

## A HUSZONÉVESEK LÉLEKTANÁBÓL (Különös tekintettel a kreativitásra és pedagógiai vonatkozásaira)

Sajátos nehézségbe ütközünk, ha a huszonévesek korosztályát a lélektani fejlődés szakaszai közé kívánjuk besorolni. A serdülő- és a felnőttkor közé eső életszakasról van szó, amelybe azok a fiatalok tartoznak, akik már túl vannak a pubertás mélyreható változásain, de még innen a felnőttkori megállapodottságon. Ezt korábban ifjúkornak (adoleszcenciának) hívta, ma inkább fiatal felnőttkornak nevezi a lélektan.

Azt, hogy *életkor szerint* ma ki tekinthető fiatal felnőttnek, a lélektan a társadalomtudomány segítségével határozza meg. Vannak fiatalok, akik 17—18 éves korukig befejezve tanulmányaikat, már felkészülten az önálló felnőtt életre, munkába állnak. Nem egy közülük 20—22 éves korában szakmája területén már jelentős pozíciót tölt be. Ugyanebben a korosztályban azonban vannak olyanok is, akik magasabb képzettségük érdekében önként mondanak le azoknak a jogaiknak egy részéről, amelyekkel a törvény már 18 éves korukban teljes jogú felnőttékké deklarálta őket. Maguk késleltetik felnőtté válásukat azzal, hogy a felkészülés tartamára — esetleg 28—30 éves korukig — továbbra is vállalják a szülőktől való függési viszonyt. A fiatal felnőttkor — bár évszámokkal mechanikusan nem határolható el — a 17—30 évesek korosztályait foglalja magában, ezért rendkívül *heterogén* összetételű.

Az egyén személyiségalakulása mindig az adott társadalmi viszonyok közt történik. A társadalom folytonos dialektikus változások során alakul, s ez szükségképpen magával hozza a személyiségalakulás lélektani változásait is. Korábban elképzelhetetlen volt egyazon korosztályban két ilyen véglet: a 4—5.000 forintot kereső, családfenntartó fiatal dolgozó és a szülők-finanszírozta 28—30 éves diák. Ma éppily nehéz elképzelni azt, hogy ez a hosszúra nyúlt felkészülési idő hogyan fog alakulni a jövőben.

A *közvélemény* a történelem folyamán az ifjúkort általában *homogén egy-ségként* ítélte meg, illetve ítélte el. A közvéleményt tapasztalati alapon rendszert a felnőtt társadalom alakítja, amely a két generáció közötti ellentétek feszültségeit fejezi ki. Az ifjúság többé-kevésbé valóban ellenálló magatartást tanúsított avval a nevelési törekvéssel szemben, amellyel el akarták fogadtatni vele a felnőttek norma- és értékrendszerét, de valójában türelmetlenül várta azt az időt, amikor majd annak képviselőjévé válhat. A felnőttek óvták ezt a norma- és értékrendszert minden ellentétes befolyástól, s fokozódott az aggodalom, ha a két generáció között az ellentétek kiéleződtek. A görögöknél is így volt ez. Szokratésznek ezért kellett meghalnia.

A *lélektan tudománya* kezdetben maga is homogén életszakaszként írta le az ifjúkor jellemző vonásait.

A harmincas években alakultak ki azok a fejlődéslélektani elméletek (Ch. Bühler, E. Spranger), amelyek az ifjúkort olyan *homogén fejlődési szakasznak* tartják, amelyre egységesen érvényes sajátságok vonatkoznak. Ezek az elméletek azt tanítják, hogy az ember a veleszületett biológiai és pszichológiai természetének törvényszerű megérésével, illetve kibontakoztatásával válik felnőtté. Ennek a bio-pszichológiai beprogramozottságnak az a következménye, hogy az érés folyamán, az egyes életkorokban jelentkező sajátságok általános érvényűek.

Ez az alapja annak a közfelfogásnak is, amely szerint minden fiatal olyan, mint a „márciusi ifjak”. Lelkesültek, lendületesek, cselekvőkészek, de még nem elég érettek...

