

INTRODUZIONE

Dimmi, e io dimentico; mostrami, e io ricordo;
fammi fare, e io imparo.
Confucio

Don't forget the 'high-touch' using the 'high-tech' in distance learning.
Dean R. Spitzer

“Sempre più spesso le nuove tecnologie¹ vengono utilizzate in contesti didattici, formali e informali. L'accesso alle risorse della rete è ormai facile e ampiamente diffuso, ma resta ancora da chiarire come utilizzarle in modo consono agli obiettivi formativi” (Ligorio, Sansone 2016, 9).

Le parole di Maria Beatrice Ligorio e Nadia Sansone esprimono in estrema sintesi lo scopo di questa dissertazione dottorale in cui si illustrano alcuni strumenti offerti dalle nuove tecnologie per la didattica del russo come L2 e si cerca di chiarirne l'utilità non solo con una riflessione teorica, ma anche mediante esempi e applicazioni.

A seconda delle modalità di impiego e delle loro caratteristiche, le tecnologie svolgono infatti funzioni diverse, diventando “educative”, “didattiche”, “connettive”, “facilitanti”; tuttavia spesso possono ancora oggi essere percepite come una minaccia, o sembrare una soluzione di ripiego rispetto all'insegnamento tradizionale, mentre, al contrario, siamo convinti che possono fungere, da un lato, da amplificatore dei processi di insegnamento e apprendimento e, dall'altro, da vero catalizzatore e propulsore degli stessi.

Il nostro lavoro è diviso in due parti: nella prima si illustra il ruolo delle nuove tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento linguistico, mentre nella seconda si trattano la formazione a

¹ “Gli acronimi ICT (in inglese), TICEs (in francese) o TIC (in italiano) sono da preferirsi al sintagma generico ‘nuove tecnologie’, per una serie di ragioni tra cui la difficoltà nel definire il termine ‘nuovo’. Si parla infatti di ‘nuove tecnologie’ nella letteratura degli anni '70 così come in quella del primo decennio del XXI secolo facendo però riferimento a tecnologie fra loro ben diverse e che sottendono modelli di informazione, comunicazione e formazione distanti” (Cervini 2015, 16-17).

distanza (*e-learning*) e la formazione mista (*blended learning*).

Per quanto riguarda la prima parte, nel Capitolo 1 vengono presentati i risultati della fase iniziale della nostra ricerca, in cui abbiamo ricostruito il panorama glottodidattico italiano in rapporto alle nuove tecnologie, distinguendo tre differenti aspetti del connubio tra didattica delle lingue e tecnologie, legati ad altrettanti termini: glottotecnologie, tecnologie glottodidattiche avanzate e tecnologie per l'educazione linguistica.

Nella nostra disamina critica del dibattito sul ruolo delle tecnologie nella scuola e nell'università presenteremo i vantaggi e gli svantaggi delle tecnologie in ambito glottodidattico, facendo emergere la necessità, da molti invocata, che anche le forme più innovative e avanzate di insegnamento linguistico osservino due valori cardinali, ossia la centralità e l'unicità dell'apprendente e il fatto che le tecnologie debbano essere al servizio dell'uomo, e non il contrario.²

Dopo aver approfondito la problematica glottodidattica, la nostra ricerca si è concentrata sulle risorse stesse: abbiamo così iniziato a censire il web con l'intento di creare una sorta di repertorio delle risorse che esso mette a disposizione per l'apprendimento e l'insegnamento del russo come L2.

Internet, in effetti, oltre a essere un importantissimo strumento di comunicazione, è anche fonte inesauribile di materiale adatto all'apprendimento linguistico (corsi di lingua, esercizi, test, dizionari online ecc.) che può essere utilizzato per realizzare un apprendimento attivo, efficace e significativo.³

Nascono da qui i capitoli successivi della prima parte del nostro lavoro, in cui illustriamo la struttura e le caratteristiche di alcune risorse online per lo sviluppo della competenza linguistica a vari livelli: fonologico (Capitolo 3), lessicale (Capitolo 4), morfosintattico (Capitolo 5) e testuale (Capitolo 6). Al termine di ogni capitolo presentiamo anche alcune proposte d'uso delle risorse online da noi individuate per lo sviluppo di specifiche competenze, intese in termini di capacità operative.⁴ Inoltre,

² Per riprendere le parole di Luciano Floridi, le tecnologie sono utili “fin quando le sviluppiamo e utilizziamo in modo intelligente, pacifico e sostenibile” (Floridi 2017, 1).

