



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in  
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione  
Internazionale  
Classe LM-38

Tesi di Laurea

# *Didattica della letteratura russa, una proposta di percorso modulare: la città di San Pietroburgo nelle opere di A.S. Puškin, N. V. Gogol' e F.M. Dostoevskij.*

Relatore  
Prof.ssa Claudia Criveller  
Correlatore  
Prof.ssa Viviana Nosilia

Laureando  
Sara Marin  
n. matricola 1068638/LMCC

anno accademico 2015/2016



## Indice

1. Capitolo 1: Dalla crisi della letteratura a una nuova tendenza la proposta del percorso modulare.	p.3
1.1 Dalla teoria della letteratura alla didattica: tradizione e rinnovamento.	p.3
1.1.1 Teoria e didattica della letteratura: passato, presente e futuro.	p.3
1.1.2 Didattica della letteratura : una situazione di crisi.	p.7
1.1.3 Educazione linguistica e/o educazione letteraria?	p.10
1.1.4 La questione del canone occidentale: una prospettiva sovranazionale.	p.11
1.1.5 Storia della letteratura: si o no?	p.14
1.1.6 Commento e interpretazione.	p.15
1.1.7 Percorsi tematici e percorsi di genere.	p.17
1.1.8 La valutazione.	p.19
1.2 I modelli operativi per l'insegnamento della letteratura: il modello modulare dell'unità didattica.	p.21
1.3 Tipologie di unità didattica.	p.25
2. Capitolo 2: una proposta di percorso modulare.	p.32
2.1.1 Cenni sul tema.	p.33
2.1.2 Proposta di percorso modulare: la città di San Pietroburgo nelle opere di A.S. Puškin, N. V, Gogol' e F.M. Dostoevskij.	p.38
2.1.3 Unità didattica 1 : L' Evgenij Oneghin di Puškin: la Pietroburgo superficiale dell'alta società.	p.45
2.2.2 Unità didattica 2 : Nevskij Prospekt di N. V. Gogol': la città che mente.	p.54
2.2.3 Unità didattica 3: Delitto e Castigo: Pietroburgo, la capitale dei derelitti.	p.63
Conclusioni	p.65
Bibliografia	p.73
Резюме	



## CAPITOLO 1

### DALLA CRISI DELLA LETTERATURA A UNA NUOVA TENDENZA: LA PROPOSTA DEL PERCORSO MODULARE

Intendo dedicare la prima parte del capitolo ad una breve illustrazione dell'evolversi delle teorie della didattica della letteratura in Europa a partire dalla fine del diciannovesimo secolo sino all'attualità, mettendo in evidenza il momento di crisi che la didattica della letteratura sta vivendo e le possibilità di un suo rinnovamento legato alla nascita di una nuova tendenza europea e di nuove metodologie di insegnamento.

Nella seconda parte del capitolo affronterò più concretamente la questione dei modelli operativi per la didattica della letteratura: in particolar modo centerò l'attenzione sul concetto di unità didattica e sulle fasi del suo sviluppo.

Infine, nella terza parte illustrerò le diverse tipologie di unità didattica.

#### **1.1 Dalla teoria della letteratura alla didattica: tradizione e rinnovamento.**

##### **1.1.1 Teoria e didattica della letteratura: passato, presente e futuro.**

Secondo Luperini, l'interpretazione di un'opera letteraria può essere basata su approcci diversi, ciascuno relativo a uno degli elementi del sistema di comunicazione elaborato da Roman Jakobson<sup>1</sup>: emittente, messaggio e destinatario.

Il primo approccio, relativo all'emittente, si basa sulla centralità dell'autore, sullo studio della persona biografica, storica e artistica; il secondo, relativo al messaggio, focalizza l'attenzione sull'opera intesa nella sua autonomia e organicità; il terzo, riferendosi al destinatario, pone l'accento sullo studio del pubblico, dell'orizzonte di attesa di un'opera, sulla sua fruizione.

---

<sup>1</sup> R. Jakobson. Linguista e semiologo russo naturalizzato statunitense. E' considerato uno dei principali iniziatori del formalismo e dello strutturalismo.

Storicamente e più precisamente negli ultimi due secoli, tali approci si sono visti succedere nella storia delle teorie letterarie in occidente: in un primo periodo in cui ha prevalso la centralità dell'autore ha fatto seguito una seconda fase contraddistinta dalla centralità dell'opera e infine un terzo momento in cui domina la centralità dell'autore.

In ambito didattico l'insegnante può usare efficacemente ciascuno dei tre modelli proposti.

Come afferma Luperini, il metodo didattico tradizionale, quello adottato fino ai primi decenni del novecento, si basa sulla storia letteraria: ha come riferimento un manuale di storia della letteratura, a volte integrato da un'antologia di testi o di brani critici. Esso mira a delineare i periodi storici, le correnti letterarie, le personalità dei vari autori, la loro poetica e stilistica.

I ruoli sono ben definiti: lo studente assume una posizione totalmente passiva e accoglie in sé la storia della letteratura, mentre il testo letterario ha solo la funzione di conferma di quanto studiato precedentemente in modo astratto.

A partire dal 1925 fino a mezzo secolo più tardi, nonostante un certo legame di continuità con il passato, il fulcro d'attenzione viene evidentemente spostato verso il linguaggio letterario inteso nella sua dimensione autonoma.

La letteratura inizia ad essere concepita come un puro procedimento formale, mentre nella critica cominciano a diffondersi metodi di tipo scientifico, descrittivo e sincronico; è questo il momento in cui queste nuove concezioni si sistematizzano dando così vita all'appoggio strutturalista che prenderà piede in occidente e che prevarrà tra il 1960 e il 1975.

Assistiamo così all'egemonia dello strutturalismo: esso diffonde la pratica dell'analisi del testo, favorisce lo studio dei significati e procedimenti retorici, considera l'opera come atemporale e del tutto slegata dall'autore, dal lettore e dalla storia.

Lo strutturalismo auspica ad un approccio orientato alla descrizione oggettiva del testo letterario, alla netta prevalenza del commento rispetto all'interpretazione e al ruolo dell'insegnante come tecnico che deve fornire agli studenti solo nozioni oggettive e neutrali.

Apparati di analisi e eserciziari costituiscono la parte predominante dei libri di testo utilizzati dai docenti.

In ritardo rispetto alle teorie letterarie, la didattica tra il 1960 e il 1975 è ancora legata all'approccio storicistico, mentre nei vent'anni successivi tende a prendere ispirazione dai principi dello strutturalismo.

Nell'ultimo quarto del Novecento assistiamo a un vero e proprio cambio di prospettiva: dal testo al lettore, la cui centralità viene espressa in modi differenti.

L'approccio dominante è quello fornito dall'ermeneutica: l'atto della lettura viene concepito come esperienza viva e interpretativa, è un processo di ricerca del senso<sup>2</sup>.

L'ermeneutica ha portato alla riscoperta del ruolo del lettore, ovvero al riconoscimento del valore che l'interpretazione soggettiva di un testo può avere.

Lo studente-lettore viene investito di una funzione fondamentale, perché a lui si attribuisce la facoltà di costruire il senso del testo, a partire dalla sua formazione individuale e dalle sue conoscenze culturali.

La nuova tendenza sembra mostrare fin da subito alcuni vantaggi: porre al centro dello studio la lettura e incentivare il momento interpretativo rende il protagonista lo studente-lettore, valorizzando così la sua partecipazione e il suo coinvolgimento.

Al centro della didattica troviamo così il rapporto dialogico che la classe instaura con il testo letterario, al fine di realizzare un'unitaria ricerca del senso: la ricerca del significato vuol dire ricerca del "significato per noi", insomma si discute collettivamente delle possibili interpretazioni, facendo ricorso a categorie ermeneutiche di carattere culturale e interdisciplinare.

Secondo Luperini, mettere al centro dell'attenzione la lettura può produrre anche conseguenze didattiche negative: data l'infinità delle interpretazioni possibili potrebbe esserci il rischio di ritenere che esista qualsiasi arbitrio, in più si potrebbe incorrere in un processo eccessivamente destoricizzante che fondi l'interpretazione stessa solo su elementi soggettivi ed impressioni.

---

<sup>2</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, 2013, p. 74.

L'autore auspica che ogni interpretazione dovrebbe avvenire prima di tutto sulla base del commento<sup>3</sup> e attraverso l'utilizzo degli strumenti storico-filologici e storico-letterari che permettono la comprensione del messaggio di fondo.

Per quanto riguarda il rapporto tra la nuova tendenza e la storiografia Luperini afferma che la conoscenza storiografica della letteratura sarà imprescindibile come punto di riferimento e fonte di nozioni culturali e storiche capaci di aiutare lo studente-lettore sia a orientarsi nel quadro generale di riferimento e sia durante la fase di interpretazione del testo.

L'elemento di continuità della storiografia non va quindi del tutto eliminato, ma un profondo rinnovamento dell'impostazione della didattica letteraria, sembra ormai necessario.

E' in gioco la disponibilità della letteratura a rinnovarsi e ad assumere nuove funzioni formative in aspetti diversi rispetto a quelli del passato.

### **1.1.2 Didattica della letteratura : una situazione di crisi**

Ci troviamo di fronte alla crisi dell'insegnamento della letteratura da cui, secondo Luperini, è possibile uscire intraprendendo due percorsi differenti: attraverso un netto ridimensionamento dell'insegnamento della letteratura oppure un suo adeguamento alla nuova situazione culturale in corso.

Analizziamo brevemente quelli che Luperini segnala come principali fattori di crisi della letteratura in Europa.

1. Il cambiamento delle modalità di percezione del mondo determinato dallo sviluppo delle tecnologie cibernetiche e dai processi di informatizzazione. Si tratta di elementi che mettono in discussione il rapporto tra lettura e scrittura e che provocano nei giovani un senso di estraneità nei confronti del testo letterario.

---

<sup>3</sup>Fase della comprensione di un testo letterario in cui allo studente viene richiesto il dominio delle proprie competenze linguistiche al fine di capire il testo.

2. La difficoltà dell'umanesimo a persistere in un mondo in cui si vedono affermate sempre più ideologie utilitaristiche e praticistiche.
3. Il tramonto dello storicismo: prendere in considerazione la storiografia significa porre in relazione dialogica passato e presente; ora invece tra i giovani percepiamo l'illusione di vivere in una condizione di eterno presente.
4. La crisi della figura dell'intellettuale: egli non è più una figura ideologica e portatrice di valori, ma è divenuto uno specialista e un intrattenitore esperto in tuttologia.

Il cambiamento di prospettiva si riflette anche sulla figura del docente di letteratura: l'insegnante non è più uno storicista come durante il periodo del dopoguerra e nemmeno uno strutturalista delle due decadi seguenti, ma diviene un interprete e un mediatore culturale.

Si apre per lui la possibilità di insegnare letteratura secondo nuove priorità: prima di tutto il docente può adottare il principio della centralità della lettura, allontanandosi così dalla storiografia e dalla supremazia del testo.

La figura del docente mediatore ed intellettuale, sebbene ancora operante in molte realtà scolastiche corre il rischio di deteriorarsi: sta via via sostituendosi con quella dell'insegnante burocrate impegnato in continue prove di verifica, e il precedente rigore ermeneutico lascia il posto a quello che Luperini chiama "intrattenimento" in cui l'insegnante di letteratura diventa un mero tuttologo.

In questa fase Luperini sente il bisogno di porsi una domanda: esiste nella cultura europea del nostro secolo una prospettiva a cui ancorare un rinnovato studio della letteratura e una conseguente riforma della scuola che da essa possa derivare?

Luperini si riferisce non tanto a qualche orientamento specifico, ma piuttosto a una serie di indirizzi che contengano un significato civile e democratico e che quindi abbiano una carattere formativo generale.

In questo modo si raggiungerebbe lo scopo di mettere in relazione lo studio della letteratura con la formazione dei giovani in modo nuovo, differente da quello che gli studenti percepiscono come oramai inadeguato.

Vediamo ora alcuni aspetti che Luperini considera necessari al rinnovamento della didattica della letteratura.

Si tratta di metodologie che hanno valore sovranazionale ed europeo, sulle quali è possibile fare leva per un nuovo centro morale e culturale, capace di riaccendere l'interesse per la letteratura e di formare nuovi cittadini.

- L'apertura letteraria del confine nazionale, da realizzarsi soprattutto in relazione con lo sviluppo dello studio delle lingue straniere e delle relative letterature.

L'avvicinamento alle letterature straniere risulta essere facilitato se si adotta un approccio basato sui percorsi di genere, in quanto essi costituiscono un valido metodo di collegamento con la letteratura nazionale.

- La lettura tematica delle opere letterarie: oltre che come via per alleggerire e accorciare il programma (che altrimenti sarebbe vastissimo), la lettura tematica costituisce un importante momento dialogico tra l'esperienza di vita dello studente-lettore e l'immaginario letterario propostogli.

Grazie alla possibilità di procedere attraverso i percorsi tematici l'insegnante può selezionare un tema letterario sulla base della vicinanza di quest'ultimo con aspetti personalmente rilevanti per lo studente.

- Centralità dell'interpretazione all'interno della comunità emerneutica: durante la fase dell'interpretazione, in cui viene attribuito significato al testo, lo studente prende parte al conflitto delle interpretazioni; si sente chiamato a fornire il proprio punto di vista, ma anche a rispettare quello altrui.

In questo modo egli si abitua ad agire all'interno di una comunità di dialogo, modello microscopico della più ampia comunità civile.

- Utilizzo delle nuove tecnologie da coniugare in compresenza tra docente di letteratura e docente di informatica.

Secondo il mio punto di vista la presenza in classe di un docente di informatica non è strettamente necessaria, in quanto al giorno d'oggi la maggior parte degli insegnanti possiede buone capacità di interazione con gli strumenti tecnologici di cui dispone.

Una didattica della letteratura così concepita costituisce un momento di relazione sia fra sé e altre discipline (interdisciplinarietà della letteratura) sia con l'esperienza concreta degli studenti-lettori; allo stesso tempo, tale prospettiva mantiene vivo il collegamento della didattica alla testualità, al suo carattere linguistico specifico, alla storia dei generi, allo sviluppo e evoluzione del canone letterario.

Prendiamo ora in considerazione alcuni aspetti più specifici della didattica della letteratura.

### **1.1.3 Educazione linguistica e/o educazione letteraria?**

La lettura di un testo, appartenente alla propria letteratura nazionale o una letteratura straniera, non può mai prescindere dall'educazione linguistica di ciascun studente: per quanto riguarda il campo della didattica si tratta di equilibrare i due momenti nell'arco degli ultimi cinque anni di studio di scuola superiore.

