

Η παράμετρος του ορίου στην αρχιτεκτονική προσχολικής ηλικίας.

Εκπαιδευτικές θεωρήσεις και οι χωρικές προεκτάσεις τους.

Ερευνητική Εργασία:

Ελένη Φλουρή

Επιβλέπων: Χάρης Χριστοδούλου

Λευκωσία, Ιανουάριος 2013



Μόνικα, 4 χρονών

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των ζητούμενων για ολοκλήρωση των σπουδών στον κλάδο της αρχιτεκτονικής του Πανεπιστημίου Frederick, Λευκωσίας, Κύπρου.

Ευχαριστώ τον καθηγητή Ντέλη Παπαδόπουλο, για τις πολύωρες, ενδιαφέρουσες συζητήσεις, τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις του και τη μεγάλη συμβολή του καθόλη τη διαδικασία εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ τον καθηγητή Μάριο Πελεκάνο, για τον χρόνο που μου αφιέρωσε και την πολύτιμη βοήθεια του.

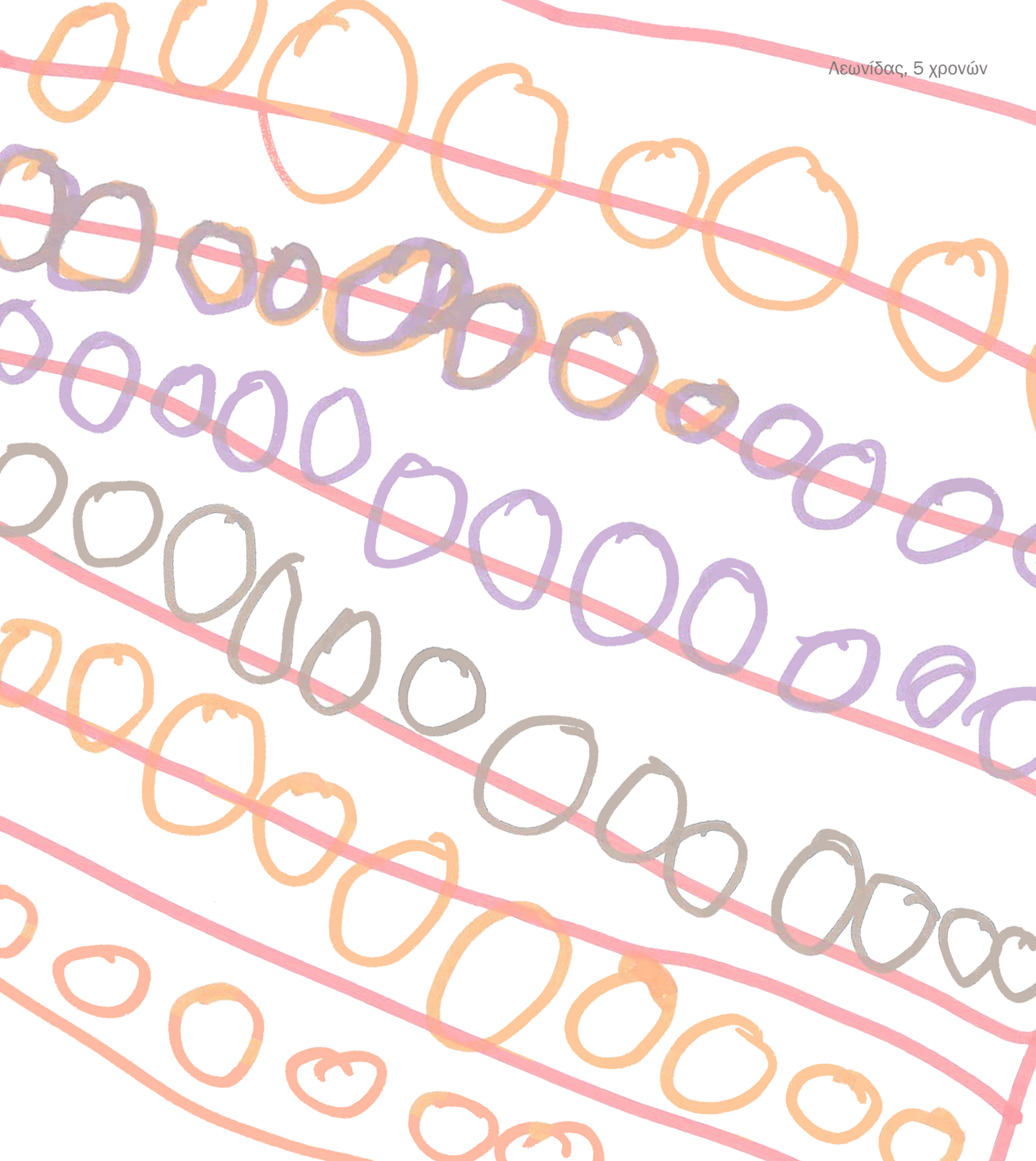
Αφιερωμένο στους τρεις άντρες της ζωής μου, Κώστα, Νικόλα, Λεωνίδα, τον τέταρτο που είναι καθ'οδόν... και τη μητέρα μου, Βάντα.

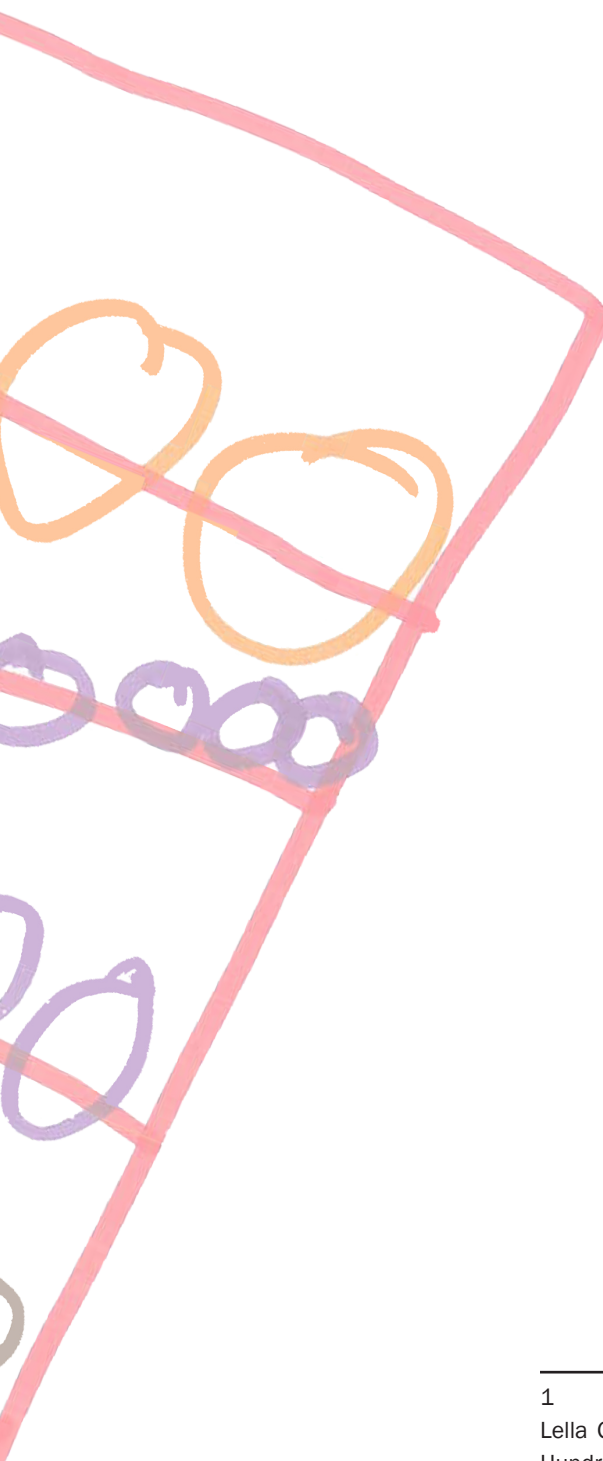
Ευχαριστώ τον Λεωνίδα, που με ταξίδεψε στον κόσμο του παιδιού, μαθαίνοντάς μου το εκατό...



'We shape our buildings and they shape us'

Winston Churchill





Το παιδί είναι φτιαγμένο από εκατό.

Το παιδί έχει

εκατό γλώσσες

εκατό χέρια

εκατό σκέψεις

εκατό τρόπους να σκέφτεται

να παίζει, να μιλά.

Εκατό, πάντα εκατό

τρόπους να ακούει

να θαυμάζει, να αγαπά

εκατό χαρές

να τραγουδά και να καταλαβαίνει

εκατό κόσμους

να ανακαλύψει

εκατό κόσμους

να εφεύρει

εκατό κόσμους

να ονειρευτεί.

Το παιδί έχει

εκατό γλώσσες

(και εκατό, εκατό, εκατό ακόμα)

μα του πήραν τις ενενήντα εννέα

Το σχολείο, η κουλτούρα

χώρισαν το κεφάλι από το σώμα.

Λένε στο παιδί:

να σκέφτεται χωρίς χέρια

να δημιουργεί χωρίς κεφάλι

να ακούει χωρίς να μιλάει

να καταλαμβαίνει χωρίς χαρά

να αγαπά και να θαυμάζει

μόνο το Πάσχα και τα Χριστούγεννα.

Λένε στο παιδί:

να ανακαλύψει τον κόσμο που ήδη υπάρχει

και από τα εκατό

του πέρνουν τα ενενήντα εννέα.

Λένε στο παιδί:

ότι εργασία και παιχνίδι

πραγματικότητα και φαντασία

επιστήμη και φαντασία

ουρανός και γη

λογική και όνειρο

είναι πράγματα

που δεν πάνε μαζί.

Κι έτσι λένε στο παιδί

πως το εκατό δεν υπάρχει.

Το παιδί λέει:

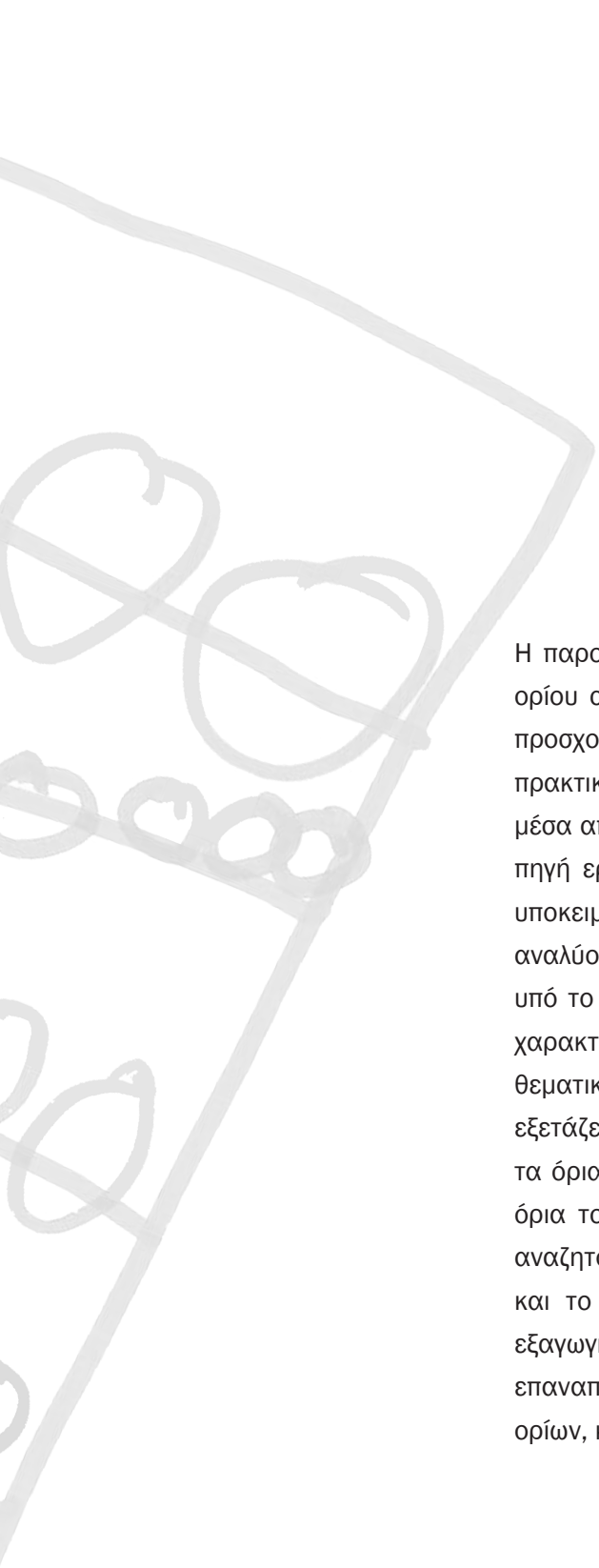
Κι όμως. Το εκατό υπάρχει.

LORIS MALAGUZZI¹

1 Ποίημα του Loris Malaguzzi 'Invece il cento c'è'. Μεταφρασμένο στην Αγγλική από Lella Gandini 'No way. The hundred is there. στο: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. The Hundred Languages of children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections. Ablex Publishing Composition, London, England, 2nd edition, 1998 σ. 3. Μετάφραση στα Ελληνικά της γράφοντος.



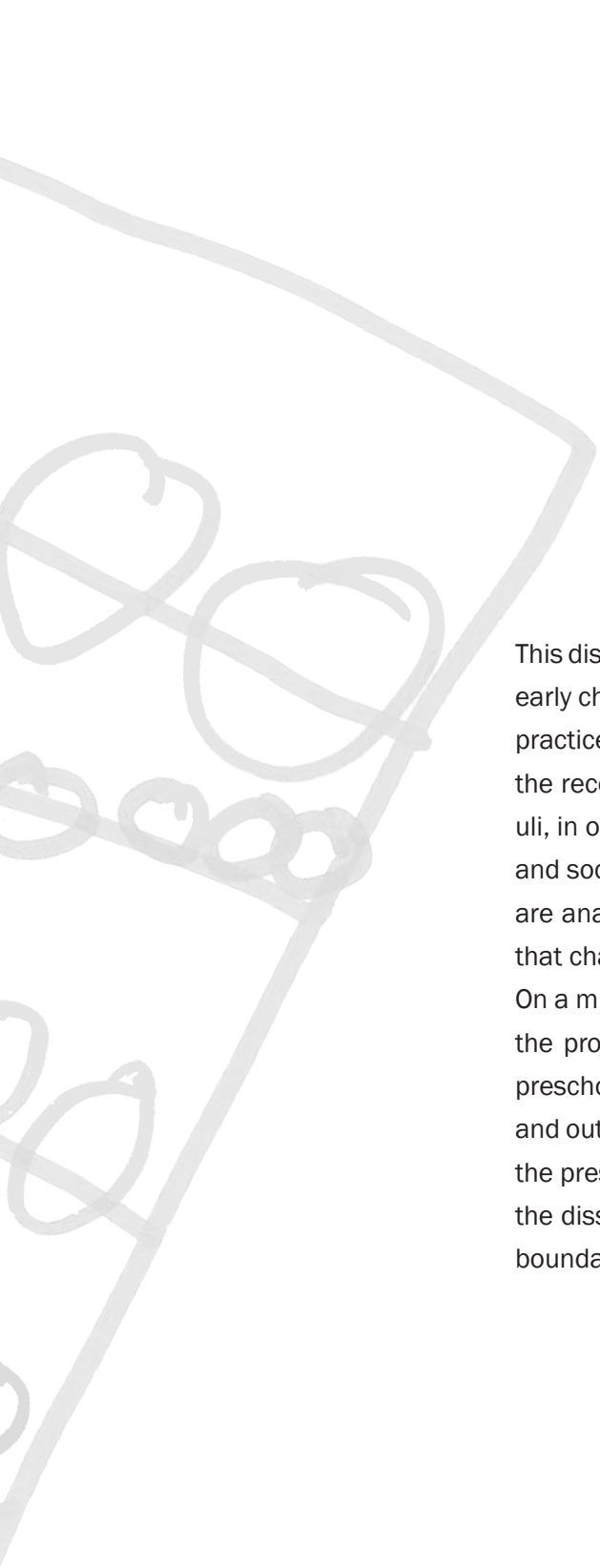
ΠΕΡΙΛΗΨΗ



Η παρούσα εργασία αφορά την μελέτη της αρχιτεκτονικής παραμέτρου του ορίου σε συνάρτηση με τον ρόλο που διαδραματίζει στην αρχιτεκτονική της προσχολικής ηλικίας και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που δύναται να λαμβάνουν χώρα σε αυτούς. Το θέμα προσεγγίζεται μέσα από την αναγνώριση της σημασίας του χώρου ως πεδίο εκπαίδευσης και πηγή ερεθισμάτων ως προς την ανάπτυξη και διαμόρφωση ταυτότητας του υποκειμένου, σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Στη συνέχεια, αναλύονται σημαντικά ορόσημα στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωριών, υπό το πρίσμα της διαμόρφωσης των κοινωνικών και χωρικών ορίων που τις χαρακτηρίζουν, καταλήγοντας στην αποκλειστική αναζήτηση και ανάλυση της θεματικής του ορίου, ως προς τέσσερις διακριτούς τομείς. Στην μικροκλίμακα, εξετάζεται το θέμα του προσωπικού χώρου, σε μεγαλύτερη κλίμακα μελετούνται τα όρια μεταξύ των επιμέρους χώρων του προσχολικού κτηρίου, αλλά και τα όρια του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο και τέλος, στην μακροκλίμακα, αναζητούνται οι παράμετροι του ορίου ανάμεσα στον προσχολικό χώρο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του. Η εργασία καταλήγει με την εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία ανάγονται στο ότι είναι απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός και η ρευστοποίηση των σκληρών και περιοριστικών ορίων, κάθε μορφής, με στόχο τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών χώρων.

The background features a series of parallel, slightly curved light gray lines. Scattered across these lines are numerous hand-drawn, irregular circles and ovals in a light gray color, creating a textured, abstract pattern.

ABSTRACT



This dissertation discusses the role that boundaries have on the architecture of early childhood education buildings and therefore on shaping the educational practices that might take place in them. The subject is approached through the recognition of the importance of space as an educational source of stimuli, in order to develop and to form personal identity on a cognitive, emotional and social basis. Following that, important milestones of educational theories are analyzed, under the scope of the different social and spacial boundaries that characterise them, focusing on four distinguishable levels of boundaries. On a microscale, the matter of personal space is discussed. On a larger scale, the project looks at the boundaries between the different indoor spaces of preschool educational buildings, as well as the relationship between indoor and outdoor spaces. On a macroscale, the focus is on the boundaries between the preschool area and the rest of the social and spacial environment. Finally, the dissertation concludes by discussing that liquidation of strict and limiting boundaries is essential in order to modernize educational spaces.

ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	16
Εισαγωγή	20

1. Διαλεκτική σχέση υποκειμένου και περιβάλλοντος σε συνάρτηση με την χωρική παράμετρο του ορίου 27

Ψυχολογία του υλικού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας	37
Χώρος με παιδαγωγικές ιδιότητες: Χώρος, ανάπτυξη και μάθηση.	41
Σχολικός χώρος	
Εσωτερικός Σχολικός Χώρος	47
Υπαίθριος Σχολικός Χώρος	53

2. Ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές θεωρίες και τις χωρικές προεκτάσεις τους υπό το πρίσμα της αρχιτεκτονικής παραμέτρου του ορίου 59

Friedrich Froebel	65	
Rachel και Margaret Mc Millan	71	
Rudolf Steiner	75	
Maria Montessori	81	
Συμπεριφοριστικά προγράμματα	85	
Το αναπτυξιακό - αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα	89	
Το πρόγραμμα Reggio Emilia	97	

3. Το όριο ως χωρική διάσταση και ο ρόλος του στην αρχιτεκτονική προσχολικής ηλικίας. 105

Το όριο ως ο προσωπικός χώρος	113	
Το εδαφικό όριο στην κάτοψη του σχολικού χώρου	129	
Το όριο μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου.	151	
Το όριο κοινωνίας και σχολείου, δημοσίου και ιδιωτικού, ο ρόλος της περιφράξης	167	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	179
--------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	187
--------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	199
-----------	-----

Γιώργος, 4 χρονών





ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ



Νεφέλη, 4 χρονών

Η αιφόρος και οικολογική ανάπτυξη είναι θέματα που απασχολούν σε μείζονα βαθμό τον σημερινό αρχιτέκτονα και γενικότερα τους επιστήμονες. Αυτό οφείλει να γίνει και σε επίπεδο οικολογικής διαχείρισης και αιφόρου αντιμετώπισης των ανθρωπίνων δυνατοτήτων. Η σύγχρονη κοινωνία στηρίζεται στην πολυποικιλότητα των ταλέντων για να αναπτυχθεί και αυτό προϋποθέτει την αναγνώριση και ενθάρρυνση της καλλιέργειας των ταλέντων αυτών. Τα σχολεία σήμερα, απομεινάρια των αναγκών της μετά-βιομηχανικής εποχής, συχνά καλλιεργούν μόνο εργατικό δυναμικό και ακαδημαϊκούς. Η ελεύθερη έκφραση, η δημιουργικότητα, αλλά και η διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας πολλές φορές καταστέλλονται. Η εκπαίδευση, όπως είναι σήμερα, ακολουθεί τις πλείστες φορές μια αυστηρή, γραμμική πορεία παρότι έχει επανειλημμένα συζητηθεί ότι μια πιο οργανική κι ευέλικτη αντιμετώπιση, προσαρμοσμένη στον εκάστοτε δέκτη της, θα ήταν καταλληλότερη².

Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στους φυσικούς χώρους, τα κτήρια της εκπαίδευσης. Οι χώροι αυτοί, με κάποιες εξαιρέσεις, παραμένουν ψυχροί, άχαροι και απρόσωποι, συντείνοντας και ενισχύοντας στην αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο ιδρυματικός χαρακτήρας του σχολικού κτηρίου παραμένει ως η κύρια τυπολογία του μέχρι σήμερα. Το σχολικό κτήριο όμως αντικατοπτρίζει και αποτελεί τη συνισταμένη των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών

2 Από τις διαλέξεις του Sir Ken Robinson 'Do schools kill creativity?', 'Bring on the learning revolution' και 'Changing Education Paradigms' στο www.ted.com. 31/10/2012.

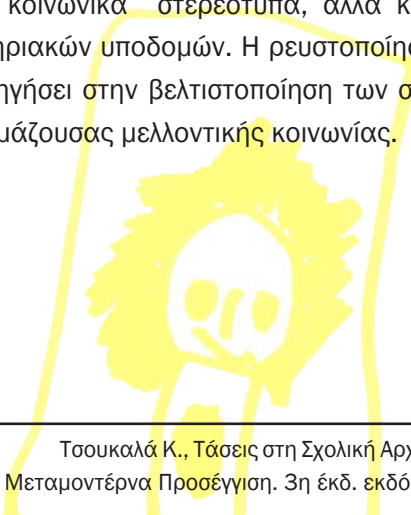


Κωνσταντίνος, 5 χρονών

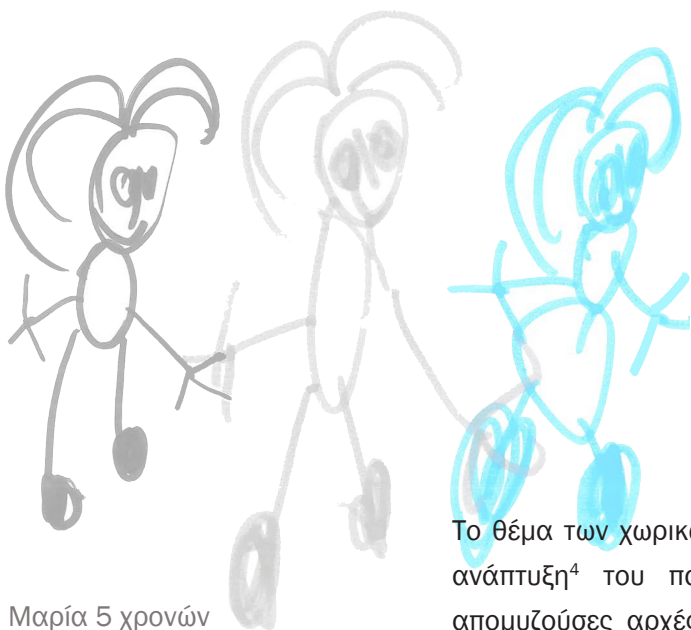


και παιδαγωγικών αξιών της κοινωνίας³. Κατ' επέκταση, οφείλει να υποστηρίζει την ανάπτυξη και εκπαιδευτική διαδικασία των κοινωνιών του μέλλοντος. Ένα μέλλον άγνωστο και απρόβλεπτο για τους σημερινούς χαρακτες πορείας, όσους δηλαδή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τι είναι αυτό που προετοιμάζουμε τότε; Πώς ξέρουμε ποιο δρόμο να ακολουθήσουμε; Ποιος οφείλει να είναι ο στόχος της εκπαίδευσης; Η ενθάρρυνση δημιουργίας ανθρώπων με σφαιρικές γνώσεις, ελεύθερο πνεύμα και καθαρότητα σκέψης ίσως είναι τελικά η απάντηση; Η αποφυγή δημιουργίας στερεότυπων, τα οποία δεν θα ισχύουν αύριο είναι απαραίτητη. Η οικολογική αντιμετώπιση και αειφόρος ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ απαραίτητη. Οι ανάγκες της μετα-βιομηχανικής εποχής έχουν διαφοροποιηθεί. Έτσι, οφείλει να διαφοροποιηθεί και η εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεταρρύθμιση αυτή οφείλει να γίνει παράλληλα με την μεταρρύθμιση του σχολικού κτηρίου. Κτήρια ευέλικτα, καθαρά από ιδρυματικά χαρακτηριστικά και ελεύθερα στον τρόπο που δύνανται να χρησιμοποιηθούν, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και ζητούμενα του κάθε χρήστη, είναι το ζητούμενο της εποχής.

Η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των περιοριστικών ορίων που θέτουμε στο σχολικό περιβάλλον είναι επιτακτική. Τα όρια αυτά συμπεριλαμβάνουν τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, τους συμπεριφοριστικούς περιορισμούς, τα κοινωνικά στερεότυπα, αλλά και τα χωρικά και λειτουργικά όρια των κτηριακών υποδομών. Η ρευστοποίηση αυτών ακριβώς των ορίων πιθανώς να οδηγήσει στην βελτιστοποίηση των συνθηκών με στόχο την διαμόρφωση μιας ακμάζουσας μελλοντικής κοινωνίας.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ



Μαρία 5 χρονών

Το θέμα των χωρικών αναγκών και της επίδρασης του χώρου στην σφαιρική ανάπτυξη⁴ του παιδιού σπάνια μελετάται και σπανιότερα οι σχετικές απομυζούσες αρχές εφαρμόζονται στις σχεδιαστικές πρακτικές για χώρους εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τομείς όπως η μελέτη και αναζήτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων ή οι ψυχοκοινωνικές αναλύσεις απασχολούν συνήθως τους επιστήμονες που ασχολούνται με την ανάπτυξη των παιδιών, αψηφώντας συχνά την επιρροή που μπορεί ο χώρος να έχει στην ολοκληρωτική ανάπτυξή τους. Αυτά παρατηρούνται ακόμη και σήμερα, παρόλο που η επίδραση του χώρου στην ανάπτυξη και γενικότερα στην ψυχολογία του ανθρώπου έχει πλέον αναγνωρισθεί προ πολλού από πληθώρα επιστημόνων. Οι σύγχρονες αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές θεωρήσεις αναγνωρίζουν τον χώρο ως βασική πηγή ερεθισμάτων για την μάθηση και καλλιέργεια του παιδιού⁵. Επιπλέον, η χρήση του χώρου συνιστά ένα μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού και επικοινωνίας με τους άλλους. Η ταυτότητα του χώρου στον οποίο ζει και βιώνει το παιδί, όπως αυτή αποδίδεται από το παιδί με βάση την προϋπάρχουσα εμπειρία του, γνώση και προσωπικότητα, αποτελεί την υποδομή της ταυτότητας του ίδιου του εαυτού⁶.

4 Η έννοια 'σφαιρική' ή 'ολοκληρωτική ανάπτυξη' συμπεριλαμβάνει την εκπαιδευτική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

5 Γερμανός Δ., Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44.

6 Συγκολλιτού Έ., Σχολικός χώρος και συμπεριφορά σ. 213-234 στο: Τσουκαλά Κ. Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή. 1η έκδ., Εκδόσεις παρατηρητής, 2000.

Κατά την επικρατούσα διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προσχολικού χώρου, κύριες παραμέτρους αποτελούν, τις περισσότερες φορές, τα ψυχρά νομικά πλαίσια και ζητούμενα του κράτους, καθώς και τα ζητούμενα των εκπαιδευτικών, υπό τύπου απλού κτηριολογικού προγράμματος. Η ποιότητα του χώρου, τα χαρακτηριστικά του, τα υλικά και η κλίμακα σπάνια λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη, πέρα από την, απλοϊκή πολλές φορές, επιλογή επίπλωσης με φανταχτερά χρώματα και την αδιάφορη υφή.

Η ελλιπής μελέτη και ενασχόληση στον τομέα αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανής στην Κύπρο. Πολλοί χώροι προσχολικής ηλικίας στεγάζονται σε παλιές κατοικίες, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί ώστε να φιλοξενήσουν νηπιαγωγεία χωρίς να καλύπτουν απαραίτητως τα χωρικά ζητούμενα ενός τέτοιου χώρου, παρά μόνο συμμορφώνονται με τα νομοθετικά ζητούμενα. Ακόμη και νηπιαγωγεία τα οποία σχεδιάστηκαν εξ αρχής για τον σκοπό αυτό, αγνοούν βασικά θεμιτά χαρακτηριστικά χώρου που προορίζεται για αυτές τις ηλικίες. Αγνοούν, επίσης, και δεν μελετούν τις ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεωριών που υποστηρίζει και υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, με αποτέλεσμα να καθίστανται ανεπαρκή για την κάλυψη των παρουσιαζόμενων αναγκών. Η τυπολογία των σχολείων έχει συχνά ιδρυματικό χαρακτήρα, παρά το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν προ πολλού εξελιχτεί και διαφοροποιηθεί⁷. Γενικότερα, μεγάλος αριθμός των υφιστάμενων χώρων προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να παρακολουθήσουν και να αντεπεξέλθουν στις σημερινές

7 Σύμφωνα με προσωπικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, φαίνεται ότι στην Κύπρο, το 'παραδοσιακό' εκπαιδευτικό σύστημα με τα προκαθορισμένα αυστηρά αναλυτικά προγράμματα έχει εγκαταλειφθεί και αντί αυτών έχουν υιοθετηθεί σύγχρονες παιδοκεντρικές εκπαιδευτικές μέθοδοι, χωρίς όμως αυτό να οδηγήσει σε μεγάλες χωρικές μεταρρυθμίσεις.

ανάγκες. Οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, η πολυπολιτισμικότητα, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, αλλά και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών μελετών δεν αντικατοπτρίζονται στα σχολεία μας. Τα παιδιά μας, η κοινωνία του αύριο, μεγαλώνει, εκπαιδεύεται και μορφώνεται⁸, σε πολλές περιπτώσεις ακόμη, σε χώρους του χτες.

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να μελετήσει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωριών μέσα στο χρόνο σε συνάρτηση με τις χωρικές προεκτάσεις αυτών, υπό το πρίσμα της αρχιτεκτονικής παραμέτρου του ορίου, αναδεικνύοντας, παράλληλα, υποδειγματικά χωρικά χαρακτηριστικά μέσα από υφιστάμενα αρχιτεκτονικά παραδείγματα, παλαιότερα και σύγχρονα. Τέλος, επικεντρώνεται στο θέμα του ορίου μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο, μέσα από τις ποικίλες εκφράσεις του (π.χ. προσωπικός χώρος, σύνορο ιδιωτικού/ δημόσιου, εσωτερικού/ εξωτερικού, σχολείο/κοινωνία) στοχεύοντας στην εισαγωγή ενός προβληματισμού για το πως μια αρχιτεκτονική παράμετρος δύναται να επηρεάσει τον εκπαιδευτικό χώρο και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα.

Η προσωπική εμπειρία, η παρατήρηση μέσα από επισκέψεις σε σχολεία προσχολικής ηλικίας στην Κύπρο και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους, οδήγησε στο ερέθισμα και στη συνέχεια στην μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Η παρούσα εργασία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην βιβλιογραφική έρευνα, αλλά και την καταγραφή και ανάλυση υφιστάμενων

⁸ Η έννοια της 'μόρφωσης' χρησιμοποιείται εδώ τόσο με την σημασία της απόκτησης γνώσεων και πνευματικής καλλιέργειας, όσο και με την έννοια της απόκτησης συγκεκριμένης μορφής, υποδηλώνοντας τη μορφή της προσωπικότητας και ατομικής ταυτότητας βλ. Μπαμπινιώτης, Γ., Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας. 2η Έκδοση. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2002.

παραδειγμάτων χώρων προσχολικής ηλικίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, γεννήθηκε η ιδέα της σπουδαιότητας του ορίου στην αρχιτεκτονική χώρων που προορίζονται για παιδιά. Έτσι, η εργασία επαναπροσδιορίστηκε και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα του ορίου. Το όριο το οποίο αναγνωρίζεται μέσα από διαφορετικές αναγνώσεις της κλίμακάς του. Έτσι, επεκτείνεται από το προσωπικό όριο, το λειτουργικό και χωρικό όριο μεταξύ των επιμέρους χώρων στο σύνολο του προσχολικού χώρου, τη σχέση του εσωτερικού με τον εξωτερικό σχολικό χώρο και τέλος, τη σχέση του προσχολικού χώρου με την ευρύτερη περιοχή στην οποία βρίσκεται, καθώς και την κοινωνία. Η όλη μελέτη γίνεται υπό το πρίσμα της αναγνώρισης της σημασίας του χώρου στην προσχολική ηλικία και πλαισιώνεται από την μελέτη των εκπαιδευτικών θεωριών, οι οποίες εν δυνάμει επηρεάζουν τη διαμόρφωση του χώρου.

Έτσι, το πρώτο κεφάλαιο, επικεντρώνεται στην παρουσίαση της διαλεκτικής σχέσης του υποκειμένου και του περιβάλλοντος γενικότερα, καθώς και πιο συγκεκριμένα του παιδαγωγικού, σχολικού χώρου (εσωτερικού και υπαίθριου). Παραθέτονται σημαντικές θεωρίες περιβαλλοντικής ψυχολογίας και τονίζεται η αξία του χώρου στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του ανθρώπου. Τίθεται, με αυτό τον τρόπο, το υπόβαθρο και αιτιολογείται η σπουδαιότητα της μελέτης του χώρου παιδιών προσχολικής ηλικίας, για την επίτευξη των ποθητών αναπτυξιακών και εκπαιδευτικών στόχων.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια σύντομη αναδρομή σε σημαντικά σημεία της ιστορικής εξελικτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών θεωρήσεων, υπό το πρίσμα των χωρικών προεκτάσεών τους. Μέσα από τα αναφερόμενα παραδείγματα και αναλύσεις, τονίζεται το θέμα του ορίου και η σπουδαιότητα που διαδραματίζει στην διαμόρφωση του χώρου.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται αναλυτική καταγραφή των θεμάτων που αφορούν το όριο στην αρχιτεκτονική των χώρων προσχολικής ηλικίας, παράλληλα με την περιγραφή των ποιοτήτων που κάθε επιλογή ορίου προσδιορίζει στο χώρο. Με αυτό τον τρόπο, παρατίθεται η προβληματική και τονίζεται η προσοχή που οφείλει να δίνεται, στο στάδιο του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, στις περιμέτρους των εκάστοτε χώρων, ώστε να προσδιορίζεται το κατάλληλο περιβάλλον στο κτήριο, τόσο σε επίπεδο των επιμέρους, όσο και στο επίπεδο του 'όλου'.

Η εργασία ολοκληρώνεται επαναφέροντας το αρχικό ερώτημα και προσδοκώντας να δώσει απαντήσεις μέσα από τα συμπεράσματα που ανάγονται από την προηγηθείσα ανάλυση. Παράλληλα, τίθεται ο προβληματισμός της εξέλιξης του θέματος στο μέλλον, καθώς και των πιθανοτήτων περεταίρω μελέτης.



Μαρία, 5 χρονών



Λεωνίδαας, 5 χρονών



1. Διαλεκτική σχέση υποκειμένου και περιβάλλοντος σε συνάρτηση με την χωρική παράμετρο του ορίου.

- 1.1. Ψυχολογία του υλικού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας
- 1.2. Χώρος με παιδαγωγικές ιδιότητες: Χώρος, ανάπτυξη και μάθηση
 - 1.3. Σχολικός χώρος:
 - 1.3.1. Εσωτερικός Σχολικός Χώρος
 - 1.3.2. Υπαίθριος Σχολικός Χώρος

Περιβάλλον

Γλωσσολογία:
Αυτό που περιβάλλει

Βιολογία:
Χώρος όπου αναπτύσσεται ένας οργανισμός

Κοινωνιολογία:
Φυσικός χώρος
αλλά και οι κοινωνικές, πολιτικές
πολιτισμικές και οικονομικές
παραμέτροι που επιδρούν στη ζωή
του ανθρώπου

Περιβάλλω- Περὶ -ἐ-βάλα

“
 Ποτέ δεν διδάσκω τους μαθητές μου, παρά μόνο
 προσπαθώ να τους παρέχω τις **συνθήκες** μέσα
 ”
 από τις οποίες μπορούν να μάθουν
 Albert Einstein

Το περιβάλλον ως έννοια μπορεί να πάρει πληθώρα ορισμών και εξηγήσεων. Ανάλογα με την ερευνητική ματιά κάτω από την οποία μελετάται η έννοια του περιβάλλοντος δέχεται διαφορετικούς ορισμούς. Γλωσσολογικά, η έννοια περιβάλλον παραπέμπει σε αυτό που περιβάλλει οτιδήποτε άλλο. Υπό αυτή την έννοια, για να υπάρξει περιβάλλον, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη του αντικειμένου που περιβάλλεται. Στη Βιολογία, ως περιβάλλον θα μπορούσε να ονομαστεί ο χώρος μέσα στον οποίο αναπτύσσονται οι οργανισμοί και από τον οποίο εξαρτώνται, αφού τους παρέχει την απαραίτητη ενέργεια. Στον τομέα της κοινωνιολογίας, περιβάλλον είναι ο φυσικός χώρος, αλλά και όλες εκείνες οι παράμετροι, πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, που επιδρούν πάνω στο άτομο. Παράλληλα, ως περιβάλλον μπορεί να οριστούν τα άτομα που ζουν κοντά σε έναν άνθρωπο και τα οποία μπορούν να τον επηρεάσουν⁹. Παρόλο που στην παρούσα εργασία, η έννοια του περιβάλλοντος ως χώρου είναι αυτή που πρόκειται να μελετηθεί, είναι εμφανές από τους πιο πάνω ορισμούς ότι η έννοια περιβάλλον, σε όλες της εννοιολογικές της πτυχές, παρουσιάζεται ως ένα σύστημα αλληλεξάρτησης με το υποκείμενο που περιβάλλει.

Ο Βιολόγος Jakob Von Uexkull ανέπτυξε μια θεωρία σχετικά με την σχέση περιβάλλοντος και υποκειμένου. Σύμφωνα με τον ίδιο, περιβάλλον είναι ο ‘κόσμος’ που αντιλαμβάνεται το κάθε υποκείμενο πως υπάρχει γύρω του. Το περιβάλλον

9 Μπαμπινιώτης, Γ. Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας. 2η Έκδοση. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2002.

αυτό είναι διαφορετικό για το εκάστοτε υποκείμενο, αφού εξαρτάται από την διαφορετική έννοια που θα του αποδώσει το κάθε άτομο που το βιώνει. Επιπλέον, το περιβάλλον εναπόκειται σε επιρροές από το υποκείμενο. Ο άνθρωπος μπορεί μέσω της δραστηριότητάς του να το επηρεάσει και να το διαμορφώσει ανάλογα με τις επιθυμίες ή ανάγκες του. Όλοι οι οργανισμοί, σύμφωνα πάντα με τον Uexkull μπορούν να ταιριάζουν πλήρως με το περιβάλλον τους λόγω ακριβώς αυτής της δυνατότητας αλληλεπίδρασης¹⁰.

Την διαδραστική και διαλεκτική σχέση μεταξύ υποκειμένου και περιβάλλοντος, υποστήριξαν πολλοί περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι, βιολόγοι, κοινωνιολόγοι και άλλοι ερευνητές. Η Έφη Συγκολλιτού, προχωρεί τονίζοντας ότι η ταυτότητα ενός χώρου, όπως αυτήν την αντιλαμβάνεται το υποκείμενο αλλά και οι γύρω του, επηρεάζει και διαμορφώνει την ‘υποδομή’ της προσωπικής ταυτότητας του υποκειμένου. Η ταυτότητα που προσδιορίζεται στον χώρο, καθοδηγεί και την συμπεριφορά του υποκειμένου μέσα σε αυτόν. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο χρησιμοποιεί το περιβάλλον του, γίνεται το μέσο με το οποίο επικοινωνεί με τους γύρω και κατά συνέπεια το μέσο κοινωνικοποίησής του¹¹.

Η αντίληψη και σύλληψη του περιβάλλοντος από το υποκείμενο είναι ένα σημαντικό στοιχείο της αλληλεπιδραστικής σχέσης των δύο. Σύμφωνα με τον Ittelson, η διαδικασία της αντίληψης ενός χώρου αποτελείται από την εμπειρική βίωσή του, αλλά και από την δράση του υποκειμένου μέσα σε αυτόν. Το περιβάλλον

10 Uexkull J. Von, A stroll through the worlds of animal and men. A picture book of invisible worlds (1934). στο βιβλίο: Schiller, C.H., Instinctive behavior. The development of a modern concept, International Universities Press, Inc, New York

11 Συγκολλιτού Έ., Σχολικός χώρος και συμπεριφορά σ. 213-234 στο: Τσουκαλά Κ. Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή. 1η έκδ., Εκδόσεις παρατηρητής, 2000

WILLIAMITTELSON
 Το πως αντιλαμβάνεται και πως επεμβαίνει στο περιβάλλον του το υποκείμενο εξαρτάται από το Πολιτικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό, οικονομικό υπόβαθρο και προϋπάρχουσα εμπειρία.



ΕΦΗ ΣΥΓΓΟΛΙΤΟΥ
 Η ταυτότητα του χώρου διαμορφώνει την ταυτότητα του υποκειμένου. Επιπλέον, το περιβάλλον είναι το μέσω επικοινωνίας.

BURRHUSSKINNER
 Συμπεριφοριστικές θεωρίες: Το περιβάλλον μπορεί να καθορίσει και να διαμορφώσει συμπεριφορές.

ΔΗΜΗΤΡΗΣΓΕΡΜΑΝΟΣ
 Ο υλικός χώρος αποτελεί πεδίο: Κοινωνικής Δραστηριοποίησης Πολιτισμικών αξιών Αντιληπτικών Ερεθισμάτων Καθημερινών πρακτικών

LEV VYGOTSKY
 Το περιβάλλον αποτελεί βασική πηγή ερεθισμάτων, απαραίτητων για την ανάπτυξη του υποκειμένου. Η αντίληψη του περιβάλλοντος είναι υποκειμενική για το εκάστοτε άτομο.

Βασίλης, 5 χρονών



αποτελεί πηγή αμέτρητων ερεθισμάτων. Τα ερεθίσματα εκείνα που θα επηρεάσουν το υποκείμενο, μέσα από την εμπειρία και δράση του στον χώρο αυτό, είναι εξαρτώμενα από την προσωπικότητα του υποκειμένου η οποία συντίθεται από τις πολιτικές, ιδεολογικές και πολιτιστικές αξίες του, την προϋπάρχουσα εμπειρία και τις μνήμες του¹².

Ο Lev Vygotsky υποστηρίζει ότι το περιβάλλον έχει ενεργό και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου. Χωρίς τα απαραίτητα ερεθίσματα τα οποία προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον και κατ'επέκταση με την απουσία προσλαμβάνουσων παραστάσεων, δυσχεραίνεται η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Έτσι και στον εκπαιδευτικό τομέα το επίπεδο των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων είναι μείζονος σημασίας για την εξέλιξη του ατόμου. Επιπλέον, ο Vygotsky εξηγεί πως το περιβάλλον του κάθε ατόμου διαφοροποιείται ανάλογα με τις αντιληπτικές του ικανότητες, όπως και ο Von Uexkull, υποστηρίζει πως το περιβάλλον του καθενός είναι αυτό το οποίο μπορεί ο ίδιος να αντιληφθεί. Έτσι, για παράδειγμα, για ένα βρέφος το περιβάλλον του είναι οτιδήποτε συμβαίνει σε άμεση επαφή με το σώμα του, ενώ για έναν ενήλικα, το περιβάλλον του είναι μακράν πιο σύνθετο, συμπεριλαμβάνοντας τον υλικό χώρο, τις κοινωνικές του επαφές και τους χώρους δραστηριοποίησής του. Καθώς όμως το περιβάλλον του ατόμου διογκώνεται συνεχώς, οφείλει το περιβάλλον αυτό να εμπλουτίζει τις παραστάσεις του υποκειμένου με ερεθίσματα, καθοριστικά για την ανάπτυξη του¹³.

12 Ittelson W.H., Environment Perception and Contemporary Perceptual Theory στο Ittelson W.H., Environment and Cognition. New York, 1973, σ. 141-154 .

