

La creatività nell'apprendimento linguistico: riflessioni e proposte didattiche

Luisanna Paggiaro e Angela Cavallo¹

Articolo pubblicato sulla rivista online di *lend-lingua* e nuova didattica

N°4 novembre 2019 – Anno XLVIII

Concetti, definizioni e approcci

Lo scopo di questo articolo è approfondire il tema della creatività nell'apprendimento della lingua straniera, partendo da un seminario su *Creativity in Language Learning* organizzato dal *lend* Pisa nel marzo del 2019 per gli insegnanti di lingua inglese.

All language systems are creative.

(Chomsky, 1975)

How every fool can play upon the word.

(William Shakespeare, *The Merchant of Venice*, III, v)

Queste due citazioni scelte a premessa di un primo sguardo generale alla questione della creatività sottolineano come da una parte ogni lingua in quanto tale sia intrinsecamente creativa e dall'altra come ogni individuo, al di là del livello di conoscenza ed educazione, sia capace di creatività linguistica.

Thinking come ambito di ricerca

Potremmo cominciare a esaminare il concetto di creatività a partire da quello del "pensare" nella classe di lingua straniera (inglese), evidenziando, come Tessa Woodward osserva nel suo bel testo *Thinking in the EFL Class*², che esistono diversi tipi di *thinking* (*positive, lateral, critical, wishful, creative, thinking out loud, thinking for yourself*), diverse espressioni (*to think twice, to have a train of thought, to be lost in thought, to be a right-brain thinker, stop thinking about it and sleep on it*) e anche parole alternative per *think* (*consider, ponder, reflect, surmise, judge, daydream, imagine, dream up, dwell on, mull over, contemplate, meditate, brood, assume, presume, suppose, figure out, analyse, infer, deduce, interpret, hypothesise, determine, formulate, realise, emphasise and philosophise...*). Tutte operazioni mentali che, combinate a emozioni e azioni, rendono le persone, come diceva Bruner, "*perfinkers*" (cioè *people who perceive, feel and think all at once*)³: un ruolo significativo, che vorremmo fosse adottato da chiunque impari una lingua straniera. "È possibile insegnare diversi modi di pensare?" si chiede la Woodward, che fornisce esempi e attività stimolanti, in un contesto ricco e immaginativo, per promuovere insieme il pensiero e l'apprendimento. Questo obiettivo lo proponiamo come *fil rouge* del nostro percorso, qui sotto descritto, volto a dimostrare che creatività e apprendimento linguistico hanno una matrice comune in quanto entrambi si realizzano pienamente in presenza di curiosità, impegno e sperimentazione, e presuppongono un processo alla base, a dispetto degli stereotipi che attribuiscono alla creatività caratteristiche quali improvvisazione e approssimazione.

Concetti e definizioni nel tempo e nello spazio

It is originality that provides | *Creativity is a puzzle, some say* | *Creativity is now considered*

¹ Luisanna Paggiaro ha redatto *Concetti, definizioni e approcci* e Angela Cavallo ha redatto *La creatività in azione*.

² Woodward, T. (2011) *Thinking in the EFL Class - Activities for blending language learning and thinking*, Helbling Languages, p. 10.

³ Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press.

effective surprise. To do the same things in the same way is not to be creative, to do things differently adds variation to mere habit, but when we do or think things we have not done before, and they are effective, we are being original and fully creative.

Jerome Bruner, 1962

a mystery. Inventors, scientists and artists rarely know how their ideas arise. They mention intuition, but cannot say how it works. Creativity is the ability to come up with ideas or artefacts that are new, surprising and valuable.

Margaret Boden, 1994

not “a capacity of special people, but a special capacity of all people”. It is located not just in the products of the solitary genius (the Mozarts and Newtons of the world) but also in the everyday actions of the everyday person.

