

La creatività nel *mobile language learning* attraverso l'applicazione LingoBee del progetto europeo SIMOLA

Annamaria Cacchione

Abstract This paper analyses the idea of mobility and creativity in the language learning process via an app called LingoBee, developed and tested within the European LLP KA3 SIMOLA (Situating Mobile Language Learning) project, led by the Computer Science Department of the University of Brighton, UK. LingoBee is conceived as an Android based app to support informal language learning following the principles of crowd-sourcing and social networking. Learners can create their own contents and share them with others via a shared repository. The project trial phase allowed for the analysis of the entries created by learners of several European languages (English, Norwegian, Italian, Hungarian, Lithuanian) to identify if and how the learning process was creative. Three main different forms of creativity were singled out: a) creativity coming from specific contextual situations – that researchers called 'LingoBee moments'; b) collaborative and creative construction of contents and c) creative use of language. Examples of each of these three forms of creativity are presented and discussed.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Il *mobile learning* e l'applicazione LingoBee. — 3. Sulla creatività. — 3.1. La creatività generale. — 3.2. La creatività linguistica. — 4. La creatività attraverso LingoBee. — 4.1. Creatività originate direttamente dal contesto situazionale – i 'momenti LingoBee'. — 4.2. La costruzione creativa del contenuto dell'*entry*. — 4.3. La creatività specificamente linguistica. — 5. Conclusioni.

1 Introduzione

Il presente contributo vuole descrivere l'interazione tra una modalità particolare di apprendimento, il *mobile learning*, e la creatività, intesa nelle sue molteplici e problematiche accezioni, attraverso l'uso di un'applicazione per dispositivi mobili chiamata LingoBee. Per illustrare i risultati di questa interazione è necessario chiarire i termini nei quali si intende parlare, da un lato, di *mobile learning*, e, dall'altro – e soprattutto – di creatività, dal momento che quest'ultima costituisce un concetto particolarmente sfuggente ma anche centrale nel dibattito educativo attuale. La componente creativa dell'uso di LingoBee è inoltre legata alla 'libertà di movimento' dell'utente/apprendente, intesa sia in senso letterale, visto che il *mobile learning* permette l'apprendimento in qualsiasi luogo e momento, ma anche, in senso lato come possibilità di fare scelte personali (su cosa, come,

quando e dove imparare). Quest'ultimo è un punto chiave nella discussione sul rapporto tra tecnologia e autonomia di apprendimento: se l'autonomia di apprendimento riguarda la possibilità di fare scelte personali, allora la tecnologia mobile funziona proprio come suo 'attivatore ideale' (Godwin-Jones 2011).

L'articolo si compone pertanto di tre sezioni. Nella prima viene definito il *mobile learning* e viene descritta l'applicazione LingoBee. Nella seconda si cerca di definire il campo di applicazione del termine 'creatività' per quanto riguarda l'uso di LingoBee - creatività in generale e creatività linguistica. La terza sezione è dedicata a quelli che, in base alle restrizioni poste nelle prime due sezioni, possiamo definire 'usi creativi' dell'applicazione mobile testata. Infine, nelle conclusioni, si cerca di inquadrare gli esempi di creatività riscontrati nell'uso di LingoBee all'interno delle tipologie esaminate in precedenza e di riportarli nell'ambito del dibattito sulla pedagogia della creatività in generale e più specificatamente di quella linguistica. In particolare, si riprende il lavoro di De Mauro (1971), per vedere se, e quanto, i problemi in esso discussi siano oggi ancora attuali, risolti o cambiati.

2 Il *mobile learning* e l'applicazione LingoBee

Il *mobile learning* nasce nell'ambito dell'*e-learning* e si sviluppa grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali portatili. Non si tratta soltanto di portabilità fisica, per cui si dispone di un supporto, sia esso telefono o tablet, che può essere facilmente portato con sé in ogni situazione, ma di portabilità del processo di apprendimento, che si svincola dai consueti limiti spaziotemporali (Vavoula et al. 2010). Questa 'portabilità estesa' favorisce l'autosufficienza degli apprendenti e dunque la loro autonomia: in pratica, essa permette la continuazione del processo di apprendimento fuori dell'ambiente protetto della classe e quindi nella realtà quotidiana di ogni giorno, diventando in tal modo eminentemente informale.¹

Nella pur non troppo estesa - data anche la novità del fenomeno - letteratura al riguardo, il *mobile learning* è stato giudicato positivamente per quanto riguarda la sua intrinseca capacità di motivare l'apprendimento, dal momento che i gadget tecnologici sono solitamente molto apprezzati dal pubblico, specialmente da quello giovanile (Pollara, Broussard 2011).

1 Anche se non tutte le definizioni sono concordi, facciamo qui riferimento alla distinzione pratica adottata dai documenti educativi europei, secondo i quali l'apprendimento informale è quello non organizzato in termini di obiettivi, tempo o contenuti, e comprende competenze e abilità acquisite, anche in maniera involontaria, attraverso la vita di ogni giorno e le esperienze di lavoro. L'apprendimento non formale è invece un tipo di apprendimento che è in qualche modo pianificato ma che comunque avviene fuori dal contesto scolastico (per maggiori dettagli, si veda http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_en.htm).

Nello stesso tempo, il *mobile learning* promuove la condivisione delle esperienze e dunque crea le premesse per l'apprendimento cooperativo. L'apprendimento diventa più flessibile e autodiretto, e questo anche in funzione di una, almeno supposta, preconditione di maggior autonomia dell'apprendente rispetto a contesti di apprendimento tradizionali (Cacchione 2013). In questo senso, autonomia non significa apprendere da soli, ma, al contrario, far parte e sentirsi parte di una comunità di pari che apprendono l'uno dall'altro (*peer learning*)² creando e condividendo contenuti, commentandoli e valutandoli come accade ormai solitamente in ogni comunità virtuale organizzata come un social network.

Il *mobile learning* è in sé naturalmente collegato alla possibilità di pedagogia ludica, nella quale rientra anche l'applicazione di cui tratta il presente articolo. Benché indirettamente, la componente ludica favorisce l'autonomia dell'apprendimento perché agisce positivamente sulla motivazione: si somma infatti il piacere di usare uno smartphone a quello di usare un'applicazione graficamente accattivante e strutturata come un social network. Inoltre, secondo la *Rule of forgetting* (Krashen 1983), spostare l'attenzione sul gioco fa diminuire l'eventuale preoccupazione di imparare i contenuti 'seri', che vengono in tal modo interiorizzati meglio e più rapidamente.

La novità delle soluzioni didattiche possibili, la loro estrema flessibilità e anche rapida mutabilità nel tempo (le applicazioni vengono aggiornate e modificate se non sostituite molto rapidamente) concorre però a complicarne un altro aspetto: quello della misurabilità e valutazione sia in termini di fruizione che di effettivo impatto sugli apprendenti. Le risorse che consentono la tracciabilità, come ad esempio le statistiche di Google Analytics, ci possono dire ben poco di come i contenuti vengono creati, usati ed assimilati. L'analisi qualitativa sul *mobile learning* pone dunque problemi specifici ancora poco esplorati e probabilmente richiede strumenti e metodologie che ancora sono in fase di definizione. Non per questo i risultati delle sperimentazioni come quella fatta con LingoBee appaiono meno interessanti e, anzi, contribuiscono a chiarire i termini di esigenze euristiche inedite e ancora più stimolanti.

