

L'EREDITÀ PEDAGOGICA RACCOLTA DA HOWARD GARDNER

di Paolo Torresan

ABSTRACT

Questo saggio vale a rappresentare per sommi capi la teoria delle intelligenze multiple e le applicazioni didattiche che l'autore, Howard Gardner, ne ha dedotto. In seconda istanza, mettiamo in luce le fonti a cui lo psicologo ha tratto ispirazione, risalenti, in gran parte, alle pratiche delle New Schools di inizio '900. Lo scopo del saggio è quindi quello di mostrare il pensiero di Gardner "in controluce": molte delle applicazioni che lo psicologo va suggerendo hanno in realtà una lunga e gloriosa storia.

1. LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE: CARATTERI GENERALI

A partire dall'opera di Gardner *Frames of Mind* (1983) si è fatta strada, in psicologia, l'idea secondo la quale di intelligenze non ce ne sia una sola ma ce ne siano molte: molti sono i linguaggi mediante i quali la mente si rapporta con il mondo, con gli altri, con se stessa.

Sulla scorta di indicazioni che provengono dalle neuroscienze, lo studioso di Harvard è convinto che la mente non agisca come un organo unico, che opera in un senso trasversale nei diversi ambiti dell'esperienza, ma come moduli separati, frutto dell'evoluzione, localizzabili neurologicamente, i quali elaborano i dati dell'esperienza in maniera autonoma. Dal singolo concetto a schemi di pensiero, la mente funziona come sinergia di insiemi che lavorano in parallelo, ciascuno dei quali contribuisce alla riuscita di un compito con la sua specifica potenzialità.

Alcune intelligenze hanno un carattere più chiuso, incapsulato (per esempio, l'intelligenza spaziale); altre, invece, hanno un carattere aperto, sono più sensibili al contesto culturale (l'intelligenza linguistica). In ogni caso, ciascuna è frutto di un passato evolutivo (aspetto biologico), trasmesso geneticamente, ed è sensibile, in diversa misura, agli stimoli che provengono dall'ambiente (aspetto psicologico).

Gardner parla di otto intelligenze: linguistica, logico-matematica, spaziale, cinestesica, musicale, naturalistica [ha a che fare con rapporti di somiglianza e di differenza tra gli elementi di un insieme], intra e interpersonale (1983). Una nona, quella esistenziale, è ancora al vaglio (Gardner 1999a).

2. LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE: APPLICAZIONI DIDATTICHE

Dal 1993 al 1999 Gardner pubblicò tre libri con i quali diffuse una serie di applicazioni didattiche a partire dalla sua teoria:

- *Multiple Intelligences. The Theory in Practice* (1993, edizione italiana 1995);
- *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century* (1999a)
- *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests. The K-12 Education that Every Child Deserves* (1999b)

La sua intenzione non fu quella di accreditare un metodo unico, prescrittivo (Gardner 1993:19; 1999b: 89); suggerì piuttosto indicazioni generali, a carattere orientativo, e aventi come minimo comune denominatore il potenziamento dei talenti individuali, vale a dire l' "individualizzazione". Scrive lo psicologo (Gardner 1993: 20 [tr. it. 1995]):

"Quando si parla della classe o della scuola centrata sull'individuo, è importante precisare innanzitutto che tale espressione *non* nasconde alcuna intenzione di egocentrismo, auto-centratura o narcisismo. Anzi, in un ambiente educativo centrato sull'individuo, gli approcci che comportano un apprendimento cooperativo sono spesso tenuti in grande considerazione. Quello che invece voglio sottolineare è l'importanza di prendere sul serio le inclinazioni, gli interessi e gli obiettivi di ciascun bambino e di aiutarlo, nella massima misura possibile, a realizzare le sue potenzialità.

