



A JÁTÉK SZEREPE A KREATIVITÁS FEJLESZTÉSÉBEN A WALDORF-ISKOLÁKBAN

INCZÉDY PIROSKA ¹, WAGNER ZITA ², TÓTH GABRIELLA ³

¹ Óbudai Waldorf Általános Iskola és Gimnázium, Budapest, Magyarország

^{1,3} Világfa Waldorf Általános Iskola és AMI, Bálványos, Magyarország

² Szekszárdi Waldorf Általános Iskola és AMI, Szekszárd, Magyarország

³ Debreceni Egyetem, Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskola, Debrecen, Magyarország
pinczedy@gmail.com, tomisidae@yahoo.com, gabitot.gtt@gmail.com

Összefoglaló

Jelen tanulmány a játék pedagógiai szerepét vizsgálja a Waldorf-pedagógia alapelveit követő iskolatípusok kontextusában, kiemelt figyelmet fordítva a tantárgyközi integráció lehetőségeire és a pedagógiai eszköztárra. Az elemzés középpontjában annak feltárása áll, hogy miként támogathatják egymást a különböző tantárgyak a játékalapú tanulás keretében, különös tekintettel az életkori sajátosságok figyelembevételére. A kutatás alapját gyakorló pedagógusként szerzett tapasztalataink képezik, amelyek révén célunk, hogy a mindennapi oktatási gyakorlatból származó empirikus megfigyelések összhangba kerüljenek az elméleti megközelítésekkel.

Kulcsszavak: Waldorf-pedagógia, játék-játékosság, életkori sajátosságok, tantárgyi kapcsolatok

1. Bevezető

A játék az embert végig elkíséri. Játszani jó. Játszani fejlesztő, tanító, pihentető. Az ember egy aktív cselekvő lény. Ez a játékaink során is megfigyelhető. Pihenésképpen társasjátékot játszunk, kártyázunk vagy akár csak elmegyünk sportolni. Ezek mind olyan események, ahol a testi, a szellemi és a lelki aspektusaink egyaránt foglalkoztatva vannak. Gondolkodunk, érzünk, és még fizikailag is elfáradhatunk. De miért is játszunk? Unaloműzésenként? Pusztán időöltésenként? Ez is lehet, de valahogy mindig hasznosan szeretnénk tölteni minden időt, még a szabad időnket is. A játék erre pont ezért alkalmas. Szociálisan összehozza a gyerekeket, felnőtteket egyaránt, miközben gondolkodásra készítet. Ha már gondolkodunk, észre sem vesszük és tanulunk, fejlődünk. A játékba belemerülő gyermek önmagától, megterhelés nélkül tanul. Ezt használjuk ki a pedagógiánk során. A játéktér maga a tanóra. Miközben teljes lényével részt vesz a gyermek pl. egy mesében, a kalandokat eljátssza, átéli, különböző szerepekbe minőségekbe helyezkedik bele, aminek során elképzei a történetet vagyis a fantáziáját használja. Pedagógiai eszközeink pedig pl. a ritmusok, formák és mozdulatok. A játék tehát nem a „tanulás ellentétje” és nem jutalmazási eszköze, hanem annak legtermészetesebb módja.

Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner (1861–1925) antropozófiái emberképére épül, amely az embert testi, lelki és szellemi egységként értelmezi. Az oktatás célja nem pusztán ismeretátadás, hanem az emberben rejlő kreatív, erkölcsi és érzelmi potenciál kibontakoztatása, ennek egyik kulcseszköze a játék, amely az életkori sajátosságokhoz igazodva nem csupán a kisgyermekkor privilégiuma, hanem a tanulási folyamat - ami egy élethosszig tartó folyamat - minden szakaszában jelen lévő formáló erő. „...a gyermek játéka a jövő emberi szabadságának csírája. A játékban az akarat még nem áll külső cél szolgálatában, hanem belső késztetésből fakad.” (Steiner, 1969).

A szabad, örömteli játék teszi lehetővé, hogy a felnőtt ember majd önállóan, szabad akaratból cselekedjen. A gyermek játékában a mozgás, a képzelet és az akarat szabadon áramlik — ez a későbbi, tudatos szabadság „előképe”. Steiner a játékot a szabad akarat spontán, tiszta megnyilvánulásaként értelmezi, amelyben még nincs társadalmi, erkölcsi vagy intellektuális korlát. Ezért a nevelés feladata

nem a játék „irányítása”, hanem annak terének megőrzése. A játék pedagógiai értelmezése túlmutat a pusztán szórakozáson vagy jutalmazáson: a tanulási folyamat szerves és önálló részeként jelenik meg. A tanulás játékos megközelítése lehetőséget teremt arra, hogy a gyermekek saját élményeiken, kreativitásukon és együttműködésükön keresztül fedezzék fel a világot. Ebben a kontextusban a pedagógus szerepe nem a direkt irányításban, hanem az inspirációban, a biztonságos, esztétikus és támogató tanulási környezet megteremtésében rejlik, ahol a gyermeki képzelet szabadon kibontakozhat. A játék tehát a közös cselekvés, az együtt alkotás és az élményszerű tanulás eszköze, amely a nevelési-tanulási folyamat egészét áthatja.

A Waldorf-pedagógia az első hét éves ciklusban - óvodás kor - játékos formában segíti a tanulási folyamatokat, ezzel megalapozva az iskolai tanulás-tanítás folyamatát. E célból különösen nagy hangsúlyt fektet egyrészt a természetes tér kialakításra (csoportszoba, erdő, udvar, veteményeskert...) az eszközök használatára (fa, gyapjú, kő) és a művészetek (zene, festés, mozgás (euritmia), dramatikus játék) nevelő szerepének kiaknázására azért, hogy ezek a mindennapok ritmusát képezik.

A játék tehát nem a tanulás előtti vagy utáni, azaz attól független tevékenység, hanem annak organikus része: a Waldorf-tanulás alapja a „játékon keresztüli megismerés”.

A tantárgyközi integráció ebben a pedagógiai modellben természetes módon valósul meg. Egy-egy témakör (pl. évszakok, mitológiai történetek, mesterségek) feldolgozása során a tanulók több tantárgyon keresztül, azaz több megközelítésből is feldolgoznak egy-egy témát, így nemcsak elméleti ismereteket szereznek, hanem mozgásos, képzőművészeti, dramatikus játékokon keresztül is kapcsolatot teremtenek a témakörrel. Így a kognitív tanulás és a kreatív élmény egymást erősíti.

