



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del linguaggio
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

La didattica dell'italiano a stranieri attraverso le Intelligenze Multiple

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatore

Ch. Prof.ssa Svetlana Nistratova

Laureando

Milica Popovic
Matricola 842339

Anno Accademico

2017/2018

ВВЕДЕНИЕ	4
RASSEGNA BIBLIOGRAFICA	17
CAPITOLO 1: CHE COS'È L'INTELLIGENZA?	21
1.1 LE TEORIE DI TIPO PSICOMETRICO E LE RELATIVE CRITICHE	25
1.2 LA TEORIA PIAGETIANA E LE SUCCESSIVE TEORIE EVOLUTIVE	29
1.3 LA TEORIA BIFATTORIALE DI SPEARMAN	32
1.4 LE TEORIE MULTIFATTORIALI	33
1.5 LA TEORIA TRIARCHICA DI STERNBERG	34
1.6 LA TEORIA BIOECOLOGICA DI CECI	36
1.7 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE	38
<i>1.7.1 Origini e definizione</i>	<i>38</i>
<i>1.7.1.1 Le sotto-intelligenze</i>	<i>42</i>
<i>1.7.2 I criteri di un'intelligenza</i>	<i>43</i>
<i>1.7.3 Caratteristiche delle intelligenze specifiche</i>	<i>45</i>
<i>1.7.4 Le critiche alla Teoria delle Intelligenze Multiple</i>	<i>56</i>
<i>1.7.5 Le Intelligenze Multiple da una prospettiva neuroscientifica nell'educazione</i>	<i>61</i>
<i>1.7.6 Progetti ed esperimenti della didattica generale e della didattica delle lingue</i>	<i>66</i>
<i>1.7.7 La valutazione dei profili</i>	<i>70</i>
1.8 L'INTELLIGENZA EMOTIVA	72
<i>1.8.1 L'incontro tra le intelligenze personali e l'intelligenza emotiva nell'educazione</i>	<i>75</i>

CAPITOLO 2: LA CLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE	77
2.2 LE COMPONENTI PERSONALI CHE GENERANO LE DIFFERENZE NELLA CAD	83
2.2.1 <i>La personalità</i>	84
2.1.2 <i>Le Intelligenze Multiple e le sotto-intelligenze linguistiche</i>	85
2.1.3 <i>La motivazione</i>	90
2.1.4 <i>L'attitudine</i>	93
2.1.5 <i>Gli stili cognitivi</i>	94
2.2 LE STRATEGIE PER LA CLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE	97
2.2.1 <i>La differenziazione</i>	97
2.2.2 <i>La stratificazione, il compito eligibile e il task</i>	98
CAPITOLO 3: DIFFERENZIAMENTO IN BASE ALLE INTELLIGENZE MULTIPLE	100
3.1 ANALISI DI UN MANUALE DIDATTICO DI ITALIANO LS IN BASE ALLE INTELLIGENZE MULTIPLE.....	100
3.1.1 <i>Osservazioni sull'analisi</i>	101
3.2 CLASSIFICAZIONE DI TECNICHE DI DIDATTICA DELLE LINGUE IN BASE ALLE INTELLIGENZE MULTIPLE	103
3.3 PROPOSTE OPERATIVE	107
3.3.1 <i>Intelligenza linguistica</i>	107
3.3.2 <i>Intelligenza logico-matematica</i>	110
3.3.3 <i>Intelligenza musicale</i>	113

<i>3.3.4 Intelligenza cinestesica</i>	115
<i>3.3.5 Intelligenza visuo-spaziale</i>	118
<i>3.3.6 Intelligenza naturalistica</i>	125
<i>3.3.7 Intelligenza intrapersonale</i>	127
<i>3.3.8 Intelligenza interpersonale</i>	128
CONCLUSIONI	132
BIBLIOGRAFIA	134
SITOGRAFIA	141

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая дипломная работа посвящена преподаванию итальянского языка иностранцам согласно принципам теории Множественного интеллекта. Теория Множественного интеллекта, сформулированная Говардом Гарднером, является важным фактором в обучении, в особенности в классе с дифференцированными способностями¹. В настоящей дипломной работе изложено методологическое предложение по дифференцированию нескольких занятий по итальянскому языку для иностранцев в соответствии с принципами Множественного интеллекта. Кроме того, был проанализирован учебник по итальянскому языку для иностранцев с целью определения процента присутствия различных типов интеллекта в данном учебнике и доминирующих типов интеллекта. Данная работа может послужить поводом для размышления о пользе использования теории Множественного интеллекта в преподавании иностранных языков.

Настоящая дипломная работа состоит из введения, трёх глав и заключения.

Первая глава посвящена определению понятия «интеллект». В работе даётся краткое историческое описание определения этого понятия, при этом особое внимание уделяется теории Множественного интеллекта и её перспективам в области дидактики. Русский словарь *Psychologies* определяет интеллект как "относительно устойчивую структуру умственных способностей человека, способность решать различные задачи и эффективно адаптироваться в обществе. Выделяют различные виды интеллекта, каждый из которых, обычно, является способностью решать задачи определенного типа"². Большинство определений понятия «интеллект» включает в себя когнитивные способности. Однако, различия в системах культурных ценностей также влияют на определение данного понятия. Многие авторы, как например, Гальтон, Спирмен, Пиаже, Стернберг, Терстоун, Гилфорд, Сеси, Гарднер и Гоулман, делали попытку определить это сложное понятие, применяя различные подходы. Авторы Чанчоло и Стернберг (2004) собрали различные подходы к определению понятия «интеллект» с семи точек зрения, которые назвали «метафорами»: географическая, вычислительная,

¹ По итальянской терминологии: *Classe ad Abilità Differenziate (CAD)*.

² <http://www.psychologies.ru/glossary/09/intellekt/>

биологическая, эпистемологическая, социологическая, антропологическая и системная метафоры. Согласно системной метафоре, интеллект рассматривается как совокупность множества интеллектов. Необходимость оценивания интеллекта привела к созданию психометрического тестирования интеллекта, которое в последние годы XX века стало активно оспариваться. Гальтон был одним из первых, кто измерил интеллект как единый орган. Он утверждал, что интеллект можно измерить с помощью данных, связанных с размером черепной коробки. Более того, он утверждал, что интеллект является наследственным. Недавние исследования показали, что существует взаимосвязь между окружающей средой и генами при развитии интеллекта. Бине, с другой стороны, разработал новый подход к измерению интеллекта, учитывающий сложные психические процессы, такие как память, внимание, воображение, мышление. Он разработал первый настоящий тест на интеллект для идентификации людей с умственной отсталостью. Основы этого теста стали также основами общей психометрической традиции, которая рассматривает интеллект как статическое свойство. Эта статичная концепция интеллекта и тот факт, что образовательные и культурные факторы обуславливали эти тесты, вызвали негативную реакцию на тесты на интеллект. В 1930-х годах русский психолог Л.С. Выготский подверг критике психометрические тесты, потому что они засчитывали правильный ответ на вопрос только в том случае, если человек отвечал сам, не принимая во внимание то, что ему удается сделать с помощью извне. Таким образом, он сформулировал концепцию «зоны актуального развития» и «зоны ближайшего развития». Гарднер критикует тесты на интеллект, потому что, по его мнению, они придают значение только лингвистическим и логико-математическим интеллектам, не принимая во внимание другие типы. По словам Пиаже, интеллект – это когнитивная функция, которая позволяет адаптироваться к окружающей среде и обеспечивает баланс между различными когнитивными структурами. Пиаже заинтересовался эволюционной психологией и в середине XX века разработал теорию под названием «Генетическая эпистемология», которая объясняет знание как реконструкцию реальности, начиная от конкретных операций, выполняемых ребенком, до абстрактных психических операций, осуществляемых взрослым человеком. Впоследствии модель жидкого и кристаллизованного интеллекта Кеттелла и Хорна (1978) расширяет видение, объясняя

не только различия в развитии, но и снижение интеллектуальных функций в пожилом возрасте. В начале XX века было выявлено соответствие между результатами различных тестов на интеллект: тем, кто набирал высокую сумму баллов в тестировании интеллекта, удавалось набирать высокую сумму баллов и в других типологиях тестов. В этом контексте зародилась идея об общем интеллекте, обусловленном общим фактором, который Спирман сформулировал и обозначил буквой *g*. Общий фактор является своего рода психической энергией, которая неизменна в результатах психометрических тестов и поэтому лежит в основе различных интеллектуальных задач. В числе интеллектуальных способностей вместе с фактором *g*, от которого зависит человеческий успех, Спирмен предположил существование приобретенного средой фактора *s*. Его теория называется Двухфакторной теорией интеллекта. Затем Терстоун (1941) предложил Многофакторную теорию интеллекта, согласно которой результаты тестирования зависят от первичных навыков, предполагая, что их было семь. Гилдфорд (1956) увеличил число этих первичных способностей или основных факторов. Штернберг также высказывается в пользу Плюралистической теории интеллекта и, в свою очередь, формулирует Триархическую теорию. Согласно его теории, интеллект делится на три части: аналитическую, творческую и практическую. Интеллект также подразумевает баланс между аналитической, творческой и практической обработкой информации. Согласно Штернбергу, интеллект может изменяться, следовательно, его нельзя оценивать с помощью психометрических тестов. Также Биоэкологическая метафора Сеси основана на плюралистическом подходе. По его мнению, биоэкологические факторы оказывают большое влияние на интеллект. Он выдвигает гипотезу о существовании множества когнитивных факторов, которые взаимодействуют со знанием и контекстом окружающей среды, чтобы определить различия между людьми в выражении их интеллектов. Теория Гарднера о Множественном интеллекте также соответствует принципам плюралистического подхода. Данная теория утвердилась и пользуется спросом у многих педагогов. Впервые его теория была изложена в книге «*The Frames of Mind*» в 1983 году. Гарднер выдвигает гипотезу о существовании различных интеллектов, то есть способностей и возможностей, которыми мы обладаем, и которые по отдельности или в сочетании, приводят к их продуктивному

использованию. По мнению Гарднера, интеллект – это «биопсихологический потенциал для обработки информации, поступающей из определенного культурного контекста. Этот потенциал необходим для решения проблем или создания предметов, которые в данном культурном контексте считаются ценными» (Гарднер, 1999b, 33)³. Биопсихологический термин указывает на то, что эти способности – нечто среднее между биологической одаренностью и результатом взаимодействия с окружающей средой. Разум считался единой системой. Впоследствии исследования Сперри, длившегося на протяжении 50-70 лет, было доказано существование различий между двумя полушариями головного мозга, согласно которым, левое полушарие осуществляет логическую, аналитическую деятельность, а правое – воспринимает информацию глобально, осуществляя более интуитивное и художественное мышление. Два полушария сотрудничают для выполнения сложных когнитивных задач. Благодаря этим открытиям, стало возможным выйти за пределы существующих различий между двумя полушариями головного мозга и сформулировать идею о модулярности сознания. Эта концепция представляет разум как модульную систему, комплекс частично автономных единиц. Модули осуществляют выполнение когнитивных способностей и характеризуются определенными знаниями. Теория Гарднера исходит из концепции о модулярности сознания, которая поставила под сомнение до этого момента доминировавшую теорию о целостности ума. Гарднер утверждал, что эти модули являются интеллектами, в которых происходят центральные операции. Гарднер определяет эти центральные способности как «подинтеллекты». По его мнению, наша когнитивная деятельность представляет собой сочетание этих подинтеллектов модульного характера. Данные подинтеллекты требуют активации миллионов нейронов в различных областях мозга и активируются выборочно в соответствии с требуемой задачей. Большинство видов деятельности одной сферы задействует более одного подинтеллекта. При выполнении когнитивных задач взаимосвязанные подинтеллекты усиливаются. У подинтеллектов одного и того же семейства взаимосвязь сильнее, чем у принадлежащих к различным семействам. Тем не менее, не всегда используются виды деятельности, в которых задействованы все

³ “a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture”

типы интеллекта, особенно в области образования. Фактически, согласно Гарднеру, психометрические теории и теория генетической эпистемологии Пиаже сосредоточены только на решении логических и лингвистических задач, оставляя без внимания биологию и пренебрегая творческим мышлением. Как и русский психолог Л.С. Выготский, Гарднер также считает, что каждый человек обладает когнитивным потенциалом, который можно постоянно укреплять. Гарднер обозначил критерии, касающиеся биологии, науки о психологической эволюции и антропологии, для определения интеллекта, придавая своей теории научную ценность. На основе этих критериев Гарднер выделяет как минимум 8 типов интеллекта: лингвистический интеллект (заключается в языковых способностях, понимании других людей и в чувствительности к значению слов); логико-математический интеллект (главное умение которого – способность выработать длинные логические цепочки и способность распознавать важные задачи и решать их); пространственный интеллект (включает в себя такие навыки, как воспроизведение графического представления, примеры одного и того же элемента и преобразование элементов); музыкальный интеллект (способность мыслить в музыкальном смысле, распознавать ритмические паттерны); телесно-кинестетический (центральными способностями которого являются контроль над движениями тела и способность умело манипулировать объектами); внутриличностный интеллект (подразумевает анализ своих чувств и психических состояний); межличностный интеллект (умение строить отношения, смотреть на поведение и мотивацию окружающих); натуралистический интеллект (обладатели которого легко справляются с классификацией и каталогизацией информации, с паттернами распознавания и связями между элементами природы). Гарднер также определяет девятый тип интеллекта – экзистенциальный интеллект, который свойственен людям, задающимся экзистенциальными вопросами, например о значении жизни и смерти. Тем не менее, этот интеллект ещё не был подтверждён нейро-научными исследованиями, необходимыми для его включения в ранг других типов интеллекта. Теория Гарднера подверглась большой критике, особенно в области когнитивной психологии и сообщества психометристов. Психометристы утверждают, что только фактор-*g* может быть идентифицирован ментальными тестами, а не существование восьми автономных интеллектов. Другие авторы утверждают, что

интеллекты теории Гарднера на самом деле являются вторичными или третичными способностями фактора-*g*. Авторы Клейн и Вайт путают понятие интеллекта с понятием области. Понятие «интеллект» происходит, прежде всего, из биологических наук, а «область» – это культурное понятие. У каждой культуры много дисциплин и видов деятельности, которые вместе определяют соответствующие области. Любой интеллект может присутствовать во многих областях, а разные области также включают в себя различные интеллекты. В ответ на критику, нацеленную на опровержение существования множественных интеллектов, мы можем утверждать, что их существование подтверждается критериями Гарднера. Нейро-научное исследование Ширера (2017) подтверждает существование восьми интеллектов Гарднера. Из его исследований следует, что у множественных интеллектов есть четкие, логичные и последовательные нейронные паттерны, сопоставимые с теми, которые были идентифицированы в общем интеллекте (или в факторе *g*). Каждый из множественных интеллектов представляет собой набор связанных навыков и это объясняет их сложную нейронную архитектуру. Более того, согласно этим данным, общий интеллект не является несовместимым с теорией множественного интеллекта. Нейронные корреляты общего интеллекта практически идентичны тем, которые задействуются при проведении операций логико-математическим и лингвистическим интеллектами. Ширер также разработал модель, согласно которой множественные интеллекты являются связующим звеном между нейронаукой и обучением. Каждый из интеллектов может являться путём персонализации важных когнитивных и эмоциональных процессов на основе обучения. Действительно, множественные интеллекты развивают нейродиверсификацию, обеспечивая испытывающих трудности учеников конкретными стратегиями и специфичными средствами. Открытия в области нейронаук могут послужить почвой для формулировки конкретных методических принципов по управлению когнитивными процессами, связанными с множественными интеллектами. Множественные интеллекты применимы ко всем культурам, поскольку они являются межкультурными. Они позволяют студентам осознать свои личные сильные стороны, помогают им оценить обучение в течение всей жизни. Поскольку они делают обучение эмоциональным и увлекательным, ученику захочется повторить его снова, в том числе за пределами школьного контекста. В дидактике применима

также теория Когнитивного перевоплощения, чтобы обеспечить эффективный перенос знаний из класса в реальную жизнь. Благодаря множественным интеллектам, содержание обучения адаптируется к каждому ученику и создаются условия для лучшего восприятия и понимания посредством получения сенсорно-моторного опыта. Содержание переводится в физические движения, чтобы помочь обучаемому лучше понимать и запоминать, и, следовательно, делает эту информацию доступной также в реальной жизни. Теория Когнитивного перевоплощения особенно полезна в обучении иностранным языкам. Благодаря различным экспериментальным исследованиям и проектам мы можем подтвердить пользу использования теории множественного интеллекта в контексте образования. Большинство исследований отметило повышение мотивации, улучшение результатов школьных тестов и улучшение деятельности учеников с трудностями в обучении. Можно сравнить теорию Множественного интеллекта с теорией Эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект представляет собой ещё одну важную концепцию интеллекта в наше время. Эта концепция рассмотрена Саловой и Майером, которые в 1990 году определили её как способность оценивать, выражать и воспринимать эмоции. Гоулман придерживается их концепции и определяет эмоциональный интеллект как способность распознавать наши чувства и чувства других, управлять своими эмоциями, в том числе в социальных отношениях. Согласно Гоулману, у нас два разума: рациональный и эмоциональный. Рациональный разум связан с IQ, но он не может работать без эмоционального. Гоулман выделяет две способности эмоционального интеллекта: личную компетентность и социальную компетентность, которые можно развивать. Гарднер отождествляет сходные характеристики в интеллекте, определённом Гоулманом, со своими личностными интеллектами. Как теория Гарднера, так и теория Гоулмана предлагают новое видение образовательной системы, в отличие от классической, основанной исключительно на логико-математическом и лингвистическом интеллекте. В школьном контексте, на самом деле, внимание должно быть сосредоточено на развитии навыков социальной компетентности, таких как навыки лидерства, общения, эффективного взаимодействия с другими людьми и разрешения конфликтов, чтобы способствовать прогрессу в нашем обществе.

Во второй главе рассматриваются классы с дифференцированными способностями.

Класс с дифференцированными способностями – динамическая система, характеризующаяся вкладом каждого составляющего её и действующего в ней человека. Действительно, у каждого студента уникальная индивидуальность, которая является суммой врожденных биологических факторов и внешних социокультурных факторов, влияющих на навыки и потенциал в обучении. В области обучения важно уметь распознавать различия между участниками учебного процесса и давать им раскрыть свои возможности посредством множественных стратегий обучения. Основопологающим понятием в работе с различными способностями в классе является понятие Зоны ближайшего развития (ЗБР). Процесс обучения в ЗБР происходит субъективно у каждого обучающегося благодаря таким процессам, как «скаффолдинг» (поддерживающая структура, от англ. «строительные леса») и «тьюторинг» (оказание взаимопомощи между участниками учебного процесса), которые необходимы в освоении-построении новых знаний⁴. Каждый обучающийся преобразует “исходные данные”⁵ индивидуально, интерсубъективно, обрабатывая их в личностной когнитивной структуре. Традиционная Трансмиссионная модель взаимодействия больше не действительна и её можно заменить персонализированным обучением, то есть адаптацией дидактического метода или упражнения в классе. Согласно теории о классах с дифференцированными способностями, моменты традиционной передачи не должны быть упразднены полностью, но обучение должно строиться преимущественно на методологии Социального посредничества. Эта методология основывается на накоплении знаний, а не на их пассивном приёме; она ориентирована на группу обучающихся, интерес которых стимулируется диалогами, решением задач⁶, совместной деятельностью и взаимопомощью в обучении. Конструктивный подход – наиболее подходящий для классов с дифференцированными способностями, поскольку он ставит обучаемого на первый план и, согласно этому подходу, знания являются индивидуальной и социальной конструкцией. Этот подход основан на социально-контруктивистской идее Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, которые придают наибольшее значение общению, диалогу и культуре.

Важно учитывать также эмоциональный аспект в обучении, если исходить из

⁴ По английской терминологии: *scaffolding e tutoring*

⁵ По английской терминологии : *input*

⁶ По английской терминологии: *problem solving*

целостности человека. Эмоции играют важную роль в запоминании. Однако, когда эмоции отрицательны, они вызывают состояние тревоги и негативно влияют на функции памяти: в стрессовой ситуации восстановление в памяти и запоминание определённых данных становится затруднительным. Если обучение доставляет удовольствие, “исходные данные” запоминаются лучше. Основными факторами различия в классе с дифференцированными способностями являются: личность, различные типы интеллекта, когнитивные стили, отношение и мотивация к обучению. Личность – это совокупность относительно устойчивых, организованных психологических черт и механизмов человека, которые влияют на его взаимодействие и адаптацию в интрапсихической, физической и социальной среде. Основные типы личности обусловлены следующими отличительными чертами: сотрудничество – конкуренция, интроверсия – экстраверсия, оптимизм – пессимизм. Множественные интеллекты в классе с дифференцированными способностями помогают разрабатывать конкретные операционные модели в языковом обучении, позволяющие обращать должное внимание на различия между учениками и планировать учебную деятельность, в условиях которой сильные стороны обучающихся раскрываются и подчеркиваются, а слабые – развиваются. Теория Множественного интеллекта не подразумевает занятие определенной позиции в отношении профильной ориентации. Очевидно, что нет смысла предполагать, что все темы можно эффективно рассмотреть восемью или девятью способами и это было бы пустой тратой энергии и времени. Гарднер определяет различные подходы в учебной среде для решения различных тем: точки доступа (для вовлечения ученика), аналогии и разнообразие языковых способностей⁷. Разнообразные языковые способности – это наиболее подходящая стратегия в преподавании языков. Эта стратегия включает в себя изображения, различные текстовые жанры, мультимедийные материалы и невербальные коды. Можно осуществить дифференциацию жанров с точки зрения разнообразных языковых способностей, упорядочив текстовые и технические жанры в соответствии с наиболее подходящим типом интеллекта для работы с определенным жанром. Подинтеллекты также активируются в процессе обучения. Для каждого подинтеллекта

⁷ По итальянской терминологии: *punti di accesso, analogie e linguaggio molteplice*

используются специфические стимулы⁸ или техники, с помощью которых они активируются. Периферический стимул⁹ активирует перцептивный и эмоциональный режимы; промежуточный стимул¹⁰ действует на когнитивном уровне и подразумевает активацию двух или более множественных интеллектов; центральные стимулы¹¹ активируют каждый подинтеллект с помощью соответствующих материалов, а промежуточные стимулы – это методы, которые стимулируют подинтеллект с помощью материалов, свойственных другим интеллектам. Языковые задания для оценивания понимания текста на иностранном языке (такие, как закрытый вопрос, вопрос с множественным выбором, открытые вопросы) – центральные стимулы, а транскодификационные мероприятия, например, занятия использующие мимы, являются промежуточными стимулами. Торрезан (2008) описывает пример подинтеллекта, формулируя подинтеллекты лингвистического интеллекта, чтобы лучше выразить понятие “подинтеллекта”: например, лингвистический подинтеллект характеризуется такими внутренними аспектами языка, как лексика и семантика, а логический подинтеллект сосредоточен на форме слов и их порядке (морфология и синтаксис), музыкальный интеллект учитывает интонацию и фонологию. Мотивация также является важным фактором в классе с дифференцированными способностями. Мы можем представить это понятие в антиномичных парах: внутренняя самомотивация/внешняя гетеронаправленная мотивация, инструментальная/интегративная. Внутренняя мотивация является типом мотивации, подходящим для классов с дифференцированными способностями. При этом типе мотивации человек приводит себя в рабочее состояние, поскольку он видит в учебном задании средство достижения личного удовлетворения. Что касается стабильного и длительного освоения знаний, мозг захватывает стимулы и приступает к оценке¹² и на этой основе решает, следует ли использовать “входные данные” для анализа, выполнять предложенные преподавателем действия и усваивать новые элементы, которые появляются в стимуле. Ещё один важный фактор, связанный с классами с дифференцированными способностями, – это предрасположенность к изучению

⁸ По итальянской терминологии: *stimoli*

⁹ По итальянской терминологии: *stimolo periferico*

¹⁰ По итальянской терминологии: *stimolo intermedio*

¹¹ По итальянской терминологии: *stimoli centrali*

¹² По английской терминологии: *appraisal*

иностранный язык. Предрасположенность к изучению языка как фактор индивидуального различия может подразумевать талант или личную склонность, которая облегчает обучение. Предрасположенность можно разделить на три группы способностей: слуховые, лингвистические и память. Помимо этих факторов, важным также является фактор отношений между взаимодействующими индивидами, которые влияют на их учебный успех. Преподавателю в классе необходимо выполнять роль демократического лидера, его вербальное поведение должно быть ориентировано на ученика, должно присутствовать уважение по отношению к ученикам, открытая дискуссия и сотрудничество. Ещё один основной фактор в этом типе класса – когнитивные стили, то есть набор устойчивых установок, предпочтений или привычных стратегий, которые определяют типичные способы восприятия, запоминания, мышления и решения проблем. Далее в антиномичных парах представлены основные когнитивные стили: аналитичность/целостность; зависимость/независимость от сферы; физиогномический/буквальный; узость/широта; рефлексивность/импульсивность; дискурсивность/интуитивность. Две основополагающие стратегии в работе с классом с дифференцированными способностями – дифференциация и стратификация¹³. Дифференциация задачи подразумевает создание разнообразного материала с различными исходными данными, как в плане языкового содержания, так и с точки зрения их подачи. Таким образом, каждый студент может усвоить словарный запас, структуры, понятия с помощью наиболее подходящей стратегии для его стиля. Одной из возможностей дифференциации задачи является использование множественных интеллектов. Стратификация – это особый процесс упрощения и обработки исходных языковых данных. Она позволяет выбирать более или менее сложные когнитивные и/или языковые виды деятельности и методы. Стратегия, подходящая для работы с обучающимися с различными уровнями компетенции, предполагает создание заданий по решению проблем и развития дивергентного мышления – открытые задания¹⁴. Другая стратегия, которая предоставляет студентам способ познания языка с помощью различных когнитивных и коммуникативных процедур, – это *task*.

В третьей главе проводится анализ учебника по итальянскому языку для иностранцев.

¹³ По итальянской терминологии: *differenziazione e stratificazione*

¹⁴ По итальянской терминологии: *compito aperto o eligibile*

Предлагается классификация некоторых техник, основанных на принципе множественных интеллектов в обучении языкам, а также делается адаптация некоторых упражнений порогового уровня B1. При анализе не принимается во внимание Экзистенциальный интеллект, так как его существование ещё не подтверждено исследованиями. В итальянском учебнике *LS New Espresso 3* (Бали и Цильо, 2015) были проанализированы 258 упражнений из десяти уроков. Полученные данные показывают, что преобладающим является лингвистический интеллект (58%), за которым следуют внутриличностный (16%), визуально-пространственный (13%), логико-математический (6%) и натуралистический (4%), межличностный (2%) и, наконец, телесно-кинестетический (1%) интеллекты. В учебнике не присутствуют задания, ориентированные на музыкальный интеллект. Авторы данного учебника делают акцент на выражение собственного мнения. Размышление о себе – это способности, требующие использования внутриличностного интеллекта. Важно иметь в виду, что групповая работа или работа в парах не имеет ничего общего с межличностным интеллектом. На самом деле этот интеллект заключается в способности оказания влияния на поведение других. Работа в парах или в группах является техникой, которую предпочитают экстраверты. Идеальный учебник должен содержать около 12% упражнений, нацеленных на каждый тип интеллекта, если его целью является сбалансированное развитие восьми интеллектов.

Ряд методов, взятых из пособий «*Educazione Linguistica Insegnare Italiano, Lingue straniere e lingue classiche*» (Бальбони, 2013 г.) и «*Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*» (Бальбони, 1998 г.), был классифицирован в соответствии с принципами множественного интеллекта, с указанием того, какие техники наиболее благоприятствуют определённым типам интеллекта. Некоторые техники способствуют развитию более, чем одного интеллекта.

Так, в частности, мы описали некоторые из этих техник для каждого из 8 интеллектов, чтобы объяснить понятие «предшествования в прошлом» (итальянское глагольное время *trapassato prossimo*).

В заключении приводятся результаты проведенной работы. В данной дипломной работе мы определяем теорию Множественных интеллектов как полезную стратегию

для обучения и надеемся на дальнейшее исследование в области преподавания языков посредством множественных интеллектов.

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

Negli ultimi decenni è cresciuto l'interesse internazionale verso la didattica attraverso le Intelligenze Multiple. Infatti, dopo l'uscita del libro di Gardner *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze* (1983), la Teoria delle Intelligenze Multiple ha suscitato un particolare interesse negli educatori in ambito internazionale. Tuttavia, in Italia la letteratura è abbastanza limitata ed è più approfondita nell'ambito della scuola d'infanzia e della scuola primaria.

Un contributo importante nell'ambito della didattica delle lingue viene da Torresan, che ha pubblicato *Intelligenze e Didattica delle lingue* (2008). Importante è anche il suo saggio "Intelligenze Multiple applicate alla CAD" in *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziata* (a cura di Caon, 2006). Un altro saggio di Torresan sulla didattica delle Intelligenze Multiple è "Verso la definizione di una psicopedagogia delle lingue differenziata" (2009); Torresan ha pubblicato anche un articolo: "Individualizzare l'insegnamento linguistico: la prospettiva delle intelligenze multiple" (2007). Ricordiamo anche la seguente ricerca: "Il test delle Intelligenze prevalenti e l'italiano L2 per lo studio nella scuola media" (Longo, 2012). Gentili ha avuto un interesse particolare verso la Teoria delle Intelligenze Multiple nella didattica pubblicando il manuale *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per la didattica efficace* (2011). L'autrice si occupa anche del coordinamento dei gruppi di ricerca-azione IMAS (Intelligenze Multiple a Scuola), presenti in Italia. I suoi studi e il suo manuale sono maggiormente orientati verso l'insegnamento nelle scuole primaria e secondaria di primo grado. Un altro volume in italiano è di Corallo: *Nove volte intelligenti. Favole, giochi e attività per sviluppare le intelligenze multiple nella scuola dell'infanzia* (2009). In ambito internazionale, la teoria di Gardner ha riscosso un grande successo nel campo dell'educazione: soprattutto negli Stati Uniti. Gardner stesso ha pubblicato testi e saggi riguardo all'applicazione della sua teoria all'educazione. Citiamo i seguenti: *The Unschooled Mind, How children Think and How School Should Teach* (1991), *l'Educazione delle Intelligenze Multiple* (1995), *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests. The K-12 Education that Every Child Deserves* (1999a), *Educazione e Sviluppo della Mente: Intelligenze Multiple e Apprendimento* (2005), "Multiple Intelligences

and Styles: Partners in Effective Education” (Gardner e Viens, 1990), “The Theory of Multiple Intelligences” (Gardner, et al., 2011), “Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences” (Gardner e Hatch, 1989).

Lo studioso americano Armstrong si è interessato in modo particolare alla Teoria in ambito dell’insegnamento, pubblicando *Multiple Intelligences in the Classroom* (1994). Christison si è occupata più nello specifico dell’ambito didattico delle lingue straniere e ha pubblicato il testo didattico *Multiple Intelligences and Language Learning* (2005). McKenzie si è interessato all’ambito della didattica con le tecnologie, pubblicando *Multiple Intelligences and Instructional Technology* (2005). Gardner ha partecipato a molti progetti, tra cui Progetto SPECTRUM, ARTS PROPEL e PROJECT ZERO in ambito dell’educazione diffondendo la propria teoria. Il Progetto SPECTRUM, condotto nelle scuole d’infanzia, ha avuto successo in Oriente, in particolare nella Corea del Sud. Gardner ha riscontrato un notevole successo in Cina con la sua teoria, ricordiamo il saggio di Chen J.Q. “How MI Theory fits into traditional and modern China” (2006). In Giappone è uscita l’opera dello studioso Ikeuchi: *A Cognitive Approach to Education by Harvard Project Zero: Utilizing Howard Gardner’s Multiple Intelligences to Foster Creativity and Human Potential* (2014). La società giapponese delle Intelligenze Multiple ha applicato la teoria di Gardner nell’istituto d’arte Tokyo. In Europa la Teoria delle Intelligenze Multiple in ambito dell’educazione ha avuto più successo nei paesi nordici, precisamente in Danimarca e in Norvegia. Un interesse verso le Intelligenze Multiple viene anche dalla Spagna e da paesi ispanofoni del Sudamerica. Alcune pubblicazioni spagnole sono: *Guía de iniciación para docentes – Las Inteligencias Múltiples en el aula* (a cura di Ramos B.L., Martinez Requejo S., Sanchez Cabrera V., 2018), *Inteligencias múltiples: juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente*, (De Vila, 2002), *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples* (García C.F., 2005), *Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula* (González A.F., 2014), una ricerca sperimentale è “Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística” (Molina et al., 2017). Una pubblicazione argentina è *Las inteligencias múltiples: Cómo detectar capacidades destacadas en los niños* (Civarolo, 2011), una ricerca sperimentale, invece, è “Las inteligencias múltiples en la escuela” (Solano A.C., 2002). Dalla Columbia pervengono diverse ricerche, tra cui “Desarrollo

de las inteligencias múltiples observadas en los estudiantes de las escuelas secundarias de Santa Marta Colombia” (Osorio e Moreno, 2016), “Multiple Intelligences and Curriculum Implementation: Progress, Trends and Opportunities” (Díaz-Posada et al., 2017) “Inteligencias múltiples: una estrategia para potenciar el sistema educativo en El Espinal, Tolima, desde las artes” (Valbuena P., 2017). Riportiamo due ricerche in lingua portoghese: “Teoria das inteligências múltiplas: conhecimento significativo para uma nova prática avaliativa” (Da Silva R., 2016) e “Perfis e inteligências múltiplas ou a preocupação didática no ensino de uma língua estrangeira” (Domingues J., 2017). Dalla Francia troviamo alcune pubblicazioni, tra cui: *Nos intelligences multiples* (Schovanec, 2018), *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples* (Pettier et al., 2016), *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples: Pratiques pédagogiques innovantes pour le primaire et le secondaire* (Keymeulen, 2016); alcuni articoli, tra cui: “Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence” (Barth, 1998) e dal Québec francese, “Les intelligences multiples et la grammaire font-elles bon ménage?” (Nadeau, 2006). Ricerche sperimentali sono state fatte in Romania con “Multiple Intelligences and Learning Regarding Students- An Experimental Approach” (Andronic A.O. e Andronic R.L, 2012), in Lituania “Pratiquer les intelligences multiples de Howard Gardner dans la classe de langues étrangères”, (Kazlauskaitė, et al., 2011) e in Bosnia Erzegovina “Gardnerova Teorija Višestruke Inteligencije i nastava engleskog Jezika u osnovnim školama” (La Teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner e l’insegnamento della lingua inglese nella scuola Primaria)¹⁵ (D. Moro, 2013). Un’ attenzione particolare viene anche dalla Turchia e dal Medio Oriente, dove sono state fatte diverse sperimentazioni della teoria nella didattica. L’autore egiziano Abdallah M.M.S. ha pubblicato il saggio “Multiple ways to be smart: Gardener’s Theory of Multiple Intelligences and its educational implications in English teaching and oral communication” (2008); due studiosi turchi hanno pubblicato un articolo su ricerche sperimentali: “Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students’ achievement levels and attitudes towards English lesson” (Baş e Beyhan, 2010); due autori iraniani hanno pubblicato “EFL Teachers’ Multiple Intelligences and Their Classroom Practice” (Dolati e Tahriri, 2017); un autore libanese ha pubblicato “Multiple intelligences and ESL teaching and learning: An investigation in KG II classrooms in one

¹⁵ Da qui in poi nell’elaborato le traduzioni dal serbo-croato, russo, inglese, francese e tedesco sono mie.

private school in Beirut” (Ghamrawi, 2014). Anche in Russia sono state condotte diverse sperimentazioni, tra cui: «Realizacija ličnostno-orientirovannogo podhoda k obučeniju anglijskomu jazyku na principah teorii množestvennosti intellekta kak sredstvo povyšeniya kačestva škol'nogo inojazyčnogo obrazovanija» (Attuazione di un approccio orientato all'individualizzazione nell'insegnamento dell'inglese in base ai principi della Teoria delle Intelligenze Multiple come mezzo per migliorare la qualità dell'insegnamento della lingua straniera a scuola) (Chekalina O.G., 2014), “The use of theory of Multiple Intelligences in Teaching English to Non-linguistic Universities” (Gogoleva M.A., 2014) e «Rol' sub"ektnoj individualizacii v povyšanii urovnja vladenija inostrannym jazykom na nelingvističeskikh napravlenijah podgotovki» (Il ruolo dell'individualizzazione del soggetto per migliorare il livello di lingua straniera in un ambito di formazione non-linguistica) (Kovaleva A.S., 2017).

CAPITOLO 1: CHE COS'È L'INTELLIGENZA?

Non esiste una definizione univoca del concetto di intelligenza. L'esperto di linguistica italiana Ruggiano precisa che l'etimologia della parola 'intelligenza' "deriva dal latino *intellegentia* (o *intelligentia*), che a sua volta viene dal verbo *intellĕgo* (o *intelligo*), derivato da *lĕgo* [...] con l'aggiunta del prefisso [...] *inter-*'in mezzo' (o dell'avverbio *intus* 'dentro'). Il verbo *lĕgo* ha, tra i suoi significati, 'leggere', da cui qualcuno ricava che intelligenza indichi la capacità di leggere in mezzo alle cose (*inter-lĕgo*), oppure dentro le cose (*intus-lĕgo*). La preposizione *inter*, inoltre, ben si adatta alla spiegazione che vogliamo dare dell'etimo, legandolo non al significato 'leggere' del verbo *lĕgo*, bensì a 'scegliere, selezionare'. Quest'ultimo, infatti, è il significato primario di *lĕgo*. [...] *Inter-lĕgo* (non *intus-lĕgo*), quindi, non è 'leggere in mezzo', ma 'raccolgere in mezzo', cioè selezionare tra le tante informazioni quelle rilevanti e poi metterle insieme" (Ruggiano, 2015)¹⁶. Gli autori Bertoglio e Balbo preferiscono la seconda spiegazione: «"l'etimologia della parola intelligenza deriva dal latino *in-tus-legere* che vuol dire *leggere dentro*, entrare con la testa nelle cose e nella vita delle persone"» (Bertoglio e Balbo, 2006: 19).

