

LE LIFE SKILLS NEL VOLUME COMPLEMENTARE DEL QCER

Ivana Fratter¹

1. INTRODUZIONE

L'aggiornamento del QCER del 2020 il *Volume complementare* (d'ora in poi QCER-Vc) racchiude al suo interno numerose novità che non riguardano esclusivamente l'ampliamento e l'approfondimento dei descrittori dei livelli competenza linguistica ma includono anche in modo trasversale la menzione e l'attenzione a competenze e abilità che concernono in modo più generale e globale competenze personali necessarie all'interazione durante la realizzazione di eventi comunicativi. Nel documento infatti si tiene conto di alcuni aspetti che coinvolgono la formazione linguistica nella sua globalità e l'interazione è osservata attraverso gli atteggiamenti, i comportamenti e le propensioni delle persone; l'attenzione è rivolta nella fattispecie all'agire sociale implicando aspetti di relazione interpersonale «Il QCER considera chi usa/apprende la lingua come un “attore sociale”, che agisce nell'ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento» (QCER-Vc, 2020: 26). L'apprendente, dunque, come un “attore sociale” è una persona che nell'atto di comunicare agisce ed entra in relazione con altre persone. La relazione tra le persone risulta essere un punto centrale anche nell'apprendimento linguistico ed è proprio sulla relazione che si focalizzerà l'attenzione nel presente contributo.

Nelle pagine introduttive del *Volume complementare*, in cui si illustrano gli aggiornamenti nonché le finalità, si dà largo spazio all'ampliamento di alcune aree che pur presenti nell'edizione del 2001 non offrivano però dettagliate scale di descrittori; in particolare le nuove scale riguardano la *mediazione* e la *competenza plurilingue/pluriculturale* (QCER-Vc, 2020: 20) e includono al loro interno delle competenze trasversali. Si tratta di sezioni che mostrano l'attenzione ad aspetti riguardanti il codice linguistico nella forma e nell'uso (competenza linguistica, sociolinguistica, pragmatica) ma molta attenzione è rivolta verso atteggiamenti e capacità comunicative che si traducono certamente in un codice linguistico passando però per competenze, che chiameremo relazionali e interpersonali, nonché atteggiamenti e modi di essere delle persone strettamente connessi alla propria personalità e alla cultura di appartenenza, necessari per interagire positivamente con gli altri.

Obiettivo del presente articolo è proporre la lettura e l'analisi di alcuni descrittori del *Volume complementare* al fine di estrapolare i concetti che vanno al di là dell'apprendimento di una lingua *tout court* ma che coinvolgono le persone nella loro globalità, soffermandosi nell'evincere e nell'esaminare competenze e abilità trasversali richieste nelle interazioni con il singolo e nel gruppo. Si tratta di mettere in evidenza le competenze per la vita, le cosiddette *life skills*, che servono a vivere, interagire e relazionarsi con le altre persone nella quotidianità sia in ambito professionale che personale.

L'apprendimento di una lingua, se guardata nel paradigma funzionale, è uno strumento dell'interazione sociale e come tale ha lo scopo di fornire un mezzo per interagire a livello

¹ Università di Padova.

comunicativo con altre persone (Caffi, 2017) e dunque risulta essere uno dei principali strumenti per entrare in relazione con altri. Insegnare e imparare una lingua implica numerose competenze, prima di tutte la capacità di stare in relazione con le altre persone e dunque di vivere nel gruppo e con il gruppo.

Nella prima parte del presente contributo si propone una lettura di tipo trasversale di alcuni descrittori del *Volume complementare* del QCER (2020) in cui si può evincere l'attenzione alla dimensione relazionale e interpersonale dell'apprendimento linguistico focalizzando l'attenzione in modo particolare sulle scale di mediazione.

Nella seconda parte si rifletterà sui concetti quali competenza, conoscenza, abilità e strategia e si forniranno i parametri di analisi delle *life skills* secondo le indicazioni fornite nel documento dell'Organizzazione Mondiale della Salute *Life Skills Education for children and adolescents in Schools* (OMS, 1997). Nella parte finale si accenneranno ad alcuni possibili percorsi trasversali di formazione² volti allo sviluppo delle *life skills* per l'apprendimento delle lingue.

2. IL VOLUME COMPLEMENTARE DEL QCER E LE SCALE DI MEDIAZIONE

Nel *Volume complementare* del QCER (2020), rispetto all'edizione del QCER del 2001, ampio spazio è stato dato al concetto di mediazione che viene menzionato in diversi punti del documento ed è trattato in modo più dettagliato nella sezione ad esso dedicata (Sezione 3.4).

