

scuola e *città*

Visalberghi, A., "La risposta della scuola elementare ai problemi degli allievi plusdotati", in *Scuola e Città*, XXXVII, 1, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp.27-31.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

La risposta della scuola elementare ai problemi degli allievi plusdotati

Egregi colleghi di tanti paesi europei*, sono veramente felice per l'onore di essere stato invitato dalle autorità che hanno organizzato questo Simposio a tenere una relazione su un tema così cruciale per le società moderne avanzate, come questo dell'educazione degli allievi dotati a livello di scuola primaria.

È cruciale, ma è anche molto controverso, come non avveniva invece nel caso dei temi trattati dai miei colleghi italiani Mauro Laeng e Mario Groppo. Il mio tema è diverso anche da un altro punto di vista: la nostra esperienza nazionale nel campo è piuttosto modesta, rispetto all'esperienza che abbiamo di problemi come i bisogni educativi generali dei bambini e i bisogni particolari degli handicappati, trattati rispettivamente da Laeng e da Groppo.

Perciò, anche se darò spazio alla nostra esperienza nazionale in questo campo, e per certi aspetti alla mia personale esperienza nell'area dell'educazione dei dotati, la mia relazione si baserà principalmente sulla letteratura internazionale in questo campo, la quale è in gran parte americana.

I temi principali che presenterò e illustrerò in questa relazione sono i seguenti:

1. il fatto di dare attenzione speciale ai dotati può essere un contributo importante alla democrazia e all'equità, soltanto se quest'attenzione sarà diretta principalmente verso soggetti che mancano di stimolazioni adeguate nell'ambiente extra-scolastico;

2. a livello primario (e anche pre-primario) i bambini particolarmente dotati¹ possono essere identificati in molti modi diversi, ma quelli più affidabili sono i processi di osservazione diacronica legati ad attività, e quello che veramente importa è che l'atmosfera generale all'interno della scuola sia sufficientemente stimolante e creativa, di modo che

si possano offrire occasioni speciali adatte soprattutto ai bambini "dotati svantaggiati" o agli "svantaggiati dotati", come qualche autore preferisce dire;

3. tali occasioni siano *multidimensionali* al massimo, di modo che qualsiasi tipo di talento, e non soltanto le abilità verbali e/o di intelligenza generale possano essere prese in considerazione e messe in luce.

Le mie conclusioni, come vedrete, coincideranno in gran parte con l'approccio che l'amico Laeng ha sviluppato questa mattina sull'individualizzazione attiva, che rispetti le differenze. «Anche gli allievi più dotati — ha detto — non devono veder dissipati i loro tesori».

* * *

La tendenza moderna a dedicare cure educative particolari ai bambini dotati era già viva nel secolo scorso negli Stati Uniti proprio come una parte del "sogno americano". Una dichiarazione attribuita a Thomas Jefferson afferma: "Dobbiamo sognare un'aristocrazia di successi basati su una democrazia di occasioni." Vediamo da vicino questa dichiarazione che sembra anticipare ciò che oggi noi chiamiamo "meritocrazia". La meritocrazia può essere un bene come un male: il problema è principalmente di misura

* Relazione tenuta a Roma il 17 ottobre 1985 nel corso del Simposio su "I bisogni particolari degli allievi delle scuole elementari: handicappati, deprivati, dotati" promosso dal Consiglio d'Europa, Consiglio per la cooperazione culturale.

¹ Le espressioni che usano più spesso al riguardo gli anglosassoni sono endiadiiche e precisamente "gifted and talented" soprattutto negli Usa (dotati e "vocati") e "able and gifted" soprattutto nel Regno Unito (capaci e dotati). In questa traduzione dall'inglese ci limiteremo ad usare l'espressione "dotati" o "particolarmente dotati", salvo che nel caso di documenti ufficiali o ufficiosi.

e proporzione. Se una società premia i meriti solo in quanto ciò produce vantaggi generali per la grande maggioranza dei suoi membri (e per gli esseri umani in generale), in modo da migliorare la qualità della vita, è un bene. Un'aristocrazia del genere è allora un'aristocrazia di persone brillanti e capaci che riescono ad arricchire l'esperienza dell'umanità attraverso la scienza, la tecnologia, le arti e l'azione sociale. Ecco perché in sistemi politico-sociali così diversi come gli Stati Uniti e altre libere democrazie da un lato, e l'Unione Sovietica e perfino la Cina dall'altro (per non parlare di una quantità di esperienze meno importanti) noi vediamo iniziative diverse che con mezzi diversi cercano di arrivare allo stesso risultato, e cioè a fornire occasioni speciali, cure speciali e prospettive speciali di carriera e riconoscimento sociale ai bambini e ai giovani più brillanti e più promettenti. Naturalmente, dal punto di vista della democrazia e specialmente della "democrazia sociale" c'è un rischio: l'intero sistema può arrivare a funzionare soltanto per la riproduzione della stratificazione di classe, perché il promuovere una piccola minoranza brillante consolida il privilegio dei pochi già fortunati per censio (gli "happy few"!).