Ron Carter, 2004

Non esiste una definizione unica o una “teoria” della creatività, ma diverse prospettive e approcci: le tre citazioni sopra riportate lo dimostrano e ci aiutano a capire la creatività come fenomeno complesso (le parole chiave sono: *variation to mere habit, a puzzle, surprising ideas, a special capacity of all people*) e come “tensione” fra ciò che le persone vogliono fare e le cose che la lingua permette loro di fare. Il problema è ampio, ma noi dobbiamo restringere il campo all’esame della creatività nel rapporto con la lingua straniera, per cui una domanda che ci dobbiamo porre, come viene indicato da Rodney H. Jones⁴, è:

- *Is there a fundamental relationship between creativity and language itself?*

o meglio tale domanda dovrebbe essere articolata in due più specifiche:

1. *What are the characteristics of natural languages that make them particularly powerful tools for the exercise of creativity?*
2. *In what ways does the successful use of language require creativity?*

In esse la creatività è vista in due prospettive: nel primo quesito si sottolinea che la creatività è il risultato dell’uso linguistico ed è associata alla linguistica e agli studi letterari, per cui il linguaggio “creativo” o “letterario” è per sua natura “unico e straordinario” e diverso da quello che utilizziamo nella vita di tutti i giorni, perché impiega sistematicamente risorse linguistiche, quali la rima, il ritmo, la metafora, ecc.). Nel secondo quesito la creatività è vista come una qualità di chi usa la lingua (*a quality of the learner*), e in quanto tale ne vengono evidenziate le caratteristiche psicologiche, cognitive ed emotive che rendono alcune persone più “creative” di altre. In questa linea ci sono studi che hanno testato le capacità creative individuali (come ad esempio *Torrance Tests of Creative Thinking*⁵, 1968, tuttora utilizzati in vari contesti educativi), altri che hanno evidenziato il ruolo fondamentale del contesto sociale, perché non si crea da soli, ma c’è bisogno dell’input, dell’interazione e del feedback, e di tutti gli strumenti e le convenzioni che le varie società e culture forniscono⁶.

Un aspetto strettamente collegato è lo sviluppo del *divergent and convergent thinking* o, come anche viene chiamato, *thinking outside or inside the box*. Queste due aree sono caratterizzate da aspetti diversi: da una parte *creative fluency, flexibility, originality and elaboration* e dall’altra l’idea che la lingua è *a rule-based system*, in cui è necessario seguire delle regole e padroneggiarle

⁴ Jones, R. H. (2016) *Creativity and Language* in *Creativity in Language Teaching*, ed. by Jones R. H. and Richards J. \C., Routledge, New York and London.

⁵ E. P. Torrance (1915– 2003), psicologo americano e professore all’ Università del Minnesota e della Georgia, conosciuto per le sue ricerche sulla creatività e per la creazione di una batteria di test per valutare la creatività, i famosi TTCT (*Torrance Tests of Creative Thinking*), in cui troviamo “four scales of score: 1) *Fluency*: the total number of interpretable, meaningful and relevant ideas generated in response to the stimulus; 2) *Flexibility*: the number of different categories of relevant responses; 3) *Originality*: the statistical rarity of the responses; 4) *Elaboration*: the amount of detail in the responses”.

⁶ Vedi **Allegato 1**, in cui si evidenziano le interrelazioni fra aree, strutture e individui: la valutazione di ciò che è creativo varia da un dominio o contesto a un altro ed è costruita socialmente e culturalmente.

per poi usare la lingua in modo libero e creativo. Ma la stessa lingua ha in sé elementi divergenti: è ambigua (e su questo giocano *punning* e *jokes*)⁷; è situata in un contesto e soggetta a regole e restrizioni (il fenomeno del *Framing*, secondo Deborah Tannen⁸); è dialogica e caratterizzata dall'imprevedibilità (*by talking together we also think together and do things together [...] response-ability implies responding and building upon the utterances of others, even when – especially when – they are unpredictable*)⁹.

Nella sua dimensione spazio-temporale il concetto di creatività ha subito variazioni: la creatività può essere determinata dal tempo o universale (*time bound or beyond its time - universal*); si colloca in vari contesti ed è relativa dal punto di vista socio-culturale (*valued by specific groups and human communities*). Uno studio interessante sulle “menti creative” è quello di Howard Gardner, *Creating Minds*¹⁰, in cui vengono esaminati sette “individui eccezionali” per rivelare i modelli che influenzano il processo creativo: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi condividono aspetti della personalità, bisogni e motivazioni (*a special amalgam of the childlike and the adult, features such as innocence and freshness, as well as selfishness and retaliation*), ma anche dimostrano come circostanze e rapporti svolgano un ruolo fondamentale nel successo di una mente creativa¹¹.