Se questo tipo di educazione centrata sull'individuo dovesse essere realizzata, porterebbe a una facile situazione, nella quale una maggiore percentuale di studenti troverebbe la propria strada, avrebbe una maggiore autostima, e forse una maggiore probabilità di coprire un ruolo positivo nella comunità".

Il primo passo per realizzare una didattica individualizzata è la valutazione dei profili cognitivi, in modo da cogliere i punti di forza e di debolezza del singolo allievo (Gardner 1993). A partire dalla valutazione dei profili possiamo creare attività che vadano incontro agli interessi e alle abilità dei singoli, facendo leva su quello, appunto, che sanno fare. Scrivono a tal proposito Gardner, Feldman e Krechevsky (1998c: 17; il testo è tratto dalla traduzione italiana):

"Se un bambino manifesta una particolare capacità nel raccontare storie, ma ha difficoltà nelle relazioni sociali, suggeriamo di fargli raccontare o recitare le sue storie ad altri bambini. Riteniamo fondamentale coinvolgere i genitori nell'educazione dei figli: tuttavia, sebbene coltivare un'area di forza possa arricchire il bambino di esperienze gratificanti, i genitori e gli insegnanti non dovrebbero focalizzare l'attenzione solo su alcune capacità e portarle avanti escludendone altre"

Un esempio di valutazione dei profili è stato condotto da Gardner con bimbi in età prescolare attraverso il cosiddetto *Project Spectrum*, svoltosi durante tutti gli anni '90

(Wexler-Sherman, Gardner, Feldman 1988; Gardner, Feldman, Krechevsky 1998a, 1998b, 1998c). In luogo del test psicometrico, in *Spectrum* si adottò una valutazione basata su compiti o attività pratiche. In sostanza, i bambini passavano parte del loro tempo in angoli dell'aula (chiamati "centri di apprendimento"), ciascuno dei quali dedicato ad un dominio, vale a dire all'esercizio di una determinata intelligenza. L'osservazione di come i bimbi si comportavano in questi spazi, la considerazione dell'angolo dai cui materiali erano attratti, il tempo che essi dedicavano alle attività, il grado di concentrazione e di dettaglio nell'esecuzione dei compiti, i prodotti che elaboravano, ecc., furono dati utili per tracciare il profilo di ogni allievo, da consegnare poi ai genitori, con raccomandazioni specifiche, per promuovere i talenti e sostenere le aree relativamente deboli dei figli (Gardner 1993). L'idea dei centri di apprendimento fu ripresa, in un secondo momento, da Bruce Campbell e adattata per l'insegnamento nella scuola primaria (Campbell 1994). Questi proposte di allestire in classe otto aree, ciascuna contraddistinta dal nome di un esperto distintosi in un ambito di sapere specifico. Una volta un determinato argomento veniva spiegato loro, gli studenti venivano divisi a gruppi e destinati nei centri a svolgere attività di ricerca (Tab. 1).

TEMA DELLA LEZIONE: LE COMETE	
L'insegnante illustra alcune caratteristiche delle comete (le dimensioni, l'orbita, ecc.), attraverso diagrammi, immagini e drammatizzazioni (gli studenti sono chiamati, per esempio, a "camminare" lungo l'orbita di una cometa attorno al sole).	
CENTRO WILLIAM SHEAKESPEARE (intelligenza linguistica) Gli studenti consultano testi scientifici per rispondere a una serie di domande di comprensione.	CENTRO RAY CHARLES (intelligenza musicale) Sulla base della melodia della canzone <i>Twinkle Twinkle, Little Star</i> , gli studenti stendono un testo che deve contenere alcune informazioni relative alle comete.
CENTRO ALBERT EINSTEIN (intelligenza logico-matematica) Gli studenti disegnano su carta millimetrata comete di diverse proporzioni: con la coda lunga, rispettivamente, 10, 50, 100, 500 volte il corpo.	CENTRO MADRE TERESA DI CALCUTTA (intelligenza interpersonale) Gli studenti creano un gioco da tavolo, che prevede l'uso di carte riportanti disegni e/o immagini relative alle comete.
CENTRO PABLO PICASSO (intelligenza spaziale) Gli studenti si servono di colla, brillantina e carta colorata per rappresentare diversi tipi di comete, accompagnando ciascun esempio con la nomenclatura delle parti.	CENTRO EMILY DICKINSON (intelligenza intrapersonale) Ciascuno, per proprio conto, immagina una persona la cui vita può essere paragonata a una cometa.
CENTRO MARTA GRAHAM (intelligenza cinestesica) Bastoncini, caramelle gommose e nastri colorati sono gli strumenti di cui ci si può servire per ricavare modelli di comete, attraverso i quali è possibile descrivere orbite differenti.	CENTRO JANE GOODALL (intelligenza naturalistica) Agli studenti vengono forniti diversi modelli di comete: il loro compito è quello di classificarli in base alle caratteristiche comuni.