A játékalapú tanulás a problémamegoldási kompetencia fejlesztését is elősegítheti. Kreatív problémamegoldás során egyik fontos szempont, hogy a problémát a tanulók át tudjuk alakítani, formálni játékká, így az (a probléma) bekerül abba a "szabad térbe" melyben megszűnik a tér és az idő és a tudat átkerül egy olyan állapotba melyet Csíkszentmihályi flow-nak nevez. Ilyenkor az embert a Schiller által játékosztónnek nevezett ösztön irányítja, melyben harmóniában élheti meg a formai és érzéki ösztöneit. (Friedrich Schiller) és természetes módon aktiválhatja kognitív és érzelmi potenciálját. A Waldorf-pedagógia tehát a játékot nem eszközként, hanem "életformaként" kezeli: a kreativitás, az érzelmi intelligencia és a tanulás integrált rendszerében.

2. Elméleti háttér

A játék az emberi kultúra egyik legősibb és legáltalánosabb jelensége. Nem pusztán szórakozási forma, hanem az emberi tanulás, szocializáció és kultúraképzés egyik alapvető módja. Ahogy Johan Huizinga (1938/1990) klasszikus művében megfogalmazta, maga a kultúra is játékos tevékenységekből fejlődött ki: az ember nemcsak „Homo sapiens”, hanem „*Homo ludens*” is. E gondolat máig meghatározza a játék kulturális és pedagógiai értelmezését, mind nemzetközi, mind magyar viszonylatban.

Az emberi játék legkorábbi formái az utánczó és mozgásos tevékenységek voltak, amelyek az alapvető túlélési viselkedés gyakorlását szolgálták. Régészeti leletek – például miniatűr fegyverek és szerszámok – bizonyítják, hogy a kőkorszak embere is játszott. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1981) szerint a játék a gyermeki fejlődés alapvető eszköze: az utánczástól fejlődik ki, és segíti a valóság megértését. Ezzel összhangban Sutton-Smith (1997) a játékot a tanulás többértelmű, mégis központi folyamatának tekinti, amely az ember evolúciójában a rugalmasságot és az alkalmazkodóképességet szolgálta.

Az ókori civilizációkban a játék szervezett, szabályokkal rendelkező formát öltött. Az Egyiptomban játszott Szenet (Kr. e. 3000 körül), a mezopotámiai Ur királyi játéka (Finkel, 2007), valamint a mezoamerikai labdajátékok mind bizonyítékai annak, hogy a játék a vallás, a társadalmi státusz és a szimbolikus kommunikáció részévé vált. Az ókori Görögországban a játék (sport, atlétika, labdajátékok) a nevelés részeként is megjelent: Platón és Arisztotelész hangsúlyozták, hogy a játék segíti a jellem és a test fejlesztését (Kyle, 2014). Kamarás István (2006) magyar nézőpontból rámutat: a játék már ekkor is a kultúra hordozója volt, amelyben az ember egyszerre kifejezi önmagát és tanul a közösségtől.

A középkorban a játék kettős szerepet töltött be: egyrészt a lovagi tornák és ügyességi versenyek a társadalmi rang kifejezését szolgálták, másrészt a népi játékok és vásári multságok a közösségi élményt erősítették. Huizinga (1938/1990) szerint a középkori kultúra egészét áthatotta a játékos szellem,

amelyben a rituálé és a valóság határai gyakran elmosódtak. Magyar példákban – amint Kamarás (2006) is írja – a népi játékok a társadalmi együttműködést és a közösségi normák átörökítését segítették.

A 18. század meghatározó költő - filozófusa Friedrich Schiller azt állította, hogy az ember csak akkor teljesen ember, ha játszik. Az ember esztétikai neveléséről szóló leveleiben (*Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795*) a szabadság esztétikai alapját a „játékosztönben” (Spieltrieb) azonosította. Schiller szerint a játékban az ember „szabad, mert nem kényszeríti sem az ösztön, sem a törvény”, ez az állapot, ahol a képzelet és a rend harmóniába kerül. Schiller szerint az emberben két alapvető ösztön működik: a formai ösztön (Formtrieb), ez a rendező, logikus, szabályokat kereső oldalunk, valamint az érzéki ösztön (Stofftrieb), ez a vágyak, élmények, érzelmek világa. E kettő feszültségben áll egymással: ha csak a logika, a forma uralkodik, az ember „bemerevedik”, elveszíti az élet spontaneitását, ha pedig csak az érzékiség, az ösztönök vezetnek, akkor sodródik, nem képes irányítani magát. A kettő között helyezkedik el a játékosztön. Ez az a képesség, amelyben az ember egyszerre szabad és tudatos, vagyis a legteljesebb emberi állapotban van. A kreatív tevékenység tehát az a tér, ahol a szabad akarat és a törvényszerűség egymásba fonódik: az ember nem a külső kényszerekre reagál, hanem saját belső szükségességét valósítja meg.

A 18.-19.században a játék fokozatosan a nevelés és oktatás eszközévé is vált. Comenius (*Orbis sensualium pictus*) a játékosztont a tanulás egyik alapformájaként értelmezte, Rousseau (*Émile*) a természetes nevelés részeként tekintett rá, míg Fröbel az óvodai nevelés központi elemévé tette (Fröbel, 1887). Maria Montessori könyvében a *La Mente del Bambino*-ban (1949) a játék a tanulás eszköze.

A modern pszichológia a játékot a kognitív, érzelmi és társas fejlődés szempontjából vizsgálja. Piaget (1962) szerint a játék a gondolkodás fejlődésének egyik kulcsmechanizmusa, míg Vygotskij (1971/1978) azt hangsúlyozta, hogy a játék a gyermek számára „a legközelebbi fejlődési zóna” terepe: a játék során a gyermek túllépi aktuális képességeit. Winnicott (1999) pedig a „játszóter” (play space) fogalmával a kreativitás és az identitás kialakulásának pszichológiai alapját mutatta be.

A 20. század második felétől a technológiai fejlődés új korszakot hozott: a digitális és videojátékok megjelenésével a játék nemcsak gyermeki, hanem felnőttkori, sőt társadalmi jelenséggé is vált. A digitális játékok és a „gamifikáció” (Fromann, 2015; Szelei, 2017) új pedagógiai lehetőségeket teremtenek, amelyek a tanulást motivációs rendszerre alakítják. Salen és Zimmerman (2003), valamint Juul (2011) a videojátékokat komplex kulturális szöveggként értelmezik, ahol a szabályok és a fikció világa egymásba fonódik. Magyar szakirodalomban Kósáné Ormai Vera (2001) a játékot mint pedagógiai eszközt rendszerezi, kiemelve, hogy a játékon keresztül fejlődik a gyermek önkifejezése, szociális érzékenysége és kreativitása. Nagy József (2000) a játékot a személyiségfejlődés egyik alapvető motivációs rendszerének tartja, míg Mérei (1981) a játékban a társas kapcsolatok és szabálytudat fejlődését hangsúlyozza.