A biológiai szemléletű fejlődéslélektani elméletek ellenhatásaként indult meg a társadalmi szemléletű vizsgálódás. A különböző kultúrák, néprétegek, csoportok viselkedés- és átélésbeli sajátosságainak vizsgálata során kitért, hogy a ve-lünk született és így általános emberinek vélt sajátságok korántsem olyan általános emberiek. Némelyek egyáltalán nem lelkesültek fel mindenütt, mások per-

dig csak erősen módosult formában. És ezek az eltérések nemcsak az egyes népek kultúrfokából származtatható viselkedésformáknál mutatkoztak meg, hanem kitűnt, hogy még az olyannyira ösztönmeghatározottnak tartott anyai viselkedésformáknál is lényeges különbségek vannak. Nyilvánvalóvá lett, hogy mindent, még az ösztönösnek tartott viselkedéseket is a környezetétől tanulta meg az ember, nem pedig készen hozta magával a születésekor.

Ennek a felismerésnek forradalmi jelentősége volt a különböző tudományokban (M. Mead, 1928). Új tudományos kép alakult ki az emberről, amely szerint a személyiséget az az emberi közösség határozza meg, amelyben felnő; az a biológiai és pszichológiai természet pedig, amellyel születik, csupán potenciálja ennek a fejlődésnek. *Az emberi személyiség tehát az emberi környezet kölcsönhatásainak a terméke, produktuma.* E kutatások során alakult ki a *szociálpszichológia*, az a tudomány vagy a lélektan az az ága — ez még ma sem eldöntött kérdés —, amely az ember és az emberi társadalmi környezet kölcsönhatásait kutatja.

A szociálpszichológiai elméletek szerint tehát az ifjúság nemcsak mint korosztály, hanem jellemző tulajdonságai alapján sem lehet homogén. Vannak ugyan általánosítható jellemzői, de sokkal több az olyan, amely a korosztályon belül csak egy-egy csoportra, rétegre vonatkozik. A közös érdek, a sajátos funkció, a sajátos társadalmi létfeltételek kifejlesztik a „mi tudatot”, amelynek már sajátos, önálló arculata van. Ilyen például a dolgozó fiatalok, a továbbtanulók csoportja, de lehetnek etnikai, vallásos stb. csoportok is. A fiatal felnőttkor tehát a társadalom *heterogén* jelensége.

A papnövédek életkoruk szerint fiatal felnőttek, ezért korosztályuk általános jellemzőinek hordozói, és sajátos csoportba való tartozásuk révén önálló arculatuk is van. Hiteles megismerésükhöz mindkét vonatkozásuk hozzátartozik.

A mai fiatalok egyik legfőbb *általános jellemzője* az, hogy *nyagya értékeli az önmegvalósítást.* A fiatalok élete tele van ellentmondással. Az utóbbi évtizedekben felgyorsult a testi fejlődés. Korábban serdülnek, magasabbra nőnek. Ennek ellenére, mint láttuk, az egyetemi és főiskolai hallgatók tovább maradnak függési viszonyban. A felkészülési idő túlságosan meghosszabbodott. Ezért szükségképpen megváltozott törekvéseiknek a jellege is, amelyben kitüntetett helyet kap az önmegvalósítás, aminek az élményét a gondolkodás és cselekvés során éli át.

A felnőtt ember elsősorban azért gondolkodik, hogy az életfenntartás és az önérvényesítés mindennapi gyakorlati feladatait megoldja, s nem azért — vagy főleg nem azért —, hogy elméleti ismereteket gyűjtsön, vagy alkosson. Az értelem gyakorlatilag arra szolgál, hogy cselekvéseinket irányítsa. *Minden cselekvés végső ösztönzését pedig az önérvényesítés alaptörekvéséből nyeri:*

— gondolkodnia kell az embernek, ha meg akarja magát védeni, ha *biztosítani akarja önmagát;*

— gondolkodnia kell akkor is, ha kíváncsiság- és tudásvágytól sarkallva *énjét ki akarja terjeszteni* a gyakorlaton túl, a tiszta elmélet világába;

— és végül gondolkodás szükséges ahhoz is, ha kitűnni, ha győzni akarással *énje elismertetésére* törekszik.

Minden cselekvést meg kell előznie valamilyen ismeretnek: a dolgok és helyzetek felismerésének, valamiféle belátásnak. Fel kell ismerni, fel kell fedezni valamiféle viszonyt egyrészt az ember törekvése, ismerete, másrészt a felismert dolgok és helyzetek között, hogy azokhoz értelmesen, sikeresen, intelligens gondolkodással tudjon alkalmazkodni. Ezt a *szellemi alkalmazkodóképességet* nevezi *intelligenciának* a lélektan.

