

DAD DELL'ITALIANO LS IN AMBITO UNIVERSITARIO IN CINA: UNA RICERCA PRESSO LA SHANGHAI INTERNATIONAL STUDIES UNIVERSITY

Silvia Scolaro¹, Shanshan Qu²

1. DAD E INSEGNAMENTO DELLE LS DURANTE L'EMERGENZA SANITARIA

Nel 2020, con la diffusione della pandemia da COVID-19, molti Paesi in tutto il mondo, in regime di *lockdown*, al fine di prevenire i contagi hanno adottato delle misure che hanno spinto all'implementazione estensiva dell'insegnamento/apprendimento a distanza in campo educativo. In questo senso, se da un lato l'intenzione di aumentare lo sviluppo e l'utilizzo delle tecnologie per la didattica, non solo a distanza, era emersa come obiettivo delle politiche sull'educazione e sull'istruzione di svariate nazioni già ben prima dell'inizio della pandemia, è possibile dire che nei primi mesi del 2020 si è assistito ad un improvviso ed emergenziale cambiamento che ha visto i protagonisti dell'istruzione, docenti e apprendenti, rivolgersi completamente alle piattaforme di *distance teaching/ learning*, talvolta senza una preparazione adeguata, per la realizzazione delle lezioni in modalità sincrona e asincrona. Tale repentina trasformazione, probabilmente anche per il suo forte legame con l'emergenza sanitaria, ha prodotto uno *shock* nei protagonisti di questi interventi. Tramite questo studio di caso, che volge la sua attenzione ai corsi di italiano come lingua straniera che si svolgono presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università degli Studi Internazionali di Shanghai (*Shanghai International Studies University*, da qui in avanti SISU), ci si propone di indagare le percezioni di docenti e studenti del I e del II anno su come abbiano vissuto la seconda esperienza di Didattica A Distanza (da qui in avanti DAD) nel secondo *lockdown* avvenuto a Shanghai (R.P.C.) da marzo a giugno del 2022.

1.1. *Insegnamento e apprendimento delle lingue straniere a distanza: Italia*

Le tecnologie sono da tempo utilizzate nell'insegnamento delle lingue straniere: si pensi già ai formati audio-visivi delle lezioni, ai corsi proposti in formato *blended*, ai *Content Management System* (CMS) e ai *Learning Management System* (LMS), alle numerose APP e ai *software* ideati per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, ai *Massive Open Online Courses* (MOOC), e così via (Barbutto, 2020; Bruschi, Perissinotto, 2020; Mizza, 2014; 2020; Palalas, Norman, Pawluk, 2018; Trentin, 2008; 2014; *inter alia*). Tuttavia, l'esperienza di questi ultimi anni, che Trinchero (2020) definisce una «didattica a distanza forzata», ha

¹ Università Ca' Foscari di Venezia.

² Shanghai International Studies University, Shanghai, R.P.C.

Il presente articolo è stato elaborato in modo congiunto dalle due autrici. Nello specifico, Silvia Scolaro ha curato i paragrafi 1, 1.1, 3, 3.1.2, 3.2.2 e 3.2.4; Shanshan Qu ha curato i paragrafi 1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 2, 3.1, 3.2, 3.2.1 e 3.2.3 e le tabelle nel paragrafo 3.2.4; le conclusioni, paragrafo 4, sono frutto della collaborazione delle autrici.

portato alla luce nuovi aspetti correlati all'apprendimento linguistico a distanza. Per quello che riguarda la situazione italiana già dopo i primi mesi di implementazione della DAD sono stati pubblicati i dati e le analisi inerenti a diverse ricerche prodotte da enti governativi e da ricercatori nel campo della linguistica educativa e acquisizionale.

Una delle prime, con quasi 4000 rispondenti fra gli insegnanti di tutta Italia, è stata effettuata e pubblicata, a luglio e poi integrata a dicembre 2020, dall'*Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa* (da qui in avanti INDIRE). Si riportano di seguito, in modo non esaustivo, alcuni aspetti significativi in quanto riconducibili allo studio di caso presentato in questo contributo: la lezione in videoconferenza sincrona sembra essere stata una mera trasposizione mediata dalle tecnologie della tradizionale lezione frontale; il *setting* tecnologico per la DAD è stato scelto dall'Istituto educativo; si nota una percezione di peggioramento per gli aspetti quali apprendimento e l'attenzione, l'autonomia e la responsabilità degli studenti, la capacità di cooperazione e la collaborazione e il livello di motivazione; elementi di esclusione alla DAD sono stati la condivisione dei dispositivi e la difficoltà di connessione; come materiale didattico si è continuato ad usare il manuale già in adozione; il *feedback* e la valutazione in DAD non sembrano discostarsi molto da quello in presenza anche se si intravede un maggiore utilizzo di tecniche di autovalutazione o valutazione tra pari; più dell'80% dei docenti intervistati ha dichiarato di avere seguito una formazione *online* e nel 23% dei casi vorrebbero continuare a formarsi sull'utilizzo delle tecnologie, sulle metodologie didattiche e sulla valutazione.

La ricerca illustrata da Giovanella, Passarelli e Persico (2020), che propone un questionario ad oltre 300 insegnanti delle scuole italiane dopo circa 2 mesi dall'implementazione della DAD nel marzo 2020, rileva gli stessi punti critici degli studi precedenti: se da un lato si apprezza la velocità con cui le scuole e gli enti preposti all'educazione hanno implementato la DAD, dall'altro si ritrovano le difficoltà tecniche (connessione a Internet, reperibilità dei *device* per accedere alla DAD, ecc.), l'aumento del carico di lavoro per sostenere ed usufruire delle lezioni a distanza, gli spazi che hanno avuto una negativa influenza sull'attenzione, la mancanza di preparazione all'utilizzo delle tecnologie e delle metodologie a supporto dell'*online teaching*.

Un altro studio condotto da Lucisano, De Luca e Zanazzi (2021) sulle percezioni dei docenti rispetto alla DAD implementata forzatamente in modo emergenziale, che presenta le risposte di oltre 16 mila docenti italiani a un questionario di 128 domande, riporta la tendenza a proporre modalità di lezione trasmissive rispetto a quelle interattive; si riscontra poca preparazione al *distance teaching* da parte dei docenti; le criticità si attestano in particolare sugli aspetti metodologici e didattici; sembra che quasi il 75% dei docenti in DAD abbia modificato il modo di valutare; la valutazione complessiva dell'esperienza riporta dati positivi per quello che riguarda la collaborazione fra colleghi, ma negativi sulla percezione dell'efficacia della didattica *online*, così come sull'autonomia degli apprendenti e sulla valutazione.

Se le pubblicazioni precedenti offrono una panoramica generale, Celentin, Daloiso e Fiorentino (2021) si focalizzano sull'insegnamento linguistico e riportano che l'aspetto maggiormente influenzato è stato l'interazione. L'interazione (anche quella *online*), riconosciuta da molti linguisti (Ellis N., 2005; Gass, 1997; Long, 1996; 2015; Paradis, 1994; 2004, *inter alia*) come uno degli aspetti fondamentali che portano a un apprendimento significativo, è stata recentemente aggiunta proprio per la sua significatività, e in particolare quella *online*, anche nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Volume complementare* (QCER-VC) del 2020³ come uno dei descrittori della competenza linguistica da sviluppare attraverso *task* di tipo collaborativo (Benedetti, Cinganotto, Langé, 2020).

³ Council of Europe (2020).

Lo studio di Fragai, Fratter e Jafrancesco (2021) analizza i dati rilevati da un questionario composto da 34 *item* e proposto a 195 docenti di italiano come L2. I rispondenti, al momento della compilazione della *survey*, si trovavano per il 60% in Italia, il 44% operava in contesto accademico e l'80,5% con studenti giovani adulti. La ricerca rivela che solo circa il 15% del campione aveva avuto esperienze precedenti con la didattica *online*. Più del 57% degli informanti ritiene che l'aspetto dell'interazione sia peggiorato in DAD, in particolare per le difficoltà di gestire i turni di parola, i lavori collaborativi a gruppi, le diverse fasi della lezione, la “mancanza dell'energia del gruppo classe in un unico ambiente (fisico)”. Inoltre, in ambito di valutazione, sembra che circa il 43% degli informanti abbia continuato ad utilizzare modalità di valutazione tradizionali rispetto a quelle innovative, per il motivo che le ultime non sono percepite così affidabili ed oggettive come le prime.

GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue)⁴ ha pubblicato i dati di 3 questionari diffusi fra docenti di lingue, studenti delle scuole superiori e studenti universitari che riportano le medesime criticità degli studi menzionati precedentemente⁵.

Ramella e Rostan (2020) hanno pubblicato uno studio su come più di tremila fra professori e ricercatori universitari abbiano vissuto l'improvviso passaggio dalle lezioni in presenza alla DAD. Gli studiosi riportano le difficoltà nell'adattare il modo di insegnare alla didattica *online*, nella scarsa familiarità con le piattaforme tecnologiche e nell'interazione con gli studenti. La ricerca, inoltre, riporta che sembra esserci stato un ritorno alla lezione trasmissiva. Per quanto concerne le valutazioni, più della metà dei rispondenti dichiara di avere utilizzato forme miste allo scopo di favorire l'oggettività.

Arrivando a studi che si focalizzano su apprendenti di lingua italiana a livello accademico, De Pontis (2021) analizza i dati ottenuti tramite un questionario con un campione di 62 studenti universitari in mobilità studentesca in Italia durante il *lockdown* del 2020. Sembra che lo stato emergenziale, in conseguenza all'impossibilità di uscire, avere interazione con i nativi e i compagni, abbia influenzato in modo negativo l'apprendimento linguistico. Fra le criticità della DAD rispetto alla lezione in presenza si riscontra la difficoltà di relazionarsi col docente e con i compagni e di fare lavori collaborativi a gruppi. Gli informanti hanno inoltre dichiarato di avere esperienza nel *Technology Enhanced Language Learning* (TELL) e di aver potuto usufruire di un proprio dispositivo personale per accedere alle lezioni in videoconferenza sincrona.

Infine, lo studio di Romagnoli e Ornaghi (2022), che si potrebbe definire complementare rispetto al presente, riguarda la percezione su vari aspetti inerenti alla DAD di 156 studenti italiani che studiano la lingua cinese in due università in Italia. Gli informanti appartengono al I, al II e al III anno di corso e seguono una media di circa 10 ore settimanali di lingua cinese. Oltre al libro di testo già adottato, i docenti integrano con diversi materiali i contenuti dei corsi. Una forte criticità riscontrata dai docenti di questi corsi sembra essere stata l'interazione con gli apprendenti, che li ha portati a utilizzare subito le lezioni in videoconferenza sincrona rinforzando la comunicazione per mezzo di *software* di messaggistica, visto che gli studenti si dimostravano più restii ad interagire rispetto alle precedenti lezioni in presenza, forse per la connessione e per l'alto numero di partecipanti (dai 30 ai 50 studenti). L'aspetto più critico rilevato anche dalla parte degli studenti-informanti si rivela infatti la possibilità di produzione orale e, percepita ulteriormente negativa, quella di produzione scritta.

⁴ <https://www.graalblog.com/en/home/>.

⁵ L'analisi completa dei dati è stata pubblicata da E-JournALL, Volume 8, Issue 2, Novembre 2021 ed è consultabile *online*: <http://www.e-journal.org/vol8-issue2-2021/>.

1.2. *Insegnamento e apprendimento delle lingue straniere a distanza: Cina*

Nei paragrafi che seguono si fornisce una descrizione della situazione odierna dell'insegnamento delle lingue straniere e nella fattispecie dell'italiano nella Repubblica Popolare Cinese. Inoltre si fa un sintetico *excursus* sulla letteratura che riguarda la didattica delle lingue straniere a distanza.

