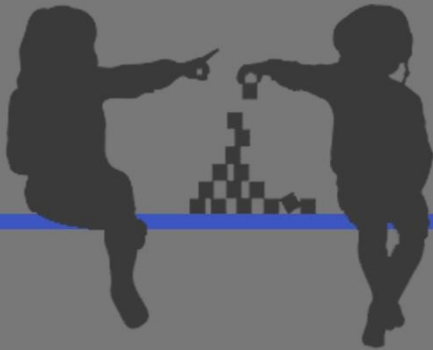


ΑΡΑΜΠΑΤΖΟΓΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ / ΓΑΪΣΕΡΛΙΔΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ / ΤΣΙΓΓΙΣΤΡΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ



ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΔΙΑΛΕΞΗ

ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ . . . . **ΧΩΡΟ**

ΤΩΝ **ΠΑΙΔΙΩΝ**

ΠΑΙΔΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ  
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2013-2014

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΜΑΝΤΖΟΥ ΠΟΛΥΞΕΝΗ  
ΘΩΜΑΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ  
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ – ΔΙΑΛΕΞΗ

# ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ . . . . ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΠΑΙΔΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ

ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ: ΑΡΑΜΠΑΤΖΟΓΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ / ΑΜ 601005  
ΓΑΪΣΕΡΛΙΔΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ / ΑΜ 601040  
ΤΣΙΓΓΙΣΤΡΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ / ΑΜ 60956

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

7

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 01 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

1.1. ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ .....	11
Οι λειτουργίες της νόησης	11
Οπτική αντίληψη και πλάνες	15
Παιδική μνήμη και γλώσσα	23
1.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΙΑΓΕΤ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ.....	27
Στάδια αντίληψης	31

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 02 ΠΑΙΔΙ, ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

2.1. ΥΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ «ΠΑΙΔΙ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ».....	51
Παιδί και κατοικία	59
Παιδί και σχολικός χώρος	63
Παιδί και πόλη	85
2.2. ΧΩΡΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	95
Ο δυναμικός χαρακτήρας του παιχνιδιού	95
Κοινωνικοί, χωρο-πολιτισμικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες του παιχνιδιού	99
Παιδί, παιχνίδι και χώρος	105
2.3. «ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ» ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΑΓΩΓΗΣ.....	111

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 03****ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Δημοτικό σχολείο στα Πευκάκια, Αθήνα	121
Σχολικό συγκρότημα Αγίου Δημητρίου – «Στρογγυλό» , Αθήνα	123
Μικρό ξενοδοχείο για παιδιά – Sandcastle και Cocoon, Μεσσηνία	125
Ιδιωτικά σχολεία «Αξιον», Ξάνθη	127
Ορφανοτροφείο, Άμστερνταμ	129
Timayui Kindergarten, Κολομβία	131
Δημοτικό σχολείο Vittra, Στοκχόλμη	133
Infant school student, Μαδρίτη	135

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

139

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

143

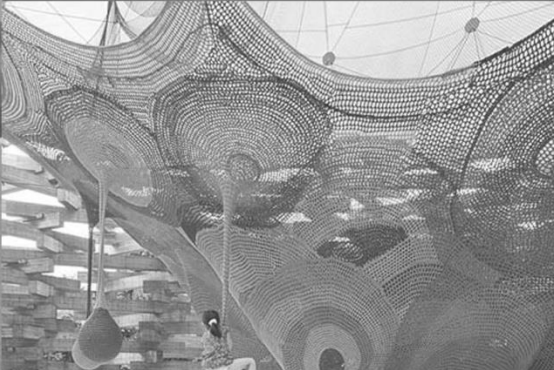
**SUMMARY**

145

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

147





«Η πραγματική μας πατρίδα είναι  
η παιδική μας ηλικία»

Ανώνυμος

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**



Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία γίνεται μία προσπάθεια επεξεργασίας και ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο το παιδί βλέπει και κατανοεί το χώρο όπου ζει και κινείται. Εξετάζεται ο υλικός χώρος ως πεδίο αγωγής και υποδοχής της δράσης του παιδιού (κατοικία, σχολείο, πόλη) στην παρούσα κατάσταση και θέτονται τα γενικά πλαίσια αλλαγών, υπό τα οποία οι χώροι γίνονται περισσότερο οικείοι και προσιτοί στα παιδιά.

Ο αρχιτέκτονας είναι ένας παιδαγωγός. Αυτός ακριβώς, μετά τους γονείς, είναι ο πρώτος παιδαγωγός, γιατί η διδασκαλία του μεταδίδεται μέσα από τις μορφές που συλλαμβάνει και που αποτελούν το περιβάλλον του παιδιού από την πιο μικρή του ηλικία. Η αρχιτεκτονική που αναφέρεται στα παιδιά πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις δικές τους ανάγκες και κλίμακα, στο πώς εκείνο αντιλαμβάνεται και βιώνει το χώρο και στη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης που μπορεί να έχει αυτός με τη φύση και το περιβάλλον.

Ο προβληματισμός που τίθεται είναι το κατά πόσο οι χώροι που έχουν σχεδιαστεί για τα παιδιά πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις και διαθέτουν τα κίνητρα και τις αφορμές για την παιδική φαντασία. Από αυτό τον προβληματισμό προκύπτει και το ερώτημα αν οι «παιδικοί» χώροι πρέπει να σχεδιάζονται βάση ενός συγκεκριμένου μοντέλου, το οποίο δίνει «έτοιμη τροφή» στο παιδί ακινητοποιώντας τη φαντασία του, ή να παρέχουν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο η ενεργητική και δημιουργική παρουσία του παιδιού, μέσα από το παιχνίδι, τους συμπληρώνει, τους αναδεικνύει και τους ολοκληρώνει.

Η προβληματική σχέση του σημερινού παιδιού με το χώρο, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των πόλεων και της τεχνολογίας, ήταν η αφορμή να πραγματευτούμε αυτό το θέμα. Αναπολώντας τα δικά μας παιδικά χρόνια και το παιχνίδι σε γειτονίες και αλάνες, μας θορυβεί η σημερινή αποξένωση των παιδιών από το αυθόρμητο παιχνίδι και η προσκόλλησή τους στον ψηφιακό κόσμο. Αυτή η συμπεριφορά των παιδιών ενισχύεται από τον ανεπαρκή σχεδιασμό χώρων φιλικών για αυτά, τόσο σε επίπεδο πόλης (πάρκα, παιδικές χαρές, ελεύθεροι χώροι) όσο και σε επίπεδο μικροκλίμακας (σχολείο, τάξη, παιδότοποι).

Η έρευνα οργανώνεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη διερευνά το θεωρητικό υπόβαθρο ανάπτυξης και αντίληψης του παιδιού, μέσα από μελέτες και πειράματα που έχουν πραγματοποιηθεί. Η δεύτερη ενότητα εντοπίζει τη δράση του παιδιού μέσα σε διάφορες κατηγορίες χώρου αξιολογώντας την καταλληλότητά τους και διερευνά τον καθοριστικό ρόλο του παιχνιδιού στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού. Το τρίτο και τελευταίο κομμάτι της έρευνας επικεντρώνεται στην ανάλυση υλοποιημένων κτιρίων στην Ελλάδα και το εξωτερικό, τα οποία κατά τη γνώμη μας χρησιμοποιούν νέα μέσα ως προς το σχεδιασμό επιδιώκοντας να αλλάξουν τα παγιωμένα δεδομένα οργάνωσης του χώρου.



**01**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

## 1.1.ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

## Οι λειτουργίες της νόησης

Οι βασικές λειτουργίες της νόησης συνίστανται στο να κατανοούμε και να επινοούμε – μ' άλλα λόγια να φτιάχνουμε δομές, δομώντας το πραγματικό. Και φαίνεται όλο και πιο πολύ ότι οι δυο αυτές λειτουργίες είναι αδιαχώριστες, γιατί για να κατανοήσουμε ένα φαινόμενο ή ένα γεγονός πρέπει να ξαναδομήσουμε τους μετασχηματισμούς από τους οποίους προήλθε. Και για να τους ξαναδομήσουμε χρειάζεται να έχουμε επεξεργαστεί μια δομή μετασχηματισμών, πράγμα που προϋποθέτει κάποια επινόηση. Οι τρόποι με τους οποίους επεξεργάζεται ο εγκέφαλος τις πληροφορίες που δέχεται είναι τρεις :

- Από κάτω προς τα πάνω: επεξεργασία που επηρεάζεται άμεσα από περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
- Σειριακή επεξεργασία: επεξεργασία κατά την οποία η μία διεργασία ολοκληρώνεται πριν αρχίσει η επόμενη.
- Από πάνω προς τα κάτω: επεξεργασία ερεθισμάτων η οποία επηρεάζεται από εσωτερικούς παράγοντες όπως η προηγούμενη εμπειρία και οι προσδοκίες του ατόμου<sup>1</sup>.

Οι παλιές θεωρίες της νόησης (συνειρμικός εμπειρισμός κλπ.) επέμεναν κυρίως στην κατανόηση (εξομοιώνοντάς την μάλιστα με μια αναγωγή του σύνθετου στο απλό πάνω σ' ένα ατομιστικό μοντέλο, όπου η αίσθηση, η εικόνα και ο συνειρμός έπαιζαν τους βασικούς ρόλους) και θεωρούσαν την επινόηση σαν την απλή ανακάλυψη μιας ήδη υπάρχουσας πραγματικότητας. Απεναντίας, οι πιο πρόσφατες θεωρίες, επαληθευμένες όλο και περισσότερο από τα πράγματα, υποτάσσουν την κατανόηση στην επινόηση θεωρώντας την τελευταία σαν την έκφραση μιας διαρκούς κατασκευής ολοκληρωμένων δομών.

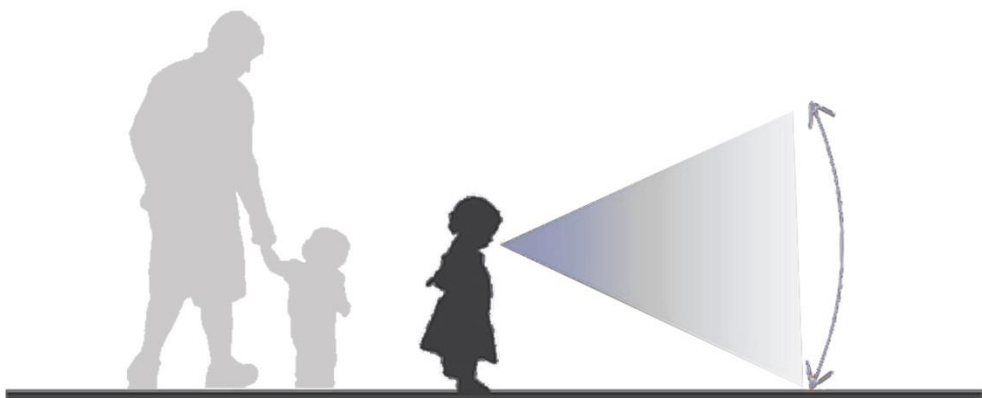
Το πρόβλημα της νόησης, πρόβλημα κεντρικό της παιδαγωγικής, φάνηκε μ' αυτόν τον τρόπο πως συνδέεται με το θεμελιακό επιστημολογικό πρόβλημα της φύσης των γνώσεων: οι γνώσεις αποτελούν αντίγραφα της πραγματικότητας ή αντίθετα αφομοιώσεις του πραγματικού μέσα από μετασχηματισμούς.

Το βασικό γεγονός που αντικρούει αυτές τις επιβιώσεις του συνειρμικού εμπειρισμού και το οποίο έθεσε σε νέα βάση τις αντιλήψεις μας για τη νόηση είναι το ότι οι γνώσεις προέρχονται από τη δράση, όχι με την έννοια των απλών συνειρμικών απαντήσεων σε ερεθίσματα, αλλά με μια έννοια πολύ πιο βαθιά, που είναι αυτή της αφομοίωσης του πραγματικού μέσα από συσχετισμούς της δράσης με το αντικείμενό της. Γνωρίζω ένα αντικείμενο σημαίνει: δρω επάνω του και το μετασχηματίζω, για να κατανοήσω τους μηχανισμούς αυτού του μετασχηματισμού σε σχέση με τις ίδιες τις μετασχηματίζουσες δράσεις. Γνωρίζω,

---

<sup>1</sup> Michael W. Eysenck, Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, 2006, σελ.18

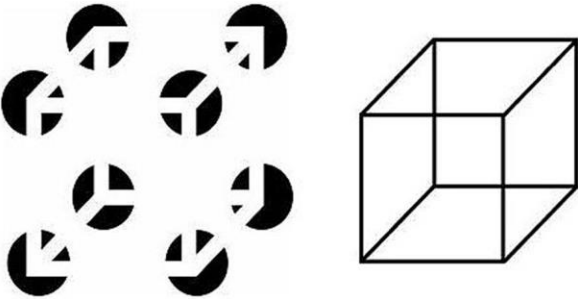
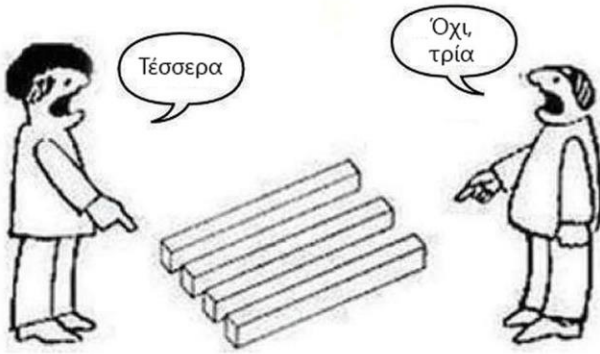
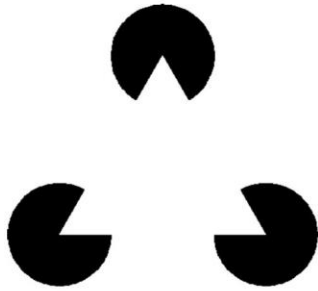




λοιπόν, σημαίνει ανάγω το πραγματικό σε δομές μετασχηματισμών κι αυτές βέβαια είναι οι δομές που επεξεργάζεται η νόηση σαν άμεση προέκταση της δράσης.

Το ότι η νόηση απορρέει από τη δράση (ερμηνεία σύμφωνη με τη γραμμή της γαλλόφωνης ψυχολογίας εδώ και δεκαετίες) καταλήγει στην εξής θεμελιώδη συνέπεια: ακόμη και στις ανώτερες εκδηλώσεις της, που δεν προχωράει παρά χάρη στα εργαλεία της σκέψης, η νόηση, ακόμα και τότε, δεν κάνει τίποτε άλλο από το να εκτελεί και να συντονίζει ενέργειες, αλλά με μια μορφή εσωτερικευμένη και ανακλαστική. Αυτές οι εσωτερικευμένες ενέργειες (που πάντοτε όμως είναι ενέργειες με την έννοια των μετασχηματιστικών διαδικασιών) δεν είναι άλλες από τις λογικές ή μαθηματικές δομές που κινούν κάθε συλλογισμό και κάθε κρίση.

Οι παραπάνω δομές δεν είναι όμως μόνο κάποιες εσωτερικευμένες ενέργειες, αλλά παρουσιάζουν επίσης –καθώς αποτελούν εκφράσεις των πιο γενικών συσχετισμών της δράσης– τον διπλό χαρακτήρα: να είναι αντιστρέψιμες και να συσχετίζονται σε συνολικές δομές. Από αυτό προκύπτει ότι, σ' όλα τα επίπεδα, η νόηση είναι μια αναγωγή της πραγματικότητας σε δομές μετασχηματισμών (από τις δομές στοιχειωδών πράξεων σε ανώτερες δομές ενεργειών) κι ότι αυτές οι δομήσεις δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να οργανώνουν το πραγματικό σε έργο ή σε σκέψη κι όχι απλώς να το αντιγράφουν.



Οπτικές πλάνες



Εικόνα 1. Το βάζο του Rubin

## Οπτική αντίληψη και πλάνες

Για να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας και να αναγνωρίζουμε τα πράγματα που μας περιβάλλουν πρέπει να έχουμε την στοιχειώδη αντίληψη για το τι συμβαίνει γύρω μας. Οι επεξεργασίες που μπλέκονται στην αναγνώριση αντικειμένων είναι στην πραγματικότητα πιο σύνθετες απ' ό τι φαίνονται.

Αν κοιτάξετε γύρω σας, θα ανακαλύψετε ότι πολλά αντικείμενα στο περιβάλλον επικαλύπτουν το ένα το άλλο, με αποτέλεσμα να πρέπει να αποφασίσετε που τελειώνει το ένα αντικείμενο και που αρχίζει το άλλο. Μπορούμε να αναγνωρίσουμε ένα αντικείμενο, όπως μια καρέκλα, χωρίς καμία εμφανή δυσκολία. Ωστόσο οι καρέκλες ( και πολλά άλλα αντικείμενα) διαφέρουν πάρα πολύ μεταξύ τους σε οπτικές ιδιότητες (π.χ. στο χρώμα, το μέγεθος, το σχήμα) και δεν είναι σαφές το πώς μπορούμε να εντάξουμε τόσο διαφορετικά ερεθίσματα στην ίδια κατηγορία. Αναγνωρίζουμε τα αντικείμενα σωστά σε ένα μεγάλο εύρος αποστάσεων και προσανατολισμού τους. Για παράδειγμα, τα περισσότερα πιάτα είναι στρογγυλά, αλλά μπορούμε να αναγνωρίσουμε ένα πιάτο ακόμα και αν από την οπτική γωνία που το βλέπουμε φαίνεται ελλειπτικό. Είμαστε επίσης βέβαιοι ότι τα πλάσματα που μοιάζουν με μυρμήγκια και τα βλέπουμε από το παράθυρο του αεροπλάνου όταν αρχίζουμε την κάθοδο για την προσγείωση είναι στην πραγματικότητα άνθρωποι.

Ένα θεμελιώδες ζήτημα στην οπτική αντίληψη είναι ο *αντιληπτικός διαχωρισμός*, δηλαδή η ικανότητά μας να αντιλαμβανόμαστε σωστά ποια μέρη μιας οπτικής πληροφορίας που μας παρουσιάζεται ανήκουν το ένα στο άλλο και επομένως διαμορφώνουν αντικείμενα.

Οι γκεσταλτιστές<sup>2</sup> έδωσαν έμφαση στον *διαχωρισμό μορφής – φόντου*<sup>3</sup>: ένα αντικείμενο ή ένα μέρος του οπτικού πεδίου αναγνωρίζεται ως η μορφή (κεντρικό αντικείμενο), ενώ το υπόλοιπο οπτικό πεδίο είναι μικρότερης σημασίας και έτσι αποτελεί το φόντο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η μορφή φαίνεται να έχει μια διαφορετική φόρμα ή σχήμα, ενώ το φόντο δεν έχει φόρμα. Επιπλέον, η μορφή γίνεται αντιληπτή σαν να είναι μπροστά από το φόντο και το περίγραμμα που ξεχωρίζει τη μορφή

---

<sup>2</sup> Η ψυχολογία του Gestalt ή γκεσταλτισμός, είναι μια θεωρία του νου και του εγκεφάλου από τη Σχολή του Βερολίνου. Η αρχή λειτουργίας της ψυχολογίας Gestalt είναι ότι ο εγκέφαλος είναι ολιστικός, παράλληλος, και αναλογικός, με αυτό-οργανωτικές τάσεις. Η αρχή υποστηρίζει ότι το ανθρώπινο μάτι βλέπει τα αντικείμενα στο σύνολό τους πριν να αντιληφθεί τα μεμονωμένα μέρη τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι το σύνολο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του. Η ψυχολογία Gestalt προσπαθεί να κατανοήσει τους νόμους της ικανότητάς μας να αποκτούμε και να διατηρούμε σταθερές αντιλήψεις σε ένα θορυβώδες κόσμο. Οι γκεσταλτιστές ορίζουν ότι η αντίληψη είναι προϊόν πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαφόρων ερεθισμάτων.

<sup>3</sup> Michael W. Eysenck, Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, 2006, σελ.93



από το φόντο βλέπεται σαν να ανήκει στη μορφή. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το σχήμα προσώπων – κυπέλου (Εικόνα 1). Όταν η μορφή είναι το κύπελλο, φαίνεται σαν να είναι μπροστά από ένα σκουρόχρωμο φόντο, ενώ τα πρόσωπα είναι μπροστά από ένα φωτεινό φόντο.

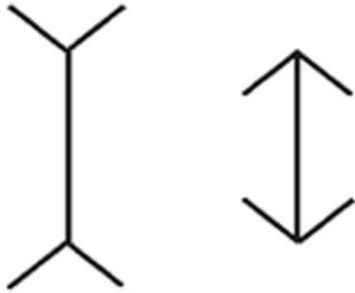
Ο Gibson<sup>4</sup> ανέπτυξε αυτό που αποκάλεσε μια «οικολογική προσέγγιση» για την μελέτη της οπτικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους άμεσα, χωρίς τη διαμεσολάβηση από γνωστικές διαδικασίες ή νοητικές οντότητες, όπως η αίσθηση δεδομένων. Παρατηρεί ότι στην πραγματικότητα η όραση δεν είναι μια παθητική αλλά αντίθετα μια ενεργητική διαδικασία, μια αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Ο άνθρωπος ψάχνει να δει συγκεκριμένα πράγματα όταν κοιτά, συχνά μάλιστα κινείται προς το αντικείμενο για να το δει σωστότερα. Αυτά που ψάχνει να βρει στο περιβάλλον ο παρατηρητής, σύμφωνα με το Gibson, δεν εξαρτώνται από το γούστο ή την αυθαίρετη βούλησή του. Ο παρατηρητής παρακολουθεί διάφορες μεταβλητές που υπάρχουν στο περιβάλλον και με τις οποίες είναι συντονισμένο το αντιληπτικό σύστημα του ανθρώπου.

Για παράδειγμα, αν αντιληφθώ να μεγαλώνει το σχήμα ενός αντικείμενου, καλύπτοντας σταδιακά το οπτικό μου πεδίο, ξέρω ότι κάτι έρχεται καταπάνω μου. Αυτό δεν είναι μια εγκεφαλική διαδικασία που περιλαμβάνει λογικό συλλογισμό, αλλά μια ενστικτώδης αντίδραση. Σε πειράματα έχει βρεθεί ότι όσο γρηγορότερα έρχεται καταπάνω στον παρατηρητή ένα αντικείμενο, τόσο γρηγορότερα αυτός αντιδρά για να το αποφύγει. Εάν το αντικείμενο καλύπτει τη μία μόνο γωνία του οπτικού πεδίου, πάλι θα γίνει η σωστή κίνηση αποφυγής προς την άλλη κατεύθυνση. Εάν ένα μικρό θηλαστικό δει να καλύπτεται το οπτικό του πεδίο, θα προσπαθήσει να ξεφύγει. Πρόκειται για μια ενστικτώδη κίνηση αποφυγής του θηρευτή ή της σύγκρουσης, κίνηση η οποία έχει προκύψει μέσα από εξελικτικές διαδικασίες και είναι αυθόρμητη στα ζώα και τον άνθρωπο.

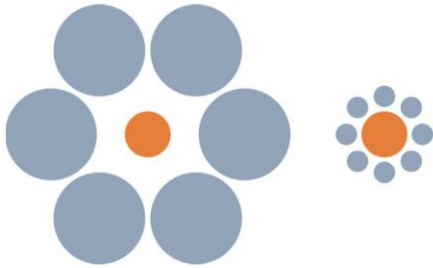
Υπάρχουν πολλά τέτοια παραδείγματα από πειράματα που έχουν γίνει για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος αναγνωρίζει και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Το συμπέρασμα είναι ότι όσο εύκολο και να φαίνεται ότι γίνεται, τα στάδια που πρέπει να περάσει μια πληροφορία μέχρι να γίνει αντιληπτή και να την κατανοήσουμε είναι πολύ περισσότερα και πιο περίπλοκα απ' ό,τι φανταζόμαστε.

---

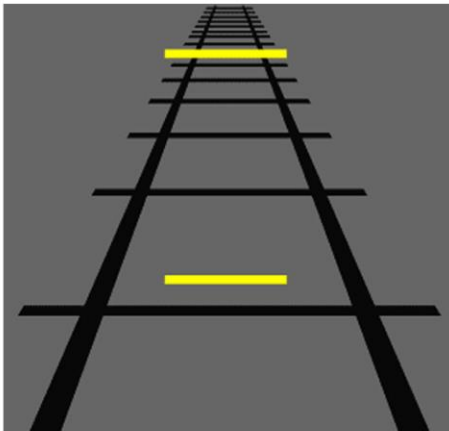
<sup>4</sup> James J. Gibson, πλήρες Jerome James Gibson (1904-1979): Αμερικανός ψυχολόγος, του οποίου οι θεωρίες της οπτικής αντίληψης ήταν επιρροή μεταξύ ορισμένων σχολών ψυχολογίας και φιλοσοφίας στα τέλη του 20ου αιώνα. Εκτός από την οικολογική προσέγγιση στην οπτική αντίληψη (1979), τα πιο σημαντικά γραπτά του Gibson περιλαμβάνουν «Η αντίληψη του οπτικού κόσμου» (1950) και «Μελετώντας τις αισθήσεις ως αντιληπτικά συστήματα» (1966). Οι οπαδοί του διοργάνωσαν την Διεθνή Εταιρεία για την Οικολογική Ψυχολογία το 1981.



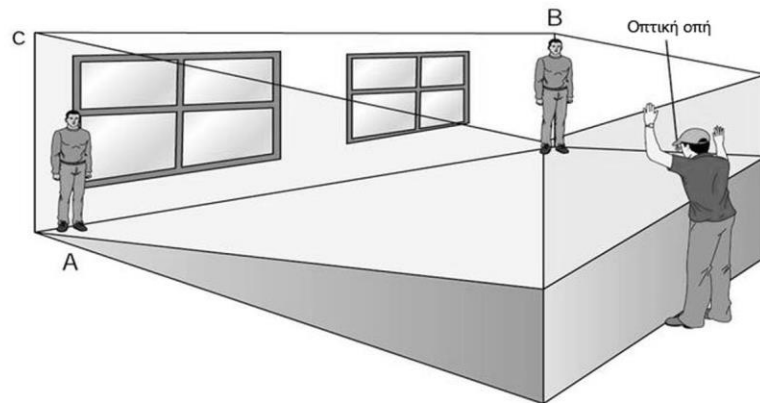
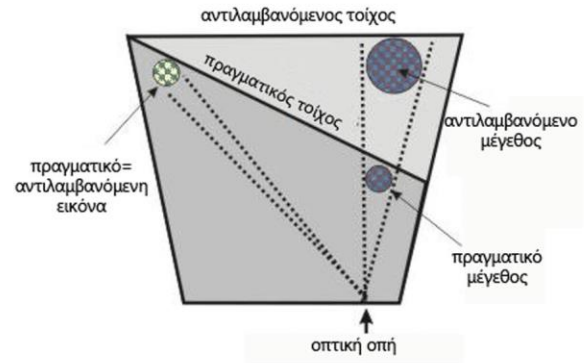
Εικόνα 2. Η πλάνη των Müller – Lyer



Εικόνα 3. Η πλάνη του Ebbinghaus



Εικόνα 4. Η πλάνη του Ponzo



Εικόνα 5. Το δωμάτιο του Ames

Γι' αυτόν τον λόγο πολλές φορές οι αισθήσεις μας, κυρίως η όραση, μας παραπλανούν, και μας οδηγούν σε οπτικές πλάνες. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η πλάνη των Müller – Lyer (Εικόνα 2). Το ζητούμενο είναι η σύγκριση των μηκών των δύο κάθετων γραμμών. Σχεδόν όλοι λένε ότι η κάθετη γραμμή στα αριστερά είναι μακρύτερη από τη γραμμή στα δεξιά. Στην πραγματικότητα οι δυο γραμμές είναι ίσες, όπως μπορεί να διαπιστωθεί μετρώνοντας με έναν χάρακα. Δεύτερο παράδειγμα είναι η πλάνη του Ebbinghaus (Εικόνα 3). Σ' αυτήν την πλάνη, ο κεντρικός κύκλος που περιβάλλεται από μικρότερους κύκλους φαίνεται μεγαλύτερος από έναν ίσου μεγέθους κεντρικό κύκλο που περιβάλλεται από μεγαλύτερους κύκλους. Στην πραγματικότητα οι δύο κύκλοι έχουν ίδιο μέγεθος. Τρίτο παράδειγμα είναι η απάτη του Ponzo (Εικόνα 4). Σ' αυτή την πλάνη, η πάνω γραμμή φαίνεται μεγαλύτερη από την κάτω, παρόλο που στην πραγματικότητα έχουν το ίδιο μέγεθος. Όλες αυτές οι πλάνες συμβαίνουν γιατί το ανθρώπινο μάτι προσπαθεί να καταλάβει τα σχήματα στην τρισδιάστατη μορφή τους, παρόλο που τα σχήματα είναι δισδιάστατα.<sup>5</sup>

Ακόμα μία οφθαλμαπάτη, η οποία κατασκευάστηκε για να ξεγελάσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο μάτι τα πράγματα, δηλαδή την προοπτική του είναι το δωμάτιο του Ames. Αυτό το δωμάτιο έχει ασυνήθιστο σχήμα: το πάτωμα είναι επικλινές και ο πίσω τοίχος δεν σχηματίζει ορθές γωνίες με τους εφαιπτόμενούς του τοίχους. Παρ' όλα αυτά όταν το κοιτάξουμε από μία συγκεκριμένη οπή φαίνεται σαν ένα συνηθισμένο ορθογώνιο δωμάτιο. Έτσι όταν κάποιος περπατάει από τη μία γωνία του δωματίου προς την άλλη φαίνεται να μεγαλώνει ή να μικραίνει αναλόγως (Εικόνα 5).<sup>6</sup>

Ο Gibson παραθέτει λεπτομερή ανάλυση πολλών μεταβλητών (βαθμίδες υψής, σύμφωνα με την ορολογία του) τις οποίες παρατηρεί ο άνθρωπος όταν, κοιτάζοντας γύρω του, δημιουργεί μια εικόνα του κόσμου. Οι βαθμίδες υψής είναι μια ορολογία που χρησιμοποιεί, για να περιγράψει ποιά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος έχει καταλήξει να παρατηρεί κατά προτεραιότητα ο άνθρωπος, προφανώς γιατί είναι τα πιο σημαντικά και πιο χρήσιμα για την επιβίωση.

Για να δούμε μερικά ακόμη παραδείγματα: όταν βλέπω τις ράγες του τραίνου να στενεύουν προς τον ορίζοντα και τις ξύλινες τραβέρσες να μικραίνουν και να πυκνώνουν, τότε ξέρω πως οι ράγες απομακρύνονται από εμένα. Αυτό δεν είναι αποτέλεσμα λογικού συλλογισμού, ούτε χρειάζεται να έχει κανείς γνώσεις προοπτικής και μαθηματικών για να το καταλάβει. Αυτό το αντιλαμβάνεται αυθόρμητα κάθε άνθρωπος, οσοδήποτε αγράμματος, πιθανότατα και τα ζώα. Στην πραγματικότητα η θεωρία της προοπτικής, την οποία χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες για να απεικονίζουν τις τρεις διαστάσεις σε έναν δισδιάστατο πίνακα, είναι ακριβώς μια εκλογίκευση αυτής της πραγματικότητας, του γεγονότος δηλαδή ότι όταν βλέπουμε κάποια μεγέθη να μεταβάλλονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ξέρουμε αν εκτείνονται προς τα εμάς ή αντίθετα από εμάς.

<sup>5</sup> Michael W. Eysenck, Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, 2006, σελ.48

<sup>6</sup> Michael W. Eysenck, Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, 2006, σελ.71





Το αντιληπτικό υποκείμενο συλλέγει πληροφορίες για στοιχεία όπως ο ρυθμός μεταβολής του φαινομένου μεγέθους ενός αντικειμένου, την ίδια ακριβώς στιγμή που αντιλαμβάνεται το μακρινό αντικείμενο. Δεν υπάρχει κανενός είδους υπολογισμός με βάση τις αισθήσεις. Απλώς το αντιληπτικό υποκείμενο συλλέγει πληροφορίες με βάση τις αισθήσεις από το περιβάλλον.

Ο Gibson μίλησε επομένως για άμεση αντίληψη (direct perception) των πραγμάτων. Δηλαδή οι αισθήσεις και το περιβάλλον δεν είναι διαχωρισμένα, με τις αισθήσεις να περιμένουν να δεχτούν πληροφορία για να την επεξεργαστούν. Αντίθετα, οι αισθήσεις μας είναι μέρος ενός αντιληπτικού συστήματος που περιλαμβάνει και το νου και το σώμα μας, ενώ όλο το αντιληπτικό μας σύστημα είναι συντονισμένο και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον σχεδόν αυτόματα. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί το γεγονός ότι η εικόνα που έχουμε για το περιβάλλον εξαρτάται από το είδος μας και δεν είναι μια απόλυτη οπτική, όμως είναι προφανές ότι η εικόνα που έχουμε για τον κόσμο που μας περιβάλλει είναι αρκετά ακριβής, καθώς προέκυψε εξελικτικά μέσα από μια μακρά διαδικασία δοκιμής και αποτυχίας.

Ο Gibson προχώρησε και ένα βήμα ακόμη. Όχι μόνο η σύλληψη των οντοτήτων είναι άμεση, αλλά και το νόημα των οντοτήτων είναι άμεσο. Το περιβάλλον δεν μας προσφέρει ουδέτερες πληροφορίες (data), τις οποίες στη συνέχεια επεξεργαζόμαστε και αξιολογούμε. Υπάρχει επίσης άμεσος μηχανισμός που αποδίδει νόημα στα παρατηρούμενα, ξέρουμε δηλαδή συχνά αμέσως εάν μας πλησιάζει κίνδυνος ή όχι, εάν κάτι είναι φαγώσιμο ή όχι κλπ.

Τέλος, ο Gibson ανέπτυξε την θεωρία πως η άμεση διαδικασία της αντίληψης και η έμμεση ενσυνείδητη γνώση, φαίνεται πως είναι δύο διαφορετικά επίπεδα, στα οποία το μυαλό εργάζεται και αναπτύσσεται ταυτόχρονα από τη βρεφική ηλικία. Μωρά 3 μηνών φαίνεται να λειτουργούν τόσο στο άμεσο όσο και στο έμμεσο γνωστικό επίπεδο. Αυτά τα δύο επίπεδα δεν είναι ούτε ασυμφιλίωτα μεταξύ τους ούτε αναγώγιμα το ένα στο άλλο. Μάλλον είναι μέρος της βασικής αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου, καθώς καθορίζουν διαφορετικές διαδικασίες που αναπτύσσονται παράλληλα, συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν.