Tab. 1. Esempio di attività di studio nei centri di apprendimento di Campbell

(Fonte: Campbell *et al.* 2004: 269; la traduzione è nostra).

Una giornata tipo nella scuola elementare di Campbell prevedeva una mezza mattinata con attività di ricerca e approfondimento; la restante metà con la presentazione degli elaborati ai compagni; infine, il pomeriggio era dedicato a progetti di largo respiro, da una settimana a un mese, in cui gli studenti si cimentavano in una ricerca individuale, secondo le personali inclinazioni, in base a una programmazione concordata con l'insegnante (fig. 1).

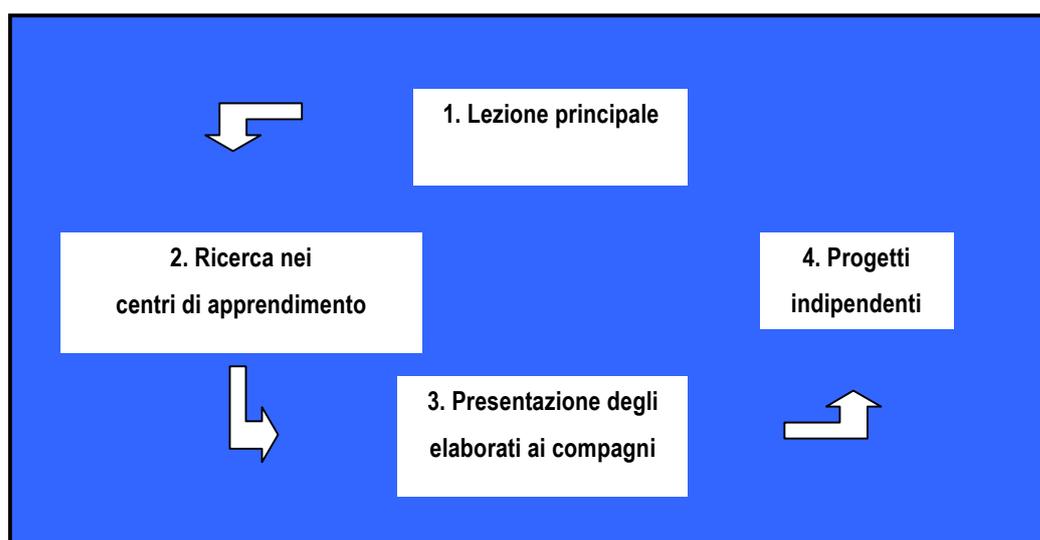


Fig. 1. La programmazione giornaliera nei centri di apprendimento di Campbell

La prassi dei centri di apprendimento è stata soggetta ad accuse di individualismo. Kagan, tra gli altri, ritiene che l'idea finisca per legittimare, se non addirittura rafforzare, differenze legate al contesto socioeconomico¹ e intravede il pericolo di classi differenziali, divise per tipi di intelligenze (Kagan 1998: 126). In realtà l'idea dei *centri di apprendimento*, così come è nata in *Project Spectrum* e poi riformulata da Campbell, supponiamo non vada incontro a questi rischi, dal momento che gli studenti

