L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO IN VIETNAM: ESEMPI DI APPLICAZIONE IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE

di Andrea Gallo, *University of Foreign Studies di Hanoi*

Lo spostamento dell'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti che essa veicola: è la celebre *rule of forgetting* di Krashen, secondo la quale si acquisisce una lingua proprio quando ci si dimentica che la si sta acquisendo perché il filtro affettivo non interviene a inibire il LAD, il *Language Acquisition Device*, di fronte a lacune o errori linguistici.

(Balboni 2011: 216)

Lo studio della lingua e della letteratura ha dunque anche questo particolare obiettivo: creare nell'adolescente il maggior numero di significati legati al suo crescere come persona emotivamente complessa e fornire le parole giuste per esprimerli.

(Covino 2015: 104)

1. Introduzione

Come premessa pare dovuto e non scontato un brevissimo accenno al perché di un corso di Letteratura italiana all'estero, in particolare in Vietnam, e a quali siano le abilità linguistiche che si intendono sviluppare. Per rispondere a queste domande mi paiono esaurienti e limpide le parole di Tidona (2015) nella sua *Guida per l'insegnante al manuale di letteratura italiana per studenti vietnamiti*, il quale suggerisce ai docenti quanto segue:

- a. portare i discenti a contatto con concetti e parole cardine della cultura e della civiltà italiana che sono intimamente collegate con la letteratura. Quest'ultima ha esercitato un'influenza centrale (e ciò distingue l'Italia da altri Paesi europei!) sul formarsi del concetto stesso di nazione italiana. Studiare la letteratura, dunque, serve meglio a capire l'Italia ed è occasione d'oro per conoscere la temperie ideologica di ogni sua epoca e le relative vicissitudini storiche, pur se sinteticamente, rispetto alle quali le opere letterarie sono state in un certo senso effetto ma anche, in molti contesti, come vedremo, causa;
- b. fare conoscere l'immaginario tipico degli Italiani [...] (Tidona 2015: 2).

Inoltre, come afferma Tidona (2015), lo studio della letteratura italiana rappresenta un modo per mettere in pratica ed esercitare l'abilità affabulatoria e un'occasione per esercitare la produzione scritta tramite sintetiche composizioni e l'uso creativo della lingua (cfr. Tidona, Le Thuy, Tran Thanh 2014).

Gli studenti del Dipartimento di Italianistica della facoltà di Lingue e Letterature straniere della University of Foreign Studies di Hanoi (Vietnam) frequentano un corso quadriennale in Lingua e Cultura italiana, strutturato in quadrimestri di circa ottanta ore mensili, che, dopo il secondo anno, vanno gradualmente diminuendo. Attualmente, il percorso accademico offerto dal Dipartimento è leggermente cambiato, in quanto prevede l'articolazione in due *curricula* e altri corsi si sono aggiunti all'offerta formativa. Il settore del turismo rappresenta uno sbocco lavorativo ambito dagli studenti del Dipartimento che, in numero significativo, lavorano poi

come guide turistiche per gruppi italofofoni in visita in Vietnam, in aumento prima dell'adozione delle misure restrittive legate alla pandemia.

Anche in considerazione di questo dato, dal 2019 il Dipartimento offre un *curriculum* biennale in Traduzione e Interpretariato e uno in Marketing e Turismo. Negli anni precedenti al 2019, tale cambiamento era già in embrione, motivo per cui lo sviluppo delle abilità orali era un obiettivo didattico comune a più insegnamenti, compreso quelli del corso di Letteratura (Tidona, Tran Thi Khan, Le Thuy 2016)¹. Tali abilità, come il saper parlare in pubblico, sono state infatti attenzionate e incoraggiate nel corso di Letteratura oggetto del presente articolo, corso che si rivolgeva agli studenti del terzo anno, di livello B2, anche attraverso lo sviluppo di abilità trasversali: prendere appunti, organizzare un discorso, sintetizzare, modulare e padroneggiare l'enfasi, la velocità di eloquio e articolazione.

