

3 Dall'analisi dei bisogni ai sillabi **Implicazioni metodologiche** **per la progettazione** **e la didattica dell'italiano**

Graziano Serragiotto, Giulia Tardi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 3.1 Introduzione. – 3.2 Il profilo linguistico degli studenti. – 3.3 I bisogni degli studenti. – 3.4 L'esposizione alla lingua italiana. – 3.5 Dal Bangladesh all'aula di italiano. – 3.6 L'integrazione della cultura italiana. – 3.7 La conoscenza dei servizi del territorio. – 3.8 Il questionario per docenti. – 3.9 Fattori motivazionali nell'apprendimento della lingua italiana. – 3.10 Gli obiettivi dei corsi. – 3.11 Le tipologie di materiali didattici utilizzati. – 3.12 Le attività didattiche e il ruolo della grammatica. – 3.13 La dimensione culturale nella didattica. – 3.14 L'integrazione delle tecnologie nella didattica. – 3.15 Sfide e potenzialità nell'insegnamento dell'italiano a studenti di origine bangladesi. – 3.16 La valutazione. – 3.17 La definizione del syllabo dei corsi. – 3.18 Dai risultati dei questionari alle implicazioni per la costruzione dei sillabi. – 3.19 Conclusioni.

3.1 Introduzione

L'analisi dei bisogni costituisce il fondamento imprescindibile per la progettazione di un syllabo efficace e coerente, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri.¹ Essa consente di identificare e interpretare in modo sistematico le esigenze comunicative degli apprendenti, traducendole in obiettivi

1 Il capitolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato insieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Giulia Tardi ha curato i paragrafi da 3.2 a 3.11, mentre Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi da 3.12 a 3.18. Sono da attribuirsi a entrambi gli autori l'introduzione e le conclusioni.

formativi concreti e in contenuti pertinenti. Come afferma Nunan, «alla base della costruzione di un sillabo c'è un'analisi dei bisogni» che deve comprendere, sia le motivazioni dell'apprendimento, sia i vincoli sociali e le risorse disponibili (Nunan 1988, 14). Le prime riflessioni strutturate in ambito glottodidattico si collocano nei lavori del Consiglio d'Europa degli anni Settanta, con autori come Richterich e Chancerel (1980), secondo i quali l'analisi dei bisogni rappresenta il punto di partenza per la definizione degli obiettivi e per la selezione di funzioni, nozioni e contenuti lessicali da insegnare. Successivamente, approcci più centrati sulla persona hanno messo in luce l'importanza di integrare i bisogni 'oggettivi' con quelli 'soggettivi', ossia le aspettative, i desideri e le preferenze degli apprendenti (Brindley 1984, 31). Come sintetizza Brown, i dati raccolti servono a guidare l'intero processo didattico: dalla definizione degli obiettivi alla selezione delle attività, fino alla valutazione (Brown 2009, 269). Pertanto, l'analisi dei bisogni si configura non solo come una fase preliminare della progettazione, ma come un dispositivo dinamico e riflessivo, capace di garantire la pertinenza e l'efficacia del sillabo, in una prospettiva realmente centrata sull'apprendente (Tardi 2024; 2025).

La ricerca sull'insegnamento della lingua italiana alla comunità bangladeshi residente nel territorio veneziano aveva l'obiettivo di definire alcune linee guida per la progettazione di sillabi specificamente pensati per le esigenze di questo particolare gruppo di apprendenti.

Per comprendere in profondità le dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano in questo specifico contesto migratorio, si è ritenuto fondamentale affiancare alla riflessione teorica un'indagine empirica condotta sul campo. La ricerca ha coinvolto due attori chiave del processo formativo: gli studenti, portatori di vissuti, aspettative e bisogni linguistici eterogenei, e i docenti, impegnati quotidianamente nei corsi di lingua destinati a migranti adulti di origine bangladesi.

La ricerca si è sviluppata secondo un approccio qualitativo e quantitativo integrati, attraverso la somministrazione di due questionari distinti, progettati in modo da cogliere le specificità di ciascun gruppo target.

Questa doppia prospettiva ha consentito di incrociare punti di vista complementari e di far emergere, in modo più nitido, le criticità e le potenzialità del contesto analizzato.

Nei paragrafi che seguono non verranno prese in considerazione tutte le domande presenti nei questionari. La scelta è stata quella di focalizzarsi su una selezione di quesiti ritenuti particolarmente significativi rispetto agli obiettivi della ricerca, in quanto più direttamente in grado di restituire una visione utile per riflessioni di tipo progettuale e didattico. L'analisi si concentrerà quindi su alcuni

aspetti chiave, individuati per la loro rilevanza nella comprensione dei bisogni. Le restanti sezioni, pur ricche di informazioni, non verranno approfondite in questa sede, ma potranno essere oggetto di analisi future.

3.2 Il profilo linguistico degli studenti

Il questionario rivolto agli studenti è stato costruito sulla base di altri studi e modelli di rilevazione dei bisogni linguistici e formativi degli immigrati, tra cui le indagini di Benucci (2007), Aquilino (2011) e del Centro Italiano Femminile (2007). La sua progettazione si è articolata in più fasi, con una particolare attenzione alla traduzione e all'adattamento linguistico e culturale per il pubblico bangladese.

Per garantire la comprensibilità e l'accessibilità delle domande, il questionario è stato tradotto integralmente in lingua bangla. Questo passaggio non si è limitato a una semplice trasposizione linguistica, ma ha comportato un accurato lavoro di mediazione. È stata infatti coinvolta una traduttrice bangladese, reclutata nell'ambito del progetto di ricerca. Il suo contributo è stato fondamentale per rendere le domande linguisticamente chiare e culturalmente appropriate, evitando fraintendimenti e formulazioni potenzialmente ambigue.²

L'intero strumento è stato progettato per offrire una visione complessiva dell'esperienza migratoria, educativa e linguistica degli intervistati, con l'obiettivo di raccogliere dati qualitativi e quantitativi utili per una riflessione didattica e progettuale fondata sui bisogni reali e contestualizzati dei partecipanti. Le domande hanno coperto numerose aree: il profilo socio-demografico (età, genere, titolo di studio), la traiettoria migratoria e lavorativa (motivi della migrazione, impieghi in patria e in Italia), le pratiche linguistiche (lingue parlate, usi della lingua italiana), i bisogni formativi (aspettative rispetto ai corsi), le motivazioni all'apprendimento, e il rapporto con la lingua e la cultura italiana.

Questo approccio ha permesso di costruire uno strumento di rilevazione inclusivo, rispettoso delle specificità linguistiche e culturali della comunità bangladese, e al tempo stesso utile per guidare la progettazione di interventi didattici mirati, efficaci e culturalmente sensibili.

Dal punto di vista linguistico, la quasi totalità dei partecipanti parla il bangla (99%). Una parte significativa ha acquisito competenze anche in italiano (46%) e inglese (40%), mentre altre lingue sono marginalmente rappresentate (francese, spagnolo, hindi e urdu sono all'1%).

2 Il questionario è stato diffuso da Giulia Ferro.

Come visto nel capitolo 2, la rivendicazione del diritto di parlare e utilizzare la propria lingua madre è stata una delle motivazioni principali che hanno alimentato il movimento di liberazione nazionale in Bangladesh. La lingua bangla non è solo un mezzo di comunicazione, ma un simbolo potente di identità, resistenza e orgoglio nazionale. La sua storia è intrinsecamente legata alle lotte per i diritti linguistici e all'affermazione dell'identità culturale del popolo bangladesi. Preservarla e promuoverla significa onorare questa eredità e garantire che le future generazioni possano continuare a riconoscersi in una lingua che ha plasmato la storia e la cultura del Bangladesh. Anche tra le comunità bangladesi all'estero, la lingua rimane un elemento centrale dell'identità culturale: in paesi come l'Italia, il Regno Unito, la Francia e la Spagna, le comunità organizzano scuole di lingua, eventi culturali e celebrazioni tradizionali per trasmettere la lingua e le tradizioni alle nuove generazioni.³ Questi sforzi sono fondamentali per mantenere viva la connessione con le proprie radici culturali e linguistiche.

La lingua inglese riveste un ruolo cruciale per la popolazione bangladesi, sia all'interno del Bangladesh, sia tra le comunità diasporiche, come quella presente in Italia. Non si tratta soltanto di una lingua straniera, ma di una competenza chiave, strettamente legata all'accesso all'istruzione, all'occupabilità e alla partecipazione a circuiti culturali e professionali globali (Rahman et al. 2019). In particolare, l'inglese è percepito come uno strumento indispensabile per migliorare il proprio status socio-economico e per affrontare le sfide poste da un mondo sempre più interconnesso (Hamid, Baldauf 2008). In Bangladesh, l'inglese è insegnato come materia obbligatoria in tutte le scuole, dai livelli primari fino all'università, ed è spesso utilizzato come lingua veicolare in molte istituzioni, soprattutto nei settori della tecnologia, del commercio e della finanza (Chowdhury, Kabir 2014). Inoltre, è largamente presente nella pubblica amministrazione, nella diplomazia, nel sistema giudiziario e nei media. Pur non essendo lingua ufficiale, gode di un forte prestigio sociale e simbolico, ed è considerato un indicatore di modernità, successo e cosmopolitismo (Erling et al. 2012). Nonostante il bangla sia la lingua madre della quasi totalità della popolazione e un elemento identitario centrale, l'inglese è ormai radicato nel tessuto linguistico e culturale del paese come lingua di opportunità (Hamid 2010). Per molti giovani

3 Nel 2025 a Venezia, e in particolare a Mestre, è stato attivato un corso di lingua bangla per i bambini delle scuole elementari. Il corso, finanziato dal Consolato e dall'Ambasciata del Bangladesh, offerto dalla Scuola Primaria 'Cesare Battisti', mirava a valorizzare le lingue degli studenti, molti dei quali hanno origini bangladesi; era rivolto agli alunni della quinta elementare e prevedeva due livelli, uno per principianti, l'altro per competenze intermedie, con 21 lezioni il sabato mattina. Il corso però non è mai partito per carenza di adesioni.

bangladesi, e in particolare per coloro che appartengono a contesti migratori, l'inglese rappresenta una risorsa strategica per accedere a studi universitari internazionali, ottenere impieghi qualificati, interagire in ambienti multilingue e inserirsi con maggiore facilità nei contesti di accoglienza. Tuttavia, nonostante l'importanza attribuita all'inglese, persistono sfide strutturali e pedagogiche che ostacolano una sua diffusione realmente efficace. Tra le criticità più rilevanti si segnalano la mancanza di risorse didattiche adeguate, la preparazione spesso insufficiente degli insegnanti, le metodologie trasmissive ancora prevalenti, e un sistema di valutazione che privilegia la memorizzazione rispetto all'uso comunicativo della lingua (Rahman et al. 2019; Hamid, Honan 2012). Questi fattori contribuiscono a creare una discrepanza tra le aspettative sociali e le competenze linguistiche effettivamente acquisite dagli studenti, generando disuguaglianze nell'accesso alle opportunità offerte dall'inglese.

Il concetto di profilo linguistico di un individuo non può più essere interpretato nei termini statici e monolingui della tradizione scolastica, dove la competenza linguistica era intesa come padronanza normativa di una lingua standard. In un mondo globalizzato e migrante, il profilo linguistico si configura come plurilingue e dinamico, frutto di esperienze linguistiche molteplici, situate e interconnesse, che si sviluppano in relazione ai contesti sociali, educativi e affettivi in cui il soggetto è immerso. Secondo il *Volume complementare* al QCER (COE 2020), il plurilinguismo va inteso non come una semplice somma di competenze in lingue diverse, ma come una capacità integrata e modulare che permette agli individui di mobilitare risorse linguistiche e culturali in modo flessibile, anche passando da una lingua all'altra, secondo i bisogni comunicativi e le situazioni. Il profilo plurilingue comprende quindi repertori linguistici compositi, nei quali possono coesistere lingue apprese in famiglia, a scuola, nella comunità o tramite i media, con livelli di competenza diversi e funzioni specifiche. Un individuo plurilingue può, ad esempio, comprendere e parlare il bangla in ambito familiare, usare l'italiano nelle interazioni istituzionali e scolastiche, e ricorrere all'inglese nei contesti lavorativi o digitali. Questo repertorio non è necessariamente equilibrato: può includere competenze passive in alcune lingue e attive in altre, variando anche nel tempo. La nozione di multicompetenza (Cook 1991) suggerisce che tutte le lingue conosciute da una persona contribuiscono a formare un sistema interconnesso, in cui le lingue interagiscono tra loro e si influenzano reciprocamente. Riconoscere e valorizzare il profilo plurilingue degli apprendenti significa superare una visione legata al solo apprendimento della lingua di scolarizzazione, per adottare invece un approccio che parte dalle risorse linguistiche già possedute. Questa prospettiva è centrale in molte politiche educative

europee e si traduce in pratiche didattiche che promuovono attività di confronto tra lingue, uso di glossari bilingui, narrazioni plurilingui e riflessione metalinguistica.

Il profilo degli apprendenti offre una preziosa opportunità per strutturare il percorso didattico in un'ottica plurilingue e interculturale, valorizzando le lingue del repertorio come strumento di accesso alla lingua seconda. Nei sillabi elaborati sono presenti la dimensione plurilingue e pluriculturale e la mediazione, esplicitate attraverso la presenza di sezioni dedicate che lasciano spazio per attività di mediazione linguistica, momenti di confronto tra strutture linguistiche e l'integrazione di materiali didattici bilingui. Tali strumenti possono facilitare la comprensione, ridurre la distanza cognitiva e sostenere l'autonomia degli apprendenti. Questo approccio, coerente con le più recenti prospettive della didattica plurilingue (Piccardo et al. 2022), contribuisce a riconoscere il patrimonio linguistico degli studenti come risorsa e non come ostacolo, rafforzando il senso di appartenenza, l'autostima e il coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento.

3.3 I bisogni degli studenti

L'analisi dei dati raccolti evidenzia con chiarezza come l'apprendimento della lingua italiana costituisca un bisogno prioritario nel percorso migratorio e di inserimento nel contesto socio-culturale italiano. Alla domanda relativa ai bisogni percepiti all'arrivo in Italia [graf. 1], l'82% degli intervistati ha indicato l'apprendimento della lingua come esigenza primaria, seguita dalla necessità di regolarizzare la propria posizione amministrativa (64%), trovare un lavoro (31%) e una sistemazione abitativa (27%). Una percentuale più contenuta (20%) ha segnalato il bisogno di creare nuove relazioni sociali.

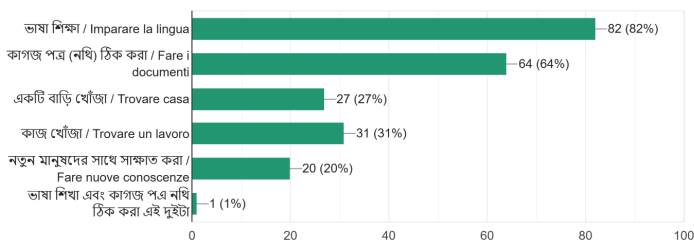


Grafico 1 I primi bisogni all'arrivo in Italia

La totalità degli intervistati (100%) ha dichiarato di voler migliorare la propria competenza in lingua italiana. Le motivazioni sottese a tale

esigenza sono molteplici **[tab. 1]** e rivelano una stretta interrelazione tra competenze linguistiche, inclusione sociale e partecipazione attiva alla vita quotidiana: il 61,6% desidera migliorare il proprio italiano per accedere a opportunità lavorative migliori, il 54,5% per utilizzare efficacemente i servizi pubblici, il 53,5% per poter aiutare i figli nel percorso scolastico, e il 51,5% per svolgere adeguatamente le proprie mansioni lavorative. Inoltre, un terzo del campione (31,3%) collega l'apprendimento linguistico alla possibilità di ampliare la propria rete sociale e costruire nuove amicizie.

Tabella 1 Le motivazioni allo studio della lingua italiana

Motivazioni	%
Per lo svolgimento dell'attività lavorativa	51,5
Per trovare un lavoro migliore	61,5
Per fare nuove amicizie	31,3
Per utilizzare i servizi	54,5
Per essere di aiuto ai figli	53,5

I sillabi elaborati rispondono in modo coerente e articolato alla varietà di bisogni emersi. Nei livelli iniziali (Pre-A1 e A1), l'attenzione è posta sull'acquisizione di competenze comunicative essenziali per l'interazione nei contesti quotidiani, con attività finalizzate a soddisfare bisogni immediati come fare la spesa, orientarsi nella città, comunicare sinteticamente con un medico o compilare semplici moduli. Nei livelli successivi (A2 e B1), si osserva un ampliamento degli ambiti tematici e delle funzioni comunicative. Il sillabo A2, ad esempio, include compiti come descrivere il proprio lavoro, chiedere un appuntamento con un insegnante, comprendere indicazioni relative all'orario scolastico dei figli, o interagire con i servizi sanitari. Il sillabo B1 approfondisce ulteriormente la complessità delle interazioni, prevedendo situazioni come partecipare a una riunione, esprimere opinioni personali, comprendere messaggi relativi alla sicurezza sul lavoro e interagire con istituzioni. Questo progressivo arricchimento dei contenuti evidenzia una progettazione didattica centrata non solo sullo sviluppo della competenza linguistica, ma anche sull'empowerment personale degli apprendenti, promuovendo una partecipazione sempre più consapevole e attiva alla vita sociale e civile.

Dal punto di vista formativo, il 90% dei partecipanti risulta attualmente iscritto a un corso di lingua italiana. Le ragioni alla base di questa scelta confermano quanto emerso in precedenza **[tab. 2]**: l'81,3% degli studenti frequenta il corso per imparare a comunicare efficacemente in italiano, mentre il 65,6% desidera acquisire competenze nella scrittura. Anche la dimensione culturale riveste un

ruolo significativo, con il 51% dei rispondenti interessato a conoscere la cultura italiana. Il 44,8% si concentra sull'apprendimento della grammatica, mentre il 30,2% intende sviluppare competenze linguistiche specifiche, probabilmente in relazione al proprio ambito lavorativo o di studio.

Le motivazioni di chi invece non sta frequentando il corso di italiano riguardano l'impossibilità di frequentare a causa del lavoro o dei figli piccoli.

Nel complesso, questi dati restituiscono l'immagine di una comunità fortemente motivata a investire nell'apprendimento linguistico non solo come mezzo di sopravvivenza, ma anche come leva fondamentale per l'integrazione, la crescita personale e il miglioramento delle proprie condizioni di vita.

