17th International Scientific Conference 2025

Sessions of the Faculty of Education

https://doi.org/10.36007/5390.2026.346

KREATIVITÁS, TANÁRI KREATIVITÁS A WALDORF-TANÁRKÉPZÉSBEN – NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ TANTERVELEMZÉS

CREATIVITY AND TEACHER CREATIVITY IN WALDORF TEACHER TRAINING: AN INTERNATIONAL COMPARATIVE CURRICULUM ANALYSIS

Tímea MÉSZÁROS[75]

ABSTRACT

Waldorf pedagogy conceives teaching as an art and the teacher as a creator. This principle is reflected—at least in theory—in the curricular design of Waldorf Class Teacher education. The aim of this study is to explore the extent and manner in which the curricula of international Waldorf Class Teacher training programs support the development of creative teaching. The study investigates how creativity and teacher creativity are embedded in the curricula of various Waldorf Class Teacher education programs. The qualitative comparative curriculum analysis is based on the program documents of seven different institutions, including state-accredited programs in Germany as well as Swedish, Taiwanese, and Hungarian examples. The central research question concerns the ways and degrees to which these programs foster the emergence of creative teacher identities. The analysis reveals that creativity appears not only through artistic courses but is integrated throughout the structure of teacher education—ranging from personal development to methodological autonomy. According to the findings, Waldorf Class Teacher education effectively supports teacher creativity when the concept of the teacher as a creative practitioner is also explicitly present at the curricular level. While the study is not representative, it identifies relevant tendencies and curricular patterns within European Waldorf Class Teacher education programs.

KEYWORDS

creativity, teacher creativity, Waldorf Class Teacher training, comparative curriculum analysis, transversal competencies

BEVEZETŐ

A kreativitás, tanári kreativitás az utóbbi évtizedek pedagógiai diskurzusának középpontjába került, különösen azon nevelési irányzatokban, amelyek az ismeretátadás mellett a

[75] Mgr. Mészáros Tímea, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, meszarost@ujs.sk

gyermekek személyiségfejlődését, képességkibontakoztatását és egyéni útjuk támogatását is célul tűzik ki. A Waldorf-pedagógia, mint alternatív, holisztikus szemléletű nevelési rendszer, sajátos módon közelít a tanítás művészetéhez, és a tanárt nem csupán tudásközvetítőként, hanem nevelő művészként, kreatív alkotóként értelmezi. A Waldorf-pedagógia értékrendjében a nevelés és a szabadság elválaszthatatlan egységet alkot (Carlgren, 1988). A Waldorf-tanárképzések ennek megfelelően olyan pedagógusokat kívánnak formálni, akik nemcsak szakmailag kompetensek, hanem képesek reflektíven, művészi érzékenységgel és nevelői szabadsággal tevékenykedni a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

A tanulmány célja annak feltárása, hogy a tanári kreativitás milyen módon és milyen mértékben jelenik meg leginkább a különböző nemzetközi, illetve magyar Waldorf-osztálytanító képzési programokban. A vizsgálat kvalitatív összehasonlító tantervelemzésen alapul, amelynek fókuszában kreativitás, tanári kreativitás áll a képzési struktúrák, szemléleti keretek, valamint a művészetpedagógiai és reflektív elemek tükrében. A kutatás további célja rámutatni a vizsgálatban részt vevő tantervek közötti különbségekre. A téma aktualitását erősíti az is, hogy a Waldorf-iskolák hálózata világszerte dinamikusan fejlődik, Magyarországon pedig több mint harminc Waldorf-intézmény működik, amelyek számára a megfelelően képzett, elhivatott és tanárságukban kreatív osztálytanítók utánpótlása stratégiai kérdés. A kutatás elsősorban az európai Waldorf-tanárképző intézmények honlapjairól származó tantervekre korlátozódik, kiegészítve a kontinensen kívüli mintákkal a nemzetközi képzés összehasonlító elemzése érdekében. A vizsgált mintába elsősorban a meghatározó publikációs háttérrel rendelkező tanárképző intézmények tantervei kerültek, valamint további, kisebb képzőhelyek képzési programjai. A jelen tanulmány szűkebb, magyarországi relevanciája a Waldorf-iskolai modell felsőoktatási akkreditációs törekvései, míg általánosabb relevanciája a Waldorf-osztálytanító képzés tartalmi elemzése 7 mintán. Az összehasonlító elemzést követően következtetéseket vonunk le a nemzetközi Waldorf-pedagógusképzés tendenciáiról a kreativitás, tanári kreativitás fókuszával. A dolgozat tehát nemcsak elméleti szempontból kíván hozzájárulni a Waldorf-tanárképzés kutatásához, hanem gyakorlati iránytűként is szolgálhat a már létező és a még formálódó képzési programok fejlesztői számára.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A kreativitás és a tanári kreativitás fogalmi kerete

A *kreativitás* fogalma (lásd 1. ábra) a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban több dimenzióban értelmezhető. Klasszikus meghatározások szerint a kreatív produktum az eredetiség és a megfelelőség kettősére épül (Barron, 1955; Guilford, 1950; Hennessey & Amabile, 2010; Simonton, 2012), amelyet további szempontok, például a minőség (Sternberg, 1999a), a meglepetés (Boden, 2004), az esztétikum és a hitelesség (Kharkhurin, 2014) egészítenek ki. A pedagógiai diskurzusban a kreativitás három összefüggő elemből áll: kreatív tanításból, kreativitásra nevelésből és kreatív tanulásból (Craft, 2005; NACCCE, 1999; Jeffrey & Craft, 2004; Lin, 2009, 2011). Ezek kölcsönhatásban olyan párbeszédes, improvizatív tanulási környezetet hoznak létre, amelyben a tanári kreativitás elsődleges célja a tanulók kreatív potenciáljának felismerése és kibontakoztatása. A kreatív tanárság e megközelítésben nem pusztán kreatív viselkedések összessége, hanem komplex pedagógiai attitűd és identitás, amely a reflektív, improvizatív és fantáziadús tanítási gyakorlatban nyilvánul meg (Cremin, 2001; Lin, 2009, 2011; Van Manen, 1991). A Waldorf-pedagógiában a kreativitás mindehhez sajátos értelmezést nyer:

nem cél, hanem kiindulópont, amely a tanár „nevelőművészi” szerepében testesül meg, vagyis abban a képességében, hogy a tantervet élő, alkotó módon alkalmazza (Steiner, 1995; Rawson, 2010).



1. ábra. A kreativitás értelmezésének szintjei
Forrás: saját szerkesztés, 2025

A *tanári kreativitás* nem kizárólag a tanítási eszközök, módszerek újítása, hanem sokkal inkább egy személyes és reflektív alkotó folyamat, amely a tanári identitás részévé válik. A Waldorf-tanárképzés ezt a kreativitást az *emberi fejlődés belső útjaként* értelmezi. Ebben a megközelítésben a tanári kreativitás nem pusztán egyéni adottság vagy művészi képesség kérdése, hanem olyan dinamikus és reflektív pedagógiai kompetencia, amely lehetővé teszi a tanárok számára, hogy újszerű, eredeti és kontextushoz illeszkedő megoldásokat és tereket hozzanak létre az oktatási-nevelési folyamat során. Olyan összetett és többrétegű fogalomról beszélünk, amelyben összefonódik: az egyéni alkotóképesség, a tanításmódszertani rugalmasság, a tanulói igényekre adott érzékeny válasz, valamint a saját tanári szerep újraértelmezése és folyamatos alakításának képessége. A kreativitás kiemelt szerepet játszik, mivel a tanterv élő és folyamatosan újraalkotandó elemként jelenik meg, amelyhez alkotó tanári jelenlét szükséges.