A kreativitás az emberi tudat egyik legösszetettebb és legmeghatározóbb jelensége, amely nem csupán az új és eredeti gondolatok, formák vagy megoldások létrehozását jelenti, hanem egyben az emberi szabadság egyik legmélyebb kifejeződése is. A kreatív aktus lényege nem az utánzás vagy az ismétlés, hanem az a képesség, hogy az egyén önálló viszonyt alakít ki a világgal, és új jelentéseket, összefüggéseket hoz létre ott, ahol korábban csak ismert minták álltak rendelkezésre.

A kreativitás az emberi kultúra egyik legmélyebb és legösszetettebb fogalma, amelynek jelentése és társadalmi megítélése az évszázadok során jelentősen változott. Bár az emberiség mindig is alkalmazott kreatív tevékenységet – a művészetek, a találmányok és a mitológiai történetek létrehozása révén – a „kreativitás” mint önálló fogalom és kutatási terület csak viszonylag későn került az emberiség köztudatába.

Az ókor: az isteni ihlet kora - Az ókori Görögországban és Rómában az alkotás nem az ember saját képességeinek megnyilvánulása volt, hanem isteni ihletnek tulajdonították. A görög mitológia múzsái voltak az alkotás forrásai, és a költő, illetve művész nem kreatívként, hanem befogadóként jelent meg: az isteni inspiráció csatornájaként működött. A latin *creare* szó eredeti értelme is az isteni teremtéshez kötődött. Az emberi kreativitás fogalma ekkor még nem létezett; az alkotás célja az isteni rend kifejezése volt, és nem az egyéni önkifejezés. A középkor: az isteni rend és az utánzás - A középkorban a kreativitás felfogása továbbra is az isteni rendhez kapcsolódott. A keresztény világban a teremtés kizárólag Isten privilégiuma volt, az emberi alkotótevékenység legfeljebb utánzásnak vagy felfedezésnek számított. A művészet feladata az isteni rend megjelenítése volt, és az egyéni kreativitás gondolata szinte teljesen hiányzott. A középkori ember nem „teremtett” önállóan, hanem Isten

alkotásának folytatását látta a saját munkájában. A reneszánsz: az egyéni zsenialitás felfedezése - A 15–16. századi reneszánsz radikális változást hozott: az ember és az emberi képességek kerültek a középpontba. Megjelent az „alkotó zseni” eszméje, amely szerint az ember, Istenhez hasonlóan, képes új dolgokat létrehozni. Olyan személyek, mint Leonardo da Vinci vagy Michelangelo, az egyéni tehetség és fantázia megtestesítőivé váltak, és a kreativitás az emberi önálló alkotásként kezdett értelmeződni. Ekkor azonban a „kreativitás” szó még nem vált általánosan használt fogalommá. A felvilágosodás és romantika: a kreatív zseni kultusza - A 18–19. században a romantikus művészetfelfogás az egyéni eredetiséget és az érzelmi mélységet dicsőítette. A kreatív erő az ember belső természetéből fakadt, nem külső ihletből. Megjelent a „zseni” kultusza, ahol a művész vagy tudós eredetileg alkot, nem csupán utánoz. A kreativitás ekkor már értékes, egyéni tulajdonságként jelent meg, és tudományos, technológiai és művészeti innovációkhoz vezetett. A 20. század: a kreativitás tudományos vizsgálata - A „kreativitás” fogalma csak a 20. század közepétől terjedt el széles körben, különösen a pszichológiai kutatások révén. J. P. Guilford 1950-ben az Amerikai Pszichológiai Társaság elnöki beszédében a kreativitást tudományos vizsgálat tárgyává tette, és a későbbi években megjelentek a Torrance-tesztek, amelyek a kreatív gondolkodás mérésére szolgáltak. Ekkor a kreativitás már nem pusztán művészi jelenségként, hanem az oktatás, innováció és gazdaság kulcsfogalmaként is értelmeződött. A pszichológiai és kognitív kutatások szerint a kreativitás az emberi gondolkodás „divergens” dimenziójában gyökerezik (Guilford, 1950; Runco & Jaeger, 2012). Ez az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy az egyén többféle irányban, nem lineáris módon, szabad asszociációk révén keressen megoldásokat. Ezzel szemben a konvergens gondolkodás az egyetlen helyes válasz megtalálására törekszik. A két folyamat azonban egymást kiegészíti: a kreativitás nem a logika ellentéte, hanem annak felszabadult, reflexív formája, amelyben az ember kilép a rutinból, és önálló kognitív teret nyit. Filozófiai értelemben a kreativitás a belső szabadság megnyilvánulása. Immanuel Kant az emberi autonómia forrását a gyakorlati észben látta.

A 21. században a kreativitás az egyik legfontosabb emberi készség, különösen a digitalizáció és a mesterséges intelligencia korában. A fogalom kiterjedt a tudományra, technológiára, üzletre és a mindennapi életre. A modern kutatások hangsúlyozzák, hogy a kreativitás nem kizárólag veleszületett adottság, hanem tanulható és fejleszthető képesség is. A modern neuropszichológiai kutatások ezt a belső szabadságélményt az agyi hálózatok dinamikus egyensúlyával magyarázzák. A kreatív állapotban a „default mode network” (önreflexív, asszociatív gondolkodásért felelős hálózat) és az „executive control network” (tudatos szabályozásért felelős hálózat) egyszerre aktív (Beatty et al., 2016). Ez biológiai alapot ad annak a filozófiai felismerésnek, hogy a kreativitás a tudat szabad, de nem rendezetlen működése: egyensúly a spontaneitás és a kontroll között. A kreativitás jelentősége ezért túlmutat az egyéni önkifejezésen. A kulturális evolúció szempontjából a kreativitás az, ami folyamatos megújulást tesz lehetővé. Az emberiség fejlődése – a művészet, a tudomány, a technológia és a társadalom területén – lényegében a kreatív újrendezések története: minden korszakban új válasz születik a régi kérdésekre. A kreativitás nem csupán „új dolgok” létrehozása, hanem a valóság újra értelmezésének képessége, amely révén az ember képes önmagát és világát újra és újra megalkotni. Ezért a kreativitás nem pusztán esztétikai vagy kognitív jelenség, hanem etikai és antropológiai kategória is. Az ember akkor kreatív, amikor nem külső utasításokat követ, hanem belső meggyőződésből, a szabadság élményéből cselekszik. A kreativitás tehát nemcsak a világ formálásának eszköze, hanem az emberi önazonosság egyik legmagasabb szintű megnyilvánulása – az a folyamat, amelyben „mindig újra tudjuk látni önmagunkat és a világot, és új válaszokat adhatunk a régi kérdésekre”.

