

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13106

I temi dell'educazione civica e alla cittadinanza nei corsi di italiano L2

Civic and citizenship education issues in Italian L2 classes

Alessandro Borri¹

Sintesi

L'educazione civica e l'educazione alla cittadinanza sono questioni attualmente al centro dell'attenzione in numerosi Paesi europei, avvertite come risorsa per difendere i valori fondamentali quali la pace, l'uguaglianza e i diritti umani e come uno dei modi per affrontare le tensioni tipiche delle democrazie multiculturali. Negli ultimi anni, purtroppo, la questione ha risentito del fatto che, nell'ambito dell'istruzione degli adulti, spesso i temi di educazione civica e alla cittadinanza sono stati assimilati ai test che molti Stati europei richiedono per misurare l'integrazione dei cittadini stranieri nel Paese di arrivo.

L'articolo invita a rivedere il ruolo dell'educazione civica e alla cittadinanza nei corsi di L2 e propone una serie di esempi concreti pensati per sviluppare conoscenze e competenze che permettano ai migranti di diventare cittadini a pieno titolo.

Parole chiave: Educazione civica; Educazione alla cittadinanza; Didattica; Adulti; Lingua 2.

Abstract

Civic education and citizenship education are issues currently at the centre of attention in many European countries, perceived as a resource for defending fundamental values such as peace, equality and human rights and as one of the ways of addressing the tension typical of multicultural democracies.

Unfortunately, in recent years, the question has been affected by the fact that in the field of adult education, civic and citizenship issues have often been equated with the tests that many European countries require to measure the integration of foreign citizens in the country of arrival.

The article invites the reader to review the role of civic and citizenship education in L2 courses and proposes a series of concrete examples designed to develop knowledge and skills allowing migrants to become full citizens.

Keywords: Civic education; Citizenship education; Teaching; Adults; L2.

1. Cpia Montagna - Castel di Casio, alexandros@cpiamontagna.it

1. L'italiano L2 in contesto migratorio

Quali lingue parlano gli stranieri che vivono in Italia? A questo interrogativo rispondono i dati del Ministero dell'Interno e dell'Istituto Nazionale di Statistica con un rapporto sulle diversità linguistiche dei nuovi italiani.

Il 1° gennaio 2020 risultano regolarmente residenti nel nostro Paese circa 5,4 milioni di stranieri (pari all'8,9% della popolazione), di cui circa 3,8 milioni provenienti da 196 Paesi non comunitari, con presenza quasi analoga di uomini e di donne. Sono più di 130 le lingue parlate dagli immigrati, con notevoli differenze nel comportamento linguistico. Le indagini dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2015 e 2020) rivelano un dato interessante: gli stranieri che dichiarano l'italiano come propria lingua madre sono oltre 160.000, pari al 4,5% della popolazione immigrata. Si tratta in generale di persone nate in Italia oppure giunte nel nostro Paese prima dei 6 anni di età e prevalentemente di età compresa tra i 6 e i 19 anni. Come emerge dai rapporti, i cittadini stranieri che hanno indicato l'italiano come lingua madre sono soprattutto albanesi (16,8%), marocchini (12,1%) e rumeni (11,1%), comunità in cui è maggiore la presenza di seconde generazioni di immigrati. Le ricerche ISTAT mettono in luce che l'italiano è parlato in famiglia dal 38,5% degli stranieri, anche se sembra permanere un modello di interazione linguistica asimmetrica nel quale i genitori, e in particolare i padri, si rivolgono ai figli nella L1 e i secondi rispondono in italiano. L'indagine ISTAT del 2015 rileva inoltre che il 60,1% degli

intervistati dichiara di non avere difficoltà nella comprensione della L2, il 61,4% di riuscire a esprimersi, il 47,2% di non avere impedimenti a leggere in italiano, il 37,7% a scrivere. Tuttavia, più della metà dei cittadini stranieri entrati in Italia da adulti manifesta difficoltà sia a comprendere che a scrivere l'italiano, con grandi variazioni in relazione alla provenienza e alle caratteristiche della lingua di origine; la distanza tipologica della lingua madre da quella di acquisizione agisce, infatti, sulle competenze linguistiche (Chini, 2009).

A fronte di questa situazione complessa ed eterogenea, solo il 17,2% degli stranieri maggiorenni ha frequentato o frequenta un corso di italiano L2. Spesso la partecipazione ad attività formative è associata al grado di istruzione: tra i laureati, il 28,6% ha seguito un corso, contro il 13,4% tra quanti non hanno nessun titolo di studio. I dati forniti sembrano confermare che l'immigrato adulto acquisisce la lingua italiana perlopiù in ambienti non formali piuttosto che in attività formative, attraverso le interazioni con i parlanti nativi o con l'esposizione ai testi scritti, facendo ricorso a diverse lingue (lingua italiana, lingua di origine, repertori linguistici di scambio) e in relazione a molteplici fattori: i domini e le situazioni affrontate, le strategie individuali di inserimento, i diversi contesti e gli interlocutori della comunicazione, evidenziando così situazioni di plurilinguismo (Minuz et al., 2016).

