



morepress

morepress.unizd.hr

SPONDE

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE E CULTURE TRA LE DUE SPONDE DELL'ADRIATICO

ČASOPIS ZA JEZIKE, KNJIŽEVNOSTI I KULTURE IZMEĐU DVIJU OBALA JADRANA

A JOURNAL OF LANGUAGES, LITERATURES AND CULTURES BETWEEN THE TWO ADRIATIC COASTS

ISSN: 2939-3647

4/2 | 2025

EDUCAZIONE LINGUISTICA, LETTERARIA E CIVICA: IL CONTRIBUTO DELLA LETTERATURA ALLA FORMAZIONE DEL CITTADINO

SVEVA BATTAGLIA

FABIO CAON

Università Ca' Foscari di Venezia

sveva.battaglia@unive.it

fabiocaon@unive.it

UDK: 82.0

Review article

Primljen / Ricevuto / Received: 7. 11. 2025.

Prihvaćen / Accettato per la pubblicazione

/Accepted for publication: 1. 12. 2025.

Il contributo intende mostrare come l'educazione letteraria sia legata all'educazione linguistica e possa contribuire all'educazione civica. L'educazione alla cittadinanza viene brevemente inquadrata a livello europeo, per essere poi analizzata nella sua declinazione all'interno dei confini italiani. In Italia la legge 92 del 2019 ha introdotto l'educazione civica nelle scuole secondo precise norme che coinvolgono trasversalmente tutte le discipline. Le *Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica* del 2024 hanno recentemente aggiornato ed integrato la normativa. In esse si trovano indicazioni contenutistiche e metodologiche. Facendo riferimento a queste, il paper propone uno spunto operativo basato su *La Nuvola di Smog* di Calvino.

PAROLE CHIAVE:

educazione letteraria, educazione alla cittadinanza, educazione civica, educazione linguistica, Calvino

Introduzione

In questo articolo¹ ci occuperemo del contributo che la letteratura (e l'educazione letteraria in particolare) possono dare all'educazione civica. Per farlo, occorre prima chiarire alcuni passaggi e intersezioni tra gli ambiti: educazione letteraria, educazione linguistica ed educazione civica.

1. Tra educazione linguistica, letteraria e educazione civica

L'educazione letteraria mira:

- a) al riconoscimento delle caratteristiche formali del testo letterario,
- b) al potenziamento linguistico,
- c) all'arricchimento storico-culturale,
- d) allo sviluppo del senso critico per la crescita estetica e cognitiva,
- e) al confronto sul testo per la crescita e la maturazione etica,
- f) alla conoscenza di se stessi e del mondo per la crescita psicologica e relazionale (per approfondimenti cfr. Caon e Spaliviero 2015).

Come vedremo, tali obiettivi sono coerenti con quelli proposti in sede europea e italiana dalle indicazioni o normative vigenti.

Per quanto attiene al rapporto tra lingua e letteratura e tra educazione letteraria ed educazione linguistica, vi sono evidenti connessioni:

- un'opera letteraria prende forma e si dispiega in una determinata lingua, portando con sé, dunque, oltre che la visione personale di uno scrittore, anche una specifica *Weltanschauung* culturale, valori, significati e suggestioni (propri di quella lingua e cultura);
- secondo Lavinio (2005: 9), inoltre, l'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria: "l'educazione letteraria si radica nell'educazione linguistica, dato che per apprezzare i testi letterari occorre innanzitutto fare i conti con la loro materialità linguistica; (...) per poter leggere e capire i testi letterari, occorre innanzitutto avere sviluppato capacità generali (tecniche e linguistiche) di lettura"; ma l'educazione letteraria contribuisce, a sua

¹ Il saggio è stato concepito unitariamente dai due autori. Nella stesura, Fabio Caon ha scritto i parr. introduzione, 1, 4 e 6; Sveva Battaglia i parr. 2, 3 e 5.



volta, all'avanzamento dell'educazione linguistica: “se teniamo presente che i testi letterari sono provvisti di caratteri specifici e sono spesso organizzati in modo da sfruttare al massimo le risorse di ambiguità e di flessibilità che fanno delle lingue verbali i codici semiotici più potenti, la frequentazione di tali testi si riverbera sulle nostre capacità linguistiche più generali, potenziandole e arricchendole”;

