

Il problema pedagogico della creatività

di Diega Orlando Cian

Abstract

Il contributo intende indagare sul significato pedagogico ed educativo della creatività, sull'importanza dei mezzi, degli strumenti, della cultura nella differenziazione tra le diverse età della vita. Si vuole sottolineare, sulla base dell'identità personale, che è espressione dell'inedito ma anche conquista, che la creatività si realizza attraverso il dialogo con se stessi, gli altri, con il mondo. Di qui l'apporto originale delle teorie ermeneutiche, in particolare l'opera di Gadamer e di Ricoeur.

Parole chiave:
creatività, pedagogia, cultura, dialogo, identità

This paper investigates the meaning of pedagogical and educational creativity, the importance of means, instruments, cultural environment in different stages of life. It points out, on the basis of personal identity, which is an expression of originality but also of conquest, that creativity is achieved through dialogue with oneself, with others, with the world. Hence the original contribution of hermeneutic theories, especially the work of Gadamer and Ricoeur.

Key words:
creativity, education, culture, dialogue, identity

Il problema pedagogico della creatività

1. La creatività nei suoi fondamenti

La tematica della creatività, nei suoi vari aspetti educativi, è stata affrontata da me e da altri membri del dipartimento di Scienze dell'Educazione, in un volume che porta proprio il titolo "La creatività come problema pedagogico" (1986). Rileggendo quei contributi mi sono resa conto che, dal punto di vista degli aspetti fondamentali, il discorso sulla creatività – tema che viene affrontato fin dagli anni '50 –, non è da allora cambiato, anzi è stato in buona parte trascurato e disatteso. Certo, sul piano metodologico, didattico, tecnico, sul piano prevalentemente del 'fare', vi sono parecchie novità, ma poco o nulla sul significato profondo del termine, che d'altronde dovrebbe alimentare le pratiche stesse, per evitare che queste rispondano allo sviluppo di aspetti specifici della persona, anziché alla sua formazione integrale soprattutto nel periodo dell'infanzia. Anche la terminologia si è modificata, oggi. Si parla tanto della necessità di investire sul capitale umano, anzi, del capitale umano come risorsa, in un periodo in cui non basta più abbracciare una professione o imparare un mestiere e seguirlo per tutta la vita; di qui l'imparare ad imparare, la 'life long education', dove predomina l'aspetto cognitivo, legato spesso a quello sociale, con diversi strumenti e tecniche di insegnamento e apprendimento, che non so quanto favoriscano la creatività nel suo valore originario che forse si è perduto. A mio avviso oggi al termine 'creatività' si è sostituito quello di 'innovazione', legato anche all'economia dell'innovazione, che mira soprattutto a 'fare cose nuove', al prodotto che sia 'utile', dimenticando tutte quelle espressioni umane – ludiche, affettive, relazionali con se stessi, con gli altri, con il mondo, ma anche 'produttive'! – che hanno però la finalità in se stesse soprattutto nell'infanzia, tanto che, dal punto di vista educativo, non possono essere neglette, pena quella che Erikson chiama 'mutilazione dello spirito' del bambino.

Quel che si è perduto non si recupera più nelle forme in cui poteva essere goduto in quel momento della vita, diceva Froebel; ma prima di lui Locke avvertiva che le facoltà si atrofizzano se non vengono esercitate. L'originaria 'spontaneità' attraverso cui il bambino rivela se stesso non deve essere confusa con lo 'spontaneismo', libera manifestazione di bisogni istintivi, impulsi incontrollati e libertà senza vincoli, ma deve essere intesa come apertura ai valori, anzi rivelazione del proprio valore, del proprio 'inedito': per questo essa va stimolata e compresa, mai repressa. Porto due esempi, che mi sembrano significativi. In un testo di Arthur Cropley, intitolato proprio 'Creativity in Education' (2001), si racconta che un insegnante invita i ragazzi di una scuola elementare a disegnare la testa di un uomo. Un bimbo presenta un disegno

