

Educare alla creatività equivale educare alla vita

Lo afferma Erich Fromm e mi sembra, fra tutte le affermazioni nate nello sforzo di individuare il concetto di creatività, la più feconda e al tempo stesso la più adatta a testimoniare in modo palmare le difficoltà imposte da una puntuale ricerca volta alla generalizzazione e che finisce di fatto per dissolverne il termine.

I. Il concetto di creatività

Cerchiamo di individuare il concetto di creatività, scegliendo alcune fra le più significative definizioni offerteci dai vari studiosi. Due orientamenti fondamentali si presentano — fra altri — alla nostra attenzione: il primo tende ad investire la vita ad un tempo nella sua intimità biologica e spirituale, nella visione della sua totalità in una istanza metafisica, e la creatività in quanto processo, innovazione, crescita aderisce in pieno alla natura dell'universo. In questo abbraccio universale la concezione dell'uomo come essere spirituale anziché perdersi nella genericità si fa più pertinente, per quel tanto che nella totalità l'uomo si rivela l'unico essere capace di realizzarsi nella realizzazione di valori. Il secondo orientamento fondamentale, pur chiamando in causa la realtà oggettiva, posa deciso lo sguardo sull'uomo, ma si trova impegnato in una vera e propria descrizione delle caratteristiche della creatività, piuttosto che nella individuazione di un definitivo preciso concetto.

Ed eccoci al primo orientamento. Harold H. Anderson afferma: «La creatività, l'apparizione originale, la manifestazione dell'individualità si trova in ogni cellula vivente», e spiega ulteriormente: «la creatività è per l'appunto questo continuo movimento», ossia il dinamismo determinato dal processo, dall'incontro, dalla integrazione di differenze individuali. La creatività, dice ancora, «è una caratteristica dello sviluppo, è una qualità del protoplasma», per cui può concludere: «la creatività esiste in tutti». Whitehead si spinge più oltre: «la creatività è un principio finale metafisico». Gli fa eco il Murray: «è l'essenza stessa della realtà»; mentre il Fromm sembra riportare questa qualità universale entro i termini di una spe-

cifica responsabilità: «creatività significa aver portato a termine la propria nascita e non interpretare ogni fase della vita come fase finale». Le sue parole tendono a mettere in guardia gli studiosi che descrivono le condizioni ed elencano i requisiti della creatività dimenticando l'essere creativo nella sua unità, anzi nella sua *unicità*. E però il Fromm già sposta il riferimento ad una totalità dall'universo all'uomo, testimone consapevole del mondo che lo circonda, per quel tanto che è il solo — come ho già detto — a poter assumere la direzione del movimento, del mutamento, del processo garantendone la continuità e l'integrazione, ossia garantendone una crescita qualificata. Carl Rogers invece tende a comporre la dualità, che già si affaccia, stabilendo una analogia fra due realtà le quali rivelano i medesimi stimoli naturali ed attingono alla medesima fonte: «Molla principale delle creatività» è «la tendenza dell'uomo a realizzare se stesso, a diventare quello che sono le sue potenzialità», egli dice; e così chiarisce: «Mi riferisco all'orientamento evidente in ogni forma di vita organica e umana: il bisogno imperioso di espandersi, di estendersi, di svilupparsi, di maturare; la tendenza a esprimere e ad attivare tutte le capacità dell'organismo nella misura in cui quest'attivazione valorizza l'organismo o l'io». Una analogia inconcepibile per Rollo May, che esclude addirittura qualunque richiamo al mondo esterno quando definisce la creatività come «il confronto dell'essere umano, intensamente conscio, con il suo mondo». L'uomo diviene autore di quell'universo che domina e la concretezza del mondo si risolve nel «mondo dell'uomo», quel mondo da lui *conosciuto*. Dalla suggestione di una istanza metafisica passiamo alla assunzione di una istanza conoscitiva ed il «principio finale metafisico» si fissa in un attributo dell'intelligenza. Roberto Eynard lo sottolinea con particolare chiarezza: «la creatività non è un processo posto ai limiti del comportamento razionale, ma anzi diventa l'elemento qualificante il campo cognitivo».