## Παιδική μνήμη και γλώσσα

Η μνήμη για τα παρελθόντα γεγονότα εξαρτάται από την συνειδητή ανάκληση των γεγονότων αυτών. Η μνήμη χωρίζεται σε μακρόχρονη και βραχύχρονη. Στην μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύονται πληροφορίες οι οποίες είναι συνειδητά επεξεργασμένες. Η βραχύχρονη μνήμη εμπλέκεται μόνο μετά την μακρόχρονη μνήμη, γιατί οι πληροφορίες που υφίστανται επεξεργασία στη βραχύχρονη μνήμη πρέπει να έχουν ήδη έρθει σε επαφή με πληροφορίες στην μακρόχρονη μνήμη. Για παράδειγμα, η ικανότητά μας να αναλαμβάνουμε λεκτική μεγαλόφωνη επανάληψη λέξεων που μας παρουσιάζονται οπτικά εξαρτάται από την προηγούμενη επαφή με αποθηκευμένες πληροφορίες που αφορούν την προφορά.

Η μακρόχρονη μνήμη χωρίζεται σε έκδηλη και άδηλη. Από την έκδηλη μνήμη γίνεται ανάσυρση πληροφοριών της μακρόχρονης μνήμης βασισμένη στη χρήση συνειδητών αναμνήσεων. Από την άδηλη μνήμη γίνεται ανάσυρση πληροφοριών της μακρόχρονης μνήμης που δεν εξαρτάται από συνειδητές αναμνήσεις.

Υπάρχουν πειστικά στοιχεία ότι οι μεγαλύτεροι ενήλικες (καθώς και οι έφηβοι και οι νεώτεροι ενήλικες) ανακαλούν πολύ λίγες αυτοβιογραφικές αναμνήσεις από την πρώτη παιδική ηλικία τους. Η πιο περίφημη (ή περιβόητη) εξήγηση για την αμνησία της παιδικής ηλικίας είναι του Freud<sup>7</sup> (1915/1963). Υποστήριξε ότι η αμνησία των παιδικών χρόνων συμβαίνει μέσω της απώθησης, με τις απειλητικές εμπειρίες της πρώτης παιδικής ηλικίας να στέλνονται στο υποσυνείδητο. Δυστυχώς, πρακτικά δεν υπάρχει υποστήριξη γι' αυτή τη θεωρητική θέση και δεν εξηγεί γιατί οι χαρούμενες αναμνήσεις της πρώτης παιδικής ηλικίας δεν μπορούν να ανακληθούν. Η κοινωνικο-πολιτισμική αναπτυξιακή θεωρία (π.χ. Fivush & Nelson, 2004) παρέχει μια πολύ πιο πειστική εξήγηση για την αμνησία της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η γλώσσα και ο πολιτισμός παίζουν κεντρικό ρόλο στην πρώιμη ανάπτυξη της αυτοβιογραφικής μνήμης. Η γλώσσα είναι σημαντική γιατί την χρησιμοποιούμε για να εκθέσουμε τις αναμνήσεις μας, και οι εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα πριν τα παιδιά αναπτύξουν τη γλώσσα είναι δύσκολο να εκφραστούν αργότερα μέσω της γλώσσας.<sup>8</sup>

αναφέρουν το παρελθόν με πολλές λεπτομέρειες, ενώ άλλοι όχι. Προβλέπεται ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν αναλυτικό ύφος αναπόλησης θα αναφέρουν περισσότερες και πιο πλήρεις αναμνήσεις από την πρώτη παιδική ηλικία τους.

Υπάρχει βέβαια και η θεωρία των Cosmides και Tooby<sup>10</sup>, η οποία είναι απόλυτα αποδεκτή από την αναπτυξιακή ψυχολογία, που υποστηρίζει ότι τα παιδιά γεννιούνται με πλούσια σε περιεχόμενο γνωστικά στοιχεία, τα modules. Τα μικρά παιδιά έρχονται στον κόσμο με ένα έτοιμο γλωσσικό όργανο, όπως αδιαμφισβήτητα έχουν αποδείξει ο Chomsky<sup>11</sup>, ο Pinker<sup>12</sup> και πολλοί άλλοι γλωσσολόγοι. Έρχονται επίσης στον κόσμο κατανοώντας εκ των προτέρων τις διαθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων, όπως έδειξε ο Andrew Whitten (1991) στο βιβλίο του Φυσικές θεωρίες της νόησης. Όπως επιπλέον διαθέτουν μια βαθιά γραμματική, διαθέτουν και ένα σύνολο ταξινόμησης του φυσικού κόσμου, μια «διαισθητική βιολογία», όπως έδειξε στο βιβλίο του Γνωστικά θεμέλια της φυσικής ιστορίας ο Scott Atran<sup>13</sup> (1990). Η Elizabeth Spelke<sup>14</sup> (1991), τέλος, έδειξε ότι τα παιδιά έχουν μια «διαισθητική» γνώση των ιδιοτήτων των φυσικών αντικειμένων –οι έννοιες της πυκνότητας, της βαρύτητας, της αδράνειας, κλπ., είναι προσχηματισμένες στον εγκέφαλό τους.

Παρά όλα αυτά οι θεωρίες είναι ακόμα ελλιπείς και δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα πλήρως ο λόγος της παιδικής αμνησίας ή αν τελικά οι αναμνήσεις που έχουμε είναι αληθείς ή έχουν παραποιηθεί με το πέρασμα των χρόνων.

---

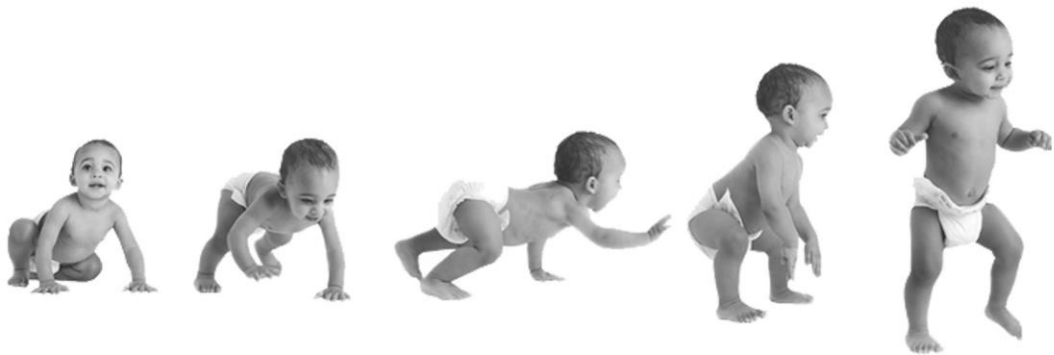
<sup>10</sup> Ο John Tooby είναι ένας Αμερικανός ανθρωπολόγος, ο οποίος, μαζί με την γυναίκα του την ψυχολόγο Leda Cosmides, βοήθησε στην ανάπτυξη του τομέα της εξελικτικής ψυχολογίας.

<sup>11</sup> Avram Noam Chomsky (1928-): Αμερικανός γλωσσολόγος, φιλόσοφος, γνωστικός επιστήμονας, δάσκαλος της λογικής, πολιτικός σχολιαστής και ακτιβιστής. Δουλεύοντας για το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (MIT), όπου είναι σήμερα ομότιμος καθηγητής, έχει συγγράψει πάνω από 100 βιβλία για διάφορα θέματα.

<sup>12</sup> Steven Pinker Arthur (1954-): Καναδός πειραματικός ψυχολόγος, γνωστικός επιστήμονας, γλωσσολόγος και δημοφιλής συγγραφέας επιστήμης. Είναι καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Harvard και είναι γνωστός για την υπεράσπιση της εξελικτικής ψυχολογίας και την υπολογιστική θεωρία του νου.

<sup>13</sup> Scott Atran (1952-): Αμερικανός και Γάλλος ανθρωπολόγος, ο οποίος είναι Διευθυντής Ερευνών Ανθρωπολογίας στο Centre National de la Recherche Scientifique στο Παρίσι, Senior Research Fellow στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης στην Αγγλία, Presidential Scholar στο John Jay College of Criminal Justice στη Νέα Υόρκη, και έχει επίσης γραφεία στο Πανεπιστήμιο του Michigan. Έχει μελετήσει και γράψει για την τρομοκρατία, τη βία και τη θρησκεία, και έχει κάνει επιτόπια έρευνα με τρομοκράτες και ισλαμιστές φονταμενταλιστές, καθώς και πολιτικούς ηγέτες.

<sup>14</sup> Elizabeth Shilin Spelke (1949-): Αμερικανή γνωστική ψυχολόγος στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Harvard και διευθύντρια του Εργαστηρίου Αναπτυξιακών Μελετών. Ξεκινώντας τη δεκαετία του 1980, πραγματοποίησε πειράματα σε βρέφη και μικρά παιδιά δοκιμάζοντας τις γνωστικές τους ικανότητες. Έχει εισηγηθεί ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν μια μεγάλη ποικιλία από έμφυτες νοητικές ικανότητες.



## 1.2.ΘΕΩΡΙΕΣ PIAGET ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Οι περισσότεροι ψυχολόγοι αναγνωρίζουν ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στην εξέλιξη της επιστημονικής μελέτης της συμπεριφοράς την είχε η κατανόηση της εξέλιξης του παιδιού. Οι πιο γνωστοί από αυτούς είναι ο Morris Parlof<sup>15</sup>, ο Sigmund Freud και ο Burrhus Frederic Skinner<sup>16</sup>, οι οποίοι με τις μελέτες τους έχουν συμβάλει ώστε να κατανοήσουμε πως το παιδί γίνεται ενήλικας. Η αντίληψη του χώρου και της σχέσης που έχει το παιδί με αυτόν είναι μια πολύπλοκη διαδικασία μάθησης, η οποία δεν ολοκληρώνεται στην παιδική ηλικία ούτε μπορεί να απομονωθεί από άλλες διαδικασίες μάθησης. Το παιδί αναπτύσσεται από όλες τις απόψεις και αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να επικεντρώνεται σε μια δραστηριότητα, αφού όλες οι αισθήσεις του παιδιού συμμετέχουν σε κάθε του ενέργεια. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεισφορά του Jean Piaget<sup>17</sup> (1896-1980), ενός Ελβετού γενετικού επιστημολόγου και ψυχολόγου που αφιέρωσε τη ζωή του σε μελέτες σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού, στη διερεύνηση των φαινομένων αντίληψης του χώρου από το παιδί. Ο Jean Piaget πιστεύει ότι η φύση και η ανατροφή παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη, όπως επίσης και το περιβάλλον στο οποίο ζουν. «Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τον άνθρωπο από τη γέννηση του όπως και το φυσικό αλλάζει την ίδια δομή του ατόμου.»<sup>18</sup> Τα παιδιά προσπαθώντας να κυριαρχούν ενεργά στο περιβάλλον τους, οικοδομούν ανώτερα επίπεδα γνώσης από τα στοιχεία που παρέχει τόσο η ωρίμανση όσο και οι συνθήκες του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον δεν επηρεάζει το παιδί με τον ίδιο τρόπο σε κάθε ηλικία. Αντίθετα, οι επιρροές του περιβάλλοντος εξαρτώνται από το τρέχων στάδιο της ανάπτυξης του παιδιού. Η ανάπτυξη μπορεί να επισπευτεί ή να επιβραδυνθεί από μεταβολές στο περιβάλλον. Όλα τα παιδιά όμως περνούν από τα ίδια βασικά διαδοχικά στάδια. Με αυτήν την έννοια, οι διεργασίες της αναπτυξιακής αλλαγής είναι οι ίδιες για όλες τις ομάδες των ανθρώπων.

Ο Piaget προσπάθησε να καταλάβει πως τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο και λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτόν. Κατέκρινε τις βιολογικές ερμηνείες ενώ επέκρινε τις ερμηνείες περιβάλλοντος μάθησης. Η αναπτυξιακή αλλαγή δομείται μέσω

---

<sup>15</sup> Morris Parlof (1918-2011): ασχολήθηκε με την έρευνα της ψυχοθεραπείας και αποτέλεσε μεγάλο πρότυπο για πολλές γενιές ερευνητών ψυχοθεραπείας.

<sup>16</sup> Burrhus Frederic Skinner (1904-1990): Αμερικανός ψυχολόγος, συγγραφέας, εφευρέτης και κοινωνικός φιλόσοφος. Ήταν καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ από το 1958 μέχρι τη συνταξιοδότησή του το 1974.

<sup>17</sup> Jean Piaget (1896-1980): Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος, ιδιαίτερα γνωστός για τις μελέτες του σχετικά με τα παιδιά, την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης και για την επιστημολογική του άποψη γνωστή και ως γενετική επιστημολογία. Η σημαντικότερη συμβολή του θεωρείται η στρουκτουραλιστική κατασκευή των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ όσον αφορά τη θεωρία της μάθησης υποστήριξε την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και τέλος της αφαίρεσης.

<sup>18</sup> Piaget J. 1973, Memory and intelligence ή Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.82





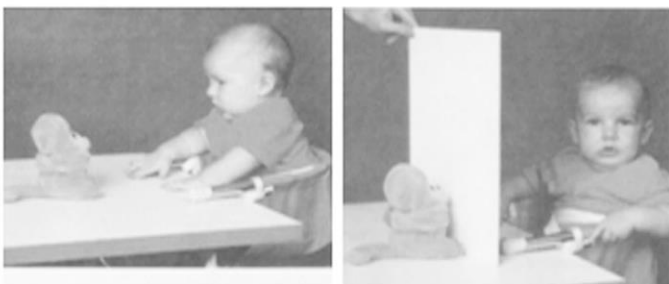
της αλληλενέργειας της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η αλληλενέργεια συνεχίζεται μέχρι να επιτευχθεί μια νέα ισορροπία μεταξύ των δυο διεργασιών. Οι νέες μορφές ισορροπίας αποτελούν ποιοτικά νέες μορφές συμπεριφοράς και είναι νέα στάδια ανάπτυξης. Αναγνώριζε ότι το κοινωνικό περιβάλλον έχει σημαντική επίδραση στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης. Προσεκτικές παρατηρήσεις μεταξύ μητέρων και βρεφών αποκάλυψαν ότι μέρος της συμβολής που ο Piaget απέδιδε στα βρέφη, παρέχεται, στην πραγματικότητα, από τα άτομα με τα οποία το βρέφος συναλλάσσεται.

Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλαισίου συμφωνεί με τις πεποιθήσεις του Piaget ότι (1) η ανάπτυξη πραγματοποιείται καθώς τα άτομα ενεργούν στο περιβάλλον τους και (2) η βιολογία και η εμπειρία παίζουν ίσο και αμοιβαίο ρόλο στη δημιουργία των ανθρώπινων όντων. Παρόλα αυτά, οι θεωρητικοί του πολιτισμικού πλαισίου λαμβάνουν υπόψη και δυο επιπλέον πηγές αναπτυξιακής αλλαγής: (1) την ενεργό συμμετοχή των άλλων ανθρώπων στην κοινωνικότητα του παιδιού και (2) τα πολιτισμικά «σχέδια ζωής» που έχουν συσσωρευτεί στην ιστορία μιας κοινωνικής ομάδας. Αυτού του είδους τα σχέδια υπάρχουν σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες και, με αυτή την έννοια, είναι οικουμενικά. Αλλά η συγκεκριμένη τους μορφή διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, δημιουργώντας πολιτισμικά συγκεκριμένους τρόπους συναλλαγής. Αυτές οι πολιτισμικά συγκεκριμένες παραλλαγές ενθαρρύνουν την ανάπτυξη προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση ενώ αποθαρρύνουν άλλες κατευθύνσεις, παράγοντας έτσι ξεχωριστές μορφές συμπεριφοράς. Η άμεση και μελλοντική ανάπτυξη επηρεάζεται από πολιτισμικές παραλλαγές στις καθημερινές δραστηριότητες των γονιών και στις συναλλαγές με τα νεογέννητα παιδιά. Σύμφωνα με τα παραπάνω η ανάπτυξη ενός παιδιού εξαρτάται από:

- Βιολογική κληρονομιά του οργανισμού
- Εξωγενείς παράγοντες που προέρχονται από το περιβάλλον
- Προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον
- Πολιτισμικό πλαίσιο, την ιστορία της ομάδας, έτσι όπως ενσωματώνεται στον πολιτισμό μας.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.92



Εικόνα 6. Αντί να κοιτάξει πίσω από το χώρισμα, όταν εξαφανίστηκε το παιχνίδι του, το βρέφος μοιάζει αποσβολωμένο. Αυτού του είδους η συμπεριφορά οδήγησε τον Piaget στο συμπέρασμα ότι τα αντικείμενα που δεν βλέπουν πλέον παύουν να υπάρχουν για τα βρέφη.



Εικόνα 7. Τα βρέφη που δεν έχουν κατανοήσει την μονιμότητα του αντικειμένου, σύμφωνα με τα κριτήρια του Piaget, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την πορεία ενός παιδικού τρένου όταν μπαίνει σε ένα τούνελ.



## Στάδια αντίληψης

### 1<sup>ο</sup> Στάδιο αντίληψης (Βρέφη - Τέλος βρεφικής ηλικίας)

Ο Piaget ονομάζει τη βρεφική ηλικία αισθητηριοκινητικό στάδιο γιατί, στη διάρκεια αυτής της περιόδου, η διεργασία της προσαρμογής αποτελείται κυρίως από το συντονισμό των αισθητηριακών αντιλήψεων και των απλών κινητικών συμπεριφορών για την απόκτηση γνώσης του κόσμου: όπως, π.χ., το άπλωμα του χεριού προς ένα αντικείμενο.

Θεωρητικοί που υποστηρίζουν την προσέγγιση περιβάλλοντος-μάθησης πιστεύουν ότι τέτοιου είδους συντονισμός απαιτεί μάθηση, δηλαδή μια σχετικά μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς η οποία προέρχεται από την εμπειρία γεγονότων στο περιβάλλον. Πιστεύεται ότι, σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης, λειτουργούν διάφοροι τύποι μάθησης, συμπεριλαμβανομένης και της εξοικείωσης, της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης, της συντελεστικής μάθησης και ίσως της μίμησης.

Ως κλασσική εξαρτημένη μάθηση ορίζεται μια διεργασία με την οποία ο οργανισμός μαθαίνει ποια γεγονότα του περιβάλλοντος συνδυάζονται μεταξύ τους. Τα βρέφη αποκτούν προσδοκίες ως προς τη συσχέτιση των συμβάντων. Ενώ η συντελεστική μάθηση παρέχει ένα μηχανισμό για την εμφάνιση νέων συμπεριφορών ως αποτέλεσμα των θετικών ή αρνητικών συνεπειών τους, δηλαδή οι οργανισμοί τείνουν να επαναλαμβάνουν συμπεριφορές που οδηγούν σε ανταμοιβή και να εγκαταλείπουν συμπεριφορές που δεν παράγουν αμοιβή ή καταλήγουν σε τιμωρία.

Σε ηλικία 4-8 μηνών το βρέφος κατευθύνει την προσοχή του στον εξωτερικό κόσμο: σε αντικείμενα και αποτελέσματα. Συνεπώς, η χαρακτηριστική δραστηριότητα που παρατηρείται είναι η επανάληψη των πράξεων που προκαλούν ενδιαφέρουσες αλλαγές στο περιβάλλον. Τα βρέφη αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα αντικείμενα δεν είναι απλώς επέκταση των δικών τους πράξεων. Σε αυτήν την ηλικία το βρέφος ψάχνει ένα μισοκρυμμένο αντικείμενο, αλλά σταματά να ψάχνει αν το αντικείμενο εξαφανιστεί (Εικόνα 6).

Έπειτα, (8-12 μηνών) αντί για τυχαίες πράξεις που είχαν στόχο τα αντικείμενα τα βρέφη αρχίζουν να συντονίζουν αντιδράσεις για να επιτύχουν ένα στόχο. Σ' αυτή τη φάση το βρέφος ψάχνει ένα τελείως κρυμμένο αντικείμενο. Συνεχίζει να το ψάχνει όμως στην αρχική του θέση ακόμη και αν η μετακίνησή του σε άλλη θέση έγινε μπροστά στα μάτια του (Εικόνα 7).

Αργότερα, (12-18 μηνών) τα βρέφη μπορούν να μεταβάλλουν σκοπίμως την ακολουθία των πράξεών τους, κάνοντας την εξερεύνηση του χώρου πιο περίπλοκη. Πειραματίζονται για να ανακαλύψουν τη φύση των αντικειμένων και για να διαπιστωθούν οι συνέπειες. Πλέον ψάχνει ένα αντικείμενο εάν έχει δει την απομάκρυνσή του, αλλά όχι εάν έχει απομακρυνθεί κρυφά.



Εικόνα 8. Η ικανότητα να καθοδηγεί κανείς τη συμπεριφορά του χρησιμοποιώντας κάποιο μοντέλο, εμφανίζεται στο τέλος της βρεφικής ηλικίας. (α) Η ερευνήτρια κρύβει μια μικρή βάρκα σε ένα υπό κλίμακα μοντέλο, ενώ το παιδί την κοιτάζει. (β) Το παιδί βρίσκει μια μεγαλύτερη βάρκα στην αντίστοιχη θέση του δωματίου. (γ) Το παιδί βρίσκει την μικρή βάρκα που είχε αρχικά παρατηρήσει να κρύβει η ερευνήτρια στο μοντέλο.

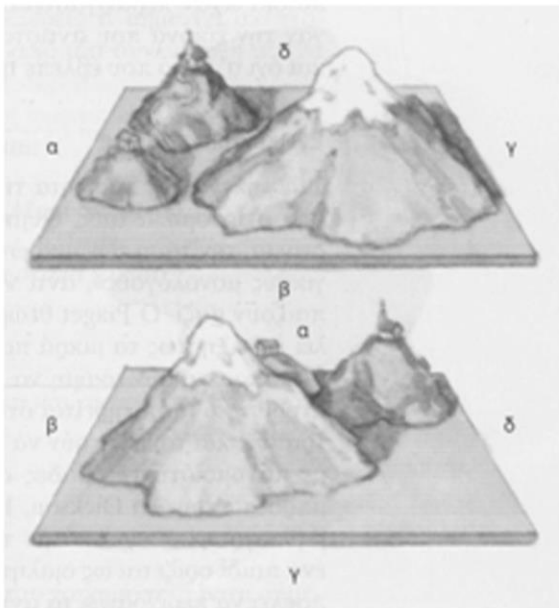
Στο τέλος του 2<sup>ου</sup> χρόνου (18-24 μηνών) τα παιδιά αρχίζουν να ασχολούνται με πραγματικές νοητικές πράξεις. Εικόνες και λέξεις αρχίζουν να αντιπροσωπεύουν οικεία αντικείμενα. Υπολογίζουν νοερά τη θέση ενός αντικείμενου και δεν βασίζονται αποκλειστικά στις πληροφορίες που προσλαμβάνουν από τις αισθήσεις τους. Είναι σίγουρα πλέον ότι το αντικείμενο υπάρχει ακόμη και όταν δεν το βλέπουν και το ψάχνουν.

Ικανότητα χρήσης μοντέλου<sup>20</sup>: Η ερευνήτρια Judy De Loache<sup>21</sup> (1987,1995) μελέτησε εκτενώς την ικανότητα των βρεφών να χρησιμοποιούν μοντέλα για να καθοδηγήσουν τις πράξεις τους. Η De Loache ζήτησε από παιδιά ηλικίας 2,5 και 3 ετών να την κοιτούν ενώ έκρυβε ένα ελκυστικό παιχνίδι σε ένα δωμάτιο, που ήταν μακέτα του δωματίου στο οποίο βρίσκονταν εκείνη την στιγμή. Μετά ζήτησε από τα παιδιά να βρουν ένα ανάλογο παιχνίδι το οποίο ήταν κρυμμένο στην αντίστοιχη θέση μέσα στο δωμάτιο. Τα παιδιά των 2,5 ετών δεν μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν το μοντέλο του δωματίου ως οδηγό και η άσκηση τα μπέρδεψε. Τα παιδιά των 3 ετών την ολοκλήρωσαν με αρκετή ευκολία. Η De Loache υποπτευόταν ότι τα μικρότερα παιδιά βρήκαν δυσκολία στην άσκηση αυτή γιατί δεν μπορούσαν να σκεφτούν το υπό κλίμακα μοντέλο ως σύμβολο και, συγχρόνως, ως κάτι αυθύπαρκτο. Σε μια επανάληψη αυτής της μελέτης, η ίδια και οι συνεργάτες της έπεισαν τα μισά παιδιά της ομάδας των 2,5 ετών ότι είναι δυνατόν να μικρύνουν το πραγματικό δωμάτιο (με τη βοήθεια ενός μηχανισμού) σε ένα μικρό μοντέλο ή να μεγαλώσουν το μοντέλο έως ότου ξαναγίνει το δωμάτιο. Όταν τα παιδιά πίστεψαν ότι το μοντέλο και το δωμάτιο ήταν το ίδιο πράγμα που μεγάλωνε και μικραίνει με τη βοήθεια του μηχανισμού, χρησιμοποίησαν με επιτυχία στο μοντέλο για να βρουν το αντικείμενο στο δωμάτιο. Τα παιδιά όμως στα οποία είπαν ότι το μοντέλο ήταν μια εκδοχή παιχνιδιού του δωματίου, δεν μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για τη θέση του αντικείμενου στο ένα, ώστε να μπορέσουν να εντοπίσουν το αντίστοιχο αντικείμενο στο άλλο. Η De Loache πιστεύει ότι η βασική δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των 2,5 ετών είναι ότι δεν μπορούν να λάβουν υπόψη τους τη διττή φύση του μοντέλου: είναι ένα ενδιαφέρον αντικείμενο αυτό καθαυτό και αντιπροσωπεύει αυτό του οποίου αποτελεί μοντέλο. Όταν τα παιδιά αυτά ερμήνευαν το μοντέλο σε μικρότερη εκδοχή του πρωτότυπου, έπαυε να είναι σύμβολο. Συνεπώς, η σύνθετη πλευρά του προβλήματος, έπρεπε να αφαιρεθεί. Τα παιδιά των 3 ετών μπορούν να δουν το μοντέλο και ως σύμβολο και ως αντικείμενο, έτσι χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά το μοντέλο για να βρουν αντικείμενα στο χώρο με τις φυσιολογικές διαστάσεις χωρίς να πρέπει να τους απλουστεύσουν το πρόβλημα (Εικόνα 8)

---

<sup>20</sup> Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.385

<sup>21</sup> Judy Σ. DeLoache (1987-1995): Κορυφαία ειδικός στη συμπεριφορά των παιδιών, διάσημη για τη θεωρία της συμβολικής ανάπτυξης.



Εικόνα 9. Διόραμα τριών βουνών με κάποιο χαρακτηριστικό στις κορυφές τους.

Πηγή: COLE MICHAEL – COLE SHEILA R., Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (2011)

## 2<sup>ο</sup> Στάδιο αντίληψης (Νηπιακή ηλικία)

Το δεύτερο στάδιο αντίληψης ο Piaget το ονόμασε «διαισθητική περίοδο», βασισμένος στο γεγονός ότι το παιδί είναι σίγουρο ότι έχει τη γνώση αλλά δεν αντιλαμβάνεται πως γνωρίζει αυτό που γνωρίζει. Η νηπιακή ηλικία είναι μια μεταβατική περίοδος ανάμεσα στη βρεφική ηλικία, που η σκέψη βασίζεται στη δράση και στην παιδική ηλικία, όπου η σκέψη βασίζεται σε εσωτερικευμένες (νοητικές) ενέργειες. Πλέον δεν στηρίζονται στην επανειλημμένη δοκιμή και στο λάθος για να λύσουν προβλήματα. Μιμούνται πράξεις που έχουν παρατηρήσει. Τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο προλογικής νόησης, όπου δεν βασίζονται εντελώς σε λογικούς συλλογισμούς. Η ανάπτυξη, λοιπόν, στην νηπιακή ηλικία μπορεί να θεωρηθεί μια διεργασία υπέρβασης των γνωστικών περιορισμών έως ότου επιτευχθεί η αναπαραστατική σκέψη. Κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας η σκέψη είναι μονόπλευρη, επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μια μόνο πλευρά οποιουδήποτε θέματος. Μόνο όταν ξεπεράσουν αυτόν τον περιορισμό πραγματοποιούν τη μετάβαση στη λογική σκέψη, στην οποία εμφανίζεται η ικανότητα συνδυασμού δυο προοπτικών. Πείραμα: παρουσιάζονται στα παιδιά δυο όμοια δοχεία γεμάτα με την ίδια ακριβώς ποσότητα νερού. Ενώ το παιδί παρακολουθεί, το νερό από το ένα δοχείο μεταφέρεται όλο σε ένα τρίτο δοχείο, πιο στενό και πιο ψηλό από τα άλλα, έτσι ώστε το επίπεδο του νερού στο τρίτο δοχείο να είναι ψηλότερο. Από την αλλαγή αυτού του επιπέδου, τα παιδιά των 3 και 4 ετών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ποσότητα του νερού αυξήθηκε με κάποιον τρόπο. Ο Piaget υποστήριξε ότι τα νήπια κάνουν αυτό το λάθος γιατί επικεντρώνουν την προσοχή τους μόνο σε μια διάσταση τους προβλήματος- στην περίπτωση αυτή, στη στάθμη του νερού μέσα στο δοχείο.

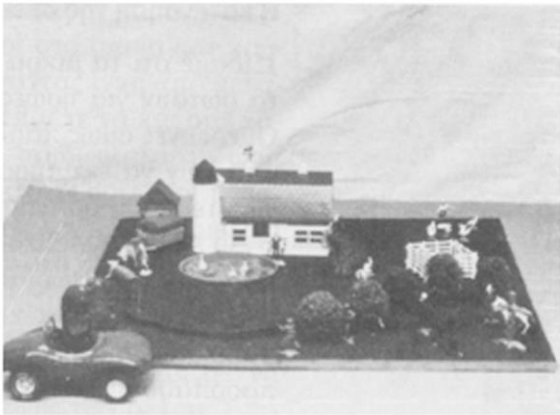
Στη θεωρία του Piaget ο εγωκεντρισμός έχει μεγάλη σημασία. Ο εγωκεντρισμός είναι μάλλον μια τάση να αντιμετωπίζεται ο κόσμος αποκλειστικά από τη σκοπιά του «εγώ», όπου επίκεντρο είναι ο εαυτός. Τα παιδιά είναι παγιδευμένα στη δική τους άποψη κι έτσι συμπεραίνουν ότι και οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα όπως αυτά.

Ένας τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η εγωκεντρική φύση της σκέψης των παιδιών είναι η δυσκολία που έχουν να φανταστούν πώς φαίνονται τα πράγματα από τη θέση που βρίσκεται ένας άλλος (έλλειψη της προοπτικής στο χώρο). Το κλασικό παράδειγμα αυτής της μορφής εγωκεντρισμού είναι το πρόβλημα των τριών βουνών (Εικόνα 9). Ο Piaget και η Inhelder<sup>22</sup> (1956) έδειξαν σε μικρά παιδιά ένα μεγάλο διάγραμμα που περιείχε σε μικρογραφία τρία ξεχωριστά βουνά, με διαφορετικό μέγεθος και σχήμα το καθένα.

Πρώτα, ζήτησαν από τα παιδιά να περιεργαστούν το διάγραμμα και να εξοικειωθούν με το τοπίο απ' όλες τις πλευρές. Όταν τα παιδιά εξοικειώθηκαν με το τοπίο, κάθισαν από τη μια πλευρά και μια κούκλα τοποθετήθηκε στην απέναντι πλευρά του

---

<sup>22</sup> Bärbel Inhelder (1913-1997): Ελβετίδα αναπτυξιακός ψυχολόγος, η πιο διάσημη συνάδελφος του Jean Piaget.



Εικόνα 10. Η τροποποίηση της Borke στο έργο της αντίληψης της προοπτικής από τα τρία βουνά του Piaget. Όταν ένα διάγραμμα περιέχει γνωστά αντικείμενα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν πιο εύκολα να φανταστούν πώς φαίνεται από μια οπτική γωνία διαφορετική από τη δική τους.

Πηγή: COLE MICHAEL – COLE SHEILA R., Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (2011)



διοράματος, έτσι ώστε να έχει διαφορετική θέα του τοπίου. Στη συνέχεια, έδειξαν στα παιδιά φωτογραφίες του διοράματος από διάφορες προοπτικές και τους ζήτησαν να αναγνωρίσουν την εικόνα που αντιστοιχούσε σε αυτό που έβλεπε η κούκλα. Παρόλο που τα παιδιά είχαν περιεργαστεί όλο το διάγραμμα, σχεδόν πάντα διάλεγαν την εικόνα που αντιστοιχούσε σε αυτό που έβλεπαν τα ίδια και όχι σε αυτό που έβλεπε η κούκλα.

Μια σημαντική εκδήλωση των περιορισμών στη σκέψη των μικρών παιδιών είναι η τάση τους να εστιάζουν την προσοχή τους αποκλειστικά στις πιο εντυπωσιακές πλευρές ενός αντικειμένου, δηλαδή στην εμφάνισή του. Ο Piaget πίστευε ότι αυτή η αντιληπτική τάση δυσκολεύει τα μικρά παιδιά να διακρίνουν ανάμεσα στον τρόπο που φαίνονται τα αντικείμενα και στον τρόπο που πραγματικά είναι. Επειδή δυσκολεύονται να διακρίνουν μεταξύ εμφάνισης και πραγματικού, τα παιδιά των 2,5 ετών μπορεί να φοβηθούν όταν ένα μεγαλύτερο παιδί φορέσει μια μάσκα τις απόκριες, λες και η μάσκα μεταμορφώνει πραγματικά το παιδί σε μάγισσα ή σε ένα δράκο.<sup>23</sup>

Μη εγωκεντρικοί συλλογισμοί για την προοπτική στον χώρο: Η Helen Borke<sup>24</sup> (1975) αναπαρήγαγε το πείραμα των τριών βουνών του Piaget και της Inhelder και μετά παρουσίασε μια εναλλακτική μορφή του προβλήματος. Δηλαδή η πρώτη εκδοχή ήταν ακριβώς ίδια με εκείνη του Piaget και της Inhelder: παρουσίασαν στα παιδιά ένα διάγραμμα τριών βουνών, το ένα με χιόνια στην κορυφή, το άλλο με μια εκκλησία και το άλλο με ένα σπίτι. Στην άλλη εκδοχή, όμως, τα σημεία αναφοράς του τοπίου ήταν μια μικρή λίμνη με μια μικρή βαρκούλα μέσα, ένα άλογο, μια αγελάδα κι ένα κτίριο, τοποθετημένα περίπου στις ίδιες θέσεις των τριών βουνών του πρώτου διοράματος (Εικόνα 10).