1.2.1. *Politica statale sull'educazione delle lingue straniere meno diffuse*⁶

Diversi studi (Zhang, 2018; Yang, 2015) sul cambiamento delle politiche linguistiche della Cina dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese nel 1949 hanno evidenziato che a livello di pianificazione generale esiste uno squilibrio tra le diverse lingue straniere insegnate all'università. Ciò è legato alle strategie politiche attuate nei momenti specifici della storia. Secondo uno studio sui documenti di pianificazione linguistica cinesi archiviati dal 1949 al 2008, prima del 1965 essa si concentrava soprattutto sull'insegnamento del russo e dell'inglese; durante il periodo dal 1966 al 1976, l'insegnamento delle LS è rimasto pressoché invariato; dal 1977 al 2008 le LS insegnate erano suddivise in tre livelli: sul primo livello rimaneva sempre l'inglese con il maggior numero di corsi di laurea istituiti, sul secondo livello c'erano giapponese, francese, russo e tedesco e sul terzo livello una varietà di lingue il cui insegnamento è piuttosto limitato negli atenei specializzati in lingue straniere sul territorio cinese (Zhang, 2018).

È da evidenziare che nel 1997 il Ministero dell'Educazione Cinese ha cominciato a dare finanziamenti specifici a quattro atenei statali specializzati in lingue straniere per promuovere l'insegnamento delle LS meno diffuse. Successivamente, nel 2001 sono stati istituiti otto Centri Nazionali di Formazione per laureati in LS meno diffuse presso otto atenei cinesi. Il vero *boom* dell'insegnamento delle LS meno diffuse si è verificato dopo l'introduzione dell'iniziativa “*Belt and Road*” nel 2013. Per soddisfare la necessità strategica di talenti che conoscano la lingua e cultura dei Paesi lungo la “*Belt and Road*”, sin dal 2015 sono stati istituiti molti nuovi corsi di laurea delle lingue che si parlano nei Paesi coinvolti.

Il documento ufficiale più recente sulla pianificazione linguistica è *L'indicazione sul rafforzamento del lavoro linguistico nella nuova epoca*⁷, emanato il 14 settembre 2020 dall'Ufficio generale del Consiglio di Stato della Repubblica Popolare Cinese. Nell'*Indicazione* viene affermata l'importanza dell'educazione nelle lingue straniere, focalizzando l'attenzione sul miglioramento della pianificazione dell'educazione multilinguistica nelle università per coltivare talenti multidisciplinari (art.11). Inoltre, l'*Indicazione* ha evidenziato che è necessario formare più studiosi che conoscano bene le lingue e le culture straniere al fine di presentare più lavori accademici cinesi ai lettori stranieri e diffondere la cultura cinese all'estero (art.14).

Le nuove strategie dello sviluppo del Paese hanno favorito l'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi visto che l'Italia è stata il primo Paese dell'Europa occidentale ad aderire all'iniziativa “*Belt and Road*”. Attualmente ci sono in totale 23 università o *college* che offrono corsi di laurea in italiano, tra le quali non ci sono solo i tradizionali atenei

⁶ Con il termine “lingue straniere meno diffuse” si intendono quelle lingue straniere che non siano l'inglese, il francese, il giapponese, il russo, l'arabo, il tedesco e lo spagnolo.

⁷ 国务院办公厅关于全面加强新时代语言文字工作的意见 (Guówùyuàn bàngōngtīng guānyú quánmiàn jiāqiáng xīnshídài yǔyán wénzì gōngzuò de yìjiàn). Per la versione completa in lingua cinese si veda: http://www.moe.gov.cn/jyb_xgk/moe_1777/moe_1778/202111/t20211130_583564.html.

linguistici come la *Beijing Foreign Studies University* e la *SISU*, ma anche delle università multidisciplinari prestigiose come la *Peking University* e la *Nankai University*⁸.

1.2.2. *Politica e sostegno all'insegnamento delle lingue straniere online*

L'applicazione delle tecnologie informatiche nell'insegnamento nelle scuole e università è stata a lungo un argomento importante nelle politiche sull'educazione emanate dall'Ufficio Generale del Consiglio di Stato della Repubblica Popolare Cinese negli ultimi venti anni. Nel 2000, il Ministero dell'Educazione ha lanciato il “*New Century Online Course Construction Project*”, che è stata la prima introduzione sistematica della moderna tecnologia dell'informazione nell'insegnamento universitario. In *Lo Schema del piano nazionale della riforma e dello sviluppo dell'istruzione a medio e lungo termine (2010-2020)*⁹, approvato e pubblicato nel luglio 2010, si prevedeva un'accelerazione nella realizzazione di infrastrutture al fine di implementare la riforma informatica dell'istruzione e un maggiore impegno nello sviluppo delle risorse dell'educazione *online* (Cap.19, artt. 59 e 60); lo stesso obiettivo è stato indicato anche nel *Piano dello sviluppo dell'istruzione nazionale nei 13° quinquennio*¹⁰ pubblicato nel gennaio 2017, ponendo attenzione soprattutto sull'educazione denominata “*Internet+*”. Le indicazioni più dettagliate sullo sviluppo della riforma informatica dell'educazione sono state specificate successivamente nel *Piano decennale dell'informatizzazione dell'educazione (2011-2020)*¹¹ e nel *Progetto di azione dell'informatizzazione dell'educazione 2.0*¹², datati rispettivamente 2011 e 2018. Nell'ultimo documento si è evidenziato come, basandosi su tecnologie informatiche come l'intelligenza artificiale e i *big data*, sia necessario condurre attivamente ricerche innovative sull'educazione intelligente e promuovere il cambiamento del modello dell'insegnamento e la ricostruzione dell'istruzione con l'aiuto delle nuove tecnologie (Cap.7).

Con il sostegno governativo vengono sviluppati continuamente corsi *online* sulle principali piattaforme di *Massive Open Online Course* (MOOC) in Cina, tra i quali si collocano molti corsi LS. Sulla piattaforma “*中国大学MOOC (Zhōngguó dàxué MOOC, MOOC delle università cinesi)*”¹³, una delle piattaforme di MOOC più conosciute in Cina, si offrono 366 corsi di lingue straniere, tra i quali 31 corsi di linguistica e di letteratura, 40 corsi di comunicazione interculturale, 5 corsi di educazione preparativa per lo studio all'estero, 236 corsi di inglese suddivisi anche nelle singole abilità e 54 corsi di altre lingue¹⁴. Tuttavia, nessuno di questi MOOC è obbligatorio nei piani di studio delle università.

A parte la ricerca e la discussione sulla tecnologia per l'insegnamento delle lingue straniere, gli studiosi hanno rilevato che, sebbene la tecnologia informatica abbia portato

⁸ Per un approfondimento del contesto dell'insegnamento dell'italiano in Cina si veda: Qu S., (2021).

⁹ 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）（Guójiā zhōngchángqī jiàoyù gǎigé hé fāzhǎn guīhuà gāngyào (2010-2020 nián)). Per la versione completa in lingua cinese si veda: http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm.

¹⁰ 国家教育事业发展“十三五”规划（Guójiā jiàoyù shìyè fāzhǎn “shísānwǔ” guīhuà). Per la versione completa in lingua cinese si veda:

http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm.

¹¹ 教育信息化十年发展规划（2011-2020年）（Jiàoyù xīnxìhuà shínián fāzhǎn guīhuà (2011-2020 nián)). Per la versione completa in lingua cinese si veda:

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html.

¹² 教育信息化2.0行动计划（Jiàoyù xīnxìhuà 2.0 Xíngdòng jìhuà). Per la versione completa in lingua cinese si veda: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html.

¹³ La piattaforma di corsi online *Chinese University MOOC* collabora con più di 800 università e istituti e offre corsi gratuiti o a pagamento agli iscritti. I corsi online sono sviluppati e registrati dai professori degli atenei in collaborazione. Per informazioni più dettagliate si veda: <https://www.icourse163.org>.

¹⁴ Dati aggiornati a giugno 2022.

grandi cambiamenti in quasi tutti i campi, l'istruzione scolastica in Cina sembra rimanere ancora in uno stato di "immutabilità" ed esiste un divario tra la tecnologia informatica in continua evoluzione e l'insegnamento delle lingue straniere nelle università che si svolge perlopiù in modo tradizionale (Ye, 2017).

Il punto di cambiamento è arrivato nei primi mesi del 2020 con l'epidemia COVID-19, quando tutte le scuole e università in Cina hanno dovuto implementare la didattica *online* in modo repentino. Nei dati pubblicati dal Ministero dell'Educazione all'inizio di aprile 2020, in tutto il Paese c'erano un totale di 1.454 università che hanno avviato lezioni *online* con 942.000 corsi offerti da oltre 950.000 insegnanti e un totale di 1,18 miliardi di studenti iscritti (Zhang, 2021). Nella DAD a livello nazionale si usavano non solo le piattaforme di MOOC ma anche *software* di videoconferenza o *live-streaming* per garantire l'interazione sincrona tra insegnanti e studenti.

1.2.3. L'insegnamento dell'italiano online in Repubblica Popolare Cinese

Tra i 54 corsi di lingue sulla piattaforma *China University MOOC* si trovano due corsi di italiano: *Fonetica d'italiano*¹⁵ e *Italiano di base-grammatica*¹⁶, due corsi gratuiti semestrali e aperti a tutti. Il primo si rivolge ai principianti assoluti, utile soprattutto per chi vuole imparare il canto lirico, mentre il secondo è un corso che spiega tutte le regole morfosintattiche della lingua italiana e serve soprattutto come materiale supplementare all'insegnamento in classe. Secondo i dati statistici pubblicati sulla piattaforma, fino al secondo semestre dell'a.a. 2021/2022, il corso *Fonetica d'italiano* ha avuto 11.399 iscritti in quattro semestri e il corso *Italiano di base-grammatica* ne ha avuti 27.592 nell'arco di otto semestri. Bisogna evidenziare che questi due corsi non fanno parte del piano di studio di nessun corso di laurea in italiano, né vengono integrati come materiali obbligatori dalle università interessate.

Le ricerche sulla didattica d'italiano a livello universitario in Cina sono poche e si concentrano soprattutto sulla pianificazione del corso e sui problemi e difficoltà nello studio nei primi anni di frequenza. Zhou (2021) cerca di integrare la modalità didattica della metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) come promossa dall'Unione Europea al piano di studio del corso di laurea in italiano della *Beijing Language and Culture University*; Qu (2021) prova ad integrare test di profitto creati *ad hoc* per migliorare il monitoraggio del processo di apprendimento e il coinvolgimento degli studenti; Chen e Liu (2020) evidenziano la richiesta sempre più grande dei laureati in italiano nel settore del *business online* e ha cercato di migliorare il piano di studio del proprio istituto per soddisfare questa esigenza; Ye (2019) analizza i punti deboli e i problemi incontrati nella didattica della produzione orale; Deng (2020) fornisce dei consigli pratici per sviluppare l'abilità di ascolto in classe. Anche la letteratura sulla didattica *online* è scarsa. Wang (2021) afferma che bisognerebbe usufruire di strumenti tecnologici e integrare materiali *online* nel piano di studio dell'italiano nell'*Istituto delle Lingue Straniere di Zhejiang*; Zhai (2019) nel suo studio sostiene che la modalità combinata di utilizzazione di MOOC nella classe di lingue nell'università presenta la criticità di abbassare il legame affettivo tra docente e apprendente, portando a influenzare negativamente l'approccio dello discente nei confronti dello studio con ulteriori conseguenze negative sui risultati

¹⁵ "Fonetica d'italiano 意大利语语音 Yìdàlì yǔ yǔyīn" è stato sviluppato dalla *Peking University*. Per informazioni dettagliate sul corso si veda:

<https://www.icourse163.org/course/PKU-1461815177?from=searchPage>.

