

Alessandro Antonietti

**Come sviluppare la creatività
Linee di tendenza nel pensiero creativo**

Erickson Portale Internet

Area Creatività, immaginazione e problem solving

www.erickson.it

URL: http://www.erickson.it/images/upload/doc_cre_6.1.2.pdf

Educare al pensiero creativo: linee di tendenza

Insegnare a pensare in maniera creativa è stata una preoccupazione, prima che dell'educazione scolastica, della formazione professionale. Le prime procedure di addestramento al pensiero innovativo e alla soluzione originale di problemi sono state infatti proposte nell'ambito di corsi aziendali di preparazione per tecnici, ingegneri, pubblicitari, esperti di pubbliche relazioni. A questo riguardo occorre ricordare che lo stesso interesse per lo studio scientifico dei processi implicati dalla creatività, sorto negli anni '50-'60, è stato motivato, oltre che da ragioni interne della pedagogia e della psicologia e da mutamenti sociali e culturali generali, anche da interessi di tipo tecnologico ed economico.

È soltanto in un momento successivo che i più noti *training* al pensiero creativo sono stati trasposti all'interno dell'istruzione scolastica. Ciò ha comportato non solamente un necessario adattamento delle procedure addestrative, ma anche un collegamento di queste ultime - spesso basate unicamente su intuizioni e "collaudi" all'interno del mondo della progettazione e del *marketing* - con le conoscenze che la psico-pedagogia andava acquisendo. Ne è così risultata una maggior consapevolezza delle dinamiche mentali implicate dalle varie proposte didattiche e una costante revisione di queste ultime alla luce delle nuove problematiche sottolineate dalle scienze dell'educazione.

Le varie procedure di insegnamento della creatività sottendono, esplicitamente o implicitamente, precisi assunti a riguardo del pensiero creativo. Tali assunti - che stanno alla base dei principali orientamenti "classici" dell'indagine psicologica sulla creatività - possono essere schematicamente raggruppati nel seguente modo:

- creatività come atteggiamento;
- creatività come potenzialità;
- creatività come processo;
- creatività come strategia.

Nella prima parte del presente articolo si richiameranno brevemente i *training* elaborati nel passato e ispirati a tali assunti. Si evidenzieranno quindi alcune caratteristiche da loro condivise, caratteristiche oggi poste in discussione. Infine si illustreranno alcuni recenti programmi di sviluppo della creatività, cercando di mettere in luce come essi corrispondano ad alcune esigenze di cui i precedenti programmi non tenevano adeguatamente conto.

1. Interpretazioni della creatività

Nell'esame dei vari orientamenti di studio della creatività e delle corrispondenti procedure di addestramento si può innanzi tutto individuare la concezione della creatività quale atteggiamento, ossia quale particolare modalità di rapportarsi alla realtà - esterna e interiore - e di interagire con essa. L'atteggiamento creativo è stato, per ricordare qualche proposta al riguardo, designato come apertura verso l'esperienza (Rogers), accettazione del rischio (Maslow) e della contraddittorietà (Fromm), spirito di avventura (Bartlett), predilezione verso la complessità (Barron). In accordo con questa impostazione, più recentemente alcuni degli aspetti che contraddistinguono l'atteggiamento dell'individuo creativo sono stati intesi come elementi di una più generale caratterizzazione psicologica denominata *problem-finding* (Getzels e Csikszentmihalyi, 1976). Essa consiste nella tendenza a considerare vari

possibili approcci al problema, ad abbandonare la via intrappresa qualora un'altra si presenti come più adeguata allo scopo, a non considerare definitivi i risultati raggiunti.

In questa ottica la creatività può essere sviluppata non tanto attraverso precise procedure addestrative, ma aiutando l'individuo -attraverso idonee esperienze, ambienti, modalità di comunicazione e stili educativi, a maturare in una direzione in cui tali tendenze siano incoraggiate.

