Il Mulino - Rivisteweb

Bruno Losito

Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento

(doi: 10.12828/100678)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)
Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:
()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it/

Educazione civica e alla cittadinanza

Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento

di **Bruno Losito**

Title: Civic and Citizenship Education. Curricular Approaches and Learning Environments

ABSTRACT: *Different curricular approaches to the teaching of civic and citizenship education may be adopted. As shown by several international and European studies, different approaches may actually coexist within the same schools. The new regulations introduced in the Italian school system by Law 92/2019 suggest that civic and citizenship education should be integrated into all subjects taught at school, with a shared responsibility attributed to all teachers. 'Civic education' is intended to develop students' citizenship competences as defined at European Union level. Nevertheless, several ambiguities seem to characterise the new regulations and several issues need to be addressed by schools and teachers in order to implement them at a school level and to achieve the aims and objectives of civic and citizenship education.*

KEYWORDS: *Civic and citizenship education, Citizenship competences, Curriculum provisions, Teaching methods, Assessment and evaluation*

In questo contributo vengono affrontati alcuni aspetti dell'educazione civica e alla cittadinanza in relazione alla nuova normativa e facendo riferimento agli esiti della ricerca condotta a livello internazionale e, soprattutto, europeo in quest'area dell'educazione scolastica. Ne emergono alcune indicazioni sulla pluralità di approcci curricolari e didattici utilizzabili e l'individuazione di alcuni aspetti problematici, che richiedono di essere affrontati con un lavoro di riflessione e ricerca soprattutto da parte degli insegnanti e delle scuole.

Bruno Losito, *Università degli Studi Roma Tre*,
bruno.losito@uniroma3.it

1. Gli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza

Gli studi sull'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) condotti a livello internazionale ed europeo hanno individuato una pluralità di approcci utilizzati in quest'area dell'educazione scolastica. Questi approcci si differenziano tra loro sia dal punto di vista dell'organizzazione curricolare che dal punto di vista didattico.

Eurydice (2005, 2012, 2017), considerando i paesi membri dell'Unione Europea, individua tre approcci principali e li definisce nel modo seguente:

> *Tema cross-curricolare*: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono pensati per essere trasversali nel curricolo e tutti gli insegnanti sono responsabili di tale offerta disciplinare.
> *Tema integrato in altre discipline*: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inclusi nel curricolo di materie o aree di apprendimento più ampie, spesso in relazione all'area umanistica/delle scienze sociali. Tali materie o aree di apprendimento più ampie non contengono necessariamente una componente distinta dedicata all'educazione alla cittadinanza.
> *Materia a sé stante*: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inseriti in una disciplina a sé stante, con una chiara delimitazione, dedicata principalmente alla cittadinanza (Eurydice, 2017: 29-30).

Gli stessi approcci sono stati individuati dallo studio del Consiglio d'Europa sulle politiche per l'educazione alla cittadinanza democratica (Birzea *et al.*, 2004) e dall'indagine comparativa sull'educazione civica e alla cittadinanza (ICCS) promossa dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Schulz *et al.*, 2016) [1].

Non ci sono evidenze empiriche che dimostrino la maggiore o minore efficacia di uno di questi approcci rispetto agli altri. Quello che, invece, la ricerca ha messo in evidenza è che in molti paesi questi diversi approcci coesistono a livello di singole scuole, a volte anche indipendentemente dall'approccio adottato a livello nazionale, in relazione al grado di autonomia delle singole istituzioni scolastiche (Ainley *et al.*, 2013; Schulz *et al.*, 2010, 2018).

Inoltre, lo stesso approccio può essere implementato in modi diversi in relazione alla diversa organizzazione dei sistemi scolastici. Ad esempio, l'insegna-

[1] Per un'illustrazione degli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza adottati a livello europeo, si veda in questo numero il contributo di Valeria Damiani.

mento della ECC come materia separata ha comportato in Spagna (nel periodo in cui questo approccio è stato adottato) che questa materia fosse insegnata in due anni del percorso scolastico degli studenti, al quarto anno di scolarità della scuola primaria e in un ulteriore anno della scuola secondaria, a scelta delle diverse regioni autonome.