Interessante sin da subito è la definizione del concetto di mediazione fornita dal *Volume complementare* (2020: 102):

Una persona che si impegna in un'azione di mediazione deve avere un'intelligenza emotiva molto sviluppata oppure essere disponibile a sviluppare un'apertura mentale, in modo da provare sufficiente empatia verso i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa." Il termine "mediazione" è anche utilizzato per descrivere un processo sociale e culturale che consiste nel creare le condizioni per comunicare e cooperare, affrontare e stemperare con successo situazioni delicate e eventuali tensioni che possono sorgere. In particolare, la mediazione interlinguistica e intermodale implica inevitabilmente una competenza sociale e culturale oltre che una competenza plurilingue.

Dalla lettura della definizione di mediazione si possono portare all'attenzione alcune parole chiave quali "intelligenza emotiva", "apertura mentale" ed "empatia" che rimandano in maniera indiretta al codice lingua come a uno dei tanti mezzi disponibili all'essere umano per esprimere empatia, accoglienza e mostrare un'intelligenza emotiva. Per esempio, l'empatia – definita comunemente come la capacità di comprendere l'altro mettendosi nei suoi panni – si può esprimere attraverso parole di accoglienza e comprensione, ma si esprime anche con il linguaggio non verbale come attraverso la postura e le espressioni del volto. L'intelligenza emotiva viene definita come capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli delle altre persone, ma anche come la capacità di motivare noi stessi, di gestire in modo positivo le emozioni sia a livello personale che nelle relazioni con gli altri. L'apertura mentale viene vista come una propensione, una disposizione d'animo secondo la quale le persone non sono vincolate da pregiudizi e sono infatti propense ad accogliere novità. Parlando dunque di empatia, intelligenza emotiva e

² Per questa parte si farà riferimento allo studio di Fratter, Fratter (2020).

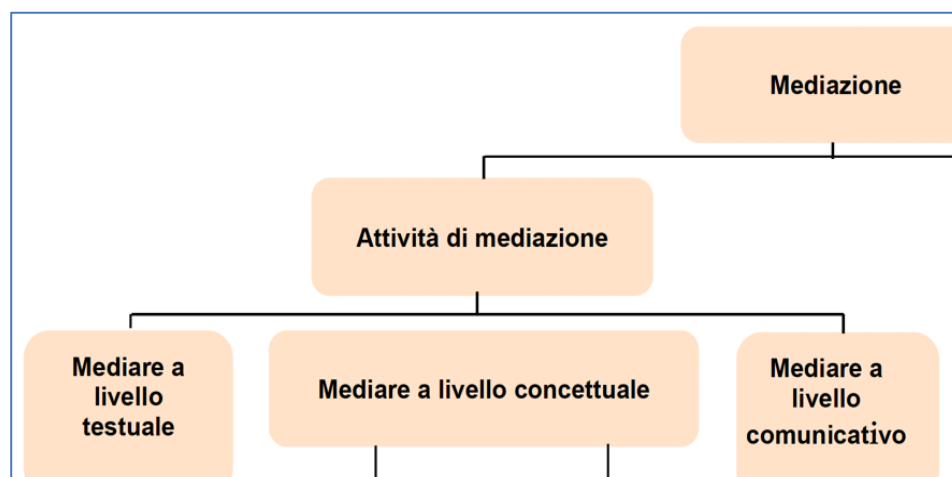
apertura mentale si fa riferimento ad atteggiamenti, comportamenti e disposizioni d'animo che, più in generale, possono essere inclusi nelle cosiddette *life skills* che approfondiremo nei paragrafi che seguono.

Nella definizione di mediazione emerge inoltre il concetto di cooperazione («creare condizioni per [...] cooperare») e indirettamente di gruppo sociale, infatti più avanti nella definizione si cita la necessità di disporre di una «competenza sociale e culturale». Ancora una volta si nota il ricorso a competenze che non sono puramente linguistiche ma sono di natura trasversale e riguardano l'interazione tra le persone, l'interazione all'interno di un gruppo e l'interazione tra persone di diverse lingue ma anche di diverse culture con vissuti, tradizioni e valori diversi.

Un esplicito riferimento ad elementi che riguardano aspetti di relazione interpersonale («gestire aspetti interpersonali e relazionali», QCER-Vc, 2020: 98) e che a sua volta rimanda alle scale della mediazione («Collaborare in gruppo») si trovano nella sezione del *Volume complementare* dedicata all'interazione, la sezione «Strategie di interazione» (QCER-Vc, 2020: 98; sez. 3.3.2.).

