

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ

ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

**Τόποι για
Εμπειρίες
Μάθησης:
Έρευνα,
Δημιουργία,
Αλλαγή**

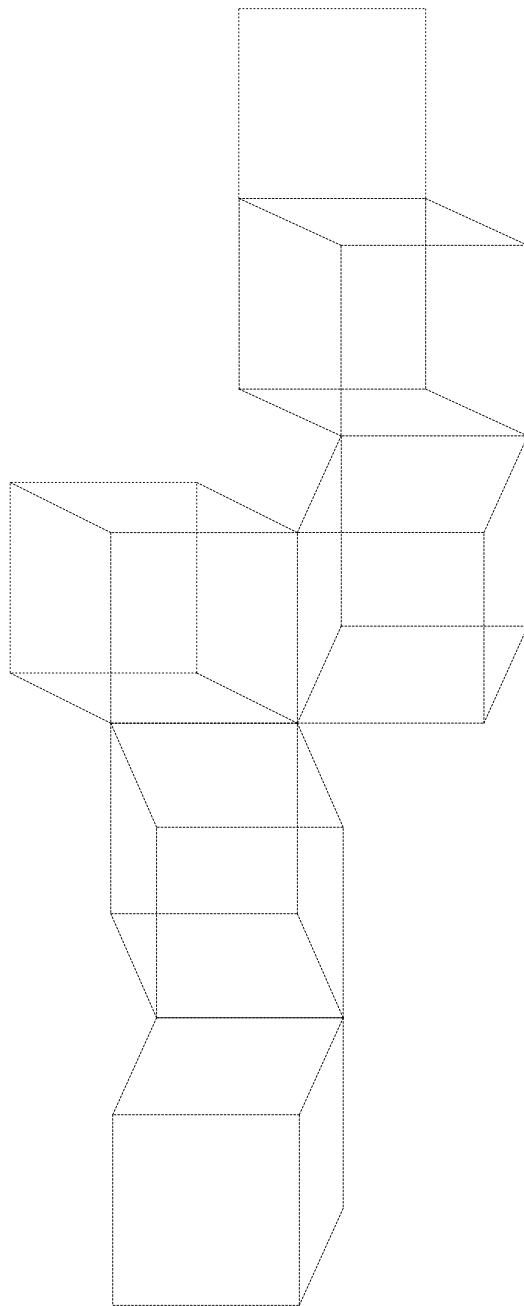
Επιμέλεια Δημήτρης Γερμανός, Μαριάνθη Λιάπη

SYMPOSIUM PROCEEDINGS

WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

**Places for
Learning
Experiences:
Think,
Make,
Change**

Edited by Dimitris Germanos, Marianthi Liapi



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ

ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

**Τόποι για
Εμπειρίες
Μάθησης:
Έρευνα,
Δημιουργία,
Αλλαγή**

Επιμέλεια Δημήτρης Γερμανός, Μαριάνθη Λιάπη

SYMPOSIUM PROCEEDINGS

WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

**Places for
Learning
Experiences:
Think,
Make,
Change**

Edited by Dimitris Germanos, Marianthi Liapi



Επιμέλεια

Δημήτρης Γερμανός
Μαριάνθη Λιάπη

Αναφορά ως:

Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Copyright 2015: Οι επιμελητές και οι συγγραφείς του παρόντος Τόμου
Εκδότης: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ
Ηλεκτρονικός Εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης

<http://learningplaces.web.auth.gr>

Σχεδιασμός και γραφιστική επιμέλεια της έκδοσης: Μαριάνθη Λιάπη

Edited by

Dimitris Germanos
Marianthi Liapi

Reference:

Germanos, D, Liapi, M. (eds.) (2015). *Digital Proceedings of the Symposium with International Participation: Places for Learning Experiences. Think, Make, Change* (Thessaloniki, Greece, 09-10 January 2015). Athens: Greek National Documentation Centre

Copyright 2015: The editors and the authors of the present Volume
Publisher: School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki
Electronic Publisher: Greek National Documentation Centre

<http://learningplaces.web.auth.gr>

Graphic design of the publication volume: Marianthi Liapi

6

ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ

ORGANIZATION



**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

ARISTOTLE
UNIVERSITY
OF THESSALONIKI

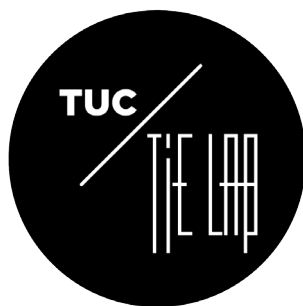


**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

SCHOOL OF
EARLY CHILDHOOD
EDUCATION



**ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ
ΚΡΗΤΗΣ**
TECHNICAL
UNIVERSITY
OF CRETE



**ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΩΝ
ΕΥΦΥΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ**
TRANSFORMABLE
INTELLIGENT ENVIRONMENTS
LABORATORY

10



Ε Π Ι Τ Ρ Ο Π Ε Σ

COMMITTEES

Edith Ackermann

Visiting Scientist, MIT Media Lab, USA
Senior Research Associate, Harvard GSD, USA
Honorary Professor of Developmental Psychology, University of Aix-Marseille 1,
France

René Ceceña Álvarez

Professor, Colegio de Historia (Academy of History)
Facultad de Filosofía y Letras (School of Philosophy and Arts),
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Δημήτρης Γερμανός

Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Μαρία Γκέκα

Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Δόμνα-Μίκα Κακανά

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα

Αντώνης Λενακάκης

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Καφένια Μπότσογλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα

Κωνσταντίνος-Αλκέτας Ουγγρίνης

Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών,
Πολυτεχνείο Κρήτης, Ελλάδα

Rosie Parnell

Senior Lecturer, School of Architecture,
University of Sheffield, UK

Μαριάννα Τζεκάκη

Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Κυριακή Τσουκαλά

Καθηγήτρια, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Μιχάλης Φραγκομιχελάκης

Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών,
Πολυτεχνείο Κρήτης, Ελλάδα

Edith Ackermann

Visiting Scientist, MIT Media Lab, USA
Senior Research Associate, Harvard GSD, USA
Honorary Professor of Developmental Psychology, University of Aix-Marseille 1,
France

Kafenia Botsoglou

Associate Professor, Department of Special Education,
University of Thessaly, Greece

René Ceceña Álvarez

Professor, Colegio de Historia (Academy of History)
Facultad de Filosofía y Letras (School of Philosophy and Arts),
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Michalis Frangomichelakis

Assistant Professor, School of Architectural Engineering,
Technical University of Crete, Greece

Dimitris Germanos

Professor, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Maria Geka

Lecturer, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Domna - Mika Kakana

Professor, Department of Early Childhood Education,
University of Thessaly, Greece

Antonis Lenakakis

Assistant Professor, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Konstantinos-Alketas Oungrinis

Assistant Professor, School of Architectural Engineering,
Technical University of Crete, Greece

Rosie Parnell

Senior Lecturer, School of Architecture,
University of Sheffield, UK

Kiriaki Tsoukala

Professor, School of Architecture,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Marianna Tzekaki

Professor, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Δημήτρης Γερμανός (Συντονιστής)

Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Μαρία Γκέκα

Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Αντώνης Λενακάκης

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Μαριάνθη Λιάπη

Επιστημονική Συνεργάτιδα - Πανεπιστημιακή Υπότροφος,
Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πολυτεχνείο Κρήτης

Κωνσταντίνος-Αλκέτας Ουγγρίνης

Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών,
Πολυτεχνείο Κρήτης, Ελλάδα

Κορίνα Χατζηνικολάου

Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χαρά Ανδρεάδου

Σχολική Σύμβουλος
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Χανίων

Ιωάννα Αρβανίτη

Δρ ΑΠΘ, Σχολική Σύμβουλος
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Κιλκίς

Πέτρος Κλιάπης

Δρ ΑΠΘ, Σχολικός Σύμβουλος
12η Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης

Νίκος Πουρνάρας (Ανάπτυξη δικτυακού τόπου)

ΕΤΕΠ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ευαγγελία Μπαλαμπέκου (Οικονομική διαχείριση)

ΕΤΕΠ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Dimitris Germanos (Coordinator)
Professor, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Maria Geka
Lecturer, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Korina Hatzinikolaou
Lecturer, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Antonis Lenakakis
Assistant Professor, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Marianthi Liapi
Research Associate - University Scholar,
School of Architectural Engineering, Technical University of Crete

Konstantinos-Alketas Oungrinis
Assistant Professor, School of Architectural Engineering,
Technical University of Crete, Greece

Chara Andreadou
School Counsellor
Prefecture of Chania

Ioanna Arvaniti
Dr AUTH, School Counsellor
Prefecture of Kilis

Petros Kliapis
Dr AUTH, School Counsellor
Prefecture of Thessaloniki

Nikos Pournaras (Website development)
Special Technical Support Laboratory Staff, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki

Evagelia Balabekou (Financial management)
Special Technical Support Laboratory Staff, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki

Θ E M A



T H E M E

Το θεωρητικό περιγγραμμά

Η έρευνα στις Επιστήμες του Ανθρώπου έδειξε ότι ο αρχιτεκτονικός χώρος και, γενικότερα, το υλικό περιβάλλον, συνυπάρχουν με τον βιωμένο χώρο, το χώρο της ανθρώπινης εμπειρίας, και αλληλεπιδρούν μ' αυτόν. Ιδιαίτερα ο αρχιτεκτονικός χώρος, με τη διαρρύθμιση και την αισθητική του, είναι φορέας συμβολισμών και αξιών που παραπέμπουν στον τρόπο ζωής και τον τρόπο του σκέπτεσθαι οι οποίοι κυριαρχούν σε μια δεδομένη κοινωνία, σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Από την άλλη πλευρά, το υποκείμενο (άτομο, μικρή ομάδα ή κοινωνική ομάδα) χρησιμοποιεί και βιώνει τον αρχιτεκτονικό χώρο με τρόπους που συνδέονται με τα δικά του χαρακτηριστικά, ως υποκείμενου, καθώς και με τις επιλογές που κάνει, τις σχέσεις που αναπτύσσει, τις αποφάσεις που παίρνει, τους τρόπους που ενεργεί και τα συμφέροντά του. Το υποκείμενο υπάρχει και πράττει με τρόπους που διέπονται από μια λογική χώρου. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι πρακτικές, οι αλληλεπιδράσεις του υποκειμένου αποτυπώνονται στον κτισμένο χώρο και αποτελούν παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι διαδικασίες αυτές αναπτύσσονται τόσο στη μακρο- και τη μέσο-κλίμακα του χώρου, όσο και στον άμεσο χώρο που περιβάλλει το άτομο ή τη μικρή ομάδα.

Η αλληλεπίδραση με το χώρο εντάσσεται στην καθημερινή εμπειρία του υποκειμένου και έτσι ο χώρος αποκτά μια ποιότητα σε σχέση με εμάς, δηλαδή μια καθαρά ανθρωποκεντρική ποιότητα που συνδέεται με τα πρότυπα, τις αξίες, τις στάσεις, τις αναπαραστάσεις και, γενικά, τις παραμέτρους της σχέσης του υποκειμένου με το περιβάλλον του. Στο πλαίσιο αυτό, ο **τόπος** αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου που περιβάλλει άμεσα το υποκείμενο, συνδεδεμένη με τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις δυνατότητές του. Οι δεσμοί που αναπτύσσει το υποκείμενο με τον τόπο του δημιουργούν σημασίες στην καθημερινή του ζωή, επηρεάζουν τις διαδικασίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στις οποίες συμμετέχει και, τελικά, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Ο τόπος αποκτά τη σημασία του μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: του 'εαυτού', των 'άλλων' και του 'περιβάλλοντος', υλικού και κοινωνικού.

Οι προσεγγίσεις για την ανθρωποκεντρική ποιότητα του χώρου και, ειδικότερα, για τον τόπο έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν μεταφερθούν στο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ενταγμένος σε μια εκπαιδευτική δυναμική, ο χώρος αποκτά παιδαγωγική σημασία, τόσο επειδή περιέχει ένα απόθεμα πληροφορίας το οποίο αποτελεί ένα εν δυνάμει απόθεμα ερεθισμάτων μάθησης, όσο και γιατί η διαμόρφωση και η αισθητική του προσφέρουν την υλική βάση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι δυνατότητες αυτές συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς και, γενικότερα, στη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού.

Η ύπαρξη τόπων πληροφορεί, δημιουργεί εμπειρίες αγωγής, αναπτύσσει τη φαντασία και, γενικότερα, τον εαυτό του υποκειμένου. Βρίσκεται στην αφετηρία των περιβαλλόντων μάθησης (learning environments), επειδή θέτει το χώρο ως ενδιάμεσο μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αγωγής.

Η διεπιστημονική προσέγγιση

Η προβληματική αυτή βρέθηκε στο επίκεντρο του Συμποσίου με θέμα *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* που οργανώθηκε από το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σε συνεργασία με το Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων του Πολυτεχνείου Κρήτης στις 9 και 10 Ιανουαρίου 2015 στη Θεσσαλονίκη. Στο Συμπόσιο συμμετείχαν συνολικά 117 σύνεδροι από 51 ακαδημαϊκά ιδρύματα σε οχτώ χώρες (Γαλλία, Ελλάδα, ΗΠΑ, Ισραήλ, Κύπρος, Μεγάλη Βρετανία, Μεξικό και Τουρκία). Σε εθνικό επίπεδο, οι συμμετοχές προέρχονταν από όλη την Ελλάδα και συγκεκριμένα από 22 πόλεις.

Το Συμπόσιο αποτέλεσε έναν 'τόπο' συνάντησης και διεπιστημονικής αλληλεπίδρασης για ερευνητές που ασχολούνται με τη σχέση του υποκειμένου με το χώρο. Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι και αρχιτέκτονες προσανατόλισαν τις παρουσιάσεις τους σε χώρους μάθησης και ανέδειξαν σημαντικές ερευνητικές και πρακτικές κατευθύνσεις που δύνανται να ενισχύσουν τις υποκειμενικές εκδοχές αυτών προάγοντας έναν δημιουργικό, δυναμικό τρόπο μάθησης. Όλες οι κατευθύνσεις αναδεικνύουν τον ενεργό ρόλο του χώρου ως "δάσκαλο" και συμφωνούν στην προσφορά μιας ποικιλίας περιβαλλοντικών ερεθισμάτων μέσα από τη διαβαθμισμένη παρουσία προσεκτικά σχεδιασμένων χωρόσημων και μεταβαλλόμενων χωρικών συσχετισμών. Το αποτέλεσμα αποδεδειγμένα ευνοεί τη γέννηση πολυτροπικών εμπειριών, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην καλύτερη αφομοίωση της γνώσης. Κοινό σημείο αναφοράς των παρουσιάσεων ήταν και η διεπιστημονική προβληματική γύρω από τα ποιοτικά-χωρικά και τα βιωματικά-ανθρωποκεντρικά χαρακτηριστικά ενός τόπου μάθησης τα οποία δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα εργονομικά χαρακτηριστικά ενός χώρου μάθησης. Η απάντηση στη διερεύνηση αυτή βρίσκεται στη σύμ-πραξη της παιδαγωγικής, της αρχιτεκτονικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, τριών δύο γνωστικών περιοχών οι οποίες έχουν τα εργαλεία και τις τεχνικές να μελετήσουν τα δεδομένα χρήσης ενός χώρου προσανατολισμένου στην τυπική ή/και την άτυπη εκπαίδευση και να προτείνουν χωρικές και εκπαιδευτικές δράσεις που τον συμμορφώνουν σε ευέλικτο, ανθρωποκεντρικό πεδίο αγωγής.

Οι δέκα κεντρικές ομιλίες του Συμποσίου έβαλαν τις βάσεις για να διαδωθούν το θεωρητικό περίγραμμα και οι καλές πρακτικές γύρω από τη θεματική του. Οι λίστες των προσκεκλημένων ομιλητών περιελάμβανε Έλληνες και ξένους ερευνητές με διεθνή εμπέλεια στον τομέα της επιστήμης τους. Η **Edith Ackermann**, αναπτυξιακή ψυχολόγος με ακαδημαϊκή δράση στα πανεπιστήμια MIT, Harvard, Université Aix-Marseille και University of Geneva, επικεντρώθηκε στα σύγχρονα περιβάλλοντα, τα οποία καλούνται να υποστηρίξουν τη μάθηση και τη δια-βίου μάθηση στην ψηφιακή εποχή, τονίζοντας την ανάγκη να είναι υβριδικά, ευέλικτα, πλήρως εξοπλισμένα αλλά και άμεσα συνδεδεμένα με τον "έξω κόσμο." Ο **René Ceceña Álvarez**, Καθηγητής στο Universidad Nacional Autónoma de México με ειδίκευση στην ιστορική επιστημολογία της νεωτερικότητας, χρησιμοποίησε την έννοια "δείξη" (deixis) για να αναλύσει την έννοια της χωρικότητας (spatiality) ως βασικό στοιχείο στη σύνδεση του

ανθρώπου με την πραγματικότητα και ως μέσο για την κατανόηση της ύπαρξής του. Ο **Δημήτρης Γερμανός**, Καθηγητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με διεπιστημονική ειδίκευση και δράση στις περιοχές της παιδαγωγικής, της κοινωνικής ψυχολογίας και της αρχιτεκτονικής, εστίασε στη δημιουργία ενός νέου μοντέλου σχολικού χώρου, του οποίου η αρχιτεκτονική δομή έχει το χαρακτηριστικό της μετατρεψιμότητας, που βασίζεται στην ευελιξία και την ποικιλία της χρησιμοποίησής του και, κατά συνέπεια, είναι ικανός να αναδιοργανώνεται διαρκώς, συναινετικά, με πρωτοβουλία των παιδιών. Η **Denise Jodelet**, κοινωνική ψυχολόγος και διευθύντρια του Εργαστηρίου Κοινωνικής Ψυχολογίας της École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS-Παρίσι), εξέτασε στην ομιλία της τη σύνδεση του νοήματος (sens) με το χώρο, καθώς και με τον τρόπο που το βιώνουν, το αισθάνονται και το σκέφτονται αυτοί που κατέχουν το χώρο, στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο περιβάλλον και τα κοινωνικά δρώντα υποκείμενα. Η **Δόμνα-Μίκα Κακανά**, Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Διευθύντρια του Εργαστηρίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, εστίασε σε μια μελέτη που εφαρμόστηκε σε περιβάλλοντα νηπιαγωγείου με στόχο να διερευνήσει τη χωρική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις στρατηγικές που αυτά χρησιμοποιούν προκειμένου να επιλέξουν και να δημιουργήσουν μια περιοχή παιχνιδιού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους. Ο **Χρόνης Κυνηγός**, Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Διευθυντής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, ανέλυσε μια σειρά προβληματισμών γύρω από τις διαισθήσεις που δημιουργούνται στα παιδιά στην ψηφιακή εποχή και στο πώς αυτές μπορούν να ενημερώσουν διεπιστημονικά τον ανασχεδιασμό ενός σύγχρονου τόπου μάθησης. Ο **Κωνσταντίνος-Αλκέτας Ουγγρίνης**, Επίκουρος Καθηγητής στο Πολυτεχνείο Κρήτης και Διευθυντής του Εργαστηρίου Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων, μαζί με τη **Μαριάνθη Λιάπη**, Επιστημονική Συνεργάτιδα του Εργαστηρίου, παρουσίασαν ένα ερευνητικό και σχεδιαστικό πλαίσιο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με μεταβαλλόμενα χωρικά στοιχεία, ευπροσάρμοστα στην πολυπλοκότητα της παιδικής δραστηριότητας στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία δημιουργούν Εκπαιδóτοπους και ευνοούν τη συναρπαστική και διασκεδαστική πλευρά της μάθησης. Η **Rosie Parrnell**, διδάσκουσα στο University of Sheffield και συντονίστρια του Children's Architecture Unit, εξέτασε τις κοινωνικό-πολιτιστικές και φυσικές εκδοχές ενός περιβάλλοντος μάθησης μέσα από τέσσερις έννοιες -ευελιξία, πιθανότητα, διάλογος και αυτοσχεδιασμός-, βασικές για τον προσδιορισμό ενός "χώρου πιθανοτήτων". Η **Κυριακή Τσουκαλά**, Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με διεπιστημονική βάση στην αρχιτεκτονική, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία του χώρου, περιέγραψε έναν ρευστό τόπο μάθησης δίνοντας βάση σε τρεις ποιότητες χώρου -τον ενεργοποιημένο, πολυφωνικό και παιγνιώδη χώρο, επιδιώκοντας ταυτόχρονα μέσα από παραδείγματα εκπαιδευτικών περιβαλλόντων την ανάδειξη μιας νέας χωροχρονικής συνθήκης για την υλοποίηση των στόχων της βιωματικής σχεσιοκεντρικής παιδαγωγικής. Τέλος, η **Μαριάννα Τζεκάκη**, Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με ειδίκευση στις παιδαγωγικές επιστήμες και τη μαθηματική εκπαίδευση, έδωσε έμφαση στις έννοιες του χωρικού συλλογισμού, της χωρικής νοημοσύνης και της χωρικής οπτικοποίησης, εστιάζοντας σε τέσσερις ομάδες συστηματικών και οργανωμένων προτάσεων για την ενίσχυση του "χωρικού αποθέματος" των παιδιών.

Εισηγήσεις και εργαστήρια

Στα πλαίσια του Συμποσίου έγιναν δεκτές και παρουσιάστηκαν 29 εργασίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε ενότητες με βάση την εξειδίκευση του θέματός τους στις παρακάτω έξι ερευνητικές περιοχές:

- Τόποι για εμπειρίες μάθησης στον δημόσιο χώρο

Οι εργασίες σε αυτήν την ενότητα κινούνται σε δύο κατευθύνσεις, μια χωρική, που πραγματεύεται τις παραμέτρους που επηρεάζουν το σχεδιασμό χώρων παιχνιδιού στην πόλη, και μια ανθρωποκεντρική, που εξετάζει την αντίληψη και την κατανόηση του δημόσιου χώρου από τα παιδιά.

- Τόποι για εμπειρίες μάθησης στο σχολείο

Οι εργασίες σε αυτήν την ενότητα εστιάζουν σε συγκεκριμένα μικρο-περιβάλλοντα του σχολείου, όπως για παράδειγμα είναι η σχολική βιβλιοθήκη, και σε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αποτυπώνουν τις εμπειρίες τους μέσα σε αυτά. Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος για το σχεδιασμό χώρων που απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

- Τόποι για εμπειρίες μάθησης: Ψυχο-κοινωνικές παράμετροι

Η ενότητα αυτή φιλοξενεί εργασίες που χρησιμοποιούν διαφορετικά εννοιολογικά φίλτρα για την ψυχο-κοινωνική διερεύνηση ενός τόπου μάθησης: οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι ενσώματες πολυτροπικές δράσεις, οι μη-λεκτικές συμπεριφορές στη χρήση του χώρου, το παιχνίδι καθώς και οι βιωματικά φορτισμένοι τόποι αγωγής, όπως για παράδειγμα οι φυλακές και ο χώρος ενός ιστορικού μνημείου.

- Τόποι για εμπειρίες μάθησης: Τέχνη και δημιουργία

Οι εργασίες σε αυτήν την ενότητα πραγματεύονται τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης με συγκεκριμένα χωρικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το ηχητικό περιβάλλον ενός τόπου, το αυθεντικό περιβάλλον της φύσης και του χωριού, η πολλαπλότητα της πληροφορίας σε έναν εκθεσιακό χώρο καθώς και η περιβαλλοντική αισθητηριακή εμπειρία του κινηματογράφου.

- Διαδικασίες μάθησης σε εικονικά περιβάλλοντα

Οι ερευνητικές εργασίες που συγκεντρώθηκαν σε αυτήν την ενότητα επισημαίνουν την ανάγκη διεύρυνσης του υλικού πεδίου αγωγής στον ψηφιακό κόσμο και προτείνουν ψηφιακές διαδραστικές εφαρμογές, υβριδικά συστήματα ενσωματωμένα σε χώρους μάθησης και παιχνιδιού, ψηφιακά ανοίγματα δραματοποιημένης επικοινωνίας καθώς και εικονικά περιβάλλοντα εμπύθυσης, στα οποία τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν είτε ενεργά είτε παθητικά.

- Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διαμόρφωση τόπων μάθησης

Η ενότητα αυτή συγκέντρωσε εργασίες που παρουσίασαν μελέτες περίπτωσης εφαρμοσμένες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων με στόχο τη συνεργατική δημιουργία τόπων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και αντικειμένων.

Παράλληλα με τις εργασίες του Συμποσίου πραγματοποιήθηκαν τρία εργαστήρια με θέμα τη δημιουργία και λειτουργία τόπων για εμπειρίες μάθησης.

Εργαστήριο 1:

ΤΟΠΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για δημιουργία τόπων για εμπειρίες μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας και τον υπαίθριο χώρο του σχολείου.

Το εργαστήριο αναφέρεται στη δημιουργία τόπων από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος/κατευθυνόμενης δραστηριότητας. Περιλαμβάνει μία δεκάλεπτη θεωρητική παρουσίαση αναφορικά με τους τρόπους που ευνοούν τη δημιουργία τόπων καθώς και βιωματικές δραστηριότητες με τους συμμετέχοντες οι οποίες εστιάζουν στην παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου της τάξης και στη λειτουργία του ως υλικού πεδίου αγωγής.

Διδάσκουσες:

Αλεξάνδρα Γκλούμπου, Νηπιαγωγός, Δρ ΑΠΘ

Ελένη Ζησοπούλου, Νηπιαγωγός

Εργαστήριο 2:

ΕΚΠΑΙΔΟΤΟΠΟΙ: Αρχιτεκτονικές προσεγγίσεις και τεχνικές για τη διαμόρφωση χώρων που υποστηρίζουν τη «μάθηση μέσα από το παιχνίδι», σε εκπαιδευτικούς και μη τόπους.

Το εργαστήριο δίνει έμφαση στους "Εκπαιδóτοπους" και τη δημιουργία των χωρικών προϋποθέσεων για μια παιδο-κεντρική προσέγγιση που ενισχύει την εξοικείωση των μαθητών μεταξύ τους, με τους δασκάλους τους, με τις καθημερινές δράσης αγωγής και με το σχολικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στη "μάθηση μέσα από το παιχνίδι." Οι Εκπαιδóτοποι μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν 'νησίδες' που φιλοξενούν ανοιχτές δραστηριότητες. Μπορούν να υπάρχουν σε οποιαδήποτε κλίμακα και έκταση, αρκεί να 'συμ-μορφώνονται' με τα σωματικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Από πλευράς σχεδιασμού, κάθε στοιχείο ενός Εκπαιδóτοπου, είτε από μόνο του είτε σε συνδυασμό με άλλα, λειτουργεί προς την κατεύθυνση της πρόκλησης (να διεγείρει τις αισθήσεις) και της πρόκλησης (να διεγείρει τη φαντασία). Η πρόταση των Εκπαιδóτοπων υποστηρίζει ότι το παιχνίδι και η διασκέδαση στο σχολείο δεν πρέπει να γίνουν αυτοσκοπός αλλά να δημιουργήσουν μια παράδοση όπου η μάθηση γίνεται μέσα από δημιουργικές διαδικασίες, μέσα και έξω από την τάξη, στο βαθμό που οι μαθητές αρχίζουν 'να παίρνουν το παιχνίδι στα σοβαρά.'

Διδάσκοντες:

Κωνσταντίνος-Αλκέτας Ουγγρίνης, Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πολυτεχνείο Κρήτης

Μαριάνθη Λιάπη, Επιστημονική Συνεργάτιδα, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πολυτεχνείο Κρήτης

Εργαστήριο 3:

Η ΟΙΚΟ-ΣΩΜΑΤΙΚΟ-ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ: Η βιωματική, ευρετική και αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική ως τόπος εμπειρίας, μάθησης και ανάπτυξης.

Κεντρικό θέμα του εργαστηρίου είναι το σώμα σε δράση ή καλύτερα το ενσώματο βίωμα ή ενσώματη υποκειμενικότητα και επενέργεια και πώς μπορούν οι έννοιες αυτές να κατανοηθούν και να προσεγγιστούν/αξιοποιηθούν ψυχοπαιδαγωγικά σε κοινωνικο-ηθικά και συναισθηματικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές και τους φοιτητές στις εκπαιδευτικές, μαθησιακές και αναπτυξιακές τους διαδικασίες. Η επεξεργασία του θέματος θα γίνει στο πνεύμα της

οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής σε αντίθεση με τις δυιστικές προσεγγίσεις του ατομικιστικού υποκειμενισμού και εμπειρισμού αλλά και του αφαιρετικού αντικειμενισμού και ορθολογισμού, που δυστυχώς κυριαρχούν ακόμη στην ψυχολογία και τις επιστήμες της αγωγής. Ονομάζεται βιωματική ψυχοπαιδαγωγική γιατί στο πλαίσιο της το σώμα (ιδιοδεκτικότητα) των συμμετεχόντων προσώπων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μαζί με όλα τα αντιληπτικά τους συστήματα (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, κ.ά.). Ονομάζεται ευρετική ψυχοπαιδαγωγική γιατί ενεργοποιεί όλες τις δημιουργικές δυνάμεις και φαντασία των προσώπων. Ονομάζεται αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική γιατί όλες οι δραστηριότητες έχουν αφηγηματικό, παιγνιώδη και διαλογικό χαρακτήρα.

Το κύριο ενδιαφέρον του εργαστηρίου εστιάζεται στο πώς οι βασισμένες στο σώμα, το παιχνίδι, την τέχνη και την αφήγηση δραστηριότητες στο πλαίσιο κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου μπορούν να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητικά μέσα ή εργαλεία για την έκφραση και επικοινωνία των ηθικών, συναισθηματικών και υπαρξιακών ζητημάτων και βιωμάτων των υποκειμένων. Για την επεξεργασία των ψυχοπαιδαγωγικών ζητημάτων γίνεται χρήση ενός ευρέως φάσματος δημιουργικών πολυτροπικών πρακτικών, μεταφορικών τεχνικών, σημειωτικών πόρων και καλλιτεχνικών μέσων (όπως είναι η σωματική έκφραση, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών, οι περφόρμανς, οι εικαστικές κατασκευές, οι ιχνογραφικές, ψυχοδραματικές, μουσικο-κινητικές, φωτογραφικές, κινηματογραφικές, κ.ά. τεχνικές αναπαράστασης) σε συνδυασμό με τις βασισμένες στο παιχνίδι, την αφήγηση και το σώμα-κίνηση ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έρευνας στο πλαίσιο ομαδικής, συμμετοχικής αλληλεπίδρασης με στόχο την ουσιαστική μεταμόρφωση και εμπλουτισμό της συνείδησης και της ζωής των υποκειμένων με νέα νοήματα και γνώσεις.

Στην ομάδα εργασίας περιλαμβάνονται τόσο πληροφορίες διδακτικής και μαθησιακής δράσης όσο και παρουσίαση συγκεκριμένου ψυχοπαιδαγωγικού υλικού από τον τρόπο δουλειάς, αλλά και διαλογική συζήτηση και βιωματικές δραστηριότητες σχετικές με τη θεματική του εργαστηρίου.

Διδάσκων:

Μάριος Πουρκός, Καθηγητής ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Οι επιμελητές του τόμου:

Δημήτρης Γερμανός, Μαριάνθη Λιάπη

Theoretical framework

It is evident through research in Humanities that architectural space, and the artificial environment in general, coexist with the space of human experience and interact with it. Architectural space in particular bears a number of symbolisms and values, perceivable in its configuration and aesthetics, that indicate a certain way of living and a certain way of thinking within a specific society during a specific period of time. The subject, on the other hand, (either person, small team or social group) is considered to exist and act in ways permeated by a sense of space. The perceptions, the attitudes, the practices and the interactions of the subject are imprinted on the built environment and constitute factors that lead to changes in the milieu. These procedures unfold inside both the macro-and the meso-scale of space, as well as within the immediate environment that surrounds the individual or the group.

The subject's interaction with space is considered part of the everyday experience. As a result, space acquires a quality in relation to the subject, a human-centered quality that is connected with standards, values, attitudes, representations and generally with the parameters relevant to the relationship between the subject and the surrounding environment. Within this framework, the notion of place constitutes a subjective version of the space surrounding the subject that is intimately connected with emotions, wishes, choices and capabilities. The connections the subject develops with this place create meanings that are present in everyday life, affecting the communication and interaction activities and ultimately the formation of identity. A place acquires meaning through the interaction of three factors: the 'self', the 'others' and the 'environment', material and social.

The scientific approaches to the human-centered quality of space, and more specifically of place, are particularly interesting if they are examined within the framework of childhood and learning environments. When space becomes integrated with the dynamics of education, it acquires a pedagogical significance, not only because it contains a large information reserve, which constitutes a potential reserve for learning stimulants, but also because the designs and the aesthetics associated with it offer the material infrastructure for the development of communication and interactions between the child and the social environment. This potential largely testifies to the acquisition of skills, to the shaping of behaviors and, overall, to the maturing process of the child.

The existence of places informs and creates learning experiences and, moreover, it assists in the development of the subject's imagination and self. The notion of 'place' is found at the starting point of learning environments setting the notion of 'space' as an intermediate layer between the subject and its environment inside the framework of an educational process.

The interdisciplinary approach

This line of thinking is pinpointed at the very center of the Symposium titled *Places for Learning Experiences: Think, Make, Change*. The event was organized by the School of Early Childhood Education at the Aristotle University of Thessaloniki, in collaboration with the Transformable Intelligent Environments Laboratory at the Technical University of Crete, during 09-10 January 2015

in Thessaloniki, Greece. The Symposium attracted international interest and participations. In total, 117 conference participants attended, coming from 51 academic institutions in 8 countries around the world (Cyprus, France, Great Britain, Greece, Israel, Mexico, Turkey and the US). On a Greek national level, participants came from 22 cities all over Greece.

The Symposium itself was organized as a meeting and interacting 'place' for researchers from interdisciplinary fields that study the connections between the subject and space. Educators, psychologists, sociologists, and architects focused their presentations on learning spaces, highlighting important research and practice directions that have the potential to enhance their subjective versions and bring forward a creative, dynamic way of learning. All the directions showcased the active role of space as a "teacher" and agreed on the importance of providing a variety of environmental stimulants through the layered presence of carefully designed landmarks and transformable spatial correlations. The resulting learning spaces guarantee the creation of multimodal experiences which in turn lead to a better assimilation of knowledge. The common thread that ran through the presentations was the interdisciplinary problematic around the qualitative-spatial and the experiential-human-centered characteristics of a learning place that can not be quantified, in contrast to the ergonomic characteristics of a learning space. The answer in this research inquiry can be reached through the collaboration of education, architecture and social psychology. These three disciplines possess the tools and the techniques to study the use of a learning space, either it is directly or indirectly focused on education, and propose actions that will co-form it into a flexible, human-centered educational field.

The ten keynote lectures of the Symposium recorded contemporary approaches on the theme, creating the platform for the future development of interdisciplinary directions and facilitating the dissemination of good practices. The invited speakers' list included both Greek and foreign scholars with a distinguished background in their respective interdisciplinary fields. **Edith Ackermann**, a developmental psychologist and an academic with a plethora of activities at MIT, Harvard, Université Aix-Marseille and the University of Geneva, focused her lecture upon the contemporary environments that support learning, as well as life-long learning, digitally, highlighting the importance of them being hybrid, flexible, fully equipped and connected to the "outside world." **René Ceceña Álvarez**, a Professor at the Universidad Nacional Autónoma de México researching the historical epistemology of Modernity, used the concept of *deixis* to unfold his notion of spatiality as the primary element that connects people with reality and as the means for them to understand their *ek-sistence*. **Dimitris Germanos**, a Professor at the Aristotle University of Thessaloniki with an interdisciplinary expertise and research activity in the fields of pedagogy, social psychology and architecture, focused upon the creation of a new model of school space that possesses the design characteristics to be transformable and flexible, providing a variety of uses, and is capable, as a result, to be re-arranged continuously and consensually by the children. **Denise Jodelet**, a social psychologist specialized in the study of social representations and Director of the École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS-Paris), focused on the interaction between the environment and social actors, in order to examine the connection between meaning and space, as

well as on the way people who own space experience, feel and think about this meaning. **Domna-Mika Kakana**, a Professor at the University of Thessaly and Director of the Theoretical and Applied Pedagogy Laboratory, presented a study that involved kindergarten environments and in particular the spatial behavior of children in preschool age, outlining the strategies that they deploy in order to select and create a play area during their free activities. **Chronis Kynigos**, a Professor at the University of Athens and Director of the Educational Technology Laboratory, elaborated on children's intuitions in the digital era and the resulting implications for educational designs of learning environments, artifacts and spaces. **Konstantinos-Alketas Oungrinis**, an Assistant Professor at the Technical University of Crete and Director of the Transformable Intelligent Environments Laboratory (TUC TIE Lab), along with **Marianthi Liapi**, a Research Associate at the lab, presented a research and design framework to create Educational Pla(y)ces that mix and enhance the learning process with playfulness through the use of transformable spatial elements, adaptable to the multiplicity that characterises children's activities in learning environments. **Rosie Parnell**, a senior lecturer at the University of Sheffield and coordinator of the Children's Architecture Unit, analysed the socio-cultural and physical variations of a learning environment through four concepts -flexibility, possibility, dialogue and improvisation, which are important in defining a "possibility space". **Kyriaki Tsoukala**, a Professor at the Aristotle University of Thessaloniki with an interdisciplinary background in architecture, sociology and the psychology of space, described a fluid learning place based on three spatial qualities -the activated, the dialogical/polyphonic and the ludic space, attempting at the same time to bring forth through examples a new space-time condition for a transformative bodily learning experience. The last keynote speaker, **Marianna Tzekaki**, a Professor at the Aristotle University of Thessaloniki specialized in pedagogical sciences and mathematical education, emphasized the notions of spatial reasoning, spatial sense, spatial orientation and spatial visualisation, focusing on four groups of systematic and organised proposals for enhancing children's "spatial reserve".

Paper presentations and workshops

The Symposium accepted for presentation 29 research papers, which were grouped into the following sessions:

- Places for learning experiences in public space

The research papers in this session examine two directions, one spatial dealing with the parameters that affect the design of urban playscapes, and one human-centered that investigates the way children perceive and understand the city.

- Places for learning experiences in school

The research papers in this session focus upon specific micro-environments in school, for example the school library, as well as upon diverse ways in which children imprint their experiences on them. Moreover, the session argues over the design of spaces for children with special needs.

- Places for learning experiences: Psycho-social parameters

This session hosts research papers that employ different conceptual filters for the psycho-social investigation of a learning place: social representations, embodied multimodal activities, nonverbal behaviors regarding the use of space, play, as well as emotionally charged learning environments, like for example prisons and cultural heritage monuments.

- Places for learning experiences: Art and Creation

The research papers in this session present the connection of learning experiences with specific spatial and cultural characteristics, like the soundscape surrounding a place, the authentic environment of a village, nature, the information multiplicity of an exhibition space as well as the environmental experience of cinema.

- Learning processes in virtual environments

The research papers assembled in this session highlight the importance of expanding the material educational space into the digital world and propose interactive applications, hybrid systems integrated within educational and play spaces, digital windows for dramatized communication as well as virtual immersion environments within which children can participate either actively or passively.

- Educational interventions for the formation of learning environments

This session gathered research papers that presented case-studies within the educational environments of elementary schools and kindergartens, targeting the participatory creation of places with unique characteristics.

Parallel to the Symposium sessions, the Organising Committee scheduled three workshops dealing with the creation and function of places for learning experiences.

Workshop 1:

PLACES IN SCHOOL: Pedagogical approaches to create places for learning experiences inside the classroom and outdoor school space

The workshop addressed the creation of places by the children and the educator during class/directed activity. It included a ten-minute theoretical presentation targeting the practices that facilitate the creation of places as well as experiential activities with the workshop participants that focused on the educational development of the classroom space and its function as a material learning field.

Instructors:

Alexandra Gloumbou, Kindergarten teacher, Dr AUTH

Eleni Zisopoulou, Kindergarten teacher

Workshop 2:

EDUCATIONAL PLA(Y)CES: Architectural approaches and techniques for spatial arrangements that support “learning through play” in educational and other everyday places

The workshop emphasizes on the creation of “Educational Pla(y)ces” and the development of those spatial conditions that support a child-centered approach in the familiarization of pupils with each other, with their teachers, with the everyday learning activities and the school environment. By supporting “learning through play”, the “Educational Pla(y)ces” create ‘islands’ of free activities in schools, with various sizes that follow a child’s body scale. Every element of the emerging “Educational Pla(y)ces”, either alone or in collaboration with others, functions toward invitation (stimulating the senses) and challenge (stimulating the imagination). The main objective through this approach is to create a tradition where play and having fun at school are taking place creatively, inside and outside the classroom, to an extent in which the pupils begin ‘to take play seriously.’

Instructors:

Konstantinos-Alketas Oungrinis, Assistant Professor, School of Architectural Engineering, Technical University of Crete

Marianthi Liapi, Research Associate, School of Architectural Engineering, Technical University of Crete

Workshop 3:

THE ECO-BODILY-EXPERIENTIAL PERSPECTIVE: Experiential, heuristic and narrative-dialogic psychopedagogy as a place for learning and developmental experiences

The main theme of the workshop is the human body in action or the embodied experience or the embodied subjectivity and effect and the ways in which those concepts can be understood and approached/developed psychopedagogically in socio-ethical and emotional cases involving pupils and students in their educational, learning and developmental processes. The whole subject will be analysed through the eco-bodily-experiential perspective and the experiential, heuristic and narrative-dialogic psychopedagogy in contrast to the dualistic approaches to the individualistic subjectivity and empiricism as well as to the subtractive objectivity and rationalism that unfortunately are still prevalent in psychology and the pedagogical sciences.

It is titled bodily psychopedagogy because it ascribes the participants’ bodies (proprioception) with an active role along with their sensory systems (visual, audio, kinesthetic, and so on).

It is titled heuristic psychopedagogy because it activates all the creative powers and the imagination of the participants.

It is titled narrative-dialogic psychopedagogy because all the activities it involves exhibit a narrative, lucid and dialogic character.

The main interest of the workshop is pinpointed on the ways the body, play, art and narration dependent activities can function as mediating means or tools to the expression and communication of ethical, emotional and existential issues and experiences of the subjects. In order to deal with the psycho-pedagogical issues, the instructor employs a range of creative multimodal practices, metaphorical techniques, semiotic resources and artistic means (like bodily expression, narration of personal stories, performances, visual installations, ichnographic, psycho-dramatic, music and movement, photographic and other representation techniques) in tandem with qualitative methodological approaches based on play, narration and body-movement, within the framework of a group, participatory interaction that targets the substantial transformation and the enrichment of the conscience and the life of the participants with new meanings and knowledge.

The work package includes teaching information and learning action, as well as the presentation of content-specific psychopedagogical material, dialectic conversation and experiential activities around the workshop's theme.

Instructor:

Marios Pourkos, Professor, Department of Preschool Education, University of Crete

The editors of the proceedings' volume

Dimitris Germanos, Marianthi Liapi

30



**K E N T P I K O I
O M I Λ H T E Σ**

**K E Y N O T E
S P E A K E R S**



Edith Ackermann is a Research Affiliate at the MIT School of Architecture and former Associate Professor of Media Arts and Sciences at the MIT Media Laboratory. She worked as a Senior Research Scientist at MERL (Mitsubishi Electric Research Laboratories). Earlier academic earnings include: Honorary Professor of Psychology, Université Aix-Marseille, France; Scientific Collaborator at the Centre International d'Épistémologie Génétique in Geneva, under the direction of Jean Piaget; and Junior Faculty at the Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, University of Geneva. Ackermann holds a Doctor of Developmental Psychology, two Master's degrees in Developmental Psychology and Clinical Psychology, and a Bachelor of Experimental Psychology degree, all from the University of Geneva, Switzerland. Current appointments and collaborations include: the Personal Robots Group at the MIT Media Lab; the Computing Group at the MIT School of Architecture; the REAL Group at the Harvard Graduate School of Design in Cambridge, MA, USA, the Exploratorium Science Museum, San Francisco, CA; and the LEGO Group.

René Ceceña Álvarez is a full-time Professor of the Colegio de Historia (Academy of History) Facultad de Filosofía y Letras (School of Philosophy and Arts), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). He is a National Researcher (level 1) of the Mexican Scientific Council and Research Associate (partenaire) of the Centre Alexandre Koyré of History of Sciences and Technologies (Paris, France). His research area is the historical epistemology of Modernity (15th to 18th centuries), within which he has worked on particularly diverse topics that can be encompassed under three main themes: a) Space and world, b) History and space, c) History and rationality.

Dimitris Germanos received his first degree in Architecture from the Aristotle University of Thessaloniki (AUTH) in Greece and continued his academic research in Paris, studying Arts Plastiques et Sciences de l'Art in Sorbonne, Université de Paris 1, and Psychologie Sociale de l'Éducation at the École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), where he received his doctoral degree. He is specialized in the human-centered dimension of space and specifically in the relation it has with the educational change. The main fields of his research activity are: the relationship of space with a child's learning and development processes, as well as with the upgrade of the educational process. Furthermore, he has been actively involved with the design of school environments that adapt to the application of the collaborative method of teaching and learning. His applied research work includes spatial interventions for the redesign of 83 existing school buildings, up to this date, in Greece and Cyprus. The evaluation and the research utilization of those interventions lead him to the development of the «Pedagogical Space Re-design» method (PSR method) for the redesign of a school environment with pedagogical, psychosocial and architectural criteria. In 1989 he became a faculty member at the School of Early Childhood Education at AUTH. Currently he is a Professor at the same School where he also served in various administrative positions, including the Chair position during 2006-09. Since

Ο **Δημήτρης Γερμανός** σπούδασε Αρχιτεκτονική στην Ελλάδα (ΑΠΘ) και συνέχισε στο Παρίσι, με σπουδές στις Επιστήμες της Τέχνης στη Σορβόνη, Université de Paris 1, και την Κοινωνική ψυχολογία στην École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), όπου και εκπόνησε την διδακτορική του διατριβή. Ειδικεύτηκε στην ανθρωπογενή διάσταση του χώρου και στη σχέση της με την εκπαιδευτική αλλαγή. Κυριότερα πεδία της ερευνητικής του δραστηριότητας είναι η σχέση του χώρου με τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και με την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα άλλο πεδίο ειδίκευσής του είναι ο σχεδιασμός σχολικών χώρων προσαρμοσμένων στην εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης. Το εφαρμοσμένο ερευνητικό του έργο περιλαμβάνει παρεμβάσεις για ανασχεδιασμό του χώρου υφιστάμενων διδακτηρίων σε 83, μέχρι σήμερα, σχολεία στην Ελλάδα και την Κύπρο. Η αξιολόγηση και η ερευνητική αξιοποίηση των παρεμβάσεων αυτών οδήγησε στη διαμόρφωση μιας μεθόδου ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου με παιδαγωγικά, ψυχοκοινωνικά και αρχιτεκτονικά κριτήρια, τον «παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου» (PSR method). Το 1989 εκλέχθηκε στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ, στο οποίο σήμερα υπηρετεί ως καθηγητής. Εκλέχθηκε σε διάφορες διοικητικές θέσεις του Τμήματος, στο οποίο υπηρέτησε και ως Πρόεδρος την περίοδο 2006-09. Από το 2013

2013 he has been directing the School's Research Policy Committee. He is the author of two books and a series of articles in various topics within his expertise. Personal web-pages: www.espacepedagogie.net/ και www.nured.auth.gr/dp7nured/?q=el/userprofile/35

είναι υπεύθυνος της Επιτροπής Ερευνητικής Πολιτικής του Τμήματος. Έχει γράψει δυο βιβλία και σειρά άρθρων για θέματα της ειδικότητάς του. Προσωπικές ιστοσελίδες: www.espacepedagogie.net/ και www.nured.auth.gr/dp7nured/?q=el/userprofile/35

Denise Jodelet is a social psychologist specialized in the study of social representations. Director of the École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) in Paris, successor of Serge Moscovici. She has supervised research programs and doctoral theses (especially in the environment and health sectors) that were carried out at the EHESS Laboratory as well as collaboratively with European and Latin American countries. Her research has been published in books, book chapters and articles, focusing on the social representations of madness, health and the body, on the one hand, and on the other on the management of environmental issues by the public sector and various social groups, as well as by the mass communication media and the social sciences.

Domna-Mika Kakana is a Professor in Theory of Preschool Education, at the Department of Preschool Education of the University of Thessaly in Greece. She directs the Laboratory of "Theoretical and Applied Pedagogy" at the Faculty of Humanities, Department of Preschool Education, University of Thessaly. Also she was President at the aforementioned department and director of the Postgraduate Programme on the subject: "Pedagogic Toys and Pedagogic Equipment for Children's Initial Years" again at the same Department. She participated as a leader or as a researcher in many European research programmes in the field of Education and specifically in designing new educational environments. She has over 80 publications in Greek and English, 6 books, (2 as an editor) and over 90 oral presentations in international, European and Greek conferences. Her recent research interests focus on the development of contemporary environments of teaching and learning in preschool education, such as collaborative environments, new didactic approaches, and pre-service educational training.

Η **Δόμνα-Μίκα Κακανά** σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ΑΠΘ και στη συνέχεια έκανε Μεταπτυχιακό (DEA) και Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα των Επιστημών της Αγωγής (Sciences de l'Éducation) του Παν/μίου των Ανθρωπιστικών Επιστημών του Στρασβούργου (USHS). Είναι Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ), στο γνωστικό αντικείμενο «Θεωρία Προσχολικής Εκπαίδευσης», όπου διδάσκει από το 1991. Είναι Διευθύντρια του Εργαστηρίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (ΕΘΕΠ), Διευθύντρια Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος με θέμα «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» και από τον Σεπτέμβριο του 2009, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του ΠΘ. Είναι συγγραφέας (μόνη ή με συνεργασίες) 70 περίπου άρθρων δημοσιευμένων σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και σε συλλογικούς τόμους. Είναι συγγραφέας τεσσάρων βιβλίων και έχει τη βασική επιμέλεια άλλων δύο συλλογικών τόμων.

Chronis Kynigos is Professor of Educational Technology and Mathematics Education at the Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology at the University of Athens and Director of the Educational Technology Lab (<http://etl.ppp.uoa.gr>). He gives courses in Educational Technology and Mathematics Education at undergraduate and postgraduate level. He has taken part in several EC - funded projects, such as 'ES- CALATE' FP6-2004-Science and So-

Ο **Χρόνης Κυνηγός** είναι Καθηγητής στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Διδάσκει τα αντικείμενα της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και της Διδακτικής των Μαθηματικών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (<http://etl.ppp.uoa.gr>). Το ερευνητικό έργο του

ciety-11, 020790 (2006-2007) and 'ReMath' FP6, IST-4, STREP 026751 (2005 - 2008). He was a founding member of the 'Kaleidoscope' - NoE, # 507838, 'TEL' - 'Technology-enhanced Learning and Access to Cultural Heritage', FP6- 2002- IST Action line.3.1.12 (2004- 2007). He has so far been engaged in the co-design and development of three exploratory digital systems: a) E-slate, b) MachineLab and c) Cruislet. He has also contributed to the design of 11 serious collaborative games involving robotics and kinesthetic control of digital media in an E.T.L. spinoff-company, a permanent technological park called 'Polymechanon'. He has taken part in Ministry of Education initiatives for the use of digital media in the school system (Odyssea, 1996-2001 and Large-scale Teacher Education, 2005-2008) both at the design and the deployment levels. He is the author of an academic book titled 'The Investigations course: classroom uses of digital media for mathematics education' (in Greek) and has published around 40 articles in refereed journals and research books and over 150 in refereed conference proceedings. He is a member of the editorial board of the International Journal for Research in Mathematics Education and a founder of the Greek Association for Research in Mathematics Education.

Marianthi Liapi is a registered architect in Greece. She holds a Diploma in Architecture and Engineering from the Aristotle University of Thessaloniki/AUTH and a MSc degree in Design and Computation from the Massachusetts Institute of Technology/MIT. For her studies in the US she was awarded scholarships from the Fulbright Foundation, the Michelis Foundation, the Gerontelis Foundation and the MIT SA+P. During 2006-2007, she was a Research Associate at AUTH investigating the impact of digital design tools and techniques on contemporary architectural education. In 2008, she began teaching from an Adjunct Lecturer's position at the Technical University of Crete (TUC). Currently she is a Research Associate at the TUC Transformable Intelligent Environments laboratory (www.tielab.tuc.gr). Her research interests are grounded in the field of architecture and from there on they are branching out in transformable intelligent environments, extreme environments, learning environments and playscapes, as well as in visual communica-

tion. διακρίνεται από τη συμμετοχή του, από το 1993 και εξής, σε είκοσι ερευνητικά και αναπτυξιακά έργα χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, την Γ.Γ.Ε.Τ. του Υπουργείου Ανάπτυξης και το Υπ.Ε.Π.Θ. Είναι παράλληλα ερευνητής στο Ε.Α.Ι.Τ.Υ. του Υπ.Ε.Π.Θ., υπεύθυνος για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του συγγραφικού συστήματος 'Αβάκιο' και τριών επιπλέον λογισμικών συμβολικής έκφρασης και δυναμικού χειρισμού για μαθηματική διερεύνηση ('Χελωνόκοσμος', 'MaLT' και 'Cruislet'). Υπήρξε στέλεχος της ενέργειας 'Οδύσσεια' του Υπ.Ε.Π.Θ. (1996-2000) για την ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και είναι μέλος της επιστημονικής επιτροπής του Ε.Α.Ι.Τ.Υ. για την τρέχουσα ευρεία επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, υπεύθυνος για το αντικείμενο των Μαθηματικών. Συμμετείχε στη διοργάνωση συνεδρίων όπως τα ΕνΕΔιΜ-Ι, ΕΤΠΕ-ΙV, CΕRME-V/WG9, ICMI-XI/TSG22, και είναι επιστημονικός υπεύθυνος του Διαδραστικού Τεχνολογικού Πάρκου με την ονομασία 'Πολυμήχανο', τεχνοβλαστού του Ε.Κ.Π.Α. Το συγγραφικό του έργο αποτελείται από περισσότερες από 120 δημοσιεύσεις σε ερευνητικά περιοδικά, επιστημονικά βιβλία και πρακτικά διεθνών και εγχώριων συνεδρίων μετά από διαδικασία κρίσης. Είναι συγγραφέας του βιβλίου 'Το μάθημα της Διερεύνησης: Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη Διδακτική των Μαθηματικών' (2007, Ελλ. Γράμματα).