In tutti questi studi, viene anche sottolineato come sia diffusa l'idea che l'educazione civica e alla cittadinanza sia anche influenzata dall'insieme dell'esperienza scolastica degli studenti e debba quindi essere considerata non solo come risultato dei processi di insegnamento-apprendimento in senso stretto. Questa convinzione trova una dettagliata articolazione in quello che il Consiglio d'Europa ha chiamato *whole school approach*, che presuppone che la scuola debba caratterizzarsi come un ambiente di apprendimento 'democratico', coerente con gli obiettivi che l'ECC si propone di perseguire e con i principi di democrazia e di rispetto dei diritti umani che la informano. Questo approccio chiama in causa tutti gli aspetti della vita scolastica: curricoli, metodologie didattiche, processi decisionali, relazioni interne alla scuola (tra gli insegnanti, tra gli studenti, tra gli insegnanti e gli studenti), attività extra-curricolari e rapporti con la comunità locale di riferimento della scuola (Council of Europe, 2018).

La caratterizzazione della scuola come ambiente democratico di apprendimento richiede la partecipazione e la collaborazione di tutti gli attori presenti nella comunità scolastica (dirigenti scolastici, insegnanti, studenti, personale non insegnante) e che concorrono alla vita della scuola (genitori e soggetti attivi nella comunità locale).

2. La legge 92/2019 e gli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza

La legge che introduce l'insegnamento dell'educazione civica' nel nostro sistema di istruzione stabilisce l'adozione di un approccio integrato per questo ambito curricolare. Allo stesso tempo, nella legge e nelle Linee guida relative alla sua realizzazione sono presenti vari elementi di ambiguità.

Da un lato, questi documenti sembrano sostenere il carattere trasversale dell'educazione civica. Questa impostazione è ricavabile dalle affermazioni contenute nelle Linee guida che ne caratterizzano il rapporto con le altre discipline

incluse nel curricolo, invitando anche a evitare la semplice giustapposizione di contenuti afferenti a discipline diverse.

Dal punto di vista dell'organizzazione didattica, è previsto che il monte ore dedicato all'insegnamento dell'educazione civica sia affidato in 'contitolarità' a più docenti di uno stesso consiglio di classe, uno dei quali svolge la funzione di coordinatore.

D'altro canto, in altri passaggi tale scelta sembra essere in parte messa in discussione, ad esempio laddove si dice esplicitamente che le attività didattiche possono essere svolte «da uno o più docenti» e – per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado – quando si stabilisce di affidare l'insegnamento al docente di 'materie giuridiche' (qualora tali materie siano presenti nel curricolo), seppure in collaborazione con gli altri componenti del consiglio di classe.

Lo stesso articolo 11 della legge indica esplicitamente la «prospettiva dell'eventuale modifica dei quadri orari che aggiunga l'ora di insegnamento di educazione civica», prevedendo, quindi, esplicitamente la possibilità di sostituire l'approccio di tipo trasversale con l'introduzione di una materia 'separata'.

Inoltre, il monte ore stabilito non è aggiuntivo, ma 'ricavato' dall'orario delle materie e aree disciplinari già inserite nel curricolo.

L'impressione che si ricava è che la scelta di adottare l'approccio di tipo 'trasversale' sia più legata a esigenze di tipo organizzativo e di carattere contingente (quali ad esempio la non modificazione dell'organico e dei quadri orari e la non disponibilità di risorse specifiche), che non a una scelta chiara di carattere concettuale e metodologico.

Da queste ambiguità di fondo derivano una serie di problemi legati alla progettazione, alla scelta delle metodologie didattiche, alla valutazione. Ad esempio, da un lato si prospetta la possibilità che il monte ore minimo di 33 ore venga organizzato e gestito in maniera modulare, senza necessariamente distribuire tale monte ore lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, dall'altro si prevede che venga formalmente espressa una valutazione separata per l'educazione civica sia periodica (al termine dei trimestri o quadrimestri), sia finale.