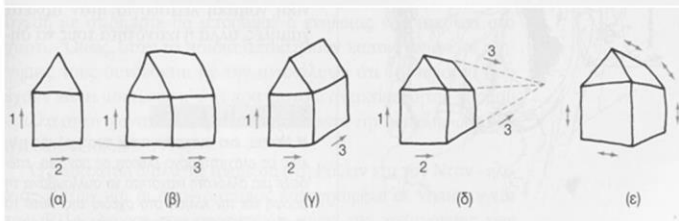
Στην εναλλακτική εκδοχή της Borke, ο Γκρόβερ, ένας τηλεοπτικός ήρωας, έκανε βόλτα με αυτοκίνητο. Πότε πότε σταματούσε και έριχνε μια ματιά στη θέα. Τα παιδιά έπρεπε να υποδεικνύουν τι έβλεπε κάθε φορά ο Γκρόβερ. Παιδιά 3 χρονών μάντευαν σωστά την προοπτική από τη σκοπιά του Γκρόβερ, αλλά η επίδοσή τους στο πρόβλημα των τριών βουνών ήταν χαμηλή, όπως άλλωστε έδειξαν και τα πειράματα του Piaget και της Inhelder. Αυτά τα αντικρουόμενα επίπεδα επίδοσης οδήγησαν την Borke στο συμπέρασμα ότι, όταν χρησιμοποιούνται αντικείμενα που ξεχωρίζουν εύκολα μεταξύ τους και οι ερευνητές φροντίζουν ώστε τα μικρά παιδιά να μπορούν να εκφράσουν πιο εύκολα αυτό που καταλαβαίνουν, τότε είναι ικανά να φανταστούν και από άλλες οπτικές γωνίες το χώρο εκτός από τη δική τους. Βασισμένη σε παρόμοια αποτελέσματα παρόμοιων πειραμάτων, η Margaret Donaldson<sup>25</sup> (1978) υποστηρίζει ότι παιδιά 3 έως 5 ετών μπορούν να εμφανίζουν μη εγωκεντρικές αντιλήψεις για την προοπτική στο χώρο, αλλά τα κίνητρα και οι προθέσεις των ηρώων που περιλαμβάνονται

---

<sup>23</sup> Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.123

<sup>24</sup> Helen Borke (1975-): ασχολήθηκε με την εξελικτική ψυχολογία.

<sup>25</sup> Margaret Donaldson (1978-): Καθηγήτρια αναπτυξιακής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου.



Εικόνα 11. Τα στάδια του σχεδίου

στο πρόβλημα πρέπει να είναι σαφείς, έτσι ώστε το πρόβλημα να έχει, όπως το θέτει η ίδια, «λογική συνέπεια για τον ανθρώπινο νου».<sup>26</sup>

Οικοδομώντας τα στάδια του σχεδίου (Εικόνα 11): Σε κάθε πολιτισμό όπου δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ζωγραφίζουν από μικρή ηλικία, τα σχέδιά τους φαίνεται ότι περνάνε από την ίδια σειρά σταδίων. Στην αρχή μουτζουρώνουν. Σε ηλικία 3 ετών κάνουν ένα γιγάντιο βήμα, όταν αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι οι γραμμές τους μπορούν να αναπαραστήσουν κάτι. Την ίδια περίοδο τα παιδιά αρχίζουν να σχεδιάζουν κύκλους ή ελλείψεις, χωρίς τις σπείρες και τις γραμμές που γέμιζαν τις μουτζούρες τους. Καθώς τα παιδιά συνεχίζουν να αποκτούν εμπειρία στο σχέδιο, συνήθως υιοθετούν στερεότυπους τρόπους αναπαράστασης αντικειμένων: το σπίτι είναι ένα πεντάγωνο, ο ήλιος είναι ένας κύκλος με γραμμές που εκτείνονται από την επιφάνειά του, το λουλούδι είναι ένας κύκλος που περιβάλλεται από ελλείψεις, οι άνθρωποι και τα ζώα εμφανίζονται σαν μορφές γυρίνων.

Τελικά, τα παιδιά αρχίζουν να συνδυάζουν αναπαραστάσεις ανθρώπων και πραγμάτων, για να φτιάξουν σκηνές και ιστορίες ή να αποτυπώσουν ποικίλες εμπειρίες. Ανάμεσα στις ηλικίες 7 και 11 ετών, τα παιδιά αγωνίζονται όλο και περισσότερο να παράγουν ρεαλιστικά σχέδια. Συγχρόνως, γίνονται πιο επιδέξια στη σύνθεση και τις τεχνικές του σχεδίου. Οι άνθρωποι σχεδίαζαν επί χιλιάδες χρόνια, πριν αναπτυχθούν πλήρως και χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές αναπαράστασης αντικειμένων σε τρεις διαστάσεις. Ήδη, τα σημερινά παιδιά, που μεγαλώνουν με τρισδιάστατες αναπαραστάσεις γύρω τους, αποκτούν την ικανότητα να κάνουν τέτοια σχέδια σε πολύ μικρή ηλικία. Η εικόνα 11 δείχνει την αναπτυξιακή διαδοχή από την οποία περνάει το παιδί μαθαίνοντας να αναπαράγει σχηματικά το σπίτι σε τρεις διαστάσεις. Τα μικρότερα παιδιά συμπυκνώνουν τις τρεις διαστάσεις σε δυο. Η τρίτη διάσταση προστίθεται σταδιακά, αλλά στην αρχή συνενώνεται με μία από τις άλλες δύο διαστάσεις. Τελικά, τα παιδιά αποκτούν τρόπους αναπαράστασης της τρίτης διάστασης. Από την άποψη της επεξεργασίας πληροφοριών, αυτή η διαδοχή προκύπτει άμεσα από την αναπτυσσόμενη γνώση των παιδιών για τους κανόνες του σχεδίου και από την ικανότητά τους να θυμούνται ότι πρέπει να αναπαριστούν και τις τρεις συντεταγμένες στα σχέδιά τους.

---

<sup>26</sup> Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.133



### 3<sup>ο</sup> Στάδιο αντίληψης ( Μέση παιδική ηλικία 6-12 ετών)

Σε ηλικία 6 ετών τα παιδιά αποκτούν «κοινωνική νοημοσύνη», που περιλαμβάνει:

- Την απόκτηση σημαντικής πολιτισμικής γνώσης και δεξιοτήτων
- Ικανότητα για δουλειά
- Προσαρμογή στους κοινωνικούς κανόνες
- Επίδειξη συμπάθειας για τους άλλους.<sup>27</sup>

Σύμφωνα με τον Piaget πρόκειται για το 3<sup>ο</sup> στάδιο αντίληψης, το οποίο χαρακτηρίζει ως «συγκεκριμένης λογικής νόησης». Κατά τη μετάβαση από τη νηπιακή στη μέση παιδική ηλικία οι νοητικές πράξεις μετασχηματίζουν όλες τις πλευρές της ψυχολογικής λειτουργίας. Ο φυσικός κόσμος γίνεται πιο προβλέψιμος γιατί τα παιδιά τώρα καταλαβαίνουν πως ορισμένες φυσικές πλευρές των αντικειμένων, όπως το μέγεθος, η πυκνότητα, το μήκος και ο αριθμός παραμένουν ίδιες ακόμη κι αν έχουν αλλάξει άλλες πλευρές της εμφάνισης. Επίσης, η σκέψη γίνεται πιο οργανωμένη και ευέλικτη. Μπορούν να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις, όταν προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα, ή να επαναλάβουν νοερά τη διαδρομή τους εάν θέλουν. Ακόμη, η εμφάνιση των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων αλλάζει επίσης την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών: κατανοούν πώς να παίζουν παιχνίδια, κατανοούν καλύτερα τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες. Τα παιδιά δεν παγιδεύονται πλέον στη δική τους οπτική γωνία και μπορούν καλύτερα να ερμηνεύσουν τις προθέσεις των άλλων. Με αυτές τις καινούριες ικανότητες, το εύρος και η ποικιλία των κοινωνικών τους σχέσεων αυξάνεται.

Νέα χαρακτηριστικά της σκέψης των παιδιών ηλικίας 6 έως 12 ετών :

- Αποκέντρωση: Τα παιδιά μπορούν να εντοπίζουν και να σκέφτονται περισσότερα του ενός στοιχείου κάποιου αντικειμένου ταυτοχρόνως και να σχηματίζουν κατηγορίες σύμφωνα με πολλαπλά κριτήρια.
- Διατήρηση: Τα παιδιά κατανοούν ότι ορισμένες ιδιότητες ενός αντικειμένου θα παραμείνουν ίδιες ακόμη και όταν άλλες, επιφανειακές, αλλοιωθούν. Ξέρουν ότι όταν ένα ψηλό, λεπτό ποτήρι το αδειάσουμε μέσα σε ένα χαμηλό φαρδύ ποτήρι η ποσότητα του υγρού παραμένει ίδια.
- Λογική αναγκαιότητα: Τα παιδιά έχουν αποκτήσει την πεποίθηση ότι είναι λογικά αναγκαίο να διατηρούνται ορισμένα χαρακτηριστικά, παρ' όλες τις αλλαγές της εμφάνισης

---

<sup>27</sup> Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.336



- Ταυτότητα: Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι εάν τίποτα δεν έχει προστεθεί ή αφαιρεθεί, η ποσότητα πρέπει να παραμένει ίδια.
- Μείωση εγωκεντρισμού
  - Τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά σχετικά με αντικείμενα που ο ακροατής δεν μπορεί να δει
  - Τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν πώς τα βλέπουν οι άλλοι.<sup>28</sup>

Βρίσκοντας το δρόμο για το σπίτι (πείραμα): Οι Edward Cornell, C. Donald Heth και Wanda L. Rowat<sup>29</sup> (1992) κατέγραψαν τις ικανότητες παιδιών ηλικίας 6 και 12 ετών να βρουν το δρόμο της επιστροφής μέσα σε μια πανεπιστημιούπολη και μετά τις συνέκριναν με την απόδοση φοιτητών 22 ετών. Πρώτα, συνόδευσαν τα παιδιά σε μια απόμερη περιοχή του χώρου του πανεπιστημίου της Αλμπέρτα. Καθώς περπατούσαν, ο συνοδός έλεγε σε μερικά παιδιά να σταματούν κάθε τόσο και να κοιτάζουν πίσω, το δρόμο απ' όπου ήρθαν. Η ιδέα ήταν να δείξει στα παιδιά αυτά τη θέα που θα έβλεπαν όταν θα έκαναν τη διαδρομή αντίστροφα. Δεν είχαν πει όμως στα παιδιά ότι θα τους ζητήσουν να γυρίσουν μόνα τους πίσω, για να τα εμποδίσουν να αναπτύξουν εναλλακτικές στρατηγικές για να θυμούνται τη διαδρομή. Σε μια δεύτερη ομάδα παιδιών δεν είπαν να κοιτάζουν πίσω, τους είπαν μόνο ότι τους κάνουν μια σύντομη περιήγηση στην πανεπιστημιούπολη. Όταν διέσχισαν την πανεπιστημιούπολη, ζητήθηκε και από τις δυο ομάδες να οδηγήσουν το συνοδό τους πίσω στο σημείο εκκίνησης, γυρνώντας από τον ίδιο δρόμο.

Όπως ήταν αναμενόμενο, δεδομένων των περιορισμένων γνωστικών τους ικανοτήτων και εμπειριών να βρίσκουν το δρόμο, τα παιδιά των 6 ετών απέδωσαν λιγότερο καλά από τα παιδιά των 12 ή τους φοιτητές των 22 ετών. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην απόδοση των δυο μεγαλύτερων ομάδων. Αυτό το αποτέλεσμα συμπληρώνει τα ευρήματα ότι η απόσταση που ένας γονιός επιτρέπει στο παιδί του να διασχίσει μόνο του (η οποία αποκαλείται περιοχή σπιτιού) διευρύνεται γρήγορα στη διάρκεια των πρώτων ετών του δημοτικού και παραμένει σταθερή μετά την ηλικία των 10 έως 12 ετών (Moore & Young, 1978).

Η χαμηλή απόδοση των παιδιών ηλικίας 6 ετών εξηγείται καλύτερα με τα αποτελέσματα των παιδιών, στα οποία ο συνοδός έλεγε να σταματήσουν και να κοιτάζουν πίσω τους σε σημαντικές διασταυρώσεις. Τα παιδιά 12 ετών και οι φοιτητές 22 ετών, στους οποίους είπαν να κοιτάζουν πίσω τους σε διάφορα σημεία της διαδρομής, απέδωσαν σημαντικά καλύτερα από εκείνους στους οποίους δεν δόθηκαν ειδικές οδηγίες. Όμως η στρατηγική αυτή δεν βοήθησε τα παιδιά των 6 ετών. Στην ηλικία αυτή, η απλή έκθεση σε μια στρατηγική δεν εξασφάλισε βελτίωση της μνήμης.

---

<sup>28</sup> Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.352

<sup>29</sup> Edward Cornell, C. Donald Heth και Wanda L. Rowat: συνεργάτες που ασχολήθηκαν με την εξελικτική ψυχολογία.





Το πάρκο του Gulliver, Βαλένθια, Ισπανία



Ring around a tree, παράρτημα παιδικού σταθμού στην περιοχή Tachikawa του Τόκιο



Παιδικός σταθμός Fagerborg, Όσλο, Νορβηγία

Πηγή: Διαδίκτυο



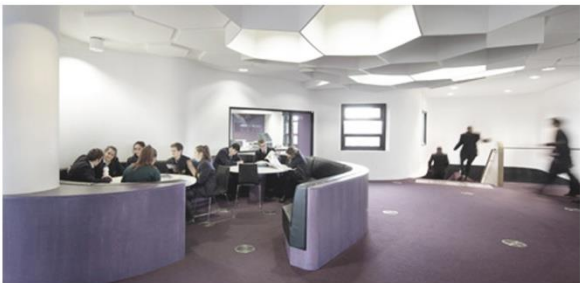
Ένα άλλο πείραμα του Cornell και των συνεργατών του επισημαίνει ακόμα περισσότερο τη δυσκολία των παιδιών ηλικίας 6 ετών. Αν τους έλεγαν να κοιτάζουν πίσω τη διαδρομή τους και τους έδειχναν σημεία που θα μπορούσαν να θυμούνται, τότε η ικανότητα των παιδιών να θυμούνται τη διαδρομή αυξανόταν σημαντικά.<sup>30</sup>

Ο Piaget πίστευε ότι, ενώ τα παιδιά μερικές φορές φαίνονται ικανά για συγκεκριμένες νοητικές πράξεις γιατί μπορούν σωματικά να πραγματοποιήσουν μια ενέργεια, αυτό το φαινόμενο δεν αντιστοιχεί στην ψυχολογική πραγματικότητα. Ο Piaget και η συνεργάτης του Barbel Inhelder δίνουν το παρακάτω παράδειγμα διαφοράς μεταξύ σωματικών και νοητικών πράξεων:

Παιδιά 4 και 5 ετών συχνά πηγαίνουν μόνα τους από το σπίτι στο σχολείο και επιστρέφουν από το σχολείο στο σπίτι κάθε μέρα, αν και η απόσταση μπορεί να είναι δέκα λεπτά περίπου. Κι όμως, αν τους ζητήσεις να αναπαραστήσουν τη διαδρομή τους με μικρά τρισδιάστατα χαρτονένια αντικείμενα (σπίτια, εκκλησία, δρόμοι, ποτάμι, πλατείες κ.τ.λ.) ή να φτιάξουν ένα σχέδιο του σχολείου, έτσι όπως φαίνεται απέναντι από το ποτάμι, δεν μπορούν να αναπαράγουν την τοπογραφική σχέση, έστω κι αν την χρησιμοποιούν διαρκώς στην πράξη (Piaget & Inhelder 1969).

---

<sup>30</sup> Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.341



Γυμνάσιο Penleigh and Essendon, Μελβούρνη, Αυστραλία  
Πηγή: Διαδίκτυο

#### 4<sup>ο</sup> Στάδιο αντίληψης (12-18 ετών)

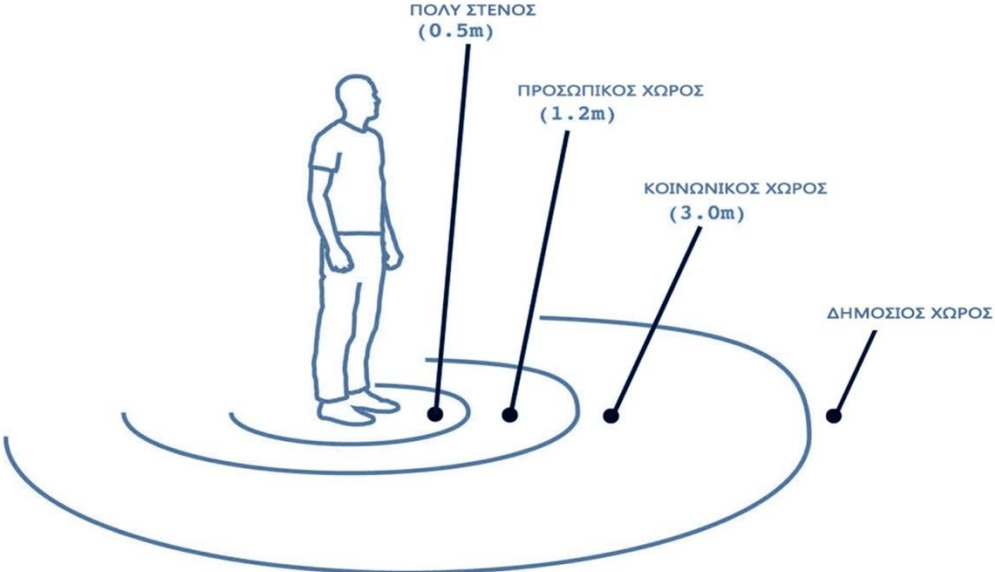
Το τελευταίο στάδιο αντίληψης διαρκεί από το 12 έτος ζωής μέχρι τα πρώιμα χρόνια της ενηλικίωσης. Πρόκειται για την περίοδο «τυπικής νόησης». Το παιδί αποκτά την ικανότητα της τυπικής νόησης, δηλαδή την ικανότητα να σκέφτεται με συστηματικό τρόπο για τις ποικίλες εναλλακτικές σχέσεις σε ένα πρόβλημα και οι συλλογισμοί ομαδοποιούνται, εξετάζονται και εξελίσσονται σε συνάρτηση με το δομημένο σύνολο, δηλαδή ένα σύνολο σχέσεων, το οποίο κανείς μπορεί να περιγράψει και να σκεφτεί λογικά. Για παράδειγμα, σε αυτή την ηλικιακή φάση της ανθρώπινης ζωής το άτομο μπορεί να χειριστεί προβλήματα «συνδυασμού μεταβλητών», τα οποία απαιτούν την ικανότητα να κρατά μια μεταβλητή σταθερή, ενώ επεξεργάζεται τις άλλες, καθώς και τη δημιουργία ενός νοερού δομημένου συνόλου, το οποίο είναι οργανωμένο με έννοιες που έχουν νόημα για το άτομο. Τέλος, το άτομο είναι σε θέση να αναλογιστεί και να περιγράψει τις διεργασίες της σκέψης του. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της τυπικής νόησης (Inhelder & Piaget, 1958).

Τόσο για τον Piaget όσο και για τους πιαζετικούς (Halford & Boyle, 1985) οι συγκεκριμένες νοητικές πράξεις εκδηλώνονται στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, διατήρησης ποσότητας και λογικής ταξινόμησης. Αυτά είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη γνωστική ανάπτυξη της μέσης παιδικής ηλικίας, δηλαδή η αυξημένη ικανότητα αντίληψης και συλλογισμού για δύο πράγματα συγχρόνως (Elkind, 1978). Άλλοι, ωστόσο, ψυχολόγοι, αμφισβήτησαν αυτή τη σταδιακή αλλαγή στη μέση ηλικία, υιοθετώντας την προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών, αντιμετωπίζοντας, δηλαδή, τη γνωστική ανάπτυξη ως μια τμηματική συσσώρευση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Carey, 1985· Keil, 1992· Siegler, 1976, 1995, 1996). Επομένως, σύμφωνα με την προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών η γνωστική ανάπτυξη στη μέση ηλικία συμβαίνει μέσα από έναν συνδυασμό σωματικών αλλαγών και άσκησης, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν σύνθετες και κοινωνικά αποδεκτές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική έρευνα, παρά την ασάφεια που προκύπτει από τη χρήση σταθμισμένων ασκήσεων για τον έλεγχο της επίδοσης των παιδιών σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θέτει σημαντικά ερωτήματα για την οικουμενικότητα των αλλαγών υπό μορφή σταδίων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και επισημαίνει τον ρόλο του πολιτισμού και της εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη.



**02**

**ΠΑΙΔΙ, ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ**



## 2.1 ΥΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ «ΠΑΙΔΙ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

Σημαντικός αριθμός μελετών, ιδίως ψυχολογικών, ψυχοκοινωνικών και εθνολογικών, θεωρεί ότι ο άνθρωπος αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον ταυτόχρονα υλικό και κοινωνικό. Έτσι, προσεγγίζει τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας ως διαδικασίες που δομούνται πάνω σε μια βάση υλικού χώρου. Στα πλαίσια αυτά, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε ορισμένες έννοιες γύρω από τις οποίες αρθρώνεται η σχέση «άτομο-ομάδα-υλικός χώρος». Ειδικότερα, αναφέρουμε τη μελέτη των συμπεριφορών για την κυριαρχία μιας «περιοχής» («territory»): τμήμα χώρου που οικειοποιήθηκε και χρησιμοποιεί ένα άτομο ή μια ομάδα, καθώς και για την υπεράσπισή της από τους «παρεισακτους» (άτομα ή ομάδες που τη διεκδικούν, συμβολικά ή/ και κυριολεκτικά), που έδειξε ότι η σχέση με τον υλικό χώρο αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των διαδικασιών επικοινωνίας. Επίσης, μέσα από τη διερεύνηση εννοιών όπως «προσωπικός χώρος» («personal space»)<sup>31</sup>, «βασικός χώρος ζωής» («life space»), αποδείχτηκε ότι οι κοινωνικές σχέσεις αρθρώνονται γύρω από ενόχτες συμπεριφοράς-χώρου, επικεντρωμένες στο άτομο ή στους πόλους μιας διαπροσωπικής σχέσης. Εδώ, ο υλικός χώρος αναδεικνύεται σε ρυθμιστικό παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων, φορτισμένος με συναισθήματα και πολιτισμικά στοιχεία, συνδεδεμένα με τον τρόπο ζωής και τα συστήματα αξιών και μοντέλων που τον επηρεάζουν.

Αυτές οι προσεγγίσεις τονίζουν ότι ο υλικός χώρος είναι μια σύνθετη και πολυδύναμη πραγματικότητα. Η γεωμετρική του υπόσταση συνδέεται με τα φαινόμενα οργάνωσης και λειτουργίας μιας κοινωνίας, καθώς και με τις ψυχοκοινωνικές διαδικασίες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της καθημερινής ζωής. Έτσι, ο υλικός χώρος αποκτά μια σαφή, ανθρωποκεντρική ποιότητα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τονίζουν τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στη γεωμετρική και στην υποκειμενική ποιότητα του υλικού χώρου. Ο χώρος μπορεί, αντικειμενικά, να περιγράφεται από τη γεωμετρική του δομή, αλλά προσδιορίζεται και αποκτά την πραγματική του ταυτότητα μέσα από τις υποκειμενικές θεωρήσεις του, που επεξεργάζονται τα άτομα ή/ και οι ομάδες που ζουν σ' αυτόν. Εδώ, τα δεδομένα του υλικού χώρου παραπέμπουν στη σχέση «άνθρωπος-χώρος», με τρόπο επικεντρωμένο στο άτομο και στην ομάδα.

Το άτομο ή η ομάδα ανθρώπων που ζει σε έναν χώρο δημιουργεί μια δική του σχέση με αυτόν. Έτσι, αναδεικνύεται σε υποκείμενο της σχέσης του με τον υλικό χώρο. Το υποκείμενο, λοιπόν, βιώνει τον υλικό χώρο και, χρησιμοποιώντας τον στα πλαίσια μιας κοινωνικής δυναμικής, επιδρά πάνω του και τον τροποποιεί. Με τον τρόπο αυτό, του προσδίδει και την τελική

---

<sup>31</sup> «προσωπικός χώρος» («personal space»): είναι η περιοχή γύρω από κάθε άτομο ή εκείνη η περιοχή την οποία το άτομο θεωρεί ότι είναι δική του. Για τους περισσότερους ανθρώπους έχει αξία ο προσωπικός τους χώρος και αισθάνονται δυσφορία, θυμό ή άγχος, όταν αυτός καταπατείται.





του ταυτότητα, η οποία διαμορφώνεται σε συγκεκριμένο χωρο-χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, στους τυποποιημένους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κώδικες που εκφράζονται μέσα από τον υλικό χώρο, παρεμβαίνει η δημιουργική σχέση του υποκειμένου με αυτόν. Και στην κωδικοποιημένη οργάνωση του υλικού χώρου συνήθως αντιπαρατίθεται η χρήση του από το υποκείμενο, που οδηγεί σε φαινόμενα αναδιοργάνωσης του χώρου. Αυτή η διαδικασία εισάγει στο χώρο μια δυναμική επικεντρωμένη στο υποκείμενο (άτομο ή ομάδα), η οποία λειτουργεί αντίθετα προς εκείνη που είναι επικεντρωμένη στα κοινωνικά πρότυπα.

Τα χαρακτηριστικά του υλικού χώρου, λοιπόν, δεν καθορίζονται μόνο από τη γεωμετρική του διάσταση, που προσδιορίζεται από διάφορες μετρικές μονάδες. Ο χώρος αποτελεί μια σύνθετη υλική πραγματικότητα, της οποίας η ευκλείδεια γεωμετρική δομή είναι επενδεδυμένη με ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους, που της προσδίδουν μια δυναμική ανθρωποκεντρική ποιότητα.

Η σχέση του παιδιού με τον υλικό χώρο οργανώνεται σε δύο βασικά επίπεδα:

- στον ευρύτερο διαμορφωμένο υλικό χώρο, αρχιτεκτονικό και πολεοδομικό, εσωτερικό και υπαίθριο, με δομές και ποιότητα που εκφράζουν κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, και υποδεικνύουν τρόπους ζωής. Στο επίπεδο αυτό, ο χώρος αποτελεί ουσιαστικά μια πηγή συμπυκνωμένης πληροφορίας, που παρέχει ένα σύνθετο, χωρο-πολιτισμικό ερέθισμα αγωγής.

Στην πραγματικότητα πρόκειται για ερεθίσματα μάθησης που προσλαμβάνει και βιώνει το παιδί, καθώς χρησιμοποιεί τον υλικό χώρο. Αναγκαίο είναι, λοιπόν, η παιδαγωγική διαδικασία να «βγαίνει» από το σχολικό χώρο και να αναπτύσσεται στον ευρύτερο υλικό χώρο της πόλης ή της υπαίθρου.

- στον υλικό χώρο που περιβάλλει άμεσα το παιδί, προσφέροντάς του ένα πεδίο παρατήρησης και δράσης, δημιουργικότητας και έκφρασης, επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων, με διαδικασίες που επικεντρώνονται στο ίδιο το παιδί.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.21-22, 29



Μέσα από μία προσέγγιση κοινωνικής εθνολογίας και κοινωνικής ψυχολογίας, ο Chombart de Lauwe<sup>33</sup> διακρίνει τρία είδη χώρου:

- τον «χώρο-αντικείμενο», που υποδηλώνει τον υλικό χώρο
- τον «χώρο-αναπαράσταση», που προσδιορίζεται από το σύνολο των συμβόλων και των σημάτων, τα οποία επιτρέπουν στο υποκείμενο να αναπαραστήσει νοητικά το «χώρο-αντικείμενο»
- τον «χώρο-δράση», ο οποίος επίσης αναφέρεται στο «χώρο-αντικείμενο», προσεγγίζοντάς τον ως πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας.<sup>34</sup>

Άρα, στο επίπεδο αυτό, η υλική διάσταση του υλικού χώρου βιώνεται από το παιδί και οδηγεί σε υποκειμενικές θεωρήσεις, οι οποίες αν και είναι ενταγμένες στο κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο, δεν αποτελούν πιστή αναπαραγωγή της πραγματικότητας.

Είναι φανερό ότι τα δύο επίπεδα συνυπάρχουν και αποτελούν ενιαίο σύνολο. Ωστόσο, η διάκρισή τους επιβάλλεται από μεθοδολογική άποψη, επειδή έχουν διαφορετικό προσανατολισμό.

Σημαντικό ρόλο, επομένως, στην οικοδόμηση της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο και, γενικότερα, με το περιβάλλον διαδραματίζει η νοητική αναπαράσταση, η οποία είναι ο ψυχολογικός μηχανισμός που ανασυνθέτει την πραγματικότητα με την οποία έρχεται σε επαφή το υποκείμενο, καθώς και το αποτέλεσμα της λειτουργίας του μηχανισμού αυτού. Δομείται χρησιμοποιώντας δεδομένα από την αντίληψη και τη μνήμη και συσχετιζόμενη με συστήματα αξιών, κοινωνικά μοντέλα, εικόνες, άλλες αναπαραστάσεις, ενώ παράλληλα ενσωματώνει δεδομένα τόσο του υποκειμένου, όσο και του κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Η νοητική αναπαράσταση είναι ένας μηχανισμός αναπροσαρμογής μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του, που εισάγει ένα σύστημα ερμηνείας του αναπαριστώμενου στοιχείου. Εμφανίζεται, λοιπόν, και εδώ η αντίθεση ανάμεσα στην κωδικοποιημένη οργάνωση και στην αυθόρμητη χρήση του χώρου, που οδηγεί σε αναδιοργάνωση του χώρου (άτυπη ή όχι) και που εντάσσεται στη δυναμική της σχέσης (υποκείμενο-περιβάλλον).

Σύμφωνα με τον Piaget, η δόμηση και η λειτουργία συστημάτων από νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου συμβαδίζει και συνεργάζεται με τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, ιδίως με τη γνωστική του ανάπτυξη. Οι νοητικές αναπαραστάσεις είναι

---

<sup>33</sup> Paul-Henry Chombart de Lauwe (1913-1998): Γάλλος κοινωνιολόγος, γνωστός ως πρωτοπόρος της αστικής κοινωνιολογίας στην Γαλλία.

<sup>34</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.30



στην αρχή υπεραπλουστευμένες, ένα είδος προπλάσματος της κατοπινής τους δομής, γρήγορα όμως εξελίσσονται και τελειοποιούμενες διαρκώς, οδηγούν στη διαδοχική εμφάνιση τριών συστημάτων αναπαριστώμενου χώρου:

- του «τοπολογικού χώρου». Κατά τον Piaget, ο βαθμός γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού επηρεάζει το σχηματισμό τοπολογικών εννοιών και σχέσεων (γειτονιάς, διαχωρισμού, εγκιβωτισμού, συνέχειας και ασυνέχειας). Η διαδικασία αυτή, που εμφανίζεται περίπου από την ηλικία των 15 μηνών, οδηγεί στην τοπολογική αναπαράσταση του χώρου από το παιδί. Είναι χώρος ποιοτικός και όχι ποσοτικός, επειδή η έννοια του μετρικού μεγέθους δεν έχει ακόμα εμφανιστεί
- του «προβολικού χώρου», που χαρακτηρίζεται από τη σταθερότητα του σχήματος των αντικειμένων
- του «ευκλείδειου χώρου», που βασίζεται στη σταθερότητα των μετρικών σχέσεων στο πλαίσιο μιας ευκλείδειας αντίληψης του χώρου.<sup>35</sup>

Τα συστήματα αυτά, λειτουργώντας μέσα από μηχανισμούς «αφομοίωσης», «προσαρμογής» και «ισορροπίας», ανασυνθέτουν το χώρο, συνδέοντας τα στοιχεία του με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Το παιδί προσεγγίζει βαθμιαία την αντικειμενική πραγματικότητα - μέσα από δραστηριότητες στο χώρο, κατανοήσεις εννοιών και ιδίως μέσα από την αποκατάσταση σταθερών σχέσεων - τόσο ανάμεσα στο ίδιο και στα αντικείμενα, όσο και μεταξύ των αντικειμένων του χώρου, ιδιότητες που αποκτά όταν κατακτά τον «ευκλείδειο χώρο».

Το σύστημα «νοητικές αναπαραστάσεις – δραστηριότητες στο χώρο» αποτελεί ουσιαστικό μηχανισμό της σχέσης του παιδιού με το υλικό και το κοινωνικό περιβάλλον, επειδή συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, ιδίως στην οργάνωση της λογικής σκέψης και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Ειδικότερα, στην περίπτωση της πρώτης παιδικής ηλικίας, η σχέση παιδιού-χώρου ενεργοποιεί στα πλαίσια της καθημερινής ζωής μηχανισμούς άμεσης επικοινωνίας με το περιβάλλον, που περιλαμβάνουν στάδια παρατήρησης, αναγνώρισης, ερμηνείας-αφομοίωσης του κόσμου και των φαινομένων, και έκφρασης του παιδιού στο περιβάλλον μέσω παρεμβάσεων στο χώρο. Οι μηχανισμοί αυτοί, ενεργοποιούμενοι στα πλαίσια μιας διαδικασίας αγωγής, μπορούν να ενταχθούν συστηματικά σε μια δημιουργική επαφή του παιδιού με το περιβάλλον του και να αποτελέσουν μέσο για την υποστήριξη των διαδικασιών μάθησης, όσο και συνολικότερα, της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού.

---

<sup>35</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.33



## Παιδί και κατοικία

Από όλους τους δομημένους χώρους, ο οικογενειακός χώρος είναι ο πρωταρχικός. Για το παιδί, το οικογενειακό σπίτι είναι η προέκταση της μητρικής αγκαλιάς. Φυλάμε όλοι με μια συγκίνηση μια ανάμνηση του σπιτιού που περάσαμε τα πρώτα μας χρόνια. Σε όλες τις γλώσσες, οι λέξεις που το προσδιορίζουν προφέρονται με έναν τόνο πιο ζεστό, πιο μαλακό ή πιο τραγουδιστό (Home, Sweet Home, Casa, Σπίτι μου σπιτάκι μου).