LingoBee è un'applicazione per dispositivi mobili (telefoni e tablet) Android progettata per promuovere l'apprendimento linguistico nel posto in

2 Il *peer learning*, o apprendimento tra pari, è l'apprendimento che avviene in maniera non formale e spesso non prevista tra compagni di scuola, colleghi di lavoro, amici o anche persone incontrate casualmente. Ogni contesto di apprendimento formale implica anche una componente di apprendimento tra pari, mentre esistono situazioni in cui il solo tipo di apprendimento possibile è tra pari. La relazione tra *peer learning* e autonomia è stretta: come puntualizzano Boud et al. (2001) il *peer learning* può essere definito come un modo di andare oltre l'apprendimento indipendente trasformandolo in apprendimento interdipendente o reciproco.

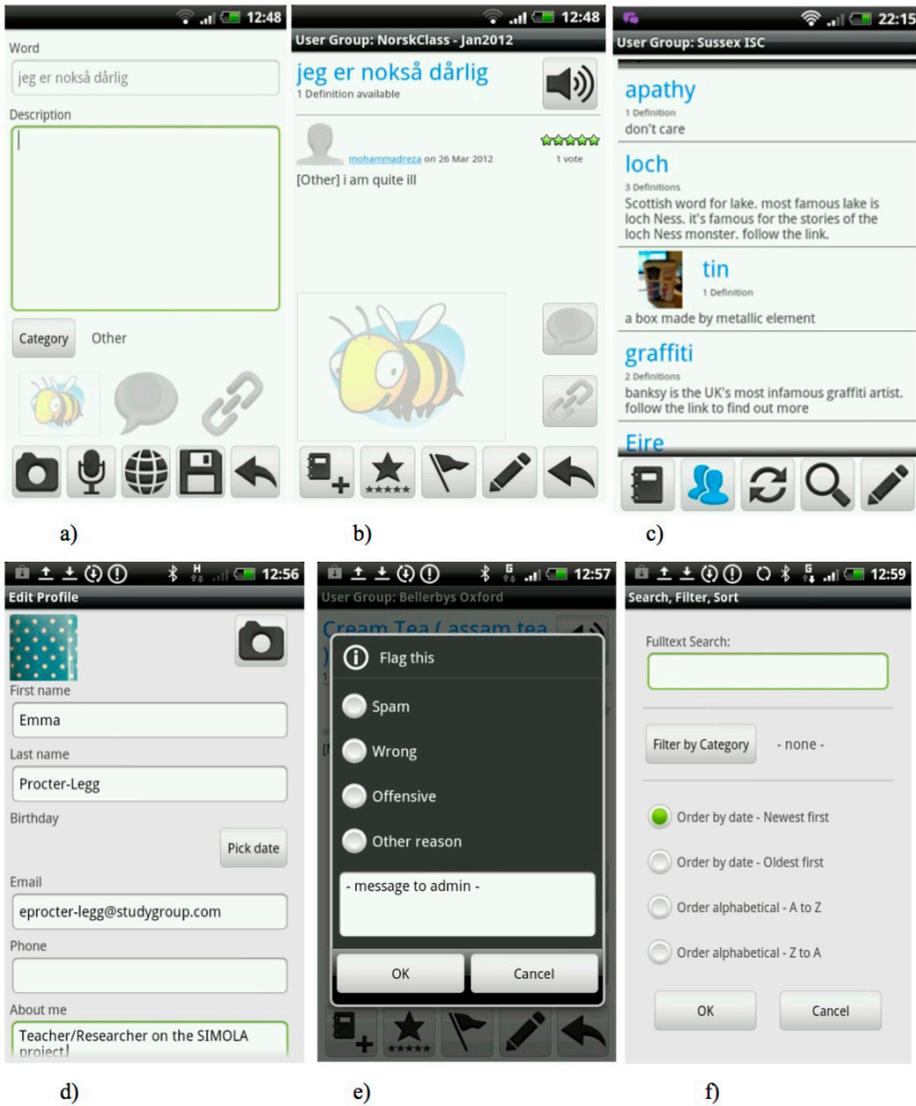


Fig. 1. Funzioni base di LingoBee.

cui le nuove lingue sono parlate (*situated mobile language learning*). L'idea di «apprendimento situato» (Lave, Wenger 1991) e «contestualizzato» (Luckin 2010) enfatizza l'importanza del contesto e dell'aspetto culturale del luogo da cui scaturisce l'apprendimento. L'applicazione qui descritta è

infatti pensata per permettere di catturare tutti gli elementi linguistici nei quali gli apprendenti si possono imbattere nella loro vita quotidiana – tutti quelli che appaiono loro per un qualche motivo interessanti.

Gli utenti di LingoBee raccolgono, condividono e commentano le parole inserite nel sistema (*entry*) proprie e degli altri, che vengono organizzate in una *repository* comune online (fig. 1c). Le *entries* possono essere parole singole o enunciati, o anche pezzi di enunciati (fig. 1a e b, dove viene mostrata una *entry* in norvegese). Gli utenti possono inoltre aggiungere nuove descrizioni o definizioni alle *entries* degli altri, come ad esempio nelle parole ‘loch’ e ‘graffiti’ che hanno descrizioni multiple (fig. 1c). Ogni *entry* può contenere elementi multimediali come foto, audio e link alla rete.

LingoBee condivide con i social network alcune caratteristiche di base, come la presenza del profilo di ciascun utente (fig. 1d) o il fatto che gli utenti possano dare una valutazione delle *entries* degli altri scegliendo un punteggio tra 0 e 5 stelle (fig. 1b), possano segnalare contenuti inappropriati o scorretti dal punto di vista linguistico (fig. 1e) o ancora fornire un feedback riempiendo un semplice modulo.

LingoBee è stato sviluppato dal dipartimento di Computer Science dell’Università di Brighton, UK, nell’ambito di un progetto europeo dal titolo SIMOLA (*Situated Mobile Language Learning*) e finanziato dal programma *Lifelong Learning* azione KA3 (ICT). SIMOLA ha compreso partner di sei diversi Paesi europei ed è stato implementato perciò in sei diverse lingue.

Nell’ambito del progetto SIMOLA sono stati condotti studi sperimentali in Italia, Lituania, Ungheria, Norvegia, Olanda e Regno Unito. Le sperimentazioni sono avvenute con gruppi di studenti Erasmus e/o stranieri immigrati adulti e sono state condotte in due cicli successivi di circa 3-4 mesi ciascuno nel corso del secondo anno di progetto. Ogni responsabile della sperimentazione (ricercatore e/o insegnante) è stato libero di organizzarla come riteneva più opportuno, per cui le soluzioni sperimentate hanno incluso sia interventi integrati nei corsi curricolari di lingua (come avvenuto ad esempio per l’italiano), sia interventi del tutto svincolati (come ad esempio in UK). In ogni caso, l’applicazione è pensata per l’apprendimento non formale e informale e le attività svolte nella sperimentazione non sono state mai oggetto di valutazione formale.