Un discorso a parte meriterebbe l'uso del metodo situazionale e dell'approccio comunicativo (Balboni 1994) in un contesto asiatico, dove a diverse categorie culturali (distanza del potere, collettivismo/individualismo ecc.) corrispondono diversi processi di socializzazione e dinamiche di comunicazione. Data l'alterità di *software* mentali (Balboni, Caon 2016) non già diversi ma, per così dire, altrimenti uguali, l'adozione di un approccio comunicativo che non tenga conto delle specificità del contesto di partenza degli studenti è destinata a generare dei corti circuiti: problemi culturali legati alla lingua, ai gesti, al corpo, agli oggetti; problemi di comunicazione dovuti ai valori culturali (Consalvo 2012; Bernardi 2016)².

Alla luce di queste considerazioni e grazie a una buona conoscenza della L1 dei nostri studenti e della realtà locale, nelle nostre lezioni abbiamo fatto ricorso in maniera estensiva all'approccio comunicativo con il ricorso alle seguenti tecniche didattiche: drammatizzazione, *role-taking/making/play*, scenario, dibattito, interviste impossibili. Particolarmente efficaci e sfidanti sono risultate le attività di trasformazione dei testi, transcodificazione e manipolazione linguistica, ossia quelle attività che richiedono una trasformazione delle rappresentazioni mentali, che si traducono efficacemente in atti comunicativi tramite la padronanza di abilità linguistiche di natura cognitiva (tradurre, riassumere, parafrasare, prendere appunti) e semiotica (interpretazione e traduzione di codici culturali).

2. La dimensione interculturale

Passiamo ora a esaminare due esempi relativi al contesto di insegnamento e apprendimento vietnamita che rimarcano, in generale, la necessità di un consapevole approccio didattico interculturale da parte del docente, in particolare di come anche una funzione comunicativa minima come salutare possa nascondere delle insidie e come richieda, oltre a una (a volte *drastica*) riformulazione linguistica, anche uno sforzo semiotico e un salto significativo da un sistema lingua-cultura a un altro.

Data una vignetta in cui due persone si salutano, si chiederà agli studenti di fare un *role-making* che in italiano avrà come risultato le battute: «Ciao, come stai?» «Bene grazie e tu?», ma che in vietnamita probabilmente sarà «Hai mangiato?» «Sì/No e tu?». Ciò accade perché, come in altri paesi asiatici, anche in Vietnam, per chiedere «Come stai?» o anche solo per salutare si usa la formula «Hai mangiato?» («*Bạn ăn cơm chưa?*») in luogo del più formale e didascalico «Come

¹ Si segnala che il corso di Letteratura, di circa novanta ore, ripercorreva la storia della letteratura italiana dalle origini al Novecento, con una particolare attenzione ai testi e ai grandi cambiamenti storici e culturali italiani.

² Per approfondimenti, cfr. Consalvo 2012.

stai?» (Bạn khỏe không?»).

Passiamo ora al nostro secondo esempio di interpretazione di codici culturali: nella frase «Come stai?» il pronome soggetto può essere reso in vietnamita con una varietà di soluzioni («bạn / ngày / em / anh / chị / chú / cô / ông / bà... + khỏe không?») a causa del pronome «io» che in vietnamita non è *assoluto* ma *relazionale*. In particolare, «io» può essere reso con una varietà di pronomi a seconda della relazione sociale o emotiva che intercorre tra i locutori. Ci accorgiamo così in che misura sia necessario da parte del docente, soprattutto in contesti di apprendimento di tipo LS, un vigile approccio interculturale (Council of Europe 2020/2020: 134) e la fattuale consapevolezza che il metodo di apprendimento della L1 influisce sull'apprendimento della lingua straniera nella misura in cui le strategie di insegnamento e di apprendimento sono culturalmente connotate.

