

Come sviluppare la creatività nei bambini: le indicazioni di un programma di ricerca

Alessandro Antonietti e Paola Pizzingrilli

Dipartimento di Psicologia - Servizio di Psicologia
dell'Apprendimento e dell'Educazione (SPAEE)¹
Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano (Italia)
alessandro.antonietti@unicatt.it / paola.pizzingrilli@unicatt.it.



Synergies Europe n° 4 - 2009 pp. 151-166

Résumé : *Cette contribution souligne l'importance d'encourager la créativité chez les enfants au moyen de programmes qui dépassent les limites des entraînements traditionnels et qui justifient de la complexité des variables impliquées. À cet égard, il est présenté un programme de développement de la créativité enfantin appliqué en Italie au cours d'expérimentations différentes. Les résultats obtenus confirment que la prédisposition de parcours formatifs destinés aux enseignants et d'activités didactiques spécifiques à proposer en classe favorisent la pensée créative. Cette forme de pensée, flexible et ductile, est conçue comme un ensemble de stratégies cognitives et d'attitudes mentales, qui peuvent être modifiées aussi bien par des propositions d'action structurés qu'en agissant sur les styles relationnels et communicatifs.*

Mots-clés : *créativité, pensée, attitude, éducation*

Abstract : *The present paper highlights the importance of fostering creativity in children through some programmes that go beyond the limitations of traditional trainings and that account for the complexity of all variables involved. With respect to this, a programme to enhance creativity in children is presented. It has been implemented in Italy during different testing sessions. Results confirmed that professional training addressed to teachers and specific educational activities proposed in the classroom encourage creative thinking. This way of flexible and ductile thinking is intended as a set of cognitive strategies and mental attitudes that can be modified both by means of structured trainings and by transforming relational and communicative styles.*

Keywords : *creativity, thinking, attitude, education*

Come intendere la creatività

Sviluppare capacità creative è un obiettivo formativo-educativo che si declina in maniera diversa a seconda di come la creatività viene intesa (strumenti per indagare la concezione che si ha della creatività sono reperibili in Antonietti e Iannello, 2008). Un insegnante che volesse stimolare la creatività dei suoi allievi dovrebbe quindi innanzi tutto interrogarsi circa il tipo di creatività che intende promuovere.

Una prima possibilità è di intendere la creatività quale *atteggiamento*, ossia una 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, accettazione del rischio e della contraddittorietà, spirito di avventura, predilezione verso la complessità. In accordo con questa impostazione, più recentemente alcuni degli aspetti che caratterizzano l'atteggiamento dell'individuo creativo sono stati intesi come elementi di una più generale dimensione psicologica denominata *problem-finding*. Essa consiste nella tendenza a considerare vari possibili approcci al problema, ad abbandonare la via intrapresa qualora un'altra si presenti come più adeguata allo scopo, a non considerare definitivi i risultati raggiunti.

Un formatore potrebbe però vedere la creatività come una *potenzialità*, ossia una predisposizione o complesso di predisposizioni che permettono all'individuo, in date circostanze, di compiere specifiche elaborazioni mentali atte a produrre risultati originali e apprezzati. Possono rientrare in questo ambito le visioni secondo cui 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.

Una terza possibilità è di ritenere che per sviluppare la creatività degli studenti occorra addestrarli a compiere particolari *processi*, ossia ad innescare forme di funzionamento mentale abitualmente non attivate. Per esempio, un particolare processo implicato nel pensiero creativo è la ristrutturazione: la soluzione creativa di un problema 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 secondo le quali la creatività consisterebbe nel compiere accostamenti desueti di idee e le concezioni secondo cui la creatività risulterebbe da operazioni quali il ricombinare in nuova maniera esperienze precedenti o l'individuare aspetti comuni in realtà diverse.

Esistono varie proposte operative, da applicarsi in contesto scolastico e lavorativo, ispirate a ciascuna delle tre visioni sopra sinteticamente ricordate. E' possibile integrare le tre prospettive, immaginando degli interventi educativo-formativi volti a cambiare atteggiamenti, a promuovere potenzialità e ad insegnare processi? L'esperienza documentata in questo articolo, articolatasi in varie sperimentazioni e interventi formativi rivolti agli insegnanti nel corso di molti anni, si è basata sulla scommessa che sia possibile operare simultaneamente su vari piani e andare oltre una visione dell'educazione alla creatività quale acquisizione di meccaniche strategie operative e, sul versante opposto, dare concretezza e precisione a generici appelli agli educatori affinché concedano agli allievi libertà di espressione, la possibilità di seguire le loro curiosità e metter alla prova le loro intuizioni.

Oltre gli approcci tradizionali

Non si è però soltanto trattato di tentare un'integrazione di prospettive diverse, ciascuna focalizzata su una dimensione della creatività. Si è anche trattato

di provare a superare alcune limitazioni che è possibile ravvisare nei comuni training alla creatività. Le tradizionali proposte di sviluppo della creatività condividono infatti alcuni presupposti comuni che si è cercato di modificare.

In primo luogo esse in genere prendono in considerazione un unico o pochi aspetti della dinamica creativa e privilegiano un solo 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'originalità della produzione di idee non garantiscono di per sé stesse la qualità innovativa di quest'ultima. Ulteriori processi sembrano essere richiesti, ma le proposte avanzate nel passato raramente si propongono l'organico sviluppo delle molteplici componenti 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. L'efficacia di programmi di tal genere è stata dimostrata soltanto per situazioni analoghe a quelle originariamente presentate nei training. L'addestramento sembra quindi aver sì favorito l'assimilazione di procedure creative, ma queste vengono poi attivate soltanto in contesti simili a quelli di partenza. Sostanzialmente, la scelta di scenari educativi lontani dalla quotidianità ostacola il transfer delle abilità acquisite a domini di diversa natura.

