

KREATIVITÁSRA NEVELÉS A KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET ESZKÖZEIVEL A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Tímea MÉSZÁROS¹ – Csilla NAGY²

ABSTRACT

TEACHING FOR CREATIVITY THROUGH COMMUNITY ARTS IN TEACHER EDUCATION

Today's educational goals give priority to the development of creativity, which is closely linked to the development of problem-solving and learning skills. The question of how schools can prepare pupils for an ever-changing future has a major impact on teacher education. In Slovakia, community art as a possible strategy for developing creativity has not yet received much research attention in higher education. The aim of this case study is to explore the possibilities of creativity education in the context of community art projects, based on the experiences of participating students. We interviewed 12 students who participated in two community art projects (University Totem, A little goes a long way) in Komárno, Slovakia. The results highlighted the potential of community art projects to support creative processes and community building, particularly through the learning of different ceramic techniques.

KEYWORDS

teaching for creativity, community arts, teacher education, clay

BEVEZETŐ

A kreativitás kutatásának igen impozáns irodalma van úgy a pszichológia, mint a művészet oldaláról. Jelen írás keretein belül nem törekszünk a teljes bemutatásra, csupán a témánk szempontjából fontos gondolatokat emeljük ki. A szakirodalomban tengernyi különböző meghatározással találkozhatunk, melyek mind egyetértenek abban, hogy a kreativitás az új, és egyben jól alkalmazható gondolatok születése, közlése vagy megvalósítása (Amabile, 1997). Isaksen és Lauer (2002) szerint a kreativitás az ismeretlen problémák megoldásának képessége. Cates (1997) megközelítésében a kreativitás a formális, fennálló gondolkodásmódot megtörni képes rugalmas megismerés. Wiles szerint a kreativitás olyan képesség, mellyel különböző fogalmak, ötletek között új kapcsolatokat alakítunk ki (Chen és mtsai, 2011). Dietrich (2004) a kreativitást az információ feldolgozása felől vizsgálva arra jutott, hogy az a már meglévő tudáselemek új kombinációjának eredménye. Minél változatosabb és gazdagabb a tudás, annál nagyobb a kreatív gondolatok felbukkanásának valószínűsége (Simonton, 2003, 2010).

A kreativitás olyan alapvető emberi jellemző, amelynek összetevői mindenkiben megtalálhatók. A pedagógia feladata, hogy ezeket felszínre hozza, értelmezze, fejlessze, valamint nyomon kövesse. Ahogy a fejlődő gyermeknek, úgy az őt formáló pedagógusnak is nyitottan, előítéletek nélkül érdemes a természeti és társadalmi világot megközelítenie, mérlegelnie a felmerülő feladatok lehetséges megoldásait. Fontos, hogy asszociációkat hívjon elő korábbi

¹ Mészáros Tímea, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, meszarost@uj.s.sk

² Nagy Csilla, Galántai Művészeti Alapiskola, nagycsillacs@gmail.com

tapasztalataiból, és az új problémákat összekapcsolja más felmerülő kérdésekkel, miközben ezeket a tényezőket együtt éli át. Ehhez elengedhetetlen a független gondolkodásra és az új ötletek iránti nyitottságra nevelés. A kreativitás fejlesztésének kulcsfontosságú elemei az önálló és motivált tanulás, a saját kezdeményezés és a tudatosság megteremtése, amelyek jelentős transzferhatással rendelkeznek. A művészeti nevelés az egyik legjelentősebb eszköz a kreativitás kibontakoztatásában.

A kreativitás fogalmával kapcsolatban van egy általánosabb és egy szűkebb értelmű jelentéskör, egyfelől jelent egy általános alkotóképességet, másfelől az újszerű, inventív és egyedi megoldásokat. Ez alapján a kreativitás felszabadításán is kétféle érthetünk: az általánosabb alkotóképesség és a lehetséges résztvevők cselekvővé válását a felkínált művészeti tevékenységben, ebben az esetben a fókuszban a részvételiség van. A másik értelmezés szerint az egyedi, originális megoldásokat eredményező módszerek tartoznak ide a már bevonódott, ezáltal alkotóvá válók esetében (Kiss, Orosz, Egervári, 2022).

