

Vass Vilmos

A kreatív iskola

A kreativitás témaköre régóta izgatja az oktatáskutatókat, az iskolavezetőket és a gyakorló pedagógusokat. A kreatológia tudományága az utóbbi évtizedekben megerősödött, tudományos eredményei figyelemre méltóak. A kreativitás kutatása, az alkotóképesség fejlesztése, az ehhez szorosan kapcsolódó innovációk mind nemzetközi, mind hazai szinten előtérbe kerültek. A tanulmány a kreatív gyermek, a kreativitás és a kreatív iskola fogalmát értelmezi. Az egyéni alkotóképesség mellett elsősorban az iskola megváltozott szervezeti működésével és kultúrájával foglalkozik. A szerző feltételezése szerint az egyéni alkotás, legyen az a legkreatívabb tanuló vagy pedagógus részéről való, még érdemi változást nem eredményez a hagyományos iskolában. Ahhoz, hogy a diákok és tanáraik kreativitáskapacitása növekedjék, komoly szervezeti változások szükségesek. A szervezeti kultúra megváltoztatásához kreatív iskola szükséges.

„Egészen furcsa, hogy az iskolának – még a középiskolának is – milyen csekély hatása volt a kreatív emberek életére.”

(Csíkszentmihályi Mihály)

Bevezetés

A kreativitás témaköre régóta izgatja az oktatáskutatókat, az iskolavezetőket és a gyakorló pedagógusokat, közöttük a magyartanárokat is. Az 1950-es évek óta került a neveléstudomány fókuszába elsősorban Guilford munkásságának köszönhetően (Guilford 1950). A kreativitáskutatás ekkortól indult el „hódító útjára”. Tanulmányok, monográfiák, tanári kézikönyvek, szöveggyűjtemények és feladatlírások tucatjai jelentek meg a témában. A kreatológia tudományága az utóbbi évtizedekben megerősödött, a tudományos eredmények igen figyelemre méltóak. Több részdiszciplína (alkotáspszichológia, alkotásszociológia, alkotástipológia, alkotásmódszertan és alkotástörténet) összessége, amelynek célja az emberi alkotás létrejöttének komplex vizsgálata (Zsolnai 2002). A kreativitás kutatása, az alkotóképesség fejlesztése, az ehhez szorosan kapcsolódó innovációk mind nemzetközi, mind hazai szinten előtérbe kerültek. Tekintettel arra a tényre, hogy Guilford a kreativitást egyrészt szoros összefüggésben vizsgálta az intelligenciával, másrészt elsősorban az egyéni problémamegoldással azonosította, a kutatások és az elemzések a kreatív individuum jellemzőire koncentráltak. Tanulmányomban nem tekinthetek el ettől a főáramlattól, ám az egyéni alkotóképesség mellett elsősorban az iskola megváltozott szervezeti működésével és kultúrájával foglalkozom. Feltételezésem szerint az egyéni alkotás, legyen az a legkreatívabb tanuló vagy pedagógus részéről való, érdemi változást még nem eredményez a hagyományos iskolában. Ahhoz, hogy a diákok és tanáraik kreativitáskapacitása növekedjen, komoly szervezeti változásokra van szükség. Kétségtelen tény, hogy egy iskolában az egyéni alkotás bármilyen formájának támogatása üdvözlendő, ám ez még nem jelent mélyre ható, az intézményi struktúrát érintő megújulást. Mindenképpen becsülendő az újszerűség és az eredetiség egy iskolában, ám a szervezeti kultúra megváltoztatásához kreatív iskola szükséges.

A téma szempontjából fontos leszögezni, hogy a kreativitást – szoros összefüggésben az innovációval – először a gazdaság világa fedezte fel. Egyre többet lehet olvasni kreatív iparágokról, mindenekelőtt a versenyképesség és a szervezetfejlesztés vonatkozásában. Figyelemre méltó, hogy a kreatív iparágak