3. A játék és kreativitás különböző életkorokban a Waldorf iskolákban

A magyar Waldorf-kerettanterv a nevelés és oktatás alapvető céljaként az emberben rejlő képességek kibontakoztatását fogalmazza meg, különös hangsúllyal a kreativitás, az önkifejezés és a szabad játék fejlesztésére. A dokumentum szerint a Waldorf-pedagógia egészét az a szemlélet hatja át, hogy az iskolának a tudatos, alkotó én kibontakozását kell szolgálnia. A pedagógiai folyamat ezért nem csupán ismeretátadást, hanem életkori sajátosságokhoz igazodó, tevékeny tanulást jelent, amelyben a gyermek érzelmi, akarati és szociális képességei egyaránt fejlődnek. A kerettanterv külön is hangsúlyozza, hogy a kreatív gondolkodás és alkotómunkára való képesség fejlesztése a Waldorf-pedagógia egyik alapvető célja. Ennek megvalósítása a tantárgyak tartalmában és módszertanában egyaránt megjelenik: a képi, mozgásos és művészeti elemek – mint a festés, a zene, a kézművesség vagy a drámajáték – nem

kiegészítő, hanem központi szerepet játszanak a tanulás folyamatában. A tanulók az ismereteket nem elsősorban absztrakt módon, hanem átélt, kreatív tevékenységek révén dolgozzák fel, ezáltal a tanulás mélyebb, élményszerű tapasztalattá válik (Waldorf-kerettanterv, 2020).

3.1. Játék az óvodában

A mindennapi pedagógiai gyakorlat jól mutatja ennek hatékonyságát. Az óvodában például gyakran előfordul, hogy a gyerekek egy-egy faágat vagy gyapjúlabdát teljesen eltérő módon építenek be a játékkukba: ugyanaz a faág lehet ló, varázspálca vagy a játékkonyha „fakanala”, attól függően, milyen belső képet hív elő a gyermekben. A pedagógus ebben a helyzetben nem irányít, hanem teret tart a kibontakozó játék számára. A szabad, belső képeken alapuló játék mellett azonban az óvodai élet más tevékenységei is a Steiner által hangsúlyozott utánczás és ritmus pedagógiai elvén nyugszanak. Az óvodai tevékenykedtetés – kerti, konyhai és kézműves munkák – ugyanúgy játékos, utánczásra épülő tanulási helyzet, amelyben a gyermek a cselekvésen keresztül dolgozza fel a világ rendjét. A kerti munkák során – mint például a gyomlálás, gereblyezés, ültetés vagy a betakarítás – a gyermek nem csupán fizikai tevékenységet végez, hanem követi a pedagógus ritmikus, lassú, jól látható mozdulatait. A gyomlálás ismétlődő mozdulatsora vagy a termények begyűjtése olyan tevékenységek, amelyek könnyen átfordulnak játékba: gyakran előfordul, hogy a gyerekek a kihúzott gyomokból „levest főznek”, vagy a betakarított levelekből „piacot” rendeznek. A cselekvés és játék ebben az értelemben nem válik el egymástól; a tevékenység ritmusa a gyermek számára elemi érzelmi biztonságot teremt, miközben a természet ciklikusságát is közvetíti. A konyhai tevékenységek – reszelés, őrlés, gyúrás, dagasztás, keverés vagy egyszerű főzési feladatok – ugyancsak a szabad játék logikáját követik. A gyerekek az utánczás révén vesznek részt bennük: a pedagógus megmutatja a mozdulatot, a gyermek pedig annak belső képi átélése után saját tempójában ismétli. Az őrlés és gyúrás monoton, ritmikus mozdulatsorai különösen támogatóak a belső figyelem fejlődése szempontjából. Sokszor figyelhető meg, hogy a gyermekek ezeket a tevékenységeket saját játékaikba is átviszik: a homokból „tésztát gyúrnak”, kavicsokat „megőrlik”, vagy a gyapjúból „kenyeret dagasztanak”, és így a tevékenység belső képe a szabad játékban is tovább él. A kézműves tevékenységek – fonás, gyapjúkép-készítés, varrás, kötés, nemezelés – ugyancsak ugyanennek a fejlődési logikának a részei. A fonás lassú, ismétlődő mozdulatai vagy a gyapjú megformálása a kéz melegével nemcsak finommotoros fejlődést támogatnak, hanem meditatív ritmust is teremtenek, amelyben a gyermek figyelme elmélyül. Ezek a tevékenységek gyakran válnak a szabad játék kiindulópontjává: egy félkész gyapjúkép pillanatok alatt „táborrá” vagy „erdővé” alakul, a fonás során keletkező színes fonal pedig kígyóként, útvonalként vagy szereplők ruhájaként jelenik meg a játékban. A Waldorf-óvodai környezetben a kézművesség tehát nem öncélú produktumkészítés, hanem a játék belső világát tápláló tevékenység. Ezek a mindennapi tevékenységek – a kerti munkák ritmusa, a konyhai előkészítés cselekvésláncai, a kézműves feladatok lassú, ismétlődő gesztusai – mind ugyanazt a pedagógiai célt szolgálják: hogy a gyermek a cselekvésben gyökerező játék által mély, belső viszonyt alakítson ki a világgal. Steiner szerint ebben az életkorban a játék és a munka még nem válik szét egymástól; a gyermek számára minden tevékenység játék, ha azt utánczásból, belső képekből és szabad érdeklődésből végzi. A Waldorf-óvoda tevékenységeinek sokfélesége nem a készségfejlesztés kognitív céljait szolgálja, hanem a gyermek érzékelő, ritmikus és imaginatív életének táplálását – azt az alaprétteget, amelyre a későbbi tanulási és nyelvi folyamatok épülnek.

3.2. Játék az iskolában

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy a játékos tanítás milyen módon valósul meg a tanórákon, mint a kreativitás fejlesztésének egyik alapvető pedagógiai eszköze. A fejezet három tantárgyra összpontosít, amelyeket saját tanítási gyakorlatból vett példákkal illusztrálunk.