La creatività come processo nell'apprendimento linguistico

La creatività è davvero legata al “genio” o si riconduce piuttosto a una normalità che appartiene a tutti (*witty remarks that people make in conversation or the way that they improvise solutions to their everyday problems*)? E l'insegnante di lingua straniera può quindi essere creativo, volendo sperimentare, innovare e rischiare? L'approccio suggerito da Richards e Cotterall¹² è quello del *principled eclecticism* (*that is making use of a wide range of teaching strategies and techniques, drawing on academic and pedagogic knowledge, using activities that have creative dimensions*), che permetterà agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento in cui prevalgano la fiducia e il confronto sereno (*this implies curbing the teacher's impulse to constantly intervene and over-correct*) e di assumere nuovi ruoli (*miming, acting, singing, trying things never done before [...] mainly developing a creative attitude of mind which permeates everything done in class*)¹³.

E quali sono le fasi di lavoro di questo nuovo processo creativo? Wallas indica un “four-stage process” così articolato:

1. *Preparation (given a “problem” or “puzzle” or “conceptual space”, the creative mind first prepares itself by soaking up all the information available);*
2. *Incubation (the conscious mind stops thinking about the problem, leaving the unconscious to take over);*
3. *Illumination (a solution suddenly presents itself, if you're lucky!);*

⁷ Vedi **Allegato 2**.

⁸ Tannen, D. (2004) “Talking the Dog. Framing Pets as interactional Resources in Family Discourse”, *Research on Language and Social Interaction*. Vedi anche **Allegato 3**.

⁹ From Jones, R. H. (op. cit.), p. 27.

¹⁰ Gardner, H. (1993-2011), *Creating Minds - An Anatomy of Creativity Seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Graham and Gandhi*, Basic Books.

¹¹ Vedi **Allegato 4**, dove si considerano tre artisti - Picasso, Stravinsky, Eliot – e gli aspetti che più li contraddistinguono nella loro sfida comune al *well-established thinking of the day*.

¹² Richards, J. C. and Cotterall, S. “Exploring Creativity in Language Teaching” in *Creativity in Language Teaching*, op. cit.

¹³ Citazioni da *Creativity in the English language classroom* (2015), ed. by Alan Maley and Nik Peachey, British Council.

4. *Verification (the conscious mind needs to check, clarify, elaborate on and present the insights gained)*¹⁴.

Un'altra domanda che l'insegnante creativo si deve porre è questa: "How can we make thinking visible?" e con questo obiettivo seguire tre linee di azione:

- *Questioning* (stimulating curiosity and discovery with the use of artful/visual learning stimuli);
- *Listening* (valuing individual students' thoughts, active sharing, thinking as a social endeavour);
- *Documenting* (blogs, sticky notes with students' responses, sheets of construction papers, learning journals)¹⁵.

Tenendo presente la differenza fra *big C and little C creativity* (nel primo caso l'attenzione è ai risultati e ai prodotti del lavoro creativo, mentre nel secondo caso si sottolinea l'importanza del processo di costruzione e comunicazione linguistica all'interno della classe), l'insegnante creativo programmerà un percorso seguendo alcuni principi metodologici e strategie, come ad esempio "the seven pillars of creativity": 1) Build up positive self-esteem; 2) Model creativity yourself; 3) Offer children choice; 4) Use questions effectively; 5) Make connections; 6) Explore ideas; 7) Encourage critical reflection¹⁶. E ancora nella progettazione delle attività può essere interessante utilizzare, sull'esempio di una ricerca, attuata in Ungheria da Otto¹⁷ sulla creatività di 34 studenti di scuola media, tale tipologia di compiti:

- *the improbable situations task* (what would happen if people became invisible?);
- *the unusual uses task* (suggest different ways in which common objects could be used);
- *the common problems task* (list a number of problems which might occur in everyday life: i.e. making a sandwich);
- *the categories task* (list as many things as possible belonging to a given category: i.e. things which are flat);
- *the semantic association task* (i.e. provided two words - mirror and rain - supply a third word related to them).