Ahogy napjaink művészetben, úgy a kortárs művészetpedagógiában is megjelentek olyan törekvések, melyek ötletgazdái, alkotói (művészek, facilitátorok) a társadalmi hatást és a részvételt helyezik a fókuszba, melyen keresztül közvetlen és aktív kapcsolatot keresnek a környezetükkel. A közösségi művészet és a Selye János Egyetem Tanárképző Karán megvalósuló művészetpedagógiai kurzusok egyik fontos hívószava a *részvétel*. Ezen művészeti folyamatok célja, hogy lehetőséget teremtsenek bárki számára az alkotáshoz való aktív kapcsolódásra. Ez leginkább a személyre szabott megközelítések alkalmazásával érhető el, amely megágyaz a valódi, aktív részvételnek kortól és képességektől függetlenül, mindezt egyenlő partnerként (Kiss és Longden, 2019 id. Kiss, Orosz, Egervári, 2022).

Dewey (1938, 1963) már az 1890-es évek végén felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai oktatás-nevelés nem válhat el az élettől, a társadalmi közegtől, amelyben működik. Tulajdonképpen már ekkor lefektette a problémaközpontú, cselekvésen alapuló, önálló, felfedező tanulás modelljét, melyben az önálló és kreatív gondolkodást és a képességek kibontakoztatását támogatta. Az általa elképzelt, ideális iskola kölcsönhatásban áll az otthoni környezettel, a természeti környezettel, amelybe beletartozik az iskola közvetlen és távolabbi környezete, az üzleti élettel és a termeléssel, a tudománnyal (kutatással) és az arra előkészítő egyetemmel. Mindez azért fontos, hogy a tanulás ne egy elvont, tényeken és ismereteken alapuló információhalmaz legyen, hanem egy élő tapasztalat, fejlődési folyamat, mely összeegyeztethető a gyermek világával, valóságával. Társadalmunk jellemzője, ugyanakkor legkritikusabb problémája is a fejlődés. Dewey a vég nélküli fejlődésben hitt. Fontos kérdés, hogy az a fejlődés, amit eddig jónak hittünk, fenntartható-e. A fenntarthatóságon olyan fejlődést értünk, amely kielégíti a jelenbeli szükségleteinket, de nem veszélyezteti az eljövendő generációk szükségleteinek kielégítését. Dewey hangsúlyozta, hogy a növekedésnek a közösség javát kell szolgálnia. Felmerül a kérdés, hogy vajon azok a feladatok és helyzetek, amelyekbe a pedagógushallgatókat helyezzük, illetve az ehhez kapcsolódó eszközeink valóban a növekedést és a közösséget szolgálják-e?

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Guilford a kreativitást a divergens gondolkodással is összekapcsolja, mely egy problémamegoldó stratégia és nem szokványos gondolkodásmódot jelöl. Olyan többirányú, számos lehetőséget megvizsgáló gondolkodási stratégiáról beszél, amelynek párja, a konvergens gondolkodás, a szűkítő, a logikai következtetések sorozata (Fodor, 2007).

Taylor (1959) az alábbiak szerint differenciálta a kreativitás különböző szintjeit. Az expresszív (kifejező) kreativitás az óvodás- és kisiskoláskor fő jellemzője, kiemelt módszere a játék, amely a spontán és szabad kifejezésre épül és a gyermekek jelentős részénél megfigyel-

hető. Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók esetében különösen fontos, hogy a kreativitás felszabadításának témájával, lehetőségeivel és az alkotókészség különböző szintjeivel játékos, gyakorlati formában találkozzanak, ezért az expresszív kreativitás hangsúlyos szerepet kap projektjeinkben. A produktív (termelő) kreativitás már a kivitelezésről, a produktumról szól. A későbbiekben bemutatásra kerülő projektjeinkben ezek konkrét tárgyokban formájában jelennek meg. Az inventív (feltaláló) kreativitás találmányokat, a társadalom szempontjából értékes alkotásokat eredményez. Az innovatív (újító) kreativitás valami jelentős, új alkotást eredményez. Az alkotó folyamat legmagasabb szintjét az emergens (újatteremtő) kreativitás jelenti, mely pusztán néhányunk sajátja (Vass, 2017). A kreativitás egész életén át fejleszthető, mindenkiben jelenlévő lehetőség. A felsőoktatás kétségtelenül kulcsfontosságú szakasza ennek a kreatív potenciálnak.