Argomenti di questo tipo hanno reso difficile in molti paesi, compresa l'Italia, di prendere in seria considerazione il problema e di continuare a disseminare esperienze come quella del programma IARD (iniziatto a Milano nel 1955) dopo che le pretese dei movimenti iperegualitari degli ultimi anni '60 avevano fortemente influenzato sia la teoria sia la pratica in campo educativo.

L'ostilità all'adozione di una politica educativa speciale per i dotati viene spesso giustificata anche con un altro argomento: gli allievi brillanti non hanno bisogno di cure particolari, perché essi possono sviluppare il proprio potenziale da soli, mentre il sistema educativo statale deve concentrarsi piuttosto sui discenti più lenti e sugli allievi che hanno problemi. Questo argomento è sostanzialmente falso: abbiamo le prove che molti, se non la maggioranza, dei dotati hanno bisogno di aiuti per il proprio sviluppo, sia intellettualmente che emotivamente. Ciò si attaglia in particolar modo ai bambini dotati provenienti da ambienti sociali con scarse stimolazioni intellettuali, scarsi settori di stabilità emotiva, e poche persone che li spingano verso attività con obiettivi ben determinati e che soprattutto li "rassicurino", aiutandoli nella formazione di un concetto positivo di sé.

L'esperimento che abbiamo fatto in Italia con il già menzionato Programma IARD a Milano e a Taranto (dove era affidato all'ANCIFAP, un'agenzia per la formazione del personale del settore industriale governativo) aveva rivelato che la maggior parte dei giovani molto intelligenti, provenienti da ambienti deprivati, hanno bisogno di aiuto e cure speciali durante il periodo degli studi, soprattutto durante la scuola secondaria superiore.

La sigla IARD significa Identificazione e Assistenza

Ragazzi Dotati (ragazzi "dotati" piuttosto che "superdotati"). La selezione era molto complessa: cominciava nel primo anno di Scuola Media ed era basata sulla valutazione degli insegnanti, sui voti scolastici, e soprattutto su una batteria di test obiettivi di gruppo (di abilità verbali, matematiche, non verbali o di fattore "G"), scale di intelligenza individuali, e più tardi anche da un "test di creatività" appositamente elaborato per il programma, come del resto la maggior parte degli altri. A questo livello la assistenza consisteva essenzialmente in attività di gruppo extracurricolari non per i dotati soltanto, ma alle quali i dotati, che non erano coscienti di essere stati identificati come tali, venivano particolarmente stimolati a partecipare.

Al termine della Scuola Media il procedimento diacronico di identificazione si concludeva con l'assegnazione di borse di studio speciali, calibrate sui bisogni individuali, per la scuola media superiore (che allora in Italia non era frequentata massicciamente come oggi), e l'assistenza culturale veniva fornita sotto forma di attività extra-scolastiche di arricchimento e di lezioni supplementari, quando ciò era necessario. I borsisti IARD erano diversi dai fruitori delle borse di studio statali che, a causa delle procedure di selezione ("tema" d'italiano e reddito "ufficiale" della famiglia), finivano per essere assegnate per lo più a bambini della classe media. Tutti gli studenti poveri davvero avevano bisogno di qualche forma di assistenza negli studi, e i più creativi fra questi, cioè gli studenti dotati di pensiero *divergente* piuttosto che *convergente*, dovevano essere sostenuti più degli altri, anche per il loro adattamento emotivo, perché in genere non sono così bene accetti agli insegnanti. Gli stessi fenomeni sono stati osservati in altri paesi, e negli Stati Uniti anche per mezzo di studi controllati su campioni consistenti.

Ho ricordato l'esperimento italiano del programma IARD, non tanto perché io vi fossi direttamente coinvolto come coordinatore, ma principalmente perché è stato l'unico in Italia e uno dei pochissimi in Europa, per quanto ne so, nel quale le attività sul campo e la ricerca siano state realizzate insieme su scala relativamente grande e per diversi anni.