3.2.1. Főoktatás

A Waldorf-pedagógia kiindulópontja, hogy az iskolai tanulás nem merülhet ki az intellektuális készségek fejlesztésében, hanem a gyermek teljes személyiségére – gondolkodására, érzelmi világára és akarati-tevékeny aspektusaira – egyaránt ható, komplex élményként kell megvalósulnia. Ennek a holisztikus szemléletnek egyik központi eleme a főoktatás (*Main Lesson Block*), amely a nap első, legintenzívebb tanulási szakasza. A főoktatás 3–4 hétig tartó tematikus epochákban zajlik (például matematika, formarajz, természetrajz...), amelyekben a tanulók nap mint nap visszatérnek ugyanahhoz a témához, lehetővé téve a mélyebb megértést és a folyamatosságot. A tanulási folyamat része a

ritmikusan felépített kezdőszakasz, amely mozgás-, zenei-, verbális- és dramatikus elemeket ötvöz. Pedagógiai célja, hogy a gyermekek testileg és lelkileg is „belakják” a tanulás ritmusát, oldódjanak a formális helyzetből, és olyan koncentrált, kreatív állapotba kerüljenek, amely elősegíti a későbbi kognitív munkát. A matematikai epochákban például a számolás gyakran mozgásos keretben jelenik meg, így a tanulók pl. ugrókötéllal, társas játékokon vagy drámajátékokon keresztül mélyítik el, ismétlik, gyakorolják az alapműveleteket. A formarajz – amely az alsó tagozat (1–4. osztály) egyik meghatározó területe – szintén a test és a megismerés összekapcsolására épít. A gyermekek először mozgással járnak be az egyeneseket, íveket, spirálokat vagy hullámokat, majd a mozdulatból rajzolt formát hoznak létre, ami fejleszti finommotoros képességeiket, figyelemkoncentrációjukat és a geometriai gondolkodás kezdeti alapjait fekteti le. A tanulási folyamatban kiemelt szerepet kap a játék, a dráma és a narrativitás. A tanítók meséken, verses-dramatikus jeleneteken és szerepjátékokon keresztül vezetnek be az új tartalmakat, ami lehetővé teszi, hogy a gyermek ne csupán hallja az információt, hanem testben és képzeletben is átélje azt. Így például természetismeret-órán állatok mozgását jelenítik meg, nyelvtan-epochában pedig dramatizált párbeszédekkel gyakorolják a mondatfajtákat. A zenei tevékenységek, különösen a furulyajáték, a tanítás ritmikus részének állandó elemei. A hangszeres foglalkozások nemcsak a légzéstechnikai, figyelmi és finommotoros készségeket fejlesztik, hanem közösségformáló erővel is bírnak. Az életkori sajátosságok figyelembevétele a tanterv struktúrájában is megjelenik. Az ötödik osztály egyik kiemelt tematikus blokkja a görög epocha, amely során a tanulók több héten át foglalkoznak az antik görög kultúrával, görög dalokat tanulnak, városállamok jelképeit festik, dramatikus jeleneteket adnak elő, és kipróbálják az olimpiai játékok versenyszámain is. A folyamat csúcspontja a regionális görög olimpiai tábor, ahol a tanulók három-négy napig „görög poliszpolgárként” élnek, majd az utolsó napon ünnepélyes versenyeken vesznek részt. (kép 1.). A Waldorf-pedagógia ilyen módszertani elemei hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulási folyamat érzelmileg átélhető, testileg megélt és kognitívan megalapozott egységgé váljon.



1. ábra: *Waldorf olimpia*

A főoktatás tematikája nemcsak a reggeli tanítási szakaszban érvényesül, hanem átszövi a délelőtti és délutáni további óráit is, ezzel biztosítva az ismeretek elmélyítését és az átfogó tanulási élményt. Például az euritmia órák tematikája is gyakran tartalmilag közvetlenül kapcsolódik az adott epocha témájához. Ha például a főoktatásban a geometriai formák, transzformációi a témakör, az euritmia órákon ezek a formák mozdulatokként jelennek meg; ha irodalmi vagy mitológiai történetekkel foglalkoznak, az euritmia órán a gyerekek a történetek ritmusát, hangulatát, karaktereit alakítják mozgássá. Ez a fajta transzferhatás elősegíti az asszociatív gondolkodás fejlődését, hiszen a tanuló ugyanazt a tartalmat több érzékszerven és több megismerési csatornán keresztül éli át.

A különböző művészeti, mozgásos és kognitív tevékenységek ilyen módon történő összekapcsolása közvetlenül támogatja a kreatív gondolkodás fejlődését is. A gyerekek megtanulják analógiákban, kapcsolatokban és érzelmi-mozgásos mintázatokban látni a tananyagot; ez pedig a kreativitás egyik alapvető feltétele.

3.2.2. Euritmia

A Waldorf módszer a művészetek általi nevelésre épül, ezért a gyermekek egész nap művészi élményben részesülnek az oktatás során. Ennek az élménynek fontos eleme a játék, a játékos, önfelelt tanulás. Az euritmia mozgásművészet, mely olyan speciális tantárgya az iskoláknak, amely csak a

Waldorf iskolák jellemzői. Egy olyan, lélekkel áthatott mozgás-, mozdulat művészet, ami során láthatóvá válik a beszéd és a zene a térben. Maga a szó áradást jelent, az áradás pedig ritmust. Vagyis jó, szép harmonikus ritmust jelent. Ennek a harmonikus ritmusnak a tanulásával, fejlesztésével a gyermekek és fiatalok testi-lelki-szellemi harmóniájának kialakulása a cél. Eszköze, nem csupán a mozgáskoordinációt fejleszti, hanem a nyelvi ritmust, a hangsúlyok, a dallamok és a beszéd természetes mintázatainak megértését is támogatja, elősegítve a nyelvi anyag érzelmi és intellektuális feldolgozását. Elsősorban a ritmus, a mozgás és a hangzás integrációjára épít: a diákok testük egészével fejezik ki a beszédhangok ritmusát, a szótagok hosszúságát és a mondatok dallamívét. Például a magánhangzókat és mássalhangzókat jelző mozdulatok, a ritmikus lépések és a gesztusok összekapcsolják a hallott nyelvet a mozgással, így a nyelvtani struktúrák és kifejezések nem csupán elméletben, hanem élményként rögzülnek. Az élményt nagyban segíti az órákon jelen lévő zongoraművész élő játéka. A zenei kíséret a mesék, versek hangulatát segíti átélni, a zenedarab esetében a hangmagasság, ritmus, rövid – hosszú hangok, szólamok, lelkiség (dúr-moll) szétválasztását, meghallását. A zenei-, és beszédhangok során kialakuló ritmikus figyelem erősíti a hallási megértést, a beszéd tempójának érzékelését, valamint az artikuláció finomítását, miközben a kreatív játék és dramatizálás természetes keretet ad a tanulásnak. Ez a komplex, test-lélek-szellem integrált élmény segíti a gyermekeket abban, hogy a nyelvet ne csak „tudják”, hanem érezzék, és később önállóan, kreatívan használják.