¹⁶ "Italiano di base-grammatica 基础意大利语——语法篇 (Jīchǔ yìdàlì yǔ – yǔfǎ piān)" è stato sviluppato dalla *Xi'an International Studies University*. Per informazioni dettagliate sul corso si veda: <https://www.icourse163.org/course/SISUEDU-1003632002?from=searchPage>.

dell'apprendimento. Tuttavia, è doveroso ricordare che nessuna delle due ricerche sopra citate ha fornito i relativi dati di ricerca a sostegno delle proprie ipotesi, quindi si può dire che fino ad ora non ci sono pubblicazioni inerenti a studi empirici sulla didattica d'italiano *online* nelle università cinesi.

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

La *Shanghai International Studies University* (da qui in avanti SISU), fondata nel 1949, è uno dei primi atenei statali di lingue straniere della Repubblica Popolare Cinese e si trova sempre in testa della classifica tra gli atenei dello stesso genere in Cina mantenendo un alto livello sia nell'insegnamento che nella ricerca. Oltre ai 49 corsi di lingue straniere, tra cui 37 lingue moderne e 12 lingue classiche o ausiliarie, SISU offre anche programmi educativi negli studi di letteratura, educazione, economia, amministrazione e giurisprudenza¹⁷.

Con l'approvazione dal Ministero dell'Educazione Cinese (da qui in avanti MoE) nel 2001, la SISU ha istituito un "Centro Nazionale di Formazione per Laureati in Lingue Straniere Meno Diffuse" specializzato in tre lingue dell'Europa occidentale: italiano, portoghese e greco¹⁸. Nel 2015 è stata ufficialmente istituita dal MoE la "Base di Formazione di Talenti Eccellenti in Lingue Straniere Meno Diffuse", la prima e l'unica negli atenei cinesi.

Il corso di laurea in italiano della SISU è stato istituito nel 1972 con l'obiettivo di formare laureati competenti nel campo della ricerca, dell'insegnamento, della traduzione e dell'interpretariato per promuovere lo scambio in vari settori tra Cina e Italia. A tale scopo, oltre alle lezioni di lingua, si offrono lezioni specifiche di traduzione, interpretariato, scrittura burocratica, lettura e analisi dei documenti commerciali, sintassi, retorica, lessicologia, letteratura, storia, storia dell'arte, società e cultura italiana. Il piano di studio del corso di laurea consiste in 7 corsi di lingua (italiano di base, conversazione, lettura estensiva, comprensione di materiale audiovisivo, italiano avanzato, teoria e pratica della traduzione scritta, scrittura) e diversi corsi specifici di linguistica e cultura sopra citati¹⁹. La maggior parte delle regole morfosintattiche dell'italiano viene trattata nei primi due anni con i corsi di lingua e al terzo anno, come in molte altre università, è previsto un periodo di studio (uno o due semestri) in Italia per i borsisti.

Attualmente il dipartimento di Italianistica è composto da 6 docenti cinesi e 2 italiani, tra i quali un professore italiano selezionato e finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (oggi MUR) italiano. Il numero dei corsi tenuti da un docente è in media di 2 o 3. I corsi dei primi tre semestri (italiano di base, conversazione, lettura estensiva) sono tenuti solo da docenti cinesi mentre l'intervento dei docenti madrelingua è previsto dal quarto semestre (2° semestre del 2° anno con il corso *Italia moderna*). Per quello che riguarda le ore di lingua italiana presso la SISU il primo anno sono 12-14, il secondo 14 (12 di lingua e 2 di cultura), il terzo 16 (12 di lingua e 4 di cultura).

Il numero degli studenti iscritti al corso di laurea in italiano varia di anno in anno, ma non supera mai i 25, per garantire che i laureati riescano a trovare un lavoro nel settore.

¹⁷ Sul sito ufficiale della *Shanghai International Studies University* si trovano informazioni sulla storia e sulla struttura dell'ateneo: <http://it.shisu.edu.cn/about/introducing-sisu/>.

¹⁸ Sul sito ufficiale del Ministero dell'Educazione della Repubblica Popolare Cinese si trova l'elenco delle otto università in cui viene istituito il Centro Nazionale di Formazione per Laureati in Lingue Straniere Meno Diffuse: http://www.moe.gov.cn/s78/A08/gjs_left/moe_1035/tnull_9238.html.

¹⁹ Per un'introduzione del dipartimento e il piano di studio in cinese si veda il sito ufficiale della Scuola degli studi europei e latino-americani: <http://www.selas.shisu.edu.cn/196/list.htm>.

Nell'attuale anno accademico (a.a. 2021/2022) ci sono in tutto 75 studenti, tra cui 13 del I anno, 23 del II anno, 17 del III anno e 22 del IV anno.

Nel semestre primaverile dell'a.a. 2021/2022, a causa di una nuova ondata della pandemia che ha colpito Shanghai all'inizio di marzo, entro il primo mese del semestre tutte le università a Shanghai hanno riattivato il piano dell'insegnamento *online* che era stato precedentemente implementato una volta nel 2020. La SISU, situata nel quartiere dove si sono scoperti i primi casi, dopo solo quattro giorni di insegnamento in presenza ha trasferito tutte le attività didattiche *online*, comprese lezioni, esami e discussioni di tesi. Diversamente dalla situazione del marzo 2020, quando l'avvio della DAD è risultato del tutto imprevisto sia per gli studenti che per gli insegnanti, questa volta entrambe le parti si sono dimostrate più preparate ad affrontare l'*online teaching/learning*, nel senso che tutti i docenti avevano già avuto esperienza della DAD delle proprie materie e possedevano quindi un'adeguata padronanza degli strumenti tecnologici offerti dall'università, mentre gli studenti, anche se una parte di loro non era ancora iscritta all'università nel 2020, hanno seguito le lezioni (accademiche o del liceo) a distanza.

3. DESCRIZIONE DELLA RICERCA

Avendo introdotto il contesto in cui si è svolta la ricerca, in questo paragrafo si descrive la metodologia adottata, si riportano i dati raccolti e si analizzano.

Notata l'assenza di letteratura sulla DAD in Cina per quanto concerne l'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera in ambito universitario, probabilmente per il fatto che è stata la pandemia a causare il passaggio forzato dalla didattica in presenza a quella a distanza senza passare per vie di mezzo, e in un arco temporale decisamente breve, il presente contributo vuole cercare di colmare questo vuoto. Per questo motivo si è deciso di proporre un'indagine di tipo conoscitivo tramite dei questionari somministrati a docenti e studenti per fare luce sulle loro impressioni in merito agli aspetti legati all'implementazione della didattica *online* sia a livello organizzativo che glottodidattico. Lo scopo che ha mosso questo lavoro, quindi, è stato principalmente quello di indagare le percezioni di insegnanti e apprendenti di italiano come LS presso un'istituzione accademica, la SISU di Shanghai, durante il secondo *lockdown* che ha visto il riproporsi della didattica a distanza per l'insegnamento della lingua italiana nel periodo che va da marzo a giugno del 2022. La presente ricerca si inserisce perciò nei filoni definiti rispettivamente dei *Language Teachers' Beliefs* (LTB) e dei *Language Learners' Beliefs* (LLB). La letteratura su LTB (Attardo e Brown, 2005; Calderhead, 1996, Johnson 1992, Kagan, 1992; Li, 2012; Richardson, 1996, *inter alia*) e LLB (Horwitz, 1988; Yang, 1999; Sawir, 2002; Kalaja, Barcelos, 2003; Ellis R., 2008; Loewen *et al.*, 2009, *inter alia*) afferma che le convinzioni e le opinioni degli insegnanti e degli apprendenti sull'insegnamento e l'apprendimento linguistico condizionano la pratica didattica e la valutazione dell'efficacia delle tecniche glottodidattiche.

Le domande che hanno motivato la ricerca sono state le seguenti:

1. Quali sono state le prassi glottodidattiche adottate durante questo secondo *lockdown* nel contesto sopra descritto?
2. Quali sono le percezioni di insegnanti e apprendenti sull'insegnamento e apprendimento dell'italiano come LS in modalità *online*?
3. Quali sono gli aspetti che sono migliorati e quali sono invece peggiorati passando dalla "tradizionale" didattica in presenza a quella a distanza?

3.1. *La metodologia*

La ricerca su cui verte questo contributo si è svolta tramite la somministrazione di un questionario ai docenti del Dipartimento di Italianistica della SISU e agli studenti del primo e del secondo anno. La somministrazione dei questionari è avvenuta tra maggio e giugno 2022 durante il *lockdown* della città di Shanghai che ha avuto luogo in quel periodo. Il questionario docenti è stato somministrato a fine maggio. Successivamente, la *survey* dedicata agli studenti è stato adattato in base ai dati raccolti in quello dedicato agli insegnanti, così da poter effettuare un confronto più mirato. La somministrazione del questionario agli apprendenti è avvenuta nelle prime due settimane di giugno. Entrambi sono stati redatti in cinese ed italiano sulla piattaforma per questionari cinese *Wènjuànxing* (问卷星)²⁰. Le analisi statistiche sono state effettuate con il *software SPSS* online²¹.

3.1.1. *Questionario docenti*

Il questionario destinato ai docenti era composto di quattro sezioni.

La Sezione I aveva lo scopo di raccogliere informazioni generali sui rispondenti e sui corsi che insegnano ed è composta da 8 quesiti, tutti a risposta chiusa. DQ1²² e DQ2 erano volti a raccogliere i dati biografici dei rispondenti, quali genere ed età. I quesiti da 3 a 6 riguardavano informazioni sulla posizione professionale: gli anni di esperienza didattica, il numero di ore settimanali svolte, il numero di corsi tenuti e gli studenti interessati, mentre DQ7 e DQ8 riguardavano la tipologia dei corsi e la loro durata nel piano di studio del corso di laurea.

La Sezione II del questionario aveva lo scopo di conoscere la formazione precedente dei rispondenti nel campo della didattica a distanza e i dispositivi di base utilizzati. Nella fattispecie, i quesiti dal 9 all'11 facevano riferimento alle esperienze della DAD, da docente o da studente, alla formazione precedente e alle conoscenze delle teorie e metodologie inerenti al *distance teaching* per le lingue straniere. DQ12 riguarda i dispositivi utilizzati e DQ13 chiedeva la frequenza dell'uso di diversi tipi di materiali didattici nella DAD.

La Sezione III del questionario, composta da 20 domande, intendeva indagare quali fossero l'utilizzo degli strumenti tecnologici e le modalità didattiche adottate nel processo di insegnamento linguistico. Siccome il presente *case-study* riguarda esclusivamente il caso del dipartimento d'italiano della SISU, si è a conoscenza del fatto che i docenti non hanno avuto molta libertà nello scegliere la piattaforma di *e-learning* così come non hanno potuto decidere se effettuare l'insegnamento in modo sincrono o asincrono, motivo per cui i quesiti dal 14 al 26 erano focalizzati soprattutto sull'uso e la preferenza dei vari strumenti tecnologici integrati già nella piattaforma *Blackboard* scelta dall'università, quali *forum* di discussione, *Blog*, *Wiki* e *Test*. In particolare, DQ17, DQ20, DQ23 e DQ26 proponevano una Scala Likert in 5 punti e chiedevano ai rispondenti di valutare la propria soddisfazione quando usavano tale strumento. Le stesse domande sono state inserite anche nel questionario studenti. DQ27 e DQ28 riguardavano i mezzi di comunicazione usati nell'interazione docente-studente fuori dalle ore di lezione. I quesiti dal 29 al 31 riguardavano l'organizzazione delle video-lezioni sincrone, la modalità delle lezioni imposta dall'università, e richiedevano ai rispondenti di segnalare le richieste fatte agli studenti durante le lezioni e la frequenza delle varie attività didattiche. DQ32 trattava della frequenza con cui erano utilizzati i diversi modi di *feedback* e DQ33 chiedeva di segnalare

²⁰ Per le funzioni e servizi della piattaforma veda: <https://www.wjx.cn/>.