Η **Μαριάνθη Λιάπη** σπούδασε Αρχιτεκτονική στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές ειδίκευσης στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό και τις ψηφιακές τεχνολογίες (MSc) στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασσαχουσέττης (MIT) με υποτροφίες από τα Ιδρύματα Fulbright, Μιχαήλ και Γεροντέλη καθώς και από το MIT. Το 2008 ξεκίνησε να διδάσκει στη Σχολή Αρχιτεκτόνων του Πολυτεχνείου Κρήτης και από το 2012 είναι επιστημονική συνεργάτιδα στο Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων (www.tielab.tuc.gr) της ίδιας Σχολής. Η έρευνά της επικεντρώνεται στον ανθρωποκεντρικό σχεδιασμό χώρων μάθησης και παιχνιδιού καθώς και χώρων διαβίωσης σε ακραίες περιβαλλοντικές συνθήκες με έμφαση στη βιομηχανική εργονομία του χώρου μέσα από την εφαρμογή αρχιτεκτονικά ευέλικτων και τεχνολογικά ευφυών χωρικών διατάξεων. Ανέδειξε και υποστηρίζει δύο νέες κατευθύνσεις δυναμικού σχεδιασμού με τις ονομασίες

tion and strategies for information design. She employs a human-centered approach to research the experiential ergonomics of space through the application of architecturally flexible and technologically intelligent structures. She has developed two specific approaches for the successful implementations of IT in design, *experiential ergonomics* and *sensponsive architecture*, in collaboration with Kostis Oungrinis. So far, her research work has been presented in international architecture (ACADIA, eCAADe, SIGraDi, EAAE/ENHSA, EuroPIA) and interdisciplinary conferences (ICCMSE, EPA, ICSC, IPA, IAC), in refereed journal publications and books. She is annually involved with the organization and teaching of international architecture workshops. In 2002 she received an Honourable Mention at the ACADIA DDE Competition. In 2008 she received the Europe 40 under 40 Architecture Award. In 2015, her *Many Happy re-Turns* design project for children's educational environments was a Silver Winner at the International Design Awards (IDA'14).

Dr **Konstantinos - Alketas Oungrinis** is an Assistant Professor in Architectural Design and Innovative Engineering at the Technical University of Crete (TUC) in Greece. He is also the Director of the Transformable Intelligent Environments Laboratory (www.tielab.tuc.gr) at the same university. During 2004-2005 he was a Visiting Research Associate at the Harvard University Graduate School of Design. He holds a Professional Diploma in Architectural Engineering (1994) and a PhD degree in building morphology and kinetic structures in transformable spaces (2009) from the Aristotle University of Thessaloniki. His work on dynamic, human-centered architecture involves research on kinetic structures, smart materials and responsive control systems for the creation of intelligent environments that can respond actively with 'sense' to the needs and wishes of people. His research specializes in transformable environments, activity-based design methods, time-space relationships, user-experience design, educational environments and spaces within extreme environmental conditions. He has developed two specific approaches for the successful implementations of IT in design titled *Spatial Economy* and *Sensponsive Architecture*, in collaboration with Marianthi Liapi. His work has been presented and published extensively through international conferences and also through design and fabrication workshops. His themat-

experiential ergonomics και *sensponsive architecture*, σε συνεργασία με τον Κωστή Ουγγρίνη. Στο TUC TIE Lab είναι επιστημονικά υπεύθυνη για το πρόγραμμα *Εκπαιδóτοποι*, στόχος του οποίου είναι η ενεργή συμμετοχή του χώρου στην αγωγή των παιδιών και η ενίσχυση της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας με περιβαλλοντικά ερεθίσματα που πολλαπλασιάζουν τις δραστηριότητες και τις εμπειρίες μάθησης. Μελετάει επίσης τεχνικές οπτικής οργάνωσης και σχεδιασμού της πληροφορίας. Οι επιστημονικές της εργασίες έχουν παρουσιαστεί σε διεθνή αρχιτεκτονικά (ACADIA, eCAADe, SIGraDi, EAAE/ENHSA, EuroPIA) και διεπιστημονικά (ICCMSE, EPA, ICSC, IPA, IAC) συνέδρια, σε περιοδικές εκδόσεις με κριτές και βιβλία. Σε ετήσια βάση συμμετέχει στην οργάνωση διεθνών εντατικών εργαστηρίων σχεδιασμού (workshops). Το 2002 διακρίθηκε με Εύφημο Μνεία στο διεθνή αρχιτεκτονικό διαγωνισμό της ACADIA. Το 2008 τιμήθηκε με το βραβείο Europe 40 under 40 Architecture Award. Το 2015 κατέκτησε τη δεύτερη θέση στα International Design Awards (IDA'14).

Ο **Κωνσταντίνος - Αλκέτας Ουγγρίνης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στη Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πολυτεχνείου Κρήτης με γνωστικό αντικείμενο τον Αρχιτεκτονικό Σχεδιασμό και τις Οικοδομικές Τεχνολογίες Αιχμής (2012-). Είναι επίσης Διευθυντής του Εργαστηρίου Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων της ίδιας Σχολής (www.tielab.tuc.gr). Σπούδασε Αρχιτεκτονική στο ΑΠΘ (1994) και έλαβε τον διδακτορικό του τίτλο από το ίδιο πανεπιστήμιο το 2009. Το διάστημα 2004-2006 ήταν Visiting Research Associate στο Graduate School of Design του Harvard University. Η ειδίκευσή του σημειώνεται επάνω σε χωρικά κινητικά συστήματα, έξυπνα υλικά και ανταποκριτικές ψηφιακές διατάξεις δίνοντας βαρύτητα στη σύγχρονη τεχνολογία και την ανάπτυξη εξοπλισμών και λογισμικού για τη δημιουργία χώρων που ανταποκρίνονται ενεργά και με κατανόηση στις ανάγκες του ανθρώπου. Ανέδειξε και υποστηρίζει δύο νέες κατευθύνσεις δυναμικού σχεδιασμού με τις ονομασίες *spatial economy* και *sensponsive architecture*, σε συνεργασία με τη Μαριάνθη Λιάπη. Έχει εκτεταμένη συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια με γενική και ειδικευμένη θεματολογία, με την έρευνά του να τροφοδοτεί επίσης workshops και περιοδικές δημοσιεύσεις. Οι θεματικές ερευνητικές περιοχές του εντοπίζονται σε περιβάλλοντα ακραίων συνθηκών, εκπαίδευσης και παιχνιδιού. Είναι συγγραφέας

ic areas of study involve extreme environments, educational environments and play. He is the author of two books: 1) *Transformations: Paradigms for Designing Transformable Spaces* (2006) Harvard GSD Design and Technologies Report Series, Cambridge, MA and 2) *Transformable Architecture: Movement, Adaptation, Flexibility* (2011) ION Publishers, Athens (in Greek). He also writes sci-fi novels. During 1995-2012 he participated in numerous architectural design projects. In 2008 he was selected for the Europe 40 under 40 Architecture Award. In 2015, his was a Silver Winner at the International Design Awards (IDA-14).

Rosie Parnell is a senior lecturer in the School of Architecture, coordinator of the Children's Architecture Unit, and a member of the strategy board of the Centre for Study of Childhood and Youth at the University of Sheffield. Her research and practice focus on children's environments and engaging children and young people with architecture through participatory design and learning processes. She is currently carrying out a three-year research project funded by the Leverhulme Trust to explore direct interactions between children and spatial designers in the design process. Rosie is a founder member of PLAYCE - the international network for children's architecture education. She has delivered projects and lectures internationally on the subject of children's participation, children's environments and architectural education more broadly. Back in her department, Rosie has a wide range of teaching experience at both undergraduate and postgraduate levels. She received the Senate Award for her innovative teaching and a prestigious teaching advisory fellowship to support developments at TU Berlin. Rosie coordinates the MA in Designing Learning Environments, which is currently being redeveloped to create a format which supports international exchange between academics and practitioners.

Kyriaki Tsoukala studied Architecture at the Aristotle University of Thessaloniki and the University of Geneva. She continued her postgraduate studies at the University of Paris V-Sorbonne (Sciences Sociales et Psychologiques, D.E.A.) and at the École des Hautes Études en Sciences Sociales -Paris (Histoire et Civilisations, D.E.A.). She received the title of doctorate of Social Sciences in 1990 from the Université Bordeaux II, as well as the title of doctorate of Urban Geography in 1999 from the École des Hautes Études en Sciences Sociales. She has the post-doctoral academic title Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) from the University of Paris X-Nanterre in the Organisation of Space (2005). She taught as a visiting professor at the University Paris X-Nanterre, at the University of Wisconsin and at the UCL Bartlett School of Architecture. She has published over 100 articles in scientific and architectural journals and books, with the main topic being the link between architecture and the Humane Sciences and Philosophy, places of the upbringing of children and youth, the affiliation between the

των βιβλίων *Transformations: Paradigms for Designing Transformable Spaces* (2006) Harvard GSD Design and Technologies Report Series και *Μεταβαλλόμενη Αρχιτεκτονική: Κίνηση, Προσαρμογή, Ευελιξία* (2011) Εκδόσεις Ίων. Είναι επίσης συγγραφέας μυθιστορημάτων επιστημονικής φαντασίας. Το 2008 τιμήθηκε με το βραβείο Europe 40 under 40 Architecture Award. Το 2015 κατέκτησε τη δεύτερη θέση στα International Design Awards (IDA'14).

Η **Κυριακή Τσουκαλά** σπούδασε Αρχιτεκτονική στη Θεσσαλονίκη και στη Γενεύη. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Κοινωνιολογία και την Ψυχολογία του Χώρου στο Παρίσι. Εκπόνησε δύο διδακτορικές διατριβές σε θέματα Ψυχολογίας και Αρχιτεκτονικής σε Πανεπιστήμια της Γαλλίας, καθώς και διατριβή επί υφηγεσία στην Οργάνωση του Χώρου και την Πολεοδομία στο Université Paris X-Nanterre. Σήμερα είναι καθηγήτρια στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Δίδαξε ως επισκέπτρια καθηγήτρια στο μεταπτυχιακό τμήμα του Εργαστηρίου Αστικής Γεωγραφίας του Πανεπιστημίου Paris X-Nanterre, στην Αρχιτεκτονική Σχολή του Πανεπιστημίου του Wisconsin, στην Αρχιτεκτονική Σχολή Bartlett του UCL, καθώς και στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών με κατεύθυνση "Psychologie de l'environnement" της U.F.R. des Sciences Psychologiques του Πανεπιστημίου Paris X-Nanterre. Έχει συγγράψει τα βιβλία *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική* (Παρατηρητής, 2000), *L'image de la ville chez l'enfant*

child-urban spaces, and the theories of Socio-Psychology of Space. She is author of the books, *Trends in School Architecture - From the child centered functionality to the postmodern approach* (Paratiritis, 1997), *L'image de la ville chez l'enfant* (Anthropos-Economic, 2001), *Les territoires urbaines de l'enfant* (L'Harmattan, 2007), *Child urban territories. Architecture and cognitive representations* (Gutenberg, 2005), *Urbanisation and Identity* (Epikentro, 2009) and *Contemporary architecture of learning spaces* (Epikentro, 2014). She has translated the book *Le sens de l'Espace. L'Epoque et le Lieu* (by P. Pellegrino, Gutenberg, 2005) and she has been involved with the edition of books, journal issues and conference proceedings. She is also member of editorial and scientific committees of International Journals (ELSA-Environment, Land, Society: Architectonics and International Critical Thought). She is President of ICAR-International Council for Architectural Research.

Marianna Tzekaki studied Mathematics at the Aristotle University of Thessaloniki (AUTH). She continued with her postgraduate studies at the Institut des Recherches en Didactique des Mathematiques, in the Luis Pasteur University of Strasbourg. In 1992 she received her doctorate degree in Pedagogical Sciences and Mathematical Education from AUTH. Currently she is Professor at the School of Early Childhood Education, in the field of teaching and learning about mathematical concepts. She has an extensive teaching experience in education, training and re-training, as well as in research activities within the field of teaching mathematics, planning and implementing mathematical activities and analyzing teaching phenomena during a Math class. She has a significant number of publications in Greek and international journals and conference proceedings. She is the author of two books, *Mathematical activities for the preschool age* (1996) and *Small children, large mathematical meanings* (2007). She has also edited the publication of a volume on *Alternative didactic approaches in the teaching of mathematics*, upon which a research project concerning the mathematical education in Greece was based. She is a member of national and international associations relevant to mathematical education and secretary of the Union of Researchers in Didactics of Mathematics.

(Anthropos-Economica, 2001), *Παιδική αστική εντοπία* (Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, 2005), *Les territoires urbains de l'enfant* (L'Harmattan, 2007), *Εξαστισμός και ταυτότητα* (Επίκεντρο, 2009) καθώς και επιστημονικά άρθρα σε διεθνή περιοδικά. Έχει ασχοληθεί με την επιμέλεια βιβλίων, τευχών διεθνών περιοδικών (ELSA και Cahiers Pierre Belon) και πρακτικών συνεδρίων. Είναι μέλος της εκδοτικής ομάδας των διεθνών περιοδικών ELSA - Environment, Land, Society: Architectonics και ICT International Critical Thought.

Η **Μαριάννα Τζεκάκη** σπούδασε Μαθηματικά στο ΑΠΘ. Συνέχισε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Institut des Recherches en Didactique des Mathematiques, Πανεπιστήμιο Luis Pasteur του Στρασβούργου. Το 1992 απέκτησε διδακτορικό τίτλο στις Παιδαγωγικές Επιστήμες και τη Μαθηματική Εκπαίδευση από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σήμερα είναι καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με αντικείμενο τη διδασκαλία και μάθηση μαθηματικών εννοιών. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση και ερευνητική δραστηριότητα σε θέματα διδασκαλίας των Μαθηματικών, σχεδιασμού και υλοποίησης μαθηματικών δραστηριοτήτων και ανάλυσης διδακτικών φαινομένων στην τάξη των Μαθηματικών. Έχει επίσης σημαντικό αριθμό δημοσιεύσεων σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων. Είναι συγγραφέας των βιβλίων *Μαθηματικές δραστηριότητες για την προσχολική ηλικία* (1996) και *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα* (2007). Επιμελήθηκε επίσης την έκδοση του τόμου *Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών* που αποτέλεσε τη σύνθεση ενός ερευνητικού έργου αναφορικά με τη μαθηματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Είναι μέλος εθνικών και διεθνών ενώσεων σχετικών με τη μαθηματική εκπαίδευση και γραμματέας της Ένωσης Ερευνητών στη Διδακτική των Μαθηματικών (ΕΝΕΔΙΜ).

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

С О Ν Τ Ε Ν Τ S

Διοργάνωση 007

Επιτροπές 011

Θέμα 017

Κεντρικοί Ομιλητές 031

Περιεχόμενα 039

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ 045

Ο τόπος, παράγοντας της παιδαγωγικής
ποιότητας του χώρου.
Δημήτρης Γερμανός 046

FR

**Processus de mise en sens de l'espace
et pratiques sociales.** 066
*Διαδικασία νοηματοδότησης του χώρου
και κοινωνικές πρακτικές*
Denise Jodelet

Ρευστοί τόποι και μετασχηματιστικές
εμπειρίες μάθησης.
Κυριακή Τσουκαλά 086

“Οικοδομώντας” προσωπικούς χώρους και τόπους
δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι.
Δόμνα Μίκα Κακανά 108

Εκπαιδóτοποι: διατυπώνοντας το δυναμικό χωρικό
αποτύπωμα της ευχάριστης εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Κωνσταντίνος-Αλκέτας Ουγγρίνης και Μαριάνθη Λιάπη 120

Η αντίληψη του χώρου στο πλαίσιο της
μαθηματικής εκπαίδευσης.
Μαριάννα Τζεκάκη 138

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ 149

**ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΩΡΟ** 150

Organization 007

Committees 011

Theme 017

Keynote Speakers 031

Contents 039

KEYNOTE LECTURES 045

**The place as factor of the pedagogical
quality of space.** 046
Dimitris Germanos

**Everywhere and all the time ain't good enough.
What places for learners on the run?** 056
Edith Ackermann

**Processus de mise en sens de l'espace
et pratiques sociales.** 066
*The process of ascribing meaning to space
and social practices*
Denise Jodelet

**Phenomenology and deixis. The deictic constitution of
the world within an ek-sistential frame of reference.** 078
René Ceceña Álvarez

**Fluid places and transformative
learning experiences.** 086
Kyriaki Tsoukala

The learning environment as 'possibility space'. 098
Rosie Parnell

**"Constructing" personal spaces and place for
learning in kindergarten through play.** 108
Domna-Mika Kakana

**Educational pla(y)ces: formulating the dynamic
spatial imprint of the playful educational process.** 120
Konstantinos-Alketas Oungrinis and Marianthi Liapi

**Spatial reasoning in the context of
mathematics education.** 138
Marianna Tzekaki

RESEARCH PAPERS 149

**PLACES FOR LEARNING EXPERIENCES
IN PUBLIC SPACE** 150

**'Like the palm of my hand':
Children and public space in central Athens.** 152
Christos Varvantakis

ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

164
166
Η σχολική βιβλιοθήκη τόπος μάθησης στο δημοτικό σχολείο: Οι μαθητές και οι μαθήτριες αφηγούνται τις αναπαραστάσεις τους.
Ιωάννα Αρβανίτη

180
Το δικαίωμα στο παιχνίδι: Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
Καφένια Μπότσογλου

188
Χαρτογραφώντας το χώρο ενός δημοτικού σχολείου: Διαδρομές, εικόνες, αφηγήματα.
Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλίδης

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ I

198
200
Ιστορίες της πλατείας: Μια πρόταση διδακτικής του τύπου με αφετηρία τις εικόνες του. Παρουσίαση ψηφιακής διαδραστικής εφαρμογής.
Μαρία Λούκου

210
Η διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης στον "πολυχώρο" διδασκαλίας του Νέου Σχολείου.
Στράτος Γεωργουλάκης

224
eShadow - Ψηφιακά ανοίγματα δραματοποιημένης επικοινωνίας και μάθησης.
Ανδρέας Πιτσιλαδής, Μάριος Χριστουλάκης, Νεκτάριος Μουμουτζής, Σταύρος Χριστοδουλάκης

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ II

ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ I

268
270
Η συμβολή των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη μελέτη του χώρου: Το παράδειγμα του δασκάλου ως χωρική διάσταση.
Μαρία Γκέκα

PLACES FOR LEARNING EXPERIENCES IN SCHOOL

The school library as a place for learning in elementary school: Students narrate their representations.
Ioanna Arvaniti

The right to play: Outdoor play spaces and children with special educational needs.
Kafenia Botsoglou

Mapping the space of a primary school: Trajectories, images, narratives.
Triandafillos Triandafillidis

LEARNING PROCESSES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS I

Square stories: A place-based teaching proposal starting from places' images. Presentation of a digital interactive application.
Maria Loukou

The interdisciplinary approach to learning in the teaching "multi-space" of the New School.
Stratos Georgoulakis

eShadow - Digital windows for dramatized communication and learning.
Andreas Pitsiladis, Marios Christoulakis, Nektarios Moumoutzis, Stavros Christodoulakis

LEARNING PROCESSES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS II

236
Immersive Virtual Environment Technology: A New Crit Learning Model.
Hadas Sopher

248
From bodies and objects to silhouettes: Mediating Active and DIY Playscapes.
İpek Kay, Hande Karakaş, Mine Özkar

258
Children's participation in the process of designing a learning environment.
Glykeria Solomou

PLACES FOR LEARNING EXPERIENCES: PSYCHO-SOCIAL PARAMETERS I

The contribution of social representations in the study of space: The case of the teacher as a spatial dimension.
Maria Geka

- Ο κενός χώρος για ενσώματες-βιωματικές πολυτροπικές δραστηριότητες ως τόπος εμπειρίας, μάθησης και ανάπτυξης: Η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική και η βιωματική, ευρετική και αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική.
Μάριος Πουρκός 280
- Ο σχολικός χώρος ως οικολογική επικοινωνιακή γέφυρα μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.
Σεβαστή Αποστόλου 294
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΠΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ I** 306
- Μελέτη περίπτωσης: Μια διαθεματική προσέγγιση του χώρου στο 23ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.
Κατερίνα Θεοδωράκη 308
- «Κυρία, τελικά έχουμε πολύ πιο λίγους χώρους για να παίζουμε απ' ό,τι οι γονείς μας»:
Ένα παράδειγμα αξιοποίησης του τόπου ως εμπειρία μάθησης για έρευνα και αλλαγή.
Πεφκούλα Σταγιά 320
- Η σχολική αυλή ως ένα δημιουργικό και δυναμικό περιβάλλον μάθησης των Μαθηματικών.
Γεωργία Δούβλη 328
- ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ II** 342
- Ο χώρος ως πλαίσιο παιχνιδιού για τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία.
Μελανθία Κοντοπούλου 344
- Ο ιστορικός τόπος ως τρόπος αν-αγωγής στη βιωματική μονάδα: "Αρχιτεκτονικές" του πόνου και του πόθου στην ιστορική εκπαίδευση.
Αντώνης Σμυρναίος 354
- Το κελί-σχολείο: Διδασκαλία και μάθηση στο χώρο της φυλακής.
Κώστας Μάγος 366
- ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ** 376
- Ήχος και τόπος ως εμπειρία μάθησης για το παιδί.
Κωνσταντίνα Δογάνη 378
- Η συμβολή του εκθεσιακού χώρου σε μια έκθεση με εκπαιδευτικό στόχο.
Παρασκευή Κερτεμελίδου, Φωτεινή Παπαντωνίου 392
- The empty space for embodied-experiential multimodal activities as a place for lived experience, learning and development: The eco-bodily-experiential perspective and the experiential, heuristic and narrative-dialogic psychopedagogy.
Marios Pourkos
- The school space as an ecological communication bridge between general and special education.
Sevasti Apostolou
- EDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR THE FORMATION OF LEARNING PLACES I**
- Case study: An interdisciplinary approach to space in the 23rd Elementary School of Thessaloniki.
Katerina Theodoraki
- «Miss, we have much less spaces to play than our parents did after all»:
An example of utilizing a place as a learning experience for research and change.
Pefkoula Stagia
- The schoolyard as a creative and dynamic learning environment for mathematics.
Georgia Douvli
- PLACES FOR LEARNING EXPERIENCES: PSYCHO-SOCIAL PARAMETERS II**
- Space as a context of children's play in modern society.
Melanthia Kontopoulou
- Historical place as a means of educating by reduction to the experiential unit: The "architectures" of pain and desire in historical education.
Antonis Smyrnaiois
- The cell-school: Teaching and learning inside the space of the prison.
Kostas Magos
- PLACES FOR LEARNING EXPERIENCES: ART AND CREATION**
- Sound and place as a learning experience for children.
Konstantina Dogani
- The contribution of the exhibition space to an exhibition with educational objective.
Paraskevi Kertemelidou, Fotini Papantoniou

- «Ανοίξτε τα παράθυρα, ανοίξτε τις ψυχές»: 402 «Let's open the windows,
Το άνοιγμα της εκπαιδευτικής πράξης open the souls»:
μέσω του κινηματογράφου. Teaching through film education.
Αγγελική Κορκοβέλου Angeliki Korkovelou
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ 410 EDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR THE
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΠΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ II FORMATION OF LEARNING PLACES II**
- Πρακτικές και συμβολικές χρήσεις 412 Practical and symbolic uses
του σχολικού χώρου σε προγράμματα of the school environment in cultural heritage
προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς. approach programs.
Φωτεινή Παπαντωνίου Fotini Papantoniou
- Αυτοσχέδιες κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά 424 Impromptu structures made of recycled materials
για μια δημιουργική κινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο. toward a creative kinetic education.
Εύα Παυλίδου Eva Pavlidou
- Η δημιουργία τόπων σε συνεργατικά εκπαιδευτικά 436 Creating places in cooperative learning
περιβάλλοντα στο νηπιαγωγείο. environments in kindergarten.
Αλεξάνδρα Γκλούμπου Alexandra Gloumbou
- Το έπιπλο σαν παιχνίδι. Μια πολυμορφική κατασκευή 444 Furniture as play. A polymorphic structure
για αίθουσες προσχολικής εκπαίδευσης. for preschool classrooms.
Σοφία Βυζοβίτη, Ελένη Μαρινάκου, Sophia Vyzoviti, Eleni Marinakou,
Μαρία Τσιλογιάννη, Σταυρούλα Ψωμιάδη Maria Tsilogianni, Stavroula Psomiadi
- Χορηγοί 455 Sponsors

**Κ Ε Ν Τ Ρ Ι Κ Ε Σ
Ε Ι Σ Η Γ Η Σ Ε Ι Σ**

**K E Y N O T E
L E C T U R E S**

The place as factor of the pedagogical quality of space.

Dimitris Germanos

Professor
Department of Early Childhood Education
Aristotle University of Thessaloniki
Greece

dimitris.germanos@gmail.com

Abstract

Research has shown that aspects of the subject's behavior are governed by a sense of space that permeates social interactions, is reflected on the built space and gives the social environment both a material and a symbolic dimension. In this context, the place is a subjective version of the space, associated with the desires, the choices and the capabilities of the subject. The concept of the place acquires special interest in the educational process, because the child forms places spontaneously, whenever he has the chance to do so, having the innate need to develop a field of expression and constant interaction with his social environment. Can the spontaneous creation and functioning of places by the children become a permanent and pre-designed component of school space? This was the issue of a research study conducted in kindergartens in Thessaloniki, organized around an educational game activity in the classroom. We named *educational places* the micro-environments created by the children during this research. Observation has shown that an educational place is composed by a module of both spaces and activities, created and managed exclusively by the children. The evaluation of the data showed that the educational place, as element of school space, had multiple positive effects on the educational process. The most important effect was that a **new model of school space** emerged from the development and the functioning of educational places, which is based on an informal and continuous re-planning of space by the child during the educational process associated with his activity. This model highlights an interesting dimension of flexibility of space as a factor of the educational environment, which is exclusively owed to the process of its utilization. Adopting this model, the school space can be transformed into a field of educational places, directed to the acquisition of learning experiences.

Keywords

Educational place; School space; Flexibility; Educational process.

1. The anthropocentric quality of space

Research in the social sciences has shown that constructed and designed by man space cannot be determined exclusively by its material dimension or described only with its geometrical characteristics. Furthermore, space was considered as “one dimension of society” because it has a complex, anthropocentric quality which goes beyond its material characteristics. The approaches of space by various disciplines develop in two levels as to the concept of the subject, which complement one another. The first one is the collective subject, focusing on the social group, while the second refers to the small group as well as the individual. Both of them present aspects of the relationship between spatiality and social events, focusing on their psychological and social dimension (Berthoz, & Recht, 2005, Lévy & Lussault, 2003).

The approaches of space as the life environment of the small group and the individual, on which the present paper focuses, highlight the impact of space relationships on behavior. Non-material parameters of space go beyond its material dimension and provide it with “a quality related to us” (Wallon, 1978: 184). The interaction of material and non-material characteristics of space associates it with the standards, with values, attitudes, social representations and, in general, with the parameters of the relationship of the subject with its own environment, which contribute to the development of the behavior of the individual (Kaufmann, 2002). This is the reason why the forms of the behavior of the subject are governed by a sense of space, which affects social interactions, is reflected in the constructed space and gives the social environment both a material and a symbolic dimension (Chombart de Lauwe, 1988, Mead, 2006).

Thus, a relationship emerges that associates the subject (individual or small group) with the spatiality and the social events and this contributes decisively to the development of the conditions in the social and material environment of the subject. An interesting association of this relationship can be found in the work of Chombart de Lauwe, who studies the model “individual-group-society” (“individu-groupe-société”) as part of a cultural dynamics (dynamique culturelle). The cultural dynamics juxtaposes the organized society, as expressed through the function of its institutions, with the features of the subject’s everyday life that is of the social group, the small group or the individual. In this context, conflicts of interest, tension and twists are caused which develop a social dynamic spiral form, thus forming the social development (Chombart de Lauwe, 1982 & 1988).

According to Chombart de Lauwe, the space as a factor of cultural dynamics functions at three levels, which interact by associating the material elements with concepts and symbols, as well as with the practices that the subject develops in the space. These levels are the following:

- The space-object (*espace-objet*), which includes all the material elements, the design characteristics of which become carriers of social meanings and values
- The space-representation (*espace-représentation*), which is formed by meanings and symbols adapted to the characteristics of the subject
- The space-action (*espace-action*), which is formed by the practices that the subject develops in the space-object, in a context associated with the space-representation (Chombart de Lauwe, 1982, Remy, 2004).

Applying his theory, Chombart de Lauwe integrates the space into the cultural dynamics through a contrast pattern. On the one hand, his layout and aesthetics highlight the basic models of how the social environment should be and how it should function. On the other hand, the subject perceives the space and acts in it in his own way and sometimes he modifies the restrictions and the guidelines expressed by the institutional side of society. Thus, against this side of society and in his relationship to space, the subject himself expresses the way space could be and the way space and the social environment in which he lives could function. (Chombart de Lauwe, 1988). This process could be outlined in Figure 1 below (Germanos, 2006).

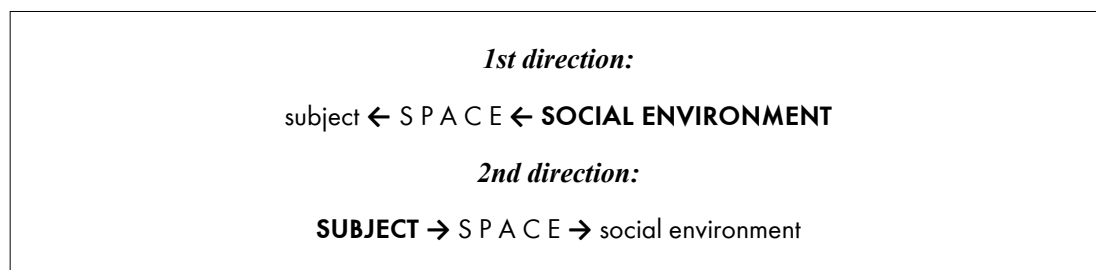


Figure 1.

The relationships with space in a cultural dynamics context.

2. The place, a subjective version of space

The anthropocentric approach of space is of special interest in educational research when referring to the space corresponding to the direct spatial and social environment of the subject (individual and small group). In this microenvironment, the subject develops communication and interaction practices, organizing his relations with others and forming representations of using the space as part of the educational process.

This microenvironment is defined as the "place" of the subject. In general, the place is a module of space and activities, being the immediate social environment of the subject on which his desires, options and capabilities are projected (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). According to Lévy & Lussault, the place includes both material elements (architectural spaces, structures, objects) and a set of non-material elements (relationships, practices, representations, experiences), linking the subject to his immediate environment. In other words, the place is "the smallest complex space module in society" (Lévy & Lussault, 2003).

The utilization of the place is of particular interest on a psychosocial perspective as the subject forms emotional bonds with the space that surrounds it. These bonds affect communication and interaction processes in which the subject participates, and they make his everyday life meaningful. The process of the use of the place by the subject personifies the place, it gives it an identity (place identity) and finally contributes to the development of the identity of the subject (Manzo, Devine & Wright, 2014).

As the psychosocial characteristics of the place go beyond its material dimension, research employed the question of measuring sizes in one place. The units of Euclidean geometry are not sufficient, because their standards cannot record the variable character which is given to the place by psychosocial factors associated with it. In response, Moles and Rohmer suggest a "subjective geometry" (géométrie subjective) which is based on the pattern "I-Here-Now" (Moi-Ici-Maintenant), which links the psychosocial factors to the material space and time (Moles & Rohmer, 1998). Lévy & Lussault define the place thanks to a changing "formative limit", which is associated with the practices and representations of the subject and refers to the values and the rules he adopts being displayed in space through his activity (Lévy & Lussault, 2003).

In any case, research has shown that the study of the place requires a simultaneous approach in two levels. These are, on the one hand, the "objective" reality that represents the conditions of life and the material space which exist regardless of the subject and, on the other hand, the reality developed by the subject himself (Cresswell, 2013).

3. The educational place as a basic element of the school space: A research approach

The integration of the place in the educational environment is of particular interest because it exploits the spontaneous tendency of the child to form places, either alone or in small groups. Thus, his innate need to formulate a field of expression and constant interaction with his social environment can be associated with the content of the educational process (Marcouyeux, & Fleury-Bahi, 2011, Weinstein & David, 1993). Moreover, in this way the adaptation of the educational environment to the child is manifested, as the place is associated with his taking the initiative and it expresses his own characteristics in both material and non-material level (Germanos, 2014).

The educational interest of the place has led the writer to the idea of integrating places into the classroom. The aim was to integrate positive psychosocial issues related to places into the educational process. The question that arises referring to the design of the school space, on the one hand, and the educational process, on the other, is whether the spontaneous creation and function of places by children can be a stable and **predesigned** component of school space.

This was the main question in three educational researches carried out under the direction of the writer, in the period 2010-2014, in kindergartens in Thessaloniki in which the cooperative method of teaching and learning was applied. The first one was conducted by the writer himself and it studied the process of creation and function of places in the classroom (Germanos, 2014). The next two were conducted in PhD theses and had a similar object, but the first one was applied to the teaching of mathematics, and the second to the teaching of children's literature (Gloumpou, 2014, Zissopoulou, 2015).

The three research studies followed a common method of collection of primary data, with triangulation, which included:

- A non-participatory ethnographic method of observation
- Questionnaires which were semi-structured, of semi-open type
- Interview Guide which was semi-structured, of semi-open type

Furthermore, in the first of these three studies an interview guide with dolls was applied to record the concepts and ideas of the children.

The discourse analysis method was also common, in which the logico-semantic content analysis method was applied (Méthode Logico-sémantique, Paillé & Mucchielli, 2012). The "minimum sentence", which is the part of a period with independent meaning in which the verb is explicitly stated or implied, was determined to be the item.

In all these three cases the same field research process was followed, organized in three phases. It concerned the creation of places by children, during the development of educational games, with issues related to the educational process:

- Initially, the children worked with the teacher to plan the educational game and chose their own equipment and the space that they would use in the classroom.
- In the second phase, children, on their own again, using their own criteria,
 - o modified the space they had chosen in the classroom in order to adapt it to the scenario of the specific educational game
 - o developed the educational activity in the environment they themselves had created.
- Finally, in the third phase, they evaluated their experience, working in small groups.

In all the three research studies active and creative participation of the children in the educational process was recorded. Taking initiatives and decisions working within their team, they constantly reclaimed space in the places they had created and developed space practices that promoted the aims of the educational game.

Thus, from the places originally formed by the children a new space category came up, which included microenvironments associated with the educational process, which were called *educational places*. The three studies have shown that an educational place is a module of space and activities, which is created and managed exclusively by the children. The space has the quality of the “built-in-variety” (Dudek, 2000), because it is possible to be constantly modified, especially with successive rearrangements of the objects it includes made by children. Observation showed that these changes gave the place successive forms with themes and styles associated with the world of the imagination of children. As for activities, they had educational aims and content, which was in constant interaction with the characteristics of the place, both the real ones and the imaginary.

The constant interventions of the children provided educational places with a changing structure, which was based on successive rotations of their space, which corresponded to the development of the game activity. Thus, the educational place was in a state of continuous reorganization, which was based on the cooperation and the consensus of the children of the group, it was used for the acquisition of successive experiences by them, related to the theme and the aims of their game and it was the tool to complete it as well (Figure 2). The constantly changing structure of the educational place also affected its limits which were “changing formative limits” (Lévy & Lussault, 2003) because they were constantly changing, while they were adapting to the process of a continuous consensus of its reorganization. Formative limits and changing layout were associated with the practices and representations of the children during the game activity.

Finally, the observation showed the importance of the existence of spatial reference points, around which the educational game developed. Architectural elements of the space, equipment, furniture and various objects in the classroom functioned as reference points within the educational place. Their presence was decisive for three main reasons.

Firstly, because they were focal points for the space arrangement within the educational place. Secondly, because the educational game was organized around them and action focused on the reference points and was “flowing” around them, and finally, because they framed up the transition of the educational game from a previous form to the next one. This process was based on three factors:

- On the symbolic change of identity of a reference point. For example, a bench initially symbolized the external wall of a house, while in the next phase of the game it symbolized the deck of a ship,
- On the removal of a reference point or its replacement by another, so as a new reference point with a new role in the game was created, and
- On the enrichment of a reference point by adding some items, a fact which expanded its functionality or changed its identity, on a symbolic level mainly.

4. Discussion

4.1. The pedagogical function of educational places

The evaluation of the data showed that the educational place, as predesigned element of the school space had multiple positive effects on the educational process. Its main contribution to the process was the freedom of the child to form a relationship with the space, which had two parts. The first part was the freedom of the child to move in the space and form a physical relationship with the space without restrictions. The second part concerned the freedom of the child to associate the reality with the world of imagination, an association which provided the real space with meanings and symbolic identities which otherwise it would be impossible to have. This gave the child the opportunity to create all kinds of space required by the scenario of the game, without being limited by the real features of the space.

This new relationship of child-space, free from basic restrictions, provided the educational process with new perspectives. The child was now provided with freedom of movement and the ability to give a wide variety of meanings to the space elements (associating the real space with that of imagination) thus, leading to a flexible expansion of themes of the educational game, oriented to



Figure 2.
Continuous reorganization of a spontaneous "educational place".



Figure 3.
Classroom with predesigned areas that can work as "educational places". Kindergarten "Manavi", Thessaloniki. Design: D. Germanos.

the concepts to learn. So, while the scenario of the game “was flowing” around the spatial reference points of the educational place, the children, who were playing, formed space experiences associated with the learning objectives of the game. The space did not simply frame, but also supported and developed the child’s activities and led to the acquisition of new knowledge (Williams & Brown, 2012). Thus, in two of the three research studies, the children learned new things in mathematics and children’s literature, two cognitive fields with significant differences. The specific quality of space was applied regardless of the difference of the cognitive fields, because the educational place functioned as “material education field” (Germanos, Tzekaki, Ikonomidou, 1997).

Moreover, as shown by the three researches, the participation of the children in the flexible and constant consensual reorganization of the educational place fostered the development of dialogue, as a form of communication, cooperation as well as interaction. The emphasis on face-to-face communication in their interactions supported their ability to speak up and argue adding creative features in their practices. In this way, the educational place had a significant contribution to the improvement of the social skills of the children.

The creation and functioning of the educational place, especially the process of constant consensual reorganization, was also associated with the development of a cooperative culture in the classroom. The cooperative skills of the children improved, the cooperative forms of communication and interaction were reinforced and rules were set as a basic element of coexistence collaborating in the group and the class.

Both action observation as well as analysis of the children’s discourse has shown that the *pleasure* and the *positive psychological climate* were considered to be important parameters of activation in the educational place. According to their responses, children derived pleasure when they, alone or with their group, intervened to transform the educational place, linking their relationship with the space to their active participation in the educational process. These data are supported by earlier research studies of our team on the transition from the traditional to the collaborative class in primary school (Germanos, Arvaniti, Grigoriadis, Kliapis, 2007^a & 2007^b).

The psychological climate in the experimental classes was positive, as it had characteristics of satisfaction and cohesiveness, while no facts of competitiveness, friction or serious difficulties were observed (Brock et al, 2008).

4.2. Towards a new model of school space: The changing classroom

The three researches presented a new model of school space, which does not concern the design of the building but its utilization. It is based on the provision of the establishment of developing educational places within the architectural space (Figure 3). Developing educational places are based on the relationship of child-space and link the establishment and the utilization of the space to the educational process. Their aim is to give the preschool child the opportunity to acquire space experiences that are associated with the concepts to be learned. According to the model, the classroom is not just a “container” of the educational process, having a static form. On the contrary, in the classroom two space qualities coexist:

- The *fixed* space. It refers to the architectural shell, consisting of steady material elements
- The *transforming* space. It refers to developing educational places, that is, flexible educational environments the space of which is enclosed in the architectural shell.

In the context of the cooperative teaching and learning method, which was adopted in the three research studies, the educational process is dynamic because it is linked to the communication and interaction conditions in the classroom. The developing educational places match the stimulus of space they offer and the way they function with the dynamics, creatively linking the space to the educational process. Furthermore, the space is transformed into a teaching aid in the classroom.

Adapting the educational place to the dynamics of the classroom is based on an informal and continuing redesign of the space, and in particular a rearrangement or replacement of the reference points in accordance with the development of the educational activity. In fact, it is a series of short-term rearrangements of space that are related to the teaching aims. When these aims are achieved, the space might regain its original layout.

The continuous rearrangements of the educational place are realized by the children's space practices during an educational game or some other form of activity in the classroom. In this way, the educational place:

- Acquires, actually or symbolically, the necessary equipment for the development of the activity
- Associates the content and the way it functions with the emerging forms of the educational process (like those resulting from the project method)
- Links reality with the imaginary world and thus, it overcomes the restrictions posed by the actual space during the activities.

The process of matching the educational place with the characteristics of the educational environment leads the relationship of the child with the space to two opposite and interacting directions. In relation to Figure 1, this relationship could be represented as follows (Figure 4):

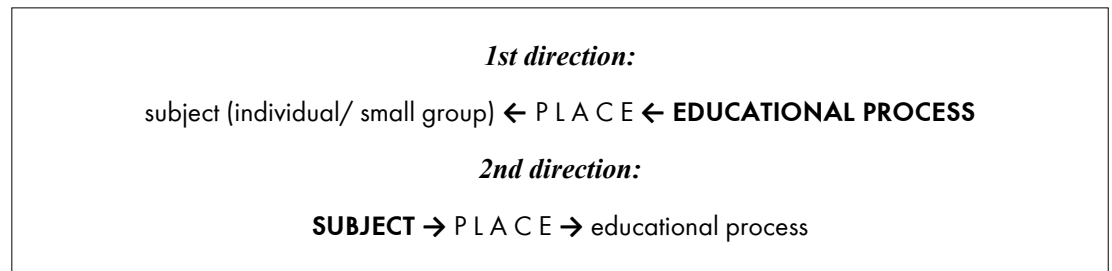


Figure 4.

The relationship child-space in the educational place.

The three researches have shown that educational places could constitute predesigned components of school space. And that this may be implemented not only in the case of designing a new space with flexible architectural features, but also in the case of redesigning already existing classrooms, by integrating educational places within these already existing classrooms.

Definitely, we should point out that the function of the model cannot be reassured with this particular approach in the designing or redesigning of the school space. The new design concept can be applicable only if it is in line with pedagogical concepts for a flexible development of the educational process, related to the interests and the capabilities of the child. In this case, an educational culture which recognizes the essential connection of the school space and the learning process with the world of the child is definitely a prerequisite.

Bibliography

- Berthoz, A. & Recht, R. (dir.), 2005. *Les Espaces de l'homme*. Paris: Odile Jacob.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., Rimm-Kaufman, S. A., 2008. «Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach». In: *Journal of School Psychology*, Vol. 46, 129-149.
- Chombart de Lauwe, P.-H., 1982. *La fin des villes*. Paris: Calmann-Lévy.
- Chombart de Lauwe, P.-H., 1988. *Culture-action des groupes dominés*. Rapports à l'espace et développement local. Paris : L'Harmattan, coll. Changements.
- Cresswell, T., 2013. *Place: A short Introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishing
- Germanos, D., 2014. "Rearranging the school space: From the normative space, to the space for the child." In: Tzekaki, M., Kanatsouli, M. (edit.). *Rethinking about childhood*. Thessaloniki: Dept of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, 448-467 (electronic edition) <http://www.nured.auth.gr/congress2014/> (in Greek).
- Germanos, D., 2009. «Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle». GER-FLINT. Paris: *Synergies/ Sud-est européen*, 2, 85-101.
- Germanos, 2006. *The Walls of Knowledge*. Athens: Gutenberg (in Greek).
- Germanos, D., Gavriilidis, S., Arvaniti, I., 2009. «School creates its own library: A case study». *School Libraries in the Picture*. Proceedings of the 38th Annual Conference of the International Association of School Librarianship (IASL). Padova, 2-4 September 2009 (electronic issue) <http://www.iasl-online.org/events/conf/2009>.
- Germanos, D., Arvaniti, A., Grigoriadis, A., Kliapis, P., 2007^a. "The pupils' perceptions on their new cooperative class and their criteria for assessment". In: Chatzidimou et al (ed.), *Greek Pedagogic kai Educational Research*. Proceedings of the 5th Panellenic Conference of the Pedagogic Association of Greece, Thessaloniki, 24-26.10.2006 Thessaloniki: Kyriakidis, vol. B, 487-495 (in Greek).
- Germanos, D., Arvaniti, A., Grigoriadis, A., Kliapis, P., 2007^b. "Teachers evaluate the process and the result of the development of cooperative environment in their class, in the context of action research". In Kapsalis, G.D., Katsikis, A.N. (eds.), *Primary Education and the challenges of today*. Proceedings of the Panellenic Conference, Ioannina 17-20.5.2007, University of Ioannina, Faculty of Education Disciplines, 294-301 (electronic edition) (in Greek).
- Germanos, D., Tzekaki, M, Ikononou, A., 1997. «A spatio-pedagogical approach to the learning process at early childhood: an application on space-mathematical concepts». *European Early Childhood Research Journal*, (EECRJ), 5, 1, 77-88.
- Gloumpou, A., 2014. "The pedagogical use of school space in developing cooperative educational environment. Application in a programme of mathematical activities in kindergarten. *Doctoral thesis*, Dept of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki (in Greek).
- Kaufmann, P., 2002. *Kurt Lewin, une Théorie du Champ Dans les Sciences de l'Homme*. Paris: Vrin
- Keogh, B.K., 2003. *Temperament in the classroom*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Lévy, J., Lussault, M., 2003. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.
- Manzo, L.C., Devine-Wright, P., 2014. *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications*. New York: Routledge
- Marcouyeux, A. & Fleury-Bahi, G., 2011. Place-Identity in a School Setting: Effects of the Place Image. *Environment and Behavior*, 43 (3), 344-462.
- Mead, G. H., 2006. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Le Lien Social (revised translation with comments on the former version) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934).
- Moles, A., Rohmer, E., 1998. *Psychosociologie de l'espace*. Paris: L' Harmattan.
- Oungrinis, K.-A., 2012. *Transformable Architecture. Movement, Adaptation, Flexibility*. Athens: Ion Publishers (*in Greek*).
- Paillé, P., Mucchieli, A., 2012. *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K. & Kaminoff, R., 1983. Place-identity: Physical world socialization of the self». *Journal of Environmental Psychology*, 2, 57-83.
- Remy, J. (ed.), 2004. «Paul-Henry Chombart de Lauwe et l'histoire des études urbaines en France», *Espaces et société*, 1, 3/103.
- Wallon, H., 1978. *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Williams, D.R., Brown, J.B.D., 2012. *Learning Gardens and Sustainability Education: Bringing Life to Schools and Schools to Life*. New York: Routledge.
- Zisopoulou, E., 2015. "The space as material field of education in the collaborative kindergarten. Application in the teaching of literary texts". *Doctoral thesis*, Dept of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki (*in Greek*).

Everywhere and all the time ain't good enough. What places for learners on the run?

Edith K. Ackermann

Massachusetts Institute of Technology
Department of Architecture
Computation Group
USA
edith@media.mit.edu

Abstract

This paper discusses the paradoxes that arise from efficiency-driven approaches to child rearing in the digital age. Drawing from research on the intrinsically motivated nature of human learning and Winnicott's pioneering work on the importance of "being held" and given license to play, I challenge the increasing pressures, especially on the very young, to meet so-called 21st century requirements. I reflect on what supportive environments for life-long learning may look like, and I identify moments in the cycle of adult-supported self-directed learning, each of which calls for its own ambient qualities and spatiotemporal arrangements. To be viable, I claim, 21st century educationalists will need to *put the learners back into the driver's seat*, mindful of their interests, contributions, and abilities to self-improve. And this turn requires careful attention to the psychological needs without which no child can thrive. The settings, or "holding environments" best suited to live up to this challenge, I conclude, will need to be flexible, inclusive, and informed by what happens outside their walls, but they can't be place-less! Schools are one among other sites within a wider range of learning opportunities. Yet they can't claim exclusivity. Nor can they be made solely accountable for student outcomes: the era of the citadel school is over. New settings are emerging, mostly hybrids, which today's life-long-learners inhabit and traverse in novel ways.

Keywords

Life-long learning; 21st century requirements; Millennials; Holding; Play.

1. Introduction

The best things to give a child are roots and wings.

Many new tools and mediations are at today's learners' avail that we couldn't dream of when we were growing up. At the same time, the millennials -and those in charge of their upbringing- are also facing new challenges that call for creative solutions. Today's children are growing up in a world increasingly shielded from nature; of ever more busy work and entertainment schedules; longer commutes; disappearing third places; reorganizing neighborhoods; communities in transition; and recomposed families. And yet the children are extraordinarily resourceful. They invent their own clever ways to navigate rough seas, and to seize opportunities. Much can be learned from their genres of engagement. In "Homo mobilis": the changing faces of mobility in the 21st century, French author Georges Amar draws a compelling picture of how today's new forms of "mobility" (physical, mental, or digital) inform -and are informed by- the ways we live, learn, play, and work (Amar, 2010). Equally important, Amar reminds us of our proclivity, as humans, to use to our benefit the resources at our avail. People are *world-makers* in Nelson Goodman's sense (Goodman, 1978) and experts *by necessity* in the art of "bricolage" (making do with what's there). They are also settlers, or world-dwellers. The millennials -and those in charge of their upbringing- are right now inventing their own surprising ways to inhabit, furbish, and "own" the places they traverse. Looking at what they bring to the table, and the challenges they face, seems a good starting point, at least from a developmental psychologist's perspective.

1.1 The millennials' ways - What's to be learned?

We know from research on "digital natives" that today's youngsters interact with one another, and the world, in ways that are different from the ways we did grow up (Ito and al., 2009). In one of my recent articles (Ackermann, 2011), I have identified six main areas in which there seems to be more going on than just another variation of the same old generational gap. Each captures a *core trait* that runs across research findings (Mc Arthur, ILLM, 2009). Together, these traits provide a framework to understand youngsters' needs and aspirations, appreciate their contributions, and challenge some of our own assumptions on what it means -and takes- to be knowledgeable, literate, a good learner, or a fulfilled individual. Dimensions are:

- (a). Sharism - new ways of *relating*
- (b). Shifting identities - new ways of *being*
- (c). Border-crossing - new ways of *moving between worlds*
- (d). Literacies beyond print - new ways of *saying it across time-space*
- (e). Vicarious living (gaming, "simuling") - new ways of *—playing it safe*
- (f). Digital bricoleurs (makers, hackers, hobbyist) - new rapports to *things*

Also changing in today's world are youngsters' awareness of, and ways of handling the growing fracture between the *pressures* and *limitations* inside school and the *promises* and *possibilities* outside school. For good or for bad, many kids these days are pursuing their interests *anywhere but* in school (gaming, maker cultures). And, more often than not, they do so for reasons other than money or job. Many do so creatively. Others may be less lucky.

1.2 New generational cross-overs: All in it together!

While different, the “millennials” are not unique, or alone, in their attempt to keep afloat in today’s fast changing and tech-ridden world. Parents and teachers too are on a treadmill and they too have to re-invent themselves (Sennett, 1998), thus joining the growing ranks of all the hurried people in search of opportunities. No matter our age, we know that we are in it together, and for the long haul. As a generation, we are also quick to learn that much of what’s to be learned, at least content-wise, is mostly up for grabs online. And yet what it takes to actually “own” and ultimately benefit from what’s in store for us calls for more, and something different, than what has worked in the past or what some of us may be hoping for.

What we are seeing right now is a sea-change in the ways people of all ages are seeking new equilibrium in order to compensate for the unsettling consequences of both self-inflicted and imposed *displacements* (physical and mental). Educators in particular will need to invent new ways for their students -and for themselves- to reach their goals while, at the same time, drawing a line between increasingly conflicting standards, adverse pressures, and shifting requirements.

1.3 Learning everywhere all the time – But how?

Learning *everywhere* and *all the time* is not a new idea, at least among progressive educators, who have long insisted that children do so anyway, very naturally, and that schools should acknowledge this. Philosopher and educator John Dewey, in particular, in his 1907 lecture on “Waste in Education,” couldn’t be bolder about the detriments of separating school from people’s everyday lives and experiences. In his words,

“From the standpoint of the child [learner], the great waste in the school comes from its inability to utilize the child’s experiences outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, s/he [the child/learner] is unable to apply in daily life what s/he is learning at school [...] When the child gets into the schoolroom he has to put out of his mind a large part of the ideas, interests, and activities that predominate in his home and neighborhood. So, the school, being unable to utilize this everyday experience, sets painfully to work, on another task and by a variety of means, to arouse in the child an interest in school studies” (Dewey, 1907, p. 46).

As the saying goes, *it takes a whole village to raise a child!* (to which one may add: *and it takes a hundred children to keep the village alive!*) Now, what’s different in this day and age, as compared to previous generations, is that many of us belong to more than one community at the time; and that no one stays in any place, or keeps in touch with any elected group, for very long. Instead, we live our lives *in-between*. At the risk of caricature, either we *go places* without moving our physical bodies (we are being transported or teleported) or we live in our bodies but our minds are elsewhere (we watch TV on fake bikes instead of biking). The sense of “estrangement” that comes from never being fully present where we are while we are there -because our minds are elsewhere- curbs our capacity to be *mindfully engaged* (Langer, 1997) or immerse ourselves in what we are doing while we are doing it. Sadly, a century of early childhood education and educational reform along with three decades of high-stakes testing and accountability reveals a disturbing picture. In spite of all the research pointing to the corrosive effects of putting too much pressure on children -and on those in charge of their upbringing- we seem to be headed towards the wrong direction.

2. 21st century requirements - what’s wrong?

The 21st century’s values of lifelong learning, flexible living, and massive open online education hold great potential. Yet, they become a nuisance if they are to be put at the service of efficiency alone. Researchers, reformers, and policy makers like to use “hard facts” to gauge students “abilities” to keep afloat. Yet, they often mistake outcome with ability; tracking with listening; and external reinforcement with intrinsic motivation. This trend is especially puzzling when it comes to early childhood education. In what follows, I point to some of the paradoxes that arise from taking well-intended behaviorist values and outcome-driven measures (and measurements) at face value. Pushing too hard, too early, and in the wrong direction, I argue, is eroding the very basic psychological needs that drive all learning. That’s when the solution becomes the problem. I limit my remarks to three potentially harmful trends.

2.1 Testing and tracking vs. Listening and nurturing

Increasingly sophisticated techniques are being used to track learners' outcomes, measure their "progress", and jump in in case of poor performance. The institutional and numerical equivalent of *helicopter parenting* are hovering over our heads, at all times, to keep things in check. Omnipotent and uninvolved, hyper-present yet psychologically absent, they leave anyone under their scrutiny feeling that they are not being *heard*, or understood, who they are and what matters to them.