Di fatto, si demanda alle scuole il compito di affrontare e risolvere questi problemi, in nome della loro autonomia, di cui però – come per altri aspetti – non vengono garantite le condizioni.

3. L''educazione civica' e le competenze di cittadinanza

La legge 92 fa esplicito riferimento ai «traguardi per lo sviluppo delle competenze» e agli obiettivi di apprendimento indicati nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, nelle *Indicazioni nazionali per i licei*, nelle *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* e nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Questi documenti, a loro volta, richiamano a più riprese alcuni documenti europei in cui vengono definite e individuate le 'competenze di cittadinanza', in particolare le *Raccomandazioni* del Parlamento e del Consiglio europeo del 2006 e del Consiglio europeo del 2018 relative all'apprendimento permanente, che in allegato presentano alcune fondamentali competenze chiave, tra le quali figurano, rispettivamente, nel 2006 le competenze «sociali e civiche» e nel 2018 la «competenza in materia di cittadinanza»[2].

In particolare, la «competenza in materia di cittadinanza» viene definita nel modo seguente.

> La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre he dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.

Essa comprende la «conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura» e «delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale». Implica la «capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società», basata sulla «capacità di pensiero critico» e sulla capacità di risolvere problemi, oltre alla capacità di partecipare in modo attivo e costruttivo alla vita della comunità. Presuppone un certo livello di competenza digitale, in particolare la capacità di utilizzare in modo critico i mezzi di comunicazione, comprendendone il ruolo e le funzioni nelle società democratiche. È basata sul rispetto dei diritti umani, considerati principio base della democrazia.

[2] Per un'illustrazione di questi documenti – e più in generale per un approfondimento dei documenti europei sulle competenze di cittadinanza – si veda in questo numero il contributo di Elia Pasolini.

I contenuti indicati come oggetto dell'educazione civica dalla nuova legge e dalle Linee guida – Costituzione, diritto, legalità; ambiente, sviluppo sostenibile, tutela del patrimonio culturale; cittadinanza digitale – fanno largamente riferimento a queste competenze.

Oltre a queste *Raccomandazioni*, nell'illustrare obiettivi e caratteristiche dell'educazione civica e alla cittadinanza, nei documenti sopra ricordati viene spesso citata la ricca documentazione prodotta negli anni dal Consiglio d'Europa, in particolare il quadro di riferimento sulle competenze per una cultura della democrazia (Council of Europe, 2018). In questo documento, la «competenza democratica e interculturale» è definita come

> la capacità di mobilitare e di utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali (Consiglio d'Europa, 2016: 6).

Il riferimento esplicito a tali documenti sottintende una duplice accettazione: che l'educazione civica e alla cittadinanza abbia per obiettivo la costruzione e lo sviluppo di competenze specifiche e che le caratteristiche di tali competenze coincidano in larga misura con quelle individuate in tali documenti[3].

Al di là di alcune differenze, anche di denominazione, le competenze di cittadinanza individuate dai citati documenti dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa presentano alcuni importanti elementi comuni:

- le competenze di cittadinanza sono considerate 'competenze chiave', competenze – cioè – che dovrebbero essere patrimonio di tutti gli individui in quanto cittadini, indipendentemente dalla loro collocazione sociale e lavorativa;
- come tutte le competenze, alle competenze di cittadinanza sono riconducibili conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori;

[3] Da questo punto di vista, risulta poco comprensibile la scelta di aver adottato nella legge la denominazione di 'educazione civica' e non di 'educazione civica e alla cittadinanza'. Si tratta, probabilmente, non tanto di una scelta di continuità rispetto alla tradizionale denominazione di questo ambito dell'educazione scolastica nel nostro sistema di istruzione, quanto piuttosto di una scelta di carattere 'politico', considerando che la legge è stata approvata all'unanimità da tutte le forze parlamentari e che nel contesto italiano – soprattutto negli ultimi anni – quello dell'educazione civica e alla cittadinanza si è caratterizzato come un tema particolarmente 'sensibile' da un punto di vista politico (così come, più in generale, i temi e i problemi legati alla cittadinanza *tout court*). In questo contributo viene utilizzata la denominazione 'educazione civica' in riferimento a quanto specificamente stabilito dalla legge e di 'educazione civica e alla cittadinanza' per indicare in generale questa area curricolare e la discussione sulle sue caratteristiche.