A két világháború között a lélektani kutatások központi kérdése volt az intelligencia. Experimentálisan kimutatták azokat az általános értelmi képességeket, amelyek ebben a szellemi alkalmazkodásban részt vesznek. Így állapították meg az *intelligencia struktúráját*, amelynek legfőbb összetevője a lényeglátás, az elvonás, az összetevő és megkülönböztető képesség. Ezek a lelki képességek alkotják az intelligencia statikus szerkezetét. Ezeknek a képességeknek a működése abban áll, hogy értelmes viszonyokat ismer fel, illetve alakít ki, ezeket a viszonyokat alakzatokba sorolja és kombinálja, vagyis fogalmakat, ítéleteket alkot, következtetéseket von le. Ezek a műveletek az intelligencia eszközei, ezek alkotják az intelligencia dinamikusszerkezetét.

Az egyéni sajátosságok alapján az intelligencia *különböző fajtáit* szokták megkülönböztetni. Így van elméleti és gyakorlati, analitikus és szintetikus, aktív és

passzív stb. intelligencia, noha ezek mindenképpen ugyanannak az egyetlen értelemnek a működései. A különbségtételt az indokolja, hogy az egyikben inkább a viszonyok megismerése a vezető cél, míg a másikban ez bizonyos fokig háttérbe szorul és inkább az ismeretek alkalmazása áll előtérben.

Az intelligencia, mint általános emberi képesség, fejlődik és ennek során különböző szinteket, *fokokat* ér el. Jelentős eredménye volt a lélektannak az a probasorozat, intelligencia-teszt, amellyel ezeket a fokokat mérni lehet (Binet-Simon, 1908). Az intelligencia-teszt kezdetben arra szolgált, hogy a 3–15 éves korú gyermekek ép, normális szellemi fejlettségének szintjét meghatározva kimutassa a visszamaradást, illetve a fejlődésben való szellemi előresietést. Ezt a ma már klasszikussá vált intelligencia mérő-módszert a legtöbb ország saját gyermekanyagán végzett ellenőrző vizsgálattal sztenderdizálta (nálunk: Éltes Mátyás, 1912). Ma világszerte az ún. Hamburg-Wechsler-Intelligenciatest (HAWI, 1956) használatos.

Az intelligencia tehát az önérvényesítés ösztönzése alapján való ismeretgyűjtés és az új viszonyok felismerése útján a különböző helyzetekhez való célirányos alkalmazkodóképesség. A probléma, amelynek helyes és sikeres megoldására törekszik, már előre ismert, tehát ehhez az egyetlen helyes válaszhoz a már tanult ismeretekből, tapasztalatokból kiinduló konvergens gondolkodással jut el. Így az intelligencia nem lépi túl az eddigi tapasztalatok és ismeretek körét. Újszerűsége — az új viszonyok felismerésével — az újszerű alkalmazásban áll.

Az értelem azonban képes arra is, hogy többféle, különböző viszony felismerésével (meglátásával, megragadásával) a problémára különböző, de éppoly érvényes megoldást találjon. Ezt a gondolkodást, amelyet  *kreatívnek* neveztek, nem mérik az intelligencia-tesztek.

Az intelligencia-tesztek kritikai elemzése indította el a kreativitás kutatását, amelynek legfőbb eredménye az volt, hogy kimutatták az intelligenciával való összefüggését. Az intelligencia, mint konvergens gondolkodás és a kreativitás, mint divergens gondolkodás egymást kiegészítő fogalmak. Megállapítást nyert, hogy a legintelligensebb emberek közül csak kevesen kreatívek, viszont a legkreatívebbek egyúttal intelligensek is. A kreativitás az élet sok területén nyilvánulhat meg, s az egyiken elért gyakorlottság emeli a többi területen is a kreativitás szintjét. Ez az átvihetőség — a transzfer jelensége — lényegesen megkönnyíti az ember egyre sikeresebb alkalmazkodását.

Ezek az eredmények csupán szórványos, szerény kezdetnek tűnnek a kreativitás-kutatás történetében, amely lényegében nem is ezen az úton nyert lendületet. Ma a kreativitás a tudományos kutatások egyik legfrekvenciáltabb kérdése. Eredményei, problémái az élet minden területére, így az oktatás és nevelésre is kihatnak. Ezért látszik szükségesnek a kreativitást, mint az önérvényesítés élményét nyújtó képességet, közelebbről is megvizsgálni.

