

## **GLI APPRENDENTI OVER 55 E LE LINGUE STRANIERE**

MATTEO LA GRASSA, ANDREA VILLARINI

*Università per Stranieri di Siena*

### **Abstract**

*Un nuovo fenomeno che è sotto gli occhi di tutti è la presenza sempre più massiccia nei corsi di lingua straniera di studenti “in là con gli anni”. Ciò nonostante la ricerca in glottodidattica stenta a riconoscerli come un pubblico a parte, attribuendogli motivazioni, stili e bisogni simili a coloro che hanno 20 o 30 anni di meno.*

*Il presente contributo ha, quindi, tra i suoi obiettivi proprio quello di avviare una riflessione su questo target di apprendenti al fine di sostenere al meglio il loro percorso di apprendimento favorendo, così, quell'apprendimento lungo l'arco di tutta la vita più volte richiamato tra gli obiettivi della formazione linguistica in ambito europeo.*

*Il rapporto tra over 55 e lingue straniere si è modificato in conseguenza dei cambiamenti in atto nella nostra società che, come mostreremo, hanno creato le condizioni per nuovi bisogni linguistici orientati all'utilizzo delle L2.*

*Ma quali sono le L2 maggiormente apprese da questi apprendenti? Perché scelgono di entrare o di rientrare in formazione rivolta alla L2? Quali sono le tecniche didattiche preferite una volta entrati in un corso di lingua?*

*A queste domande si risponderà mostrando i risultati di un'ampia indagine su un campione di apprendenti over 55 attualmente inseriti in percorsi di apprendimento di varie lingue straniere sparsi su tutto il territorio nazionale.*

**Parole chiave:** *insegnamento agli adulti, lingue straniere, motivazione.*

## Presentazione

In questo contributo<sup>1</sup> si vuole rendicontare una ricerca sugli assetti motivazionali di apprendenti *over 55* che frequentano corsi di lingua straniera.

Perché abbiamo scelto di indagare questo particolare tipo di pubblico? La risposta a questo quesito deve necessariamente partire da questioni che possono esulare (sebbene solo parzialmente) dalle questioni glottodidattiche. Per comprendere l'esigenza di mettere a fuoco questo tipo di apprendenti, infatti, bisogna partire dalla situazione demografica del nostro paese che vede la percentuale di persone che superano i 55 anni<sup>2</sup> in forte aumento e, soprattutto, molto più alta rispetto alle altre fasce d'età in cui si suddivide generalmente la popolazione.

A partire da questo dato di fatto, allora possiamo inquadrare meglio le questioni che si riferiscono direttamente alla nostra disciplina. Questo pubblico ha interesse a frequentare i corsi di lingua? Con quali competenze entra nel circolo della formazione? Esistono delle tecniche didattiche più favorevoli di altre a questo tipo di pubblico? Insomma, esiste una peculiarità glottodidattica per questa fascia di apprendenti?

Le risposte a queste domande, però, non sembrano aver interessato molto coloro che si occupano di didattica delle lingue. Molto probabilmente perché si è scelto di assimilarli agli apprendenti adulti; ovvero, a coloro che appartengono a quella fascia di età compresa tra i 18 anni (uscita dalla formazione scolastica formale) e i 35 (quando si presume che escano dalla formazione *tout court*). Ciò può essere giustificato dal fatto che fino ad ora effettivamente la percentuale di persone che decidevano di entrare (o rientrare) in formazione linguistica passati i 55 anni era poca al punto da rendersi trasparente.

Ma il nuovo fenomeno al quale si assiste in questi anni è invece quello di una presenza massiccia di corsisti "in là con gli anni", come testimonia, ad esempio, il crescente successo dei corsi organizzati dalle università della terza età o università popolari. Di conseguenza, non è più possibile trascurare questa utenza e si rende necessaria una messa a fuoco di questo pubblico per assisterlo e sostenerlo al meglio nel suo percorso di formazione in L2.

### **1. Il nuovo circuito della comunicazione e le conseguenti motivazioni all'apprendimento delle lingue straniere da parte degli *over 55***

L'avvicinamento alle lingue straniere da parte degli *over 55* va inquadrato in una prospettiva più ampia che prenda in considerazione il cambiamento che sta avvenendo nelle competenze linguistiche necessarie per tutti noi al fine di gestire i flussi comunicativi in atto nella nostra società. Questi nuovi flussi comunicativi spingono verso la definizione di un nuovo circuito della comunicazione che comporta un cambiamento del nostro repertorio linguistico, nel quale molto più ampia che in passato è la parte riservata agli usi (sia ricettivi che produttivi) in L2.

Le cause che ci consentono di parlare di nuovo circuito della comunicazione sono molteplici, tutte però convergenti verso un'idea di spazio linguistico allargato e plurilingue.

<sup>1</sup> La ricerca qui presentata è stata coordinata da Andrea Villarini nell'ambito del dottorato di ricerca in *Linguistica e didattica dell'italiano a stranieri* compiuto da Matteo La Grassa presso l'Università per Stranieri di Siena. Per quanto riguarda la stesura del presente contributo, gli autori, pur avendo svolto una riflessione comune sui temi trattati e pur avendo condiviso appieno le conclusioni alle quali qui si giunge, hanno così suddiviso la stesura delle parti: A. Villarini è autore dei par. 0, 1 e 2, mentre M. La Grassa di tutti gli altri.

<sup>2</sup> L'individuazione di una fascia di età che comprende le persone con oltre 55 anni, così come tutte quelle adottate in questo lavoro, riprende una suddivisione per fasce d'età in uso comunemente nelle indagini demoscopiche e nei progetti europei per l'educazione degli adulti.

Vediamo insieme.

Nazioni e lingue che sembravano anche solo dieci anni fa lontane, esotiche e irraggiungibili adesso sono a pochissime ore di volo da noi. Tutti possiamo con un piccolo sforzo raggiungerle. Gli spazi sono anche più economici da attraversare. Questa nuova concezione di spazio geografico favorisce indubbiamente la circolazione delle persone e conseguentemente delle lingue. Se una volta, quindi, per la grande massa di persone poteva essere concepito come inutile apprendere una lingua straniera, adesso questo giudizio è sempre meno condiviso e condivisibile.

Il nuovo circuito della comunicazione si è formato anche grazie ai nuovi mezzi di comunicazione di massa, dove le lingue straniere sono molto più presenti che non nei tradizionali mezzi di comunicazione quali radio, tv e giornali nazionali. Tv satellitare e digitale terrestre, internet, email hanno di fatto schiacciato la distanza tra le lingue creando spazi dove non è necessario muoversi per entrare in contatto con le lingue straniere, ma sono loro, per così dire, che ci portano le lingue straniere in casa.

Inoltre, va considerato che il nostro paese è ormai da anni immerso in un processo di unificazione con altri paesi europei di portata epocale, cosa che non potrà, a nostro avviso, non avere effetti sul nostro repertorio linguistico. Ci riferiamo, ovviamente, alle dinamiche sociali, storiche, geografiche e politiche che soggiacciono alla realizzazione dell'Unione Europea<sup>3</sup>. Esse, infatti, porteranno i circa 500.000.000 di persone che vivono nei paesi dell'Unione a condividere uno spazio geografico che travalica i tradizionali confini nazionali. Questo processo di unificazione, che già adesso ha comportato cambiamenti importanti a livello economico, politico e geografico, si potrà intendere come realmente compiuto quando queste persone, non solo potranno spendere la stessa moneta o attraversare tranquillamente una frontiera, ma quando saranno in grado di comprendersi reciprocamente. Quando, cioè, l'obiettivo del plurilinguismo individuato dalle politiche linguistiche europee potrà dirsi raggiunto. Di conseguenza, le lingue straniere cessano di essere veramente tali, per diventare sempre di più parte imprescindibile del nostro repertorio linguistico in grado di farci muovere adeguatamente e attivamente nella società che andiamo costruendo<sup>4</sup>.

Infine, il fattore forse più visibile: gli oltre 3.000.000 di cittadini stranieri che hanno scelto di vivere stabilmente nel nostro paese<sup>5</sup>. La loro presenza (iniziata già alla fine degli anni '70, ma che negli ultimi 5 anni è cresciuta in maniera esponenziale collocando l'Italia tra i paesi con il più alto tasso di sviluppo della popolazione straniera al mondo) ha radicalmente modificato lo spazio linguistico dei parlanti italiani facendoli incontrare con le lingue straniere anche in spazi prima deputati alla sola lingua italiana o ad una delle sue varietà dialettali. Si calcola così che in Italia circolino almeno 150 idiomi diversi dall'italiano parlati da cittadini migranti<sup>6</sup>. A questa presenza si deve aggiungere quella tradizionale quota di stranieri in Italia per motivi turistici che da sempre ha fatto delle città d'arte (o per meglio dire, di loro particolari zone) dei laboratori per lo sviluppo plurilinguismo<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Mentre scriviamo è stato firmato a Lisbona il nuovo trattato europeo che regola il rapporto tra i 27 stati membri dell'Unione Europea. Altro importantissimo passo verso l'unificazione.

<sup>4</sup> Forse, come causa indiretta di tutto ciò andrebbe ridiscusso il significato ed il valore descrittivo di nozioni che rischiano di diventare obsolete, come quelle di *lingua seconda*, *lingua straniera*, *apprendimento*, *acquisizione*. Nozioni che alla luce dei cambiamenti che andiamo delineando perdono molta della loro significatività per la nostra disciplina.

<sup>5</sup> La stima è tratta dal Dossier Caritas 2007.

<sup>6</sup> Fonte: Caritas 2007.

<sup>7</sup> A livello di presenza di lingue straniere sul nostro territorio ci appare felice la proposta di Vedovelli di distinguere tra *lingue migranti* (parlate da persone che non risiedono nel nostro paese) e *lingue immigrate* (parlate da persone che

A questo nuovo circuito della comunicazione aderiscono, ovviamente, anche gli *over 55* una volta tendenzialmente esclusi dagli usi linguistici orientati all'utilizzo di una L2. Innanzitutto, a causa dell'aumento stesso della prospettiva di vita<sup>8</sup> che, dal nostro punto di vista, aumenta la percentuale di possibilità di entrare in contatto con lingue diverse dalla propria. Si arriva ai 55 anni con ancora davanti molta più strada da percorrere rispetto al passato, immersi nel pieno delle attività lavorative o con tempo libero da spendere attivamente. Tutte cose che rivalutano, anche agli occhi di chi ha ormai superato da tempo l'età della formazione, l'apprendimento di una nuova lingua.

L'aumento dell'età media delle persone e, soprattutto, la conseguente possibilità di arrivare alla terza età in condizioni fisiche molto migliori rispetto al passato comporta anche delle ricadute sulla vita lavorativa delle persone. Questo spostamento in avanti, infatti, comporta in molti casi che un individuo pur avendo raggiunto i 55 anni di età si trovi nella necessità di (o comunque, fortemente motivato a) apprendere una nuova lingua per un avanzamento di carriera o semplicemente per il suo consolidamento.

Tutto ciò comporta nuove spinte motivazionali, nuove esigenze linguistiche, nuovi bisogni comunicativi per persone che una volta usciti dalla formazione sembravano persi per le lingue straniere.

## 2. La ricerca

La ricerca che segue muove le mosse proprio da queste considerazioni per addentrarsi nelle motivazioni che sostengono questa fascia di apprendenti nuova, numerosa e dimenticata. Persone forse non in prima fila nel processo di affermazione del plurilinguismo che abbiamo più sopra richiamato, ma che sicuramente pongono dei quesiti nuovi alla didattica delle lingue che è uno dei capisaldi per la sua realizzazione.

Essa<sup>9</sup> prende, come detto, in particolare considerazione gli assetti motivazionali degli apprendenti guidati *over 55*. Ne indaga non solo le spinte verso la frequenza ai corsi di lingua straniera e le scelte operate da questi apprendenti (quali sono le lingue più selezionate? Solo l'inglese?), ma anche aspetti che riguardano da vicino le dinamiche che si materializzano nelle classi di lingua. In questo modo è possibile prevedere alcune delle ricadute che queste motivazioni possono avere per orientare al meglio la didattica delle lingue nei loro confronti.

### 2.1. Il campo di osservazione dell'indagine

Una fase importante per lo svolgimento della ricerca ha riguardato l'individuazione dei luoghi in cui è stato identificato il campione di indagine. Nel caso specifico, poiché l'universo di riferimento è presente su tutto il territorio nazionale, si è posta la necessità di circoscrivere il cosiddetto *campo di osservazione* (De Rose 2003; Losito 1998).

Prima di procedere alla rilevazione dei dati si è reso necessario, infatti, individuare e contattare le sedi maggiormente frequentate dal *target* di studenti oggetto di studio. Disegnare una mappa dettagliata dei luoghi che offrono percorsi formativi in lingua straniera e che sono frequentati dagli *over 55* non è semplice, dal momento che l'offerta sul territorio

---

risiedono stabilmente nel nostro paese). Ambedue, a nostro avviso, contribuiscono alla ridefinizione dello spazio linguistico italiano.

<sup>8</sup> A confortare queste nostre impressioni, arrivano i dati forniti dall'ISTAT che ci segnalano come la speranza di vita è passata da 53 anni e 8 mesi per le donne e 56 anni per gli uomini nel biennio 1930-32 agli attuali 78 anni e 3 mesi per le donne e 84 anni per gli uomini (ISTAT, *Italia in cifre*, 2007, Csr, Roma).

<sup>9</sup> La ricerca riprende e amplia un nostro precedente lavoro (Villarini 2005). Essa, per numero di informanti presi in considerazione e numero di quesiti ai quali sono stati sottoposti, si attesta come l'indagine più estesa e accurata sin qui svolta su apprendenti *over 55*.

