

UN ALFABETO PER LA DIDATTICA. INTERVISTA A PAOLO TORRESAN

di Benedetta Sala

ABSTRACT

Nel mese di marzo esce il libro "Un alfabeto di 73 lettere. Strategie didattiche per l'educazione linguistica" di Paolo Torresan, pubblicato dalla casa editrice Pearson. Il volume nasce all'interno di una riflessione sul post-metodo e costituisce un inventario di strategie per insegnare una lingua.

Frutto di una lunga redazione, il volume intende fornire strumenti utili a realizzare una didattica flessibile. Insegnare le lingue, secondo l'autore, è un lavoro artigianale: il ruolo dell'insegnante è più simile a quello del cuoco che non a quello dell'ingegnere. Da qui l'importanza di individuare le componenti che sottostanno alle scelte didattiche. Alla pari di un libro di cucina che, distinguendo gli ingredienti, aiuta lo chef a prefigurarsi i sapori da portare in tavola, il volume fa il punto su dimensioni-chiave della pratica didattica.

Di cosa tratta il suo libro?

Il libro riguarda la didattica delle lingue moderne. È diviso in tre sezioni:

- nella prima riassumo le idee del post-metodo, orientamento didattico degli ultimi trent'anni;
- nella seconda realizzo il proposito di alcuni autori post-metodo: definire le strategie didattiche;
- nella terza presento 73 strategie, la maggior parte delle quali nel contesto di attività concrete (circa 200 attività, riferite alla didattica dell'italiano ma facilmente applicabili all'insegnamento di altre lingue).

In sostanza, due sezioni teoriche e una pratica. Quella pratica è la più estesa.

È una prospettiva “post-metodo”...

Più che “post”, è una prospettiva “trans-metodo”. A forza di osservare l'essenza dei metodi, che sono le attività, mi sono balzati agli occhi tratti trasversali a cui ho dato il nome di *strategie*, richiamandomi a una certa tradizione (avrei potuto scegliere un altro nome: costituenti, ecc., ma la sostanza non sarebbe cambiata).

Di attività in ambito italiano è stato scritto molto. Perché tornare a parlarne?

“Tecniche didattiche per l'educazione linguistica” di Paolo Balboni, del 1998, è il primo libro di glottodidattica sul quale mi sono formato. L'autore opera una classificazione *funzionale* delle tecniche, catalogandole a seconda dell'abilità o della componente sollecitata. Considerata una tecnica, si chiede: *a che cosa serve?* A sollecitare la produzione orale? A un reimpiego del lessico? E così via. Si tratta di un'operazione importante, dalla quale un insegnante non può prescindere (un'analisi simile è stata condotta recentemente anche da Danesi *et al.* 2018).

Il mio sguardo è diverso. Mi chiedo: *come* questa tecnica realizza lo scopo per il quale è stata pensata? Cioè, posto che, per esempio, serva a stimolare l'interazione scritta, *in che modo* lo fa? Per rispondere a questa domanda occorre ragionare a livello di costituenti, appunto, operando una ‘radiografia’ della tecnica. A tali costituenti Stevick, nel '59, diede il nome di *tecnemi* (in assonanza con gli elementi minimi in linguistica: fonemi, morfemi, lessemi). Stern, trent'anni più tardi, ricorse al termine più familiare di *strategie* (1992), e così fece Kumaravadivelu (1992). Ulteriori proposte, come il *didattema* (“didactème”) del canadese Germain (1991, 2001), procedono lungo la stessa direzione.

Qual è l'autore che più ha inciso sulla struttura del libro?

Kumaravadivelu.

Le “strategie” di cui tratta il libro sono le stesse di Kumaravadivelu?

No. Le strategie di Kumaravadivelu, secondo me, sono mal definite. Lo studioso intravede la direzione ma non descrive i passi per procedere lungo il cammino.

Ci sono due citazioni di apertura: come si raccordano con il libro? Cosa significano?

La prima è un proverbio ebraico,¹ sostiene che un giudizio critico raffina il pensiero di chi lo formula.

