo, strettamente legato, in modo compatto e omogeneo, alle vicende della scuola popolare: le miglierie riscontrate nell'applicazione didattica del metodo sono da intendersi a vantaggio soprattutto della formazione del bambino, dentro e fuori la scuola, come individuo appartenente alla società.

Sin dall'apertura, la disciplina è presentata infatti per la sua efficacia educativa, come strumento per vincere la «guerra all'ignoranza»:

Ma a tessere invece una storia completa dell'insegnamento intuitivo, bisognerebbe rifare contemporaneamente intera la storia della scuola popolare, così strettamente a questa unita, da formare oggi per noi quasi un tutto omogeneo e compatto che non sappiamo immaginare disgregato. Giacchè se vogliamo calcolare tutto il progresso della scuola popolare esso ci si presenta quale prodotto di due forze operanti concordi – l'una diremo, dall'esterno – l'altra dall'interno. Dall'esterno tutta la civiltà, che innalza e nobilita l'ufficio educativo proclama l'uguaglianza, la solidarietà, l'amore, la protezione verso il debole, la guerra all'ignoranza; dall'interno i migliorati metodi didattici che permettono un più rapido ed ampio svolgimento di tutte le facoltà attive dell'individuo a vantaggio della società. Il primo di questi impulsi vivificatori "interni" fu dato certamente dall'"Anschauungsunterricht" che diventa al suo apparire il buon genio della scuola popolare, e non l'abbandona più e l'aiuta e sorregge ed innalza (Harasim, 1906: 18).

Nel prendere atto delle peculiarità che l'intuizione come materia da insegnare può avere a scuola, Harasim nota che la pratica gode di uno spazio ancora troppo limitato nella prassi didattica: nei programmi scolastici, infatti, questo insegnamento è pensato solo per le prime due classi elementari, per poi arrestarsi del tutto a partire dalla III elementare ed essere sostituito da altri corsi, tanto che sulla «rubrica, "Avviamento al pensare ed esercizi di lingua" si tira bellamente e comodamente un frego di penna e non se ne parla più!».

Dunque si potrebbe obiettare che se pur l'intuizione apparentemente colla II. cl. cessa, per esprimersi in termini commerciali, di essere "socio aperto" nella ditta "scuola popolare" esso rimane sempre "socio tacito" pronto sempre a dare il suo valido appoggio per arrestare il fallimento o la rovina. Basta che sia così? E ciò per il meglio? Non mi pare: anzi francamente, senza attenuanti mi pare che non vada affatto, che non dovrebbe essere così, credo che l'intuizione dovrebbe conservare il suo posto chiaro, preciso e definito attraverso tutto l'insegnamento popolare, se non ancora più in là, e non arrestarsi per un assurdo inqualificabile quando appunto ne comincia più proficua l'azione (Harasim, 1906: 19).

L'autrice pensa quindi a una riprogrammazione didattica che prevede una prosecuzione del corso di intuizione, così che esso possa essere garantito a tutti i livelli di insegnamento, e specialmente quando di esso «comincia più proficua l'azione».

Intesa come un *esercizio di lingua*, l'intuizione è un processo di formazione e conoscenza graduale, che per tappe insegna a ragionare prima su quanto osservato e successivamente a riprodurre. A prova di questo, Gemma Harasim passa in rassegna il programma del corso d'intuizione, elencando per entrambe le classi gli argomenti: la stanza scolastica, la casa, il corpo umano, i cibi, le bevande, il vestiario, le arti e i mestieri per gli scolari della I elementare, che cominciano a osservare e conoscere persone e cose e «a chiamarle col loro nome esatto»; più ampia invece è la proposta didattica per la classe II:

Nella II. la visuale del fanciullo s'allarga ed il programma aumenta e comprende "corpo umano, animali, piante, minerali", uno schema rudimentale della scienza della natura, in base al quale il fanciullo acquista un interesse vivo e vario per tutti gli esseri del creato e ne segue la vita non più soltanto col cieco egoistico interesse di piccolo selvaggio, ma già con nuovi desideri e sentimenti appena debolmente sbocciati nel cuore e nella mente. Il fanciullo già osserva, osserva molto (Harasim, 1906: 19).