³ Secondo la definizione di Joseph Novak (1998), per essere interiorizzato l'apprendimento deve risultare “significativo”, portando chi impara a farsi carico della propria personale costruzione di significato.

⁴ In ambito glottodidattico la competenza fonologica, lessicale, morfosintattica e testuale sono intese come diverse componenti o dimensioni della competenza linguistica e, in senso più ampio, della competenza comunicativa (Balboni 1999). Sul concetto di competenza comunicativa, si vedano Hymes (1972) e Canale, Swain (1980, 1-47). In particolare, “la dimensione fonologica riguarda la capacità di riconoscere e realizzare i fonemi e le curve intonative di una lingua, e di gestire aspetti paralinguistici quali il tono della voce e la velocità di eloquio” (Balboni 1999, 43, s.v. *Fonologica, Competenza*). Per quanto riguarda la competenza lessicale, “questa componente della competenza comunicativa include il complesso di regole che governano la scelta delle parole, la capacità di generarne usando affissi, la valutazione della connotazione, la distinzione tra il significato ed il valore di una parola nel contesto” (Balboni 1999, 58, s.v. *Lessicale, Competenza*). Per la competenza morfosintattica, si rimanda a Balboni (1999, 67, s.v. *Morfosintassi, Competenza morfosintattica*). Come precisa Danesi (1988, 51), “la *competenza morfologica* [corsivo dell'originale (d'ora in avanti, c.o.)] si riferisce alla capacità di riconoscere e controllare la struttura interna delle parole della L2 nella loro formazione e nella loro flessione; mentre la *competenza sintattica* [c.o.] si riferisce alla capacità di riconoscere e controllare il sistema di regole per la formazione delle frasi della L2”. Infine, “la capacità di operare a livello di testo viene detta ‘competenza testuale’ e, ai fini glottodidattici, viene inserita nel novero delle grammatiche che costituiscono la competenza linguistica, cioè la sezione

non volendo trascurare un momento importante della fase iniziale di studio del russo, ossia l'apprendimento di un nuovo sistema di scrittura, abbiamo dedicato ampio spazio anche alle risorse online che possono essere utilmente impiegate per presentare l'alfabeto russo (Capitolo 2).

Nel Capitolo 3, illustrando le risorse per la competenza fonologica ci soffermeremo in particolare su *Retour. Russian for Tourism*. Nel Capitolo 4, dedicato alle risorse online per la competenza lessicale, dopo aver descritto le strategie e le tecniche didattiche per lo sviluppo di tale competenza, prenderemo in esame *Sajt Anny Strelkovskoj (for those who learn Russian)*. Nel Capitolo 5, invece, dedicato alla morfosintassi, in particolare analizzeremo la struttura e le caratteristiche di *MasterRussian.com* e di *Vremja govorit' po-russki*. Infine, nel Capitolo 6, che tratta la competenza testuale, ci concentreremo sulle riviste e sui giornali russi online, giacché essi sono una fonte preziosa di materiale autentico. Tra il materiale segnalato, considereremo in dettaglio la struttura e le caratteristiche di *Tekstoteka CMO MGU*, risorsa realizzata dal Centro di Formazione Internazionale dell'Università Statale "Lomonosov" di Mosca (Laboratorio di Nuove Tecnologie per l'Insegnamento). Quindi, daremo un esempio di didattizzazione di un brano giornalistico.

Conclude la prima parte il repertorio completo delle diverse risorse online gratuite per l'apprendimento/insegnamento del russo (Capitolo 7). Il repertorio ragionato dei siti Internet e delle risorse online vuole essere uno strumento utile, sia ai discenti, sia ai docenti.

Nel passare in rassegna le varie risorse tecnologiche diamo maggiore spazio a quelle più moderne e performanti (computer, smartphone, tablet), e nel presentare i vantaggi e gli svantaggi delle tecnologie in ambito glottodidattico, ci soffermiamo in particolare su Internet e sui media digitali, poiché essi hanno radicalmente mutato il nostro modo di comunicare.⁵

Censire e catalogare le risorse online non è impresa facile, giacché "Internet non è e non potrà mai essere una raccolta sistematica, non essendo un insieme organico [...] ma un *continuum* destrutturato, che si dilata e si contrae in ogni momento" (Calvani, Rotta 1999, 65-66). Non essendo dunque possibile compilare un inventario completo di risorse online, nemmeno limitando la catalogazione a un argomento molto circoscritto, il repertorio da noi realizzato non ha alcuna pretesa di esaustività. Infatti,

La natura stessa della rete implica che, per quanto approfondita sia l'opera di catalogazione, restino escluse alcune risorse importanti, mentre risorse censite e segnalate potrebbero cambiare URL in tempi brevi, oppure essere modificate o cancellate (Calvani, Rotta 1999, 66).

più propriamente linguistica della competenza comunicativa" (Balboni 1999, 103, s.v. *Testo*).