La seconda è la testimonianza di un'insegnante costaricense (H. Guiselle Rivera C.).² Non vengono menzionati autori, eppure ogni termine appare meditato. Attraverso le sue parole rendo omaggio al lavoro di insegnanti capaci e silenziosi.

Le stesse idee che presento nel libro sono frutto, peraltro, di un'indagine che parte dalla pratica (testi di metodologia, idee suggerite da colleghi, intuizioni emerse a contatto con gli studenti), passa per la teoria e ritorna alla pratica.

Quali testi di metodologia sono stati importanti, in particolare?

Molti. Segnalo in nota quelli a cui ho attinto maggiormente.³

¹ "Una critica costruttiva costruisce chi la fa".

² "Non calcolo medie, non correggo i compiti, non tengo a mente percentuali né considero l'ortografia. Insegno a dire sì e a dire no, considerando la funzione che hanno, insegno a condividere le merende, e insegno a essere puliti, ripeto alcune azioni in modo tale che gli studenti apprendano comportamenti di base, promuovo l'indipendenza. Non riferisco come sono andati gli studenti durante l'anno, non mi danno premi come miglior insegnante, non ho ricerche pubblicate. Io genero opportunità e partecipazione, creo situazioni stimolanti per il dialogo, affinché ciascuno esprima la propria opinione, perché gli studenti scelgano, per facilitare l'inclusione. Sono un'insegnante, amo quel che faccio e in ogni studente vedo una sfida unica e individuale; grazie ad essa ogni giorno mi ricordo chi sono per vocazione"

³ Moskowitz 1978; Caré, Debyser 1978; Rinvoluceri, Berer, Frank 1982; Klippel 1984; Rinvoluceri 1984; Wajnryb 1986, 1988, 1990; Davis *et al.* 1988; Davis, Rinvoluceri, 1988; Deller 1990; Rinvoluceri, Davis 1990; Rinvoluceri, Frank 1991; Hadfield, Maley 1992; Sion 1993, 1995; Woodward, Lindstromberg 1995; Rinvoluceri *et al.* 1996; Ur 1996; Wright A. 1997; Hedge 1998; Marsland 1998; Balboni 1998; Griffiths, Keohane 2000; Scharle, Szabó 2000; Harmer 2001³; Hess 2001; Taylor 2001; Woodward 2001; Deller, Rinvoluceri 2002; Guastalla 2002, 2004; Rinvoluceri 2002; Cherubini 2003; Tomlinson 2003; Tsai, Fehér 2003; Caon, Rutka 2004; Morgan, Rinvoluceri 2004; Almond 2005; Baker, Rinvoluceri 2005; Heathfield 2005, 2014; van Oort 2005; Scrivener 2005, 2012; Underhill 2005; Spiro 2006; Thornbury 2006, 2008; Bilbrough 2007, Price 2007; Frank, Rinvoluceri 2007; Puchta *et al.* 2007; D'Annunzio, Luise 2008; Silva 2008; Wilson J. 2008; Wilson 2008; Meddings, Thornbury 2009; Pugliese 2010, 2017; Rinvoluceri, Johnson 2010; Tomlinson, Masuhara 2010; Bilbrough 2011; Grundy *et al.* 2011; Kerr 2014; Harmer, Puchta 2018.

A che tipo di insegnante si rivolge con questo libro?

A quello che ha voglia di sperimentare.

Cioè?

Sperimentare vuol dire aver voglia di provare. Seguire una via non battuta. Mi viene in mente Penny Ur quando afferma (1996: 317; nostra traduzione):

“gli insegnanti che insegnano da vent’anni si possono raggruppare in due categorie: quelli con vent’anni di esperienza e quelli con un anno di esperienza ripetuto venti volte”

Ecco: quelli che hanno vent’anni di esperienza secondo me sono quelli che imparano dal loro stesso mestiere: non si ripetono, innovano in continuazione.