A latere vale la pena aggiungere che, purché l'insegnante dia istruzioni chiare e univoche sulle dinamiche delle attività, tale sistema culturale *relazionale* – che ci riconduce al concetto di «Rén» e al concetto di «reciprocità confuciana»³, che percepisce l'Io proprio in funzione della sua relazione con l'altro – si presta efficacemente a pratiche didattiche che presuppongono l'interdipendenza positiva⁴ (Johnson *et al.* 1993), che è alla base delle strategie di apprendimento cooperativo.

3. Le attività di *Cooperative Learning*

Nei sottoparagrafi che seguono (parr. 3.1-3.3) saranno presentate tre proposte didattiche sperimentate con gli studenti del corso di Letteratura, che hanno come obiettivi principali lo sviluppo di abilità linguistiche di comprensione e produzione tramite la riflessione sui processi cognitivi e la loro esplicitazione e condivisione in una dimensione partecipativa e interculturale.

3.1. Attività 1: *prendere appunti, riassumere e sistematizzare*

L'apprendimento non è [...] da intendersi conseguenza diretta delle informazioni veicolate dall'insegnante: al contrario, l'allievo costruirebbe il proprio conoscere elaborando le informazioni nei termini ed in funzione dei propri modelli mentali e di conoscenza [...]. Non sono i dati stessi ad avere potere informativo [ma] i modelli che governano il modo con cui tali dati sono elaborati (Cornoldi *et al.* 2018: 10-11).

Tempo previsto: 2 h.

Obiettivi: sviluppare le abilità di comprensione/produzione scritta e orale; valutare, sistematizzare e comunicare informazioni.

Dimensione sociale: conoscersi e fidarsi degli altri, comunicare con chiarezza e precisione, accettarsi e sostenersi a vicenda, risolvere i conflitti, studiare in gruppo, sviluppare capacità di lavoro cooperativo.

Procedura: si riorganizza la classe in gruppi⁵. Il docente illustra come, durante la lezione, un

³ Il termine «Rén» viene tradotto solitamente con «umanità». L'ideogramma originale è composto da due elementi: il radicale «uomo» 人 e il numerale «due» 二. Tale virtù consiste nella coscienza della perfettibilità dell'essere umano, che per compiersi ha bisogno di un'altra persona, ovvero di reciprocità, da qui il suo carattere duale.

⁴ Il concetto di «interdipendenza positiva», nell'ambito del *Cooperative Learning*, si riferisce a quel rapporto tra i membri del gruppo per il quale nessuno riesce, in modo individuale, a raggiungere l'obiettivo se non con la collaborazione e il successo dell'intero gruppo (Johnson *et al.* 1993).

⁵ Per approfondimenti sulla formazione dei gruppi, cfr. Mason 2019.

gruppo sarà incaricato di prendere appunti, che dovrà poi sintetizzare in forma scritta ed esporre alla classe durante l'ultima mezz'ora.

Alla fine dell'esposizione, la classe dà un *feedback* immediato sulla rielaborazione e sull'organizzazione dei contenuti proposta dal gruppo, lodando le soluzioni efficaci (p. es. le capacità di sintesi, parafrasi o di individuazione delle parole chiave) e facendo inoltre emergere debolezze e criticità (p. es. se il gruppo si è soffermato più sul contesto storico e meno sulla poetica o non ha ritenuto necessario riportare un certo evento biografico significativo). Allo stesso modo la classe dovrà effettuare un'operazione di monitoraggio e verificare la correttezza delle informazioni riportate (date, opere, fatti storici, cronologia ecc.), incoraggiando così il mutuo aiuto e controllo. In questa fase, sia il gruppo che ha esposto la sintesi, sia la classe sono incoraggiati a motivare le proprie scelte e le proprie opinioni, ascoltando le ragioni e le osservazioni degli altri in un processo di *feedback* continuo.