- nella pratica scolastica, è generalmente il docente di lingua ad essere anche docente di letteratura. A lui/lei sta il compito di far comprendere l'opera, nei suoi significati: linguistici, storico-culturali, psicologici ecc.;
- l'educazione linguistica e l'educazione alla cittadinanza, infine, sono strettamente interconnesse poiché l'uso della lingua è uno strumento fondamentale per esercitare la cittadinanza attiva e consapevole. L'acquisizione di una lingua permette ad esempio: di potersi esprimere e prender parte a un dibattito su temi sociali della propria comunità, di creare un senso di appartenenza e condivisione, di trovare un lavoro ecc. La comunicazione plurilingue (posto l'apprendimento di una lingua seconda o straniera) permette altresì di accedere ad altre visioni del mondo, mediando e ri-negoziando i significati dei comportamenti verbali e non, e dei valori di una specifica cultura.

Educazione linguistica ed educazione alla cittadinanza condividono un ruolo chiave in Europa e possiedono una storia in termini di politiche educative degli Stati Membri spesso correlata. Si ricordi ad esempio che la *Dichiarazione di Parigi* (2015) - adottata dai Ministri dell'educazione dei vari Paesi europei - ha lo scopo di promuovere la cittadinanza attraverso l'istruzione, con particolare attenzione alla promozione del dialogo interculturale. Le *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa* (2018) individuano invece otto competenze chiave necessarie per i cittadini per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupazione e l'inclusione sociale: tra queste compaiono appunto la competenza multilinguistica e la competenza in materia di cittadinanza (insieme a: competenza alfabetica funzionale; matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria; digitale; personale, sociale e capacità di imparare a imparare; imprenditoriale; in materia di consapevolezza ed espressione culturali). Pubblicazioni come *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies* (2016) descrivono un modello concettuale delle competenze necessarie agli apprendenti per la partecipazione a una cultura democratica, mettendo in luce l'interdipendenza tra una cultura democratica ed il dialogo interculturale. Nelle competenze, tra i *values* troviamo la democrazia, la correttezza, la diversità culturale; tra le *skills* la competenza (pluri)



lingue e comunicativa; tra gli *attitudes* la tolleranza, l'apertura, il rispetto; mentre per l'aspetto *knowledge and critical understanding* la conoscenza e comprensione della lingua e della comunicazione, assieme a quella legata ad aspetti culturali, religiosi, ambientali, politici ecc². Quanto sopra solo per citare alcuni documenti che delineano precisi punti fermi delle politiche educative a livello europeo in merito a plurilinguismo e cittadinanza (democratica).

2. L'educazione alla cittadinanza in Europa

Il report Eurydice *Citizenship Education at School* (2017) è un fondamentale strumento di comprensione dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole a livello europeo. Il report chiarisce come in Europa l'educazione alla cittadinanza venga insegnata secondo 3 modalità:

- Come obiettivo cross-curricolare;
- Integrata in altre materie;
- Come materia a sé stante.

Si evince dal report che nella maggior parte dei Paesi europei l'educazione alla cittadinanza venga insegnata cross-curricularmente o integrata in altre materie, ciò significa che un ampissimo numero di docenti è coinvolto in materia di cittadinanza.

Il report evidenzia però anche le seguenti problematiche:

- non sempre i docenti ricevono un training adeguato in materia;
- in alcuni Paesi vi è un acceso dibattito sui contenuti dell'educazione alla cittadinanza, che genera tensioni a livello politico, sociale, e in classe;
- bisognerebbe non solo imparare la democrazia, ma farne esperienza;
- le politiche in termini di educazione alla cittadinanza devono bilanciare orientamenti nazionali e internazionali;
- c'è un vuoto normativo in termini di competenze dei docenti nell'insegnare e valutare questioni di cittadinanza;
- le occasioni di apprendimento (*lifelong learning*) anche per i Dirigenti Scolastici sono molto limitate.

² La lista degli aspetti del modello non è esaustiva, ma solo orientata a mettere in evidenza quelli più salienti rispetto al nostro studio. Per l'elenco completo si rimanda al modello.



3. L'educazione civica in Italia

In Italia, la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 (d'ora in avanti Legge) ha istituito l'insegnamento scolastico dell'educazione civica e ha previsto, con Decreto Ministeriale del 2024, che siano definite linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

Le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (2024) promuovono l'educazione civica secondo 3 nuclei concettuali:

- Costituzione;
- sviluppo economico e sostenibilità;
- cittadinanza digitale.