Il passaggio al secondo orientamento è segnato dalla riproposta di una dualità da risolvere. Mondo e uomo, infatti, si dividono,

si contrappongono al punto di dover ricercare un incontro che dia valore all'uno e concretezza all'altro, non più realtà fisica, ma *ambiente*. La creatività trova la sua ragione d'essere in questo *incontro* garantito dall'atteggiamento dell'uomo, ma la ricerca degli studiosi si sposta dal concetto ai presupposti e ai requisiti che ne consentono la presenza, proprio perché la creatività rivela la sua concretezza nel processo squisitamente cognitivo; essa, infatti, è riconosciuta come una «caratteristica dell'intelletto». Così esordisce, ad esempio, il Sinnott: «Presumibilmente la creatività è in rapporto con la ricchezza e la molteplicità della vita mentale». Aggiunge H.F. Harding: essa «è la combinazione intelligentemente immaginativa di elementi già conosciuti in qualcosa di nuovo»; ed il Torrance conferma tale definizione là dove riconosce la creatività nel «processo attraverso il quale si formano idee ed ipotesi, si sperimentano le ipotesi e si comunicano i risultati, sottintendendo di conseguenza che la creazione è qualche cosa di nuovo, che nessuno ha mai visto o che non è mai esistito prima». Anche per il Calonghi la creatività è la capacità di dare, agli «elementi di conoscenza già acquisiti», una «configurazione», poiché creare significa «organizzare e sfruttare i contenuti mentali preesistenti in modo da giungere a un frutto insolito, con particolari caratteristiche». Guilford, riconosciuto nella creatività «un complesso di doti intellettuali più dinamiche, aperte, problematiche», dà rilievo alla «fluidità ideativa, associativa», nonché alla «capacità di rivedere ciò che si conosce, di progettare forme nuove di pensiero, di adottare più soluzioni per un problema», cui aggiunge «il gusto per il nuovo e l'originale».

II. I requisiti e i fattori della creatività

Il passaggio dalla ricerca delle definizioni, resesi provvisorie e condizionali, a quella dei requisiti è evidente, e la tentazione di fissare percorsi e delimitare tappe è assai grande. Basti per tutti ricordare A.F. Osborn, il quale, dopo avere individuato in modo schematico quattro funzioni mentali umane: assimilazione, ritenzione, giudizio, immaginazione, — riconoscendo nelle prime due rispettivamente «la capacità di incorporare le conoscenze» e «la capacità di ritenere e ricordare le conoscenze», nonché nelle seconde due «la capacità di pensare logicamente» e «la capacità di pensare



creativamente» —, delinea le fasi del processo della soluzione creativa dei problemi in questa successione: *scoperta dei dati* (che implica la *definizione* del problema e la *preparazione* dei dati); *scoperta delle idee* (come *produzione* e *sviluppo*); *scoperta delle soluzioni* (come *valutazione* e *adozione*). Il Lowenfeld, a sua volta, dopo aver dichiarato che la creatività «non è di pertinenza esclusiva del campo artistico, ma fa parte di qualsiasi forma di attività», indugia nella enunciazione e nella descrizione delle qualità necessarie e richieste perché si possa parlare di creatività. Esse sono: originalità, adattabilità, facoltà ideativa, flessibilità, sensibilità ai problemi; a queste aggiunge ulteriormente: «capacità di sintesi e di analisi, insieme con quella di rideterminare i materiali e i problemi, organizzandoli coerentemente». E per *flessibilità* egli intende l'adattarsi o il conformarsi ad una situazione nuova, dove il nuovo è della realtà, mentre è proprio dell'uomo saperlo riconoscere.

L'*originalità*, d'altra parte, dà al conformarsi un diverso significato in quanto l'individuo, accettato il nuovo dalla realtà, dà «risposte non comuni», escogita «soluzioni non comuni ai problemi», e cioè soluzioni che scaturiscono «dalla profondità della sua mente», assai più che «da qualcosa che ha letto o udito». Con il Lowenfeld dobbiamo pensare che il nuovo è dato dall'ambiente e che il problema di una educazione alla creatività è un vero problema, in quanto è questione di ricchezza di stimoli determinati dall'ambiente, di offerta di molteplicità di possibili rapporti instaurati nell'ambiente; dell'organizzazione, insomma, di un ambiente che proponga una varia pluralità di problemi, e cioè consenta di avviare a scoprire il significato del mondo. Scoperta niente affatto facile, che implica dubbio nel comprendere, sforzo per comunicare, volontà di raggiungere risultati, fiducia di riuscire a raggiungerli; per cui, proprio in questa scoperta del significato, viene coinvolta tutta la vita dell'individuo, per quel tanto che «il mondo» diviene il «proprio mondo».