In terzo luogo le usuali procedure di addestramento alla creatività sono prevalentemente incentrate sull'esercizio diretto di particolari operazioni 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 alcuni dei limiti sopra ricordati paiono essere superati, in quanto una maggior accortezza 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 programma ed aspetti della realtà abituale;
- vengano addestrate anche le attività metacognitive.

In sostanza, 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 mentali 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.

Per uno sviluppo organico della creatività pare tuttavia necessario un ulteriore passo. Occorrerebbe non soltanto insegnare a saper compiere insolite operazioni cognitive e metacognitive, 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 metacompetenze si possano attivare.

Il Programma di Sviluppo della Creatività Infantile (PSCI)

Ispirandosi alle idee sopra ricordate, si è messo a punto uno strumento educativo, nella forma strutturata di un training, che ha costituito la matrice per una generale riconsiderazione dell'insegnamento della creatività a scuola (Antonietti e Cerioli, 1990, 2001). Inizialmente pensato come dispositivo narrativo in grado di legare diverse proposte operative di stimolazione alla creatività in bambini dai 5 ai 10 anni, nel corso degli anni e delle esperienze di lavoro con numerosi insegnanti il training è venuto assumendo una sua specifica caratterizzazione.

Per certi aspetti è come se, in mano ai bambini, il training avesse insegnato agli stessi insegnanti l'opportunità di considerare con maggior attenzione le condizioni dell'apprendere. Da esplicito strumento di stimolazione di operazioni mentali divergenti e flessibili è stato progressivamente utilizzato quale dispositivo per riflettere sui personali processi di crescita e di evoluzione mentale proprio grazie al fatto il programma non si limita a stimolare processi cognitivi divergenti, ma sollecita atteggiamenti creativi.

La più evidente caratteristica del programma è l'insieme di attività che vengono proposte ai bambini per invitarli a:

- seguire mentalmente i tentativi di soluzione attivati dai personaggi della storia-contenitore;
- riprodurre in prima persona le dinamiche mentali illustrate ed esemplificate nel corso della narrazione.

Il secondo livello di coinvolgimento degli alunni passa più direttamente attraverso forme di identificazione emotiva con i personaggi della storia, i quali hanno lo scopo implicito di «portare nel racconto» i bambini, così che loro stessi possano vivere ed elaborare emotivamente le situazioni che la storia descrive. In altri termini, i bambini vengono di volta in volta invitati ad esercitare le proprie potenzialità cognitive di tipo produttivo e contemporaneamente ad esercitarsi affettivamente, attraverso un gioco mai del tutto esplicitato basato su finzioni, proiezioni, identificazioni, situazioni di «come se».

La storia è stata costruita tenendo presenti alcuni requisiti:

- *efficacia* stimolativa e riflessiva: pur privilegiando una trama narrativa essenziale, il racconto intende promuovere e incrementare le potenzialità riflessive e creative dei bambini, incoraggiandoli verso un immaginare e un pensare sufficientemente svincolati dagli automatismi mentali;
- *pervasività*: la storia intende coinvolgere una pluralità di linguaggi e competenze

(verbali, grafico-pittoriche, mimico-gestuali, musicali) orientandoli verso un'espressività personale ed autonoma;

- *compatibilità*: il dispositivo narrativo vuol essere attivabile in una normale situazione didattico-educativa e vuol essere alla portata cognitiva ed affettiva di bambini dai 5 ai 10 anni;
- *generalizzabilità*: la plurivocità della narrazione offre la possibilità di un suo utilizzo cognitivo o emotivo-relazionale. Mentre nel primo caso ogni docente può sviluppare il programma autonomamente con i propri allievi, nel secondo caso risulta essenziale una formazione iniziale e una supervisione in piccolo gruppo per la durata dell'esperienza;
- *interattività*: l'utilizzo della storia impone interventi continui tra i bambini e i personaggi del racconto, in una dinamica in cui alle volte i primi riproducono e riesperimentano le iniziative dei secondi, alle volte le anticipano;
- *struttura modulare*: nonostante il racconto si caratterizzi quale storia globale, dispone di una modulazione di unità parzialmente autonome in modo da risultare sufficientemente flessibile nell'implementazione scolastica;
- *aperto* al gruppo e ad ogni singolo soggetto. Le interazioni previste attivano infatti sia il gruppo di bambini sia ogni singolo bambino;
- *motivante*, in quanto giocato sulla stimolazione della curiosità, sul gioco simbolico e sulla scoperta del proprio mondo interno;
- *graduale*, poiché, stimola progressivamente e alternativamente vari aspetti della creatività e dell'autonomia individuale e di gruppo;
- *responsabilizzante* in quanto favorisce l'assunzione e l'integrazione di propri peculiari modi di percepire e di pensare la realtà.

La storia racconta di due bambini (Sarò e Sarà[□]), di circa 5-7 anni di età, che vengono poco per volta inseriti - quasi loro malgrado - in una vicenda fantastica consistente in un lungo e avventuroso viaggio alla ricerca del segreto di Pensone², un vulcano di bolle misteriosamente spento da anni. Nel viaggio i bambini sono accompagnati e aiutati da tre personaggi-tutor, rappresentanti ciascuno un aspetto essenziale del pensiero creativo: la fluidità (gatto Fluò), la capacità di cogliere analogie (coniglio ComeComè), la capacità di cambiare il punto di vista (farfalla Piedaria). Il viaggio - che assume simbolicamente l'immagine del cammino verso la propria individuazione - richiede a Sarò e Sarà (e, indirettamente, al gruppo di bambini che seguono la storia) di affrontare varie prove emotive e cognitive, il cui superamento permette l'accesso al quadro successivo, e, infine, al segreto del Monte Pensone.