Le *Linee guida* italiane richiamano al principio della *trasversalità* dell'insegnamento dell'educazione civica, necessario anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili ad una singola disciplina e neppure ad ambiti disciplinari delimitati.

La Legge prevede che all'insegnamento dell'educazione civica siano dedicate non meno di 33 ore per ciascun anno scolastico. Nelle scuole del primo ciclo l'insegnamento è affidato, in contitolarità, a docenti della classe/del consiglio di classe, tra i quali è individuato un coordinatore. Nelle scuole del secondo ciclo, l'insegnamento è affidato ai docenti delle discipline giuridiche ed economiche, se disponibili nell'ambito dell'organico dell'autonomia. In caso contrario, in analogia a quanto previsto per il primo ciclo, l'insegnamento è affidato in contitolarità ai docenti del consiglio di classe.

Le *Linee Guida* si esprimono anche in riferimento alla metodologia da usare. Si legge infatti nel documento (p. 3) che si debba prediligere “un apprendimento esperienziale” e che (p. 7) “Le conoscenze e le abilità connesse all'educazione civica trovano stabilità e concretezza in modalità laboratoriali, di ricerca, in gruppi di lavoro collaborativi, nell'applicazione in compiti che trovano riscontro nell'esperienza, nella vita quotidiana, nella cronaca”.

4. Educazione civica ed educazione letteraria

Facendo riferimento alle mete dell'educazione letteraria che abbiamo elencato sopra, per il docente di lingua e letteratura italiana o straniera si pongono delle sfide che possono essere di ordine contenutistico e metodologico.



4.1. Educazione civica attraverso la letteratura: la dimensione contenutistica

Per quanto concerne la dimensione contenutistica, sarà compito del docente individuare alcuni testi che possano essere collegati per affinità ai temi di educazione civica (e ne daremo un esempio alla fine di questo contributo prendendo in brevissimo esame *La nuvola di Smog* di Italo Calvino) ma possano anche, ad un livello più profondo e in virtù della ricchezza espressiva specifica del linguaggio letterario (polisemia, plusvalore di senso grazie alla forma ecc. per approfondimenti cfr. Caon, e Spaliviero 2015), far ‘sentire’ (via emotiva) oltre che riflettere (via cognitiva) il significato e il valore dell’educazione civica³.

Se, infatti, l’educazione civica insegna i principi, la letteratura mostra le storie che quei principi rendono “vivi”, li acclimata all’essere umano, alla sua complessità.

La letteratura, non fornendo risposte univoche, favorisce potenzialmente lo sviluppo di un pensiero critico, “costringe” gli studenti al confronto con loro stessi e con gli altri (vedi paragrafo successivo sul metodo cooperativo) e, nello stesso tempo, allena all’empatia: attraverso le vite degli altri lo studente entra nella varietà e nella complessità (a volte della contraddittorietà) della vita.

La letteratura insegna, così, che la cittadinanza non è solo un fatto giuridico distante dall’individuo ma è una responsabilità morale, un insieme di valori che passano attraverso le esperienze, la vita stessa.

Anziché educare alla prescrittività, educa al dialogo con noi stessi e con le persone che hanno lasciato una testimonianza nei secoli attraverso i loro scritti. Insegna, quindi, a leggere la realtà in modo più stratificato e più interconnesso rispetto alla dimensione ‘lineare’, prescrittiva o solo ‘indicativa’ delle norme.

4.2. Educazione civica attraverso la letteratura: la dimensione metodologica

Per quanto riguarda la dimensione metodologica, il docente può trovare nella didattica a mediazione sociale (e in particolare nell’apprendimento cooperativo) un valido supporto per tradurre le succitate indicazioni delle *Linee Guida* della Legge 92/2019 in coerenti pratiche didattiche. Infatti, dal punto di vista metodolo-

³ Non è questa la sede per approfondire quanto l’apprendimento ‘significativo’ di un contenuto passi attraverso l’attivazione emotiva oltre che quella cognitiva e, quindi, quanto sia strategico utilizzare contenuti (e metodi) che possano coinvolgere emotivamente e relazionalmente gli studenti oltre che razionalmente. Rimandiamo a Caon 2016 per eventuali approfondimenti.



gico, le *Linee Guida* indicano le strategie più appropriate ed efficaci (in termini di cittadinanza), ovvero quelle esperienziali, collaborative e dialogiche.