Tabella 2 I motivi dello studio della lingua italiana

Motivazioni	%
Per imparare a comunicare	81,3
Per imparare un linguaggio specifico	30,2
Per imparare la grammatica	44,8
Per imparare come si scrive in italiano	65,6
Per imparare la cultura italiana	51

I sillabi riflettono questa pluralità di esigenze. Le sezioni dedicate all'interazione e alla produzione orale e scritta, presenti in tutti i livelli, rispondono alla necessità di imparare a comunicare in maniera efficace. In particolare, i sillabi A1 e A2 offrono situazioni di comunicazione autentica (es. chiedere informazioni, prenotare un appuntamento, descrivere un'esperienza) che consentono agli apprendenti di sviluppare competenze concrete e immediatamente spendibili. La dimensione scritta, sebbene meno marcata nei livelli iniziali, acquisisce maggiore rilievo nei sillabi A2 e B1, dove sono previsti compiti di scrittura guidata e autonoma, come compilare moduli, scrivere e-mail, descrivere esperienze di vita o situazioni lavorative. La componente culturale è presente in forma crescente attraverso riferimenti a usi, costumi, festività e vita quotidiana in Italia, mentre nei livelli A2 e B1 si espande anche verso temi più complessi come la cittadinanza, l'organizzazione sociale e le istituzioni. Per quanto riguarda l'apprendimento della grammatica, questa è integrata in modo funzionale nei sillabi: non viene proposta come sistema astratto, ma come supporto alle funzioni comunicative (es. usare il passato per raccontare esperienze, i pronomi per descrivere oggetti, le preposizioni per indicare luoghi). Infine, la richiesta di sviluppare competenze specifiche collegate al lavoro trova risposta nel sillabo B1, che propone situazioni professionali - quali

comprendere semplici informazioni pratiche e dettagliate, come istruzioni di lavoro, orari e procedure aziendali; comprendere lettere o e-mail legate all'ambito lavorativo; partecipare a colloqui, conversazioni, riunioni sul lavoro; riferire con parole proprie informazioni provenienti da documenti professionali (ad esempio report, e-mail, comunicazioni interne) – e campi semantici quali professioni e lavori, il mondo e i luoghi del lavoro.

I dati raccolti si inseriscono in un quadro più ampio che trova conferma nella letteratura sull'apprendimento linguistico in contesto migratorio, strettamente legato a fattori di tipo economico, sociale e affettivo. L'acquisizione della lingua del paese ospitante, infatti, non rappresenta soltanto un requisito funzionale per accedere al mercato del lavoro o ai servizi pubblici, ma costituisce anche uno strumento chiave per il riconoscimento sociale e l'autonomia dell'individuo. In particolare, l'apprendimento linguistico svolge un ruolo di mediazione tra l'identità pregressa e il nuovo contesto di appartenenza, favorendo processi di integrazione e partecipazione. In tale prospettiva, l'impegno degli studenti bangladesi nell'acquisizione della lingua italiana può essere interpretato non solo come risposta a esigenze immediate, ma anche come espressione di un progetto di vita fondato su autonomia, inclusione e cittadinanza attiva.

Dai dati emersi abbiamo tratto alcune implicazioni didattiche e per la costruzione di sillabi specifici per studenti bangladesi. Risulta evidente la necessità di progettare sillabi orientati in modo marcato alla dimensione funzionale e comunicativa dell'uso linguistico. I bisogni espressi dagli studenti – legati a lavoro, servizi pubblici, sanità, documentazione e vita quotidiana – indicano con chiarezza la priorità di sviluppare competenze linguistiche immediatamente spendibili in contesti reali. I sillabi elaborati riflettono questa impostazione attraverso l'inserimento di attività e compiti comunicativi autentici, come compilare moduli, comprendere documenti ufficiali, sostenere colloqui lavorativi o interagire con impiegati in uffici pubblici. Nei sillabi A2 e B1, in particolare, compaiono riferimenti espliciti a contesti quali uffici amministrativi, ospedali, scuole, luoghi di lavoro e abitazioni, con azioni collegate come accedere ai servizi, affrontare situazioni di assunzione o licenziamento, parlare con colleghi o referenti scolastici. Questo approccio funzionale si traduce anche nella proposta di simulazioni dialogiche (es. telefonare, chiedere informazioni, fare la spesa), che contribuiscono a rafforzare le abilità di interazione e a promuovere l'autonomia linguistica degli apprendenti.

L'eterogeneità dei gruppi classe, in termini di età, livello di istruzione e percorsi migratori, suggerisce l'adozione di una struttura modulare e flessibile nella progettazione dei sillabi. Questa impostazione permette di rispondere a bisogni formativi diversificati attraverso percorsi tematici autonomi ma interconnessi. I sillabi

elaborati prevedono domini e contesti riconducibili a nuclei modulari distinti, quali, ad esempio:

- 'lingua per il lavoro' trova corrispondenza nei contenuti legati all'ambito occupazionale, con riferimenti a fabbriche, uffici, attrezzature, colleghi e rapporti con datori e colleghi di lavoro;
- 'lingua per i genitori' è rappresentato dall'ambito educativo e comprende attività connesse alla scuola, alla comunicazione con gli insegnanti e alla gestione dei compiti dei figli;
- 'lingua per la cittadinanza' si riflette nei contenuti relativi all'interazione con uffici pubblici, alla comprensione di documenti ufficiali, alla cultura civica e all'accesso ai servizi sanitari.

Questa articolazione modulare consente una personalizzazione dell'offerta formativa e favorisce percorsi di apprendimento più efficaci e motivanti per gli apprendenti, facilitando la connessione tra lingua e bisogni reali di vita, lavoro e cittadinanza.

Il bisogno di fare nuove amicizie e di integrarsi nel tessuto sociale emerge con chiarezza dai dati raccolti e rappresenta un elemento cruciale nei percorsi migratori e di apprendimento. Questo bisogno si traduce, sul piano didattico, nella necessità che i sillabi includano attività orientate alla mediazione, all'interazione, alla cooperazione e alla socializzazione. I sillabi elaborati rispondono in modo significativo a questa esigenza. Nei livelli iniziali (Pre-A1 e A1) sono presenti azioni socio-comunicative fondamentali come presentarsi, raccontare di sé, parlare della propria famiglia, chiedere e dare informazioni personali, interagire in modo cortese in situazioni quotidiane. Nei livelli successivi (A2 e B1), tale dimensione si amplia con la possibilità di esprimere opinioni, mantenere relazioni sociali, invitare, partecipare a eventi o festività, e descrivere attività del tempo libero. I contesti tematici previsti nei sillabi – come reti sociali, ambienti familiari, spazi pubblici di incontro, feste religiose e culturali – testimoniano una progettazione orientata a favorire l'inclusione attraverso l'uso della lingua in situazioni reali e socialmente significative.

Dal momento che molti studenti segnalano, accanto al bisogno di parlare, anche la necessità di scrivere in italiano per scopi concreti, è fondamentale garantire nei sillabi un equilibrio tra le abilità orali e scritte, valorizzando la scrittura come strumento di azione nella realtà. I sillabi integrano questo orientamento, proponendo compiti autentici e situazioni d'uso quotidiano sin dai livelli iniziali. Nei livelli Pre-A1 e A1, ad esempio, si incontrano attività guidate come scrivere brevi messaggi, completare moduli, prendere appunti, inviare e-mail semplici o compilare schede anagrafiche. A partire dal livello A2, la scrittura si sviluppa ulteriormente con produzioni più articolate, come richieste scritte a un ufficio, e-mail a un datore di lavoro, annotazioni per il lavoro o la scuola. I descrittori delle abilità, così come le attività proposte nei sillabi, sottolineano l'importanza di usare testi autentici,

come moduli amministrativi, avvisi, istruzioni, orari, che stimolano un apprendimento centrato sull'uso reale della lingua.

Il 51% degli studenti coinvolti nella rilevazione ha espresso interesse verso la cultura italiana, considerata una componente importante nel processo di apprendimento linguistico e di inserimento nel nuovo contesto di vita. Questo dato conferma la necessità di integrare nei sillabi contenuti culturali in modo accessibile, rispettoso e didatticamente sostenibile, privilegiando un approccio comparativo che valorizzi il confronto tra sistemi culturali differenti. I sillabi elaborati riflettono questa attenzione attraverso l'inclusione di ambiti tematici centrati sulla vita quotidiana: la famiglia, il lavoro, il tempo libero, le festività, l'alimentazione, le abitudini sociali, le relazioni interpersonali. Tali temi non vengono trattati in modo astratto o enciclopedico, ma sono inseriti all'interno di compiti comunicativi concreti che permettono agli studenti di osservare e confrontare pratiche culturali, cogliendo affinità e differenze in modo non giudicante. Le differenze nei comportamenti comunicativi, ad esempio, emergono indirettamente in attività di interazione - come fare richieste, esprimere rifiuti, rivolgersi a un'autorità o a un coetaneo - che offrono spunti naturali per una riflessione interculturale sul tono, il contesto e le aspettative comunicative. Questa componente può essere ulteriormente potenziata attraverso attività esplicitamente interculturali, come il confronto di consuetudini legate alla famiglia o al tempo libero, la narrazione di festività tradizionali, o la produzione di brevi testi (scritti o orali) in cui gli studenti raccontano elementi della propria cultura e li mettono in dialogo con quelli osservati in Italia. In questo modo, la cultura non è ridotta a semplice contenuto informativo, ma diventa luogo di incontro, negoziazione e valorizzazione reciproca, pienamente coerente con un'educazione linguistica orientata all'inclusione e alla cittadinanza plurale.

3.4 L'esposizione alla lingua italiana

L'analisi delle abitudini linguistiche degli studenti rivela una situazione complessa, in cui l'esposizione alla lingua italiana si intreccia con dinamiche familiari, lavorative e relazionali che ne condizionano fortemente la frequenza e la qualità. La configurazione dei nuclei abitativi [tab. 3] mostra una prevalenza di coabitazione con il coniuge (38%), seguita dalla convivenza con altri connazionali (27%) e con figli (19%). Solo il 15% vive da solo, mentre il 10% coabita con i genitori o con altri parenti. Tali dati indicano che l'ambiente domestico è spesso caratterizzato da una forte presenza di parlanti bangladesi, limitando così le occasioni spontanee di uso della lingua italiana in ambito familiare.

Tabella 3 La configurazione abitativa in Italia

Configurazione abitativa	%
Da solo	15
Con il marito/la moglie	38
Con i genitori	10
Con figlio/a/i	19
Con altri parenti	10
Con altre persone che vengono dal Bangladesh	27

Anche sul piano delle relazioni sociali, emerge una prevalenza di rapporti intracomunitari [tab. 4]. Il 92% dei partecipanti dichiara di frequentare persone originarie del Bangladesh, mentre solo il 24% ha contatti regolari con italiani, e il 18% con persone di altre nazionalità. Le interazioni più frequenti sono con parenti (49%), amici (31%) e colleghi di lavoro (29%). Il 9% afferma di non avere relazioni sociali significative, dato che potrebbe indicare condizioni di marginalità o isolamento, con ripercussioni sull'apprendimento linguistico.

Tabella 4 Le persone che si frequentano

Frequenzazioni	%
Non frequento nessuno	9
Amici	31
Collegli di lavoro	29
Parenti	49

Dal punto di vista dell'esposizione ai media, poco meno della metà del campione (46%) guarda la televisione in lingua italiana. Tra coloro che la guardano, prevalgono i contenuti di tipo ricreativo e accessibile: cartoni animati (59,7%), film e serie televisive (33,8%), sport (31,2%) e telegiornali (31,2%). In misura minore vengono seguiti documentari (15,6%) e programmi musicali (16,9%).

La produzione scritta in italiano è piuttosto frequente (77%), ma fortemente legata alla dimensione pratica e quotidiana: il 76,5% scrive messaggi su applicazioni come WhatsApp o IMO, il 34,1% compila moduli amministrativi, e il 32,9% scrive e-mail o lettere. Solo una minoranza produce testi per aiutare i figli nei compiti scolastici (24,7%) o tiene un diario (9,4%). Questo dato conferma che la scrittura è vissuta principalmente come strumento di comunicazione funzionale e non come pratica riflessiva o creativa.

Per quanto riguarda la produzione orale, le ore quotidiane di parlato in italiano restano limitate: il 44% dichiara di parlare italiano meno di un'ora al giorno, il 31% tra una e quattro ore, mentre solo il

6% arriva a usarla per otto ore o più. L'8% afferma di non usarla mai. I contesti in cui si parla italiano sono soprattutto l'ambiente scolastico o formativo (67%), il luogo di lavoro (52%), e le relazioni con italiani o altri stranieri (50% e 32% rispettivamente). Solo il 24% dichiara di usare l'italiano anche in ambito domestico, dato che conferma la predominanza del bangla in famiglia. Infatti, la lingua madre risulta ancora centrale nella quotidianità: il 50% dei partecipanti la parla sempre, il 24% per almeno otto ore al giorno. Tale permanenza della L1 rappresenta una risorsa identitaria e affettiva fondamentale.

Questi dati suggeriscono che l'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti bangladesi avviene in una condizione di esposizione limitata, discontinua e spesso frammentaria, condizionata da una forte coesione comunitaria, da rapporti sociali prevalentemente endogeni e da una presenza ridotta della lingua italiana nella sfera privata. Per questo motivo, l'intervento didattico dovrebbe puntare non solo allo sviluppo delle competenze linguistiche, ma anche alla creazione di contesti comunicativi significativi. È fondamentale favorire l'interazione autentica in L2, promuovere un uso consapevole dei media e valorizzare le pratiche linguistiche già presenti, comprese quelle mediate dai mezzi digitali.

3.5 Dal Bangladesh all'aula di italiano

L'indagine ha messo in luce come la maggior parte degli studenti bangladesi sia arrivata in Italia senza alcuna conoscenza pregressa della lingua italiana (73%), a conferma di una situazione di immersione linguistica tardiva [tab. 5]. Solo il 27% dichiara di aver avuto un contatto iniziale con l'italiano prima della migrazione, e le modalità attraverso cui tale apprendimento è avvenuto risultano estremamente eterogenee. Tra queste, la frequenza ai corsi costituisce la modalità più citata (26,8%), seguita dall'apprendimento autonomo tramite televisione o internet (18,3%) e dallo studio individuale (18,3%). Alcuni studenti hanno imparato l'italiano in ambito familiare (19,7%) o attraverso l'interazione informale con amici e parenti (8,5%).

Tabella 5 Come è stato appreso l'italiano

Apprendimento della lingua italiana	%
In famiglia	19,7
Attraverso la televisione e/o internet	18,3
Frequentando un corso	26,8
Parlando con parenti e amici	8,5
Leggendo o studiando da solo/a	18,3

Questa varietà di percorsi formativi, per lo più informali e non strutturati, riflette una condizione di plurilinguismo emergente e una competenza in lingua italiana spesso parziale e legata a contesti d'uso specifici.

Le preferenze degli studenti riguardo agli strumenti da utilizzare in classe forniscono indicazioni preziose per l'organizzazione didattica [tab. 6]. L'85% esprime un chiaro orientamento verso l'uso dei libri, intesi probabilmente come supporto strutturato e rassicurante anche in ragione del fatto, come si vedrà nel capitolo di Tonioli dedicato agli aspetti culturali (cap. 5), che in Bangladesh la responsabilità della produzione, stampa e distribuzione dei libri spetta al National Curriculum and Textbook Board (NCTB) e che il governo fornisce gratuitamente i libri di testo agli studenti dalla scuola pre-primaria fino al livello secondario sin dal 2010. Questa iniziativa ha l'obiettivo di promuovere l'istruzione e ridurre le disuguaglianze, garantendo che tutti i bambini, indipendentemente dalla loro condizione economica, abbiano accesso ai materiali didattici. Ogni anno, il 1° gennaio, il Paese celebra la Giornata della distribuzione gratuita dei libri di testo, durante la quale vengono distribuiti milioni di libri a livello nazionale. Ad esempio, nel 2025 il governo ha previsto la distribuzione di oltre 400 milioni di libri di testo di vari livelli scolastici, inclusi quelli dell'istruzione primaria, secondaria, professionale e dei programmi di educazione speciale.⁴

Il 55% degli studenti mostra interesse per materiali audio-visivi e iconici (video, immagini, registrazioni). In misura minore, emergono anche desideri legati all'uso del cellulare (44%) e del computer (33%), a conferma di una crescente familiarità con strumenti digitali, che potrebbe essere valorizzata. Le notizie e gli articoli di giornale sono invece indicati solo da una minoranza (9%), forse perché percepiti come troppo complessi o lontani dagli interessi immediati.

Tabella 6 Gli strumenti che si vorrebbero usare in classe

Strumenti	%
Libri	85
Articoli di giornale	9
Notizie/news	9
Telefono Cellulare	44
Computer	33
Audio, video e/o immagini	55

⁴ Per ulteriori informazioni sulla Giornata della distribuzione gratuita dei libri di testo si veda il link: <https://www.newagebd.net/post/education/253742/70pc-textbooks-may-not-be-distributed-on-jan-1>.

Per quanto riguarda le abilità linguistiche in via di sviluppo, la maggior parte degli studenti afferma di essere concentrata soprattutto sul miglioramento della produzione orale (58%) e della comprensione orale (23%). Solo il 13% dichiara di lavorare sulla produzione scritta, e appena il 6% afferma di concentrarsi sull'apprendimento della grammatica. Questo orientamento conferma l'importanza di adottare una prospettiva comunicativa e pragmatica, centrata sull'uso concreto della lingua e sull'acquisizione di competenze utili nella vita quotidiana.

Le difficoltà incontrate nell'apprendimento dell'italiano confermano le priorità già espresse [tab. 7]: la produzione orale rappresenta la sfida principale per il 65% dei rispondenti, seguita dalla comprensione orale (23%). Le difficoltà legate alla scrittura (9%) e alla lettura (3%) sono meno frequenti, ma comunque rilevanti per alcuni studenti. Questi dati suggeriscono che le difficoltà maggiori si concentrano nell'interazione orale e nella comprensione, ambiti che richiedono non solo competenze linguistiche, ma anche pragmatiche e prosodiche, spesso non affrontate in modo esplicito nei corsi.

Tabella 7 Le difficoltà nell'apprendimento dell'italiano

Difficoltà	%
Parlare	65
Leggere	3
Scrivere	9
Comprendere	23

A partire da questi dati, è possibile delineare alcune linee guida operative per la progettazione didattica:

- potenziare le attività di produzione e comprensione orale attraverso l'uso di materiali autentici, dialoghi, giochi di ruolo e attività di simulazione;
- integrare strumenti digitali e materiali audiovisivi per sostenere l'ascolto e favorire l'esposizione alla lingua parlata in contesti diversi;
- sostenere l'oralità con strategie visive e corporee (gestualità, immagini, mappe concettuali);
- curare l'input linguistico, rendendolo comprensibile ma autentico, anche attraverso sottotitoli, rallentamento dell'audio o uso del parlato semplificato;
- offrire spazi di riflessione linguistica (sulla grammatica, sulla pronuncia) che siano funzionali all'uso e legati a compiti comunicativi reali;

- favorire l'autonomia dell'apprendente, offrendo strategie di studio, risorse digitali personalizzate e supporto all'autoapprendimento.