3 Sulla creatività

Parlare di ‘creatività’ è, allo stesso tempo, facile e difficile. Facile perché si tratta di una parola che ognuno può facilmente associare a un significato – questo significato solitamente comprende i termini ‘nuovo’ e ‘originale’. È però anche difficile, perché, se si prova a dare una definizione scientifica di creatività, ci si inoltra in un dibattito che non vede una fine.

3.1 La creatività generale

D'altra parte la riflessione sulla creatività non è cosa recente. Nel *Simpolio* (205b), Platone definiva la creatività come il passaggio dal non-essere all'essere - in questo senso mettendola in relazione con la nozione, predominante anche 2500 anni dopo, di originalità e novità. Se annoveriamo la creatività tra le virtù, inoltre, vediamo anche come il dualismo tra innatismo e insegnabilità/apprendibilità della virtù-creatività costituisca una questione antica (si veda ad esempio *Men.* 3.6c-89e), che è perdurata fino ai giorni nostri più o meno negli stessi termini, tra posizioni radicalmente opposte e per lo più insoddisfacenti tentativi di mediazione.

Di creatività si sono interessati studiosi provenienti da aree disciplinari diverse e apparentemente non comunicanti, a testimonianza della pervasività dell'oggetto, della sua rilevanza e dell'interesse che suscita in quanto 'motore' del progresso. Un esempio di ricerca intrinsecamente interdisciplinare sulla creatività è quello di Poincaré (1908), matematico, fisico e filosofo, la cui definizione è valida per le scienze, le arti e la tecnologia. Poincaré parla di creatività come di «produzione di nuove combinazioni utili» attraverso un processo che prevede l'«unione di elementi preesistenti». Aggiunge inoltre che il criterio intuitivo per riconoscere l'utilità della combinazione nuova è «che sia bella», una bellezza che ha a che fare soprattutto con l'eleganza matematica: armonia, economia dei segni, rispondenza funzionale allo scopo.

La definizione di Poincaré presenta diversi elementi di rilevanza e resta uno degli esempi più riusciti di presentare il tema. In primo luogo, l'individuare la creatività nella combinazione inedita di elementi già disponibili apre la strada ad una concezione non eccezionale ma potenzialmente diffusa della creatività come possibilità accessibile ad ognuno. In secondo luogo, anticipa l'accezione di creatività come combinatoria *rule-governed* (cioè governata da regole definite in precedenza), quindi sostanzialmente di tipo sintattico, che è stata prima di Humboldt e poi di Chomsky (vedi oltre) ed è stata particolarmente tematizzata in linguistica generale. In terzo luogo, l'accento sull'utilità anticipa il focus sull'accettazione sociale dell'innovazione, un aspetto messo in evidenza dalla ricerca più recente (Jahnke 2011).

Nella psicologia moderna, in seno alla quale la ricerca contemporanea sulla creatività si è sviluppata, si vede ad esempio contrapporsi la posizione secondo la quale la creatività si ha quando inventori eccezionali come Leonardo da Vinci o Steve Jobs offrono soluzioni ingegnose a un problema nel momento opportuno, a quella invece espressa dall'approccio psicometrico (Sternberg, Lubart 1999) secondo il quale la creatività è 'solo' un'abilità cognitiva e come tale è accessibile a tutti.

La creatività può inoltre essere considerata un tratto della personalità, influenzato però da parametri esterni come il tipo di compito, il tempo e lo spazio disponibile (Amabile 1996; Amabile et al. 2002).

Un'altra linea di ricerca, promossa tra gli altri da Csikszentmihalyi (1996) e Gardner (1993), vede la creatività come il risultato dell'interazione tra un individuo, un gruppo e un dominio di regole simboliche.

Da questi pochi cenni si nota come, oltre al persistere di una tendenza che privilegia l'eccezionalità e la sostanziale irripetibilità dell'atto creativo (visione che peraltro sembra continuare a prevalere nel nostro sistema scolastico, ad esempio quando si parla di letteratura), si sia per contro fatta strada una linea che evidenzia il ruolo e il peso del gruppo, della dimensione superindividuale – sia essa comunità sociale di appartenenza o sistema simbolico-culturale – anche come sistema di accettazione, ratificazione e validazione del valore creativo (Sternberg 1999).

Questa distinzione tra l'individuo e la dimensione sociale ha guadagnato sempre maggiore importanza, dando origine a ricerche che hanno man mano approfondito l'analisi dei diversi livelli sociali della creatività, distinguendo ad esempio quella individuale da quella collaborativa (Herrmann 2009) e individuando inoltre le organizzazioni come potenziali agenti creativi, dal momento che forniscono il quadro di riferimento per gruppi e individui. Il modello *4 ps*,³ elaborato già nei primi anni cinquanta da Rhodes (1961) e poi divenuto un classico della discussione sulla creatività, integra le diverse istanze distinguendo quattro categorie:

1. Persona: quali caratteristiche delle persone che lavorano con te possono favorire o ostacolare la generazione e/o la realizzazione di idee?
2. Processo: quale strumento, tecnica e/o metodo collaborativo usi per ottimizzare il tuo pensiero creativo e critico?
3. Prodotto: Cosa vuoi migliorare? Vuoi essere creativo per quanto riguarda il prodotto, il servizio, il processo o altro? Quanto più ti è chiaro il bisogno tanto più migliora la capacità di analisi.
4. Pressione: qual è il fattore che esercita qualche pressione sulle persone e sul loro lavoro, favorendo o ostacolando il flusso delle idee? [trad. dell'autore].

Queste categorie possono essere ulteriormente articolate come ad esempio prova a fare Dresler (2008), assegnando a ciascuna 'P' del modello di Rhodes sopra citato un diverso tipo di creatività, come quella psicologica, di gruppo, non umana, artistica ecc. Ma è lo stesso Dresler a riconoscere, da un lato, la vastità del compito, e, dall'altro, la difficoltà strutturale di pervenire a una definizione univoca di creatività, proprio in ragione della

3 In *An Analysis of Creativity*, Rhodes scrive inoltre: «La parola 'creatività' è un nome che indica un fenomeno in cui una persona comunica un nuovo concetto (che è un prodotto). La definizione implica un'attività o un processo mentale e, certamente, nessuno può immaginare che qualcuno viva e lavori nel vuoto, per cui un certo tipo di pressione è implicito» (1961, p. 305, trad. dell'autore).

sua essenza sostanzialmente irriducibile in quanto concetto che abbraccia domini e significati distanti e, in qualche modo, anche mutevoli nel tempo. «Nonostante - o proprio a causa di - questa multiformità del concetto di creatività, nessuna precisa definizione di creatività è ancora disponibile» (p. 15, trad. dell'autore).