Η πρώτη λειτουργία του σπιτιού είναι μια λειτουργία προστασίας. Προφυλάσσει από τον εξωτερικό κόσμο και από τις αντίπαλες δυνάμεις του: κρία, κακοκαιρίες, διάφορες απειλές. Είναι η φωλιά, το κοχύλι, το καταφύγιο. Το μικρό παιδί στο σπίτι προστατεύεται διπλά: από το ίδιο το σπίτι και από την παρουσία των γονιών του. Η λειτουργία της προστασίας είναι δεμένη με αυτή της χαλάρωσης, της ξεκούρασης, της άνεσης. Το σπίτι δεν προστατεύει μόνο από τις εξωτερικές απειλές, ξεκουράζει και από τους κόπους. Είναι πραγματικά συνταιριασμένο με την ιδέα της ελευθερίας. Εκεί ο καθένας είναι απόλυτα ελεύθερος να κάνει εκείνο που θέλει προφυλαγμένος από τα βλέμματα και τις κριτικές των γειτόνων. Το οικογενειακό σπίτι είναι μαζί η φωλιά που το παιδί νιώθει πάντα, πολύ κοντά και προσεκτικά, τη θαλπωρή της μητρικής αγάπης και ο τόπος της ανεμελιάς, που έχει τη δυνατότητα να διαλέξει, τουλάχιστον ορισμένες στιγμές, τις δραστηριότητές του: παιχνίδι ή ονειροπόλημα, διάβασμα ή χειροτεχνία. Πρέπει να μην νιώθει πως πάντα κάποιος είναι πάνω από το κεφάλι του, πως κάτι συγκεκριμένο πρέπει να κάνει, αλλά να μπορεί να αφήνεται να το τραβά η φαντασία του.

Η οικογενειακή κυψέλη πρέπει να είναι ενωμένη, να ζει μαζί, τα μέλη της να συγκεντρώνονται σε ορισμένες στιγμές, αλλά πρέπει να βρίσκουν εκεί δυνατότητες αυτονομίας. Αν ο χώρος είναι πολύ περιορισμένος θα γεννηθούν συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα, αν είναι πολύ απέραντος η οικογενειακή κυψέλη κινδυνεύει να έχει χαλαρούς δεσμούς και το παιδί θα νιώθει πολύ μοναχικό.

Η αρμονία της κοινής ζωής στην οικογενειακή εστία στηρίζεται λοιπόν σε μια πολύ ευπαθή ισορροπία στην οποία η διάταξη παίζει έναν πρωταρχικό ρόλο. Οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά και ανάμεσα στα αδέρφια διευκολύνονται πολύ από τη διάθεση του χώρου. Πρέπει να είναι έτσι διευθετημένος ώστε να δίνει τη δυνατότητα και για τη συγκέντρωση της οικογένειας και για την απομόνωση του κάθε μέλους της.

Η πρωταρχική λειτουργία του σπιτιού είναι να προστατεύει τους κατοίκους του από τον έξω κόσμο. Τους θέτει παράμερα από την κοινωνία. Η σχέση ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό εκφράζει ένα από τα θεμελιακά χαρακτηριστικά της τέχνης του «κατοικείν». Το σπίτι είναι πρωταρχικά ένα οχυρό ενάντια στους ξένους. Αλλά ταυτόχρονα είναι τόπος υποδοχής για τους φίλους και προνομιούχος τόπος που οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να ασκούνται σε ένα πλαίσιο περισσότερο οικείο και





εγκάρδιο. Τα δωμάτια υποδοχής του σπιτιού είναι η μαρτυρία θέλησης ανοίγματος του εσωτερικού προς τα έξω. Το παιδί πρέπει να παίρνει μέρος σε αυτό το άνοιγμα στον έξω κόσμο. Πρέπει να μπορεί να έχει κάποια κοινωνική ζωή, χωρίς όμως να ξεφεύγει από το περιβάλλον της οικογενειακής εστίας. Η ανακάλυψη του κόσμου παρουσιάζεται τότε σαν μια ποικιλία της οικογενειακής ζωής.

Ο χώρος που αποτελείται από τα διάφορα δωμάτια της οικογενειακής κατοικίας ή του σχολείου ενδιαφέρει το παιδί στο μέτρο που προσπαθεί να τον προσωποποιήσει και να ιδιοποιηθεί μέρη του. Αυτή η ανάγκη ιδιοποίησης του χώρου από το παιδί είναι θεμελιακή. Τη διαπιστώνει κανείς σε παιδιά πολύ διαφορετικών ηλικιών. Όταν το παιδί κατοικεί σε πολυκατοικία και τη σχεδιάζει, νοιώθει συχνά την ανάγκη να ξεχωρίσει το διαμέρισμά του: σέρνει γύρω-γύρω από τα παράθυρά του μια μολυβιά και λέει «εγώ κατοικώ εκεί» ή ακόμα συνοδεύει το σχέδιο με ένα σκίτσο του διαμερίσματος, έτσι που να αντισταθμίζεται ο ανώνυμος χαρακτήρας της πρόσοψης. Οι γείτονες, σε αυτές τις πολυκατοικίες, γίνονται ανεκτοί πολύ άσχημα από τα παιδιά. Θεωρούνται σαν αντίζηλοι που αμφισβητούν τον ζωτικό χώρο της οικογένειας.

Στο εσωτερικό της κατοικίας ή του σχολείου, το παιδί, όποιας ηλικίας, προσπαθεί με πείσμα να «πιάσει» την θέση «του», να ιδιοποιηθεί ένα κομμάτι του χώρου. Κάθε παιδί επιθυμεί να έχει το δωμάτιό του, αποκλείει από αυτό τον αδερφό του ή την αδερφή του. Σε κάθε περίπτωση, θέλει να έχει μια γωνιά μόνο για τον εαυτό του, για να εργάζεται σε αυτή, όχι για τη δουλειά που χρειάζεται για το σχολείο, αλλά γι' αυτή που το ενδιαφέρει ιδιαίτερα: σχεδίασμα, χειροτεχνία, μουσική. Ο φωτισμός χρησιμοποιείται συχνά από το παιδί για να απομονώνεται. Αν η «γωνιά» του δεν είναι αρκετά προσωποποιημένη, μια λάμπα θα το βοηθήσει, ψυχολογικά, να οριοθετήσει το χώρο «του», να σχηματίσει ένα παραπέτασμα για να το ξεχωρίσει από τα αδέρφια του. Στο σχολείο πολλά παιδιά υποφέρουν που δεν έχουν τον «δικό» τους χώρο. Ζηλεύουν το δάσκαλο ή τη δασκάλα τους ή αντίθετα ανεβαίνουν στην εκτίμησή τους, γιατί έχουν μια ντουλάπα προσωπική. Συχνά τα παιδιά δείχνουν πως θα επιθυμούσαν να μπορούσαν να φέρνανε στην τάξη τα έπιπλα του σπιτιού τους. Αν κανείς τα ρωτήσει για τις άριστες διαστάσεις των δωματίων, εύχονται συχνά για μια τάξη πιο μικρή, πιο «ζεστή». Αντίστροφα παραπονιούνται αν στην τάξη είναι πολλά παιδιά, και πρέπει να στριμώχνονται στα θρανία τους. Στα σχέδια που κάνουν, δίνουν μεγάλη αξία στους χώρους για τα παιχνίδια.



## Παιδί και σχολικός χώρος

Στο σχολείο είναι που το παιδί έχει την πρώτη επαφή με την κοινωνική ζωή. Το οικογενειακό περιβάλλον, ακόμα και αν η οικογένεια είναι πολυάριθμη, είναι ένα περιβάλλον στενό και σχετικά κλειστό. Στο σχολείο, το παιδί γνωρίζει άλλα παιδιά, που δεν είναι τα αδέρφια του, άλλους μεγάλους που δεν είναι οι γονείς του. Το σχολείο πλαταίνει λοιπόν τις προοπτικές του και πλουτίζει τις εμπειρίες του. Η τάξη είναι ένα περιβάλλον ίσων, αφού συγκροτείται από μαθητές που έχουν την ίδια ηλικία, το ίδιο επίπεδο, τα ίδια καθήκοντα. Αλλά το σχολείο, στο σύνολό του, είναι ένα περιβάλλον περίπλοκο, διαρθρωμένο και ιεραρχημένο, που βασιλεύει μια καθορισμένη πειθαρχία. Αποτελεί λοιπόν έναν έξοχο σχηματισμό για τους μελλοντικούς πολίτες. Είναι ο κρίκος ανάμεσα στο προστατευτικό περιβάλλον της οικογένειας και την κοινωνία, με τους καταναγκασμούς της και τους αγώνες της.

Το νηπιαγωγείο είναι ακόμα πλησιέστερο στην οικογενειακή ατμόσφαιρα. Το παιδί εκεί το προσέχουν, έχει μια στοργή που το δημοτικό σχολείο δεν θα μπορεί πια να του τα δίνει με τόση απλοχεριά. Το παιχνίδι είναι εκεί η κύρια δραστηριότητα και μπορεί να παίζει όσο θέλει χωρίς φόβο να ενοχλήσει τους μεγάλους. Βρίσκει στη διάθεσή του εγκαταστάσεις φτιαγμένες ειδικά για αυτό, στα μέτρα του. Διαθέτει μεγαλύτερο χώρο για να παίζει από το σπίτι του, που ο χώρος πολύ συχνά είναι περιορισμένος.

Στο δημοτικό, το κλίμα είναι διαφορετικό. Η σχολική εργασία έχει τώρα το προβάδισμα σε σχέση με το παιχνίδι, οι καταναγκασμοί σε σχέση με τις ελευθερίες. Το παιδί πρέπει να υποτάσσεται στην ομαδική πειθαρχία, έρχεται σε αντιζηλία με τους συμμαθητές του στα μαθήματα ή κατά την ψυχαγωγία. Όμως όταν ο δάσκαλος ξέρει να είναι ένας αληθινός παιδαγωγός, το σχολείο γίνεται μια δεύτερη οικογενειακή εστία, που το παιδί μαθαίνει να συγκρίνει το «εγώ του» με το «εγώ» των άλλων, δοκιμάζεται στην άμιλλα της συλλογικής δουλειάς, ριψοκινδυνεύει για να ανακαλύψει την σκέψη του άλλου και την περιπλοκότητα των πραγμάτων, αναλαμβάνει τις πρώτες ευθύνες της συμμετοχής σε μια ζωή κοινοτική πιο πλατιά από την οικογένεια.

Το λύκειο και το κολλέγιο δίνουν στο παιδί την εμπειρία μιας μικρής κοινωνίας, πολύ πιο περίπλοκης από του δημοτικού. Δεν έχει πια έναν δάσκαλο για όλο το χρόνο, αλλά διαφορετικούς καθηγητές που ο καθένας τους έχει την ειδικότητά του. Τα κτίρια είναι πιο μεγάλα, η δομή τους πιο διαφοροποιημένη. Το ανακάτωμα είναι πιο μεγάλο, οι καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει πιο ποικίλες. Ο σχολικός ρυθμός είναι λιγότερο κανονικός, το παιδί έχει μεγαλύτερη ευθύνη στην χρησιμοποίηση του χρόνου του, στην οργάνωση της δουλειάς του. Έχει μεγαλύτερη ελευθερία και για να διαλέξει ανάμεσα



Νηπιαγωγείο στη Γρανάδα, Ισπανία  
Πηγή: Διαδίκτυο

στους συμμαθητές του αυτού που θέλει να κάνει φίλους. Εκεί είναι που θα γεννηθούν, στο μεγαλύτερο μέρος, οι πιο στέρεες φιλίες της ζωής.

#### α) Το παιδί στο νηπιαγωγείο

Το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος οργανωμένος χώρος στον οποίο βρίσκεται το παιδί έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Στο χώρο αυτό βρίσκεται με συνομηλικούς του που έχουν τις ίδιες απαιτήσεις, τα ίδια προνόμια και τα ίδια δικαιώματα. Στο νηπιαγωγείο υπάρχει μόνο ένας ενήλικος, τον οποίο είναι υποχρεωμένοι να μοιραστούν με άλλους 20-25 συνομηλικούς. Έτσι, δημιουργείται ο πρώτος ψυχικός κλωνισμός, ήπιας μορφής, στα παιδιά. Υποχρεώνονται καταρχήν στην στοιχειώδη εξυπηρέτησή τους, το πρώτο μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

Μη ξεχνάμε ότι στο σπίτι είναι συνήθως μόνο του το παιδί και ασχολούνται με αυτό περισσότεροι από ένας ενήλικες (μητέρα, πατέρας, γιαγιά, θείες κλπ.). Στο νηπιαγωγείο αυτά τα πράγματα αντιστρέφονται ακριβώς. Υποχρεώνονται στην κοινή χρήση ενός χώρου, των ίδιων αντικειμένων, στην οργάνωση της κοινής ζωής.

Η οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου δεν είναι ποτέ αυτοσκοπός, αλλά αποτελεί μέσο για την επίτευξη κάποιων άλλων σκοπών. Είναι μελετημένη έτσι, ώστε να διευκολυνθεί στο έργο της η νηπιαγωγός και να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκύπτουν. Ένας χώρος πλούσιος σε ερεθίσματα, σε υλικό και σε δραστηριότητες κεντρίζει τη δημιουργικότητα, την παρατηρητικότητα και την περιέργεια του μικρού παιδιού και δημιουργείται έτσι η ανάγκη για πιο συστηματικές και ολοκληρωμένες γνώσεις.

Σύμφωνα με τις τρεις οργανωτικές αρχές του χώρου του νηπιαγωγείου, στην αίθουσα θα πρέπει να προβλεφθεί:

- Χώρος για την τοποθέτηση των επίπλων και των υλικών.
- Χώρος για την άνετη μετακίνηση των παιδιών κοντά στα υλικά που θέλουν να χρησιμοποιήσουν.
- Χώρος εργασίας, χώρος δηλαδή που θα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να χρησιμοποιεί άνετα τα υλικά αυτά.

Επίσης, πρέπει να αξιοποιούνται οι ιδιαιτερότητες των αιθουσών. Μια εσοχή, π.χ. μια κολώνα στη μέση, δεν θα είναι εμπόδιο, αλλά θα πρέπει να αξιοποιηθεί.

Η αίθουσα πρέπει να χωρίζεται νοερά σε επιμέρους χώρους - γωνιές, όσο το δυνατόν περισσότερους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την κατάλληλη τοποθέτηση των επίπλων (ντουλάπες, παγκάκια, τραπεζάκια), όπως για παράδειγμα τοποθέτηση κάθετα στους τοίχους. Τα αντίστοιχα υλικά συγκεντρώνονται στους ανάλογους χώρους σε μικρότερα έπιπλα, ράφια και



Νηπιαγωγείο Leimondo, Ιαπωνία  
Πηγή: Διαδίκτυο

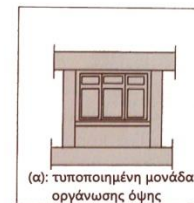
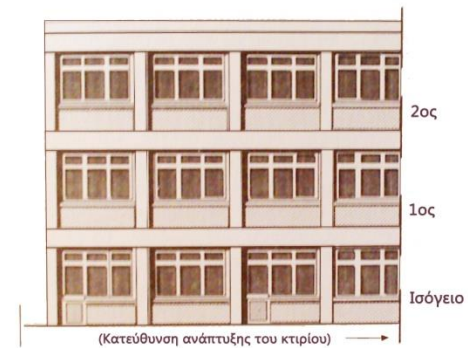
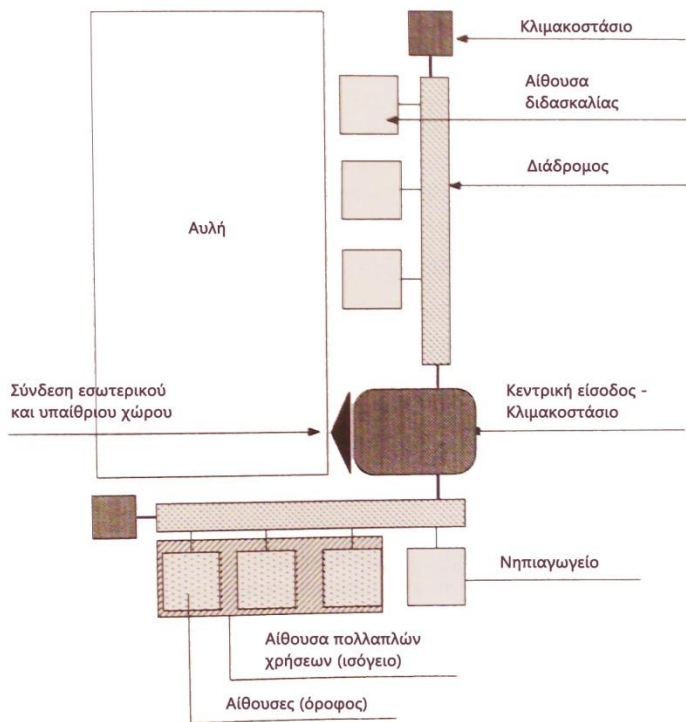
τραπεζάκια, σε ύψος προσιτό για τα παιδιά. Η οργάνωση αυτή σε επιμέρους χώρους είναι ανεκτίμητης αξίας, γιατί απλοποιεί την εργασία του νηπιαγωγείου. Οι χώροι αυτοί σκορπίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά στην αίθουσα σύμφωνα με τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Τα βοηθούν να συνηθίσουν στην τάξη, να αυτοεξυπηρετούνται, να ικανοποιούν την επιθυμία τους για δράση. Καλλιεργούν αβίαστα την ομαδική και την κοινωνική ζωή με τις μικρές ομάδες που σχηματίζονται στις διάφορες γωνιές. Δημιουργούν ερεθίσματα για συζητήσεις και προάγουν τη γλωσσική ικανότητα.

Αυτές οι επιμέρους γωνιές πρέπει να περιλαμβάνουν μια ποικιλία δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να εξερευνήσουν και να μάθουν μέσα από το παιχνίδι, να σκέφτονται και να ενεργοποιούν τη νοημοσύνη τους, να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, να καλλιεργήσουν μηχανισμούς που θα τα βοηθήσουν να αντιληφθούν και να αξιοποιήσουν τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του κόσμου που τα περιβάλλει. Για αυτό το λόγο, σε ένα νηπιαγωγείο πρέπει να προβλεφθεί χώρος για οικοδομικό υλικό, εικονογραφημένα βιβλία, μουσικά όργανα και αντικείμενα παραγωγής ήχων, ζωγραφική, χειροτεχνικές δραστηριότητες, επιτραπέζια παιδαγωγικά παιχνίδια, κουκλοθέατρο, κουκλόσπιτο, μαγαζάκι και ομαδική συζήτηση.

Βασική επιδίωξη, ακόμη, αποτελεί να μάθουν τα παιδιά από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες τη θέση των υλικών, να μάθουν ότι μετά τη χρήση κάθε πράγμα έχει τη θέση του. Το να τακτοποιούν τα παιδιά μόνα τους τα υλικά που χρησιμοποιούν τα βοηθάει να μάθουν το χώρο, αυτονομούνται από τη νηπιαγωγό και ωριμάζουν.

Η διακόσμηση του νηπιαγωγείου πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Επειδή ο εξοπλισμός και τα υλικά του νηπιαγωγείου έχουν έντονα χρώματα, καλό είναι οι τοίχοι και το δάπεδο, οι πόρτες, τα παράθυρα και οι κουρτίνες να δημιουργούν το κατάλληλο φόντο, δηλαδή πρέπει τα χρώματά τους να είναι σε διακριτικές αποχρώσεις.

Στο νηπιαγωγείο δε μπορεί να υπάρχει δημιουργικότητα και αυθορμητισμός χωρίς τη διαρκή υποστήριξη του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον που είμαστε εμείς και ο οργανωμένος χώρος οφείλει όχι μόνο να προσφέρει ερεθίσματα και να δημιουργεί ανάγκες, αλλά και να τροφοδοτεί συστηματικά τα παιδιά με ποικιλία έγκυρων γνώσεων. Το παιδί δεν είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για την πρόοδό του. Για αυτό, δεν πρέπει να παρερμηνεύουμε την έννοια της ελευθερίας, καθώς μια κακή εννοούμενη ελευθερία που αφήνει το παιδί να κάνει ό,τι θέλει του δημιουργεί σύγχυση και ανία. Η γνώση διέπεται από αυστηρούς νόμους – όχι από αυστηρή συμπεριφορά – και η κατάκτησή της απαιτεί λογική διεργασία και μεθοδικότητα. Μια αυθόρμητη δραστηριότητα αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα, όταν θα ενταχθεί στη σχέση ανάμεσα στην παιδική δραστηριότητα και στη δραστηριότητα της εκπαιδευτικού. Επομένως, σκοπός μας δεν είναι μόνο η οργάνωση του περιβάλλοντος και του υλικού, αλλά πρωταρχική ανάγκη είναι η δημιουργία κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας μέσα σε ένα πνεύμα ασφάλειας και αγάπης.



**Λειτουργικό σχήμα του ελληνικού μοντέλου σχολικού χώρου, που ισχύει για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.**

**Τυπική οργάνωση όψης στο ελληνικό μοντέλο σχολικού χώρου.**



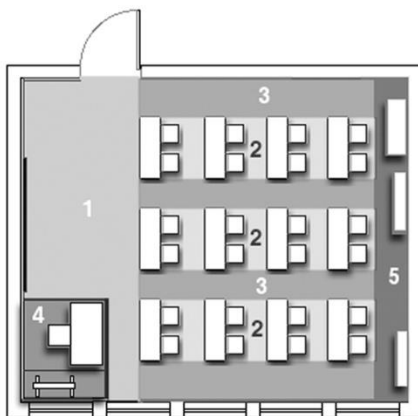
## β) Το σχολικό κτίριο από το δημοτικό ως το λύκειο

Τα σχολικά κτίρια στην Ελλάδα ακολουθούν όλα ένα, ουσιαστικά, ενιαίο μοντέλο σχολικού χώρου που επικρατεί από το 1894 ως σήμερα, με κάποια παραδείγματα κτιρίων του 20<sup>ου</sup> αιώνα που αποτελούν την εξαίρεση στον κανόνα. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως ενιαίο, επειδή όλοι οι τύποι σχολικού κτιρίου που εμφανίστηκαν στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, παρά τις κατά περιόδους διαφοροποιήσεις στην αισθητική τους, διακρίνονται για τη σταθερότητα στα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά: η σύνθεση της κάτοψης του κτιρίου, η διαρρύθμιση της τυπικής αίθουσας διδασκαλίας, η σχέση εσωτερικού και υπαίθριου σχολικού χώρου, η σχέση του σχολικού κτιρίου με το περιβάλλον του, διατηρούνται χωρίς ουσιαστικές αλλαγές μέχρι σήμερα.

- Η κάτοψη του κτιρίου οργανώνεται σταθερά γύρω από μια πορεία που οδηγεί από την είσοδο σε διαδρόμους και κατόπιν, στις «διδασκτικές μονάδες» - τάξεις. Τα κτίρια περιλαμβάνουν μόνον τρεις κατηγορίες εσωτερικού χώρου:
  - τους χώρους κυκλοφορίας (διαδρόμους-χωλ),
  - τις αίθουσες διδασκαλίας, που αποτελούν και τους μόνους εσωτερικούς χώρους που προβλέπονται για το μάθημα
  - τους βοηθητικούς χώρους.
- Οι αίθουσες διδασκαλίας έχουν πάντοτε ορθογώνιο σχήμα, βρίσκονται σε παράταξη και δεν έχουν καμιά άμεση λειτουργική σχέση, ούτε μεταξύ τους ούτε με τους άλλους εσωτερικούς ή υπαίθριους σχολικούς χώρους.
- Το σχολικό κτίριο στο σύνολό του είναι μόνιμα εσωστρεφές, αποκομμένο λειτουργικά και οπτικά από το περιβάλλον του, γεγονός που αντιστοιχεί στην απομόνωση της εκπαίδευσης από τη σύγχρονή της πραγματικότητα, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική.

Η αίθουσα διδασκαλίας: Η αίθουσα είναι το μόνο και αποκλειστικό τμήμα του κτιρίου, στο οποίο γίνονται τα μαθήματα (εκτός από τη γυμναστική). Όπως διαπιστώθηκε από έρευνες, η διαρρύθμιση του χώρου της εμφανίζει εκπληκτικές ομοιότητες από το 1894 έως το 2000. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν τα ακόλουθα :

- η διάταξη των θρανίων δε μεταβάλλεται: συνήθως τοποθετούνται σε παράλληλες σειρές προσανατολισμένες στον πίνακα
- η έδρα βρίσκεται πάνω σ' ένα βάθρο, ώστε να εξασφαλίζεται ο οπτικός έλεγχος της τάξης. Σήμερα, παρά τις λίγες εξαιρέσεις (ιδίως σε κτίρια δημοτικών σχολείων), το βάθρο εξακολουθεί να βρίσκεται στις αίθουσες.
- η θέση της έδρας παραμένει δίπλα στον πίνακα, προς την πλευρά του παραθύρου
- υπάρχουν συμβολικά-εκπαιδευτικά σημεία αναφοράς που κυριαρχούν στο χώρο - δηλαδή ο πίνακας, η έδρα, η εικόνα του Ιησού - και τα οποία παραμένουν τα ίδια και στις ίδιες θέσεις.



Εικόνα 12. Τυπική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

1. Παράδοση - εξέταση του μαθήματος (27% της επιφάνειας της αίθουσας)
2. Περιοχή των μαθητών (33%)
3. Διάδρομοι κυκλοφορίας (28%)
4. Γωνία του εκπαιδευτικού (5%)
5. Λοιποί χώροι (7%)

Οι ομοιότητες αυτές συναρτώνται προς εκείνες που παρατηρούνται στο αρχιτεκτονικό σχέδιο της αίθουσας:

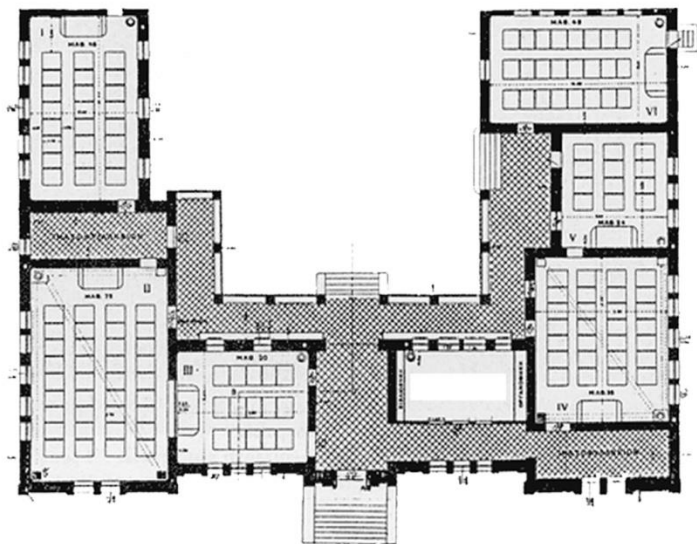
- η κάτοψη έχει ορθογώνιο σχήμα
- οι πόρτες και τα παράθυρα βρίσκονται σε αντίστοιχες θέσεις: η πόρτα απέναντι από τα παράθυρα και κοντά στον πίνακα, ενώ τα παράθυρα κατά μήκος της μεγάλης πλευράς της αίθουσας, αριστερά από τη διάταξη των θρανίων.

Η οργάνωση του χώρου της τάξης συνδέεται με πρότυπα σχέσεων και συμπεριφορών που θεωρεί ως ορθά το σχολείο για τους μαθητές. Έτσι, η πανομοιότυπη διαρρύθμιση στις αίθουσες διδασκαλίας εκφράζει τη σταθερότητα των επίσημων κατευθύνσεων σχετικά με τα θέματα αυτά, δηλαδή, στην ουσία, σχετικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η εμμονή στη διάταξη των θρανίων σε παράλληλες σειρές που «βλέπουν» στον πίνακα σημαίνει ότι, σε όλη την περίοδο, από το 1894 ως σήμερα, οι θέσεις που καταλαμβάνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός παραμένουν σταθερές:

- ο εκπαιδευτικός απέναντι από τους μαθητές και, συχνά, ψηλότερα απ' αυτούς για να εξασφαλίζει τον οπτικό έλεγχο της τάξης
- οι μαθητές κάθονται ο ένας πλάι με τον άλλο, βλέποντας προς τον πίνακα και, παράλληλα, τις πλάτες των μαθητών της μπροστινής σειράς.

Αλλά, αυτή η σταθερότητα των θέσεων στο χώρο συνδέεται με τη «σταθερότητα» (δηλαδή την έλλειψη αλλαγών) στον τρόπο εργασίας: οι μαθητές εργάζονται ατομικά, χωρίς να επιτρέπεται να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους που βρίσκονται δίπλα, μπροστά ή πίσω από αυτούς. Για οποιαδήποτε διαφορετική μορφή σχολικής εργασίας θα απαιτούνταν αλλαγή στη διάταξη των θρανίων: για παράδειγμα, για εργασία σε ομάδες είναι απαραίτητη η τοποθέτηση των θρανίων έτσι, ώστε οι μαθητές της ομάδας να βλέπονται πρόσωπο με πρόσωπο κλπ. Ο μαθητής εργάζεται παρακολουθώντας τον εκπαιδευτικό που διδάσκει. Όταν ο τελευταίος θέλει να καταγραφούν επακριβώς τα λόγια του, τα γράφει στον πίνακα, ώστε ο μαθητής να τα αντιγράψει όπως είναι. Προς τον πίνακα στρέφονται για να κάνουν παρατηρήσεις ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Ο πίνακας είναι το στοιχείο χώρου που συνδέεται συμβολικά ταυτόχρονα με την παροχή γνώσης, τον έλεγχο της αποκτημένης γνώσης και, κατά συνέπεια, την άσκηση εκπαιδευτικής εξουσίας. Έτσι λειτούργησε η σχολική τάξη σε όλη τη διάρκεια της περιόδου, από το 1894 ως σήμερα.

Οι συνθήκες αυτές οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός «άγραφου κανόνα» για οργάνωση της αίθουσας σε περιοχές εργασίας και κυκλοφορίας που, επίσης, παρέμειναν σταθερές και αυστηρά διαχωρισμένες στην περίοδο των 106 χρόνων. Ο μαθητής μετακινείται μόνον εφόσον έχει «συγκεκριμένο λόγο» και, συνήθως, αφού πάρει άδεια. Η εικόνα 12 δείχνει την κατανομή του χώρου της αίθουσας σε νοητές περιοχές εργασίας, έτσι όπως διαπιστώθηκε από έρευνα που έγινε το 1997 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης.



Τυπική κάτοψη εξατάξιου σχολείου

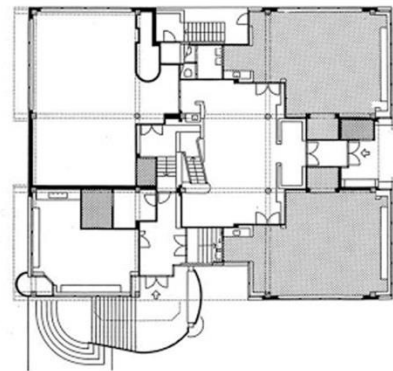
Πηγή: Διαδίκτυο

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο χώρος του μαθητή ανέρχεται μόνο στο 33% του εμβαδού της αίθουσας, ενώ το 36% του χώρου δε χρησιμοποιείται για το μάθημα: είναι το κομμάτι της τάξης που περιλαμβάνει τους διαδρόμους κυκλοφορίας (28%) και «ό,τι περισσεύει» πίσω από τα θρανία (7%).

Η πανομοιότυπη, λοιπόν, διαρρύθμιση στις αίθουσες διδασκαλίας φανερώνει μια τυποποίηση των σχέσεων χώρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία ενισχύει το δασκαλοκεντρικό και ασύμμετρο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (δασκαλοκεντρική), ο ρόλος του «εκπαιδευτικού - ρήτορα» και του «μαθητή - εκτελεστή οδηγιών», η μικρή ή ανύπαρκτη δυνατότητα του μαθητή να αυτενεργεί και να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και τη δημιουργικότητά του, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα, που μοιάζει με μια άγραφη «εκπαιδευτική τελετουργία», είναι μερικά από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας την περίοδο 1894-2000. Τα χαρακτηριστικά αυτά πήραν την τυποποιημένη μορφή η οποία κυριαρχεί ακόμα και σήμερα και συνεχίζει να εκφράζεται, αλλά και να ενισχύεται, μέσα από τη διαρρύθμιση του χώρου.

Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο χώρος στο ελληνικό σχολείο είναι μονολειτουργικός, δηλαδή έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί με μόνο έναν και πάντα τον ίδιο τρόπο: η προσέγγιση στις αίθουσες, η μέθοδος εργασίας στην τάξη, η σχέση του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο με τον τρόπο που υποδεικνύει η συγκεκριμένη αρχιτεκτονική οργάνωση. Παράλληλα, η οργάνωση των εκπαιδευτικών σχέσεων που αντιστοιχεί στο μονολειτουργικό χαρακτήρα του χώρου είναι μονόπλευρη, δηλαδή λειτουργεί και αυτή προς μια μόνον κατεύθυνση, από τον πόλο του εκπαιδευτικού προς εκείνο του μαθητή και όχι αντίστροφα, και στηρίζεται σε στερεότυπες, εξίσου δύσκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Δημιουργείται, έτσι, ένα απόλυτα ανελαστικό μοντέλο από το συνδυασμό χώρου και σχέσεων που δεν εμπεριέχει την παραμικρή δυνατότητα αυτοεξέλιξης. Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση της αίθουσας, ιδίως η διάταξη των θρανίων σε σειρές που είναι σχεδιασμένη για ατομική εργασία, εμποδίζει την εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών που στηρίζονται στη συνεργασία και το διάλογο. Άρα, η αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι εφικτή αν ο χώρος παραμείνει ως έχει: η υιοθέτηση νέων πρακτικών απαιτεί κάποια, έστω και περιορισμένη, μετατροπή του χώρου. Από την άλλη πλευρά, μια τροποποίηση της δομής του χώρου, όπως η εφαρμογή μιας διάταξης των θρανίων για εργασία σε ομάδες, είναι άχρηστη αν δεν συνοδεύεται από αντίστοιχες αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές που σήμερα είναι προσαρμοσμένες στην ατομική εργασία. Αυτή η ανελαστική ποιότητα του χώρου και των εκπαιδευτικών σχέσεων αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.