¹ "Gli studenti entrano a scuola con capacità molto diverse tra loro. Alcuni hanno dei genitori che gli leggono delle storie ogni sera; altri a casa non hanno nemmeno un libro. Alcuni hanno modo di giocare con i numeri e con giochi logici, disponendo di un'ampia gamma di strumenti, altri non hanno mai visto un gioco matematico o un gioco logico. Alcuni hanno disturbi fisici, cognitivi o emotivi di lieve entità, i quali però, a causa di un mancato intervento, hanno portato a problemi di apprendimento che vanno ben al di là di ciò che ci si potrebbe aspettare [...]. Queste differenze, frutto di esperienze prescolastiche, piuttosto che di differenti intelligenze, non spariscono nei primi anni di scuola [...]. Ogni programma [...] che fa riferimento ai risultati di test per provvedere esperienze di apprendimento differenziate tende a istituzionalizzare differenze legate all'ambiente" (Kagan 1998: 124; la traduzione è nostra).

sono invitati a sperimentare *tutte* le intelligenze². In secondo luogo, il fatto di far leva sulle intelligenze preminenti ha lo scopo di infondere entusiasmo e sicurezza nell'allievo, alla volta di un confronto positivo con i contenuti disciplinari per i quali non prova interesse³. Non si tratta, quindi, dell'intenzione di etichettare i ragazzi (*labelling*) o di creare dei ghetti sulla base di quanti o di quali abilità questi dimostrino di avere. Il *centro di apprendimento* costituisce, nell'ottica di Gardner (e di Campbell che ne trasse ispirazione), un trampolino di lancio verso nuove sfide cognitive.

Oltre a una proposta di organizzazione della teoria nello spazio (i *centri di apprendimento*), Gardner ha avanzato anche l'idea di una gestione dei diversi profili nel tempo, rappresentata dai cosiddetti "*punti di accesso*" (*entry points*, Gardner 1993: 184-186; 1999b: 169-172). In sostanza si tratta di spiegare concetti e procedure attraverso linguaggi diversi, in momenti diversi, in modo da raggiungere le diverse "sensibilità" presenti in classe: attraverso il racconto (intelligenza linguistica), il calcolo e il ragionamento consequenziale (intelligenza logico-matematica), la drammatizzazione (intelligenze cinestesica e personali), le associazioni personali (intelligenza intrapersonale, in particolare), e via di seguito. Per fare un esempio, se si deve illustrare la prima guerra mondiale, si potrebbero considerare il fenomeno sotto più punti di vista:

- a) la narrazione dei principali eventi che portarono alla conflagrazione del conflitto e di quelli che contrassegnarono le fasi della vicenda, fino alla firma dell'armistizio (intelligenza linguistica);
- b) la presentazione di statistiche sul numero di mezzi impiegati, di potenze e di soldati coinvolti (intelligenza matematica);
- c) il resoconto di intrighi e di menzogne utilizzati dalla propaganda, in Italia, per diffondere nel popolo l'idea della guerra "necessaria" e per far pressione sui parlamentari "pacifisti" affinché cedessero il passo all'intervento armato (intelligenza interpersonale);
- d) la constatazione di una serie di analogie e differenze con eventi storici europei post-bellici (intelligenza naturalistica – la quale riguarda, abbiamo detto, oltre all'ambito puramente naturalistico, anche tutto ciò che pertiene alla formulazione di insiemi);

² "Riflettendo l'ingegnosità e le curiosità tipiche delle loro età, moltissimi bambini di cinque anni esplorano la maggior parte di queste aree; in ogni caso, quelli che non hanno una gamma di interessi così ampia vengono incoraggiati a sperimentare materiali o approcci alternativi" (Gardner 1993: 41 [tr. it. 1995]).