Nella classe III il fanciullo è pronto all'argomentazione e al ragionamento, è disposto ad accogliere un «aumento di cognizioni, di vocaboli, di spirito d'osservazione, di giudizi, di raziocinio!» (Harasim, 1906: 22). La proposta, che dall'esperienza e dalla pratica trae sostanza per la sua riflessione, è quindi quella di estendere l'insegnamento dell'intuizione anche oltre la II elementare, perché è a partire dalla consapevolezza raggiunta negli anni precedenti che tale pratica può rivelarsi utile nell'apprendimento di tutte le materie.

Per dimostrare l'efficacia del metodo intuitivo anche per l'apprendimento della lingua, l'autrice porta come esempio l'applicazione del metodo al corso di italiano. Si concentra in particolare sulle potenzialità offerte dalla pratica di «lettura spiegata», che è al contempo espressione di «lingua, forma, parola»:

È vero che la lettura spiegata è anch'essa uno svariato e complesso ufficio, ma la sua essenza sostanziale è «lingua, forma, parola» e tutto il resto è al servizio di queste potenze; si può allargare più o meno la cerchia delle cognizioni extra-linguistiche, ma queste rimangono in riflesso alla materia principale, subordinate, perché la meta precipua cui tende la lettura è la conoscenza, è l'uso del corretto parlare, del corretto scrivere, dello stile, della estetica; insomma la lettura spiegata, sintetizzata, analizzata, dichiarata o che si voglia è sempre parte integrante dell'insegnamento «lingua italiana» (Harasim, 1906: 23).

Come si legge, è soprattutto nell'insegnamento della lingua italiana che l'estensione del metodo intuitivo e naturale, assimilato nelle prime classi e proseguito poi nel percorso educativo, può condurre a risultati nel processo di apprendimento: la lettura, infatti, a cui l'alunno si dedica a partire dalla seconda elementare sotto la guida dell'insegnante, viene a definirsi come una pratica che tende all'acquisizione consapevole della lingua.

La riflessione di Gemma Harasim poggia quindi sull'attribuzione di un preciso valore affidato alla parola, inteso sia come forma linguistica sia come cognizione extra-linguistica: la pratica di lettura e il fine a cui tende, raggiunto per mezzo dell'intuizione, consente non solo l'acquisizione di una generale conoscenza dell'argomento, ma si rivela strumento che rende possibile «l'uso del corretto parlare, del corretto scrivere, dello stile, della estetica».

Per la realizzazione e l'ottenimento di questo risultato, continua Harasim, è indispensabile proseguire anche dopo la classe II con l'ora d'intuizione, che si organizza come un'ora di conversazione tra classe e insegnante, unico momento in cui è possibile l'«avvicinamento completo ed ideale alle anime dei fanciulli senza lasciare che l'impaccio della forma del dire soffochi od ammorzi la spontaneità del pensiero» (Harasim, 1906: 26).

Dopo aver fornito uno schema riassuntivo del programma pensato per la III, IV, V e VI, con l'aggiunta di due ore di intuizione per ciascun anno, l'autrice segnala che nel rinnovato percorso di costituzione di una coscienza linguistica è imprescindibile poter disporre di un «corredo di vocaboli», raccolto nella I classe e accresciuto negli anni successivi di scuola con la guida dell'insegnante.

Nel chiudere il capitolo sull'intuizione, Harasim passa in rassegna i vantaggi del metodo, sottolineando ancora come esso, se svolto nel percorso scolastico con costanza e senza interruzioni, influisce sul gusto, sulle scelte linguistiche e stilistiche, sulle letture dello scolaro. Infine, tra tutti i benefici che un approccio di questo tipo porta, viene ribadito in particolare il ruolo fondativo del concetto di parola per lo sviluppo e la progressione della coscienza linguistica²¹:

²¹ Sembra qui anticipare la riflessione di Giovanni Gentile sulla parola come espressione della «totalità dello spirito umano»: «La parola, che il grammatico toglie dal vocabolario e spezza nelle sue parti per veder com'è fatta, è la parola tolta dalla bocca dell'uomo che esprime le fantasie, i pensieri, gli odii e gli amori, in cui si

Non posso chiudere senza accennare ancora ad alcuno dei più forti benefici influssi dell'intuizione; per lunghi anni continuata essa sola insegna il modo vero di studiare, distruggendo il pericolo del pappagallesco recitar la lezione su da testi scolastici, perché abitua a dire quello che si pensa come si pensa e sente, perché insegna ad apprezzare la parola solo come forma sensibile dell'idea e per l'idea da essa manifestata, perché è l'intuizione appunto che confina (come direbbe lo Spencer) "colle scoperte dello scienziato, colle indagini del filosofo, colle concezioni dell'artista" (Harasim, 1906: 32).