La storia attiva - su vari piani di realtà e fantasia - diversi personaggi e situazioni problematiche. Vi sono personaggi-simbolo che caratterizzano antropomorficamente alcune caratteristiche degli atteggiamenti e degli stili cognitivo-personologici generalmente opposti alle strategie euristiche e agli atteggiamenti che li favoriscono. Questi personaggi popolano il Monte Pensone e costituiscono ostacoli al raggiungimento del segreto del vulcano. Il superamento di queste «prove» è generalmente permesso da intuizioni che portano Sarò e Sarà e i loro amici-tutor ad integrare le «parti cattive» dei personaggi-simbolo, restituendo a loro e a se stessi vitalità e creatività.

Il Monte Pensone rappresenta la misteriosa meta del viaggio, che alla fine sembra dissolversi in un simbolico cammino all'interno delle risorse psicologiche dei

bambini stessi, così che la ricerca del segreto di Pensone assume il significato di una ricerca delle segrete e potenzialità individuali.

Un test per valutare la creatività

Al fine di verificare l'efficacia del Programma di Sviluppo della Creatività Infantile sopra descritto occorre disporre di uno strumento atto a misurare le capacità di pensiero creativo nella popolazione infantile italiana. Poiché al tempo delle ricerche qui documentate non erano disponibili test di creatività standardizzati per la fascia di età interessata, ci si accinse a costruirne uno nuovo, il *Test di Creatività Infantile* (TCI), di Cerioli e Antonietti (1992: 51; Gilberti et al., 2004).

I tentativi di approntare strumenti di misurazione delle attitudini al pensiero creativo si dibattono tra due opposte esigenze. Da un lato vi è la necessità di far fronte a problemi psicometrici al fine di mettere a punto prove rispondenti alle esigenze di controllo e di intersoggettività proprie dell'approccio scientifico. Dall'altro lato vi è l'esigenza che i test si riferiscano ad aspetti significativi della variabile studiata e non si isteriliscano, per eccesso di rigore, nella misurazione soltanto di aspetti molto circoscritti di tale variabile.

Intendendo mediare queste due esigenze, il TCI innanzi tutto individua vari aspetti che la letteratura psicologica indica componenti rilevanti del pensiero creativo. Più precisamente, sono state incluse:

- prove il cui scopo è quello di far emergere differenze individuali nell'abbondanza e nell'elasticità dei flussi ideativi e nella capacità di reperire risposte o associazioni non comuni;
- prove in cui gli spunti creativi devono essere elaborati o attraverso il loro inserimento in strutture narrative articolate o attraverso il loro sfruttamento in decorsi di pensiero orientati verso obiettivi dati;
- prove in cui è richiesto di ristrutturare la situazione di partenza in modi inusuali, considerandola da un nuovo punto di vista;
- prove in cui occorre verificare la coerenza e l'adeguatezza delle idee reperite.

Le prove selezionate intendono attivare codici mentali sia a base visivo-figurale sia a base verbale.

Il TCI è stato ideato per un suo utilizzo in ambito scolastico. A tal fine si è dovuto tener conto dei seguenti vincoli:

- *semplicità*, in modo da poter essere somministrato anche da persone la cui formazione al riguardo non debba essere eccessivamente intensa e protratta nel tempo e senza dover richiedere situazioni ambientali particolari;
- *brevità* di somministrazione, per garantire la possibilità di un impiego anche su campioni ampi e nel rispetto dei normali tempi delle attività scolastiche;
- *univocità* delle procedure di somministrazione e di scoring, per uniformare, attraverso il rispetto di indicazioni dettagliate anche se flessibili, i criteri di rilevamento e valutazione dei dati.

Il TCI include prove per valutare la fluidità, la flessibilità e l'originalità in compiti di produzione spontanea a partire da stimoli visivi o uditivi. Altre prove invece valutano abilità intellettive di tipo creativo in compiti più complessi. È composto da due versioni identiche costituite, ognuna delle quali consta di 6 prove:

- *Esempi* (3 item): il bambino ha il compito di numerare il maggior numero possibile di realtà aventi una data proprietà;
- *Disegni* (3 item): al bambino viene chiesto di elencare i possibili significati di un modello grafico;
- *Usi* (3 item): al bambino viene chiesto di elencare il maggior numero possibile di usi di un dato oggetto;
- *Conseguenze* (2 item): al bambino viene chiesto di elencare le possibili conseguenze di eventi bizzarri e fantastici;
- *Storie* (2 item): si sollecita il bambino a inventare un racconto a partire da un'illustrazione grafica;
- *Problemi* (2 item): viene descritto un semplice problema di tipo pratico e il bambino deve proporre possibili soluzioni.

Come dimostrano le numerose applicazioni del TCI compiute, il test, proposto secondo una modalità ludica, risulta di facile somministrazione in quanto non presenta limiti di tempo ed è piuttosto breve.

Validità del Programma di Sviluppo della Creatività Infantile

Il PSCI è stato applicato in due ampie ricerche sperimentali (vedi schema sottostante) che avevano l'obiettivo di verificarne l'efficacia nel promuovere la creatività in bambini di scuola dell'infanzia e primaria.

