

## **IL LABORATORIO frammenti: PROPOSTA PER UNA DIDATTICA CREATIVA DELL'ITALIANO L2/LS**

di Claudia Corbi

### **ABSTRACT**

*La creatività è diventata argomento di studio abbastanza di recente; analizzare l'evoluzione di questo concetto è, oltreché intrigante, molto utile ad intendere alcune dinamiche del cosiddetto processo creativo. Soprattutto, però, il suo legame intrinseco con il concetto di pensiero divergente/convergente consente considerazioni e applicazioni in campo glottodidattico.*

*Alle tecniche creative si riconosce infatti un alto valore pedagogico: per esempio, oltre a consentire momenti ludici o di riflessione, favoriscono la coesione del gruppo classe. Ma soprattutto, il loro approccio è spesso un incentivo all'apprendimento, perché multi-logico e multisensoriale.*

*All'interno di quella che potrebbe definirsi e sostenersi come "glottodidattica creativa" rientra il progetto frammenti, ideato per combinare all'apprendimento in classe dell'italiano come lingua straniera (o seconda) un'esperienza insolita e del tutto pratica: un laboratorio di mosaico. Nell'articolo se ne riassume la prima edizione e si espongono alcune considerazioni sorte da questo primo laboratorio sperimentale, che è stato pensato e realizzato in un contesto di italiano L2, acquisendo così una valenza anche sociale e integrativa.*

*In tal modo gli studenti sono stati spinti a servirsi della lingua per scoprire una tecnica artistica antica ma sempre attuale e profondamente legata al nostro patrimonio culturale.*

*Per imparare, creando.<sup>1</sup>*

### **1. CREATIVITÀ E APPRENDIMENTO LINGUISTICO**

Prima di illustrare nel dettaglio il progetto sperimentale di laboratorio, un breve excursus teorico sulla "Creatività" dimostra alcuni presupposti tutt'altro che scontati e, soprattutto, introduce tematiche più strettamente connesse alle tecniche didattiche. In effetti, creatività e apprendimento linguistico possono risultare all'apparenza due argomenti lontani fra loro; eppure, alcuni cenni sul cosiddetto "processo creativo"

---

<sup>1</sup> Per chi volesse entrare in contatto si prega di scrivere al seguente indirizzo: [claudinha.corbi@gmail.com](mailto:claudinha.corbi@gmail.com)

richiamano nozioni di cui si serve anche la glottodidattica, quali la multisensorialità o la bidirezionalità.

## 1.1 MA CHE COS'È QUESTA FAMOSA CREATIVITÀ ?

Fig. 1. Grafica di Munari, da "Fantasia"

Se una società basata sul mito della produttività (e sulla realtà del profitto) ha bisogno di uomini a metà – fedeli esecutori, diligenti riproduttori, docili strumenti senza volontà – vuol dire che è fatta male e che bisogna cambiarla. Per cambiarla, occorrono uomini creativi, che sappiano usare la loro immaginazione. [...]

Creatività è sinonimo di "Pensiero divergente", cioè capacità di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. È "creativa" una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimanipla oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi. Tutte queste qualità si manifestano nel processo creativo. E questo processo – udite! Udite! – ha un carattere giocoso: sempre. (Rodari 1974: 171)

La creatività è sempre esistita e da sempre favorisce l'evoluzione di questo strano mondo che abitiamo, perché l'uomo se n'è sempre servito, contribuendo al progresso delle idee e delle tecniche in tutti i campi della vita associata.

Sorprende però sapere che (Testa 2010: 17) "il sostantivo italiano *creatività* viene registrato per la prima volta nel 1951". Fino allora, infatti, si utilizzava solo l'aggettivo *creativo*, che risale al 1406. Ovviamente, ciò non significa che durante l'antichità non si sia riflettuto e scritto a proposito di questa straordinaria capacità umana; eppure, i primi studi sistematici sul tema risalgono soltanto al secolo scorso. Infatti, l'idea che la creatività sia una facoltà e un *modus pensanti* traducibile in comportamento produttivo e innovativo non risulta poi così antica e diffusa: affonda sì le sue radici nel Seicento, ma è soltanto nel Novecento che questa intuizione viene riconosciuta, innescando una serie di indagini e teorie. Difatti, oggi la bibliografia al riguardo è abbastanza densa: le pubblicazioni aumentano, si susseguono soprattutto dagli studi di Guilford nella seconda metà del '900; eppure, nei secoli che ci precedono vi è solo una leggera traccia di quel concetto così molteplice, caleidoscopico e a volte addirittura inafferrabile che il termine "creatività" sottintende, nell'accezione contemporanea e inflazionata del termine.

Innanzitutto, allora, viene da chiedersi: ma che cos'è questa famosa creatività?

Nonostante il fatto che (Torrance 1988:43) "la creatività sfida una definizione precisa", tanti tra filosofi, scienziati, artisti, psicologi o intellettuali illustri hanno cercato di captarne l'essenza. Tra le citazioni possibili al riguardo, una delle più efficaci resta quella di Henri Poincaré: il matematico francese in *Scienza e metodo* (1906) riassume il concetto in **"connessioni nuove, e utili, tra elementi distanti tra loro"**.

Di certo, (Cinque 2010: 33, 34) "l'aspetto che maggiormente ricorre nelle diverse definizioni risulta essere quello della 'novità', condizione necessaria ma non

sufficiente. [...] Ciò che contraddistingue una persona creativa è dunque il superamento delle regole esistenti (*nuovo*) che istituisca una ulteriore regola condivisa (*utile*). A pensarci, queste condizioni si verificano continuamente nelle varie aree del sapere, giustificando così quest' "inflazione" del termine.

Insomma, per condensare il tutto in termini metaforici, (Lagrenzi 2005: 16) "nel complesso, la creatività incorporata in artefatti è la storia delle civiltà umane, fin dai primi disegni sulle caverne. Viceversa, l'analisi metodica dei processi che producono creatività ha meno di un secolo di vita." Come dire che la creatività è sempre esistita, solo non si sapeva bene né come nominarla, né quali meccanismi la mettessero in moto. Grazie agli studi del Novecento, però, alla creatività viene riconosciuto tutto il suo valore e potenziale in tanti settori diversi, compreso quello pedagogico. È solo in questo momento storico che sono crollate alcune convinzioni ormai radicate nei secoli e si sono formulate nuove, convincenti ipotesi. Per conoscerle, non si può prescindere dall'evoluzione del pensiero e delle teorie sulla creatività, affascinanti quanto il concetto stesso.

## 1.2 ALTRI BREVI, BREVISSIMI CENNI TEORICI

"Il tema della creatività non viene preso adeguatamente in considerazione fino alle posizioni espresse dagli Illuministi. Anche se le idee sulla creatività rimasero sostanzialmente immutate tra i secoli XVI e XVII, il problema si collocò all'interno di una nuova prospettiva. Le più importanti distinzioni operate nel secolo XVIII furono quelle fra l'idea della creatività e del genio, fra l'originalità e il talento". (Cristini 2011: 21)

È infatti del 1767 il primo testo che, in qualche modo, cerca di indagare le dinamiche creative e si intitola appunto *An Essay on Original Genius*, dello scozzese William Duff. E mentre, tra l'altro, Rousseau s'impegna a pubblicare *l'Emilio* diviene opinione diffusa che ambienti o società repressive non favoriscano affatto né il genio, né il talento.