Durante il biennio dovrebbe prevalere il momento dell'educazione linguistica.

Luperini afferma che in questa fase il ruolo dell'educazione letteraria può dirsi sussidiario ed evidenzia come principale l'obiettivo del pieno e corretto possesso delle capacità linguistiche e di alcuni strumenti culturali e scientifici: si dovrà insistere sulla parafrasi e sulle competenze necessarie a capire un testo letterario, ai canonici testi letterari dovrebbero aggiungersi quelli extra letterari di attualità in modo da indurre gli studenti a riconoscere e utilizzare i differenti registri linguistici.

Più concretamente gli studenti dovrebbero porre l'attenzione, secondo Balboni, sui seguenti elementi linguistici:

1. Specificità fonologiche : rima, ritmo, assonanze, onomatopee, segmentazione di un pezzo teatrale;
2. Specificità morfologiche: confronto tra struttura morfologica di un testo in prosa con un testo destinato al teatro o un testo di uso comune,
3. Specificità sintattiche: la sintassi diventa significativa quando l'atto di deviare da una norma sintattica è portatore di significato.

4. Specificità lessicali e semantiche: scelte di arcaismi, barbarismi, dialettismi, figure retoriche.
5. Specificità testuali: si tratta del concetto di “genere” , definito da Balboni come “ una grammatica testuale che l’autore può utilizzare o trasgredire<sup>4</sup>” e per questo esso costituisce una parte del significato di un’opera.

Durante l’ultimo triennio di scuola superiore invece dovrebbe prevalere il momento dell’educazione letteraria, mentre quella linguistica costituirà solo uno strumento utilizzabile durante la fase del commento testuale.

Nella fase dell’interpretazione l’esperienza linguistica passa da un ruolo ricettivo ad un ruolo creativo, dato che i processi interpretativi ( della ricerca del “significato per noi”) possono contribuire a rendere più maturo il linguaggio scritto e parlato.

Per gli studenti del triennio si tratterà quindi di accedere al linguaggio tipico dell’argomentazione logica proprio dell’approccio ermeneutico.

#### **1.1.4 La questione del canone occidentale: una prospettiva sovranazionale**

Viene definito canone letterario sia l’insieme dei criteri che contraddistinguono una Letteratura, sia una serie di testi letterari considerati fondamentali nella tradizione di una data società.<sup>5</sup>

Un’ importante riflessione sulla questione ci è fornita dalle teorie di Harold Bloom, critico e teorico letterario aglosassone.

Nel suo libro *Il canone occidentale. I libri e le scuole dell’età* (1996) egli presenta una personale classifica di scrittori che costituiscono il canone della letteratura occidentale. Al centro del canone colloca William Shakespeare e Dante Alighieri, definendoli come gli scrittori che hanno oltrepassato gli altri in termini di “acutezza cognitiva, energia linguistica e forza di invenzione<sup>6</sup>”.

---

<sup>4</sup> E. Paolo Balboni, *Microlingue e Letterature nella scuola superiore: guida all’esame di concorso*, 1989 p.90.

<sup>5</sup> M. Strada, *Teoria dell’educazione letteraria*, Modulo 02. Il Problema metodologico nella didattica letteraria.

<sup>6</sup> H. Bloom, *Il Canone occidentale. I libri e le scuole dell’età*, 1996, p.2.

Lo scopo di Bloom è di condurre una difesa del canone occidentale contro quei movimenti ( femministi, marxisti e afrocentristi) che tendono ad abbatterlo allo scopo di promuovere i propri programmi di cambiamento sociale.

La dilatazione del canone, secondo il critico, equivale alla sua distruzione in quanto esso stesso esiste allo scopo di porre dei limiti, di fissare un metro di misura.

Bloom afferma che solamente un'opera che contenga in sé un elemento di innovazione possa entrare nel canone raggiungendo così un'originalità nell'ambito della tradizione letteraria occidentale.

Un metodo didattico basato sulla centralità della lettura e del momento ermeneutico risulta essere appropriato per quanto riguarda la didattica delle letterature straniere per le quali, ovviamente, si pone come principale la questione della traduzione dei testi letterari: secondo Luperini, allargare il canone letterario ad opere provenienti da paesi stranieri significa rinunciare quasi sempre alla lettura dei testi in versione originale; certamente usufruendo del testo in traduzione le sfumature linguistiche andranno perdute, ma, come egli afferma, una serie di strutture portanti della letteratura sono transnazionali e quindi indipendenti dalla lingua nazionale di ciascun paese ( genere, forma del contenuto, organizzazione interna delle opere, figure retoriche etc.).

Per quanto riguarda la mia personale esperienza di studio della letteratura russa durante il triennio di scuola superiore, posso dire che non sempre ho letto i testi letterari russi in traduzione: le opere di alcuni autori il cui linguaggio risultava essere più accessibile per noi studenti, sono state proposte dal docente in lingua originale.

Secondo Luperini un primo livello di studio delle letterature straniere implica la conoscenza degli autori europei, si passa poi agli autori occidentali in particolare americani, ed infine agli autori africani ed asiatici;

In questo caso mi sento di esprimere perplessità dato che rilegare gli autori asiatici a una posizione così marginale non rispecchia la pratica attuale di didattica della letteratura; in un sempre più gran numero di istituti superiori viene impartito l'insegnamento di lingue e delle relative letterature appartenenti a paesi asiatici ( russo, cinese, giapponese ecc.).

Prima di affrontare un'indicativa lista di classici europei da includere nel canone, Luperini propone alcune riflessioni di carattere generale.

Per prima cosa quando si parla di canone letterario europeo non bisogna immaginare una lista di classici valida per ogni paese d'Europa: il canone è un elemento sociale e per questo sempre mobile e relativo a ciascuna realtà, alla sua formazione concorrono diversi fattori e quindi non può essere regolamentato da una legge; in secondo luogo proporre un canone europeo in un paese significa da un lato includere una lista di stranieri tra gli autori da studiare, e dall'altro vedere quello specifico canone nazionale attraverso la prospettiva europea e occidentale, in modo da dare giusta importanza a quegli autori che hanno maggiormente contribuito alla cultura occidentale.

Rimane comunque il problema: quali autori stranieri leggere?

Luperini crea la sua proposta per gli studenti del triennio superiore: per il primo anno indica Chaucer e Rabelais; nel secondo Shakespeare, Cervantes, Goethe e Stendhal; nel terzo Baudelaire, Dostoevskij, Tolstoj, Kafka, Eliot a cui suggerisce di aggiungere qualche esempio di scrittura femminile ( per esempio Dickinson e Woolf) e di letteratura latinoamericana ( per esempio G.G. Marquez).

Il canone proposto da Luperini esprime la sua chiara posizione di docente di letteratura italiana che seleziona una serie di testi letterari stranieri da inserire nel proprio programma di insegnamento: nella didattica di una letteratura straniera la scelta delle opere letterarie deve fondarsi prima di tutto sulle lingue straniere previste dal corso di studi.

Più impegnativo, secondo Luperini, è l'allargamento agli autori del terzo livello, quelli africani e asiatici: se in America il processo risulta essere già ben avviato, in Europa si trova ancora in fase di maturazione, anche a causa del timore di una disgregazione di ogni identità culturale nazionale.

Anche in questo caso sento di dover esprimere una posizione di perplessità: gli studenti che durante il ciclo di scuola superiore si avvicinano alle lingue straniere e quindi alle relative letterature, non subiscono alcun processo di disgregazione della propria identità culturale.

Inoltre, se dovessimo dare credito alla proposta di Luperini, la letteratura russa dovrebbe forse essere presa in considerazione all'ultimo anno di scuola superiore: in realtà, come già detto, lo studio della lingua e della letteratura russa è piuttosto diffuso negli istituti di scuola superiore italiani.

### **1.1.5 Storia della letteratura: sì o no?**

La questione circa l'utilità di un insegnamento basato sulla storia della letteratura si trova da tempo al centro dell'interesse dei tecnici del mestiere: i sostenitori della storiografia affermano che senza un inquadramento di tipo storico gli studenti sono incapaci di orientarsi in un quadro di riferimento generale, al contrario i detrattori spingono a vantaggio di una lettura diretta delle opere.

La posizione espressa da Luperini si trova circa a metà tra i due poli: partendo dal presupposto della centralità della lettura, appare fondamentale instaurare con il testo un rapporto diretto, ma al contempo non si può prescindere dal momento della storicizzazione, dal legame dell'opera con l'autore e la sua poetica e con i movimenti letterari.

Come egli afferma, il compito della storiografia letteraria è quello di offrire agli studenti un quadro di riferimento generale che comprenda la situazione storica, delle idee e dell'immaginario di un'epoca, per poi inserirvi le diverse personalità artistiche e le loro opere.

Il rischio da non correre è quello di ridurre la storiografia letteraria ad un elenco di nozioni enciclopedica da imparare a memoria: il quadro storico-culturale deve invece trovarsi in un rapporto dialettico con il testo letterario in modo da fungere come stimolo di riflessione durante la fase della ricerca del "significato per noi", ossia dell'interpretazione.

### 1.1.6 Commento e interpretazione

E' necessario innanzitutto distinguere tra didattica della letteratura italiana, su cui si fonda la proposta di Luperini, e didattica di una letteratura straniera.

Durante il ciclo di scuola superiore, parallelamente ad un percorso di educazione linguistica, la letteratura italiana, in quanto letteratura nazionale, viene studiata fin dal biennio; di fatto il programma viene sviluppato nell'arco dei cinque anni.

Per quanto riguarda la didattica di una lingua e relativa letteratura straniera invece è necessario distinguere tra percorso proprio del biennio e quello del triennio.

Durante il biennio viene privilegiato il percorso di educazione linguistica: trattandosi di una lingua straniera lo studente deve acquisire gli strumenti linguistici necessari sia all'uso concreto della lingua, sia alla comprensione dei testi letterari con cui verrà a contatto in futuro.

Durante il triennio invece si punta maggiormente a potenziare il momento dell'educazione letteraria, chiedendo quindi agli studenti di accedere e conquistare ciò che Luperini definisce "lettura letterariamente educata"<sup>7</sup>: a questo proposito Luperini distingue l'articolazione del processo in due fasi, quella del commento e successivamente quella dell'interpretazione.

Tale processo dovrebbe avvenire tramite l'incontro concreto con un'opera letteraria in modo che lo studente possa instaurare con essa un rapporto dialogico: per questo risulterebbe utile proporre ai ragazzi l'opera nella sua interezza.

Il momento del commento è una fase strettamente storico-filologica in cui allo studente viene richiesto il dominio delle proprie competenze linguistiche al fine di capire il testo, invece l'interpretazione consiste in un atto propriamente ermeneutico di attualizzazione e valorizzazione del testo.

Dato che al centro dell'attenzione viene posta la lettura, e non il testo come nella fase strutturalista, lo studente e la sua interpretazione assumono un ruolo totalmente centrale : i protagonisti sono due, il testo e il lettore in rapporto dialogico.

---

<sup>7</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, 2013, p.118.

Per interpretare, attualizzare e valorizzare un testo letterario bisogna per prima cosa capirlo e, successivamente, comprenderlo.

Capire un testo letterario significa quindi costituire un solido momento di semantica del testo che trova realizzazione proprio nella fase del commento.

Per semantica del testo si intende quel procedimento che mira a definirne il contenuto: attraverso la parafrasi lo studente può tradurre il linguaggio letterario del testo nella lingua d'oggi e realizzare un'operazione di riduzione del testo stesso ( i valori connotativi si perdono e rimangono solo quelli denotativi).

Secondo Luperini il commento è servile e allo stesso tempo pragmatico: è servile in quanto, dipendendo direttamente dal testo, ne costituisce la forma più vicina e serve come ponte di comunicazione con il lettore, è invece pragmatico dato che, grazie alla trasposizione linguistica nella lingua odierna, fornisce una prima attualizzazione del testo.

Per passare dall'atto di capire un testo a quello di comprenderlo bisognerà contestualizzare il suo messaggio e per questo collocarlo nella sua epoca.

La comprensione di un testo può avvenire solo parzialmente grazie al commento, infatti occorrerà passare alla fase dell'interpretazione: prende così avvio il momento ermeneutico<sup>8</sup>.

Afferma Luperini “ la comprensione di un testo avviene solo attraverso la fase dell'interpretazione, e cioè attraverso l'atto con cui da un lato lo poniamo nella *sua* storia e dall'altro lo situiamo nella *nostra* storia<sup>9</sup>”.

Si tratta di andare alla ricerca del “significato per noi” di un'opera: ogni studente-interprete non elabora solo impressioni soggettive di lettura, ma cerca di far emergere il carattere universale del suo giudizio.

La validità di ciascuna interpretazione non è mai garantita, come nemmeno lo è la valorizzazione; si tratta di una specie di scommessa di cui in questo caso il docente deve farsi carico: egli deve giustificare ai propri studenti il perché vale la pena leggere una certa opera, deve spiegare perché un determinato testo letterario dovrebbe interessare alla classe.

---

<sup>9</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, 2013, p. 120.

Si tratta di ridefinire ad ogni scelta il patrimonio dei valori di riferimento.

In conclusione possiamo affermare che commento e interpretazione sono due fasi fondamentali e fortemente intrecciate nel processo di avvicinamento al testo letterario : Luperini definisce il commento come il “momento di forza del testo”, mentre l’interpretazione come il “momento di forza del lettore”<sup>10</sup>.

Se trasponiamo i due momenti nel contesto didattico riconosciamo che durante la fase del commento al centro dell’attenzione della classe troviamo il testo, mentre durante la fase dell’interpretazione al centro dell’attenzione troviamo la cosiddetta comunità ermeneutica, ossia la classe stessa.

### **1.1.7 Percorsi tematici e percorsi di genere**

Senza dubbio sia i percorsi tematici e i percorsi per genere danno la possibilità all’insegnante di dare al corso di letteratura un taglio trasversale attraverso i secoli.

A proposito dei percorsi tematici: dato che le differenti tematiche vengono percepite in modo diverso a seconda delle epoche storiche e dei luoghi, Luperini sottolinea che adottare questo tipo di approccio non significa realizzare una destoricizzazione dello studio letterario; compito dell’insegnante quindi sarà quello di inserire le opere all’interno della storia della civiltà e della cultura di ciascun popolo.

Insegnare la letteratura per percorsi tematici significa, da parte del docente, scegliere un tema di fondo in cui far rientrare una selezione di testi letterari che per ragioni differenti possono essere associate al tema stesso.