Kutatások igazolják, hogy a félelem, az izgalmak, az idegesség és az aggodás mennyire visszavet a teljesítményen. Ha a gyermek izgul pl. a dolgozat, felelet eredménye miatt, a tudásának elenyésző részét tudja csak visszaadni. A játékokkal megfűszerezett tanítással, az önfelelt ill. belefeledkezett mozgásos tevékenységgel, a művészeti tantárgyaival tudja a Waldorf/ Steiner módszer megelőzni, kivédeni ezeket a hátrányokat.

„A végtelen világok tengerpartján gyermekek játszanak” Tagore (Tagore: A tengerparton, ford. Kopácsy Margit)

Az euritmia a gyermekeket az óvodától a gimnáziumi évek végéig elkíséri tanulmányaik során. Az óvodában természetesen még nem tanulnak a kicsik (a konkrét tanítás csakis a fogváltás után kezdhető el), ez a három év a mesék varázslatos világa. Az euritmia, az évkör ünnepeinek meséivel kíséri a kicsiket. Ebben az időszakban az utánpótlás kialakítása a cél. A gyermekek a játék során még „fürtökben lógnak” a nevelőn, így az euritmia mozgásos játéka során is még elfogadható, hogy nem szép körben állunk, ezt az iskola előtti évre szeretnénk elérni. A mese, az énekhang és a mozgás a gyermeket a természet, az ünnepek hangulatába repíti.

A Waldorf iskolákban az euritmia órák keretében a gyerekek saját mozgásuk során élnek át egy-egy történetet, zenét. Kívülről nézve játszanak, de valójában az élményeiken keresztül tanulnak. "Színház az egész világ"-mondja Shakespeare..és igen... Játsszanak a mesével, a mesében, a zenével a zenében. Belehelyezkednek egy-egy történetbe, versbe, zenei élménybe, miközben egyszerre figyel a saját mozgására, mozdulataira, a társa és a csoport közös mozgására, mozdulataikra. A első években mindez utánpótlással történik. A gyerekek az euritmia után utánozzák a teljes órán: utánozzák a térbeli formákat, és a mozgást pl. a mesében szereplő állatokkal azonosulunk és mozgásunkban utánozzák őket, majd negyedik osztálytól kezdenek már eleinte csak kevés, majd egyre több önálló feladatot kapni, egyre tudatosabban mozdulnak, míg a nyolcadik év végére már egy-egy kisebb darabot, koreográfiát önállóan is képesek létrehozni, esetleg az éves drámájukba beleépíteni és előadni. Tizenkettedik év végén, mintegy keretként az első évvel, az egyik, számukra kedves, elsőben megtanult mesét önállóan feldolgozzák és varázsolják színpadra a diákok, immár egy sokkal magasabb, tudatosabb szinten. Ezt mindig nagyon szeretik a fiatalok. Az órák eleje általában kis koncentrációs gyakorlattal indul, hogy a gyerekek figyelme és fegyelme megérkezzen, majd az óra végén mindig sor kerül egy kis mozgásos játékra (Többször tapasztaltam, hogy évek során ezeket annyira megszeretik, hogy sokszor pl. a hatodik, de akár a nyolcadik osztályban is kéri, hogy játsszunk az akkori játékokat). De nemcsak az óra végén játszanak, hanem az óra maga is egy mozgásos játéktér: alsóbb osztályokban mesék, később történetek, versek, zeneművek kerülnek feldolgozásra. Hogyan dolgozzák fel? A testükkel, mozdulataikkal formálják a teret, játsszák el a történetet. A gyerekek észre sem veszik, hogy a mozdulatok elsajátításával egyben a szövegeket is pontosan megtanulják kívülről. Egy idő után az is megtapasztalható, hogy a mozdulatsor nélkül már nehezebben jut eszébe a gyermeknek a szöveg. Vagyis a mozdulatok és azok által megteremtett képek hívják elő a vers, mese szövegét vagy a zenei hangok tudását. A tudás így sokkal mélyebb, tartósabb és akár évek múlva is könnyen felszínre hozható.

Mivel az euritmia egy előadó mozgásművészet, ezeket a darabokat elő is adjuk, bemutatjuk egy – egy ünnepen vagy epochazárás után szülőknek, másik osztálynak, csoportnak. A mozdulataikat és a teret egyre tudatosabban használják és uralják, belakják az évek során, kreativitásuk és előadóképességük egyre magasabb szinten jelenik meg.