Nei sillabi elaborati, al livello Pre-A1, la comunicazione orale si basa principalmente su parole isolate, espressioni memorizzate e risposte monosillabiche, spesso apprese e ripetute meccanicamente. La comprensione è fortemente legata al contesto e supportata da gesti, immagini o intonazioni marcate. In questa fase, il discente può riconoscere comandi semplici o parole familiari, ma dipende ancora molto dagli indizi extralinguistici. Con il passaggio al livello A1, iniziano a emergere le prime forme di autonomia linguistica. Chi apprende è in grado di produrre semplici frasi legate alla sfera personale, come presentarsi, parlare della propria famiglia o delle attività quotidiane. Anche la comprensione orale migliora: è possibile seguire istruzioni brevi e comprendere frasi semplici, purché siano pronunciate lentamente e chiaramente. Tuttavia, l'interazione resta limitata e richiede ancora l'aiuto dell'interlocutore per essere sostenuta. Al livello A2, le produzioni orali si arricchiscono di maggiore coesione e varietà. Il parlante è in grado di descrivere esperienze quotidiane, eventi recenti, luoghi o persone utilizzando una gamma di strutture semplici. La comprensione orale si estende a messaggi più articolati e a conversazioni lente su argomenti familiari. L'utente è in grado di comprendere annunci, indicazioni o brevi scambi dialogici, mostrando una maggiore indipendenza nella decodifica del messaggio. Infine, il livello B1 segna il raggiungimento di una competenza intermedia, nella quale il discente riesce a esprimersi con maggiore scioltezza e coerenza: può narrare esperienze personali, esprimere opinioni, descrivere sogni o progetti futuri, con una discreta varietà lessicale e una struttura linguistica più solida. Sul versante della comprensione, riesce a cogliere i punti principali di conversazioni su temi familiari o di attualità, ed è in grado di seguire trasmissioni o discorsi di media complessità, purché articolati in modo chiaro.

3.6 L'integrazione della cultura italiana

La dimensione culturale rappresenta un elemento rilevante nel percorso di apprendimento linguistico e di integrazione sociale dei migranti. I dati raccolti tramite il questionario mettono in luce l'esistenza di un forte interesse verso la cultura italiana, vissuta non solo come patrimonio estetico e simbolico, ma anche come insieme di pratiche quotidiane, relazioni sociali e modelli di comportamento.

Significativamente, l'83% degli intervistati ritiene 'molto importante' parlare di cultura italiana nei corsi di lingua,

mentre il restante 17% lo considera comunque 'importante'. Nessun partecipante ha indicato che la cultura sia poco rilevante nell'apprendimento linguistico. Questo dato sottolinea la richiesta esplicita di integrare la cultura nella didattica dell'italiano, promuovendo l'apprendimento della lingua come mezzo per accedere ai codici culturali, comportamentali e simbolici del contesto d'arrivo.

Alla domanda 'Cosa ti piace in particolare della cultura italiana?', i partecipanti hanno espresso preferenze diversificate [tab. 8]. L'aspetto maggiormente apprezzato è costituito dalle persone (83%), segno di una percezione positiva dei rapporti umani e della società italiana. Seguono l'istruzione (65%), la cucina (48%) e il clima (45%), l'arte (34%), la moda (32%), la musica e lo spettacolo (entrambi 27%), la letteratura (24%) e il cinema (15%). Meno rilevante è il riferimento al paesaggio (11%), forse perché meno accessibile nel vissuto quotidiano dei partecipanti. Lo sport risulta apprezzato dal 37% del campione.

Tabella 8 Gli argomenti culturali di interesse

Argomenti culturali	%
Arte	34
Musica	27
Letteratura	24
Moda	32
Spettacolo	27
Sport	37
Cucina	48
Clima	45
Cinema	15
Paesaggio	11
Persone	83
Istruzione o educazione	65

Nel rilevare le preferenze culturali espresse dai partecipanti all'indagine, emerge un quadro ricco e articolato che riflette l'interesse e l'apprezzamento per vari aspetti della cultura italiana. Il dato più significativo riguarda l'importanza attribuita alle persone (83%), segnale di una percezione positiva dei rapporti umani e della società italiana. Questo aspetto si può collegare ai descrittori dei sillabi elaborati relativi ad attività e strategie di interazione e mediazione, in particolare nei livelli A2 e B1, dove si sottolinea la capacità di partecipare a conversazioni su temi familiari e di contribuire alla comprensione interculturale. Ad esempio, un descrittore di mediazione a livello B1 indica che l'apprendente 'è in grado di contribuire alla comprensione tra persone di diversa cultura

spiegando atteggiamenti e reazioni culturali, e mostrando sensibilità interculturale'.

L'ambito della scuola e dell'istruzione, apprezzato dal 65% dei partecipanti, è presente in modo trasversale all'interno di diversi descrittori, che riguardano sia la produzione e la comprensione, sia l'interazione in contesti educativi. Già a partire dai livelli iniziali (A1-A2) dei sillabi elaborati, l'apprendente è in grado di parlare della propria esperienza scolastica, descrivendo lezioni, insegnanti, materie e attività quotidiane. Al livello A2, si può anche iniziare a produrre testi semplici legati al mondo della scuola, come brevi presentazioni o relazioni.

Al livello B1, compaiono descrittori che riguardano la partecipazione attiva a conversazioni e attività scolastiche, come ad esempio interagire con insegnanti e compagni, formulare domande su lezioni o compiti, comprendere istruzioni relative alle attività scolastiche o universitarie. Alcuni descrittori riguardano la mediazione, ovvero la capacità di spiegare ad altri (compagni, genitori) il contenuto di lezioni, materiali scolastici o regolamenti.

Tra gli elementi della cultura italiana maggiormente apprezzati dagli apprendenti, figurano numerosi ambiti che trovano corrispondenza nei descrittori dei sillabi elaborati. La cucina italiana, ad esempio, è stata indicata dal 48% dei partecipanti come un aspetto particolarmente affascinante della cultura italiana. I sillabi prevedono già al livello A1 la possibilità di interagire su questo tema, attraverso la richiesta e l'offerta di informazioni relative a cibi, ristoranti o semplici ricette. Al livello A2, gli apprendenti sono in grado di descrivere abitudini alimentari e piatti tipici, esprimendo anche le proprie preferenze. Anche il clima (45%) e il paesaggio (11%) rappresentano elementi di interesse che possono essere efficacemente integrati nell'insegnamento. A livello A1, lo studente è in grado di descrivere in maniera semplice il tempo atmosferico e i luoghi, utilizzando frasi brevi e vocabolario concreto. Inoltre, attraverso testi scritti o orali, può comprendere descrizioni meteorologiche e geografiche basilari, funzionali sia all'orientamento spaziale, sia all'arricchimento del lessico descrittivo. Temi come arte, musica, cinema e spettacolo (segnalati rispettivamente dal 34%, 27% e 15% degli intervistati) si prestano particolarmente bene a essere trattati a partire dal livello B1. Il sillabo B1 include infatti descrittori relativi alla comprensione di recensioni e testi informativi su film, libri e spettacoli. Inoltre, al medesimo livello, è possibile chiedere e scambiare opinioni su prodotti culturali e, in contesti di mediazione, spiegare brevemente il contenuto di un'opera culturale ad altri. La moda (32%), fortemente associata all'identità culturale italiana, può essere introdotta già nei primi livelli. A livello A1-A2, l'apprendente è in grado di interagire su preferenze estetiche e scelte di abbigliamento, ad esempio in un contesto di acquisti o nella

descrizione del proprio stile. Il lessico relativo ai colori, ai tessuti e agli indumenti offre inoltre un importante campo semantico per l'arricchimento lessicale. Un altro ambito di rilievo è la letteratura (24%). A partire dal livello B1, gli studenti possono comprendere testi narrativi semplici, adattati o riassunti, e sono in grado di spiegare ad altri il contenuto di un'opera letta. L'approccio alla letteratura come spazio di mediazione concettuale e culturale rappresenta un'opportunità per lavorare sulla comprensione profonda, sullo sviluppo del pensiero critico e sul confronto tra culture. Infine, lo sport, apprezzato dal 37% del campione, costituisce un tema accessibile e motivante, soprattutto nei livelli A2 e B1. In questi stadi di competenza, l'apprendente è in grado di parlare delle attività sportive praticate o seguite, di descrivere discipline sportive e di partecipare a conversazioni su eventi sportivi di interesse generale.

L'alto valore attribuito alla cultura italiana (l'83% la ritiene molto importante nei corsi) suggerisce che il sillabo dovrebbe includere:

- moduli tematici culturali (cibo, relazioni sociali, scuola, sport, moda, ecc.);
- attività di confronto interculturale (tradizioni, abitudini, feste);
- uscite didattiche ed esperienze sul territorio (es. visite a musei, mercati, luoghi simbolici di Venezia);
- progetti che combinano lingua e cultura in forma narrativa e partecipativa (racconti, autobiografie, interviste).

3.7 La conoscenza dei servizi del territorio

Il questionario ha rilevato il grado di conoscenza dei servizi pubblici locali **[tab. 9]**. I dati raccolti mettono in luce un buon livello di familiarità, da parte dei partecipanti, con i principali servizi presenti sul territorio, sebbene emergano differenze significative a seconda del tipo di servizio considerato.

I servizi sanitari e scolastici risultano essere quelli maggiormente conosciuti. In particolare, il pronto soccorso, l'ospedale e il medico di base sono noti all'85% dei rispondenti, confermando quanto la salute costituisca una priorità percepita e un ambito di frequente interazione. Anche le scuole e i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) mostrano un livello elevato di conoscenza (83%), a testimonianza della centralità attribuita all'istruzione.

Un buon grado di consapevolezza si registra anche per quanto riguarda la guardia medica (71%), le biblioteche (70%) e gli uffici comunali quali l'anagrafe e l'anagrafe sanitaria (65%), seguiti dagli uffici AUSL, dal Centro Unico Prenotazione (CUP) (65%) e dalla questura (64%). Questi dati indicano una discreta familiarità con i servizi amministrativi e culturali più strutturati o più frequentemente coinvolti nei percorsi di integrazione e assistenza.

La conoscenza dello Sportello unico per l'immigrazione/prefettura è relativamente alta (73%), coerentemente con il fatto che molti partecipanti vi si rivolgono per il disbrigo di pratiche legate al soggiorno e alla documentazione.

Meno conosciuti risultano invece alcuni servizi connessi al mondo del lavoro e alla sfera socio-assistenziale (Tonioli 2020). Il 46% degli intervistati dichiara di conoscere i Centri provinciali per l'impiego, e il 51% è a conoscenza dell'esistenza degli uffici comunali per i servizi sociali e socio-educativi, evidenziando una potenziale area di fragilità informativa e di esclusione dai percorsi di supporto e orientamento. Il consultorio risulta conosciuto dal 56% dei rispondenti, segno che alcuni servizi rivolti alla salute e al benessere familiare non sono ancora pienamente accessibili o visibili nel vissuto quotidiano degli utenti.

Nel complesso, i dati suggeriscono la necessità di rafforzare le attività di orientamento linguistico e civico sui servizi del territorio, in particolare quelli legati al lavoro, al supporto sociale e alla prevenzione sanitaria, per garantire un'effettiva inclusione e pari accesso alle risorse pubbliche. L'insegnamento dell'italiano L2 può svolgere un ruolo chiave in questa direzione, sviluppando percorsi mirati alla comprensione e all'interazione nei contesti istituzionali reali.

Tabella 9 La conoscenza dei servizi del territorio

Servizi del territorio	% Sì	% No
Sportello unico immigrazione / prefettura	73	27
Questura	64	36
Centri provinciali per l'impiego	46	54
Pronto soccorso e ospedale	85	15
Medico di base	85	15
Ufficio sanitario AUSL e Centro unico prenotazione [CUP]	65	35
Consultorio	56	44
Ufficio comunale anagrafe e anagrafe sanitaria	65	35
Ufficio comunale Servizi sociali [assistenti sociali] e Servizi socio-educativi	51	49
Scuole e CPIA	83	17
Guardia medica	71	29
Biblioteche	70	30

I sillabi elaborati offrono una serie di descrittori particolarmente utili per strutturare percorsi centrati sulla conoscenza dei servizi del territorio.

Nei temi e contesti del livello Pre-A1 si trovano voci legate al territorio (es. città, ambienti urbani), che possono fungere da base per attività esperienziali. I luoghi e gli uffici legati alle pratiche

amministrative, come prefettura, sportello unico per l'immigrazione o questura, rappresentano contesti ad alta formalità comunicativa, nei quali l'utente deve saper comprendere istruzioni, compilare moduli e interagire con personale istituzionale. Il sillabo B1 prevede che l'apprendente sia in grado di 'affrontare in modo autonomo la maggior parte delle situazioni che si presentano durante l'interazione con istituzioni pubbliche', mostrando quindi una competenza comunicativa che va oltre l'uso quotidiano della lingua e tocca aspetti legati ai diritti e doveri civici. Sempre nel livello B1, in riferimento alla mediazione, troviamo il saper spiegare procedure burocratiche a terzi.

Situazioni come quelle che si vivono in ambito sanitario (ad esempio al pronto soccorso, presso l'ospedale, la guardia medica o durante una visita dal medico di base), richiedono la capacità di riferire sintomi, comprendere diagnosi semplici e seguire indicazioni. Il sillabo di livello A2 prevede la capacità di 'descrivere sintomi, piccoli disturbi, situazioni di urgenza in modo semplice ma comprensibile'. A livello B1, si amplia la possibilità di spiegare le proprie condizioni di salute in modo più dettagliato e di comprendere istruzioni di base da parte del personale medico.

Anche l'interazione con gli uffici sanitari territoriali, come l'AUSL, il Centro unico di prenotazione o il consultorio, presuppone competenze linguistiche relative alla prenotazione di visite, alla richiesta di informazioni e alla comprensione di orari, avvisi e procedure. I sillabi includono descrittori specifici che consentono di lavorare, già a livello A2, su queste funzioni comunicative di base.

Le anagrafi comunali e gli uffici dei servizi sociali e socio-educativi rappresentano luoghi dove l'utente si interfaccia con la pubblica amministrazione per motivi legati al domicilio, alla composizione familiare, all'assistenza o all'inserimento dei figli in percorsi educativi. In questi casi, i descrittori relativi all'interazione orale e scritta permettono di descrivere la propria situazione familiare o abitativa, sviluppare la capacità di compilare documenti, richiedere certificati, comprendere comunicazioni ufficiali e interagire con assistenti sociali, insegnanti e funzionari.

Per quanto riguarda la scuola e i CPIA, i sillabi prevedono che, a partire dal livello A2, l'utente possa comprendere avvisi scolastici, partecipare a incontri con i docenti, o scrivere testi brevi legati alla vita scolastica (es. giustificazioni, richieste, relazioni). La competenza si amplia a livello B1, includendo la possibilità di gestire scambi più complessi e di mediare contenuti educativi ad altri.

Luoghi quali le biblioteche pubbliche offrono importanti opportunità di socializzazione, studio e accesso alla cultura. I descrittori dei sillabi includono la capacità di chiedere informazioni sul prestito di libri, sull'iscrizione alla biblioteca, comprendere i regolamenti e orientarsi tra gli scaffali o nei servizi digitali, già a partire dal livello A2.

L'insegnamento dell'italiano per l'inclusione sociale dovrebbe partire da una mappatura concreta dei servizi del territorio e delle competenze linguistiche necessarie per accedervi. I descrittori dei sillabi forniscono una cornice operativa che consente di sviluppare attività comunicative significative, utili e orientate alla vita reale, rafforzando così la capacità degli apprendenti di agire con maggiore autonomia e consapevolezza nella società che li accoglie.

Infine, la grande maggioranza degli intervistati (89%) dichiara di aver visitato Venezia, un dato che può essere letto come indice di apertura e curiosità verso il patrimonio culturale del territorio.

I sillabi, pur non menzionando direttamente le uscite didattiche, contengono numerosi riferimenti a temi legati al territorio, agli eventi pubblici e alla vita sociale, che possono costituire un punto di partenza per sviluppare percorsi di apprendimento esperienziale, task comunicativi legati al territorio, percorsi di apprendimento fuori dall'aula, progetti integrati (es. podcast, video, storie di vita in città).

È quindi auspicabile valorizzare questa disponibilità attraverso attività che uniscano lingua, cultura e scoperta del contesto locale, promuovendo l'interazione autentica e l'integrazione nel tessuto urbano e sociale.

3.8 Il questionario per docenti

Il questionario destinato ai docenti è stato somministrato a un campione di insegnanti impegnati nei corsi di italiano L2 attivati nei territori di Venezia, Mestre e Marghera.⁵ I partecipanti operano all'interno di istituzioni pubbliche e scolastiche, quali i CPIA, i servizi sociali ed educativi comunali, cooperative sociali, enti gestori di progetti comunali di accoglienza, associazioni di promozione sociale e culturale, nonché gruppi di volontariato.⁶ L'indagine ha esplorato vari ambiti dell'attività didattica, tra cui il profilo professionale degli insegnanti, l'utilizzo di materiali e tecnologie, le pratiche di costruzione del sillabo, le modalità di valutazione e le percezioni relative all'utenza di origine bangladese.

Al questionario hanno risposto 34 docenti, di cui 30 donne e 4 uomini, con un'età superiore ai trent'anni. Il campione presenta un elevato grado di qualificazione accademica: il 58,8% possiede una laurea specialistica o del vecchio ordinamento, il 17,6% ha conseguito

5 Una prima elaborazione dei dati del questionario docenti è stata pubblicata su *Italiano LinguaDue* (Serragiotto, Tardi 2025).

6 A titolo esemplificativo: Associazioni Cristiane dei Lavoratori Italiani (ACLI); Associazione Culturale Ricreativa A. Gramsci (ACRAG); Centro Provinciale Istruzione Adulti Venezia (CPIA), Gruppo di lavoro di Via Piave Associazione aps, Progetto Jumping Casa di Amadou, Rosso Veneziano, Venice Bangla School, Associazione Altrementi ecc.

un Master di primo o secondo livello in didattica dell'italiano a stranieri, mentre il 5,9% è in possesso di un dottorato di ricerca. Per quanto riguarda le certificazioni glottodidattiche, emerge che più della metà del campione (52,9%) ne è privo; tra i docenti certificati, il 32,4% possiede una CEDILS (Ca' Foscari Venezia), il 5,9% una DILS (Perugia), e il 5,8% una DITALS (Siena).