Le sole qualità conoscitive non chiariscono di fatto il concetto nella sua complessità: ce lo dimostra John E. Arnold parlando di veri e propri fattori più che di requisiti. I fattori della creatività sono per lui: capacità di indagine individuale, fluidità, flessibilità, novità e originalità. E però accanto agli attributi mentali egli sente il bisogno di evidenziare le necessarie qualità emotive dell'individuo, come, ad esempio: «sincero desiderio di rendersi utile all'umanità, (...) disposizione a correre l'alea, ad afferrare la possibilità o l'energia essenziale per tradurre le nuove idee in un risultato tangibile». Tudor Power Jones conferma tale esigenza quando dichiara che «il processo creativo è diretto da un ragionamento cosciente e dalle emozioni: la curiosità ne è l'elemento più importante, la attività di costruzione, propria del bambino, ne è l'avvio», facendoci presagire le conclusioni che finiremo per raggiungere.

III. L'atteggiamento creativo

Ai requisiti ed ai fattori propri della creatività si aggiungono ulteriormente i diversi aspetti di un *atteggiamento* verso il mondo esterno, sia quest'ultimo sociale o realtà fisica. Si parla, infatti, di curiosità, di attesa, di apertura, di capacità di stupirsi, e non è chi non veda in tutto ciò le caratteristiche dell'atteggiamento creativo proprio dell'uo-

mo. Ed è l'uomo che ci rimanda in ultima analisi il costante richiamo al «nuovo», all'«inatteso», «che colpisce l'osservatore con stupore e meraviglia», come dirà J.S. Bruner, chiarendo il significato di «sorpresa produttiva». È il nuovo che si cerca di individuare per definire la creatività, e lo si colloca per lo più nel prodotto, quasi testimonianza evidente di un evento compiuto; che so: una legge scientifica, un'opera d'arte. Talvolta, tuttavia, lo si pone nell'*incontro* senza cercare la testimonianza del prodotto, poiché l'incontro caratterizza una intima esperienza dell'essere umano prescindendo da qualsiasi espressione: un nuovo vissuto per sé; altre volte invece lo si riconosce nella realtà. Dobbiamo però constatare che, — se da un lato il nuovo, (sia esso dato dal prodotto, sia esso dato dall'incontro, sia esso dato dal mondo esterno), ferma l'attenzione sulla duplice realtà fisica e umana e mette in evidenza la difficoltà della composizione di due elementi che si propongono, ciascuno a suo modo, come essenziali al vivere stesso —, la natura dell'incontro ci rimanda all'uomo nella sua integrità, anche se a sua volta lo serra alla essenzialità del rapporto con l'oggetto del suo interesse. In tal caso la definizione della creatività come *capacità* di produrre il nuovo, o *funzione* atta a determinare il nuovo, o anche *dimensione della personalità*, per la quale il nuovo è espressione del soggetto, non soddisfa quanto il rilievo dato all'*atteggiamento* che sollecita la scoperta del nuovo e per questo è *creativo*. La esatta collocazione del nuovo, infatti, accentuando la dualità, della quale ho parlato, rimanda senz'altro al soggetto e lo riconosce senza perplessità essere soggetto di un oggetto, in un rapporto dove l'oggetto è l'altro posto dal soggetto stesso e per questo investito dall'attenzione, dalla meraviglia, dall'emozione dell'io, rivelandosi di fatto un vero *incontro*. Ed è l'incontro a testimoniare il creativo poiché il rapporto si instaura fra me e l'altro da me, dove i termini si pongono come limiti estremi di un congiungimento per quel tanto che l'altro è altro da me nel mio stesso interessarmi di lui, nello stesso coglierlo nella sua autenticità in virtù dell'*atteggiamento* assunto. Tale considerazione ci porta ad affermare, per la seconda volta, che il vero discorso sulla creatività si snoda in realtà intorno al *creativo*, attributo dell'*atteggiamento* e del prodotto dell'uomo. Erich Fromm ce ne dà conferma quando parla soprattutto di «atteggiamento creativo» e individua la creatività quale «elemento del carattere» e ne puntualizza la funzione nella «capacità di "vedere" (o di "essere consapevoli") e di "rispondere"»; ma un «vedere» ed un «rispondere» che equivalgono ad un immergersi nel mondo illuminandolo della propria presenza; un instaurare un rapporto «personale» con la realtà (sia natura che società); un partecipare ad un tempo e «all'esperienza sensoriale e viscerale, caratteristica di tutto il regno animale», e alla «libera e inalterata coscienza di cui soltanto l'animale umano sembra capace», come sostiene Carl R. Rogers⁷⁾, partendo dal suo punto di vista.