Se vogliamo essere più tecnici, il termine “sperimentazione” può essere reso con quello di “flessibilità cognitiva”, un concetto psicologico che è l’opposto di “saldatura” (Brown 1982). Una persona “saldata”, per quanto faccia bene il suo lavoro, fatica a trasferire strategie cognitive da un ambito a un altro. In tal caso, è come se vi fosse una competenza cristallizzata, che procede in automatico e fatica ad adattarsi a nuovi contesti (cfr. Boscolo 1979).

L’insegnante flessibile, al contrario, è sensibile alle condizioni che si presentano in classe, all’imprevedibilità che accompagna i molti scenari. Ciascuno di noi infatti, prima di varcare la soglia dell’aula, non è in grado di calcolare quello che succederà né come e quanto apprenderanno gli studenti.⁴ È impossibile. Obbediamo spesso, invece, a quella che io chiamo una didattica dell’emergenza. Del tipo: oggi lo studente che avrebbe dovuto fare una presentazione non viene, il pc non funziona, io insegnante sono stanco, oppure sono gli allievi a essere stanchi; o,

⁴ Scrive Van Lier (2007, pp. 53-54, la traduzione è nostra): «Le lezioni e le singole attività sono pianificate, ma la pianificazione, per quanto accurata, non potrà mai prevedere tutto ciò che può capitare. Ciò significa che c’è sempre – e sempre deve esserci – un elemento di improvvisazione. Una lezione è fatta di routine prevedibili, di azioni ripetute, di situazioni che ricorrono di lezione in lezione, di settimana in settimana. Tuttavia, ci sono pure gli episodi dove accade l’imprevisto, l’inatteso, qualcosa che sorprende e che può suscitare la curiosità e quindi portare all’innovazione. Questi due parametri, pianificazione-improvvisazione, da un lato, e routine-novità, dall’altro, si intersecano in vario modo, e concorrono al sapore che assume una certa lezione».

ancora, ho preparato una valanga di fotocopie ma a lezione si presenta una sola persona, e così via.

Uno sguardo flessibile da parte di chi insegna tiene conto del fatto che le cose possono non andare come previsto, che occorre essere pronti a mettere in atto un piano B, ma anche C o D, se necessario.

C'è poi anche un altro fattore di cui tener conto: la motivazione degli studenti, la quale oscilla continuamente. Il fatto di presentare qualcosa di nuovo va incontro anche a questo flusso-riflusso della partecipazione e del coinvolgimento.

... occorre tener desta l'attenzione, per far in modo che gli studenti non si annoino...

Esatto. Anche perché quando io, insegnante, creo qualcosa, sono più coinvolto; ci metto qualcosa di mio. A sua volta, l'entusiasmo è contagioso: si trasmette da me alla classe.

Tornando al concetto di flessibilità, secondo me ce ne sono di due tipi: una orizzontale e una verticale. Mi spiego. In termini di *flessibilità orizzontale* il docente procura occasioni nuove per migliorare l'apprendimento: nuove idee, nuove pratiche, nuovi stimoli. Può considerare, a tal proposito, sollecitazioni

- che provengono dal proprio campo disciplinare (nell'ambito dell'insegnamento di una lingua, per esempio, può far proprie intuizioni che vengono dai programmi di intercomprensione, dalla grammatica valenziale, dall'approccio lessicale, ecc.)
- che attingono da altri campi (sempre nell'ambito dell'insegnamento linguistico, egli può assimilare pratiche legate alle arti performative, altre attinte dalla scrittura creativa, e via di seguito).

Diversamente, la *flessibilità verticale* agisce in profondità: il docente escogita modi diversi di svolgere la stessa attività. In altre parole, chi insegna si interroga non tanto sul *cosa*, ma sul *come*. Ragiona sulle varianti che un'attività ammette.

Quindi, mentre nel primo caso, cioè quello della *flessibilità orizzontale*, l'insegnante "allarga" la sua *expertise* (nel senso che fa cose nuove: nuove attività), nel secondo la "approfondisce" (mette un tocco di originalità nelle attività che svolge di solito). Nel primo caso, l'insegnante si informa, procura cioè nuove conoscenze, utili a sé e alla classe (si informa di teatro, di musica, di cultura, di didattica ecc.). Nel secondo caso, invece, sviluppa meglio le attività di sempre: è un lavoro a tu per tu con le attività.