è molto differenziata<sup>10</sup>. Tra queste sedi ci sono infatti le università della terza età, popolari e dell'età libera, le associazioni di volontariato, le scuole private di lingua e, infine, i Centri Territoriali Permanenti.

La scelta dei luoghi presso i quali effettuare la rilevazione dei dati è stata condizionata da diversi fattori, quali la disponibilità ricevuta dalle varie istituzioni contattate e la possibilità di raggiungerle. Tuttavia, in relazione alla pluralità di agenzie formative esistenti, riguardo al campo di osservazione della ricerca si è operata la scelta da un lato di prendere in considerazione un campione variamente distribuito sul territorio, dall'altro di contattare varie tipologie di enti formatori tenendo presente la consistenza numerica degli apprendenti *senior*, pur decidendo di non seguire criteri di stretta proporzionalità.

Aver svolto l'indagine presso sedi di tipo diverso aiuta a definire un quadro più rappresentativo della vasta tipologia dei *senior* frequentanti corsi di lingua: si ritiene infatti che fattori di vario tipo che caratterizzano le differenti sedi (composizione delle classi, formazione degli insegnanti etc.) possano avere influenza nel determinare atteggiamenti diversi da parte degli informanti.

Inoltre, i dati sono stati raccolti in aree geografiche differenti e in centri caratterizzati da differente ampiezza (cfr. tab. 1). Al fine di creare un campione di informanti maggiormente variegato al suo interno sono state considerate sedi presenti nel Nord, nel Centro e nel Sud. Si segnala, in particolare, che il maggior numero dei dati è stato raccolto in Toscana nelle città di Firenze, Pisa e Viareggio, mentre altri ancora sono stati raccolti a Milano e a Palermo.

Tabella 1 - Luoghi di rilevazione e numero questionari raccolti<sup>11</sup>.

Luog	Num ero questionari
Firenze	25
Pisa	37
Viareggio	15
Milano	37
Palermo	12

<sup>10</sup> Anche nello studio *Apprendere da adulti. La domanda, l'offerta e le politiche di formazione permanente* (ISFOL 2003), che ha come obiettivo quello di delineare una mappatura dell'offerta di formazione permanente presente in Italia, viene indicata la difficoltà di poter reperire dati esaustivi dalle agenzie che erogano formazione soprattutto in ambito non formale. Nel documento infatti si afferma (ISFOL 2003: 77): *Vi sono dei segmenti e dei soggetti maggiormente visibili, oggetto di attenzione istituzionale (come ad esempio i Centri territoriali permanenti), o presenti da tempo con un'offerta di tipo consolidato (come nel caso delle Università popolari e di quelle della terza età); ve ne sono altri per i quali si avverte una carenza di informazioni (ad esempio per quanto riguarda il settore del volontariato sociale o più in generale del non profit), oppure si rileva un'informazione parziale (ad esempio in relazione ai corsi serali realizzati negli istituti tecnici e professionali di Stato).*

<sup>11</sup> Si segnala che l'indagine è stata svolta presso il Centro Linguistico d'Ateneo di Firenze, le università della terza età di Pisa, di Viareggio, di Milano e di Palermo, la scuola privata *International House* di Palermo e l'associazione non profit *Humaniter* di Milano.

Gli accorgimenti presi nella scelta del campo di osservazione contribuiscono a rendere i risultati ottenuti maggiormente generalizzabili e almeno indicativi di alcune linee di tendenza, sebbene la ricerca resti fondamentalmente legata ai contesti all'interno dei quali è stata svolta. Si ritiene comunque che tale limitazione non possa inficiare la validità della ricerca che, in quanto studio di caso, ha lo scopo principalmente di descrivere le singole situazioni osservate.

### 2.2. *Gli informanti*

Al gruppo di informanti, costituito da 126 apprendenti che frequentavano corsi di lingua straniera presso varie istituzioni in prevalenza pubbliche, è stato proposto un questionario per rilevare i dati utili alla nostra indagine. Si è scelto di considerare il limite d'età fissato a 55 anni come unica condizione necessaria per identificare gli informanti presi in esame. Ciò ha reso possibile la costruzione di un gruppo maggiormente eterogeneo dal punto di vista del profilo socioculturale, soprattutto relativamente alla differente posizione lavorativa che i soggetti possono avere e, di conseguenza, presumibilmente più rappresentativo dell'insieme di coloro che in età avanzata sono inseriti in percorsi di formazione linguistica.

Dal momento che questa è una delle prime indagini condotte in Italia sugli apprendenti *senior*, considerate le difficoltà legate al fatto che attualmente non vi siano dati ufficiali sulla distribuzione degli *over 55* nelle classi di lingua riferiti a tutto il territorio nazionale<sup>12</sup>, il numero degli informanti preso in esame può essere considerato sufficientemente rappresentativo per i contesti in cui è stata svolta l'indagine.

### 2.3. *Il gruppo di controllo*

Al fine di verificare l'eventuale validità dell'ipotesi di partenza dell'indagine, relativa al fatto che il gruppo di apprendenti *over 55* presenti caratteristiche che lo rendono non sovrapponibile agli adulti, è stato preso in considerazione un gruppo di controllo formato da 30 apprendenti iscritti nella varie sedi in cui sono stati reperiti i dati oggetto di analisi. Si segnala che l'età di questo secondo gruppo di informanti è compresa tra un minimo di 30 e un massimo di 54 anni e che essi hanno terminato a vari livelli il loro ciclo di studi.

Sebbene nelle sedi dove sono stati raccolti i dati la maggior parte degli iscritti adulti fosse rappresentata da studenti universitari con un'età compresa tra i 19 e i 25 anni, si è preferito non considerare questi apprendenti per formare il gruppo di controllo. Si ritiene infatti che, in questo caso, le motivazioni allo studio della lingua straniera siano in prevalenza di tipo strumentale, soprattutto legate al completamento degli studi, e ciò fa sì che questa tipologia risulti difficilmente confrontabile per profilo socioculturale e motivazionale con il gruppo oggetto di studio.

### 2.4. *Le interviste agli insegnanti*

Con l'intento di dare voce anche a quanti sono coinvolti in prima persona nelle scelte metodologiche e di gestione della classe di lingua, si è estesa l'indagine agli insegnanti dei corsi in cui sono presenti apprendenti *senior*. Questa seconda fase di raccolta dati ha riguardato 12 insegnanti. La nostra attenzione si è rivolta a loro nella convinzione che rivestano un ruolo primario nell'organizzazione della didattica, incidano profondamente sugli assetti motivazionali dell'apprendente e rappresentino i testimoni privilegiati delle

---

<sup>12</sup> Si ricorda che un campione, affinché sia statisticamente rappresentativo, deve essere calcolato in relazione a un universo di riferimento definito in modo esatto. Si tenga presente che la parcellizzazione degli apprendenti oggetto di studio nell'insieme dei corsi di lingua attivati dai vari enti e istituzioni, rende molto difficile l'esatta loro quantificazione.

strategie di acquisizione attivate dagli studenti presi in esame, con una percezione d'insieme che potrebbe risultare anche significativamente diversa rispetto a quella che è stata rilevata dagli apprendenti stessi<sup>13</sup>.

In questo caso l'indagine, non mirando a reperire dati di tipo quantitativo, ma a far emergere elementi più sfumati, è stata condotta attraverso l'utilizzo di interviste semi-strutturate, poiché strumenti meno rigidi del questionario e che di conseguenza meglio si prestano alla rilevazione di dati a carattere qualitativo.

Le interviste sono state fatte a 12 insegnanti di diverse lingue – 11 tra questi operano presso il Centro Linguistico d'Ateneo di Firenze e 1 presso l'Università Popolare di Siena –, selezionando coloro che hanno avuto maggiori esperienze didattiche con gli studenti *senior*. Nello specifico si tratta di 1 insegnante di francese, 8 di inglese e 3 di spagnolo. La trascrizione adottata in questo lavoro è di tipo ortografico non essendo significativi, ai fini della nostra analisi, gli elementi prosodici e intonativi del parlato che vengono resi graficamente con altri tipi di trascrizioni.

### 3. La motivazione nel processo di apprendimento linguistico

Nel processo di acquisizione di una lingua straniera intervengono fattori di diversa natura, cognitiva e affettiva, che condizionano i risultati finali raggiunti dagli apprendenti. L'ipotesi più comunemente accettata è che nessuno di questi fattori agisca isolatamente, riuscendo a determinare l'esito dell'apprendimento, ma piuttosto interagisca insieme agli altri. È comunque opinione generalmente condivisa, sia tra i ricercatori sia tra gli insegnanti, che la motivazione assuma un peso rilevante nello sviluppo della competenza linguistica. È stato affermato infatti da parte di più studiosi che senza motivazione non può esistere apprendimento<sup>14</sup>.

Quando si parla di motivazione si intende non soltanto il motivo che determina la scelta di studiare una lingua straniera, tradizionalmente definito di tipo integrativo o strumentale (Gardner, Lambert 1972), ma anche *la misura dell'impegno o sforzo che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività* (Gardner 1985: 10, cit. in Pallotti 2000: 212).

Gli studi motivazionali compiuti a partire soprattutto dagli anni Novanta, oltre ad avere affermato una meno netta distinzione tra le due macro motivazioni, integrativa e strumentale, hanno spostato l'attenzione su altre componenti. Tali studi hanno dato inizio a una nuova fase di ricerca che prende in considerazione non soltanto il ruolo delle variabili di tipo sociopsicologico ma anche quello di fattori affettivi e di altre variabili come il contesto in cui si svolge l'apprendimento, le modalità di insegnamento, i contenuti del corso. Questi lavori evidenziano ulteriormente che la motivazione rappresenta un fattore complesso che comprende aspetti differenti di natura non esclusivamente sociale. Da più autori è avvertita una lacuna degli studi sulla motivazione compiuti precedentemente, rappresentata proprio dal fatto che questi hanno indagato le fonti della motivazione che sono esterne al processo di apprendimento vero e proprio, soprattutto di quello svolto in contesto guidato, prendendo in considerazione soltanto la natura dell'interesse verso la lingua<sup>15</sup>. Dagli studi attuali invece,

<sup>13</sup> Servirsi di fonti differenziate per ottenere un più ampio spettro di informazioni è una procedura usuale anche nella ricerca sociale. A tal proposito De Rose (2003: 34) afferma: *Le informazioni oggetto della ricerca possono poi anche essere rilevate presso coloro i quali risultano indirettamente coinvolti nel fenomeno oggetto di studio, ovvero che hanno un qualche rapporto personale con i soggetti su cui si focalizza principalmente la ricerca.*

<sup>14</sup> Tra gli altri, ricordiamo Dornyei (2001: 2) che afferma: *My personal experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i.e. who are really motivated) will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude.*

<sup>15</sup> Crookes e Schmidt (1991) indicano esplicitamente questo limite dei primi studi motivazionali.

emerge l'importanza di mettere in evidenza anche altri aspetti della motivazione che possono maggiormente essere determinati e stimolati dalle pratiche di insegnamento<sup>16</sup>.

Uno dei ricercatori che si è interessato particolarmente allo studio della motivazione in una prospettiva più ampia da quella delineata dal binomio integrativa-strumentale è Dornyei (1990, 1994, 1998, 2001). Egli considerando la necessità di dare maggiore importanza ai fattori più strettamente legati al contesto di apprendimento/insegnamento, ha elaborato un modello motivazionale che si articola su tre livelli differenti:

- *Language level*: è l'interesse verso la lingua in sé riprende la distinzione operata tra motivazione integrativa e strumentale;

- *Learner level*: è costituito dalle caratteristiche personali e dai fattori psicoaffettivi dell'apprendente che determinano la sua motivazione (ansia, valutazione delle passate esperienze di apprendimento, bisogno di raggiungere degli obiettivi a breve termine etc.);

- *Learning language situation*: è il livello della motivazione su cui è maggiormente possibile intervenire. È determinato dall'interesse che lo studente manifesta verso il corso, l'insegnante e il gruppo classe nel quale è inserito.

Gli aspetti motivazionali presi in considerazione nel presente contributo si riferiscono a questi tre differenti livelli.

La centralità della motivazione, oltre a emergere dalla letteratura glottodidattica, è fortemente sottolineata anche nei documenti elaborati dal Consiglio d'Europa e, in particolare, nel *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002) che considera l'orientamento motivazionale uno dei principali fattori da analizzare per elaborare interventi formativi sulla base dei bisogni degli apprendenti. Dunque, la realizzazione di un percorso formativo che assume come punto di riferimento l'apprendente implica necessariamente la conoscenza delle sue motivazioni allo studio della lingua. Per questa ragione si è scelto di prendere in esame gli assetti motivazionali degli apprendenti *over 55*, cercando di evidenziare al contempo la loro natura e la loro rilevanza.

#### 4. Analisi dei dati

##### 4.1. Lingue considerate più utili da conoscere

I primi dati che vogliamo esporre in questo paragrafo e nel successivo riguardano la scelta della lingua oggetto di studio da parte degli apprendenti. Questi dati, come vedremo in seguito, forniscono informazioni utili per l'interpretazione dei fattori motivazionali che caratterizzano il pubblico dei *senior*.

Il dato più evidente è rappresentato, come d'altronde prevedibile, dall'utilità riconosciuta alla lingua inglese indicata da quasi il 90% dei rispondenti. Questa percentuale conferma che, anche per il *target* preso in considerazione in questa ricerca, l'importanza della lingua inglese in termini di spendibilità sociale, risulta preminente in confronto a quella attribuita alle altre lingue.