Perché tale approccio abbia successo sono necessarie alcune condizioni: come precedentemente detto è necessario che l’avvicinamento al tema non avvenga solo per mera curiosità, ma che esso venga sempre inserito all’interno della storia e della cultura dei popoli; bisogna evitare di scegliere temi concernenti aspetti troppo particolari e poco significativi, in favore quindi di questioni tematiche universali;

---

<sup>10</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, 2013, p. 121.

Un vantaggio dei percorsi tematici è il fatto che questi permettono di instaurare collegamenti tra autori del passato e del presente, favorendone i confronti e agevolando la comprensione di differenze e somiglianze tra opere di secoli diversi.

Inoltre essi costituiscono un efficace aggancio con il vissuto dei giovani studenti dato che attraverso il tema lo studente viene sollecitato a collegare i temi riguardanti l'intera umanità alla propria esperienza di vita personale.

Passiamo ora ai percorsi per genere.

Procedere secondo tali percorsi significa selezionare una serie di testi accomunati da specifiche caratteristiche proprie del genere prescelto: attraverso l'analisi e l'interpretazione dei testi gli studenti, alla fine del percorso, dovrebbero acquisire gli strumenti necessari per delineare i tratti fondamentali del genere di fondo.

Luperini definisce il genere : "Il genere non è un modello retorico fisso, ma è un'identità cangiante, viva e mobile. E' intriso di storicità. Di fatto studiarlo significa mostrare come nasce, si trasforma, muore, rinasce in forme nuove"<sup>11</sup>.

Alcune caratteristiche del genere sono, per Luperini, elencate di seguito:

1. Il genere si sviluppa dall'incontro tra un tema e una forma, i quali dipendono da una forma antropologica e pragmatica.
2. Il genere letterario è un canale di comunicazione, un codice di scrittura e di decifrazione, un sistema che determina strategie di scrittura e strategie di lettura.
3. Il genere è un "ponte" tra autore e lettore: include da un lato la coscienza della poetica e della storia degli intellettuali e dall'altro la fruizione delle opere stesse.
4. Adottare come metodo di insegnamento i percorsi per genere non significa destoricizzare la didattica, in quanto l'elemento della storicità scaturirà dall'interno.
5. I percorsi per genere risultano essere utili per creare collegamenti tra letteratura nazionale e letteratura europea, dato che la storia del genere è sempre sovranazionale.

---

<sup>11</sup> Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, 2013, p. 53.

Luperini definisce, in questo senso, ogni letteratura nazionale come una “provincia” di quella europea.

### 1.1.8 La valutazione.

Affrontare la questione della valutazione scolastica, significa prima di tutto precisarne il concetto: secondo Fiorino Tessaro<sup>12</sup> valutare significa “ attribuire o dichiarare il valore di qualcosa, valorizzare qualcosa in funzione di uno scopo”<sup>13</sup>.

In particolare valutare nella scuola significa” individuare e ricercare ciò che ha valore ( negli apprendimenti, negli insegnamenti, nell’istituzione) per la formazione della persona”<sup>14</sup>.

L’attribuzione di senso e valore è una componente necessaria del nucleo concettuale della valutazione, ma non basta: anche il giudizio morale o quello estetico contribuiscono al processo valutativo.

Secondo Tessaro, per essere tale un’attività valutativa deve essere<sup>15</sup>:

1. Un’attività di pensiero produttivo: la valutazione deve produrre qualcosa di nuovo che deve essere funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita e allo sviluppo;
2. Un’attività di pensiero comparativo: la valutazione è sempre il risultato del confronto tra due o più entità.
3. Un’attività di pensiero critico: la valutazione, attraverso il confronto di idee, punta alla ricerca di conferme e di confutazioni, per produrre informazioni necessarie per decidere e per agire.
4. Un’attività di pensiero ermeneutico: la valutazione vive di interpretazioni e concezioni radicate nei mondi di colui che valuta.

---

<sup>12</sup>

<sup>13</sup> F. Tessaro, *I fondamenti della valutazione scolastica* in *Teorie dell’istruzione e ricerca didattica*, a.a. 2004/2005, p. 1.

<sup>14</sup> F. Tessaro, *I fondamenti della valutazione scolastica* in *Teorie dell’istruzione e ricerca didattica*, a.a. 2004/2005, p. 1.

<sup>15</sup> F. Tessaro, *I fondamenti della valutazione scolastica* in *Teorie dell’istruzione e ricerca didattica*, a.a. 2004/2005, p. 2..

Egli afferma che la valutazione non è mai assoluta o definitiva: dato che il fattore incertezza è sempre presente, è necessario assumere un atteggiamento scientifico e riservare alla valutazione il compito di convalidare le ipotesi poste in sede di progettazione.

Prendiamo ora in considerazione alcune modalità valutative.

Concretamente, valutare consiste in un sistema di attività, tecniche e strategie che accompagnano tutto il percorso formativo di uno studente: esse comprendono l'osservazione sistematica ( per verificare lo stato delle conoscenze, capacità ed abilità), l'osservazione esperienziale ( per analizzare i comportamenti, atteggiamenti, stili, processi), la rilevazione dei dati ( per misurare risposte, risultati ecc.), la verifica delle ipotesi e del raggiungimento degli obiettivi.

Nell'atto di valutare di un oggetto possiamo ritrovare tre diverse intenzioni: si può *misurare* (dimensione quantitativa), *apprezzare* ( dimensione qualitativa), e *interpretare* ( portare alla luce i significati vissuti ed esperiti dal docente in relazione a quanto sta valutando).

Come afferma Tessaro, tra i molteplici approcci e modelli valutativi, i più recenti enfatizzano lo scopo migliorativo della valutazione: essa serve per migliorare l'apprendimento, perfezionare la didattica e trovare soluzioni per rendere più efficace l'intervento formativo.

Risultano essere molteplici anche le funzioni del processo valutativo, ma quella più pertinente alla scuola di oggi è la funzione regolativa: si valuta sia per regolare i percorsi, i curricula e gli apprendimenti, sia per migliorare e controllare l'offerta formativa della scuola.

Miglioramento e controllo sono azioni complementari: si tratta quindi di un approccio integrato, interno ed esterno in cui il processo valutativo è necessario per regolare la relazione tra progetti formativi e le loro implementazioni nelle situazioni reali.

La nuova concezione di scuola, che pone al centro dell'attenzione lo studente nella sua dimensione soggettiva, comporta un tipo di valutazione che Tessaro definisce *ecologica* dove tutte le persone sono *soggetti* e non oggetti di valutazione.

Non sempre i protagonisti dei processi formativi sono soggetti di valutazione per motivi strettamente didattici: il progetto didattico delineato dai docenti accompagna l'allievo nel percorso verso la propria autonomia, intesa come consapevolezza di sé come capacità di sostenere le proprie idee e di argomentarle.

E' strada che porta all'autovalutazione: si tratta di un lavoro che comporta il distacco dalla valutazione esterna e avviene attraverso un propedeutico percorso di covalutazione in cui insegnante e allievo valutano individualmente la medesima prestazione.

## **1.2 I modelli operativi per l'insegnamento della letteratura : il modello modulare dell'unità didattica.**

Optare per una metodologia modulare significa prima di tutto abbandonare l'idea di uno studio organico ed enciclopedico della letteratura.

Come afferma Adriano Colombo<sup>16</sup> nel suo libro *La letteratura per unità didattiche* questo consente di fondare la programmazione della didattica sul modello del curriculum modulare.

In questa prospettiva, il curriculum è costituito da una serie di blocchi di conoscenza chiamati unità didattiche, ciascuno avente una propria autonomia, una propria coerenza interna, dei propri obiettivi e modalità di verifica<sup>17</sup>.

L'adozione di un approccio modulare o per unità didattiche implica conseguenze rilevanti sia per gli insegnanti che per gli studenti.

In un percorso modulare questi ultimi assumono un ruolo più attivo: sono coinvolti in un percorso di studio costituito da tappe concluse che danno il senso di una crescita culturale.

Agli insegnanti sono richieste doti di autonomia progettuale, creatività e flessibilità.

Colombo definisce, invece, l'unità didattica come " una sequenza di letture testuali e di operazioni sui testi, articolate intorno a un tema che può essere riferito a un'epoca o

---

<sup>16</sup> A. Colombo. Esperto di educazione linguistica e letteraria.

<sup>17</sup> A. Colombo, *Insegnare la letteratura per unità didattiche*, 1996, p.14.

può tagliare diacronicamente la storia letteraria”<sup>18</sup>.

Quella che viene comunemente definita “lezione di letteratura” offre all’allievo una sola tessera di quel vasto universo di conoscenze che egli dovrebbe apprendere; come afferma Balboni nel suo libro *Microlingue e letterature nelle scuole superiori*, all’allievo si richiederà una specie di “atto di fiducia” nei confronti del proprio insegnante il quale lo condurrà al completamento del percorso di apprendimento attraverso l’aggiunta via via delle varie tessere mancanti.

Il concetto di unità didattica, al contrario, può essere rappresentato dall’immagine di uno specchio che non fornisce un quadro “superficiale” di conoscenze, ma che si estende in profondità mettendo in luce tutti i vari aspetti, vari approcci, varie abilità.

Adottando il modello dell’unità didattica lo studente, alla fine del percorso, dovrebbe risultare autonomo e capace di “districarsi”<sup>19</sup> nello specifico settore studiato: si noti che l’unità didattica è stata riconosciuta come un modello di apprendimento che stimola un mutamento nella personalità dell’allievo.

Secondo Krashen, autore della teoria del Monitor<sup>20</sup>, perché si verifichi tale mutamento bisogna che il contenuto appreso venga successivamente “acquisito”.

A questo scopo egli elabora tre condizioni necessarie:

1. Bisogna che l’input, si tratti di un testo o di una serie di testi, “cada su un terreno” in grado di riceverlo;
2. È necessario procedere secondo un ordine naturale, riconosciuto dall’allievo come tale ( es. dal testo all’autore oppure dalla ricezione alla produzione)
3. È necessario che il filtro affettivo dell’allievo rimanga sempre abbassato, cioè non si ponga come difesa ad esempio contro attività demotivanti.

Analizziamo ora le fasi della realizzazione di un’unità didattica, teorizzate da Balboni

---

<sup>18</sup> A. Colombo, *Insegnare la letteratura per unità didattiche*, 1996, p. 16.

<sup>19</sup> E. Paolo Balboni, *Microlingue e letterature nelle scuole superiori: guida all’esame di concorso*, 1989, p.97.

<sup>20</sup> Teoria del Monitor: l’ipotesi del Monitor insieme all’ipotesi del filtro affettivo, dell’input comprensibile e dell’ordine naturale, costituisce la teoria generale in materia di apprendimento di una seconda lingua. Ipotesi teorizzata da S.D. Krashen nel 1983.

## Fase I : parole chiave e pre-lettura

L'obiettivo della prima fase è creare la cosiddetta "motivazione" o "fase gas" attraverso l'abbassamento del filtro affettivo, ossia di tutte quelle barriere culturali e psicologiche, poste dallo studente, che potrebbero ostacolare la realizzazione del lavoro.

Questa fase andrà condotta nella lingua madre, in quanto un uso precoce di L2 potrebbe creare qualche inutile barriera.

L'attività centrale sarà orientata ad individuare nel testo o nei testi, costituenti l'unità didattica, l'elemento che potrebbe risultare interessante per uno studente adolescente e successivamente instaurare una discussione sul tema prescelto;

Tale discussione, definita *elicitazione*, consiste nello stimolare gli allievi ad esporre tutto quello che conoscono riguardo al dato argomento e, successivamente, proporre di passare all'analisi del documento concreto, ossia il testo.

La tecnica dell'elicitazione possiede due funzioni importanti: la prima è l'*amalgama* tra quanto è noto ai vari allievi ( in modo che tutti partano possedendo le medesime conoscenze di base) e la seconda è l'*anticipazione*, ossia la previsione dell'atteggiamento del testo nei confronti del tema scelto.

Concretamente la tecnica dell'elicitazione consiste nell'estrarre (attraverso domande, brainstorming, suggerimenti) informazioni o frammenti di esse che i vari allievi posseggono ma che, essendo distribuiti in maniera casuale ed incompleta nella classe, non appaiono significativi se non dopo che l'insegnante, elicitandoli, li collega tra loro.

Sarà necessario un primo momento di pre-lettura, durante il quale da un lato l'insegnante si preoccuperà di sottolineare le parole chiave, in modo da abbassare ulteriormente il filtro affettivo, ma dall'altro dovrà fare attenzione a non fornire troppi elementi per non correre il rischio di riempire anticipatamente il cosiddetto *information gap* e far sfumare il vero scopo del lavoro ( comunicare e non confermare quanto anticipato).

## Fase II : La lettura estensiva

La seconda fase in cui lo studente prende contatto con il testo viene definita *lettura estensiva*.

Lo scopo di tale fase è limitato ad acquisire una pura comprensione linguistica, ossia comprendere il testo nella sua interezza, nella sua globalità.

Si tratta tendenzialmente di una lettura lineare e abbastanza veloce: si attua utilizzando strumenti stilistici, retorici e interpretativi.

Il ruolo del docente è quello di porre una serie di domande alle quali lo studente deve rispondere durante o dopo la fase di lettura estensiva, senza l'ausilio di dizionari.

La correzione delle risposte dà la possibilità all'insegnante di verificare se almeno i concetti fondamentali relativi al tema di lavoro siano stati compresi.

## Fase III: reperimento dei dati per la compilazione della scheda di lettura

Tale fase ha lo scopo di abituare lo studente ad un preciso metodo di archiviazione dei documenti con cui viene a contatto: lo strumento da utilizzare si chiama *scheda di lettura* e contiene una serie di voci da compilare, come notizie biblio-biografiche sull'autore, dati tecnici sul testo ( genere, breve riassunto, luogo, tempo, ruoli dei partecipanti) etc.

## Fase IV: lettura intensiva

La fase denominata lettura intensiva intende favorire un approccio di tipo letterario.

Cambia anche il ruolo dell'insegnante: se prima svolgeva per la maggior parte un ruolo di "regista- mediatore" dedicato alla sola gestione delle dinamiche di avvicinamento al testo letterario, adesso assume propriamente il ruolo di "guida" del lavoro: legge ad alta voce il testo ( oppure lo fa ascoltare da un parlante madre lingua di L2) e si sofferma sulle sue caratteristiche fonologiche, morfosintattiche, lessicali e testuali.