L'efficacia del metodo condurrà nell'immediato alla distruzione di ogni «pericolo del pappagallesco recitar la lezione su da testi scolastici» e insegnerà ad «apprezzare la parola solo come forma sensibile dell'idea e per l'idea da essa manifestata».

2.3. *Il comporre*

Il terzo capitolo dell'opera riflette sulla pratica del comporre: secondo una struttura argomentativa, che è tipica della scrittura di Harasim, viene introdotto l'argomento precisando alcuni dati contestuali utili all'inquadramento dell'arte della composizione intesa come abilità linguistica.

Riguardiamo ora anzitutto sotto questo aspetto il comporre nelle scuole odierne: È desso (quale per l'ideale di "contemporaneità" naturalmente si vorrebbe ridurlo, un riflesso sincero del movimento, delle tendenze letterarie e linguistiche di questi ultimi anni? A quale periodo di storia letteraria, a quale scuola, a quali idee s'informa tutto l'insegnamento della lingua in generale, del comporre in ispecie?

Qui ci sarà probabilmente chi sorriderà alle domande che sembreranno oziosissime; trattando d'insegnamento nelle scuole popolari e cittadine, si osserverà che non c'è proprio bisogno di tirar fuori lo spirito che anima la letteratura contemporanea, perché a tanto certo non ci si arriva; se conduciamo la scolaresca alla fine della VI. elementare o della IV. cittadina a scrivere correttamente in forma pura e senza errori grammaticali, s'è già raggiunta la meta e non c'è da chiedere altro; il comporre sino a questo grado non à pretese di rispecchiare nessun periodo letterario e sarebbe ubbia di pretenderlo (Harasim, 1906: 39).

Durante la prima formazione scolastica è importante per la pratica del comporre che, come si legge, l'alunno non ricerchi precisi modelli linguistici e letterari da seguire, ma si conformi nell'esercizio e nell'uso su ciò che ha studiato: lo scopo è quello di condurre la scolaresca a «scrivere correttamente in forma pura e senza errori grammaticali».

È infatti, secondo Harasim, pericoloso per l'apprendimento introdurre in classe l'insegnamento del comporre fondato su un preciso modello e su questo «volerne foggiare la fantasia e lo stile degli allievi»; al contempo è quindi importante che nell'ora di composizione, insieme agli aspetti linguistici presentati per ordinare il «rifiorir d'idee e di tendenza nuove», venga dato spazio anche allo slancio personale di interpretazione (Harasim, 1906: 39).

travaglia. Anche nel vocabolario, strappata com'è dal suolo dove aveva le radici, s'abbarbica pure per vivere (avere un significato) alla totalità dello spirito umano; s'inserisce nel pensiero del vocabolarista che la definisce, e qui fa rigermogliare tutta una serie di esempi di letteratura scritta od orale, dov'ella riconquista la vita che è sua» (Gentile, 1913-14, I: 57).

Affinché il comporre possa fungere da «mezzo educativo potentissimo», prosegue l'autrice, esso non deve corrispondere alla pura imitazione di un movimento letterario, a un convenzionalismo di frasi, di espressioni e di pensieri: i componimenti devono, oltre alla forma, garantire il valore dell'originalità e della personale creatività.

Insegnare a *comporre* ha quindi il preciso fine di «Esprimere a voce od in iscritto correttamente i propri pensieri» (ivi: 42)²².

La composizione è dunque una pratica linguistica e stilistica che si regola sui concetti di forma e contenuto, ma che al contempo è dimostrazione di sensibilità e personalità: lo scopo è quello di condurre gli scolari a sviluppare queste competenze, a renderli quindi capaci di ordinare liberamente i pensieri e di riprodurli per iscritto con correttezza e logica.

Per dimostrare l'applicabilità della proposta e per mostrarne l'efficacia, Harasim prosegue il suo ragionamento rivolgendosi ai colleghi insegnanti, mostrando loro come sia necessario cambiare il punto di vista:

Il lavoro, credo, dovrebbe procedere esattamente inverso; siamo noi che in queste occasioni dobbiamo fare uno sforzo per pensare coi bambini, per sentire con essi; dobbiamo lasciare aperta e pura la mente ed il cuore per lasciarvi entrare quel soffio giovane che vi spazzi ad ora ad ora le nostre idee tristi e meste e stanche e faccia vibrare le corde più delicate ed ignorate forse del nostro pensiero (Harasim, 1906: 43).