Non a caso accosto due studiosi di diverso orientamento pur nella medesima esperienza di psicanalisti, completando, per amor di polemica, il pensiero dell'uno con quello dell'altro. Nel tentativo di giungere ad una comprensione della problematica offerta dalla ricerca di un concetto chiaro di creati-

vità, ci si accorge bene spesso di quanto sia sempre persistente la necessità di rinvenire il «creativo» in un *rapporto* determinato dalla presenza di un «quid» passivo ma stimolante e di un «quid» attivo, partecipativo, ma ad un tempo *adattabile*; e l'*ambiente* prende corpo come indispensabile mezzo di tirocinio e sviluppo della formazione dell'uomo.

Prendiamo, ad esempio, Erich Fromm. Egli si appella al comportamento del bambino, la cui esperienza rivela proprio la gioia di una partecipazione di tutto se stesso alla scoperta del mondo. «Non si tratta di una esperienza mentale», dice il nostro autore osservando il bambino che gioca con la palla, «ma di un piacere ricavato dalla vista della palla in movimento»; ed in questo piacere, in questa prima adesione, — starei per dire col Rogers «sensoriale e viscerale» —, Fromm scopre perché il gioco infantile si attarda nel tempo ed il gesto ed il fatto ripetuti alimentano una prolungata sorpresa, che tiene avvinto il piccino. Egli rileva la distinzione fra la «esperienza mentale», che caratterizza la maggior parte della vita degli uomini radicandoli nel conformismo, e la «consapevolezza integrale» propria del bambino¹⁰⁾. Nasce, cioè, il bisogno di richiamare al rispetto e ad un tempo alla sollecitazione dello sviluppo di un modo di vivere connaturato nell'infanzia, perché perduri lungo la crescita e caratterizzi tutta la vita di ognuno. Nella «consapevolezza integrale», dice ancora il nostro autore, l'albero, ad esempio, non è un'astrazione, ma «conserva tutta la sua concretezza, il che significa al tempo stesso *la sua unicità* (...). Quando siamo consapevoli dell'albero che ad un dato momento stiamo guardando, — non del fatto che si tratta di un oggetto il cui nome corretto è albero, ma consapevoli di questo albero particolare nella sua completa realtà, nel suo essere quello che è — e rispondiamo alla identità unica di questo albero con tutta la nostra persona, viviamo quel tipo di esperienza che è la condizione preliminare per poter dipingere l'albero».

IV. Educare alla creatività

Va subito notato che nel bambino il rispondere con tutta la propria persona è esperienza immediata, mentre nell'adulto si rivela essere frutto di mediazione. Giuseppe Lombardo-Radice conferma il nostro pensiero: «Il bambino ha un mondo, che è lo stesso nostro mondo, guardato però coi suoi occhi. Occhi curiosi, ma instabili, colgono lo spettacolo della vita, ma senza profondità, e con difficoltà passano all'interno, all'anima». E tale considerazione lo spinge alla richiesta di un preciso compito per l'adulto: «Avviciniamolo; fermiamolo quando egli trasvolerebbe, dandogli la gioia di scoprire in ciò che gli era quotidiano e indifferente una ragione e un significato più profondo; aiutiamolo a umanizzare le cose, cioè a sentirle in rapporto all'uomo, come parte del suo animo signoreggiante la vita; senta egli, con noi, la sua piccolezza di fronte allo spirito umano e insieme la grandezza e l'orgoglio di parteciparne. In una parola facciamo che egli prenda possesso del suo mondo, del quale aveva una consapevolezza incerta e crepuscolare».

Guardarsi attorno è una necessità della vita ed il mondo che circonda il bambino è assai vario e tutto nuovo per lui; egli si volge verso gli altri e verso la realtà fisica con curiosi-

Natale a Teatro

Per la prima volta, il Teatro Antonin Artaud - Piccolo Teatro di Lugano organizza, all'infuori dell'ormai noto Festival Internazionale delle Marionette di Lugano, una nutrita proposta di spettacoli di alto livello artistico: NATALE A TEATRO. La manifestazione toccherà sia Lugano che il Bellinzonese e il Locarnese e alternerà spettacoli per ragazzi e spettacoli per adulti.

I prezzi d'entrata sono accessibili (ragazzi fr. 5.—, adulti fr. 13.—, studenti, apprendisti, AVS fr. 8.—) e sono consentite condizioni speciali per i gruppi. Per ogni informazione telefonare al n. 091 46 27 27.

PROGRAMMA:

Martedì, 20 dicembre, ore 20.30

LOCARNO (Sala Congressi, Muralto)

BOLERO, di Michel Poletti, «divertimento tragico» con Faust, Pulcinella, Amleto e tanti altri.