⁵ Le ICT hanno prodotto significative trasformazioni, al punto che "la generazione presente sta sperimentando il passaggio dalla storia all'iperstoria. Le società dell'informazione avanzate dipendono sempre più sensibilmente dalle ICT per il loro normale funzionamento e sviluppo" (Floridi 2017, 25).

Effettivamente, nuovi siti nascono e, al contempo, altri scompaiono o cambiano indirizzo, altri ancora vengono accorpati o modificati completamente, di conseguenza, caratteristica intrinseca del nostro repertorio è la fluidità. Tuttavia, esso intende essere uno strumento utile per orientarsi nel mare delle informazioni che il Web mette a disposizione, a maggior ragione ora, considerato l'attuale crescente interesse nei confronti della lingua russa.⁶

Per quanto riguarda il metodo seguito per realizzare il repertorio, le risorse sono state individuate seguendo criteri di affidabilità, navigabilità, gradevolezza della grafica, interattività, originalità e semplicità d'uso. Di ciascuna risorsa verranno indicati: nome, indirizzo Internet, livello di competenza dei destinatari, parole chiave, contenuti, punti di forza ed eventuali annotazioni.

Nella seconda parte del nostro lavoro passeremo dall'analisi delle risorse a quella dei metodi per utilizzarle. In particolare, nel Capitolo 8 esamineremo le caratteristiche delle diverse modalità di apprendimento, in presenza, a distanza⁷ e in rete⁸ (FaD, *e-learning*, *blended learning*, didattica 2.0) alla luce dei nuovi scenari di apprendimento, spesso a metà strada tra formalità e informalità.⁹

L'ultima fase della nostra ricerca è consistita in una sperimentazione didattica dell'uso delle nuove tecnologie nell'insegnamento del russo L2 in ambito universitario e nella scuola superiore. All'origine di questo lavoro vi era infatti anche il desiderio di poter contribuire al miglioramento qualitativo dell'insegnamento di *Lingua russa*¹⁰ (6 CFU), attivato, come materia opzionale nell'ambito del Corso di Laurea triennale in *Scienze del Turismo: impresa, cultura e territorio*¹¹ presso il Polo Universitario di Imperia (Università degli Studi di Genova) e tenuto dall'autore di questa ricerca. Partendo dal presupposto del valore aggiunto derivante dall'impiego delle tecnologie per l'educazione linguistica, in

⁶ “La globalizzazione e l'integrazione dei processi economici e di mercato, nonché dei fenomeni culturali, induce l'insegnante di lingua e cultura russa come L2 (*RKI, Russkij kak Inostrannyj*) a mettere in atto, accanto a uno sfruttamento più intenso delle nuove tecnologie, una nuova efficace strategia didattica all'altezza dei tempi” (Lasorsa Siedina, 2009, 220).

⁷ Per quanto riguarda il rapporto tra presenza e distanza, negli ultimi anni è notevolmente aumentata l'offerta formativa basata su interventi a distanza, sia per distribuire materiali didattici strutturati per essere fruiti in autoistruzione, sia per realizzare ambienti virtuali in grado di ospitare veri e propri interventi didattici caratterizzati dall'interattività di tutti gli attori coinvolti (docenti, tutor, corsisti, esperti ecc.). Tuttavia, come osservano Antonio Calvani e Mario Rotta, non va dimenticato che “generalmente la formazione a distanza è stata vista in passato come un ‘far buon viso a cattiva sorte’ nel caso in cui gli studenti fossero situati spazialmente molto distanti” (Calvani, Rotta 1999, 38).

⁸ “L'esplosione reticolare della connessione, con il cambiamento da una comunicazione uno-molti a una multi-molti, fa emergere una nuova filosofia della formazione, più basata sul riutilizzo/condivisione della conoscenza già posseduta dai partecipanti (*cooperative learning, peer tutoring*) e meno sulla trasmissione dal docente al discente” (Calvani, Rotta 1999, 39).