È un metodo tutto moderno che, in un'ottica didattica e pedagogica, sa formare individui capaci di organizzare il pensiero, sul piano della forma e del contenuto.²³

L'attività del comporre è dunque una pratica di “verità”:

Involgiamo il processo: alla meta “bellezza” sostituiamo con serena fiducia la meta “verità”; prima di comandare con severo cipiglio “scrivi bene”, pretendiamo con lieto sorriso: “scrivi il vero” e dal “vero” appena germoglierà lentamente, ma rigorosamente il “bello”; diamo alla materia “comporre” il semplice e solenne ed eterno significato purissimo “dire la verità” e ne faremo insieme ad opera d'arte oggetto altissimo di morale e indiscutibile.

Non c'è da temere ne sono certa che questa “verità” confini con aridità; il “vero” à qui due lati così infiniti, così ricchi, coi vari che abbracciano tutto il mondo del pensiero e del cuore, “tutto quello che *so* e tutto quello *senso*”: la scienza e l'idea, lo studio ed il sentimento (Harasim, 1906: 45-46).

²² L'espressione che apre il paragrafo riecheggia nelle *Lezioni di didattica* di Lombardo Radice nel capitolo “Il componimento”: «Comporre è *mettere insieme*, organizzare le proprie idee: chiarirle, ordinarle, anche tormentarle ed esprimerle. Comporre a voce, è già, potenzialmente, comporre in iscritto; la differenza è solo di grado, non di qualità. Scrivendo si sente l'obbligo di una precisione e determinatezza più rigorosa che parlando, anche quando si scriva solo per sé. Le parole sono lì, in certo modo ferme, appena uscite di penna, e ci restano sotto gli occhi, chiedendo o di essere rispettate da quelle che seguiranno sulla carta (che non le contraddicano, che non le abbuino, ma le continui!), o di essere cancellate e rifatte se i nuovi pensieri che si destano nello scrivente danno a questo la coscienza della loro insufficienza o erroneità» (Lombardo-Radice, 1913: 260).

²³ Lombardo Radice a riguardo preciserà: «11. - Nella scuola elementare e popolare come nella secondaria il comporre deve nascere dalle lezioni. Incomincia dal «dettato», dalle brevi risposte alle domande del maestro, che riassumono una lezioncina; continua con piccoli resoconti della lezione intuitiva affidati interamente all'alunno; col *diario della vita di scuola*, scritto da ciascuno alunno con libertà di scelta degli argomenti e spontaneità di osservazioni, che l'insegnante ha il sacrosanto dovere di rispettare; con descrizioni di quadri e di oggetti interessanti presentati agli alunni dal maestro perchè li «ritraggano con parole»; con resoconti in iscritto di letture fatte in classe dal maestro; con riassunti di letture private; con narrazioni di gite, notizie di visite a officine, a istituti; con traduzioni e modeste illustrazioni di poesie dialettali; con quanti altri esercizi di sincero raccoglimento il maestro sappia escogitare» (Lombardo-Radice, 1913: 291).

Si assiste così al rinnovamento del processo pedagogico, che pone ora al centro l'identità creativa dell'alunno a partire dall'esperienza linguistica, la cui pratica, costruita intorno alla verità di contenuti, fa germogliare il "bello"²⁴.

Verità e sapere sono dunque principi fusi e armonizzati nelle prove del comporre, che viene a definirsi pratica linguistica, in senso civile e didattico, e i cui frutti si possono raccogliere dentro e fuori la scuola.

2.4. *La 'retorica' nelle scuole medie inferiori in relazione alla lettura ed al comporre*

Nel quarto capitolo, intitolato "La 'retorica' nelle scuole medie inferiori in relazione alla lettura ed al comporre", Harasim riflette sull'insegnamento della retorica nelle scuole medie inferiori, applicato in particolare alle pratiche di lettura e di composizione, da intendersi non solo come esercizio grammaticale, per altro già avviato nelle prime classi elementari, ma soprattutto come studio della lingua.