L'Enciclopedia Treccani designa l'intelligenza come "complesso di facoltà psichiche e mentali che consentono all'uomo di pensare, comprendere o spiegare i fatti o le azioni, elaborare modelli astratti della realtà, intendere e farsi intendere dagli altri, giudicare, e lo rendono insieme capace di adattarsi a situazioni nuove e di modificare la situazione stessa quando questa presenta ostacoli all'adattamento; propria dell'uomo, [...] è riconosciuta anche, entro certi limiti (memoria associativa, capacità di reagire a stimoli interni ed esterni, di comunicare in modo anche complesso, ecc.), agli animali"¹⁷. Aggiungiamo, inoltre, un'accezione differenziale di intelligenza nella quale "per intelligenza si intende [...] l'elemento che differenzia gli individui nella capacità di affrontare i compiti cognitivi. [...] Le differenze più specifiche vengono talvolta riferite al concetto di «abilità» o di «attitudine», mentre, generalmente una teoria dell'intelligenza ha l'ambizione di considerare differenze di carattere più generale all'interno di nuclei organizzati di abilità, che sono concepite come più o meno strettamente relazione" (Cornoldi, 2007: 17). Il dizionario russo *Psychologies* definisce l'intelligenza come una "struttura relativamente stabile delle capacità mentali

¹⁶ <http://www.dico.unime.it/2015/09/21/leggere-parlare-raccolgere-essere-intelligente/>

¹⁷ <http://www.treccani.it/enciclopedia/intelligenza/>

umane, capacità di risolvere vari compiti e adattarsi efficacemente alla società. Esistono diversi tipi di intelligenza, ognuno dei quali, generalmente, rappresenta la capacità di risolvere compiti di un determinato tipo (intelligenza matematica, intelligenza verbale, intelligenza sociale)¹⁸. Legg e Hutter hanno raggruppato diverse definizioni di intelligenza nel saggio *A Collection of Definitions of Intelligence* (2006)¹⁹. Secondo il Dizionario *Cambridge Advance Learner's Dictionary* l'intelligenza è "la capacità di apprendere, comprendere e formulare giudizi o avere opinioni che siano basate sulla ragione" (Cambridge Advance Learner's Dictionary, 2006 in Legg e Hutter, 2006: 2). Drever definisce l'intelligenza come "la capacità di eseguire test o compiti, coinvolgendo la comprensione delle relazioni, il grado di intelligenza proporzionale alla complessità, o l'astrattezza, o entrambi, della relazione"²⁰ (Drever, 1952 in Legg e Hutter, 2006: 4). Lo psicologo Jensen descrive l'intelligenza come "un fattore generale che attraversa tutti i tipi di prestazioni"²¹ (Jensen, 1998 in Legg e Hutter, 2006: 5). Wechsler definisce l'intelligenza come "capacità aggregata o globale dell'individuo di agire intenzionalmente, di pensare razionalmente e di trattare efficacemente con il suo ambiente"²² (Wechsler, 1958: 7). Sternberg, nel definire il termine, specifica che preferisce delinearla come l' "intelligenza di successo" [...] [ovvero l'] [...] abilità nell'ottenere ciò che vuoi nella vita all'interno del tuo contesto socioculturale"²³ (Sternberg, 2003)²⁴. Secondo Anastasi "l'intelligenza non è una singola abilità unitaria, ma piuttosto un insieme di diverse funzioni. Il termine indica quella combinazione di abilità richieste per la sopravvivenza e il progresso all'interno di una particolare cultura"²⁵ (Anastasi, 1995 in Legg e Hutter, 2006: 3). Secondo Gardner "l'intelligenza [...] [è] un potenziale biopsicologico per elaborare informazioni che possono essere attivate in un contesto culturale per risolvere problemi o

¹⁸ "относительно устойчивая структура умственных способностей человека, способность решать различные задачи и эффективно адаптироваться в обществе. Выделяют различные виды интеллекта, каждый из которых, обычно, является способностью решать задачи определенного типа (математический интеллект, вербальный интеллект, социальный интеллект)"

<http://www.psychologies.ru/glossary/09/intellekt/>

¹⁹ <http://www.vetta.org/documents/A-Collection-of-Definitions-of-Intelligence.pdf>

²⁰ "the ability to perform tests or tasks, involving the grasping of relationships, the degree of intelligence being proportional to the complexity, or the abstractness, or both, of the relationship"

²¹ "Intelligence is a general factor that runs through all types of performance"

²² "the aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally and to deal effectively with his environment"

²³ "'successful intelligence.'" [...] [i.e the] skill in obtaining what you want in life within your sociocultural"

²⁴ https://www.intelltheory.com/sternberg_interview.shtml

²⁵ "Intelligence is not a single, unitary ability, but rather a composite of several functions. The term denotes that combination of abilities required for survival and advancement within a particular culture"

creare prodotti di valore in una cultura”²⁶ (Gardner, 1999b: 33). È importante, inoltre, sottolineare che “concettualizzare il termine ‘intelligenza’ al di fuori della propria cultura può [...] essere una sfida. Le nozioni di intelligenza possono variare in base alle esperienze all'interno il nostro ambiente sociale e culturale. [...] [Inoltre] è possibile trovare differenze di gruppo nelle concezioni di intelligenza all'interno di un gruppo culturale”²⁷ (Cocodia, 2014: 183)²⁸. “Una componente [, invece,] che sembra universalmente inclusa nelle definizioni di intelligenza elaborate nelle varie culture è quella relativa alla competenza sociale, la quale, però, si declina in maniera differente a seconda della particolare cultura che si prende in considerazione” (Giusti et al. 2007: 26). Sebbene “le concezioni dell'intelligenza orientale / asiatica, occidentale e africana [...] [considerino] le facoltà e abilità cognitive come importanti descrittori di una persona intelligente, [...] [tuttavia,] il diverso sistema di valori culturali di ciascuna cultura influenza le nozioni di intelligenza”²⁹ (Cocodia, 2014: 188-189)³⁰. Utilizzando diversi approcci numerosi autori, tra cui Galton, Spearman, Piaget, Sternberg, Thurstone, Guildford, Ceci, Gardner e Goleman, hanno tentato di definire un costrutto così complesso. I diversi approcci per la definizione del concetto di “intelligenza” sono stati raccolti da Cianciolo e Sternberg (2004) in sette “prospettive che essi caratterizzano come «metafore»” (Cornoldi, 2007: 19) “su cui sembrano poggiare, oggi come in passato, le ricerche scientifiche sulla natura dell’intelligenza” (Cianciolo e Sternberg, 2007: 18):

- “la *metafora geografica* cerca di descrivere le aree del funzionamento intellettivo;
- la *metafora computazionale* usa l’analogia col funzionamento del computer per descrivere il funzionamento dell’intelligenza umana;
- la *metafora biologica* risale ai correlati fisiologici del funzionamento intellettivo;
- la *metafora epistemologica* deriva una teoria del funzionamento intellettivo umano da una teoria formale della conoscenza;
- la *metafora sociologica* mette l’accento sulle influenze sociali che plasmano e modificano lo

²⁶ “intelligence [...] [is] a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture”

²⁷ “...conceptualizing intelligence outside of one’s own culture may [...] prove to be a challenge. Notions of intelligence may vary based on experiences within our social and cultural environment. [...] [Furthermore] it is possible to find strong group differences in conceptions of intelligence within a cultural group”

²⁹ “The Eastern/Asian, Western and African conceptions of intelligence [...] [consider] cognitive skills and abilities as important descriptors of an intelligent person, [...] [however,] the different cultural value system of each culture will influence notions of intelligence”

³⁰ <https://www.mdpi.com/2079-3200/2/4/180/pdf>

sviluppo intellettuale;

- la *metafora antropologica* vede nella cultura le basi dell'intelligenza e della nostra stessa idea di cosa significhi essere «intelligente» (Cornoldi, 2007: 19);

- la *metafora sistemica* presenta "l'intelligenza come un insieme di molte parti interdipendenti, o addirittura di molte intelligenze. [...] Le teorie sistemiche dell'intelligenza cercano di dar conto di una più ampia varietà di componenti intelligenti, e riconoscono esplicitamente il ruolo dei fattori culturali e, più in generale, ambientali nella determinazione di ciò che significa essere intelligente" (Cianciolo e Sternberg, 2007: 46). I due autori specificano, inoltre, che "qualunque approccio allo studio dell'intelligenza fondato su una singola metafora è insufficiente. Solo combinando più metafore è possibile comprendere a fondo quel complesso fenomeno che è l'intelligenza, e far progredire le ricerche al riguardo" (Cianciolo e Sternberg, 2007: 50). "Le teorizzazioni più popolari dell'intelligenza, come dimensione differenziale, hanno storicamente oscillato fra una posizione di tipo unitario e una di tipo multicomponentiale (multiplo)³¹. Le une e le altre, tradizionalmente sviluppatesi lungo il filone psicometrico, sono state affiancate in questo ambito da posizioni [...] di tipo globalistico o da teorie più generali del funzionamento psichico" (Cornoldi, 2007: 39). Tra le teorie unitarie emergono la teoria piagetiana e la teoria bifattoriale di Spearman, tra le teorie multiple la Teoria delle Intelligenze Multiple (MIT)³² di Gardner, la teoria triarchica di Sternberg, le teorie multifattoriali di Thurstone e Guilford e la teoria bioecologica di Ceci. "Lo studio dell'intelligenza come costrutto che specifica le differenze individuali di funzionamento cognitivo si è basato [...] sulla psicomelia, cioè sulla valutazione delle differenze individuali. Questa valutazione ne ha riguardato singole operazioni cognitive, ma soprattutto complessi di funzioni" (Cornoldi, 2007: 22). "Psicologi, educatori, operatori sanitari, *admissions officers* (il cui compito è decidere sull'ammissione all'università), imprenditori: tutti costoro si servono di test di intelligenza per misurare le differenze di abilità intellettuale tra le persone o per determinare come l'abilità intellettuale di una persona cambi nel tempo" (Cianciolo e Sternberg, 2007: 53). "A partire dagli scorsi anni Trenta, lo

³¹ Nel primo caso l'intelligenza è vista come sistema unitario, nel secondo si comincia a "studiare l'intelligenza [...] come un insieme di elaborazioni complesse che interagiscono fra di loro" (Circi, 2012).
<https://www.giornaledimontesilvano.com/dajalumi/howard-gardner-dallintelligenza-unitaria-allintelligenze-multiple>

³² Acronimo di *Multiple Intelligences Theory*, esposta per la prima volta nel 1983 da Howard Gardner, psicologo e docente di Scienze dell'Educazione all'Università di Harvard.

sviluppo dei test fu caratterizzato da una valutazione più sistemica dell'accuratezza, adeguatezza, coerenza e stabilità dei test e delle relative prove. Le teorie dell'intelligenza cominciarono a moltiplicarsi, e la necessità di criteri per valutarle crebbe di conseguenza" (Cianciolo e Sternberg, 2007: 64). Con lo sviluppo dell'approccio cognitivo, che studia l'intelligenza partendo dai processi mentali, si sono viste diverse opposizioni al filone psicometrico. Infatti, secondo lo psicologo Gardner "negli ultimi anni del Ventesimo secolo, l'egemonia degli psicometrismi in materia di intelligenza è stata sempre messa più in discussione" (Gardner, 2005: 64). "Il fatto che l'intelligenza sia un concetto dinamico e l'esito conseguito in un dato momento non abbia carattere della provvisorietà, impone di considerare l'apprendente come un sistema aperto al cambiamento, non già come un'entità che si presta ad essere facilmente definita in base ai risultati di test psicologici" (Torresan, 2008: 12).

1.1 LE TEORIE DI TIPO PSICOMETRICO E LE RELATIVE CRITICHE

"La storia della psicologia ha visto l'affermarsi di una posizione [...] che intende la mente come un organo unitario, capace di esprimersi in diversi ambiti per mezzo di strategie trasversali. [...] Il primo che [misurò l'efficacia di queste strategie] fu Francis Galton, alla fine dell'Ottocento. Egli era convinto che l'intelligenza fosse costituita da due fattori: l'energia e la sensibilità percettiva" (Torresan, 2008: 36). Galton sosteneva "che fosse possibile ottenere una misurazione dell'intelligenza a partire dai dati relativi alle dimensioni sensoriali: peso, altezza, misure di acuità percettiva, capacità respiratorie, tempi di reazione (Giusti et al., 2007: 89)," secondo "l'assunto che tanto più elevato era il livello di discriminazione sensoriale, maggiore era l'intelligenza" (Spadolini, 2004: 353). Galton sosteneva, inoltre, che "l'intelligenza è ereditaria, e ciò viene dimostrato attraverso il calcolo dei coefficienti di correlazione tra il livello intellettuale di genitori e figli, osservando che gli studenti appartenenti ad una famiglia i cui componenti occupano posizioni di prestigio hanno maggiore probabilità di divenire validi e stimati professionisti" (Giusti et al., 2007: 89). "Tuttavia Galton non esclude che il fattore ambientale avesse una certa influenza sullo sviluppo dell'intelligenza. [...] Galton intraprese la prima indagine psicologica sui gemelli, cercando di distinguere gli effetti dell'ereditarietà da quelli dell'ambiente. Rilevò che i

gemelli avevano maggiori tratti fisici, che non altri figli non gemelli, ripresi dai genitori” (Spadolini, 2004: 353). Dagli studi successivi a quelli di Galton, tra i quali si trova “una recente serie di studi messi in atto da [...] Caspi e [...] Moffitt [...] [si può affermare che] i geni risentono dell’influenza ambientale, a sua volta l’ambiente risente dell’azione dei geni nel forgiare la nostra personalità, le attitudini, la salute e il comportamento” (Henderson, 2010: 71). In altri termini, sostiene lo studioso Serpico che “i due elementi interagiscono in modo tale da produrre differenze non quantitative, ma qualitative tra un individuo e l’altro. Se assumiamo questa prospettiva, dobbiamo riconoscere che né l’effetto dei geni né quello dell’ambiente hanno un significato biologico se presi indipendentemente l’uno dall’altro: i loro effetti si esplicano solo nell’interazione” (Serpico, 2016: 15)³³. “Galton usava il termine ‘test’ per i suoi esperimenti in laboratorio, ma ufficialmente il termine ‘*mental test*’ venne usato per la prima volta da Cattell [...] [verso la fine dell’Ottocento]. [...] Anche questo autore tuttavia lo applicava agli studi sulla misurazione di abilità fisiche piuttosto che psichiche” (Mancinelli, 1998: 101). Attorno al diciannovesimo secolo, Alfred Binet ideò un nuovo “approccio [...] caratterizzato dall’abbandono dello studio delle sensazioni semplici in favore della considerazione dei processi complessi, quali memoria, attenzione, immaginazione, pensiero. Secondo Binet solo analizzando i fenomeni mentali più complessi possibile pervenire ad un approfondimento della conoscenza dell’intelligenza, fino ad allora ridotta all’analisi di elenchi di sensazioni” (Giusti et al., 2007: 90). “Binet, in collaborazione con il collega Simon, mise a punto il primo test di intelligenza (la scala Binet-Simon del 1905) per l’identificazione di soggetti mentalmente ritardati. Questo test costituiva un’innovazione importante rispetto al passato: in esso [...] si insisteva sulle capacità di giudizio, di comprensione e di ragionamento, che erano ritenute le proprietà essenziali dell’intelligenza” (Del Corno e Lang, 2002: 76). “Successivamente, Binet introdusse il concetto di età mentale. Infatti, aveva osservato che vi è un normale incremento delle capacità mentali associato all’età. Secondo tale concetto, un bambino è dotato di un’intelligenza corrispondente ai 3 anni se riesce a risolvere la metà dei test risolti normalmente dai bambini di quell’età. [...] Come misura del ritardo mentale, Binet utilizzava la semplice differenza tra l’età mentale del bambino e la sua età cronologica” (Cinque, 2010: 113). Successivamente, “Louis Terman [...]

33

https://www.academia.edu/30227887/Le_basi_dellintelligenza._Due_modi_di_ragionare_su_geni_e_ambiente

diffuse i test di intelligenza negli Stati Uniti [...] [: egli] modificò le domande [...] estendendo il test di Binet-Simon [...] per includere gli adulti. Poiché Terman lavorava alla *Stanford University*, le sue revisioni di Stanford divennero semplicemente note come *Stanford-Binet*³⁴ (Finger, 2001: 313). “Il nuovo test [...] poggiava su presupposti che sarebbero stati condivisi dalla maggiore tradizione psicometrica:

a) l'intelligenza è la capacità di rispondere con risposte brevi a item astratti.

b) l'intelligenza è intesa in senso individualistico, come fattore legato all'eredità genetica.

c) l'intelligenza è una proprietà statica; il quoziente di intelligenza³⁵ è un rapporto che si suppone non vari con il variare dell'età” (Torresan, 2008: 37-38). “La teoria secondo la quale l'intelligenza è un fattore stabile e determinato dalla nascita – e, di conseguenza, che questo fattore può essere individuato mediante test standardizzati, che in quoziente intellettivo varia debolmente nel corso dello sviluppo e che tali test hanno un valore predittivo – è alla base di tutti i test di intelligenza elaborati su modello di Binet. Questa concezione statica e ristretta dell'intelligenza, unitamente alla consapevolezza dell'influenza dei fattori scolastici e culturali sul rendimento nei test psicometrici, causarono una reazione [...] contro i test di intelligenza” (Mancinelli, 1998: 102). “Negli anni '30 lo psicologo russo Lev Vygotskij criticava le procedure standardizzate d'esame perché accreditano al soggetto una risposta giusta solo se ci arriva da solo, senza considerare quello che riesce a fare con l'aiuto dello psicologo” (Chess e Thomas, 1987: 343). Per spiegare la sua teoria “Vygotskij parte dal concetto di progressivo sviluppo personale e sostiene che qui siano coinvolti due livelli mentali: la zona dello sviluppo attuale e la zona dello sviluppo prossimale”³⁶ (Pavlovskaja, 2017)³⁷. Vygotskij definisce la zona di sviluppo prossimale come “la distanza tra il livello di sviluppo effettivo determinato dalla risoluzione dei problemi indipendente e il livello di sviluppo potenziale determinato attraverso la risoluzione di problemi sotto la guida di un adulto o in

³⁴ “Louis Terman [...] went to popularize intelligence testing in the United States [...] [: he] modified the questions[...] and extended the Binet-Simon test [...] to include superior adults. Because Terman worked at Stanford University, his Stanford Revisions of Binet Simon Scale simply became known as the *Stanford-Binet*”

³⁵ Lo psicologo tedesco William Louis Stern propose il termine I.Q. (abbreviazione dall' inglese di Intelligence Quotient- in italiano Q.I.) e lo definì come il risultato dell'età mentale divisa per l'età cronologica moltiplicato per 100. Bambini di diverse età, con un'intelligenza pari alla media, otterrebbero entrambi il punteggio di 100.

³⁶ “Исходит из концепции поступательного развития личности и считает, что здесь последовательно задействованы два психических уровня: зона актуального и зона ближайшего развития”

³⁷ <https://psychosearch.ru/teoriya/vospitanie/376-l-s-vygotskij-i-ponyatie-zona-blizhajshego-razvitiya>

collaborazione con colleghi più capaci”³⁸ (Vygotskij e Cole, 1978: 86). Secondo Vygotskij, quindi, “esiste una stretta correlazione tra lo sviluppo dell'intelletto e il potenziale di apprendimento del bambino [...]: un apprendimento efficace è assicurato se si tiene conto dell'attuale zona di sviluppo del bambino (ciò di cui è capace e che conosce al momento) e della zona dello sviluppo prossimale. [...] Le abilità acquisite prima sotto la supervisione di un adulto, e poi in modo indipendente, sempre più liberamente e con fiducia entrano nel bagaglio di un'esperienza saldamente acquisita. Dopo vengono inseriti nuovi compiti intellettuali, introdotti nella zona dello sviluppo prossimale, e il bambino è preparato per la loro risoluzione in modo autonomo. In questo modo, l'esperienza si espande gradualmente acquisendo importanti abilità mentali”³⁹ (Pavlovskaja, 2017)⁴⁰. “Intorno agli anni '70, all'interno del dibattito sulle opportunità educative e in seguito al fallimento dei programmi di educazione compensatoria e delle scuole speciali per soggetti svantaggiati, si sviluppò una forte critica ai test d'intelligenza [...] che mise in rilievo i limiti di questi strumenti [...] e disapprovò il concetto stesso di intelligenza vista come “abilità scolastica generale” [...] che trascurava completamente di prendere in considerazione la capacità di adattamento, la comunicazione, la perseveranza indispensabili per la vita sociale e non diceva nulla sui processi mentali attraverso i quali si risolvono i problemi” (Zanchin, 2002: 61). Per questo motivo “i sostenitori dei test d'intelligenza hanno compiuto numerosi sforzi per far fronte alle critiche [...] [e] hanno cercato di costruire dei test che tenessero conto delle più recenti acquisizioni relative al funzionamento della mente. [...] Eppure, nonostante gli sforzi fatti, è tutt'ora evidente un gap tra le teorie e i test sviluppati negli ultimi vent'anni e il modo in cui i test vengono generalmente usati” (Giusti et al. 2007: 96). Uno dei critici contemporanei dei test d'intelligenza è Gardner, che muove una critica ad essi sostenendo che: “nella nostra

³⁸ “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers”

³⁹ “Выготский продемонстрировал, что существует тесная корреляция развития интеллекта и потенциала обучения ребенка, степени усвоения вновь обретенных знаний: эффективное обучение обеспечено, если учитывать зону актуального развития ребенка (то, что он умеет и знает в настоящее время) и зону ближайшего развития (то, чему он может научиться сам, в ближайшее время, с минимальным участием взрослого). Навыки, приобретенные сначала под наблюдением взрослого, а потом самостоятельно, все свободнее и увереннее переходят в багаж прочно усвоенного опыта. Затем ставятся новые интеллектуальные задачи, которые вводятся в зону ближайшего развития, и ребенка готовят к самостоятельному их разрешению. Так постепенно расширяется опыт и нарабатываются важные умственные навыки”

⁴⁰ <https://psychosearch.ru/teoriya/vospitanie/376-l-s-vygotskij-i-ponyatie-zona-blizhajshego-razvitiya>

società [...] abbiamo messo per prime le intelligenze linguistica e logico-matematica su un piedistallo. Se una persona riesce bene nei compiti linguistici e logici, riuscirà bene anche nei test di QI e SAT⁴¹, e avrà buone probabilità di accedere a un college prestigioso; ma se avrà successo o no una volta uscite dipenderà parimenti dal grado di possesso e di utilizzo delle altre intelligenze” (Gardner, 2005: 14-15).

1.2 LA TEORIA PIAGETIANA E LE SUCCESSIVE TEORIE EVOLUTIVE

Piaget inizialmente iniziò lavorare come ricercatore attorno al 1920 al laboratorio di Simon, collaboratore di Binet, ma “era giunto a sostenere che quello che importava non era tanto la precisione delle risposte del bambino a questo o a quell’item ma le linee di ragionamento, i processi mentali, le teorie ingenuie cui fa ricorso per spiegare i fenomeni del mondo o per risolvere i problemi che incontra. Per questo, le conclusioni erronee cui i bambini spesso pervengono, assumevano una particolare rilevanza al fine di comprendere le modalità individuali di funzionamento della loro mente” (Zanchin, 2002: 61). Tuttavia, egli “non affrontò mai una critica del movimento dei test d’intelligenza; se però si considerano le sue ricerche scientifiche, se ne ricava l’impressione che si sia reso conto di qualche insufficienza del programma di Binet e Simon” (Gardner, 1987: 37). “Piaget [...] si interessa prevalentemente a temi di psicologia evolutiva e in particolare allo sviluppo della conoscenza, elaborando una teoria nota con il nome di “epistemologia genetica” (Piaget, 1971 in Castiglioni, 2007: 63). “Alla base del progetto dell’epistemologia genetica piagetiana sta l’idea che il fenomeno della conoscenza possa essere definito come una sorta di ricostruzione della realtà a partire dalle operazioni concrete del bambino fino alle operazioni mentali astratte dell’adulto; in altre parole, le operazioni mentali vengono da Piaget concepite come forme di costruzione (o ricostruzione) dell’immagine della realtà” (Castiglioni, 2007: 63). Secondo Piaget “ le conoscenze non derivano [...] né dal soggetto, [...] né dall’oggetto [...], ma dalle interazioni fra soggetto e oggetti, interazioni inizialmente provocate tanto dalle attività spontanee dell’organismo quanto dagli stimoli esterni” (Piaget, 1983: 33). Si può affermare, quindi, che “secondo Piaget l’intelligenza, è una funzione

⁴¹“Abbreviazione di “*Scholastic Aptitude Test* [...] [è] una misura simile al test per il QI” (Gardner, 2005: 12).

cognitiva che permette l'adattamento all'ambiente e garantisce l'equilibrio tra le diverse strutture cognitive. Questo processo [...] consente di implementare conoscenze e di apprendere nuove strutture cognitive sempre più dettagliate della realtà" (Fiore, 2016)⁴². "Lo sviluppo mentale avviene attraverso una modificazione continua che assolve a bisogni nuovi o già esistenti ma applicati a condizioni mutate; modificazione risultante dall'interazione tra assimilazione e accomodamento" (Fagnani, 2005)⁴³. "Per assimilazione Piaget intende il processo che emette l'acquisizione di nuovi dati dall'esperienza utilizzando schemi o strutture mentali già possedute" (Bertacchini et al., 2006: 20). "L'accomodamento è invece la modificazione delle strutture in funzione delle caratteristiche della realtà assimilata: le strutture esistenti si adeguano alla novità. Gli scambi con l'ambiente sono adattivi in quanto realizzano un equilibrio tra bisogno di assimilazione ed esigenza di accomodamento" (Fagnani, 2005)⁴⁴. "Nel descrivere il modo in cui la realtà esterna è assimilata e accomodata a un certo livello di sviluppo, Piaget [...] si serve della nozione di schema. Uno schema può essere definito come «l'organizzazione di un'azione adattativa, cioè come una particolare struttura cognitiva» (Piaget, 1981 in Bertacchini et al., 2006: 20). Gli schemi sono delle operazioni mentali che si applicano a oggetti, idee, ossia a tutto ciò che appartiene al mondo del bambino" (Bertacchini et al., 2006: 20). Piaget indica delle "tappe diverse di acquisizione di capacità mentali per ogni fase di sviluppo. Si individua [...] un circolo [...] che raggiunge il picco massimo di acquisizione di informazioni durante la giovane età adulta" (Fiore, 2016)⁴⁵. "Piaget definisce quattro periodi nello sviluppo cognitivo: -periodo dell'intelligenza senso motoria (0-24 mesi) [, in cui] la costruzione dell'intelligenza si basa su percezione e azione. [...] Tramite l'azione il bambino assimila nuovi oggetti dall'ambiente; questi ultimi per accomodamento, determinano la comparsa di nuovi schemi [...] [;] -periodo dell'intelligenza pre-operatoria (2-6 anni) [, in cui] [...] il bambino passa progressivamente all'intelligenza rappresentativa. Associa oggetto a una immagine mentale (rappresentazione) e tale oggetto può essere evocato anche quando è assente. Si sviluppa così la funzione simbolica: "la capacità di evocare oggetti o situazioni non attualmente

⁴² <http://www.stateofmind.it/2016/05/sviluppo-cognitivo-piaget/> State of Mind, Il Giornale delle Scienze psicologiche

⁴³ <http://www.psicolab.net/2005/piaget-i-concetti-teorici-fondamentali/>

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ <http://www.psicolab.net/2005/piaget-i-concetti-teorici-fondamentali/>

percepiti servendosi di segni o simboli” [...] [;]

-periodo dell'intelligenza operatoria concreta (dai 6-7 anni agli 11-12 anni) [...] [, in cui] il pensiero [...] conquista la capacità di raggruppare in classi gli oggetti (classificazione). [...] Tale tipo di intelligenza è [...] basato su supporti concreti (intelligenza concreta): il bambino non riesce ancora a ragionare partendo dai soli enunciati verbali [...] [;]

-periodo dell'intelligenza operatoria astratta (dagli 11-12 anni in poi) [...] [, in cui] i ragazzi applicano ai problemi un tipo di ragionamento che è metodico e sistematico” (Ranieri, 2002: 41-42). “Il modello dell'intelligenza fluida [...] e cristallizzata [...] introdotto da Cattell e Horn (1978), [...] si presta a spiegare non solo le differenze interindividuali nello sviluppo, ma anche il diverso declino delle funzioni intellettuali nella vecchiaia” (Fazio, 2013: 130-131). “Secondo i due autori (1966) l'intelligenza fluida rappresenta la capacità biologica di base dell'apprendimento (inclusa la capacità di acquisire nuove abilità) e l'intelligenza cristallizzata si riferisce invece ai prodotti dell'istruzione o della conoscenza acquisita” (Soresi, 2014)⁴⁶. In modo più specifico “l'intelligenza fluida riguarda i processi di base del trattamento dell'informazione e della soluzione dei problemi (velocità di organizzazione, agilità mentale, ragionamento induttivo, formazione di concetti, memoria associativa), l'intelligenza cristallizzata riguarda la dimensione socio-culturale ed educativa (cultura generale, comprensione linguistica, vocabolario)” (Cosi, 2013: 19-20)⁴⁷. “Nell'individuo questi due tipi di intelligenza seguono percorsi di sviluppo differenti” (Soresi, 2014)⁴⁸: “l'intelligenza fluida è [...] fortemente connessa allo sviluppo neuronale e inizia a diminuire con l'età adulta, mentre l'intelligenza cristallizzata è costituita da ciò che si è appreso nel corso della propria vita, rimane in modo molto più stabile e duraturo e può addirittura continuare ad accrescersi nel corso dell'invecchiamento” (Galardi e Aristarchi 2002: 43). In altre parole, “l'intelligenza fluida raggiunge il suo picco massimo intorno ai 20 anni per poi iniziare il declino; l'intelligenza cristallizzata aumenta tra i 20 ed i 30 anni e rimane stabile per il resto della vita” (Soresi, 2014)⁴⁹. Quindi “la senescenza è caratterizzata da un

⁴⁶ <http://www.stateofmind.it/2014/07/intelligenza-fluida-cristallizzata/>

⁴⁷

https://www.academia.edu/9488248/Il_contributo_di_R._B._Cattell_allo_studio_della_personalit%C3%A0_e_dell_intelligenza

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

deterioramento delle abilità fluide, ma da una sostanziale stabilità di quelle cristallizzate (es. vocabolario)” (Cristini et al. 2001: 159).

1.3 LA TEORIA BIFATTORIALE DI SPEARMAN

“All’inizio del ventesimo secolo emergeva come i risultati delle misurazioni alle varie prove d’intelligenza fossero tra loro correlati: i soggetti che riportavano alti punteggi in alcune prove intellettive avevano alti punteggi anche in altre prove e altrettanto capitava per i punteggi bassi. In altre termini, sembrava plausibile che un fattore comune spiegasse il successo o l’insuccesso in vari tipi di prestazioni intellettuali. Nella ricerca psicologica, l’idea di una «intelligenza generale» è da attribuirsi a [...] Spearman” (Campodonico e Letterio, 2011: 121). Spearman sosteneva che “le abilità intellettuali fossero costituite da due fattori⁵⁰: un’abilità generale [...] nota come fattore ‘g’ e l’altro un gruppo di abilità specifiche noto come fattore “s”. Il fattore “g” è un’universale abilità innata. Un maggiore fattore ‘g’ in un individuo, conduce ad avere maggiore successo nella vita. Il fattore “s” viene acquisito dall’ambiente. Varia quindi dalle attività che intraprende lo stesso individuo”⁵¹ (Pal. H.R., et al., 2004: 182)⁵². Questo fattore ‘g’ è “un’abilità generale, una sorta di «energia mentale», che sottende a vari compiti intellettuali” (Serpico, 2015: 216)⁵³, ovvero “che risulta essere la costante nei risultati ottenuti da uno stesso individuo in test psicometrici differenti” (Torresan, 2008: 38). Spearman sviluppò “la tecnica dell’analisi fattoriale apposta per studiare i fondamenti sottostanti alla correlazione positiva fra i test per sostenere la teoria dell’intelligenza unitaria” (Gould, 2005: 29), infatti la sua teoria è definita come “la teoria secondo cui l’intelligenza si trova nella testa come una cosa unitaria, classificabile, a base genetica e alterabile in misura minima” (Gould, 2005: 22). “L’interpretazione fattoriale introdusse una nuova prospettiva, rifiutando la teoria secondo la quale il pensiero coincide

⁵⁰ Per questo motivo la teoria di Spearman è più specificatamente chiamata bifattoriale

⁵¹“that intellectual abilities were comprised of two factors : one general ability [...] known as ‘G’ factor and the other a group of specific abilities known as ‘S’ factor. ‘G’ factor is universal inborn ability. Greater ‘G’ in an individual leads to greater success in life. ‘S’ factor is acquired from the environment. It varies from activity to activity in the same individual”

⁵² http://www.bhel.com/dynamic_files/press_files/pdf/pdf_14-Mar-2005.pdf

⁵³

https://www.researchgate.net/profile/Davide_Serpico2/publication/314276595_Esiste_davvero_l%27intelligenza_generale_Prospective_dalle_scienze_cognitive/links/58becdd0a6fdcc7bd45e8610/Esiste-davvero-lintelligenza-generale-Prospective-dalle-scienze-cognitive.pdf

con l'intelligenza misurata con i test [standard] (QI) e ritenendo che i test di misura dell'intelligenza [standard] sono insufficienti per predire l'effettiva capacità inventiva dell'individuo," (Cinque, 2010: 90) in quanto quest'ultimo interagisce con l'ambiente (coinvolgendo anche il fattore "s"). "La scala di Binet, insieme al lavoro contemporaneo dello psicologo inglese Charles Spearman (1904, 1927) sull' intelligenza generale o *g* sono usati come i principali catalizzatori per concepire tutte le forme di attività intellettuale come derivanti da un'abilità unitaria o generale per il *problem solving*. All'interno della psicologia accademica, la teoria di Spearman dell'intelligenza generale (o *g*) rimane la concezione predominante di intelligenza e la base per più di 70 test di QI in circolazione"⁵⁴ (Davis et al., 2011: 485-486).

1.4 LE TEORIE MULTIFATTORIALI

"Verso la fine del novecento si comincia a guardare l'intelletto da una prospettiva rivoluzionaria: studiare l'intelligenza non più come una capacità di elaborazione , ma come un insieme di elaborazioni complesse che interagiscono fra di loro" (Circi, 2012)⁵⁵. Lo psicologo "Thurstone (1941), partendo da studi di Spearman (1904) propose una teoria multifattoriale dell'intelligenza secondo cui la performance in un test dipende da un certo numero di abilità primarie⁵⁶ che si combinano tra loro e generano le più differenti attività di pensiero" (Cinque, 2010: 90). Quindi, "Thurstone (1938) suggerì che [...] le abilità mentali primarie, siano sette e non una soltanto" (Sternberg 1999)⁵⁷ come precedentemente affermato da Spearman. Guilford sostiene che un fattore generale "non sia stato inequivocabilmente dimostrato e quindi per il suo sistema preferisce la teoria dei fattori

⁵⁴ "Binet's scale, along with the contemporaneous work of English psychologist Charles Spearman (1904, 1927) on general intelligence or *g*, served as the principal catalysts for conceiving of all forms of intellectual activity as stemming from a unitary or general ability for problem solving. Within academic psychology, Spearman's theory of general intelligence (or *g*) remains the predominant conception of intelligence and the basis for more than 70 IQ tests in circulation" (Davis et al., 2011: 485-486).

⁵⁵ <https://www.giornaledimontesilvano.com/dajalumi/howard-gardner-dallintelligenza-unitaria-allintelligenze-multiple>

⁵⁶ "Thurstone (1938) considerando riduttiva l'idea fattore *g*, propone, invece, un articolazione dell'intelligenza in sette abilità primarie: comprensione verbale, fluidità verbale, abilità numerica, abilità spaziale, memoria associativa, rapidità percettiva, ragionamento generale" (Battro e Denham, 2011: 7).

⁵⁷ http://www.treccani.it/enciclopedia/abilita_%28Universo-del-Corpo%29/

multipli” (Sirigatti, 1975: 97)⁵⁸. “Guilford (1950), [si rese] interprete [delle] [...] esigenze di innovazione nello studio delle potenzialità umane [e] “oltre a rilevare i limiti del Q.I. [...] ai fini della comprensione del fenomeno creativo, ha elaborato, in tempi successivi, un modello della struttura dell’intelligenza” (Sirigatti, 1975: 97)⁵⁹. “Il modello proposto (Guildford 1956) è basato sull’ipotesi di 120 fattori di base o abilità primarie. In particolare, la struttura dell’intelletto è vista come il prodotto dell’interazione di tre categorie di fattori (operazioni, contenuti, prodotti) dalla cui combinazione (5 operazioni x 4 contenuti x 6 [...] [prodotti]) derivano le 120 diverse abilità” (Cinque, 2010: 91). Secondo Guildford “le cinque categorie di operazioni [sono:] [...] cognizione, memoria, produzione divergente, produzione convergente, valutazione [...] [; mentre, le] quattro categorie di contenuti [...] [sono:] figurativo, simbolico, semantico, comportamentale [...] [; ed infine le] [...] sei categorie di prodotti [...] [sono:] unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni ed implicazioni” (Sirigatti, 1975: 97). “Il modello [di Guildford] è stato successivamente ampliato a 150 abilità nel 1985 ed [in seguito] a 180 abilità nel 1987”⁶⁰ (Runco e Pritzker, 1999: 787).

1.5 LA TEORIA TRIARCHICA DI STERNBERG

Lo psicologo Sternberg (1985) elabora un modello triarchico dell’intelligenza. “Nella prospettiva di Sternberg, l’intelligenza non è una qualità che risiede in maniera statica nella testa di ognuno e non si esprime nei test di QI, ma nel modo in cui si trasformano e si risolvono i problemi della vita quotidiana” (Balsamo et al. 2011: 25)⁶¹. Inoltre Sternberg “non limita l’azione intelligente del soggetto all’adattamento dell’ambiente, ma lo vede impegnato nei processi di pensiero astratto, divergente e operatorio, per intervenire sull’ambiente modificandolo in base alle proprie esigenze”⁶² (Battro e Denham, 2011: 7). Secondo il modello triarchico “essere intelligenti significa pensare bene in uno o più dei tre

⁵⁸

https://www.researchgate.net/profile/Saulo_Sirigatti/publication/241276969_Rapporti_tra_produzione_convergente_e_divergente_nel_quadro_dei_processi_creativi_Convergent_and_divergent_production_A_review/links/0c96051c88607b0553000000/Rapporti-tra-produzione-convergente-e-divergente-nel-quadro-dei-processi-creativi-Convergent-and-divergent-production-A-review.pdf?origin=publication_detail

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ “The model was subsequently expanded to 150 abilities in 1985 and [later] to 180 abilities in 1987”

⁶¹ https://www.researchgate.net/publication/236169269_La_valutazione_dell'intelligenza_nuove_prospettive

⁶² Secondo Piaget, invece, l’intelligenza “si manifesta negli atti cognitivi con cui il soggetto si adatta all’ambiente fisico e sociale” (Battro e Denham, 2011: 7).

modi differenti: analitico, creativo e pratico” (Sternberg, Spear-Swerling, 1997: 18). Il modello è composto da tre subteorie: la subteoria componenziale, la subteoria contestuale e la subteoria esperienziale.

“L’obiettivo della subteoria componenziale è quello di evidenziare quali strutture e quali meccanismi esistono alla base del comportamento intelligente. Per componente egli intende il "processo elementare di informazioni che opera su rappresentazioni interne di oggetti o simboli" (Sternberg, 1980 in Giusti et al. 2007: 75) Dunque le rappresentazioni mentali subiscono una serie di manipolazioni e trasformazioni cognitive ad opera delle componenti dell’intelligenza. [...] Le componenti si differenziano [...] a partire da due fattori: la particolare funzione che assolvono e il livello di generalizzabilità. In base alla funzione assoluta Sternberg distingue tra” (Giusti et al. 2007: 75):

“- i metacomponenti, processi esecutivi che pianificano e controllano l’elaborazione delle informazioni;

- i componenti di performance che eseguono le strategie pianificate;

- i componenti che regolano l’acquisizione di conoscenze” (Fazio, 2013: 135). “La subteoria contestuale dell’intelligenza [...] dà valor all’adattamento all’ambiente e alla capacità di relazionarsi ad esso e plasmarlo quando l’individuo si rapporta con l’ambiente in cui vive” (Giusti e Pizzo, 2003: 109). Quindi “l’individuo interviene per modificare l’ambiente e contemporaneamente viene da esso modificato. [...] All’interno della subteoria esperienziale, l’intelligenza viene considerata nei termini della capacità di affrontare situazioni nuove [...] utilizzando conoscenze ed esperienze precedentemente acquisite [...] [e riguarda anche] la capacità di automatizzare la prestazione” (Giusti et al. 2007: 77-78). “La teoria di Sternberg specifica non solo le abilità generali (analitica, creativa e pratica) che permettono di agire con efficacia, ma anche i processi cognitivi necessari ad applicare tali abilità, come pure le strategie di soluzione di problemi che rendono efficace l’azione” (Cianciolo e Sternberg, 2004: 49). Mentre l’intelligenza creativa “riguarda lo sviluppo di novità e di soluzioni creative” (Balsamo et al. 2011: 25), l’intelligenza pratica “riguarda le dinamiche cognitive che caratterizzano l’interazione dell’individuo con l’ambiente sociale, al fine di mantenere o raggiungere una situazione di agio. [...] Il concetto di intelligenza pratica si sovrappone in larga misura a quello di intelligenze personali proposto da Gardner”⁶³

⁶³ “Sternberg e Gardner hanno tentato di integrare i rispettivi modelli, postulando l’ipotesi secondo la quale i

(Torresan, 2008: 53). “L’intelligenza implica la presenza di un equilibrio tra l’elaborazione di tipo analitico, creativo e pratico delle informazioni. Si è riconosciuta da più parti la validità di tale teoria, perfezionata in una grande varietà di situazioni [...] e se ne è dimostrata l’utilità nel processo educativo. [...] Ciò che è più importante è che è stato dimostrato che nell’intelligenza c’è più di quanto non venga misurato nel quoziente intellettivo, e che può essere modificata” (Sternberg e Spear-Swerling, 1997: 18).

1.6 LA TEORIA BIOECOLOGICA DI CECI

“Alcuni ricercatori si sono di recente interessati allo sviluppo biologico, in particolare lo studio del cervello come base per misurare l'intelligenza (Neisser et al., 1996 in Whiston, 2005: 134). In relazione alla biologia c'è la teoria bioecologica di Ceci (1990, 1993), [...] Ceci ritiene che i fattori biologici abbiano un'influenza importante sulle intelligenze; tuttavia, egli sostiene che non vi è alcun singolo fattore sottostante (*g*), né che l'intelligenza umana sia altamente ereditabile. Egli nega l'esistenza di un fattore *g* e del fatto che l'intelligenza sia altamente ereditabile”⁶⁴ (Whiston, 2005: 135-136). “Il modello di Ceci prende le mosse dalla subteoria contestuale di Sternberg, arrivando a prospettare un’architettura cognitiva [...] pluralista” (Torresan, 2008: 56). “Ceci [...] ipotizza [...] una molteplicità di potenziali cognitivi: predisposizioni biologiche che rendono possibili tipi particolari di pensiero critico e di acquisizione delle conoscenze. [...] I potenziali cognitivi, le conoscenze e il contesto ambientale interagiscono per determinare le differenze individuali nello sviluppo e nell’espressione dell’intelligenza. In altri termini, secondo Ceci, il patrimonio biologico non è condizione sufficiente dello sviluppo intellettuale: tale sviluppo richiede anche un ambiente favorevole e motivazioni adeguate” (Cianciolo e Sternberg, 2004: 49). Secondo Ceci “attraverso istruzioni formali e informali, oltre che all'apprendimento implicito, gli individui

processi triarchici "attraversano" le intelligenze (Gardner, et al. 1994 in Torresan, 2008: 53). [...] [Tuttavia] le componenti andrebbero pensate come un fattore specifico, ogni intelligenza cioè avrebbe meccanismi di recupero di informazioni, di esecuzione e metacomponenti suoi propri; l’intelligenza pratica di Sternberg è esclusa dall’integrazione, dal momento che si sovrappone con le caratteristiche delle intelligenze personali di Gardner: l’intelligenza intra e l’intelligenza interpersonale. L’integrazione tra la MIT e la teoria triarchica, dunque, sarebbe parziale” (Torresan, 2008: 54).

⁶⁴ “Some researchers have recently been interested in biological development, particularly the study of the brain as the basis for measuring intelligence (Neisser et al., 1996). Related to biology is Ceci's (1990, 1993) bioecological theory [...]. Ceci believes that biological factors have a major influence on intelligence; however, he contends that there is no single underlying factor (*g*), nor is human intelligence highly heritable”

interiorizzano gradualmente gli artefatti della loro cultura nei loro pensieri e comportamenti. [...] Infine, gli individui adottano selettivamente i modelli cognitivi esistenti della loro cultura per interpretare i significati, risolvere i problemi e comprendere se stessi. [...] [Quindi] la cultura opera come un sistema dinamico e processa influenze dominanti che hanno un impatto diretto e mediato sulla crescita cognitiva”⁶⁵ (Wang et al., 2004: 25-26)⁶⁶. Riguardo ai test intellettivi Ceci è giunto a dichiarare la seguente affermazione: “[«]... mentre la scuola sembra sostenere il rendimento del test del QI, non sembra anche ovvio che aumenti lo sviluppo intellettuale, soprattutto se concettualizziamo quest'ultimo in termini di diversi problemi di risoluzione [»]”⁶⁷ (Ceci, 1999 in Kyllonen et al., 2008: 47). Infatti, “Ceci ha concluso che studi sugli effetti di mancato o ritardato la scolarizzazione mostrano che questi fattori causano costantemente effetti negativi su QI [...]. Un'altra categoria di studi esaminati da Ceci (1991) [...] suggerisce che i punteggi del QI sono influenzati tanto dalla scolarizzazione quanto dal rendimento scolastico. [...] Ceci [...] [,inoltre,] ha osservato che le scuole insegnano modi di pensare che vengono premiati con test di intelligenza”⁶⁸ (Gustaffson, 2001: 168-170)⁶⁹. Per questo motivo, Ceci sostiene che “se si modifica la forma in cui sono presentati gli item, si ottengono risultati diversi. Con i suoi colleghi Ceci confezionò test equivalenti a prove psicometriche [...] la cui forma risultava più familiare all'esaminando” (Torresan, 2008: 57-58). Come previsto, le prove ebbero di gran lunga più successo nei suoi test (Torresan, 2008: 57-58).