A *transzverzális kompetenciák* olyan átvihető és újrafelhasználható készségek, amelyek a legkülönbözőbb helyzetekben és munkakörülmények között alkalmazhatók, így a 21. században elengedhetetlenek (Belchior-Rocha et al., 2022; Vass, 2022). A modern oktatási szemlélet szerint a pedagógusnak nemcsak szaktárgyi és általános pedagógiai készségekkel kell rendelkeznie, hanem olyan átfogó kompetenciákkal is, amelyek különösen fontosak a folyamatosan változó környezethez való sikeres alkalmazkodásban, valamint az értelmes és eredményes életvitelhez (MacKenzie & Polvere, 2009). A fentiek miatt szükséges a Waldorf-tanárképzésben a transzverzális kompetenciák megjelenésének és tartalmának tanulmányozása a tanári kreativitás kontextusában, amely támogathatja, hatékonyabbá teheti a képzésben történő fejlesztésüket.

A Waldorf-tanterv történeti és kortárs értelmezései Waldorf-kontextusban

A „tanterv” (németül: Lehrplan, angolul: curriculum) nem pusztán tantárgyi struktúra, hanem a tanítás céljainak, tartalmainak, módszereinek és értékelési módjainak tudatos rendszere. A modern pedagógiai értelmezések a curriculumot egyfajta kultúraközvetítő, társadalmi-történeti konstrukcióként látják (Goodson, 1994), amely nemcsak a „mit tanítunk”, hanem „miért és hogyan” kérdésére is választ keres. A Waldorf-pedagógiában a curriculum szoros kapcsolatban áll az emberi fejlődés szakaszaival (Steiner, 1995), a tanár pedig nem csupán végrehajtója, hanem szerves alkotója is a tantervnek – a tanulók és önmaga fejlődését figyelembe véve.

A Waldorf-tanterv történeti és elméleti kidolgozásában több meghatározó Waldorf-pedagógus és -kutató játszott szerepet, a továbbiakban róluk lesz szó. A Waldorf-tanterv első gyakorlati kidolgozása Caroline von Heydebrand (1886–1938) nevéhez fűződik, aki az 1919-ben megnyitott stuttgarti Waldorf-iskola egyik alapító pedagógusaként készítette el az első tantervi vázlatokat. Heydebrand (1925, 1951) munkássága szorosan kapcsolódik Rudolf Steiner antropozófiai emberképéhez: a tantervet a gyermek életkori sajátosságaihoz illeszkedő, korosztály-specifikus tananyagszervezésként értelmezte. E. A. Karl Stockmeyer (1886–1963), 1969-ben először megjelent Rudolf Steiner’s Curriculum for Steiner-Waldorf Schools című munkájában rendszerezte Steiner tantervi utalásait. Stockmeyer (1969; 1991; 2015) nem pusztán a Lehrplan összegzését adta, hanem kiemelte az oktatás művészi és kreatív aspektusait, a tantermi környezet jelentőségét és a pedagógiai folyamat holisztikus dimenzióit. A Waldorf-pedagógia nemzetközi adaptációjában meghatározó szerepet játszott Henry Barnes (1912–2008), aki az észak-amerikai Waldorf-iskolák tantervét alakította. Barnes (1979; 1991) az amerikai kulturális sajátosságok – például az amerikai történelem, irodalom és őslakos hagyományok – beépítésével diverzifikálta a nemzetközi Waldorf-tantervet. Az általa képviselt felfogásban a tanterv „élő organizmus”, amely a gyermek fejlődési igényeiből és a tanár kreatív válaszaiból épül (Barnes, 1979). Uhrmacher (1995) és Ogletree (1996) kiemelik Barnes szerepét abban, hogy a Waldorf-tanterv az Egyesült Államokban nem egyszerűen a német modell átvétele, hanem a helyi kulturális kontextushoz való tudatos adaptáció lett.

Rudolf Steiner (1861–1925) pedagógiai írásaiban és előadásaiban hangsúlyozta, hogy a Waldorf-iskola nem pusztán módszertani gyűjtemény, hanem a „módszer iskolája” (Steiner, 2004: GA 305). Angelika Wiehl (2015) ennek nyomán a tantervet módszerként értelmezi, amely a görög methodos eredeti jelentéséhez visszatérve célhoz vezető útként szolgál, s amely a gyermek tényleges fejlődési folyamataival dialektikus kapcsolatban áll.

A kortárs Waldorf-tantervelméletben több nemzetközi kutató fogalmazott meg új értelmezéseket. Bo Dahlin (2017) a tantervet a gyermek és a kultúra közötti *transzformációs tér*ként írja le, amely holisztikus és tranzakcionális szemléletet képvisel. Markus Michael Zech (2017; 2023) a tantervet *művészi szerkezet*ként értelmezi, amely ritmusokra és ismétlődésekre épül, és amelyben a tanári autonómia kulcsszerepet kap. Thomas Stehlik (2019) a Waldorf-tantervet *társadalmi és kulturális konstrukció*nak tekinti, amely nem globális sablon, hanem mindig *a helyi közösség erkölcsi és kulturális válasza a gyermek fejlődési szükségleteire*. Tobias Richter (2006; 2020) hangsúlyozza, hogy a tanterv a gyermek fejlődési szakaszaiból fakadó nevelési feladatok *tartalmi kerete*. Tomáš Zdražil (2018; 2020) *reflexív és történeti struktúra*ként látja a tantervet, amely folyamatosan változik a társadalmi-kulturális kontextus függvényében, és amelynek megértéséhez az antropozófia alapos ismerete nélkülözhetetlen. A tanterv átfogó, intézményi és kulturális kontextusban történő értelmezését Martyn Rawson (Rawson & Richter, 2000; Avison & Rawson, 2013; Rawson, 2021; 2024) képviseli. Rawson szerint a Waldorf-tanterv nem pusztán

tananyagtartalmak összessége, hanem *mindaz, amit a gyermek megtapasztalhat* – ideértve a tanári személyiséget, a tanítás módját és az iskolai környezet esztétikáját is. A tanterv így holisztikus és folyamatközpontú, amely egyszerre biztosít nemzetközi koherenciát és lehetőséget a helyi adaptációra.

Összességében a Waldorf-tanterv a történeti kezdetektől a nemzetközi adaptációkon át a kortárs elméleti reflexiókig olyan orientációs keretként értelmezhető, amely nem merev előírásokat ad, hanem a nagyfokú pedagógiai szabadságot és a gyermek fejlődési szükségleteit helyezi a középpontba.

A Waldorf-pedagógia sajátosságai e fogalmak tükrében

A Waldorf-pedagógia egyik alapvető sajátossága, hogy a tanár szerepét „nevelőművészként" határozza meg. Steiner (1922/2002; 1924/1995; 2004; 2007) szerint a nevelés lényege, hogy művészi módon illeszkedjen a gyermek fejlődési ritmusaihoz és individuális szükségleteihez, ezért a tanárnak alkotóként kell formálnia a pedagógiai folyamatot. Ezt a gondolatot bontja ki Rawson (2021, 2024), valamint Rawson és Richter (2003), akik a tantervet olyan pedagógiai narratívaként értelmezik, amelyben a tanár személyisége, reflektív attitűdje és kreatív szabadsága maga is a curriculum része. Zech (1998, 2017, 2023) a Waldorf-tantervet „művészi szerkezetként" írja le, ahol a tanár autonómiája alapfeltétel a kreatív tanárság kibontakoztatásához. Hasonlóképpen Dahlin (2017) a tantervet „transzformációs térként" értelmezi a gyermek és a kultúra között, amelyben a tanár közvetítő és alkotó szerepet tölt be. Stehlik (2019) a Waldorf-iskolákat olyan intézményekként mutatja be, ahol a tanár nevelőművészi tevékenysége a szociális kompetenciák és az etikus cselekvés fejlesztését szolgálja. Richter (2003, 2020) szerint a Waldorf-curriculum a gyermek belső fejlődési programjára épül, a tanár pedig ennek kibontakozását kíséri művészi érzékenységgel. Barnes (1991) és Uhrmacher (1995) hangsúlyozzák, hogy a tanár nem a tanterv szolgája, hanem kreatív alkotója a pedagógiai közösségnek. Wiehl (1988, 2015) pedig a tanári munkát antropozófiai emberképből fakadó „pedagógiai koreográfiaként" írja le, amelyben a művészi elem áthatja a mindennapi pedagógiai gyakorlatot. A Waldorf-tanárképzés egyik meghatározó célja a reflektív gondolkodásra képes pedagógus nevelése (Oberski, 2006), aki a tanítás folyamatát saját fejlődésének részévé teszi.