²¹ <https://spssau.com>.

²² DQ sta a indicare il riferimento al questionario dedicato ai docenti.

i modi di valutazione utilizzati rispettivamente nel periodo della didattica in presenza e nella DAD. Nei quesiti 31 e 32, in forma di scelta scalare da 1 (mai) a 4 (regolarmente), si presentava una lista di attività didattiche e di modalità di fornire *feedback* in cui inserire la frequenza di implementazione.

La Sezione IV era volta a investigare la percezione dei docenti su vari aspetti della DAD, in riferimento alla precedente didattica in presenza. Nei quesiti 34 e 39 i rispondenti dovevano segnalare, scegliendo una delle tre opzioni migliore, uguale, peggiore come, a loro parere, si fossero modificati i seguenti aspetti: frequenza, attenzione, interesse, partecipazione, per menzionarne alcuni. I quesiti 35 e 36 in forma di Scala Likert chiedevano di indicare il grado di soddisfazione della partecipazione degli studenti e del risultato della DAD. DQ37 e DQ38 si proponevano di comprendere quali fossero le attività didattiche preferite dai docenti in DAD. DQ40 e DQ41 investigavano quali aspetti fossero stati percepiti come criticità incontrate nella DAD e infine, DQ42 era riservato ai commenti aggiuntivi dei rispondenti. Tutti gli *item* nella Sezione IV sono stati riprodotti nel questionario studenti per trovare correlazioni nelle percezioni dei due campioni di informanti.

3.1.2. *Il questionario studenti*

Il questionario dedicato alle risposte degli studenti presentava un totale di 28 domande divise in quattro sezioni. La prima Sezione, composta di 5 quesiti, si poneva l'obiettivo di raccogliere informazioni di carattere generale sugli informanti: genere, anno di iscrizione, lingue conosciute, eventuali viaggi-studio all'estero e la motivazione che li spinge a studiare la lingua e la cultura italiane. In un primo momento la *survey* era stata diffusa fra tutti gli studenti di tutti gli anni del corso di italiano presso SISU. Successivamente però si è deciso di analizzare solamente i dati relativi agli informanti iscritti al I e al II anno. Tale scelta è stata dettata dal fatto che gli studenti del III anno sono in Italia per uno o due semestri tramite progetti di mobilità studentesca e l'ultimo periodo del IV anno è dedicato alla stesura della tesi di laurea.

La Sezione II, dal quesito 6 al 10, intendeva raccogliere informazioni generali sulla DAD: si chiedeva se gli studenti avessero frequentato precedentemente corsi di lingua straniera *online*, se sì quando e per quali lingue, da chi fossero organizzati i corsi (università, scuola di secondo grado, ente privato, ecc.) e tramite quali dispositivi si approcciassero alla didattica a distanza.

La Sezione III aveva come *focus* il capire come l'*online learning* fosse stato percepito dai rispondenti. I quesiti 11 e 12 chiedevano di esprimere se alcuni fattori quali la frequenza, l'attenzione, l'interesse, la partecipazione attiva alla lezione, la partecipazione attiva a lavori di tipo collaborativo, allo svolgimento e alla consegna dei compiti e alla comunicazione con i docenti dopo le lezioni fossero migliorati, peggiorati o rimasti uguali; quali fattori fra cui la distanza, la condivisione della stanza, la connessione ad Internet o l'utilizzo di uno specifico *software* avessero influenzato l'attenzione durante le lezioni in videoconferenza sincrona. In SQ13²³ ci si interrogava se fossero stati presenti altri fattori che avessero influenzato la DAD e, qualora la risposta fosse stata positiva, se ne chiedeva un chiarimento. Si domandava poi SQ14, quale fosse stato il miglioramento o il peggioramento relativamente ad alcune tipologie di attività didattiche durante la DAD, tra cui, presentazioni a scelta libera dello studente, conversazioni a piccoli gruppi, discussione a gruppi di argomenti dati, apprendimento collaborativo sulla comprensione e l'analisi del testo, domande fatte al singolo studente, *quiz*, dettato, comprensione orale, *flipped classroom*.

²³ SQ sta a indicare il riferimento al questionario dedicato agli studenti.

Successivamente, SQ15, in forma di Scala Likert, si interessava su quanto fossero state apprezzate attività in DAD come la produzione/interazione orale, la produzione scritta, la comprensione orale, la comprensione scritta, lo sviluppo della competenza lessicale, di quella grammaticale e la traduzione. SQ16 chiedeva di esprimere un'opinione sulla piattaforma usata e SQ17 sulla modalità di ricevere *feedback* dai docenti, indicando alcune possibilità: commento individuale al lavoro svolto, condivisione di documenti per fornire le soluzioni degli esercizi, correzione collettiva durante la lezione in videoconferenza sincrona, valutazione sul registro elettronico e valutazione tra pari. In SQ18 si interrogavano poi gli informati sulle loro percezioni, se fossero migliorate o meno, le abilità linguistiche come ascoltare, parlare, scrivere, comprendere un testo scritto, traduzione, interazione orale, interazione scritta *online*. Gli ultimi due quesiti di questa sezione erano incentrati sulle emozioni e sui sentimenti dei rispondenti. Tramite una Scala Likert, SQ19 chiedeva chiedeva agli studenti di indicare quanto si fossero sentiti tristi, soli e stressati durante questo periodo; mentre SQ20 chiedeva la valutazione della percezione di aspetti più positivi quali la concentrazione, la motivazione, l'aver ricevuto attenzione dall'insegnante e l'aver avuto una comunicazione piacevole con i compagni di corso. SQ21 chiedeva, tramite una Scala Likert, la soddisfazione in merito alla propria partecipazione durante il secondo periodo di DAD vissuto dai rispondenti. SQ22 chiedeva nella stessa modalità del quesito precedente la soddisfazione sui progressi linguistici fatti in questo periodo. L'ultimo quesito indagava la soddisfazione in merito all'organizzazione dei corsi in DAD e in particolare se fossero migliorati, peggiorati o rimasti uguali i seguenti aspetti: l'interazione docente-studente a lezione, l'organizzazione delle attività didattiche e il *feedback* dato sui compiti.

La quarta Sezione era incentrata sulla modalità di verifica. Nel quesito 24 si chiedeva di ordinare in ordine di preferenza di tipologia di *testing* durante il periodo di DAD forzata: prova scritta, prova orale, tema fatto a casa o registrazione di audio/video. Successivamente SQ25, sempre in forma di *rank order item*, si informava su quale tipo di verifica provocasse più ansia. SQ26 si interrogava sulla percezione di quale fosse la forma di *testing* più oggettiva somministrata in DAD; mentre il quesito 27 lo chiedeva in merito alla didattica in presenza. L'ultimo quesito, in forma di domanda aperta, era lasciato al commento libero e all'eventuale aggiunta di aspetti che i rispondenti volessero segnalare.

3.2. I dati e le analisi

Nei paragrafi che seguono si riportano i dati raccolti, si analizzano a sé stanti e in correlazione fra loro tramite diverse tipologie di test statistici.

3.2.1. Il profilo dell'insegnante

Hanno risposto al questionario tutti e otto i docenti afferenti al Dipartimento di Italianistica della SISU, tra cui sei donne e due uomini. Tre su otto dichiarano di avere tra gli 11 e i 20 anni di esperienza didattica sul campo, mentre quattro riferiscono di avere tra i 6 e i 10 anni e uno oltre 20 anni di insegnamento universitario. La maggior parte di loro (sette su otto) insegna a più di una classe e tiene 8-10 ore di insegnamento settimanali per corso di laurea. Il numero totale dei corsi tenuti all'anno da ogni singolo insegnante varia da 1 a 5, indipendentemente dalla loro età e dall'esperienza nella didattica. Anche la tipologia dei corsi tenuti da ogni singolo docente non rivela alcuna correlazione con le loro età ed esperienze nel campo.

Per quanto riguarda nello specifico le esperienze precedenti sulla DAD, tutti e otto avevano effettuato la didattica *online* sincrona nel ruolo di insegnante prima del 2022, ciò è dato dal fatto che durante la prima ondata di COVID-19, come tutte le altre università cinesi, la SISU aveva attivato un intero semestre di didattica a distanza da marzo a giugno 2020 e in quel periodo la modalità sincrona era stata imposta dall'università; nessuno di loro ha, invece, partecipato a formazione in modalità di didattica sincrona come apprendente. Sei su otto hanno dichiarato di avere fatto esperienza di didattica asincrona nel ruolo di insegnante, tre come studente, mentre uno non ha avuto alcuna esperienza né come insegnante né come studente.

Sulla formazione precedente nel settore della DAD, un insegnante ha dichiarato di non avere avuto nessuna formazione al riguardo, mentre la maggior parte di loro aveva frequentato corsi di formazione. È da notare che solo due docenti hanno letto testi e articoli relativi al *distance teaching/learning* e soltanto uno ha consultato colleghi esperti. Da questi dati si può desumere che oltre a frequentare i corsi di formazione forniti dall'università, i docenti sono poco motivati nella ricerca sulla metodologia della DAD e prendono raramente iniziative per l'approfondimento nel campo. Nei tre settori della DAD esaminati nella domanda successiva (*e-learning* in senso generale, *e-learning* e lingue, classe capovolta), nessuno ha ritenuto di conoscere molto bene le teorie e metodologie al riguardo, uno ha segnalato la mancanza totale delle conoscenze in tutti e tre i settori. Sembra che i risultati contraddicano il fatto che tutti abbiano dichiarato di aver frequentato corsi di formazione sulla DAD. Tuttavia, si deve tener conto che i corsi di formazione organizzati dall'università trattano soprattutto le abilità informative concrete, quali l'utilizzo della piattaforma e la padronanza dei *software* di lezione in videoconferenza sincrona, la mancanza delle conoscenze teoriche e metodologie di glottodidattica *online* è perciò spiegabile in questo senso ed è anche frutto dello scarso approfondimento al riguardo da parte dei singoli docenti.

3.2.2. *Il profilo dello studente*

I dati raccolti tramite la *survey* dedicata agli studenti di lingua italiana del I e del II anno presso la SISU ci informano che circa l'80% di essi è di genere femminile; 13 stavano frequentando il I anno mentre 23 il secondo, per un totale di 36 rispondenti, al momento della compilazione del questionario. Tutti parlano il cinese mandarino e conoscono l'inglese e l'italiano; un 60% circa dichiara di parlare anche nel "dialetto"²⁴ della zona di provenienza; quasi il 14% parla altre lingue occidentali e l'11% altre lingue orientali. Pressoché il 90% non è mai andato all'estero per motivi di studio. Le risposte (questo quesito prevedeva la possibilità di fare più di una scelta) sulle motivazioni che spingono questi studenti allo studio della lingua italiana sono, in ordine decrescente: la volontà di imparare una lingua straniera (78%), di scoprire la cultura italiana (53%), non è stata una scelta personale (40%)²⁵, la volontà di lavorare nel settore linguistico (28%) e quella di studiare in Italia (22%); quasi un 3% indica altro, ma senza specificare.

²⁴ La lingua ufficiale in Cina è il *pǔtōnghuà* 普通话 o lingua cinese standard, ma in molte zone è ancora diffuso l'uso del "dialetto" locale. Alcuni dialetti hanno milioni di parlanti e potrebbero essere considerati delle lingue vere e proprie.