In una seconda prospettiva la creatività è considerata una potenzialità, ossia dimensione o complesso di dimensioni psicologiche dell'individuo che permettono a quest'ultimo, in date circostanze, di compiere specifiche elaborazioni ideative atte a produrre risultati originali e apprezzati. Possono rientrare in questo ambito la teoria fattorialista della divergenza (Guilford, Torrance) secondo la quale il pensiero dell'individuo creativo sarebbe contraddistinto, principalmente, da fluidità, flessibilità, originalità, aspetti della mente virtualmente idonei a garantire un'elevata probabilità di reperire idee inusuali e utili. Ad analogia impostazione di fondo possono essere ricondotte le proposte di identificare specifici "stili cognitivi" legati alla creatività, quali, per esempio, la tendenza a compiere categorizzazioni secondo criteri più elastici di quelli abituali.

Il più noto esempio di procedura per sviluppare potenzialità creative quali quelle accennate è il *brainstorming*, nota tecnica in cui all'individuo si chiede di esprimere nella maniera più libera il maggior numero di idee in relazione a un tema dato, senza esprimere valutazioni al riguardo.

In una terza ottica il pensiero creativo è inteso quale processo, cioè quale specifico tipo di funzionamento o elaborazione mentale abitualmente non attivato. Per esempio, un particolare processo implicato nel pensiero creativo -originariamente descritto dagli psicologi gestaltisti e oggi rivalutato- è la ristrutturazione: la soluzione creativa di un problema - raggiunta per *insight* - risiede nel considerare il problema stesso da un differente punto di vista in modo che emergano nuove relazioni. Possono essere collocate in quest'ambito le concezioni associazioniste -secondo le quali la creatività consisterebbe nel compiere accostamenti desueti di idee (Mednick, Wallach e Kogan)- e le concezioni secondo le quali la creatività risulterebbe da operazioni quali il ricombinare in nuova maniera esperienze precedenti (Koestler, Vygotskji) o nell'individuare aspetti comuni in realtà diverse (Getzels e Jackson). Interpretazioni di tale matrice sono state più recentemente riprese da Rothenberg (1979) attraverso la teoria del "pensiero bifronte" secondo la quale la creatività risiederebbe nella capacità di tenere contemporaneamente presente aspetti opposti della realtà e conciliarli in una visione integrata di ordine superiore.

Training ispirati a questa ottica sono la sinettica -in cui si addestra a cercare e sfruttare le analogie-, le associazioni forzate -in cui si invita a mettere in rapporto aspetti diversi dell'oggetto in questione- o procedure di ispirazione comportamentista - quali quelle messe a punto da Maltzman - basate sulla ricerca di associazioni inconsuete.

Nella quarta impostazione il pensiero creativo è fatto risiedere nell'attivazione di particolari strategie, cioè di piani o sequenze strutturate, più o meno flessibili, di operazioni da compiere sugli stimoli di partenza. Sono collocabili in questa area le varie procedure euristiche elaborate dall'intelligenza artificiale e dalle scienze cognitive - i cui precursori sono rintracciabili nelle teorie di Newell e Simon - e, sul versante dei suggerimenti per l'incremento della produttività innovativa, tecniche quali l'analisi morfologica e le varie *idea check-list*, serie di domande pre-codificate a cui sottoporre le situazione in esame con lo scopo di portare alla luce loro aspetti in genere trascurati.

2. Presupposti dei training al pensiero creativo

Le proposte di sviluppo della creatività sopra brevemente ricordate - pur nella specificità dell'orientamento teorico che le ispira - condividono alcuni presupposti comuni.

In primo luogo esse in genere prendono in considerazione un unico o pochi aspetti della dinamica creativa e privilegiano un unico meccanismo mentale. Per esempio, la tecnica del *brainstorming* cerca di sfruttare unicamente le possibilità dischiuse dalla fluidità e libertà dei processi cognitivi, mentre le procedure di stampo associazionista privilegiano le operazioni di collegamento tra idee. Tuttavia l'abbondanza e l'inusitatezza - sollecitate dai citati *training* - della produzione ideica non garantiscono di per se stesse la qualità innovativa di quest'ultima. Ulteriori processi sembrano essere richiesti, ma le proposte didattiche avanzate nel passato raramente si propongono il simultaneo e organico sviluppo delle molteplici componenti intellettive della creatività.