⁶⁵ “Through formal and informal instructions as well as implicit learning, individuals gradually internalize their culture’s artifacts into their own thinking and behavior. [...] And finally, individuals selectively adopt existing cognitive models of their culture to interpret meanings, solve problems, and understand themselves. [...] [Therefore] culture operates as a dynamic system and process of overarching influences that have both direct and mediated impact on cognitive growth”

⁶⁶ <https://pdfs.semanticscholar.org/5ae9/bfd9da85355da1cd39a47a82e306b2973107.pdf>

⁶⁷ “while schooling seems to prop up IQ test performance, it does not seem as obvious that it increases intellectual development, particularly if we conceptualise the latter in terms of novel problem solving”

⁶⁸ “Ceci concluded that studies of effects of missed or delayed schooling show that these factors cause consistently large negative effects on IQ [...] Another category of studies reviewed by Ceci (1991) [...] [moreover,] suggests that IQ scores are just as influenced by schooling as is academic achievement. Ceci also observed that schools teach modes of thinking that are rewarded on intelligence tests”

⁶⁹ <https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v2n4/GUSTAF/PAPER.PDF>

1.7 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE

Nel 1983 lo psicologo e docente statunitense Howard Gardner elabora la *Teoria delle Intelligenze Multiple*. Egli presenta “prove secondo cui gli esseri umani posseggono una varietà di capacità e potenzialità, le intelligenze multiple, che sia individualmente che in combinazione, possono essere utilizzate per molti usi produttivi”⁷⁰ (Gardner, 1999b: 3). La Teoria delle Intelligenze Multiple “ha trovato ampio favore presso il mondo dell’educazione, specie negli Stati Uniti, convertendosi presto in un vero e proprio modello psicopedagogico” (Torresan, 2009: 1)⁷¹. “Gardner sostiene l’idea delle Intelligenze Multiple, in linea con le ricerche di Thurstone o di Guilford e condivide anche il punto di vista di alcuni scienziati contemporanei come Ceci e Sternberg”⁷² (Bordei, 2016)⁷³.

1.7.1 ORIGINI E DEFINIZIONE

Nel 1999 Gardner riporta dalla sua esperienza lavorativa: “«L’opportunità quotidiana di lavorare con i bambini e con adulti cerebrolesi mi ha impressionato con un brutale fatto della natura umana: le persone hanno una vasta gamma di capacità. La forza di una persona in un’area di prestazione, semplicemente non predice nessun punto di forza comparabile in altre aree»”⁷⁴ (Gardner, 1999b: 31).

Verso la fine del novecento si comincia ad affermare una concezione diversa dell’intelligenza dopo che la posizione olistica della mente, considerata come un sistema unico e non come un “frutto di sistemi altamente specializzati che elaborano le informazioni in parallelo, [...] è stata a lungo condivisa dalla corrente maggioritaria della psicologia, compresi molti

⁷⁰ “present evidence that human beings possess a range capacities and potentials- multiple intelligences-that, both individually and in consort, can be put to many productive uses”

⁷¹ <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/249/120>

⁷² Ci sono state diverse collaborazioni tra Gardner e Sternberg, come ad esempio il progetto Practical Intelligence For School (PIFS) in ambito educativo, mirato al miglioramento del curriculum dello studente su una varietà di misure dell’intelligenza pratica (Cecil R. e Fletcher-Janzen, 2004: 753).

⁷³ “Gardner supports the idea of the multidimensionality of the intelligence, in the line of Thurstone or Guilford researches and he also shares the view of some contemporary scientists such as Ceci and Sternberg” https://www.researchgate.net/publication/309013784_Theory_of_Multiple_Intelligences_-_a_Winning_Strategy_for_Tomorrow

⁷⁴ “The daily opportunity to work with children and with braindamaged adults impressed me with one brute fact of human nature: People have a wide range of capacities. A person’s strength in one area of performance simply does not predict any comparable strengths in other areas”

psicopedagogisti” (Torresan, 2009: 1)⁷⁵. Una considerazione unitaria della mente può portare a “conseguenze sul piano pedagogico [...] evidenti: il ritardo mentale, per esempio, viene considerato come una limitazione della capacità cognitiva generale, secondo una percentuale che si può stabilire mediante test psicometrici, tipo il QI. La competenza linguistica, sempre secondo questa concezione, è una espressione della competenza cognitiva generale. [...] Esistono però bambini, a cui è diagnosticato un grave ritardo mentale, ma hanno una competenza linguistica nella norma” (Torresan, 2009): quindi non si può parlare di limitazione di una capacità cognitiva generale, dato che almeno una competenza funziona normalmente. Le ricerche dello psicobiologo americano Roger Sperry negli anni 50-70 hanno portato ad ipotizzare la “suddivisione funzionale delle aree corticali e [...] l’autonomia dei due emisferi⁷⁶. Sperry parla di due coscienze, dando inizio ad una serie di programmi di ricerca volti ad individuare la capacità dei due emisferi” (Edizioni Giuridiche Simone Dizionari)⁷⁷. “Ognuno dei due emisferi cerebrali coordina una parte del corpo. [...] In generale, possiamo dire che l’emisfero sinistro è quello che presiede alle attività logiche, analitiche, sequenziali e alla capacità di utilizzare un approccio linguistico/deduttivo. [...] Quello destro invece è più artistico, creativo e intuitivo; ad esso è legato l’approccio sistemico, la capacità di collegare elementi tra di loro e quella di immaginazione.[...] L’emisfero destro comunica con l’emisfero sinistro tramite il corpo calloso, una spessa banda di fibre nervose che collegano i due emisferi, oppure attraverso il sistema limbico. [...] I due emisferi operano quindi in modo complementare nell’elaborazione di un compito cognitivo complesso” (Della Puppa, Vettorel, 2005: 16). “Agli inizi dagli anni Ottanta compaiono tre pubblicazioni che mettono in discussione la posizione tradizionale [della visione olistica della mente]: *Vision di Marr* (1981), *The Modularity of Mind di Fodor* (1983) e *Frames of Mind* di Howard Gardner (1983)” (Torresan, 2009: 4). Sebbene gli studi di Sperry siano stati utili per l’elaborazione di questa teoria, essa “va al di là della distinzione emisferica, per arrivare a demolire l’idea di unitarietà e omogeneità di un sistema unico e isomorfo, uno strumento cioè che sa fare molte cose allo stesso tempo” (Torresan, 2008: 40-41). “Secondo la concezione modularista classica, l’architettura dei processi umani è costituita da componenti

⁷⁵ <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/249/120>

⁷⁶ Grazie a queste ipotesi di Sperry si è potuto in seguito confermare che il cervello è specializzato “in aree funzionali le quali contraddistinguono le varie attività cerebrali” (Manzelli, 1998)

<https://www.edscuola.it/archivio/lre/cerdiv.html>

⁷⁷ <https://www.simone.it/newdiz/newdiz.php?action=view&dizionario=15&id=597>

distinte. Adottando la definizione di Marr [...] ogni processo cognitivo deve essere suddiviso in una serie di sottoprocessi, indipendenti e specializzati, definiti modularmente” (Balconi, 2008: 53). “I moduli mentali, ossia meccanismi di elaborazione delle informazioni che svolgono stabilmente determinate attività, sono sistemi che guidano l’esecuzione delle capacità cognitive e si caratterizzano per una serie di conoscenze, specifiche per dominio, rappresentate internamente” (Iacone e Verde, 2013: 30). “Il concetto di modulo coincide con la rappresentazione di un sottosistema funzionale isolabile, che può cioè funzionare indipendentemente da un altro” (Balconi, 2008: 53). Su queste basi della teoria della modularità, anche Gardner sostiene che è “è fondamentale fuorviante riferirsi a un’unica mente, a un’unica intelligenza, a un’unica capacità di *problem-solving*: [...] [infatti, Gardner insieme ad altri colleghi ha cercato] di dimostrare che la mente/cervello è formata da molti moduli/organi/intelligenze, ciascuno dei quali opera secondo il ruolo che gli è proprio e in modo relativamente autonomo dagli altri” (Gardner, 2003: 9).⁷⁸ Gardner va oltre l’idea di Fodor, secondo il quale “la struttura modulare interesserebbe solo le parti periferiche del sistema cognitivo (quelle guidate cioè dalle funzioni sensoriali), mentre il nucleo centrale della macchina cognitiva non mostrerebbe la modularità dei suoi sistemi: pertanto i processi periferici sarebbero modulari, mentre quelli centrali no” (Balconi, 2008: 53). “Per Gardner [infatti] i moduli (intelligenze) non hanno un carattere chiuso, incapsulato, autosufficiente. Sono universali cognitivi aperti all’esperienza, che presentano all’interno di sé le operazioni centrali [...]: ci sono cioè memorie specifiche, processi specifici di risoluzione di problemi, di attenzione, di motivazione, ecc.” (Gardner in Torresan, 2009: 5). Come Gardner afferma, “Piaget ha delineato un quadro eccellente dello sviluppo, [...] [ma] si tratta pur sempre solo di un tipo di sviluppo” (Gardner, 1987: 40). Gardner sostiene che “il modello piagetiano non è sufficiente a descrivere come si strutturano, in particolare, la conoscenza personale, quella musicale e quella naturalistica” (Gardner in Torresan, 2008: 45). Gardner precisa, inoltre, che “gli approcci del QI e di Piaget [...] concentrano la loro attenzione su un certo tipo di soluzione di problemi logici o linguistici; essi ignorano tutti quanti la biologia; nessuno di essi affronta i livelli superiori della creatività; e sono tutti insensibili alla varietà dei ruoli evidenziati nella società umana” (Gardner, 1987: 44). Lo

⁷⁸ http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/gardner_mi_20_anni.pdf

stesso psicologo definisce ciascuna intelligenza come “il potenziale biopsicologico⁷⁹ di elaborare informazioni che provengono da un determinato contesto culturale, ai fini di risolvere problemi o creare prodotti ai quali, all’interno dello stesso contesto culturale, viene dato valore” (Gardner, 1999b: 33)⁸⁰. Analizzando questa definizione, “risulta evidente che, a determinare lo sviluppo di un’intelligenza, sono:

- a) il *bagaglio biologico*, nel quale vengono compresi fattori ereditari e genetici;
- b) il *contesto storico-culturale*, ovvero il tempo e il luogo, e quindi la società in cui una persona nasce e cresce;
- c) il *contesto educativo e le decisioni personali*: famiglia e scuola, nonché la scelta deliberata dell’individuo” (Torresan, 2008: 11).

Ciascun essere umano possiede queste intelligenze, che si trovano “nel patrimonio biologico [...]. Per ragioni genetiche, succede che in alcuni individui questa predisposizione sia più forte che in altri ma nulla vieta che, grazie a un contesto adeguato, ciascun essere umano possa sviluppare un’abilità specifica fino a raggiungere un elevato grado di competenza⁸¹, così come, al contrario, alcuni contesti culturali o educativi possono inibire lo sviluppo di una certa intelligenza” (Torresan, 2008: 11-12). “In modo simile allo psicologo russo Vygotskij, che ha descritto la zona dello sviluppo prossimale, Gardner crede fermamente che ogni essere umano possieda un potenziale cognitivo di sviluppo che può essere continuamente rafforzato, [...] fintanto che saranno presenti condizioni ambientali adeguate e non esistano gravi lesioni biologiche del cervello”⁸² (Bordei, 2016). Gardner riconosce l’esistenza di almeno 8 tipi di intelligenza: linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, intrapersonale, interpersonale, cinestesica, naturalistica. Gardner ipotizza, inoltre, l’esistenza di una nona intelligenza, quella esistenziale (Gardner, 1999b)⁸³, che analizzeremo in seguito.

⁷⁹ “Gardner ricorre al concetto di potenziali biopsicologici per indicare la necessità di pensare tali facoltà come a una via di mezzo tra la dotazione biologica (la loro sussistenza dipende, in effetti, dall’integrità dei sistemi neuronali) e il risultato dell’interazione con l’ambiente” (Torresan, 2009: 5).

⁸⁰ “biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture”

⁸¹ “Qualsiasi persona che non accusi lesioni cerebrali, con un’esposizione sufficiente ai materiali propri di una data intelligenza, può conseguire risultati significativi in quel campo intellettuale” (Gardner 1995: 28).

⁸² “similar to the Russian psychologist Leon Vigotsky, who described the zone of proximal development, Gardner also strongly believes that every human being possesses a cognitive potential of development which can be continuously updated on all the 8 directions as long as adequated environmental conditions are present and no major biological injuries of the brain exist”

⁸³ L’intelligenza naturalistica e quella esistenziale, sono state aggiunte in seguito (Gardner 1999b).

1.7.1.1 LE SOTTO-INTELLIGENZE

Per svolgere le attività quotidiane, le intelligenze sono implicate sinergicamente e sarebbe “difficile pensarle come operanti in isolamento (a parte in rari casi di trauma)” (Torresan, 2008: 12). “È importante prendere in considerazione capacità che sembrano centrali o "essenziali" per un'intelligenza. È probabile che tali capacità siano mediate da meccanismi neurali specifici e attivate da tipi di informazioni pertinenti interni o esterni”⁸⁴ (Gardner, 1999b: 36). Gardner definisce queste capacità come “sotto-intelligenze”. “Tutta l’attività cognitiva reale è il risultato della composizione di [sotto-intelligenze] [...] di carattere modulare che si relazionano tra di loro in una maniera caratteristica e identificabile con l’aiuto delle immagini cerebrali. [...] Queste [...] sotto-intelligenze [...] richiedono l’attivazione di milioni di neuroni distribuiti in zone differenti del cervello, che sicuramente, formano collezioni di circuiti che si stabilizzano con l’allenamento, ossia che si possono attivare in forma selettiva in accordo al compito proposto [e] [...] possono competere tra loro (con interferenze) o rafforzarsi (con trasferimenti)” (Battro e Denham, 2011: 41-76). “Le regioni neuronali coinvolte nelle sotto-intelligenze dell'intelligenza sono più vicine tra loro e sono più propense a lavorare insieme. [...] La maggior parte delle attività in un dominio/ambito chiama più di una delle sotto-intelligenze. Man mano che gli individui si esercitano in queste attività rinforzeranno di conseguenza le sotto-intelligenze associate, e quindi le misure delle sotto-intelligenze tratte dalla stessa famiglia mostreranno correlazioni più elevate rispetto alla misura delle sotto-intelligenze tratte da due intelligenze separate”⁸⁵ (Gardner, 1998: 98)⁸⁶.

⁸⁴ “It is important to tease out capacities that seem central or “core” to an intelligence. These capacities are likely to be mediated by specific neural mechanisms and triggered by relevant internal or external types of information”

⁸⁵ “the neural regions involved in the subintelligences-of-one-intelligence are closer to one another and are more likely to work in consort. [...] Most tasks in a domain call on more than one subintelligences. As individuals become practised at these tasks, they will necessarily strengthen the associated subintelligences, and so measures of subintelligences drawn from the same family will show higher correlations than measures of subintelligences drawn from two separate intelligences”

⁸⁶ <https://www.jstor.org/stable/1585968>

1.7.2 I CRITERI DI UN'INTELLIGENZA

Gardner specifica che “un requisito preliminare per una teoria delle intelligenze multiple nel suo complesso è quello di comprendere una gamma ragionevolmente completa dei titoli di abilità valutati dalle culture umane” (Gardner, 1987: 82). “Basandosi sulla scoperte di biologia evolutiva, antropologia, psicologia evolutiva e cognitiva, neuropsicologia e psicomètria, Gardner utilizza otto criteri diversi per giudicare se un ipotetico ‘talento’ può essere considerato o meno un'intelligenza”⁸⁷ (Veenema et al. 1997)⁸⁸:

a. Isolamento di un'intelligenza a seguito di un danno celebrale

“Quando una particolare facoltà può essere distrutta, o conservata, isolatamente, in presenza di un danno celebrale, sembra probabile la sua relativa autonomia da altre facoltà umane” (Gardner, 1987: 83).

b. “Idiots savants” e i geni

“Nel caso del prodigio ci troviamo di fronte a un individuo estremamente precoce in una (o, a volte, più di una) area di competenza umana. Nel caso dell'*idiot savant* (e di altri individui ritardati o eccezionali, compresi bambini autistici) contempliamo la conservazione eccezionale di una particolare qualità umana di contro a uno sfondo di prestazioni umane mediocri o altamente ritardate in altri campi. [...] L'esistenza di queste popolazioni ci consente di osservare l'intelligenza umana in un relativo [...] isolamento” (Gardner, 1987: 83).

c. La presenza di un'operazione o un gruppo di operazioni centrali

“L'esistenza di una o più operazioni o meccanismi basilari di elaborazione dell'informazione, in grado di occuparsi di tipi specifici di input. [...] Per esempio, [...] la capacità di imitare movimenti altrui come un nucleo di intelligenza corporea” (Gardner, 1987: 84).

⁸⁷ “Drawing upon finding from evolutionary biology, anthropology, developmental and cognitive psychology, neuropsychology, and psychometrics, Gardner uses eight different criteria to judge whether a candidate ability can be counted as an intelligence”

⁸⁸ <https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.MultipleIntelligences.pdf>

d. Definizione di un percorso di sviluppo specifico e identificabile (ambito ontogenetico)

“Un’intelligenza dovrebbe avere una storia di sviluppo identificabile. [...] Certo l’intelligenza non si svilupperà in una condizione di isolamento, tranne che in persone insolite; diventa quindi necessario concentrare l’attenzione su quei ruoli o situazioni in cui l’intelligenza occupa un posto centrale” (Gardner, 1987: 84).

e. La storia dell’evoluzione della specie umana

“Un’intelligenza specifica diventa più plausibile quando è possibile localizzarne gli antecedenti evolutivi, fra cui capacità [...] che sono condivise da vere specie; si deve inoltre stare all’erta per non lasciarsi sfuggire abilità di computo specifiche che appaiono operare isolatamente in altre specie ma che sono compresenti solo negli esseri umani” (Gardner, 1987: 85).

f. La presenza di prove cognitive concorrenti

Attraverso alcuni studi si può affermare che “particolari abilità sono manifestazioni delle stesse intelligenze” (Gardner, 1987: 85) e “si possono studiare [...] con specificità” (Gardner, 1983: 85). “Recenti indagini psicologiche hanno dimostrato che, se una qualsiasi attività interferisce con un’altra, significa che le due sono riconducibili a operazioni mentali distinte” (Torresan, 2008: 31).

g. I test psicometrici

Nonostante la Teoria delle Intelligenze Multiple ritenga “vana la presunzione di poter quantificare l’intelligenza” (Torresan, 2008: 33), secondo Gardner “molti test standardizzati supportano la validità della Teoria delle Intelligenze Multiple”⁸⁹ (Armstrong, 2017: 10). Infatti, egli afferma che “nella misura in cui i compiti che si ritiene stimino un’intelligenza hanno una correlazione elevata con quelli che si ritiene stimino un’altra intelligenza” (Gardner, 1987: 85), in altri termini questi test l’esistenza di diverse forme di intelligenza.

⁸⁹ “he suggests that many existing standardized tests support the validity of MI theory”

h. La tendenza a codificare in un sistema simbolico

“Gran parte della rappresentazione e comunicazione umana di conoscenza ha luogo attraverso sistemi di simboli” (Gardner, 1987: 86): “linguaggio parlato e scritto, sistemi matematici, grafici, disegni, equazioni logiche e così via. [...] Questi sistemi sono stati sviluppati e vengono tutt’ora sviluppati dalle persone per trasmettere informazioni culturalmente significative in modo sistematico e accurato. [...] Gli umani isolano gli eventi e traggono conclusioni su di loro. [...] Il cervello umano sembra essersi evoluto per elaborare certi tipi di simboli in modo efficiente”⁹⁰ (Gardner, 1999b: 37).

1.7.3 CARATTERISTICHE DELLE INTELLIGENZE SPECIFICHE

a. L’intelligenza linguistica

“L’intelligenza linguistica consiste nell’abilità di usare il linguaggio per esprimere cosa c’è all’interno della mente e per capire le altre persone. È l’intelligenza di un avvocato, di uno scrittore, di un oratore e, in grado di sommo di un poeta” (Torresan, 2008: 13). Gardner scrive che “dai taccuini di Eliot⁹¹ veniamo a conoscere la grande cura che egli poneva nella scelta di una parola e dal tormento per cui passava prima di trovare la parola giusta” (Gardner, 1983: 93). “Negli sforzi del poeta che lotta per trovare le parole giuste per una verso o per una strofa, si vedono all’opera alcuni degli aspetti centrali dell’intelligenza linguistica. Il poeta dev’essere estremamente sensibile alle sfumature di significato di una parola, [...] [abilità che rientra] nell’area semantica” (Gardner, 1983: 95-96). Oltre a questa costituente semantica, altre componenti fondamentali per l’intelligenza linguistica che deve avere il poeta sono: “un’ acuta sensibilità per la fonologia: i suoni delle parole e le loro interazioni musicali [...]; una padronanza della sintassi, [ovvero delle] le regole che governano l’ordinamento delle parole e le loro inflessioni; [...] [inoltre] egli deve rendersi conto delle funzioni pragmatiche. [Oltre alle caratteristiche di un poeta,] altri usi importanti a cui può essere adibito il linguaggio [...] [riguardano]:

⁹⁰ “spoken and written language, mathematical systems, charts, drawings, logical equations, and so on. [...] These systems have been developed- and are being developed by people to convey culturally meaningful information systematically and accurately. [...] Humans isolate events and draw inferences about them. [...] The human brain seems to have evolved to process certain kinds of symbols efficiently”

⁹¹ T.S Eliot, poeta e saggista statunitense, Premio Nobel per la letteratura nel 1948 (<https://biografieonline.it/biografia-thomas-stearns-eliot>)

- l'aspetto retorico [, ovvero] [...] la capacità di usare il linguaggio per convincere altri individui a una linea d'azione; [...] sviluppato in [...] capi politici ed esperti legali [...];
- il potenziale mnemonico [...] [, ovvero] la capacità di usare questo strumento come aiuto a ricordare informazioni;
- il [...] ruolo [del linguaggio] nella spiegazione [; infatti] gran parte dell'insegnamento e dell'apprendimento ha luogo attraverso il linguaggio [...];
- la capacità di usare il linguaggio per riflettere sul linguaggio, di impegnarsi in "un'analisi metalinguistica" (Gardner, 1987: 95-98). Un esponente importante di quest'ultima abilità è il linguista Noam Chomsky, che ha avviato una "rivoluzione nello studio del linguaggio [...] [fornendo] una comprensione più solida di che cos'è la lingua e come opera"⁹² (Gardner, 1987: 98-99). "Gran parte delle funzioni linguistiche dei destrimani⁹³ sono concentrate nell'emisfero sinistro" (Torresan, 2008: 14). "La capacità di elaborare rapidamente messaggi linguistici [...] sembra dipendere da un lobo temporale sinistro integro" (Gardner, 1987: 104). "Alcuni meccanismi linguistici sono localizzati in regioni ben delimitate del cervello: per esempio il sistema sintattico, mediato dalla cosiddetta area di Broca; altri [...] [sono localizzati] nell'emisfero sinistro del cervello: per esempio il sistema semantico; altri ancora [...] [dipendono dall'] emisfero destro, come le funzioni pragmatiche del linguaggio" (Gardner, 1987: 107).

b. L'intelligenza logico-matematica

"Piaget sosteneva di studiare tutta l'intelligenza, ma [...] [Gardner] crede che si stesse concentrando sull'intelligenza logico-matematica"⁹⁴ (Gardner, 1999b: 42). Secondo la teoria di Piaget "la base per ogni forma d'intelligenza logico-matematica si esprime in principio in modo implicito nella manipolazione di oggetti. Tali azioni possono però anche essere

⁹² Gardner riporta che secondo Chomsky la padronanza linguistica implica processi specifici di acquisizione, differenti da quelli che operano in altre sfere intellettuali. "I bambini devono nascere con una considerevole conoscenza innata delle regole e delle forme del linguaggio e devono possedere, nel quadro del loro corredo innato, ipotesi specifiche su come decodificare e parlare la loro lingua o qualsiasi lingua naturale" (Gardner, 1983: 100). Per Chomsky esiste quindi "un meccanismo naturale di acquisizione di linguaggio" (Torresan, 2008: 41).

⁹³ "Un discorso a parte va fatto per i mancini: nel 70% dei casi il linguaggio è localizzato a sinistra, come per i destrimani; solo per il restante 30% dei mancini vale l'opposto: elaborano stimoli linguistici nell'emisfero destro (dominante) e stimoli visivi e musicali nell'emisfero sinistro (non dominante)" (Torresan, 2008: 38).

⁹⁴ "Piaget claimed that he was studying all of intelligence, but [...] [Gardner] believe[s] that he was focusing on logical-mathematical intelligence"

eseguite mentalmente. [...] Dopo un po' di tempo, in effetti, esse vengono interiorizzate [...] [diventando] operazioni mentali [...] [alle quali] si accompagna la necessità logica [...] [;] il bambino normale diventa capace di compiere operazioni mentali formali [...] [, cioè diventa] [...] in grado di operare [...] anche su parole, simboli o sequenze di simboli (come equazioni). [...] Le fasi fondamentali dello sviluppo secondo Piaget [...] [sono applicabili a] tutti i campi importanti della cognizione. [...] [Tuttavia,] Piaget ha tracciato un [...] ritratto dello sviluppo solo [...] [nel] campo [...] logico-matematico[;] [...] [egli ha sbagliato ad attribuire queste fasi ad altri campi, come quello dell'] intelligenza musicale [...] [e di quella] interpersonale" (Gardner, 1987: 151-154). Il fulcro centrale dell'intelligenza logico-matematica è "la capacità di manipolare con abilità lunghe catene di ragionamento. [...] [Questa abilità caratterizza sicuramente il lavoro del matematico e dello scienziato.] Al centro dell'abilità matematica c'è [...] la capacità di riconoscere problemi significanti e poi di risolverli" (Gardner, 1983: 159-163). Mentre "il matematico finisce col lavorare in un mondo di oggetti e concetti inventati [...], è primariamente lo scienziato a conservare il legame diretto con mondo della pratica. [...] Prendendo l'avvio da un interesse esclusivo per gli oggetti del mondo e per il loro modo di operare, [...] [gli scienziati] si dedicano infine a una ricerca di un insieme limitato di regole o principi che possono aiutare a spiegare il comportamento degli oggetti" (Gardner, 1987: 155-168). "La capacità di leggere e di produrre i segni matematici è perlopiù una funzione dell'emisfero sinistro, mentre la comprensione di rapporti e concetti numerici sembra comportare un coinvolgimento dell'emisfero destro" (Gardner, 1987: 177). "I lobi parietali sinistri e le aree di associazione temporale e occipitale a essi contigue [...] [possono] assumere una particolare importanza in questioni di logica e matematica" (Gardner, 1987: 178). Inoltre, "anche aree dell'emisfero destro sono coinvolte nella comprensione di rapporti e concetti matematici, mentre il lobo frontale viene coinvolto nella definizione e pianificazione degli obiettivi. [...] Si rivelano essenziali allo sviluppo di competenza logico-matematica abilità che rimandano ad altre intelligenze" (Torresan, 2008: 15) ad esempio: "difficoltà elementari di linguaggio possono arrecare pregiudizio alla comprensione di termini numerici, come disturbi dell'orientamento spaziale possono vanificare la capacità di usare carta e matita" (Gardner, 1987: 178). "Pur se ci troviamo costretti ad ammettere funzioni decentrate e non circoscritte in un'unica zona, rimane assodato che una distruzione

specifica delle aree coinvolte comporterebbe inabilità simili all'afasia" (Torresan, 2008: 15-16).

c. L'intelligenza visuo-spaziale

Thurstone ha "sostenuto [...] l'esistenza e l'indipendenza dell'abilità spaziale [...] [inserendola nei] suoi sette fattori primari dell'intelletto. [...] L'intelligenza spaziale comporta un certo numero di capacità in qualche modo connesse fra loro: l'abilità di riconoscere esempi dello stesso elemento; l'abilità di trasformare un elemento in un altro, o di riconoscere una tale trasformazione; la capacità di produrre una rappresentazione grafica dell'informazione spaziale; e simili. [...] Si può far ricorso a queste capacità [...] per orientarsi in varie situazioni. [...] Ci si fonda su di esse per il riconoscimento di oggetti e scene, sia quando li si incontra nel loro contesto originario sia quando sia stata modificata qualche circostanza della loro presentazione originaria. [...] Altri due usi di capacità spaziali [...] [implicano:] la sensibilità alle varie linee di forza che entrano in una rappresentazione visiva o spaziale [...] [e] la somiglianza che può esistere fra due forme in apparenza disparate o anche fra due campi di esperienza apparentemente lontani fra loro" (Gardner, 1987: 195-196). L'intelligenza spaziale è tipica di "un giocatore di scacchi, un pilota, un navigatore, un architetto, uno scenografo, uno stilista" (Torresan, 2008: 17), "scultori, chirurghi"⁹⁵ (Gardner, 1999b: 42). "Diversamente dall'intelligenza logico-matematica, "l'intelligenza spaziale rimane connessa fondamentalmente al mondo concreto, al mondo degli oggetti e alla loro posizione nel mondo" (Gardner, 1987: 225). "Gran parte delle abilità spaziali sono concentrate nell'emisfero destro. Lesioni alle regioni posteriori destre comportano difficoltà di orientamento, di riconoscimento di facce e oggetti se presentati da angoli diversi, di percezione dei dettagli" (Torresan, 2008: 17). Gardner riporta secondo la conferma di alcuni studi "i sistemi di rappresentazione spaziale sono egualmente accessibili all'esperienza visiva e a quella tattile, e non esiste necessariamente un rapporto privilegiato fra input visivo e intelligenza spaziale" (Gardner, 1987: 208). Per questo motivo "un non vedente può costruirsi una mappa mentale dello spazio attraverso le sensazioni tattili" (Torresan, 2008: 16).

⁹⁵ "sculptors, surgeons"

d. L'intelligenza musicale

È il dono che emerge prima di tutti. L'intelligenza musicale si può definire come "la capacità di pensare in musica, di percepire e riconoscere dei motivi, di ricordarli e, al limite, di manipolarli. Le persone che hanno una forte intelligenza musicale non solo ricordano la musica facilmente, ma non riescono a farne a meno; è onnipresente"⁹⁶ (Gardner H., Checkley K., 1997: 12)⁹⁷. "Ci sono vari ruoli che individui portati alla musica possono assumersi, e vanno dal compositore d'avanguardia che tenta di creare un nuovo linguaggio al bambino piccolo che cerca di capire le ninne nanne. [...] Gli elementi più centrali sono il tono (o melodia) e il ritmo: suoni emessi a certe frequenze uditive e raggruppati secondo un sistema prescritto. [...] [Altri elementi importanti sono:] il timbro [...] [(]la qualità caratteristica di un suono [)]; [...] il senso dell'udito [...] [e] l'organizzazione ritmica [, che] può esistere a prescindere da ogni percezione uditiva. [Ci sono vari modi per vivere la musica, tra cui]: il canto, il suono di strumenti con le mani, il suono di strumenti a fiato, la lettura delle notazioni musicali, l'ascolto di dischi, l'osservazione di danze e via dicendo" (Gardner, 1987: 124-139). "La capacità musicale si concentra nell'emisfero destro, in particolare nell'area temporale anteriore e nel lobo occipitale" (Torresan, 2009: 8)⁹⁸. Possiamo notare una connessione dell'intelligenza musicale con quella l'intelligenza logico-matematica, poiché "una sensibilità a schemi e regolarità matematici ha caratterizzato molti compositori, da Bach a Schumann" (Gardner, 1987: 146). Si può notare, inoltre, che l'intelligenza musicale ha connessioni con altre intelligenze, come ad esempio, oltre che con quella linguistica e quella logico-matematica a quelle personali, in quanto "la musica può servire come modo per cogliere sentimenti, la conoscenza di sentimenti o la conoscenza sulla forma di sentimenti, e per comunicarli dall'esecutore o dal compositore all'ascoltatore" (Gardner, 1987: 145-146). Le operazioni della musica "non hanno però connessioni intime con le operazioni centrali in altre aree; perciò la musica merita di essere considerata un ambito intellettuale autonomo" (Gardner, 1987: 146). Infatti, "molti studi confermano l'autonomia della musica dal linguaggio: soggetti che hanno l'emisfero sinistro danneggiato

⁹⁶ "is the capacity to think in music, to be able to hear patterns, recognize them, remember them, and perhaps manipulate them. People who have a strong musical intelligence don't just remember music easily—they can't get it out of their minds, it's so omnipresent"

⁹⁷ <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept97/vol55/num01/The-First-Seven-...-and-the-Eighth@-A-Conversation-with-Howard-Gardner.aspx>

⁹⁸ <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/249/120>

possono avere un'enorme difficoltà ad articolare un discorso, mentre gli risulta facile riprodurre sequenze di brani musicali; viceversa, soggetti con lesioni all'emisfero destro possono essere amusici: il loro linguaggio è privo di prosodia, parlano come dei robot" (Torresan, 2009: 8)⁹⁹.

e. L'intelligenza corporea o cinestesica

Due abilità sono centrali nell'intelligenza corporea e cinestesica: "il controllo dei propri movimenti corporei e la capacità di manipolare abilmente oggetti" (Gardner, 1987: 227). Ad esempio la prima riguarda individui come "danzatori e nuotatori – che sviluppano un controllo molto fine dei loro movimenti corporei, [...] [mentre la seconda riguarda] "artigiani, giocatori di baseball, [...] inventori o attori"¹⁰⁰ (Gardner, 1987: 227-228). Quando si concentra verso l'interno l'intelligenza corporea si limita all'esercizio del proprio corpo, ma quando si volge verso l'esterno "comporta azioni fisiche sugli oggetti nel mondo" (Gardner, 1987: 257). "L'intelligenza cinestesica interessa la corteccia motoria di entrambi gli emisferi, la parte sinistra controlla i movimenti della parte destra e viceversa" (Torresan, 2008: 21). "La tendenza alla dominanza dell'emisfero cerebrale sinistro nell'attività motoria sembra essere una propensione esclusiva degli esseri umani, soggetta senza dubbio almeno in parte a un controllo genetico, ed è una tendenza che è connessa con ogni probabilità al linguaggio. [A sostenere l'esistenza di un'intelligenza corporea separata dalle altre intelligenze è il fatto che alcune lesioni nelle aree dell'emisfero sinistro possono portare all'insorgere di aprassie:]¹⁰¹ insieme di disturbi connessi nei quali un individuo che è fisicamente capace di eseguire una serie di sequenze motorie, e cognitivamente capace di capire una richiesta di eseguirle, non riesce nondimeno a eseguirle nel giusto ordine o nella maniera appropriata" (Gardner, 1987: 233). Ad esempio "ci sono casi isolati di aprassia nell'abbigliamento (incapacità di indossare abiti) o [...] certi individui presentano un'aprassia corticale o di innervazione, nella quale non possono eseguire un comando con l'una o con l'altra mano" (Gardner, 1987: 233). L'intelligenza cinestetica è molto importante per lo sviluppo della

⁹⁹ <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/249/120> 1

¹⁰⁰ Nel caso dell'attore è importante anche l'intelligenza personale (Gardner, 1983: 228).

¹⁰¹ "Benché queste aprassie siano spesso associate ad afasia, ci sono prove considerevoli del fatto che l'aprassia non è semplicemente un disturbo linguistico o simbolico. Individui che non riescono a eseguire comandi possono capire quel che viene richiesto, così come individui con gravi disturbi di comprensione linguistica presentano una sorprendente conservazione dell'abilità di eseguire certi tipi di comando" (Gardner, 1987: 234).

competenza linguistica. Ad esempio “l’azione di segnalare con un dito è fondamentale per l’affermarsi delle capacità simboliche e rappresentative che stanno alla base della comunicazione” (Torresan, 2008: 21).

f. Le intelligenze personali

Le intelligenze personali si dividono in intelligenza intrapersonale e intelligenza interpersonale. La prima è “implicata principalmente nell’esame e nella conoscenza che l’individuo ha dei propri sentimenti, [...] [mentre la seconda] guarda verso l’esterno, al comportamento, ai sentimenti e alle motivazioni di altri individui” (Gardner, 1987: 261). Freud e James attribuirono “molta importanza alla capacità di sviluppo, da cui dipendeva la possibilità di far fronte al proprio ambiente” (Gardner, 1987: 259), entrambi, infatti, erano vicini all’idea delle intelligenze personali. “Freud era interessato al Sé in quanto situato nell’individuo e [...] e attribuiva grande importanza alla conoscenza che l’individuo aveva di se stesso. [...] L’interesse di James [...] andava molto di più ai rapporti dell’individuo con la comunità esterna” (Gardner, 1987: 259). Armstrong definisce l’intelligenza intrapersonale come “conoscenza di sé e capacità di agire in modo adattivo sulla base di tale conoscenza. Questa intelligenza include avere un’immagine precisa di se stessi (i punti di forza e le limitazioni); consapevolezza dei propri stati d’animo interiori, intenzioni, motivazioni, temperamenti e desideri; e la capacità di autodisciplina, autocomprensione e autostima”¹⁰² (Armstrong, 2017: 3). Mentre l’intelligenza interpersonale è “la capacità di percepire e distinguere tra stati d’animo, intenzioni, motivazioni e sentimenti di altre persone. Ciò può includere la sensibilità alle espressioni facciali, alla voce e ai gesti; [...] la capacità di rispondere efficacemente a tali segnali in modo pragmatico (ad es., influenzando un gruppo di persone a seguire una determinata linea di azione)”¹⁰³ (Armstrong, 2017: 3). Quindi l’intelligenza interpersonale implica la comprensione verso le altre persone ed essere in grado di “lavorare efficacemente con gli altri. [Infatti,] venditori, insegnanti, medici, leader

¹⁰² “self-knowledge and the ability to act adaptively on the basis of that knowledge. This intelligence includes having an accurate picture of oneself (one's strengths and limitations); awareness of one's inner moods, intentions, motivations, temperaments, and desires; and the capacity for self-discipline, self-understanding, and self-esteem”

¹⁰³ “The ability to perceive and distinguish among the moods, intentions, motivations, and feelings of other people. This can include sensitivity to facial expressions, voice and gestures; - the ability to respond effectively to those cues in some pragmatic way (e.g., by influencing a group of people to follow a certain line of action)”

religiosi, leader politici e attori hanno tutti bisogno di un'intelligenza interpersonale acuta"¹⁰⁴ (Gardner, 1999b: 43). Individui che hanno avuto un'intelligenza intrapersonale altamente sviluppata sono stati "Gandhi, [...] Roosevelt: [...] individui che pare abbiano compreso molto di se stessi e delle loro società e che siano riusciti ad affrontare con successo le debolezze della condizione umana" (Gardner, 1987, 273). "L'intelligenza intrapersonale dipende da funzioni che si espletano principalmente nei lobi frontali e parietali; quella interpersonale rimanda ai lobi frontali e al lobo temporale dell'emisfero destro; entrambe elaborano informazioni che provengono dal sistema limbico" (Torresan, 2008: 23), "dove sono localizzate le funzioni motivazionali ed emozionali dell'individuo e dove si generano i suoi stati interni" (Gardner, 1987: 283). La distruzione dei lobi frontali può causare gravi danni alla personalità dell'individuo: ad esempio "una lesione all'area orbitale inferiore dei lobi frontali potrebbe produrre iperattività, irritabilità, noncuranza ed euforia" (Gardner, 1987: 281-282). "Un bambino affetto da [qualche forma] di autismo può avere conservato abilità di elaborazione normali, particolarmente in aree come la musica o la matematica, ma la sua capacità di comunicare con gli altri e il suo senso del Sé sono così gravemente compromessi che egli prova singolari difficoltà a usare le parole io e me" (Gardner, 1987: 284). Un danno ai lobi parietali può produrre "la perdita di un senso di interesse per la propria persona" (Gardner, 1987: 287). Durante la crescita "queste due forme di conoscenza sono intimamente interconnesse in ogni cultura. [...] [Inoltre,] in circostanze normali, nessuna delle due forme di intelligenza personale può svilupparsi senza l'altra" (Gardner, 1987: 261-262). Come sostiene Torresan, su queste basi "contrariamente al senso comune, la conoscenza di sé non può prescindere dalla relazione con gli altri. In altre parole, l'intelligenza intrapersonale si sviluppa tanto più l'individuo trae, dall'osservazione delle esperienze altrui, un motivo per riflettere su di sé" (Torresan, 2008: 71).

g. L'intelligenza naturalistica

"L'intelligenza naturalistica indica l'abilità umana di operare distinzioni tra i viventi (piante, animali) come anche la sensibilità ad altre caratteristiche del mondo naturale (nuvole, rocce). Questa abilità ebbe chiaramente un grande valore nel nostro passato evolutivo come

¹⁰⁴ "to work effectively with others. [Indeed] salespeople, teachers, clinicians, religious leaders, political leaders, and actors all need acute interpersonal intelligence"

cacciatori, raccoglitori e agricoltori” (Mariani, 2010: 118). Questo tipo di intelligenza “potrebbe aver aiutato i primi esseri umani a notare [...] i cambiamenti nei loro dintorni e nell’ ambiente in modo da crescere sani e sopravvivere. Questa intelligenza è collocata nelle parti del cervello responsabili del riconoscimento degli schemi, della creazione di collegamenti sottili e [...] responsabili delle percezioni acustiche sensoriali, così come per la discriminazione e classificazione degli oggetti. [...] L'intelligenza naturalistica si occupa degli schemi di rilevamento e delle connessioni con gli elementi della natura”¹⁰⁵ (Wilson, 2018)¹⁰⁶. Questo tipo di intelligenza “coinvolge aree del lobo parietale sinistro” (Torresan, 2008: 26). Persone con questo tipo di intelligenza possono “essere molto interessati ai comportamenti umani, o a comportamenti, alle abitudini e agli habitat di altre specie. Possono avere una forte affinità con il mondo esterno o con specifici animali. [...] [Inoltre, possono avere un interesse per campi quali] la biologia, la zoologia, la botanica, la geologia, la meteorologia, la paleontologia o l'astronomia”¹⁰⁷ (Wilson, 2018)¹⁰⁸. Questa intelligenza, tuttavia, non si riferisce solo al mondo naturale, infatti “le capacità di un naturalista possono includere anche gli oggetti artificiali. [...] Capacità [...] come riconoscere le automobili dai suoni dei motori, [...] o distinguere stili artistici, possono sfruttare meccanismi che si sono originariamente evoluti grazie alla loro efficienza nel distinguere [fenomeni o oggetti naturali]. [...] Pertanto, è possibile che i talenti che riconoscono il modello di artisti, poeti, scienziati sociali e scienziati naturali siano tutti basati sulle abilità percettive fondamentali dell'intelligenza naturalista”¹⁰⁹ (Gardner, 1999b). Possiamo, quindi ampliare questa capacità “da prodotti tangibili, come gli oggetti di collezione, alle variazioni dei sistemi simbolici,

¹⁰⁵ “may have helped early humans in noticing [...] changes in their surroundings and environments so that they could thrive and survive. This intelligence is seated in the parts of the brain responsible for recognizing patterns, for making subtle connections, and [...] responsible for acute sensory perceptions, as well as object discrimination and classification. [...] Naturalist intelligence deals with sensing patterns in and making connections to elements in nature”

¹⁰⁶ <https://thesecondprinciple.com/optimal-learning/naturalistic-intelligence/>

¹⁰⁷ “may be very interested in human behaviors, or the behaviors, habits, or habitats of other species. They may have a strong affinity to the outside world or to specific animals, and these interests often begin at an early age. [...] [Furthermore, they may have an interest in such fields] like biology, zoology, botany, geology, meteorology, paleontology, or astronomy”

¹⁰⁸ <https://thesecondprinciple.com/optimal-learning/naturalistic-intelligence/>

¹⁰⁹ “a naturalist's capacities can be brought to bear on artificial items. [...] capacities- such as recognizing automobiles from the sounds of the engines, [...] or discerning artistic styles - may exploit mechanism that originally evolved because of their efficacy distinguishing between [natural phenomena or natural objects] [...] Thus, it is possible that the pattern-recognizing talents of artist, poets, social scientists, and natural scientists are all built on the fundamental perceptual skills of naturalist intelligence”

come le lingue” (Torresan, 2009: 9)¹¹⁰. Infatti, “più uno conosce diverse lingue, più acuta diventa la sua intelligenza naturalistica. Ci sono diverse famiglie di lingue e chi conosce parecchie lingue può scoprire similitudini e differenze che intercorrono tra di esse” (Gardner, in Torresan 2008: 25).

h. L'intelligenza esistenziale

Nel suo volume *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century* (1999b), Gardner oltre a considerare l'intelligenza naturalistica, ipotizza l'esistenza di “un'intelligenza esistenziale o l' "intelligenza di grandi domande""(Gedankenwelt, 2018)¹¹¹. L'intelligenza esistenziale è contraddistinta: “dalla capacità di collocare la persona in riferimento alle dimensioni estreme del cosmo—l'infinito e l'infinitesimale—e ad aspetti della condizione umana, quali il significato della vita e della morte, il destino ultimo del mondo fisico e psicologico, ed esperienze profonde, come l'amore o l'assorbimento più completo nella realizzazione di un'opera d'arte” (Gardner, 1999b: 60)¹¹². L'intelligenza esistenziale “è connessa con i simboli della religione, con i sistemi metafisici, con la ricerca scientifica e con l'esperienza estetica” (Torresan, 2008: 26). “Come il linguaggio, la capacità esistenziale è un tratto distintivo degli umani, un dominio che ci separa dalle altre specie. Questa capacità può emergere dal senso cosciente e dall'impulso di lottare contro lo spazio infinito e il tempo irreversibile. Più in generale, la consapevolezza umana nei suoi sensi più completi può presupporre un confronto con problemi esistenziali. Ci sono poche informazioni sui paralleli fisiologici della conoscenza dei problemi cosmici. Diverse prove suggeriscono che le parole provenienti dalla sfera religiosa (come i termini che si riferiscono a Dio o alle pratiche rituali) possono attivare regioni specifiche nel lobo temporale”¹¹³ (Gardner, 1999b: 62).