²⁵ Questo dato potrebbe essere dovuto al meccanismo di ammissione all'università nel sistema accademico cinese. I candidati, pur avendo la possibilità di mettere 4-6 specializzazioni della stessa università nella domanda di iscrizione, possono accettare di essere ammessi all'università in un'altra specializzazione se i propri voti non arrivano a quelli richiesti per le specializzazioni preferite. In questo caso, se i voti del candidato arrivano ai voti di ammissione di base dell'università, egli verrà ammesso, ma l'università lo ammetterà in una specializzazione dove ci sono ancora posti, senza dover chiedere la sua autorizzazione.

Passando alla Sezione II, quella relativa all'apprendimento a distanza, il 58% dei rispondenti dichiara di avere avuto precedenti esperienze per quello che riguarda corsi di lingue straniere *online*. Di questi solo il 24% li aveva frequentati anche prima della pandemia, mentre più del 90% ha seguito le lezioni in DAD durante il periodo dell'inizio della pandemia e precisamente nel periodo che va da marzo a giugno nel 2020. Questi dati ci permettono di dire che, anche in questo caso, il passaggio in massa dalla lezione in presenza a quella a distanza è stata dettata dall'aspetto emergenziale dovuto alla diffusione del COVID-19 ed è stato repentino e "forzato". La maggior parte dei corsi di lingue frequentati precedentemente, il 95%, riguardano la lingua inglese. Il che non dovrebbe stupire in quanto il campione sono gli studenti del I e del II anno di Italianistica, quindi, al tempo del primo *lockdown* nel 2020 erano ancora nella scuola superiore. Infatti, le risposte alla domanda successiva supportano quanto indicato sopra: i rispondenti riportano che l'ente organizzatore del corso *online* in LS è stato per il 62% un liceo, per il 38% un ente privato e per il 15% un'università.

Similmente ai dati che si ritrovano negli studi pubblicati in Italia, per accedere alla video lezione sincrona gli studenti hanno utilizzato prevalentemente il *computer* (94%), il telefono cellulare (72%) e il *tablet* (53%). Questo ci indica che gli apprendenti hanno usato diversi dispositivi nello stesso periodo. Un'ulteriore ricerca potrebbe approfondire in che modo gli apprendenti abbiano scelto su quale *device* seguire le lezioni sincrone e/o fare le attività asincrone proposte dai docenti.

3.2.3. *Il profilo della lezione di lingua italiana*

La didattica a distanza implementata per la seconda volta a causa della pandemia nel periodo che va da marzo a giugno 2022 presso il Dipartimento di Italianistica della SISU riguarda tutte le tipologie di corsi: abilità linguistiche integrate, comprensione e produzione orali, comprensione e produzione scritte, traduzione e cultura. La maggior parte dei corsi sopra menzionati ha solitamente una durata di 2 semestri, ciò significa che questi erano già attivati nel semestre precedente quello dell'attivazione della DAD nel mese di marzo 2022 e quindi ciò rende valido il confronto tra la percezione della didattica in presenza e quella a distanza sia da parte dei docenti sia dagli studenti.

● *Materiali didattici*

Dai dati emerge che i manuali cartacei usati abitualmente nella didattica in presenza e quelli in formato digitale sono i materiali didattici preferiti dalla maggior parte dei docenti: il 75% di loro li impiegano regolarmente o quasi regolarmente. Molto utilizzati anche i materiali didattici creati *ad hoc*. L'uniformità dei materiali utilizzati nella DAD e nella didattica in presenza è dovuta da una parte all'obbligo di adottare un libro di testo autorizzato dall'università, tuttavia a causa della scarsità dei manuali d'italiano disponibili in Cina, è normale che i docenti preparino testi ed esercizi *ad hoc* per i propri corsi.

Interessante è la correlazione tra la formazione precedente nella DAD degli insegnanti e l'utilizzo dei materiali oltre ai libri di testo (cartacei e digitali). Dalla matrice di correlazione di Pearson emerge che chi non ha avuto nessuna formazione (Domanda: *La sua formazione precedente nel settore della DAD. Opzione: Nessuna formazione.*) non utilizza quasi

Ogni anno ci sono degli studenti inseriti nel corso di Italianistica che avrebbero preferito studiare il francese, lo spagnolo o il tedesco, ma i voti del *gāokǎo* 高考, l'esame che stabilisce il punteggio che poi sarà usato per accedere alle Università cinesi, non sono sufficienti, così vengono ricollocati (in cinese *tiáoji* 调剂, letteralmente "aggiustare") nella classe d'italiano.

mai i materiali creati *ad hoc* (domanda: *Quali materiali usa per la DAD? Con quale frequenza?* Opzione: *testi didattici ed esercizi creati ad hoc* - coefficiente di correlazione: $r = 0.747$, $p = 0.018$; *ppt creati ad hoc* - coefficiente di correlazione: $r = 0.747$, $p = 0.018$). Si è rivelata anche una correlazione tra il grado di soddisfazione dei risultati della DAD (Domanda: *Lei è soddisfatto del risultato della DAD di questo semestre?*) e l'utilizzo dei testi didattici ed esercizi creati *ad hoc* (coefficiente di correlazione: $r = 0.742$, $p = 0.035$). Tra l'altro, la scelta del materiale didattico non rivela nessuna correlazione evidente con l'età dei docenti, la classe degli studenti, la tipologia dei corsi, né con la conoscenza precedente nel settore della DAD.

- *Strumenti tecnologici*

A partire dal marzo 2020, ai docenti è stato richiesto da parte della SISU di costruire una pagina web dei propri corsi sulla piattaforma di apprendimento *Blackboard* e di caricare i materiali didattici sull'apposita pagina al fine di garantire una facile consultazione agli studenti. La pagina *web* dei corsi è accessibile solo agli studenti iscritti nel semestre in cui frequentano tali corsi. La piattaforma predispone una varietà di strumenti che favoriscono l'andamento delle attività didattiche *online*, come il programma di lezione in videoconferenza sincrona *ClassIn* e alcuni strumenti che consentono l'interazione asincrona (*Blog, Wiki e Forum*). Nel presente semestre tutte le lezioni sono tenute tramite lezione in videoconferenza sincrona, i materiali e gli esercizi vengono caricati e condivisi regolarmente e i compiti vengono consegnati e valutati sull'apposita sezione della pagina del corso.

A parte l'utilizzo delle funzioni di base della piattaforma scelta dall'università, i dati che riguardano l'uso dei singoli strumenti integrati nella piattaforma sembrano poco soddisfacenti. Infatti la percentuale degli insegnanti che utilizzano regolarmente gli strumenti sopra citati non ha superato il 50%: solo 2 su 8 utilizzano *Blog* o *Forum*, 4 usano *Test* e nessuno utilizza *Wiki*. Questi strumenti offrono nuovi spazi e modi di interazione docente-studente/studente-studente *online*, sia al riguardo della consegna e correzione dei compiti sia nell'organizzazione delle attività didattiche, quindi una percentuale così bassa rivela il fatto che nella DAD la maggior parte dei docenti ha solo fatto il trasferimento dei compiti ed esercizi prima scritti e corretti a mano, sulla piattaforma senza usufruire delle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie. Per quello che riguarda gli studenti sembra che tra gli strumenti il *Blog* sia in testa alla classifica (+3.9 di media ponderata), seguito dal *Forum* (+3.5) e dai *Test* (+3.1). Sembra perciò che i rispondenti apprezzino particolarmente quegli strumenti che permettono loro di fare con la lingua.

È da notare anche che, durante la lezione in videoconferenza sincrona, la maggior parte dei docenti richiede agli studenti di accendere sempre la *webcam* e di accendere il microfono quando vengono chiamati a rispondere. Con il *software* di videoconferenza sincrona e la piattaforma didattica, i docenti tendono a trapiantare la didattica in presenza *online* e a simulare un insegnamento faccia a faccia, senza dover impegnarsi a sviluppare nuovi approcci didattici specifici per l'insegnamento/apprendimento linguistico a distanza. Emerge anche una chiara preferenza dei mezzi di comunicazione utilizzati dopo lezione già nella didattica in presenza, come messaggistica e posta elettronica. Però i dati raccolti dagli studenti rivelano un peggioramento della comunicazione con i docenti fuori dall'ambito della lezione rispetto alla didattica in presenza (SQ11: *Secondo te, come sono cambiati i seguenti fattori con le lezioni in DAD? Comunicazione con docenti dopo lezione: media ponderata -0.24*) e nelle note aggiunte dagli studenti c'è stata l'affermazione che "non ci sono tante occasioni per comunicare con i docenti se non durante la lezione".

Da non trascurare, inoltre, è la valutazione degli strumenti denominati *Blog* e *Forum*, segnalata dai due docenti che li utilizzano regolarmente. Nella Scala Likert usata per avere

informazioni sul grado di soddisfazione dei diversi strumenti, i punti attribuiti al *Blog* e al *Forum* sono rispettivamente +4.5 e +4, ciò indica un buon grado di gradimento da parte di chi li ha utilizzati. Anche gli studenti hanno dato un giudizio positivo sull'utilizzo dei due strumenti nella didattica, sebbene i valori siano inferiori a quelli ottenuti dai docenti (SQ16: *Quando ti hanno aiutato i seguenti strumenti sul Blackboard? Blog: media ponderata +3.94; Forum: +3.5*).

- *Attività didattiche*

Le attività didattiche organizzate durante la video lezione sincrona sono varie e quasi tutte le attività tradizionali nella didattica in presenza trovano il loro posto *online*. L'interazione diretta tra insegnante e ogni singolo studente è presente nelle lezioni di tutti i docenti (8 su 8) con domande regolarmente rivolte ai singoli studenti, invece l'interazione tra studenti si è verificata grazie all'organizzazione frequente di discussioni e conversazioni in piccoli gruppi (7 su 8 lo fanno regolarmente o quasi regolarmente) e dell'implementazione di attività di apprendimento collaborativo (5 su 8). Regolare è lo svolgimento delle attività che riguardano solo le abilità di comprensione orale, le abilità di produzione (presentazione e discorso a tema) e la valutazione formativa (*quiz*). La bassa frequenza dell'utilizzo del dettato è spiegabile in base al tipo di corso e di classe perché è una tecnica che si vede soprattutto utilizzata nelle prime fase dell'apprendimento di una LS in Cina, mentre non è sorprendente che la classe capovolta rimanga l'approccio meno usato in DAD, soprattutto se si ricorda la scarsa formazione al riguardo menzionata in precedenza.

Agli studenti è stata chiesta la loro percezione dell'efficacia di queste attività nella DAD rispetto a quella nella didattica in presenza (SQ14: *Rispetto alla didattica in presenza, come è cambiata la percezione dell'efficacia delle seguenti attività nella DAD?* Migliore: 1; uguale: 0; peggiore: -1) e ne emerge una percezione generale negativa in tutte le attività esaminate: essa si attesta infatti su una media ponderata generale di -0.32. In ordine, da quello ritenuto meno efficace: i *quiz/test* (-0.67), le conversazioni a piccoli gruppi (-0.44), la presentazione a scelta libera dello studente (-0.33) e l'apprendimento collaborativo (-0.33), la discussione a gruppi su argomenti dati (-0.32), il dettato (-0.29), la domanda al singolo studente (-0.25), la *flipped classroom* (-0.2) e la comprensione orale (-0.08). Sembra, quindi, che *in primis* siano i *test* valutativi quelli che sono stati ritenuti meno oggettivi, seguiti dalle tecniche didattiche collaborative e a piccoli gruppi. Per quello che riguarda le abilità linguistiche, quali la comprensione orale e scritta, la produzione orale e scritta, la traduzione, ecc. nella *rating scale* utilizzata da 0 a 5, esse hanno ottenuto tutte una media ponderata di circa 3. In questo senso, è possibile desumere che gli studenti non abbiano percepito una sostanziale differenza fra la didattica *online* e quella in presenza.

