



[εκ]sp[ar]ience



[ ο χώρος ως η τρίτη διάσταση  
της εκπαιδευτικής διαδικασίας ]

---

Μοσχούτη - Βερμέρ Α. Μ. | Πασχίδη Μ.  
Επιβλέπων Καθηγητής: Ουγγρίνης Κ. Α.



# [εκ]sparence

ο χώρος ως η τρίτη διάσταση  
της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μοσχούτη - Βερμέρ Α. Μ., Πασχίδη Μ. | Επιβλέπων Καθηγητής: Ουγγρίνης Κ. Α.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | 2015

ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ | ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ







*ευχαριστούμε,*

*τον καθηγητή και μέντορά  
μας κ. Ουγγρίνη για την  
εμπιστοσύνη, την έμπνευση και  
την καθοδήγηση*

*την κα. Λιάπη για τις πολύτιμες  
γνώσεις και τα εφόδια που μας  
προσέφερε απλόχερα*

*το TIE Lab για τις ευκαιρίες που  
μας έδωσε να εξελιχθούμε*

*τις οικογένειές μας για  
την αμέριστη υπομονή και  
υποστήριξη*

*τους ανθρώπους μας Λ. και Α.  
που υπάρχουν στις ζωές μας*

*τα σκυλιά μας για τις βόλτες*

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ & ΧΩΡΟΣ	15
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	17
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	26
ΕΜΠΕΙΡΙΑ & ΧΩΡΟΣ	37
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	39
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ	41
ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗ	44
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	49
ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	51
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	55
ΠΑΙΧΝΙΔΙ	57
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	73
ΠΑΡΚΟ ΧΛΩΡΙΔΑΣ & ΠΑΝΙΔΑΣ, ΧΑΝΙΑ	75
13° ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΠΕΡΙΑΣ, ΧΑΝΙΑ	80
3° ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ, ΑΤΤΙΚΗ	84
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	113
ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	117
ΠΙΝΑΚΕΣ	119



**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**



**Η** ερευνητική αυτή εργασία έχει ως στόχο της, μέσω της εστίασης στη σημασία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην εξέλιξη των παιδιών, να προτείνει δυνητικά ιδανικούς χώρους στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας με γνώμονα την αξία της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον, επιχειρώντας να συνθέσει μια μεθοδολογία σχεδιασμού απευθυνόμενη σε αρχιτέκτονες εκπαιδευτικών χώρων.

Το ενδιαφέρον μας προέκυψε ύστερα από τη διετή μας επαφή με χώρους για παιδιά μέσω του Transformable and Intelligent Environments Laboratory (TIE Lab) του τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πολυτεχνείου Κρήτης, το οποίο ερευνά τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών χώρων μέσα από μια θεώρηση και ένα πλαίσιο εφαρμογής που συνδυάζει την αρχιτεκτονική, την παιδαγωγική και την αναπτυξιακή ψυχολογία. Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόλησή μας στο πλαίσιο του Εργαστηρίου αφορούσε τη μελέτη και την αναβάθμιση του εσωτερικού και εξωτερικού υφιστάμενων δημόσιων σχολείων, παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων και δημοτικών στην Περιφέρεια της Κρήτης.

Οι αρχικοί μας προβληματισμοί προέκυψαν παρατηρώντας ότι στον ελλαδικό χώρο η εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται στο εσωτερικό της αίθουσας διδασκαλίας, περιάγωντας τους υπόλοιπους χώρους του σχολείου σε φτωχούς από εκπαιδευτική αξία. Ενώ οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις ορίζουν το σχολικό περιβάλλον ως αναπόσπαστο παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, τα περισσότερα σχολικά κτήρια αδυνατούν να ενσωματώσουν και να υποστηρίξουν τις νέες αυτές πρακτικές. Οι εσωτερικοί χώροι, διάδρομοι και σκάλες, χρησιμοποιούνται κυρίως ως μεταβατικοί χώροι/χώροι κίνησης, χωρίς να διαδραματίζουν κανένα ιδιαίτερο ρόλο που να συμβάλλει στην ουσιαστική, εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου. Αντίστοιχα, ο εξωτερικός χώρος, δηλαδή η αυλή του σχολείου, θεωρείται κατά κύριο λόγο περιοχή εκτόνωσης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, χωρίς να προσφέρει περαιτέρω ερεθίσματα που να συνεργούν στην εξέλιξη του παιδιού.

Στην εκπαίδευση πιστεύεται ότι η ποιότητα της εξαρτάται από την ύλη

και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και λιγότερο από το πλαίσιο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή διεξάγεται.<sup>1</sup> Οι σύγχρονες όμως αντιλήψεις για το παιδί, την παιδαγωγική διαδικασία, την αγωγή και τη μάθηση, θεωρούν το χώρο και το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό) ως πλαίσια αγωγής τα οποία μπορούν να αποτελέσουν πεδία ερεθισμάτων και μάθησης.<sup>2</sup>

Προκύπτουν λοιπόν σημαντικά θέματα, τα οποία αποτελούν και το έναυσμα της ακόλουθης έρευνας, που αφορούν στις σχεδιαστικές επιλογές του αρχιτέκτονα στους παραπάνω χώρους. Σύμφωνα με τους περιβαλλοντικούς ψυχολόγους, το φυσικό πλαίσιο δεν μπορεί να προκαλέσει ή να αποτρέψει τη μάθηση από μόνο του, αλλά μπορεί να αλληλεπιδράσει με μη περιβαλλοντικούς παράγοντες για να ευνοήσει ή να εμποδίσει τη διαδικασία της μάθησης<sup>3</sup>. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον θα έπρεπε, σε ιδανικές συνθήκες, να συμβάλλει και να εξυπηρετεί την εκπαιδευτική διαδικασία, στο σύνολό του. Ο αρχιτέκτονας, λοιπόν, καλείται να σχεδιάσει δομές στο χώρο που να προσφέρουν ερεθίσματα και εμπειρίες στα παιδιά και να δημιουργούν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με αυτόν. Υπό αυτό το πρίσμα, οι χώροι του σχολείου οφείλουν να διαχωρίζονται σε αμιγώς εκπαιδευτικούς (τάξεις) και σε χώρους μαθησιακών ευκαιριών (μεταβατικοί χώροι και αυλή).

Κατανοώντας καλύτερα τη σχέση της εκπαίδευσης του παιδιού με το χώρο και την αρχιτεκτονική του, θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη αν αντιστοίχως ο χώρος δεν μπορεί να την υποστηρίξει σωστά. Χρησιμοποιώντας έναν απλό παραλληλισμό κατά τον οποίο το σώμα του χρήστη ενεργοποιείται μέσω των δομών του κτηρίου, η νοημοσύνη του μέσω των λειτουργιών και το πνεύμα μέσω της αισθητικής του κτηρίου, υπογραμμίζονται ακόμη περισσότερο τα στοιχεία στα οποία οφείλει να δώσει έμφαση ο αρχιτέκτονας. Αρχικά τίθεται το ερώτημα του ποιές χωρικές δομές (ανοιχτοί, κλειστοί χώροι κτλ) και ποιότητες (αερισμός, φωτισμός) μπορούν καλύτερα να υποστηρίξουν τη σωματική ευεξία και κιναισθητική ανάπτυξη των παιδιών. Στη συνέχεια, πρέπει να

<sup>1</sup> Δερμετζόγλου, Μ. (2009). *Ο Χώρος Παράγοντας Διαμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος του Παιδικού Σταθμού*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Εργασία.

<sup>2</sup> Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>3</sup> Συγγολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



δωθεί έμφαση στο ποιά περιβαλλοντικά στοιχεία αναπτύσσουν το αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας με το χώρο. Και τέλος, όσο αφορά στην πνευματική μάθηση, πρέπει να μελετηθεί πώς ορίζεται η έννοια της καλής αισθητικής για το παιδί.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ
σώμα	δομή
μυαλό/νοημοσύνη	λειτουργία
πνεύμα	αισθητική

Πίνακας 01 | Συσχετισμός Εκπαίδευσης - Αρχιτεκτονικής

Δεχόμενοι λοιπόν πως ο εκπαιδευτικός χώρος, στο σύνολό του, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εξέλιξη των παιδιών, προκύπτει ένα ιδιαίτερο σχεδιαστικό ζήτημα. Σε αυτό προσπαθεί να απαντήσει η έννοια της εμπειρίας στο χώρο. Πιο συγκεκριμένα, βασικός στόχος του σχολικού περιβάλλοντος είναι να εξυπηρετεί στη συνολική διαμόρφωση των μαθητών μέσω της δημιουργικής αλληλεπίδρασής τους με αυτόν.

Αναπόσπαστο κομμάτι της εξελικτικής διαδικασίας του παιδιού, της απόκτησης γνώσης καθώς και του τρόπου αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, είναι το παιχνίδι. Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί, πως το παιχνίδι, ως δραστηριότητα, αναπόφευκτα επηρεάζεται από τα στοιχεία του χώρου και πως η ίδια η σύνθεσή του μπορεί να προκαλέσει έμπνευση για τη δημιουργία παιχνιδιού. Παρακάτω θα διατυπωθεί αναλυτικότερα η σημασία εισαγωγής τέτοιων στοιχείων στο σχολικό χώρο, πάντα με γνώμονα την εξέλιξη των παιδιών.

Εστιάζοντας, λοιπόν, στη σημασία των προαναφερθέντων στοιχείων στο σχολικό περιβάλλον, θα επιχειρήσουμε να συνθέσουμε μια σχεδιαστική μεθοδολογία που αφορά στους μεταβατικούς και εξωτερικούς χώρους των δημοτικών σχολείων. Θεωρείται επομένως σκόπιμο να αποσαφηνιστεί η επιλογή επέμβασης, αρχικά σε δημοτικά σχολεία και στη συνέχεια στους συγκεκριμένους χώρους. Ξεκινώντας λοιπόν από την παραδοχή

ότι στα χρόνια του νηπιαγωγείου το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι παιχνιδοκεντρικό, η μετάβαση στο δημοτικό για τα παιδιά είναι ενδεχομένως απότομη. Πιο συγκεκριμένα, στα δημοτικά σχολεία παρατηρείται η μείωση συνοχής των δραστηριοτήτων από χώρο σε χώρο, με την τάξη να περιορίζεται σε εκπαιδευτικές λειτουργίες και τους λοιπούς χώρους σε ελεύθερες, ανευ εκπαιδευτικής αξίας δραστηριότητες. Σκοπός της μεθοδολογίας, που θα διατυπωθεί σε αυτήν την εργασία λοιπόν, είναι να εξυπηρετήσει τη δημιουργία σχολικών κτηρίων που οι χώροι τους να χαρακτηρίζονται από λειτουργική συνοχή, ώστε τόσο να προσφέρουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων όσο και να έχουν εκπαιδευτική αξία.

Τα παραπάνω θέματα αναλύονται και παρουσιάζονται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο *Παιδαγωγικές Θεωρίες & Χώρος*, αρχικά γίνεται μια ιστορική αναδρομή σε παιδαγωγικές θεωρίες και τυπολογίες σχολικών κτηρίων από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια, περιγράφεται η δόμη και η ελλειπής λειτουργία των χώρων στα υφιστάμενα ελληνικά σχολικά κτήρια. Στο δεύτερο κεφάλαιο *Χώρος και Εμπειρία* αναλύεται η επιρροή του περιβάλλοντα χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη του παιδιού και η αξία της πρόσληψης ερεθισμάτων και εμπειριών από αυτόν. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις έννοιες της οικειοποίησης και της ευελιξίας καθώς και στην ανάγκη για αυθόρμητη και ελεύθερη δράση του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο επόμενο κεφάλαιο με τίτλο *Παιχνίδι*, παρουσιάζονται και αναλύονται θεώριες για τη σημασία του παιχνιδιού στην εξέλιξη και την απόκτηση γνώσεων του παιδιού. Επίσης, παρουσιάζονται τα βασικά εξελικτικά στάδια ανα ηλικία και πώς αυτά κατακτώνται μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού. Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο *Εμπειρική Έρευνα*, περιγράφονται δράσεις σε χώρους για παιδιά στις οποίες συμμετείχαμε και παρουσιάζεται η εμπειρία που προσκομίσαμε μέσα από αυτές. Από την ανάλυση των παραπάνω προκύπτει το τελευταίο κεφάλαιο *Μεθοδολογία και Συμπεράσματα*, στο οποίο συντίθεται η προτεινόμενη μεθοδολογία για το σχεδιασμό δομών στους εκπαιδευτικούς χώρους που προσφέρουν στο παιδί εμπειρίες και ευκαιρίες για δραστηριότητες δικής του επιλογής που καλύπτουν τις παραπάνω ανάγκες/προϋποθέσεις.



Child's Play Exhibition, Naples από τον Daniel Buren



# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ & ΘΕΩΡΙΕΣ ΧΩΡΟΣ



## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

**Σ**την προσπάθειά μας να αποκτήσουμε το κατάλληλο υπόβαθρο, για τη δημιουργία μιας μεθοδολογίας για τον σχεδιασμό χώρων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, μελετήσαμε τις παιδαγωγικές θεωρίες και τις αρχιτεκτονικές τάσεις στο σχεδιασμό σχολικών κτηρίων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρώπη και στην Αμερική, και το πώς αυτές αλληλοεπηρεάζονται.

Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στη Γαλλία, το σχολείο θεωρείται σύμβολο εξουσίας, όπως και το Δημαρχείο.<sup>4</sup> Πρόκειται για κτήρια μεγάλης κλίμακας, με κεντρική θέση στον αστικό ιστό της πόλης και επιβλητικά μορφολογικά χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα,

οι συνθήκες βιομηχανικής ανάπτυξης της εποχής επιβάλλουν

την σύνταξη κανόνων για τη δημιουργία ενός καθολικού αρχιτεκτονικού μοντέλου.<sup>5</sup> Πρώτος, ο Durand, δάσκαλος αρχιτεκτονικής στην Ecole Polytechnique, επιζητούσε να καθιερώσει μια οικουμενική κτηριακή μεθοδολογία, με βάση την οποία θα μπορούσαν να δημιουργηθούν κατάλληλες και οικονομικές κατασκευές μέσα από τους τυποποιημένους συνδυασμούς σταθερών κατόψεων και εναλλακτικών όψεων.<sup>6</sup> Την ίδια εποχή, αντικαθιστάται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος από τη συνδιδασκτική και παράλληλα αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών λόγω οικονομικών ανακατατάξεων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία της έννοιας της “τάξης”, που ταυτίζεται με την ομαδοποίηση των παιδιών κατά ηλικία.<sup>7</sup>



Εικόνα 01 | Σχολικό συγκρότημα στο Ivry-sur-Seine, G. Raulin (1910)

<sup>4</sup> Toulrier, B. (1985). *De l'usage des modeles*. Paris: Mairies du XVe et du IIe arrondissement.

<sup>5</sup> Pompee, C. (1871). *Plans modeles pour la construction des maisons d' ecoles et de mairies*. Paris: P. Dupont.

<sup>6</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. σελ 22

<sup>7</sup> ό.π. σελ 23

Σύμφωνα με την Κυριακή Τσουκαλά, *“Η στοιχειώδης αυτή σχολική μονάδα θα συνδεθεί με την αντίληψη για την εκπαίδευση του παιδιού, για τη θέση του και το ρόλο του στην κοινωνία, αλλά και με γενικότερες αντιλήψεις για την οργάνωση, τις αξίες και τα μοντέλα αυτής της τελευταίας, όχι μόνο σε αυτήν την περίοδο, αλλά και σε αυτή που φθάνει μέχρι τις μέρες μας”*.

Το μοντέλο σχολικού κτηρίου που επικράτησε αυτή την περίοδο είναι γνωστό ως σχολείο Jules Ferry και πρόκειται για γραμμικό τύπο κτηρίου που αντανakλά την εσωστρέφεια της σχολικής ζωής. Οι τάξεις είναι προσανατολισμένες στην αυλή του σχολείου και αναπτύσσονται κατά μήκος της μίας πλευράς ενός διαδρόμου που παρεμβάλλεται ανάμεσα σε αυτές και τον δρόμο, αποτελώντας το μοναδικό συνδετικό στοιχείο με τον εξωτερικό χώρο.<sup>8</sup> Αυτός ο τύπος του κτηρίου και της σχέσης του με το εξωτερικό περιβάλλον που ακολουθεί τη λογική παράλληλων ζωνών, δρόμος (εξωτερικό περιβάλλον) - διάδρομος (κυκλοφορία) - τάξεις (μάθηση) - αυλή (παιχνίδι) (βλ.Εικόνα 02), θα διατηρηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε πολλές περιπτώσεις έως και τις μέρες μας.<sup>9</sup>

Την περίοδο του μεσοπολέμου, λόγω της αύξησης του πληθυσμού στα αστικά κέντρα και της έλλειψης υποδομών, δημιουργούνται συνθήκες ανάπτυξης και μετάδοσης ασθενειών. Στο πλαίσιο αυτό, οι τυπολογίες των σχολικών κτηρίων αλλάζουν προκειμένου να έχουν καλύτερο εξαερισμό. Αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός ακτινωτού τύπου (finger plan) (βλ.Εικόνα 03), στον οποίο οι αίθουσες οργανώνονται σε πτέρυγες που ξεκινούν από το ίδιο σημείο, όπου τοποθετούνται οι χώροι για τις κοινές δραστηριότητες.<sup>10</sup>

Παράλληλα, δημιουργείται η έννοια της “τάξης-κατοικίας” καθώς και η έννοια της “βεράντας” (βλ.Εικόνα 04) που προστέθηκε στη μία πλευρά της τάξης, εξασφαλίζοντας τη συνέχεια του μαθήματος στον εξωτερικό χώρο (υπαιθριόφυλος τύπος / open air school).<sup>11</sup>

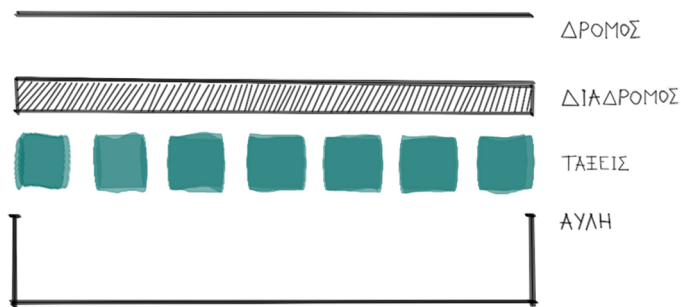
<sup>8</sup> ό.π. σελ 23

<sup>9</sup> ό.π. σελ 23

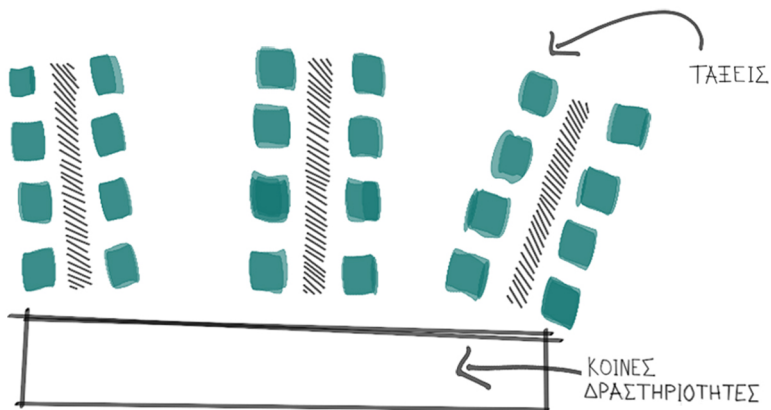
<sup>10</sup> ό.π. σελ 31

<sup>11</sup> ό.π. σελ 31

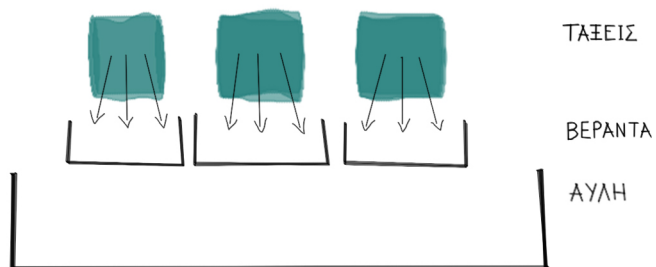




Εικόνα 02 | Διάταξη σχολείου τύπου Jules Ferry

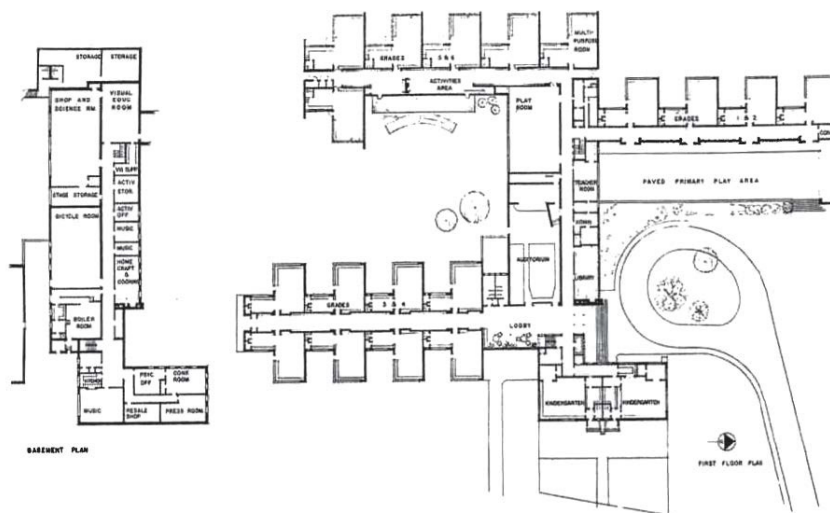


Εικόνα 03 | Διάταξη σχολείου ακτινωτού τύπου (Finger Plan)



Εικόνα 04 | Διάταξη σχολείου υπαιθριόφιλου τύπου (Open Air School)

Στο περιοδικό Architects' Journal το 1938 δημοσιεύεται ένα άρθρο με τίτλο "Senior Schools Plans Units: classrooms", στο οποίο τονίζεται η ανάγκη της εποχής, οι αίθουσες να αποτελούν ξεχωριστές μονάδες της συνολικής σύνθεσης και να διαθέτουν τα κατάλληλα ανοίγματα για τον απαραίτητο φωτισμό και εξαερισμό.



Εικόνα 05 | Crow Island School, Perkins & Will Architects (1940)

Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου στην παιδαγωγική θεωρία εμφανίζεται το ρεύμα της Νέας Αγωγής.<sup>12</sup> Σύμφωνα με την Κυριακή Τσουκαλά<sup>13</sup> το ρεύμα αυτό θα συνδεθεί με αλλαγές στο εσωτερικό της τάξης και στο ρόλο του υπαίθριου χώρου στην παιδαγωγική διαδικασία, ενώ αργότερα θα προκαλέσει τομές στη λογική οργάνωσης του σχολικού κτηρίου. Το νέο αυτό ρεύμα παιδαγωγικής προβάλλει ως στόχο του σχολείου την ενεργητικότητα του μαθητή και την οργάνωση της εργασίας, με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Ο Αμερικάνος Dewey, ο Ελβετός Claparede, ο Γερμανός Kerschensteiner, ο Βέλγος Decroly, ο Αυστριακός Rudolf Steiner και η Ιταλίδα Montessori, είναι μερικοί από αυτούς που θεμελιώσαν μια σειρά από παιδαγωγικές θεωρίες εκείνη την εποχή.

<sup>12</sup> Ulmann, J. (1982). *La pensee educative contemporaine*. Paris: Librairie Philosophique .

<sup>13</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. σελ 37

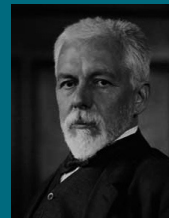
**Edouard Claparede** (24 Μαρτίου 1873-29 Σεπτεμβρίου 1940)

Ελβετός νευρολόγος, παιδοψυχολόγος και εκπαιδευτικός. Εργάστηκε κυρίως ως καθηγητής ψυχολογίας και ήταν υπεύθυνος του πειραματικού εργαστηρίου ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο της Γενεύης. Επίσης, ασχολήθηκε με το πεδίο της παιδικής ψυχολογίας και διδασκαλίας και διαμόρφωσε μια σύνδεση των απόψεων του Jean-Jacques Rousseau και των εξελικτικών σταδίων του Jean Piaget.



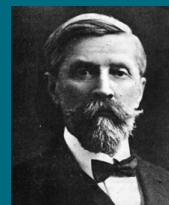
**Georg Kerschensteiner** (29 Ιουλίου 1854-15 Ιανουαρίου 1932)

Γερμανός καθηγητής και παιδαγωγός. Ήταν κυρίως γνωστός για την ανάπτυξη μιας πραγματιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση που περιελάμβανε την ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών σπουδών με τη σωματική δραστηριότητα και τη δημιουργία ενός δικτύου επαγγελματικών σχολών. Δημιούργησε πρώτος το λεγόμενο "σχολείο εργασίας" ή χειροτεχνικό σχολείο.



**Ovide Decroly** (23 Ιουλίου 1871-1932)

Βέλγος δάσκαλος και ψυχολόγος. Ίδρυσε το Hermitage School το 1907. Το "σχέδιο Decroly" θέτει τους βασικούς κανόνες για την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητη ώστε τα παιδιά να καλύψουν τις "βιοκοινωνικές ανάγκες" τους.