Il quadro diventa più articolato se a questi vengono aggiunti i dati relativi a profughi, rifugiati e richiedenti asilo, il cui numero è stato in costante aumento soprattutto nel triennio 2015-2017, a causa del clima di incertezza

socio-politica che ha riguardato ampie zone dell’Africa sub sahariana e del Nord e del Vicino Oriente (ISTAT, 2019). Sembra quindi comprovato anche per l’Italia il carattere di super-diversità, termine coniato per descrivere la complessità delle identità e delle interazioni nelle società contemporanee (Vertovec, 2006; 2007). Le diversità etniche, sociali, economiche, di status giuridico, ma anche di stili di vita, atteggiamenti e comportamenti sono, infatti, i tratti distintivi delle recenti realtà migratorie (Tasan-Kok et al., 2014).

L’eterogeneità degli apprendenti di italiano L2, in base a background educativo e sociale, a differenti situazioni sociolinguistiche e a percorsi di appropriazione dell’italiano, fa quindi emergere una pluralità di bisogni educativi e formativi a cui l’insegnamento deve rispondere in modo specifico e con sempre maggiore consapevolezza. Si rende così necessario realizzare programmi di educazione linguistica basati sui bisogni effettivi dei migranti, per consentire loro di uscire dalle sacche della vulnerabilità e dell’isolamento (Rocca, 2020), di sviluppare un ventaglio di competenze critiche (Hall, 2000), di acquisire le competenze necessarie a esercitare i propri diritti e i propri doveri e a partecipare attivamente alla vita democratica della società.

2. L’educazione civica e alla cittadinanza nelle politiche linguistiche italiane

L’educazione civica e l’educazione alla cittadinanza sono questioni attualmente

al centro dell’attenzione in numerosi Paesi europei, avvertite come risposta alla minaccia crescente nei confronti di valori fondamentali quali la pace, l’uguaglianza e i diritti umani (Commissione europea, 2015) e come uno dei modi per affrontare le tensioni tipiche delle democrazie multiculturali, tra l’esigenza di coesione e unità nazionale e la necessità di integrare le diverse comunità culturali all’interno dello stato-nazione (Osler, 2009; Pagé, 1996).

Il confine fra i termini educazione civica ed educazione alla cittadinanza non è perfettamente chiaro e in alcuni casi vengono proposti come sinonimi. Il primo afferisce alle conoscenze sulla Costituzione, sull’ordinamento dello Stato, sulle istituzioni politiche di un Paese, e quindi pare avere un campo di azione circoscritto; il secondo, invece, molto più ampio, punta allo sviluppo di ulteriori competenze, come la responsabilità sociale e le capacità necessarie per garantire rapporti interpersonali efficaci, nonché uno sviluppo personale compiuto.

L’indagine Eurydice del 2017 rileva che l’educazione civica e alla cittadinanza fanno ormai parte integrante dei curricula nazionali dell’istruzione generale in tutti i Paesi; inoltre conferma che tali discipline rappresentano molto più del semplice insegnamento della struttura costituzionale e delle istituzioni politiche di un Paese. L’analisi dei curricula evidenzia, infatti, la presenza di finalità ambiziose: favorire un’interazione efficace e costruttiva fra gli individui in un’ottica plurale e contribuire alla profonda formazione di cittadini responsabili, consapevoli e attivi (Eurydice, 2017).

La recente reintroduzione dell'educazione civica e alla cittadinanza all'interno dei curricoli scolastici italiani ne amplia il valore semantico, promuovendo «comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro»².

I grandi cambiamenti globali degli ultimi decenni e l'intensificarsi delle relazioni sociali, interetniche e interculturali, chiamano in causa anche tutte le istituzioni che sono coinvolte nei corsi di integrazione linguistica e sociale a cittadini stranieri adulti. Tale esigenza è avvertita ancora più forte a seguito della richiesta, da parte di molti Stati europei, non solo di requisiti linguistici, ma anche di conoscenza della cultura civica (KoS)³ per l'ingresso, la permanenza e la cittadinanza (Extramiana et al., 2014; Rocca et al., 2020). L'indagine condotta dal Consiglio d'Europa nel 2018 attesta, infatti, che 34 Stati europei su 41 (l'83%), compresa l'Italia, impongono test obbligatori rivolti a cittadini stranieri.

In Italia il percorso che ha portato a definire meglio le politiche sull'accertamento di competenze linguistico-culturali è stato lungo, non privo di incertezze e ha risentito altresì del «mutato atteggiamento del Legislatore in termini di giurisprudenza migratoria» (Machetti & Rocca, 2017). Test di conoscenza della lingua e dei contenuti di

cultura civica e vita civile sono richiesti sia per il rinnovo del permesso di soggiorno che per l'ottenimento della Carta CE (Permesso di Soggiorno per Soggiornanti di Lungo Periodo) e, recentemente, anche per la cittadinanza. Dal punto di vista dell'accertamento linguistico, il Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010 richiede per il rilascio della Carta CE la conoscenza dell'Italiano L2 a un livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue attraverso un test che verifica le abilità di ascolto, di lettura e comprensione, di produzione e interazione scritta. In alternativa, l'immigrato può produrre l'attestazione conseguita seguendo un corso di livello A2 presso un Centro Provinciale di Istruzione per Adulti (CPIA). Il successivo Decreto del Presidente della Repubblica 179/2011 disciplina l'Accordo di Integrazione tra lo Stato italiano e il cittadino straniero, necessario per il rinnovo del permesso di soggiorno temporaneo, e stabilisce, fra i requisiti imprescindibili, una conoscenza della lingua italiana a livello A2 orale, oppure il superamento di un test di lingua italiana, cultura civica e vita civile in Italia attraverso una prova, che apposite Linee guida⁴ prevedono di tipo orale. Infine, il Decreto Legge n. 113 del 4 ottobre 2018 prevede, anche per il nostro Paese, che la concessione della cittadinanza sia subordinata al possesso, da parte del

2. Le Linee Guida, adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92 recante "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", si sviluppano attorno a tre nuclei concettuali: 1. Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; 2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; 3. Cittadinanza digitale.