Per sfuggire all'impasse della definizione scientifica, alcuni studiosi hanno preferito concentrare l'attenzione sugli aspetti pragmatici della questione e mettere a fuoco le condizioni pratiche che promuovono o ostacolano la creatività, allo scopo di elaborare metodologie e tecniche che possano facilitarne l'emersione. Queste ricerche risultano particolarmente utili se consideriamo il nesso, quasi inscindibile (ma anche questo è un punto sub iudice) tra la creatività come generazione di idee e l'innovazione come accettazione delle nuove idee prodotte, e se valutiamo allo stesso tempo il rilievo che la nozione di creatività e innovazione, insieme, assume nelle politiche di sviluppo dell'Unione Europea. Questo è quello che si può leggere nella pagina web dedicata,⁴ intitolata «Creativity and Language» (tale binomio anticipa quanto sarà trattato successivamente a proposito di creatività linguistica):

Innovazione e conoscenza sono state riconosciute come le forze motrici della crescita sostenibile nel quadro della Strategia di Lisbona per il futuro dell'Europa. La creatività è centrale per l'innovazione, così come lo è per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue [...]. L'abilità di comunicare in diverse lingue è di grande beneficio per gli individui, le organizzazioni e le aziende: promuove la creatività, rompe gli stereotipi culturali, incoraggia il pensiero critico e può aiutare a sviluppare prodotti e servizi innovativi. Queste sono tutte qualità e attività che hanno un reale valore economico [trad. nostra].

La ricerca sulle tecniche di facilitazione risponde dunque soprattutto all'esigenza di risolvere il problema pratico di favorire la ricerca e lo sviluppo in organizzazioni produttive che tendano all'innovazione (Haertel et al. 2012). Anche se non è chiaro come si possa ragionare sulle tecniche di promozione della creatività facendo a meno di un modello teorico, questo approccio enfatizza quasi automaticamente l'elemento prodotto, il risultato (il *product* del modello 4ps). Il focus sul risultato ha avuto come effetto positivo collaterale quello di promuovere la ricerca sui correlati neuronali della creatività, e di far vedere come la creatività corrisponda a una sospensione, più o meno repentina, dell'uso dei modelli abituali di funzionamento del nostro cervello. La mente può essere dunque considerata un sistema rigido

4 Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/creativity-and-language_en.htm (ultimo accesso 2013-06-01).

basato su modelli selettivi (De Bono 2010; Michalko 2011), e «la creatività si manifesta nel momento in cui i pattern vengono permeati, scardinati e ristrutturati, portando così alla creazione di modelli nuovi» (Pezzola 2012).

3.2 La creatività linguistica

Per parlare della creatività linguistica, ci riferiremo prima di tutto alla trattazione che ne fa De Mauro (1990, pp. 46 sgg.), quando distingue cinque accezioni teoriche, non senza aver premesso che

nella moderna teoria dei linguaggi e del linguaggio verbale in particolare il termine ‘creatività’ non cessa di essere usato in accezioni notevolmente diverse, ma non abbastanza da non dar spazio ad equivoci.

1. Creatività crociana. La prima tipologia è quella della creatività crociana o della *parole*. Per Croce l’enunciato è irripetibile e unico: «un puntuale incontro d’un senso e d’un’espressione, per una volta sola, nella storia del mondo» (De Mauro 1990, p. 47). Nelle parole di Croce (1902/1945, p. 155), «non vi sono due parole veramente identiche [...] il linguaggio è perpetua creazione».
2. Creatività chomskiana. La seconda è la creatività chomskiana o di *langue*. Si tratta della produttività con matrice combinatoria che, come Chomsky stesso puntualizza (1966, p. 2), risale a Humboldt ([1836] 1999), il quale parla di «uso infinito di mezzi finiti», e ancora prima ai grammatici di Port-Royal, che definirono il linguaggio «meravigliosa invenzione capace di comporre con venticinque o trenta suoni un’infinita varietà di parole» (Chomsky 2010).

Nel riprendere ed approfondire questo aspetto, Chomsky (1966, p. 91) ne ha fatto uno dei cardini della teoria della povertà dello stimolo (1980) e della critica al behaviourismo skinneriano (1964). Secondo Chomsky, infatti, la Grammatica Universale, che è composta da un numero limitato di regole, permette la produzione di un numero infinito di frasi – esito impossibile da raggiungere se, come volevano i comportamentisti, dovessimo far riferimento solo ai modelli (stimoli) che ci vengono forniti dall’ambiente.

Questo tipo di produttività-creatività è quella che Chomsky definisce *rule-governed creativity*: a partire da un ristretto numero di elementi e di regole, e mediante l’applicazione delle regole usate per combinare gli elementi (regole dunque di tipo sintattico), è possibile produrre un numero potenzialmente infinito di enunciati. Questa creatività non rompe le regole ma le sfrutta al massimo: si generano di continuo nuove frasi mediante le regole ricorsive della grammatica.

3. Creatività anarchica. Esiste anche una creatività anarchica, che rompe

le regole ed anzi può crearne di nuove. Questa *rule-changing creativity* vive nelle produzioni individuali devianti che, se ripetute e poi accettate dal sistema, si impongono e diventano esse stesse paradigmi e dunque regole. Questo tipo di creatività viene definita da DE MAURO (1990, p. 49) humboldtiana o di *langage*, riferendosi al concetto di ‘creazione linguistica’ sviluppato da Humboldt a proposito della diversità strutturale delle lingue.

4. Creatività di divergenza. Ai tre tipi sopra, DE MAURO (1990, p. 50) aggiunge poi la creatività degli psicopedagogisti, intesa come «capacità di divergenza, capacità di risolvere un problema modificandone i termini».
5. Non-creatività. Quella dei logici, o non-creatività, che è caratteristica dei calcoli e che impedisce di avere segni non derivabili da quelli posti all’inizio come assiomi.

Questo ultimo tipo di creatività non è di particolare rilievo ai nostri fini, mentre è evidente che la creatività degli psicopedagogisti è un tipo di creatività generale, non strettamente linguistica, e corrisponde a quello che è stato trattato alla fine del paragrafo precedente.

L’indagine dei linguisti non si è limitata all’analisi e alla classificazione dei diversi tipi di creatività ma si è estesa alle condizioni semiotiche che la rendono possibile, e questa indagine ha messo in evidenza aspetti peculiari e fondanti della lingua come sistema.

Come ricorda ancora De Mauro (1990, p. 134), sia Prieto che Chomsky, ad esempio, pur partendo da punti di vista diversi giungono a individuare la stessa proprietà che permette alle lingue di parlare di tutto il dicibile. Si tratta di una proprietà esclusiva del codice-lingua storico naturale. Prieto parla di «universalità del campo noetico delle lingue», intendendo che le lingue possono includere qualsiasi senso nel significato degli enunciati, usando a questo proposito anche l’espressione «onnipotenza semiotica». Chomsky (1966, p. 112) parla dell’«illimitatezza [...] come espressione di pensiero illimitato», intendendo sottolineare come l’espressione linguistica sia non determinabile a priori e possa adeguarsi ad ogni situazione e quindi ad ogni senso.

Questa proprietà definisce l’indeterminatezza e l’apertura del sistema e rende le lingue nello stesso tempo più deboli rispetto ad altri codici (quelli formali come i calcoli, ad esempio) e più potenti. La creatività ‘profonda’, quella non prevedibile e *rule-changing*, è il fattore che maggiormente manifesta tale ambivalenza – che però, per le funzioni che una lingua deve svolgere, è nettamente sbilanciata verso la potenza rispetto alla debolezza del non essere assimilabile ad un calcolo formale.

