

MEZŐ FERENC

KREATIVITÁSRA NEVELÉS

Az alábbiakban a kreativitás fejlesztését jóformán figyelmen kívül hagyó neveléssel-oktatással szemben az arra (is) fókuszáló pedagógia megvalósítási lehetőségeire fókuszálunk.

A KREATIVITÁS NEGLIGÁCIÓJA AZ OKTATÁSBAN ÉS AZ EZ ELLEN TÖRTÉNŐ FELLÉPÉS LEHETSÉGES MÓDJA

Az alap- és középfokú iskolai oktatásban eltöltött mintegy másfél évtized bőségesen elegendő idő lenne arra, hogy kreatív gondolkodásra neveljük a tanulókat, kreativitást generáló módszereket gyakoroltassunk be velük, s személyiségükre jellemzővé tegyük az újító, innovatív szemléletet is. De ez nem történik meg... Legalábbis a Kárpát-medencében élő magyar nyelvű képzésben részesülő gyerekek, fiatalok, felnőttek esetében. Ez az állítás részben a magyarországi, a felvidéki, a kárpátaljai, az erdélyi és a vajdasági gyerekekkel, fiatalokkal, egyetemistákkal, felnőttképzésben résztvevőkkel folytatott foglalkozások és pedagógusokkal, szülőkkel megvalósuló konzultációk révén fogalmazódott meg, részben a szerző objektívebbnek tekinthető kreativitásvizsgálatai „melléktermékeként” alakult ki.¹ E vizsgálatok (vö.: Mező, Mező, 2011) fontosabb – a szubjektív véleményt is alátámasztó – tapasztalatai:

- A tanulók kreativitástervezésben nyújtott eredményei és hétköznapiakban megnyilvánuló kreatív teljesítményei a legtöbb esetben (eufemizálva a helyzetet): szerények.

- A tanulókra, hallgatókra a kreatív (produktív, információtermelő) tanulás helyett a reprodukció (megértés nélküli magolás) vagy az improduktív (információvesztéssel járó) tanulás jellemző.

- A pedagógusok nem tudják bejósolni, hogy diákjaik milyen eredményt fognak elérni kreativitástervezés esetén.

- Az iskolai és tanulmányi versenyfeladatok nem kérik és pontozásukban nem jutalmaznak a kreativitást.

A fenti megállapításokra a továbbiakban a kreativitás iskolai negligációjaként (vagyis semmibevételként, elhanyagolásaként) fogunk hivatkozni.

Ha legalább részben egyet tud érteni az Olvasó a kreativitás iskolai negligációjával kapcsolatos állítással, akkor nyilvánvalóan felmerül benne, hogy mi lehet mindennek az oka, és miként lehet ezen a kreativitást negligáló helyzeten változtatni. A lehetséges okok között a reprodukció, az ismeretközlés és számonkérés a produktivitás és készségfejlesztés rovására előtérbe helyező, és pedagógus-generációkon át kulturálisan öröklődő „hagyomány” sejthető. Pedagógusokkal történő konzultációk eredményeképpen az körvonalazódott, hogy kevés kivételtől eltekintve:

- a) a pedagógusképzésben résztvevők sem tapasztaltak kreativitásra nevelést;

- b) a pedagógusok önmaguktól sem fejlesztették ki a kreativitásra nevelés hathatós módszereit, illetve nem építették be azt a nevelési-oktatási gyakorlatukba;

- c) ha mégis felhalmozódott valakiben a kreativitásra nevelést szolgáló módszerek, jó gyakorlatok repertoárja, azt nem osztotta meg elég széles körben másokkal, vagy ha kísérletet tett erre, akkor nem talált eléggé érdeklődő közönséget;

- d) ha a kreativitásra nevelés igénye megjelent ugyan, módszertani segítség, minta nélkül nem sikerült a kreativitásra nevelés módszertanát beépíteni a nevelési-oktatási gyakorlatba;

- e) a kreativitásra nevelést, illetve annak bizonyítékokon alapuló hatásvizsgálatát az intézményfenntartók sem feltétlenül várják el az iskoláktól, illetve a pedagógus munkakörben dolgozó alkalmazottaktól (még akkor sem, ha nemzeti, intézményi szintű dokumentumokban hangsúlyozásra kerül a kreativitás fejlesztésének fontossága).