Può fare qualche esempio?

Ogni attività, anche quella che uno pensa sia la più semplice – come un *drill* – lascia trasparire una certa complessità. Io, un *drill* lo posso infatti svolgere da seduto o in piedi, da solo, in coppia o con altri, ecc.

Ciascuna modifica che si apporta a un'attività, peraltro, può essere oggetto di ricerca, e cioè può venir analizzata a seconda degli effetti che esercita sul comportamento degli allievi (Lee McKay 2002).

Se poi vogliamo, in una prospettiva più ampia, è la stessa struttura della lezione che può essere reinventata di volta in volta: ci possono essere molte "sceneggiature", molte "trame".

È chiaro. Quando è nata l'idea del libro?

Nel 2011. A luglio. Stavo frequentando un corso di formazione, tenuto da Chaz Pugliese, a Canterbury. A ogni tecnica presentata, Chaz chiedeva ai partecipanti "How to milk it?", vale a dire: "Quali varianti escogitare?". Ecco, in quel concetto di variante c'era in nuce quello di strategia. C'era l'idea secondo la quale insegnare (una lingua, nel nostro caso, ma il discorso vale anche per le altre materie) è un atto creativo, tanto quanto lo possono essere il comporre una canzone, il disegnare un paesaggio, l'allestire una scenografia, l'inventare un piatto. Pensiamo a una qualsiasi ricetta, tipo il risotto alla milanese; è facile escogitare delle varianti: il riso al salto, il risotto giallo più ossobuco, il risotto allo zafferano con le zucchine, ecc.

Quanto tempo c'è voluto per scrivere il libro?

L'ho iniziato a ottobre del 2014. La stesura poi è continuata lentamente. Gli ultimi anni li ho dedicati a curare la forma. A smerigliare quei passaggi che, a distanza di tempo, risultavano ancora poco chiari.

Se volessimo trasmettere un messaggio generale, quale sarebbe?

Come dicevo, il mio proposito è contribuire alla formazione di insegnanti capaci di improvvisazione, di composizione. Oggi come oggi, secondo me, anche se si parla molto di creatività, il mondo dell'educazione è attraversato da un processo di burocratizzazione (cfr. Mansell 2007).

Del resto, uno può anche chiedersi perché la creatività sia importante. Io credo che percorsi ben congegnati trasformino la lezione in un evento: si impara di più, si impara meglio, perché il ricordo si imprime nella memoria. Come dicevo, lo studente apprende tanto più l'insegnante è coinvolto. E l'insegnante è coinvolto, se è protagonista di quello che fa.

Più in generale, io mi propongo di contrastare l'aspetto routinario della professione. L'ambizione è trasmettere un codice da applicare a diverse latitudini, in tutta la sua plasticità. Chi entra in classe potrebbe, almeno idealmente, sentirsi meno solo: lavorerebbe sulla stessa lunghezza d'onda di altri che, come lui/lei, sono alla ricerca di uno stile proprio. Non il *metodo xy* (o l'*approccio xy*), dunque, ma il *metodo Giovanni Rossi*, il *metodo Francesca Bianchi*, il *metodo Rosa Neri*, e così via.

È un'idea, del resto, che circola già da tempo. La stessa Penny Ur, che menzionavo, rivendica "situated methodologies", cioè schemi di azione flessibili al contesto (2013: 474). Richards e Cotterall, dal canto loro, scrivono (2016: 103; la traduzione è nostra, e così il corsivo):

"i docenti creativi plasmano in modo originale il libro di testo e ogni altro materiale didattico, imprimendo alle lezioni *uno stile proprio*. Per questa ragione, i docenti creativi sono molto diversi l'uno dall'altro"

Se è vero che l'insegnamento linguistico, negli ultimi 40 anni, si è dimostrato sensibile ai bisogni, agli interessi e alle aspirazioni degli studenti, mi chiedo perché lo stesso discorso non possa valere anche per gli insegnanti.