Steiner antropozófiai alapú emberképe szerint a tanár feladata nem pusztán ismeretátadás, hanem az emberré válás folyamatának kísérése, támogatása. Ennek megfelelően a tanári szerep nem statikus, hanem folyamatosan fejlődő, belső munkával átszőtt hivatás. A Waldorf-pedagógiában a kreativitás és a spiritualitás összekapcsolódik: a tanár személyes fejlődése, művészi gyakorlata és pedagógiai attitűdje együttesen határozzák meg azt, hogyan képes egyéni és közösségi szinten is inspiráló, fejlődést támogató tanulási környezetet létrehozni. A kreativitás így nemcsak tanulói képességként, hanem a tanári kompetencia egyik meghatározó dimenziójaként jelenik meg. A Waldorf-tanárképzések ennek a komplex tanári szerepnek a kialakítását célozzák meg, ahol az önismeret, a művészetpedagógia és a spirituális önnevelés együttesen formálják a jövendő pedagógusok identitását.

Fontos leszögeznünk, hogy a Waldorf-pedagógia a kreativitást nem célként, hanem kiindulópontként értelmezi. A tanári kreativitás a Waldorf-tanterv élő alakításának feltétele – hiszen a Waldorf-képzések célja nem a kész tanmenetek követése, hanem azok alkotó alkalmazása és újragondolása. Az ilyen típusú curriculum-felfogás a tanárt „nevelőművészként" (Erziehungskünstler) pozicionálja, akinek rendkívüli szabadsága és felelőssége is van a pedagógiai

tér kialakításában. Philipp Gelitz: *„Erziehungskünstler“ sein – kritische Reflexion eines schönen Begriffs* (2025) című tanulmánya e fogalom eredetét, történeti alakulását és mai Waldorf-értelmezését vizsgálja hermeneutikai és empirikus szempontból. Gelitz rámutat, hogy a Waldorf-pedagógia önmeghatározásában központi szerepet játszik az *Erziehungskunst* fogalma: a nevelés mint „művészet”, nem pedig mint tudomány vagy ideológia. A szerző célja ennek a kifejezésnek a történeti és szemantikai rétegeit feltárni és a mai használat tudományos megalapozottságát megvizsgálni.

A 18–19. században az *Erziehungskunst* még a nevelés technikai-tudományos mesterségét jelentette, a *téchné* eredeti értelmében: művészet = szakértelem, módszer, technika (Miller, 1769; Trapp, 1780; Kant, 1803; Schleiermacher, 1813–1826; Herbart, 1835, idézi Gelitz, 2025). A kifejezés tehát ekkor még nem „művészi alkotást”, hanem szakszerű, reflektált gyakorlatot jelentett. Steiner ezt a fogalmat 20. század elején radikálisan új tartalommal tölti meg. Megközelítésében a nevelés művészet, mert a gyermek fejlődése élő, szellemi folyamat, amelyet nem lehet előírások szerint irányítani. A *nevelőművész* az, aki a gyermek szellemi-lelki természetének megismerése alapján, intuitívan, művészi érzékkel reagál a nevelési helyzetekre. Steiner (1894, 1990, 1991) szerint az elméleti tudás csak alap, a lényeg az élő, együttműködő kapcsolat és az alkotó nevelői attitűd. E megközelítésben az igazi nevelőművész csak „*geistige Anschauung*”, azaz szellemi belátás révén válhat nevelővé – az antropozófia tehát a pedagógiai művészet alapja.

Gelitz empirikus vizsgálata során Waldorf-pedagógusok körében végzett interjúkban elemezte a „Erziehungskünstler” kifejezés használatát. E kutatás eredményei azt mutatják, hogy a mai Waldorf-tanárok már eltávolodtak Steiner spirituális értelmezésétől, és a fogalmat inkább professzionális, reflektív és gyakorlati jelentéstartalommal töltik meg. A nevelőművész számukra olyan pedagógust jelöl, aki *kreatív, intuitív és érzékeny, aki rugalmasan reagál a gyermeki szükségletekre, és aki a tanulási helyzeteket művészien, élő módon alakítja*. A hangsúly tehát a *reflexióra épülő szakmai kompetencián* van, nem pedig a szellemtudományos alapokon. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a *„nevelőművész”* fogalma ma kettős: egyrészt szimbolikus önleírás a Waldorf-mozgalomban („az élő, alkotó pedagógus” képe), másrészt tudományosan nehezen megragadható terminus, mert eredetileg nem művészi, hanem technikai-tudományos jelentésű volt. A szerző szerint ezért van szükség a fogalom tudományos újraértelmezésére, hogy azzal hidat képezhessünk az antropozófiai és a modern neveléstudományi diskurzus között. (Gelitz, 2025)

Ennek fényében a nevelőművész olyan pedagógus, aki nem előírásokat követ, hanem alkotó módon formálja a nevelési folyamatot; aki a gyermek fejlődésének megértéséből és a tapasztalat intuitív feldolgozásából dolgozik; aki szakmai tudásra, reflexióra és érzékenységre támaszkodik. Míg Steiner koncepciójában a nevelőművész spirituális-művészi személyiség, a mai értelmezésben reflektív, kreatív szakember, aki a pedagógiai helyzetekben felelősen és rugalmasan cselekszik.

A tanári kreativitás fogalma e kontextusban különösen releváns, hiszen a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban ez az egyik legsokrétűbben értelmezett jelenség. A klasszikus elméletek szerint a kreativitás az új, eredeti és hasznos gondolatok vagy megoldások létrehozásának képességét jelenti (Guilford, 1950; Csíkszentmihályi, 1996). A pedagógiai kreativitás ezzel szemben nem kizárólag az újdonságra irányul, hanem az oktatási folyamatban

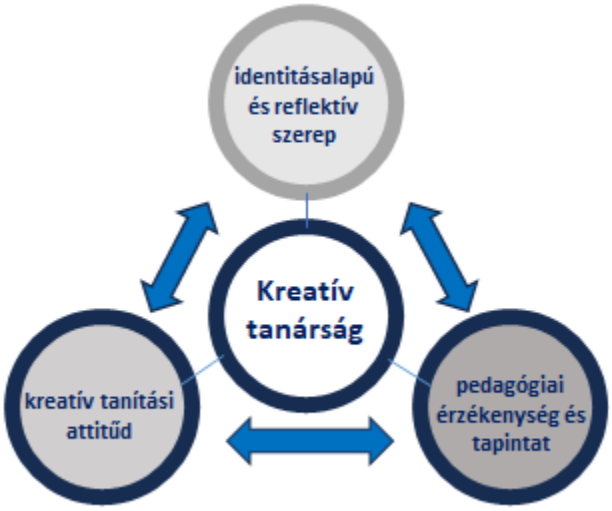
megnyilvánuló rugalmas gondolkodásra, adaptivitásra, módszertani sokszínűségre és a tanulási környezet tudatos, kreatív alakítására is kiterjed.

A tanári kreativitás tehát komplex kompetenciaként értelmezhető, amely magában foglalja a didaktikai-módszertani változatosság képességét, a problémamegoldó gondolkodást, a tanulók egyéni sajátosságaira való érzékenységet, a reflexióra való nyitottságot és a pedagógiai helyzetekben megnyilvánuló intuitív döntéshozatalt. Mindez különösen fontos a Waldorf-pedagógiában, amely a tanítási folyamatot a tanár belső fejlődésének, önképzésének és művészi attitűdjének tükrében értelmezi, és ezzel a nevelőművész ideálját a modern pedagógiai gondolkodás szerves részévé emeli.

A fentieket összefoglalva, a Waldorf-pedagógia sajátossága, hogy a kreativitást rendszerszintű működési elvként kezeli: a tanár alkotó szabadsága a felelősséggel együtt jár, a tanterv pedig élő keret, amelyet a nevelőművész — történeti rétegeitől a mai reflektív értelmezésig — szakmailag megalapozottan, intuitív érzékkel formál.