A kreativitás a latin *creare* szóból származik, ami az önmagából való alkotásra, teremtésre utal. Nemzeni, szülni azonban nemcsak embert, hanem az ember képmását is lehet. Így a szó eredeti jelentése lassan áthelyeződött az utóbbira, s 5–600 éve már csak a szépművészetre korlátozódott. Az ember mindig is különös érdeklődéssel fordult a kiemelkedő teljesítmény felé. Az alkotás volt a fontos, nem az alkotója. A középkorban nemcsak a kódexíró volt anonimus, hanem a nagy festők, szobrászok sem szignálták műveiket. A reneszánsz érdeklődése azonban már az alkotó felé is fordult, akinek képességét karizmatikusnak, isteni adománynak tartották. A kreativitás a zsenik kiváltsága lett. C. Lombroso hírhedett művében (Zsenialitás és örület, 1864) azt állította, hogy rendkívüli alkotást csak örült elme hozhat létre. F. Galton (Hereditary genius, 1869) indítja el a zsenialitás örökletességének vizsgálatával a konkrét tudományos kreativitás-kutatást. Ez folytatódik az intelligencia-vizsgálatokkal kapcsolatban, mint láttuk, az intelligencia-tesztek kritikai elemzésével.

Az elmúlt húsz évben a kreativitás-kutatás valóságos versenyfutással fokozódott. Ezt a váratlan fellendülést egy technikai esemény, az első szputnyiknak a világuőbe történt felővése indította el (1954). Ez az esemény az amerikaiakat egzisztenciálisan érintette. A robbanásszerű általános fejlődés azonban egyre gyakrabban terem — és fog teremteni mindenütt — olyan egzisztenciális jellegű új helyzeteket, amelyeket többé már nem lehet csupán konvergens gondolkodással megoldani. Egyre több olyan emberre lesz szükség, aki túl tud lép-

ni az ismert valóságon és képes a lehetséges kategóriáiban gondolkodni. A kreativitás látszik olyan képességnek, amely ennek a követelménynek meg tud felelni. Ez a társadalmi szükséglet a háttere a mai kreativitás-kutatás világszerte való fellendülésének.

Az eddig elért eredmények korántsem egyértelműek. Abban valamennyi elmélet megegyezik, hogy megtartja a latin eredetű „kreativitás” kifejezést az általános jelleg hangsúlyozására, de azért is, hogy evvel még jobban elhatárolják az anyanyelvek „alkotás” kifejezésétől, amely ma még erősen asszociálódik a kiváltságos zsenik művészi produktumával.

A *kreativitás fogalmát* az egyes elméletek sajátos szemléletük szerint különbözőképpen határozzák meg. A pszichoanalitikus elmélet azt tanítja, hogy a kreativitás a „belső konfliktusból” származó felgyülemlett érzelmeknek szabad asszociáció útján való levezetése. A kreatív ember elfogadja és feldolgozza a szabad asszociációkat, míg a nem kreatív elfojtja azokat. A kreativitás tehát a tudatalattiban, illetve a tudat-előttésben folyik le. — Az asszociációs elmélet szerint az a kreatív ember, aki valamilyen sajátos követelménynek megfelelő minél távolabbi, minél eredetibb asszociációkat képes létre hozni. — Az alakelmélet a hirtelen betörő új ötletnek, felismerésnek eredeti formában való létrehozásával definiálja a kreativitást. Lényegében tehát a képzelet produktumának tartja. — Az egzisztencialista elmélet szerint a kreativitás „találkozást” jelent. Az egészséges, a nyitott, a külvilággal kommunikáló egyén produktuma.