¹¹⁰ <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/249/120>

¹¹¹ „existenzielle Intelligenz oder eine „Intelligenz der großen Fragen“ <https://gedankenwelt.de/howard-gardner-und-die-theorie-der-multiplen-intelligenzen/>

¹¹² “the capacity to locate oneself with respect to the furthest reaches of the cosmos—the infinite and the infinitesimal—and the related capacity to locate oneself with respect to such existential features of the human condition as the significance of life, the meaning of death, the ultimate fate of the physical and the psychological worlds, and such profound experiences as love of another person or total immersion in a work of art”

¹¹³ “Like language, existential capacity is a distinctive trait of humans, a domain that separates us from other species. This capacity may have emerged from a conscious sense of and impulse to struggle against infinite space and irreversible time. More generally, human consciousness in its fuller senses may presuppose a concern with existential issues. There is little information on the physiological concomitants of knowledge

Tuttavia, le ricerche neurologiche non sono soddisfacenti, in quanto si rischia di “sottoporre le preoccupazioni esistenziali al riduzionismo biologico”¹¹⁴ (Armstrong, 2017: 185) e di conseguenza questa intelligenza non risponderebbe completamente agli otto criteri di Gardner. Inoltre, come afferma Wilson: «“potrebbe essere un po’ rischioso per qualsiasi autore o scienziato individuare con precisione l’esatta sede biologica della meraviglia spirituale o della consapevolezza cosmica senza offendere nessuna persona, nessun gruppo culturale o religioso”» (Wilson, 2018)¹¹⁵. “Gardner è stato ispirato a persone ‘spirituali’ interessate a questioni religiose per fare ricerche sull’intelligenza esistenziale. Di fatto, infatti, ci sono persone che sono più versate nel campo della meditazione di altre” (Gendandenkwelt, 2018)¹¹⁶. “La meditazione parte dal presupposto che tutto ciò che si vuole conoscere sulla vita o sulla realtà può essere scoperto meditando sul corpo in quanto microcosmo” (Pagliaro, 2004: 83). Secondo l’Enciclopedia Treccani meditare significa “fermare a lungo e con intensa concentrazione spirituale la mente sopra un oggetto del pensiero, considerare profondamente un problema, un argomento, soprattutto di natura religiosa, morale, filosofica, scientifica, allo scopo di intenderne l’essenza, indagarne la natura, o trarne sviluppi, conseguenze”¹¹⁷. È importante specificare che anche questa intelligenza si adegua a qualsiasi contesto culturale, poiché essa “non implica la promozione della religione, della spiritualità o di qualsiasi sistema di credenze specifico. Piuttosto, è dedicata all’esame dei modi in cui l’umanità ha affrontato le preoccupazioni esistenziali (sia religiose che non religiose) da tempo immemore” (Armstrong, 2017:185)¹¹⁸. L’intelligenza esistenziale, infatti, oltre alla spiritualità e alla religione, “può comprendere [anche] l’estetica, la filosofia [...] ed enfatizza i valori classici della bellezza, della verità e del bene.

about cosmic issues. Scattered evidence suggests that words from religious sphere (such as terms referring to God or to ritual practices) may activate specific region in the temporal lobe”

¹¹⁴“involved in subjecting existential concerns to bioreductionism”

¹¹⁵ “it might be that it is a bit risky for any author or scientist to definitively pinpoint the exact biological seat of spiritual wonder or cosmic awareness without offending any number of people, or some cultural or religious groups”

<https://thesecondprinciple.com/optimal-learning/ninth-intelligence-existential-cosmic-smarts-2/>

¹¹⁶ „Sie wird nicht als Intelligenz an sich angesehen. Jedoch wurde Gardener von spirituellen Menschen, die an religiösen Themen interessiert waren, dazu inspiriert, an der existenziellen Intelligenz zu forschen. Es ist eine Tatsache, dass es Menschen gibt, die in der Meditation bewanderter sind als andere“

<https://gedankenwelt.de/howard-gardner-und-die-theorie-der-multiplen-intelligenzen/>

¹¹⁷ <http://www.treccani.it/vocabolario/meditare/>

¹¹⁸“to emphasize that this intelligence does not involve promoting religion, spirituality, or any specific belief system. Rather, it is dedicated to examining the ways in which humanity has addressed existential concerns (both religious and nonreligious) since beginning of recorded time”

Questa intelligenza permette agli alunni di capire qual è il loro posto nel contesto più generale in cui si trovano, sia esso la classe, la comunità, il mondo o l'universo" (McKenzie, 2014: 23). "Sebbene l'intelligenza esistenziale non sia perfettamente in linea con i criteri di Gardner [...] ci sono abbastanza punti di convergenza affinché essa venga presa sul serio dagli educatori come un valido candidato per una nuova intelligenza" (Armstrong, 2017: 185)¹¹⁹. Come ci sono bambini prodigio nelle altre intelligenze, i cosiddetti "geni", Gardner di recente li ha individuati anche nell'intelligenza esistenziale. Ad esempio, egli è venuto a conoscenza di una persona che "aveva sollevato questioni filosofiche e religiose mentre era ancora un ragazzino ed era talmente irritato che cercò un'istruzione superiore per aiutarlo a risolvere questi enigmi. [...] [Gardner, quindi, per dimostrare che questa intelligenza soddisfa il suo criterio che individua 'i geni' precoci,] introduce il concetto di 'precocità esistenziale', che concerne le domande poste da bambini molto dotati, così come il modo in cui hanno cercato di rispondere alle loro stesse domande" (Gardner, 2018)¹²⁰.

1.7.4 LE CRITICHE ALLA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE

"La maggior parte delle [...] critiche sulla teoria delle Intelligenze Multiple proviene dal campo della psicologia cognitiva (Waterhouse, 2006 in Armstrong, 2017: 192) o dalla comunità psicométrica [...] (Gottfredson, 2004 in Armstrong, 2017: 192). [Inoltre,] Waterhouse scrive [che] ad oggi non ci sono studi pubblicati che offrano prove della validità delle Intelligenze Multiple. Allo stesso modo, Gottfredson sostiene che la documentazione sui test di intelligenza non dà praticamente alcun supporto per sostenere l'idea di otto intelligenze autonome, ma dà [piuttosto] un supporto schiacciante per sostenere l'esistenza di un'intelligenza singola, spesso attribuita a Spearman (1927) e spesso chiamata [...] "il

¹¹⁹ "Although the existential intelligence is not a perfect fit in terms of Gardner's criteria [...] there are enough points of confluence to warrant its being taken seriously by educators as a strong contender for a new intelligence"

¹²⁰ "raised philosophical and religious questions while still a young boy and was so vexed that he sought higher education to help him think through these enigmas. [...] [Gardner, therefore, to further support the existence of this intelligence, introduces the concept of] "existential precocity"—the questions asked by highly gifted children, as well as how these children went about trying to answer their own questions"
http://multipleintelligencesoasis.org/existential-intelligence-in-a-gifted-young-student/?fbclid=IwAR3Ypa9Typvm8Vf-vuCwc_PpSsAa7_mxJxluSOuUE-wl9VTiEMz7HE3YF4

fattore g ¹²¹ (Armstrong, 2017: 192). Secondo Gottfredson “il fattore g è stato identificato dalle prime persone che hanno effettuato i test mentali, i quali hanno scoperto che coloro che hanno ottenuto un buon voto su un tipo di test mentale tendevano a segnare bene su tutti gli altri. [...] [Quindi] tutti i test mentali misurano principalmente la stessa cosa. Questo fattore comune, g , può essere visualizzato dai punteggi di qualsiasi serie di test cognitivi e assume la stessa forma tra gli individui di ogni età, razza, sesso e nazione studiati. [...] Il fattore g esiste indipendentemente dalla scolarizzazione, dalle prove ‘con carta e penna’ e dalla cultura” (Gottfredson, 2004: 35)¹²². Armstrong riporta che “Visser, Ashton e Vernon [...] hanno rilevato la presenza di g scorrendo la maggior parte dei test. Questi ricercatori hanno sostenuto che quelle che Gardner chiama intelligenze sono in realtà capacità secondarie o addirittura terziarie al fattore g . In altre parole, esistono ma sono sottomessi a g ”¹²³ (Armstrong, 2017: 192). Di una simile opinione è Klein, che sostiene che “Gardner vorrebbe affermare l’indipendenza delle intelligenze, sebbene, secondo lui, esse lavorino sempre insieme. Questa concessione, però, fa delle Intelligenze Multiple una distinzione senza la presenza di una [reale] differenza, e porta alla conclusione che il sistema nel suo complesso è una singola intelligenza, e le abilità specifiche, come il ragionamento spaziale, sono semplici componenti di questa intelligenza”¹²⁴ (Klein, 1997: 380). Gardner ci tiene a rispondere a queste critiche sottolineando che “la Teoria delle Intelligenze Multiple non contesta l’esistenza del fattore g , bensì la sua pertinenza e capacità esplicativa. [...] [Gardner non sostiene] che lo studio dell’argomento sia scientificamente scorretto, [...] [ma egli si

¹²¹ “Most of [...] making this complaint about MI theory come from the field of cognitive psychology (Waterhouse, 2006) or from the psychometric [...] (Gottfredson, 2004). [Furthermore] Waterhouse writes [that] “to date there have been no published studies that offer evidence of the validity of the MI”. Similarly, Gottfredson argues that the literature on intelligent testing offers virtually no support for the idea of eight autonomous intelligences but [rather] overwhelming support for the concept of an overarching single intelligences, frequently attributed to Spearman (1927) and often offered to as [...] simply “the g factor””

¹²² “the g factor was discovered by first mental testers, who found that people who scored on one type of mental test tended to score well on all of them. [...] [Therefore] all mental test measure mostly the same thing. This common factor, g , can be distilled from scores on any broad set of cognitive tests, and it takes the same form among individuals of every age, race, sex, and nation yet studied. [...] the g factor exists independently of schooling, paper-and-pencil tests, and culture”

¹²³ “Visser, Ashton, and Vernon [...] reported the presence of g running through most of the tests. These researches argued that what Gardner calls intelligences are actually capacities that are secondary or even tertiary to the g factor. In other words, they exist but are subservient to g ”

¹²⁴ “Gardner could claim that although the intelligences are distinct, in practice they always work together. However, this concession makes the multiplicity of the intelligences a distinction without a [real] difference, and invites the reply that the system as a whole is one single intelligence, and specific abilities, such as spatial reasoning, are mere components of this intelligence”

occupa di] quelle intelligenze e [...] [di] quei processi intellettivi che non ricadono nel fattore [...] g [...]” (Gardner, 2005: 25). Rispondendo a Klein, inoltre, Gardner afferma di “non aver [...] mai sostenuto che le intelligenze siano completamente indipendenti: piuttosto, sono relativamente indipendenti l'una dall'altra, come dimostra il fatto che la forza in un'intelligenza non predice la forza o la debolezza in altre intelligenze”¹²⁵ (Gardner, 1998: 99). Inoltre, Klein fraintende la teoria di Gardner confondendo il concetto di Intelligenza con quello di ambito. In modo simile anche John White confonde le due nozioni. Infatti, White afferma che “Gardner procede considerando i comportamenti sociali come classificabili in otto-nove tipologie. Il suo punto di partenza non è la psicologia sperimentale ma è una vera e propria teoria sociale. [...] Di fatto, Gardner definisce le varie intelligenze ritagliando, nell’ambito della cultura, quelle aree del sapere che si prestano a rispondere [...] [ad un] modello evolutivo. Piaget si era limitato alla matematica e alle scienze; Gardner estende il modello ad altre aree del sapere, in primis le arti. La classificazione delle intelligenze, in parole povere, riflette un suo giudizio di valore circa quelle che sono le più importanti suddivisioni del sapere” (White, 2007)¹²⁶. In risposta a Klein, Gardner ribadisce chiarisce ribadendo che “un'intelligenza è una potenzialità biologica e psicologica. [...] Strutture neurologiche specifiche servono a ciascuna delle varie intelligenze. Tuttavia, in assenza di una stimolazione adeguata, un'intelligenza non si svilupperà: in quanto essa non è un istinto. Mentre la nozione di "intelligenza" deriva primariamente dalle scienze biologiche, "ambito" è un concetto culturale. Ogni cultura presenta un gran numero di discipline, mestieri, attività e così via. [...] Le attività che vanno dagli scacchi alla psicologia, dal balletto alla meccanica sono tutti ambiti. [...] Qualsiasi intelligenza [...] può essere presente in molti ambiti [...] e, a sua volta, qualsiasi ambito può coinvolgere una o più intelligenze. [...] [Klein] afferma che la Teoria delle Intelligenze Multiple è circolare perché essere "un buon ballerino" equivale ad avere "un'intelligenza cinestetica di alto livello". Ma l’ambito della danza coinvolge diverse intelligenze, e si può essere un ballerino credibile anche avendo una modesta intelligenza cinestetica corporea. Allo stesso modo, possedere un alto potenziale corporeo non equivale

¹²⁵“...have never claimed that intelligences are completely independent: rather, they are relatively independent from one other, as illustrated by the fact that strength in one intelligence does not predict strength or weakness in other intelligences”

¹²⁶ <https://www.itals.it/intelligenze-multiple-il-tramonto-di-una-moda>

a diventare un buon ballerino”¹²⁷ (Gardner, 1998: 96-97). Sostenere che la Teoria delle Intelligenze Multiple è empiricamente infondata, vuol dire ignorare l’esistenza dei criteri di Gardner, “che sono supportati da centinaia di studi empirici in diversi campi, tra cui psicologia, sociologia, neurologia, biologia, antropologia, arte e scienze umane”¹²⁸ (Armstrong, 2017: 193). Recenti studi neuroscientifici hanno dato ulteriore conferma dell’esistenza delle Intelligenze Multiple. “Sulla base dell’analisi dettagliata di oltre 318 studi delle neuroscienze, sembra che ci sia una solida evidenza che ciascuna delle otto intelligenze possieda una propria architettura neurale unica”¹²⁹ (Shearer, Karanian, 2017: 9). “Questo [...] [studio] è stato seguito da uno studio di 417 esperimenti che hanno esaminato specifiche unità di abilità all’interno di ciascuna intelligenza e le loro relazioni l’una con l’altra, con le altre intelligenze e l’intelligenza generale”¹³⁰ (Shearer, 2018: 3). “Queste indagini indicano che le intelligenze multiple hanno schemi neurali chiari, logici e coerenti che sono paragonabili a quelli identificati con l’intelligenza generale. Questi dati [...] [, inoltre,] supportano l’idea che l’intelligenza generale non sia incompatibile con la Teoria delle Intelligenze Multiple. Un’intelligenza si differenzia da un’abilità per la sua profondità, gamma e complessità. Ciascuna delle intelligenze multiple è un insieme di abilità correlate e questo spiega le loro complicate architetture neurali”¹³¹ (Shearer, 2018: 8). “Come anticipato dalla teoria delle Intelligenze Multiple, i correlati neurali per l’intelligenza generale sono quasi

¹²⁷ “An intelligence is a biopsychological potential. [...] Specific neurological structures subserve each of the several intelligences. In the absence of a proper stimulation, however, an intelligence will not develop: it is not an instinct. Whereas the notion of 'intelligences' comes initially from the biological sciences, "domain" is a cultural concept. Every culture features a large number of disciplines, crafts, activities, and so on. [...] Activities ranging from chess to psychology to ballet to mechanics are all domains. [...] Any intelligences [...] can be drawn on many domains [...]and in turn, any domains can involve one or more intelligences. [Klein] claims that MI theory is circular because being "a good dancer" is the same as having "high bodily kinesthetic intelligence". But the domain of dancing involves several intelligences, and one can be a credible dancer even with modest bodily-kinesthetic intelligence. By the same token, possession of high bodily potential does not mean that one will become a good dancer”

¹²⁸ “ which are supported by hundreds of empirical studies in several fields, including psychology, sociology, neurology, biology, anthropology, and the arts and humanities”

¹²⁹ “Based on the detailed analysis of over 318 neuroscience studies, it appears there is robust evidence that each of the eight intelligences possesses its own unique neural architecture”

¹³⁰“this [study] was followed by a study of 417 experiments examining specific skill units within each intelligence and their relationships to each other, the other intelligences, and general intelligences”

¹³¹ “These investigations indicate that the multiple intelligences have clear, logical, and coherent neural patterns that are comparable to those identified with general intelligence. These data lend support that [...] the idea of general intelligence is not incompatible with MI theory. An intelligence differs from a skill in its depth, range, and complexity. Each of the multiple intelligences is a composite of related skills and this account for their complicated neural architectures”

identici a quelli responsabili per l'elaborazione delle intelligenze logico-matematiche e linguistiche. Le associazioni sono maggiori con l'intelligenza logica-matematica di quanto lo siano per quella linguistica"¹³² (Shearer e Karanian, 2017: 9). "Sia l'intelligenza generale che il pensiero logico-matematico dipendono dalla pianificazione, dal ragionamento complesso, dalla visualizzazione mentale, dalla comprensione verbale e dal giudizio" (Shearer e Karanian, 2017: 8). "Un'altra critica mossa a Gardner riguarda la sua applicazione nel contesto scolastico. Lo studio più completo è stato una sperimentazione triennale su 41 scuole che affermano di utilizzare la didattica delle Intelligenze Multiple. [...] I risultati [...] sono difficili da valutare. È stato riferito che i punteggi dei test standardizzati sono aumentati nel 78% delle scuole, ma non hanno indicato se l'aumento di ciascuna scuola fosse statisticamente significativo. [...] Inoltre, non esisteva alcun gruppo di controllo, e quindi nessuna base per il confronto con altre scuole nei loro distretti"¹³³ (Willingham: 2004: 24). Gardner chiarisce che "la Teoria delle Intelligenze Multiple non è in alcun modo una prescrizione pedagogica. [...] Quando [...] [egli ha] affrontato questioni educative, [...] [ha] sempre dichiarato che gli educatori sono nella posizione migliore per stabilire gli usi a cui la teoria delle intelligenze multiple si presta o non si presta" (Gardner, 2005: 27). "Più recentemente, è stata posta una maggiore attenzione sulla 'dimensione dell'effetto' (una misura dell'entità della differenza tra un gruppo di intervento e un gruppo di controllo espresso in deviazioni standard) (Slavin, 2013 in Armstrong, 2017). Questo ha dato origine a un elenco di specifiche strategie di classe o "influenze" che portano a risultati educativi positivi. [...] Non è possibile condurre studi controllati come quelli che domanda Willingham perché le Intelligenze Multiple in una classe potrebbero essere molto diverse dalle Intelligenze Multiple in un'altra classe e anche perché la stessa classe di controllo probabilmente utilizzerebbe strategie di intelligenze multiple in una certa misura. [In ogni caso si riscontrano] [...] molti esempi di successo nell'implementazione della teoria MI nei

¹³² "As predicted by MI theory, the neural correlates for general intelligence are nearly identical to those responsible for processing the logical-mathematical and linguistic intelligences. The association is stronger for logical-mathematical than it is for linguistic"

¹³³ "The most comprehensive study was a three-year examination of 41 schools that claim to use multiple intelligences. [...] The results [...] are difficult to interpret. They reported standardized test scores increased in 78 percent of the schools, but they failed to indicate whether the increase in each school was statistically significant. [...] Moreover, There was no control group, and thus no basis for comparison with other schools in their districts"

programmi educativi nel mondo”¹³⁴ (Armstrong, 2017: 194-196). Alla Teoria delle Intelligenze Multiple viene anche criticato di promuovere tra gli studenti una ‘falsa’ credenza di essere intelligenti. “L’obiettivo deve essere quello di mostrare capacità e competenze significative, non semplicemente di sentirsi intelligenti”¹³⁵ (Ceci et al. 2006: 101). “È vero [...] che non basta semplicemente dire agli studenti che sono intelligenti in otto modi diversi e aspettarsi che abbiano risultati eccellenti. [Tuttavia], la Teoria delle Intelligenze Multiple ha successo in quanto rileva le qualità positive di tutti i bambini e [, inoltre,] fornisce loro dei modi pratici per raggiungere il successo in classe”¹³⁶ (Armstrong, 2017: 198-199). Quindi, possiamo affermare che promuovendo la differenza in classe tra gli studenti e dando loro gli strumenti adatti, possono riuscire meglio a svolgere i loro compiti. Un’altra questione riguarda se la Teoria delle Intelligenze Multiple sia compatibile o meno con le teorie ereditarie. Come sostiene Gardner “la Teoria delle Intelligenze Multiple è in una posizione di neutralità rispetto alla questione dell’ereditarietà di specifiche intelligenze e sottolinea la centralità delle interazioni gene-ambiente” (Gardner, 2005: 25).

1.7.5 LE INTELLIGENZE MULTIPLE DA UNA PROSPETTIVA NEUROSCIENTIFICA NELL’EDUCAZIONE

Nel suo articolo *Education and the Brain: A Bridge Too Far* (1997), Bruer scriveva «“la neuroscienza ha scoperto molto sui neuroni e sulle sinapsi, ma non abbastanza da indirizzare la pratica educativa. Attualmente, l’arco tra il cervello e l’apprendimento non può supportare un carico pesante”» (Bruer, 1997: 15)¹³⁷. Non essendoci allora abbastanza “teorie avanzate delle scienze cognitive per interpretare correttamente le prove

¹³⁴ “more recently, there's been an increased focus on effect size (a measure of the magnitude of the difference between an intervention group and a control group expressed in standard deviations (Slavin, 2013 in Armstrong, 2017). This has given rise to a list of specific classroom strategies or "influences" that result in positive educational outcomes. [...] It is impossible to conduct controlled studies of the kind Willingham demands because Multiple intelligences in one classroom could be very different from multiple intelligences in another classroom and because even the control classroom would probably also be using multiple intelligences strategies to some extent. [...] [In any case we notice] that there are many examples of successful implementation of MI theory in educational programs around the world”

¹³⁵ “The focus must be displaying meaningful skills and competencies, not simply on feeling that one is smart”

¹³⁶ “it is [...] true that it is not enough merely to tell students that they are smart in eight different ways and expect them to blossom. [However] MI theory succeeded by revealing the positive qualities of all children and providing practical ways for them to experience success in the classroom”

¹³⁷ “Neuroscience has discovered a great deal about neurons and synapses, but not nearly enough to guide educational practice. Currently, the span between brain and learning cannot support much of a load”

neuroscientifiche” (Shearer, 2018: 3), secondo Bruer tra le neuroscienze e la classe c’era un “ponte troppo lontano”. “Nel recente passato diversi approcci glottodidattici hanno cercato di trasferire alla classe, traducendoli in pratiche didattiche, un certo numero di evidenze empiriche, al fine di rispondere al crescente bisogno di colmare la distanza tra le neuroscienze (e il cervello) e la glottodidattica” (Mezzadri e Buccino, 2013: 15)¹³⁸. Mezzadri e Buccino trovano un punto di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze nella teoria dell’*embodiment*, in particolare nei riguardi del linguaggio. “Il nucleo della teoria del linguaggio incarnato assume che gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà (sia dal punto di vista motorio che dal punto di vista sensoriale) anche per comprendere il materiale linguistico, verbi, nomi o frasi che descrivono quelle stesse esperienze” (Mezzadri e Buccino, 2013: 5). “Il Ruolo dell’esperienza nell’apprendimento linguistico risulta essere il punto d’incontro principale tra l’*embodiment* e la didattica delle lingue. [...] [In particolare,] ciò che appare centrale nell’approccio incarnato al linguaggio è l’esperienza sensori-motoria a cui fanno riferimento specifici elementi linguistici come i nomi, i verbi e gli aggettivi. L’esperienza è centrale sia nella comprensione che nella produzione linguistica. [...] Questo concetto è particolarmente rilevante nell’apprendimento e nell’insegnamento di una lingua seconda o straniera: quando si insegna e si apprende un elemento linguistico in una lingua seconda o straniera, esso deve fare riferimento a qualcosa che sia già stato oggetto di esperienza sensoriale e motoria dell’apprendente” (Mezzadri e Buccino, 2013: 12-15). Inoltre, grazie agli studi neuroscientifici possiamo capire quali “diverse aree del cervello [...] vengono attivate [...] [in] differenti contesti [...] [: infatti,] in due diversi modi d’apprendere [...] risultano nell’attivazione di aree diverse del cervello al momento del recupero di quanto appreso” (Mezzadri, 2015: 40). Anche Shearer, in base alle evidenze neuroscientifiche recenti, sostiene il collegamento tra didattica e neuroscienze. In particolare, grazie agli studi che supportano la validità delle Intelligenze Multiple (cfr. par. 1.7.4, Shearer, 2017), Shearer idea una struttura nella quale le Intelligenze Multiple sarebbero “una specie di ponte di comunicazione tra gli scienziati cognitivi e gli insegnanti” (Shearer, 2018: 4)¹³⁹, ovvero il “ponte mancante” nell’articolo di Bruer. “La teoria delle

138

https://www.researchgate.net/publication/307790622_La_teoria_dell'embodiment_e_il_processo_di_apprendimento_e_insegnamento_di_una_lingua

¹³⁹ “a kind of “communicating bridge” between cognitive scientists and teachers”

Intelligenze Multiple funge da "interfaccia utente" tra l'*hardware* neurale e il *software* cognitivo che attiva le "*apps*" di apprendimento in classe. Ognuna delle molteplici intelligenze può servire come un "percorso di consegna" per personalizzare importanti processi cognitivi ed emotivi alla base dell'apprendimento, quali attenzione, memoria, cognizione creativa, *problem solving* e comprensione"¹⁴⁰ (Shearer, 2018: 4). Inoltre, la Teoria delle Intelligenze Multiple sostiene la neurodiversità¹⁴¹, in quanto "fornisce un modello di apprendimento che sostiene le capacità degli studenti con bisogni speciali e offre strategie e strumenti specifici per aiutare ad affrontare le sfide di questi studenti nell'apprendimento, nel comportamento, nella partecipazione e nella realizzazione a scuola"¹⁴² (Armstrong, 2017: 149). Secondo Shearer, le neuroscienze per "dirigere nel modo migliore questi percorsi cognitivi, [...] danno supporto a diversi principi guida" (Shearer, 2018: 4)¹⁴³. Egli risponde a cinque domande importanti nell'ambito didattico per spiegare l'importanza della Teoria delle Intelligenze Multiple.

a. "Come costruire le basi nella classe / scuola per creare il contesto per un apprendimento massimale?" (Shearer, 2018: 4)¹⁴⁴.

"Il cervello e la sua attività neuronale devono essere considerati un ibrido di influenze sia biologiche che sociali. In altre parole, il nostro cervello è biosociale. Il cervello è un organo relazionale che colma il divario tra il mondo biologico dell'organismo e il mondo sociale dell'ambiente e della sua cultura"¹⁴⁵ (Han et al. 2013: 352)¹⁴⁶. Possiamo affermare che "un vantaggio percepibile di incorporare le Intelligenze Multiple nella cultura dell'apprendimento è che esse possono abbracciare facilmente culture diverse a causa delle loro basi

¹⁴⁰ "MI theory serves as a "user interface" between neural hardware and the cognitive software that activates learning "apps" in the classroom. Each of the multiple intelligences can serve as "delivery routes" to personalize important cognitive and emotional processes underlying learning such as attention, memory, creative cognition, problem solving, and understanding"

¹⁴¹ "La neurodiversità è definita come un paradigma bio-politico interessato alla promozione dei diritti e alla prevenzione di discriminazione nei confronti di persone neurologicamente diverse dalla popolazione "neurotipica" " <https://www.stateofmind.it/2018/12/neurodiversita-definizione-dibattito/>

¹⁴² "provides a learning model that celebrates the abilities of students with special needs and offers specific strategies and tools to help address these students' challenges with learning, behaving, attending and achieving in school"

¹⁴³ "best to navigate these cognitive "routes" [...] to lend support to several different guiding principles"

¹⁴⁴ "How to set the stage of the classroom/school to create the context for maximum learning?"

¹⁴⁵ "the brain and its neuronal activity must be considered a hybrid of both biological and social influences. In other words, our brains are biosocial. The brain is a relational organ that bridges the gap between the biological world of the organism and the social world of the environment and its culture"

¹⁴⁶ <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-071112-054629>

interculturali. [...] Il linguaggio semplice delle Intelligenze Multiple può essere utilizzato come vantaggio quando si comunica con studenti culturalmente diversi e le loro famiglie” (Shearer, 2018: 5)¹⁴⁷.

b. “Come potenziare l’inserimento cognitivo nei materiali di istruzione e curriculum?” (Shearer, 2018: 4)¹⁴⁸.

Alcuni studi neuroscientifici dimostrano “che gli schemi di attivazione e struttura del cervello variano in modo sistematico tra individui che differiscono nella memoria di lavoro e altre capacità cognitive superiori. Sia l’esperienza che i fattori genetici possono contribuire a tali differenze individuali...entrambi hanno implicazioni per le prestazioni umane” (Parasuraman e Jiang, 2012 in Shearer, 2018: 5)¹⁴⁹. Shearer sostiene, infatti, che “tutti gli studenti hanno un circuito di neuroni configurato in modo unico che influenza il modo in cui essi si comportano durante le attività in classe” (Shearer, 2018: 4)¹⁵⁰. Su queste basi l’autore ha ideato una “valutazione standardizzata—Scale di Valutazione dello Sviluppo di Intelligenze Multiple (MIDAS®)—che si presenta come uno strumento per comprendere le differenze cognitive e neurali tra gli studenti. Questo è uno strumento utile che fornisce un ‘ponte pratico’ tra neuroscienziati ed educatori, che cercano di capire la mente e il cervello degli individui” (Shearer, 2018: 4)¹⁵¹. Possiamo affermare, quindi, che tenendo conto di queste unicità degli studenti, è possibile potenziare l’inserimento cognitivo nel curriculum.

c. “Come promuovere l’eccellenza accademica?” (Shearer, 2018: 4)¹⁵²

“Le indagini neuroscientifiche su come il cervello elabora l’intelligenza intrapersonale possono essere suddivise in diverse funzioni distinte, tra cui: autoconsapevolezza, autoregolazione e funzioni esecutive. [...] [Per prima cosa,] l’insegnante migliora l’autocomprensione e la riconoscenza degli studenti per il potenziale dei loro unici punti di

¹⁴⁷ “A distinct advantage of embedding MI in the learning culture is that it can easily span across diverse cultures because of its cross-cultural origins. [...] The natural language of MI can be used to advantage when communicating with culturally different students and their families”

¹⁴⁸ “How to enhance cognitive engagement in the instruction and curriculum materials?”

¹⁴⁹ “clearly show that patterns of brain activation and structure vary in systematic ways between individuals differing in working memory and other higher cognitive abilities. Both experience and genetic factors may contribute to such individual differences . . . has implications for human performance”

¹⁵⁰ “Students all have uniquely configured neural wiring that influences how they perform on classroom tasks”

¹⁵¹ “a standardized assessment—Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales (MIDAS®)—shows promise as a tool to understand the cognitive and neural differences among students. This is a useful tool providing a practical bridge between neuroscientists and educators seeking to understand the minds and brains of individuals”

¹⁵² “How to promote academic excellence?”

forza delle Intelligenze Multiple unici” (Shearer, 2018: 5)¹⁵³.

d. “Come insegnare in modo da instaurare un trasferimento efficace delle conoscenze dalla classe alla vita reale?” (Shearer, 2018: 4)¹⁵⁴

Per rispondere a questa domanda, Shearer si serve della teoria dell'*embodiment*. Infatti, secondo l'autore si può indicare “la via da seguire dagli insegnanti per creare opportunità per gli studenti in modo da tradurre il contenuto del soggetto in movimenti fisici per massimizzare la memoria e la comprensione. [...] Quando indirizziamo l'attenzione degli studenti sulle loro risposte fisiche ed emotive a un argomento, stiamo fornendo loro un potente indicatore per quell'informazione che è accessibile nella loro vita reale oltre l'aula” (Shearer, 2018: 6)¹⁵⁵.

e. “Come permettere lo sviluppo di una "persona completa" e infondere la passione per l'apprendimento per tutta la vita?” (Shearer, 2018: 4)¹⁵⁶

“Il ruolo delle esperienze soggettive [...] è particolarmente importante. Quando si valutano oggetti o dichiarazioni, le persone spesso agiscono chiedendosi come si sentono al riguardo”¹⁵⁷ (Clare e Gasper, 2000: 3)¹⁵⁸.

Secondo Gardner “se si vuole che certe conoscenze siano interiorizzate e successivamente usate, necessita immetterle in un contesto capace di suscitare emozioni. Al contrario le esperienze prive di richiami emozionali saranno scarsamente coinvolgenti e ben presto cadranno nell'oblio, non lasciando dietro di sé nessuna rappresentazione mentale” (Gardner, in Lagreca, 2017)¹⁵⁹. Tutti vogliono rivivere le emozioni positive, di cui conservano in ricordo,

¹⁵³ “Neuroscience investigations into how the brain processes intrapersonal intelligence can be categorized into several distinct functions including: self-awareness, self-regulation, and executive functions. [...] [First of all] the teacher [enhance] the students' self-understanding and appreciation for the potential of their unique MI strengths”

¹⁵⁴ “How to teach for effective transfer of knowledge from the classroom to real life?”

¹⁵⁵ “the way forward for teachers to create opportunities for students to translate subject content into physical movements to maximize memory and understanding [...] When we direct students' attention to their physical and emotional responses to a topic, we are providing them with a powerful marker for that information that is accessible in their real life beyond the classroom”

¹⁵⁶ “How to develop the "whole child" and instill the love of lifelong learning?” Abbiamo sostituito di proposito “child” (=bambino) con persona, in quanto anche questo principio può essere applicato anche su studenti più grandi.

¹⁵⁷ “The role of subjective experiences in this process is particularly important. When evaluating objects or belief statements, people often act as though they ask themselves, "How do I feel about it?"”

¹⁵⁸

https://www.researchgate.net/profile/Gerald_Clore/publication/238232607_Feeling_is_Believing_Some_Affective_Influences_on_Belief/links/5845c19a08ae2d2175681cac/Feeling-is-Believing-Some-Affective-Influences-on-Belief

¹⁵⁹ http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89955#_ftn15

infatti “l’eccitazione attuale e il ricordo dell’esperienza già vissuta producono un’esperienza cosciente che si trasforma in un nuovo ricordo che verrà immagazzinato nella memoria a lungo termine dichiarativa, la quale conserverà traccia del ricordo emotivo dell’eccitazione provata in quell’occasione” (Cardona, 2010: 48). “L’importanza dell’attribuzione di un significato per massimizzare l’impegno, l’apprendimento e il trasferimento cognitivo è stata sottolineata da numerosi ricercatori nel campo delle neuroscienze educative”¹⁶⁰ (Goldin-M., Immordino-Yang, Damasio, in Shearer, 2018: 6). Quindi se si prova piacere nello svolgimento dell’attività, si vorrà rifarla, in quanto si attribuirà un significato personale a ciò che si fa. Le attività delle Intelligenze Multiple, tenendo conto degli interessi di tutti gli studenti “attivano più regioni neurali e intelligenze al servizio di un maggiore coinvolgimento cognitivo ed emotivo”¹⁶¹ (Shearer, 2018: 6). Inoltre, “in questa prospettiva, l’incorporazione della Teoria delle Intelligenze Multiple è un modo efficace per ampliare sia gli obiettivi che la gamma di strumenti a nostra disposizione per l’insegnamento di una lingua straniera”¹⁶² (Arnold e Fonseca, 2004: 121)¹⁶³. “Ogni insegnante e istituzione possono interpretare questi principi [...] in base alle esigenze e agli obiettivi delle loro particolari situazioni” (Shearer, 2018: 4)¹⁶⁴.