• l'insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori riferibili alle competenze di cittadinanza non possono essere costruiti e sviluppati nell'ambito di una singola disciplina o area disciplinare, ma al contrario richiedono il concorso di più discipline e aree disciplinari. La loro costruzione e il loro sviluppo sono il risultato dell'apprendimento formale (dell'istruzione), ma anche di apprendimenti non formali e informali, a partire dalla pluralità di esperienze compiute da ciascun individuo nei vari contesti in cui è inserito;

• le competenze di cittadinanza – come le altre competenze chiave – si costruiscono e si sviluppano nell'arco di tutta la vita (*lifelong learning*), come risposta ai problemi che ciascuno si trova ad affrontare in situazioni e contesti caratterizzati da livelli diversi di complessità e, così come nel tempo possono consolidarsi e svilupparsi, possono anche regredire proprio in relazione alle diverse opportunità offerte dalla qualità delle esperienze individuali e sociali.

Va anche ricordato che nei documenti europei, che pure individuano alcune competenze specifiche 'di cittadinanza', tutte le competenze chiave sono considerate essenziali per la partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale, lavorativa e politica.

Quali sono (o quali dovrebbero essere) le implicazioni dell'accettazione di un approccio che attribuisce all'educazione civica e alla cittadinanza il compito di contribuire a costruire e sviluppare competenze?[4] Quali le implicazioni per la progettazione, per le procedure didattiche da adottare, per la valutazione?

Lavorare in modo 'trasversale' per la costruzione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, richiede in primo luogo di chiarire il contributo specifico che le diverse discipline (materie) possono dare in termini di contenuti e conoscenze – a partire da quelli indicati dalla legge e dalle Linee guida, ma anche ampliandoli in riferimento agli obiettivi individuati a livello di progettazione di istituto.

In secondo luogo, è necessario individuare compiti e situazioni di apprendimento che consentano agli studenti di cimentarsi con problemi, di livelli diversi di complessità, di natura trasversale alle discipline e che siano coerenti con le competenze (o aspetti di competenza) che ci si propone di costruire, adottando metodologie didattiche che sollecitino la loro partecipazione attiva e la loro riflessione sui processi di apprendimento in cui vengono coinvolti.

[4] Questo indipendentemente dalla «irriducibile polisemia del termine» stesso (Benadusi e Molina, 2018: 18).

Si tratta, infine, di adottare criteri e procedure valutativi coerenti con i temi e gli obiettivi individuati a livello di progettazione curricolare.

Ancora, in un'ottica che tenda a valorizzare l'esperienza esterna alla scuola degli studenti, è necessario individuare le risorse esistenti sul territorio e nella comunità di riferimento della scuola che possano contribuire ai processi di costruzione delle competenze di cittadinanza.

Inoltre, se si accetta l'idea che le competenze di cittadinanza non si acquisiscono solo nell'ambito dei processi di istruzione formale, è importante riconoscere l'importanza delle esperienze degli studenti nei diversi contesti extrascolastici in cui essi sono inseriti.

Una logica unitaria dovrebbe guidare questo insieme di attività cercando di garantire una sostanziale coerenza tra indicazioni curricolari, approcci didattici e procedure valutative.

Le indicazioni curricolari specificano i contenuti, i risultati attesi (gli obiettivi e i 'traguardi') e l'articolazione di questi contenuti (anche in una prospettiva di verticalità). La didattica riguarda gli approcci e i metodi da adottare nell'insegnamento-apprendimento per consentire agli studenti di conseguire i traguardi stabiliti e definiti nelle indicazioni curricolari. La valutazione dovrebbe essere relativa al 'se' e al 'come' gli studenti hanno raggiunto (o stanno raggiungendo) i traguardi specificati nelle indicazioni curricolari e perseguiti attraverso le attività di insegnamento-apprendimento.