Mercoledì, 21 dicembre, ore 15.00

BRISSAGO, (Sala Arlecchino)

I FIORI DI LUNA, spettacolo per ragazzi del Piccolo Teatro di Lugano.

Venerdì, 23 dicembre, BELLINZONA

(Sala Patriziale, Carasso)

ore 15.00 I FIORI DI LUNA

ore 20.30 ROMEO E GIULIETTA 80, commedia musicale rock di Michel Poletti, con 80 pupazzi.

Mercoledì, 28 dicembre, LUGANO

(Teatro Cittadella, Corso Elvezia 35)

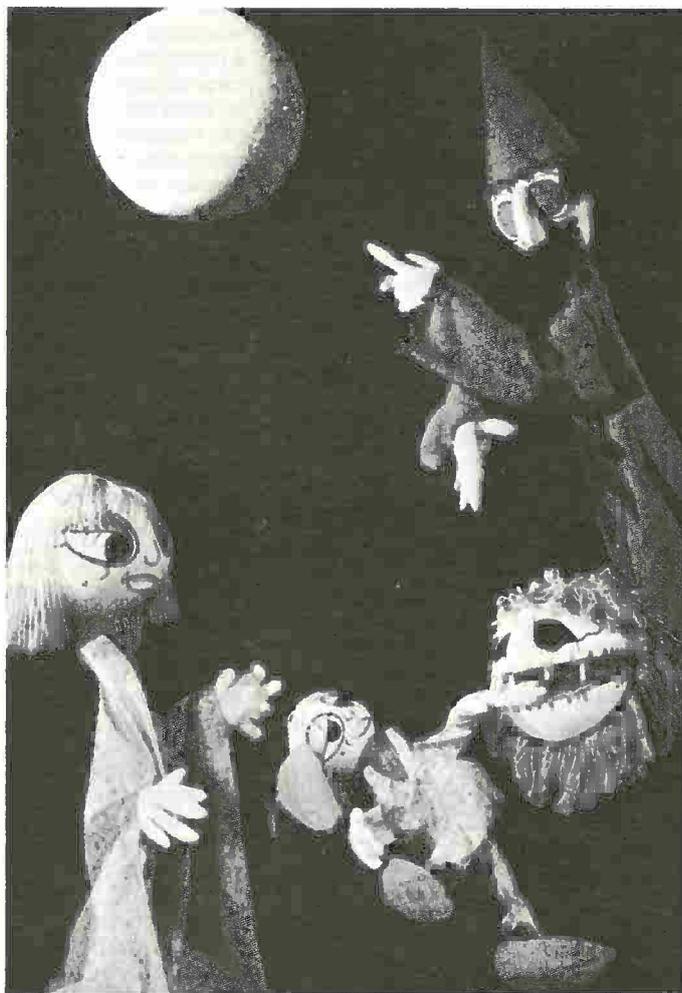
ore 15.00 CENERENTOLA, l'ultimo spettacolo per ragazzi di Michel Poletti.

ore 21.00 CABARET DELLE MARIONETTE, con l'australiano Neville Tranter, rivelazione del 5. Festival Internazionale delle Marionette.

Giovedì, 29 dicembre BRISSAGO, ore 20.30

(Sala Arlecchino)

CABARET DELLE MARIONETTE



tà: *vuole* conoscere, *vuole* sapere, *vuole* essere parte dell'ambiente. Quegli «occhi curiosi», dunque, testimoniano nell'essere umano una tendenza naturale alla esplorazione del mondo esterno, ma per il bambino si tratta di un mondo ch'egli riveste del suo stesso modo di vivere e pur tuttavia riconosce fuori di sé e guarda con atteggiamento di apertura, di attesa, di stupore perché, è bene ripeterlo, è il mondo ad essere tutto nuovo per lui. *Apertura, attesa, stupore* sono i requisiti della creatività, riconosciuti fondamentali, fra altri, da psicologi e psicanalisti. Dovremmo dire, allora, che il bambino *sa* già *guardare*, *sa* già *costruire* il suo mondo, *ossia sa crescere* da solo, proprio perché essere creativo? Gli occhi infantili sono curiosi, sì, ma «instabili»; sorvolano le cose, forse per l'avidità di coglierle tutte! È qui che punta lo sguardo G. Lombardo-Radice; è qui che interviene una prima richiesta di educazione. Tanta curiosità, infatti, va assecondata, va diretta per aiutare il bambino a sostare sulle cose e sulla natura, ad instaurare chiari rapporti, a porre ordine nella molteplicità delle sue esperienze; tanta curiosità va sostenuta e resa significativa dal richiamo sull'*attenzione*. La curiosità di partenza vuol esser risolta in «abitudine mentale», come dice H.G. Gough parlando della personalità, ma una «abitudine mentale rivolta alle cose, agli uomini, alla natura», tradotta in stimolo interiore che spinge all'analisi e al discernimento». Noi diciamo in sintesi: aiutare a saper guardare, saper