- *Feedback e verifiche*

Tra le modalità di *feedback* fornite dai docenti prevalgono la correzione collettiva e il commento individuale, due modi impiegati spesso anche nella didattica in presenza. In merito alla valutazione effettuata in DAD, gli apprendenti dichiarano di preferire il voto inserito nel registro elettronico (media ponderata di Scala Likert +3.75), seguita a pari merito da correzione collettiva degli esercizi durante la video lezione sincrona e condivisione della soluzione degli esercizi per l'autocorrezione (+3.5), poi la correzione individuale del lavoro svolto (+3.3) e al posto più basso la correzione fra pari (+3.2). Da questi dati si può capire come le risposte degli studenti si siano comunque attestate attorno a un valore medio (= 3.0), tuttavia c'è la tendenza a preferire i tipi di *feedback* che non

richiedono la “perdita della faccia”²⁶. Dietro tale scelta ci potrebbe essere anche un retaggio culturale per cui in Cina il docente è spesso considerato come la fonte massima del sapere (Consalvo, 2012; D’Annunzio, 2009; *inter alia*), un personaggio di autorità nel campo dello studio; invece ricevere una valutazione o una correzione da un compagno che ha più o meno lo stesso livello viene spesso considerato superfluo e inutile. Bisogna notare che un rispondente per le tre opzioni (valutazione *peer to peer*, condivisione sulla piattaforma, commento individuale) ha segnalato “*Non si applica al mio caso*”. Infatti, nella DAD, i docenti intervistati hanno parlato della difficoltà nel controllare se gli studenti avessero davvero letto il *feedback* dei compiti e con il passare del tempo lo stato di apprendimento di alcuni studenti poco attivi in classe è risultato difficile da osservare²⁷.

Nonostante la prova scritta rimanga sempre la forma di valutazione più usata (8 su 8 nella didattica in presenza e 7 su 8 nella DAD), i dati che riguardano le altre forme di verifica scelta dai docenti rispettivamente nella didattica in presenza e in DAD rivelano una differenza piuttosto rilevante: si riscontra un notevole calo nella scelta della prova orale e un aumento nei lavori fatti a casa. Infatti, a causa della difficoltà del monitoraggio nello svolgimento delle verifiche, nella DAD i docenti hanno preferito integrare varie forme di verifica per ottenere massima oggettività nella valutazione.

Simili risultati si sono trovati anche in una ricerca qualitativa sull’influenza di *feedback* dei compiti di scrittura condotta tra 102 studenti di lingua inglese presso l’Università di Agricoltura di Tianjin, in R.P.C. (Ge, 2011), da cui è emersa anche una bassa percentuale nella volontà di utilizzare la valutazione *peer to peer* da parte degli studenti: 78,5% degli intervistati non lo faceva mai o quasi mai. Tra le spiegazioni si sono trovati la mancanza di fiducia in sé e la preoccupazione di perdere la faccia “*Temo di sbagliarmi. / Ho paura che i compagni mi deridano. / Non sono sicuro della correttezza del mio testo. / Perderò la faccia se ci sono troppi errori*”.

Per quello che riguarda le forme di verifica, gli studenti dicono di preferire il tema redatto a casa, mentre la prova più ansiogena è considerata la prova orale. La prova scritta è, invece, considerata la più oggettiva sia in presenza (media ponderata 3.8) che a distanza (2.9), sebbene si possa notare una leggera differenza fra le due modalità a discapito di quella *online*. Inoltre, è necessario notare che il divario tra i valori medi delle quattro forme risulta notevolmente diminuito nella DAD rispetto ai giudizi dati alla didattica in presenza, ciò significa che i giudizi espressi dagli studenti sulla didattica in presenza tendono ad avere una maggior omogeneità rispetto a quelli relativi alla DAD. Ciò potrebbe anche essere dovuto al fatto che per gli apprendenti potrebbe essere più difficile capire se una forma di valutazione sia più oggettiva rispetto alle altre, in quanto i docenti in questo periodo hanno preferito avvalersi di più forme di verifica della preparazione rispetto alla tradizionale didattica in presenza.

3.2.4. *Le percezioni*

Si è fatta un’analisi con *Welch ANOVA*, di cui di seguito si riportano i dati, per vedere se fosse presente l’omogeneità nella percezione tra docenti e studenti.

²⁶ La faccia, in cinese *miànzi* 面子, riguarda l’immagine di un membro di una collettività per interagire con gli altri nei luoghi che frequenta ed è un insieme dei concetti come dignità, status e reputazione. Il concetto della faccia è strettamente legato all’autostima ed assume un significato concreto quando l’immagine di sé viene affermata dagli altri membri della collettività (Zhao, 2012).

²⁷ Tali osservazioni sono frutto di interviste informali fatte dalla coautrice Shanshan Qu ai colleghi d’italiano nella SISU durante il periodo marzo-giugno 2022.

• *Coinvolgimento*

In generale, per quello che riguarda il coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche durante il periodo della DAD si è verificato un peggioramento sia nella percezione dei docenti sia in quella degli stessi studenti: (Tabella 1) (SQ11: *Secondo te, come sono cambiati i seguenti fattori con le lezioni in DAD?* ; DQ34: *Secondo te, come sono cambiati i seguenti fattori con le lezioni in DAD?* 1-migliorato, 0-rimasto uguale, -1-peggiorato)

Nei sei aspetti esaminati, gli apprendenti hanno segnalato un peggioramento in quattro di loro: l'attenzione (-0.81), la partecipazione attiva alla lezione (-0.33), l'interesse (-0.28), la partecipazione attiva ai lavori collaborativi (-0.25) e la comunicazione con i docenti fuori dall'orario di lezione (-0.24), Il fattore che sembra aver influito maggiormente sull'attenzione durante le lezioni in videoconferenza sincrona è stato la connessione a Internet (media ponderata: 3.47), seguito dal problema della distanza (2.72), dell'utilizzo dei *software* (2.47) e della condivisione della stanza con altri studenti (2.19). Inoltre, il 48% dei rispondenti ammette che ci sono stati altri fattori ad aver influenzato i livelli attentivi durante la DAD. Anche i docenti hanno segnalato la stessa criticità, infatti nelle difficoltà incontrate nella DAD, il 50% di essi ha segnalato problemi di connessione durante la lezione in videoconferenza sincrona.

Un aspetto che viene percepito come migliorato nella DAD, oltre alla frequenza (media ponderata +0.3) è lo svolgimento e la consegna dei compiti (media ponderata: +0.17), probabilmente dovuto all'utilizzo della piattaforma didattica e ai suoi vari strumenti. Nei commenti aggiunti dai docenti e dagli studenti però si leggono voci diverse. Tra i docenti c'è chi lo apprezza: “*i software didattici a distanza potrebbero continuare a servire nelle didattiche in presenza per la consegna e valutazione dei compiti e la condivisione dei compiti eccellenti*”, ma anche chi l'ha trovato scomodo: “*La piattaforma Blackboard sembra avere molte funzioni. Ma la correzione sulla piattaforma degli assignments è molto scomoda e poco agile perché gli strumenti (come l'evidenziatore, l'aggiunta di commenti, il tracciare linee) sono poco user friendly. Ho preferito passare alla comunicazione tramite Wechat²⁸ perché trattavasi di una comunicazione unilaterale, gli studenti non rispondevano neanche per confermare di aver letto il post*”. Tale scomodità nel dare il *feedback* sui compiti è stata confermata anche dai commenti degli studenti: “*i compiti consegnati sulla piattaforma non ricevono sufficienti feedback come nella didattica in presenza*”.

Tabella 1. *Percezione dei cambiamenti nel comportamento degli studenti nella DAD rispetto alla didattica in presenza.*

	media ponderata ± deviazione standard		Welch F	p
	docente (n = 8)	studente (n = 36)		
<i>frequenza</i>	0.00 ± 0.76	0.03 ± 0.45	0.010	0.923
<i>attenzione</i>	-0.50 ± 0.53	-0.81 ± 0.40	2.323	0.162
<i>interesse</i>	-0.25 ± 0.46	-0.28 ± 0.51	0.023	0.883
<i>partecipazione attiva alla lezione</i>	-0.25 ± 0.46	-0.33 ± 0.59	0.191	0.669
<i>partecipazione attiva ai lavori collaborativi</i>	-0.13 ± 0.64	-0.25 ± 0.65	0.248	0.629
<i>svolgimento e consegna compiti</i>	0.50 ± 0.53	0.17 ± 0.45	2.692	0.134
* *p<0.05 ** p<0.01				

²⁸ *Software di messaggistica cinese.*

Dall'analisi con Welch-ANOVA infatti, le percezioni dei docenti e degli apprendenti risultano allineate per quello che riguarda questi aspetti ($p > 0.05$).

• *Apprendimento*

Nell'item SQ18, in cui veniva chiesto ai discenti di esprimere la loro opinione su quali aspetti fossero stati sviluppati maggiormente in DAD rispetto alla didattica in presenza, le risposte hanno una tendenza al negativo tranne l'interazione scritta *online* (media ponderata +0.17). Le due abilità considerate più penalizzate sono la produzione orale e interazione parlata (-0.56), seguite da comprensione scritta (-0.25) e comprensione orale (-0.19). Negli ultimi due posti si trovano la traduzione (-0.08) e la scrittura (-0.06). (Tabella 2) Questi dati rispecchiano quelli raccolti dai questionari italiani, dove, allo stesso modo, si attesta una percezione negativa in particolare per quanto concerne gli aspetti legati all'oralità e all'interazione, che sono però fondamentali nel processo di acquisizione linguistica (Ellis, Basturkmen, Loewen, 2001; Gass, 1997; Long, 1996; Swain, Lapkin 1998; *inter alia*). Contrariamente a ciò, gli insegnanti hanno percepito solo il peggioramento nello sviluppo delle abilità della produzione orale e interazione parlata, ma non nello stesso modo degli apprendenti. La grande differenza di percezione si vede nell'abilità di comprensione scritta ($p=0.035$).

Tabella 2. *Percezione delle abilità linguistiche sviluppate nella DAD rispetto alla didattica in presenza.*

	media ponderata \pm deviazione standard		Welch F	p
	docente (n = 8)	studente (n = 36)		
<i>ascolto</i>	0.38 \pm 0.74	-0.19 \pm 0.82	3.687	0.081
<i>parlato</i>	-0.13 \pm 0.83	-0.56 \pm 0.65	1.875	0.204
<i>scrittura</i>	0.13 \pm 0.64	0.06 \pm 0.63	0.077	0.786
<i>lettura</i>	0.13 \pm 0.35	-0.25 \pm 0.65	5.145	0.035*
<i>traduzione</i>	0.13 \pm 0.64	-0.08 \pm 0.44	0.766	0.406
<i>interazione parlata</i>	-0.25 \pm 0.89	-0.56 \pm 0.65	0.849	0.382
<i>interazione scritta e online</i>	0.13 \pm 0.64	0.17 \pm 0.61	0.028	0.870
* * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$				

Inoltre, emerge una percezione di un forte grado di diversificazione nella soddisfazione dei progressi fatti durante il periodo della DAD ($p=0.007$). (Tabella 3)

Tabella 3. *Grado di soddisfazione della DAD.*

	media ponderata \pm deviazione standard		Welch F	p
	docente (n = 8)	studente (n = 36)		
<i>Soddisfazione della partecipazione</i>	3.63 \pm 0.92	3.17 \pm 0.91	1.642	0.228
<i>Soddisfazione dei progressi fatti</i>	3.63 \pm 0.74	2.64 \pm 0.76	11.398	0.007**
* * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$				

In conclusione, dai dati emerge un'impressione generalmente negativa da parte degli studenti nonostante i giudizi positivi dei docenti sui progressi fatti e relativamente favorevoli sulle abilità sviluppate. Per quello che riguarda la soddisfazione della propria partecipazione in DAD, gli studenti dichiarano di essere mediamente soddisfatti, mentre per quello che riguarda il miglioramento linguistico i dati fanno rilevare un lieve *trend* verso il polo negativo (+ 2.64 di media ponderata). Tale impressione potrebbe avere le sue radici, oltre nel fatto che gli studenti potrebbero non essere abbastanza consapevoli e/o non avere sufficienti competenze per dare una valutazione quanto più oggettiva, anche nella crescente competitività diffusa nella società cinese, che infatti ha suscitato tanta discussione del cosiddetto fenomeno di “involuzione”²⁹ caratterizzato dalle competizioni irrazionali e forzate.