3.2.3. Angol

A Waldorf-pedagógia nyelvszemlélete Rudolf Steiner antropozófiai emberképén alapul, amely szerint a nyelvtanulás nem pusztán kognitív tevékenység, hanem az ember teljes testi–lelki részvételét igénylő érzéki tapasztalat. Az idegen nyelv elsajátítása ezért a Waldorf-iskolákban nem a nyelvtani kategóriák rendszerezésével vagy a fordításorientált metodikával kezdődik, hanem a gyermek utánzó, játékos és ritmikus természetére épül. A pedagógiai cél nem a nyelv logikai megértése, hanem annak zenei, mozgásos és képi élményként való átélése, amely később szilárd, belsőleg motivált nyelvhasználat alapjául szolgálhat. Steiner szerint a tanulás alapját nem a társadalmi elvárásokon alapuló, előre meghatározott tanulási célok jelentik, hanem az, hogy a gyermek milyen egyéni fogékonysággal, érzékelői nyitottsággal és fejlődési potenciállal rendelkezik. A nyelvtanulás ezért olyan folyamatként jelenik meg, amelyben a gyermek saját élményei révén ismeri fel a nyelv lényegét, és amelyben megtanul bízni érzéki tapasztalataiban. E tapasztalatok alakulása elválaszthatatlan a játékban rejlő szabadságtól, amelyet Schiller esztétikai értelemben a szellemi és érzéki ember közötti harmonizáló erőként határoz meg. A Waldorf-nyelvoktatásban alkalmazott „szabad játék” nem csupán spontán tevékenység, hanem olyan tudatosan kialakított pedagógiai tér, amely a gyermek érzékelési képességeinek finomításán keresztül segíti a belső motiváció kibontakozását és az önálló nyelvi cselekvést. Az alsó évfolyamokon a játék a nyelvtanulás elsődleges szervező elve. A gyermek ebben az életkorban utánzás révén ismeri meg a világot, ezért a tanulás ritmikus ismétlésre, mondókákra, dalokra és mozgásos játékokra épül. A „Simon says” vagy „What’s the time, Mr Wolf?” típusú tevékenységek a hallás utáni értést és a spontán megnyilatkozást fejlesztik. A tanulás túlnyomórészt szóbeli: a tanár dramatizálva mesél, a gyermekek pedig gesztusokkal, mimikával és mozdulatokkal kísérve vesznek részt a szöveg újraalkotásában. A nyelv ebben a kontextusban nem külső, megtanulandó rendszerként jelenik meg, hanem olyan élményként, amelyhez a gyermek érzelmileg kötődik. Gyakorlati tapasztalatok mutatják, hogy ez a játékos, ritmikus tanulási környezet már korai eredményeket hoz: számos évfolyamban a tanulók már a második tanévtől spontán módon kezdenek célnyelven kommunikálni, különösen a dramatizált történeteket követő csoportjátékok során. A spontán nyelvi megnyilatkozások nem kényszer hatására, hanem a történetekbe való belemerülés természetes következményeként jelennek meg. A Waldorf-nyelvoktatásban a kreativitás nem a tanulás későbbi szakaszában kibontakozó képességként, hanem a tanulás kiindulópontjaként értelmeződik. A gyermek dramatizál, rajzol, bábokat készít, ritmikus verseket és rövid párbeszédet alkot; a játékos alkotás során érzelmi, ritmikus és imaginatív intelligenciája egyaránt aktívulódik. Ez a testbe ágyazott tanulás támogatja az implicit nyelvsajátítást, amelyben a nyelv zenei és ritmikai mintázatai a gyermek mozgásán, érzelmein és ritmikus tevékenységén keresztül válnak belsővé. A tanulási folyamat személyes változásokat is előidézik. Egy konkrét esetben egy olyan tanuló, aki korábban nem mert megszólalni, a Robin Hood-történet dramatizálásakor önként vállalt szerepet, és a próba során felszabadultan használta a célnyelvet. A dramatikus történetjáték olyan biztonságos teret teremtett számára, amelyben saját gátlásait meghaladva vált aktív nyelvhasználóvá. A ritmus és ismétlés ebben a tanulási környezetben nem pusztán hangulati elem, hanem az idegen nyelvi struktúrák mentális integrációját támogató didaktikai eszköz. Az epochális tanítás lehetővé teszi, hogy a nyelvi anyag hosszabb időn át érjen be, felejtés és túlterhelés nélkül. A Waldorf-pedagógia a nyelvtan alapozását intuitív, induktív folyamatként értelmezi. A szabályok nem frontális magyarázatként jelennek meg, hanem a gyermek tapasztalatából nőnek ki. A mesék ismétlése révén formálódnak az igeidők, a dalok ritmusából a többes szám mintázatai, a szerepjátékos helyzetekből pedig a névmások használata. A formális nyelvtani tudatosítás csak a 6–8. évfolyamon kap szerepet, amikor a gyermek gondolkodása megérik a reflektív elemzésre. Ennek hatékonyságát jól illusztrálja a rendhagyó igék dominójátéka, (*kép 3.*) amely során a diákok tizenkét percen keresztül koncentráltak külső irányítás nélkül, bizonyítva, hogy a játék képes belső figyelmet és tartós bevonódást létrehozni. A tanár ebben a pedagógiai rendszerben nem pusztán ismeretátadó szerepet tölt be, hanem alkotótárs, aki jelenlétével és kreatív tevékenységével olyan játéktér megteremtéséért felelős, amelyben a kísérletezés, a hibázás és az önkifejezés természetes és támogatott. Ez a biztonságos játékos környezet teremti meg a feltételt ahhoz, hogy a gyermek belső

nyelvi biztonsága és kreatív kifejezőkészsége organikusan fejlődjön. Tizenkét év nyelvtanári tapasztalata alapján megállapítható, hogy amikor a tanulók az első hat év során dalokon, verseken, dramatizált történeteken és szerepjátékokon keresztül kapnak idegen nyelvi inputot, a célnyelvi megnyilatkozás természetes módon jelenik meg. A Double társasjáték célnyelvi használata vagy ismert dalok idegen nyelvű változatainak felismerése egyaránt hozzájárul a motiváció fenntartásához és a nyelvi biztonság kialakulásához. A folyamat különlegessége, hogy a tanulók ez idő alatt nem találkoznak formális számonkéréssel: önértékelésük saját érzékelési szintjükhöz igazodik. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy néhány tanulónál a versengő játékpreferencia lassítja a célnyelvi belemerülést; számukra időre van szükség ahhoz, hogy a nyeresorientált fókuszról átbillenjenek az együttműködésen alapuló, közös nyelvi játékokra. A hatodik évfolyamban végzett dramatikus feldolgozások – például Arthur király vagy Robin Hood történetének részletes feldolgozása és előadása – már olyan komplex tevékenységek, amelyek egyszerre igényelnek kreativitást, nyelvi megértést és önálló nyelvi cselekvést. A hetedik osztályban megjelenő tankönyvvel való munka pedig a korábban implicit módon elsajátított tudást emeli kognitív szintre: a tanulók képesek nyelvtani szabályokat önállóan felismerni és megfogalmazni. Ez a késleltetett, induktív és kreatív tanulási folyamat a tapasztalatok szerint mélyebb, belsőleg szervezett nyelvtudást eredményez, amelynek alapját végig a játék és a játékos tanulás adta.



2. ábra: Angolói játék-rendhagyó ígés dominójáték

4. Összegzés - kitekintés

A jelen tanulmány kiindulópontját a szerzők pedagógiai gyakorlatában szerzett tapasztalatai alkották, amelyek az elemzett szakirodalommal összevetve rávilágítottak a játékpedagógia több, további vizsgálatra érdemes kérdésére. A kutatási folyamat során – a téma körbejárásának részeként – címszavakat gyűjtöttünk arról, hogy a játék milyen jelentésekkel és tapasztalatokkal társul a pedagógusok és a tanulók szemében. A megfogalmazásokból kirajzolódott, hogy a játék a tanulási folyamat természetes részeként értelmeződik: a tanulók szerint „...a tanulás játék, játék a tanulás”, „játék, amikor együtt csinálunk valamit”. A pedagógus nézőpontból „a játék nem jutalmazási eszköz”, „a tanító szerepe elsősorban az inspirálás, a biztonságos és esztétikus tanulási tér megteremtése, ahol a gyermeki képzelet szabadon kibontakozhat”. Ezek a reflexiók együttesen arra utalnak, hogy a játékelméletek a kreativitás, a szabadság és a belső motiváció fogalmaival szorosan összefonódnak.