13 Vygotsky, L., The problem of the environment. επιμ. Van Der Veer, R., Valsiner, J. The Vygotsky Reader, σ.338-354.



Επιπρόσθετα, ο ψυχολόγος B.F. Skinner, υποστηρίζει ότι το περιβάλλον μπορεί να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του ατόμου, ενισχύοντας ή αποτρέποντας συγκεκριμένες συμπεριφορές. Πάνω στο ίδιο θέμα επικεντρώνονται και οι ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι **Barker και Wright, οι οποίοι και καθορίζουν τον όρο 'πλαίσιο συμπεριφοράς'** (behaviour setting)¹⁴. Ο Δημήτρης Γερμανός, αναλύοντας τη θεωρία του Barker, αναφέρει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι τα δεδομένα του χώρου, οι συνθήκες που επικρατούν εκεί, ο χρόνος στον οποίο βρίσκεται στον συγκεκριμένο χώρο και τέλος στα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου. Τα στοιχεία αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και αλληλένδετα¹⁵. Ο Daniel Duke αναφέρει ότι σε αισθητικά ελκυστικούς χώρους περιορίζονται τα κρούσματα βανδαλισμού, λόγω των αισθημάτων σεβασμού και περηφάνιας που αναπτύσσονται στους χώρους αυτούς¹⁶.

Συμπερασματικά, η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του είναι μια πολύπλοκη, διαλεκτική διαδικασία, η οποία εναπόκειται σε πληθώρα κοινωνιολογικών και ψυχολογικών παραμέτρων. Η επιρροή του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη υπόσταση καθίσταται βασικό στοιχείο κατά την διαδικασία ανάπτυξης του ανθρώπου. Έτσι, είναι εμφανής η σημασία του σε κάθε έρευνα που αφορά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πόσο μάλλον της προσχολικής ηλικίας, όπου το πλάσιμο ταυτότητας και η ανάπτυξη, βρίσκονται στο ζενίθ τους.

Το παρών κεφάλαιο, αφού εισήγαγε το θεωρητικό υπόβαθρο της αλληλεπιδρασι-

14 Τσουκαλά Κ., Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση. 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010, σ.93-111.

15 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44

16 Duke D.L., Does it matter where our children learn? University of Virginia, 1998

κής σχέσης περιβάλλοντος και υποκειμένου, συνεχίζει αναλύοντας την σημασία του υλικού χώρου στην ψυχολογία των παιδιών. Αφού, αναζητηθούν οι παιδαγωγικές ιδιότητες του υλικού χώρου γενικότερα, η θεματική του κεφαλαίου επικεντρώνεται στις ιδιότητες του σχολικού χώρου, εσωτερικού και υπαίθριου.



Γιώργος, 4 χρονών



1.1. Η ψυχολογία του υλικού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η παρούσα ερευνητική εργασία, προερχόμενη από το πεδίο της αρχιτεκτονικής, τείνει να μελετήσει τον χώρο και τα υλικά στοιχεία, θέματα με τα οποία επιχειρείται η αρχιτεκτονική σύνθεση και τα οποία αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της¹⁷, με ιδιαίτερη έμφαση στην παράμετρο «όριο».

Το μαθησιακό περιβάλλον, όπως εξάλλου κάθε περιβάλλον, μπορεί να πάρει φυσική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση. Σημαντική πτυχή του περιβάλλοντος είναι ο φυσικός ή υλικός χώρος. Ως υλικός χώρος μπορεί να οριστεί αυτός ο οποίος συμπεριλαμβάνει τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως είναι τα κτήρια, οι κατασκευές, τα έπιπλα, τα αντικείμενα. Ο Δ. Γερμανός προσθέτει ότι 'η οργάνωση του χώρου εκφράζει την τάξη που επικρατεί στο 'χώρο των πραγμάτων' και αντανακλά τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά από το κοινωνικό περιβάλλον'.¹⁸ Ο υλικός χώρος, προκαθορίζει σε πολλές περιπτώσεις, τις δραστηριότητες που δύναται να φιλοξενήσει, τις κινήσεις και μετακινήσεις που επιδέχεται, τους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών τους, καθώς και την ιεραρχία τους. Πρέπει να τονιστεί ότι ο χώρος ως υλική οντότητα δεν προκαθορίζει απόλυτα τα προαναφερθέντα. Η διαδικασία

17 Φατούρος Δ., Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006 σ.44

18 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44

αυτή γίνεται πάντοτε σε συνάρτηση και μέσω αλληλεπίδρασης με τα δεδομένα του υλικού περιβάλλοντος, αλλά και τα δεδομένα των χρηστών¹⁹.

Η σύνδεση με τον τόπο έχει συσχετιστεί από πολλούς ερευνητές με τη δημιουργία προσωπικής ταυτότητας, μέσα από την μνήμη, τις αισθήσεις, τα πιστεύω και τα σημαινόμενα του τόπου ως προς το υποκείμενο. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, ο τρόπος που το υποκείμενο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον χώρο γίνονται αναπόσπαστα στοιχεία του ίδιου του εαυτού. Έτσι, τόποι με τους οποίους το υποκείμενο έχει αναπτύξει δεσμούς, μπορούν συχνά να παρέχουν πηγή συναισθηματικής ασφάλειας και ψυχικής ηρεμίας²⁰.

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι, η σύνδεση μεταξύ τόπου και υποκειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ηλικία του δεύτερου. Στην περίπτωση παιδιού προσχολικής ηλικίας, οι τόποι αυτοί συμπεριλαμβάνουν κατά κύριο λόγο τους τόπους με τους οποίους έρχεται σε επαφή συχνότερα, όπως είναι το σχολείο και το σπίτι. Η μεγαλύτερη κλίμακα της γειτονιάς ή της πόλης δεν αποτελούν συνήθως οικείους χώρους για παιδιά προσχολικής ηλικίας, λόγω της περιορισμένης δυνατότητάς τους να εξερευνήσουν τους χώρους αυτούς ελεύθερα, χωρίς την γονική παρακολούθηση. Με αυτό τον τρόπο επέρχεται το θέμα του ορίου ως προς τον προσωπικό χώρο του εκάστοτε υποκειμένου, καθώς και της εδαφοκυριαρχίας του σε σχέση με την ηλικία του, θέμα το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση των δύο είναι το πολιτιστικό υπόβαθρο, η κοινωνική τάξη του υποκειμένου, και οι επιρροές από το περιβάλλον του όπως είναι οι γονείς και

19 Jack G. Place Matters: The Significance of Place Attachments for Children's Well Being. *British Journal of Social Work* (2010) 40, 755-771.

20 Συγκολιτού Έ., Σχολικός χώρος και συμπεριφορά σ. 213-234 στο: Τσουκαλά Κ. Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή. 1η έκδ., Εκδόσεις παρατηρητής, 2000.

οι φίλοι²¹.

Η αντίληψη του χώρου είναι μια έννοια που σύμφωνα με την **S. Shamai προέρχεται** από όλες τις αισθήσεις του ανθρώπου (όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση και αφή), συνδέοντας έτσι μια ολιστική εμπειρία του χώρου²². Σύμφωνα με την ίδια, υπάρχουν τρία διακριτά επίπεδα αντίληψης του χώρου. Το πρώτο, είναι αυτό της αίσθησης του ‘ανήκειν’ στον τόπο, το επόμενο επίπεδο είναι η σύνδεση (**attachment**) με το χώρο, και τέλος, το τρίτο επίπεδο της δέσμευσης και αφοσίωσης προς τον τόπο σου.

Η S. Chatterjee τονίζει τη σημασία ανάπτυξης ‘Σχέσης Φιλίας’ με το χώρο υπό το πρίσμα της δημιουργίας στενής σύνδεσης (**attachment**) μεταξύ των δύο. Υπό αυτή την έννοια, όπως και ένας φίλος, ένας φιλικός προς το παιδί τόπος, ενισχύει κι ενθαρρύνει την εξερεύνηση, τις δραστηριότητες και την κοινωνική αλληλεπίδραση· προωθεί τη μάθηση και την ικανότητα μέσω των επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων, ενώ προωθεί το αίσθημα της ευθύνης μέσω της προσπάθειας συντήρησης και διατήρησης του χώρου· επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και τέλος, προστατεύει τις δραστηριότητες των παιδιών από κινδύνους²³. Συνοψίζοντας, η φιλική σχέση με το περιβάλλον επιφέρει θετικά πλεονεκτήματα στον συναισθηματικό, τον γνωστικό, αλλά και κοινωνικό τομέα.

21 Jack G. Place Matters: The Significance of Place Attachments for Children’s Well Being. *British Journal of Social Work* (2010) 40, 755-771.

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

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



Νεφέλη, 4 χρονών

1.2. Χώρος με παιδαγωγικές ιδιότητες: Χώρος, Ανάπτυξη και Μάθηση.

Ο υλικός χώρος, παρόλο που η αξία του συχνά υποβαθμίζεται, έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου και έτσι, καθίσταται απαραίτητη η μελέτη του, ειδικότερα όσο αναφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Δημήτρη Γερμανό, ο χώρος αποτελεί πεδίο της κοινωνικής δραστηριοποίησης του υποκειμένου και επιπλέον φέρει και χαρακτηρίζεται από κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Επίσης, αποτελεί πηγή αντιληπτικών ερεθισμάτων, καθώς και πεδίο των καθημερινών πρακτικών του ατόμου. Μέσα από τις πρακτικές αυτές, ο άνθρωπος πειραματίζεται, δοκιμάζει, εξερευνά, αντιλαμβάνεται και μαθαίνει²⁴.

Ο υλικός χώρος έχει σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία, παρόλο που αυτό συχνά παραμελείται τόσο στον τομέα της έρευνας όσο και στις πρακτικές σχεδιασμού. Όπως έχει προαναφερθεί, ο χώρος βρίσκεται πάντα σε αλληλεπιδραστική σχέση με το υποκείμενο. Αυτή την σχέση περιγράφει σχηματικά ο Γερμανός ως εξής:

υποκείμενο ← ΧΩΡΟΣ ← κοινωνικό περιβάλλον

υποκείμενο → ΧΩΡΟΣ → κοινωνικό περιβάλλον

24 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44

Αναλυτικότερα εξηγεί ότι το υποκείμενο επηρεάζεται από την ποιότητα του χώρου 'προσλαμβάνοντας μηνύματά του' και τα επεξεργάζεται μέσω της δικής του αντίληψης, η οποία πλαισιώνεται από το κοινωνικό του υπόβαθρο. Η αντίληψη του, δηλαδή, στηρίζεται στην a priori γνώση του υποκειμένου. Επιπλέον, με 'προσωπικές παρεμβάσεις' επηρεάζει κι επιδρά κι αυτός στον χώρο. Η διαδικασία αυτή που περιγράφεται εκ φύσεως της έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα²⁵. Τέλος, βασιζόμενο στα προαναφερθέντα, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι ο ίδιος χώρος μπορεί να γίνει αντιληπτός με διαφορετική βαρύτητα και σημασία μεταξύ διαφορετικών ατόμων και ακόμη μπορεί να προκαλέσει διαφορετική αντίδραση στο ίδιο υποκείμενο σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια.

Ο χώρος, ως η υλική υπόσταση του περιβάλλοντος, καθρεφτίζει και μεταφέρει αξίες και πρότυπα, τα οποία προέρχονται από την κουλτούρα και την κοινωνικοοικονομική υπόσταση του τόπου. Επιπλέον, αποτελεί το πεδίο δράσης και την πηγή ερεθισμάτων των παιδιών. Σύμφωνα με τον Piaget, οδηγεί στον σχηματισμό νοητικών αναπαραστάσεων για το παιδί. Συντείνει δηλαδή μέσω της δράσης και του χειρισμού των αντικειμένων στον χώρο, να αντιληφθεί το παιδί τον υλικό του κόσμο (τα μετρικά μεγέθη, τα σχήματα, την σχέση μεταξύ των αντικειμένων)²⁶. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο συντείνει στην ανάπτυξη του παιδιού.

Σημαντική είναι επίσης η ευελιξία του χώρου με την έννοια των πρακτικών που μπορούν να λάβουν χώρα από τους χρήστες. Όταν οι ευκαιρίες για χρήση του χώρου δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένες από τον σχεδιασμό και την οργάνωσή του, δίνεται η ευκαιρία στον χρήστη, το παιδί προσχολικής ηλικίας στην

25 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44.

26 ο.π.

περίπτωση αυτή, να χειριστεί, να πειραματιστεί, να γνωρίσει και να επηρεάσει τον χώρο του, σύμφωνα με τις δικές του προτιμήσεις, τις δικές του γνώσεις και την προσωπική του δημιουργικότητα και φαντασία²⁷. Έτσι, με αυτό τον τρόπο του δίνεται η ευκαιρία να καλλιεργήσει την προσωπική του ταυτότητα μέσω της αλληλεπίδρασής του με το χώρο και να οργανώσει τελικά τον δικό του 'τόπο'²⁸.

Η δυνατότητα του χώρου να μετατρέπεται σε 'τόπο', υιοθετώντας ταυτότητες προσαρμοσμένες στο χρήστη και τα βιώματά του, δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας και οικειότητας, ενθαρρύνοντας την περεταίρω δράση στον χώρο. Μεγιστοποιεί τελικά την ανάληψη πρωτοβουλίας από το παιδί, την ικανότητα έκφρασης και κριτικής σκέψης²⁹. Έτσι, αποτελεί σημαντικό παράγοντα παιδαγωγικού χαρακτήρα του χώρου, προσφέροντας το υπόβαθρο για ενεργητική μάθηση.

Με μια διαφορετική ματιά αντιμετωπίζει το θέμα ο Bruce Jilk, πάνω στο ίδιο όμως θεωρητικό υπόβαθρο. Ο Jilk, **αναγνωρίζοντας την ζωτικότητα της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ περιβάλλοντος και υποκειμένου**, αλλά παράλληλα φοβούμενος ότι οι υπερβολικά ευέλικτοι χώροι στερούνται τελικά ταυτότητας,

27 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44.

28 'Ο όρος τόπος είναι μια προσπάθεια πιο συγκεκριμένης περιγραφής των χαρακτηριστικών που με άλλους όρους διατυπώνονται συνήθως με την πολύ γενική λέξη χώρος και σε μερικές περιπτώσεις με τη λέξη περιβάλλον. Έχει το προτέρημα ότι ακριβώς διαχωρίζεται, διακρίνεται, από τις γενικότερες λέξεις-όρους, όπως είναι ο χώρος και το περιβάλλον, ότι αναφέρεται πιο εύκολα σε μια συγκεκριμένη, όχι απαραίτητα περιορισμένη, περιοχή, και ότι έχει άμεση αναφορά σε μια προσωπική σχέση'. Φατούρος Δ., Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006 σ.197.

29 Γερμανός, Δ. ο.π.

προτείνει τη δημιουργία χώρων οι οποίοι να παραμένουν ανολοκλήρωτοι αν στερηθούν τη δημιουργική δραστηριότητα του υποκειμένου. Έτσι, σχεδιάζει ένα χώρο με καθαρά προδιαγραμμένη χρήση στους 'κυρίως' χώρους, ενώ στους ενδιάμεσους επιτρέπει την διαφοροποίηση εκ μέρους του εκάστοτε υποκειμένου. Η εμπειρία εναπόκειται στην βίωση των ενδιάμεσων 'κενών' και στη δυνατότητα ελεύθερης διαμόρφωσης τους. Σε αυτή την περίπτωση η ευελιξία με την έννοια των μετακινούμενων τοίχων, για παράδειγμα, καθίσταται αχρείαστη³⁰.

Απαραίτητη είναι η διευκόλυνση και ενθάρρυνση της κίνησης μέσα στο χώρο. Μέσω της κινητικότητας και δραστηριότητας μπορεί το υποκείμενο να κατακτήσει μια σφαιρική αντίληψη του χώρου και να τον βιώσει υπό τη δική του ξεχωριστή οπτική ματιά, αντλώντας έτσι βιωματικές εμπειρίες, απαραίτητες στην μαθησιακή διαδικασία. Συμπερασματικά, το σώμα μέσα στο χώρο και η μεταξύ τους σχέση είναι το μέσο ανάπτυξης της αντίληψης του χώρου.

Μέσα από τις διαφορετικές πτυχές του χώρου με παιδαγωγικές ιδιότητες, διαφαίνεται η ρευστοποίηση μεταξύ των ορίων ενός οποιουδήποτε χώρου με τον σχολικό, δεδομένου ότι ο κάθε χώρος μπορεί να αποκτήσει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Οι επιρροές της κοινωνίας δεν περιορίζονται εκτός των ορίων του χώρου, αλλά αντίθετα ο χώρος εμπλουτίζεται από αυτές. Παράλληλα, η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και υποκειμένου αποτελεί ένα είδος αναχαίτισης των αυστηρών προσωπικών ορίων, δεδομένου ότι η δράση ενός υποκειμένου Α, επηρεάζει και διαμορφώνει το περιβάλλον και αυτή η αλλαγή επηρεάζει με τη σειρά της ένα υποκείμενο Β. Έτσι, η μελέτη των παράλληλων

30 Jilk, A. B., Place making and change in learning environments. In: Dudek K., Children's spaces. Routledge and Architectural Press, 2005. σ. 30-43.

αυτών σχέσεων, θα μπορούσε να οδηγήσει στη διαμόρφωση της αρχιτεκτονικής σκέψης όσο αναφορά τους χώρους προσχολικής ηλικίας.





1.3. Σχολικός Χώρος

1.3.1. Εσωτερικός Σχολικός Χώρος

Το σχολικό κτήριο χαρακτηρίζεται από την πολυσύνθετη πραγματικότητά του. Διέπεται καταρχήν από τις αρχές της αρχιτεκτονικής και μηχανικής. Ως κτήριο, στηρίζεται στον στατικό φορέα του, ο οποίος είναι σταθερός και αμετάβλητος. Πιο ευέλικτη είναι η διαμόρφωση των χώρων του μέσω της επίπλωσης και των εσωτερικών χωρισμάτων. Παράλληλα, ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός επηρεάζεται και εμπερικλείει στη γεωμετρία του, τις εκάστοτε αρχές των σχολικών εκπαιδευτικών θεωριών. Όπως κάθε χώρος, έτσι και ο σχολικός, χαρακτηρίζεται από το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο του. Διαμορφώνεται από τις πρακτικές των χρηστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών, όντας στενά συνδεδεμένο με την ταυτότητά τους, τα βιώματά τους, τη δράση τους, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τον χώρο. Με αυτό τον τρόπο ο χώρος παρουσιάζει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα του, προσέγγιση την οποία υποστηρίζουν οι σύγχρονες παιδοκεντρικές εκπαιδευτικές θεωρίες.

Οι κύριοι παράγοντες σχολικού χώρου είναι ο ίδιος ο δομημένος χώρος, ο διαμορφωμένος χώρος που συμπεριλαμβάνει την επίπλωσή και τον τρόπο χωροθέτησής της, το εκπαιδευτικό υλικό, οι αισθητικοί παράγοντες, αλλά και τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά όπως ο φωτισμός, ο αερισμός, η ηχητική και η θερμοκρασία του χώρου. Τέλος, χαρακτηριστικά όπως η ιδιωτικότητα μέσα στο

σχολικό κτήριο, ο συνωστισμός και η πυκνότητα, αλλά και η ποιότητα των ενδιάμεσων χώρων απασχόλησαν τους περιβαλλοντικούς ψυχολόγους που ασχολήθηκαν με τον σχολικό χώρο. Τα θέματα αυτά αφορούν άμεσα την αρχιτεκτονική παράμετρο του ορίου, αφού αυτή διαμορφώνει τις προαναφερθείσες ποιότητες.

Ο δομημένος χώρος του σχολείου είναι σημαντικό να σχεδιάζεται με ιδιαίτερη λεπτομέρεια και να μελετάται διεξοδικά εξαρχής, αφού αποτελεί, τελικά, το λιγότερο ευέλικτο στοιχείο του σχολικού χώρου, δεδομένου ότι δύσκολα ή καθόλου δεν διαφοροποιείται αφού ολοκληρωθεί το κτήριο. Η μελέτη της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, αλλά και των εκπαιδευτικών θεωρήσεων, είναι απαραίτητη κατά τη διαδικασία αυτή.

Ο διαμορφωμένος εσωτερικός χώρος πρέπει αντίστοιχα να διέπεται από τις αρχές των εκπαιδευτικών θεωριών και της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, προσαρμοσμένος πάντοτε στις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας του τόπου στον οποίο βρίσκεται, λαμβάνοντας υπ' όψη τα χαρακτηριστικά των χρηστών που θέλει να φιλοξενήσει. Η διαμόρφωση αυτή μαρτυρεί πολλές φορές το είδος των εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούνται στο συγκεκριμένο χώρο. Έτσι, μπορεί κανείς να αναγνώσει, υποσυνείδητα συνήθως, το τι αναμένεται από το άτομό του ή την τάξη γενικότερα, τόσο συμπεριφοριστικά όσο και εκπαιδευτικά, μέσα από το κλίμα που αποπνέει ο χώρος.

Η αισθητική αντίληψη φέρεται να έχει σημαντικό ρόλο στην εκτίμηση ή όχι του σχολικού χώρου και κατά συνέπεια στην επίδοση των μαθητών. Η **Carol Weinstein**, μελετώντας έρευνες σχετικά με την αισθητική ποιότητα του χώρου και τις συνέπειες αυτού, σχολιάζει ότι ένα 'άσχημο' αισθητικά περιβάλλον προκαλεί

στους μαθητές αισθήματα αποσύνδεσης, επιθυμίας για δραπέτευση και κούρασης³¹.

Πρέπει να τονιστεί ότι η έννοια της αντίληψης πέρα από την οπτική και εικονική της διάσταση περιλαμβάνει και την ηχητική, οσφρητική, απτική διάσταση, αλλά και ποιότητες όπως αυτή του αέρα και της θερμοκρασίας. Επεκτείνοντας, η αντίληψη όλων αυτών των επιμέρους παραμέτρων πλασιάζονται από την κοινωνική και συμβολική a priori εμπειρία του εκάστοτε υποκειμένου³².

31 Weinstein C.S., *The physical environment of the School: A Review of the Research*. 'Review of Educational Research, Vol. 49 No 4, p. 577-610

32 Η κυριαρχία της εικονικής αντίληψης έχει προβληματίσει ένα σημαντικό αριθμό φιλοσόφων στο παρελθόν και συνεχίζει να προβληματίζει πολλούς μελετητές σήμερα. Ο Rene Descartes(1596-1650), θεωρούσε την όραση ως την σημαντικότερη των αισθήσεων αλλά την εξίσωνε και με την αφή, την οποία θεωρούσε πιο βέβαιη και λιγότερο τρωτή σε λάθη σε σύγκριση με την όραση. Ο Friedrich Nietzsche(1844-1900) κατηγορεί την στάση των φιλόσοφων υπέρ της όρασης αποκλειστικά, ότι παρουσιάζουν τυφλή εχθρότητα απέναντι των αισθήσεων. Ο Γάλλος φιλόσοφος Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), με τη σειρά του, υποστηρίζει ότι η όραση είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης σάρκας που συντείνει στην αντίληψη του χώρου, αλλά τονίζει πως είναι μέρος του συνόλου των αισθήσεων. Ο **Juhani Pallasmaa, συγγραφέας του βιβλίου** 'The eyes of the skin: Architecture and the senses' επεκτείνεται στην σχέση των αισθήσεων με την αντίληψη της αρχιτεκτονικής και υποστηρίζει ότι η 'παθολογία της αρχιτεκτονικής σήμερα οφείλεται στην οπτική προκατάληψη που χαρακτηρίζει την κουλτούρα μας'. Ο Blesser τονίζει τη σημασία του ήχου συγκεκριμένα στην αντίληψη του χώρου. Εξηγεί ότι η σχέση χώρου και ανθρώπινου ήχου είναι δυναμική, αφού ο άνθρωπος παράγει ήχο και μεταλλάσσει τα χαρακτηριστικά του χώρου. Αντίθετα, η σχέση ανθρώπινης εικόνας και χώρου είναι στατική, αφού ο άνθρωπος δεν παράγει φώς και κατά συνέπεια δεν μπορεί να επηρεάσει τα οπτικά χαρακτηριστικά του τόπου. Παράλληλα υποστηρίζει πως η αίσθηση εικόνας και ήχου είναι και οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικές. (πηγές: Maurice Merleau-Ponty. 'The film and the new philosophy'. In *Sense and non Sense*. Μετάφραση H.Dreyfus & P.A. Dreyfus. NorthwesternUniversity Press, Evanston. 1964, p.50, Juhani Pallasmaa. *The eyes of the skin. Architecture and the senses*. Wiley Press. 2005, p. 17, B. Blesser & L.R. Salter. *Auditory Spacial Awareness. Spaces Speak. Are you listening? Experiencing Aural Architecture*. Cambridge, The MIT Press, 2006. p.16).

Στα πλαίσια των οπτικών χαρακτηριστικών του φυσικού χώρου ενός σχολείου, η φωτεινότητα, τόσο με φυσικά όσο με τεχνητά μέσα έχει τεράστια σημασία. Ο Daniel Duke σχολιάζει τις έρευνες που διεξαχθήκαν σχετικά με το θέμα σημειώνοντας ότι το γενικό συμπέρασμα είναι ότι σε καλά φωτιζόμενα σχολεία από φυσικές πηγές, έχει παρατηρηθεί καλύτερη δυνατότητα συγκέντρωσης, θετικότερη διάθεση και καλύτερη επίδοση των χρηστών³³. Επιπλέον, η Carol Weinstein παρατηρεί ότι οι τάξεις χωρίς παράθυρα, ένας σχεδιασμός που υποστηρίχτηκε στις αρχές της δεκαετίας 1970 για περιορισμό των στοιχείων που αποσπούν την προσοχή, δεν απέδειξε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από μια συνηθισμένη τάξη με παράθυρα³⁴. Οι σύγχρονες παιδοκεντρικές θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον έχει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, απαιτούν μεγάλα ανοίγματα και καλή επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον, εισάγοντας έμμεσα την προβληματική σχετικά με το θέμα του ορίου ως προς τον εσωτερικό κι εξωτερικό σχολικό χώρο.

Ποικιλία ερευνών οι οποίες επικεντρώθηκαν στην μελέτη του θορύβου και των επιπτώσεών του, τονίζουν το γεγονός ότι η ηχορύπανση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά σε μεγάλο βαθμό την διαδικασία εκπαίδευσης. Σχολεία κοντά σε πηγές παραγωγής ήχων μεγάλης έντασης (σταθμούς τρένων, αυτοκινητόδρομους, αεροδρόμια) οδηγούν σε μειωμένη συγκέντρωση, διακοπή μαθήματος, πονοκεφάλους, καθώς και άλλα προβλήματα³⁵. Αντίστοιχα προβληματικά θεωρούνται σχολεία με κακή ακουστική εντός του χώρου τους, τα οποία προέρχονται από

33 Duke D.L., Does it matter where our children learn? University of Virginia, 1998

34 Weinstein C.S., *The physical environment of the School: A Review of the Research*. 'Review of Educational Research, Vol. 49 No 4, p. 577-610

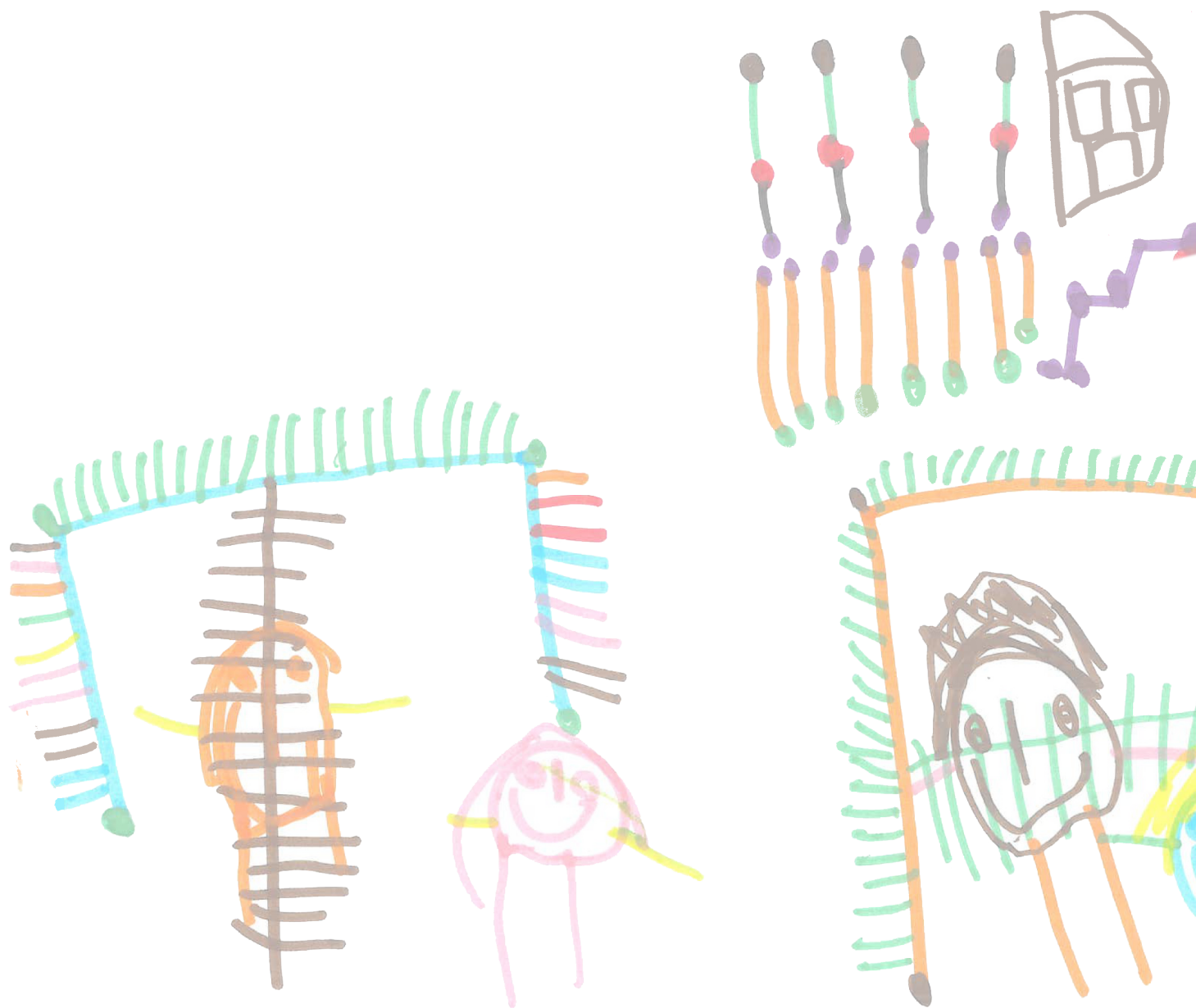
35 Weinstein C.S. ο.π., Duke D.L., Does it matter where our children learn? University of Virginia, 1998.

ανεπαρκή αρχιτεκτονικό σχεδιασμό κι επιφέρουν παρόμοιες επιπτώσεις.

Η ποιότητα του αέρα, η θερμοκρασία του χώρου, αλλά και τα επίπεδα υγρασίας, είναι σημαντικά κατ' αρχήν για την υγεία των χρηστών και κατ' επέκταση στην ικανότητα συγκέντρωσής του και την εκπλήρωση των μαθησιακών απαιτήσεων³⁶.

Συνοψίζοντας, ο σχολικός χώρος αποτελεί πηγή ερεθισμάτων, απαραίτητων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνει τη συμπεριφορά των χρηστών του και υποδηλώνει έμμεσα, μέσω της διαμόρφωσής του, το εκπαιδευτικό κλίμα που σφετερίζεται το σχολείο. Είναι εμφανές το γεγονός ότι ο δομημένος χώρος του σχολείου, συγκροτείται σε ένα δυναμικό σύνολο σε συνάρτηση με τις αρχιτεκτονικές ιδιότητες και ποιοτικά χαρακτηριστικά του, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και τις ψυχοκοινωνικές επικρατούσες συνθήκες.

«Η φύση αναζωογονεί την
ψυχή»
Christopher Day¹



1 Day C., Environment and Children. Passive Lessons from the Everyday Environment. Elsevier Architectural Press, 2007 σ. 172. Στο πρωτότυπο: 'Nature refreshes the soul'. Μετάφραση της γράφοντος.



1.3.2. Υπαίθριος Σχολικός Χώρος

Σε μια εποχή όπου παρατηρείται η αποξένωση του ανθρώπου από τη φύση, τα παιδιά και η ίδια η φύση επιδέχονται τις περισσότερες συνέπειες. Πολλές έρευνες αποδεικνύουν τις αρνητικές επιπτώσεις της απομάκρυνσης από τα φυσικά στοιχεία του πλανήτη και υποστηρίζουν την σπουδαιότητα που ο υπαίθριος χώρος μπορεί να έχει στην ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, μαθαίνοντας ο άνθρωπος να ζει χωρίς τη φύση, ολοένα και περισσότερο αυτή παραμελείται οδηγώντας στις γνωστές περιβαλλοντικές συνέπειες. Οι αιτίες για την απομάκρυνση των παιδιών από τους εξωτερικούς χώρους είναι πολλές: ο φόβος για την ασφάλεια του παιδιού, ο αυξημένος χρόνος των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος, η στροφή των ενδιαφερόντων του παιδιού προς τα παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας (virtual) είναι μόνο μερικοί από τους λόγους αυτούς. Δεδομένου του αυξημένου χρόνου κατά τον οποίο τα παιδιά περνούν στα σχολεία σήμερα, αυτά καθίστανται ως η τελευταία ελπίδα για επαναστροφή των παιδιών προς τη φύση. Η σχολική αυλή μπορεί να παίξει δραματικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή³⁷.

Ο υπαίθριος χώρος ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όντας σημαντικό στοιχείο κατά την αναπτυξιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλει να αποτελεί

Στέφανη, 4 χρονών

συνέχεια του δομημένου χώρου, να διέπεται από ίδιες αρχές κι αξίες όπως ένας εσωτερικός εκπαιδευτικός χώρος και να αντιμετωπίζεται με την ίδια λεπτομερή μελέτη και σχεδιασμό. Τα όρια μεταξύ δομημένου και υπαίθριου χώρου, υπό αυτή τη λογική, αμφισβητούνται και επαναπροσδιορίζονται. Σύμφωνα με τους Moore και Young, σε έναν δεδομένο χώρο το υποκείμενο βιώνει παράλληλα τρεις διακριτές πραγματικότητες: το ψυχολογικό περιβάλλον του σώματος, το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και το φυσικό, υλικό περιβάλλον (αντικείμενα, φυσικά και τεχνητά στοιχεία). Η συνδιαλλαγή μεταξύ αυτών οδηγεί στην δημιουργία της εικόνας του τόπου, της μνήμης, της αντίληψής του³⁸. Έτσι, κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της σχολικής αυλής και οι τρεις αυτοί παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Ο υπαίθριος χώρος, αντικατοπτρίζει όσο κι ένα κτήριο το κοινωνικό-οικονομικό πρόσωπο των χρηστών της. Εξάλλου, όπως αναπτύχθηκε προηγουμένως, δεδομένου ότι αποδείχτηκε η επιρροή που έχει ο χώρος στην συμπεριφορά του ατόμου, είναι ευνόητο ότι ο υπαίθριος σχολικός χώρος οφείλει να κερδίζει το σεβασμό και την περηφάνια των χρηστών του, ώστε να επιφέρει και τις θεμιτές συμπεριφορές. Η αυλή, οφείλει να επηρεάζεται από τις εκπαιδευτικές θεωρίες και να χαρακτηρίζεται από τον ανθρωποκεντρικό σχεδιασμό.

Η εκπαιδευτική σχολική αυλή είναι πλουσιότερη πηγή βιωματικών ερεθισμάτων σε σύγκριση με το δομημένο χώρο. **Ο Christopher Day υποστηρίζει ότι στον υπαίθριο χώρο το παιχνίδι των παιδιών είναι πιο 'ελεύθερο', με περισσότερη φαντασία και δημιουργικότητα από ότι σε ένα κλειστό χώρο. Το παιχνίδι παίρνει μια**

38 Moore R., Young D., *Childhood Outdoors: Toward a Social Ecology of the Landscape. Children and the environment.* Altman I., Wohlwill J.F., Plenum Publishing Corporation, 1978 p. 83-130.

Η αντίληψη του περιβάλλοντος σύμφωνα με τους Moore και Young. πηγή: Moore R., Young D., *Childhood Outdoors: Toward a Social Ecology of the Landscape. Children and the environment.* Altman I., Wohlwill J.F., Plenum Publishing Corporation σ. 84



εκφραστικότερη διάσταση και η αρμονική κοινωνική επαφή είναι πιο έντονη. Αντίθετα, δυσάρεστες συμπεριφορές, όπως εκφοβισμός (bullying) και επιθετικότητα, περιορίζονται³⁹. Αυτό καθιστά την σχολική αυλή ως απαραίτητο εκπαιδευτικό ‘εργαλείο’, με λιγότερο οικονομικό κόστος από ένα κτήριο.

Οι σχολικές αυλές σήμερα, στερούνται συχνά το στοιχείο φύσης, το οποίο έχει αντικατασταθεί από τεχνητό γρασίδι, τσιμέντο και τυποποιημένα πλαστικά παιχνίδια. Υπάρχει επαρκής έρευνα όμως, η οποία υποστηρίζει τα θετικά που επιφέρει η επαφή με τη φύση. **Ο Randy White, συνοψίζει τα αποτελέσματα** πληθώρας ερευνών και δημιουργεί έναν κατάλογο με τα πλεονεκτήματα. Η επαφή με τη φύση οδηγεί στην καλύτερη αυτοσυγκέντρωση και αυτοέλεγχο, σε βελτίωση των δεξιοτήτων (ισορροπία, συντονισμός κινήσεων), σε μείωση νοσηρότητας, σε αύξηση φαντασίας και δημιουργικότητας, στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων, ενθαρρύνει την γνωστική (cognitive) ανάπτυξη, μειώνει τα επίπεδα άγχους και τα επίπεδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (βανδαλισμοί, εκφοβισμός) και συντείνει στην ανάπτυξη αυτονομίας και ανεξαρτησίας⁴⁰. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική η ανάγκη για επαναφορά του πράσινου στη ζωή των παιδιών μας και η σχολική αυλή είναι το ιδανικότερο μέρος για τον σκοπό αυτό.

Πέρα από την έλλειψη πρασίνου, ο αύλειος προσχολικός χώρος στα σχολεία μας, συχνά στερείται φαντασίας. Ο χώρος επιπλώνεται συχνά με πλαστικά παιχνίδια, τα οποία δεν επιδέχονται ελεύθερο χειρισμό, παρά μόνο τον προκαθορισμένο τρόπο χρήσης του. Παράλληλα, ο χώρος πολλές φορές είναι αχανής κι ενιαίος,

39 Day C., Environment and Children. Passive Lessons from the Everyday Environment. Elsevier Architectural Press, 2007 σ. 171-186

40 White R., Young Children's RElationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future. In: <http://www.nb.lung.ca>. Προσπ. 16/11/2012

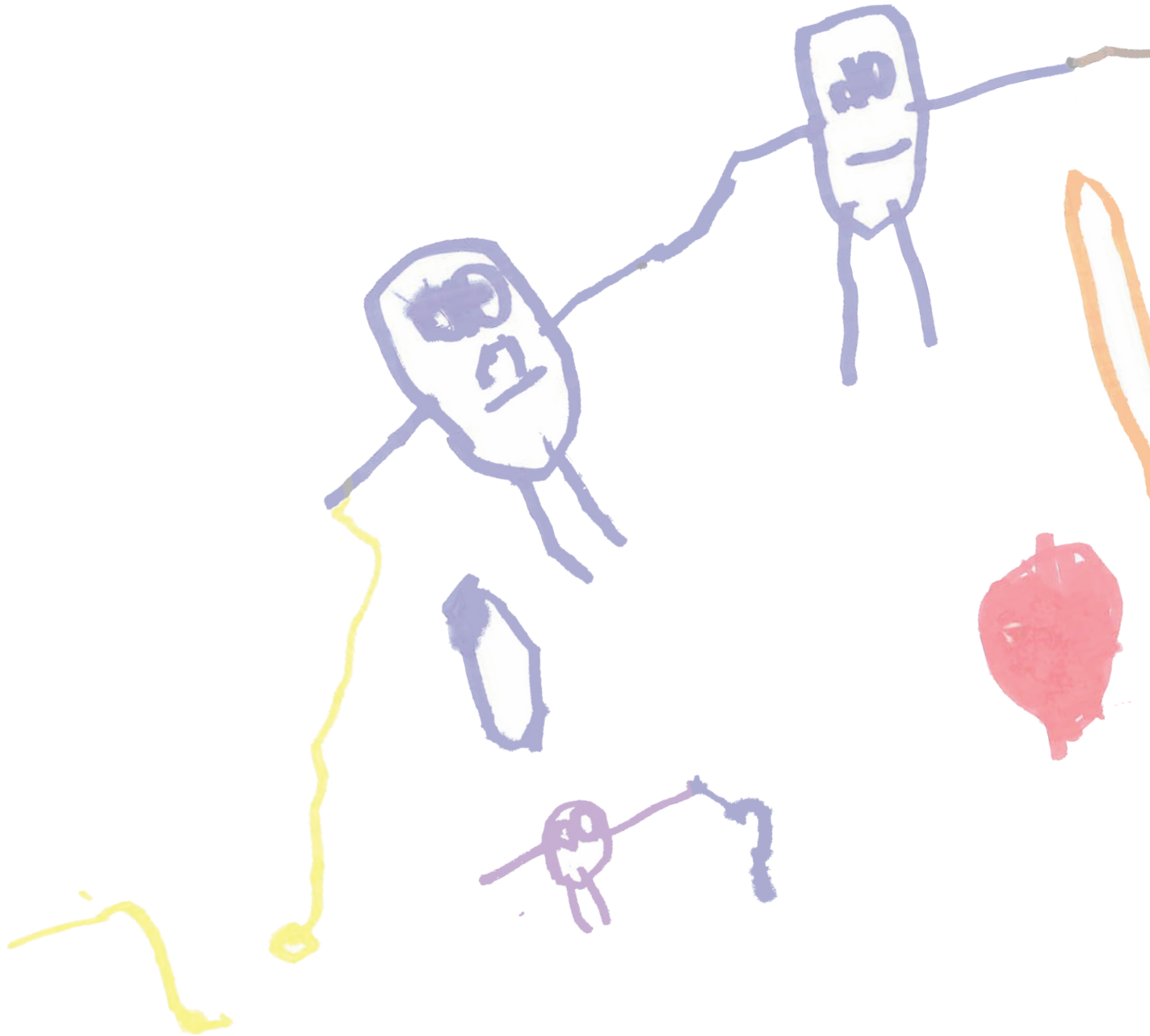
στερούμενος οποιονδήποτε σημείων αναφοράς. Έτσι, φτωχός σε ερεθίσματα, αποτελεί απλά ένα χώρο φυγής του παιδιού από τα ενδο-κτηριακά δρώμενα. Ο χώρος στερείται όσο αναφορά την παροχή ερεθισμάτων, ενώ η αρνητική του εικόνα μπορεί να αντικατοπτριστεί σε μη ποθητές συμπεριφορές των χρηστών. Παράλληλα, ο αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ του μέσα και του έξω συμβολίζει την διακοπή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμη και υποσυνείδητης.

Μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών περιβαλλοντικής ψυχολογίας, είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς την σπουδαιότητα του αύλειου χώρου, καθώς και την ποιότητα χαρακτηριστικών που οφείλει να τον διέπει. Έτσι, τονίζεται η ανάγκη για δημιουργία χώρων με αναγνωρίσιμα σημεία αναφοράς και με διαφοροποιημένους χώρους ξεχωριστών χρήσεων. Χώροι που να τους χαρακτηρίζει η πολυπλοκότητα και η ευελιξία. Ενδιαφέρων παρουσιάζει η σχολική αυλή του Μοντεσοριανού σχολείου στο Delft, του Herman Herzberger, όπου τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν το χώρο τους, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους με τους τσιμεντόλιθους που τους παρέχονται⁴¹. Αυτού του είδους δραστηριότητες υποστηρίζονται και από την Κυριακή Τσουκαλά, η οποία εξηγεί ότι η κατασκευαστική δραστηριότητα ενός παιδιού συντείνει στην ανάπτυξη του, στην προσαρμογή του στο περιβάλλον και στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητάς του. Το πλεονέκτημα αυτό αφαιρείται όταν ένας χώρος είναι αυστηρά στατικός, χωρίς να επιδέχεται διαφοροποιήσεις στη διαμόρφωσή του⁴².

41 Hertzberger H., **Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.**, Αθήνα, 2002.

42 Τσουκαλά Κ., **Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση.** 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010 (1η έκδ. εκδόσεις Παρατηρητής 1998).