elemzésében és értelmezésében az egyéni alkotások szintjén, amelynek elsősorban a pszichológiai aspektusát emelik ki, markánsan megjelennek a vállalatmenedzsment-összefüggések, amelyek a szervezeti kultúra átalakulásával kapcsolatosak. Nyilvánvaló, hogy a kreatív iparág tágabb értelemben vett közgazdasági témakör, ám a kreativitás vizsgálatának ez a gazdasági (egyéni, vállalati, iparági) szintrendszer transzferálható az oktatási szektor számára is. Ráadásul a kreatív iparágak hozzáadott értéke a gazdaság és a társadalom szempontjából is jelentős erővel rendelkezik. Az Európai Bizottság 2010-ben egy Zöld könyvet adott ki (a kulturális és kreatív iparágak potenciáljának felszabadításáról), amelyben az alábbi adatokat olvashatjuk (1): „Európa legdinamikusabb ágazatai közé tartoznak, 2.6%-kal járulnak hozzá az EU GDP-jéhez, magas növekedési potenciállal bírnak, és a 27 tagállamban nagyjából 5 millió embernek adnak minőségi munkát.”

A képzeletbeli dobogó második fokán a sport területe található, elsősorban a csapatjátékok vagy a kreatív támadófutball. A sporttudósításokat böngészve számos olyan megfogalmazással találkozhatunk, amelyben a kreativitás („*egyéni finesztes megoldások*”, „*ötletes, váratlan húzások*”) hozzáadott értéke nem pusztán a győzelemben (a sportban kétségkívül nem elhanyagolható tényező a siker!), hanem a csapatjáték fejlődésében is megnyilvánult.

A pedagógia került a harmadik helyre. Ennek természetesen az egyik oka a kreatológia tudományában keresendő, ám érdemes megemlíteni, hogy az alkotóképesség az egész életen át tartó tanulás paradigmájában kiemelt helyet foglal el. Ez nem egyszerűen a tudásintenzív gazdasággal és a tudásalapú társadalom víziójával hozható szoros kapcsolatba, hanem a tanulás új értelmezésével is összefügg (Avis–Fisher–Thompson 2010). A hagyományos iskola tanulásfelfogása nagyrészt az asszociációs lélektanra épül, azaz előtérbe helyezi az ismeretelsajátítást, a figyelmet, a memóriát, a fogalmak bemagolását, a tanári magyarázatok egyszerű reprodukálását. A tanulás új értelmezése egyrészt a tanulói aktivitás, másrészt a tanulási környezet szerepét hangsúlyozza. Nem véletlen, hogy ebben a szemléletben kiemelt helyen vannak az érzékelés, az észlelés, a képzelet, az érzelmek, az akaratok, a cselekvés és a gondolkodás. Báthory Zoltán szerint (2000: 27): „Az eredményes tanulást elsősorban az jellemzi, hogy minden pszichikus folyamat aktivitásának összehatásaként jön létre.” Érdemes összegezni a különbséget: a tanulás hagyományos felfogása passzivitást és reprodukivitást eredményezett, míg az új értelmezés aktivitást és produktivitást jelent a tanulók esetében (Báthory 2000). E kétfajta tanulás közötti legmarkánsabb eltérést Csíkszentmihályi (2008: 180) az alábbiakban fogalmazza meg: „Hogy egy tizenéves érdeklődése fennmaradjon egy tárgy iránt, élveznie kell azt, amin dolgozik. Ha a tanár túlzottan megnehezíti a tanulás feladatát, a diák túl frusztrált és nyugtalan lesz ahhoz, hogy belemerüljön, és a feladatot önmagáért élvezze. Ha a tanár túl könnyűvé teszi a tanulást, a diák unatkozni fog, és elveszíti érdeklődését. A tanár azzal a nehéz feladattal szembesül, hogy meg kell találnia az általa teremtetett követelmények és a diák képességei közötti egyensúlyt, hogy abból örömtelenség származzon, és megszülessen a még több tudás iránti vágy.” A fentiek alapján a tanulás új értelmezésének kulcselemei: az érdeklődés, az élvezet, az egyensúly, az örömtelenség és a tudás iránti vágy. Nem véletlen, hogy ezeket a sorokat Csíkszentmihályi (2008) *Kreativitás* című könyvében olvashatjuk.