In secondo luogo i tradizionali *training* al pensiero creativo sono principalmente costituiti da prove che presentano una scarsa attinenza con le attività quotidiane. Per esempio, il *Productive Thinking Program* messo a punto negli anni '60 da Olton e Crutchfield si propone di insegnare ai bambini alcuni dei principi-base del *problem-solving* per mezzo di storie poliziesche. L'efficacia del programma è stata dimostrata soltanto per situazioni analoghe a quelle originariamente presentate. Le unità del *training* sembrano quindi aver sì favorito l'assimilazione di procedure solutorie creative, ma queste vengono attivate soltanto in contesti simili a quelli di partenza. Sostanzialmente, la scelta di scenari -come quelli "gialli" impiegati nel *Productive Thinking Program*- accattivanti ma lontani dalla quotidianità ostacola il *transfer* delle abilità acquisite a domini di conoscenza di diversa natura.

In terzo luogo le procedure di addestramento alla creatività elaborate negli scorsi decenni sono prevalentemente incentrate sull'esercizio diretto di particolari operazioni (ristrutturazione, combinazione, produzione libera, ecc.) e prestano scarsa attenzione alle abilità di controllo di tali operazioni. In altre parole: tali programmi insegnano a compiere le operazioni in oggetto ma non a discriminare le situazioni in cui esse debbano essere compiute, quali siano le operazioni più idonee da compiere, quali siano le maniere più efficaci per compierle.

Nei più recenti programmi di sviluppo della creatività avanzati per l'età evolutiva e da attuare in contesti scolastici i limiti sopra ricordati paiono essere superati, in quanto una maggior accortezza e attenzione agli sviluppi della psicologia cognitiva ha portato a far attenzione affinché:

- vengano coinvolti vari aspetti della creatività e vengono attivati vari meccanismi posti anche a diversi livelli del funzionamento mentale;
- vengono sollecitati e favoriti collegamenti tra il materiale del programma ed aspetti della realtà abituale;
- vengano addestrate anche le attività meta-cognitive.

Questi punti saranno presi in esame ed esemplificati attraverso la descrizione di alcuni recenti programmi di sviluppo della creatività.

3. Attivazione di molteplici livelli di funzionamento mentale

Un chiaro esempio di procedura per lo sviluppo di abilità cognitive di tipo creativo impostato su diversi livelli di funzionamento mentale è rappresentato dal programma *Intelligence Applied*. Tale programma è stato messo a punto da Sternberg (1986) per alunni

delle scuole superiori ed è basato sulla teoria triarchica dell'intelligenza sostenuta da tale autore. Il *training* è più in generale finalizzato all'esercizio delle principali componenti del pensiero, ma tra quest'ultime rilevante parte rivestono quelle implicate dalla soluzione innovativa di problemi. In tal senso alcune parti di *Intelligence Applied* costituiscono strumenti per l'incremento della creatività.

Il programma si articola su tre livelli. Innanzi tutto vi sono attività destinate all'esercizio dei principali aspetti dei processi interni: le meta-componenti (includenti le operazioni di pianificazione, controllo e valutazione del processo cognitivo, ossia le operazioni di organizzazione del pensiero), le prestazioni (comprendenti le operazioni di confronto e inferenza, ossia le operazioni di implementazione dei processi cognitivi) e l'acquisizione di conoscenze (riguardante l'identificazione e la combinazione di informazioni nuove). Le prove proposte ai discenti a tal riguardo includono compiti in cui è richiesto di trarre conclusioni e valutare informazioni date, completare serie di simboli dopo aver colto il principio ad esse sotteso, completare analogie, ricavare il significato di parole sconosciute a partire dal testo in cui esse ricorrono, ecc.