A tal proposito, i metodi a mediazione sociale (quali, ad esempio, il Cooperative Learning, d'ora in poi CL, di cui parleremo brevemente in questa sede), sono i più coerenti con le succitate indicazioni poiché perseguono obiettivi disciplinari e contemporaneamente sviluppano intrinsecamente abilità relazionali (come saper comunicare, lavorare in gruppo, ascoltare attivamente, rispettare le opinioni divergenti, mediare, negoziare i significati ecc.) in quanto si fondano su una strutturale interdipendenza tra pari e corresponsabilità nel lavoro.

I metodi a “mediazione sociale”, infatti, pur non escludendo momenti trasmissivi, procedono piuttosto per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e, come sostiene Rutka (2006: 172):

spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo [...] lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali.

I metodi a mediazione sociale, pur nelle loro specificità (possiamo ricordare, oltre il CL anche il *peer tutoring* e il *Service Learning*, cfr. Caon e Brichese 2022) mirano a sviluppare contemporaneamente competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali ed interculturali aderendo a quella idea olistica dell'apprendimento rivolta alla persona – unica e irripetibile e in un contesto specifico anch'esso unico e irripetibile – che apprende.

Trattiamo in particolare il CL poiché esso ci sembra essere il metodo che maggiormente richiama i principi delle linee guida. Infatti, caratteristica precipua del *cooperative learning* è senz'altro l'*interdipendenza* che si deve creare tra i discenti, poiché non c'è successo individuale senza successo collettivo e il fallimento del singolo corrisponde al fallimento di tutti (Johnson, Johnson e Holubec 2015: 25). In generale, alcuni elementi caratterizzanti il *cooperative learning* sono (Damini e Pavan 2025: 30-32, Caon et al. 2021: 14):

- L'interdipendenza positiva: ovvero la correlazione positiva tra il conseguimento dell'obiettivo di un individuo e quello degli altri;
- La responsabilità individuale e collettiva: ovvero, l'essere responsabili del



- proprio apprendimento ma anche di quello degli altri;
- L'interazione simultanea: cioè la partecipazione attiva di più studenti nello stesso tempo;
 - L'interazione promozionale: l'insieme dei comportamenti e atteggiamenti che consentono di mettere a proprio agio i compagni con cui si opera;
 - L'apprendimento-insegnamento di abilità sociali: ovvero il repertorio di comportamenti verbali e non su cui si fondano (e che influenzano) i rapporti interpersonali;
 - La valutazione: che deve essere sia individuale che di gruppo (ogni studente può essere valutato sia per quanto ha fatto individualmente sia per l'apporto che ha dato al gruppo (Civa, 2020: 10).

Per ragioni di economia di questo contributo, non ci è possibile approfondire gli elementi strutturali del CL, rimandiamo però a Caon et al. 2021 per un'ampia trattazione teorico-operativa sul CL in chiave letteraria e a Caon et al. 2024 per una trattazione linguistica rivolta ai bambini.

5. Una proposta operativa: *La nuvola di smog*

Pur nei limiti di sintesi imposti, ci tenevamo, comunque, a presentare in conclusione uno spunto didattico su cui l'insegnante può poi approfondire con la trattazione ampia del contenuto e adattare le tecniche del CL a tale testo (per avere indicazioni operative su tecniche didattiche di CL, cfr. Caon et al. 2021).

Abbiamo scelto un'opera del Novecento: *La Nuvola di Smog* di Italo Calvino, collegandola con il nucleo concettuale "sviluppo economico e sostenibilità" e più precisamente con l'indicazione delle *Linee Guida* "lo sviluppo economico deve essere coerente con la tutela della sicurezza, della salute, della dignità e della qualità della vita delle persone, della natura, anche con riguardo alle specie animali e alla biodiversità, e più in generale con la protezione dell'ambiente" (p.4).