Comunque sia, l'interesse riguardo il pensiero creativo nella cultura moderna comincia a destarsi per diverse matrici storico-ideologiche. In primo luogo l'impulso deriva dal movimento romantico, che conferisce alla creatività particolare importanza perché legata ai sentimenti, all'intuizione poetica ma anche al tormento interiore, in contrapposizione quindi con la nuova razionalità pratica derivata dall'Illuminismo. In secondo luogo, lo sviluppo della tecnica e della razionalità scientifica la riconduce a quell'intelligenza del singolo che porta all'innovazione e alla scoperta, con particolare riferimento al ruolo fortemente creativo di scienziati e inventori pratici e razionalisti. I pochi tentativi di sintesi denotano comunque che a caratterizzare l'atto creativo sia una giusta combinazione di fattori affettivi e razionali.

Pare però che fino ad allora quello della creatività consista ancora, soprattutto, in un tema di trattazione letteraria rivolto a quel (Emerson 1990:92) "barlume di luce che guizza dentro la mente"; oppure, si limita alle biografie dei talenti, magari al fine di rintracciarne una matrice comune, spesso ridotta semplicemente a squilibrio mentale: (Cesa-Bianchi 2009: 23) "i rari lavori scientifici compiuti al riguardo si erano concentrati soltanto su alcune personalità considerate geniali, presentando aspetti bizzarri o patologici della loro struttura psichica". Basti pensare alla serie di analisi sul rapporto tra genialità e follia condotte a fine '800 da Cesare Lombroso.

Risulta poi rilevante il lavoro di Lewis Terman, americano e pioniere della *Educational Psychology*, che negli anni '20 raccoglie le sue ricerche sul genio creativo nei cinque volumi *Genetic Studies of Genius*, sulla base di dati su oltre 140 bambini superdotati seguiti fino all'età adulta, anticipando le indagini sul legame tra creatività e Q.I.

Non è un caso che l'idea di *genialità* torni con frequenza: sin dall'antichità si riteneva che la creatività fosse un *soffio divino*, un *artificio magico* o semplicemente una *dote straordinaria* capitata a pochi eletti. Una delle conclusioni più interessanti a cui hanno condotto gli studi scientifici e psicologici è invece il fatto che, nonostante esistano persone più creative di altre, la creatività sia una facoltà innata nell'uomo, che la possiede perlomeno in maniera potenziale e che può scegliere se servirsene o meno – sempre che la riconosca-. Ossia, **la creatività è di tutti**.

“Le facoltà creative, un tempo attribuite solo alle divinità, poi agli eroi, sono oggi ritenute appannaggio di chiunque. Attualmente si tende ad attribuire a tutte le persone potenzialità creative e si ritiene che esse possano essere trasformate in capacità attraverso vive metodologie educative e formative. La creatività non è più considerata come qualcosa di eccezionale, ma come una qualità intellettuale che tutti possono acquisire, anche se in gradi diversi”. (Cinque 2010: 11)

Ovviamente, anche Freud si è interrogato sull'argomento, come dimostra la sua celebre psico-biografia del 1910 *Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci*, così come le sue indagini sulle vite di importanti personalità antiche e moderne (da Sofocle e Virgilio a Shakespeare). Al padre della psicoanalisi però non interessano nello specifico le motivazioni o le dinamiche psicologiche della creatività, né vi dedica particolari trattazioni: il suo contributo fa riferimento alla sfera dell'arte e intende soprattutto intercettare la componente inconscia della creatività, aprendo un dibattito lungo almeno vent'anni. Come sostiene Trombetta (1989: 52) “il contributo freudiano è molto importante non solo perché rappresenta uno dei primi e validi tentativi per comprendere la personalità creativa, ma anche e soprattutto perché quasi tutte le interpretazioni dinamiche del processo creativo si collocano entro lo schema descrittivo e funzionale elaborato da Freud, [...] mantenendo però sempre viva e costante la dimensione secondo cui la creatività è inquadrata e circoscritta dal rapporto tra le **componenti consce e inconsce** e nei meccanismi di espressione dell'inconscio”.

Diversa può dirsi l'idea di Carl Gustav Jung: per lo psicologo la creatività consiste in un istinto dell'uomo proprio come la riflessione, la fame, la sessualità; l'istinto creativo, differenziando l'uomo dalle altre specie, lo conduce alla spiritualità nell'arte e alla produzione di simboli. Secondo Jung, che tra l'altro era dedito al disegno e alla scultura, il processo creativo è un'elaborazione dell'archetipo, ossia l'istinto tradotto in immagini metaforiche, che si mette in moto quando un'immagine archetipica viene inconsciamente attivata. Inoltre, a differenza della visione freudiana, l'inconscio è un luogo quasi magico, di risorse; il centro dell'attenzione della sua indagine viene dunque spostata dalla soggettività dell'artista al processo creativo<sup>1</sup>.

(Trombetta 1989: 59-60) “Resta il fatto che l'inadeguatezza del modello freudiano nello spiegare le componenti inconsce nei processi creativi ha sollevato, fra alcuni seguaci di Freud, altre ricerche per poter spiegare anche le qualità strutturali del processo creativo. [...]” Eppure i suoi continuatori, gli analisti della “*Ego-Psychology*,

rettificano la posizione del loro maestro. Nell'attività creativa e artistica non è l'inconscio che determina i contenuti e le modalità dello sviluppo immaginativo, bensì è l'io che assume una forma di controllo sul processo primario." (Kris 1952: 53)

"In termini schematici si può dire che il processo di creazione artistica si compone di due fasi che possono essere distinta l'una dall'altra o fuse assieme, che possono alternarsi in una successione rapida o lenta o intrecciarsi tra loro in modi differenti. Definendole ispirazione ed elaborazione ci riferiamo a condizioni estreme: una di queste è caratterizzata dal senso dell'essere trascinato, dall'esperienza del rapimento, dalla convinzione che un agente esterno agisca attraverso il creatore; nell'altra prevalgono l'esperienza di una organizzazione deliberata e l'intento di risolvere un problema. La prima ha molto in comune con i processi regressivi: emergono impulsi ed energie altrimenti celate. [...] la seconda ha molti tratti in comune con l'elemento che caratterizza il "lavoro": definizione e concentrazione".

Dal punto di vista psicologico quello che qui sembra rilevante è l'importanza riconosciuta alle strutture cosce nel **processo creativo**, che dunque **non vuol dire abdicare all'irrazionalità più sfrenata** al fine di produrre idee bizzarre, per quanto originali. La si figura come una combinazione di componenti cosce e non. Per dare un'anticipazione e dirla in termini conosciuti solo più tardi: il processo creativo è spesso frutto del pensiero divergente, ma può dirsi tale solo dopo essere stato scandagliato e verificato dal pensiero convergente. Comprendere questo concetto presuppone considerare il contributo di Guilford, di cui si è servito anche Edward de Bono, colui che ha teorizzato il fortunato concetto del *pensiero laterale* (2015: 94).

"Per essere creativi è importante rendersi conto della fluidità delle percezioni e della possibilità di avere percezioni multiple, tutte egualmente valide. Questo è il fondamento essenziale del pensiero creativo. Alla forma verbale «è» dobbiamo sostituire «può essere». Tuttavia, alla fine del pensiero creativo dobbiamo ritornare al mondo della logica rocciosa per presentare idee solide, fattibili e di provata validità."