Entrando nello specifico nella lettura delle nuove scale di mediazione nel capitolo 3.4. (QCER-Vc, 2020: 100) viene proposta una interessante e funzionale tripartizione dell'attività di mediazione distinguendo tra mediazione a livello testuale, a livello concettuale e a livello comunicativo (Figura 1). Per il presente contributo di particolare interesse sono le attività «Mediare a livello concettuale» e «Mediare a livello comunicativo». Si tratta di due sotto-competenze che sul piano linguistico includono diverse abilità (ricezione, produzione e interazione) e sono inoltre strettamente correlate a competenze sociali e culturali e che, in modo trasversale, implicano competenze relazionali.

Figura 1. *Attività di mediazione* (sezione da QCER-Vc, 2020: 101)



Il «Mediare a livello concettuale» riguarda, tra i vari aspetti, le abilità volte a facilitare lo scambio di concetti ma significa anche sviluppare le condizioni per la mediazione concettuale. Questa attività viene a sua volta suddivisa in due sotto-competenze (Figura 2) che riguardano il gruppo nel suo insieme ovvero il «Collaborare in un gruppo» e il «Condurre un gruppo di lavoro»: per entrambe le scale nel *Volume complementare* si specificano ulteriormente gli ambiti di mediazione indicando la mediazione relazionale che riguarda lo «Stabilire le condizioni» e la mediazione cognitiva che concerne lo «Sviluppare le idee».

Figura 2. *Mediare a livello concettuale* (QCER, 2021: 117)

| | Stabilire le condizioni | Sviluppare le idee |
|-------------------------------------|---|---|
| Collaborare in un gruppo | Facilitare l'interazione collaborativa tra pari | Cooperare al processo di costruzione del significato |
| Condurre il lavoro di gruppo | Gestire le interazioni | Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso |

Tali competenze, seppur strettamente connesse al codice linguistico, implicano in maggior misura conoscenze, abilità e strategie di comunicazione interpersonale nonché capacità di gestire gruppi e interazioni che in essi hanno luogo, ciò significa che sono richieste conoscenze teoriche sulla dinamica dei gruppi ma includono anche aspetti più operativi che riguardano competenze e abilità sulla gestione dei gruppi («il creare un'atmosfera positiva è spesso un prerequisito per un coinvolgimento collaborativo...» QCER-Vc, 2020: 117). Tali conoscenze e competenze, come si illustrerà più avanti nel presente articolo, devono essere possedute non solo dall'insegnante ma anche dagli apprendenti; in tale contesto l'insegnante avrà un ruolo basilare nella relazione educativa svolgendo anche possibilmente la funzione di *counsellor* (Fratter, Fratter, 2020) e, attraverso l'azione di *modelling*, trasmetterà e insegnerà tali competenze agli apprendenti.

Osservando più nel dettaglio le scale, la scala “Facilitare l'interazione collaborativa tra pari” implica certamente possedere competenze e strategie comunicative efficaci, ma implica anche avere atteggiamenti e disposizioni d'animo di apertura verso gli altri («È in grado di mostrare sensibilità verso i diversi punti di vista» Liv. C1; QCER-Vc, 2020: 119) nonché capacità di ascolto, più precisamente di ascolto attivo. I descrittori relativi alla scala “Cooperare al processo di costruzione del significato” richiedono competenze e strategie comunicative più strettamente connesse al codice linguistico che vengono utilizzate in contesti di mediazione e gestione di gruppo, per facilitare la comprensione negli scambi comunicativi durante attività e progetti di gruppo. Si tratta di saper utilizzare adeguatamente tecniche comunicative facilitanti³ come la parafrasi, il riassunto, la verbalizzazione a diversi livelli di competenza e in base agli strumenti linguistici posseduti dagli apprendenti («È in grado di riassumere, valutare e collegare i diversi contributi in modo da facilitare l'accordo in vista di una soluzione o della via da seguire» liv. C2; QCER-Vc, 2020: 119). I descrittori relativi alla scala “Gestire le interazioni” sono fortemente orientati sugli aspetti che riguardano la dinamica di gruppo, quali per esempio la gestione dei ruoli dei membri del gruppo («È in grado di assumere diversi ruoli in funzione dei bisogni dei partecipanti» Liv. C2; QCER-Vc, 2020: 121) e la leadership (distribuita, situazionale). Analogamente i descrittori della scala “Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso” illustrano competenze e abilità che riguardano la capacità di risolvere problemi (*problem solving*) di prendere decisioni (*decision making*).