Μοντεσσοριανό Δημοτικό σχολείο Apollo, Αμστερνταμ  
Πηγή: Διαδίκτυο

Μια έρευνα σε ελληνικά σχολεία έδειξε ότι το υφιστάμενο μοντέλο σχολικού χώρου στην Ελλάδα συντελεί στην αύξηση δυο αρνητικών εκπαιδευτικών φαινομένων: της σχολικής δυσκολίας και, ακόμα χειρότερα, της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Όπως έδειξε η παρατήρηση σε δέκα επιλεγμένες τάξεις, μετά από τέσσερις μήνες λειτουργίας των σχολείων, οι ανισότητες που υπήρχαν μεταξύ των μαθητών οξύνθηκαν, επειδή παρατηρήθηκε ελαφριά αύξηση του ποσοστού των επιτυχημένων μαθητών, μείωση εκείνων που είχαν μέτριες επιδόσεις και, τέλος, διόγκωση του ποσοστού των μαθητών που είχαν χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες στην τάξη. Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με τα πορίσματα ερευνών, ιδίως Derouet-Besson (1999), Vayer et al (1991), Weinstein (1997 και 1987).

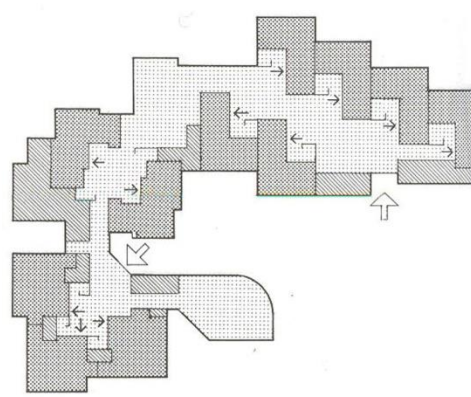
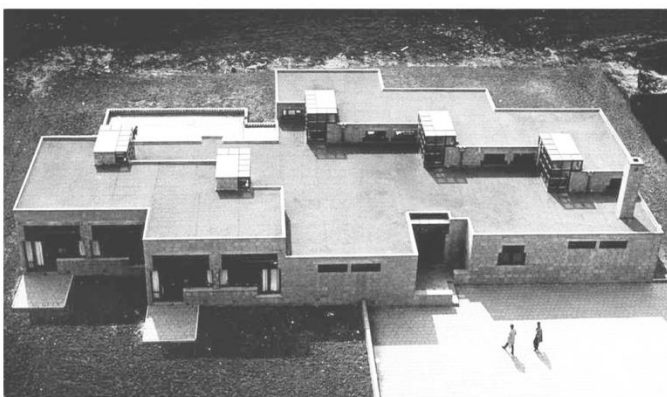
Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα αν είναι δυνατή η αναβάθμιση του συγκεκριμένου ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με την προϋπόθεση ότι δε θα χρειαστεί όλα να γκρεμιστούν και να ξανακτιστούν από την αρχή. Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται φανερό ότι για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος απαιτείται οπωσδήποτε παρέμβαση και στα θέματα που έχουν σχέση με το χώρο και με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή τις εκπαιδευτικές σχέσεις και τις πρακτικές στην τάξη.

Ο κοινός παρονομαστής τους είναι οι σχέσεις χώρου που αλληλεπιδρούν με τις υπόλοιπες παραμέτρους. Το κεντρικό, λοιπόν, σημείο της παρέμβασης αποτελούν οι τροποποιήσεις στο χώρο, ώστε να είναι εφικτές οι αλλαγές και στα άλλα επίπεδα.

Ωστόσο, μια απλή αλλαγή στα αρχιτεκτονικά στοιχεία δεν επαρκεί. Η παρέμβαση στο χώρο πρέπει να σχεδιαστεί ταυτόχρονα με την παρέμβαση στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή στις εκπαιδευτικές σχέσεις και πρακτικές, ώστε η νέα οργάνωση του χώρου να εναρμονίζεται με τις νέες μορφές εκπαιδευτικής χρησιμοποίησής του και να επιδρά στις συνθήκες της καθημερινής ζωής στο σχολείο. Απαιτείται, λοιπόν, ένας παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου, ο οποίος να ακολουθεί μια σύνθετη λογική ταυτόχρονης παρέμβασης στα επίπεδα του χώρου, των εκπαιδευτικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Οι θέσεις που ακολουθούν εφαρμόστηκαν και ελέγχθηκαν ερευνητικά από το 1996 ως το 2000 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και άλλων περιοχών της Ελλάδας.

Γενικός στόχος είναι η υλοποίηση ταυτόχρονων αλλαγών στα επίπεδα χώρου, εκπαιδευτικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να αναβαθμισθεί το σχολικό περιβάλλον. Από έρευνες που έγιναν αποδείχθηκε ότι ο γενικός στόχος συνδέεται στενά με την ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο, δηλαδή με την εφαρμογή



Μοντεσσοριανό Δημοτικό σχολείο Delft, Αμστερνταμ  
Πηγή: Διαδίκτυο



ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας (Γερμανός 2000, Derouet-Besson 1999, Vayer et al 1991, Weinstein 1997). Μια τέτοια παρέμβαση αναλύεται σε αλλαγές σε τέσσερα επιμέρους σημεία :

- τη διαρρύθμιση του χώρου
- τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή
  - τις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
  - τις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
  - τη σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο

Η μελέτη των πρώτων πειραματικών εφαρμογών έδειξε ότι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί να επιτευχθεί, ως ένα ικανοποιητικό βαθμό, με τις δυνατότητες που προσφέρει η υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Από μεθοδολογική άποψη, ο παιδαγωγικός επανασχεδιασμός συνίσταται στην ταυτόχρονη παρέμβαση στα τέσσερα επιμέρους σημεία του γενικού στόχου. Η εμπειρία από τις πρώτες εφαρμογές άφησε να φανούν οι σημαντικότερες κατευθύνσεις παρέμβασης, οι οποίες είναι :

- Στη διαρρύθμιση του χώρου

Η νέα διαρρύθμιση πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία ανατρέπουν τους περιορισμούς που δημιουργούν οι υφιστάμενες σχέσεις χώρου. Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, τα σημαντικότερα από αυτά τα νέα χαρακτηριστικά είναι :

- η ευελιξία του χώρου, δηλαδή η δυνατότητα χρησιμοποίησής του με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους. Έτσι, ο επανασχεδιασμένος χώρος θα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα παρακολουθεί τις αλλαγές της, διευκολύνοντας την ανάπτυξη διαφορετικών μεταξύ τους μορφών επικοινωνίας και εργασίας. Θα ανατραπεί, δηλαδή, η σημερινή κατάσταση όπου συμβαίνει το αντίθετο, επειδή ο χώρος ευνοεί ένα μόνον τύπο εργασίας και επικοινωνίας, ανεξάρτητα με τις απαιτήσεις που θέτει το γνωστικό αντικείμενο, η ηλικία και τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών.
- η ύπαρξη σημείων αναφοράς στο χώρο. Οι νέες μορφές οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου πρέπει να συντελούν στην προώθηση βασικών εκπαιδευτικών στόχων, όπως η ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των παιδιών. Γι' αυτό, μέσα από τη διάταξη των επίπλων και του εξοπλισμού και με την αισθητική του, ο επανασχεδιασμός θα προσφέρει σημεία αναφοράς, τα οποία συναρτώνται με φαινόμενα οικειοποίησης



Πηγή: HERTZBERGER HERMAN, Μαθήματα για σπουδαστές της αρχιτεκτονικής (2002)

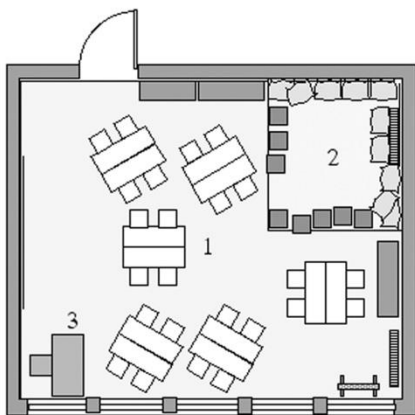
του χώρου και δημιουργίας «προσωπικού χώρου» από τους μαθητές, γεγονός που συμβάλλει αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στην τάξη (Fischer 1997, Pecheux 1990).

- ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του αντιληπτικού ερεθίσματος που προσφέρει ο χώρος, το οποίο εκφράζεται ιδίως από την αισθητική και τη διακόσμηση και πρέπει να μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα ή έμμεσα για το μάθημα.

#### ▪ Στον τρόπο που γίνεται το μάθημα

Απαιτείται η εφαρμογή μεθόδου ομαδοκεντρικής διδασκαλίας που θα αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει ο χώρος για ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η παρέμβαση αυτή πρέπει να εστιαστεί σε τρία θέματα :

- στις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της επικοινωνίας, η διαρρύθμιση του χώρου, για παράδειγμα η διάταξη των αμοιβαίων θέσεων των μαθητών, πρέπει να ευνοεί την “πρόσωπο-με-πρόσωπο” επικοινωνία, ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες για ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ τους. Πρόκειται για την εφαρμογή διάταξης χώρου προσαρμοσμένης στην ομαδοκεντρική διδασκαλία.
- στις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο της εργασίας, ο επανασχεδιασμός πρέπει να προτείνει διατάξεις επίπλων και εξοπλισμού, οι οποίες να διευκολύνουν την ανάπτυξη μορφών συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.
- στην απελευθέρωση της σχέσης του σώματος του μαθητή με το χώρο. Οι νέες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι αδύνατο να εφαρμοστούν αν δεν απελευθερωθεί η σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο, έτσι ώστε να αποκατασταθεί στο θέμα αυτό στο σχολείο μια φυσιολογική κατάσταση πραγμάτων, που πλησιάζει εκείνη της καθημερινής ζωής του παιδιού. Η ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων με το χώρο κινείται σε δυο σημεία :
  1. στις αποδεκτές στάσεις του σώματος του παιδιού την ώρα του μαθήματος. Ως «αποδεκτές» πρέπει να θεωρούνται όλες οι φυσιολογικές στάσεις και θέσεις που παίρνει αυθόρμητα το σώμα του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής. Το ζητούμενο είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα καθώς εργάζεται και μαθαίνει.
  2. στην ελευθερία του μαθητή να χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία όλο το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας. Ανατρέπεται, δηλαδή, το σημερινό καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής πρέπει να ζητήσει άδεια για οποιαδήποτε μετακίνησή του μέσα στην τάξη. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές δεν έκαναν κατάχρηση αυτής της



Εικόνα 13. Η αίθουσα της εικόνας (δημοτικό), μετά τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό της και την προσαρμογή της στην εφαρμογή ομαδοκεντρικής διδακτικής μεθόδου.

1. «Περιοχή εργασίας των ομάδων» (80% του εμβαδού της αίθουσας)
2. «Καθιστικό» (20%)
3. Τραπέζι εκπαιδευτικού.

ελευθερίας, αντίθετα πρόσεχαν όσο μπορούσαν να τη χρησιμοποιούν σωστά στο πλαίσιο του μαθήματος, ώστε να την προστατεύσουν.<sup>36</sup>

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η παρέμβαση στα δυο επίπεδα, δηλαδή στη διαρρύθμιση του χώρου και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, πρέπει να είναι ταυτόχρονη και να έχει ενιαίο προσανατολισμό. Μια αλλαγή στο χώρο δεν είναι αρκετή, από μόνη της, για να προκαλέσει αντίστοιχη αλλαγή και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα. Αποτελεί, όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει οποιαδήποτε αλλαγή διδακτικής μεθόδου και οπωσδήποτε, για την εφαρμογή ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας.

Παρεμβάσεις σύμφωνες με τις θέσεις που αναπτύξαμε έγιναν σε αριθμό σχολείων στην Ελλάδα. Οι αλλαγές ακολούθησαν ένα νέο, ενιαίο μοντέλο χώρου, που ευνοούσε την εφαρμογή ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας. Έτσι, ο χώρος της αίθουσας οργανώθηκε σε δυο περιοχές, που συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης: την «περιοχή των ομάδων» και το «καθιστικό» (Εικόνα 13).

- Η «περιοχή των ομάδων» περιλαμβάνει τόπους εργασίας, μια για κάθε ομάδα της τάξης (τέσσερις έως έξι μαθητές). Μια τέτοια γωνιά εργασίας αποτελείται από δυο ή τρία θρανία ενωμένα μεταξύ τους, με τρόπο που επιτρέπει δυο κατηγορίες προσανατολισμού στο χώρο:
  - προς το εσωτερικό της ομάδας, που ευνοεί την ανάπτυξη σχημάτων επικοινωνίας «πρόσωπο-με-πρόσωπο» μεταξύ των μελών της, και
  - προς τον περιβάλλοντα χώρο της ομάδας, στον οποίο βρίσκεται ο δάσκαλος, ο πίνακας, οι υπόλοιπες ομάδες εργασίας.
- Το «καθιστικό» είναι ένας χώρος που για πρώτη φορά εισάγεται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Περιλαμβάνει μια μοκέτα και μαξιλάρια ή καρέκλες, για να κάθονται τα παιδιά. Είναι ο χώρος για συλλογικές δραστηριότητες (συζητήσεις ή μάθημα με το σύνολο της τάξης, ομαδική δημιουργία κλπ.), αλλά και για ατομική εργασία, συνεργασία σε μικρές ομάδες (προετοιμασία υλικού για μια προβολή, συλλογή στοιχείων από εγκυκλοπαίδειες κλπ.) ή ανάπαυση παιδιών που τελείωσαν την εργασία τους (χαμηλόφωνη συζήτηση, διάβασμα βιβλίων κλπ). Στο «καθιστικό», μαθητές και εκπαιδευτικός κάθονται με τον ίδιο τρόπο και, έτσι, βρίσκονται σε ισότιμη σχέση με το χώρο.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Γερμανός Δημήτρης (2011), Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, [http://learning-by-teaching.blogspot.gr/2011/09/blog-post\\_7703.html](http://learning-by-teaching.blogspot.gr/2011/09/blog-post_7703.html)

<sup>37</sup> Γερμανός Δημήτρης (2011), Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, [http://learning-by-teaching.blogspot.gr/2011/09/blog-post\\_7703.html](http://learning-by-teaching.blogspot.gr/2011/09/blog-post_7703.html)



Εικόνα 14: Δημοτικό σχολείο Αντιμάχειας Κω (Γερμανός, 2000): νέες πρακτικές και θέσεις του σώματος στο χώρο του «καθιστικού» μετά τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό (μάθημα Ιστορίας στην 6η τάξη)



Εικόνα 15: Μάθημα Φυσικής στο 15ο Λύκειο της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες τους, ενώ ο καθηγητής προετοιμάζει μια διαφάνεια που θέλει να τους δείξει.



Εικόνα 16: Μάθημα Φυσικής στο 15ο Λύκειο της Θεσσαλονίκης. Ο καθηγητής περνάει από κάθε ομάδα, ελέγχει την εργασία της, συμβουλεύει, καθοδηγεί (Οκτώβριος 1999)

Σε ορισμένα από τα σχολεία στα οποία έγινε παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του χώρου τους, πραγματοποιήθηκαν έρευνες για να μελετηθούν οι επιδράσεις του επανασχεδιασμού. Τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικά, γιατί έδειξαν:

- την εμφάνιση νέων σχημάτων επικοινωνίας που αντιστοιχούσαν στις εξής πρωτοεμφανιζόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης:
  - ανάμεσα στο δάσκαλο και τις ομάδες των μαθητών
  - ανάμεσα στο δάσκαλο και μια ομάδα μαθητών
  - ανάμεσα σε μαθητές της ίδιας ομάδας
  - ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών ομάδων (ο κάθε μαθητής εκπροσωπεί τον εαυτό του)
  - ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες - μεταξύ μαθητών-εκπρόσωπων των ομάδων τους

Τα νέα σχήματα επικοινωνίας παρατηρήθηκαν σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες είτε χωροθετούνταν στην «περιοχή των ομάδων» είτε στο «καθιστικό».

- οι νέες συνθήκες στις πειραματικές τάξεις ευνόησαν την απελευθέρωση των αποδεκτών πρακτικών και θέσεων του σώματος στο χώρο από τον στερεότυπο και περιοριστικό χαρακτήρα που είχαν πριν από την έναρξη του προγράμματος. Επιπλέον, εμφανίστηκαν και καινούριες πρακτικές και θέσεις του σώματος που θα ήταν αδιανόητες τρεις μήνες νωρίτερα και αφορούσαν τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς (Εικόνα 14).
- στο πλαίσιο των ευνοϊκών συνθηκών που δημιουργήθηκαν από τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό, η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας οδήγησε
  - σε σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών
  - σε αξιοπρόσεκτη βελτίωση του βαθμού σχολικής ενσωμάτωσης των μαθητών.

Πρέπει να τονισθεί ότι σε καμία από αυτές τις αλλαγές δεν επέδρασε ο παράγοντας «φύλο» και «ηλικία» των παιδιών.

Αντίστοιχες παρεμβάσεις έγιναν και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, στο 15ο Λύκειο και στο Γυμνάσιο Μετεώρων Θεσσαλονίκης. Εφαρμόστηκαν εναλλακτικά διαμορφώσεις του χώρου για εργασία σε ομάδες ή σε σχήμα «Π», οι οποίες λειτούργησαν με επιτυχία. Φυσικά, η διαφορετική ηλικία των μαθητών οδήγησε στην επικράτηση διαφοροποιημένων πρακτικών ομάδας από ότι στο Δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές ακολουθούσαν τις ίδιες αρχές, απλά η μορφή έκφρασής τους είχε αλλάξει, ακολουθώντας τα χαρακτηριστικά της ηλικίας. Ιδιαίτερα, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι θέσεις στο χώρο που έπαιρναν αυθόρμητα οι μαθητές ήταν πιο απλές, αλλά και αυτές επέτρεπαν την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής εργασίας και την ανάπτυξη έντονης εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης (Εικόνες 15 και 16).





## Παιδί και πόλη

### α) Χώρος της πόλης και περιβάλλοντα ζωής του παιδιού

Το παιδί, από τη στιγμή που θα γεννηθεί, βρίσκεται σε επαφή με τον υλικό χώρο που το περιβάλλει. Στην αρχή, όπως είναι φυσικό, κυρίως με χώρους της μικρο-κλίμακας (κρεβάτι, δωμάτιο), ενώ πολύ γρήγορα η εμπειρία του επεκτείνεται και σε ευρύτερους χώρους της μεσο- και της μακρο-κλίμακας (κατοικία/πολυκατοικία, δρόμος, οικοδομικό τετράγωνο, πάρκο, γειτονιά). Θεωρούμενοι στα πλαίσια της προσέγγισης για τον υλικό χώρο, τον κτισμένο και διαμορφωμένο από τον άνθρωπο, οι χώροι αυτοί δεν αποτελούν μόνο υλικά γεωμετρικά σύνολα. Αντίθετα, έχουν συγκεκριμένη προέλευση και είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικο-πολιτισμικής εξέλιξης, έχουν ένα λόγο ύπαρξης, ένα βαθμό χρηστικότητας και μια ταυτότητα, που αποκτούν χάρη στις παρεμβάσεις των ανθρώπων που τους χρησιμοποιούν.

Το παιδί, λοιπόν, δεν έρχεται σε επαφή μόνο με διάφορα είδη χώρων της πόλης, αλλά και με τους ανθρώπους που τους χρησιμοποιούν. Από την αρχή της ζωής του, το κρεβάτι του, το δωμάτιό του και αργότερα το σπίτι του, το σχολείο, το σπίτι των άλλων, είναι πεδίο επικοινωνίας και πρακτικών με τους γονείς του, τους συγγενείς, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές του, τους φίλους του, τους άλλους ενήλικες που βρίσκονται εκεί. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι είναι φορείς όχι μόνο ατομικών, αλλά και συλλογικών χαρακτηριστικών: αντιλήψεις, κοινωνικά και πολιτισμικά μοντέλα, τρόπος ζωής, τα οποία μεταφέρονται στις πρακτικές τους και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Τα στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς παραπέμπουν, όπως και τα χαρακτηριστικά του χώρου της πόλης, στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περίγυρο.

Από την άλλη πλευρά, το σώμα του παιδιού παρεμβαίνει ενεργά στην επικοινωνία του παιδιού με το υλικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Ανάλογα με το βαθμό ψυχοσωματικής ωρίμανσης του παιδιού, του προσφέρει μηχανισμούς καταγραφής, ταξινόμησης και αξιολόγησης του εξωτερικού ερεθίσματος, καθώς και μηχανισμούς διαμόρφωσης σύνθετων συμπεριφορών και στάσεων απέναντι στους εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, το σώμα του είναι για το παιδί και ένα στοιχείο του υλικού χώρου, το οποίο βρίσκεται κάθε στιγμή, με συγκεκριμένη θέση, απόσταση και σχέση ως προς τα άλλα υλικά στοιχεία, έμψυχα και μη. Έτσι, το σώμα του παιδιού αναδεικνύεται σε όργανο, αλλά και σημείο αναφοράς στη σχέση του με το χώρο της πόλης.

Για μια διευρυμένη προσέγγιση της αγωγής, ο συνδυασμός τριών από τα χωρο-πολιτισμικά περιβάλλοντα ζωής του παιδιού στην πόλη αποκτά μεγάλη σημασία. Πρόκειται για το σύστημα που αποτελείται από:

- το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ειδικά σχεδιασμένο από τους φορείς της πολιτείας για παροχή αγωγής, που καλύπτει συγκεκριμένους τύπους χώρων: σχολείο, νηπιαγωγείο, παιδικό σταθμό, αθλητικούς χώρους κλπ.



- το οικογενειακό περιβάλλον, που χωροθετείται κυρίως στην κατοικία.
- τα περιβάλλοντα ελεύθερου χρόνου και αυθόρμητων δραστηριοτήτων, κυρίως παιχνιδιού, που καλύπτουν εξωτερικούς (ανοιχτούς) χώρους γύρω από την κατοικία, σε φιλικά σπίτια, σε χώρους εργασίας, στη γειτονιά, σε πράσινους χώρους, στο κέντρο της πόλης κλπ.<sup>38</sup>

## β) Η διάρθρωση του χώρου της πόλης και το παιδί

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το σύστημα «κέντρο πόλης – γειτονιά». Στο επίπεδο της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας, το κέντρο πόλης, με την οργάνωση του χώρου του και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται εκεί, θεωρείται ότι εκφράζει συμβολισμούς, κοινωνικά και αισθητικά μοντέλα και, τελικά, τις ίδιες τις αξίες της κοινωνίας που το δημιουργήσε. Στο επίπεδο του υποκειμένου, όπως φαίνεται κυρίως μέσα από τη μελέτη των νοητικών αναπαραστάσεων, η ουσία της ζωής στην πόλη συμπυκνώνεται στο πλέγμα των πολιτισμικών και κοινωνικο-οικονομικών δρώμενων της κεντρικής της περιοχής. Το «κέντρο» είναι ένα περιβάλλον ζωής πλούσιο σε ενδιαφέροντα και εξυπηρετήσεις, πυκνό σε ανθρώπους και γεγονότα, που εξασφαλίζει παράλληλα την ανωνυμία και άρα, από κάποια άποψη, μία αίσθηση ελευθερίας. Όσο για τη γειτονιά, αποτελεί για το υποκείμενο ένα χώρο οικείο, κατακτημένο μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις, τις πρακτικές και, γενικά, την καθημερινή εμπειρία. Είναι ο χώρος που περιβάλλει την κατοικία του, τόπος αυθορμητισμού, συχνής επικοινωνίας, πρακτικής και συναισθηματικής ασφάλειας, όπου το υποκείμενο σχηματίζει ουσιαστικά, αλλά και εκδηλώνει συνεχώς την ταυτότητά του. Φαίνεται ότι η έννοια «πόλη» προσδιορίζεται βασικά μέσα από τον τρόπο που βιώνεται η διαλεκτική σχέση «κέντρο πόλης – γειτονιά».

Το πλαίσιο αυτό ισχύει και για τη σχέση του παιδιού με την πόλη. Ιδιαίτερα για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, η γειτονιά όπου μένει του προσφέρει το πρώτο συνολικό κοινωνικο-πολιτισμικό ερέθισμα στη ζωή του. Ακολουθώντας μια διαδικασία αυθόρμητης πολιτισμικής εκμάθησης του χώρου, το παιδί οικοδομεί ένα σύστημα από «τόπους», που στην αρχή εντάσσονται σε μια αποσπασματική θεώρηση του κόσμου, όπου κυριαρχούν τα συγκριτικά στοιχεία: το σπίτι «του», ο δρόμος «του», ο «μεγάλος δρόμος» λίγο πιο μακριά, η παιδική χαρά κλπ. Ειδικά ο «δρόμος», ιδωμένος ως το σκηνικό της καθημερινής ζωής στη γειτονιά, θεωρείται ότι συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της φαντασίας του παιδιού. Αργότερα, τα περιβάλλοντα αυτά συντίθενται σε ενιαίο σύνολο, με έντονο το χαρακτηριστικό της συνέχειας μεταξύ των

---

<sup>38</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.42



Εκμάθηση σωστής κυκλοφορίας στην πόλη μέσα από τα πάρκα κυκλοφοριακής αγωγής.

επιμέρους χώρων τους. Στην όλη διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν ο μηχανισμός των νοητικών αναπαραστάσεων και η ικανότητα του παιδιού να προσανατολίζεται στο χώρο.

Από την άλλη πλευρά, η γειτονιά προσφέρει στο παιδί ένα χωρο-πολιτισμικό περιβάλλον ζωής φιλικό και σχετικά ασφαλές, που ευνοεί την ανάπτυξη πρακτικών και δραστηριοτήτων στο χώρο. Το πεζοδρόμιο, μια «πυλωτή» πολυκατοικίας, ένα άδαιο οικόπεδο κοντά στο σπίτι, ένας πράσινος χώρος, ίσως ένας διπλανός δρόμος χωρίς ιδιαίτερη κυκλοφορία, ένας πεζόδρομος αποτελούν ένα πλαίσιο χώρου, σημαντικό για τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Κυρίως μέσα από το παιχνίδι του σε τέτοιους χώρους, το παιδί ανακαλύπτει, εξερευνά, παρατηρεί, δημιουργεί, αναπτύσσει φιλίες και την κοινωνικότητά του, μαθαίνει. Τους χώρους που παίζει τους διαλέγει με κριτήρια της ηλικίας του, ενώ φαίνεται πως επηρεάζεται κι από τον τρόπο που τους χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Έτσι, γνωρίζει το χωρο-πολιτισμικό του περιβάλλον, τοποθετείται απέναντί του και επιδρά πάνω του, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται και το ίδιο ως προσωπικότητα, με διεργασίες που ήδη αναφέρθηκαν.

Τέλος, το κέντρο της πόλης, πλούσιο σε ερεθίσματα και δρώμενα, βιώνεται από το παιδί με ισχυρές συναισθηματικές φορτίσεις και το χωρο-πολιτισμικό του μήνυμα λειτουργεί με έντονο συμβολικό, συχνά μυθοποιημένο χαρακτήρα.

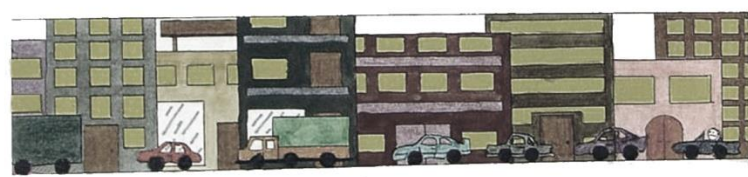
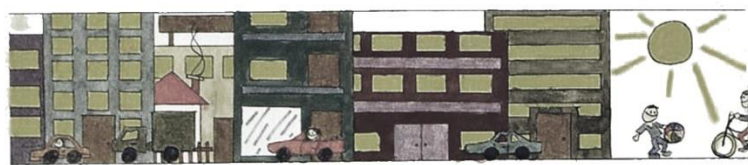
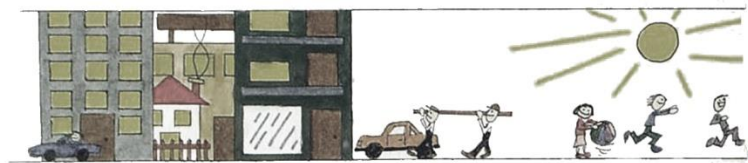
### γ) Η πόλη, χωρο-πολιτισμικό πεδίο αγωγής

Μέσα από το πρίσμα της σχέσης του παιδιού μ' αυτήν, η πόλη θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα χωρο-πολιτισμικό πεδίο αγωγής, το οποίο περιλαμβάνει τα περιβάλλοντα ζωής του παιδιού και προσδιορίζεται κυρίως από:

- το υποκείμενο: σύνολο προσώπων που είτε ως άτομα είτε ως ομάδες χαρακτηρίζονται από την ένταξή τους σε κάποια κοινωνική στρωμάτωση με σαφή πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά γνωρίσματα
- τον υλικό χώρο, τον κτισμένο και διαμορφωμένο από τον άνθρωπο, έναν κτιριακό ιστό με συγκεκριμένη ιστορική προέλευση, κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας, καθώς και κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά
- κοινωνικές εξυπηρετήσεις και θεσμούς, που ρυθμίζουν την οργάνωση της καθημερινής ζωής
- την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ζωή, που αναπτύσσεται εκεί
- ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν ουσιαστικά στο να αποκτήσει η πόλη μια ταυτότητα για το υποκείμενο, ιδίως κυρίαρχα κοινωνικά μοντέλα, εικόνες και νοητικές αναπαραστάσεις γι' αυτήν.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.45



## δ) Διαφοροποιήσεις του αστικού χώρου και θέση του παιδιού στην πόλη

Από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η συγκέντρωση βιομηχανιών και πληθυσμού στα αστικά κέντρα, σε συνδυασμό με την τεχνολογική πρόοδο, επηρέασε αποφασιστικά την πολεοδομική μορφή των πόλεων. Προκειμένου, λοιπόν, να εξυπηρετηθούν τα νέα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα, η πολεοδομική οργάνωση κατατέμνει πια τον αστικό χώρο σε ζώνες κυρίαρχων χρήσεων: κατοικία, κεντρική περιοχή, πράσινοι χώροι, περιοχή βιοτεχνικών και βιομηχανικών χρήσεων κλπ., που συνδέονται μεταξύ τους με ένα δίκτυο κυκλοφορίας.

Αυτές οι παρεμβάσεις στον πολεοδομικό ιστό των πόλεων είχαν ως συνέπεια την εξασθένηση των δυνατοτήτων νομής και παρέμβασης του υποκειμένου στον δημόσιο εξωτερικό χώρο. Τον «τόπο», μορφή προσωποποιημένου χώρου, που είναι στήριγμα και έκφραση των πολιτισμικών αξιών του υποκειμένου (κάτοικος, οικογένεια, ομάδες κατοίκων), διαδέχτηκε ένα είδος αποξενωμένου χώρου, που μετέφερε αξίες απρόσωπες, χωρίς σύνδεση με το επίπεδο του υποκειμένου. Η ζωή του κατοίκου της πόλης έτεινε προς την ανωνυμία, καθώς οι πολιτισμικές της φόρμες μεταλλάσσονταν σε απρόσωπες λειτουργίες. Ιδίως στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο χωρο-πολιτισμικός χαρακτήρας μεγάλων τμημάτων της πόλης τείνει να διχοτομηθεί σε δύο ακραίες μορφές που θα αποκαλούσαμε ο «απόλυτα ιδιωτικός» (που ανήκει κυρίως στο άτομο ή στην οικογένεια) και ο «απόλυτα δημόσιος χώρος» (που είναι «κλειστός», απαγορευτικός απέναντι στις παρεμβάσεις του υποκειμένου).

Ειδικότερα, για το «υποκείμενο-παιδί» - αν και η γειτονιά του, καθώς και η πόλη γενικότερα εξακολουθούν να αποτελούν πεδίο αγωγής – μειώθηκαν οι δυνατότητές του για ελεύθερη χρήση του υλικού χώρου. Σύμφωνα με τη Marie-José Chombart de Lauwe<sup>40</sup>, στον αστικό ιστό της πόλης υπάρχουν:

- τμήματα στα οποία έχει σχεδιαστεί η ένταξη του παιδιού, όμως που το απομονώνει τόσο από το σύνολο της πόλης, όσο και από τον κόσμο των ενηλίκων (σχολείο, νηπιαγωγείο, παιδικός σταθμός κλπ.)
- τμήματα όπου προβλέφθηκε η συνύπαρξη του παιδιού με τους ενηλίκους (παιδική χαρά, πάρκο, πεζόδρομος, πλατεία κλπ.)
- περιοχές χωρίς ειδική πρόβλεψη για την ενεργή παρουσία του παιδιού, η οποία όμως είναι εφικτή (γειτονιά, κεντρική περιοχή)
- περιοχές χωρίς καμία πρόβλεψη για την παρουσία του παιδιού, αδιάφορες, εχθρικές ή και επικίνδυνες γι' αυτό (δρόμοι μεγάλης κυκλοφορίας, διασταυρώσεις, αερογέφυρες, τμήματα του αστικού ιστού με υψηλό ποσοστό μόλυνσης κλπ.)<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Marie-José Chombart de Lauwe (1923- ): πρόεδρος του ιδρύματος για τη Μνήμη της Απέλασης και επίτιμη διευθύντρια έρευνας στο CNRS (Γαλλικό Εθνικό Κέντρο για την Επιστημονική Έρευνα). Ειδικεύτηκε στην κοινωνική ψυχοπαθολογία των παιδιών και έχει δημοσιεύσει πολυάριθμες μελέτες για την παιδική ηλικία και την εφηβεία.

<sup>41</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.47-48





Μία από τις πρώτες προσπάθειες για την αναζωογόνηση των δρόμων στην Ολλανδία, κατά τη δεκαετία του '70, με τα λεγόμενα Woonerven. Στόχος αυτής της προσπάθειας ήταν η αλλαγή της φύσης του δρόμου από κανάλι κίνησης των οχημάτων σε ένα μέρος για τον ελεύθερο χρόνο των ανθρώπων.