2.2. Conditional regard –The inverse power of [false] praise

The *worst thing to repeatedly tell a child, besides ignoring her, is 'Good job!' or the dreaded 'Good girl!'* writes Anne Kamenetz in a recent post for the educational website Mindshifts (Kamenetz, 2014). And she has a point! Psychologists have long warned against the inverse power of praise. Carol Dweck, in particular, has evidenced that the overuse of external reinforcement (stick or carrot) undermines intrinsic motivation by promoting a "fixed mindset," which causes a person to shrink from taking chances for fear of failure¹, or being disapproved (Dweck, 2006). Studies by Guy Roth, Avi Asso, Eduard Deci (2004) and Eduard Deci and Richard Ryan (2000)² further indicate that persistent "conditional regard" is detrimental to children's developing autonomy, causing them to feel pressured to achieve, ashamed if they don't, and to suppress negative emotions and experiences. The selling of praise in exchange for desired behavior, in other words, leads to what researchers call "contingent self-esteem". When self-esteem is contingent, living up to external standards gives rise to feelings of increased worth, while failing to do so leads to sudden losses in self-esteem, shame, and feelings of inferiority. Contingent self-worth is a child's natural response to primary caretakers who repeatedly show more attention and affection if the child meets their expectations (Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009). The overuse of conditional regard and external reinforcement -especially if echoed all the ways from home to school to the culture at large- can leave those under scrutiny on an emotional roller-coaster between feelings of self-aggrandizement and shame, and unhealthy over-investments in academic or professional "successes" at the expense of other valued activities (Assor & Tal, 2012).

2.3 Boosting the "trooper" within – Internalizing the stick-and-carrot

Grit is at the front and center of educational discourse these days, with the explicit goal of teaching students to "sweat it out before they can have it." In a recent TED talk, Angela Lee Duckworth, former management consultant at McKinsey, who turned teacher and later psychologist laid out her theory (*Grit-Beyond-IQ*) as a strong predictor of professional and academic success (Fig. 1, Fig.2). Her motto: Grit plus talent equals success. Her credo: Teach kids *not to freak out, to take a deep breath, and to move on*. Unlike Dweck's *growth mindset* (the belief that one can self-improve by doing one's best and trying again) *grit* promotes *prowess* (the willpower to face adversity, push against the grain, delay gratification). In her words, grittiness is all about *living life like it's a marathon*.

2.4 Lessons learned

The five main takeaways for anyone but behaviorists in disguise can be summarized as follows: (1) You cannot improve education by alienating the profession that carries it out (Sir Ken Robinson); (2) Measurable outcomes may be the least important part of learning (Alfie Kohn); (3) Intrinsic motivation and self-directed learning are hindered through the sole pursuit of extrinsic life-goals, and carrot-or-stick approaches; (4) Don't hurry the children. More

1. Carol Dweck defines "fixed mindset" as a person's believe that her intelligence, talent, character are either fixed controlled by outside forces (outer-locus of control) In a "growth mindset", people instead believe that their abilities and traits can be developed through dedication, thus fostering a love for learning (inner-locus).

2. Self-determination theory holds that satisfaction of basic psychological needs (autonomy, competence, relatedness) fosters well-being and strengthens inner resources contributing to subsequent resilience.

than a decade ago, Developmental Psychologist David Elkind has laid out the dangers of exposing children to overwhelming pressures. In his book "the hurried child", he stated that by expecting or imposing too much too soon, we force our kids to grow too fast (Elkind, 2001). One could make a similar case, these days, against the growing pressure on seniors to stay forever young, fit, and able to provide for themselves. Lastly, (5) time-pressured parents, or teachers, can't just reach for quick fixes, because their overuse can backfire. No one puts it better than Psychologist Erik H. Erikson: *"Children cannot be fooled by empty praise and condescending encouragement. They may have to accept artificial bolstering of their self-esteem in lieu of something better, but what I call their accruing ego identity gains real strength only from wholehearted and consistent recognition of real accomplishment, that is, achievement that has meaning [to them and] in their culture."* (Erikson, 1980, 1. p 95)

To conclude, when intrinsically motivated, people engage in ways and places that are inherently interesting and appealing to them. We agree with Vansteenkiste and Ryan who suggest that when curiosity is guiding discoveries and learning, people are more likely to experience a sense of astonishment and sincere surprise, which forms the impetus for self-directed learning "thereby contributing to building their competence. Similarly, when people follow their interests, they are "being themselves" contributing to a sense of autonomy, authenticity, and non-defensiveness, which in turn contributes to well-being (Vansteenkiste and Ryan 2013, p. 266).



Figure 1.
The internalization of carrot-or-stick approaches



Figure 2.
Can't fool kids.

3. Fostering human growth – What support and settings for adult-supported [self-directed] learning?

Constructivist scholars and progressive educators have long argued that learning doesn't occur as a result of being taught; that knowledge is not information; that students are not empty buckets to be filled, and that teaching is always indirect. Yet what has been largely missing in constructivist circles, especially among cognitive developmentalists in the line of Piaget, Papert, or Vygotsky (Ackermann, 2004) is a focus on the very basic psychophysiological and relational needs, or *sense of [well] being*, without which no child can thrive. This last section addresses some of the interpersonal and ambient "holding" techniques that have been used in catering young children's basic psychological needs, as defined by Donald W. Winnicott (1973, 2002) and Erik Erikson (1980) ("secure" attachment, autonomy, playfulness, industry). The techniques we suggest are not only foundational in children for the sense of who they are and what they can expect from others, and the world, but also they "boost" the iterative cycle of self-directed learning, as defined by constructivist scholars; each is calling for specific types of support, and spatio-temporal arrangements.

3.1 Wellbeing first - good-enough mothers, the power of holding, and why play matters

Donald W. Winnicott's concept of "good enough mother" stands a stark contrast to that of "helicopter parenting". Unlike the "helicopter" mom, the "good enough mother" is psychologically present, emotionally connected, supportive, *un-controlling*. She trusts her children's affection and abilities, embraces them for who they are, and provides enough mental and physical elbowroom (Spielraum, in German) for them to venture off and play on their own. Present but not omnipotent, playful but not aloof, she "holds" her children, and guides them if needed, but won't push them. She naturally does what it takes for a child to feel "securely attached" (Erikson, 1980), confident, to build autonomy -all of which in turn breed intrinsic motivation and lay the grounds for self-directed learning.

In his work as a pediatrician, psychotherapist, and acute clinician, D. W. Winnicott has shown that the foundations of [physical and mental] health “are laid down by the ordinary mother in her ordinary loving care of her own baby” (Winnicott, 1973, p 14 and p 47),. And central to this, is what he refers to as: *the good enough mother's attentive holding of her child*. The concepts of “holding” and “holding environment” grew out of D. W. Winnicott's pioneering work with children and their mothers.

Another important source of health that Winnicott thought can be lost in childhood is what he called a person's *sense of being*: the ability to feel genuinely alive inside which in his view, is fostered by the practice of childhood play. By “playing,” Winnicott meant not just the ways children play, but also the way adults “play” through making art, or engaging in sports, hobbies, humor, or meaningful conversation. At any age, he saw play as crucial to the development of *authentic selfhood*, because when people play they feel real, spontaneous and alive, and keenly interested in what they're doing.

3.2 Safe relational field – Enabling holding environment

Extrapolating the concept of holding from mother to family and the outside world, D. W. Winnicott saw as key to healthy development “the continuation of reliable holding in terms of the ever-widening circle of family and school and social life” (Winnicott, 2002, p. 238). “Potential space” was the term he used to describe an inviting and safe interpersonal field in which one can be spontaneously playful and feel connected. And “transitional object” was a term reserved for an object of attachment that has a quality of being *both real and made-up*, through play. Winnicott famously pointed that no one demands that a toddler explains whether his Binky is a “real bear” or a creation of her imagination, and went on to argue that it's more generally important to be allowed to treat the objects we bring into the magic circle of play as being “in an undefined, “transitional” status between the child's imagination and the real world outside the child” (1973, p. 169) Some of the enduring qualities that suit Winnicott's definition of “good enough mother” are *holding, handling and object-presenting*, as well as engaging in relaxed form of *playing together*. Below, a list of relational qualities is presented that may satisfy Winnicott's criteria of “good enough mother” -and which, in our view, are equally well-suited to describe the affordances of most any learning or living environment, whether in and out of school:

- (a). Open enough to let us being (welcoming, embracing) - Winnicott's potential space
- (b). Intriguing enough to capture our imagination (inspiring, evocative, surprising)
- (c). Generous enough to give us a second chance (forgiving, lenient)
- (d). “True” enough to offer candid feedback (reliable, whole, even-handed)
- (e). “Unreal” enough to let us play, pretend, imagine - Winnicott's transitional object
- (f). Engaging enough to sustain our interest (stimulating) –Papert's “holding” power

3.3 “Edgeless” schools ? - What villages for the natives?

Urban planning and policy expert Robert E. Lang introduced the word “edgeless” to describe emerging forms of urban sprawl. Edgeless cities, he writes, are cities in function but not in form (2003, p.1). No longer confined to the physically defined space or psychological needs of their communities, they depend on the transactions that span between them, resulting in a no man's land for which nobody cares. Thus in the midst of it, we observe a mushrooming of professional and educational silos in which people of one kind are parked together, for a specifically defined purposes, or tasks, at the exclusion of others: swaths of isolated buildings that are neither pedestrian friendly or accessible by public transit, and that do not lend themselves to mixed use. The edgeless schools we have in mind to accommodate today's life-long learners' needs won't be a no-man's land interspersed by silos, but a densely populated village, a “humanized personalized space”, or place-time in Ciaran Benson's sense (Benson, 2001): a “holding” structure as defined by D. W. Winnicott. Ciaran Benson defines *place* as a “humanized personalized space”, and he uses the term *place-time* to indicate that “in personal and collective memory certain places are inexorably constituted by their [...] connections with, and embodiment of, certain moments in experiential time [...] Place situates time by giving it a local habitation. Time arises from places and passes between them (Benson, 2001. p. 6).

3.4 Self-directed learning: A place-time for every mood

In his studies on proxemics, anthropologist Eduard Hall has provided countless examples of how human behavior is regulated by *the hidden dimension of space* [Hall, 1969] and *the silent language of time* [Hall, 1959], and of how culture mediates our perceptions and actions as we move about, settle, and mingle in different places, and contexts. As an example, Hall has shown how newcomers to a place often unwillingly and unknowingly infringe upon the unspoken codes of conduct that prevail among culture of locals. Strangers may be said to speak loud in a café, sit too close to another person, or fail to pace themselves properly in a conversation. We also know that, early on, human infants are sensitive to moods and ambiances, and able to keep incoming stimuli within a range. They actively partake in regulating ambient conditions to fit their needs, particularly their relations with primary caregivers (Stern, 1977). And it won't take long before they can do so intentionally. The children seek corners to rest, grounds to play, stages to perform, and places to return. Children are also master navigators and relentless adventurers. They *feel their way* through situations, *stake their territory*, and venture off beaten paths to see what's on the other side of the fence. As the saying goes: when a child is interested in a hammer the whole world looks like a nail.

3.4.1. Key moments in the recursive cycle of self-directed learning cycle

- CONNECT - WOW! –Psyching up (Tuning in, feeling inspired, being in awe)
- CONSTRUCT - HANDS-ON –Getting immersed (Diving in, doing it, dwelling)
- CONTEMPLATE - HEADS-IN –Taking it in (Pausing, reflecting, focusing)
- [RE]CAST - PLAY-BACK –Staging (Re-presenting, reenacting, show-and-tell)
- COLLABORATE (CON-VIVERE) –SHARE –Mingling (Negotiating, trading)
- CONTINUE - PERSEVERE –Pursuing (when stuck, find reasons to go on next)

Note that different people cycle through the phases in different ways depending upon age, task, or personal preference. Cycling through can either be a first-hand, a mediated or a vicarious experience depending on whose agenda is being played out / who is in charge.

3.4.2. Specific moods /ambiances (Fig. 3), but not necessarily designated spaces

- IMAGINARIUM –A place filled with wonders (Museum, auditorium, concert hall)
- ATELIER –A workspace (Workshop, kitchen, playground, laboratory, studio)
- SANCTUARY –A sacred [quiet] place (Temple, secret garden, forest, tree-house)
- STAGE –A place to perform (Theater, platform to hold a show, podium, tribune)
- PIAZZA –A public space (convivial, or “third” place: patio, café, agora, square)
- GATEWAY –A portal (Springboard, launch-pad, or whatever it takes to continue)

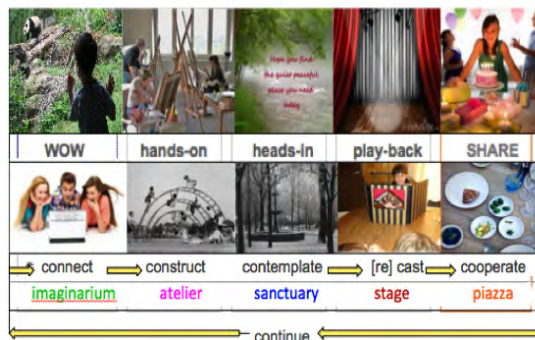


Figure 3.

Recurrent moments and associated moods in the cycle of “self-directed learning”

4. Conclusions

Where we are -the places we occupy, however briefly- has everything to do with who we are (and finally that we are) [E.S. Casey; 1993, xiii]

There are things we all share as humans no matter our age, background, or personal style. People need to be held, heard, and respected for who they are. They need room to explore, grounds to settle, and friends to share the fun with. Children in particular deserve to be given a second chance when they fail, and safe heavens to freely explore, revisit, recast, and come to grips with otherwise dangerous ideas (playgrounds). They need to be held while given the mental *elbowroom* (*Spielraum*) to err. They need *self-orienting devices* to help them find their ways and keep their bearings (compasses, directions), and *anchors* to secure their grounds (holding structures). We also know that each person is unique, in part because of her upbringing, family history, personality, or gender identification, usually a combination of factors. Indeed, there are many ways in which individuals engage the world, relate to others, and leave their mark. In addition, there are age-related interests and abilities: things that youngsters of a given age, or developmental stage, are likely to share, no matter their style, gender, or when and where they were born. For example, a toddler will typically get things her ways differently than a six-year-old. She may scream instead of using words. Likewise, a 3-years old doesn't reason in the same ways as an 8-years old or a teen. Lastly, there are generational traits that, in some cases, mark entire generations, as was the case with the beginning of writing and, later, with the introduction of the printing press. In this paper, the focus was on the sea changes we are witnessing as a whole generation of "mobile learners" is seeking to find their ways in today's new media ecology.

Most everyone, we have shown, is aware that they will be learning everywhere, and all the time! And many are already seeking more flexible living, learning, and working arrangements. Still, the question remains: how to "house" the needs, interests, and aspirations of growing masses of learners *on the go*? Throughout this paper, I have argued that today's "hurried children" and their caregivers, will need to use all the support they can get, to regain the inner drive that no carrot-or-stick approach can spark, and to rid themselves of imposed or self-inflicted pressures (and associated feelings of displacement and un-rootedness) that come from spending too many hours on line, boxed in, or rushing off to a next meeting. "Homo mobilis" will at once need stronger anchors and more flexible ties, safe harbors and new destinations, and most importantly, he will need a handful of humanized and populated spaces, or place-times in Benson's sense: places to dwell in, leave from, and return to! Every child deserves a few places, besides home, that they can call their own!

5. Acknowledgments

I thank my colleagues Marianthi Liapi and Konstantinos Oungrinis for their ongoing support, friendship and inspiration, and for letting me in on the Symposium "'Places for Learning Experiences: Think, Make, Change" that took place in Thessaloniki, Greece, on January 9-10, 2015. I am also deeply indebted to Professor Dimitris Germanos for his generosity and vision as the Coordinator and Host of the Symposium. My thanks also go to the wonderful team of volunteers, to all the speakers, and the participants who, through their contributions, made this gathering a memorable event.

References

- Ackermann, E. (2013). Oh the places we'll go! Rethinking education in the digital age. In *Child Research Net*, Japan. Pdf available: http://www.childresearch.net/papers/pdf/digital_2013_01_ACKERMANN.pdf
- Ackermann, E. (2011). Minds in motion, Media in Transition- Growing up in the digital age: Areas of change. In *Child Research Net*, Japan. Pdf available: <http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2011/exfile/ACKERMANN.pdf>
- Ackermann, E. (2004). Constructing knowledge and transforming the world. A *learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments* [M. Tokoro and L. Steels Eds.] Amsterdam, Berlin, Oxford, Tokyo, Washington, DC. IOS Press, Part 1. Chapter 2. pp. 15-37.
- Amar, G. (2010). *Homo mobilis: Le nouvel âge de la mobilité. Eloge de la reliance*. France: Edition FYP.
- Assor, A. & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. In *Journal of Adolescence*, 35, pp. 249-260.
- Benson, C. (2001). *The cultural psychology of self: Place, morality, and art in human worlds*. London: Routledge.
- Casey, E.S. (1993). *Getting back into place: Toward a renewed understanding of the place-world*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1907). Waste in education. *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press, Chapter 3, pp. 77-110.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential*. New York, NY: Random House.
- Elkind, D. (2001). *The hurried child: Growing up too fast, too soon*. Third Edition. Cambridge, MA: Perseus Books Group.
- Erikson, Erik, H. (1980). *Identity and the life cycle*. Volume 1. New York, NY: W.W. Norton & Company, Inc.
- Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co.
- Ito, M. et al. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.
- Kamenetz, A. (2014). The difference between praise and feedback. In *Mindshift: How we will learn*. Accessed at: <http://blogs.kqed.org/mindshift/2014/03/the-difference-between-praise-and-feedback/>
- Lang, R. E. (2003). *Edgeless cities: Exploring the elusive metropolis*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Cambridge, MA. Perseus Books.
- Piaget, J. (1997). *The Essential Piaget (1997)* (Gruber, H. and Voneche, J. Eds). New York, NY: Basic Books, Inc.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.

Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R. & Deci, E. (2009). Emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology, 45*, pp. 1119-1142.

Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York, NY: W.W Norton and Company, Inc.

Stern, D. (1977). *The first relationship: Infant and mother*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Turkle, S. (1995). *Life on the Screen. Identity in the age of the internet*. New York, NY: Touchstone, Simon and Schuster.

Vansteenkiste, M & Ryan, R. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration, Vol. 23*, No. 3, pp. 263-280.

Von Glaserfeld, E. (1983). Learning as constructive activity. *Mathematics Education, 1*, pp. 41-101.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Routledge,

Winnicott, D. W. (2002). *Winnicott on the child*. Cambridge, MA: A Meloyd Lawrence Book.

Winnicott, D. W. (1973). *The child, the family, and the outside world*. New York, NY: Perseus Publishing.

Processus de mise en sens de l'espace et pratiques sociales.

Denise Jodelet

École des hautes études
en sciences sociales
Fondation Maison des Sciences
de l'Homme
France
denise.jodelet@wanadoo.fr

Abstract

Dans une perspective fondée sur l'interaction entre l'environnement et les acteurs sociaux, le propos de l'intervention sera d'examiner comment le sens vient à l'espace et comment il intervient dans la façon dont le vivent, sentent et pensent ceux qui l'occupent. Après avoir rappelé les grandes tendances de l'étude du rapport à l'espace, une attention particulière sera portée au courant d'étude des représentations socio spatiales, en s'appuyant sur des recherches relatives à l'articulation entre les espaces de vie, les modes d'occupation et d'usage qui leur correspondent et la formation des images que l'on s'en fait. Des exemples seront pris dans des travaux menés sur l'espace urbain et sur l'espace de travail, notamment dans le domaine éducatif.

1. Introduction

Etant donné que le caractère interdisciplinaire du symposium auquel M. Dimitri Germanos a eu l'amabilité de m'inviter, laisse ouverte la possibilité de contribuer à une réflexion générale sur les relations existant entre les sujets sociaux et leur cadre d'activité et de vie, ma contribution relèvera d'une discipline, la psychologie sociale, et plus spécifiquement du courant d'étude initié par Serge Moscovici et portant sur l'approche des représentations sociales. Le recours à cette dernière apparaît comme une voie féconde pour traiter du rapport à l'espace ainsi qu'il m'a été possible de le montrer à l'occasion de différentes recherches menées dans le champ de l'environnement, au sein du Laboratoire de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

J'ai ainsi été conduite à proposer considérer les représentations liées au rapport à l'espace de vie comme des « représentations socio-spatiales ». Cette conception s'est construite sur la base d'un examen de l'histoire de la psychologie de l'environnement et d'une réflexion sur les données que diverses recherches ont mis en évidence. Elle me permettra de répondre à l'interrogation sur la façon dont le sens vient à l'espace et dont ce dernier intervient sur la manière dont ceux qui l'occupent le vivent, le sentent et le pensent.

Je rappellerai rapidement cette histoire et ce cheminement avant d'avancer quelques propositions pour aborder plus spécifiquement l'articulation entre les espaces de vie, les modes d'occupation et d'usage qui leur correspondent et la formation des images que l'on s'en fait. Bien que je ne sois pas spécialiste du domaine de l'éducation et n'ai pas eu l'occasion de traiter directement des lieux où se développent les activités pédagogiques, cette perspective me paraît présenter quelque pertinence pour l'analyse du rapport à l'espace éducatif.

2. L'évolution historique de la psychologie de l'environnement

Une particularité des propositions et réalisations qui sont faites par Dimitri Germanos avec son programme de « Réaménagement Pédagogique de l'Espace », est qu'elles retrouvent une des premières conceptions ou définitions de la psychologie de l'environnement, mais qu'elles en module radicalement la portée en intégrant les enrichissements de la discipline au fur et à mesure que les recherches et les modèles en ont approfondi l'analyse.

En effet, comme l'indique Eric Pol dans le prologue à son ouvrage sur la psychologie de l'environnement en Europe (1988), cette discipline a reçu plusieurs noms avant de devenir un domaine scientifique autonome. Ces nominations ont renvoyé aux objets centraux de la recherche à différentes époques. Il se trouve que le premier nom qui lui fut donné est celui de « psychologie de l'architecture », suivi par ceux de « psychologie écologique », « étude de l'homme et de son milieu physique ». Voilà qui fait écho aux thèmes majeurs du présent symposium. Celui-ci revient à cette perspective avec des nuances qui prennent en considération des dimensions sociales, psychologiques et identitaires régissant le rapport à l'espace.

J'ai développé ailleurs (1987, 1998), comment les modèles qui se sont imposés en psychologie, à propos de l'environnement, témoignent d'une évolution liée à des réflexions internes à la psychologie et aux demandes sociales, comme divers auteurs l'ont souligné dans le Handbook of Environmental Psychology (1984). En effet, l'émergence de la psychologie de l'environnement est rapportée à deux séries de facteurs. D'une part les contestations et échecs de la recherche en psy-

chologie menée en laboratoire ont conduit les psychologues à s'orienter vers les cadres concrets des comportements, l'environnement étant considéré comme « un laboratoire idéal ». D'autre part, les demandes sociales exprimées par des instances publiques, les architectes, les usagers et les mouvements sociaux ont été nécessaires pour que la psychologie de l'environnement se constitue le champ disciplinaire, malgré les importantes contributions des précurseurs.

En effet, il faut rappeler que c'est avec la notion d'espace de vie (life space) que l'environnement a pour la première fois été théorisé en psychologie par Lewin, en 1936. C'est l'aménagement de l'espace urbain qui fut à l'origine de l'orientation de la recherche psychologique vers les problèmes d'environnement. Enfin, ce sont trois ouvrages sur l'espace qui furent (Lévy-Leboyer, 1980), les pierres blanches marquant, l'émergence de la psychologie de l'environnement comme discipline scientifique : celui de Lynch, en 1960 sur l'image de la ville, ceux de Hall (1966) et de Sommer (1969) sur l'espace personnel.

Bien qu'elle soit ancrée sur la notion d'espace, la nouvelle discipline, en diversifiant ses objets, lui a substitué, au cours des décennies suivantes, la notion d'environnement, plus globale mais guère précise. La psychologie de l'environnement, après s'être constituée en empruntant ses méthodes, ses modèles théoriques, voire ses problématiques à la seule psychologie, en est venue à partir des années 80 à se poser la question de sa cohérence et de son autonomie, comme champ interdisciplinaire. Il est frappant de voir qu'alors l'espace a été réintroduit comme élément central d'analyse dans une perspective sociale et culturelle¹, largement tributaire des apports des sciences sociales.

3. L'évolution des thématiques concernant l'espace

On observe aujourd'hui une convergence entre les sciences sociales et la psychologie pour aborder la question de la mise en sens de l'espace en considérant celui-ci en tant que « lieu » de vie qui engage ceux qui s'y trouvent inscrits, y prennent place et y développent leurs activités. Tel ne fut pas toujours le cas, d'autant que le passage de la notion d'espace à celle de lieu renvoie à des espaces physiques présentant des échelles différentes : depuis les lieux de travail et d'activité, les habitats et espaces résidentiels, jusqu'aux voisinages locaux (quartiers, banlieues), cadres urbains, territoires d'implantation communautaire, nationale, régionale, etc. Dans ce mouvement de rapprochement, les sciences sociales ont intégré des notions psychologiques comme celle d'identité tandis que la psychologie de l'environnement a opéré un changement radical, en deux phases. Dans un premier temps, elle est passée d'une perspective mécaniste de l'influence du cadre physique sur les individus dans des contextes restreints, à celle d'une transaction entre l'homme et son milieu. Dans un second temps, à partir du début des années 80, elle a pris en considération les significations investies dans l'espace et les représentations socio-spatiales. Suivons cette progression.

Trois perspectives distinctes rendent compte du rapport à l'espace. La première de type objectiviste s'oriente vers les propriétés matérielles ou les caractéristiques naturelles de l'espace ayant une incidence sur ses occupants ou usagers. La seconde s'attache à l'élaboration subjective de ses significations. Une troisième tendance est centrée sur les transactions existant entre l'homme et son milieu de vie, en raison de processus de sémiologie sociale. C'est à cette dernière lignée que se rattachent les études sur les représentations de l'espace que je présenterai après avoir donné un aperçu des différentes perspectives rendant compte de la mise en sens de l'espace.

1) La perspective objectiviste attribue les significations et effets liés aux cadres de vie à leurs propriétés matérielles et physiques. Elle a correspondu à ce que l'on appelle le « déterminisme architectural ». L'espace est traité en tant

1. Ce problème fut examiné au cours du colloque international «Vers une psychosociologie de l'environnement» organisé par D. Jodelet, S. Moscovici et P. Stringer, en juin 1981 à la Maison des sciences de l'homme (Paris) (cf. compte-rendu *MSH Informations, Bulletin de la Fondation Maison des sciences de l'homme*, 1982, avril-juin, 40, 10-23).

qu'environnement construit (*built environment*) ensemble d'éléments architecturo-géographiques, ayant un impact individuel et social, résultant soit directement des conditions et contraintes qu'ils imposent, soit indirectement du mode de vie qu'ils induisent. D'où une double tendance caractérisée par la recherche de liaisons causales linéaires, obéissant souvent au modèle behavioriste «stimulus-réponse», entre cadre physique et processus psychologiques.

D'une part, une orientation physicaliste recherche les effets du contexte matériel sur les comportements. Par exemple, on se demandera : comment la structure d'un ensemble résidentiel détermine les relations interpersonnelles (Maxwell, 1975), comment les caractéristiques de l'urbanisme expliquent le vandalisme (Newman, 1972), comment la linéarité ou la courbure des rues influence la sociabilité et les comportements d'entraide (Mayo, 1979), etc. Ces recherches, sont centrées sur l'étude des images de la ville, ou des fonctions et significations conférées à l'habitat ou aux façons de l'habiter.

D'autre part une orientation centrée sur l'individu, particulièrement développée dans les recherches nord-américaines, s'intéresse à certains fonctionnements intra-individuels, certains processus psychologiques en liaison avec l'environnement. On mesurera ainsi l'effet de la surcharge d'information dans le milieu urbain sur le fonctionnement cognitif, celui du bruit urbain sur les aptitudes verbales, les capacités auditives ou les performances (Cohen, 1977), l'effet de la densité sociale sur l'équilibre psychologique (Booth, 1976), celui de la difficulté de contrôle de l'environnement sur la dépression et le sentiment d'impuissance (Seligman, 1975), celui de la température sur l'agressivité sociale (Baron & Bell, 1976), etc.

2) Dans la perspective subjectiviste, plusieurs courants se dégagent qui sont particulièrement développés en France et en Europe. Les uns sont marqués par la psychanalyse, les autres par la sémiologie ou l'étude de l'imaginaire. Les recherches inspirées par la psychanalyse s'attachent d'une part, aux relations existant entre le corps, l'image de soi et des autres, en fonction du marquage et de l'utilisation de l'espace ; d'autre part, à la structuration imaginaire de l'espace et au rôle qu'il joue dans la structuration du moi et l'établissement des relations d'adaptation psychologique et sociale. On considère que l'espace n'est pas un élément neutre, mais le support de projections affectives et d'indicateurs symboliques qui orientent la sélection des informations et les conduites d'appropriation. Cette perspective permet de dégager les significations émotionnelles investies, du fait de l'histoire du sujet, dans son environnement et d'introduire la notion d'espaces pericorporels.

Le courant sémiologique utilise les modèles de la linguistique (Jacobson, Saussure) et de la sémiologie (Barthes, Hjelmslev, Greimas) pour rendre compte du caractère symbolique et signifiant de l'espace, par delà la matérialité de ses éléments et leur destination pratique. Amorcé à la fin des années 60, ce courant n'a cessé de s'affirmer soit comme approche complémentaire dans l'analyse des images urbaines, soit comme ligne de recherche appliquée à l'urbanisme et l'architecture. Plusieurs tendances se dégagent qui traitent l'environnement et le cadre urbain de deux manières : soit comme un système non verbal d'éléments signifiants dont les structures sont liées à d'autres systèmes culturels de signification (Choay, 2006) ; soit en rapportant la production des effets de sens repérés dans l'espace au sujet qui l'utilise, l'observe et s'y insère. Cette analyse sémantique de l'espace distingue entre les significations statiques liées au contexte et les significations dynamiques liées à son usage. Enfin, certains auteurs rapportent les significations de l'espace à une production de l'imaginaire, production qui est de nature sociale. Certains chercheurs distinguent entre un rapport réel à l'espace basé sur son usage, et un rapport symbolique d'appropriation. D'autres attribuent à l'usage de l'espace la capacité de générer des sens différents de ceux initialement programmés par les aménageurs, comme le fait De Certeau (1990) dans son ouvrage «L'invention du quotidien».

4. L'évolution de la psychologie de l'environnement

Ces deux derniers courants de recherche caractérisent plutôt la recherche européenne et sont appliqués préférentiellement à l'espace urbain. Il n'en reste pas moins qu'ils ouvrent des voies intéressantes pour l'approche des différents espaces de vie et d'activité, et peuvent contribuer à un affinement de l'analyse réalisée en psychologie de l'environnement. Ceci d'autant plus que, en parallèle et dès les années 80, il est apparu nécessaire de dépasser la dichotomie entre l'objectivisme supposant un déterminisme physique que l'homme subit passivement et le subjectivisme d'une réduction de l'espace à une scène où l'homme est acteur (Wirth, 1969). Il est devenu évident que cette dichotomie conduit à faire perdre à l'espace sa spécificité et tout caractère social. Décomposé

en éléments quand on veut étudier les effets psychologiques des contextes physiques, il est dilué sous l'espèce d'une condition environnementale générale utilisée, à la manière d'un laboratoire idéal, pour l'observation des processus psychologiques.

On a alors référé à la dimension sociale dans l'approche du sens conféré à l'espace, en adoptant une perspective interactionniste. Se dessine ainsi une tendance, récente, mais de plus en plus insistante, à dépasser une vision séparatiste au profit d'une approche «transactionnaliste» (Altman, 1975), où individu et environnement se définissent mutuellement dans l'interdépendance. Ce qui conduit à combler un vacuum social, car la transaction ainsi postulée implique la prise en compte du social de deux manières : l'environnement devient «socio-physique», l'individu «sujet social», acteur marqué par ses appartenances, inscriptions et relations sociales.

Dire que l'environnement est socio-physique, c'est ne plus le considérer seulement comme un ensemble de forces affectant la conduite, mais comme un produit matériel et symbolique de l'action humaine (Stokols, 1982). Cette formulation se fonde sur une distinction entre divers lieux, sites et places (settings and places), ce qui revient à conceptualiser en termes spatiaux les éléments de l'environnement écologique. Cette démarche s'accompagne de la reconnaissance de leur dimension sociale, exprimée en termes de significations. Pour Stokols, l'environnement sociophysique est un composé de traits matériels et symboliques dont l'étude réclame l'appréhension, dans une même analyse, des éléments dits «subjectifs» et «objectifs». Ce sont les occupants des divers cadres spatiaux qui les font passer du statut de mélange d'éléments matériels à celui de site symboliquement significatif.

La valeur symbolique de l'espace matériel qui intègre les significations produites par l'action humaine est également soulignée par l'un des fondateurs de la psychologie de l'environnement, Proshansky, pour qui celle-ci doit devenir «une science du comportement socio-historique». Voici qui sonne neuf et amorce une prise en compte du sujet social. Proshansky (1978) en vient ainsi à définir l'individu par son «identité topologique ou situationnelle» dont il fait un concept fondamental pour étudier l'interaction entre l'homme et l'environnement. Cette identité s'établit «en réaction à l'environnement physique par le biais d'un ensemble complexe d'idées, conscientes et inconscientes, de croyances, de préférences, de sentiments, valeurs et buts, de tendances comportementales, d'aptitudes qui se rapportent à cet environnement». Il nous semble y avoir là les linéaments d'une approche d'un sujet social. Pour aller au-delà, il suffirait de se demander d'où l'individu tient ses idées, croyances, etc. relatives à l'environnement où il se trouve.

Cependant, l'approche des phénomènes psychologiques et sociaux qui se développent au cours de ces transactions entre l'individu et son environnement s'est surtout centrée sur la relation immédiate, les interactions causales ou signifiantes existant entre l'espace bâti et ceux qui y vivent, y travaillent et y passent, sans prendre en considération la dimension temporelle de ces interactions, ni les jeux de mémoire qui les structurent. Ce n'est que tardivement, en 1992, qu'une Conférence internationale sur la psychologie de l'environnement a traité des relations entre mémoire, significations et identités des lieux, à propos d'une réflexion sur les métamorphoses socio-environnementales (Aristidis et al. 1992). Il a fallu pour cela que l'on reconnaisse que les significations de l'espace sont marquées par la culture et l'histoire et que les significations subjectives que lui prêtent ses occupants ont à voir avec leur biographie et l'histoire de leur groupe.

Enfin, les modèles transactionnels proposés s'ils affirment que l'influence de la société et de la culture sur les cognitions spatiales en assure les caractères communs permettant de les agréger en représentations distribuées ou de généraliser leurs processus, ne sont pas en mesure de rendre compte de cette influence, sur le plan empirique et théorique. On est en présence d'une limite que permet de surmonter l'approche en termes de représentations socio-spatiales qui, inspirée par la théorie des représentations sociales et intégrant les apports des autres sciences sociales, permet de rendre compte de la façon dont le sens vient au site.

5. Vers une nouvelle pensée sur l'espace

Pour l'instant il suffit d'indiquer qu'en pointant l'implicite d'éminents environmentalistes américains, il devient possible de montrer les conditions d'une nouvelle pensée sur l'espace qui s'ébauche en rencontrant, d'ailleurs, des perspectives développées dans la recherche urbaine française et européenne dont j'ai dressé un tableau rapide. C'est, en effet, une des caractéristiques de cette

dernière que d'avoir orienté son attention vers les significations sociales dont l'espace est porteur ou investi, rencontrant les travaux proprement sociologiques. Ces derniers ont mis en évidence le fait que l'espace est le lieu d'inscription des rapports sociaux et de leurs conflits, le lieu de matérialisation de la structure sociale, ce qui rend compte de son caractère symbolique et de sa valeur représentative.

Par ailleurs, le recours à des notions comme celles de signification, de symbolique, nous renvoie à l'idée de représentation : l'espace représente et se représente. Certains font de la représentation une variable intermédiaire dans la relation entre l'individu et l'environnement, écartant ainsi le déterminisme mécanique. «L'environnement agit à travers les représentations dont il est l'objet, représentations qui présentent un caractère fortement subjectif puisqu'elles sont le fruit des expériences cumulées de chaque individu» (Lévy-Leboyer, 1980). Il va de soi que dans cette optique, la représentation est prise comme un processus cognitif intra-individuel. Ce qui ne permet pas de rendre compte des significations sociales qui informent l'espace et modèlent le rapport entretenu avec lui. Pour cela, le passage à une conception sociale de la représentation est un palier nécessaire, comme nous allons le montrer à propos des représentations spatiales.

6. Les représentations spatiales comme représentations sociales

Les études sur les représentations spatiales (cognitive mapping, spatial cognition) prennent l'espace comme objet et sont considérées comme le moyen d'accéder aux représentations mentales et schèmes cognitifs que les individus élaborent sur la base de leur expérience immédiate et passée. Le débat qui s'institue à leur propos rejoint les thèmes que nous avons déjà rencontrés à propos de la signification de l'espace : dilution de l'espace en éléments discrets, dichotomie objectivisme/subjectivisme, dépassement par la symbolique sociale.

Les représentations cognitives de l'environnement ont été étudiées à propos de l'espace urbain et généralement rapportées à l'ensemble des éléments matériels, physiques et géographiques, au sein duquel les conduites de déplacement et d'usage prennent place. La synthèse des travaux les concernant montre qu'elles sont abordées selon deux optiques dichotomiques. La première optique, dans la lignée de l'étude pionnière de Lynch, s'intéresse à l'incidence des stimuli matériels sur l'élaboration de la connaissance de l'environnement et sa mémorisation. La structure architecturo-géographique fournit des signaux, des indices de repérage permettant les activités de déplacement et d'adaptation au cadre matériel. La seconde optique, dans la lignée des travaux de Piaget et des recherches sur la cognition, s'attache à l'incidence du développement et du fonctionnement cognitif sur les représentations spatiales. Les représentations sont traitées comme des schèmes cognitifs établis en liaison avec les schèmes opératoires de déplacement et sur la base du traitement des informations fournies par les stimuli physiques. Cependant, que l'optique soit physicaliste ou intra-individualiste, elle confère à la représentation spatiale une fonction bio-psychologique d'adaptation et d'orientation des comportements.

Les réflexions critiques touchant à ce champ de recherche (Ledrut, 1973 ; Bonnes & Secchiaroli, 1981), montrent que :

- a) La grande variabilité, en extension et en qualité, des représentations individuelles remet en cause le déterminisme physique.
- b) L'espace n'est pas réductible à une distribution, plus ou moins bien agencée, d'éléments discrets, mais le contexte socio-culturel de pratiques sociales qui charge de valeur et de signification les stimuli physiques et les informations.
- c) Les activités opératoires auxquelles on rapporte les représentations ne sont pas seulement des conduites spatiales et adaptatives. Il s'agit de comportements sociaux, de pratiques collectives élaborées en fonction de normes, d'objectifs et évalués selon leur conformité aux prescriptions sociales d'usage de l'environnement.
- d) Les représentations ne sont pas le simple produit d'un traitement mécanique d'informations. Celles sont socialement évaluées et utilisées dans une construction active par le sujet social en fonction de ses buts, et des significations sociales dont le milieu est porteur.
- e) A quoi l'on peut ajouter que même quand elles sont étudiées comme les productions d'un indivi-

du médiatrices de son rapport à l'environnement, les représentations spatiales qui concernent une réalité socio-physique, sont constitutivement sociales. L'espace qu'elles expriment est un espace social. Allant plus loin, comme le permet la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1976, 1986), on peut montrer qu'elles concourent à structurer l'espace de vie et d'activité comme espace social.

En effet, dans l'analyse des cognitions et conduites spatiales, on ne peut faire l'impasse sur le fait que l'espace, loin d'être neutre, est le support d'indicateurs symboliques et de projections sociales qui orientent la sélection des informations et les modes de leur appropriation. En outre, il ressort des grandes contributions aux sciences sociales (Halbwachs, Ecole de Chicago, Levi-Strauss, Foucault, Bourdieu) que la dimension sociale est non seulement un élément de contenu des significations prêtées à l'espace qui sont variables selon les contextes culturels, mais aussi, et surtout, elle s'articule aux processus de production de sens partagés. La reconnaissance que l'environnement est "socio-physique", et que l'individu s'y rapporte à travers le filtre d'un système d'idées, croyances, valeurs et sentiments débouche logiquement sur une approche nouvelle du caractère social de l'espace. Car il est facile d'établir que ce système de filtre est dépendant de l'appartenance et la participation sociales, ainsi que nous le démontrons dans l'approche des représentations sociales.

Rapporter à l'appartenance et la participation sociales le sens et les significations prêtée à l'espace où se déploie la vie des sujets sociaux, n'exclue pas que celui-ci soit partie prenante dans la constitution de leur système d'idées et de valeurs qui oriente son appréhension. Les travaux entrepris au Laboratoire de Psychologie sociale l'ont largement démontré à propos de ce que j'ai appelé les représentations socio-spatiales. Cette notion m'a été inspirée par une recherche menée avec Stanley Milgram sur l'image de Paris. Approche de la construction sociale et cognitive de l'espace urbain, cette recherche visait à mettre en évidence les effets de l'expérience et de l'appropriation subjective de la ville, des activités d'ajustement au cadre urbain et d'utilisation de ses ressources, des modèles collectifs qui orientent la pratique et la perception des différents groupes sociaux. Il est apparu que les représentations de la ville sont des représentations sociales, collectivement partagées et reflétant de manière consensuelle, les propriétés signifiantes que confèrent au cadre physico-géographique les caractéristiques sociales et culturelles liées à son histoire et son peuplement.

Ces processus de mise en sens de l'espace de vie urbain, se repèrent aussi bien au niveau de la connaissance que les habitants ont de leur ville qu'au niveau de l'attraction ou du rejet manifestés à l'égard des différents quartiers de la ville. Les caractéristiques sociales de la population interrogée, induisent des variations du niveau de connaissance et du type, positif ou négatif, d'évaluation des quartiers ; ces variations reflètent les usages normatifs du groupe d'appartenance. Par ailleurs, la classe sociale établit une ségrégation résidentielle et des attitudes sociales qui favorisent la formation d'une culture urbaine spécifique aux différents groupes sociaux et entraînent une caractérisation de l'espace par son peuplement. Ainsi la vision de la ville, communément partagée, est structurée comme un tout, intégrant des éléments physiques, sociaux et des éléments plus subjectifs, émotionnels et esthétiques. La base matérielle, architecturale et urbanistique de la ville, comme les traces de son histoire laissent leur empreinte dans la conscience collective, uniformisant les images que les habitants intériorisent. En retour, l'expérience urbaine de chacun, marquée par l'appartenance de groupe, projette sur l'espace les valeurs auxquelles il adhère, les signes d'une identité et d'une différenciation sociales. En cela les représentations spatiales s'avèrent sociales dans leur structuration, leur expression comme dans leurs fonctions puisqu'elles sont en rapport avec des conduites effectives ou potentielles.

Mais, direz-vous si la notion de représentation socio-spatiale est pertinente pour un examen exhaustif des dimensions psychologiques, sociales et culturelles fondant les significations et usages collectifs de l'espace, en quoi peut-elle être appliquée à ce qui concerne le domaine de l'éducation ? Deux ordres de considération viennent à l'appui de cette application. D'une part, l'emploi de cette notion offre une voie pour traiter de manière interdisciplinaire la question spatiale. Comme l'a indiqué Charaudeau (2010), une réflexion interdisciplinaire, pour éviter de se borner à la juxtaposition de différents points de vue sur un objet donné, suppose que l'on ait recours, entre autre, à des outils conceptuels communs. Or la notion de représentation socio-spatiale est une spécification de celle de représentation qui, ainsi que je l'ai montré (Jodelet, 1989, 2015), est transversale à toutes les disciplines des sciences humaines et particulièrement des sciences sociales. Dans cette mesure, elle s'offre aussi comme un instrument conceptuel d'approche de l'espace qui est utilisable par

les différentes disciplines et favorable à la confrontation des interprétations. En outre, cette notion permet de saisir uniment le sens que ses usagers confèrent à l'espace et celui que ce dernier fait naître en eux. Elle est en concordance avec le caractère transactionnel caractérisant le rapport à l'environnement.

Par ailleurs, la notion de représentation socio-spatiale s'est révélée heuristique dans d'autres recherches. D'une part, menée sur des villes française et étrangères, elle a permis de faire apparaître une dimension dont le rôle est décisif pour le rapport à l'espace : la dimension historique qui renvoie aussi bien à l'histoire des villes qu'à celle de ses habitants et structure tout rapport à l'espace. D'autre part, cette notion a pu être appliquée à l'examen des représentations concernant des espaces définis par une fonction particulière comme l'espace hospitalier ou l'espace éducatif. Ce dernier cas d'application vient étayer quelques réflexions ayant trait au rapport à l'environnement scolaire où se jouent différents types de rapports sociaux entre les acteurs du système éducatif.

7. A propos de quelques questions concernant l'espace éducatif

Pour aborder ces questions, je m'appuierai sur les contributions de psychologues de l'environnement qui fournissent des outils d'analyse utiles pour penser l'établissement des relations à l'espace éducatif. Un premier point de vue, celui de Susan Segaert, distingue dans le rapport à l'espace, trois moments permettant de préciser la façon dont ses occupants produisent l'espace de vie et les fonctions que ce dernier va remplir. Elle propose de considérer l'environnement comme «matériau», «artefact» et «matrice». En tant que «matériau» l'environnement définit les opportunités ou les contraintes de l'action et de la réalisation des buts humains. En tant qu'«artefact», il est un produit où se réifient dans des objets et des lieux, les pratiques sociales, les relations sociales, les modèles culturels. En tant que «matrice», il peut engendrer par ses transformations de nouveaux modes de vie et de relations. C'est dire que l'on peut à la fois considérer l'espace dans les significations qu'il induit chez ses occupants, dans les sens qu'il reçoit des projections mentales ou matérielles que ces derniers opèrent, dans le potentiel de changement que peuvent comporter ses aménagements.

Si l'on applique ces distinctions à l'analyse des processus se déroulant dans le milieu et la vie scolaires, elles débouchent directement sur trois ordres de questions : 1) comment les propriétés spatiales de l'école interviennent-elles dans la relation pédagogique et modulent-elles les positions et vécus de ses acteurs, enseignants et élèves ; 2) comment l'ordonnement de l'espace reflète-t-il les modèles institutionnels, la distribution des statuts et rôles, les impératifs disciplinaires, etc. ; 3) comment de nouvelles formes d'aménagement de l'espace scolaire viennent-elles modifier, améliorer les modes d'être des partenaires, la transmission et l'assimilation des savoirs.

Cette perspective est en lien avec une interrogation concernant le rôle que l'environnement bâti vient jouer dans la constitution de l'identité personnelle et sociale qu'aborde, sous l'espèce de l'identité de lieu, un second modèle utile pour appréhender l'univers scolaire. L'identité de lieu constitue pour reprendre une expression de Prochansky qui a forgé ce concept, «un pot-pourri de mémoires, conceptions, interprétations, idées, sentiments à propos des sites physiques et de leurs différents types». L'identité aux lieux de vie est aussi rapportée à un autre processus : face à un contexte qui peut devenir source de peur, de souffrance ou de menace, l'identité de lieu permet d'assurer le bien-être de la personne en renforçant son estime de soi. Cette conception topologique de l'identité offre des ressources pour l'étude psychologique des phénomènes identitaires repérés dans les conflits d'appropriation de l'espace et de défense des espaces territoriaux propres aux différents groupes. Mais la prise en compte de l'espace a une pertinence certaine, si l'on considère le milieu scolaire au sein duquel se développent les élèves. La formation des identités engage l'interaction avec les enseignants, les relations entre pairs que l'agencement spatial autorise, des conditions de collaboration et de compétition qu'il offre.

Dans une étude menée au Brésil visant à dégager les représentations de l'espace scolaire d'étudiants universitaires, à partir de dessins, on a comparé les positions d'un groupe d'étudiants en pédagogie et un groupe d'étudiants en médecine, n'ayant aucun engagement dans un projet pédagogique. Travailler sur l'image de l'école, telle qu'elle reste dans le souvenir, permet de cerner l'effet des structures passées que les sujets ont vécu, comme de saisir l'effet que le projet de vie peut avoir sur les projections spatiales. Il apparaît ainsi que les étudiants de pédagogie font des dessins plus riches que les étudiants de médecine qui mentionnent moins d'éléments. En outre, pour les futurs pédagogues l'école et la classe se caractérisent comme un lieu ouvert, vivant, peuplé de

personnages, maîtres et élèves, et source d'enrichissement culturel. Chez les étudiants en médecine au contraire elles se révèlent être un lieu clos, un espace d'enfermement sans vie sociale, de rupture vis-à-vis du reste du milieu de vie. En revanche, le cadre scolaire est exclusivement mis en rapport avec les acquisitions pédagogiques et les potentialités offertes pour l'avenir professionnel. Par ailleurs, il y a une relation intéressante entre une vision transformatrice de l'école du point de vue de ses finalités et potentialités et une valorisation des structures physiques et des ambiances spécifiques. Dans les deux populations, le futur dessine des espaces ouverts, dominant alors sur des lieux d'enseignement fermés ; l'anonymat des personnages annule les différences de sexe et de statut hiérarchique entre maître et élève.

Cette recherche fait apparaître deux processus importants : l'espace scolaire, lieu vide et sans vie pour ceux que leur projet professionnel éloigne de l'univers scolaire (les étudiants en médecine), reste, dans sa matérialité, la seule trace de leur passé d'élèves, alors que pour ceux qui se destinent à l'enseignement, il se charge d'un potentiel relationnel et d'une charge affective forte, dans une continuité avec la vie externe que manifestent les portes ouvertes. Extrapolant ces résultats, on peut se demander où est le véritable sens que les élèves donnent à leur espace de vie scolaire quand ils y sont encore impliqués ? Les projets, les intérêts et les engagements propres à leur vie sociale hors de l'école ont-ils une influence sur le sens qu'ils donnent au cadre scolaire ? Leur identité se joue-t-elle encore dans ces lieux et si oui, à quelles conditions ? L'aménagement de ces espaces contribue-t-il à renforcer, comme c'est le cas pour l'espace résidentiel, leur identification à un lieu qui occupe une grande partie de leur vie ?

L'autre phénomène important tient à la mémoire des lieux. Le présent des étudiants en médecine occulte complètement le souvenir d'une socialisation scolaire, avec une forte prégnance des caractéristiques matérielles et instrumentales de l'espace pédagogique. Ceci laisse penser que la qualité de l'aménagement de cet espace est susceptible d'intervenir sur le bien être des élèves et de se prêter à des projections qui sont ou non favorables à l'établissement d'une relation harmonieuse avec le milieu d'accueil. Chez les futurs pédagogues le projet de vie favorise la remémoration du passé scolaire, avec une coloration positive. A moins que l'expérience passée heureuse n'ait encouragé la vocation des étudiants. La mémoire joue un rôle important dans la signification que revêtent les lieux de vie et d'activité, comme l'a montré Halbwachs. Cependant l'activité présente a un effet sur le sens de l'espace passé qui a cessé d'être un espace de vie.

Le troisième modèle qui peut être utile pour aborder la question du sens donné à l'espace scolaire et de l'influence qu'il peut avoir sur l'identité et les pratiques de ses usagers, est celui proposé par Barker (1968) qui a forgé avec son école de psychologie écologique, le concept de « site comportemental » (behavioral setting). Il s'agit d'une structure spatiale et sociale dont les propriétés sont indissociables des séquences et formes d'activité et des rôles spécifiques qu'elle implique (par exemple : une église, un restaurant, un service hospitalier, une salle de classe...). L'intérêt de ce courant de recherche est d'inclure la dimension sociale et normative dans la définition, non pas d'un espace ou d'un environnement en général, mais d'espaces particularisés socialement et culturellement et auxquels peuvent être rapportées des conduites spatiales, individuelles ou collectives, précises.

Cette perspective permet de relier l'espace pédagogique au système de rôles et de statuts défini par l'institution scolaire. Ce système structure les relations maître-élève et les images réciproques qui en résultent. Il affecte également la perception de l'environnement constitué par l'établissement scolaire et ses parties qui portent et rappellent la marque des hiérarchies établies, et des relations qui s'y nouent. La classe en tant que « behavioral setting » remplit une série fonctions et opère des déterminations qui ont une incidence sur le vécu et la conduite des élèves.

- Il induit une hiérarchisation dans les rapports maître-élève, comme dans l'appréciation des compétences et des performances des élèves, avec pour conséquence des comparaisons et compétitions constituant la classe comme un milieu social, avec ses enjeux et ses luttes qui affectent les relations entre élèves.
- Il organise et temporalise la vie scolaire comme lieu d'activités distribuées dans le temps et marquant les étapes de la vie de l'enfant.
- Il ritualise les activités en fonction des programmes et des objectifs recherchés, des méthodes mises en œuvre.

On peut se demander comment ces différentes fonctions agissent sur la façon dont les élèves perçoivent l'espace et s'y adaptent ; comment celui-ci doit s'articuler avec le système institutionnel : sa conception doit-elle favoriser l'expression du système ou au contraire la contrebalancer ? Dans le premier cas, l'espace aménagé peut apparaître comme porteur de valeurs traditionnelles et sans doute conservatrices. Dans le deuxième cas comment concevoir son adaptation aux transformations que connaît l'institution scolaire ?

En me référant à la situation française on peut dire que l'évolution du fonctionnement scolaire et de son public appelle une transformation de l'espace. D'après le sociologue de l'éducation, François Dubet (1994), cette évolution a rendu caduque la rigidité du système des rôles et statuts, entraînant un certain nombre de conséquences. Les enseignants n'ont plus de support social ou institutionnel pour affronter les bouleversements intervenant dans leur pratique professionnelle et répondre aux attentes des élèves. Ils se tournent alors vers leur expérience passée pour orienter leur action. Une autre étude brésilienne montre que les souvenirs du passé scolaire servent d'ancrage à une adaptation au changement, conférant au cadre matériel une importance et une valeur certaines en comparaison des conditions concrètes d'exercice de la profession d'enseignant. En revanche, les élèves inventent ou imposent une nouvelle manière d'habiter leur espace de travail qui devient un lieu de rassemblement et d'expression de leur groupe. L'environnement social externe est venu perturber l'usage et les significations prêtées à l'espace institutionnel, réclamant sans doute son adaptation à la mutation des mœurs scolaires. Le vécu et les représentations de l'espace, liés à l'identité des partenaires du système scolaire, constituent une médiation qui a une incidence sur le devenir des pratiques de transmission et de réception des enseignements et des modèles de vie.

Le constat de ces processus de mise en sens de l'espace et de l'effet en retour que peuvent avoir ses formes matérielles et les usages qu'il autorise, débouche sur une interrogation qui interpelle l'échange interdisciplinaire dont témoigne le présent ouvrage. Comment concevoir un environnement qui permette de rencontrer les besoins des partenaires de l'éducation, de devenir un lieu où se forment les identités, en écho aux instances de formation qu'offre l'espace public et familial marqué par l'instabilité ? Comment concevoir un aménagement du cadre des activités pédagogiques qui soit propice à l'accueil des transformations affectant les acteurs et les formes de la vie scolaire et celles de la pédagogie ? De quel poids est aujourd'hui l'agencement architectural quand les apprentissages scolaires ne s'opèrent plus dans un espace sanctuarisé, protégé des bruits du monde ?