Dal punto di vista dell'esperienza professionale, il 52,9% degli intervistati insegna italiano a stranieri da più di sei anni. In merito alla tipologia di corsi, la maggior parte (64,7%) lavora prevalentemente con adulti (18+), spesso in classi miste per genere (64,7%), ma anche in classi monogenere, composte da sole donne (23,5%) o soli uomini (11,8%). I livelli linguistici dei corsi coprono un ampio spettro, da Alfa a B2, confermando la presenza di un'utenza molto diversificata anche sul piano delle competenze linguistiche.

Per quanto riguarda il profilo linguistico dei docenti, 33 su 34 sono di lingua madre italiana, mentre una docente è bilingue italiana e francese. Oltre all'italiano, le lingue più conosciute risultano essere l'inglese (84,8%), seguito da spagnolo (24,2%), cinese (9,1%), portoghese (9,1%), francese (6,6%) e albanese (6,1%). Questo dato suggerisce una potenziale apertura al plurilinguismo didattico. La presenza di competenze linguistiche diversificate tra i docenti rappresenta infatti una risorsa preziosa in contesti educativi caratterizzati da una forte eterogeneità linguistica e culturale. Tali competenze potrebbero essere attivamente impiegate per favorire approcci didattici improntati alla valorizzazione delle lingue degli apprendenti e al riconoscimento delle loro identità plurilingui. In particolare, l'ampia conoscenza dell'inglese tra i docenti potrebbe fungere da ponte linguistico per facilitare la comprensione e l'accesso ai contenuti da parte degli studenti con una scolarizzazione pregressa in tale lingua, come spesso avviene nel caso degli apprendenti bangladesi.

3.9 Fattori motivazionali nell'apprendimento della lingua italiana

Sulla base delle risposte raccolte dai docenti, le motivazioni che spingono gli studenti a frequentare i corsi di italiano L2 risultano molteplici e articolate, ma presentano alcune tendenze ricorrenti. In primo luogo, emerge con forza la dimensione strumentale e burocratica: la motivazione più frequentemente segnalata riguarda il conseguimento della certificazione linguistica A2, necessaria per il permesso di soggiorno. In diversi casi si fa riferimento anche all'obbligo scolastico per i minori o alla necessità di presentare documentazione di frequenza per soddisfare requisiti imposti da enti locali o questure. Questo tipo di motivazione, fortemente legata agli aspetti normativi della permanenza in Italia, è indicata da circa

due terzi dei rispondenti, e rappresenta il motore principale della partecipazione ai corsi, in particolare nei CPIA.

Accanto a queste motivazioni, si evidenzia un secondo blocco di ragioni riconducibili al desiderio di integrazione sociale. Molti insegnanti sottolineano l'importanza attribuita dagli studenti alla possibilità di interagire con i cittadini italiani, comprendere le dinamiche della vita quotidiana e inserirsi più attivamente nella comunità ospitante. In quest'ottica, la lingua è vista come uno strumento essenziale per la partecipazione, non solo in ambito lavorativo, ma anche nei rapporti con la scuola, i servizi, i medici e la pubblica amministrazione.

Un terzo gruppo di risposte fa riferimento a esigenze di autonomia personale e lavorativa. Alcuni studenti, in particolare le donne, vedono nella conoscenza della lingua un mezzo per acquisire indipendenza nella gestione della propria vita, cercare lavoro e assumere un ruolo attivo nella società. In diversi casi viene menzionata anche la volontà di comprendere meglio i figli inseriti nel sistema scolastico italiano.

Più marginali, ma comunque presenti, sono le motivazioni di tipo intrinseco, legate al piacere di apprendere, al desiderio di svolgere attività fuori casa o all'interesse verso la lingua italiana come mezzo per accedere a una nuova cultura. Queste spinte, pur meno frequenti, indicano una componente di motivazione personale che potrebbe essere valorizzata maggiormente nei percorsi formativi.

Alcuni insegnanti segnalano anche casi di frequenza passiva, dovuta a obblighi esterni, senza un reale coinvolgimento da parte degli studenti, i quali spesso, anche per difficoltà lavorative o familiari, interrompono la frequenza dopo l'iscrizione. Tali osservazioni mettono in luce la necessità di progettare percorsi che siano realisticamente sostenibili e capaci di stimolare una motivazione più duratura e consapevole.

I dati emersi evidenziano con chiarezza come il conseguimento della certificazione, la necessità di interazione nella vita quotidiana, il bisogno di autonomia e il desiderio di integrazione sociale e lavorativa rappresentino motivazioni centrali per la partecipazione ai corsi di italiano. Tali esigenze trovano riscontro nei sillabi elaborati, i quali appaiono coerenti con un approccio orientato alla funzionalità comunicativa e alla centralità dell'apprendente.

Nel sillabo Pre-A1 si evidenzia una forte attenzione agli ambiti lessicali di base, come la famiglia, il cibo, i numeri e il tempo, insieme a competenze pragmatico-comunicative essenziali (es. salutare, presentarsi, chiedere informazioni personali). Tali contenuti sono pensati per consentire l'accesso a forme minime ma funzionali di comunicazione in contesti di sopravvivenza, come ad esempio 'presentarsi allo sportello', 'rispondere a semplici domande su se stessi', 'indicare bisogni immediati'. Questo livello risponde in modo diretto al bisogno di acquisire i rudimenti della lingua per

svolgere azioni semplici e autonome, un'esigenza segnalata da molti docenti, soprattutto in riferimento alle donne e agli utenti con scarsa scolarizzazione.

Il sillabo A1 approfondisce e amplia tali ambiti, introducendo contenuti legati alla vita quotidiana, come 'orientarsi in città', 'fare la spesa al supermercato', 'chiedere indicazioni', 'descrivere sintomi di base al medico'. I contenuti didattici sono strutturati per favorire lo sviluppo equilibrato di attività e strategie (ricezione, produzione, interazione, mediazione) e si accompagnano a una graduale introduzione di forme grammaticali e un lessico di uso frequente. Tali elementi corrispondono alle esigenze espresse dagli studenti che intendono comunicare con i servizi, muoversi nei contesti scolastici e lavorativi, o supportare i figli nel loro percorso educativo.

Nel sillabo A2, che spesso rappresenta l'obiettivo certificativo per il permesso di soggiorno, vengono potenziate le capacità comunicative per affrontare situazioni ricorrenti come colloqui di lavoro, visite mediche, interazioni con uffici pubblici. Tra gli ambiti previsti si trovano la casa, la salute, il tempo libero, i trasporti, in linea con un'idea di lingua come strumento di autonomia nella gestione della quotidianità. Le azioni socio-comunicative previste includono, ad esempio, prenotare una visita, 'chiedere un permesso al lavoro', 'scrivere un breve messaggio di scuse o conferma'. La centralità della funzione comunicativa e dell'autonomia sociale è quindi esplicitamente valorizzata.

Il sillabo B1, rivolto a un pubblico con maggiore scolarizzazione o stabilmente inserito nel contesto italiano, risponde in modo più articolato al bisogno di integrazione attiva e partecipazione civica. I domini trattati si ampliano fino a includere il mondo del lavoro, la cittadinanza attiva, la scuola e la formazione, la sanità, l'attualità, e i diritti e doveri dei cittadini. Le attività prevedono la capacità di 'interagire in un colloquio lavorativo', 'esprimere opinioni su eventi di attualità', 'descrivere problemi o situazioni in modo più articolato'. È a questo livello che iniziano a comparire obiettivi legati al successo scolastico, alla partecipazione nella comunità, e al desiderio di mobilità sociale, segnalati anche dai docenti tra le motivazioni più profonde e durature degli apprendenti.

3.10 Gli obiettivi dei corsi

Ai docenti è stato chiesto quali obiettivi si propongano di raggiungere attraverso i corsi di italiano L2 [tab. 10]. Le risposte evidenziano una chiara convergenza verso finalità di tipo comunicativo e integrativo. Tutti i partecipanti (100%) hanno indicato come prioritaria la necessità di fornire strategie comunicative efficaci per affrontare situazioni reali. La quasi totalità degli intervistati (94,1%) ha

inoltre sottolineato l'importanza di trasmettere una conoscenza della lingua che favorisca un'effettiva integrazione nella società italiana, interpretando l'insegnamento non solo come trasmissione di contenuti linguistici, ma anche come strumento di inclusione sociale.

Accanto a questi obiettivi centrali, emerge una sensibilità verso la dimensione culturale dell'insegnamento: il 73,5% degli insegnanti ritiene infatti fondamentale arricchire il bagaglio culturale degli studenti, mentre circa la metà (52,9%) indica, tra le finalità, anche la trasmissione di informazioni sullo stile di vita e le abitudini italiane, così come il confronto interculturale tra la cultura italiana e quelle presenti in classe. Un ulteriore 52,9% dei docenti individua tra gli obiettivi quello di fornire agli studenti le basi necessarie per il conseguimento di una certificazione linguistica, evidenziando l'attenzione agli aspetti più formali e spendibili in ambito istituzionale e lavorativo.

Tabella 10 Gli obiettivi dei corsi

Obiettivi	%
Fornire strategie comunicative utili in situazioni reali 34 (100%)	100
Fornire una conoscenza della lingua italiana che permetta una buona integrazione nella società 32 (94,1%)	94,1
Fornire notizie su stile di vita e abitudini italiane 18 (52,9%)	52,9
Arricchire il bagaglio culturale degli studenti 25 (73,5%)	73,5
Confrontare la cultura italiana con le culture presenti nella classe 18 (52,9%)	52,9
Fornire le basi per ottenere la certificazione linguistica 18 (52,9%)	52,9

Le risposte confermano quanto rilevato precedentemente in merito alle motivazioni allo studio ovvero che i sillabi debbano includere contenuti pratici e orientati alla comunicazione quotidiana sul territorio (es. sanità, documenti, servizi, trasporti, acquisti, lavoro, scuola, servizi sociali) e proporre attività che promuovano l'interazione con la comunità locale, come uscite didattiche in biblioteche, musei, uffici pubblici.

Tali finalità trovano riscontro nei sillabi realizzati. Il bisogno di fornire strategie comunicative per affrontare situazioni reali, indicato da tutti i docenti, è esplicitamente contemplato fin dal sillabo Pre-A1, dove vengono proposte attività mirate alla comprensione e produzione di enunciati semplici legati ai bisogni primari: ad esempio, salutare, presentarsi, indicare il proprio nome, indirizzo o nazionalità, chiedere aiuto o esprimere un bisogno immediato.

Nel sillabo A1, la componente comunicativa si articola ulteriormente attraverso azioni socio-comunicative come chiedere e dare indicazioni, descrivere luoghi e persone, interagire al supermercato o dal medico, riflettendo la necessità degli studenti di

muoversi autonomamente nello spazio urbano e nei servizi di base. Questo livello, inoltre, introduce forme grammaticali fondamentali (es. verbi al presente, articoli determinativi e indeterminativi) e un lessico centrato sulla vita quotidiana, sulla famiglia e sul lavoro, temi frequentemente citati come rilevanti dai docenti.

Anche l'obiettivo di favorire l'integrazione nella società emerge con coerenza nel syllabo A2, che prevede lo sviluppo di competenze utili per la gestione autonoma della quotidianità in ambiti più ampi: descrivere esperienze lavorative, interagire con enti pubblici, scrivere semplici email o messaggi formali, riferire sintomi durante una visita medica. Il syllabo A2 integra inoltre temi di cittadinanza quali diritti e doveri, facoltà e obblighi inerenti al soggiorno, principi fondamentali della Costituzione, organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia, temi contenuti nelle Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011.⁷

La dimensione interculturale, indicata da oltre il 50% degli insegnanti, è presente nelle sezioni dedicate alla mediazione e al confronto tra abitudini e norme sociali, che promuovono il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze.

Nel syllabo B1, destinato a studenti più autonomi o scolarizzati, gli obiettivi didattici si espandono ulteriormente verso la partecipazione consapevole alla vita civile. I contenuti trattano temi come la cittadinanza e i diritti/doveri del cittadino, l'organizzazione del lavoro, la scuola e la formazione professionale, fino ad arrivare a esprimere opinioni su fatti di attualità o comprendere regolamenti e documenti ufficiali. In questo senso, il livello B1 risponde pienamente all'esigenza – espressa da diversi docenti – di accompagnare gli studenti verso la mobilità sociale e il successo personale, fornendo strumenti linguistici avanzati per relazionarsi con consapevolezza con le istituzioni italiane.

In riferimento alla necessità di preparare gli studenti al conseguimento di certificazioni linguistiche (es. CELI, CILS, PLIDA, CERT.IT) i sillabi elaborati fanno riferimento ai sillabi degli Enti certificatori (Associazione CLIQ 2011a; 2011b; 2011c; 2011d) e includono attività utili a sostenere le prove d'esame.

7 Indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all'art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011 al link: https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/fei_paesi_terzi/2013_08_06_Linee_guida_per_la_formazione_civica.pdf.

3.11 Le tipologie di materiali didattici utilizzati

Ai docenti è stato chiesto di indicare con quale frequenza utilizzano diverse tipologie di materiali didattici nei corsi di italiano [tab. 11]. I risultati mostrano una forte prevalenza di approcci multimodali e flessibili, che combinano strumenti tradizionali e risorse digitali, spesso adattati al contesto specifico della classe. Tra i materiali più frequentemente impiegati figurano immagini e fotografie, utilizzate 'spesso' o 'sempre' dall'91% dei docenti. Questi strumenti visivi si confermano particolarmente efficaci per facilitare la comprensione e stimolare la comunicazione, soprattutto nei livelli iniziali. Seguono, con percentuali elevate, gli audio e video (utilizzati spesso o sempre dall'82%), che supportano lo sviluppo delle competenze di ascolto e l'esposizione a modelli linguistici autentici.

Anche i giochi didattici sono ampiamente adottati: quasi l'80% degli insegnanti dichiara di utilizzarli con frequenza regolare, riconoscendone il valore nell'incentivare la partecipazione attiva e l'apprendimento ludico. Analogo successo riscuotono le applicazioni digitali e i siti web, segnalati come strumenti ricorrenti dal 65% dei docenti, a dimostrazione di un crescente interesse per la didattica supportata dalla tecnologia. Particolarmente rilevante è l'uso di materiali autoprodotti, indicati come utilizzati 'spesso' o 'sempre' dal 79% degli insegnanti. Questa tendenza evidenzia la volontà di personalizzare i contenuti in funzione dei bisogni specifici degli apprendenti, talvolta in mancanza di materiali editoriali pienamente adeguati. A ciò si aggiunge un ricorso significativo a materiali reperiti in rete (utilizzati spesso dal 76%), che offre flessibilità e accesso a contenuti aggiornati e autentici.

Al contrario, i manuali di italiano per stranieri vengono utilizzati con frequenza minore: solo il 23,5% dichiara di farne uso sistematico, mentre una parte consistente dei docenti (29,5%) li impiega raramente o mai. Ancora meno utilizzati risultano essere gli articoli di giornale e le riviste, adottati 'spesso' solo dal 41% e 'mai' da quasi un quarto del campione, forse a causa della difficoltà di adattamento ai livelli linguistici più bassi.

Infine, i materiali prodotti da colleghi e le fotocopie da manuali mostrano un utilizzo più sporadico, probabilmente perché meno personalizzati o scarsamente integrati nei percorsi didattici pianificati.

Nel complesso, i dati confermano una didattica caratterizzata da grande varietà di strumenti e una marcata predilezione per materiali visuali, digitali e personalizzati, in linea con gli approcci comunicativi e interculturali adottati nei corsi.

Tabella 11 I materiali didattici usati in classe

Materiali	Mai (%)	Poco (%)	Spesso (%)	Sempre (%)
Manuale di italiano per stranieri	6	23,5	47	23,5
Immagini e foto	3	6	41	50
Articoli di giornale/ Riviste/web	23,5	35	41	0
Audio-video	12	6	62	20
Giochi didattici	9	12	56	23
App e siti	9	26	47	18
Materiale autoprodotta	3	18	50	29
Materiale prodotto da colleghi	18	38	38	6
Materiale reperito in rete	0	18	76	6
Fotocopie da manuali	20	32	38	9

Un dato particolarmente rilevante che emerge dall'indagine riguarda la forte propensione dei docenti alla produzione autonoma di materiali didattici: il 97,1% degli insegnanti dichiara infatti di creare personalmente i contenuti da utilizzare durante le lezioni. Questa tendenza sottolinea non solo l'impegno e la flessibilità degli insegnanti, ma anche la consapevolezza della necessità di adattare i materiali ai bisogni specifici degli apprendenti, spesso molto eterogenei per livello, scolarizzazione, lingua madre e obiettivi personali.

Tra le tipologie di materiali più frequentemente elaborati, spiccano quelli a carattere comunicativo e funzionale [tab. 12]. In cima alla lista troviamo la semplificazione di materiale autentico (78,8%), ovvero testi reali rielaborati in modo da risultare accessibili anche a studenti con competenze linguistiche iniziali. Questa pratica riflette la volontà di esporre gli studenti a linguaggi autentici, pur mantenendo la comprensibilità necessaria per un apprendimento efficace. Seguono, con percentuali significative, esercizi di grammatica e lessico (entrambi al 66,7%), che testimoniano la necessità di strutturare l'apprendimento linguistico attraverso attività sistematiche, finalizzate al consolidamento delle competenze formali. A essi si affiancano le attività di comprensione (63,6%), centrali per sviluppare le abilità ricettive e favorire l'interazione con testi orali e scritti, e i test di valutazione (60,6%), che indicano un'attenzione costante al monitoraggio dei progressi degli studenti, anche in vista di obiettivi certificativi.

Meno frequenti, ma comunque presenti, sono i testi di lettura creati o adattati (48,5%), che permettono di lavorare su comprensione, lessico e strutture morfosintattiche in modo integrato. Alcuni docenti scelgono inoltre di integrare contenuti musicali e culturali, attraverso canzoni didattizzate (39,4%) o film didattizzati (21,2%),

che consentono di avvicinare gli studenti all'italiano in chiave più narrativa e coinvolgente. Infine, il 30,3% degli insegnanti segnala l'uso di documentazione reperita in rete come base per la costruzione dei materiali.

Nel complesso, questi dati suggeriscono una didattica fondata sulla personalizzazione, sulla capacità di mediazione dei contenuti, e su un'idea di insegnamento come processo dinamico, in costante dialogo con il contesto di apprendimento e con i bisogni concreti degli studenti.