La scuola elementare non fu direttamente coinvolta nell'esperimento. Tuttavia le indicazioni che possiamo ottenere indirettamente per il livello primario sono chiare: i bambini dotati molto spesso hanno bisogno di attenzioni speciali, perciò tanto prima, tanto meglio.

Questo simposio è dedicato ai problemi educativi a livello primario di tre categorie di bambini: handicappati, svantaggiati e dotati. Ma queste tre categorie possono sovrapporsi in molti modi. Il punto rilevante è che molti dotati sono anche svantaggiati nel senso che essi sono deprivati socialmente, economicamente e soprattutto culturalmente. Quest'area di sovrapposizione deve essere considerata con particolare attenzione in una società democratica.

La consapevolezza di questo aspetto del problema sta guadagnando l'attenzione di esperti e di uomini politici. A. Harry Passow, del Teachers College della Columbia University e uno dei migliori specialisti nel campo (recentemente eletto presidente del Consiglio mondiale per i bambini particolarmente dotati, un'organizzazione che ha già realizzato sei convegni mondiali sul tema, l'ultimo dei quali ad Amburgo l'agosto scorso), ha scritto sulla rivista trimestrale dell'UNESCO, *Prospects* (n. 2, 1984) in un saggio su "L'educazione dei dotati": « La preoccupazione per l'identificazione e l'incoraggiamento di individui dotati appartenenti a popolazioni svantaggiate o culturalmente diverse, è evidente in alcuni paesi ed è una preoccupazione che va visibilmente crescendo. Alcuni sistemi riconoscono che le popolazioni svantaggiate economicamente e quelle etnicamente o razzialmente diverse, rappresentano la più grande riserva di talenti non ancora sfruttata, per cui stanno facendo sforzi particolari per identificare e sviluppare i particolarmente dotati appartenenti a tali riserve. Alcuni paesi si preoccupano specialmente di migliorare il modo di identificare queste persone diverse e/o svantaggiate; altri paesi stanno provando provvedimenti educativi più appropriati. Questa preoccupazione per il gruppo che negli Stati Uniti viene chiamato degli "svantaggiati dotati" è spesso considerata come parte della tendenza verso una educazione più equa ».

Un approccio di questo genere è valido, naturalmente, soltanto se basato sulla premessa teorica che la "giftedness" (termine difficilmente traducibile che vuole indicare in genere un'alta dotazione mentale) non sia, per l'ottanta per cento, un fatto genetico, come troppi sostenitori dei diritti speciali dei dotati hanno reclamato nel passato, come Terman (che da ultimo ha tuttavia cambiato opinione) e come, molto di recente, Jensen e Eysenck. Se il fatto di essere dotati è il prodotto di una interazione "moltiplicativa" molto complessa tra fattori genetici e ambientali, dove questi ultimi hanno una parte eminente (come credono fermamente studiosi quali Donald O. Hebb, Benjamin Bloom e David Hawkins), allora diventa "compito di equità" della scuola il provvedere occasioni adeguate specialmente per gli "svantaggiati dotati".

Ma ciò non significa segregarli dai loro condiscipoli e tanto meno isolarli da altri bambini dotati che non sono "svantaggiati". L'analogia con altre categorie di bambini fuori dalla norma che abbisognano di cure speciali vale anche qui: la tendenza dominante va verso l'integrazione, non verso la segregazione. I bambini dotati provenienti da ambienti culturalmente poveri, dovrebbero non soltanto "profittare" dell'interazione con altri bambini dotati, ma in linea generale la maggior parte delle loro attività dovrebbe essere condivisa dai compagni di classe o almeno goduta attraverso i suoi prodotti (esecuzioni teatrali o musicali, o anche risultati di ricerche o software per il computer).

* * *

Ora dovremmo considerare come possa essere affrontato concretamente il problema di offrire ai dotati le attenzioni più adatte, a livello di scuola elementare, e anche di come i dotati possono venire identificati e da chi, e di come dovrebbero essere trattati.