Ces interrogations sont celles d'une personne qui n'étant spécialiste ni de l'éducation, ni de l'aménagement spatial, a dû jouer un rôle de candide, armée seulement de quelques savoirs sur les modalités selon lesquelles l'environnement est mis en sens et donne sens aux identités, aux visions et aux activités de ceux qui l'occupent et y agissent. Mais ces interrogations permettent d'établir un pont entre différentes disciplines, notamment la psychologie sociale, la psychologie environnementale et les disciplines qui relèvent du champ de l'Éducation. Ainsi s'ouvre un chantier dont j'espère qu'il connaîtra des réalisations contribuant au progrès social.

Bibliographie

- Altman, I. 1975. *Environment and social behavior*. Monterey, Brooks-Cole.
- Altman, I. Stokols, D. (eds) 1984. *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley
- Arisitidis, A., Karaletsou, C. & Tsoukala, K. (Eds.) 1992. *Socio-environmental Metamorphoses*. Proceedings 12th International Conference of the IAPS, Chalkidiki, Greece.
- Barker, R.G. 1968. *Ecological Psychology*. Stanford, Stanford Univ. Press.
- Baron, R.A., Bell, P.A. 1976. Aggression and heat : the influence of ambient temperature negative affect, and a cooling drink on physical aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(3), 245-255.
- Bonnes, M., Secchiarolli, G. 1981. A transactional approach to spatial cognition. *Communication au Colloque Towards a Social Psychology of Environment*. Paris.
- Booth, A. 1976. *Urban crowding and its consequences*. New York, Praeger.
- Certeaux M. De 1990. *L'invention du quotidien*. Paris. Gallimard
- Chareau (2010), « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication*, 17, 195-222.
- Choay, F. 2006. *Pour une anthropologie de l'espace*. Paris. Seuil.
- Cohen, S. 1977. Environment and Health. In H.E. Freeman, S. Levine, L.G. Reader (Eds.), *Handbook of Medical Sociology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Dubet, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris. Seuil.
- Hall, E.T. 1966. *The Hidden dimension*. New York, Doubleday.
- Jodelet, D. 1982. Les représentations socio-spatiales de la ville. In P.H. Derycke (ed): *Conceptions de l'espace*. Paris, Université de Paris X-Nanterre, 145-177.
- Jodelet, D. 1987. The study of people-environment relations in France. In: I. Altman, D. Stokols (Eds): *Handbook of environmental psychology*. New York, J. Wiley. 1171-1193.
- Jodelet, D. 1989. Un domaine en expansion. In D. Jodelet (ed) *Les Représentations Sociales*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. 1998. « Les représentations sociales et l'étude du rapport Homme/Environnement. in A.V.D. Rigas (Ed.) *Social representations and contemporary social problems*. Ellinika Grammata, 37-51.
- Jodelet, D. 2015. *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris. Editions Arcchives Contemporaines.
- Ledrut, R. 1973. *Les images de la ville*. Paris, Anthropos.
- Lévy-Leboyer, C. 1980. *Psychologie et environnement*. Paris, PUF.
- Lewin, K. 1936. *Principles of Topological Psychology*. New York, MacGraw Hill.
- Lynch, K. 1960. *The Image of the City*. Cambridge, MIT Press.
- Maxwell, R. 1975. Two housing schemes at Milton Keynes. *The Architect's journal*.

- Mayo, J.M. 1979. Effect of street forms on suburban neighbouring behavior. *Environment and Behavior*, 11(3), 375-397.
- Newman, O. 1972. *Defensible Space*. New York, MacMillan.
- Milgram, S. Jodelet, D. 1976. "Psychological maps of Paris". In H. Proshansky, N. Ittelson, L.G. Rivlin (eds). *Environmental psychology: people and their physical settings*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moscovici, S. 1961/76. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. 1986. L'ère des représentations sociales. In W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pol, E. 1988. *Psicología Ambiental en Europa. Análisis Socio-Histórico*. Barcelona: Anthropos.
- Proshansky, H.M. 1978. The city and self-identity. *Environment and Behavior*, 10(2), 147-169.
- Seagert, S. 1981. Environment as material, artefact and matrix. *Communication au Colloque Towards a Social Psychology of the Environment*. Maison des Sciences de l'Homme. Paris.
- Seligman, M.P. 1975. *Helplessness : on depression, development and death*. San Francisco, Freeman.
- Sommer, R. 1969. *Personal Space*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Stokols, D. 1982. People in places : a transactional view of setting. In J.H. Harvey (Ed.), *Cognition, Social behavior and the Environment*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Wirth, L. 1945/1969. Human ecology. In R. Sennett (Ed.), *Classic Essays on the Culture of Cities* (pp. 170-179). New York, Appleton Century Crofts.

Phenomenology and deixis. The deictic constitution of the world within an ek-sistential frame of reference.

René Ceceña Álvarez

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma de
México

rcecena@unam.mx

Abstract

The aim of this paper is to propose an approach to the constituent elements of spatiality. In line with the objectives of this compilation concerning the relationship between place and learning process, it seeks to offer what we think are the key aspects for the understanding of the ground-role of spatiality in worlmaking. In our reading, spatiality is the primary ground upon which human being built his link to reality because of the understanding of its own being as *ek-sistence*, i. e. the projection (*ek-*) of the own stay-as-place (*sisto*) to other things. The twentieth century philosophy and linguistics that studies this phenomenon (particularly in its pragmatic current trends) mainly through the concept of deixis, i. e., determining referential relations based on the context of the utterance, must be complemented with a phenomenological understanding of human reality that makes the *ek-sistence* the thread of his analysis, as formulated in Heidegger's analytic of Dasein. From our perspective, it is only in this sense that we shall be able to understand the experiential character of the place, and so the privileged phenomenon that place is as the primary form of expression of spatiality.

Keywords

Deixis; Spatiality; Ek-sistence; Dasein; World.

The aim of this text is to highlight the central role of spatiality in building our understanding of the world. The centrality we are talking about is not a generic one but a centrality that refers to spatiality as foundational to the construction of reality. It is foundational as it is the first way to build our relationship with the world. By "world" we mean a twofold reality: firstly, the relationship to the objects and, secondly, the horizon within which it is possible to establish such a relation with the objects. The first of these levels is what has been conceptualized –particularly in the pragmatism– in terms of deixis. Following the heideggerian existential analysis, we shall call *ek-sistential horizon* to the second one. This text will seek, then, to account for these two elements (deictical relations and *ek-sistential horizon*) and their complementarity. So, first, we shall deal with the deictic relationships with objects leading to the construction of space, i.e., a general frame of reference proper to the order within which we maintain our relation to the singular entities, highlighting the perspective developed by Karl Bühler. After that, we shall try to give account of the *ek-sistential* foundation upon which the deictic relations lies, that is, the human constitution of referentiality in terms of understanding their reality as a relationship of intentionality toward objects in the form of a projection towards things (*ek*) of own situation (*sisto*), the *ek-sistential* character of human beings. We shall revisit in this respect the Heideggerian conception of human worldforming and propose after that the meeting of these perspective to Bühler's conception of deixis based upon their community in acting as a mode of human being, showing the dependence of deictic relation to the horizon ek-sistential. We shall try to highlight at the same time the construction of space in this context –as a result of the way the human being, in understanding their reality as ek-sistential, build your relationship with objects– and the role that place will play in this context, namely the determination of the status of each entity within the general framework of objects becoming the primary field of realization of human experience.

It should then be understood that spatiality, is not to be identified with space. What we commonly understand as space is a particular expression of the understanding of human reality as *ek-sistential*, i.e., as the projective relationship with objects (*ek*) having the being-there (generally identified with the localisation of the own body) as its starting point (*sisto*) we just talked about. Space is thus a particular expression of the understanding of human reality as *ek-sistential*. In order to understand the foundation of spatiality, i.e., its fundamental status in the construction of reality, we must indeed get rid of the identification between spatiality and space, as of the concept of space as a receptacle. This common understanding of space is an ontic conception that identifies the space as an ontic reality in which singular objects are embedded. This ontical understanding befits to the Newtonian experimental philosophy (Newton's *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, 1687) where it is took as an encompassing reality with physical properties. It has Become since then a basic understanding of the reality, and so the common sense explanation of the world. Nevertheless, since the Kantian critical perspective (*Kritik der Reinen Vernunft*, 1781-1787) understanding of that which gives meaning to what is understood as space has reoriented academic debate. What we shall call a semantic understanding of reality is being developed since then. It means a critical review of the Newtonian spatial foundation of reality recently developed within the analytic and continental proposals –notably, respectively, in its pragmatic and phenomenological expression– of the twentieth century.

Deixis is an item that has gained importance in philosophical formulations, based on the joint consideration between semantics and pragmatics (The so called Semantics-pragmatics Interface). The term is used to account for referential discourse processes or situational contexts. Deixis localize a speech event and its participants in space and, by taking space as model, also in time. It is usually

divided in person, spatial and temporal deixis. Person deixis is when the entity is localised in relation to the position of the Speaker and/or Hearer (a so-called 'positional' system). Spatial deixis locates both the Speech participants and narrated participants in spatial relationships. Finally, temporal deixis, localises the speech event in time basically by means of adverbs ('now', 'then') or nouns ('Monday', 'January').

In an interpretation grounded on the semantic-pragmatic perspective, cognitive processes are "embodied", i.e., grounded in our bodily experience with the environment (Diessel, 2012). In this sense, Lakoff and Johnson (1980, 1999) consider that the sensitivity and motor abilities of the body are key elements of the structure and use of language and, in general, human cognition, that is, of our relationship with the world. The deixis is in this sense the basis of human cognition to be the phenomenon more fundamentally rooted in bodily experience. For its part, the reference indexicality is built in a linguistic context, based on deixis and non-linguistic contexts. So speech depends heavily on knowledge of the context. Where, when and who are three dimensions traditionally seen as the so-called deictic centre of all linguistic events. Without these three dimensions no linguistic expression can be properly interpreted. Its crucial importance for building knowledge is indicated by Putnam (1975), for whom no successful reference to the world would be possible without some underlying indexicality in all referring expressions (Bohnenmeyer, 2001).

This "embodied perspective" and its crucial part in the constitution of the world is a convergent position with phenomenological stances that, we propose, should be connected to the Heideggerian existential analysis in order to complete the analytical scope of the deictical. It is important in the case of linguistic deixis not fall into a shortcoming that would be limited to the consideration of space, first, as given (the extension where deictical relations takes place) or, second, as the result of the sum of the place proper to things (constructed places on the basis of place). Deictical relations must be understood in the frame of the referentiality implied in the own characterisation of human being as an *ek-sistential* being.

In his *Sprachtheorie (Theory of Language, 1934)* a detailed analysis which will become the reference for deictical studies, Karl Bühler proposes a distinction of deictic field (the field that along with the symbolic field forms the domain of meaning) into three orders: *demonstratio ad oculos* (where the indication is achieved by the articulation of linguistic and prelinguistic means: gesture, gaze, tactile indication due to the presence of the object referred), imagination-oriented deixis (deixis *am phantasma*, where absent entities are perceived by the means of spatially determined linguistic markers) and anaphora (which links the deictic with the symbolic field) thanks to contextual deictic field (*kontextliche Zeigfeld*). By these means, the world appears in the act of communication, by the coordinates that the intersection between personal and substantive pronouns or adverbs of time and place. But this understanding of language as a communicative act must not be thought considering referentiality as something given in a prescribed place outside the human reality, in a space as a container of human guidance, since these guidance are the symbolic possibility of the relationships and, even, the very possibility of space as the image of the human-world. Deixis, the deictic gesture and the linguistic formulation are, as Bühler notes, properly human aspects. In the introduction to the second part of his *Theory of Language*, which deals with "The Deictic Field of Language and Deictic Words", beginning by relate the signpost and the speech action, Bühler writes:

The arm and finger gesture of man, to which the index finger owes its name, recurs when the signpost imitates the outstretched "arm"; in addition to the arrow symbol, this gesture is a widespread sign to point the way or the direction. Modern thinkers such as Freyer and Klages have paid well-deserved attention to this gesture, characterizing it as specifically human. There is more than one way to point with gestures; but let us dwell on the signpost: where the pathway branches, or in countryside lacking pathways an 'arm' or an 'arrow' is erected so that it can be seen from far off; an arm or arrow that normally bears a place-name. If all goes well it does good service to the traveller; and the first requirement is that it must be correctly positioned in its *deictic field*. Not much more than this trivial insight need be retained, and the question posed as to whether spoken language contains signs that function as signposts. The answer is yes, deictic words such as *here* and *there* have a similar function. (Italics in the original) (1984: 93)

But the speech action is much more fundamentally human than the signpost. It is an activity proper to human not only for an alleged substitution by the speech act of the human act of pointing in a physical context. In fact, the physical pointing acquires its dimension in her gesture of human interpretation:

But the concrete speech event differs from the wooden arm standing there motionless in one important point: it is an event. Moreover, it is a complex human act. Within the act the sender does not just have a certain position in the countryside as does the signpost; he also plays a *role*, the role of the sender as distinct from the role of the receiver. For not only does it take two to tango, two are needed for every social undertaking, and the concrete speech event must first be described in terms of the full model of verbal communication. If a speaker "wishes to indicate" the sender of the present word, he says *I*, and if he wishes to indicate the receiver, he says *thou*. 'I' and 'thou' also rank among the deictic words and are primarily nothing else. If their usual name, *personalia*, is translated back into Greek, *prosopon*, that is, 'countenance, mask or role', some of the initial astonishment about our thesis is dispelled; what characterizes the person identified by the word *I* is primarily nothing other than the role of the sender in the present exchange of signals, and it is primarily nothing other than the role of the receiver that characterizes the *thou*. The first Greek grammarians had a very clear grasp of this, and ranked the *personalia* among the deictic signs of language. (Italics in the original) (1984: 93-94)

From our point of view, this perspective shows the plausibility of a combined reading between deixis and the analytic of Dasein. Indeed, this perspective lets a way, if not opening it, to an understanding of the deixis in disclosedness of world. Moreover, the elements indicated as deictic coordinates (*I*, here, now ...) come to show the fundative character of the space in its conception: the "I" for example, is a correlate of "here", and deictic relations have as a basis the place things up (objects are objectified by the deictical indication of things in their places by the means of the article, which is formed from the demonstrative; Meillet, 2004). So on this basis it is necessary and possible to link the process of determining referential relations based on the context of the utterance as a human activity (deixis) to the condition of possibility of the utterance in the human activity.

This is where phenomenology, particularly Heidegger's existential analysis, offers us an interpretation that provides insights into our topic. Heidegger offers us the possibility to think of language as a way of acting of Dasein, and to comprehend the human being as an active entity self-characterized as *ek-sistential*, as an entity that builds relationships with its circumstance by the projection (*ek*) of its own place (*sisto*). The deixis can thus be understood in the context of openness, or best, disclosedness of the world. The world is to be comprehended not as a sum of objects (according operates the traditional conception of language and deixis), but a general condition of possibility for the relationships with objects, a horizon within which it is possible to be related to objects. It is thus the *ek-sistential* understanding of Dasein that gives us the key to operate in this regard.

Elucidating in *Being and Time* the task of a thematic analysis of Being-in, Heidegger explains:

The entity which is essentially constituted by Being-in-the-world is itself in every case its 'there'. According to the familiar signification of the word, the 'there' points to a 'here' and a 'yonder'. There 'here' of an 'I-here' is always understood in relation to a 'yonder' ready-to-hand, in the sense of a Being towards this 'yonder' -a Being which is de-severant, directional, and concerned. Dasein's existential spatiality, which thus determines its 'location', is itself grounded in Being-in-the-world. The "yonder" belongs definitely to something encountered within-the-world. 'Here' and 'yonder' are possible only in a 'there' -that is to say, only if there is an entity which has made a disclosure of spatiality as the Being of the 'there'. This entity carries in its ownmost Being the character of not being closed off. In the expression 'there' we have in view this essential disclosedness. By reason of this disclosedness, this entity (Dasein), together with the Being-there of the world, is 'there' for itself.

When we talk in an ontically figurative way of the *lumen naturale* in man, we have in mind nothing other than the existential-ontological structure of this entity, that it is in such a way as to be its "there". To say that it is 'illuminated' ["erleuchtet"] means

that as Being-in-the-world it is cleared [gelichtet] in itself, not through any other entity, but in such a way that it is itself the clearing. Only for an entity which is existentially cleared in this way does that which is present-at-hand become accessible in the light or hidden in the dark. By its very nature, Dasein brings its "there" along with it. If it lacks its "there", it is not factually the entity which is essentially Dasein; indeed, it is not this entity at all. *Dasein is its disclosedness.* (Italics in the original) (2008: 171 [SuZ, 1927: 132-133])

The constitutive fact of the deictic foundation of the man-world relationship is the *ek-sistential* explanation of human reality, i.e., the worldly projection (*ek*) of its own the place (*sisto*), *ek-sistence* becoming therefore the place where the constitution of the world must be sought. The world is thus an *ek-sistential* construction founded on deictic basis on which our practice and everyday life is organized as space. In this regard, following Heidegger, we believe that building *world* is proper to human being. *Worldliness* and human being correspond to each other, while, as indicated in Heidegger's *Fundamental Concepts of Metaphysics*, the animal and mineral kingdoms are in lack of world:

[...] man is not merely a *part of the world* but is also master and servant of the world in the sense of "*having*" world. Man has world. But then what about the other beings which, like man, are also part of the world: the animals and plants, the material things like the stone, for example? Are they merely parts of the world, as distinct from man who in addition *has* world? Or does the animal too have world, and if so, in what way? In the same way as man, or in some other way? And how would we grasp this otherness? And what about the stone? However crudely, certain distinctions immediately manifest themselves here. We can formulate these distinctions in the following three theses: [1.] the stone (material object) is *worldless*; [2.] the animal is *poor in world*; [3.] man is *world-forming*. (Italics in the original) (1995: 177 [GA 29/30: 263])

Although in different ways, both of them -the stone and the animal- are in lack of world as openness to itself as entity and to the entities in general:

But if the animal is thus brought into such proximity to the stone, then we immediately find ourselves confronted by the decisive question as to the distinction between the way in which the stone has no world and the way in which the animal does not have a world. Being worldless and being poor in world both represent a kind of not-having of world. Poverty in world implies a deprivation of world. Worldlessness on the other hand is constitutive of the stone in the sense that the stone *cannot even be deprived* of something like world. (Italics in the original) (1995: 196 [GA 29/30: 289])

The stone is worldless, while the animal lives in captivity. First case, the stone:

The stone is without world. The stone is lying on the path, for example. We can say that the stone is exerting a certain pressure upon the surface of the earth. It is 'touching' the earth. But what we call 'touching' here is not a form of touching at all in the stronger sense of the word. It is not at all like *that* relationship which the lizard has to the stone on which it lies basking in the sun. And the touching implied in both these cases is above all not the same as *that* touch which we experience when we rest our hand upon the head of another human being. The lying upon..., the touching involved in our three examples is fundamentally different in each case. Returning to the stone: it lies upon the earth but does not touch it. The earth is *not given* for the stone as an underlying support which bears it, let alone given as earth. Nor of course can the stone ever sense this earth as such, even as it lies upon it. The stone lies on the path. If we throw it into the meadow then it will lie wherever it falls. We can cast it into a ditch filled with water. It sinks and ends up lying on the bottom. In each case according to circumstance the stone crops up here or there, amongst and amidst a host of other things, but always in such a way that everything present around it remains essentially *inaccessible* to the stone itself. Because in its being a stone it has no possible access to anything else around it, anything that it might attain or possess as such, it cannot possibly be said to be deprived of anything either. (Italics in the original) (1995: 196-197 [GA 29/30: 290-291])

Second case, the animal:

The animal possesses [the] being-open in its essence. Being open in captivity is the *essential possession* of the animal. On the basis of this possession it can be deprived, it can be poor, it can be determined in its being by poverty. This having is certainly *not a having of world*, but rather being held captive to the disinhibiting ring-it is *a having of that which disinhibits*. But it is because this having is a being-open for that which disinhibits, it is because the very possibility of having whatever disinhibits manifest as a being is withheld from this being-open-for, that this possession of being-open is a not-having, and indeed a not-having of world if the manifestness of beings as such does indeed belong to world. Accordingly we do not at all find in the animal a simultaneous having and not-having of world, but rather a *not-having of world in the having of openness for whatever disinhibits*. (Italics in the original) (1995: 269-270 [GA 29/30: 391])

Devoid of behaviour, the stone is related to the world only to the extent that man puts in relation to it, while in animal's captive behaviour there is a lack of the ability to perceive things as such ("The *captivation* of the animal therefore signifies, in the first place, essentially *having every apprehending of something as something withheld from it*. And furthermore: in having this withheld from it, the animal is precisely *taken by things*", Italics in the original, 1995: 2478 [GA 29/30: 360]).

It is not only a difference about scope or range, but so the extent and manner to penetrate (1995: 193 [GA 29/30: 285]). *World*, as we have here expressed, can be interpreted in two ways: as the sum of all of the existing objects, or as a condition of possibility of the objects (the condition of possibility for the relationship between human beings and objects, the behavioural openness to things). That is why, in a provisional way, Heidegger defines world as the beings "as those beings which are in each case accessible and may be dealt with, accessible in such a way that dealing with such beings is possible or necessary for the kind of being pertaining to a particular being" (1995: 196 [GA 29/30: 290]), being a necessary precision against a common meaning of world as the sum total of beings. World is, in a wider sense, the way human beings relates to things, the relation within which things are constituted, the way in which things became accessible.

The proper of human being is to build a general horizon of understanding for the real -the world- whose first form of constitution -we conclude and add- is the spatial. Actually, man builds a kind of referentiality which implies openness to the world, opening up the world and therefore the relationship objectified as space. This is not the case with the animal. Etiologic studies that serve Heidegger to make his reading (Bethe, Radl, Uexküll) shows that animals do not built relationships with their environment in the way of *world-forming* (*weltbildend*) but as environment (*Umwelt*): the fundamental distinction in terms of being between the human being and the animal (and the stone), in terms of the actuality and the scope of the links to things ("Captivation is the condition of possibility for the fact that, in accordance with its essence, the animal behaves within an environment but never within a world", "*The animal as such does not stand within a manifestness of beings. Neither its so called environment nor the animal itself are manifest as beings*", 1995: 239, 248 [GA 29/30: 347, 361]), is a distinction between modes of milieu, and thus, concerning the possibility of space. Space is impossible within animal type of relation to the objects as environment and only possible in human world-forming: "We recognize of course -Heidegger explains pondering the ability of a bee to find the way back to its hive- that the bee flies through space as it returns home to the hive from the meadow, but the question is whether in behaving in this way the bee opens up a space as space and flies through it *as its spatial flight-path*" (Italics in the original) (1995: 243 [GA 29/30: 354]).

And so is the case of deixis. The type of spatial referentiality that is built and described as deixis falls within this horizon of openness that relates human beings to things. The question in this case is to account for the type of referentiality at issue in human behaviour, differentiated from the animal's behaviour referentiality. The human behaviour opens the world in order to establish relations with objects, and this is possible through the difference instituted between the objects that, as difference, is built in terms of space, as directional distance that allows to distinguish objects. That is why a reading of deictic relations in the context of an understanding of the world as a sum of objects is inadequate: reading deixis as a mode of human behavior towards the objects is to be achieved within the framework of the openness to the world proper to human beings, characteristic of human

behaviour (*ek-sistence*). Reading the world as a condition of possibility focuses on the projection to objects as the very structure of human beings, leading to an *ek-sistential* understanding of human reality, shown in the concept of *being-in-the-world* (*in-der-Welt-sein*) as a fundamental human structure (as formulated in *Being and Time*). Is from this spatial frame, its own spatial structure (*ek-sistential, in-der-Welt-sein*) that human beings construct their relationship with reality and so the deictical referentiality upon which the world as image is built. The problem of constitution of reality, the ontological problem that is erected upon the problem of being, is structured in this way from the beginning, from its base, as its foundation, according to a spatial arrangement.

Shakespeare's *Hamlet* can help us to comprehend this reading. We all know the ontological question that organizes the plot of the play: "to be or not to be?, that is the question". Stated in the middle of the work, and even further, forming the radical question about human existence, Shakespeare makes gravitate the whole work on this *ek-sistential* questioning, which becomes the horizon that defines it. From beginning to end, from the question concerning the place ("Who's there?") to the limit signified by death ("The rest is silence"), everything rests upon the ontological question, everything that happens in the piece makes sense within the plane articulated by the ontological question. In one of his stagings of this piece, Peter Brook emphasizes the link between deixis and the question of being: preserving the ontological question of being as the general horizon that gives sense to the work, Brook ends the play returning to the initial deictical question of being: "Who's there?". We can also note that the link between the deixis and the ontological horizon is present throughout the play, for example, when Hamlet and his faithful friends move through different places to take the oath of their cause so as to make from different locations a common space, or when Hamlet addresses to his mother, and, being the only one able to see the spirit of his father, lead the others think that he speaks to vacuum. So the Shakespearean drama can be understood as an attempt to grasp the Being of beings through their deictic reference that is only possible within the *ek-sistential* frame of reference, a deictic reference that is possible -that acquires its meaning- within the *ek-sistential* questioning concerning the being of human being. The ontological questioning is in this sense an *ek-sistential* questioning structured in spatial terms: *Da-sein*, being-there. So, spatiality is decanted into topological, as discourse about the place. This is the reason why the place, and its theoretical counterpart in deixis, become meaningful in the context of spatiality, and not vice versa. The deictical and topical belong to the field of construction of meanings ("reference") of the opening of the *Dasein*. A place is not a portion of space. The place is the lived expression of spatial apprehension of reality. It is so, given the *ek-sistential* structure of human being as it is historically build in Western thought. Let us exemplify, to finish, this last consideration briefly resorting again to a tragic play, this time to Euripides' *Oedipus at Colonus*. At the beginning of the work -once again, as in the case of *Hamlet*- it is sought to clarify the general framework that allows to construct sense of the arising situation. Oedipus asks: "to what region have we come, or to what city of men?". Let us remember that Oedipus, *Oedipus Rex*, is the one who exceeded the limits of the human: not understanding the general horizon of his condition, his openness to the world, his spatiality, he could not know his own situation, his relation to things, his place. We can also recall at this moment the Aristotelian definition of the place: "the innermost motionless boundary of what contains is place" (*Phys*, 212a20). Thus Heidegger, in his course of the winter of the semester of 1942-1943, published under the title of Parmenides says about place:

Τόπος is the Greek for "place", although not as mere position in a manifold of points, everywhere homogeneous. The essence of the place consists in holding gathered, as the present "where," the circumference of what is in its nexus, what pertains to it and is "of" it, of the place. The place is the originally gathering holding of what belongs together [...] (1998: 117; GA 54: 174)

The place is the level of spatiality that allows us to find our limits, our situation under the general horizon of the relationships we establish with things, the horizon which we call world and within which we must establish the proper limits to everything to make sense of our particular situation.

Bibliography

Aristotle, *Physics* 1930. Translated by R. P. Hardie and R. K. Gaye. Oxford: Clarendon Press. (The Works of Aristotle, translated into English under the editorship of W. D. Ross, vol. 2)

Diessel, H., 2012. "Deixis and Demonstratives" in: C. Maienborn, K. von Heusinger and P. Portner (eds.), *Semantics. An International Handbook of Natural Language Meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter, , vol. 3, pp. 2407-2431.

Bohnenmeyer, J., 2001. "Deixis", in: N. J. Smelser and P. B. Baltes (eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, London: Elsevier, pp. 3371-3375.

Bülher, K., 1984. *Theory of Language*. Translated by Donald Fraser Goodwin, in collaboration with Achim Eschbach. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Heidegger, M., 1995. *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Translated by William McNeill and Nicholas Walker. Bloomington: Indiana University Press.

Heidegger, M., 1998. *Parmenides*. Translated by André Schuwer and Richard Rojcewicz. Bloomington: Indiana University Press.

Heidegger, M., 2008. *Being and Time*. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. New York: Harper Perennial.

Lakoff, G., & Johnson M., 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson M., 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Meillet, A., 2004. *Aperçu d'une histoire de la langue grecque*. Paris: Klincksieck.

Putnam, H., 1975. "The Meaning of 'Meaning'", in: K. Gunderson (ed.) *Language, Mind, and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 131-193.

Ρευστοί τόποι και μετασχηματιστικές εμπειρίες μάθησης.

Κυριακή Τσουκαλά

Καθηγήτρια
Τμήμα Αρχιτεκτόνων
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα
ktsouka@arch.auth.gr

Περίληψη

Το θέμα αυτό αφορά στη θεωρητική και πρακτική διερεύνηση της έννοιας του τόπου και της ανάδειξής του σε συνθήκη λειτουργίας και εκδίπλωσης των βιωματικών διαδικασιών μάθησης. Οι εννοιολογήσεις του όρου *τόπος* και της σύγχρονης εκδοχής του *ρευστός τόπος* πτυχώνει τις ποιότητες και τα χαρακτηριστικά τους με τις λεπτές διαφοροποιήσεις και τις κρίσιμες μετατοπίσεις εντός και διαμέσου φιλοσοφικών επιστημολογικών θεωρήσεων για τη σχέση ανθρώπου-χώρου εμβραπτισμένων στην ιστορικότητά τους. Υποστηρίζουμε ότι ο ρευστός τόπος αποτελεί τη συνθήκη εκδίπλωσης δημιουργικών μετασχηματιστικών εμπειριών μάθησης σε κλειστό και ανοικτό χώρο. Επιχειρούμε την περιγραφή του με τρεις επιτελικές χωρικές ποιότητες: του *ενεργοποιημένου*, του *διαλογικού/πολυφωνικού* και του *παιγνιώδους* χώρου. Πρόκειται για ποιότητες χώρου που συμβάλλουν στην μετατροπή του χώρου σε ρευστό τόπο εντός και διαμέσου του οποίου αναδύεται και πτυχώνεται η διεγερσιακή, συμμετοχική, βιωματική μάθηση. Ο διαλογικός χώρος και ο παιγνιώδης χώρος δίνουν έμφαση στον ανολοκλήρωτο, ανοικτό, εν τω γίγνεσθαι χώρο, στη ρευστότητα υλική και νοηματική/συμβολική του χώρου, ενώ ο ενεργοποιημένος χώρος δηλώνει την εμπρόθετη εμπλοκή του χώρου στις δραστηριότητες του παιδιού μέσα σε μία συνεργατική συνθήκη σχολικής ζωής. Οι ποιότητες αυτές μεταφράζονται σε συγκεκριμένες τροπικότητες χώρου όπως η *ευελιξία*, η *μεταβλητότητα* και η *διαδραστικότητα*, η *λαβυρινθώδης οργάνωση* του χώρου και η *ροϊκή χωρικότητα* και τέλος το *εύρος της μορφής*, η *πολλαπλότητα*, η *τεταμένη ρευστότητα* και η *υπέρβαση των ορίων*. Αυτή η ποιητική του χώρου της συντονισμένης και μετασχηματιστικής σωματικής μαθησιακής εμπειρίας για να διασφαλίσει τη γνωσιακή και ηθική συνθήκη εκπαίδευσης του παιδιού απαραίτητο είναι να συναντηθεί με αιτήματα για κρίσιμες αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά

Τόπος; Ρευστός Τόπος; Διεγερσιακή Συμμετοχική Μάθηση; Συνεργατικό Συγκινησιακό Βίωμα.

Fluid places and transformative learning experiences.

Kyriaki Tsoukala

Professor
Department of Architecture
Aristotle University of Thessaloniki
Greece

ktsouka@arch.auth.gr

Abstract

This topic has to do with the theoretical and practical exploration of the concept of place and its development in circumstances of the functioning and unfolding of experiential learning processes. Conceptualisations of the term *place* and the contemporary version of *fluid place* aspectualize their qualities and characteristics with fine differences and critical shifts within and through philosophical considerations of the relation between man and space immersed in their historicity. We argue that fluid place is the condition of the unfolding of creative transformations of learning experiences in closed and open space. We attempt to describe it in three strategic spatial qualities: *activated*, *dialogical/polyphonic* and *ludic* space. These are qualities of space that contribute to the conversion of space into a fluid place within and through which processual, participatory, experiential learning emerges and is aspectualized. *Dialogical space* and *ludic/playful space* lay emphasis on incomplete, open, coming-into-being space, on the fluidity – material and notional/ symbolic – of space, while *activated space* declares the prepositional involvement of space in the child's activities through the collaborative conditions of school life. These qualities are translated into specific modalities of space such as *flexibility*, *variability* and *interactivity*, the *labyrinthine organisation* of space and *fluid spatiality* and finally *breadth of form*, *multiplicity*, *taut fluidity* and *transcendence of limits*. For this poetics of the space of co-ordinated and transformative bodily learning experience to assure the cognitive and moral conditions for the teaching of the child it must meet demands for critical changes on the social and political level.

Keywords

Place; Fluid Place; Participatory Experiential Learning; Cooperative Emotional Experience.

1.

Το συνέδριο αυτό μας καλεί να στοχαστούμε εκ νέου πάνω στο ζήτημα της μάθησης και του υλικού χωρικού πεδίου με το οποίο διαπλέκεται συγκροτώντας μία ενιαία δυναμική, μετασχηματιστική συνθήκη της γνωσιακής και ηθικής κατασκευής του ανθρώπου.

Σήμερα, παιδαγωγοί υποστηρίζουν τη βιωματική, δυναμική, διαλογική και μετασχηματιστική μάθηση εμμένοντας στον καταλυτικό ρόλο του βιώματος και της επικοινωνίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η σχεσιοκεντρική βιωματική παιδαγωγική προσεγγίζει την αλληλεπιδραστική δυναμική των προσώπων από την οπτική της συγκινησιακής εμπλοκής του αναπτυσσόμενου ατόμου με το περιβάλλον του, πολιτισμικό και φυσικό. Ατομο και περιβάλλον δεν συνιστούν δύο ξεχωριστές οντότητες οι οποίες συνδιαλέγονται αλλά αποτελούν μία ενιαία συνθήκη ύπαρξης στον κόσμο. Το άτομο-μέσα-στο-περιβάλλον ενεργοποιεί στο έπακρο τις ικανότητές του και τη δημιουργική ορμή του (Μπακιρτζής 2004).

Η παιδαγωγική αυτή αποτελεί το τελευταίο στάδιο μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας της ενεργητικής παιδαγωγικής ή παιδοκεντρικής παιδαγωγικής των αρχών του 20ου αιώνα όπως εκφραζόταν από το ρεύμα της Νέας Αγωγής (Palmade 1953, Ulmann 1982). Από τη θεώρηση του παιδιού ως ενεργητικού υποκειμένου μετατοπιστήκαμε στην αναθεώρησή του ως επικοινωνιακού διαύλου σε ένα σύστημα/δίκτυο δυναμικών μετασχηματιστικών σχέσεων –αρχικά στο πλαίσιο μιας ομάδας και σήμερα στο συνολικό πεδίο ζωής, δηλαδή στο σύνολο περιβάλλον του.

Οπωσδήποτε, οι μετατοπίσεις αυτές δεν ακολουθούν μία αυστηρά γραμμική πορεία. Το περιβάλλον εμπλέκονταν στις γνωσιακές και ηθικές διαδικασίες εκπαίδευσης του παιδιού με ποικίλους τρόπους αγγίζοντας στο παρελθόν μορφές οι οποίες προτείνονται σήμερα –φυσικά με αποκλίσεις και μεγάλες διαφοροποιήσεις. Αναφέρομαι στις αναζητήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παιδιού και πόλης ή παιδιού και φύσης από τις οποίες αναδύθηκαν ενδιαφέρουσες παιδαγωγικές πρακτικές όπως το Dalton Plan της Helen Parkhurst, το σχολείο-εργαστήριο καθημερινής εμπειρίας του Dewey ή αργότερα, το κοινοτικό σχολείο, το πρόγραμμα Parkway, το ανοικτό σχολείο του Gian Carlo de Carlo, το σχολείο χωρίς τοίχους (Τσουκαλά 2000).

Αυτά τα παραδείγματα αποϊδρυματοποίησης του σχολείου και ουσιαστικής εμπλοκής του εκπαιδευόμενου παιδιού στη χωροχρονική καθημερινότητα του περιβάλλοντος ζωής του –στο επίπεδο προθέσεων τουλάχιστον- αποτελούν αστικούς δικτυακούς τρόπους εμπειρίας για μάθηση. Η έννοια του τόπου έχει μεγάλο ενδιαφέρον στην αρχιτεκτονική καθότι σηματοδοτεί τη στροφή της από λειτουργικές και αισθητικές προσεγγίσεις του χώρου σε βιωματικές. Την εμφάνισή της στην αρχιτεκτονική γλώσσα την οφείλει στην κριτική που ασκήθηκε τη δεκαετία του 50 στο μοντέρνο κίνημα και στο άνοιγμα της αρχιτεκτονικής στις κοινωνικές επιστήμες και τη φιλοσοφία. Η φαινομενολογία υπήρξε ο θύλακας επώασης των ανησυχιών εκείνης της εποχής και οι διαλέξεις του Χάϊντεγκερ “Κτίζειν, κατοικείν, σκέπτεσθαι” (1954/2008) και “...Ποιητικά κατοικεί ο άνθρωπος...” (1954/2008) με θέμα τη σχέση ανθρώπου-χώρου υποδείκνυαν έναν νέο τρόπο ανάγνωσης και προσέγγισης των ζητημάτων της κατοίκησης. Από τους πρωτοπόρους θεωρητικούς αρχιτέκτονες ο Norberg Schulz (1979/1981) ερμηνεύει τον χαϊντεγκεριανό λόγο εισάγοντας στην αρχιτεκτονική όρους όπως τόπος και ατμόσφαιρα οι οποίοι, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μετατρέπονται σε πληθυντική και ρευστή μορφή. Σήμερα συζητάμε για ρευστούς τόπους και ατμόσφαιρες.

2.

Πώς ορίζει η φαινομενολογική αρχιτεκτονική σχολή τον τόπο; Ο τόπος συνιστά ένα ολιστικό ποιοτικό φαινόμενο και δεν μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από αφαιρέσεις και αναλυτικές τεχνικές. Πολιτισμικά, κοινωνικά, οικολογικά, ψυχολογικά, ψυχαναλυτικά και χωρικά χαρακτηριστικά συγκροτούν ένα όλον όπου χώρος-κοινωνία-υποκείμενο διαπλέκονται σε μία δυναμική, συμμετοχική, ενεργητική, συγκινησιακή σχέση. Ο τόπος για τον Schulz δεν είναι ο γεωμετρικός τρισδιάστατος χώρος, ούτε ο αντιληπτικός χώρος. Αλλά είναι ο χώρος της εμπειρίας τον οποίο αποκαλεί συγκεκριμένο χώρο. Εμφανή είναι τα δάνεια από την αριστοτελική σκέψη όπου ο χώρος συλλαμβάνεται ως τόπος των εμπειριών του ανθρώπου, αποτελεί το όριο των εμπειριών του σωματικού σχήματος και όχι το όριο του περιγεγραμμένου πράγματος. Ο ίδιος ο τόπος περιγράφεται ως μία ζωντανή οντότητα και χαρακτηρίζεται από το πνεύμα του που παραπέμπει σε παλαιότερες αντιλήψεις για τον άνθρωπο και το χώρο κατοικίας του. Το πνεύμα του τόπου, λοιπόν, αναδύεται από τοίχους, δάπεδα, στέγες, παράθυρα, πόρτες και κατώφλια και συμβάλλει στην αναγνώριση της ταυτότητάς του.

Ο τόπος συνάδει με την έννοια της ταυτότητας και αυτή με τη σειρά της δηλώνει την κατασκευή των χαρακτηριστικών μιας οντότητας εντός και διαμέσου της συμβολικής τάξης της κοινωνίας. Ο τρόπος οργάνωσης, ωστόσο, των κοινωνιών, συνδέθηκε με τα φαινόμενα των μαζικών καταστροφών στο πρώτο ήμισυ του 20ου αιώνα, στον δυτικό κόσμο και έγινε η αιτία αμφισβήτησης πολιτισμικών και πολιτικών συμβολικών/λειτουργικών δικτύσεων με αποτέλεσμα να αναθεωρηθεί σε θεωρητικό επίπεδο η αντίληψη περί ταυτότητας και υποκειμένου. Η ψυχανάλυση, με την φροϋδική και κυρίως με τη λακανική της μορφή είναι αυτή που πρώτη προκάλεσε ρωγμές στη συμβολική τάξη της γνώσης και της ίδιας της συγκρότησης του ανθρώπου ως όντος ατομικού και συλλογικού. Η επιθυμία και η δημιουργική ορμή αναδεικνύονται σε δυνάμεις ανατροπών και ανάδυσης του νέου και προϋποθέτουν μία συνθήκη περιπλάνησης και τεταμένης επικοινωνιακής ρευστότητας στον χώρο και στον χρόνο (Τσουκαλά 2010). Η θεωρητική έρευνα στο πεδίο της αρχιτεκτονικής εργάζεται πυρετωδώς τα τελευταία χρόνια προκειμένου να συλλάβει τις ποιότητες χώρου που μετατοπίζουν τον τόπο με τις ισχυρές καταβολές, ρίζες και ταυτότητες σε ρευστό τόπο όπου άνθρωπος και χώρος συμπλέκονται εντός μιας ελεύθερης συνθήκης αποδεσμευμένης από το αβάσταχτο βάρος της ανελαστικά κανονικοποιημένης συμβολικής τάξης. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις εννοιολόγησης του τόπου το βίωμα και η συγκινησιακή εμπλοκή του ανθρώπου αποτελούν τον κοινό παρονομαστή ενώ η ταυτότητα μετασχηματίζεται από την ενική στην πληθυντική μορφή της και ποιοτικά διαφοροποιήμένη πλέον συνοδεύει επεξηγηματικά τον επιθετικό άρα ποιοτικό προσδιορισμό 'ρευστός' (τόπος).

3.

Ας μετακινηθούμε τώρα στο πεδίο της εκπαίδευσης για να δούμε τους χωροχρονικούς (ή τοπο-χρονικούς) τρόπους εκδίπλωσης των εμπειριών μάθησης. Θα περιοριστώ κυρίως στο εκπαιδευτικό κτήριο θεωρώντας το έναν από τους τόπους εμπειριών μάθησης του παιδιού και του νέου ο οποίος καταλαμβάνει σημαντικό κομμάτι στη χρονικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακόμη και στην περίπτωση του σχολείου που συνδιαλέγεται με το περιβάλλον του διασπείροντας σημαντικό τμήμα των σχολικών δραστηριοτήτων εντός του, μέσα δηλαδή στην καθημερινότητα της ζωής της πόλης ή του αγροτικού οικισμού. Έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τον μετασχηματισμό ενός εκπαιδευτικού οικήματος αποξενωμένου από το παιδί αλλά και από τον ίδιο τον δάσκαλο σε τόπο εμπειριών μάθησης ο οποίος σήμερα χαρακτηρίζεται από μία τεταμένη ρευστότητα διαμέσου της οποίας εντείνεται ο επικοινωνιακός και βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης και διαπαιδαγώγησης (Τσουκαλά 2000 και 2015). Περιγράφοντας τον ρευστό τόπο μάθησης με τρεις ποιότητες χώρου, τον ενεργοποιημένο, πολυφωνικό και παιγνιώδη χώρο, καθώς και με τροπικότητες που συνιστούν τα μέσα μεταφοράς των εννοιών-ποιοτήτων σε ύλη, επιδιώκουμε μέσα από παραδείγματα εκπαιδευτικών περιβαλλόντων την ανάδειξη μιας νέας χωροχρονικής συνθήκης για την υλοποίηση των στόχων της βιωματικής σχεσιοκεντρικής παιδαγωγικής. Αυτές οι ίδιες ποιότητες και τροπικότητες προτείνονται και για τον ανοικτό δημόσιο χώρο της πόλης, προέκταση του εκπαιδευτικού κτηρίου, με στόχο τη διαπλοκή ατομικού-συλλογικού-καθημερινού υλικού πλαισίου ζωής. Οι εμπειρίες μάθησης προϋποθέτουν τον τόπο, οι εμπειρίες μετασχηματιστικής δημιουργικής μάθησης προϋποθέτουν τον ρευστό τόπο. Παραδείγματα χώρου θα τεκμηριώσουν τις προτάσεις αυτές για τις ποιότητες και τροπικότητες των δυναμικών μετασχηματιστικών βιωματικών πεδίων μάθησης.

Στο δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο οργάνωσης της τάξης ο μαθητής/μαθήτρια ήταν αποξενωμένος από το χώρο εφόσον οι αποδεκτές στάσεις και κινήσεις τους εντός αυτού του υλικού πλαισίου ήταν αυστηρά προκαθορισμένες (εικόνα 1). Το πειθαρχημένο σώμα, παθητικό, εγκλωβισμένο σε αυτήν την άκαμπτη ρητορική της υπακοής, βίωνε τους κανόνες καθυπόταξης των δυνάμεών του και όχι το κοινωνικο-χωρικό περιβάλλον του σχολείου εφόσον δεν του επιτρεπόταν να αναπτύσσει πρωτοβουλίες, να ενεργεί αυτόβουλα, να κινείται αυτοδύναμα και να επικοινωνεί με τους άλλους σε μία συνεργατική και δημιουργική ατμόσφαιρα. Σ' αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο ο χώρος περιορίζεται στην ευκλείδεια ταυτότητά του και σε ένα προστατευτικό κέλυφος και δεν μετατρέπεται σε τόπο εμπειριών εμπλεκόμενος στις δραστηριότητες των παιδιών.

Αντίθετα, στην περίπτωση του παιδοκεντρικού σχολικού μοντέλου που εισήγαγε το ρεύμα της Νέας Αγωγής των αρχών του 20ου αιώνα, το σώμα διαφεύγει από τους περιορισμούς της κανονιστικής πολιτικής ανατομίας, και ελεύθερο στην κίνηση και έκφρασή του συνδιαλέγεται με το χώρο και με τους άλλους αναπτύσσοντας μία δυναμική σχέση με ό,τι το περιβάλλει (εικόνα 2). Γνωρίζουμε, φυσικά, ότι η ενεργητική παιδοκεντρική παιδαγωγική διαφοροποιείται στο εσωτερικό

της ανάλογα με τις ιδεολογικές οπτικές μέσα από τις οποίες εξετάζονται και μετασχηματίζονται τα επιστημονικά ευρήματα των πεδίων της ιατρικής και της ψυχολογίας. Συνάπτοντας την έννοια της πράξης που προβλήθηκε εκείνη την περίοδο τόσο μέσα από τα πειράματα των Montessori και Decroly όσο και μέσα από τις έρευνες των Piaget και Vygotsky, με το πληθυντικό σώμα των φιλοσοφικών και επιστημολογικών θεωρήσεων, το ενεργητικό σχολείο πτυχώνεται μέσα στο χρόνο και τον γεωγραφικό χώρο ποικιλότητα. Άλλοτε η σχέση παιδιού χώρου περιορίζεται στη διεκδίκηση από την πλευρά του χώρου των σωματικών δραστηριοτήτων του παιδιού και άλλοτε εμπλέκεται στη δράση του ως εργαλείο της γνωσιακής αλλά και της ηθικής διαπαιδαγώγησής του. Στην τελευταία αυτή περίπτωση η χωρική και παιδαγωγική/κοινωνική συνθήκη είναι διαπλεκόμενες σε μία ενιαία διαδικασία εκδίπλωσης της σχολικής ζωής. Μέσα σε αυτήν τη χωροκοινωνική συνθήκη η ευκλείδεια και αρχέτυπη ταυτότητα του χώρου μετατρέπεται σε τόπο εμπαιπισμένο σε νοήματα, συναισθήματα, συγκινήσεις, δηλαδή σε βιωμένο τόπο (Γερμανός 2002).

Αξίζει να σταθούμε σε δύο αναπαραστάσεις του σχολικού χώρου από τα παιδιά, αναπαραστάσεις που αφορούν στις δύο περιπτώσεις χωροεκπαιδευτικών μοντέλων που αναφέραμε (το δασκαλοκεντρικό-παθητικό και το παιδοκεντρικό-ενεργητικό). Οι νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου είναι το αποτύπωμα της αντιληπτικής σχέσης του παιδιού με τον σχολικό χώρο, σχέσης η οποία υπερβαίνει την οπτική ανάγνωση του χώρου εμπλέκοντας στην αντιληπτική διαδικασία τη σύνολη σωματική-υπαρξιακή εμπειρία του χώρου. Σε μία τέτοια συνθήκη οι κοινωνικο-παιδαγωγικές συνιστώσες της σχολικής ζωής καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού συνιστούν τα φίλτρα επεξεργασίας των χωρικών ερεθισμάτων τα οποία καλείται να αναπαραστήσει το παιδί. Επιλέξαμε στο πλαίσιο μίας έρευνας που έγινε στη Γαλλία (1985-87) τέσσερα χωρικο-παιδαγωγικά περιβάλλοντα που προέκυψαν από τον συνδυασμό δύο χωρικών τύπων και δύο παιδαγωγικών πρακτικών (Tsoukala 1990, Tsoukala 2007). Εδώ θα σχολιάσω τους δύο συνδυασμούς: Α. τον χωρο-παιδαγωγικό τύπο που προκύπτει από τον συνδυασμό παραδοσιακού χωρικού τύπου (η τάξη δομικό στοιχείο της κτηριακής σύνθεσης, διάταξη των τάξεων κατά μήκος ενός διαδρόμου) και δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής και Β. τον τύπο που συνδυάζει τον παραδοσιακό σχολικό χώρο με την παιδοκεντρική παιδαγωγική πρακτική. Ο πρώτος τύπος αναπαρίσταται με τα υλικά όρια της τάξης, τους τοίχους που περικλείουν το χώρο της, ενώ, αντίθετα, σπάνια εμφανίζονταν τα όρια αυτά στα σχέδια των παιδιών του Β' τύπου. Αυτός ο νοητικός μετασχηματισμός των κατά τα άλλα υπάρχοντων ορίων και στις δύο περιπτώσεις συνδυαστικών χωρο-παιδαγωγικών τύπων, δηλώνει τη βιωμένη κλειστότητα και ανοικτότητα αντίστοιχα των παιδαγωγικών πρακτικών. Είχαμε ονομάσει τότε τα αναπαριστώμενα όρια του τύπου Α ιδρυματικά όρια για να τονίσουμε την εσωτερικευμένη κλειστότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η αναπαράσταση των θρανίων (εικόνες 3, 4). Η διάταξή τους στον πρώτο τύπο ακολουθούσε τη λογική της οργάνωσης σε παράλληλες σειρές μετωπικά ως προς τον πίνακα και την έδρα του δασκάλου. Στην πραγματική τάξη τα θρανία ήταν το ένα δίπλα στο άλλο δίχως αποστάσεις μεταξύ τους, ενώ στον αναπαριστώμενο χώρο το παιδί σχεδίαζε τα θρανία σε απόσταση μεταξύ τους. Την αναπαριστώμενη αυτή απόσταση είχαμε ονομάσει 'συναισθηματική απόσταση' επειδή συνιστά δείκτη της αποξένωσης του παιδιού από το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους κανόνες του σχολικού τελετουργικού, ο μαθητής υποχρεώνεται σε μία μονοσήμαντη σχέση με τον δάσκαλο και 'απαγορεύεται' η συνεργασία με τον διπλανό συμμαθητή. Η εξατομίκευση αυτή του δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτικού μοντέλου με τις συνεπαγόμενες επιπτώσεις στην ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού (ανταγωνισμός, ανύπαρκτη αλληλεγγύη και συνεργατικότητα) αποτυπώνεται στο παιδικό σχέδιο με έναν τρόπο μοναδικό αποδεικνύοντας τη διαπλοκή υλικού, κοινωνικού και συναισθηματικού χώρου στη διαμόρφωση της ταυτότητας του χώρου. Αυτά τα φαινόμενα της κλειστότητας και της αποξένωσης δεν παρατηρήθηκαν στους νοητικούς χάρτες των παιδιών του Β' χωρο-παιδαγωγικού τύπου (σχολεία Freinet). Αντίθετα σε εκείνες τις αναπαραστάσεις, τα υλικά όρια απουσίαζαν και τα θρανία, ομαδοποιημένα, δίχως αποστάσεις μεταξύ τους, με σημειωμένα πάνω τους τα μικρά ονόματα των συμμαθητών/συμμαθητριών, δήλωναν την οικειοποίηση του χωρο-κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης. Γεγονός που ενισχύονταν και από τη λεπτομερή αναπαράσταση του χώρου, όπου κάθε στοιχείο διεκδικούσε την παρουσία του σε αυτήν τη βιωμένη πραγματικότητα του παιδιού. Αυτά τα δύο παραδείγματα περιγράφουν τη διαφορά μεταξύ χώρου και τόπου, μεταξύ αποξένωσης και εμπλοκής.

Σήμερα, η παιδαγωγική μετατοπίζεται από τον ενεργητικό μαθητή και τη δυναμική των ομάδων στην καθολική επικοινωνία του παιδιού με ό,τι το περιβάλλει. Αυτή η επικοινωνιακή ένταση και έκταση συμπυκνώνεται στον όρο σχεσιοκεντρική βιωματική παιδαγωγική θέτοντας ως προϋπόθε-



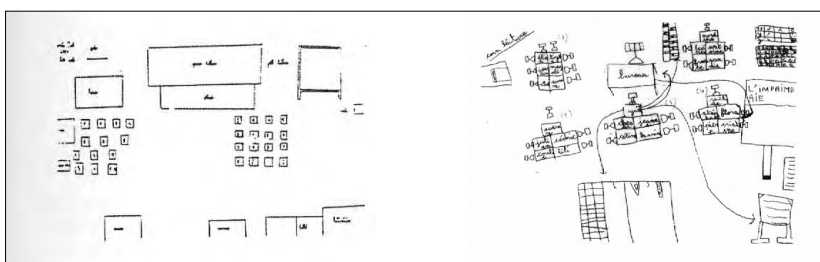
Εικόνα 1.

Οργάνωση της μάθησης και του χώρου στο πλαίσιο της δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής.



Εικόνα 2.

Εκπαιδευτικές πρακτικές σύμφωνα με τις αρχές της ενεργητικής παιδαγωγικής.



Εικόνες 3-4.

Αναπαράσταση σχολικής τάξης από μαθητή σχολείου δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής (στην 'πραγματική' σχολική τάξη τα θρανία οργανώνονται σε συνεχείς σειρές).