Se anche la creatività è un potenziale accessibile a tutti, resta da chiarire in che modo nasca e come si sviluppi il cosiddetto **processo creativo**. Che sarebbe un po' come chiedersi: come nasce un'idea vincente? L'educatore e psicologo inglese Graham Wallas è stato uno dei primi ad elaborarne le fasi<sup>2</sup>, nel 1926, scandite in:

- *Preparazione*: raccolta, scelta, organizzazione di una o più idee sulle quali concentrarsi;
- *Incubazione*: elaborazione mentale delle informazioni e delle idee a disposizione;

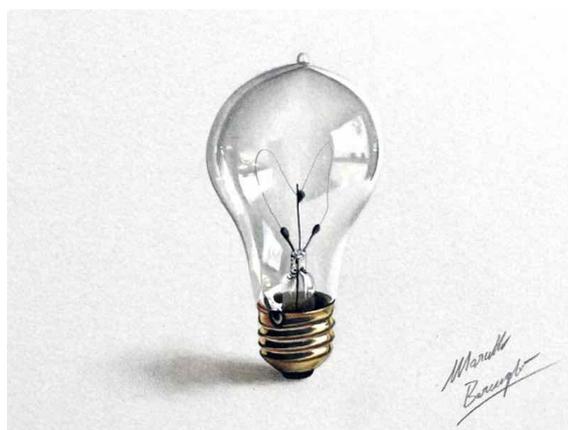


Fig. 2. Disegno di Marcello Barenghi

- *Illuminazione*: intuizione spontanea, che genera una soluzione originale e capace anche di mettere in discussione le conclusioni alle quali si giunti fino ad allora, indipendentemente dal contesto in cui si manifesta;
- *Verifica*: controllo di quanto elaborato, prova conclusiva che attesta la validità del processo e dei risultati finali.

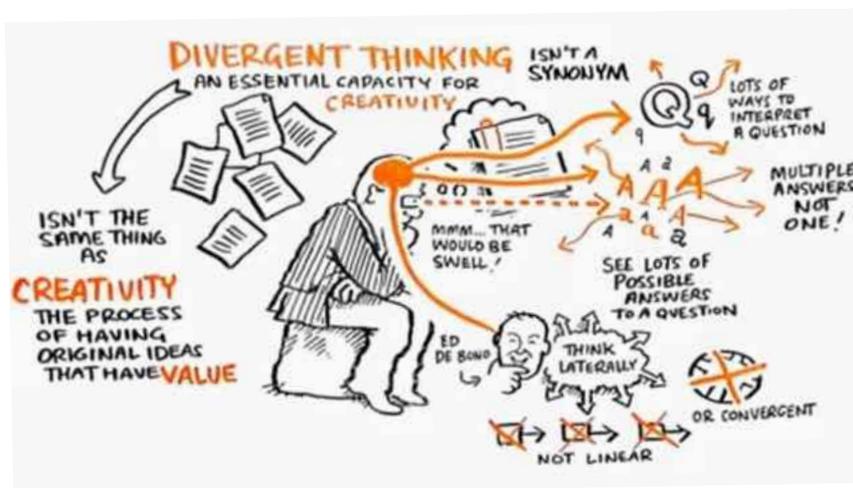
Sembrano queste le fondamenta di ulteriori studi futuri, dove acquista valore il momento dell'intuizione, che rimanda necessariamente a quella che agli inizi del Novecento viene definita *Gestaltpsychologie*, la "psicologia della forma", ossia (Pagnin-Vergine 1974: 5) "la prima ad esplorare quei processi di pensiero che si attuano nel risolvere in modo intelligente problemi nuovi, e che costituiscono l'aspetto più tipico dell'intelligenza creativa nell'uomo". La teoria della Gestalt si costituisce a partire dai diversi studi sulla percezione visiva per poi estendersi ad altri campi del sapere, secondo intuizioni ancora valide. A proposito del tema in questione, si fa normalmente riferimento a Köhler per l'introduzione del termine di *insight* (nell'originale tedesco, *Einsicht*), ossia una sorta di *aha moment*, un'eureka: si tratta proprio di quell'illuminazione che riconfigura istantaneamente elementi già disponibili, conferendogli un senso nuovo. È l'idea che la soluzione ad un problema, sia pratico sia teorico, non segue solo la via per tentativi ed errori, come ritenuto dai comportamentisti, ma può procedere attraverso un'intuizione in grado di ristabilire vecchi schemi per provocarne di nuovi<sup>3</sup>. Si tratta della scintilla in grado di innescare il *flow* del processo creativo<sup>4</sup>.

Il contributo di Wertheimer riguarda invece il modo in cui un problema può essere risolto ricombinando elementi già a disposizione: si tratta del *pensiero produttivo*, alla ricerca di nuovi ordini di senso. Wertheimer distingue infatti il pensiero produttivo, capace di organizzare gli elementi in maniera originale, a seconda delle esigenze che si presentano, dal pensiero riproduttivo, che tende a ripetere le cose sempre allo stesso modo. Le sue tesi sono esposte in maniera innovativa e stimolante a partire da soluzioni a problemi di matematica, fisica e geometria come esempi di ragionamento e fenomeni intellettivi, anzi creativi, per dimostrare come l'*insight* attivi la modalità di pensiero produttivo, che implica a sua volta una ristrutturazione del campo percettivo e cognitivo.

Di sicuro, un'evoluzione significativa di tante nuove indagini è la conclusione che **creativo e intelligente non sono sinonimi**, come si pensava almeno fino agli anni '60 e '70 del Novecento, momento in cui si concentrano numerosi studi sul caso, soprattutto ad opera delle italiane Andreani-Orio e degli studiosi Getzel e Jackson. Di certo la risposta al problema non è semplice, considerate le varie inquadrate che si possono dare tanto alla creatività quanto all'intelligenza – con un doveroso rimando alle *intelligenze multiple* di Gardner-. I test sul QI e gli studi sul suo rapporto con la creatività rivelano appunto che, mentre è facile constatare una scarsa creatività nei soggetti di intelligenza media o bassa, si può riscontrare invece, a seconda dei singoli individui, sia una presenza spiccata, sia una sostanziale assenza di creatività in chi è dotato di un livello medio-alto o alto di intelligenza. Insomma, anche una buona intelligenza non è condizione sufficiente a definire una *persona creativa* e i risultati di tali ricerche dimostrano (Trombetta 1989: 108) "l'evidenza più completa della distinzione e quindi della indipendenza funzionale tra intelligenza e creatività". L'apporto teorico più influente in tal senso si deve, come accennato, a Joy

Paul Guilford, grazie al quale l'argomento ha assunto una nuova centralità e una specifica connotazione sul piano della ricerca. Difatti, è nota e tuttora valida la distinzione che lo studioso ha introdotto tra **pensiero convergente** e **pensiero divergente**: il primo corrisponde al pensiero logico, razionale, e consiste in un procedimento sequenziale e deduttivo, nell'applicazione meccanica di regole apprese, nell'analisi metodica di dati. Si adatta a problemi chiusi che prevedono un'unica soluzione; il secondo, invece, come ben sintetizza Annamaria Testa, (2010: 84) definisce

“il modo di ragionare che è peculiare degli individui creativi, e gli attribuisce quattro caratteristiche: *fluidità* (la capacità di proporre rapidamente molte idee o soluzioni), *flessibilità* (la capacità di affrontare un problema in maniere diverse), *originalità* (la capacità di proporre idee nuove e inattese) ed *elaborazione* (la capacità di organizzare, dettagliare, portare a compimento un'idea)”.



