

# Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 31, Αρ. 1 (2025)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ



**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση



**«Κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης»: η δημιουργική «ελεύθερη εργασία» ως διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση**

*Βασίλειος Ε. Πανταζής*

doi: [10.12681/plogos.44690](https://doi.org/10.12681/plogos.44690)

Copyright © 2026, Βασίλειος Ε. Πανταζής



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Πανταζής Β. Ε. (2026). «Κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης»: η δημιουργική «ελεύθερη εργασία» ως διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 31(1), 57-81. <https://doi.org/10.12681/plogos.44690>

Βασίλειος Ε. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

*«Κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης»:  
η δημιουργική «ελεύθερη εργασία»  
ως διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση*

---

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.44690>

---

*Κάθε ώρα διδακτικής εργασίας είναι γεγονός ιστορικό και γι' αυτό ανεπανάληπτο.  
Δεν είναι λοιπόν νοητή μια τυποποίηση της διδακτικής ενέργειας.  
Κ. Δ. Γεωργούλης*

### *I. Η έννοια της δημιουργικότητας και το δημιουργικό μάθημα*

**Ο** Novalis (*Glauben und Liebe*, 39: Strack & Eicheldinger 2011, 167) είχε πει ότι «κάθε άνθρωπος θα έπρεπε να είναι καλλιτέχνης» (*Jeder Mensch sollte Künstler sein*). Ο Joseph Beuys (1994' Bojescul 1985) μετέτρεψε, τρόπον τινά, την άποψη του Novalis υποστηρίζοντας ότι ο «κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης» (*Jeder Mensch ist ein Künstler*). Όταν ο Joseph Beuys λέει ότι κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης δεν εννοεί ότι κάθε άνθρωπος είναι ζωγράφος ή γλύπτης (Husmann 2006). Εννοεί ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει τις δικές του δημιουργικές ικανότητες και ότι, επίσης, κατέχει καλλιτεχνικές ικανότητες που πρέπει να ανακαλύπτονται και να καλλιεργούνται. Η ανθρωπολογική έννοια της τέχνης αφορά τις γενικές δημιουργικές ικανότητες. Η έννοια της *δημιουργικότητας* ως βασικής ανθρωπολογικής σταθεράς συναρτάται με το πρόγραμμα των A. Adler, D.W. Winnicott και C.R. Rogers' ο Adler υπέθεσε μια «δημιουργική δύναμη» ως βασική σταθερά του ανθρώπινου Είναι, μια δύναμη που εκφράζεται εξ αρχής ως προδιάθεση στον άνθρωπο.

Η πολυσύνθετη έννοια της *δημιουργικότητας* χαρακτηρίζεται από τη «δυνατότητα των ανθρώπων να σκέφτονται με διαφορετικούς τρόπους, να

βλέπουν τα γεγονότα και τα αντικείμενα από μια σφαιρική πλευρά και να παράγουν πολλές εναλλακτικές λύσεις»· συμπεριλαμβάνει δε τη «δημιουργία νέων, ασυνήθιστων και εναλλακτικών ιδεών», με τον «αυτοσχεδιασμό και την καινοτομία να κατέχουν κεντρικό ρόλο» (Θεοδότου, 18-22). Η λέξη «δημιουργικότητα» παραπέμπει και στη χριστιανική θεολογία, η οποία ορίζει τον Θεό ως «δημιουργό» της γης και του ουρανού (Husmann 2006). Έτσι, από την ομοιότητα αυτή αντλείται και η δημιουργικότητα του ανθρώπου, ως ικανότητα να φέρει τάξη στο χάος ή να δρα δημιουργικά. Έννοιες όπως «τέχνη ζωής» (Lebenskunst) και «τέχνη αγωγής» (Erziehungskunst) δηλώνουν, επιπροσθέτως, ότι το «υλικό» που διαμορφώνεται, δεν πρέπει οπωσδήποτε να είναι «ύλη-εργαλείο». Δεν αρμόζει εδώ η αντίληψη της δημιουργικότητας που περιορίζεται στον διαχωρισμό από τη νοητική δραστηριότητα.

Η έρευνα σχετικά με τη μάθηση, στον γερμανόφωνο χώρο, απέκτησε ευρύτερο κοινό μετά τη δημοσίευση του βιβλίου «*Σκέψη, Μάθηση, Λήθη*» του Frederic Vester (1978/2011). Η επιχειρηματολογία του Vester αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο βιολογικής μάθησης. Η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες είσοδοι μάθησης και αισθητήρια όργανα, όταν η συναισθηματική ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι όσο το δυνατόν πιο θετική, όταν μπορούν να δικτυωθούν κατά το δυνατόν περισσότερα περιεχόμενα μάθησης στον εγκέφαλο, και όταν η αυτοδραστηριότητα είναι όσο το δυνατόν πιο μεγάλη.

Στη γενική παιδαγωγική έρευνα υπάρχουν αλληλοσυνδεδεμένες κατευθύνσεις με εκπαιδευτικό στόχο τις *δημιουργικές μορφές εργασίας* στο σχολικό μάθημα. Οι μορφές εργασίας, με τις οποίες οι μαθητές δραστηριοποιούνται ενεργά και έμπρακτα, θεωρούνται πιο αποτελεσματικές (Husmann 2006· πρβλ. Pantazis 2008). Η επιστημονική εργασία απαιτεί την παραγωγική ενασχόληση με τα λάθη, απαιτεί τη «ικανότητα αφαίρεσης» (Abstraktionsfähigkeit) για να «μετατραπούν» αντιλήψεις σε μοντέλα, και, επίσης, απαιτεί τη δημιουργική επαφή με σύνθετες δομές. Όλα αυτά δεν μαθαίνονται «μηχανικά», αλλά προϋποτίθεται η ικανότητα να διαμορφωθεί η απόκτηση των γνώσεων με «αυτενέργεια». Η *δημιουργικότητα* είναι η ικανότητα να λύσει κανείς δύσκολα (επιστημονικά) ερωτήματα με τη βοήθεια της λεγόμενης «αποκλίνουσας σκέψης», που εκφράζεται από το γεγονός ότι δεν κατευθύνεται ευθύγραμμα στον στόχο, αλλά ακολουθεί διάφορους δρόμους, απορρίπτει, δοκιμάζει παραλλαγές, συνδέει μεταβλητές ή συνδυάζει νέες μεταξύ τους. Η μονοδιάστατη αιτιότητα ως σκέψη, όπως την προωθεί η συζήτηση αναπτυσσόμενων και κατευθυνόμενων

ερωτήσεων στο μάθημα, θα ήταν, στο πλαίσιο αυτό, το απολύτως αντίθετο της επιστημονικής προπαιδευτικής.

Κατά τον Bollnow, η *μονολογική σκέψη*, η οποία ενδιαφέρεται για την επιβολή μιας άποψης στον συνομιλητή, αποτελεί «ολίσθημα των γλωσσικών σχέσεων». Η *διαλογική σκέψη* είναι παραγωγική, γιατί ο ένας μαθαίνει από τον άλλο. Η αλήθεια βρίσκεται μέσα στον καρποφόρο διάλογο. Ο Bollnow αντιστοιχίζει τις δύο μορφές ομιλίας με δύο διαφορετικούς τύπους σκέψης και διακρίνει τη *μονολογική ομιλία και σκέψη* (monologisches Sprechen und Denken) από τη *διαλογική ομιλία και σκέψη* (dialogisches Sprechen und Denken). Επίσης, κάνει λόγο για τη «συνομιλία ως τόπο της αλήθειας» (Das Gespräch als Ort der Wahrheit) και για την «αναλήθεια του δογματισμού» (Unwahrheit des Dogmatismus) (Bollnow 1975, 32-41· Bollnow 1979, 32-33, 54-59· Bollnow 1986, 103· Πανταζής 2010, 159-173).

Ο *παιδαγωγικός διάλογος* (pädagogischer Dialog) πρέπει να διδάσκει την προθυμία για γνήσια συνομιλία, δηλαδή να καλλιεργεί την ικανότητα της γλώσσας και της ομιλίας (Birckenbeil 1986, 82). Για να επιτευχθεί καλή συνομιλία, απαιτείται *άσκηση*. Η ικανότητα για συνομιλία δεν είναι ένα πρόδηλο και εμφανές χαρακτηριστικό του ανθρώπου, αλλά χρειάζεται ειδική άσκηση και πειθαρχία, για να αναδειχτεί. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται πάρα πολύ από την αγωγή. Ο παιδαγωγός μπορεί να υποβοηθήσει την ικανότητα και την επιθυμία για διάλογο, δημιουργώντας συνεχώς ευκαιρίες αγωγής προς την καλλιέργεια του θάρρους για άνοιγμα στη συνομιλία και προς την πρόθεση να ακουστεί η γνώμη του άλλου, αναγνωρίζοντάς την ως ισότιμη (Bollnow 1986, 104· Πανταζής 2010, 173-176· Pantazis & Patsis 2014).