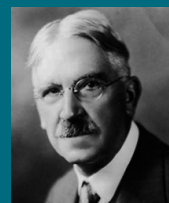
**Maria Montessori** (31 Αυγούστου 1870-6 Μαΐου 1952)

Ιταλίδα γιατρός και παιδαγωγός. Επινόησε το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό σύστημα, το οποίο αποτέλεσε πρωτοπορία για την εποχή του και εξακολουθεί να εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα σε αρκετά σχολεία. Δημιούργησε μόνη της εποπτικά μέσα διδασκαλίας και παιδαγωγικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού για όλα τα μαθήματα, θετικά και θεωρητικά, ώστε να γίνονται κατανοητά μέσω των αισθήσεων.



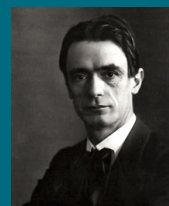
**John Dewey** (20 Οκτωβρίου 1859-1 Ιουνίου 1952)

Αμερικάνος φιλόσοφος, ψυχολόγος και διαμορφωτής του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Dewey υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση και η μάθηση είναι κοινωνικές και διαδραστικές διαδικασίες. Επιπλέον, πίστευε ότι οι μαθητές πρέπει να μπορούν να λάβουν μέρος στην εκπαίδευσή τους, καθώς αναπτύσσονται καλύτερα σε ένα περιβάλλον, όπου έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν και να αλληλεπιδράσουν με το πρόγραμμα σπουδών.



**Rudolf Steiner** (27 Φεβρουαρίου 1861-30 Μαρτίου 1925)

Αυστριακός φιλόσοφος και αρχιτέκτονας. Το 1907, ο Steiner έγραψε ένα δοκίμιο με τίτλο «Education in the Light of Spiritual Science», στο οποίο περιέγραφε τις κύριες φάσεις ανάπτυξης του παιδιού και αποτέλεσε το θεμέλιο της προσέγγισής του στην εκπαίδευση. Η παιδαγωγική του Waldorf υπογραμμίζει το ρόλο της φαντασίας στη μάθηση και υποστηρίζει την ενσωμάτωση των πνευματικών, πρακτικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σε όλη τη διδασκτέα ύλη.



Ο Claparede στο βιβλίο του “Λειτουργική Εκπαίδευση” γράφει ότι:  
*“η παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρούσε το παιδί ικανό να αντιλαμβάνεται ό,τι είναι λογικά προφανές ή να κατανοεί την ουσία ορισμένων ηθικών κανόνων. Ταυτόχρονα το θεωρούσε λειτουργικά διαφορετικό από τον ενήλικο, με την έννοια ότι, ενώ ο ενήλικος έχει ανάγκη από ένα στόχο, από ένα κίνητρο για να δράσει, το παιδί θα ήταν ικανό να δρα χωρίς κίνητρο, να αφομοιώνει κατά παραγγελία τις πιο ανόμοιες γνώσεις, να εκτελεί οποιαδήποτε εργασία μόνο και μόνο γιατί αυτό απαιτεί το σχολείο, αλλά χωρίς αυτή η εργασία να απαντά σε κάποια βαθύτερη ανάγκη του ίδιου του παιδιού.”*<sup>14</sup>

Αντίθετα, ο ίδιος θεωρούσε ότι το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στην παιδική φύση, να δημιουργήσει κίνητρα και μέσα για τη γνώση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.<sup>15</sup>

**“Η εκπαίδευση είναι ζωή η ίδια κι όχι προετοιμασία για μια μελλοντική ζωή.”**

**John Dewey**

Ο Kerschensteiner είναι ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο “σχολείο εργασίας”, επιχειρώντας να τονίσει ότι η πρακτική δραστηριότητα του παιδιού αποτελεί το βασικό μέσο καλλιέργειας των εκφραστικών του ικανοτήτων. Με βάση αυτή την πεποίθηση, υποστηρίζει τη διαρκή εναλλαγή μεταξύ πράξης και θεωρίας ως διδακτική πρακτική, πάντα με σεβασμό στις βαθμίδες εξέλιξης και ηλικίες των παιδιών.<sup>16</sup> Τη σημασία της ενεργητικής στάσης και εργασίας των παιδιών στις διαδικασίες μάθησης υποστηρίζουν εκείνη την περίοδο και οι γιατροί Decroly και Montessori.<sup>17</sup> Πιο συγκεκριμένα, ο Decroly αναπτύσσει τη γνωστή Ολική Μέθοδο μέσω της οποίας καθοδηγούνται τα παιδιά κατά την εκμάθηση ανάγνωσης και αριθμητικής. Ενώ, η Montessori, με τη σειρά της, εστιάζει σημαντικά στο χώρο της τάξης, μετατρέποντάς την σε ένα πλούσιο σε εκπαιδευτικά ερεθίσματα περιβάλλον, σχεδιασμένο ώστε

<sup>14</sup> Claparede, E. (1931). *L' education fonctionnelle*. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestle. σελ 108

<sup>15</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ 37

<sup>16</sup> Chateau, J. (1956). *Les grands pedagogues*. Paris: PUF.

<sup>17</sup> Montessori, M. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*. Αθήνα: Γλάρος.

όλα τα στοιχεία του να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και προάγοντας την ανεξάρτητη δράση τους μέσα σε αυτόν.<sup>18</sup>

Όσο αφορά στο Dewey και στη θεωρία του πραγματισμού, η θεωρία και η πράξη οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως αδιαίρετες έννοιες. Η βασική φιλοσοφία της παιδαγωγικής του πραγματισμού αρθρώνεται βάσει της ενότητας της γνώσης, της δράσης, των αξιών και των εμπειριών των μαθητών.<sup>19</sup> Ο Dewey υποστήριζε την παιδευτική αξία της εμπειρίας στη συγκρότηση της γνώσης, με την εμπειρία του ανθρώπου να είναι το αποτέλεσμα της συνεχούς αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως η υποκειμενική πείρα ορίζεται ως η βασική πηγή γνώσης, γεγονός που στηρίζει τις σύγχρονες αντιλήψεις και τη Νέα Αγωγή, που θέλουν την εκπαιδευτική διαδικασία να δομείται με άξονα την προσωπική πείρα των παιδιών.<sup>20</sup>

Ο Rudolf Steiner, υπήρξε ο θεμελιωτής της εκπαίδευσης Waldorf, σύμφωνα με την οποία η εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού διακρίνεται σε τρία ηλικιακά στάδια. Σύμφωνα με την θεωρία του, η ολοκληρωμένη εκπαίδευση επιτυγχάνεται με μια σφαιρική προσέγγιση της γνώσης με την οποία το παιδί αποκτά εμπειρίες όχι μόνο επιστημονικές αλλά και καλλιτεχνικές, κοινωνικές και συναισθηματικές.<sup>21</sup> Ο ίδιος προτείνει την οργανική αρχιτεκτονική στα σχολικά κτήρια και αντιμετωπίζει τα σχολεία σαν ένα οργανισμό που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και τους ανθρώπους.<sup>22</sup>

Το νέο αυτό ρεύμα, που αντιτίθεται στο ντετερμινιστικό και αυταρχικό σύστημα εκπαίδευσης και υποστηρίζει την πρωτοβουλία και αυτενέργεια του παιδιού, τη σύνδεση του σχολείου όχι μόνο με τις πνευματικές αξίες αλλά και με τη συγκεκριμένη ζωή, καθώς και την ισόρροπη σχέση δασκάλου-μαθητή, αποκαλείται παιδοκεντρική παιδαγωγική.<sup>23</sup>

<sup>18</sup> Neville, B., Andreae, J., et al. (1980). *Open Plan Schools*. Oxford: NFER Publishing Company for the Schools Council.

<sup>19</sup> Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

<sup>20</sup> ό.π.

<sup>21</sup> Στεφανίδης, Φ. (2014). *Η απαγορευμένη εκπαίδευση*, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, <https://fstefanidis.wordpress.com/>, τελευταία ανάκτηση 13/03/2015

<sup>22</sup> ό.π.

<sup>23</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ 38

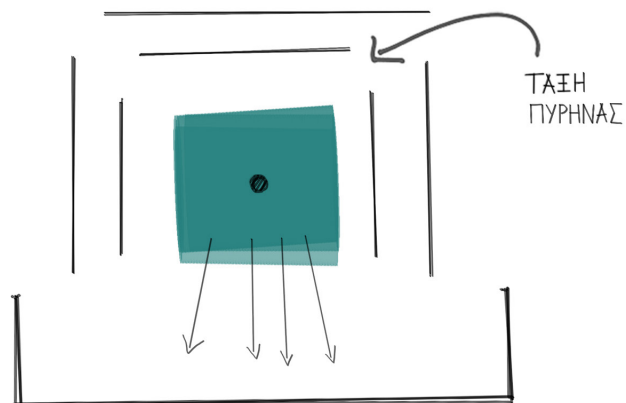
Το σχολείο επομένως, σύμφωνα με την παιδοκεντρική άποψη, οφείλει να προσαρμοστεί στις παιδικές ανάγκες και να περιστρέφεται γύρω από αυτές και να αποτελεί πηγή ερεθισμάτων και κινήτρων για μάθηση.<sup>24</sup> Συγκεκριμένα στην εγκύκλιο Hedow του 1931 υποστηρίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα έπρεπε να υλοποιείται με βάση την ενεργητική δραστηριότητα και την εμπειρία και όχι την παθητική στάση του παιδιού. Στο άρθρο *"The future school plan"* του Denis Clarke Hall, που δημοσιεύτηκε στο Design and Construction το 1938 αναφέρεται ότι: *"Οι ιδέες για την εκπαίδευση του παιδιού εξελίχθηκαν σε βαθμό που να επηρεάζεται η δομή και η λειτουργία του σχολικού χώρου...Μεγαλύτερη σπουδαιότητα αποκτά η πρακτική εργασία και η ατομική μελέτη που συνεπάγεται αύξηση των εργαστηρίων..."*

Τα σχολεία, λοιπόν, που κτίσθηκαν πριν και μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, χρησιμοποιούσαν κυρίως το μοντέλο των περιπτέρων. Για τα σχολεία της περιόδου εκείνης, η Κυριακή Τσουκαλά αναφέρει:

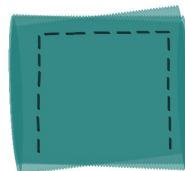
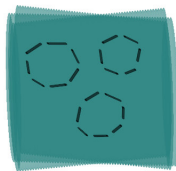
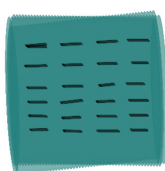
*"Η τάξη παραμένει το βασικό κύτταρο της σύνθεσης, οπωσδήποτε περισσότερο ευέλικτο και σύνθετο απ' ό,τι σε προηγούμενες περιόδους, όσον αφορά στον κοινωνικό χαρακτήρα της εργασίας (ατομική/ομαδική) και στις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά όχι όσον αφορά στο είδος της εργασίας (θεωρία/πρακτική) και στη σχέση με την ευρύτερη κοινότητα. Σ' αυτά τα σχολεία η απαίτηση για πρακτική δραστηριότητα και αυτενέργεια του παιδιού ικανοποιούνταν με την παροχή πρόσθετων χώρων ειδικής χρήσης. Βέβαια, καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί η μικρή κλίμακας σύνθεση, καθώς και η λειτουργία των υπαίθριων χώρων για παιδαγωγικούς σκοπούς."*<sup>25</sup> (βλ.Εικόνα 06)

Οι μέθοδοι διδασκαλίας εκείνη την εποχή στρέφονται, επίσης, προς αυτή την ενεργητική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, η παρουσίαση του μαθήματος από το δάσκαλο από παθητική αποστήθιση μετατρέπεται σε μια πιο δημιουργική και ενεργητική διαδικασία. Σε μερικές περιπτώσεις οι αλλαγές στη διδασκαλία συνοδεύτηκαν και από αλλαγές στον εξοπλισμό της τάξης: τα θρανία και τα καθίσματα των μαθητών δεν αποτελούν

## ΕΥΕΛΙΞΙΑ / ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΣ



## ΕΥΕΛΙΞΙΑ / ΔΙΑΤΑΞΗ



## ΑΤΟΜΙΚΗ / ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εικόνα 06 | Διάγραμμα για την ευελιξία των σχολείων με τύπο περιπτέρου

πλέον σταθερά στοιχεία και ο χώρος αποκτά μια σχετική ευελιξία.<sup>26</sup>

Παρόλο που είναι προφανής πλέον η αναγκαιότητα για αλλαγές στην οργάνωση και τη λειτουργία του χώρου, προκειμένου να εφαρμοστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Αγωγής, παρατηρούμε ότι οι αλλαγές περιορίζονται στον κινητό εξοπλισμό και στην προσθήκη επιπλέον χώρων δραστηριοτήτων, χωρίς όμως να αλλάζει ο βασικός σχεδιασμός του χώρου και η στατική δομή της τάξης. Το γεγονός αυτό δεν αλλάζει μέχρι και σήμερα με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψιν οι σύγχρονες προσεγγίσεις στο σχεδιασμό σχολικών κτηρίων αλλά και να μη δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τον Δημήτρη Γερμανό, το πρόβλημα στο σχεδιασμό του σχολικού χώρου στην Ελλάδα προκύπτει από το γεγονός ότι παραβλέπει την πολυπλοκότητα και την ευελιξία της ανθρώπινης παρουσίας και στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται και ενεργούν, με άλλα λόγια χρησιμοποιούν το χώρο, με τυποποιημένους και επαναλαμβανόμενους τρόπους.<sup>27</sup>

Οι πρώτες ελληνικές κτηριολογικές προδιαγραφές για διδακτήρια διατυπώθηκαν το 1894 και συμπληρώθηκαν το 1895, συστηματοποιώντας το πλαίσιο χώρου που απαιτείται για τη λειτουργία του σχολείου. Το πρώτο πρότυπο σχολικού χώρου ακολούθησαν άλλα δύο, εκείνο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1930 και το «σύγχρονο», το οποίο διαμορφώθηκε το 1962 με την ίδρυση του Οργανισμού Σχολικών Κτηρίων. Είναι αξιοσημείωτο ότι, από το 1894 μέχρι σήμερα, τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου δεν

<sup>26</sup> ό.π. σελ 43

<sup>27</sup> Γερμανός, Δ. (2003). *Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης*. Στο Δ. Μέσσιου, Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης. σελ 79-88



έχουν υποστεί ουσιαστικές αλλαγές.<sup>28</sup>

Παρατηρώντας τα σχολικά περιβάλλοντα στο σύνολό τους είναι προφανές ότι κυριαρχούν στερεότυπες δομές και μορφές. Το σχήμα, οι διαστάσεις, ακόμα και η διακόσμηση των αιθουσών διδασκαλίας και των διαδρόμων, επαναλαμβάνονται με **τυποποιημένο** τρόπο. Αυτό έχει ως συνέπεια, τόσο οι εσωτερικοί χώροι όσο και ο εξωτερικός (σχολική αυλή) να χαρακτηρίζονται από έλλειψη ερεθισμάτων. Ταυτόχρονα, αποτέλεσμα της τυποποίησης των συνθετικών στοιχείων του χώρου, σε επιπεδό μορφών, δομών και διατάξεων, αποτελεί ο πολύ χαμηλός βαθμός **πολυπλοκότητάς** του.

**Η πολυπλοκότητα ορίζεται ως η ποσότητα της διαφορετικότητας σε ένα σύστημα ερεθισμάτων ή ως βαθμός ετερογένειας του συστήματος ερεθισμάτων.<sup>29</sup>**

Επιπλέον, η στερεότυπη αυτή αρχιτεκτονική οργάνωση δημιουργεί **μονολειτουργικούς** χώρους που χρησιμοποιούνται πάντα με ένα και μόνο τρόπο. Η σχέση του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο είναι μηδαμινή, χωρίς να υπάρχουν ευκαιρίες για σύνδεσή τους, συχνά ούτε καν οπτική, με τους διαδρόμους να χρησιμοποιούνται μόνο ως χώροι κίνησης και τις αίθουσες να επιβάλλουν συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας και εργασίας των μαθητών. Αυτή η μονολειτουργική ποιότητα του χώρου, εκτός από να παράγει τυποποιημένες συμπεριφορές, δυσχεραίνει σοβαρά τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η εφαρμογή μιας διαφορετικής μεθόδου διδασκαλίας δεν είναι εφικτή χωρίς την τροποποίηση του χώρου.<sup>30</sup> Παράλληλα, η ελλιπής λειτουργική και οπτική σύνδεση των χώρων δημιουργεί **ασυνέχειες** και κάνει το σχολικό περιβάλλον **εσωστρεφές**, διαμορφώνοντας χώρους που είναι πλήρως αποκομμένοι ο ένας από τον άλλον. Οι παράπανω αδυναμίες

<sup>28</sup> Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press. σελ 2

<sup>29</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. σελ 104-5

<sup>30</sup> Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press. σελ 6



Εικόνα 07 | Δημοτικό Σχολείο Αγ. Θωμά



Εικόνα 08 | 2° Γυμνάσιο Κορωπίου



Εικόνα 09 | 1° Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης



Εικόνα 10 | 14° Δημοτικό Σχολείο Χανίων



Εικόνα 11 | 4° Δημοτικό Σχολείο Λάρισας



Εικόνα 12 | 5° Δημοτικό Σχολείο Γέρακα

του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος εμποδίζουν την ανάπτυξη εναλλακτικών και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και την ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων που συνδέουν το μάθημα με ποικιλία κέντρων ενδιαφέροντος του παιδιού και με την καθημερινή ζωή.<sup>31</sup>

Όπως αναφέρεται στην Χάρτα των Σχολικών Κατασκευών, που διαμορφώθηκε στο Rabat το 1958:

*"Η εκπαίδευση οφείλει να πάρει υπόψη της το παιδί. Απ' αυτό προκύπτει ότι οι κατασκευές θα κτίζονται στη δική του κλίμακα, και δεν θα είναι κτήρια τεράστια ή μνημειώδη. Η εκπαίδευση θα αναπτύξει με ποικίλους τρόπους, ταυτόχρονα το σώμα, το μυαλό και την προσωπικότητα του παιδιού. Άρα επιβάλλεται μια εύκαμπτη και διαφοροποιημένη διάταξη χώρων, προσαρμοσμένων σε κάθε ηλικία και διδασκαλία: όχι πια τάξεις συστηματικά όμοιες, τοποθετημένες σε αυστηρές μονότονες διατάξεις. Το σχολείο πρέπει να είναι ένα συμπλήρωμα της κατοικίας. Χωρίς να δημιουργεί μια υπερβολική ασυνέχεια στο συνηθισμένο κτισμένο περιβάλλον του παιδιού, οφείλει να το προετοιμάσει για ένα κόσμο που είναι καινούριος και συχνά γεμάτος εξελίξεις: άρα οι χώροι πρέπει να είναι άνετοι και να έχουν σχέση με τη φόρμα και το βαθμό εξέλιξης της κατοικίας."*<sup>32</sup>

Όπως προαναφέρθηκε, η οργάνωση των δημοτικών σχολικών κτηρίων στην Ελλάδα ακολουθεί ένα δεδομένο και αναχρονιστικό πρότυπο. Παρατηρείται πως οι περισσότερες προσπάθειες να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον περιορίζονται στη χρήση νέων, ποιοτικότερων υλικών και στοιχείων που αποσκοπούν στην ανανέωση των σχολικών εγκαταστάσεων. Είναι σαφές πως αυτό αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό βήμα στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών χώρων, ωστόσο δεν μπορεί να καλύψει το σύνολο των ανάγκων αναδιαμόρφωσής τους. Η συστηματική ανανέωση των χρωμάτων στους χώρους, η επισκευή ενδεχόμενων φθορών καθώς και η αντικατάσταση του κατεστραμένου εξοπλισμού θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένες παρεμβάσεις καθ'όλη τη διάρκεια ζωής των σχολικών κτηρίων, καθώς αποτελούν την ελάχιστη διασφάλιση διατήρησης της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος.

<sup>31</sup> ό.π.

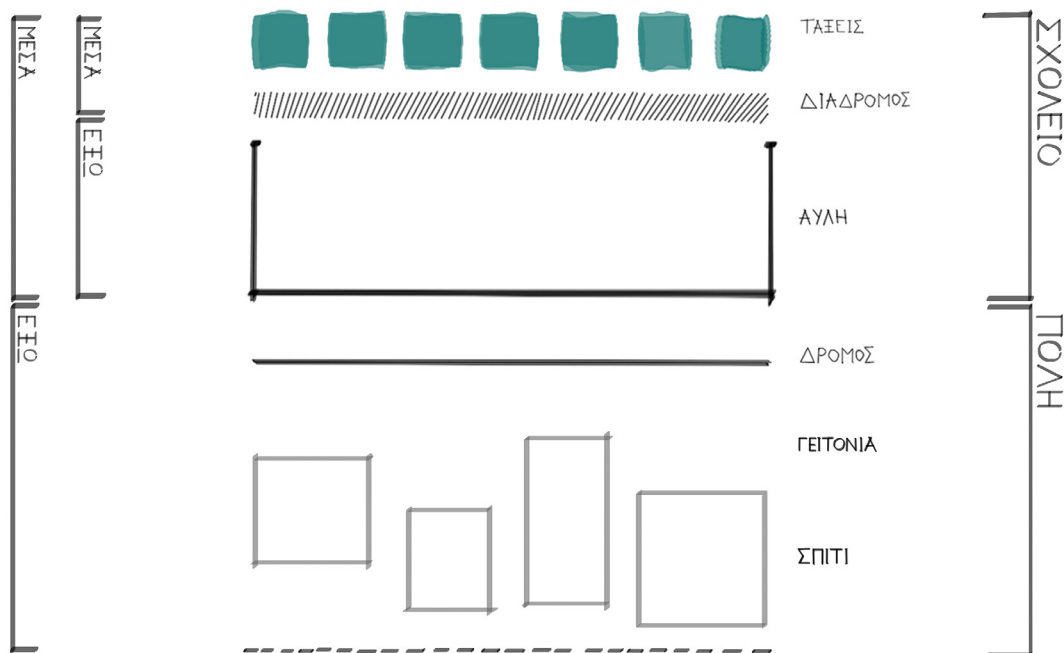
<sup>32</sup> Rapport du Comite des Constructions Scolaires de l' U.I.A. (1957, Juin). Contribution a une Charte des constructions scolaires. Architecture d' Aujourd' hui , (72) σελ 2-3.

Ανεξάρτητα από τη χρήση ενός κτηρίου, αναμφίβολα μπορούμε να θεωρήσουμε ως βασικό παράγοντα για τη σχεδιάσή του τη λειτουργικότητα. Εξετάζοντας λοιπόν το εκάστοτε κτήριο ως υποσύστημα του εξωτερικού περιβάλλοντος και λαμβάνοντας υπόψιν τις εσωτερικές λειτουργίες του ως μια νοητή συνέχεια των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα έξω από αυτό, γίνεται εμφανής η ανάγκη διασφάλισης αυτής της συνοχής και στα σχολικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Αμερικάνο φιλόσοφο John Dewey, ένα από τα βασικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση αποτελεί η έντονη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφει, οι γνώσεις που τα παιδιά αποκτούν κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, βρίσκουν ελάχιστες ευκαιρίες εφαρμογής στο υπόλοιπο της ημέρας τους, καθώς παράλληλα, οι γνώσεις που αποκτούν μέσω των εμπειριών τους εκτός σχολείου δεν φαίνεται να βρίσκουν εύφορο έδαφος να αναπτυχθούν εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

**“From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from its inability to utilize the child’s experiences outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, s/he is unable to apply in daily life what s/he is learning at school. When the child gets into the school-room he has to put out of his mind a large part of the ideas, interests, and activities that predominate in his home and neighborhood. So, the school, being unable to utilize this everyday experience, sets painfully to work, on another task and by a variety of means, to arouse in the child an interest in school studies.”**

**John Dewey, “Waste in Education”, (2007)**

Αναζητώντας τρόπους να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή συνάρμωση των δραστηριοτήτων εντός και εκτός του σχολικού χώρου, καταλήγουμε στην επιτακτική αναδιαμόρφωση των χώρων κίνησης και εκτόνωσης του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς αποτελούν τη μετάβαση από το “μέσα” στο “έξω”. Το ενδιαφέρον στο προκειμένω δίπολο είναι πως η σημασία του είναι διττή, ορίζοντας το “έξω” τόσο ως το περιβάλλον εκτός του σχολείου, δηλαδή το σπίτι, τη γειτονιά κτλ, όσο και ως τους εξωτερικούς χώρους εκτόνωσης του ίδιου του σχολείου, δηλαδή την αυλή. Ενώ ο όρος “μέσα” αναφέρεται, αντίστοιχα, στο συνολικό σχολικό περιβάλλον και στους εσωτερικούς χώρους του κτηρίου. (βλ.Εικόνα 13) Η διευκρίνιση αυτή φέρνει στην επιφάνεια την ανάγκη γεφύρωσης των εν λόγω χασμάτων, με βάση τη διαπίστωση ότι τα παιδιά χρειάζονται ένα συνοχικό περιβάλλον για να δρουν αυθόρμητα.



Εικόνα 13 | Διττή σημασία του διπόλου “Μέσα”-“Έξω”

Η σημερινή δομή των σχολείων διαφοροποιεί απόλυτα, σε λειτουργικούς όρους, τη χρήση των αιθουσών διδασκαλίας, με τη χρήση των λοιπών χώρων του σχολείου και εν συνεχεία με τη ζωή έξω από το σχολείο.