Ricerca	Luogo	Numerosità del campione	Età	Condizioni sperimentali
1	Basilicata	243	4-5 anni	Controllo PSCI senza formazione PSCI con formazione
2	Lombardia	853	4-8 anni	Controllo ASCI PSCI senza formazione PSCI con formazione

Legenda: PSCI = Programma di Sviluppo della Creatività Infantile
ASCI = Attività di Sviluppo della Creatività Infantile

L'obiettivo della prima ricerca, condotta in Basilicata (Cerioli e Antonietti, 1992, 1993), era di accertare:

- se un'attività didattica strutturata finalizzata allo sviluppo del pensiero creativo - il PSCI appunto - fosse capace di incrementare le prestazioni nel TCI da parte di bambini di scuola dell'infanzia rispetto a bambini di controllo non sottoposti al training;
- se vi fossero differenze tra gli eventuali incrementi determinati nei bambini da una stimolazione attuata da insegnanti formati a riguardo delle dinamiche relazionali collegate alla creatività («PSCI con formazione») e quelle registrate nel caso in cui il training sia applicato da insegnanti non sensibilizzati a quest'ultimo riguardo («PSCI senza formazione»).

Le analisi statistiche hanno mostrato che in ogni prova del TCI le differenze di prestazione tra la fase pre-training e quella post-training superiori si sono avute nei soggetti della condizione PSCI con formazione e quelle inferiori nella condizione di controllo. Appare quindi che il PSCI è un training capace di incrementare le condotte e le competenze creative di bambini di scuola dell'infanzia nell'ambito di diversi aspetti della divergenza cognitiva. Le potenzialità del PSCI emergono in misura maggiore se esso viene attivato da insegnanti previamente sensibilizzate alle problematiche psicopedagogiche della creatività. Insegnanti soltanto istruiti a riguardo delle procedure addestrative previste dal PSCI sono comunque in grado di incentivare, attraverso l'impiego di tale strumento, le risorse creative dei bambini, anche se i miglioramenti che si registrano in questo caso sono di intensità mediamente inferiore.

In alcuni casi le analisi statistiche hanno rivelato interazioni significative tra trattamento ed età. In genere, infatti, si osserva che differenze di prestazione tra i bambini di 4 e 5 anni tendono ad emergere in relazione al PSCI senza formazione. Più precisamente, a 4 anni gli effetti del PSCI senza formazione - il quale non produce incrementi notevoli nei livelli di creatività rispetto alla condizione di controllo - sono sensibilmente inferiori a quelli del PSCI con formazione; a 5 anni, al contrario, anche il PSCI senza formazione porta i soggetti a discostarsi decisamente dai livelli di creatività del gruppo di controllo e gli effetti del PSCI senza formazione non differiscono molto da quelli del PSCI con formazione. In conclusione, i bambini di 4 anni - probabilmente perché maggiormente sensibili agli aspetti contestuali e comunicativi dell'interazione educativa - traggono vantaggio dal PSCI soprattutto se questo viene attuato da un insegnante che è stato formato a considerare e controllare anche gli aspetti relazionali collegati allo sviluppo della creatività infantile. I bambini di 5 anni, invece, sono - a motivo di un maggior sviluppo cognitivo - maggiormente sensibili alla qualità della stimolazione fornita attraverso il PSCI indipendentemente dalla figura dell'educatore.

Una seconda ricerca è stata successivamente condotta in Lombardia coinvolgendo anche bambini dei primi due anni della scuola primaria (Antonietti e Cerioli, 1996). In questa ricerca, oltre agli effetti del PSCI con insegnanti formati e non formati sulle problematiche della creatività, si è inteso studiare gli effetti di un nuovo strumento (chiamato *Attività di Sviluppo della Creatività Infantile: ASCI*) consistente in semplici schede che propongono esercizi creativi. E' risultato che i bambini più piccoli beneficiano soprattutto delle ASCI, mentre i più grandi non ricevono altrettanti vantaggi da questo strumento ma dal PSCI, indipendentemente dalla formazione specifica predisposta per l'insegnante.

In questa seconda ricerca ci si è posti anche la domanda se l'efficacia del PSCI dipenda dal livello iniziale di creatività dei bambini. In altre parole, ci si è chiesti se a trarre vantaggio, in termini di incremento di prestazioni creative, siano, in ugual misura, i bambini dotati di un'elevata creatività di base e quelli che inizialmente rivelano invece ridotte attitudini al pensiero creativo. Le analisi statistiche hanno mostrato che soltanto con il PSCI attuato da insegnanti formati i bambini con alta creatività di partenza riescono a incrementare i loro punteggi nel TCI. I soggetti con livelli di partenza medi e bassi migliorano in misura analoga in ciascuna delle tre condizioni stimolative.

Nelle due ricerche menzionate ci si è anche chiesti se lo stile educativo del docente influisce sullo sviluppo della creatività (Antonietti e Cesa-Bianchi, 2003). In genere le indagini condotte precedentemente avevano posto a tema soltanto il rapporto tra stile educativo del docente e livelli di creatività di base degli alunni. Un aspetto trascurato era l'influsso che lo stile educativo dell'insegnante esercita sull'efficacia di attività didattiche specificamente destinate allo sviluppo del pensiero creativo. Più precisamente, si può congetturare che le medesime stimolazioni producano effetti differenziati a seconda della modalità di interazione con la quale il docente le presenta agli alunni. Nelle due ricerche qui riportate si è inteso verificare se lo stile educativo determini esiti diversi da parte di un programma di sviluppo della creatività, ossia se i miglioramenti indotti dal PSCI siano modulati dall'atteggiamento relazionale dei docenti che hanno attivato tale programma con i bambini.