che apparentemente è uno scarabocchio. Diverse potrebbero essere le reazioni dell'insegnante, più o meno corrette, quale quella di valutare negativamente il disegno sulla base di stereotipe attese secondo il pensiero convergente. Interpellato, il ragazzo risponde che ha voluto disegnare la testa dal di dentro non dal di fuori. Quale criterio segue l'insegnante per valutare? Come interpreta e comprende di che cosa si tratta? Altro esempio. In tre scuole materne, a bambini di tre-sei anni, qualche tempo fa, abbiamo mostrato alcune immagini di oggetti o situazioni, fotografati secondo angolature vere ma non consuete, chiedendo loro di dirci che cosa rappresentassero, a loro parere. La stragrande maggioranza dei bambini più piccoli, anche se non capivano, inventavano le più strane risposte; i più grandi, invece, tacevano. Maggior realismo? Certamente. Ma forse non abbiamo anche noi, come educatori, trascurato di alimentare quella linfa di originalità che è propria di ogni essere umano? Questi esempi ci portano a chiederci che 'cosa sia' la creatività, perché solo ponendoci il problema, potremmo capire 'perché' e 'come' educare fin dalla prima infanzia, valutando quindi metodologie e tecniche settoriali, e superando quegli aspetti funzionali della creatività che non ne rivelano le 'condizioni' profonde.

Non ogni essere umano può diventare poeta, artista, musicista, atleta, scienziato. Ci vogliono anni di applicazione e di studio, di cultura e di tecnica, di mezzi che pesano, ma permettono al vero talento gradualmente di esprimersi fino a raggiungere anche le più alte vette e spaziare, volare nella libertà della creazione. Eppure a tutti è offerta la possibilità di godere di un'opera d'arte, perché essa non si chiude nel solipsismo ma è apertura. Paul Ricoeur arriva a dirci (1986) – si apre subito il tema della relazione – che il lettore di un testo ne è 'coautore' perché può andare al di là del testo stesso, creando sensi e significati inimmaginabili dall'autore stesso. Questo ci dice che tutti siamo e possiamo diventare creativi, perché tutti abbiamo delle passioni, perché siamo persone uniche, originali, con un inedito da scoprire e da rivelare perfino a noi stessi, per espanderlo e creare. In questo senso l'educazione è creatività, perché deve aiutare ciascuna persona a diventare se stessa.

2. L'importanza dei mezzi e della cultura

Il bambino si rivela nella spontaneità, come abbiamo già detto. Il che non significa che la sua espressione venga dal nulla. Anch'egli ha i suoi 'strumenti', la sua 'cultura' potremmo dire, nella quale giocano il suo inedito, fatto di singolarità, di fantasia, di immaginazione, di intelligenza, di silenzio, di ascolto, ma anche di tutta la sua situazione umana: affetto, amore, gesti e parole, disagio o sofferenza, presenza o assenza di genitori, parenti, fratelli o amici, mondo della natura, oltre che i suoi 'strumenti', i giocattoli. Non che il bambino ricco di giocattoli sia più creativo: anzi, oggi corriamo il rischio di violare i suoi desideri, offrendogli troppi oggetti. A volte, invece, bastano cose semplici, le 'cianfrusaglie' nelle tasche di cui ci parla Rosa Agazzi, i calzerotti appesi a un filo del piccolo Useppe ne 'La storia' di Elsa Morante, perché un bimbo

si crei un paradiso. Anche per il bambino, allora, la creatività è ‘interpretazione’ nel senso vichiano del termine, quello dell’‘universale fantastico’, della verità come stretto legame con l’oggettività, come capacità dell’essere umano di percepire l’altro – mondo, persone, cose, Dio –, attraverso un atto di creatività, di inventività. Certo, c’è una differenza tra bambino e adolescente, giovane o adulto. Tutti abbiamo bisogno in ogni età di aiuto per alimentare la nostra creatività: ma nel bambino questo bisogno, appello di aiuto, di cura, è essenziale ed è facile capire perché. Se facciamo riferimento alle polarità pedagogiche, che non sono, come ho già detto (1999), ‘antinomie’ – bene/male, giustizia/ingiustizia, amore/odio e così via – (le antinomie richiedono, nonostante le difficoltà di distinzioni nette nei fatti, concettualmente il linguaggio dell’aut-aut), ci accorgiamo che nell’adulto entrambi i poli positivi inedito-cultura giocano un ruolo in cui la competenza, la cultura, la padronanza di strumenti aprono la via all’espressione creativa o geniale, mentre nel bambino la spontaneità inedita è prevalente perché egli opera con pochi strumenti culturali. Il bambino può giocare creativamente con le parole, ma non può essere considerato poeta; può suonare liberamente uno strumento musicale ma non lo chiamiamo musicista, come facciamo per i pochi che hanno pienamente espresso il loro talento o per i gruppi che ‘improvvisano’ ma sempre avendo alla base regole generali. Picasso può rappresentare un’immagine apparentemente uguale al disegno di un bambino: ma quel quadro è frutto di un’arte alimentata da cultura, che forse vuole aiutarci a comprendere l’essenza, il valore dell’infanzia stessa. Per questo è necessaria l’educazione, che procede da quella pienezza infantile verso la propria ulteriore pienezza umana (polarità pienezza-incompiutezza, che non è mai raggiunta pienamente in vita da nessuno).