Μέσα από την παρατήρησή μας κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, έγινε εμφανές ότι σε κάθε διακριτό χώρο του σχολείου προσδίδεται μια προκαθορισμένη λειτουργία, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη δυνατότητα αλλαγής αυτής της κατάστασης από τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι αίθουσες λειτουργούν ως οι μόνοι χώροι διδασκαλίας. Αντίστοιχα, οι διάδρομοι και οι σκάλες είναι αποκλειστικά χώροι κίνησης και μετάβασης από την τάξη προς την αυλή και το αντίστροφο. Συχνά μάλιστα παρατηρήσαμε πως οι χώροι αυτοί κλειδώνονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και δεν επιτρέπεται η παραμονή των μαθητών σε αυτούς, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η μονολειτουργικότητα και οι ασυνέχεια των δραστηριοτήτων στους χώρους του σχολείου. Κατά τον ίδιο τρόπο, η αυλή είναι στενά συνδε-δεμένη με την εκτόνωση των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συνεργασίας μας με δασκάλες διαφορετικών τάξεων και σχολείων, διαπιστώσαμε πως οι αίθουσες χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο, παρόλες τις διαφορετικές ανάγκες ανα ηλικία ή μάθημα, με τη μόνη διαφοροποίηση να εμφανίζεται στη διάταξη των θρανίων (σε σειρές ή διάταξη σε Π). Εδώ αξίζει να αναφερθεί ο ρόλος του εξοπλισμού και η ανάγκη να είναι σχεδιασμένος έτσι ώστε να επιτρέπει την ευέλικτη διαχείρισή του εντός του χώρου. Παρατηρήσαμε, λοιπόν, πως αυτή η προκαθορισμένη αντίληψη για την πραγματοποίηση του μαθήματος μέσα στα όρια της αίθουσας, όχι μόνο δημιουργεί εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και βάζει όρια στη δημιουργικότητα και ευελιξία των εκπαιδευτικών.

Οι μεταβατικοί χώροι, οι διάδρομοι και οι σκάλες, παρόλο που καταλαμβάνουν ένα σημαντικό ποσοστό του σχολικού κτηρίου δεν έχουν καμία εκπαιδευτική αξία και λειτουργούν μόνο ως χώροι κίνησης. Σημαντικό θεωρούμε να αναφέρουμε πως στα ελληνικά σχολεία,





Εικόνα 14-15 | Τυπικοί μεταβατικοί χώροι σε ελληνικά Δημοτικά Σχολεία

Εικόνα 16-17 | Μεταβατικοί χώροι σχεδιασμένοι από τους Die Baupiloten Architects

οι διάδρομοι είναι είτε εσωτερικοί χωρίς ανοίγματα είτε ημιυπαίθριοι, με μορφή στεγασμένου προβόλου.

Η Κυριακή Τσουκαλά, στο βιβλίο της *“Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική”*<sup>33</sup>, αναφέρει έρευνες που έχουν γίνει για να αναδειχθεί η σημασία των μεταβατικών χώρων στα σχολεία, όπου ψυχολόγοι και αρχιτέκτονες ζήτησαν από τους μαθητές να περιγράψουν το πραγματικό και το ιδανικό σχολείο χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα (λέξεις, εικόνες, ζωγραφιές, κατασκευές, μακέτες). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν πως οι ενδιάμεσοι χώροι έχουν ιδιαίτερη σημασία στην καθημερινή ζωή των παιδιών στο σχολείο. Μέσα από τις επισκέψεις μας στα σχολεία, παρατηρήσαμε πως συχνά υπάρχουν παιδιά τα οποία έχουν πιο έντονη ανάγκη για απομόνωση και ησυχία κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και προτιμούν να παραμένουν στους διαδρόμους. Επίσης, πολλές φορές οι μαθητές προτιμούν να συζητούν σε ομάδες σε πιο ήρεμα σημεία της αυλής αντί να εκτονώνονται παίζοντας. Τέλος, κατά τους χειμερινούς μήνες, όταν οι καιρικές συνθήκες δεν το επιτρέπουν, οι μαθητές δεν μπορούν να παραμείνουν στην αυλή καθώς δεν είναι

<sup>33</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. σελ 102

κατάλληλα σχεδιασμένα. Τα παιδιά, λοιπόν, αναγκάζονται να περνάνε την ώρα του διαλείμματος στις αίθουσες ή στους διαδρόμους. Το γεγονός αυτό δείχνει πως η ανάγκη για ανασχεδιασμό των μεταβατικών χώρων προς μια κατεύθυνση που προάγει την εκπαίδευση και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, είναι επιτακτική.

Η σχολικές αυλές είναι αντίστοιχα φτωχές σε ερεθίσματα. Στα περισσότερα σχολεία, οι αυλές διαθέτουν μόνο μπασκέτες, ελάχιστα σημεία στάσης (συνήθως παγκάκια) και σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει σκάμα ή μικρός κήπος. Φυσικά, τα παιδιά με την αστείρευτη φαντασία τους συχνά εφευρίσκουν δικά τους παιχνίδια, ακόμα και σε χώρους με μειωμένα ερεθίσματα. Ωστόσο, η αυλή, ως προέκταση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οφείλει να τα παρακινεί προς την κατεύθυνση του παιχνιδιού και της εξερεύνησης. Επίσης, η διαμόρφωση της αυλής συνήθως θυμίζει τσιμεντένιο γήπεδο χωρίς να δημιουργεί διαφορετικές γωνιές και ευκαιρίες για επιμέρους δραστηριότητες εντός της. Στα σχολεία που συνεργαζόμαστε, παρατηρήσαμε πως αυτή η έλλειψη οδήγησε τους μαθητές να χωρίσουν από μόνοι τους, νοητά, την αυλή σε "γωνιές", που φιλοξενούν διαφορετικές δραστηριότητες ή ηλικίες.

Η απόκλιση που παρατηρείται στις προσλαμβάνουσες παραστάσεις των παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο έχει ποικίλα μειονεκτήματα που προκύπτουν τόσο από τις εκπαιδευτικές πρακτικές όσο και από την απαρχαιωμένη δομή και οργάνωση των σχολικών κτηρίων. Προκύπτει, λοιπόν, πως η ανασχεδίαση των μεταβατικών χώρων και της αυλής των σχολείων θα εξυπηρετήσει άμεσα στη διαμόρφωση μιας σωστότερης αντιμετώπισης του σχολείου, άρα και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τα παιδιά αλλά και στην αποδοτικότερη λειτουργία του ίδιου του σχολείου.

Η επίτευξη, ωστόσο, ενός σχολικού κτηρίου που να ανταποκρίνεται στους παραπάνω προβληματισμούς είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα. Για την υλοποίησή του θα πρέπει να απαντηθούν ερωτήματα που να καθιστούν σαφέστερα τα απαραίτητα στοιχεία που εξυπηρετούν αυτόν το σκοπό.



Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να μελετηθούν οι μηχανισμοί που τα παιδιά των συγκεκριμένων ηλικιών επικαλούνται για να συνδεθούν με το περιβάλλον και βάσει αυτών να διατυπωθούν αρχές που θα πρέπει να διέπουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να επιτυγχάνεται η υγιέστερη σύνδεσή τους με αυτό. Ενώ στη συνέχεια θα πρέπει να περιγραφούν έννοιες όπως η οικειότητα και η ευελιξία στο χώρο, καθώς και το πώς αυτές επηρεάζουν το όφελος της εμπειρίας μέσα σε αυτόν.

**“To educate in its fullest sense is to create conditions in which the child can live - and is led by these conditions to live - as fully as possible through each succeeding stage of his development, meeting and solving in his own experience the problems of each stage as it comes, and so gaining the power to meet and to solve the problems that await him in further stages. Such conditions it is for a school to provide.”**

**Ovide Decroly**



**ΕΜΠΕΙΡΙΑ  
& ΧΩΡΟΣ**

**“The environment is a living, changing system. Apart from the physical space, it includes the way time as well as the rules of play are structured. It conditions how we feel, think, act and behave, while dramatically affecting the quality of our lives and our ability to form relationships”**

**Seda Ata, Aysegul Deniz, Berrin Akman, “The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology”, (2012)**

## ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

**Τ**ο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σύστημα, το οποίο επηρεάζει και διαμορφώνει άμεσα τόσο τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όσο και τις δράσεις μας μέσα σε αυτό. Οι πράξεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουμε μέσα στο χώρο ευνοούν και διαμορφώνουν τη σύνδεσή μας με αυτόν. Επί της ουσίας, πρόκειται για ένα πεδίο αλληλεπίδρασης με δική του δυναμική, το οποίο καθορίζει άμεσα τις δραστηριότητες, τον τρόπο ζωής και τις σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος. Παρακάτω παραθέτονται διάφοροι ορισμοί του όρου “περιβάλλον”, μέσω των οποίων σκιαγραφείται η σημασία του στη διαμόρφωση τόσο της ποιότητας ζωής των ανθρώπων όσο και στη ψυχολογία τους.

*“Με τον όρο περιβάλλον εννοούμε ένα σύνολο από φυσικούς, βιολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, ικανούς να έχουν ένα άμεσο ή έμμεσο, βραχύχρονο ή μακρόχρονο αποτέλεσμα στους ζώντες οργανισμούς και τις ανθρώπινες δραστηριότητες.” (Ternisien, 1973)*

*“Ο όρος περιβάλλον περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο αλλάζουμε και το χρησιμοποιούμε για κάλυψη των αναγκών μας, και ακόμη, το πώς προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας σε ένα οικοσύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή.” (Ittelson et al, 1974)*

*“Το περιβάλλον ενός έμβιου οργανισμού είναι η κοντινή ή μακρινή σε αυτόν περιοχή, που ασκεί άμεσα επιρροή σε αυτό και στις συνθήκες διαβίωσής του.” (Wikipedia)*

*“Η έννοια του περιβάλλοντος αναφέρεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή ενός ή περισσότερων ανθρώπων.” (Dictionary.com)*

*“Το περιβάλλον δομείται από τις συνθήκες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την εξέλιξη του ατόμου και αποτελεί τα φυσικά όρια μέσα στα οποία κάποιος υπάρχει.” (Oxford Dictionary)*

Παρατηρούμε, πως παρά τις διαφορές τους, οι περισσότεροι ορισμοί του περιβάλλοντος, του αποδίδουν την ιδιότητα να επηρεάζει τις δραστηριότητες και συμπεριφορές εντός του με τρόπο τέτοιο που να ανταποκρίνονται στα εκάστοτε χαρακτηριστικά του.

Αναπόσπαστο κομμάτι του φυσικού περιβάλλοντος είναι και ο υλικός χώρος ο οποίος αποτελεί μια σύνθετη έννοια που δεν περιγράφεται μονοσήμαντα από τις γεωμετρικές του διαστάσεις. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από την ανθρωποκεντρική του ποιότητα, η οποία υπογραμμίζεται ιδιαίτερα από τον Wallon: *“δεν είναι μια τάξη ανάμεσα στα αντικείμενα, είναι ο ρόλος του συναισθήματος, της αίσθησης του να ανήκεις, να πλησιάζεις ή να απομακρύνεσαι, του να βρίσκεσαι ήδη κοντά ή μακριά”*.<sup>34</sup> Ο υλικός χώρος, λοιπόν, έχει ένα πολύ ευρύτερο σημασιολογικό περιεχόμενο: είναι φορτισμένος με συναισθηματικά και πολιτισμικά στοιχεία που συνδέονται με τον τρόπο ζωής του ανθρώπου και τα συστήματα αξιών και μοντέλων που τον επηρεάζουν, γι’ αυτό και αποτελεί σημαντικό παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων.<sup>35</sup>

Ο χώρος καθορίζεται και οργανώνεται γύρω από τρεις διαφορετικούς παράγοντες. Ο πρώτος είναι ο υλικός παράγοντας, ο οποίος περιλαμβάνει όλα τα υλικά στοιχεία και δομές του χώρου, όπως κτήρια, έπιπλα, αντικείμενα, υπαίθριοι χώροι. Ο δεύτερος είναι ο κοινωνικός παράγοντας που αποτελείται από τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις που προκαλούνται μέσα στον χώρο.<sup>36</sup> Τέλος, ο τρίτος είναι ο παράγοντας του υποκειμένου που περιέχει τα στοιχεία εκείνα που συνδέουν τον άνθρωπο με τις μορφές συμπεριφοράς και τους ρόλους που υιοθετεί και αναπτύσσει στο χώρο. Ως εκ τούτου, το σύνολο αυτών των παραγόντων διαμορφώνουν την εμπειρία και τα ερεθίσματα που ο εκάστοτε χώρος προσφέρει.

Προκύπτει, λοιπόν, πως τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του χώρου υπερβαίνουν την υλική του διάσταση καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένα

<sup>34</sup> Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>35</sup> Δερμετζόγλου, Μ. (2009). *Ο Χώρος Παράγοντας Διαμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος του Παιδικού Σταθμού*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Εργασία.

<sup>36</sup> Γερμανός, Δ. (1991). *Παιδαγωγικός και Σχολικός Χώρος*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

με τις μορφές συμπεριφοράς των χρηστών του και κατ'επέκταση τη ψυχολογία τους. Η δυναμική αυτή προσδίδει στο χώρο μια περαιτέρω διττή φύση, την κοινωνική και τη ψυχολογική. Βάσει αυτής της διαπίστωσης συμπεραίνουμε πως ο χώρος συνομιλεί με το υποκείμενο με δυο βασικούς τρόπους. Αρχικά, οι πληροφορίες που μεταδίδονται μέσω της δομής και οργάνωσης του χώρου ευνοούν την υιοθέτηση επιθυμητών συμπεριφορών από το χρήστη άρα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις δράσεις του. Ωστόσο, παράλληλα, ο χώρος ως πεδίο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επιτρέπει στο χρήστη να διαμορφώσει τη δική του στάση-θέση απέναντι στα ερεθίσματα που δέχεται από αυτόν, με αναπόφευκτο αποτέλεσμα να τον επηρεάσει.

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ

Στην πράξη, η δυναμική αυτή έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία, για δύο λόγους:<sup>37</sup>

- οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος αποτελούν εν δυνάμει ερεθίσματα μάθησης, επειδή συνδέονται με τα βιώματα και την εμπειρία το υποκειμένου
- οι δυνατότητες που παρέχει ο χώρος για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς.

Ο χώρος, λοιπόν, έχει και μια παιδαγωγική διάσταση, η οποία προκύπτει από την αλληλεξάρτηση των άλλων τριών διαστάσεων του, της αρχιτεκτονικής, της ψυχολογικής και της κοινωνικής. Για τους λόγους αυτούς, στο σχολείο, χώρος και εκπαιδευτική διαδικασία είναι συναρτημένα σε βαθμό που σε κάθε χαρακτηριστικό του χώρου να αντιστοιχεί κάποια πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Weinstein, C. S. & David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.

<sup>38</sup> Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09 (σ. 2). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

Ο υλικός χώρος είναι πολυδιάστατος και βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με τον άνθρωπο. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη του χώρου ως πεδίου αγωγής και μάθησης αποκτά μείζονα σημασία στη συνειδητοποίηση ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι μαθητές και η μάθηση αποτελούν τρεις αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες.

Το εν λόγω τρίπολο αναντίρρητα εισάγει την έννοια του συναισθήματος στο χώρο και δη στον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό κατανοούμε τον ουσιώση ρόλο των εκπαιδευτικών ως τη προφανή διδακτική κοινωνική αλληλεπίδραση εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, σύμφωνα με την Julia Ellis, η ιδέα αυτή επεκτείνεται περαιτέρω στην επίδραση που έχει το περιβάλλον των παιδιών τόσο στη γνωστική τους εξέλιξη όσο και στην ευαισθησία και τρωτότητα των παιδιών σε αυτές τις ηλικίες. Παρατηρώντας τους εκπαιδευτικούς χώρους, λοιπόν, γίνεται σαφές ότι αφορούν πολλά παραπάνω από απλές χωρικές δομές, καθώς περιλαμβάνουν και διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις εντός τους.

Ο όρος “περιβάλλον”, από παιδαγωγική σκοπιά, θα μπορούσαμε να πούμε πως περιλαμβάνει την πολύπλοκη αλληλεπίδραση του φυσικού περιβάλλοντος με τα κοινωνικά και τα πολιτισμικά δεδομένα του περιγύρου όπου ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος και θεωρείται ένας από τους παράγοντες που, μαζί με το αναπτυσσόμενο άτομο και τον παιδαγωγό, προσδιορίζουν την παιδαγωγική διαδικασία και τα αποτελέσματά της.<sup>39</sup> Έτσι, όπως αναφέρει και η Jane McGregor στο άρθρο της Editorial, η έννοια του χώρου μπορεί να περιγραφεί ως η σύζευξη της φυσικής και της κοινωνικής υπόστασής του. Ενώ το μοντέλο του μαθητή που ανταποκρίνεται σε αυτόν, είναι αυτό που βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον του και οικοδομεί γνώση μέσα από βιωματικές εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως ο χώρος “δομείται” από τις κοινωνικές πτυχές του.

Η αντίληψη του χώρου είναι μια έννοια που σύμφωνα με τη Shamai προέρχεται από όλες τις αισθήσεις του ανθρώπου (όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση και αφή), συνδέοντας έτσι μια ολιστική εμπειρία του χώρου.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>40</sup> Shamai, S. (n.d.). *Sense of Place: An Empirical Measurement*. *Geoforum* 22 (3) , σσ. 347-358.



Σύμφωνα με την ίδια, υπάρχουν τρία διακριτά επίπεδα αντίληψης του χώρου. Το πρώτο, είναι αυτό της αίσθησης του “ανήκειν” στον τόπο, το επόμενο επίπεδο είναι η σύνδεση με το χώρο, και τέλος, το τρίτο επίπεδο της δέσμευσης και αφοσίωσης προς τον τόπο σου.

Η σύνδεση με τον τόπο έχει συσχετιστεί από πολλούς ερευνητές με τη δημιουργία προσωπικής ταυτότητας, μέσα από τη μνήμη, τις αισθήσεις, τα πιστεύω και τα σημαινόμενα του τόπου ως προς το υποκείμενο. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, ο τρόπος που το υποκείμενο αντιλαμβάνεται και βιώνει το χώρο γίνονται αναπόσπαστα στοιχεία του ίδιου του εαυτού του. Έτσι, τόποι με τους οποίους το υποκείμενο έχει αναπτύξει δεσμούς, μπορούν συχνά να παρέχουν πηγή συναισθηματικής ασφάλειας και ψυχικής ηρεμίας.<sup>41</sup>

Η Chatterjee τονίζει τη σημασία ανάπτυξης “Σχέσης Φιλίας” με το χώρο υπό το πρίσμα της δημιουργίας στενής σύνδεσης μεταξύ του υποκειμένου και του χώρου. Υπό αυτή την έννοια, όπως και ένας φίλος, ένας φιλικός προς το παιδί τόπος, ενισχύει κι ενθαρρύνει την εξερεύνηση, τις δραστηριότητες και την κοινωνική αλληλεπίδραση· προωθεί τη μάθηση και την ικανότητα μέσω των επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων, ενώ προωθεί το αίσθημα της ευθύνης μέσω της προσπάθειας συντήρησης και διατήρησης του χώρου· επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και τέλος, προστατεύει τις δραστηριότητες των παιδιών από κινδύνους.<sup>42</sup> Συνοψίζοντας, η φιλική σχέση με το περιβάλλον επιφέρει θετικά πλεονεκτήματα στο συναισθηματικό, το γνωστικό, αλλά και κοινωνικό τομέα.

**“Intelligence is what you use when you don’t know what to do”**

**Jean Piaget**

<sup>41</sup> Συγκολλιτού, Έ. (2000). *Σχολικός χώρος και συμπεριφορά*. Στο Κ. Τσουκαλά, *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή* (σσ. 213-234). Παρατηρητής.

<sup>42</sup> Chatterjee, S. (2005). *Children’s Friendship with Place: A Conceptual Inquiry*. *Children, Youth and Environments* 15(1) .

## ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗ

Θα μπορούσε, λοιπόν, κανείς να πει με σιγουριά πως ένα σημαντικό βήμα προς τη διαμόρφωση υγιών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αποτελεί η σύνδεση των υποκειμένων με το εκάστοτε περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο Ken A. Graetz<sup>43</sup> αναφέρει πως οι χώροι που προκαλούν θετικά συναισθήματα και αντιδράσεις προάγουν τόσο τις κοινωνικές επαφές όσο και την οικειοποίηση με το χώρο.

Σε μελέτη<sup>44</sup> που έγινε για τη σχέση των μαθητών με την τάξη τους, ερευνητές μειώναν σταδιακά τις αποστάσεις ανάμεσα στα θρανία και τα καθίσματα με τρόπο ώστε να δυσχεραίνει η κυκλοφορία στην τάξη. Στη συνέχεια, κατέγραψαν τη συχνότητα και την ποσότητα των αλλαγών που έγιναν στις θέσεις των επίπλων από τους μαθητές. Παρατηρήθηκε ότι οι αλλαγές ήταν ελάχιστες, παρόλο που ήταν εύκολη η μετακίνηση των επίπλων. Το γεγονός αυτό ερμηνεύτηκε ως έλλειψη σύνδεσης των μαθητών με το χώρο. Τα παιδιά δεν θεωρούν την τάξη προσωπικό τους χώρο που μπορούν να ελέγξουν και να χειριστούν σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Αντιλαμβανόμαστε, πως η δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι απαραίτητη προκειμένου να διαμορφωθεί ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, το οποίο συμβάλλει στη δημιουργική ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Επίσης, η ανάπτυξη οικειότητας με το χώρο του σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς τα παιδιά τείνουν να μαθαίνουν καλύτερα σε ένα περιβάλλον στο οποίο νιώθουν άνετα και ελεύθερα να εκφραστούν.<sup>45</sup>

Η οικειότητα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτυγχάνεται μέσω διάφορων στοιχείων και ποιοτήτων του χώρου. Ένα από τα πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά που βοηθούν το παιδί να συνδεθεί με το περιβάλλον, είναι η **κλίμακά** του.

<sup>43</sup> Graetz, K. A. (2006). Chapter 6 " *The psychology of learning environments*". Στο *Learning Spaces*. EDUCAUSE.

<sup>44</sup> Gifford, R. (1976). *Environmental numbness in the classroom*. *Experimental Education*, 74(3):4-7 .

<sup>45</sup> Graetz, K. A. (2006). Chapter 6 " *The psychology of learning environments*". Στο *Learning Spaces*. EDUCAUSE.



Εικόνα 18-20 | Ανοίγματα σχεδιασμένα στην κλίμακα του παιδιού.  
"Els Colors" Nursery από τους RCR Arquitectes

Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο Φατούρος, η κλίμακα έχει άμεση σχέση με το οικείο: *"Δια μέσου της οικείας σχέσης του μέρους προς το όλον, σε όλα τα επίπεδα της διπλής ταυτότητας του έργου, ώστε και ενός μέρους ως όλου προς ένα άλλο μέρος, διαμορφώνεται και εγκαθίσταται ό,τι ονομάζεται κλίμακα. Αυτό ισχύει για το σύνολο του έργου, τα επιμέρους στοιχεία του και τη σχέση μέσα-έξω. Πρέπει να θυμίσω και να επαναλάβω ότι μέσα και έξω δεν είναι μόνο εσωτερικό κτηρίου και εξωτερικό ύπαιθρο, είναι κάθε μέσα προς κάθε έξω. Το εσωτερικό ενός χώρου ως προς το εσωτερικό ενός άλλου χώρου. Αυτό συσχετίζεται με την κλίμακα γιατί οι διαφοροποιήσεις, οι επιμέρους αναγνώσεις, οι αναφορές και οι ταυτότητες του μέρους προς το όλο και του μέσα-έξω, συγκροτούν χαρακτηριστικά που κάνουν οικείο ένα έργο."*<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Φατούρος, Δ. (2006). Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο. σελ 168

Η πλειοψηφία των χώρων με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά, ωστόσο, είναι σχεδιασμένοι και απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αδυνατούν να συνδεθούν αποτελεσματικά με αυτούς. Ένας χώρος σχεδιασμένος σε κατάλληλη κλίμακα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να τον ελέγχουν, γεγονός που τους δημιουργεί το αίσθημα της ολοκλήρωσης και της ανεξαρτησίας, ενώ το αντίθετο το αίσθημα της αδυναμίας.<sup>47</sup>

Θα μπορούσαμε να πούμε, πως οποιαδήποτε χωρική κατάσταση εξυπηρετεί την απομάκρυνση από την οικειοποίηση, βρίσκεται εκτός κλίμακας. Έτσι η γνωστή αρνητική διατύπωση “εκτός κλίμακας” σημαίνει ότι το έργο, ο χώρος, δε βρίσκεται σε οικείες συνθήκες.<sup>48</sup>

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία του αισθήματος της οικειότητας είναι η **αναγνωσιμότητα** του χώρου, δηλαδή η εύκολη και σαφής κατανόησή του. Σε ένα τέτοιο χώρο κάθε μεμονωμένο στοιχείο του μπορεί να αναγνωριστεί εύκολα και να οργανωθεί μέσα στο σύνολο, με αποτέλεσμα ο χρήστης να μπορεί να προσανατολιστεί και να κινηθεί άνετα. Η ευανάγνωστη δομή του χώρου, διευκολύνει τους χρήστες να αντιμετωπίζουν καταστάσεις και προκλήσεις και να παίρνουν αποφάσεις.<sup>49</sup> Σύμφωνα με τον Evans G.W.<sup>50</sup>, προκειμένου τα παιδιά να δημιουργήσουν το γνωστικό χάρτη ενός χώρου και να νιώσουν άνετα, πρέπει να μπορούν να κινούνται ανεξάρτητα μέσα σε αυτόν. Πέρα από τη συνοχή στο συνολικό σχεδιασμό ενός σχολικού κτηρίου, λοιπόν, χαρακτηριστικά όπως το σχήμα, η γεωμετρία, τα όρια, τα τοπώσημα, οι σαφείς πορείες και η οπτική επαφή είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός κατανοητού περιβάλλοντος.<sup>51</sup>

Παραπάνω, αναφέραμε την έλλειψη πολυπλοκότητας ως μειονέκτημα ενός σχολικού κτηρίου, καθώς δεν προσφέρει αρκετά και ποικίλα

<sup>47</sup> Trancik, A. M., & Evans, G. W. (1995, Σεπτέμβριος). *Spaces Fit for Children: Competency. Design of Daycare Center Environments*, Children's Environments 12(3) .