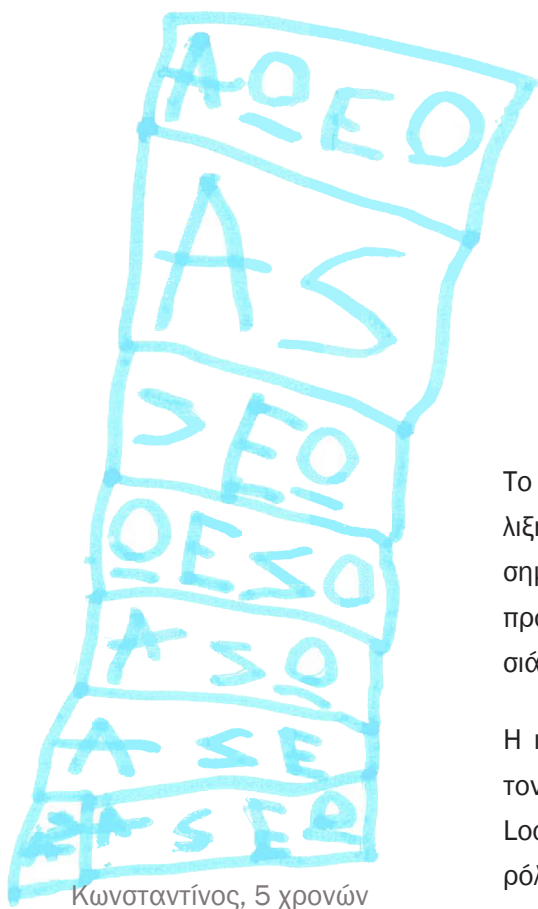
Παναγιώτης, 5 χρονών





2. Ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές θεωρίες και τις χωρικές προεκτάσεις τους υπό το πρίσμα της αρχιτεκτονικής παραμέτρου του ορίου.

- 2.1. Friedrich Froebel
- 2.2. Rachel και Margaret Mc Millan
- 2.3. Rudolf Steiner
- 2.4. Maria Montessori
- 2.5. Συμπεριφοριστικά προγράμματα
- 2.6. Το αναπτυξιακό - αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα
- 2.7. Το πρόγραμμα Reggio Emilia



Κωνσταντίνος, 5 χρονών

Το παρών κεφάλαιο δεν έχει στόχο την λεπτομερή ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωριών. Αντιθέτως, στοχεύει στην επιλογή και ανάλυση σημαντικών σταθμών της εκπαιδευτικής θεώρησης υπό το πρίσμα των χωρικών προεκτάσεών τους και της εντόπισης του θέματος του ορίου που τυχών παρουσιάζεται σε αυτές.

Η ιδέα της φροντίδας παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ομάδες, πηγάζει από τον 17ο αιώνα και παισιώνεται από τις ιδέες και θεωρήσεις των Comenius, Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) και Pestalozzi (1746-1827). Παρόλα αυτά οι χώροι στους οποίους φιλοξενούνται τα παιδιά αυτά δεν απασχολούν κανένα μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα. Ακόμα και τότε, η προσπάθεια για βελτίωση και διαμόρφωση της αρχιτεκτονικής των χώρων προσχολικής ηλικίας γίνεται μεμονωμένα και σποραδικά. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία στεγάζονται σε έτοιμα κτήρια, προορισμένα για διαφορετικές χρήσεις (εργοστάσια, σπίτια κλπ), με αμελητέες αρχιτεκτονικές ποιότητες, αν όχι και κακές⁴³. Παρόλα αυτά, στις αρχές του αιώνα, η αυξανόμενη στροφή των γυναικών για επαγγελματική δραστηριότητα, καθώς και η αναγνώριση της αναγκαιότητας για χώρους υγιείς, καθιστούν απαραίτητη τη βελτίωση των συνθηκών στους χώρους φροντίδας των παιδιών.

43 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000) σ. 1-29.

Η θεωρία του Froebel (1782-1852), ανοίγει τον δρόμο για αναζήτηση και μελέτη των ποιοτήτων τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και του χώρου στην οποία λαμβάνει χώρα. Η θεωρία του επηρεάζει τις διδακτικές μεθόδους και τους αρχιτέκτονες εκπαιδευτικών χώρων μέχρι τις μέρες μας, οι οποίες φέρουν ακόμη πολλά από τα στοιχεία που υποστήριζε.

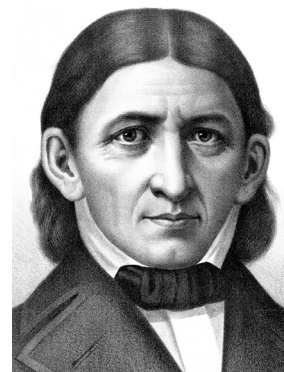
Ηλιάννα, 4 χρονών







Φροεμπελιανό δώρο
πηγή: www.moma.org



2.1. Friedrich Froebel

2.1.1. Γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μεθόδου

Ο Friedrich Froebel (1782-1852) επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία της προσχολικής ηλικίας. Μετά τις σπουδές του στην βιολογία και τα μαθηματικά στράφηκε στην εκπαίδευση. Παράλληλα, είχε αρχίσει σπουδές στην αρχιτεκτονική και παρόλο που ποτέ δεν τις ολοκλήρωσε, του έδωσε μια πιο σφαιρική εικόνα στο να κρίνει και να επιδιώξει την βελτίωση του περιβάλλοντος του παιδιού⁴⁴.

Ο Froebel, υπήρξε ουσιαστικά ο εμπνευστής του όρου ‘Kindergarten’. Αντιλαμβάνόταν το νηπιαγωγείο ως κήπο παιδιών και τα παιδιά ως άνθη, τα οποία χρειάζονταν την κατάλληλη φροντίδα και τις σωστές συνθήκες, ώστε να ανθήσουν αναπτύσσοντας την προσωπικότητά τους, αλλά και τις ιδιαίτερές τους δυνατότητες. Μόνο από αυτό διαφαίνεται η έμφαση που δίνεται στον χώρο, τον ‘κήπο’, στο οποίο καλείται να ‘ανθίσει’ το παιδί.

Μέσα από το σχολείο αποκτά κανείς τις απαραίτητες εμπειρίες ώστε να αναπτυχθεί συναισθηματικά, πνευματικά και κοινωνικά, αναπτύσσοντας παράλληλα την ανεξαρτησία του. Ο Froebel υποστήριξε την εμπειρική διδασκαλία, έδωσε

44 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000) σ. 30-69.

έμφαση στην καλλιτεχνική έκφραση του παιδιού και τόνισε την σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην διαδικασία. Σύμφωνα με τον καθηγητή Δανάσση -Αφεντάκη, ο σκοπός της αγωγής κατά τον Froebel είναι 'η εξέλιξη των 'δυνάμει' εσωτερικών στοιχείων, που υπάρχουν στον άνθρωπο, των προδιαθέσεων δηλαδή, και των καταβολών, μέσω της αυτενεργού μάθησης και δράσης του παιχνιδιού'⁴⁵.

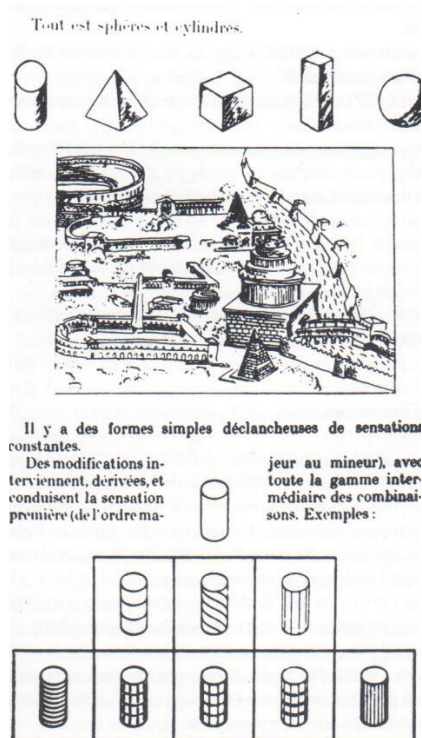
Σημαντική προσφορά του Froebel στην εκπαίδευση, υπήρξε και ο σχεδιασμός και η κατασκευή των 'δώρων' (gifts). Πρόκειται για παιχνίδια σε βασικά γεωμετρικά σχήματα και χρώματα, φτιαγμένα από φυσικά υλικά, τα οποία χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους τα παιδιά, αναπτύσσοντας παράλληλα τις δεξιότητές τους, αλλά και την προσωπικότητά τους.

Σημαντικές προσωπικότητες, όπως ο Buckminster Fuller, ο Frank Lloyd Wright, Ο Le Corbusier, ο Kadinsky και ο Itten, φοίτησαν σε νηπιαγωγεία Φροεμπελιανής φιλοσοφίας και αυτό επηρέασε πολύ τη σκέψη τους και καθρεφτίστηκε στα έργα τους. Χαρακτηριστική είναι η ανάμειξη των Le Corbusier και Ozenfant στο κίνημα του πουρισμού, κατά το οποίο αντικείμενα καθημερινής χρήσης αποτελούν έμπνευση και παίρνουν ζωή μέσα από πίνακες ζωγραφικής και τρισδιάστατες μορφές. Επιπλέον, σημαντικά έργα του Frank Lloyd Wright, αντλούν έμπνευση από τα βασικά γεωμετρικά χαρακτηριστικά των 'δώρων' του Froebel⁴⁶.

Ο Walter Gropius (1883-1969), έχοντας δουλέψει με τον οργανισμό Froebel

45 Δανάσσης - Αφεντάκης, Α.Κ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.). 2η έκδ., Εκδόσεις Δέσποινα Μαυρομμάτη, Αθήνα, 1992. σ. 57-73

46 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000) σ. 30-69.





Schroder House Utrecht

Gerrit Rietveld

Μεταξύ 1936-1938 λειτούργησε ως Μοντεσσोरιανό Νηπιαγωγείο. Εμφανής είναι η επιρροή των Φροεμπειανών μορφών στο κτήριο, και γενικότερα στο κίνημα De Stijl

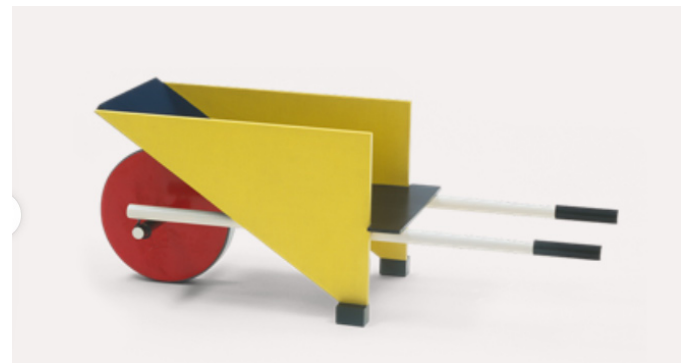
πηγή: www.izhupa.expressions.syr.edu, 16/01/2013

Έπιπλα για παιδιά, 1918

Gerrit Rietveld (1888-1964)

Βασικά χρώματα και σχήματα χαρακτηρίζουν τη σειρά αυτή των επίπλων. Εμφανής η επιρροή από τα Φροεμπειανά Δώρα

πηγή: www.designaddict.com, 16/01/2013

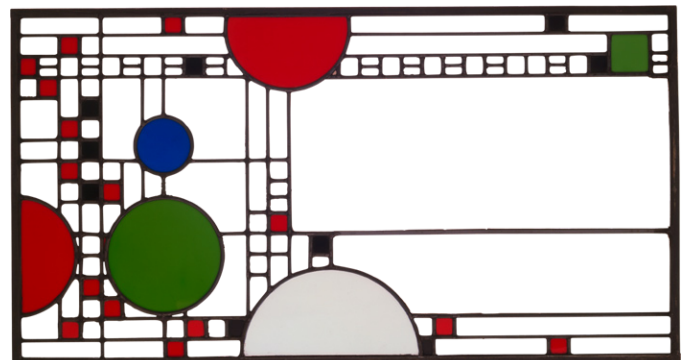


Clerestory Window, Avery Playhouse Riverside, Illinois, 1912-13

Frank Lloyd Wright

Εμφανής η επιρροή από τα Φροεμπειανά Δώρα

www.moma.org



Ο LeCorbusier εξηγεί τις απλές μορφές του Πουρισμού στο l'espirit Nouveau, 1923.

πηγή: Dudek, M. Kindergarten Architecture. Space for the Imagination, 2000, p. 66.

Society, ενσωματώνει στην αρχιτεκτονική του, την θεωρία του δεύτερου. Το 1924 σχεδιάζει το Froebel House το οποίο συμπεριλαμβάνει νηπιαγωγείο, χώρο φροντίδας παιδιών, κέντρο νεότητας και σχολή εκπαίδευσης μητέρων και το 1937 το νηπιαγωγείο Caryl Peabody. Παρόλο που ποτέ δεν υλοποιούνται, θα αποτελέσουν παράδειγμα λόγω της σύνθεσης του κτηριολογικού τους προγράμματος το οποίο συμπεριλάμβανε μεγάλους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, στάβλους και κήπους, εσωτερικούς χώρους παιχνιδιού και δωμάτιο ιατρείου. Επιπλέον, προσπάθησε να εισαγάγει την αίσθηση του σπιτιού στο σχεδιασμό.

2.1.2. Αρχιτεκτονικά γνωρίσματα της θεώρησης και παραδείγματα

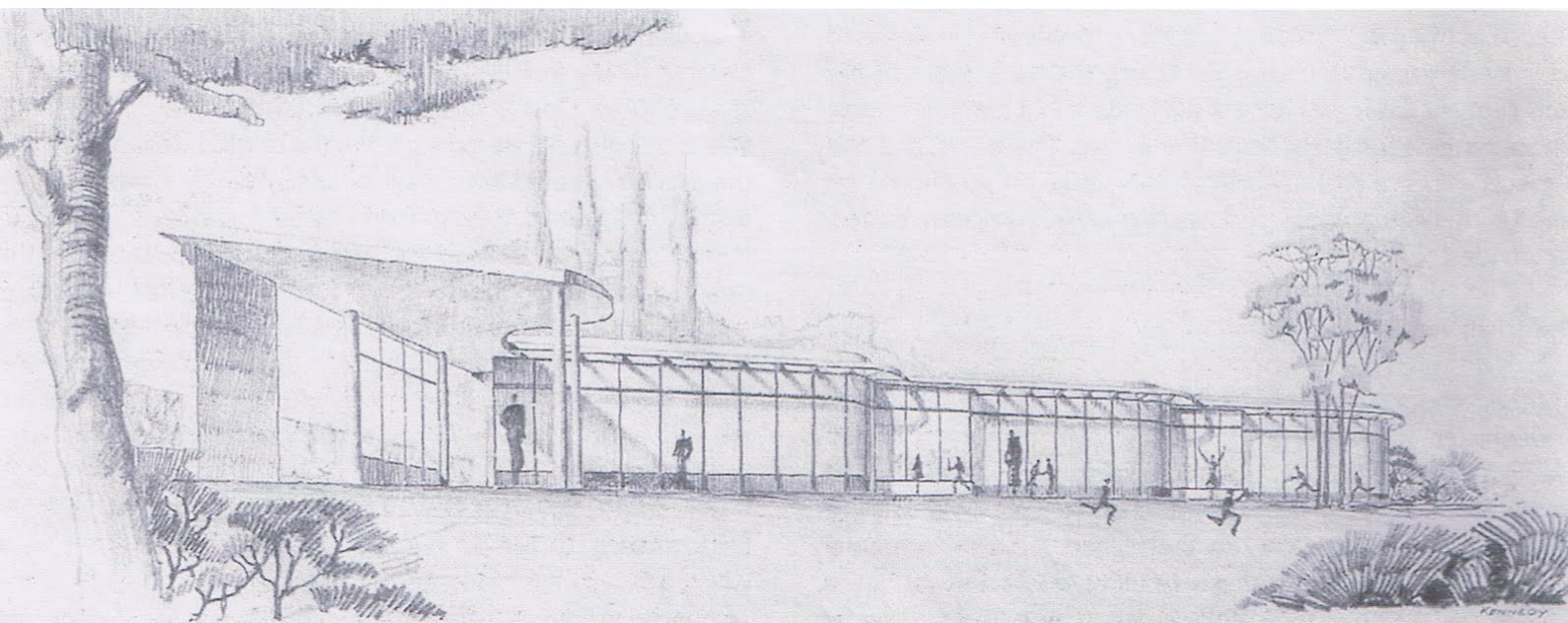
Όπως προαναφέρθηκε, συμπληρώνοντας έστω κι ένα μέρος των σπουδών της αρχιτεκτονικής και παρά τη μη ολοκλήρωσή τους, ο Froebel δέχτηκε τα απαραίτητα ερεθίσματα ώστε να αντιληφθεί την σπουδαιότητα του χώρου στη ζωή κάθε ανθρώπου. Παρόλο που την εποχή του τα περισσότερα νηπιαγωγεία στεγάζονταν σε κτήρια που προορίζονταν για άλλες χρήσεις, ο Froebel έδωσε σημασία στην εσωτερική διαρρύθμιση και την διακόσμηση. Σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η παρουσία δύο ξεχωριστών χώρων για τα παιδιά. Στον ένα βρίσκονταν τραπέζια, όπου τα παιδιά έκαναν καθιστές δραστηριότητες, ενώ στο δεύτερο χώρο, υπήρχε περισσότερος ελεύθερος χώρος για παιχνίδι, τρέξιμο, χορό και τραγούδι. Παρόλα αυτά, το Φρομπελιανό σχολείο διατηρεί την αυστηρή τάξη στους χώρους της. Τα θρανία στοιχίζονται σε σειρά και η κάθε θέση καθορίζεται για ένα συγκεκριμένο μαθητή, με το όνομά του αναγεγραμμένο σε αυτό.

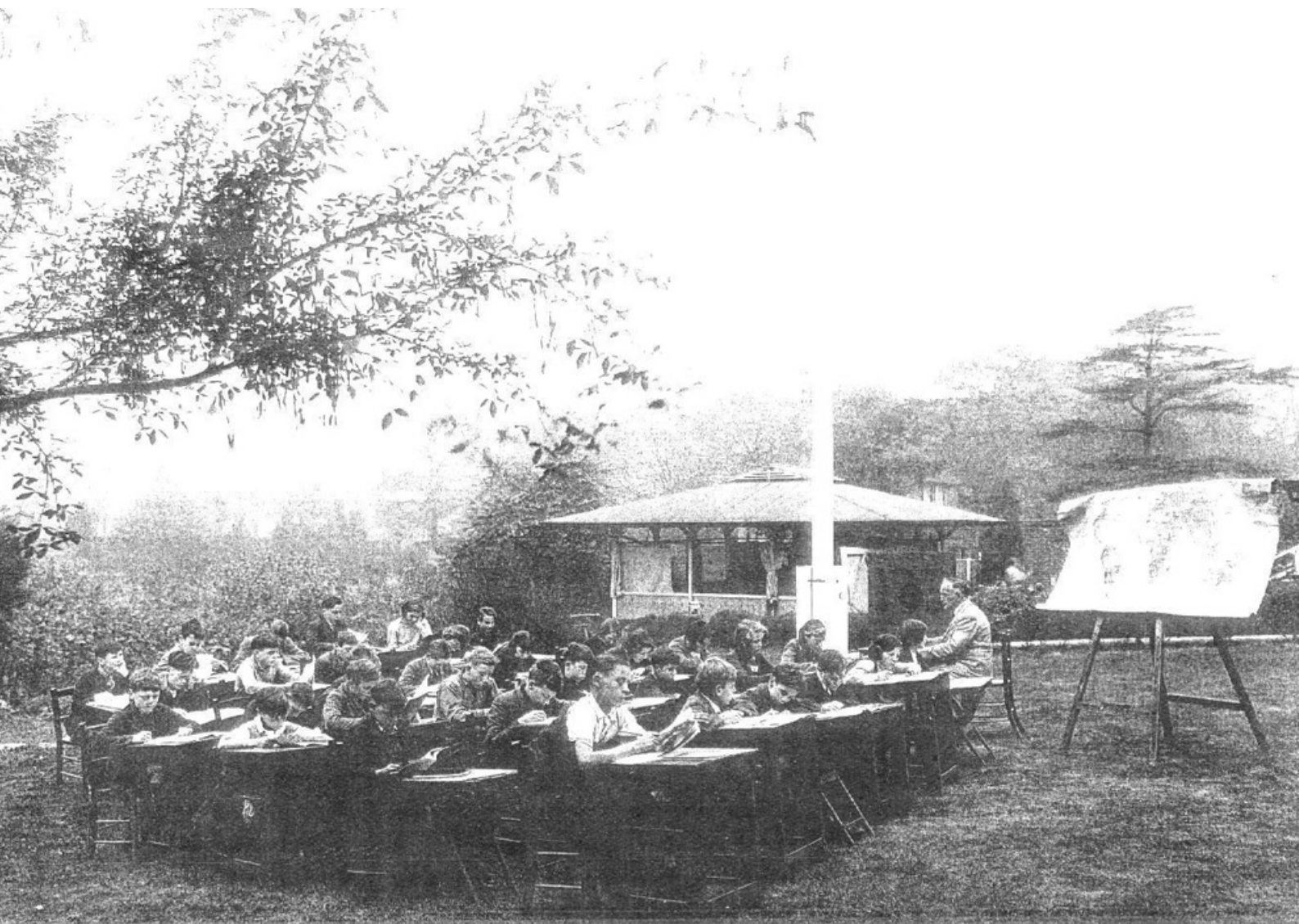
2.1.3. Το θέμα του ορίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Η αμφισβήτηση των προϋπαρχόντων δεδομένων ορίων είναι εμφανής στη φιλοσοφία του Froebel. Οι ανάγκες της θεώρησης αυτής καθιστούν απαραίτητη

την απελευθέρωση των αυστηρών ορίων του προγράμματος, αφού τα παιδιά εκτίθενται σε πληθώρα ελεύθερων δραστηριοτήτων, παιδοκεντρικού χαρακτήρα. Παράλληλα, η αναγνώριση της σπουδαιότητας του φυσικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί στην περιορισμό της διάκρισης μεταξύ του δομημένου και υπαίθριου χώρου. Τέλος, η προσπάθεια του σχολικού χώρου να παραλληλιστεί με τον χώρο του σπιτιού, περιορίζει το διαχωρισμό μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Η εντριβή στις τότε ακμάζουσες θεωρίες της Naturphilosophie, θα οδηγήσει στην σύλληψη της ιδέας του υπαίθριου σχολείου (**open-air nurseries**). Πρωτόπóρες στην ιδέα αυτή υπήρξαν οι Rachel και Margaret McMillan (1859-1917, 1860-1931), οι οποίες επιδίωξαν να διαμορφώσουν μια πιο πραγματιστική φιλοσοφία προσχολικής ηλικίας, επικεντρωμένες στις ανάγκες των παιδιών για φρέσκο αέρα και παιχνίδι.







2.2 Rachel και Margaret McMillan

2.2.1. Γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μεθόδου

Οι αδελφές McMillan, εισήγαγαν τον όρο ‘Αστικός κήπος παιδιών’. Έχοντας αντιμετωπίσει τους προσχολικούς χώρους της εποχής και παρομοιάζοντάς τους με φυλακές παιδιών, οραματίστηκαν τη δημιουργία σχολείων με πρωταρχικό τον ρόλο του υπαίθριου χώρου. Τόνισαν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού, καθώς και την απαραίτητη ανάγκη των παιδιών για καθαρό αέρα, για σκοπούς υγείας. Παρομοίωσαν τον σχολικό χώρο ως μικρή κοινωνία και πρότειναν την δημιουργία μικρών κτηρίων, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διάφορων ηλικιών των παιδιών, οργανωμένα στο σύνολό τους σαν μια μικρή πόλη, με ιδιαίτερη έμφαση στους ενδιάμεσους χώρους⁴⁷.

2.2.2. Αρχιτεκτονικά γνωρίσματα της θεώρησης και παραδείγματα

Το κεντρικό αρχιτεκτονικό στοιχείο που χαρακτήριζε τα σχολεία των αδελφών Mc Millan, δεδομένου ότι την εποχή αυτή χρησιμοποιούνται κυρίως κτήρια που προορίζονταν για άλλες χρήσεις, ήταν ο υπαίθριος χώρος. Έτσι, το ιδανικό σχολείο, όπως προαναφέρθηκε, αποτελείται από ένα σύνολο μικρότερων, αυτόνομων κτηριακών εγκαταστάσεων. Ο υπαίθριος χώρος είναι άνετος και παρέχει τη

δυνατότητα συνέχισης των μαθημάτων εκεί, όταν ο καιρός το επιτρέπει⁴⁸.

2.2.3. Το θέμα του ορίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Στην παρούσα εκπαιδευτική θεωρία επίκεντρο αποτελεί η πρωτοπόρος για την εποχή αναίρεση του ορίου μεταξύ του δομημένου και υπαίθριου χώρου. Ο υπαίθριος καθίσταται αναπόσπαστος χώρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές λαμβάνουν χώρα. Επιπλέον, χαρακτηριστική είναι η άποψη ότι το σχολείο οφείλει να αντικατοπτρίζει μια μικρή κοινότητα και να καταρρίπτει τα αυστηρά διαχωριστικά όρια μεταξύ των λειτουργικότητων και των ρόλων των δύο.

Την ίδια εποχή ένας άλλος θεωρητικός θα επηρεάσει πολύ την φιλοσοφική σκέψη περί προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για τον Rudolf Steiner (1861-1925).

48 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000) σ. 1-70.







2.3. Rudolf Steiner

2.3.1. Γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μεθόδου

Ο Rudolf Steiner (1861-1925) ήταν φιλόσοφος και αρχιτέκτονας ο οποίος ασχολήθηκε εκτενώς με το θέμα της εκπαίδευσης. Οι θεωρίες του υπήρξαν ιδιαίτερα καινοτόμες, αφού σε αντίθεση με άλλους θεωρητικούς, δεν στηρίχτηκαν στις θεωρίες ψυχολογίας της εποχής, ούτε σε κοινωνικοπολιτικές αξιώσεις, αλλά στην ανθρωποσοφική⁴⁹ πνευματικότητα, επηρεασμένος από τις θεωρίες των Γκαίτε και Νίτσε⁵⁰.

Στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα τόνιζε την αξία της φύσης καθώς και την καλλιτεχνική δημιουργία. Διαφωνούσε με το σύστημα εκπαίδευσης της βιομηχανικής εποχής και υποστήριζε πως μέσα από την εκπαίδευση οφείλει να ανθίσει η προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Η πνευματική καλλιέργεια ήταν σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού προγράμματος⁵¹.

Peredur Home School,
East Grinstead, Σασσεξ, 1965
Kenneth Bayes.

Χαρακτηριστικό σχολείο Steiner
πηγή: Dudek, M. Kindergarten Architecture. Space for the Imagination, 2000, p. 65

49 Ο όρος 'ανθρωποσοφική' προέρχεται από τον ίδιο Rudolf Steiner και υποδηλώνει ότι η ανθρώπινη εξέλιξη είναι ένα ταξίδι της ψυχής από την γέννηση μέχρι τον θάνατο και στην μετενσάρκωση. Από: Krogh S.L., Slentz K.L., *Early Childhood Education. Yesterday, Today, and Tomorrow*. 1η έκδ., Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001 (2η έκδ. Routledge 2011)σ. 76-80.

50 Ullrich, H., *Rudolf Steiner*. 'The quarterly review of comparative education'. Vol.XXIV, no. 3.4, 1994, σ. 555-572.

51 ο.π.

Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο Steiner, όπως και ο Froebel, πίστευε στην αξία του παιχνιδιού και απέφευγε τις καθοδηγημένες δραστηριότητες. Υποστήριζε πως η προσχολική ηλικία είναι ηλικία πειραματισμού και μίμησης, δίνοντας στον εκπαιδευτικό τον ρόλο του 'ενήλικα - παράδειγμα προς μίμηση'⁵². Πρόκειται γενικά για μια πιο παιδοκεντρική μέθοδο, με ιδιαίτερη έμφαση στην πνευματικότητα και την καλλιτεχνική έκφραση του ατόμου.

Τα σχολεία **Waldorf υπήρξαν τα πρώτα σχολεία τα οποία λειτούργησαν αποκλειστικά** σύμφωνα με τις θεωρίες του Steiner και υπήρξαν σταθμός στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης. Πρόκειται για σχολεία τα οποία δημιουργήθηκαν για την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων της καπνοβιομηχανίας Waldorf.

2.3.2. Αρχιτεκτονικά γνωρίσματα της θεώρησης και παραδείγματα

Ως αρχιτέκτονας, ο **Rudolf Steiner, επηρέασε κατά κύριο λόγο την σχολική αρχιτεκτονική**. Επηρεασμένος από την φύση, πίστευε πως είναι καλύτερο τα παιδιά να μεγαλώνουν σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα. Αυτό το εισήγαγε στην αρχιτεκτονική προδίδοντας στις μορφές οργανική δομή και περιορίζοντας τις ορθές γωνίες. Ο Kenneth Bayes περιγράφει την αρχιτεκτονική του Steiner μέσω τριών χαρακτηριστικών: την παρουσία της κίνησης, την γλυπτικότητα και την μεταμόρφωση της μορφής⁵³. Παράλληλα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο Steiner φαίνεται να ακολουθούσε μια γενικότερη τάση της εποχής, αφού τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά των κτηρίων του φέρουν μορφολογικές ομοιότητες με άλλα κτήρια της εποχής όπως για παράδειγμα της αρχιτεκτονικής του Gaudi.

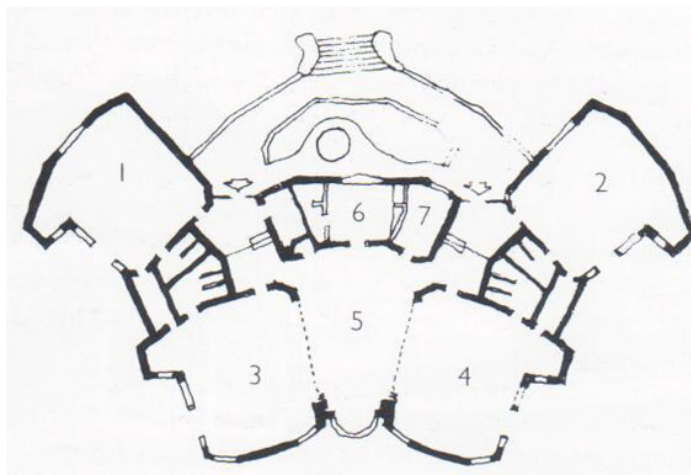
52 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000) σ. 30-70.

53 ο.π.

Ο Steiner, αναγνώρισε την σημασία της οικειοποίησης του παιδιού με το χώρο. Έτσι, διαμορφώνει τον χώρο της τάξης με τα πρότυπα της μορφής ενός σαλονιού με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο της μητρικής φιγούρας.

2.3.3. Το θέμα του ορίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Όπως η θεωρία του Froebel και της Μοντεσσόρι (η οποία αναλύεται στη συνέχεια), έτσι και ο Steiner, προσπαθεί να δημιουργήσει φιλικά περιβάλλοντα στον σχολικό χώρο που να θυμίζουν το χώρο του σπιτιού, περιορίζοντας την διάκριση μεταξύ των δύο. Επιπλέον, παρόλο που η θεωρία αναγνωρίζει την αξία της φύσης και η μορφολογία του κτηρίου αρχίζει να δανείζεται στοιχεία της, ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός της εποχής απέχει ακόμη πολύ από το να ρευστοποιήσει τα όρια μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού χώρου. Έτσι, υπάρχει ένα συμπαγές, συμμετρικό κτήριο με την αυλή συνήθως περιμετρικά.



Κάτωλη νηπιαγωγείου Waldorf,
Forest Row, Sussex.
Denis Devaris, Barbara Manteuffel, 1972 -
Steineresque architects
1-4 playrooms,
5 hall,
6 staffroom,
7 kitchen
πηγή: Dudek, M. Kindergarten Architecture.
Space for the Imagination, 2000, p. 65

Σε αντιπαράθεση με τις απόψεις του Steiner θα βρεθεί η νεοφερμένη τάση της αισθητικής της μηχανής και το θεωρητικό υπόβαθρο της σχολής Bauhaus η οποία θα εδραιωθεί την εποχή αυτή και θα προσπαθήσει να καταρρίψει την φιλοσοφία του. Πιο συγκεκριμένα ο τότε Διευθυντής της Αρχιτεκτονικής Σχολής του Bauhaus, **Hannes Mayer, θα προτείνει την φόρμουλα: Λειτουργία Χ Οικονομία = Κτήριο**, ως καθοριστική στην διαδικασία σχεδιασμού ακόμη και νηπιαγωγείων σε αντίθεση με την πιο ρομαντική και μεταφυσική θεωρία του Steiner⁵⁴.

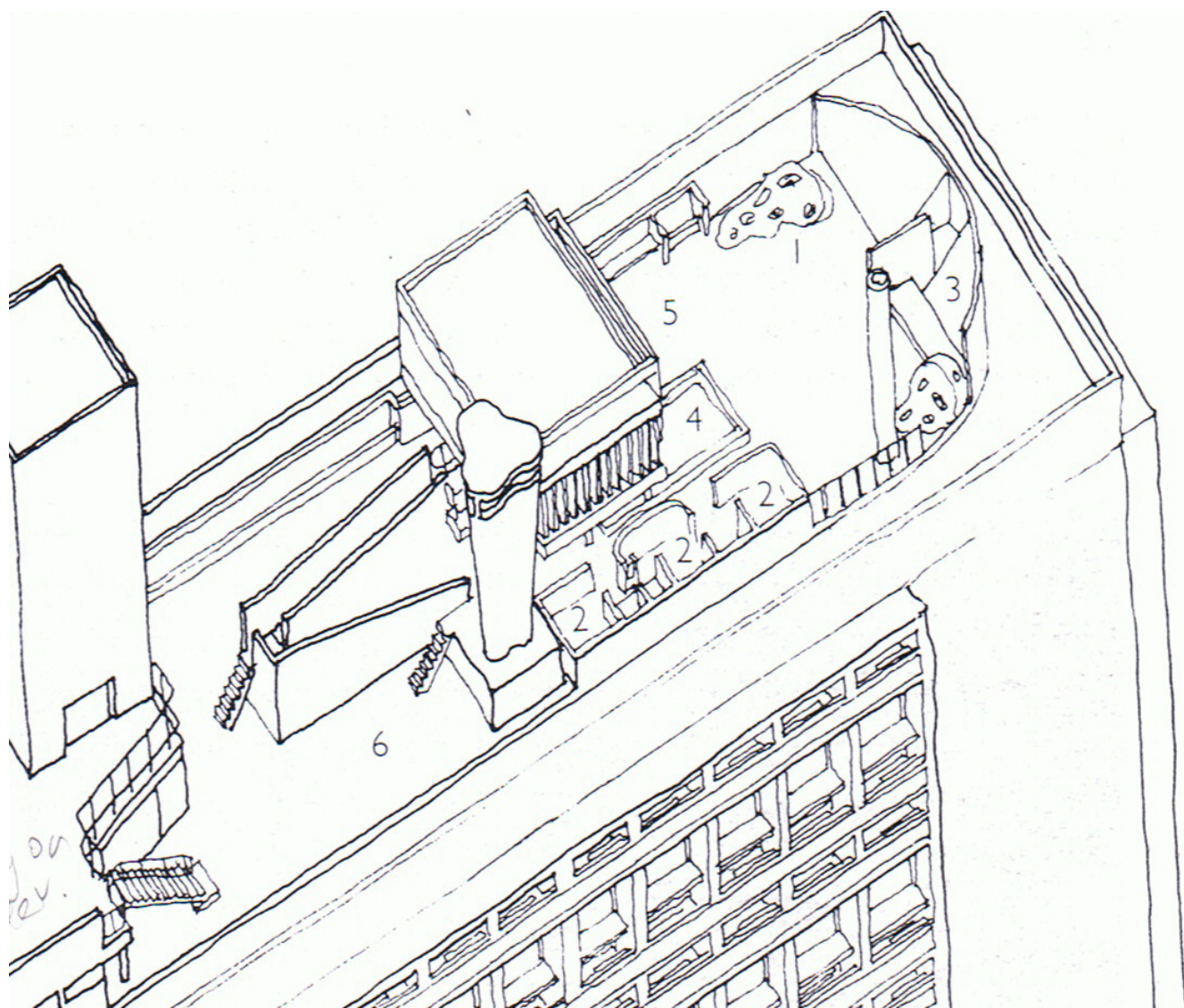
Την εποχή αυτή η μελέτη της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας που αφορά το παιδί, οδήγησε στην αναζήτηση νέων λύσεων στον τομέα της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, τα σχολεία τοποθετούνται κοντά από χώρους κατοικίας, ώστε να υπάρχει αμεσότερη σχέση μεταξύ χώρου κατοίκησης και εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του νηπιαγωγείου στο Unite des Marseilles του Le Corbusier.

Την ίδια εποχή δραστηριοποιείται μια άλλη σπουδαία θεωρητικός της εκπαιδευτικής σκέψης. Πρόκειται για την Μαρία Μοντεσσόρι.

Αξονομετρική απεικόνιση του παιδότοπου οροφής στο Marseilles Unite Nursery School του Le Corbusier.
πηγή: Dudek, M. Kindergarten Architecture. Space for the Imagination, 2000, p. 35

1. τεχνητοί λόφοι,
2. παιχνιδότοπος,
3. ράμπες παιχνιδιού,
4. στοιχείο νερού
5. παιχνιδότοπος,
6. κατακόρυφη επικοινωνία.

54 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000) σ. 30-70.







2.4. Το πρόγραμμα της Μοντεσσόρι

2.4.1. Γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μεθόδου

Η δράση της Μαρίας Μοντεσσόρι εξελίχθηκε στην Ιταλία στις αρχές του 20ου αιώνα. Επηρεασμένη από τις εκπαιδευτικές θεωρίες των Froebel και Pestalozzi, αλλά και Seguin και Itard, η Montessori ξεκίνησε δουλεύοντας με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, επεκτείνοντας στη συνέχεια τις δραστηριότητές της σε όλα τα παιδιά⁵⁵.

Το μαθησιακό της πρόγραμμα στηριζόταν στην κινητική (ασκήσεις πρακτικές για τη ζωή-exercise of practical life), γλωσσική και αισθητηριακή εκπαίδευση, καθώς και στην εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών. Σημαντικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου είναι το γεγονός ότι υποστηρίζεται η εξατομικευμένη εκπαίδευση, αφού πιστεύεται ότι το κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό και δυνατότητα. Ως εκ τούτου όμως, δεν ενθαρρύνονται οι ομαδικές δραστηριότητες⁵⁶.

Το πρόγραμμα αφορούσε παιδιά 2-6 ετών, τα οποία βρίσκονταν αναμειγμέ-

Haus der Kinder, 1922
Schuster

Παραδοσιακό Μοντερνίστικο Κτήριο από
Τουβλο και μεγάλα ανοίγματα.
πηγή: Dudek, M. Kindergarten Architec-
ture. Space for the Imagination, 2000, p.
55

55 Krogh S.L., Slentz K.L., Early Childhood Education., Yesterday, Today, and Tomorrow. 1η έκδ., Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001 (2η έκδ. Routledge 2011) σ. 16-18.

56 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000) σ. 30-70.

να, αφού υποστηρίζεται ότι η ηλικιακή ανάμειξη έχει να προσφέρει πολλά στα παιδιά. Το πρόγραμμα είναι ελεύθερο μέσα σε κάποια καθορισμένα πλαίσια. Το παιδί, δηλαδή, είναι ελεύθερο να επιλέξει με πιο υλικό θα ασχοληθεί, τότε θα κάνει διάλειμμα και τότε θα φάει. Το παιχνίδι δεν ενθαρρύνεται, αφού θεωρείται υποδεέστερη δραστηριότητα. Δεν ενθαρρύνονται ούτε τα πάζλ ή η ελεύθερη ζωγραφική. Αντιθέτως, τονίζεται η σημασία της δραστηριοποίησης στον υπαίθριο χώρο, καθώς και η φροντίδα ζώων⁵⁷.

Τα εκπαιδευτικά υλικά στοχεύουν στην μόρφωση του παιδιού. Κάθε υλικό έχει ένα συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται και δεν ενθαρρύνει την δημιουργική δραστηριότητα, όπως θα έκανε ένα παιχνίδι πολλαπλών χρήσεων. Η νηπιαγωγός, επιδεικνύει το αντικείμενο και τα παιδιά καλούνται να το χρησιμοποιήσουν με τον ίδιο τρόπο. Επιπλέον, τα υλικά αυτά ενθαρρύνουν την ατομική και όχι συλλογική δραστηριότητα.

2.4.2. Αρχιτεκτονικά γνωρίσματα της θεώρησης και παραδείγματα.

Το περιβάλλον θεωρείται ως σημαντική πηγή ερεθισμάτων και κατά συνέπεια εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο σχολικός χώρος οφείλει να είναι αισθητικά όμορφος, πλούσιος σε ερεθίσματα και επιδιώκει να προσφέρει την οικειότητα του σπιτιού στο παιδί.

Το πρώτο σχολείο Μοντεσσόρι, σχεδιασμένο από τον αρχιτέκτονα Schuster, λειτούργησε το 1922 στη Βιέννη. Πρόκειται για ένα κτήριο γραμμικό και συμμετρικό με τρεις ξεχωριστές αίθουσες στο ισόγειο, μια αίθουσα στον όροφο και

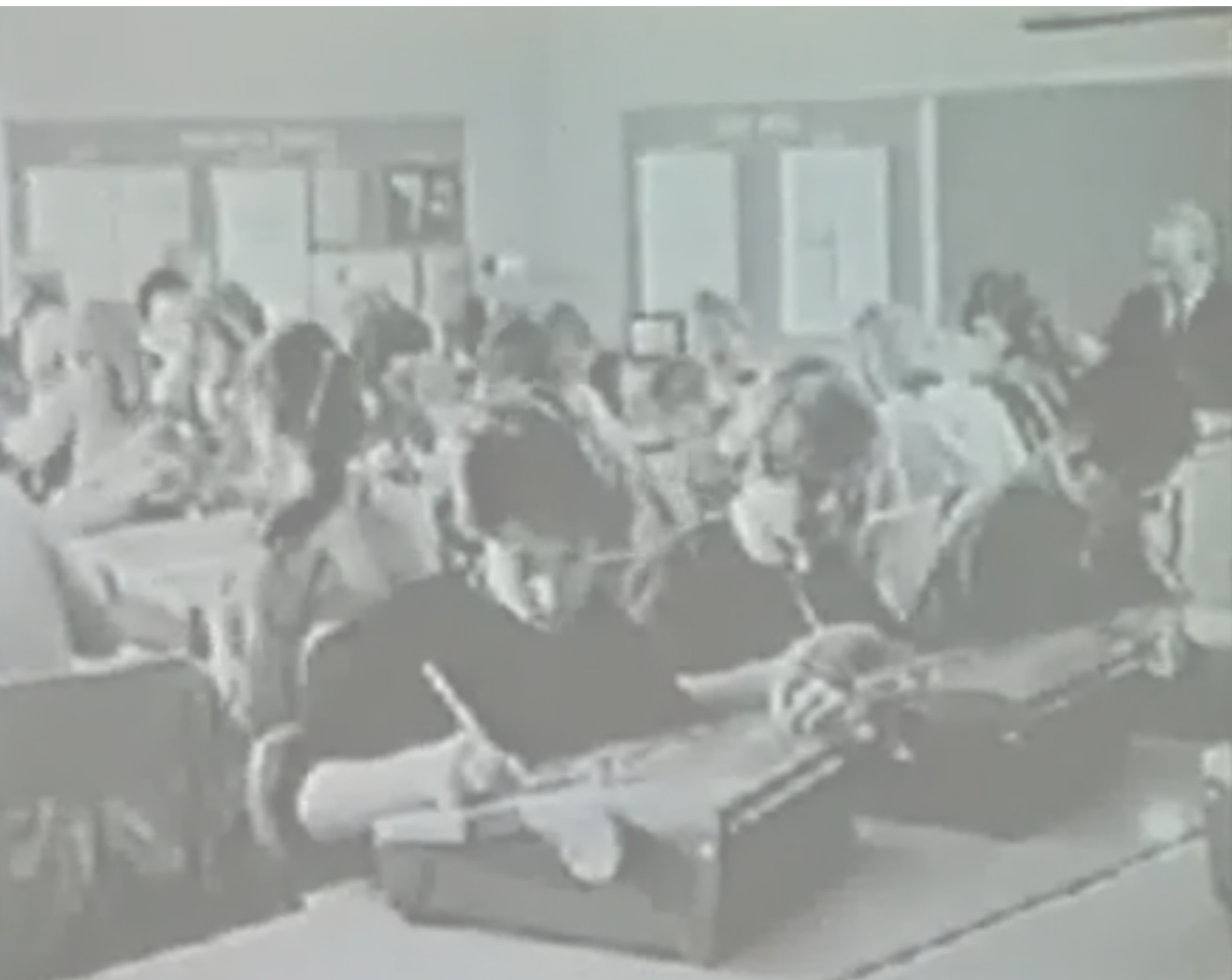
57 Ντολιοπούλου Έ., Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, 1η έκδ. εκδόσεις τυπωθήτω 2000 (2η έκδ., 2002) σ. 89-102.

χώρο προσωπικού. Επιπλέον, υπήρχαν δύο μεγάλοι ημιυπαίθριοι χώροι καθώς και μεγάλος χώρος κήπου.