Spesso, nella scuola, non è facile realizzare questa coerenza, per una pluralità di motivi, primo fra tutti il 'disallineamento' tra indicazioni curricolari generali e le condizioni necessarie per la loro effettiva realizzazione. Le possibilità di un non allineamento tra indicazioni curricolari, didattica e valutazione sono ancora maggiori quando ci si muove su un terreno innovativo e complesso, quale quello dell'educazione civica e alla cittadinanza[5].

[5] Peraltro, gli studi internazionali sull'educazione civica e alla cittadinanza hanno individuato nella ECC uno degli ambiti del curricolo scolastico in cui questi scarti (tra dichiarazioni di principio e indicazioni curricolari, tra teoria e pratiche, tra dichiarato e agito) sono particolarmente significativi (Birzea *et al.*, 2004).

4. Alcuni problemi da affrontare

All'interno del quadro delineato dalla legge 92 e dalle Linee guida spetta alle scuole attuare le scelte di organizzazione curricolare, didattiche e valutative adeguate alla realizzazione degli obiettivi generali che esse individuano. Negli ultimi anni, anche nell'ambito di «Cittadinanza e Costituzione», molte scuole hanno avviato percorsi ed esperienze di educazione alla cittadinanza che sono diventate parte della loro offerta educativa e formativa. Si tratta di un patrimonio di esperienze importante, da cui partire per affrontare i compiti derivanti dalla nuova normativa. Ma questi compiti richiedono anche l'introduzione di aspetti di innovazione curricolare e didattica per i quali non sono disponibili 'modelli' efficaci consolidati e adottabili in modo uniforme a livelli scolastici diversi e in contesti diversi e pongono problemi che possono essere affrontati in maniera diversa.

Può, quindi, essere utile provare a individuare alcuni problemi che dovrebbero essere affrontati e che costituiscono altrettante sfide per le scuole e per gli insegnanti.

1. Un primo problema riguarda la complessità e l'ampiezza degli obiettivi attribuiti all'educazione civica e alla cittadinanza in rapporto alla relativa esiguità del monte ore disponibile e alla rigidità dell'organizzazione scolastica, soprattutto nella scuola secondaria. Non è semplice trovare soluzioni univoche a questo problema, forse è più facile (con tutti i limiti che questo comporta) indicare alcuni 'rischi' che sarebbe auspicabile evitare.

Il primo è quello che la progettazione dell'educazione civica e alla cittadinanza si traduca in una giustapposizione di apporti disciplinari diversi, in cui ogni disciplina contribuisce per quella parte di contenuti già presente nel proprio curricolo, per un numero di ore tale da arrivare a 'coprire' il monte ore minimo previsto. Gli approcci didattici resterebbero sostanzialmente quelli già adottati nell'ambito di ciascuna disciplina e il giudizio valutativo deriverebbe dal confronto tra le diverse 'valutazioni' attribuite in ciascuna disciplina (nelle diverse forme previste per i diversi ordini e gradi scolastici). Questo rischio sembra essere particolarmente evidente per la scuola secondaria, specialmente di secondo grado.

Un rischio speculare, anche se di segno apparentemente opposto, è che l'educazione civica e alla cittadinanza finisca per diventare un 'contenitore' all'in-

terno del quale confluiscano istanze di carattere diverso, accumunate solo dal non essere chiaramente riconosciute in nessuno degli ambiti previsti dai curricoli, dall'educazione stradale all'educazione alla salute.

Al contrario, un approccio di tipo trasversale dovrebbe partire dalla individuazione di obiettivi riferibili alle competenze da costruire e sviluppare e individuare quale possa essere il contributo delle diverse discipline o ambiti curricolari in questa prospettiva. I modi di proporre questi problemi e questi compiti possono essere diversi: progetti, unità didattiche complesse che prevedono il concorso di più discipline, compiti di realtà, iniziative rivolte alla comunità locale entro cui la scuola è inserita. In queste attività le scuole avrebbero la possibilità di fare ricorso alle risorse (in termini di competenze e di iniziative) presenti sul territorio.