A változáshoz, a „kreatív iskola” eszményének megvalósulásához *nap mint nap, a legkülönbözőbb tanórák keretébe ágyazottan kellene nyitott végű, több és többféle helyes, akár újszerű megoldást megengedő egyéni, páros, csoportos feladatokat (még inkább: a tanulók által önállóan választott kihívásokra lehetőséget) adni a tanulók számára az iskolai nevelésben, oktatásban történő részvételük során, s ennek módszertanára a pedagógusokat is fel kell készíteni.* Ezzel kapcsolatban:

A mindennapos intenzitásra azért van szükség, mert az egyszeri jellegű osztályfőnöki órába vagy csak egy-két tanórába ágyazott módon megvalósuló kreativitásfejlesztő törekvések bármennyire jószándékúak is, de legfeljebb (múló) figyelmet kelthetnek fel a kreativitással kapcsolatban, mélyreható változást azonban nem remélhetünk e próbálkozásoktól.

¹ Egy népmesei (a tudományos kutatóvá nevelés szempontjából igen hasznos) fordulattal élve: aki nem hiszi, járjon utána! Felfedezettő tanulásra invitálom a kedves Olvasót! Elemezzem tanórai, tankönyvi, munkafüzetbeli, témazáró dolgozatbeli, érettségi, illetve tanulmányi versenyfeladatokat abból a szempontból, hogy: a) csak egy vagy több megoldást kér-e a feladat szövege (vagyis: a fluenciára, az ötletgazdagságra ösztönöz-e a feladat szövege); b) újszerű, eredeti megoldásokat kér-e a feladat szövege (azaz: originalitásra történő felhívással szembesül-e a tanuló); c) sokféle (flexibilis) megoldást kér-e a feladat szövege; d) a feladat pontozásakor a fluencia (sok megoldás), az originalitás (eredeti megoldások) és a flexibilitás (sokféle megoldás) jutalmazásra kerül-e? Részletesebb feladatelemzési szempontrendszer található Mező és Mező (2011) művében. A kedves Olvasók kutatásának eredménye vagy alátámasztja majd a kreativitást negligáló iskolai feladatokra vonatkozó kijelentést, vagy megcáfolja majd azt. Jelen cikk szerzője mindkét esetben örömmel veszi a tapasztalatok megvitatását az info@kpluszf.com e-mail-címen keresztül!

A nyitott végű feladatok a kreativitás alapjául szolgáló divergens gondolkodás gyakorlásának adnak teret, szemben a csak egy helyes megoldást elfogadó, ám az újszerű és/vagy sok és/vagy sokféle feladatmegoldást nem jutalmazó feladatokkal.

Az egyéni, páros, csoportos munkaformák váltogatására annak érdekében van szükség, hogy a tanulók ne csak az egyéni alkotótevékenységre szocializálódjanak, hanem a kollektív, közösségekben, team-munkában végzett kreativitással kapcsolatban is saját élményt, tapasztalatokat szerezhessenek.

A feladatok mellett/helyett a diákok által önállóan választott kreatív kihívások belülről motivált hozzáállást eredményezhetnek, aminek eredményeként a kreatív teljesítmények elérését nem kényszerként, hanem örömteli, érdekes és izgalmas lehetőségként élhetik meg a tanulók.

Az „iskolai nevelésben, oktatásban történő részvétel” azért került hangsúlyozásra, mert a másfél évtizednyi intézményes nevelés olyan időt, helyet, társas közeget, tantárgyi, tantárgyközi és tantárgyon kívüli keretet adhat a kreativitásra nevelésre, amit a család nem tud biztosítani, s a további szakmai életút, felsőfokú és felnőttképzés során sem pótolható.

Végül: az „...ennek módszertanára a pedagógusokat is fel kell készíteni” szövegrészlet arra hívja fel a figyelmet, hogy a kreativitásra nevelés metodikáját a pedagógusképzésben, továbbképzésben résztvevők számára meg kell tanítani.

Mindezek után joggal merülhet fel a megvalósítás módszertanára vonatkozó „Hogyan?” kérdése is.

A KREATIVITÁSRA NEVELÉS MÓDSZEREI, KERETEI

A kreativitásra nevelés megvalósulhat elemi kreativitásfejlesztő módszerek átadása és mindennapi gyakorlása, kreativitásfejlesztő programok megvalósítása, kreativitásra ösztönző, inspiráló lehetőségek és modellek, példaképek biztosítása, kreativitást előtérbe helyező oktatás szolgáltatása, vagy akár a kreativitásgyilkos tanári kommunikáció visszaszorítása révén is.

Az elemi kreativitásfejlesztő módszerek néhány perc alatt megtanulható, egyszerű, éppen ezért sokoldalúan alkalmazható, akár óvodaskortól gyakorolható eljárások. Ilyen módszerek például: a Szempontsor módszer, az Ötletbomba, a Véletlenhatás módszere, a Brainstorming (további részletek: Mező és Mező, 2011 művében).