Valójában nem egyszerűen terminológiai problémáról, a tanulás szűkebb és tágabb értelmezéséről van szó; egyrészt tanulásfilozófiai, másrészt szemléletbeli kérdésről beszélhetünk (Cigman–Avis 2009). Nyilvánvaló, hogy ehhez a szemléletváltáshoz a tanulási környezet átalakulása is szükséges, és ez a hagyományos iskola működését is megváltoztatja. Innen már csak egy ugrás a kreatív tanulás-tanítás és az iskola világa. Ugyanakkor az iskoláról – sajnos – elsőre nem a *kreatív* jelző jut az eszünkbe. Tekintettel arra, hogy gazdaság és a sport sikerei mögött minden esetben tetten érhető a kreativitás, érdemes az iskolát ebből a szempontból is megvizsgálni.

A kreatív gyermek

Az utóbbi időben számos konferencián és szemináriumon kérdeztem meg pedagógusokat és a hallgatókat arról, hogy milyen a kreatív gyermek. Közel ötven jellemzővel szembesültem. A teljesség igénye nélkül néhány a leggyakoribb válaszok közül: *eredeti, leleményes, ötletes, felfogós, humoros, kíváncsi, kezelhetetlen*. Minden esetben kénytelen voltam egy megjegyzéssel megszakítani a jelzőáradatot: „A kreatív gyermek az, aki még nincs bent az iskolában.” A gyermekkorban számos csodája van, ezek közül az egyik kétségkívül a gyermeki kreativitás. Ez megnyilvánul a mindennapokban is. Ha megállunk egy kis időre egy-egy játszótérnél, és megfigyeljük a gyermekeket, miközben mi, felnőttek még egy pillanatra sem tudunk megállni, addig ők önfeledten játszanak. Az idő számukra nem olyan frusztráló tényező, mint később az iskola, majd a munka világa. Alig lehet őket hazavinni a játszótérről, legtöbbször fogalmuk sincs, hogy milyen gyorsan elment az idő, és már rájuk esteledett. Megérkeznek az iskolába, és hirtelen egy másik idődimenzióban találják magukat. Mindenki, aki körülöttük van, elkezd rohanni, sietni. A kreativitás szempontjából az egyik megrázó élménye minden kisgyermeknek az, amikor azzal szembesül, hogy ez most jó kérdés volt, de nem érek rá megválaszolni, mert tovább kell haladni a tananyaggal. Az iskoláskor elején a gyermekek még nagyon sokat kérdeznek. A gyermekkor egyik csodálatos értéke az, hogy az ifjak nyitottan (*miért?, hogyan?, milyen?*) és sok esetben meglepő módon kérdeznek. Bátrak, merészek és csibészek. Ők még mernek kérdezni. A kreatív iskola egyik fő célkitűzése a tanulói kérdéskultúra erősítése. Sajnos azonban ennek éppen az ellenkezője igaz jelenleg: minél több időt tölt el egy diák az iskolapadban, annál kevesebbet kérdez. A gyermeki kérdések mögött nyilvánvaló, hogy a kíváncsiság, a világ megismerésének vágya húzódik meg. A sokat kérdező gyermek a hagyományos iskolában már csak zavart okoz. A tanulói kérdéskultúra erősítése szoros összefüggésben van tehát a tanulás új értelmezésével. Különösen a képzelet, a gondolkodás, a cselekvés és az affektív tényezők előtérbe kerülése támogatja azt, hogy a tanulói kérdésekre jobban odafigyeljünk.

A kreativitás szempontjából érdemes meglátnunk azt is, hogy gyermekkorban még nem féltünk a hibázástól. Nem történt semmi, ha valamit elrontottunk, sőt még biztattak is bennünket: „Nem baj, majd legközelebb sikerülni fog!” Ezzel ellentétben a hagyományos iskola felfogása, nevezetesen a hibázástól való félelem erősítése. A hibákat már legtöbbször szóban és érdemjegyen is büntetik. A kisgyermekkorban a kreativitás megértéséhez az idő, a kérdések és a hibázás mellett érdemes megemlíteni azt az érzelmekkel teli, szeretetteljes légkört, amely számukra biztonságot nyújt, és életük szinte minden pillanatát meghatározza. Az affektív tényezők meghatározóak a fejlődésükben, a kisgyermekkorban az attitűdök világa (Gopnik 2009).