Ο Bernd Janssen (2023) επισημαίνει ότι η συνήθης μεθοδολογία διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από: α) υψηλό βαθμό καθοδήγησης από τον δάσκαλο, β) νοητική προσέγγιση της διδασκαλίας, δηλαδή οι μαθητές πρέπει να μάθουν να καταστέλλουν το σώμα και τα συναισθήματά τους, και γ) περιορισμό σε γνωστικές μαθησιακές διαδικασίες που επικεντρώνονται στην απορρόφηση και αναπαραγωγή γνώσεων. Παρά τις προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την κριτική της εκπαίδευσης από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης, το γερμανικό σχολικό σύστημα δεν έχει σημειώσει μέχρι σήμερα ουσιαστική πρόοδο όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, επισημαίνει ο Janssen (2023). Η παραδοσιακή «μετωπική διδασκαλία» (Frontalunterricht), που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους όπως διαλέξεις, συζητήσεις με συντονιστή τον δάσκαλο, εργασία στον

πίνακα και ατομική εργασία. Δεν υπάρχει τίποτα κακό σε μια καλή παραδοσιακή διδασκαλία, στις συζητήσεις υπό την εποπτεία του δασκάλου ή στη μετάδοση ειδικών γνώσεων, παρατηρεί ο Janssen. Ωστόσο, η παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία γίνεται πρόβλημα όταν παραμελεί όλες τις άλλες παραλλαγές μιας *μεθοδολογικά πολυδιάστατης κουλτούρας διδασκαλίας* (vielsteitige methodische Unterrichtskultur). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η πρόκληση ήταν και παραμένει ο εμπλουτισμός της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας με ένα ευρύτερο ρεπερτόριο μεθόδων, προκειμένου να ξεπεραστεί η *μεθοδολογική μονομέρεια ως βασικός προσανατολισμός* (einsteitige methodische Grundorientierung).

Η *δημιουργική μεθοδολογία* (kreative Methodik) στη *δημιουργικό μάθημα* (kreativer Unterricht) δεν αποτελεί εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή μεθοδολογία αλλά μια λογική συμπλήρωσή της, επισημαίνει ο Janssen (2023). Και διευκρινίζει (Janssen 2008) ότι οι *δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας* (kreative Unterrichtsmethoden), τις οποίες εισηγείται, δεν επιχειρούν να καταργήσουν τη μετωπική διδασκαλία αλλά να συνεισφέρουν στη σταδιακή ενσωμάτωση των δημιουργικών διδακτικών μεθόδων σε αυτήν, καθιστώντας την μεθοδολογικά πιο ποικιλόμορφη και, επομένως, πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Μέσω της ενσωμάτωσης των δημιουργικών διδακτικών μεθόδων, η παραδοσιακή διδασκαλία αποκτά νέα δημιουργικά στοιχεία, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, μειώνεται ο συνήθως υπερβολικός έλεγχος του δασκάλου, και αναδύονται διαστάσεις του μαθήματος, στο οποίο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και «ο εκπαιδευτικός μπορεί, και μάλιστα πρέπει, να παραμείνει σιωπηλός». Έτσι, εμφανίζονται «νέες ευκαιρίες για ένα καλό μετωπικό μάθημα».

Οι *δημιουργικές μορφές εργασίας* διέπονται από τα παρακάτω γνωρίσματα (Husmann 2006): α) Βασίζονται στο δημιουργικό δυναμικό του ανθρώπου. β) Η δημιουργικότητα εκλαμβάνεται ως βασική ανθρωπολογική σταθερά και ως προδιάθεση που πρέπει να αναπτύσσεται. γ) Η δημιουργικότητα μπορεί μόνο να αναπτυχθεί και δεν μπορεί να μεταδοθεί. δ) Επειδή των δημιουργικών μορφών και μεθόδων εργασίας προηγούνται διδακτικές αποφάσεις, γι' αυτό δεν θεωρείται ότι δεν διέπονται από κανόνες, ούτε περιορίζονται στην απλή εκτέλεση προκαθορισμένων ενεργειών. ε) Οι δημιουργικές μορφές εργασίας δεν αντιτίθενται στις γνωστικές εργασίες, αλλά δημιουργικότητα και γνωστική σκέψη αλληλεπιδρούν. στ) Οι μαθητές δρουν στη διαδικασία του μαθήματος ως *ενεργά υποκείμενα*: Προσανατολίζονται μεθοδικά σε μορφές μάθησης που επιτρέπουν και την ατομική αντιμετώπιση, αφού η δημιουργικότητα δεν καλλιεργείται μόνο ομαδικά, δηλαδή δεν είναι απαραίτητο να είναι εξατομικευμένες, αλλά πρέπει

να κάνουν εφικτή την εξατομίκευση της μάθησης. ζ) Οι μαθητές, επίσης, προσανατολίζονται στις πράξεις, στο αποτέλεσμα/προϊόν, όπως και στους στόχους της μάθησης.

Μέσω της σταδιακής ενσωμάτωσης ποικίλων δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, η *καθημερινή κουλτούρα διδασκαλίας* (alltägliche Unterrichtskultur) μπορεί να βελτιωθεί (Janssen 2023). Η συνύπαρξη παραδοσιακών και δημιουργικών μεθοδικών επιπέδων οδηγεί αναπόφευκτα σε μια πολύπλευρη και διεξοδική ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής εργασίας. Η *ποικιλία των διδακτικών μεθόδων* (Methodenvielfalt) οδηγεί, επίσης, σε αυξημένο κίνητρο για το μάθημα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα που προσεγγίζεται. Η επέκταση της μεθοδολογικής ικανότητας, ώστε να συμπεριληφθούν οι δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας, μπορεί, επιπροσθέτως, να ενισχύσει την αίσθηση του εαυτού και της κοινότητας, δίνοντας περισσότερο χώρο και προσοχή σε συγκεκριμένα θέματα, πιστεύει ο Janssen (2008). Ταυτόχρονα, ανοίγει νέες ευκαιρίες για εις βάθος ενασχόληση με το εξεταζόμενο θέμα. Οι δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας ενισχύουν, επιπροσθέτως, το θάρρος και την ικανότητα έκφρασης προσωπικής γνώμης, τη δημοκρατική κουλτούρα συζήτησης, την εκπαίδευση στην ανοχή και την ικανότητα ενσυναίσθησης (Janssen 2008). Ο Janssen (2023) θεωρεί ότι η δημιουργική μεθοδολογία απευθύνεται στο «δημιουργικό δυναμικό» (kreatives Potenzial) της «παιδαγωγικής προσωπικότητας» (pädagogische Persönlichkeit). Οι δάσκαλοι πρέπει να εμπιστεύονται την τάση τους να ακολουθήσουν νέους δρόμους, καθώς και τη φαντασία και τη διαίσθησή τους, ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν ενεργά τη διαφοροποίηση και την επέκταση των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο Janssen (2023) δεν διστάζει να παρατηρήσει ότι η δυνατότητα αξιοποίησης δημιουργικών μεθόδων βρίσκεται αντιμέτωπη, κάποιες φορές, με «μια αόριστη αντίσταση» (eine diffuse Abwehr) από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά εκφράζουν την άποψη ότι δεν υπάρχει χρόνος για τέτοιες μεθόδους. Υπάρχουν, μάλιστα, δάσκαλοι που αναφέρουν ότι οι μαθητές τους δεν θέλουν τέτοιες μεθόδους. Όταν όμως ερωτώνται, παραδέχονται ότι δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ μια ομαδική συζήτηση, ένα παιχνίδι λήψης αποφάσεων, μια φανταστική συνέντευξη ή μια δίλεπτη εισήγηση. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι επικριτές μάλλον δεν θέλουν, ή διστάζουν, να εργαστούν με δημιουργικές μεθόδους και καλύπτουν την απορριπτική στάση τους πίσω από μια υποτιθέμενη αρνητική στάση των μαθητών τους.

## 2. «Ανοιχτό μάθημα» και «ελεύθερη εργασία»

Ο σπουδαίος παιδαγωγός Κωνσταντίνος Δ. Γεωργούλης (1975, 187-190, 199-207, 219, 222) παρατηρεί ότι τα εννοιολογικά μαθήματα μπορούν να δώσουν πλούσιο υλικό αυτενεργού απασχολήσεως των μαθητών. Η εφαρμογή της αρχής της *ελεύθερης πνευματικής εργασίας* στο σχολικό μάθημα βασίζεται στη διδακτική λογική του «*Σχολείου Εργασίας*». Ακολουθώντας αυτή τη λογική, θα έπρεπε να επιδιώκεται η «αναδημιουργία» του διδακτικού αντικειμένου στην ψυχή του παιδιού. Αναφορικά με το σημείο αυτό, ο Γεωργούλης παρατηρεί ότι μπορούμε να ζήσουμε το περιεχόμενο των δημιουργημάτων του πνευματικού και ιστορικού κόσμου με *επαναβίωση*, όχι όμως με «αναδημιουργία».

Η εργασία, ως τελεολογικό ενέργημα, πρέπει να θέτει έναν σκοπό καθορισμένο με σαφήνεια, υπογραμμίζει ο Γεωργούλης (1975, 218-222). Όταν ο σκοπός αυτός, η εκλογή του θέματος, καθώς και ο ενδεχόμενος καταμερισμός της εργασίας ανά πρόσωπα ή ομάδες έχει προέλθει από την «αυθορμησία των μαθητών», έχει τεθεί από τα ίδια τα παιδιά, είτε στην τάξη είτε μέσα από άλλη ευκαιρία της σχολικής ζωής, τότε προκαλείται η διέγερση του ενδιαφέροντος και η αυτενεργός μαθητική συμμετοχή. Επίσης, ένα μέρος της εργασίας μπορεί να γίνει έξω από τη σχολική τάξη (βιβλιοθήκη, μουσείο, ναός, ιστορική τοποθεσία κ.ά.). Ο Γεωργούλης (1975, 221) επισημαίνει emphatically ότι η εργασία πρέπει να αποφέρει ένα αποτέλεσμα, αλλιώς καταλήγει να γίνεται «ματαιόσχολη ενεργητικότητα».