Il “Mediare a livello comunicativo” è orientato in modo particolare ad aspetti di comunicazione in situazioni linguistiche pluriculturali e concerne le competenze che permettono agli interlocutori di comprendersi reciprocamente pur avendo punti di vista diversi. I punti di vista possono riguardare, come spiegato nel *Volume complementare* (2020: 102) aspetti legati al singolo individuo, ad elementi strettamente connessi ad aspetti socioculturali e dunque legati all'ambiente sociale e culturale a cui il singolo individuo

³ Si fa riferimento alle tecniche utilizzate nell'ambito del *counselling* (cfr. Fratter, Fratter, 2020).

appartiene, nonché associati al contesto in cui lo scambio avviene. Si tratta dunque di azioni svolte per ottenere una migliore comprensione e «migliori risultati nei loro modi di comunicare» (QCER-Vc, 2020: 122).

Più nel dettaglio, l'attività “Mediare a livello comunicativo” è suddivisa in tre scale che sono rispettivamente: 1. “Facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale”, 2. “Agire come intermediario”, 3. “Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali”. In particolare, la prima e la terza scala riguardano competenze e abilità strettamente connesse alle relazioni interpersonali. La prima scala concerne competenze relative alla capacità di creare le basi per una piattaforma comunicativa neutra, in cui le interazioni tra membri appartenenti a diverse culture possano avvenire in modo disteso e senza tensioni. La terza scala tratta la capacità di mediare in situazioni di disaccordo, di malinteso tra diversi interlocutori, si tratta dunque della capacità di gestire i conflitti.

Le competenze citate nelle scale di mediazione e, in modo più specifico, in quelle che riguardano la conduzione di un gruppo o la collaborazione in un gruppo non sono innate ma devono essere apprese ed esercitate, come si afferma nel *Volume complementare* «È praticamente impossibile elaborare dei concetti senza aver preparato il terreno, gestendo questioni relazionali implicate» (QCER-Vc, 2020: 117). L'espressione “preparare il terreno” spiega molto bene come gli attori di una comunicazione debbano essere preparati e debbano dunque possedere competenze ed abilità relazionali.

3. COMPETENZE TRASVERSALI, COMPETENZE CHIAVE, *SOFT SKILLS*, *LIFE SKILLS*

Accanto al termine *life skills* spesso vengono utilizzate altre espressioni come per esempio *soft skills*, *competenze trasversali* e *competenze chiave*, in relazione al quadro teorico di riferimento.

Una delle principali difficoltà in cui ci si imbatte nell'addentrarsi in questo ambito riguarda proprio la molteplicità delle espressioni utilizzate per descrivere concetti analoghi e talvolta persino uguali; inoltre si constata che è molto più diffuso l'utilizzo di alcuni concetti in lingua inglese come per esempio *life skills* o *soft skills* che a fatica si adattano ad una traduzione in italiano (“abilità per la vita” e “abilità morbide”), spesso perché i documenti ai quali si è fatto riferimento, e a cui tuttora si fa riferimento, sono in lingua inglese. Nel presente articolo infatti si utilizzerà il termine *life skills* in inglese facendo esplicito riferimento al documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) del 1997 *Life Skills Education for children and adolescents in Schools* in cui sono presentate dieci *life skills*.

Prima di entrare nell'analisi del concetto di *life skills*, su cui si focalizza il presente paragrafo, si farà un breve cenno ad alcuni dei principali documenti europei, considerati dei punti di riferimento per la formazione e per l'educazione, esaminando i termini in essi contenuti e l'uso che ne viene fatto.

Per quanto riguarda il concetto di ‘competenza’ si prende in esame il documento europeo *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018) nel quale le ‘competenze chiave’ vengono definite «come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti» e ulteriormente vengono specificati i concetti utilizzati⁴:

- la conoscenza (*knowledge*) si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;

⁴ Tra parentesi vengono riportati i termini utilizzati nella versione in inglese della Raccomandazione (2018)

- per abilità (*skill*) si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;
- gli atteggiamenti (*attitudes*) descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni (*Raccomandazione*, 2018: 7).

All'interno delle otto competenze chiave descritte nel documento europeo, di particolare interesse per il presente lavoro è la competenza denominata «personale, sociale e capacità di imparare a imparare» che include la capacità «di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni» (*Raccomandazione*, 2018:10). Dalla lettura del testo possono essere estrapolati alcuni concetti chiave che si trovano anche nella definizione di *life skills*, che a breve presenteremo.

La competenza chiave «personale, sociale e capacità di imparare a imparare» richiama i seguenti concetti: la capacità di prendere decisioni (*make decisions*), di usare il pensiero critico, di risolvere problemi (*problem solving*), di essere resilienti, di superare i pregiudizi, di essere empatici, di gestire i conflitti (*manage conflict*) (*Raccomandazione*, 2018: 10).