Második megközelítésben nem tekinthetünk el attól a tényről, hogy ezek a kisgyermekkorban egyszer belépnek az iskola kapuján. A pillanat egyszerre drámai és örömteli. Drámai, hiszen hirtelen nagyon sok minden megváltozik az életükben. Az időt, a kérdéseket, a hibázást és a légkört már érintettem. A változásoknak az előszele az iskola szervezeti működésében keresendő. Talán még az első két évben tapasztalnak némi flexibilitást az iskola részéről, ám később már egyre szigorúbb és merevebb az iskola működése. Kötött tanórák és meghatározott ülésrendek világával szembesülnek, amelyben már az eredetiség helyett a rutinszerűség és az uniformizáltság lesz a meghatározó. Ugyanakkor, ha megnézzük az első osztályosokat egy-egy tanévnyitó ünnepélyen, csillogó szemmel és nagy várakozással lépik át az iskola kapuját. Néhány évig talán nem is csalódnak, hiszen sokat játszanak, énekelnek, táncolnak, mozognak, rajzolnak, és a mindennapi siker sem marad el. A fantáziájukra és a képzelőerejükre ekkor még szükség van, sőt a magabiztosságukra és a bátorságukra is. Meglepő dolgokat képesek rajzolni, ötletesen fejeznek be egy-egy mesét, szívesen táncolnak és énekelnek (Robinson–Aronica 2010).

A tanulás új értelmezése alapján harmadik megközelítésben érdemes felidézni azt is, ahogyan az iskoláskor elején a gyermekek tanulnak: nagyon sokan az érzékszerveiken keresztül. A perceptuális vagy szenzoros tanulási stílus domináns a kisiskoláskorban. A színek, az ízek, az illatok, a dallamok ekkor még a tanulási környezet és folyamat szerves részét képezik. Az osztályterem színes gyermekmunkákkal van

tele, a felfedezéssel tanulás ekkor még szinte mindennapi tevékenység, a próba-szerencse módszere is igen gyakori. Hasonlóan jelentős a mozgásos tanulók aránya. A pszichomotoros tanulási stílust igen könnyű diagnosztizálni, jól megfigyelhető, hogy ők „mozogva gondolkodnak”. Legtöbbször a kisgyermekben ez a két tanulási stílus szerencsésen keveredik, és ez tanulásszervezési és tanítás-módszertani szempontból is komoly kihívás az iskola és a pedagógusok számára. A hagyományos iskola a szociális tanulókkal sem tud mit kezdeni. Az érzelmi alapon történő azonosulás nem illeszkedik az iskola egyre kognitívabb világához, ebben a világban meghatározó a verbális tanulási stílus erősítése. Báthory Zoltán szerint (2000: 31): „Az iskolai tanulásban a leggyakoribb a verbális tanulás, amikor szövegekkel (szöveggel és képpel, ábrával, táblázattal) és/vagy jelekkel (matematikai, fizikai, földrajzi stb. jelekkel) kell tanulni.” Ez pozitív megközelítésben az értelmes, gondolkodva zajló tanulás, amely kulcsfogalmakra, megértésre, asszociációkra és problémamegoldásra épül (Báthory 2000). A kép azonban sajnálatos módon nem ennyire egyszerű. A verbális tanulás gyakran csupán biflázást, hétköznapi értelemben vett magolást jelent. Előtérbe kerülnek a rutinszerű, begyakorolt, algoritmizált megoldások. A matematikai feladat végeredménye mindig egyféleképpen jön ki; a versek elemzésekor meghatározó, hogy a költő mit gondolt; a magyar nyelvi feladatok között egyre több lesz a fogalmak felismerésére és megnevezésére épülő feladat. Ráadásul a verbális tanulás háttérében gyakran a tanóra jelentős részében kommunikáló és kérdező pedagógus húzódik meg (Antalné 2006). A hagyományos iskola a perceptuális, a mozgásos és a szociális tanulókat évek sziszifuszi munkájával a verbális tanulók táborába tereli, ez pedig a gyermeki kreativitás drámai csökkenésével jár együtt. Mindez jól tetten érhető az osztálytermi gyakorlatban, a jórészt frontális tanulásszervezésben és a tanári magyarázó előadásokban. Nem elhanyagolható tényező az sem, hogy a verbális tanulás az intellektuális műveletek közül mindenekelőtt a megismerést, az emlékezetet és a konvergens gondolkodást erősíti. A kreatív iskola másképpen működik.