Ma tutto questo ci riporta anche a una considerazione già fatta a proposito della creatività generale. L’apertura del sistema-lingua, e cioè la proprietà che permette la creatività, è difficile da definire.

«Ciò che ho chiamato l'aspetto creativo del linguaggio, rimane per noi un mistero», dice Chomsky, e ancora:

si conosce qualcosa dei principi della grammatica, ma non esiste un approccio promettente al normale uso creativo della lingua [...]: l'uso creativo del linguaggio è un mistero che elude la nostra capacità di comprensione [Chomsky 1975, p. 138].

Un'ultima considerazione riguarda la creatività linguistica in linguistica acquisizionale. La ricerca sull'acquisizione e apprendimento di lingue seconde ha assimilato quella che è stata codificata come *Creative Construction Hypothesis* (CCH) (Dulay, Burt 1974), secondo la quale si apprende una lingua guidati da un processo di costruzione creativa. Ogni apprendente crea costantemente delle ipotesi sui modelli della lingua che sta imparando, e queste ipotesi sono basate sull'input ricevuto in un dato ambiente.

Dal momento che i parlanti non riproducono semplicemente l'input ma lo ri-creano costantemente attraverso le interazioni sociali – attuando dunque sia la *rule-governed* che la *rule-changing creativity* – secondo Swann e Maybin (2007) è opportuno sviluppare una prospettiva critica che non dimentichi mai i fattori sociali e contestuali, proprio per cercare di comprendere come la creatività nasce e funziona nei contesti quotidiani.

4 La creatività attraverso LingoBee

Nei paragrafi che seguono verranno descritti e commentate alcuni esempi di creatività tratti dai contenuti prodotti dagli utenti LingoBee e selezionati nella *LingoBee repository* (<http://itrg.brighton.ac.uk/simola.org/>). Questi esempi di *entries* particolarmente creative sono stati raggruppati in tre categorie, corrispondenti a tre prospettive differenti di creatività (Petersen et al. 2013): 1) creatività originate direttamente dal contesto situazionale – da quelli che sopra sono stati definiti 'momenti LingoBee'; 2) costruzione creativa del contenuto dell'*entry*; 3) creatività specificamente linguistica.

4.1 Creatività originate direttamente dal contesto situazionale – i 'momenti LingoBee'

Questo tipo di *entries* creative corrispondono soprattutto a elementi culturali, come quelli nella figura 2. Possiamo pensare che le domande-innesco che hanno suscitato la reazione dell'utente e l'uso di LingoBee siano state domande comuni come «Ma cos'è questo?» e «Perché?». Ognuna delle figure esemplifica un momento di apprendimento che nasce spontaneo da uno stimolo improvviso e inaspettato, legato a un contesto non conosciuto:

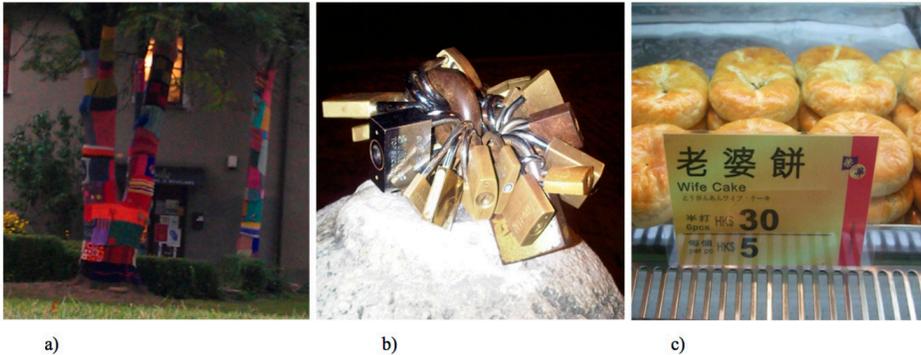


Fig. 2. 'Momenti LingoBee': a) *Guerilla knitting* (Vilnius), b) *Love locks* (Roma), c) *Wife cakes* (Hong Kong).

un'esperienza di *mobile learning* è l'occasione di cogliere un momento di interesse, ad esempio attraverso l'azione di annotare, con lo scopo di continuare a sviluppare quell'interesse in un altro posto, in un momento successivo [Kukulska-Hulme 2009, trad. nostra].

Lo abbiamo chiamato 'momento LingoBee': «quando un contenuto deve essere creato prima che il momento passi e il contenuto venga dimenticato, prendendo il giusto tempo per riflettere sulla nuova parola/frase/concetto» [Petersen et al. 2013, trad. nostra].

4.2 La costruzione creativa del contenuto dell'*entry*

La possibilità di usare elementi multimediali per creare l'*entry* talvolta costituisce uno stimolo in più per elaborare la descrizione/definizione del contenuto selezionato. Questa risorsa è particolarmente preziosa per gli apprendenti che non hanno ancora a disposizione i mezzi linguistici sufficienti per fare una descrizione o una definizione compiuta, sia anche di tipo elementare, di una parola o di una frase. Dal punto di vista linguistico, inoltre, dare definizioni, per quanto semplici, non è affatto un compito facile perché mobilita insieme competenze lessicali, morfosintattiche e pragmatiche di alto livello. Fortunatamente, la multimedialità viene incontro a questo tipo di problema che possiamo definire 'strutturale' dell'applicazione, la cui interfaccia grafica è costruita per ospitare contenuti organizzati da utenti esperti, consentendone un uso agevole anche in mancanza del livello adeguato di competenza. Questo tipo di creatività è dunque strettamente collegato a quello successivo, e cioè alla creatività di tipo più specificatamente linguistico, ma viene da esso distinto per co-

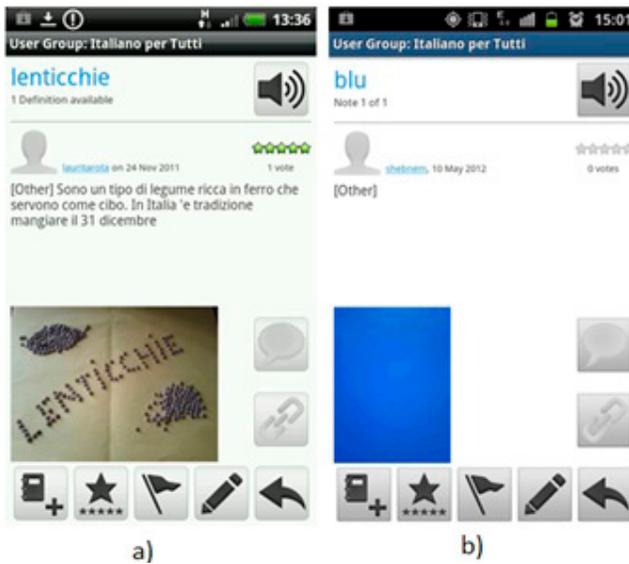


Fig. 3. Esempi di costruzione creativa del contenuto.

modità, contrapponendo contenuti più multimediali da altri più linguistici in senso stretto.