A kreativitásfejlesztő programok min. 10 órától akár éveken át tarthatnak (ideális esetben az iskolában töltött másfél évtized egyetlen kreativitásfejlesztő program lehetne, ami közben sok más nevelési és oktatási cél is megvalósulhatna). A kreatív (produktív) tanulás fejlesztését célzó program például az OxIPO-minimum program² (Mező és Mező, 2019).

A kreativitásra ösztönző lehetőségek közé tartoznak a tudományos, művészeti, sportbeli vagy bármilyen szakmabeli téren alkotásokat kérő, elismerő, népszerűsítő projektek, kezdeményezések. Az alkotások lehetnek szóban elhangzó vagy írásban közreadott ismeretterjesztő művek, kutatási tervek, kutatási beszámolók, versek, prózák, képzőművészeti alkotások, kiállítások, zenei alkotások (dalok, zenedarabok, újfajta hangszerek stb.), táncmozdulatok és /vagy koreográfiák, színdarabok, jelenetek, filmek, hangjátékok, sportok, sportszabályok, sporthoz kapcsolódó öltözetek, mozdulatok, szakmákhoz kötődő alkotások, termék/szolgáltatás innovációk, mindezekhez kötődő rendezvények (konferenciák, tárlatok, hangversenyek és koncertek, író-olvasó találkozók, sportesemények, fesztiválok, előadóestek, szakma bemutatók kitalálása és megvalósítása, stb. Jó gyakorlatként említhető meg a magyar Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és nemzetközi akadémiai, vállalati szervezőpartneri által megvalósított „Kreativitás – Elmélet és gyakorlat” nemzetközi interdiszciplináris online konferenciasorozata, mely ingyenes lehetőséget (és angol, magyar kétnyelvű igazolást) biztosít a résztvevő (pedagógus, pszichológus, jog-, orvos-, gazdaság-, művészeti területről érkező) egyetemi hallgatóknak, oktatóknak, kutatóknak eredményeik, jó gyakorlataik, módszertanaik bemutatására, megvitatására, arra ösztönözve őket, hogy legyenek kreatívak!

A kreatív példaképek, modellek bemutatása, a velük történő találkozások megszervezése, a velük történő együttműködés, esetleg mentorként, tutorként történő szerepvállalásuk szintén kedvező hatással lehet a tanulók kreativitás iránti pozitív attitűdjére, az alkotótevékenységre vonatkozó inspirációra (Mező, 2023).

A kreativitást előtérbe helyező oktatásra a legjobb példa a felfedezettő tanulást preferáló oktatás. A Jerome Bruner (1961) által felfedezés általi tanulásnak (learning by discovery, magyar nyelven „felfedezéssel való tanulás”-nak), Joseph Schwab (1962) által pedig felfedezettéssel való tanulásnak (inquiry-based learning³) nevezett megközelítések lehetővé teszik a tanulók számára, hogy önállóan, aktívan, kreativitásukra is építve fedezzenek fel ismereteket a tanulók, s ne készen kapják azt passzívitan kárhóztatva. A felfedezettéssel való tanulást módszertanával kapcsolatban lásd Mező (2021) tanulmányát.⁴ Ebben többek között bemutatásra kerül a „Tudomány újra töltve” program, aminek központi kérdése: „Vajon képesek lennénk ugyanarra a

² Az iskolai jellegű tanulásra vonatkozó OxIPO-modell (2018 előtti szakirodalmakban: IPOO-modell) szerint a tanulás egy információ-bemenetből (input), -feldolgozásból (process) és -felhasználásból (output) álló folyamat, mely komponensek hatékonyságát a tanulás-szervezés (organizáció) nagymértékben befolyásolja. E komponenseket olyan háttérváltozók határozzák meg, mint a tanuló képessége, motivációja, ismeretei, módszertani tudása. Az input és az output információk mennyiségi és minőségi szempontból háromféle relációban állhatnak egymással, s így háromféle tanulási stratégia írható le:

- 1) produktív, információtermelő, kreatív tanulás (input < output),
- 2) reprodukció (magolós) tanulás (input = output),
- 3) improduktív, információvesztéssel járó tanulás (input > output).

³ Schwab eredetileg az enquiry szót használta

⁴ A felfedezettő tanulás mellett a dizájn alapú tanulás (design based learning), a probléma alapú tanulás (problem based learning) és a kutatás alapú tanulás (research based learning – Kalocsai, Varga, 2015; Varga, 2015) is figyelemre méltó a kreativitásfejlesztés szempontjából. A felfedezettő tanulás továbbá projekt módszer keretében és élménypedagógiai kontextusban (Mező, 2015) is alkalmazható.