vedere, là dove quel guardare e quel vedere non sono un mero appello alla vista, ad una distinzione fisica, ad una individuazione squisitamente conoscitiva, quanto piuttosto un appello alla partecipazione, al coinvolgimento con l'ambiente e con l'altro, sempre permeato di attesa, stupore, fiducia, ma coinvolgimento *integrale* nella contemporanea consapevolezza di una presenza qualificata di sé e dell'altro; quella «consapevolezza integrale», della quale il Fromm parla come di una premessa, mentre il Lombardo-Radice ricerca come necessaria conquista. In questo caso, più che l'instabilità del guardare è la «consapevolezza *incerta e crepuscolare*» del bambino a farci riconoscere necessario l'intervento oculato dell'adulto; è la difficoltà, propria dell'infanzia, del *guardarsi nel guardare* e viceversa, che giustifica la richiesta di una educazione quale stimolo e sostegno nella conquista del mondo come *proprio mondo*. Ecco rifluire, nel processo educativo, il duplice impegno: di sentire le cose nel loro «significato più profondo», ossia «umanizzarle», nonché di «signoreggiare la vita», ossia dare alla vita quel significato che la personalizza, ne faccia una espressione singolare.

Si spiega, sullo scorcio di queste riflessioni che investono il pensiero di G. Lombardo-Radice, lo sforzo del Fromm di richiamare l'attenzione sulla necessaria conquista di due autenticità testimoniate da un *incontro*: la realtà e l'io, dove però di fatto l'autenticità della realtà dipende, ancora una

volta, interamente dal modo di porsi del soggetto di fronte all'oggetto. Il punto di partenza anche per lui è sempre l'io, il soggetto fatto uomo ed il problema vero è quello che l'uomo non si faccia travolgere dal *particolare* dei suoi sentimenti e dal *molteplice* della realtà. La conclusione cui giunge è quanto mai logica: «soltanto chi ha raggiunto un grado di maturità interiore che riduca al minimo la proiezione e la distorsione è in grado di compiere esperienze creative». Libero e creativo sono tutt'uno? Il creativo si individua in un atteggiamento da conquistare, proprio perché presuppone quella «raggiunta maturità interiore», che non può essere casuale traguardo, quanto piuttosto *deve essere* il risultato di un processo consapevole, autoeducativo ed educativo. Il creativo è garantito allora dal *voluto* passaggio dall'originario essere il centro dell'universo, proprio del bambino privo di responsabilità perché privo di esperienza e cioè di rapporti selezionati, ad un *farsi centro* dell'universo nella assunzione di una responsabilità testimoniata dalla qualificazione dei rapporti instaurati, responsabilità che dà *significato* all'altro come *socius*¹⁶⁾ ed all'altro come *oggetto*.

Dobbiamo a questo punto giungere ad una ben precisa conclusione: il significato dato all'altro come *socius* si esprime nell'amore, mentre quello dato all'altro come oggetto nasce all'insegna della bellezza o della verità. Amore, bellezza, verità sono il sostanzarsi stesso del creativo? Si apre alla nostra

attenzione un nuovo problema: il creativo va cercato dove si pongono in atto dei valori? O meglio: va cercato là dove la vita rivela il suo valore, anzi si presenta come valore? Ma allora, vista la giustificata richiesta di educare alla creatività, tale richiesta si risolve nella sollecitazione all'inveramento dei riconosciuti valori; quell'inveramento che segna il passaggio dalla vita fisiologico-psicologica alla vita umana, per quel tanto che tende a risolvere l'immediato nella mediazione ed a sollecitare la trasfigurazione del modo d'essere, del lasciarsi vivere conformandosi, nella riconosciuta responsabilità del farsi, dello scegliere e comporre nuovi rapporti modificando modificandosi. E però, il significato di creatività si dissolve in quello più pertinente di *personabilità* e l'appello alla personabilità induce ad affermare che educare alla creatività vuol dire di fatto educare alla vita, ossia educare ad essere ed esserci. In tal senso i modi particolari assunti per garantirne lo sviluppo, — ossia l'educazione estetica, quella artistica, quella scientifica —, trovano il loro compimento nell'educazione morale e la vita si rivela come il bene supremo di ognuno; ma quella vita che vale la pena di esser vissuta: la vita come espressione di umanità, la vita «signoreggiata». Torno a ribadire: educare alla creatività significa aiutare a scoprire il valore della vita nella costruzione responsabile della propria vita come vita di relazione; aiutare a scoprire il valore della libertà come impegno di liberazione di sé, (quel «ridurre al minimo la proiezione e la distorsione», di cui parla Fromm), liberazione di sé che implica la liberazione dell'altro per quel tanto che la creatività è cercata in un costante riferimento a «rapporti», a modi di costituire rapporti e trarne risultati nuovi e significativi; utili diranno molti studiosi, soprattutto americani, nello scorcio di una istanza sociale con il rischio di circoscrivere il problema alla ricerca di un maggior numero di uomini fatti capaci di contribuire allo sviluppo scientifico, tecnico, economico... forse fatti robot. Certamente: la gioia della creazione (possibile frutto dell'educazione artistica), il godimento della bellezza (possibile risultato di una educazione estetica), l'emo-