Néhány alapvető pedagógiai elvet emelünk ki, amelyek stratégiaileg meghatározzák a tanulási folyamatot. Először is, a tanulás szélesebb értelmezése, amely a szociális-érzelmi tanulásra épít. Másodsor, a közösségi művészeti projektben tanulás, amely együttműködést, kommunikációt, kritikus gondolkodást és problémamegoldást igényel. Harmadsor, a kreatív tanulás, amely a divergens gondolkodás és Gardner intelligenciaelméletének, valamint a teljes személyiségfejlesztésnek a jelentőségét hangsúlyozza.

A továbbiakban a közösségi művészet fogalmi behatárolására és jellemzőinek felmutatására teszünk kísérletet. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 27. cikke kimondja, hogy „*minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.*” (Európa Tanács. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, 1966) A közösségi művészet ezzel az emberi joggal kezdődik és célja, hogy azok számára is lehetővé tegye az aktív művészi önkifejezést, akik nem rendelkeznek a szükséges eszközökkel, ill. erőforrásokkal.

A community art vagy community-based art, azaz a közösségi művészet fogalmát az angolszász nyelvterületen, majd pedig Nyugat-Európa nagy részén az 1960-as évektől elterjedt alkotómódszer általános megnevezéseként használják. Ennek lényege, hogy az adott közösségek számára készülő vizuális művészeti munkák megbízott alkotója a mű tervezésébe, ill. esetenként a kivitelezésébe is bevonja az adott közösség tagjait, azok képességei és részvételi hajlandósága függvényében (Bálint, 2017).

Ezen alkotások tulajdonképpen bármilyen művészeti médiumban megvalósulhatnak, legfontosabb jellemzőjük, hogy szorosan kapcsolódnak az őket létrehozó közösséggel. További sajátosságaik:

-részvétel: a közösség tagjai aktívan részt vesznek az alkotási folyamatban. Az elkészült mű egy szélesebb kör kreativitásának eredménye.

-közös cél: a közösség erősítése, az összetartozás érzésének növelése és a közösségi párbeszéd előmozdítása. Az alkotások gyakran közösségi problémákra vagy ügyekre reflektálnak.

-nyitottság és befogadás: bárki számára elérhető, korosztálytól, képzettségtől vagy háttértől függetlenül.

-közös alkotás: a résztvevők közösen hoznak létre műveket vagy projekteket, ez a folyamat ösztönzi a kooperatív gondolkodást és a közösségi együttműködést.

-községi helyszínek: a folyamat gyakran olyan nyilvános vagy közösségi helyeken zajlik, ahol a szélesebb közönség könnyen hozzáférhet az alkotásokhoz és az alkotási folyamathoz.

Közösségi művészeti projektek a Selye János Egyetem Tanárképző Karán

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán zajló vizuális nevelés és alkotóműhely kurzusok dedikált feladata a közösségben való gondolkodás megerősítése, a hallgatók alkotói helyzetbe hozása. Kiemelt célunk a kreativitásra nevelés, hogy közelebb hozva őket a valós élethelyzetekhez, a gyakorlatban sajátítsák el a helyzetfüggő rugalmas alkalmazkodás és a kezdeményezés művészetét.

Elsőként az *Egyetemi Totem* munkanéven futó közösségi alkotást mutatjuk be, melynek keretében a kar hallgatói különböző kerámiatechnikákat sajátíthattak el, miközben elkészítették a kart szimbolizáló totem egyes elemeit. Az oszlopok elkészítése egy hónapon keresztül zajlott, a résztvevők aktívan részt vettek minden folyamatban, a tervezéstől egészen az installálásig. Ezen keresztül egyedi és értékes tapasztalatokat szereztek, tapinthatóvá, láthatóvá vált számukra, hogyan válik munkájuk része egy nagyobb egésznek. Az egyetemi totemet gyűrűs szerkezetű oszlopként terveztük meg, amelynek egyes elemei egymásra épülnek. Csak az építmény alapszerkezetét határoztuk meg – az elemek nagyságát, hosszúságát – ezen túlmenően a hallgatók saját elképzelésük szerint díszíthették az egyes elemeket. Ahhoz, hogy ennyi résztvevővel harmonikusan működjön a munka, elengedhetetlen az egyes munkafolyamatok megszervezése, ami magában foglalja az egyéni képzettségi szintek becslését és a megvalósítható feladatok kiosztását. A munkafolyamatokat kisebb etapokra bontottuk, ahol ki-ki megtapasztalhatta az egyes munkafázisokat a saját tempójában. Az agyaggyűrűk elkészítése után a dekorálás következett ráépített elemekkel, kivállyással, bekarcolással vagy ezek kombinálásával. Az elemek szárítása és égetése után a mázakkal való dekorálás, végül a másodégetés következett. Miután az elemek készen álltak az installálásra, csupán a totem megépítése maradt hátra.