<sup>48</sup> Φατούρος, Δ. (2006). Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο. σελ 170

<sup>49</sup> Evans, G. W., Kliever, W., & Martin, J. (1991). *The Role of the Physical Environment in the Health and Well-Being of Children*. Στο H. Schroeder, *New Directions in Health Psychology Assessment* (σσ. 127-157). New York: Hemisphere Publishing Corporation.

<sup>50</sup> Evans, G. (1980). *Environmental Cognition*. Psychological Bulletin (88) , σσ. 259-287.

<sup>51</sup> Trancik, A. M., & Evans, G. W. (1995, Σεπτέμβριος). *Spaces Fit for Children: Competency. Design of Daycare Center Environments*, Children's Environments 12(3) .

ερεθίσματα στα παιδιά. Ωστόσο, ο Δημήτρης Φατούρος στο άρθρο του “Για ποιόν σχεδιάζουμε τα σχολεία;”<sup>52</sup>, στηριζόμενος στις απόψεις του Piaget, αναφέρει πως το παιδί κατανοεί ευκολότερα και καλύτερα μικρές ενότητες και από αυτές προχωρά στην κατανόηση άγνωστων και μεγαλύτερων εννοιών. Αυτό σημαίνει, πως ένα περιβάλλον με υπερβολικό βαθμό πολυπλοκότητας δεν μπορεί να γίνει κατανοητό από ένα παιδί άμεσα, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να εξοικειωθεί μαζί του. Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως πρέπει να τεθούν όρια που να αφορούν στον κατάλληλο βαθμό πολυπλοκότητας στο σχεδιασμό σχολικών κτηρίων, με στόχο ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον.



Εικόνα 21-22 | Αναγνωσιμότητα: Σαφή όρια, γεωμετρίες και πορείες. Χρήση χαρακτηριστικών χρωμάτων. Οπτική επαφή με άλλους χώρους  
Restructuring and Safety Works of Saint-Jean's Schools από τους Dominique Coulon & associés

Στη συνέχεια, τίθεται το ζήτημα της δυνατότητας για μερική απομόνωση και της ύπαρξης περιοχών που να παρέχουν **ιδιωτικό χώρο** στα παιδιά, ως ένα βασικό στοιχείο που προάγει την ανάπτυξη οικειότητας με το σχολικό περιβάλλον. Η κλίμακα αλληλεπίδρασης τους με τους συμμαθητές τους ποικίλει και αλλάζει συχνά σύμφωνα με τη βούληση και τις ανάγκες τους. Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων το παιδί έχει το δικαίωμα ανά πάσα στιγμή να εμφανίσει την ανάγκη να αποτραβηχτεί και να βάλει τα όρια του. Τα σωστά διαμορφωμένα περιβάλλοντα ευνοούν την ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν στο χώρο και σε αυτές που έχουν

<sup>52</sup> Φατούρος, Δ. (1972). *Για ποιόν σχεδιάζουμε τα σχολεία;*. Δελτίο Συλλόγου Αρχιτεκτόνων, 2:28-34.



Εικόνα 23 | Carl-Bolle Elementary School από τους Die Baupiloten

διάθεση να εμπλακούν τα υποκείμενα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη αυτής της ισορροπίας είναι η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε χώρους που ευνοούν την ενεργή κοινωνική συναναστροφή ή την προσωπική συγκέντρωση και απομόνωση. Οι χώροι αυτοί που αφήνουν το περιθώριο στο χρήστη να επιλέγει το πώς και αν θα αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον και με τους υπόλοιπους χρήστες, και δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά, να μεταπηδούν από στάδια οικειότητας όποτε το επιθυμούν, σεβόμενοι τα συναισθήματα και την προσωπικότητα τους, χαρακτηρίζονται δημοκρατικοί. Ο σχεδιασμός σχολικών κτηρίων που διέπονται από δημοκρατικές αρχές, είναι καίριας σημασίας, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν και να

διαχειρίζονται ελεύθερα τις δικές τους αποφάσεις, απαλλαγμένα από τη πίεση του πώς “πρέπει” και αναμένεται να συμπεριφερθούν. Παρ’ όλα αυτά οι δομές του χώρου είναι σαφές πως πρέπει να είναι έτσι οργανωμένες ώστε να συμβάλλουν και να δημιουργούν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και δημιουργικών δραστηριοτήτων που τα παιδιά είτε ως ομάδες είτε ως μονάδες θα αναπτύσσουν.

Τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί η σημασία των **αισθητικών στοιχείων** του χώρου στη δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας για τους μαθητές. Τα χρώματα, τα υλικά, η διακόσμηση και ο εξοπλισμός οφείλουν να ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις και την κλίμακα του παιδιού, καθώς τα παιδιά νιώθουν το περιβάλλον πιο φιλικό όταν αντιλαμβάνονται πως είναι σχεδιασμένο για τις ανάγκες τους.

Είναι σημαντικό να τονισθεί πως η εντύπωση της οικειότητας δε δημιουργείται μόνο από αισθητικές παρεμβάσεις και χαρακτηριστικά που κάνουν το χώρο πιο ευχάριστο και φιλικό προς τους μαθητές.

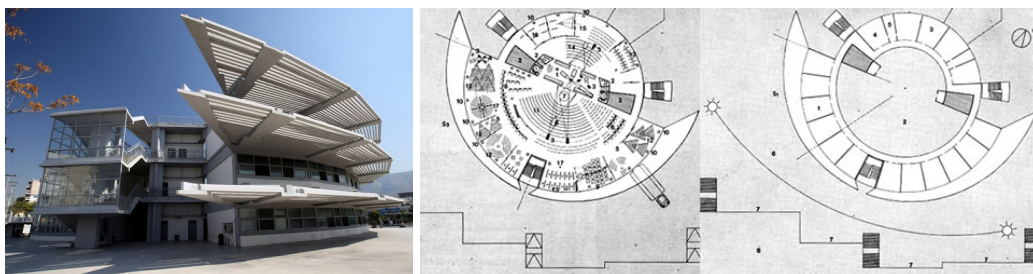


Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δοθεί στο παιδί η δυνατότητα να παρεμβαίνει και να αναδιοργανώνει τα αισθητικά και λειτουργικά στοιχεία του χώρου, ώστε ο χώρος να προσαρμόζεται στα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού και στις ανάγκες του.

## ΕΥΕΛΙΞΙΑ

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό στοιχείο που οφείλει να χαρακτηρίζει το σχολικό περιβάλλον είναι η ευελιξία. Ο όρος αυτός σε συνάρτηση με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών χώρων παράγει δύο βασικές αρχές.

Κατά την πρώτη, η έννοια της ευελιξίας αναφέρεται υπό σχεδιαστικούς όρους, στη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να ακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής και να αναπροσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές πρακτικές. Όπως αναφέρεται πιο συγκεκριμένα από το Ζενέτο, η μορφή του σχολικού κτηρίου πρέπει να είναι τέτοια ώστε να μπορεί να στεγάσει τη σχολική πραγματικότητα της εποχής, αλλά και να μην εμποδίζει την εξέλιξη, όταν οι συνθήκες θα έχουν ωριμάσει.<sup>53</sup> Έτσι, θεωρεί το κτήριο εργαλείο μετάβασης, που η συγκεκριμένη κάθε φορά μορφή του θα αντανakλά το συσχετισμό των δυνάμεων που ορίζουν τη μετάβαση προς την κοινωνία.<sup>54</sup>



Εικόνα 24 | Παράδειγμα ευέλικτης αρχιτεκτονικής σε σχολικό κτήριο με διάταξη κυκλικού σχήματος  
Σχολικό συγκρότημα Αγίου Δημητρίου (στρογγυλό σχολείο) από τον Τάκη Ζενέτο

<sup>53</sup> Καλαφάτη, Ε., Παπαλεξόπουλος, Δ., & Ζενέτος, Τ. (2006). Ψηφιακά Οράματα και Αρχιτεκτονική. Αθήνα: Libro. σελ. 108

<sup>54</sup> ό.π. σελ. 105

Η δεύτερη ερμηνεία της ευελιξίας αφορά σε μικρότερες χρονικές περιόδους και στη δυνατότητα των χρηστών να αλλάζουν, έως ένα βαθμό, το προσωπικό τους χώρο. Υπό αυτό το πρίσμα, η ύπαρξη ευελιξίας στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της σύνδεσης του παιδιού με το χώρο. Η ευελιξία στο χώρο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν με πολλαπλούς τρόπους τόσο με το περιβάλλον τους όσο και με τους συμμαθητές τους, χωρίς να προαπαιτούνται δραστικές αλλαγές στο σχήμα, το μέγεθος και τον εξοπλισμό του χώρου. Ένας ευέλικτα σχεδιασμένος χώρος προάγει την ανάπτυξη μιας ελεύθερης σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον, καταργώντας τη στερεότυπη οργάνωση και λειτουργία του χώρου. Παράλληλα, η ευελιξία προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν το χώρο με ποικίλους τρόπους, με αποτέλεσμα να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή διαφορετικών μορφών διδασκαλίας και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.<sup>55</sup>

Εδώ αξίζει να αναφερθεί η προσπάθεια διατύπωσης μιας μεθοδολογίας που αποσκοπεί στο σχεδιασμό ευέλικτων σχολικών κτηρίων από τον Ehrenkratz τη δεκαετία του '60. Πρόκειται για ένα εγχείρημα με στόχο τη δημιουργία σχολείων που εξυπηρετούν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών με τρόπο τέτοιο που να επηρεάζουν άμεσα τη μορφή του χώρου. Το ενδιαφέρον στην προκειμένη μεθοδολογία βρίσκεται στο ότι δομείται βασισμένη στην αλληλεπίδραση των στοιχείων της κατασκευής με τους ψυχοκοινωνικούς και κοινωνιολογικούς παράγοντες σε σχέση με την ανθρώπινη συμπεριφορά.<sup>56</sup>

Με το συνδυασμό των παραπάνω εκφάνσεων της ευελιξίας προκύπτει η αναθεώρηση των μεταβάσεων και των σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η οργάνωση του εκπαιδευτηρίου πρέπει να περιλαμβάνει την αποδοτική λειτουργία πέντε διαφορετικών, κλιμακωτά οργανωμένων συλλογικοτήτων. Σύμφωνα με το Ζενέτο η εκπαίδευση δε μπορεί να προβλέπει μόνο τη σχέση *μεμονωμένη τάξη-σύνολο σχολείου*, αλλά να

<sup>55</sup> Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

<sup>56</sup> Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. σελ 208



προτρέπει και να είναι σε θέση να υποστηρίξει χωρικά ομάδες έως 6 άτομα, τμήματα έως 40 παιδιά, τάξεις έως 160 παιδιά, ολόκληρη τη σχολική μονάδα και τέλος, το σύνολο του σχολικού συγκροτήματος<sup>57</sup>. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός ανοικτού και ευέλικτου χώρου που δίνει τη δυνατότητα για αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας, επιτρέποντας τις διακυμάνσεις στα μεγέθη των ομάδων. Επιτυγχάνεται, λοιπόν, μια συλλογικότητα και μια ατομικότητα ταυτόχρονα, αφού όλοι λειτουργούν ατομικά σε ένα σύνολο, για έναν κοινό σκοπό. Έτσι, ο ευέλικτος χώρος διευκολύνει αρχικά τη μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό και στη συνέχεια στο πέρασμα από την εκπαιδευτική σχέση, δασκάλου-τάξης στη σχέση τάξη-σχολικό κτήριο.<sup>58</sup>

Καταλήγοντας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γερμανός,  
*“ο χώρος πρέπει να εξυπηρετεί με απόλυτο τρόπο τις απαιτήσεις των ανθρώπων που τον χρησιμοποιούν, δηλαδή να μην αρκείται στην ικανοποίηση ορισμένων μόνο, προαποφασισμένων αναγκών. Συμβάλλοντας στην καθιέρωση της ευελιξίας ως παράγοντα της μεθοδολογίας του σχεδιασμού, που προσφέρει μια δέσμη εναλλακτικών δυνατοτήτων ώστε οι τελικοί χρήστες να αποκτήσουν ένα χώρο στα μέτρα τους.”*<sup>59</sup>

## ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

**“When you teach a child something you take away forever his chance of discovering of himself”**

**Jean Piaget**

Μια άλλη σημαντική ποιότητα ενός χώρου αφορά το πώς ο σχεδιασμός και οι δομές του προτρέπουν τους χρήστες να δράσουν αυθόρμητα μέσα σε αυτόν και κατ' επέκταση το πώς αυτή η ελεύθερη επιλογή στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται στους στόχους και τις ανάγκες που ο χώρος οφείλει να ικανοποιεί, με βάση τη λειτουργία του.

<sup>57</sup> Καλαφάτη, Ε., Παπαλεξόπουλος, Δ., & Ζενέτος, Τ. (2006). Ψηφιακά Οράματα και Αρχιτεκτονική. Αθήνα: Libro. σελ 110

<sup>58</sup> Τζιορίδης, Α., & Φωτίου, Θ. (2010). Σχολική Αρχιτεκτονική: η σχολική αίθουσα και η σχέση της με το σύγχρονο σχολείο. διάλεξη ΕΜΠ.

<sup>59</sup> Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. σελ 208



Εικόνα 25-28 | Σχολείο χωρίς τάξεις που ευνοεί την ελεύθερη ανάπτυξη δραστηριοτήτων  
Vittra Telefonplan School από τη Rosan Bosch

Τη δεκαετία του '70 ο Christopher Alexander στο άρθρο του "The atoms of environmental structure" αναφέρεται στην έννοια της τάσης ως το σύνολο των τρόπων μέσω των οποίων οι άνθρωποι προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους εντός ενός χώρου.

*"Γι'αυτό θα αντικαταστήσουμε την ιδέα της ανάγκης με την ιδέα του τι προσπαθούν οι άνθρωποι να κάνουν. Στην πραγματικότητα θα δεχτούμε κάτι ως ανάγκη εάν μπορούμε να αποδείξουμε ότι οι συγκεκριμένοι άνθρωποι, όταν τους δοθεί η ευκαιρία, επιχειρούν δραστήρια να ικανοποιήσουν την ανάγκη. Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε ανάγκη είναι μια δραστήρια δύναμη. Ονομάζουμε αυτή την ενεργητική δύναμη, που αποδεσμεύει την ανάγκη, τάση."*<sup>60</sup>

Στη συνέχεια, η Κυριακή Τσουκαλά στο βιβλίο της "Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική" γράφει, παραπέμποντας στη θεωρία του Alexander, ότι η έννοια της τάσης είναι που ορίζει ένα περιβάλλον καλό. Σαν τέτοιο,

<sup>60</sup> Alexander, C., & Poyner, B. (1973). *The atoms of environmental structure*. Στο G. Moore, *Emerging methods in Environmental Design and Planning* (σσ. 308-321). Cambridge/ Mass./ London: MIT Press.

λοιπόν, ορίζεται κατ' αρχήν το περιβάλλον "που δεν είναι τόσο εκείνο που ικανοποιεί ανάγκες, όσο εκείνο που επιτρέπει στους ανθρώπους να ικανοποιηθούν μόνοι τους τις ανάγκες τους".<sup>61</sup>

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο Δημήτρης Γερμανός τονίζει πως ο σχεδιασμός ενός σχολικού χώρου θα πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις το παιδί να συνδέεται μαζί του "όχι με το πώς το παιδί θα έπρεπε να είναι αλλά με το πώς πραγματικά είναι", δηλαδή η σύνδεση θα πρέπει να επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης του χώρου με πρωτοβουλία και ενεργητική συμμετοχή από το παιδί και μέσω της ανάπτυξης κέντρων ενδιαφέροντος που το αφορούν.<sup>62</sup>

Αντίστοιχα, η Maria Montessori τονίζει πως το παιδί είναι δραστήριο από τη φύση του και η εκπαίδευση είναι μια ενεργητική διαδικασία που οφείλει να οργανώνεται με βάση τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των παιδιών και όχι με βάση τις δικές μας, ως ενήλικες. Τα παιδιά από τη γέννησή τους, μαθαίνουν και διαμορφώνουν τους εαυτούς τους μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει.

Σύμφωνα, με την Montessori:

*"Τα παιδιά είναι δημιουργικά, παρατηρητικά και περίεργα. Και στο σχολείο δύο πράγματα μπορούν να συμβούν: ή να συνοδεύσεις αυτή τη διαδικασία και να υποκινήσεις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν αυτή την ικανότητα, ή να τη ματαιώσεις."*<sup>63</sup>

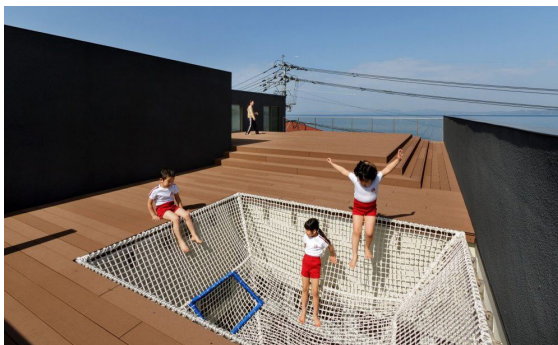
**"Η ολοκληρωμένη εκπαίδευση είναι μια κοσμική εκπαίδευση μέσα στην οποία τα πάντα σχετίζονται με τα πάντα. Έτσι, αυτό που έπρεπε να γίνει, ήταν να επιτρέπεται στα παιδιά να εμπλακούν σε διαφορετικές εμπειρίες."**

**Maria Montessori**

<sup>61</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. σελ 86.

<sup>62</sup> Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09 (σ. 2). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

<sup>63</sup> Στεφανίδης, Φ. (2014). Η απαγορευμένη εκπαίδευση, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ανάκτηση Μάρτιος 13, 2015, από <https://fstefanidis.wordpress.com>.



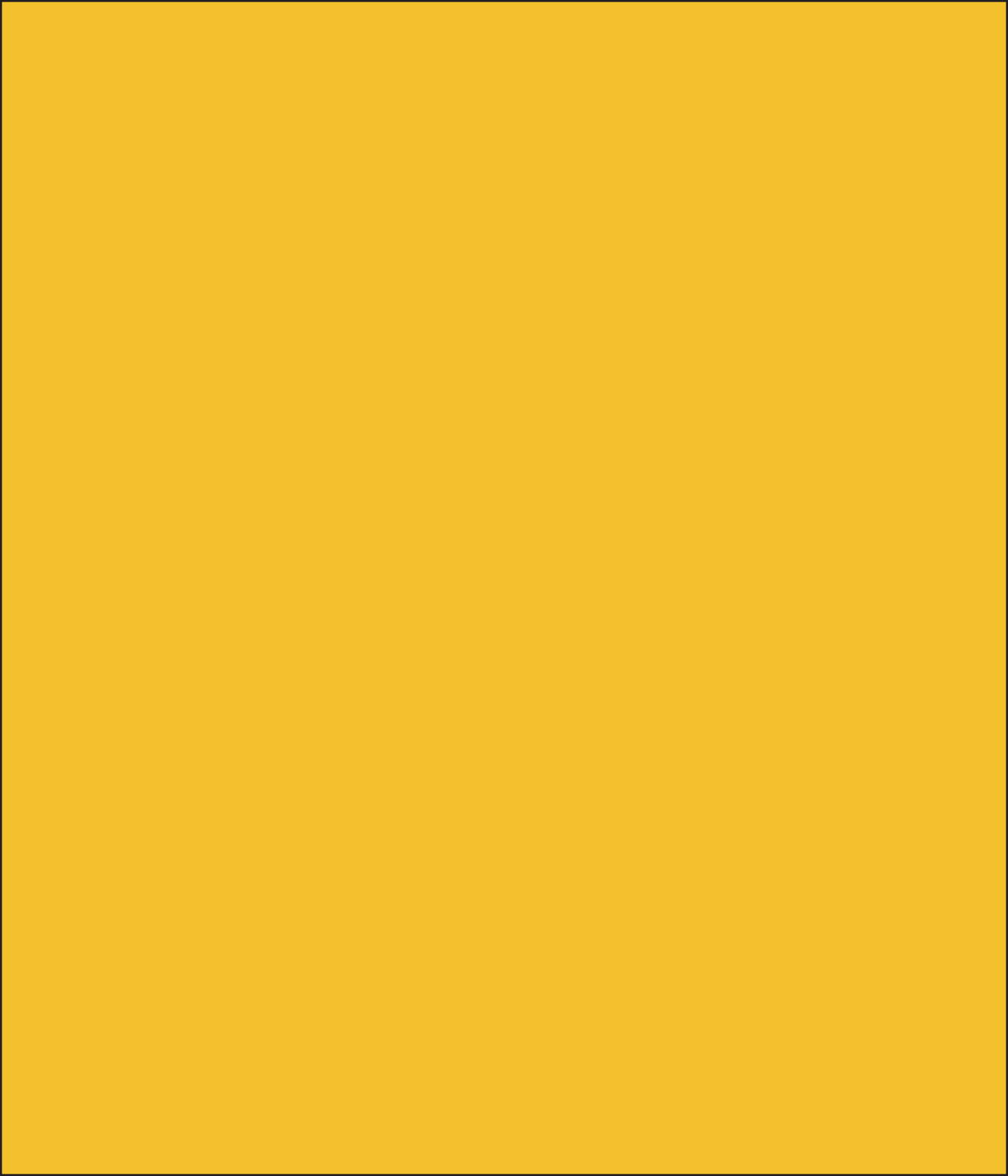
Εικόνα 29-32 | OB Kindergarten & Nursery από τους Hibinosekkei + Youji no Shiro

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω πως οι εκπαιδευτικοί χώροι πρέπει αφενός να είναι ευανάγνωστοι ως προς τη δομή τους και ως προς τη σχέση τους με το ευρύτερο σύνολο του σχολικού κτηρίου, αλλά αφετέρου δεν πρέπει κάθε χώρος να προδιαγράφει μια και μόνο συγκεκριμένη λειτουργία ή μια αναμενόμενη συμπεριφορά από το παιδί. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, λοιπόν, πρέπει να διεγείρουν και να προκαλούν τις αισθησιοκινητικές πράξεις του παιδιού, να διευκολύνουν την ενεργοποίησή του ως δέκτη, χειριστή και μετασχηματιστή της περιβαλλοντικής πληροφορίας, να καλλιεργούν την ανάγκη για εξερεύνηση και ανίχνευση του περιβάλλοντος και παράλληλα να συμβάλλουν, μέσα από τη δομή και την κλίμακά τους, στην κατανόηση χωρο-κοινωνικών, φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών.<sup>64</sup> Ως εκ τούτου ένα σχολείο οφείλει να αποτελείται από χώρους και δομές που να επιτρέπουν στα παιδιά να λειτουργούν αυθόρμητα και να επιλέγουν τις δραστηριότητές τους με βάση τις δικές τους τάσεις και επιθυμίες.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση, τόσο ως χώρο στέγασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον οποίο τα παιδιά πρέπει να νιώθουν οικεία ώστε να εκφράζονται και να συμπεριφέρονται ελεύθερα, όσο και ως πεδίο αλληλεπίδρασης και απόκτησης ερεθισμάτων που ευνοούν την εξέλιξη τους και την ανάπτυξη γνώσεων μέσα από την εμπειρία, στοχεύουμε στη δημιουργία μιας μεθοδολογίας σχεδιασμού που εξασφαλίζει τις παραπάνω ποιότητες. Το σχολικό κτήριο πρέπει να απευθύνεται στις ανάγκες των παιδιών και να είναι σχεδιασμένο στην κλίμακα τους, στο σύνολό του αλλά και στα επιμέρους στοιχεία του. Επίσης, οι τυποποιημένοι μονολειτουργικοί χώροι πρέπει να αντικατασταθούν με ευέλικτους χώρους, ικανούς να λειτουργούν ως πεδία ανάπτυξης επικοινωνίας και δραστηριοτήτων συνδεδεμένων με τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού. Έτσι, θεωρούμε πολύ σημαντική την ύπαρξη ποικιλίας ερεθισμάτων που συνεισφέρουν στην παιδαγωγική διάσταση του χώρου και, εν συνεχεία, στην ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών.