zione della scoperta (possibile coronamento di una educazione scientifica), sono richiami indispensabili della educazione alla vita proprio perché il valore di quest'ultima è posto nella originaria disposizione a realizzarsi ed esprimersi all'insegna dell'*irripetibile*, ossia del *personale*. L'educazione artistica, l'educazione estetica, nonché l'educazione scientifica sono in tal caso aspetti essenziali della educazione alla vita, modi di procedere nella educazione alla vita in quanto, sia nel concretizzarsi dell'espressione, sia nel sensibilizzarsi alla bellezza, sia nella individuazione di nuove leggi e nella instaurazione di nuovi rapporti significativi, emerge sempre il costante riferimento ad una responsabilità, consapevolmente assunta nei confronti di sé, degli altri, della realtà, rivelatrice nel prodotto stesso di possibili nuovi slanci, di possibili nuove scoperte. Poiché la vita è *cambiamento* dominato, rapporto organizzato, incontro atteso e voluto.

Educare alla creatività equivale, dunque, educare alla vita? Sembra di poter giungere ad una risposta affermativa proprio riconoscendo, come dobbiamo riconoscere, che educare alla vita significa sollecitare l'unificazione del molteplice («umanizzare le cose») nella determinazione delle situazioni esistenziali più significative, o meglio nel dare particolare significato alle situazioni esistenziali nella scelta delle finalità da perseguire in virtù di esse («signoreggiare la vita»). Un molteplice colto nelle manifestazioni del mondo come realtà oggettiva da raggiungere nella sua autenticità, per il fatto stesso del porla, ed un molteplice colto nell'affermazione dell'io in quanto «uno» solo nel farsi, risolti ambedue nell'autenticità del soggetto fatto persona. Non per niente fra i requisiti necessari alla creatività, quale finale testimonianza di essa, viene posta la *sintesi*.

Iclea Picco

1) Do le indicazioni bibliografiche in ordine di citazione nel testo: HAROLD H. ANDERSON, *La creatività come sviluppo della personalità*, in H.H. ANDERSON, (ed), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, A. MURRAY, *Le vicissitudini della creatività*, in H.H. ANDERSON (ed), op. cit.; R. ROGERS, *Per una teoria della creatività*, in S.J. PARNES e H.F. HARDING, *Educare al pensiero creativo*, Brescia, La Scuola, 1972; ROLLO MAY, *La natura della creatività*, in H.H. ANDERSON, op. cit.

2) ROBERTO EYNARD, *Attualità e creatività del mondo espressivo infantile*, in *I problemi della Pedagogia*, n. 5/6, 1969.

3) Do le indicazioni bibliografiche in ordine di citazione nel testo: EDMUND W. SINNOTT, *La creatività della vita*, in H.H. ANDERSON (ed), op. cit.; E. PAUL TORRANCE, *Lo sviluppo del pensiero creativo attraverso le esperienze scolastiche*, in S.J. PARNES e H.F. HARDING, *Educare al pensiero creativo*, cit.; LUIGI CALONGHI, *Valutazione delle manifestazioni creative*, in *Scuola di base*, A. XX, n. 5/6, 1973; J.P. GUILFORD, *Elementi caratteristici della creatività*, in H.H. ANDERSON (ed), op. cit.; ALEX F. OSBORN, *Gli sviluppi dell'educazione creativa*, in S.J. PARNES e H.F. HARDING, op. cit.; VICTOR LOWENFELD, *Creatività: la cenerentola dell'educazione*, in S.J. PARNES e H.F. HARDING, op. cit.; VICTOR LOWENFELD, *La natura dell'attività creatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; JOHN E. ARNOLD, *Educazione innovatrice*, in S.J. PARNES e H.F. HARDING, op. cit.; TUDOR POWELL JONES, *L'apprendimento creativo*, Giunti-Barbena, 1974; J.S. BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1970.