3. Creatività e dialogo

Tutto ciò, sinteticamente per quanto riguarda i mezzi, la cultura, ma anche la parola, il gesto, il silenzio, l’ascolto (si pensi a Maria Montessori), che permettono l’espressione stessa. Mi spiego. Al di là delle diverse teorie estetiche, l’arte nelle sue varie forme è universale. Il grande autore, il grande artista può non essere compreso dai suoi contemporanei, ma prima o poi la ‘bellezza’ si rivela perché è universale. Bellezza-bruttezza non è una polarità, ma una vera antinomia. Didatticamente si può anche partire dal brutto, come dall’errore, per far comprendere il bello e il corretto, ed è vero che, di fatto, esistono i chiaroscuri e le incertezze: ma in sé il linguaggio è quello dell’aut-aut, non dell’et-et. L’opera d’arte, nelle sue varie forme, o è arte o non lo è, e lo scorrere del tempo sedimenta e sceglie tra ciò che perdura e vale e ciò che è caduco ed effimero. La creatività di ciascuno si esprime e parla all’altro, comunica all’altro, tanto che, come abbiamo già detto, chi legge diventa ‘co-autore’ rispetto a chi scrive. Il semplice ‘comprendere’ (cum-prehendo, prendo, afferro insieme) emozionalmente, affettivamente, razionalmente, con meraviglia, stupore e coinvolgimento, è ‘dialogo’. Il ‘tu’ inscritto nell’io’ di

Buber, di Mounier, di Ricoeur e di molti altri autori, significa che non si può parlare di creatività nel solipsismo, nell'individualismo, nel soggettivismo relativistico, nella chiusura della monade leibniziana, o nella decostruzione fine a se stessa. Dialogo è parola 'tra' due o più, che non sono assolutamente separati l'uno dall'altro, ma hanno in comune qualcosa: la 'magnifica diversità dei simili', ci dice Paul Claudel. Per questo la creatività in educazione deve promuovere l'umanizzazione fin dall'infanzia, l'unicità che si esprime, che parla all'altro, che lo ascolta in reciprocità di aiuto. L'educazione è in sé relazione: il bambino non si sviluppa, non cresce, non si forma, non 'esiste' se non in un rapporto con persone e mondo, naturale e culturale. La prima esperienza del bambino è l'esperienza della seconda persona, il 'tu' e il 'noi' prima dell'io'. Con Mounier (1935), credo si debba davvero parlare di 'comunità' anziché di 'società' soprattutto in riferimento alla creatività. La comunità è fatta – ci dice l'autore – di tanti io-tu che si possono moltiplicare, aprendosi a tutte le culture, a tutti i popoli, a tutta l'umanità. La comunità è 'persona di persone', per cui tutto ciò che si dice della persona si dice della comunità, che incarna anch'essa la realtà profonda dell'essere umano, capace di riportare ad unità gli atti fuggevoli dell'individuo e di superare il 'noi' impersonale della società, ma anche di comprendere la bellezza che è alla base delle singole forme di bellezza.