A kreativitás mint képesség, a személyiség, a folyamat és a produktum nézőpontjából közelíthető meg. A *kreatív személyiséget* a következő sajátos képességek együttese jellemzi:

— a problémák iránti érzékenység, a *szenzitivitás*. A kreatív emberek különleges érdeklődéssel figyelnek fel a szokatlanra, az eltérőre, a helyzet adta problémákra. Rendkívüli érzékenységgel észlelnék: látnak, hallanak, tapintanak stb. Fokozottan érzékenyek érzelmi állapotok átélésére. Egyszóval: a kreatív ember nyitott lélekkel jár a világban;

— a könnyedség (*fluency*) az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy sokféle területről származó, változatos, gazdag ismeret- és készséganyag alapján közelítse meg az ember a felvetődött problémát;

— a hajlékonyság (*flexibility*) gyors alkalmazkodóképességet jelent, amelynek révén egy tárgyat vagy annak csak egy részét vagy funkcióját teljesen új, szokatlan módon képes az ember alkalmazni, ami újabb ötletek felbukkanását segíti elő;

— az átfogalmazás (*redefinition*) a flexibilitással együtt az új interpretálásra való képesség, így az eredetitől eltérő célra való felhasználást jelent;

— az eredetiség (*original*) a dolgok másféleképpen való látására, ritka és távoli kapcsolatok, asszociációk útján való transzformálásra teszi képessé az embert;

— feldolgozás (*elaboratio*) képesség arra, hogy egy ötletből konkrét terv készülhessen és a gondolkodás folyamatával azt részleteiben is kidolgozza, ki is tudja fejezni (kommunikálni beszéddel, anyagokkal, technikákkal stb.).

Több elmélet csak két sajátosan kreatív képességet fogad el: a nyitottságot és az eredetiséget. A többbit az intelligencia fogalmi körébe utalja.

A kreatív személyiségjegyeket experimentális úton különítették el, de feltételeznek olyanokat is, amelyek egyelőre még nem igazolhatók. Ilyen például az, hogy a kreatív személyiség ítéleteiben függetlenebb, öntudatosabb, és a korlátozással, elnyomással szemben védi a szabadságát.

A *kreativitás folyamata* organizált vagy inspirált lehet. Az *organizált megközelítés* a problémamegoldó gondolkodáshoz hasonlóan három fázisban történik: — az *előkészítési* fázisban a probléma pontos körülhatárolása és a kapcsolatos ismeretek, ismeretrendszerek, tapasztalatformák felidézése történik; — a *produktív* fázist a különböző megoldási lehetőségek, technikák és kombinációk asszociált elképzelései alkotják; — az *elhatározási* fázisban történik a döntés a gondolkodás mérlegelő és értékelő tevékenysége révén.

Az *organizált megközelítés* a kreatív folyamatot a tudatos gondolkodási műveletek lelki folyamataként írja le.

Az *inspirált megközelítés* a folyamatban négy stádiumot mutat ki, amelyben a tudatalatti is részt vesz: — az *előkészítési* stádiumban a külvilágban megnyilvánuló érzékenység és a tapasztalatok interpretációjában mutatkozó naivitás határozza meg azt, hogy válogatás nélkül miféle ismeretek kerülnek a kreativitás

nyersanyagába; — a *lappangási* stádium a tudatalattiban zajlik. Az itt lebegő ismeretek, tapasztalatok mérlegelése és a megoldás keresése közben esetleg hosszú ideig is nyugtalanságban, kisebbségi érzések között vergődik a kreatív személy, akinek erős tűrőképességre (toleranciára) van szüksége, hogy ezt elviselje. Vajúdásnak is hívják ezt a stádiumot, mert a tudatalatti feminin zónájában zajlik; — a *belátási* stádiumban egy hirtelen élmény („aha”, „heuréka”) következtében a vajúdo nyersanyagból világos, értelmes felismerés bukkan föl, amelyet erős érzelmek kísérnek; — az *igazolási* stádiumban ezt a felismerést ellenőrzi, kipróbálja, majd szimbolikus formákká alakítja át a kreatív személy. Ezt a kommunikálást, a közlési formába öntés nehéz munkáját, maszkulin stádiumnak is nevezik.

A *kreatív folyamat eredménye a produktum*, amelynek aszerint különböztethetők meg a szintjei, hogy milyen mértékben struktúrálja át az eddigi ismeretek világát, illetve, hogy mennyire hatékony a közlési formája: — az *expresszív* szint a gyermekeké. Ebben a korban a szabad és spontán tevékenység jelzi a kreativitás csiráját, amely az első és alapvető tapasztalatok lehetőségét nyújtja a fejlődés számára; — a *produktív* szinten a kifejezés eszközeinek, információknak, készségeknek, technikáknak az elsajátítása történik; — a *feltalálói* szinten kibővül a már kialakított jelentés-összefüggések alkalmazási területe. Az egyén a saját anyagával és eszközeivel új szempontokat fedez fel egyéni tapasztalatai világában; — az *újító* szinten a kreatív egyén a problémakör alapvető, mély megértése útján jelentős változásokat, újításokat hoz létre; — a *legmagasabb* szinten a tapasztalatok teljes átstrukturálása történik. Ez a zsenik világa, akiknek kreatív folyamata a lélektan mai eszközeivel alig közelíthető meg.