4) ERICH FROMM, *L'atteggiamento creativo*, in H.H. ANDERSON (ed), op. cit., p. 67.

5) CARL R. ROGERS, *Per una teoria della creatività*, S.J. PARNES e H.F. HARDING, op. cit., p. 121.

CARL R. ROGERS, *Per una teoria della creatività*, op. cit., in H.H. ANDERSON (ed), op. cit., p. 97.

CARL R. ROGERS, *Per una teoria della creatività*, in S.J. PARNES e H.F. HARDING, op. cit., p. 121.

6) Il FROMM ci fa pensare al DEWEY ed al suo concetto di esperienza. L'esperienza, infatti, per il filosofo americano «appare sicuramente come un fatto del rapporto tra un essere vivente ed il suo ambiente naturale». (Cfr. JOHN DEWEY, *Intelligenza creativa*, cit.). Ma numerose altre definizioni, interessanti il nostro tema, possono essere colte nel prezioso volumetto del Dewey.

7) ERICH FROMM, *L'atteggiamento creativo*, cit., p. 69.

8) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1913, p. 227.

9) GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Lezioni di didattica*, cit., p. 227.

10) HARRISON G. GOUGH, *Una risorsa non sfruttata: l'immaginazione*, in S.J. PARNES e H.F. HARDING, *Educare al pensiero creativo*, cit., p. 377.

11) ERICH FROMM parla in questo caso di «risposta realistica» e chiarisce: «Rispondere in senso realistico significa rispondere con tutto il nostro effettivo potere umano, il potere della sofferenza, della gioia, della comprensione, alla realtà dell'«oggetto» che sta sperimentando qualcosa. Solo in questo caso rispondiamo alla persona così com'è, alla esperienza autentica dell'altro, non con il cervello, o con gli occhi, o con le orecchie. Rispondiamo con l'integrità della nostra persona vera. Pensiamo col ventre, vediamo col cuore. Quando rispondiamo a un oggetto con i poteri reali esistenti in noi, con i poteri atti a rispondergli, l'oggetto cessa di essere un oggetto. Diventa tutt'uno con noi. E noi cessiamo di essere gli spettatori, cessiamo di essere i giudici. È un tipo di risposta che si presenta ogni qualvolta si stabilisce un rapporto completo, nel quale quello che vede e quello che è visto, l'osservatore e l'osservato, diventano uno solo pur rimanendo al tempo stesso due» (ERICH FROMM, *L'atteggiamento creativo*, cit., p. 71).

12) Uso il termine «socius» nel preciso significato che gli attribuisce Giovanni Gentile. Dice il Gentile: «L'individuo umano non è atomo. Immanente al concetto di individuo è il concetto di società. Perché non c'è io, in cui si realizzi l'individuo, che non abbia, non seco, ma in sé medesimo, un alter, che è il suo essenziale socius: ossia un oggetto, che non è semplice oggetto (cosa) opposto al soggetto, ma è pure soggetto, come lui. Questa negazione della pura oggettività dell'oggetto coincide coi superamenti della pura soggettività del soggetto; in quanto puro soggetto e puro oggetto, nella loro immediatezza, sono due astratti; e la loro concretezza è nella sintesi, nell'atto costitutivo dell'io... Egli è che l'oggetto è tratto dalla sintesi dell'atto spirituale ad assimilarsi al soggetto nella spiritualità della loro relazione. Nella quale parla il soggetto e deve parlare l'oggetto: e deve perciò sentire, pensare, volere. Quell'oggetto che il soggetto si trova dinanzi, dentro se stesso, deve essere infine un altro lui: un alter capace di libertà, ossia di tutta la vita spirituale che il soggetto si trova a possedere, e che si riversa nell'attualità della sua esistenza. Egli per essere se stesso, deve rinunciare, non può non rinunciare alla sua solitudine: deve essere con un altro, è con un altro.

Il quale potrà per un momento restargli davanti muto, impenetrabile, ostile; ma solo per un momento, come per un momento, finché resista, nell'esperienza, alla sollecitazione spirituale del soggetto, la cosa rimane semplice cosa. Ma la logica dell'atto spirituale importa che la cosa diventi alter e l'alter si avvicini e parli e collabori col soggetto in una vita spirituale comune». (Cfr. GIOVANNI GENTILE, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*, Firenze, Sansoni, 1946, pp. 33 e 36).