L'attività del docente è orientata al porre domande stimolo in modo da permettere agli studenti di individuare gli elementi specifici del testo in maniera autonoma.

Durante questa lettura vengono chiariti i rimanenti dubbi a livello linguistico e l'attenzione è maggiormente focalizzata sull'aspetto letterario.

#### Fase V : oltre il testo

Grazie alle risposte fornite alle domande stimolo poste dall'insegnante durante la fase di lettura estensiva, gli studenti entrano in possesso degli strumenti necessari a elaborare un proprio giudizio globale sul testo.

Dopo aver svolto le precedenti fasi per tutti gli altri testi componenti l'unità didattica, si può procedere a affiancare i vari dati raccolti nella scheda di lettura, integrandoli nella visione globale del tema ( autore, periodo storico, tema, genere letterario) e passare così alla definizione di un ipertesto.

Vengono riprese tutte quelle informazioni che erano state archiviate nella scheda di lettura compilata precedentemente, il testo viene inserito nel relativo contesto sociale e storico, ci si interroga ad esempio su quale fosse il ruolo dell'autore, sul destinatario del prodotto letterario, sugli strumenti di diffusione del tempo ( mezzi di diffusione e varianti linguistiche).

Sempre attraverso la scheda di lettura vengono formulate delle conclusioni, elaborate in modo autonomo da ciascun allievo; in questo modo, come afferma Balboni, si giunge dal documento tangibile e concreto alla collocazione diacronica del testo e alla creazione di un giudizio critico dello studente.

### **1.3 Tipologie di unità didattica**

Il modello dell'unità didattica proposto da A. Colombo ne prevede cinque tipologie:

- unità storico-culturali;
- unità per generi letterari;
- unità tematiche;

- unità "ritratto d'autore" ;
- unità "incontro con un'opera";

Come afferma Colombo nel suo libro "la letteratura per unità didattiche" la proposta da parte dell'insegnante di tutte queste tipologie, dà l'opportunità agli studenti di "ricevere input sulle molteplici prospettive secondo le quali si può affrontare la disciplina e di suscitare in loro, con la conoscenza di una pluralità di strumenti e metodi, la capacità di risposte diversificate"<sup>21</sup> .

Analizziamo ora ciascuna delle diverse tipologie.

### Unità didattica storico-culturale

Il modello di unità didattica " Storico-culturale" può definirsi a carattere interdisciplinare in quanto presenta il quadro generale di un'epoca in una prospettiva di interazione con altre discipline come la storia, storia dell'arte, filosofia .

Esso quindi propone una campionatura di testi significativi per la data epoca storica.

L'approccio adottato è orientato verso una prospettiva sincronica che focalizza l'attenzione sulla relazione tra le diverse forme della cultura e tra queste e le condizioni materiali proprie del periodo storico considerato.

Al centro della proposta didattica troviamo la lettura e l'analisi di testi significativi dell'epoca siano essi letterari o meno, e di eventuali brani storiografici .

L'impiego di testi non specificatamente letterari può far pensare a una proposta di attività didattica troppo eterogenea, nella quale il testo letterario potrebbe perdere la sua posizione centrale e potrebbe correre il rischio di venire strumentalizzato in un contesto più ampio; In realtà, come afferma Colombo, l'intenzione di usufruire di tali testi è quella di instaurare un rapporto tra essi e quelli specificatamente letterari, comunque basato su codici di genere, convenzioni linguistiche e modelli tradizionali.

Elenchiamo ora gli obiettivi caratterizzanti di questo tipo di unità didattica, ma vale la pena precisare che questi rappresentano solo delle linee guida generali dalle quali poi è necessario ricavare gli obiettivi didattici specifici per i contenuti dell'unità proposta di

---

<sup>21</sup> A. Colombo, *La letteratura per unità didattiche*, 1996, p.p.17-18

volta in volta agli studenti.

Un obiettivo didattico specifico potrebbe riguardare per esempio l'individuazione di un determinato modello culturale comune ai testi letterari proposti nell'unità didattica.

Obiettivi caratterizzanti<sup>22</sup>

- Riconoscere i modelli culturali che caratterizzano un'epoca come tempo, spazio, valori, modelli umani ecc.
- Sviluppare un'attitudine a comprendere la complessità dei quadri storico-culturali: presenza di omologie e di contraddizioni tra le differenti componenti del quadro storico di riferimento;
- Comprendere l'intreccio dei fattori materiali e spirituali propri di un'epoca storica;
- Localizzare i centri di elaborazione culturale;
- Correlare diversi ambiti di produzione artistica e culturale;
- Riconoscere elementi di continuità e di innovazione della storia delle idee;
- Riconoscere aspetti di attualità nelle tematiche culturali del passato;

### L'unità tematica

L'unità didattica tematica ha lo scopo di analizzare il significato che un dato tema assume in opere appartenenti alla medesima epoca storica o a epoche diverse.

Il tema rappresenta una filo conduttore facilmente percepibile dallo studente, il quale in questo modo può esercitare contemporaneamente sia la propria dimensione sincronica( quando associa il tema alla propria esperienza di vita) e che diacronica( quando riflette sulla persistenza di un dato tema nel tempo).

La scelta del tema su cui incentrare l'unità didattica può risultare un compito complicato dato che le possibilità di scelta sono vastissime ed è necessario che esso risulti significativo sia sul piano storico-culturale sia su quello didattico.

Alcuni criteri di selezione, proposti da Colombo, potrebbero essere:

---

<sup>22</sup> A. Colombo, *La letteratura per unità didattiche*, 1996, p.47.

- La rilevanza che un certo filone tematico ricopre nella letteratura di riferimento, sia per la quantità di opere che vi si sono ispirate, sia per la quantità di autori;
- La persistenza di un tema nel tempo;
- La ricezione del tema in opere di taglio diverso e di genere differente;
- L'accoglimento di problematiche accessibili al grado di maturazione psicologica degli studenti;

La metodologia utilizzata è simile a quella delle altre unità: centralità del testo letterario, analisi e confronto con altri testi, ricostruzione del contesto ed eventuali collegamenti con l'attualità.

Anche in questo caso vale la pena precisare che gli obiettivi caratterizzanti l'unità didattica rappresentano delle linee guida dalle quali è necessario tratte obiettivi più specifici.

#### Obiettivi caratterizzanti<sup>23</sup>

- Storicizzare il tema: comprendere la funzione nell'immaginario collettivo nei modelli culturali di un'epoca;
- Comprendere analogie e differenze tra opere tematicamente confrontabili;
- Riconoscere la continuità di elementi tematici attraverso il tempo( memoria culturale) e la persistenza di elementi tematici antichi in prodotti della cultura attuale;

#### L'unità didattica per genere letterario

L'unità didattica per genere letterario propone lo sviluppo di un genere letterario all'interno di un dato periodo storico.

Essa prevede la lettura di opere in relazione tra loro sulla base di un genere letterario, inteso come un insieme di testi costituitesi in tradizione nella successione storica.

---

<sup>23</sup> A. Colombo, *La letteratura per unità didattiche*, 1996, p. 21.

E' possibile trattare testi tra loro contemporanei oppure appartenenti a epoche diverse, ammettendo eventualmente salti temporali.

Una delle questioni fondamentali riguarda la quantità e l'ampiezza dei testi da proporre in modo che studenti possano avere la percezione del genere letterario di fondo. Una soluzione proposta da Colombo è di optare per la scelta di testi brevi ma compiuti ( sonetti, novelle, brevi opere teatrali), in modo da riuscire a realizzare tutte le operazioni di analisi del testo.

Elenchiamo gli obiettivi caratterizzanti<sup>24</sup>.

- Stabilire il rapporto tra generi e contesti socioculturali;
- Comprendere la funzionalità delle scelte formali (rapporto tra forma e contenuto di un genere);
- Identificare le scelte stilistiche individuali nell'ambito della codificazione del genere;
- Confrontare prodotti di uno stesso genere distanti nel tempo e riconoscere persistenze e variazioni di genere;
- Riconoscere analogie tematiche tra generi del passato e prodotti della cultura attuale ( compresa la cultura di massa);

### Unità didattica " ritratto d'autore"

L'unità didattica "ritratto d'autore" prevede un'ampia selezione di opere appartenenti al medesimo autore, con lo scopo di delinearne un profilo storico-critico.

Adottando questo approccio è possibile tratteggiare un profilo di un autore in maniera completa e al tempo stesso delinearne il relativo percorso di evoluzione: per queste ragioni la tipologia di unità didattica "ritratto d'autore" risulta essere uno dei più adottati dalla didattica della letteratura, soprattutto per quanto riguarda l'avvicinamento ad autori contemporanei e stranieri.

Di seguito gli obiettivi caratterizzanti<sup>25</sup> questo modello di unità didattica.

---

<sup>24</sup> A. Colombo, *La letteratura per unità didattiche*, 1996, p. 23.

- Comprendere l'intreccio dei fattori individuali e sociali nella biografia dell'autore;
- Orientarsi nel rapporto tra "influenze" e originalità;
- Riconoscere le fasi evolutive nella produzione di un autore;
- Distinguere ritratto storico e autoritratto individuale;
- Stabilire una relazione tra opere e poetica individuale;
- Distinguere tra interpretazione storicizzante e interpretazione attualizzante;

### Unità didattica "incontro con un'opera"

Questo modello di unità didattica propone la lettura di un'opera integrale, o di una sua parte che fornisca comunque agli studenti un'idea compiuta del testo originale.

Il ruolo del testo risulta essere centrale: esso viene colto sia nella sua immediatezza comunicativa, ma viene anche analizzato e interpretato.

La lettura integrale di un'opera permette di cogliere la sua struttura complessiva così come anche il suo contenuto essenziale; un ulteriore vantaggio di questo modello è stimolare il piacere alla lettura, fornendo allo stesso tempo gli strumenti per decodificare il messaggio di qualunque testo letterario.

Vediamo ora gli obiettivi caratterizzanti<sup>26</sup>.

- Piacere della lettura: più di altri modelli di unità didattica, l'incontro diretto con un testo letterario favorisce maggiormente la percezione del piacere che la lettura di un'opera può dargli.
- Rendersi conto del testo nella sua struttura complessiva e dimensione materiale;
- Collocare l'opera nel suo contesto storico-culturale e letterario;
- Applicare analisi tematiche, stilistiche, narratologiche;
- Distinguere comprensione e interpretazione;

---

<sup>25</sup> Colombo, *La letteratura per unità didattiche*, 1996. p.25.

<sup>26</sup> Colmolo, *La letteratura per unità didattiche*, 1996, p. 27.

- Saper formulare un giudizio motivato in base sia al proprio gusto personale, sia in base a un' interpretazione storico-critica.

Concludendo, posso affermare che da quanto detto appare evidente la necessità della letteratura di intraprendere un percorso di rinnovamento; a questo proposito l'approccio modulare rappresenta un valido modello per soddisfare tale necessità in quanto pone in un'ottica nuova le componenti fondamentali dello studio letterario: studente-lettore, opera letteraria e insegnante.

Attualmente il percorso modulare come anche quello per unità didattiche viene adottato nel ciclo di istruzione superiore.

Sebbene nella teoria i percorsi presentino caratteristiche ed obiettivi ben distinti, ho riscontrato che nella pratica della didattica esiste un certo grado di interferenza tra i concetti di modulo e unità didattica, ai quali si aggiunge anche quello di unità di apprendimento<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> L'unità di apprendimento ( UA) richiede una continua attenzione ai processi di apprendimento dei ragazzi e una notevole flessibilità per riadattare il percorso in itinere sulla base delle risposte fornite dagli allievi.

## CAPITOLO 2

### UNA PROPOSTA DI PERCORSO MODULARE

In questo capitolo intendo delineare una mia personale proposta di percorso modulare.

Si tratta di un percorso tematico dedicato alla città di San Pietroburgo.

Il modulo si articola in unità didattiche (3), ciascuna dedicata all'immagine della città delineataci nelle opere di tre grandi scrittori russi: A. C. Puškin, N. V. Gogol' e F.M. Dostoevskij.

#### 2.1 Cenni sul tema

San Pietroburgo è stata fin dalla sua fondazione una città affascinante, che ha alimentato la fantasia di poeti e scrittori. La sua natura fuori dal comune ha dato vita a tutta una serie di leggende oscure, magiche, fantasiose, quasi mai vicine al vero. È forse uno dei pochi casi in cui la leggenda nasce assieme all'evento da cui trae origine: questa particolarità è giustificata dal fatto che si tratta di un avvenimento straordinario e unico – la rapida nascita su un territorio melmoso e paludoso di una città che in pochissimi anni diventa capitale di un vastissimo impero. In ambito letterario si sviluppa un ricco e ampio filone che concerne il mito di San Pietroburgo: nonostante nella realtà concreta ci siano stati importanti ed evidenti segnali dell'ammodernamento che la città ha apportato in Russia, la letteratura si interessa maggiormente degli aspetti negativi e drammatici della capitale, perché ispirano e sollecitano la fantasia.

Gli autori che presentiamo all'interno del percorso modulare, nomi noti e fondamentali della letteratura russa e mondiale, hanno vissuto in prima persona l'atmosfera della capitale e con grande abilità e brillante risultato hanno creato il mito di San Pietroburgo, facendone uno sfondo, un protagonista, un'idea costantemente presente

nelle loro opere. Con le loro parole la città si anima, prende vita, agisce in profondità nelle vite dei personaggi, influenzandone e controllandone le azioni.