Per il concetto di 'competenza' più in generale, facendo riferimento al documento *The definition and Selection of key Competences: executive Summary* (Organization for Economic Co-operation and development [OECD], 2005: 4) si legge che la competenza è qualcosa che va oltre le conoscenze e le abilità in quanto include risorse personali tra le quali anche attitudini, come possiamo leggere nella seguente definizione:

A competency is more than just *knowledge* and *skills*. It involves the *ability* to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and *attitudes*) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating⁵.

Analogamente a quanto precedentemente illustrato nel documento *Raccomandazione* il termine competenza include anche gli altri termini quali abilità, attitudini e conoscenze.

Gli stessi concetti presenti nella *Raccomandazione* si possono estrapolare nel documento dell'OMS *Life Skills Education for children and adolescents in Schools* (1997), in cui le *life skills* sono definite come «abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO, 1997: 1), dunque si tratta di abilità necessarie agli individui in generale per gestire le sfide nella vita di ogni giorno. Ciascuna *skills* viene inoltre inclusa in una delle cinque aree a cui è associata una specifica sfera (cognitiva, relazionale ed emozionale) come riportato in Tabella. 1:

Tabella 1. *Area delle life skills* (adattato da WHO, 1997: 3)

| Area | Sfera | Life skills |
|------|-----------|-------------------|
| 1 | cognitive | Decision making |
| | cognitive | Problem solving |
| 2 | cognitive | Creative thinking |
| | cognitive | Critical thinking |

⁵ Corsivo nostro.

| | | |
|---|------------|-----------------------------------|
| 3 | relational | Effective communication |
| | relational | Interpersonal relationship skills |
| 4 | emotional | Self-awareness |
| | relational | Empathy |
| 5 | emotional | Coping with emotions |
| | emotional | Coping with stress |

Nel documento dell’OMS le *life skills* sono definite come abilità legate ad azioni e a comportamenti che le persone tengono, anche inconsapevolmente, nella loro vita quotidiana e nell’interazione con gli altri; queste sono abilità strettamente connesse con la sfera emozionale, relazionale e cognitiva delle persone.

Per quanto riguarda le *life skills emozionali*, all’interno di questo gruppo possono essere incluse le seguenti abilità: consapevolezza di sé, la capacità di far fronte alle emozioni, di far fronte allo stress, più recentemente si parla anche della capacità delle persone di essere resilienti ovvero la capacità di adattarsi ad un trauma, a difficoltà e più in generale al cambiamento; le *life skills relazionali* sono per esempio la competenza empatica, la comunicazione efficace e le relazioni efficaci; e infine, per le *life skills cognitive*, si fa riferimento alla risoluzione dei problemi, al processo decisionale, al pensiero critico e al pensiero creativo. L’apprendimento/insegnamento delle *life skills* ha come obiettivo primario il benessere psicofisico delle persone.

Infine, concludiamo la rassegna dei termini prendendo in esame il termine *soft skills* che in genere è presentato in contrapposizione al termine *hard skills*: il primo riguarda le abilità sociali, atteggiamenti personali e abilità gestionali (Dall’Amio, 2016: 17) che una persona deve possedere per vivere e adattarsi ai cambiamenti della vita, il secondo invece si riferisce ad abilità più specifiche in quanto riguardano settori *di competenza* e sono strettamente correlate alla specifica formazione personale e alle pregresse esperienze tecniche di ogni individuo. Le *soft skills* dunque hanno numerosi elementi in comune con le *life skills* e con la competenza “personale, sociale e capacità di imparare a imparare”. Alla luce di quanto illustrato e poiché le diverse terminologie hanno numerosi elementi di contatto, nel presente contributo useremo il termine *life skills* facendo riferimento in modo specifico al documento dell’OMS (1997).

4. LA MAPPATURA DELLE LIFE SKILLS NEL VOLUME COMPLEMENTARE DEL QCER

Tenendo conto di quanto illustrato nella prima parte del presente articolo, relativa ai descrittori di mediazione del *Volume complementare*, emerge chiaramente che nel processo di apprendimento e insegnamento di una lingua, nonché nell’uso quotidiano della stessa, sono necessarie specifiche capacità interpersonali e si tratta di capacità che certamente possono essere acquisite attraverso l’esperienza diretta (apprendimento informale), ma per molte di esse si richiede che sia stato “preparato il terreno”, ovvero che siano state apprese attraverso specifici percorsi formativi (apprendimento formale, non formale) volti a sviluppare una comunicazione efficace sul piano relazionale.