ση λειτουργίας της τη συγκινησιακή εμπλοκή του παιδιού με το περιβάλλον του, πολιτισμικό και φυσικό. Η σχέση με το σύνολο περιβάλλον και τους άλλους, ο αλληλοσυντονισμός, συναρθρώνει το ενδοψυχικό με το διαψυχικό μέσω της συν-κίησης, δηλαδή του συγκινησιακού βιώματος που προκαλεί. Όπως σημειώνει και ο Shallcross (2009), η παιδαγωγική μετατοπίζεται πλέον από τις αξίες του ατομικού και του συλλογικού στην αξία της αλληλοσυσχέτισης αυτόνομων ανθρώπων. Μέσα σε αυτήν τη συνθήκη ο άνθρωπος ενεργώντας αυτόβουλα και αυτοδύναμα σε ένα πλέγμα σχέσεων και ελεύθερων συνδυασμών απεγκλωβίζει δημιουργικές δυνάμεις του και θέτει σε πλήρη ενεργοποίηση τις δυνάμεις του. Μέσα από αυτήν την οπτική το άτομο δεν θεωρείται περιχαρακωμένη αυθεντική πηγή νοήματος αλλά διυποκειμενικό διάστημα όπου το νόημα συντίθεται αντιστικτικά-διαλογικά από διαφορετικές εσωτερικές και εξωτερικές φωνές μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο.

Σε αυτήν την περίπτωση ο χώρος συνεχίζει να διατηρεί τις ποιότητες του τόπου όπως τις συναντήσαμε στο παιδοκεντρικό χωροκοινωνικό μοντέλο; Η έννοια της εμπλοκής και ιδιαίτερα της συγκινησιακής εμπλοκής αποτελεί προϋπόθεση για την ποιοτική διαφορά μεταξύ χώρου και τόπου. Αν αυτή η ποιότητα του τόπου διατηρείται, υπάρχουν άλλα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στη νέα συνθήκη της μετασχηματιστικής βιωματικής παιδαγωγικής;

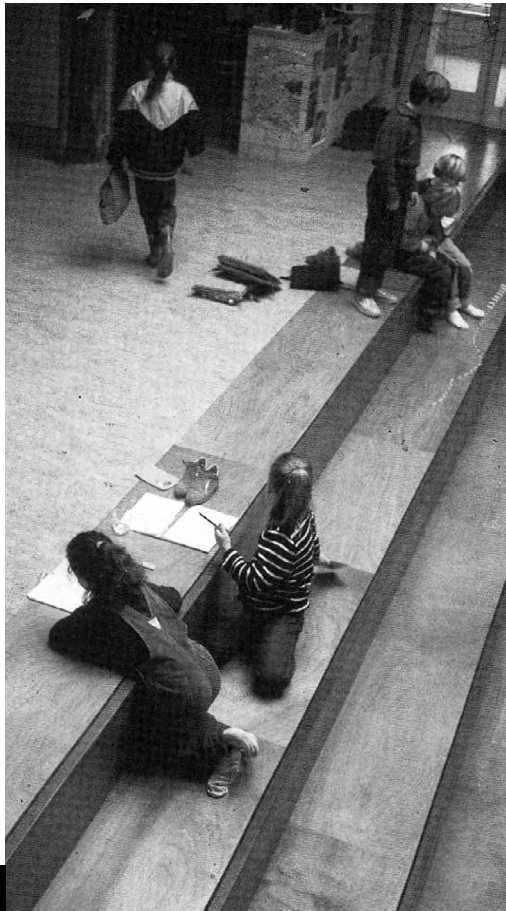
4.

Η σύγχρονη αρχιτεκτονική, εμμένοντας στο ρόλο του σωματικού χωρικού βιώματος, μετατοπίζεται ως προς τη μονιμότητα του νοήματος που εκπέμπει ο χώρος. Νόημα και ταυτότητα εξάλλου, όπως χαρακτήρας και ατμόσφαιρα συγκροτούν την έννοια του τόπου στην αρχιτεκτονική. Στις σύγχρονες θεωρήσεις του χώρου (Τσουκαλά 2015) η διολίσθηση της μορφής λύει την αίσθηση της μονιμότητας, παρασύρει το νόημα και μετακινεί την αρχιτεκτονική από συνδυαστική κανόνων σε εκκρεμή ερμηνεία-νόημα. Οι γραμμές και οι επιφάνειες σε μία διαρκή ανήσυχη μετασχηματιστική διαδικασία ή σε μία πιρανεζική τρισδιάστατη πλέξη, δημιουργούν χώρους ρευστούς που διαφεύγουν από αντικειμενικούς καθολικούς νόμους αντιπαραθέτοντας με δραματικό τρόπο το πολυφωνικό-διαλογικό υλικό τους. Αυτός ο χώρος προκαλεί τη διαρκή και ρευστή συνδιαλλαγή από-χώρου και εγκαλεί στη δημιουργία μετασχηματιστικών εντάσεων και δυναμικών/ενδεχομενικών μετατοπίσεων στο διπλό επίπεδο χρήσης και νοηματοδότησης του χώρου. Πρόκειται για τον ρευστό τόπο, ρευστό ως προς τη νοηματοδότησή του στην προοπτική μιας ελεύθερης, πλούσιας, δυναμικής και ενδεχομενικής συνάντησης χώρου-ανθρώπου (ατομικού και συλλογικού). Το συγκινησιακό βίωμα μέσα σε μία τέτοια συνθήκη χώρου μετέωρης κίνησης επιφανειών και εκκρεμύς ερμηνείας, αποκτά διαφορετική ποιότητα από το αντίστοιχο βίωμα του τόπου.

Αν η αρχιτεκτονική στο αίτημα του συγκινησιακού βιώματος στην περίπτωση του τόπου απαντούσε με τα υλικά, το φως, τους συμβολισμούς, στην περίπτωση του ρευστού τόπου απαντά με τις πολλαπλές επιλογές στην κίνηση, την πλούσια διεγερσιακή λαβυρινθική πιρανεζική χωρικότητα, την αποσυμβολοποίηση, το θόλωμα των ορίων, μέσα σε μία λογική περιπλάνησης στο χώρο και όχι προσχεδιασμένων ενεργειών και σωματικών εκφράσεων. Αυτός ο χώρος αντιπαρατίθεται στον ιεραρχημένο και ετεροκαθορισμένο χώρο του προσχεδιασμένου προγραμματισμού και των λειτουργικών δεσμεύσεων. Ανολοκλήρωτος, ανοικτός, εν τω γίγνεσθαι χώρος, φέρει τις ποιότητες εκείνες που καθιστούν δυνατή την εμπλοκή του στις μαθησιακές και κοινωνικές σχολικές διαδικασίες. Σ' αυτόν τον ρευστό τόπο εκδίπλωσης των σωματικών εμπειριών οι δραστηριότητες κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται διαρκώς μέσα στην προκλητική και ανήσυχη ρευστότητα του χωροχρονικού σκηνικού. Πρόκληση και πρόσκληση για πειραματισμούς, νεοαναδυόμενες καταστάσεις και ανατρεπτικές στάσεις.

Οι ποιότητες αυτές του διαλογικού, πολυφωνικού, παιγνιώδη, ενεργοποιημένου, διαδραστικού χώρου συνεργαζόμενες με την υλικότητα και το φως, το τοπίο και το έδαφος, διαμορφώνουν μία νέα μορφή τόπου μαθησιακών εμπειριών (Τσουκαλά 2015).

Υπάρχουν εξαιρετικά παραδείγματα σχολικών κτηρίων όπου αναγνωρίζονται αυτές οι ποιότητες μέσα στο πνεύμα της σύγχρονης αρχιτεκτονικής θεωρίας που μετατοπίζεται από τον δομισμό και τη σχεσιακή κανονικοποιημένη άρθρωση των χώρων στον μεταδομισμό με τη ρευστότητα και μεταβλητότητα ενός σύνθετου δικτυακού χωρικού τοπίου. Αρχιτέκτονες όπως ο Herman Hertzberger, ο Gunter Behnich, ο Enric Miralles, δομούν τον κενό δημόσιο χώρο του σχολείου καθ' ύψος, με ράμπες, ευμεγέθεις σκάλες, γέφυρες εργασίας και εξώστες ενορχηστρώνοντας κοινωνικές συλλογικές δραστηριότητες, παιδαγωγικές πρακτικές και συμπεριφορές (εικόνες 5-6-7).



Εικόνες 5α-5β.
Σχολεία Apollo.
Άποψη του εσωτερικού
χώρου. Αρχιτέκτων:
H. Hertzberger.



Εικόνες 6α-6β.
Montessori College Oost,
Άμστερνταμ (1999). Άποψη
του εσωτερικού χώρου.
Αρχιτέκτων: H. Hertzberger.



Αυτές οι διαρκώς μεταβαλλόμενες ανασυστάσεις των χωρικών στοιχείων δημιουργούν ένα πεδίο ζωής που ενέχει την αποδιάρθρωτική δύναμη ενάντια στο μόνιμο, ολοκληρωμένο και εγκατεστημένο νόημα, προσφέροντας μία χωρικότητα της περιπλάνησης, της περιπέτειας, της απροσχημάτιστης κίνησης, των στιγμιαίων συμβάντων, των αστάθμητων μετασχηματιστικών εμπειριών μάθησης. Η πόλη με τους ανοικτούς δημόσιους χώρους της, τα κατώφλια, τους ενδιάμεσους μεταβατικούς χώρους, τις προοπτικές, τις εκπλήξεις και την πολυποίκιλη δομή της, αποτελεί πηγή άντλησης ποιοτήτων χώρου για το σχολικό κτήριο. Η πρόκληση κοινωνικών επαφών, πλούσιων συναλλαγών, τυχαίων συναντήσεων και συμπεριφορών, αποδίδεται και στη μορφή και τη δομή του χώρου. Οι αρχιτέκτονες συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις ποιότητες του αστικού χώρου διερευνώντας κάθε πτυχή του ως προς τον τρόπο πρόκλησης κοινωνικής συλλογικής συμπεριφοράς μέσα στα καθιερωμένα πλαίσια της συνύπαρξής μας στην πόλη ή και έξω από αυτά, σε μία προοπτική ενδεχομενικών μετατροπών της. Αυτές οι μέθοδοι χωρογραφίας εκφράζουν την αγωνία των αρχιτεκτόνων να υπερβούν τα εμπόδια της εγκατεστημένης αρχιτεκτονικής γλώσσας διασφαλίζοντας μία συμμετοχική, έντονα βιωματική και διαδραστική συνθήκη του παιδιού με το χώρο εκπαίδευσης.

Αλλά και σε επεμβάσεις στον δημόσιο χώρο της πόλης με στόχο την πλούσια μετασχηματιστική εμπειρία μάθησης και κοινωνικοποίησης, οι ποιότητες που προτείναμε παραπάνω -του ενεργοποιημένου, διαλογικού και παιγνιώδη χώρου- μεταφράζονται σε επιφάνειες πολυαισθητηριακά ερευνητικές, διαδραστικές και ευμετάβλητες. Η ρευστότητα των μορφών που οφείλεται στην ανοικτότητά τους σε ερμηνείες αλλά και στη ροϊκότητα των υλικών και των χωρικών διατάξεων, εμπλέκει συγκινησιακά το παιδί στο κοινωνικο-χωρικό γίγνεσθαι και εν τέλει συντελεί σε μία έντονη βιωματική συνθήκη κατοίκησης του χώρου. Σε αυτές τις περιπτώσεις το νερό αναδεικνύεται στον πλέον δυναμικό, ονειρικό και ενδεχομενικό υλικό συντελεστή του χωρικού σχεδιασμού. Η πολύμορφη ομιλία του νερού αντιπαραβάλλεται στη σταθερότητα και στερεότητα των εικόνων που παρέχονται από τη γη και ως τέτοια εσωτερικεύεται από το παιδί αναταράζοντας τις φαντασιώσεις που γεννάει ο τόπος ως ύλη και όχι ως έκταση, με τα στέρεα υλικά του, τον γρανίτη, το χώμα και ό,τι αναφύεται από αυτό μαζί με την πολυποίκιλη χρωματική παλέτα.

Η αρχιτεκτονική με τους χωροχρόνους της, δυναμικά πεδία μετασχηματιστικών εμπειριών μάθησης, ζυγιάζεται σε εκείνα τα βιωματικά σημεία όπου τα σύνορα του κόσμου της εγρήγορης συμειγνύονται με εκείνα του κόσμου του ονείρου, διαρρηγνύοντας την πειθαρχημένη αποτελεσματική τάξη της ανελαστικά κανονικοποιημένης εκπαίδευσης υπέρ μιας δημιουργικά αστάθμητης αταξίας. Για να ιδρυθεί ωστόσο η ποιητική του χώρου της συντονισμένης και μετασχηματιστικής σωματικής εμπειρίας χρειάζεται μία βαθύτερη πολιτική οικονομική και εν τέλει κοινωνική και πολιτισμική αλλαγή.

Εικόνα 7.

Σχολείο St Venno στη Δρέσδη (1996). Άποψη του εσωτερικού χώρου. Αρχιτέκτων: G. Behnisch.



Βιβλιογραφία

Γερμανός, Δ., 2002. *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Heidegger, M., 1954/2008. *Κτίζειν, Κατοικείν, Σκέπτεσθαι*, Εισαγωγή-Μετάφραση: Γ. Ξηροπαϊδης, Πλέθρον, Αθήνα.

Heidegger, M., 1954/2008. "...Ποιητικά κατοικεί ο άνθρωπος...". Μετάφραση: Ι. Αβραμίδου, Επιμέλεια: Γ. Ξηροπαϊδης, Πλέθρον, Αθήνα.

Μπακιρτζής, Κ., 2004. *Επικοινωνία και Αγωγή*, Gutenberg, Αθήνα.

Norberg-Schulz, Chr., 1979/1981. *Genius Loci. Paysage, Ambiance, Architecture*, Pierre Mardaga, Paris.

Palmade, G., 1953. *Les méthodes en pédagogie*, PUF, Paris.

Shallcross, T. και άλ., 2009. *Δημιουργώντας βιώσιμα σχολικά περιβάλλοντα*. Εισαγωγή-επιμέλεια: Κ. Ταμουτσέλη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Tsoukala, K., 2007. *Les territoires urbains de l'enfant*, L'Harmattan, Paris.

Τσουκαλά, Κ., 2010. Εισαγωγή: Μετανεωτερικές επόψεις. Στο Κυριακή Τσουκαλά, Μαρία Δανιήλ, Χαρίκλεια Παντελίδου (επιμ.), *Μετανεωτερικές επόψεις*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σ. 15-52.

Τσουκαλά, Κ., 2015. *Ροϊκές χωρογραφίες και εκπαιδευτικές αναστοχαστικές αντιστίξεις*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Tsoukala, K., 2015. Ethic and space in contemporary western societies, In Kyriaki Tsoukala, Nikolaos Ion Terzoglu and Charikleia Pantelidou (eds), *Intersections of Space and Ethos*, Routledge/Taylor & Francis Group, London, N. York, pp. 92-102.

Ulmann, J., 1982. *La pensée éducative contemporaine*, Vrin, Paris.

The learning environment as 'possibility space'.

Rosie Parnell

School of Architecture
University of Sheffield
United Kingdom

r.parnell@sheffield.ac.uk

Abstract

All the evidence tells us there is a relationship between physical, measurable attributes of a learning space – temperature, acoustics, air quality and so on – and the well-being of students and staff – linked in some cases to attainment and absenteeism. However, it has also been shown that once such conditions reach 'acceptable' levels, the measurable impact of further improvements become marginal. But what about the less tangible qualities of learning environments? Those things more difficult to measure, but likely to affect learning? Researchers might, for example, raise questions about educational culture and, related to this, intangible, often relational qualities such as identity, sense of belonging, familiarity, place attachment, dignity and comfort to act. Such qualities relate both to the physical and socio-cultural – or organizational – environment. One cannot examine either realm without the other. This paper explores four concepts to suggest a framework for examining the socio-cultural and physical realms of learning environments in tandem: flexibility, possibility, dialogue and improvisation. Drawing on literature and project examples, it is proposed that the learning environment be reconceptualised as 'possibility space', in order to support a pedagogy for dialogic 'possibility thinking' (Craft et al, 2012) and material form/physical space capable of interacting with its 'users' in an improvised dialogue.

Keywords

Learning Environments; Dialogue; Flexibility; Affordance; Design.

1. The tangible and intangible of learning environments

All the evidence tells us that there is a relationship between the physical, measurable attributes of a learning space – such as temperature, acoustics, air quality etc. – and the well-being of its students and staff, which have in some cases been linked to other measurable outputs like attainment and absenteeism rates. However, reviews of this vast literature (e.g. Earthman and Lemasters, 1996; Higgins et al, 2005) also show that when we get beyond unacceptably poor conditions (leaky roofs, damp walls, freezing cold or swelteringly hot rooms) and reach basic levels of acceptability, the impact of further improvements to spaces and to comfort, on things like health, attainment and absenteeism, become marginal. What then for those of us interested in the relationship between design or appropriation of spaces, and learning?

My own conclusion is that a positivist approach to studying learning spaces and the people in those spaces is, if not inappropriate, at least extremely limiting. These findings suggest to me that we need to focus our attention on the less tangible qualities of learning environments and the way in which these relate to the people that use these environments. And accept that individual factors cannot be isolated and studied individually in any case, for they all interact – both positively and negatively – with a myriad of other factors. Following their review of the evidence, Steve Higgins and his colleagues concluded that:

‘Our evaluation suggests that the nature of the improvements made in schools may have less to do with the specific element chosen for change than with how the process of change is managed.’ (Higgins et al, 2005:6)

This quote reminds me of the first question posed by the organisers of the Places for Learning Experiences Symposium, which was this:

‘In what ways do you think that a learning environment is connected with the learning activities within as well as with the people involved in those activities?’

To answer this, somewhat tangentially: for me the way in which these three aspects are connected is through learning and teaching culture and closely related to this, organisational culture. So, in an effort to subvert and resist the apparently inevitable conclusion of a particular set of research evidence that school buildings barely matter, I propose that we turn our attention: first, to interesting and pertinent questions about learning and teaching cultures; and second – related to cultures – intangible, often relational qualities such as identity, sense of belonging, familiarity, place attachment, dignity and agency, or simply ‘comfort’ to act. These qualities are distinctly different and perceived differently for each individual user of a space. They relate both to the physical environment and socio-cultural – or organisational – environment. One cannot examine one realm without the other.

2. Making and remaking the everyday learning environment

The second task posed by the conference organisers was to explore the duality ‘design of a learning space - use of a learning space’. Figure 1 could be interpreted as a series of typical stages in a formal architectural design and procurement process, in other words in the creation of a new architectural environment.

But it is also intended to emphasise the inhabitation stage as part of the design process and there-

1. A film of Prestolee School, 'Lessons without Tears', can be seen on the Pathé film archive available via: <http://www.britishpathe.com/video/lessons-without-tears-aka-lessons-without-fears/query/Prestolee> (Figure 2).

fore show that these stages can be traversed again and again, after the users of the spaces – in this case a school – move in. In other words, the design process is potentially ongoing and does not stop once a design team leave. Inhabitation can involve place-making, for example, as a form of design: moving things, changing things, appropriating spaces in new ways.

Looking historically, Prestolee School, located in Lancashire, England, provides what is perhaps an extreme example of this principle¹. Between 1918 and 1953, the headteacher at that time – Mr E F O'Neill – implemented what was in effect a radical experiment of progressive educational ideas, reflected in a research-based and hands-on approach to learning in a so-called 'atmosphere of freedom' (Burke, 2005:263). Most pertinent to this paper is the fact that the children were expected not only to explore the built and outdoor environment and appropriate spaces, but also to make their own furniture and play equipment, with the resources and tools being made available for them to do so. Perhaps to a lesser extent there are contemporary schools actively designed to allow children and their staff to change and to appropriate their own environments for their own purposes. This idea has been approached in contrasting ways by different designers, as I explore further below through the concepts of flexibility and possibility. I extend these concepts to connect them to dialogue and improvisation to build a framework that I find useful when considering the interplay between learning culture and spatial qualities.

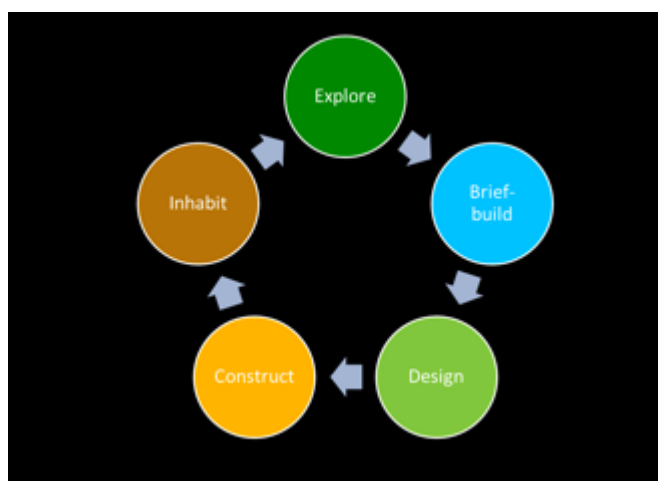


Figure 1.

Iterative stages of a design process.

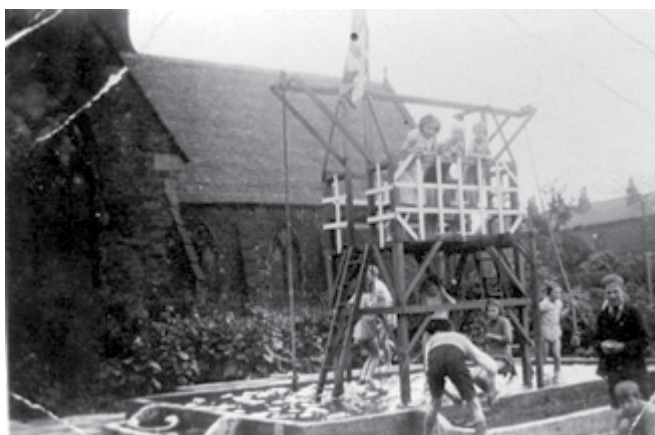


Figure 2.

Playground equipment built by children, 1937. Prestolee School. Image from Bolton Archives collection.

3. Learning culture meets space

So how might we conceptualise the relationship between learning and teaching cultures – involving individual teachers and learners and their activities – and the physical/spatial qualities of the learning environment? Another of the questions posed by the conference organisers was:

'What is your contribution to the establishment of a common collaboration and communication platform between disciplines involved in the symposium's theme?'

Beyond the very practical responses to this question, an embryonic theoretical framework is also my contribution; the intention being to frame concepts which cross-cut disciplines and allow multi-faceted interpretations. In other words, to develop a kind of platform for designers and educators to develop understanding of each other and to co-creating meaning for the design of education environments. I turn therefore to concepts which have meaning both in an educational and also in a spatial context.

3.1 Flexibility

First flexibility. This is a much-used term in design, but it is often used liberally and uncritically with a lack of understanding at an everyday experiential level. I hesitate to use it for this reason. But then again, the idea that a learning environment should be able to respond to the changing needs of its learners and teachers is fundamental. In an action research project that we did in Sheffield called 'The Change Project', with numerous schools and youth groups, we were able to show how this concept of flexibility applied not only to the physical environment but also to the socio-cultural learning environment (Parnell et al, 2008; Parnell and Procter, 2011). The cultures of learning and of the organisation, need to support both staff and students to feel comfortable to appropriate their environments and to make changes to their learning and spatial practices in tandem. There are spatially contrasting illustrations of these ideas in the schools designed by the practices of Herman Hertzberger and Bruce Jilk, for example, which will be outlined below.

Flexibility has been key aspiration of contemporary government guidance on school design. As I have discussed elsewhere (Parnell and Procter, 2011), the term provides a convenient site for the meeting of educational approach and spatial design. One of the most common approaches essentially relies on large standardised spaces, which can be divided-up with moveable partitions. This becomes the means to create spaces of a range of sizes and by inference, to support 'varying activities' and 'individual need' in a school (DfES, 2002:18). This interpretation of flexibility, which has been characterized as being 'attempted through uniformity', or 'minimal differentiation of the space', has been criticized with reference to its potential similarity with some of the problematic open-plan schools of the late 1960s and early 1970s (Woolner et al, 2005:37).

Flexibility can also of course be afforded by well-designed furniture; classically, furniture which can easily be moved. There have been projects set-up to explore these ideas, such as the Design Council's Learning Environments Campaign, part of which was an exploration of furniture design, including that in the 360 degree classroom, in which children could sit at their own rotating stools integrated with tables that doubled as back rests, to allow students to face in whichever direction required for the task in-hand (Errington, 2005). Other experimental learning spaces have been set-up by enlightened local authorities and entrepreneurs specifically to allow teachers to visit and try-out furniture and equipment and the associated teaching and learning approaches, before they specify the furniture –try-before-you-buy.

But there do remain two major problems with the assumption that the occupants will change, appropriate and shape their environment. First, as Pam Woolner and colleagues note in their comprehensive review of previous phases of school building, history and environmental psychology suggest that adults at least, simply tend not to change their physical environments (2005:38). It is a common tale that even contemporary (and expensive) moveable concertina partitions are rarely, if ever, moved in some schools. The arrival of the electronic whiteboard as a staple ingredient of many UK primary schools also means that the teacher often reverts to a fixed position in the class – as if this were the new Victorian blackboard, defining both the 'front' of the class, determining the position of the teacher's desk and –for significant portions of the day –the associated orientation of children and their furniture.

2. See also designshare.com for relevant images and resources.

3. Gibson proposes that individuals discover the possibilities of their actions in the environment by perceiving the affordances of either objects within the environment or the environment itself (Gibson, 1979/1986).

But perhaps the most powerful barrier to flexibility remains the socio-cultural environment. A flexible physical environment and knowhow are not enough. Building Bulletin 95 summarised this issue neatly:

'...the most flexibly designed spaces can only work if building users have a flexible attitude.' (DfES, 2002:19)

So in other words, learners (and their teachers) need to feel enabled to appropriate and shape their environment to support their learning needs. We therefore need to view the term 'flexibility' critically and, if you will, reclaim it as a 'tool' to enable children to experience authorship of their own learning (see Parnell and Procter, 2011).

So what *does* a flexible learning environment look like spatially? One architect who appears to have addressed the problematic aspects of 'flexible space', while still designing what are potentially relatively large open spaces, is Bruce Jilk. His inclusion of 'intentional ambiguities' is intended to allow children 'the freedom to create their own environments' (Jilk, 2009: 320). In Jilk's School in Grafarholti, Reykjavik, Iceland, you see fixed, walled spaces for definitive activities in a gridded arrangement, with open 'flexible' spaces in between, organized around the idea of home bases as social groupings. The defined spaces therefore provide the fixed points from which and around which learning spaces can be made and re-made². It should be said that a key part of the design process and part of the success attributed to these designs also lies in the early visioning and engagement process that Jilk's office carries out with staff and students.

Other, perhaps less bland approaches (in spatial terms), see interpretation as the basis for flexibility. Herman Hertzberger, a renowned designer of Montessori schools among others, is most associated with 'interpretable' forms, echoing notions of Gibson's theory of affordances³ as we see here:

A thing, exclusively made for one purpose, suppresses the individual because it tells him exactly how it is to be used. If the object provokes a person to determine in what way he wants to use it, it will strengthen his self identity. Merely the act of discovery elicits greater self-awareness. Therefore a form must be interpretable- in the sense that it must be conditioned to play a changing role. It must be made in such a way that the implications are posed beforehand as hidden possibilities, evocative but not openly stated. (Hertzberger, 1969:66)

When the conference organisers asked for stories which bring forward the relationship between the duality 'design of a learning space' - 'use of a learning space', I immediately thought of a story told by the historian of childhood and education, Catherine Burke, about a research visit to two identical Hertzberger-designed schools in Amsterdam (Burke et al, 2010). One was a mainstream school and one a Montessori school, with very different educational ethos. In the Montessori school she saw that the nooks and crannies of Hertzberger's design were being put to a variety of uses by children -sitting, reading etc- with signs of inhabitation where teachers had enhanced these small spaces with soft furnishings, inviting their use. At the mainstream school she saw the same nooks filled by filing cabinets -the primary affordance being perceived as storage space. However, despite this pressure to find storage space no doubt existing for both schools, it was apparent that the Montessori teachers valued these child-scale spaces and chose to integrate their use within their pedagogy, finding alternative solutions to storage (Ibid).

In Hertzberger's schools, although the spaces in-between fixed points are still interpretable, the essence of his approach therefore lies more in the interpret-

ability of the fixed forms that he creates and thereby indirectly, the spaces that they infer. In other words, it is about the range of possibilities afforded by forms in space. The actual use of these forms is highly dependent on the values and ethos embodied in the learning and teaching culture of a school.

3.2 Possibility

The second useful term that I want to highlight, linked to the discussion above, is possibility, clearly linked to the concept of affordance. Possibility is a term which I find similarly helpful in bridging learning and the design and inhabitation of space. 'Possibility thinking' (PT) is a term adopted by Anna Craft and other researchers in the fields of creativity and learning and is proposed as a way to frame creativity:

'PT involves children making the transition "what is this?" to "what can I or we do with this?" as well as imagining "as if" they were in a different role (Craft, 2011b).' (Craft et al, 2012:49)

A 'flexible' learning environment – or an ambiguous, interpretable environment, full of possibilities – would seem to be essential to achieving such possibility thinking. This resonates with the idea of a culture in which both staff and children are supported to make changes to both their learning process and spaces. When considered alongside participatory approaches to learning advocated by key authors such as Michael Fielding, students can be seen as researchers alongside their teachers and support staff. Fielding has argued for a "transversal" approach in which the voices of students, teachers and significant others involved in the process of education construct ways of working that are emancipatory in both process and outcome.' (Fielding 2008:124) This idea acknowledges and values difference 'in ways which neither embrace a false consensus nor dissipate and fragment the possibility of genuinely shared understandings and joint action.' (Ibid:131)

In the work of both Jilk and Hertzberger, the ongoing process of design takes place through placemaking and potentially this placemaking offers the desired space for collaborative working between adults and children – students and teachers. If we put the emphasis on the 'making' dimension of this process, then many opportunities for positive interaction and impacts open up. In his book, *Making is Connecting*, David Gauntlett explores the many reported positive outcomes of crafting in communities. The creative process itself is seen as having a potentially transformative impact on one's sense of self and Gauntlett (2011:66-70) notes that across a number of different craft areas, the process is often more valued than the product itself, not least because of the positive connections that are made to other people participating in that particular community.

In order to achieve such dialogic processes of learning, I therefore propose that we also need to create 'possibility spaces'⁴ in order to work with difference and tensions and to enable the re-imagining of spaces. Such spaces are metaphorical in their original conception, but here I propose that this concept might also be applied to the physical – the spaces of learning as 'possibility spaces', which might support dialogic possibility thinking in processes of research, making and learning.

3.3 Dialogue

And so to dialogue itself. And back to participation. I have been purposely skirting around participation as a concept without addressing it directly, but here I think it is necessary to clarify the relationship between participation and dialogue, for the purposes of this framework. Without going into great detail

4. I am inspired here by the term 'opportunity spaces' put forward by Weil 1998, cited in Percy-Smith 2006: 161.

There is no connection with the mathematical understanding of the term possibility space.

about the various understandings of participation, what we *can* note here, as Jupp Kina (2010:3) shows in her excellent PhD thesis, is that there has been a shift in the literature towards an understanding of participation as relational. In other words, it is becoming less common to think about participation in terms of structured hierarchical systems but rather it is perceived to be more about 'a value and a way of perceiving ourselves in relation to others' (Hart et al. 2004: 59, cited in Ibid). This understanding can to some extent be seen to underpin the United Nation's General Comment 12 (on article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child – most often referred to as a core 'participation article'), which specifically talks about *dialogue* between adults and children, *based on mutual respect* and a process which is *ongoing* (Committee on the Rights of the Child, 2009).

An important part of dialogue is the fact that people bring their differences to their exchange. As Richardson and Connolly (2005) eloquently argue, consensus (in the sense of complete agreement) should not be the aspiration of participatory processes if it amounts to 'bland statements which can be agreed by all' (Ibid:98). Whereas dialectical cooperation seeks to converge on common ground (Sennett 2012: 19), thereby stifling the creative process, dialogical cooperation accepts differing views and works *with* these, based on the belief that people are capable of acknowledging and negotiating complex difference (Ibid). In a similar vein, the Berlin-based practice Die Baupiloten employs the concept of atmosphere as the habitat for creative exchange and exploration between designers and inhabitants (Hofmann, 2014). As something interpretable and full of possibilities, atmosphere offers fertile ground for visual, tactile, even auditory, representation and associated discussion. It is a concept to which everyone can relate and importantly, everyone will have a slightly different take on: a convergent consensus is not necessary for creative and fertile design exploration. This idea of a non-prescriptive, interpretable quality in design *process* resonates with the intentional ambiguities of Jilk and interpretable forms of Hertzberger, in the designed *product*. Can the spatial/physical environment itself therefore become an actor in the dialogue?

3.4 Improvisation

Finally, Sawyer's (2003) studies of collaborative group processes offer potential insights into a dialogic learning environment as 'possibility space'. For Sawyer, the social process of creativity is analogous to collaborative improvisation, with creativity emerging 'from a complex interactional and social process'. (Sawyer 1995, cited in Sawyer 2003:19). Transcribing dialogue from an improvised theatre performance, Sawyer shows how the emergent creative process is not owned by an individual or defined by any one individual's intention, since 'an actor cannot know the meaning of his or her own turn until the other actors have responded.' (Ibid:18):

'in improvised dialogue, many actions do not receive their full meaning until after the act has occurred; the complete meaning of the turn is dependent on the flow of the subsequent dialogue.'

So what does an environment look like if it is to support improvised dialogue? What if we were to transfer these ideas and concepts from the realm of co-creation and learning – to the realm of the built environment itself, in order to conceive the interplay between the so-called 'actor' (learner/teacher) and the physical learning space as one of improvised dialogue? In other words a physical – as well as socio-cultural – possibility space?

4.0 Concluding thoughts

In summary, it is proposed that the learning environment be reconceptualised as 'possibility space', in order to support a pedagogy for dialogic 'possibility thinking' (Craft et al, 2012) and material form/physical space capable of interacting with its 'users' in an improvised dialogue. The few examples I have referred to, as well as work shown by others in their presentations in this symposium (see e.g. Germanos; Oungrinis and Liapi), offer valuable sources for beginning to extract and identify the physical qualities of possibility space, in a pragmatic but non-prescriptive format. This paper offers an attempt at the beginnings of a theoretical framework for such an initial interdisciplinary endeavour, with the aim ultimately to inform the design of learning places of possibility. The vision is one of active participation of teachers and learners in dialogue with each other and with the spatial environment they inhabit as part of an ongoing process of design and place-making.

References

- Burke C., 2005. 'The school without tears': E. F. O'Neill of Prestolee, *History of Education*, 34(3), pp.263-275.
- Burke, C., Clark, A. and Sayers R., 2010. *Tall Schools: An investigation into the choice of single or multi-storey for new-build primary schools as affecting the quality or delivery of the education provision*, Unpublished report for Cambridgeshire County Council.
- Committee on the Rights of the Child, 2009. <<GENERAL COMMENT No. 12 The Right of the Child to Be Heard>>. Accessed at: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm> [Retrieved at 18 March 2013]
- Craft, A., McConnon, L. and Matthews, A., 2012. Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking, *Thinking Skills and Creativity*, 7 (2012), pp. 48-61.
- Department for Education and Skills (DfES), 2002. *Schools for the Future - Designs for Learning Communities, Building Bulletin 95*, The Stationery Office, London.
- Earthman, G. I. and Lemasters L., 1996. <<Review of research on the relationship between school buildings, student achievement, and student behavior>>. *Council of Educational Facility Planners, International Annual Meeting Tarpon Springs, Florida October 8, 1996*. Accessed at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED416666.pdf> [Retrieved 2 November 2013]
- Errington, C., 2005. *From the Inside Looking Out. Report of the one day conference on innovation in school learning environments*. Design Council, London.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is connecting*, Polity Press, Cambridge UK/Malden, MA.
- Gibson, J. J. (1979/1986). *The ecological approach to visual perception*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey/ London.
- Hertzberger, H., 1969. Montessori primary school in Delft, Holland, *Harvard Educational Review*, 39(4), pp. 58-67.
- Higgins, S., Hall, E. Wall, K. Woolner P. and McCaughey C., 2005. *The Impact of School Environments*, The Design Council, London.
- Hofmann S., 2014. *Architecture is Participation: Die Baupiloten Methods and Project*, Jovis, Berlin.
- Jilk, B., 2009. Contingency and Place Making for Learning, In Ann Taylor (ed.), *Linking Architecture and Education: Sustainable Design of Learning Environments*, University of New Mexico Press, Albuquerque NM. pp.314-318.
- Jupp-Kina, V. K., 2010. *Participant or protagonist? The impact of the personal on the development of children and young people's participation*. (Unpublished PhD thesis). Durham University, Durham, UK. Accessed at: <http://etheses.dur.ac.uk/452/> [Retrieved 18 March 2013]
- Parnell R., Torrington, J., Procter, L., Ward N., and Elliott, C., 2008. <<The Change Project: Engaging children and young people with architecture and the built environment. Executive Summary>>. Accessed at: http://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.730301/file/The_Change_Project_Executive_Summary.pdf [Retrieved 16 February 2015]

Parnell, R., and Procter L., 201. Flexibility and placemaking for autonomy in learning, *Educational and Child Psychology*. Special Issue: Optimal environments for learning: The interface of psychology, architectural design and educational practice, 28(1), pp.77-88.

Percy-Smith, B., 2006. From consultation to social learning in community participation with young people, *Children, Youth and Environments*, 16(2) pp.154-179.

Richardson T. and Connolly S., 2005. Reinventing public participation: Planning in the age of consensus, in: Peter Blundell Jones, Doina Petrescu and Jeremy Till, (eds.), *Architecture and Participation*, Spon Press, London/New York, pp. 77-104.

Sawyer, R. K., 2003. Emergence in creativity and development, in: R. Keith Sawyer, Vera John-Steiner, Seana Moran, Robert J. Sternberg, David Henry Feldman, Jeanne Nakamura, Mihaly Csikszentmihalyi (eds.) *Creativity and Development*, Oxford University Press, Oxford.

Woolner, P., Hall, E., Wall, K., Higgins, S., Blake, A., McCaughey, C., 2005. <<School building programmes: motivations, consequences and implications>>. University of Newcastle/CfBT. Accessed at <http://www.cfbt.com/PDF/91078.pdf> [Retrieved 25 June 2010].

“Οικοδομώντας” προσωπικούς χώρους και τρόπους δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι.

Δόμνα Μίκα Κακανά

Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελλάδα

dkakana@uth.gr

Περίληψη

Το ιδανικό παιδοκεντρικό περιβάλλον είναι αυτό που προσφέρει πολλές δυνατότητες για δράση, εξερεύνηση και βιωματική εμπειρία στα παιδιά χωρίς να θέτει περιορισμούς στην κίνησή τους, με αποτέλεσμα να αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο οι δυνατότητες του περιβάλλοντος, δεδομένου ότι μέσα από τη κίνηση ανακαλύπτει το παιδί τις δυνατότητές του και οικειοποιείται τον χώρο. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι χώροι που προτιμούν τα παιδιά, είναι αυτοί που δίνουν τη δυνατότητα δραστηριοποίησης και παρεμβάσεων πάνω τους, κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ιδιωτικότητα, δημιουργία και ελέγχου προσωπικών περιοχών, διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο χώρος λειτουργεί κυρίως ως τόπος. Η έννοια του Προσωπικού Χώρου έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές που μελέτησαν τη χωρική συμπεριφορά των παιδιών, οι οποίες φαίνεται να συγκλίνουν στην αναπτυξιακή διάσταση του προσωπικού χώρου. Επιπλέον η έρευνα για τη χωρική συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έδειξε ότι το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο και ότι τα παιδιά δείχνουν να αναδιοργανώνουν αυθόρμητα την περιοχική παιχνιδιού τους, με σκοπό να το προσαρμόσουν στις ανάγκες της δραστηριότητας. Η παρούσα μελέτη επεδίωξε να μελετήσει τη χωρική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να επιλέξουν και να δημιουργήσουν μια περιοχική παιχνιδιού, η κατασκευή ή όχι προσωπικού χώρου, καθώς και η ύπαρξη ή μη οριοθέτησης του. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 5 νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης μέσα στη σχολική αίθουσα. Σε κάθε τάξη έγιναν 6 παρατηρήσεις (σύνολο 30) βάσει ημιδομημένου Οδηγού Παρατήρησης που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η δημιουργία μιας περιοχικής παιχνιδιού εξαρτιόταν από τους κανόνες χρήσης του χώρου, τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, καθώς και την καταλληλότητά της σε σχέση με το παιχνίδι. Επίσης, η ύπαρξη μοκέτας και η οριοθέτηση των περιοχών αυτών κυρίως με το ίδιο το σώμα των παιδιών αλλά και με αντικείμενα του ίδιου του παιχνιδιού συνέβαλε στην κατασκευή προσωπικού χώρου. Τέλος, φάνηκε ότι το φύλο, η δημοφιλία και οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών συνέβαλαν στον τρόπο υπεράσπισης των περιοχών παιχνιδιού. Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι δυνατότητες και οι προϋποθέσεις ενός χώρου καθορίζουν τη χωρική συμπεριφορά των παιδιών, η οποία φαίνεται να χαρακτηρίζεται από την ανάγκη δημιουργίας προσωπικών χώρων. Οι συμπεριφορές αυτές στο πλαίσιο ελεύθερων δράσεων, όταν συνδέονται με συναισθήματα ευχαρίστησης, ωθούν τα παιδιά στη δημιουργία τόπων με συναισθηματικές συνδέσεις δεδομένου ότι η κάθε περιοχική παιχνιδιού αποκτά για το κάθε παιδί προσωπική αξία.

Λέξεις κλειδιά

Προσωπικός Χώρος; Τόπος; Παιχνίδι; Χωρική Συμπεριφορά; Αλληλεπίδραση.

'Constructing' personal spaces and place for learning in kindergarten through play.

Domna Mika Kakana

Professor
Department of Early
Childhood Education
University of Thessaly
Greece

dkakana@uth.gr

Abstract

An ideal child-centered environment is that providing a multitude of opportunities for action, exploration, and experiences to children, without restricting their movement, thus allowing them to take the most of the possibilities of the environment and activate their physical and cognitive abilities. Various studies have shown that children prefer spaces that activate them and the offer opportunities for intervention and modification, social interaction, privacy, creation and control over personal areas, processes through which space principally functions as place. The present study aimed to investigate preschool children's spatial behavior during their free activities in the kindergarten. More specifically, the study focused on the strategies used by children in order to select and create a play area; on whether they constructed personal areas or not; and on whether they chose to delimit these areas or not. Data analysis indicated that the construction of a play area depended upon its appropriateness for the purposes of play and the rules of use of the space. Also, the existence of fitted carpet, with the delimitation using the children's bodies and play objects contributed to the creation of personal space. Moreover, children's gender, popularity, and social relations affected the way in which they defended the play areas. In conclusion, the present study suggests that the possibilities and conditions provided by a space determine children's spatial behavior, which is also characterised by their need for privacy and their tendency to create personal space. In the context of free and intentional actions, connected with feelings of satisfaction caused by the opportunity to play, discover, learn, and socially interact, these behaviors support children in emotionally relating with created places, since every play area acquires personal value for children.

Keywords

Personal Space; Place; Play; Spatial Behavior; Interaction.

*«Ο χώρος, έτσι όπως τον συλλαμβάνει η φαντασία,
δεν έχει πια σχέση με τον αδιάφορο χώρο
που παραδίνεται στο μέτρο και στο λογισμό του γεωμέτρη.
Είναι ένας βιωμένος χώρος.
Βιωμένος όχι μόνο στη θετικότητα του, αλλά και με όλες
τις μεροληψίες της φαντασίας,
το χαρακτηριστικό του είναι ότι σχεδόν πάντα μας γοητεύει».*

Bachelard, G., 1982. Η ποιητική του χώρου, σελ. 25

1. Εισαγωγή

1.1. Φιλοσοφική προσέγγιση των εννοιών 'χώρος' και 'τόπος'

Οι έννοιες του χώρου και του τόπου έχουν απασχολήσει όλα σχεδόν τα φιλοσοφικά ρεύματα από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Την έννοια του χώρου τη συναντούμε καταρχήν στην Πλατωνική φιλοσοφία, όπου ο χώρος ορίζεται ως ένα γίνεσθαι σχέσεων και όχι όντων. Στη συνέχεια, ο Αριστοτέλης ο καλύτερος μαθητής του Πλάτωνα, προσέγγισε με κριτικό αναστοχασμό τις φιλοσοφικές θέσεις του δασκάλου του. Όπως αναφέρει ο Μπετσάκος (2008), στην Αριστοτελική φιλοσοφία συναντούμε την έννοια του χώρου μέσα από την έννοια της κίνησης. Ο χώρος δε θα γινόταν αντικείμενο έρευνας, αν δεν υπήρχε η τοπική μετατόπιση. Ο χώρος δεν είναι το μεγάλο κουτί που εμπεριέχει τα σώματα αλλά υπάρχει ως όριο των όντων και ως διάσταση της κίνησής τους. Δηλαδή, ο χώρος υπάρχει, επειδή υπάρχουν τα σώματα στα οποία αναφέρεται η κίνηση, δεν γίνεται κίνηση χωρίς το χώρο ούτε χώρος χωρίς την κίνηση (Μπετσάκος, 2008). Σύμφωνα με τον Jammer «μια χαρακτηριστική ιδιότητα του χώρου είναι ότι, ενώ όλα τα πράγματα βρίσκονται εντός του, ο ίδιος δεν βρίσκεται ποτέ μέσα σε κάτι άλλο (Jammer, 2009, 12). Με αυτόν τον τρόπο, ο Αριστοτέλης επεσήμανε τη σχετικότητα του χώρου διαφοροποιώντας την ταυτότητά του με την ύλη. Για τον φιλόσοφο, η πραγματικότητα του χώρου προϋποθέτει την ανθρώπινη παρουσία στη βιωματική της διάσταση και για το λόγο αυτό χρησιμοποίησε την έννοια του τόπου στην οποία απέδωσε μια πιο προσωπική και συγκεκριμένη θέαση σε σχέση με αυτήν του χώρου (Ζάχος & Μηντσούλη, 2013). Η έννοια του <τόπου> είναι πιο αρχέγονη, πιο αποκαλυπτική και πιο ουσιαστική από την έννοια του <χώρου>. Ο τόπος αποκαλύπτει την παρουσία των όντων. Τα πράγματα, τα όντα, δεν ανήκουν απλώς σε έναν τόπο, αλλά είναι τόπος. Ο φιλόσοφος διακρίνει τον τόπο σε κοινόν, δηλαδή τον τόπο που ένα πράγμα μοιράζεται με άλλα και σε ίδιον, δηλαδή τον τόπο που καταλαμβάνει αποκλειστικά το συγκεκριμένο σώμα και το εμπεριέχει άμεσα και μόνον αυτό. Για αυτό και ο άνθρωπος, κατά την αρχαιοελληνική κοσμοθέαση, αναπτύσσει τη δράση του παράλληλα με την εκτύλιξη του φυσικού γίνεσθαι σε έναν τόπο. Από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο ως σήμερα πολλοί στοχαστές ασχολήθηκαν με τη σχέση ανθρώπου και χώρου. Ένας από αυτούς, ο γερμανός Heidegger παρατήρησε ότι μπορούμε ίσως «να ορίσουμε τον 'τόπο' ως τον χώρο εκείνο που είναι ήδη οικειωμένος αντιληπτικά ή και πρακτικά από το ένσαρκο ανθρώπινο υποκείμενο, τον χώρο που είναι συνυφασμένος με την ψυχολογική εμπειρία του 'εγώ-εδώ-τώρα' αλλά και σημαδεμένος από τα ίχνη της ανθρώπινης παρουσίας και επέμβασης» (αναφέρεται στο Ζάχος & Μηντσούλη, 2013, 59-60). Η σχέση ανθρώπου και χώρου, σύμφωνα με τον γερμανό φιλόσοφο «δεν είναι τίποτε άλλο από το ουσιαστικό εννοούμενο του 'κατοικείν' ένα ποιοτικό, αυθεντικό κατοικείν, ένα κατοικείν ως δραστηριότητα θεμελιακή και θεμελιωτική που δεν είναι κατανοητή τεχνικά αλλά μέσω της ζωντανής εμπειρίας του ατόμου» (στο Χατζησάββα, 2009, 86). Για το λόγο αυτό επιχειρεί ασυνείδητα μέσω του 'κατοικείν', να ορίσει τον εαυτό του μέσα στον κόσμο. Ο άνθρωπος στη συνεχή προσπάθειά του να ορίσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το περιβάλλον στο οποίο 'κατοικεί', ουσιαστικά αναλύει και περιγράφει την εμπειρία του χώρου και όχι το χώρο καθ' εαυτό. Αυτή η εμπειρία φαίνεται να αποτελεί το κλειδί, με το οποίο εισάγεται στη συζήτηση η έννοια του τόπου ως βιωμένος χώρος (Περντετζή, 2013). Ο Cristinan Nobrberg-Schulz (1980, αναφέρεται στο Βενγόν, 2014, 32) όρισε τον τόπο ως 'space plus character', ως χώρο δηλαδή, με ξεχωριστό χαρακτήρα, μια ιδιαίτερη ταυτότητα που αναδίδει 'ατμόσφαιρα', προσπαθώντας να αποτυπώσει με αυτήν τη φράση τη σημειωτική και συναισθηματική σύνδεση του ατόμου στο χώρο. Με άλλα λόγια ο τόπος μπορεί να έχει τόσους χαρακτήρες όσους οι άνθρωποι μπορούν να του προσδώσουν. Η ζωή ως ολότητα συλλέγεται σε χώρους και τόπους. Η συμβολική σχέση χώρου, τόπου και χρήστη και τα αισθήματα που προκαλούνται στον δεύτερο, σχετίζονται από το είδος των εμπειριών, δηλαδή τις κοινωνικές συνθήκες τις οποίες βίωσε, τις κυρίαρχες ιδέες και ιεραρχίες

οι οποίες τον διαμορφώνουν. Άλλωστε ο χώρος εκπέμπει, επιβάλλει, υπαινίσσεται, αναδεικνύει κοινωνικές αξίες, και άρα όλοι οι χώροι μπορούν να λειτουργήσουν ως τόποι αφού διεγείρουν συναισθήματα (Σταυρίδης, 1990). Άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο «*Χ δεν έχει αίσθημα αλλά με την αύρα του προκαλεί αισθήματα στο χρήστη*» (Ζάχος & Μηντσούλη, 2013, 54).

1.2. Η Ψυχολογική διάσταση του τόπου

Η έννοια του «τόπου» αποτελεί στην πραγματικότητα ένα δυναμικό θεωρητικό πεδίο το οποίο προσεγγίζεται από μια ποικιλία επιστημονικών αντικειμένων, όπως φιλοσοφία, ψυχολογία, κοινωνικές επιστήμες, οικονομικές επιστήμες, πολιτικές επιστήμες, φιλολογία, περιβαλλοντικές επιστήμες, υγεία, γεωγραφία, ιστορία, αρχιτεκτονική, ανθρωπολογία, κ.α., (Janz, 2005). Αυτός που επιχειρήσε να εισαγάγει τη θεωρητική κατασκευή του τόπου στην παραδοσιακή περιβαλλοντική-ψυχολογική έρευνα ήταν ο David Canter στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο οποίος θεώρησε το άτομο ως μια ύπαρξη που επενεργεί στο περιβάλλον και που με τη σειρά της επηρεάζεται από αυτό. Το 1977 όρισε τον τόπο ως το αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ πράξεων, εννοιολογικών συλλήψεων και φυσικών χαρακτηριστικών (Canter, 1988). Άλλοι ερευνητές, όπως ο Barker, μέσα από μια οικολογική οπτική ασχολήθηκε με τα πλαίσια συμπεριφοράς (behavior setting), τα οποία προσέγγισε όχι ως απλώς φυσικά περιβάλλοντα αλλά πεδία με συμβολικούς κώδικες που αντιπροσωπεύουν κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες για κατάλληλες ή μη κατάλληλες συμπεριφορές. Ο Stokols από την πλευρά του, εμπλούτισε τη θεωρητική κατασκευή του πλαισίου συμπεριφοράς προς την κατεύθυνση της λεπτομερέστερης προσέγγισης του αρχιτεκτονικού περιβάλλοντος, και όρισε τον τόπο ως το φυσικό και συμβολικό πλαίσιο της ανθρώπινης δράσης, ως συστατικό των δυνάμεων που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά, αλλά και ως το υλικό και συμβολικό προϊόν της ανθρώπινης δράσης (αναφέρεται στο Καλεσοπούλου, 2014). Παράλληλα, και πέρα από τις όποιες διαφοροποιήσεις, αναδείχθηκε η κοινωνική διάσταση που εμπειρεύεται στην ταυτότητα ενός τόπου, αφού η τελευταία δε διαφοροποιείται μόνο από τις χρήσεις και τις εμπειρίες του χώρου και του τόπου που αναπτύσσουν οι διαφορετικές ομάδες σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και πολιτισμό, αλλά και κατ’αναλογία με τις αντίστοιχες παραλλαγές στις κοινωνικές αξίες, νοήματα και ιδέες που επηρεάζουν τη χρήση ενός τόπου. Αυτό που ξεκινάει ως αδιαφοροποίητος χώρος μεταβάλλεται σε τόπο καθώς προχωρούμε στην καλύτερη γνωριμία του και καθώς τον προικίζουμε με ‘αξία’. Στην πραγματικότητα κάθε άνθρωπος κατασκευάζει μέσα του τη συγκεκριμένη έννοια του τόπου, με μια πολύπλοκη ψυχολογική διεργασία στην οποία οι αντικειμενικές ιδιότητες του χώρου χρησιμεύουν απλώς σαν πρώτη ύλη, που προσλαμβάνεται από τις αισθήσεις, για να αναπλαστεί και διαμορφωθεί σε νοητικό αντικείμενο (Hall, 1971).

1.3. Παιδί και σχολικός χώρος

Ως απόρροια του αυξημένου ερευνητικού ενδιαφέροντος για τη σχέση ανθρώπου –περιβάλλοντος, υπήρξε η στροφή πολλών ερευνητών προς την αλληλεξάρτηση του παιδιού και των συμπεριφορών του με τις επιδράσεις που ασκεί ο σχολικός χώρος. Έτσι, πολλές μελέτες εστίασαν σε κοινωνικές παραμέτρους, άλλες σε γενετικές ενώ άλλες σε συγκεκριμένες χωρικές μεταβλητές, όπως στη χωρική πυκνότητα, στο συνωστισμό, στην ιδιωτικότητα, στην εδαφικότητα, στη διάταξη των χώρων και των επίπλων, στην ύπαρξη ανοικτών ή κλειστών χώρων, στη χρήση του σχολικού χώρου από τους εμπλεκόμενους σε αυτόν, καθώς και σε πολλές άλλες διαστάσεις. Στις περισσότερες από αυτές τις μελέτες ο χώρος του σχολείου προσεγγίζεται ως κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή τοπογραφική αναπαράσταση, αλλά ως ένα πλαίσιο που του αποδίδεται διαφορετικό νόημα και περιεχόμενο από δασκάλους και μαθητές, νοηματοδοτήσεις πολύ σημαντικές στον προσδιορισμό της κουλτούρας κάθε συγκεκριμένου σχολείου. Φάνηκε ότι το πώς νοηματοδοτείται ένας χώρος (ατομικά και ομαδικά) καθορίζεται από το πώς χρησιμοποιείται.