2.4.3. Το θέμα του ορίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Στο πρόγραμμα Μοντεσσόρι, παρουσιάζεται ενθάρρυνση της διατήρησης του αυστηρού ορίου του προσωπικού χώρου, τόσο χωρικά όσο και χρονικά, αφού η δραστηριότητες είναι εξατομικευμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αποθαρρύνεται η ομαδική δραστηριότητα και κατά συνέπεια η κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα όρια αυτά χαλαρώνουν με την ηλικιακή ανάμειξη των παιδιών και την ελευθερία των δραστηριοτήτων τους, πράγμα το οποίο είναι πρωτοποριακό για την εποχή της, ενώ στηρίζεται συχνά από σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες. Ο χώρος παρότι πλούσιος σε ερεθίσματα, παρουσιάζεται ως αρκετά αυστηρός με την έννοια της περιορισμένης δυνατότητας διαμόρφωσής του, όντας προκατασκευασμένος με οδηγίες προς χρησιμοποίησή του.







2.5. Συμπεριφοριστικά προγράμματα

2.5.1. Γενικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοριστικής εκπαιδευτικής μεθόδου

Η βασική αρχή του συμπεριφοριστικού προγράμματος είναι η παραδοχή ότι κάθε συμπεριφορά μαθαίνεται. Η θετική συνέπεια μιας συμπεριφοράς οδηγεί στην επανάληψή της, ενώ η αρνητική συνέπεια στην αποτροπή της. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει η δυνατότητα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες τέθηκαν αρχικά από τον John Locke τον 17ο αιώνα, αλλά έγιναν πιο γνωστές στις αρχές του 20ου αιώνα από τους John Watson (1878-1958) και B.F. Skinner (1904-1990).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του συμπεριφορισμού έχει αυστηρή δομή. Επικεντρώνεται στην διδασκαλία νοητικών δραστηριοτήτων όπως είναι τα μαθηματικά, η ανάγνωση, η γραφή και η γλώσσα, ενώ περιορίζονται (αν υπάρχουν) κινητικές, συναισθηματικές, αισθητικές και δημιουργικές δραστηριότητες⁵⁸.

2.5.2. Αρχιτεκτονικά γνωρίσματα της θεώρησης και παραδείγματα.

Ο χώρος της τάξης χωρίζεται σε γωνιές (μαθηματικών, ανάγνωσης, συμβολικού παιχνιδιού, επιστημών, χώρος για αδρή κίνηση, χώρος ησυχίας). Οι γωνιές αυ-

Μηχανή διδασκαλίας (1954)
Μηχανή που δημιούργησε ο B.F. Skinner, για να διδάξει. Η μηχανή δίνει άμεση ανατροφοδότηση και επικροτεί τη σωστή απάντηση. Επιπλέον, επιτρέπει την μάθηση σε διαφορετικούς χρόνους, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.
πηγή: www.ideallearninggroup.com, 16/01/2013

58 Ντολιοπούλου Έ., Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, 1η έκδ. εκδόσεις τυπωθήτω 2000 (2η έκδ., 2002) σ. 103-114.

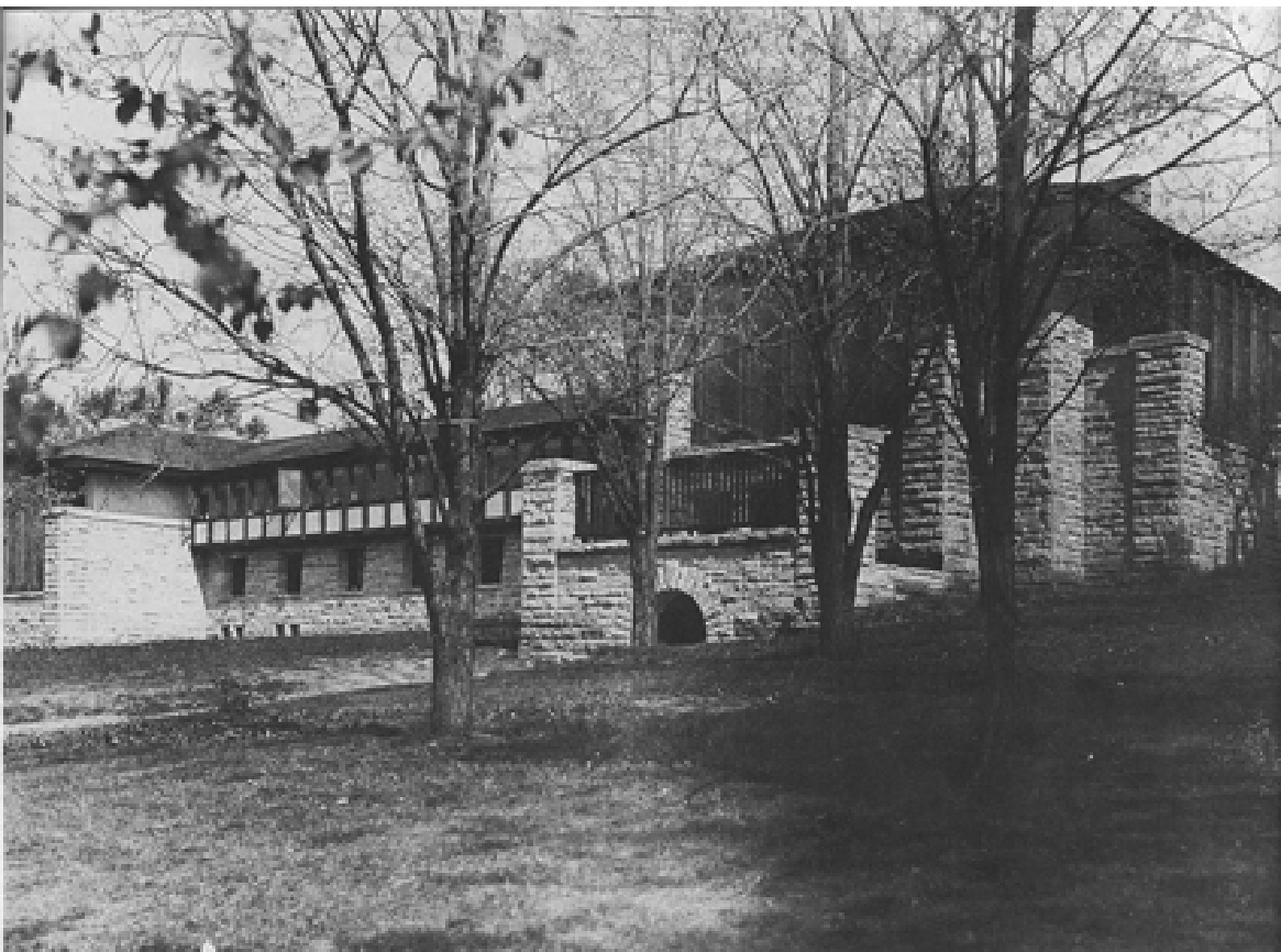
τές όμως, δεν χρησιμοποιούνται για την ενθάρρυνση της ενεργητικής μάθησης, όπως συμβαίνει σε άλλες θεωρίες, αλλά για να ελέγχονται οι συμπεριφορές των παιδιών. Έτσι, σε χώρους όπου απαιτείται συγκέντρωση η διακόσμηση περιορίζεται σε απαλά χρώματα και αποφεύγονται αντικείμενα που πιθανώς να αποσπούν την προσοχή, σε αντίθεση με τις περιοχές πιο έντονης δραστηριότητας. Οι χώροι ησυχίας χρησιμοποιούνται ως χώρος τιμωρίας όταν τα παιδιά είναι ενοχλητικά, οπότε και στέλλονται εκεί.

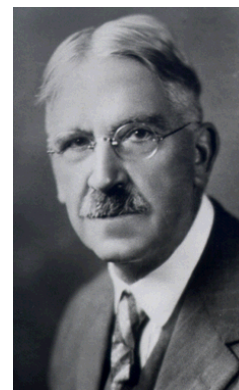
2.5.3. Το θέμα του ορίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το σύστημα αυτό έχει επιδεχτεί σκληρή κριτική για την στενότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος και την παθητική μετάδοση γνώσεων προς τα παιδιά. Παρόλα αυτά παρουσιάζει την αναγνώριση της επίδρασης του περιβάλλοντος στην αναπτυξιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση των διαφορετικών συμπεριφορών. Παρά το γεγονός ότι θα μπορούσε αυτό το περιβάλλον να δημιουργηθεί με πιο σύνθετο τρόπο απ' ότι καθορίζει η θεωρία αυτή, δεν παύει να ανοίγει το δρόμο για την ιδιαίτερη μελέτη του σχολικού περιβάλλοντος και του ρόλου του στην εκπαίδευση.

Μηχανή διδασκαλίας (1954)
Μηχανή που δημιούργησε ο B.F. Skinner,
για να διδάξει. Η μηχανή δίνει άμεση
ανατροφοδότηση και επικροτεί τη
σωστή απάντηση. Επιπλέον, επιτρέπει
την μάθηση σε διαφορετικούς χρόνους,
ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.
πηγή: www.ideallearninggroup.com,
16/01/2013







2.6. Το αναπτυξιακό-αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα

2.6.1. Γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μεθόδου

Το αναπτυξιακό αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα στηρίχτηκε κατά κύριο λόγο στην εκπαιδευτική θεωρία του John Dewey (1857-1952), αλλά ακολουθείται μέχρι σήμερα σε πολλά προσχολικά προγράμματα. Τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος αυτού είναι το ότι επικεντρώνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη, καλλιεργεί το κατασκευαστικό ένστικτο του παιδιού, το οποίο εκφράζεται μέσω της κίνησης, της χειροτεχνίας, της ζωγραφικής, του παιχνιδιού, της κατασκευής με ποικίλα υλικά (πηλό, ξύλο κλπ), μέσω του οποίου ικανοποιείται το ερευνητικό ένστικτο και τέλος, προωθεί το ένστικτο της τέχνης, παρέχοντας ευκαιρίες δημιουργικής δραστηριότητας, όπως γλυπτική και ζωγραφική⁵⁹. Πρόκειται δηλαδή για μια εκπαιδευτική θεωρία στηριζόμενη στη θεωρία του εποικοδομισμού⁶⁰.

59 Δανάσσης - Αφεντάκης, Α.Κ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.). 2η έκδ., Εκδόσεις Δέσποινα Μαυρομμάτη, Αθήνα, 1992. σ. 93-109

60 Σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης (Constructivism theory), η γνώση κατασκευάζεται από τον εκάστοτε μαθητή. Οι μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν τις ιδέες και καινούργιες έννοιες βασιζόμενοι στην προϋπάρχουσα εμπειρία τους και μέσω της ενεργητικής συμμετοχής στις δραστηριότητες εκπαίδευσης. Η γνώση επέρχεται μέσα από τις δραστηριότητες και τα βιώματα του υποκειμένου. Η θεωρία αυτή πηγάζει από τις θεωρίες των Piaget, Vygotsky και Bruner.

Βασική έννοια στην θεωρία αυτή είναι η εμπειρία. Ο Dewey υποστήριζε πως με προϋπόθεση την βούληση των παιδιών, είναι απαραίτητη η παροχή ευκαιριών για απόκτηση εμπειρίας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η εκπαίδευσή τους. Με αυτά τα δεδομένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι καθόλα παιδοκεντρικό και ενεργητικό. Το παιδί αποφασίζει από μόνο του με τι θέλει να ασχοληθεί, για πόσο και με ποιό τρόπο ακριβώς. Παρουσιάζεται ιδιαίτερη ευαισθησία στην ατομική διαφορετικότητα⁶¹.

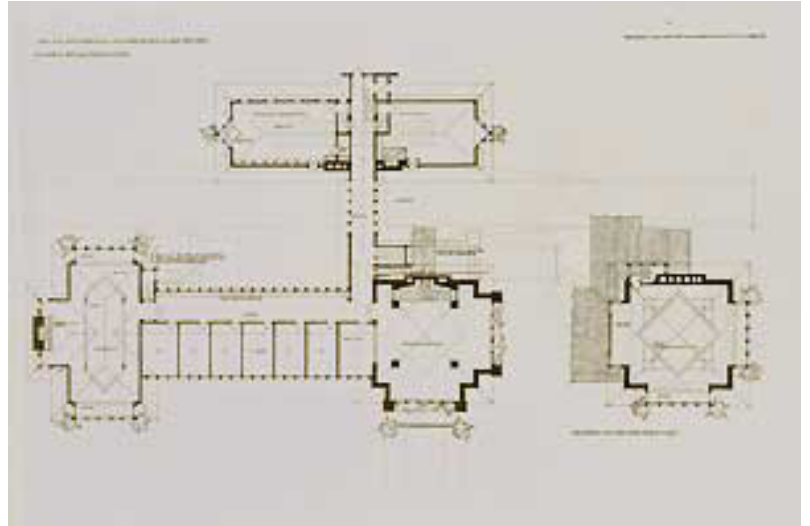
2.6.2. Αρχιτεκτονικά γνωρίσματα της θεώρησης και παραδείγματα

Ο χώρος της τάξης διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να έχει την ευκαιρία να μετακινηθεί και να ασχοληθεί με όποια δραστηριότητα προτιμά. Ο χώρος χωρίζεται σε γωνιές (γωνιά οικοδομικού υλικού, γωνιά του μαραγκού, γωνιά συμβολικού παιχνιδιού, γωνιά παιδαγωγικού υλικού όπως παζλ και λέγκο, γωνιά με μικρά ζώα) και η εκπαιδευτικός τον διαμορφώνει ανάλογα με τις ανάγκες. Απαραίτητη είναι η άμεση επαφή με έναν εξωτερικό χώρο σε κάθε τάξη⁶².

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτική θεωρία του Dewey ενέπνευσε και επηρέασε την σχολική αρχιτεκτονική του Frank Lloyd Wright μεταξύ του 1900-1908. Ο αρχιτέκτονας, συναναστρεφόμενος με προσωπικότητες του Σικάγο της εποχής του, ήρθε σε επαφή με τον Dewey και υιοθέτησε πολλές παραμέτρους στον σχεδιασμό του, που κάλυπταν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των

61 Δανάσσης - Αφεντάκης, Α.Κ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.). 2η έκδ., Εκδόσεις Δέσποινα Μαυρομάτη, Αθήνα, 1992. σ. 93-109

62 Ντολιοπούλου Έ., Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, 1η έκδ. εκδόσεις τυπωθήτω 2000 (2η έκδ., 2002) σ. 115-139.



θεωρήσεων του. Εξάλλου και ο ίδιος ο Dewey είχε δυνατή άποψη για την αρχιτεκτονική και την τοποθετούσε ως την πλησιέστερη προς την φύση τέχνη, αφού τα υλικά που διαχειρίζεται προέρχονται κατευθείαν από την φύση⁶³. Το σχολείο που σχεδίασε και έκτισε το 1902 ο Frank Lloyd Wright, είναι χαρακτηριστικό στο θέμα αυτό. Το σχολείο αυτό συμπεριλαμβάνει αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια χειρονακτικών κατασκευών, εργαστήρια συναρμολόγησης, εργαστήρια επιστήμης, σχεδιαστήριο, και γυμναστήριο. Η είσοδος στο εργαστήριο επιστήμης και στο σχεδιαστήριο γίνεται μέσω μιας γέφυρας, η οποία σύμφωνα με τον Mark Dudek, συμβολίζει την μετάβαση από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο νεότερο και καινοτόμο πρόγραμμα του Dewey⁶⁴.

2.6.3. Το θέμα του ορίου στο πρόγραμμα

Σε αντίθεση με τα παλαιότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι εμφανής η εξάλειψη αυστηρών ορίων λειτουργικά και προγραμματικά, αφού το παιδί είναι ελεύθερο να χρησιμοποιήσει τον χώρο και τον χρόνο του κατά βούληση. Η χαλάρωση αυτή των ορίων, είναι εμφανής και στην αρχιτεκτονική διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας. Ο χώρος οφείλει να είναι ευέλικτος και ευπροσάρμοστος στις εκάστοτε ανάγκες. Έτσι, αν για παράδειγμα η γωνία Α χρησιμοποιείται πιο πολύ από τα παιδιά, τα έπιπλα μετακινούνται ώστε να μεγαλώσει η γωνιά αυτή και να περιοριστεί το μέγεθος μιας δεύτερης, λιγότερο επισκέψιμης γωνιάς. Επιπλέον, η απευθείας επαφή με εξωτερικούς χώρους από κάθε τάξη, σε αντίθεση με τα μέχρι τότε σχολικά κτήρια με τα μικρά ανοίγματα, φέρνει τη φύση πιο κοντά στο εσωτερικό του χώρου.

63 Dudek M., Architecture of Schools. The new learning Environments. 1η έκδ. Routledge and Architectural Press, 2000 σ.1-40.

64 ο.π.

Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, επηρέασε σε τεράστιο βαθμό όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι κοινωνικοπολιτικές συνέπειες, αλλά και οι οικονομικές επιπτώσεις είχαν ως αποτέλεσμα τη γενική αναθεώρηση του ανθρώπου και του τρόπου ζωής του. Παρατηρήθηκε μια μαζική, ευρύτερη προσπάθεια ανάκαμψης, αναδιοργάνωσης και βελτιστοποίησης των συνθηκών ζωής, βασισμένα σε πιο 'ανθρώπινα χαρακτηριστικά', προερχόμενα από την μελέτη της κοινωνιολογίας και ψυχολογίας. Εμφανής υπήρξε η προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών εκπαίδευσης, ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να φέρουν ένα καλύτερο αύριο. Η όλη αυτή δραστηριοποίηση είναι εμφανής στην στροφή της σχολικής αρχιτεκτονικής.

Η πρώτη μετά πολεμική αντίδραση υπήρξε η προσπάθεια για γρήγορη και οικονομική αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης. Αυτό οδήγησε στην εφαρμογή προκατασκευασμένων κτηρίων για την κάλυψη των σχολικών αναγκών. Τα κτήρια αυτά υπήρξαν απρόσωπα και κρύα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την διαφορετικότητα του χώρου στον οποίο ανεγείρονταν ή των χρηστών για τους οποίους προορίζονταν. Η αρχιτεκτονική αυτή, σύντομα επέφερε αντιδράσεις και η δημιουργία της ομάδας CIAM ήταν η κορύφωση αυτών.

Απαίτηση της εποχής είναι η στροφή προς την κοινωνιολογική και ψυχολογική μελέτη του ανθρώπου σε συνάρτηση με τον αρχιτεκτονικό χώρο. Η σχέση μεταξύ των λειτουργιών ενός χώρου, παίρνει σημαντικό ρόλο στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, μέσα από το κίνημα του στρουκτουραλισμού. Ένας χώρος δεν είναι πλέον ικανοποιητικός όταν καλύπτει μια και μόνο λειτουργική ανάγκη. Αντιθέτως, ο χώρος οφείλει να έχει ταυτότητα ως μονάδα, αλλά παράλληλα να λειτουργεί σε ένα σύνολο, καλύπτοντας μεγαλύτερο φάσμα λειτουργικών αναγκών. Ο όγκος του κτηρίου οφείλει να επιδέχεται αλλαγές, να επεκτείνεται ή να περιορίζεται

ανάλογα με τις ανάγκες χωρίς αυτό να το επηρεάζει αρνητικά. Η μεταβλητότητα, η ευελιξία και η πολυλειτουργικότητα χαρακτηρίζουν την αρχιτεκτονική της εποχής. Η τάση αυτή παρουσιάζεται έντονα και στην αρχιτεκτονική για παιδιά με κύριους εκπροσώπους τους Aldo Van Eyck, **χαρακτηριστικό είναι το ορφανοτροφείο στο Αμστερνταμ Ολλανδίας, και Herman Hertzberger με χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Μοντεσοριανού Σχολείου στο Delft.**

Την μετά Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου εποχή, τρεις παράγοντες σύμφωνα με την Κυριακή Τσουκαλά θα οδηγήσουν στην σύλληψη της ιδέας του ανοιχτού σχολείου: Η αναγκαιότητα για εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες παρουσιάστηκαν κατά τον παγκόσμιο πόλεμο, οι οικονομικές συνθήκες που οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό των αναγκών και περιορισμό σε έκταση των σχολικών χώρων και τέλος η ακμάζουσα της εποχής ιδεολογία, ότι τα κτήρια πρέπει να ακολουθήσουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους⁶⁵.

Η ίδια υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρία 'επίπεδα ανοικτότητας του χώρου': Ο ανοιχτός σχεδιασμός, όπου η κάτοψη του χώρου είναι κατά κύριο λόγο ανοιχτή, ενώ τυχών διαχωρισμός του χώρου γίνεται μέσω του εξοπλισμού. Ο ημι-ανοιχτός σχεδιασμός, όπου ο χώρος είναι ανοιχτός, αλλά οι χώροι διδασκαλίας περιορίζονται από διάτρητους τοίχους και τέλος ο ευέλικτος σχεδιασμός, κατά τον οποίο όλες οι περιοχές της κάτοψης μπορούν να λειτουργήσουν ως ανοιχτές ή κλειστές μέσω ελαφριών κινητών τοίχων⁶⁶.

Ο τύπος ημί- ανοιχτού σχολείου χαίρει μεγαλύτερης υποστήριξης συγκριτικά με

65 Τσουκαλά Κ., **Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση.** 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010, σ.112-129.

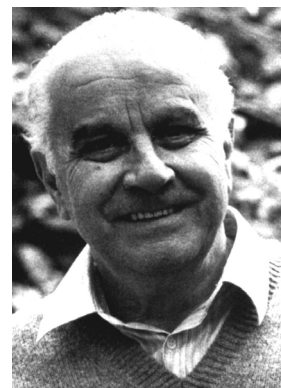
66 ο.π.

τον εντελώς ανοιχτού τύπου σχολείο. Όπως τόνιζε ο αρχιτέκτονας David Medd, η απόρριψη της τάξης-κουτιού και η δημιουργία σχολείου-κουτιού, δεν θα είχε καλύτερα αποτελέσματα. Έτσι, με το ημί-ανοιχτό σχολείο, παρατηρείται μεγαλύτερη διάρθρωση του χώρου, άρα και περισσότερες περιοχές δράσης, άρα μεγαλύτερη ευελιξία και σεβασμός στην διαφορετικότητα των χρηστών⁶⁷.

Αξιοσημείωτη ήταν η προσπάθεια που έγινε στην περιοχή Reggio Emilia της Ιταλίας με κύριο εμπνευστή τον Loris Malaguzzi.

67 Τσουκαλά Κ., *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*. 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010, σ.112-129.





2.7. Το πρόγραμμα Reggio Emilia

2.7.1. Γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μεθόδου

Το πρόγραμμα Reggio Emilia αναπτύχθηκε στην Ιταλία από τον παιδαγωγό Loris Malaguzzi (1920-1994), σε μια εποχή δύσκολη, αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η θεωρία αυτή είναι φανερά επηρεασμένη από τις παλαιότερες θεωρίες των Dewey, Piaget και Vygotsky. Ο βασικός στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον με επίκεντρο τον σεβασμό στο παιδί και την ανάδειξη της προσωπικής του ταυτότητας. Οι βασικές αρχές της μεθόδου είναι η δημοκρατική εκπαίδευση, η ενεργητική παιδοκεντρική διδασκαλία με έμφαση στο αναδυόμενο πρόγραμμα, καθώς και η άμεση συμμετοχή των γονιών στην διαδικασία. Το 1991 το περιοδικό Newsweek ανέδειξε την μέθοδο αυτή ως παραδειγματική για την προσχολική εκπαίδευση⁶⁸.

Το παιδί ενθαρρύνεται να ασχοληθεί με όποια δραστηριότητα τον ευχαριστεί μέσα σε μερικώς καθορισμένα πλαίσια. Η παιδαγωγός καλείται να συμμετέχει στην διαδικασία ενεργά και να καταγράφει τις δραστηριότητες των παιδιών. Μέσα από την παρακολούθηση των ενδιαφερόντων των παιδιών αναδεικνύεται το θέμα, το οποίο θα μελετήσουν σε βάθος τα παιδιά με ποικίλα μέσα. Τα

θέματα που επιλέγονται συχνά είναι θέματα που απασχολούν τους γονείς ή και τους παιδαγωγούς, έτσι, εισάγονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θέματα που απασχολούν την κοινωνία γενικότερα.

Το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράζεται μέσα από τις δραστηριότητές του και να καλλιεργείται νοητικά, δημιουργικά και κοινωνικά. Η κοινωνική συναναστροφή ενθαρρύνεται μέσω εργασίας σε μικρές ομάδες, αλλά και από την διαμόρφωση του χώρου⁶⁹.

2.7.2. Αρχιτεκτονικά γνωρίσματα της θεώρησης και παραδείγματα

Ο χώρος στην θεωρία **Reggio Emilia έχει καθοριστικό ρόλο και συχνά χαρακτηρίζεται** ως ο ' τρίτος δάσκαλος'. Η όλη διαρρύθμιση της κάτοψης στοχεύει πέρα από την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, στην ενθάρρυνση της κοινωνικής συναναστροφής μεταξύ των παιδιών. Έτσι, οι τάξεις βρίσκονται σε άμεση επαφή με μια κεντρική αίθουσα-πλατεία, η οποία μπορεί να φιλοξενήσει ποικιλία δραστηριοτήτων για όλες τις ηλικίες προσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι τάξεις μεταξύ τους είναι σε άμεση επαφή μέσω οπών στους τοίχους, τηλεφώνων, 'μυστικών' διαδρόμων κλπ. Πρόκειται δηλαδή για ένα σύστημα ημι-ανοιχτού σχολείου.

Η διαμόρφωση των εσωτερικών χώρων δίνει έμφαση στην αισθητική πλευρά και είναι ευέλικτη. Σε τακτά χρονικά διαστήματα, συστήνεται η επαναδιαμόρφωση του χώρου, ώστε να κεντρίζει και να διατηρεί το ενδιαφέρον. Οι τοίχοι είναι επενδυμένοι με εικαστικές δημιουργίες των παιδιών, με καθρέπτες και χαρού-

69 Early Education Support, The Reggio Emilia Approach to Early Years Education, Learning and Teaching Scotland, 2nd Edition, 2006

Το ατελιέ (εσωτερικό και υπαίθριο) είναι απαραίτητο σε σχολείο του Reggio Emilia
πηγή: <http://progressiveearlychildhoodeducation.blogspot.com>,
10/01/2013



μενα χρώματα.

Απαραίτητη είναι η παρουσία του ατελιέ σε κάθε τάξη. Ενθαρρύνεται η δημιουργική έκφραση και μέσω αυτής διδάσκονται έμμεσα κι άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα μαθηματικά κι επιστήμη⁷⁰.

2.7.3. Το θέμα του ορίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Reggio Emilia

Το θέμα των ορίων παίρνει καινούργια διάσταση στον εκπαιδευτικό χώρο της θεωρίας Reggio Emilia. Χωρικά, τα όρια μεταξύ των τάξεων παύουν να είναι διαχωριστικά, αλλά γίνονται συνενωτικά. Οι οπές, τα τηλέφωνα και οι διάδρομοι σε αυτά δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να μετακινηθούν από την μια αίθουσα στην άλλη, ή απλά να συνομιλήσουν μεταξύ τους. Επιπλέον, ο κοινός χώρος στο κέντρο των αιθουσών λειτουργεί ως κοινωνικός ενεργοποιητής, ενθαρρύνοντας περεταίρω τη συναναστροφή. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται και τα όρια προσωπικού χώρου του κάθε παιδιού

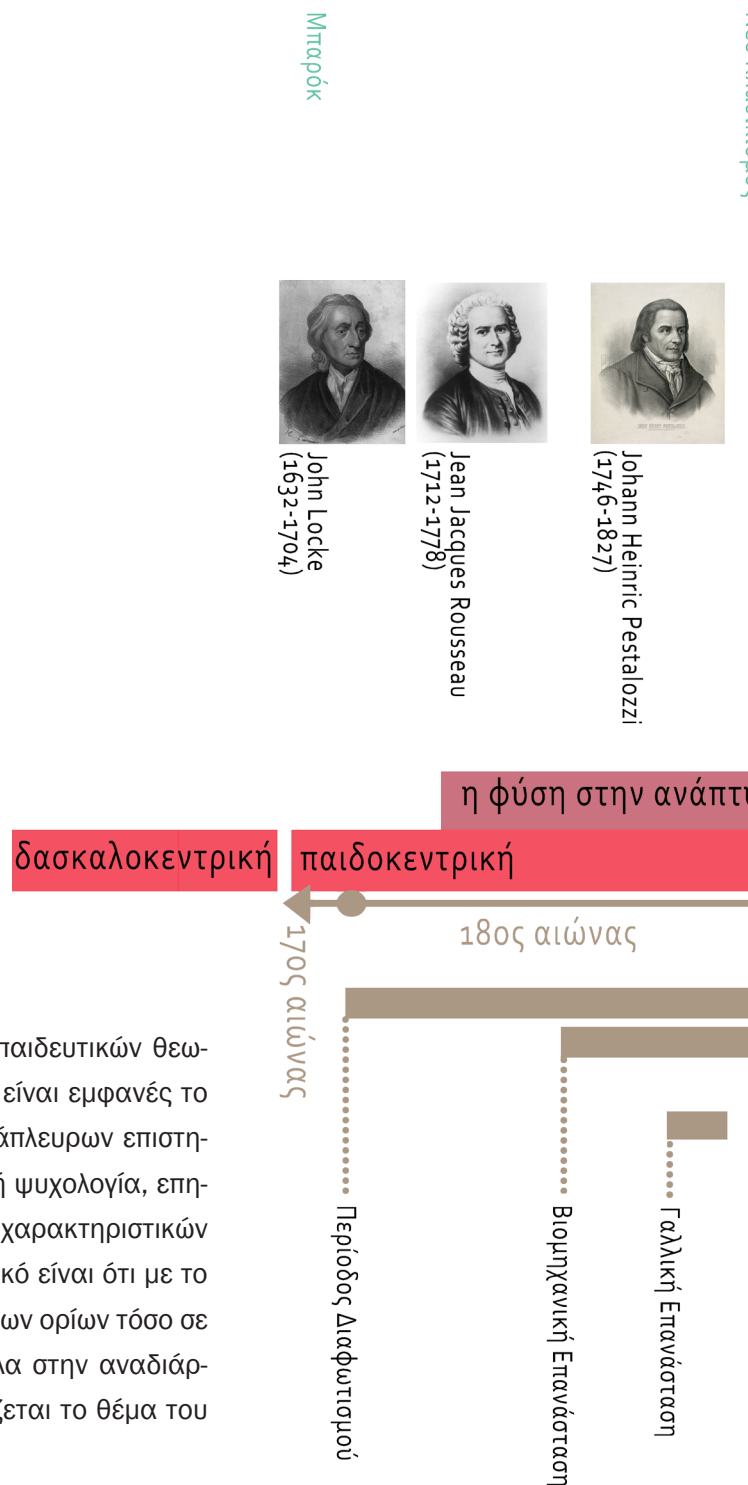
Τα όρια του σχολείου με την πόλη αρχίζουν να διαφοροποιούνται με την έντονη εμπλοκή των γονιών στα δρώμενα του σχολείου, καθώς και αντίστροφα, θέματα της κοινωνίας απασχολούν και μελετώνται από τα παιδιά μέσω της αναδυόμενης διδασκαλίας.

Ρευστοποίηση των ορίων παρουσιάζεται και στο σχολικό πρόγραμμα, αφού τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο κι επιλέγουν τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν.

70 Ceppi G., Zini, M., Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment of young children. Regio Children, Milan, 1998. p.36-43.



Σύντομο χρονοδιάγραμμα αρχιτεκτονικών, εκπαιδευτικών και ιστορικών γεγονότων μεταξύ 17ου και 21ου αιώνα



Μέσα από αυτή τη σύντομη αναδρομή στην ιστορία των εκπαιδευτικών θεωρήσεων και την αναζήτηση των χωρικών τους προεκτάσεων, είναι εμφανές το γεγονός ότι τα ιστορικά δρώμενα, αλλά και η ανάπτυξη παράπλευρων επιστημονικών πεδίων, όπως είναι η φιλοσοφία και η περιβαλλοντική ψυχολογία, επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την διαμόρφωση και έκβαση των χαρακτηριστικών και της μορφής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι με το πέρασμα του χρόνου παρουσιάζεται μια ολική ρευστοποίηση των ορίων τόσο σε κοινωνικό όσο και πολιτιστικό επίπεδο, οδηγώντας παράλληλα στην αναδιάρθρωση των χωρικών ορίων. Στο επόμενο κεφάλαιο, προσεγγίζεται το θέμα του ορίου αυτού, υπό την χωρική του διάσταση.

αρχιτεκτονική

εκπαίδευση

ιστορικά γεγονότα

Herman Hertzberger (1931-2021)

Aldo Van Eyck (1918-1999)

Le Corbusier - Unite de Marseilles - 1952

Walter Gropius - Froebel House - 1924

Ιδρυση Bauhaus - 1919

Hannes Mayer: Δειγματολόγιο Χ Οικονομικό Κτηριο Μοντερνισμός

Art Nouveau
Antoni Gaudi: αρχιτεκτονικές αναζητήσεις μορφής και τεχνολογίας



Ferruccio Lauro Malaguzzi (1920-1994)



B. F. Skinner (1904-1990)



John Watson (1878-1958)



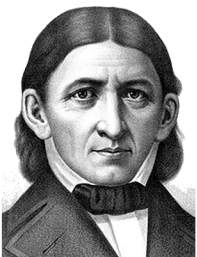
John Dewey (1857-1952)



Maria Montessori (1870-1952)



Rudolf Steiner (1861-1925)



Friedrich Froebel (1782-1852)

συμπεριφορισμός

κοινωνική εκπαίδευση

εμπειρική

ανάπτυξη επιστήμης περιβαλλοντικής Ψυχολογίας

19ος αιώνας

20ος αιώνας

21ος αιώνας

Α' Παγκόσμιος Πόλεμος

Β' Παγκόσμιος Πόλεμος

Ψυχή

Νέο Κλασικισμός



Κωνσταντίνος, 6 χρονών



3. Το όριο ως χωρική διάσταση και ο ρόλος του στην αρχιτεκτονική προσχολικής ηλικίας.

- 3.1. Το όριο ως ο προσωπικός χώρος
- 3.2. Το εδαφικό όριο στην κάτοψη του σχολικού χώρου
- 3.3. Το όριο μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου.
- 3.4. Το όριο κοινωνίας και σχολείου, δημοσίου και ιδιωτικού, ο ρόλος της περιφραξης

‘Η αρχιτεκτονική προσδιορίζει **Όρια** στο χώρο. Προσδιορίζει διάφορες κατηγορίες ορίων με τις οποίες όχι μόνο περικλείεται αλλά περιγράφεται, **Προσδιορίζεται, ο χώρος**. Τα όρια αυτών των προσδιορισμών άλλοτε είναι σαφή, άλλοτε όχι, άλλοτε άμεσα και ασφικτικά και άλλοτε τόσο έμμεσα που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά. Τα όρια αυτά **ΚΑΤΑΝΕΜΟΥΝ** ή **ΣΥΝΔΕΟΥΝ** περιοχές, δίνουν προτεραιότητες, επιτρέπουν **ΣΥΝΕΧΕΙΕΣ ΚΑΙ ΑΣΥΝΕΧΕΙΕΣ**.¹

Δημήτρης Φατούρος

Το θέμα του ορίου, αν και τις πλείστες φορές υποσυνείδητα, αποτελεί ή οφείλει να αποτελεί σημείο προβληματισμού κατά τη διαδικασία σχεδιασμού χώρων για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παρόλο που δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό, η παράμετρος του ορίου στον προσχολικό χώρο έχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του ίδιου χώρου και κατ'επέκταση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών⁷¹.

Το θέμα του ορίου είναι πολυδιάστατο. Σκοπός δεν είναι η λεπτομερής καταγραφή των ψυχολογικών θεωριών επί του θέματος, αλλά μια ανασκόπηση του θέματος μέσα από το πρίσμα των χωρικών διαστάσεων του ορίου. Στο παρόν κείμενο, το όριο αναλύεται σε τέσσερα διακριτά επίπεδα, τα οποία αφορούν άμεσα τον προσχολικό χώρο. Καταρχήν, στην μικρότερη κλίμακα, το όριο εμφανίζεται ως το όριο του προσωπικού χώρου του χρήστη. Υπό αυτή την ενότητα συγκαταλέγονται σημαντικές έννοιες όπως είναι η εδαφοκυριαρχία, η πυκνότητα και ο συνωστισμός. Αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο διαχειρίζεται τον προσωπικό του χώρο και πως αυτό επηρεάζει και επηρεάζεται από το χωρικό περιβάλλον του υποκειμένου σε συνδυασμό με τα ενδογενή χαρακτηριστικά του ίδιου του υποκειμένου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μεγαλύτερης κλί-

71 Ladd G., Herald S., Andrews R., Young Children's peer relations and social competence. Στο: Spodek B., Saracho O.N. Handbook of Research on the Education of Young Children. 2η έκδ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.σ. 23-54.

μακας, αναλύεται η σχέση και η οριοθέτηση ανάμεσα στους επιμέρους χώρους του σχολείου. Οι διαχωριστικές επιφάνειες ανάμεσα στους χώρους (τις τάξεις συνήθως) αναθεωρούνται και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος τους στο σχολικό χώρο σε συνάρτηση και με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αναζητείται νέα πρόταση για τη διαχείριση των 'ενδιάμεσων' αυτών χώρων, καταργώντας την έννοια του ορίου ως διαχωριστικό στοιχείο και αποδίδοντάς του την έννοια του συνδετικού ενδιάμεσου χώρου. Στη συνέχεια, τίθεται η προβληματική της σχέσης του εσωτερικού χώρου με τον εξωτερικό. Το όριο του 'μέσα' και του 'έξω' έχει προβληματίσει τόσο εκπαιδευτικούς όσο και αρχιτέκτονες των σχολικών χώρων. Η ποιότητα αυτών των ορίων διαμορφώνει τη σχέση του κτιστού χώρου με τη σχολική αυλή, καθορίζοντας παράλληλα εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και μαθησιακές συμπεριφορές. Τέλος, στην μακροκλίμακα του θέματος, αναλύεται το όριο του συνολικού σχολικού χώρου. Στην πρακτική του υπόσταση εννοώντας την μέθοδο περίφραξης και ασφάλειας του χώρου, ενώ σε πιο θεωρητικό επίπεδο αναφερόμενο στην αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ της κοινω-νίας και του σχολείου.

Εισάγοντας την θεματική του ορίου, είναι σημαντικό καταρχήν να παρατεθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι οι διάφορες πιθανές διαβαθμίσεις του σε συνάρτηση με τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους το όριο μορφώνεται. Η διάκριση των ορίων γίνεται, καταρχήν, σε σχέση με την 'ένταση' με την οποία τα όρια αυτά διαχωρίζουν ή συνενώνουν έναν τόπο. Έτσι, μπορούν να χωριστούν σε μαλακά και σκληρά, με πολλές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις. Στην ακραία θέση των μαλακών ορίων, βρίσκονται τα 'αόρατα' όρια. Πρόκειται για τους άγραφους κανόνες του τι πρέπει και δεν πρέπει, τους οποίους θέτει η κοινω-νία. Έτσι, παρόλο που δεν υπάρχει από όριο γύρω από ένα άτομο, υπάρχει το όριο του προσωπικού χώρου, το οποίο όταν κάποιος παραβεί προκαλεί δυ-

σάρεστα συναισθήματα στο υποκείμενο. Στο άλλο άκρο των σκληρών ορίων, κατατάσσεται ένα ολοκληρωτικά συμπαγές και διαχωριστικό σύστημα (π.χ. συμπαγής τοιχοποιία) το οποίο χωρίζει το χώρο σε δύο εντελώς ξεχωριστές οντότητες με καμία μεταξύ τους επαφή(οπτική, ακουστική, προσπελασιμότητας). Μεταξύ των πιο πάνω βρίσκονται οι ενδιάμεσες διαβαθμίσεις. Οι διαβαθμίσεις αυτές είναι άπειρες σε αριθμό. Περιληπτικά αναφέρονται μερικές: η αλλαγή υλικότητας στο δάπεδο μπορεί να καθορίσει όρια, η παρουσία μικρών στυλίσκων εμποδίζει την προσπέλαση σε μεγάλα οχήματα σε ένα χώρο, η περιφραξη ενός σπιτιού επιτρέπει τον μερικό έλεγχο προσβασιμότητας, ένας διάφανος τοίχος (πχ γυάλινος) απαγορεύει την πρόσβαση, αλλά επιτρέπει την οπτική επαφή, καθώς και πιθανότατα μερική ακουστική επαφή. Μέσα από αυτά τα λίγα παραδείγματα είναι εμφανής η ποιοτική διαμόρφωση των ορίων μέσω της υλικότητάς τους, καθώς και το γεγονός ότι μια μορφή οριοθέτησης μπορεί να καθιστά όριο ως προς μια παράμετρο (π.χ. προσπελασιμότητα) ενώ να μην ισχύει το ίδιο ως προς μια δεύτερη (πχ. οπτική επαφή).

Σημαντική είναι η αναφορά στον ρόλο των ορίων σε σχέση με την διαφοροποίηση των ποιότητων μεταξύ των δύο χώρων που διαχωρίζει ή συνενώνει το όριο. Το όριο μπορεί να συνενώνει δύο ομοιογενείς χώρους με παρόμοια χαρακτηριστικά (π.χ. δύο αίθουσες διδασκαλίας) ή να συνενώνει δύο ανόμοιους μεταξύ τους χώρους. Η πιο συνήθης έννοια του ορίου στην αρχιτεκτονική είναι στον διαχωρισμό ιδιωτικού και δημόσιου χώρου. Όπως και η ίδια έννοια του ορίου, έτσι και η διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτηρίζεται από πολλές διαβαθμίσεις. Η ανάγκη για χαρακτηρισμό αυτών των ενδιάμεσων διαβαθμίσεων οδήγησε στην χρήση των όρων ημι-δημόσιο και ήμι-ιδιωτικό. Η έννοιες δημόσιο και ιδιωτικό είναι έννοιες σχετικές. Έτσι, η αυλή ενός σπιτιού είναι πιο ιδιωτική από τον δρόμο, αλλά πιο δημόσια από το σαλόνι. Ενώ με τη σειρά του το σαλόνι

του σπιτιού είναι πιο δημόσιο σε σύγκριση με το υπνοδωμάτιο του σπιτιού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της εκκλησιαστικής αρχιτεκτονικής, όπου η ανύψωση του εδάφους και το χαμήλωμα της οροφής σηματοδοτούν το ιερό στην καρδιά του χώρου. Παρόμοιες διαβαθμίσεις χώρου μπορούν να παρατηρηθούν και στον σχολικό χώρο, όπου η πρόσβαση δεν επιτρέπεται σε όλα τα σημεία του κτηρίου από όλους⁷². Η διάκριση αυτή και οι διαβαθμίσεις θα ήταν αδύνατες χωρίς την παρουσία των ορίων.

Για σκοπούς ανάλυσης και μελέτης του θέματος, παρατίθενται στη συνέχεια, παράλληλα με το θεωρητικό υπόβαθρο, επεξηγηματικά παραδείγματα υφιστάμενων σχολικών εγκαταστάσεων προσχολικής ηλικίας. Τα παραδείγματα αυτά δεν κρίνονται για την αρχιτεκτονική τους ποιότητα, παρά μόνο αναλύονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά αρχιτεκτονικά στοιχεία τους, τα οποία αφορούν την παρούσα μελέτη. Μεταξύ άλλων, δίδεται έμφαση σε τέσσερα παραδείγματα τα οποία επιλέχθηκαν αφού παρουσιάζουν ενδιαφέρων στα συγκεκριμένα μελετώμενα χαρακτηριστικά, καλύπτοντας παράλληλα μια ευρεία γκάμα τυπολογιών. Τα παραδείγματα αυτά είναι: Το Νηπιαγωγείο στο **Jading New Town στη Σαγκάι** της Κίνας, του αρχιτεκτονικού γραφείου Atelier Deshaus, το νηπιαγωγείο **El Porvenir**, στην Μπόσα της Κολομβίας, του αρχιτέκτονα Giancarlo Mazzanti, το νηπιαγωγείο **Lotte, στο Tartu της Εσθονίας του γραφείου Kavakava**, και τέλος, το νηπιαγωγείο **Lucinahaven**, στο Ταυλον της Δανίας, από το αρχιτεκτονικό γραφείο Cebra.

72 Ψυλλίδης, Α., Το δίπολο δημόσιο-ιδιωτικό: Οι κλασσικές προσεγγίσεις, Ιούνιος 2006. στο www.greekarchitects.gr. προσπ. 24/12/2012.