Una seconda parte del programma concerne lo sviluppo della capacità di manipolare l'ambiente. Essa comprende esercizi quali la risoluzione di conflitti e di situazioni reali, l'interpretazione di stimoli ambigui, ecc.

La terza parte è volta al potenziamento delle capacità di affrontare e risolvere situazioni nuove. In questo ambito sono principalmente proposti problemi la cui soluzione richiede abilità di tipo intuitivo.

Il programma richiede che agli alunni venga dapprima illustrata la teoria che esso presuppone. Si passa quindi alla presentazione delle singole unità di cui il *training* si compone, ciascuna delle quali è dedicata all'attivazione di una particolare componente. Ogni unità è articolata nel seguente modo: viene presentato un problema a scopo di esemplificazione, segue la discussione di tale problema, viene quindi spiegato, con esempi, il principio in questione e infine devono essere eseguiti vari esercizi.

Dalla sommaria descrizione compiutane, emerge come *Intelligence Applied* sia un programma che, pur comprendendo molte prove tradizionalmente impiegate nei test di abilità intellettive, si discosta da precedenti proposte addestrative in quanto non è rivolto all'esercizio di un'unica modalità del funzionamento mentale ma cerca di coprire una vasta gamma di processi cognitivi e di attivare operazioni psichiche differenziate a seconda dei contesti di azione, della natura del materiale simbolico utilizzato e dei piani di rappresentazione.

4. Transfer alla vita quotidiana

Lipman ha approntato un *training* -il *Philosophy for Children Program*- il cui scopo è quello di insegnare ai bambini (il programma può essere proposto già nella scuola materna) l'esercizio di un metodo di pensiero che aiuti a risolvere anche in modo originale nuove situazioni problematiche in cui ci si può imbattere nella vita di tutti i giorni (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1980).

Il programma è strutturato in brevi racconti in ciascuno dei quali bambini e adulti discutono problemi della vita quotidiana. In una prima fase i personaggi infantili giungono alla scoperta di un determinato principio sul quale successivamente riflettono. Successivamente i bambini provano ad applicare il principio a nuove situazioni. Le attività proposte insistono particolarmente sulla sperimentazione diretta e la ricerca di esempi e contro-

sempi. Il *training* prevede anche discussioni finali tra gli alunni nel corso delle quali essi sono invitati considerare le caratteristiche dei propri interventi -ossia a valutarne l'originalità e pertinenza- e a pervenire a conclusioni comuni.

Il *Philosophy for Children Program* -come è evidente- è costruito direttamente su situazioni familiari ai bambini. Se nel passato la scelta di contesti narrativi differenti da quelli quotidiani presentava un ostacolo per il *transfer* delle abilità creative indotte dai *training*, con la procedura di Lipman tale difficoltà è scongiurata essendo continuamente offerta al bambino l'opportunità di individuare nella propria esperienza riscontri delle dinamiche illustrate nelle unità del programma.

5. Sviluppo di capacità meta-cognitive

L'*Instrumental Enrichment Program* di Feuerstein (Feuerstein, Rand, Hoffman e Miller, 1980), specificatamente rivolto ad adolescenti con problemi di ritardo mentale o con difficoltà scolastiche, include tra le proprie finalità anche quella di sviluppare operazioni intellettive collegate alla creatività. Il *training* è basato sull'idea che l'apprendimento possa stabilirsi soltanto allorché l'individuo viene aiutato a interpretare, organizzare, sintetizzare e anticipare l'esperienza. Le modalità secondo le quali il programma è organizzato dovrebbero svolgere tali funzioni di mediazione tra il materiale proposto e la struttura mentale del soggetto. A tale scopo un particolare accento è posto sulle abilità meta-cognitive le quali dovrebbero condurre l'individuo ad affrontare le situazioni attraverso il controllo delle risorse intellettive.