E ora che l'insegnante, motivato e ben equipaggiato, è pronto a entrare in classe con un pacchetto di proposte creative, si può cominciare da un'attività di brainstorming (come suggerito da Tessa Woodward¹⁸), che costituisce sia un inizio stimolante sia un punto di riferimento per il lavoro futuro, la registrazione dei risultati e la riflessione. In conclusione, creando un "framework for learning creativity" (come ancora indica Woodward), all'interno del quale ci siano i seguenti elementi: *spontaneity, music, colour, variety, fun, humour, movement, personal meaning, unpredictability and a good balance between challenge and security, relaxation and tension*¹⁹, rispondiamo alle due domande iniziali perché la creatività non è un ingrediente opzionale per "insaporire" la lingua, ma un aspetto intrinseco dell'uso linguistico.

La creatività in azione

Come osservato precedentemente, lingua e creatività sono strettamente connesse e facendo

¹⁴ Wallas, G. (1926, 2014) *The Art of Thought*, Solis Press, London.

¹⁵ Papalazarou, C. "Making thinking visible in the English classroom: nurturing a creative mind-set" in *Creativity in the English language classroom*, op. cit., p. 37.

¹⁶ Read, C. "Seven Pillars of Creativity in primary ELT" in *Creativity in the English language classroom*, op. cit., p. 29.

¹⁷ Otto, I. (1998) "The relationships between individual differences in learner creativity and language learner success", *TESOL Quarterly*; 32, 763-773.

¹⁸ Vedi **Allegato 5**, da *Thinking in the EFL Class*, op. cit. (p. 153).

¹⁹ Woodward, "A framework for learning creativity" in *Creativity in the English language classroom*, op. cit. , p. 150.

nostro ciò che ha scritto Ronald Carter nel suo libro *Language and Creativity*: “Creativity is a special capacity of all people”, possiamo affermare che l’insegnante di lingua straniera può con opportune attività, stimolare e dare spazio alla creatività che c’è in tutti gli studenti. Pertanto ispirandosi ai test della creatività ideati da E. Paul Torrance negli anni ‘60 e ancora oggi in uso, basati sugli studi sul pensiero divergente dello psicologo americano J. P. Guilford²⁰, e ripresi molti anni dopo dalla ricerca di Otto in Ungheria, già citata, il docente può incoraggiare la creatività nei suoi allievi con attività del tipo “just suppose” o “the improbable situation task” che fanno parte delle batterie del test di Torrance. Di seguito un esempio usato più volte nelle mie classi.

Dopo aver diviso la classe in coppie o piccoli gruppi l’insegnante pone una domanda come la seguente:

“What if we had 3 arms instead of 2?”, chiedendo di generare almeno 2 idee positive e 2 negative. Dopo cinque minuti viene attivata la fase di confronto e gli studenti presentano ai compagni le loro idee. Durante una di queste fasi è stato molto interessante per me notare come tra le idee negative c’era quella che “ci vorrebbe più tempo a stirare le camicie”, e tra le positive, “si potrebbero fare più lavori contemporaneamente”, prodotte da coppie di ragazze, mentre i maschi avevano speso parecchio tempo a pensare alla posizione del terzo braccio che se sulla schiena, poteva impedire di dormire bene. Se l’insegnante stabilisce il numero delle idee positive e negative da generare, si perde una delle caratteristiche della creatività suggerite da J. P. Guilford nei suoi studi sul pensiero divergente, la “fluency”, cioè l’abilità di produrre un gran numero di idee o soluzioni ad un problema, ma non un’altra delle 4 caratteristiche, “l’originalità”, cioè la produzione di idee diverse da quelle delle altre persone. Questa emerge prepotentemente in attività quali le seguenti, sempre ispirate al test di Torrance e riprese da Otto con la dicitura “the unusual uses task”:

“In che modo si può usare un giornale?/una matita?”: gli studenti, cioè, devono pensare a modi diversi di usare un oggetto quotidiano e alcune risposte possono risultare sorprendenti e ispiratrici per un uso “creativo e originale” dell’oggetto in questione. E ancora “the categories task”, che richiede agli allievi di enumerare più cose possibili di una determinata forma/categoria, per es. “Quali oggetti rotondi/quadrati/piatti puoi trovare intorno a te?”; “Quali cose sono salate? Amare? Dolci?”.