3. L'acronimo KoS, Knowledge of Society, è utilizzato dalla comunità scientifica per indicare i percorsi e i test che valutano la conoscenza civica.

4. Linee Guida (ai sensi dell'art. 5, comma 4 dell'Accordo Quadro Ministero dell'Interno - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 7 Agosto 2012). Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia (artt. 5 e 6, D.P.R. 179/2011).

richiedente, di una conoscenza della lingua italiana almeno ad un livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue⁵.

Nonostante l'indubbia valenza della lingua, è ormai da tempo messo in discussione l'assunto secondo cui padroneggiare una competenza linguistico-culturale sia l'unica garanzia di effettiva integrazione (Beacco et al., 2014). I detrattori del language testing ritengono che la politica dei test non sia lo strumento adatto a valutare il grado di integrazione di un individuo all'interno di una società (Shohamy, 2001; 2007; Regalia et al., 2020) e rischi di diventare strumento di esclusione di determinati gruppi sociali (Shohamy, 2001; Mar-Molinero & Stevenson, 2009; Pochon-Berger & Lenz, 2014). Soprattutto gli adulti con scarso capitale formativo, in particolare analfabeti e scarsamente scolarizzati, sono negativamente esposti alla politica dei requisiti linguistici obbligatori che comunque, per la loro intrinseca strutturazione, non possono essere un indicatore del livello di integrazione (Assemblea Parlamentare Europea, 2013).

Anche alla luce di questa nuova impostazione critica, nella classe di italiano L2 diventa necessario ri-definire e ri-collocare l'insegnamento della lingua, dell'educazione civica e dell'educazione alla cittadinanza, proponendo nuove attività e percorsi, capaci di contribuire fattivamente all'integrazione e basati sui «bisogni effettivi dei migranti, piuttosto che su una

programmazione didattica riduzionistica e appiattita sulla legge, in quanto troppo focalizzata sui livelli previsti come requisiti target» (Rocca, 2020).

3. Avvicinarsi ai testi complessi per affrontare i temi dell'educazione civica e alla cittadinanza. Alcune esemplificazioni

A prescindere dagli obblighi di certificazione, le questioni di educazione civica e di cittadinanza sono prioritarie, perché «nelle interazioni si costruiscono, ristrutturano e ricostruiscono anche le identità culturali» (Minuz, 2014).

Imparare una lingua implica non solo dimensioni prettamente lessicali, grammaticali, sintattiche e legate alle funzioni comunicative, ma anche aspetti pragmatici e culturali ed è su questi ultimi, in particolare, che si gioca l'integrazione.

Come ricorda Minuz, molto spesso donne e uomini immigrati, impegnati in attività formative di apprendimento linguistico, si trovano a «interagire in italiano in situazioni che, per molto tempo e in molti casi, esorbitano le loro effettive capacità linguistico-comunicative e che possono risultare opache per la difficoltà di coglierne i contenuti e le cornici culturali» (Minuz, 2014).

Sembra quindi difficile conciliare le conoscenze e le competenze previste

5. Circolare Ministeriale n. 666 del 25/01/2019 recante Decreto legge 4 ottobre 2018, n.113, convertito in legge, con modificazioni, dall'art.1, comma 2 legge 1 dicembre 2018, n.132. Modifiche in materia di cittadinanza.

per l'educazione civica e la vita civile in Italia con i saper-fare previsti dal livello A2, dove i contenuti di educazione civica rientrano se non con debite operazioni di facilitazione, accompagnamento e adeguamento (Machetti & Rocca, 2017). Basta dare una rapida occhiata all'elenco delle conoscenze indicate dalle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento⁶ e alle più recenti Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica⁷, che spaziano dai concetti di democrazia e libertà, alla giustizia e alla solidarietà sociale, dalla progressività contributiva fino alla tutela dell'ambiente, per comprenderne la complessità, l'alto grado di astrazione e, in genere, la difficoltà di inserire l'insegnamento di tali tematiche nei percorsi di livello A2, dove l'apprendente «riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza, a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali, a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati» (Consiglio d'Europa, 2001).