1. ábra Dekorált agyaggyűrű, 2022
Forrás: Nagy Csilla felvétele, 2023

A projekt legizgalmasabb része volt, mikor egy-egy kerámia elemre egyszerre két-három hallgató is dolgozott. Mivel a szobrot alkotó agyag rendkívül képlékeny, bármelyik pillanatban előállhatott olyan helyzet, amelyre gyorsan és együtt kellett reagálni, hogy az elem stabil maradjon. Ez a kooperáció pedig minden egyes elkészült „gyűrű” esetében fontos volt ahhoz, hogy végül összeállhasson az oszlop.

Az alkotás szabadsága a díszítésnél érvényesült igazán, ahol a hallgatók saját elképzeléseik alapján dekorálhatták a felületet, amelyet a mázak színeivel méginkább kiemeltek. Ez a folyamat egy sokkal felszabadultabb hozzáállást igényelt, ahol már nem a monoton építésre és statikára kellett figyelni. Az elemek díszítése spontán módon valósult meg, ahol mindenki képességeinek megfelelően immár a saját motívumkészletével dolgozhatott. Az oszlopok motívumrendszere a sokszínű közösséget hivatott képviselni, melynek minden tagja kü-

lön szerepet kap a közös egészben, ugyanúgy, ahogy az egyes szegmensek a kerámia dom-
borműben.



2. ábra: Az egyetemi totem installálása
Forrás: Mészáros Tímea felvétele, 2022

Másodikként a *Sok kicsi sokra megy* workshopból kinövő közösségi alkotás folyama-
tába nyújtunk bepillantást, melynek eredménye egy 10x10-es sík kerámialapokból készült
mozaikegyüttes a hallgatók egyéni díszítéseivel. A kerámialapok mozaik formájában alkotnak
egy egészet a Tanárképző Kar épületének falán. A workshopon résztvevők száma összesen
több, mint 100 hallgató volt és mindegyikük legalább kettő vagy annál több kerámialapot ké-
szített és díszített. Az egyes műveletekhez különböző segédeszközöket és szerszámokat hasz-
náltunk. A készítés folyamata a következőképpen zajlott: első lépésben egységes vastagságú
agyaglapokat kellett kihengerelni, amit két db 8 mm-es vastagságú vezetópálca segítségével
értünk el. A sodrófával kinyújtott agyagból egy erre a célra kifejlesztett vágóeszközzel egysé-
ges nagyságú négyzetformákat tudtunk készíteni. A lapok száradásánál olyan konzisztenciát
volt szükséges elérni, amelynél az agyag már elég nedvességet veszített ahhoz, hogy ne le-
gyen képlékeny, de még nem száradt ki teljesen és nem törékeny. Ezt nevezik *börkemény* ál-
lapotnak – a szárítási folyamat egy fázisát, amely során a még láthatóan nedves agyagtárgyra
különböző dekorációs technikák applikálhatóak.

A második és harmadik szakaszban került sor az agyaglapok díszítésére, ahol a
mishima és a *sgraffito* technikáját választottuk. A *mishima* egy japán technika vagy díszítési
stílus, ahol a *börkemény* kerámiadarabba vésett motívumot, folyékony színezett agyaggal
fedik le, majd szikkadás után a felhordott agyagréteget lekaparva kirajzolódik a vésett vona-
lakban megmaradt rajzolat. A *sgraffito* olasz művészeti szakszó a *graffiare* (kapar, karcol) ige
nyomán, a falfelület díszítésének technikája. Röviden szólva, a rajzolatot egy felső, világó-
sabb vakolatréteg lekaparásával állítják elő, ahol előtűnik az alsó, sötétebb réteg. A technikát
nem csak a kerámiában de a falfestészetben is használják. A kerámiaművészetben *sgraffito*
vagy *sgraffiato* elnevezés alatt azt az eljárást értjük, ahol egy réteg máz vagy engób kerül a
kerámiadarabra, majd száradás után, ezt a réteget egy fazekas faragószerszámmal megkarcol-
ják, hogy megmutatkozzon az alapszín, ill. a máz vagy az engób alatti réteg.

