

## EDUCARE LA CREATIVITÀ DEL PENSIERO

### 1. Definizione del problema

Termini come “creatività”, “ricerca” sono di quelli che da qualche decennio circolano abbondantemente in ambito pedagogico. Essi si sono sempre più accreditati man mano che andava crescendo la consapevolezza dei caratteri della società attuale e della fisionomia che contraddistingue la cultura dei nostri tempi. Instabilità, incertezza, complessità<sup>1</sup>, sono sicuramente alcune delle categorie che denotano il nostro tempo. In breve, si può dire che la rapidità con cui si verificano i mutamenti in tutti i campi induce ad enfatizzare gli atteggiamenti e le abilità necessari ad avere successo in questa situazione, quelle capacità che ci consentono di non essere travolti dal mutamento.

La sfida non è di poco conto, né ha precedenti. Senza dubbio, nel corso della storia sono avvenuti numerosi cambiamenti, anche profondi e paradigmatici, ma una cosa è riconoscere l'errore, l'incompletezza di una conoscenza, l'incongruenza di un valore alla luce di un nuovo orizzonte di verità che si è dischiuso davanti a noi, altra cosa è, invece, accettare l'idea che anche la novità estrema ha come suo destino inevitabile la più o meno rapida obsolescenza (talvolta, anche pianificata).

Questo è un punto di importanza cruciale: non si tratta di abbandonare una verità per un'altra. Quello che sembra richiesto è di saper rinunciare all'idea stessa di sicurezza e stabilità delle conoscenze acquisite.

Nella scuola e, in generale, nell'ambito dei processi educativi i tratti costitutivi del mondo attuale, con tutte le contraddizioni ad essi connessi, si sono rispecchiati per due vie. Da una parte i discenti, dall'altra i saperi scolastici. Gli studenti che frequentano la scuola sono portatori di una costellazione di esperienze, stimoli, conoscenze e competenze extra-scolastiche di natura complessa. I saperi tradizionali che la scuola è impegnata a distribuire, classificati secondo la molteplicità delle discipline, si mostrano sempre più distanti e staccati dall'attualità della ricerca e dagli sviluppi continui che avvengono negli ambiti scientifici corrispondenti, per cui il quadro delle rigide e permanenti separazioni disciplinari non corrispondono alla realtà più dinamica e più fluida, oltre che più interdisciplinare (ipertestuale) dell'evolversi dei saperi attuali.

Una didattica della creatività assume la consapevolezza di tutto questo che abbiamo appena accennato e, conseguentemente, si muove su linee di rinnovamento passanti per alcuni spostamenti significativi.

- a. Dai prodotti ai processi;
- b. Dalla soluzione di problemi (applicazione di standard risolutivi) alla definizione/scoperta dei problemi;
- c. Dalle definizioni/significati alla ricerca e costruzione di orizzonti di senso;
- d. Dai contenuti impacchettati in sequenze secondo la logica della disciplina alla epistemologia della disciplina contestualizzata con una psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento;
- e. Dalla conoscenza/applicazione di teorie alla costruzione di ipotesi/teorie praticata in un contesto comunicativo improntato alla logica delle buone ragioni (retorica);

f. Da una concezione strumentalistica e ancillare del linguaggio rispetto al pensiero ad una visione più attenta al suo potere *costitutivo* e produttivo e più consapevole della complessità dei rapporti pensiero-linguaggio;

g. Dall'idea di causalità sequenziale tra insegnamento e apprendimento ad una visione sistemica in cui insegnamento ed apprendimento appaiono anche asimmetrici, di modo che le loro reciproche relazioni si intrecciano in modo non del tutto trasparente ed univoco.

In ciascuno di questi spostamenti, invariabilmente, viene implicata/richiesta una modalità di utilizzazione del pensiero puntualmente trascurata nella didattica tradizionale. È proprio tale modalità che intendiamo indicare come *creativa*.

## 2. Come pensiamo

La parola “pensare”, “pensiero” è una di quelle usate più frequentemente e nei contesti più svariati. Il suo spettro semantico è, pertanto, molto ampio. Da un punto di vista più strettamente psicologico, Dewey si sofferma in particolare su tre ordini di significati<sup>2</sup>:

1. Qualunque cosa ci venga in mente e di cui siamo consapevoli;
2. Pensare come rivolgere l'attenzione a ciò che è assente ai sensi; come contrapposto a quanto ci presenta immediatamente l'esperienza;
3. Convinzione fondata su qualche evidenza o prova: pensare equivale a giudicare vera una cosa sulla base di qualche ragione.