**Fig. 3. Disegno estratto dal video “Changing Education Paradigms”, di Sir Ken Robinson.**

Con l'obiettivo di individuare e giustificare possibili applicazioni didattiche a partire dagli studi sulla creatività, si è menzionato l'apporto di Guilford perché riesce ad influenzare (Testa 2010: 86)

“gli studi sulla personalità creativa nei vent'anni seguenti, valorizzando non solo il *pensiero divergente*, quello che produce una quantità di soluzioni diverse, ma anche il *pensiero convergente*, quello che possiede la flessibilità necessaria a trasformare dati di partenza ad alta complessità in risultati sensati e utili”.

## 2. LA “GLOTTODIDATTICA CREATIVA”

Gli studiosi Piaget, Huber Jaoui e Isabella Dell'Aquila (2010: 67) evidenziano che:

“l'apprendimento è per definizione un atto creativo. La persona che apprende destruttura, mastica la materia trasmessa dal professore, dall'esperto o dal *software*, la digerisce, l'assimila e la ricostruisce secondo le proprie strutture mentali. Dunque un modello didattico per essere efficace dovrebbe ricalcare questo processo di metabolizzazione e le tecniche creative sono particolarmente utili per sviluppare le abilità di imparare ad apprendere”.

In campo pedagogico, è almeno dagli anni '70 che si intravedono le potenzialità delle tecniche creative, come testimonia Cropley (1969: 96-98) in questo estratto:

“La consapevolezza che il talento non si limita ad un alto QI comporta che gli insegnanti comincino ormai a servirsi, a tutti i livelli del processo educativo, delle abilità di tipo creativo. Di conseguenza si dovrebbe sviluppare la creatività nel lavoro in classe, per il valore che ha di per se stessa, dal momento che l'educazione moderna deve cercare di renderla possibile per ogni bambino perché possa essere mentalmente libero, intraprendente e «flessibile». [...] Pertanto, il fatto più importante è che insegnare tecniche che utilizzano le capacità creative del pensiero degli studenti permette un apprendimento più vero ed efficace di quei metodi che le ignorano”.

Lo stesso concetto può essere applicato anche all'insegnamento delle lingue? Come giustamente osserva Ilaria Pezzola nel suo saggio (2012):

Nell'immaginario e nella memoria di ogni adulto formatosi nell'ambito del sistema scolastico occidentale, l'accostamento dei concetti di creatività e apprendimento apparirà in una certa misura azzardato. La stessa idea di apprendimento rimanda a percorsi di studio poco flessibili, in parte imposti e prestabiliti, e lascia dietro di sé una scia di ricordi e sensazioni che non riescono a riflettere l'immagine della creatività. Tuttavia, abbandonando per un istante i pensieri evocati, si scorgerà una impressionante parentela tra i due concetti in esame e apparirà la matrice comune di creatività e apprendimento, i quali si realizzano pienamente in presenza dei seguenti elementi:

- motivazione
- curiosità
- sperimentazione
- disponibilità alla ristrutturazione dei modelli esistenti, apertura verso nuove “connessioni”
- assenza di giudizio
- impegno
- sinergia nell'impiego delle abilità corticali e dei due emisferi cerebrali.

In effetti, nulla impedisce che tecniche didattiche creative possano essere utilizzate per l'insegnamento delle lingue straniere, perché possono rivelarsi strumenti utili per rafforzare le competenze comunicative degli studenti, specialmente nell'ottica di una *didattica umanistica* e ancor più se si pensa che le tecniche atte all'attivazione del pensiero divergente aiutano ad instaurare in classe un'atmosfera positiva e motivante per gli apprendenti e sono un incentivo allo sviluppo delle competenze comunicative degli studenti (Balboni s.d.[a]: 4).

Si sa che ci sono diverse opportunità che mirano a rendere l'apprendimento un percorso significativo e motivante quando gli alunni sono, ad esempio, direttamente coinvolti sia nell'individuazione, sia nell'organizzazione concettuale delle tematiche proposte. Ecco perché, per esempio, la glottodidattica si avvale da tempo della tecnica del *brainstorming*, creata in ambito pubblicitario da A. Osborn, affinché gli studenti esprimano libere associazioni in relazione ad un argomento proposto. Le idee così generate vanno raggruppate e si rivelano particolarmente utili in una prima *fase globale/motivazionale* di una UD o UdA; è frequente il suo uso per la fase di *elicitazione* di esperienze pregresse e per migliorare il *lessico*; infine, nascono così buoni *input* per la *fase di riflessione* e per eventuali discussioni in classe.

Tra l'altro, l'uso di tecniche creative incentiva i momenti di *peer teaching* o *cooperative learning*, quindi un insegnamento coinvolgente e dinamico in grado di amalgamare le singole potenzialità degli studenti in una dimensione vivace ma funzionale agli obiettivi educativi programmati.

Ci sarà una buona ragione se in commercio esistono libri di testo per esercitare la lingua attraverso le canzoni o il gioco: la glottodidattica comprende infatti una "metodologia ludica che si è rivelata particolarmente efficace per l'apprendimento linguistico in contesti multilingui e plurilivello." (Caon, Rutka 2007:3). Gli stessi Caon e Rutka sostengono che (Caon, Rutka 2007:4)

"il gioco, come l'apprendimento significativo, risulta essere esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente, ma soprattutto perché permette al soggetto di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze".

L'uso delle canzoni si rivela molto utile, oltretutto a fissare strutture linguistiche o espressioni, esercitare la fonetica ma anche per (Balboni 2013:112)

"riflettere sulle varietà dell'italiano, in quanto la maggior parte dei cantanti non cerca affatto di avere una pronuncia standard, anzi accentua spesso i regionalismi per enfatizzare la vicinanza alla lingua parlata [...]; per riflettere sulle varietà giovanili e diacroniche [...]. Le canzoni costituiscono la principale esperienza letteraria dei giovani che per ore al giorno hanno nelle orecchie, letteralmente, poesia cantata. [...] Quindi la loro analisi può introdurre alla comprensione della letterarietà".

Inoltre, portare in classe questo tipo di approccio consente di comprovare quella che Krashen (1983) definisce *Rule of Forgetting*, ovvero uno studente acquisisce meglio la lingua quando dimentica che sta imparando. Ciò avviene perché in ambienti ludici o durante attività pratiche la persona è concentrata sull'obiettivo del gioco o su ciò che sta realizzando. Questa specie di "immersione" di operatività distrae da contenuti prettamente linguistici del compito, abbassando il filtro affettivo e ponendo le condizioni favorevoli per un'acquisizione duratura.