È in questa nuova ridefinizione che si collocano alcune proposte didattiche finalizzate a rendere fruibili nozioni che, nella loro struttura testuale e concettuale, potrebbero risultare di difficile comprensione⁸. Gli esempi riportati nel presente contributo, tratti dal manuale Italia in mano. La cultura

civica per l'Accordo di Integrazione di Bentini e Borri, (2015, 2021), rimandano a un filone di studi e di esemplificazioni pratiche che propongono tecniche mirate a rendere accessibili temi altamente complessi e astratti per coloro che non abbiano un livello di competenza linguistica consolidata, attraverso azioni di avvicinamento a testi e attività funzionali al raggiungimento di obiettivi linguistici definiti (Piemontese, 1996; Amoroso, 2010). Il manuale si pone l'obiettivo di favorire il processo di integrazione degli stranieri in Italia mediante la conoscenza di temi quali la Costituzione, i diritti e doveri dei cittadini e la vita civile italiana, con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, del lavoro, dei servizi sociali e degli obblighi fiscali. Ogni unità di argomento ha una struttura ricorsiva, che da una fase di apertura passa all'incontro con i testi (scritti, orali, iconici) e poi al loro reimpiego (Balboni & Mezzadri, 2014). La sezione "Entriamo in discorso" elicitava le conoscenze degli studenti e introduce, attraverso la tecnica del brainstorming, il tema e le parole chiave, con riferimenti alle esperienze pregresse e ai Paesi di provenienza. Questa fase di pre-lettura ha gli obiettivi di far socializzare i saperi condivisi, fornire i significati delle parole chiave e del lessico specifico, sollecitare previsioni sull'orizzonte di senso che seguirà, stimolare la conoscenza di ambiti non padroneggiati e motivare quindi alla lettura. La sezione "In azione" prevede invece l'incontro con i testi di varia tipologia (testi regolativi in primis),

6. MIUR (2015), CPIA. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (art. 11, comma 10, DPR 263/2012).

7. MIUR (2020), Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

8. Bosc F. (2015), *Presentazione*, in Bentini L. Borri A., *L'Italia in mano, La cultura civica per l'Accordo di Integrazione*, Loescher, Torino.

seguiti da differenti attività lessicali e di comprensione, che favoriscono la discussione in plenaria. In generale, l'organizzazione testuale contempla la distribuzione del carico informativo in unità testuali più piccole e facilita i collegamenti fra le diverse parti. I testi oggetto di studio usano una lingua che tende a sciogliere le complessità tipiche del linguaggio tecnico e disciplinare, attraverso l'uso di perifrasi, la spiegazione dei termini più complessi (incisi, glossari), la ridondanza dei nomi, il ricorso a una sintassi equilibrata tra le strutture frasali e il carico informativo. A livello morfologico sono adottate alcune strategie facilitanti, anche se la specificità del contesto scolastico, a cui il materiale è indirizzato, impone una variazione rispetto all'ordine di acquisizione che si verifica di solito in contesto naturale (Amoroso, 2010). Alcuni elementi, come la forma passiva con l'ausiliare essere, per esempio, sono anticipati e guidati perché ricorrenti con una certa frequenza nei contesti di studio (Mezzadri, 2011). Ripetuti sono i riferimenti alla lingua madre: il ricorso alla L1 per termini di significato univoco è utile per trovare immediatamente il referente e facilitare la memorizzazione. In generale, le proposte di studio mirano a marcare un approccio attivo alla lettura del testo (D'Annunzio, 2014), sia in termini di abilità metalinguistiche (ad esempio, i segnali che marcano i passaggi da un argomento a un altro, la morfologia derivazionale) che strategiche (individuare le informazioni necessarie e quelle secondarie, facilitare la comprensione delle consegne). Infine, la sezione "Laboratorio" prevede una revisione dei temi trattati con un loro

reimpiego, in situazioni e in compiti di realtà.


L'esempio di seguito proposto, per il livello A2, è tratto dall'unità dedicata al lavoro, in cui le tematiche relative ai diversi tipi di contratto, al lavoro nero e alla retribuzione vengono fatte emergere in testi espressivi, nei quali i protagonisti ricostruiscono la propria biografia formativa e professionale.

Mettere in primo piano temi concreti e vicini agli specifici bisogni linguistici degli studenti (Balboni & Mezzadri, 2014) è in linea con le indicazioni dell'Educazione degli Adulti, che ritiene particolarmente efficace un tipo di insegnamento che si radica alle pratiche discorsive e testuali degli apprendenti (Minuz *et al.*, 2014).

Entriamo in discorso


Hai un contratto di lavoro a tempo determinato o indeterminato? Hai un lavoro stabile o precario? Lavori in regola?

In azione

 Leggi la storia di Amilca Irmal e poi completa la tabella.

Mi chiamo Amilca Irmal. Sono nata in Mozambico, vivo in Italia da più di trent'anni e ora ho la cittadinanza italiana. Sono sposata con un italiano e ho quattro figlie, di cui una vive in Inghilterra. Quando sono arrivata in Italia, nel 1984, sono andata a vivere in un paesino in provincia di Varese dove ero l'unica persona di colore. In Italia ho fatto tanti lavori precari con contratti a tempo determinato, tutti a breve termine: ho lavorato come operata in una piccola impresa, ho fatto la commessa in un negozio e poi ho fatto la pulitela per varie cooperative. Dopo qualche anno ho fatto un corso della Regione Lombardia per l'assistenza agli anziani. Dopo un anno di corso ho ottenuto il diploma di ASA, cioè assistente socio-assistenziale, che mi ha permesso di lavorare nelle case di riposo. Dopo due anni di lavoro, ho ripreso a studiare e mi sono diplomata come OSS, cioè operatore socio-sanitario. Ora ho un contratto di lavoro a tempo indeterminato.