A kreatív produktum szintjeinek értékét az a közösség határozza meg, amely azt elfogadja, értékesnek ismeri el, amellyel azonosulni tud. Így válhat a kreatív produktum közkinccsé, az egyén számára pedig az önmegvalósítás egyik legteljesebb élményét nyújtja.

A kreativitás az élet csaknem valamennyi területén megnyilatkozhat. Nemcsak az kreativitás, amikor egy 21 éves fiú — a mi Bolyai Jánosunk — azt írhatja az apjának, hogy „...semmiből egy új, más világot teremtettem!”... —, hanem lehet az is, amikor egy ember az élete során újra és újra meg tud újulni mások javára.

A kreativitás emberi képesség s mint ilyen, nemcsak értékek létrehozásának a lehetősége, hanem az ellenkezőjének is. De akkor már nem kreativitás a neve, hanem pusztítás, rombolás, anarchia, háború...

A kreativitás, mint a mai fiatalok egyik legfőbb általános jellemzője, a *legközvetlenebbül nyújtja az önmegvalósítás élményét*. De a mai felnőttek gyorsan változó világa is kreativitást vár tőlük — remélve, hogy a holnap új helyzeteiben megoldást fognak találni.

A *pedagógia tudománya* keresi azokat az eszközöket és módszereket, amelyek lehetővé teszik a kreativitás fejlesztését, noha a mai iskolarendszerünkön belül ez nem könnyű feladat. Mennyiségileg ugyanis meghatározott ismeretanyagot meghatározott idő alatt kell a pedagógusoknak a tanulókkal elsajátíttatniok, ami a főiskolákon általában előadás formájában történik. Erről az anyagról kell számot adniok a hallgatóknak a különböző beszámolóok, vizsgák formájában. Az előadott elméletek értékelésétől, a bemutatott gondolatmenetektől nem térhetnek el, feleleteiket eszerint értékelik. Az érdemjegy a konvergens gondolkodást erősíti meg. Ez azonban a kreatív gondolkodás szempontjából önmagában nem elegendő, bár jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. A világos, pontos ismeretek, a tiszta fogalmak, ítéletek, a szükségképpen következtetések, tehát a helyes és igaz ismeretre vezető gondolkodás műveleteinek begyakorlása, kiművelése a kreatív gondolkodásnak az intelligenciával való összefüggéséből származó alapkövetelménye. Erről azonban meglehetősen nehéz meggyőzni a mai fiatalokat, akik inkább a spontán tapasztalati, élményszínezetű ismeretszerzést és az improvizált gondolkodást részesítik előnyben, szétválasztva ezzel az intelligencia és kreativitás együttműködését. A kreativitásra való nevelésben azonban sajátos módszerekre is szükség van.

További nehézséget jelent az, hogy a kreatív gondolkodás megnyilatkozásait nehéz felismerni csupán lélektani ismeretek segítségével, mert így könnyen minősülhet a nyugtalan kapkodás, a mindenáron való újat akarás, az értelmetlen

szembenállás kreativitásnak, míg a bátortalan, de valódi megnyilatkozások észrevétlenül maradhatnak. A különböző megnyilatkozásokat csak kreatív pedagógiai szemlélettel lehet reálisan értékelni.

A főiskolákon előadott ismeretanyag egy-egy tudományág sajátos ismeretrendszerét, gondolkodás- és kifejezésformáit tartalmazza. A tudomány az emberi elme alkotása — s mint láttuk —, az ember többféle gondolkodásmódra, az ismeretek másféle interpretálására is képes. Ezért lehetséges, hogy korábban, sőt mindig is voltak — ha nem is tudatosan — kreativitásra nevelő tanárok, akik előadásaikban ellentmondó elméleteket is bemutatnak és értékelték. A másként, — az újrafogalmazott elméletekkel, a távolabb álló tudományokkal, műveletekkel asszociált ismeretanyag nyújtásával lényegében a kreatív gondolkodás nyersanyagának bázisát építették. — A kreativitásra való nevelés ma azt kívánja, hogy ez, mint kreatív előadási mód, tudatossá váljék az előadókban és a hallgatókban.