Πόσο προνομιούχες σε βάθος είναι οι **ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΗΣΕΙΣ** ενός **ΠΑΙΔΙΟΥ!** Ευτυχισμένο το παιδί που υπήρξε κάτοχος, αληθινός κάτοχος εκείνης της μοναξιάς! Είναι καλό, είναι **ΥΓΕΙΕΣ**, να 'χει ένα παιδί τις ώρες της ανίας του, να γνωρίσει τη διαλεκτική του υπερβολικού παιχνιδιού και της χωρίς λόγο ανίας, της καθαρής πλήξης (...). Την ανία που δεν οφείλεται σε μια έλλειψη συντρόφου στο παιχνίδι! Δεν υπάρχουν παιδιά που εγκαταλείπουν το παιχνίδι για να πάνε να βαρεθούν σε μια γωνιά της σοφίτας; **Σοφίτα της πλήξης μου**, πόσες φορές δε σε νοστάλγησα όταν η πολύμορφη ζωή μ' έκανε να χάσω τη φύτρα

ΟΠΟΙΑΣΔΗΠΟΤΕ ΛΕΥΤΕΡΙΆΣ. Gaston Bachelard¹

1 G. Bachelard., Η ποιητική του χώρου, Εκδόσεις Χατζηνικολή, 5η έκδοση, 1982, σ. 43.

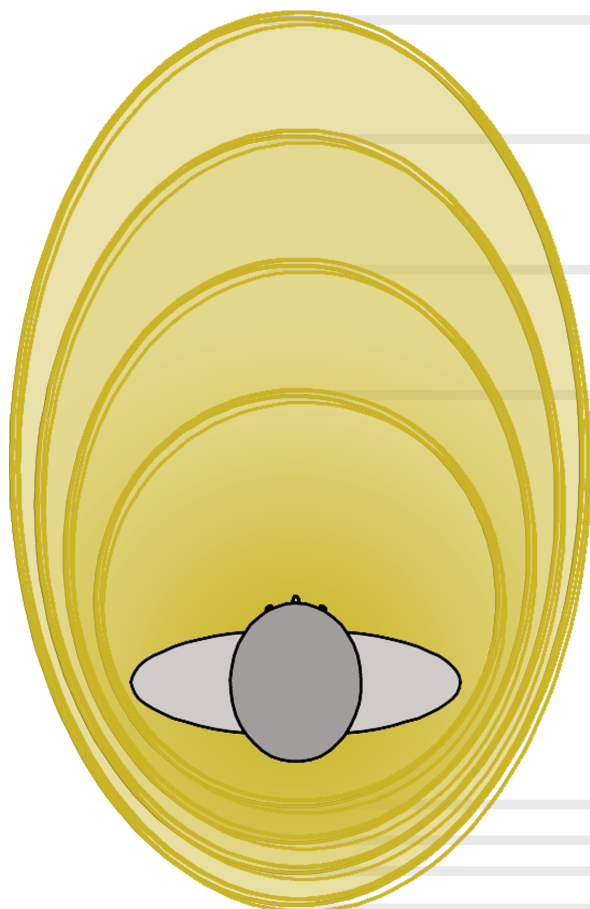
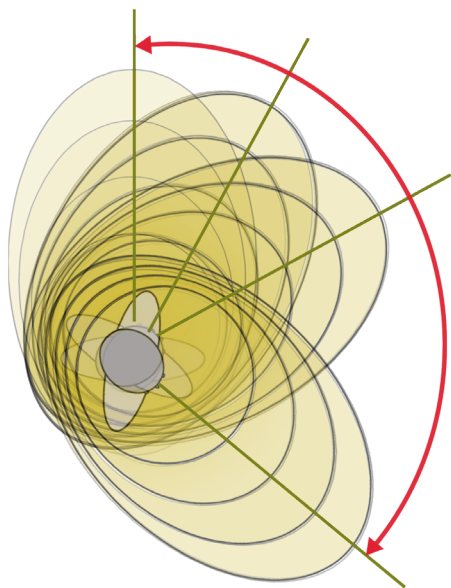
3.1. Το όριο ως ο προσωπικός χώρος

Το όριο στην μικροκλίμακά καθορίζεται στην παρούσα μελέτη ως ο προσωπικός χώρος του εκάστοτε υποκειμένου. Ως προσωπικός χώρος ορίζεται ο χώρος εκείνος ο οποίος περιβάλλει το άτομο και τυχόν παραβίασή του προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο υποκείμενο. Πρόκειται για ένα μετακινούμενο χωρικό όριο, το οποίο φέρεται από το άτομο στο οποίο 'ανήκει'. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η θέση του κεφαλιού και η εμβέλεια της κίνησης των χεριών επηρεάζουν τον προσωπικό χώρο του υποκειμένου, ώστε τελικά ο χώρος αυτός να προεκτείνεται προς τα εμπρός, έχοντας διπλάσια απόσταση από το σώμα σε σχέση με πίσω⁷³.

Οι ερευνητές των θεμάτων του προσωπικού χώρου (Hall, Moles και Rohmer, Lewin), περιγράφουν το χώρο αυτό ως κύκλους που περιβάλλουν το ανθρώπινο σώμα σαν διαστρωματώσεις κρεμμυδιού. Πιο κοντά στο σώμα, σύμφωνα με τον Hall, βρίσκεται η απόσταση οικειότητας (το ίδιο το σώμα) και επεκτεινόμενοι βρίσκονται η προσωπική απόσταση (απόσταση που κινούνται τα χέρια), η κοινωνική απόσταση (π.χ. η απόσταση μεταξύ δύο ατόμων σε μια φιλική συζήτηση) και τέλος η δημόσια απόσταση (π.χ. απόσταση μεταξύ δύο ξένων)⁷⁴. Αντίστοιχα, σε χωρικές διαστάσεις οι αποστάσεις αυτές πιθανώς να κυμαίνονται από την

73 Amaoka T., Laga H., Suguru S., Nakajima M., Personal space-based modeling of relationships between people for new human-computer interaction, Τόκιο.

74 Hall, E., The Hidden Dimension, Garden City, New York, 1966, σ.113-131.



Δημόσια απόσταση
επικοινωνία με άγνωστο άτομο

Κοινωνική απόσταση
επικοινωνία με γνωστό άτομο
(π.χ. επαγγελματικά)

Προσωπική απόσταση
επικοινωνία με φιλικό άτομο

Απόσταση οικειότητας
επικοινωνία με στενό άτομο

απόσταση που μπορούν να διανύσουν τα χέρια, μέχρι το δωμάτιο, το κτήριο, την γειτονιά και την περιοχή. Η κριτική που δέχτηκε ο Hall, **εναπόκειται στο γεγονός** ότι έδωσε συγκεκριμένες διαστάσεις στις αποστάσεις αυτές. Αντιθέτως, οι διαστρωματώσεις αυτές είναι απολύτως εξαρτώμενες από την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο του υποκειμένου, την κουλτούρα του, και την προσωπικότητά του. Έτσι, διαφορετικά ορίζεται η κάθε απόσταση των επιπέδων προσωπικού χώρου για το εκάστοτε υποκείμενο⁷⁵.

Βασικός ενδογενής παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την αντίληψη του προσωπικού χώρου, είναι η ηλικία του ατόμου. Ένα νεογνό αναγνωρίζει ως προσωπικό του χώρο μόνο ότι αγγίζει το σώμα του. Μέχρι την ηλικία του ενός έτους, ο προσωπικός χώρος επεκτείνεται στο χώρο του δωματίου και μόλις περπατήσει στο χώρο του σπιτιού, ή του σχολείου του. Μέχρι την ηλικία των 5-6 χρονών ο προσωπικός χώρος πιθανώς να επεκτείνεται μέχρι και τα όρια της γειτονιάς. Η διαμόρφωση του προσωπικού χώρου φαίνεται και μέσω της διαμόρφωσης των προσωπικών, κοινωνικών σχέσεων του παιδιού. Σε ηλικία μόλις δύο μηνών το βρέφος αρχίζει να αναγνωρίζει και να συνδέεται με άτομα, μέχρι 6 μηνών απευθύνει χαμόγελα σε οικεία άτομα, ενώ μέχρι την ηλικία των 2 ετών, μπορεί να εξερευνήσει το χώρο και να δημιουργήσει φιλίες, επιλέγοντας τους φίλους του. Επιπλέον, τα παιδιά είναι λιγότερο ευαίσθητα στην παραβίαση του προσωπικού τους χώρου, αφού δεν έχουν ακόμη θέσει τα αυστηρότερα όρια του ενήλικα⁷⁶.

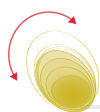
Πέρα από τους προαναφερθέντες ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τον

Διαμόρφωση - μετακίνηση προσωπικού χώρου ανάλογα με την περιστροφή του κεφαλιού ή και κορμού.

75 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44

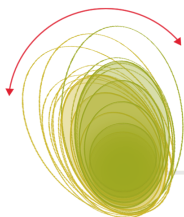
76 Hashmi H., *Psychology: Personal space and territoriality*, In Daily Times Newspaper, 10/12/2006, σ.32

Διαμόρφωση πεδίου του προσωπικού χώρου σε συνάρτηση με την ηλικία του ατόμου.



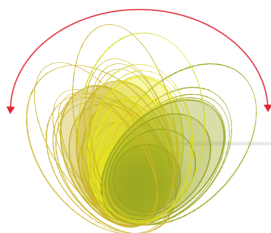
0-1 χρονών

οικογενειακό περιβάλλον
δωμάτιο



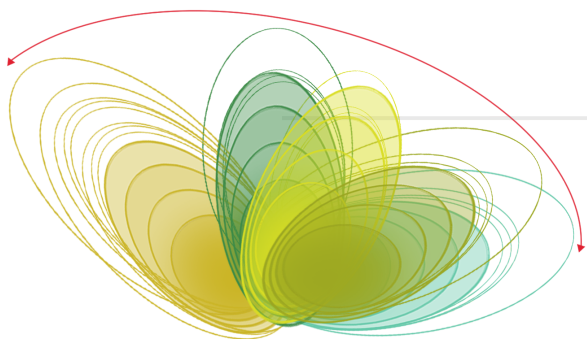
1-3 χρονών

οικογενειακό περιβάλλον
κατοικία
σχολικός χώρος



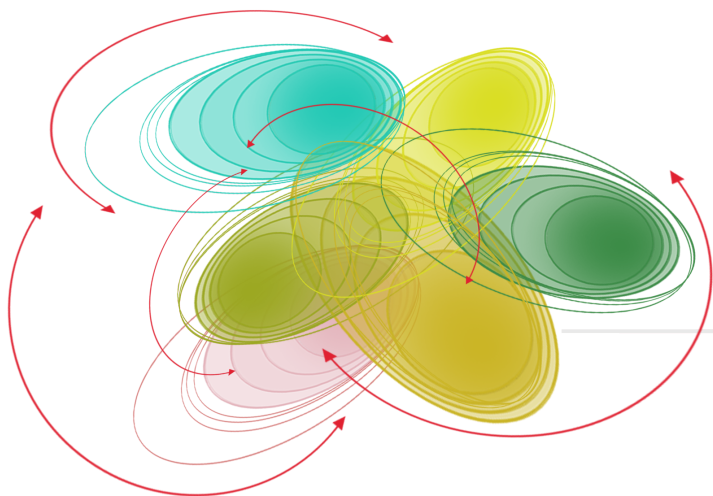
3-5 χρονών

οικογενειακό περιβάλλον
κατοικία
αυλή κατοικίας
σχολικός χώρος



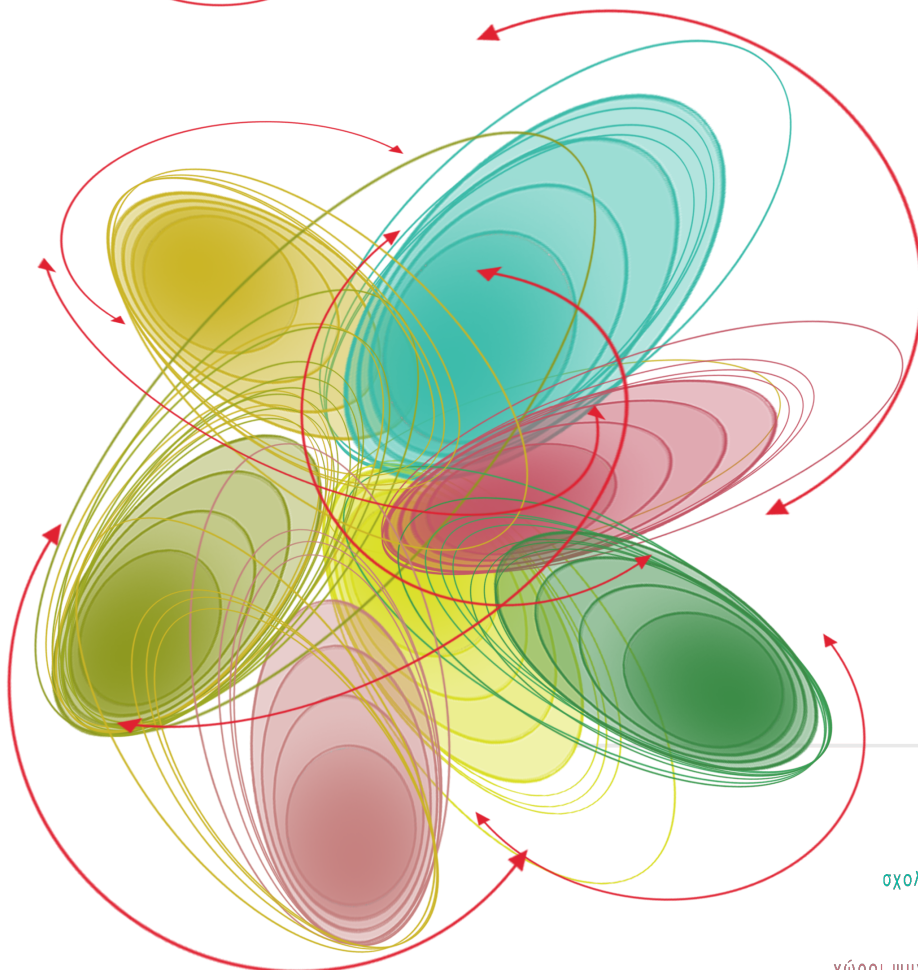
5-12 χρονών

οικογενειακό περιβάλλον
κατοικία
αυλή κατοικίας
σχολικός χώρος
φιλική κατοικία
σχολή ενδιαφέροντος (χορός,
αθλητισμός)



12-15 χρονών

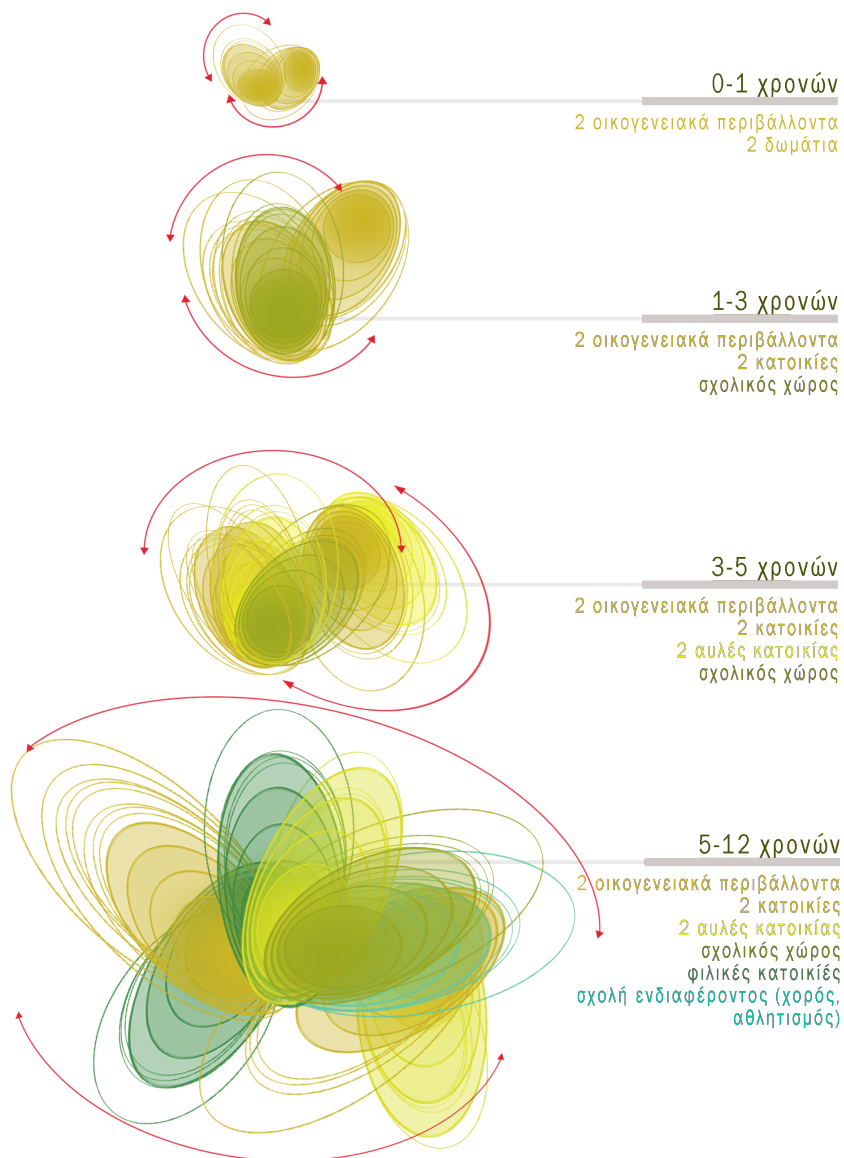
- οικογενειακό περιβάλλον
- κατοικία
- αυλή κατοικίας
- σχολικός χώρος
- φιλική κατοικία
- σχολή ενδιαφέροντος (χορός, αθλητισμός)
- γειτονιά
- πλατεία περιοχής



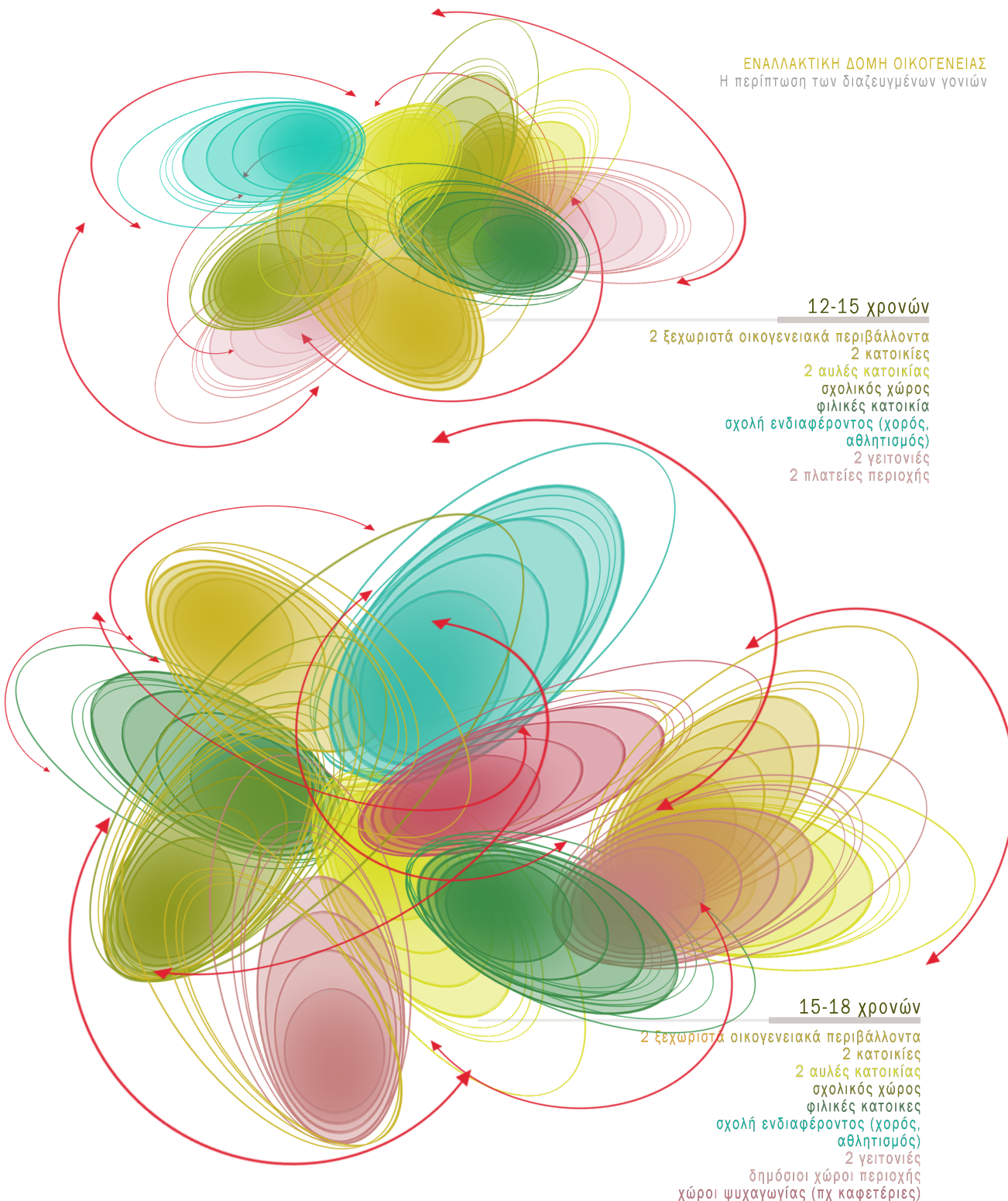
15-18 χρονών

- οικογενειακό περιβάλλον
- κατοικία
- αυλή κατοικίας
- σχολικός χώρος
- φιλική κατοικία
- σχολή ενδιαφέροντος (χορός, αθλητισμός)
- γειτονιά
- δημόσιοι χώροι περιοχής
- χώροι ψυχαγωγίας (πχ καφετέριες)

Διαμόρφωση πεδίου του προσωπικού χώρου σε συνάρτηση με την ηλικία του ατόμου.



ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
Η περίπτωση των διαζευγμένων γονιών



προσωπικό χώρο, παρουσιάζονται και κάποιοι εξωγενείς, όπως είναι τα χωρικά χαρακτηριστικά του χώρου στον οποίο βρίσκεται το υποκείμενο. Η ανάγνωση του χώρου ως σύνολο ομοιογενών προσωπικών χώρων, με όμοια χαρακτηριστικά και ανάγκες, οδηγεί στο σχεδιασμό χώρων χωρίς ταυτότητα, ισοπεδωτικούς ως προς τη διαφορετικότητα του ατόμου. Με βάση αυτή την παραδοχή σχεδιάζονται τα πλείστα σχολικά κτήρια μέχρι τις μέρες μας. Αντίθετα, σχεδιάζοντας ένα χώρο λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα του εκάστοτε ατόμου και κατά συνέπεια των ποιτήτων του προσωπικού χώρου, δημιουργούνται τόποι ευέλικτοι στην προσαρμογή των εκάστοτε αναγκών, με εμφανή τα σημάδια ταυτότητας των χρηστών. Ο χώρος διαφοροποιείται και επιδέχεται αλλαγές ώστε ο χώρος να είναι ίδιος μόνο όσο ισχύει το 'Εδώ - Εγώ - Τώρα', δηλαδή στο συγκεκριμένο χώρο, με τη συγκεκριμένη δράση του συγκεκριμένου ατόμου, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Έτσι, επανέρχεται το θέμα της αμφίδρομης σχέσης του ατόμου με το χωρικό περιβάλλον του⁷⁷.

Επιπρόσθετα, η οικειότητα που νιώθει ένα παιδί με τον χώρο του, διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο το παιδί εξερευνά το περιβάλλον του και δημιουργεί φιλικές σχέσεις⁷⁸. Η ποιότητα των δραστηριοτήτων διαμορφώνει την ποιότητα επαφής μεταξύ των παιδιών και κατ'επέκταση της ανάλογης διαμόρφωσης του προσωπικού χώρου. Έτσι, δραστηριότητες με δημιουργικό χαρακτήρα, αλλά ταυτόχρονα ο περιορισμός της καθοδήγησης από ενήλικα, οδηγούν σε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών⁷⁹.

77 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44

78 Giffort, R., *Personal Space in Nursery School Children*, University of Guelph, 1978.

79 ο.π.

Οι ίδιοι ενδογενείς, αλλά και εξωγενείς παράγοντες, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τους όρους πυκνότητα και συνωστισμός⁸⁰. Έχει αποδειχτεί μέσα από έρευνες ότι το δυσάρεστο συναίσθημα του συνωστισμού οδηγεί σε ανεπιθύμητες ενέργειες, σε μείωση του αισθήματος αυτοελέγχου, αλλά και αύξηση των επιπέδων άγχους. Παρόλα αυτά η χωρική διαμόρφωση της αίθουσας, μπορεί να μειώσει το αίσθημα συνωστισμού, ακόμη κι όταν η πυκνότητα των χρηστών παραμένει η ίδια.

Όπως προαναφέρθηκε, η χωρική υπόσταση είναι καθοριστική για την ποιότητα του προσωπικού χώρου. Έρευνες έχουν υποστηρίξει πως τάξεις με διακριτές ατομικές γωνιές, όπου το παιδί μπορεί να ξεχωρίσει από την ομάδα και να ασχοληθεί με ατομική δραστηριότητα ανενόχλητο για κάποιο χρόνο, οδηγεί σε βελτίωση της συμπεριφοράς. Αντίθετα, τάξεις με μεγάλη πυκνότητα, και έλλειψη προσωπικού χώρου, οδηγούν σε δυσάρεστα αποτελέσματα στον τομέα της συμπεριφοράς⁸¹. Τα παιδιά από την προσχολική ηλικία, τείνουν να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Η διαδικασία αυτή αποτελεί σημαντική πτυχή της εξέλιξής τους. Παράλληλα, η παρατήρηση και μόνο ενός παιδιού μαρτυρεί την τάση που τα παιδιά έχουν προς τους χώρους μικρής κλίμακας, χώρους στους οποίους μπορούν να κρυφτούν και να απομονωθούν, όπως τα δεντρόσπιτα, τα κουκλόσπιτα και τις αυτοσχέδιες κρυψώνες. Μέσα εκεί, δίνεται η ευκαιρία στα

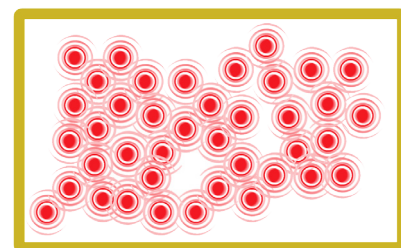
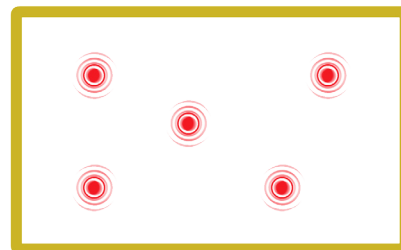
80 Σύμφωνα με την Carol S. Weinstein, ο όρος πυκνότητα αναφέρεται στην μαθηματική μονάδα του αριθμού των ατόμων που βρίσκονται σε ένα δεδομένο χώρο, ενώ συνωστισμός είναι η υποκειμενική κρίση της μεγάλης πυκνότητας. Weinstein C.S., *The physical environment of the School: A Review of the Research*. 'Review of Educational Research, Vol. 49 No 4, p. 577-610.

81 Ladd G., Herald S., Andrews R., Young Children's peer relations and social competence. Στο: Spodek B., Saracho O.N. *Handbook of Research on the Education of Young Children*. 2η έκδ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.σ. 23-54.

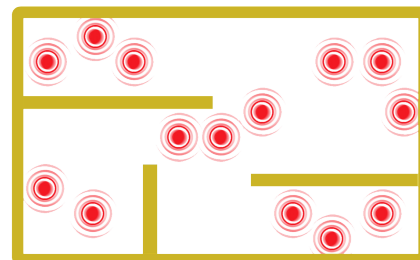
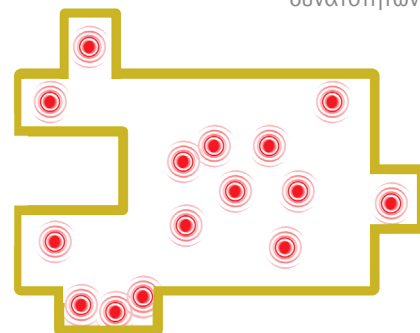
παιδιά να αυτοσχεδιάσουν, να δημιουργήσουν και να φανταστούν τα δικά τους παιχνίδια, τους δικούς τους κόσμους. Η ανάγκη τους αυτή για προσδιορισμό του δικού τους προσωπικού και ιδιωτικού χώρου, αλλά και της απομόνωσής τους μέσα σε αυτόν, αποτελεί τρόπο ανάπτυξης της ανεξαρτησίας τους, της αυτονομίας τους, της προσωπικής ταυτότητάς τους, αλλά και αυτοπεποίθησης τους. Ο Dudek, κρίνει ως απαραίτητο συστατικό ενός ώριμου χώρου παιδιών προσχολικής ηλικίας, την παρουσία κρυφών και ατομικών γωνιών παρόλη τη δυσκολία επιτήρησης που η ένταξη τέτοιων χώρων επιφέρει⁸². Την ίδια άποψη υιοθετεί ο Herman Hertzberger, στηρίζοντας την θεωρητική του άποψη έμπρακτα, μέσα από τον σχεδιασμό των τάξεων του Μοντεσσोरιανού σχολείου στο Delft⁸³.

Πιο αναλυτικά τα ‘κρυμμένα’ χωρικά όρια στα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας διαμορφώνουν τα προσωπικά όρια των χρηστών, την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των προσωπικών χώρων της ομάδας των χρηστών, αλλά και την λειτουργικότητα της αίθουσας. Η διαμόρφωση των μετακινούμενων υλικών στοιχείων της αίθουσας, διαμορφώνει ποικιλία λειτουργικών δυνατοτήτων και κατ επέκταση διαμορφώνει τον προσωπικό χώρο των χρηστών, αλλά κυρίως της σχέσης αυτών μεταξύ τους. Έτσι, σε μια τάξη ‘παραδοσιακής’ διαμόρφωσης, η θέση της έδρας και κατ επέκταση του διδάσκοντα είναι σαφώς ορισμένη μέσα στο χώρο. Ο χώρος των μαθητών στην ίδια αίθουσα είναι ομοιογενής με την μόνη διαφοροποίηση την απόσταση από τον χώρο του διδάσκοντα. Η αίθουσα αυτή είναι καταλληλότερη για μια δασκαλοκεντρική εκπαιδευτική μέθοδο. Στις παιδοκεντρικές μεθόδους, τα όρια μεταξύ του χώρου του διδάσκοντα κι αυτού

Πυκνότητα και συνωστισμός



Αίθουσες διδασκαλίας με διάρθρωση του χώρου ώστε να δημιουργηθούν διακριτοί χώροι διαφορετικών ποιοτήτων και κατ επέκταση διαφορετικών χρηστικών δυνατοτήτων.



παιδιά στο χώρο

82 Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 2η έκδ. Spon Press 2000 (1η έκδ., 1996) σ. 103-104.

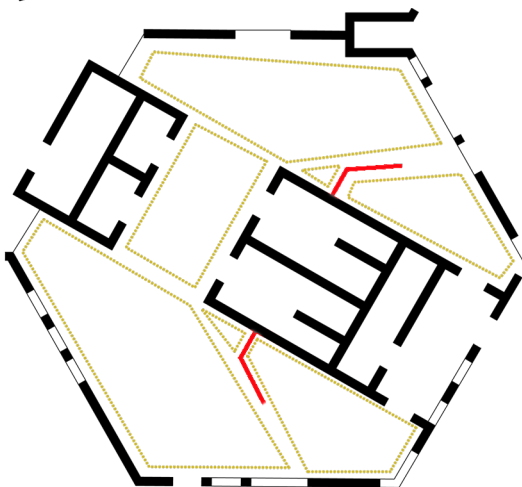
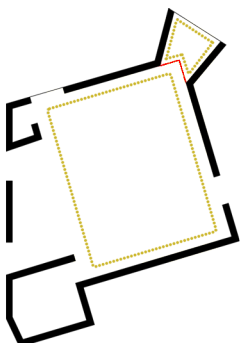
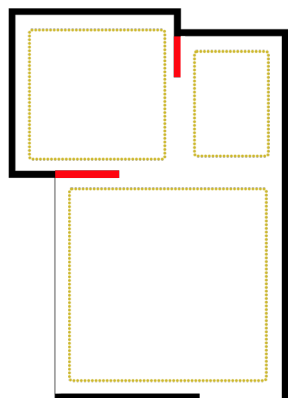
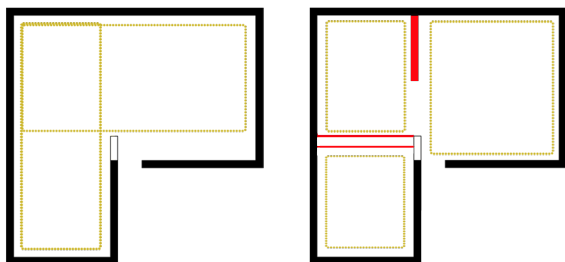
83 Hertzberger, H., Space and Learning, Lessons in Architecture 3, 010 Publishers, Rotterdam, 2008.σ.22-39.

Κέντρο Νέων στο Roskilde
Cornelius & Voge Architects
Δανία
πηγή: <http://www.dezeen.com>



Leimond Nagahama Nursery School
Archivision Hirotsu Studio
Ιαπωνία
πηγή: Ehmann, S., Borges, S., Klanten R.,
Learn for Life. New Architecture for New
Learning. Gestalten, Βερολίνο, 2012.





Όρια εντός της αίθουσας διδασκαλίας
Ανάλογα με τον τρόπο που 'διαβάζεται'
ένας χώρος, μέσα από τη διαμόρφωσή
του, διαφοροποιούνται οι χρηστικές του
δυνατότητες. Διαφορετικού σχήματος
αίθουσες, ανεξάρτητα από το εμβαδόν τους,
μπορούν να διαμορφώσουν ποικιλία χώρων,
για διαφορετικές ομάδες χρηστών (μικρές
και μεγάλες ομάδες, ατομικές γωνιές). Έτσι,
διαχωριστικά χωρίσματα, τοιχία, υψομετρικές
διαφορές, έπιπλα, επιστρατεύονται συχνά
για τη διαμόρφωση του χώρου σε διακριτές
περιοχές.

Μοντεσσोरριανό Σχολείο στο Delft
Herman Herzberger
Ολλανδία

πηγή: Hertzberger H., Μαθήματα
για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής,
Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα,
2002

Leimond Nagahama Nursery School
Archivision Hirotoni Studio
Ιαπωνία

πηγή: Ehmann, S., Borges, S., Klanten R.,
Learn for Life. New Architecture for New
Learning. Gestalten, Βερολίνο, 2012.

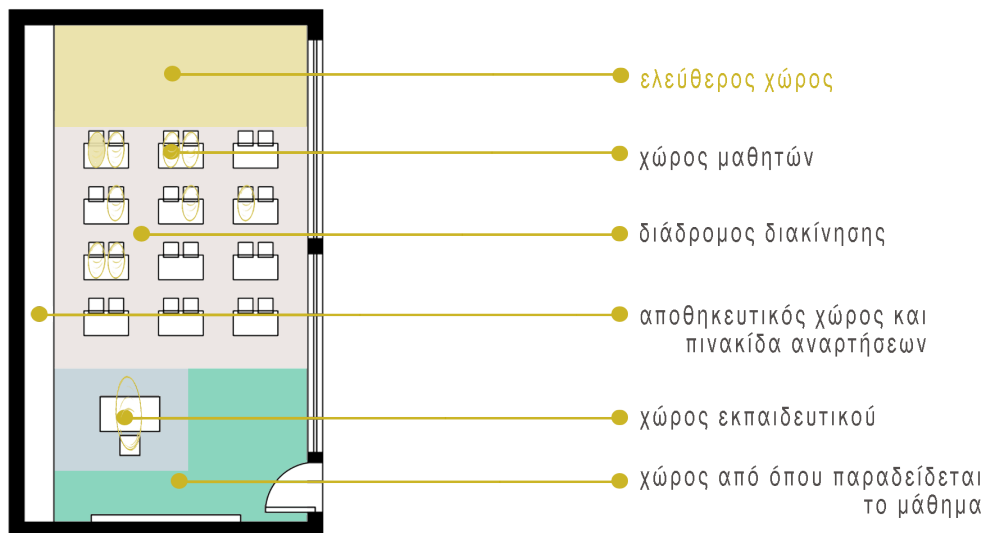
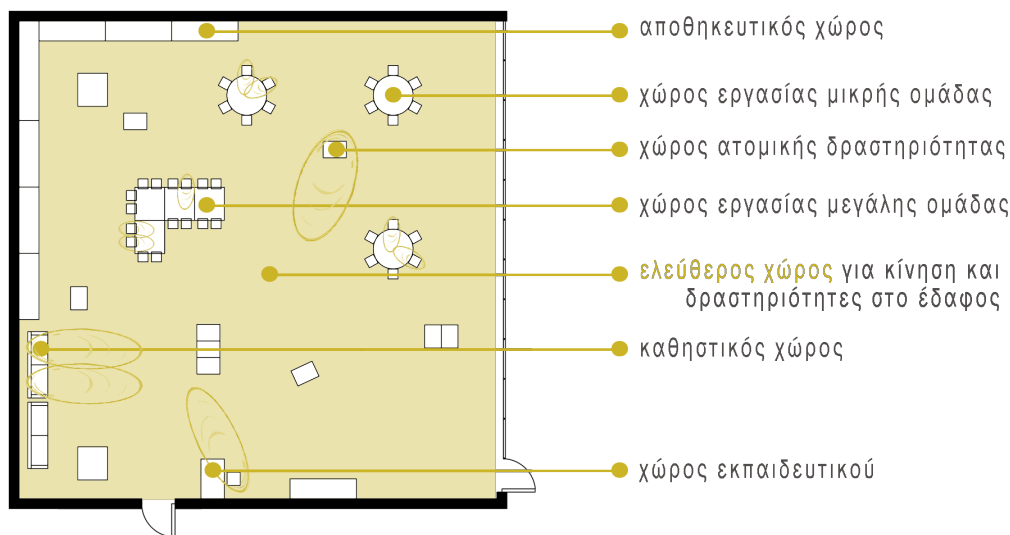
Κέντρο Νέων στο Roskilde
Cornelius & Vogé Architects
Δανία

πηγή: <http://www.dezeen.com>

Lucinahaven Kindergarten
Cebra Architects
Δανία

πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture.
Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις
LINKS

Η ελευθερία του χώρου είναι ανάλογη με την ελευθερία των ρόλων των μαθητών κι εκπαιδευτικών. Σε μια δασκαλοκεντρικής μεθόδου αίθουσα, παρατηρείται σαφώς μεγαλύτερος ελεύθερος χώρος. Αυτό αντικατοπτρίζεται στην ελευθερία της κίνησης, της οργάνωσης, της χρήσης και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος που λαμβάνει χώρα σε αυτές.



Αίθουσα παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος του σχολείου Katarina Frankopan Randic - Turato Architects Krk, Κροατία
 πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 280

‘Παραδοσιακή’ Αίθουσα δασκαλοκεντρικού συστήματος πηγή: προσωπικό αρχείο



των μαθητών αρχίζουν να μην είναι τόσο ευδιάκριτα. Τόσο οι μαθητές, όσο και ο δάσκαλος, έχουν τον προσωπικό τους χώρο στην αίθουσα, ο οποίος όμως είναι πιο ευέλικτος και διαμορφώσιμος ανάλογα με την δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα. Ο δάσκαλος, κινείται πιο ελεύθερος και έχει την ευκαιρία να πλησιάσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη δυνατότητα κίνησης αλλά και επαφής μεταξύ τους, παράμετροι οι οποίες κρίνονται σημαντικές για την εξερεύνηση του χώρου και κατ'επέκταση καθοριστική στην εκπαιδευτική φιλοσοφία των παιδοκεντρικών εκπαιδευτικών θεωρήσεων.

Ordrup School
Rosan Bosch & Rune Fjord architects
Gentofte, Δανία
πηγές: <http://edu.blogs.com>
<http://coolboom.com>,
10/10/2012

Panyaden School
24h Architecture
Chiang Mai, Ταϊλάνδη
πηγή: Ehmann, S., Borges, S., Klanten
R., Learn for Life. New Architecture for
New Learning. Gestalten, Βερολίνο,
2012, σ. 67.

3.2. Το εδαφικό όριο στην κάτοψη του σχολικού χώρου

Σύμφωνα με τον Δημήτρη Γερμανό, η τάξη επηρεάζεται και προσδιορίζεται από τον υλικό χώρο (την αρχιτεκτονική υποδομή), την κοινωνική δομή (πρότυπα, αξίες της κοινωνίας, κανόνες πειθαρχίας, τα χαρακτηριστικά των χρηστών), τη διδακτική μέθοδο, αλλά και την ομάδα των ανθρώπων που ανήκουν σε αυτήν. Επιπλέον, το ψυχολογικό κοινωνικό περιβάλλον της επηρεάζεται στην μακροκλίμακα από την κοινωνία και στην μικροκλίμακα από το εσωτερικό της ίδιας της σχολικής μονάδας. Έτσι, σύμφωνα πάντα με τον Γερμανό, η τάξη διακρίνεται από τέσσερις διαστάσεις: την σχολική κουλτούρα, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, την διδακτική παρουσία του εκπαιδευτικού, καθώς και την σχέση του μαθητή με τον εαυτό του. Είναι αναμενόμενο από τα προαναφερθέντα ότι η τάξη ως χωρική οντότητα, υπόκειται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο χρόνο, αφού επηρεάζεται από πληθώρα συγκυρίων, οι οποίες ενδεχομένως μεταβάλλονται στο χρόνο, όπως τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις, την κουλτούρα, την οικονομικό πολιτισμική δραστηριότητα, ακόμη και την πολιτική κατάσταση της εκάστοτε εποχής⁸⁴.

Στην πρώτη μορφή του ο προσχολικός χώρος αποτελείτο από ένα ενιαίο χώρο, ο οποίος δεχόταν παιδιά με σκοπό απλά να τα προστατεύσει μέχρι την ώρα

84 Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 65-109.

που θα τα παραλάμβαναν οι γονείς. Με την αναγνώριση της εκπαιδευτικής σημασίας κατά την προσχολική ηλικία παρατηρείται ο διαχωρισμός των παιδιών σε τάξεις με κριτήριο την ηλικία τους. Η σχολική αίθουσα χαρακτηρίζεται από αυστηρά όρια. Ο διαχωρισμός κάθε σχολικής ενότητας είναι αυστηρός με σταθερές τοιχοποιίες και κλειστές πόρτες.

Με τον Διαφωτισμό οι διάφορες εκπαιδευτικές θεωρίες αναγνώρισαν τόσο την σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης όσο και του χώρου στον οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Τα παιδιά διαχωρίζονται ακόμη σε ηλικίες και οργανώνονται σε τάξεις περνώντας το χρόνο τους σε μικρότερους χώρους με συνομήλικους συμμαθητές. Στη συνέχεια όμως, οι εκπαιδευτικές θεωρήσεις, αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα της συνδιαλλαγής παιδιών διαφορετικής ηλικίας, αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα της σχολικής αυλής και προσθέτοντας δραστηριότητες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι οποίες προϋποθέτουν την χρήση ειδικών εργαστηρίων, αρχίζουν να σπάνε τα αυστηρά όρια της εκπαιδευτικής τάξης. Τα παιδιά αφιερώνουν μεγάλο χρόνο σε κοινόχρηστους ειδικά διαμορφωμένους χώρους, στον υπαίθριο σχολικό χώρο, αλλά και στα διάφορα εργαστήρια. Επιπλέον, απελευθερώνεται ο χρόνος των παιδιών, τα οποία μπορούν να κινηθούν πιο ελεύθερα, επιλέγοντας τις δραστηριότητες της προτίμησής τους. Παρόλα αυτά, στην πράξη, πολλά σχολεία παραμένουν στην αρχική αρχιτεκτονική μορφή τους.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο οι ανάγκες επαναπροσδιορίζονται και οι εκπαιδευτικές θεωρίες διαμορφώνονται ανάλογα. Το ανοιχτό σχολείο κάνει την εμφάνισή του και η 'τάξη' επαναπροσδιορίζει την χωρική υπόστασή της. Η Κυριακή Τσουκαλά χαρακτηριστικά αναφέρει: '...η τάξη χάνει το αρχικό της νόημα, μια και ορισμένα χαρακτηριστικά της παύουν να υπάρχουν: η τάξη κινείται και μαζί της μετακινούνται τα «όρια» του σχολικού χώρου, κομματιάζονται από την

πλοκή της «τάξης» με τα κοινωνικά δρώμενα του ευρύτερου περιβάλλοντος⁸⁵.

Οι συζητήσεις για την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής σχολικής τάξης είναι συνεχείς και συγκρουόμενες. Η απόλυτη αναίρεση του ορίου της σχολικής τάξης επιφέρει πληθώρα διαφοροποιήσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, με ποικίλα αποτελέσματα. Στα θετικά συγκαταλέγονται η έντονη κοινωνική επαφή μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών και η ισότιμη εκπαίδευση προς όλους, ενώ ως αρνητικά κρίνονται η αυξημένη απόσπαση προσοχής των μαθητών, οι διακοπές του μαθήματος, τα ψηλά επίπεδα θορύβου και η κακή διαμόρφωση των χώρων κίνησης⁸⁶.

Στις μέρες μας, σημαντικές εκπαιδευτικές θεωρίες τείνουν να στηρίζουν τον ημι-ανοιχτό τύπο σχολείου, με την μερική παρουσία χωρικών ορίων στις τάξεις ή όπως τα ονομάζει ο Δημήτρης Φατούρος, ενδιάμεσα όρια⁸⁷. Σύμφωνα με τον Δημήτρη Φατούρο, υπάρχουν δύο είδη ορίων μεταξύ δύο χώρων. Τα οριακά όρια έχουν διαχωριστικό ρόλο, απομονώνουν εντελώς τους εμπλεκόμενους χώρους και καθορίζουν ακριβώς τα δύο επιμέρους τμήματα. Τα ενδιάμεσα όρια είναι μερικά όρια, παραμένοντας ελεύθερα σε κάποια σημεία και επιτρέποντας την επαφή μεταξύ των χώρων. Ενώ στα πρώτα το διαχωριστικό όριο είναι αυστηρό, στα δεύτερα χαρακτηριστική είναι η ασυνέχεια του υλικού του ορίου⁸⁸. Επιπλέον, το όριο παρουσιάζει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, αφού μπορεί να

85 Τσουκαλά Κ., Τάξεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση, 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010 σ. 167.