Nelle pagine che seguono si propone la lettura di alcuni dei descrittori del *Volume complementare* con l’obiettivo di estrapolare le *life skills* in essi contenute. L’analisi prende come riferimento il lavoro di Fratter, Fratter (2020) in cui le dieci *life skills* elencate nel documento dell’OMS (1997) sono state integrate nel percorso di formazione per

insegnanti di lingue sulla base dei descrittori del *Volume complementare*. Nel presente articolo vengono ulteriormente specificati i collegamenti tra i descrittori e le possibili aree delle *life skills* a cui fare riferimento per percorsi specifici di formazione (Tabella 2). Nella prima colonna sono riportate le aree di riferimento e le corrispondenti *life skills* del documento dell'OMS (1997), nella seconda colonna sono riportati alcuni descrittori del *Volume complementare* del QCER (2020) che contengono le *life skills* indicate, e in corsivo sono segnalate le parole chiave a cui è possibile fare riferimento; infine, nella terza colonna sono fornite le relative *life skills* che dovrebbero essere possedute dall'apprendente e che necessitano di essere sviluppate in un percorso formativo nel gruppo classe.

Tabella 2. *The life skills per l'insegnamento delle lingue* (adattato e ampliato da Fratter, Fratter, 2020: 16)

| Area e Life skills (OMS, 1997) | Riferimenti presenti nel QCER Volume complementare (2020) | Skills e strategie richieste |
|---|--|---|
| Area 1 | | |
| Decision making | Condurre il lavoro di gruppo > Gestire le interazioni - Liv. C1 (p. 121) «È in grado di <i>intervenire diplomaticamente</i> per <i>riorientare il dibattito</i> , evitando che una persona domini o affrontando un comportamento destabilizzante». | Leadership e dinamica di gruppo |
| Problem solving | Collaborare in un gruppo > Cooperare al processo di costruzione del significato - Liv. B2 (p. 119) «È in grado di contribuire al <i>processo decisionale</i> collaborativo e alla <i>risoluzione di problemi</i> , esprimendo e sviluppando collettivamente idee, spiegando dettagli e formulando suggerimenti per azioni future». | Risoluzione di problemi |
| Area 2 | | |
| Critical thinking Cognitive thinking | Condurre il lavoro di gruppo > Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso - Liv. C2 (p. 121) «È in grado di <i>guidare con efficacia lo sviluppo delle idee</i> in una discussione su argomenti astratti e complessi, orientando il dibattito ponendo domande mirate e incoraggiando i partecipanti ad approfondire il loro ragionamento». | Prendere decisioni |
| Area 3 | | |
| Effective communication | Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali - Liv. B2+(p. 270) ⁶ «È in grado di ricorrere a <i>ripetizioni</i> o <i>parafrasi</i> per mostrare una comprensione completa delle posizioni di ciascuna parte per raggiungere un accordo». | Tecniche di comunicazione non direttiva |
| | Collaborare in un gruppo > facilitare l'interazione collaborativa tra pari - Liv. C1 (p. 119) «È in grado di sviluppare l'interazione e <i>aiutare a guidarla, con tatto</i> , verso una conclusione». | Assertività |

⁶ Questo descrittore è presente nell'Appendice del documento.

| | | |
|---|--|---------------------------------------|
| Interpersonal relationship skills | Condurre il lavoro di gruppo > gestire le interazioni - Liv. B2 (p. 121) «È in grado di <i>organizzare e gestire</i> in modo efficace un <i>gruppo di lavoro collaborativo</i> ». | Gestire gruppi/ dinamica di gruppo |
| | Condurre il lavoro di gruppo > gestire le interazioni - Liv. C2 (p. 121) «È in grado di <i>assumere diversi ruoli</i> in funzione dei bisogni dei partecipanti e dell'attività da svolgere (<i>consulente, mediatore, supervisore</i> ecc.) e di fornire un sostegno individualizzato appropriato». | Leadership situazionale e distribuita |
| Area 4 | | |
| Empathy | Mediare a livello comunicativo > facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale – Liv. B2 (p. 126) «È in grado di far emergere soluzioni possibili dalle parti in disaccordo per aiutarle a raggiungere un consenso, <i>formulando domande aperte</i> e neutre per minimizzare imbarazzi o offese». | Ascolto empatico |
| Area 5 | | |
| Coping with emotion, coping with stress | Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali - Liv. C2 (p. 126) «È in grado di <i>gestire con tatto</i> un partecipante che interviene in modo polemico e distruttivo, inquadrando diplomaticamente ogni osservazione in relazione alla situazione e alle percezioni culturali». | Gestire conflitti |

La terza colonna elenca alcune possibili piste di lavoro per un percorso formativo legato non solo all'apprendimento linguistico ma ad un apprendimento trasversale a qualsiasi disciplina.