Tra gli esempi più significativi, c'è la *entry* per la parola italiana 'lenticchie' creata da un'utente spagnola (una studentessa Erasmus che studiava italiano presso l'università del Molise) che ha usato proprio delle lenticchie per comporre la parola (fig. 3a) aggiungendo però anche una descrizione abbastanza estesa, composta da due frasi, la seconda delle quali introduce un elemento culturale sulla tradizione del mangiare lenticchie l'ultimo giorno dell'anno. L'uso creativo delle risorse multimediali e la costruzione iconica dell'*entry* risponde dunque ad un preciso intento creativo dell'utente, che non ha problemi a riportare descrizioni dell'oggetto usando un italiano perfettamente comprensibile.

Il secondo esempio di creatività risponde invece a un'esigenza diversa e manifesta un problema - quello della mancanza di mezzi espressivi sufficienti - che viene però risolto in maniera appunto creativa e immediatamente iconica, semplicemente accostando in modo ostensivo il contenuto dell'espressione (il colore blu) alla parola che lo indica. Potremmo definirla 'un'interpretazione creativa' di quella che in linguistica acquisizionale chiamiamo 'strategia di elusione', resa possibile dalle risorse dell'applicazione.

Anche la possibilità di *entries* cumulative può funzionare da stimolo per la creatività, come mostra l'esempio seguente, in cui la parola inglese *marmite* è stata descritta da tre *entries* successive: la prima composta solo in modo iconico dall'associazione parola-immagine, e le altre due, create

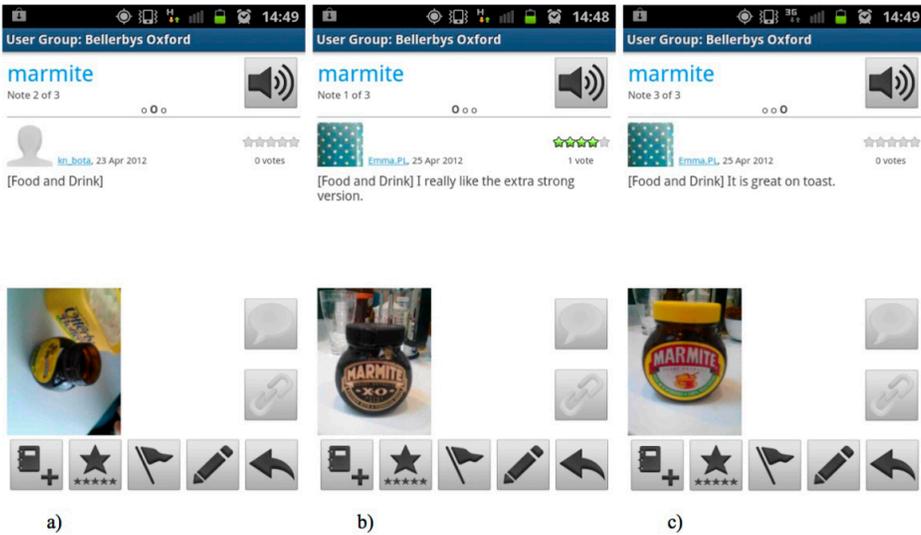


Fig. 4. Esempio di definizioni cumulative.

dallo stesso utente, con immagini differenti e due definizioni di tipo valutativo, non effettivamente descrittive.

4.3 La creatività specificamente linguistica

In questa sezione vengono compresi esempi di creatività più strettamente linguistica, anche se, come già spiegato sopra, ovviamente il fattore linguistico è pervasivo e rilevante soprattutto negli esempi compresi al § 4.2.

Il primo dei casi esemplificativi di questa terza sottocategoria è formato da quello che abbiamo definito un caso di *entry* ‘conversazione’, e cioè costituito dalle risposte ad una prima *entry*, che funge da innesco, stimolando dunque un interessante processo di costruzione collaborativa del significato.

Questo è quello che succede per la parola *mint*, definita, in Procter-Legg et al. (2012), come una «conversazione tra un apprendente e un insegnante» che include ben cinque definizioni: «to make a coin», «a type of plant with green leaves, fresh smell», «a herb, nice on new potatoes», «a fortune, a large amount of money» e «if something is mint, it’s good» (vedi fig. 5).

L’esempio che segue è relativo ad un altro aspetto interessante della costruzione creativa del contenuto, ossia all’uso del linguaggio con funzione prevalentemente emotiva. La prima definizione di ‘valigia’ prende il titolo

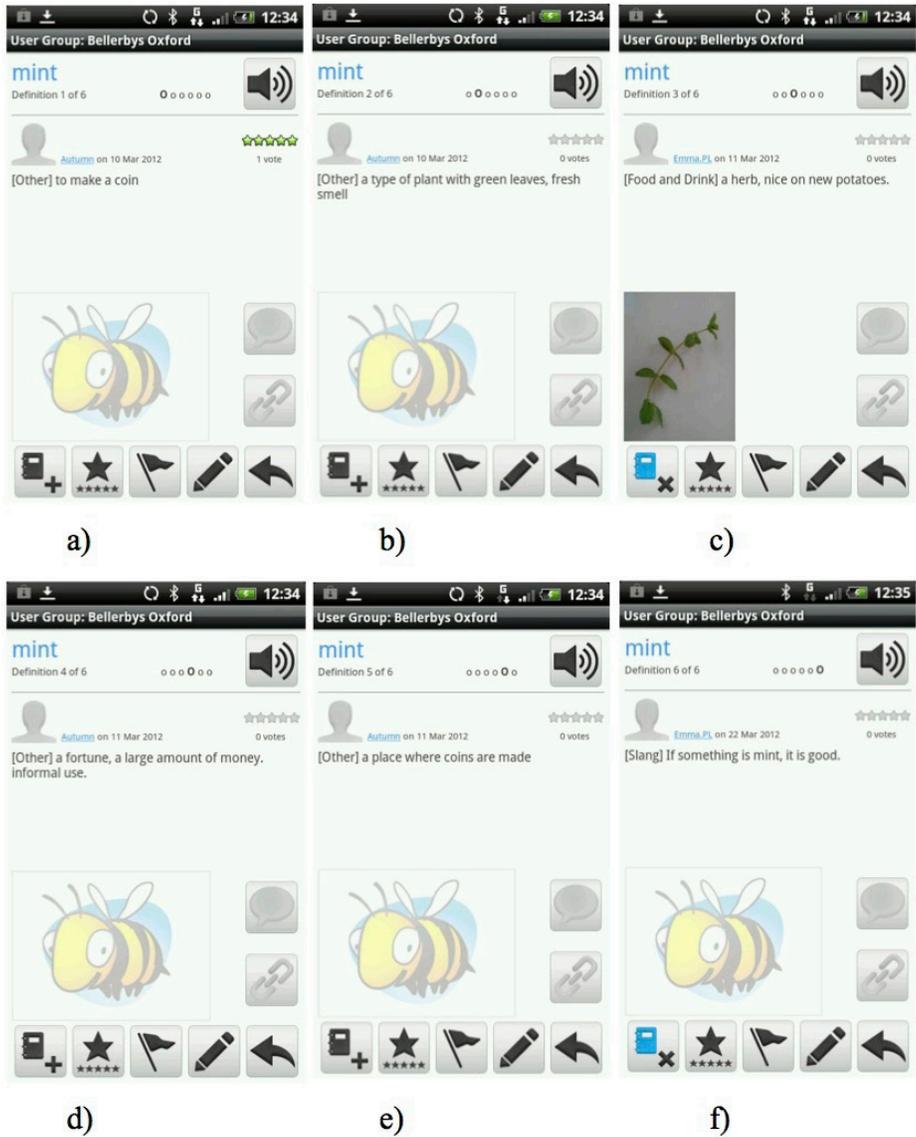


Fig. 5. Esempio di definizione multipla che si configura come conversazione tra apprendente e insegnante.