³ "Le informazioni derivanti dalla teoria delle intelligenze multiple possono essere usate in molti modi. Quello più semplice e diretto consiste nell'identificare un'area di talento –ad esempio attraverso uno strumento di valutazione come *Spectrum*– dando al bambino l'opportunità di svilupparlo. Il bambino può pertanto diventare capace di imprese legate a ruoli professionali [...]. L'identificazione dei talenti, del resto, può avere un effetto più generale sui risultati dell'educazione. A volte è possibile servirsi di un'area di talento come un «punto di accesso» per penetrare in un altro ambito conoscitivo, rivelatosi fonte di difficoltà. Ad esempio [...], un bambino particolarmente dotato in abilità narrative potrebbe essere introdotto a difficili concetti matematici, musicali o scientifici servendosi di una storia come uno strumento rassicurante" (Gardner 1993: 188-189 [tr. it. 1995]).

- e) una rappresentazione attraverso il mimo, eseguita dall'insegnante e ripetuta dagli allievi, della giornata-tipo di un soldato in trincea (intelligenza cinestesica; intelligenza intrapersonale);
- f) la formulazione di domande esistenziali circa l'utilità di una guerra, e in particolare, considerando la prima guerra mondiale, si potrebbe chiedere agli allievi di assumere il ruolo di un personaggio coinvolto (un generale, un soldato, ecc.) e di trasmettere per via epistolare il suo punto di vista (intelligenza esistenziale; intelligenza intra e interpersonale);
- g) l'uso di musiche e di immagini dell'epoca per evocare il sentimento presente tra i civili e i soldati dei diversi paesi rispetto al "nemico" (intelligenza spaziale, musicale e interpersonale).

È implicita, nella concezione dei *punti di accesso*, una prospettiva pedagogica "ponte": prima l'insegnante riconosce quello che lo studente sa fare, poi, sulla base del codice preferito di quest'ultimo, adegua l'insegnamento di una determinata conoscenza dichiarativa o procedurale a quel tal linguaggio. Si tratta di un'impostazione di lavoro che si può rivelare particolarmente proficua nel caso di studenti con difficoltà di apprendimento. Una certa tradizione educativa ha teso infatti a sottolineare le difficoltà, senza prestare attenzione al modo originale di essere intelligenti di tali studenti (Poplin 1984) [anzi, una prospettiva di pensiero che privilegia lingua e matematica, tende a declassare altre abilità, vedendole come extra-scolastiche o ricreative]. Alcune pratiche sono però illuminanti, e paiono confermare la prospettiva "ponte" cui abbiamo dato accenno: il *braille*, per esempio, è stato usato con successo con soggetti dislessici che possiedono una particolare sensibilità tattile (McCoy 1975), così come si è notato che allievi anglofoni con difficoltà di lettura nella lingua madre hanno dimostrato rapidi progressi alle prese con la lettura di ideogrammi (Rozin, Poritsky, Sotsky 1971)⁴. Sarebbe interessante, in tal senso, studiare la biografia di individui che si sono distinti in ambiti del sapere nonostante un *deficit* specifico (tab. 2.), e ancora più interessante sarebbe comprendere l'evoluzione, in uno stesso individuo, di un'intelligenza da uno stato di mediocrità a uno stato di eccellenza (i giudizi su Pirandello studente di italiano o su Einstein studente di matematica furono tutt'altro che lusinghieri). Sarebbe da chiedersi peraltro se, in questi casi, l'insuccesso fosse dovuto ad un cattivo giudizio dell'insegnante. Ma è anche possibile pensare si trattasse di un'intelligenza latente che sarebbe da lì a poco esplosa. Ad ogni modo, se tale esplosione avvenne, quale ne fu la causa? Quali le strategie? Quali gli incontri?

⁴ Per approfondimenti su teoria delle intelligenze multiple ed educazione speciale: Vianello, Cornoldi 1999.