La definizione stessa di "giftedness" è molto cambiata negli ultimi dieci anni. Uno dei più recenti tentativi di sintetizzarne la problematica è stato fatto nel 1983 da A.J. Tannenbaum nel suo volume *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives* (New York, Macmillan) nei termini seguenti, e cioè come prodotto di parziale sovrapposizione dei seguenti cinque fattori:

1. Abilità generale - il fattore 'g', o test di intelligenza generale.
2. Abilità speciale - attitudini e capacità speciali.
3. Fattori non intellettivi - per es. forza dell'ego, dedizione, volontà di fare sacrifici, e altri tratti costitutivi della personalità in formazione.
4. Fattori ambientali - in casa, nell'ambiente della scuola e della comunità, che offrono stimolazione e sostegno.
5. Fattori casuali - circostanze impreviste nella struttura delle opportunità e nello stile di vita prevalente che possono promuovere l'esplicazione di doti rilevanti.

Ma anche così, c'è un aspetto della *giftedness* che abbiamo già sottolineato prima, la cosiddetta "creatività", o "pensiero divergente", che viene ad essere trascurato, o per lo meno non menzionato come modalità molto importante dell'abilità generale, e che pervade anche altri fattori. C'è da notare che l'Ufficio statunitense per l'educazione, su suggerimento di un comitato consultivo che aveva prodotto il *Marland Report* (1971), aveva dato spazio alla dimensione "creatività" adottando la seguente definizione:

« I bambini particolarmente dotati, identificati da persone professionalmente qualificate, sono quelli che in virtù di abilità straordinarie, sono in grado di fornire prestazioni a livello molto alto ». Si tratta di bambini che richiedono programmi educativi differenziati e/o servizi che vanno oltre quelli generalmente offerti dai programmi scolastici regolari, affinché abbiano modo di realizzare i propri contributi per lo sviluppo di se stessi e per la società. I bambini capaci di fornire prestazioni di alto livello possono non averlo dimostrato in forma di risultati di alto livello, ma possono avere un potenziale in ciascuna delle seguenti aree, singolarmente o in combinazione fra loro:

1. abilità intellettuale generale
2. specifica attitudine allo studio
3. pensiero produttivo o creativo
4. abilità al comando
5. arti visive e recitative
6. abilità psicomotoria.

Come possiamo facilmente constatare, le dimensioni del problema creato dal possesso di abilità superiori, si sono moltiplicate. Secondo il celebre modello di Guilford esse possono raggiungere il numero di 120, un quinto delle quali legato alla creatività!

Siamo molto lontani dall'approccio tradizionale, quando i dotati venivano considerati, l'uno o il due per cento superiore della popolazione misurata per mezzo di una scala generale dell'intelligenza.

Certamente, la scienza della valutazione ha fatto enormi progressi negli ultimi dieci o vent'anni, e la maggior parte delle giuste critiche dichiarate da Stephen J. Gould nel suo libro famoso *The Mismeasure of Man* (1981) non sono valide dei riguardi di una utilizzazione interconnessa e intelligente di insiemi di strumenti, integrati da tecniche di osservazione, per la identificazione di dotati anche ad uno stadio iniziale nella scuola elementare. Tali procedure sono probabilmente inevitabili per gli scopi di una ricerca scientifica. Ma siamo sicuri che esse siano utilizzabili a livello di scuola elementare per scopi educativi? Sono troppo macchinose, lunghe e nocive all'atmosfera della classe, e praticamente di poca utilità. La cosa importante è che gli insegnanti diventino pienamente coscienti della complessità del problema dei dotati, della sua natura pluridimensionale, e che la smettano di identificare l'alta dotazione soltanto con l'ottima resa negli studi, o anche solo come capacità di risolvere problemi. L'essere umano non è soltanto « un organismo capace di ridurre gli stimoli e di risolvere problemi, ma è anche un organismo che cerca stimoli e trova problemi »; questa affermazione è di Getzels, lo studioso che ha scoperto che creatività e intelligenza generale non sono altamente correlate nei livelli superiori, e che i bambini creativi non sono apprezzati, in genere, dagli insegnanti (J. W. Getzels e M. Csikszentmihalyi, « From problem solving to problem finding », in *Perspective in Creativity*, Chicago, Aldine, 195, pp. 90-116).