A hallgatók a fent említett technikákat színes engóbokkal sajátíthatták el. A *mishima*
technika hosszadalmasabb, körülményesebb, ezáltal nehezebbnek bizonyult, mint a *sgraffito*,

ahol nem kell előzetesen kivájni az agyaglap felültét. Valójában a két technika végeredménye egymás fordítottja. Míg a mishima technikánál az a rajzolat válik láthatóvá, amelyet belekarcolunk az agyagfelületbe, a sgrafittónál épp az ellenkezője történik – a színes festett felület lesz a domináns és a visszakapart vonalakat az engób alatti réteg képezi. A két technika ugyanakkor kombinálható is. Ennek két módja is lehetséges: 1. egymás melletti felületeket alakíthatunk ki mindkét technikával, 2. vagy egymásra applikálunk két rétegben, ahol az alsó réteg a mishima, a felső pedig a sgrafitto. Mindkét technika alkalmazása egyformán időigényes.



3-4. ábra: Sgrafitto és mishima technika egymás mellett és egymáson
Forrás: Nagy Csilla felvétele, 2023

A mishima technikánál különböző eszközökkel lehetett kísérletezni, amelyek különböző minőségű vonalakat ill. vajatokat eredményeztek. A hallgatók saját fantáziájukra hagyatkozhattak, elképzeléseik alapján dekorálhatták a felszínt a projektvezetők által megadott keretek közt. Az instrukció egy nonfiguratív, különböző minőségű, hosszúságú és formájú vonalakkal álló dinamikus kompozícióra vonatkozott. A sgrafittónál ebben a szakaszban annyi a teendőnk, hogy az agyaglap teljes felületét lekenjük egy vékony réteg engóbbal. Ez lehet monokróm, ill. tetszőleges színkombináció is.

A workshop harmadik szakaszát a megszikkadt színes engóbbal való munka határozta meg. A mishima esetében az egész felület visszakaparása történt, amely láthatóvá tette a vajatban rekedt engób által kirajzolt képet. Ezt fém citlingekkel óvatosan, a felületet fokozatosan kaparva lehetett elérni. A sgrafitto esetében a vonalak visszakaparása következett.



5. ábra: Visszakaparás a mishima technikában
Forrás: Nagy Csilla felvétele, 2023

Reflexió

A kézműves foglalkozások szépsége, hogy csak a gyakorlatban lehet elsajátítani az egyes technikákat. Ebben az esetben is a gyakorlati tudás felülírta az elméletit, hiszen az anyagok és eszközök közvetlen megtapasztalása nélkül nem sajátítható el a technika. A workshop egy szenzorikus, motorikus, valamint esztétikai kihívás és gyakorlat egyben. Számos objektív tényező befolyásolta a kerámialapok sikeres technikai kivitelezését. A mishima technikánál a megfelelő és ideális vonalak kialakítása okozta a legnagyobb nehézséget. Csak akkor derült ki megfelelőek-e a vonalak, amikor az engób lekaparása is megtörtént. Az agyaglap egyenetlen felülete nehézséget okozott a visszakaparásánál. Az árkok kivájásánál figyelni kellett arra, hogy a vonalak egységesen vastagok, ill. mélyek legyenek. A finommotorikai hiányosságok itt nyilvánultak meg leginkább. A színes engóbok applikálásánál szükség volt némi képzelőerőre, mivel a pigmentekkel telített engób égetés után megváltoztatja a színét. Az engóbok égetett színmintái alapján lehetőség nyílt tájékozódni azok égetett változatról, ami tudatosabb eszközhasználatra sarkallta a hallgatókat.



6. ábra: Mozaikegyüttes a SJE TTK lépcsőházában
Forrás: Mészáros Tímea felvétele, 2024

KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatási módszertanunkat a kvalitatív kutatás alapelveivel (interjú, adatelemzés) összhangban alakítottuk ki. A kvalitatív kutatók jellemzően a jelentés megértésére összpontosítanak. Ahogy Willig (2001, 9. o.) megjegyzi: "Az érdeklőket, hogy az emberek hogyan értelmezik a világot, és hogyan élik meg az eseményeket". Ez az alapvető szempont illeszkedik kutatási célunkhoz, mivel egy közösségi művészeti projektben való részvétel jelentéseit igyekeztünk feltárni a résztvevők szemszögéből.