## 2.2 Proposta di percorso modulare.

### La città di San Pietroburgo nelle opere di A. S. Puškin, N. V. Gogol' e F. M. Dostoevskij.

#### Quadro riassuntivo del modulo

<b>Titolo</b>	<i>La città di San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij.</i>
<b>Target</b>	Classe V di Liceo Linguistico
<b>Prerequisiti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza della morfologia e sintassi della lingua russa corrispondente al livello B1 del QCER<sup>28</sup>.</li> <li>- Conoscenza della trama e dei personaggi delle opere: <i>Evgenij Oneghin</i> di A. S. Puškin, <i>Nevskij Prospekt</i> di N. V. Gogol' e <i>Prestuplenie i nakazanie</i> di F.M. Dostoevskij.</li> <li>- Conoscenza del contesto storico-culturale in cui gli autori sono inseriti.</li> </ul>
<b>Obiettivo formativo</b>	L'obiettivo formativo complessivo del

<sup>28</sup> Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

	<p>modulo consiste nel delineare e mettere a confronto le concezioni dei suddetti scrittori russi relativamente alla città di San Pietroburgo.</p> <p>In questo modo gli studenti saranno in grado di cogliere l'esistenza di un filo conduttore rappresentato proprio dal tema della città.</p>
<b>Attività</b>	<p>In ciascuna delle unità didattiche costituenti il modulo viene innanzi tutto proposta la visione di alcune immagini relative a ciò che si prenderà in considerazione: lo scopo è di stimolare la curiosità degli studenti nei confronti del tema trattato.</p> <p>Successivamente vengono proposti alcuni frammenti appartenenti alle opere letterarie scelte; sotto la guida dell'insegnante gli studenti eseguiranno la traduzione degli estratti e procederanno ad un'attività di sintesi avente lo scopo di rielaborare e fissare i concetti evidenziati.</p>
<b>Tempi di realizzazione</b>	<p>Il modulo viene realizzato nell'arco di 24 ore scolastiche della durata di 60 minuti ciascuna comprendenti attività di recupero e valorizzazione delle eccellenze.</p>
<b>Periodo dell'anno</b>	<p>Il modulo viene proposto nel mese di dicembre.</p>

<b>Materiali proposti</b>	Il materiale proposto viene fornito dall'insegnante: si tratta di fotocopie dei testi letterari, registrazioni audio, tabelle per gli esercizi, dizionario bilingue.
<b>Attività di recupero e di consolidamento</b>	<p>Le attività di recupero sono orientate a favorire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e favorire la motivazione.</p> <p>Esse consistono in diverse strategie per il recupero delle carenze evidenziate.</p> <p>Si tratta di attività di riallineamento<sup>29</sup> o di interventi individualizzati<sup>30</sup>.</p> <p>Attività di recupero e consolidamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esercizi per la comprensione globale del testo letterario.</li> <li>- Esercizi per la comprensione analitica del testo letterario.</li> <li>- Esercizi di morfologia e sintassi</li> <li>- Uso del vocabolario.</li> </ul> <p>Alle attività di recupero verrà dedicato il corrispondente di 3 ore scolastiche della durata di 60 minuti ciascuna.</p>
<b>Attività di valorizzazione delle eccellenze (da svolgersi alla conclusione del percorso modulare)</b>	Al fine di valorizzare le eccellenze presenti all'interno della classe, il docente propone due tipologie di attività differenti: gli alunni possono scegliere di

<sup>29</sup> Strategia del riallineamento: strategia di recupero finalizzato ad eliminare eventuali disparità relativamente al possesso dei prerequisiti ritenuti necessari per affrontare in modo proficuo gli argomenti del nuovo anno scolastico.

<sup>30</sup> L'insegnante dedica una parte della lezione per attività di recupero rivolte ad un piccolo gruppo di allievi cui assegna delle attività di rinforzo specifiche e/o delle indicazioni di lavoro personalizzate.

	<p>realizzare un cartellone riassuntivo degli aspetti di somiglianza e di diversità relativi ai contenuti del modulo, oppure di leggere una sezione più ampia dell'opera letteraria in questione.</p> <p>Le attività di potenziamento sono finalizzate a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Migliorare le capacità di analisi, sintesi e confronto dei testi scritti.</li> <li>- Sviluppare le capacità critiche.</li> <li>- Appropriarsi di nuovi dati culturali.</li> <li>- Utilizzare le conoscenze.</li> <li>- Saper lavorare in gruppo.</li> <li>- Usare creativamente il lessico.</li> <li>- Arricchire il bagaglio lessicale.</li> </ul> <p>Alle attività di valorizzazione delle eccellenze verrà dedicato il corrispondente di 3 ore scolastiche della durata di 60 minuti.</p>
<b>Modalità di verifica</b>	<p>Alla fine del modulo l'insegnante richiede agli studenti di scrivere una composizione in lingua russa in cui essi dovranno porre a confronto le concezioni degli scrittori selezionati, a proposito della città di San Pietroburgo.</p> <p>Redarre la composizione richiederà il tempo corrispondente a 2 ore di lezione.</p>
<b>Valutazione complessiva</b>	<p>Per quanto riguarda la valutazione della</p>

	<p>prova finale al modulo verranno rilevate le seguenti dimensioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proprietà del linguaggio ( utilizzo appropriato dei codici linguistici, varietà ed esattezza terminologica).</li> <li>- Efficacia argomentativa(modo di sostenere o confutare tesi).</li> <li>- Qualità e ricchezza delle informazioni (capacità di individuare gli aspetti rilevanti dell'argomento e precisione delle considerazioni).</li> <li>- Organicità e completezza espositiva( presenza implicita di un piano di esposizione, equilibrio tra i vari argomenti).</li> <li>- Capacità di collegare gli argomenti.</li> <li>- Focalizzazione della domanda (grado di aderenza all'argomento proposto, assenza di divagazioni).</li> </ul>
--	---

### **Introduzione al modulo**

Prima di intraprendere il percorso modulare, l'insegnante introduce il tema di fondo con una breve presentazione in russo.

*У каждой эпохи свой образ Петербурга. Каждая отдельная личность, творчески переживающая его, преломляет этот образ по-своему. Для поэтов XVIII века Петербург предстает как "преславный град", "Северный Рим". Лишь писатели XIX века придали образу города трагические черты. Откуда они возникли и почему так укоренились в сознании Пушкина, Некрасова, Гоголя и Достоевского?*<sup>31</sup>

### 2.2.1 Unità didattica 1 ( 5 ore)

#### **L' Evgenij Oneghin di Puškin: la Pietroburgo superficiale dell'alta società.**

#### **Cenni sul tema**

Nel romanzo in versi *Evgenij Oneghin* città di San Pietroburgo, anche se non è il principale sfondo sui cui si sviluppano le vicende, è comunque una tappa importante nella vita e nell'esperienza dei due protagonisti, Evgenij e Tat'jana. Per Evgenij la città è un punto di partenza: egli vi nasce e vi trascorre l'adolescenza, il suo animo è plasmato dalla vita mondana e leggera della capitale, tutta la sua quotidianità ruota attorno agli eventi pubblici. Alla fine è proprio questa sua origine a portarlo al fallimento amoroso. Per Tat'jana, invece, la città è un punto d'arrivo. La sua natura è legata alla vita di campagna, alla tranquillità della provincia, alla bellezza dei paesaggi che ella ammira dalla sua finestra, alla solitudine che in quei luoghi ella può sperimentare. L'opera,

---

<sup>31</sup> Ad ogni epoca storica corrisponde la propria immagine di San Pietroburgo. Ogni personalità artistico-letteraria riflette questa immagine a suo modo. Per i poeti del diciottesimo secolo S. Pietroburgo è la "città gloriosa", "la Roma del nord". Solo gli scrittori del diciannovesimo secolo conferiscono alla città caratteristiche negative. Da dove nascono queste concezioni e perché sono così radicate nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij? E. Петрова Федоровна ,<http://festival.1september.ru/articles/590114/>

dunque, inizia a San Pietroburgo e finisce a San Pietroburgo, creando una sorta di cerchio che vede prima Evgenij e poi Tat'jana immersi nella vita della capitale.

Le descrizioni della città dal punto di vista del paesaggio sono positive e luminose.

L'autore offre scorsi suggestivi che sembrano suscitare entusiasmo: la città che si risveglia al mattino e riprende vita dopo la notte.

Altrettanto non possiamo dire della vita mondana che viene descritta con un tono ironico: mettendo in risalto la cieca imitazione di tutto ciò che proviene dall'Occidente: critica la leggerezza dei costumi, ne descrive i tipi e i protagonisti stereotipati delle sere mondane che costantemente affollano le sale da ballo dei palazzi.

Tutta questa inutile superficialità pesa prima sull'animo di Evgenij, quando si stanca della vita mondana, e poi su quello di Tat'jana, quando si vede costretta a vivere una realtà che non le appartiene.

#### **Quadro riassuntivo dell'unità didattica.**

<b>Titolo</b>	L' Evgenij Oneghin di Puškin: la Pietroburgo superficiale dell'alta società
<b>Target</b>	Classe V di Liceo Linguistico
<b>Collocazione dell'argomento all'interno della struttura curricolare</b>	L'unità didattica si colloca all'interno del percorso modulare tematico <i>"La città San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij"</i> .
<b>Prerequisiti</b>	- Conoscenza della morfologia e sintassi della lingua russa corrispondente al livello B1 del QCER <sup>32</sup> .

<sup>32</sup> Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza della trama e dei personaggi appartenenti all'opera letteraria <i>Evgenij Oneghin</i> di A. S. Puškin.</li> <li>- Conoscenza del contesto storico-culturale in cui gli autori sono inseriti.</li> </ul>
<b>Obiettivo formativo</b>	<p>L'obiettivo di apprendimento a breve termine consiste nel saper delineare i tratti fondamentali della città di San Pietroburgo tratteggiati da A. S. Puškin nella sua opera <i>Evgenij Oneghin</i>.</p> <p>Scopo dell'apprendimento a lungo termine è di mettere a confronto le concezioni dei tre scrittori presi in considerazione nell'intero modulo, a proposito della medesima città russa.</p>
<b>Tempi di realizzazione</b>	<p>L'unità didattica verrà realizzata in 5 ore scolastiche, della durata di 60 minuti ciascuna e si colloca all'interno del percorso modulare intitolato "La città di San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij".</p>
<b>Periodo dell'anno scolastico</b>	Mese di Dicembre
<b>Materiali proposti</b>	Materiale fornito dal docente: fotocopia del testo letterario, registrazione audio, dizionario bilingue.
<b>Attività</b>	Le attività proposte verranno articolate in fasi di lavoro durante le quali il docente

	<p>fornirà agli studenti degli estratti dell'opera letteraria presa in considerazione: si tratta di frammenti selezionati ad 'hoc, in quanto utili a delineare i tratti fondamentali della concezione dell'autore a proposito della città di San Pietroburgo.</p> <p>Compito degli studenti sarà comprendere il senso globale del frammento proposto attraverso attività guidate, eseguire la traduzione dell'estratto dal russo all'italiano e sottolineare le espressioni relative al tema dell'unità didattica.</p> <p>Verranno realizzate attività di sintesi aventi lo scopo di rielaborare e fissare i concetti evidenziati.</p>
<b>Modalità di verifica</b>	<p>La verifica degli apprendimenti avverrà sia in itinere, sia attraverso una prova finale proposta a conclusione dell'intero percorso modulare: si tratterà di realizzare una composizione in cui gli studenti dovranno porre a confronto le concezioni degli autori presi in considerazione a proposito del tema del modulo.</p>
<b>Valutazione</b>	<p>Per quanto riguarda la valutazione della verifica di fine unità vengono rilevate le seguenti dimensioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proprietà del linguaggio.</li> <li>- Qualità e ricchezza delle</li> </ul>

	informazioni. - Focalizzazione della domanda.
<b>Indicatori di valutazione</b>	- Gravemente insufficiente > 1-3 - Insufficiente > 4-5 - Sufficiente > 6 - Discreto > 7 - Buono > 8 - Ottimo > 9 - Eccellente > 10

## Sviluppo dell'unità didattica

### 1. Motivazione (1 h)

Nella prima fase vengono mostrate agli studenti alcune immagini tipiche della città di San Pietroburgo.

L'insegnante pone alcune domande relativamente alle immagini appena viste.

- *Что изображают картинки, которые вы только что посмотрели?*
- *Вы или ваши родственники когда-нибудь были в Санкт Петербурге?*
- *Какие ассоциации вызывает у вас слово Петербург, когда вы его слышите?*

Lo scopo è far sì che gli studenti indovinino il luogo rappresentato nelle varie foto.

Il docente può fare una breve introduzione ( in russo): abbiamo visto immagini di San Pietroburgo perché è da qui che ha inizio il nostro percorso intitolato *La città di San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij*.

Perché secondo voi questo titolo?

### 2. Globalità (1 h)

In questa fase il docente propone l'ascolto di un' audiokniga<sup>33</sup> relativa ai frammenti dell'opera *Evgenij Oneghin* di A. S. Puškin, a proposito della città di San Pietroburgo.

Gli estratti vengono ascoltati almeno due volte.

Ascolto del primo estratto.

*[...]А Петербург неугомонный  
Уж барабаном пробужден.  
Встает купец, идет разносчик,  
На биржу тянется извозчик,  
С кувшином охтенка спешит,  
Под ней снег утренний хрустит.  
Проснулся утра шум приятный.  
Открыты ставни; трубный дым  
Столбом восходит голубым,  
И хлебник, немец аккуратный,  
В бумажном колпаке, не раз  
Уж отворял свой васисдас.<sup>34</sup> [...]*

Il docente pone alcune domande sul testo appena ascoltato.

- *Начнем свою экскурсию по этому городу. Пушкин описывает Петербург при помощи городского пейзажа, сцен уличной жизни.  
Что такое городской пейзаж?*
- *Каковы ваши первые впечатления от Петербурга, изображенного Пушкином?*

---

<sup>33</sup> <http://audioknigi.club/pushkin-as-evgeniy-onegin>

<sup>34</sup> “Intanto l'instancabile Pietroburgo/ viene già svegliata dal tamburo./ Si alza il mercante, passa l'ambulante./ il cocchiere si trascina alla fermata./ la lattaia dell'Ochta passa veloce con la brocca./ frantumando la crosta sulla neve mattutina./ Si è ridestato il piacevole brusio del giorno./ Si spalancano gli scuri; dai comignoli/ salgono colonne azzurrine di fumo./ e il fornaio, un lindo tedesco/ con il berrettino di cotone./ apre e richiude il *vasistas*.” A. S. PUŠKIN, *Evgenij Onegin*, a cura di Pia Pera, Venezia, Marsilio, 1996.I.XXXV

Ascolto del secondo estratto.

*[...]Но, шумом бала утомленный  
И утро в полночь обратя,  
Спокойно спит в тени блаженной  
Забав и роскоши дитя.  
Проснется за полдень, и снова  
До утра жизнь его готова,  
Однообразна и пестра.  
И завтра то же, что вчера.<sup>35</sup> [...]*

Domande di comprensione.

- *А ком говорится в этом абзаце?*
- *Что он делает?*

### **3. Analisi (1 h)**

Il docente consegna agli alunni una copia del testo appena ascoltato. Gli studenti hanno il compito di leggerlo a coppie e di sottolineare le parole che non conoscono o le frasi che non capiscono.

In questa fase, sotto la guida del docente, viene realizzata la traduzione dei due frammenti proposti.

Gli studenti sono invitati a trascrivere i significati delle parole che risultano loro sconosciuti, in modo da ottenere una traduzione completa.