⁹ Per approfondimenti al riguardo, si rimanda a Bonaiuti (2006).

¹⁰ Fin dalla sua prima attivazione, dall'a.a. 2014/2015, chi scrive si occupa, come docente a contratto, di questo insegnamento. Anche nell'a.a. 2017/2018, per gli studenti iscritti al suddetto Corso di laurea l'insegnamento di *Lingua russa* è ancora opzionale e della durata di un solo semestre, diversamente da *Lingua inglese* e *Lingua francese* che, invece, sono insegnamenti curricolari e articolati su due annualità (6 CFU al primo anno e 6 CFU al secondo anno).

¹¹ Per la descrizione dettagliata del Corso di laurea e dei programmi degli insegnamenti, si rimanda al sito dell'Università. URL <http://www.imperia.unige.it> (ultima consultazione 10/08/2018).

primo luogo ci siamo chiesti come organizzare questo corso (livello A1),¹² cercando di a) ridurre l'impedimento causato dal numero relativamente limitato di ore e dalla loro distribuzione poco favorevole a quanto richiesto dall'apprendimento linguistico, tenendo desta, nonostante questo, la motivazione allo studio da parte degli studenti, b) variare il più possibile le attività, ottimizzando il poco tempo a disposizione, c) favorire una partecipazione collaborativa e costruttiva da parte degli studenti.

Mediante la piattaforma Moodle, acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* [Ambiente per l'apprendimento modulare, dinamico, orientato ad oggetti], abbiamo così realizzato una proposta didattica in ambito universitario per l'insegnamento di *Lingua russa* (Capitolo 9) e una in ambito scolastico rivolta agli studenti di una classe IV di una scuola secondaria di secondo grado (Capitolo 10).

Nell'ottica di una didattica motivante, entrambe le proposte prevedono sia esperienze di apprendimento collaborativo, in cui gli apprendenti hanno un ruolo centrale e attivo, sia l'utilizzo di tecnologie e risorse online.

Facendo nostra la struttura portante delle attuali tendenze metodologiche, quali la centralità del discente, con le sue competenze, esperienze e la sua personalità, la nostra proposta si concretizza nel cosiddetto *approccio integrato*¹³ alla didattica della lingua straniera. Tale approccio, come ricorda Cristina Bosisio (2012, 117),

Non richiede più l'adesione totale a un pacchetto di indicazioni, a un metodo preciso, ma seleziona e integra organicamente gli elementi costitutivi dei diversi metodi rivelatisi redditizi nell'applicazione didattica, in modo tale da rispondere alle più diverse esigenze e modalità determinanti il processo di apprendimento di una lingua straniera.

Siamo infatti convinti che l'apprendimento di una lingua straniera sia caratterizzato dalla somma delle singole componenti parziali sulle quali si sono fondati i diversi metodi: "la componente cognitiva (come nei metodi deduttivi), la componente comportamentista (come nei metodi induttivi), la componente interattiva (come nei metodi funzionali) e la componente affettiva (come nei metodi affettivi)" (Danesi 1988, 34).

Di conseguenza, nell'intento di trovare una soluzione ai punti indubbiamente critici dell'insegnamento di *Lingua russa* negli ambiti universitari e scolastici scelti per la nostra

¹² Nella scheda relativa agli obiettivi e ai contenuti del corso è riportato quanto segue: "Obiettivo primario del corso è quello di sviluppare la comprensione passiva della lingua orale in situazioni di comunicazione semplificata e quotidiana e della lingua scritta con testi di bassa complessità, superando il livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*". URL <https://unige.it/off.f/2017/ins/17257.html> (ultima consultazione 18/11/2017).

¹³ Per approfondimenti al riguardo, si rimanda, in particolare, a Chini, Bosisio (2014, 217-219).

sperimentazione didattica, abbiamo deciso di impiegare ampiamente le risorse online gratuite,¹⁴ di avvalerci di una modalità mista (*blended*), alternando attività in presenza e a distanza¹⁵ e di realizzare un'esperienza di apprendimento collaborativo¹⁶ in rete (nello specifico sulla cucina russa) che implicasse la costruzione attiva di nuove conoscenze attraverso l'interazione di gruppi di discussione tra pari. L'apprendimento collaborativo, infatti, "si fonda sull'idea che non si impara solo grazie al docente che trasmette la sua conoscenza al discente, ma anche attraverso l'interazione tra pari" (Ligorio, Sansone 2016, 19). L'esperienza di apprendimento collaborativo da noi proposta si ispira al modello¹⁷ elaborato da Ligorio e Sansone, denominato "Partecipazione Collaborativa e Costruttiva" (PCC),¹⁸ capace di rendere efficace il metodo del *Blended Learning* con cui si mescolano attività in aula e attività online.¹⁹