Di fatto, solo raramente ci realizziamo come persone e come comunità, anche se l'educazione deve tendere a un ideale che può diventare il 'giusto', come afferma il Reid, o il 'meglio' di cui parla Dewey, in una determinata situazione, nell'intento di migliorarla sempre, di cambiarla, di rinnovarla. Molti uomini non conoscono nella vita una sola comunione, pochi la vivono in una vera famiglia, in una vera amicizia, i più vivono in conglomerati 'più o meno impersonali'. Dostoevskij, che pur ci ha descritto la figura di Alioscia, considerato dai più come l' 'idiota', ci dice anche l'estrema difficoltà, conflittualità, senso di repulsione a volte che abbiamo dell'altro. Eppure nessuno si realizza umanamente se non come persona che 'si decentra' nel dialogo reciproco che è sempre creativo, avventuroso, e non tende a 'separare' come l'individualismo o l'estremo soggettivismo per cui tutto è opinabile e nulla è universale e comune. Whorf (1970) è arrivato a dire che non è possibile apprendere o tradurre una lingua straniera perché ogni lingua è chiusa in una cultura che non può essere compresa da estranei.

Nel dialogo – non dimentichiamo che si parla anche a se stessi attraverso la riflessione e il pensiero, che possono diventare colloquio dell'anima con se stessa, come diceva Platone – la creatività non si disperde ma si realizza, perché il 'noi' fonda e nutre la persona. Essa è come l'amore che unisce, pur lasciando distanti. L'educatore, che cura, assiste, aiuta, non chiede all'educando di imitarlo, di rispecchiarlo, ma gli chiede, decentrandosi, di essere modello a se stesso (Froebel), di essere se stesso, e sollecita e promuove la sua creatività, facendo appello alla sua precipua realtà inedita.

4. Creatività e identità

Si fa strada qui un'altra tematica specifica della creatività, che è quella della 'identità' personale. L'atto creativo è sempre di una persona. Come l'io e il tu sono inestricabilmente legati in modo tale che uno non è senza l'altro, anzi, che scoprire il tu significa imparare a conoscere se stessi, così la creatività non sussiste senza identità. Quand'anche tutti in un gruppo diventassero artisti e creassero insieme un'opera, l'opera sarebbe una, eppure non ci sarebbe un artista ma l'impronta di tanti artisti. Anche quando, didatticamente, ci si propone di realizzare qualcosa insieme, il lavoro deve portare il segno di ciascuno, mai essere impersonale per essere creativo. D'altronde 'concerto' significa gareggiare insieme, ma ciascuno ha una parte essenziale di interpretazione, la sua bellezza personale, perché l'opera riveli la sua forma unitaria di bellezza. Il richiamo all'identità di ciascuno, che è poi richiamo alla unicità, singolarità, originalità di ogni persona, trova una sua chiara espressione nel linguaggio biblico, che riferendosi all'unità della 'sapienza' ci dice che "sebbene unica, essa può tutto; pur rimanendo in se stessa, tutto rinnova" ('Sapienza, 7); solo il permanere, l'essere saldi su di sé, rappresenta quella identità, che è causa e ragione del rinnovamento, del creare, della metanoia in relazione a qualcosa o qualcuno, cioè in dialogo. Somiglianza e diversità, io e tu, non separati ma distinti, perché solo così è possibile la relazione, sono le caratteristiche della persona umana su cui fa leva l'educazione, che significa volere l'attuazione del compito dell'altro, cioè della sua piena libertà. La polarità pedagogica, che accentua ora un aspetto ora l'altro, a seconda dell'età e della situazione, non può mai eliminare un polo, perché non sussisterebbe quell'educazione capace di promuovere 'libertà per', la libertà di conquista creativa, di continuo rinnovamento nell'identità di sé, che non è semplice libertà da vincoli o libertà di scelta.

Per questo le teorie settoriali che esasperano un aspetto negando l'altro non promuovono la creatività, quindi negano l'educazione. Penso al pensiero differenzialista di Nietzsche, di Heidegger, di Deleuze, alla decostruzione fine a se stessa, oggi all'innovazione per l'innovazione, alla filosofia del pensiero debole, all'assoluta alterità che elimina l'unità della persona, per lasciar posto a una molteplicità di io tra loro incomunicabili, a una scissione interiore che realizza atti creativi isolati senza relazione neppure tra loro: esito ne sono l'estremo pessimismo e relativismo, il trionfo dell'impersonale, di cui sono testimoni anche molti scrittori contemporanei, tra cui Italo Calvino. Certo, di fatto, i pericoli esistenziali sono molti, come molti sono i disagi e i problemi, dovuti anche a false forme di differenza, che, alla fine, nella loro frammentarietà, riproducono solo nuovi conformismi (si pensi alla gregarietà o alla solitudine, al bisogno di fare quello che fanno tutti gli altri, nel periodo dell'adolescenza).