A kreatív tanárság fő jellemzői

Amint azt a 2. ábra szemlélteti, a kreatív tanárság fő jellemzői Lin (2009, 2011) és Cremin (2001) modelljei nyomán:
1. *identitásalapú és reflektív szerep*, amelyben kreatív tanár értelmező, reflektív és értékközvetítő személyiség. A tanárság ebben a megközelítésben hivatás és morális gyakorlat, amely az egyén belső elköteleződéséből táplálkozik; 2. *kreatív tanítási attitűd*, amelyet fantáziadús, kockázatvállaló és improvizatív megközelítések jellemeznek, amelyben a tanár képes a tanulókban rejlő kreatív potenciál felismerésére és aktivizálására. Fontos kompetenciái: a rugalmasság, az intuíció, a humor, a szenvedély; 3. *pedagógiai érzékenység és tapintat*: a tanár érzékenyen és etikus módon alkalmazkodik a pedagógiai helyzetekhez. (Van Manen, 1991)

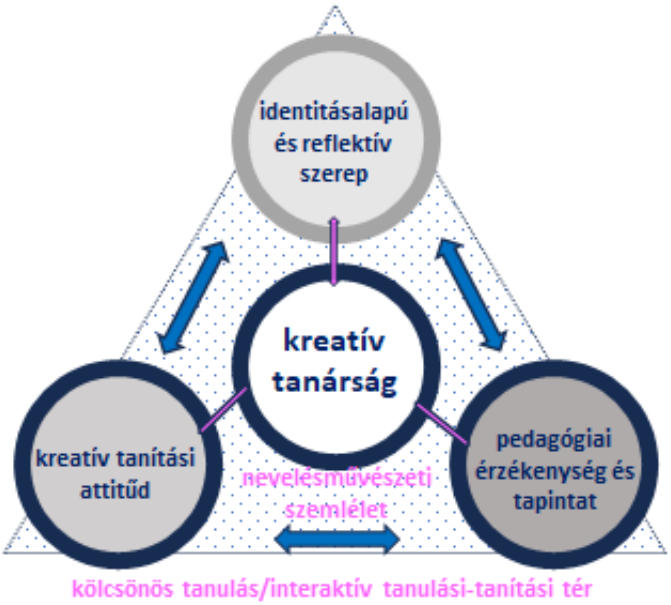


2. ábra*: A kreatív tanárság modellje*
Forrás: saját szerkesztés, 2025

Ez a három jellemző a Waldorf-pedagógiában tovább bővül a tanítás nevelésművészeti szemléletével, valamint a tanulás szociokulturális aspektusával, amelynek értelmében a tanulási

folyamat nem hierarchikus, hanem együttműködésen és párbeszéden alapul, azaz a tanár és tanuló *társalkotóként* vesz részt a tudás konstruálásában.

A kreatív tanárság olyan dinamikus és sokrétű szakmai identitás, amelyben a tanár saját kreatív energiáit mozgósítja annak érdekében, hogy a tanulók számára inspiráló, szabad és fejlesztő tanulási környezetet hozzon létre. Ez egyszerre tekinthető művészetnek, reflektív gyakorlatnak és morális elköteleződésnek – különösen igaz ez a Waldorf-pedagógia kontextusában. A kreatív tanárság modelljét a Waldorf-pedagógiában a 3. ábrán mutatjuk be, amelyen a *nevelésművészeti szemlélet a* kreatív attitűdhöz kapcsolódó jellemzőként jelenik meg, a *szociokulturális aspektusból* következő kölcsönösség pedig háttérelemként mutatkozik meg mint párbeszéden alapuló, interaktív tanulási-tanítási tér.



3. ábra: *A kreatív tanárság modellje a Waldorf-pedagógiában*
Forrás: saját szerkesztés, 2025

Mesterházy (2019) disszertációja - amely az érzelmi elemeket vizsgálja a Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulásában - a Waldorf-pedagógia alapelveit nem fogalmi-elméleti rendszerezésben mutatja be, hanem a reflektív naplókban megfogalmazott szubjektív tapasztalatokon keresztül. Ezekben az alábbi alapelvek jelennek meg: 1. *Antropozófiai alapú emberkép*: az ember testi–lelki–szellemi egysége; 2. *Az akarat–érzelem–gondolkodás egysége* mint pedagógiai cél és módszertani irányelv; 3. *Művészetközpontúság, kreatív tanulási folyamatok;* 4. *A tanár személyiségének központi szerepe* a nevelésben; 5. *Életkorszakokhoz igazított tanítás*; 6. *Belső elköteleződés, hivatástudat* mint a Waldorf-tanárság belső mozgatórugója. A fentiek értelmében a Waldorf-pedagógusok nemcsak követik az elveket, hanem saját élettörténetük, tapasztalataik révén belső identitásként élik meg ezeket. Ez teszi a Waldorf-pedagógiát élő és személyes nevelési gyakorlattá.

A Waldorf-törzscurriculum (2008) szerepe

A 2008-ban elfogadott, nemzetközi szinten létrehozott alaptanterv, amelyet a németországi Waldorf-képzőhelyek konferenciája dolgozott ki. Lényege, hogy közös alapelveket, célokat és tartalmi területeket rögzít, melyekhez minden Waldorf-tanárképző intézménynek igazodnia kell, ugyanakkor lehetőséget ad az intézményi sajátosságok szerinti adaptációra. A törzscurriculum fő feladata, hogy biztosítsa az akadémiai elvárásoknak megfelelő képzési struktúrát, miközben megtartja a Waldorf-pedagógia sajátos antropológiai és művészeti alapjait. Ennek részei: az antropológiai alapozás és az életkori fejlődési szakaszokhoz való szoros illeszkedés, a művészeti és kézműves tárgyak (festés, rajz, zene, kézimunka) beépítése, a mozgás és ritmus pedagógiai szerepe (euritmia, Bothmer-gimnasztika), a praxis-közeli képzés, amely a hallgatók tanári gyakorlatát a képzés szerves részévé teszi.

A Waldorf-tanárképzés szempontjából a Waldorf-törzscurriculum kettős szerepet tölt be: egyrészt egységes alapot teremt a nemzetközi Waldorf-tanárképzésben, lehetővé téve az intézmények közötti átjárhatóságot és a képzés minőségének összehasonlíthatóságát. Másfelől orientációs keretként szolgál, amely nem előíró jellegű, hanem rugalmasan alkalmazható, így teret ad a helyi kulturális és intézményi profilok kialakításának. Összességében a Waldorf-törzscurriculum a tanárképzésben azt biztosítja, hogy a jövőbeli Waldorf-tanárok szilárd antropológiai, művészeti és gyakorlati alapokra építve váljanak „nevelőművésszé”, miközben képzésük nemzetközileg is összehangolt, mégis helyi sajátosságokra reflektáló módon valósul meg.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A vizsgálat kvalitatív összehasonlító tantervelemzésen alapul, amelynek célja feltárni, hogyan és milyen mértékben jelenik meg a kreativitás, illetve a tanári kreativitás fejlesztése a különböző Waldorf-osztálytanítói képzési programokban. A módszer az egyes dokumentumok strukturális és tartalmi összevetésén alapul, kvalitatív kódolási eljárással kiegészítve.

A vizsgálat mintáját 7 Waldorf-tanárképző intézmény alkotta, amelyek földrajzi és szervezeti sokszínűsége lehetővé tette a képzési formák széles spektrumának feltárását. Németországban két képzési központ került bevonásra: az Alanus University of Arts and Social Sciences Alfterben működő Pedagógiai Kara, valamint ugyanazon egyetem mannheimi intézete, az Institute for Waldorf Education, Inclusion and Interculturalism. Szintén Németországban található a Freie Hochschule Stuttgart – Stuttgart Seminar for Waldorf Pedagogy, amely a Waldorf-tanárképzés egyik legrégebbi és legelismertebb helyszíne. A mintát tovább gazdagította a tajvani Center for Waldorf Education, National Tsing Hua University Hsinchu Cityben, amely a Waldorf-pedagógia ázsiai adaptációjának egyik kiemelt példája. A skandináv régiót két intézmény képviselte: a norvégiai Rudolf Steiner University College Oslóban és a svédországi Waldorflärarhögskolan Stockholmban. A mintába bekerült továbbá az Egyesült Államokban működő Antioch University – New Hampshire Campus. A több, német képzés részletes, államilag akkreditált programként szolgáltatott összehasonlítási alapot, míg a svéd és tajvani példák a nemzetközi adaptációt képviselik, a magyarországi államilag akkreditált Waldorf-osztálytanító képzés pedig egy sajátos modellt testesít meg a szakirányú továbbképzés formájában.