A fókuszcsoportos interjú személyesen történt 2024 májusában 12 fő részvételével, kb. 60 percig tartott. Mindkét közösségi művészeti projekt két fő téma köré épült, ezek: a kreatív folyamat és a közösségen belüli tanulás. Ezt a két témát járták körül az interjúkérdések is. A résztvevőket például arról kérdeztük, hogy milyen jelentőséggel bír számukra az alkotási folyamat, és hogyan érzékelik a tanulást a közösségi tapasztalataikhoz kapcsolódóan. Arról is

megkérdeztük őket, hogy milyen általános tapasztalatokat szereztek a projekttel kapcsolatban, mit tanultak a részvételből, és hogyan befolyásolta ez a tanulócsoporttal kapcsolatos érzéseiket. Az interjút mobiltelefonnal rögzítettük, a felvétel alapján készült az átirat.

Charmaz (2000, 2003) és Willig (2001) megközelítését követve tematikus kvalitatív elemzést alkalmaztunk. Ez a folyamat a szó szerinti szöveg soronkénti olvasását, majd kódolását és kategorizálását jelentette. A kódok organikusan alakultak ki, ahogy az adatokat megvizsgáltuk és a mögöttes jelentéseket azonosítottuk. A kódolási folyamat befejezése után az elemzés következő szakaszában fogalmi kategóriákat vagy témákat alakítottunk ki. Ez a lépés olyan átfogó fogalmak vagy címkék létrehozását jelentette, amelyek közös jellemzőkkel rendelkező eseményeket, folyamatokat vagy eseményeket csoportosítottak (Willig, 2001). Ezután folytattuk az egyes témák mélyreható elemzését.

EREDMÉNYEK

A kreatív folyamat értelmezése

Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, milyen jelentéseket tulajdonítanak a hallgatók a kreatív folyamatnak egy közösségi művészeti projekt során. A totemoszlopra és a mozaikfalra eszközként tekintettük, amely arra ösztönzi az elkészítésükben résztvevőket, hogy elsajátítsák a kerámiatechnikákat, valamint újragondolják és átfogalmazzák meglévő vizuális sztereotípiákat, továbbá lehetőségük legyen különböző szempontokból reflektálni vizuális képességeikre.

A fókuszcsoportos interjúból az derült ki, hogy a projekteken résztvevők számára az igazi érték az volt, hogy közvetlenül megtapasztalhatták, mit jelent a kreatív folyamat. Öt fő elemet emeltek ki, ezek a következők: 1. *támogató környezet*, 2. *szabad tervezés*, 3. *különböző művészeti médiumok egyidejűsége*, 4. *korlátozott erőforrásokkal/szokatlan anyaghasználattal operáló feladatok*, 5. *az együttműködés lehetősége*, amely során a résztvevők megoszthatták és közösen dolgozhattak ki kreatív ötleteiket. Ezek az elemek inspirálóak voltak, és új nézőpontokat nyitottak meg a gondolkodásukban.

A válaszok szerint a kreativitásuk mindkét projekt esetében leginkább a díszítési folyamatban mutatkozott meg, amikor saját elképzeléseik alapján dolgoztak, és mázfestékekkel emelték ki a felületeket. Ez a szakasz már felszabadultabb hozzáállást igényelt, ahol a monoton építés és statika helyett a spontán díszítésre koncentrálnak, saját képességeikre alapozva.

Tanulás közösségben

Az eredmények rámutattak, hogy a résztvevők számára a projekt középpontjában nem maga a totemoszlop vagy a mozaikkegyüttes elkészülése állt. Sokkal inkább a közösségi élmény és az együttműködés jelentette a valódi értéket, különösen olyan környezetben, ahol a művészeti interakciók korlátozottak. A hallgatók a közösséget olyan térként értelmezték, ahol szerepeket játszanak, és szoros társas kapcsolatokat alakítanak ki.

Megfogalmazásaikból az derült ki, hogy a közösséget azok alkotják, akik képesek együtt dolgozni és közösen létrehozni valamit, amelynek eredményeként a munka produktívá válik. Egy csoport akkor válik közösséggé, ha az egyének érdekei összefonódnak, és közös cél felé haladnak. Az elfogadó légkör és a közös érdeklődésük támogatja a hatékony működést.