Στα πλαίσια των διαφοροποιήσεων αυτών προέκυψε, λοιπόν, μια διχοτόμηση της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο: το παιδί μπορεί να υπάρχει με ασφάλεια και με τρόπο προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά της ηλικίας του κυρίως σε ειδικούς χώρους, περισσότερο ή λιγότερο απομονωμένους τοπολογικά από το χωρο-πολιτισμικό περιβάλλον ζωής του. Έτσι, δημιουργήθηκε μια νέα κατηγορία αστικού χώρου, οι «παιδικόι χώροι», οι οποίοι έχουν σχεδιαστεί ειδικά για την παιδική ηλικία. Οι «παιδικόι χώροι» θέτουν αμέσως το ερώτημα της παιδαγωγικής τους ταυτότητας, καθώς και της δυνατότητάς τους να λειτουργήσουν ως χωρο-πολιτισμικά πεδία αγωγής.

Παράλληλα, το παιδί καταφέρνει και χρησιμοποιεί τμήματα ανοιχτού δημόσιου χώρου που ανήκουν στο άμεσο χωρο-πολιτισμικό περιβάλλον ζωής του και των οποίων τα αισθητικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, καθώς και η «κανονική» λειτουργία δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με την παιδική ηλικία. Το παιδί καταλαμβάνει τους χώρους αυτούς για όσο διάστημα απαιτείται για το παιχνίδι του και, παρά τις συχνά αντίξοες συνθήκες, τους «αναδιοργανώνει» άτυπα με τρόπο προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Έτσι, μεταλλάσσονται σε «παιδικούς χώρους» των οποίων δημιουργός είναι το ίδιο το παιδί.



## 2.2.ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

### Ο δυναμικός χαρακτήρας του παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Οποιαδήποτε παιδική δραστηριότητα, απασχόληση ή πρακτική, είναι δυνατό να αποκτήσει χαρακτήρα παιχνιδιού στα πλαίσια των πιο 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.

Έρευνες από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές έχουν αποδείξει τον καθοριστικό ρόλο του παιχνιδιού στη διαδικασία σωματικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Παράλληλα, θεωρείται ένα αποτελεσματικό μέσο για τη μελέτη των φαινομένων που συνδέονται με την παιδική συμπεριφορά και προσωπικότητα, τόσο από τον παιδαγωγό όσο και από τον ψυχολόγο. Η καθημερινή του παρουσία είναι τόσο γενικευμένη, ώστε το παιχνίδι να μελετάται πια ως μορφή οργάνωσης της ίδιας της ζωής του παιδιού.

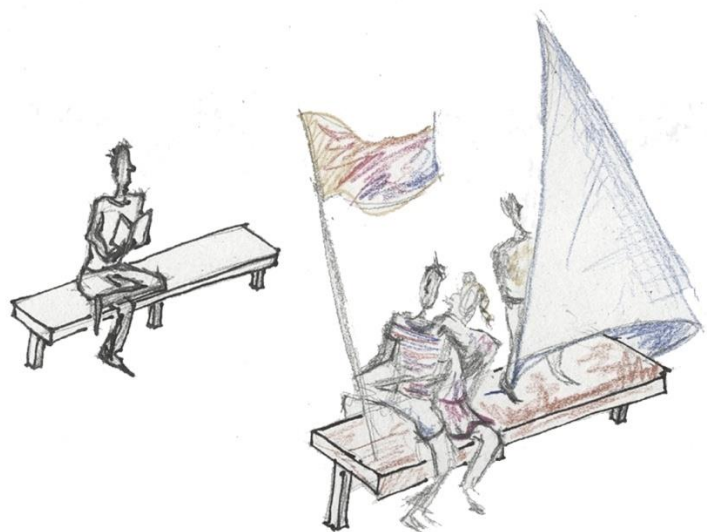
Ο Caillois<sup>42</sup> διατύπωσε τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, ιδωμένου ως δραστηριότητα. Σύμφωνα, λοιπόν, με την προσέγγισή του, το παιχνίδι:

- είναι δραστηριότητα ελεύθερη, που χάνει το χαρακτήρα της αν πάρει μορφή υποχρέωσης
- έχει το δικό του χώρο και χρόνο, που το διαχωρίζουν από τις άλλες δραστηριότητες
- είναι απρόβλεπτο ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή του, επειδή βασίζεται, ως ένα βαθμό, στην ελευθερία του παιδιού να εφευρίσκει και να διαμορφώνει τη συνέχεια του παιχνιδιού του
- δεν είναι παραγωγικό, με την οικονομική ή/και υλική έννοια του όρου
- υπακούει σε συνθήκες και κανόνες που επιβάλλουν προσωρινά νέους «νόμους», τους μόνους που ισχύουν στο παιχνίδι
- βρίσκεται στον κόσμο του φανταστικού, συνδεδεμένο με μια «παράλληλη πραγματικότητα» ή με τελείως εξωπραγματικά στοιχεία.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Roger Caillois (1913-1978): Γάλλος διανοούμενος, το έργο του οποίου επικεντρώνεται στη λογοτεχνική κριτική, την κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία με εστίαση σε διάφορα θέματα, όπως το παιχνίδι.

<sup>43</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.58



Παρατηρούμε ότι το παιχνίδι παρουσιάζει μια δυναμική τόσο στις διαδικασίες όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στη διάρκειά του. Η δυναμική του χαρακτηρίζεται ιδίως από την ύπαρξη εσωτερικών αντιθέσεων, οι οποίες κατά τον Wallon<sup>44</sup> παίζουν κεντρικό ρόλο στην πρόοδο και στην υλοποίηση του παιχνιδιού. Ορισμένα από αυτά τα αντιθετικά σχήματα που διαμορφώνουν τη σχέση του παιδιού με το παιχνίδι είναι:

- Η ελευθερία και οι περιορισμοί απόφασης και δράσης. Το παιχνίδι είναι πράξη εκούσια του παιδιού που παίζει, επειδή του αρέσει και όχι επειδή το υποχρέωσαν να το κάνει. Παίζοντας, διαμορφώνει ολοκληρωτικά ή σε κάποιο βαθμό τα δρώμενα στα οποία συμμετέχει.

Παρόλα αυτά, το παιχνίδι εξελίσσεται σύμφωνα με κάποια βήματα, κριτήρια, καθώς και με ενδογενείς ή και εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες. Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα, αλλιώς το παιχνίδι δεν μπορεί να λειτουργήσει, γι' αυτό και το παιδί τα αποδέχεται εκούσια. Πρόκειται, δηλαδή, για δραστηριότητα, στην οποία το παιδί εμπλέκεται κατεξοχήν ως υποκείμενο, με δυνατότητες επιλογής, απόφασης και δράσης στον άμεσο περίγυρό του.

- Η δισυπόστατη σχέση με την πραγματικότητα. Στις δραστηριότητες παιχνιδιού συναντάται πλήθος στοιχείων της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, αλλά με μορφές πλασματικές, ασύμβατες μεταξύ τους ή ενταγμένες σε ανεφάρμοστες συνθήκες. Γι' αυτό και το παιχνίδι έχει έναν παράδοξο χαρακτήρα, φανταστικό, που το διαχωρίζει από την αντικειμενική πραγματικότητα.

Ωστόσο, το παιχνίδι, αν και τοποθετείται κυρίως σ' ένα μη πραγματικό κόσμο, εντάσσεται παράλληλα σ' έναν κόσμο υποκειμενικής αλήθειας: το παιδί που παίζει πιστεύει απόλυτα στη λογική και στο πλαίσιο του παιχνιδιού του. Έτσι, οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι ταυτόχρονα και φανταστικές και πραγματικές.

- Η έλλειψη, αλλά και η ύπαρξη στόχων. Για το παιδί, το παιχνίδι δεν έχει καμία σχέση με την πραγματοποίηση κέρδους ή απόκτηση υλικών αγαθών. Δε συνδέεται με υλικά συμφέροντα εξωτερικά, τοποθετημένα στον κόσμο της αντικειμενικής πραγματικότητας.

Όμως, το παιχνίδι έχει για το παιδί αυθόρμητους, εσωτερικούς στόχους – να παίξει και να ευχαριστηθεί παίζοντας – που τοποθετούνται στον κόσμο της υποκειμενικής αλήθειας του παιδιού.

- Η σχέση του κόσμου της φαντασίας με τον πραγματικό χώρο και χρόνο. Όπως αναφέρθηκε, το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται το παιχνίδι ανήκει στον κόσμο της φαντασίας και του μη-πραγματικού.

Ωστόσο, το παιχνίδι εξελίσσεται με δραστηριότητες που καταλαμβάνουν πραγματική θέση στο χρόνο και στο χώρο: έχει διάρκεια, αρχή και τέλος, και παίζεται στον πραγματικό χώρο.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962): Γάλλος φιλόσοφος, ψυχολόγος (στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας), νευροψυχίατρος, εκπαιδευτικός και πολιτικός, γνωστός για το επιστημονικό του έργο για την παιδική ηλικία.

<sup>45</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.58-59



## Κοινωνικοί, χωρο-πολιτισμικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες του παιχνιδιού

Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες και συγκροτημένες θεωρήσεις επικεντρωμένες στο υποκείμενο είναι η ψυχογενετική προσέγγιση του Piaget, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αποτελεί έκφραση αλλά και προϋπόθεση της ανάπτυξης του παιδιού. Κατά τον Piaget, η ψυχική ανάπτυξη είναι ουσιαστικά μια διαρκής πορεία προς μια κατάσταση ισορροπίας. Πρόκειται για ένα συνεχές πέρασμα από μια φάση «ελλιπούς ισορροπίας» σε μια κατάσταση «ανώτερης ισορροπίας», στην οποία συνυπάρχουν σε συγκεκριμένους κάθε φορά βαθμούς ωρίμανσης οι τρεις θεμελιώδεις πλευρές της διαδικασίας ψυχικής ανάπτυξης: η νοημοσύνη, η συναισθηματική ζωή και οι κοινωνικές σχέσεις.

Η πορεία αυτή περνά από έξι στάδια, που το καθένα τους χαρακτηρίζεται από μια διαφορετική μορφή προσωρινής ισορροπίας. Τα στάδια εμφανίζονται το ένα μετά το άλλο, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά διαδοχής που αντιστοιχεί σε μια μετάβαση προς ολοένα και τελειότερες μορφές ισορροπίας. Το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο εξασφαλίζεται από λειτουργικούς μηχανισμούς που έχουν σταθερή δομή δράσης, ανεξάρτητη από την ηλικία: μια πράξη μας (κίνηση, σκέψη ή συναίσθημα) έχει ως αιτία την ύπαρξη μιας ανάγκης (φυσιολογικής, διανοητικής, συναισθηματικής), την οποία τείνει να ικανοποιήσει ή να ερμηνεύσει. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την ικανοποίηση ή επεξήγηση της ανάγκης, δηλαδή με την αποκατάσταση μιας νέας ισορροπίας μεταξύ του δεδομένου που δημιούργησε την ανάγκη και της οργάνωσης του γνωστικού μας κόσμου, με τη μορφή που είχε πριν την αποκατάσταση της νέας ισορροπίας.

Έτσι, η ανάγκη διαδραματίζει έναν κεντρικό ρόλο ως κίνητρο της ανθρώπινης πράξης, επειδή η εμφάνισή της συνδέεται με μια δράση που έχει διπλό στόχο:

- να αφομοιώσει στοιχεία του υλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στις υφιστάμενες ψυχικές δομές του υποκειμένου και
- να κάνει μια νέα διευθέτηση αυτών των δομών και να τις προσαρμόσει στο εξωτερικό ερέθισμα (δηλαδή στα στοιχεία του υλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος).

Το σχήμα αυτό δίνει τόσο το ρυθμό, όσο και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσαρμογής του στο υλικό και κοινωνικό περιβάλλον του, δεν κατορθώνει να ικανοποιήσει τις διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του εγώ του. Γίνεται, λοιπόν, απαραίτητο για τη συναισθηματική και διανοητική του ισορροπία να διαθέτει έναν τομέα δραστηριοτήτων, οι οποίες θα έχουν ως κίνητρο όχι πια την προσαρμογή του παιδιού στην πραγματικότητα, αλλά, αντίθετα, την αφομοίωση της πραγματικότητας στο εγώ του. Και μάλιστα, με διαδικασίες που δε θα φέρουν το παιδί αντιμέτωπο με εμπόδια ή άλλες δυσχέρειες. Στο επίπεδο αυτό





παρεμβαίνει το παιχνίδι, το οποίο «μετασχηματίζει» την πραγματικότητα καθώς την «αφομοιώνει» στις ανάγκες του εγώ του παιδιού.

Επιπλέον, το παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα αποκλειστικά δικό του, καινούριο εκφραστικό μέσο, απαραίτητο για τη σχέση του με την πραγματικότητα. Κι αυτό γιατί η γλώσσα, ως βασικό μέσο της κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, του προσφέρει μορφές έκφρασης υποχρεωτικές, κατασκευασμένες συλλογικά, χωρίς καμία δική του συμμετοχή. Πρόκειται για μορφές που δεν είναι πάντα οι πιο κατάλληλες για να εκφράσουν τις ανάγκες και τα βιώματα του εγώ. Το ρόλο αυτό έρχεται να αναλάβει το παιχνίδι, που θέτει στη διάθεση του παιδιού ένα σύστημα από σημαίνοντα, τα οποία αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει με τη γλώσσα, είναι κατασκευασμένα από το ίδιο και ανταποκρίνονται στη βούλησή του.

Από την πλευρά του, ο Chateau<sup>46</sup> θεωρεί ότι το παιδί αναπτύσσεται τείνοντας προς ένα μοντέλο, προς ένα τελικό σκοπό, που είναι ο ενήλικος άνθρωπος. Το παιχνίδι αποτελεί μια ουσιαστική εκδήλωση της επιθυμίας αυτής του παιδιού να ξεπεράσει την παιδική ηλικία, και θέτει σε κίνηση το σύνολο του δυναμικού της παιδικής προσωπικότητας, συνδεδεμένο έτσι άμεσα με τη διαδικασία ανάπτυξης. Ήδη, με την ενσωμάτωσή του σε μια ομάδα που παίζει, το παιδί αποδέχεται ένα είδος «συμβολαίου παιχνιδιού», που το φέρνει σε επαφή με μοντέλα λειτουργίας του στην κοινωνία.

Εξετάζοντας τον κοινωνικό προσανατολισμό του παιχνιδιού, ο Caillois προτείνει μια κατάταξή του σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες, κάθε μια από τις οποίες οικοδομείται γύρω από μια από τις ακόλουθες κεντρικές έννοιες:

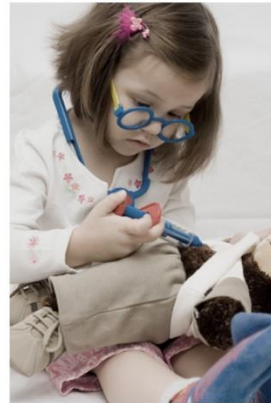
- του συναγωνισμού, ή της πρόκλησης που το υποκείμενο απευθύνει στον εαυτό του ή στον αντίπαλό του, σε συνθήκες που προϋποθέτουν ισότητα ευκαιριών στην αφετηρία της διαδικασίας. Κατηγορία «agon».
- της τύχης, που βρίσκεται στο αντίθετο άκρο από την προηγούμενη. Κατηγορία «alea».
- της μίμησης, όπου ανήκουν παιχνίδια δραματοποίησης ή/και φαντασίας, όπου ο παίκτης υποδύεται κάτι το διαφορετικό απ' αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Κατηγορία «mimicry».
- του ιλιγγίου, με παιχνίδια που αποσκοπούν στο να ανατρέψουν για μια στιγμή τη σταθερότητα της αντίληψης και να επιφέρουν ένα είδος «πανικού» που απολαμβάνει ο παίκτης. Κατηγορία «ilinx».<sup>47</sup>

Κατά τον Caillois, οι αρχές στις οποίες βασίζεται το πνεύμα και ο προσανατολισμός αυτών των κατηγοριών παιχνιδιού συναντώνται σε θεσμοποιημένες μορφές ανθρώπινης δραστηριότητας, που είναι ενσωματωμένες στην κοινωνική ζωή, και σε

---

<sup>46</sup> Jean Chateau (1908-1990): Καθηγητής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Bordeaux. Ήταν ειδικός σε θέματα όπως το παιχνίδι και η εκπαίδευση του παιδιού.

<sup>47</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.63



μορφές πολιτισμικών δραστηριοτήτων, που τοποθετούνται στο περιθώριο των κοινωνικών μηχανισμών. Από την κατηγορία «agon», παραδείγματα για την πρώτη περίπτωση είναι ο εμπορικός ανταγωνισμός, καθώς και οι εξετάσεις, ενώ για την δεύτερη ο αθλητισμός. Ο Caillois κατέληξε, λοιπόν, στην ύπαρξη μιας αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις κατηγορίες παιχνιδιού και στους πολιτισμικούς παράγοντες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας.

Έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο για να μάθουν τα παιδιά τις πολιτισμικές αξίες της κοινωνίας τους και να προσαρμοστούν σ' αυτές. Τόσο από ψυχολογική, όσο και από κοινωνιολογική πλευρά, το παιχνίδι έχει ένα δισυπόστατο, αντιφατικό χαρακτήρα:

- από μια πλευρά, φέρνει το παιδί σε επαφή με πρότυπα συμπεριφοράς, ρόλους, μορφές συλλογικής λειτουργίας, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες που κυριαρχούν σε μια κοινωνικο-οικονομική ομάδα, μια τοπική κοινωνία ή μια κοινωνία στο σύνολό της. Τα στοιχεία αυτά περνούν μέσα στις μορφές, τη θεματολογία, τα περιεχόμενα και τους κανόνες λειτουργίας του παιχνιδιού και αναπαριστώνται από τους παίκτες. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με όλον αυτόν τον πλούτο κοινωνικού και χωρο-πολιτισμικού ερεθίσματος, τον βιώνουν και τον εσωτερικεύουν με τον τρόπο τους.
- Παράλληλα, το ίδιο το παιχνίδι προσφέρει τις ευκαιρίες και τα εργαλεία για καταστρατήγηση ή και ανατροπή των περιορισμών στους οποίους στηρίζεται. Αυτοί τίθενται από τα πολιτισμικά και κοινωνικά πρότυπα και αφορούν κυρίως στοιχεία της καθημερινής ζωής που εμφανίζονται σε θέματα «ευπρέπειας», «λογικής», «τάξης», «ηθικής». Για παράδειγμα, το παιχνίδι με τις κούκλες δίνει την ευκαιρία προσβολής της οικογενειακής ιεραρχίας, ανατροπής των ρόλων γονέα και παιδιού, κλπ.<sup>48</sup>

Οι δραστηριότητες του παιχνιδιού προσφέρουν ερεθίσματα και δημιουργούν συνθήκες που στρέφουν το παιδί, ταυτόχρονα, τόσο προς τον εαυτό του, όσο και προς το κοινωνικό και χωρο-πολιτισμικό περιβάλλον του. Η στροφή αυτή γίνεται συνήθως μέσα από την ενδιάμεση φάση της δημιουργίας μιας πλασματικής, παράλληλης πραγματικότητας, που είναι ψυχολογικά απαραίτητη, γιατί συμβάλλει στην αφομοίωση του εξωτερικού ερεθίσματος στο Εγώ του παιδιού. Μέσα από μια διαλεκτική «προσαρμογής-παραβίασης-αναθεώρησης» που διακρίνει τη συμπεριφορά του παιδιού στη σχέση του με το περιβάλλον, το παιχνίδι μεταβάλλεται σε θεσμό δημιουργικής ένταξης του παιδιού στον κοινωνικό και χωρο-πολιτισμικό του περίγυρο.

Έτσι, το παιχνίδι αποκτά ιδιότητες εργαλείου μάθησης, και δεν είναι τυχαίο που χαρακτηρίστηκε «φυσικό παιδαγωγικό μέσο». Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι το παιχνίδι ταυτίζεται από μόνο του με μια διαδικασία μάθησης. Για την ανάδειξη, λοιπόν, της εν δυνάμει παιδαγωγικής ποιότητας του παιχνιδιού, είναι απαραίτητη η παιδαγωγική του επεξεργασία και ο σχεδιασμένος προσανατολισμός του προς τις διαδικασίες αγωγής. Τότε από πηγή δυνατοτήτων αγωγής μπορεί να εξελιχθεί πραγματικά σε εργαλείο αγωγής στα χέρια του παιδαγωγού και να αποτελέσει, ιδίως στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης, ένα από τα βασικότερα μέσα διαπαιδαγώγησης.

---

<sup>48</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.64



## Παιδί, παιχνίδι και χώρος

Ο χώρος του παιχνιδιού είναι ένας «τόπος», τα υλικά στοιχεία του οποίου συναντώνται και συλλειτουργούν με δεδομένα τόσο του υποκειμένου, όσο και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Το παιχνίδι μπορεί να αναπτυχθεί σε πολλές διαφορετικές μεταξύ τους κατηγορίες του χωρο-πολιτισμικού περιβάλλοντος της πόλης. Ωστόσο, ο χώρος του παιχνιδιού δεν πρέπει να εξομοιώνεται με τον υλικό χώρο γενικά, επειδή λειτουργεί κάτω από διαφορετικές συνθήκες, επικεντρωμένες στην παιδική πραγματικότητα. Γι' αυτό εξάλλου και χαρακτηρίζεται από την εσωστρέφεια και το διαχωρισμό από τον υλικό του περίγυρο.

Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών περίπου εμφανίζεται συχνότερα ο τρόπος παιχνιδιού «το ένα δίπλα στο άλλο», κατά τον οποίο τα παιδιά παίζουν στον ίδιο χώρο αν και δεν πρόκειται πραγματικά για ομαδικό παιχνίδι. Αργότερα ισχυροποιούνται τα φαινόμενα ομαδικής συμπεριφοράς κατά το παιχνίδι, τα οποία έχουν ήδη εμφανιστεί σε μικρότερες ηλικίες.

Παρατηρώντας αυτές τις κατηγοριοποιήσεις δραστηριοτήτων, διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι αποτελεί μορφή επικοινωνίας στο χώρο. Πραγματικά, μέσα από τις δραστηριότητες παιχνιδιού το παιδί επικοινωνεί:

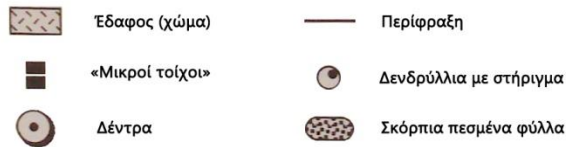
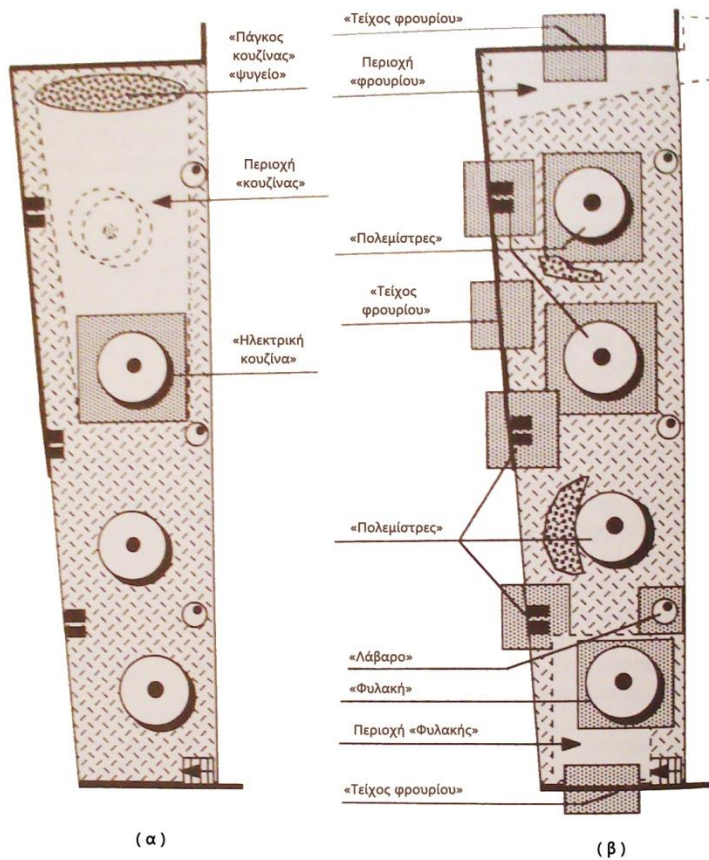
- με τον ίδιο του τον εαυτό, εξελίσσοντας τις αισθησιοκινητικές του δυνατότητες ή/και προετοιμάζοντάς τον για τα διάφορα επίπεδα της σχέσης του με το κοινωνικό και χωρο-πολιτισμικό του περιβάλλον
- με τον «Άλλο», στα πλαίσια αντιφατικών μορφών σχέσης, που εκτείνονται από τη μίμηση του μοντέλου που ενσαρκώνει ο «Άλλος» ως τη συμβολική αποκαθήλωσή του
- με τα άλλα παιδιά, μέσα από διαδικασίες που προωθούν την κοινωνικοποίηση και τη θεμελίωση αυτού που πολλοί μελετητές ονομάζουν «παιδική κοινωνία»
- με τον κοινωνικό και χωρο-πολιτισμικό περίγυρο, πηγή ερεθισμάτων και διεργασιών απαραίτητων για την ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον του.<sup>49</sup>

Τα δεδομένα του υλικού χώρου παρεμβαίνουν στο παιχνίδι, ιδωμένου ως μορφή επικοινωνίας, και διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- τα υλικά στοιχεία του χώρου, του κτισμένου και διαμορφωμένου από τον άνθρωπο, που συχνά χαρακτηρίζονται από κωδικοποιημένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας

---

<sup>49</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.70-71



**Δεδομένα χώρου σε παιχνίδι φαντασίας:**

**(α) το «μαγείρεμα»**

**(β) «πόλεμος για την απελευθέρωση της βασίλισσας»**

Πηγή: ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Χώρος και διαδικασίες αγωγής,  
Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου (1993)

- το σώμα του παιδιού, που ίσως, για το ίδιο το παιδί, αποτελεί το πιο δυναμικό στοιχείο του χώρου το οποίο και λειτουργεί μέσα από μηνύματα των αισθήσεων και από βιώματα
- τα σώματα των άλλων, παιδιών και ενηλίκων, που αναδεικνύονται σε πραγματικά ζωντανά στοιχεία του χώρου
- τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιεί το παιδί στο παιχνίδι του, είτε πρόκειται για ομοιώματα άλλων σωμάτων (π.χ. κούκλες), είτε απλά υλικά στοιχεία.<sup>50</sup>

Στον κόσμο του παιχνιδιού, τα δεδομένα χώρου που αναφέραμε φορτίζονται με συμβολικές μορφές και περιεχόμενα και αποκτούν ιδιόμορφους ρόλους και χρήσεις, στηρίζοντας τις δραστηριότητες επικοινωνίας που αναπτύσσονται. Στην περίπτωση του σώματος του παιδιού ή των αντικείμενων του φυσικού χώρου, αυτό μπορεί να προχωρήσει έως και την ολοκληρωτική, συμβολική, μετάλλαξή τους σε αντικείμενα-παιχνίδια: το παιδί αποφασίζει να χρησιμοποιήσει το σώμα του ή κάποια αντικείμενα (κομμάτια ξύλο, πέτρες κλπ.) για το παιχνίδι του και, χωρίς να παίρνει υπόψη του την αρχική τους χρήση, τους αποδίδει ριζικά διαφορετικές λειτουργίες προσαρμοσμένες στο «σενάριο» της στιγμής (το χέρι «γίνεται» πιστόλι, το ξύλο «γίνεται» γέφυρα, η πέτρα «γίνεται» βουνό κλπ.). Αυτά τα στοιχεία μεταλλάσσονται σε αντικείμενα-παιχνίδια χάρη στην επινοητικότητα του παιδιού και κρατούν το νέο χαρακτήρα τους μόνο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο χώρος ενσωματώνεται ολοκληρωτικά στον κόσμο του παιχνιδιού. Επενδύοντας υλικά τις δραστηριότητες του παιχνιδιού, συμμετέχει στις πρακτικές αναπαραγωγής, παραβίασης ή και αναθεώρησης των δεδομένων της πραγματικότητας από το παιδί. Μπορούμε να υποθέσουμε πως αυτό οφείλεται σ' ένα δυναμικό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας που έχουν τα στοιχεία του χώρου και το οποίο τους επιτρέπει να αποκτούν διαφορετικές «ταυτότητες». Έτσι, ενσωματώνονται στις ιδιομορφίες των παραγόντων του παιχνιδιού και κάνουν εφικτή την απρόσκοπτη ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ τους, πλαισιώνοντας και εξασφαλίζοντας τις σχετικές δραστηριότητες.

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η σχέση του παιδιού με το χώρο του παιχνιδιού αποτελεί ουσιαστικά μια παραλλαγή της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο. Έτσι, μας επιτρέπουν να προσεγγίσουμε τον τρόπο με τον οποίο διαπλέκονται οι σχέσεις του παιδιού με το παιχνίδι και του παιδιού με τον υλικό χώρο.

Η σχέση του παιδιού με το παιχνίδι καθορίζεται από αντιθετικά σχήματα που την κάνουν να αιωρείται μεταξύ ελευθερίας δράσης και περιοριστικών κανόνων, αντικειμενικής πραγματικότητας και υποκειμενικής «αλήθειας» που συνδέεται με φανταστικούς κόσμους, ενώ έχει στόχους που δεν ευσταθούν από μόνοι τους στην καθημερινή πραγματικότητα. Στα πλαίσια

---

<sup>50</sup> Γερμανός Δημήτρης, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σελ.71





Imagination Playground, New York: Τα μπλοκ του πάρκου είναι ένα απίστευτο σύστημα παιχνιδιού, το οποίο απελευθερώσει το δημιουργικό πνεύμα των παιδιών.

Πηγή: Διαδίκτυο

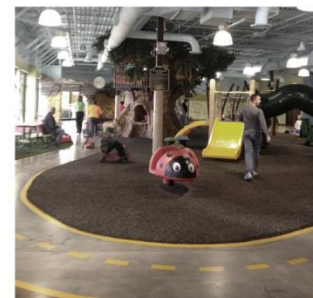


αυτά, το παιδί είναι το υποκείμενο αυτής της σχέσης, αγγίζοντας συνεχώς τα όρια των δυνατοτήτων του για παρέμβαση στην αντικειμενική πραγματικότητα και την προσωρινή, πλασματική, μετατροπή της σύμφωνα με το παιχνίδι του.

Η σχέση του παιδιού με τον υλικό χώρο, υπόκειται κι αυτή σε αντιθετικά σχήματα, επειδή ελίσσεται ανάμεσα σε κωδικοποιημένες και αυθόρμητες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του χώρου. Οι μορφές αυτές συσχετίζονται με πρακτικές και νοητικές αναπαραστάσεις του παιδιού, δεδομένα που αποτελούν πεδίο επικοινωνίας και «διαλόγου» με τον περίγυρό του. Το παιδί αναδεικνύεται σε υποκείμενο και αυτής της σχέσης, μετατρέποντας συνήθως προσωρινά και πλασματικά το χώρο του μέσα από διαδικασίες άτυπης αναδιοργάνωσής του.

Επομένως, ο χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα ανάπτυξης του παιχνιδιού, ενώ, από την πλευρά του, το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο, που συνήθως εκφράζονται με διαδικασίες προσωρινής και άτυπης αναδιοργάνωσής του.

Η σχέση «παιδί-παιχνίδι-χώρος» αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε περιβάλλον αγωγής. Από τα ίδια τα πράγματα, οι κωδικοποιημένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού χώρου πλαισιώνουν διαδικασίες που συνδυάζουν προσχεδιασμένα και αυθόρμητα στοιχεία. Αν τα δεδομένα χώρου χαρακτηρίζονται από ευελιξία και μετατρεψιμότητα, τότε, χάρη στις δυνατότητες που παρέχει η άτυπη αναδιοργάνωση του χώρου, η παιδαγωγική λειτουργία του παιχνιδιού θα ενισχυθεί τόσο στο επίπεδο της μετάδοσης ερεθισμάτων, όσο και σε θέματα ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών. Παράλληλα, αν ο χώρος προσφέρει δυνατότητες που δεν αξιοποιούνται από την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου υποβαθμίζεται. Τέλος, προκύπτει το ερώτημα σε ποιο βαθμό ένας χώρος με άκαμπτη οργάνωση και λειτουργία μπορεί να παρεμποδίσει την ανάπτυξη του δημιουργικού παιχνιδιού και, γενικότερα, να επηρεάσει το χαρακτήρα της παιδαγωγικής διαδικασίας και της παιδαγωγικής σχέσης.



Χώροι σχεδιασμένοι **για** το παιδί.



Χώροι σχεδιασμένοι **από** το παιδί.

### 2.3.«ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ» ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΑΓΩΓΗΣ

Στα πλαίσια της καθημερινής του ζωής, το παιδί βρίσκεται συχνά σε χώρους που δημιουργήθηκαν ειδικά για να καλύψουν τις ανάγκες του, σε θέματα κατοικίας, εκπαίδευσης, παιχνιδιού, άθλησης κλπ. Συνήθως, οι χώροι αυτοί δημιουργούνται ακολουθώντας επιστημονικές γνώσεις για το παιδί, οι οποίες, όμως, εφαρμόζονται μέσα από το πρίσμα της προσέγγισης της παιδικής ηλικίας που κυριαρχεί σε μια δεδομένη κοινωνία, για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο: κοινωνικά και εκπαιδευτικά μοντέλα, συστήματα κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, μοντέλα συμπεριφοράς, ρόλος του σχολείου κλπ. Πρόκειται για «παιδικούς χώρους», που εκπροσωπούν τις αντιλήψεις που επικρατούν για το παιδί και το χώρο του. Ωστόσο, οι ανεπάρκειες των χώρων αυτών τείνουν να εγκλωβίσουν το παιδί σε έναν υπεραπλουστευμένο, αποστειρωμένο «παιδικό κόσμο», με περιορισμένες δυνατότητες να αξιοποιηθεί, έτσι όπως είναι, σε μια προοπτική αγωγής του παιδιού.

Από την άλλη πλευρά, το παιδί δημιουργεί τη δική του πραγματικότητα χώρου, οικοδομώντας, κυρίως με τις δραστηριότητες παιχνιδιού, ένα δικό του «παιδικό χώρο» μέσα στην ενότητα υλικού χώρου που του αποδίδεται. Το παιδί δραστηριοποιείται και δημιουργεί σε ένα ευέλικτο και δυναμικό σύστημα «τοπο-χρόνου», που έχει ως βασικό του χαρακτηριστικό τη δυνατότητα εξέλιξης.