Ciò che accomuna il tipo 2) e il tipo 3) di pensiero è il riferimento a qualcosa che non è immediatamente presente ai sensi; ciò che separa i due è il diverso peso assegnato alle giustificazioni: solo nel caso 2) è possibile inventare storie fantastiche ed usare liberamente l'immaginazione. Nel caso 3) il pensiero assume la forma della *riflessione*. In questo caso il suo tratto distintivo consiste nel fatto che non si accontenta di accettare una convinzione, una credenza, ma cerca i fondamenti e le possibili giustificazioni e le implicazioni di essa misurandone la plausibilità. All'interno di questa prospettiva si colloca il pensiero logico-scientifico e quello filosofico.

Nel pensiero riflessivo l'elemento costitutivo è rappresentato dall'operazione di individuare/stabilire delle relazioni rispettando delle regole (secondo una logica inferenziale).

Forse può suonare strano, eppure ordinariamente il pensiero riflessivo rappresenta più un'eccezione che la regola. Si ha l'impressione che nella nostra mente la spinta a non pensare sia più forte dell'inclinazione a pensare in modo riflessivo. Esaminiamo, come esempio, il processo della generalizzazione. Se per due volte non ho superato un esame, sono portato a pensare che non lo supererò mai. Se una persona non risponde al mio saluto una o due volte, sono portato a trarre conclusioni sulla sua arroganza, e così via. Il pregiudizio è un esempio particolarmente negativo delle generalizzazioni affrettate. Perché succede questo? Perché l'economia della mente spinge verso la costruzione di soluzioni standardizzate, pronte all'uso nel maggior numero di casi possibile. Se, per ogni azione da compiere, per ogni giudizio da formulare dovessimo riflettere su tutti i presupposti, tutte le conseguenze possibili, tutte le relazioni implicate, resteremmo immobilizzati per troppo tempo.

D'altra parte la cultura di cui ci impadroniamo nel corso della nostra formazione, ad iniziare dal linguaggio che apprendiamo, non è una sorta di deposito di soluzioni standardizzate elaborate dalle generazioni precedenti ed ora disponibili per noi? E la scuola tradizionale, trasmissiva, non è forse principalmente il veicolo che consente l'accesso a questo patrimonio di soluzioni standard: definizioni, leggi, principi, teorie e tutto quello che serve per interpretare il mondo, controllarne gli eventi, convenzioni e valori per orientarci nell'azione e nei rapporti sociali, ecc.

Ora creatività è essenzialmente l'opposto di questa naturale inerzia del pensiero e se, per le ragioni che abbiamo detto prima, un pensiero tendenzialmente *inerziale* si trova a disagio nel mondo di oggi, allora è particolarmente urgente e necessario attivarsi per l'educazione del pensiero creativo. Una didattica della creatività non è una qualche didattica speciale da aggiungere o affiancare in particolari casi alla didattica ordinaria. Essa è semplicemente la didattica che rivolge particolare attenzione e cura alla formazione del pensiero e della sua creatività. Su questa strada essa incrocia lo "stile" filosofico.

Né si deve ritenere che un'educazione del pensiero attivo necessiti del supporto di materie speciali. Lo spostamento riguarda non i contenuti, ma soprattutto le procedure. Pertanto ciò che serve è una diversa utilizzazione dei contenuti disciplinari e non tanto una loro selezione o classificazione. In altri termini, quello che interessa sono i processi di pensiero a cui ciascuna disciplina, dalla sua specifica prospettiva, necessariamente rinvia e che ogni disciplina, per suo conto, aiuta a ripercorrere.