Lezione dopo lezione, man mano che l'esercizio del *feedback* continuo si ripete, si vedrà come gli studenti metteranno costantemente a disposizione della classe le proprie conoscenze, abilità e competenze proprio in virtù del fatto che l'obiettivo comune da raggiungere – la realizzazione di un pratico specchietto riassuntivo della lezione del giorno – sarà qualcosa di prezioso e di utile per tutti. Si incoraggia e si autoalimenta così un processo democratico di mutuo controllo e di interdipendenza positiva. All'atto pratico, si vedrà inoltre come alcune soluzioni efficaci elaborate collettivamente entreranno via via nella «cassetta degli attrezzi» della comunità di apprendimento (l'uso di una mappa concettuale, della sistematizzazione, delle parole chiave, della titolazione dei paragrafi) finché non costituiranno patrimonio comune.

Risultati e valutazione: il processo innescato di *feedback* continuo ha permesso di restituire agli studenti una valutazione delle soluzioni operative proposte sulla base della loro effettiva funzionalità. Un certo modo di operare, una determinata griglia o schema proposti sono stati conservati dalla classe in funzione della loro efficacia e questo ha costituito di per sé un'autovalutazione sulla prestazione dello studente in termini di abilità messe in campo nonché una controprova della validità del lavoro svolto. Il fatto che l'italiano fosse *significativo* (Asubel 1962; cfr. anche Serianni 2010; Clementi, Serianni 2015)⁶ e che l'attività fosse funzionale al miglioramento delle prestazioni degli apprendenti ha determinato un incremento della motivazione, che ha garantito l'impegno collettivo del gruppo di lavoro, contestualmente alla presa di coscienza del fatto che (come anche per l'attività 2) la messa in comune delle competenze di ognuno ha agevolato la realizzazione e giovato alla percezione della fattibilità/accettabilità del compito.

3.2. Attività 2: retrotraduzione letteraria in entrambe le lingue

L'intelligenza relazionale, applicata in ambito interculturale, non si limita ad ascoltare o a conoscere superficialmente gli altri, in questo caso lo straniero, ma vuole entrare nelle ragioni delle loro visioni del mondo, per esporre le proprie e intraprendere percorsi comuni di conoscenza (Bernardi 2016: 3).

Tempo previsto: 2 h.

Premessa e obiettivi: l'attività è pensata per essere svolta in una delle ultime lezioni del corso di Letteratura. Durante il corso, gli studenti si sono già misurati con diversi tipi di testo e di

⁶ Con il termine «significativo» ci si riferisce a testi che siano rilevanti per gli studenti, capaci di interessare perché vengono incontro agli interessi o alle esigenze specifiche della classe.

poetica e dovrebbero aver raggiunto una certa familiarità con il testo letterario. Si ricorda che il saper tradurre non rientra negli obiettivi del percorso didattico; quest'attività ha dunque come obiettivo il confronto tra pari e la messa in comune di strategie efficaci e di buone pratiche.

Dimensione sociale: implementare l'ascolto e la collaborazione tra pari, accettare e aprirsi ad altre idee e proposte, essere capaci di esprimerle e sostenere con esempi, partecipare attivamente in un contesto interculturale.

Procedura: al termine di una delle ultime lezioni del corso si organizza la classe in gruppi. Il docente porta con sé alcuni testi di autori contemporanei sia italiani che vietnamiti, che introduce brevemente alla classe cercando di suscitare l'interesse, se possibile anche citando degli estratti. Ogni gruppo sceglie il libro che preferisce, in italiano o in vietnamita. A questo punto, il docente chiede ai gruppi di individuare e tradurre dei brevi passaggi dai libri scelti. I testi selezionati dall'insegnante sono in realtà delle traduzioni, dunque il lavoro che si richiede agli studenti è quello della retrotraduzione. Se il gruppo sceglie un libro in italiano, quello che avranno tra le mani sarà una traduzione, bisognerà quindi *ritradurlo* in vietnamita; se il gruppo ha scelto un libro in vietnamita, essendo quella che hanno tra le mani al pari una traduzione, bisognerà *ritradurlo* in italiano.