Intelligenza	Difficoltà di apprendimento	Difficoltà comunicative	Difficoltà di gestire le emozioni
Logica	Albert Einstein	Michael Faraday	Charles Darwin
Linguistica	Agata Christie	Demostene	Edgar Allan Poe
Intrapersonale	Generale George Patton	Aristotele	Friedrich Nietzsche
Interpersonale	Nelson Rockefeller	Wiston Churchill	Harry Stuck Sullivan
Naturalista	Linneo	Erasmus Darwin	Gregor Mendel
Cinestesica	Auguste Rodin	Ammiraglio Peary	Vaslav Nijinsky
Musicale	Sergei Rachmaninoff	Maurice Ravel	Robert Schumann
Spaziale	Leonardo Da Vinci	Marc Chagall	Vincent Van Gogh

Tab. 2. Difficoltà di vario genere in individui che si sono distinti nell'esercizio di un'intelligenza

[Fonte: Armstrong 2000, adattato]

Gardner, da ultimo, sostiene l'importanza di un apprendimento esperienziale, laboratoriale, basato su progetti e volto a una rielaborazione profonda, lontano dalla logica del nozionismo e della ripetizione passiva dei contenuti trasmessi *ex cathedra* dal docente (Gardner 1993 [1995]).

3. L'EREDITÀ PEDAGOGICA RACCOLTA DA GARDNER

Sì dà un legame tra il *Project Spectrum* e le *New Schools* che fiorirono in Europa a partire dall'inizio del secolo scorso, sulla scorta del pensiero di John Dewey. Tra queste, le più celebri furono (Ferrándiz García 2003):

- In Inghilterra, la *New School* di Abbotsholme fondata da Cecil Reddie nel 1889
- in Germania, il "focolare di educazione nel campo" fondato da Herman Lietz nel 1898 a Inselburg, e le "comunità scolastiche libere", fondate da Gustavo Wynecken e Paul Geeheb a Wickersdorf
- in Francia, la *Ecole de Roches*, fondata a Verneuil nel 1899 da Edmond Demolins
- in Belgio, l'*Ermitage* gestito nella capitale da Ovide Decroly a partire dal 1907
- in Italia, la "Casa dei Bambini" romana voluta da Maria Montessori (coeva all'*Ermitage* di Decroly)

I tratti comuni tra le *New Schools* e il *Project Spectrum* sono stati ben sintetizzati in Ferrándiz García 2003, di cui riprendiamo e riformuliamo le osservazioni (si veda anche Gomis Selva 2007):