### **3. Una didattica della creatività parte dai problemi**

Lo spostamento dai prodotti ai processi passa per la problematizzazione. Per arrestare l'inerzia mentale, serve uno scossone: è necessario inciampare in qualcosa. Quando l'azione è bloccata, allora scatta quell'allarme che chiama la mente alla riflessione. Generalmente ciò che fa inciampare si presenta inizialmente come un'eccezione inaspettata, un fatto che ci sorprende. Gli studiosi della mente si sono particolarmente interessati a questo tema ed hanno scoperto che il nostro sistema nervoso tende a costruire e ad immagazzinare dei modelli del mondo la cui azione diventa automatica e, quindi, più veloce. Se uno stimolo proveniente dall'esterno collima con uno di questi modelli, noi lasciamo che le cose vadano avanti da sole come al solito e non vi prestiamo eccessiva attenzione (il contatto con gli abiti, il cappello dimenticato sulla testa, ecc.). Quando, invece, uno stimolo non corrisponde a nessuno dei modelli disponibili, allora scatta l'allarme e, anche in quel caso, la tendenza al conformismo è tale che si cerca in tutti i modi di assimilare l'informazione a qualche modello posseduto. Questo significa, come ha puntualizzato Bruner, che "le soglie percettive, ossia la quantità di tempo e di stimoli necessari a vedere e a riconoscere un oggetto o un evento, sono strettamente dipendenti dalle nostre aspettative"<sup>3</sup>.

Così la mente usa più a lungo che può le risposte ed i modelli di azione già disponibili e, solo quando si imbatte in situazioni inattese e sorprendenti, incomincia a pensare in modo produttivo e potenzialmente divergente<sup>4</sup>.

Nell'apprendimento, ad incominciare dall'uso del linguaggio al teorema di Pitagora, tutto è problema, ma l'insegnamento istituzionalizzato ha sempre più dissolto i problemi nelle soluzioni. Quando abbiamo imparato le tabelline o le frazioni o le teorie della fisica o della chimica, difficilmente abbiamo incominciato prendendo coscienza del problema che si voleva risolvere. Abbiamo imparato, invece, definizioni e teorie già belle e fatte. Il lavoro richiesto poi al pensiero è stato ridotto alla classificazione dei casi per l'adozione della regola adatta e alla corretta applicazione di quest'ultima. Sono stati privilegiati i processi deduttivi che sono più meccanici e computazionali, del genere usati dai computer nella formulazione "Se... allora...".

Possiamo riassumere queste ultime annotazioni dicendo che, nell'attività del pensiero, distinguiamo una sfera più propriamente computazionale-applicativa-analitica (descritta dalla logica formale aristotelica) ed una sfera costruttiva-sintetica-inventiva.

Per denominare queste due sfere Guilford ha usato i termini "produzione convergente" e "produzione divergente"<sup>5</sup> (Pd), chiarendo che per produzione divergente si deve intendere la capacità di trovare più di una soluzione per lo stesso problema, immaginando, scoprendo, inventando. Al contrario, la produzione convergente consiste nel fornire una sola risposta (quella

standardizzata in base ad un apprendimento precedente, un'esperienza positiva ripetuta, ecc.).

Guilford presenta alcuni test per la valutazione della produzione divergente. Ecco alcuni esempi:

1. Disegna tutti gli oggetti che ti vengono in mente partendo da un cerchio (Pd di unità figurative);
2. Enuncia tutte le parole che ti vengono in mente che iniziano con ... (Pd di unità simboliche);
3. Raggruppare (classificare) in quanti più modi possibile le seguenti figure (Pd figurale di classi);
4. Raggruppare (classificare) in quanti più modi possibile i seguenti numeri (Pd simbolica di classi).

Soffermiamoci un momento su quest'ultima operazione: la produzione di classi. Essa riveste un particolare interesse conoscitivo. L'inclusione di classe è, infatti, nient'altro che il *giudizio* o asserto logico col quale si afferma o si nega una cosa di un'altra. Sappiamo anche che il primo termine è *soggetto* e il secondo è *predicato*. Il fatto che un predicato non può mai essere scambiato con il soggetto dello stesso giudizio dipende proprio dalla relazione di inclusione: non si può mettere il più esteso nel meno esteso (tranne nel caso dei giudizi di identità). Esempi di giudizi sono: "Fido è un cane", "Napoleone è un imperatore", "Baggio gioca a calcio", ecc.