La nuvola di smog (1958) è innanzitutto metafora del male di vivere, qui identificato con l'inquinamento e la sporcizia che invade ogni cosa, e del modo per affrontarlo, conviverci o comprenderlo. Il protagonista (senza nome) si reca in una nuova città per lavorare come redattore a *La Purificazione*, rivista dell'EPAUCI (Ente per la Purificazione dell'Atmosfera Urbana dei Centri Industriali). La città in questione è circondata da una grande nuvola di smog, onnipresente; e ciascuno dei personaggi dell'opera ha una propria maniera di rapportarsi alla polvere appiccicosa e inquinante (e alla vita).



L'opera è stata scelta poiché:

1. Calvino è un autore del Novecento che può facilmente rientrare ed essere affrontato nella programmazione disciplinare. L'opera (per temi e lessico) può essere usata – in Italia – sia nella scuola secondaria di primo grado, che di secondo grado;
2. *La Nuvola di Smog* è un racconto: come tale, anche affrontarlo nella sua interezza risulta più facilmente gestibile in termini di tempo (aspetto non secondario se si considera di dover sostenere nel tempo la motivazione alla lettura);
3. dal punto di vista dei contenuti, l'opera permette di affrontare tematiche sia ambientali che relazionali.

Per quanto riguarda gli specifici “traguardi per lo sviluppo delle competenze” indicati nelle *Linee Guida*, è possibile far riferimento a quanto segue.

- Per la secondaria di primo grado:
Traguardo per lo sviluppo delle competenze n. 5: Comprendere l'importanza della crescita economica e del lavoro. Conoscere le cause dello sviluppo economico e sociale in Italia ed in Europa, le diverse attività economiche. Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, del decoro urbano, degli ecosistemi e delle risorse naturali per una crescita economica rispettosa dell'ambiente e per la tutela della qualità della vita.
- Per la secondaria di secondo grado:
Competenza n. 5: Comprendere l'importanza della crescita economica. Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, degli ecosistemi e delle risorse naturali per uno sviluppo economico rispettoso dell'ambiente.

L'opera offre numerosi spunti per ragionare sul rapporto dei personaggi, tra loro, con gli spazi, e l'ambiente (e di conseguenza anche di analizzare il loro rapporto, precisamente con la polvere, la sporcizia e l'inquinamento, anche radioattivo).

La voce narrante è quella del protagonista, spesso intento a lavarsi le mani o a togliere la polvere dalla camicia o dai fogli e dagli oggetti della sua camera. Egli osserva gli altri protagonisti della storia (e della sua vita) e ci offre il suo punto di vista su di loro (per ragioni di spazio, ne citeremo solo alcuni). Ad esempio, apprendiamo della dicotomia comportamentale della signora Margariti – affittaca-



mere - che abita stanze sudicie, ma che coltiva il suo sogno di bellezza e perfezione tirando a lucido le stanze in cui non vive:

[...] La trovavo in cucina, e questa cucina era tenuta peggio ancora di camera mia: con l'incerato del tavolo logoro e macchiato, tazze sporche sul piano della credenza, le mattonelle sconnesse e annerite. E io restavo senza parola perché capivo che la cucina era il solo luogo di tutta la casa in cui quella donna veramente visse, e il resto, le stanze adorne e continuamente spazzolate e incerate erano una specie di opera d'arte in cui lei riversava tutti i suoi sogni di bellezza, e per coltivare la perfezione di quelle stanze si condannava a non viverci, a non entrarci mai come padrona ma solo come donna di fatica, e il resto della giornata a passarlo nell'unto e nella polvere. (p. 17)

Diversa è l'impressione che ci viene abbozzata del sindacalista Basaluzzi: "pensavo che uno come Omar Basaluzzi non cercava di sfuggire a tutto il grigio fumoso che c'era intorno, ma di trasformarlo in un valore morale, in norma interiore" (p. 54).

Benché, dunque, il protagonista descriva secondo il suo punto di vista, implicitamente ci rivela/ammette la parzialità discutibile dello stesso: "non sapevo vedere che il grigio, il misero che mi circondava, e cacciarmi dentro, non tanto come se vi fossi rassegnato, ma addirittura come se mi piacesse" (p. 5). In più passi possiamo cogliere come la realtà non sia interpretabile univocamente. Ad esempio, durante una passeggiata con la sua fidanzata Claudia (donna ricca, a cui interessano solo le cose mondane, che lui descrive come attratta dalle distrazioni, e tuttavia – potremmo dire noi – sempre ottimista), leggiamo: "La giornata era di piombo; Claudia lodava la luce, i colori delle vie. Ero [...] commosso e imbarazzato, perché mi si apriva l'abisso tra il suo modo di vivere e il mio" (p. 38). Questa apertura verso una possibile realtà dall'interpretazione polimorfa offre la possibilità di riflettere (in classe) anche sulla *negoziiazione dei significati*.