Το *ανοιχτό μάθημα* (*offener Unterricht*) δεν είναι ένα έτοιμο μοντέλο, αλλά περιγράφει διάφορες μορφές και βαθμούς ανοιχτής διδασκαλίας (Lähnemann 2009). Οι δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν με περιορισμένες μορφές ανοιχτής διδασκαλίας και να τις επεκτείνουν σταδιακά. Στην «ανοιχτή διδασκαλία» (Jürgens 2009) πραγματοποιείται συστηματική και προγραμματισμένη μάθηση, δηλαδή λαμβάνονται αποφάσεις όσον αφορά τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους, τις οργανωτικές και κοινωνικές μορφές ή τις μορφές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Διαφέρει από τη «μαθησιακά προσανατολισμένη» διδασκαλία („lernzielorientierter“ Unterricht) όχι στο ότι παραλείπονται οι μαθησιακοί στόχοι και η περιγραφή τους, αλλά στον βαθμό ακριβείας τους και στον περιορισμό ή την κατάργηση του αποκλειστικού σχεδιασμού του δασκάλου. Όσο περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού με τους μαθητές, ή από τους ίδιους τους μαθητές, τόσο πιο ανοιχτό είναι το μάθημα. Αυτές οι αποφάσεις μπορούν να αφορούν όλα τα επίπεδα και όλους τους τομείς δράσης της σχολικής διδασκαλίας, στο μέτρο που το επιτρέπουν οι

ισχύουσες νομικές και διοικητικές διατάξεις.

Η παιδαγωγικά τεκμηριωμένη καθοδήγηση έχει ως μοναδικό στόχο και περιεχόμενο την ανάπτυξη και την προώθηση της ανεξαρτησίας των μαθητών. Ο Eiko Jürgens (2009) επισημαίνει ότι η «εξωγενής καθοδήγηση» (Fremdbestimmung) και η «αυτοδιάθεση» (Selbstbestimmung), άλλως πως η «καθοδήγηση» (Lenkung) και η «αυτονομία» (Selbstständigkeit), δεν αλληλοαποκλείονται αλλά σχετίζονται μεταξύ τους. Για το «ανοιχτό μάθημα», αυτό σημαίνει αφενός μεν να αφήνουμε τους μαθητές να μαθαίνουν και να ενεργούν αυτόνομα και με ευθύνη, αφετέρου δε να μην τους αφήνουμε στην τύχη τους, αλλά να τους υποστηρίζουμε κατά τη διαδικασία της αυξανόμενης αυτονομίας τους, καθώς και να τους υποβοηθούμε να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια και προβλήματα. Η «καθοδήγηση» (Führung) και η «αυτονομία» (Selbstständigkeit), παρεμφερώς ο «σχεδιασμός» (Planung) και η «ανοιχτότητα» (Offenheit), δεν είναι επομένως αντιφατικές έννοιες. Δεν ισχύει το «όσο πιο ανοιχτό, τόσο καλύτερο», αλλά ισχύει ότι ο *βαθμός ανοιχτότητας* (Grad von Offenheit), που είναι κατάλληλος σε κάθε περίπτωση, εξαρτάται από το συγκεκριμένο επίπεδο της *αυτόνομης (selbständige) και αυτορρυθμιζόμενης εργασίας και μάθησης* (γερμ. selbstregulierte Arbeit, αγγλ. self-regulated learning) μέσα σε μια ομάδα.

Το «ανοιχτό μάθημα» προωθεί την ικανότητα αυτοδιάθεσης και την κοινωνική ολοκλήρωση (Bohl & Kucharz 2010· Jürgens 2009· Peschel 2003). Οι μαθητές επιλέγουν να εξετάσουν θέματα ειδικότητας εργαζόμενοι χωριστά ή σε μικρές ομάδες. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα διακρίνεται από ειλικρίνεια και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Το ανοιχτό μάθημα προϋποθέτει μεγαλύτερη ανεξαρτησία, συνεργασία και παιδαγωγική υπευθυνότητα των δασκάλων, καθώς και τη διασύνδεση με εμπειρογνώμονες εκτός σχολείου, οι οποίοι δίνουν την πραγματική εικόνα για ορισμένα θέματα (Peschel 2003). Έχει επισημανθεί ότι η ειδοποιός διαφορά, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της «ανοικτής διδασκαλίας» («ανοιχτού μαθήματος»), σε σχέση με άλλες συναφείς μορφές, βρίσκεται στον όρο «ελεύθερη εργασία» (Γιαννούλης 1993, 164).

Ο όρος *ελεύθερη εργασία (Freiarbeit, Freie Arbeit, Freies Arbeiten)* περιγράφει μορφές εργασίας που αναπτύχθηκαν στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, καθώς στο επίκεντρο της παιδαγωγικής τους βρισκόταν η εργασία ως ενεργός ενασχόληση του παιδιού με το περιβάλλον του, σε συνδυασμό με την ελευθερία του παιδιού να επιλέγει ποια εργασία θα κάνει, τότε και με ποιο στόχο (Lähnemann 2009). Η «ελεύθερη εργασία» περιλαμβάνει τους πόλους «ελευθερία» και «εργασία», οι οποίοι πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία. Η «ελεύθερη

εργασία» είναι «εργασία», σχολική εργασία, και όχι αυθαιρεσία. Εάν τονιστεί μόνο η πτυχή της ελευθερίας, υπάρχει ο κίνδυνος η ελεύθερη εργασία να εξομοιωθεί με την παιδαγωγική του «laissez-faire». Η ελεύθερη εργασία δεν είναι «ελεύθερη ώρα» και απαιτείται πολλή δουλειά, τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τον μαθητή. Στην ελεύθερη εργασία, ο δάσκαλος αντιμετωπίζει το παράδοξο ότι πρέπει να ζητήσει από τους μαθητές να κάνουν καλή χρήση της ελευθερίας τους, χωρίς όμως ο τρόπος με τον οποίο το κάνει να αναιρεί τον στόχο, δηλαδή την ελεύθερη δράση. Αυτό το παράδοξο μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με μια διαδικασία, κατά την οποία η ελεύθερη εργασία μεταβαίνει από μια αρχικά πιο δομημένη μορφή σε πιο ανοιχτές μορφές ελεύθερης εργασίας.

Δεν υπάρχει ενιαία εννοιολόγηση και ένας σαφής ορισμός για την *ελεύθερη εργασία*. Κατά τον Hilbert Meyer (2002) η «ελεύθερη εργασία» είναι μια από τις «μεγάλες/βασικές μεθοδικές μορφές διδασκαλίας» (methodische Großformen/Grundformen des Unterrichts). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει περισσότερες επιμέρους μορφές, όπως π.χ. πρακτική, ειδική εργασία, εργαστήριο, εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Η ποικιλία των διαφορετικών εννοιών αντιστοιχεί στη διαφορετική πρακτική της ελεύθερης εργασίας, γεγονός που δυσκολεύει την εξέτασή της και τη διερεύνηση της αποδοτικότητάς της για τη μάθηση. Κοινός τόπος των διαφορετικών αντιλήψεων για την ελεύθερη εργασία είναι η πρόθεση να προωθεί τη μάθηση των μαθητών σε μεγαλύτερη ελευθερία, δηλαδή ανεξάρτητα από την άμεση επιρροή του παιδαγωγού, σε αυτονομία και αυτοπροσδιορισμό (Fischer 2007). «Ελευθερία» και «αυτονομία» είναι λέξεις-κλειδιά στις μορφές ελεύθερης εργασίας, αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και την υποστήριξη εκ μέρους των δασκάλων.

Με τον όρο *ελεύθερη εργασία* εννοείται ο κοινός στόχος της αυτόνομης και ανεξάρτητης εργασίας των μαθητών, σε ελεύθερα επιλεγμένη κοινωνική μορφή. Η ελεύθερη εργασία βλέπει τη μάθηση ως εποικοδομητική διαδικασία σε ένα πλαίσιο συναφειών και εφαρμογών, υιοθετεί διαδικασίες προώθησης και υποστήριξης της μάθησης, στην προοπτική της μεταγνωστικής μάθησης (Fischer 2007). Η «ελεύθερη εργασία» είναι ένα σύνθετο μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο προϋποθέτει ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη υψηλό επίπεδο ικανότητας στη χρήση μαθησιακών στρατηγικών, και, επίσης πρέπει να προετοιμάζεται σταδιακά. Η Silke Traub (2021, 61-64) επισημαίνει ότι η *αρχή της αυτονομίας* (Prinzip der Selbsttätigkeit) δεν μπορεί να λειτουργήσει αμέσως στους μαθητές. Τα παιδιά, που μέχρι τότε είχαν μάθει να εργάζονται κυρίως με εξωτερική καθοδήγηση, πρέπει να υποβοηθηθούν σταδιακά προς την αυτονομία.

Αυτό σημαίνει ότι αρχικά μπορούν να επεξεργαστούν αυτόνομα μόνο τμήματα του εξεταζόμενου θέματος, ενώ για τα υπόλοιπα απαιτείται κάποια καθοδήγηση. Το μοντέλο της «ελεύθερης εργασίας» πρέπει να προσαρμόζεται ξεχωριστά σε κάθε περίπτωση.