Tabella 12 Le tipologie di materiali creati dai docenti

Materiali didattici	%
Semplificazione di materiale autentico	78,8
Esercizi di grammatica	66,7
Esercizi di lessico	66,7
Testi di lettura	48,5
Test di valutazione	60,6
Attività di comprensione	63,6
Canzoni didattizzate	39,4
Film didattizzati	21,2
Documentazione da internet	30,3

Il questionario ha esplorato anche le principali difficoltà incontrate dai docenti nella preparazione dei materiali didattici [tab. 13]. Le risposte rivelano un quadro articolato, in cui emergono soprattutto criticità legate alla necessità di personalizzazione e flessibilità. La difficoltà più frequentemente segnalata riguarda la creazione di materiali che stimolino la partecipazione in classe (47,1%). Questo dato evidenzia quanto i docenti siano consapevoli della centralità del coinvolgimento attivo degli apprendenti, soprattutto in classi spesso eterogenee per motivazione, livello e *background* scolastico.

Segue, con una percentuale leggermente inferiore (44,1%), la necessità di adattare i materiali ai bisogni e alle richieste specifiche degli studenti. In molti contesti, infatti, gli apprendenti presentano esigenze molto diverse, che spaziano dalla preparazione alla certificazione linguistica, al miglioramento della competenza orale per la vita quotidiana, fino al supporto scolastico per i figli. Alla stessa percentuale (44,1%) si attesta anche la necessità di produrre materiali flessibili, in grado di tenere conto della discontinuità nella frequenza, problema strutturale in molte classi di italiano L2, dove l'instabilità lavorativa e familiare può compromettere la continuità del percorso formativo. Una quota significativa di docenti (41,2%) sottolinea il tempo necessario per la preparazione dei materiali come un ostacolo concreto. La produzione autonoma, seppur utile e spesso

indispensabile, comporta infatti un impegno notevole, non sempre sostenibile in termini di carico di lavoro. Anche l'adattamento dei materiali al livello linguistico degli studenti viene indicato da oltre un terzo dei rispondenti (38,2%) come una difficoltà specifica, a conferma della necessità di una competenza glottodidattica solida per calibrare testi, attività e consegne in funzione dei diversi livelli di competenza.

Infine, solo una piccola minoranza dei docenti dichiara come ostacoli la mancanza di strumenti teorici di riferimento (5,9%) e la mancanza di pratica (5,9%). Questo suggerisce che, nel complesso, il corpo docente dispone di una base formativa adeguata, ma si confronta quotidianamente con sfide di tipo operativo, progettuale e gestionale, strettamente legate al contesto e alle caratteristiche del pubblico.

Nel complesso, i dati confermano la necessità di supporti sistematici alla progettazione didattica, che includano strumenti condivisi, tempo riconosciuto per la preparazione, e spazi di confronto professionale tra pari.

Tabella 13 Difficoltà nella preparazione dei materiali

Difficoltà	%
Nessuna	5,9
Adattare il materiale al livello degli studenti	38,2
Adattare il materiale ai bisogni e alle richieste degli studenti	44,1
Creare materiale che stimoli alla partecipazione in classe	47,1
Creare materiali flessibili per la discontinuità di presenze	44,1
Il tempo necessario per la preparazione	41,2
Mancanza di pratica	5,9
Mancanza di strumenti teorici di riferimento	5,9

Nell'ambito della Rete dei corsi di italiano del Comune di Venezia⁸ sono stati creati dei materiali per immigrati adulti con scolarità assente o debole, tra cui:

- *Fa Rete - Il manuale per l'insegnamento dell'italiano a immigrati adulti con scolarità assente o debole;*⁹

⁸ La Rete dei corsi di italiano del Comune di Venezia è un'iniziativa che riunisce diversi soggetti pubblici e privati per offrire corsi gratuiti di italiano come seconda lingua (L2) a cittadini stranieri. L'obiettivo principale della Rete è coordinare l'offerta formativa dei corsi di italiano presenti sul territorio, migliorando l'accesso alle informazioni e facilitando la comunicazione tra i diversi soggetti coinvolti.

⁹ Cf. Comune di Venezia al link: https://www.comune.venezia.it/sites/comune.venezia.it/files/page/files/1_Analfabetismo_impaginato_CPM_DEFINITIVO%281%29.pdf.

- *Conoscere e contrastare le discriminazioni*. L'opuscolo anti-discriminazione (versione per studenti immigrati);¹⁰
- *Progetto Fami Voci. Schede didattiche: Attività di italiano L2 per adulti con vulnerabilità*;¹¹
- Video del corso di italiano per adulti stranieri analfabeti *Guardo, tocco e imparo!*, realizzato dall'Associazione Lecalamite di Marghera.
- Video sul tema del lavoro *L'italiano per il lavoro*, a cura del LabCom Ca' Foscari.
- Video *Impara l'italiano per cercare un lavoro*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani, ospitato presso l'Associazione Le Calamite, Centro Internet di Marghera;
- Video *Abitare in città*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani;
- Video *L'italiano per la scuola*, a cura del LabCom Ca' Foscari in collaborazione con la scuola 'Munaretto' di Mestre Cipressina;
- Video *Imparo l'italiano perché*, a cura del LabCom Ca' Foscari;
- Video *L'italiano per i diritti e i doveri di cittadinanza*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani;
- Video *Impara l'italiano per la salute*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani.¹²

I dati raccolti mettono in luce l'importanza di riflettere sul ruolo centrale dei materiali didattici nella progettazione di un sillabo, con particolare attenzione alla loro disponibilità, adeguatezza e alla necessità di crearne ad hoc. È auspicabile prevedere linee guida o risorse pronte all'uso per alleviare il carico di lavoro dei docenti nella creazione autonoma di materiali.

Le pratiche osservate risultano coerenti con i sillabi ideati che si basano su un approccio comunicativo, multimodale e centrato sul contesto d'uso.

L'impiego quotidiano di materiali vari e alternativi al libro di testo riflette dunque esigenze metodologiche e operative già iscritte nella struttura dei sillabi:

- la necessità di favorire l'accesso alla lingua attraverso supporti visivi e multimodali,
- la volontà di proporre input autentici,

10 Cf. Comune di Venezia al link: https://www.comune.venezia.it/sites/comune.venezia.it/files/page/files/3_brochure_antidiscriminazione_x_studenti_DEFINITIVA%281%29.pdf.

11 Cf. Comune di Venezia al link: https://www.comune.venezia.it/sites/comune.venezia.it/files/page/files/attivita%20di%20italiano%20L2%20per%20adulti%20con%20vulnerabilit%C3%A0_materialiFamiVOCI.pdf.

12 Cf. Comune di Venezia al link: <https://www.comune.venezia.it/content/materiali-didattici-e-video>.

- l'intenzione di personalizzare l'insegnamento in funzione di bisogni concreti.

I sillabi possono rappresentare un quadro di riferimento utile per guidare la selezione e l'adattamento dei materiali, riducendo il carico individuale dei docenti e promuovendo una didattica inclusiva, accessibile e partecipata.

3.12 Le attività didattiche e il ruolo della grammatica

Abbiamo voluto approfondire quali tipologie di attività didattiche vengono proposte durante le lezioni [tab. 14]. Le risposte mostrano un quadro ricco e diversificato, con una forte attenzione all'interazione e all'apprendimento attivo.

L'attività più diffusa risulta essere la conversazione, praticata dal 91,2% degli insegnanti. Seguono i giochi didattici, indicati dal 79,4% dei docenti. Anche gli esercizi di grammatica sono ampiamente utilizzati (73,5%).

Le attività di scrittura e ascolto di audio sono entrambe presenti nel 70,6% dei casi.

Più bassa, anche se comunque significativa, la percentuale dei docenti che utilizza la visione di video (59%) e le attività di *role-play* (58,8%).

Tabella 14 Le attività svolte in classe

Attività	%
Giochi didattici	79,4
Esercizi di grammatica	73,5
Conversazione	91,2
Scrittura	70,6
Ascolto di audio	70,6
Visione di video	59
Role-play	58,8

Dai dati emergono importanti implicazioni per la scelta e l'orientamento delle metodologie didattiche nei corsi di italiano L2. Il quadro che si delinea mostra una didattica fortemente orientata all'interazione, alla partecipazione attiva e all'apprendimento significativo, coerente con gli approcci comunicativi e orientati all'azione promossi dal QCER (COE 2001).

La prevalenza delle attività di conversazione conferma la centralità attribuita alla competenza orale, soprattutto in contesti migratori dove l'obiettivo prioritario dell'apprendente è spesso l'autonomia

comunicativa nella vita quotidiana. Questo dato suggerisce che molti docenti adottano approcci basati sull'uso autentico della lingua, privilegiando la negoziazione del significato e l'interazione dialogica come motore dell'apprendimento linguistico.

L'ampio ricorso ai giochi didattici evidenzia l'attenzione verso metodologie ludiche e motivanti, che contribuiscono non solo all'acquisizione linguistica, ma anche al benessere in classe e alla costruzione di un ambiente di apprendimento positivo. Tali pratiche si inseriscono all'interno di una prospettiva glottodidattica che valorizza l'engagement e l'affettività come componenti essenziali del processo educativo.

Il dato relativo agli esercizi di grammatica mostra come la riflessione formale sulla lingua non sia trascurata, ma integrata in un approccio equilibrato che mira allo sviluppo della competenza grammaticale in funzione dell'uso. Ciò riflette una tendenza a superare la dicotomia tra approcci strutturalisti e comunicativi, verso un modello integrato che riconosce la necessità di momenti di focalizzazione sulla forma.

L'attenzione alle abilità ricettive e produttive emerge anche dalla diffusione di attività di scrittura e ascolto che confermano una concezione dell'apprendimento linguistico come processo multimodale, dove le competenze si sviluppino in modo integrato e complementare.

Sebbene con percentuali inferiori, l'uso di video e di attività di *role-play* segnala un'apertura verso pratiche didattiche che favoriscono l'esposizione a input autentici e la simulazione di situazioni comunicative reali. Queste strategie, fortemente consigliate nelle metodologie *task-based* e orientate all'approccio situazionale, risultano particolarmente adatte per rafforzare la competenza pragmatica e sociolinguistica degli apprendenti.

L'assegnazione di compiti a casa risulta una pratica largamente diffusa: il 79,4% degli insegnanti dichiara di assegnare regolarmente attività da svolgere a casa, mentre solo una minoranza (20,6%) afferma di non ricorrervi. Le motivazioni alla base di questa scelta risiedono principalmente nell'esigenza di consolidare i contenuti affrontati in classe, favorire l'autonomia nello studio e offrire occasioni ulteriori di esposizione alla lingua.

I compiti assegnati riguardano prevalentemente:

- esercizi di grammatica, spesso legati agli argomenti trattati in lezione (articoli, pronomi, verbi, preposizioni);
- attività di comprensione scritta, come letture accompagnate da domande (vero/falso, risposta multipla);
- esercizi di produzione scritta, dalla composizione di frasi semplici alla stesura di brevi testi;

- attività di ascolto e visione, come la sintesi di brevi notiziari, l'ascolto guidato di audio o video, o esercizi associati a materiali multimediali;
- giochi linguistici e quiz, sia cartacei che digitali, pensati per rafforzare il lessico e le strutture apprese;
- compiti svolti tramite app (es. Wordwall, Classroom);
- in alcuni casi, anche attività metacognitive, come questionari di autovalutazione o riflessione sugli obiettivi didattici, utilizzati per stimolare la consapevolezza del proprio apprendimento.

I compiti a casa vengono percepiti dai docenti come uno strumento utile e versatile, che consente di rafforzare i contenuti, estendere l'apprendimento oltre il tempo aula e promuovere l'autonomia degli studenti, seppur con la consapevolezza che la loro efficacia dipende dalla continuità e dalle condizioni di accesso individuali.

Riguardo alle modalità di studio, il 32,4% degli insegnanti segnala che gli apprendenti mostrano una preferenza per attività collaborative, seguiti da chi preferisce lavorare individualmente (26,5%) e da chi predilige il lavoro a coppie (23,5%). Tuttavia, le risposte aperte offrono una lettura più articolata e dinamica del dato. Diversi docenti osservano che, sebbene inizialmente alcuni studenti manifestino difficoltà o reticenza a lavorare in coppia o in gruppo, una volta sperimentata questa modalità, ne riconoscono il valore e la adottano con entusiasmo. Questo passaggio sembra spesso avvenire attraverso la mediazione dell'insegnante e l'introduzione graduale di attività collaborative, che permettono di costruire un clima di fiducia e di superare eventuali barriere culturali o dovute a esperienze scolastiche precedenti.

Altri insegnanti sottolineano che gli studenti bangladesi tendono ad adattarsi con flessibilità alle metodologie proposte, dimostrando disponibilità verso il lavoro in gruppo, soprattutto quando ne comprendono i vantaggi in termini di apprendimento linguistico e di relazione.

In generale, si può affermare che, pur partendo talvolta da una preferenza per lo studio individuale, spesso legata alle abitudini scolastiche del contesto d'origine, gli studenti sviluppano progressivamente un atteggiamento positivo nei confronti delle pratiche collaborative.

Questi elementi suggeriscono l'importanza di integrare strategie didattiche diversificate, che includano momenti individuali, a coppie e di gruppo, promuovendo il lavoro collaborativo come risorsa non solo linguistica, ma anche sociale e interculturale.

Per quanto riguarda il ruolo della grammatica, le risposte dei docenti evidenziano approcci che variano in funzione del contesto, del livello degli studenti e della concezione generale dell'apprendimento linguistico.

In linea generale, la grammatica non occupa una posizione centrale né esclusiva, ma viene considerata una componente funzionale all'interno di un quadro più ampio di competenza comunicativa. Molti insegnanti affermano di dedicarvi una percentuale limitata della lezione – in media tra il 20% e il 30% del tempo – integrandola con attività centrate sull'interazione, la comprensione e la produzione orale e scritta. Alcuni riferiscono di riservare alla grammatica 20 minuti su 120 complessivi, oppure un terzo della lezione, a seconda del gruppo e dei bisogni emergenti.

Un orientamento diffuso è quello che vede la grammatica come strumento di sintesi, spesso introdotto alla fine della lezione per formalizzare quanto emerso attraverso attività comunicative. In molti casi, l'insegnamento delle strutture grammaticali avviene in modo induttivo, a partire da testi, dialoghi, vissuti degli studenti o materiali audiovisivi, per poi estrarre e riflettere sulle regole linguistiche. Questo approccio mira a favorire un apprendimento più consapevole e contestualizzato, evitando l'astrazione e l'isolamento delle regole.

Alcuni docenti riconoscono comunque alla grammatica un ruolo importante, soprattutto nei livelli iniziali, dove serve a costruire una base comune e a sostenere la percezione di progresso, anche in assenza di una piena padronanza della lingua. Per altri, essa è utile per rispondere a domande specifiche, chiarire dubbi, o rafforzare l'autonomia linguistica degli apprendenti.

Non mancano però posizioni più critiche, che segnalano una scarsa attenzione alla grammatica, sia per scelta metodologica, sia per vincoli di tempo e necessità di privilegiare aspetti più urgenti, come la comunicazione quotidiana, la mediazione linguistico-culturale o l'educazione civica. In questi casi, la grammatica è trattata in funzione del compito comunicativo, scoperta nel contesto, oppure esplicitata solo quando emerge come esigenza concreta.

Nel complesso, le pratiche descritte mostrano una tendenza condivisa a integrare la grammatica in modo flessibile e significativo, valorizzandone il ruolo senza attribuirle un primato assoluto. I docenti adottano strategie che mirano a favorire l'interiorizzazione delle strutture linguistiche attraverso l'uso, piuttosto che tramite la memorizzazione isolata delle regole.

Se si esamina la guida docenti dei libri di testo adottati in Bangladesh per l'insegnamento della lingua inglese (Rahman et al. 2023), si possono reperire le seguenti indicazioni sulle attività didattiche: vengono suggeriti metodi e tecniche di matrice comunicativa e partecipativa, pensati per stimolare l'interazione tra gli studenti e promuovere un apprendimento attivo della lingua.

Tra le attività consigliate figura il *role-play* con l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa degli studenti, simulando contesti reali in cui è richiesto l'uso della lingua. Viene inoltre

proposto il *pair-work*, attività in cui due studenti collaborano su un tema per apprendere un contenuto, una struttura linguistica o una funzione comunicativa. Il docente ha il compito di monitorare l'attività, garantire che le istruzioni vengano seguite e supportare le coppie, se necessario. Al termine dell'esercizio, gli studenti sono invitati a presentare i risultati del lavoro di coppia di fronte alla classe, promuovendo così anche la dimensione sociale dell'apprendimento. Simile nel principio è il *group-work*, che coinvolge più di due studenti e può prevedere attività identiche o differenziate tra i gruppi. Anche in questo caso, il docente assume un ruolo di guida e facilitatore, osservando, intervenendo quando opportuno e favorendo la restituzione plenaria dei lavori svolti dai gruppi.

Una tecnica spesso impiegata nei contesti scolastici è il *chain drill*, in cui gli studenti praticano la ripetizione (*drill*) di suoni, vocaboli o frasi in modo sequenziale. Il primo studente seleziona un compagno per continuare l'esercizio, e così via fino all'ultimo. Si tratta di un'attività focalizzata sul rinforzo lessicale e sulla produzione orale attraverso la ripetizione.

Viene inoltre consigliato l'uso del Total Physical Response (TPR), metodo didattico basato sulla coordinazione tra linguaggio e movimento corporeo. L'insegnante impartisce comandi nella lingua obiettivo, accompagnati da gesti, e gli studenti rispondono eseguendo l'azione. Questo approccio è ritenuto particolarmente efficace per l'insegnamento di una lingua a studenti principianti, poiché coinvolge la memoria motoria e riduce l'ansia comunicativa.

Molto spazio è dedicato al Project-Based Learning (PBL), metodologia centrata sugli studenti che imparano attraverso il coinvolgimento attivo in sfide e problemi del mondo reale. L'idea di fondo è che una conoscenza più profonda si sviluppi tramite l'esplorazione attiva e la costruzione condivisa del sapere, rafforzando anche le competenze trasversali.

Infine, si evidenzia l'importanza dei *language games*, ritenuti strumenti utili per apprendere le quattro abilità linguistiche - ascolto, parlato, lettura e scrittura - in maniera ludica. Vengono citati numerosi giochi applicabili in classe, come il Bingo, il Mime game, il Guessing game, il Memory game o l'Information gap.

La guida docenti promuove un approccio didattico centrato sullo studente, caratterizzato da tecniche partecipative, cooperative e orientate all'azione, che mirano a sviluppare non solo competenze linguistiche, ma anche sociali, cognitive e relazionali. Questo quadro riflette una volontà di superare il modello trasmissivo tradizionale e avvicinarsi a metodologie attive e comunicative, pur dovendo poi essere valutato nella sua effettiva applicazione nei contesti reali di insegnamento.