L'autrice distingue le due pratiche, avviando il ragionamento sul metodo della *lettura*:

Mi pare che ancora si confonda troppo tutto l'ufficio del leggere, trattando questa materia, specie nelle scuole medie, con un metodo solo, che s'usa definire vagamente e molto indeterminatamente "lettura spiegata". La lettura invece à *due* lati distintissimi, *due* uffici, *due* compiti, come l'à in generale l'insegnamento linguistico nei primi gradi di studio sino a che non è acquistata ancora dallo scolaro la piena disinvoltura nella tecnica della lingua:

a) Il lato quasi materiale, formale, b) il lato estetico od intellettuale, due questioni dunque da affrontare e risolvere in armonia d'intendimenti e senza squilibrio ne dell'una ne dell'altra, ma con un procedimento ciclico, concorde. [...] E così per chi à questo concetto dell'istruzione la lettura a questi due lati con due metodi: apprendimento tecnico, sviluppo del sentimento artistico (Harasim, 1906: 57).

Se nei primi gradi di scuola bisogna insegnare allo scolaro a leggere e a maneggiare «gli arnesi del mestiere», come la nomenclatura, l'ortografia e la sinonimia, per mezzo di un approccio guidato, è necessario che, specialmente nelle scuole medie, insieme alla tecnica, l'insegnante sappia rendere la lettura un momento creativo.

L'attività della lettura consente infatti da un lato di poter conoscere e studiare la lingua da un punto di vista estremamente specialistico, dall'altro è una pratica estetica e critica: alla "lettura guidata", che corrisponde all'acquisizione della tecnica, bisogna preferire una "lettura spiegata", che conduca alla riflessione per mezzo dello studio del significato delle parole e consente l'esattezza dell'espressione.

Secondo Harasim, il libro di lettura, utilizzato per un esercizio guidato, permette allo scolaro di far proprie un numero via via sempre maggiore di cognizioni linguistiche: in questa nuova pratica, insieme alla forma, sono fondamentali la conoscenza del significato e la consapevolezza dell'uso, raggiungibili per mezzo di uno strumento come il

²⁴ Sulla rappresentazione del vero si veda la scansione proposta da Lombardo Radice per l'attuazione del metodo: «Seguendo questo criterio i *temi* si riducono a pochissimi tipi da, contarsi sulle dita: 1. Relazioni su lezioni sentite a scuola. 2. Descrizioni di oggetti, di quadri, di monumenti, di luoghi noti alla scolaresca. 3. Osservazioni sulla vita di scuola (Diario dello scolaro). 4. Resoconti della lettura di libri, o di parti di essi, sulle quali preme al maestro di richiamare una più vigile riflessione. 5. Commenti. 6. Traduzioni. La ricchezza e la varietà di esercitazioni che possono offrire tali argomenti è però infinita, in ogni grado di scuole, dalle prime classi popolari, nelle quali si incomincia a formare qualche proposizione, alle ultime di una scuola media superiore, nelle quali si può richiedere al giovine un contributo personale grandissimo nella ricerca proposta dal tema» (ivi: 262).

vocabolario, «usato da tutti i grandi scrittori e linguisti», di cui l'insegnante deve fornire gli strumenti per una corretta consultazione.

Questa parte della lettura si allaccia e quasi si fonde con quello *studio del vocabolario* consigliato con piccole diversità di metodo, ma sempre consigliato ed usato da tutti i grandi scrittori e linguisti. Con un brano di lettura che abbia questo carattere di terminologia e tecnicismo linguistico si potrà benissimo andar lente per parecchie ore in parecchie settimane, con sussidio di stampe, col dare in mano il vocabolario per turno in classe alle scolare, inducendole a cercare da sè le spiegazioni, col preparare il loro piccolo schedario privato, col ripetere e riassumere le frasi nuove; insomma con tutto quel lavoro paziente, mai reso però noioso, ma serio ed assiduo, senza il quale sarebbe impossibile sollevarsi alla vera comprensione della lingua (Harasim, 1906: 58).

La proposta di conoscere la lingua a partire dal vocabolario restituisce alla scolaresca un consapevole reimpiego: disponendo di un «piccolo schedario privato», ogni scolaro, avendo cura di rispettare la grammatica già appresa, potrà allestire frasi e periodi secondo la propria fantasia, ma con responsabilità della scelta e dell'uso.

Con la «lettura spiegata» l'insegnante propone uno studio attivo della lingua che non potrà dirsi noioso e difficile, ma graduale e continuo: è dunque una «vera lettura», che viene a intendersi come un'arte da imparare a scuola e da conservare per la vita²⁵.

Secondo Gemma Harasim, educare la classe alla pratica di lettura è esercizio complesso per gli insegnanti: non basta infatti preparare gli scolari alla comprensione delle sole parole del libro, ma occorre portarli a sentire la ricchezza della lettura in ogni suo elemento, mostrando loro la relazione che dalla parola conduce all'idea.