Az elemzés tárgyát azok az elérhető tantervi dokumentumok képezik, amelyek hivatalos (intézményi) forrásból származnak, részletes információkat tartalmaznak a kurzusok tartalmáról, céljáról, pedagógiai koncepciójáról.

A kutatás módszertanának lépései

1. Adatforrások kiszűrése

Az INASTE (International Network for Academic Steiner Teacher Education) tagintézményeinek listájából azok kerültek kiválasztásra, ahol Waldorf-tanárképzés zajlik, és elérhetők voltak hivatalos tantervi dokumentumok

2. Releváns kurrikulumok kiválasztása

Csak azokat a képzési programokat vontuk be, amelyek teljes és összehasonlítható tantervi anyaggal rendelkeztek.

3. Vizsgálandó kurzusok azonosítása

A kurrikulumokban feltérképeztük azokat a kurzusokat, amelyek a kreativitás, a tanári kreativitás fejlesztésére irányultak.

4. Tartalomelemzés

A kiválasztott kurzusokat kvalitatív szempontok alapján elemeztük: struktúra, kreativitásra irányuló célok, kurzustípusok, pedagógiai gyakorlat és antropozófiai szemlélet.

5. Kiértékelés és következtetések

Ez a folyamat tette lehetővé a 7 osztálytanító curriculum kvalitatív összehasonlítását a kreatív tanárság támogatásának szempontjából. A vizsgálat során az INASTE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education) által nyilvántartott intézmények közül azok kerültek kiválasztásra, amelyek: rendelkeznek nyilvánosan elérhető, jól dokumentált tantervvel.

A programok összevetése során a következő dimenziókat vizsgáltuk: 1. a tanterv szerkezete (moduláris / integrált / gyakorlatorientált), 2. A kreativitásra irányuló célkitűzések jelenléte, 3. A kurzusok tematikája: tartalmaz-e művészeti, önismereti, reflektív, projektalapú vagy szabad módszertani modulokat, 4. a pedagógiai gyakorlat szerepe, az antropozófiai / steineri szemlélet explicit megjelenése, valamint a curriculum részletessége, átláthatósága.

A vizsgált programokat három kategóriába sorolta a kutatás: 1. részletes, akkreditált programok (pl. Németország), 2. kevésbé részletes, akkreditált programok (pl. Svédország, Taiwan), 3. nem akkreditált / továbbképzési programok (pl. Magyarország). Ez a csoportosítás lehetővé tette a tantervi támogatottság mértékének kvalitatív értékelését a kreatív tanárság szempontjából.

Az elemzést két fázisban folytattuk le. Az első fázisban az egyes intézmények curriculumait alapul véve a kurzusokat hozzárendeltük a német Waldorf-törzscurriculumban lefektetett képzési területekhez. Ennek során a Freie Hochschule Stuttgart modul-kézikönyvében alkalmazott tanulmányi területeket vettük alapul. Ezek lényegében megfelelnek a 2008-as törzscurriculumban lefektetett területeknek: B – Neveléstudományi alapok, D – Szaktárgyak alapjai (didaktika), K – Művészet, P – Pedagógiai gyakorlat, I – Önszerveződés és kezdeményezés, G – Waldorf-pedagógiai alapok, S – Iskola és társadalom, T – Záródolgozat.
Tekintve, hogy érdeklődésünk fókuszában a Waldorf-osztálytanító curriculumok kreativitás, a kreatív gondolkodás követelményszintje, ill. milyen formában jelenik meg a kreativitás, a tanári kreativitás fejlesztése, kiemelkedő figyelmet szenteltünk a K – Művészet képzési területhez sorolt

kurzusoknak. A művészeti komponens mellett fontosnak tartottunk kitérni a P - Pedagógiai gyakorlat képzési területre is.

Azt is vizsgáltuk, hogy a kreativitás – mint pedagógiai és tanári minőség – hogyan jelenik meg a tantervi dokumentumokban, milyen tantárgyakban és tanulási formákban kap szerepet a Waldorf-osztálytanítói képzésben. vagyis mely kompetenciák fejlesztése figyelhető meg, különös tekintettel a transzverzális kompetenciákra. Ezek a kulcskompetenciák olyan átvihető és újrafelhasználható készségek, amelyek a legkülönbözőbb helyzetekben és munkakörülmények között alkalmazhatók, így a 21. században elengedhetetlenek (Belchior-Rocha et al., 2022).

Kódolási séma

A tantervi dokumentumokban azonosított kurzusokat három fő dimenzió szerint kódoltuk:

1. táblázat:

Kategória	Kód	Tartalmi fókusz	Példa
Művészeti és kézműves kurzusok	K	Festészet, zene, kézimunka, eurythmia, drámapedagógia	*Eurythmie und künstlerische Praxis* – Freie Hochschule Stuttgart
Pedagógiai gyakorlat és reflektív modulok	P	Hospitálás, mentori konzultáció, reflektív napló	*Praktikum und Selbsterfahrung* – Alanus Hochschule
Önismeret, antropológiai alapok	I / G	Antropozófia, önképzés, önreflexió, biográfiai munka	*Anthroposophie und Selbstbildung* – Rudolf Steiner University College

Forrás: saját szerkesztés, 2025

A kurzusok elemzése az 1. táblázatban megadott kategóriákhoz igazodva történt, annak feltárására, hogy miként segítik elő a tanári kreativitás kibontakoztatását a következő indikátorok mentén: *művészi integráció, reflektív gyakorlat, módszertani autonómia és transzverzális kompetenciák fejlesztése.*

A 2. táblázat a transzverzális kompetenciák előfordulását és szintjét szemlélteti.

2. táblázat:

Ország / Intézmény	Akkre-ditáció	Fő kurzuskate-góriák (K/P/I)	Kreativitástámogatás jellege	Transzverzális kompetenciák megjelenése
Németország – Alanus Hochschule	állami	K, P, I	magas szintű, strukturált	explicit (önreflexió, interkulturális érzékenység)

Németország – Freie Hochschule Stuttgart	állami	K, P, G	integrált, művészeti központú	explicit
Norvégia – Rudolf Steiner University College	állami	K, P	közepes, reflektív alapú	implicit
Svédország – Waldorflärarhögskolan	állami	K, I	indirekt, művészetpedagógiai fókusz	implicit
Tajvan – NTHU Center for Waldorf Education	állami	P, I	közepes, kísérleti jellegű	implicit
USA – Antioch University	állami	K, P, I	magas, innovatív pedagógiai megközelítés	explicit
Magyarország – ELTE BGGYK	állami (poszt grad.)	K, I	korlátozott, továbbképzési jelleg	implicit

Forrás: saját szerkesztés, 2025

A *transzverzális kompetenciák* megjelenését a Waldorf-osztálytanítói képzési programokban strukturált tantervelemzéssel vizsgáltuk, több lépésben és nemzetközi összehasonlításban. Az elemzés tantervi tartalomelemzésen alapuló, mátrixszerű kódolási módszert alkalmazott, amely az UNESCO-kompetenciamodellhez (2016) és a tanári kreativitás kontextusához illeszkedett. Az értékelés kvalitatív-összehasonlító jellegű volt, de kvantifikált indikátorokat (igen/nem/részben) is használt a transzverzális kompetenciák jelenlétének vizsgálatára.

Az alábbi pontok foglalják össze pontosan a módszertani eljárást:

1. Elméleti alap

A kutatás az UNESCO (2016) által meghatározott hat transzverzális kompetenciaterületre épült:

1. kritikus és innovatív gondolkodás,
2. interperszonális készségek,
3. intraperszonális készségek,
4. világpolgárság,
5. média- és információs műveltség,
6. egyéb kompetenciák (pl. testi egészség, vallási értékek).