- *Sentimenti negativi*

Ad accompagnare la percezione di peggioramento in merito al coinvolgimento e ai risultati ottenuti nella DAD da parte degli studenti, è il livello abbastanza elevato dei sentimenti negativi come tristezza e stress. Alla domanda circa i sentimenti provati durante la DAD, formulata per mezzo di una Scala Likert, i rispondenti hanno affermato di essere stressati (media ponderata di +3.1), tristi (+2.9) e soli (+2.1). Anche in questo quesito le risposte non si discostano molto dalla mediana e non sono tendenzialmente negative. Questi dati potrebbero però essere lo specchio del fatto che, in linea generale, i cinesi tendono ad essere perlopiù introversi quando esprimono i propri sentimenti intimi. Ciò potrebbe derivare da una cultura che passa da generazione in generazione radicata nel Confucianesimo, il quale loda il valore di *zhōng* 中, moderare il parlare e il comportarsi. Nel quesito successivo posto similmente in forma di *rating scale*, si chiedevano le impressioni dei rispondenti su aspetti positivi quali un rapporto comunicativo piacevole con i compagni (media ponderata 3.1), aver ricevuto sufficiente attenzione da parte del docente durante la DAD (2.9), la concentrazione (2.3) e la motivazione (2.1). Anche in questo caso, si nota una centratura delle risposte con una leggera tendenza al valore negativo.

- *Paragone tra i due periodi in DAD*

Rispetto al primo periodo in DAD del 2020, i dati raccolti dalla *survey* dedicata agli apprendenti fanno rilevare un miglioramento, probabilmente per il fatto che i protagonisti della didattica a distanza, si sono trovati, in questa seconda *trance*, meno impreparati e più esperti. Tale positività si avvisa su tutti e tre gli aspetti indagati che sono stati rispettivamente l'interazione tra docente e studente durante le video lezioni sincrone (53% migliorata; 37% uguale; 10% peggiorata), il *feedback* correttivo (47% migliorata; 32% uguale; 21% peggiorata) e l'organizzazione delle attività didattiche (42% migliorata; 37% uguale; 21% peggiorata). Le risposte aperte degli apprendenti, date da 15 su 36 rispondenti, su una valutazione generale di questo periodo in DAD riprendono le criticità già menzionate precedentemente. Uno di essi si lamenta dell'instabilità della connessione a Internet, due dei problemi connessi alla vista date le molte ore passate davanti agli schermi, nove si focalizzano sulla minore efficacia che loro percepiscono della didattica a distanza augurandosi di tornare presto a quella in presenza, due ammettono che si sono modificati, diminuendo, i rapporti con i docenti e i compagni di corsi: in particolare uno fa riferimento alla sua percezione di “alienazione interpersonale”.

²⁹ In cinese *nèijǔn* 内卷, calco della parola inglese “*involution*”, nel gergo giovanile assume un significato diverso dalla parola originale indicando un fenomeno per il quale tutti i membri di un gruppo si impegnano in modo esagerato per ottenere i primi posti, creando quindi competizioni irrazionali ed enorme stress.

4. CONCLUSIONI

Nonostante i dati raccolti siano solo parziali e il campione non rispecchi in modo completo ed esaustivo i docenti e gli studenti universitari di italiano in Cina, il lavoro di ricerca è il primo in questo campo e ha portato alla luce aspetti mai indagati precedentemente né in Italia né nella Repubblica Popolare Cinese. In particolare, ciò che rende innovativo questo contributo è l'analisi delle correlazioni fra i dati raccolti nel questionario per i docenti e quello per gli studenti nel contesto specifico dell'insegnamento/apprendimento della lingua italiana in Cina come lingua straniera a livello accademico e il successivo confronto con le rilevazioni italiane. È necessario, inoltre, ricordare che si tratta di uno studio che rileva le percezioni e come tali esse sono soggettive, personali e influenzate da molteplici fattori. Per questi motivi, sono sicuramente necessari ulteriori studi che possano verificare quanto emerso.

I punti fondamentali rilevati nello studio di caso descritto sopra portano alla luce dei punti fondamentali che si possono riassumere in quanto segue.

Si rileva che, come in Italia (INDIRE, 2020a; 2020b), le piattaforme e i materiali utilizzati in DAD sono stati scelti dall'università di appartenenza. Sembra inoltre che la lezione in videoconferenza sincrona sia stata spesso una mera trasposizione della tradizionale lezione frontale in presenza. Su questo può avere influito la scarsa preparazione dei docenti nell'utilizzo delle tecnologie per la glottodidattica prevedendo nuovi modi di intendere gli spazi (virtuali) e le relazioni fra gli utenti servendosi di pratiche didattiche metodologicamente innovative per la gestione dell'apprendimento linguistico *online* che tenga conto non solo delle conoscenze tecnologiche, ma anche dell'aspetto pedagogico.

A differenza di quanto riportato in alcuni studi italiani (INDIRE, 2020a; 2020b; Lucisano, 2021; Ramella, Rostan, 2021), sembra che in Cina, a livello accademico, l'abbandono scolastico non sia avvenuto, forse per l'alta motivazione verso lo studio dell'italiano e per il fatto che il numero degli studenti in classe non è troppo elevato nel contesto in cui è avvenuta la ricerca.

Le modalità di fornire *feedback* durante la DAD presso la SISU non sembrano avere avuto un impatto forte sui discenti che hanno risposto in modo minore. La valutazione nella DAD è in taluni casi rimasta uguale a quella in presenza (Fragai *et al.*, 2021), mentre in altri è diminuita (Del Bono e Bonvino, 2021), in altri ancora si è arricchita usufruendo di diverse tipologie (Ramella e Rostan, 2020) come nel caso dei docenti della SISU.

Gli aspetti che sono stati percepiti come negativi in entrambi i Paesi sono stati quello dell'attenzione (INDIRE, 2020a; 2020b; Giovanella *et al.*, 2020), dell'interazione (Celentin *et al.*, 2021) e delle relazioni interpersonali (Conti, 2021; De Pontis, 2021; Giovanella *et al.*, 2020). La relazione fra attori nella DAD è ben noto essere di fondamentale importanza. Nello specifico si assiste ad una penalizzazione della motivazione degli apprendenti che percepiscono meno efficace l'apprendimento *online*.

In particolare, per quello che riguarda il caso cinese, se da un lato sul piano nazionale il Governo si è impegnato a realizzare le infrastrutture tecnologiche e ad integrare le risorse didattiche digitali su piattaforme aperte al pubblico, dall'altro sembra che i docenti non abbiano usufruito, o non siano stati capaci di usufruire al meglio, di tali risorse e che abbiano solo trasposto le lezioni frontali in videoconferenze sincrone. Sembra, da quanto rilevato nei questionari, che si assista a una scarsa conoscenza, non tanto degli aspetti legati all'utilizzo delle tecnologie per l'insegnamento, quanto alle pratiche di glottodidattica che essi possono permettere di attuare.

In questo senso ci si deve ricordare di come la lezione debba essere partecipata: frutto di attento progetto e di una diversa organizzazione di spazi e ruoli (Bruschi, Perissinotto, 2020: 50-51):

I dispositivi tecnologici svolgono indubbiamente un ruolo centrale nella didattica a distanza, ma non rappresentano la variabile che ne determina il successo o l'insuccesso. A fare la differenza sono le metodologie che vengono applicate. [...] A rendere la lezione frontale interessante e stimolante, online come offline, è la capacità del docente di coinvolgere gli studenti, di articolare il discorso attraverso canali espressivi differenti di gestire i tempi comunicativi in forma dinamica.

Si fa necessaria, quindi, una progettazione (Braun *et al.*, 2013; Schwienhorst, 2002; Weerasinghe *et al.*, 2009, *inter alia*) di percorsi di insegnamento/apprendimento linguistico che sfruttino al meglio la tecnologia, gli spazi virtuali e che coinvolgano in modo attivo i protagonisti principali: i docenti nel loro ruolo di guida verso un apprendimento efficace e gli apprendenti non più come *user/learner* ma come *social agent* (Picardo, North, 2020) e la formazione del docente di lingua straniera diventa qui imprescindibile.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Attardo S., Brown S. (2005), "What's the Use of Linguistics? Pre-Service English Teachers' Beliefs towards Language Use & Variation", in Bartels N. (ed.), *Applied Linguistics & Language Teacher Education*, Springer, New York, pp. 91-102.
- Barbuto E. (a cura di) (2020), *La didattica a distanza – Metodologie e tecnologie per la DAD e l'e-learning*, EdiSES, Napoli.
- Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (2020), *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, INDIRE; <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Volume-Companion07.07.pdf>.
- Braun S., Slater C., Gittins R., Ritsos P. D., Roberts J. C. (2013), "Interpreting in Virtual Reality: Designing and Developing a 3D Virtual World to Prepare Interpreters and their Clients for Professional Practice", in Hansen-Schirra D., Maksymski S., Kiraly K. (eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 93-120.
- Bruschi B., Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma.
- Calderhead J. (1996), "Teachers' Beliefs & Knowledge", in Berliner D., Calfee R. (eds.), *Handbook of Research on Educational Psychology*, Macmillan, New York, pp. 709-725.
- Celentin P., Daloiso M., Fiorentino A. (2021), "Didattica delle Lingue Straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine campione", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 13-32: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15854>.
- Chen G., Liu X. (2020), "互联网+背景下意大利语专业跨境电商人才培养策略研究 Hùliánwǎng + bèijǐng xià yìdàliyǔ zhuānyè kuàijīng diànshāng réncái péiyǎng cèlùè yánjiū" (Ricerca sulla strategia di formazione dei talenti nell'e-commerce transfrontaliero nell'ambito di "Internet +"), in *Foreign Language Education and Application*, pp. 16-22.