Con quest’ultima attività obblighiamo l’allievo a guardare il mondo intorno a sé con più attenzione e ad aumentarne la concentrazione, già questo un risultato positivo! Altre domande del tipo “just suppose” che stimolano risposte molto interessanti per noi docenti e intriganti per i giovani allievi sono: “Cosa accadrebbe se non ci fossero le auto?”, “Come sarebbe la vita senza i cellulari?”. Ci si rende conto immediatamente che il numero degli stimoli che si possono dare agli studenti seguendo questa pista è assai numeroso e soprattutto mette in moto il pensiero divergente che è uno dei componenti della creatività e che spesso a scuola non è incoraggiato. Un paio di consigli:

- dare valore a tutte le risposte, chiedendo ovviamente agli studenti di spiegare quelle più “ardite”, sempre ricordando che i due emisferi quello analitico, oggettivo e razionale (sinistro) e quello destro soggettivo e intuitivo rendono meglio se lavorano insieme;
- appuntarsi le risposte più originali: gli studenti fanno sempre stupirci!

²⁰ J. P. Guilford (1897- 1987), psicologo americano, noto per i suoi studi sull’intelligenza e la distinzione tra pensiero convergente e divergente. “Il pensiero divergente è la capacità di produrre una gamma di possibili soluzioni per un dato problema, in particolare per un problema che non preveda un’unica risposta corretta. Un modo di pensare che implica originalità e fluidità, e che rompe con i modelli esistenti introducendo qualcosa di nuovo”.



E poiché la lingua si presta più di altre materie a insegnare la creatività possiamo sfruttarla con “sentence starters” per avviare gli studenti a comporre brevi creazioni “poetiche”. Si possono usare i seguenti “sentence starters”:

“Being young is.....”/ “Being happy is.....”/ “Boredom is.....”/ “Loneliness is.....”/

più coinvolgenti rispetto a quelli che si trovano a volte sui libri di testo perché offrono agli studenti l’opportunità di esprimere i loro pensieri e sentimenti e non solo di praticare una certa regola grammaticale. L’insegnante chiede a ogni allievo di scrivere 4 frasi iniziando come da consegna e seguendo un pattern. Questo lavoro può essere svolto a casa, poi in classe a coppie, gli allievi confrontano le frasi e ne scelgono 4, quindi insieme ne aggiungono una quinta che possa rendere il loro scritto più simile ad una poesia. Ricordiamo ancora che qui si intende poesia con la “p” minuscola: nessuna pretesa di far diventare tutti poeti, ma certo di farli diventare più consapevoli dei propri sentimenti e di sé stessi oltre che più attenti all’uso della lingua. Si sa, infatti, che la poesia è un modo speciale di usare le parole “poetry is a special way of using words” (diceva il noto poeta inglese C. D. Lewis), e comporta un’attenta selezione; non ci sono parole extra in una poesia e la loro sequenza è frutto di accorta sistemazione, e ciò stimola gli studenti a sviluppare una consapevolezza grammaticale maggiore.

Tornando ai nostri “sentence starters” ecco una produzione che avrebbe dovuto seguire il seguente pattern: Loneliness is + verb ending in – ing + object + place, ma se ne è in parte discostata.

Loneliness is eating a sandwich in the kitchen,
 Loneliness is being silent in a crowded room,
 Loneliness is having nobody to share your feelings,
 Loneliness is having nobody to go shopping with.

We hate loneliness .

(Andrea e Sabrina, seconda liceo scientifico)

Al termine dell’attività, si chiederà agli autori di leggere la loro “poesia” a voce alta per farli divenire più consapevoli dell’importanza del ritmo e dell’intonazione, e per comunicare meglio i loro sentimenti.

Molto simile è la seguente attività, tipica dell’approccio umanistico, il cui obiettivo è quello di integrare il lato cognitivo con quello affettivo per un apprendimento più efficace e duraturo. È formulata nel modo seguente:

“Define different categories (a season, a day of the week, a country, a food, a drink, a colour, a musical instrument, a country, etc.) with students.

Now suppose you weren't you and decide what you would be in that category (it should fit your personality) and say why.”

L'attività intende far praticare una regola grammaticale, precisamente la frase condizionale di secondo tipo, ma invece di risultare in una ripetizione noiosa di frasi simili, diventa un mezzo per parlare di sé in modo creativo.

All'inizio può spiazzare gli allievi perché li induce a pensare a sé stessi in termini totalmente diversi, ma in seguito diventa un'appassionante e non sempre facile ricerca introspettiva che è una vera e propria sfida. L'insegnante sceglie con la classe alcune categorie (cibi, bevande, colori, strumenti musicali, animali, piante, ecc.) e poi chiede agli studenti di scrivere una frase per categoria (5/6) in modo che rispecchi la loro personalità seguendo il modello:

“Se fossi un cibo, sarei.....