A kreativitás fogalma és struktúrája

A kreativitás fogalmát nem egyszerű meghatározni. Igaz, korántsem annyi értelmezése, mint a kompetencia fogalmának, ám figyelemre méltó az, amire Mező Ferenc és Mező Katalin is hivatkozik: az 1980-as évek végén már közel 60 különböző definíció jelent meg (Taylor 1988; Mező–Mező 2003). Ez kétségtelenül jelentős tudományos eredmény, tekintettel arra, hogy az első meghatározást Guilford az 1950-es években publikálta, amelyben erőteljesen a divergens (különböző irányokban történő) gondolkodás fejlesztésére fókuszált (Guilford 1950). Guilford a kreativitás tanulmányozásának három fő komponensét különítette el, nevezetesen a műveleteket (az alkalmazott eljárásokat), a tartalmat (az intellektuális faktort) és a produktumot. A műveletek esetében a kreativitás elemzésekor jelentős a megismerés, az emlékezet, a divergens és a konvergens gondolkodás, valamint az értékelés. A tartalom esetében fontos az érzékszerveink által közvetített konkrét anyag, a szimbolikus és a szemantikus (konvencionális jelek, verbális kifejezések és jelentések), valamint a szociális tartalom (Guilford 1950; Mező–Mező 2003). Ez az értelmezés rámutat a guilfordi komponensrendszer és a Báthory által vázolt tanulási stílusnak az összefüggéseire, továbbá a fogalom komplexitására is. Az utóbbi két évtizedben a kreativitást fejlesztő programok ugyanis egyre összetettebbé váltak, és a divergens gondolkodás fejlesztése mellett már olyan területek is megjelentek, mint a kognitív képességek, a motiváció és a tanulási stílus.

Csikszentmihályi Mihály (2008: 35) ugyanakkor arra is rámutatott, hogy a kreativitás „rengeteg zavart okoz, hogy túl sok mindenre vonatkozik”. Megkülönbözteti a hétköznapi értelemben használt fogalmat (szokatlanul fürge észjárás) a kultúrát alapjaiban megváltoztató kreativitástól. A két meghatározás között egy lehetséges értelmezésben kiemeli az egyéni újszerűséget és az eredetiséget, amelyet azonban szubjektív jellegűnek tart. Ahhoz, hogy a hagyományos és a kreatív iskola közötti különbséget megértsük, érdemes ezt a meghatározást elemezni. Kétségtelen tény, hogy a kreatív személyiség döntő tényező a szervezet működése szempontjából; egy egyszerű képlettel illusztrálva: kreatív iskola = kreatív diákok + kreatív pedagógusok.

A valóság azonban korántsem ilyen egyszerű. Erre már Csíkszentmihályi Mihály is rámutat, amikor a kultúra megváltoztatása felől közelíti meg a kreativitás fogalmát, és kétségkívül korszakos egyéniségekről (Leonardo da Vinciről, Edisonról, Picassóról, Einsteinról) ír. A következőt állapítja meg: „A három értelmezés között nemcsak fokozatbeli különbség van, a kreativitás utolsó típusa nem egyszerűen az első kettő fejlettebb formája. A kreativitás eltérő, egymástól jórészt független módozatairól van szó” (Csíkszentmihályi 2008: 35). Csíkszentmihályi a kreativitás hétköznapi értelmezésében felbukkanó összemosódásokat, szinonimákat is elemzi, például a tehetség és a zsenialitás fogalmát. A kreatív iskola értelmezése szempontjából lényeges a következő megállapítása: „Ennélfogva nem is azt a kérdést kell feltennünk, hogy mi a kreativitás, hanem hogy hol van” (Csíkszentmihályi 2008: 37). Van azonban még egy közbülső állomás, amely közelebb visz bennünket a kreatív iskola világához. A hagyományos iskola a képességek fejlesztését erőteljesen mennyiségi kérdésként kezeli, ezt bizonyítják a tantervi tartalommal kapcsolatos évtizedes viták. Különösen igaz ez abban az esetben, ha ez a vita megreked a tananyag primátusánál, és nem veszi figyelembe azt a tényt, hogy már a tantervi tartalom is jóval összetettebb az egyszerű tananyagfelsorolásnál, és a fejlesztés eszköze (Vass 2007). A képességek fejlesztése strukturális probléma, különösen igaz ez az alkotóképesség esetében. Ahhoz, hogy a kreativitás komplexitását megértsük, érdemes egyrészt néhány részképességet, másrészt a fogalom meghatározó elemeit kiemelni.