NOME	PAESE DI ORIGINE	LAVORI SVOLTI NEL PASSATO	LAVORO ATTUALE
.....
.....
.....
		TIPO DI CONTRATTO	TIPO DI CONTRATTO
	
	



la conoscenza degli aspetti socio-culturali risulta funzionale alle attività linguistiche proposte nei corsi di italiano, poiché permette di affrontare argomenti specifici legati al mondo del lavoro e ad aspetti pratici della vita dei cittadini adulti immigrati. L'insegnamento è qui da intendere quindi nel binomio di "lingua-cultura", cioè nello sviluppo di quella che Ciliberti chiama «competenza plurale, di natura composita», che affianca alla competenza linguistica anche competenze cognitive, metacognitive e di consapevolezza nei confronti dei sistemi di conoscenza che riguardano atteggiamenti e valori, impliciti e spesso «sottesi alla produzione linguistica e in buona misura condivisi dalla comunità stessa» (Ciliberti, 2012). La classe si presenta come il paradigma della realtà, un luogo dove si concretizzano l'incontro e la coesistenza tra la cultura della L1 e quella della L2 (Pallotti, 1999; Vedovelli, 2002; Ciliberti, 2012; Minuz & Pugliese, 2012). È nell'interazione tra nativi e non nativi che si può giungere a una prospettiva interculturale, che permetta all'apprendente di mediare e negoziare tra mondi e culture diverse (Osler, 2016; Zudic, 2012), per favorire «l'incontro tra differenze» (Dal Fiume, 2000).

Per realizzare tali obiettivi è necessario quindi allargare la visuale attorno al concetto di cittadinanza, che non può essere circoscritto al solo status giuridico o alla conoscenza sterile di norme ed istituzioni, ma che deve essere percepito in senso lato come «sentimento» di appartenenza a una data comunità e come «pratica» (Osler, 2009). Il processo di costruzione di società, in cui persone di diversa provenienza possono

vivere insieme e comprendersi a vicenda, rende esplicito lo scopo dell'insegnamento in contesti multiculturali: il senso di appartenenza si rafforza praticando la cittadinanza e facendo esperienze concrete di impegno e condivisione, che possono essere introdotte e affrontate in classe.

Ripensare alla cittadinanza come condizione giuridica, sentimento e pratica richiede "particolari forme di educazione", specie nella classe di italiano L2. Lavorare su compiti (task), su uscite nel territorio per prendere contatto con le istituzioni, con il loro funzionamento e con l'impatto che hanno sulla vita dei cittadini, oppure immaginare e progettare attività che implicino un ruolo attivo da parte dello studente, sono alcune delle proposte di seguito esemplificate. Il fine di tutte è quello di rendere più reale lo studio dei contenuti di educazione civica, di far comprendere i benefici e le opportunità insite in un sistema di regole e procedure, di comprenderne le radici culturali che sottendono ai diversi sistemi sociali (Colombo & Sarfatti, 2011).


Le attività di seguito riportate, tratte dal manuale *Pari e Dispari B1* di Borri, Caon, Minuz e Tonioli, (2020), sono state pensate per classi con un livello di conoscenza e uso della lingua italiana di livello B1 e sono finalizzate a rendere gli studenti più consapevoli dei problemi della città e a immaginare possibili soluzioni e proposte migliorative. Nella prima attività l'input del lavoro è dato da un questionario: si tratta di una tecnica di urbanistica partecipata, che fa emergere in modo indiretto paure, speranze e aspettative di

ognuno relativamente al tema della città. I dati del questionario vengono poi raccolti e diventano oggetto di una discussione collettiva all'interno della classe, che è invitata a proporre possibili soluzioni ai problemi emersi. Alla base delle attività c'è il richiamo alla metodologia del *debate*, cioè al confronto fra studenti che sostengono o controbattono a un'affermazione o a un argomento. Si tratta di una metodologia che, già a un livello B1, permette agli studenti di interagire, di esprimere in modo efficace e appropriato il proprio punto di vista, di migliorare le proprie abilità dialettiche, logiche e oratorie, di maturare

un senso di appartenenza alla comunità (Giangrande, 2019).


Molte delle questioni trattate nei percorsi di educazione civica e alla cittadinanza, che implicano credenze, opinioni, valori tipici di una cultura, possono essere oggetto di fraintendimento, interpretazioni errate o fuorvianti, che solo la pratica della comunicazione interculturale può aiutare a risolvere (Council of Europe, 2017). Diverse tematiche (come ad esempio i temi dei diritti fondamentali della persona, la parità dei generi, la tutela delle minoranze etniche e linguistiche) sono, infatti, altamente divisive, possono generare forme di conflittualità,


Un questionario per la città




40

L'insegnante distribuisce un questionario a ciascuno studente. Il questionario elenca una serie di temi importanti per la città in cui vivi. Ogni studente legge il questionario e chiede chiarimenti se qualche tema non gli è chiaro. Poi, in maniera anonima, indica i tre temi che, secondo lui, costituiscono i problemi principali della città mettendo una crocetta. Infine l'insegnante raccoglie i questionari e stila la graduatoria dei problemi della città indicati dalla classe.




QUESTIONARIO SULLA TUA CITTÀ 




41

Immaginate una discussione in cui presentate possibili soluzioni ai problemi che avete individuato alla conclusione dell'attività precedente. Uno di voi è il moderatore.



42

Riportate per punti su un cartellone o alla lavagna le proposte migliorative emerse nella discussione dell'attività precedente.