Per agevolare il più possibile l'apprendente e metterlo in condizione, anche se non frequentante, di seguire momento per momento l'andamento del corso abbiamo progettato attività che avrebbero potuto essere svolte anche a distanza mediante l'attivazione del corso nella piattaforma Moodle, che favorisce l'interazione tra i corsisti e consente di mettere in tempo reale a disposizione di tutti gli iscritti al corso il materiale completo, e dando indicazioni sulle attività d'aula o da svolgere autonomamente, nonché sulle ricerche da realizzare, consultando liberamente risorse online gratuite per l'apprendimento del russo.

Infine, nel Capitolo 10, mossi dalla necessità di trovare risposta a una domanda ricorrente nella nostra pratica didattica quotidiana, ossia cosa proporre in ambito scolastico ad apprendenti adolescenti per

¹⁴ L'applicazione di modelli didattici che si avvalgono delle tecnologie di rete e di materiali digitali è spesso associata a riflessioni sulla promozione della giustizia sociale, sull'inclusione e la democrazia (*e-inclusion*). Come osserva Monica Banzato (2013, 43), "l'*open education* non può rimanere un argomento di letteratura settoriale, o un pensiero utopico a cui ispirarsi o da evocare nei momenti di crisi, ma dovrebbe diventare una concreta proposta di formazione per la società. L'*openness* è una scelta non solo formativa, ma anche organizzativa, economica e sociale che richiede nuovi modelli di sostenibilità per l'università sui modi di 'fare formazione'". Le "Open educational resources" sono materiali didattici e risorse offerte gratuitamente e in formato open a chiunque per usarli e con licenza per modificarli, migliorarli e ridistribuirli. "Il termine 'open educational resources' è stato per la prima volta adottato al Forum Unesco 2002 sull'Impatto dell'Open Courseware nell'educazione superiore nei paesi in via di sviluppo" (Cervini 2015, 69). A questo riguardo, per approfondimenti, si rimanda a OECD (2007).

¹⁵ Nell'alternarsi di attività in presenza e a distanza, "oltre al ruolo delicato di spiegare, chiarire, motivare, sostenere lo studente, il compito di noi insegnanti [...] è relativo alla scelta di quali attività [...] svolgere in classe e in quali momenti, e quali lasciare al lavoro del singolo a casa" (Magnati, Legittimo 2017a, 10-11).

¹⁶ Per alcune definizioni di apprendimento collaborativo secondo le interpretazioni degli esponenti più noti del settore, si rimanda a Margiotta (1997, 337-348).

¹⁷ Il modello è "il risultato di una sperimentazione più che decennale, durante la quale è stato applicato in diversi contesti didattici, formativi e professionali – scuole superiori di secondo grado, formazione universitaria, formazione specialistica, contesti informali – mostrando grande flessibilità e ottenendo sempre ottimi risultati" (Ligorio, Sansone 2016, 9).

¹⁸ "Il nostro modello punta ad una partecipazione attiva degli studenti, giustificando così la "P" (partecipazione dell'acronimo del nostro modello) [...] la prima "C" [...] sta per "costruttiva" [...] la seconda "C" (collaborativa)" (Ligorio, Sansone 2016, 19).

¹⁹ "Uno degli aspetti più problematici del BL [*Blended Learning*] è il potenziare le attività online e integrarle in modo efficace con i momenti in presenza" (Ligorio, Sansone 2016, 13).