Közismert, hogy Guilford az intelligenciát egy 120 faktoros modellben strukturálta, és így jutott közelebb a konvergens és a divergens gondolkodás eltéréseihez, vagyis a kreativitás kutatásához. Az alkotóképesség mögött számos olyan részképesség húzódik meg, és építi fel az egyén kreativitási struktúráját, amelyek ismerete nélkül a szervezeti jellemzőket és változásokat sem érthetjük meg. Ez a strukturálási folyamat napjainkban is javában zajlik, ám a részképességek elemzésében elsősorban Guilford és Torrance, valamint Davis és Rimm struktúráira támaszkodtam. Ez utóbbihoz kapcsolódva 2003-ban Mező Ferenc és Mező Katalin készítettek egy alapos, elsősorban a kreativitás mérése szempontjából izgalmas elemzést (Mező–Mező 2003).

Az egyik legfontosabb részképesség, a folyékonyág (fluencia) képessége az ötletek, a problémákra adott megoldások mennyiségével mérhető, a hagyományos iskolában is jól megfigyelhető ennek sporadikus támogatása. Jelentősebb azonban a fluenciának a versenyeztetés oldaláról történő megközelítése, az ötletgazdagság, és kisebb mértékben jelentkezik az eredetiség, azaz a kreativitás figyelembevétel. A második fontos részképesség az eredetiség. Az originalitás mögött a szokatlanság és a váratlanság húzódik meg. A tanulási-tanítási folyamat szempontjából valójában tudatos megdöbbenés, egy minimális izgalmi állapot elérése (nevezzük stressznek) történik, és ez arra készíteti a tanulót, valamint a pedagógust, hogy ne a megszokott módon gondolkodjon (Craft 2005). Menekülési útvonalként az sem működik ebben az esetben, ha a tanulók a rutinszerűen megtanult dolgokat nagy mennyiségben sorolják fel, mert ekkor a folyékonyág még működik, ám az eredetiség már csak szórványosan jelentkezik. A rugalmasság (flexibilitás) meghatározó részképesség a kreativitás szempontjából, hiszen egy komplex látásmódot (több nézőpont, szempont) és egy hatékony tudástranszfert egyszerre támogat. Az elaboráció az ötletek kidolgozásának és továbbfejlesztésének a képessége. A kreativitás struktúrájában jelentős részképességnek tekinthető még a problémaérzékenység (szenzitivitás), a szintetizálás (mélyebb és komplexebb gondolatok), az újradefiniálás, az intuíció (az összefüggések meglátása), a probléma meghatározása, az értékelés (az új ötletek értékének a meglátása), az elemzőképesség és a transzformáció (Mező–Mező 2003). A kreativitás struktúrájának, részképességeinek feltárása nem pusztán mérésmethodikai, hanem szervezetfejlesztési szempontból is jelentős eredményt hozhat.

A kreatív iskola

A kreatív iskola nem egyszerűen „ötletgyárosokat” jelent. Az ötletroham egyre gyakrabban alkalmazott módszer az oktatás világában is (De Bono 2009). A kreativitásnak az első jelei nem az ötletgazdagságban, hanem az ötletek újragondolásában, másfajta strukturálásában nyilvánulnak meg. A kreatív iskola éppen ezért az ötletroham módszerét tudatosan kombinálja fogalmi hálókkal, gondolattérképekkel és a kulcsszavak, kulcskérdések struktúráival. Természetesen a kreativitás fogalmának egyik központi tényezője az alkotás, hiszen a szó etimológiája is erre utal. A bevezetőben említett gazdasági innováció és kreativitás is ezt erősíti. Az új dolgok alkotása (ahogy kisgyermekkorban is) gyakran párosul az önmegvalósítás különböző kreatív formáival (Mező–Mező 2003; Robinson–Aronica 2010): szerepjátékokkal, történetek eljátszásával, zeneszerzéssel, versírással. Ehhez nem elég a Guilfordi divergens, szerteágazó gondolkodás. Kétségkívül jelentős tényező, ám kreatív szervezet nélkül a tanulói és a tanári egyéniségek mit sem érnek.