2. Elemzési egység és források

A vizsgálat alapját nemzetközi Waldorf-osztálytanító képzési programok tantervi dokumentumai és kurzusleírásai képezték. Az intézményeket a kurzusleírások részletessége és akkreditációs státusza alapján három kategóriába soroltuk (részletes, hiányos és nem elérhető leírások).

3. Elemzési eljárás – értékelési matrix

Az elemzés során saját fejlesztésű, hét szempontból álló kurzusértékelési mátrixot alkalmaztunk a transzverzális kompetenciák azonosítására. A mátrix kérdései:

1. Fejleszti-e a kurzus a kritikus és innovatív gondolkodást?
2. Fejleszti-e az interperszonális készségeket?
3. Fejleszti-e az intraperszonális készségeket?
4. Támogatja-e a világpolgárság (global citizenship) kompetenciáját?
5. Fejleszti-e a média- és információs műveltséget?
6. Milyen mértékben jelenik meg az antropozófia?
7. Kapcsolódik-e a kurzus a művészet valamely formájához?

4. Pontozás és értékelés

A válaszokat háromfokú skálán rögzítettük: *Igen (i) = 1 pont, Nem (n) = 0 pont, Részben = 0,5 pont*.

5. Adatfeldolgozás és kiegészítő szempontok

Az elemzés a kurzusok formáját is feltüntette (előadás, szeminárium, gyakorlat), valamint azt, hogy megjelenik-e kutatás vagy tudományos munka komponens, mint az akademizálódás indikátora.

6. Kimenet – összehasonlító táblázatok

A feldolgozott adatok alapján a kurzusokat intézményenként (pl. FHS, ALA stb.) táblázatba soroltuk, és jelöltük, mely transzverzális kompetenciák jelennek meg az adott kurzusban. Ez képezte az alapját a nemzetközi összehasonlításnak.

7. Eredmények és megállapítások

A mintavétel és dokumentumhozzáférés korlátai

A vizsgálat a nyilvánosan elérhető tantervi dokumentumokra támaszkodott, ami torzításokat eredményezhetett a részletességben. Több intézménynél (pl. Tajvan, Svédország) csak rövidített programleírás volt hozzáférhető, így az elemzés elsősorban a tartalmi szerkezet és a fő kurzuskategóriák összevetésére korlátozódott. A szelekciós torzítás csökkentése érdekében minden földrajzi régióból (Európa, Ázsia, Észak-Amerika) bevontunk legalább egy államilag akkreditált programot. A kutatás korlátainak tudatosítása mellett a kvalitatív kódolás és a táblázatos szintézis révén nőtt az elemzés transzparenciája és reprodukálhatósága, amely így

megfelel a nemzetközi összehasonlító oktatáskutatás alapelveinek (Creswell, 2013; Miles & Huberman, 1994).

EREDMÉNYEK

A kutatás a vizsgált nemzetközi Waldorf-osztálytanítói képzési programok tantervelemzése alapján az alábbi főbb eredményeket és megállapításokat tárta fel:

1. A tantervi részletezettség és struktúra eltérései

A tantervi elemzés alapján jelentős különbségek mutatkoznak a programok részletezettségében, strukturáltságában és az állami akkreditáció szintjében. A németországi képzések (Alanus Hochschule, Freie Hochschule Stuttgart) részletes, moduláris felépítésű, államilag akkreditált programok, amelyek szisztematikusan integrálják a művészeti kurzusokat, a pedagógiai gyakorlatot és az önreflexiót fejlesztő modulokat. Például a *Freie Hochschule Stuttgart* „Künstlerische Praxis und Eurythmie" modulja közvetlenül a kreatív tanári attitűd fejlesztését célozza, míg az *Alanus Hochschule* „Reflexive Pädagogik und Selbstbildung" kurzusa az önismereti és reflektív kompetenciák tudatosítását segíti. Ezzel szemben a svéd és tajvani programok (pl. NTHU, Järna) kevésbé részletesek, inkább elméleti jellegűek. A kreativitás fejlesztése ezekben indirekt módon, alternatív pedagógiai gyakorlatokon, módszertani sokféleségen és reflektív tanulási folyamatokon keresztül valósul meg. A *National Tsing Hua University* „Aesthetic Education and Child Development" tantárgya például a művészetpedagógiát a helyi kulturális kontextushoz igazítja, a gyermek fejlődésének esztétikai dimenzióit hangsúlyozva. A magyarországi képzés (ELTE BGGYK) posztgraduális szakirányú továbbképzésként működik, tehát nem teljes alapképzés vagy mesterszak. Ennek megfelelően a tanterv kevésbé részletezett, ugyanakkor hangsúlyosan épít a művészetekre, az antropológiai alapokra és az önismereti fejlődésre. A képzés főként gyakorló pedagógusokat céloz meg, akik számára a kreativitásfejlesztés az önreflexió és a személyes pedagógiai út részeként jelenik meg.

Összességében a németországi programok nyújtják a legátfogóbb, rendszerszerű keretet a kreatív tanárság fejlesztéséhez, míg a skandináv és ázsiai képzések rugalmasabb, de kevésbé strukturált módon támogatják a kreativitást.

2. A kreativitás és tanári kreativitás dimenziói

A tantervelemzés alapján a Waldorf-tanárképzésben a kreativitásra, tanári kreativitásra irányuló dimenziók több, egymással szoros összefüggésben álló területen jelennek meg. Mindezek az elemek az antropozófiai emberképből táplálkoznak, amely a tanárt „nevelőművészként" értelmezi, és keretet ad a kreativitás pedagógiai értelmezésének.

Azonosítható három fő fejlesztési dimenzió:

1. *Művészeti dimenzió:* A zene, a képzőművészet, a kézművesség és az euritmia központi szerepet tölt be minden programban. Ezek a kurzusok nem pusztán esztétikai élményt nyújtanak, hanem a tanári személyiség formálását és a nevelés művészi szemléletének

kialakítását szolgálják. Például az Alanus Hochschule festészet- és zenemoduljai tudatosan a „*nevelőművész*” tanárkép kialakítását célozzák.

2. *Reflektív–önismereti dimenzió:* Az önreflexió és a belső fejlődés támogatása szinte minden programban jelen van. Az önreflexív kurzusok célja, hogy a hallgatók tudatosítsák saját pedagógiai identitásukat, és képesek legyenek a tanításban önazonos, hiteles módon reagálni.
3. *Módszertani–didaktikai dimenzió:* A Waldorf-tanárképzésben a módszertani szabadság alapvető elv. Az epochális oktatás lehetőséget ad arra, hogy a tanár saját ritmust és tartalmi szervezést alakítson ki, a gyermek fejlődéséhez igazítva. Ez a szemlélet különösen a német programokban jelenik meg, ahol a kreativitás nemcsak tartalmi, hanem tanulásszervezési szinten is cél.

3. A Waldorf-curriculum kreativitásfókusza

A kreativitás a Waldorf-curriculum egészét átható pedagógiai elvként értelmezhető. Nem önálló tantárgyként, hanem a tanítás és tanulás holisztikus folyamataként van jelen. A tantervi struktúrákban Steiner hármas tagolása („fej–szív–kéz”) mindenütt megfigyelhető: az elméleti tudás, az érzelmi intelligencia és az alkotó gyakorlat egyensúlya teremti meg a kreatív tanárság feltételeit. A tanárképzés célja nem kész módszerek átadása, hanem a kreatív önállóságra és reflektív pedagógiai ítélőképességre nevelés. Ez különösen erőteljesen jelenik meg az Alanus Hochschule és a Freie Hochschule Stuttgart tanterveiben, de a svéd és tajvani programokban is transzformációs térként működnek, ahol a hallgatók megtanulják a szabadság és felelősség egyensúlyát.