Per fortuna, gli studi sul rapporto tra creatività e apprendimento procedono sempre oltre e, come considera Ilaria Pezzola (2012):

“la ricerca di applicazioni del processo creativo alla didattica di una lingua straniera o seconda potrebbe muovere verso tre direzioni:

1. alcune tecniche creative potrebbe essere impiegate come reale supporto al percorso di apprendimento della lingua;
2. altre, invece, potrebbero tendere verso quella che viene definita “alfabetizzazione mentale” (Buzan, Buzan 2008:237), nell’ambito della quale gli insegnanti rivestono un ruolo di particolare responsabilità;
3. in ultimo, il ricorso ad alcune tecniche potrebbe essere indicato nel caso in cui sia necessario favorire la coesione del gruppo-classe o nell’ambito dell’utilizzo di strategie affettive”.

Solo per chiudere con un esempio, si presenta una delle tante tecniche in circolazione di quella che Lagrenzi (2005: 8) definisce “pedagogia della creatività, e cioè la speranza di imparare ad essere creativi”. *Sei cappelli per pensare* di Edward De Bono, ad esempio, è adattabile a un’attività di produzione orale nella classe di lingua, specialmente ad un livello più avanzato, perché in grado di esercitare varie funzioni della lingua italiana e competenze comunicative, ad esempio per esprimere opinioni o affrontare una discussione. Inoltre, è semplice da preparare e offre l’opportunità di rinforzare strutture grammaticali quali il congiuntivo e il condizionale, dato che richiede l’uso dell’ipotesi e del ragionamento astratto.

Qualunque sia la strategia, l’esercizio o la tecnica scelta, è importante però ricordare che, come si desume dal precedente paragrafo, **la creatività nasce dalla dialettica Divergenza/Convergenza**, realizzando così quello che Silvano Arieti ha chiamato la “sintesi magica”. Difatti, il limitarsi a stimolare il *pensiero divergente* o *laterale* può risultare relativamente sterile se le idee così prodotte non convergono poi in una forma di *pensiero logico*, ossia *convergente*. Questo discorso è valido in ambito creativo ed altrettanto valido in termini di didattica. Si prenda il caso appena citato della tecnica del *brainstorming* per introdurre una UdA, o del ricorso ad una canzone italiana per esercitare una certa struttura linguistica. Una volta elencate le nuove idee o parole generate dal *brainstorming*, oppure nel momento in cui gli studenti cantano la canzone, dimostrando di aver appreso del nuovo lessico, avremmo sì operato privilegiando il pensiero divergente, ma ai fini dell’insegnamento occorre dedicare del tempo, prima della fine della lezione, per una *fissazione* o tantomeno una sistematizzazione logica di quanto scritto alla lavagna e cantato; una riflessione sulla lingua, insomma. Vale a dire che, in linea generale, è estremamente utile servirsi di processi di pensiero divergente, ad esempio, nella fase globale/motivazionale di una lezione, in cui è giusto che gli studenti possano giocare ed esprimersi liberamente, ma ancor più utile è poi riportare l’attenzione di tutto ciò che è stato esperito in questa prima fase sulla lingua, le sue strutture, il lessico, la sintassi, affinché la lezione produca comprensione ed un’effettiva *acquisizione* linguistica. In fondo, è proprio per questa ragione che la glottodidattica scandisce di solito il tempo di una UD o di una UdA in diverse fasi, proprio come spiega Balboni (s.d.[b]: 35):

“il modello dell’unità didattica, che trova le sue prime definizioni nell’attivismo americano degli anni Trenta è stato applicato all’insegnamento delle lingue solo negli anni Sessanta ed è generalmente utilizzato da tutti i libri di testo moderni per l’insegnamento delle lingue straniere.

Sono stati proposti vari modelli di unità didattica, tutti caratterizzati da una successione simile:

- a. una fase iniziale, in cui si presentano i materiali: fase incoativa per Titone (1976), di "motivazione e globalità per Freddi (1979), di *presentation* per la glottodidattica britannica;
- b. una fase di lavoro sul testo, *production and practice* secondo gli inglesi e i loro epigoni, "sintesi e riflessione" per gli italiani, più interessati anche alla crescita cognitiva e metalinguistica;
- c. una fase conclusiva di controllo ed eventualmente recupero".

Tra l'altro, questa suddivisione deve i suoi presupposti teorici alle ricerche neuro scientifiche, quindi alla consapevolezza che il cervello si compone di due parti, in stretta connessione e comunicazione tra loro. Infatti, la sua parte anteriore è divisa nei due emisferi destro e sinistro, i quali presentano significative differenze funzionali: così come il linguaggio è un aspetto caratterizzante della parte sinistra del cervello, la capacità di percepire in modo globale un quadro, una mappa o un insieme di immagini, cogliendo i rapporti presenti tra gli elementi che li compongono, è una dote tipica dell'emisfero destro. Il ruolo dominante dell'emisfero sinistro nei processi linguistici, sia scritti che orali, potrebbe erroneamente far pensare che questa zona abbia funzioni più importanti o "elevate" rispetto all'emisfero destro: numerosi studi hanno dimostrato invece come i due emisferi cerebrali presentino differenti specializzazioni, tutte fondamentali nella realizzazione dei processi cognitivi e nella costruzione del pensiero in senso lato. I due emisferi collaborano moltissimo anche per quanto riguarda gli input linguistici: si tratta della **bimodalità**. Gli studi di neurolinguistica hanno rilevato che la bimodalità non avviene in modo casuale; esiste un ordine preciso, detto **direzionalità**: prima si attiva l'emisfero destro, poi il sinistro. Si potrebbe riassumere quanto appena affermato definendo l'emisfero destro come sintetico, né verbale né razionale, bensì concreto, analogico e, in generale, preposto ad una visione olistica; quello sinistro, invece, come addetto al pensiero verbale, analitico, simbolico ed astratto, razionale e lineare.

Torna allora un parallelo tra glottodidattica e creatività, come questo contributo di De Bono (2015: 59) può far dedurre:

"L'emisfero destro ci consente una visione olistica delle cose anziché costruirle come somma delle singole parti componenti. Tutto questo è vero, ma quando si tratta della creatività necessaria per modificare i concetti e le percezioni, non possiamo fare altro che servirci anche dell'emisfero sinistro, perché è qui che si possono formare e si archiviano i concetti e le percezioni. Effettuando una Tep (tomografia a emissione di positroni) è possibile vedere in ogni momento quale parte del cervello sta lavorando. L'attività cerebrale è riportata su una lastra mediante un rivelatore a scintillazione. Sembra chiaro che quando un individuo è impegnato a pensare creativamente, ambedue gli emisferi del cervello sono attivi contemporaneamente. [...] Pertanto, anche se c'è del buono nella rappresentazione del cervello come unione di due emisferi distinti e nell'aspetto «dell'innocenza» per quanto riguarda talune attività (musica, disegno), il concetto di base è fuorviante quando si tratta del pensiero creativo, in quanto suggerisce che la creatività avvenga solo nell'emisfero destro e che se si vuole essere creativi non si debba fare altro che smettere di far funzionare l'emisfero sinistro e utilizzare solo quello destro del cervello".