Tuttavia, accanto al dato atteso, si evidenzia che esiste un 10% dei rispondenti che si distribuisce tra *arabo* e *francese* e, in misura leggermente inferiore, tra *spagnolo* e *tedesco*<sup>17</sup>. Questo è indicativo del fatto che tra i *senior* si manifesta una certa diversificazione per quanto riguarda l'importanza accordata alle varie lingue straniere.

<sup>16</sup> Anche lo stesso Gardner (Tremblay, Gardner 1995) elabora una nuova versione del modello motivazionale prendendo in considerazione fattori di tipo diverso da quelli esclusivamente sociopsicologici.

<sup>17</sup> Un solo soggetto risponde *italiano* probabilmente perché di madrelingua differente.



Tabella 2 – Lingua considerata più utile da conoscere.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Arabo	3	2,4	2,8
Francese	3	2,4	2,8
Inglese	95	75,4	89,6
Spagnolo	2	1,6	1,9
Tedesco	2	1,6	1,9
Italiano	1	,8	,9
Totale	106	84,1	100,0
Mancante di sistema	20	15,9	
Totale	126	100,0	

La considerazione appena fatta è confermata dal confronto dei dati esposti con quelli rilevati dal **gruppo di controllo** (cfr. graff. 1 e 2). Per quanto riguarda gli adulti, infatti, le lingue segnalate sono soltanto due, l'inglese e lo spagnolo, con un ruolo prioritario e incontrastato attribuito all'inglese. Sebbene si tratti di numeri limitati, si ritiene che sia possibile affermare per i due gruppi una certa differenza della posizione assunta dai vari idiomi all'interno del mercato delle lingue. A nostro avviso, infatti, i dati fanno emergere quanto le lingue esercitino un potere attrattivo differente a seconda del pubblico che viene preso in considerazione. Proviamo ad analizzare separatamente i due gruppi.

Grafico 1.

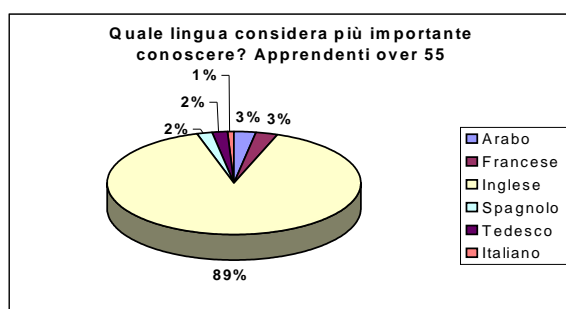
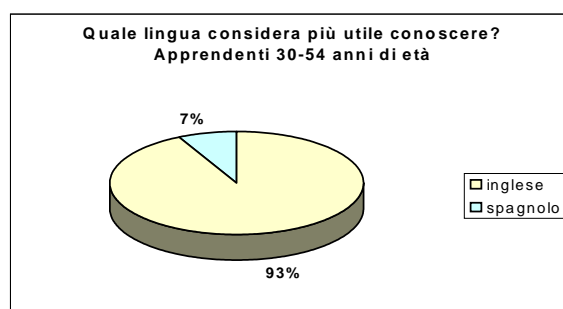


Grafico 2.



Nel caso degli adulti è attribuita importanza quasi esclusiva all'inglese che, come è noto, è la lingua con la più grande spendibilità sul piano sociale e strumentale e che si va sempre più confermando come autentica lingua globale (Crystal 2003). Inoltre, è interessante notare che l'unica lingua indicata oltre all'inglese è lo spagnolo. Questo ci sembra indicativo di un cambiamento del ruolo assunto dalle lingue per questi apprendenti: lo spagnolo, infatti, sembra cominciare ad attestarsi su una posizione che fino a qualche tempo fa apparteneva al francese, lingua che adesso non viene indicata da nessun soggetto adulto come la più importante da conoscere. Il fatto che vengano segnalate soltanto queste due lingue, con una schiacciante preminenza (93%) dell'inglese, potrebbe essere indice di un interesse piuttosto limitato da parte di questa tipologia di apprendenti verso lo studio di altri idiomi che godono di minore spendibilità.

Diverso è invece il comportamento degli apprendenti *senior*: nel loro caso l'atteggiamento sembra essere più flessibile e si può probabilmente affermare che essi manifestano maggiore attenzione nei confronti della varietà dell'offerta linguistica loro proposta. Anche per i *senior*, come si è visto, si rileva un'ovvia priorità dell'importanza attribuita all'inglese; rispetto agli adulti, però, le risposte sono più diversificate. La seconda

lingua segnalata come la più importante da conoscere è il francese; una scelta condizionata probabilmente dalla formazione avuta in questa lingua specialmente in età scolastica. Un dato invece inaspettato ci sembra la segnalazione dell'arabo, lingua fino a poco tempo fa non considerata di particolare rilevanza. Dunque, per questa fascia di apprendenti altre lingue oltre a quelle europee a maggiore diffusione, vengono considerate importanti da conoscere. Questo nuovo interesse porta a ritenere che tra i *senior*, più che tra gli adulti, esiste una potenziale domanda verso lingue diverse che verrebbe probabilmente incentivata e intercettata se la proposta dei corsi risultasse più varia.

Inoltre, il fatto che vengano segnalate lingue differenti tra quelle più importanti da conoscere, può essere indice di un interesse da parte dei *senior* verso aspetti non direttamente collegati alla spendibilità sociale o strumentale, ma verso fattori meno immediatamente evidenti. Si pensi, per esempio, all'importanza di tipo culturale che può essere attribuita a un idioma o anche all'interesse intrinseco che si può provare verso le sue specifiche caratteristiche fonico-morfo-sintattiche.

Ovviamente, la percezione dell'importanza di una lingua straniera potrà avere una forte influenza nella scelta di studiarla, ma come si vedrà in seguito (cfr. par. 4.2) questo non è l'unico fattore che condiziona gli apprendenti nell'operare la loro scelta di apprendimento.

#### 4.2. Corsi di lingua frequentati

Come si può osservare dalla tabella 3 la lingua inglese risulta la più studiata (circa il 54%) con un forte scarto sulle altre. La seconda lingua risulta essere il francese con circa il 23% delle risposte; il tedesco viene studiato dall'11% degli informanti, lo spagnolo da quasi il 9% e, infine, il russo da poco più del 2%.

Tabella 3 – Corso di lingua frequentato.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Francese	29	23,0	23,2	23,2
Inglese	68	54,0	54,4	77,6
Russo	3	2,4	2,4	80,0
Spagnolo	11	8,7	8,8	88,8
Tedesco	14	11,1	11,2	100,0
Totale	125	99,2	100,0	
Mancante di sistema	1	,8		
Totale	126	100,0		

I dati della tabella confermano alcune indicazioni attese e in qualche misura già anticipate dai dati esposti in precedenza, prima tra tutte il fatto che per il momento resta preminente il peso assunto dalla lingua inglese nelle scelte di formazione linguistica anche da parte della fascia di apprendenti presa in considerazione da questa ricerca. Tuttavia, se si confrontano questi dati con quelli presenti nella tabella 2, dalla quale emerge che circa il 90% degli informanti considera l'inglese la lingua più utile da conoscere, si può notare come la percezione dell'importanza della lingua straniera non si traduca automaticamente nella scelta di studiarla. È verosimile, quindi, che intervengano in tale scelta fattori di tipo diverso non esclusivamente legati all'importanza attribuita alla lingua.

I dati riguardanti le lingue studiate si prestano a una duplice riflessione: da un lato si deve constatare che la lingua inglese non è l'unica ad essere richiesta, segno questo di una domanda di altre lingue proveniente dagli apprendenti *senior*; dall'altro si rileva però come la scelta risulti fortemente indirizzata verso le quattro lingue maggiormente parlate in Europa. Sembra quindi che le lingue che si possono definire deboli, sia europee che extraeuropee, al momento non abbiano ancora trovato modo di affermarsi all'interno del

libero mercato delle lingue. Questa condizione sembra essere in stridente contrasto con l'innegabile allargamento dello spazio linguistico che sta caratterizzando anche il nostro paese. Le altre lingue ufficiali dell'Unione e, soprattutto, le cosiddette lingue immigrate ormai radicate nel nostro territorio nazionale, non trovano ancora debito spazio nell'offerta linguistica proposta. Questo dato sembra essere indicativo delle difficoltà incontrate nella realizzazione delle indicazioni suggerite dal Consiglio d'Europa riguardo il plurilinguismo che ancora sembra tradursi sul piano pratico soltanto nella diffusione delle lingue più parlate all'interno dell'Unione. È possibile comunque che le lingue che risultano meno spendibili sul piano puramente professionale, possano trovare una risorsa per la loro diffusione proprio intercettando la potenziale domanda degli apprendenti *senior* che, come si dirà in seguito (cfr. par. 4.3), rappresentano un pubblico spinto allo studio delle lingue, soprattutto nelle fasce d'età più avanzate, in misura minore da motivazioni principalmente strumentali rispetto ad altri pubblici.

Dal confronto tra i dati relativi alle lingue scelte come oggetto di studio dai *senior* e dagli adulti (cfr. graff. 3 e 4), emerge con maggiore evidenza quanto precedentemente affermato relativamente alla differenza di atteggiamento verso le lingue straniere (cfr. par. 4.1), e viene ulteriormente confermata l'ipotesi che proprio sulla tipologia di apprendenti *senior* potrebbe far presa un'offerta più varia di lingue straniere.

Infatti, ben il 70% degli adulti si orienta verso lo studio dell'inglese mentre la seconda lingua studiata è lo spagnolo con il 16,7% degli informanti. La terza lingua è il francese con il 10% e infine il tedesco scelto soltanto dal 3,3%.

Grafico 3.

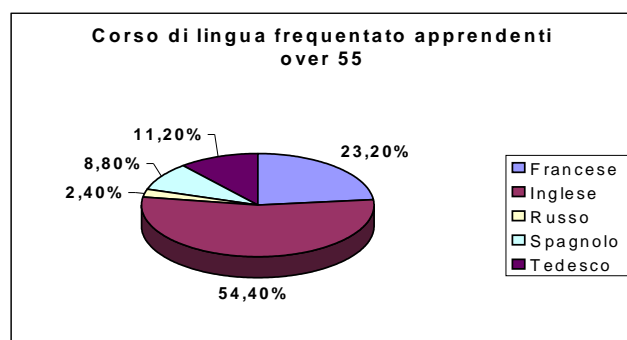
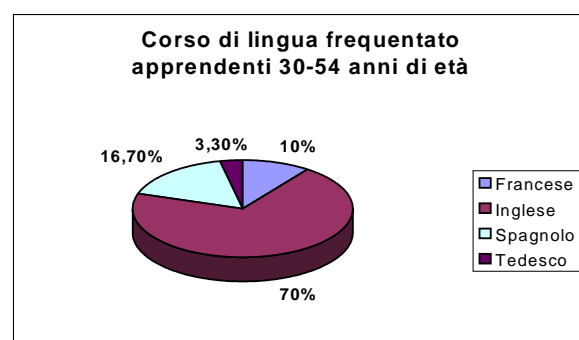


Grafico 4.



Differente, come si è visto, è invece l'atteggiamento dei *senior*. Infatti, il numero di lingue scelte è maggiore perché, oltre a queste quattro, viene studiato anche il russo. Una rilevante differenza consiste nel minor peso attribuito dai *senior* all'inglese studiato dal 54,4% degli apprendenti e al maggiore interesse verso il francese che rappresenta la seconda lingua scelta. Nel caso di entrambi i gruppi dunque le lingue di maggiore spendibilità sono quelle più studiate. È interessante però segnalare che tra i *senior* si rileva una più netta differenza rispetto agli adulti tra la percezione dell'importanza di una lingua e la scelta di studiarla. Ciò significa che per questi ultimi risultano più forti fattori di attrattività anche illogici che esercitano le lingue.

Si può dunque ribadire che un'offerta più ampia di lingue potrebbe trovare proprio nei *senior* una potenziale utenza contribuendo così a realizzare l'ampliamento dello spazio linguistico dei parlanti che non si limiti alla conoscenza delle sole quattro lingue maggiormente parlate in Europa.

#### 4.3. Motivazioni allo studio della lingua

Nelle tabelle 4, 5, 6, 7, 8 e 9 si presentano i dati relativi alle motivazioni indicate per lo studio della lingua straniera. Il profilo motivazionale dei *senior* si differenzia da quello degli adulti, come si vedrà dal confronto con gli informanti del gruppo di controllo (cfr. graff. 5, 6, 7 e 8).

Rispondendo a questi quesiti gli informanti hanno dato indicazioni sulla motivazione di carattere generale che li ha spinti a studiare una lingua. A differenza di altri aspetti che possono avere un certo peso sugli assetti motivazionali degli apprendenti e che possono essere in qualche modo modificati da chi si occupa di formazione linguistica, su tale motivazione non è semplice intervenire perché si tratta di atteggiamenti profondi difficilmente modificabili che stanno alla base della scelta di voler studiare una lingua straniera. Si ritiene dunque che di questi dati si debba prendere atto cercando, ovviamente, di tenerne conto nella progettazione del percorso di apprendimento.

Le macro-categorie motivazionali scelte sono tre: *Culturale*, *Professionale*, *Personale*; ognuna di queste è suddivisa in più opzioni sulle quali si è chiesto di esprimere un grado di importanza<sup>18</sup>.

Nella tabella 4 vengono presentati i dati relativi alle opzioni della motivazione culturale. La scelta che in assoluto risulta la preferita è *Viaggiare*: il 78% la considera molto importante e il 14,4% mediamente importante. Dopo di essa si colloca la risposta *Amore per le lingue* considerata molto importante dal 66,1% dei rispondenti e mediamente importante dal 21,7%.