Alla fine il docente chiederà ad un certo numero di alunni di rileggere ad alta voce la traduzione eseguita: in questa maniera ha la possibilità di verificare il risultato

---

<sup>35</sup> “Ma, estenuato dal frastuono del ballo,/ scambiando il mattino con la mezzanotte,/ dorme tranquillo in una beata oscurità/ il rampollo dei dilette e del lusso./ Si alzerà dopo mezzogiorno, e di nuovo/ troverà pronta fino al giorno dopo/ la sua vita variopinta e monotona./ E domani lo stesso di ieri.” A. S. PUŠKIN, *Evgenij Onegin*, a cura di Pia Pera, Venezia, Marsilio, 1996., I.XXXVI.

dello svolgimento dell'attività e, allo stesso tempo, dà modo agli studenti di completare eventuali passaggi mancanti della traduzione.

#### **4. Sintesi (1 h)**

In questa fase gli studenti vengono invitati a rileggere autonomamente la traduzione dei frammenti.

Durante la lettura, l'insegnante scrive alla lavagna la consegna dell'esercizio a cui chiamerà gli studenti: si tratta di completare una frase già avviata con aggettivi da loro ritenuti adatti a rispecchiare la concezione della città di San Pietroburgo di A.S. Puškin.

L'attività dovrà svolgersi con l'ausilio di un dizionario bilingue.

*“Петербург Пушкина – это...”*

#### **5. Verifica ( 1 h)**

Per quanto riguarda l'attività conclusiva di verifica si richiede agli studenti di scrivere una breve composizione.

L'insegnante fornisce loro la traccia:

*Напишите краткое сочинение по теме: “Каким я увидел (а) Петербург Пушкина”.*

### **2.2.2 Unità didattica 2 ( 5 ore)**

**Nevskij Prospekt di N. V. Gogol': la città che mente.**

## **Cenni sul tema**

Il racconto *Nevskij Prospekt* fa parte di un ciclo di racconti intitolato *Peterburgskie povesti* (I racconti di Pietroburgo), pubblicati dall'autore in tempi e sedi diverse: *Portret (Il ritratto)*, *Nevskij Prospekt (La Prospettiva Nevskij)*, *Zapiski sumasšedšego (Il diario di un pazzo)*, *Nos (Il naso)* e *Šinel' (La mantella)*.

*Nevskij Prospekt (La Prospettiva Nevskij)* ha una duplice struttura. Il pittore Piskarëv e il tenente Pirogov, passeggiando lungo il corso Nevskij, sono attratti da due donne e si mettono a seguirle. Il pittore è colpito da una ragazza dall'apparenza angelica, che, tuttavia, si scopre essere una prostituta. Egli non accetta la triste realtà e, abbandonandosi all'oppio nella sua stanzetta, immagina nel delirio di redimere la creatura. Le propone così di sposarla, ma al rifiuto di lei il pittore si suicida. Il tenente Pirogov, invece, si invaghisce con leggerezza di una giovane tedesca e tenta di conquistarla. Alla fine, però, deve fare i conti col marito della giovane, infastidito dalla sua insistenza.

I cinque racconti, nonostante sembrano a prima vista molto diversi, sono strettamente collegati da due motivi: la città di San Pietroburgo, sfondo su cui si svolgono tutte le vicende narrate, e il ceto impiegatizio a cui appartiene la maggior parte dei personaggi. La Pietroburgo di Gogol' scrittore è filtrata attraverso gli occhi di Gogol' uomo, che ne ha fatto un'esperienza diretta negativa e deludente: egli si sente profondamente legato alla Russia, ma vive con dolore la grande differenza tra il suo luogo natio, l'Ucraina, e la capitale, San Pietroburgo, di cui non tollera la vita quotidiana, il clima, le delusioni della carriera lavorativa, l'apparato burocratico.

Da una parte egli si trova inserito nella città storica, concreta, rigidamente cristallizzata in gerarchie sociali, miseramente dominata dalla burocrazia, tristemente popolata da meschini e insoddisfatti impiegati statali. Dall'altra parte egli sperimenta la città illusoria, magica, impalpabile, una città fatta di aspirazioni, sogni, desideri, che alla fine, però, si trasformano in disperate disillusioni.

## **Quadro riassuntivo dell'unità didattica.**

<b>Titolo</b>	<i>Nevskij Prospekt di N. V. Gogol': la città che mente.</i>
<b>Target</b>	Classe V di Liceo Linguistico
<b>Collocazione dell'argomento all'interno della struttura curricolare</b>	L'unità didattica si colloca all'interno del percorso modulare tematico <i>"La città di San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij"</i> .
<b>Prerequisiti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza della morfologia e sintassi della lingua russa corrispondente al livello B1 del QCER<sup>36</sup>.</li> <li>- Conoscenza della trama e dei personaggi appartenenti al racconto <i>Nevskij Prospekt</i> di N. V. Gogol'.</li> <li>- Conoscenza del contesto storico-culturale in cui gli autori sono inseriti.</li> </ul>
<b>Obiettivo formativo</b>	<p>L'obiettivo di apprendimento a breve termine consiste nel saper delineare i tratti fondamentali della città di San Pietroburgo tratteggiati da N. V. Gogol' nel suo racconto <i>Nevskij Prospekt</i>, facente parte dei <i>Peterburgskie povesti</i>.</p> <p>Per quanto riguarda l'apprendimento a lungo termine si tratta di mettere a confronto le concezioni dei tre scrittori</p>

<sup>36</sup> Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

	presi in considerazione all'interno del modulo, a proposito della russa.
<b>Tempi di realizzazione</b>	L'unità didattica verrà realizzata in 5 ore scolastiche, della durata di 60 minuti ciascuna e si colloca all'interno del percorso modulare intitolato "La città di San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij".
<b>Periodo dell'anno scolastico</b>	Mese di Dicembre
<b>Materiale</b>	Materiale fornito dal docente: fotocopia del testo letterario, registrazione audio, dizionario bilingue.
<b>Attività</b>	<p>Le attività proposte verranno articolate in fasi di lavoro durante le quali il docente fornirà agli studenti degli estratti dell'opera letteraria presa in considerazione: si tratta di frammenti selezionati ad 'hoc, in quanto utili a delineare i tratti fondamentali della concezione dell'autore a proposito della città di San Pietroburgo.</p> <p>Compito degli studenti sarà comprendere il senso globale del frammento proposto attraverso attività guidate, eseguire la traduzione dell'estratto dal russo all'italiano e sottolineare le espressioni relative al tema dell'unità didattica.</p> <p>Verranno realizzate attività di sintesi aventi lo scopo di rielaborare e fissare le</p>

	strutture evidenziate.
<b>Modalità di verifica</b>	La verifica degli apprendimenti avverrà sia in itinere, sia attraverso una prova finale proposta a conclusione dell'intero percorso modulare: si tratterà di realizzare una composizione in cui gli studenti dovranno porre a confronto le concezioni degli autori presi in considerazione a proposito del tema del modulo.
<b>Valutazione</b>	Per quanto riguarda la valutazione della verifica di fine unità vengono rilevate le seguenti dimensioni: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proprietà del linguaggio.</li> <li>- Qualità e ricchezza delle informazioni.</li> </ul> Focalizzazione della domanda
<b>Indicatori di valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravemente insufficiente &gt; 1-3</li> <li>- Insufficiente &gt; 4-5</li> <li>- Sufficiente &gt; 6</li> <li>- Discreto &gt; 7</li> <li>- Buono &gt; 8</li> <li>- Ottimo &gt; 9</li> <li>- Eccellente &gt; 10</li> </ul>

## Sviluppo dell'unità didattica

### 1. Motivazione (1 h)

Vengono mostrate agli studenti alcune immagini riguardanti un particolare scorcio di San Pietroburgo: si tratta dei disegni di Dmitrij Nikolaevič Kardovskij<sup>37</sup> raffiguranti la *Nevskij Prospekt*, una delle più importanti vie della città.

Dopo aver dato del tempo agli alunni di guardare attentamente le immagini, l'insegnante pone alcune domande a proposito di quanto osservato.

- *Что изображают рисунки, которые вы только что посмотрели?*
- *Какая часть города Санкт Петербург здесь представлена?*

Lo scopo delle domande è far sì che gli studenti colgano che si tratta di una parte specifica della città.

L'insegnante può fare una breve introduzione in russo, spiegando che proprio la *Nevskij Prospekt* sarà la protagonista dei frammenti che saranno presi in considerazione.

## 2. Globalità (1 h)

In questa fase il docente propone l'ascolto dell'audiokniga<sup>38</sup> relativa ai frammenti del racconto *Nevskij Prospekt* di N. V. Gogol', relativi alla città di San Pietroburgo.

Gli estratti vengono ascoltati almeno due volte.

Ascolto del primo estratto.

*Нет ничего лучше Невского проспекта, по крайней мере в Петербурге; для него он составляет все. Чем не блещит эта улица — красавица нашей столицы! [...]*<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Dmitrij Nikolaevič Kardovskij (1866-1943): professore, grafico e pedagogo russo.

<sup>38</sup> [http://audioknigi-onlajn.ru/audio/n-v-gogol\\_nevskij-prospekt](http://audioknigi-onlajn.ru/audio/n-v-gogol_nevskij-prospekt)

<sup>39</sup> GOGOL' N. V., *Peterburgskie povesti*, Sankt-Peterburg, Nauka, 1995. "Non c'è niente di meglio della Prospettiva Nevskij, almeno a Pietroburgo, dove essa è tutto. Di che cosa non brilla questa strada, meraviglia della nostra capitale!" GOGOL' N. V., *Racconti di Pietroburgo*, Milano, Rizzoli, 1995, p. 4.

*[...]А дамы! – О, дамам еще больше приятен Невский проспект. Да и кому же он не приятен? Едва только взойдешь на Невский проспект, как уже пахнет одним гуляньем[...]<sup>40</sup>.*

*[...]Но как только сумерки упадут на дома и улицы и будошник, накрывшись рогожею, вскарабкается на лестницу зажигать фонарь, а из низеньких окошек магазинов выглянут те эстампы, которые не смеют показаться среди дня, тогда Невский проспект опять оживает и начинает шевелиться[...]<sup>41</sup>*

Domanda di comprensione.

- Как здесь описывается город ?

Ascolto del secondo estratto.

*“[...]Но и кроме фонаря всё дышет обманом. Он лжет во всякое время, этот Невский проспект, но более всего тогда, ночь сгущенною массою наляжет на него и отделит белые и палевые стены домов, когда весь город обратится в гром и блеск, мириады карет валяются с мостов, фореиторы кричат и прыгают на лошадях и когда сам демон зажигает лампы для того только, чтобы показать все не в настоящем виде”[...]<sup>42</sup>.*

---

<sup>40</sup>GOGOL' N. V., *Peterburgskie povesti*, Sankt-Peterburg, Nauka, 1995. “E le signore! Oh, per le signore la Prospettiva Nevskij è qualcosa di ancora più piacevole. E per chi del resto non è piacevole?”. GOGOL' N. V., *Racconti di Pietroburgo*, Milano, Rizzoli, 1995, p. 5.

<sup>41</sup> GOGOL' N. V., *Peterburgskie povesti*, Sankt-Peterburg, Nauka, 1995. “Ma, non appena cade il crepuscolo sulle case e sulle strade, e la guardia, riparandosi sotto una stuoia, s'arrampica sulla scala ad accendere il lampione, e dalle basse vetrinette dei negozi occhieggiano quelle stampe che non ardiscono mostrarsi alla luce del giorno, allora la Prospettiva Nevskij di nuovo si rianima e si mette in movimento”. GOGOL' N. V., *Racconti di Pietroburgo*, Milano, Rizzoli, 1995, p. 23.

<sup>42</sup> GOGOL' N. V., *Peterburgskie povesti*, Sankt-Peterburg, Nauka, 1995. “Ma, lampioni a parte, tutto alita inganno. Essa mente a ogni ora, questa Prospettiva Nevskij, ma più che mai quando la notte cala sopra di essa come una massa densa e fa spiccare i muri bianchi e giallastri delle case, quando l'intera città si trasforma in un solo tuono e lampo, miriadi di carrozze rotolano giù dai ponti, i postiglioni gridano e

[...]Вы думаете, что этот господин, который гуляет в отлично сшитом сюртучке, очень богат? – Ничуть не бывало: он весь состоит из своего сюртучка. Вы воображаете, что эти два толстяка, остановившиеся перед строящеюся церковью, судят об архитектуре ее? – Совсем нет: они говорят о том, как странно сели две вороны одна против другой[...]<sup>43</sup>

Domande di comprensione del testo.

- А чём говорится в этом абзаце?
- Что такое городской пейзаж?
- Какая смысл этих последних строках рассказа?

### 3. Analisi (1 h)

Il docente consegna agli alunni una copia del testo appena ascoltato. Gli studenti hanno il compito di leggerlo a coppie e di sottolineare le parole che non conoscono o le frasi che non capiscono.

In questa fase, sotto la guida del docente, viene realizzata la traduzione del frammento proposto.

Gli studenti sono invitati a trascrivere i significati delle parole che risultano loro sconosciuti, in modo da ottenere una traduzione completa.

Alla fine il docente chiederà ad un certo numero di alunni di rileggere ad alta voce la traduzione eseguita: in questa maniera ha la possibilità di verificare il risultato

---

sobbalzano sui cavalli, e un demone in persona accende le lampade solo per mostrare ogni cosa sotto un aspetto che non è il suo” . GOGOL’ N. V., *Racconti di Pietroburgo*, Milano, Rizzoli, 1995,p. 30.

<sup>43</sup>GOGOL’ N. V., *Peterburgskie povesti*, Sankt-Peterburg, Nauka, 1995. “Credete che quel signore che passeggia con un soprabito d'ottima fattura sia molto ricco? Neanche per sogno: tutti i suoi averi consistono in quel soprabito. Vi immaginate che quei due grassoni che si sono fermati davanti a quella chiesa in costruzione stiano ragionando della sua architettura? Nient'affatto: parlano di quelle due cornacchie che si sono posate in modo così curioso una di fronte all'altra.” GOGOL’ N. V., *Racconti di Pietroburgo*, Milano, Rizzoli, 1995,p. 29.

dello svolgimento dell'attività e, allo stesso tempo, dà modo agli studenti di completare eventuali passaggi mancanti della traduzione.

#### 4. Sintesi (1 h)

In questa fase gli studenti vengono invitati a rileggere autonomamente la traduzione dei frammenti.