della *entry* come soggetto personificandola e attribuendole il desiderio di voler tornare a casa in Spagna. Il secondo esempio presenta la foto di un ragazzo e la *entry* corrispondente è già di per sé una costruzione creativa

Definitions for "valigia"

valigia

2 Definitions available in group **Italiano per Tutti**



che vogliono andare in Spagna

★★★★★

 posted on 24 Nov 2011 by **esther**



★★★★★

 posted on 25 Apr 2012 by **emsaisiz**

Definitions for "fratello-amico"

fratello-amico

1 Definition available in group **Italiano per Tutti**



Queste ragazzo é un grande. Le piace molto il tonno e la birra. Lui ama la notte.

★★★★★

 posted on 30 Nov 2011 by **rubencoirad**

Fig. 6. Esempi di contenuti definiti affettivamente.

perché composta da due nomi insieme («fratello-amico») chiaramente connotativi di una forte dimensione affettiva. La descrizione continua ad accentuare questo aspetto con una definizione ancora molto connotata affettivamente («Questo ragazzo è un grande») e poi aggiunge tratti solo apparentemente più neutri ma che hanno chiara origine nel comune vissuto di studenti stranieri («Le piace molto il tonno e la birra. Lui ama la notte»).

Si tratta quindi di esempi in cui la definizione non si incentra tanto sul nucleo comune del significato, quanto piuttosto sugli aspetti personali del senso, sfruttando in modo originale le risorse offerte dall'applicazione.

5 Conclusioni

Gli esempi di creatività descritti possono essere almeno in parte ricondotti alle diverse tipologie di creatività generale e linguistica delle quali si è trattato nei paragrafi precedenti.

La dimensione collaborativa e costruttivista della forma e del contenuto delle *entries* riporta alla dimensione **sociale** della creatività, intesa come qualcosa che, almeno potenzialmente, appartiene a tutti e può esprimersi

in forme diverse. Un'applicazione intrinsecamente sociale come LingoBee, strutturata come un social network, agisce positivamente per la promozione della creatività – possiamo accostarla a quello che Rhodes chiama «processo» (1961) – e facilita inoltre la possibilità di individuare e sfruttare quelli che abbiamo chiamato 'momenti LingoBee' con la «pressione» di Rhodes (1961).

Dal punto di vista della creatività linguistica, gli esempi citati mettono in evidenza la creatività tipica di chi, come gli apprendenti iniziali di una lingua seconda, utilizza al meglio gli scarsi mezzi espressivi a disposizione per convogliare significati spesso anche complessi. Anche l'elusione, come abbiamo visto, può avere esiti creativi se si ha la possibilità di usare risorse multimediali che aiutano a confezionare messaggi assemblando elementi diversi di fruizione immediata e semplice.

Dal punto di vista teorico, si tratta dell'uso, pur talvolta deviante, di elementi già disponibili nel sistema e nell'input, per cui è possibile ascriverli alla *rule-governed creativity*. I casi di vera innovazione e quindi di *rule-changing creativity* sono più rari (vedi ad esempio il caso sopra «fratello-amico»).

In ogni caso, le funzionalità e l'interfaccia dell'applicazione svolgono un ruolo cruciale nell'agire da catalizzatori del processo creativo nella costruzione dei contenuti. La possibilità di catturare istanti di vita vissuta attraverso un'immagine e di collegarli a una traccia verbale che li renda, se non compiutamente descritti, almeno riconoscibili, insieme alla possibilità 1) di condividere con altri utenti questo insieme organizzato di segni e 2) di arricchire i contenuti già creati con ulteriori risorse costituiscono un efficace stimolo all'azione creativa anche per chi diversamente non si riterrebbe in grado di produrre alcunché. In questo senso, come dimostrano ad esempio i numerosi casi di *entries* creative di apprendenti assolutamente iniziali (l'esempio di 'blu' è stato prodotto, come molti altri simili, da un'apprendente turcofona all'inizio del processo di apprendimento dell'italiano L2), applicazioni come LingoBee svolgono una funzione decisiva di stimolo, insieme, della creatività, della motivazione all'apprendimento e dell'impegno nell'apprendimento autonomo, sia individuale che collaborativo. Tutto questo è intimamente legato alla possibilità di azione autodiretta da parte dell'apprendente, che ha la possibilità di decidere se, quando e come sviluppare il proprio processo di apprendimento, sfruttando le funzionalità disponibili e adattandole al contesto. L'autonomia promossa da applicazioni come LingoBee è dunque condizione per il dispiegamento della creatività, nelle diverse direzioni illustrate.

A proposito di quest'ultimo aspetto, e cioè della promozione della creatività e dunque della sua pedagogia, può essere interessante confrontare quanto detto sopra con i contenuti principali di un lavoro di De Mauro (1971) che si intitola proprio *Pedagogia della creatività*. Nonostante si tratti di una riflessione di più di quaranta anni fa, sono diversi gli aspetti

interessanti ancora assolutamente attuali, sia per quanto riguarda i punti di convergenza - inaspettatamente più numerosi di quanto si possa immaginare - che per quanto riguarda quelli, ovviamente, di divergenza.

Innanzitutto, appartiene a una collana che si chiama «Scuola in crisi», ed è nella crisi del sistema educativo di allora che si iscrive esplicitamente. I motivi di quella crisi erano peculiari: la trasformazione della società, la massificazione dei consumi e la rigidità di un modello educativo ormai obsoleto. La crisi educativa attuale è altrettanto profonda benché meno chiara per quanto riguarda le cause e in ogni caso molto meno tematizzata.

Il modello educativo che De Mauro critica è quello imitativo dello stile dei classici. I cambiamenti sociali, che negli anni settanta cominciavano a essere tumultuosi, ne mettono in evidenza l'insufficienza in modo profondo. Tra i fattori che maggiormente ne determinano la crisi ci sono lo sviluppo tecnologico e il flusso continuo, rapidissimo, di notizie e informazioni. È quest'ultimo il fattore decisivo: «tra tanti messaggi, è sempre più difficile scegliere quale categoria di messaggi imitare. I mezzi di comunicazione fanno da palcoscenico ai più disparati modelli espressivi» (De Mauro 1971, p. 20).

La pedagogia dell'imitazione è da tempo considerata un modello improponibile, ma più in teoria che nei fatti. Come mostra Serianni (2009), le correzioni degli insegnanti ne sono ancora oggi troppo spesso condizionate, magari inconsapevolmente - questo riguarda anche, paradossalmente, chi è troppo giovane per averlo direttamente seguito/subito. La mobilità nello spazio linguistico, tanto auspicata da De Mauro già nel 1971, è ancora in molti casi un obiettivo lontano, come mostrano ad esempio i risultati dei test di ingresso alle università italiane (Fiorentino et al. 2009; Cacchione 2011).