L'attività valutativa dovrebbe riguardare le attività specificamente progettate per l'educazione civica e alla cittadinanza, con il concorso di tutti gli insegnanti responsabili della loro realizzazione.

Un approccio di questo genere non impedisce (anzi, in qualche modo presuppone) che venga comunque garantito che nelle diverse discipline presenti nei curricoli sia affrontata la costruzione delle conoscenze ritenute essenziali per le competenze di cittadinanza. Una revisione dei curricoli delle discipline in questo senso potrebbe essere importante, anche considerando l'opportunità e la necessità di ampliare, articolare ed approfondire i contenuti suggeriti nella legge 92 e nelle Linee guida[6], anche nell'ottica della costruzione progressiva di curricoli verticali.

Allo stesso tempo richiede alle scuole di trovare le soluzioni che consentano di superare i vincoli posti dalle caratteristiche dell'organizzazione scolastica, dalla rigidità degli orari (soprattutto nella scuola secondaria), dall'organizzazione degli spazi, dal tempo scuola (che nel nostro sistema di istruzione coincide in larga misura con il tempo dedicato alle lezioni). Si tratta di vincoli che riguardano non solo l'educazione civica e alla cittadinanza, ma più in generale la possibilità di 'lavorare per competenze'. Da questo punto di vista, l'introduzione dell'educazione civica potrebbe rappresentare un'occasione per riflettere su questi aspetti da un punto di vista più generale.

[6] Particolarmente significativa risulta la mancanza di qualsiasi riferimento esplicito all'educazione interculturale e alla cittadinanza globale.

2. Un secondo aspetto problematico è quello relativo alle metodologie e alle procedure didattiche utilizzabili nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. Gli studi condotti a livello internazionale e le proposte avanzate dagli organismi internazionali concordano sulla opportunità/necessità che nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza si ricorra ampiamente ad approcci didattici che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti e il loro impegno diretto, che consentano di stimolare la loro riflessione il più possibile autonoma sui temi e i problemi affrontati, che stimolino il loro impegno civico all'interno della propria comunità.

Gli approcci didattici dovrebbero, cioè, essere coerenti con l'obiettivo di costruire le competenze di cittadinanza. Tra le metodologie didattiche più frequentemente consigliate figurano approcci quali il *service learning*, *l'inquiry based learning*, il ricorso alle *flipped classroom*, il *dibattito*, le simulazioni, i giochi di ruolo, il ricorso a compiti di realtà. Si tratta di approcci che consentono agli studenti di essere partecipativi e proattivi, di mobilitare le proprie risorse cognitive e metacognitive, di lavorare in gruppo e di essere responsabili verso i propri compagni, di proporre soluzioni, di riflettere sulle strategie messe in atto e di autovalutarsi in una prospettiva dinamica di crescita. Si tratta, ovviamente, di adeguare gli approcci didattici all'età evolutiva degli studenti, ai diversi livelli scolastici e ai diversi contesti.

Allo stesso tempo sarebbe importante una graduale trasformazione anche delle didattiche disciplinari nella direzione della sollecitazione di un coinvolgimento attivo degli studenti coerente con la prospettiva della costruzione di competenze, non solo di quelle di cittadinanza.

3. Un terzo ambito problematico è quello della valutazione. La legge e le Linee guida rimandano al termine del triennio in corso l'indicazione di eventuali traguardi di competenza per l'educazione civica. Allo stesso tempo – come già ricordato – è previsto che essa sia oggetto di valutazione periodica e finale espressa attraverso un giudizio valutativo autonomo, indipendente da quello delle diverse discipline che hanno contribuito alla realizzazione dei percorsi di educazione civica. Non vengono date ulteriori indicazioni e suggerimenti alle scuole e agli insegnanti.