In Bangladesh, nelle scuole sia pubbliche che private, l'inglese è stato insegnato principalmente tramite il metodo

grammaticale-traduttivo, con una scarsa enfasi sull'espressione orale fino agli anni Novanta (Nuby et al. 2020). A partire dagli anni Novanta, c'è stato un cambiamento di paradigma, stimolato in gran parte dalla globalizzazione economica, e una collaborazione tra il British Development for International Development (DFID) e il Governo del Bangladesh ha portato allo sviluppo di un nuovo curriculum basato sull'approccio comunicativo all'insegnamento della lingua, con l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa degli studenti in inglese (Hamid, Baldauf 2008).

Si sperava che l'insegnamento comunicativo potesse rivitalizzare la competenza linguistica degli studenti migliorando il livello dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'inglese nei vari livelli dell'istruzione formale (Hamid, Baldauf 2008). Tuttavia, il miglioramento del livello di competenza degli studenti è ancora lontano dall'essere soddisfacente (Hamid, Baldauf 2008).

Una delle principali criticità risiede nel fatto che i principi dell'insegnamento comunicativo non trovano una reale applicazione nella pratica didattica. In primo luogo, le classi di inglese in Bangladesh sono solitamente molto numerose, con almeno 50 studenti, e le lezioni hanno una durata limitata a soli 45 minuti. In un contesto simile ogni studente avrebbe a disposizione meno di un minuto per intervenire oralmente, rendendo di fatto impraticabile un'effettiva implementazione del metodo comunicativo. A ciò si aggiungono ulteriori ostacoli strutturali, quali la scarsa disponibilità di risorse e investimenti nelle infrastrutture scolastiche, soprattutto nelle aree rurali, e la mancanza di materiali autentici finalizzati allo sviluppo delle competenze comunicative piuttosto che all'apprendimento meccanico delle regole grammaticali. Tali condizioni compromettono significativamente la possibilità di una transizione efficace verso metodologie didattiche di tipo comunicativo (Farhad 2013).

3.13 La dimensione culturale nella didattica

Nel processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, l'integrazione dei contenuti culturali rappresenta un elemento imprescindibile, accanto a quelli strettamente linguistici. Per indagare l'atteggiamento dei docenti rispetto a questo aspetto, è stato chiesto loro di esprimere quanto ritengano rilevante l'inclusione della cultura italiana nelle attività didattiche.

I risultati confermano un'ampia valorizzazione della dimensione culturale: il 55,9% dei docenti la considera molto importante, il 41,2% la ritiene importante, mentre solo una percentuale marginale (2,9%) la giudica poco rilevante [graf. 2]. Questi dati suggeriscono una diffusa consapevolezza del fatto che la lingua non può essere appresa in modo efficace se isolata dal contesto culturale in cui è

immersa. L'insegnamento della cultura, infatti, non solo favorisce una comprensione più profonda degli usi linguistici, ma contribuisce anche a sviluppare competenze interculturali, fondamentali per la comunicazione in contesti reali e per il processo di integrazione sociale.

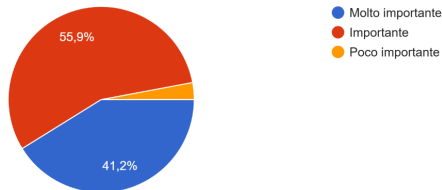


Grafico 2 Importanza della cultura nei corsi di italiano

Alla domanda sulle difficoltà incontrate nell'insegnamento di particolari argomenti culturali o concetti, 30 docenti hanno fornito risposte che evidenziano un quadro sfaccettato, nel quale non mancano aree di criticità, soprattutto su temi sensibili. Una parte significativa degli insegnanti (circa un terzo) dichiara di non aver riscontrato particolari difficoltà. Alcuni sottolineano come un clima di fiducia e rispetto reciproco in classe permetta di affrontare anche temi complessi in modo sereno, mentre altri ritengono che le eventuali difficoltà dipendano più dall'approccio dell'insegnante che dagli argomenti in sé. Tuttavia, emerge anche una consapevolezza diffusa della necessità di cautela, soprattutto nell'introdurre tematiche che possono attivare filtri affettivi o implicare visioni culturali divergenti.

Le difficoltà maggiormente segnalate riguardano temi legati al genere e ai ruoli sociali, come la parità tra uomini e donne, il ruolo della donna nella società e nella famiglia, e più in generale il superamento di visioni tradizionali fortemente radicate. Alcuni docenti segnalano la necessità di accompagnare le donne bangladesi a riflettere sul proprio ruolo al di fuori del contesto domestico, promuovendo l'apertura a nuove esperienze. Un altro ambito problematico riguarda la religione, vissuta in forma molto dogmatica da alcuni studenti, che può rendere difficile affrontare in chiave critica determinati argomenti o stimolare un confronto interculturale aperto.

Sono stati segnalati anche ostacoli nel trattare contenuti relativi all'educazione civica – come i principi costituzionali o i diritti individuali – e nella costruzione di collegamenti culturali tra l'Italia e il Bangladesh.

Alcuni docenti mettono in evidenza difficoltà come la gestione del tempo libero da parte delle studentesse, l'adesione a proposte extracurricolari, la puntualità e il rispetto degli impegni presi.

Vengono anche menzionate difficoltà linguistiche connesse a concetti grammaticali complessi (uso degli ausiliari, pronomi, interrogativi) che, pur non strettamente culturali, interferiscono con l'efficacia comunicativa e la comprensione di concetti legati alla vita quotidiana e civica.

Sebbene l'ambiente didattico appaia generalmente favorevole all'introduzione di contenuti culturali, alcuni temi richiedono attenzione, sensibilità e strategie di mediazione, specialmente quando toccano dimensioni identitarie profonde o mettono in discussione visioni del mondo consolidate.

L'ampio consenso sull'importanza della cultura suggerisce che il sillabo debba includere una componente culturale strutturata e sistematica. La cultura non dovrebbe essere relegata a un ruolo secondario, ma integrata organicamente nei contenuti linguistici, attraverso attività e materiali che riflettano usi, costumi e valori italiani.

I sillabi elaborati offrono un impianto didattico che tiene conto di queste complessità e propone un'introduzione graduale ai contenuti culturali. Nei livelli iniziali (Pre-A1 e A1), la cultura viene presentata attraverso contesti familiari e quotidiani, come la casa, la scuola, il medico, i mezzi pubblici. Le azioni comunicative previste si concentrano su formule di cortesia, semplici interazioni nella vita sociale e scolastica, comportamenti di base legati alla convivenza e al rispetto reciproco. Questo approccio consente di avvicinare gli apprendenti a elementi della cultura italiana senza suscitare resistenze, creando una base comune che favorisca la comprensione e l'inclusione.

Dal livello A2 in poi, la componente culturale si arricchisce e si apre a contenuti più articolati: la Costituzione italiana, i diritti e i doveri del cittadino, il sistema sanitario, scolastico e lavorativo, il concetto di legalità e di partecipazione civica. È proprio in questa fase che i docenti riferiscono una maggiore necessità di mediazione e di attenzione nel trattare temi potenzialmente controversi, come i modelli familiari, le norme religiose o le differenze di genere. I sillabi offrono però strumenti adeguati per affrontare queste sfide, attraverso attività di mediazione, descrittori interculturali e azioni socio-comunicative che incoraggiano il confronto e la riflessione.

Infine, al livello B1, la dimensione culturale si fa ancora più esplicita e riflessiva. Gli apprendenti sono invitati a confrontare valori, norme, usanze tra la propria cultura e quella italiana, a discutere opinioni, a produrre testi orali e scritti su esperienze personali, a partecipare ad attività che richiedono maggiore autonomia critica e consapevolezza interculturale. Questa impostazione risponde all'esigenza, emersa anche dalle testimonianze degli insegnanti, di creare spazi didattici che favoriscano il dialogo e l'inclusione, anche su temi complessi, senza rinunciare a promuovere i valori fondamentali della società ospitante.

I sillabi mostrano quindi una strutturazione della componente culturale pienamente in linea con le esigenze didattiche rilevate, e propongono una progressione metodologica che consente di affrontare contenuti delicati con gradualità e attenzione alle dinamiche interculturali.

3.14 L'integrazione delle tecnologie nella didattica

L'uso delle tecnologie digitali nella didattica dell'italiano L2 appare oggi ampiamente diffuso tra i docenti. I dati del questionario confermano questa tendenza: il 94,1% degli insegnanti dichiara di utilizzare strumenti tecnologici durante le lezioni, mentre solo una minoranza residuale (5,9%) afferma di non farne uso.

Le tecnologie impiegate sono molteplici e si configurano come strumenti funzionali a potenziare l'apprendimento, promuovere la motivazione e facilitare l'accesso a contenuti multimodali. Tra le dotazioni più ricorrenti emergono la LIM (lavagna interattiva multimediale), il computer e lo smartphone, utilizzati sia per la fruizione di materiali digitali, sia per la gestione interattiva delle attività in aula.

Numerosi docenti menzionano l'impiego di applicazioni e piattaforme digitali specifiche per la didattica, tra cui Google Workspace, Moodle, Padlet, Kahoot, Wordwall, LearningApps, e strumenti di progettazione come Canva o Pitch. Queste tecnologie vengono utilizzate per creare esercizi personalizzati, giochi linguistici, quiz, attività di ascolto e produzione, nonché per stimolare la partecipazione attiva degli studenti.

Diversi insegnanti segnalano anche pratiche di tipo BYOD (Bring Your Own Device), che prevedono l'uso dei dispositivi personali degli studenti, e l'utilizzo di gruppi su IMO, WhatsApp o Telegram per la comunicazione didattica e l'invio di materiali. In alcuni casi, la tecnologia viene sfruttata per svolgere ricerche in tempo reale e tradurre vocaboli. Si rileva inoltre un uso costante di audio e video, non solo come strumenti di comprensione e input linguistico, ma anche come base per attività comunicative e riflessioni culturali.

I sillabi elaborati, e in particolare i descrittori estratti dal *Volume complementare* (COE 2020), includono numerosi riferimenti all'uso di tecnologie e strumenti digitali come parte integrante del percorso didattico, riconoscendone il potenziale nell'arricchire l'esperienza di apprendimento e nel favorire lo sviluppo di competenze comunicative e interculturali. L'introduzione dell'interazione online nei descrittori risponde alla crescente centralità del digitale nella comunicazione quotidiana, nel lavoro e nell'apprendimento. A partire dai livelli più elementari, le competenze digitali vengono gradualmente integrate

nella descrizione delle abilità linguistiche, promuovendo un uso consapevole e contestualizzato delle tecnologie per la comunicazione.

Già al livello A2, l'utente è in grado di affrontare compiti digitali semplici e ricorrenti: può, ad esempio, compilare moduli online con informazioni personali di base, come nome, indirizzo e data di nascita, oppure inviare messaggi brevi e semplici via e-mail o su piattaforme di messaggistica, utilizzando formule standard. Queste competenze iniziali si concentrano su una gestione funzionale del digitale, legata a bisogni immediati e prevedibili.

Al livello B1, le competenze si ampliano e si fanno più autonome: l'utente può interagire con altri online in modo comprensibile, partecipando a scambi scritti (in forum, chat o e-mail) e collaborando alla stesura di documenti condivisi, ad esempio aggiungendo una sezione o rivedendo un testo. Inoltre, è in grado di effettuare prenotazioni, ordini o reclami su siti web, gestendo interazioni più complesse con servizi online. A questo livello, l'apprendente dimostra una crescente padronanza dell'ambiente digitale, che non è più solo esecutivo, ma anche comunicativo e interattivo.

L'evoluzione dei descrittori nella sfera online evidenzia l'importanza di accompagnare l'educazione linguistica con lo sviluppo di competenze digitali trasversali, capaci di rispondere ai bisogni comunicativi reali e in continua trasformazione degli utenti. La comunicazione mediata dal web non è più un'opzione aggiuntiva, ma uno spazio fondamentale di interazione, apprendimento e partecipazione sociale.

3.15 Sfide e potenzialità nell'insegnamento dell'italiano a studenti di origine bangladesi

Tra le criticità ricorrenti nell'insegnamento dell'italiano a studenti di origine bangladesi [tab. 15], il dato più evidente riguarda la mancanza di continuità nella frequenza alle lezioni, segnalata dal 73,5% degli insegnanti. Questo elemento rappresenta un ostacolo rilevante per l'efficacia del percorso formativo, poiché compromette la progressione didattica e rende difficile la costruzione di una routine di apprendimento stabile.

Un'altra difficoltà frequentemente citata è la disparità di livelli all'interno della classe (61,8%), che impone agli insegnanti una costante opera di differenziazione didattica e adattamento delle attività. A questa si aggiunge una scarsa alfabetizzazione di base (55,9%), che riguarda non solo la lingua italiana, ma in alcuni casi anche la lingua madre o l'alfabetizzazione funzionale più generale.

Altri problemi rilevanti riguardano le lacune nelle conoscenze di base e la mancanza di abitudine allo studio (entrambe segnalate dal 41,2% dei docenti), che si riflettono nella difficoltà a gestire

l'apprendimento in modo autonomo o metacognitivo. A questi si affiancano una mancanza di concentrazione (29,4%) e scarse competenze digitali (29,4%), che limitano l'accesso a materiali multimediali e piattaforme online, sempre più centrali nei percorsi didattici contemporanei.

Le problematiche motivazionali risultano in percentuale più contenuta: solo il 17,6% degli insegnanti segnala una mancanza di motivazione, mentre l'11,8% riporta scarso interesse. Questo suggerisce che, se adeguatamente coinvolti, gli studenti mostrano una disponibilità all'apprendimento, che può essere rafforzata attraverso strategie didattiche coinvolgenti, attività collaborative e obiettivi concreti.

Infine, una parte minoritaria ma significativa dei docenti rileva problemi culturali (17,6%) e la presenza di tabù culturali o religiosi (14,7%), che possono ostacolare la trattazione di alcuni argomenti in classe o la partecipazione a determinate attività. Questi aspetti richiedono attenzione, sensibilità interculturale e competenze di mediazione linguistico-culturale da parte dell'insegnante.

Le difficoltà segnalate si distribuiscono su piani diversi - linguistico, cognitivo e culturale - e confermano la necessità di percorsi didattici altamente personalizzati, flessibili e interamente centrati sul profilo dell'apprendente.

Tabella 15 I problemi riscontrati

Problemi	%
Scarsa alfabetizzazione	55,9
Scarso interesse	11,8
Mancanza di concentrazione	29,4
Mancanza di continuità nella frequenza alle lezioni	73,5
Mancanza di motivazione	17,6
Lacune nelle conoscenze di base	41,2
Disparità di livelli all'interno della classe	61,8

Un'altra domanda del questionario ha indagato le principali criticità nell'apprendimento della lingua italiana [tab. 16]. In primo piano emergono le difficoltà grammaticali, segnalate dal 76,5% degli insegnanti, che costituiscono l'area più problematica per la maggior parte degli apprendenti. L'acquisizione delle strutture morfosintattiche, in particolare nei livelli iniziali, risulta spesso faticosa e rallentata, specialmente in assenza di un'esposizione continuativa alla lingua.

Le difficoltà fonetiche, indicate dal 61,8% dei docenti, rappresentano un altro nodo rilevante. La distanza tra i sistemi fonologici dell'italiano e del bangla, insieme alla scarsa esposizione a modelli orali autentici,

contribuisce a rendere complessa la comprensione e la produzione orale, specialmente per suoni nuovi o marcati.

Accanto agli ostacoli strettamente linguistici, si segnalano anche problematiche legate alla memoria (38,2%) e alla concentrazione (44,1%), che interferiscono con la capacità di assimilare e recuperare informazioni linguistiche in modo efficace. Tali fragilità sono spesso collegate a un basso livello di alfabetizzazione o a una scarsa abitudine allo studio autonomo, come confermato anche da numerosi commenti aperti.

Meno frequenti, ma comunque significative, sono le difficoltà pragmatiche (20,6%) e legate alle abitudini scolastiche pregresse (23,5%), che riflettono l'influenza di sistemi educativi profondamente diversi. Alcuni studenti, ad esempio, mostrano un'attitudine allo studio prevalentemente mnemonico o una difficoltà nel prendere appunti, sintetizzare, partecipare in modo attivo al processo di apprendimento. Questo comporta una certa rigidità, una mancanza di flessibilità cognitiva e, in alcuni casi, una ricezione passiva dei contenuti.

Le difficoltà culturali sono indicate solo dall'11,8% dei docenti, ma nei commenti qualitativi emergono elementi importanti, come la difficoltà di inclusione, la mancanza di contesto linguistico familiare (spesso a casa non si parla italiano), e la scarsa consapevolezza del passaggio dalla competenza ricettiva alla produzione. In altri casi, si evidenzia un atteggiamento passivo verso l'insegnamento o una tendenza a fare transfer negativo dalla lingua inglese, che complica l'acquisizione dell'italiano.

Tabella 16 Difficoltà nell'apprendimento dell'italiano

Difficoltà	%
Grammaticali	76,5
Fonetiche	61,8
Pragmatiche	20,6
Mnemoniche	38,2
Di concentrazione	44,1
Mancanza di motivazione	17,6
Culturali	11,8
Abitudini scolastiche pregresse	23,5

Le testimonianze raccolte mettono in luce un panorama di sfide diversificate, che spaziano da ostacoli strutturali a difficoltà linguistiche, passando per fattori culturali, psicologici e organizzativi. La discontinuità nella frequenza alle lezioni emerge come il nodo più ricorrente, segnalato da numerosi docenti. Le cause sono molteplici: gli impegni lavorativi, che spesso hanno la priorità assoluta per gli

studenti, soprattutto adulti; la mancanza di una routine scolastica consolidata; e la scarsa consapevolezza dell'importanza della frequenza regolare ai fini di un apprendimento efficace. Alcuni insegnanti sottolineano anche la difficoltà nel far comprendere che l'apprendimento della lingua è un processo di lungo periodo.

Un secondo ambito critico riguarda la motivazione: mantenerla alta nel tempo è una delle sfide più importanti, soprattutto per evitare la dispersione. Spesso gli studenti si mostrano inizialmente passivi o abituati a una modalità frontale e ricettiva, che non favorisce l'interazione né l'autonomia. In questi casi, i docenti si trovano a dover stimolare gradualmente la partecipazione attiva e la costruzione autonoma del sapere, aiutando gli studenti a percepire l'ambiente scolastico come spazio sicuro, dove si può sbagliare, sperimentare e apprendere con fiducia.

Sul piano strettamente linguistico, le difficoltà maggiormente riscontrate riguardano la sintassi, la scrittura e più in generale la costruzione della frase, che spesso si limita a parole isolate. Queste difficoltà sono aggravate da una scarsa alfabetizzazione pregressa, ancora molto diffusa, soprattutto tra le donne, e da una distanza tipologica significativa tra il bangla e l'italiano. In particolare, viene segnalata la difficoltà nel passare da un sapere teorico o passivo alla pratica comunicativa attiva, sia orale che scritta.