4. A kreativitástámogatás modelljei

Az elemzés alapján három fő tantervi modellt azonosíthatunk a kreativitás támogatásának módja szerint:

1. Integrált modell (DE_1, DE_2, USA): A kreativitás explicit célként jelenik meg, és a képzések szisztematikusan integrálják a művészeti, reflektív és gyakorlati kurzusokat. *Példa:* Alanus Hochschule – „Reflexive Pädagogik und Selbstbildung” modul.
2. Reflektív modell (SE, TW, NO): A kreativitás közvetett módon, reflektív tanulási folyamatokon, alternatív módszertani eszközökön és kísérleti pedagógiai gyakorlatokon keresztül fejlődik. *Példa:* NTHU – „Aesthetic Education and Child Development”.
3. Kiegészítő modell (HU): A kreativitás implicit módon, főként művészeti és önismereti kurzusok révén jelenik meg, elsősorban már gyakorló pedagógusok továbbképzésében. *Példa:* ELTE BGGYK – Waldorf-osztálytanítói szakirányú továbbképzés.

5. A transzverzális kompetenciák szerepe

A tanári kreativitás a transzverzális kompetenciák – például önreflexió, együttműködés, kezdeményezőkészség, interkulturális érzékenység és önfejlesztés – fejlesztésén keresztül valósul meg. Az Alanus Hochschule és az Antioch University programjai e kompetenciákat explicit modulcélként is rögzítik, míg a skandináv és ázsiai programokban ezek implicit módon, a kurzusok

tartalmi keretében épülnek be. Az ELTE BGGYK programja szinte teljes mértékben lefedi a főbb transzverzális kompetenciaterületeket, kiemelten az önreflexió és az önképzés dimenzióiban.

A vizsgált Waldorf-osztálytanítói képzési programok közös jellemzője, hogy nem kész módszertani sablonokra, hanem kreatív, önazonos tanárságra készítenek fel. A leginkább támogatott formában ez az Alanus Hochschule és a Freie Hochschule Stuttgart programjaiban valósulhat meg, ahol a kreativitás rendszerszinten integrált, míg a többi országban inkább indirekt vagy kiegészítő jelleggel van jelen. A Waldorf-pedagógiai felfogás szerint a tanár személyisége maga is a tanterv része (Rawson, 2024), ezért a képzés folyamata egyben önképző és önformáló út, amely a hallgatókat a gyermek fejlődésére való érzékeny, kreatív válaszadásra készíti fel.

KÖVETKEZTETÉSEK

A nemzetközi Waldorf-osztálytanító-képzések összehasonlítása rávilágított, hogy a kreatív tanárság kialakítását leginkább azok az intézmények támogatják, amelyek a tanári kreativitást nem csupán művészeti, hanem reflektív, módszertani és transzverzális dimenzióban is integrálják. A Waldorf-tanterv interpretációja tehát ott bizonyul legeredményesebbnek, ahol a „tanár mint nevelőművész” szerepfelfogás nemcsak filozófiai elv, hanem tantervi szinten is operacionalizált. Konkrét példák az állítások alátámasztására: Az Alanus Hochschule programjában a „*Künstlerische Medien und Pädagogik*” kurzus a kreatív kifejezésmódokat didaktikai reflexióval kapcsolja össze. A Stuttgart Seminar for Waldorf Education „*Praxis und Selbstreflexion*” modulja az önismeretet és a reflektív gyakorlatot a tanári kreativitás kulcskompetenciájaként kezeli. Az Antioch University képzésében a „*Artistic Practice and Teaching Methods*” kurzus a művészeti gyakorlatokat a pedagógiai innovációval ötvözi.

A transzverzális kompetenciák megjelenése és jelentősége a vizsgált programokban

A transzverzális kompetenciák – mint az együttműködés, kommunikáció, önszervezés és interkulturális érzékenység – szisztematikus fejlesztése a kreatív tanárság egyik alappillérének tekinthető. A vizsgált tanárképzési programokban e kompetenciák eltérő módon jelennek meg. A német és amerikai programokban – például a Freie Hochschule Stuttgart vagy az Alanus Hochschule esetében – a transzverzális kompetenciák explicit módon, külön kurzuscélként és tanulási eredményként szerepelnek, olyan megfogalmazásokkal, mint *„reflective competence”* vagy *„artistic autonomy”*, illetve *„Selbstorganisation und Kooperation”*. Ezzel szemben a skandináv és ázsiai (különösen tajvani) programokban ezek inkább implicit módon, a kurzusleírások narratív elemeiben, valamint az önreflexió és a művészetpedagógia integrált részeként azonosíthatók. A magyar programban – például az ELTE BGGYK Waldorf-osztálytanítói tantervében – a transzverzális kompetenciák közvetetten, az *önfejlesztés* és a *pedagógiai tapintat* fogalmain keresztül jelennek meg, amelyek az intraperszonális kompetenciák és a tanári önreflexió fejlesztését szolgálják. Ezek a kompetenciák ugyanakkor nemcsak a művészeti kurzusokon, hanem a neveléstudományi és didaktikai tárgyakban is jelen vannak, erősítik a tanárok alkalmazkodóképességét, innovációs képességét és interkulturális érzékenységét. A jövő pedagógusai számára ezek a kompetenciák kulcsfontosságúak.

A Waldorf-osztálytanító képzés erősségei a kreativitásfejlesztésben

A vizsgált osztálytanító-képzésekben központi szerepet játszanak a művészeti kurzusok (képzőművészet, zene, eurythmia, kézművesség), amelyek a tanári kreativitás fejlesztésének közvetlen terepei. A képzések erőteljesen építenek a pedagógiai gyakorlatra, amelyben a hallgatók saját tapasztalati élményen keresztül alakíthatják ki egyéni kreatív tanítási stílusukat. Az antropozófiai emberkép és a pedagógia nevelőművészetként történő felfogása támogatja a tanári kreativitás spirituális és személyes dimenzióit. A tantervi rugalmasság (orientációs keret, nem előíró szabályozás) lehetővé teszi az autonóm, innovatív pedagógiai megoldásokat. A képzésben hangsúlyos az önreflexió és önismeret, ami a kreatív tanári szerephez elengedhetetlen.

Fejlesztési irányok

Különbségek tapasztalhatók az intézmények között a kurzusok részletezettségében és dokumentáltságában (pl. Németországban részletes „Modulhandbuch" létezik, másutt csak minimális információt találtunk). Az akkreditáció hiánya több országban akadályozza a képzések egyenértékűségének és szakmai elfogadottságának megítélését. A transzverzális kompetenciák fejlesztése gyakran implicit, nem mindenhol kap explicit helyet a curriculumokban. Bár ez nem képezi a jelen kutatás tárgyát, a feltárás során világossá vált, hogy a kortárs pedagógiai trendekkel (pl. digitális technológia, multikulturalitás) való párbeszéd sok programban kevésbé jelenik meg. Fejlesztési irány: még nagyobb átláthatóság, sztenderdizálható minimum (pl. modulleírások egységesítése), ugyanakkor a helyi kulturális sajátosságok megőrzése, hangsúlyossá tétele.

A kutatás korlátai és további kutatási irányok

A kutatás nem reprezentatív, mivel a bevont tantervi dokumentumok részletessége eltérő, és több esetben korlátozott hozzáférés állt rendelkezésre (különösen a skandináv és tajvani programoknál). A nem akkreditált programok kevésbé átláthatónak és nehezebben összevethetőnek bizonyultak. Az összevetés során törekedtünk a szelekciós torzítás minimalizálására, ugyanakkor a dokumentumok heterogenitása befolyásolhatta az összehasonlítás mélységét.

További kutatási irányt jelenthet a hallgatói és oktatói tapasztalatok kvalitatív feltárása interjúk és esettanulmányok segítségével, valamint a Waldorf-képzések hatásvizsgálata annak mélyebb megértésére, miként formálódik a tanári kreativitás a pályakezdő évek során. Érdemes lenne vizsgálni a digitális kompetenciák és a kreativitás kapcsolatát is Waldorf-kontextusban, továbbá nemzetközi longitudinális összehasonlítás révén feltárni a különböző képzéstípusok hatékonyságát. Szintén releváns kutatási területet kínálhat a Waldorf-tanárképzés akkreditációs modelljeinek elemzése, különösen annak vizsgálata, hogyan egyeztethetők össze a hagyományos alapelvek az akadémiai elvárásokkal.