Con uno scarto considerevole rispetto alla risposta *Viaggiare* si attestano le risposte *Interesse culturale verso il paese in cui si parla quella lingua* e *Leggere o ascoltare opere in lingua straniera*. La percentuale di coloro che le considerano motivazioni molto importanti è sostanzialmente uguale (intorno al 57%) mentre un numero più alto di rispondenti (17,1%) valuta la seconda opzione non importante rispetto a quanti reputano non importante la prima (8%). È possibile che quest'ultimo dato sia influenzato anche dalla percezione della difficoltà di poter fruire di opere in lingua originale se non si è raggiunto un livello di competenza molto alto che gli informanti ancora non possiedono.

Tabella 4 - Motivazioni culturali.

	Molto		Così così		Per niente		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Leggere ascoltare opere in lingua straniera	67	57,3%	30	25,6%	20	17,1%	117	100,0%
Interesse culturale per i Paesi dove la lingua è parlata	65	57,5%	39	34,5%	9	8,0%	113	100,0%
Viaggiare	92	78,0%	17	14,4%	9	7,6%	118	100,0%
Amore per le lingue	76	66,1%	25	21,7%	14	12,2%	115	100,0%
Altro	7	100,0%					7	100,0%

Prima di passare ai dati relativi alla motivazione di tipo professionale (cfr. tab. 5) è necessaria un'avvertenza: una parte consistente degli informanti ha deciso di non

<sup>18</sup> I dati di questa tabella analizzati per riga mostrano la frequenza e la percentuale delle risposte per ogni singola opzione. Come si può vedere nella colonna *Totale*, il numero delle risposte fornite a ogni opzione differisce soltanto di poco quindi le percentuali ci sembrano comunque confrontabili tra loro.

esprimersi su queste opzioni e si ritiene che ciò sia dovuto alla mancanza di motivazioni di tipo professionale. La netta maggioranza dei rispondenti (81%) è costituita infatti da pensionati, cioè da soggetti usciti dal mercato del lavoro. Considerata la disomogeneità nella quantità delle risposte fornite, si ritiene più utile in questo caso esaminare la frequenza in valore assoluto.

Tenuto conto di quanto appena detto, emerge innanzi tutto che ogni opzione per questo tipo di motivazione è considerata di importanza molto modesta. Le due opzioni che più delle altre hanno raccolto consensi sono *Seguire conferenze/corsi di aggiornamento* e *Consultare siti internet in lingua straniera* considerate molto importanti rispettivamente da 19 e 18 informanti. Per le motivazioni sopra esposte, risulta trascurabile soprattutto l'opzione *Ottenere una migliore posizione lavorativa*, considerata molto importante soltanto da 4 informanti.

Tabella 5 - Motivazioni professionali.

	Molto		Così così		Per niente		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Consultare siti internet	18	27,7%	24	36,9%	23	35,4%	65	100,0%
Intrattenere rapporti con aziende straniere	7	11,7%	3	5,0%	50	83,3%	60	100,0%
Ottenere migliore posizione lavorativa	4	7,0%	2	3,5%	51	89,5%	57	100,0%
Seguire conferenze/corsi	19	28,8%	14	21,2%	33	50,0%	66	100,0%
Altro	3	100,0%					3	100,0%

Per quanto riguarda le motivazioni personali (cfr. tab. 6), le opzioni *Riorganizzazione del tempo libero* e *Intrattenere rapporti con persone con interessi comuni* sono quelle che emergono più delle altre e hanno complessivamente un peso simile: quasi il 65% considera la prima una motivazione molto importante, e l'11,4% la considera mediamente importante; per la seconda è più bassa la percentuale di chi la considera molto importante (circa il 54%) ma, di contro, è più alta quella di chi la considera mediamente importante (28,1%). La terza opzione scelta è *Intrattenere rapporti con stranieri presenti in Italia* considerata molto importante dal 39,1% dei rispondenti e mediamente importante dal 28,1%. Infine, per l'opzione *Componente della famiglia straniero* valgono le considerazioni fatte precedentemente riguardo le motivazioni professionali: un numero consistente ha deciso di non esprimersi su questa opzione, riteniamo perché non esistente. Quindi tutte le non-risposte a essa relativa dovrebbero valere come se gli informanti avessero scelto il livello della scala *per niente*. Tra i rispondenti, 20 soggetti considerano questa motivazione molto importante e 8 mediamente importante.

Tabella 6 - Motivazioni personali.

	Molto		Così così		Per niente		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Intrattenere rapporti con stranieri in Italia	45	39,1%	32	27,8%	38	33,0%	115	100,0%
Componente della famiglia straniero	20	26,7%	8	10,7%	47	62,7%	75	100,0%
Riorganizzazione tempo libero	74	64,9%	13	11,4%	27	23,7%	114	100,0%
Intrattenere rapporti sociali con persone con interessi comuni	65	53,7%	34	28,1%	22	18,2%	121	100,0%
Altro	13	100,0%					13	100,0%

Passando infine a un breve esame delle motivazioni specificate da chi ha indicato l'opzione *Altro*, si può vedere che, per quanto riguarda le motivazioni culturali (cfr. tab. 7), esse sono tutte legate alla volontà di comunicare, per vari motivi, in lingua straniera.

*Tabella 7 - Motivazione culturale: Altro.*

	Frequenza
Comunicare con amici di lingua inglese	1
Comunicare con parenti residenti all'estero	1
Contatti umani	1
Contatto con gli stranieri	1
Favorire l'amicizia con gli altri per scambiare idee	1
Parlare con persone straniere o italiane che hanno studiato la lingua	1
Per parlare	1

Per le motivazioni personali invece (cfr. tab. 8), oltre al preponderante numero delle risposte legate al voler stabilire un contatto con gli stranieri nel loro paese, che rafforza ancora il peso assunto dalla possibilità di viaggiare all'estero nella motivazione allo studio della lingua, viene segnalata anche la motivazione legata al voler tenere allenata la mente

*Tabella 8 - Motivazioni personali: Altro.*

	Frequenza
Capire e farmi capire all'estero	1
Comprendere i punti di vista di tutti	1
Esercitare le capacità mnemoniche e di apprendimento	1
Intrattenere rapporti con stranieri all'estero	1
Intrattenere rapporti con stranieri nel loro paese	1
Lavoro	1
Lettura quotidiani	1
Membri della famiglia	1
Parlare una lingua che mi permette di socializzare in tutto il mondo	1
Ricerca	1
Tenere allenata la memoria	1
Vacanze annuali all'estero	1

Per avere un quadro più preciso sulla natura dell'interesse che i *senior* manifestano nei confronti delle lingue straniere, si è chiesto di indicare se le attuali motivazioni allo studio sono diverse rispetto al passato. La maggior parte dei rispondenti ha indicato che il tipo di motivazione è rimasto lo stesso. Dalle risposte fornite da chi ha indicato di avere delle motivazioni diverse (cfr. tab. 9), si evince principalmente che queste erano legate all'ambito professionale o all'ambito della formazione scolastica quindi, in un certo senso, non rappresentavano una scelta operata in completa libertà<sup>19</sup>. Adesso invece nella condizione sociale di parte degli apprendenti sembrano essere intervenuti cambiamenti che hanno determinato la preponderanza di una motivazione culturale rispetto a una di carattere strumentale.

Tabella 9 - Specificare perché le motivazioni sono diverse rispetto al passato.

	Frequenza
Adesso è una scelta personale per sapere una lingua in più	1
Adesso imparo la lingua per me stessa	1
Adesso solo motivazioni personali e culturali	1
Attualmente è un interesse solo culturale	1
essendo pensionata ho motivazioni diverse	1
Il francese l'ho scelto per motivi scolastici	1
Il francese mi fu imposto a scuola	1
L'inglese lo studiavo per ragioni professionali e familiari	1
La precedente esperienza era inserita nel programma scolastico	1
Perché prima lo studiavo a scuola	1
Precedentemente le motivazioni professionali avevano un peso maggiore	1
Prima era per la professione e la scuola	1
Prima era per migliorare la posizione lavorativa	1
Prima era per motivi scolastici	1
Prima gli interessi erano principalmente professionali	1
Prima lo studiavo per la scuola	1
Prima mi era utile per il lavoro	1
Prima non conoscevo altre lingue	1
Prima per lavoro	1
Quando lavoravo mi era utile per la professione	1

<sup>19</sup> Si potrebbe parlare in questo caso di *motivazione basata sul dovere* (Balboni 1994).

Dal confronto tra le motivazioni dei *senior* con quelle del **gruppo di controllo** di apprendenti adulti<sup>20</sup> (cfr. graff. 5, 6, 7 e 8) emergono elementi degni di attenzione. Innanzi tutto si segnala un forte interesse, anche da parte degli adulti, verso le motivazioni di tipo culturale. La preminenza di questa motivazione non stupisce: essa infatti rappresenta un tratto fortemente presente in molte fasce di apprendenti, compresi i giovani adulti in età universitaria (Bernini, Pavesi 1992). Anche per il gruppo di controllo *Viaggiare* rappresenta in assoluto la prima motivazione allo studio della lingua. Per entrambi i gruppi le lingue oggetto di studio sono dunque considerate in primo luogo essenziale strumento per viaggiare e relazionarsi a parlanti stranieri all'estero.

Differenze significative si riscontrano nelle altre opzioni relative alla motivazione culturale. Mentre gli adulti considerano maggiormente importante un generale interesse culturale verso i paesi dove la lingua viene parlata, i *senior* indicano in percentuale maggiore la motivazione *Amore per la conoscenza delle lingue* e, in maniera ancora più accentuata, la motivazione *Leggere e ascoltare opere in lingua straniera*<sup>21</sup>.

Grafico 5.

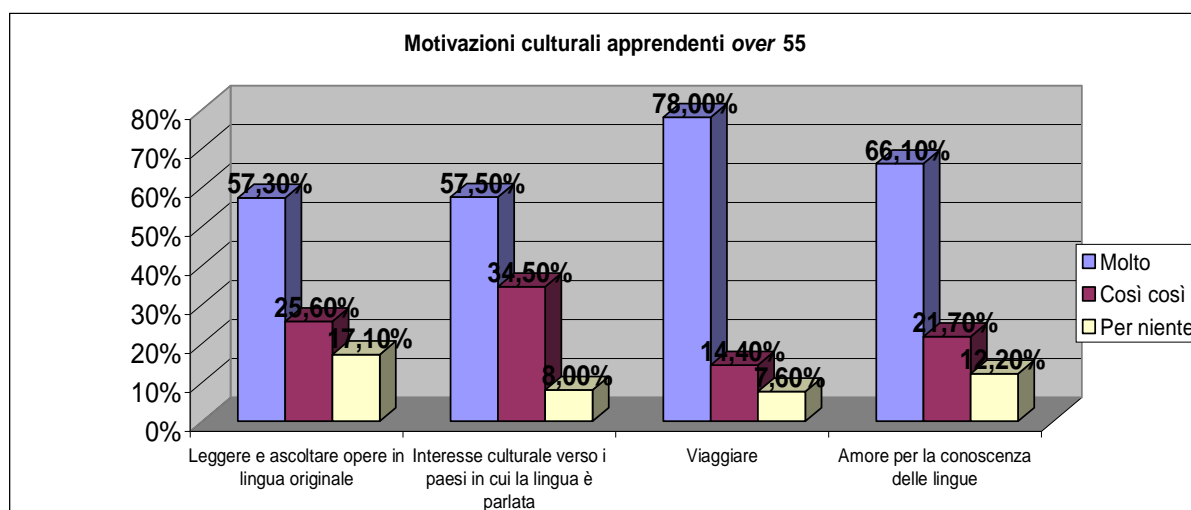
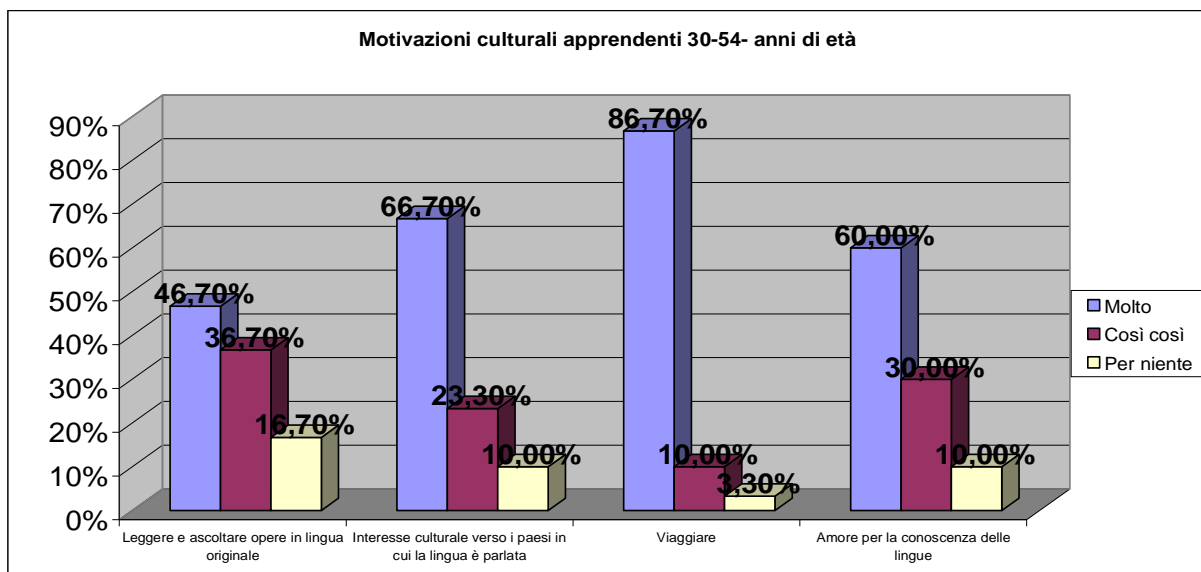


Grafico 6.