<sup>64</sup> Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. σελ 111.



**ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

**“Play is sometimes contrasted with ‘work’ and characterized as a type of activity which is essentially unimportant, trivial and lacking any serious purpose. As such, it is seen as something that children do because they are immature, which they will grow out of as they become adults. However, this view is not necessarily correct. Play, in all its rich variety, is one of the highest achievements of the human species, alongside language, culture and technology. Indeed, without play, none of these other achievements would be possible.”**

**David Whitebread, “The Importance of Play”, (2012)**

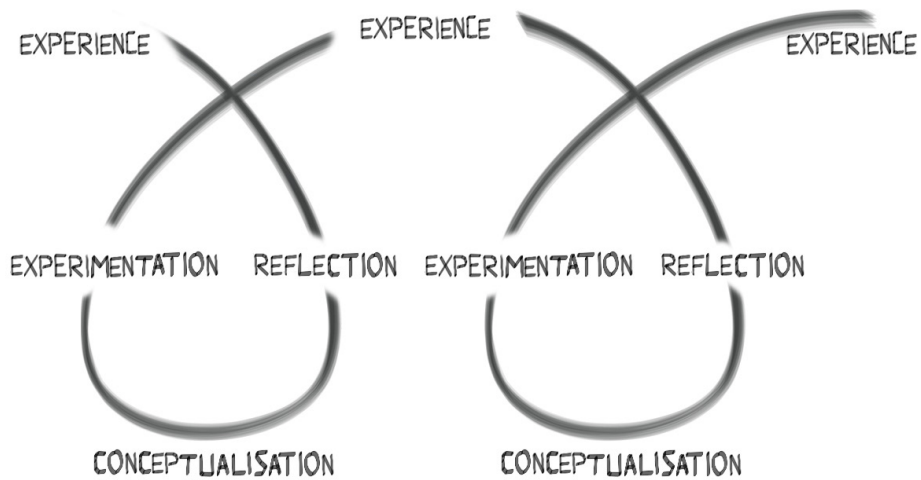


Ένας από τους κύριους στόχους αυτής της έρευνας είναι η επισημάνση της ανάγκης δημιουργίας ενός πλούσιου σε ερεθίσματα σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Giancarlo De Carlo, η βαθιά και ολοκληρωμένη γνώση συνδέεται στενά και άμεσα με την απόκτηση εμπειρίας. Λαμβάνοντας υπόψιν το χρόνο που τα παιδιά περνούν στο σχολείο, αντιλαμβανόμαστε πως αποτελεί βασική πηγή ερεθισμάτων και γίνεται ακόμη πιο σαφής η ανάγκη το σχολικό περιβάλλον να είναι πλούσιο σε αυτά. Ο Δημήτρης Γερμανός αναφέρει πως ο χώρος μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ερεθισμάτων, οργανωμένων με συστηματικό τρόπο σε δύο κατηγορίες: η πρώτη περιλαμβάνει ερεθίσματα που κυρίως προσφέρουν πληροφορίες και η δεύτερη ερεθίσματα που αποτελούν προτροπή για ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Και οι δύο κατηγορίες μπορούν να συνδεθούν με τη διαδικασία μάθησης.<sup>65</sup> Από τη μία η αφομοίωση της πληροφορίας που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον μεταφράζεται σε απόκτηση γνώσης, ενώ από την άλλη η ανάπτυξη δραστηριοτήτων και η αλληλεπίδραση με αυτό, μεταφράζεται ως δημιουργία σχέσης μαζί του.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως η επαφή του παιδιού με το περιβάλλον μέσα από τα ερεθίσματα που προσλαμβάνει από αυτό, οδηγεί και διαμορφώνει την εξέλιξή του. Σύμφωνα με τις θεωρίες ανάπτυξης του Piaget και του Vygotsky, το παιδί βρίσκεται σε μία διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως βασικό μέσο επικοινωνίας και επεξεργασίας των ερεθισμάτων που δέχεται, και ως εκ τούτου αυτό αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην εξέλιξη και ανάπτυξή του. Αντίστοιχα, ο Dewey υποστήριζε πως η εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά πρέπει να βασίζεται στις αντιλήψεις που ήδη έχουν, μέσα από τις εμπειρίες τους, για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Θεωρούσε πως το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακατασκευάσουν τις εμπειρίες τους και να αποκτήσουν νοήμα μέσα από αυτό.<sup>66</sup> Έτσι, διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι αποτελεί τη φυσική γλώσσα, δηλαδή μορφή επικοινωνίας, των παιδιών.

<sup>65</sup> Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

<sup>66</sup> Saracho, S., & Spodek, B. (1995). *Children's play and early childhood education: Insights from history and theory*. Journal of Education. σελ. 133



Εικόνα 33 | Η εξελικτική σπίρα του John Dewey

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως κάθε παιδί χρησιμοποιεί αυτή τη γλώσσα με ιδιωματικό τρόπο, με κάθε λέξη, κίνηση, χειρονομία και ενέργεια να έχει μια ιδιαίτερη και μεμονωμένη ερμηνεία για αυτό.<sup>67</sup> Δεδομένου, της σημασίας του παιχνιδιού ως κύριο μηχανισμό οικειοποίησης και αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον, θεωρούμε σημαντικό να αποδομήσουμε την έννοιά του. Το παιχνίδι μπορεί να διαχωριστεί σε διαφορετικές κατηγορίες και είδη ανάλογα με το στόχο που εξυπηρετεί, τις ικανότητες που αποκτά το παιδί μέσα από αυτό, τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει και την ηλικία. Συγκεκριμένα, ανάλογα με την ηλικία του κάθε παιδι προτιμά και μπορεί να παίξει διαφορετικά παιχνίδια καθώς σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του έχει διαφορετική συμπεριφορά και ανάγκες.

Τα εξελικτικά στάδια αφορούν στις αλλαγές συγκεκριμένων σωματικών και διανοητικών ικανοτήτων των παιδιών (όπως το περπάτημα, η κατανόηση γλώσσας, η διαχείριση του σώματος κτλ) που σηματοδοτούν το τέλος μιας αναπτυξιακής περιόδου και την αρχή μιας άλλης.

<sup>67</sup> Hartley, R. E., Frank, L. K., & Goldenson, R. M. (1952). *Understanding Children's Play*. U.S.A.: Columbia University Press.

Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις στην απόκτηση ικανοτήτων ακόμη και μεταξύ παιδιών που είναι στην ίδια ηλικία. Η απόκλιση αυτή έχει οδηγήσει σε ποικίλες θεωρίες σχετικά με τα στάδια εξέλιξης των παιδιών. Σύμφωνα με τον Piaget η εξέλιξη αυτή σηματοδοτείται από τα τέσσερα παρακάτω βασικά στάδια.<sup>68</sup>

- Αισθησιοκινητικό/sensorimotor (από την γέννηση έως 2 ετών): κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων οι αντιδράσεις του παιδιού δείχνουν ελάχιστη διαφορά μεταξύ των ενεργειών του ίδιου του παιδιού και των ενεργειών των άλλων. Κατά το τέλος αυτής της περιόδου, το παιδί έχει αναπτύξει τις γνωστικές δομές που το καθιστούν ικανό να χειρίζεται αντικείμενα (ή τις ενέργειες των άλλων), ξεχωριστά από τον εαυτό του. Επίσης, το παιδί πλέον αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα που το περιβάλλουν συνεχίζουν να υπάρχουν ακόμα κι όταν δεν τα βλέπει.

- Προλειτουργικό/preoperational (από τη αρχή της ομιλίας έως 7 ετών): σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης τα παιδιά αρχίζουν την ανάλυση του περιβάλλοντός τους μέσω της χρήσης νοητών συμβόλων. Τα σύμβολα αυτά συχνά περιλαμβάνουν λέξεις και εικόνες τα οποία το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του όποτε έρχεται σε επαφή με διάφορα αντικείμενα ή καταστάσεις. Ωστόσο ο λόγος που αυτό το στάδιο ονομάστηκε προλειτουργικό αφορά στην αδυναμία των παιδιών να εφαρμόσουν συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες. Έτσι, τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ανακαλύπτουν το παιχνίδι της προσποίησης μέσω του οποίου προσποιούνται άλλους ανθρώπους κάνοντας χρήση συμπεριφορών που έχουν παρατηρήσει.

- Συγκεκριμένων λειτουργιών/concrete (7 ετών έως αρχή εφηβείας): σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές ικανότητες και αρχίζουν να τις εφαρμόζουν σε κάθε διαφορετική κατάσταση που μπορεί να συναντήσουν. Σε αντίθεση με το

<sup>68</sup> Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. Australia: Wadsworth. ISBN 978-0-495-60038-1.

προλειτουργικό στάδιο, τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν και να αναδιατάξουν τα νοητικά σύμβολα και να σχηματίσουν μια λογική σκέψη. Έτσι, παρατηρείται πως σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά δεν συμμετέχουν ιδιαίτερα σε υποκριτικά παιχνίδια αλλά αντιθέτως ενεργοποιούν περισσότερο το σώμα τους, το οποίο χρησιμοποιούν και ως μέσω κατανόησης του περιβάλλοντός τους.

- Τυπικών λειτουργιών/formal operations (εφηβεία): κατά το τελικό στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης το παιδί έχει την ικανότητα να σκέφτεται πιο λογικά και συστηματικά για αφηρημένες έννοιες και υποθετικά γεγονότα. Το θετικό αυτής της περιόδου είναι ότι το παιδί σχηματίζει την ταυτότητά του και αρχίζει να καταλαβαίνει γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Ωστόσο, κατά τον Piaget στο στάδιο αυτό ο έφηβος αποκτά την πεποίθηση ότι ο κόσμος δεν τον καταλαβαίνει, με αποτέλεσμα να απομακρύνεται όλο και πιο πολύ από το περιβάλλον του και η σύνδεση μαζί του να καθίσταται πιο δύσκολη.

**Η αχανής φιλολογία για το παιχνίδι τείνει να συμπυκνωθεί σε δύο σχολές:**

**“Η μία αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως μορφή γνωστικής δραστηριότητας· εξετάζει πώς τα παιδιά διαμορφώνουν σύμβολα διαμέσου του παιχνιδιού τους και πώς τούτα τα σύμβολα γίνονται πιο πολύπλοκα καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά παίζοντας. Η δεύτερη σχολή αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως συμπεριφορά, ασχολείται σε μικρότερο βαθμό με τη διαμόρφωση συμβόλων, και συγκεντρώνεται στο πώς τα παιδιά μαθαίνουν τη συνεργασία, εκφράζουν την επιθετικότητα και ανέχονται ματαιώσεις μεσ’ από το ομαδικό παιχνίδι.”**

**Richard Sennett, “Η τυραννία της οικειότητας, Ο δημόσιος και ο ιδιωτικός χώρος στον δυτικό πολιτισμό”, (1999)**

Αν και στο μυαλό των περισσότερων, η διαδικασία του παιχνιδιού συνδέεται με την ψυχαγωγία, σε αυτή την έρευνα αντιμετωπίζουμε το παιχνίδι ως ένα παράγοντα μάθησης ζωτικής σημασίας, που έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τα παιδιά πνευματικά, σωματικά και συναισθηματικά. Κάθε διαδικασία μάθησης που στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση διευκολύνει την οικειοποίηση με το σχολικό περιβάλλον και οδηγεί σε μια πιο θετική συμπεριφορά και στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, καθώς το παιχνίδι είναι μία θετικά φορτισμένη διαδικασία στο μυαλό τους.

Όπως εξηγεί κι ο Γερμανός στο βιβλίο του "Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής", το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Οποιαδήποτε παιδική δραστηριότητα, απασχόληση ή πρακτική, είναι δυνατό να αποκτήσει χαρακτήρα παιχνιδιού στα πλαίσια διαφορετικών συνθηκών. Αντίστοιχα, οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί σε μια δεδομένη στιγμή να μετατραπεί σε παιχνίδι-αντικείμενο, ανεξάρτητα από την πρωταρχική "κανονική" του χρήση, η οποία έχει καθοριστεί από κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.<sup>69</sup>

Ένα βασικό πρόβλημα που παρατηρείται στο σχεδιασμό των ελληνικών σχολείων είναι πως το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μια μεμονωμένη και καθορισμένη δραστηριότητα που σπάνια αναμειγνύεται με άλλες. Όπως έχει αναφερθεί νωρίτερα, έχει καθιερωθεί ο χώρος του σχολείου που περιορίζεται το παιχνίδι να είναι η αυλή, η οποία δεν είναι επαρκώς σχεδιασμένη για να το προωθεί και να το υποστηρίζει. Αυτή η πεποίθηση πλέον είναι απαρχαιομένη και έχει αντικατασταθεί με το παιχνίδι να μπορεί και να οφείλει, για καλύτερα αποτελέσματα ως μέσο αλληλεπίδρασης των παιδιών με το σχολείο, να εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες.

Εδώ είναι σημαντικό να θέσουμε μια βάση για το πως το παιχνίδι διαμορφώνεται, για να αποσαφηνίσουν οι τρόποι που μπορεί να συνδεθεί επιτυχώς και αποδοτικά με άλλες δραστηριότητες.

<sup>69</sup> Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά. σελ.57

**“Το αντίθετο του παιχνιδιού δεν είναι ό,τι είναι σοβαρό αλλά ό,τι είναι πραγματικό”**

**Sigmund Freud, “Creative writers and Day-Dreaming”, (1959)**

Αρχικά, το παιχνίδι είναι αυτο-κατευθυνόμενο, υπό την έννοια ότι αφορά σε μια κατάσταση όπου οικειοθελώς συμμετέχει το παιδί και έχει την δυνατότητα ανά πάσα στιγμή να αποχωρήσει. Η χαρά του παιχνιδιού, λοιπόν, βρίσκεται στην αίσθηση της ελευθερίας των παιχτών.

Στο παιχνίδι τα μέσα είναι πιο σημαντικά από το αποτέλεσμα. Είναι σαφές πως πολλά παιχνίδια έχουν σκοπούς, διακρίνουν νικητές και ηττημένους, αλλά όταν το παιχνίδι δομείται σωστά αποτελεί μια ευχάριστη και εκπαιδευτική δραστηριότητα ανεξαρτήτως του αποτελέσματος.

Το παιχνίδι είναι δομημένο και έχει κανόνες, που δεν υπαγορεύονται απαραίτητα από φυσικές αναγκαιότητες αλλά πολλές φορές προέρχονται από του ίδιους τους παίκτες. Το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη αλλά όχι ακανόνιστη δραστηριότητα. Έτσι, ως προέκταση του χαρακτηριστικού ότι τα μέσα είναι πιο σημαντικά από το αποτέλεσμα, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τους κανόνες ως τα μέσα του παιχνιδιού. Το παιχνίδι, λοιπόν, αφορά στο σεβασμό των κανόνων, οι οποίοι πρόκεινται για νοητές έννοιες, που συχνά απαιτούν συνειδητή προσπάθεια για να ακολουθηθούν.

Το παιχνίδι αποτελεί μία ευφάνταστη δραστηριότητα διαδραματιζόμενη αλλά και αποκομμένη από το πραγματικό κόσμο. Στο παιχνίδι το παιδί εισέρχεται σε ένα κόσμο που βρίσκεται φυσικά στον πραγματικό κόσμο, κάνει χρήση αντικειμένων και σκηνικών του πραγματικού κόσμου, συχνά αφορά τον πραγματικό κόσμο και παρ’ όλα αυτά κατά κάποιο τρόπο είναι νοητά διαφοροποιημένος από την πραγματικότητα.

Τέλος, το παιχνίδι απαιτεί μια ενεργή και άγρυπνη διανοητική κατάσταση. Αυτό το χαρακτηριστικό προκύπτει από όλα τα παραπάνω, καθώς το

παιχνίδι περιλαμβάνει και χρειάζεται το συνειδητό έλεγχο της συμπεριφοράς του παίκτη και την προσοχή στους κανόνες. Οι παίκτες, λοιπόν, δεν πρέπει απλώς να απορροφούν παθητικά πληροφορίες από το περιβάλλον ή αντανakλαστικά να ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα. Επιπλέον, επειδή το παιχνίδι δεν είναι μια απόκριση σε εξωτερικές απαιτήσεις ή άμεσες βιολογικές ανάγκες, ο παίκτης είναι σχετικά απαλλαγμένος από άγχος και πίεση. Και επειδή η προσοχή του παιδιού είναι στραμμένη στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα, το μυαλό του δεν αποσπάται από το φόβο της αποτυχίας.

**“The paradox is that in play [the child] adopts the line of least resistance—she does what she most feels like doing because play is connected with pleasure—and at the same time she learns to follow the line of greatest resistance by subordinating herself to rules and thereby renouncing what she wants, since subjection to rules and renunciation of impulsive action constitute the path to maximum pleasure in play. Play continually creates demands on the child to act against immediate impulse. At every step the child is faced with a conflict between the rules of the game and what she would do if she could suddenly act spontaneously. ... Thus, the essential attribute of play is a rule that has become a desire. ... The rule wins because it is the strongest impulse. Such a rule is an internal rule, a rule of self-restraint and self-determination. ... In this way a child’s greatest achievements are possible in play, achievements that tomorrow will become her basic level of real action and morality.”**

**Lev S. Vygotsky, “The Role of Play in Development”,  
(1978, original essay published in 1933)**

Όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από ποικίλα στοιχεία που το συνιστούν ως άρρηκτα συνδεδεμένο με την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον κόσμο. Είναι φυσικό πως έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για το πώς το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ως μέσο επικοινωνίας και, εν συνεχεία, για το πώς οι ενήλικες -γονείς και εκπαιδευτικοί- μπορούν, δυνητικά, να το αναγνωρίσουν ως φυσική προέκταση των παιδιών και να καταφέρουν να το αποδομήσουν ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους.

**“If we can establish the language of play with its various cultural and age dialects we may be able to approach...children.”**

**Erik Erikson, “Genetic Psychology Monograph” (1940)**

Μία από τις παλαιότερες μελέτες σχετικές με το παιχνίδι ανήκει στο Johan Huizinga, διατυπωμένη στο βιβλίο *Homo Ludens (Man the Player)*, όπου μέσα από την προσπάθειά του να αποσαφηνίσει την έννοια του παιχνιδιού παραθέτει και ταξινομεί τις ποικίλες ερμηνείες της λέξης “παιχνίδι” σε οκτώ διαφορετικές γλώσσες<sup>70</sup>.

ελληνικά	κινέζικα
παιδιά - παιχνίδια παιδιών	wan - παιχνίδια παιδιών
άθυρμα - χωρίς περιεχόμενο	cheng - διαγωνιστικά παιχνίδια
αγών - διαγωνιστικά παιχνίδια	sai - παιχνίδια με ισχυρό έπαθλο
ιαπωνικά	λατινικά
asobu - οργανωμένο παιχνίδι	ludus - όλοι οι τομείς του παιχνιδιού

Πίνακας 02 | Παραδείγματα Ερμηνειών της λέξης “παιχνίδι”, του Johan Huizinga

<sup>70</sup> Huizinga, J., (1949). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul, Σελ. 30-34



Με αφορμή αυτό, κατανοούμε πως το παιχνίδι εμφανίζεται στις ζωές των ανθρώπων με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και σχετίζεται με πολλές δραστηριότητες. Κάθε άνθρωπος, ωστόσο, αντιλαμβάνεται το συνειδητό παιχνίδι διαφορετικά, ανάλογα με την ηλικία, τις εμπειρίες καθώς, όπως είδαμε, και την κουλτούρα του. Θεωρούμε πρωταρχικής ανάγκης οι ενήλικες -γονείς, εκπαιδευτικοί και σχεδιαστές χώρων που αφορούν τα παιδιά- να κατασκευάσουν μηχανισμούς που να αποδομούν αυτές τις διαφοροποιήσεις, με στόχο την ουσιαστική και σε βάθος κατανόηση της γλώσσας των παιδιών. Κατά αυτό τον τρόπο θα μπορεί τόσο η εκπαίδευση όσο και η αρχιτεκτονική να υπηρετήσει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών.

Ο Roger Caillois απαντώντας στις θεωρίες του Huizinga, εξέδωσε το *Man, Play and Games*, προσφέροντας μία πιο ολοκληρωμένη και περιεκτική εκδοχή της σημασίας του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ερμήνευσε τις περισσότερες κοινωνικές δομές και συμπεριφορές των ανθρώπων ως περίτεχνες μορφές παιχνιδιού. Έτσι, κάθε δραστηριότητα μπορεί να αντιμετωπισθεί ως παιχνίδι και να ενταχθεί σε μια ή και παραπάνω κατηγορίες από τις παρακάτω<sup>71</sup>:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
Agon	ανταγωνισμός: π.χ. σκάκι
Alea	τύχη: π.χ. κουλοχέρης
Mimicry	ρόλος: π.χ. παντομίμα
Ilinx	ίλιγγος: π.χ. κούνια

Πίνακας 03 | Διαχωρισμός Ειδών Παιχνιδιού, του Roger Caillois

Στη συνέχεια, διατηρώντας τις έννοιες που αναφέρει ο Huizinga, εισήγαγε ένα επιπλέον επίπεδο κατηγοριοποίησης που αφορά στις αυθόρμητες και μη ελεγχόμενες δραστηριότητες ("paidia" - τραγούδι, χορός κτλ) και στις δραστηριότητες που χρειάζονται συγκέντρωση και οργάνωση ("ludus" - ντάμα, σκάκι κτλ).

<sup>71</sup> Caillois, R., (1961). *Man, Play and Games*. U.S.A.: University of Illinois Press.

Με αυτό τον τρόπο γίνεται μια πρώτη κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων των παιδιών υπό το πρίσμα του παιχνιδιού. Το βασικό όφελος που προκύπτει από αυτήν την ανάλυση είναι η βαθύτερη κατανόηση του λεξιλογίου που αφορά το παιχνίδι. Είναι απαραίτητο να γίνει σαφές πως παιχνίδι μπορεί, εν δυνάμει, να θεωρηθεί κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, και βασιζόμενοι στο ότι η φυσική γλώσσα των μαθητών είναι το παιχνίδι, τότε κάθε δραστηριότητα τους εντός του σχολείου οφείλει να συσχετίζεται με αυτό. Υποστηρίζοντας αυτή την αλληλουχία, στόχος μας είναι να αποδώσουμε την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού εντός του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία 40 χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για τη σχέση της μάθησης και του παιχνιδιού, με τη Βιγκοτσιανή μέθοδο να επικρατεί και να τιτλοφορεί "Play-based Learning".<sup>72</sup> Στην προκειμένη περίπτωση, ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προωθεί συγκεκριμένα στοιχεία του παιχνιδιού σε κάθε δραστηριότητα και να αφήνει τους μαθητές να δράσουν ελεύθερα, παρεμβαίνοντας διακριτικά και όπου είναι απαραίτητο.



Εικόνα 34 | Παιδότοπος στην Ιαπωνία, από τη Toshiko Horiuchi MacAdam

<sup>72</sup> Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). *Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy*. Early Years.

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τον Janet Moyles για κάθε πτυχή της ανάπτυξης και της εξέλιξης του παιδιού υπάρχει μια μορφή παιχνιδιού που μπορεί να την καλλιεργήσει. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν τις δραστηριότητες εντός του σχολείου συνειδητά και ευχάριστα, καθώς επίσης και στους αρχιτέκτονες να σχεδιάζουν χώρους που να υποστηρίζουν όλα τα απαραίτητα είδη παιχνιδιού με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ο διαχωρισμός των τύπων του παιχνιδιού, κατά τον Moyles, είναι οι πέντε παρακάτω κατηγορίες:<sup>73</sup>

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝΤΑΙ
Σωματικό παιχνίδι	συντονισμός σώματος-χεριών-ματιών, έλεγχος επιθετικότητας, συγκέντρωση, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες
Κοινωνικό παιχνίδι	συνεργασία, διαπραγμάτευση, κοινωνικοί και συναισθηματικοί δεσμοί, κατανόηση
Φανταστικό παιχνίδι	γνωστικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, επαγωγικό συλλογισμό, αυτοσυγκράτηση
Κατασκευαστικό παιχνίδι	σκέψη, συλλογισμός, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ορισμός στόχων και προκλήσεων, παρακολούθηση προόδου, στρατηγική, γνωστικές και σωματικές ικανότητες, συντονισμός σώματος-χεριών-ματιών
Παιχνίδι με κανόνες	κοινωνικές ικανότητες που σχετίζονται με το μοίρασμα και την έννοια της σειράς, την κατανόηση των κανόνων και των αντιλήψεων των άλλων

Πίνακας 04 | Κατηγορίες παιχνιδιού, του Janet Moyles

<sup>73</sup> Moyles, J. (1989). *Just Playing?: the role and status of play in early childhood education*. Open University Press.



Εικόνα 35-39 | Σπίτι στην Ταϊλάνδη με κεντρικό χώρο παιχνιδιού, από τους Onion & Arisara Chaktranon

Με βάση όσα αναφέρθηκαν για την αξία του παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού, κατανοούμε πόσο σημαντική είναι η εισαγωγή δομών που το προωθούν στους σχολικούς χώρους. Ο στόχος μας, μέσα από αυτήν την εργασία, δεν είναι η δημιουργία προσχεδιασμένων και προκαθορισμένων παιχνιδιών αλλά η σύνθεση μιας μεθοδολογίας για τη διαμόρφωση χωρικών δομών που παρακινούν τα παιδιά να παίξουν, να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με το περιβάλλον και σαν αποτέλεσμα να μάθουν και να αναπτυχθούν σωματικά και πνευματικά.