I limiti del libro?

Malgrado io sostenga l'importanza di far fede al contesto, il libro non indaga le realtà locali. Quali strategie abbiano successo in un contesto e quali in un altro non trova risposta tra le pagine di questo volume.

Qualcuno, peraltro, potrebbe dubitare della convenienza di suddividere le strategie nel modo che io suggerisco. In effetti, tassonomie differenti sono pur possibili. La didattica non è un ambito di studio preciso; i confini sono sfumati e i punti di approdo sono molteplici. Ogni sguardo, alla fin fine, è orientativo e approssimativo. E a maggior ragione lo è il mio, considerato che, anziché un perimetro da tracciare (un nuovo *metodo* o un nuovo *approccio*), cerco di restituire, nel chiaroscuro che le avvolge, le linee di forza che attraversano le attività.

È un libro aperto, quindi...

Sì, esatto, non è un libro chiuso. E non è un libro prescrittivo. Segna più direzioni che destinazioni, presenta più composizioni che modelli. L'interrogativo che mi preme è ciò che l'insegnante può fare, non quello che deve fare.

Eventuali fraintendimenti da evitare?

Una cosa che uno può pensare è che la creatività sia un'esclusiva del post-metodo (prospettiva dalla quale, ripeto, sono partito). Non è così. Pensiamo a metodi come la suggestopedia o il *Silent Way*: Lozanov, da un lato, e Gattegno, dall'altro, sono eccellenze in fatto di creatività.

Ciò nondimeno, a mio avviso, è proprio nel post-metodo che la creatività assume un certo rilievo. L'esplosione dei metodi ha portato a una miriade di frammenti, ciascuno dei quali racchiude svariate possibilità. Alla pari di un artista, l'educatore esperto è un alchimista di prospettive: raccoglie i frammenti e compone, a suo modo, piccole opere d'arte (cfr. Schön 1983; Hirst 1996; Lutzker 2007).

Quindi, sveliamo l'arcano: le 73 lettere stanno per le 73 strategie di cui l'insegnante si può servire ...

Sì, ma non è escluso che ce ne siano di altre – cioè che, anziché 73 siano 96 o 102 – o che, al contrario, alcune che io tratto separatamente possano essere accorpate tra loro.

L'idea comunque è tematizzare le strutture che caratterizzano le attività, farle emergere. Io sono convinto, del resto, che molti insegnanti già a loro modo siano dei "combinatori di strategie". Per molti si tratta di una conoscenza implicita, alla pari del musicista jazz che improvvisa confidando sulla gamma di accordi che la mano ha imparato a destreggiare.

Nell'introduzione, Letizia Cinganotto scrive che questo libro è un "tesoretto"...

Sì, esatto, è un repertorio. Se poi vogliamo usare un'altra immagine, a me piace quella del *testimone*. È un'immagine doppia. Il *testimone* è colui che vede e racconta quello che è successo ed è anche la bacchetta che gli atleti si passano in

una gara di staffetta. Questo libro è tutt'e due le cose: è lo specchio di quello che ho imparato ed è anche un elemento che lascio nelle mani di chi procede lungo stesso percorso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALMOND, M., 2005, *Teaching English with Drama*, Modern English Publishing, London.
- BAKER, J.; RINVOLUCRI M., 2005, *Unlocking Self-expression through NLP*, Delta, Peaslake.
- BALBONI, P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.
- BILBROUGH, N., 2007, *Dialogue Activities. Exploring Spoken Interaction in the Language Class*, CUP, Cambridge.
- BILBROUGH, N., 2011, *Memory Activities for Language Learning*, CUP, Cambridge.
- BOSCOLO, P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino.
- BROWN, A. L., 1982, "Learning and Development: The Problem of Compatibility, Access and Induction", *Human Development*, 25, 89-115.
- CAON, F.; RUTKA, S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CARÉ, J.M; DEBYSER, F., 1978, *Jeu, language et créativité*, Hachette, Paris.
- CHERUBINI, N., 2003, *Diapason*, Guerra, Perugia.
- DANESI, M.; DIADORI, P.; SEMPLICI, S., 2018, *Tecniche didattiche per la seconda lingua*, Carocci, Roma.
- D'ANNUNZIO, B.; LUISE, M. C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- DAVIS, P.; GARSIDE, B.; RINVOLUCRI, M., 1998, *Ways of Doing*, CUP, Cambridge.
- DAVIS, P.; RINVOLUCRI M., 1988, *Dictation: New Methods, New Possibilities*, CUP, Cambridge.