Nella ricerca condotta in Basilicata sono stati individuati, utilizzando uno specifico questionario, gli stili educativi di ciascuna coppia docente. Lo stile educativo «chiuso» produce, in 12 dei 17 punteggi di creatività rilevati, i valori più bassi rispetto agli altri sottogruppi. Le modalità di interazione «aperte» determinano i più alti incrementi di pensiero creativo in relazione alla fluidità nella prova «Esempi» e «Disegni», alla flessibilità nella prova «Conseguenze» e al numero di elementi nella prova «Storie». Le situazioni in cui la coppia di insegnanti presenta stili educativi discordanti si associano ai miglioramenti più sensibili nella flessibilità nella prova «Usi» e «Disegni» e nell'originalità nella prova «Disegni». In sintesi, l'efficacia del programma di sviluppo della creatività infantile è ridotta da atteggiamenti di «chiusura» da parte degli insegnanti che lo hanno realizzato. Tuttavia, a differenza di quanto avviene per la creatività di base, lo stile di interazione «aperto» non risulta il più idoneo a favorire lo sviluppo delle componenti cognitive della creatività nell'ambito di attività strutturate specificamente destinate a tale obiettivo. Così pure, le situazioni scolastiche conflittuali in cui la coppia di docenti presenta comportamenti relazionali di marca opposta, se da una parte stimola la creatività di base, dall'altra non ne agevola l'incremento attraverso appositi strumenti didattici. E' tuttavia da rilevare che, al contrario di quanto rilevato a riguardo della creatività di base, non esiste un sistematico influsso dello stile educativo sugli incrementi prodotti dal PSCI nelle prestazioni creative dei bambini. Lo stile educativo risulta incidere significativamente soltanto sulle prove «Disegni» e «Storie», sebbene in direzioni opposte: nella prima prova migliorano i punteggi di creatività, in seguito all'attivazione del PSCI, i bambini con insegnanti aperti; nella seconda quelli con insegnanti chiusi. Nel complesso, l'andamento degli aumenti di prestazione creativa non segue una direzione costante. Si può ritenere che l'efficacia del training non sia sempre favorita da uno stile relazionale accettante. In particolari momenti, durante l'attuazione del programma, l'azione didattica dell'insegnante può richiedere una certa direttività, cosicché risultano avvantaggiati maggiormente i bambini con insegnanti tendenzialmente chiusi. In altri momenti, al contrario, è proprio l'interazione aperta quella che facilita l'attivazione del PSCI e rende proficua l'esecuzione delle operazioni da questo previste.

Anche nella ricerca lombarda, relativamente ai bambini della condizione «PSCI senza formazione», si sono valutate le differenze tra la fase pre-training e quella

post-training della ricerca in relazione allo stile educativo degli insegnanti. Le analisi condotte hanno messo in luce un'interazione tra differenze pre-post e stile educativo: lo stile educativo aperto degli insegnanti risulta il più idoneo a favorire lo sviluppo della creatività nell'ambito di attività strutturate specificamente destinate a tale obiettivo. Sembra pertanto che miglioramenti nel pensiero creativo in seguito a stimolazioni quali il PSCI richiedano insegnanti portati a relazioni educative in cui sono presenti elementi di apertura.

Educare alla creatività è possibile

Le ricerche qui riassunte hanno provato che nella scuola dell'infanzia e primaria è possibile un'educazione alla creatività. I risultati acquisiti attestano infatti che un'adeguata formazione degli insegnanti e una specifica stimolazione didattica possono incentivare nei bambini dinamiche mentali che favoriscono l'emergere di flussi di pensiero ricchi, diversificati e originali. I dati delle indagini svolte, tuttavia, non si limitano a confermare la possibilità di sviluppare la creatività infantile, ma forniscono anche più precise indicazioni circa il modo in cui ciò può essere compiuto, circa le figure educative che possono compiere ciò e circa i bambini cui è rivolto l'intervento educativo.

La stimolazione della creatività può avvenire attraverso due modalità di intervento. Da una parte vi è la possibilità di mettere a punto procedure strutturate volte a sviluppare, attraverso la pratica e opportuni esercizi, delle attitudini, degli stili di pensiero e di condotta - usualmente non impiegati - che favoriscono l'emergere di idee creative (Antonietti, 1999; Antonietti e Armellin, 1999). Dall'altra parte vi è la possibilità di agire indirettamente sulla creatività, favorendo lo stabilirsi di climi psicologici e di stili relazionali che incoraggino la libera espressione, l'iniziativa personale, l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti non convenzionali. Da un lato, quindi, vi è il tentativo di predisporre programmi di addestramento all'esecuzione di specifiche operazioni mentali collegate all'innovazione cognitiva: in questo caso i training proposti consistono di materiale didattico da utilizzarsi secondo modalità predefinite e standardizzate. Dall'altro lato vi è il tentativo di far maturare negli educatori, attraverso opportuni iter formativi, condotte e stili di comunicazione accettanti e promuoventi l'autonomia del bambino: in questo secondo caso si tratta soprattutto di produrre mutamenti di atteggiamento anziché fornire precise indicazioni di lavoro.