<sup>20</sup> Non abbiamo considerato le motivazioni di tipo personale dei due gruppi perché riteniamo che siano spesso dipendenti in larga misura dal profilo socioculturale dei rispondenti e, di conseguenza, difficilmente confrontabili.

<sup>21</sup> Tali dati ci sembrano essere coerenti con altre informazioni rilevate dall'indagine relativamente alla scelta delle lingue operata dai due diversi gruppi di apprendenti: il piacere per la conoscenza delle lingue e il desiderio di poter fruire di testi scritti e orali, infatti, potrebbe essere un motivo per cui i *senior* si indirizzano anche verso lingue diverse da quelle a maggiore diffusione internazionale.





Maggiormente prevedibili sono le differenze che si riscontrano per le motivazioni di tipo professionale (cfr. graff. 7 e 8): a fronte di percentuali decisamente modeste relative agli apprendenti *senior*<sup>22</sup>, gli adulti reputano molto importanti le motivazioni legate alla sfera lavorativa, con percentuali superiori al 40%, che raggiungono il 55,6% per l'opzione *Ottenere una migliore posizione lavorativa*. L'ambito professionale rientra sicuramente pertanto tra gli interessi degli apprendenti adulti e lo studio della lingua viene considerato da un'ampia percentuale anche come strumento utile alla riqualificazione professionale o all'avanzamento di carriera, aspetti, questi, che riguardano solo marginalmente il campione dei *senior* preso in esame.

Grafico 7.

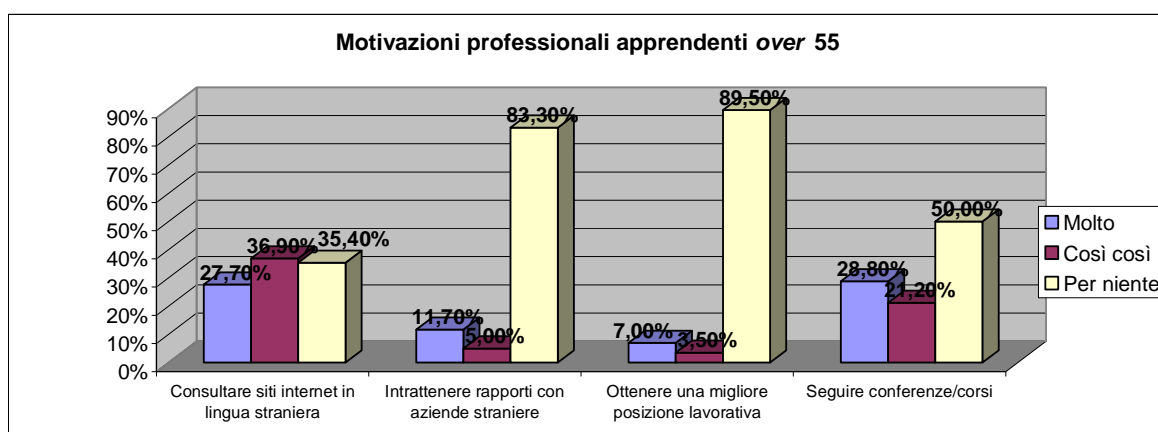
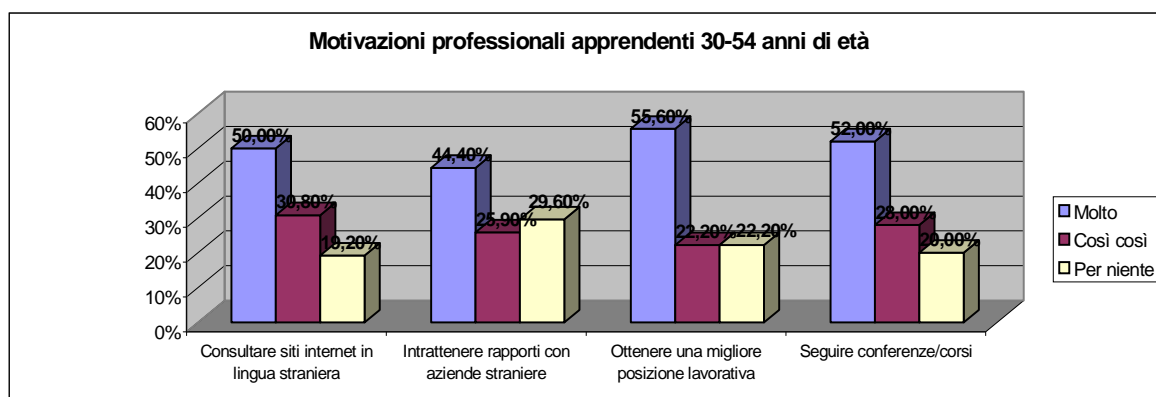


Grafico 8.

<sup>22</sup> Ricordiamo che nel caso di questa macro motivazione sono molte le non-risposte dei *senior* da interpretarsi, come si è detto, come una assenza di interesse.



Proviamo adesso a fare alcune brevi considerazioni conclusive sul tipo di motivazione allo studio della lingua che caratterizza gli apprendenti oggetto di indagine. Innanzi tutto emerge una sostanziale prevalenza della motivazione di tipo culturale e la dimensione legata al viaggio sembra assumere una rilevanza fondamentale in questo ambito. Questo dato è indicativo di importanti elementi di novità che caratterizzano il profilo sociale di quanti appartengono alla cosiddetta *terza età*, che contribuiscono a determinare il crescente interesse verso le lingue straniere. Da un punto di vista più strettamente didattico il dato fornisce anche utili informazioni sui contesti in cui le competenze acquisite verranno verosimilmente spese e di conseguenza sugli ambiti da prendere principalmente in considerazione all'interno di un corso orientato su prevalentemente sugli *over 55*.

Degno di attenzione risulta anche il peso attribuito a un generico interesse per la conoscenza delle lingue che indica che la scelta di studiare una lingua è dettata anche da fattori non immediatamente correlati alla spendibilità delle competenze acquisite.

Inoltre, dalle risposte fornite emerge che anche l'importanza attribuita alla lettura e all'ascolto di opere in lingua straniera dovrebbe essere un elemento da considerare specialmente nei corsi di livello avanzato<sup>23</sup>.

Anche le motivazioni personali sembrano ricoprire una notevole importanza nella decisione di studiare la lingua. Viene alla luce dai dati esposti nella tabella 6, la necessità di riorganizzazione del tempo che rappresenta un aspetto fondamentale per chi ha terminato la propria vita lavorativa e si trova a dover riempire con varie occupazioni porzioni della propria giornata divenute improvvisamente libere. Un significato simile, cioè un'esigenza di socializzazione, sembra assumere la forte importanza attribuita alla motivazione *Intrattenere rapporti sociali con persone con interessi comuni*. Di carattere più specificamente linguistico in quanto maggiormente correlate all'utilizzo della lingua intesa come strumento di comunicazione, sono invece le motivazioni *Intrattenere rapporti con stranieri presenti in Italia* e *Componente della famiglia straniero*. La prima conferma il fatto che la presenza sul territorio di persone provenienti da altri paesi ha chiaramente allargato il nostro spazio linguistico dal momento che ci si trova sempre più comunemente a interagire con parlanti di madrelingua differente. Ciò sembra essere percepito dagli apprendenti qui considerati che in misura notevole dichiarano di studiare la lingua straniera anche per questo

<sup>23</sup> Questa indicazione viene confermata scorrendo il dato per livelli di competenza: nei livelli intermedio e avanzato la percentuale di chi considera questa opzione molto importante è sostanzialmente più alta rispetto a quella di quanti frequentano il livello elementare. Un'indicazione dello stesso tipo emerge anche dal fatto che una percentuale più bassa degli apprendenti di livello elementare è d'accordo con l'uso in classe di opere di letteratura in lingua straniera.

motivo<sup>24</sup>. Molto più modesto, ma comunque significativo, è il numero di chi studia la lingua perché un componente della sua famiglia è straniero. Questo dato ci sembra anche indicativo di un interessante cambiamento sociale in atto, ovvero la crescente percentuale dei nuclei familiari che hanno un componente non italiano<sup>25</sup>.

Su un piano completamente diverso si collocano le motivazioni di tipo professionale che, in relazione alla posizione lavorativa degli informanti, nella stragrande maggioranza dei casi in pensione, hanno di conseguenza un'importanza limitata. Un dato interessante emerso fra quanti hanno indicato la motivazione legata al lavoro, è l'importanza attribuita alla consultazione di siti Internet, sebbene ancora modesta in termini assoluti, che sembra correlata con la sempre maggiore diffusione di questo mezzo anche presso la fascia di popolazione più anziana, come dimostrato da alcuni studi (Federazione Leonardo 2001) e confermato dall'esistenza di progetti europei sull'alfabetizzazione informatica dei *senior*<sup>26</sup>.

Nel complesso è possibile affermare che gli apprendenti considerati decidono di studiare le lingue per motivi principalmente legati alla dimensione culturale e, riprendendo la distinzione operata da Deci e Ryan (1985), sono caratterizzati da una forte motivazione intrinseca, cioè correlata soprattutto al piacere provato nello studio della lingua e non direttamente subordinata al conseguimento di un obiettivo come il miglioramento della posizione lavorativa o il superamento di un esame. Si ritiene utile indicare questo aspetto perché secondo alcuni studi (cfr. Noels *et alii* 1999) la motivazione intrinseca risulta positivamente correlata con importanti aspetti dell'apprendimento come la volontà di proseguire lo studio della lingua, un basso livello di ansia provato nelle attività del corso e, in definitiva, con i migliori risultati ottenuti nell'acquisizione.

#### 4.4. Tempo dedicato allo studio della lingua con attività collegate al corso

Le risposte a questa domanda indicano che oltre la metà (il 57,4% dei rispondenti) dedica allo studio della lingua con varie attività da una a tre ore alla settimana; circa il 26% dedica invece meno di un'ora alla settimana e una più piccola ma comunque significativa percentuale di informanti (oltre il 16%) dedica allo studio della lingua più di tre ore a settimana (cfr. tab. 10)<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Questo ci sembra particolarmente significativo anche alla luce di quanto auspicato dal Consiglio d'Europa per la promozione del plurilinguismo: nel *Piano d'Azione 2004-2006* (Commissione delle Comunità Europee 2003) il contatto tra parlanti di diversa madrelingue viene indicato come una delle opportunità da sfruttare per la creazione di un ambiente favorevole alle lingue.

<sup>25</sup> Secondo dati ISTAT, consultabili all'interno del sito [www.istat.it](http://www.istat.it), in 10 anni è raddoppiato il numero delle unioni miste.

<sup>26</sup> Tra gli altri, sembra interessante il progetto denominato IT SENIOR che ha lo scopo di promuovere presso i cittadini d'età avanzata l'apprendimento della lingua inglese mediante l'utilizzo delle tecnologie informatiche. La descrizione di questo e di altri progetti finalizzati alla promozione delle lingue straniere presso i cittadini di età adulta e avanzata può essere consultata sul sito: <http://europa.eu.int>

<sup>27</sup> Il dato sul tempo impiegato in attività di autoformazione risulta ancora più indicativo dell'impegno profuso dagli apprendenti se viene messo in relazione con un altro dato rilevato dall'indagine: infatti, il 26,2% degli informanti dichiara di frequentare 3 ore di corso alla settimana.

Tabella 10 - Tempo dedicato allo studio della lingua con attività collegate al corso.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Meno di un'ora	32	25,4	26,2	26,2
Da 1 a 3 ore	70	55,6	57,4	83,6
Da 3 a 5 ore	20	15,9	16,4	100,0
Totale	122	96,8	100,0	
Mancante di sistema	4	3,2		
Totale	126	100,0		

Come si è detto (cfr. par. 3), uno degli elementi che certamente contribuisce a definire il profilo motivazionale consiste nello sforzo impiegato nello studio della lingua (Gardner 1985). In base a tale ipotesi si ritiene di poter affermare che, in generale, la motivazione di questi apprendenti risulta abbastanza intensa e si manifesta anche attraverso un discreto impegno di tempo dedicato a varie attività svolte al di fuori del corso frequentato.

#### 4.5. Livello di competenza in entrata e livello di competenza desiderato

Si è chiesto agli informanti di esprimere un'autovalutazione sul loro livello di competenza al momento della rilevazione (cfr. tab. 11). Se si esclude la risposta *Ottimo* che, come era prevedibile, fa segnare una percentuale irrilevante (soltanto 1 informante), la percentuale più bassa dichiara un livello di competenza *Iniziale* (quasi il 12%); praticamente in eguale misura si distribuiscono gli informanti che dichiarano di possedere un livello *Di base* e *Sufficiente* (circa il 36%) e una percentuale considerevole (circa il 15%) dichiara un livello di competenza *Buono*.

Gli apprendenti hanno dunque una competenza linguistico-comunicativa almeno di base e ciò è indicativo del fatto che essi sono già entrati in contatto con la lingua straniera oggetto di studio. Nel definire un quadro generale sul livello di competenza già acquisito, questi dati forniscono anche indicazioni utili sulle possibili scelte da operare nella progettazione dei corsi che probabilmente dovrebbero essere tarati su un livello soprattutto medio o avanzato.