Αυτές οι δομές, με τη σειρά τους, πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο οργανωμένα παιχνίδια όσο και ελεύθερες συνθέσεις για μη καθορισμένες δραστηριότητες. Κάθε στοιχείο θα πρέπει αυτόνομα ή σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία του χώρου να ενεργοποιεί τα παιδιά προς την κατεύθυνση του παιχνιδιού και της μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να είναι ασφαλή, να διεγείρουν το μυαλό και το σώμα και να στοχεύουν στη σωματική, γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική εξέλιξη των παιδιών και, τέλος, να σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη δουλειά που γίνεται στην τάξη ώστε να υπάρχει μια λογική συνέχεια στις δραστηριότητές τους μέσα και έξω από αυτή.

**“Play is the answer to how anything new comes about”**

**Jean Piaget**



# ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

**“Τα παιδιά των πόλεων χρειάζονται μια ποικιλία από μέρη, στα οποία παίζουν και μαθαίνουν... Ταυτόχρονα, όμως, χρειάζονται ένα μη εξειδικευμένο υπαίθριο ορμητήριο, από το οποίο να αρχίζουν το παιχνίδι και το οποίο θα τα βοηθήσει να σχηματίσουν τις εντυπώσεις τους για τον κόσμο.”**

**Jane Jacobs**



**Τ**ο έναυσμα για την παρακάτω μεθοδολογία προέκυψε μέσα από την προσωπική μας ενασχόληση και αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς χώρους και χώρους παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η επαφή μας με τους παρακάτω χώρους μας έδωσε τη δυνατότητα να αναλύσουμε και να κατανοήσουμε περαιτέρω τις ανάγκες που έχουν τα παιδιά, καθώς και το υλικό να ερευνήσουμε τρόπους για να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες μέσω τις αρχιτεκτονικής.

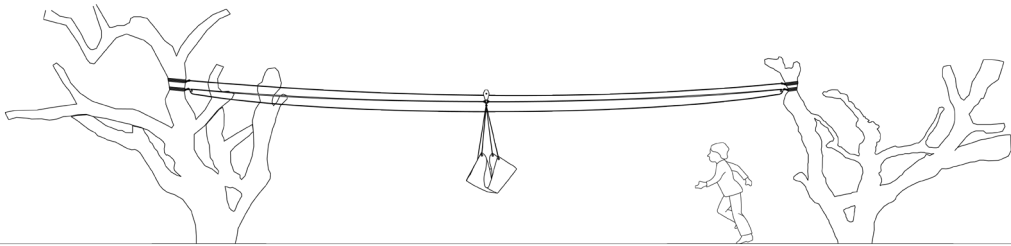
### ΠΑΡΚΟ ΧΛΩΡΙΔΑΣ ΚΑΙ ΠΑΝΙΔΑΣ, ΧΑΝΙΑ

Για αρχή, μέσω του μαθήματος “Μεταβλητότητα: Χώροι για Παιδιά”, με υπεύθυνο καθηγητή τον Κωνσταντίνο-Αλκέτα Ουγγρίνη, είχαμε την ευκαιρία να σχεδιάσουμε και να κατασκευάσουμε, μαζί με μια μεγάλη ομάδα συμφοιτητών<sup>74</sup> μας, μια εναλλακτική παιδική χαρά στο Πάρκο Χλωρίδας και Πανίδας του Πολυτεχνείου Κρήτης, στα Χανιά, και συγκεκριμένα σε ένα ελαιώνα του πάρκου, ο οποίος αποτελεί σημείο επίσκεψης σχολείων. Ζητούμενο ήταν, στις προτάσεις μας, να αξιοποιήσουμε τα υφιστάμενα δέντρα και να σεβαστούμε, μέσα από τα υλικά και τις επεμβάσεις, το φυσικό περιβάλλον. Με βάση την περιοχή και τις ανάγκες που έπρεπε να ικανοποιηθούν, οι επεμβάσεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: ελεύθερα παιχνίδια, κρεμαστά παιχνίδια και παιχνίδια που δημιουργούνται από τη χρήση επιφανειών. Οι επεμβάσεις μας σχεδιάστηκαν με στόχο να προάγουν την ελεύθερη ανάπτυξη δραστηριοτήτων και όχι κάποιο προκαθορισμένο τρόπο παιχνιδιού.

Η ομάδα στην οποία συμμετείχαμε, ήταν υπεύθυνη για τα κρεμαστά παιχνίδια. Η πρότασή μας βασίστηκε σε δυο κύριες παρατηρήσεις. Αρχικά, όσο αφορά στη διάδραση των παιδιών με τον ελαιώνα, στο ότι μια από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών στο πάρκο ήταν να σκαρφαλώνουν πάνω στις ελιές. Εν συνεχεία, στο πλαίσιο του φανταστικού παιχνιδιού, έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά συχνά επιλέγουν περιοχές-“αρχηγεία” και οργανώνουν γύρω από αυτές το παιχνίδι τους. Αυτό συχνά εξυπηρετεί στην ανάπτυξη οικειότητας με τον χώρο που δρουν.

<sup>74</sup> Αβαρικιώτη Μ., Γιακουβή Π., Δρακούλη Σ., Καμπιτάκη Α., Καπερώνη Υ., Καραμούζη Π., Κατικαρίδου Α., Κουτσούμπας Δ., Μαζαράκη Σ., Μοσχούτη-Βερμέρ Α., Νικολάου Α., Παπαδουλάκη Μ., Πασχίδη Μ., Πατσιογιάννη Κ., Πιτσικουλάκης Ν., Ράμμου Ε., Σιμιλίδου Σ., Σώρου Μ., Τόλης Ν., Τσιτσιπά Β., Φιοράκης Κ., Χαμηλοθώρη Κ., Χόρμπα Γ.

Συγκεκριμένα, επιλέξαμε να επέμβουμε σε τρία κεντρικά δέντρα, στα οποία τα παιδιά που επισκέπτονταν το πάρκο είχαν την τάση να συγκεντρώνονται πιο πολύ. Βασικός στόχος της ομάδας μας ήταν να προσθέσει με ήπιο τρόπο μια περαιτέρω χρήση σε αυτά τα δέντρα. Αναγνωρίζοντάς τα ως “αρχηγεία” αποφασίσαμε να τα ενώσουμε με μια κατασκευή που αποτελούταν από σχοινί, τροχαλία και ένα κομμάτι υφάσματος μέσα στο οποίο μπορούσαν να μεταφέρουν αντικείμενα.



Εικόνα 40 | Διάγραμμα κρεμαστής κατασκευής στο Πάρκο Χλωρίδας και Πανίδας του Πολυτεχνείου Κρήτης

Επιλέξαμε, να δημιουργήσουμε μια πολύ ήπια παρέμβαση από απλά υλικά, καθώς αφενός δε θέλαμε να προκαθορίσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα παίζαν στο πάρκο και αφετέρου δε θέλαμε να αλλοιωθεί το φυσικό τοπίο, αλλά αντιθέτως να αξιοποιηθεί. Η συγκεκριμένη παρέμβαση σχεδιάστηκε για να προωθήσουμε την ιδέα της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Επίσης, μέσα από τη χρήση αυτής της κατασκευής, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πώς τα αντικείμενα που φεύγουν και απομακρύνονται από κοντά τους, μπορούν να επιστρέφουν πάλι σε αυτά.

Η συμμετοχή μας σε αυτό το μάθημα μας έδωσε τη δυνατότητα, αρχικά να σχεδιάσουμε την πρότασή μας με βάση την κλίμακα των παιδιών, να μελετήσουμε τις ανάγκες τους και, κυρίως, να περασούμε στο επόμενο στάδιο, δηλαδή από το σχεδιασμό στην κατασκευή. Η συγκεκριμένη εμπειρία ήταν πολύ σημαντική, καθώς έπρεπε να αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την κατασκευή και υλοποίηση μιας ιδέας, λαμβάνοντας πάντα υπόψιν μας την ασφάλεια των παιδιών και ότι οι κατασκευές βρίσκονται σε εξωτερικό χώρο.

Επίσης, εξαιρετικής σημασίας ήταν ότι, μετά την κατασκευή των επεμβάσεών μας, είχαμε την ευκαιρία να δούμε πώς τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις προσθήκες της κάθε ομάδας. Παρατηρήσαμε, λοιπόν, πως παρά τα ποικίλα εναλλακτικά σενάρια που είχαν ειπωθεί για τη χρήση των κατασκευών, τα παιδιά που επισκέφθηκαν το πάρκο επινόησαν ακόμα περισσότερους και ευφάνταστους τρόπους χρήσης.

### ΚΡΕΜΑΣΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Γιακουβή Π., Δρακούλη Σ., Κατικαρίδου Α., Μαζαράκη Σ., Μοσχούτη-Βερμέρ Ά., Πασχίδη Μ., Τόλης Ν., Φιοράκης Κ.



Εικόνα 41-44 | Φωτογραφίες από τα κρεμαστά παιχνίδια που κατασκευάστηκαν στο Πάρκο Χλωρίδας και Πανίδας του Πολυτεχνείου Κρήτης



## ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Καμπιτάκη Α., Καπερώνη Υ., Νικολάου Λ., Πατσιογιάννη Κ., Χαμηλοθώρη Κ.



Εικόνα 45-47 | Φωτογραφίες από τα ελεύθερα παιχνίδια που κατασκευάστηκαν στο Πάρκο Χλωρίδας και Πανίδας του Πολυτεχνείου Κρήτης

## ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΕΠΙΦΑΝΕΙΣ

Αβαρικιώτη Μ., Καραμούζη Π., Κουτσούμπας Δ., Παπαδουλάκη Μ., Πιτσικουλάκης Ν., Ράμμου Ε., Σιμιλίδου Σ., Σώρου Μ., Τσιτσιπά Β., Χόρμπα Γ.



Εικόνα 48-50 | Φωτογραφίες από τα παιχνίδια που κατασκευάστηκαν με την χρήση επιφανειών στο Πάρκο Χλωρίδας και Πανίδα του Πολυτεχνείου Κρήτης



### 13<sup>ο</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΠΕΡΙΑΣ, ΧΑΝΙΑ

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος του ΤΙΕ Lab “Αναβάθμιση του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος στην Ελλάδα”, με υπευθύνους τη Μαριάνθη Λιάπη και τον Κωνσταντίνο-Αλκέτα Ουγγρίνη, συμμετείχαμε σε μια σειρά επεμβάσεων στο 13<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αμπεριάς<sup>75</sup> στα Χανιά. Σε αυτήν την περίπτωση, η έλλειψη κεφαλαίου παράλληλα με την ασύρρευτη όρεξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών να συνεισφέρουν στη διαδικασία βελτίωσης του περιβάλλοντός τους, οδήγησε σε μια ιδιαίτερη σχεδιαστική αντιμετώπιση. Πιο συγκεκριμένα, κατά το πρώτο στάδιο του προγράμματος ζητήθηκε στους μαθητές της Ε΄ Δημοτικού να απεικονίσουν με δημιουργικά αναπαραστικά μέσα το ιδανικό, κατά τον καθένα, σχολείο, ενώ στη συνέχεια κλήθηκαν να επέμβουν στο σχέδιο του δικού τους σχολείου κάνοντας προτάσεις για τους τρόπους που θα επιθυμούσαν να αλλάξει. Ύστερα, ακολούθησε μια ημερίδα γνωριμίας κατά την οποία η ομάδα μας συνεργάστηκε με τους μαθητές με στόχο τον εντοπισμό στοιχείων και ποιοτήτων του κτηρίου και της αυλής που χρειαζόνταν αναβάθμιση.



Εικόνα 51 | Φωτογραφία από την πρώτη επίσκεψή μας στο 13<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αμπεριάς στα Χανιά

Παράλληλα, οι μαθητές όλου του σχολείου συμμετείχαν στη συλλογή πλαστικών μπουκαλιών, ως ανακυκλώσιμο υλικό, για κατασκευές εντός και εκτός του κτηρίου.

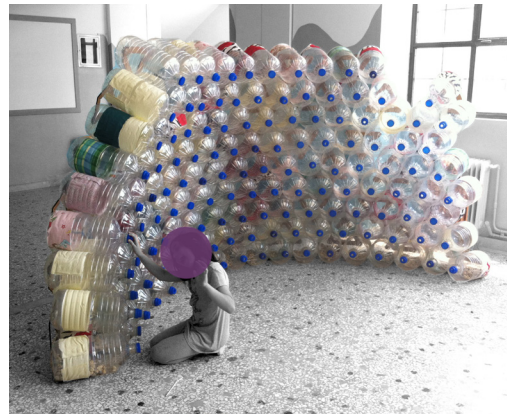
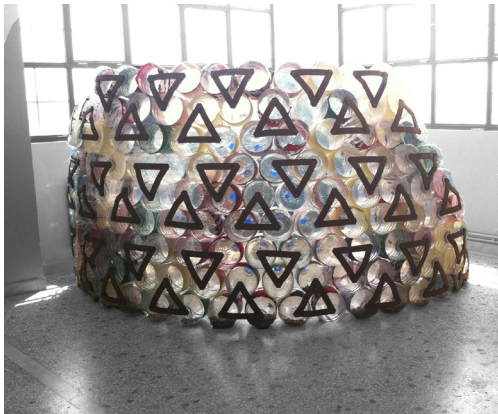
<sup>75</sup> Λιάπη Μ., Αλτούβα Ο., Γκολογκίνα Ε., Καμπιτάκη Α., Μοσχούτη-Βερμέρ Α., Μπαρμπούτη Ι., Μπουντρογιάννη Χ., Ντζούφρας Σ., Πασχίδη Μ., Τερεζάκη Χ.

Κατά το πρώτο στάδιο επέμβασης, ένα μικρό φυτώριο από μπουκάλια κατασκευάστηκε και τοποθετήθηκε, από εκπαιδευτικούς, μαθητές και την ομάδα του TIE Lab, στους φράχτες της εισόδου του σχολικού χώρου. Η συνεργασία με τα παιδιά σε αυτήν την περίπτωση αποσκοπούσε στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίησή τους, καθώς μέσα από αυτή τη δράση ήρθαν σε επαφή, όχι μόνο με την έννοια της ανακύκλωσης αλλά και της επανάχρησης. Παράλληλα, σύμφωνα με τις αρχές του συμμετοχικού σχεδιασμού τα παιδιά συνδέονται επιτυχέστερα με το περιβάλλον τους όταν συνεισφέρουν στη διαμόρφωσή του.



Εικόνα 52-54 | Φωτογραφία από το φυτώριο που φτιάχτηκε στους φράχτες του σχολείου σε συνεργασία με τους μαθητές

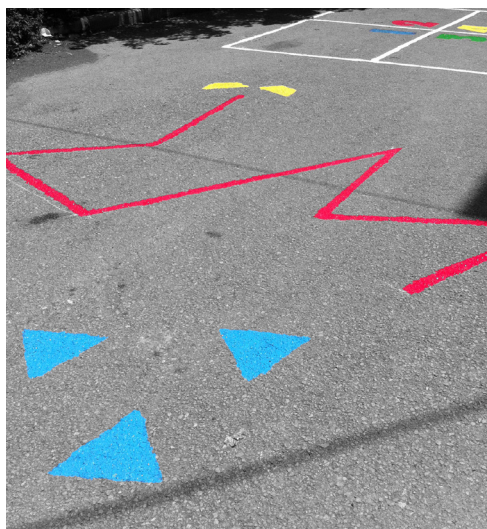
Το δεύτερο στάδιο επέμβασης αφορούσε σε μια μεγαλύτερης κλίμακας κατασκευή στο εσωτερικό του κτηρίου και πιο συγκεκριμένα στο μεταβατικό χώρο του 3<sup>ου</sup> ορόφου. Εκεί τοποθετήθηκε μια σπηλιά φτιαγμένη από μεγάλες πλαστικές μπουκάλες, που οι μαθητές τις Α' Δημοτικού έντυσαν εξωτερικά με πολύχρωμα υφάσματα. Αυτή η κατασκευή ονομάστηκε "Δωμάτιο Συναισθημάτων", δηλώνοντας την τάση να ικανοποιεί την ανάγκη των παιδιών για απομόνωση και αποφόρτιση.



Εικόνα 55-57 | Φωτογραφίες από το δωμάτιο συναισθημάτων που κατασκευάστηκε από πλαστικές μπουκάλες



Τέλος, το τρίτο στάδιο των επεμβάσεων αφορούσε στην προσθήκη χρώματος στην αυλή του σχολείου (δάπεδα και επιφάνειες), γεγονός που οδηγεί στην οικειοποίηση του παιδιού με το χώρο αφού αισθάνεται ότι το αφορά. Στη συγκεκριμένη διαδικασία, η συμμετοχή των παιδιών ήταν ιδιαίτερα ενεργή, καθώς τα περισσότερα βαψίματα έγιναν από τα ίδια με μικρή καθοδήγηση από εμάς, ανάλογα με την ηλικία τους.



Εικόνα 58-59 | Φωτογραφίες από την προσθήκη χρωμάτων στην αυλή

Η συμμετοχή μας, στην ομάδα που ανέλαβε στην αναβάθμιση του συγκεκριμένου σχολείου, αποδείχθηκε ιδιαίτερα κομβική εμπειρία για την προσωπική μας εξέλιξη και περαιτέρω ενασχόλησή μας με χώρους για παιδιά. Μέσα από αυτές τις δράσεις κατανοήσαμε καλύτερα τις πραγματικές ανάγκες και τα προβλήματα του ελληνικού δημοσίου δημοτικού σχολείου. Επίσης, γνωρίσαμε τις επιθυμίες και τις ανάγκες των δασκάλων, οι οποίες, ταυτόχρονα, μας βοήθησαν να κατανοήσουμε ακόμα περισσότερο τις παιδαγωγικές πρακτικές και θεωρίες. Τέλος, ιδιαίτερα ουσιαστικό ήταν το κομμάτι της συνεργασίας με τους μαθητές. Η συζήτηση και η συμμετοχή τους στις επεμβάσεις, μας έκανε να αντιληφθούμε το σχολικό χώρο μέσα από τα δικά τους μάτια και συνέβαλε σημαντικά στην εξέλιξη της σχεδιαστικής διαδικασίας.

3<sup>ο</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ, ΑΤΤΙΚΗ

Μετά από την ενασχόλησή μας με τις παραπάνω δράσεις, θελήσαμε να εμβαθύνουμε περισσότερο στην έρευνα για τη σημασία του σχολικού χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς αυτός μπορεί να βελτιωθεί και να εξελιχθεί. Έτσι, αποφασίσαμε οι παραπάνω εμπειρίες να αποτελέσουν τη βάση της Ερευνητικής και Διπλωματικής μας εργασίας. Το TIE Lab μας όρισε υπεύθυνες<sup>76</sup> στη συνεργασία του με το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου στην Αττική, προκειμένου να αναλάβουμε τις δράσεις που θα λαμβάναν χώρα στο σχολείο και ταυτόχρονα να εμπλουτίσουμε την έρευνά μας για την παρούσα εργασία.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας, λοιπόν, συνεργαστήκαμε με το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου, συμμετέχοντας ως εξωτερικοί συνεργάτες των εκπαιδευτικών στα προαιρετικά προγράμματα της Β' και Δ' Δημοτικού. Οι δράσεις μας έγιναν με βάση τις αρχές που παρουσιάζονται σε αυτή την Ερευνητική Εργασία και με στόχο το ελάχιστο χρηματικό κόστος.

Συγκεκριμένα, αρχικά συμμετείχαμε στο πρόγραμμα "Συναισθηματική Νοημοσύνη" της Β' Δημοτικού, κατά τη διάρκεια του οποίου κατασκευάσαμε μια "σκηνή διαμεσολάβησης" από σεντόνια, που έφεραν οι μαθητές. Η συγκεκριμένη δράση, συναποφασίστηκε με τη δασκάλα της τάξης, κα. Τέτη Θωμά, αφενός για να δημιουργηθεί ένας χώρος αποφόρτισης για τα παιδιά όταν δημιουργούνται εντάσεις ή όταν τα παιδιά έχουν ανάγκη από ένα πιο ιδιωτικό χώρο για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, και αφετέρου για να εξυπηρετήσει την ανάγκη και επιθυμία για απομόνωση μαθητών με ιδιαιτερότητες. Σε επόμενες επισκέψεις μας στο σχολείο, μετά την κατασκευή της σκηνής, η δασκάλα μας ενημέρωσε πως την έχει βοηθήσει πολύ και τα παιδιά τη χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους. Πολύ σημαντικό για μας ήταν ότι τα παιδιά που έχουν πιο έντονη ανάγκη από την ύπαρξη ενός ιδιωτικού χώρου, καθώς έχουν πιο ευαίσθητη συμπεριφορά και αντιδράσεις, από μόνα τους οικειοποιήθηκαν τη σκηνή και την χρησιμοποιούν ως χώρο αποφόρτισης.



Εικόνα 60-62 | Φωτογραφίες από την σκηνή διαμεσολάβησης στην αίθουσα της Β' Δημοτικού

Η δεύτερη φάση της συνεργασίας μας με το σχολείο του Χαλανδρίου έγινε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Δ' Δημοτικού, κα. Βασιλική Γιαννικάκη, στο πλαίσιο του προγράμματος "Περιβαλλοντική Συνείδηση" και αφορούσε σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή των παιδιών.

Όπως στην περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου της Αμπεριάς, η έλλειψη χρημάτων σε συνδυασμό με τον περιβαλλοντικό χαρακτήρα του προγράμματος, οδήγησαν στη χρήση ανακυκλώσιμων υλικών που συγκεντρώθηκαν από τους μαθητές. Βασικός στόχος ήταν τα παιδιά να αντιληφθούν τις δυνατότητες εκμετάλλευσης και ανακύκλωσης άχρηστων πλέον αντικειμένων και να κατανοήσουν τη σημασία της επανάχρησής τους.

Αποσκοπώντας στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, οργανώσαμε μια συνάντηση/συζήτηση για θέματα που αφορούν στην εικόνα του σχολείου προς τα παιδιά και την πόλη, στη διάδραση τους με αυτό, καθώς και περιβαλλοντικής φύσεως ζητήματα. Συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε μια παρουσίαση για να αποσαφηνιστούν οι παραπάνω έννοιες και πρωτίστως να γνωριστούμε μαζί τους σε επαρκή βαθμό ώστε να κατακτηθεί η απαραίτητη οικειότητα για τις επερχόμενες συλλογικές δράσεις.

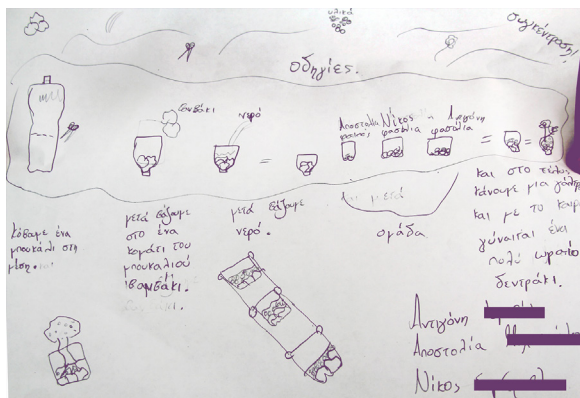
Άξια σημείωσης αποτελούν ο ενθουσιασμός και η προθυμοποίηση των μαθητών να συμμετέχουν σε διαδικασίες αναβάθμισης του σχολικού χώρου, υπογραμμίζοντας τόσο την έλλειψη στοιχείων που προάγουν την ενεργή σύνδεσή τους με το χώρο όσο και τη βαρύτητα αυτής της σύνδεσης.

Πρωταρχικός μας στόχος ωστόσο, δεν ήταν ο καλλωπισμός του κτηρίου, αλλά, πρωτίστως, η καρποφόρα αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Ως εκ τούτου, θεωρήσαμε απαραίτητο στοιχείο για να παραχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, να τονώσουμε το πνεύμα ομαδικότητας μεταξύ των συμμαθητών, καθώς και να κατακτήσουμε την εμπιστοσύνη τους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Για το λόγο αυτό, επιλέξαμε η πρώτη δράση να λάβει χώρα εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Κατά αυτό τον τρόπο τα ερεθίσματα και οι ευκαιρίες για απόσπαση προσοχής θα ήταν περιορισμένα. Επίσης, ήταν σημαντικό για εμάς, να παρατηρήσουμε πώς τα παιδιά θα λειτουργούσαν σε υποομάδες, αλλά και συνολικά σαν ευρύτερη ομάδα-τάξη, έχοντας ένα κοινό στόχο.

Όπως προαναφέρθηκε, η συνεργασία μας προέκυψε ως προέκταση του προγράμματος “Περιβαλλοντική Συνείδηση”. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, θεωρήσαμε πως η δράση θα έπρεπε να σχετίζεται με το περιβάλλον, όχι μόνο λόγω της επανάχρησης ανακυκλώσιμων μπουκαλιών, αλλά και μέσα από την ίδια τη φύση της κατασκευής. Έτσι, σχεδιάστηκε ένα κρεμαστό φυτώριο που τα παιδιά θα καλλιεργούσαν όσπρια και βότανα.