La modalità di sviluppo della creatività infantile privilegiata dalla nostra indagine rientra nella prima tipologia: il PSCI e le ASCI sono strumenti composti di unità in ciascuna delle quali è messo a fuoco uno specifico aspetto della creatività per il quale si prevedono attività ben definite da condurre con i bambini. Inoltre, benché il PSCI non si rivolga esclusivamente alle dimensioni cognitive della creatività ma metta in gioco anche dinamiche affettive e permetta all'insegnante una certa libertà di manovra, esso rappresenta tuttavia una forma di materiale strutturato in cui le procedure di lavoro sono esplicitamente formulate. I risultati delle ricerche mostrano che l'utilizzo di strumenti didattici strutturati è efficace. La giovane età dei soggetti qui studiati indurrebbero a pensare che le modalità di intervento più idonee siano quelle meno codificate, che si affidano maggiormente alle capacità di empatia e di "intuito" dell'educatore,

che agiscono soprattutto sul piano relazionale e che lasciano al bambino ampi spazi di libertà, spontaneità ed espressività. Potrebbe forse sembrare, quindi, che impegnare i bambini in attività strutturate in cui siano previsti tipologie e tempi di lavoro predefiniti possa rivelarsi controproducente per lo sviluppo della creatività, la quale potrebbe risultare ostacolata dal fatto che il percorso maturativo viene predisposto "dall'esterno" e comunque vincola il soggetto a richieste specifiche e ad una sequenza didattica che in certi momenti può anche contrastare l'iniziativa personale e il bisogno di deroghe o evasioni apparentemente senza finalità. Al contrario, i dati raccolti - insieme alle valutazioni di tipo qualitativo espresse al termine delle ricerche dagli insegnanti che hanno implementato il PSCI - attestano la plausibilità e la produttività di proposte didattiche strutturate.

Il disegno sperimentale delle indagini condotte non prevedeva - a motivo delle difficoltà di definizione e controllo delle variabili in gioco che ne sarebbe derivato - il confronto tra una procedura di sviluppo della creatività strutturata e un intervento sugli aspetti climatici e comunicazionali della relazione educativa (la seconda modalità di sviluppo della creatività sopra ricordata). Tuttavia, alcuni dati raccolti permettono di svolgere qualche considerazione anche circa gli effetti sulla creatività infantile da parte degli aspetti climatici e relazionali. In particolare, si è osservato che la creatività di base dei bambini - misurata nella fase pre-training della ricerca - è collegata allo stile educativo degli insegnanti. Vi è infatti un rapporto tra atteggiamento relazionale aperto degli educatori e potenzialità cognitive creative degli alunni e tra atteggiamento chiuso dei docenti e ridotte attitudini al pensiero creativo. Ciò è particolarmente evidente nei compiti che richiedono produzioni di idee abbondanti e libere; risulta meno lineare nelle prove di creatività la cui esecuzione chiama in gioco, oltre alla semplice produzione di idee, anche processi cognitivi relativi alla direzione di pensiero e al controllo della sua coerenza ed efficacia. Verosimilmente, questi ultimi processi implicano componenti di tipo convergente di cui l'interazione educativa «aperta» non sempre favorisce l'assimilazione.

Le ricerche hanno mostrato che il PSCI incrementa le prestazioni creative dei bambini sia nel caso in cui esso venga attuato da insegnanti precedentemente sensibilizzati e formati sia nel caso in cui esso sia realizzato da insegnanti semplicemente istruiti al suo utilizzo senza alcuna formazione specifica sulle problematiche collegate. In questo senso, il PSCI risulta uno strumento di facile impiego dagli esiti generalizzabili. Tuttavia, la figura dell'insegnante può influire sull'efficacia del PSCI quando esso venga proposto ai bambini più piccoli. In questa evenienza esso risulta più proficuo se ad implementarlo è un insegnante previamente coinvolto in un processo formativo sul tema della creatività infantile. Verosimilmente, i bambini più piccoli sono più sensibili alle modalità di interazione attraverso le quali l'educatore conduce le attività previste dal PSCI. Conseguentemente, gli insegnanti invitati, attraverso la formazione loro proposta, a porre attenzione ai propri atteggiamenti, riescono a curare maggiormente lo stile comunicativo nei confronti dei bambini improntandolo a dinamiche non disconfermanti e non direttive cosicché gli alunni partecipano con una diversa disponibilità all'apertura e all'avventura alle attività didattiche contemplate dal PSCI.

A differenza di quanto avviene per la creatività di base, lo stile di interazione «aperto» non risulta sempre il più idoneo a favorire lo sviluppo delle componenti cognitive della creatività nell'ambito di attività strutturate specificamente destinate a tale obiettivo. In alcuni casi è lo stile «chiuso» quello che si associa ai più rilevanti incrementi tra la fase pre-training e quella post-training della ricerca. Sembra pertanto che miglioramenti nel pensiero creativo in seguito a stimolazioni quali il PSCI richiedano insegnanti portati a relazioni educative in cui sono copresenti elementi di «apertura» e «chiusura». Probabilmente la natura strutturata di tali programmi richiede, affinché essi abbiano successo, una conduzione in parte direttiva delle attività da essi previste, cosicché conduzioni improntate ad eccessiva libertà ed accettazione - come sarebbero quelle attuate dagli insegnanti «aperti» - non permettono di sfruttare appieno le occasioni maturative da essi dischiuse. Anche quest'ultimo ordine di dati depone a favore di una certa generalizzabilità del PSCI: tale training può essere proposto ai bambini da insegnanti con diverso atteggiamento e impronta relazionale senza che il particolare stile dell'educatore infici l'efficacia del programma.

I risultati provano che i maggiori benefici del PSCI si esercitano nei bambini che partono da una scarsa attitudine alla creatività. La più ridotta entità dei miglioramenti fatti registrare dai soggetti con alta creatività di partenza potrebbe essere dovuta a una sorta di «effetto soffitto»: «più di così» tali soggetti non avrebbero potuto migliorare. Alternativamente, si può ritenere che il PSCI attivato abbia rappresentato un'opportunità di crescita intellettuale soprattutto per i bambini che ricevono dal proprio ambiente una scarsa attenzione all'incentivazione culturale, mentre per i bambini che godono già di altre stimolazioni cognitive esso ha rappresentato soltanto un elemento di sollecitazione che si pone accanto agli altri presenti nell'ambiente.