- DELLER, S., 1990, *Lessons from the Learner*, Pilgrims Longman Resource Books, Canterbury.
- DELLER, S.; PRICE C., 2007, *Teaching Other Subjects Through English*, Oxford University Press, Oxford.
- DELLER, S.; RINVOLUCRI, M., 2002, *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*, Delta, Peaslake.
- FRANK C.; RINVOLUCRI M., 2007, *Creative Writing*, Helbling, Innsbruck.
- GERMAIN, C., 1991, "Réflexions épistémologiques sur la didactique des langues", *Revue de phonétique appliquée*, 99-101, 105-119.
- GERMAIN, C., 2001, "Le didactème, concept-clé de la didactologie?", *Études de linguistique appliquée*, 123/124, 3, 455-465.
- GRIFFITHS, G.; KEOHANE I., 2000, *Personalizing Language Learning*, CUP, Cambridge.
- GRUNDY, P.; BOCIEK, H.; PARKER, K., 2011, *English Through Art*, Helbling, Innsbruck.
- GUASTALLA, C., 2002, *Giocare con la letteratura*, Alma, Firenze.
- GUASTALLA, C., 2004, *Giocare con la scrittura*, Alma, Firenze.
- HADFIELD, J.; MALEY, A., 1992, *Classroom Dynamics*, OUP, Oxford.
- HARMER, J., 2001³, *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London.
- HARMER, J.; PUCHTA H., 2018, *Story-based Language Teaching*, Helbling, Innsbruck.
- HEATHFIELD, D., 2005, *Spontaneous Speaking*, Delta, Peaslake.
- HEATHFIELD, D., 2014, *Storytelling with Our Students*, Delta, Peaslake.
- HEDGE, T., 1988, *Writing*, OUP, Oxford.
- HESS N., 2001, *Teaching Large Multilevel Classes*, CUP, Cambridge.
- HIRST, P., 1996, "The Demands of Professional Practice and Preparation for Teaching", in J. FURLONG; R. SMITH (eds.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*, Kogan Page, London, 166-178.

- KERR, P., 2014, *Translation and Own-language Activities*, CUP, Cambridge.
- KLIPPEL, F., 1984, *Keep Talking*, CUP, Cambridge.
- KUMARAVADIVELU, B., 1992, "Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher", *The Modern Language Journal*, 76, 1, 41-49.
- LEE MCKAY, S., 2002, *The Reflective Teacher. A Guide to Classroom Research*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- LUTZKER, P., 2007, *The Art of Foreign Language Teaching*, Narr Francke, Bern.
- MANSELL, E., 2007, *Education by Numbers. The Tyranny of Testing*, Methuen, London.
- MARSLAND, B., 1998, *Lessons from Nothing*, Cambridge, CUP.
- MEDDINGS, L.; THORNBURY, S., 2009, *Teaching Unplugged*, Delta, Peaslake.
- MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M., 2004, *Vocabulary*, Oxford, OUP.
- MOSKOWITZ, G., 1978, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Newbury House, New York.
- PUCHTA H.; RINVOLUCRI, M.; ARNOLD, J., 2007, *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*, CUP, Cambridge.
- PUGLIESE, C., 2010, *Being Creative*, Delta, Peaslake.
- PUGLIESE, C., 2017, *Creating Motivation. Activities to Make Learning Happen*, Helbling, Innsbruck.
- RICHARDS, J. C.; COTTERALL, S., 2016, "Exploring Creativity in Language Teaching", in R. H. JONES; J. C. RICHARDS (eds.), *Creativity in Language Teaching*, Routledge, London, 97-113.
- RINVOLUCRI, M., 1984, *Grammar Games*, CUP, Cambridge.
- RINVOLUCRI, M., 2002, *Humanising Your Coursebook*, Delta, Peaslake.
- RINVOLUCRI, M.; BERER, M.; FRANK, C., 1982, *Challenge to Think*, OUP, Oxford.
- RINVOLUCRI, M., BURBIDGE, N.; Gray, P., 1996, *Letters*, OUP, Oxford.
- RINVOLUCRI, M.; DAVIS, P., 1990, *The Confidence Book*, Longman, London.