Tabella 11 - Livello di competenza attuale.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
Iniziale	15	11,9	11,9
Di base	46	36,5	48,4
Sufficiente	45	35,7	84,1
Buono	19	15,1	99,2
Ottimo	1	,8	100,0
Totale	126	100,0	

Nella tabella 12 vengono esposti i dati relativi al livello di competenza che si desidera ottenere nella lingua oggetto di studio. Soltanto 2 informanti dichiarano di volersi fermare al livello di competenza di base; il 32,5% vuole raggiungere almeno un livello di

competenza sufficiente, il 46,8% un livello di competenza buono e il 19% un livello di competenza ottimo.

*Tabella 12 - Livello desiderato.*

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
Di base	2	1,6	1,6
Sufficiente	41	32,5	34,1
Buono	59	46,8	81,0
Ottimo	24	19,0	100,0
Totale	126	100,0	

Sembra chiaro che la grande maggioranza degli apprendenti nutre buone aspettative sui risultati che si possono ottenere dallo studio della lingua straniera. Questa considerazione emerge con maggiore evidenza se si confrontano i dati della tabella 12 con quelli della tabella 11: per esempio, gli informanti che desiderano conseguire un livello di competenza ottimo sono in numero maggiore rispetto a quelli che al momento della rilevazione dichiarano di possedere un livello buono. Tenuto conto anche del fatto che l'indagine ha rilevato che seguire un corso viene considerato uno tra i modi migliori per apprendere la lingua, si ritiene che gli informanti valutino l'esperienza di apprendimento che stanno svolgendo abbastanza remunerativa.

Tale informazione è interessante perché le aspettative di successo rappresentano un fattore che contribuisce a determinare la motivazione dell'apprendente e, quando queste aspettative sono alte, possono ovviamente avere una ricaduta positiva sui risultati ottenuti.

Inoltre, questi dati sembrano dimostrare che la percezione degli informanti sulle proprie potenzialità va contro una concezione diffusa secondo la quale gli apprendenti di età avanzata potrebbero molto difficilmente acquisire livello di competenza linguistico-comunicativa pari a quelli di apprendenti più giovani.

#### *4.6. La motivazione come elemento facilitante dell'apprendimento*

Mediante una domanda a risposta aperta si è chiesto agli informanti di esprimere il loro punto di forza nell'apprendimento della lingua.

Tra i punti di forza indicati (cfr. tab. 13) emerge tra tutti la volontà e la motivazione allo studio della lingua (45,9% dei rispondenti). Il secondo punto di forza maggiormente indicato è legato ai buoni risultati ottenuti in qualche abilità, specialmente la lettura. Gli altri punti di forza indicati sono stati la predisposizione allo studio delle lingue straniere (7,1%), la conoscenza delle strutture grammaticali (5,9%), e, infine, la possibilità di fare soggiorni all'estero (4,7%).

*Tabella 13 – Punto di forza nell'apprendimento della lingua.*

	Frequenza	Percentuale valida
Punti di forza legati alla motivazione e all'impegno	39	45,9
Punti di forza legati alla buona competenza in alcune abilità	13	15,3
Punti di forza legati alla conoscenza della grammatica	5	5,9
Punti di forza legati alla possibilità di viaggiare	4	4,7
Punti di forza legati all'attitudine verso le lingue	6	7,1
Altro	18	21,2
Totale	85	100,0

Queste indicazioni sembrano ribadire ulteriormente quanto già evidenziato: gli apprendenti *senior* sono portatori di un forte bagaglio motivazionale. Gli apprendenti si mostrano consapevoli della loro forte motivazione che viene percepita come il principale fattore facilitante nel processo di apprendimento linguistico.

#### 4.7. Momenti di disagio durante il corso

Si è detto (cfr. par. 3) che anche i fattori psicoaffettivi assumono un ruolo importante nella definizione del profilo motivazionale dell'apprendente (Dornyei 2001). Al fine di indagare almeno in parte la motivazione su questo piano, si è chiesto agli informanti di indicare se provavano disagio in alcuni momenti dell'attività didattica che sono stati ritenuti potenzialmente a rischio per gli apprendenti in età avanzata. I dati esposti nella tabella 14 mostrano che l'attività che mette maggiormente a disagio è *Parlare di fronte a tutti* con il 23,2% dei rispondenti che la ritiene molto imbarazzante. Di seguito si attestano le risposte *Quando vedo che gli altri non capiscono quello che dico* con quasi il 17,7% e *Quando devo rispondere all'insegnante* con una percentuale del 16,1%. Molto staccate sono invece le altre risposte: le attività ludiformi<sup>28</sup> sono un forte momento di disagio solo per il 6,4% dei rispondenti mentre il momento di correzione degli errori può risultare molto imbarazzante per il 5,6% dei rispondenti. Percentuali ancora inferiori vengono registrate per l'attività di lettura davanti alla classe. In assoluto l'attività che meno mette in imbarazzo è quella del lavoro in gruppo: a tale opzione hanno risposto *molto* soltanto due informanti.

Tabella 14 - Ci sono dei momenti in cui si sente a disagio durante il corso?

<sup>28</sup> L'opzione *Quando devo svolgere attività che sembrano giochi* ha ricevuto in assoluto un numero di risposte inferiori alle altre, probabilmente perché questa modalità non viene usata all'interno di tutti i corsi.

	Molto		Così così		Per niente		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Quando devo parlare di fronte a tutti	29	23,2%	56	44,8%	40	32,0%	125	100,0%
Quando devo leggere di fronte a tutti	3	2,4%	31	25,0%	90	72,6%	124	100,0%
Quando devo lavorare in gruppo	2	1,7%	27	22,7%	90	75,6%	119	100,0%
Quando devo rispondere all'insegnante	20	16,1%	39	31,5%	65	52,4%	124	100,0%
Quando devo svolgere attività ludiche	7	6,4%	31	28,2%	72	65,5%	110	100,0%
Quando mi vengono fatti notare errori che ho commesso	7	5,6%	16	12,9%	101	81,5%	124	100,0%
Quando gli altri non capiscono quello che dico	22	17,7%	56	45,2%	46	37,1%	124	100,0%
Altro	4	100,0%					4	100,0%

In generale si può affermare che per gli apprendenti in età avanzata non si rilevano attività o momenti della pratica didattica particolarmente poco accettabili perchè potrebbero mettere a rischio il loro *status*, sebbene il timore di esporsi e di commettere errori può essere presente soprattutto nelle attività di produzione orale. Sembra dunque, come abbiamo accennato nel paragrafo 4.3, che la forte motivazione di questi apprendenti sia correlata positivamente con un livello di ansia generalmente basso.

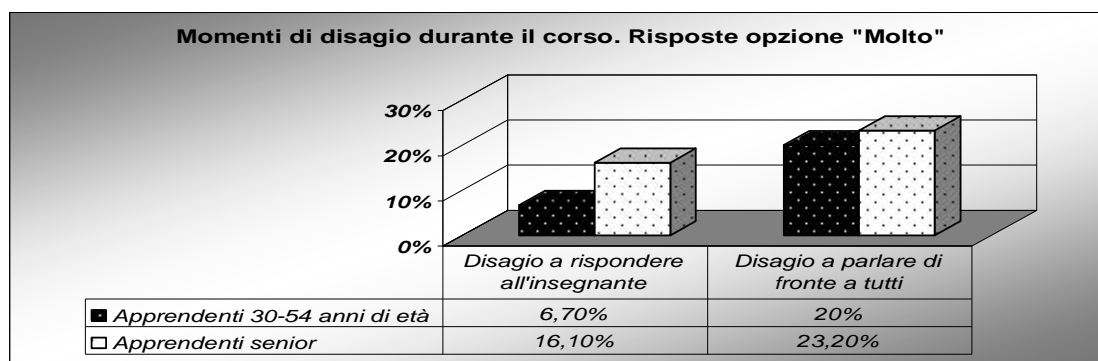
Le attività di produzione orale, sia con l'insegnante che di fronte ai compagni di classe, sono quelle che più di altre potrebbero risultare imbarazzanti nonostante, in altre parti dell'indagine, sia stata espressa chiaramente l'importanza attribuita allo sviluppo dell'abilità del parlato. Sembra emergere in tali casi una certa riluttanza ad accettare rischi per problemi di faccia<sup>29</sup>. In senso opposto va invece l'atteggiamento nei confronti della correzione che sembra essere bene accettata, anzi è l'opzione per la quale la maggior percentuale dei rispondenti (81,5%) dichiara di non provare alcun disagio<sup>30</sup>. Anche l'utilizzo di attività ludiformi (drammatizzazioni, *role play* etc.) che vengono prevalentemente utilizzate con bambini o giovani adulti non sembrano provocare particolare disagio. Infine, emerge la predisposizione di questa tipologia di apprendenti a lavorare in gruppo.

Dal confronto con il **gruppo di controllo** non emergono differenze particolarmente marcate e, in diversi casi, i *senior* affermano di provare minore imbarazzo rispetto agli adulti, a conferma di un generale basso livello di ansia provato durante il corso. Tuttavia, rappresentano una maggiore fonte di disagio *parlare di fronte a tutti* e *rispondere all'insegnante* (cfr. graf. 9). Specialmente per quest'ultimo aspetto il fattore età sembra assumere un certo peso contribuendo a creare maggiori difficoltà a mostrare un possibile *deficit* di competenza di fronte all'insegnante, peraltro nella maggior parte dei casi più giovane.

Grafico 9.

<sup>29</sup> Si segnala che il rischio di perdita della faccia è risultato maggiore per gli apprendenti che sono inseriti in classi eterogenee per età.

<sup>30</sup> Gli apprendenti distinguono nettamente tra la correzione degli errori, spesso esplicitamente richiesta, e la valutazione verso la quale viene assunto un atteggiamento più critico.



I momenti di disagio, sebbene complessivamente limitati, per il fatto che si concentrano su attività che hanno un ruolo centrale nel tipo di comunicazione che si svolge in classe e, di conseguenza, nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, quali sono quelle orali, si ritiene non debbano essere sottovalutati. In questi casi emerge dunque la necessità di elaborare strategie didattiche volte al rispetto dei fattori affettivi dei *senior* al fine di limitare momenti che possono provocare l'innalzamento del filtro affettivo degli apprendenti mettendo a rischio il buon esito del percorso formativo.

#### 4.8. Grado di accordo a svolgere alcune attività in classe

In questo paragrafo vengono commentati i dati relativi al gradimento di alcune attività didattiche svolte all'interno dei corsi. Anche questo aspetto rappresenta un punto di grande interesse dell'indagine in quanto il gradimento delle attività contribuisce a definire il profilo motivazionale determinato, come si è detto nel paragrafo 3, anche dagli aspetti maggiormente legati alla didattica, sui quali chi si occupa di formazione linguistica può più agevolmente intervenire (Dornyei 2001).

Conoscere il gradimento nei confronti delle attività fornisce sicuramente utili elementi relativi agli stili di apprendimento degli studenti e all'idea che essi hanno maturato sulle modalità di studio della lingua. Con questo non si vuole sostenere che la conoscenza delle attività gradite e delle attività che al contrario non vengono apprezzate debba implicare una relazione di causa – effetto sulle scelte operate dagli insegnanti. Riteniamo infatti che l'insegnante debba adottare decisioni corrette sul piano metodologico in base alla sua esperienza e alla sua preparazione professionale; è indubbio comunque che essere a conoscenza delle preferenze degli apprendenti relativamente a questi aspetti possa fornire indicazioni utili alla progettazione di un curriculum mirato, contribuendo a rendere le scelte dell'insegnante il più possibile adeguate.

Passando alla descrizione dei dati (cfr. tab. 15), in assoluto l'attività che trova il maggiore consenso sull'utilizzo in classe risulta essere *Lettura di giornali e riviste*: oltre il 69% è molto d'accordo e quasi il 26% è mediamente d'accordo. La seconda attività è *Esercizi di applicazione delle regole*: il 57% è molto d'accordo a svolgerli, quasi il 40% è mediamente d'accordo mentre il 9,1% non è per niente d'accordo. Sulla *Visione di film in lingua originale* e sulla *Lettura di opere di letteratura* i rispondenti hanno assunto un atteggiamento molto simile: circa il 43% è molto d'accordo allo svolgimento della prima attività e circa il 42% è molto d'accordo con lo svolgimento della seconda; il 37,5% è mediamente d'accordo sulla visione dei film e il 39,5% lo è riguardo la lettura delle opere di letteratura. Un gradimento nettamente più basso è stato espresso per *Ascolto di canzoni*, *Giochi linguistici* e *Uso del computer*. In tutti questi casi una percentuale inferiore al 30% ha espresso un grado di accordo forte. Inoltre, contrariamente al parere espresso sulle altre



attività, la percentuale di chi afferma di non essere d'accordo con il loro utilizzo è molto più alta.

È notevole soprattutto che per l'utilizzo del computer oltre il 52% si dichiara in disaccordo. Sebbene quindi vi siano alcuni segnali che fanno pensare a una maggiore apertura dei *senior* nei confronti delle glottotecnologie, l'utilizzo del computer in classe riscuote un numero di preferenze modesto. Tale atteggiamento è probabilmente riconducibile, almeno in parte, a una scarsa consapevolezza dell'importanza di questo mezzo nella didattica delle lingue, diffusa anche nel gruppo di controllo e in fasce di apprendenti più giovani come gli studenti universitari (Fratter 2004). Inoltre, si deve considerare una prevedibile minore capacità d'utilizzo del mezzo informatico da parte dei *senior*.

Tabella 15 - E' d'accordo a svolgere queste attività in classe?