Insegnare le *life skills* durante l'insegnamento di una lingua ha come punto fondamentale e primario la creazione di un'atmosfera e di un ambiente adatto per lo sviluppo delle stesse. In prima istanza si richiede che l'insegnante sia in grado di gestire i gruppi di apprendimento favorendo le fasi di sviluppo dei gruppi, creando il clima di lavoro adeguato e favorendo la fiducia tra i membri del gruppo classe. In generale gestire una classe

È un processo molto complesso e composito e richiede delle conoscenze e delle competenze specifiche. Richiede un "sapere", un "saper fare" ma anche e soprattutto un "saper essere". L'insegnante deve conoscere (sapere) le teorie sulla gestione dei gruppi (dinamica di gruppo), deve saper gestire i gruppi di apprendimento (saper fare) e deve saper interagire con i gruppi di apprendimento, con particolare attenzione ai gruppi-classe multiculturali (saper essere) (Fratter, Fratter, 2020: 37).

Le attività che permettono di sviluppare le *life skills* sono principalmente attività di tipo esperienziale che mettono in gioco gli apprendenti in prima persona, per esempio attraverso lavori di gruppo, dibattiti, discussioni, simulazioni e attività di *project work*.

Osserviamo ora in modo più dettagliato alcuni dei descrittori commentando le parole ed espressioni in corsivo che possono fare riferimento allo sviluppo delle *life skills*.

Il primo descrittore riportato nell'Area 1 (Tabella 2), «È in grado di *intervenire diplomaticamente per riorientare il dibattito*, evitando che una persona domini o affrontando un comportamento destabilizzante», può essere riferito ad una attività di discussione o di dibattito in classe che, sotto il profilo delle *life skills*, richiede capacità di *leadership* nel gestire i turni di parola, nel bloccare o riorientare comportamenti non adeguati alla situazione (p. es. comportamenti che tendono a boicottare le discussioni), e sotto il profilo linguistico richiede che siano utilizzati atti linguistici adeguati dal punto di vista dell'efficacia comunicativa, per esempio evitando giudizi e valutazioni e impiegando piuttosto espressioni accoglienti e al contempo richieste cortesi⁷.

Un secondo esempio che riguarda le tecniche di comunicazione non direttiva è il primo descrittore dell'Area 3 (Tabella 2), «È in grado di ricorrere a *ripetizioni* o *parafrasi* per mostrare una comprensione completa delle posizioni di ciascuna parte per raggiungere un accordo», in cui sono state evidenziate le parole chiave 'ripetizione' e 'parafrasi' che, dal punto di vista del codice linguistico, richiedono all'apprendente di saper ripetere e riformulare un periodo e possono essere più o meno complesse a seconda dell'argomento trattato, ma dal punto di vista delle *life skills* si tratta di tecniche che comunicano comprensione e accoglienza all'interlocutore, grazie anche all'uso di specifici incipit "Se ho capito bene mi stai dicendo che... /Mi pare di capire che..."⁸.

Infine, concludiamo gli esempi con il descrittore dell'Area 5, «È in grado di *gestire con tatto* un partecipante che interviene in modo polemico e distruttivo, inquadrando diplomaticamente ogni osservazione in relazione alla situazione e alle percezioni culturali», nel quale è stata evidenziata l'espressione "gestire con tatto" che richiede competenze relazionali, sociali e pragmatiche e implica anche che le norme sociali e culturali dell'agire con tatto siano conosciute e condivise nel gruppo. Infatti, interrompere una persona polemica mentre sta parlando può produrre diversi effetti in relazione all'atto comunicativo utilizzato. Diversa sarà la reazione del destinatario del messaggio a seconda che gli venga rivolta la seguente frase "La smetta una buona volta di interrompere i lavori" oppure la seguente "Capisco le sue ragioni, la pregherei però di riservare le sue domande alla fine della relazione in modo da permettere al relatore di concludere il suo discorso". Il primo enunciato sarà giudicato non appropriato al contesto situazionale e contestuale e dal punto di vista della relazione costituisce un atto comunicativo direttivo che tende a bloccare la comunicazione in modo brusco e persino offensivo e potrebbe suscitare reazioni di rabbia, collera da parte del ricevente. Nel secondo caso invece l'enunciato, oltre ad essere consono alla situazione comunicativa, costituisce un atto non direttivo ed accogliente in quanto non solo chiede di non interrompere ma offre spazio di comunicazione in un momento successivo, pertanto il ricevente dovrebbe sentirsi accolto nel suo desiderio di intervenire. Dunque facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali richiede certamente una 'consapevolezza pragmatica' (Caffi, 2017) ma anche il possesso di *life skills* quale la capacità di gestire i conflitti proponendo per esempio delle soluzioni alternative (uno spazio di dibattito successivo alla conclusione dei lavori) che accolgano le richieste degli interlocutori.