Η κάθε ομάδα ανέλαβε ένα βήμα της κατασκευής και μόλις το ολοκλήρωνε παρέδιδε το μπουκάλι στην επόμενη ομάδα. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με πολύ μεγάλο ενθουσιασμό την παρουσία μας στην τάξη και το γεγονός ότι θα δημιουργούσαμε συλλογικά κάτι από αντικείμενα που συλλέξανε. Επίσης, καθώς η δράση εξελισσόταν, υπήρξαν παιδιά τα οποία πήραν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες, για παράδειγμα ζωγράφισαν την πορεία κατασκευής του φυτωρίου βήμα-βήμα, ή πρότειναν εναλλακτικές στον τρόπο κατασκευής του. Παρατηρήσαμε ωστόσο, πως ενώ μέσα σε κάθε υποομάδα, οι μαθητές συνεργάστηκαν άριστα, υπήρξαν δυσκολίες στη συνολική συνεργασία μεταξύ των ομάδων και οι μαθητές παρουσίαζαν ανταγωνιστικές συμπεριφορές.





Εικόνα 63-66 | Φωτογραφίες από την πρώτη δράση με την Δ' Δημοτικού

Αφού η πρώτη δράση εξασφάλισε μια λειτουργική συνεργασία εντός των ομάδων και την εμπιστοσύνη των μαθητών προς εμάς, θεωρήσαμε επόμενο να οργανώσουμε τη δεύτερη δράση σε εξωτερικό χώρο. Η περιοχή που επιλέχθηκε να επέμβουμε αποτελεί το μοναδικό οργανωμένο σημείο στάσης στην αυλή, καθώς μια ομάδα δέντρων προσφέρει σκιά στα τραπέζια και στα παγκάκια που έχουν τοποθετηθεί για να είναι δυνατή η μεταφορά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός τάξης. Στην προκειμένη περίπτωση, στόχος ήταν αφενός οι μαθητές να οικειοποιηθούν το σχολικό περιβάλλον στο οποίο δρουν καθημερινά, και αφετέρου να συνεισφέρουν εμπράκτως στη διαδικασία εξωραισμού του.

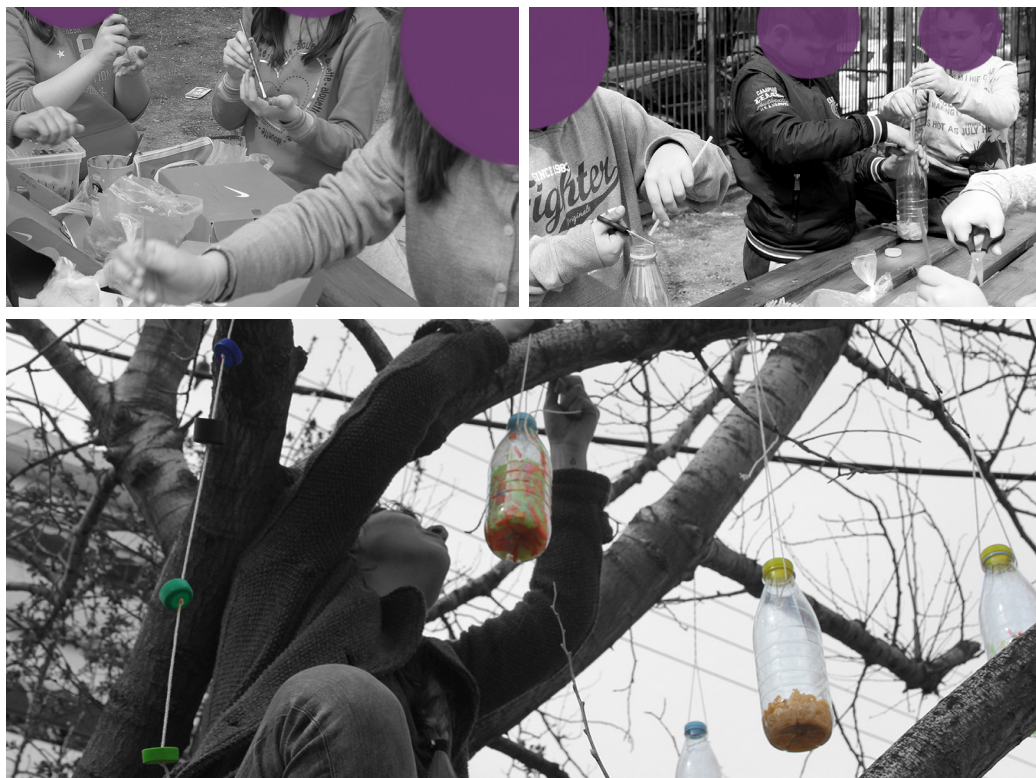
Όπως και στην πρώτη δράση, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας και με την καθοδήγησή μας έφεραν εις πέρας μια σειρά από αρμοδιότητες που απαιτούσαν άρτια συνεργασία μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο η έννοια της ομαδικότητας. Ταυτόχρονα, δώσαμε τη δυνατότητα στα παιδιά μόλις ολοκληρώνουν μια εργασία, να αλλάζουν ομάδα, προκειμένου να λειτουργήσουν συλλογικά σαν τάξη για να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στις επεμβάσεις χρησιμοποιήσαμε πλαστικά μπουκάλια και πλαστικά καπάκια, που τα παιδιά είχαν συγκεντρώσει το προηγούμενο διάστημα. Με τη βοήθεια μας, μόνο όπου ήταν απαραίτητο, τα παιδιά φτιάξανε πολύχρωμες γιρλάντες από καπάκια και μια ταΐστρα για πουλιά από πλαστικά μπουκάλια και ξύλινες κουτάλες, τα οποία κρεμάστηκαν από τα κλαδιά των δέντρων. Επίσης, οι μαθητές κόψανε πλαστικά καλαμάκια, βάψανε με χρώματα της επιλογής τους ζυμαρικά, τα τοποθέτησαν μέσα σε πλαστικά μπουκάλια, και στη συνέχεια και αυτά κρεμάστηκαν από τα δέντρα, προκειμένου να παράγονται διάφοροι ήχοι καθώς κουνιούνται από τον αέρα.

Αν και οι συγκεκριμένες επεμβάσεις ήταν μικρής κλίμακας, το αποτέλεσμα είχε επιρροή και στη μεγαλύτερη κλίμακα του χώρου, καθώς η περιοχή της δράσης μετατράπηκε σε τοπόσημο από τους ίδιους τους μαθητές. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για την κατανόηση του χώρου από τα παιδιά, είναι σημαντική η ύπαρξη μικρότερων ενοτήτων. Έτσι, τα αντικείμενα που κρεμάστηκαν από τα δέντρα βοήθησαν στη δημιουργία μιας

αναγνωρίσιμης ενότητας στη χωρίς χαρακτήρα αυλή.

Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκε και η τρίτη δράση. Η βασική διαφορά ωστόσο, έγκειται στην τοποθεσία της επέμβασης, καθώς με αφορμή τη συνεργασία μας, ανοίξε προς τα παιδιά ο, μέχρι πρότεινως κλειδωμένος, πίσω κήπος του σχολείου. Το ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη περιοχή, που τα παιδιά αποκαλούν “Απαγορευμένο Κήπο”, αποτελεί το πλήθος δέντρων και βλάστησης. Εντός του πλαισίου του προγράμματος, η δασκάλα εκμεταλλεύτηκε μέρος του κήπου για καλλιέργιες και ανέθεσε στους μαθητές τη φροντίδα των φυτών. Επόμενο ήταν να υπάρξει ανάγκη μιας οργανωμένης δράσης στο χώρο που να τονώσει το αίσθημα της ευθύνης που έχουν απέναντι στον κήπο και τη φύση, κατά προέκταση. Ωστόσο θεωρήσαμε απαραίτητο να αφήσουμε τους μαθητές να συνδεθούν



Εικόνα 67-69 | Φωτογραφίες από τη δεύτερη δράση με την Δ' Δημοτικού,





Εικόνα 70-71 | Φωτογραφίες από τη δεύτερη δράση με την Δ' Δημοτικού, ταΐστρα για πουλιά, βαμμένα ζυμαρικά



Εικόνα 72-74 | Φωτογραφίες από τη τρίτη δράση με την Δ' και ΣΤ' Δημοτικού, "απαγορευμένος κήπος", μπουκάλια με ζυμαρικά, χρωματισμένα μπουκάλια



από μόνοι τους με το χώρο και να επέμβουμε όταν οι ίδιοι αναγνωρίσουν την ανάγκη. Για το λόγο αυτό, η επέμβαση μας πραγματοποιήθηκε με δυο μήνες διαφορά από την προηγούμενη δράση και αφορούσε στη χρήση μπουκαλιών ως “σκιάχτρα” που θα προστατεύουν τις καλλιέργειες τους από τα πουλιά, ανάγκη που τα παιδιά διαπίστωσαν.

Η συνεργασία μας με το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Χαλανδρίου συνεχίζεται, καθώς αποτελεί το θέμα της Διπλωματικής μας εργασίας, με το Δήμο Χαλανδρίου να έχει ήδη εκδηλώσει ενδιαφέρον για την πρότασή μας. Παράλληλα, μέσα από τη διάδρασή μας με το σχολείο, καθώς αποτελεί παράδειγμα τυπικού δημόσιου δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα, ενισχύεται η εξοικείωση μας με τη σύγχρονη πραγματικότητα των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων καθώς και των απαιτήσεών τους.

Κατά την εκπόνηση της Διπλωματικής εργασίας, οι επεμβάσεις που θα προτείνουμε, θα είναι διαφορετικού χαρακτήρα και κλίμακας από τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν με τους μαθητές. Η επαφή μας τόσο με τα παιδιά όσο και με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, ωστόσο, ήταν κομβικής σημασίας καθώς μας έδωσε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αναγκών που έχει το σχολείο, γεγονός που θα επηρεάσει αισθητά το τελικό προϊόν της Διπλωματικής εργασίας.

Η συνεργασία μας θα αποτελέσει τη βάση ώστε να προτείνουμε πιο συνολικές αρχιτεκτονικές και χωρικές παρεμβάσεις που θα επηρεάσουν τόσο την αισθητική ταυτότητα όσο και τη λειτουργική δομή του σχολείου. Ο κύριος γνώμωνας των προτάσεων μας θα είναι οι αρχές που θα τεθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται μια μεθοδολογία αρχιτεκτονικής σύνθεσης και αποφάσεων για δημοτικά σχολεία, η οποία είναι αποτέλεσμα της προσωπικής μας βιβλιογραφικής και εμπειρικής έρευνας που έχει προηγηθεί και παρουσιαστεί στην παρούσα εργασία. Στόχος μας είναι η προκείμενη μεθοδολογία να συνεισφέρει τόσο στην προσωπική μας εξέλιξη και ανάλυση των στοιχείων στα οποία θα βασιστεί η Διπλωματική εργασία, όσο και στην ευρύτερη ομάδα σχεδιαστών και αρχιτεκτόνων που ασχολούνται με την αναβάθμιση δημοτικών σχολείων.

## ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΟ 2014-2015

7 Οκτωβρίου	Πρώτη συνάντηση με τη διευθύντρια Αναγνωριστική συζήτηση
1 Δεκεμβρίου	Επαφή με τις εκπαιδευτικούς των Β' και Δ' Δημοτικού Αναγνώριση των μεμονωμένων αναγκών της κάθε τάξης
22 Δεκεμβρίου	Συντονισμένη παρουσίαση των προτάσεων μας στη διευθύντρια, τις εκπαιδευτικούς και τμήμα του συλλόγου γονέων
9 Ιανουαρίου	Επίσκεψη για παραλαβή υλικών που συνέλλεξε η δασκάλα με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, για την επέμβαση στην αίθουσα της Β' Δημοτικού
18 Φεβρουαρίου	Προετοιμασία των υλικών για την κατασκευή στη Β' Δημοτικού Προετοιμασία εισηγητικής παρουσίασης για την Δ' Δημοτικού
20 Φεβρουαρίου	Εγκατάσταση της επέμβασης στη Β' Δημοτικού Παρουσίαση, γνωριμία και συζήτηση με τους μαθητές της Δ' Δημοτικού
24 Φεβρουαρίου	Δράση εντός της αίθουσας διδασκαλίας σε συνεργασία με τη Δ' Δημοτικού
17 Μαρτίου	Δράση στον προαύλιο χώρο σε συνεργασία με τη Δ' Δημοτικού
5 Μαΐου	Επίσκεψη για παραλαβή ανακυκλώσιμων υλικών που συνέλλεξαν οι μαθητές της Δ' Δημοτικού
11 Μαΐου	Δράση στον πίσω κήπο του σχολείου σε συνεργασία με μαθητές των Δ' και ΣΤ' Συγκεντρωτική συζήτηση με τα παιδιά

## ΣΤΟΧΟΙ

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Αποσαφήνιση στόχων της  
συνεργασίας μας

Επεξήγηση προαιρετικών  
προγραμμάτων και  
εντοπισμός εργαλείων  
συνεισφοράς μας

Ενημέρωση για όλες  
τις πιθανές προοπτικές  
συνεργασίας

Δημιουργία “σκηνής  
διαμεσολάβησης” που να  
μπορεί να χρησιμοποιηθεί  
με ποικίλους τρόπους

Συλλογή οπτικού υλικού  
παραδειγμάτων σχολείων  
ανά τον κόσμο, ανάδειξη  
επερχόμενων δράσεων

Γνωριμία με τους μαθητές  
Ευαισθητοποίηση για  
περιβαλλοντικά και  
αρχιτεκτονικά ζητήματα

Ομαδικό πνεύμα, ενίσχυση  
εμπιστοσύνης προς εμάς

Ευαισθητοποίηση για την  
εικόνα του σχολείου,  
οικειοποίηση με το χώρο

Ανακύκλωση και  
επανάχρηση

Ευαισθητοποίηση για το  
περιβάλλον, αισθητική  
παρέμβαση των μαθητών  
στο χώρο τους

Εντοπισμός αναγκών βελτιώσεων τόσο σε  
αιθητικό όσο και λειτουργικό επίπεδο

Β': επιτακτική ανάγκη για χώρο αποφόρτισης  
εντός της αίθουσας (μαθητής με αυτισμό)  
Δ': ανάγκη για τόνωση της ομαδικότητας

Έντονο ενδιαφέρον και προθυμοποίηση και  
από το σύλλογο γονέων για συνεισφορά σε  
δράσεις και βελτιώσεις του χώρου

Συλλογή σεντονιών για την κατασκευή της  
σκηνής

Επέμβαση από σεντόνια, βαμμένα  
σε απόχρωση που υπεδείχθη από  
εργοθεραπεύτρια που παρακολουθεί το τμήμα  
σε σταθερή βάση

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό με  
την παρουσία μας, εμφανής η ανάγκη για  
αναναίωση του χώρου, μεγάλη προθυμία για  
συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις

Μεγάλη συμμετοχή στη συλλογή μπουκαλιών,  
Πολλά παιδιά επέδειξαν ανταγωνιστικές τάσεις

Πιο αρμονικές συνεργασίες με ελάχιστα  
περιστατικά έλλειψης συγκέντρωσης,  
ικανοποίηση με το αποτέλεσμα

Αυξημένη συνεισφορά των μαθητών μετά την  
πρώτη και δεύτερη δράση

Μεγάλη ζήτηση για περισσότερες δράσεις με  
μεγαλύτερης κλίμακας επεμβάσεις, ανάγκη  
για εξωραϊσμό του σχολείου



# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

**“Ο χώρος μέσα στον οποίο ζούμε δεν είναι ένα μέγεθος ποσοτικό και έξω από εμάς, αλλά ένας αξεχώριστος τρόπος δράσης μας”**

**Emmanuel Mounier**

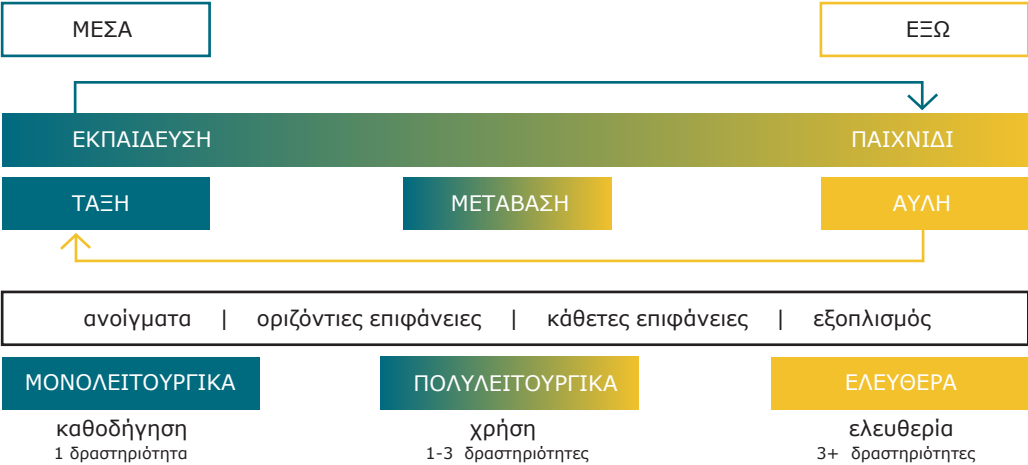
**Μ**έσα από την έρευνα και τη συνεργασία μας με τα προαναφερθέντα σχολεία, αναγνωρίσαμε μια σειρά από στοιχεία και χωρικές ποιότητες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση των στόχων ενός σχολείου ως ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να αποδώσει με σαφήνεια τα προσωπικά μας ευρήματα που σχετίζονται με τις εν λόγω ποιότητες, με τρόπο τέτοιο ώστε να συγκροτήσουν εργαλείο και έναυσμα για επερχόμενες δράσεις επανασχεδίασης σχολείων, καθώς και για περαιτέρω έρευνα.

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε σαφές πως κάθε σχεδιαστική επιλογή μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και οικειοποιούνται το χώρο. Άλλωστε, μέσα από τα παραδείγματα των Δημοτικών Σχολείων που συνεργαστήκαμε, επιβεβαιώθηκε η πεποίθηση ότι κάθε μετατροπή του χώρου, έστω και διακριτική, που στοχεύει στην ανάδειξη της παιδικής ταυτότητας της λειτουργίας του σχολείου, δίνει πλεονέκτημα σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα εντός του.

Παράλληλα, είδαμε την ιδιαίτερη σημασία των μεταβατικών χώρων καθώς και την παράληψη σχεδίασής τους ως προέκταση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και των χώρων παιχνιδιού. Μέσα από την ιστορική αναδρομή, παρατηρήθηκε πως η πληθώρα σχολικών κτηρίων στην Ελλάδα περιορίζει τους μεταβατικούς χώρους σε καθαρά χώρους κίνησης, αδυνατώντας να συμβάλλει ουσιαστικά στην ομαλή μετάβαση των μαθητών από την τάξη στην αυλή.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως ο χειρισμός κάθε είδους μετάβασης, χωρικής και λειτουργικής, στο σχολικό περιβάλλον έχει μεγάλη επίδραση στη σύνδεση του παιδιού με αυτό ώστε να αποκομίσει το μέγιστο δυνατό από τον εκπαιδευτικό χώρο με τελικό αποτέλεσμα και στόχο να ευνοηθεί κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια, επικεντρωθήκαμε στο πόσο σημαντικό είναι οι δομές και τα στοιχεία, που σχεδιάζει ένας αρχιτέκτονας εκπαιδευτικών χώρων,



Εικόνα 75 | Διάγραμμα συσχετισμού της σχέσης “εκπαίδευση-παιχνίδι” με τη σχέση “τάξη-αυλή”

να μην προδιαγράφουν μία και μόνο συγκεκριμένη λειτουργία και χρήση. Αντιθέτως, θεωρούμε πως ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον οφείλει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις και να προσφέρει αρκετά ερεθίσματα, προκειμένου τα παιδιά να δρουν ελεύθερα και αυθόρμητα μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, παρατηρήσαμε πως ανεξάρτητα από τις χρήσεις των στοιχείων του χώρου που έχει προβλέψει ο σχεδιαστής ή αρχιτέκτονας, τα παιδιά εύκολα επινοούν περαιτέρω εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με αυτά. Επίσης, είδαμε πως η πλέον φυσική μορφή επικοινωνίας και αυθόρμητη δραστηριότητα των παιδιών είναι το παιχνίδι και κάθε άλλη δραστηριότητα που αναπτύσσουν μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα αν συνδεθεί με αυτό.

Η μελέτη μας, λοιπόν, συνεχίστηκε με την εμβάθυνση στην εκπαιδευτική υπόσταση του παιχνιδιού σε συνδυασμό με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του εντός των σχολικών περιβαλλόντων. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε η συμβολή του στην υγιή εξέλιξη των μαθητών και συνδέθηκε με τα εξελικτικά στάδια του Piaget, την ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων και το όφελός του μέσα από αυτές.





Εικόνα 76 | Διάγραμμα διαχωρισμού δραστηριοτήτων και η σύνδεσή τους με το παιχνίδι

Όπως υποστηρίχθηκε στο κεφάλαιο “Παιχνίδι”, κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει παιχνίδι. Βασιζόμενο σε αυτή τη συνειδητοποίηση, το προηγούμενο διάγραμμα οργανώνει και ταξινομεί τις δραστηριότητες γύρω από το παιχνίδι σε δυναμικές, εκπαιδευτικές και στατικές. Κάθε ομάδα δραστηριοτήτων προάγει διαφορετικά αποτελέσματα που όλα, όμως, εξυπηρετούν ένα σκοπό και συνεισφέρουν στην εξελικτική πορεία του παιδιού. Στόχος του διαγράμματος είναι να αποτυπώσει τη συσχέτιση κάθε δραστηριότητας με το παιχνίδι.

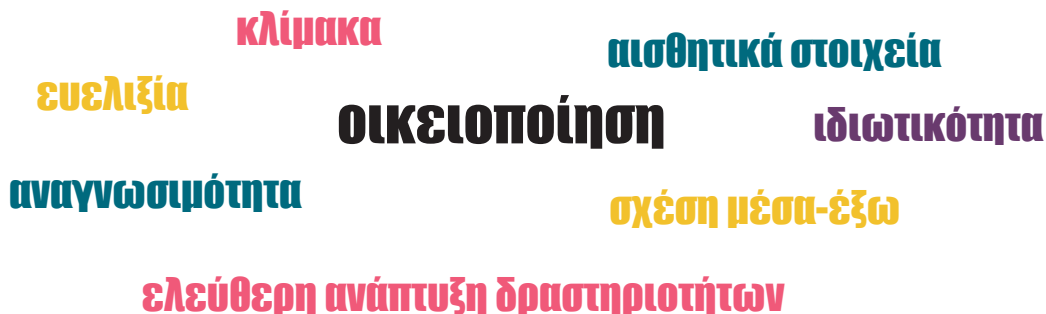
Για παράδειγμα, το τρέξιμο αποτελεί μια δυναμική δραστηριότητα που προάγει, τουλάχιστον, τη σωματική άσκηση. Θεωρούμε πως ένα σωστά δομημένο σχολικό περιβάλλον προωθεί ευκαιρίες και για τρέξιμο, στη μορφή παιχνιδιού ή/και ελεύθερης δραστηριότητας. Αν συνδυάσουμε τις πληροφορίες των Εικόνων 75-76 καταλήγουμε πως είναι καίριας σημασίας το εκπαιδευτικό περιβάλλον να είναι σχεδιασμένο ώστε οι δομές του να μην είναι μονολειτουργικές. Θεωρούμε ως μονολειτουργικές δομές εκείνες που προάγουν μια προδιαγεγραμμένη χρήση, πολυλειτουργικές εκείνες που συνδυάζουν διαφορετικές χρήσεις και ελεύθερες εκείνες που προάγουν την αυθόρμητη δραστηριότητα και δεν προκαθορίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών.



Εικόνα 77-79 | Παραδείγματα δομών σχεδιασμένων ώστε να προάγουν ποικιλία δραστηριοτήτων Erika Mann Elementary School από τους Baupiloten

Εν συνεχεία, γίνεται νύξη της βαρύνουσας σημασίας ανάπτυξης σχέσεων οικειότητας των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον, καθώς και των σχεδιαστικών μέσων επίτευξής τους. Πιο συγκεκριμένα, συνθέσαμε μια λίστα χωρικών ποιοτήτων, οι οποίες συνδέθηκαν με τα κατάλληλα επιμέρους χωρικά στοιχεία που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ερεθισμάτων εντός ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και που οδηγούν σε παραγωγικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με το χώρο.

Παρακάτω, ταξινομούνται οι επιθυμητές ποιότητες που συμβάλλουν στην προαναφερθείσα σχέση οικειότητας και συνδέονται με τα χωρικά στοιχεία που τις δομούν.