Ora, com'è che noi formuliamo i giudizi? Di cosa ci serviamo? Innanzitutto delle classi. La classe rappresenta il noto da cui partiamo per illuminare l'ignoto: Fido, Napoleone, Baggio. Ma, da dove abbiamo ricavato la conoscenza delle classi? Normalmente dall'apprendimento (spontaneo o istituzionalizzato che sia). Il primo e più potente veicolo per l'apprendimento delle classi è il linguaggio. Allorché si indica al bambino un oggetto e si pronuncia il suo nome, in quel momento si avvia il processo della classificazione, sebbene la classe come concetto vero e proprio sembra essere il risultato di un processo di sviluppo interno piuttosto complesso e prolungato<sup>6</sup>. La scuola e i dizionari, poi, fanno il resto.

Si possono inventare, costruire le classi? Per una didattica che miri ad educare la creatività del pensiero la risposta è affermativa. Ed è esattamente quello che succede quando dobbiamo rispondere ai test 3) e 4) di Guilford. Chi può dire quanti raggruppamenti possiamo fare con un insieme di figure geometriche diverse, di colore diverso, alcune con un puntino al centro, ecc.? Chi può escludere la classe delle "figure che mi fanno paura"? Chi può escludere la classificazione di "una certa enciclopedia cinese" in cui gli animali vengono classificati in "a) appartenenti all'imperatore, b) imbalsamati, c) addomesticati, d) maialini da latte, e) sirene, f) favolosi, g) cani in libertà, h) inclusi nella presente classificazione, i) che si agitano follemente, j) innumerevoli, k) disegnati con un pennello finissimo di peli di cammello, l) *et cetera*, m) che fanno l'amore, n) che da lontano sembrano mosche"<sup>7</sup>.

Si capisce che quando diciamo "costruire una classe" intendiamo, in senso ampio, l'operazione di strutturazione e organizzazione sensata dell'esperienza: le classi e poi le loro relazioni servono a mettere ordine nel mondo. Dal punto di vista della creatività tale ordine non è visto come qualcosa di dato, di definitivo. L'idea è che ci sono molti e diversi ordini possibili e che il lavoro della loro costruzione è, in linea di principio, interminabile. D'altra parte la storia della classificazione scientifica dell'ornitorinco è emblematica<sup>8</sup>.

È necessario, a questo punto, sottolineare il fatto che l'oggetto del nostro discorso è precisamente la creatività del pensiero<sup>9</sup>. Tale sottolineatura serve a distinguere questo tipo di creatività da un pregiudizio del passato che circoscriveva la creatività alla sola sfera della fantasia e dell'immaginazione, tenuta, peraltro, ben distinta da quella della cosiddetta razionalità. Ora, mentre

ad una creatività separata dalla sfera del pensiero non si assegnano né limiti né vincoli, quando invece creatività e pensiero sono visti come due facce della stessa medaglia, le cose appaiono diverse.

Se ripensiamo alla classificazione dell'”enciclopedia cinese”, ci rendiamo conto che, sebbene nulla impedisca di fatto di procedere ad una tassonomia del genere, tuttavia essa ci appare imbarazzante, inconcludente, gratuita. Che cosa la rende tale? È necessario, a questo punto, supporre che a guidare questa operazione del pensiero intervengano condizioni che stanno più a monte e che, mentre orientano l'attività della classificazione, nello stesso tempo pongono ad essa dei limiti.

Queste condizioni per così dire “trascendentali” si possono indicare, da una parte nelle leggi dello sviluppo individuale e, dall'altra, nell'orizzonte socio-culturale di appartenenza. Quest'ultimo lo chiameremo sinteticamente “comunità dei parlanti”.

Questa espressione è efficace perché mette bene in luce le due dimensioni fondamentali entro cui si svolge il processo educativo. Il riferimento alla comunità, infatti, evidenzia la natura sociale ed intersoggettiva della formazione e il termine “parlanti” ci pone di fronte al fatto rilevante che il linguaggio - o i linguaggi, se si preferisce - costituisce l'orizzonte generale, oltre che il *medium* imprescindibile, di qualunque processo educativo.

Se consideriamo per un momento come questi due fattori, costitutivi dei processi educativi, sono stati chiamati a svolgere un ruolo nella scuola tradizionale, ci renderemo conto di quanto siano stati sottovalutati e sottoutilizzati didatticamente. L'aula tradizionale, con i banchi allineati di fronte alla cattedra non favorisce la costituzione di una comunità: è un tipo di organizzazione “cellulare” funzionale all'isolamento. In quanto alla comunicazione, essa era unidirezionale, dall'insegnante all'allievo o, in alcuni casi, dall'allievo all'insegnante; mai, comunque, tale da coinvolgere circolarmente tutti i componenti della classe. Non solo, ma il linguaggio scolastico è sempre stato completamente separato da quello quotidiano. Si potrebbe dire che il modello di linguaggio della scuola è stato per eccellenza il linguaggio scritto, quello decontestualizzato e oggettivante.