43

Immaginate di essere i componenti di un Comitato civico della vostra città o del luogo in cui vivete. Scrivete una lettera al Sindaco della città o al Presidente del consiglio di quartiere segnalando il problema più grave e le possibili proposte migliorative emerse nel corso delle attività precedenti.

QUESTIONARIO SULLA TUA CITTÀ - P. 105**B1-B1+ • INDIVIDUALE • SCRIVERE**

Nota per l'insegnante: questa è una tecnica di urbanistica partecipata molto frequente e creativa, che fa emergere in modo indiretto paure e speranze di ognuno, relative alla propria città.

Scheda - Questionario sulla tua città**Quali sono i tre maggiori problemi della tua città?**

- Centro (decoro)
- Efficienza del Comune
- La città di notte
- Immigrazione
- Iniziative culturali
- Inquinamento
- Manutenzione strade
- Periferie (decoro)
- Piste ciclabili
- Politiche giovanili
- Scuole, asili
- Servizi sociali (anziani, case popolari...)
- Sicurezza per i cittadini (criminalità, abusivismo)
- Traffico e viabilità
- Trasporti pubblici
- Verde pubblico (giardini, parchi)
- Vigili urbani

di esclusione o autoesclusione e rinnovano l'idea delle classi plurilingui e pluriculturali non certo come «luoghi neutri» (Pugliese, 2009). Se «la diversità culturale può essere appurata soltanto nella comunicazione» (Baraldi, 2007), è necessario che nel lavoro d'aula anche i percorsi di educazione alla cittadinanza e civica contemplino una serie di competenze utili a gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità, quali le

capacità di risoluzione di conflitti, di ostacoli e malintesi, di negoziazione e mediazione (Candelier *et al.*, 2012; Council of Europe, 2018). Nella classe di lingua gli studenti sono tenuti a parlare, confrontarsi in coppia o in gruppo, a esprimere le proprie convinzioni, a dirimere posizioni discordanti; l'insegnamento della lingua può quindi contribuire alle capacità di azione e alle competenze sociali (Osler & Starkey, 2015). Il discorso rimanda

a un filone di ricerca articolato che considera la classe una «barriera corallina» (Breen, 1985), una «piccola cultura» (Holliday, 1999), un «microcosmo sociale» (Brighetti & Minuz, 2008), con le sue regole, con la sua organizzazione di relazioni, con precise norme di comportamento.

L'attività che segue, tratta dal manuale *Pari e Dispari A2* di Borri, Caon, Minuz e Tonioli, (2020), è finalizzata a far conoscere due articoli della nostra Costituzione dedicati al tema dell'istruzione. Partendo dalla lettura degli articoli 33 e 34, gli studenti

in coppia devono discutere e decidere se le situazioni proposte, molto familiari nel dibattito sulla scuola, sono conformi al dettato costituzionale.

L'ultima attività portata ad esempio, tratta da *Italia in mano. La cultura civica per l'Accordo di Integrazione* di Bentini e Borri, (2015), parte da un fatto di cronaca e spinge gli studenti a confrontarsi su tematiche particolarmente sentite come le libertà personali, a esprimere le proprie convinzioni e a trovare quale diritto della Costituzione non è stato rispettato.

A2


43

A1

Leggete alcune parti di due articoli della Costituzione della Repubblica italiana che parlano dell'istruzione. Poi leggete le situazioni sotto e decidete: si può fare o non si può fare? In quale articolo è scritto?

Art. 33. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

Art. 34. La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.



1. Laura ha 11 anni e i suoi genitori non la vogliono mandare a scuola perché Laura deve aiutare la famiglia. Sì No Art.
2. Il piccolo Marco è iscritto alla scuola primaria statale e la sua famiglia non paga niente per l'istruzione. Sì No Art.
3. Un gruppo di insegnanti vorrebbe aprire una scuola media privata. Sì No Art.
4. Alcuni genitori di una scuola chiedono al direttore di non accettare una ragazzina perché ha una malattia che rallenta la sua capacità di imparare. Sì No Art.



► **Leggi l'articolo sulla storia di una studentessa marocchina e rispondi alle domande.**

Sul lungomare riminese discriminata per il velo: l'albergo rifiuta lo stage alla liceale

La delusione della studentessa di origini marocchine: "Alla notizia ho pianto, ma non mi arrendo".

Rimini, 28 aprile 2014 – C'è tanta delusione nella voce della giovanissima studentessa marocchina discriminata per il velo, ma anche tanta determinazione a denunciare l'accaduto. Un lussuoso albergo sul lungomare di Cattolica, nel riminese, le ha negato lo stage perché, spiega l'albergo a un quotidiano locale, "un cappuccino con il sorriso è più buono". Peccato che la ragazza porti il velo e non il burqa. La ragazza, che a giugno compirà 18 anni, frequenta il quarto anno dell'Istituto superiore per il turismo che prevede tirocini formativi di tre settimane per favorire l'inserimento nel mondo del lavoro. L'albergo scelto dalla giovane, però, in un'e-mail alla scuola ha precisato che non avrebbe accettato il velo. "Mi hanno discriminata ancor prima di vedere le mie capacità solo per un foulard che è segno irrinunciabile della mia fede e identità culturale."

[www.rainews.it]

- a. Che cosa è accaduto alla ragazza marocchina?
- b. Quale diritto della Costituzione non è stato rispettato?.....