- a. *Lo studente al centro del processo di apprendimento.* L'istruzione non è una forza esercitata dall'esterno all'interno, piuttosto è un processo che fa leva, come nella maieutica socratica, sulle risorse dell'allievo e rispetta, per quanto possibile, l'ordine con cui questi, in base all'interesse, fa proprie le conoscenze (Barnés 1926). Allo stesso modo, nel *Project Spectrum* si analizzano le disposizioni dei bambini, tanto in termini di intelligenze quanto in termini di stili di apprendimento (sulla differenza tra i due concetti, cfr. Torresan 2007), ai fini di un apprendimento che si il più flessibile possibile, attento cioè alle differenze individuali. Inoltre, l'insegnante è tenuto a confezionare attività e prove di valutazione considerando l'età dell'esaminando e lo stadio cognitivo raggiunto in riferimento a quel particolare ambito del sapere.
- b. *La visione pragmatica e attiva della conoscenza.* Prendendo le distanze da una pedagogia intellettualista, nozionista, che si affida solo alla ripetizione mnemonica, tutte le *New Schools* concordano con Dewey nel ritenere che l'intelligenza abbia un carattere pragmatico: è lo 'strumento' mediante il quale l'individuo si adatta al mondo esterno. Di conseguenza, se la scuola si propone di coltivare l'intelligenza, occorre inviti osservare il mondo esterno, ponendo l'apprendente di fronte a problemi autentici che chiedono di essere risolti (*learning by doing*; Dewey 1910). Gran parte di questi concetti sono contenuti nella formulazione di intelligenza di Gardner: "risolvere problemi o fabbricare prodotti che sono valorizzati nella comunità di appartenenza" (1983; 1999a). Si potrebbe dire che, in entrambi i casi, si recuperi l'adagio latino: "*Non scholae sed vitae*": l'insegnante affianca lo studente, senza sostituirvisi, lo stimola all'analisi, a collegare informazioni nuove con quelle già acquisite, a formulare ipotesi, a verificarle, e al limite, se sono valide, ad immaginarne un'estensione oltre il contesto immediato.
- c. *Considerare la dimensione formativa dell'educazione.* Per Dewey l'educazione deve contare su una stimolazione costante del linguaggio, della sensorialità e del mondo emotivo del bambino (Dewey 1897; Barnés 1926). Le *New Schools* insistono, alla pari, sull'importanza di educare personalità capaci di autoregolazione e responsabili⁵. Alla dimensione intellettuale, l'istituzione scolastica deve, quindi, sommare le competenze sociali, ponendo le basi dello sviluppo di una mente capace di giudizio critico e di autonomia. In *Spectrum*, similamente, le competenze personali (intra e inter) sono altamente valorizzate.
- d. *Promuovere l'autonomia.* Alcune esperienze, come quella montessoriana, insistono sul rispetto della libertà del bambino. Le aule vengono pensate in

⁵ Così anche nelle *Scuola di lavoro* tedesche, che si distinguono per il forte accento posto all'aspetto laboratoriale dell'educazione: Kerschensteiner 1922.

modo da favorire la libertà di movimento e molti materiali hanno la caratteristica dell'autocorrezione: permettono che il bambino apprenda dagli errori. L'intelligenza altro non è, per Montessori, che una capacità di riorientarsi, di autoeducarsi (Montessori 1922). Anche Gardner riconosce il rispetto per la spontaneità del bambino: nei *centri di apprendimento* viene riservato del tempo in cui il bambino può confrontarsi spontaneamente con i materiali (molti dei quali derivano, peraltro, dalla tradizione montessoriana).

- e. *La visione interdisciplinare della conoscenza.* In molte *Scuole Nuove* viene promossa una didattica per progetti, sulla scia delle sperimentazioni di Dewey (1910, sistematizzate in Kilpatrick 1918). Un buon progetto parte dagli interessi degli studenti e si attua attraverso attività contraddistinte da autenticità pragmatica. Non appare, di conseguenza, casuale la scelta di Gardner e collaboratori di chiamare "Progetto" il Laboratorio *Spectrum*.

Alcune *New Schools* presentano poi aspetti organizzativi che coincidono con quelli proposti da Gardner. È il caso, per esempio, dell'*Ermitage* di Decroly, in cui sono allestiti i *centri di interesse*⁶, antesignani dei *centri di apprendimento* di *Spectrum*.

Un'idea di Dewey che invece non ha trovato grande accoglimento nelle *New Schools* ma che potrebbe valere come prezioso suggerimento per la messa in pratica della teoria delle intelligenze è la possibilità che una classe disponga di più docenti, in modo da esporre i bambini a più stili di lavoro (Dewey 1929). Bruce Campbell, fine interprete di Gardner di cui abbiamo parlato in precedenza, è convinto che, per una gestione armonica delle attività in una scuola sia necessario che la stessa materia venga presentata da più insegnanti, i cui profili intellettivi si integrino (Campbell, Campbell, Dickinson 2004: 265), in maniera simile, aggiungiamo noi, a quello che può capitare oggi nelle classi CLIL, dove l'insegnante di lingua e quello di una determinata disciplina (storia, per esempio) collaborano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARMSTRONG T. (2000), *Multiple Intelligences in the Classroom*, ASCD, Alexandria.