Una didattica del pensiero creativo poggia sulla rivalutazione, necessaria sul piano didattico, sia dei legami comunitari all'interno della classe, sia di un'utilizzazione euristica del linguaggio. Un impiego euristico e creativo del linguaggio si sostanzia nella forma del dialogo orientato alla ricerca e guidato dalla logica della ricerca (Il dialogo socratico è, per certi versi, un modello).

Il dialogo ha come suo presupposto necessario l'idea che ognuno dei partecipanti è in grado di fornire un suo contributo alla ricerca di una verità. Il dialogo ha come suo punto di partenza le verità di ogni soggetto che vi prende parte e, come tappe successive, il confronto ordinato e l'integrazione dialettica dei vari punti di vista. Il suo eventuale punto di arrivo è una verità condivisa dalla comunità sulla base di “buone ragioni” sempre rivedibili e criticabili<sup>10</sup>.

La comunità, che chiameremo di ricerca, quando parla in questo modo, esibisce tutta la complessità dell'incontro didattico. L'insegnamento inizia nel punto in cui si trovano realmente i discenti e non può, allora, nascondersi le differenze, la molteplicità di immagini del mondo, di valori, di stili di pensiero di cui ogni alunno è portatore. Non può, d'altra parte, neanche sottrarsi al suo compito di condurre la classe verso determinati obiettivi educativi. L'educazione tradizionale ha tenuto in scarsa considerazione le leggi dello sviluppo individuale ed ha ritenuto che l'apprendimento potesse determinare e guidare lo sviluppo. Inoltre ha tenuto in conto soltanto alcuni aspetti dello sviluppo (soltanto alcune abilità) sottovalutando il carattere organico e interdependente dei diversi processi e dei diversi aspetti dell'attività cognitiva e di apprendimento.

Sommariamente possiamo indicare alcune delle dimensioni che l'attività del pensiero esibisce allorché cerchiamo di coglierla nella sua complessità, a condizione di non dimenticare che una analisi di questo tipo dà un'immagine non complessa dell'oggetto, ma artificiosamente lineare e sequenziale e, perciò, riduttiva.

- a. Dimensione *critica* (logico-analitica);
- b. Dimensione *creativa* (divergente, sintetica, produttiva);
- c. Dimensione *etico-affettiva* (valoriale, sociale, *caring*);
- d. Dimensione *ermeneutica* (narrativa, linguistica, contestuale, comunicativa);
- e. Dimensione *meta-cognitiva* (riflessiva, auto-correttiva, euristica).

Se si guarda a queste facce del pensiero come a possibilità che si succedono, si rincorrono, si intrecciano e si influenzano reciprocamente come in una rete in cui le relazioni corrono simultaneamente in tutte le direzioni, allora apparirà chiara la differenza tra prassi didattiche centrate su aree disciplinari tendenzialmente unidimensionali, rigidamente selettive rispetto al tipo di attività implicate, e prassi didattiche aperte, non-lineari, inclinatorie verso un approccio olistico e multidimensionale per quanto riguarda le attività di pensiero coinvolte<sup>11</sup>.

Allorché una singola dimensione del pensiero viene trattata isolatamente, il risultato che si ottiene è una situazione artificiosa e forzata in cui l'apprendimento non riesce ad espandersi e ad apportare mutamenti strutturali. Ne sono esempi lampanti le difficoltà di contaminazione tra apprendimenti scolastici e vissuto della maggior parte degli studenti: la vita è una cosa, la scuola è un'altra cosa. Howard Gardner ha raccolto una quantità impressionante di prove sulla inefficacia dell'insegnamento scolastico a livello delle concezioni personali, degli stereotipi e dei valori. Posti di fronte a problemi concreti, studenti universitari non utilizzano quasi nulla di quanto hanno appreso nei corsi di fisica, di matematica, di letteratura della scuola superiore. Le loro soluzioni si affidano generalmente alle stesse concezioni intuitive che avevano da bambini. Per cui, osserva Gardner, *"in quasi tutti gli studenti c'è la mente 'non scolarizzata' di un bambino di cinque anni che lotta per emergere e per esprimersi"*<sup>12</sup>.