A tanári kreativitásra irányuló célok, eszközök és szemléleti keretek

A nemzetközi Waldorf-tanárképzési programok diverzitást mutatnak, ugyanakkor közös nevezőjük a Steiner által megfogalmazott pedagógiai alapelvek alkalmazása. A képzések szerkezete és fókuszai az adott ország kulturális, oktatáspolitikai és intézményi keretei szerint alakulnak, mégis jól körvonalazhatóak azok az elemek, amelyek a tanári kreativitás fejlesztésére irányulnak. A Rawson és Avison (2016) által szerkesztett nemzetközi tantervi útmutató alapján a Waldorf-tanárképzések három fő komponensre épülnek: - *elméleti képzés* (pedagógia, antropozófia, fejlődéslélektan), - *művészeti és kézműves tevékenységek*, - *iskolai gyakorlat és reflektív pedagógiai munka*. Az elméleti képzés során a hallgatók megismerkednek a Waldorf-

pedagógia alapelveivel, a gyermek fejlődési szakaszainak antropozófiai értelmezésével, valamint a tanítási gyakorlat alapfogalmaival. Ezt követi a művészeti gyakorlat, amely nemcsak módszertani célt szolgál, hanem a tanári én kibontakoztatását, az intuíció és az alkotókészség fejlesztését is. E tevékenységek közé tartozik például a festés, rajzolás, eurythmia, zene, kézművesség vagy éppen a drámapedagógia. A gyakorlati képzés és az azt kísérő reflexió szintén kulcsfontosságú. A tanárjelöltek hospitálnak, órát tartanak és rendszeres mentori visszajelzést kapnak, melyek segítik a pedagógiai stílus, az önreflexió és az önnevelés kialakítását. A képzések időtartama országonként eltérő: vannak rövidebb, 1–2 éves intenzív tanfolyamok (pl. Skandináviában), de találunk 3–4 éves egyetemi vagy főiskolai programokat is (pl. Németország, Ausztria, Svájc). A nemzetközi programok közös jellemzője, hogy kiemelt szerepet tulajdonítanak a tanári kreativitás tudatos fejlesztésének. A cél nem csupán a tananyag átadására képes szakember, hanem olyan autonóm pedagógus képzése, aki képes saját belső forrásaira támaszkodva, szabadon és felelősen alakítani pedagógiai gyakorlatát a Waldorf-szemlélet szellemében.

Gyakorlati relevancia: a képzésfejlesztés számára

A tanulmány gyakorlati hozadéka abban áll, hogy kijelöli azokat a fejlesztési irányokat, amelyek mentén a Waldorf-osztálytanító képzési programok tovább erősíthetik a kreatív tanárság támogatását: a művészeti és reflektív modulok integrált fejlesztése, a transzverzális kompetenciák explicit beépítése, a kurzusleírások részletezettségének növelése és a dokumentum-hozzáférés biztosítása.

A nemzetközi összehasonlító elemzésből jól látható, hogy a művészeti és önismereti kurzusok integrálása nélkülözhetetlen a kreatív tanárság támogatásában. A pedagógiai gyakorlat és elmélet szoros összekapcsolása minden sikeresnek mondható program közös jellemzője. Értelmezésünkben a képzés akkor tekinthető erősnek, ha képes hidat képezni az akadémiai világ és a Waldorf-hagyomány között. A moduláris, kompetenciaalapú megközelítés lehetővé teszi a kreatív tanári kompetenciák tudatosabb fejlesztését. További fontos tanulság: a képzés minőségét a részletezettség és a transzverzális kompetenciák beépítése határozza meg.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Alanus University of Arts and Social Sciences. (n.d.). *Studiengang Waldorfpädagogik (B.A./M.A.) – Modulhandbuch.* Alfter: Alanus Hochschule.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context.* Boulder, CO: Westview Press.

Antioch University New England. (n.d.). *Waldorf Teacher Education Program Handbook.* Keene, NH: Antioch University.

Avison, K., & Rawson, M. (2013). *The tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum.* Edinburgh: Floris Books.

Barnes, H. (1979). Introduction. In E. Pienning & N. Lyons (Eds.), *Educating as an art: Essays on the Rudolf Steiner method – Waldorf education* (pp. 1–14). New York: Rudolf Steiner Press.

Barnes, H. (1991). *A life for the spirit: Rudolf Steiner and the Waldorf schools.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*(3), 478–485. https://doi.org/10.1037/h0048073

Belchior-Rocha, H., Cardoso, A. P., & Azevedo, R. (2022). Transversal competences in higher education: Challenges and opportunities. *Education Sciences, 12*(6), 395. https://doi.org/10.3390/educsci12060395

Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms* (2nd ed.). London: Routledge.

Carlgren, F. (1988). *Education toward freedom: The philosophy and practice of Waldorf education.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Center for Waldorf Education, National Tsing Hua University. (n.d.). *Waldorf Teacher Education Curriculum.* Hsinchu City: National Tsing Hua University.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas.* London: Routledge.

Cremin, T. (2001). *Creativity in education.* London: Continuum.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: SAGE.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: HarperCollins.

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education.* Berlin: Springer.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London: SAGE.

Freie Hochschule Stuttgart. (n.d.). *Studienführer und Modulhandbuch Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Freie Hochschule Stuttgart.

Gelitz, P. (2025). „Erziehungskünstler“ sein – kritische Reflexion eines schönen Begriffs. *RoSE – Research on Steiner Education, 15*(2), 10–17. https://www.rosejourn.com

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods.* New York: Teachers College Press.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444–454. https://doi.org/10.1037/h0063487

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology, 61*, 569–598. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416

Heydebrand, C. von. (1925/1951). *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

INASTE – International Network for Academic Steiner Teacher Education. (n.d.). *Member institutions and curricula.* Retrieved June 5, 2025, from https://inaste.org

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*(1), 77–87. https://doi.org/10.1080/0305569032000159750

Kant, I. (1803). *Über Pädagogik.* Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Key competences for lifelong learning. (2019). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

Kharkhurin, A. V. (2014). *Multilingualism and creativity.* Bristol: Multilingual Matters.

Lin, Y. S. (2009). Teacher and student responses to creative pedagogy in an English teaching course in Taiwan. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 199–206. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.007

Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—A conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education, 2*(3), 149–155. https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021

MacKenzie, D., & Polvere, R. (2009). Key competencies in school education: A review of the literature. *Australian Curriculum Studies Association Research Papers, 19*(2), 25–41.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mesterházy, M. (2019). *A Waldorf-tanárok szakmai identitásának érzelmi dimenziói*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd University].

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our futures: Creativity, culture and education.* London: Department for Education and Employment.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Oberski, I. (2006). Learning to think in Steiner-Waldorf schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 5*(3), 336–349.

Ogletree, E. J. (1996). An international study of Steiner/Waldorf education. *The Journal of Educational Thought, 30*(1), 91–109.

Rawson, M. (2010). Waldorf pedagogy and creative teaching. *Research on Steiner Education, 1*(1), 19–32.

Rawson, M. (2021). Curriculum as lived experience: Waldorf education in contemporary contexts. *Research on Steiner Education, 12*(1), 15–30.

Rawson, M. (2024). Pedagogical artistry and curriculum design in Waldorf education. *Research on Steiner Education, 14*(1).

Rawson, M., & Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum.* Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications.

Rawson, M., & Richter, T. (2003). *Lehrplan und künstlerische Gestaltung in der Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.

Richter, T. (2018). *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung: Aktuelle Entwicklungen der Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.

Richter, T. (2020). *Curriculum und Entwicklung im 21. Jahrhundert.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Rudolf Steiner University College. (n.d.). *Bachelor Programme in Waldorf Education.* Oslo: Rudolf Steiner University College.

Schleiermacher, F. (1813–1826). *Pädagogische Schriften.* Berlin: Realschulbuchhandlung.

Simonton, D. K. (2012). Taking the U.S. Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity Research Journal, 24*(2–3), 97–106. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.676974

Stehlik, T. (2019). *Waldorf schools and the future of education: An international perspective.* London: Routledge.

Steiner, R. (1894). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* (GA 4). Berlin: Emil Felber.

Steiner, R. (1922/2002). *The spiritual ground of education* (GA 305). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1924/1995). *The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in Torquay, August 1924.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1987a). *Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens* (GA 303). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.