Se fossi un colore sarei ecc. e finendo con

Ma sono solo un/a ragazzo/a che.....”

Un obiettivo si raggiunge certamente: dopo quest'attività i ragazzi saranno in grado di usare questo tipo di condizionale tranquillamente e saranno orgogliosi di essere riusciti a trasmettere qualcosa di profondamente personale in modo creativo.

Nella mia esperienza ho notato che è più fruttuoso chiedere agli allievi di chiudere gli occhi e pensare via via alle varie categorie magari con una leggera musica nel sottofondo. Vengono lasciati una decina di minuti per pensare e poi scrivere le frasi su un foglio: è importante che ogni allievo firmi la sua produzione.

Nella fase successiva le produzioni vengono raccolte e distribuite ad altri studenti che dovranno chiedere agli autori la spiegazione di almeno due scelte; è stabilito fin dall'inizio che la risposta non può essere “Because I like it” e quindi ogni allievo penserà con attenzione a ciò che scrive.

*“If I were a drink, I would be coke,
If I were a musical instrument, I would be a guitar,
If I were a fruit, I would be an orange,
If I were an animal, I would be a duck,
If I were a dish, I would be lasagna al forno,
But I'm just a girl who studies hard!”
(Maria, seconda liceo scientifico)*

A completamento qualche spiegazione data dall'allieva. “ A duck not only for the colours of its feathers, but also because a duck can walk, fly and swim; three movements, one animal. Lasagna al forno because a lot of ingredients are mixed together to form one taste.”

La stessa struttura con un piccolo cambiamento può essere usata per parlare d'amore, tema molto caro agli adolescenti e chiedere loro di pensare al loro ragazzo/ragazza o, a una persona a cui vogliono bene, usando il pattern precedente ma modificando il pronome,

*“ If **you** were a musical instrument, I would be your player,
If **you** were a tree, I would sit in your shade,
If **you** were a flower, you would be a rose in my room,
If **you** were an apple, you would be in my mouth...
e così via.*

middle
couple
ten
When
game
and
go
the
will
be
tween

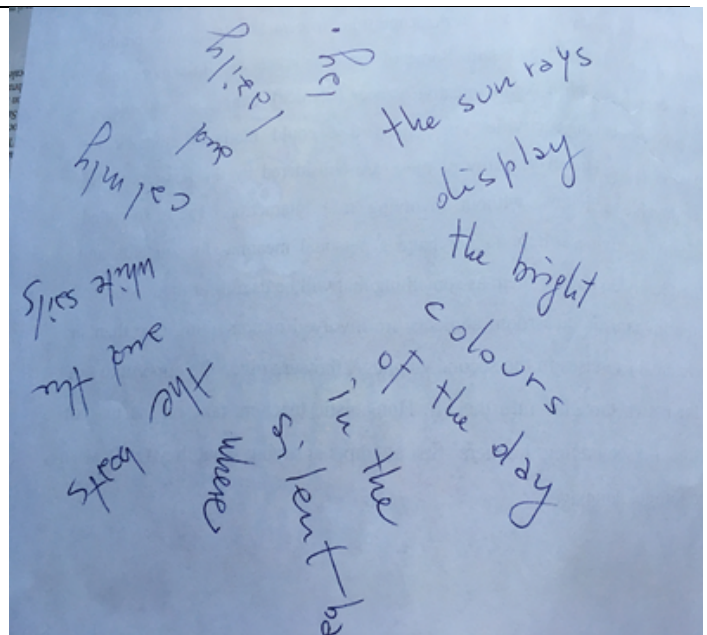
aged
playing
nis
the
ends
they
home
net
still
be
them

From *Selected Poems* (2006, Penguin, London)

Dopo un'attività di brainstorming gli allievi sceglieranno un oggetto/animale su cui scrivere e in piccoli gruppi lavoreranno sul lessico relativo, stimolati dall'insegnante con opportune domande; a questo punto individualmente, a coppie o in gruppo disegneranno la forma e inizieranno a "comporre" su un altro foglio, quindi scriveranno la loro "shape poem".

Un esempio: The Sun


The sun rays display the bright colours
of the day in the silent bay
where the boats and the sails calmly and
lazily lay.