- Consalvo G. (2012), “L’influenza delle differenze culturali nell’apprendimento dell’italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l’insegnamento della lingua straniera in Cina”, in *Italiano LinguaDue*, 4,1, pp. 31-45:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2269/2499>.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Conti S. (2021), “Didattica delle lingue a distanza durante l’emergenza Covid-19: il quadro generale”, in *E-Journall – Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8, 2, pp. 9-52: <http://doi.org/10.21283/2376905X.14.245>.
- D’Annunzio B. (2009), *Lo studente di origine cinese*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Del Bono F., Bonvino E. (2021), “Dalla valutazione in DaD alle scale di valutazione dell’adeguatezza”, in *E-JournALL – Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8, 2, pp. 105-124: <http://doi.org/10.21283/2376905X.14.250>.
- Deng M. (2020), “独立学院本科意大利语听力教学的现状及改进建议 Dúlì xuéyuàn bēnkē yìdàlì yǔ tīnglǐ jiàoxué de xiànzhuàng jí gǎijìn jiànyì” (La situazione attuale e i suggerimenti di miglioramento dell’insegnamento dell’ascolto dell’italiano per gli studenti universitari nei college indipendenti), in *Foreign Language Education and Application*, 00, pp. 114-120.
- De Pontis A. (2021), “Lingua italiana a studenti universitari in mobilità internazionale durante la pandemia: una prima valutazione dell’insegnamento a distanza”, in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 75-90.
- Ellis N. (2005), “At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 305-352.
- Ellis R. (2008), “Learner Beliefs and Language Learning”, in *Asian EFL Journal*, 10, 4, pp. 7-25.
- Ellis R., Basturkmen H., Loewen S. (2001), “Learner uptake in Communicative ESL lessons”, in *Language Learning*, 51, pp. 281-318.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2021), “Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972>.
- Gass S. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, NJ.
- Ge L. (2011), “英语写作中教师评阅及同伴互评的反馈效果研究 Yīngyǔ xiězuò zhōng jiàoshī píngyuè jí tóngbàn hùpíng de fǎnkùi xiàoguǒ yánjiū” (Uno studio sull’effetto di feedback della valutazione degli insegnanti e della valutazione tra pari nella scrittura d’inglese) in *Shandong Foreign Languages Teaching Journal*, 03, pp. 54-57..
- Giovannella C., Passarelli M., Persico D. (2020), “The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystem: The school teachers’ perspective at the steady state”, in *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 45, pp. 264-286.
- Horwitz E. (1988), “The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”, in *Modern Language Journal*, 72, pp. 283-294.
- INDIRE, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2020a), *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani. Report preliminare - luglio 2020*:

<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>.

INDIRE, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2020b), *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani. Report integrativo - dicembre 2020*:

https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf.

Johnson K. E. (1992), "The Relationship between Teachers' Beliefs & Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English", in *Journal of Reading Behavior*, 24, 1, pp. 83-108: <https://doi.org/10.1080/10862969209547763>.

Kagan D. M., (1992), "Professional Growth among Pre-Service and Beginning Teachers", in *Review of Educational Research*, 62, 2, pp. 129-169: <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>.

Kalaja P., Barcelos A. M. F. (eds.) (2003), *Beliefs about SLA: New research approaches*, Kluwer, Dordrecht.

Li X. (2012), "The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-Learning Process", in *Theory & Practice in Language Studies*, 2, 7, pp. 1397-1402.

Loewen S., Li S., Fei F., Thompson A., Nakatsukasa K., Ahn S., Chen X. (2009), "Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction", in *The Modern Language Journal*, 93, 1, pp. 91-104.

Long M. H. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bahtia Tej K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.

Long M. H. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, Wiley Blackwell, Malden, MA.

Lucisano P., De Luca A. M., Zanazzi S. (2021), "Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19", in AA. VV., *La DAD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*, Pensa Multimedia, Lecce.

Mizza D. (2014), "Sfide metodologiche nell'evoluzione delle tecnologie glottodidattiche: un'analisi del ruolo dell'interazione nel processo e nei nuovi ambienti di apprendimento/insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata – SILTA. XLIII*, pp. 351-368.

Mizza D. (2020), *Creating Effective Blended Language Learning Courses: A Research-Based Guide from Planning to Evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Palalas A., Norman H., Pawluk P. (eds.) (2018), *Blended Learning in the Age of Social Change and Innovation-Proceedings of the 3rd World Conference of Blended Learning*, International Association for Blended Learning, Greece.

Paradis M. (1994), "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA", in Ellis N. (ed.), *Implicit and explicit language learning*, Academic Press, London, pp. 393-419.

Paradis M. (2004), *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam.

Piccardo E., North B. (2019), *The Action-Oriented Approach. A Dynamic vision of Language Education*, Multilingual Matters, Bristol.

Ramella F., Rostan M. (2020), "Universi-Dad. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19", in *Working papers CLB-CPS*, 1, 20, pp. 1-27.

Richardson V. (1996), "The role of attitudes and belief in learning to teach", in Sikula J. (ed.), *Handbook of research on teacher education (second edition)*, Macmillan, New York, pp. 102-119.

- Romagnoli C., Ornaghi V. (2022), "Learning Chinese Online in the Age of COVID-19: The Cases of Two Italian Universities.", in Shijuan Liu (ed.), *Teaching the Chinese Language Remotely*, Springer, New York, pp. 85-100.
- Qu S. (2021), "Integrazione dei testi di profitto ai manuali d'italiano usati in Cina per studenti universitari", in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 726-747:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17166>.
- Sawir E. (2022), "Beliefs about language learning: Indonesian learners' perspectives and some implications for classroom practices", in *Australian Journal of Education*, 46, pp. 323-337.
- Schwienhorst K. (2002), "Why Virtual, Why Environments? Implementing Virtual Reality Concepts in Computer-assisted Language learning", in *Simulation and gaming*, 33, pp. 196-209.
- Swain M., Lapkin S. (1998), "Interaction in second language learning: two adolescent French immersion students working together", in *Modern Language Journal*, 82, pp. 320-337.
- Trentin G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Trentin G. (2014), "Instructional Design e didattica in Rete", in Fratter, Jafrancesco (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC*, Aracne, Roma, pp. 57-82.
- Trincherò R. (2020), "Insegnare e valutare nella formazione a «distanza forzata»", in *Scuola7*, 181:
<https://www.scuola7.it/2020/181/insegnare-e-valutare-nella-formazione-a-distanza-forzata/>.
- Wang Y (2021), "基于《国标》和《指南》的浙江高校意大利语专业人才培养改革探索 Jīyú "guóbiāo" hé "zhǐnán" de zhèjiāng gāoxiào yìdàlyǔ zhuānyè réncái péiyǎng gǎigé tànsuǒ" (Esplorazione della riforma della formazione dei professionisti in lingua italiana nei college e nelle università dello Zhejiang), in *Journal of Zhejiang International Studies University*, 03, pp. 65-69.
- Weerasinghe T. A., Ramberg R., Hewagamage K. P. (2009), "Designing Online Learning Environments for Distance Learning", in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6, 3, pp. 21-42.
- Yang N. (1999), "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use", in *System*, pp. 515-535.
- Yang Z. (2015), "我国外语教育政策的演变、反思与战略变革 Wǒguó wàiyǔ jiàoyù zhèngcè de yǎnbiàn, fǎnsī yǔ zhànlüè biàngé" (Evoluzione, riflessione e riforma strategica della politica di educazione delle lingue straniere in Cina), in *Modern Education Management*, 06, pp. 67-70.
- Ye M. (2019), "本科意大利语低年级口语教学现状、问题与思考 Běnkē yìdàlì yǔ dì niánjí kǒuyǔ jiàoxué xiànzhuàng, wèntí yǔ sīkǎo" (Situazione attuale, problemi e riflessioni sull'insegnamento delle abilità di parlato dell'italiano nelle classi inferiori nell'università), in *Foreign Language Education and Application*, 00, pp. 154-160.
- Ye X. (2017), "外语教师面临的新形势新问题 Wàiyǔ jiàoshī miànlín de xīn xíngshì xīn wèntí" (La nuova situazione e i nuovi problemi che affrontano gli insegnanti di lingue straniere), in *Foreign Language Teaching and Research*, 2, pp. 292-295.
- Zhai H. (2019), "基于慕课的高校意大利语课程混合式教学研究 Jīyú mù kè de gāoxiào yìdàlì yǔ kèchéng hùnhé shì jiàoxué yánjiū" (Ricerca sull'insegnamento

- misto dei corsi di italiano nei college e nelle università basate sui MOOC), in *New West*, 30, pp.147-148.
- Zhang T., Wang Y.(2021), “后疫情时代线上外语教学模式转型：现状、问题与启示 Hòu yìqíng shídài xiàn shàng wàiyǔ jiàoxué móshì zhuǎnxíng: Xiànzhuàng, wèntí yǔ qǐshì” (La trasformazione della modalità di insegnamento delle lingue straniere online nell’era post-epidemia: situazione attuale, problemi e ispirazioni), in *Jiangsu Foreign Language Teaching and Research*, 02, pp. 5-8.
- Zhang Z. (2018), “1949-2008 年中国外语教育政策的内容及特点分析 Zhōngguó wàiyǔ jiàoyù zhèngcè de nèiróng jí tèdiǎn fēnxī” (Un’analisi del contenuto e delle caratteristiche delle politiche di educazione delle lingue straniere in Cina dal 1949 al 2008), in *Journal of Language Planning*, 02, pp. 44-51.
- Zhao Z.(2012), “面子理论研究述评 Miàn zǐ lǐlùn yánjiū shùpíng” (Stato d’arte e osservazione sugli studi della teoria di faccia), in *Journal of Chongqing University (Social Science Edition)*, 05, pp. 128-137.
- Zhou T. (2021), “基于欧洲 CLIL 模式的非通用语种专业教学改革探究:以意大利语专业为例 Jīyú ōuzhōu CLIL móshì de fēi tōngyòng yǔzhǒng zhuānyè jiàoxué gǎigé tànjiū: yǐ yìdàliyǔ zhuānyè wéi lì” (Ricerca sulla riforma della didattica dei corsi di laurea di lingue meno diffuse basata sul modello CLIL europeo: uno studio di caso nel corso di laurea in italianistica), in *Journal of Qiqihar Junior Teachers’ College*, 05, pp. 147-150.

SITOGRAFIA

Gruppo di Ricerca e Azione sull’Apprendimento delle Lingue (GRAAL)
<https://www.graalblog.com/en/home/>

Numero speciale di E-JournALL dedicato allo studio fatto da GRAAL sulla didattica online fra docenti e studenti di lingue straniere
<http://www.e-journall.org/vol8-issue2-2021/>

Sito del governo della R.P.C. dedicato allo Schema del piano nazionale della riforma e dello sviluppo dell’istruzione a medio e lungo termine (2010-2020)]
http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm

Sito del Ministero dell’Educazione Cinese dedicato all’Indicazione sul rafforzamento del lavoro linguistico nella nuova epoca
http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202111/t20211130_583564.html

Sito del governo della R.P.C. dedicato al Piano dello sviluppo dell’istruzione nazionale nei 13° quinquennio
http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm

Sito del Ministero dell’Educazione Cinese dedicato al Piano decennale dell’informatizzazione dell’educazione (2011-2020)
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html

Sito del Ministero dell'Educazione Cinese dedicato al Progetto di azione dell'informatizzazione dell'educazione 2.0

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html

Sito del 中国大学 MOOC (Zhōngguó dàxué MOOC, MOOC delle università cinesi)

<https://www.icourse163.org/>

Pagina web dedicata al MOOC “Fonetica d’italiano 意大利语语音 Yìdàlì yǔ yǎyīn” sulla piattaforma China University MOOC

<https://www.icourse163.org/course/PKU-1461815177?from=searchPage>

Pagina web dedicata al MOOC “Italiano di base-grammatica 基础意大利语——语法篇 Jīchǔ yìdàlì yǔ-yǎfǎ piān” sulla piattaforma China University MOOC

<https://www.icourse163.org/course/SISUEDU-1003632002?from=searchPage>

Sito ufficiale della Shanghai International Studies University

<http://it.shisu.edu.cn/about/introducing-sisu/>

Sito del Ministero dell'Educazione Cinese dedicato all'Elenco delle otto università in cui viene istituito il Centro nazionale di formazione per laureati in lingue straniere meno diffuse

http://www.moe.gov.cn/s78/A08/gjs_left/moe_1035/tnull_9238.html

Sito della Scuola degli studi europei e latino-americani della SISU con un'introduzione del dipartimento di Italianistica

<http://www.selas.shisu.edu.cn/196/list.htm>