Da queste osservazioni lo studioso americano ricava conclusioni piuttosto pessimistiche. Se le esperienze scolastiche del ciclo primario hanno sovrapposto apprendimenti meccanici ed estrinseci alle conoscenze e alle concezioni del bambino, è anche probabile, ritiene Gardner, *"che queste difficoltà - concezioni sbagliate, stereotipi, applicazione rigida degli algoritmi - possano venire attenuate o rese meno ostiche, ma non possono essere eliminate completamente. Gli anni di scuola successivi, perciò, diventano il periodo più indicato per affrontarle direttamente ed energicamente"*<sup>13</sup>.

I programmi di educazione del/al pensiero (dal *problem solving*, all'educazione del *pensiero critico*<sup>14</sup>, all'educazione del *pensiero creativo*<sup>15</sup>, al curriculum della *Philosophy for children*<sup>16</sup> partono dal presupposto che una parte della gamma delle competenze che emerge dall'analisi degli obiettivi può essere insegnata con più garanzie e più efficacemente facendo a meno della mediazione di specifici contenuti disciplinari. Questi programmi hanno in comune l'idea che l'esperienza diretta, come esercizio contestualizzato delle abilità, è il modo migliore per la loro acquisizione e il loro rinforzo.

Il contesto, pertanto, costituisce la condizione primaria per la realizzazione di un programma di educazione al/del pensiero creativo e complesso. È necessario, innanzitutto, ristrutturare lo spazio fisico, psicologico, sociologico e comunicativo della classe, smontando la struttura cellulare rigida per ridisegnarla come spazio-laboratorio in cui vive ed opera una "comunità di ricerca"; dove si mettono in pratica in modo riflessivo determinati comportamenti, sia di carattere sociale, sia di carattere cognitivo; in cui si discute - nel senso di cercare insieme - per mettere in chiaro premesse implicite e pregiudizi, per prendere coscienza di possibili conseguenze del parlare e dell'agire, per individuare "buone ragioni" e distinguerle dalle "cause" o dai "fini"; in cui si fanno esercizi di generalizzazione, classificazione, di inferenze logiche, di analisi delle funzioni e della natura del linguaggio mentre si parla e si agisce. Una "comunità di ricerca" è centrata su se stessa e

tendenzialmente auto-referenziale, per cui prefigura, in miniatura, un corpo sociale che si auto-costruisce sui valori della democrazia e della conoscenza come ricerca continua.

La mediazione che qui si propone è, in ultima analisi, la pratica diretta delle abilità del pensiero. Il luogo di questa mediazione è la classe scolastica e, sullo sfondo, l'intera comunità scolastica. I modi più propri non sono quelli della trasmissione e della esecuzione meccanica, ma quelli dell'apprendistato. Solo se svolge questa funzione la scuola può essere definita, senza ombra di retorica, una palestra per la vita. Il dialogo, nella sua funzione euristica e creativa, basato sull'argomentazione e sulla logica delle buone ragioni, è la via maestra di un apprendimento che è, necessariamente, comprensione, impegno, assunzione di responsabilità.

La centralità che un tale approccio didattico mira ad assegnare al linguaggio rinvia a considerazioni di non poco conto, tutte convergenti sull'attualità del fatto che il linguaggio e l'uso che i giovani ne fanno richiedono una particolare attenzione e cura da parte della scuola.

Infatti, per effetto della TV e degli altri mezzi di comunicazione ad essa assimilabili, il linguaggio tende a perdere alcune funzioni che hanno costituito le architravi della forma alfabetizzata di pensiero. Un linguaggio che rischia di essere sempre più "iconizzato" indica una tendenza a ricadere in una condizione culturale di oralità primaria, dove prevale la globalità, la deresponsabilizzazione, l'estetico, l'immediatezza. Le funzioni che nel linguaggio giovanile perdono sempre più terreno sono quella argomentativa, quella "intenzionale" e meta-linguistica<sup>17</sup>. A questa perdita la scuola deve opporre un impegno massiccio per educare ad una "consapevolezza linguistica"<sup>18</sup>, per la quale non è sufficiente la grammatica.