## 2.2 LA MULTISENSORIALITÀ GENERA APPRENDIMENTO

Un ultimo fattore che incentiva l'utilizzo di tecniche didattiche creative è la *multisensorialità*, la quale trae origine dalla Programmazione neurolinguistica e parte dal presupposto che la nostra esperienza del mondo passa attraverso diversi canali sensoriali, o sistemi di rappresentazione, che ci permettono di raccogliere le informazioni e riorganizzarle in rappresentazioni interne. I principali sistemi di rappresentazione sono tre: visivo, uditivo e cinestesico; quest'ultimo comprende sia le sensazioni fisiche e tattili, sia quelle emozionali. (Martignoni-Roscelli 2008: 23)

La sensorialità non si limita alla ricezione degli organi di senso, ma è costituita dalla sensibilità esteroceettiva, interoceettiva e propriocettiva (cinestesi), che rappresentano le basi delle fonti di percezione. Generalmente, ognuno vive in modo unitario l'interagire delle percezioni sensoriali e le loro memorie (visiva, auditiva, cinestesica); il movimento e la gestualità completano la funzione esercitata dalla sensibilità esteroceettiva, passando dalla sensorialità alla multisensorialità.

Sarebbe a dire che l'esperienza vissuta per mezzo di stimolazioni variate e adeguatamente predisposte diviene più articolata e forma nell'apprendente una rappresentazione più intensa e più precisa della realtà sensoria.

Ogni persona ha un canale di rappresentazione privilegiato: ecco perché gli alunni prevalentemente visivi sono portati a recepire meglio le informazioni se accompagnate da immagini o video; quelli più auditivi prediligono canzoni, poesie o racconti; le attività che comprendono il fare, il manipolare o il movimento aiuteranno l'acquisizione di studenti più portati alla cinestesia.

"Il nostro sistema educativo da sempre coinvolge esclusivamente i sensi dell'udito e della vista; ma oggi assistiamo a un nuovo approccio multisensoriale all'apprendimento, usato in diverse parti del mondo e si incoraggia a sviluppare nuove esperienze di studio anche tramite il tatto, il gusto e l'olfatto". Così si apre un'interessante video-intervista a Mouna Tekaya Cherif, professoressa di musica in una scuola materna di Tunisi, che applica il metodo M.I.L., *Multisensory Implicit Learning*, grazie alle ricerche e agli intenti del Dr. Slim Masmoudi. Quest'operazione didattico-educativa dimostra come, attraverso la musica, i bambini sappiano sviluppare le loro capacità creative, distinguere le emozioni per esprimere i sentimenti; introducendo la musica attraverso giochi sensoriali, chi apprende raggiunge nuove competenze in modo implicito, piuttosto che ripetitivo. Non si tratta di un caso unico ma rappresenta un buon esempio se si vogliono costituire quelli che Sir Ken Robinson intravede come "nuovi paradigmi educativi", di cui sicuramente abbiamo bisogno.

## 3. FRA MENTI E FRAMMENTI

L'offerta dell'Italiano come lingua straniera sempre più prevede attività anche al di fuori dal contesto tipicamente detto "classe". Sarebbe una pretesa rischiosa e

smisurata voler sostituire tali attività ad un corso di lingua. Perciò, una volta considerato il lavoro in classe il punto di partenza essenziale, questo può corredarsi in tanti modi. Una mostra d'arte, la partecipazione ad un festival, un cineforum, uno spettacolo teatrale o semplicemente una gita, solo per fare degli esempi, possono regalare allo studente che ne prende parte un ricordo vivido e la consapevolezza di quanto già si conosce e quanto invece ci sia ancora da scoprire.

È anche dall'osservazione di quanto attività "extra-scolastiche" sappiano coinvolgere gli apprendenti e arricchire naturalmente il loro processo di acquisizione linguistica, oltreché motivare e destare curiosità riguardo aspetti culturali, che parte l'elaborazione del progetto *Frammenti*, nel tentativo di avvicinare due linguaggi apparentemente distanti tra loro.

### 3.1. IL LABORATORIO frammenti

Il **Laboratorio frammenti** è flessibile e adattabile al contesto d'insegnamento di lingua e cultura italiana al quale si affianca, con particolare riferimento all'età e al livello dei destinatari, nonché al contesto di insegnamento.

Anche la sua durata è variabile, perché dipende dal progetto di mosaico che si intende realizzare; orientativamente, comunque, è pensato per realizzarsi almeno entro le 35 ore.

I suoi **obiettivi** sono:

- Integrare in modo originale un percorso di insegnamento/apprendimento dell'*italiano LS/L2*, quindi sia in Italia, sia all'estero;
- Arricchire l'*offerta culturale* di scuole di lingua, Istituti di Cultura, Dante Alighieri, ecc...
- Coinvolgere *studenti di italiano L2* presso scuole o associazioni culturali in Italia;
- Generare un *apprendimento multisensoriale* e la cosiddetta *Rule of forgetting*;
- Promuovere non solo la nostra *lingua*, ma anche l'*arte musiva*, che a ben vedere è molto diffusa su tutto il territorio italiano e nei secoli ha contribuito a rendere unico il nostro patrimonio artistico-culturale.

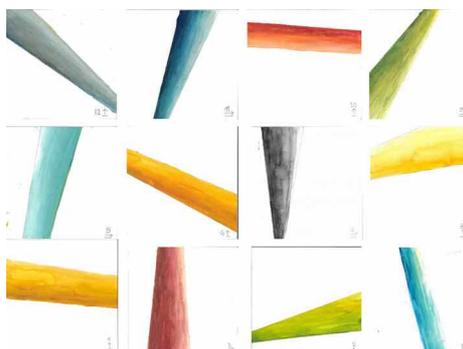
I partecipanti al laboratorio hanno l'opportunità di:

- Operare con *corpo e mente*, in un *ambiente nuovo*, dall'atmosfera decontestualizzata, nel quale mettere alla prova le proprie competenze comunicative in lingua italiana pur facendo un'attività pratica;
- Lavorare a tutti gli effetti con entrambi gli emisferi del cervello attivati in maniera simultanea;
- Realizzare un vero e proprio mosaico, che può restare come ricordo allo studente.

### 3.2 LA PRIMA EDIZIONE DEL LABORATORIO *frammenti*

La prima edizione del *Laboratorio frammenti* si è tenuta su iniziativa personale, condivisa e sostenuta dalla Cooperativa Sociale *Nuovi Vicini* di Pordenone, che opera attivamente sul territorio di questa provincia friulana con lo scopo di "proseguire in attività di gestione di progetti e servizi di accoglienza, assistenza e integrazione sociale per migranti".

Il laboratorio si è sviluppato su un programma di 8 incontri da 3 ore l'uno, per un totale di 24h effettive.



**Fig. 4. Il bozzetto, un disegno-guida per il mosaico**

I partecipanti fanno parte dei progetti di seconda accoglienza e frequentano i corsi di italiano gestiti dalla cooperativa stessa. Abbiamo proposto il laboratorio agli studenti con un livello di conoscenza della lingua almeno A1, per consentire l'utilizzo dell'italiano come unico veicolo di comunicazione.

Siamo partiti da un disegno iniziale (bozzetto) che è servito da guida per la realizzazione del mosaico vero e proprio. Tale bozzetto si compone di 12 riquadri, ognuno unico per colore e disegno: è proprio l'unione di tutti i singoli pezzi a dare senso e valore all'intera opera in mosaico. È stato questo uno dei significati simbolici di questo primo laboratorio, visto anche il contesto in cui si è inserito. Il lavoro individuale era funzionale ad uno scopo comune: nel nostro caso, la realizzazione di un mosaico collettivo da esporre presso la struttura che ospita la cooperativa.