NON TI RICORDI?
Vai a rileggere
pagina 35.

5. Conclusioni

Il tema dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza chiama in causa la questione più ampia dell'integrazione degli immigrati nella società, da intendersi come processo multidimensionale (Biezeveld & Entzinger, 2003; Spencer & Cooper, 2006; Penninx *et al.*, 2008; Cesareo & Blangiardo, 2009; Jiménez, 2011). L'integrazione ha infatti una dimensione processuale, è l'esito di una serie di variabili: lo status giuridico - possedere o meno il permesso di soggiorno marca il confine tra legalità e illegalità ed è la porta d'accesso ai servizi di cui si può godere -, il lavoro, la dimensione culturale, ossia la vicinanza/lontananza della cultura di origine dal sistema di valori, tradizioni, usi e costumi del Paese ospite. Il processo di integrazione ha inoltre un aspetto interattivo, che implica l'incontro e l'adattamento reciproco tra lo straniero e la società ricevente (Penninx &

Martiniello, 2007; Jiménez, 2011).

Il ruolo delle competenze linguistiche è senz'altro innegabile, poiché permette all'immigrato di comunicare con vicini, amici, colleghi, di interagire con le istituzioni e allo stesso tempo anche di accedere con consapevolezza ai temi inclusi nell'educazione civica e nell'educazione alla cittadinanza, che agiscono nel rapporto dell'immigrato sia con il nuovo contesto che con la cultura d'appartenenza.

Le istituzioni formative sono quindi chiamate alla sfida di rendere possibile la convivenza delle differenze, attraverso una didattica sempre più consapevole e attenta alle diverse variabili in gioco, in una cornice che tenga uniti i diritti umani e civili inalienabili ai doveri reciproci e inderogabili previsti dalla Costituzione, garanzia di una realtà sempre più plurale e dialogica.

Bibliografia

- Amoruso, C. (2010).** *In parole semplici*. Palermo: Palumbo.
- Assemblea Parlamentare Europea (2013).** *Raccomandazione 2034. Integration Test: Helping or Hindering Integration* [online]. Disponibile su:
<http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en>
- Avellini, L., & Pugliese, P. (cur.) (2009).** *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*. Bologna: Odoja.
- Balboni, P. E., & Mezzadri, M. (2014).** *L'Italiano L1 come lingua per lo studio*. Torino: Loescher.
- Baraldi, C. (2007).** *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli Editore.
- Beacco, J. C., Little, D., & Hedges, C. (2014).** *The linguistic integration of adult migrants. From one country to another, from one language to another*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Bentini, L., & Borri, A. (2015).** *Italia in mano. La cultura civica per l'Accordo di Integrazione*. Torino: Loescher.
- Biezeveld, R., & Entzinger, H. (2003).** *Benchmarking in Immigrant Integration*. Rotterdam: Report for the European Commission.
- Borri, A., Caon, F., Minuz, F., & Tonioli, V. (2017).** *Pari e dispari, B1*. Torino: Loescher.
- Borri, A., Caon, F., Minuz, F., & Tonioli, V. (2020).** *Pari e dispari, A2*. Torino: Loescher.
- Breen, M. P. (1985).** The social context for language learning: A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- Brighetti, C., & Minuz, F. (2008).** *Abilità del parlato*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Nogueroles, A., & Schröder-Sura, A. (2012).** *Carap. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*. Milano: Council of Europe–Italiano LinguaDue. Disponibile su:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026> [Accesso 09.02.2021].
- Cesareo, V., & Blangiardo, G. C. (cur.) (2009).** *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Chini, M. (2009).** Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri). *Italiano LinguaDue*, 1, pp.185-202. Disponibile su:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/439> [Accesso 09.02.2021].
- Ciliberti, A. (2012).** La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'. *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 510-513. Disponibile su:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2808> [Accesso 09.02.2021].
- Colombo, G., & Sarfatti, A. (2011).** *Educare alla legalità. Suggerimenti pratici e non per genitori e insegnanti*. Milano: Salani Editore.
- Consiglio d'Europa (2001).** *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere*. Milano: La Nuova Italia.
- Council of Europe (2017).** *Language support for adult refugees: a Council of Europe toolkit*. Disponibile su:
<https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home?desktop=true> [Accesso 09.02.2021].
-