86 Weinstein C.S., *The physical environment of the School: A Review of the Research*. 'Review of Educational Research, Vol. 49 No 4, p. 577-610.

87 Φατούρος Δ., Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνοψης, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006, σ. 84-121.

88 Φατούρος, Δ., ό.π.

υφίσταται ως προς μια λειτουργία ενώ να αναιρείται από μια δεύτερη. Έτσι, ένα διαφανές όριο (για παράδειγμα υάλινο παραπέτασμα) αποτελεί οριακό όριο στην προσπελασιμότητα, ενδιάμεσο όριο του ηχητικού χώρου και δεν υφίσταται ως οπτικό όριο.

Τα ενδιάμεσα όρια παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη διαμόρφωση των επιμέρους χώρων στην αρχιτεκτονική προσχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι περιορίζουν τα μειονεκτήματα ενός πλήρως ανοιχτού σχολείου, ενώ παράλληλα αποφεύγουν τα προβλήματα του σχολείου με τις ‘παραδοσιακές’ τάξεις. Τα όρια αυτά μπορούν να πάρουν πληθώρα μορφών, προσδίδοντας στο χώρο διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Έτσι, ένα διαχωριστικό συμπαγές κιγκλίδωμα, ύψους 1.2 μέτρων, εμποδίζει την προσβασιμότητα για έναν ενήλικα, ενώ για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, πέρα από την προσβασιμότητα, εμποδίζει και την οπτική επαφή. Αντίθετα, ένας κατακόρυφος τοίχος, αναρτημένος από την οροφή, με κενό στο κατώτερο μέρος του, ύψους 1.2 μέτρων, επιτρέπει την εύκολη οπτική επαφή και προσβασιμότητα μεταξύ των χώρων για τα παιδιά, ενώ χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια για την επίτευξη αυτών από ένα ενήλικα. Επιπλέον, για τον ενήλικα, διαφορετική είναι η εμπειρία του χώρου όταν αυτοί είναι καθιστοί και διαφορετική όταν βρίσκεται στην όρθια θέση.

Η υλικότητα ενός ορίου, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα του ορίου και κατ'επέκταση στην βιωματική εμπειρία των δύο χώρων. Έτσι, ένα διαχωριστικό στοιχείο από διάφανο υλικό, χαρίζει διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με ένα συμπαγές υλικό και αντίστοιχα ένα μαλακό υλικό (όπως μια κουρτίνα) πάλι διαφοροποιεί την σχέση των δύο χώρων. Παράλληλα, ασυνέχειες στην επιφάνεια του διαχωριστικού ορίου, διαφοροποιούν έντονα την σχέση μεταξύ των δύο χώρων και την λειτουργία του ορίου. Χαρακτηριστικές είναι οι σπές στους

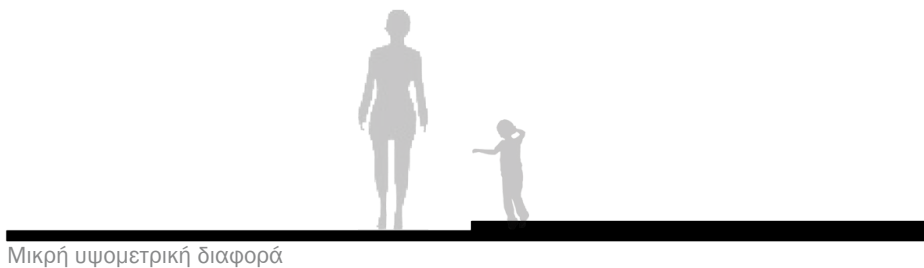
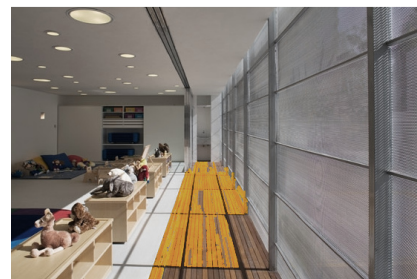
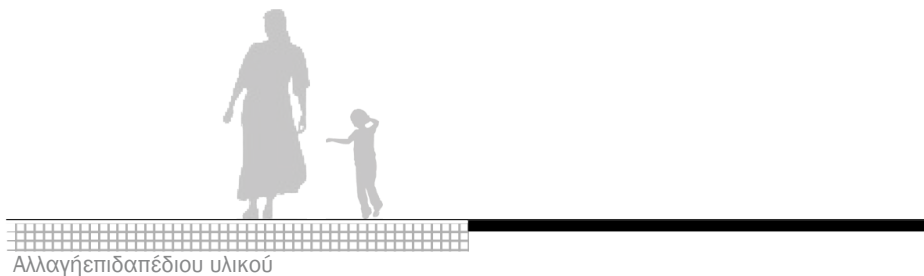
τοίχους μεταξύ των επιμέρους τάξεων που χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία της περιοχής Reggio Emilia της Ιταλίας. Οι οπές αυτές επιτρέπουν την ελεύθερη διακίνηση των παιδιών ανάμεσα στις τάξεις. Το σημείο στο οποίο τοποθετούνται, ψηλά ή χαμηλά, διάτρητα ή καλυμμένα με διαφανές υλικό, πάλι διαφοροποιούν τη λειτουργική τους ιδιότητα.

Η χρήση υψομετρικών διαφορών συχνά χρησιμοποιείται ως διαχωριστικό στοιχείο. Έτσι, ένας χώρος μπορεί να διαχωριστεί χρηστικά ανάλογα με το διαφορετικό υψόμετρό του κι έτσι, για παράδειγμα, στον υπερυψωμένο χώρο να λαμβάνουν χώρα οι πιο θορυβώδεις δραστηριότητες, ενώ στον βυθισμένο δραστηριότητες που έχουν ανάγκη μεγαλύτερη συγκέντρωση. Ο επιβλέπων έχει τη δυνατότητα να επιβλέπει και τις δύο ομάδες. Ο Herman Hertzberger, αναφέρει ότι σε αυτό το είδος διαχωρισμού, προσοχή πρέπει να δίνεται ώστε οι ευρισκόμενοι στο ψηλότερο επίπεδο να μην βλέπουν 'αφ' υψηλού' αυτούς που βρίσκονται χαμηλότερα. Έτσι, τονίζει την ανάγκη δημιουργίας χώρων μακριά από το βλέμμα των από πάνω⁸⁹.

Ενδιαφέρων παρουσιάζει η ανάλυση των επιμέρους χώρων του σχολικού κτηρίου, ως προς την σύνδεσή μεταξύ τους και τα αποτελέσματα που οι διάφορες λύσεις επιφέρουν τόσο στις δυνατότητες κίνησης στο χώρο, όσο και της λειτουργικότητας των χώρων. Η ανάλυση αυτή γίνεται βάση του θεωρητικού υπόβαθρου που ανέπτυξε ο **Bill Hillier**, κατά το οποίο ο χώρος μπορεί να αναλυθεί ανάλογα με τις συνδέσεις του σε δεντροειδής δομή ή δακτυλιοειδής μορφή. Επιπλέον, θα μπορούσε να αναλυθεί ο βαθμός ενσωμάτωσης του κάθε χώρου

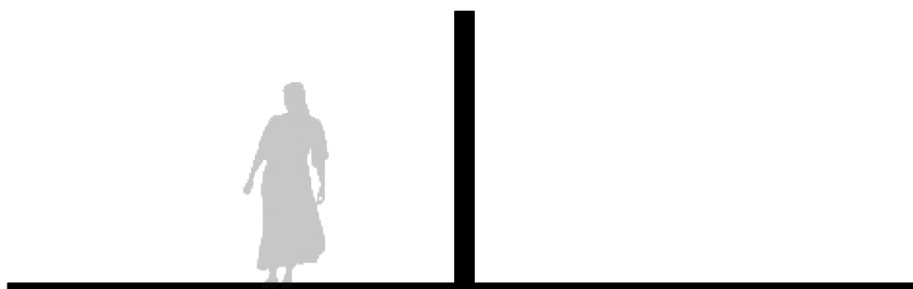
89 Hertzberger H., 'Θέα I', Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2002, σ.202-215.z

Όρια μεταξύ δύο επιμέρους χώρων.

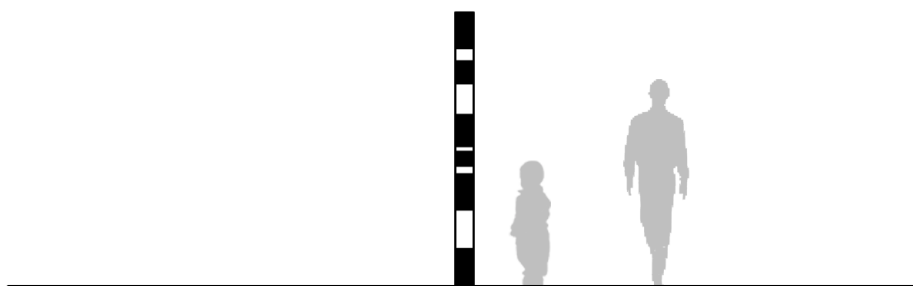




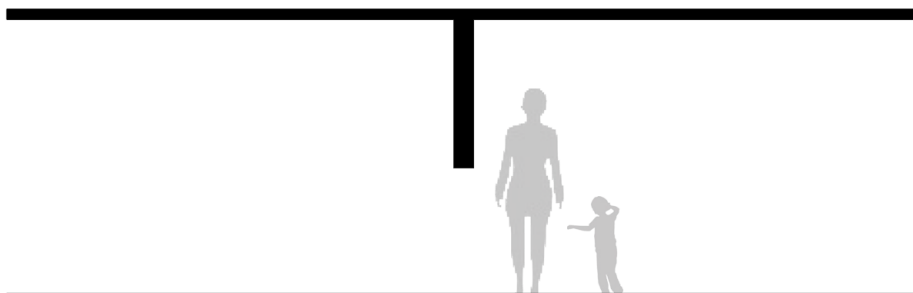
Χαμηλό τοίχιο



Συμπαγής κατακόρυφος τοίχος



Κατακόρυφος τοίχος με ανοίγματα σε διαφορετικά ύψη



Κατακόρυφος τοίχος αναρτημένος από την οροφή με κενό στο χαμηλότερο μέρος

(integration) στο ευρύτερο σύνολο, ανάλογα με το βάθος ή τη ρηχότητα του εκάστοτε χώρου⁹⁰.

Ως δεντροειδής μορφή ορίζεται εκείνη η οποία έχει ένα δεσμό λιγότερο από τα στοιχεία - χώρους που συνδέει. Αυτό υπονοεί ότι το κυρίως χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι υπάρχει μόνο ένας δεσμός μεταξύ δύο επιμέρους χώρων. Έτσι, κάποιος που κινείται στο χώρο μπορεί να εισέλθει και να εξέλθει από ένα σημείο μόνο. Ως δακτυλιοειδής, χαρακτηρίζεται η δομή εκείνη η οποία παρέχει στο χρήστη διαφορετικές επιλογές κίνησης από και προς έναν συγκεκριμένο χώρο. Οι δύο προαναφερθείσες δομές έχουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένα κτήριο. Επιλέγοντας διαφορετικές δυνατότητες κίνησης, διαφοροποιείται ο τρόπος βίωσης και εμπειρίας του κτηρίου, αλλά και οι χρηστικές δυνατότητές του. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι καθοριστικό στη διαμόρφωση της ποιότητας του σχολικού χώρου, αφού ορίζει τους χώρους μετακίνησης, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Έτσι, διαμορφώνεται η κοινωνική επαφή που δύναται να έχουν μεταξύ τους τα παιδιά, ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντας τυχαίες συναντήσεις μεταξύ των χρηστών. Ταυτόχρονα, δημιουργεί χώρους οι οποίοι ανταποκρίνονται σε διαφορετικές λειτουργίες και κατ' επέκταση σε διαφορετικές ανάγκες διαφόρων εκπαιδευτικών θεωριών. Η δυνατότητα ενοποίησης δύο επιμέρους χώρων, δημιουργεί έναν μεγαλύτερο, κατάλληλο για χρήση από μεγαλύτερη ομάδα. Η ανάγκη περάσματος μέσα σε από ένα συγκεκριμένο χώρο για να εισέλθει ο χρήστης σε ένα δεύτερο, προδίδει στον πρώτο χώρο-πέραςμα, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες

90 Hillier, B., 'Space is the machine. A configurational theory of architecture. Space syntax, London, 2007

χρηστικές δυνατότητες⁹¹. Στον πίνακα περιγράφονται, εν συντομία, οι ιδιότητες των επιμέρους χώρων, ανάλογα με την μορφή κυκλοφορίας στην οποία εντάσσονται. Στη συνέχεια θα αναλυθούν κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα χώρων για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ως πρώτο παράδειγμα, κρίνεται σημαντικό να αναφερθούμε στην πολυχρησιμοποιημένη γραμμική τυπολογία χώρου προσχολικής ηλικίας. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα αυτής της τυπολογίας. Για σκοπούς συγκεκριμενοποίησης, χρησιμοποιείται το παράδειγμα του Νηπιαγωγείου στο **Jiading New Town**. Η τυπολογία του έργου ανάγεται σε τρεις διακριτές, γραμμικές ζώνες. Στην πρώτη βρίσκονται οι χώροι διδασκαλίας, στην δεύτερη οι βοηθητικοί χώροι και ενδιάμεσά τους η ζώνη κυκλοφορίας. Πρόκειται για μια αμιγώς δεντροειδής μορφολογία, όπου όλες οι μετακινήσεις διεξάγονται μέσω του κεντρικού διαδρόμου, χωρίς άλλες επιλογές μετακίνησης. Έτσι, παρουσιάζεται ένας κεντρικός κορμός, ο οποίος επιδέχεται όλες τις μετακινήσεις μεταξύ των επιμέρους χώρων του σχολείου. Είναι εμφανές ότι η κίνηση στο χώρο αυτό είναι μεγάλη, ενθαρρύνοντας τυχαίες συναντήσεις μεταξύ των χρηστών. Αντίθετα, οι αίθουσες διδασκαλίας, βρίσκονται μακριά από το πεδίο διακίνησης. Η δομή αυτή προσδίδει στο χώρο μια σχετικά αυστηρή και προκαθορισμένη οργάνωση. Παράλληλα, οι χώροι που βρίσκονται πιο κοντά στις εισόδους, όντας σε κεντρική θέση του άξονα κίνησης, ενσωματώνονται καλύτερα στο σύνολο του κτηρίου και επιδέχονται μεγαλύτερη συχνότητα μετακινήσεων και ως εκ τούτου πιο πολλές τυχαίες συναντήσεις.

Παρόμοια είναι η τυπολογία του σχολείου El Porvenir. Το κτήριο αυτό παρόλο

91 Hillier, B., 'Space is the machine. A configurational theory of architecture. Space syntax, London, 2007

Παρατηρείται ότι στις δακτυλιοειδούς τύπου συνδέσεις υπάρχει μεγαλύτερη ένταση κοινωνικών συναναστροφών και τυχαίων συναντήσεων μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας ('ιδιωτικοί χώροι') και κατ'επέκταση μικρότερος βαθμός αυστηρότητας στην οργάνωση και μεγαλύτερη ευελιξία. Στους 'δημόσιους χώρους' (ενδιάμεσοι χώροι, διάδρομοι) η πιθανότητα τυχαίων συναντήσεων είναι μικρότερη, αφού ο όγκος της κίνησης κατανέμεται σε όλους τους υπάρχοντες ενδιάμεσους χώρους.

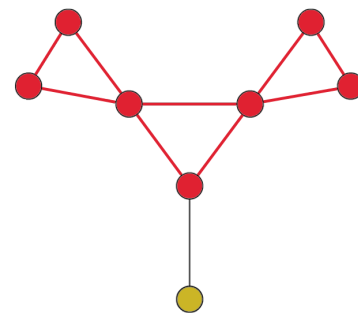
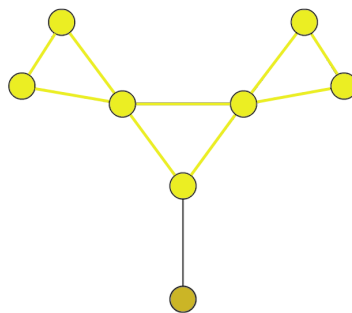
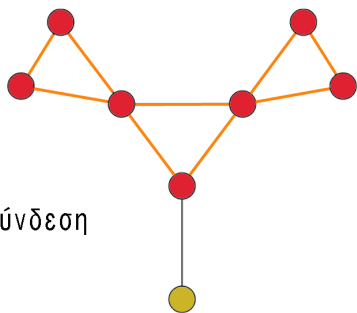
Στις δεντροειδούς τύπου συνδέσεις, παρατηρείται μεγαλύτερη αυστηρότητα οργάνωσης και μικρότερη ευελιξία εντός των αιθουσών. Αντίθετα, στους ενδιάμεσους χώρους αυξάνεται σημαντικά η πιθανότητα κοινωνικών συνευρέσεων, αφού η κίνηση δια μέσου τους είναι υποχρεωτική προκειμένου να μετακινηθεί ο χρήστης από τον ένα χώρο στον άλλο, λόγω απουσίας εναλλακτικών πορειών διακίνησης. Παρόλα αυτά στις δευτερεύουσες συνδέσεις, μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα τυχαίας κοινωνικής συναναστροφής. Το φαινόμενο αυτό επαυξάνεται στην περίπτωση τριτευόντων συνδέσεων και ούτω καθ' εξής. Το φαινόμενο αυτό αφορά το βάθος ενσωμάτωσης ενός χώρου στο όλον του κτηρίου. Έτσι, όσο πιο 'βαθιά' βρίσκεται ένας χώρος, τόσο δυσκολότερα είναι επισκέψιμος. Άρα παρουσιάζεται σε αυτόν μικρή πιθανότητα τυχαίων κοινωνικών συνευρέσεων, μικρή ευελιξία και μεγάλη αυστηρότητα οργάνωσης.

Κοινωνικές συναναστροφές

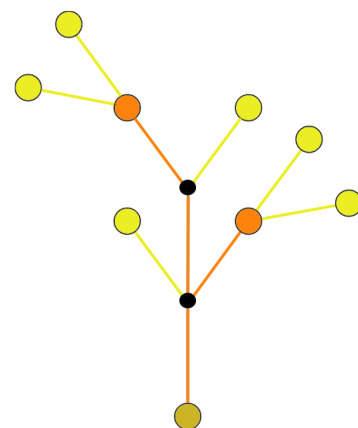
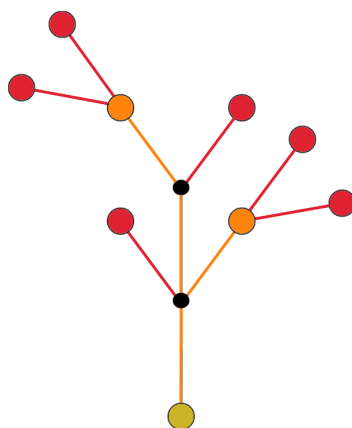
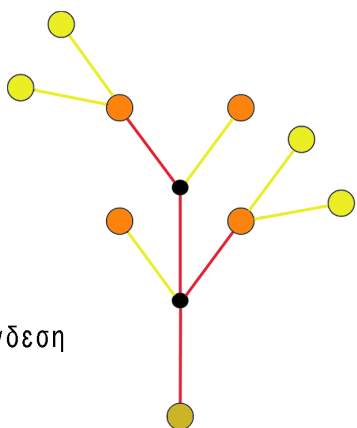
Αυστηρότητα οργάνωσης

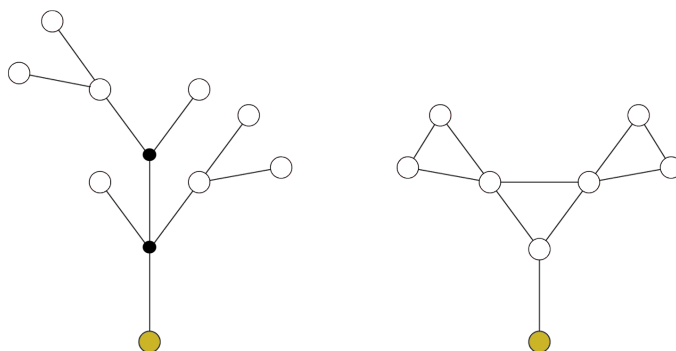
Ευελιξία

Δακτυλιοειδής σύνδεση



Δεντροειδής σύνδεση





		Δακτυλοειδείς Συνδέσεις	Δεντροειδείς Συνδέσεις	
			Κύρια σύνδεση	Δευτερεύουσα σύνδεση
'Δημόσιος χώρος'	Ένταση συναναστροφών	Orange	Red	Yellow
	Τυχαίες συναντήσεις	Orange	Red	Yellow
	Ευελιξία	Red	Orange	Yellow
	Αυστηρότητα οργάνωσης χώρου	Yellow	Orange	Red
	Απομόνωση	Yellow	Orange	Red
'Ιδιωτικός χώρος'	Ένταση συναναστροφών	Red	Orange	Yellow
	Τυχαίες συναντήσεις	Red	Orange	Yellow
	Ευελιξία	Red	Orange	Yellow
	Αυστηρότητα οργάνωσης χώρου	Yellow	Orange	Red
	Απομόνωση	Yellow	Orange	Red

- Μέγιστο
- Μέτριο
- Ελάχιστο

που μορφολογικά δεν είναι γραμμικό, τυπολογικά εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από μια καθαρά δεντροειδή λειτουργικότητα. Ο κυκλικός περιμετρικός διάδρομος, δεν φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο ως προς την λειτουργία του κτηρίου, πέρα από την οριοθετική του ιδιότητα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Έτσι, παρουσιάζονται ανάλογα χαρακτηριστικά με το προαναφερθέν παράδειγμα του Νηπιαγωγείου στο Jiading New Town.

Το παράδειγμα του νηπιαγωγείου **Lotte**, είναι ένα ενδιαφέρον παράδειγμα μεικτού δακτυλιοειδούς και δεντροειδούς τύπου. Το κτήριο αυτό έχει μια σύνθετου τύπου σταυροειδή μορφή, εγγεγραμμένης μέσα σε ένα ορθογώνιο. Στην τομή των τριών τεμνουσών γραμμικών σχηματισμών, βρίσκεται μια κεντρική κοινόχρηστη αίθουσα. Περιμετρικά αυτής διαμορφώνεται ένας ανοιχτός χώρος διακίνησης από τον οποίο μπορεί κανείς να εισέλθει στις μικρές πτέρυγες. Από αυτές, με δεντροειδή διαμόρφωση, βρίσκει κανείς δύο αίθουσες σε κάθε μια εκ των τριών πτερύγων και βοηθητικούς χώρους, την κουζίνα με την τραπεζαρία και τους χώρους γραφείων στις υπόλοιπες τρεις πτέρυγες. Σε αυτή την λύση, η κεντρική αίθουσα του σχολείου, καθώς και ο διάδρομος γύρω από αυτήν παρουσιάζουν την μεγαλύτερη κινητικότητα και ως εκ τούτου την μεγαλύτερη πιθανότητα για τυχαίες συναντήσεις και κοινωνική συναναστροφή. Έτσι, η κεντρική αίθουσα, έχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των χρηστών. Η διαμόρφωσή της έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνει τη στάση στο χώρο αυτό, ενώ ενισχύει περεταίρω την δυνατότητά της να λειτουργεί ως ενεργοποιητής κοινωνικών επαφών.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαμόρφωση της κάτοψης του νηπιαγωγείου Lucinahaven. Το σχολείο διαμορφώνεται με τη χρήση εξάγωνων μονάδων. Οι μονάδες αυτές τοποθετούνται γύρω από έναν κλειστό κεντρικό κοινόχρηστο

χώρο, από τον οποίο γίνεται και η είσοδος στον σχολικό χώρο. Οι έξι περιμετρικές αίθουσες, έχουν την δυνατότητα να ενοποιηθούν όλες μέσω ανοιγμάτων, ή αντίθετα να απομονωθούν σε ξεχωριστές μονάδες. Έτσι, η κυκλοφορία στο κτήριο αυτό έχει μια αμιγώς δακτυλιοειδή μορφή με δυνατότητα αύξησης ή μείωσης των δακτυλίων κυκλοφορίας και χρήσης, ανάλογα με τη διαμόρφωση των ευέλικτων διαχωριστικών χώρου. Η δυνατότητα αυτή των κινήσεων, προσδίδει στο χώρο μια χαλαρότητα ως προς την οργάνωση και λειτουργία του. Ο χρήστης παύει να καθοδηγείται από συγκεκριμένες διαδρομές και του παρέχεται η δυνατότητα επιλογής κίνησης. Παράλληλα, οι χρήστες έχουν την δυνατότητα να καθορίσουν διαδρομές χειριζόμενοι τα διαχωριστικά στοιχεία μεταξύ των τάξεων. Η δομή αυτή, ενθαρρύνει τυχαίες συναντήσεις εντός των αιθουσών διδασκαλίας, όταν τα διαχωριστικά στοιχεία ανοίγονται, αυξάνοντας την κινητικότητα εντός των τάξεων, αφού τώρα αυτές μπορεί να αποτελούν μέρος μιας διαδρομής, ένα πέρασμα. Αντίθετα, όταν οι αίθουσες απομονώνονται μέσω των διαχωριστικών, ενθαρρύνεται και ενισχύεται η κίνηση στην κεντρική αίθουσα, με ακριβώς τον ίδιο τρόπο που αναλύθηκε στο παράδειγμα του νηπιαγωγείου Lotte. Η τυπολογία του νηπιαγωγείου Lucinahaven, θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες τις εκπαιδευτικής θεωρίας του Reggio Emilia για παράδειγμα.

Είναι εμφανές μέσα από τα παραδείγματα, ότι η χρηστικές δυνατότητες που χαρακτηρίζουν το κτήριο είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επιλογή ορίων ανάμεσα στις επιμέρους αίθουσες του σχολικού χώρου.

Νηπιαγωγείο στο Jading New Town

Atelier Deshaus

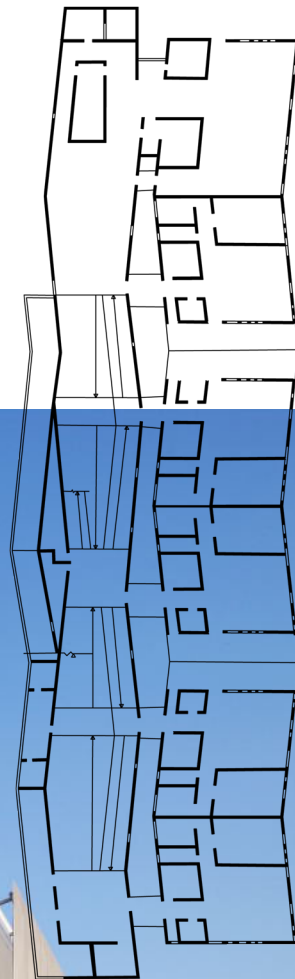
Σαγκάι, Κίνα

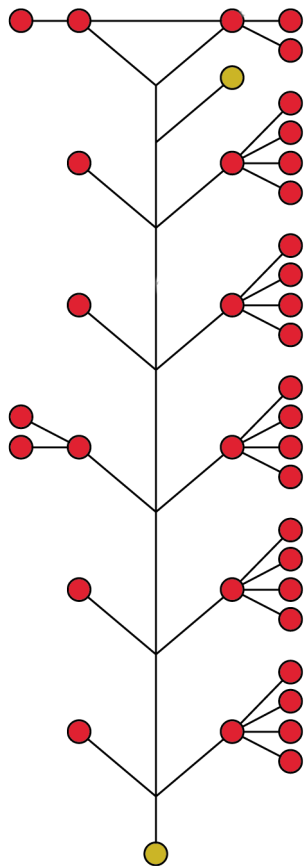
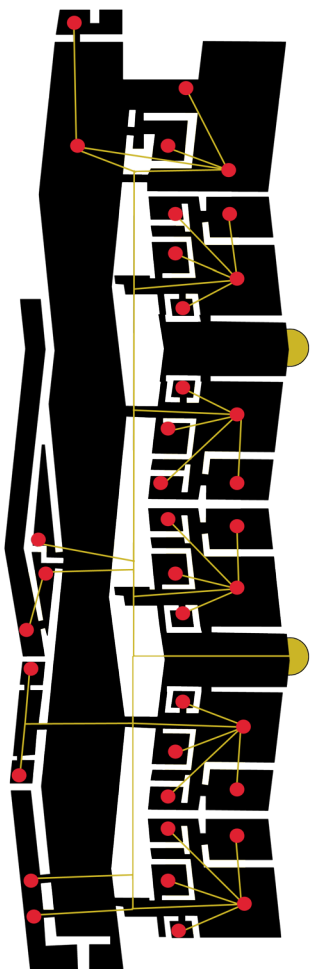
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design

Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 210

πηγή φωτογραφίας: <http://www.plusmood.com>

Κάτοψη κτηρίου

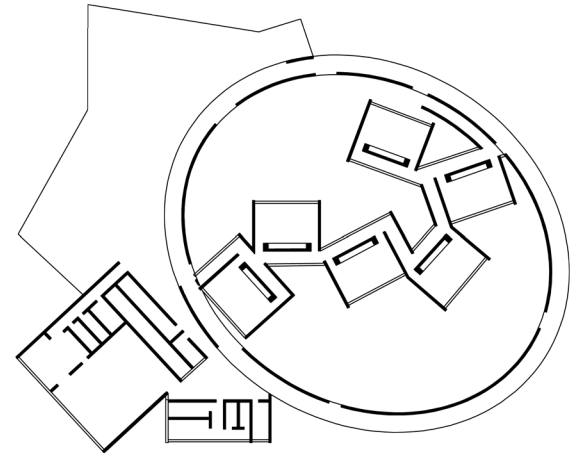




Ωφέλιμος χώρος και μετακινήσεις

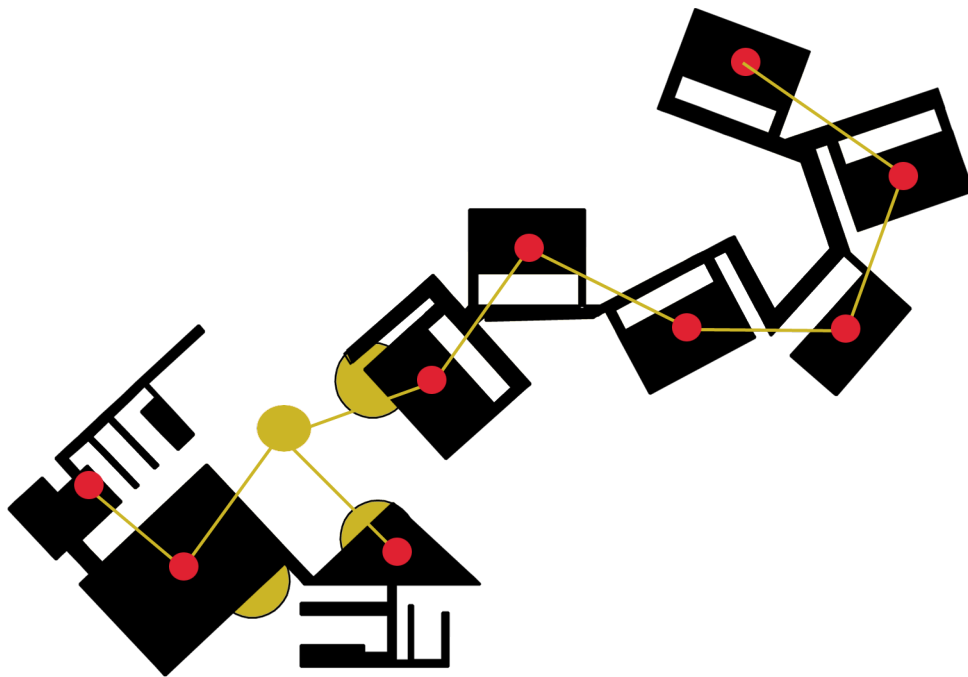
Δεντροειδής διάγραμμα μετακινήσεων

Νηπιαγωγείο El Porvenir
Giancarlo Mazzanti
Bosa, Κολομβία
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design
Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 38

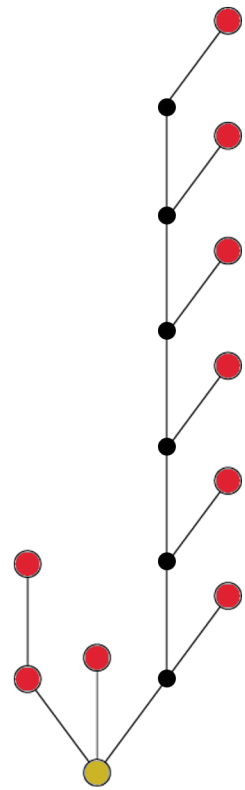


Κάτοψη κτηρίου





Ωφέλιμος χώρος και μετακινήσεις



Δεντροειδές διάγραμμα μετακινήσεων

Νηπιαγωγείο Lotte,
Κανακava

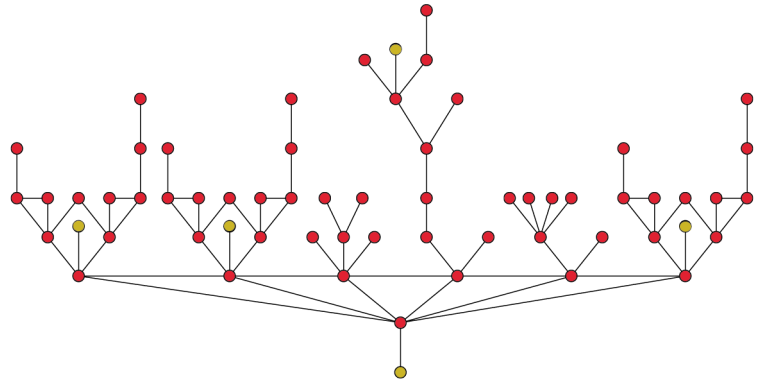
Tartu, Εσθονία

πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design
Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 82.



Κάτοψη κτηρίου





Ωφέλιμος χώρος και μετακινήσεις

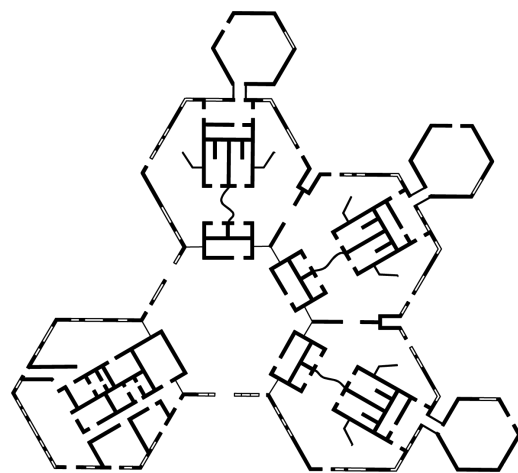
Διάγραμμα μικτού τύπου μετακινήσεων

Νηπιαγωγείο Lucinahaven

Cebra

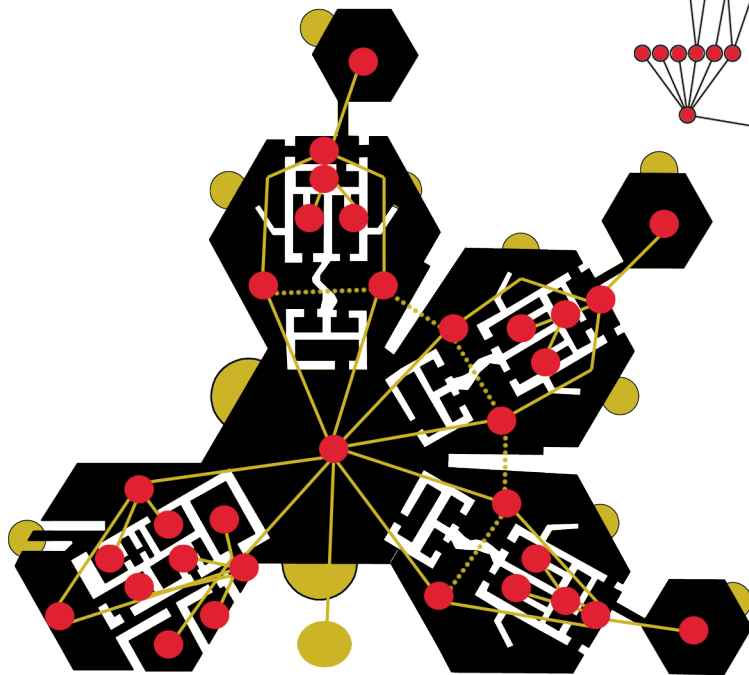
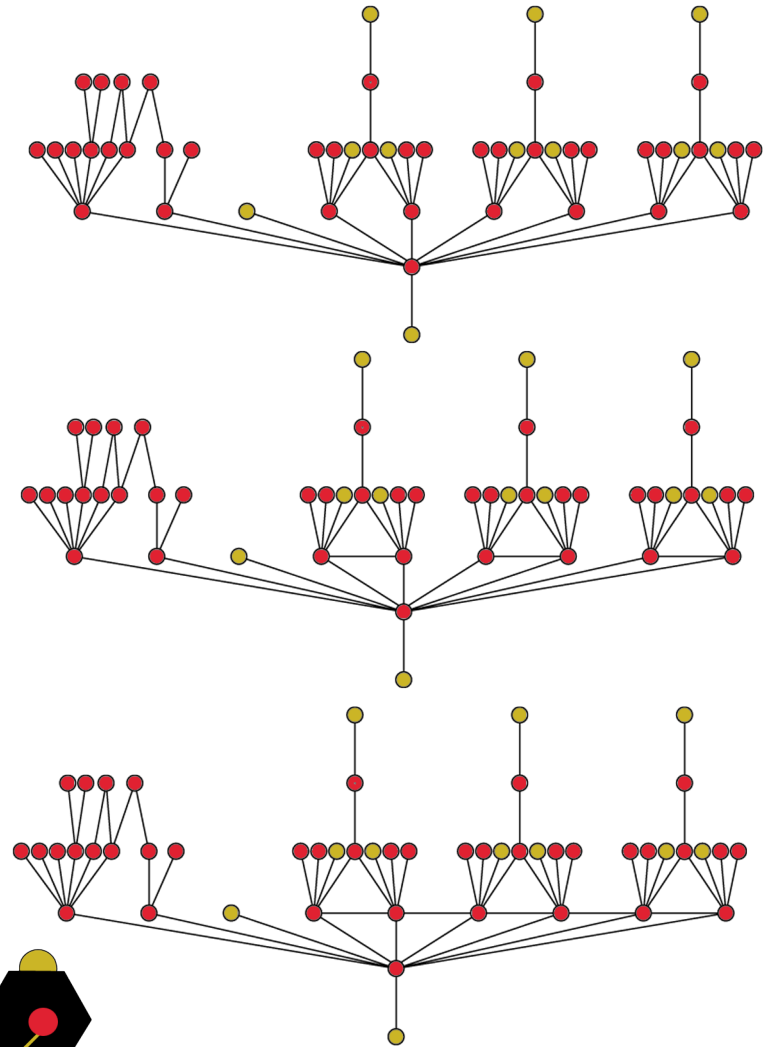
Ταυλον, Δανία.

πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design
Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 90



Κάτοψη κτηρίου





Ωφέλιμος χώρος και μετακινήσεις

Δακτυλιοειδές διάγραμμα μετακινήσεων, μεταβαλλόμενο ανάλογα με την χρήση των μετακινούμενων διαχωριστικών τοιχείων.

‘Ακριβώς όπως οι **χωρικές σχέσεις** επηρεάζουν τις **προσωπικές**, έτσι καθορίζουν και τον τρόπο με τον οποίο συνδεόμαστε με το περιβάλλον. Αντί όμως να συντηρούμε την αντιπαράθεση εσωτερικού-εξωτερικού ως βασική αντίθεση, γνωρίζουμε πλέον, στον αιώνα μας, ότι **ΤΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ** και επομένως εξαρτώνται από το πού στέκεται κανείς και προς τα πού έχει στραμμένο το βλέμμα του. Δεν είναι τυχαίο ότι ο χαρακτήρας της αρχιτεκτονικής του 20ού αιώνα είναι πολύ πιο ανοικτός απ’ ότι υπήρξε ποτέ στο παρελθόν. Τώρα πια όχι μόνο έχουμε τα μέσα για να επιτύχουμε κάτι τέτοιο, αλλά υπάρχει και μεγαλύτερη ανάγκη για άνοιγμα. **Ανοιξάμε όλα τα παράθυρα και έτσι αγκαλιάσαμε ΤΟ ΕΞΩ**¹ Herman Hertzberger

3.3. Το όριο μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου.

Το όριο μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού χώρου διαμορφώνεται με ποικίλους τρόπους, αλλά πάντοτε έχει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ένα αυστηρό, συμπαγές και σκληρό όριο υποστηρίζει μια εσωστρεφή εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αντίθετα, ένα ελαφρύτερο, ενοποιητικό όριο μια εξωστρεφή. Το όριο αυτό, μπορεί να διαμορφωθεί μέσω του πλήρες και των ανοιγμάτων, μέσω της τυπολογίας της κάτοψης, με την χρήση υψομετρικών διαφορών του δομημένου ή του φυσικού χώρου.

Η αμφισβήτηση του ορίου μεταξύ του εσωτερικού με τον εξωτερικό χώρο, υπήρξε έντονη στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωριών καθώς αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου ως πηγή εκπαιδευτικών ερεθισμάτων. Την εποχή του Μοντέρνου κινήματος, επιτράπηκε η έμπρακτη διαχείριση των ορίων, αφού η χρήση του οπλισμένου σκυροδέματος επέτρεψε την εκτενέστερη χρήση υάλινων ανοιγμάτων. Η προβληματική αυτή παρουσιάστηκε έντονα και στην σχολική αρχιτεκτονική. Ενώ αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα της άμεσης επαφής του περιβάλλοντα με τον εσωτερικό χώρο, παράλληλα ο ίδιος αυτός χώρος οδηγούσε στην απόσπαση της προσοχής των μαθητών. Το θέμα των ανοιγμάτων στο σχολικό κτήριο απασχόλησε έντονα τους ερευνητές με αντικρουόμενα συμπεράσματα⁹². Οι σύγχρονες θεωρίες που αφορούν την προσχολική ηλικία,



τείνουν να συμφωνήσουν στο γεγονός ότι τα πλεονεκτήματα της άμεσης επαφής με τον εξωτερικό χώρο είναι μείζονος προτεραιότητας. Ταυτόχρονα, δεδομένου της ανάπτυξης της παιδοκεντρικής εκπαίδευσης, υποστηρίζεται η πρωτοβουλία των μαθητών, όποτε αυτή παρουσιάζεται, να ασχοληθούν με δραστηριότητες στην σχολική αυλή. Έτσι, στους πλείστους χώρους παιδιών προσχολικής ηλικίας, παρατηρούνται μεγάλα, εξωστρεφή ανοίγματα.

Το είδος και τα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά των ανοιγμάτων και των πλήρων, καθορίζουν την επιφάνεια ως όριο διαχωριστικό ή ενοποιητικό. Έτσι, μια κάθετη επιφάνεια κατά κύριο λόγο πλήρης, διαχωρίζει τον εσωτερικό χώρο, ενώ μια διάτρητη τον ενοποιεί. Επιπλέον, ένα ψηλό παράθυρο, πιθανώς να ενοποιεί τους χώρους για έναν ενήλικα, ενώ να μην έχει τον ίδιο ρόλο για το οπτικό πεδίο ενός παιδιού. Ανοίγματα τα οποία επιτρέπουν και την προσπέλαση, εκτός της οπτικής επαφής μόνο, επιτρέπουν καλύτερη σύνδεση μεταξύ των δύο χώρων.

Το κατώφλι των προσπελάσιμων χώρων έχει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του ορίου. Όπως υποστηρίζει ο Herman Hertzberger, το κατώφλι αποτελεί έναν ενδιάμεσο χώρο, ο οποίος παρέχει μια διπολική χωρική ποιότητα διαχωριστικού ορίου, αλλά και συνδετικής γέφυρας. Όπως ο ίδιος εξηγεί ' Το κατώφλι αποτελεί το κλειδί στη μετάβαση και σύνδεση μεταξύ περιοχών με διαφοροποιημένες διεκδικήσεις και, ως τόπος από μόνο του, συνιστά κατά βάση τη χωρική συνθήκη για συνάντηση και διάλογο μεταξύ περιοχών διαφορετικού τύπου. (...)το κατώφλι, ως μέρος του κτηρίου, είναι τόσο σημαντικό για την κοινωνική επαφή όσο και οι χοντροί τοίχοι για την ιδιωτικότητα'.⁹³

⁹³Review of Educational Research, Vol. 49 No 4, p. 577-610.