Ιστορικά, η «ελεύθερη εργασία» (Freiarbeit) έχει τις ρίζες της στη *Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική* (Reformpädagogik). Ιδιαίτερα οι σκέψεις της Maria Montessori (Schumacher 2020· Holtstiege 1987) («Βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου»), του Celestin Freinet (εργαστήρια μάθησης) και του Peter Petersen (ελεύθερη εργασία σε εβδομαδιαίο σχεδιασμό) θεωρούνται οι βάσεις της σημερινής αντίληψης για την «ελεύθερη εργασία». Ωστόσο, όπως και τότε, έτσι και σήμερα δεν υπάρχουν ενιαίες αντιλήψεις για το τι είναι «ελεύθερη εργασία» (Traub 2021, 61-64). Υπάρχουν, όμως, ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, βάσει των οποίων μπορεί να γίνει λόγος για ένα διδακτικό-μαθησιακό μοντέλο: η «ελεύθερη εργασία» περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* (γερμ. selbstgesteuertes Lernen, αγγλ. self-directed learning), κατά το οποίο οι μαθητές σχεδιάζουν, οργανώνουν και εκτελούν οι ίδιοι την μαθησιακή τους εργασία. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, έχουν στη διάθεσή τους υλικό που έχει προετοιμαστεί από τον δάσκαλο, με περισσότερο ή λιγότερο διδακτικό χαρακτήρα. Ο τρόπος προετοιμασίας των υλικών παίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των επιμέρους αρχών της ελεύθερης εργασίας και αποτελεί ευθύνη του δασκάλου.

Ο Horst Klaus Berg ανέπτυξε ένα σχέδιο «ελεύθερης εργασίας», προσανατολισμένο στην παιδαγωγική ανθρωπολογία της Montessori (Berg 2010 Berg 1999· Berg 1997· Montessori 1964). Βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης του Berg για την αυτόνομη μάθηση είναι αφενός μεν η ελευθερία της επιλογής ως κριτήριο της διαδικασίας μάθησης, αφετέρου δε η δυνατότητα εμπειρίας των δομών και των βαθμίδων στα περιεχόμενα μάθησης, που ανοίγουν ως καταστάσεις-κλειδιά δυνατότητες ζωής στους μαθητές (Fischer 2007).

Η Silke Traub (2021, 61-64) αναφέρει τρεις *αρχές της «ελεύθερης εργασίας»*:

Κατά την *αρχή της ελευθερίας επιλογής* (Prinzip der Wahlfreiheit), οι μαθητές α) επιλέγουν υλικό με συγκεκριμένο περιεχόμενο, β) μπορούν να επεξεργαστούν υλικό από διάφορα μαθήματα, γ) αποφασίζουν οι ίδιοι αν και με ποιον θέλουν να επεξεργαστούν ένα υλικό, δ) εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό, και ε) αποφασίζουν με ποια μέθοδο θα προσεγγίσουν ένα υλικό και πώς θα διαμορφώσουν τη διαδικασία της εργασίας τους.

Κατά την *αρχή της αυτονομίας* (Prinzip der Selbsttätigkeit), οι μαθητές

πρέπει να οργανώνουν οι ίδιοι τη διαδικασία της εργασίας τους και να επικεντρώνονται στο αντίστοιχο υλικό.

Κατά την *αρχή του αυτοελέγχου* (Prinzip der Selbstkontrolle), τα περισσότερα υλικά προσφέρουν δυνατότητες αυτοελέγχου, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ελέγχουν οι ίδιοι τη διαδικασία της εργασίας τους. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να αξιολογούν καλύτερα τον εαυτό τους και μπορούν να οδηγούνται σε συμπεράσματα για τη μετέπειτα εργασία τους.

### 3. Μάθηση σε ελευθερία και το ερώτημα της μεθόδου

Ο Husmann (2006) θέτει τα ερωτήματα: α) Μπορεί κανείς να μάθει και να διδάσκει τη δημιουργικότητα; β) Γιατί να αξιοποιεί κανείς τις δημιουργικές μορφές εργασίας; Η σχολική μάθηση προϋποθέτει μεθόδους που παρακινούν τους μαθητές για αυτόνομη εργασία, δηλαδή μεθόδους που κάνουν εφικτή την ενεργό συναναστροφή με τα περιεχόμενα (Ort 2002; Terhart 2005). Η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί (στο μάθημα ή αλλού) μόνο όταν εκλαμβάνεται ως βασική σταθερά του ανθρώπινου Είναι. Η δημιουργικότητα δεν διδάσκεται, αλλά προϋπάρχει ως δυναμικό σε κάθε μαθητή. Οι δημιουργικές μορφές εργασίας μπορούν, λοιπόν, να συνδεθούν με αυτό το δημιουργικό δυναμικό, ώστε να το «αφυπνίσουν». Οι δημιουργικές στιγμές δεν συμβαίνουν απλά, αλλά απαιτούν προετοιμασία, σχεδιασμό και εκτέλεση.

Ως βασικό κριτήριο οργάνωσης της διδασκαλίας, στο πλαίσιο μιας *ανθρωπολογικά προσανατολισμένης Διδακτικής* (Πανταζής 2024 [2026], καταγράφεται το κριτήριο της «αυτόνομης μάθησης» και της «ελεύθερης εργασίας». Κατά την ελεύθερη εργασία οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα και υπεύθυνα, ενώ ο δάσκαλος περιορίζεται σε προτάσεις προς τους μαθητές αναφορικά με τη θεματολογία ή/και τη μεθοδολογία (Κοσσυβάκη 2004, 179-180, 189-190). Υποσημειώνεται, εντούτοις, ότι παραμένει η αντίφαση ανάμεσα στη μεθοδική διδακτική καθοδήγηση και στην απαίτηση για ελεύθερη δράση του μαθητή. Εδώ βρισκόμαστε ενώπιον μιας «φαινομενικής» παιδαγωγικής αντινομίας, όπως (σωστά;) τη χαρακτηρίζει η θεωρία της αγωγής, η οποία «επιλύεται» (ή μήπως όχι;) από την επίκληση του σκοπού, ο οποίος είναι οι μαθητές να φτάσουν σε μια κατάσταση απαλλαγής από τη μεθοδική καθοδήγηση, αφού θα έχουν αποκτήσει οι ίδιοι μεθοδική σκέψη. Το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό ερώτημα αν είναι «μία» η μεθοδική σκέψη υπερβαίνει τα όρια της Διδακτικής.

Αν και η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ενεργοποιείται αρχικά

κυρίως μέσω του λόγου, συνήθως παραβλέπεται ο ρόλος της γλώσσας στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η γλώσσα κατέχει κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία α) ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος στο γεγονός της διδασκαλίας, β) ως αντικείμενο μάθησης και γ) ως μέσο διδασκαλίας. Οι σχετικές με τη γλώσσα και την επικοινωνία μορφές διδασκαλίας είναι ο διάλογος, η συζήτηση, η διήγηση, η παροχή πληροφοριών από τον δάσκαλο, η επεξεργασία κειμένων, η επεξεργασία δεδομένων που εξεικονίζονται με μη γλωσσικούς τρόπους, η θέση προβλημάτων κ.ά. (Χριστιάς 2003, 15-16). Στο μάθημα πρέπει, ωσαύτως, να λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Ο δάσκαλος πρέπει να κατανοήσει τη γλώσσα των μαθητών και το περιεχόμενό της, για να μπορέσει να διαθέτει ένα κοινώς αποδεκτό σύνολο εννοιών και λέξεων για την αντιμετώπιση ενός θέματος.

Η σκέψη και ο στοχασμός δεν προσφέρονται έτοιμα, όμως μπορεί το σχολείο, αξιοποιώντας εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, να δημιουργήσει τις συνθήκες και να δώσει δυνατότητες συμμετοχής και στοχασμού. Η *κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία* προτείνει την αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων, σύμφωνα με τις οποίες ο δάσκαλος σταδιακά «παύει να παρεμβαίνει και να καθοδηγεί, προκειμένου να επιτευχθεί η ελεύθερη επικοινωνιακή διαδικασία» (Κοσσυβάκη 1998, 140, 185). Αυτή η παρατήρηση έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα κατά τη διαδικασία της μεθοδικής διδακτικής προσέγγισης «*Συζήτηση και διάλογος με παιδιά και εφήβους*». Στη διδακτική αυτή προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθούν στοχαστικές, εποπτικές και ολιστικές φιλοσοφικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως (Steenblock 2012· Leonhard 2006· Reitemeyer 2005· Schweitzer 2013· Halbfas 1997): η *Ερμηνευτική, η εργασία με τον λόγο*, οι *φιλοσοφικές - διδακτικές μέθοδοι συζήτησης* (φαινομενολογική, αναλυτική, διαλεκτική), ο *σωκρατικός διάλογος* ως διάλογος επιχειρημάτων. Επίσης, μπορούν να πλαισιώσουν τη διδασκαλία η εργασία με ομάδες, καθώς και η αξιοποίηση ταινιών, εικόνων και ψηφιακών εφαρμογών.