A kreatív iskola legfőbb jellemzője a kreatív folyamatot segítő ingergazdag tanulási környezet. Ez nem egyszerűen a kisiskoláskorban jól megszokott színes dekorációt jelenti, hanem a termék másfajta elrendezésétől a kreatív építészeti megoldásokat alkalmazó, a nyitottabb, világosabb, nagy terekkel rendelkező iskolaépületet. Olyan hely, amely a Csodák Palotájának szellemiségét követve a kíváncsiság, a fantázia és a pedagógiai varázslat hármását helyezi előtérbe, minden elrendezésével és megoldásával. Ugyanakkor az ingergazdag tanulási környezet nem pusztán a kreatív építészeti megoldásokat jelenti, hanem azt is, hogy a korábban ismertetett tanulási stílusok mindegyikéhez illeszkedik. A tanulásszervezést tekintve előtérbe kerülnek a motiváló módszerek, a csoportmunka, a játék, a vita, a kutató-felfedező és a projektmódszer (Báthory 2000). A kreatív iskolában a kooperatív tanulási módszerekre épülő differenciális pedagógia hétköznapi gyakorlat, ez valójában a tanítás művészete és tudománya. Az ingergazdag tanulási környezet egyben azt is jelenti, hogy a kreatív tanulási folyamatot egyénhez igazítják, személyre szabják. A feladat nem könnyű, ám egy alapvető trivilitással kezdődik. A kreatív iskola mindent elkövet annak érdekében, hogy megismerje, diagnosztizálja a tanulót. Ennek számos módszere létezik a kérdőíves önértékeléstől a szociometrián át az interjúig. A tanuló érdeklődési köre, érdeke, tanulási stílusa, hobbija, családi környezete mind, mind olyan hozzáadott értéke a kreatív iskolának, amelyre érdemes időt szánni. A kisgyermek sem rohannak, ezért ez az a fontos lélektani pillanat, amikor a tanuló úgy érzi, hogy az első pillanattól kezdve figyelnek rá, bevonják, motiválják, és részese lehet annak a csodának, amelyről kis elsőként álmodott. A teljes körű részvétel, ennek az elősegítése és támogatása az ingergazdag tanulási környezet és egyben a kreatív iskola egyik alapjellemezője (Himmele–Himmele 2011). Az ingergazdagság a digitális eszközök hatékony használatát is jelenti, tágabb értelemben a tanulás 2.0 világának kiteljesedését eredményezi. Ehhez valóban jól kell ismerni a tanulóinkat. Ebből a szempontból figyelemre méltó John Flavell fejlődépszichológus gondolata: „Minden tudományos címét és tekintélyét odaadná, ha öt percet egy kétéves gyerek fejében tölthetne” (Gopnik 2009: 107). Azt, hogy mi lehet a gyermekek fejében, az idegtudományi kutatások eredményeinek köszönhetően már elég jól tudjuk. A kreatív iskolában a programokat úgy tervezik, fejlesztik és értékelik, hogy azokat az agy tanulási folyamataihoz igazítják. Az ingergazdagság egyben azt is jelenti, hogy az iskola egészének a működése figyelembe veszi azt, hogy az új generációnak az ingerküszöbe már egészen máshol van, mint ahogyan azt hagyományosan akár csak egy évtizede gondolták. Ez első megközelítésben valóban az értelmes tanulás, a megértés, a kulcsfogalmak, a kognitív struktúrák világa, ám egyre jelentősebb szerepet játszik a motiváció, ezzel szoros összefüggésben a tanulásban előtérbe kerülnek az affektív tényezők és az attitűdök.