Per insegnare a creare un acrostico, si procederà mostrando agli allievi alcuni esempi, anche in questo caso se ne trovano parecchi in rete, e si spiegherà loro come comporli. Il metodo più efficace è, però, scrivere un acrostico di classe, per esempio usando una parola calda come "homework" che uno studente scriverà verticalmente sulla lavagna. L'insegnante fa chiudere gli occhi agli allievi e pone alcune domande del tipo "How do you feel before starting to do your homework? Do you think that you have too much homework to do? Do you think that doing your homework is helpful? Dopo alcuni minuti di silenzio, chiederà loro di aprire gli occhi e scrivere sul quaderno parole o frasi che descrivono i loro sentimenti e idee sul fare i compiti.

<p style="text-align: center;">Homework</p> <p>Hard to do and sometimes Overwhelming, My teacher gives us Homework Every single day! Writing for hours Or Reading for hours. Kids need a break! (Ennio)</p>	<p style="text-align: center;">Homework</p> <p>How interesting! Only occasionally boring, Most of the times Helpful, Effort is required for Written exercises Oral presentations and Reading activities. Yes, but Knowledge at hand! (Michela)</p>	<p style="text-align: center;">Homework</p> <p>How boring! Overwhelming My afternoons, Helpless Exhibition of Works on paper Or Repetition of heard Knowledge. Useless! (Simone)</p>
--	---	---

La parola *summer* verso la fine dell'anno scolastico è sempre l'inizio di fantastiche poesie: gli studenti scriveranno la parola verticalmente e ponendo domande agli allievi del tipo "What is summer for you? Sea, mountains, relaxation, trekking, or other?", si incoraggeranno gli studenti a formare immagini mentali e dopo alcuni minuti di silenzio si chiederà loro di comporre. Desidero qui sottolineare l'importanza di lasciare sempre alcuni minuti di silenzio per permettere agli allievi di aver accesso a quello spazio interiore dove ci sono ricordi e sensazioni a cui potranno attingere per scrivere le loro produzioni creative:

	<p>Sunny days, Under the trees Making music and Mixing memories, Everyone Relaxing.</p> <p>(Bruna, prima liceo scientifico)</p>
---	--

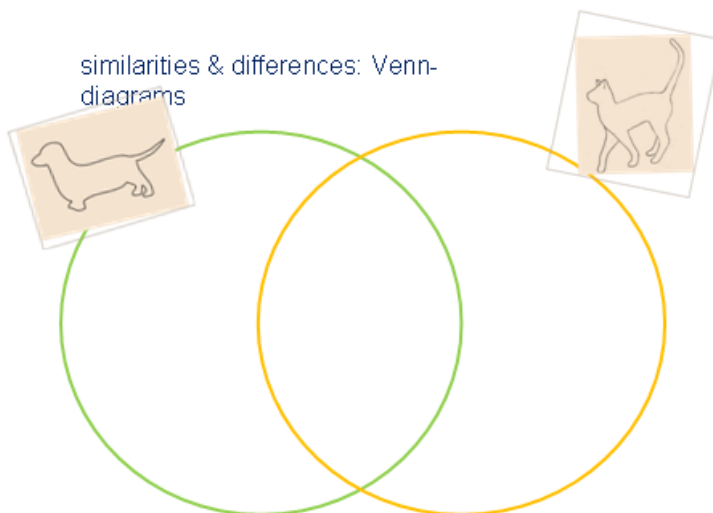
Un altro argomento che riscuote sempre molto successo è scrivere su un animale domestico, di solito cane o gatto, che molte famiglie hanno. Partendo dalla domanda "Are you a cat or a dog person?" si formano gruppetti di studenti che hanno o preferiscono lo stesso animale e si chiede loro di confrontarsi sulle caratteristiche positive ed eventualmente negative dell'animale, di preparare poi una lista di aggettivi per indicarle, di verbi per esprimere i vari tipi di movimenti e di altri termini collegati all'animale.

acrostics

CATS	DOGS
<p>Curiosity killed the cat: After all, Taking risks Sometimes it's dangerous.</p> <p>Cleo, do you like it ? Answer: approving purr Treated like a queen Shhhl, sleeps</p> <p>C..... A..... T..... S.....</p>	<p>Digging up they find Old stuff Generously offered to Surprised owners</p> <p>Don't bark, doggie Oh! It's a ball! Go get it, run Sh...! you've missed it</p> <p>D..... O..... G..... S.....</p>

Si può poi chiedere ai vari gruppi di presentare il loro acrostico scrivendolo alla lavagna e leggendolo a voce alta.