BARNES A., 1934, *Obras de Dewey II. Ensayos de Educación*, Ediciones Francisco Beltrán, Madrid, 129-134.

CAMPBELL B., 1994, *The Multiple Intelligence Handbook: Lessons Plan and More*, Campbell and Associates, Stanwood.

CAMPBELL L., CAMPBELL B., DICKINSON D., 2004, *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, Pearson, Boston.

⁶ Un *centro di interesse* è uno spazio attrezzato dell'aula dove gli studenti possono esercitarsi nell'utilizzo di materiali e risorse per lo studio e l'approfondimento di un determinato tema.

- CARMIGNANI M., IACCARINO C., 2004 "Le intelligenze multiple nella classe: motivazioni, implicazioni e soluzioni didattiche", *Psicologia Scolastica*, 2, 1-18.
- DEWEY J., 1897, "Mi credo pedagógico", *Revista de Pedagogía*, 1931, X, 1-5.
- DEWEY J., 1910, *How We Think*, Heath, New York.
- DEWEY J., 1929, "Principios Generales de Organización Pedagógica", *Revista de Pedagogía*, VIII, 89, 193-203.
- FERRÁNDIZ GARCÍA C., 2003, *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York (ed. Italiana: 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano).
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York. (ed. Italiana: 1995 *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano).
- GARDNER H., 1999a, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21th Century*, Basic Books, New York.
- GARDNER H., 1999b, *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests. The K-12 Education that Every Child Deserves*, Penguin, New York.
- GARDNER H., FELDMAN D. H., KRECHEVSKY M., 1998a, *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*, Teachers College Press, New York.
- GARDNER H., FELDMAN D. H., KRECHEVSKY M., 1998b, *Project Spectrum: Early Learning Activities*, Teachers College Press, New York.
- GARDNER H., FELDMAN D. H., KRECHEVSKY M., 1998c, *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*, Teachers College Press, New York. (ed. italiana: 2002, *Project Spectrum: Manuale di educazione prescolare*, Junior, Roma).
- GOMIS SELVA, N., 2007, *Evaluación de las inteligencias múltiples en los contextos educativos a través de expertos, maestros y padres*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- KAGAN S., 1998, "New Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Inclusion", in PUTNAM J. W., (ed.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, Brookes, Baltimore, 105 - 136.
- KERSCHENSTEINER G., 1922, "La escuela de trabajo", *Revista de Pedagogía*, I, 9, 321-329.
- KILPATRICK W., 1918, "The Project Method", *Teachers College Record*, 19, 4.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Collana LEND, RCS-La Nuova Italia, Milano.

- McCOY L. E., 1975, "Braille: A Language for Severe Dyslexics", *Journal of Learning Disabilities*, 8, 5-34.
- MONTESSORI M., 1922, "El método Montessori y la Educación moderna", *Revista de Pedagogía*, I, 9, 201-204.
- POPLIN M., 1984, "Summary Rationalization, Apologies and Farewell: What We Do Not Know about the Learning Disabled", *Learning Disability Quarterly*, 7, 2, 133.
- ROZIN P., PORITSKY S., SOTSKY R., 1971, "American Children with Reading Problems Can Easy Learn to Read English Represented by Chinese Characters", *Science*, 17, 1, 1264-1267.
- VIANELLO R.; CORNOLDI, C. (eds.), 1999, *Le intelligenze multiple in una società multiculturale. Ricerche e proposte di intervento*, Junior, Bergamo.
- TORRESAN, P., 2007, "Intelligences and Styles in Language Teaching: What is the Difference?", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 19, 315-325.
- TORRESAN, P. (2008), *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.
- WEXLER-SHERMAN C., GARDNER H., FELDMAN D., 1988, "A Pluralistic View of Early Assessment: The Project Spectrum Approach", *Theory into Practice*, 27, 77-83.