Προσεγγίζοντας την έννοια του χώρου, ο Γερμανός (1998, 2002) αναφέρθηκε σε μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα, η οποία οργανώνεται γύρω από τρεις παράγοντες: το υλικό περιβάλλον (κτίρια, κατασκευές, κινητά αντικείμενα, εξοπλισμός, διαμορφώσεις υπαίθριου χώρου κ.ο.κ), το κοινωνικό περιβάλλον (αξίες, σύμβολα, πρότυπα συμπεριφοράς, ιεραρχίες κ.ο.κ) και το υποκείμενο (πρακτικές, μορφές συμπεριφοράς, ρόλοι που αναπτύσσει στο χώρο). Ένας χώρος για παιδιά προορίζεται να προσφέρει σε αυτά, πολλαπλά ερεθίσματα και ευκαιρίες ενεργητικής αλληλεπίδρασης σώματος και χώρου, καθώς και ευκαιρίες για ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, για ασφαλείς δημιουργικές δράσεις με ελευθερία χειρισμών, καθώς και για ποικίλες αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού που λειτουργούν ως μαθησιακές εμπειρίες. Έτσι, ένας

χώρος για παιδιά, όταν επενδύεται από αυτές καθ'αυτές τις δράσεις τους, σταδιακά μετατρέπεται (μεταλλάσσεται) σε τόπο, ακολουθώντας την εξέλιξη της δραστηριότητάς τους μέσα από τις διαμορφώσεις που δημιουργούν με τις πραγματικές τροποποιήσεις των υλικών στοιχείων ή/και τις σημειολογικές μεταλλάξεις στο πλαίσιο των κινήσεων και περιπλανήσεων του σώματος τους και της προσωπικής τους εμπειρίας (Γερμανός, 1998).

Εφόσον λοιπόν ο χώρος παράγεται μέσω κοινωνικών σχέσεων και ταυτόχρονα τις παράγει, τότε οι σχέσεις εξουσίας (κυριαρχίας, υποτέλειας, υποταγής) αλλά και οι σχέσεις ισοτιμίας (αλληλεγγύης, αντίστασης, συντροφικότητας), θα πρέπει να αλληλεπιδρούν με καθοριστικό τρόπο με το χώρο. Ωστόσο, παρόλο που στο σύγχρονο κυρίαρχο ρεύμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, αναγνωρίζεται πλέον το παιδί, ως ενεργητικό υποκείμενο στη διαμόρφωση της καθημερινής του πραγματικότητας (Μακρυνιώτη 2003. Prout 2003), άλλοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι στην πραγματικότητα αυτό που διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες είναι το ζήτημα της εξουσίας ή του ελέγχου (Hill & Tisdall, 1997). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hill & Tisdall «τα παιδιά έχουν λίγη πραγματικά δύναμη να ελέγξουν τον χρόνο και τον χώρο τους» (1997, 20). Δηλαδή, παρά τον όποιο παιδοκεντρικό φαινομενικά σχεδιασμό και τη δεδηλωμένη εστίαση στις ανάγκες του παιδιού, φαίνεται ότι οι διάφοροι χώροι, ως επί το πλείστον είναι σχεδιασμένοι σχεδόν αποκλειστικά από τους ενήλικες για τα παιδιά και όχι με τα παιδιά. Έτσι, το κάθε περιβάλλον για παιδιά με την οργάνωσή του 'υποδεικνύει' σε αυτά τους κανόνες χρήσης του. Άρα ο χώρος μπορεί να υποστηρίξει ή να παρεμποδίσει πρακτικές ελευθερίας και θεμελιώδεις αρχές, όπως αυτή της παιδοκεντρικότητας, να τροποποιήσει μερικούς περιορισμούς, να χαλαρώσει, ή ακόμη και να τους καταργήσει.

Με άλλα λόγια, η οργάνωση και διευθέτηση του κάθε χώρου λειτουργεί ως ένα είδος 'σιωπηλής γλώσσας' μέσω της οποίας προσπαθεί ένα άτομο να επιβάλει την παρουσία του (Hall, 1971). Αξίζει να τονιστεί ότι στην ανάπτυξη της αρχικής γνώσης για την ταυτότητα και τη χρήση του χώρου εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει η πληροφόρηση που παρέχει το ανθρώπινο περιβάλλον (γονείς, σχολείο κ.ά.) για τους διάφορους χώρους, για το πώς πρέπει αυτοί να χρησιμοποιηθούν (Συγκολλίτου, 1997). Δηλαδή, άνθρωποι και περιβαλλοντικοί παράγοντες επιτάσσουν κάποιους κανόνες χρήσης του χώρου, οι οποίοι όμως προκαλούν κάποιες μη λεκτικές συμπεριφορές σε σχέση με το χώρο από τους χρήστες που προκύπτουν ως συνισταμένη αυτών που επιτάσσει ο χώρος και αυτών που επιθυμούν οι χρήστες. Μια τέτοια βασική χωρική συμπεριφορά είναι η δημιουργία προσωπικού χώρου (personal space), συμπεριφορά που συμπεριλαμβάνει και την έννοια της ιδιωτικότητας.

1.4. Προσωπικός χώρος

Οι έννοιες αυτές, εμπεριέχουν τη ψυχολογική λειτουργία του 'ελέγχου' ή της 'προσωπικής άμυνας', που ανακύπτει μέσα από συγκρούσεις, ότι οι άνθρωποι δηλαδή, «τείνουν να δημιουργούν και να διατηρούν ορισμένους χώρους γύρω από τους εαυτούς τους, ως επεκτάσεις δικές τους και της προσωπικότητάς τους» (Doll, 1992, 228). Σύμφωνα με τον Hall (1984), ο προσωπικός χώρος είναι μια μορφή επικοινωνίας, καθώς η απόσταση μεταξύ των ατόμων καθορίζει την ποιότητα και την ποσότητα των ερεθισμάτων που ανταλλάσσονται. Ακόμη, ο προσωπικός χώρος φαίνεται να καθυστεράει το άτομο για την ικανότητα του να ελέγχει τις κοινωνικές καταστάσεις. Έτσι, ο άνθρωπος ορμώμενος από την ανάγκη να επισημάνει μια περιοχή ως αποκλειστικά δική του, χρησιμοποιεί 'σήματα' για να μαρκάρει την περιοχή του, τα οποία δεν αφήνουν περιθώριο σε κανέναν να αμφισβητήσει την κυριότητα του χώρου αυτού (Hall, 1971. Sommer, 1969).

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήσαμε για τα παιδιά και τον προσωπικό χώρο, συναντήσαμε διάφορες ερμηνείες για την ύπαρξη του προσωπικού χώρου, με κυρίαρχη τη μεταβλητή της απόστασης. Πολλές μελέτες συμφωνούν ότι η απόσταση είναι ανάλογη της ανάγκης για έλεγχο και της απειλής ελέγχου από άλλους, του είδους των σχέσεων (πχ. Οικειότητα) και των δραστηριοτήτων μεταξύ δύο ατόμων (Bass & Weinstein, 1971. Strube & Werner, 1982, 1984). Επίσης, όσον αφορά το φύλο, τα ευρήματα έδειξαν, ότι οι αποστάσεις είναι μικρότερες μεταξύ των κοριτσιών σε σχέση με αυτές που κρατούν τα αγόρια (Harris, Luginbuhl, & Fishbein, 1978). Γενικώς, η έρευνα έχει δείξει ότι «η δημιουργία προσωπικού χώρου από το παιδί, έχει μεγάλη σημασία για την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικοποίησή του, δεδομένου ότι ο προσωπικός χώρος, ως υλικό περιβάλλον φέρει τη σφραγίδα του παιδιού, και είναι έντονα φορτισμένος συμβολικά και λειτουργεί ως μέσον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης» (Γερμανός, 2010, 13).

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη της χωρικής συμπεριφοράς των νηπίων, και κυρίως στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να οικοδομήσουν προσωπικούς χώρους και τύπους δράσης μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τους, στο νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι χώροι της τάξης που επέλεξαν τα νήπια προκειμένου να δημιουργήσουν μια περιοχική παιχνιδιού. Επίσης, μελετήθηκαν οι τρόποι με τον οποίο διαχειρίζονταν την περιοχική που διάλεγαν να παίξουν και να δημιουργήσουν ή όχι προσωπικό χώρο, και ειδικότερα, οι στρατηγικές οριοθέτησης και ελέγχου του.

Το βασικό ερώτημα που απασχόλησε τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν με ποιο τρόπο ο χώρος μιας τάξης νηπιαγωγείου με τις διαφορετικές περιοχές του, συντελεί στη δημιουργία προσωπικού χώρου και πώς αυτός με τη σειρά συμβάλει στη δημιουργία τόπων.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας ήταν:

- Οι κανόνες της τάξης επηρεάζουν τα νήπια στην επιλογή μιας περιοχής παιχνιδιού;
- Οι φιλίες αποτελούν κριτήριο επιλογής περιοχής παιχνιδιού;
- Το σώμα των παιδιών χρησιμοποιείται ως φυσικό σύνορο στην οριοθέτηση και στην υπεράσπιση της περιοχής τους;
- Ο χρόνος δραστηριοποίησης σε μια περιοχική παιχνιδιού δημιουργεί την αίσθηση της κυριότητας και του ελέγχου;

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες - διαδικασία

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε πέντε νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας. Από αυτά τα τρία ήταν κλασσικά και τα δύο ολοήμερα. Ο αριθμός των παιδιών κυμάνθηκε από τμήμα σε τμήμα μεταξύ 15-18 νήπια, ενώ το σύνολο των παιδιών ήταν 83, εκ των οποίων τα 48 ήταν κορίτσια και τα 35 αγόρια. Η συντριπτική πλειοψηφία ήταν νήπια και μερικά προνήπια (12).

Διαδικασία-Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης. Σε κάθε τάξη έγιναν 6 συνεχόμενες παρατηρήσεις (σύνολο 30) βάσει ημιδομημένου Οδηγού Παρατήρησης που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

Η διάρκεια της παρατήρησης κυμαινόταν από 60-70 λεπτά-ανάλογα με τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε σχολείου. Κάποιες φορές έγιναν από εμάς συμπληρωματικές ερωτήσεις στα παιδιά, προκειμένου να εκμαιευτούν περισσότερες πληροφορίες ή να δοθούν πρόσθετες διευκρινίσεις. Επίσης, καταγράφηκαν οι ελεύθεροι διάλογοι και οι μονόλογοι των νηπίων την ώρα του παιχνιδιού.

Ανάλυση δεδομένων

Έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η οποία βασίστηκε σε προκαθορισμένες και αναδυόμενες κατηγορίες. Δημιουργήθηκαν πέντε (5) βασικές κατηγορίες, οι ακόλουθες:

- K1 -επιλογή περιοχής παιχνιδιού
- K2 -οριοθέτηση περιοχής παιχνιδιού
- K3 -υπεράσπιση περιοχής παιχνιδιού
- K4 -κριτήρια επιλογής περιοχής παιχνιδιού
- K5 -κυριότητα-διάρκεια χρήσης- δημιουργία προσωπικού χώρου

3. Αποτελέσματα

Με βάση τις παρατηρήσεις των παιδιών φάνηκε στην πρώτη κατηγορία (K1 -επιλογή περιοχής παιχνιδιού) ότι τα παιδιά επέλεξαν να παίξουν ως επί το πλείστον στο χώρο της συζήτησης. Κοινά χαρακτηριστικά και των 5 περιοχών συζήτησης στα 5 νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε, ήταν η

επικάλυψη του δαπέδου τους με μοκέτα, το ότι ήταν η πιο ευρύχωρη περιοχή της τάξης και ότι τα παιδιά περνούσαν πολλές ώρες σε αυτήν καθημερινά. Η 2η επιλογή των παιδιών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ήταν η γωνιά του οικοδομικού υλικού, η οποία (στις 2 από τις 5 τάξεις ήταν σε χωριστή γωνιά από αυτή της συζήτησης ενώ στις άλλες 3 αξιοποιούταν ο χώρος της συζήτησης). Γενικώς, φάνηκε ότι οι χώροι με μοκέτα μονοπωλούσαν το ενδιαφέρον των παιδιών, σε όλα τα τμήματα, καθώς πρόσφεραν άνεση χώρου, χαλαρή στάση του σώματος και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων.

Ειδικότερα, καταγράφηκαν συνολικά 42 επεισόδια, εκ των οποίων προέκυψαν 49 περιοχές παιχνιδιού

- 27 αναπτύχθηκαν στο χώρο της συζήτησης,
- 12 στη γωνιά του οικοδομικού υλικού,
- 6 στα τραπεζάκια εργασίας
- 2 στη γωνιά της βιβλιοθήκης, και
- 2 στη γωνιά του θεατρικού παιχνιδιού.

Στη 2η θεματική κατηγορία (Κ2 – κριτήρια επιλογής περιοχής παιχνιδιού) συμπεριλήφθησαν 42 συνολικά επεισόδια που κατηγοριοποιήθηκαν σε 6 υποκατηγορίες κριτηρίων με βάση τις οποίες τελικά τα παιδιά επέλεξαν περιοχή παιχνιδιού. Αυτές ήταν:

- Οι κανόνες που ίσχυαν μέσα σε κάθε τάξη π.χ. το πλήθος των παιδιών που επιτρεπόταν να απασχοληθούν σε κάθε γωνιά (10)
- Η φιλία, οι σχέσεις των παιδιών (10)
- Ο χώρος που είχαν στη διάθεσή τους για να παίξουν (6)
- Το φύλο (6)
- Η καταλληλότητα της επιφάνειας του συγκεκριμένου ελεύθερου χώρου (κατά την άποψη των νηπίων) (5)
- Η ύπαρξη μοκέτας (5)

Από τις παρατηρήσεις φάνηκε, ότι τα περισσότερα νήπια, κατά την άφιξη τους το πρωί στο νηπιαγωγείο ‘επιθεωρούσαν’ το περιβάλλον της τάξης, προκειμένου να αποφασίσουν για το πού θα πάνε και το τι θα κάνουν μέσα σε αυτό. Στη συνέχεια επέλεξαν κάποια περιοχή παιχνιδιού, επιλογή που επηρεαζόταν από διαφορετικά κριτήρια, όπως φάνηκε από τις μεταξύ τους συζητήσεις και τις δικές μας διευκρινιστικές ερωτήσεις. Από αυτά τα κριτήρια, άλλα είχαν τεθεί-επιβληθεί από τις νηπιαγωγούς και άλλα από τα ίδια τα παιδιά. Έτσι αναδείχθηκαν, οι κανόνες που ίσχυαν μέσα σε κάθε τάξη σχετικά με το πού, σε ποιο χώρο επιτρεπόταν να αναπτύξουν το κάθε παιχιδι-δραστηριότητά τους, το πλήθος των ατόμων που επιτρεπόταν να βρίσκονται ταυτόχρονα σε μια περιοχή, αλλά και οι μεταξύ τους φιλίες και το φύλο των παιδιών, η καταλληλότητα της επιφάνειας, καθώς και η ύπαρξη μοκέτας.

Ενδεικτικά παραδείγματα: «εδώ παίζουμε με τα ζώα», «μη πας στο κουκλόσπιτο με την πλαστελίνη, απαγορεύεται», «τα αυτοκινητάκια τα παίζουμε στη μοκέτα, όχι στα τραπεζάκια», «όχι, μέχρι 2 παιδιά πρέπει!», «δεν έχει χώρο στη μοκέτα για να απλώνεις τα παιχνίδια σου», «ο Γ. και ο Κ. είναι οι καλύτεροί μου φίλοι και παίζουμε μόνο στα τουβλάκια», «μου αρέσει να παίζω στο κουκλόσπιτο αφού εκεί παίζουν μόνο τα κορίτσια», «...στο τραπέζι τα τουβλάκια στερεώνονται καλύτερα», «Μου αρέσει να διαβάζω στη μοκέτα, γιατί είναι πιο ζεστά».

Στην 3η θεματική κατηγορία (Κ3 – υπεράσπιση περιοχής παιχνιδιού) καταγράφηκαν και συμπεριλήφθησαν 28 περιπτώσεις, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε 6 υποκατηγορίες σε σχέση με τις στρατηγικές που φάνηκε να χρησιμοποιούν τα νήπια στην οριοθέτηση της περιοχής παιχνιδιού τους. Αυτές ήταν:

- Η στάση του σώματος του παιδιού (7)
- Η χρήση του περιγράμματος της μοκέτας (5),
- Η χρήση του υλικού αποθήκευσης του παιχνιδιού, ως όριο (5),

- Η λεκτική επισήμανση των ορίων του χώρου παιχνιδιού (4),
- Η τοποθέτηση των παιχνιδιών το ένα δίπλα στο άλλο, ώστε να σχηματίζουν «τείχος» (4), και
- Η κατάληψη όσο πιο πολύ χώρου ήταν δυνατόν μέσω του 'απλώματος' των παιχνιδιών (3),

Ειδικότερα από τις καταγραφές των παρατηρήσεων φάνηκε ότι τα παιδιά όλων των τάξεων ουσιαστικά χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές, οι οποίες λειτουργούσαν ως τρόποι επικοινωνίας (συχνά μη λεκτικής) μεταξύ των νηπίων που μοιράζονταν τον ίδιο χώρο. Δηλαδή επέλεξαν τη γωνιά που επιθυμούσαν με βάση κάποιο από τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν και εκεί δημιουργούσαν τη δική τους περιοχή δραστηριότητας, ένα είδος δηλαδή προσωπικού χώρου, τον οποίο και οριοθετούσαν με διαφορετικό τρόπο το καθένα ή η κάθε ομάδα. Έτσι, αρκετές φορές καταγράψαμε κάποια παιδιά να 'ξαπλώνουν' στο χώρο της μοκέτας ή να παίζουν ανάμεσα στα πόδια τους, προκειμένου να οριοθετήσουν την περιοχή παιχνιδιού τους. Άλλα σε σχετική ερώτησή μας, απάντησαν με σαφήνεια ότι *«απλώνω τα παιχνίδια μου, έτσι ώστε να μη μπορεί να έρθει κανείς»* ή *«όταν παίζουμε με τα αυτοκινητάκια μας, φτιάχνουμε τον αυτοκινητόδρομο σε όλη τη μοκέτα, για να μην έρθουν τα κορίτσια»*. Σε μια άλλη περίπτωση, δυο ομάδες παιδιών έπαιζαν ταυτόχρονα στη μοκέτα, ώσπου το κάστρο από οικοδομικό υλικό της μιας ομάδας διαλύθηκε εξαιτίας του παιχνιδιού της άλλης ομάδας. Ένα παιδί από την πρώτη ομάδα υπερασπίστηκε την περιοχή παιχνιδιού τους λέγοντας *«ε! εμείς παίζουμε εδώ!»*. Τότε ένα παιδί της άλλης ομάδας, απάντησε *«ως εδώ παίζετε εσείς [και τοποθέτησε ως τοίχο το κουτί από τα παζλ που έπαιζαν] και από εδώ είναι ο δικός μας χώρος»*. Σε μια άλλη τάξη, σε μια αντίστοιχη φιλονικία δυο ομάδων, ένα παιδί είπε: [δείχνοντας τη γραμμή στο σχέδιο της μοκέτας] *«Μέχρι τη γραμμή εδώ θα παίζετε»*.

Η 4η θεματική κατηγορία συμπεριέλαβε τις εμφανείς περιπτώσεις υπεράσπισης της περιοχής παιχνιδιού. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν 9 περιπτώσεις που κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 υποκατηγορίες:

- υπεράσπιση του χώρου παιχνιδιού με έντονο τρόπο (6),
- υπεράσπιση του χώρου παιχνιδιού, με ηρεμία ή διάλογο (2),
- μη υπεράσπιση του χώρου παιχνιδιού, με αδιαφορία απέναντι στην εισβολή (1).

Για παράδειγμα, ένα κορίτσι έπαιζε στα τραπεζάκια με το οικοδομικό υλικό. Ένα άλλο κορίτσι ήρθε δίπλα της και άρχισε να απλώνει τα κομμάτια του παζλ της. Τότε της είπε, με έντονο ύφος *«Πρόσεξε, θα μου τα διαλύσεις!»* Το άλλο παιδί απάντησε ήρεμα: *«Προσέχω!»*, και το συμβάν σταμάτησε εκεί, χωρίς περαιτέρω επεισόδια. Μετά από λίγο όμως ένα άλλο παιδί πλησίασε το τραπέζι και πήρε ένα κομμάτι από τα παζλ του κοριτσιού. Αυτή όμως δεν υπερασπίστηκε το παιχνίδι της και συνέχισε να φτιάχνει το παζλ με τα υπόλοιπα κομμάτια. Σε κάποια άλλη τάξη ένα κορίτσι προσπάθησε να ενταχθεί στο παιχνίδι με τα ζωάκια που έπαιζε μια ομάδα αγοριών στη μοκέτα, και η απάντηση ήρθε ομόφωνα και από τα 3 αγόρια *«φύγε, εδώ παίζουμε εμείς που είμαστε φίλοι»*.

Γενικώς, φάνηκε ότι η υπεράσπιση ή μη του χώρου παιχνιδιού καθοριζόταν από διαφορετικούς παράγοντες, και αφορούσαν το ίδιο το παιδί-εισβολέα, δηλαδή την προσωπικότητά του, το φύλο του, τη δημοφιλία του, την πρόθεσή του και τις φιλίες που είχε μέσα στην τάξη.

Στην τελευταία, 5η θεματική κατηγορία συμπεριλήφθηκαν όλες οι περιπτώσεις που αναδείκνυαν την κυριότητα κάποιου ή κάποιων παιδιών σ' ένα χώρο, κυριότητα που ουσιαστικά προσδιοριζόταν από τη σειρά προτεραιότητας εκεί αλλά και τη διάρκεια χρήσης μιας περιοχής παιχνιδιού. Συνολικά καταγράφηκαν 18 περιπτώσεις όπου φάνηκε ότι η προτεραιότητα στη χρήση του συγκεκριμένου χώρου ήταν βασικό κριτήριο και μάλιστα αυτή η προτεραιότητα είχε διάρκεια στο χρόνο. Έτσι όταν ένα νήπιο πήγαινε πρώτο σε μια περιοχή παιχνιδιού, θεωρούσε ότι είχε την απόλυτη κυριότητα και τον έλεγχο αυτού του χώρου, για όσο χρόνο διαρκούσε η δραστηριότητά του. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή η κυριότητα ήταν αποδεκτή από όλους τους συνομηλίκους τους. Δηλαδή, το γεγονός ότι ένα νήπιο είχε ξεκινήσει τη δημιουργία μιας περιοχής παιχνιδιού, καθώς και η συχνότητα χρήσης του συγκεκριμένου χώρου φάνηκε ότι έδινε επιπλέον δικαιώματα, με την έννοια της χρησιμότητας, τα οποία ήταν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, όπως το να δημιουργήσει τους κανόνες, να μοιράσει τους ρόλους και να επιτρέψει ή να απαγορεύσει την πρόσβαση άλλων παιδιών σε αυτό το χώρο. Ενδεικτικά περιστατικά αναφέρονται

στη συνέχεια: σε μια τάξη, στο χώρο της συζήτησης 3 κορίτσια και ένα αγόρι, μάλωναν για το ποιος θα καθίσει στο παγκάκι που ακουμπούσε στον καλοριφέρ: «Φύγε, εμείς καθόμαστε εδώ!» [σπρώχνοντας το αγόρι]. «Όχι, θέλω να καθίσω και εγώ εδώ! Όλο εσείς κάθεστε!!!» «Φύγε, εμείς ήρθαμε πρώτες!» [το αγόρι αποδέχεται την εξήγηση και αποχωρεί]. Σε άλλη τάξη σε ανάλογο περιστατικό «Αυτό είναι το σπίτι μου! Εγώ παίζω πάντα εδώ!». Ακόμη «Να παίζω μαζί σας;», «Όχι, μόνο εμείς παίζουμε εδώ, ήρθαμε πρώτοι!» (Έτσι το παιδί αποχωρεί χωρίς να διαμαρτυρηθεί).

4. Συμπεράσματα – συζήτηση

Στην έρευνά μας φάνηκε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν ήδη την τάση να δημιουργούν προσωπικούς χώρους στο πλαίσιο των οποίων αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους, ελέγχουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, επικοινωνούν, τον οριοθετούν, τον υπερασπίζονται, τον διεκδικούν και γενικά αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να ικανοποιήσουν τις χωρικές τους ανάγκες, ατομικές ή ομαδικές.

Έτσι, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης φάνηκε ότι οι χώροι που προτίμησαν να αναπτύξουν το παιχνίδι τους τα παιδιά του δείγματος ήταν εκείνοι που παρείχαν δυνατότητες δραστηριοποίησης και παρεμβάσεων, κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ιδιωτικότητας, και ελέγχου τους. Ουσιαστικά αυτές οι χωρικές συμπεριφορές συμφωνούν με δεδομένα αντίστοιχων ερευνών, όπου φάνηκε ότι μέσω τέτοιων διαδικασιών τα παιδιά αρχικά δημιουργούν προσωπικούς χώρους οι οποίοι σταδιακά λειτουργούν κυρίως ως τόποι (Chatterjee, 2005. Korpela, 2002).

Επίσης σημαντικό εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχα άλλων ερευνών αποτέλεσαν τα κριτήρια που καθόρισαν την επιλογή μιας περιοχής στην τάξη τους, για οικοδόμηση προσωπικού χώρου. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη μοκέτας (Neill, 1982. McAndrew, 1993), ο χώρος που είχαν στη διάθεσή τους (Carvalho & Pedrosa, 2004), οι κανόνες που ίσχυαν για τη χρήση κάθε γωνιάς αλλά και γενικότερα του χώρου κάθε τάξης (Carvalho & Pedrosa, 2004), καθώς και η φιλία που καθοριζόταν και από το φύλο των παιδιών (Chatterjee, 2005) αναδείχτηκαν ως τα επικρατέστερα κριτήρια επιλογής περιοχής παιχνιδιού που μεταλλάσσονταν σε προσωπικό χώρο.

Επιπλέον, τόσο στη δική μας έρευνα όσο και σε αντίστοιχες άλλων ερευνητών καταγράφεται η τάση των παιδιών να οριοθετούν και να υπερασπίζονται τον προσωπικό χώρο του παιχνιδιού τους με αντικείμενα ή με το ίδιο τους το σώμα τους (Γερμανός, 1998. Thomson, 2005). Ουσιαστικά η στάση του σώματός τους μοιάζει να λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον για να δηλώσει την κυριότητα των περιοχών που θεωρούν δικές τους, όπου έχουν δημιουργήσει κάποιο προσωπικό χώρο.

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελούν οι χωρικές συμπεριφορές των παιδιών απέναντι σε συμμαθητές-εισβολείς. Έτσι, τα παιδιά φάνηκε να αντιδρούν με ποικίλους τρόπους, όταν οι συνομηλικοί τους παραβίαζαν τα όρια της περιοχής παιχνιδιού τους, τη νοπή ή υπαρκτή περίμετρο του ορίου του προσωπικού χώρου τους. Συχνά οι αντιδράσεις που προκαλούνταν (προειδοποιήσεις, απειλές, ακόμα και καβγάδες) συνοδεύονταν και από έντονες πρακτικές υπεράσπισης της περιοχής παιχνιδιού (σπρωξίματα). Εξάλλου, το γεγονός ότι μια περιοχή παιχνιδιού μετατρέπονταν σε προσωπικό χώρο, το οποίο θεωρούταν κεκτημένο δικαίωμα που κατοχυρωνόταν από την προτεραιότητα και από τη διάρκεια χρήσης αυτής της περιοχής, έχει αναδειχτεί και από άλλους ερευνητές (Carvalho & Pedrosa, 2004. Korpela, 2002).

Κλείνοντας αξίζει να επισημανθεί ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού, σε αυτές τις χωρικές συμπεριφορές των παιδιών. Έτσι, παρόλο που το παιδί προσεγγίζεται ως δρών υποκείμενο, ωστόσο στην πράξη, στο σχολικό περιβάλλον, φαίνεται ότι η χρήση του χώρου, είναι προκαθορισμένη από την/τον εκπαιδευτικό, που διαμορφώνει το χώρο της τάξης, συνήθως ερήμην των παιδιών, θέτει τους κανόνες λειτουργίας και χρήσης του, παρέχει ή όχι ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι και για δημιουργικές δράσεις. Φάνηκε λοιπόν στην έρευνά μας ότι οι κανόνες του παιχνιδιού των παιδιών μπορεί να απορρέουν από τις συλλογικές δομές και κανόνες του χώρου, αλλά στην πράξη τροποποιούνται από τις ατομικές ή/και ομαδικές ερμηνείες και ότι η χωρική συμπεριφορά τους, χαρακτηρίζεται από την ανάγκη οικοδόμησης προσωπικών χώρων στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους. Τέλος, ότι προτιμούν ως τέτοιους, χώρους πιο φιλικούς, όπου μπορούν να αφήσουν το στίγμα τους, την προσωπική τους ταυτότητα, με την έννοια της ανταποδοτικότητας, της αφοσίωσης, του μοιράσματος της εξουσίας. Άρα μέσα από αυτή την οπτική όχι μόνο το παιδί προσαρμόζεται στις δυνατότητες του χώρου, αλλά και ο χώρος ανταποκρίνεται στις προθέσεις του δρώντος ατόμου, προϋπόθεση απαραίτητη στη δημιουργία ενός <τόπου>.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η χωρική συμπεριφορά των παιδιών, στο πλαίσιο ελεύθερων δράσεων, όπου τους δίνεται η ελευθερία για παιχνίδι, δραστηριότητες, ανακάλυψης και μάθησης, καθώς και για κοινωνική αλληλεπίδραση, ωθεί τα παιδιά στη δημιουργία τόπων με συναισθηματικές συνδέσεις δεδομένου ότι η κάθε περιοχή παιχνιδιού αποκτά για το κάθε παιδί προσωπική αξία. Συνεπώς ένας παιδοκεντρικός σχεδιασμός χώρων για παιδιά θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτές τις χωρικές συμπεριφορές και να προβλέπει μια οργάνωση του χώρου που να ευνοεί την ελεύθερη χρήση του και την κοινωνική αλληλεπίδραση, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να δημιουργούν τόπους μάθησης, δηλαδή εφήμερα μικρο-περιβάλλοντα προσανατολισμένα σε μια διαδικασία μάθησης (Γερμανός, 2010).

Βιβλιογραφία

- Bachelard, G., 1982. *Η ποιητική του χώρου* (μτφ: Ε. Βέλτσου, Ι.Φατζηνικολή), Αθήνα: εκδ: Φατζηνικολή.
- Bass, M. H., & Weinstein, M. S. 1971. Early development of interpersonal distance in children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 3, 368-376.
- Benyon, D., 2014. *Spaces of Interaction, Places for Experience*. Morgan & Claypool Publishers.
- Canter, D., 1988. *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I., 2004. Territoriality and Social Construction of Space in Children’s Play. *Revista de Etologia*, 6 (1), 63-69.
- Chatterjee, S. 2005. Children’s Friendship with Place: A Conceptual Inquiry, *Children, Youth and Environments* 15(1), 1-26.
- Γερμανός, Δ. 1998. *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ., 2002. *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ., 2010. «Το μουσείο “πάει σχολείο”», στο Ει. Νάκου, & Μπ. Βέμν, (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 287-297.
- Doll, C. A., 1992. School Library Media Centers: The Human Environment. *School Library Media Quarterly*, 20 (4), 225-29.
- Ζάχος, Θ & Μνητούλη, Α., 2013. *Το αίσθημα του χώρου*, ΔΠΘ, Ξάνθη. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://issuu.com/theophilusmodernist/docs/teuxos_ektyrpsi_j [ανακτήθηκε 5/1/2015]
- Hall, E.T., 1971. *La Dimension cachée*, Paris, Éd. du Seuil,
- Hall, E.T., 1984. *Le Langage silencieux*, Seuil, Points Essais, ,
- Harris, B., Luginbuhl, J.E.R, & Fishbein, J.E., 1978. Density and Personal Space in a Field Setting. *Social Psychology*, 41, 350-354.
- Hill, M. & Tisdal, K. 1997. *Children and society*. London: Prentice Hall
- Jammer, M., 2011. *Έννοιες του χώρου. Η Ιστορία των Θεωριών του Χώρου στη Φυσική* (Πρόλογος Αλ. Αϊνστάιν- Μτφρ. Τζ. Λάζαρν & Θ. Χριστακόπουλος) E-Book. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.cup.gr/Previews/978-960-524-095-0-Preview.pdf> [Ανακτήθηκε στις 15/12/2014]
- Janz, B., 2005. Walls and Borders: The Range of Place. *City and Community*, 4(1), 87-94
- Καλεσοπούλου, Δ., 2014. «Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος» Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Korpela, K. 2002. Children’s Environment. Στο: Bechtel, R.B. & Churchman, A. (eds), *Handbook of Environmental Psychology*, New York: John Wiley and Sons, 363-373.
- McAndrew, F. T., 1993. *Environmental psychology*. Thomson Brooks/Cole.

Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), 2003. *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*; Τοπικά δ', Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α

Μπετσάκος, Β., 2008. «Αριστοτελική θεωρία του χώρου και αρχαίος θεατρικός χώρος». Ανακοίνωση στο Β' Συνέδριο «Ελληνικός Πολιτισμός». Αλεξανδρούπολη: Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://tinyurl.com/m9pzzuk> [Ανακτήθηκε στις 20/12/2014]

Neill, S. R. St. J. (1982). Experimental alterations in playroom layout and their effect on staff and child behavior. *Educational Psychology*, 2, 103-119.

Περντετζή, Χ., 2013. Διερευνήσεις της έννοιας της αντίληψης του χώρου. Ξάνθη: ΔΠΘ. Ανακτήθηκε από <http://issuu.com/greekarchitects/docs/68.13.06>

Prout, A., 2003. Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο Δ. Μακρυνιώτη, (επιμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Τοπικά δ'.

Sommer, R. (1969). *Personal space*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Σταυρίδης, Στ., 1990. *Η συμβολική σχέση με το χώρο*. Αθήνα: Κάλβος

Strube, M.J., & Werner, C.M., 1982. Interpersonal distance and personal space: A conceptual and methodological note. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, 163-70.

Strube, M.J., & Werner, C.M., 1984. Personal space claims as a function of interpersonal threat: The mediating role of need for control. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8, 195-209

Συγκολλίτου, Ε. 1997. *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thomson, S., 2005. 'Territorialising' the Primary School Playground: Deconstructing the Geography of Playtime. *Children's Geographies*, 3 (1), 63-78.

Χατζησάββα, Δ., 2009. «Η έννοια του τόπου στις αρχιτεκτονικές θεωρίες και πρακτικές: σχέσεις φιλοσοφίας και αρχιτεκτονικής στον 20ο αιώνα» Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (ΑΠΘ), Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27840#page/20/mode/2up> [ανακτήθηκε 20/12/2014]

Εκπαιδóτοποι: Διατυπώνοντας το δυναμικό χωρικό αποτύπωμα της ευχάριστης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κωνσταντίνος-Αλκέτας Ουγγρίνης και Μαριάνθη Λιάπη

Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών
Πολυτεχνείο Κρήτης
Ελλάδα

kouggrinis@isc.tuc.gr

mliapi@isc.tuc.gr

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει ένα ερευνητικό και σχεδιαστικό πλαίσιο για την επαναδιατύπωση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος στο σχολείο, εστιάζοντας στην αναδιαμόρφωσή τους με γνώμονα την ενίσχυση της σχολικής εμπειρίας και της μαθησιακής ικανότητας. Επικεντρώνεται στην αρχή της ενεργής και άμεσης υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το χώρο και τα αντικείμενα εξοπλισμού του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, το περιβάλλον δρα ως 'καταλύτης' που ενισχύει τους δεσμούς των παιδιών μεταξύ τους, με τους παιδαγωγούς και με την καθημερινή διαδικασία αγωγής, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, ευνοώντας την παρατήρηση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τελικά τη δημιουργία πολυτροπικών εμπειριών για την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης. Στο επίκεντρο της παρουσίασης αποκαλύπτεται μια λογική ευέλικτου σχεδιασμού με τεχνικές που επιδιώκουν να αναδείξουν τη συναρπαστική και διασκεδαστική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενστερνιζόμενη την προσέγγιση "μάθηση μέσα από το παιχνίδι." Οι "Εκπαιδóτοποι" που προκύπτουν αποτελούν χώρους οι οποίοι συμβάλλουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αναδεικνύοντας το χώρο ως "βοηθό-δάσκαλο", ενεργό συμμετέχων στην αγωγή των παιδιών και πολλαπλασιαστές δραστηριοτήτων και εμπειριών μάθησης. Παρουσιάζονται αντικείμενα, χωρικές διατάξεις και ευφυή χωρικά συστήματα που απευθύνονται τόσο στη δημιουργία εξοπλισμού βασικής τεχνολογίας, όσο και στη σύσταση διαδραστικών εγκαταστάσεων υψηλής τεχνολογίας που προωθούν πολυτροπικές μεθόδους μάθησης. Η παρουσίαση στοχεύει στην προώθηση μια γενικότερης τάσης για τον επαναπροσδιορισμό των σχολικών αιθουσών, της αυλής και των μεταβατικών χώρων σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και τη μετατροπή τους σε "Εκπαιδóτοπους" μέσα από μια διεπιστημονική θεώρηση που φέρνει κοντά με παιγνιώδη τρόπο την παιδαγωγική και την αρχιτεκτονική.

Λέξεις κλειδιά

Ευέλικτος σχεδιασμός; Σχολεία; Ενίσχυση εκπαιδευτικής διαδικασίας; Μάθηση μέσα από το παιχνίδι.

Educational pla(y)ces: Formulating the dynamic spatial imprint of the playful educational process.

Konstantinos-Alketas Oungrinis and Marianthi Liapi

School of Architectural Engineering
Technical University of Crete
Greece

kouggrinis@isc.tuc.gr

mliapi@isc.tuc.gr

Abstract

The main theme of this lecture is a research and design framework to reformulate indoor and outdoor educational environments through the scope of enhancing the learning ability of the children and affect their school experiences in beneficial ways. It argues that the spatial arrangement and accessories of the school environment should play an active role in supporting the educational process. Within this framework, the environment acts as a 'catalyst' that facilitates the connection of children with the learning goals, their teachers and their classmates. This facilitation is active in the interior as well as in the exterior school environment, enhancing the observation, interaction, communication and cooperation skills, that, ultimately, lead to the creation of multimodal experiences and augment the effective absorption and understanding of 'knowledge'. The presentation also focuses on adaptable and flexible design techniques that pursue the emergence of the exciting and entertaining aspect of education, based on the 'learning through play' process. The emerging *Educational Pla(y)ces* are spaces that participate in the enhancement of the educational process, providing environmental instigators that render space a «teaching assistant», which actively assists by providing multiple 'triggers' to improve activities and enrich the learning experience. Objects, spatial arrangements and spatial intelligent systems are presented to support the overall framework and address issues varying from covering the basic needs to implementing immersive hi-tech installations that in total advance multimodal learning methods. In a wider context, this lecture promotes a generalized trend to re-think and re-formulate the classroom, the schoolyard and the school's transitional spaces to *Educational Pla(y)ces*, through an interdisciplinary effort that *playfully* bridges education and architecture.

Keywords

Flexible design; Schools; Enhanced learning process; Learning through play.

1. Εισαγωγή

Η λέξη “σχολείο” έχει διπλό χαρακτήρα καθώς από τη μια μεριά παραπέμπει σε μια διαδικασία ενώ από την άλλη φέρνει στο νου ένα κτίριο. Σαν διαδικασία το σχολείο αποτελεί μια ακολουθία μέσα από την οποία ξετυλίγεται και αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό περιεχόμενο προς ‘μάθηση’. Η μάθηση δε ως έννοια τείνει να συσχετιστεί με την επιτυχημένη ‘παράδοση’ της γνώσης (πρακτική και πολιτιστική) στα παιδιά. Το σχολείο σαν κτίριο εμπεριέχει επίσης ένα δίπολο, το κτίριο-κέλυφος που στεγάζει τη διαδικασία και το κτίριο-σύμβολο, ισότιμο ιστορικά με το δημαρχείο και την εκκλησία, το οποίο αποτελεί κοινό, κεντρικό τόπο για την κοινότητα, γεμάτο μνήμες και εμπειρίες που συνδέουν μεταξύ τους πολλές γενιές.

Η βασική διαπίστωση που έρχεται σαν συνέχεια των παραπάνω παρατηρήσεων είναι ότι το σχολείο ‘διαδικασία’ και το σχολείο ‘τόπος’ δεν αναμειγνύονται. Μπορεί να συνυπάρχουν στο χώρο και στο χρόνο αλλά δεν υπάρχουν κατουσίαν διαντιδράσεις μεταξύ τους. Αυτή η έλλειψη συσχετισμών σταδιακά μετατρέπει το σχολείο σε ένα απλό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη χειρότερή της έκφανση η διαπίστωση αυτή κλίνει προς έναν αρνητικό συσχετισμό που σημειώνει το χώρο του σχολείου ως ένα τόπο χωρικού περιορισμού των παιδιών έως ότου ολοκληρωθεί χρονικά η διαδικασία. Η δυσοίωνη ταυτότητα του χώρου εκπαίδευσης μένει αμέτοχη στη δημιουργία εμπειριών, ενώ εντοπίζεται με τις αρνητικές της επιπτώσεις στην ευαισθησία και τη διαίσθηση των παιδιών (Wellhousen & Crowther, 2004). Οι επιπτώσεις στους δασκάλους είναι αντίστοιχα αποκαρδιωτικές καθώς αισθάνονται εγλωβισμένοι σε ένα περιβάλλον εργασίας με άκαμπτο εξοπλισμό και αδιάφορη αισθητική που έχουν συνολικά σαν αποτέλεσμα ένα μονότονο *modus operandi* (McGregor, 2003b).

Μέσα από την κατάχρηση της λογικής που υπαγορεύει την τυποποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο σχεδιασμός των δημόσιων σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα εκλαμβάνει τα υποκείμενα και τις δραστηριότητές τους ως νούμερα σε σταθερές διαστάσεις που παράγουν ανελαστικές χωρικές διατάξεις. Η μαζική αναπαραγωγή επιφανειών, όγκων και μονάδων εξοπλισμού για τη δημιουργία της τυπικής αίθουσας διδασκαλίας, του αδιάφορου εσωτερικού διαδρόμου καθώς και της εξωτερικής τσιμεντένιας αυλής, αναδεικνύουν τα λάθη της “copy-paste” πρακτικής που εφαρμόστηκε. Σύμφωνα με την εκτεταμένη έρευνα του Δημήτρη Γερμανού, η βασική σχεδιαστική λογική παραμένει η ίδια εδώ και δεκαετίες, χωρίς έλεγχο, χωρίς αμφισβήτηση και χωρίς ουσιαστική αναθεώρηση. Εντός των αιθουσών διδασκαλίας, τα βασικά χαρακτηριστικά και η διάταξη του εξοπλισμού παραμένουν ίδια από το 1894: θρανία δύο ατόμων σε παράλληλη τοποθέτηση με κατεύθυνση προς τον πίνακα και εξέχουσα έδρα για το διδάσκοντα, σε αρκετές περιπτώσεις επάνω σε βήθρο. Το χωρικό αποτέλεσμα είναι “μονολειτουργικό” καθώς ενισχύει αντιληπτικά και λειτουργικά τη δασκαλο-κεντρική προσέγγιση, μέσα από την οποία η πρωτοβουλία, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των παιδιών περιορίζονται σε τυποποιημένες ενέργειες (Γερμανός, 2003). Η αυλή διαχειρίζεται μια διαστρεβλωμένη ερμηνεία του όρου “εκτόνωση” με την απουσία της φύσης να είναι ‘εκκωφαντική’. Επιπρόσθετα, η έλλειψη χωρόσημων και πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου σταδιακά και αναπόφευκτα οδηγεί τα παιδιά σε μια στάση ‘αν-αισθησίας’ για τον περίγυρό τους (Greenman, 1988).

Οι διαπιστώσεις αυτές συνοψίζουν την υπάρχουσα κατάσταση και προσφέρουν έδαφος για διεπιστημονικές αναζητήσεις σχετικά με την επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στις διαδικασίες αγωγής των παιδιών.

2. Μια νέα αρχιτεκτονική προσέγγιση του εκπαιδευτικού χώρου από το Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων στο Πολυτεχνείο Κρήτης

Η πρόκληση της δημιουργίας ενός ‘ενεργού’ περιβάλλοντος που εναρμονίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία και εμπνέει παιδιά και δασκάλους είναι μεγάλη για την αρχιτεκτονική. Οποιαδήποτε νέα προσέγγιση στην έννοια “σχολείο” θα πρέπει να συγχωνεύει και να συγχρονίζει τα δύο πλαίσια μάθησης – τη διαδικασία και το περιβάλλον- και να δημιουργεί ένα σύνολο που είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων του. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να στοχεύει στην ποιότητα της στεγαζόμενης δραστηριότητας, στην ενεργή συνεισφορά του χώρου και στην πολυτροπική εμπειρία των ανθρώπων μέσα σε αυτόν, ικανοποιώντας μια σειρά από χαρακτηριστικά που ξεπερνάνε τις τυποποιημένες κατευθύνσεις της χωρικής εργονομίας. Τα χαρακτηριστικά

αυτά αφορούν κυρίως ποιοτικά στοιχεία που σχετίζονται με την έννοια της ιδανικής χρήσης του χώρου ανά δραστηριότητα και τις διακυμάνσεις που αυτή παρουσιάζει στο χρόνο και κάτω από διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις τρεις βασικές κατευθύνσεις σχεδιασμού που δημιουργήθηκαν και εξελίσσονται στο Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων του Πολυτεχνείου Κρήτης (TUC TIE Lab), οι οποίες εφαρμόζονται εκτός των άλλων και σε περιβάλλοντα μάθησης. Η ερευνητική ομάδα του εργαστηρίου αποτελείται από αρχιτέκτονες, προγραμματιστές, μηχανολόγους, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους και μελετάει τη δημιουργία ευέλικτων και ευπροσάρμοστων χώρων μέσα από μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Η πρώτη κατεύθυνση, της *χωρικής οικονομίας*, εστιάζει σε ζητήματα πρακτικής εφαρμογής και βέλτιστης απόδοσης ενός περιβάλλοντος μέσα στο χρόνο, η δεύτερη, της *ψυχοχωρικότητας*, εστιάζει σε ζητήματα βιωματικής εμπειρίας και η τρίτη, της *χωρικής ευφυΐας*, εστιάζει στην αναγνώριση λύσεων και την κατανόηση του βαθμού ενσωμάτωσης τεχνολογίας στο χώρο για τη βέλτιστη επίλυση και εφαρμογή με την επίτευξη του βαθμού προστιθέμενης σημασίας. Οι κατευθύνσεις αυτές δουλεύουν συμπληρωματικά ή μια με την άλλη, με στοιχεία τους να εμφανίζονται συνδυαστικά σε κάθε έργο του εργαστηρίου.

Η πρακτική κατεύθυνση της *χωρικής οικονομίας* ερευνά την ανάπτυξη τεχνικών και μεθόδων που αναγνωρίζουν, συλλέγουν και επεξεργάζονται στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με το βέλτιστο τρόπο *χρήσης του χώρου στο χρόνο*. Απαντάει κυρίως σε ζητήματα *εργονομίας* και *χρηστικότητας* εισάγοντας την έννοια του *χρόνου* ως βασικό παράγοντα βελτιστοποίησης των δύο αυτών ζητημάτων. Ο βασικός άξονας της χωρικής οικονομίας είναι η μελέτη, ανάλυση και αναγνώριση του *χωρικού αποτυπώματος* των δραστηριοτήτων του ανθρώπου, καθώς και η διαδοχή με την οποία αυτές λαμβάνουν χώρα. Τα βασικά πεδία έρευνας στην κατεύθυνση αυτή είναι:

- *Σχεδιασμός βάσει δραστηριότητας*. Σε αυτό το πεδίο αναγνωρίζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα μέσα στο περιβάλλον που μελετάται και αναλύονται οι υλικές και άυλες χωρικές παράμετροι με τις οποίες συνδέεται. Η επεξεργασία των δεδομένων αυτών διαμορφώνει το κατάλληλο εύρος τιμών.

- *Χωρική εργονομία*. Σε αυτό το πεδίο αναγνωρίζονται οι χωρικές ανάγκες κάθε δραστηριότητας σε σχέση με το ανθρώπινο σώμα, τις χωρικές ποιότητες καθώς και τις σχεδιαστικές επιλογές που υπάρχουν διαθέσιμες ώστε να δημιουργηθεί ένα χώρος που μεταβάλλεται, που προσαρμόζει, δηλαδή, τα στοιχεία του για να βοηθήσει και να ενισχύσει τη δραστηριότητα. Η επίτευξη αυτού του στόχου έχει ως υπόβαθρο τη συστηματική έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί επάνω στη μεταβαλλόμενη αρχιτεκτονική και χρησιμοποιεί ένα σύστημα ταξινόμησης δώδεκα κατηγοριών τεχνικής εφαρμογής (γραμμικά κινητά στοιχεία, άκαμπτα, ευέλικτα, μεμβράνες, ψαλίδια, στοιχεία που επιτρέπουν την κύλιση -γραμμική ή αξονική-, στοιχεία που φωλιάζουν όταν δεν χρησιμοποιούνται, συστήματα ράβδων καλωδίων, πνευματικά κελύφη καθώς και αεροπνευματικούς μύες) (Ουγγρίνης, 2012). Ανάλογα με τις τεχνικές δυνατότητες, τις ανάγκες της χρήσης και το κόστος εφαρμογής επιλέγεται η κατάλληλη κατηγορία.

- *Χρονικά εξαρτημένη κτιριολογία*. Στην κατηγορία της χωρικής οικονομίας είναι πολύ σημαντική η δημιουργία ενός Δυναμικού Κτιριολογικού Προγράμματος - Dynamic Building Program (Ounggrinis, Kokkalis, 2013). Πρόκειται για μια εφαρμογή που αναπτύσσεται στο εργαστήριο και η οποία εισάγει το στοιχείο του χρόνου στο σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της λειτουργίας του χώρου, με την ανθρώπινη δραστηριότητα να είναι το βασικό συστατικό. Μέσα από αυτήν την εφαρμογή μπορούν να καταγραφούν οι αλλαγές στη χρήση του χώρου, μέσα στο χρόνο, μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, καταλήγοντας στις προδιαγραφές του χώρου που ακολουθούν, που προσαρμόζονται δηλαδή, στην ανθρώπινη δραστηριότητα με τον αποδοτικότερο τρόπο.

Η βιωματική διάσταση του χώρου είναι ίσως η σημαντικότερη, ως η κυριότερα ανθρωποκεντρική, αλλά παραδόξως είναι και η πιο παραμελημένη. Επιπλέον, όταν λαμβάνεται υπόψη γίνεται εμπειρικά, χωρίς κάποια συγκεκριμένη διεπιστημονική βάση, με αμφίβολα αποτελέσματα. Στο TUC TIE Lab οι επιρροές και οι εκφάνσεις της *ψυχοχωρικότητας* στην αρχιτεκτονική πρακτική διερευνώνται μεθοδικά μέσα από το αποκαλούμενο *ψυχοχωρικό αποτύπωμα*, δηλαδή την άμεση και έμμεση επιρροή του χώρου στην ανθρώπινη διάθεση, συναισθηματική κατάσταση και ψυχολογία (Liarí, Linaarakí, Vorađaki, 2012). Σε αυτόν το κλάδο της έρευνας γεφυρώνεται η απόσταση μεταξύ του σχεδιασμού του μετρικού χώρου και του βιωματικού ή εμπειρικού, αναζητώντας τα χωρικά εκείνα

στοιχεία που δύνανται να δημιουργήσουν έντονες βιωματικές προδιαθέσεις και κατά συνέπεια να ενισχύσουν ιδιαίτερα την επικουρική δράση του χώρου στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Τα βασικά πεδία αυτής της ερευνητικής κατεύθυνσης είναι:

- *Ψυχο-χωρική εμπειρία*. Είναι μια πάρα πολύ ειδική κατεύθυνση μέσα από την οποία μελετάται η σχέση του χώρου με την ανθρώπινη ψυχολογία και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο οι χωρικές ποιότητες επηρεάζουν τις αισθήσεις και κατ' επέκταση τα συναισθήματα και την ανθρώπινη δράση. Η έρευνα γίνεται σε συνεργασία με το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

- *Βιωματική εργονομία*. Στο πεδίο αυτό αναπτύσσεται μια μεθοδολογία μέσα από την οποία μπορούν να κατανοηθούν και να ποσοτικοποιηθούν τα χαρακτηριστικά της βιωματικής εργονομίας ενός χώρου που φιλοξενεί ανθρώπινες δραστηριότητες. Διερευνάται η σχέση του αρχιτεκτονικού, μετρικού χώρου με την υποκειμενική εκδοχή του σαν τόπος εμπειρίας. Η χωρική εργονομία διατυπώνει τα ασφαλή και άνετα όρια μέσα στα οποία μπορεί να λάβει χώρα μια λειτουργία, ενώ η βιωματική εργονομία διατυπώνει τις αντιληπτικές και ψυχολογικές διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στα πλαίσια της λειτουργίας του χώρου.

- *Ιεράρχηση περιβαλλοντικής πληροφορίας*. Πρόκειται για μια τεχνική που κατανέμει τα χωρικά στοιχεία και τα χωρικά σημεία αναφοράς στο περιβάλλον έρευνας σε έξι επίπεδα ανάλογα με τη σημασία τους στην ανθρώπινη αντίληψη. Ως αφετηρία λαμβάνεται το επίπεδο που προσέχει κυρίως ο άνθρωπος, με το τελευταίο στη σειρά να προσφέρει στη συνολική αίσθηση, στο *ambience* δηλαδή, του χώρου (Oungrinis et al, 2014).