Se si considerano nel loro complesso i risultati delle ricerche non può che scaturire l'incoraggiamento per una diffusione degli strumenti, delle procedure e delle competenze attivate nel corso dell'indagine sperimentale. Sviluppare la creatività è emerso essere un'operazione educativa possibile per la scuola del bambino. Sono stati individuati i requisiti perché questa azione didattica possa dare i suoi frutti. E' stata vagliata e comprovata l'attendibilità e la validità dei materiali per valutare il potenziale creativo dei bambini e per favorire l'incremento del pensiero creativo. Sono state precisate le qualità della relazione comunicativa che favoriscono l'espressione e la maturazione della creatività in ambito scolastico e l'iter attraverso cui gli insegnanti possono essere formati al riguardo. Non resta che pianificare l'opera di disseminazione.

Perché educare alla creatività?

Educare alla creatività è quindi possibile e le indagini sperimentali condotte hanno permesso di comprendere quali sono le condizioni che favoriscono gli interventi volti a incrementare il potenziale creativo dei bambini. Ma perché proporsi di sviluppare la creatività degli individui?

La creatività è talvolta vista con un certo sospetto perché nel passato talvolta è stata considerata un ambito imparentato con la patologia mentale o un terreno in cui viene favorito lo sviluppo di forme di disadattamento (Antonietti e Cesa-

Bianchi, 2003). Oggi si è andata invece affermando l'idea che la creatività è un campo in cui la persona può maturare uno sviluppo integrale delle proprie potenzialità e in cui gli individui soggetti al rischio di disfunzioni del pensiero - a base puramente cognitiva o a base affettivo-relazionale - possono trovare un aiuto per il superamento delle proprie difficoltà. In questa ottica, le attività finalizzate a coltivare, nel bambino come nell'adulto, la creatività possono assumere, oltre all'indiscussa valenza educativa, anche una valenza preventiva o riabilitativa.

A fondamento dell'idea sopra enunciata vi la constatazione - compiuta anche da chi avvicina la creatività alla patologia mentale - di somiglianze tra i processi creativi e i processi mentali collegati a certe figure psicopatologiche. Per ricordarne alcuni: la mancanza del principio di realtà, l'attivazione di dinamiche regressive, la presenza pervasiva del pensiero primario, l'abolizione del principio di non-contraddizione. Tali analogie - che riguardano sia gli aspetti formali del pensiero che quelli contenutistici - non possono per nascondere una diversità che sussiste tra creatività e patologia: nei disturbi mentali le dinamiche sopra richiamate risultano in genere sterili, in quanto non portano alla produzione di qualcosa di socialmente apprezzabile né disvelano qualcosa della realtà e i loro esiti rimangono - eccetto alcuni casi particolari - per lo più incomprensibili o incomunicabili; al contrario, nella persona creativa tali dinamiche portano a risultati che hanno un significato che può essere trasmesso e colto da altri. In altre parole, i processi creativi, pur assomigliando in parte a processi psicopatologici, da questi si differenziano in quanto sono finalizzati ad uno scopo (che tiene conto dei vincoli della realtà), sono sotto il controllo dell'individuo e sono inter-soggettivamente condivisibili.

Sulla base di questa idea si può allora ritenere che coinvolgere una persona in iniziative che abbiano come obiettivo quello di promuovere - a livello intellettuale, affettivo e comportamentale - la creatività non sia alimentare rischi di evoluzioni psicopatologiche, ma contribuire a sviluppare dimensioni della persona che un'eccessiva preoccupazione per il rigore logico, il controllo emotivo o l'adattamento sociale porta ad «atrofizzare».

Lo sviluppo della creatività può presentare anche un altro aspetto «terapeutico», consistente nell'orientare in senso produttivo quei processi e quelle dinamiche, avvicinabili alla creatività, che altrimenti si piegherebbero in senso patologico. Chiariamo. I meccanismi mentali che stanno alla base del pensiero creativo in alcune persone possono risultare particolarmente pronunciati, sino a divenire eccessivamente pervasivi, se non addirittura coattivi. Essi, pertanto, anziché rappresentare una risorsa per l'individuo, diventano un limite all'attività intellettuale: il soggetto non riesce a controllare tali meccanismi, non li volge al raggiungimento di qualche scopo, non capace di rendere altri partecipi dei percorsi seguiti dal proprio ragionamento. In simili evenienze, un'educazione alla creatività può allora fornire strumenti per indirizzare in senso finalistico e inter-soggettivo, producendo un arricchimento proprio e altrui e una trasformazione innovativa, questi processi che diversamente condurrebbero l'individuo in una condizione di isolamento e di mancanza di aderenza alla realtà.

Per esempio, tra i caratteri del pensiero creativo vi è la capacità di produrre idee in numero elevato (fluidità), altamente diversificate tra loro (flessibilità), raramente reperite da altri (originalità). Alla base di questa concezione della creatività vi è l'assunto che quanto maggiore la quantità di idee a disposizione e quanto maggiore il numero dei campi cui esse si riferiscono, tanto maggiore la probabilità di imbattersi in spunti interessanti e utili. Tuttavia, un'attività mentale esclusivamente basata sulla libera produzione di idee potrebbe generare scompensi cognitivi di tipo dissociativo. I flussi ideativi devono essere adeguati rispetto allo scopo per cui sono stati innescati. Ecco allora che propensioni a forme di dissociazione intellettiva possono, nell'ambito di un'educazione alla creatività, essere indirizzate, attraverso sollecitazioni alla loro elaborazione e verifica, verso obiettivi produttivi e quindi salvate da sbocchi potenzialmente patologici.