1.7.6 PROGETTI ED ESPERIMENTI DELLA DIDATTICA GENERALE E DELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Nel mondo ci sono diversi progetti, soprattutto negli Stati Uniti, di applicazione della Teoria delle Intelligenze Multiple nel contesto scolastico. In Italia è presente il gruppo ricerca-azione IMAS (Intelligenze Multiple a Scuola), coordinato da Giuseppina Gentili ed esso si interessa in primo luogo della formazione di insegnanti di scuole primarie¹⁶⁵. In tutto il mondo diverse sperimentazioni della Teoria nel contesto scolastico, come vedremo in seguito, hanno riscontrato successo. I progetti più conosciuti sono quelli di Gardner. “Il

¹⁶⁰ “The importance of “meaning making” to maximize engagement, learning, and cognitive transfer has been highlighted by a number of educational neuroscience researchers”

¹⁶¹ “activities activate multiple neural regions and intelligences in the service of enhanced cognitive and emotional engagement”

¹⁶² “Within this perspective, the incorporation of MIT is an effective way to broaden both the goals and the range of tools at our disposal for teaching a foreign language”

¹⁶³ <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/2172/1/919582.pdf>

¹⁶⁴ “Each teacher and institution can interpret the principles [...] according to the needs and goals of their particular situations”

¹⁶⁵ <https://www.erickson.it/Libri/Pagine/Scheda-Libro.aspx?ItemId=39924>

Project Zero è stato fondato dal filosofo Nelson Goodman presso la Harvard Graduate School of Education nel 1967 per lo studio e migliorare l'istruzione nelle arti. [Successivamente è entrato a far parte del progetto] Gardner. [...] Nel 1990, [...] Project Zero iniziò a collaborare con scuole che avevano applicato il principio delle intelligenze multiple; "scuole intelligenti" che incoraggiavano il pensiero creativo e critico" (PZ, Harvard)¹⁶⁶. Secondo un'intervista a Gardner, "il lavoro del Progetto Zero, [...] sia nel campo delle intelligenze multiple sia l'insegnamento incentrato sulla comprensione, sta dando risultati davvero promettenti"¹⁶⁷ (Presseisen, 2008: 43). La rivista francese *Cerveau & Psycho* riporta alcuni dati concreti riguardo all'uso delle intelligenze multiple in dieci scuole del Progetto Zero: "Sono state esaminate 41 scuole che utilizzano la Teoria delle Intelligenze Multiple per almeno tre anni. Dieci di loro sono state studiate in modo approfondito. Complessivamente, quasi l'80% di queste dieci istituzioni percepisce miglioramenti nei test e poco più della metà attribuisce questo miglioramento all'introduzione del modello di Teoria delle Intelligenze Multiple. Inoltre, l'80% delle scuole riferisce di aver visto un miglioramento nel comportamento degli studenti, e poco più della metà di loro associa questo miglioramento all'adozione del modello di Teoria delle Intelligenze Multiple. [...] Infine, l'80% delle scuole mostra diversi miglioramenti tra gli studenti con difficoltà di apprendimento. [...] Nove scuole su dieci apportano questi miglioramenti all'adozione del modello della Teoria delle Intelligenze Multiple"¹⁶⁸ (Sirois, 2015)¹⁶⁹. Un altro progetto di cui fa parte Gardner, e che implica l'uso delle Intelligenze Multiple è ArtsPROPEL. "L'obiettivo del progetto pluriennale è stato quello di mettere a punto una serie di strumenti di valutazione che potessero documentare l'apprendimento nel dominio artistico, durante gli ultimi anni della scuola elementare fino a

¹⁶⁶ "Project Zero was founded by philosopher Nelson Goodman at the Harvard Graduate School of Education in 1967 to study and improve education in the arts. [Subsequently became part of the project] Gardner. [...] By 1990 [...] PZ began working with schools that were based on multiple intelligences; "smart schools" that encouraged creative and critical thinking" <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/history>

¹⁶⁷ The work of Project Zero [...] both in multiple intelligences and in teaching understanding, is promising"

¹⁶⁸ "41 écoles utilisant la théorie des intelligences multiples depuis au moins trois ans ont été évaluées. Dix d'entre elles ont fait l'objet d'études approfondies. Dans l'ensemble, près de 80 pour cent de ces dix établissements témoignent d'une amélioration dans les tests standardisés et un peu plus de la moitié d'entre eux attribuent cette amélioration à l'introduction du modèle de la théorie des intelligences multiples. à nouveau, 80 pour cent des écoles disent avoir constaté une amélioration du comportement des étudiants, et un peu plus de la moitié d'entre elle associe cette amélioration à l'adoption du modèle de la théorie des intelligences multiples. [...] Enfin, 80 pour cent des écoles témoignent de diverses améliorations chez les étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage[...] Neuf établissements sur dix mettant ces améliorations sur le compte de l'adoption du modèle de la théorie des intelligences multiples"

¹⁶⁹ https://howardgardner01.files.wordpress.com/2015/04/cerveau_psycho_mars_avril_2015_bis.pdf

quelli della scuola superiore. [...] All'atto pratico, i ricercatori hanno evidenziato come non abbia alcun senso valutare le competenze e nemmeno le potenzialità degli studenti se essi non hanno avuto qualche esperienza significativa lavorando direttamente con i mezzi espressivi artistici in questione” (Lentini, 2010)¹⁷⁰. Un altro progetto ancora, di cui fa parte Gardner è il «Progetto SPECTRUM». Il progetto è stato “in corso in una scuola dell’infanzia, [...] [che è stata] dotata di materiali eterogenei che [...] [dovevano] sollecitare l’intera gamma delle intelligenze” (Gardner, 2005: 17). “Si è visto, in sostanza, che introducendo attività che aiutavano i bambini a prendere consapevolezza delle proprie potenzialità in un certo ambito, si ottenevano dei miglioramenti a breve e lungo termine nell’apprendimento scolastico e nella motivazione a proseguire gli studi” (Lentini, 2010)¹⁷¹. Una sperimentazione dell’insegnamento attraverso le Intelligenze Multiple e sul rendimento scolastico di scienze è stata condotta in Iran nella quale hanno partecipato “40 studenti di due classi diverse di quinta elementare (20 della classe sperimentale e 20 di quella di controllo). [...] Sulla base dei risultati ottenuti nello studio, si può dire che c’è una differenza significativa del raggiungimento degli obiettivi tra gli studenti che hanno partecipato all’insegnamento basato sulla strategia delle Intelligenze Multiple e tra quelli che hanno partecipato ai metodi di insegnamento tradizionali. Gli studenti che hanno partecipato all’insegnamento basato sulla strategia delle Intelligenze Multiple hanno riscontrato più successo nel raggiungimento degli obiettivi rispetto a quelli dell’insegnamento tradizionale”¹⁷² (Abdi, et. al., 2013: 281-283)¹⁷³. Un altro studio di insegnamento di inglese come lingua straniera in Iran, svolto da “Tahriri e Yamini (2010) [...] su un gruppo di 10 studentesse di livello intermedio di lingua. I profili delle Intelligenze Multiple dei partecipanti e il loro livello di padronanza dell’inglese sono stati determinati all’inizio dello studio. [...] I risultati hanno mostrato prestazioni significativamente migliori dopo la fase sperimentale, che ha mostrato almeno l’efficacia

¹⁷⁰ http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/approfondimenti/Project-Zero-e-le-origini-della-valutazione-autentica-/ca_15955.html

¹⁷¹ http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/approfondimenti/Project-Zero-e-le-origini-della-valutazione-autentica-/ca_15955.html tr789io

¹⁷² “Totally 40 students from two different classes (Experimental N=20 and Control N= 20) participated in the study. They were in the fifth grade of elementary school [...] there is a significant difference between the achievement levels of the students who have been educated by teaching Strategy based on Multiple Intelligences and the students who have been educated by the traditional teaching methods. The students who have been educated by Strategy based on Multiple Intelligences have become more successful than the students who have been educated by the traditional teaching methods”

¹⁷³ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053949.pdf>

parziale dell'uso di istruzioni ispirate alle Intelligenze Multiple”¹⁷⁴ (Dolati e Tahriri, 2017)¹⁷⁵. Un altro studio sull'apprendimento della lingua inglese per stranieri è stato condotto in Turchia su “50 studenti in due classi diverse nel quinto anno di questa scuola. [...] È stato [...] scoperto che l'approccio attraverso le Intelligenze Multiple si è rivelato più efficace per lo sviluppo positivo degli atteggiamenti degli studenti. Alla fine della ricerca, è stato riscontrato che gli studenti partecipanti al gruppo sperimentale hanno riscontrato più successo e hanno avuto un livello di motivazione più alto rispetto agli studenti sottoposti ai metodi didattici tradizionali”¹⁷⁶ (Baş e Beyhan, 2010: 365)¹⁷⁷. Infine, uno esperimento durato tre anni (Chekalina, 2014), su due classi ha portato l'autrice a sostenere che l'uso delle Intelligenze Multiple in classe è “efficace, poiché la qualità della conoscenza in materia è migliorata; c'è stato un incremento di motivazione, c'è stata soddisfazione nello svolgimento dell'attività, nel risultato, l'attività cognitiva e creativa degli alunni in classe e nelle attività extrascolastiche è aumentata, così come l'attività comunicativa degli studenti in classe”¹⁷⁸ (Chekalina O.G., 2014)¹⁷⁹. Un altro esperimento in Russia di un Istituto su 150 studenti, ha portato alla conclusione che “il complesso di compiti in una lingua straniera, selezionato in base al tipo dominante di intelligenza degli studenti, aiuta ad assimilare efficacemente il nuovo materiale grammaticale. Gli studenti dei gruppi sperimentali hanno mostrato risultati più elevati del 26% rispetto agli studenti dei gruppi di controllo. [...] Inoltre [...] l'uso della Teoria delle Intelligenze Multiple consente all'insegnante di rendere ogni lezione di inglese

¹⁷⁴ “Tahriri and Yamini (2010) [...] on a group of 10 intermediate female students. The participants' MI profiles and their level of proficiency in English were determined at the beginning of the study. [...] The results showed a significantly better performance after the experimental phase, which showed at least partial effectiveness of using MI-inspired instruction”

¹⁷⁵ <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244017722582>

¹⁷⁶ “50 students in two different classes in the 5th grade of this school participated in the study. [...] It was [...] found out that the multiple intelligences approach activities were more effective in the positive development of the students' attitudes. At the end of the research, it is revealed that the students who are educated by multiple intelligences supported project-based learning method are more successful and have a higher motivation level than the students who are educated by the traditional instructional methods”

¹⁷⁷ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052017.pdf>

¹⁷⁸ “Результаты итогового эксперимента и диагностика качества обученности позволили сделать выводы, что использование принципов теории множественности интеллекта в образовательном процессе эффективно, так как повысилось качество знаний по предмету; произошло повышение мотивации, появилось удовлетворение от деятельности, от её результата, возросла познавательная и творческая активность школьников на уроке и во внеурочной деятельности, повысилась коммуникативная активность обучающихся на уроке”

¹⁷⁹ <http://school2.yarono.ru/wp-content/uploads/2012/08/Опыт-Chekalina.docx>

interessante e [...] agli studenti di raggiungere i loro obiettivi nel minor tempo possibile”¹⁸⁰ (Gogoleva, 2014)¹⁸¹.

1.7.7 LA VALUTAZIONE DEI PROFILI

Una domanda che ci si potrebbe porre, è ‘come valutare le intelligenze e introdurre la Teoria prima di mettere in atto questa tipologia di didattica?’ “La presentazione della teoria può essere realizzata mediante una scheda da riempire in cui l’insegnante esplicita i contenuti delle intelligenze [...] e li spinge a interrogarsi sullo sviluppo del proprio profilo” (Torresan, 2008: 89). “Il modo migliore per valutare le proprie molteplici intelligenze [...] è attraverso una valutazione realistica della propria prestazione nei molteplici tipi di compiti, attività ed esperienze associate a ciascuna intelligenza”¹⁸² (Armstrong, 2017: 17). Gli insegnanti, inoltre, potrebbero osservare gli studenti, chiedersi che “cosa fanno quando nessuno sta dicendo loro cosa fare? Se hanno un "momento di scelta" in classe, quando gli studenti sono liberi di scegliere tra una serie di attività, quali attività scelgono? [...] Osservarli [...] in queste attività avviate da loro può dirvi molto su come apprendono in modo più efficace. Ogni insegnante dovrebbe considerare di tenere un quaderno o un diario per riportare osservazioni di questo tipo”¹⁸³ (Armstrong, 2017: 29). “Howard Gardner non ha sviluppato un test o una valutazione di Intelligenze Multiple. Altri hanno sviluppato le proprie misure delle Intelligenze Multiple. Lo strumento più conosciuto è il MIDAS, sviluppato da Branton Shearer, che è stato somministrato a migliaia di persone in tutto il mondo” (MIOasis, Sito Ufficiale Autorizzato delle Intelligenze Multiple)¹⁸⁴. Altri autori, tra cui, Armstrong (2017) e

¹⁸⁰ “комплекс заданий по иностранному языку, подобранный в зависимости от доминирующего вида интеллекта обучающихся, помогает эффективно усвоить новый грамматический материал. Студенты экспериментальных групп показали результаты выше на 26 % по сравнению со студентами контрольных групп [...] [Кроме того,] использование теории множественного интеллекта позволяет преподавателю делать каждое занятие английского языка интересным [...], а студентам достигать своих целей за наименьшее количество времени”

¹⁸¹ <http://tea4er.ru/home/volume5/3533-2014-02-03-16-29-10>

¹⁸² “the best way to assess your own multiple intelligences, therefore is through a realistic appraisal of your own performance in the many kind of tasks, activities, and experiences associated with each intelligence”

¹⁸³ “what do they do when nobody is telling them what to do? If you have a "choice time" in class when students can choose from a number of activities, what activities do students pick? [...] observing [...] these student-initiated activities can tell you a great deal about how they learn most effectively. Every teacher should consider keeping a notebook, diary, or journal for recording observations of this kind”

¹⁸⁴ “Howard Gardner has not developed a multiple intelligences test or assessment himself. Others have developed their own measures of the multiple intelligences. The best known instrument is the MIDAS,

McKenzie (2014), Christison (2005), hanno fatto alcuni questionari per aiutare a individuare quale/i intelligenza/e prevalgono in base ai propri interessi. Tuttavia non si tratta di test veri, ma di questionari e, quindi, “le informazioni quantitative [...] non hanno alcuna influenza nel determinare l’intelligenza o la sua mancanza nelle varie categorie”¹⁸⁵ (Armstrong, 2017: 21). È importante sottolineare che “il principio pedagogico che soggiace alla MIT non è tanto valutare e selezionare gli studenti per offrire loro degli stimoli differenziati, quanto tenere in mente che ciascun studente ha un peculiare profilo di intelligenze e quindi proporre attività che di volta in volta valorizzino il punto di forza di alcuni studenti e forniscano agli altri stimoli per migliorare il loro punto debole” (Carmignani, Iaccarino 2003: 5). Per quanto riguarda la valutazione di quanto hanno appreso gli studenti “il corrispettivo di una istruzione individualizzata è un *testing* individualizzato, che consente all’allievo di scegliere, tra le altre, la modalità che gli risulta più congeniale per dimostrare quello che ha imparato” (Torresan, 2006: 84). Secondo Armstrong: “le misure standardizzate valutano quasi sempre gli studenti in ambienti artificiali molto lontani dal mondo reale”¹⁸⁶ (Armstrong, 2017: 129).

“Un *testing* individualizzato rispetta i seguenti criteri:

- a. si basa su materiale ricco e stimolante [...];
- b. tiene conto delle differenze culturali” (Torresan, 2006: 84);
- c. avviene “contestualmente, quando cioè gli studenti stanno lavorando a problemi, progetti o prodotti”” (Gardner in Torresan, 2006: 84);
- d. “è formativo, anziché sommativo: si basa sulle prestazioni che l’individuo realizza lungo un certo arco di tempo;
- e. è capace di retroazione, individua i punti forti e le lacune dello studente;
- f. è responsabilizzante, induce l’allievo a farsi carico del proprio processo cognitivo [...];
- g. è positivo, si sofferma sulle potenzialità piuttosto che sulle mancanze” (Torresan, 2006: 84). Secondo Armstrong la valutazione tradizionale “tende a porre l’attenzione dell’interpretazione su errori, e punteggi bassi e altre cose che gli allievi non sono in grado di

developed by Branton Shearer, which has been administered to thousands of people all over the world”
<http://multipleintelligencesoasis.org/what-mi-am-i/>

¹⁸⁵ “that quantitative information [...] has no bearing on determining your intelligence or lack thereof in each category”

¹⁸⁶ “standardized measures almost always assess students in artificial settings far removed from the real world”

fare [...] [,inoltre li] giudica [...] senza fornire suggerimenti per il miglioramento”¹⁸⁷ (Armstrong, 2017: 130). Tuttavia, come sostiene Torresan “nella vita reale [...] nel momento in cui viene valutata la competenza, al candidato viene richiesto di manipolare i codici di rappresentazione che fanno capo a quello specifico ambito di sapere: se si tratta di una lingua straniera, il candidato deve dimostrare di capirla e parlarla con una certa fluenza. Insomma possiamo pur concedere che gli studenti dimostrino in classe di aver compreso un testo in lingua straniera attraverso transcodificazioni; però, alla prova dei fatti, nel momento in cui si trovano a usare quella lingua [...] in un contesto autentico, ci pare inverosimile che dimostrino di aver capito quello che l’interlocutore ha comunicato loro, esibendosi in *performance* artistiche o di altro tipo! [...] Il *testing* individualizzato non costituisce, perciò, a nostro modo di vedere, una forma che rispecchia la realtà. [...] [Esso] è piuttosto un’opportunità concessa agli studenti affinché arrivino a far propri i contenuti di una determinata disciplina” (Torresan, 2008: 86).

1.8 L’INTELLIGENZA EMOTIVA

Secondo Stein e Book, “l’intelligenza emotiva è la capacità di interpretare correttamente una situazione e influenzarla, afferrare intuitivamente ciò che gli altri vogliono e ciò di cui hanno bisogno, conoscere i loro punti di forza e di debolezza, resistere allo stress e riuscire ad essere incantevoli”¹⁸⁸ (Stein e Book, 2007 in Minkin e Nikolaenko 2017: 17)¹⁸⁹. Salovey e Mayer hanno definito l’intelligenza e le emozioni nel seguente modo: “Le emozioni sono risposte organizzate, che attraversano i confini di molti sottosistemi psicologici, inclusi quelli fisiologici, cognitivi, motivazionali ed esperienziali. Le emozioni emergono tipicamente in risposta a un evento, sia interno che esterno, che ha una valenza positiva o negativa per l’individuo. [...] Noi vediamo l’intelligenza come risposta adattata alle emozioni e come qualcosa che può potenzialmente portare a una trasformazione personale e sociale

¹⁸⁷ “tends to place the focus of interpretation on errors, mistakes, low scores, and other things that children can't do [...] [,furthermore it] judges [them] without providing suggestions for improvement”

¹⁸⁸ “эмоциональный интеллект «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на нее влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным”

¹⁸⁹ <http://www.psymaker.com/downloads/VlandMI.pdf>

interazione in un'esperienza arricchente¹⁹⁰ (Salovey e Mayer, 1990: 186)¹⁹¹. Il concetto di Intelligenza emotiva è stato ripreso da Daniel Goleman il quale, nel 1995, lo rese popolare con la seguente definizione: “È la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli altrui, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente quanto nelle relazioni sociali” (Goleman, 1995 in Soliani, 2012)¹⁹². “Negli esseri umani l'amigdala [...] è specializzata nelle questioni emozionali: se viene resecata dal resto del cervello, il risultato è una evidentissima incapacità di valutare il significato emozionale degli eventi –condizione che viene a volte indicata con l'espressione «cecità affettiva»” (Goleman, 1999: 33-34). Le Doux ha scoperto attraverso alcune ricerche che “esiste un fascio più sottile e più breve–una sorta di «vicolo neurale»–che permette all'amigdala di ricevere alcuni input direttamente dagli organi di senso; essa può così rispondere prima che quegli stessi input siano stati completamente registrati dalla neocorteccia. [...] L'amigdala può spingerci all'azione mentre la neocorteccia, leggermente più lenta–ma in possesso di informazioni più complete–prepara il suo piano di reazione più raffinato” (Goleman, 1999: 37). Quindi, come Le Doux specifica “dal punto di vista anatomico, il sistema emozionale può agire indipendentemente dalla neocorteccia. [...] Alcuni ricordi e reazioni emotive possono formarsi senza alcuna partecipazione cognitiva cosciente” (Goleman, 1999: 38). Inoltre, il neurologo Damasio ha indagato su “quali funzioni fossero compromesse nei pazienti con lesioni del circuito che collega i lobi prefrontali all'amigdala. La capacità di questi soggetti di prendere decisioni è spaventosamente compromessa–e tuttavia essi non presentano alcun deterioramento del loro QI o di qualunque abilità cognitiva. [...] Damasio sostiene che le scelte di questi pazienti sono tanto sbagliate perché essi hanno perso la possibilità di accedere alla propria memoria emozionale, [...] custodita nell'amigdala” (Goleman, 1999: 48). Goleman definisce che “in un certo senso, abbiamo due cervelli, due menti –e due diversi tipi di intelligenza: quella razionale e quella emotiva. Il nostro modo di comportarci nella vita è determinato da entrambe: non dipende solo da QI, ma anche dall'intelligenza emotiva, in assenza della quale, l'intelletto non può funzionare al meglio” (Goleman, 1999:

¹⁹⁰ “We view emotions as organized responses, crossing the boundaries of many psychological subsystems, including the physiological, cognitive, motivational, and experiential systems. Emotions typically arise in response to an event, either internal or external, that has a positively or negatively valenced meaning for the individual. [...] We view the organized response of emotions as adaptive, and as something that can potentially lead to a transformation of personal and social interaction into enriching experience”

¹⁹¹ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>

¹⁹² <http://www.stateofmind.it/2012/10/intelligenza-emotiva/>

49). “L’intelligenza emotiva è un insieme di specifiche capacità—consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni personali—fondamentali per ogni essere umano, che possono essere educate e sviluppate da chiunque. [...] È attraverso l’educazione e lo sviluppo di queste abilità che possiamo apprendere ad essere emotivamente intelligenti” (Lo Presti, 2011)¹⁹³. Su questa base “Goleman individua due tipologie di competenze riferibili all’intelligenza emotiva:

-competenza personale, che determina il modo in cui controlliamo noi stessi e include la consapevolezza di sé, la padronanza di sé e la motivazione;

-competenza sociale, che determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri e include empatia e abilità sociali” (Visentin, 2007: 3)¹⁹⁴. Gardner si esprime riguardo a questa teoria di intelligenza, affermando che «“Daniel Goleman descrive una serie di capacità che hanno a che fare con la conoscenza delle emozioni, [...] questa caratterizzazione si adatta perfettamente al mio senso di intelligenza interpersonale e intrapersonale”¹⁹⁵ (Gardner, 1999b, 69). “L’intelligenza interpersonale è una componente del più ampio costrutto dell’intelligenza emotiva che include altre sfaccettature importanti come la comprensione e la gestione delle emozioni di se stessi e degli altri”¹⁹⁶ (Bay e Kim, 2006: 63)¹⁹⁷. “Ma quando Goleman parla dell’intelligenza emotiva come se implicasse un certo insieme di comportamenti raccomandabili,—empatia, consideratezza, premura o lavorare presso una famiglia o una comunità che funzionino regolarmente—lascia il regno dell’intelligenza, in un senso rigorosamente accademico, ed entra in una separata sfera di valori e politica sociale”¹⁹⁸» (Gardner, 1999b: 69). Nonostante il concetto di intelligenza di Goleman pare ad un certo punto fuorviare dal contesto accademico del termine, come sostenuto da Gardner, ha avuto molto successo in diversi ambiti. Ad esempio, “le competenze collegate

¹⁹³ <http://www.intelligenzaemotiva.it/glossario/Goleman.pdf>

¹⁹⁴ <http://www.biblio.liuc.it/liucpap/pdf/204.pdf>

¹⁹⁵ “Daniel Goleman describes a collection of capacities having to do with knowledge of emotions, [...] this characterization fits comfortably with my own sense of interpersonal and intrapersonal intelligences”

¹⁹⁶ “Interpersonal intelligence is a component of the larger construct of emotional intelligence which includes other important facets such as understanding and managing emotions of oneself and others”

¹⁹⁷

https://www.researchgate.net/publication/259827111_Correlations_of_multiple_intelligences_and_emotional_intelligence_A_closer_analysis_of_theoretical_assumptions

¹⁹⁸ “But when Goleman speaks about emotional intelligence as if it entails a certain set of recommended behaviors - empathy, considerateness, or working toward a more smoothly functioning family or community - he leaves the realm of intelligence, in a strictly scholarly sense, and enters the separate spheres of values and social policy”

all'intelligenza emotiva [svolgono] [...] un ruolo determinante in un contesto scolastico e la loro importanza si estende tanto agli alunni quanto agli insegnanti e dunque alla formazione docenti" (Izzo, 2018)¹⁹⁹. "Sviluppare l'autoconsapevolezza è un'abilità vitale per gli insegnanti. Quando si ha una buona conoscenza di sé stessi, si possono capire meglio i propri studenti e quando questi si capiscono meglio, si può loro insegnare meglio"²⁰⁰ (Bahman e Maffini, 2008: 7). "Uno studio recente ha dimostrato come dei programmi *ad hoc* per lo sviluppo di competenze socio-emotive possano essere dei predittori di successi scolastici a lungo termine [...] La connessione tra la dimensione socio-emotiva e la crescita accademica è stata inoltre confermata da studi meta-analitici" (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012 in Izzo, 2018)²⁰¹.

1.8.1 L'INCONTRO TRA LE INTELLIGENZE PERSONALI E L'INTELLIGENZA EMOTIVA NELL'EDUCAZIONE

Sia la teoria di Gardner, che quella di Goleman dell'intelligenza propongono una nuova visione del sistema educativo, in contrasto con quello classico basato esclusivamente sull'intelligenza logico-matematica e linguistica. È importante tenere, quindi, in considerazione i punti che hanno in comune le intelligenze personali e quella emotiva di Goleman. "Secondo Pfeiffer (Pfeiffer 2001 in Bay e Kim, 2006: 62), la risposta a molti perplessità dei problemi sociali richiederà persone che hanno sia forti capacità intellettuali, sia capacità sociali ed emotive altrettanto eccezionali. [...] I sistemi educativi in molti paesi hanno tradizionalmente posto l'accento sullo sviluppo dell'intelligenza logico-matematica. La strategia di concentrarsi sul dominio cognitivo a spese di altre aree cruciali come la comunicazione e le capacità di leadership non servirebbe la società bene nel futuro globalizzato (Gardner e Goleman in Bay e Kim, 2006: 62). Oltre allo sviluppo di conoscenze e abilità in matematica, scienze e tecnologia, dobbiamo anche dotare i nostri studenti di altre abilità di competenza sociale come la comunicazione, l'interazione efficace con gli altri e la

¹⁹⁹ <https://www.ebookscuola.com/blog/lintelligenza-emotiva-comprendere-gestire-emozioni-scuola/>

²⁰⁰ "Developing self awareness is a vital skill for teachers. When you have good self knowledge, you can better understand your students and when you understand your students you can teach them better"

²⁰¹ <https://www.ebookscuola.com/blog/lintelligenza-emotiva-comprendere-gestire-emozioni-scuola/>

risoluzione dei conflitti, che sono l'essenza dell'intelligenza interpersonale”²⁰² (Bay e Kim, 2006: 62-63)²⁰³. “Un'organizzazione, la Collaborativa per l'Apprendimento Accademico, Sociale ed Emotivo (CASEL) [...] sostiene che i programmi di apprendimento sociale ed emotivo: [...] forniscono istruzioni evolutive e culturalmente appropriate; [...] creano un ambiente di apprendimento attento e coinvolgente; [...] insegnano ai bambini ad applicare le abilità sociali ed emotive sia dentro che fuori dalla scuola; [...] migliorano le prestazioni scolastiche affrontando le dimensioni cognitive, emotive e sociali dell'apprendimento; [...] incoraggiano un'interazione tra la famiglia e la scuola; [...] includono [...] un miglioramento continuo”²⁰⁴ (Brackett e Katulak, 2007: 1-2)²⁰⁵. Possiamo quindi affermare che un apprendimento sociale ed emotivo per gli studenti “faciliterebbe la loro crescita come individui e collettivamente, questi studenti sarebbero quindi in una posizione migliore per contribuire al progresso della nostra società”²⁰⁶ (Bay e Kim, 2006: 62-63)²⁰⁷.

²⁰² “According to Pfeiffer (2001 in Bay e Kim, 2006), the answer to many perplexing societal problems will call for persons who have both strong intellectual abilities, and equally outstanding social and emotional skills. [...] Educational systems in many countries have traditionally place heavy emphasis on the development of logical-mathematical intelligence. The strategy of focusing on the cognitive domain at the expense of other crucial areas like communication and leadership skills would not serve society well in the globalised future (Gardner e Goleman in Bay e Kim, 2006: 62). In addition to developing knowledge and skills in mathematics, science and technology, we also need to equip our students with other social competence skills such as communication, effective interaction with others and conflict resolution, which are the essence of interpersonal intelligence”
²⁰³

https://www.researchgate.net/publication/259827111_Correlations_of_multiple_intelligences_and_emotional_intelligence_A_closer_analysis_of_theoretical_assumptions

²⁰⁴ “One organization, the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) [...] recommends that social and emotional learning programs: [...] provide developmentally and culturally appropriate instruction [...] attempt to create a caring and engaging learning environment; [...] teach children to apply social and emotional skills both in and out of school; [...] enhance school performance by addressing the cognitive, emotional, and social dimensions of learning; [...] encourage family and school partnerships; and [...] include continuous [...] improvement”

²⁰⁵ <https://pdfs.semanticscholar.org/39c6/caf945679ceb8f6dbab8b1eee4127360e73b.pdf>

²⁰⁶ “these students would then be better positioned to contribute to the advancement of our society”

²⁰⁷

https://www.researchgate.net/publication/259827111_Correlations_of_multiple_intelligences_and_emotional_intelligence_A_closer_analysis_of_theoretical_assumptions

CAPITOLO 2: LA CLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE

Prima di introdurre il concetto di «Classe ad Abilità Differenziate» (definita con l'acronimo «CAD»), è utile riportare la definizione di «differenza». Il dizionario Treccani²⁰⁸ spiega il significato di «differenza» come «l'esser differente; mancanza di identità, di somiglianza o di corrispondenza fra persone o cose che sono diverse tra loro per natura o per qualità e caratteri. [...] Con accezione più partic., in filosofia, per *d.* s'intende l'alterità, ossia la non identità, tra cose appartenenti allo stesso genere e aventi in comune la qualità per cui differiscono (figura, forma, colore), sicché la differenza implica sempre una determinazione. Anche, il carattere o l'insieme di caratteri che costituiscono la differenza stessa: così, nella classica esemplificazione aristotelico-scolastica, la «razionalità» è la differenza (*d. specifica*) dell'uomo da altro ente dello stesso genere animale». Il Sabatini Coletti definisce «differenza» come la «distinzione tra enti appartenenti a una stessa categoria concettuale, che può comportare la specificazione (con la prep. *di*) dell'aspetto per cui differiscono tra di loro²⁰⁹». Di seguito riportiamo la definizione della parola differenza in alcune lingue straniere. Secondo il Longman Dictionary, in inglese *difference* è «il modo in cui due o più persone o cose non si assomigliano²¹⁰». Secondo l'enciclopedia croata²¹¹, *razlika* (differenza) è «in senso logico, disuguaglianza, diversità o disaccordo tra cose e fenomeni, o tra le forme di pensiero, mentre in senso più stretto: diversità tra le caratteristiche esistenziali di alcuni esseri, che differiscono nei loro tipi e generi particolari²¹²». Il dizionario tedesco Duden definisce il termine *Unterschied* (differenza) come «qualcosa in cui due o più cose non coincidono²¹³». In aggiunta a queste definizioni del termine «differenza» riportiamo di seguito l'accezione del termine impiegata nel concetto di «Classe ad Abilità Differenziate». «La CAD si può intendere come un modo di osservare la realtà delle classi. Essa quindi va intesa non solo come una somma di persone differenti ma piuttosto come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso» (Caon e Meneghetti, 2017: 218). Nella CAD, quindi, si pone «l'attenzione sulle caratteristiche

²⁰⁸ <http://www.treccani.it/vocabolario/differenza/>

²⁰⁹ http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/D/differenza.shtml

²¹⁰ «A way in which two or more people or things are not like each other»

²¹¹ <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=52037>

²¹² «Logički, nejednakost, različitost ili nesklad između stvari i pojava ili pak među oblicima mišljenja, a užem smislu između egzistencijalnih obilježja nekih bića, koji se razlikuju njihove određene vrste i rodovi»

²¹³ «etw. worin zwei od. Mehrere Dinge nicht übereinstimmen»

personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico ed irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona. Ogni studente, infatti, ha una sua identità che è il frutto dell'integrazione tra fattori biologici innati e fattori socio-culturali esterni, quali ad esempio, l'educazione familiare e scolastica, il contesto socio-culturale d'appartenenza, le esperienze esistenziali personali. [...] L'insieme di questi fattori, ovviamente, incide anche sulle capacità e sulle potenzialità d'apprendimento. [...] Queste caratteristiche soggettive, per quanto stabili, non sono immutabili ma in continua evoluzione nei soggetti in fase di sviluppo cognitivo" (Caon, 2006: 12). "La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti. Il riconoscimento delle differenze, dunque, è il punto di partenza dell'agire didattico mentre il punto di arrivo è la valorizzazione di tali differenze, attraverso una metodologia varia ed integrata che permetta l'accesso alle informazioni in modalità differenti e per mezzo di strategie di insegnamento plurali che sappiano tenere in considerazione le diverse intelligenze, i vari stili cognitivi e di apprendimento, i differenti tratti della personalità e le modalità sensoriali attraverso le quali si apprende" (Caon, Meneghetti, 2017: 218). "Il concetto fondamentale per la gestione delle differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) introdotto da Vygotskij (1934)²¹⁴" (Caon, 2016: 10). "Vygotskij pone le basi per una teoria dello sviluppo e dell'apprendimento fondata sulla centralità delle interazioni sociali e dei sistemi di segni, ritenuti strumenti essenziali per la comunicazione e la trasmissione della conoscenza tra generazioni [...]. Secondo la teoria vygotskijana le funzioni psicologiche e cognitive complesse si sviluppano all'interno di un contesto di interazione sociale e solo in un secondo momento si manifestano come funzionamento mentale del soggetto. All'interno di questo processo intersichico, che va dall'esterno verso l'interno, dal sociale al personale, assume grande rilevanza il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP); [...] [Nella] ZSP [...] il soggetto, [...] [fa] proprie le strategie che ancora non possiede e che vengono interiorizzate e successivamente apprese" (Rutka, 2006: 173). "L'apprendimento all'interno della ZSP avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal

²¹⁴ Il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale è stato accennato nel primo capitolo. Grazie a questo concetto Vygotskij aveva criticato le procedure standardizzate dei test psicometrici dell'epoca.

docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare a sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi. Considerata la natura unica e irripetibile di ogni persona, appare subito evidente come la classe non presenti un'unica ZSP ma che sia piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a ZSP multiple. Quello che può variare, dunque, è il grado di differenziazione della classe" (Caon, 2016: 10). Essendo "ogni studente è unico sul piano umano, [...] influenzato dal suo progetto personale, dalle sue motivazioni e aspirazioni, oltre che unico per le sue strategie psico-cognitive e intellettive" (Sampietro, 2014: 4)²¹⁵, occorre ricordare anche che "lo studente di lingua straniera [...] non è una *tabula rasa* su cui incidere, in-segnare; non è un vaso vuoto da riempire di lessico, morfosintassi ecc.: è un soggetto attivo, predisposto all'acquisizione linguistica, dotato di un meccanismo di acquisizione linguistica²¹⁶ (*Language Acquisition Device*, LAD) che va supportato, guidato, facilitato, reso più efficiente soprattutto nei tempi di acquisizione è il ruolo del LASS, il *Language Acquisition Support System* costituito dall'insegnante, dai materiali, dai supporti tecnologici e così via" (Balboni, 2014: 52). "Secondo la metafora dell'iceberg di Cummins (1989), ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche, perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita" (Caon, 2016: 11). "Nella mente di una persona che apprende e/o usa più lingue le competenze nelle singole lingue si strutturano in realtà in una multicompetenza, che non è semplicemente la somma delle competenze nelle singole lingue, ma che costituisce un'entità nuova, continuamente soggetta a ristrutturazioni qualitative e non soltanto a pure "aggiunte" quantitative. [...] Questo concetto [...] si collega all'ipotesi dell'interdipendenza, avanzata già da tempo da Cummins (2001), che illustra con la metafora dell'iceberg lo statuto delle varie lingue in possesso di un individuo, sia pure a livelli diversi di competenza: separate nelle loro realizzazioni superficiali, queste lingue in realtà si fondono nella parte sommersa come competenza sottostante comune, fatta di associazioni tra concetti e di rappresentazioni di parole e di immagini. Sulla stessa linea, Cook (2002) illustra la sua teoria della multicompetenza con un'immagine molto viva: «Apprendere una seconda lingua non equivale ad aggiungere delle stanze alla propria casa costruendo un'aggiunta sul retro: è la

²¹⁵ <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/04/Vol-I-Art-01.pdf>

²¹⁶ "Si tratta di un meccanismo geneticamente caratterizzante della nostra specie che consente l'acquisizione del linguaggio verbale, sulla base di alcuni capisaldi costituiti dalla Grammatica Universale" (Balboni, 2013: 61).

ricostruzione di tutte le pareti interne»” (Mariani, 2014: 4)²¹⁷. Possiamo affermare che “pertanto, ogni studente trasforma dentro di sé l’input in modo personale, processandolo in una struttura cognitiva—la parte sommersa dell’iceberg—non analoga a quella del docente. Nella realtà della classe di lingua [...] le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un “*input comprensibile*” contemporaneo per tutti [...] e di collocarsi contemporaneamente nella ZSP di ciascuno” (Caon, 2016: 11). Tenendo conto del modo personale di ogni studente di trasformare dentro di sé l’*input*, della sua unicità e quindi delle differenze tra gli studenti, si può mettere in dubbio “il modello tradizionale di interazione [che] è un modello trasmissivo: l’insegnante introduce, spiega, esemplifica e controlla i contenuti mentre l’alunno è un ricevitore passivo dovendo solo studiare ciò che spiega l’insegnante e rispondere alle sue domande. Questo modello tende a favorire gli atteggiamenti dogmatici e la dipendenza cognitiva” (Borsese, 2012: 3)²¹⁸. “È ormai noto il cambiamento direzionale dell’apprendimento, che è passato da conferire assoluto protagonismo al docente come trasmettitore del sapere, all’alunno, che diventa centro dell’insegnamento. Il professore diventa una guida in tale processo, trasformandosi in un modello e un formatore non solo nella materia specifica oggetto di studio, ma anche nelle strategie di apprendimento che l’alunno può applicare. La massima personalizzazione dell’insegnamento corrisponde all’adattamento del metodo glottodidattico o delle attività da realizzare in classe o autonomamente alle caratteristiche neurologiche, psicologiche e cognitive dell’alunno” (Sampietro, 2015: 3-4)²¹⁹. “L’idea della CAD è quella di cercare una strada alternativa, che non escluda momenti trasmissivi, ma che non sia centrata esclusivamente, o quasi, su tale modalità. La strada è quella delle metodologie a ‘mediazione sociale’ che:

- procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni;
- hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell’apprendimento e che quindi vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezioni, attività di *problem solving*, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorire la loro partecipazione attiva” (Caon, 2016: 11). Un adeguato approccio

²¹⁷

https://www.researchgate.net/publication/312119435_Verso_un'educazione_linguistica_plurilingue_e_interculturale

²¹⁸ http://people.unica.it/tfachimica/files/2012/12/ruolo_definizione_01.pdf

²¹⁹ <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/04/Vol-I-Art-01.pdf>

applicabile alla CAD è quello costruttivista, in quanto “pone in primo piano il soggetto che apprende, [...] e contribuisce anch’esso alla trasformazione della didattica, intesa come teoria e pratica dell’insegnamento. [...] Il costruttivismo è una teoria dell’apprendimento che riguarda sia la natura della conoscenza, sia l’epistemologia, cioè il modo di imparare. Per esso la conoscenza non è una «rappresentazione del mondo esterno» ma una «costruzione individuale e sociale, favorita e condizionata dal linguaggio» (Carletti e Varani, 2005, in Pagan 2016)” (Pagan, 2016: 61). “Per la teoria costruttivista, quindi, l’apprendimento è una pratica fondamentale sociale (Varisco, 2002), o per dirla con Bruner (1997), «un processo interattivo in cui le persone imparano l’una dall’altra». Il riflesso più significativo del costruttivismo nell’insegnamento-apprendimento delle lingue straniere è senza dubbio il riconoscimento dell’apprendente come individuo autonomo. [...] La didattica costruttivista porta ad un’altra fondamentale conseguenza: se esiste una struttura cognitiva di base in ogni soggetto che dà una determinata forma all’esperienza, è necessario conoscere i bisogni dei discenti per formulare sillabi adeguati” (Garelli e Betti, 2010: 14-15)²²⁰. “L’approccio costruttivista all’apprendimento delle lingue straniere si poggia essenzialmente e principalmente sul costruttivismo socio-culturale elaborato da Vygotskij e Leont’ev. L’approccio socio-culturale all’apprendimento della lingua straniera ha come parole chiave quindi, la comunicazione e il dialogo, la cultura. Senza entrare in una trattazione dettagliata del pensiero di Vygotskij possiamo dire che le sue argomentazioni sull’apprendimento si basano su:

- Il significato è costruito socialmente: cioè gli altri influenzano la nostra visione del mondo.
- Per lo sviluppo cognitivo debbono essere usati degli strumenti (*tools*). Tra questi strumenti abbiamo: la cultura, il linguaggio, ma anche adulti ed esperti che possono aiutare l’apprendente nel suo processo di apprendimento. Più questi strumenti sono validi qualitativamente più l’apprendimento è efficace.
- La definizione della Zona di Sviluppo Prossimale.

Per Vygotskij quindi l’apprendimento è un processo sociale ed è attraverso il dialogo e la comunicazione che l’apprendente sviluppa (costruisce) la propria visione del mondo e la propria conoscenza e in questo è "influenzato" dalla cultura, dal contesto, dalle interazioni

220

https://www.researchgate.net/publication/215943183_Nuove_tecnologie_e_insegnamento_delle_lingue_straniere

sociali” (Dolci, 2004)²²¹. Possiamo concludere che “se da un lato il costruttivismo punta particolarmente sull’aspetto sociale, dall’altro il paradigma costruttivista riconosce un valore fondamentale all’individuo, alle sue esigenze, ai suoi stili, strategie ed intelligenze, alle sue molteplici identità [...] [Per completare il quadro di] una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità [è opportuno tenere conto, oltre che delle dimensioni cognitive e relazionali, anche] della dimensione emotiva dell’apprendimento” (Caon, 2016: 11-13). “Le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all’adattamento) della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua. [...] Esistono molte teorie delle emozioni [...] tra le più recenti quella che maggiormente è stata recepita nelle scienze dell’educazione e anche in glottodidattica è detta *cognitive theory of emotions* o, più frequentemente, *teoria dell’input appraisal*. Essa è legata a Magda B. Arnold. [...] [Questa teoria] è una ‘teoria cognitiva’ perché presuppone un giudizio, *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un’emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere qualcosa. [...] Ci sono quindi tre momenti:

a. un evento avviene, un *input* viene recepito;

b. esso viene valutato (fase normalmente chiamata con il termine inglese *appraisal* anche negli studi italiani);

c. dalla valutazione dipende l’attivazione di una reazione (anche fisiologica)

per la gestione dell’evento (fase detta *arousal*). Sulla base dell’*appraisal*, della valutazione, la mente procede ad attivare una reazione, sia psicologica sia fisiologica, che serve ad accettare, gestire o cercare di evitare l’evento, in modo da trarne piacere o ridurre l’eventuale dispiacere, e da produrre un desiderio di ripetere o reiterare l’esperienza” (Balboni, 2013: 11-13)²²². “L’immaturità del cervello alla nascita, così come un forte sviluppo delle funzioni emotive sono due aspetti strettamente legati all’organizzazione della memoria nei mammiferi. Un cervello immaturo, infatti, può apprendere molto di più durante lo sviluppo rispetto a un cervello altamente programmato sin dalla nascita [...]. Inoltre è utile ricordare le situazioni che attivano il sistema emotivo, sia in senso piacevole che negativo, così da evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole. Per questa ragione le

²²¹ http://www.academia.edu/29440887/Glottodidattica_Costruttivismo_e_tecnologie

²²² https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063_UXkjd72.pdf

strutture emotive del sistema nervoso nei mammiferi sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria” (Fabbro 2005: 2)²²³. “In una condizione di stress ottimale [...] l’adrenalina rilasciata [...] stimola la produzione di noradrenalina, che investe aree del proencefalo in cui si trovano l’amigdala²²⁴ e l’ippocampo²²⁵. In queste condizioni, probabilmente i nostri allievi sono in grado di concentrare la loro attenzione sull’attività didattica con la maggiore disponibilità di mente e corpo. [...] Le emozioni dunque hanno un ruolo importante per consolidare i ricordi. Il problema si pone quando le emozioni sono negative e producono stati di ansia. Se infatti lo stress non è positivo si instaurano delle condizioni che possono condizionare negativamente il funzionamento della memoria” (Cardona, 2010: 50). “Quando una situazione (anche d’apprendimento) viene percepita come faticosa o stressante, sono provocate risposte di ansia o paura nell’amigdala dove scatta una specie di grilletto neurale che invia dei segnali di emergenza a tutte le parti principali dell’encefalo. Vengono rilasciati così degli ormoni, utili nelle situazioni di emergenza, ma che non favoriscono l’attività dell’ippocampo. Infatti, in caso di stress prolungato, esso non è più in grado di funzionare a dovere. Essendo l’ippocampo, la sede della memoria a lungo termine, in una situazione stressante, il recuperare o il consolidare le informazioni mnesiche diventa difficile” (Naldini, 2013: 57)²²⁶.