- RINVOLUCRI, M.; DAVIS, P., 2000, *More Grammar Games*, CUP, Cambridge.
- RINVOLUCRI, M.; FRANK, C., 1991, *Grammar in Action Again*, Prentice Hall, London.
- RINVOLUCRI, M.; GARSIDE B.; DAVIS P., 1999, *Ways of Doing*, CUP, Cambridge.
- RINVOLUCRI, M.; JOHNSON, G., 2010, *Culture in Our Classroom*, Delta, Peaslake.
- SCHÖN, D., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- SCRIVENER, J., 2005, *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*, MacMillan, Oxford.
- SCRIVENER, J., 2012, *Classroom Management Techniques*, CUP, Cambridge.
- SION, C., 1993, *Talking to Yourself in English. Intermediate*, Desert Island, Harleem.
- SION, C., 1995, *Talking to Yourself in English. Advanced*, Desert Island, Harleem.
- SPIRO, J., 2006, *Storybuilding*, OUP, Oxford.
- STERN, H. H., 1992, *Issues and Options in Language Teaching*, OUP, Oxford.
- STEVICK, E., 1959, "«Technemes» and the Rhythm of Class Activity", *Language Learning*, 9, 3-4, 45-51.
- TAYLOR, J., 2001, *The Minimax Teacher*, Delta, Peaslake.
- THORNBURY, S. 2006, *An A-Z of ELT*, Macmillan, Oxford.
- THORNBURY, S. 2008, *How to Teach Grammar*, Longman, London.
- TOMLINSON, B., 2003, *Developing Materials for Language Teachers*, Continuum, London.
- TOMLINSON, B.; MASUHARA, H., 2010, (eds.), *Research in Materials Development for Language Learning. Evidence for Best Practice*, Continuum, London.
- TSAI, B.; FEHÉR, J., 2003, *Creative Resourse. Resource Book of Creative Activities for EFL Teachers*, IAL, Atlanta.
- UNDERHILL, A., 2005, *Sounds Fondation*, MacMillan, Oxford.
- van OORT, H., 2005, *Challenging Children. Immaginative Activities to Inspire Young Learners*, Delta, Peaslake.

- UR, P., 1996, *A Course in Language Teaching*, CUP, Cambridge.
- UR, P., 2013, "Language-teaching Method Revisited", *ELT Journal*, 67, 468-474.
- van LIER, L., 2007, "Action-based Teaching, Autonomy and Identity", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, 46-65.
- WAJNRYB, R., 1986, *Grammar Workout: The Dictogloss Approach*, Melting Pot Press, Sidney.
- WAJNRYB, R., 1988, *Grammar Workout 2: The Dictogloss Approach*, Melting Pot Press, Sidney.
- WAJNRYB, R., 1990, *Grammar Dictation*, OUP, Oxford.
- WILSON, K., 2008, *Drama and Improvisation*, OUP, Oxford.
- WOODWARD, T., 2001, *Planning Lessons and Courses*, CUP, Cambridge.
- WOODWARD, T.; LINDSTROMBERG, S., 1998. *Planning Lesson to Lesson*, Longman, Harlow.
- WRIGHT, A., 1997, *Creating Stories with Children*, OUP, Oxford.