Una consapevolezza linguistica e metalinguistica deve emergere dall'esercizio sempre più consapevole della comunicazione orale e scritta in un contesto autentico dove chi parla o scrive esprime se stesso, le proprie idee, i propri dubbi, le proprie ragioni e contro-ragioni e non ripete qualcosa appresa da un libro. In una parola: il linguaggio nelle sue correlazioni con la sfera del pensiero (lo studio del linguaggio - sintassi e grammatica - considerato come via di accesso alla sintassi e alla grammatica del pensiero).

Se la classe diventa una "comunità di ricerca", allora incomincia a modellarsi come un'entità che ha un suo cuore ed una sua mente, un "ambiente" capace di esprimere le sue potenzialità educative e di esercitarle su ogni soggetto che entra a farne parte senza coercizione ed autoritarismi, dato che un "ambiente" è, a sua volta, l'insieme organico dei suoi abitanti.

Esso è "comunità" se consente la formazione di legami affettivi, di senso di appartenenza e se favorisce assunzione e riconoscimento di ruoli, di identità, di differenze, se aiuta la soluzione di disagi emotivi e relazionali.

Esso è "di ricerca" se ha come obiettivo l'affermazione di una razionalità intersoggettiva e il rispetto di una logica della scoperta e dell'invenzione e, inoltre, se assume il linguaggio nella forma del dialogo euristico.

## NOTE

(1) Per orientarci verso la nozione di complessità, seguiamo le “otto vie” indicate da E. Morin (*Le vie della complessità*, in AA.VV., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 49 sgg.): 1. Irriducibilità del caso e del disordine; 2. Il riconoscimento di singolarità, località, temporalità; 3. Complicazione; 4. Complementarità tra ordine, disordine, organizzazione; 5. Organizzazione (rapporti parti-tutto); 6. Principio ologrammatico; 7. Crisi dei concetti chiusi e chiari; 8. Ritorno dell’osservatore.

(2) J. Dewey, *How we think*, Prometheus Books, New York 1991.

(3) J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993, p. 59.

(4) Questa tendenza al conformismo ha un riscontro nella storia della scienza nei cosiddetti “paradigmi”. Cfr. T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1978.

(5) Cfr. J. P. Guilford, *Three Faces of Intellect*, in “The American Psychologist”, n° 8/1958, pp. 469-479. In italiano si può vedere M. Fattori, *Creatività e educazione*, Laterza, Bari 1968; M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Giunti, Firenze 1965.

(6) Vedi, a questo proposito, L. S. Vygotskij., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari 1992.

(7) Riportata in M. Foucault, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1978, p. 5.

(8) Cfr. U. Eco, *Kant e l’ornitorinco*, Bompiani, Milano 1997, p. 208 sgg.

(9) Della vasta letteratura sull’argomento si veda R. Eynard., *La creatività*, in “Scuola viva”, n° 12/1971, pp. 5-13, contenente un’ampia bibliografia; A. J. Cropley, *La creatività*, La Nuova Italia, Firenze 1969.

(10) Cfr. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, pp. 229-257.

(11) Cfr. G. Minichiello, *Il mondo interpretato*, La Scuola, Brescia 1995, pp. 163-180.

(12) H. Gardner, *Educare al comprendere*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1993, p. 14. Dello stesso autore si veda anche *Formae mentis*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1987.

(13) *Ibidem*, p. 237.

(14) Per una rassegna di tali programmi, cfr. R. Fisher, *Teaching Children to Think*, Basil Blackwell Ltd., Oxford, 1990; M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge-N.Y. 1991.

(15) Un curriculum strutturato di educazione alla creatività è quello di Edward De Bono. Cfr. E. De Bono, *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano 1981; *Sei cappelli per pensare*, Rizzoli, Milano 1991; *Impara a pensare*, Sperling & Kupfer, Milano 1997.

(16) Per una descrizione di questo programma rinvio al mio saggio *La Philosophy for children come progetto educativo*, nel vol. a c. di M. De Rose, *Filosofia e ricerca didattica*, Quaderno N° 25 dell’IRRSAE-Puglia, Bari 1995.

(17) D.R. Olson, N. Torrance (Eds.), *Alfabetizzazione e oralità*, Cortina, Milano 1995; Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986. Postman N., *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1981.

(18) J. Downing, R. Valtin, *Language Awareness and Learning to read*, Springer, New York.1984.