	Molto		Così così		Per niente		Totale	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Lettura di giornali e riviste	86	69,4%	32	25,8%	6	4,8%	124	100,0%
Lettura di opere di letteratura	48	42,1%	45	39,5%	21	18,4%	114	100,0%
Visione di film	52	43,3%	45	37,5%	23	19,2%	120	100,0%
Ascolto di canzoni	34	29,8%	49	43,0%	31	27,2%	114	100,0%
Uso del computer	24	21,2%	30	26,5%	59	52,2%	113	100,0%
Giochi linguistici	30	26,1%	40	34,8%	45	39,1%	115	100,0%
Esercizi applicazione regole	69	57,0%	41	33,9%	11	9,1%	121	100,0%
Altro	6	100,0%					6	100,0%

Dai dati esposti si evince che gli apprendenti sono molto d'accordo con lo svolgimento di attività che prevedono l'utilizzo di materiali che permettono anche di entrare in contatto con elementi culturali del paese dove la lingua è parlata. L'importanza attribuita alla riflessione metalinguistica mediante esercizi di applicazione delle regole è notevole anche se non è trascurabile il 9% che dichiara di non essere d'accordo con il loro utilizzo in classe. Per quanto riguarda la fruizione di opere di letteratura e film, il grado di accordo a utilizzarli in classe è più modesto, probabilmente anche perché percepiti di difficile fruizione<sup>31</sup>. Infine, notevolmente più basso è il grado di accordo ad usare in classe attività non tradizionali come i giochi linguistici e le canzoni, con molte probabilità non utilizzate nelle esperienze di formazione linguistica compiute in età giovanile e, presumibilmente, percepite come poco utili.

Le attività che è possibile svolgere in classe sono gradite in maniera diversa dai gruppi *senior* e dal **gruppo di controllo** di adulti (cfr. graf. 10 e 11).

<sup>31</sup> Tale ipotesi sembra essere confermata scorrendo questa risposta a seconda del livello di corso frequentato: si trovano maggiormente d'accordo con l'utilizzo di queste attività gli informanti che frequentano un corso di livello intermedio e avanzato rispetto a quanti frequentano un livello elementare.

Grafico 10.

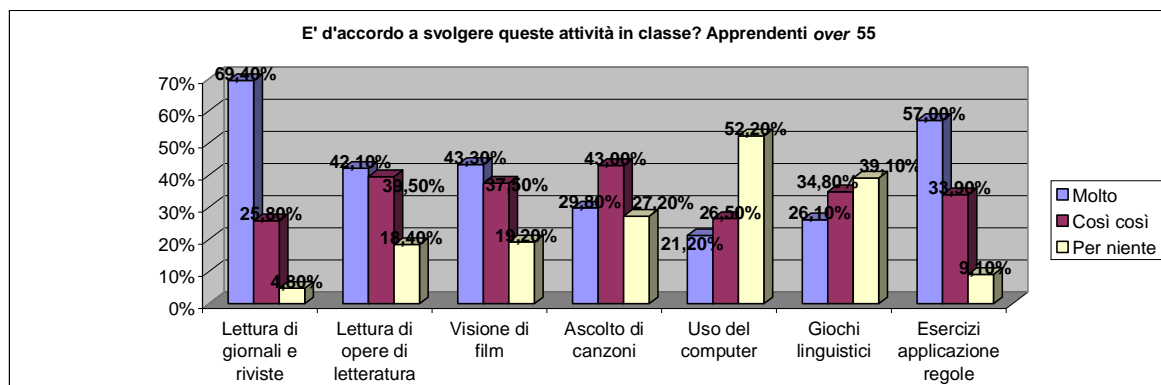
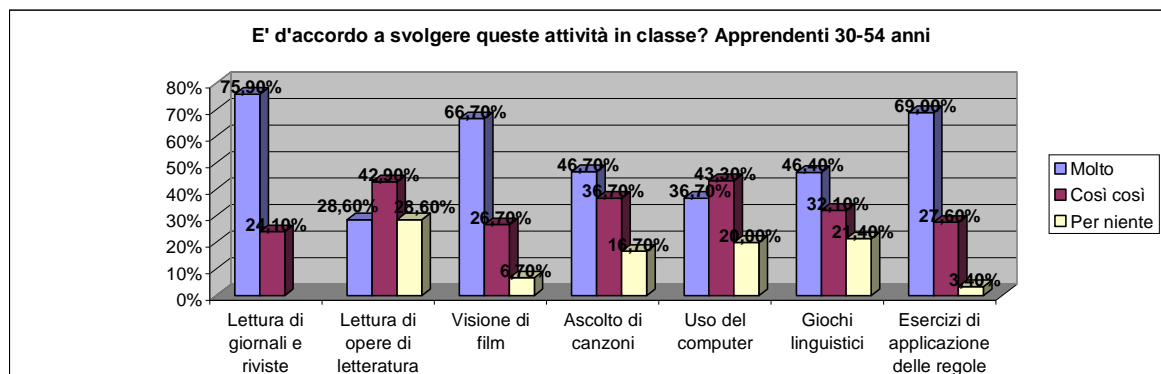


Grafico 11.



Per tutte le opzioni proposte gli adulti manifestano un grado di accordo più forte. Tale comportamento potrebbe essere riconducibile a una generale maggiore duttilità di questi apprendenti mentre i *senior* sembrerebbero essere meno consapevoli dell'utilità assunta dalle varie attività proposte all'interno del corso. Un dato significativamente in controtendenza è rappresentato dal gradimento accordato all'attività di *Letture di opere di letteratura* che risulta più alto per i *senior* mentre per gli adulti è il più basso rispetto a tutte le altre attività. Ciò da un lato indica una maggior propensione degli apprendenti in esame rispetto agli adulti verso le attività di lettura<sup>32</sup>, dall'altro rappresenta una ulteriore conferma degli interessi più marcatamente culturali che li caratterizzano. Le maggiori differenze tra le due fasce di apprendenti si registrano per le attività *Visione dei film in lingua originale*; *Giochi linguistici* e *Ascolto di canzoni*, segnale di un atteggiamento dei *senior* meno

<sup>32</sup> Si segnala che i *senior* dichiarano in percentuale più alta degli adulti di leggere libri e giornali al di fuori della classe di lingua; considerano inoltre l'opzione *Quando ho la possibilità di leggere* tra i momenti graditi del corso in percentuale più alta rispetto agli adulti.

disponibile principalmente nei confronti di attività che possono essere definite poco tradizionali<sup>33</sup>.

I dati sul gradimento delle attività ci sembrano fornire interessanti spunti di riflessione per la progettazione didattica. Emerge infatti che le attività di tipo meno tradizionale, sebbene di indubbia validità, possono essere poco accettate dai *senior*. Si dovrà dunque ponderare in base, per esempio, alla composizione delle classi e all'approccio adottato, in quale misura tenere conto delle preferenze espresse degli apprendenti<sup>34</sup>, valutando i rischi che l'utilizzo di attività poco gradite può avere sulla loro motivazione a seguire il corso.

### **5. Profilo motivazionale degli apprendenti: l'opinione degli insegnanti<sup>35</sup>**

In questo paragrafo passiamo ad esporre l'opinione degli insegnanti relativamente al profilo motivazionale degli apprendenti. Si esporrà sinteticamente il loro parere sia sulla motivazione generale dei *senior*, sia sull'accettazione del tipo di metodo adottato, dal momento che, come è noto, questo ha una forte influenza sulla percezione del corso e, di conseguenza, inevitabili ricadute sugli assetti motivazionali degli apprendenti. Infatti, un metodo percepito come inadeguato potrebbe determinare una negativa valutazione del corso e una conseguente demotivazione a procedere nel proprio percorso di apprendimento.

Il dato che emerge con maggiore evidenza dalle interviste svolte è che tutti hanno riconosciuto come un tratto caratteristico dei *senior* una forte e persistente motivazione allo studio della lingua, in molti casi superiore a quella degli apprendenti più giovani. Risultano dunque pienamente confermati i dati già esposti che hanno messo in evidenza il forte bagaglio motivazionale dei nostri informanti. Da quanto sottolineato da diversi insegnanti, si evince anche che la continuità con la quale viene studiata la lingua straniera rappresenta un aspetto che caratterizza in maniera particolare i *senior*. Questa considerazione ci sembra interessante perché, come è stato già detto (cfr. par. 3), lo sforzo impiegato per il raggiungimento di un obiettivo è un fattore importante tra quelli che concorrono a definire il profilo motivazionale degli apprendenti di lingua straniera.

La forte motivazione, inoltre, non dipende dalla lingua oggetto di studio come si può notare da quanto dichiarato da insegnanti di lingue differenti. A tal proposito, si riportano di seguito le affermazioni di Ing.1, di Fra.1, e di Spa.3:

Trovo che sono molto entusiasti e hanno molta motivazione e di solito la portano avanti fino in fondo. Cioè, poi si riscrivono sempre ad altri corsi oltretutto, quindi sono molto tenaci.

<sup>33</sup> Si segnala comunque che, pur restando nel complesso valide queste indicazioni, da altri dati dell'indagine il gradimento delle attività da svolgere in classe è risultato risultato essere piuttosto differenziato all'interno della fascia di apprendenti *senior*.

<sup>34</sup> In un suo studio Nunan (1988) ha rilevato sostanziali differenze tra le preferenze espresse dagli apprendenti sulle attività del corso e l'importanza che viene loro attribuita dagli insegnanti indicando per la soluzione di tale problema tre possibili strategie: la prima consiste nell'ignorare le preferenze degli apprendenti verso attività maggiormente tradizionali; la seconda consiste nell'accontentare gli apprendenti in una prima fase di insegnamento e gradualmente portarli verso attività di tipo più comunicativo; la terza consiste nella negoziazione con gli apprendenti sulle scelte da adottare.

<sup>35</sup> Gli insegnanti intervistati hanno un'età compresa tra i 30 e i 50 anni. 11 sono collaboratori e esperti linguistici che insegnano presso il Centro Linguistico d'Ateneo di Firenze; un insegnante svolge la propria attività presso l'Università Popolare di Siena. Le lingue da loro insegnate sono l'inglese, il francese e lo spagnolo. Gli insegnanti di inglese verranno indicati con la sigla Ing., quelle di francese con la sigla Fra., quelle di spagnolo con la sigla Spa.

La loro motivazione è molto duratura! [...] e loro prendono questo impegno molto sul serio di solito, anzi sono quelli più assidui.

Per la verità mi sono sembrati molto motivati, molto di più a volte dei ragazzi giovani, non so se te l'hanno detto anche altri colleghi...ma veramente per quel che riguarda la motivazione sono una cosa...molto di più degli studenti giovani.

Così come è stato indicato dagli informanti, viene confermato anche dagli insegnanti che la volontà impiegata nello studio della lingua è il vero punto di forza messo in campo nel processo di apprendimento e rappresenta indubbiamente un aspetto che caratterizza positivamente i *senior*. Tale fattore, anche secondo quanto indicato dagli insegnanti, può servire a compensare le eventuali limitazioni determinate dall'età più avanzata. Inoltre, molti insegnanti affermano che gli apprendenti non manifestano il loro interesse esclusivamente tramite la costante frequenza dei corsi ma investono diverso tempo anche in altre strategie, a ulteriore conferma della loro forte motivazione. Ing.1 e Ing.2 affermano a tal proposito:

Vedo che fanno anche molto uso di altre cose che abbiamo, tipo il laboratorio, la mediateca, consulenze...fanno molto uso di tutto il contorno, seminari, workshops, quindi da questo punto di vista si vedono spesso.

Mi vengono in mente due signore, tutte e due oltre 60 anni, che sono persone che studiano, che vanno al laboratorio linguistico, vanno alla mediateca, vanno ai corsi, vanno ai seminari e direi che il loro apprendimento è esattamente in linea con gli studenti molto più giovani.

Per quanto riguarda la natura della motivazione, gli insegnanti si mostrano convinti del fatto che essa è prevalentemente culturale. Spa.1 indica vari aspetti della motivazione dei *senior*, confermando il peso che assume la possibilità di viaggiare in paesi stranieri e mettendo in rilievo anche l'aspetto non secondario rappresentato dalla necessità di relazionarsi a altre persone con interessi simili:

Le persone di una certa età hanno questo amore enorme per l'idea del viaggio, molti studiano spagnolo perchè vogliono andare in Messico e hanno questo sogno di riuscire a rapportarsi in modo non turistico nel senso pieno del termine con le persone che sono nel paese, capire cosa dicono [...]. Ho trovato pure persone che tutta la vita hanno lavorato, non lo so, nella direzione di una banca che a una certa età vogliono leggere letteratura. Questo mi fa disperare perchè quando una persona del secondo anno dice "Ma io voglio leggere il xxx intero in spagnolo" ma penso i miei allievi del liceo non riuscivano a leggerlo invece queste persone sembrano molto motivate da tutti questi aspetti culturali. E quindi loro lo fanno per quello. Molta gente impara le lingue a una certa età [...] per far fronte al problema della solitudine e andare in un gruppo, trovare persone di una certa età e fare un'attività comune.

L'importanza attribuita alla dimensione del viaggio emerge anche nella maggior parte delle altre interviste. Inoltre, da alcuni insegnanti viene confermato che la spinta motivazionale può nascere dalla voglia di stabilire contatti sociali con altre persone e dalla volontà di occupare il tempo libero. In definitiva, si può affermare che la natura e la forte intensità del bagaglio motivazionale già rilevate tramite i dati forniti dai *senior*, vengono pienamente riconosciute e ribadite anche dagli insegnanti.

Passando ad esporre l'opinione espressa dagli insegnanti relativamente al gradimento del metodo di insegnamento adottato, è necessario premettere che dalla nostra indagine è emersa, nella maggior parte dei casi, una precedente formazione in una o più lingue straniere da parte degli apprendenti *senior*. Dal momento che l'idea dell'apprendimento della lingua maturata dagli studenti nelle precedenti esperienze formative può determinare un rifiuto dei metodi differenti rispetto a quelli sperimentati in passato (Balboni 1994), è sembrato interessante chiedere agli insegnanti di indicare e di interpretare le eventuali difficoltà di adattamento degli *over 55* verso un metodo di insegnamento che può essere spesso profondamente diverso rispetto a quelli a cui questi apprendenti essi possono essere abituati.