In fase di correzione, al termine del lavoro e allo scadere del tempo prestabilito, si lascerà che gli studenti confrontino la loro traduzione con il testo di partenza, individuando autonomamente eventuali errori, verificando le ipotesi e confrontando le soluzioni, se possibile provando a sistematizzare gli elementi osservati (morfologia, elementi culturali, lessico, registro). La sfida non è tanto «indovinare» le parole e le frasi usate dall'autore del testo originale, poiché questo non è propriamente un esercizio di traduzione o di produzione scritta, quanto piuttosto, in un'ottica cooperativa, favorire l'intelligenza relazionale in una comunità di apprendimento. Lo scopo è esplicitare e riflettere sui processi sottesi alla traduzione (Montella, Marchesini 2007), all'apprendimento e, dunque, alla costruzione stessa del sapere.

Osservazioni e approfondimenti: questa attività dovrebbe essere svolta perseguendo la diversità culturale come valore e ricchezza. La cultura italiana in classe non deve pervadere e inglobare, ma solo affiancarsi alla cultura d'origine degli studenti. Quest'ultima dovrebbe essere valorizzata e presa come esempio affinché si educino i ragazzi ad apprezzare *in primis* la propria cultura e a prendere coscienza di essa in termini di *interculturalità*. Pertanto sono invitati a considerare la diversità non come un ostacolo, ma come un'occasione di scoperta collettiva⁷.

Valutazione degli obiettivi: una pratica suggerita è quella di stilare una *check list*, che potrà preventivamente essere discussa o anche creata in classe con gli studenti stessi. I comportamenti da rilevare dovrebbero essere definiti sulla base del livello della classe e degli obiettivi stabiliti. Per esempio, possono essere individuati, con una spunta presenza/assenza, alcuni indicatori quali uso della lingua; capacità di sintesi, comprensione dei contenuti, processi decisionali.

Risultati e valutazione: l'attività è stata svolta con più classi e durante più anni accademici. Gli elementi su cui i gruppi sono stati maggiormente portati a misurarsi sono: parafrasi, inferenza ed esplicitazione dei significati, precisione terminologica e concettuale, dimensione denotativa e connotativa, monosemia e polisemia.

Oltre all'instaurarsi di un rapporto di interdipendenza positiva fra gli studenti e all'occasione loro offerta dalla dimensione grupale di elicitare sottocompetenze e abilità comunicative

⁷ Si segnala che quest'attività è stata svolta utilizzando, tra i testi italiani, *Favole al telefono* di Rodari, tradotto da Q. Tran Than; *Lettera ad un bambino mai nato* di Fallaci, tradotto da D. Le Minh; *Nella testa degli italiani* di Severgnini, tradotto da H. Le Thi. Tra i titoli vietnamiti invece figuravano: *Il gioco indiscreto di Xuan* di V. Trong Phung, tradotto da H. Le Thi, e *Attraversando il fiume* di T. Nguyen Huy, tradotto da Q. Tran Thu e L. Tran.

trasversali, questa attività ha creato un clima rilassato, sereno e non competitivo, in quanto i gruppi non lavorano sullo stesso testo, essi hanno infatti scelto in autonomia l'opera e l'estratto su cui concentrarsi. Il testo già tradotto ha costituito prima un salvagente, poi una bussola per orientare ed eventualmente ricalibrare le traduzioni svolte. Inoltre, il fatto che altri loro connazionali si fossero cimentati nella traduzione in vietnamita di un'opera italiana – impresa ancora abbastanza rara – o che, di converso, uno straniero si fosse appassionato allo studio della loro lingua tanto da tradurre un'opera vietnamita nella propria lingua d'origine a beneficio dei propri connazionali, ha costituito un incentivo per mettersi alla prova.