Nell'ultimo rapporto sull'educazione alla cittadinanza in Europa pubblicato da Eurydice nel 2017, si sottolinea come la valutazione delle competenze di cittadinanza sia un compito particolarmente difficile e complesso.

A fronte di questa complessità, il rapporto mette in evidenza come in tutti i paesi dell'Unione vengano valutate le conoscenze acquisite dagli studenti, mentre è molto meno diffusa la valutazione sistematica delle abilità e soprattutto degli atteggiamenti. Per quanto riguarda la raccolta delle 'evidenze' necessarie per arrivare alla valutazione degli apprendimenti, il rapporto sottolinea come le tecniche e gli strumenti utilizzati sono di diversa natura, comprendendo procedure e strumenti di tipo più 'tradizionale' e approcci più innovativi: dai test strutturati alle verifiche scritte e orali; dall' autovalutazione o valutazione tra pari alla valutazione basata su progetti (*project-based assessment*). Un numero più ristretto di Paesi utilizza il ricorso al portfolio[7].

Nel contesto derivante dalla nuova normativa, risulta di particolare importanza che gli aspetti relativi alla valutazione dell'educazione civica e alla cittadinanza siano oggetto di un'attività di riflessione da parte di scuole e insegnanti, a partire dalla consapevolezza che se la rilevazione e la valutazione di conoscenze e abilità è già ora parte dell'attività quotidiana di insegnamento e apprendimento, l'osservazione dei comportamenti e l'attenzione agli aspetti affettivi e motivazionali è meno diffusa, soprattutto a livello di scuola secondaria, di secondo grado in particolare. Lo stesso vale per i processi di tipo metacognitivo. Manca ancora la capacità di guardare in modo integrato a questi diversi aspetti in una prospettiva unitaria.

Un ulteriore aspetto su cui riflettere è quello della distinzione tra valutazione degli studenti nell'educazione civica e alla cittadinanza e la valutazione della 'condotta'. I comportamenti assunti dagli studenti all'interno della scuola, il rispetto dei compiti e delle regole, il rispetto delle diversità e dei diversi punti di vista, la partecipazione attiva alla vita e ai processi decisionali (ai diversi livelli scolastici) possono tutti essere assunti come comportamenti riferibili sia all'educazione civica e alla cittadinanza, sia alla 'condotta' degli studenti. L'esperienza dei RAV negli anni passati sembra indicare che le scuole abbiano spesso sovrapposto i due ambiti, soprattutto in mancanza di un giudizio valutativo per la ECC. Nel momento in cui questa valutazione viene esplicitamente prevista, una distinzione più chiara tra i due ambiti diventa ineludibile. Tanto più se – in

[7] Sull'uso del portfolio per la valutazione nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, si vedano i contributi del Consiglio d'Europa, in particolare il già citato framework per le competenze per una cultura della democrazia (Council of Europe, 2018) e il *Portfolio for the Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, in corso di pubblicazione.

un'ottica di *whole school approach* – si intende progressivamente trasformare la scuola in un ambiente 'democratico' di apprendimento, entro cui gli studenti possano esercitare quotidianamente i propri diritti e doveri di cittadini.

Riferimenti bibliografici

Ainley, J., Schulz, W. e Friedman, T. (2013) (a cura di), *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to Civic and Citizenship Education around the World*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Benadusi, L. e Molina, S. (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.

Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B. e Sardoc, M. (2004), *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg, Council of Europe.

Consiglio d'Europa (2016), *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.

Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Volume 3, *Guidance for Implementation*, Strasbourg, Council of Europe.

Eurydice (2017), *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*, Bruxelles, Eurydice.

Eurydice (2012), *Citizenship education in Europe*, Brussels, Eurydice.

Eurydice (2005), *Citizenship education at school in Europe*, Brussels, Eurydice.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. e Losito, B. (2010), *ICCS 2009 International Report. Civic Knowledge, Attitudes and Engagement among Lower Secondary School Students in Thirty-eight Countries*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. e Agrusti, G. (2016), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. e Friedman, T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).