Dal punto di vista dell'applicazione nella classe di lingua delle scale di mediazione, sotto il profilo linguistico si richiede all'insegnante un accurato lavoro di selezione relativamente alla quantità e al tipo di lingua da proporre alla classe, prestando attenzione al livello di competenza linguistico-comunicativa della classe (A1-C2) e tenendo conto degli aspetti sociolinguistici, pragmatici e relazionali necessari a realizzare i descrittori delle diverse scale.

⁷ Per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2 si veda Nuzzo e Gauci (2012).

⁸ Per una rassegna sulla parafrasi come tecnica non direttiva si veda Fratter, Fratter (2020: 116).

5. CONCLUSIONI

Nel presente contributo si è messo in evidenza come la lettura del *Volume complementare* del QCER (2020) offra preziosi spunti per arricchire e rinnovare ulteriormente le metodologie di insegnamento linguistico, in particolare integrando il più possibile nella prassi didattica anche i descrittori relativi alle scale di mediazione che includono le *life skills* individuate dall'OMS (1997) e che sono competenze applicabili trasversalmente a qualsiasi ambito di apprendimento.

Le *life skills*, in quanto abilità e competenze che consentono agli individui di affrontare efficacemente le esigenze e le sfide della vita quotidiana, sono piuttosto importanti nella formazione di ogni individuo. Nel settore dell'educazione linguistica si tratta di abilità che sono necessarie non solo all'insegnante per poter gestire il gruppo classe, le relazioni tra i membri e per fungere da modello per l'apprendimento delle stesse ma devono anche essere sviluppate nell'apprendente in maniera coerente al percorso di apprendimento e coerentemente con il livello di competenza linguistica, attraverso l'uso di forme e strutture comunicative semplici o complesse sul piano morfosintattico ma comunque efficaci dal punto di vista comunicativo e su quello relazionale.

Osservando la lingua sotto il profilo della relazione interpersonale, essa è uno dei principali strumenti di comunicazione che permette il contatto e l'interazione con gli altri, con il gruppo; inoltre «la partecipazione ad un gruppo, in particolare ad un gruppo faccia a faccia, sottende un livello di coinvolgimento emotivo tale per cui diviene ambito privilegiato per favorire processi significativi di cambiamento, luogo per sperimentare appartenenze e per vivere nuovi, diversi processi di individuazione e differenziazione» (Ranci, 2002: 34). Affinché un gruppo classe possa vivere tali esperienze, al docente sono richieste delle macro-competenze, vale a dire la capacità di gestire i gruppi di apprendimento (conoscenza di elementi di dinamica di gruppo, gestione dei conflitti, risoluzione dei problemi) e la capacità di comunicare in modo efficace utilizzando tecniche di comunicazione efficaci (p. es. tecniche di comunicazione non direttiva).

In sintesi, il docente di lingue dovrà sapientemente predisporre percorsi di apprendimento che tengano in equilibrio lo sviluppo delle *life skills* e al contempo lo sviluppo linguistico degli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Caffi C. (2017), *Pragmatica. Sei Lezioni*, Carocci Editore, Roma.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-Operation, Modern Language Division, Strasbourg, Cambridge, Cambridge University Press [trad. it. D. Bertocchi, F. Quartapelle, *Quadro Comune di Riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS Scuola-La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, 2002].
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*, Council for Cultural Co-Operation, Modern Language Division, Strasbourg, Council of Europe Publishing, Strasbourg [trad. it. Barsi M., Lugarini E., *Quadro Comune di Riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2020]:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.

Dall'Amico E. (2016), *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese?* (Progetto 2014-1-IT02-KA204-003515, Valorize High Skilled Migrants), Centro Estero Per L'internazionalizzazione Piemonte, Torino:

https://www.centroestero.org/repository/23_06_2016_17_17_report-soft-skill-e-mdl.pdf.

Fratter I., Fratter N. (2020), *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*, Cleup, Padova.

Nuzzo E., Gauci P. (2012), *L'insegnamento della pragmatica in italiano L2*, Carocci, Roma.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2005), *The definition and Selection of key Competences. Executive Summary*, Paris:

<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

Parlamento Europeo, Consiglio Dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01):

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Ranci D. (2002), "Il gruppo di apprendimento. Riflessioni su un'esperienza", in *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 35-36, pp. 126-142.

World Health Organization (WHO) (1997), *Life Skills Education for children and adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Program*, World Health Organization, Division of Mental Health, Geneva:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.