A hallgatók a közösségi művészeti projekteken számos tanulsággal gazdagodtak:

“Figyelmet kell fordítani a részletekre, mert ha nem koncentrálnak, az egész összeromolhat. A díszítésben lehetünk szabadabbak, de az alapnak illeszkednie kell.”

“A pontosság és egymásra figyelés kulcsfontosságú, hiszen ha az irányelveket (forma, méret) nem tartjuk be, a totem nem áll össze. Különösen fontos, hogy a részek összehangoltak legyenek.”

Hiba esetén meg kell találni a probléma forrását és továbblépni. A türelem és a precizitás segít abban, hogy a munka másokéval összhangban legyen.

Amikor az eredményről kérdeztük őket, a következőket mondták:

“A totemoszlop az alkotók közösségét jelképezi. Örömmel tölt el, hogy az iskolának van egy ilyen szimbóluma, és fontos, hogy ki van állítva.”

“A mozaikfal szépségét és tekintélyét sok kéz munkája adja. Büszke vagyok, hogy egy ilyen alkotás fogadja az egyetemre érkezőket.”

“A különböző minták és szimbólumok kiegészítik egymást, és bár nem minden darab illeszkedik tökéletesen, a befektetett munka teszi teljessé az eredményt.”

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen esetben a totemoszlopok és a mozaikegyüttes egy konkrét pedagógushallgatói közösség alapvető értékeit és vizuális kultúráját tükrözik az ezeket az jeleket-jegyeket hordozó ábrázolásokon keresztül. Gyakorló pedagógusokként tisztában vagyunk azzal, hogy a különböző kompetenciákhoz kapcsolódó alapvető készségek és képességek némelyike a vizuális művészetek közösségi gyakorlása révén hatékonyan elsajátítható. Az is fontos, hogy az egész közösség jelen legyen minden folyamatban, ami segít a közös munkáért való felelősségtudat és a csapatjátékos attitűd kialakításában. A leírtakból világosan kitűnik, hogy a közösségi művészeti projektek mögött álló koncepció a szociális készségek fejlesztése, amely egy kreatív szituációban zajlott, a kreativitás felszabadításának jegyében. A projektek legfontosabb építőköve az agyag mellett a résztvevők aktivitása volt. A fentiekén kívül úgy gondoljuk, hogy a közösségi művészetnek számos előnye van a tanulás és az elsajátítás szempontjából is. Ahhoz, hogy az egyének képesek legyenek új ismeretekhez és készségekhez hozzáférni, azokat elsajátítani, feldolgozni és elsajátítani, meg kell tanulniuk hosszú időn keresztül kitartóan koncentrálni. Képesnek kell lenniük arra, hogy időt szánjanak az önálló tanulásra (egyéni munka), ugyanakkor a tanulási folyamat részeként képesek legyenek másokkal együtt dolgozni (kooperatív munka) és megosztani másokkal a tanultakat. Képesnek kell lenniük arra, hogy reflektáljanak saját és mások munkájára, és szükség esetén tanácsot vagy támogatást kérjenek. Kreativitásunkra egész életünkben szükségünk van, nem csak a tanulásban. A problémamegoldó hozzáállás szintén támogatja a tanulást és a változásokra való reagálást. A tapasztalati tanulási módszerek teret biztosítanak a hallgatóknak a tapasztalatszerzésre, a konkrét emlékekhez kötődő tapasztalati tudás mélyebben és könnyebben felidézhető, mint a frontális tanítás során tartott előadások. A visszajelzésekből az is kiderült, hogy a közösségben, közös céllal végzett kreatív tevékenységek kikapcsolódási lehetőséget is biztosíthatnak, ami nyitottabbá teszi a résztvevőket az új ismeretekre. Az elkészült totemoszlopok és a mozaikegyüttes végső soron a közösség szimbólumaként működhetnek, az alkotók egyedi és nélkülözhetetlen kézjegyét viselve.