Per quanto riguarda più da vicino la creatività linguistica e la sua pedagogia, la molteplicità dei messaggi e dei potenziali modelli alla quale faceva riferimento De Mauro è oggi esplosa a colpi di un avanzamento tecnologico senza pari nella storia dell'umanità per quantità, velocità e diffusione. Per il parlante esperto e consapevole, e ovviamente ancora di più per l'insegnante (se esperto e consapevole anch'egli), la scelta del modello si fa sempre più ardua, mentre gli inesperti oscillano tra una semiconsapevole adozione del modello imitativo e l'adesione acritica al parlato informale.

In maniera solo apparentemente paradossale, la glottodidattica è da molto tempo più aperta a modelli eterogenei e per questo, come nel caso della sperimentazione con LingoBee, accetta e anzi promuove il processo per cui l'apprendente adotta, scopre o crea modelli di lingua ogni qual volta si imbatte in un pezzo di lingua che, per qualsiasi motivo, lo attrae. In ogni caso, anche se la componente creativa del linguaggio è pressoché universalmente accettata, la letteratura al riguardo, sia relativamente alla produzione in L1 che in L2, non è ancora così estesa come ci si aspetterebbe.

Certamente su questa mancanza incide la difficoltà, più volte evidenzia-

ta in questo articolo, di pervenire ad una definizione soddisfacente della creatività. In ogni caso, dato il rilievo non soltanto didattico ma produttivo e cioè relativo alle possibilità di crescita economica basata sull'innovatività (ad esempio secondo l'accezione dell'Unione Europea che abbiamo sopra riportato), l'approfondimento della ricerca in questo senso sarebbe altamente auspicabile. La creatività è, comunque la si intenda, una risorsa:

gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a pensare in molti modi diversi e ad arrivare oltre le opzioni immediatamente disponibili in modo da stabilire nuove relazioni tra elementi già dati, così come a scoprire concetti radicalmente nuovi o connessioni non precedentemente considerate [Jahnke 2011, p. 96, trad. nostra].

Bibliografia

- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Boulder (CO): Westview Press.
- Amabile, T.; Hadley, C.N.; Kramer, S.J. (2002). «Creativity Under the Gun». *Harvard Business Review*, 80 (8), pp. 52-61.
- Boud, D.; Cohen, R.; Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Routledge Falmer.
- Cacchione, A. (2013). «Smart (and Autonomous) as a Phone? Mobile Language Learning Testbed through Two Trials within the European SIMOLA Project». In: Menegale, M. (ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.
- Cacchione, A. (2011). «L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni: Un'indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli studi del Molise». *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, pp. 11-30.
- Chomsky, N. (1964). «A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior». In: Fodor, J.; Katz, J. (eds.), *The Structure of Language*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalistic Thought*. London; New York: Harper & Row.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (2010). *Il linguaggio e la mente*. Torino: Bollati Boringhieri. Ed. orig.: *Language and Mind*, 2006.
- Croce, B. (1945). *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. 8a edizione. Roma; Bari: Laterza.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York (NY): HarperCollins.
- De Bono, E. (2010). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: BUR.
- De Mauro, T. (1971). *Pedagogia della creatività linguistica*. Napoli: Guida.

- De Mauro, T. (1990). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. 2a edizione. Roma; Bari: Laterza.
- Dresler, M. (2008). «Einleitung: Kreativität als offenes Konzept». In: Dresler, M.; Baudson, T. (hrsg.), *Kreativität: Beiträge aus den Natur und Geisteswissenschaften*. Stuttgart: S. Hirzel.
- Dulay, H.C.; Burt, M.K. (1974). «Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 8 (2), pp. 129-136.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York (NY): Basic Books.
- Godwin-Jones, R. (2011). «Emerging Technologies: Autonomous Language Learning» [online]. *Learning & Technology*, 15 (3), pp. 4-11. <http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf> (2013-8-05).
- Fiorentino, G.; Cacchione, A., De Simone, G.; Di Vizio, A. (2009). «La grammatica a scuola: Prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze». In: Fiorentino, G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.
- Haertel, T.; Terkowsky, C.; Jahnke, I. (2012). «Where Have All the Inventors Gone? Is There a Lack of Spirit of Research in Engineering Education Curricula?». In: *Proceedings of the 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (Villach, Austria, 26-28 September 2012). S.l.: The Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Herrmann, T. (2009). «Design Heuristics for Computer Supported Collaborated Creativity». In: *Proceedings of the 42nd Annual Hawai'i International Conference on Systems Sciences (HICSS-42)* (5-8 January 2009, Waikoloa, Big Island, Hawaii). Los Alamitos (CA): IEEE Computer Society.
- Jahnke, I. (2011). «How to Foster Creativity in Technology Enhanced Learning?». In: White, B.; King, I.; Tsang, T. (eds.), *Social Media Tools and Platforms in Learning Environments*. Berlin; Heidelberg: Springer, pp. 95-116.
- Krashen, S.D. (1983). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). «Will Mobile Learning Change Language Learning?». *ReCALL*, 21 (2), pp. 157-165.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luckin, R. (2010). *Re-designing Learning Contexts*. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Michalko, M. (2011). «An Interview with Michael Michalko about Creative Thinkering» [online]. <http://creativethinking.net/articles/2011/09/13/an-interview-with-michael-michalko-about-creative-thinker> (2013-06-01).
- Petersen, S.A.; Procter-Legg, E.; Cacchione, A. (2013). «Creativity and

- Mobile Language Learning using LingoBee'». *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 5 (3), pp. 34-51.
- Pezzola, I. (2012). «Il ruolo della creatività nell'apprendimento linguistico: Teorie e applicazioni». *Bollettino Itals*, 47. http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page_id=723 (2013-06-01).
- Poincaré, J.-H. (1997). *Scienza e Metodo*. Torino: Einaudi.
- Pollara, P.; Broussard, K.K. (2011). «Student Perceptions of Mobile Learning: A Review of Current Research». In: *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*. Chesapeake (VA): AACE, pp. 1643-1650.
- Procter-Legg, E.; Cacchione, A.; Petersen, S.A. (2014). «Mobile Language Learners As Social Networkers: A Study of Mobile Language Learners». In: Sampson, D.G.; Ifenthaler, D.; Spector, M.; Isaias, P. (eds.), *Digital Systems for Open Access to Formal and Informal Learning*. Berlin: Springer.
- Rhodes, M. (1961). «An Analysis of Creativity». *Phi Delta Kappa*, 42, pp. 205-210.
- Serianni, L. (2009). «Gli insegnanti, i temi, la 'forma'». In Fiorentino, G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.
- Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of Creativity*. New York (NY): Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J.; Lubart, T.I. (1999). «The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms». In: Sternberg, R.J. (ed.), *Handbook of Creativity*. New York (NY): Cambridge University Press.
- Swann, J.; Maybin, J. (2007). «Introduction: Language Creativity in Everyday Contexts». *Applied Linguistics*, 28 (4), pp. 491-496.
- Vavoula, G.; Pachler, N.; Kukulska-Hulme, A. (2010). *Researching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Designs*. Oxford: Peter Lang.