Kreativitásra közvetlenül azonban mégiscsak kreativitással lehet nevelni. Nem mindegyik hallgató képes erre ugyanolyan szinten. Vannak, akik a kreatív módszerrel előadott ismereteket passzív befogadókként hallgatják; — mások épp ellenkezőleg: adott helyzetekben éles kritikával, ellenállással, a minden áron való újatalkarással látszat-kreativitásra törekszenek; — és végül vannak olyanok is — talán meglepően nagy számban —, akik az előadottak nyomán saját maguk is képesek valódi kreatív folyamattal eredményre jutni. Lehet, hogy gondolataikat, bizonytalan elképzeléseiket vissza kell utasítani, mert tényszerűen nem fogadhatók el, de vállalkozásukat akkor is értékelni kell, és biztatást kell kapniuk a további próbálkozásokra. A sikertelenségek csak azokat fogják letérni, akik saját énjüket túlértékelik. Az igazi kreativitást ugyanis bizonyos fokú játékoság is jellemzi, és akiből ez hiányzik, azt a fontoskodás meg fogja gátolni az újrakezdésben.

Hol, mikor, milyen formában történjék a hallgatók próbálkozása? Nyilvánvalóan a tanítási órák határozott szervezetében erre ma nincs lehetőség. A kötelező óraszám túl beiktatott óraszám esetleg túlterhelést jelentene. Beszámolókon, vizsgákon nem lehet kreatív feleletet elvárni, hisz a hallgatóknak ezen a téren nem lehet gyakorlatuk. A pedagógusoknak tehát új utakon kell keresniük a lehetőségeket nemcsak azért, hogy a kreatív képesség ne kallódjék el, hanem elsősorban azért, hogy az a *nevelés céljában meghatározott eszmék és értékek tartományának irányában bontakozzék ki.*

A lehetőségeket azok a pedagógusok fogják felismerni és azok fognak kreatívan nevelni, akik maguk is kreatív személyiségek.

Összefoglalva: — A mai fiatalok egyik általános jellemzője az, hogy önmegvalósításra törekszenek, aminek élményét legközvetlenebbül a kreativitás nyújtja. Ez a jelenség részben a fiatalok ellenmondásos társadalmi helyzetének feszültségéből, másrészt abból a kedvező légkörből származik, amelyet a gyorsan változó világban a társadalmi szükséglet teremtett. A kreativitás a más úton, az új szempontok szerint történő gondolkodással új problémákat fedez fel és azokat megoldva olyan új eredményeket hoz létre, amelyekkel — magát az egyént, vagy a környezetét — új értékekkel gazdagítja. Általános, de különböző szinten jelentkező emberi képesség, amely az élet csaknem valamennyi területén megnyilatkozhat. Fejlődését elő lehet segíteni, de meg is lehet akadályozni. Bár a mai iskolarendszer a konvergens gondolkodásnak kedvez, tanítási módszerekkel és a próbálkozás lehetőségeinek megteremtésével kreativitásra is lehet nevelni.

---

Ajánlott irodalom: 1. **Buda Béla—Havas Ottóné:** A felnőttkor küszöbén. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974 — 2. **Erika Landau** (Mérei Ferenc előszavával): A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974 (Adnotált irodalommal) — 3. **Pataki Ferenc:** A nagyesportok szociálpszichológiai kérdései. Pszichológiai előadások (TIT) 3. füzet, Budapest, 1975 — 4. **G. H. Mead:** A pszichikum, az én és a társadalom. (Pataki Ferenc tanulmányával: G. H. Mead és a szociálpszichológia) Gondolat, Budapest, 1973 — 5. **Buda Béla:** A szociálpszichológia és modern kutatási irányzatai. Pedagógia és Pszichológia (TIT) 1969. 1. szám (Adnotált irodalommal és ismertetéssel) — 6. **Baranyai Erzsébet:** A magasabbrendű értelmesség meghatározása és vizsgálatának módszere. (Acta Univ. Franc. Joseph. 1931) — 7. **Várkonyi Hildebrand:** A gyermekkor lélektana, II. k. Szeged, 1940.