Αναφορικά με την ένταξη της λογοτεχνίας, καθώς και του «φιλοσοφικού και του θεολογικού διαλόγου» με παιδιά και εφήβους, στη διδακτική πράξη, επισημαίνω ότι ο Γεωργούλης (1975, 178-182) υποστηρίζει τη «συνεπαφή» των γλωσσικών, των φιλοσοφικών, των θεολογικών και των μαθημάτων επιστημών της φύσης. Η *σύμπραξη των δημιουργικών μεθοδικών διδακτικών προσεγγίσεων* που προτείνονται σε αυτή την εργασία τεκμηριώνεται από τις σχετικές παιδαγωγικές τάσεις σχετικά με: α) την άμεση διαδραστική σχέση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, της ηθικής και της θρησκείας (Steenblock 2012, 37-43), β) τη σημασία της αξιοποίησης

φιλοσοφικών κειμένων στο μάθημα της λογοτεχνίας (Fuhrmann 1985), γ) τη σημασία της αξιοποίησης της ελεύθερης συζήτησης προβλημάτων στο μάθημα της φιλοσοφίας (Siekmann 1992), δ) τη σχέση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας με τη διδασκαλία των επιστημών της φύσης και με τη διδασκαλία της γλώσσας (Hülsmann 1979, 111-120, 121-130), ε) την αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας στην παιδική φιλοσοφία (Reed 1994), καθώς και στ) τη μεταφορική διάσταση της γλώσσας μέσα από τα βιβλικά κείμενα, στα θεολογικά μαθήματα (Pfeifer 2002· πρβλ. Halbfas 1997, 84-141).

Σε τέτοιο πλαίσιο, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν *ατομικές μέθοδοι* διδασκαλίας της Ηθικής (Blech 2006): α) ορισμοί – οριοθετήσεις – διευκρινίσεις, β) επιχειρήματα, γ) ανάγνωση – ταξινόμηση – ερμηνεία, δ) δημιουργικό γράψιμο με επιχειρήματα, ε) βλέπω – εξηγώ. Ωσαύτως, μέθοδοι για δύο *συνεργαζόμενους μαθητές* ή για ομάδα μαθητών: α) παρουσίαση, γ) συζήτηση για διλήμματα, δ) παιχνίδι ρόλων, ε) σκηνική ερμηνεία, στ) ομαδικό παζλ.

Η *προσανατολισμένη στην πράξη διδασκαλία* (handlungsorientierter Unterricht) (Gudjons 2014) δεν επιχειρεί απλά να εντάξει τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών στο σχολικό μάθημα, αλλά να διευκολύνει τις συνθήκες, ώστε να προκύψουν και να αναπτυχθούν ενδιαφέροντα και εμπειρίες. Η γλώσσα και η επιχειρηματολογία εντάσσονται στις κατεξοχήν ικανότητες του ανθρώπου για την οικειοποίηση του πολιτισμού. Έτσι, στη συνάφεια της «προσανατολισμένης στη δράση διδασκαλίας», θεωρείται ως βασική παράμετρος της η μάθηση μέσω της γλώσσας και του διαλόγου (Κοσσυβάκη 2004, 38-39).

Ως ένα από τα βασικά κριτήρια της οργάνωσης της διδασκαλίας, στο πλαίσιο μιας *εναλλακτικής διδακτικής*, καταγράφεται το κριτήριο της απόκτησης άμεσων εμπειριών (Κοσσυβάκη 2004, 179-180, 220-223), ως συμπλήρωση και ολοκλήρωση των πρωτογενών εμπειριών των μαθητών, τις οποίες έχουν από την καθημερινή τους ζωή, με τις εμπειρίες που αποκτώνται σε λογοτεχνικό, ιστορικό, πολιτισμικό ή τεχνολογικό επίπεδο. Έτσι, οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα α) να ερευνούν ερωτήματα σημαντικά για αυτούς, β) να ασκούνται στη μάθηση με το σώμα και τις αισθήσεις, και όχι μόνο με τις γνωστικές διαδικασίες, και γ) να επεκτείνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και έξω από το σχολείο.

Για την ερευνητική διαπίστωση των χαρακτηριστικών της παιδικής ή της εφηβικής γλώσσας, σε σχέση με τη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων, παρατηρείται ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί η χρήση ενός ερωτηματολογίου, αλλά είναι δυνατόν να

αντληθούν χρήσιμα συμπεράσματα μέσω κατάλληλα διατυπωμένων ερωτήσεων για την ηλικία αυτή. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνιστάται η χρήση ερωτηματολογίου, διότι οι έφηβοι δεν διστάζουν να εκφράσουν την άποψή τους, και οι δάσκαλοι διευκολύνονται στην αξιολόγηση και συσχέτιση των γραπτών απαντήσεων σε σχέση με τις προφορικές απαντήσεις (Busekist 2007).

#### 4. Χαρακτηριστικά και φάσεις πραγματοποίησης της «ελεύθερης εργασίας»

*Χαρακτηριστικά των δημιουργικών μορφών εργασίας είναι η προώθηση της «αποκλίνουσας σκέψης» και μια διδακτική διαδρομή, η οποία έχει ως αφετηρία ένα πρόβλημα ή μια άσκηση προς λύση. Η λύση δεν πρέπει να έχει προκαθοριστεί εκ των προτέρων (π.χ. οδηγίες κατασκευής), δεν μπορεί όμως ούτε να είναι εντελώς ελεύθερη και μη προκαθορισμένη, αν οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιου είδους εργασία, γιατί, τότε, ίσως να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πρόβλημα και να μην μπορέσουν να επιβληθούν στο χάος. Επίσης, τόσο το αποτέλεσμα όσο και η διαδικασία πρέπει να είναι αξιολογήσιμα και να μην τεθούν εκτός του πλαισίου των «φυσιολογικών» προϋποθέσεων του σχολικού μαθήματος. Η άποψη ότι δημιουργικότητα και αξιολόγηση αντιφάσκουν προέρχεται μάλλον από έλλειψη προσπάθειας να βρεθούν και να δοκιμαστούν δημιουργικά κατάλληλες μορφές αξιολόγησης. Υπογραμμίζεται ότι προϋπόθεση για την αξιολόγηση είναι να γνωρίζουν εκ των προτέρων οι μαθητές τα κριτήριά της (Husmann 2006). Στη σχολική παιδαγωγική, η επιλογή των μεθόδων εξετάζεται με βασικό κριτήριο τη νοηματοδότηση του μαθήματος. Οι μέθοδοι, όπως και το μάθημα συνολικά, πρέπει να προσανατολίζονται στην αυτοδιάθεση, στη σύμπραξη και στην ικανότητα συνεργασίας των μαθητών (Ort 2002· Klafki 1993).*

Ιδιαίτερα *γνωρίσματα* της «ελεύθερης εργασίας» αποτελούν η ελευθερία και η αυτονομία. Η ελευθερία προϋποθέτει τη δέσμευση ότι θα υπάρξουν συνεννοήσεις για την «ελεύθερη εργασία» (Fischer 2007· Hilger 2006). Στη διδακτική μεθοδική προσέγγιση της «ελεύθερης εργασίας», οι μαθητές έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής για τις θεματικές, μεθοδικές, κοινωνικές και χρονικές προϋποθέσεις της μάθησης. Η επιλογή αυτή βασίζεται στις εκάστοτε εμπειρίες, γνώσεις, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα. Η πεποίθηση για επιτυχία και ο φόβος για αποτυχία λαμβάνονται υπόψη, επίσης. Η περιέργεια και η διάθεση για νέες δοκιμές, για

αυτοπεριορισμό και για πειθαρχία παίζουν, επιπροσθέτως, τον ρόλο τους. Για τους μαθητές, η «ελεύθερη εργασία» σημαίνει ότι, μέσω των επιλογών τους, γίνονται υπεύθυνοι για την προσωπική τους διαδικασία μάθησης, για την πορεία και για το αποτέλεσμα της μάθησης, και, επιπλέον, αυξάνεται η αυτονομία τους.

Η ελευθερία να μεν αποτελεί βασικό στοιχείο της «ελεύθερης εργασίας», ωστόσο μπορεί να βιωθεί από τους μαθητές ως σχετικό. Διαρθρωτικοί περιορισμοί της «ελεύθερης εργασίας» εντοπίζονται στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών, στο περιεχόμενο, στην εσωτερική δόμηση της θεματικής, στις χωρικές συνθήκες του περιβάλλοντος μάθησης, στη διδακτική ικανότητα του δασκάλου, καθώς και στις αποφάσεις που λήφθηκαν εκ μέρους των ίδιων των μαθητών (Fischer 2007· Hilger 2006).

Ο δάσκαλος, στην *ελεύθερη εργασία*, παραιτείται από την καθοδήγηση των μαθητών, υπό την προϋπόθεση της παιδαγωγικής υπευθυνότητας (Riegel 2008). Έτσι, από το οργανωτικό πλαίσιο (κανόνες συμπεριφοράς, διάρκεια, φάσεις εργασίας, μορφή παρουσίασης των αποτελεσμάτων) απορρέουν οι συνθήκες, εντός των οποίων υλοποιείται η «ελεύθερη εργασία». Η «ελεύθερη εργασία» δεν πρέπει, λοιπόν, να συγχέεται με ένα στίλ μαθήματος που χαρακτηρίζεται από το «έτσι θέλω». Πρόκειται για *εργασία*, εφόσον γίνεται επεξεργασία μιας συγκεκριμένης θεματικής και παράγεται ένα προϊόν. Είναι *ελεύθερη*, εφόσον οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, στην επιλογή, στην επεξεργασία και στην παρουσίαση των περιεχομένων. Σε αυτή την αλληλεπίδραση ελευθερίας και περιορισμών, η «ελεύθερη εργασία» συνενώνει τις συνιστώσες «περιεχόμενο», «πρόσωπο» και «διαδικασία μάθησης», εντός του πλαισίου των «εμπειριών ελευθερίας».