- Council of Europe** (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponibile su: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Accesso 09.02.2021].
- D'Annunzio, B.** (2014). I principali problemi dell'Italiano L2 dello studio. In Balboni, P.E., & Mezzadri, M., *L'Italiano L1 come lingua per lo studio*. Torino: Loescher.
- Dal Fiume, G.** (2000). *Educare alla differenza: la dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*. Bologna: EMI.
- European Commission** (2015). *Informal meeting of European Union education ministers*. Paris, Tuesday 17 march 2015. Disponibile su: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf
- Eurydice** (2017). *Eurydice in breve. L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*. Brussels: Eurydice European Unit. Disponibile su: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf [Accesso 09.02.2021].
- Extramiana, C., Pulinx, R. & Van Avermaet, P.** (2014). *Linguistic Integration of adult migrants: Policy and practice, Draft Report on the 3rd Council of Europe Survey*. Strasbourg: Council of Europe. Disponibile su www.coe.int/lang-migrants [Accesso 09.02.2021].
- Giangrande, M.** (2019). *Le regole del debate. Guida ai protocolli per coach e debater*. Pearson.
- Hall, S.** (2000). *Multicultural citizens, monocultural citizenship?* In N. Pearce & J. Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Holliday, A.** (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ISTAT** (2015). *L'integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro*. Disponibile su: <https://www.istat.it/it/archivio/177521> [Accesso 09.02.2021].
- ISTAT** (2019). *Indagine conoscitiva in materia di politiche dell'immigrazione, diritto d'asilo e gestione dei flussi migratori*. Disponibile su: https://www.istat.it/it/files/2019/09/Istat_Audizione_I_Commissione_18sett19.pdf [Accesso 09.02.2021].
- ISTAT** (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Disponibile su: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf> [Accesso 09.02.2021].
- Jiménez, T. R.** (2011). *Immigrants in the United States: How Well Are They Integrating into Society?* Washington DC: Migration Policy Institute.
- Machetti, S., & Rocca, L.** (2017). I limiti dell'educazione linguistica democratica. *Educazione Linguistica. Language Education*, Vol.6 |1 | 2017, pp. 41-52.
- McNamara, T., & Roever, C.** (2006). *Language testing. The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mezzadri, M.** (2011). *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Minuz, F., & Pugliese, R.** (2012). Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca azione su lingua e cultura. In Grassi, R., Bozzone Costa, R., & Ghezzi, C. (cur.), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue. Atti del convegno-Seminario, Bergamo 12-14 giugno 2012*. Perugia: Guerra.
- Minuz, F.** (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, anno I, numero 1, pp. 107-112.
- Minuz, F., Borri, A., & Rocca, L.** (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino: Loescher.

- Molinero, M., & Stevenson, P.** (2009). *Discourse on language and integration*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Osler, A., & Starkey, H.** (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243–254.
- Osler, A.** (2005). *Teachers, human rights and diversity: Educating citizens in a multicultural society*. Stoke-on-Trent: Trentham
- Osler, A.** (2009). Educazione alla cittadinanza ed educazione linguistica. Le aree disciplinari. In Avellini L.; Pugliese P., (a cura di) *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*. Bologna: Odoja.
- Osler, A., & Starkey, H.** (2015). *Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning*. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.
- Osler, A.** (2016). *Human rights and schooling: Cosmopolitan ideals and everyday realities*. New York: Teachers College Press.
- Pagé, M.** (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. In Gagnon, F., Mc Andrew, M., & Pagé, M., (dir), *Pluralisme, citoyenneté, éducation*. Montréal: Harmattan, pp.165-188.
- Pallotti, G.** (1999). L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale. In Vedovelli, M. (cur.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiane in evoluzione*. Milano: Franco Angeli, pp. 269-290.
- Penninx, R., & Martiniello, M.** (2007). Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy. In *Mondi Migranti*, 3, pp.31-59.
- Penninx, R., Spencer, D., & Van Hear, N.** (2008). *Migration and integration in Europe: the state of research*, Economic and Social Research Council, *Compas Norface*. Oxford: University of Oxford.
- Piemontese, M. E.** (1996). *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.
- Pochon-Berger, E., & Lenz, P.** (2014). *Language requirements and language testing for immigration and integration purposes. A synthesis of academic literature*. Friburgo: Istituto di Plurilinguismo.
- Pugliese, R.** (2009). Lingua, cultura, cittadinanza per la classe di italiano lingua seconda. In Avellini, L. & Pugliese, P. (cur.), *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*. Bologna: Odoja.
- Regalia, C., Rocca, L., Bertazzoni, C., & Passante, E.** (2020). *Lingua, cultura e integrazione. L'impatto dell'obbligatorietà della formazione linguistica e civica nei processi migratori*. Trento: Erickson.
- Riccardi, V.** (2012). *Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale. Formazione, lavoro, persona*. Numero 4, febbraio 2012, pp. 247-262.
Disponibile su: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/64/49> [Accesso 09.02.2021].
- Rocca, L., Deygers, B., & Hamnes Carlsen, C.** (2020). *Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. Strasbourg: Council of Europe.
- Rocca, L.** (2020). Integrazione linguistica: la Survey 2018 del Consiglio d'Europa. In Regalia, C., Rocca, L., Bertazzoni, C., & Passante, E. (2020). *Lingua, cultura e integrazione. L'impatto dell'obbligatorietà della formazione linguistica e civica nei processi migratori*. Trento: Erickson, pp. 35-54.
- Shohamy, E.** (2007). Language Test as Language Policy Tools. In *Assessment in Education*, 14 (1), pp. 117-129.
- Shohamy, E.** (2001). *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, England; New York: Longman.

- Spencer, S., & Cooper, B.** (2006). *Social Integration of Migrants in Europe: A Review of the European Literature 2000-2006*. COMPAS. Oxford: University of Oxford.
- Tasan-Kok, T., van Kempen, R., Raco, M., & Bolt, G.** (2014). *Toward Hyper-Diversified European Cities: A Critical Literature Review*. Utrecht: Utrecht University.
- Vedovelli, M.** (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vertovec, S.** (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.
- Vertovec, S.** (2006). The Emergence of Super-Diversity in Britain. In *Working Paper*, 25.
- Zudic, A.** (2012). Insegnare letteratura a scuola nell'ambito dell'italiano come L2. In *Annales, Series Historia et Sociologia*, 22, pp. 141-156.