Η *χωρική ευφυΐα* στην τρίτη κατεύθυνση προβλέπει το βαθμό ενσωμάτωσης τεχνολογίας στο περιβάλλον έρευνας, στα πλαίσια μιας διαδικασίας εξεύρεσης βέλτιστης λύσης που ευνοεί την ανθρώπινη δραστηριότητα, παρά σαν υποχρεωτική χρήση τεχνολογίας. Μέσα από ένα μοντέλο ήπιας επέμβασης που μειώνει το αίσθημα του ανοίκειου και της εισβολής, αναγνωρίζεται ο απαιτούμενος βαθμός περιπλοκότητας (από την περίπλοκη απλότητα προς την απλή περιπλοκότητα) και κατά συνέπεια ο βαθμός ενσωμάτωσης της τεχνολογίας. Το συγκεκριμένο σχεδιαστικό πλαίσιο φέρει την ονομασία *senspronsive design* και κινείται στην επιστημονική περιοχή της Ambient Intelligence (Περιρρέουσας Νοημοσύνης) (Oungrinis & Liari, 2014). Χωρίζεται στο σύστημα της κατανόησης και στο σύστημα της διακριτικής αντίδρασης, περιγράφοντας έναν τεχνολογικά επαυξημένο χώρο με εν-συναίσθηση. Βασίζεται σε ένα συνδυασμό άδηλων και έκδηλων αλλαγών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα ανάλογα, με σεβασμό στην κατάσταση που αναγνωρίζεται (και όχι σαν απλή ανταπόκριση). Να σημειωθεί ότι μια ευφυής σχεδιαστικά λύση μπορεί να μην έχει ενσωματωμένη τεχνολογία, καθώς έχει καταφέρει να απαντήσει σε όλα τα θέματα με αναλογικό τρόπο, μειώνοντας τις άσκοπες ενεργειακές ανάγκες αλλά και τη συντήρηση.

Οι κατευθύνσεις αυτές στο σύνολό τους διαμορφώνουν το πλαίσιο έρευνας και δράσης του TUC TIE Lab σε όλα τα πεδία έρευνας. Συγκεκριμένα γύρω από τη *δημιουργία τόπων για εμπειρίες μάθησης*, έρχονται να εμπλουτίσουν τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ενημερώνοντάς τον με τις συνθήκες και τα σχεδιαστικά ζητούμενα που ακολουθούν:

1. Η κάθε δραστηριότητα δεν είναι μια απόλυτα ομοιογενής και απaráλλαχτη διαδικασία. Εμφανίζει διακυμάνσεις στην περίοδο του χρόνου που λαμβάνει χώρα οι οποίες σημαίνουν και μεταβολές στις ιδανικές συνθήκες του χώρου που τη φιλοξενεί. Η αναγνώριση αυτών των διακυμάνσεων και των χαρακτηριστικών τους αποτελεί ένα θεμελιακό ζητούμενο που οδηγεί με τη σειρά του στην αναγνώριση των πλέον κατάλληλων επιλύσεων.
2. Η κάθε κατάσταση που προκύπτει από τη μεταβολή στη φύση της τέλεσης της δραστηριότητας έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι για κάθε κατάσταση πρέπει να αναζητηθούν τα ιδανικά χαρακτηριστικά και να καταγραφούν ξεχωριστά για κάθε περίπτωση. Με αυτόν τον τρόπο καταγράφεται η χρήση του χώρου στο χρόνο.
3. Τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στη 2η συνθήκη διαχωρίζονται σε ποσοτικά, που αφορούν μεγέθη και αποστάσεις με κυρίως εργονομικό ενδιαφέρον, και ποιοτικά, που αφορούν περιβαλλοντικές συνθήκες με επιρροή στην 'αίσθηση' του χώρου. Η καταγραφή τους αποτυπώνει τόσο τη χρησιμότητα του χώρου όσο και την εμπειρία των ανθρώπων σε αυτόν.

4. Η διάθεση των ανθρώπων, σε συνάρτηση με την 'αίσθηση' του χώρου, έχει έντονη επίδραση στη συμπεριφορά τους. Η διάκριση των επιδράσεων αυτών μπορεί να βοηθήσει στη διαδικασία σχεδιασμού ώστε να ενισχυθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του χώρου προς όφελος της δραστηριότητας.

5. Η συγκέντρωση όλων αυτών των στοιχείων επιτρέπει την τέλεση μιας σχεδιαστικής διαδικασίας πιο πλούσιας και πιο 'εύστοχης', η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος παραμέτρων και, προκειμένου να ικανοποιηθεί πλήρως με τις βέλτιστες λύσεις, προβλέπει 'ευέλικτες' και 'διαδραστικές' χωρικές διατάξεις, εισάγοντας την 'ευφυΐα' στο σχεδιασμό μέσα από πλουσιότερα ζητούμενα.

Η προσέγγιση αυτή δημιουργεί ένα ευέλικτο και κατά συνέπεια πιο ενδιαφέρον και πιο ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εισάγονται συμμετοχικές διαδικασίες που φέρνουν κοντά τους δασκάλους με τους μαθητές τους, οι οποίοι αρχίζουν να οικειοποιούνται με μεγαλύτερη ευκολία το χώρο του σχολείου. Επιπρόσθετα, εισάγονται νέα χωρικά στοιχεία και αντικείμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία που:

- ο αυξάνουν τα 'μέσα μάθησης' (learning mediums)
- ο ενισχύουν την πολυτροπική μάθηση
- ο ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση
- ο εισάγουν τη διαδικασία "μάθηση μέσα από το παιχνίδι"
- ο ενισχύουν τις εμπειρίες μάθησης
- ο ενισχύουν την παραγωγή πολιτισμού μέσα σε μια κοινότητα
- ο βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (anti-bullying)
- ο ενδυναμώνουν το ρόλο των παιδιών τόσο στις διαδικασίες αγωγής όσο και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικότερα.

3. Εκπαιδότης: Έρευνα πεδίου και εφαρμογές

Εκπαιδότης: μια λέξη που φέρει ταυτόχρονα τις έννοιες *εκπαίδευση -παιδί -παιδότης -τόπος*. Ο στόχος του ευρύτερου προγράμματος στο οποίο εντάσσεται η πρόταση των "Εκπαιδότης" είναι η ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με περιβαλλοντικά ερεθίσματα και η ενεργή συμμετοχή του χώρου στην αγωγή των παιδιών, πολλαπλασιάζοντας τις δραστηριότητες και τις εμπειρίες μάθησής τους. Οι προτεινόμενοι "Εκπαιδότης" δημιουργούν τις χωρικές προϋποθέσεις για τη σταδιακή μετάβαση σε μια παιδο-κεντρική προσέγγιση που ενισχύει την εξοικείωση των μαθητών μεταξύ τους, με τους δασκάλους τους, με τις καθημερινές δράσεις αγωγής και με το σχολικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στη "μάθηση μέσα από το παιχνίδι." Σε αυτό το πλαίσιο, οι "Εκπαιδότης" έρχονται να αποδεσμεύσουν το παιδί από το βάρος που φέρει το σχολείο ως 'καθήκον' και να εγγυηθούν μια εκπαιδευτική πορεία διευρυμένη με τη δραστηριότητα στην οποία κάθε παιδί έχει εντρυφήσει, το παιχνίδι.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχει πάντα ένας μαθησιακός στόχος. Αυτός μπορεί να αφορά γνωστικά αντικείμενα (όπως θέματα μαθηματικών) αλλά δεν περιορίζεται σε αυτά. Λαμβάνει τη διευρυμένη έννοια της μάθησης ως αφετηρία, που περιλαμβάνει και κοινωνικά/συμπεριφορικά ζητήματα, περιβαλλοντικά, οντολογικά και γενικά οποιαδήποτε πληροφορία πρέπει να περάσει από το στάδιο της ενημέρωσης και της γνώσης σε αυτό της κατάκτησης (δηλαδή της ικανότητας χειρισμού και μετασχηματισμού) της.

Ο προσδιορισμός ενός μαθησιακού στόχου επιτρέπει την επιλογή μιας διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθεί. Στη δική μας προσέγγιση, η διαδικασία αυτή είναι το παιχνίδι. Όχι, όμως, με την υποβαθμισμένη έννοια του «περνάω το χρόνο μου μη παραγωγικά», μια ευρύτατα διαδεδομένη παραπλάνηση. Το παιχνίδι είναι μια πολύ συγκεκριμένη διαδικασία με στάδια, με ύπαρξη συγκεκριμένων ορόσημων, με συγκεκριμένες νοητικές και φυσικές απαιτήσεις που έχουν ως στόχο την επίλυση ή την επίτευξη μιας συνθήκης. Το παιχνίδι είναι η μόνη διαδικασία που έχει επινοήσει ο άνθρωπος για να τον βοηθάει να διαχειρίζεται το άγνωστο (Bekoff, 2011). Το παιχνίδι είναι η μόνη ανθρώπινη δραστηριότητα που μπορεί να επιτύχει ικανή εμπύθιση ώστε να ενεργοποιηθούν πλήρως οι μηχανισμοί του projected self, και μπορεί να επιτύχει το μεγαλύτερο βαθμό συγκέντρωσης, ενώ διατηρεί τον ενθουσιασμό και αντιστέκεται στην αδιαφορία λόγω επαναληψιμότητας (Brown, 2009).

Ο καθορισμός της διαδικασίας παιχνιδιού καθορίζει αυτόματα και μια σειρά συνθηκών που επιτρέπουν, σαν βάση, και ενισχύουν, σαν επιθυμία, τη διεξαγωγή του. Από αυτές τις συνθήκες κάποιες αφορούν τη χωρική διάσταση και οφείλουν να φέρουν χαρακτηριστικά που ικανοποιούν είτε λειτουργικούς λόγους, όπως στήριξη, όρια, κλπ, είτε ποιοτικούς, όπως τη δημιουργία 'ατμόσφαιρας', το φιλτράρισμα της θέασης, την αίσθηση του μεγέθους, της κλίμακας, κ.ά. Η αναγνώριση των χαρακτηριστικών αυτών οδηγεί στην επιλογή στοιχείων τα οποία είναι σταθερά ή κινητά και χρησιμοποιούνται για να ικανοποιήσουν τις παραπάνω προδιαγραφές. Το σύνολο αυτών των στοιχείων ξεκινάει τη διαδικασία σύστασης ενός τόπου.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η μετάβαση από τον χώρο στον τόπο, απαιτούνται δύο ακόμη συνθήκες, μέσα από τη δικιά μας οπτική, η κοινωνικο-συναισθηματική σύνδεση και η δυνατότητα επέμβασης και μετασχηματισμού. Τα δύο αυτά στοιχεία, επιτυγχάνονται με τη διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού. Η συμμετοχή οφείλει να είναι διευρυμένη ώστε να δημιουργήσει ένα ισχυρό πλέγμα σχέσεων που θα ενδυναμώσει την έννοια του τόπου. Σε αυτήν λόγο έχουν οι δάσκαλοι και τα παιδιά, αλλά και οι γονείς.

Μέσα από τη διαδικασία της συμμετοχής προκύπτουν τα ακόλουθα οφέλη:

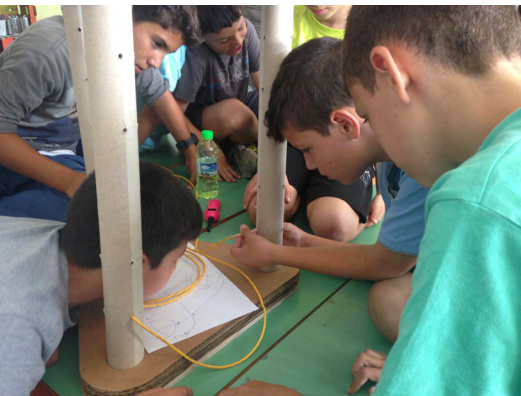
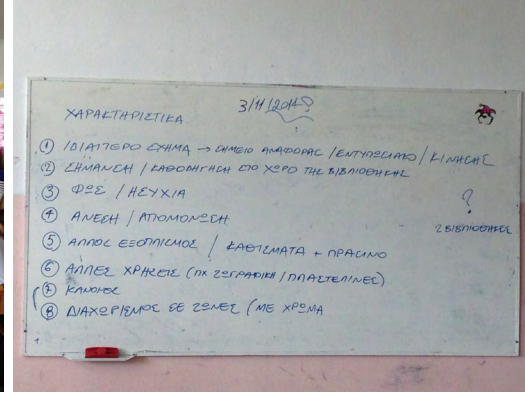
- Οι δάσκαλοι έχουν την άνεση και την επιθυμία να χρησιμοποιήσουν τις νέες δυνατότητες του χώρου γιατί συνέβαλαν ουσιαστικά στην ανάπτυξη και εφαρμογή του. Επίσης νοιώθουν πως επηρεάζουν μεγαλύτερο μέρος του χώρου και αισθάνονται πιο οικεία ως προς αυτόν.
- Τα παιδιά ικανοποιούνται ψυχικά με τη διαδικασία, ανεβαίνει η σημασιολογική τους υπόσταση στο σχολείο, ενεργοποιούνται περισσότερο, προσέχουν περισσότερο, αυξάνουν το αίσθημα οικειοποίησης και προστασίας, μειώνοντας έτσι και τον βανδαλισμό του σχολικού χώρου, ένα ακανθώδες ζήτημα.
- Οι γονείς συνδέονται περισσότερο με το σχολείο και τη ζωή των παιδιών τους σε αυτό καθώς επίσης ενισχύονται οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί δεσμοί με τον έμπυχο και άψυχο δυναμικό της περιοχής/γειτονιάς.

3.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο 13ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων (Αμπεριά)

Το 13ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων στην Αμπεριά αποτελεί άξονα στις ερευνητικές προσπάθειες του εργαστηρίου τα τελευταία χρόνια και σε πολλές περιπτώσεις συνιστούσε τον πιλοτικό «χώρο» για νέες μεθοδολογίες. Στη βάση της προσέγγισης βρίσκεται η επαφή με τους εκπαιδευτικούς μέσα από την οποία επιτυγχάνονται παράλληλα πολλοί στόχοι που εγγυώνται τη χρήση και ενσωμάτωση των περιβαλλοντικών στοιχείων στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο έκδηλοι στόχοι είναι η οικειοποίηση του περιβάλλοντος, η δυνατότητα χειρισμού και μεταβολής, η αίσθηση κτήσης και προστασίας, καθώς και η ευκολία ένταξης στην πρακτική διδασκαλία. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία βοηθάει επίσης σημαντικά στην αναγνώριση των σημαντικότερων χωρικών στοιχείων που θα έχουν τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στη διδασκαλία, ένα κρίσιμο στάδιο της μεθοδολογίας όταν υπάρχει τρομερή έλλειψη πόρων για την επίτευξη των παρεμβάσεων.

Στο συγκεκριμένο σχολείο, δόθηκε ιδιαίτερο βάρος και στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία, σε ιδιαίτερο βάθος, δηλαδή από το στάδιο της ανάλυσης και μέχρι την κατασκευή. Η σημασία της συμμετοχικής διαδικασίας φάνηκε στην εξέλιξη των projects καθώς παρατηρήθηκαν ισχυρές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, πέρα από τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η ενδυνάμωση των παιδιών έγινε έκδηλη μέσα από μια ενισχυμένη συνεργατικότητα καθώς και από την εκ νέου δημιουργία δεσμών τόσο μεταξύ τους όσο και με το σχολικό χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σύσκεψη των μαθητών της έκτης τάξης με θέμα την "κληρονόμηση" των κατασκευών τους στην πέμπτη, γεγονός που φανερώνει την αξία των επεμβάσεων για τα ίδια τα παιδιά.

Θα αναφερθούν τρεις βασικές παρεμβάσεις στο σχολείο, που είναι χαρακτηριστικές της μεθοδολογίας και αφορούν επεμβάσεις στην αίθουσα, στους χώρους μετάβασης και στην αυλή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, επιλέχθηκε, σε συμφωνία με το σχολείο, η οικονομική λογική του recycling και της επανάχρησης υλικών στα οποία έχουν άμεσα πρόσβαση τα παιδιά ώστε να έχουν την άνεση να επισκευάζουν και μόνα τους τις κατασκευές στο μέλλον αν χρειαστεί.



Εικόνα 1.

Στιγμιότυπα από τα στάδια συμμετοχικού σχεδιασμού και κατασκευής της βιβλιοθήκης.

Η πρώτη παρέμβαση που παρουσιάζουμε έγινε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας της έκτης τάξης η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα τυπικής ελληνικής αίθουσας με έλλειψη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και απουσία χαρακτήρα. Ο μαθησιακός στόχος που τέθηκε από τη δασκάλα ήταν η βιβλιοφιλία και η παιγνιώδης διαδικασία μέσα από την οποία θεωρήθηκε ότι αυτή θα ενισχυθεί ήταν η θεατρικότητα. Σε πρώτο στάδιο, η ομάδα των αρχιτεκτόνων παρουσίασε μια διάλεξη στην τάξη με θέμα την εύκολη και έξυπνη επανάχρηση καθημερινών αντικειμένων, στο τέλος της οποίας τα παιδιά αποφάσισαν ότι θέλουν να κατασκευάσουν για την τάξη τους μια βιβλιοθήκη. Αφού τέθηκαν ομαδικά οι βασικές παράμετροι για το επιθυμητό 'ευέλικτο' περιβάλλον, ξεκίνησε η συμμετοχική διαδικασία με το σύνολο των παιδιών του τμήματος. Στη διαδικασία καταγράφκαν οι επιθυμίες και η «εικόνα» τους για τη χρήση της βιβλιοθήκης, για το πώς αυτή θα επηρέαζε τη διάταξη της τάξης καθώς και για το πώς θα εξελισσόταν η «αφήγηση» της ανάγνωσης βιβλίων. Η έννοια του «σκηνικού» εξελίχθηκε ως την ύπαρξη 'τόπων' μέσα στην αίθουσα γύρω από τους οποίους τα παιδιά διαβάζουν και ανταλλάσσουν βιβλία.

Η ομάδα των αρχιτεκτόνων συνέλεξε όλα αυτά τα στοιχεία και στη συνέχεια σχεδίασε ένα σύστημα μικρών επίπλων, τα οποία φυλάσσουν τα βιβλία, μπορούν να ενωθούν μεταξύ τους ώστε να δημιουργούν διαχωριστικά και επιτρέπουν στα παιδιά να τα χρησιμοποιούν σε διάφορες στάσεις τους σώματός τους. Ο σχεδιασμός εξελίχθηκε μέσα από τις συνεχιζόμενες συζητήσεις με τα παιδιά και τη δασκάλα. Η μετάφραση των επιθυμιών των παιδιών σε σχεδιαστικές επιλογές, είναι ίσως το πιο ευαίσθητο στάδιο στη διαδικασία, καθώς πρέπει να περιλαμβάνει τόσο χρηστικά όσο και αισθητικά χαρακτηριστικά που έχουν δηλωθεί, με την ταυτόχρονη διατήρηση ενός υψηλού σχεδιαστικού επιπέδου. Αυτή η ισορροπία είναι κρίσιμη για τη διατήρηση του ενθουσιασμού των παιδιών σε συνδυασμό με την ουσιαστική επίλυση των ζητημάτων που τίθενται. Η συμμετοχή στη διαδικασία κατασκευής, και ακόμη σημαντικότερα, η κατανόηση της κατασκευής λογικής, βοήθησε τα παιδιά να αδράξουν τη νοοτροπία του «φτιάχνω», στο εύρος των δυνατοτήτων τους, και να την επεκτείνουν στη δημιουργική επέμβαση στο περιβάλλον τους γενικότερα (Εικόνα 1).

Η δεύτερη παρέμβαση αφορά την κατασκευή ενός διαχωριστικού μεγαλύτερης κλίμακας στους μεταβατικούς χώρους του σχολείου. Οι διάδρομοι και οι χώροι εκτόνωσης στο τυποποιημένο ελληνικό σχολείο στερούνται οποιασδήποτε διαμόρφωσης, πέραν ενός ανοικτού χώρου, και δεν δίνουν 'γωνιές' που μπορούν τα παιδιά να οικειοποιηθούν και να ταιριάξουν στις ανάγκες τους. Με βάσει την ανάγκη ικανοποίησης αυτής της συνθήκης αλλά και της επιθυμίας να υπάρξει ένα διαχωριστικό φίλτρο που επιτρέπει τη δημιουργικότερη χρήση του χώρου καθώς και διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας, μορφοποιήθηκε το σχεδιαστικό πρόγραμμα. Οι παράμετροι τέθηκαν κυρίως για την κάλυψη της βασικής ανάγκης, αλλά επεκτάθηκαν και μέσα από τη 'ματιά' δασκάλων και παιδιών: "Το διαχωριστικό πρέπει να χρησιμοποιείται σαν 'φωλιά', να ξέρεις ότι κάποιος είναι μέσα σε αυτήν, αλλά όχι ποιος συγκεκριμένα". Η διαδικασία παιχνιδιού εντάχθηκε στο project μέσα από την έννοια της οπτικής παραμόρφωσης, των ηχητικών επεμβάσεων και της οπτικής σύνθεσης.

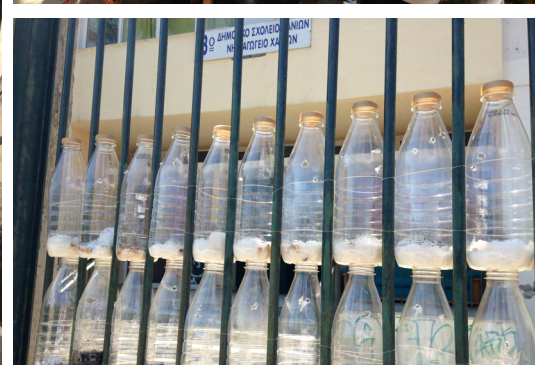
Στην κατασκευή χρησιμοποιήθηκαν 129 πλαστικές φιάλες νερού των 10 λίτρων, 50 από τις οποίες ήταν χορηγία της εταιρίας Σαμαριά, ενώ οι υπόλοιπες συγκεντρώθηκαν από τους γονείς των παιδιών. Για τη σύνθεση και κατασκευή της παρέμβασης, η οποία έπρεπε να καλύψει αρκετά μεγάλη επιφάνεια, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικά εργαλεία σχεδιασμού ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη αισθητικά επίλυση με τη βέλτιστη στατική λειτουργία. Χωρικά διαμορφώθηκε ένας 'τόπος' με δυο περιοχές που χωρίζονται από μια διπλής όψης δι-επιφάνεια, η οποία έχει διαφορετική χρήση, όψη και υφή σε κάθε της πλευρά. Στο τελικό αποτέλεσμα δίνεται η δυνατότητα τοποθέτησης πρόσθετων αντικειμένων, επιτρέποντας πολλαπλές εναλλασσόμενες μορφολογίες, οπτικές μεταβολές και χρηστικά σενάρια.

Το διαχωριστικό συναρμολογήθηκε σε συνεργασία με παιδιά πολλών τάξεων. Είναι μια κυρτή επιφάνεια από φιάλες, συνδεδεμένη με λωρίδες χαρτονιού και πετονιά για τη διατήρηση της θέσης και της συνολικής γεωμετρίας. Οι φιάλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν δοχεία, επιτρέποντας τους μαθητές να βάζουν διάφορα υλικά μέσα, σαν αυτοσχέδια κρουστά, παράγοντας ήχους και «μουσική», και τέλος σαν σκηνή θεάτρου, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα και την κοινωνικότητα των μαθητών στους συλλογικούς μεταβατικούς χώρους. Η φωτοπερατότητα του διαφανούς πλαστικού σε συνδυασμό την παράθλαση του φωτός, λόγω της γεωμετρίας της φιάλης που εμποδίζει τη θέαση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, επιτρέπει την απόκρυψη εν μέσω θέας, και επιπλέον δημιουργεί παιχνίδια σκιών, σε μια 'φιλτραρισμένη' επικοινωνία των παιδιών στις διαφορετικές περιοχές του αναδυόμενου τόπου (Εικόνα 2).



Εικόνα 2.

Στιγμιότυπα από τα στάδια συμμετοχικού σχεδιασμού και κατασκευής του διαχωριστικού στους μεταβατικούς χώρους του σχολείου.



Εικόνα 3.

Ο φράχτης του σχολείου ως 'ζωντανό' στοιχείο οικολογικής ενεργοποίησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών.

Η τρίτη παρέμβαση έλαβε χώρα στην αυλή του σχολείου και αφορούσε τον μετασχηματισμό του υλικού «ορίου» του σχολείου, του φράχτη. Ο φράχτης αποτελεί ένα όριο με αρνητικό πρόσημο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο μοιάζει να λειτουργεί περισσότερο σαν εγκλεισμός παρά σαν φύλαξη. Η υποβάθμιση της «σκληρότητας» που απονέμει με την ταυτόχρονη αναβάθμιση της επικοινωνιακής του διάστασης, ενέπνευσε το project της μετατροπής του σε σύμβολο οικολογικής ενεργοποίησης, μαθητικής έκφρασης και αισθητικής βελτίωσης της αυλής. Μέσα από συζητήσεις με δασκάλους και παιδιά, οι τρεις στόχοι που τέθηκαν μπορούσαν να ικανοποιηθούν μέσα από την ένταξη φύτευσης στα κάγκελα του φράχτη. Η ενσωμάτωση μικρών πλαστικών μπουκαλιών στα κενά του κιγκλιδώματος επιτρέπει στα παιδιά να μεγαλώσουν τα δικά τους φυτά στο «υιοθετημένο» θερμοκήπιό τους. Η παράθεση των μπουκαλιών δημιουργεί μια σύνθεση όπου διαφορετικά οπτικά ερεθίσματα, χρώματα και υφές, συνθέτουν μια 'ζωντανή' και αισθητικά βελτιωμένη εικόνα του σχολικού χώρου. Αυτή η «βιτρίνα», ως η επικοινωνιακή επιφάνεια του σχολείου με το δημόσιο χώρο, προωθεί και το ζητούμενο μήνυμα της οικολογικής ενεργοποίησης. Μια μεγάλη επιφάνεια θυμίζει τη σημασία του σεβασμού στη φύση και την ισορροπημένη χρήση της από τον άνθρωπο.

Η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης έγινε σαν δρώμενο σε επαναλήψεις. Τα παιδιά μάζεψαν διαφανή μπουκάλια, τα γέμισαν με χώμα, φύτεψαν λουλούδια και όσπρια της επιλογής τους και στη συνέχεια αυτά στηρίχθηκαν στα κιγκλιδώματα του φράχτη. Η σύνθεση των μπουκαλιών στον 'καμβά' έγινε με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ένα σημαντικό στοιχείο της παρέμβασης αυτής είναι και ο χρόνος. Τα παιδιά έπρεπε να φροντίζουν τα «υιοθετημένα» τους φυτά, αν ήθελαν να διατηρηθούν στη ζωή, καθώς επίσης ήταν υπεύθυνα για τον εμπλουτισμό της σύνθεσης και την επέκτασή της σε όλες τις πλευρές του σχολείου. Η σημασία αυτού του project ανεβαίνει όταν συνυπολογιστεί η κραυγαλέα απουσία πρασίνου από την ελληνική σχολική αυλή (Εικόνα 3).

Από το σύνολο των παρεμβάσεων στο 13ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων, συγκεντρώθηκαν σημαντικά συμπεράσματα ως προς την επιρροή του περιβάλλοντος στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η επιρροή στη διαμόρφωση τους περιβάλλοντος αυτού από τους μαθητές. Επιγραμματικά τα αποτελέσματα αυτά συγκεντρώνονται στα παρακάτω σημεία:

- ο Βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας σε συγκεκριμένα θέματα μέσα από χωρικά στοιχεία-καταλύτες
- ο Βελτίωση της διάθεσης του δασκάλου
- ο Βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών
- ο Ενεργοποίηση των μαθητών
- ο Οικειοποίηση του χώρου
- ο Προστασία του χώρου από τους μαθητές
- ο Διαδικασία «κληρονομιάς» του χώρου και παρακαταθήκης
- ο Διάθεση για συνέχεια και ανάπτυξη πρωτοβουλίας
- ο Συμμετοχή γονιών στη συλλογική διαδικασία.

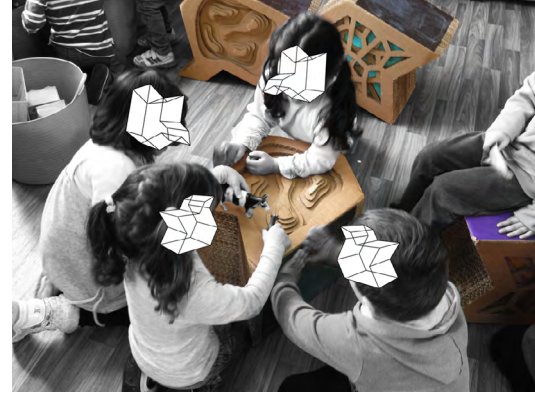
3.2 Many Happy re-Turns

Η μελέτη της χρήσης του χώρου στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, σε συνδυασμό με την υποστήριξη των κρίσιμων σταδίων στην ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-7, οδήγησαν στο σχεδιασμό ενός συστήματος εκπαιδευτικού εξοπλισμού με πολυτροπική συμπεριφορά. Η μελέτη που αφορούσε το συγκεκριμένο πεδίο εξέτασε ποικίλους τρόπους διδασκαλίας εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας, τη λογική χρήσης χώρου σε γωνιές, τη «βίαιη» μετάβαση από το περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο δημοτικό, καθώς και το υπάρχον εκπαιδευτικό αλλά και υλικοτεχνικό πλαίσιο. Η λογική σχεδιασμού προσπάθησε να απαντήσει σε όλα αυτά τα ζητούμενα, από τη μικρή κλίμακα (ατομική) στη μεγαλύτερη (της αίθουσας συνολικά). Σε αυτό το πλαίσιο προτιμήθηκε μια επίλυση που βασιζόταν σε μονάδες που λειτουργούν αυτόνομα, εξυπηρετώντας τις ανάγκες των παιδιών σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε συνδυασμό, πολλαπλασιάζοντας τις χρήσεις και τις εκφράσεις του χώρου, ώστε να υποστηρίζεται ένα ευέλικτο διδακτικό πρόγραμμα.

Η ανάπτυξη του πολυμορφικού αντικειμένου Many Happy re-Turns πέρασε μέσα από το στάδιο συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και από την άμεση παρατήρηση των διαδικασιών μάθησης, αλλά δεν σχεδιάστηκε συμμετοχικά, κυρίως λόγω της πολυτροπικότητας που δεν



Many Happy re-Turns!



Many Happy re-Turns!

Ομαδικό Συμβολικό Παιχνίδι

Παράλληλο Παιχνίδι Δραματοποίησης



Ομαδικό Δημιουργικό Παιχνίδι με Δραματοποίηση

Ατομικό Συμβολικό Παιχνίδι με Κατασκευή

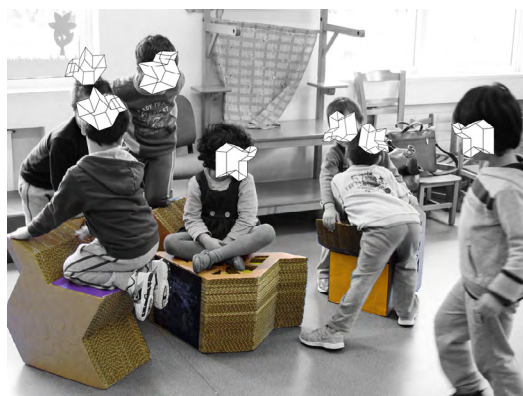
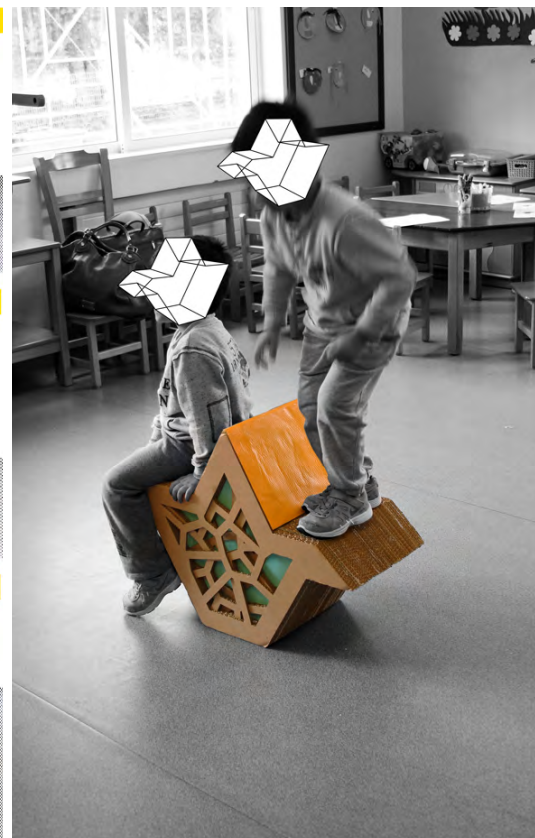
Ατομικό Δημιουργικό Παιχνίδι



Παράλληλο Παιχνίδι Κατασκευών

Ομαδικό Παιχνίδι Κανόνων

Ομαδικό Δημιουργικό Παιχνίδι με Κατασκευή



Εικόνα 4.

Το Many Happy re-Turns είναι ένα πολυχρηστικό αντικείμενο ειδικά σχεδιασμένο να δημιουργεί "Εκπαιδότηπους" προσφέροντας μια ποικιλία χρήσεων και χωρικών διατάξεων στα πλαίσια της παιδαγωγικής προσέγγισης "μάθηση μέσα από το παιχνίδι."

επέτρεπε την απόλυτη 'προσωπική διαμόρφωση'. Αναπτύχθηκε στα στάδια κλίμακας που εξυπηρετεί. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία της αναπτυξιακής ψυχολογίας και σωματομετρίας απάντησε στα ζητήματα σωστής στάσης, χειρισμού αντικειμένων, ανάπτυξης δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Στη συνέχεια μελετήθηκε η δράση του ως χωρικό στοιχείο, ειδικά στη δημιουργία "γωνιών" σε διάφορα σημεία της επιφάνειας της τάξης. Μέσα από αυτήν τη λειτουργία προκύπτουν ειδικοί τόποι ομαδικής δράσης, όπου πολλά αντικείμενα ενωμένα δημιουργούν τις απαραίτητες εκείνες συνθήκες για την τέλεση ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τέλος, στην κλίμακα της συνολικής αίθουσας μπορεί να δημιουργεί διαχωρισμούς επιφανειών και αλλαγή στα "κεντροβαρικά" σημεία, όπως η παρουσία του πίνακα, που πλέον μετατοπίζεται σε οποιαδήποτε θέση επιλέξει ο παιδαγωγός τη στιγμή που τον χρειάζεται (Εικόνα 4).

Το Many Happy re-Turns δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μια σειρά από περιβάλλοντα, όπως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί της ΚΕΠΠΕΔΗΧ-ΚΑΜ, κοινοτικοί παιδότοποι ομάδων δράσης στα Χανιά, καθώς και δοκιμές σε συνθήκες εργαστηρίου. Σε όλες αυτές τις καταστάσεις, και με δοκιμές που ξεπερνούν τους 3 μήνες χρήσης, εξετάστηκε τόσο η αποτελεσματικότητα στα ποιοτικά ζητούμενα, όσο και η αντοχή του, καθώς επιλέχθηκε το οντουλέ χαρτόνι ως το κύριο υλικό κατασκευής. Τα αποτελέσματα εφαρμογής είναι τα παρακάτω:

- ο Βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας σε συγκεκριμένα θέματα μέσα από το χωρικό στοιχείο-καταλύτη
- ο Βελτίωση της διάθεσης του δασκάλου
- ο Βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών
- ο Ενεργοποίηση των μαθητών
- ο Οικειοποίηση του χώρου με τη δημιουργία τόπων
- ο Εμπλουτισμός του ημερήσιου προγράμματος
- ο Ενίσχυση της δημιουργικότητας
- ο Ενδυνάμωση της αίσθησης επιρροής στο χώρο

3.3 Πάρκο Χλωρίδας – Πανίδας Πολυτεχνείου Κρήτης

Η επέμβαση στο πάρκο Χλωρίδας και Πανίδας του Πολυτεχνείου Κρήτης αφορούσε τη δημιουργία ενός παιδότοπου, φιλικού προς το περιβάλλον και ενός τόπου ενθουσιασμού και επαφής των παιδιών με τη φύση. Με αυτές τις προδιαγραφές, το βασικό μέλημα ήταν το μικρότερο δυνατόν αποτύπωμα των επεμβάσεων στο χώρο και η δημιουργία 'εκπαιδότητων' (ένας από τους πρώτους που σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε). Η συμμετοχική διαδικασία σε αυτό το project περιορίστηκε σε αποσπασματικές συζητήσεις με παιδαγωγούς που συνόδευαν τάξεις του δημοτικού και του νηπιαγωγείου στο χώρο. Βασικό άξονα αποτέλεσε η παρατήρηση της δραστηριότητας στο χώρο και οι προτροπές της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Εικόνα 5).

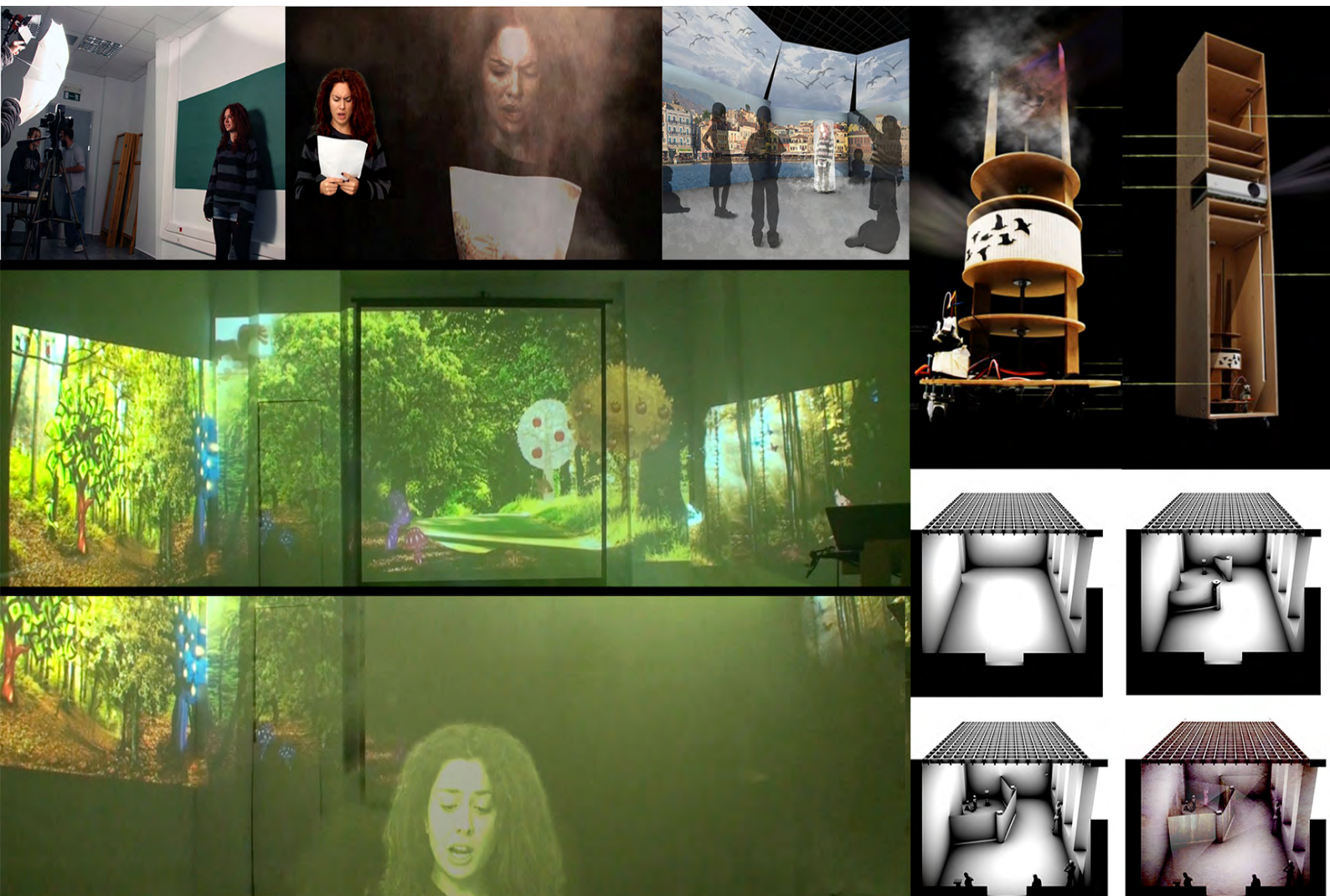
Κύριο στόχο αποτέλεσε η επίτευξη 4 βασικών μαθησιακών στόχων: Η ανάγνωση και χρήση του περιβάλλοντος, η συνεργασία ομάδων, ο χειρισμός ευαίσθητων στοιχείων και ο μετασχηματισμός του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα εφαρμογής είναι τα παρακάτω:

- ο Βελτίωση χρόνου χρήσης και ποικιλία δραστηριοτήτων μέσα από καταλύτες μάθησης
- ο Βελτίωση διάθεσης και συμμετοχής δασκάλου
- ο Βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών
- ο Ενεργοποίηση των μαθητών
- ο Εγρήγορση σε ζητήματα προστασίας
- ο Διάθεση για συνέχεια και ανάπτυξη πρωτοβουλίας
- ο Συμμετοχή γονιών



Εικόνα 5.

Η επέμβαση στο πάρκο Χλωρίδας και Πανίδας του Πολυτεχνείου Κρήτης.



Εικόνα 6.

Μια χωρική εκδοχή της Υβριδικής Πλατφόρμας Περιβαλλοντικής προβολής.

3.4 Hybrid Environmental Projection Platform-HEPP (Υβριδική Πλατφόρμα Περιβαλλοντικής προβολής)

Το HEPP είναι ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό εργαλείο που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση προηγμένων τεχνολογικών χωρικών συστημάτων στο εσωτερικό της τυπικής σχολικής τάξης. Υπάρχουν δύο κινητήριες δυνάμεις που καθοδηγούν τη δημιουργία αυτού του προϊόντος. Πρώτον, είναι η εισαγωγή συστημάτων τεχνολογίας των πληροφοριών, τηλε-παρουσίας (tele-presence) και ρομποτικής (robotics) ως σύγχρονα παιδαγωγικά εργαλεία. Ο αναδυόμενος υβριδικός χώρος δημιουργεί μια καθηλωτική αίσθηση στο διδακτικό περιβάλλον που μεταμορφώνει τον τρόπο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η υποδομή του HEPP παρέχει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τα μέσα για να δημιουργήσουν από κοινού νέους εκπαιδευτικούς πόρους, καθώς και τον εκ νέου σχεδιασμό των υφισταμένων, με τη μορφή ενός δομημένου μαθήματος ή μιας θεατρικής παράστασης (Εικόνα 6).

Η καινοτομία αυτής της προσέγγισης έγκειται στη δυνατότητα της οργανωμένης παράθεσης περιβαλλοντικής πληροφορίας (visual layering) στο εσωτερικό του χώρου της τάξης, με τις πληροφορίες που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό να αποδομούνται και να ανακατασκευάζονται χωρικά σε ενεργητικά και παθητικά «περιβαλλοντικά» στρώματα ποικίλης σημασίας για τη συνολική κατανόηση του θέματος που παρουσιάζεται.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του προϊόντος είναι η διαδραστική πλατφόρμα και η μεθοδολογία για την παραγωγή των αναλογικών αντικειμένων, του εξοπλισμού που συνοδεύουν την περιβαλλοντική προβολή καθώς και του σχεδιασμού του περιεχόμενου της. Ο στόχος του HEPP είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εμπύθισης που αλλάζει την αίσθηση του χώρου κατά τη διάρκεια του μαθήματος, βοηθώντας τα παιδιά να βιώσουν διαφορετικές εμπειρίες επεκτείνοντας τα αντιληπτά όρια του περιβάλλοντος της τάξης τους, ξεπερνώντας την απλή παράθεση πληροφοριών. Είναι μια ψηφιακή πλατφόρμα που φέρνει την προηγμένη τεχνολογία στην τάξη και στα χέρια του εκπαιδευτικού με απλό και προσιτό τρόπο, ενδυναμώνοντας το ρόλο του και τις δυνατότητες για ποικιλία και μεταβολή στο μάθημα. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς στόχους του HEPP, να ενσωματώσει, δηλαδή, προηγμένα τεχνολογικά συστήματα, μέσω του σχεδιασμού, στο σύγχρονο χώρο της τάξης και να δημιουργήσει ένα νέο παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει ενεργά τη διαδικασία της μάθησης, όχι μόνο από την άποψη του γενικού της πλαισίου, αλλά ακόμα περισσότερο, από την άποψη της μαθησιακής εμπειρίας.

Το ισχυρότερο κίνητρο προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η εικόνα της τυπικής, επικεντρωμένης στον εκπαιδευτικό τάξης, που εξυπηρετεί μόνο προβλέψιμες δραστηριότητες, χωρίς να διευκολύνει, είτε χωρικά είτε μέσω του εξοπλισμού της, την περαιτέρω ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού χώρου συμβαδίζει με το σχεδιασμό της μαθησιακής εμπειρίας, ενώ παράλληλα τα μαθησιακά αντικείμενα, σχεδιάζονται και παράγονται ταυτόχρονα από τους καθηγητές και τους μαθητές.

Ο δεύτερος κινητήριος μοχλός αυτού του έργου είναι η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού δικτύου μεταξύ σχολείων σε διαφορετικές χώρες. Τα συμβαλλόμενα σχολεία συνεργάζονται και παράγουν μαζί υβριδικά αντικείμενα μάθησης για όλη την πολύγλωσση παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Οι ομάδες που εμπλέκονται στην πρωταρχική παραγωγή των αντικειμένων μάθησης θα τα σχεδιάσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν τη δυνατότητα σε άλλα σχολεία να διαμορφώσουν εκ νέου την εμπειρία και τους εκπαιδευτικούς στόχους με βάση τις τοπικές πολιτιστικές παραδόσεις, επιτρέποντας μια ποικιλία αλληλεπιδράσεων.

Πιο αναλυτικά, αυτό το νέο πρότυπο προϊόν για την εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα:

- να διευκολύνει τη συνεργατική ανάπτυξη των μαθησιακών αντικειμένων,
- να μετατρέψει χώρους ώστε να δρουν ως ενεργά εκπαιδευτικά στοιχεία,
- να εφαρμόσει Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ-ICT), για την ανάπτυξη διαδραστικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, όπου η μάθηση λαμβάνεται μέσω πολλαπλών ερεθισμάτων και κατασκευάζεται μέσα από την εμπειρία,
- να προωθήσει τη δημιουργία πολύγλωσσων εκπαιδευτικών δικτύων, με τη συμμετοχή των διαφόρων χωρών, γλωσσών και των επιστημονικών πεδίων,
- να οδηγήσει στην κατανόηση του πολιτισμού και της παραγωγής του, μέσω της εκπαίδευσης.

Η πρώτη εφαρμογή της πλατφόρμας του HEPP έχει πραγματοποιηθεί στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων.

4. Επίλογος

Αγκυρωμένα σε ένα αναχρονιστικό μοντέλο κατασκευής, τα Ελληνικά δημοτικά σχολεία δεν αποτυγχάνουν μόνο στο να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών που φιλοξενούν, αλλά επιπλέον έχουν και αρνητικό αντίκτυπο στα μαθησιακά τους ικανότητα. Η ανάγκη επανεξέτασης της επίπτωσης αυτών των εκπαιδευτικών χώρων είναι άμεση, μαζί με την ανάγκη επανασχεδιασμού της χωρικής τους υλοποίησης, από την αίθουσα διδασκαλίας μέχρι τους χώρους κίνησης και την αυλή. Οι προτεινόμενοι Εκπαιδότεποι αποτελούν Πλατφόρμες Τόπων Βιωματικής Μάθησης με βασικό χαρακτηριστικό να δημιουργήσουν καταλύτες προκειμένου μια τέτοια διαδικασία να είναι επιτυχής, τόσο στο δημιουργικό μικρόκοσμο των παιδιών αλλά και στον κόσμο των μεγάλων. Ήδη μέσα από τις πιλοτικές εφαρμογές σε σχολεία των Νομών Χανίων και Ρεθύμνου έχουν γίνει γνωστά τα ευεργετικά αποτελέσματα των προϊόντων αυτών και έχουν εκδηλώσει έντονο ενδιαφέρον 76 Δημοτικά Σχολεία από όλη την Ελλάδα. Ο σχεδιασμός των "Εκπαιδότεπων" ευνοεί τη δημιουργική μάθηση και, πολύ περισσότερο, εγγυάται τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έξω από την τάξη με πολλαπλούς τρόπους που ενισχύουν την επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων. Η δημιουργία χώρων μάθησης μέσα από το παιχνίδι σημαίνει τη δημιουργία ζωνών άνεσης και εκφραστικότητας μέσα από τη δημιουργικότητα. Αυτό βοηθάει τα παιδιά να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο τους που θα τους ακολουθούν σε όλη τους ζωή, δημιουργώντας τα θεμέλια για υπεύθυνους ενήλικες που είναι και παράλληλα ευφάνταστοι, αιώνιοι μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bekoff, M. "The child's right to play: Let children be animals." *Huffington Post - Parents* August 13, 2011. Ανάρτηση July 27, 2013 http://www.huffingtonpost.com/marc-bekoff/the-childs-right-to-play-_b_893806.html
- Brown, S. (2009). *Play. How it Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. New York, NY: Avery.
- Γερμανός, Δ. "Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης." Στο: Μέσσιου, Δ., (2003). *Συνεργατικό σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79- 88.
- Greenman, J. (1988). *Caring spaces, learning spaces: Children's environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Liapi, M., Linaraki, D., & Voradaki, G. (2012). Sensponsive architecture as a tool to stimulate the senses and alleviate the psychological disorders of an individual. *Cognitive Processing. International Quarterly of Cognitive Science*, 13(1), 233-237.
- McGregor, J. (2003b) Spatiality and Teacher Workplace Cultures. In: R. Edwards & R. Usher (Eds) *Space, Curriculum and Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Ουγγρίνης, Κ.-Α. (2012). *Μεταβαλλόμενη Αρχιτεκτονική. Κίνηση, Προσαρμογή, Ευελιξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Oungrinis, K.-A., & Kokkalis, S. (2013). Dynamic building program: A new method to produce building programs with the implementation of time relevant factors. In: *Proceedings of the International Conference on Adaptation and Movement in Architecture* (34-43). Toronto: Ryerson University.
- Oungrinis, K.-A., Liapi, M., Christoulakis, M., Klothakis, A., Paterakis, I., Avarikioti, N., Dimopoulou, M., Cremlis, M., Koutsoumpas, D., and Sapountzi, D. (2014). Hybrid Environmental Projection Platform: An interactive educational tool. In: K. Zreik (Ed.). *Architecture, City and Information Design (EuroplA. 14)*. Paris: Europa, 171-184.
- Oungrinis, K.-A. and Liapi, M. (2014). Spatial elements imbued with cognition: A possible step toward the "Architecture Machine." *International Journal of Architectural Computing (IJAC)* 4(12), Multi-Science, 419-438.
- Wellhousen, K. & Crowther, I. (2004). *Creating Effective Learning Environments*. Clifton Park, NY: Thomson.

Η αντίληψη του χώρου στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Μαριάννα Τζεκάκη

Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα
tzekaki@auth.gr

Περίληψη

Στην ανακοίνωση παρουσιάζεται ο χωρικός συλλογισμός και η σημασία στην επεξεργασία τόσο χωρικών καταστάσεων όσο και στην ανάπτυξη επιστημονικής και μαθηματικής σκέψης. Συνοψίζονται ερευνητικά αποτελέσματα που τεκμηριώνουν την ικανότητα των παιδιών να αναπτύξουν χωρική σκέψη αλλά και να τη βελτιώσουν μέσα από κατάλληλες εμπειρίες στο χώρο. Επιπλέον δίνονται διδακτικές προτάσεις και σχετικά αποτελέσματα που συμπληρώσουν την εικόνα της προσέγγισης της αντίληψης του χώρου που προωθείται μέσα από τη μαθηματική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

Χωρικός συλλογισμός; Χωρικός προσανατολισμός; Χωρική οπτικοποίηση;
Δραστηριότητες με έννοιες χώρου.

Spatial reasoning in the context of mathematics education.

Marianna Tzekaki

Professor
School of Early
Childhood Education
Aristotle University of Thessaloniki
Greece
tzekaki@nured.auth.gr

Abstract

The plenary presents the spatial reasoning and its importance in both processing spatial situations and developing scientific and mathematical thinking. Research results are summarized documenting the ability of children to develop spatial thinking and improve it through appropriate experiences in space. Finally, teaching proposals and their results are given, thus completing the image of the approach of spatial sense promoted through mathematics education.

Keywords

Spatial reasoning; Spatial orientation; Spatial visualization; Spatial tasks for teaching.

1. Χωρικός συλλογισμός

Η μαθηματική εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες (και όχι μόνο) συνηθίζει να επικεντρώνεται σε έννοιες που αναγνωρίζονται από εκπαιδευτικούς και γονείς ως 'μαθηματικές', όπως οι αριθμοί, τα σχήματα και οι αριθμητικές πράξεις. Στοιχεία που αφορούν έννοιες χώρου και δραστηριότητες παραστασιοποίησης χωρικών καταστάσεων είχαν κι ακόμα έχουν μικρή ως μηδενική παρουσία στα προγράμματα σπουδών. Σε μερικές μόνο περιπτώσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία οι μικροί μαθητές ενθαρρύνονται να εμπλακούν με καθημερινές ως και απλοϊκές έννοιες όπως μπρος - πίσω, πάνω - κάτω, μέσα - έξω, κλπ., ως έννοιες εισαγωγής στις γεωμετρικές ή άλλες μαθηματικές έννοιες.

Ήδη από αρκετά χρόνια η ανάπτυξη χωρικής σκέψης ή του αντίστοιχου συλλογισμού, ως μια επεξεργασία που εμπλέκει τοποθετήσεις και κινήσεις στο χώρο με τις αντίστοιχες αναπαραστάσεις τους, μέσα από κατάλληλες εμπειρίες που αναπτύσσουν έννοιες, μέσα και διαδικασίες αποκτά σημασία στη μαθηματική εκπαίδευση (National Council, 2006). Οι σχεδιαστές προγραμμάτων αναγνωρίζουν το ρόλο του χωρικού συλλογισμού σε μεγάλο μέρος καθημερινών αλλά και επιστημονικών προσεγγίσεων, ενώ παράλληλα επισημαίνουν τη σύνδεση του με το μαθηματικό συλλογισμό, υπογραμμίζοντας ότι η αυθόρμητη ανάπτυξη αυτού του συλλογισμού δεν επαρκεί για την επίτευξη σημαντικών χωρικών δεξιοτήτων (Clements, 2004). Έννοιες χώρου και γεωμετρικές έννοιες βρίσκονται, εκτός από την καθημερινή δράση του ατόμου, πίσω από πολλές προσεγγίσεις στην τέχνη, την τεχνολογία ή άλλες επιστημονικές κατανοήσεις. Αντίστοιχα πολλές διαδικασίες στα Μαθηματικά, από τη επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργία μοντέλων, την κατανόηση σχημάτων, διαγραμμάτων ή άλλων παραστάσεων με χωρικά χαρακτηριστικά, ως τις αριθμητικές ή αλγεβρικές έννοιες στηρίζονται στην ανεπτυγμένη αντίληψη χωρικών ιδιοτήτων και σχέσεων (Newcombe, 2010; Sarama & Clements, 2009).