Questa lettura à un metodo diverso; questa non si spezza, non si analizza a bambini e giovinetti, questa bisogna saperla «piantare direttamente nel cuore», quando è giunto il momento in cui il coltivatore saggio e prudente sa che potrà attecchire rigogliosa e con tutte le radici difondersi in tutte le vene e farle pulsare rapide. Tutto l'insegnamento linguistico non tende forse in ultima analisi a questa comprensione completa del pensiero scritto? Non vi tende forse tutto l'insegnamento in generale, tutte le cognizioni storiche geografiche, scientifiche? (Harasim, 1906: 58).

Per Gemma Harasim questo approccio al testo permette l'acquisizione consapevole della lingua: la lettura guidata è essa stessa insegnamento linguistico, per mezzo del quale è possibile raggiungere la conoscenza completa di ciò che è scritto nella sua integrità, e non solo di alcune parti.

Così concepito, l'insegnamento linguistico è dunque raccolta, studio e riflessione delle parole: solo quando la parola suscita un sentimento, l'ora di lettura acquista una «potenza

²⁵ Proprio al «Libro di lettura» Lombardo Radice dedica un intero capitolo delle sue *Lezioni di didattica*: «La funzione del libro di lettura è quella di allargare la sfera d'esperienza del bambino, rappresentandogli in forma perspicua soprattutto i problemi della vita morale, che lo stesso bambino intravede. Quella del maestro è di far sentire il più chiaramente possibile il contenuto del libro, aiutando gli alunni a nuovamente crearlo nel loro spirito, e di procurare, con quella delicatezza di tatto che nessuna pedagogia ha mai insegnato nè può insegnare, che la vita reale e quotidiana dell'alunno ne sia illuminata. *Nè il libro, nè il maestro predicheranno*; ma l'uno e l'altro ecciteranno il fanciullo a controllare silenziosamente, da se, la propria vita interiore, nella quale l'orientamento morale è ondeggiante e malsicuro. Come la scuola, animata dal maestro, è per il bambino un mondo, così un mondo deve esser il libro: il suo proprio mondo, *rivissuto*; contemplato con chiarezza d'intuito, dove prima era soltanto oscuramente sofferto, e quasi non avvertito. Il bambino a scuola deve scoprire sè stesso; maestro e libro saranno guida o, se più piace, occasione alle scoperte» (Lombardo-Radice, 1913: 243-244).

sacra» che compensa scolari e insegnanti delle fatiche dello studio, perché li stringe attorno a un ideale di lingua e di poesia, senza ridurre il tutto a un apprendimento di frasi e di parole.

Quell'ora acquista una potenza sacra, quell'ora sola basta a compensare scolare ed insegnante di tante fatiche e ricerche, a stringerle in un legame sereno e forte d'idealità e di poesia. E mentre sale la parola commossa nella stanza semplice, pura e sale nei cuori gentili, nella solennità di quel silenzio austero noi abbiamo la sensazione di sentire non più coll'anima nostra sola, ma con tutte quelle venti anime che alla nostra s'accordano palpitanti; e la percezione chiara che in noi sorge di tutta la catena d'associazioni d'idee che in tutte quelle menti si annoda come noi l'abbiamo preparata, tutto ciò ne fa allora più che mai sentire ed apprezzare quanto d'infinito e di divino ci sia in quest'arte nostra capace di lanciare su negli spazi eccelsi con velocità precisa e sicura la macchina del pensiero (Harasim, 1906: 60).

Il limite della retorica è perciò riconosciuto nel suo stesso essere strumento che porta a leggere il testo per mezzo di sovraletture, traslati, nomenclature difficili e astratte, con la lente di una terminologia specialistica data a priori che non lascia possibilità di sviluppare il ragionamento, limita l'interpretazione e la fantasia degli scolari. Secondo quanto già espresso, sarà necessario che l'insegnante cambi il suo punto di vista e proponga un metodo che al centro abbia lo scolaro, libero nel ragionamento e nella pratica.

Il compito dell'insegnante non è quindi quello di mettere a disposizione dello scolaro nomenclature retoriche, ma fornire materiale linguistico che, se spiegato e poi impiegato consapevolmente, possa permettere di comprendere il testo e di darne libera interpretazione²⁶.