Come detto, quest'opera permette di trattare temi ambientali, ma anche relazionali, e la capacità di sviluppare *abilità relazionali* è parte caratterizzante della competenza comunicativa interculturale (si veda il modello di Balboni e Caon 2015). Secondo tale modello le abilità relazionali sostengono quelle prettamente linguistiche e sono:

- saper osservare e decentrare il punto di vista
- saper relativizzare
- saper ascoltare



- saper sospendere il giudizio
- saper empatizzare (ed exotopizzare)
- saper negoziare i significati.

Quest'ultima capacità rappresenta sostanzialmente il punto d'arrivo di tutte le altre, poiché implica il riconoscimento delle proprie cornici culturali e allo stesso tempo il tentativo di comprensione dell'altro e delle sue cornici.

È possibile fare un lavoro sul testo di ricerca e interpretazione rispetto alla negoziazione dei significati, poiché in svariati episodi i personaggi devono ri-collocare/ri-negoziare i loro significati. Emblematico è l'episodio in cui il protagonista deve intendersi col suo superiore su come scrivere un articolo. Si confrontano sull'inquinamento dell'aria delle grandi città, sulla situazione grave, con città europee divorate dallo smog. La loro stessa città è una grande e nebbiosa città industriale! Scrive e riscrive l'articolo ma infine, incalzato dal suo superiore che gli chiede "c'è capisce?", confessa al lettore:

Capivo, e capivo anche che non avremmo potuto capirci mai. Quelle facciate di case annerite, quei vetri opachi, quei davanzali a cui non ci si poteva appoggiare, quei visi umani quasi cancellati, quella foschia che ora col progredire dell'autunno perdeva il suo umido sentore d'intemperie e diventava come una qualità degli oggetti, come se ognuno e ogni cosa avesse di giorno in giorno meno forma, meno senso e valore, tutto quel che per me era sostanza d'una miseria generale, per gli uomini come lui doveva essere segno di ricchezza supremazia e potenza, e insieme di pericolo distruzione e tragedia, un modo per sentirsi investiti, a stare lì sospesi, d'una grandezza eroica" (p. 22).

6. Conclusioni

In sintesi, a nostro avviso, l'educazione letteraria (nei suoi legami con l'educazione linguistica) può sostenere l'educazione civica efficacemente: in un mondo strutturalmente multilingue e multiculturale, occorrono infatti strumenti, conoscenze e strategie comunicative in grado di metterci in relazione col prossimo e capire il suo mondo, ma anche permettergli di entrare ed interagire nel nostro. A proposito di relazioni interculturali e nell'ottica di sottolineare l'importanza di una comunicazione efficace nelle relazioni, sigella il nostro pensiero l'osservazione di Veuge-



lers (2021: 297) che specifica che *l'educazione alla cittadinanza concerne la relazione con gli altri, in particolare con persone di diverso background sociale, culturale ed etnico*, e riguarda la sostenibilità dell'umanità, del pianeta, e della democrazia.

Poiché la letteratura può offrire - da un lato - uno spaccato significativo di un determinato momento storico, culturale, sociale e politico e - dall'altro - uno 'sguardo' su altri mondi possibili oltre a rafforzare le competenze linguistiche facendo esplorare le possibilità espressive di una o più lingue. Essa appare dunque come uno strumento utile per affrontare temi di rilevanza sociale - all'interno di un confine 'sicuro' come quello dell'invenzione letteraria - specie se approcciata con metodologie (come l'apprendimento cooperativo) che promuovano strutturalmente l'interazione, il dialogo, la condivisione di idee, il rispetto delle opinioni dell'altro, l'ascolto attivo ed il ragionamento critico.