Η «ελεύθερη εργασία» χαρακτηρίζεται από τη δυναμική αλληλεξάρτηση παραγόντων (Fischer 2007), όπως είναι η απαιτητικότητα της εργασίας ενός κεντρικού θέματος, η οποία αντιμετωπίζεται από τους μαθητές: α) με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοαπασχόληση, β) με ελεύθερη επιλογή του υπό εξέταση θέματος, του τρόπου πρόσβασης, της επεξεργασίας και των συνεργατών-μαθητών, γ) με τη συμβουλευτική υποστήριξη του παιδαγωγού ή/και άλλων προσώπων, καθώς και δ) με τη βοήθεια πληροφοριακού υλικού, ως μέρος της προετοιμασίας, εις τρόπον ώστε να αναδειχθούν λύσεις που είναι δυνατόν να συγκριθούν μεταξύ τους, για να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται το αποτέλεσμα των μαθησιακών τους προσπαθειών.

Η «καλή» *ελεύθερη εργασία* εξαρτάται από την ποιότητα και το είδος της εργασίας καθώς και από τα επιλεγμένα υλικά για την υποστήριξη της

ελεύθερης μάθησης. Προϋπόθεση για την επιλογή και τη δυνατότητα για απόφαση είναι ένα ανάλογο προ-διαρθρωμένο περιβάλλον μάθησης, το οποίο διευρύνει τις δυνατότητες επιλογής και αυτό το κάνει με σαφήνεια και διαφάνεια. Για την εκτέλεση της ελεύθερης εργασίας πρέπει να δημιουργηθούν προσωπικές, οργανωτικές και υλικές *προϋποθέσεις* σχετικά με τα περιεχόμενα, τις μεθόδους εργασίας, τον καταμερισμό του χρόνου, το επίπεδο της εργασίας, τις κοινωνικές μορφές και τον χώρο που εκτυλίσσεται η διαδικασία της μάθησης.

Σχετικά με τους *διαφοροποιημένους ρόλους των διδασκόντων και των μαθητών* (Ort 2002· Hilger 2006· Riegel 2008), επισημαίνεται ότι *οι μαθητές εργάζονται κυρίως αυτόνομα*, καθοδηγούν μόνοι τους τη διαδικασία μάθησης και ελέγχουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Με τον τρόπο αυτόν διαφοροποιείται ο ρόλος του δασκάλου και μειώνεται η καθοδήγησή του. Είναι παρατηρητής και σύμβουλος. Η κύρια εργασία του είναι η διάθεση του υλικού και η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας. Και για τα δύο μέρη του παιδαγωγικού ζεύγους, η εκτέλεση της ελεύθερης εργασίας είναι μια διαδικασία αγωγής. Για τους δασκάλους, οι οποίοι παραιτούνται από τον ρόλο τους ως καθοδηγητή και για τους μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διαμορφώνουν υπεύθυνα τη διαδικασία μάθησης.

Για να είναι *αποτελεσματική* η «ελεύθερη εργασία», αναφορικά με την αίθουσα διδασκαλίας, με τον χώρο μάθησης ως προετοιμασμένο περιβάλλον και με τα κριτήρια επιλογής των υλικών (Ort 2002· Hilger 2006· Fischer 2007· Riegel 2008), βασική προϋπόθεση είναι η *αναδιαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας*. Τραπέζια και καρέκλες οργανώνονται –ανάλογα με τις δραστηριότητες– σε διάφορες «ζώνες». Οι μαθητές *κινούνται ελεύθερα στην αίθουσα*, κατά τη διάρκεια της ελεύθερης εργασίας, και ασκούνται ταυτόχρονα να δείχνουν *κατανόηση στους άλλους*, να κάνουν ησυχία και να μιλούν ψιθυριστά. Μεγάλη, επίσης, σημασία έχει το *διαθέσιμο υλικό*. Πρέπει να είναι κατάλληλο για την επίτευξη του στόχου, να περιέχει διάφορες βαθμίδες δυσκολίας, να παρακινεί και να εμπνέει. Το υλικό προς επεξεργασία μπορούν να φέρουν οι μαθητές στο μάθημα, μετά από δική τους μελέτη ή/και έπειτα από υποδείξεις πηγών και βοηθημάτων. Επιπροσθέτως (Γεωργούλης 1975, 322-324), η *εκλογή των θεμάτων* μπορεί να καθορίζεται κάποιες φορές από την επικαιρότητα ή μπορεί ο δάσκαλος να παρουσιάζει προτεινόμενο κατάλογο θεμάτων και εργασιών. Τα *πορίσματα* της μελέτης διατυπώνονται με σύντομες εισηγήσεις στην τάξη, ενώ ο δάσκαλος επεμβαίνει για να διορθώσει *χάσματα*, παρανοήσεις ή παραλείψεις.

Για την *αποτελεσματικότητα* της «ελεύθερης εργασίας» λαμβάνονται υπόψη, ειδικότερα, τα *ερωτήματα – κριτήρια* (Fischer 2007· Ort 2002· Riegel 2008): Πρόκειται για γνωστικό-διδακτικό «θέμα-κλειδί»; Τι μπορεί να μάθει ο μαθητής; Ποιες ευκαιρίες προσφέρονται για αυτόνομη δραστηριότητα και αυτόνομη καθοδήγηση; Πρόκειται για αναπαραγωγική και εξασκητική ή για διερευνητική μάθηση; Ποια συμπληρωματική διάρθρωση και συνοδευτική υποστήριξη είναι απαραίτητη; Μπορούν να επιλέξουν οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, τις γνώσεις, τον βαθμό δυσκολίας και την κοινωνική μορφή; Μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν τη διατύπωση της εργασίας; Συστοιχείται η εργασία με τις ικανότητες και τον βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών; Ποιες δυνατότητες έχουν οι μαθητές να ελέγξουν μόνοι τους τα αποτελέσματα της μάθησης; Ποιες ικανότητες και δεξιότητες θα διαθέτουν οι μαθητές μετά το πέρας της άσκησης;

Ωσαύτως, ως *βασικά χαρακτηριστικά* της «ελεύθερης εργασίας» έχουν καταγραφεί τα παρακάτω (Ort 2002· Hilger 2006):

α) *Ελευθερία στην επιλογή του υλικού εργασίας*: Οι μαθητές έχουν διάφορα υλικά στη διάθεσή τους. Αυτό τους δίνει τον χώρο για την ανακάλυψη δικών τους ενδιαφερόντων και την ανάπτυξη δικών τους πρωτοβουλιών. Πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους διαδικασία μάθησης χωρίς την καθοδήγηση των δασκάλων.

β) *Ελευθερία στην κατανομή του χρόνου – Επιλογή του χρόνου εργασίας*: Οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με την εργασία τους χωρίς τη χρονική πίεση να την παραδώσουν σε μια συγκεκριμένη προθεσμία. Μαθαίνουν, ταυτόχρονα, να διαχειρίζονται υπεύθυνα τον χρόνο τους.

γ) *Ελευθερία στην επιλογή συνεργάτη – Επιλογή των κοινωνικών μορφών*: Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν μόνοι τους, αλλά και με έναν ή περισσότερους συνεργάτες. Εδώ αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο φάσμα κοινωνικών εμπειριών, όπως αλληλοβοήθεια, κατανόηση, χαρά της κοινής εργασίας, συνεννόηση για την επιλογή του υλικού κ.ά.

Η *θεματική προ-διάρθρωση* ενός μαθήματος για «ελεύθερη εργασία» είναι μια από τις δυσκολότερες υποχρεώσεις για τον δάσκαλο (Fischer 2007· Hilger 2006). Η *μεθοδική προ-διάρθρωση*, επίσης, εγγυάται ότι μπορούν να επιλέγουν οι μαθητές μεταξύ μεθόδων εργασίας που κάνουν εφικτή την επίλυση της άσκησης. Η *συναδελφική συνεργασία των δασκάλων*, επιπροσθέτως, διευκολύνει την υλοποίηση. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους σε θέματα «ελεύθερης εργασίας» (Fischer 2007).

Η «ελεύθερη εργασία» στη διδασκαλία μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο

στην εξάσκηση, την εδραίωση και την επανάληψη όσο και στην αυτόνομη εμφάθυνση στα περιεχόμενα (Traub 2021, 61-64): α) Κατά την *εξάσκηση*, την *εδραίωση* και την *επανάληψη*, οι μαθητές μαθαίνουν με βάση προδιαμορφωμένο, μεθοδολογικό - διδακτικό υλικό με ατομικό τρόπο. Μπορούν, επί παραδείγματι, να επαναλάβουν και να εξασκηθούν σε θέματα που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως, να ζητήσουν επανάληψη της εξήγησης ή να κάνουν συμπληρωματικές ασκήσεις, αν το θεωρούν απαραίτητο. β) Κατά την *αυτόνομη εμφάθυνση* στα περιεχόμενα, οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν σε βιβλία, να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα θέματα, να τα επεξεργαστούν και στη συνέχεια να τα παρουσιάσουν. Εδώ δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο ενδιαφέρον των μεμονωμένων μαθητών, γεγονός που αυξάνει τη μαθησιακή τους κινητοποίηση.