Οι δύο αυτές κατηγορίες «παιδικού χώρου» παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της παιδαγωγικής ποιότητας του υλικού χώρου, επειδή παραπέμπουν στα δύο βασικά επίπεδα στα οποία αναπτύσσεται η σχέση παιδιού-χώρου, καθώς η πρώτη είναι επικεντρωμένη στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, ενώ η δεύτερη στο υποκείμενο-παιδί.

Ουσιαστικά, ο προβλεπόμενος χαρακτήρας χώρου στην πρώτη περίπτωση «παιδικών χώρων» βρίσκεται σχεδόν στους αντίποδες του χαρακτήρα των χώρων που δημιουργεί το ίδιο το παιδί. Οι προσχεδιασμένοι κανόνες της ανελαστικής οργάνωσης και λειτουργίας τους έχουν μικρή σχέση με την «υποκειμενική γεωμετρία» του παιδικού «τοπο-χρόνου». Φαίνεται, λοιπόν, πως ο ρόλος που προβλέπεται για το παιδί στους «παιδικούς χώρους» που του προσφέρονται ως ένα έτοιμο πεδίο δραστηριοτήτων, είναι περισσότερο ο ρόλος του κομπάρσου παρά του πρωταγωνιστή, του επισκέπτη που ενεργεί κυρίως σύμφωνα με προσχεδιασμένους τρόπους παρά του δημιουργού. Η σχέση παιδιού-χώρου αποκτά εδώ τυποποιημένη μορφή, που δίνει στο παιδί προκαθορισμένους ρόλους και περιορισμένες δυνατότητες παρέμβασης στο χώρο. Η παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης παιδιού-χώρου είναι σημαντικά υποβαθμισμένη, αν θεωρηθεί στα πλαίσια μιας σύγχρονης





## Χαρακτηριστικά οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου στο πεδίο αγωγής<sup>51</sup>

### α) Κατηγορίες δεδομένων στον υλικό χώρο αγωγής

Ο σχεδιασμός του υλικού περιβάλλοντος αγωγής πρέπει να προβλέπει την ταυτόχρονη παρουσία ορισμένων κατηγοριών από δεδομένα, που εκφράζονται στην οργάνωση και τη χρησιμοποίησή του. Οι κατηγορίες αυτές θα μπορούσαν να είναι:

- το γνωστικό ερέθισμα που παρέχει ο χώρος, το οποίο θα αποτελείται από ένα απόθεμα πληροφορίας τόσο για το χωρο-πολιτισμικό, όσο και για το φυτικό περιβάλλον
- η διαρρύθμισή του ως χώρου αγωγής, επικεντρωμένη στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και στην πλαisiώση της παιδαγωγικής εργασίας
- οι μορφές δραστηριοτήτων, στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας
- τα χαρακτηριστικά και η παιδαγωγική αξιοποίηση της σχέσης παιδιού-υλικού χώρου.

### β) Ευελιξία και πολυπλοκότητα χώρου σε περιβάλλον αγωγής

Απαιτείται μια τέτοια ποιότητα υλικού περιβάλλοντος, η οποία:

- θα κάνει εφικτή τη χρησιμοποίηση της ίδιας ενότητας χώρου για διαφορετικές δραστηριότητες (πολυπλοκότητα)
- θα επιτρέπει διαφοροποιήσεις των υλικών στοιχείων και της οργάνωσης του χώρου, χωρίς αυτό να συνεπάγεται καταστροφές στο κέλυφος του (ευελιξία).

Θα πρέπει δηλαδή να προσφέρει ο υλικός χώρος δυνατότητες εναλλακτικής χρησιμοποίησής του ως πεδίου αγωγής. Ο στόχος αυτών των δυνατοτήτων δεν είναι μόνο η παιδαγωγική αξιοποίηση του ερεθίσματος του χωρο-πολιτισμικού και φυτικού περιβάλλοντος, αλλά και η επικέντρωση της λειτουργίας του χώρου στο υποκείμενο-παιδί, στο οποίο ο χώρος πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες για να εκφραστεί, να παρέμβει στο υλικό περιβάλλον αγωγής, καθώς και να επιφέρει αλλαγές ή





### γ) Κριτήρια για μια εξελικτική οργάνωση του χώρου αγωγής

Η ανάγκη να λειτουργήσει ο υλικός χώρος ως παιδαγωγικό σύστημα τοπο-χρόνου, επικεντρωμένο στο υποκείμενο-παιδί, οδηγεί στη διαμόρφωση ορισμένων πρώτων κριτηρίων οργάνωσης του χώρου σε περιβάλλον αγωγής:

Αρχικά, απαιτείται η χρησιμοποίηση υλικών στοιχείων τα οποία

- να παρέχουν πλούσιο αντιληπτικό ερέθισμα. Ο χώρος πρέπει να προσφέρει κίνητρα για τη λειτουργία της αντίληψης, και περιεχόμενα ενδιαφέροντα για τη λειτουργία των αισθήσεων, συνδεδεμένα με το μήνυμα του κοινωνικού και υλικού περιγύρου
- να επιδέχονται επεμβάσεις του παιδιού και κάποιο βαθμό αλλαγών. Να είναι εφικτές, δηλαδή, μετατροπές στο μέγεθος, στο σχήμα, στο χρώμα κλπ. των υλικών στοιχείων, οι οποίες θα προκαλούνται από τα ίδια τα παιδιά, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της διαδικασίας αγωγής.

Επίσης, η χρήση υλικών στοιχείων και διαρρύθμισης πρέπει να είναι στην κλίμακα του παιδιού:

- από εργονομική άποψη. Τα δεδομένα χώρου πρέπει να είναι λειτουργικά προσαρμοσμένα στις διαστάσεις του παιδιού. Πρόκειται για μια αρχή σχεδιασμού του σχολικού εξοπλισμού και του χώρου, που γνωρίζει σήμερα καθολική αποδοχή.
- από την άποψη των δυνατοτήτων μετατρεψιμότητας που προσφέρει ο χώρος στο παιδί. Ένα δεδομένο χώρο δεν αρκεί να είναι στις διαστάσεις του παιδιού. Επιπλέον, πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στο ρόλο του παιδιού ως υποκείμενου της διαδικασίας αγωγής. Έτσι, τα δεδομένα του χώρου πρέπει να προσφέρουν στο παιδί τη δυνατότητα να παρεμβαίνει και να μετατρέπει την εμφάνιση ή και τη διαρρύθμισή τους.
- από παιδαγωγική άποψη. Τα χαρακτηριστικά αυτά των δεδομένων χώρου πρέπει να είναι ενσωματωμένα στις διαδικασίες αγωγής.

Ακόμη, είναι απαραίτητη η ύπαρξη σημείων αναφοράς στο χώρο, τα οποία έχουν βασικό ρόλο στην οργάνωση του συστήματος τοπο-χρόνου από το παιδί και, γενικότερα, στην ανάπτυξη της αυτενέργειάς του στο χώρο.

Χρειάζεται επιλογή μορφών διαρρύθμισης του χώρου, που να βοηθούν την ανάπτυξη της επικοινωνίας και του διαλόγου. Δεν πρόκειται μόνο για τις μορφές τοποθέτησης των τραπεζιών στο χώρο αγωγής, όπως γίνεται συνήθως, αλλά για οποιαδήποτε κατάλληλη διάταξη στο χώρο της οποίας η δημιουργία, με τη συμβολή του υποκείμενου-παιδιού, θα είναι ενσωματωμένη στη διαδικασία αγωγής.



The Cargoship στο Högånäs , Σουηδία

Πηγή: Διαδίκτυο



Τέλος, πρέπει η γενικότερη οργάνωση του υλικού περιβάλλοντος να χαρακτηρίζεται από τη συνέχεια του χώρου. Και εδώ, πολλά παραδείγματα σχολικής αρχιτεκτονικής στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζουν τάσεις αλληλοδιείσδυσης εσωτερικού και υπαίθριου χώρου ή και κατάργησης των ορίων μεταξύ γειτονικών εσωτερικών χώρων (ιδίως με την αλλαγή θέσης κινητών διαχωριστικών στοιχείων).

#### δ) Μορφές ενσωμάτωσης του υλικού χώρου στη διαδικασία αγωγής

Οι γενικές κατευθύνσεις που διατυπώθηκαν ως εδώ, δημιουργούν την ανάγκη προσδιορισμού των μορφών, με τις οποίες τα συστήματα τοπο-χρόνου, που αναπτύσσονται στον υλικό χώρο αγωγής, θα ενσωματώνονται στις παιδαγωγικές διαδικασίες.

Μια πρώτη μορφή ενσωμάτωσης είναι η χρησιμοποίηση του χώρου ως στήριγμα της παιδαγωγικής διαδικασίας, με σχήματα οργάνωσης που να υποστηρίζουν κυρίως

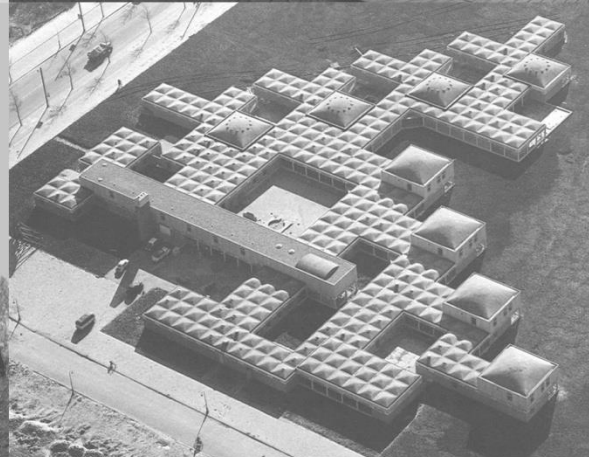
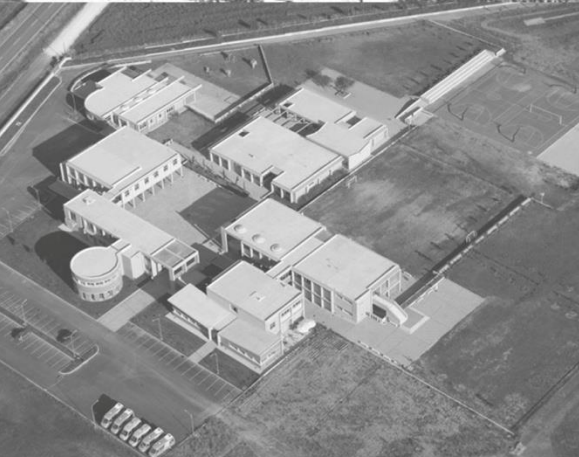
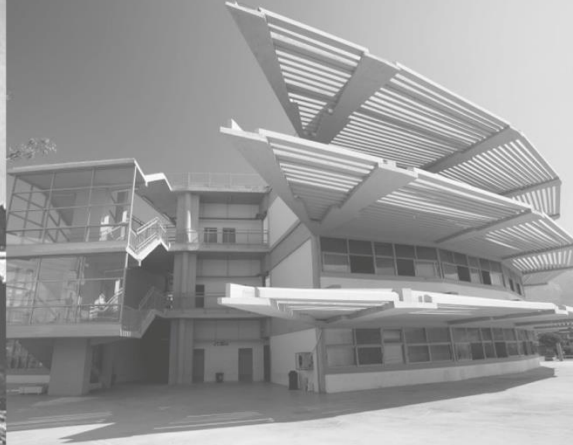
- τις διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ των προσώπων της σχολικής ζωής
- τον τρόπο εργασίας για την ανάπτυξη του παιδιού και τη μάθηση
- την έκφραση πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στο χώρο από το υποκείμενο-παιδί.

Μια δεύτερη μορφή είναι η αξιοποίηση του ερεθίσματος μάθησης που παρέχει ο χώρος. Αυτό έγκειται τόσο στο «γνωστικό απόθεμα» του μηνύματος που προέρχεται από το χωρο-πολιτισμικό και φυτικό περιβάλλον, όσο και στις δυνατότητες που προσφέρουν στο παιδί τα συστήματα τοπο-χρόνου, ώστε να ενεργοποιηθεί σε διαδικασίες διερεύνησης αυτού του ερεθίσματος.

Τέλος, μια τρίτη μορφή είναι η ανάδειξη του υλικού χώρου σε στήριγμα σχολικής ενσωμάτωσης των παιδιών, με τη δημιουργία συστημάτων τοπο-χρόνου που θα προσφέρουν δυνατότητες επικοινωνίας, προσανατολισμένης στην κοινωνική και πολιτισμική τους ανάπτυξη και στην ένταξή τους, ως υποκειμένων, στο περιβάλλον αγωγής.

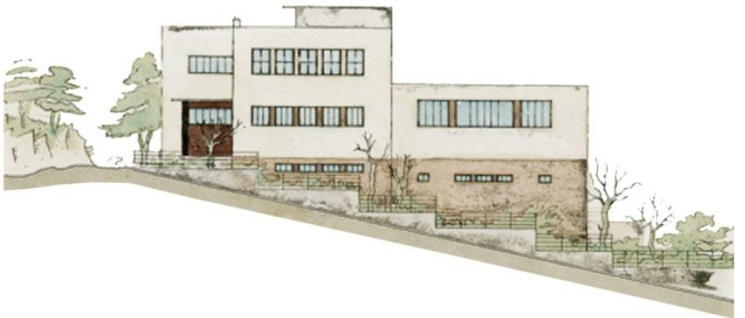
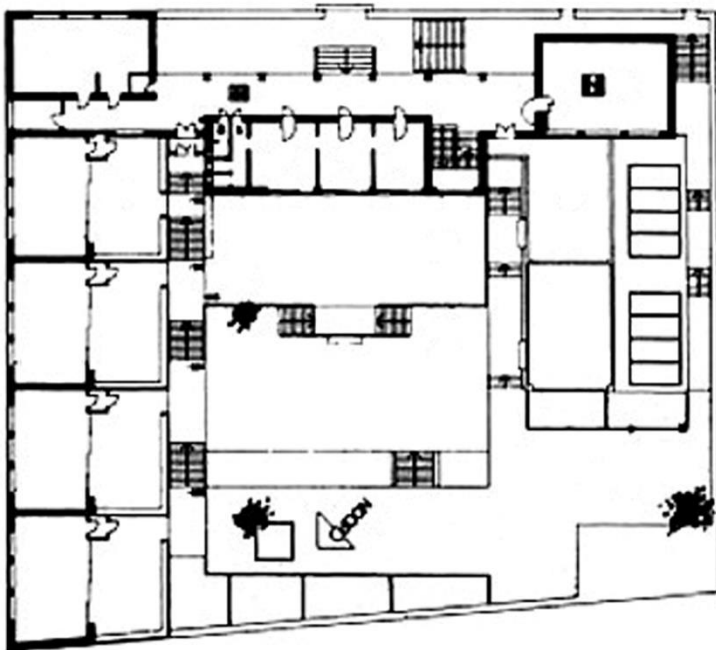
#### ε) Έκταση του υλικού χώρου – πεδίου αγωγής

Μια τέτοια προσέγγιση του υλικού χώρου δεν είναι δυνατό να περιορίζει το πεδίο αγωγής στο εσωτερικό του περιβάλλοντος του σχολείου. Αντίθετα, πρέπει να προβλέπει την ανάπτυξη του πεδίου αγωγής τόσο στο χωρο-πολιτισμικό περιβάλλον, όσο και στο περιβάλλον της φύσης. Οι δραστηριότητες αγωγής δεν έχουν σύνορα. Έτσι, είναι απαραίτητο τα συστήματα τοπο-χρόνου αγωγής να μπορούν να δημιουργηθούν σε όλες τις κατηγορίες χώρου στις οποίες επεκτείνεται η παιδαγωγική διαδικασία.



**03**

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ**





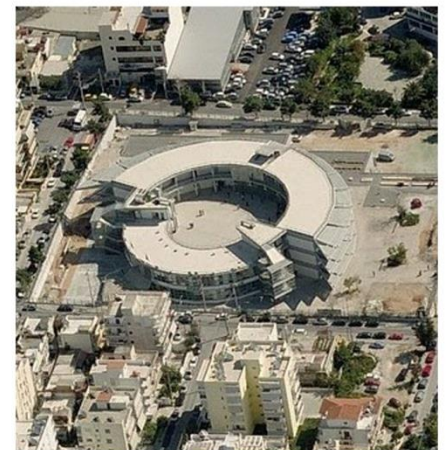
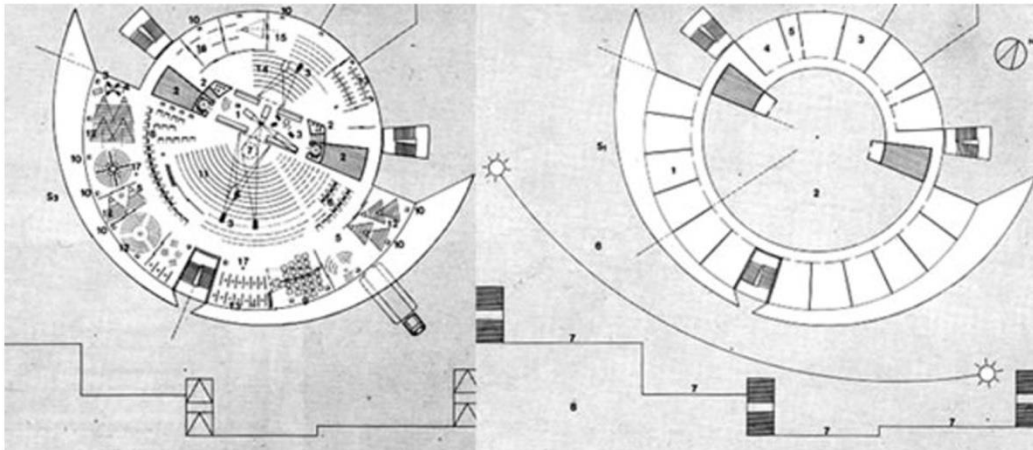
## Δημοτικό σχολείο στα Πευκάκια, Αθήνα

Αρχιτέκτονας: Δημήτρης Πικιώνης

Έτος κατασκευής: 1930-1931

Το κτίριο είναι μέρος του προγράμματος ανέγερσης σχολικών κτιρίων του '30. Βρίσκεται στους πρόποδες του Λυκαβηττού σε οικόπεδο με έντονη κλίση. Βασική επιδίωξη του Πικιώνη ήταν η προσαρμογή του κτιρίου στη φυσική κλίση του εδάφους, πράγμα το οποίο οδήγησε σε πρωτότυπη αρχιτεκτονική λύση. Στην ψηλότερη πλευρά του οικοπέδου, όπου βρίσκεται και ο χώρος εισόδου στο συγκρότημα, συγκεντρώνονται οι κοινόχρηστες εγκαταστάσεις, το γραφείο, το εστιατόριο με την αίθουσα εκδηλώσεων στον όροφο και το γυμναστήριο ανοιχτό στον υπαίθριο χώρο. Ο Πικιώνης γνωρίζοντας τη σημασία των ενδιαμέσων μεταβατικών χώρων για τα παιδιά, δημιούργησε μια σύνθεση η οποία εξελίσσεται γύρω από τον κύριο μεταβατικό χώρο, το χώρο δηλαδή της εισόδου, ο οποίος σε συνδυασμό με τον υπαίθριο χώρο αποτελεί το βασικό πυρήνα της σύνθεσης. Οι αίθουσες διδασκαλίας αναπτύσσονται στις πλευρές του οικοπέδου σε δύο εγκάρσιες ισόγειες πτέρυγες των τεσσάρων και των δύο μονάδων, οι οποίες ακολουθούν κλιμακωτά την κλίση του εδάφους και έχουν άμεση πρόσβαση στο ύπαιθρο σε δικές τους αυλές. Η αρμονική σύνθεση των καθαρών γεωμετρικών όγκων, που διατάσσονται κλιμακωτά, περιβάλλει τον κεντρικό υπαίθριο χώρο, ο οποίος χωρίζεται σε τρία επίπεδα.

Για ακόμα μία φορά σ' αυτό το έργο του Δημήτρη Πικιώνη, ίχνη της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης συντίθενται με το πνεύμα της νεωτερικότητας. Η μεγάλη στοά της εισόδου παραπέμπει σε αρχαιοελληνική αρχιτεκτονική. Τα πεζούλια, οι πλακοστρώσεις και τα κλιμακωτά επίπεδα σε παραδοσιακή νησιώτικη αρχιτεκτονική. Στο σύνολο, όμως, το σχολείο χτίστηκε με βάση τις λειτουργικές θεωρίες της γερμανικής σχολής του Bauhaus: με ορθολογισμό και καθαρότητα στις λειτουργίες, με πολλούς ελεύθερους χώρους, με φωτεινές αίθουσες. Η κατασκευή του κτιρίου έγινε με μοντέρνα υλικά: ο φέρων οργανισμός είναι από οπλισμένο σκυρόδεμα, ενώ στις γεωμετρικές και αυστηρές όψεις κυριαρχούν οι επιχρισμένοι με λευκό σοβά τοίχοι και τα μεγάλα ξύλινα υαλοστάσια. Η σύνθεση αυτή του Πικιώνη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σύγχρονα κτίρια της Ελλάδας με ισχυρή σχέση με την τοπογραφία και τον ορίζοντα, μεγάλη πηγή έμπνευσης για όλους μας, παρά το γεγονός ότι ο ίδιος ο Πικιώνης αργότερα απέρριψε το έργο.



## Σχολικό συγκρότημα Αγίου Δημητρίου – «Στρογγυλό» , Αθήνα

Αρχιτέκτονας: Τάκης Ζενέτος

Έτος κατασκευής: 1969-1974

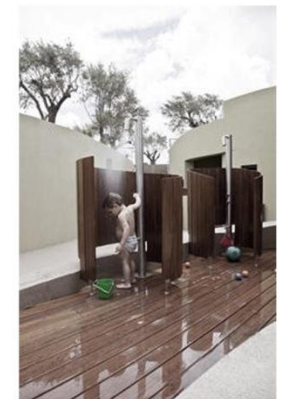
Ο Ζενέτος δεν ακολούθησε την τυπική γραμμική διάταξη αλλά αντίθετα, πρότεινε μία κυκλική διάταξη των αιθουσών διδασκαλίας στην οποία σχηματίζεται μια εσωτερική κυκλική αυλή που αποτελεί έναν δημόσιο χώρο για τη σχολική κοινότητα. Η κυκλική διάταξη δίνει στην οικοδομή μια ξεχωριστή και δυναμική μορφή σε αντίθεση με το αστικό περιβάλλον της. Η ιδέα ενός αυτόνομου κτιρίου και μιας μορφής απομονωμένης και διαφοροποιημένης δεν είναι καινούργια. Συνιστά μια από τις ιδιαιτερότητες του μοντερνισμού και ο Ζενέτος ήταν πράγματι ένας «μοντέρνος» αρχιτέκτονας. Όμως, ταυτόχρονα, πρότεινε ένα ισχυρό κέντρο το οποίο μπορούμε να πούμε ότι επιτρέπει στη σχολική κοινότητα να αυτοκαθοριστεί.

Μελετώντας επί έξη μήνες την διεθνή βιβλιογραφία επάνω στις μελλοντικές εκπαιδευτικές τάσεις, ο Ζενέτος στην ουσία σχεδίασε την μετάβαση από μια εκπαίδευση η οποία προσφέρει μόνο δύο επίπεδα σχέσεων (τάξη/σχολείο) σε μια πολυεπίπεδη πολλαπλή οργάνωση του σχολείου η οποία περιλαμβάνει την ιδιαίτερη λειτουργία εύκαμπτων και εξελισσόμενων μαθητικών ομάδων. Έτσι, αυτό που απαιτείται είναι ένας χώρος ο οποίος να μπορεί να εξελίσσεται συνεχώς.

Ο αρχιτέκτονας δεν ακολουθεί μια τάση, αλλά δημιουργεί το χώρο που προσκαλεί και υποκινεί την καινοτομία και την πρωτοβουλία. Ο Ζενέτος χρησιμοποίησε τα τεχνολογικά μέσα για να δημιουργήσει τους χώρους αυτούς. Έτσι, με διάφορα κινητά χωρίσματα και με τη βοήθεια σύγχρονων μέσων έδινε τη δυνατότητα σύνδεσης-αποσύνδεσης, διεύρυνσης ή περιορισμού των χώρων ανάλογα με τις απαιτήσεις.

Στην πρώτη φάση η διάταξη θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας, ενώ με τα νέα χωρικά μέσα που εισήγαγε πρότεινε κοινωνικά καινοτόμες ιδέες διδασκαλίας. Έτσι, υπάρχουν αυτόνομες αίθουσες διδασκαλίας, ομαδοποιημένες σε ημικύκλια σε τρεις ορόφους γύρω από έναν κυκλικό χώρο. Η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων βρίσκεται κάτω από το επίπεδο της εισόδου και η οροφή της υποστηρίζει την εσωτερική κυκλική αυλή. Τα γυμναστήρια τοποθετούνται κάτω από την εξωτερική αυλή ώστε να μεγαλώσουν οι ακάλυπτες εκτάσεις επειδή η επιφάνεια του οικοπέδου θεωρήθηκε ανεπαρκής.







Αρχιτέκτονας: Πολυάννα Παρασκευά

Έτος κατασκευής: 2010

Με ευρηματικότητα, οικολογική ευαισθησία και παιχνιδιάρικη διάθεση, η αρχιτέκτων Πολυάννα Παρασκευά δημιούργησε δύο παιδικούς παράδεισους στο Costa Navarino, στη Μεσσηνία. Το Cocoon -υποψήφιο για το βραβείο Mies Van der Rohe 2011- και το Sand Castle έχουν πηγή έμπνευσης τόσο το υπέροχο τοπίο όσο και τα αυθόρμητα παιχνίδια των παιδιών και προσφέρονται για τη δημιουργική απασχόληση και τη διαμονή τους.

Το Sand Castle είναι ένα μικρό ξενοδοχείο για παιδιά που παραπέμπει σε πύργο από άμμο, με συναρπαστικές δραστηριότητες αναψυχής και εκπαίδευσης, για παιδιά από 5 έως 12 ετών, με διαφορετικά προγράμματα ανάλογα με την ηλικία. Αφετηρία για την μορφολογία του κτιρίου αποτελεί ο ίδιος ο κόλπος του Ναβαρίνου με τους ατέλειωτους αμμόλοφους. Οι κινήσεις των παιδιών στο παιχνίδι με την άμμο, το πλάσιμο και το ανακάτεμα μεταφράζονται σε αρχιτεκτονικές μορφές. Ένας σπειροειδής όγκος από «άμμο» που αναδύεται από το έδαφος, αποτελεί τον κύριο άξονα του κτιρίου, πάνω στον οποίο αρθρώνονται ξύλινες κατασκευές που παραπέμπουν σε αρχετυπικές μορφές κατοικίας. Στο εσωτερικό, οι χώροι διαμονής των παιδιών, κατασκευασμένοι στην δική τους ανθρωπομετρική κλίμακα, δημιουργούν μια ανοιχτή γειτονιά όπου τα όρια μεταξύ ιδιωτικού-δημοσίου, εσωτερικού-υπαίθριου παραμένουν ρευστά. Ο χώρος της πλατείας εμφανίζεται ήρεμος και ασφαλής, καθώς λειτουργεί σαν προστατευτική αγκαλιά. Εκεί αναπτύσσονται δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης ενώ θεατρικές σκηνές και χώροι παιχνιδιού προκύπτουν σε διάφορα σημεία του κτιρίου.

Το Cocoon είναι ένα κτιριακό συγκρότημα για την φιλοξενία βρεφών και νηπίων ηλικίας έως 3 ετών. Αντλώντας στοιχεία από τη μνήμη του κουκουλιού, ως χώρου που κυοφορεί τη ζωή, τα κτίρια περιλαμβάνουν περιοχές ύπνου και δημιουργικής απασχόλησης για νήπια, χώρους για την υγιεινή και την παρασκευή φαγητού τους, καθώς και υπαίθρια διαμόρφωση για παιχνίδι και δραστηριότητες. Από την ιδέα της γέννησης προκύπτουν σχήματα που περικλείουν, εμπεριέχουν και προστατεύουν τη ζωή. Τα καμπυλόμορφα, υπόσκαφα κτίρια με τα φυτεμένα δώματα αγκαλιάζουν μία υδάτινη περιοχή (κοιλιάδα), απ' όπου οργανικές μορφές αναδύονται, δημιουργώντας ένα μαλακό και ασφαλές περιβάλλον για τη φιλοξενία των βρεφών. Οικολογικά υλικά, φιλικά στον άνθρωπο και στο περιβάλλον έχουν επιλεγεί τόσο για την κατασκευή όσο και για τον κινητό εξοπλισμό του κτιρίου.



## Ιδιωτικά σχολεία «Άξιον», Ξάνθη

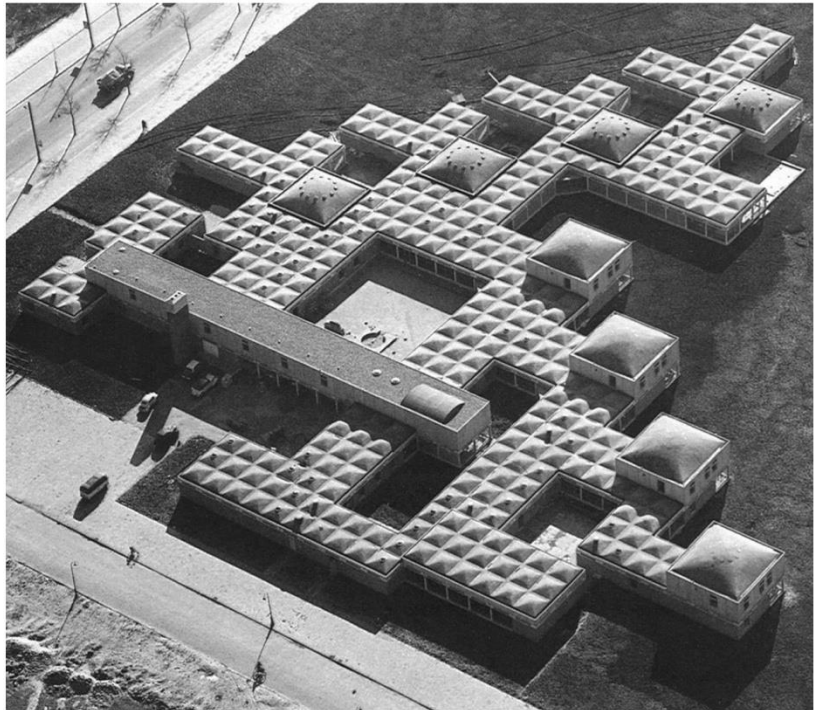
Αρχιτέκτονας: Δημήτρης Αντωνίου, Ελένη Κατσούφη

Έτος κατασκευής: 2008

Τα ιδιωτικά σχολεία Ξάνθης «ΑΞΙΟΝ» είναι ένα συγκρότημα που αποτελείται από ένα πλέγμα επτά κτιρίων που προσανατολίζει τους χώρους των αιθουσών και τις αυλές προς τον Νότο. Με αυτόν τον τρόπο, πέρα από τον επιθυμητό ηλιασμό επιτυγχάνεται ταυτόχρονα η τρισδιάστατη αντίληψη των όγκων των κτιρίων που όντας υπό γωνία με τον δρόμο χαρίζουν στον παρατηρητή τη θέα δύο όψεων. Τα κτίρια από τα οποία αποτελείται είναι : νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο-λύκειο, εργαστήρια, βιβλιοθήκη, διοίκηση, αίθουσα πολλαπλών. Στα πλαίσια του σχεδιασμού ενός ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου όλων των βαθμίδων ήταν αναπόφευκτη η δημιουργία ενός μεγάλου συγκροτήματος. Παρόλα αυτά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ενιαίο κτιριακό σύνολο βοηθάει στην αυτονομία και στο διαχωρισμό των διαφορετικών μονάδων. Η κάθε μονάδα έχει τη δική της μικροκλίμακα, η οποία εξαρτάται από τον ηλικιακό παράγοντα.

Η αυστηρή συνεκτική οργάνωση του συγκροτήματος γύρω από την κεντρική πλατεία, παραπέμπει στη δημιουργία μιας κοινότητας με κέντρο, όπου όλα τα σχολεία συναντώνται. Ταυτόχρονα, το καθένα, διαθέτει τους δικούς του ισόγειους ιδιωτικούς αύλειους χώρους χωρίς να αποτελεί όχληση για το άλλο. Τα διώροφα κτίρια τοποθετήθηκαν στο βορρά δημιουργώντας προστατευτικό τείχος, για την πλατεία και τις αυλές. Στην οργάνωση της κάτοψης δημιουργήθηκε σκόπιμα ένα πλέγμα διαμπερών οπτικών φυγών, είτε εσωτερικά μέσω των χώρων εκτόνωσης των κτιρίων, είτε εξωτερικά μέσω των ενδιάμεσων χώρων τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει από κάθε σημείο των σχολείων η άμεση επαφή με τον ανοικτό ορίζοντα.

Οι μορφολογικές επιλογές στηρίζονται στην ισοβαρή κατανομή του εμφανούς σκυροδέματος, των ανοιγμάτων και των χρωμάτων, στην αλήθεια για την αντίληψη των χώρων, των μορφών και των δομικών στοιχείων των κτιρίων στοχεύοντας και στον εκπαιδευτικό ρόλο τους. Η διαμόρφωση βιοκλιματικών χαρακτηριστικών και η απόλυτη οικονομία στην κατασκευή αποτέλεσαν προϋποθέσεις για τη δημιουργία και τη βιωσιμότητα αυτού του έργου.