Ogni esercizio richiede l'attivazione di una specifica strategia od operazione mentale. La presentazione del materiale avviene attraverso le seguenti fasi, da cui risulta evidente l'impostazione meta-cognitiva del programma. Dapprima gli alunni sono invitati a individuare di che problema si tratti e a cogliere differenze e somiglianze con altri problemi, ad anticipare le possibili difficoltà di esecuzione e le virtuali strategie utili al riguardo. In un secondo momento si passa alla pratica. Ogni problema è nuovo cosicché diviene impossibile applicare strategie impiegate nel passato. La seconda fase si conclude con la discussione di gruppo a riguardo delle strategie utilizzate. Nel terzo momento si passa a categorizzare il problema: si tratta di dargli un titolo che rispecchi la natura delle operazioni mentali da esso richieste. Nel quarto momento si sollecita a indicare situazioni della vita quotidiana in cui si presentino i medesimi meccanismi mentali (anche l'*Instrumental Enrichment Program*, pertanto, tiene presente -come il programma precedentemente esaminato- l'esigenza del *transfer* al mondo reale).

Una serie di prove inclusa nel *training* richiede di individuare delle forme in *pattern* costituiti da punti. Per le prove in questione un possibile campo familiare in cui trasferire le competenze acquisite con il materiale del programma è per esempio rappresentato dalle costellazioni celesti in cui l'immaginazione umana ha stabilito collegamenti tra punti al fine di ricavare figure schematiche dotate di significato.

In ciascuna fase prevista dal *training* l'individuo non è sollecitato soltanto -come avveniva nei programmi di alcuni decenni fa- a compiere determinate operazioni, ma anche a riflettere sulle condizioni e sulle modalità in cui tali operazioni vengono eseguite. In tal modo si dovrebbero acquisire le capacità meta-cognitive che possono garantire un pertinente impiego delle strategie innovative di pensiero.

Dalla succinta descrizione di tre recenti programmi di sviluppo della creatività risulta come oggi si renda maggiormente ragione che nel passato della complessità dell'atto creativo. In questa nuova prospettiva, nell'educazione alla creatività si attivano più dimensioni del funzionamento mentale e si sollecita l'interazione tra i vari aspetti della dinamica creativa. In tal modo l'individuo si trova a diventare competente in uno spettro di attività intellettive collocate su piani differenti. Ciò dovrebbe garantire un maggior successo in un'ampia gamma di situazioni in cui si richieda di mettere in opera strategie innovative di pensiero. In questo senso, le odierne proposte di *training* alla creatività possono recuperare l'interesse degli educatori per il problema, invitando a superare la delusione e lo scetticismo suscitati dalle precedenti proposte, spesso rivelatesi inadeguate a motivo del loro eccessivo semplicismo e artificiosità.

Per uno sviluppo organico della creatività pare tuttavia necessario un ulteriore passo in avanti. Si tratta, cioè, di integrare la crescita intellettuale con lo stabilirsi di atteggiamenti che ne favoriscano l'espletarsi. In altre parole, occorrerebbe non soltanto insegnare a saper compiere insolite operazioni cognitive e meta-cognitive, ma porre l'individuo in un assetto personologico che gli permetta di accettare, o persino ricercare, le situazioni -nuove, problematiche, imprevedute- in cui tali competenze e meta-competenze si possano attivare.

Bibliografia

FEUERSTEIN R., RAND Y., HOFFMAN M.B. e MILLER R., *Instrumental Enrichment*, University Park Press, Baltimore, 1980

GETZELS J. e CSIKSZENTMIHALYI M., *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*, Wiley, New York, 1976)

LIPMAN M., SHARP A.M. e OSCANYAN F.S., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980

ROTHENBERG A., *The emerging goddess: The creative process in art, science, and other fields*, University of Chicago Press, Chicago 1979

STERNBERG R.J., *Intelligence applied*, Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, 1986