Chiarito in questa direzione il fine della lettura, Gemma Harasim ragiona sulla retorica applicata alla pratica di *composizione*, «infiltrata per imitazione», ed esaurisce il giudizio a una definizione di imitazione e di convenzionalismo di forme che caratterizza come un «fardello» la prima istruzione linguistica:

Ma la “retorica” infiltrata per imitazione già nei componenti giovanili, purtroppo non riesce a sparire forse mai più, impedisce forse per sempre la vera e sana originalità della forma, e soltanto spiriti alti e forti riescono un giorno a scuoterne la pesantezza opprimente con uno strappo violento e doloroso. Noi all'incontro quasi tutti trasciniamo questo fardello della nostra istruzione linguistica, questo convenzionalismo di frasi fatte attraverso il nostro scrivere e discorrere, ne sentiamo tante volte le catene e “dove il pensier tuona non risponde la voce amica e franca” (Harasim, 1906: 64).

La citazione dell'ode di Parini a Vittorio Alfieri («dove il pensier tuona non risponde la voce amica e franca») suona come un avvertimento a non lasciarsi legare dalle catene della retorica: Harasim ribadisce l'unicità del processo compositivo, con il quale l'alunno può raggiungere «la vera e sana originalità della forma», perché guidato dall'insegnante a sviluppare e mantenere vivo un rinnovato spirito linguistico. Anche la composizione deve

²⁶ Sul concetto di ‘copiato’ e ‘dettato’ si veda anche Giovanni Gentile: «Il fanciullo, che vede scrivere, scrive. E deve certamente scriver bello. Ma scriver bello non è scrivere in quel certo modo, ma scrivere a modo proprio; a quel modo, cioè, in cui egli imparerà a scrivere, se realizzerà se stesso nella sua scrittura, e metterà tutto sé nell'atto dello scrivere, e non si distrarrà, ma si concentrerà in esso e insomma vorrà per davvero, il più che egli possa, scrivere e quello che ha da scrivere» (Gentile, 1913-14, II: 146).

quindi essere il risultato di una riflessione libera e creativa, a cui per un «fatale ragionamento», libero da convenzioni e timori di forma, giunge lo scolareto²⁷.

Per l'applicazione di questo metodo rinnovato, che propone pratiche di lettura e di composizione libere dalla retorica, la scuola deve quindi poter disporre di insegnanti che sono soprattutto educatori di lingua e di pensiero, predisposti per la missione pedagogica che prevede un'acquisizione completa, sincera e armonica delle competenze, prima di tutto linguistiche:

Sinceri sopra tutto: sinceri sempre, sinceri scrupolosamente, ed in questo solo direi pedantemente; non la sincerità d'apparenza virtuosa, ma la sincerità di se stessi con se stessi, la sincerità profonda d'ogni pensiero, l'assenza completa di contraddizioni tra l'«essere» ed il «parere», quella sincerità ch'è primo elemento di felicità intima e pura (Harasim, 1906: 64).

A conclusione di capitolo Gemma Harasim illustra poi un programma ideale da presentare a seconda della classe, che, come si vede, fa perno sulla lettura dei *Promessi sposi* e della *Commedia*, modelli sui quali lei stessa si era formata e aveva attinto per la formulazione del suo metodo:

Classe II. – Letture (da destinarsi), Talvolta alcuni brani soltanto in classe per incitare le allieve a continuare colla lettura privata, chiedendo poi relazione a voce del contenuto.

Classe III. – Letture (c. s. «I promessi sposi» ecc. e principii di storia letteraria (da determinarsi).

Classe IV. – Tolle le ore destinate alle esercitazioni scritte ed alla discussione dei compiti (2-3 settimanali) il resto sempre storia letteraria, storia d'arte e c. s. un'ora settimanale *letture* in relazione alla storia letteraria. Qui da comprendersi per *parecchi mesi* «Divina Commedia». Idea possibilmente vasta e chiara di letteratura moderna e contemporanea (Harasim, 1906: 68).

Seguendo la proposta didattica che Harasim ha esposto, anche il programma così pensato conferma la disposizione a uno studio libero di regole, per cui anche la lettura e l'esercizio della letteratura, intensificato in tutte le ore e gradualmente assorbito, possa condurre senza imposizioni all'apprendimento della lingua in tutte le sue componenti: così, anche gli autori, studiati e presi a modello, non solo possono aiutare a colmare le lacune e correggere gradualmente errori di lingua, di ortografia, di stile, ma possono portare allo scopo finale, che poi è anche il primo, di «insegnare ad amare la lingua».