Infine, come ben sa chi ha lavorato con studenti asiatici, la rappresentazione e la considerazione del proprio Paese all'estero è un tema molto sentito in Asia. Per questo motivo, un altro tema di discussione nel confronto scaturito in fase di esposizione del lavoro dei gruppi è stato anche l'essere o meno concordi sulla scelta dell'opera tradotta (È rappresentativa del nostro Paese? Quale idea del Paese veicola ai lettori stranieri?) stimolando una riflessione su modelli e valori culturali ed elementi di civiltà.

3.3. Attività 3: comporre una poesia

Per lei

[...]

Rime che non siano labili
anche se orecchiabili.

Rime non crepuscolari,
ma verdi, elementari (Caproni 1959).

Tempo previsto: 1:30 h.

Obiettivi: sensibilizzare, usando parole appartenenti allo stesso campo semantico, alle differenze connotative, soprattutto nelle parole legate all'espressione delle emozioni. Lavorare sul lessico: precisione terminologica e concettuale, denotazione e connotazione, polisemia e sinonimia.

Dimensione sociale: favorire e sviluppare l'interazione cooperativa, costruttiva e non competitiva, le relazioni positive, il benessere psicologico della classe e la comunicazione.

Procedura: dato un tema, preferibilmente legato al vissuto degli studenti (l'amore, la vacanza, l'amicizia, lo studio), si chiede loro di lavorare in coppia scrivendo due aggettivi, tre verbi e una frase inerenti al tema. A questo punto, si chiede a due coppie di confrontare i propri elaborati conservando le soluzioni giudicate migliori ed eliminando le altre, in modo da giungere a una nuova poesia, pur mantenendo la struttura originale (due aggettivi, tre verbi, una frase).

Vale la pena riportare due poesie frutto dello svolgimento dell'attività appena illustrata.

Amore

Forte e difficile.
Credere, fare fiasco,
distaccarsi.
L'amore c'è ovunque.

Il mare

Profondo, tranquillo,
Guardo, ricordo, suono.
Navigo sull'azzurro mare,
le onde mi ricordano gli uccelli.

Risultati e valutazione: questa attività, ideata da Mollica (Balboni 2013), ha incoraggiato gli studenti a riflettere sulle sfumature di significato, valutare le differenze, comparare le opzioni discutendone all'interno del gruppo e illustrare agli altri gruppi i motivi delle proprie scelte condividendo processi e strategie. In prospettiva interculturale, è stato sorprendente il *feedback* positivo ricevuto da parte della classe sull'accessibilità della composizione artistica e sulla funzione creativa della lingua che, in una certa misura, sovverte l'uso della lingua e il costume letterario dei paesi di tradizione confuciana (Lanciotti 1997), tra cui il Vietnam.

4. Conclusioni

Nelle attività illustrate nei precedenti paragrafi (cfr. par. 3.1-3.3) si osserva la presenza dei cinque elementi costitutivi del *Cooperative Learning*, vale a dire interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione diretta costruttiva, abilità sociali, valutazione di gruppo, nonché una costante attenzione all'individuo nella sua totalità, nella misura in cui la sfera personale e il suo sviluppo sono intimamente legati alla dimensione sociale e relazionale (Gentile, Chiappelli 2016).

Per muoversi efficacemente in un ambiente sereno, il docente smetterà i panni dell'arbitro/giudice per vestire quelli di mediatore/facilitatore, che fa della comunicazione l'essenza della propria pratica didattica. Solo in questo modo lo studente sarà autenticamente incoraggiato a mettere in gioco e a implementare le proprie conoscenze, competenze e abilità sociali e relazionali, abilità rispettivamente relative ai processi cognitivi (attenzione, memoria, percezione, linguaggio, ragionamento), metacognitivi (padroneggiare consapevolmente l'organizzazione e la sistematizzazione dei contenuti studiati in funzione del loro recupero al momento necessario) e sociocomunicativi (includere, coinvolgere, esprimersi, ascoltare, partecipare o meglio *fare e sentirsi parte* di una comunità di apprendimento).