2.1 LE COMPONENTI PERSONALI CHE GENERANO LE DIFFERENZE NELLA CAD

Di seguito sono riportati “i principali fattori di differenza che palesano la natura nella Classe ad Abilità Differenziate” (Caon, 2006: 13). “Tali fattori sono: la personalità, i diversi tipi di intelligenza, la motivazione allo studio, gli stili cognitivi, l’attitudine” (Caon, 2016: 15).

²²³ http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1790.pdf

²²⁴ “L’amigdala, che fa parte del sistema limbico, gestisce le emozioni. È coinvolta nei sistemi della memoria emozionale ed è attiva nel sistema di comparazione degli stimoli ricevuti con le esperienze passate. È una specie di archivio della memoria emozionale con un ruolo molto importante per l’evoluzione perché permette un’istantanea reazione di paura e di fuga in caso di pericolo” (Nardini, 2013: 57).
<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/memoria-e-glottodidattica/art-missing-article-doi.pdf>

²²⁵ “ghiandola chiave per la memorizzazione a lungo termine” (Balboni, 2014: 54)

²²⁶ <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/memoria-e-glottodidattica/art-missing-article-doi.pdf>

2.1.1 LA PERSONALITÀ

“La personalità è generalmente definita come un distintivo e la caratteristica più individuale di un essere umano, in quanto si riferisce a differenze psicologiche tra persone che non sono legate al loro potenziale intellettuale, ma a modi di pensare o comportarsi diretti da emozioni o motivazioni caratteristiche dell'individuo. La natura complicata della nostra personalità ci rende unici ed eccezionali, quindi è anche definita in termini di differenze individuali. La personalità è generalmente percepita come un modo di adattarsi al mondo e agli altri e, allo stesso tempo, ha anche un'influenza sul modo in cui un individuo viene percepito. Tra molte definizioni, quella proposta da un duo di psicologi, Randy Larsen e David Buss (2005), sembra includere tutti gli aspetti della personalità già elencati, come il suo carattere unico e individuale, la stabilità relativa e la funzione adattiva [...]: «La personalità è l'insieme di tratti psicologici e meccanismi all'interno dell'individuo che sono organizzati e relativamente duraturi e che influenzano le sue interazioni e gli adattamenti con ambienti intrapsichici, fisici e sociali»²²⁷ (Nosidlak, 2015: 158-159)²²⁸. In coppie binarie in opposizione elenchiamo di seguito i principali tratti di personalità:

a. cooperazione/competizione: “la competizione, generalmente, è un’istanza di affermazione personale, che comporta un’attività volta all’esaltazione di se stessi e per la quale si gareggia con gli altri per il primo posto. La cooperazione, invece, è un’attività orientata sul gruppo, in cui il singolo collabora con gli altri per il raggiungimento di un obiettivo comune” (Ausubel D.P., 2004: 549);

b. introversione/estroversione: “L'estroversione è connessa con emozioni positive, impeto e la tendenza a cercare la stimolazione e la compagnia degli altri. Questo si manifesta con l'evidente coinvolgimento con il mondo esterno. Le persone che puntano su questa caratteristica sono [...] inclini al gioco e alla ricerca di stimoli. Gli estroversi [...] tendono a

²²⁷ “Personality is generally defined as a distinctive and the most individual feature of a human being, as it refers to psychological differences among people which are not related to their intellectual potential, but to ways of thinking or behaving directed by emotions or motivation characteristic of the individual. [...] Personality is generally perceived as a way of adapting to the world and others, and, at the same time, it also has an influence on the way in which an individual is perceived. Among many definitions, the one proposed by a duo of psychologists, Randy Larsen and David Buss (2005), seems to include all the already listed aspects of personality, such as its unique and individual character, relative stability and adaptive function. [...] Personality is the set of psychological traits and mechanisms within the individual that are organized and relatively enduring and that influence his or her interactions with, and adaptations to, the intrapsychic, physical, and social environments”

²²⁸ http://cecils.webclass.co/proceedings/Katarzyna_Nosidlak.pdf

dominare nelle situazioni sociali. Gli introversi sono meno socialmente attivi degli estroversi. Trattano gli altri con riservatezza, sono meno ottimisti e tendono a rimanere soli e ritirati. La loro mancanza di coinvolgimento sociale non dovrebbe essere interpretata come timidezza o depressione; hanno semplicemente bisogno di meno stimoli rispetto agli estroversi”²²⁹ (Biedron, 2010: 471)²³⁰. “Una riflessione su introversione ed estroversione ci porta a considerare la complessità dell’apprendimento linguistico: non ci sono solamente le competenze soprattutto orali che gli estroversi hanno più possibilità di mettere in mostra. La competenza linguistica, che richiede maggiori capacità di concentrazione e di analisi, può risultare più sviluppata negli introversi” (Mezzadri, 2005)²³¹;

c. ottimismo/pessimismo: “iniziare pensando «non ce la farò mai» oppure «ce l’hanno fatta gli altri, posso farcela anch’io» cambia di molto il risultato di un’attività” (Balboni, 2014: 57);

d. autonomia/dipendenza: “chi è autonomo, chi si sente responsabile in prima persona per il suo apprendimento, cerca di risolvere da solo i problemi anche se rischia di sbagliare, e da solo decide se e quando chiedere aiuto ai compagni o all’insegnante: è un atteggiamento fondamentale per imparare a comunicare in lingua straniera” (Balboni, 2016: 5)²³².

2.1.2 LE INTELLIGENZE MULTIPLE E LE SOTTO-INTELLIGENZE LINGUISTICHE

Nel capitolo precedente si è discusso dell’origine delle Intelligenze Multiple elaborate da Gardner e delle loro peculiarità. Riportiamo di seguito nuovamente l’elenco delle Intelligenze Multiple: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, cinestesica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, esistenziale. Secondo il prospetto della CAD “—per cui l’attenzione è focalizzata sul riconoscimento delle differenze e sulla valorizzazione delle

²²⁹ “Extraversion is connected with positive emotions, surgency and the tendency to seek out stimulation and the company of others. This trait manifests itself by evident engagement with the external world. People scoring high on this trait are [...] prone to play and search for stimulation. Extraverts [...] tend to dominate in social situations. [...] Introverts are less socially active than extraverts. They treat others with reserve, are less optimistic and tend to stay lonely and withdrawn. [...] Their lack of social involvement should not be interpreted as shyness or depression; they simply need less stimulation than extraverts.”

²³⁰ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136576.pdf>

²³¹ http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1287.pdf

²³²

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E7lxQivMLu8J:https://www.bonaccieditore.it/files/4599+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it>

peculiarità di ogni singolo studente, anche in termini di intelligenze multiple—l’obiettivo è quello di elaborare:

-modelli operativi specifici per l’insegnamento delle lingue in cui vi sia attenzione per tutte le *formae mentis* degli studenti;

-una gamma ampia e integrata di attività che permettano non solo di valorizzare tutti gli studenti per quelli che sono i loro ‘relativi punti di forza’, ma di potenziare le intelligenze di ognuno affinché si riducano progressivamente ‘i relativi punti di debolezza’” (Caon, 2016: 17). Gardner ci tiene a precisare che “la teoria delle intelligenze multiple non è in alcun modo una prescrizione pedagogica. [...] [Ma,] gli educatori sono nella posizione migliore per stabilire gli usi a cui la teoria delle intelligenze multiple si presta o non si presta. [...] La teoria delle intelligenze multiple non implica l’adozione di una particolare «posizione» per quanto riguarda il *tracking*, l’istruzione degli alunni particolarmente dotati, i curricula interdisciplinari” (Gardner, 2005: 27) e altri. È utile ricordare che “non ha senso assumere che tutti gli argomenti possano essere affrontati efficacemente in almeno otto o nove modi, e cercare di farlo è uno spreco di energie e di tempo” (Gardner, 2005: 28).

Gardner propone diversi approcci in ambito scolastico per affrontare diversi temi:

-“punti di accesso[:] si inizia col trovare un modo per coinvolgere lo studente e collocarlo centralmente all’interno dell’argomento [...] [(ad esempio:] Narrativo - il punto di accesso della narrazione si rivolge agli studenti che amano conoscere gli argomenti attraverso le storie;

- Analogie [...] [:] trasmettono aspetti importanti di un argomento a persone che non hanno molta familiarità con esse [...];

Ogni argomento è diverso—così come ogni contesto scolastico è diverso—e quindi ogni argomento deve essere considerato in base alle proprie idee centrali specifiche. [...] Il passo fondamentale è riconoscere che un concetto può essere ben compreso [...] solo se una persona rappresenta le caratteristiche fondamentali di tale concetto in diversi modi” (Gardner, 1999b: 169-175)²³³. Come sostiene Torresan “con lo studente di lingue è di fatto

²³³ “-entry points [:]One begins by finding a way to engage the student and to place her centrally within the topic; [...] [(for example:] Narrational - the narrational entry point addresses student who enjoy learning about topics through stories.

-Analogies [...] [:]convey important facets of a topic to people largely unfamiliar with it; [...]every topic is different- just as every classroom context is different- and so each topic must be considered in terms of its own

difficile perseguire una didattica basata sui punti di accesso e sulle analogie, [...] l'oggetto di studio non è un concetto pregno di sapere [...], ma un codice—la lingua, almeno ai livelli iniziali, permette pochi segni di personalizzazione in termini didattici. [...] Più facile, per l'insegnante, è agire mediante la terza strategia presentata da Gardner: l'uso del linguaggio molteplice, fatto di immagini, di diversi generi testuali, di supporti multimediali e di codici non verbali. Molti contributi legati all'applicazione della teoria delle intelligenze multiple all'insegnamento delle lingue compiono [...] un'operazione di distinzione interna a questo "linguaggio molteplice", ordinando cioè generi testuali e tecniche a seconda dell'intelligenza maggiormente sollecitata" (Gardner, 1999a in Torresan, 2008: 94-95). Torresan ricava da Hall Haley (2004) una tabella di strategie e attività in ambito dell'insegnamento attraverso le Intelligenze Multiple:

Intelligenza cinestesica	<i>Role play</i> , danze, <i>Total Physical Response</i> , <i>Total Physical Response Storytelling</i> , compiti autentici che prevedono coinvolgimento fisico, tecniche di manipolazione, giochi multimediali, alfabeto espresso con azioni, elaborazioni di modelli tridimensionali
Intelligenza interpersonale	Gruppi cooperativi, lavori di coppia, insegnamento tra pari, giochi da tavolo, simulazioni, inchieste e interviste, <i>brainstorming</i> di gruppo, dialoghi e situazioni comunicative
Intelligenza intrapersonale	Descrivere il modo preferito di passare il tempo libero, tenere un diario su un tema particolare, studio autonomo
Intelligenza logico-matematica	Riordino di parole o di informazioni, analisi di regolarità morfologiche e giochi grammaticali, attività sui numeri, attività di classificazione, esercizi multimediali, riflessione su nessi logici
Intelligenza musicale	Scrivere la sigla di una pubblicità, realizzare canzoni allo scopo di memorizzare lessico/regole grammaticali/veri, <i>cloze</i> di canzoni; composizioni o scelta delle musiche che accompagnano una recita, uso della musica come stimolo, attenzione alle peculiarità fonetiche

specific core ideas [...]. The key step is recognizing that a concept can be well understood [...] Only if a person represents the core features of that concept in several ways"

Intelligenza naturalistica	Descrivere cambiamenti che riguardano l'ambiente in cui si vive, argomentare pro o contro la medicina omeopatica, organizzare un'iniziativa a favore della salvaguardia delle specie in via di estinzione
Intelligenza linguistica	Dibattiti e discussioni, <i>storytelling</i> , comunicazioni <i>online</i> , attività di videoscrittura, giochi di parole
Intelligenza spaziale	Uso di grafici, diagrammi, mappe mentali, applicazioni grafiche, esprimere una risposta attraverso un disegno, attività sul video, presentazioni e progetti multimediali

Fonte: Torresan, 2006: 73-74

Tuttavia questa tabella non distingue “tra tecnica e genere, [...] e, soprattutto, tra intelligenza e stile di apprendimento. [...] [Ad esempio:] il semplice movimento (non orientato) che accompagna un compito [...] non è un'attività che potenzia l'intelligenza cinestetica ma un'attività gradita agli studenti il cui stile di apprendimento è cinestetico; [...] lavorare in coppia o in gruppo è semplicemente una modalità gradita agli studenti estroversi; [...] il lavoro indipendente non porta necessariamente allo sviluppo dell'intelligenza intrapersonale, [...] ma è semplicemente una modalità gradita agli studenti introversi” (Torresan, 2008: 75).

Gardner aveva definito le capacità centrali di un'intelligenza come “sotto-intelligenze”. Ricordiamo che “queste [...] sotto-intelligenze [...] richiedono l'attivazione di milioni di neuroni distribuiti in zone differenti del cervello, [...] che si possono attivare in forma selettiva in accordo al compito proposto [e] [...] possono competere tra loro (con interferenze) o rafforzarsi (con trasferimenti)” (Battro e Denham, 2011: 41-76).

“Per ogni sotto-intelligenza esistono degli “stimoli, ovvero tecniche mediante le quali le varie sotto-intelligenze vengono esercitate” (Torresan, 2008: 114). “Uno stimolo periferico²³⁴ fa appello principalmente a modalità percettive e emotive [...], uno stimolo intermedio implica un'attivazione di due o più intelligenze, e ha un significato principalmente cognitivo. L'aggettivo intermedio quindi permette di sottolineare la comunicazione che intercorre tra un codice e un altro. Gli stimoli centrali si riferiscono a tecniche che permettono di attivare

²³⁴ “uno stimolo periferico fornisce semplicemente il contesto in cui avviene un'attività didattica” (Torresan, 2006: 77). Ad esempio: “l'insegnante introduce il contesto, facendo domande aperte, stimolando le prenoscenze e incoraggiando collegamenti interdisciplinari” (Torresan, 2006: 77).

ciascuna sotto-intelligenza con i materiali che gli sono propri, mentre gli stimoli intermedi si riferiscono alle tecniche che stimolano una sotto-intelligenza con materiali che sono propri di altre intelligenze” (Torresan, 2006: 76-79). “Attività linguistiche per valutare la comprensione di un brano in lingua straniera (come il *cloze*, il quesito a scelta multipla, il vero o falso, le domande aperte ecc.) costituiscono degli stimoli centrali, mentre attività di transcodificazione che prevedono l’uso del mimo, della musica o del disegno costituiscono degli stimoli intermedi” (Torresan, 2008: 109). Gardner riporta un esempio suddividendo l’intelligenza linguistica in sotto-intelligenze: “l’intelligenza linguistica, ad esempio, include le operazioni fondamentali delle discriminazioni fonemiche, il comando della sintassi, la sensibilità agli usi pragmatici del linguaggio e l’acquisizione dei significati delle parole. Altre intelligenze hanno anche le loro operazioni o processi componenti” (Gardner, 1999b: 37)²³⁵. Su questa base Torresan divide le sotto-intelligenze dell’intelligenza linguistica, supponendo che le sue sotto-intelligenze possiedano aspetti delle altre intelligenze:

- a. una sottointelligenza propriamente linguistica, che si caratterizza con il considerare gli aspetti più intrinseci della lingua, quali il lessico e la semantica;
- b. una sottointelligenza logica, che si esercita nel momento in cui ci si concentra sulla forma delle parole e sul loro ordine (morfologia e sintassi);
- c. una sottointelligenza intrapersonale, data la dimensione emotiva del linguaggio;
- d. una sottointelligenza interpersonale, che coincide con la pragmatica;
- e. una sottointelligenza musicale, che considera la fonologia e la prosodia;
- f. una sottointelligenza cinestesica, che riguarda la componente extralinguistica della comunicazione;
- g. una sottointelligenza visiva, attivata dal contesto, ossia da ciò che caratterizza il testo in termini grafico-spaziali, e dalla visualizzazione che si verifica durante la comprensione;
- h. e, infine una sottointelligenza naturalistica, riferita alle relazioni interlinguistiche, intertestuali e interculturali” (Torresan, 2006: 78).

²³⁵ “Analysis suggests that linguistic intelligence, for instance includes core operations of phonemic discriminations, command of syntax, sensitivity to the pragmatic uses of language, and acquisition of word meanings”

2.1.3 LA MOTIVAZIONE

“È risaputo che non vi è acquisizione se non c’è motivazione. [...] Il termine motivazione deriva dal latino *motus*, un movimento, uno slancio verso qualcosa o uno scopo; nella stessa etimologia del termine è racchiusa questa energia mentale che muove la persona a compiere un’azione in vista del raggiungimento dell’obiettivo prefissato. In psicologia, la motivazione viene definita come un “fattore dinamico del comportamento che attiva e dirige un organismo verso la meta”, ossia come l’insieme dei bisogni, delle pulsioni e dei propositi tanto consci che inconsci che nascono in funzione del raggiungimento di un obiettivo” (Vecchiotti Massacci, 2015: 50-51)²³⁶. “Tradizionalmente [...] si distinguono diversi tipi di motivazione, spesso presentate come coppie antinomiche: intrinseca/automotivata vs estrinseca/eterodiretta, strumentale vs integrativa” (Caon, 2016: 18). “La distinzione più utilizzata in tutta la letteratura italiana e internazionale, è tra motivazione intrinseca, costruito strettamente interrelato al concetto d’interesse, di autodeterminazione e di curiosità epistemica e motivazione estrinseca, alla riuscita, definita anche come motivazione strumentale. [...] Vengono definite come estrinseche le motivazioni esterne alle persone ed intrinseche le motivazioni che derivano da aspetti interni alle persone” (Pallini, 2006: 8)²³⁷. La motivazione “intrinseca, che è associata al piacere di eseguire un’attività indipendentemente dai vantaggi che può procurare o dalle pressioni esterne, e che risulta spesso da una scelta consapevole e personale di attività. [...] Si noti che la motivazione intrinseca è associata ad emozioni di piacere che non si limitano al puro e semplice "divertimento", ma che coprono una gamma di sensazioni piuttosto estesa: dal coinvolgimento cognitivo, che deriva dall’esplorare nuove idee, sviluppare conoscenze, risolvere problemi o raggiungere un obiettivo, [...] alla soddisfazione di bisogni personali profondi [...] senza escludere il coinvolgimento della volizione, cioè dell’impegno consapevole” (Mariani, 2012: 9)²³⁸. “Il tipo di motivazione coerente con [...] [la CAD] è quella intrinseca, in cui sia il soggetto ad attivarsi, perché, ad esempio, intraveda nel compito scolastico un mezzo per raggiungere una realizzazione personale” (Caon, 2016: 21).

“Possiamo invece riferire alla motivazione estrinseca il perseguire la riuscita ed il successo. Gli studenti motivati estrinsecamente s’impegnano nello studio per motivi esterni ad esso,

²³⁶ <http://www.ledonline.it/index.php/linguae/article/viewFile/844/767>

²³⁷ <https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/917177/326221/PalliniSusanna220.pdf>

²³⁸ <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2267/2497>

quali ad esempio ricevere delle buone votazioni” (Pallini, 2006: 8)²³⁹. Cardona, inoltre, specifica riguardo alla motivazione estrinseca, che “si tratta di uno scopo esterno, spesso costituito da incentivi, elogi, o manifestazioni di approvazione del contesto sociale. Il piacere sta allora nel raggiungerlo, non nell’attività stessa che di per sé potrebbe non suscitare un particolare interesse. [...] Si crea in questo caso una dipendenza molto forte tra il docente (che rinforza) ed il discente (che è rinforzato) e questo può impedire lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive personali dell’allievo, lo sviluppo di criteri autonomi di giudizio, in quanto egli fa dipendere le sue scelte dal tipo di rinforzo che riceve dall’insegnante” (Cardona, 2010: 21). “Il termine ‘piacere’ è un concetto da intendersi non solo come sensazione o emozione gradevole, ma anche (se non soprattutto) come appagamento di un’esigenza conoscitiva e di un desiderio di partecipazione, come piacere di fare esperienze nuove, di sfidare (non tanto gli altri quanto piuttosto se stessi, i propri limiti), di sistematizzare le conoscenze trasformandole in competenze personali, di stabilire connessioni tra i nuovi concetti acquisiti in classe e quelli già in possesso. Nel presentare brevemente il concetto di piacere, ci rifacciamo a Schumann il quale [...] sostiene che non si generano processi cognitivi senza che si generino processi emotivi e che [, come abbiamo già visto,] [...] l’emozione gioca un ruolo fondamentale per l’attivazione di processi cognitivi che permettono l’acquisizione stabile e duratura delle informazioni” (Caon, 2016: 19). Secondo Schumann “il cervello coglie gli stimoli [...] e procedere per un *appraisal*, che è insieme valutazione e apprezzamento e su questa base decide poi se fare lo sforzo di analizzare l’*input*, se eseguire le attività proposte dal docente, se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole il cervello seleziona quello che vuole selezionare sulla base di cinque motivazioni” (Balboni, 2014: 63):

-“*novità*: [...] la lezione può essere bella perché è varia [...], ad esempio [si possono]: innovare le attività di comprensione; [...] impostare il lavoro sulla comprensione non sempre con domande o scelte multiple, ma anche con incastri, *cloze*, transcodificazione, trasposizioni mimiche [...]; variare–e far cogliere la variazione, l’innovazione [...]: si può lavorare per apprendere, per ragionare, per giocare, per divertirsi, per mettersi alla prova, per usare quanto appreso; introdurre attività multisensoriali che coinvolgano, insieme alla lingua, la vista, il movimento, i colori, la musica; usare giochi e organizzare sfide in modo da

²³⁹ <https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/917177/326221/PalliniSusanna220.pdf>

trasformare il “far bene un esercizio” nel “vincere una partita”. [...] Variare le tecniche didattiche, introducendo in tal modo elementi di continua novità, è facile e l’esito è «la lezione è bella perché è varia»” (Balboni, 2017: 42-43);

-“*attraattiva*, legata alla piacevolezza dello stimolo. Le scelte grafiche dei materiali presentati, la ricchezza di immagini e di testi tipologicamente diversificati non devono essere considerati ‘abbellimenti accessori’ [...] ma si identificano con lo stimolo stesso, determinandone l’aspetto motivazionale;

-funzionalità: (*need significance* nelle parole di Schumann). L’autore individua nel bisogno una fondamentale molla motivazionale” (Caon, 2016: 20). “Il *goal/need significance* verifica la pertinenza dell’evento rispetto alle esigenze e agli obiettivi dell’individuo” (Robinson, 2013: 3)²⁴⁰, ovvero “se lo stimolo ha un ruolo fondamentale nel soddisfare i bisogni o nel raggiungere gli obiettivi” (Dörnyei, 2001: 61)²⁴¹. “È necessario che il bisogno sia percepito [...] [e ciò] funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno” (Balboni, 2012: 87). “In riferimento all’analisi dei bisogni e alla necessità [è quindi opportuno] [...] proporre delle attività piacevoli che mantengano alta la motivazione” (Vecchietti Massacci, 2015: 58)²⁴²;

-“*realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile (collocato quindi nella *zone of proximal development*) viene percepito come motivante [...], mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente” (Balboni, 2012: 89); inoltre, “prima di proporre un esercizio difficile basterà avvisare che è difficile, [...], ma che comunque il compito è fattibile, se non al primo tentativo almeno in seconda battuta. [...] Più che evitare l’emozione negativa si tratta di disinnescare le potenzialità di reazioni negative, di chiusura, di rifiuto” (Balboni, 2017: 45);

-*sicurezza psicologica e sociale*: ovvero “se l’evento è compatibile con le norme sociali e il concetto di sé individuale”²⁴³ (Dörnyei, 2001: 61). In altre parole, “ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l’autostima e l’immagine sociale” (Balboni, 2014: 63). “Le emozioni negative [...] non possono essere eliminate in un percorso acquisizionale che include la possibilità di sbagliare; tuttavia, può essere disinnescata la capacità di suscitare reazioni psicologiche di chiusura e anche reazioni

²⁴⁰ “The goal / need significance check the relevance of the event to the individual's needs and goals” (Robinson, 2013: 3).

²⁴¹ “whether the stimulus is instrumental in satisfying needs or achieving goals”

²⁴² <http://www.ledonline.it/index.php/linguae/article/viewFile/844/767>

²⁴³ “whether the event is compatible with social norms and the individual self-concept”

fisiologiche [...] che sono socialmente ancor più imbarazzanti [...] di una risposta sbagliata” (Balboni, 2017: 45).

2.1.4 L'ATTITUDINE

Secondo la definizione di Skehan, “con il termine ‘attitudine’ possiamo intendere «un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendente dalle capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile»” (Caon, 2016: 21).

“L'attitudine all'apprendimento linguistico, in quanto fattore di differenza individuale si riferisce a un talento o predisposizione personale che facilita l'apprendimento” (Mariani, 2010: 255)²⁴⁴. Skehan sostiene che “l'attitudine per le lingue può essere considerata allo stesso tempo qualcosa di innato e qualcosa di acquisito: da un lato pare un “residuo” di una certa facilità di apprendimento della lingua materna, dall'altro è anche il prodotto di fattori educativi che vanno al di là dell'istruzione scolastica in senso stretto” (Skehan, in Pallotti, 1998: 229). “Skehan (1989) propose una tripartizione dell'attitudine [...] [dividendola in tre componenti]: abilità uditiva, linguistica e di memoria” (Mariani, 2010: 256). “Tali componenti non si presentano in modo uniforme, si parla infatti di “attitudini di cui ciascuno è portatore a livelli differenti” (Iori, 2005: 37)”. Secondo Skehan “ci sono studenti di lingue straniere di tipo analitico e studenti orientati alla memoria” (Skehan, 1991: 279)²⁴⁵. I primi “raggiungono il successo considerando l'apprendimento delle lingue come un problema di creazione di schemi, con regole e analisi raffigurate in modo prominente. Altri sono più dipendenti dalla memoria e vedono la lingua [...] come un "accumulo di blocchi", in cui questi blocchi [...] forniscono direttamente un potenziale comunicativo. [...] Il successo è raggiungibile per ogni tipo di studente, a condizione che gli studenti giochino sui loro punti di forza”²⁴⁶ (Skehan,

²⁴⁴ <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/641/855>

²⁴⁵ https://www.academia.edu/5589955/Individual_Differences_in_Second_Language_Learning

“Skehan proposed that there are analytic foreign language learners and memory-oriented learners”

²⁴⁶

“achieving success by considering language learning to be a pattern-making problem, with rules and analysis figuring prominent-ly. Others are more memory-dependent and see language as [...] an "accumulation of chunks," where these chunks [...] provide communicative potential directly. Skehan (1989a) proposed that there are analytic foreign language learners and memory-oriented learners. Success is achievable for each type of learner provided that learners play to their strengths”

1991: 279)²⁴⁷. Oltre questi fattori, “le differenziazioni in classe [...] sono determinate [...] [da] fattori culturali come, ad esempio, l’ambiente familiare e quello sociale e fattori relazionali. [...] [Essi] incidono anche nelle relazioni tra i soggetti che interagiscono. Reciprocamente, le relazioni che si stabiliscono nella classe e tra studenti e docenti di educazione linguistica incidono sul profitto dei singoli. [...] Alcuni aspetti rilevanti dal punto di vista della gestione didattica in una prospettiva CAD [sono i seguenti]:

-*comportamento di leadership democratica* [...] a cui si associa una maggiore disponibilità da parte degli studenti a esprimere il loro punto di vista [...];

-*comportamento verbale dell’insegnante* [...] ci sono comportamenti ‘orientati all’allievo’ (l’insegnante loda, accetta, struttura i problemi) e quelli ‘orientati all’insegnante stesso’ (è direttivo, rimprovera, controlla); il rapporto fra le frequenze osservate fra questi due tipi di comportamento discrimina i diversi livelli di interazione [...];

-*rispetto per gli studenti* [...];

-*discussione aperta*: [...] l’insegnante [...] può essere una figura autoritaria [...] oppure può essere “aperto”, un facilitatore che incoraggia l’insegnamento e l’interazione fra pari;

-*cooperazione*: [...] agisce contemporaneamente sul piano affettivo, cognitivo e relazionale promuovendo in classe un clima di attenzione all’altro e di prosocialità” (Caon, 2016: 22-25).

2.1.5 GLI STILI COGNITIVI

Secondo lo studioso Messick gli stili cognitivi sono “un insieme di «attitudini stabili, preferenze o strategie abituali che determinano le modalità tipiche di una persona di percepire, ricordare, pensare e risolvere problemi»” (Meneghetti, 2016: 109).

Sono necessari i seguenti requisiti per poter parlare di “stile cognitivo”:

“-che il medesimo tipo di strategia venga adottato non solo per compiti strettamente cognitivi e/o scolastici ma [...] che la strategia delinea l’intera struttura della personalità;

-che detta preferenza si riveli sufficientemente stabile nel tempo. [...] Pur fondandosi su una predisposizione di base, possono essere modificati dalle circostanze ambientali e dall’influenza dell’educazione” (Cadamuro, 2014: 30-31). “Sono stati proposti numerosi repertori di stili cognitivi, [in questo paragrafo] [...] ci occuperemo delle dimensioni [...] in

²⁴⁷ https://www.academia.edu/5589955/Individual_Differences_in_Second_Language_Learning

particolare [...] applicate all'apprendimento linguistico" (Pallotti, 1998: 231):

-*globale vs analitico*: "Questo stile [...] fa riferimento al principio di bimodalità [...] secondo il quale i due emisferi del cervello sono entrambi coinvolti nel processo di apprendimento con modalità differenti: quello destro è legato a una percezione globale, simultanea, analogica, quello sinistro, invece, è sede della percezione di tipo analitico, sequenziale e logico" (Meneghetti, 2016: 111); "uno studente globale preferirà avere dapprima una visione d'insieme e compiti legati ad una visione generale, mentre l'analitico lavorerà meglio se gli vengono presentati tutti gli aspetti dell'attività da cui poter ricostruire il quadro generale. Se il compito prevede un reperimento e un'analisi dei dettagli, [...] gli studenti globali e analitico impiegheranno strategie differenziate per la risoluzione; in un'ottica di differenziazione e di sviluppo delle strategie, se verrà chiesto loro di lavorare insieme, potranno beneficiare reciprocamente delle loro diversità in quanto complementari" (Della Puppa e Vettorel, 2005: 45)²⁴⁸;

- *dipendente vs indipendente dal campo*: "gli individui indipendenti dal campo tendono a elaborare le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali e hanno difficoltà a isolare i fenomeni dal loro contesto; gli individui indipendenti dal campo, invece, sono in grado di elaborare le informazioni in modo analitico, una alla volta, isolandole dal contesto in cui esse appaiono" (Pallotti, 1998: 232). "I campi dipendenti sono favoriti in attività di tipo cooperativo, al contrario quelli campo indipendenti prediligono e si sentono più a loro agio con attività di studio individuale" (Meneghetti, 2016: 113);

-*verbale vs visivo*: "questo stile riprende una distinzione intuitiva: quella tra verbalizzatori e visualizzatori. [...] [Gli studenti] che hanno una preferenza per l'uso del codice linguistico e per le attività e le materie basate su questo e altri che preferiscono le attività basate sulla visualizzazione. In chi adotta uno stile verbale predilige l'uso del codice linguistico, ossia testi, registrazioni sonore ed impara per lettura e ripetizione, chi adotta uno stile visuale predilige l'uso di codice visuospatiale, ossia immagini, statiche e in movimento, schemi riassuntivi, diagrammi, tabelle"²⁴⁹;

-*convergente vs divergente*: "il soggetto convergente, basandosi sulle informazioni di cui dispone, procede seguendo un percorso lineare e sequenziale e converge verso una risposta

²⁴⁸ https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf

²⁴⁹ http://www.battistag.it/allegati/suc_scol/stili_cognitivi_e_successo_scolastico.pdf

unica e in genere convenzionale e prevedibile. Il soggetto divergente, invece, parte dall'informazione data per procedere in modo autonomo e creativo, generando risposte e soluzioni originali e flessibili: risulta più adatto alla soluzione di problemi che richiedono la generazione di diverse risposte ugualmente accettabili" (Cadamuro, 2014: 43-44);

-*impulsivo vs riflessivo*: "questo stile [...] si riferisce al tempo necessario per prendere una decisione in condizioni di incertezza" (Cadamuro, 2014: 49). "Uno studente impulsivo affronta velocemente il compito e tende a prendere decisioni di getto, mentre un riflessivo pondera i diversi aspetti minuziosamente prima di decidere" (Della Puppa, Vettorel, 2005: 46)²⁵⁰;

- *sistematico vs intuitivo*: "questo stile riguarda il modo in cui una persona formula ipotesi e individua le diverse variabili di un problema" (Meneghetti, 2014: 115). "Una persona intuitiva coglie immediatamente il nocciolo del problema, ama le situazioni complesse e tende a formarsi subito un'ipotesi che cerca di verificare successivamente sulla base dei dati, anche se tende a saltare subito alle conclusioni e fa fatica a programmare. Un sistematico procede a piccoli passi a partire dai dati e dagli elementi a sua disposizione; ama programmare le attività" (Della Puppa e Vettorel, 2005: 46)²⁵¹. Secondo Messick: "gli stili cognitivi dovrebbero predire la direzione del conseguimento e quindi fornire una base potenzialmente potente per la guida educativa. [A sostegno di questa affermazione, Messick riporta sei motivi, tra cui]:

- *Migliorare i metodi didattici*[...];

-*Migliorare la performance e le concezioni dell'insegnante* [...] attraverso una maggiore consapevolezza degli stili cognitivi, che potrebbe portare ad una maggiore flessibilità [...];

- *Migliorare le strategie di apprendimento e di pensiero degli studenti*. [...];

-*Crescita degli obiettivi e dei risultati*: [...] [inoltre,] la scuola dovrebbe riguardare non solo l'acquisizione della conoscenza, ma anche il modo di pensare dello studente [...];

-*Accordare le richieste stilistiche degli ambienti di apprendimento* [...] con le richieste stilistiche degli apprendenti"²⁵² (Messick, 1982: 16-20).

²⁵⁰ https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_stili_culture_inclasse_teorìa.pdf

²⁵¹ https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_stili_culture_inclasse_teorìa.pdf

²⁵² "cognitive styles should predict the direction of achievement and hence provide a potentially powerful basis for educational guidance; [...] Improving instructional methods; [...] Enriching teacher behavior and conceptions [...] through heightened awareness of cognitive styles, which could lead to increased flexibility [...]; Enhancing student learning and thinking strategies; [...] Broadening educational goals and outcomes. [...] - that schooling

2.2 LE STRATEGIE PER LA CLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE

È fondamentale riconoscere “la necessità di venire incontro alle differenze individuali tramite criteri di differenziazione e una flessibilità metodologica e curricolare, che permetta agli studenti di esprimere il più possibile le loro predisposizioni, i loro “talenti” e i loro punti di forza o di eccellenza, [ma] occorre anche parallelamente riconoscere la necessità di rafforzare negli studenti stessi le aree di debolezza o criticità, che potrebbero mettere a rischio anche il raggiungimento di obiettivi minimi condivisi” (Mariani, 2010: 297)²⁵³. “Gli insegnanti in classi differenziate aiutano gli studenti a capire che:

- essi vengono accolti [...] come sono;
- l'insegnante è sicuro delle loro capacità di apprendere ciò di cui ha bisogno per imparare e li sosterrà in modo efficace;
- lavoreranno insieme per migliorare l'uno la crescita dell'altro [...];
- il lavoro porterà a una crescita osservabile;
- le strategie utilizzate in classe saranno progettate per dare a tutti gli studenti l'accesso a qualsiasi cosa di cui hanno bisogno per il raggiungimento del successo”²⁵⁴ (Tomlinson, 2014: 15).

Due strategie importanti per gestire la Classe ad Abilità Differenziate sono la differenziazione e la stratificazione.

2.2.1 LA DIFFERENZIAZIONE

“Assumere “il vantaggio della diversità” è fondamentale per una filosofia inclusiva [, ovvero che include tutti gli studenti] , poiché il vantaggio risiede non nel dover affrontare le differenze degli studenti, ma nell'incoraggiare tutti gli studenti a sfidare nel modo migliore le

should be concerned not just with knowledge acquisition but also with the student's manner of thinking; [...] Tuning the stylistic demands of learning environments [...] with stylistic characteristics of learners”

²⁵³ <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/641/855>

²⁵⁴ “Teachers in differentiated classrooms help students understand that:

- they are welcomed and valued as they are;
- The teacher is confident of their capacity to learn what they need to learn and will support them vigorously as they do so;
- They will work together to enhance one other's growth. [...]
- Hard work will result in observable growth.
- [...] Processes in the classroom are designed to give all students access to whatever they need for success”

proprie capacità”²⁵⁵ (Murray e Moore 2012: 14). Una strategia importante per adempiere a questo compito è la stratificazione. Caon la descrive nel seguente modo:

«“La differenziazione del compito prevede la creazione di *input* diversificati, sia linguisticamente sia per quanto concerne la modalità di rappresentazione. In questo modo, ogni studente può interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia più consona al suo stile. Ci sono varie possibilità di differenziare il compito: ad esempio, sulla base del principio gardneriano di intelligenze multiple. [...] Gli elementi differenziabili possono essere: le metodologie e le tecniche didattiche, [...] i ritmi di gestione della lezione [...] [e] l’input fornito dal docente”» (Caon, 2016: 28). Secondo Gardner l’uso delle “vie di accesso diversificate ha due vantaggi[:] [...] si accrescono le probabilità di raggiungere tutti [...] dal momento che non tutti imparano velocemente seguendo la stessa modalità [;] in secondo luogo [...] accostandosi allo stesso argomento da punti strategici diversi si dimostra concretamente agli alunni che cosa significa essere aperti” (Gardner, 2005: 128).

2.2.2 LA STRATIFICAZIONE, IL COMPITO ELIGIBILE E IL TASK

Un’altra strategia importante è quella della stratificazione, ovvero “un particolare processo di semplificazione e trattamento di *input*, compiti, attività, tecniche che tenga conto della correlazione tra differenti livelli di competenza linguistica e competenza cognitiva e di studio. Stratificare rispetto ai compiti corrisponde a selezionare attività e tecniche a richiesta cognitivamente e/o linguisticamente più o meno complesse” (D’Annunzio, 2016: 141). “Il compito aperto o eligibile [...] [,] una strategia che si può rivelare utile per gestire contemporaneamente diversi livelli di competenza[,] è quella di proporre attività di *problem-solving* o attività che sviluppino il pensiero ‘divergente’, cioè che non prevedano un’unica risposta corretta e che permettano a studenti con livelli differenti di competenze di riuscire a svolgere comunque il compito. [Un’altra strategia che si può mettere in atto è il]

²⁵⁵ “Taking “advantage of the diversity” is fundamental to an inclusive philosophy [which includes all the students], as the advantage lies not in having to deal with differences of students but in encouraging all students to challenge themselves to the best of their ability”
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1014&context=jseem>

task [...] [cioè] un insieme di attività differenziate che diventino per gli studenti strumento per esplorare la lingua, sulla base di procedure cognitive e comunicative variate” (Caon e Meneghetti, 2017: 220-221)²⁵⁶.

²⁵⁶ https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/2numero-monografico/art-10.14277-2280-6792-ELLE-6-2-17-2_X2cr5L8.pdf

CAPITOLO 3: DIFFERENZIAMENTO IN BASE ALLE INTELLIGENZE MULTIPLE

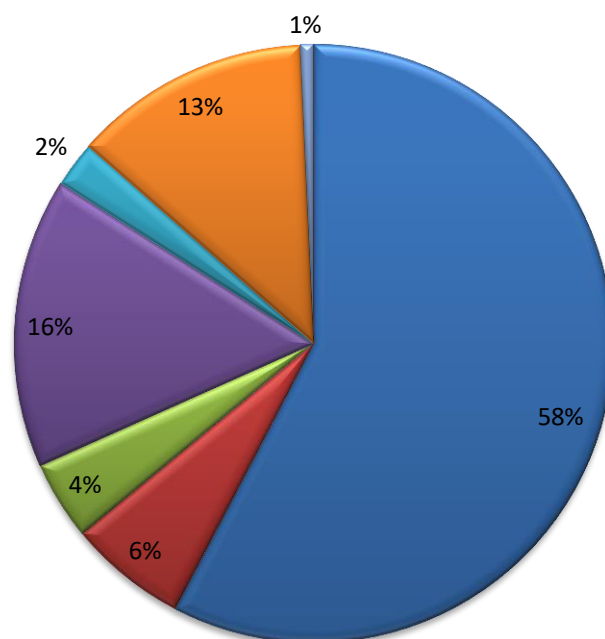
In questo capitolo si affronterà l'analisi di un manuale di italiano per stranieri, la classificazione di alcune tecniche in base alle Intelligenze Multiple nella didattica delle lingue e la declinazione di alcune attività di didattica dell'italiano a stranieri. In questo capitolo non abbiamo preso in considerazione l'intelligenza esistenziale, in quanto gli studi neuroscientifici non ne hanno confermato l'esistenza.