5. Il contributo di Gadamer e di Ricoeur

La creatività richiede unità e identità per aprirsi. A questo punto ci sorreggono le teorie ermeneutiche di Gadamer e di Ricoeur, nuove sì ma come approfondimento di quell'idea di 'persona' che emerge, come abbiamo già visto, per esempio nell'opera di Mounier, ma che era stata già adombrata anche dalla psicologia olistica di un Maslow o di un Nuttin. È il gioco inestricabile tra 'ipse' e 'idem' di Ricoeur, tra ipseità e medesimezza, tra ciò che permane e ciò che muta, legati in modo che l'uno non sia senza l'altro. Ciò implica, scrivevo (Orlando Cian, 1997) parlando di Ricoeur, "l'organizzazione di un sistema (può essere, per esempio, la permanenza del codice genetico per chi è al di fuori di una prospettiva religiosa), l'idea di una 'struttura' opposta a quella di 'evento' che 'sia la risposta alla questione: chi sono io? I due modelli di 'permanenza' della persona nello 'scorrere' del tempo, si identificano in due poli: quello del 'carattere', che rappresenta le 'disposizioni acquisite' o 'in via di essere contratte', a partire dalle quali si riconosce una persona, e quello della 'parola mantenuta' come fedeltà a se stessi. Nel primo di essi 'idem' e 'ipse' tendono a coincidere... nel secondo "la parola mantenuta dice un 'mantenersi' che si iscrive nella dimensione del 'chi'" (pp. 116-117), cioè della persona. Solo così l'identità si esprime in creatività, che rivela quella peculiarità della persona che è la 'fedeltà', fedeltà a se stessi per essere fedeli agli altri. È la fedeltà, ci dice Ricoeur, che ci permette di mantenere la promessa all'altro, qualunque cosa succeda, qualunque mutamento avvenga: io credo 'in' e non io credo 'che'. È l'intenzione dell'intenzione, propria dell'educazione, che promette cura per realizzarsi, che si proietta verso il futuro "in cui la cosa che deve essere fatta deve essere fatta da me, lo stesso ('ipse') di quello che dice che la farà" (p.118).

Qui si innesta la creatività. Se qui innestata, essa può essere capacità di cogliere rapporti impreveduti e nuovi tra gli esseri umani, tra l'uomo e Dio, tra l'uomo e se stesso, tra gli animali e le cose, tra le idee, tra i suoni, tra le culture, tra le parole – si pensi alla metafora! –. Al di là degli schemi dati, usuali e razionali, essa fa sorgere qualcosa che prima non c'era, perché spinge più lontano le barriere del non-senso, va 'fuori codice', crea nuovi significati.

Si comprende che tutto ciò può avvenire nella massima espressione dell'inedito entro i limiti dell'umanizzazione, della formazine dell'uomo, del 'confermarsi' nella varietà, non della sua disumanizzazione. La creatività malintesa può essere distruttiva, disancorata dalla realtà, perché novità senza identità e senza relazione. È il trionfo del nuovo per il nuovo, o del tecnicismo senza un criterio, forse della bruttezza e delle bruttezze: imbrattamenti considerati pittura, stonature e urla sentiti come musica, sgorbi linguistici intesi come poesia, gregarietà, gruppalità, vissute come amicizia o come comunità, senza neppure una base di cultura o la vera spontaneità dell'infanzia. Per fare un esempio, ho assistito tempo fa a una rappresentazione finale, in cui una insegnante di musica di giovani che si preparavano a diventare ballerini, anziché svolgere la consueta lezione, propose ai suoi ragazzi di esprimere liberamente, ballando, i propri pensieri, le proprie passioni, il proprio amore, la