A kreatív iskola másik fontos jellemzője a hatékony együttműködés, a partnerközpontúságnak, a nyitottságnak és a rugalmasságnak olyan szimbiózisa, amely egyszerre jelenik meg a kreatív műhelyekben, a tanári tervezőcsoportokban, a projektekben, a közösségi programokban és a bizalommal teli légkörben. A kollaboráció magas szintje már nem hierarchikus szervezetet jelent, hanem valódi mentorálást, visszajelzésekben gazdag, közös, gyakori, tanulást támogató értékelést, a változások és a konfliktusok hatékony kezelését, változatos

kommunikációs és információs formákat. Ennek a professzionális tanulószervezetnek alapvető jellemzője a kreativitás (Hord–Sommers 2008). A hatékony együttműködésnek három feltétele van: a bizalom, az alkotó légkör és a bátorság. A kreatív iskolában, így az anyanyelvi órán is a bizalom alapvető, hiszen ez elengedhetetlenül szükséges a kreativitáshoz (is), amely kellő bátorsággal párosulva, oldottsággal és humorral fűszerezve csodákra lehet képes. Olyan gyermekkori csodákra, amelyekre annak idején mindnyájan képesek voltunk.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Avis, James – Fisher, Roy – Thompson, Ron 2010. *Teaching in Lifelong Learning: a Guide to Theory and Practice*. Open University Press. New York.
- Báthory Zoltán 2000. *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlatja*. OKKER Oktatási Kiadó. Budapest.
- Cigman, Ruth – Avis, Andrew (eds.) 2009. *New Philosophies of Learning*. Wiley–Blackwell. Chichester.
- Craft, Anna 2005. *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge. London.
- Csikszentmihályi Mihály 2008. *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- De Bono, Edward 2009. *A kreatív elme*. HVG Könyvek. Budapest.
- Gopnik, Alison 2009. *A babák filozófiája*. NEXUS. Budapest.
- Guilford, Joy Paul 1950. Creativity. *American Psychologist* 5: 444–454.
- Himmele, Pérsida – Himmele, William 2011. *Total Participation Techniques. Making Every Student an Active Learner*. Association for the Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- Hord, Shirley M. – Sommers, William A. 2008. *Leading Professional Learning Communities*. Corwin Press. London.
- Mező Ferenc–Mező Katalin 2003. *Kreatív és iskolabajár*. Tehetségvadász Stúdió–Kocka Kör Tehettséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Robinson, Ken Sir – Aronica, Lou 2010. *Az alkotó elem*. HVG Könyvek. Budapest.
- Taylor, Calvin W. 1988. Various approaches to and definitions of creativity. In: Sternberg, Robert J. (ed.): *The nature of creativity*. Cambridge University Press. Cambridge. 99–124.
- Vass Vilmos 2007. Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle* 6: 3–12.
- Zsolnai József 2002. Pedagógiai kreatológia és pedagógiai talentológia. In: Czeizel Endre – Gáborjáni Péter – Gyarmathy Éva – Palotás János – Százdai Antal (szerk.) *Almanach 2002*. Magyar tehetség gondozó Társaság. Budapest. 21–34.

- (1) Zöld Könyv a kulturális és kreatív iparágak potenciáljának felszabadításáról. Európai Bizottság. Brüsszel. 2010. http://ec.europa.eu/culture/documents/greenpaper_creative_industries_hu.pdf (2011. december 10.)

Vass, Vilmos

Creative school

Creativity has always been an interesting topic for educational researchers, head teachers, and practising teachers. Creatology has become a solid discipline in the last decades and its scientific findings are remarkable. Research on creativity, developing creativity, and all related innovations are now in the spotlight both at international and national levels. In this study we attempt to interpret the notions *creativity*, *creative child*, and *creative school*. Besides the creativity of the individual, we mainly focus on recent organizational operations and organizational culture at school. We hypothesize that individual creation, may it come from the most creative student or teacher, does not lead to a substantive change at traditional schools. We argue that in order to increase the creative capacity of students and their teachers, serious organizational changes are needed; and for changing the organizational culture, creative schools are necessary.

Kulcsszók: alkotóképesség, tanulási környezet, kreativitás, kreatív iskola, tanulás

Keywords: creativity, creative school, learning environment, learning

Az írás szerzőjéről

Vass Vilmos

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

vass.vilmos[kukac]ppk.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5390-3666>