²⁷ Sulla correzione del compito, rispetto al valore della parola, ancora si leggano le parole di Gentile: «Un altro passaggio centrale è certo quello relativo al tema dell'universalità della parola, dove Gentile recupera il rimando alla realtà pedagogica, quella concreta, in cui sono calati e immersi il maestro e l'allunno: «La parola, dunque, non è un universale nel senso che si possa riferire a una molteplicità di cose simili (idee, stati d'animo, momenti spirituali). La parola è bensì universale nel senso già chiarito dell'intrinseco suo valore, e però della sua assolutezza, necessità, insostituibilità: è universale nel senso che conviene alla natura di ogni atto spirituale. Il maestro che corregge il compito dell'allunno, sostituendo una parola propria al luogo di quella che vi è male adoperata, trova propria la sua e impropria quella dell'allunno nel proprio vocabolario, ossia nella propria psicologia, che avrà maggior valore di quella del fanciullo, senza che perciò neanche questa si possa ritenere priva di un suo valore» (Gentile, 1913-14, I: 57).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Banfi A. (1935), *Johann Heinrich Pestalozzi*, in *Enciclopedia italiana*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma:
https://www.treccani.it/enciclopedia/johann-heinrich-pestalozzi_%28Enciclopedia-Italiana%29/.
- Bigaran M. (2017), “Beatrice Sacchi”, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 89, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/beatrice-sacchi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/beatrice-sacchi_(Dizionario-Biografico)/).
- Cambi F. (2005), “Giuseppe Lombardo Radice”, voce in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 65, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma:
https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-lombardo-radice_%28Dizionario-Biografico%29/.
- De Roberto E. (2011), *Lingua nazionale, lingua materna e costruzione identitaria nei sillabari ottocenteschi*, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita: l'italiano e lo Stato nazionale*, Atti del IX Convegno ASLI (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 255-268.
- Felicani E. (2023), *Un giardino di cose e parole. Ecosistema linguistico e formazione negli scritti di Virginia Staurenghi, Gemma Harasim, Maria Montessori*, Biblion, Milano.
- Fried I. (2005), *Fiume città della memoria 1868-1945*, vol. LXXVI, Del Bianco, Udine.
- Harasim G. (1906), *Sull'insegnamento della lingua materna*, Tipografia Artistica di Arturo Novak, Fiume.
- Harasim G. (1910), “A proposito della relazione Sacchi sulla riforma della Scuola Normale come Scuola media di cultura femminile”, in *Nuovi Doveri*, IV, (31 ottobre 1910), 83-XVIII, pp. 9-10.
- Harasim G. (1911), “Cultura femminile o umana?”, in *Nuovi Doveri*, V (15 gennaio 1911), 88-I, pp. 12-14 e (15 febbraio 1911), 90-III, pp. 10-13.
- Harasim G. (1914), *Lingua italiana e intuizione*, Francesco Battiato, Catania.
- Harasim G. (1993), *Lettere fiumane*, in *Fluminensia*, V, 1-2.
- Harasim G. (2012), *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Introduzione e cura di Nella Sistoli Paoli, Aracne, Roma.
- Gentile E. (2016), “Giuseppe Prezzolini”, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 85, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-prezzolini_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-prezzolini_(Dizionario-Biografico)/).
- Gentile G. (1913-14), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Gius. Laterza e figli, Bari, 2 voll., vol. I, *Pedagogia generale*, vol. II, *Didattica*.
- Lombardo-Radice G. (1913), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo.
- Lukežić I. (2005), “Le lettere di Gemma Harasim”, in *La Battana*, XLII, (aprile-giugno), 156, pp. 9-65.
- Morgana S. (2003), “Modelli di italiano nei testi di lettura scolastici e per l'infanzia. Dall'età delle Riforme alla restaurazione”, in Eadem, *Capitoli di storia linguistica italiana*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, pp. 271-302.
- Picchiorri E. (2011), “Impostazioni teoriche e modelli di lingua nei manuali per lo studio dell'italiano a partire dal dialetto (1915-1925)”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita: l'italiano e lo Stato nazionale*, Atti del IX Convegno ASLI (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 487-489.

- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Radetti G. (1972), "Enrico Burich", in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 15, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma:
https://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-burich_%28Dizionario-Biografico%29/.
- Scaglia E. (2020), "La pedagogia serena di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de "L'educatore della Svizzera Italiana": dalle Lezioni di didattica e Pedagogia di apostoli e operai (1913-1936)", in *Rivista formazione lavoro persona*, X, 32, pp. 5-9.