Αναφορικά με τα *στάδια* της «ελεύθερης εργασίας», προηγούνται οι φάσεις της εισαγωγής και του προσανατολισμού, και ακολουθούν η φάση της ελεύθερης-αυτόνομης εργασίας, η φάση του συλλογισμού/αναστοχασμού και η φάση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Η *οργάνωση* της διαδικασίας της «ελεύθερης εργασίας» μπορεί να δομηθεί στις παρακάτω προτεινόμενες *φάσεις* (Fischer 2007· Riegel 2008· Ort 2002):

α) Στην *εισαγωγή* δίνεται μια σαφώς διαρθρωμένη σύνοψη για το θέμα ή την άσκηση, για τους παράγοντες του θέματος, καθώς και για τις προτάσεις για την επεξεργασία του. Ο δάσκαλος εισάγει το θέμα, παρουσιάζει το υλικό, δίνει συμβουλές και κάνει παρατηρήσεις (εφόσον χρειάζεται) για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης.

β) Ακολουθεί η *φάση του προσανατολισμού* των μαθητών με το υλικό. Οι μαθητές αποφασίζουν για μια συγκεκριμένη εργασία και σχεδιάζουν την οργάνωσή της. Μετά την εισαγωγή δίνεται χρόνος για τον προσανατολισμό των μαθητών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αποφασίσουν για μια ενότητα του θέματος, για τη μέθοδο και για τον πιθανό συνεργάτη-συμμαθητή. Χρειάζεται χρόνος για τη διαπραγμάτευση, ώστε να ληφθούν αποφάσεις.

γ) Κατόπιν, μπορεί να αρχίσει η *φάση της αυτόνομης εργασίας*. Η μέριμνα για υλικό υπάρχει είτε ως προετοιμασία του δασκάλου είτε ως ερευνητική εργασία των μαθητών. Στη φάση της αυτόνομης εργασίας, ο δάσκαλος μένει στο παρασκήνιο, παρατηρεί, συμβουλεύει, όπου του ζητηθεί, ή συνεργάζεται με τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια. Η υποστήριξη κάποιων μαθητών εκ μέρους του δασκάλου, κατά τη διάρκεια της «ελεύθερης εργασίας», επιτρέπει ενδεχομένως, μέσω σχετικών ερωτήσεων και επεξηγήσεων, να διαγνωστούν μαθησιακά προβλήματα και να δοθεί συγκεκριμένη βοήθεια εκεί που χρειάζεται. Με κάποιο σήμα οι μαθητές

τελειώνουν την εργασία τους.

δ) Η *φάση του συλλογισμού/αναστοχασμού* (προβληματισμός για την αξιολόγηση) για τη διαδικασία της εργασίας και το αποτέλεσμα της μπορεί να γίνει ατομικά ή συλλογικά στην τάξη. Οι μαθητές συζητούν για την ελεύθερη εργασία τους: Τι πέτυχε; Πού υπήρχαν δυσκολίες; Ποιο υλικό ήταν δύσκολο στην επεξεργασία; Πού υπήρχαν συγκρούσεις και πού καλή συνεργασία; Η από κοινού ανάλυση έχει σημασία για τις κοινωνικές διαδικασίες μάθησης και μπορούν να ληφθούν υπόψη για την επόμενη ελεύθερη εργασία. Ο «αναστοχασμός» αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της «ελεύθερης εργασίας», διότι αποσαφηνίζονται αφενός μεν οι μετα-γνωστικές στρατηγικές της μάθησης (πώς προχώρησα; ποιον δρόμο διαλέξαμε; τι ήταν δύσκολο;), αφετέρου δε διατυπώνονται τα πορίσματα της διαδικασίας μάθησης (τι ανακάλυψα; τι δεν κατάλαβα ακόμα; τι κατάλαβα;).

ε) Η *παρουσίαση των αποτελεσμάτων* της εργασίας δεν απαιτείται όταν τα αποτελέσματα καταγράφονται στο τετράδιο. Μπορεί, όμως, να παρουσιαστούν περιληπτικά τα αποτελέσματα της «ελεύθερης εργασίας», ώστε να δοθεί αφορμή και για ενδεχόμενη επιβράβευση.

Ο Georg E. Becker (2008, 161-164), περιγράφοντας *μια ώρα ελεύθερης εργασίας*, επισημαίνει ότι ο δάσκαλος προσφέρει ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές που δεν έχουν κίνητρο ή δεν ξέρουν τι να κάνουν, και τους ενθαρρύνει να αρχίσουν ένα έργο. Πηγαίνει από μαθητή σε μαθητή, παρατηρώντας την εργασία τους και ακούγοντάς τους. Εάν κάποιος μαθητής διαφωνούν ή τσακώνονται, ο δάσκαλος καλείται να μεσολαβήσει. Στους μαθητές που παραβιάζουν έναν συμφωνημένο κανόνα πρέπει να υπενθυμίζεται και να τονίζεται η δέσμευση για την τήρησή του. Εάν κάθε μαθητής έχει βρει μια κατάλληλη εργασία και η μαθησιακή ατμόσφαιρα είναι εποικοδομητική, εάν όλοι συμμετέχουν ή είναι απορροφημένοι από ένα έργο, εάν οι μαθητές εργάζονται ατομικά, κατά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες, και φέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό, ο δάσκαλος κάνει ένα βήμα πίσω, κάθεται στο γραφείο του και παρακολουθεί τους μαθητές. Η «ελεύθερη εργασία» δεν μπορεί, προφανώς, να υλοποιηθεί ολοκληρωμένα και ουσιαστικά στη σύντομη διδακτική ώρα των σαράντα πέντε λεπτών, γιατί, μέχρι όλοι οι μαθητές να έχουν βρει μια κατάλληλη μαθησιακή εργασία, να έχουν προετοιμάσει τον χώρο εργασίας τους και να έχουν ξεκινήσει να εργάζονται, η διδακτική ώρα θα έχει ήδη πιθανότατα τελειώσει. Για την «ελεύθερη εργασία» απαιτείται περισσότερο διαθέσιμος χρόνος, ο οποίος όμως δεν είναι τόσο δύσκολο να βρεθεί, τουλάχιστον στο δημοτικό σχολείο, ενώ στο γυμνάσιο χρειάζεται καλύτερη συνεννόηση των εκπαιδευτικών.

## 5. Επισημειώσεις

Η θεώρηση της *ελεύθερης εργασίας* (*Freiarbeit*), που επιχειρήθηκε σε αυτή την εργασία, δεν θα έπρεπε να εκληφθεί ως αντιθετική εναλλακτική λύση στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, αλλά μάλλον ως ένα πολύτιμο συμπλήρωμά τους.

Η *ελεύθερη εργασία* συμπληρώνει την παραδοσιακή διδασκαλία των μαθημάτων, χωρίς όμως να την υποκαθιστά (Lähnemann 2009). Δεν προορίζεται να αντικαταστήσει, αλλά μάλλον να *συμπληρώσει* τις προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στον δάσκαλο. Η εκπαιδευτική προσέγγιση της «ελεύθερης εργασίας» καθορίζεται κυρίως από πέντε *παράγοντες* (Becker 2008, 161-164): α) την επιδίωξη της εξατομίκευσης του μαθήματος, β) το μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, γ) τις μαθησιακές ευκαιρίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, δ) τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, και ε) τις διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στην επιδίωξη της εξατομίκευσης και είναι κατάλληλες για τη διαχείριση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η «ελεύθερη εργασία» είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης το οποίο, εκτός από χαρακτηριστικά της «αυτοκατευθυνόμενης μάθησης», παρουσιάζει και χαρακτηριστικά της «κοινωνικής και συνεργατικής μάθησης», και, επιπλέον, είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένο και εξατομικευμένο (Traub 2021, 61-64). Στην «ελεύθερη εργασία» παίζουν ρόλο κυρίως οι ικανότητες στον τομέα των μεθόδων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συζήτησης, οι οποίες διευρύνονται και τελειοποιούνται. Ένα βασικό χαρακτηριστικό, στη διαδικασία ανάπτυξης της «ελεύθερης εργασίας», αποτελεί το αίτημα οι μαθητές να οδηγούνται βήμα προς βήμα από «μάλλον κλειστές» σε «μάλλον ανοιχτές» μορφές διδασκαλίας.

Οι δάσκαλοι είναι αναγκαίο να ενσωματώσουν δημιουργικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης στο σχολικό μάθημα. Γίνεται, έτσι, λόγος για *δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας* (*kreative Unterrichtsmethoden*), επειδή η ενσωμάτωση αυτών των μεθόδων οδηγεί σε μαθήματα που γίνονται δημιουργικά, από παιδαγωγική οπτική, και βιώνονται ως τέτοια από τους εμπλεκόμενους. Η *μεθοδική ποικιλομορφία* (*Methodenvielfalt*), που καθίσταται δυνατή χάρη σε αυτές τις μεθόδους, δημιουργεί μια αναμορφωμένη καθημερινή εμπειρία στην τάξη, η οποία μπορεί να συνοψιστεί στην έννοια της *δημιουργικότητας* (*Kreativität*).