Un'altra criticità segnalata è la mancanza di una lingua ponte, che ostacola la mediazione e rende difficile l'avvio della comunicazione nei livelli iniziali. Alcuni docenti sottolineano inoltre la mancanza di strumenti e strategie di apprendimento autonomo e la difficoltà a riutilizzare la lingua al di fuori dell'aula.

Non mancano riferimenti a sfide culturali, tra cui la tendenza all'isolamento intra-comunitario, la reticenza iniziale a collaborare con studenti di altre nazionalità e la difficoltà nel coinvolgere le famiglie, spesso isolate linguisticamente e scarsamente integrate nel territorio.

Infine, alcuni docenti mettono in evidenza la questione del tempo: molti corsi hanno una durata limitata e obiettivi ambiziosi, il che rende difficile accompagnare adeguatamente apprendenti che avrebbero bisogno di tempi distesi e di una maggiore continuità. In questo senso, viene spesso invocata l'urgenza di rafforzare la consapevolezza dell'apprendimento linguistico come parte di un percorso di *lifelong learning*, essenziale per l'inclusione sociale, civica e lavorativa.

In sintesi, le sfide emerse delineano un quadro ricco e complesso che richiede risposte didattiche flessibili, culturalmente sensibili e orientate all'autonomia. Esse non si limitano alla dimensione linguistica, ma toccano aspetti motivazionali, relazionali, culturali e strutturali, rendendo evidente la necessità di un approccio integrato,

capace di coniugare competenza metodologica e attenzione al contesto di vita degli apprendenti.

Accanto alle difficoltà evidenziate, i docenti riconoscono anche numerosi punti di forza negli studenti bangladesi. L'elemento più frequentemente indicato è la presenza di aspettative concrete di miglioramento della qualità della vita (58,8%). Questo dato suggerisce che molti apprendenti vedono nella conoscenza dell'italiano uno strumento essenziale per l'integrazione, la ricerca di un lavoro, la mobilità sociale e, più in generale, per costruire un futuro migliore in Italia. Questa consapevolezza può costituire un potente motore motivazionale, soprattutto se adeguatamente sostenuta da un'offerta didattica connessa ai bisogni reali e agli obiettivi personali.

Anche la motivazione ad apprendere la lingua e il rispetto delle regole sono indicati da metà degli insegnanti (entrambi al 50%), a conferma di un atteggiamento positivo nei confronti dell'istituzione scolastica e del processo di apprendimento. Il rispetto delle regole, in particolare, può facilitare il clima relazionale in classe e rendere più agevole la gestione didattica, soprattutto in contesti multiculturali e multilingue.

Più contenuta, ma comunque significativa, la percentuale di docenti che riconosce una buona partecipazione attiva alle lezioni (20,6%). Questo dato potrebbe riflettere le differenze individuali o legate al contesto d'aula, ma segnala comunque la presenza di studenti coinvolti, disponibili al confronto e desiderosi di migliorare.

Infine, alcuni docenti hanno segnalato altri aspetti positivi nella categoria 'Altro' che includono caratteristiche come la disponibilità al dialogo, l'educazione, la solidarietà all'interno del gruppo classe, o la resilienza personale e familiare di fronte alle difficoltà.

Nel complesso, questi dati delineano un profilo di apprendenti che, pur presentando alcune fragilità, mostrano anche risorse significative su cui è possibile costruire percorsi formativi efficaci: motivazione strumentale, apertura al miglioramento, rispetto delle regole e - in non pochi casi - partecipazione attiva. Tali elementi devono essere valorizzati attraverso metodologie didattiche che sappiano riconoscere il potenziale di ciascuno e incoraggiare l'*empowerment* linguistico e sociale.

I sillabi elaborati rispondono in modo coerente ed efficace alle sfide emerse nel lavoro in aula con apprendenti bangladesi, integrando principi glottodidattici orientati alla flessibilità, all'inclusività e alla centralità dell'apprendente.

In primo luogo, i sillabi sono modulari e flessibili, strutturati per adattarsi alla discontinuità nella frequenza e alla disomogeneità dei livelli linguistici presenti all'interno delle classi. Le varie sezioni possono essere organizzate in nuclei tematici autonomi, che possono essere selezionati, riorganizzati o sviluppati in base ai bisogni reali del gruppo classe, consentendo percorsi personalizzati e scalabili.

Un secondo elemento distintivo è la scelta mirata di contenuti immediatamente utili e pratici, strettamente legati alla vita quotidiana degli apprendenti: la casa, il lavoro, la salute, i servizi pubblici, la scuola dei figli. Questa impostazione risponde all'esigenza di incentivare la partecipazione e motivare anche chi manifesta una relazione strumentale con la lingua, rafforzando la percezione di utilità immediata dell'apprendimento.

I sillabi propongono inoltre attività pensate per essere adatte a studenti con diversi livelli di competenza linguistica e alfabetica. Le attività prevedono gradi diversi di complessità, in modo che ogni apprendente possa partecipare attivamente, anche a partire da competenze parziali. Particolare attenzione è riservata nel sillabo Pre-A1 all'alfabetizzazione e al consolidamento delle basi linguistiche e culturali, con attività graduate che rafforzano la consapevolezza fonologica, l'uso delle strutture di base e l'acquisizione del lessico fondamentale.

Un altro aspetto centrale è l'impiego di strategie didattiche attive e interattive: *role-play*, attività collaborative, utilizzo di immagini, audio e video. Questi strumenti sono funzionali a stimolare l'attenzione e la concentrazione, spesso segnalate come fragilità nel lavoro con questo pubblico. Le tecnologie digitali sono integrate come strumenti di supporto all'apprendimento, sia per esercitare abilità linguistiche, sia per potenziare le competenze digitali di base, ancora poco sviluppate in alcuni casi.

Infine, i sillabi si configurano come culturalmente sensibili, attenti al rispetto delle diversità, dei tabù religiosi e delle dinamiche identitarie. I temi potenzialmente delicati (come il ruolo della donna, la religione, i modelli familiari) sono introdotti con gradualità e accompagnati da attività di mediazione linguistico-culturale, valorizzando il confronto tra sistemi di riferimento differenti e promuovendo una riflessione interculturale consapevole.

3.16 La valutazione

Ai docenti è stato chiesto come valutano i progressi degli studenti. Dall'analisi delle risposte fornite, emergono le seguenti tipologie di valutazione:

- test e prove strutturate (50,0%);
- valutazione delle abilità linguistiche (32,35%);
- valutazione formativa e in itinere (26,47%);
- valutazione in contesti autentici (11,76%);
- valutazione dell'interazione e dell'autonomia (8,82%).

Di seguito proponiamo una tabella **[tab. 17]** che riepiloga le tipologie di valutazione usate con esempi tratti dalle risposte dei docenti.

Tabella 17 La valutazione

Categoria	Descrizione	Esempi tratti dalle risposte dei docenti
Test e prove strutturate	Utilizzo di test standardizzati per misurare i progressi.	'Test di valutazione finale in base agli argomenti svolti', 'Test d'ingresso e test in uscita', 'Test standardizzati, criteri del curriculum d'istituto'.
Valutazione delle abilità linguistiche	Analisi specifica delle quattro abilità, delle competenze lessicali e grammaticali.	'Monitoro il progresso nelle quattro abilità comunicative', 'Miglioramento della comprensione, arricchimento del lessico, meno errori morfosintattici'.
Valutazione formativa e in itinere	Osservazione continua dell'apprendimento lungo tutto il corso, con ripassi e confronto con il livello iniziale.	'Propendo per una valutazione che sia allo stesso tempo formativa e sommativa', 'Scrittura su un quaderno personale, ripassi frequenti'.
Valutazione in contesti autentici	Monitoraggio delle competenze linguistiche in situazioni reali, come dialoghi, uscite didattiche o attività pratiche.	'Scambi comunicativi e situazioni in contesti reali', 'conversazioni con docenti, uscite scolastiche e incontri sul territorio'.
Valutazione dell'interazione e autonomia	Considerazione delle capacità comunicative, della collaborazione tra studenti e dell'autonomia nel processo di apprendimento.	'Predisposizione a supportare i compagni nello svolgimento di un compito', 'Grado di autonomia nello svolgere i compiti assegnati e nell'essere efficaci nella comunicazione'.

Molti docenti si affidano a strumenti standardizzati e oggettivi per misurare i progressi, tra cui test d'ingresso e test in uscita scritti e/o orali, per confrontare il livello iniziale e finale, e test graduati, tarati sul livello di competenza. Un'altra tendenza ricorrente riguarda la valutazione delle quattro abilità linguistiche e di lessico e grammatica. Seguono valutazione formativa e in itinere: molti docenti adottano un approccio dinamico e continuo alla valutazione, considerando, attraverso osservazioni in classe e interazioni, i progressi lungo tutto il percorso formativo.

Alcuni docenti pongono enfasi sulla capacità degli studenti di usare la lingua in contesti reali, scambi comunicativi, situazioni autentiche,

uscite scolastiche e incontri sul territorio; altri sottolineano l'importanza delle competenze comunicative e relazionali, valutando la capacità di mantenere un dialogo e interagire efficacemente, il grado di autonomia nello svolgere i compiti e nell'autoregolazione dell'apprendimento; la predisposizione a collaborare e supportare i compagni.

L'analisi delle risposte evidenzia la presenza di approcci eterogenei alla valutazione, che spaziano da metodi più tradizionali (test scritti/orali) a strategie più dinamiche (valutazione in itinere, osservazione in contesti autentici).

In un report del Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (BANBEIS)¹³ si indica che il sistema di valutazione in Bangladesh si concentra principalmente sulla memorizzazione e sulla comprensione, trascurando competenze più complesse:

The system of assessment in Bangladesh has always been guided by curriculum though the system only covered learners' ability of memorization and comprehension skills. Other categories of skills in the knowledge like application, analysis, synthesis and evaluation are hardly included in the assessment. Besides, some of the essential qualities such as oral presentation, leadership, tolerance, co-operative attitude, school behavior, co-curricular activities, and social values are not included in the assessment system. As a result, learners' trend to rely heavily on their memorization skill leads them to become crippled lacking required excellence to contribute fruitfully to the society.

There are various techniques for assessing students' learning in secondary schools such as Examinations (includes written, practical and viva voce), practical activities, class test, monthly exam etc. Among them Examinations are the most dominating mechanism for assessing students' achievement in the formal education system of Bangladesh. Therefore, it is necessary to find out real situation of assessment system practiced in secondary level of Bangladesh for its further development and also for making it up to date to meet the need of time and the society.

Jahan, Hasan e Islam indicano come si utilizzi prevalentemente un approccio tradizionale di valutazione sommativa, attribuendo voti e classificando gli studenti, trascurando aspetti fondamentali quali il *feedback* e il supporto all'apprendimento:

13 Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (BANBEIS) (2013), *An Overview the Present Situation of Assessment System in Secondary School* al seguente link: https://banbeis.portal.gov.bd/sites/default/files/files/banbeis.portal.gov.bd/page/bf60bc17_7f35_45aa_a082_8aedd460dd8a/2013_An%20overview%20the%20present%20situation%20of%20assessment%20system%20in%20secondary%20school.pdf.

At Bangladesh's secondary education level, mostly we use the traditional summative assessment system. In the traditional summative assessment system, 'The giving of marks and the function of grading were overemphasized, whereas the giving of feedback and the function of learning were underemphasized' (Alam 2018; Amin 2017). Formative assessment can ensure better learning outcomes for students. (2025, 2)

La valutazione degli studenti in Bangladesh si basa principalmente su esami standardizzati a livello nazionale, che spesso promuovono l'apprendimento mnemonico piuttosto che lo sviluppo di competenze critiche.

Secondo Mousumi e Tatsuya (2021) nel sistema scolastico del Bangladesh gli studenti vengono valutati continuamente, i risultati degli esami sono cruciali e svolgono un ruolo importante in quanto vengono utilizzati per determinare la promozione degli studenti da un anno all'altro e anche per determinare l'ambito delle future opzioni di studio.

In questo contesto, la misurazione del successo - di studenti, insegnanti e scuole - si basa quasi esclusivamente sui punteggi ottenuti negli esami, come evidenziato da Holbrook (2005, citato in Chowdhury, Sarkar 2018, 11): «school education is exam-driven because the success of learners, teachers and schools is almost exclusively measured by students' results in the exams».

Il sistema formativo non considera dunque gli ambiti cognitivo, affettivo, di ragionamento, di pensiero critico né aiuta a sviluppare competenze per la risoluzione dei problemi e l'apprendimento creativo. Gli esami sono gestiti a livello centrale e vengono condotti alla fine dei gradi scolastici 5, 8, 10 e 12.

Chowdhury e Sarkar (2018) spiegano come gli studenti vengano valutati in base a batterie di test scritti estrapolate dai libri di testo. Poiché gli esami scolastici richiedono principalmente la memorizzazione e il richiamo di contenuti dai libri di testo, un ulteriore elemento critico riguarda il fenomeno del *washback*: Tapan (2010) sottolinea come l'importanza attribuita agli esami standardizzati influenzi fortemente le metodologie didattiche, spingendo gli insegnanti ad adottare lezioni prevalentemente unidirezionali, finalizzate alla preparazione delle prove piuttosto che a favorire un apprendimento attivo e partecipativo.

In linea generale, inoltre, il numero di studenti nelle classi è molto elevato e questo impedirebbe l'impiego di pedagogie coinvolgenti (Rahman 2011). Gli insegnanti ricorrono spesso a lezioni unidirezionali che ostacolano le opportunità di coinvolgimento degli studenti (Sarkar, Corrigan 2014) e anche quando sono previste attività di gruppo, la formazione del gruppo si basa spesso sul rendimento scolastico, per cui gli studenti con risultati più elevati vengono

raggruppati insieme beneficiando dell'attenzione degli insegnanti, mentre gli studenti con risultati più bassi raramente ottengono lo stesso livello di attenzione (Sarkar 2012).

L'approccio alla valutazione ha sollevato preoccupazioni riguardo alla reale efficacia nel misurare le capacità degli studenti e nel prepararli adeguatamente per il futuro. Per affrontare queste criticità, nel 2007 è stato introdotto lo School-Based Assessment (SBA) a livello di istruzione secondaria inferiore (Begum, Farooqui 2008). L'SBA mira a una valutazione continua e olistica degli studenti, considerando vari aspetti del loro apprendimento che riprendiamo dalla *Guida per i docenti*:

With SBA, student assessment at classes will include the following three areas

- Students' coursework - the school work they do in the classroom and at home during the year. Six different areas of student course work have been identified. The areas are class tests, class work, home work, assignments, oral presentations and group work. Each of these areas will contribute to the students' overall course work mark.
- Students' personal development - their behaviour within the school, their development of personal and social values and their participation in co-curricular activities of the school.
- Students' performance in end-of-year examinations.

Based on the following criteria, a student will be assessed through the year in each subject

- a. Attendance in class and interest in learning
 - b. Assessment (class wise)
 - c. Assignments (individual/in group)
 - d. Behaviour, values and honesty
 - e. Presentation of speech/individual and group discussions
 - f. Leadership qualities
 - g. Discipline
 - h. Participation in cultural activities
 - i. Performance in sports and games
 - j. Practical classes in science subjects
- (NCTB 2006, VI)

Con l'introduzione dello SBA, la valutazione degli studenti nel contesto scolastico secondario in Bangladesh comprende tre ambiti principali:

- il lavoro scolastico degli studenti, svolto in classe e a casa durante l'anno: verifiche in classe, attività svolte in aula, compiti a casa, elaborati individuali, presentazioni orali e lavori di gruppo;

- lo sviluppo personale degli studenti, valutato attraverso il comportamento a scuola, i valori personali e sociali acquisiti, e la partecipazione alle attività extracurricolari;
- la performance negli esami di fine anno.

La valutazione avviene lungo tutto l'anno, per ciascuna materia, basandosi sui seguenti criteri: presenza in classe e interesse per l'apprendimento, verifiche periodiche, compiti individuali e di gruppo, comportamento, onestà e valori, presentazioni orali e discussioni individuali o di gruppo, capacità di leadership, disciplina, partecipazione ad attività culturali, partecipazione a sport e giochi, attività pratiche nelle materie scientifiche. Questo approccio mira a fornire una valutazione più completa e centrata sullo sviluppo globale dello studente.

Tuttavia, l'implementazione dello SBA ha incontrato diverse sfide, tra cui la resistenza al cambiamento da parte di insegnanti e istituzioni abituati ai metodi tradizionali di valutazione.

Nonostante gli sforzi per migliorare il sistema di valutazione, il Bangladesh continua ad affrontare problemi come classi sovraffollate, infrastrutture inadeguate e carenza di insegnanti qualificati. Questi fattori influenzano negativamente la qualità dell'istruzione e l'efficacia dei metodi di valutazione implementati. La valutazione nel sistema scolastico del Bangladesh è in una fase di transizione, nel tentativo di bilanciare metodi tradizionali e approcci più moderni e formativi. Per realizzare un cambiamento significativo, è essenziale affrontare le sfide strutturali e culturali esistenti, garantendo al contempo che le riforme siano sostenute da risorse adeguate e formazione per gli insegnanti.

Le caratteristiche del sistema di valutazione in Bangladesh hanno diverse implicazioni per la valutazione degli studenti bangladesi che studiano italiano in Italia. Poiché il sistema educativo bangladesi enfatizza la memorizzazione e il richiamo di informazioni dai libri di testo, gli studenti bangladesi in Italia potrebbero inizialmente aspettarsi un approccio simile anche nell'apprendimento dell'italiano. Questo potrebbe tradursi in una preferenza per esercizi di ripetizione e apprendimento mnemonico di vocaboli e regole grammaticali e difficoltà nell'adattarsi a metodi di valutazione più aperti e basati su competenze comunicative, come le prove orali o le attività collaborative.

Sarà utile introdurre gradualmente forme di valutazione alternative, spiegando l'importanza dell'interazione e del pensiero critico nell'apprendimento della lingua.

Ancora, in riferimento all'effetto *washback* e al focus sugli esami, gli studenti bangladesi in Italia potrebbero essere portati a concentrarsi esclusivamente sulle prove finali piuttosto che sul processo di apprendimento. Gli insegnanti dovrebbero chiarire che

l'apprendimento linguistico non si riduce a superare un esame, ma si basa su progressi costanti e sull'uso della lingua in contesti reali. Un approccio basato su valutazioni formative e feedback continuo potrebbe aiutare a ridurre l'ansia da prestazione e migliorare la motivazione.

Le classi in Bangladesh sono spesso sovraffollate, aspetto che limita le opportunità di partecipazione attiva e di interazione tra studenti e docenti. Gli studenti bangladesi potrebbero quindi essere abituati a un ruolo passivo in classe. È importante incoraggiare la partecipazione attiva attraverso metodi di valutazione basati su interazione e produzione linguistica (ad esempio, role-play, lavori di gruppo, simulazioni) (Serragiotto 2016). Potrebbero essere necessarie strategie specifiche per stimolare gli studenti più timidi o meno abituati a interagire liberamente con l'insegnante.