In altre disfunzioni cognitive la dissociazione può assumere la forma dello stabilire legami tra concetti disparati, porre identità o somiglianze tra elementi che non hanno nulla in comune. Questi disturbi richiamano un'altra concezione della creatività. Infatti, vi sono stati psicologi che hanno ravvisato la dimensione distintiva del pensiero creativo nella capacità di compiere "associazioni remote", ossia nel trovare rapporti tra oggetti che apparentemente non condividono alcuna proprietà, oppure nel collegare due distinte catene di ragionamenti. Esempi di scoperte o invenzioni avvenute sulla base di associazioni di questo tipo confermerebbero la realtà psicologica di questi processi. Anche in questo caso i nessi associativi desueti di cui si auspica la produzione sono, a differenza dei disturbi cognitivi sopra accennati, nessi finalizzati alla soluzione di specifici problemi e non pure catene di idee scollegate da qualunque forma di controllo.

In sintesi, il pensiero creativo si presenta come una forma di pensiero flessibile e duttile, che si avvale di meccanismi non logici, ma non per questo disancorato dalla realtà o delirante. In esso convive un gioco di liberi rimandi e di accostamenti intuitivi, inseriti tuttavia in una prospettiva di adattamento all'ambiente e di scambio relazionale che ne evita gli sbocchi sterili o "autistici". A motivo di tale caratteristica, il pensiero creativo richiede la compresenza di adeguati atteggiamenti dell'individuo: la curiosità, il gusto per l'avventura, la fiducia, l'apertura, l'autonomia. Educare alla creatività quindi contribuire anche alla modificazione di tratti di personalità che potrebbero risultare "patologici": l'ossessività, il conformismo, l'acquiescenza.

Lo sviluppo della creatività - grazie all'integrazione che in questa si attua tra aspetti divergenti e convergenti, tra spontaneità e controllo, tra emotività e intelligenza, tra fantasia e razionalità - si caratterizza, pertanto, come stimolo al superamento di due opposte tendenze disfunzionali: da un lato stereotipie e rigidità, dall'altro destrutturazione e irrealtà del pensiero.

Questa finalità trova una significativa espressione in queste immagini di Levi-Strauss: «l'uomo non è come un personaggio che sale una scala, che aggiunge con ogni suo movimento un nuovo gradino a tutti quelli già conquistati», ma come un giocatore di dadi che «ogniqualevolta li getta, li vede spargersi sul tappeto, dando luogo via a combinazioni diverse» o «alla maniera del cavallo negli scacchi, che ha sempre a sua disposizione svariate progressioni ma mai

nello stesso senso». Si tratta allora di fornire all'individuo - per una partita più importante di quelle scacchistiche, cioè quella della vita - la possibilità di compiere, oltre alle rapide e rettilinee mosse della torre e dell'alfiere (il lineare pensiero logico), anche le più fantasiose e imprevedibili mosse del cavallo, orientandole al perseguimento di obiettivi positivi.

Bibliografia

Antonietti, A. 1999. *Creatività in classe 2*. Brescia : Editrice La Scuola.

Antonietti, A., Armellini M. N. 1999. *Creatività in classe 1*. Brescia : Editrice La Scuola.

Antonietti, A., Cerioli, L. 1990. *Creatività infantile. Un percorso formativo per insegnanti di scuola primaria*. Matera : IEM.

Antonietti, A., Cerioli, L. 1996. *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*. Milano : Franco Angeli Editore.

Antonietti, A., Cesa-Bianchi, M. 2003. *Creatività nella vita e nella scuola*. Milano : Mondadori.

Antonietti, A., Iannello, P. 2008. *Representing the mind. A collection of instruments to assess naive psychological conceptions*. Monza : Polimetrica International Scientific Publisher.

Cerioli, L., Antonietti, A. 1992. *Sviluppare la creatività infantile a scuola. Un contributo sperimentale*. Potenza : IRRSAE Basilicata.

Cerioli, L., Antonietti, A. 1993. «Lo sviluppo del pensiero creativo: training dei bambini e formazione degli insegnanti». *Età Evolutiva*, n° 45, pp. 22-34.

Cerioli, L., Antonietti, A. 2001. *Diventare ciò che si è. Un laboratorio per sperimentare la creatività e l'autonomia a scuola*. Milano : Franco Angeli Editore.

Gilberti, N., Corsano, P., Antonietti, A. 2004. «La rilevazione del pensiero creativo nei bambini in età prescolastica: un'analisi del Test di Creatività Infantile (TCI) ». *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, n° 6, pp. 357-372.

Risorse Internet

Il Test di Creatività Infantile (TCI) è gratuitamente scaricabile al seguente indirizzo internet:

http://www.erickson.it/erickson/content.do?cat_id=235&id=578

Le norme aggiornate del test sono reperibili in un articolo di Gilberti e Corsano pubblicato sulle rivista online *Imparare*, consultabile al seguente indirizzo: <http://www.ledonline.it/IMPARARE/>

Notes

¹ Il Servizio svolge attività di progettazione, ricerca, consulenza, diagnosi e intervento sulle problematiche dell'apprendimento nei contesti scolastici, formativi, educativi e terapeutico-riabilitativi.

² Nella lingua italiana i nomi dei personaggi *Sarò* e *Sarà* sono nomi propri di persona in assenza di accento (*Saro* e *Sara*); in questo caso sono utilizzati impropriamente come nomi poiché, grammaticalmente indicano, rispettivamente, la prima e la terza persona singolare del futuro semplice del verbo *essere*.

³ I nomi riportati nella storia sono inventati: in alcuni casi, la radice richiama un verbo (ad esempio, *Pensone* ha la stessa radice del verbo *pensare*); in altri casi, si tratta di parole correlate all'aspetto considerato (*ComeComè* rimanda a *come* e quindi fa riferimento al concetto di analogia).