3.1 ANALISI DI UN MANUALE DIDATTICO DI ITALIANO LS IN BASE ALLE INTELLIGENZE MULTIPLE

Di seguito proponiamo l'analisi di un manuale di lingua italiana LS. Più nello specifico, le attività del manuale saranno classificate per tipo di intelligenza. Sono state analizzate 258 attività delle dieci unità didattiche del manuale di didattica di Italiano LS *Nuovo Espresso 3* (Bali e Ziglio, 2015) di livello B1²⁵⁷ del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (QCER). Le attività sono state classificate in base alle intelligenze che favoriscono. Dai dati emerge che l'intelligenza prevalente è quella linguistica (58%), seguita da quella intrapersonale (16%), da quella visuo-spaziale (13%), da quella logico-matematica (6%), da quella naturalistica (4%), da quella interpersonale (2%) ed infine da quella cinestesica (1%). L'intelligenza musicale non è stata presa in considerazione. In 23 esercizi sono state individuate due forme di intelligenza (ovvero dominanti in modo equivalente): si è tenuto conto di entrambe le intelligenze, attribuendo un punto a ciascuna nel calcolo.

²⁵⁷ “I livelli individuati dal Consiglio d'Europa nel *European Language Portfolio* descrivono la competenza linguistica suddividendola in sei livelli omogenei per tutte le lingue coinvolte, noti come A1 e 2, B1 e 2, C1 e C2. [...] B1 Livello soglia [-] Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti” (Balboni, 2013:11).

Attività per Intelligenza



3.1.1 OSSERVAZIONI SULL'ANALISI

In questo manuale sono presenti molte attività che implicano l'uso dell'intelligenza linguistica, come discussioni, dialoghi aperti e dialoghi a catena, tecniche di elicitazione, identificazione di forme errate, tecniche di manipolazione, riempimento di spazi, lettura del testo e risposte alle domande, scrivere, completare le frasi, vero e falso, ascoltare e indicare la risposta corretta attraverso la scelta multipla, riassumere, prendere appunti, individuare nel testo le forme richieste, accoppiamento parole-definizioni, riduzione del testo e tecniche di esplicitazione.

Possiamo, inoltre, affermare che in questo manuale viene dato abbastanza spazio all'espressione della propria opinione, alla riflessione su sé stessi, che implicano l'uso dell'intelligenza interpersonale. Inoltre, ci sono abbastanza attività che implicano l'uso

dell'intelligenza visuo-spaziale: esprimere risposte attraverso un disegno, attività sul video e presentazioni di progetti multimediali e l'abbinamento delle immagini ai termini corrispondenti. Le attività dell'intelligenza logica nel manuale implicano riordino di parole o di informazioni, esercizi di incastro e la riflessione sulla morfologia e sulla sintassi. L'intelligenza naturalistica, sebbene non presente con un'alta percentuale, non è stata tralasciata e presenta attività che implicano la classificazione in insiemi o in diverse categorie e la ricerca di analogie. L'intelligenza interpersonale, invece, è stata tralasciata. Nonostante ci siano esercizi che implicano il lavoro a coppie o in gruppi, diversamente da come affermano diversi autori americani, tra cui Christison (2005: 6)²⁵⁸ e Hall Haley nella tabella che abbiamo riportato da Torresan (2006) nel capitolo precedente, "far lavorare gli studenti a coppie o in gruppo non ha a che fare con l'intelligenza interpersonale [...]. L'intelligenza interpersonale consiste nella capacità di penetrare le intenzioni altrui e di esercitare un'influenza sul comportamento degli altri [...] (Gardner, 1983 in Torresan, 2006: 75). Lavorare in coppia o in gruppo è semplicemente una modalità gradita agli studenti introversi" (Torresan, 2006: 75). Come sostiene Gardner, e come abbiamo visto nel capitolo 1, l'intelligenza interpersonale è tipica degli attori (oltre a quella cinestesica e in parte quella intrapersonale) (Gardner, 1983, Gardner 1999). Anche nel caso dell'attore l'intelligenza interpersonale implica la comprensione verso le altre persone ed essere in grado di "lavorare efficacemente con gli altri" (Gardner, 1999b: 43)²⁵⁹. Quindi, attività di giochi di ruolo, che richiedono di recitare un personaggio e sostenere la propria opinione in un dibattito implicano l'uso dell'intelligenza interpersonale. Attività che implicano un confronto, per giungere ad una conclusione comune, e quindi trovare un accordo, sottintendono l'uso dell'intelligenza interpersonale, in quanto si tenta di esercitare un'influenza sul giudizio delle altre persone, tentando di convincerle della validità di ciò che si sostiene. Purtroppo, nel manuale, sono presenti poche attività di questo tipo. Anche l'intelligenza cinestesica è stata di gran lunga tralasciata. Non sono presenti attività che prevedono coinvolgimento fisico oltre a quello di pochi *role play*. L'intelligenza musicale, che prevede, ad esempio, l'uso di canzoni per lavorare sulla lingua o l'invenzione di canzoni, porre attenzione al ritmo, al

²⁵⁸ "You can help students develop interpersonal intelligence through activities that require them to work with others" (Christison, 2005: 6) ("Puoi aiutare gli studenti a sviluppare l'intelligenza interpersonale attraverso attività che richiedono di lavorare con gli altri")

²⁵⁹ "to work effectively with others"

tempo o lavorare sulla fonetica o sui fonemi, non è presente. Un manuale didattico per le Intelligenze Multiple ideale, dovrebbe contenere circa il 12% di attività per ciascuna intelligenza, se si volessero sviluppare e favorire le otto Intelligenze in modo equilibrato.

3.2 CLASSIFICAZIONE DI TECNICHE DI DIDATTICA DELLE LINGUE IN BASE ALLE INTELLIGENZE MULTIPLE

Proponiamo una serie di tecniche tratte dai manuali *Educazione Linguistica Insegnare Italiano, Lingue straniere e lingue classiche* (Balboni, 2013) e *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica* (Balboni, 1998) suddividendole in base alle Intelligenze Multiple, specificando cioè, quali tecniche favoriscono meglio un determinato tipo di intelligenza. Definiamo tecniche le “procedure operative, delle attività, dei modi di fare esercizio e di usare la lingua” (Balboni, 1998: 3).

<p>Intelligenza linguistica</p>	<p><i>Brainstorming</i> per la concettualizzazione propedeutica alla produzione, <i>cloze</i>, composizione scritta, comprensione estensiva attraverso l’ascolto selettivo, <i>skimming</i> o <i>scanning</i>, copiatura per l’acquisizione dell’ortografia, contrazione di un testo, creazione di una grammatica di riferimento, connotazione attraverso il <i>ranking</i>, co-occorenze (le combinazioni obbligate), decrittazione di SMS per riflettere sulla lingua «inviata», dettato, domande, esercizi di fissazione, esercizi di manipolazione o strutturali di natura comunicativa, fissazione del lessico attraverso la lettura ripetuta nel tempo, monologo (ad esempio la narrazione di una storia vera o di un evento), monologo con cambiamento di genere e di registro, riassunto, scelta multipla, scoperta di ‘regole’ pragmalinguistiche finalizzata alla crescita cognitiva/all’efficacia comunicativa, <i>role taking</i>, scrittura: creazione di un romanzo collettivo, sinonimia e antonimia, iperonimia e iperonimia, sostituzione di parole con perifrasi attraverso il cruciverba, stesura di appunti, tandem, tema, traduzione, uso sovversivo del lessico, visione di (sequenze) di film in italiano e in lingua straniera, attività di esplicitazione, riempimento di spazi, identificazione di</p>
---------------------------------	--

	forme errate, intervista impossibile e talk show per il riutilizzo delle conoscenze culturali, precisione del lessico (la denominazione e la definizione).
Intelligenza logico-matematica	Attività di «seriazione» o <i>Ranking, jigsaw</i> , ovvero l'incastro tra parole, frasi, paragrafi, testi, ricomposizione di frasi spezzate per fissare e riflettere sulla morfosintassi, riflessione sulla riassumibilità, creazione di una grammatica di riferimento.
Intelligenza naturalistica	Tecniche di inclusione ed esclusione (giochi degli insiemi), analisi morfosintattica presentata come gara di velocità (ad esempio distinguere casi), classificazione, selezione delle informazioni di un testo (distinzione tra le informazioni essenziali, quelle di rango secondario e quelle superflue).
Intelligenza visuo-spaziale	Diagramma a ragno per la concettualizzazione propedeutica alla produzione, comprensione estensiva attraverso la transcodificazione (tradurre un testo scritto o orale in un codice visivo), fissazione lessicale attraverso il gioco delle differenze, esercizi di manipolazione di natura comunicativa (raccontare un film, far descrivere due immagini), fissazione lessicale attraverso le carte del gioco Memory, incastro tra parole e immagini, lessico in sistemi completi attraverso attività individuali extrascolastiche (creazione di una mappa mentale di un luogo e elenco a mente di vari nomi del luogo in base a campi semantici), mappe concettuali, mappe della formazione lessicale o lessicali in diagrammi a ragno, monologo: la narrazione di una storia o di un evento partendo da un fumetto, polisemia e mappe concettuali con l'uso del diagramma a ragno, visione di (sequenze) di film in italiano e in lingua straniera.

Intelligenza intrapersonale	Monologo: l'autobiografia reale o immaginaria, parole emozionali attraverso la poesia di gruppo, tandem, parafrasi di un pensiero anziché di un testo.
Intelligenza Interpersonale	Classe come «scena del crimine» per l'uso avanzato della lingua straniera e la riflessione metacomunicativa (essere in gradi di convincere il giudice non facendosi incolpare), intervista impossibile e talk show per il riutilizzo delle conoscenze culturali (essere in grado di immedesimarsi nei personaggi scelti per rispondere alle domande), <i>role play</i> con cambio di ruolo / di tema letterario, «scenario» per la riflessione metacomunicativa (in queste ultime due tecniche si deve essere convincenti verso la parte in opposizione nel dibattito), <i>role play</i> con studenti spettatori (che devono indicare quali erano lo scopo e la chiave psicologica di ciascun attore).
Intelligenza cinestesica	Comprensione estensiva attraverso la <i>Total Physical Response</i> , comprensione estensiva attraverso la transcodificazione (tradurre un testo scritto o orale in un codice cinesico) e viceversa (ad esempio il mimo), <i>role play</i> , <i>role making</i> , «scenario» per la riflessione metacomunicativa, classe come «scena del crimine» per l'uso avanzato della lingua straniera e la riflessione metacomunicativa.
Intelligenza musicale	Ascolto di canzoni in italiano e in lingua straniera per un'analisi sulla lingua, coppie minime per la correzione fonetica a livello di fonemi / di intonazione, fonetica e fonologia attraverso la scoperta del proprio apparato articolatorio.

Queste sono le tecniche tratte dai due manuali. Altre tecniche (soprattutto per l'intelligenza musicale) sono presenti nella tabella di Hall Haley tratta da Torresan (2006), che abbiamo riportato nel capitolo precedente. Alcune tecniche possono essere dominanti in diverse intelligenze. Ad esempio, la creazione di una grammatica (che richiede molto tempo), oltre all'intelligenza linguistica, può favorire anche l'intelligenza logica per il ragionamento sulla sintassi e morfologia. Sebbene il *ranking* favorisca l'intelligenza logico-matematica, la connotazione attraverso il *ranking*, favorisce di più l'intelligenza linguistica, infatti "le persone con una forte intelligenza linguistica «sentono» spontaneamente la connotazione, [mentre] coloro che si affidano di più all'intelligenza logico-matematica focalizzano piuttosto la denotazione" (Balboni, 2013: 53). Il tandem ha come scopo "uno scambio orale o orale+scritto (o solo scritto, in alcune varianti) autentico in cui usare la lingua e, contemporaneamente, riflettere sulla lingua, che è rispettivamente materna e straniera per i due interlocutori" (Balboni, 2013: 139). Sicuramente è dominante l'intelligenza linguistica, ma se si parla di sé stessi, della propria cultura con il partner, si attiva anche l'intelligenza intrapersonale. La tecnica del *role play*, dello «scenario» per la riflessione metacomunicativa, della classe come «scena del crimine» per l'uso avanzato della lingua straniera e la riflessione metacomunicativa implicano sia l'uso dell'intelligenza interpersonale, che dell'intelligenza cinestesica. L'intelligenza cinestesica è tipica di coloro che recitano, infatti "la capacità di guardare, [...] di imitare e ricreare è centrale in tutte le arti e attività in cui ha una parte l'intelligenza corporea" (Gardner, 1983: 249). Nelle ultime tecniche che abbiamo elencato viene richiesto di convincere gli altri del proprio punto di vista, per questo motivo è cruciale la presenza dell'intelligenza interpersonale, anche se non è da escludere una buona parte della presenza dell'intelligenza intrapersonale. Secondo Gardner, infatti, "alcune tecniche di recitazione sminuiscono [...] il bisogno di ricreare lo stato d'animo sentito e insistono invece sull'attenzione ai particolari esterni. [...] Posso suggerire che una tecnica di recitazione fondata sulle emozioni metta in evidenza l'intelligenza intrapersonale, mentre la seconda forma, quella intenta ai particolari "esterni", mobilita l'intelligenza interpersonale" (Gardner, 1983: 249).

3.3 PROPOSTE OPERATIVE

Abbiamo declinato alcune attività in base alle Intelligenze Multiple per una classe di stranieri, studenti di Italiano LS. Il livello della classe è B1 del QCER. Il tema per le attività svolte è tratto dal primo capitolo del manuale *Nuovo Espresso 3* (Balì e Ziglio, 2015) e l'obiettivo linguistico riguarda l'uso del trapassato prossimo, mentre l'evento comunicativo riguarda le differenze culturali. Si vuole dimostrare che l'insegnante può lavorare con diverse tecniche per favorire le diverse intelligenze. Teniamo presente che trattandosi della didattica delle lingue, l'intelligenza linguistica è sempre presente. Tuttavia, siccome "la teoria delle intelligenze multiple implica che gli educatori debbano riconoscere e insegnare a una gamma più ampia di talenti e abilità"²⁶⁰ (Brualdi e Amy C., 1996)²⁶¹, riteniamo utile diversificare tali attività per evitare di concentrarsi solo su quelle linguistiche, cercando di coinvolgere il maggior numero di studenti possibile durante la lezione. L'insegnante può osservare le reazioni degli studenti e la loro partecipazione alle attività proposte, notando come riescono a gestire meglio le attività che implicano l'uso della loro intelligenza dominante.

3.3.1 INTELLIGENZA LINGUISTICA

TECNICA UTILIZZATA: Monologo

INTELLIGENZE COINVOLTE: Trattandosi di un monologo è coinvolta l'intelligenza linguistica. Inoltre, è coinvolta anche l'intelligenza intrapersonale dovendo fare una riflessione sulla propria cultura.

Esercizio: Il nome di questo esercizio è "*Valuing Diversity*", che possiamo tradurre come "Valorizzare la diversità", tratto da un esempio da Christison (Christison, 2005: 36) e adeguato ai nostri obiettivi linguistici. Ciascuno disegna due cerchi che si intersecano (come nel disegno sotto). In un cerchio scrive qualche caratteristica del proprio paese, ad esempio a scelta tra usanze, vestiario, abitudini, oggetti tipici, modi di comportarsi, specialità

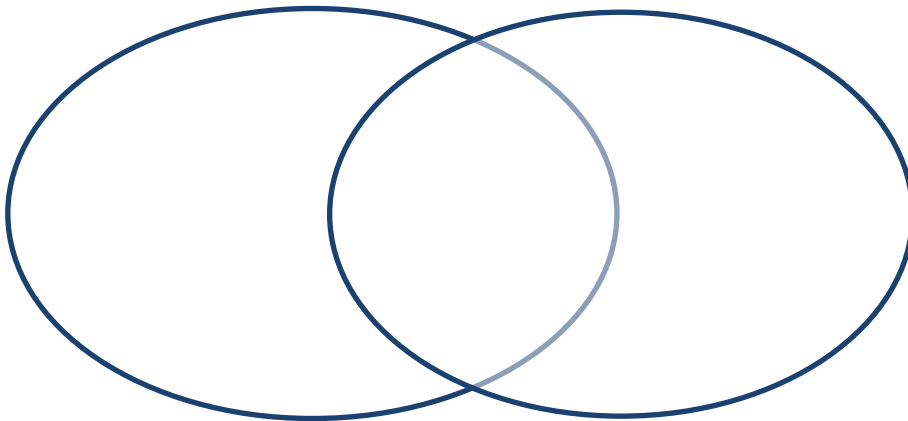
²⁶⁰ "the Theory of Multiple Intelligences implies that educators should recognize and teach to a broader range of talents and skills"

²⁶¹ <https://www.ericdigests.org/1998-1/multiple.htm>

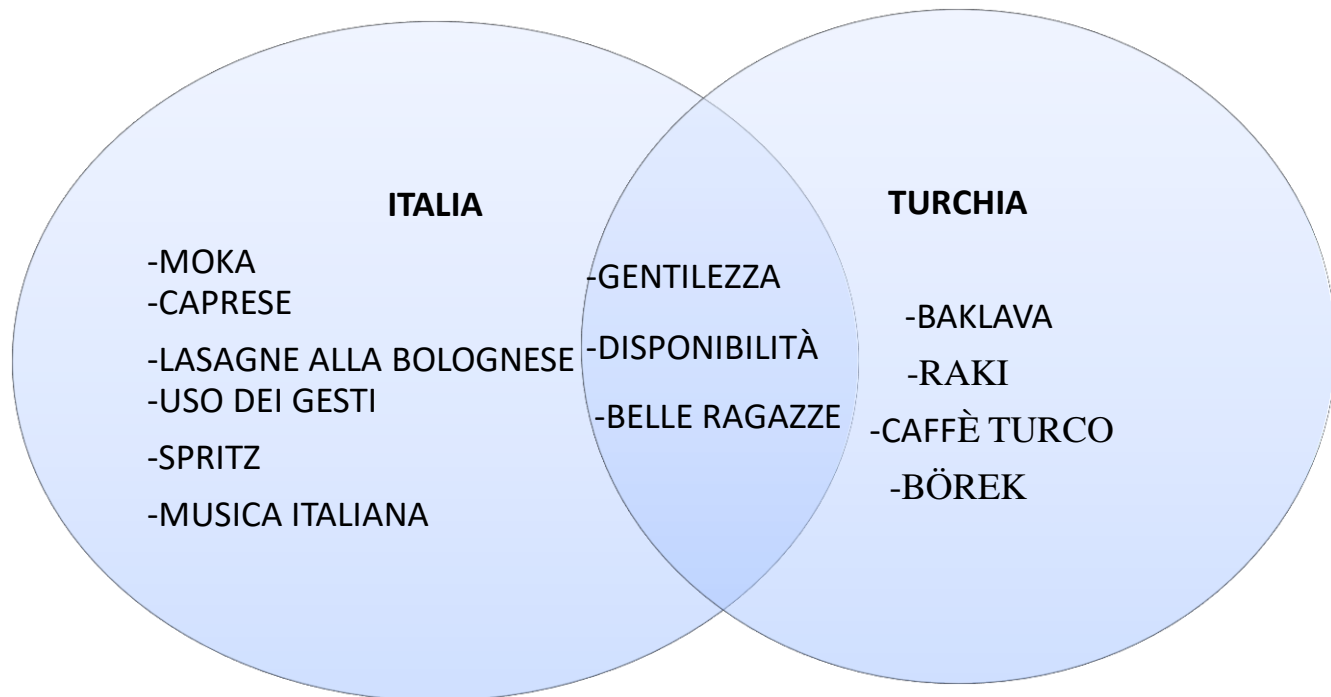
culinarie. Nell'altro cerchio scrive qualche caratteristica dell'Italia (sempre a scelta tra usanze, vestiario, abitudini, oggetti tipici, modi di comportarsi, specialità culinarie), che rappresenta una novità e di cui non era a conoscenza prima di provarla o vederla o farla o sentirla. Nell'intersezione tra i due cerchi scrive due o tre caratteristiche in comune, che ci sono, cioè, sia nel proprio paese di origine, sia in Italia. Dopodiché preparerà un monologo da esporre davanti ai compagni, dicendo:

- che cosa non aveva mai visto/sentito/fatto/provato, che cosa trovava strano o particolare prima di vederlo/provarlo/farlo/sentirlo in Italia;
- che cosa è diverso tra queste cose elencate rispetto alla sua cultura;
- che cosa il suo paese ha in comune con l'Italia;

L'esercizio prevede l'uso del trapassato prossimo nel monologo, dove possibile.



Esempio di un cerchio completato:



Esempio del monologo:

*Prima di venire in Italia non **avevo** mai **visto** la moka e non **avevo** mai **fatto** il caffè con la moka! Noi in Turchia abbiamo il caffè turco, che è molto forte. Preferisco il caffè con la moka: è buono! Non **avevo** mai **provato** le lasagne alla bolognese e neanche la caprese. Sono buonissime! Ma preferisco il börek turco! E poi...non **avevo** mai **assaggiato** lo spritz! Adesso spesso mi trovo con gli amici per bere lo spritz la sera. Noi in Turchia abbiamo il raki, è un alcolico tipico e forte. Prima di venire a studiare in Italia, non **avevo** mai **visto** le persone usare così tanto i gesti! In Turchia li usiamo di meno. Ora uso tanti gesti anch'io! Non **avevo** mai **ascoltato** la musica italiana. Mi piacciono tanto Emma e Marco Mangoni. Anche in Turchia ascolto musica pop! Sia in Italia che in Turchia le persone sono gentili, sempre disponibili e le ragazze molto belle!*

3.3.2 INTELLIGENZA LOGICO-MATEMATICA

TECNICHE UTILIZZATE: *Ranking e domanda aperta*

INTELLIGENZE COINVOLTE: L'intelligenza logico-matematica è principalmente coinvolta, dovendo ragionare sul riordino delle informazioni in modo che la storia ricomposta abbia un senso logico. Inoltre, dovendo rispondere ad una domanda aperta è coinvolta anche l'intelligenza linguistica. Tuttavia, la domanda implica una riflessione per cui coinvolge anche l'intelligenza logico-matematica.

ESERCIZIO: Questo esercizio consiste nel riordinare le informazioni ricevute in ordine cronologico per ricostruire la storia, ma manca una frase. Lo studente deve ipotizzare di che frase si tratta e aggiungerla dove ritiene sia opportuno, usando sempre il trapassato prossimo.

Di seguito troviamo un esempio delle informazioni da riordinare:

Prima di comprare il biglietto per il Brasile, Maya non aveva mai comprato un biglietto aereo.
Maya e la sua collega passavano molto tempo insieme. Un giorno avevano deciso di visitare una spiaggia lontana. Prima di partire per la spiaggia, si erano dimenticate il pranzo al sacco.
Maya non aveva mai fatto uno stage, prima di informarsi su uno stage in Brasile.
Arrivate in spiaggia, Maya e la sua collega avevano conosciuto una famiglia brasiliana, che le aveva invitate a pranzo.

<p>Prima di andare a lavorare, Maya aveva comprato i biglietti per l'autobus. Arrivata a lavoro, Maya aveva conosciuto una collega molto simpatica.</p>
<p>Maya aveva mandato la richiesta per lo stage ed era stata accettata.</p>
<p>Dopo qualche minuto, Maya si era ricordata che in Brasile è usanza comune invitare persone appena conosciute a pranzo.</p>
<p>Maya aveva preso l'aereo per il Brasile. Arrivata a destinazione, prima di sistemarsi nella nuova casa, aveva conosciuto il nuovo coinquilino.</p>
<p>Maya si era spaventata. Prima di ragionare con calma, aveva addirittura pensato che queste persone fossero ladri.</p>
<p>Alla fine della giornata Maya era contenta perché aveva conosciuto nuovi amici.</p>
<p>Maya aveva trovato strano l'invito a pranzo a casa di questa famiglia brasiliana. Prima di quell'invito, infatti, Maya non aveva mai ricevuto inviti a pranzo da estranei.</p>
<p>Maya non era mai uscita dall'Europa, prima di guardare le offerte per l'America Latina.</p>

Soluzioni dell'esercizio:

Prima di comprare il biglietto per il Brasile, Maya non aveva mai comprato un biglietto aereo.	4
Maya e la sua collega passavano molto tempo insieme. Un giorno avevano deciso di visitare una spiaggia lontana. Prima di partire per la spiaggia, si erano dimenticate il pranzo al sacco.	7
Maya non aveva mai fatto uno stage, prima di informarsi su uno stage in Brasile.	2
Arrivate in spiaggia, Maya e la sua collega avevano conosciuto una famiglia brasiliana, che le aveva invitate a pranzo.	8
Prima di andare a lavorare, Maya aveva comprato i biglietti per l'autobus. Arrivata a lavoro, Maya aveva conosciuto una collega molto simpatica.	6
Maya aveva mandato la richiesta per lo stage ed era stata accettata.	3
Dopo qualche minuto, Maya si era ricordata che in Brasile è usanza comune invitare persone appena conosciute a pranzo.	11
Maya aveva preso l'aereo per il Brasile. Arrivata a destinazione, prima di sistemarsi nella nuova casa, aveva conosciuto il nuovo coinquilino.	5
Maya si era spaventata. Prima di ragionare con calma, aveva addirittura pensato che queste persone fossero ladri.	10
Alla fine della giornata Maya era contenta perché aveva conosciuto nuovi amici.	12
Maya aveva trovato strano l'invito a pranzo a casa di questa famiglia brasiliana. Prima di quell'invito, infatti, Maya non aveva mai ricevuto inviti a pranzo da estranei.	9
Maya non era mai uscita dall'Europa, prima di guardare le offerte per l'America Latina.	1

La frase deve essere aggiunta tra le ultime due frasi in ordine cronologico.

Possibile frase mancante: Infine, Maya aveva accettato l'invito a pranzo e si era divertita.

3.3.3 INTELLIGENZA MUSICALE

TECNICA UTILIZZATA: *Composizione di una canzone*

INTELLIGENZE COINVOLTE: Trattandosi della realizzazione di una canzone, è coinvolta principalmente l'intelligenza musicale.

Esercizio: Questo esercizio prevede la realizzazione di canzoni usando il trapassato prossimo. Si divide la classe in coppie. A ciascuna coppia viene consegnata una scheda che descrive un incidente culturale. La coppia dovrà creare una canzone sull'incidente, usando possibilmente alcune rime. Sulla schedina si troveranno alcune parole consigliate da utilizzare, ma non necessarie. L'importante è usare nella maggior parte dei versi il trapassato prossimo per raccontare l'accaduto, focalizzandosi sulla sua funzione di anteriorità, oltre che di compiutezza. Successivamente ciascuna coppia dovrà decidere una melodia per la propria canzone e cantarla davanti agli altri usando il genere musicale che preferisce. Se si desidera, è possibile ripetere diverse volte alcune frasi creando un ritornello.

Esempio di una scheda:

Luca ha fatto un viaggio all'estero per la prima volta. Voleva praticare la lingua russa.

Luca ha conosciuto una ragazza russa e si è innamorato per la prima volta in vita sua. La ragazza russa lo ha invitato a cenare a casa sua. Luca è arrivato, ha suonato il campanello, è entrato in casa, ma non si è tolto le scarpe. Per la prima volta, Luca ha regalato ad una ragazza dei fiori. Più precisamente, Luca le ha portato 8 fiori gialli. E per la prima volta Luca ha mangiato i *pel'meni*. Dopo quella sera Luca non ha più sentito la ragazza.

In Russia è buona usanza togliersi le scarpe quando si entra in casa di qualcuno. Inoltre, un numero pari di fiori è associato al funerale. È consigliato regalare un numero dispari di fiori e meglio se non sono gialli: il colore giallo, infatti, è simbolo di separazione.

Parole consigliate:

coraggio viaggio sbagliare sfortunato conquistare

regalare innamorarsi fare pena bastare sconvolto

fiore amore ripieni separazione sudare

pensare trovare imparare cadere in disperazione entrare

Esempio dell'esercizio svolto:

*Prima di fare quel lungo viaggio, Luca **aveva avuto** tanto coraggio!*

*Il russo **aveva imparato** e **aveva** tanto **sudato**!*

*In Russia una bella ragazza Luca **aveva conquistato** e si **era** pazzamente **innamorato**.*

*Prima di conoscere la ragazza russa, Luca non si **era** mai **innamorato**!*

***Aveva pensato**: «che ragazzo fortunato!».*

*La ragazza lo **aveva invitato** a cena, ma Luca **aveva fatto** pena.*

*Il campanello **aveva suonato**, in casa **era entrato**, ma le scarpe non si **era tolto**.*

Ma lui non era sconvolto!

*Prima di quella sera, non **aveva** mai **regalato** un fiore!*

Non sapeva che cosa era l'amore!

*8 rose gialle alla ragazza **aveva regalato** e **aveva pensato**: «che bravo innamorato!»*

*Prima di quella sera, i pel'meni ripieni non **aveva** mai **mangiato**!*

***Aveva pensato**: «che brava cuoca ho trovato!».*

*Dopo quella sera la ragazza non **aveva** più **sentito**: **era tutto finito**!*

*Sapere il russo a Luca non **era bastato**, le buone usanze russe non **aveva imparato**!*

*Per la separazione, Luca **era caduto** un mese in disperazione!*

3.3.4 INTELLIGENZA CINESTESICA

TECNICA UTILIZZATA: *Comprensione attraverso la transcodificazione (il mimo)*

INTELLIGENZE COINVOLTE: L'intelligenza cinestesica è coinvolta, in quanto viene utilizzato un movimento orientato per lo svolgimento del compito.

Esercizio: L'esercizio si svolge a coppie e può essere svolto anche davanti alla classe. Ai due studenti (che indicheremo come studente A e studente B) vengono consegnate due diverse fotocopie. Sul foglio dello studente A ci sono una serie di domande che deve fare allo

studente B. Per ogni domanda fatta, lo studente B può dire le parole scritte nel proprio foglio (se sono necessarie), eccetto l'azione evidenziata, che deve mimare. Lo studente A deve indovinare di che cosa si tratta, ridicendo la frase completa, cominciata dal compagno, e usando il trapassato prossimo. Dopo i ruoli si invertono con nuovi fogli. L'attività è veloce. Si potrebbero consegnare vari fogli alle diverse coppie in modo da svolgere l'esercizio contemporaneamente. Al secondo giro questi fogli potrebbero essere scambiati con l'altra parte della classe, in quanto chi è vicino potrebbe aver già sentito le risposte dei compagni.

FOGLIO A

DOMANDE DELLO STUDENTE A
1. CHE COSA AVEVA FATTO MARIO PRIMA DI PRENDERE L'AEREO PER LA CINA?
2. PERCHÉ ERA ANDATO IN CINA?
3. COME NON AVEVA MAI MANGIATO PRIMA?
4. CHE COSA AVEVA FATTO DI SBAGLIATO AL RISTORANTE?
5. CHE COSA AVEVA FATTO SUBITO DOPO DI SBAGLIATO?

6. PRIMA DI RIFIUTARE IL REGALO CHE COSA GLI AVEVA DETTO IL COLLEGA?

7. CHE COSA AVEVA FATTO MARIO SUBITO DOPO?

8. COME AVEVA REAGITO IL COLLEGA?

9. PRIMA DI ANDARE VIA DAL RISTORANTE CHE COSA AVEVA FATTO MARIO?

PER LO STUDENTE B

MIMARE LE SEGUENTI AZIONI IN RISPOSTA ALLE RELATIVE DOMANDE DEL COMPAGNO:

1. MARIO AVEVA FATTO LA VALIGIA.

2. ERA ANDATO IN CINA PER LAVORARE.

3. PRIMA NON AVEVA MAI MANGIATO CON LE BACCHETTE.

4. SI ERA SOFFIATO IL NASO AL RISTORANTE.
5. MARIO AVEVA REGALATO AL SUO COLLEGA UN OROLOGIO.
6. IL COLLEGA GLI AVEVA DETTO CHE REGALARE UN OROLOGIO IN CINA PORTA SFORTUNA/ NON È BUONA USANZA/ NON SI FA.
7. SI ERA SCUSATO.
8. IL COLLEGA AVEVA DETTO CHE ERA TUTTO OK/ CHE ANDAVA TUTTO BENE.
9. PRIMA DI ANDARE VIA MARIO AVEVA PAGATO IL CONTO.

3.3.5 INTELLIGENZA VISUO-SPAZIALE

TECNICA UTILIZZATA: *Comprensione attraverso le immagini*

INTELLIGENZE COINVOLTE: L'intelligenza visuo-spaziale è coinvolta non solo per la presenza dell'immagine, ma anche per il fatto che lo studente deve fornire una propria interpretazione di essa, quindi utilizzarla, compiendo un ragionamento su di essa.

Esercizio: Osserva le immagini e confronta la vita della studentessa prima in Brasile e dopo in Italia. Che cosa non aveva mai fatto o provato o visto prima di arrivare in Italia? Mentre in Brasile, che cosa faceva? Usa il trapassato prossimo per descrivere le azioni che non aveva mai fatto prima di venire in Italia.

IN BRASILE...



Fonte: <http://www.marcaaperta.it/brigadeiro/>



Fonte: <https://www.italiaatavola.net/articolo.aspx?id=34935>



Fonte: <https://dissolve.com/stock-photo/Students-celebrating-Brazilian-flags-street-Rio-royalty-free-image/101-D943-4-504>



Fonte: <http://maratonaturma2001.blogspot.com/2011/03/formacao-da-mpb.html>



Fonte: <http://awake-to.com/757>



Fonte: <https://www.surfertoday.com/surfing/what-is-sandboarding>



Fonte: <https://de.depositphotos.com/97487130/stock-video-girl-driving-the-car.html>



Fonte: <https://vinbarista.com/en/blog/coffee-culture-around-the-world-brazil-thread985/>

IN ITALIA...



Fonte: <http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2015/11/20/levanta-me->



Fonte: http://www.affaritaliani.it/static/upl2018_restyle/spri/spritz-1-10.jpg



Fonte: <https://www.abruzzoilive.it/esperienza-allestero-per-gli-studenti-il-comune-di-montesilvano-partner-di-confartigianato-per-lerasmus/>



Fonte: <http://pinkypinky.info/youtube-m%C3%BAAsica-italiana-ea7476/>



Fonte: https://www.wallpaperup.com/866148/winter_snow_nature_landscape_mood_happy.html



Fonte: <https://www.masterfile.com/image/en/640-02772462/woman-with-skates-sitting-on-ice-smiling>



Fonte: <https://www.lestradedellinformazione.it/site/home/rubriche/le-strade-della-mobilita/articolo19905.html>



Fonte: <https://cellcode.us/quotes/vintage-italian-aluminum-stovetop-espresso-pot.html>

Esempio dell'esercizio svolto:

*Prima non **aveva** mai **provato** il tiramisù, mentre in Brasile mangiava Brigadeiro di solito.*

*Prima non **aveva** mai **bevuto** lo spritz: in Brasile beveva la cachaça di solito.*

*Prima non **aveva** mai **incontrato** persone di altri paesi: in Brasile aveva solo amici brasiliani.*

*Prima non **aveva** mai **ascoltato** musica italiana: in Brasile ascoltava solo musica brasiliana.*

*Prima non **aveva** mai **visto** la neve, infatti, in Brasile viveva al mare e lì non nevica.*

*Prima non **aveva** mai **pattinato** sul ghiaccio: in Brasile **aveva** solo **provato** a fare sandboarding.*

*Prima non **aveva** mai **guidato** una Vespa: in Brasile guidava solo la macchina.*

*Prima non **aveva** mai **usato** la moka: in Brasile beveva solo caffè brasiliano.*

3.3.6 INTELLIGENZA NATURALISTICA

TECNICA UTILIZZATA: Classificazione

INTELLIGENZE COINVOLTE: Intelligenza naturalistica, in quanto viene richiesto di fare alcune classificazioni.

Esercizio: L'attività richiede di leggere il testo e classificare nella tabella per categoria le novità, che i due ragazzi scoprono in Italia, in oggetti e città, cucina, azioni svolte dai ragazzi e comportamento degli italiani.

Maísa e Mehmet sono due studenti Erasmus in Italia. Maísa viene dal Brasile, mentre Mehmet viene dalla Turchia. Conoscono poco la lingua italiana, ma hanno fatto amicizia lo stesso con tante persone a Venezia. Maísa non aveva mai assaggiato il tiramisù prima di venire in Italia, non aveva mai provato ad usare la moka: dice che la prima volta è stato difficile! Non aveva mai visto la neve prima di andare in montagna in Italia. Alcuni amici l'hanno portata a pattinare sul ghiaccio: prima non aveva mai provato! Non aveva mai bevuto uno spritz, non sapeva neanche che cosa fosse. La musica italiana è fantastica, prima non l'aveva mai ascoltata. Ascoltava solo musica brasiliana e aveva solo amici brasiliani, infatti, non aveva mai avuto amici provenienti da altri paesi prima di venire in Italia. Non aveva mai provato a guidare uno scooter in Brasile, ma in Italia per la prima volta ha guidato una Vespa! Maísa dice che gli italiani sono gentili, ma non aveva mai visto

prima d'ora le persone abbracciarsi così poco, infatti, dice che i brasiliani sono persone più affettuose. Neanche Mehmet, come Maísa, non aveva mai provato ad usare la moka. Non aveva mai mangiato il parmigiano e neanche le lasagne alla bolognese. Dice che è tutto buonissimo, ma niente supera il börek turco, anche se il caffè italiano, secondo lui, è molto meglio di quello turco. Inoltre, non aveva mai mangiato il gelato artigianale italiano, dice che è delizioso. Non aveva mai bevuto il vino italiano: ora il suo preferito è il Prosecco. Non aveva mai visto una gondola, ma qualche giorno fa ci è pure salito. Non era mai stato a Venezia, infatti, in Italia aveva visitato solo Roma qualche anno fa. Secondo lui gli italiani usano troppo i gesti, infatti, non aveva mai visto una cosa simile prima d'ora. Anche lui stesso, tuttavia, ha cominciato ad usare tantissimo i gesti.

Esempio di esercizio svolto:

OGGETTI E CITTÀ	CUCINA ITALIANA	AZIONI SVOLTE DAI RAGAZZI	COMPORAMENTI DEGLI ITALIANI
<i>Non avevano mai visto la gondola, la città di Venezia, la moka. Maísa non aveva mai ascoltato la musica italiana.</i>	<i>Non avevano mai mangiato il tiramisù, il parmigiano e il gelato artigianale italiano. Non avevano mai bevuto lo spritz, il vino italiano (il Prosecco), il caffè italiano.</i>	<i>Maísa non aveva mai pattinato e non aveva mai avuto amici di altri paesi prima di venire in Italia.</i>	<i>Maísa non aveva mai visto le persone abbracciarsi così poco e Mehmet non aveva mai visto le persone usare così tanto i gesti.</i>

3.3.7 INTELLIGENZA INTRAPERSONALE

TECNICA UTILIZZATA: *Poesia emozionale*

INTELLIGENZE COINVOLTE: Intelligenza intrapersonale, in quanto viene chiesto di fare delle riflessioni su esperienze personali.

Esercizio: Scrivere una poesia-autobiografica (almeno 7 frasi) relativa alla propria esperienza in Italia: che cosa rappresenta per te una novità in Italia? Che cosa hai provato che prima non avevi mai provato o fatto? È necessario usare il trapassato prossimo nella poesia. Può essere usato con la sua funzione di anteriorità, visto che viene richiesto di raccontare fatti che rappresentano una novità. Si possono utilizzare alcune rime (come quelle consigliate nella schedina sottostante), ma non sono necessarie.

Alcune rime consigliate d'aiuto:

Novità – diversità – difficoltà

tanto – pianto

Gioia – noia

frittelle – ciambelle – crespelle – belle

Fortuna – sfortuna

nostalgia – via

Amici – felici

paura – disavventura

Certificazione -- emozione

ammirazione – incomprensione

Esempio di poesia-autobiografica:

Non **avevo** mai **visto** tanta diversità, prima di arrivare in Italia. Per me è stata una grande novità.

Non **avevo** mai **avuto** tanti amici da diversi paesi e tutti insieme felici.

Non **avevo** mai **pensato**: «quanto sono fortunato», prima di incontrare persone così belle.

*Insieme abbiamo fatto la certificazione, ma prima di farla **avevamo provato** molta agitazione.*

*Nessuno di noi **aveva** mai **bevuto** vino italiano prima, ma pian piano abbiamo cominciato.*

*Nessuno **aveva** mai **mangiato** frittelle, sono più buone delle ciambelle.*

*Non **avevo** mai **riso** così tanto con qualcuno: addirittura abbiamo pianto.*

*Non **avevo** mai **provato** tanta nostalgia, addirittura anche prima di vedere alcuni miei amici andare via.*

3.3.8 INTELLIGENZA INTERPERSONALE

TECNICA UTILIZZATA: *Role play*

INTELLIGENZE COINVOLTE: Principalmente è coinvolta l'intelligenza interpersonale, in quanto lo studente cerca di influenzare le azioni del compagno con i propri consigli. Essendo richiesto di immedesimarsi in una parte diversa dalla propria, è coinvolta l'intelligenza intrapersonale.

Esercizio: Questo tipo di esercizio è stato ideato su un modello di un esercizio di Christison (Christison 2005: 225). Si divide il gruppo in coppie. Ad ogni coppia (studente A e studente B) vengono date quattro schedine. Due contengono la descrizione di due problemi da risolvere e due l'ipotetica causa del problema, che conduce alla soluzione. Ciascun studente ha due schedine: il proprio problema e l'ipotetica causa del problema del compagno. Lo studente A legge il suo problema. Lo studente B si prepara una serie di domande per indagare sulla situazione dello studente A utilizzando il trapassato prossimo, per chiedere com'era la situazione prima che capitasse il problema. Lo studente A risponde alle domande. Lo studente B, dopo aver riflettuto un attimo, fornisce la propria opinione personale riguardo al problema dello studente A, aiutandosi con la schedina, che ha in mano, che spiega la causa del problema del compagno. Dopo lo studente B legge il suo problema e i ruoli si invertono.