93 Hertzberger H., 'Το ενδιάμεσο', **Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.**, Αθήνα, 2002, σ.32-39..

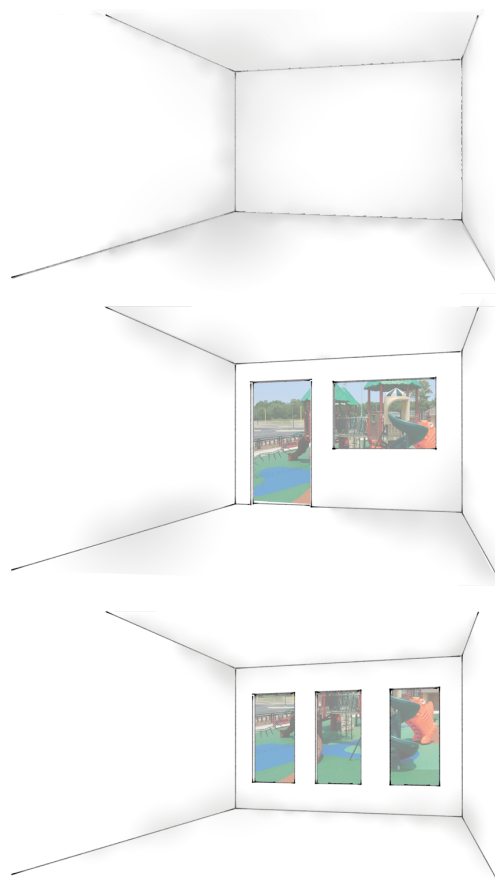
Τα όρια μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου

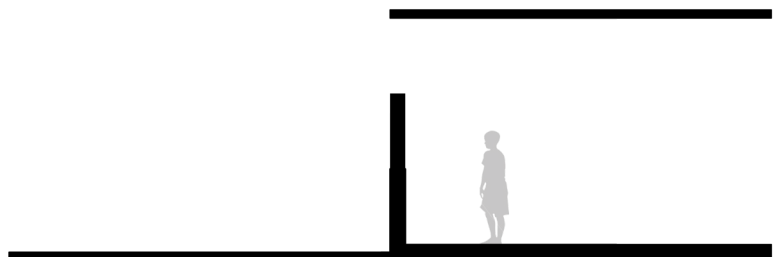
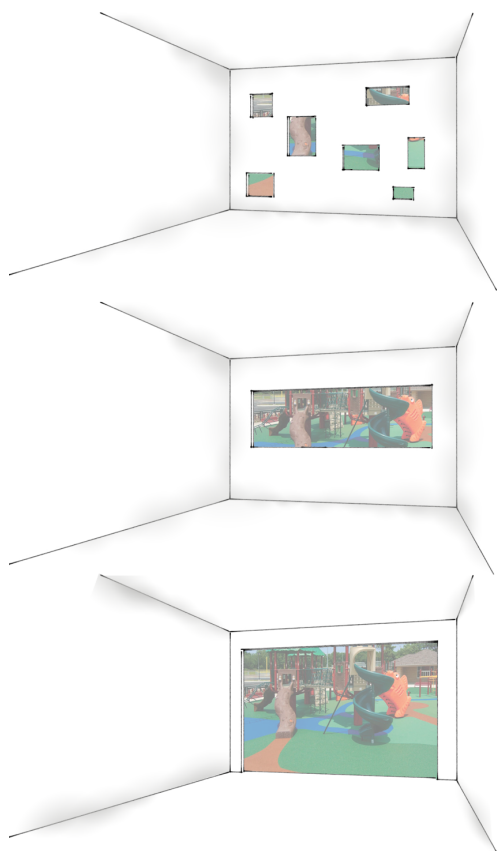


Μεγάλο άνοιγμα το οποίο επιτρέπει την προσπελασιμότητα

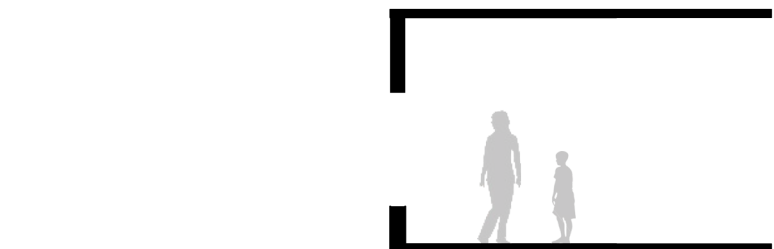


Μικρό άνοιγμα το οποίο επιτρέπει την προσπελασιμότητα σε άτομα χαμηλού ύψους

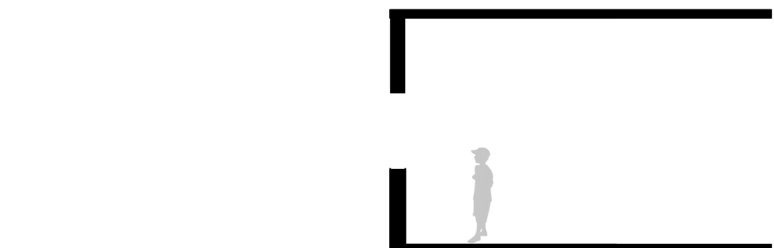




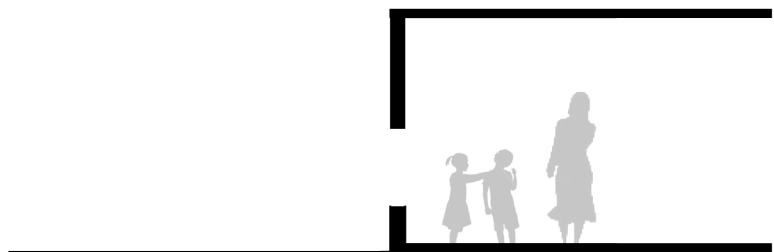
Άνοιγμα σε ψηλό σημείο του τοίχου



Άνοιγμα σε ενδιάμεσο σημείο του τοίχου



Άνοιγμα σε σημείο του τοίχου που επιτρέπει την οπτική επαφή μόνο στους ενήλικες



Άνοιγμα σε σημείο του τοίχου που επιτρέπει την οπτική επαφή μόνο στα παιδιά

Οι υψομετρικές διαφορές μεταξύ του εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου, επίσης μπορούν να λειτουργήσουν ως όριο. Είναι ευνόητο, ότι η σύνδεση ενός χώρου στον όροφο είναι συχνά δυσκολότερη από την αντίστοιχη σύνδεση ενός ισόγειου χώρου. Έτσι, σε ένα χώρο στον όροφο, η σύνδεση προσπελασιμότητας, πέρα από την οπτική παράμετρο, επιτυγχάνεται συνήθως σημειακά με την χρήση ράμπας ή σκάλας. Οι υψομετρικές διαφορές όμως, δύναται να χρησιμοποιηθούν στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό εσκεμμένα, δημιουργώντας διαφορετικές χωρικές ποιότητες και σχέση μεταξύ του ανοιχτού και κλειστού χώρου. Έτσι, μια υπερύψωση του εδάφους, κοντά στο σημείο του ανοίγματος, ή αντίθετα μια βύθιση, δημιουργούν διαφορετικές σχέσεις με τον εξωτερικό χώρο⁹⁴.

Η τυπολογία του κτηρίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχέση μεταξύ του εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου. Ένα κτήριο γραμμικής τυπολογίας, δημιουργεί δύο βασικές όψεις με ίδιο βαθμό εξωστρέφειας. Ένα κτήριο σχήματος Π, δημιουργεί ένα ανάπτυγμα εσωστρεφών όψεων, με θέα των όψεων μεταξύ τους και την διαμόρφωση εσωτερικής αυλής, καθώς και ένα ανάπτυγμα εξωτερικών όψεων, με απόλυτα εξωστρεφή χαρακτήρα. Αντίστοιχη είναι σχέση μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου σε ένα κτήριο σχήματος Ο. Ενδιαφέρων παρουσιάζουν κτήρια τυπολογίας Χ. Με την τυπολογία αυτή δημιουργούνται τέσσερις ημι-ιδιωτικές αυλές, ενώ όλες οι όψεις του κτηρίου στρέφονται προς αυτές. Παράλληλα, σε κάποια παραδείγματα, δημιουργούνται εσωτερικές, ιδιωτικές αυλές στο σημείο τομής των δύο πτερυγών. Σε ένα κτήριο με συμπαγή μορφή δημιουργούνται μόνο εξωστρεφείς όψεις. Συχνά γίνεται προσπάθεια διάσπασης αυτών των αυστηρών συμπαγών όγκων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πα-

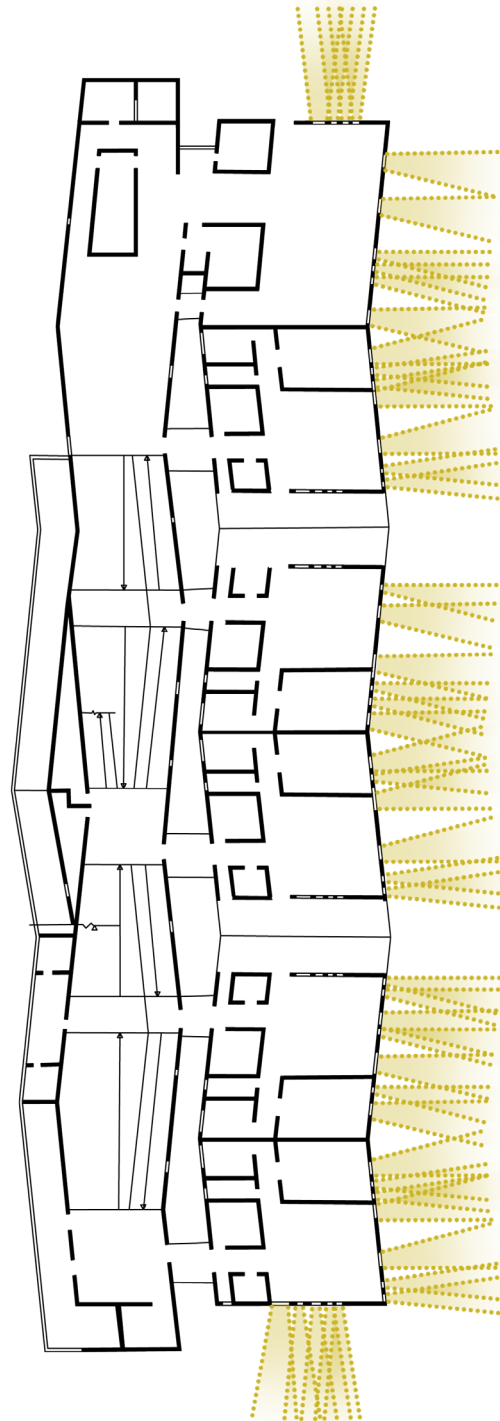
94 Φατούρος Δ., Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006, σ. 84-121.

ράλληλα και εσωστρεφής όψεις και να επιτυγχάνεται καλύτερη επαφή μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου.

Τα όρια μεταξύ του εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου σε ένα σχολικό περιβάλλον, διαμορφώνονται σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική θεώρηση που σφετερίζεται το σχολείο. Έτσι, μια θεώρηση η οποία αφουγκράζεται την επαφή με τη φύση και γενικότερα το εξωτερικό περιβάλλον, θα επιδιώξει να δραστηριοποιηθεί στον χώρο αυτό, εκμεταλλευόμενη τα ερεθίσματα που παρέχει και εκμηδενίζοντας την διάκριση μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού χώρου. Ο χώρος, σε αυτή την περίπτωση, χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτικός είτε πρόκειται για εσωτερικό ή για εξωτερικό, αναιρώντας τα λειτουργικά όρια των δύο.

Το παιχνίδι αυτό μεταξύ δομημένου και φυσικού χώρου, πέρα από τις δυνατότητες προσπέλασης που παρέχει, με συνεπακόλουθο τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές επιπτώσεις, επηρεάζει παράλληλα και την ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος με την έννοια του φωτισμού και αερισμού. Έτσι, διαμορφώνεται ανάλογα με το είδος και την έκταση των ανοιγμάτων ο φυσικός φωτισμός αλλά και αερισμός. Αντίστοιχα, η τυπολογία της κάτοψης επηρεάζει δραστικά τις ποιότητες αυτές.

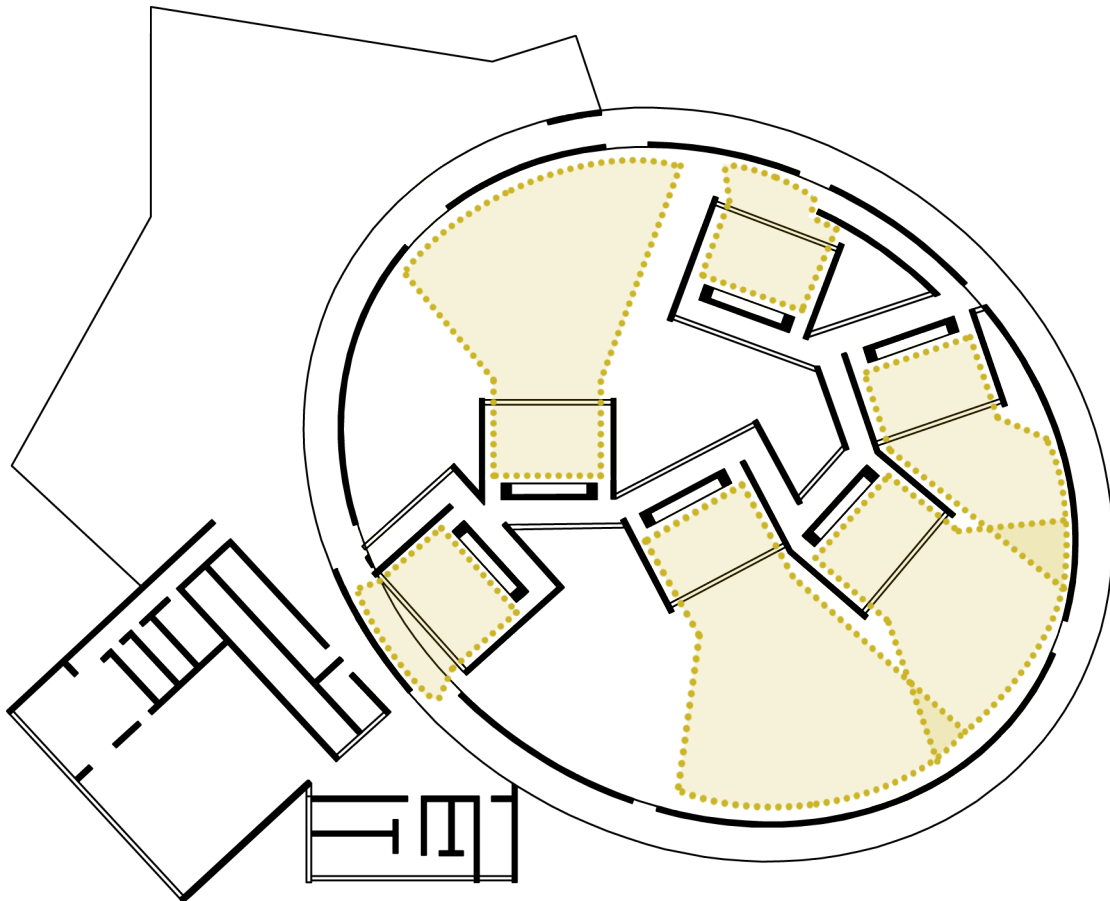
Ένα κτήριο γραμμικής τυπολογίας, το οποίο δημιουργεί μια εξωστρεφής όψη από τη μια πλευρά, ενώ από την άλλη είναι συμπαγής. Τα μικρά επαναλαμβανόμενα ανοίγματα επιτρέπουν αποσπασματική επαφή με τον περιβάλλον χώρο.





Νηπιαγωγείο στο Jading New Town
Atelier Deshaus
Σαγκάι, Κίνα
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies.
εκδόσεις LINKS σ. 210
πηγή φωτογραφίας: <http://www.plus-mood.com>

Η διάταξη των τάξεων στο συγκεκριμένο παράδειγμα επιτρέπει διαφορετικές οπτικές φυγές σε κάθε αίθουσα η οποία περιορίζεται από την κυκλική περίφραξη. Τα μεγάλα ανοίγματα επιτρέπουν την άμεση επαφή με την αυλή του σχολείου.

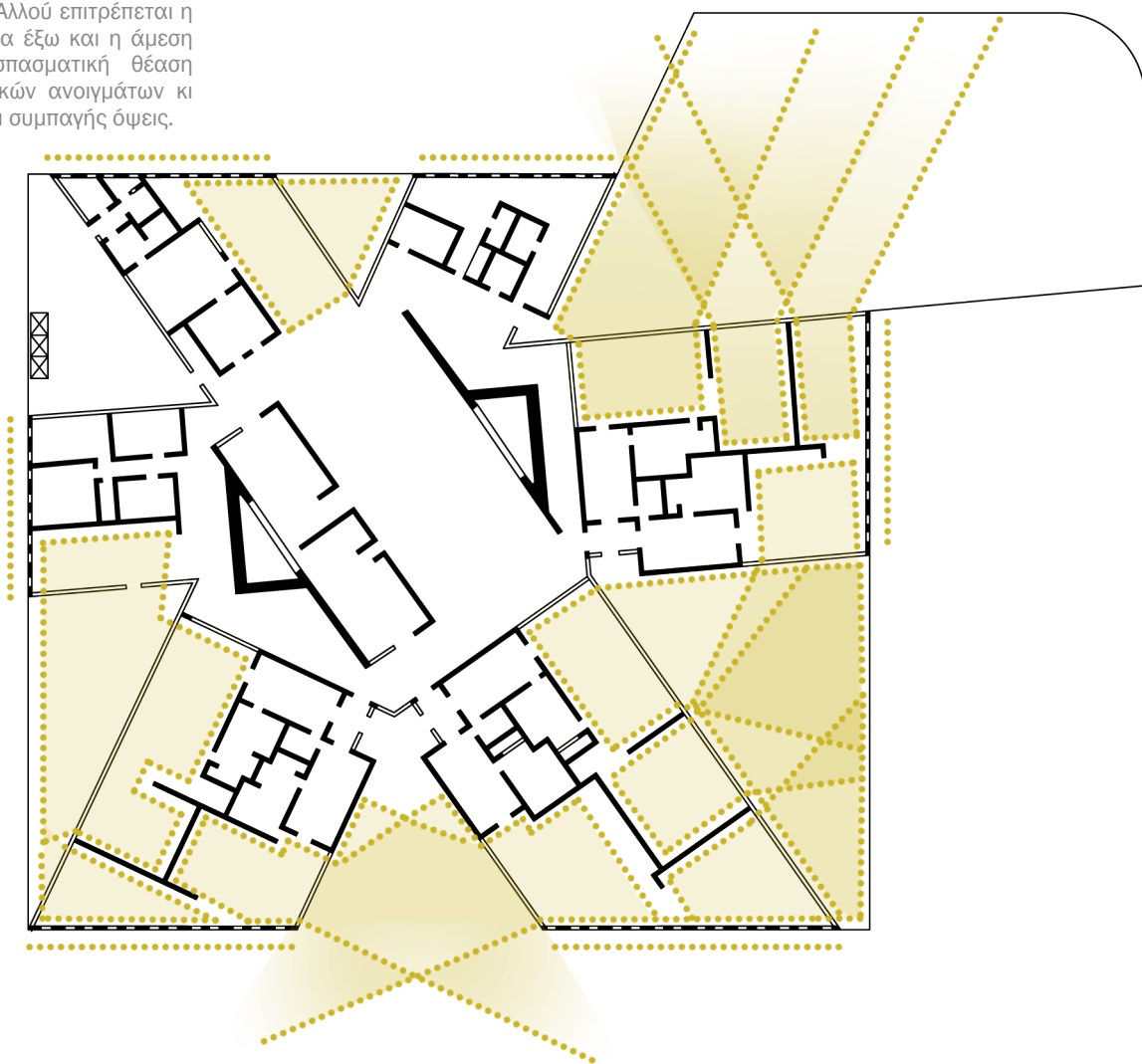


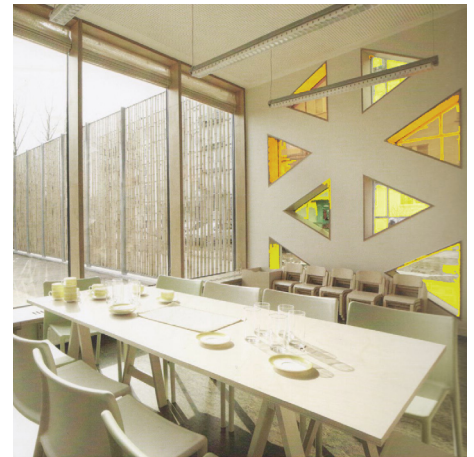


Νηπιαγωγείο ΕΙ Porvenir
Giancarlo Mazzanti
Bosa, Κολομβία
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 38 και <http://news.architecture.sk>

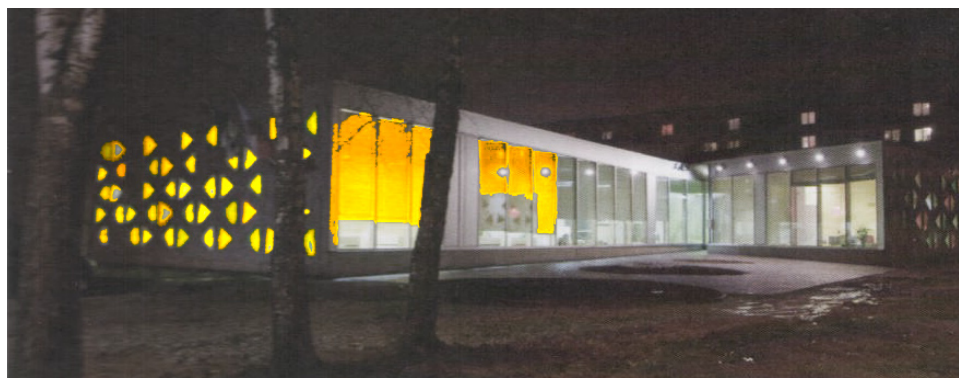
Photography: Rodrigo Davila
Architecture: Giancarlo Mazzanti Arquitectos

Η τυπολογία του συγκεκριμένου σχολείου δημιουργεί ημι ιδιωτικές αυλές οι οποίες περιορίζονται περεταίρω με την περιμετρική περίφραξη. Οι όψεις των πτερύγων στρέφονται προς τις αυλές αυτές. Επιπλέον, το κτήριο παρουσιάζει ποικιλία ανοιγμάτων. Αλλού επιτρέπεται η άπλετη θέαση προς τα έξω και η άμεση επαφή, αλλού αποσπασματική θέαση μέσω μικρών τριγωνικών ανοιγμάτων κι αλλού παρουσιάζονται συμπαγής όψεις.

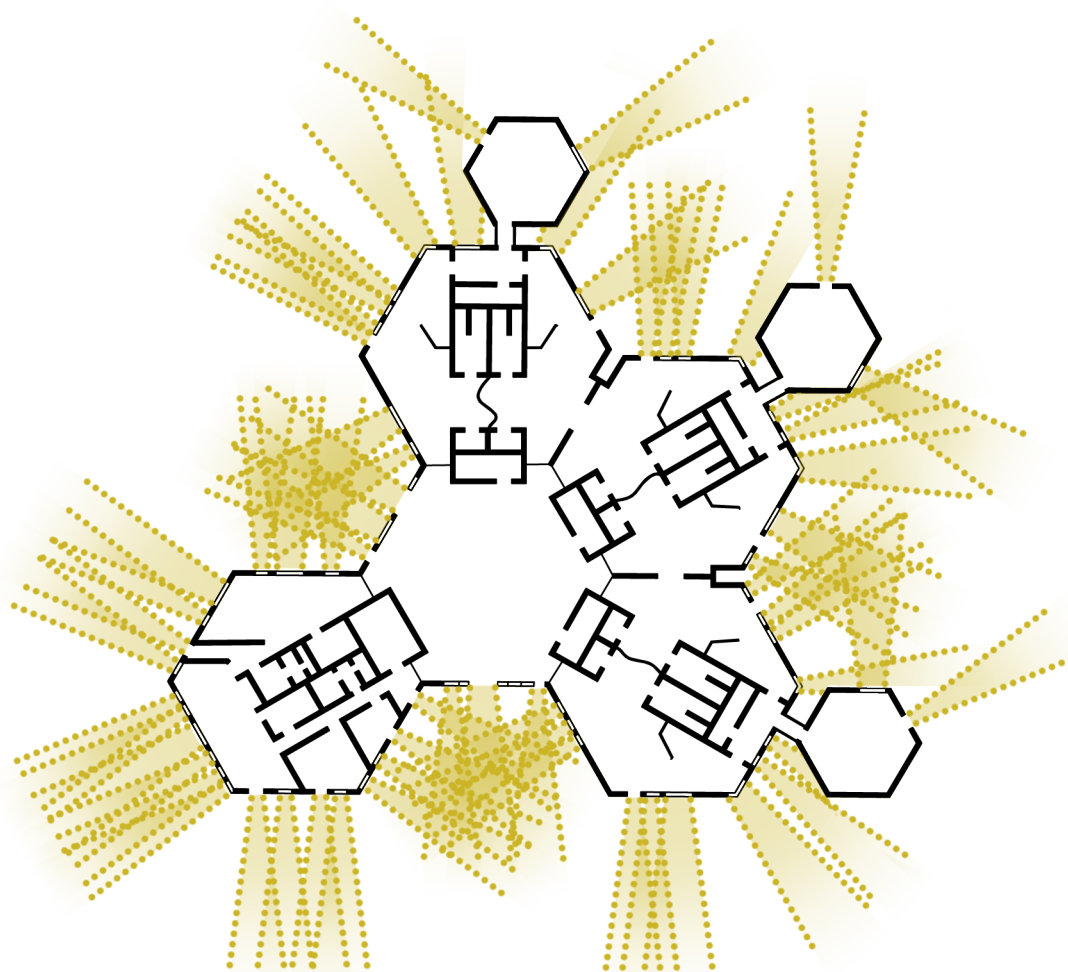




Νηπιαγωγείο Lotte,
Κανακava
Tartu, Εσθονία
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 82.



Οι αίθουσες του κτηρίου αυτού έχουν εξωστρεφή ανοίγματα, τα οποία εν μέρη αντικρίζουν τις απέναντι όψεις του κτηρίου κι εν μέρη τον περιβάλλοντα χώρο.





Νηπιαγωγείο Lucinahaven
 Cebra
 Ταυλον, Δανία.
 πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 90

‘... την περίοδο της επιστημονικο-τεχνικής επανάστασης και της αμφισβήτησης των αξιών της μοντέρνας κουλτούρας, ορισμένες επιστημολογικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής και των Επιστημών της Συμπεριφοράς θα δημιουργήσουν τη βάση για **μετατοπισμό των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος**. Αυτή την εποχή δεν αμφισβητείται μόνο η τάξη ως υλικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό όριο, αλλά και το ίδιο το κτίριο ως το διαχωριστικό όριο ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία, που δηλώνει το δυϊσμό μιας ενιαίας στην πραγματικότητα διαδικασίας: **της μάθησης ως στοιχείο του κοινωνικού γίγνεσθαι**.’ Κυριακή Τσουκαλά¹

1 Τσουκαλά Κ., Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση, 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010 σ. 166.

3.4. Το όριο κοινωνίας και σχολείου, δημοσίου και ιδιωτικού, ο ρόλος της περίφραξης

Το ζήτημα του ορίου μεταξύ σχολείου και κοινωνίας είναι ένα θέμα πολυδιάστατο, το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τον οικονομικό, πολιτισμικό, αλλά και πολιτικό τομέα. Πρόκειται για ένα θέμα όμως, το οποίο σε όλες του τις διαστάσεις επηρεάζει και επηρεάζεται από την αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο ο χώρος ανοίγεται προς-, ή απομακρύνεται από τον περιβάλλοντα χώρο του, μαρτυρεί τη σχέση την οποία επιζητεί το σχολείο να διαδραματίσει στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, ο ρόλος της περίφραξης του χώρου, παίρνει βαρυσήμαντες διαστάσεις. Η παρούσα ενότητα, καταπιάνεται με την σχέση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, αναφερόμενη επιγραμματικά στις μορφές που μπορεί να πάρει η σχέση αυτή, για να επικεντρωθεί τελικά, στην πιο απτή και πρακτική έννοια του ορίου μεταξύ του σχολείου και του αστικού ιστού, αυτή της περίφραξης.

Στην απαρχή της εκπαιδευτικής ιστορίας, το σχολείο θεωρείτο μια ξεχωριστή οντότητα, με ξεχωριστό στόχο και σκοπό, ανεξάρτητο από τα κοινωνικά δρώμενα και προστατευόμενο από αυτά. Παρόλα αυτά εκ φύσεως του τομέα αυτού, η κοινωνία διαδραμάτιζε πάντοτε καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία, αφού τα όρια μεταξύ των δύο ρευστοποιούνταν μέσω των χαρακτήρων των χρηστών οι οποίοι επηρεάζονταν άμεσα από την πρώτη και εισήγαγαν έμμεσα τα χαρακτηριστικά αυτά στην τάξη. Η αναγνώριση της αλληλεπιδραστικής αυ-



τής σχέσης παρουσιάστηκε έντονα κατά τον μεταμοντερνισμό. Την εποχή αυτή αμφισβητούνται έντονα οι αξίες της μοντέρνας εποχής και τα πάντα αναλύονται υπό μια κοινωνιολογική και ψυχολογική οπτική ματιά.

Το κοινοτικό σχολείο προτάσσεται ως ο συνδεδετικός κρίκος μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαλύοντας τα προϋπάρχοντα όρια μεταξύ των δύο. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την αναθεώρηση των ορίων είναι τρεις. Καταρχήν, αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα και η αναπόσπαστη επιρροή που έχει η κοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν νοείται πλέον ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο. Αναγνωρίστηκε το γεγονός ότι η οντότητα της τάξης στηρίζεται στην κοινωνική αντίληψη της ‘πειθαρχίας’ και οι αρχές που την διέπουν, προέρχονται από την ευρύτερη κοινωνία, τις αξίες και τα πιστεύω της. Επίσης, η στροφή προς τις εμπειρικές εκπαιδευτικές θεωρίες, καθιστούσε απαραίτητο η διδασκαλία να λαμβάνει χώρα υπό την ομπρέλα των κοινωνικών δεδομένων του τόπου και του χρόνου.

Κατά δεύτερο, η δραστηριοποίηση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σε μια περιοχή δύναται να συμβάλει σημαντικά στην αναζωογόνηση και ανάπτυξή της. Ο χώρος του σχολείου, μπορεί να πάρει δευτερεύουσες χρήσεις, όπως είναι τα εκπαιδευτικά κέντρα ενηλίκων και οι χώροι παιδιών. Αυτό οδηγεί σε μια συμβίωση η οποία ωφελεί όλους τους χρήστες και η δημιουργία καλού κλίματος μεταξύ των μελών μιας κοινότητας οδηγεί στην ευεξία και τη χαρά⁹⁵. Σύμφωνα με την Aurora Fernandez Per, το θετικό πλεονέκτημα είναι μεγαλύτερο όταν διαλύονται τα όρια μεταξύ των δύο χώρων, με την χρήση διαφανών υλικών και κατάλληλου

Kindergarten 0-3
Picado-De Blas Architects
Μαδρίτη, Ισπανία.

πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 262.

95 Desai, P., Blake, E., Is happiness the key to unlocking sustainability? Στο: Wernick, J., 'Building Happiness. Architecture to make you smile', Black Dog Publishing, Λονδίνο, 2008.

φωτισμού στο εσωτερικό με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εμφανής η στροφή του ιδιωτικού προς το δημόσιο⁹⁶. Επιπλέον, ως χώρος παιδιού προσχολικής ηλικίας διευκολύνει την δυνατότητα των γονιών να εργαστούν, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής του εκάστοτε νοικοκυριού και κατ' επέκταση της κοινωνίας.

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας που λειτούργησε καταλυτικά στην ανάπτυξη της ιδέας του κοινοτικού σχολείου είναι οι οικονομικές ανάγκες, οι οποίες οδήγησαν στην συγχώνευση εκπαιδευτικών και κοινοτικών χρήσεων υπό την ίδια στέγη. Έτσι, παρουσιάζονται σχολεία των οποίων οι αίθουσες χρησιμοποιούνται για κοινοτικές δραστηριότητες ή αντίστροφα, κοινοτικά κτήρια χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι μορφές τις οποίες πήραν τα κτήρια αυτά ήταν ως πολυδύναμα κέντρα ή ως δίκτυα κοινοτικών και εκπαιδευτικών κτηρίων στον αστικό ιστό⁹⁷.

Η θεωρητική αυτή αναζήτηση συνδετήριων δεσμών μεταξύ κοινωνίας και σχολείου είναι εμφανής και στην τυπολογική εξέλιξη των σχολικών κτηρίων κατά την μεταμοντέρνα εποχή. Συμβολικές παρομοιώσεις του σχολικού χώρου ως μια μικρή κοινωνία, τονίζουν την αλληλένδετη σχέση μεταξύ των δύο. Το 'σχολείο χωριό' είναι συνδεδεμένο με την έννοια της κλειστής κοινότητας, σε αντιστοιχία με αυτήν ενός χωριού, το οποίο θέλει να 'προστατεύσει' τους χρήστες του από εξωτερικούς παράγοντες. Το 'σχολείο δρόμος', το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια, θεωρητικά συνδέεται με την ανοικτή παιδαγωγική διαδικασία και αντικατοπτρίζει τις λειτουργίες που συμβαίνουν στον δρόμο. Ο

96 Fernandez Per, A., 'Reviving the heart of the city', Στο: *Civilities I*, a+t editiones, Spring 2007, Issue 29, σ. 3-9

97 Τσουκαλά Κ., *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση*, 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010 σ. 139-153.

Ελένη Φλουρή



μαθητής είναι ελεύθερος να λάβει μέρος στις δραστηριότητες της επιλογής του. Το κτήριο, απλώνεται πάνω σε ένα κεντρικό άξονα, τον 'δρόμο' με τις επιμέρους δραστηριότητες να λαμβάνουν χώρα εκατέρωθεν αυτού. Όπως περιγράφει η Κυριακή Τσουκαλά, η τυπολογία αυτή θα παρουσιάσει έντονες διαφοροποιήσεις στο χρόνο, επηρεασμένα από τις τάσεις τις εκάστοτε εποχής. Έτσι, ενώ αρχικά θα προσπαθήσει να μιμηθεί τον πλούσιο χαρακτήρα του Μεσαιωνικού δρόμου, με την είσοδο του Μοντέρνου κινήματος και την ζωνοποίηση, ο δρόμος αυτός, ο σχολικός διάδρομος, θα υποβιβαστεί σε ένα ψυχρό χώρο κίνησης, μόνο για να αμφισβητηθεί η αντιμετώπιση αυτή και να επανέλθει η πολυπλοκότητα της μεσαιωνικής πόλης στο επίκεντρο, την μεταμοντέρνα εποχή⁹⁸. Η έννοια της πόλης, επίσης, θα παραλληλιστεί με την μικρή κοινωνία του σχολείου. Μια πόλη έχει δρόμους, πλατείες, κτήρια, τα οποία ταυτίζονται με τους χώρους του σχολείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κεντρική κοινόχρηστη αίθουσα του σχολείου, η οποία παρομοιάζεται ως μια κεντρική μεσαιωνική πλατεία. Στις πλατείες αυτές κατέληγαν οι δρόμοι της πόλης, εδώ συναναστρέφονταν οι πολίτες, εδώ γιόρταζαν, πωλούσαν αγαθά. Την πολυπλοκότητα αυτού του χώρου τείνει να υιοθετήσει και η κεντρική αίθουσα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση της Κυριακής Τσουκαλά, η οποία υποστηρίζει ότι το σχολείο θα μπορούσε να διατηρήσει τη βάση του, αλλά, παράλληλα, να αποκτήσει 'δορυφόρους' διασκορπισμένους στον ιστό της πόλης, οι οποίοι θα αποτελούσαν επιμέρους εκπαιδευτικούς πόλους. Οι δορυφόροι αυτοί θα μπορούσαν να είναι κτήρια τοποθετημένα σε περιοχές με οικονομικό, ιστορικό ή πολιτιστικό ενδιαφέρον. Με αυτό τον τρόπο, το ίδιο το αστικό δίκτυο

98 Τσουκαλά Κ., Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση, 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010 σ. 154-161.

θα λειτουργούσε άμεσα ως εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το σχολείο ανοίγεται στην πόλη, δημιουργούνται μονοπάτια και διαδρομές με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και τα παιδιά συμμετέχουν στα αστικά δρώμενα. *‘Αυτή η λογική των ευέλικτων ορίων του εκπαιδευτικού χώρου θα ισχύει και για τα εσωτερικά όρια του κεντρικού κτιρίου, η ελαστικότητα των οποίων θα αντανακλά την ευελιξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας’*⁹⁹, προτείνει η ίδια.

Μελετώντας την σχέση μεταξύ της πόλης και του προσχολικού χώρου, προκύπτει ένα πρακτικό θέμα, το θέμα της ‘οριοθέτησης’ του χώρου, της περιφραξης. Το θέμα αυτό, συχνά παραμελείται στην διαδικασία του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, με αποτέλεσμα το σημείο αυτό να επιλύεται με ‘έκτακτες’ λύσεις οι οποίες στερούνται των επιθυμητών χαρακτηριστικών μιας αρχιτεκτονικής σύνθεσης, χαρακτηρίζονται ως αντιαισθητικές και κατά κύριο λόγο αποκόπουν εντελώς το σχολείο από το περιβάλλον του. Είναι σημαντικό να τονισθεί η σημασία του ενδιάμεσου αυτού χώρου. Πρόκειται για ένα σημείο το οποίο έχει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό ασφάλειας του χώρου, αλλά παράλληλα, αντανακλά τη σχέση την οποία επιθυμεί να έχει ο προσχολικός χώρος με την ευρύτερη κοινωνία.

Η περίφραξη ενός χώρου γίνεται τις πλείστες φορές από ένα περιμετρικό στοιχείο το οποίο αποκόπτει τον υπαίθριο σχολικό χώρο από το υπόλοιπο περιβάλλον. Το στοιχείο αυτό παίρνει διαφορετικές ιδιότητες ανάλογα με το υλικό από το οποίο κατασκευάζεται, καθώς και τις διαστάσεις του. Έτσι, θαμνοειδή φυτά, μεταλλικές κατασκευές ή τοιχία επιστρατεύονται συνήθως για την περίφραξη

99 Τσουκαλά Κ., Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση, 3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010 σ. 166.

Όρια μεταξύ σχολικού χώρου κι ευρύτερης κοινωνίας



Ψηλός διάτρητος τοίχος περιφράξης



Συμπαγής περίφραξη με χρηστική λειτουργία



Χαμηλός τοίχος περιφράξης



Το ίδιο κτήριο αποτελεί το όριο



του χώρου. Παράλληλα, το ύψος της περίφραξης, έχει σημαντικό ρόλο τόσο στην ασφάλεια του χώρου, όσο και στην επαφή με το περιβάλλον, πτυχές οι οποίες συνήθως λειτουργούν αντιστρόφως ανάλογα. Το χαρακτηριστικό σε αυτού του είδους τις περιφράξεις είναι το γεγονός ότι η περίφραξη λειτουργεί εντελώς ανεξάρτητα από το σχολικό κτήριο.

Μια εναλλακτική μορφή περίφραξης είναι αυτή στην οποία το ίδιο το κτήριο αποτελεί το μέσο περίφραξης. Το κτήριο τοποθετείται περιμετρικά, δημιουργώντας ένα μεγάλο δακτυλίδι (ανεξαρτήτου σχήματος), αγκαλιάζοντας μια εσωτερική αυλή η οποία λειτουργεί ως ο υπαίθριος σχολικός χώρος. Τα κτήρια αυτού του τύπου έχουν συνήθως εσωστρεφή χαρακτήρα, αφού τα μεγάλα ανοίγματα προσανατολίζονται προς την εσωτερική αυλή, ενώ εξωτερικά περιορίζονται σε μικρού μεγέθους ανοίγματα, με συμπαγείς κατά τα άλλα τοιχοποιίες. Η δυσκολία σε αυτού του είδους την τυπολογία, εναπόκειται στο γεγονός ότι δημιουργείται μια μεγάλη ενιαία εσωτερική αυλή, με ελλειπή συνήθως διάρθρωση χώρου, η οποία κρίνεται σημαντική στη συνολική διαμόρφωση του χώρου (όπως αναλύθηκε στο υποκεφάλαιο 3.1. Το όριο ως ο προσωπικός χώρος). Παρόλα αυτά με κατάλληλους αρχιτεκτονικούς χειρισμούς μπορούν να δοθούν λύσεις στο θέμα αυτό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι λύσεις ενδιάμεσου χαρακτήρα. Οι λύσεις δηλαδή στις οποίες το κτήριο εν μέρη αποτελεί όριο, ενώ το υπόλοιπο συμπληρώνεται με επιφανειακή οριοθέτηση. Έτσι, για παράδειγμα σε ένα σταυροειδούς σχήματος κτήριο, οι καταλήξεις των αξόνων λειτουργούν ως όρια, με το ενδιάμεσο να συμπληρώνεται με την επιφανειακή οριοθέτηση, με αποτέλεσμα να σχηματίζονται τέσσερις επιμέρους σχολικές αυλές.

Νηπιαγωγείο Lotte,
Kavakava
Tartu, Εσθονία
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 82.

Νηπιαγωγείο Benetton
Alberto Campo Baeza
Treviso, Italy
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 62.

Νηπιαγωγείο Lucinahaven
Cebra
Taulov, Δανία.
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 90

Fuji Kindergarten
Tezuka Architects
Tόκυο, Ιαπωνία
πηγή: Kotnik J., Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies. εκδόσεις LINKS σ. 90

Υπάρχουν παραδείγματα, στα οποία οι αρχιτέκτονες αναζητούν λύσεις για τους ενδιάμεσους αυτούς χώρους του ορίου, δίνοντας τους χρηστική αξία, και εντάσσοντάς τους στις δραστηριότητες της σχολικής αυλής. Έτσι, το όριο σε κάποιες περιπτώσεις παίρνει όγκο και δημιουργεί χώρους παιχνιδιού στο εσωτερικό του, ή αποτελεί το στεγασμένο μέρος της σχολικής αυλής, θυμίζοντας τους αναγεννησιακούς καλυμμένους χώρους με τις κιονοστοιχίες, προσδίδοντας στο χώρο ένα θεατρικό χαρακτήρα.

Σε όλες τις προαναφερθείσες λύσεις, παρουσιάζονται αυστηρά όρια, μη μεταβλητά, τα οποία στοχεύουν στο να κρατήσουν οποιουδήποτε ανεπιθύμητους εκτός του σχολικού χώρου. Τα όρια αυτά περιορίζονται σε μικρά, ελεγχόμενα ανοίγματα τα οποία επιτρέπουν την μετακίνηση εντός κι εκτός σχολείου. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια πιο ευέλικτη αρχιτεκτονική επίλυση του θέματος, η οποία να προσέδιδε πιο έντονα εξωστρεφή χαρακτήρα στο σχολείο κάποιες ώρες, ενώ να ενίσχυε την ασφάλεια όταν αυτό είναι επιθυμητό.