L'attività può continuare formando gruppi misti di "dog lovers" e "cat lovers" chiedendo loro di completare il seguente Venn Diagram, che comporta un attento lavoro di analisi per identificare le caratteristiche che i due animali hanno in comune. Questo tipo di attività piace molto agli allievi con uno stile di apprendimento logico-matematico.



A questo punto finiamo con acrostici "personali", che rivelano, cioè, almeno in parte la personalità di chi li compone. Possono essere limitati ad aggettivi riferiti ai vari aspetti del carattere dell'autore oppure, più complessi, che danno molte più informazioni e suggeriscono aspetti della sua vita. In ogni caso nella fase di attivazione, si dovrà riprendere con opportune attività il ricco lessico legato alla descrizione in modo che gli allievi abbiano a portata un discreto numero di aggettivi interessanti e non banali.

LET'S GET PERSONAL!

Objectives: to promote appreciation of personal qualities, to build inclusion, to widen vocabulary.

Write your first name in big letters going down the left margin side of the paper. Try to find adjectives of personality that begin with the letters of your first name and describe your special qualities.

Active

Noteworthy

Good-tempered

Enthusiastic

Lavish

Assertive

A teacher who

Never

Gives up working to

Ensure that

Lots of her students enjoy

Actively her English lessons!

Le produzioni verranno valorizzate appendendole in classe e facendole leggere a voce alta dagli autori.

Quanto sopra suggerito, spero possa essere di stimolo ai docenti che leggono questo articolo per sperimentare alcune attività creative in classe; il mio consiglio, comunque, è di provare loro stessi a scrivere “poesie” sfruttando la creatività che è “sepolta” in ciascuno di noi. Dare la possibilità di esprimere i propri sentimenti e idee in modo creativo è una sfida sia per l’insegnante che per gli allievi. Il docente deve abbandonare le routine collaudate, preparare nuove attività e usare tecniche che stimolino gli allievi a guardare in loro stessi per trarre ispirazione, e gli studenti devono imparare a usare il loro potenziale emotivo ed immaginativo per creare qualcosa di personale e “unico”. Perché ciò accada, occorre che nella classe ci sia un clima di fiducia e confronto sereno dove nessuno venga giudicato e dove l’insegnante incoraggerà gli allievi ad avere fiducia in sé stessi. Tale approccio fa parte di quel percorso che l’insegnante creativo programmerà seguendo alcuni principi metodologici e strategie, e si ritorna così alle “seven pillars of creativity” citate nella prima parte dell’articolo.

Bibliografia

- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Words*, Harvard University Press.
- Carter, D. (2016) *Language and Creativity*, Routledge, New York.
- *Creativity in Language Teaching* (2016) ed. by Jones, R.H. and Richards J. C, Routledge, New York.
- *Creativity in the English Language Classroom* (2015), ed. by Maley, A. and Peachey, N., British Council, London.
- Ellis, R. (1984) *Classroom Second Language Development*, Pergamon, Oxford.
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: A Framework for the Study of Creativity*, Praeger, New York.
- Gardner, H. (1993) *Creating Minds - An Anatomy of Creativity Seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*, Basic Books, London.

- Maley, A. and Peachey, N. (2017) *Integrating global issues in the creative English language classroom: with reference to the United Nations Sustainable Development Goals*, British Council.
- Otto, I. (1998) "The relationship between Individual Differences in learner creativity and language learning success", *TESOL Quarterly*, 32, 763-773.
- Stevick, E. (1980) *A Way and Ways*, Newbury House, Rowley, MA.
- Tannen, D. (2004) "Talking the Dog: Framing Pets as Interactional Resources in Family Discourse", *Research on Language and Social Interaction*. Reprinted in *Family Talk: Discourse and Identity in Four American Families*, ed. by Deborah Tannen, Shari Kendall, and Cynthia Gordon, Oxford University Press.
- Wallas, G. (1926, 2014) *The Art of Thought*, Solis Press, London.
- Woodward, T. (2011) *Thinking in the EFL Class*, Helbling Languages.