BEFEJEZÉS

Esetanulmányunkban két, a szlovákiai Selye János Egyetem Tanárképző Karán megvalósuló közösségi művészeti projektben (*Egyetemi Totem, Sok kicsi sokra megy*) résztvevő pedagógushallgatók tapasztalatai nyomán mutattunk rá a kreativitásra nevelés lehetőségeire. A projektek lezárásaként 12 hallgatóval készítettünk fókuszcsoporthozos interjút. Az eredmények rávilágítottak a közösségi művészeti projekteken rejülő lehetőségekre a kreatív folyamatok és a közösségépítés támogatásában, leginkább a különböző kerámiatechnikák elsajátításán ke-

resztül. A fentiek alapján az alkotóképesség felébresztésének lehetőségei széles körben alkalmazhatók a közösségi művészeti projektekben, amely kezdeményezésekben a partnerség, a kreativitás és a tapasztalati tanulás alapvető fontosságú.

Kutatásunkat érdemes folytatni az oktatók bevonásával, további interjúk készítésével és más, eltérő szempontok megragadásával. Tapasztalataink alapján ezen alkotófolyamatok kifejezetten munka- és időigényesek, magasszintű pedagógiai szakmaiságot és hatékony együttműködést igényelnek mind a hallgatók, mind az oktatók részéről.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmányban szereplő két közösségi művészeti projekt a Kisebbségi Kulturális Alap (KULTMINOR) támogatásával valósult meg 2022-24 során.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Amabile, T. M. (1997): *Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do*. California Management Review, 40. 39–58
- [2] Bálint, M. (2017). *A participáció fogalma a művészetben és a társadalomtudományokban*. Doktori disszertáció. <http://phd.lib.uni-corvinus.hu/980/> (2023. 08. 10)
- [3] Cates, C. (1979): Beyond muddling: Creativity. Public Administration Review, 39, 527–532. <https://doi.org/10.2307/976179>
- [4] Charmaz, K. (2000). *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- [5] Charmaz, K. (2003). *Grounded theory*. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 81–110). London, UK: Sage Publications
- [6] Chen, K. H., Yien, J.M., Huang, C.J. (2011): *The Perceived Leader Support Behavior for Subordinate's Creativity: The Moderating Effect of Trust*. Journal of Social Sciences, 7, 2. 257–264. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.257.264>
- [7] Council of Europe (1966). *Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. <https://www.coe.int/hu/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version-> (2023. 08. 15.)
- [8] Dewey, J. (1938, 1963): *Experience and Education*. Collier Books, New York, USA
- [9] Dietrich, A. (2004): *The cognitive neuroscience of creativity*. Psychonomic Bulletin & Review, 11, 6. 1011–1026. <https://doi.org/10.3758/bf03196731>
- [10] Fodor, L. (2007). *A kreatív személyiség*. *Közoktatás* 18.7. 4-6.o. <http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html> (2023. 08. 12)
- [11] Isaksen, S. G., Lauer, K.J. (2002): *The climate for creativity and change in teams*. *Creativity and Innovation Management*, 11. 74–86.
- [12] Kiss, V., Orosz, Cs., Egervári, J. (2022). *Részvételi és közösségi művészet, a kreativitás felszabadítása*. In Šefčić, M. & Jandrić Nišević, A. (eds.), *Arts of Freedom: Nužnost umjetnosti u zatvoru. Priručnik za zaposlenike zatvora, kreatora politika i javnost* (pp. 83–103). Hrvatsko društvo likovnih umjetnika pp.
- [13] Simonton, D. (2003): *Scientific creativity as constrained stochastic behavior: the integration of product, person, and process perspectives*. *Psychological bulletin*, 129, 4. 475–494.
- [14] Simonton, D. (2010): *Creative thought as blind-variation and selective-retention: combinatorial models of exceptional creativity*. *Physics of life reviews*, 7, 2. 156–179. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2010.02.002>

- [15] Sternberg, R. J. and Lubart, T. I (1999): *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. In: Robert J. Sternberg (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 3– 16
- [16] Taylor, I. A. (1959): *The nature of the creative process*. In: Smith, P. (ed.): *Creativity: An Examination of the Creative Process*. New York, Hastings House. In: Fodor László, *Kreatív személyiség* című tanulmány. <http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html> (2023. 8.25.)
- [17] Vass, V. (2017). *A kreatív gondolkodás fejlesztése*. In: Róka, Jolán; Kiss, Ferenc (szerk.) *Annales Tomus IX : Universitas Budapestiensis de "Metropolitan" Budapest, Magyarország : Budapesti Metropolitan Egyetem*. 273 p. pp. 1-19., 19 p.
- [18] Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Maidenhead, UK: Open University Press.