Le opinioni espresse su questo argomento hanno rivelato punti di vista in parte differenti: per alcuni insegnanti infatti il peso delle precedenti esperienze di apprendimento è rilevante, per altri risulta invece trascurabile. Alcuni indicano i punti di frizione più frequenti rispetto al metodo di insegnamento adottato nell'eccessiva importanza attribuita alla conoscenza delle strutture grammaticali della lingua e nella richiesta dell'utilizzo in classe della L1 che viene vissuto come rassicurante. Tuttavia, in ogni caso gli insegnanti affermano che gli apprendenti *senior* finiscono con l'adeguarsi senza troppe resistenze al metodo proposto<sup>36</sup>.

Spa.1 mette in luce anche la necessità di questi apprendenti di ricevere un *feedback* continuo, come del resto affermato dagli stessi informanti, aspetto che può inibire il processo di apprendimento. Tuttavia, la validità del metodo adottato viene alla fine riconosciuta soprattutto dopo che gli apprendenti hanno avuto modo di apprezzarne i vantaggi che esso fornisce, facilitando un effettivo utilizzo della lingua straniera come strumento di comunicazione all'estero:

Queste persone sono abituate a un certo tipo di insegnamento con molta grammatica esplicita con molti drills, molti esercizi strutturali e soprattutto hanno scoperto questo fatto di dover essere testati in ogni momento. Questo mi sembra una cosa orrenda, non si impara... Solo in un terzo, quarto momento si affezionano al metodo perché all'inizio gli sembra di non imparare, alla fine dicono: "Ah, ho fatto un viaggio, ho parlato con un amico, ho scritto un...e non mi sono trovata male!". Però di solito questa rivalutazione del tipo di metodo avviene molto tardi perché queste persone sono abituate a pensare che l'unico modo di imparare una lingua è con un professore non madrelingua che gli spiega la struttura della lingua, la cultura e tutto mediata in italiano.

Anche Spa.3 sottolinea il fatto che nelle fasi iniziali del corso l'attaccamento di questi apprendenti a metodi più tradizionali può rappresentare un problema nella didattica. Tuttavia, realizzare un sostanziale cambiamento del proprio metodo di insegnamento non è una possibilità presa in considerazione dagli insegnanti<sup>37</sup>. Al contrario, essi tendono a rendere espliciti agli apprendenti i vantaggi dell'approccio comunicativo che, come è noto, prevede anche fasi di riflessione metalinguistica. Questa sembra essere una strategia di insegnamento fruttuosa:

Molti arrivano con metodi grammaticali, metodi tradizionali... Imbattersi subito nel metodo comunicativo per loro può creare un sacco di problemi. Io tento in qualche modo di giustificare la

<sup>36</sup> Si segnala a tal proposito che la grande maggioranza degli informanti ha dichiarato di considerare il metodo dell'insegnante adeguato alle proprie caratteristiche.

<sup>37</sup> Gli insegnanti intervistati svolgono la loro attività in classi in cui la presenza degli *over 55* è minoritaria rispetto quella di apprendenti giovani. Un cambiamento del tipo di insegnamento a favore di metodi più tradizionali non troverebbe giustificazione in questo contesto.

mia scelta metodologica e dico: “ragazzi noi qui dobbiamo imparare a parlare la lingua, e s’impara parlando; con questo non è mica detto che non ci sarà la grammatica però non è che si arriva alla lingua attraverso la grammatica, ci si arriva attraverso altri modi”. Generalmente lo accettano, sì.

Ing.8 ha una opinione in parte differente perché riconosce l’importanza attribuita da questa tipologia di apprendenti, e anche da altre, allo studio delle strutture grammaticali, ma afferma al contempo che il bagaglio di esperienze personali maturato dai *senior* può giocare un ruolo importante nel far prendere loro coscienza del fatto che la lingua rappresenta principalmente uno strumento di comunicazione e che di conseguenza è necessario sviluppare una competenza non solo linguistica ma linguistico-comunicativa:

Sì, però io non generalizzerei così tanto. Per esempio, spesso più grandi sono più hanno viaggiato, spesso sanno che la comunicazione è molto importante...certo rimane in un certo senso il famoso bisogno di capire la grammatica, di sapere anche il cosiddetto metalinguaggio etc. Però secondo me non è così per dire che tutte le persone della terza età vogliono sapere tutti i verbi irregolari e gli altri no.

Per concludere, si può affermare che i *senior* si mostrano disponibili a modificare i propri schemi di apprendimento adattandosi senza eccessive difficoltà anche a metodi differenti da quello grammaticale-traduttivo con il quale hanno verosimilmente studiato in precedenza. Alla luce di quanto detto ci sembra essere pienamente giustificata la proposta di un metodo di insegnamento di tipo comunicativo, sebbene sia opportuno introdurlo gradatamente esplicitandone i vantaggi dal momento che, soprattutto in una prima fase, i *senior* possono preferire prevalentemente le spiegazioni e le esercitazioni sulle strutture grammaticali. Per la fascia di apprendenti presa in esame, anche il metodo adottato durante il corso, dunque, può essere considerato un elemento che rafforza e sostiene la motivazione allo studio delle lingue.

## 6. Conclusioni

Si è detto che la motivazione rappresenta un fattore che consta di diverse variabili: è stato infatti definito un *termine ombrello* (Dornyei 2001) proprio per sottolineare la molteplicità di argomenti che esso comprende. La motivazione non deve dunque essere considerata esclusivamente sotto gli aspetti sociopsicologici (la natura dell’interesse verso la lingua oggetto di studio), ma come affermato da numerosi studi motivazionali degli anni Novanta (cfr., per esempio, Crookes, Schmidt 1991; Dornyei, Csizèr 1998) si devono prendere in esame anche i fattori affettivi, gli aspetti che influiscono sulla sua durata e intensità e che sono maggiormente collegati alla didattica quotidiana, come gli argomenti trattati nei corsi, l’atteggiamento dell’insegnante, i testi utilizzati. La motivazione infatti non rappresenta soltanto un requisito necessario per l’apprendimento, ma anche un obiettivo al quale tendere mediante opportuni processi da attivare nella pratica didattica.

Sebbene l’indagine che abbiamo qui presentato non abbia ovviamente carattere di esaustività, sulla base dei dati emersi è senz’altro possibile confermare la centralità degli aspetti motivazionali per questa specifica tipologia di apprendenti.

Per i *senior* la motivazione è intensa e legata principalmente agli aspetti culturali della lingua: emerge soprattutto il peso assunto dalla possibilità di viaggiare in paesi

stranieri<sup>38</sup>. Nella progettazione di un corso nel quale sono presenti anche i *senior*, sarebbe dunque utile tenere in considerazione che questo sarà l'ambito in cui essi intendono maggiormente spendere le competenze acquisite. Di minor peso, ma comunque di rilevanza significativa, sono le motivazioni legate non tanto alla lingua straniera in sé, quanto piuttosto a una esigenza di riorganizzazione del tempo libero e di socializzazione con altre persone. La motivazione di tipo professionale, in relazione alla composizione del gruppo di informanti, si tratta in prevalenza di soggetti in pensione, è prevedibilmente abbastanza ridotta. Pertanto, in base alle risposte date dagli informanti, tra i domini, cioè gli ambiti di contestualizzazione delle attività linguistiche<sup>39</sup>, che dovrebbero essere considerati nella progettazione di un corso basato sui bisogni dell'apprendente, quello lavorativo dovrebbe assumere un ruolo secondario, in quanto la comunicazione in lingua straniera che essi ritengono di poter esercitare all'interno di questa macro area sarà verosimilmente limitata.

A questo proposito però vogliamo fare una precisazione che riteniamo importante: il fatto che dai dati esposti non sia emersa una motivazione allo studio delle lingue legata a motivi professionali non significa necessariamente che questi siano inesistenti. Al contrario, come abbiamo detto (cfr. par. 1), esistono indicazioni che vanno in direzione inversa e che fanno pensare, anche da parte dei *senior*, a una potenziale motivazione di tipo strumentale che potrebbe essere intercettata da un'offerta formativa più specifica. Si considerino, per esempio, i nuovi fenomeni che caratterizzano il mercato del lavoro e che rendono i soggetti con oltre 50 anni la fascia largamente più ampia dei nuovi occupati (cfr. SVIMEZ, 2004). Tenuto conto di questi aspetti, riteniamo che risulterebbe importante promuovere politiche di recupero linguistico rivolte sia verso gli occupati sia verso i non occupati. Per i soggetti in età avanzata ancora occupati, lo studio delle lingue rappresenterebbe il mezzo per rispondere adeguatamente alle richieste del mercato del lavoro che si apre sempre più ad altri paesi (ISFOL 1992), mentre per i non occupati la competenza nelle lingue straniere faciliterebbe la riqualificazione professionale e, di conseguenza, rappresenterebbe un elemento di facilitazione nella ricerca di una nuova occupazione.

La motivazione sembra inoltre persistente nel tempo e determina negli apprendenti l'ampio ricorso ad attività di formazione anche al di fuori del corso e la ricerca di occasioni di contatto con la lingua oggetto di studio. Infine, sia gli apprendenti sia gli insegnanti si mostrano consapevoli che la motivazione rappresenta uno dei principali punti di forza messi in campo nel processo di apprendimento/insegnamento linguistico.

L'offerta didattica presente all'interno dei contesti indagati sembra contribuire a generare e sostenere la motivazione dei *senior*: le attività proposte sono nel complesso gradite, anche se si rileva un atteggiamento più critico verso le attività meno tradizionali; i momenti potenzialmente ansiogeni sono limitati, sebbene non devono essere trascurati i rischi di perdita della faccia durante le attività di comunicazione orale; il metodo adottato viene generalmente apprezzato, pur dopo un necessario periodo di adattamento.

Concludendo, la motivazione ci sembra rappresentare un fattore di grande importanza nel quale i *senior*, se inseriti in un contesto di apprendimento che ne rispetti le caratteristiche, possono trovare una risorsa aggiuntiva per raggiungere un livello di competenza linguistico-comunicativa soddisfacente e paragonabile a quello di altre fasce di apprendenti.

### Riferimenti bibliografici

<sup>38</sup> Oltre a rappresentare la principale motivazione allo studio della lingua, il viaggio viene indicato come uno dei modi migliori per apprenderla.

<sup>39</sup> Per quanto riguarda il concetto di *dominio*, si fa riferimento ai documenti del europeo (Galli de' Paratesi 1981; Consiglio d'Europa 2002). Cfr., inoltre, Vedovelli 2002.

- Balboni P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Bernini G., Pavesi M. (a cura di), 1992, *Lingue straniere e Università*, Milano, Franco Angeli.
- Caritas/Migrantes, 2007, *Immigrazione Dossier Statistico 2007*, Roma, Idos.
- Commissione delle Comunità Europee, 2003, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006*. In URL: [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Crystal D., 2005, *La rivoluzione delle lingue*, Bologna, Il Mulino.
- Crookes G., Schmidt R., 1991 "Motivation: Reopening the Research Agenda", in *Language Learning*, 4, pp. 469-512.
- Deci E. I., Ryan R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self - Determination in Human Behaviour*, New York, Plenum.
- De Marco A. (a cura di), 2002 *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia M., 2002, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- De Rose C., 2003, *Che cos'è la ricerca sociale*, Roma, Carocci.
- Dornyei Z., 1990, "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning", in *Language Learning* 1, pp. 45-77.
- Dornyei Z., 1994, "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", in *The Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.
- Dornyei Z., Csizèr K., 1998, "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study", in *Language Teaching Research*, 3, pp. 203-229.
- Dornyei Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, University Press.
- Federazione Leonardo, 2001, *Secondo rapporto degli anziani in Italia 2000-2001*, Milano, Franco Angeli.
- Fratte, I., 2004, "Il profilo dello studente Erasmus, destinatario delle attività di lingua italiana presso il CLA di Padova", in Taylor T.C., Whitteridge N., Pasinato A. (a cura di), *L'apprendimento linguistico al CLA: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, Padova, CLEUP.
- Galli de' Paratesi N., 1981, *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Gardner R. C., Lambert W., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Newbury House.
- Gardner, 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Arnold.
- Guardiano C., Calaresu E., Robustelli C., Carli A. (a cura di), 2005, *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche, ed esperienze di politica linguistica*. Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Modena 23-25 settembre 2004. Roma, Bulzoni.



ISFOL, 2003, *Apprendere da adulti. La domanda, l'offerta e le politiche di formazione permanente*. In URL: <http://cedoc.sirio.regione.lazio.it> (data di consultazione: gennaio 2005).

ISTAT, 2007, *Italia in cifre 2007*, Roma, Csr.

Losito G., 1998, *Sociologia : un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*, Roma, Carocci.

Noels K. A., Clément R., Pelletier L. G., 1999, "Perception of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation", in *The Modern Language Journal*, 83, pp. 23-34.

Nunan D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

SVIMEZ, 2004, *Rapporto 2004 sull'economia del mezzogiorno*, Bologna, Il Mulino.

Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.

Villarini A., 2002, "Le caratteristiche dell'apprendente", in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.

Villarini A., 2005, "Le motivazioni allo studio delle lingue straniere da parte di apprendenti over 55: i risultati di un'indagine", in Guardiano C., Calaresu E., Robustelli C., Carli A. (a cura di), *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche, ed esperienze di politica linguistica. Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Modena 23-25 settembre 2004*, Roma, Bulzoni.