Η είσοδος σε ένα ()σχολείο θα πρέπει να είναι

κάτι περισσότερο από ένα απλό άνοιγμα, που καταπίνει τα

παιδιά όταν αρχίζουν τα μαθήματα και τα φτύνει πάλι όταν τα μαθήματα τελειώνουν. Θα πρέπει να είναι ένα μέρος, το οποίο

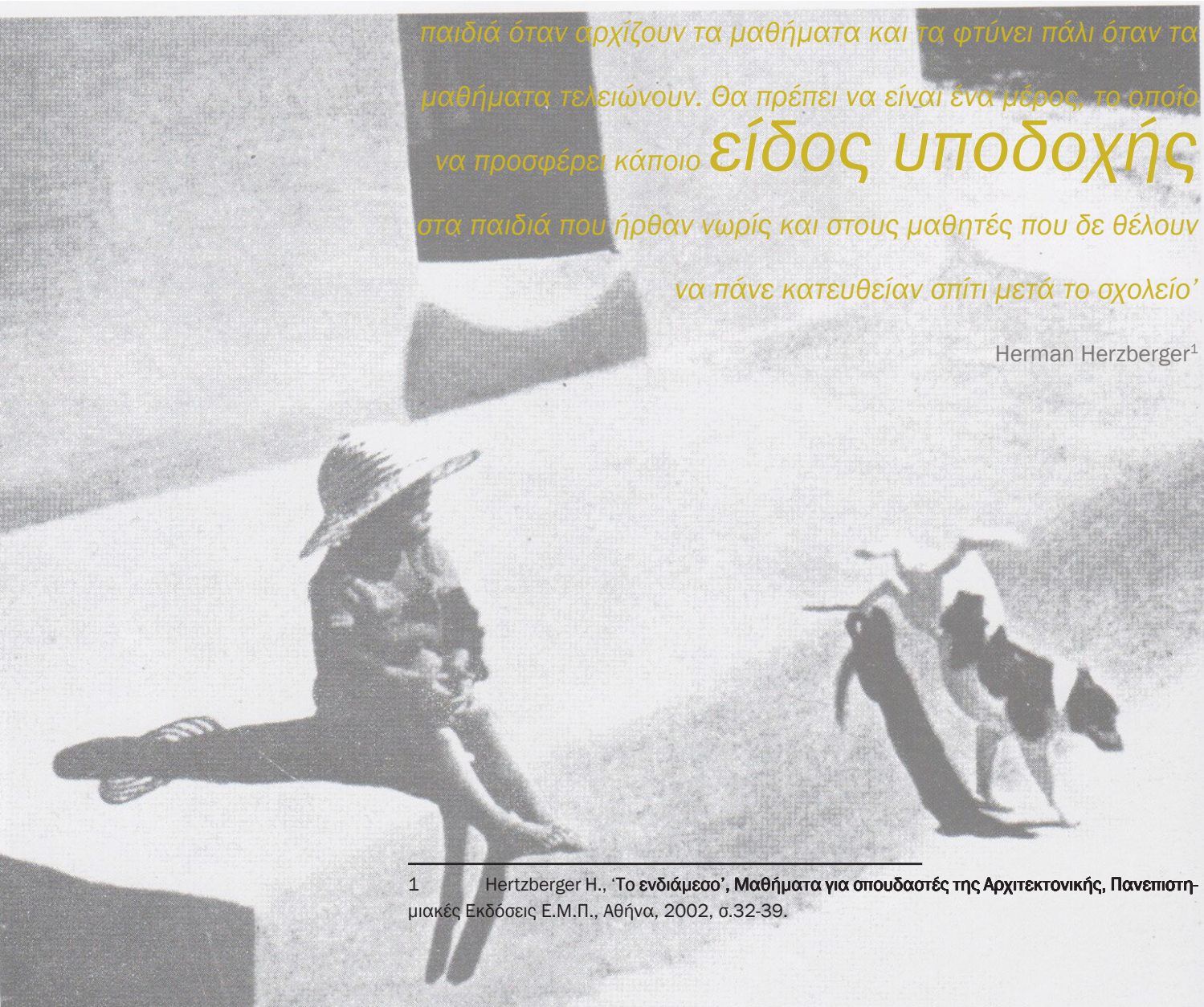
να προσφέρει κάποιο **είδος υποδοχής**

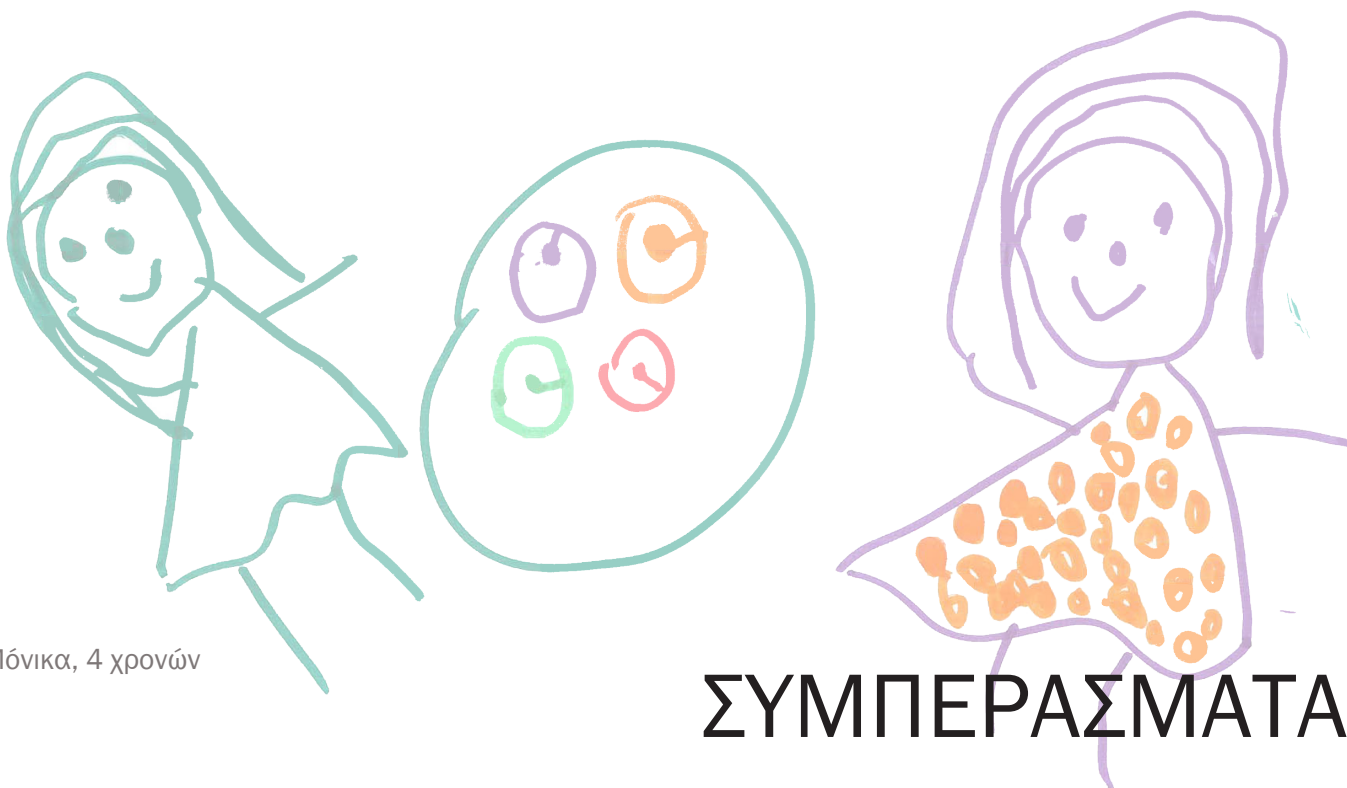
στα παιδιά που ήρθαν νωρίς και στους μαθητές που δε θέλουν

να πάνε κατευθείαν σπίτι μετά το σχολείο'

Herman Herzberger¹

1 Hertzberger H., 'Το ενδιάμεσο', Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2002, σ.32-39.





Μόνικα, 4 χρονών

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το αρχικό ερώτημα της παρούσας μελέτης επαναφέρεται με στόχο να αποσαφηνιστεί και να δοθεί η απάντηση η οποία προκύπτει μέσα από τα προγράφόμενα. Σε μια εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από κρίση σε πολλαπλή διάσταση - οικονομική κρίση, κοινωνική κρίση αξιών, περιβαλλοντική- η αειφόρος διαχείριση των ανθρωπίνων δυνατοτήτων κρίνεται απαραίτητη. Η ανάπτυξη της πολυποικιλότητας των δυνατοτήτων αυτών καλλιεργείται κατά μεγάλο βαθμό μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ οι εκπαιδευτικές θεωρίες έχουν διαμορφωθεί ώστε να ανταποκριθούν στα ζητούμενα της σύγχρονης εποχής, χωρικά τα πλείστα κτήρια εκπαίδευσης και συγκεκριμένα προσχολικής εκπαίδευσης, εξαιρουμένων κάποιων περιπτώσεων, δεν ακολούθησαν την εξέλιξη αυτή.

Όπως έχει αναπτυχθεί, η σπουδαιότητα της χωρικής υπόστασης του προσχολικού κτηρίου είναι καθοριστική στην ατομική ανάπτυξη των χρηστών, δηλαδή των παιδιών, οι οποίοι αποτελούν και τον πυρήνα των μελλοντικών κοινωνιών. Το υποκείμενο βιώνει μια διαλεκτική σχέση με τον χώρο στον οποίο βρίσκεται, το οποίο πέρα από τα προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, επηρεάζεται και από τον πλούτο των εμπειριών που μπορεί να προσφέρει ο συγκεκριμένος χώρος. Έτσι, σαν σε ένα φαύλο κύκλο, ο χώρος αυτός καθορίζει την προσωπική ταυτότητα του χρήστη και αποτελεί το υπόβαθρο για περεταίρω βιώματα και εμπειρίες του υποκειμένου.

Αντίστοιχα, το όριο στην αρχιτεκτονική έχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση

του χώρου. Εξ' ορισμού άλλωστε η αρχιτεκτονική είναι η τέχνη και η επιστήμη η οποία διαμορφώνει κελύφη τα οποία περιβάλλουν και δημιουργούν χώρους. Ακριβώς αυτά τα κελύφη, αυτά τα περιμετρικά όρια, οι ενδιάμεσοι χώροι, είναι που καθορίζουν την ποιότητα, την μορφή και την τυπολογία του χώρου που εμπερικλείουν. Ως εκ τούτου, η σημασία τους στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό χρήζεται ως πρωταρχική.

Έτσι, σχεδόν συνειρμικά, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο καθορισμός των ορίων στο προσχολικό περιβάλλον, δημιουργεί τόπους και καθορίζει και τα όρια των εκπαιδευτικών διαδικασιών που μπορούν να προκύψουν εντός αυτού και κατ' επέκταση τα όρια των προσωπικοτήτων, αλλά και ατομικών δυνατοτήτων, που μπορούν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν σε αυτό τον τόπο.

Η ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές θεωρήσεις, έχοντας υπόψη το ιστορικό πολιτικό υπόβαθρο της εκάστοτε εποχής, μαρτυρεί ξεκάθαρα την στροφή προς διαμόρφωση των περιοριστικών χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού χώρου και την δημιουργία πορωδών εκπαιδευτικών, κοινωνικών αλλά και χωρικών ορίων. Κατά την εξελικτική πορεία τους, οι εκπαιδευτικές θεωρήσεις από δασκαλοκεντρικές μετατρέπονται σε παιδοκεντρικές, αμφισβητώντας τα αυστηρά όρια μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αντίστοιχα, ο σχολικός χώρος ανοίγεται και επεκτείνεται προς τα έξω, υπηρετώντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών θεωρήσεων, και ρευστοποιώντας τα όρια μεταξύ εσωτερικού και υπαίθριου χώρου. Στη συνέχεια, οι ανισότητες των παγκοσμίων πολέμων θα αναζητήσει επίλυση, η οποία θα επιδιώξει να δοθεί με την αναίρεση των ορίων των αιθουσών και την δημιουργία ανοιχτών σχολείων. Παράλληλα, η αναγνώριση της σημασίας της οικειοποίησης με τον χώρο, θα οδηγήσει στη δημιουργία χώρων οι οποίοι να παραλληλίζονται με τον χώρο ενός σπιτιού (όπως υποστηρίζεται από ποικιλία

εκπαιδευτικών θεωριών, όπως Montessori και Steiner). Αυτό αποτελεί ακόμη ένα τρόπο διαμόρφωσης ορίων, αφού η ταυτότητα του σχολείου τείνει να παρομοιαστεί με αυτήν του προσωπικού χώρου του εκάστοτε χρήστη, αντικατοπτρίζοντας με αυτό τον τρόπο έμμεσα την κουλτούρα του. Τα αναπτυξιακά όρια μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών αμφισβητούνται από τις αρχές του 20ου αιώνα, στην θεωρία της Μοντεσσορι, όπου τα παιδιά αναμειγνύονται και απορρίπτεται ο αυστηρός ηλικιακός διαχωρισμός του, μια κίνηση η οποία υποστηρίζεται μέχρι τις μέρες μας από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές θεωρίες, όπως για παράδειγμα αυτή της Reggio Emilia. Αντίστοιχα, παρουσιάζεται η χαλάρωση των αυστηρών περιορισμών του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα παιδιά, αποκτούν ελευθερία επιλογής των δραστηριοτήτων που θα λάβουν μέρος και αναγνωρίζεται η ατομικότητα και κατ' επέκταση τα προσωπικά όρια του κάθε μαθητή.

Μέσα από την διαδικασία αυτή της μελέτης, της παρατήρησης και της συζήτησης με εμπειρογνώμονες, προέκυψε η προβληματική του ορίου, η οποία αναλύθηκε σε τέσσερις σημαντικές παραμέτρους. Το όριο του προσωπικού χώρου του κάθε χρήστη, το όριο μεταξύ των επιμέρους χώρων στην κάτοψη του προσχολικού κτιρίου, το όριο μεταξύ του κλειστού με τον υπαίθριο χώρο και τέλος το όριο μεταξύ του προσχολικού χώρου με την ευρύτερη κοινωνία, ήταν οι πτυχές του θέματος που παρουσιάστηκαν.

Τα όρια του προσωπικού χώρου του εκάστοτε υποκειμένου, όπως συζητήθηκε, διαφοροποιούνται από την ηλικία του, από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, το κοινωνικό υπόβαθρο στο οποίο λαμβάνει χώρα, αλλά και από τις χωρικές ιδιότητες του χώρου στον οποίο φιλοξενείται. Έτσι, εξάγεται το συμπέρασμα της ανάγκης μελέτης των αναγκών των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον τόμο του προσωπικού χώρου, ώστε να συμπεριληφθούν ως παράμετροι του αρ-

χιτεκτονικού σχεδιασμού. Οι μέχρι σήμερα μελέτες, τείνουν να υποστηρίξουν την δημιουργία χώρων οι οποίοι να ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία, αλλά ταυτόχρονα την παροχή ατομικών, ήσυχων τόπων στους οποίους να μπορεί το παιδί να αποταθεί όταν χρειάζεται λίγο χρόνο ησυχίας, αυτοσυγκέντρωσης και απομόνωσης.

Αυτό οδηγεί στην επόμενη παράμετρο του ορίου μεταξύ των επιμέρους χώρων του σχολείου, και κυρίως μεταξύ των τάξεων. Με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωριών αναγνωρίστηκαν τα πλεονεκτήματα της ηλικιακής ανάμειξης των ομάδων, της κοινωνικοποίησης των παιδιών, της πολυδιάστατης εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί διαφορετικού χαρακτήρα χώρους και της ελευθεροποίησης του σχολικού προγράμματος. Αυτό οδήγησε στην ρευστοποίηση των ορίων μεταξύ των σχολικών τάξεων, από αυστηρά κλειστές αίθουσες, μέχρι τον εντελώς αντίθετο τύπο σχολείου, τον 'ανοιχτό'. Από την ανάλυση που προηγήθηκε, ο τύπος του ημι ανοιχτού σχολείου παρουσιάζεται ως ο ιδανικότερος, αφού διατηρεί τα πλεονεκτήματα του ανοιχτού χώρου, περιορίζοντας τις αρνητικές συνέπειες που έχει όπως, για παράδειγμα, στον προσωπικό χώρο των χρηστών και την ακουστική δυσκολία που παρουσιάζει.

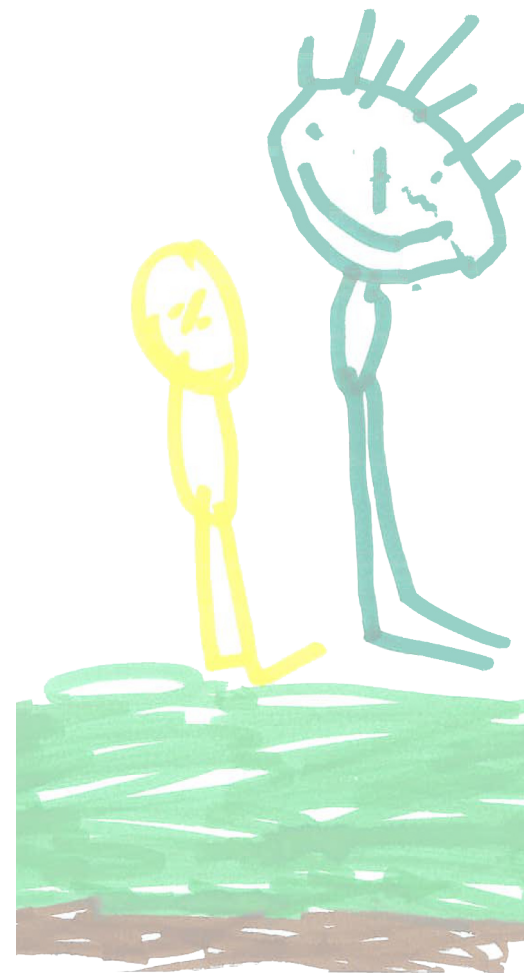
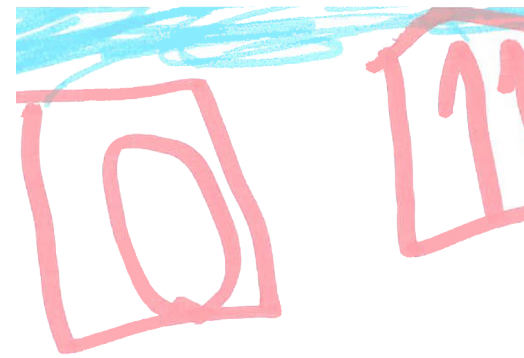
Στην επόμενη βαθμίδα, μελετήθηκε το θέμα του ορίου μεταξύ του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου. Οι εκπαιδευτικές θεωρήσεις αναγνώρισαν από νωρίς την αξία του εξωτερικού χώρου στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η αρχιτεκτονική, όμως, άργησε να ακολουθήσει την εξέλιξη αυτή. Η επίτευξη της ιδανικής σχέσης μεταξύ του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου, μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον σωστό αρχιτεκτονικό σχεδιασμό. Έτσι, τα πλήρη και τα κενά των όψεων, η χρήση διαφορετικών υλικών, η τυπολογία του κτηρίου, όπως για παράδειγμα η διάρθρωση του χώρου σε μικρότερους επιμέρους χώρους, αποτελούν εργαλεία

στα χέρια του συνθέτη, για την επίτευξη διαμόρφωσης ενός προσχολικού χώρου με τα ποθητά χαρακτηριστικά σχέσης μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, καθώς και της διάπλασης του πολυσήμαντου ενδιάμεσου χώρου. Παράλληλα, ο λεπτομερής σχεδιασμός των εξωτερικών χώρων, με κοινές αρχές όπως αυτές του δομημένου χώρου, μπορούν να ενισχύσουν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα αυτού.

Τέλος, αναλύθηκε η προβληματική της σχέσης του ίδιου του σχολείου με την κοινωνία. Αρχικά, παρουσιάστηκε η αναπόσπαστη διαλεκτική σχέση των δύο, με έμφαση στην κοινωνικο εκπαιδευτική πλευρά του θέματος, για να επικεντρωθεί τελικά η συζήτηση στο πιο απτό θέμα της περιφραξής και του συγκεκριμένου ενδιάμεσου χώρου. Η απόδοση χρήσης του χώρου αυτού, αλλά και η μεταβλητότητα του ορίου με την έννοια της δυνατότητας δημιουργίας ανοιγμάτων, ώστε να προσδίδεται στο χώρο εξωστρεφής χαρακτήρας, όποτε αυτό είναι ποθητό, θεωρείται ο ιδανικότερος τρόπος αντιμετώπισης του αρχιτεκτονικού αυτού θέματος.

Εν κατακλείδι, το θέμα του ορίου μέσα από την παρούσα εργασία ανάγεται σε τέσσερις διακριτές πτυχές. Παρόλα αυτά, η θεματική του ορίου, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτή σμιλεύει τόσο την εκπαιδευτική θεώρηση όσο και τη χωρική υπόστασή της, και σμιλεύεται από αυτήν, δεν εξαντλείται σε αυτά. Το όριο πέρα από τις χωρικές διαστάσεις του, χαρακτηρίζει την εκπαίδευση, την κοινωνία, την οικονομία, την συμπεριφορά, τις αξίες, διαμορφώνοντάς τις και καθορίζοντας το πεδίο και την ποιότητα δράσης τους. Επιπλέον, όρια που αφορούν άμεσα την αρχιτεκτονική, όπως τα οπτικά και τα ακουστικά όρια, δεν εντάσσονται στην παρούσα μελέτη, χωρίς όμως αυτό να υπονοεί την αντιμετώπισή τους ως ελάχισσωνα αρχιτεκτονικά στοιχεία. Αντιθέτως, η παρούσα μελέτη

αναφέρεται σε ένα μικρό μόνο μέρος της τεθείσας προβληματικής και θα ήταν ευκαταίω να ακολουθήσει περαιτέρω έρευνα πάνω στην προαναφερθείσα θεματική.





Μαρία, 5 χρονών



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bilton H., *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. 1η έκδ. David Fulton Publishers 1998 (3η έκδ., 2010).

Blessner B, Salter L.R., *Auditory Spatial Awareness. Spaces Speak. Are you listening? Experiencing Aural Architecture*. Cambridge, The MIT Press, 2006

Broadhead P., Johnston J., Tobbell C., Woolley R., *Supporting Development in the Early Years Foundation Stage: Personal, Social and Emotional Development*. Continuum International Publishing Group, 2010.

Canizares A., Fajardo J., *Kindergartens, Schools and Playgrounds*. Loft publications, 2007.

Ceppi G., Zini, M., *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment of young children*. Regio Children, Milan, 1998

Cooper L., Doherty J., *Supporting Development in the Early Years Foundation Stage, Physical Development*. Continuum International Publishing Group, 2010.

Cooper L., Johnson J., Rotchell E., Woolley R., *Supporting Development in the Early Years Foundation Stage: Knowledge and Understanding of the World*.

Continuum International Publishing Group, 2010.

Day C., Environment and Children. Passive Lessons from the Everyday Environment. Elsevier Architectural Press, 2007.

Dudek M., Architecture of Schools. The new learning Environments. 1η έκδ. Routledge and Architectural Press, 2000.

Dudek K., Children's spaces. Routledge and Architectural Press, 2005.

Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 1η έκδ., Spon Press 1996. (2η έκδ. Spon Press 2000)

Early Education Support, The Reggio Emilia Approach to Early Years Education, Learning and Teaching Scotland, 2nd Edition, 2006

Ehmann, S., Borges, S., Klanten R., Learn for Life. New Architecture for New Learning. Gestalten, Βερολίνο, 2012.

Edwards, C., Gandini L., Forman, G. The Hundred Languages of children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections. Ablex Publishing Composition, London, England, 2nd edition, 1998.

Fernandez Per, A., Mozas, J., Civilities I, a+t editiones, Spring 2007, Issue 29.

Fu V.R., Stremmel A.J., Multiculturalism in Early Childhood Programms, Carmen Treppte Vatalog, 1993.

Galindo M., Playground Design. Braun Publishing, 2012.

Hall, E., *The Hidden Dimension*, Garden City, New York, 1966.

Harriman H., *The Outdoor Classroom, a Place to Learn*. Corner to Learn Limited Publishers, 1988.

Hertzberger, H., *Space and Learning, Lessons in Architecture 3*, 010 Publishers, Rotterdam, 2008.

Hillier, B., *Space is the machine. A configurational theory of architecture*. Space Syntax, London, 2007.

Ittelson W.H., *Environment Perception and Contemporary Perceptual Theory* στο Ittelson W.H., *Environment and Cognition*. New York, 1973, σ. 141-154 .

Kanz L. G., *Child development Knowledge and teachers of young Children*, 1997. In: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/books/>

Kotnik J., *Kindergarten Architecture. Design Guide + 37 Case Studies*. εκδόσεις LINKS

Krogh S.L., Slentz K.L., *Early Childhood Education, Yesterday, Today, and Tomorrow*. 1η έκδ., Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001 (2η έκδ. Routledge 2011).

Moore R., Young. D., *Childhood Outdoors: Toward a Social Ecology of the Landscape*. In: Altman I., Wohlwill J.F., *children and the environment*, Plenum Publishing Cooperation, 1978.

Pallasmaa, J., *The eyes of the skin. Architecture and the senses*. Wiley Press.

2005

Shallcross T., Robinson J., Pace P., Wals A., Creating Sustainable environments for our schools, Trentham books, 2006. (Ελληνική μετάφραση: Επιμέλεια Ταμουτσέλη Κ. Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα, Εκδόσεις Επίκεντρο, 2009)

Spodek B., Saracho O.N. Handbook of Research on the Education of Young Children. 2η έκδ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

Vygotsky, L., The problem of the environment. επιμ. Van Der Veer, R., Valsiner, J. The Vygotsky Reader, σ.338-354.

Wernick J., 'Building Happiness. Architecture to make you smile', Black Dog Publishing, Λονδίνο, 2008.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αναστασάκης Μ. Ανασχεδιάζοντας τη βιβλιοθήκη στο σχολείο. Μια πρόταση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. εκδόσεις Μεταίχμιο, 2003.

Γερμανός Δ., Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006).

Δανάσσης - Αφεντάκης, Α.Κ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.). 2η έκδ., Εκδόσεις Δέσποινα Μαυρομμάτη, Αθήνα, 1992

Μπαμπινιώτης, Γ., Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας. 2η Έκδοση. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2002.

Μποτσόγλου Κ., Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, Ασφάλεια, Παιδαγωγικές Εφαρμογές. Προσχολική εκπαίδευση και αγωγή. Εκδόσεις Gutenberg, 2010.

Ντολιοπούλου Έ., Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, 1η έκδ. εκδόσεις τυπωθήτω 2000 (2η έκδ., 2002).

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. Γενική Δ/νση έργων. Δ/νση μελετών συμβατικών έργων. Οδηγίες βιοκλιματικού σχεδιασμού Σχολικών Κτηρίων, 2008.

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. Γενική Δ/νση έργων. Δ/νση μελετών συμβατικών έργων. Οδηγός Μελετών Για διδακτήρια Όλων των Βαθμίδων Εκπαίδευσης, 2008.

Σιβροπούλου Ρ., Διδακτική Πράξη και Θεωρία. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπειαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού. 1η έκδ., εκδόσεις Πατάκη, 1997.

Τσουκαλά Κ. Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή. 1η έκδ., Εκδόσεις παρατηρητής, 2000.

Τσουκαλά Κ. Παιδική αστική εντοπία. Αρχιτεκτονική και Νοητικές Αναπαραστάσεις του χώρου. 1η έκδ., τυπωθήτω, 2006.

Τσουκαλά Κ., Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική

Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση. 1η έκδ. εκδόσεις Παρατηρητής 1998 (3η έκδ. εκδόσεις Επίκεντρο, 2010)

Φατούρος Δ., Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006

Bachelard , G., Η ποιητική του χώρου, Εκδόσεις Χατζηνικολή, 5η έκδοση, 1982.

Hertzberger H., **Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2002.**

Άρθρα ξενόγλωσσα

Amaoka T., Laga H., Suguru S., Nakajima M., Personal space-based modeling of relationships between people for new human- computer interaction, Τόκυο.

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

Chawla L., The Ecology of environmental memory. In: Children's Environmental Quarterly, Vol. 3, No.4, Winter, 1986. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Duke D.L., Does it matter where our children learn? White paper for the National Academy of Sciences and the National Academy of Engineering, Wash-

ington D.C. University of Virginia, 1998.

Fjortoft I., Landscape as Playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. In: *Children, Youth and Environments*, 14(2), p.21-44, 2004. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Giffort, R., *Personal Space in Nursery School Children*, University of Guelph, 1978.

Gordon J., Place Matters: The significance of place attachments for Children's Well-Being. In: *British Journal of Social Work*, Vol.40, p.755-771, 2010.

Hashmi H., Psychology: Personal space and territoriality, In *Daily Times Newspaper*, 10/12/2006, σ.32

Herrington S., Perspectives from the ground: Early Childhood Educators' Perceptions of Outdoor Play Spaces at Child Care Centres. In: *Children, Youth and Environments*, 18(2), p.64-87, 2008. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Herrington S., Lesmeister C. Nicholis J., Stefiuk K., An informational guide to young children's outdoor play spaces. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.childcareoptions.ca>

Jack G. Place Matters: The Significance of Place Attachments for Children's Well Being. *British Journal of Social Work* (2010) 40, 755-771.

Kantrowitz B., Wingert P., 'The 10 best schools in the world', *Newsweek maga-*

zine. 2/12/1991

Khan P. H., *Developmental Psychology and the Biophilia Hypothesis: Children's Affiliation with Nature*. In: *Developmental Review*, Vol. 17, p.1-61, 1997.

MacDonald D., *Deinstitutionalizing Architecture for Children: The Stanford arboretum children's centre*. In: *Children's Environmental Quarterly*, Vol. 6, No.4, Winter, 1989. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Moore G. T., Piwoni J. L., Kennedy D., *Designing child care centres using the childrens' environments' pattern language: The Northern Michigan University Children's centre*. In: *Children's Environmental Quarterly*, Vol. 6, No.4, Winter, 1989. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Moore R., Young D., *Childhood Outdoors: Toward a Social Ecology of the Landscape*. *Children and the environment*. Altman I., Wohlwill J.F., Plenum Publishing Corporation, 1978 p. 83-130.

Murphy M. M., *Designing Child Care for a Handicapped Community: The National Children's centre*. In: *Children's Environmental Quarterly*, Vol. 6, No.4, Winter, 1989. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Nelson D., Sundt J., *Changing the architecture of Teachers' Minds*. In: *Children's Environmental Quarterly*, Vol. 10, No.2, 88-103, 1993. Retrieved 15/7/2012

from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Nordstrom M., Childhood Environmental Memories-What are they and to what use do we put them? In. *Architecture and Behaviour*, Vol. 11, no.1, p19-26.

Olds A. R., Psychological and Physiological harmony in childcare centre design. In: *Children's Environmental Quarterly*, Vol. 6, No.4, Winter, 1989. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

PITC and Community Playthings., *Infant and Toddler Spaces: Design for a quality classroom*

Ponty, Maurice Marleau . 'The film and the new philosophy'. In *Sense and non Sense*. Μετάφραση H.Dreyfus & P.A. Dreyfus. NorthwesternUniversity Press, Evanston. 1964

Said, I., *Architecture for children: Understanding Children Perception towards Built Environment*, Faculty of built environment, Technological University of Malaysia.

Sanoff H., Participatory strategies for the design of child care facilities In: *Children's Environmental Quarterly*, Vol. 4, No.4, Winter, 1989. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

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

Striniste N. A., Moore R. C., *Early Childhood Outdoors: A literature Review related to the design of childcare environments*. In: *Children's Environmental*

Quaterly, Vol. 6, No.4, Winter, 1989. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Ullrich, H., *Rudolf Steiner*. 'The quarterly review of comparative education'. Vol.XXIV, no. 3.4, 1994

Wachs T. D., The development of effective child care environments: contributions from the study of early experience. In: Children's Environmental Quaterly, Vol. 6, No.4, Winter, 1989. Retrieved 15/7/2012 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Weinstein C.S., *The physical environment of the School: A Review of the Research*. 'Review of Educational Research, Vol. 49 No 4, p. 577-610.

White R., Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future. In: <http://www.nb.lung.ca>. Προσπ. 16/11/2012

Άρθρα ελληνικά

Τσολάκη Ι., Η ιστορική αναδρομή και η σημασία της αρχιτεκτονικής και της χωροταξικής οργάνωσης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα. Στο: <http://petit.delasalle.gr>

Ψυλλίδης, Α., Το δίπολο δημόσιο-ιδιωτικό: Οι κλασσικές προσεγγίσεις, Ιούνιος 2006. στο www.greekarchitects.gr. προσπ. 24/12/2012.

Διαδίκτυο

Robinson, K. 'Lecture: 'Bring on the learning revolution'. www.ted.com
31/10/2012

Robinson, K. 'Lecture: 'Changing education paradigms'. www.ted.com
31/10/2012

Robinson, K. 'Lecture: 'Do schools kill creativity?'. www.ted.com 31/10/2012

<http://thearchitectureofearlychildhood.com>

<http://progressiveearlychildhoodeducation.blogspot.com>

<http://www.thewonderoflearning.com>

<http://www.moma.org>

<http://www.charltonparks.co.uk>

<http://www.ideallearninggroup.com>

<http://www.taleisin.edu>

<http://www.architizer.com>

<http://www.greekarchitects.gr>

<http://www.dezeen.com>

<http://archdaily.com>

Νεφέλη, 4 χρονών



Σύντομη αναφορά σε προσωπικότητες, το όνομα των οποίων παρουσιάζεται στην μελέτη:

Bayes, Kenneth: Αρχιτέκτονας και συγγραφέας ο οποίος μελέτησε εκτενώς τον αρχιτέκτονα κι εκπαιδευτικό Rudolf Steiner.

Comenius, John Amos (1592-1670): Τσέχος εκπαιδευτικός και συγγραφέας. Θεωρήθηκε ως ο πατέρας της σύγχρονης εκπαίδευσης. Υπήρξε εμπνευστής της Δημόσιας Εκπαίδευσης, την οποία παρουσίασε στο έργο του *Didactica Magna*. Παράλληλα ανέπτυξε την εκπαιδευτική του θεώρηση, η οποία επηρέασε τους Rousseau, Pestalozzi και Froebel.

Day, Christopher: Αρχιτέκτονας με ενδιαφέρον στην αρχιτεκτονική σχολικών κτηρίων. Συγγραφέας του βιβλίου *Environment and Children. Passive Lessons from the everyday environment*.

Duke, Daniel L., Ακαδημαϊκός εκπαίδευσης. Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Virginia. Ασχολήθηκε με την μελέτη της οργάνωσης του σχολικού χώρου.

Dewey, John (1859-1952): Αμερικανός φιλόσοφος και ψυχολόγος. Οι ιδέες του υπήρξαν καθοδηγητικές στην εκπαιδευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση.

Fuller, Buckminster (1895-1983): Αμερικανός θεωρητικός, συγγραφέας, σχεδιαστής και μελλοντιστής. Γνωστός στο χώρο της αρχιτεκτονικής κυρίως για τους

γεωδαιτικούς θόλους.

Herzberger, Herman: Δανός αρχιτέκτονας και ακαδημαϊκός. Μελέτησε το θέμα των ενδιάμεσων χώρων, του κατωφλίου, στην αρχιτεκτονική. Έγραψε σημαντικά θεωρητικά κείμενα. Γνωστό του έργο είναι το Μοντεσσοριανό σχολείο στο Delft.

Itard, Jean Marc Gaspard (1775-1838): Ιατρός και εκπαιδευτικός παιδιών με προβλήματα ακοής. Εισήγαγε την ειδική εκπαίδευση, επηρεάζοντας εκπαιδευτικούς και διαμορφώνοντας την εκπαίδευση αυτή όπως την γνωρίζουμε σήμερα. Υποστήριξε την εξατομικευμένη εκπαίδευση, την έμφαση στην διέγερση όλων των ανθρωπίνων αισθήσεων κατά την εκπαίδευση, την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού χώρου και την επικρότηση των ορθών δράσεων, χαρακτηριστικά τα οποία μεταφέρονται σε πολλές μεταγενέστερες εκπαιδευτικές θεωρίες. Ο Edouard Seguin υπήρξε μαθητής του.

Ittelson, William: Περιβαλλοντικός ψυχολόγος με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το περιβάλλον από τους χρήστες.

Itten, Johannes (1888-1967): Ελβετός εξπρεσιονιστής ζωγράφος, σχεδιαστής, ακαδημαϊκός, συγγραφέας και θεωρητικός ο οποίος υπήρξε σημαντικό στέλεχος της σχολής Bauhaus.

Jilk, Bruce: Αρχιτέκτονας κι εκπαιδευτικός σύμβουλος. Ασχολήθηκε εκτεταμένα με τον σχεδιασμό σχολικών κτηρίων.

Kandinsky, Wassily (1866-1944): Ρώσος ζωγράφος και θεωρητικός. Δίδαξε στην σχολή Bauhaus.

Locke, John (1632-1704): Άγγλος Φιλόσοφος ο οποίος υπήρξε θεμελιώδης όνομα του Διαφωτισμού. Τα κείμενα του επηρέασαν τους Βολτέρο και Ρουσό. Η θεωρία του αποτελούν το θεμέλιο για τις σύγχρονες θεωρήσεις της ταυτότητας και εαυτού. Οι θεωρίες του διαμόρφωσαν την σκέψη περί θεμάτων εκπαίδευσης.

Malaguzzi, Loris (1920-1994): Εκπαιδευτικός και ψυχολόγος ο οποίος διάπρεψε στην Βόρεια Ιταλία. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ίδρυση εκπαιδευτικών χώρων προσχολικής ηλικίας στην περιοχή Reggio Emilia, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα το θεωρητικό υπόβαθρο στον οποίο στήριζαν την εκπαιδευτική μεθοδολογία τους τα νηπιαγωγεία αυτά.

Mayer, Hannes (1889-1954): Ελβετός αρχιτέκτονας ο οποίος τέλεσε ως διευθυντής της σχολής Bauhaus μεταξύ 1928 και 1930. Υποστήριξε την οργάνωση του χώρου με φτηνά μέσα και στόχο να εξυπηρετούν κάποιο συγκεκριμένο κοινωνικό σκοπό.

Moore, Robin: Αρχιτέκτονας και πολεοδόμος. Το ακαδημαϊκό του ενδιαφέρον εστιάζεται στη μελέτη εσωτερικών και υπαίθριων χώρων εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας για παιδιά, για τα οποία έγραψε σημαντικά άρθρα κι ερευνητικά δοκίμια. Παράλληλα, έχει πλούσιο έργο μελέτης και σχεδιασμού τέτοιων χώρων.

Ozenfant, Amedee (1886-1966): Γάλλος ζωγράφος και συγγραφέας. Μαζί με τον Le Corbusier υπήρξαν οι ιδρυτές του κινήματος του Πουρισμού.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1746-1827): Ελβετός παιδαγωγός. Ίδρυσε σημαντικό αριθμό σχολείων στην Ελβετία και διαμόρφωσε την σκέψη περί εκπαίδευσης για να αποτελέσει έμπνευση για πολλούς μεταγενέστερούς του. Ο Pesta-

Ioizzi, αναγνώρισε την σημασία των προσωπικών βιωμάτων στην διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς και του χαρακτήρα του μαθητή. Έτσι, ανέπτυξε μια πλήρως παιδοκεντρική εκπαιδευτική θεώρηση.

Robinson, Ken (1950-): Άγγλος ακαδημαϊκός εκπαίδευσης και συγγραφέας. Γνωστός για τις διαλέξεις του σχετικά με την διδασκαλία των τεχνών και της δημιουργικής δράσης στα σχολεία. Πρόσβης του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων με βασική παράμετρο την αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών.

Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778): Ελβετός φιλόσοφος, συγγραφέας και συνθέτης. Οι πολιτικές του πεποιθήσεις επηρέασαν την Γαλλική Επανάσταση. Η θεωρητική του σκέψη σε θέματα εκπαίδευσης επηρέασαν πολλούς μεταγενέστερους του. Υποστήριζε ότι η εκπαίδευση διαμορφώνει χαρακτήρες και ηθικές αξίες. Επιπλέον, ανέδειξε τη φύση ως απαραίτητο εκπαιδευτικό εργαλείο.

Seguin, Edouard (1812-1880): Γάλλος εκπαιδευτικός ο οποίος εργάστηκε με παιδιά με ειδικές ικανότητες. Υπήρξε ένας από τους πρωτοπόρους στην διαμόρφωση της εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά στην Αμερική και την Γαλλία.

Shamai, Shmuel: Ισραηλινός κοινωνιολόγος, ανθρωπολόγος και γεωγράφος. Καθηγητής στον τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Skinner, Burrhus Frederic (1904-1990): Αμερικανός ψυχολόγος, συγγραφέας και κοινωνικός φιλόσοφος. Καθιέρωσε την θεωρία του συμπεριφορισμού στην εκπαίδευση, μέσω της ενθαρρυντικής ή αποτρεπτικής συνέπειας της δράσης. Επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές θεωρίες της εποχής του.

Von Uexkull, Jakob (1864-1944): Γερμανός Βιολόγος, ιδιαίτερα γνωστός για τη σύλληψη της ιδέας του Umwelt. Πρόκειται για το αντιληπτό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και δρα ένας ζωντανός οργανισμός. Ανέπτυξε θεωρίες σχετικά με τον τρόπο που οι οργανισμοί αντιλαμβάνονται τον χώρο αυτό, οι οποίες υπήρξαν προμηνύουσες για τις θεωρίες της μεταγενέστερης περιβαλλοντικής ψυχολογίας.

Vygotsky, Lev (1896-1934): Ρώσος ψυχολόγος με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην αναπτυξιακή ψυχολογία, την ανάπτυξη του παιδιού και στην ψυχολογία της εκπαίδευσης.

Watson, John B. (1878-1958): Αμερικανός ψυχολόγος ο οποίος υπήρξε καθηγητής στην σχολή του συμπεριφορισμού.

Weinstein, Carol S., ακαδημαϊκός εκπαίδευσης στο Εθνικό Πανεπιστήμιο του New Jersey. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά της εστιάζουν στην διαχείριση του χώρου της διδακτικής αίθουσας. Συγγραφέας μεγάλου αριθμού άρθρων και βιβλίων.

White, Randy: Ειδικεύεται στο σχεδιασμό εσωτερικών και υπαίθριων χώρων παιχιδιού για παιδιά με εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

Γερμανός, Δημήτρης: Έλληνας αρχιτέκτονας και κοινωνικός ψυχολόγος. Εξειδικεύτηκε στη σχέση του παιδιού με το χώρο στο περιβάλλον της πόλης και στο σχολείο. Το ερευνητικό ενδιαφέρον του εστιάστηκε στον ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου με παιδαγωγικά κριτήρια, με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα.

Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (1939-): Έλληνας Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, γλωσσολόγος, φιλόλογος και πρώην Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ιδιαίτερα γνωστός για το λεξικό του της νέας ελληνικής γλώσσας που κυκλοφόρησε το 1998.

Τσουκαλά, Κυριακή: Ελληνίδα αρχιτέκτονας με ειδικότητα στην κοινωνιολογία και ψυχολογία του χώρου και ειδικότερα στη σχέση του παιδιού με το κτισμένο περιβάλλον τόσο στην κλίμακα του αρχιτεκτονικού όσο και του αστικού χώρου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώθηκαν στις ψυχοκοινωνικές ποιότητες του σχολικού περιβάλλοντος και του ανοιχτού δημόσιου χώρου.

Συγκολλιτού, Έφη: Καθηγήτρια Σχολικής και Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Οι θεματικοί άξονες της ερευνητικής της αναζήτησης είναι θέματα σχολικής ψυχολογίας, όπως η έννοια του εαυτού σε σχέση με τη σχολική λειτουργικότητα και θέματα περιβαλλοντικής ψυχολογίας, όπως θέματα του σχολικού χώρου σε συνάρτηση με τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τις συμπεριφορές.

Φατούρος, Δημήτρης (1928-): Έλληνας αρχιτέκτονας ο οποίος διέπρεψε στην Ελλάδα, αλλά και το εξωτερικό. Οι θεωρητικές του ανησυχίες αποτυπώνονται στο πλούσιο συγγραφικό του έργο. Το αρχιτεκτονικό του έργο συνέτεινε στην διαμόρφωση της εικόνας της νεότερης ελληνικής αρχιτεκτονικής.

Νάταλη, 4 χρονών



Κατάλογος των μικρών εικονογράφων του τεύχους

5. Μόνικα (4 χρονών): Έκανα τις φίλες μου. Παίζουμε με τις κούκλες μας που είναι μικρές και γελάνε.
8. Λεωνίδας (5 χρονών): Το αριθμητήριο της τάξης μου με το οποίο μαθαίνουμε τους αριθμούς.
15. Γιώργος (4 χρονών): Εγώ και οι φίλοι μου παίζουμε με τα τουβλάκια στην αυλή του σχολείου.
17. Νεφέλη (4 χρονών): Πουλάκι στη βροχή.
18. Κωνσταντίνος (5 χρονών): Εγώ κι ο φίλος μου, παίζουμε μπάλα στο σχολείο.
21. Μαρία (5 χρονών): Τα παιδάκια του σχολείου μου.
25. Μαρία (5 χρονών): Το σχολείο μου έχει πολλές καρέκλες.
26. Λεωνίδας (5 χρονών): Το σχολείο μου που έχει περιβολάκι με πολύ ήλιο.
32. Βασίλης (5 χρονών): Εγώ και οι φίλοι μου παίζουμε στην αυλή.
35. Γιώργος (4 χρονών): Το σχολείο μου κι ένα παιδάκι που μπαίνει μέσα από την πόρτα.
36. Χριστόδουλος (6 χρονών): Εγώ και οι φίλοι μου παίζουμε με τους κύβους. Ο φίλος μου ανέβηκε πάνω στους κύβους για να βάλει τον τελευταίο κύβο.



40. Νεφέλη (4 χρονών): Εγώ και οι φίλοι μου παίζουμε στη βροχή.
45. Κωνσταντίνος (5 χρονών): Το σχολείο μου έχει πολλά παιδάκια.
46. Χριστόδουλος (6 χρονών): Τα κρεβατάκια του σχολείου μου, που μου αρέσουν πολύ, γιατί εκεί κοιμόμαστε.
52. Στέφανη (4 χρονών) Οι κούνιες, όπου παίζω με τις φίλες μου το διάλειμμα.
58. Παναγιώτης (5 χρονών): Εγώ και οι φίλοι μου, κρατάμε χεράκια και παίζουμε με την κόκκινη μπάλα.
61. Κωνσταντίνος (5 χρονών): τα παραμύθια που διαβάζω με τους φίλους μου.
63. Ηλιάνα (4 χρονών): Εγώ και οι φίλες μου κάνουμε τσουλήθρα στην αυλή του σχολείου.
104. Κωνσταντίνος (6 χρονών): Το σχολείο μου. Με φέρνει το πρωί η μαμά μου. Γύρω-γύρω έχει πολλά κάγκελα για να μην βγαίνουν τα παιδάκια από το σχολείο.
178. Μόνικα (4 χρονών): Η κουζινούλα με το τραπέζι και τα πιατάκια και τα δύο κοριτσάκια που παίζουν.
185. Βασίλης (5 χρονών): Ο αγαπημένος μου χώρος είναι το περιβολάκι που έχει γρασίδι και παίζουμε ποδόσφαιρο.

186. Μαρία (5 χρονών): Η βιβλιοθήκη της τάξης μου με τα πολλά βιβλία που διαβάζουμε.

198. Νεφέλη (4 χρονών): Εγώ και οι φίλες μου κόβουμε λουλούδια.

206. Νάταλη (4 χρονών): Εγώ και οι φίλες μου παίζουμε με ένα κουτί.

209. Άρης (4 χρονών): Εγώ και η δασκάλα μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ για την βοήθεια των μικρών αυτών εικονογράφων, αλλά και των νηπιαγωγών τους, Έλλη Βυρίδου, Φωτεινή Χριστοφή και της διευθύντριας Λίτσας Χαραλάμπους, του Λαϊονικού Νηπιαγωγείου στη Λευκωσία.



Άρης, 4 χρονών