ΠΟΙΟΤΗΤΕΣ	
ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑ	χρώματα, υλικά, εξοπλισμός, ανοίγματα, ήχος, πολυπλοκότητα
ΙΔΙΩΤΙΚΟΤΗΤΑ	χρώματα, υλικά, κάθετες επιφάνειες, όρια, φωτισμός
ΚΛΙΜΑΚΑ	εξοπλισμός, ανοίγματα, όρια, πολυπλοκότητα
ΑΙΣΘΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	χρώματα, υλικά, εξοπλισμός, φωτισμός
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	εξοπλισμός, όρια αίθουσας, διαφορετικές δραστηριότητες, πολυπλοκότητα
ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	δομές, πολυπλοκότητα
ΣΧΕΣΗ ΜΕΣΑ-ΕΞΩ	ανοίγματα, όρια, φωτισμός

Πίνακας 06 | Καταγραφή επιθυμητών ποιοτήτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και συσχέτισή τους με τα χωρικά στοιχεία που τις εξυπηρετούν

	ΤΑΞΗ	ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟΙ	ΑΥΛΗ
ΚΑΘΕΤΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ	τοιχοί ανοίγματα	τοιχοί ανοίγματα όριο με αυλή	τοιχοί ανοίγματα όρια με δρόμο φυσικά στοιχεία
ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ	δάπεδα ταβάνια	δάπεδα ταβάνια ανάγλυφες κεκλιμένες	δάπεδα μη βατές φυσικές ανάγλυφες στεγαστικές κεκλιμένες
ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ / ΔΟΜΕΣ	μονολειτουργικές πολυλειτουργικές	μονολειτουργικές πολυλειτουργικές ελεύθερες	μονολειτουργικές πολυλειτουργικές ελεύθερες
ΥΛΙΚΑ	μαλακά σκληρά έξυπνα διαφανή ημι-διαφανή	μαλακά σκληρά έξυπνα ανάγλυφα διαφανή ημι-διαφανή διάτριπα	μαλακά σκληρά φυσικά έξυπνα ανάγλυφα διαφανή ημι-διαφανή διάτριπα
ΧΡΩΜΑΤΑ	απαλά	απαλά έντονα	έντονα
ΑΝΟΙΓΜΑΤΑ	διαφανή ημι-διαφανή περατά αδιαπέρατα διαχωριστικά ενοποιητικά στοχευμένης οπτικής	διαφανή ημι-διαφανή περατά αδιαπέρατα διαχωριστικά ενοποιητικά στοχευμένης οπτικής	διαχωριστικά ενοποιητικά
ΦΩΤΙΣΜΟΣ	φυσικός τεχνητός έντονος ήπιος στοχευμένος διάχυτος	φυσικός τεχνητός έντονος ήπιος στοχευμένος διάχυτος	φυσικός φωτεινό σκιασμένο

	ΤΑΞΗ	ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟΙ	ΑΥΛΗ
ΟΡΙΑ	περατά αδιαπέρατα διαφανή ημι-διαφανή αδιαφανή αυστηρά νοητά	περατά αδιαπέρατα διαφανή ημι-διαφανή αδιαφανή αυστηρά ασαφή νοητά	περατά αδιαπέρατα διαφανή ημι-διαφανή αδιαφανή αυστηρά ασαφή νοητά φυσικά
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	εκπαιδευτικές στατικές παιχνίδι	εκπαιδευτικές στατικές δυναμικές παιχνίδι	εκπαιδευτικές στατικές δυναμικές παιχνίδι

Πίνακας 07 | Συσχέτιση χωρικών στοιχείων με σχεδιαστικές επιλογές ανα είδος χώρου

Προκειμένου να αποσαφηνιστούν ακόμη περισσότερο οι προτάσεις μας για τη διαχείριση των σχεδιαστικών αποφάσεων του αρχιτέκτονα εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, συνδέσαμε κάθε χωρικό στοιχείο με τις κατάλληλες εκφάνσεις του ανάλογα με το είδος του χώρου. Είναι σαφές πως οι αποφάσεις αυτές βρίσκονται στην ευχέρεια του κάθε σχεδιαστή. Ωστόσο, στόχος μας είναι να οργανώσουμε τη σχεδιαστική διαδικασία έτσι ώστε το αποτέλεσμα να ικανοποιεί τις αρχές που έχουν τεθεί σε αυτή την εργασία.

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι, αν και υποστηρίζουμε την ομαλότερη μετάβαση από την τάξη στην αυλή και αντίστροφα, μέσω της ένταξης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και της απελευθέρωσης της μάθησης στους εξωτερικούς χώρους του σχολείου, είναι σαφές πως είναι αναμενόμενο να διατηρείται, έστω και διακριτικά, ένας διαχωρισμός ανάμεσα στο μέσα και το έξω, στην εκπαίδευση και στο ελεύθερο παιχνίδι. Για το λόγο αυτό, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 07, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και στις σχεδιαστικές επιλογές ανάλογα με το είδος του χώρου.

	ΑΝΑΓΝΩΣΙ ΜΟΤΗΤΑ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ	ΕΥΕΛΙΞΙΑ	ΕΛΕΥΘ. ΔΡΑΣΤΗΡ.	ΜΕΣΑ-ΕΞΩ
ΠΑΡΑΘΥΡΑ						
να βλέπει	• • •	• •	•			• •
να μη βλέπει		• • •				
από πάνω ως κάτω	• • •		• •			• • •
από κάτω μέχρι το ύψος του	• • •	•	• • •			• •
ΤΟΙΧΟΙ						
τυφλοί		• • •				
με ανοίγματα	• • •	•	• - • • •	• - • •		• • - • • •
διάτριοι	• •	• - • •	• • - • • •		•	• - • •
τοιχία	• • •		• • •			•
μεταβλητοί		• - • • •	• - • • •	• • •	• •	• - • • •
ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΧΩΡΟΥ						
ορθοκανονική	• •	•	• •	• •		
παράγωνη	• • •	• •	• • •	•		
κυκλική	•		•	• • •		
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ						
υπαίθριοι	• •			• • •	• • •	• • •
ημιυπαίθριοι	• • •	•	• •	• •	• •	• •
κλειστοί		• • •	• • •		•	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ						
κλειστοί		• •	• •		•	
ημιυπαίθριοι		•	•	• • •	• • •	• • •
ΑΥΛΗ						
υπαίθρια					• • •	
στεγασμένη	• • •	•	•	• •	• • •	

	ΑΝΑΓΝΩΣΙ ΜΟΤΗΤΑ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ	ΕΥΕΛΙΞΙΑ	ΕΛΕΥΘ. ΔΡΑΣΤΗΡ.	ΜΕΣΑ-ΕΞΩ
<b>ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ</b>						
σταθερός	• • •	• •				
κινητός				• • •	• •	
μεταβλητός	•	•		• • •	• • •	
πολυλειτουργικός				• • •	• • •	
<b>ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ</b>						
διαχωρισμένες	• • •			•		
αναμιγμένες	•		• • •	• •	•	
<b>ΟΡΙΟ ΜΕ ΔΡΟΜΟ</b>						
αυστηρό	• •					
διάτрито	• • •					• •

Πίνακας 08 | Σύνδεση σχεδιαστικών αποφάσεων με αποτελεσματικότητα ανα χωρική ποιότητα

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, κάθε στοιχείο του χώρου συμβάλλει με τη δομή του στην επίτευξη επιθυμητών ποιοτήτων. Έτσι, δομήθηκε μια λίστα που αποτυπώνει το βαθμό συνεισφοράς κάθε σχεδιαστικής απόφασης στις έξι βασικές χωρικές ποιότητες που καθορίζουν τη σχέση του παιδιού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο Πίνακας 08 λοιπόν, συνεισφέρει στο να παραχθεί επιτυχώς το επιθυμητό αποτέλεσμα, σύμφωνα με τις προτεραιότητες του εκάστοτε σχεδιαστή.

Για παράδειγμα, αν θεωρήσουμε πως βασικός στόχος ενός αρχιτέκτονα είναι να δημιουργήσει ένα χώρο που σέβεται πρωτίστως την κλίμακα του παιδιού, τότε σύμφωνα με τον Πίνακα 08, κατά τη σχεδίαση των παραθύρων θα πρέπει να λάβει υπόψιν του ότι αυτά που ξεκινούν από το δάπεδο και φτάνουν μέχρι το ύψος του παιδιού αποδίδουν αποτελεσματικότερα τον αρχικό στόχο. Ωστόσο, η χρήση μεγάλων ανοιγμάτων εξυπηρετεί ιδιαιτέρως στο φυσικό φωτισμό, καθώς και στην αναγνωσιμότητα του χώρου, αφού το παιδί μπορεί να κατανοεί τη θέση του σε σχέση με το έξωτερικο περιβάλλον ευκολότερα.



Εικόνα 80-81 | Παράδειγμα χρήσης Πίνακα 08  
Kirkmichael Primary School από τον Holmes Miller

	ΑΝΑΓΝΩΣΙ ΜΟΗΤΑ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ	ΕΥΕΛΙΞΙΑ	ΕΛΕΥΘ. ΔΡΑΣΤΗΡ.	ΜΕΣΑ-ΕΞΩ
ΠΑΡΑΘΥΡΑ						
από πάνω ως κάτω	• • •		• •			• • •
ΤΟΙΧΟΙ						
με ανοίγματα	• • •	•	• •	•		• •
ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΧΩΡΟΥ						
ορθοκανονική	• •	•	• •	• •		
ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ						
σταθερός	• • •	• •				
κινητός				• • •	• •	
πολυλειτουργικός				• • •	• • •	
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ						
αναμιγμένες	•		• • •	• •	•	



## ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Τα παραπάνω διάγραμματα και πίνακες συγκεντρώνουν όλα τα ευρήματα και τις παρατηρήσεις μας, που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική και από την εμπειρική μας έρευνα, με σκοπό να συνδεθούν με αρχιτεκτονικά στοιχεία και αποφάσεις. Τα συγκεκριμένα σχεδιαστικά εργαλεία, ωστόσο, αποτελούν την προσωπική μας οπτική για το πώς ένα σχολείο οφείλει να είναι σχεδιασμένο, στο σύνολό του αλλά και κάθε επιμέρους στοιχείο του, προκειμένου να εξυπηρετεί και να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με το παιχνίδι.

Ξεκινήσαμε μελετώντας την εξέλιξη των διαφόρων τυπολογιών σχολικών κτηρίων και των παιδαγωγικών θεωριών κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Μέσα από την ιστορική αναδρομή και παρατήρηση των σύγχρονων ελληνικών δημοτικών σχολείων, γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί χώροι δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένοι για να υποστηρίξουν ενεργά και αποτελεσματικά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες.

Στη συνέχεια, με βάση ότι ο εκπαιδευτικός χώρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εξέλιξη των παιδιών, αναλύσαμε τα χωρικά στοιχεία που επηρεάζουν τον τρόπο δράσης τους μέσα σε αυτόν και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επικεντρωθήκαμε στη σημασία της οικειοποίησης του παιδιού με το χώρο και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον μέσα τόσο από ποικίλες χωρικές ποιότητες, όσο κι από το παιχνίδι ως μέσο αλληλεπίδρασης. Ύστερα αναλύσαμε την ανάγκη των σχολείων για χωρική ευελιξία ώστε οι χώροι και ο εξοπλισμός να προσαρμόζονται εύκολα στις ανάγκες των χρηστών τους, και να προτρέπουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους.

Τέλος, παρατηρήσαμε πως οι χώροι που είναι σε θέση να παρέχουν ποικιλία ερεθισμάτων και πληροφοριών, δημιουργούν ιδανικότερες συνθήκες, ώστε μέσω του παιχνιδιού και της ελεύθερης ανάπτυξης δραστηριοτήτων, να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση ενός πεδίου

μάθησης και υγειούς ανάπτυξης των παιδιών, με αποτέλεσμα την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία και εμπειρία.

Προτείνουμε λοιπόν, στο πλαίσιο μιας αρχιτεκτονικής που σέβεται τα παιδιά και δημιουργεί χώρους μαθησιακών ευκαιριών, μια βάση δεδομένων που, με σωστή χρήση θα οδηγήσει και θα διευκολύνει το σχεδιασμό ή επανασχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στην Ελλάδα. Βασικός γνώμωνας, κατά τη διάρκεια σύνθεσης της προκείμενης πρότασης, αποτέλεσε η άποψη ότι ο αρχιτέκτονας οφείλει να απελευθερωθεί από τη δημιουργία προκαθορισμένων σεναρίων που απαντούν στη χρήση κάθε χώρου, αλλά κάθε δομή που σχεδιάζει να επιτρέπει την ανάπτυξη και ικανοποίηση πληθώρας τάσεων σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των χρηστών.

Είναι σαφές πως τα υφιστάμενα σχολικά κτήρια στην Ελλάδα μπορούν και πρέπει να λειτουργήσουν σαν καμβάς για ποικίλες εφαρμογές νέων χωρικών δομών που προωθούν την αυθόρμητη έκφραση των μαθητών και υποστηρίζουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η δημιουργία χωρικών δομών, βασισμένων στην ελαχιστοποίηση των αρμοδιοτήτων του αρχιτέκτονα ή γενικά του ειδικού, δεν ακυρώνει το ρόλο του, αλλά αποτελεί συνειδητή σχεδιαστική, αισθητική και πολιτική επιλογή. Η μη ύπαρξη “αρχιτεκτονικής” στην ουσία είναι αρχιτεκτονική. Προετοιμάζει το πεδίο δράσης των παιδιών ευνοώντας την αυτοσχεδιαστική δραστηριοποίησή τους. Υπό αυτή την έννοια, η αλληλεπιδραστική ικανότητα του σχολικού χώρου με το παιδί επεκτείνεται και παίρνει τη μορφή σχεδιαστικής συμμετοχής.<sup>77</sup>

Παράλληλα, αναγνωρίζοντας το παιχνίδι ως αναπόσπαστο στοιχείο της παιδικής ταυτότητας και της απόκτησης γνώσης τονίζεται η ανάγκη να συνδεθεί με τη σχεδιαστική διαδικασία. Το παιχνίδι, λοιπόν, σημαίνει για το σχεδιασμό τη συνειδητοποίηση ότι ίσως δεν θα πρέπει να σχεδιαστούν τα πάντα, ότι σε ένα χώρο που αφορά παιδιά είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα περιθώρια της πιθανότητας να συμβεί κάτι, με το κάτι να σημαίνει οτιδήποτε. Δε σχεδιάζονται τα πάντα προκαθορίζοντας

μια λειτουργία αλλά μέσα από το διαρκή επαναπροσδιορισμό, το σχολικό περιβάλλον από ένα γίνεται χιλιάδες πεδία επέμβασης.<sup>78</sup>

Κλείνοντας, στόχος εκπόνησης αυτής της Ερευνητικής Εργασίας ήταν να υπογραμμιστεί η ανάγκη εστίασης της προσοχής μας στα παιδιά, προσθέτοντας δυναμικό, έστω και διακριτικά, στο υπάρχον πλαίσιο της αρχιτεκτονικής που υποστηρίζει την αξιοποίηση των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών. Κατανοώντας την ιδιαιτερότητα των καιρών μας, θεωρούμε επιτακτική τη συνειδητοποίηση ότι η Αρχιτεκτονική, αν απελευθερωθεί, έχει τη δύναμη και τα μέσα να συνεισφέρει ουσιαστικά στην υγιέστερη, ασφαλέστερη και τελικά πιο ολοκληρωμένη εξέλιξη των παιδιών.

Για το λόγο αυτό, επιλέξαμε συνειδητά να αναλύσουμε πώς με τα εργαλεία που διαθέτει ένας αρχιτέκτονας, μπορούμε να προσφέρουμε αποτελεσματικά, άμεσα και χωρίς απαραίτητα μεγάλο κόστος, στα σχολικά περιβάλλοντα της Ελλάδας, ώστε τα παιδιά να οικειοποιούνται το χώρο τους, να μαθαίνουν και να δραστηριοποιούνται παραγωγικότερα.

Ελπίζουμε η εργασία αυτή να αποτελέσει ερέθισμα και έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμούς, έρευνα και εν τέλει δράσεις.

---

<sup>78</sup> Θανάση, Μ., Φορούλη, Μ. (2014). *Παιδί, Παιχνίδι, Πόλη*. Αθήνα: Ερευνητική Εργασία, σελ. 63



# **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**



Alexander, C., & Poyner, B. (1973). *The atoms of environmental structure*. Στο G. Moore, *Emerging methods in Environmental Design and Planning* (σσ. 308-321). Cambridge/ Mass./ London: MIT Press.

Brown, S., & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, Opens the imagination and invigorates the soul*. New York: Avery.

Caillois, R., (1961). *Man, Play and Games*. U.S.A.: University of Illinois Press.

Chateau, J. (1956). *Les grands pedagogues*. Paris: PUF.

Chatterjee, S. (2005). *Children's Friendship with Place: A Conceptual Inquiry*. *Children, Youth and Environments* 15(1) .

Claparede, E. (1931). *L' education fonctionnelle*. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestle.

Dam, S. v., Komossa, S., & Spoormans, L. (2011). *De transformatie van het schoolgebouw*. Bussum: Thoth.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Evans, G. (1980). *Environmental Cognition*. *Psychological Bulletin* 88, σσ. 259-287.

Evans, G. W., Kliwer, W., & Martin, J. (1991). *The Role of the Physical Environment in the Health and Well-Being of Children*. Στο H. Schroeder, *New Directions in Health Psychology Assessment* (σσ. 127-157). New York: Hemisphere Publishing Corporation.

Gifford, R. (1976). *Environmental numbness in the classroom*. *Experimental Education*, 74(3):4-7.

Graetz, K. A. (2006). *The psychology of learning environments*. Στο *Learning Spaces*. EDUCAUSE.

Hartley, R. E., Frank, L. K., & Goldenson, R. M. (1952). *Understanding children's play*. U.S.A.: Columbia University Press.

Huizinga, J., (1949). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul

Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). *Play in the primary school classroom: The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy*. Early Years.

Montessori, M. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*. Αθήνα: Γλάρος.

Moyles, J. (1989). *Just Playing: the role and status of play in early childhood education*. Open University Press.

Neville B, A. J. (1980). *Open Plan Schools*. Oxford: NFER Publishing Company for the Schools Council.

Pompee, C. (1871). *Plans modes pour la construction des maisons d' ecoles et de mairies*. Paris: P. Dupont.

Saracho, S., & Spodek, B. (1995). *Children's play and early childhood education: Insights from history and theory*. Journal of Education.

Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. Australia: Wadsworth.

Shamai, S. *Sense of Place: An Empirical Measurement*. Geoforum 22 (3) , σσ. 347-358.

Toulier, B. (1985). *De l'usage des modeles*. Paris: Mairies du XVe et du IIe arrondissement.

Trancik, A. M., & Evans, G. W. (1995, September). *Spaces Fit for Children: Competency*. Design of Daycare Center Environments, Children's Environments 12(3).

Uia, R. D. (1957, June). *Contribution a une Charte des constructions scolaires*. Architecture d' Aujourd' hui , σσ. 72: 2-3.

Ulmann, J. (1982). *La pensee educative contemporaine*. Paris: Librairie Philosophique.



Weinstein, C. S. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.

Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.

Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2003). *Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης*. Στο Δ. Μέσσιου, Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη (σσ. 79-88). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

Γερμανός, Δ. (1991). *Παιδαγωγικός και Σχολικός Χώρος*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Δερμετζόγλου, Μ. (2009). *Ο Χώρος Παράγοντας Διαμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος του Παιδικού Σταθμού*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Εργασία.

Θανάση, Μ., Φορούλη, Μ. (2014). *Παιδί, Παιχνίδι, Πόλη*. Αθήνα: Ερευνητική Εργασία, ΕΜΠ

Καλαφάτη, Ε., Παπαλεξόπουλος, Δ., & Ζενέτος, Τ. (2006). *Ψηφιακά Οράματα και Αρχιτεκτονική*. Αθήνα: Libro.

Σαράντη, Α. (2012). *Συλλογικές δομές και ατομικές ερμηνείες του δημόσιου χώρου*. Χανιά: Ερευνητική Εργασία, Πολυτεχνείο Κρήτης

Στεφανίδης, Φ. (2014). *Η απαγορευμένη εκπαίδευση*, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ανάκτηση Μάρτιος 13, 2015, από <https://fstefanidis.wordpress.com>.

Συγγολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συγκολλιτού, Έ. (2000). *Σχολικός χώρος και συμπεριφορά*. Στο Κ. Τσουκαλά, Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή (σσ. 213-234). Παρατηρητής.

Τζιορίδης, Α., & Φωτίου, Θ. (2010). *Σχολική Αρχιτεκτονική: η σχολική αίθουσα και η σχέση της με το σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: διάλεξη ΕΜΠ.

Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Φατούρος, Δ. (1972). *Για ποιόν σχεδιάζουμε τα σχολεία;*. Δελτίο Συλλόγου Αρχιτεκτόνων, 2:28-34.

Φατούρος, Δ. (2006). *Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.

Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

**ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ**

Εικόνα 01 | Τσουκαλά, Κ. (1998). Τάσεις στην Σχολική Αρχιτεκτονική: Από την Παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Εικόνα 02-04 | Διαγράμματα των συγγραφέων

Εικόνα 05 | Baker, L. (2012). A history of school design and its indoor Environmental Standards, 1900 to Today. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities.

Εικόνα 06 | Διάγραμμα των συγγραφέων

Εικόνα 07 | [http://agiosthomas.50webs.com/dimotiko\\_sxoleio.htm/](http://agiosthomas.50webs.com/dimotiko_sxoleio.htm/), τελευταία ανάκτηση 07/05/2015

Εικόνα 08 | <http://2gym-korop.att.sch.gr/2gymkoro/> , τελευταία ανάκτηση 07/05/2015

Εικόνα 09 | <http://www.agelioforos.gr/> , τελευταία ανάκτηση 07/05/2015

Εικόνα 10 | <http://14dim-chanion.chan.sch.gr/wordpress/>, τελευταία ανάκτηση 07/05/2015

Εικόνα 11 | <http://4dim-laris.lar.sch.gr/>, τελευταία ανάκτηση 07/05/2015

Εικόνα 12 | <http://silgoneon5dimgeraka.gr/>, τελευταία ανάκτηση 07/05/2015

Εικόνα 13 | Διάγραμμα των συγγραφέων

Εικόνα 14 | [http://dipsanalexandra.blogspot.gr/2013/12/blog-post\\_6959.html](http://dipsanalexandra.blogspot.gr/2013/12/blog-post_6959.html), τελευταία ανάκτηση 24/05/2015

Εικόνα 15 | <http://silgoneon5dimgeraka.gr/>, τελευταία ανάκτηση 07/05/2015

Εικόνα 16 | <http://www.baupiloten.com/baupiloten.com/wp-content/uploads/2012/07/>, τελευταία ανάκτηση 24/05/2015

Εικόνα 17 | <http://www.baupiloten.com/baupiloten.com/wp-content/uploads/2012/07/>, τελευταία ανάκτηση 24/05/2015

Εικόνα 18-20 | <http://www.archdaily.com/405106/els-colors-nursery-rcr-architectes/>, τελευταία ανάκτηση 24/05/2015

Εικόνα 21-22 | <http://www.archdaily.com/576881/restructuring-and-safety-works-of-saint-jean-s-schools-dominique-coulon-and-associes/>, τελευταία ανάκτηση 24/05/2015

Εικόνα 23 | <http://www.archdaily.com/26552/carl-bolle-elementary-school-die-baupiloten/>, τελευταία ανάκτηση 24/05/2015

Εικόνα 24 | <http://chorodomes.blogspot.gr/2013/04/blog-post.html>, τελευταία ανάκτηση 24/05/2015

Εικόνα 25-28 | <http://www.archdaily.com/202358/vittra-telefonplan-rosanbosch/>, τελευταία ανάκτηση 27/05/2015

Εικόνα 29-32 | <http://www.archdaily.com/635225/ob-kindergarten-and-nursery-hibinosekkei-youji-no-shiro/>, τελευταία ανάκτηση 30/05/2015

Εικόνα 33 | Διάγραμμα από προσωπικό αρχείο, βασισμένο σε: Slessor, S., Morago, P., Bruce, L., Macmillan, M. (2006). Reflective Practice. Scottish Institute for Excellence in Social Work Education.

Εικόνα 34 | <http://www.archdaily.com/297941/meet-the-artist-behind-those-amazing-hand-knitted-playgrounds/>, τελευταία ανάκτηση 03/06/2015

Εικόνα 35-39 | <http://www.archdaily.com/535806/jerry-house-onion-arisara-chaktranon-and-siriyot-chaiamnuay/>, τελευταία ανάκτηση 03/06/2015

Εικόνα 40 | Σχέδιο από προσωπικό αρχείο

Εικόνα 41-74 | Φωτογραφίες από προσωπικό αρχείο

Εικόνα 75 | Διάγραμμα των συγγραφέων

Εικόνα 76 | Διάγραμμα των συγγραφέων

Εικόνα 77-79 | <http://www.archdaily.com/27714/erika-mann-elementary-school-die-baupiloten/>, τελευταία ανάκτηση 08/06/2015

Εικόνα 80-81 | <http://www.archdaily.com/570044/kirkmichael-primary-school-holmes-miller/>, τελευταία ανάκτηση 08/06/2015

## ΠΗΓΕΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 01 | Πίνακας των συγγραφέων

Πίνακας 02 | Πίνακας των συγγραφέων, βασισμένος σε: Huizinga, J., (1949). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul

Πίνακας 03 | Πίνακας των συγγραφέων, βασισμένος σε: Caillois, R., (1961). *Man, Play and Games*. U.S.A.: University of Illinois Press.

Πίνακας 04 | Πίνακας των συγγραφέων, βασισμένος σε: Moyles, J. (1989). *Just Playing?: the role and status of play in early childhood education*. Open University Press.

Πίνακας 05-08 | Πίνακες των συγγραφέων