In Bangladesh, la divisione in gruppi è spesso basata sul rendimento scolastico, con gli studenti più bravi che ricevono maggiore attenzione. Questo può creare insicurezza negli studenti con un livello linguistico più basso. In Italia, i docenti dovrebbero adottare strategie di valutazione che promuovano l'inclusione e il supporto reciproco, evitando la separazione rigida in base alle competenze. La creazione di gruppi eterogenei e il tutoring tra pari possono facilitare un apprendimento più equilibrato.

Il tentativo di introdurre lo SBA in Bangladesh ha mostrato che una valutazione più ampia, che consideri non solo il rendimento ma anche la partecipazione e lo sviluppo personale, può essere efficace ma necessita di supporto e formazione adeguata. Nel contesto italiano, una valutazione olistica degli studenti bangladesi dovrebbe tenere conto non solo delle competenze linguistiche, ma anche di aspetti come: l'interesse e la motivazione verso l'apprendimento della lingua, il livello di partecipazione in classe e la capacità di interagire con compagni e insegnanti, il progresso individuale nel tempo, valorizzando miglioramenti anche piccoli.

Per valutare efficacemente gli studenti bangladesi in Italia, è necessario considerare le loro abitudini e aspettative scolastiche, ma anche guidarli verso un modello di valutazione più formativo e interattivo. Questo significa introdurre gradualmente modalità di valutazione che valorizzino la comunicazione e il pensiero critico, fornire feedback continuo, stimolare la partecipazione attiva, superando la tendenza alla passività in classe, favorire la collaborazione tra studenti con livelli diversi, anziché la suddivisione rigida in base al rendimento.

Queste strategie possono aiutare a rendere la valutazione più equa e a supportare il successo degli studenti nel loro percorso di apprendimento dell'italiano.

La valutazione delle competenze linguistiche, in riferimento ai sillabi Pre-A1, A1, A2 e B1, si configura come un processo coerente

con un approccio orientato all'uso pratico e comunicativo della lingua. I sillabi elaborati presentano una chiara articolazione delle abilità in termini di ricezione, produzione, interazione e mediazione, permettendo una valutazione integrata e bilanciata delle competenze. La presenza di descrittori operativi, spesso collegati a contesti di vita reale (es. chiedere informazioni, compilare moduli, partecipare a un colloquio), consente di progettare prove di verifica fondate su compiti autentici. Il sillabo B1 apre anche alla valutazione di competenze legate alla cittadinanza attiva e alla comprensione di testi più astratti o normativi. La struttura modulare e la progressione interna offrono solide basi per costruire griglie di osservazione e rubriche valutative coerenti con i livelli del QCER. Una prospettiva da considerare, inoltre, è l'integrazione di momenti di autovalutazione e valutazione tra pari.

3.17 La definizione del sillabo dei corsi

L'ultima domanda del questionario riguarda le modalità con cui i docenti definiscono il sillabo e selezionano i contenuti da trattare in aula [tab. 18]. La maggior parte degli insegnanti (38%) dichiara di costruire il sillabo sulla base delle esigenze specifiche degli studenti. Il 29% riferisce di seguire un programma articolato in unità didattiche che affrontano ambiti di immediata rilevanza per la vita quotidiana degli apprendenti, come casa, famiglia, scuola, lavoro, sanità e alimentazione. Il 21% degli insegnanti dichiara di attenersi all'ordine proposto dal manuale adottato. Infine, quattro docenti (12%) affermano di partire da un programma predefinito o dal manuale, ma di adattare successivamente il sillabo in base ai bisogni che emergono in classe.

Da rilevare che nessuno dei docenti fa riferimento ai sillabi degli Enti certificatori (Associazione CLIQ 2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Tabella 18 La definizione del sillabo

Definizione del sillabo	Nr. docenti	%
Esigenze degli studenti	13	38
Programma predefinito di unità didattiche	10	29
Manuale	7	21
Programma o Manuale + Esigenze studenti	4	12

La maggior parte dei docenti adatta il sillabo alle esigenze degli studenti, sottolineando l'importanza di un approccio centrato sul discente. Questo è in linea con la prospettiva dell'educazione

linguistica orientata all'apprendente che evidenzia la necessità di un'analisi dei bisogni per progettare programmi didattici efficaci.

Alcuni docenti enfatizzano ambiti di rilevanza immediata (es. lavoro, sanità, cibo) riflettendo un approccio funzionale-comunicativo, che mira a sviluppare competenze linguistiche utili per la vita quotidiana. Questa scelta è coerente con l'approccio del QCER, che pone l'accento sulle competenze comunicative in contesti reali.

Quattro docenti seguono un programma prestabilito ma lo modificano in base alle esigenze emergenti: ciò suggerisce l'importanza di un sillabo 'dinamico' o 'emergente', che si evolve nel corso dell'insegnamento per rispondere ai bisogni reali della classe. Approcci come quelli del *task-based syllabus* di Nunan (1988) potrebbero supportare questa flessibilità, integrando attività significative per gli studenti.

Sette docenti (21%) seguono l'ordine del manuale adottato, evidenziando il ruolo di questi strumenti come guida per la pianificazione didattica. Tuttavia, si sottolinea la necessità di integrare o personalizzare i materiali per evitare che il manuale diventi una gabbia rigida.

La costruzione del sillabo richiede un equilibrio tra pianificazione iniziale e adattabilità. Questo suggerisce che un sillabo efficace potrebbe includere una componente modulare che preveda unità di base e spazi per personalizzazioni in itinere.

3.18 Dai risultati dei questionari alle implicazioni per la costruzione dei sillabi

L'analisi dei dati emersi dai questionari ha offerto indicazioni preziose per la progettazione dei sillabi, sottolineando la necessità di un'impostazione didattica che consideri non solo le difficoltà linguistiche degli apprendenti, ma anche le dinamiche culturali e sociali che ne influenzano il percorso formativo. I risultati raccolti suggeriscono implicazioni operative per la selezione dei contenuti, la costruzione dei materiali e l'adozione di strategie glottodidattiche mirate, orientando verso un modello di insegnamento più aderente alle condizioni e ai bisogni specifici della comunità bangladesese residente a Venezia.

In particolare, i dati raccolti orientano verso l'adozione di sillabi di tipo processuale, secondo la definizione di Breen (1987a; 1987b). Un sillabo processuale si distingue per il suo carattere non prescrittivo: esso non viene stabilito in modo rigido a priori, ma si configura come uno strumento in evoluzione, che si adatta progressivamente alle esigenze, ai progressi e alle criticità che emergono nel contesto didattico. A differenza dei sillabi predefiniti, strutturati secondo una sequenza fissa di contenuti, i sillabi processuali si caratterizzano per:

- flessibilità: i contenuti del corso possono essere modificati in itinere in funzione del contesto e dei bisogni emergenti, consentendo una ridefinizione delle priorità durante il percorso formativo;
- centratura sull'apprendente: pur basandosi su un'analisi iniziale dei bisogni, il sillabo evolve in risposta a richieste, difficoltà e interessi espressi dagli studenti, promuovendo la loro partecipazione attiva nelle scelte didattiche;
- apprendimento dinamico: obiettivi, metodologie e materiali vengono continuamente adattati per garantire pertinenza ed efficacia; le attività si costruiscono in modo progressivo a partire dall'interazione in classe e dai risultati ottenuti;
- feedback continuo: il docente monitora costantemente i progressi degli studenti, utilizzando il feedback per riorientare contenuti e attività. Gli studenti stessi contribuiscono con osservazioni e proposte che guidano l'andamento del corso.

I principali vantaggi di un sillabo processuale risiedono nella sua capacità di essere adattato a gruppi classe eterogenei, di rispondere in modo puntuale ai bisogni reali degli studenti e di valorizzare la pluralità di esperienze, livelli e stili di apprendimento. Tuttavia, questo approccio comporta una minore prevedibilità e richiede una gestione più complessa da parte del docente, oltre a una solida esperienza glottodidattica. Proprio per queste caratteristiche, il sillabo processuale si rivela particolarmente efficace nei contesti di insegnamento rivolti a migranti, dove le esigenze formative sono spesso eterogenee e in continua trasformazione. Esso valorizza la relazione dialogica tra docente e apprendenti, concependo l'apprendimento come un processo collaborativo, negoziato e flessibile.

Come scrive Mezzadri:

In una dimensione d'apprendimento moderna il discente si trova a essere il protagonista indiscusso del processo d'apprendimento e per di più un protagonista in grado di collaborare con responsabilità al proprio percorso di formazione, alla ricerca di un'autonomia critica che possa permettergli di trarre vantaggio da situazioni d'apprendimento non più esclusivamente dirette dal docente, ma frutto della collaborazione con i compagni in classe o di momenti di formazione autodiretta. (2002, 3)

Dall'analisi delle risposte emerge chiaramente un orientamento didattico basato sull'azione, in cui l'apprendente è concepito come un attore sociale e la lingua come una pratica comunicativa dinamica, strettamente connessa all'uso concreto e situato. L'insegnamento, in questa prospettiva, assume una forte dimensione socio-interazionale: l'ambiente comunicativo e le caratteristiche socioculturali degli apprendenti diventano il perno attorno al quale costruire la

programmazione didattica, che va progettata in coerenza con un'attenta identificazione dei bisogni specifici del gruppo.

3.19 Conclusioni

Pur nella consapevolezza dei limiti legati alla parzialità e alla non rappresentatività statistica dei dati raccolti, la ricerca condotta tramite questionari somministrati a docenti e studenti attivi nell'area veneziana ha consentito di delineare un quadro ricco e articolato del contesto di insegnamento-apprendimento dell'italiano L2, evidenziandone la complessità e la dinamicità

I dati emersi mettono in evidenza la necessità di superare modelli didattici statici e generalizzati per abbracciare approcci più flessibili, modulari e orientati all'azione, capaci di valorizzare la dimensione biografica, affettiva, sociale e culturale degli apprendenti.

I docenti intervistati dimostrano una forte sensibilità verso i bisogni specifici dell'utenza e la tendenza a costruire percorsi didattici personalizzati, anche se spesso in assenza di riferimenti strutturati a sillabi certificativi. Allo stesso tempo, gli studenti esprimono un'elevata motivazione all'apprendimento della lingua italiana, strettamente connessa a obiettivi concreti di integrazione, autonomia e miglioramento della propria condizione di vita. Questa motivazione si articola in una pluralità di bisogni - lavorativi, familiari, civici, relazionali - che il sillabo deve saper intercettare e tradurre in proposte didattiche concrete e spendibili.

L'analisi condotta evidenzia inoltre l'importanza di integrare nel sillabo contenuti culturali, attività autentiche e strumenti digitali, promuovendo un apprendimento linguistico situato, partecipativo e motivante. L'insegnamento di italiano a migranti bangladesi non può prescindere da un approccio interculturale che tenga conto della diversità linguistica e culturale come risorsa e che favorisca il dialogo tra sistemi di riferimento differenti.

In questa prospettiva, il sillabo emerge non solo come uno strumento tecnico di pianificazione, ma come dispositivo pedagogico capace di orientare e sostenere percorsi formativi inclusivi, attenti ai contesti e alle soggettività. La proposta di un sillabo processuale, capace di adattarsi nel tempo ai bisogni emergenti degli studenti e di coinvolgerli attivamente nella costruzione del proprio apprendimento, si rivela particolarmente adatta in contesti migratori complessi e in continua trasformazione.

Investire nella formazione degli insegnanti, nella creazione di materiali flessibili e accessibili, e nel sostegno a pratiche valutative inclusive rappresenta un passo fondamentale per garantire percorsi di apprendimento realmente efficaci e trasformativi. Solo attraverso un'azione didattica fondata sull'ascolto, sulla riflessione e sulla

co-progettazione è possibile costruire sillabi che non siano meri elenchi di contenuti, ma strumenti per l'*empowerment* linguistico, sociale e culturale delle persone migranti.

Bibliografia

- Alam, F. (2018). «Revisioning English Studies in Bangladesh in the Age of Globalization and ELT». *Education in the Asia-Pacific Region*, 44, 241-61. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9_13.
- Amin, M.A. (2017). *Charting the River: A Case Study of English Language Teaching in Bangladesh* [PhD Dissertation]. Canterbury: The University of Canterbury. <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/14381>.
- Aquilino, A. (2011). «Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati». *Italiano LinguaDue*, 3(2), 419-44. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1930>.
- Associazione CLIQ (2011a). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>.
- Associazione CLIQ (2011b). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B1*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B1.pdf>.
- Associazione CLIQ (2011c). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf>.
- Associazione CLIQ (2011d). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.linguamigrante.it/files/sillabo-a1.pdf>.
- Associazione CLIQ (2016). *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf>.
- Begum, M.; Farooqui, S. (2008). «School Based Assessment: Will It Really Change the Education Scenario in Bangladesh?». *International Education Studies*, 1(2), 45-53. <https://doi.org/10.5539/ies.v1n2p45>.
- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Breen, M. (1987a). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I». *Language Teaching Abstracts*, April, 81-92. <https://doi.org/10.1017/s026144480004365>.
- Breen, M. (1987b). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II». *Language Teaching Abstracts*, July, 157-74. <https://doi.org/10.1017/s02614448000450x>.
- Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.

- Brown, J.D (2009). «Foreign and Second Language Needs Analysis». Long, M.H.; Doughty, C.J. (eds), *The Handbook of Language Teaching*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 269-93. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch16>.
- Chowdhury, R.; Kabir, A.H. (2014). «Language Wars: English Education Policy and Practice in Bangladesh». *Multilingual Education*, 4(1), 1-16.
- Chowdhury, R.; Sarkar, M. (2018). «Education in Bangladesh: Changing Contexts and Emerging Realities». Chowdhury, R.; Sarkar, M.; Mojumdar, F.; Roshid, M.M. (eds), *Engaging in Educational Research: Revisiting Policy and Practice in Bangladesh Research*. Singapore: Springer, 1-18. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9>.
- COE, Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. it.: Bertocchi, D.; Quartapelle, F. (a cura di), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- COE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad it.: Barsi, M.; Lugarini, E., «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 2020. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Cook, V. (1991). «The Poverty-Of-The-Stimulus Argument and Multicompetence». *Second Language Research*, 7(2), 103-17. <https://doi.org/10.1177/026765839100700204>.
- Erling, E.J.; Seargeant, P.; Solly, M.; Chowdhury, Q.H.; Rahman, S. (2012). *Attitudes to English as a Language for International Development in Rural Bangladesh*. London: British Council.
- Farhad, M. (2013). «Communicative Language Teaching in Bangladesh. Is it an Applicable Method in ESL/EFL Context?». *Language in India*, 13(10), 287-93.
- Hamid, M.O. (2010). «Globalisation, English for Everyone and English Teacher Capacity: Language Policy Discourses and Realities in Bangladesh». *Current Issues in Language Planning*, 11(4), 289-310. <https://doi.org/10.4324/9780429464454-11>.
- Hamid, M.O.; Baldauf, R.B. (2008). «Will CLT Bail out the Bogged down ELT in Bangladesh?». *English Today*, 24(3), 16-24. <https://doi.org/10.1017/S0266078408000254>.
- Hamid, M.O.; Honan, E. (2012). «Communicative English in the Primary Classroom: Implications for English-In-Education Policy and Practice in Bangladesh». *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 139-56. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.678854>.
- Jahan, T.; Hasan, K.; Islam, S. (2025). «Formative Assessment at Secondary Education Level in Bangladesh: A Study on Measuring Teachers' Readiness». *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 7(1), 1-13. <https://www.ijfmr.com/papers/2025/1/35791.pdf>. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.35791>.
- Mezzadri, M. (2002). «L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento». *SeLM*, 6, 2-12.
- Mousumi, M.H.; Tatsuya, K. (2021). «School Education System in Bangladesh». Sarangapani, P.M.; Pappu, R. (eds), *Handbook of Education Systems in South Asia*. Singapore: Springer, 443-77. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_11.

- National Curriculum and Textbook Board (2006). *Teachers' Guide For School-Based Assessment in Classes VI-IX*. Dhaka: Ministry of education.
- Nuby, M.H.M.; Rashid, R.B.; Rahman, A.R.M.M.; Hasan, M.R. (2020). «Communicative Language Teaching in Bangladeshi Rural Schools». *Universal Journal of Educational Research* 8(2), 622-30. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080235>.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Piccardo, E.; Germain-Rutherford, A.; Lawrence, G. (2022). *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. New York: Routledge.
- Rahman, S.M.H. (2011). *Professional Learning of Secondary Science Teacher in Bangladesh* [PhD dissertation]. Melbourne: Monash University.
- Rahman, M.M.; Islam, M.S.; Singh, M.K.M. (2019). «English Language Teaching in Bangladesh Today: Issues, Outcomes and Implications». *Language Testing in Asia*, 9(9), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0085-8>.
- Rahman, A.K.M.M.; Siddik, M.A.B.; Javed, M.K.S.; Parveg, R.; Akhter, R.; Mostafa, M.G.; Ayub, A. (2023). *Teacher's Guide English for Today. Class Two*. Dhaka: National Curriculum & Textbook Board, Bangladesh.
- Richterich, R.; Chancerel, J.L. (1978). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sarkar, M.; Corrigan, D. (2014). «Bangladeshi Science Teachers' Perspectives of Scientific Literacy and Teaching Practices». *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 1117-41. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9450-8>.
- Sarkar, M. (2012). *Promotion of Scientific Literacy: Teachers' Perspectives, Practices and Challenges* [PhD Dissertation]. Melbourne: Monash University.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Serragiotto, G.; Tardi, G. (2025). «La didattica dell'italiano alla comunità bangladeshi veneziana. Implicazioni per la costruzione di sillabi». *ItalianoLinguaDue*, 1, 596-613. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/29105>.
- Tapan, M.S.M. (2010). «Science Education in Bangladesh». Lee, Y.J. (ed.), *World of Science Education: Science Education Research in Asia*. Rotterdam: Sense, 17-34. https://doi.org/10.1163/9789460910746_003.
- Tardi, G. (2024). «Sillabi di italiano a stranieri: lo stato dell'arte». *ItalianoLinguaDue*, 16(2), 1-35. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27751>.
- Tardi, G. (2025). *Sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. Teorie, pratiche, contesti*. Roma: Aracne.
- Tonioli, V. (2020). «Educazione linguistica e rappresentazioni della disabilità in famiglie migranti di origine bangladesi. Risultati di un'indagine condotta nel territorio di Venezia». *Journal of Health Care Education in Practice*, 2, 77-87. <http://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2020-1-9>.
- Tonioli, V. (2022). «Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low Socioeconomic Status Families Living in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 269-87. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2040512>.