sviluppare un'attitudine interculturale tramite lo studio della lingua e della cultura russa, abbiamo elaborato una seconda proposta didattica che riguarda la creazione di un Episodio di Apprendimento Situato (in seguito EAS)²⁰ dal titolo “*Культурные стереотипы: русские и итальянцы... как мы их видим!*” [Stereotipi culturali: i Russi e gli Italiani... visti da noi!], rivolta agli studenti di una classe IV di un liceo linguistico. Anche in questa proposta ricorreremo ampiamente alle tecnologie digitali per sviluppare nei cosiddetti nativi digitali (Prensky 2001) una reale competenza digitale,²¹ che, come osserva Antonio Calvani, “non implica solo la familiarità e la padronanza tecnologica, ma investe un tratto culturale, un modo di pensare, un set di atteggiamenti e modi di porsi verso la realtà e i problemi che questa presenta” (Calvani et al. 2010, 10) e, dunque, anche la capacità di selezionare criticamente le informazioni e di sapersi comportare responsabilmente sulla rete, tutelando la propria sicurezza e rispettando gli altri”. Nella nostra proposta in ambito scolastico porremo quindi l'accento sull'importanza dello sviluppo di tale competenza, giacché tra le Raccomandazioni dell'Unione Europea, essa viene ritenuta “la chiave per l'apprendimento permanente e per lo sviluppo della cittadinanza attiva” (Rivoltella 2013, 27).

In linea con la prospettiva promossa nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*²² (in seguito *QCER*), entrambe le nostre proposte didattiche sono orientate all'azione e prevedono sia esperienze di apprendimento collaborativo,²³ in cui gli apprendenti hanno un ruolo centrale e attivo, sia l'utilizzo di tecnologie e risorse online.

Abbiamo ritenuto opportuno procedere in tal senso giacché, per riprendere le parole riportate in apertura di questa introduzione, *si impara facendo*, o meglio, *si impara meglio facendo insieme*.²⁴ Infatti, come si è avuto modo di osservare nella letteratura sull'argomento, queste metodologie di insegnamento e apprendimento, in un continuo intrecciarsi di tecnologia, didattica e comunicazione, rimettono in gioco e ci mostrano da diverse angolazioni e sfaccettature i concetti di autonomia, facilitazione, interazione e costruttivismo.

Infine, data l'esiguità dei lavori espressamente dedicati alle risorse online per l'apprendimento e l'insegnamento del russo come L2 e tenendo conto dell'inevitabile insufficienza degli stessi, a causa

²⁰ Per approfondimenti in merito a genesi, definizione, struttura, teoria e didattica degli EAS si rimanda a Rivoltella (2013).

²¹ “Il tema della competenza digitale (*digital competence, digital literacy*, nelle sue varie sfaccettature terminologiche) è andato affermandosi negli ultimi venti-trent'anni in parallelo al processo di digitalizzazione e assume sempre più il carattere di un nodo cruciale nella riflessione educativa del nuovo millennio” (Calvani 2010, 7).

²² Il documento è reperibile al sito <http://www.coe.int/> (ultima consultazione 25/01/2018). Per l'edizione cartacea, in italiano, si rimanda al Consiglio d'Europa (CdE 2002).

²³ Come fa notare Giovanni Bonaiuti, “il termine *collaborazione* [c.o.] ha un'importanza notevole nel lessico pedagogico. ‘Collaborare’ [...] significa essere coinvolti attivamente nel processo educativo e, nella prospettiva dello studente, assumere la duplice responsabilità dell'insegnare e dell'apprendere” (Bonaiuti et al. 2017, 66).

²⁴ A questo proposito, si rimanda a Comoglio, Cardoso (1996).

della rapida obsolescenza delle risorse online e dei siti Internet, questa ricerca intende presentare un panorama abbastanza ampio di risorse recenti e affidabili dedicate a questo specifico settore.

Riteniamo, infine, che un elemento originale e innovativo delle proposte didattiche da noi realizzate consista nell'approccio adottato e nella scelta di introdurre esperienze di apprendimento collaborativo in rete anche nell'ambito di un insegnamento linguistico a livello universitario dove, molto spesso, prevale piuttosto un modello di insegnamento di tipo tradizionale, che si limita a trasmettere i contenuti da apprendere.

Le considerazioni finora riportate, unite alla convinzione delle opportunità derivanti da un equilibrato impiego delle tecnologie e supportate dai numerosi fattori di attrattività di cui oggi gode il russo²⁵ e, di conseguenza, dalle motivazioni all'apprendimento di questa lingua, costituiscono il motore propulsore di questo lavoro che è, al contempo, di ricerca teorica e di applicazione pratica.²⁶

²⁵ A questo proposito, si veda Lasorsa Siedina (2013, 437-447).

²⁶ Come sottolinea Cervini (2015, 25), “nelle discipline glottodidattiche, la teoria è a tutti gli effetti strettamente collegata alle operatività e ai risvolti pratici e contestuali, nutre e incide sulle prassi, con una influenza reciproca e bidirezionale tra pratica e approfondimento teorico”.