Esempio di problema:

ABITO A VENEZIA CON DUE COINQUILINI, MA HO DEI PROBLEMI CON LORO. VOLEVO FARE AMICIZIA CON IL COINQUILINO GIAPPONESE, MA È SEMPRE SILENZIOSO. ALL'INIZIO PARLAVA UN PO', MA POI È DIVENTATO SEMPRE PIÙ SILENZIOSO. IL COINQUILINO TEDESCO SI È ARRABBIATO CON ME PERCHÉ SONO ARRIVATO MEZZ'ORA IN RITARDO ALL'APPUNTAMENTO. CHE MOTIVO C'ERA DI ARRABBIARSI? ADESSO NON MI PARLA PIÙ NEANCHE LUI. HO PROVATO A PARLARE CON ENTRAMBI, MA NON SI È RISOLTO NIENTE. PENSO PROPRIO DI CAMBIARE CASA!

Scheda dell'ipotetica causa del problema

In Giappone il silenzio è simbolo di rispetto e di educazione.

In Germania è molto importante essere puntuali agli appuntamenti.

Esempio dello svolgimento della conversazione:

Studente B: *Prima di vivere a Venezia con nuove persone, avevi già vissuto con altri coinquilini stranieri?*

Studente A: No. Non **avevo vissuto** con coinquilini né italiani né stranieri, prima di venire a Venezia.

Studente B: E i tuoi coinquilini prima di vivere con te, **avevano** già **vissuto** con altre persone di nazionalità diverse?

Studente A: No. Tutti i miei coinquilini **avevano vissuto** solo con la propria famiglia prima di vivere con me.

Studente B: Prima di arrabbiarti, **avevi** già **parlato** con loro bene riguardo a questi problemi?

Studente A: Certo. Te l'ho detto! Sembrano non capire.

Studente B: Prima di avere questi problemi, loro **avevano avuto** già una situazione simile con amici?

Studente A: Non lo so. Non frequento i loro amici.

Studente B: Prima di questa situazione, **avevate** mai **fatto** qualcosa insieme? Feste o cene?

Studente A: Sì, certo. Solo cene.

Studente B: Lì **avevi** già **conosciuti** prima di vivere in questo appartamento?

Studente A: Sì. Ci **eravamo trovati** in un bar per fare aperitivo insieme.

Studente B: E quella volta, come ti **erano sembrati**?

Studente A: Mi **erano sembrati** persone simpatiche e disponibili.

Studente B: Prima di parlare con me, **avevi** già **parlato** con qualcun altro?

Studente A: No, sei il primo. Non **avevo parlato** con nessuno prima. Che cosa devo fare?

Studente B: Hmm... Devi informarti meglio sulla loro cultura. In Giappone il silenzio è simbolo

di rispetto e di educazione. Forse il tuo coinquilino semplicemente ti rispetta. In Germania è molto importante essere puntuali agli appuntamenti. Prova a fare un regalino al coinquilino tedesco o cucina qualcosa per lui, sicuramente ti perdonerà e tutto si sistemerà.

CONCLUSIONI

In questo elaborato è stato definito il concetto di 'intelligenza' nel corso degli anni, considerata come un sistema ereditario e statico agli inizi del XX secolo, arrivando ad essere concepita come un sistema risultato dell'interazione tra ambiente e geni. Inoltre, l'intelligenza ha cominciato ad essere considerata come sistema di più parti di intelligenze e non più come sistema unitario, come nella Teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner, affrontata in questo elaborato. Studi neuroscientifici recenti di Shearer hanno confermato l'esistenza delle Intelligenze Multiple, individuando schemi neurali chiari per ogni tipo di intelligenza (Shearer, 2017). Attraverso teorie più recenti, abbiamo visto che le capacità di determinati campi possono essere sviluppate e quindi l'intelligenza non è statica. Nel campo della didattica la Teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner ha riscosso un ampio successo, soprattutto negli Stati Uniti. La Teoria delle Intelligenze Multiple non è una prescrizione pedagogica, ma gli insegnanti sono coloro che dovrebbero riuscire stabilire meglio gli usi ai quali la Teoria si può prestare. Tuttavia, anche gli insegnanti devono tenere bene in considerazione le definizioni delle diverse intelligenze, per non rischiare di banalizzare il concetto, confondendolo con "ambito" o con gli stili di apprendimento, e quindi cercando di sviluppare l'intelligenza in un modo errato. Ponendo attenzione a tutti i tipi di intelligenze presenti in classe, si riscontra più successo tra gli studenti, che sono più motivati, apprendono più facilmente e anche gli studenti con difficoltà di apprendimento riscontrano molti benefici. In un contesto di Classe ad Abilità Differenziate, le Intelligenze Multiple sono un fattore importante, volto alla valorizzazione delle differenze e alla riduzione dei propri punti di debolezza. Per dimostrare come l'apprendimento linguistico può essere facilitato, è stata fornita una proposta di differenziazione attraverso la Teoria di Intelligenze Multiple di attività di italiano come lingua straniera. È stata realizzata una classifica di tecniche per la didattica delle lingue stabilendo quali tecniche favoriscono meglio un determinato tipo di intelligenza. L'insegnante dovrebbe servirsi di diverse tecniche, variandole, favorendo così diverse intelligenze e osservando come gli studenti lavorano meglio quando impiegano la propria intelligenza dominante. In questo elaborato state analizzate le attività di un manuale di italiano come lingua straniera secondo le Intelligenze Multiple, per vedere quali

intelligenze vengono favorite nella didattica della lingua. Abbiamo riscontrato che l'intelligenza musicale e quella cinestesica sono state ampiamente trascurate nel manuale. Un manuale che contiene molte attività per tutti i tipi di intelligenza, riscontrerebbe un maggiore successo nell'apprendimento degli studenti. In base a quest'analisi, comunque, rispetto a quanto afferma Gardner, sostenendo che nella didattica si orienta di più l'interesse verso le intelligenze linguistica e logica, possiamo confermare, che negli ultimi anni nella didattica delle lingue, l'attenzione è stata volta anche all'intelligenza intrapersonale e all'intelligenza visuo-spaziale. In particolare, l'intelligenza intrapersonale pone lo studente al centro dell'attenzione, infatti, al giorno d'oggi rispetto al passato, viene dato molto più spazio all'espressione della propria opinione e alla riflessione su sé stessi. Per questo motivo, anche la teoria dell'intelligenza emotiva riscontra negli ultimi anni ampio successo nel campo dell'educazione. Sia la Teoria delle Intelligenze Multiple, sostenendo l'esistenza delle intelligenze personali, che la teoria dell'intelligenza emotiva propongono una nuova visione del sistema educativo, sviluppando abilità di competenze sociali come la capacità di leadership, di *problem solving* e l'interazione efficace per favorire il progresso della nostra società. Avendo riportato risultati positivi dell'impiego delle Intelligenze Multiple sia nella didattica generale che nella didattica delle lingue, si resta nella speranza che vengano effettuati ulteriori studi nell'ambito di quest'ultima. In Italia gli studi sono molto limitati e quelli presenti sono più orientanti alla didattica delle scuole d'infanzia e primarie, mentre ricerche sul campo di altri paesi confermano la validità dell'impiego della teoria anche con adulti e nel campo della didattica delle lingue.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong. T, 2017, *Multiple Intelligences in the Classroom*, 4th Edition, ASCD, Alexandria
- Ausubel D.P., 2004, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco-Angeli, Milano
- Bahman S., Maffini H., 2008, *Developing Children's Emotional Intelligence Bloomsbury Publishing*, London-New York
- Balbo F., Bertoglio R., 2006, *Nel cuore delle parole. Alla scoperta del gusto di comunicare*, Paoline, Roma-Milano
- Balboni P.E., 1998, *Tecniche Didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Utet Libreria, Torino
- Balboni P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino
- Balboni P.E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare Italiano, Lingue Straniere, e Lingue Classiche*, Utet Università, Torino
- Balboni P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher-Bonacci, Torino
- Balboni P.E., 2017, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Marsilio Editori, Venezia
- Balconi M., 2008, *Neuropsicologia della comunicazione*, Springer Science & Business Media, Milano
- Barnett S.M., Ceci S.J., Williams W.M., 2006, Is the ability to make a bacon sandwich a mark of intelligence? And other issues: Some reflections on Gardner's theory of multiple intelligences, in Schaler J.A. (a cura di), *Howard Gardner Under Fire: The Rebel Psychologist Faces His Critics*, pp. 95-114, Open Court, Chicago

- Battro A.M, Denham P.J., 2011, *Verso un'intelligenza digitale*, Ledizioni, Milano
- Bertacchini P.A, Bilotta E., Gabriele L., Pantano P., Servidio R., 2006, *Apprendere con le mani. Strategie cognitive per la realizzazione di ambienti di apprendimento-insegnamento con i nuovi strumenti tecnologico*, FrancoAngeli, Milano
- Cadamuro A., 2014, *Stili cognitive e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci
- Caon F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziata*, Guerra Edizioni, Perugia
- Caon F., 2016, La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa, in Caon F. (a cura di), *Educazione Linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher-Bonacci, Torino
- Cardona M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Utet Università, Torino
- Carmignani M., Iaccarino C., 2003, Le intelligenze multiple nella classe: motivazioni, implicazioni e soluzioni didattiche, in *Psicologia Scolastica*, Vol.2(3), pp. 1-8
- Castiglioni M., 2007, *Epistemologia e Psicologia*, EDUCatt Università Cattolica, Roma
- Cecil R.R., Fletcher-Janzen E., 2004, *Concise Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults*, John Wiley and Sons, New Jersey
- Chess S. e Thomas A., 2002, *Conosci tuo figlio. Un'autorevole guida per i genitori di oggi*, Giunti Editore, Firenze
- Christison A.M., 2005, *Multiple Intelligences and Language Learning. A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources*, Alta Book Center Publisher, California
- Cianciolo A.T. e Sternberg R.J., 2004, *Breve storia dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna
- Cinque M., 2010, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano

- Civarolo M., 2011, *Las inteligencias múltiples: Cómo detectar capacidades destacadas en los niños*, Publicaciones Universitarias Argentinas
- Corallo R., 2009, *Nove volte intelligenti. Favole, giochi e attività per sviluppare le intelligenze multiple nella scuola dell'infanzia*, Erickson, Trento
- Cornoldi C., 2007, *L'intelligenza*, Il Mulino, Bologna
- Cristini C., Porro A., Cesa-Bianchi M. (a cura di), 2001, *Le capacità di recupero dell'anziano. Modelli, strumenti e interventi per i professionisti della salute: Modelli, strumenti e interventi per i professionisti della salute*, FrancoAngeli, Milano
- D'Annunzio B., 2016, Modelli operativi per l'educazione linguistica nella CAD, in Caon (a cura di), *Educazione Linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher-Bonacci, Torino
- Davis K., Christodoulou J., Seider S., Gardner H., 2011, The theory of Multiple Intelligences, in Sternberg R.J., Kaufman S.B. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, pp. 485-503, Cambridge University Press
- De Vila B.G., 2002, *Inteligencias múltiples: juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente*, Editorial Bonum, Buenos Aires
- Del Corno F. e Lang M., 2002, *Psicologia clinica*, FrancoAngeli, Milano
- Dörnyei Z., 2001, *Teaching and Researching Motivation*, Pearson Education, Harlow
- Fazio S., 2013, *Psicologo. Manuale per l'abilitazione*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN)
- Finger S., 2001, *Origins of Neuroscience: A History of Explorations Into Brain Function*, Oxford University Press
- Galardi A., Aristarchi A.Q., 2002, *Lo sviluppo delle competenze: il ciclo di vita*, Vita e Pensiero, Milano
- García C.F., 2005, *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*, Ministerio de Educación, España

- Gardner H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano
- Gardner H., Hatch T., 1989, Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences in *Educational Researcher*, Vol. 18(8), pp. 4-10
- Gardner H., Viens J., 1990, Multiple Intelligences and Styles: Partners in Effective Education, in *Clearinghouse Bulletin: Learning/Teaching Styles and Brain Behavior*, Vol.4(2), pp.4-5
- Gardner H., 1991, *The Unschooled Mind, How children Think and How School Should Teach*, Basic Books, New York
- Gardner H., 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano
- Gardner H., 1999a, *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests. The K-12 Education that Every Child Deserves*, Penguin, New York
- Gardner H., 1999b, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, Basic Books, New York
- Gardner H., 2005, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento
- Garelli P., Betti S., 2010, *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, Franco-Angeli, Milano
- Gentili G., 2011, *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per la didattica efficace*, Erickson, Trento
- Giusti E. e Pizzo M., 2003, *La selezione professionale. Intervista e valutazione delle risorse umane con il modello pluralistico integrato*, Sovera Edizioni, Roma
- Giusti E., Pacifico M., Staffa T., 2007, *L'intelligenza multidimensionale. Per le psicoterapie innovative*, Sovera Edizioni, Roma
- Goleman D., 1999, *Intelligenza Emotiva*, in Rizzoli-Corriere della Sera Media Group S.p.A, Milano

González A.E, 2014, *Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*, Grao, Málaga

Gould S.J., 2005, *Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo*, Il Saggiatore, Milano

Henderson M., 2010, *50 grandi idee genetica*, Edizioni Dedalo, Bari

Iacone S., Verde L., 2013, *Mente darwiniana e addiction. Evoluzionismo, neuroscienze e psicoterapia: Evoluzionismo, neuroscienze e psicoterapia*, FrancoAngeli, Milano

Ikeuchi, I., 2014, *A Cognitive Approach to Education by Harvard Project Zero: Utilizing Howard Gardner's Multiple Intelligences to Foster Creativity and Human Potential*, Publishing Co., Tokyo

Iori B., 2005, *L'italiano e le altre lingue: apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano

Keymeulen R., 2016, *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples : Pratiques pédagogiques innovantes pour le primaire et le secondaire*, De Boeck Supérieur, Paris

Kyllonen P.C., Roberts R.D., Stankov L., 2008, *Extending Intelligence: Enhancement and New Constructs*, Taylor & Francis, New York

Mancinelli M.R., 1998, *I test in orientamento. Metodo ed uso dei test psicologici in orientamento scolastico e professionale*, Vita e Pensiero, Milano

Mariani L., 2010, *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova

McKenzie, 2014, *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica*, Erickson, Trento

Meneghetti C., 2016, *Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD*, in Caon (a cura di), *Educazione Linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher-Bonacci, Torino

Messick S., 1982, *Cognitive Styles in Educational Practice*, Educational Testing Service, New Jersey

- Pagan A., 2016, Costruttivismo socio-culturale, in Caon F. (a cura di), *Educazione Linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher-Bonacci, Torino
- Pagliaro G.M., 2004, *Mente, meditazione e benessere. Medicina tibetana e psicologia clinica*, Tecniche nuove, Milano
- Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
- Pettier J.C., Richard P., Lasnier B, Mendibil D., Chevalier C., Adad D., Dell'Angelo-Sauvage M., Garas M. (ed.), 2016, *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples*, Editions Retz, Paris
- Piaget J., 1983, *Biologia e conoscenza: saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Giulio Einaudi editore, Torino
- Presseisen B.Z., 2008, *Teaching for Intelligence*, Corwin Press
- Quirk L. (ed.), Crystal D., Leech G., Wells J., Summers D., 2009, *Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition for Advanced Learners*, Pearson Education Limited, Edinburgh
- Ranieri F., 2002, *Psicologia*, Alpha Test, Milano
- Robinson P.J., 2013, *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Routledge, London
- Runco M.A. e Pritzker S.R., 1999, *Encyclopedia of Creativity, Volume 1*, Academic Press, California
- Rutka S., 2006, Metodologia cooperativa per classe CAD, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia
- Scholze-Stubenrecht W. (a cura di), 2011, *Duden Deutsches Universalwörterbuch 7. Auflage*, Dudenverlag, Mannheim-Zürich
- Schovanec J., 2018, *Nos intelligences multiples. Le bonheur d'être différent*, Édition de l'Observatoire, Paris

- Spadolini B., 2004, *Educazione e società. I processi storico-sociali in Occidente*, Armando Editore, Roma
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L., 1997, *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Erickson, Trento
- Tomlinson C.A., 2014, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd Edition, ASCD, Alexandria
- Torresan P., 2006, Le intelligenze multiple applicate alla CAD, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziata*, Guerra Edizioni, Perugia
- Torresan P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna
- Vygotskij L.S. e Cole M., 1978, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press
- Wechsler D., 1958, *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, The Williams & Wilkins Company, Baltimore
- Whiston S., 2005, *Principles and Applications of Assessment in Counseling*, Thomson Brooks Cole, Belmont USA
- Zanchin, M.R., 2002, *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia: analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando Editore, Roma
- Ziglio L., Balì M., 2015, *Nuovo espresso 3. Corso di Italiano B1. Libro dello studente e esercizi*, Alma Edizioni, Firenze

SITOGRAFIA

Ultima data di consultazione: 13/02/2019

Abdallah M.M.S., 2008, Multiple ways to be smart: Gardener's Theory of Multiple Intelligences and its educational implications in English teaching and oral communication, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502634.pdf>

Abdi A., Laei S., Ahmadyan H., 2013, The Effect of Teaching Strategy Based on Multiple Intelligences on Students' Academic Achievement in Science Course, in *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 1(4), pp. 281-284, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053949.pdf>

Andronic A.O., Andronic R.L, 2012, Multiple Intelligences and Learning Regarding Students- An Experimental Approach, in *Review of the Air Force Academy*, Nr. 1, 2012, pp. 97-102, http://www.afahc.ro/ro/revista/Nr_1_2012/Articol_Andronic_Andronic.pdf

Arnold J., Fonseca C., 2004, Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective, in *International Journal of English Studies*, Vol.4(1), pp. 119-136, <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/2172/1/919582.pdf>

Balboni E.P., 2013, Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, in *EL.LE*, vol.2(1), pp. 7-30, https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063_UXkjd72.pdf

Balboni E.P., 2016, Il tuo profilo come studente di una lingua seconda o straniera, in *Supplemento online a il Balboni. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E7IxQivMLu8J:https://www.bonacceditore.it/files/4599+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it>

Balsamo M., Romanelli R., Saggino A., Picconi L., 2011, La valutazione dell'intelligenza: nuove prospettive, in *GIPO - Giornale italiano di Psicologia dell'Orientamento*, Vol. 12(2), pp. 23-30, https://www.researchgate.net/publication/236169269_La_valutazione_dell'intelligenza_nuove_prospettive

Barth B.M., 1998, Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence, in *Revue française de pédagogie*, Nr.122 pp. 171-176, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0171_0000_3

Baş G., Beyhan O., 2010, Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson, in *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 2(3), pp. 365-386, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052017.pdf>

Battista G., Stili cognitivi di elaborazione dell'informazione, http://www.battistag.it/allegati/suc_scol/stili_cognitivi_e_successo_scolastico.pdf

Bay S.G.K., Lim K.M., 2006, Correlations of multiple intelligences and emotional intelligence: A closer analysis of theoretical assumptions, in *The Korean Journal of thinking & problem solving*, Vol. 16(1), pp. 53-64, https://www.researchgate.net/publication/259827111_Correlations_of_multiple_intelligences_and_emotional_intelligence_A_closer_analysis_of_theoretical_assumptions

Biedron A., 2010, Personality factors as predictors of foreign language aptitude, in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol.1(4), pp. 467-489, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136576.pdf>

Biografie, Thomas Stearns Eliot, <https://biografieonline.it/biografia-thomas-stearns-eliot>

Bordei S., 2016, Theory of Multiple Intelligences—a Winning Strategy for Tomorrow, in *Conference: EdProf 2016- "Professionalism in education"*, Bucarest https://www.researchgate.net/publication/309013784_Theory_of_Multiple_Intelligences_-_a_Winning_Strategy_for_Tomorrow

Borsese A., 2012, Didattica Trasversale. Il ruolo della definizione nel processo di insegnamento-apprendimento, in *people.unica.it*, Università di Cagliari, http://people.unica.it/tfachimica/files/2012/12/ruolo_definizione_01.pdf

Brualdi A.C., 1996, Multiple Intelligences: Gardner's Theory, in *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol.5(10), <https://www.ericdigests.org/1998-1/multiple.htm>

Bruer J.T., 1997, Education and the brain: a bridge too far, in *Educational Researcher*, Vol.26(8), pp. 4-16,

https://www.researchgate.net/publication/250183328_Education_and_the_Brain_A_Bridge_Too_Far

Caon F., Meneghetti C., 2017, Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate, in *EL.LE*, Vol.6(2), pp. 217-235,

http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/2numero-monografico/art-10.14277-2280-6792-ELLE-6-2-17-2_X2cr5L8.pdf

Chekalina O.G., 2014, Realizacija ličnostno-orientirovanogo podhoda k obučeniju anglijskomu jazyku na principah teorii množestvennosti intellekta kak sredstvo povyšeniya kačestva škol'nogo inojazyčnogo obrazovanija, in *MBOU SOŠ №2 g. Stroitel'*,

<http://school2.yarono.ru/wp-content/uploads/2012/08/Opyt-Chekalina.docx>

Chekley K., Gardner H., 1997, The First Seven...and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner, Vol.55(1), in *Educational Leadership*, pp. 8-13,

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept97/vol55/num01/The-First-Seven.-.-and-the-Eighth@-A-Conversation-with-Howard-Gardner.aspx>

Chen J.Q., 2006, How MI Theory fits into traditional and modern China,

<https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/how-mi-theory-fits-into-traditional-and-modern-china3.pdf>

Circi C., 2012, Howard Gardner. Dall'intelligenza unitaria all'intelligenze multiple, in *Laboratorio Psicopedagogico DALAJUMI nel Giornale Montesilvano*,

<https://www.giornaledimontesilvano.com/dajalumi/howard-gardner-dallintelligenza-unitaria-allintelligenze-multiple>

Clore G.L., Gasper, K., 2000, Feeling is Believing: Some Affective Influences on Belief, in N.H. Frijda N.H., Manstead A.S.R., Bem S. (Eds.), in *Emotions and beliefs: How do emotions influence beliefs?* pp. 10-44, Cambridge University Press, Cambridge,

https://www.researchgate.net/profile/Gerald_Clore/publication/238232607_Feeling_is_Beli

eving_Some_Affective_Influences_on_Belief/links/5845c19a08ae2d2175681cac/Feeling-is-Believing-Some-Affective-Influences-on-Belief

Cocodia E.A., 2014, Cultural Perceptions of Human Intelligence, in *Journal of Intelligence*, Vol.2(4), <https://www.mdpi.com/2079-3200/2/4/180/pdf>

Corriere della Sera Dizionari, Dizionario Italiano, Il Sabatini Coletti, http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/D/differenza.shtml

Così G., 2013, Il contributo di R. B. Cattell allo studio della personalità e dell'intelligenza, https://www.academia.edu/9488248/Il_contributo_di_R._B._Cattell_allo_studio_della_personalit%C3%A0_e_dell_intelligenza

Da Silva R., 2016, in *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, Vol.2(2), pp. 106-119, <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4208/3433>

Della Puppa F. e Vettorel P., 2005, Stili di apprendimento e culture in classe, https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf

Díaz-Posada L.E., Varela-Londoño S.P, Rodríguez-Burgos L.P., 2017, Multiple Intelligences and Curriculum Implementation: Progress, Trends and Opportunities, in *Revista de Psicodidáctica*, Vol.22(1), pp.69-83, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2530380517300102>

Dolati Z., Tahriri A., 2017, EFL Teachers' Multiple Intelligences and Their Classroom Practice, in *Sage Journals*, vol. 7(3), pp. 1-12, <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244017722582>

Dolci R., 2004, Glottodidattica, Costruttivismo, e Tecnologie, in Serragiotto G. (ed.), *Le lingue Straniere nelle Scuole* Utet, Torino, http://www.academia.edu/29440887/Glottodidattica_Costruttivismo_e_tecnologie

Domingues J., 2017, Perfis e inteligências múltiplas ou a preocupação didática no ensino de uma língua estrangeira, in *Diacrítica*, Vol.31(1), 2017 pp. 129-147

<http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/issue/view/1>

Edizioni Giuridiche Simone Dizionari, Neuroscienze,

<https://www.simone.it/newdiz/newdiz.php?action=view&dizionario=15&id=597>

Fabbro F., 2005, Memoria e apprendimento delle lingue, in *Puntoedu Neoassunti – Indire*,

http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1790.pdf

Fagnani G., 2005, Piaget: I Concetti Teorici Fondamentali, in *PsicoLab*,

<http://www.psicolab.net/2005/piaget-i-concetti-teorici-fondamentali/>

Fiore F., 2016, Lo sviluppo cognitivo secondo la teoria di Piaget – Introduzione alla Psicologia, in *State of Mind. Il giornale delle scienze psicologiche*,

<https://www.stateofmind.it/2016/05/sviluppo-cognitivo-piaget>

Gardner H., 1998, A Reply to Perry D. Klein's "Multiplying the Problems of Intelligence by Eight", in *Canadian Journal of Education*, Vol.23(1), pp.96-102,

<https://www.jstor.org/stable/1585968>

Gardner H., 2003, La teoria delle Intelligenze multiple a distanza di vent'anni,

http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/gardner_mi_20_anni.pdf

Gardner H., 2018, in *MIOASIS*, http://multipleintelligencesoasis.org/existential-intelligence-in-a-gifted-young-student/?fbclid=IwAR3Ypa9Typvm8Vf-vuCwc_PpSsAa7_mxJxlUSOuUE-wl9VTiEMz7HE3YF4

Ghamrawi N., 2014, in *Journal of Advanced Academics*, Vol.25(1), 2014, pp. 25-46,

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1932202X13513021>

Giuseppina Gentili,

<https://www.erickson.it/Libri/Pagine/Scheda-Libro.aspx?ItemId=39924>

Glossarij Psihologičeskij Slovar', <http://www.psychologies.ru/glossary/09/intellekt/>

Gogoleva M.A., 2014, The use of theory of Multiple Intelligences in Teaching English to Non-linguistic Universities, in *Interaktivnyj naučno-metodičeskij žurnal. Soobščestvo učitelej anglijskogo jazyka*, vol.5, <http://tea4er.ru/home/volume5/3533-2014-02-03-16-29-10>

Gottfredson L.S., 2004, Schools and the “g” factor, in *Wilson Quarterly*, Vol.28(3), pp. 35-45, <https://pdfs.semanticscholar.org/e7c7/e1aac93d1936dd65b4026e405c1caede26ad.pdf>

Gustaffson J.E., 2001, Schooling and intelligence: Effects of track of study on level and profile of cognitive abilities, in *International Educational Journal*, Vol.2(4), pp. 166-186, <https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v2n4/GUSTAF/PAPER.PDF>

Han S., Northoff G., Vogeley, K., Wexler B.E., Kitayama S., Varnum M.E., 2013, A cultural neuroscience approach to the biosocial nature of the human brain, in *Annual Review of Psychology*, Vol.64, pp. 335–359, <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-071112-054629>

Howard Gardner und die Theorie der multiplen Intelligenzen, 2018, in *Gedankenwelt Blog über Meinungen und Informationen zum Thema Psychologie, Philosophie und Kunst*, <https://gedankenwelt.de/howard-gardner-und-die-theorie-der-multiplen-intelligenzen/>

Katulak N.A., Brackett M.A., 2007, Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students, in Ciarrochi J., Mayer J.D. (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, pp. 1-27, Psychology Press, New York, <https://pdfs.semanticscholar.org/39c6/caf945679ceb8f6dbab8b1eee4127360e73b.pdf>

Kazlauskaitė D., Andriuškevičienė J., Rašinskienė S., 2011, Pratiquer les intelligences multiples de Howard Gardner dans la classe de langues étrangères, in *Verbum*, Vol.2, pp. 101-110, <http://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/4960>

Klein P.D., 1997, Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory, in *Canadian Journal of Education*, Vol.22(4), pp. 377-394, <https://pdfs.semanticscholar.org/6e37/bcf87ed5a6df61264dac20dc1772a76da032.pdf>

Kovaleva A.S., 2017, Rol' sub'ektnoj individualizacii v povyšenii urovnja vladenija inostrannym jazykom na nelingvističeskijh napravlenijah podgotovki, in *Vektor nauki TGU*.

Serija: Pedagogika, psihologija, Vol. 31(4), pp. 29-35,

<https://journal.tltsu.ru/eng/index.php/SVSP/article/viewFile/7933/7925>

Krleža M., *Hrvatska enciklopedija*, <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=52037>

Immagine, <http://www.marcaaperta.it/brigadeiro/>

Immagine, <https://www.italiaatavola.net/articolo.aspx?id=34935>

Immagine, <https://dissolve.com/stock-photo/Students-celebrating-Brazilian-flags-street-Rio-royalty-free-image/101-D943-4-504>

Immagine, <http://maratonaturma2001.blogspot.com/2011/03/formacao-da-mpb.html>

Immagine, <http://awake-to.com/757>

Immagine, <https://www.surfertoday.com/surfing/what-is-sandboarding>

Immagine, <https://de.depositphotos.com/97487130/stock-video-girl-driving-the-car.html>

Immagine, <https://vinbarista.com/en/blog/coffee-culture-around-the-world-brazil-thread985/>

Immagine: <http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2015/11/20/levanta-me->

Immagine, http://www.affaritaliani.it/static/upl2018_restyle/spri/spritz-1-10.jpg

Immagine,

<https://www.abruzzolive.it/esperienza-allestero-per-gli-studenti-il-comune-di-montesilvano-partner-di-confartigianato-per-lerasmus/>

Immagine: <http://pinkypinky.info/youtube-m%C3%BAAsica-italiana-ea7476/>

Immagine,

https://www.wallpaperup.com/866148/winter_snow_nature_landscape_mood_happy.html

Immagine, <https://www.masterfile.com/image/en/640-02772462/woman-with-skates-sitting-on-ice-smiling>

Immagine, <https://www.lestradedellinformazione.it/site/home/rubriche/le-strade-della-mobilita/articolo19905.html>

Immagine, <https://cellcode.us/quotes/vintage-italian-aluminum-stovetop-espreso-pot.html>

Izzo D., 2018, Intelligenza emotiva: comprendere e gestire le emozioni a scuola. Ecco in che modo essere emotivamente intelligenti facilita il funzionamento individuale, in *Blog ebookscuola*, <https://www.ebookscuola.com/blog/lintelligenza-emotiva-comprendere-gestire-emozioni-scuola/>

Lagreca I., 2017, Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento, in *Edscuola, Bacheca Psicologica*, http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89955#_ftn15

Legg S. e Hutter M., 2006, *A Collection of Definitions of Intelligence*, <http://www.vetta.org/documents/A-Collection-of-Definitions-of-Intelligence.pdf>

Lentini L., 2010, La valutazione autentica e quella tradizionale, in *Città metropolitana di Torino. Centro servizi didattici*,

http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/approfondimenti/Project-Zero-e-le-origini-della-valutazione-autentica-/ca_15955.html

Longo D., 2012, Il test delle Intelligenze prevalenti e l'italiano L2 per lo studio nella scuola media, in *EL.LE*, Vol. 1(2), pp. 351-364,

<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/2/art-10.14277-2280-6792-21p.pdf>

Lo Presti C., 2011, in *For Mother Earth, "glossario"*,

<http://www.intelligenzaemotiva.it/glossario/Goleman.pdf>

Manzelli P., 1998, Cervello Diviso. Considerazioni sulla Evoluzione e sviluppo degli emisferi cerebrali superiori, <https://www.edscuola.it/archivio/lre/cerdiv.html>

Mariani L., 2010, Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico, in *Italiano LinguaDue*, Vol.2(1),

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/641/855>

Mariani L., 2012, La motivazione negli apprendimento linguistici: approcci teorici e implicazioni linguistiche, in *Italiano LinguaDue*, Vol.4(1),

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2267/2497>

Mariani L., 2014, Verso un'educazione linguistica plurilingue e interculturale,

https://www.researchgate.net/publication/312119435_Verso_un'educazione_linguistica_plurilingue_e_interculturale

Mezzadri M., Buccino G., 2013, La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua, in *Enthynema. Rivista internazionale di critica, teoria e filosofia*

della letteratura, Nr. 8

https://www.researchgate.net/publication/307790622_La_teoria_dell%27embodiment_e_il_processo_di_apprendimento_e_insegnamento_di_una_lingua?enrichId=rgreq-31403b8ddec9668ddb7ac7e1d56060e1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwNzc5MDYyMjtBUzo1MzY3MjE2MzA1MjMzOTJAMTUwNDk3NTgxNjExMA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Mezzadri M., 2005, Dall'analisi alla gestione delle individualità nei processi di apprendimento della lingua straniera, in *Puntoedu Neoassunti – Indire*,
http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1287.pdf

Mezzadri M., 2015, L'embodiment: un'occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze, in *Educational Linguistics and Neurosciences in contact Project*,
https://www.researchgate.net/publication/319564033_L'embodiment_un'occasione_di_incontro_tra_la_glottodidattica_e_le_neuroscienze

MIOASIS, Official Authoritative Site of Multiple IntelligenceS, What MI Am I?,
<http://multipleintelligencesoasis.org/what-mi-am-i/>

Minkin B.A., Nikolaenko J. N., 2017, *Vibroizobraženie i množestvennyj intellekt*, Renome, Sankt-Peterburg, <http://www.psymaker.com/downloads/VlandMI.pdf>

Molina N.L., Piñol C.M., Mestre J.S., 2007, Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística, in *Educatio Siglo XXI*, Vol. 35(2), pp. 317-340, <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298631>

Moro D., 2013, Gardnerova Teorija Višestruke Inteligencije i nastava engleskog Jezika u osnovnim školama, in *Svarog*, Vol.(1)7, 2013, pp. 334-341,
<http://doisrpska.nub.rs/index.php/svarog/article/view/1075/1003>

Murray S., Moore K., 2012, Inclusion through multiple intelligences, in *Journal of Student Engagement: Education Matters*, Vol.2(1), pp. 42-48,
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1014&context=jseem>

Nadeau M., 2006, Les intelligences multiples et la grammaire font-elles bon ménage in *Érudit*, Nr.142, pp. 91-93, <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n142-qf1179745/49767ac.pdf>

Naldini, M.C., 2013, Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali, in *EL.LE*, vol.2(1), pp. 52-67, <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/memoria-e-glottodidattica/art-missing-article-doi.pdf>

Nosidlak K., 2015, Personality Traits and Second Language Pedagogy, in Bondaruk A., Bloch-Rozmej, Malec W., Mokrosz E., Zdziebko S. (eds.), *Young minds vs. old questions in linguistics: proceedings of the Fourth Central European Conference in Linguistics for Postgraduate Students*, pp. 156-168, http://cecils.webclass.co/proceedings/Katarzyna_Nosidlak.pdf

Pal H.R., Pal A., Tourani P., 2004, Theories of Intelligence, in *Everyman's Science*, Vol.39(3), pp. 181-192, http://www.bhel.com/dynamic_files/press_files/pdf/pdf_14-Mar-2005.pdf

Pallini S., 2006, Processi motivazionale e volitivi nell'apprendimento: analisi di alcune variabili predittive della riuscita scolastica, Dottorato di ricerca, Università di Studi di Roma "La Sapienza", <https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/917177/326221/PalliniSusanna220.pdf>

Pavlovskaja G., 2017, L.S. Vygotskij i ponjatje «zona bližajšego razvitija», in *PsihoPoisk*, <https://psychosearch.ru/teoriya/vospitanie/376-l-s-vygotskij-i-ponyatje-zona-blizhajshego-razvitiya>

Project Zero, Harvard Graduate School of Education, <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/history>

Osorio, E.B., Moreno L.M.L., 2016, Desarrollo de las inteligencias múltiples observadas en los estudiantes de las escuelas secundarias de Santa Marta Colombia in *Gestión, Competitividad e innovación*, Vol.4(1), pp. 112-127 <https://pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/article/view/61>

Ramos B.L., Martinez Requejo S., Sanchez Cabrera V. (eds.), 2018, *Guía de iniciación para docentes – Las Inteligencias Múltiples en el aula*, Renovacentia,

http://renovacentia.com/wp-content/uploads/2018/02/Inteligencias-M%C3%BAltiples.-Gu%C3%ADa-para-docentes_en-baja-4.pdf

Ruggiano F., 2015, Leggere, parlare, raccogliere: essere intelligente, in *Dico. Dubbi sull'Italiano Consulenza Online*, <http://www.dico.unime.it/2015/09/21/leggere-parlare-raccogliere-essere-intelligente/>

Salovey P., Mayer J.D., 1990, Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, in *Baywood Publishing Co. Inc.*, Vol.9, pp.185-211,

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>

Sampietro A., 2015, Gli stili di apprendimento nella classe di lingua straniera ad adulti. Valutazione e integrazione in aula, in *Revista Electrónica del Lenguaje*, vol.1,

<http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/04/Vol-I-Art-01.pdf>

Serpico D., 2015, Esiste davvero l'intelligenza generale? Prospettive delle scienze cognitive, in *Neascience – Giornale italiano di Psicologia, Neuroscienze e riabilitazione*, Vol.9, pp. 216-219,

https://www.researchgate.net/profile/Davide_Serpico2/publication/314276595_Esiste_davvero_l%27intelligenza_generale_Prospettive_dalle_scienze_cognitive/links/58becdd0a6fdcc7bd45e8610/Esiste-davvero-lintelligenza-generale-Prospettive-dalle-scienze-cognitive.pdf

Serpico D., 2016, Le basi dell'intelligenza. Due modi di ragionare su geni e ambiente, in *PNEI NEWS*, Nr. 5 (Anno X), pp. 13-16,

https://www.academia.edu/30227887/Le_basi_dellintelligenza._Due_modi_di_ragionare_su_geni_e_ambiente

Shearer C.B., Karanian J.M., 2017, The Neuroscience of Intelligence: Empirical Support for the Theory of Multiple Intelligences?, in *Trends in Neuroscience and Education*, Vol.6, pp. 211-223,

https://www.researchgate.net/publication/313833574_The_Neuroscience_of_Intelligence_Empirical_Support_for_the_Theory_of_Multiple_Intelligences

Shearer C.B., 2018, *Multiple Intelligences in Teaching and Education: Lessons Learned from Neuroscience*, Vol.6(3), in *Journal of Intelligence*, <https://www.mdpi.com/2079-3200/6/3/38/pdf>

Sirigatti S., 1975, Rapporti tra produzione convergente e divergente nel quadro dei processi creativi, in *Studi e ricerche dell'Istituto di psicologia generale e clinica*, Tipografia senese, pp. 97-102

https://www.researchgate.net/publication/241276969_Rapporti_tra_produzione_convergente_e_divergente_nel_quadro_dei_processi_creativi_Convergent_and_divergent_production_A_review

Sirois G., Mars/Avril 2015, Quel est votre profil d'intelligences?, in *Cerveau & Psycho*, pp. 34-41,

https://howardgardner01.files.wordpress.com/2015/04/cerveau_psycho_mars_avril_2015_bis.pdf

Skehan P., 1991, Individual Differences in Second Language Learning, in *Studies in Second Language Acquisition*, pp. 275-298,

https://www.academia.edu/5589955/Individual_Differences_in_Second_Language_Learning

Solano A.C., 2002, Las inteligencias múltiples en la escuela, in *Psicodébate*, in *Psicología, Cultura y Sociedad*, Vol.2(2), pp. 23-40,

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645363.pdf>

Soliani M., 2012, Intelligenza Emotiva: un mix di empatia, motivazione, autocontrollo, logica, capacità di adattamento e di gestione delle proprie emozioni, in *State of Mind. Il giornale delle scienze psicologiche*, <https://www.stateofmind.it/2012/10/intelligenza-emotiva/>

Soresi F., 2014, Intelligenza fluida ed intelligenza cristallizzata – Psicologia, in *State of Mind. Il giornale delle scienze psicologiche*, <https://www.stateofmind.it/2014/07/intelligenza-fluida-cristallizzata/>

Sternberg R.J., 1999, Universo del Corpo in *Treccani Enciclopedia*,

http://www.treccani.it/enciclopedia/abilita_%28Universo-del-Corpo%29/

Sternberg R.J., 2003, Interview with Dr. Sternberg, in *Human Intelligence. Historical influences current controversies teaching resources*,

https://www.intelltheory.com/sternberg_interview.shtml

Torresan P., 2007, Individualizzare l'insegnamento linguistico: la prospettiva delle intelligenze multiple, in *Annali di Ca' Foscari*, XLVI, pp. 319-333,

https://www.unive.it/media/allegato/facolta_lingue/annali/07-01_Annali_CF_Occ-2007_XLVI_1-2.pdf

Torresan P., 2009, Verso la definizione di una psicopedagogia delle lingue differenziata,

<https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/249/120>

Valbuena X.S.P., 2017, Inteligencias múltiples: una estrategia para potenciar el sistema educativo en El Espinal, Tolima, desde las artes, in *Revista Poiésis*, Nr. 32, pp.135-147,

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/download/2306/1743>

Vecchietti Massacci A., 2015, L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come luogo dei possibili, in *Linguae & - Rivista di lingue e culture moderne*, Vol. 14(2),

<http://www.ledonline.it/index.php/linguae/article/viewFile/844/767>

Veenema S., Chaflen K., Hetland L., 1997, Multiple Intelligences: The Research Perspective, *Project Zero, Harvard Graduate School of Education*,

<https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.MultipleIntelligences.pdf>

Visentin E., 2007, Intelligenza emotiva e strumenti di pianificazione e controllo, in *Liuc Papers. Serie Economia aziendale* 30, n.204, <http://www.biblio.liuc.it/liucpap/pdf/204.pdf>

Vocabolario Treccani, <http://www.treccani.it/vocabolario/differenza/>

Vocabolario Treccani, <http://www.treccani.it/enciclopedia/intelligenza/>

Vocabolario Treccani, <http://www.treccani.it/vocabolario/meditare/>

Wang Q., Ceci S.J., Williams W.M., K.A. Kopko, 2004, Culturally Situated Cognitive Competence: A Functional Framework,

<https://pdfs.semanticscholar.org/5ae9/bfd9da85355da1cd39a47a82e306b2973107.pdf>

White J., 2007, in *Supplemento alla rivista EL.LE*, Bollettino 18,
<https://www.itals.it/intelligenze-multiple-il-tramonto-di-una-moda>

Willingham D., 2004, Reframing the mind, in *Education Next*, Vol.4(3), pp. 19-24,
https://www.educationnext.org/files/ednext20043_18.pdf

Wilson L.O., 2018, The Eighth Intelligence – Naturalistic Intelligence,
<https://thesecondprinciple.com/optimal-learning/naturalistic-intelligence/>

Wilson L.O., 2018, The Ninth Intelligence – Existential or Cosmic Smarts,
<https://thesecondprinciple.com/optimal-learning/ninth-intelligence-existential-cosmic-smarts-2/>