Ciò che importa veramente è la sensibilità (adeguatamente allenata) e l'apertura mentale degli insegnanti, capace di riconoscere e incoraggiare l'esistenza di molti diversi tipi di *giftedness* e di offrire occasioni per la loro esplicitazione. L'identificazione e l'intervento educativo vanno insieme, sono strettamente interconnessi. Il problema è come aggiornare gli insegnanti e se servirsi o meno di insegnanti specialisti da utilizzare come consulenti. Oppure se rivolgersi a esperti di alcune aree, principalmente per la musica e l'arte, forse anche per organizzare attività di stimolazione specifiche. Una ricerca cooperativa molto recente, guidata da Benjamin S. Bloom (*Developing Talent in Young People*, New York, Ballantine Books, 1985) è basata su 120 interviste lunghe e ripetute, di giovani uomini e donne che avevano raggiunto i più alti livelli di realizzazione nei loro vari campi specifici (dall'arte alla musica alle scienze, dagli sport alla leadership sociale) e

conclude che lo sviluppo di un talento richiede come minimo una dozzina d'anni di dedizione all'apprendimento e che 'della massima importanza per questo processo è la quantità e la qualità del sostegno e dell'istruzione che i bambini ricevono dai loro genitori e dagli insegnanti'. Ma gli insegnanti coinvolti, siano essi istruttori privati (come succede sovente per la musica) o insegnanti di scuole pubbliche, erano molto disponibili e aperti. Per esempio, sei neurologi di alto livello su venti hanno riferito che durante la fanciullezza avevano sofferto di forme molto serie di dislessia. Ma i loro insegnanti e i loro genitori non li scoraggiarono né umiliarono, sicché essi si ripresero più o meno facilmente, in periodi di tempo diversi. L'aspetto cruciale della loro "giftedness" era stato riconosciuto e stimolato malgrado la loro difficoltà nel leggere e nello scrivere. Ma quanti sono gli insegnanti che sanno distinguere un dislessico da un ritardato? Quanti sanno distinguere tra un bambino che "ricerca problemi" e uno che sia soltanto vispo o petulante, desideroso di porre domande stupide per motivi meramente egocentrici?

* * *

Sembra quindi che, almeno a livello elementare, l'identificazione e il trattamento educativo dei dotati tendano a fondersi. Gli insegnanti dovrebbero osservare, registrare, stimolare, osservare di nuovo e registrare ancora. In alcuni paesi sono stati presi provvedimenti speciali per formare gli insegnanti in questo campo. Per esempio, per quel che riguarda l'Inghilterra, secondo che riferisce Passow nel saggio citato, « L'Associazione nazionale per i bambini capaci e dotati (*Teaching the Able and Gifted Children*, London, 1982) ha comunicato i risultati di uno studio sulla formazione pre-servizio e in servizio di insegnanti in Inghilterra, Scozia e Galles per 'L'insegnamento a bambini capaci e dotati'. Dei settantuno colleges e dipartimenti universitari per l'educazione che hanno risposto al questionario, sessantaquattro hanno dichiarato di approvare il principio di aiutare gli insegnanti ad acquisire una miglior comprensione delle necessità dei bambini capaci e dotati e l'abilità di identificarli e di insegnare loro in modo adeguato' (p. 3). Alcuni colleges² e dipartimenti hanno un insegnante che ha l'incarico speciale di preparare corsi e programmi e di coordinare i lavori con i dotati. Alcuni programmi della durata di un anno stabiliscono che i "tutors" includano l'argomento della *giftedness* nelle loro lezioni pratiche, mentre alcuni hanno sviluppato un interesse speciale e una competenza particolare per l'insegnamento ad allievi capaci e dotati. È stato anche accertato che 54 sui 59 autorità locali per l'educazione o LEA (*Local Education Authorities*) che hanno risposto al questionario, approvano il principio di mettere gli insegnanti

² I colleges sono istituti a livello universitario per la formazione degli insegnanti.

in grado di acquisire le abilità e la comprensione necessarie per lavorare con allievi capaci e dotati. In 35 LEA si sono formati dei gruppi di lavoro per gli allievi capaci e dotati, e gli insegnanti si sono impegnati a produrre materiali che toccano l'intero curricolo ma che si concentrano sulle scienze e sulla matematica. Risulta che un certo numero di LEA hanno rapporti di vario genere con i *colleges* locali per far fronte all'aggiornamento in servizio degli insegnanti. Diversi LEA hanno dato a persone esperte l'incarico di studiare un programma coerente per l'insegnamento ai capaci e dotati. »

Eppure né in Inghilterra (né negli Stati Uniti) queste pratiche sono universali. L'attenzione per questo tipo di "bambini eccezionali" varia nel tempo, per le ragioni che abbiamo già menzionato. Cito ancora dallo stesso saggio di Passow:

« In molti paesi l'educazione dei dotati ha una storia ciclica. Negli Stati Uniti, e in modo meno marcato in diversi altri paesi, le ragioni dell'esistenza di questi cicli danno adito a qualche meditazione, sia sulle ragioni della loro esistenza, sia sulle iniziative che si potrebbero prendere per fare dell'educazione dei dotati una parte integrante degli sforzi dei sistemi educativi per educare tutti i bambini in modo adeguato e appropriato. La seconda osservazione, collegata alla prima è che in troppi paesi l'educazione dei dotati sembra essere un'impresa misteriosa anziché una parte del flusso educativo principale. Può darsi che, siccome i particolarmente dotati vengono percepiti come una porzione relativamente piccola del totale della popolazione, la loro educazione vien spesso vista come intesa e gestita in modo elitario. L'educazione dei dotati non deve essere considerata semplicemente in termini di programmi a parte, di classi speciali, di attività di arricchimento, ma come parte del piano generale della scuola per il perseguitamento dell'eccellenza e l'incoraggiamento dei potenziali di talento individuali. »

Quindi il problema dell'educazione dei dotati coincide largamente con il problema dello sviluppo di scuole stimolanti e flessibili, dove le potenzialità individuali di tutti i bambini vengano promosse il più possibile, secondo un approccio transnazionale e sociale. Ciò è particolarmente importante a livello elementare, che è il livello delle attività ludiche, della espressione di sé, del fantastico ("romance"), per dirla con Whitehead, non il livello della precisione e dell'accuratezza, e ancor meno il livello delle "generalizzazioni" (i "ritmi" di Whitehead vengono riscoperti da Bloom e dai suoi collaboratori proprio in relazione allo sviluppo dei talenti). Persino il pianista concertista comincia "suonando" (*playing*, cioè anche "giocando") liberamente, e si concentra sui modelli e sugli esercizi più tardi, quando è maturato l'obiettivo dell'eccellenza, e diventa possibile subordinare i mezzi ai fini. La stessa cosa è vera, penso, per l'educazione all'uso del computer, e anche per le scienze e per le arti.

Ma come possiamo pretendere da un singolo insegnante elementare le competenze necessarie per scoprire una tale gamma di talenti diversi, e per seguirli, stimolarli e curarli? Sarebbe soltanto un pio desiderio: a parte il problema di avere insegnanti consulenti speciali e *tutor* esperti che si prendano cura dei talenti straordinari, bisogna abbandonare il feticcio rappresentato da un insegnante singolo per ogni classe, specialmente negli ultimi anni dell'educazione elementare. Ma questo non è altro che la tendenza generale prevalente nei paesi avanzati; ed è richiesto, per esempio, dai nuovi programmi italiani per l'educazione elementare, recentemente approvati ed ora in corso di attuazione.

L'obiettivo che generalmente si prefissano trasformazioni di questo genere costituisce probabilmente anche l'approccio migliore sia per promuovere le doti più alte, sia in generale per l'individualizzazione dell'istruzione. È molto importante, a mio parere, che in tutti i paesi che si muovono in queste nuove prospettive, il problema dei dotati non venga ignorato per ragioni pseudo-equalitarie. Il perseguitamento della "eccellenza educativa" non è un obiettivo conservatore: al contrario, se portato avanti con intelligenza, può costituire la mossa più concreta verso una società migliore, verso una forma di democrazia dove, per dirla con Dewey, "l'aristocrazia viene resa universale", verso una migliore "qualità della vita" per gli esseri umani che vivono su questo pianeta, che risulta essere così piccolo e così minacciato di distruzione totale, di guerra permanente "limitata" e di crescente inquinamento. Ma questo è l'unico pianeta che abbiamo per viverci! Per salvarlo, abbiamo bisogno prima di tutto di gente molto dotata e altamente educata, capace di risolvere i terribili problemi che l'umanità deve affrontare, per promuovere una genuina "cultura della pace" e per rendere fruibile e ricca la nostra esperienza quotidiana.

(trad. dall'inglese di Maria Grazia Calasso)

**Problems
and
Experiences**
in the teaching of English

La Nuova Italia
Oxford University Press

Uno strumento originale di ricerca e di dibattito
sui problemi della didattica dell'insegnamento della lingua inglese.

Direttori: Wanda D'Addio Colosimo, Sirio Di Giulomaria, Simon Murison-Bowie
4 numeri l'anno: abbonamento 1986, L. 15.000