Successivamente alla lettura, l'insegnante fornisce agli studenti delle fotocopie raffiguranti una tabella comparativa del tipo:

Первая часть	Вторая часть

Compito degli studenti è quello di compilare la tabella comparativa evidenziando le differenze nella descrizione di San Pietroburgo tra il primo e il secondo estratto appartenente al racconto *Nevskij Prospekt*.

Questo esercizio permette loro di cogliere l'essenza della concezione di Gogol' a proposito della città.

#### 5. Verifica (1 h)

Per quanto riguarda l'attività conclusiva di verifica si richiede agli studenti di scrivere una breve composizione.

L'insegnante fornisce loro la traccia:

*Написать краткое сочинение на тему «Гоголь— гражданин жизни действительной» (по впечатлениям от повести «Невский проспект»)*

### 2.2.3 Unità didattica 3 ( 5 ore)

#### **Delitto e Castigo: Pietroburgo, la capitale dei derelitti.**

##### **Cenni sul tema**

*Prestuplenie i nakazanie* viene pubblicato a puntate sulla rivista "Russkij vestnik" ("Il messaggero russo") nell'anno 1866. La capitale centro delle vicende è la San Pietroburgo degli anni Sessanta, presa in esame nelle sue peggiori piaghe sociali. In quegli anni la città diventa un luogo di depravazione morale e fisica: vizi, malattie e crimini si propagano in maniera eccezionale, trovando un terreno fertile su cui attecchire.

Di questa Pietroburgo problematica e sofferente Dostoevskij prende come centro per le vicende narrate un luogo che egli conosce bene, la Piazza Sennaja. Straordinariamente frequentata e affollata da mattina a sera, è luogo di un grande mercato dove si vendono generi alimentari. Qui regna il frastuono, la polvere, la sporcizia. Odori di ogni tipo si mescolano rendendo l'aria sgradevole.

Tra i miserabili abitanti dei dintorni della piazza fa la sua comparsa Raskol'nikov, il giovane studente protagonista del romanzo che, come tutti i personaggi che popolano quel luogo vive nella povertà in una stanzetta presa in affitto, piccola e angusta, che sembra trasmettere l'idea di una bara.

È inutile dire che una città del genere ha per forza un influsso consistente nelle azioni e nelle meditazioni del personaggio attraverso cui essa è filtrata. Nell'opera, infatti, San Pietroburgo più che essere uno sfondo è un vero e proprio protagonista che con la sua cupa personalità esercita un'influenza profondamente oscura sulla psiche e sulle azioni di Raskol'nikov. La città passa in primo piano, determinando con la sua forza le azioni e la sorte del giovane. Essa è "un attore vivente che arma la mano dell'assassino,"<sup>44</sup> un

---

<sup>44</sup> COLUCCI, PICCHIO (a cura di), Storia della civiltà letteraria russa, p. 680.

influsso che ha un ruolo attivo e determinante sulla mente e sulla vita non solo del protagonista, ma di tutti gli abitanti.

**Quadro riassuntivo dell'unità didattica.**

<b>Titolo</b>	Delitto e Castigo: Pietroburgo, la capitale dei derelitti.
<b>Target</b>	Classe V di Liceo Linguistico.
<b>Collocazione dell'argomento all'interno della struttura curricolare</b>	L'unità didattica si colloca all'interno del percorso modulare tematico <i>“La città di San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij”</i> .
<b>Prerequisiti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza della morfologia e sintassi della lingua russa corrispondente al livello B1 del QCER<sup>45</sup>.</li> <li>- Conoscenza della trama e dei personaggi appartenenti all'opera letteraria <i>Prestuplenie i nakazanie (Delitto e castigo)</i> di F.M. Dostoevskij.</li> <li>- Conoscenza del contesto storico-culturale in cui gli autori sono inseriti.</li> </ul>
<b>Obiettivo formativo</b>	L'obiettivo di apprendimento a breve termine consiste nel saper individuare i tratti fondamentali della città di San Pietroburgo delineati da Dostoevskij nella

<sup>45</sup> Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

	<p>sua opera <i>Prestuplenie i nakazanie</i> (<i>Delitto e castigo</i>).</p> <p>Per quanto riguarda l'apprendimento a lungo termine si tratta di mettere a confronto le concezioni dei tre scrittori presi in considerazione nell'intero modulo, a proposito della russa.</p>
<b>Tempi di realizzazione</b>	<p>L'unità didattica verrà realizzata in 5 ore scolastiche, della durata di 60 minuti ciascuna e si colloca all'interno del percorso modulare intitolato "La città di San Pietroburgo nelle opere di Puškin, Gogol' e Dostoevskij".</p>
<b>Periodo dell'anno scolastico</b>	<p>Mese di Dicembre</p>
<b>Materiali proposti</b>	<p>Materiale fornito dal docente: fotocopie, registrazioni audio, dizionario bilingue.</p>
<b>Attività</b>	<p>Le attività proposte verranno articolate in fasi di lavoro durante le quali il docente fornirà agli studenti degli estratti dell'opera letteraria presa in considerazione: si tratta di frammenti selezionati ad 'hoc, in quanto utili a delineare i tratti fondamentali della concezione dell'autore a proposito della città di San Pietroburgo.</p> <p>Compito degli studenti sarà comprendere il senso globale del frammento proposto attraverso attività guidate, eseguire la traduzione dell'estratto dal russo</p>

	<p>all'italiano e sottolineare le espressioni relative al tema dell'unità didattica.</p> <p>Verranno realizzate attività di sintesi aventi lo scopo di rielaborare e fissare le strutture evidenziate.</p>
<b>Modalità di verifica</b>	<p>La verifica degli apprendimenti avverrà sia in itinere, sia attraverso una prova finale proposta a conclusione dell'intero percorso modulare: si tratterà di realizzare una composizione in cui gli studenti dovranno porre a confronto le concezioni degli autori presi in considerazione a proposito del tema del modulo.</p>
<b>Valutazione</b>	<p>Per quanto riguarda la valutazione della verifica di fine unità vengono rilevate le seguenti dimensioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proprietà del linguaggio.</li> <li>- Qualità e ricchezza delle informazioni.</li> <li>- Focalizzazione della domanda</li> </ul>
<b>Indicatori di valutazione.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravemente insufficiente &gt; 1-3</li> <li>- Insufficiente &gt; 4-5</li> <li>- Sufficiente &gt; 6</li> <li>- Discreto &gt; 7</li> <li>- Buono &gt; 8</li> <li>- Ottimo &gt; 9</li> <li>- Eccellente &gt; 10</li> </ul>

## Sviluppo dell'unità didattica

### 1. Motivazione (1 h)

Viene mostrata agli studenti un'immagine di un ubriaco che dorme sostenendosi ad un muro di un edificio della città di San Pietroburgo.

Dopo aver dato il tempo agli studenti di osservare attentamente l'immagine e di riflettere su quanto visto, l'insegnante pone loro alcune domande?

- *Кто этот человек?*
- *Где он спит?*
- *Потому что образ пьяного спящего рядом с памятником?*

L'insegnante fa vedere agli studenti le prime scene <sup>46</sup>del film *Prestuplenie i nakazanie* di Lev Kulidzhanov (15 minuti). Successivamente chiede che tipo di legame potrebbe esistere tra l'estratto del film e l'immagine vista in precedenza.

- *Какая взаимосвязь между выдержкой фильма и изображением?*

### 2. Globalità (1 h)

In questa fase il docente propone l'ascolto dell'audiokniga<sup>47</sup> relativa ai frammenti del romanzo *Prestuplenie i nakazanie* di F.M. Dostoevskij, relativi alla città di San Pietroburgo.

Gli estratti vengono ascoltati almeno due volte.

Ascolto degli estratti.

*[...]На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известка, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу [...]. Нестерпимая же вонь из*

---

<sup>46</sup> [www.youtube.com/watch?v=dp9FNe0LS-A](http://www.youtube.com/watch?v=dp9FNe0LS-A)

<sup>47</sup> [www.audioknigi-online.com/prestuplenie\\_i\\_nakazanie.html](http://www.audioknigi-online.com/prestuplenie_i_nakazanie.html)

распивочных, которых в этой части города особенное множество, и пьяные, поминутно попадавшие, несмотря на буднее время, довершили отвратительный и грустный колорит картины(...)<sup>48</sup>

[...]Духота стояла прежняя; но с жадностьюдохнул он этого вонючего, пыльного, зараженного городом воздуха[...]<sup>49</sup>

[...]Пусть пройдет, воздухом хоть подышит... ужас у него душно... а где тут воздухом-то дышать? Здесь и на улицах, как в комнатах без форточек. Господи, что за город! [...]<sup>50</sup>

[...]Проснулся он желчный, раздражительный, злой и с ненавистью посмотрел на свою каморку. Это была крошечная клетушка, шагов в шесть длиной, имевшая самый жалкий вид с своими желтенькими, пыльными и всюду отставшими от стены обоями, и до того низкая, что чуть-чуть высокому человеку становилось в ней жутко, и всё казалось, что вот-вот стукнешься головой о потолок [...]<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> DOSTOEVSKIJ F. M., *Prestuplenie i nakazanie, Polnoe sobranie sočinenij v tridcati tomach*, Leningrad, Nauka, 1972, t. 6. “Nella strada il caldo era terribile, e per di più c'era un'afa, una ressa, e dappertutto calcina, impalcature, mattoni, polvere, e quel puzzo speciale, ben noto d'estate a tutti i pietroburghesi [...]. Il puzzo insopportabile delle bettole, che in quella zona della città sono particolarmente numerose, e gli ubriachi che gli capitavano davanti di continuo, nonostante fosse giorno feriale, completavano il tono triste e odioso del quadro.” DOSTOEVSKIJ F. M., *Delitto e castigo*, Firenze, Sansoni, 1963,p.18.

<sup>49</sup> DOSTOEVSKIJ F. M., *Prestuplenie i nakazanie, Polnoe sobranie sočinenij v tridcati tomach*, Leningrad, Nauka, 1972, t. 6 “C'era sempre l'afa dei giorni scorsi; ma lui respirò avidamente quell'aria polverosa, puzzolente, inquinata della città”. DOSTOEVSKIJ F. M., *Delitto e castigo*, Firenze, Sansoni, 1963,p.184.

<sup>50</sup> “DOSTOEVSKIJ F. M., *Prestuplenie i nakazanie, Polnoe sobranie sočinenij v tridcati tomach*, Leningrad, Nauka, 1972, t. 6. “E' meglio che vada in giro, almeno respirerà un po' d'aria... nella sua stanza si soffoca... ma dov'è che si può respirare un po' d'aria? Qui anche per la strada è come essere in una stanza senza finestre. Signore, che città!” DOSTOEVSKIJ F. M., *Delitto e castigo*, Firenze, Sansoni, 1963,p.275.

<sup>51</sup> DOSTOEVSKIJ F. M., *Prestuplenie i nakazanie, Polnoe sobranie sočinenij v tridcati tomach*, Leningrad, Nauka, 1972, t. 6. “Si svegliò pieno di bile, irritato, cattivo, e guardò la sua stanzuccia con odio. Era un bugigattolo piccolissimo, lungo circa sei passi, e aveva un aspetto molto misero, con la sua tappezzeria giallognola e polverosa che si staccava dappertutto; il soffitto era talmente basso, che una persona un po' alta si sentiva a disagio, perché le pareva sempre di dover battere la testa da un momento all'altro.” DOSTOEVSKIJ F. M., *Delitto e castigo*, Firenze, Sansoni, 1963,p.p.44.45

Domande di comprensione:

- *Достоевский описывает Петербург при помощи городского пейзажа, сцен уличной жизни и интерьеров. Что такое пейзаж?*
- *Что такое интерьер?*
- *Каковы ваши первые впечатления от Петербурга, изображенного Достоевским?*
- *Раскольников, главный герой романа, выходит из своей каморки на улицы города. Какая атмосфера царит на них?*

### **3. Analisi ( 1 h)**

Il docente consegna agli alunni una copia degli estratti appena ascoltati. Gli studenti hanno il compito di leggerli a coppie e di sottolineare le parole che non conoscono o le frasi che non capiscono.

In questa fase, sotto la guida del docente, viene realizzata la traduzione del frammento proposto.

Gli studenti sono invitati a trascrivere i significati delle parole che risultano loro sconosciuti, in modo da ottenere una traduzione completa.

Alla fine il docente chiederà ad un certo numero di alunni di rileggere ad alta voce la traduzione eseguita: in questa maniera ha la possibilità di verificare il risultato dello svolgimento dell'attività e, allo stesso tempo, dà modo agli studenti di completare eventuali passaggi mancanti della traduzione.

### **4. Sintesi (1 h)**

In questa fase gli studenti vengono invitati a rileggere autonomamente la traduzione dei frammenti.

Dopo la lettura l'insegnante fornisce loro una lista di aggettivi relativi alla città di San Pietroburgo: si tratta di aggettivi pertinenti e meno pertinenti alla descrizione di Dostoevskij.

Gli aggettivi meno pertinenti corrispondono alla descrizione della città delineata dai due autori precedentemente presi in considerazione all'interno del modulo (Puškin e Gogol').

Compito degli studenti è di individuare gli aggettivi pertinenti alla descrizione di Dostoevskij e di collocare esattamente gli altri.

L'attività verrà svolta con l'ausilio di una tabella.

<b>Ф.М. Достоевский</b>	<b>Н.В. Гоголь</b>	<b>А.С. Пушкин</b>

## **5. Verifica (1 h)**

Per quanto riguarda l'attività conclusiva di verifica si richiede agli studenti di scrivere una breve composizione.

L'insegnante fornisce loro la traccia:

*Напишите краткое сочинение по теме: "Каким я увидел (а) Петербург Ф.М. Достоевского?"*

## **Prova conclusiva al percorso modulare (2 h)**

A conclusione del percorso modulare tematico si richiede agli studenti di scrivere una composizione, mettendo a confronto gli aspetti della città di San Pietroburgo delineati dagli scrittori considerati.

L'insegnante fornisce la traccia agli studenti.

La realizzazione della prova richiederà il tempo corrispondente a due ore di lezione.

*Напишите сочинение по теме: Город Санкт-Петербург в произведениях Пушкина, Гоголя и Достоевского.*

## **Conclusioni**

In accordo con la nuova tendenza della didattica della letteratura ho scelto di pianificare la mia proposta didattica prendendo come modello un percorso modulare tematico.

Data la mia esperienza di insegnante posso dire che progettare un'attività didattica significa operare su due piani, uno pratico e uno teorico.