Il primo passo è stato un incontro di presentazione ad un gruppo di richiedenti asilo che si erano dimostrati interessati all'iniziativa. Una volta esposto il progetto al gruppo abbiamo



**Fig. 5. Il gruppo di partecipanti quasi al completo**

raccolto le adesioni per coinvolgere una decina di partecipanti e gli abbiamo dato appuntamento presso il Centro Culturale A. Zanussi, un luogo molto vivace, accogliente ed efficiente, un vero punto di riferimento per la città di Pordenone.

Il gruppo di *frammenti* è risultato composto da 9 persone, di cui 7 d'origine pakistana, una ragazza nigeriana e un ragazzo ivoriano. Da subito si è puntato a rendere il laboratorio uno spazio dove esprimersi naturalmente in italiano per condividere un'esperienza nuova, per collaborare e conoscersi meglio.

La prima settimana, ovvero i primi due incontri, sono serviti soprattutto a prendere familiarità con gli strumenti specifici del mosaico (ad esempio pinzette, spatole, colla cementizia) e ad applicare le prime tessere; gli studenti hanno quindi realizzato delle prove di lavorazione, in piena libertà di scegliere materiali, forme e colori. Questi campioni restano agli studenti stessi e sono stati propedeutici al lavoro da svolgere insieme, dal momento che sono serviti per capire una delle tecniche base per la realizzazione di un mosaico.



**Fig. 6. Il primo giorno: le prove di lavorazione**

Infatti questa prima parte è stata anche l'occasione per accennare all'arte del mosaico, che non tutti i partecipanti conoscevano. Abbiamo visto immagini, esempi italiani o internazionali, e un video a cura di Alberto Angela che ha destato molto l'attenzione degli studenti, rivelandosi inoltre estremamente utile a mostrare, sistematizzare e spiegare quanto sperimentato praticamente durante i primi due incontri.

Una volta scoperta la "magia del mosaico" ci siamo detti pronti per cominciare il nostro lavoro di gruppo. Gli studenti avevano a disposizione uno dei 12 riquadri come campione-modello. Siamo partiti dallo sfondo, volutamente meno complesso e a tinta unita chiara, per procedere poi con la "scia" di colore. I partecipanti hanno concluso in tempi leggermente diversi ma per tutti c'è stato un momento di grande soddisfazione e esultanza nel vedere terminata la propria creazione. Due bozzetti sono stati realizzati a più mani dai vari studenti, che si sono alternati una volta terminato il proprio lavoro individuale.



**Figg. 7-8-9. Alcuni risultati**

Con i 12 "frammenti" di mosaico abbiamo concluso l'opera, pronta per essere assemblata ed esposta. Alcuni di questi studenti hanno dimostrato il desiderio di ripetere l'esperienza e approfondire questa tecnica; in effetti, a tutti loro abbiamo chiesto di rispondere per iscritto ad alcune domande di *feedback*, che hanno rivelato un parere positivo da parte di tutti (es: *Per te è stato più interessante il lavoro individuale delle prime due lezioni o quello di gruppo?/ Cosa ti piace/non ti piace quando fai mosaico?/ Questo laboratorio è stata una bella esperienza?*).

A laboratorio finito abbiamo organizzato un incontro conclusivo incentrato su una UdA creata *ad hoc*, che ha consentito di tirare le somme del laboratorio e di poter guardare e toccare con mano i risultati del nostro lavoro. Infatti, alla luce dei presupposti teorici esposti in questo articolo, si è pensato di concludere il laboratorio con almeno un momento di riflessione ed esercitazione linguistica a posteriori. A tal proposito l'UdA consente varie attività (es: riordino, completamento, abbinamento parola/immagine etc.), alcune basate sulla canzone dei Negrita, *Il gioco*, che consente un richiamo all'intera esperienza del laboratorio.

È stata poi questa l'occasione giusta per assegnare il titolo all'opera: il compito è spettato agli studenti, che hanno votato la loro preferenza tra le due proposte. La scelta è stata tra "I colori maturano la notte", un verso di Alda Merini, e "Lasciamo traccia", che è stato scelto dalla stragrande maggioranza. Spiegare agli studenti il significato di entrambi i titoli con l'aiuto di immagini ha costituito un momento di efficace riflessione linguistica.

Gli studenti hanno ricevuto un attestato di partecipazione durante questo ultimo incontro inaugurale e hanno contribuito all'istallazione dell'opera, ognuno appendendo il proprio quadretto.

### **3.3. L'ITALIANO NEL LABORATORIO frammenti**

La comunicazione in lingua italiana era uno dei presupposti e obiettivi di questa iniziativa. Come già succede durante le normali lezioni di lingua italiana rivolte ai richiedenti asilo, c'è la tendenza tra persone della stessa nazionalità a comunicare nella propria lingua madre. In questo caso il gruppo formatosi è stato piuttosto omogeneo; gli unici due studenti non pakistani hanno spontaneamente sostenuto l'insegnante e cercato di riportare sempre gli scambi in lingua italiana, chiedendo ai compagni di tradurre o incitandoli con un sincero "Parliamo italiano!".



**Figg. 10-11-12. Durante il laboratorio**

Da subito si è incentivato l'uso della musica e ancor più della radio, che ha offerto spunti sia linguistici, sia culturali, favorendo tra l'altro un ambiente multisensoriale. L'ultimo quarto d'ora di ogni incontro è stato dedicato al riordino dell'aula e ha rappresentato il momento ideale per fare domande o il punto della situazione.

Dopo i primi incontri i partecipanti si sono serviti sempre più di un minimo glossario di base formato da termini tecnici caratteristici dei mosaicisti, che gradualmente abbiamo fissato alla lavagna o su un cartellone, collegato ad immagini di riferimento e così memorizzato.

In generale, si può dire che nel corso del laboratorio si sono alternati momenti di concentrazione, silenzio e riflessione ad altri divertenti, di scherzo o semplicemente di curiosità, anche riguardo la lingua italiana. Numerose sono state le domande degli studenti, che mentre lavoravano interagivano tra loro o con l'insegnante. Infatti, abbiamo potuto osservare quanto il mosaico o il fatto stesso che gli studenti fossero immersi in un'attività artistica sia riuscito a stimolare le loro capacità comunicative: una semplice difficoltà tecnica, un pensiero emerso durante la pratica musiva, uno stimolo esterno mosso da un compagno, dall'insegnante, da un visitante o, come accennato, da musica e radio si sono rivelate tutte occasioni utili ad un nostro scopo: mettere in pratica le proprie abilità orali in italiano L2 in un contesto autentico. Inoltre, l'esperienza è stata a tutti gli effetti un'occasione di *cooperative learning* perché davvero altissimo è stato il livello di collaborazione tra tutti i partecipanti.

La circostanza ha permesso a tutti di conoscersi meglio e spesso gli studenti hanno voluto raccontare di sé, dai dettagli della propria storia personale alla vita quotidiana in Italia.



**Fig. 13.I risultati del laboratorio**



**Fig. 14. L'inaugurazione di "Lasciamo traccia"**

#### 4. CONCLUSIONI

“Quindi voglio parlare di creatività. Il mio argomento è che la creatività è tanto importante quanto l’alfabetizzazione e la dovremmo trattare alla pari.” Questa l’opinione dell’educatore inglese Ken Robinson, che si vuole condividere con il presente studio e sostenere tramite il *Laboratorio frammenti*, che può vedersi anche come progetto di integrazione linguistico-sociale se inserito in un contesto vulnerabile di italiano L2, come nel caso specifico che è stato presentato.