## Ορφανοτροφείο, Άμστερνταμ

Αρχιτέκτονας: Aldo van Eyck

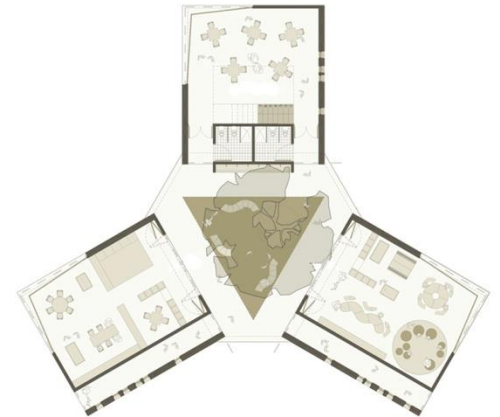
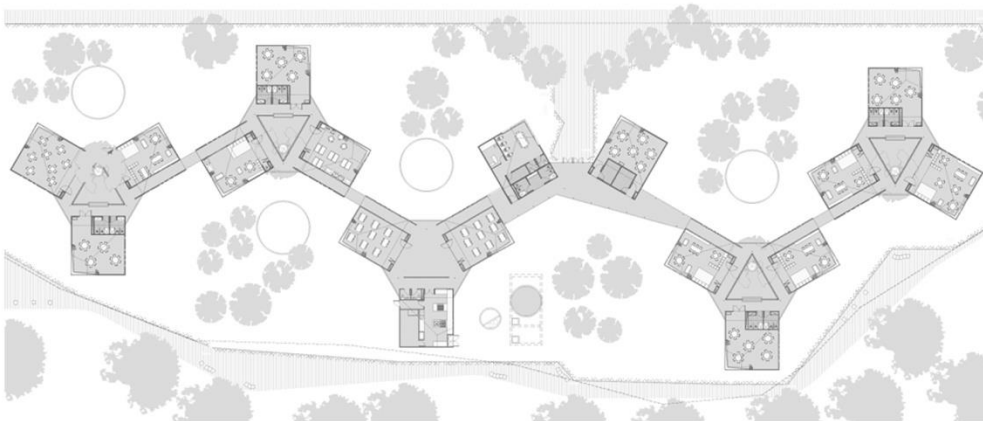
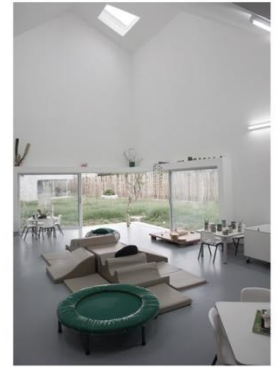
Έτος κατασκευής: 1960

Ο ολλανδός αρχιτέκτονας Aldo van Eyck έχτισε το ορφανοτροφείο του Άμστερνταμ, το οποίο απευθυνόταν σε παιδιά όλων των ηλικιών και περιλάμβανε ξενώνες, μια κουζίνα, ένα πλυσταριό, γυμναστήριο, βιβλιοθήκη και διοικητικούς χώρους. Ο σχεδιασμός του ορφανοτροφείου επικεντρώθηκε στην επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ της δημιουργίας μιας κατοικίας για παιδιά και μιας μικρής πόλης στα περίχωρα του Άμστερνταμ. Καθώς ο Aldo van Eyck ενδιαφερόταν για μια αντιεραρχική ανάπτυξη των πόλεων, δημιούργησε στο ορφανοτροφείο έναν αποκεντρωμένο αστικό κόμβο με πολλά σημεία αλληλεπίδρασης, για να σπάσει την ιεραρχία των χώρων.

Το κτίριο είναι κατασκευασμένο από δύο μεγέθη ενοτήτων, ένα μικρότερο μέγεθος για τις κατοικίες και ένα μεγαλύτερο για τους χώρους της κοινότητας. Οι ενότητες αποτελούνται από τέσσερις στρόγγυλες κολώνες στις γωνίες με μία θολωτή στέγη. Οι περισσότερες όψεις του κτιρίου είναι είτε γυάλινες είτε συμπαγείς κατασκευασμένες από σκούρα καφέ τούβλα. Μέσα στο ορφανοτροφείο οι ενότητες του προγράμματος σχεδιάζονται σε ένα ορθογώνιο σχήμα και με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε ενότητα να έχει πολλαπλές εξωτερικές όψεις και τον δικό της εξωτερικό χώρο. Η είσοδος και οι διοικητικοί χώροι συνδέουν το δρόμο με τη μεγάλη αυλή, καθώς και με τις μονάδες κατοικιών. Ο Aldo van Eyck απέφυγε τη δημιουργία ενός κεντρικού σημείου στο ορφανοτροφείο επιτρέποντας ρευστές σχέσεις μεταξύ όλων των χώρων. Λόγω του ιδρυματικού του χαρακτήρα το ορφανοτροφείο καταλαμβάνει μεγάλη έκταση. Παρόλα αυτά το επαναλαμβανόμενο μοτίβο, η εναλλαγή στα ύψη και η δημιουργία κενών αποτρέπει την ύπαρξη ενός συμπαγούς κτιριακού όγκου στην προσπάθεια να πλησιάσει τη κλίμακα των παιδιών.

Ο αρχιτέκτονας έχει επιδιώξει την ειλικρίνεια της κατασκευής, γι' αυτό όλα τα υλικά (οπλισμένο σκυρόδεμα, τούβλο) που χρησιμοποιεί είναι εμφανή από τα δομικά στοιχεία μέχρι και τον εσωτερικό εξοπλισμό. Λόγω της χρονικής περιόδου κατασκευής, της αυστηρότητας και της πειθαρχίας που απαιτούσε ένα τέτοιο κτίριο, απουσιάζουν τα ζωηρά χρώματα και δίνεται περισσότερο βάση στις υφές των υλικών. Εκτεταμένη είναι η χρήση πλακόστρωσης στους χώρους του κτιρίου καθώς και πιο μαλακών υλικών (χώμα, γρασίδι) σε πιο ελεύθερους χώρους παιχνιδιού.





## Timayui Kindergarten, Κολομβία

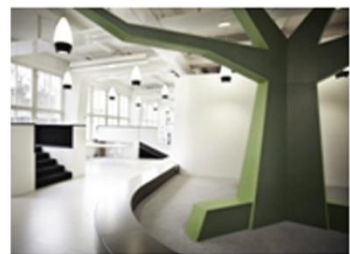
Αρχιτέκτονας: Giancarlo Mazzanti

Έτος κατασκευής: 2011

Το έργο αυτό έχει ως στόχο την ανάπτυξη των υποδομών, για τη βελτίωση των συνθηκών της πρώιμης παιδικής ηλικίας και των γειτονιών με χαμηλό εισόδημα για τα πιο ευάλωτα τμήματα του πληθυσμού με ηλικία έως 5 ετών. Το σχέδιο αυτό ενθαρρύνει και αναπτύσσει τα παιδιά και παρέχει μια ισορροπημένη και αξιοπρεπή διατροφή, ώστε να συμβάλει στη βελτίωση των ψυχοκινητικών συνθηκών διαβίωσης των παιδιών για την εξέλιξή τους.

Το έργο αναπτύσσει μια λειτουργική στρατηγική και περιβαλλοντική χώρα που βασίζεται σε ένα αρθρωτό σύστημα με επαναλαμβανόμενα μοτίβα που μπορούν να συνδεθούν με διάφορους τρόπους, επιτρέποντας να προσαρμοστεί σε διάφορες αστικές εκπαιδευτικές, τοπογραφικές ή γεωμετρικές καταστάσεις. Περισσότερο από μια κλειστή αρχιτεκτονική, προτείνεται η ανάπτυξη ενός ανοιχτού συστήματος, που αποτελείται από ενότητες με τη μορφή ενός λουλουδιού, που μπορεί να περιστρέφεται στα άκρα σύνδεσης, ώστε να πάρει τη καλύτερη δυνατή θέση σε σχέση με τις άλλες μονάδες. Επιτυγχάνεται έτσι ο σχεδιασμός κτιρίων που μπορούν να αναπτυχθούν, αλλάξουν και προσαρμοστούν ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Το σύστημα αυτό βασίζεται σε παιχνίδια εσωτερικού χώρου και κήπους και δημιουργεί διάφορες εκπαιδευτικές καταστάσεις: συγκεντρωμένες τάξεις, υπαίθριες καλυμμένες περιοχές, μια μεγάλη ανοιχτή αυλή για τη συγκέντρωση του σχολείου και μικρότερες αυλές που συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς χώρους. Ο προσανατολισμός του κτιρίου είναι από νότο προς βορρά, αρχιτεκτονική διαμόρφωση που του επιτρέπει φυσικό αερισμό και φωτισμό. Το κτίριο έχει κατασκευαστεί από σκυρόδεμα επιτρέποντας προεξοχές των 4 μέτρων στο τέλος της τάξης.

Η μονάδα σχήματος λουλουδιού αποτελείται από τρεις βραχίονες και μια κεντρική αυλή. Ο τύπος-ενότητα χαρακτηρίζεται από ένα ευέλικτο και ουδέτερο χώρο που επιτρέπει την ανάπτυξη πολλαπλών δραστηριοτήτων στο εσωτερικό και αυτό είναι επίσης στενά συνδεδεμένο με το πλησιέστερο εξωτερικό περιβάλλον, επιτρέποντας έτσι μια πολύ στενή σχέση μεταξύ όλων των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Κάθε τυπική ενότητα περιλαμβάνει μπάνια, δύο προσχολικές τάξεις και μια αίθουσα καλλιτεχνικών, η οποία είναι ανοικτή και συνδέεται μέσω της αυλής, προκειμένου να αναπτύξει μια εκπαιδευτική περιοχή αναγνωρίσιμη από τα παιδιά. Ο κεντρικός χώρος σύνδεσης των τάξεων, λειτουργεί σαν ημιστεγασμένος χώρος εκπαίδευσης και παιχνιδιού και οι μεγαλύτερες αυλές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υπαίθριες τάξεις.



## Δημοτικό σχολείο Vittra, Στοκχόλμη

Αρχιτέκτονας: Αρχιτεκτονικό γραφείο Rosan Bosch

Έτος κατασκευής: 2012

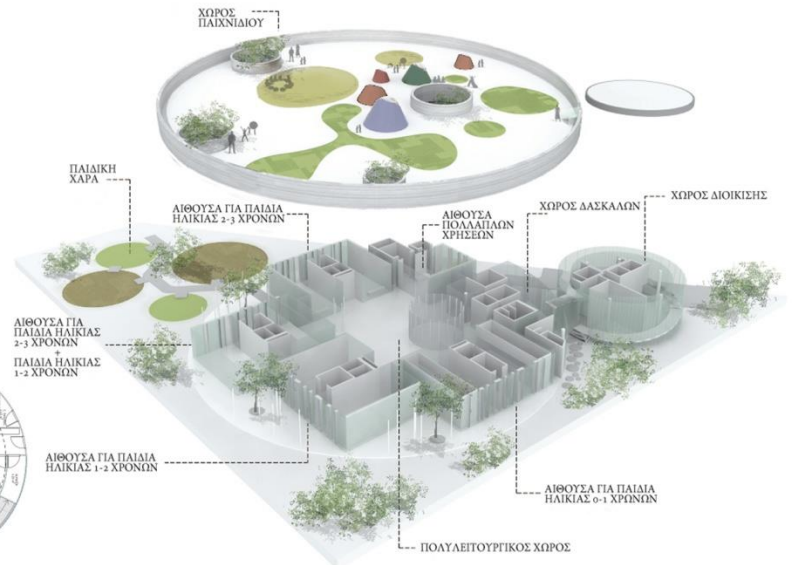
Οι αρχές του σουηδικού σχολείου Vittra School περιστρέφονται γύρω από την κατάρρευση του στερεότυπου της διαίρεσης του σχολικού χώρου σε αίθουσες, ως ένα βασικό βήμα για την προώθηση της περιέργειας, της αυτοπεποίθησης και της υπεύθυνης συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μην έχει τοίχους και έτσι οι χώροι ορίζονται χαλαρά από διαπερατά όρια και μεγάλα αφηρημένα σημεία αναφοράς.

Με αυτή τη λογική στο σχολείο Vittra θα συναντήσει κανείς «πράσινα νησιά» και παιχνιδιάρικα τραπέζια για πικνίκ, όπου συγκεντρώνονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Αντί αίθουσας μελέτης υπάρχει το «Club Lunch», ένας χώρος που μοιάζει με καφετέρια και αντί για αμφιθέατρο μια μπλε κατασκευή που υψώνεται στη μέση του σχολείου σαν ένα τεράστιο πλωτό παγόβουνο. Τα ψηφιακά μέσα παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη νέα εκδοχή μάθησης, καθώς οι μεγάλοι χώροι και οι περιοχές καθιστικού αποτελούν ιδανικό μέρος για μελέτη. Κάθε μαθητής διαθέτει έναν υπολογιστή (δώρο από το σχολείο) για την εκπαίδευσή του. Στο κτίριο υπάρχει ακόμη και μια μικρή κινηματογραφική αίθουσα για παρουσιάσεις. Το «Χωριό» είναι ένα σπιτάκι που λειτουργεί για ομαδικές εργασίες, ενώ έπιπλα «οργανικού διαλόγου» επιτρέπουν στα παιδιά να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Το πρωτοποριακό σχολείο σχεδιάστηκε από την Rosan Bosch που ζει και εργάζεται στη Στοκχόλμη. Ήθελε να δημιουργήσει ένα ανοιχτό περιβάλλον, το οποίο μέσω της εξερεύνησης επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν μέσα σε μαθησιακούς χώρους και εργαστήρια. Σύμφωνα με την Bosch η απουσία των τοίχων ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, επισημαίνοντας πως «Οι διαφοροποιημένες θέσεις επιτρέπουν στα παιδιά να μάθουν με τους δικούς τους όρους, δημιουργώντας διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών σεναρίων. Με τον τρόπο αυτό, ο σχεδιασμός του σχολείου τους επιτρέπει να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητες τους».

Το μάθημα βασίζεται σε ένα νέο είδος παιδαγωγικής που παρακινεί τους μαθητές να ξεφύγουν από το στερεότυπο του σχολείου, να βγουν από τις μουντές σχολικές αίθουσες και να αναπτύξουν το πνεύμα τους διαδραστικά. Άλλωστε τα χρώματα και τα παιχνίδια δημιουργούν άριστη ψυχολογία στα παιδιά και τα βοηθούν, παράλληλα, στη μάθηση, αφού βιώνουν το σχολείο σαν τόπο παιχνιδιού, ενώ επιθυμούν διακαώς να επιστρέψουν σε αυτό.





## Infant school student, Μαδρίτη

Αρχιτέκτονας: Αρχιτεκτονικό γραφείο Rueda Pizarro

Έτος κατασκευής: 2012

Στο νηπιαγωγείο της Μαδρίτης ο παραλληλισμός με το περίφημο μυθιστόρημα «Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων», του Lewis Carroll, είναι άμεσος. Μας μεταφέρει σε έναν κόσμο με ανάμεικτα συναισθήματα, όπου η φαντασία και η πραγματικότητα, η εργασία και το παιχνίδι, η διασκέδαση και η ευθύνη συνδυάζονται. Ένας κόσμος αισθήσεων, εμπειριών, κλίμακας και χρώματος γίνεται αντιληπτός από τα μάτια των παιδιών, που συνυπάρχουν με τους ενήλικες, καθιστώντας απαραίτητο να χρησιμοποιείται μια διπλή κλίμακα προσαρμοσμένη σε καθέναν από αυτούς. Αλλά δεν είναι μόνο η κλίμακα που πρέπει να προσαρμοστεί, αλλά και η αντίληψη του χώρου. Εσωτερικά ο κεντρικός χώρος λειτουργεί ως δημόσιος χώρος, απ' τον οποίο υπάρχει πρόσβαση σε όλες τις τάξεις. Πρόκειται για έναν ομαλό χώρο με στοιχεία που βελτιώνουν την οπτική και απτική αντίληψη: η κυκλική αυλή, που εισάγει το έξω προς τα μέσα, οι μεγάλοι φεγγίτες με περισσότερο από 2 μέτρα ύψος που εισάγουν έναν κόσμο χρωμάτων, η πρόσβαση στις αίθουσες διδασκαλίας με χωρίσματα που αναδιπλώνονται και βαθιά παράθυρα, που λειτουργούν ως επιμέρους χώροι και επιτρέπουν στα παιδιά να εισέλθουν στο εσωτερικό. Πρόκειται για πόρους που ενισχύουν τον απτικό χώρο σε έναν αμιγώς οπτικό χώρο.

Η επιλογή του κυκλικού σχήματος επιτρέπει την προσαρμογή της επιφάνειας σε ένα τριγωνικό οικόπεδο, το οποίο είναι πολύ δύσκολο να χρησιμοποιηθεί. Αυτό επέτρεψε την επίλυση ενός άλλου προβλήματος: τον κακό προσανατολισμό και το ότι το σχολείο ρίχνει σκιά στην αυλή. Λόγω αυτού, η παιδική χαρά τοποθετήθηκε στο δώμα. Η πρόσβαση γίνεται ένα παιχνίδι και εισάγει τα παιδιά σε μια κάθετη μετάβαση που ανεβαίνει αργά, με μια ράμπα που τρέχει κατά μήκος της περιμέτρου του ελεύθερου κυλίνδρου που περιέχει τις σχολικές εγκαταστάσεις.

Η διάταξη του κτιριολογικού προγράμματος του σχολείου έχει γίνει με κριτήρια την σωστή κυκλοφορία και τον προσανατολισμό. Οι αίθουσες διδασκαλίας βρίσκονται νοτιοανατολικά, ώστε να έχουν τον καλύτερο ηλιασμό. Τα γραφεία και οι εγκαταστάσεις της διοίκησης βρίσκονται βορειοδυτικά, όπου η κυκλοφορία και η πρόσβαση είναι ανεξάρτητες. Ο μεγάλος κεντρικός χώρος είναι ένας υπόστεγος χώρος συνάντησης για τις παιδικές εκδηλώσεις, που επιτρέπει την άμεση πρόσβαση σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας.



**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**





Μέσα από μια ενδελεχή έρευνα στοιχείων και μελετών που προσεγγίζουν τον τομέα της παιδικής ψυχολογίας, κρίνεται απαραίτητο να προσδιοριστούν οι παράμετροι, τις οποίες ο αρχιτέκτονας οφείλει να λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό χώρων που προορίζονται για παιδιά. Μια πετυχημένη αγωγή πρέπει να βοηθά το παιδί να «βρίσκει τη θέση του», χωρίς βαριές συγκρούσεις, να «βρίσκει το κέντρο του» μέσα σε αυτό το χώρο που ζούμε. Αυτός δεν είναι ο ψυχρός γεωμετρικός χώρος. Τον προϋποθέτει, αλλά τον ξεπερνά. Έχει ψυχή φορτωμένος με αισθαντικότητα. Είναι μαζί ανέσεις και ελευθερία ή υπόσχεση ελευθερίας. Ο χώρος που άμεσα μας περιβάλλει είναι μέρος της προσωπικότητάς μας, προστατεύει λιγότερο ή περισσότερο καλά την ιδιωτική μας ζωή. Πλαταίνει ή στενεύει ανάλογα με τα άτομα ή τις διάφορες εποχές μιας ζωής. Ο χώρος δεν είναι, λοιπόν, κάτι το αντικειμενικά δοσμένο μια φορά για πάντα, αλλά είναι μια «ζώσα» ψυχολογική πραγματικότητα.

Εξετάζοντας τον τρόπο που βιώνει το παιδί το χώρο της πόλης, διαπιστώνεται το αφιλόξενο περιβάλλον που αυτή προσφέρει και η αδυναμία ιδιοποίησής της από αυτό. Στην ελληνική πραγματικότητα οι «παιδικόι χώροι» είναι λίγοι, διάσπαρτοι και αποτελούν ένα πολύ μικρό ποσοστό του πολεοδομικού ιστού, επειδή προέκυψαν από την απρογραμμάτιστη διαδικασία εξάπλωσης της πόλης. Πρόκειται για χώρους των οποίων η κωδικοποιημένη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας εκφράζει τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία. Η διαμόρφωση χώρων υπερ-σχεδιασμένων όπου το παιδί αδυνατεί να παρέμβει και να αναδιοργανώσει, η χρήση έντονων χρωμάτων που προκαλούν σύγχυση και οι μεγάλοι ενιαίοι χώροι που δεν πλησιάζουν την κλίμακα των παιδιών είναι τα συνήθη προβλήματα που εντοπίζονται σε τέτοιους παιδικούς χώρους.

Αυτά τα προβλήματα μπορούν να εξαλειφθούν αν δημιουργηθεί ένα νέο πρότυπο σχεδιασμού κτιρίων αναφερόμενων στα παιδιά, το οποίο να εμπεριέχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να αποτελέσει ένας χώρος ιδανικό περιβάλλον για το παιδί. Αξιοσημείωτες προσπάθειες υλοποίησης κτιρίων για παιδιά έχουν γίνει από διάφορους αρχιτέκτονες, μερικά από τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω – κτίρια διαφορετικών περιόδων (από το 1930 έως σήμερα), ελληνικά και ξένα, διαφορετικού χαρακτήρα/χρήσης και αναφερόμενα σε διαφορετικές ηλικίες.

Σημαντικό στοιχείο θεωρείται η διάρθρωση των χώρων γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα, τόπο αναφοράς και συγκέντρωσης των χρηστών του κτιρίου. Ανάλογα με τη χρήση του κάθε κτιρίου, αυτός ο χώρος αποκτά διαφορετικές ιδιότητες και έτσι μπορεί να αποτελεί έναν υπαίθριο χώρο (αυλή), έναν μεταβατικό χώρο (είσοδος) ή έναν εσωτερικό χώρο πολλαπλών χρήσεων. Με άλλα λόγια, ο πυρήνας αυτός μπορεί να παρομοιαστεί με την κεντρική πλατεία στο χώρο της πόλης. Σημασία, επίσης, πρέπει να δοθεί στο χώρο εισόδου για την ομαλή μετάβαση από το εξωτερικό στο εσωτερικό περιβάλλον του κτιρίου, όπως για παράδειγμα με τη χρήση στοάς ή σκαλοπατιών.

Αν και τα περισσότερα κτίρια για παιδιά ακολουθούν ορθοκανονικές μορφές, τα καμπυλόμορφα κτίρια προσφέρουν ρευστότητα χώρου χωρίς έντονα όρια και αποκαλύπτουν πιο εύκολα την προοπτική του. Όποια μορφή κι αν έχει ο χώρος, είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και να προσεγγίζει την παιδική κλίμακα.



Στα περισσότερα παραδείγματα που αναλύθηκαν, δίνεται έμφαση στη σχέση του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο και τη δυνατότητα ενοποίησής τους. Ακόμα περισσότερο στα σχολικά κτίρια αυτή η αλληλοδιείσδυση είναι καταλυτική για την αποφυγή αίσθησης εγκλεισμού.

Πολυώροφα κτίρια και μεγάλοι ενιαίοι χώροι μπορούν να μπερδέψουν και να αποπροσανατολίσουν ένα μικρό παιδί, το οποίο ακόμα προσπαθεί να αντιληφθεί πως λειτουργεί ο κόσμος γύρω του. Η ύπαρξη σημείων αναφοράς βοηθάει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον του δημιουργώντας αναγνωρίσιμες περιοχές. Επίσης, η διάσπαση του ενιαίου χώρου σε μικρότερες περιοχές σε συνδυασμό με τα σημεία αναφοράς, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να διαμορφώσει τις προσωπικές του «γωνιές» στην προσπάθειά του να ιδιοποιηθεί το χώρο. Αυτή η προσπάθεια ενθαρρύνεται όταν ο χώρος είναι ευέλικτος επιτρέποντας αλλαγές στη διάταξή του από το ίδιο το παιδί-χρήστη χωρίς φθορές και πολύπλοκος προσφέροντας δυνατότητες εναλλακτικής χρησιμοποίησής του.

Τα παιδιά με την περιέργεια που τα διακατέχει έχουν την ανάγκη να ανακαλύπτουν τον κόσμο τους. Αγγίζουν και εξερευνούν ό,τι τα περιβάλλει, ενθουσιάζονται με τη διαφορετικότητα των υλικών και των υφών τους. Έτσι, ένας χώρος με διαφορετικά υλικά ελκύει το παιδί να κινηθεί σ' αυτόν, να τον βιώσει και να τον οικειοποιηθεί.

Οι σχέσεις ανάμεσα στο παιδί, την αρχιτεκτονική και το χώρο βρίσκονται στην καρδιά του προβλήματος του εξανθρωπισμού του πολιτισμού μας. Το παιδί, πιο ευαίσθητο και πιο ευκολόπλαστο από τον ενήλικα, είναι, δυστυχώς, το πρώτο θύμα των αντιθέσεων της μεταβατικής εποχής μας. Καθώς το σημερινό παιδί είναι «ανοιχτό» προς το μέλλον, μπορεί ευκολότερα από τον ενήλικα να αφομοιώνει τους νεωτερισμούς, όπως και τις τολμηρές πραγματοποιήσεις μιας αρχιτεκτονικής και μιας πολεοδομίας. Είναι, λοιπόν, πρώτα για το παιδί και ίσως με το παιδί που πρέπει να ξαναδημιουργηθεί αυτή η αρμονία ανάμεσα στον κατοικημένο χώρο, από κάθε ανθρώπινο πλάσμα, και τις αρχιτεκτονικές μορφές μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται.





## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην αρχή της έρευνάς μας ασχοληθήκαμε με την γνωστική ψυχολογία, ένα επιστημονικό πεδίο που προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τα φαινόμενα της αντίληψης και των διανοητικών διεργασιών, ώστε να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Το πεδίο αυτό καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα μελετών, εξετάζει ερωτήματα λειτουργίας της μνήμης, προσοχής, αντίληψης, αναπαράστασης της γνώσης, σκέψης, δημιουργικότητας και επίλυσης προβλημάτων. Επικεντρώνοντας αυτή την έρευνα στα παιδιά και τις εμπειρίες τους, γίνεται αντιληπτό πως αυτές είναι δύσκολο να εκφραστούν πριν την ανάπτυξη της ομιλίας, γι' αυτό και έχουν γίνει πολλά πειράματα και μελέτες για την κατανόηση της συμπεριφοράς τους.

Πολλοί ψυχολόγοι ασχολήθηκαν με την αναπτυξιακή ψυχολογία, η οποία μελετά και προσπαθεί να κατανοήσει την ψυχοπνευματική εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου. Ένας από τους σημαντικότερους αναπτυξιακούς ψυχολόγους ήταν ο Jean Piaget. Ο Piaget υποστήριζε πως η ανάπτυξη συντελείται σε διακριτά και καθολικά στάδια, το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών), το στάδιο της προ-λογικής νόησης (2-6 ετών), το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (6-12 ετών) και τέλος το στάδιο της λογικής σκέψης (12-18 ετών). Θεωρεί πως η διαδοχή των σταδίων αυτών σχετίζεται με ποιοτικές διαφορές στον τρόπο σκέψης του ατόμου και κάθε στάδιο οικοδομείται πάνω στο προηγούμενο, του οποίου οι νοητικές δομές ενσωματώνονται στις δομές του σταδίου που τις διαδέχεται.

Οι σύγχρονες τάσεις των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών έχουν αποδείξει ότι ο άνθρωπος αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον ταυτόχρονα υλικό και κοινωνικό, προσεγγίζοντας έτσι τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας ως διαδικασίες που δομούνται πάνω σε μια βάση υλικού χώρου. Ο υλικός χώρος, θεωρούμενος ως περιβάλλον δραστηριότητας του παιδιού, αποτελεί επίσης πεδίο έκφρασης και επικοινωνίας. Έτσι, συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας του παιδιού, καθώς και με τις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής του ωρίμανσης και απόκτησης μιας δικής του ταυτότητας.

Το παιδί βιώνει τον υλικό χώρο μέσα από διάφορα περιβάλλοντα με πρώτο την κατοικία, όπου ζει προστατευμένο μέσα στην οικογενειακή θαλαπωρή. Καθώς μεγαλώνει, η εμπειρία του αρχίζει να επεκτείνεται σε ευρύτερους χώρους της γειτονιάς και της πόλης, οικοδομώντας ένα σύστημα από «τόπους». Το σχολείο, ως πρώτη επαφή με την κοινωνική ζωή, είναι το συνδεδεμένο στοιχείο ανάμεσα στο προστατευτικό περιβάλλον της οικογένειας και την κοινωνία. Αποτελώντας ένα χώρο αγωγής όπου το παιδί βιώνει καθημερινά, δημιουργείται η ανάγκη κατάλληλης διαμόρφωσής του, ώστε να παρακινείται η ανάπτυξη της επικοινωνίας και του διαλόγου και να ενθαρρύνεται η οικειοποίησή του από το παιδί. Έτσι, εξετάστηκαν λειτουργικά,

αισθητικά και εργονομικά θέματα του σχολικού χώρου, ώστε, από αρχιτεκτονική άποψη, να εξυπηρετείται η παιδαγωγική διαδικασία.

Το παιχνίδι, ως κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης και διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του. Ο χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα εκτύλιξης του παιχνιδιού, ενώ από την πλευρά του το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο, που συνήθως εκφράζονται με διαδικασίες προσωρινής και άτυπης αναδιοργάνωσής του.

Αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο, ο αρχιτέκτονας έρχεται αντιμέτωπος με την πρόκληση να σχεδιάσει πρόσφορα περιβάλλοντα για παιδιά, με ευαισθησία και γνώση, καλύπτοντας στο μέγιστο τις ανάγκες τους.

## SUMMARY

At the beginning of our research we worked on cognitive psychology, a scientific field that attempts to decode the phenomena of consciousness and the mental processes, to interpret human behavior. This field covering a wide range of studies, examines questions of operating memory, attention, perception, knowledge representation, thinking, creativity and problem solving. Focusing this research on children and their experiences, it becomes clear that these are difficult to express before speech development, so many experiments and studies have been done to understand their behavior.

Many psychologists were involved in developmental psychology, which studies and tries to understand the psycho-spiritual development of the child and adolescent. One of the most important developmental psychologists was Jean Piaget. Piaget argued that development occurs in distinct, universal stages, the sensorimotor stage (0-2 years), the pre-logical mentality stage (2-6 years), the stage of specific reasoning (6-12 years) and finally the stage of logical thinking (12-18 years). He believes that the succession of these stages is associated with qualitative differences in thinking of the individual and each stage is built on the previous, whose cognitive structures are embedded in the structures of their successor's stage.

Current trends in social and humanities sciences have proven that human develop in a both material and social environment, thereby reaching the shaping of human behavior and personality as processes constructed on a material space base. The physical space, regarded as the environment where child is activated, consists also an area of expression and communication. So, the physical space is closely linked to the development of imagination and creativity of children, and the social and cultural processes of maturation and acquisition of their own identity.

The child experiences the physical space through various environments starting with their home, where they live protected inside the family warmth. As child grows, their experience starts to expand to wider areas of the neighborhood and the city, building a system of "places." The school as a first contact with social life, is the connecting link between the protective environment of the family and society. Being a place of education where child is experiencing daily, the need arises of appropriate modeling, in order to stimulate the development of communication and dialogue and to encourage the ownership of child. So school spaces were considered for functional, aesthetic and ergonomic aspects, in architectural terms, in order to serve the pedagogical process.

The game process, as the dominant activity of child, plays a key role in the development and shaping of their personality. The space is the physical backbone of the game unfolding, while the game influences the shapes and intervention objectives in the area, that usually are expressed in temporary and informal processes of reorganization.

Utilizing the theoretical background, the architect is faced with the challenge to design appropriate environments for children, with sensitivity and knowledge, covering their needs at the maximum extent.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΞΕΝΗ

- COLE MICHAEL – COLE SHEILA R., Η ανάπτυξη των παιδιών η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία, Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Μετάφραση: Μαρία Σόλμαν, Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος, 2011
- EYSENCK MICHAEL W., Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, Επιμέλεια: Ελένη Βασιλάκη, 2006
- HERTZBERGER HERMAN, Μαθήματα για σπουδαστές της αρχιτεκτονικής, Μετάφραση: Τίνα Τσοχαντάρη, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα 2002
- MESMIN GEORGE, Το παιδί, η αρχιτεκτονική και ο χώρος, Μετάφραση: Πέτρου Πεντέλικου, Εκδόσεις Μνήμη, 1978
- PIAGET JEAN, Ψυχολογία και παιδαγωγική, Νέα σύνορα, Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα 1999

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, Gutenberg παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1993
- ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ, 6<sup>η</sup> Biennale Νέων Ελλήνων αρχιτεκτόνων, Αθήνα 2010
- ΤΣΟΥΚΑΛΑ ΚΥΡΙΑΚΗ, Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή, Εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2005
- ΤΣΟΥΚΑΛΑ ΚΥΡΙΑΚΗ, Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική, Εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2010

## ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- [http://www.oikologos.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1531&Itemid=186](http://www.oikologos.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1531&Itemid=186)
- [http://learning-by-teaching.blogspot.gr/2011/09/blog-post\\_7703.html](http://learning-by-teaching.blogspot.gr/2011/09/blog-post_7703.html)
- <http://triantafylloug.blogspot.gr/2013/05/blog-post.html>
- [http://www.culture2000.tee.gr/ATHENS/GREEK/BUILDINGS/BUILD\\_TEXTS/B36\\_t.html](http://www.culture2000.tee.gr/ATHENS/GREEK/BUILDINGS/BUILD_TEXTS/B36_t.html)
- <http://www.ough.gr/index.php?mod=articles&op=view&id=876>
- <http://teachers2009.blogspot.gr/2011/02/blog-post.html>
- <http://1gym-ag-dimitr.att.sch.gr/istoriko.htm>
- [http://blog.2modern.com/2007/06/takis\\_zenetos\\_a.html](http://blog.2modern.com/2007/06/takis_zenetos_a.html)
- <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22733&subid=2&pubid=59288952>
- <http://www.carteco.gr/en/PersProject.aspx?m=106&id=1090&lan=1>
- <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.pool-about.gr/index.php/en/our-staff/item/106-sand-castle-cocoon>
- <http://www.architectural.com/polyanna-paraskeva-associates-cocoon/>
- <http://www.domesindex.com/buildings/idiwtika-sxoleia-3an8hs-a3ion/>
- <http://openbuildings.com/buildings/school-complex-profile-435>
- <http://www.archdaily.com/151566/ad-classics-amsterdam-orphanage-aldo-van-eyck/>
- <http://www.dezeen.com/2012/02/01/timayui-kindergarten-by-el-equipode-mazzanti/>
- [http://vmdesignblogg.blogspot.gr/2012/05/blog-post\\_07.html](http://vmdesignblogg.blogspot.gr/2012/05/blog-post_07.html)
- <http://antikleidi.com/2013/04/15/cool-school/#more-52136>
- <http://thishouseisnotahotel.wordpress.com/2012/05/22/vittra-telefonplan-sweden/>
- <http://openbuildings.com/buildings/vittra-telefonplan-school-profile-43177>
- <http://anneknock.com/2012/03/02/vittra-the-school-without-walls-stockholm-style/>
- <http://www.archdaily.com/359678/infant-school-student-in-vereda-rueda-pizarro-arquitectos/>