Teoricamente un docente può stabilire obiettivi formativi e pianificare la propria attività didattica nei minimi particolari, ma nel mettere in pratica quanto progettato, fin da subito si palesano due aspetti che non possono essere trascurati: come precedentemente detto, sebbene nella teoria i vari percorsi didattici possibili presentino caratteristiche ed obiettivi ben distinti, nella pratica esiste un certo grado di interferenza tra i vari modelli.

Un altro aspetto che non possiamo trascurare riguarda invece i risvolti che una pianificazione didattica teorica può riservare al momento della realizzazione concreta in classe.

Ogni attività dettagliatamente pianificata in teoria deve per forza confrontarsi con la concreta realtà della classe: una proposta di attività può avere molteplici riscontri a seconda degli alunni e del contesto classe in cui essa viene introdotta.

Risulta quindi necessario, per ogni docente, adottare un atteggiamento di flessibilità nei confronti della pianificazione della didattica: si tratta di mettere al centro dell'attenzione gli studenti, i loro bisogni, le loro interpretazioni personali del tema proposto.

Al fine di soddisfare tali necessità, il modello didattico del percorso modulare risulta essere quindi un'efficace soluzione: si tratta di un approccio flessibile che offre al docente la possibilità di verificare in itinere il livello di apprendimento degli studenti, di attuare strategie sia per colmare le lacune esistenti, sia per valorizzare le eccellenze.

Infine, per quanto riguarda la scelta del percorso modulare proposto posso concludere che esso offre agli studenti la possibilità di avvicinarsi a uno dei

temi più ricorrenti e più studiati della letteratura russa, ossia il Mito di Pietroburgo.

I frammenti delle opere letterarie lasciano trasparire la concezione degli autori a proposito della città russa e il confronto tra tutti gli estratti, realizzato tramite la redazione della composizione finale, permette agli studenti di percepire quanto il tema sia centrale nelle opere di autori appartenenti ad epoche storiche e a contesti culturali molto diversi.

## Резюме

В разные исторические периоды, точнее, в течение двух последних веков, западная теория литературы предлагала различные подходы к тексту: на первом этапе преобладает главенствующая позиция автора, на втором – его произведения, на третьем автор занимает исключительно центральное положение.

Традиционный метод обучения, распространённый до первых десятилетий двадцатого века, опирается на историю литературы. Инструмент обучения – учебник по истории литературы, иногда дополняемый сборником текстов или критических статей. Цель такого подхода – определить исторический период, литературное направление, личность автора, его поэтику и стилистику.

Роли чётко определены: ученик занимает пассивную позицию, вбирая в себя знания по истории литературы, в то время как литературный текст является лишь подтверждением изученной ранее теории.

Начиная с 1925 г. и в последующие полвека, несмотря на определенную преемственную связь с прошлым, внимание явно перемещается на язык литературы как самостоятельное явление.

Литература начинает восприниматься как чисто формальный процесс, критика берет на вооружение научный, описательный и синхронный методы. На основе этих новых представлений формируется структуралистский подход, распространённый в западном мире между 1960 и 1975 гг.

Таким образом, наблюдается господство структурализма, а значит и подхода, ориентированного на объективное описание литературного текста, преобладание комментария над интерпретацией и техническую роль учителя, который должен предоставить ученикам непредвзятые и нейтральные сведения.

В отличие от теории литературы, теория обучения в период между 1960 и 1975 гг. все еще связана с подходом, основанным на историзме, затем в последующие двадцать лет склоняется к принципам структурализма.

В последнюю четверть двадцатого века возникает совершенно другой подход: от текста к читателю, причём центральная роль последнего выражается различными способами.

Главный подход основывается на герменевтике: текст воспринимается как живой и поддающийся объяснению опыт, как процесс поиска смысла.

Благодаря герменевтике внимание сосредотачивается на роли читателя, точнее, на признании ценности субъективной интерпретации текста.

С самого начала это новое направление характеризуется рядом преимуществ: процесс чтения находится в центре обучения, поощряется интерпретация, главным участником становится ученик-читатель, его участию и причастности придается значение.

В центре обучения – диалог, устанавливаемый между классом и литературным текстом с целью совместного поиска смысла, а значит, поиска «смысла для нас», одним словом, коллективно обсуждаются возможные интерпретации литературного текста. Изменение подхода отражается и на роли учителя: он больше не последователь историзма, как это было в послевоенный период, и даже не приверженец структурализма, распространенного в течение двух последующих десятилетий, но комментатор и культурный посредник.

Таким образом, благодаря новым приоритетам, возникает другая перспектива в преподавании литературы: в частности, учитель имеет возможность использовать принцип центральной роли чтения, отдаляясь от историографии и главенствующей роли текста.

Прежде всего, следует различать теорию обучения итальянской литературе и теорию обучения иностранной литературе, например, русской.

В старших классах, начиная с первых двух лет обучения, итальянская литература как национальная преподается параллельно с итальянским языком<sup>52</sup>. Что

---

52 Среднее образование в Италии состоит из трех ступеней - начальная школа (5 лет), первый цикл среднего образования (3 года) и второй цикл среднего образования (5 лет). В свою очередь, второй цикл среднего образования состоит из двух этапов: первый этап (два года) входит в систему обязательного образования, второй этап (три года) предусматривает различные программы в зависимости от выбранного направления, которое может быть лингвистическим, научным, социально-психолого-педагогическим и т.д.

касается обучения иностранному языку и литературе, то следует различать преподавание в течение двух первых и трех последующих лет обучения, так как в первые два года внимание фокусируется на преподавании языка.

Поскольку речь идет об иностранном языке, ученик должен развивать умения, необходимые для правильного использования языковых средств и понимания литературных текстов, с которыми он столкнется в будущем. Особое внимание должно уделяться пересказу и навыкам, необходимым для понимания литературного текста.

В последующие три года обучения главное внимание должно уделяться изучению литературы: ученикам предстоит столкнуться с языком логических доводов, свойственных герменевтическому подходу, с разделением процесса на две фазы: комментирование и последующая интерпретация.

Комментирование – это исключительно историко-филологический этап, в течение которого от студента требуется показать владение языковыми умениями, необходимыми для понимания текста, в то время как интерпретация – это герменевтическая процедура, состоящая в актуализации и оценке текста.

Метод обучения, в котором процесс чтения и герменевтический аспект занимают главное место, кажется подходящим для преподавания иностранной литературы, где важное место занимает вопрос о переводе литературных текстов.

Что касается личного опыта изучения русской литературы в трехлетнем цикле обучения в старшей школе, то русские тексты не всегда читались в переводе: некоторые произведения, язык которых, по мнению преподавателя, был доступным для учеников, изучались в оригинале.

Возникает вопрос: произведения каких иностранных авторов предлагать для прочтения?

В теории обучения иностранному языку выбор литературных произведений должен ориентироваться, прежде всего, на преподаваемые иностранные языки.

Возникают некоторые недоумения в связи с предложениями о формировании литературного канона с национальным уклоном, поскольку, из-за боязни распада

культурной идентификации, литература Евразии, в частности русская, изучается лишь на последнем этапе обучения в старшей школе.

С учениками старших классов, которые наравне с иностранными языками изучают соответствующую иностранную литературу, ничего подобного не происходит.

Что касается связи между новым подходом и историографией, то, отталкиваясь от принципа центральной роли чтения, кажется важным установить с текстом прямую связь, но в то же время нельзя откидывать принцип историзма, связь произведения с автором, его поэтикой и художественными направлениями.

Задача литературной историографии – составить общую картину, включающую исторический контекст, идеи и представления эпохи, в которой живет создатель произведения. Это может выступать в качестве стимула на этапе поиска «значения для нас», т.е. интерпретации.

Без сомнения, разделение по темам, как и разделение по жанрам, дает возможность учителю литературы найти звено, объединяющее произведения разных эпох.

Различные темы воспринимаются неодинаково в зависимости от исторических периодов и места, однако никакой деисторизации при изучении литературы не наблюдается.

Распределение по темам имеет два главных преимущества: оно помогает установить связь между авторами прошлого и настоящего через сравнение и, кроме того, есть связь с жизненным опытом учеников.

Распределение по жанрам – это отбор текстов, их обобщение по специфическим признакам определенного жанра. В конце школьного курса учащиеся должны приобрести навыки, необходимые для определения фундаментальных черт жанра через анализ и интерпретацию.

Сталкиваясь с вопросом об оценивании в школе, следует, прежде всего, выяснить значение самого понятия. Оценивать - значит придавать или признавать стоимость, производить оценку с определенной целью.

Таким образом, оценивание в школе – это определение и поиск того, что представляет ценность для формирования личности.

На практике, оценивание – это система видов деятельности, техник и стратегий, которые сопровождают учащегося на всех этапах обучения, включая систематическое наблюдение, опытное наблюдение, сбор данных, проверку гипотезы и достижение поставленных задач.

Новая концепция школы ставит в центр внимания субъективный параметр, и, следовательно, влечет за собой новый способ оценивания, называемый *экологическим*, так как ученики являются *субъектами*, а не *объектами* оценивания.

Еще одно замечание касательно оценивания: не всегда участники образовательного процесса являются субъектами оценивания в связи с учебным аспектом: разработанный учителем план предусматривает независимость учащегося, т.е. самооценивание.

Фокусироваться на герменевтическом процессе и его участниках, т.е. учениках - значит выбрать новый подход к методике преподавания литературы.

Речь идет об организации процесса обучения согласно модульной системе.

Выбирая данный подход, следует изменить свое представление об изучении литературы как чего-то цельного и всеохватывающего

В этой перспективе учебная программа состоит из самостоятельных учебных блоков, имеющих свою внутреннюю последовательность, цели и способы проверки.

В модульной системе ученики занимают более активную позицию: они вовлечены в учебный процесс, состоящий из завершенных этапов, что придает ощущение культурного роста.

От учителя требуются способность к самостоятельному планированию, творчество и гибкость. Как уже было сказано, модуль состоит из меньших элементов – учебных блоков, которые в свою очередь могут делиться на этапы.

Существует пять видов учебных блоков в зависимости от определенного аспекта: историко-культурный блок, жанровый блок, тематический блок, блок-портрет автора, блок-знакомство с произведением.

Подход к тексту с различных точек зрения открывает перед учеником различные перспективы изучения предмета, развивает умение формулировать нестандартные ответы.

Далее предлагается возможный вариант тематического модуля, который содержит три самостоятельных учебных блока.

Модуль предназначен для последнего (пятого) года обучения в лингвистическом лицее. Запланированное время – 24 часов по 60 минут, из которых 5 часов предназначены собственно для работы с каждым блоком и два часа – для проверки результатов обучения.

Выбранная тема: «Санкт-Петербург в творчестве трех великих русских писателей: Пушкина, Гоголя и Достоевского».

Требования к ученикам перед началом изучения модуля: знание морфологии и синтаксиса русского языка на уровне В1 «Общевропейских компетенций владения иностранным языком», знание сюжета и героев художественного произведения, знание историко-культурного контекста, оказавшего влияние на автора. Раздаточный материал: ксерокопии с текстом, аудиозаписи и двуязычный словарь.

Образовательная цель модуля – определить и сравнить представления писателей в связи с вышеуказанной темой.

Таким образом, ученики могут обнаружить направляющую нить, исходящую из темы русского города.

В конце модуля учитель просит учеников написать сочинение на русском языке, в котором они сравнивают представления всех трех писателей о Петербурге.

В каждом учебном блоке в составе модуля предлагается просмотр иллюстраций, относящихся к изучаемому материалу. Их задача – стимулировать интерес учеников к теме.

Затем предоставляются отрывки из избранных произведений. Под руководством учителя ученики осуществляют их перевод, затем следует обобщение, цель которого – повторение и закрепление главных понятий.

Цель изучения каждого учебного блока – уметь выделить главные черты Петербурга, которые тот или иной автор придает городу. Для достижения этой задачи учитель задает ученикам небольшое сочинение.

На этапе оценивания контрольного задания в конце дидактического блока берутся во внимания следующие параметры: характеристика речи, качество и количество информации, соблюдение темы. На этапе оценивания контрольного задания в конце модуля к вышеуказанным параметрам следует добавить эффективность аргументации, цельность и завершенность изложения, способность объединять доводы между собой.

Также предвидены виды деятельности, направленные на восполнение пробелов в знаниях и закрепление посредством стратегии «подтягивания» и индивидуальной работы.

Кроме того, учителем предусматривается деятельность, направленная на повышение успеваемости и поощрение учеников, имеющих успехи в изучении предмета.

## Bibliografia

- A. Colombo, *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- A.S. Puškin, *Evgenij Onegin*, a cura di Pia Pera, Venezia, Marsilio, 1996.
- E. P. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet, 1998.
- E.P. Balboni, *Microlingue e Letterature nella scuola superiore: guida all'esame di concorso*, Brescia, La Scuola, 1989.
- E.P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet, 2011.
- F. M. Dostoevskij, *Prestuplenie i nakazanie, Polnoe sobranie sočinenij v tridcati tomach*, Leningrad, Nauka, 1972.
- F. M. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, Firenze, Sansoni, 1963.
- F. Tessaro, *I fondamenti della valutazione scolastica in Teorie dell'istruzione e ricerca didattica*, dispense a.a. 2004/2005.
- H. Bloom, *Il Canone occidentale. I libri e le scuole dell'età*, BUR Rizzoli, 1996.
- M. Strada, *Il Problema metodologico nella didattica letteraria*, modulo online n.02,
- M. Colucci- R. Picchio, *Storia della civiltà letteraria russa*, Torino, Utet, 1996.
- N. V. Gogol', *Peterburgskie povesti*, Sankt-Peterburg, Nauka, 1995.
- N. V. Gogol', *Racconti di Pietroburgo*, Milano, Rizzoli, 1995.
- P. Begotti, *Analisi dei materiali didattici per l'italiano LS ad universitari*, in *Il "lettore" di italiano all'estero*, Roma, Bonacci Editore, 2005.
- R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, 2013.

## Sitografia

- [http://audioknigi-onlajn.ru/audio/n-v-gogol\\_nevskij-prospekt](http://audioknigi-onlajn.ru/audio/n-v-gogol_nevskij-prospekt)
- <http://audioknigi.club/pushkin-as-evgeniy-onegin>

- <http://festival.1september.ru/articles/590114/>
- [http://venus.unive.it/italdue/130/mod\\_11\\_balboni.pdf](http://venus.unive.it/italdue/130/mod_11_balboni.pdf)
- [http://www.audioknigi-online.com/prestuplenie\\_i\\_nakazanie.html](http://www.audioknigi-online.com/prestuplenie_i_nakazanie.html)
- <https://www.youtube.com/watch?v=dp9FNe0LS-A>