L’articolo nella prima parte ha voluto accennare ai modelli teorici che hanno in parte contribuito all’elaborazione del progetto e che ne giustificano alcune scelte metodologiche; nella seconda, invece, ha voluto presentare e ripercorrere la prima edizione del *Laboratorio frammenti*, per poi riportarne i risultati con le considerazioni del caso.

Concludendo, si può affermare che è stata una esperienza positiva e significativa dal punto di vista didattico, da ripetere tenendo conto che una maggiore eterogeneità del gruppo e un livello di conoscenza della lingua italiana superiore, ossia dal livello A2 in poi, sarebbero due elementi in grado di valorizzare maggiormente il *Laboratorio frammenti*.

#### BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E., (s.d. [a]), *Didattica dell'italiano*, Modulo Master Itals, [www.italis.it](http://www.italis.it) (accesso con password)
- BALBONI P.E. (s.d. [b]), *Principi di glottodidattica*, Modulo Master Itals, [www.italis.it](http://www.italis.it) (accesso con password)
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- BALBONI P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- CESA-BIANCHI M., 2009, *Creatività scientifica. Il processo che cambia il mondo*, Roma, Sovera.
- CINQUE M., 2010, *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*, Milano, Franco Angeli.
- CRISTINI C., CESA-BIACHI C., CESA-BIANCHI M., PORRO G., 2011, *L'ultima creatività. Luci nella vecchiaia*, Milano, Springer-Verlag Italia.
- CROPLEY A. J., 1969, *La creatività*, Firenze, La Nuova Italia.
- DE BONO E., 2015 *Creatività per tutti*, Milano, BUR.
- EMERSON R.W., 1990, (a cura di Tommaso Pisanti) *Natura e altri saggi*, Milano, Rizzoli.

- JAOUI H., DELL'AQUILA I., 2010, *L'avvocato dell'angelo. Razionalità e Creatività: strumenti e tecniche per favorire l'efficacia tramite il piacere*, Milano, Franco Angeli.
- KRASHEN, S.D., 1983, *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KRIS E., 1967, *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, Torino, Einaudi.
- LAGRENZI P., 2005 *Creatività e innovazione*, Bologna, Il Mulino.
- MARTIGNONI P., ROSCELLI V., 2008, *Insegnare e apprendere. Quaderni S.P.A.E.E.*, Milano, Pubblicazioni I.S.U. Università Cattolica.
- MUNARI B., 1977, *La fantasia*, Roma-Bari, Laterza.
- PAGNIN A., VERGINE S., 1974, *Il pensiero creativo*, Firenze, La Nuova Italia.
- PEZZOLA I., 2012, "Il ruolo della creatività nell'apprendimento linguistico: teorie e applicazioni", *Bollettino Itals*, 11. [www.itals.it](http://www.itals.it).
- RODARI G., 1974, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.
- TESTA A., 2010, *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*, Milano, Rizzoli.
- TORRANCE E. P., 1988, "The nature of creativity as manifest in testing". In R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspective*, Cambridge, Cambridge University.
- TROMBETTA C., 1989, *La creatività. Un'utopia contemporanea*, Milano, Bompiani.

## SITOGRAFIA

[www.nume.it](http://www.nume.it)

Sito che raccoglie studi, ricerche e documenti a proposito di creatività e innovazione. *Formazione degli adulti e creatività o Per una bibliografia sulla creatività*, a cura di Daniele Brambilla

[www.nuovoutile.it/](http://www.nuovoutile.it/)

Nuovo e Utile è un sito per la divulgazione di teorie e pratiche della creatività curato da Annamaria Testa.

[www.ted.com](http://www.ted.com)

Ideas Worth Spreading

TED (*Technology, Entertainment, Design*) è un'organizzazione *no profit* nata nel 1984 con lo scopo di contribuire alla "diffusione delle idee". Nei cicli di conferenze che organizzano generalmente in Scozia e negli USA i partecipanti - scienziati, ricercatori, "pensatori" ed esperti - hanno 18 minuti per esporre le proprie idee. Il sito offre

numerosi materiali relativi alle attività dell'organizzazione, audio e video delle conferenze, spazi aperti alla condivisione di idee e pensieri.

Cfr. Robinson, K., 2006, *Do Schools Kill Creativity?*;

Robinson, K., 2010, *Changing Education Paradigms*.

<http://venus.unive.it/filim>

Sito della F.I.L.I.M. (Formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo), a cura dell'Università Ca' Foscari di Venezia e del laboratorio Itals. Ottima fonte ad accesso gratuito di materiali per la formazione, con importanti indicazioni sulla didattica dell'italiano L2/LS. Cfr. Caon Fabio e Sonia Rutka, *La glottodidattica ludica*.

## NOTE

---

<sup>1</sup> Il riferimento è in particolare ai saggi del 1922 *Psicologia analitica e arte poetica* e *Psicologia e poesia*, del 1930.

<sup>2</sup> Difatti, prima e dopo Wallas altri autori sostengono che il processo creativo si sviluppi per fasi diverse. C'è il filosofo americano Dewey che lo suddivide in cinque stadi (sensazione di una difficoltà, individuazione e definizione del problema, proposta di possibili soluzioni, esame delle soluzioni, verifica con prove sperimentali), il chimico americano Rossmann ne conta sette (osservazione di un bisogno, analisi del bisogno, rassegna delle informazioni disponibili, formulazione delle soluzioni probabili, analisi critica, invenzione vera e propria, sperimentazione) e così anche Alex Osborn; Didier Anzieu arriva a comprendere una fase posteriore al processo creativo, con tanto di *licenziamento* e *rammarico* per non aver potuto fare di meglio. Nel 1997 Mark Runko considera sei fasi e accosta ognuna a una o più emozioni dominanti: informazione (curiosità, interesse), incubazione (determinazione e incantamento, fascinazione), illuminazione (eccitamento), verifiche (soddisfazione e orgoglio di sé), comunicazione (attesa speranzosa), validazione (speranza, euforia). Anche gli studiosi Michael Mumford e Dwayne Norris teorizzano il *problem-solving* in otto fasi. Nonostante le variazioni, comunque, si intravede una base comune a tutte le diverse elaborazioni.

<sup>3</sup> "Una interpretazione della creatività in termini di *insight* non deve tuttavia far pensare che questa capacità si basi unicamente su un'intuizione estemporanea. L'*insight* è infatti preceduto da momenti preparatori, seguito da una fase di verifica dei risultati ottenuti e si basa su sofisticate conoscenze tecniche nel campo in cui opera".

<sup>4</sup> Se nel linguaggio quotidiano il concetto di creatività è legato al significato corrente del verbo creare, e quindi all'idea di una produzione di qualcosa che non esisteva, da un punto di vista psicologico ciò che interessa maggiormente è la verifica dell'ipotesi secondo la quale i processi di conoscenza della natura e di dominio manipolativo del mondo oggettuale non avanzano tanto per accumulazione di dati successivi, quanto più spesso per improvvisi mutamenti di prospettive e di punti di vista. In campo psicologico gli studiosi della Gestalt dimostrarono che alcuni fra i più comuni processi di apprendimento, in particolare nel campo della soluzione di problemi, avvengono precisamente per una ristrutturazione brusca del campo cognitivo globale.