BIBLIOGRAFIA

- ARONSON, Elliot. 1978. *The Jigsaw classroom*. Oxford: Sage.
- BALBONI, Paolo E., Fabio CAON. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- CALVINO, Italo. 2009 [1958]. *La Nuvola di Smog e La Formica Argentina*. Milano: Mondadori.
- CAON, Fabio (a c. di). 2016. *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate: teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci.
- CAON, Fabio, Annalisa BRICHESE. 2022. *Per una scuola orizzontale. Sfide e scenari per l'innovazione nell'insegnamento*. Milano-Torino: Pearson.
- CAON, Fabio, Annalisa BRICHESE, Sonia RUTKA, Camilla SPALIVIERO. 2021. *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo. Testi scelti di letteratura italiana da Leopardi a Ginzburg*. 3 voll. Trento: Erickson.
- CAON, Fabio, Camilla SPALIVIERO. 2015. *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Council of Europe. 2016. *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- DAMIANI, Marialuisa, Daniela PAVAN. 2025. *CooperativaMente. Strategie per l'apprendimento cooperativo*. Sanoma.
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. 2017. *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Publication Office.
- JOHNSON David W., Roger T. JOHNSON, Edith HOLUBEC. 2015. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- KAGAN, Spencer. 2000. *Apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- RUTKA, Sonia. 2006. *Metodologia cooperativa per classe CAD* in Caon F. (a c. di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- VEUGELERS, Wiel. 2021. *A moral perspective on citizenship education and on IEA's International Civic and Citizenship Studies* in Malak-Minkiewicz, B. & Torney-Purta, J. (Eds.). *Influence of the IEA Civic and Citizenship Education Studies*. Springer-Cham. 291-299.



SITOGRAFIA

- Decreto Ministeriale 2024 per l'educazione civica
[https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Decreto+\(1\).pdf/4a-35f2a3-4b53-6e9d-a0eb-a3d6ad4c9134?t=1725710176010](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Decreto+(1).pdf/4a-35f2a3-4b53-6e9d-a0eb-a3d6ad4c9134?t=1725710176010)
- Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>
- Dichiarazione di Parigi:
<https://www.indire.it/2016/03/17/educazione-alla-cittadinanza-le-iniziativaeuropee-post-dichiarazione-di-parigi/>
- Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC



Educazione linguistica, letteraria e civica: il contributo della letteratura alla formazione del cittadino

RIASSUNTO

Il contributo esplora la relazione tra educazione linguistica, letteraria ed educazione civica. La prima parte del saggio è intesa a chiarire ambiti ed interconnessioni. L'educazione alla cittadinanza viene brevemente inquadrata a livello europeo, per essere poi analizzata nella sua declinazione all'interno dei confini italiani. In Italia la legge 92 del 2019 ha introdotto l'educazione civica nelle scuole secondo precise norme che coinvolgono trasversalmente tutte le discipline. Le *Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica* del 2024 hanno recentemente aggiornato ed integrato la normativa. In esse si trovano indicazioni contenutistiche e metodologiche. Rispetto a queste ultime, le *Linee Guida* sostengono che l'educazione civica debba essere insegnata attraverso metodologie collaborative. Le metodologie a mediazione sociale (in particolare il cooperative learning) risultano così essere la chiave metodologico-didattica coerente con le indicazioni normative. Infine, il contributo propone uno spunto operativo basato su *La Nuvola di Smog* di Italo Calvino. Il racconto permette infatti di lavorare su tematiche ambientali e relazionali.

PAROLE CHIAVE:

educazione letteraria, educazione alla cittadinanza, educazione civica, educazione linguistica, Calvino



Linguistic, literary and civic education: the contribution of literature to foster a conscious citizenship

SUMMARY

The paper explores the intersections of linguistic education, literary education and civic education. The first part of the paper is therefore aimed at clarifying areas of interest of these disciplines and their interconnections. Citizenship education is examined at European level, and then in its implementation within Italian schools. In Italy, Law n. 92/2019 has defined specific norms as far as civic education is concerned, underlining that civic education is a cross-curricular subject. The *Guidelines* published in 2024 provide operational and methodological indications, highlighting the preference and the importance of collaborative methodologies. In this regard, the paper focuses on the main features of cooperative learning. Finally, an operational proposal is offered, based on *La Nuvola di Smog*, by Italo Calvino. The story was chosen because it enables students to work closely on the narrative while reflecting both on environmental issues and on relational issues.

KEYWORDS:

literary education, citizenship education, civic education, language education, Calvino