Különösen releváns kutatási irányt jelöl ki az a problémafelvetés, hogy a mesterséges intelligencia és a digitalizáció térnyerésének korában miként értelmezhető az „élő játék” szerepe a gyermek fejlődésében, hogyan viszonyul egymáshoz a virtuális és a valós térben zajló játéktevékenység, és milyen feltételek mellett integrálható a játék – formáit és módszertani lehetőségeit tekintve – az oktatás mindennapi gyakorlatába. A kérdéskör aktualitása arra is rámutat, hogy a játékalapú tanulás újragondolása nemcsak pedagógiai, hanem társadalmi szinten is indokolt. Ebben az összefüggésben fontos megjegyezni, hogy bár a mesterséges intelligencia asszociációs sebessége és kombinációs képességei nagyságrendekkel meghaladják az emberét, a kreativitás emberi értelemben vett minőségéhez elengedhetetlen megérezés, személyes élményanyag és belső hajtóerő nem része a gépi működésnek. Ez a különbség tovább hangsúlyozza az élő, testi-lelki jelenlétén alapuló játék szerepét a kreativitás és az önálló gondolkodás kibontakozásában.

A vizsgálat rámutatott arra, hogy a magyar Waldorf-kerettanterv a játékot és a kreativitást nem kiegészítő pedagógiai eszköznek, hanem a személyiségfejlődés központi tényezőinek tekinti. A játékban megélt szabadság és az alkotótevékenységben kibontakozó kreativitás olyan pszichológiai és szociális kompetenciákat erősít, amelyek a gyermek nyitott, belső motivációval rendelkező és önálló

gondolkodásra képes személyiséggé válását támogatják. A tanulmányban bemutatott elméleti és gyakorlati megfigyelések megerősítik, hogy a játék nem pusztán a tanulás előkészítő terepe, hanem annak egyik elsődleges médiuma.

A dolgozatba szereplő megállapítások egy későbbi kvalitatív empirikus kutatás számára releváns alapot nyújthatnak. A tanulók, pedagógusok és szülők tapasztalatainak, attitűdjeinek és reflexióinak feltárása – interjúk, megfigyelések és esettanulmányok formájában – tovább árnyalhatná a játék- és ritmusalapú oktatás szerepéről alkotott képet, és hozzájárulhatna a pedagógiai gyakorlat módszertani finomításához is.

Tágabb perspektívában mindez arra utal, hogy a játékra és kreatív tevékenységre épülő nevelés nemcsak az egyén fejlődésére hat kedvezően, hanem társadalmi szinten is értéket teremt. Az önálló gondolkodásra, együttműködésre és problémamegoldásra képes generációk nevelése hosszú távon elősegítheti egy demokratikus, nyitott és innovációra érzékeny társadalmi környezet kialakulását. Ennek fényében a játékpedagógia nem csupán didaktikai eszköz, hanem a jövő pedagógiai és társadalmi kihívásaira adott lehetséges válasz.

IRODALOMJEGYZÉK

- Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brainnetwork dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87–95.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>
- Brenne r, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eines Systematik traditioneller und moderner Therorien*. Wienheim: Deutscher Studien Verlag.
- Carlgren, F. (1992). *A Szabadságra nevelés*. Budapest: Dürer Nyomda.
- Caillouis, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Edmunds, F. (2004). *A Waldorf-iskola: Az emberi nevelés alapjai*. Budapest: Genius Kiadó.
- Finkel, I. (2007). *The Royal Game of Ur*. London: British Museum Press.
- Froebel, F. (1887). *The education of man*. New York: D. Appleton and Company.
- Fromann, R. (2015). *Gamification – Játékosított világ*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Huizinga, J. (1990). *Homo ludens: A játék eleme a kultúrában* (E. Gulyás, Trans.). Budapest: Osiris Kiadó. (Eredeti mű megjelenése 1938)
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
<https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Juul, J. (2011). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kamarás, I. (2006). *A játék világa*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.
- Kósáné Ormai, V. (2001). *Játékpedagógia*. Budapest: OKKER Kiadó.
- Kron, W.F. (1997). *Pedagógia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kyle, D. G. (2014). *Sport and spectacle in the ancient world*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Magyar Waldorf Szövetség. (2020). *A Waldorf-iskolák kerettanterve 1–13. évfolyamra*. Budapest: Magyar Waldorf Szövetség. Elérhető: <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-13.pdf>
- Mérei, F., & V. Binét, Á. (1981). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy, J. (2000). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pléh, Cs. (2001). *A lélektan története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Payne, K. J. (2016). *Gyermekeink játéka*. Budapest: Klaris Kiadó.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schiller, F. (1795/2005). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* [Az ember esztétikai neveléséről]. In A. Görland (Ed.), *Sämtliche Werke* (Vol. 5, pp. 301–378). Stuttgart: Reclam.
- Szelei, I. (2017). *Digitális játékok pedagógiai értelmezése*. Budapest: ELTE PPK.
- Steiner, R. (1969). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.

- Steiner, R. (1977). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft 13. Vortrag: Das kindliche Spiel*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Eurythmy, as visible speech, fifteen lectures given at Dornach, Switzerland, 24th June to 12th July 1924*. (2nd ed.). Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1995). *A nevelés művészete*. Budapest: Genius Kiadó.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. Sz. (1971). *A játék és annak szerepe a pszichikus fejlődésben*. In *A gyermek világa* (pp. 25–42). Budapest: Akadémiai Kiadó. (Eredeti mű megjelenése 1933)
- Winnicott, D. W. (1999). *Játás és valóság*. Budapest: Animula Kiadó.

THE ROLE OF GAMES IN FOSTERING CREATIVITY IN WALDORF SCHOOL

Abstract

The study examines the pedagogical role of play within the context of schools following the principles of Waldorf education, with a particular focus on the possibilities of interdisciplinary integration and the pedagogical tools for fostering creativity. The analysis centers on how different subjects can support one another within a play-based learning framework, with special attention to age-specific developmental characteristics. The foundation of this research is our practical experience as educators, through which we aim to align empirical observation from everyday teaching practice with relevant theoretical perspectives.

Keywords: *Waldorf education, play and playfulness, age specific characteristics, interdisciplinary connections*