*Βιβλιογραφικές αναφορές*

- Becker, Georg E. (2008), *Unterricht Durchführen: Handlungsorientierte Didaktik – Teil II*, 9. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Berg, H.-K. (2010), Freiarbeit – Freies Lernen, In: G.Adam – R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2, Aufbaukurs*, 3. Auflage, 55-75, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Berg, H.-K. (1999), *Montessori für Religionspädagogen*, unter Mitarbeit von Ulrike Weber, 3., überarbeitete Auflage Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Berg, H.-K. (1997), *Freiarbeit im Religionsunterricht: Konzepte, Modelle, Praxis*, Stuttgart: Calwer.
- Beuys, Joseph (1994), *Jeder Mensch ein Künstler: Gespräche auf der documenta 5/1972*, Hrsg.: Clara Bodenmann-Ritter, 5. Auflage, Frankfurt/M – Belin: Ullstein.
- Birkenbeil, Edward J. (1986), *Verantwortliches Handeln in der Erziehung: eine Herausforderung für die Dialogische Pädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Blech, U. (2006), *Methoden im Ethikunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2010), *Offener Unterricht heute: onzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Bojescul, Wilhelm (1985), *Zum Kunstbegriff des Joseph Beuys*, Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Bollnow, O. F. (1975), *Die Anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, 3. unveränderte Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bollnow, O. F. (1979), *Sprache und Erziehung*, 3. unveränderte Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1986), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, Μετάφραση: Μαρία και Κώστας Βαϊνάς, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Busekist, A. (2007), Texte verstehen – aus Texten lernen, In: Ulrike Baumann (Hrsg.), *Religionsmethodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Γεωργούλης, Κωνσταντίνος Δ. (1975), *Η Ουσία και η Διδακτική των Θρησκευτικών*, Επιμέλεια: Γ. Παναγόπουλου, Αθήνα: Παπαδήμα.

- Γιαννούλης, Ν. (1993), *Διδακτική Μεθοδολογία: ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας και διαμόρφωση της διδακτικής θεωρίας στο πλαίσιο της σχολικής πράξης*, Αθήνα.
- Fischer, D. (2007), *Freie Arbeit ermöglichen*, In: Ulrike Baumann (Hrsg.), *Religionsmethodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 150-164, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fuhrmann, H. (1985), *Philosophische Texte im Literaturunterricht: Probleme – Möglichkeiten – Beispiele*, Frankfurt a.M.-Bern - New York: Peter Lang.
- Gudjons, Herbert (2014), *Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*, 8., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Halbfas, H. (1997), *Das dritte Auge: Religionsdidaktische Anstöße*, 7. Aufl., Düsseldorf: Patmos.
- Hilger, G. (2006), *Freiarbeit im Religionsunterricht*, In: G. Hilger – W. Ritter, *Religionsdidaktik Grundschule: Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, 382-393, München: Kösel.
- Holtstiege, H. (1987), *Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit*, Freiburg- Basel-Wien: Herder.
- Hülsmann, H. (1979), *Philosophie und Didaktik*, Frankfurt a.M.: Haag & Herchen.
- Husmann, B. (2006), *Kreative Arbeitsformen*, In: M. Wermke – G. Adam – Rothgangel, M. (Hrsg.), *Religion in Sekundarstufe II: ein Kompendium*, 383-397, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Θεοδότου, Ευγενία (2015), *Η Δημιουργικότητα στην Εποχή των Νέων Τεχνολογιών: δημιουργικές εφαρμογές στην καθημερινή πράξη*, Αθήνα: Κριτική.
- Janssen, Berndt (2008), *Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt – Wege zum guten Unterricht*, Braunschweig: Westermann.
- Janssen, Berndt (2023), *Kreativer Politikunterricht: 24 aktivierende Methoden für intensives Lehren und Lernen*, 7., vollst. überarbeitete Auflage, Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Jürgens, Eiko (2009), *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*, 7., unveränderte Auflage, Sankt Augustin: Academia.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2004), *Εναλλακτική Διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Klafki, W. (1993), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Lähnemann, Christiane (2009), *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*, Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonhard, S. (2006), *Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, Hilbert (2002), Unterrichtsmethoden, In: H. Kiper – H. Meyer – W. Topsch, *Einführung in die Schulpädagogik*, 109-121, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Montessori, M. (1964), *Kinder, die in der Kirche leben: die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori*, Hrsg. und übersetzt von Helene Helming. Freiburg: Herder.
- Novalis (2011), Glauben und Liebe, In: F. Strack, & M. Eicheldinger (Hrsg.), *Fragmente der Frühromantik: Edition und Kommentar*, 157-171, Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ort, B. (2002), Unterrichtsmethoden, In: F. Weidmann (Hrsg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, 258-277, Donauwörth: Auer.
- Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2010), *Ανθρωπολογική - Παιδαγωγική Θεώρηση της Επικοινωνίας στο έργο του Παπαδιαμάντη*, Αθήνα: Σαριπόλειο Ίδρυμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (αρ. 114).
- Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2024 [2026]), Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής και διδακτική των ασταθών μεθόδων, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 30(1), 105-117 [=Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2004), Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής και διδακτική των ασταθών μεθόδων, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1(3), 235-246, Αθήνα: Κορφή].
- Pantazis, V. E. (2008), Die anthropologische Betrachtungsweise der berufspädagogischen Didaktik, *Pädagogische Rundschau* 62(2), 199-211, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pantazis, V. E. & Patsis M. A. (2014), The didactic approach of 'philosophical dialogue': An anthropological-pedagogical view, In: *International Scientific Conference eRA-9, The SynEnergy Forum* (The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and contribution of Information

- Technology in Science, Economy, Society and Education), 67-71, Piraeus, Greece, 22-24 September 2014, ISSN: 1791-1133.
- Peschel, F. (2003), *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*, Teil I-II, Baltmannsweiler: Schneider.
- Pfeifer, A. (2002), *Wie Kinder Metaphern verstehen: semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*, Münster: Lit.
- Reitemeyer, U. (2005), Diskurs und Dialog in der Pädagogik, In: E. Martens, C. Gefert, V. Steenblock (Hrsg.), *Philosophie und Bildung: Beiträge zur Philosophiedidaktik*, 79-97, Münster: LIT.
- Reed, R. (1994), Dialog oder Gespräch: zur Rekonstruktion linguistischer Erfahrung in der Kinderphilosophie, In: E. Martens – H. Schreier (Hrsg.), *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*, 123-130), Heinsberg: Agentur Dieck.
- Riegel, U. (2008), Freiarbeit, In: Hilger, G. – Leimgruber, S. – Ziebertz, H.-G. (Hrsg.): *Religionsdidaktik: ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, 479-488, München: Kösel.
- Schweitzer, F. (2013), Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen des Lernens?, In: F. Schweitzer [Hrsg.], *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, 4. Auflage, 187-201, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schumacher, Eva (2020) *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben: Eine Einführung*, 2. aktualisierte und neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Siekmann, A. (1992), *Das freie Problemgespräch im Philosophieunterricht*, Stuttgart - Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- Steenblock, V. (2012), *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie*, 6. Auflage, Berlin: LIT.
- Terhart, E. (2005), *Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, 4., ergänzte Auflage, Weinheim und München: Juventa.
- Traub, Silke (2021), *Lehren und Lernen mit Methode: Individualisiert, kooperativ auf verschiedenen Lernniveaus*, 2. überarbeitete Auflage, Balltmannsweiler: Schneider.

Vester, Frederic (1978/2011), *Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?*, 34. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv).

Χριστιάς, Ι. (2003), *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.



### *Abstract*

*“Every person is an artist”: creative “free work” as a teaching-learning approach*

The approach to “free work” method (Freiarbeit) proposed in this paper, based on German pedagogical literature, should not be seen as an alternative to traditional teaching methods, but rather as a valuable complement to them. Teachers need to integrate creative approaches to teaching and learning. Creative teaching methods (kreative Unterrichtsmethoden) are spoken of because the integration of these methods leads to lessons that are pedagogically creative and are experienced as such by all involved. The methodological diversity (Methodenvielfalt) made possible by these methods creates a reshaped everyday classroom experience, which can best be summed up in the concept of creativity.

*Keywords:* “free work” method, open teaching methods, self-directed learning, self-regulated learning, creativity, creative teaching methods

*Stichwörter:* “Freiarbeit” Methode, “offener Unterricht” Methoden, selbstgesteuertes Lernen, selbstreguliertes Lernen, Kreativität, kreative Unterrichtsformen

*Λέξεις-κλειδιά:* ελεύθερη εργασία, ανοιχτό μάθημα, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δημιουργικότητα, δημιουργικές μορφές διδασκαλίας

---

Βασίλειος Ε. Πανταζής  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας  
e-mail: [vapantazis@bio.uth.gr](mailto:vapantazis@bio.uth.gr)  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2523-110X>

Ο Βασίλειος Ε. Πανταζής διδάσκει ανθρωπολογική παιδαγωγική των βιοεπιστημών, βιοηθική, καθώς και θέματα φιλοσοφίας της βιολογίας στο Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα). Είναι μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου διδάσκει παιδαγωγική της βιοηθικής και μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Μεταξύ των επιστημονικών του δημοσιεύσεων περιλαμβάνονται και τα βιβλία *«μετ' έρωτος τήν φύσιν: αγωγή βιοφιλίας (Ανθρωπολογική - Βιοηθική θεώρηση της Παιδαγωγικής των Επιστημών της Ζωής)»* (Gutenberg, 2026) και *«Ανθρωπολογική - Παιδαγωγική Θεώρηση της Επικοινωνίας στο έργο του Παπαδιαμάντη»* (Σαριπόλειο Ίδρυμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2010).