Varrà la pena, in chiusura di questo lavoro, almeno accennare ad altre tecniche didattiche utilizzate che si ispirano alla ludolinguistica e che ben si prestano a un approccio comunicativo e cooperativo: la drammatizzazione di un testo letterario (per il corso di Letteratura è stata scelta la novella «Chichibìo e la gru» di Boccaccio), le interviste impossibili, durante le quali gli studenti immaginano e interpretano discussioni tra personaggi storici, o, nel nostro caso, della storia letteraria (p. es. l'incontro tra Jacopone da Todi e Cecco Angiolieri, tra Dante e Beatrice, tra Dante e un altro pretendente di Beatrice), lo scenario, che prevede la registrazione e la revisione di una *performance* e altre ancora.

Riferimenti bibliografici

- Asubel, D. 1962. *A Subsumption Theory of Meaningful Learning and Retention*, «Journal of General Psychology», vol. 66: 213-224.
- Balboni, P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma. Bonacci.
- 2011. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET.
- 2013. *Fare educazione linguistica, attività didattiche per italiano L1 e L2 lingue straniere e lingue classiche*. Torino. UTET.
- Balboni, P. E., Caon, F. 2016. *La comunicazione interculturale*. Venezia. Marsilio Editori.
- Bernardi, B. 2016. *Uomo cultura società. Introduzione agli studi demo-etno-antropologici*. Milano. Franco Angeli.

- Clementi, F., Serianni, L. (a cura di) 2015. *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*. Roma. Carocci Editore.
- Caproni, G. 1959. *Il seme del piangere*. Milano. Garzanti.
- Comoglio, M., Cardoso, M. A. 1996. *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma. LAS.
- 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*. «Italiano LinguaDue», 1. URL: <http://bit.ly/3LzuZ0W> (<https://riviste.unimi.it>) (ultimo accesso: 1.04.2022)
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C. 2018. *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna. Il Mulino.
- Council of Europe 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council for Cultural Cooperation. Modern Language Division. Strasbourg. Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 2. URL: <https://bit.ly/3WuYW0W> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 12.12.2022)).
- Covino, S. (a cura di) 2015. *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*. Firenze. Franco Cesati Editore.
- Gentile, M., Chiappelli T. (a cura di). *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. URL: <http://3LCvIEj> (<https://www.researchgate.net>) (ultimo accesso: 1.04.2022)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E., Roy, P. 1993. *Circles of Learning*. Edina. Inter-Action Book Company.
- Lanciotti, L. 1997. *Confucio. La vita e l'insegnamento*. Roma. Casa Editrice Astrolabio. Ubal dini Editore.
- Mason, L. 2019. *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna. Il Mulino.
- Montella, C., Marchesini, G. (a cura di). 2007. *I saperi del tradurre*. Milano. Franco Angeli.
- Serianni, L. 2010. *L'ora di italiano*. Bari. Editori Laterza.
- Tidona, G. 2015. *Guida per l'insegnante al manuale di letteratura italiana per studenti vietnamiti*. Contributo presentato nel mese di maggio a una tavola rotonda di fine anno.
- 2016. *Insegnare civiltà in un contesto di LS*. Contributo presentato nel mese di maggio a una tavola rotonda di fine anno accademico.
- Tidona, G., Le Thuy, H., Tran Thanh, Q. 2014. *Manuale di letteratura italiana per studenti vietnamiti*. Hanoi. The Gioi Edizioni.
- Tidona, G., Tran Thi Khanh, V., Le Thuy, H. 2016. *Manuale di civiltà italiana per studenti vietnamiti*. Hanoi. The Gioi Edizioni.