propria rabbia, il proprio dolore. Si trattava solo di apparente confusione. In realtà vi era una base di cultura musicale che permetteva loro di espandere la propria creatività, nella quale non erano coinvolti solo la competenza e la conoscenza, ma anche i sentimenti, la gioia, l'avventura, il tentare nuove referenze, nuovi significati. In questo caso credo si possa parlare di educazione alla creatività, che promuove il gioco tra punti di arrivo e di progetto, tra scrittura e riscrittura, tra compiutezza e incompiutezza. D'altronde l'"inventio" è precipua dell'essere umano anche se non raggiunge i vertici artistici, perché essa si esercita ed esprime, come dato originario e principio dialogico, anche nel quotidiano, nei rapporti consueti nella vita, dal gioco al lavoro, dagli affetti agli impegni.

Con Gadamer l'ermeneutica ci insegna anche il gioco tra interpretazione e comprensione, tra verità e metodo. L'indagine estetica rappresenta difatti il suo punto di partenza esemplificativo "proprio perché nell'opera d'arte vengono sperimentate una verità e una conoscenza non raggiungibili per altra via. Si tratta di esperienze extrametodiche della verità, in quanto modificano chi le fa e chi ne fruisce, proprio nell'incontro" (Orlando Cian, 1997, p. 107) nella partecipazione, come avviene nel gioco, nella festa, nella poesia, che si producono perché soggetto è il gioco stesso attraverso i giocatori.

Questa è la creatività che vorremmo fosse sempre presente nell'intenzionalità degli educatori, in ogni esperienza didattica, che, pur nella specificità, non può trascurare la persona nella sua unità e identità; creatività che si realizza anche nella polarità domanda-risposta, entro cui sta il dialogo, che non rispecchia mai qualcosa di fisso, di statico, ma è 'un venire all'espressione'. Con Gadamer (1960) potremmo parlare anche di distanza e familiarità, di tradizione e innovazione, di autorità e libertà. Sono tutti aspetti che caratterizzano l'avere un mondo nel quale non 'siamo incastrati dentro', perché siamo liberi, distanti. Vi è quindi una verità nel dialogo che apre alla novità, che ci rende responsabili, entro un orizzonte che ci spinge sempre più lontano. Ciascuno ha il personale talento che va coltivato ed es-posto (impegnarsi, esporsi), in qualsiasi piano di vita, da quello più oscuro e semplice, noto a pochi, a quello più elevato, che raggiunge alti vertici. Anche la mamma che sa educare suo figlio, comprenderlo, amarlo, stimolarne l'unicità, è creativa e modifica se stessa nel rapporto col suo bambino.

È vero che le bellezze sono molte, ma nel comune denominatore della bellezza, come gli atti giusti e veri sono tali perché rispondono al criterio della giustizia e della verità.

Educare, promuovere l'espansione originale precipua di ciascuno 'con' l'altro, aiutandolo a crearsi e a creare; ostacolare la creatività, o meglio mal interpretarla, significa mutilare lo spirito, far quindi violenza contro l'uomo, auspicando quello che qualcuno già definisce il mondo del post-umano.

Riferimenti bibliografici

- Cropley A. (2001). *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. London: Kogan Page.
- Gadamer H.G. (1993). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani (Ed. orig. 1960).
- Gadamer H.G. (2014). *Educare è educarsi*. Genova: Il melangolo (Ed. orig. 2000).
- Mounier E. (1984). *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Bari: Ecumenica (Ed. orig. 1935).
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave (Ed. orig. 1949).
- Orlando Cian D. (a cura di) (1986). *La creatività come problema pedagogico*. Padova: Liviana.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1986). *Gli occhi nuovi della metafora*. Padova: Gregoriana.
- Orlando Cian D. (1999). Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato. *Studium Educationis*, 2, pp. 232-249.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Orlando Cian D. (2007). Dalla comunità alle istituzioni. In D. Orlando Cian, C. Xodo (a cura di), *E. Mounier. Diventare uomini di umanità. Antologia pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricoeur P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book (Ed. orig. 1986).
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book (Ed. orig. 1990).
- Whorf L.B. (1970). *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Boringhieri.

SE