Επιπλέον τα ερευνητικά δεδομένα συνδέουν τις χωρικές ικανότητες με τις υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά, ενώ αποδίδουν τις ελλείψεις κατανόησης χωρικών χαρακτηριστικών αλλά και τις διαφορές στα δύο φύλα στην έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης στις σχετικές έννοιες από τις μικρότερες ηλικίες (Levine, et als, 1999). Συχνά οι δυσκολίες των ενηλίκων να αντιληφθούν χωρικές και γεωμετρικές ιδιότητες σχετίζονται με την ελλιπή ή μη συστηματική σύνδεση των αυθόρμητων αισθητικοκινητικών εμπειριών στο χώρο με πιο γενικευμένα χωρικά πλαίσια (Berthelot & Salin, 1998).

Η σημασία του χωρικού συλλογισμού αναδεικνύεται και από την αναγνώριση της χωρικής ως μια ιδιαίτερης διάστασης της νοημοσύνης (Gardner, 1989) και την εμφάνιση μιας ποικιλίας προσεγγίσεων που ασχολούνται με στοιχεία που σχετίζονται με το χώρο, την χωρική αίσθηση, την χωρική αναπαράσταση και γενικότερα τη χωρική σκέψη (Battista, et als., 1998). Η χωρική νοημοσύνη είναι μια έννοια που αφορά τις χωρικές ικανότητες των ατόμων, ενώ η χωρική αίσθηση αφορά μια διάσταση της νοημοσύνης που σχετίζεται με την αντίληψη του χώρου. Αντίθετα, η χωρική οπτικοποίηση είναι μια ειδική εφαρμογή του χωρικού συλλογισμού που αφορά στη νοερή επεξεργασία χωρικής πληροφορίας σχήματος, θέσης, διεύθυνσης αντικειμένων ή καταστάσεων (Presmeg, 2006).

Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν την ιδιαιτερότητα αλλά και την ευρύτητα των συστατικών του χωρικού συλλογισμού και στη βάση αυτών τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για τα Μαθηματικά προτείνουν την συστηματική προσέγγιση των εννοιών χώρου, των μέσων παράστασης τους όπως και συλλογισμών που μελετούν σχέσεις ανάμεσα στις χωρικές δομές. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύοντας να υποστηριχθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη χωρικού συλλογισμού επιδιώκεται να καθοδηγηθούν:

- στην σύνδεση των αυθόρμητων χωρικών νοημάτων με πιο συστηματικές χρήσεις της χωρικής πληροφορίας,
- στην ανάπτυξη συστηματικών γνώσεων για τις χωρικές ιδιότητες και σχέσεις των αντικειμένων, με την αντιστοίχιση χώρων διαφορετικών μεγεθών,
- στην ενθάρρυνση ικανοτήτων χρήσης αλλά και δημιουργίας χωρικών αναπαραστάσεων (όπως πχ. χαρτών), όπως και νοερών χωρικών μετασχηματισμών (Τζεκάκη, 2007).

Οι προσεγγίσεις αυτές αντιμετωπίζουν το χώρο στις διαφορετικές του διαστάσεις (μικρο- μέσο

και μακρο- χώρος) οι οποίες διαφοροποιούν τον τρόπο αντίληψης και διαχείρισης των σχετικών εννοιών (Brousseau, 1997).

Στο πρόγραμμα σπουδών του 2011, οι έννοιες χώρου αποτελούν, σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα σκέλος της θεματικής Χώρος και Γεωμετρικές Έννοιες, μίας από τις πέντε του προγράμματος των Μαθηματικών από το νηπιαγωγείο ως την Γ' γυμνασίου. Το περιεχόμενο του κινείται στους άξονες της προηγούμενης παραγράφου, που εισάγονται για πρώτη φορά σε ελληνικό πρόγραμμα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

2. Ερευνητικά δεδομένα

Οι έρευνες στη μαθηματική εκπαίδευση αμφισβήτησαν από δεκαετίες το τοπολογικό προηγούμενο των θέσεων του Piaget σύμφωνα με το οποίο το παιδί αναπτύσσει τις έννοιες ιεραρχικά, ξεκινώντας από τις τοπολογικές έννοιες και συνεχίζοντας στις προβολικές (δηλαδή αυτές που σχετίζονται με την ευθυγράμμιση και την προβολή) με κατάληξη τις ευκλείδειες και μετρικές έννοιες. Οι ερευνητές, καταδεικνύοντας αυτή την έλλειψη διαδοχής, επιβεβαίωσαν την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν αντιμετωπίζουν χωρικές καταστάσεις (Newcomb & Huttenlocher, 2000).

Μεταγενέστερα, μελέτησαν συστηματικά εμπειρίες που βοηθούν τα νέα άτομα στην αντίληψη και την επεξεργασία των καταστάσεων που σχετίζονται με το χώρο με αποτέλεσμα τη βελτίωση των χωρικών τους ικανοτήτων (Kersh als et., 2008; Clements, 2004; Battista, et als., 1996). Ερευνητικά δεδομένα για την πορεία ανάπτυξης της χωρικής σκέψης των παιδιών ήδη από τη δεκαετία του '90 (Owens, 1992), μελέτησαν την ικανότητα του παιδιού για προσανατολισμό και κατανόηση των διευθύνσεων, για χωρική κωδικοποίηση αναφορικά με τον εντοπισμό θέσης σε σχέση με εξωτερικά ορόσημα, για ιεραρχικό συνδυασμό των πληροφοριών, όπως και τις νοητικές διαδικασίες που λειτουργούν στην απομνημόνευση χωρικών πληροφοριών, την αντίληψη σχέσεων μέρους-όλου, την κατανόηση της προοπτικής, κ.α. (Sarama & Clements, 2009).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι τα παιδιά 5-6 ετών είναι ικανά να αναπτύξουν σημαντικές χωρικές ικανότητες (Newcombe και Huttenlocher, 2000). Καταγράφουν μια πορεία ανάπτυξης χωρικού συλλογισμού σε τέσσερα στάδια: από την γενικότερη αντίληψη του τρισδιάστατου χώρου και τη χρήση σχημάτων ή σχεδίων για την απόδοση χωρικής πληροφορίας (στάδια 1 και 2) στην πιο ολοκληρωμένη χρήση συμβολικών συστημάτων και μαθηματικών γεωμετρικών μοντέλων (στάδια 3 και 4).

Επισημαίνουν ότι ο χωρικός συλλογισμός μπορεί να υποστηριχθεί από τις μικρότερες ηλικίες όταν προτείνονται εμπειρίες όπου τα παιδιά δρώντας αρχικά στο χώρο, στη συνέχεια «εικονοποιούν» αυτή τη δράση και βελτιώνουν βαθμιαία τους κιναισθητικούς χωρικούς χειρισμούς στα αντικείμενα ή τις αναπαραστάσεις τους (Clements & Battista, 1996).

Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώσαμε με έρευνες σε σχετικές χωρικές προσεγγίσεις όπως οι καταστάσεις τοποθέτησης (Ikonomou & Tzekaki, 2009), αναπαραστάσεις χωρικών σχέσεων (Χριστοδούλου, 2007), προσανατολισμού στο χώρο (Kliaris & Tzekaki, 2011), οπτικοποίησης και αντίληψης οπτικών γωνιών (Παπαντωνίου & Τζεκάκη, 2009), και προσανατολισμού στη βάση πραγματικών και ψηφιακών χαρτών (Καλμπουρτζής, Τζεκάκη, Βρύσης, 2014).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε καταστάσεις τοποθέτησης σε οργανωμένα περιβάλλοντα (Ikonomou & Tzekaki, 2009) διερευνήθηκε η ανάπτυξη των αναπαραστάσεων χώρου σε 45 παιδιά από 4 έως και 6 χρονών και πειραματικό υλικό 20 πρωτότυπα έργα κατασκευασμένα με το οικοδομικό υλικό LEGO, όπως παρουσιάζονται στο σχήμα που ακολουθεί:

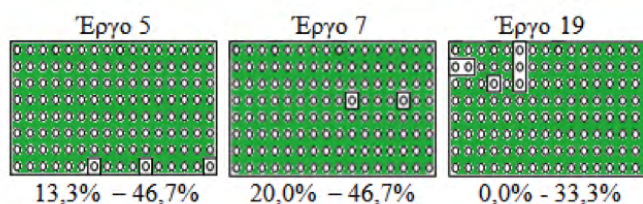


Στα έργα κλιμακώνονταν η δυσκολία στη βάση μιας σειράς μεταβλητών που αφορούσαν αριθμό κομματιών, σχέση με το πλαίσιο, συγγραμμικότητα, οριζόντια ή κατακόρυφη τοποθέτηση, αποστάσεις, κ.ά.

Τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν τα περισσότερα δυνατά χαρακτηριστικά των διαφορετικών αυτών τοποθετήσεων ώστε να ανακατασκευάσουν τους σχηματισμούς, κοιτάζοντάς τους ή από μνήμης. Καταγράφηκαν αποτελέσματα τριών διαφορετικών ηλικιών 4, 5 και 6 χρόνων με σημαντική διαφορά ανάμεσα τους και ανάμεσα στα διαφορετικά έργα, παράλληλα με μια συνεχή βελτίωση των αποτελεσμάτων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την επίλυση χωρικών έργων.

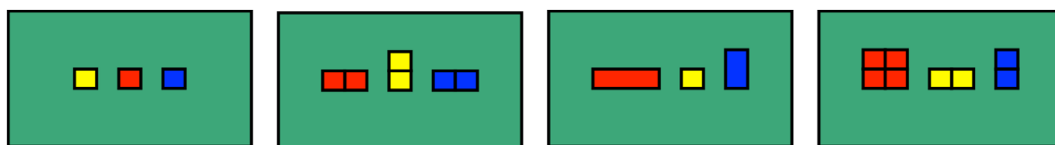
Πιο συγκεκριμένα, τα τετράχρονα παιδιά ξεκινούν με μια ολιστική προσέγγιση με αποτέλεσμα την μερική μόνο επεξεργασία των χωρικών πληροφοριών, αλλά τα 5χρονα ελέγχουν με επιτυχία τις πληροφορίες ως προς ένα άξονα αναφοράς ενώ τα 6χρονα κατορθώνουν να συντονίζουν τα στοιχεία ως προς δύο άξονες.

Πιο ειδικά, τα παιδιά είναι ικανά, σχετικά νωρίς, να επεξεργαστούν στοιχεία όπως ο αριθμός των αντικειμένων, η συγγραμμικότητα, το δεξιά - αριστερά, και αργότερα στοιχεία όπως η σχετική θέση των αντικειμένων και η θέση τους ως προς ένα σύστημα αναφοράς. Η εικόνα που ακολουθεί δίνει κάποια στοιχεία από τις επιδόσεις των παιδιών 4 και 6 χρόνων σε διαφορετικά έργα:



Μεταγενέστερες διδακτικές παρεμβάσεις στα ίδια 5χρονα και 6χρονα παιδιά σε αντίστοιχα έργα βελτίωσαν σημαντικά τις προηγούμενες χωρικές επιδόσεις.

Αναφορικά με τη *σημειωτική αναπαράσταση χωρικών σχέσεων* (Χριστοδούλου, 2007), πραγματοποιήθηκε έρευνα η οποία μελέτησε τη σημειωτική ικανότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην απόδοση αναπαραστάσεων χωρικών σχέσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 31 νήπια ηλικίας 5-6 χρόνων. Ο ερευνητής/διδάσκων παρουσίασε σχηματισμούς σε βάσεις LEGO με τουβλάκια σε διάφορους σχηματισμούς, αντίστοιχους με την προηγούμενη έρευνα, όπως φαίνεται στην εικόνα που ακολουθεί:



Τα παιδιά κλήθηκαν να παραστήσουν γραφικά τους σχηματισμούς και να επιλέξουν για κάθε έργο, το σχέδιο το οποίο κατά την γνώμη τους αποτελούσε την 'αντιπροσωπευτικότερη' παρουσίαση της κατάστασης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν την ικανότητα των παιδιών να αναπαριστούν λεπτομερή στοιχεία για όλους τους παραπάνω σχηματισμούς σε μια πορεία βελτίωσης. Αρχικά έχουν την τάση να αποδίδουν τον αριθμό των στοιχείων, το χρώμα, τη διάταξη και στη συνέχεια το σχήμα και τον προσανατολισμό, ενώ τους απασχολούν λιγότερο το μέγεθος και οι αναλογίες μεγεθών. Ωστόσο καθώς συγκρίνουν τις αναπαραστάσεις τους, παρατηρούν με ακρίβεια τις αποκλίσεις ανάμεσα στα σχέδια, επισημαίνοντας στοιχεία που δεν μοιάζουν να έχουν πάρει υπόψη τους, γεγονός που επιβεβαιώνει μια διάσταση ανάμεσα στην αντίληψη και τη σχεδίαση.

Προκειμένου να διερευνηθεί αυτή η ικανότητα των παιδιών στην αντίληψη χωρικών καταστάσεων μελετήθηκαν τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με *ζητήματα οπτικοποίησης* και αναπαράστασης σε μια επόμενη έρευνα (Παπαντωνίου, Τζεκάκη, 2009). Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η δυνατότητα βελτίωσης της οπτικοποίησης των παιδιών ηλικίας 4-6 χρόνων με τη βοήθεια μιας διδακτικής παρέμβασης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 παιδιά, με μέσο όρο ηλικίας 5,8 έτη, χωρισμένα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου που σε τεστ πριν και μετά την παρέμβαση εξετάστηκαν: (1) στην αντίληψη των οπτικών γωνιών των αντικειμένων του πραγματικού κόσμου, (2) στην αντίληψη της έννοιας του βάθους και της προοπτικής στις αναπαραστάσεις και (3) στην ικανότητας μετάβασης από το πραγματικό αντικείμενο στην αναπαράσταση, δηλαδή σε μια σημειωτική αναπαράσταση των αντικειμένων του πραγματικού κόσμου.

Η διδακτική παρέμβαση περιελάμβανε 23 δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα σε διάρκεια περίπου έξι εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές ικανότητες σε όλα τα παιδιά και των δύο ομάδων, ειδικά όσον αφορά στην αντίληψη οπτικών γωνιών, αλλά μικρότερες στην αντίληψη της προοπτικής όπως και στο σχεδιασμό πραγματικών χωρικών καταστάσεων.

Η σύντομη διδακτική παρέμβαση επέτρεψε βελτιώσεις και στα δύο αυτά στοιχεία σε ποσοστό που ξεπερνάει το 50%, ειδικά στην προοπτική και το σχεδιασμό. Η εικόνα που ακολουθεί απεικονίζει τη σημαντική αυτή βελτίωση, στο σχέδιο ενός παιδιού πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Ειδικές μελέτες πραγματοποιήθηκαν και στον *προσανατολισμό στο μικρο- και μέσο- χώρο* όσο και σε ψηφιακές αναπαραστάσεις (Kliaris & Tzekaki, 2011). Ειδικά, διερευνήθηκε η ανάπτυξη στρατηγικών σε προβλήματα και έργα που σχετίζονταν με το χωρικό συλλογισμό, μετά από ένα πρόγραμμα που περιελάμβανε συστηματική χωρική δραστηριότητα με παιχνίδια και τεχνολογία για τον προσανατολισμό και τους μετασχηματισμούς στο χώρο.

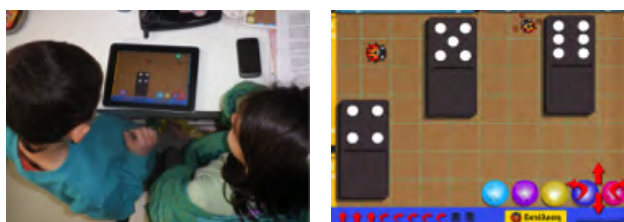
Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 32 παιδιά ηλικίας 5-6 χρόνων που εξετάστηκαν πριν και μετά από αυτό. Χρησιμοποιήθηκαν ενδιαφέροντα και προκλητικά, αυθεντικά έργα όπως η φωτογράφιση στο χώρο, η εύρεση των περιοχών του χώρου που καλύπτει ο συναγερμός, ο προσανατολισμός στο χώρο με βάση οδηγίες, προβλέψεις αλλαγών από περιστροφές όπως και προβολικά προβλήματα (αναγνώρισης οπτικών γωνιών από αναπαραστάσεις).

Το πρόγραμμα με τα χωρικά έργα βοήθησε τα παιδιά να βελτιώσουν τις στρατηγικές τους, αν και όπως ήταν αναμενόμενο η βελτίωση των στρατηγικών δεν ήταν ούτε γραμμική, ούτε ίδια σε όλα τα παιδιά που πήραν μέρος στις δραστηριότητες. Η μελέτη έδειξε ότι η βελτίωση αυτή σχετίζεται με το είδος του έργου, την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών και το εύρος των στρατηγικών που διαθέτουν πριν από τις σχετικές δράσεις. Τα παιδιά προσαρμόζουν γρήγορα τις στρατηγικές και αναπτύσσονται, αλλά τους χρειάζονται κατάλληλα έργα και πλούσιο περιβάλλον ανάπτυξης.

Τέλος, για τον *προσανατολισμό στη βάση πραγματικών και ψηφιακών χαρτών* (Καλμπουρτζής, Τζεκάκη, Βρύσης, 2014), πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια με χάρτες όπου τα παιδιά προσανατολίζονται και προσανατολίζονται για κάποιες θέσεις σε πραγματικό και ψηφιακό περιβάλλον. Η μία ομάδα παιδιών οδηγούσε παρακολουθώντας μια κίνηση σε ένα χάρτη και έδινε οδηγίες (μπρος/ πίσω, δεξιά/αριστερά, κλπ.), ενώ μια δεύτερη ομάδα ακολουθούσε αυτές τις οδηγίες. Ανάλογα με την έρευνα, μελετήθηκαν χώροι με το ίδιο ή διαφορετικό μέγεθος πραγματικού και ψηφιακού χάρτη.

Μελετήθηκαν οι συνεννοήσεις και οι λεκτικές οδηγίες της ομάδας που οδηγούσε καθώς για να περιγράψει τη θέση του αντικειμένου, ανέλυε τη διαδρομή σε μετακινήσεις και στροφές. Όμοια, οι συνεννοήσεις και οι αντιδράσεις της ομάδας που ακολουθούσε τις οδηγίες για να φτάσει στον τελικό προορισμό χωρίς να βλέπει τη θέση στο χάρτη.

Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν τόσο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά που κινούνταν σε πραγματικό χώρο εκτός της τάξης τους. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που χρησιμοποίησαν πραγματικούς χάρτες και ταμπλέτες, αντιμετώπισαν αρχικά δυσκολίες, ιδιαίτερα οι ομάδες που ακολουθούσαν τις οδηγίες. Τις δυσκολίες αυτές βαθμιαία αντιμετώπισαν βελτιώνοντας τόσο τις οδηγίες όσο και τις υλοποιήσεις τους (Καλμπουρτζής, 2011). Οι φωτογραφίες που ακολουθούν δείχνουν τα παιδιά με τις ταμπλέτες και τους χάρτες που μελετούν:



Τα μεγαλύτερα παιδιά που χρησιμοποίησαν επιτραπέζιο πίνακα διεπαφής και ταμπλέτες, έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ποιότητα των οδηγιών, με την εφαρμογή μίας μόνο δράσης, τόσο η ομάδα που τις έδινε όσο και η ομάδα που τις ακολουθούσε. Το ενδιαφέρον κρατήθηκε υψηλό σε όλη τη διάρκεια της δράσης (Καλμπουργιζής, Τζεκάκη, Βρύσης, 2014). Συνολικά η έρευνα κατέδειξε επιπλέον τη σημασία χρήσης υψηλής τεχνολογίας για την δημιουργία προκλητικού περιβάλλοντος για τα παιδιά στην προσέγγιση χωρικών έργων.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα των μελετών αυτών δείχνουν ότι η χωρική ικανότητα δεν εξελίσσεται από μόνη της και δεν ακολουθεί απλά την ηλικία. Η αυθόρμητη ανάπτυξη χωρικού συλλογισμού δεν επαρκεί για την καλλιέργεια σημαντικών χωρικών δεξιοτήτων για την οποία απαιτούνται συστηματικές και κατάλληλες δράσεις μέσα στο χώρο (Sarama, & Clements, 2009). Η έλλειψη εμπειριών με αντίστοιχες δραστηριότητες, όπως αναφέρθηκε, δεν επιτρέπει το άτομο να επεξεργαστεί διαδικασίες ή να οικειοποιηθεί τις υπάρχουσες για να δημιουργήσει μοντέλα και έννοιες στην κατεύθυνση αυτή με αποτελέσματα που το άτομο διατηρεί και στην ενήλική ζωή του (Kersh, et als, 2008).

3. Διδακτικές προτάσεις

Υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις ομάδες προτάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του χωρικού συλλογισμού (Tzekaki, 2014; Τζεκάκη, 2010; Sarama & Clements, 2009) :

(1) Η δημιουργία και εφαρμογή δραστηριοτήτων που οδηγούν τα παιδιά να *προσανατολίζονται με μια ποικιλία συστημάτων αναφοράς* που κινείται βαθμιαία από τα αλλοκεντρικά στα πιο γενικευμένα. Στις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά πραγματοποιούν χωρικές διευθετήσεις, εντοπίζουν θέσεις στο χώρο, κινούνται και κινούν αντικείμενα στη βάση οδηγιών ή επιλογών για την εύρεση αντικειμένων ή θέσεων.

(2) Η δημιουργία και εφαρμογή *δραστηριοτήτων σε οργανωμένα περιβάλλοντα* που αυξάνουν σταδιακά σε χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Στις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά πραγματοποιούν χωρικές διευθετήσεις, εντοπίζουν θέσεις στο χώρο, κινούνται και κινούν αντικείμενα στη βάση οδηγιών ή επιλογών για την εύρεση αντικειμένων ή θέσεων, σε τετραγωνισμένα περιβάλλοντα (πλακοστρωμένα δάπεδα, σκακιέρες, πλάκες lego ή μοντεσοριανές, γεωπλάνα, τετραγωνισμένα χαρτιά κλπ.). Με τις δράσεις αυτές δομούν βαθμιαία τον ενιαίο χώρο σε οριζόντιες και κατακόρυφες διευθύνσεις που οδηγούν στις επικαλύψεις με συστηματικό υλικό ή στις συντεταγμένες.

(3) Η μελέτη *χωρικών ιδιοτήτων σε ψηφιακά και πραγματικά περιβάλλοντα* με το πέρασμα από το πραγματικό στο αναπαραστατικό περιβάλλον. Στις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά απεικονίζουν και συγκρίνουν το χώρο και τα αντικείμενα του σε φωτογραφίες και σχέδια και αντίστροφα αναγνωρίζουν χωρικές καταστάσεις μέσα από τις παραστάσεις τους. Παρατηρούν οπτικές γωνίες, όψεις, προβολές και προοπτικές, βελτιώνοντας την οπτική αναγνώριση και την οπτική τους ευλυγισία.

(4) Η *ενθάρρυνση στη χρήση και τη βαθμιαία κατανόηση χαρτών*. Στις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά συγκρίνουν χάρτες με πραγματικές καταστάσεις, προσανατολίζονται με τη βοήθεια τους και εντοπίζουν θέσεις και διαδρομές.

Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν πιο πάνω έχουν εφαρμοστεί με σημαντική επιτυχία σε παιδιά ηλικίας 5-7 χρόνων και βελτίωσαν την αντίληψη των χωρικών ιδιοτήτων και σχέσεων όπως και τις ικανότητες οπτικοποίησης χωρικών καταστάσεων. Η συστηματική κι οργανωμένη ενασχόληση με χωρικές δραστηριότητες μέσα από κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις βελτιώνει γενικά τις χωρικές ικανότητες των παιδιών και δημιουργεί αυτό που αποκαλείται «*χωρικό απόθεμα*», το οποίο μπορεί να ενισχυθεί και να οδηγήσει σε πιο επεξεργασμένες επιστημονικές ή ειδικότερα μαθηματικές μορφές.

Στη θεματική του χωρικού συλλογισμού τα ερευνητικά αποτελέσματα και οι προτάσεις που τα συνοδεύουν είναι πολλές, ωστόσο η γενίκευση της εφαρμογής τους σε όλη την προσχολική και πρώτη σχολική μαθηματική εκπαίδευση αποτελεί ακόμα ένα ζητούμενο.

Βιβλιογραφία

- Gardner, H. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, vol. 18 no. 8: 4-10.
- Battista, M. T., Clements, D. H., Arnoff, J., Battista, K., & Borrow, C. (1998). Students' spatial structuring of 2D arrays of squares. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29: 503-532.
- Battista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' Understanding of Three-Dimensional Rectangular Arrays of Cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(3): 258-292.
- Berthelot, R., & Salin, M. H. (1998). The role of pupils' spatial knowledge in the elementary teaching of geometry. In C. Mammana & V. Villani (eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century. An ICMI Study*, pp. 71-77. Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers.
- Clements, D., (2004). Geometric and Spatial Thinking in Early Childhood Education. In D. H. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase (eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education Standards for early childhood mathematics education*, pp. 267-297. Lawrence Erlbaum.
- Ikonomou, A., & Tzekaki, M. (2009). Investigating spatial development in early childhood. In Tzekaki, M., Kaldrimidou, M., & Sakonidis, H. (eds.), *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group of PME, Vol. 5*, pp. 241-248, Thessaloniki, Greece: PME.
- Καλμπουρτζής, Γ. (2011). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού πάνω στο χωρικό συλλογισμό*. (Διπλωματική Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών), Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καλμπουρτζής, Γ, Τζεκάκη, Μ., & Βρύσης, Λ. (2014). Η αναζήτηση του Δασοκούνελου: Η επίδραση ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού με σύγχρονα περιβάλλοντα διεπαφής στη διδακτική της χωρικής σκέψης στην προσχολική ηλικία. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*, σσ. 681-692. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
- Kersh, J., Casey, B., & Young, J. M. (2008). Research on spatial skills and block building in girls and boys: The relationship to later mathematics learning. In O. N. Saracho & B. Spodek (eds.), *Mathematics, science, and technology in early childhood education*, pp. 233-252. Charlotte, NC: Information Age Publishin.
- Kliapis, P., & Tzekaki, M. (2011). Strategies in Early Spatial Reasoning. *Paper presented at the 35th Conference of the International Group of PME, Vol. 1*, 408. Ankara. Turkie.
- Levine, S. C., Huttenlocher, J., Taylor, A., & Langrock, A. (1999). Early sex differences in spatial skill. *Developmental Psychology*, 35(4): 940-949.
- National Research Council (2006). *Learning to think spatially. GIS as a support system in the K-12 curriculum*. Washihgton, DC: National Academic Press.
- Newcombe, N.S. (2010). Picture this: increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34: 29-35.

Newcombe, N. S., & Huttenlocher, J. (2000). *Making space: The development of spatial representation and reasoning*. Cambridge, MA: MIT Press.

Owens, K. (1992). Spatial Thinking takes shape through primary school experiences. In W. Geeslin & K. Graham (eds.), *Proceedings of the 16th Conference of the IGPM*, Vol. 2, pp. 202- 209. University of Hampshire, Durham: PME

Presmeg, N. C. (2006). Research on the Visualization in Learning and Teaching Mathematics. In A. Gutierrez & P. Boero (eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education. Past, Present, Future*, pp. 205- 236. Sense Publishers.

Παπαντωνίου, Α., & Τζεκάκη, Μ. (2009). Οπτικοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μία διδακτική παρέμβαση, Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών, τεύχος 4: 73-100.

Sarama, J, & Clements, D. (2009). *Early childhood mathematics education research. Learning trajectories for young children*. NY: Taylor & Francis.

Tzekaki, M. (2014). Mathematics Activity in Early Childhood. Is it so simple? In Liljedahl, P., Nicol, C., Oesterle, S., & Allan, D. (Eds.). *Proceedings of the 38th Conference of the International Group of PME and the 36th Conference of PME-NA. Vol. 5*, pp. 289- 296. Vancouver, Canada: PME.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική Εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χριστοδούλου, Ι. (2007). *Αναπαραστάσεις χωρικών, μετρικών και ποσοτικών σχέσεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Διπλωματική Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών), ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ
ΕΡΓΑΣΙΕΣ

RESEARCH
PAPERS



**ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ
ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΩΡΟ**



**PLACES FOR
LEARNING
EXPERIENCES
IN PUBLIC SPACE**

‘Like the palm of my hand’: Children and public space in central Athens.

Dr. Christos Varvantakis

University of Sussex
United Kingdom

c.varvantakis@sussex.ac.uk

Abstract

Urban public spaces, just as the external physical environment in general, are well acknowledged in relevant literature as highly important for children, and yet as highly contested, regarding their accessibility and their use by children. Children’s accessibility to and perception of public space is very relevant to issues of children’s citizenship rights, and may provide the ground to raise questions as part of an ongoing, longitudinal and cross-national study into children participation in public life, the Connectors Study. In this paper I discuss some of the uses of public space that children make in central Athens, and how this may transgress both the limitations that are set forth by the schemes of urban municipal planning as well as the imagined borders between the public and private spheres. Drawing from a case study of a 10-year-old boy living in Exarcheia, I explore the mismatch between his and officials’ views of the neighborhood as well as Iason’s actual playful, creative and often transgressive relation to the public space. In addition, and since the focus is on the district of Exarcheia, where indeed strong activist and solidarity initiatives are at work, it provides a valuable opportunity for a discussion of how the issue of children’s participation is treated not only in official municipal urban planning, but also in alternative, citizen-led initiatives, and as such, allows us to consider children’s participation within wider processes of social change.

Keywords

Public Space; Children’s Participation; Children’s Citizenship; Athens; Activism.

1. Introduction: Children's Participation and the Urban Public Space

Public space can be seen as an early and significant, if not uncontested, entry point of children's participation into the public sphere. Indeed, as a number of studies carried out in urban settings suggest, children consider out-door places to be highly meaningful (i.e. Elsley 2004; Horton et al. 2014; Skelton 2000; Morrow 2001; Chawla 2002; Percy-Smith 2002; Worpole 2003). Despite of the importance placed by children on the outdoors, their accessibility to it in urban environments is generally characterized as very limited, contested and precarious (i.e. Cahill, 1990; Elsley, 2004; Malone, 2002; Percy-Smith, 2002; Valentine, 2004). In this respect, children's limited accessibility to the outdoors in urban environments could be seen as resonating the difference between the views of adults and those of children. The voices of the latter are not heard, and this could be interpreted as reflecting a failure to include children's views into the formation of that vague notion of the 'urban outdoors' and how public space should be used by children. As such, the issue is very relevant to the wider problematic of children's participation in decision-making that affects them¹.

Children's participation in public life and decision-making, has become a central thematic of childhood studies in the last quarter of the century, following the UN Convention for the Rights of the Child (1989), where in Article 12 is stated that children have the right to be listened to and to be consulted on decisions that affect them. In the field of childhood studies, there has been an early (Hart, 1992; 1997) and lively response to this declaration, expressed by an interest to de-code, assess and evaluate the proclamation made by Article 12 and its actual effect on policy making and children's inclusion (Cockburn, 2007; Percy-Smith, 2012; Thomas, 2007).

Despite repeated assertions that children's capacities increase in contexts where they are active participants (Barretta & Buchanan-Barrow, 2005; Lansdown, 2005; Thomas, 2007) and despite many institutional attempts to include children's views in policy making (i.e. Kirby & Bryson, 2002; Nolas, 2015), only little steps have been made towards achieving actual children's participation in public life and debate. Logically then, much of the literature produced over the past twenty years on the subject, spells out a multi-faced critique to policy makers and to the UNCRC for failing to fulfill their proclamations. According to those critiques, at best, attempts for participation and inclusion of children end up in mere consultation, with doubtful results (Cockburn, 2007; Percy-Smith, 2012; Percy-Smith & Thomas, 2010; Thomas, 2007).

Scholars identify a set of problematic points in the attempts to include children in decision-making. For instance, according to Thomas (2005, 2007), public debate still focuses more on children's 'needs' (however defined) than it does to their desires and wishes. According to Cockburn, one of the main difficul-

1. I am working on an ERC funded research project based at the University of Sussex – the CONNECTORS study (Nolas, ERC-StG-335514), which is a qualitative, cross-national and longitudinal study focusing on children's participation in public life. Starting in 2014-2015 we are following a small group of 6-year-olds and their families in Athens, Hyderabad and London, over the next four years to understand how an orientation towards social action forms in younger children. We maintain a blog where we regularly post on the progress of the study, and where more information about the project can be found: <https://connectorsstudy.wordpress.com>

2. This interaction, and the possible conflicts that it entails, should however be approached in their material dimensions too. Christensen and O’Brien comment that: “living in the city is as much about negotiating relationships with other humans as it is about living in material places and spaces.” (2003: 1) Similarly, Askins and Pain call for attention to the materiality of social interaction and the physical nature of encounters in fostering or foreclosing interaction (2011).

ties is that of ‘the labels that are attached to children by adults’ (Cockburn, 2005: 110). Begg criticized children’s councils in Norway on the grounds that those are not designed and conducted on children’s terms, but, ‘[i]nstead, children are praised when they behave like small adults and put in their place when they do not’ (2004: 131). Percy-Smith (2005), in addressing children’s participation in neighborhood planning, points at a number of difficulties that emerge, such as the failure to reach a diversity of voices, to the ‘tension between children having the responsibility for decision making and enjoying their childhood’ and to the fact that ‘children’s voice often doesn’t reflect the reality of their place experiences’ (2005, 1; see also Percy-Smith, 2006) Instead, active participation, according to such critics, should move beyond ‘adults allowing children to offer their perspectives’, and it should also involve young people confronting adult authority and challenging adult assumptions about their competence to make decisions on issues that concern them (Percy-Smith, 2005; Thomas, 2007). According to Woodhead (2010:xxii), if we are to develop fully the potential for children and young people to participate in society, we may need to focus more directly on the meaning of participation in everyday life and on how young people (can) practice active citizenship.

Within the context of the Connectors Study, we consider that the conceptual framework for childhood and participation is highly relevant to children’s relationship to public space (see also Elsley, 2004; Percy-Smith, 2005). Christensen and O’Brien (2003) highlight that children and adults are continually involved in a process of negotiation in the cities, from where to play to planning and land use. These processes of negotiation, that reflect the conflict between adults and young people over the use of neighborhood space is a common feature of many neighborhoods² (Cahill, 1990; Elsley, 2004; Malone, 2002; Percy-Smith, 2002; Valentine, 2004). Public spaces are regarded as highly important by children themselves, as places to meet and hang out with friends, to simply walk, to play or engage in various activities (Elsley, 2004; Horton et al., 2014; Skelton, 2000; Morrow, 2001; Chawla, 2002; Percy-Smith, 2002; Worpole, 2003).

For adults though, the use of the ‘street’ by young people, and their presence in non-specifically-designated spaces may be seen as a threat and a nuisance (Percy-Smith 2002, 2006; Valentine 2004). In an uncanny enactment of adult’s fears – or their desire to provide the best for their children (O’Brien et al., 2000), children in urban contexts are often outlawed from public spaces and effectively corralled within institutions specially designated for them (Ennew, 1994:127). Such sets of restrictions and contexts of control mitigate against children being regarded as autonomous citizens in public spaces (Valentine, 1996). Nevertheless, the study of the processes of negotiation between adults and children over the use of public space, makes also evident that ‘children’s skills and competence in their use and understanding of public space have been underrated and that children’s spatial activities often extend far beyond their parents’ awareness’ (Elsley, 2004:156; see also Hart, 1979; Matthews, 1992). This prescribes the ‘potential mismatch’ that Elsley notes, between adult ideas on children’s relationship to public space and children’s actual experiences (Elsley, 2004:156).

According to this view, the collision between adults and children’s shared environment is inevitable when respect is not given to children’s perspectives and it is therefore important that children’s and young people’s experiences and views on public space are explored within the context of their agency (i.e. Elsley, 2004). In order to try out this framework, it is interesting to consider how do children perceive and feel, how do they imagine and see, access and are denied access to public space in overpopulated, lively and highly contested urban spaces. An exemplary place to address such questions is the district of Exarcheia in Athens.

2. The Exarcheia district in central Athens

Exarcheia is a renowned district in central Athens which hosts today an estimated twenty thousand residents. As well as being an area of high population density, it is also an area of limited, and highly contested public spaces. Furthermore, it has a reputation for being a rebellious and semi-autonomous district, a place where traditionally, leftists, anarchists and underground cultures of Athens take shelter and find inspiration³. Both, its history as well as its present everyday life, attest to that.

Following the uprising against the Dictatorship in 1973, that took place in university buildings located in this area, the latter has attracted leftists and anarchists, as well as several of the underground cultures of Athens, ‘bohemian’ artists and intellectuals, and it has been an almost stereotypical hangout for junkies – and sadly so, for drug dealers. All parliamentary and extra-parliamentary left-wing parties have their headquarters there; the district also hosts several squatted buildings, leftist and anarchist publishing houses, cafes and bookstores, rock clubs and several other autonomous spaces. It was there that in November 1985, the murder of the 15-year-old Michalis Kaltezas fired a large wave of revolts; similarly, in this same area, in December 2008 the murder of the 15-year-old, Alexandros Grigoropoulos, literally set the city on fire, as it gave way to a huge outbreak of protests and riots (Dalakoglou & Vradis, 2011; Karamichas, 2009; Mentinis, 2010; Sotiris, 2010).

The area has very often been the site of violent clashes between the police and protesters/anarchists, but the district’s radical political character cannot be defined merely by these conflicts⁴; neither the grotesque and exoticised representations perpetuated by the mainstream media do justice to the lively cultural and political life that is significant to the district’s residents. Because, the locals are indeed concerned about and engaged with politics, in several ways. The district has very powerful local ‘residents’ committees’, as well as several autonomous groups and spaces, for just about any social issue. There are several occupations, co-operative cafes, a volunteer-run hospital, many groups of ‘peer-education’, offering seminars and theory-reading sessions, a self-organised open-air cinema, a citizen-run weekly fair, regular open assemblies in the main square, and, a citizen-run park: the ‘self-managed, anti-hierarchical, anti-commercial’ Navarinou Park, of which I am going to talk a little later.

As such, the neighborhood lends itself well to an enquiry into the issue of central concern: on one hand, children’s perceptions of and relations with a very limited and ‘dangerous’, in adult’s eyes, public space, and on the other, how does the intense activist presence affect this relation. Our interest in the Connectors study is to investigate how children participate in the public sphere, not just within institutional contexts but rather in their everyday interaction with their environments (Nolas, 2015; see also Clark & Percy-Smith, 2006). The focus on the district of Exarcheia, where indeed strong activist and solidarity initiatives are at work, provides a valuable opportunity for a discussion of how issues of children’s participation and active citizenship are treated not only in official municipal urban planning, but also in alternative, citizen-led initiatives, and as such, allows us to consider children’s participation within wider processes of social change (Nolas, 2015). The Greek context, where in the course of the past few years several grassroots movements have emerged (within and) as responses to the financial crisis (Kaika, 2012; Sotirakopoulos & Sotiropoulos, 2013), appears to be a very interesting setting to address such questions.

In the next sections I will present and discuss data collected and produced in a research session with Iason, a boy of 10 years. The session included a child-

3. I have discussed the neighborhood of Exarcheia in an entry in the Connectors Study blog, and most of the information provided in this subchapter originate from it (as do the particular information on the Navarinou Park in the following subchapter): <https://connectorsstudy.wordpress.com/2014/09/11/a-very-particular-kind-of-park/> (Varvantakis 2014).

4. Many Greeks consider the district as being on the edge of an independent zone, a no-go area, where the police and the municipality have no real access, and where violence is an everyday phenomenon. To an extent this might be true, and to an extent this may also have happened intentionally, in order to create an ‘inverted state of exception’, that would serve the purpose of keeping all the radical elements of the society in one place. For a discussion see: Vradis 2012.

led walk in the district, where he took me through his favorite places, the making of a map, the use of photography and drawing, as well as an open interview/discussions.

Iason grew up in this neighborhood and exhibits a striking familiarity with it. He knew each street by heart, and rarely thought twice about how to get around. He told me that sometimes he experiments and walks for a while with his eyes closed. But I was particularly struck by how often he would use his hands to connect to his surroundings. Literally and metaphorically while talking about his environment. He very often touched and felt things with his fingers, such as posters, trees and leaves, or benches’ surfaces. He repeatedly used metaphors like ‘I know this neighborhood like the palm of my hand’ or ‘I play the streets on my fingers’ –expressing a metaphorical existential bodily connection to the environment he inhabits (Taussig, 1991, Varvantakis, 2011, Gebauer&Wulf, 1992).

As such, this makes Iason’s case, embedded as he is in the richly connected neighborhood of Exarcheia, suitable for an in-depth exploration of the connections between children’s participation, public space and the public sphere. In this way, I attempt to explore what Elsley understands as the mis-match between children’s and adults/societal views and use of public space (2004), and to bring forth a child’s own understanding and ways of relating to his environment, which hints on an often invisible, children’s geography and allows us to address questions of actual children’s citizenship (Cockburn, 2013; Woodhead, 2010).

3. Iason’s Exarchia

Figure 1 depicts what is the ‘official view’ of Exarcheia. It is a good starting point in order to present the difference between the views of Iason and that of the municipality. A first remark to be made relates to the main square of Exarcheia, which is considered to be a green spot in the map (Figure 1), as well as in other documents, signifying a small park. Indeed, in the past, intense efforts have been made by the municipality to redesign the square into a park. In his own map, Iason preferred to paint it yellow (Figure 2) and then to use a blue sheet to draw a detail of it. When I enquired about this, and told him that there are some trees in the square, he told me that they are not worth mentioning. He used different colors of stickers to signify the multi-faced character of the square. He remarked that ‘it’s a lot of things, but not a park.’

In contrast, the park that appears on Iason’s map, and of which he is particularly fond of, is located in Navarinou Str. It is the aforementioned self-organized park and, it is worth remarking here briefly that the spot where the park stands, is regarded by the municipality as an illegally occupied space; I will return to this point in more details later. Furthermore, in the first map (Figure 1) purple color on the streets signifies public space, that is, pedestrianized streets. By sharp contrast, Iason, in his own map acknowledges just one street as a pedestrian street: Themistokleous str. (Figure 2)

When I asked him about the pedestrianized streets, he re-assured me that this is the only one. I pointed out some other streets that are clearly paved for pedestrians. He counter suggested that, although not paved with asphalt, these are not real pedestrian streets as motorbikes, even cars, continue to pass by, as well as park, there. In reality, Themistokleous street is the only pedestrianized street. Themistokleous street is on a hill and has many stairs, which make it practically impossible for automobiles to cross. Iason’s perspectives thus challenge both official designations of pedestrianization as well as the materials used for pedestrianization (the paved street). His own view remains truthful to the phenomenological reality he experiences: if cars cross a street, it is not a pedestrian street.

But apart from the contradictions and mismatches that emerge regarding pedestrian streets, we ought to look also at his appreciation of the only pedestrian street he recognizes. He told me several times that he likes this street very much. In his own map, he chose a different color to signify that it was a different, a special road (a pedestrian one.) At first, he chose the red marker. But when he started drawing the road, he suddenly stopped and told me that he should use another color, not red. I asked him why and he answered that: ‘red is kind of forbidding. Like in the traffic lights, or in the stop signs. And a pedestrian street is anything but [forbidding]...’ He finally chose orange, just because it’s his favorite color.

Indeed, during this tour of his neighborhood that Iason offered to me, we hung out a lot at Themistokleous street. We talked a lot about the street’s graffiti and posters - and Iason didn’t find the graf-

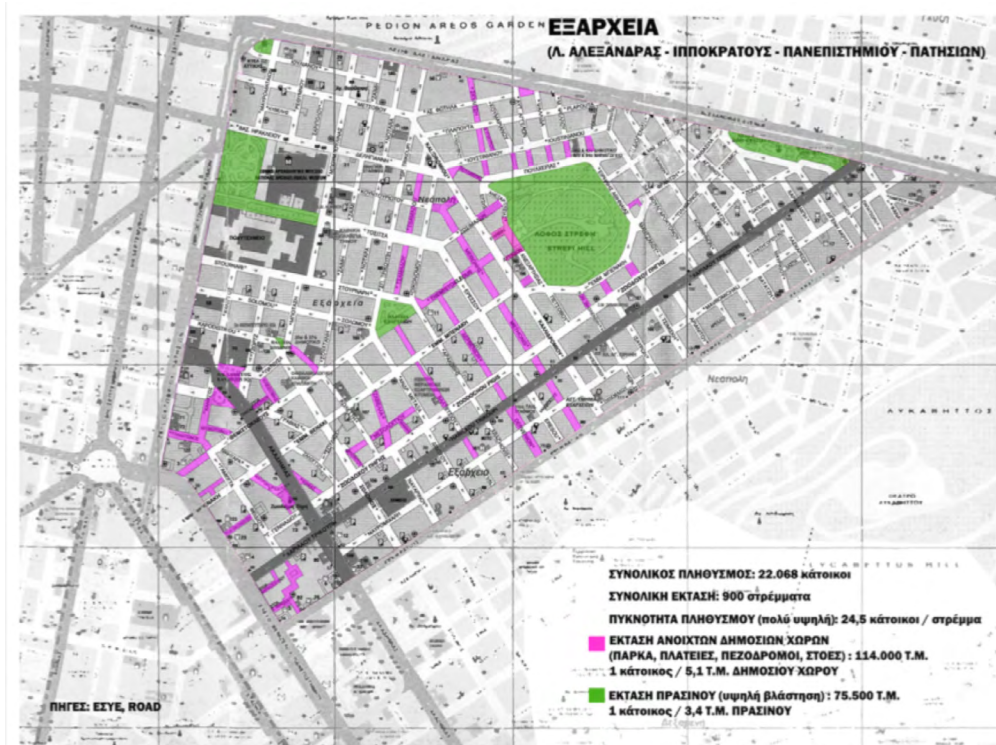


Figure 1.

Map of Exarcheia. (Made by Exarcheia citizen's initiative, drawing on data from ESYE (Greek National Statistic Agency) and ROAD. Accessed at <http://exarchia.pblogs.gr/2008/09/kaioia-stoiheia-gia-ta-exarcheia.html>)



Figure 2.

Map of Exarcheia drawn by Iason.

5. Nevertheless, Iason mentioned one incident when they were trying to force open the window of a house that they thought empty and there was someone living inside after all, which led to a lot of trouble.

6. Most of the data presented in this section, about the history and present of Navarinou park are collected throughout my research there. I have been contrasting my own findings to the park’s blog, run by the Exarcheia Residents Initiative (<http://parkingparko.espivblogs.net/english-french/about-the-park/>). For additional resources on the Navarinou Park see also: Iordanidou 2011, Varvantakis 2014.

fiti disturbing. He likes some parts of the street a lot, he just wishes that it was more taken care of. I asked him what he meant, and he brought the example of the leaves falling from the trees; he thinks that it would be much better if someone would brush away the leaves every once in a while. When I asked him who should be doing that, he told me the neighbors. I asked about the municipality cleaners, and he said that yes, perhaps them too, but the neighbors can do it by themselves.

At some point he showed me an empty house that he and his friends had once broken into. He told me that, his friends and himself sometimes enter empty houses. He is very good in picking locks and so on – it’s his ‘special ability’, he told me. I enquired more about entering empty houses, and he told me that he considers it to be real fun. It’s one of his favorite games, because of the exploration and the mystery. I enquired about permissions to do so. He responded that he knows that he is not supposed to, but doesn’t consider it to be a problem actually, because these houses are empty. In his view, they don’t disturb anyone⁵.

During our ‘tour’, Iason wondered around in an idiosyncratic manner. For instance, as we walked on the pavement, he would climb the first steps of a building’s entrance, or walk over a short wall, playfully. He told me that he always walks like this; that he likes to go meander in unusual ways. He would walk around an entire square, just to avoid going ‘through the same road again.’ I encountered a characteristic example of his alternative ways of walking/being on the street at Strefi hill, a green hill near his home. On the outskirts of the park there is an open basketball court. He told me that, quite often, he comes with his friends here to play when there’s no training taking place. However, they play “kinigito” (a chase game), or football, rather than basketball. Yet, he told me that the court is usually locked when there’s no training, but, there is an opening in one side of the fence, so they get inside through this opening. He drove me there and he entered and exited a couple of times to demonstrate the alternative access to court. As we walked further, I noticed that actually the door of the court was not locked, but indeed open. I didn’t say anything.

4. A Self-organized park and the question of active citizenship.

The place Iason really likes in his neighborhood is the Park on Navarinou Street. This is how he introduced it to me; actually, that was the first place he brought me to, when I asked him about his favorite places. Since the beginning of the 20th century, at the spot where the park is today, there used to be a clinic, which closed down in the seventies, when the Technical Chamber of Greece bought the property and later demolished the building⁶. Despite the promises of successive governments to build a park on that spot, the space was instead rented half-illegally to an individual who paved it and used it as an open-air parking lot. In the aftermath of December 2008 riots, when strong and determined activist and solidarity groups began to emerge in the city (Petropoulou, 2010; Rakopoulos, 2014), the open-air parking was occupied. This happened in the spring of 2009 by the ‘Exarcheia Residents’ Initiative’, an initiative of people determined to take action and make a park on the spot. They initially invited residents in several open assemblies where they discussed the future and actions to be taken. They also occasionally defended the space against riot police who was trying to drive them away – using tear gas on some occasions. Eventually, resident led work began in order to turn the open space into a green park and playground, where today music concerts, workshops, theater performances, film screenings, children’s parties and other activities take place. Local residents do all the watering and gardening and they hold open assemblies to plan and discuss issues, activities and the cultivation of

the park. What needs to be clarified, however, is that the park is an on-going, unfinished project, that changes day-by-day.

This park is made by the people, Iason explained to me when we got there, and he went on to explain how the people, took over the place and created the park; how they built the benches and planted the trees; how they were working to create the playground; how they had to work hard to maintain and expand it. He had many stories to tell, about several sights and plants, stories from the times that things were in the making, stories about how things have changed and so on. He talked a lot about gardening, and after Iason finished explaining the fine details of caring for the plants, we played for a while in the playground and then we rested in the shadow of some huge trees located at the edge of the park. I remarked to Iason that those trees, the big ones, must have existed before the creation of the park, before the residents’ initiative had planted new trees. ‘Yes,’ he agreed, ‘but the new ones will also grow.’

I asked him why he liked the park that much. He told me that he likes it because he goes there sometimes to play. He also told me that he celebrated his birthday there, as did many of his friends and other children in the area. He also told me that he likes gardening the park himself –but only sometimes, not always. Sometimes, he enjoys participating in other jobs. He particularly emphasized the ‘mosaic’ on the surface of the benches, something he especially liked. He explained that it is made by breaking and re-using old tiles. He found the process fascinating and he remarked that someday all the benches will be decorated in that way (there were still many parts of the benches standing bare at the time). I asked him whether he has made some parts of the mosaic himself. He told me, turning a little shy in the process, that ‘he tried, but the result was not good.’ He repeated how beautiful he thought it was, running his hand over the surface of the tiles.

Several activities for children take place at the park and a local parents’ association has embraced the attempt and jointly with the Exarcheia Residents’ Initiative organizes activities, parties, etc. Yet, the degree of children’s participation in the process of making, designing and decision-making regarding Navarinou Park is unclear. In order to evaluate their involvement, we need to keep in mind that the whole project is a grassroots attempt in designing public space, which is on-going and open. Iason’s participation is limited and informal –it occurs playfully and at his own terms. His relation to gardening evokes the point made by Percy-Smith (2005) regarding the tension between children having the responsibility for decision making and enjoying their childhood. Additionally, Iason’s relation to the making of the mosaic benches resonates with Elsley’s commentary (2004) that participation should occur within children’s agency.

What was different however, and I think this is the reason why the park is appealing to Iason, as well as to other children I’ve talked to in the neighborhood, is the fact that they were and are present in the making of the park. Iason’s preference and indeed attachment to this park-cum-playground –as opposed to other parks and playgrounds in the area, may be explained on the grounds of it not having been remotely designed, built behind construction site signs and later just unveiled to the citizens; rather it has been a continuous, open work-in-progress run by neighbors. The process of the park’s making, open and accessible, gave Iason (as well as other children) the opportunity to be around in his free time, to connect to the park’s making, to come and go, playfully as desired by him, in accordance with his mood and wishes. Such flows of movement, while falling short of more formal definitions of children’s participation and inclusion, are finely tuned with Iason’s overall relation to his environment.

Perhaps the de-institutionalised character of the park, the open and improvised ways in which it was scaffold into being, its anti-hierarchic and organic character, might just be what makes the space so appealing for a child to hang around; it might be what enables children's playful inclusion, taking place at their own terms, different and less formal comparing to those of usual policy-makers and institutions. In this sense, and via such ways of participation, the park affords to Iason multiple connections to the public space and public life. As such, such encounters may be a fitting point of departure in order to re-think and enquire into actual and lived 'active citizenship' in childhood (Woodhead, 2010:xxii), instead of merely be based upon the institutionally initiated and often artificial invitations to voice opinions (Cockburn, 2013, James, 2010; Nolas, 2015; Woodhead, 2010).

Acknowledgements

Research for this paper was conducted in the context of the ERC funded Connectors Study (Grant agreement no.: 335514). The author wishes to thank Sevasti Melissa Nolas who carefully read and commented on the text, as well as Vinnarasan Arudlos, Thalia Dragona, Nelli Askouni, Pafsanias Karathanasis and the two anonymous reviewers who have commented on the article.

References

- Askins, K. and R. Pain, 2011. "Contact Zones: Participation, Materiality and the Messiness of Interaction", *Environment and Planning D: Society and Space*, 29(5), pp. 803-821.
- Begg, I., 2004. Participation Rights in Norway, In: Crimmins, D. and West, A. (eds) *Having Their Say: Young People and Participation: European Experiences*, Russell House, Lyme.
- Barrett, M. and E. Buchanan-Barrow. 2005. *Children's Understanding of Society*. Psychology Press, Hove.
- Boyden, J. 1997. Childhood and the Policy Makers: A comparative Perspective on the Globalization of Childhood, In: James, A. and Prout, A. (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (Second Edition)* Falmer Press: London, pp. 190-229.
- Cahill, S. 1990. "Childhood and Public Life: Reaffirming Biographical Divisions" *Social Problems* 37, pp. 390-404.
- Christensen P. & O'Brien M (eds). 2003. *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. Routledge Falmer: London.
- Clark, A. & Percy-smith, B., 2006. "Beyond Consultation : Participatory Practices in Everyday Spaces" *Children, Youth and Environments*, 16(2), pp. 1-9.
- Cockburn, T. 2005. "Children's Participation in Social Policy: Inclusion, Chimera or Authenticity?", *Social Policy and Society*, 4(2), pp. 109-119.
- Cockburn, T. 2007. "Partners in power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people", *Children and Society* 21, pp. 446-457.
- Cockburn, T. 2013. *Rethinking Children's Citizenship*. Palgrave Macmillan, London.
- Dalakoglou, D. and A. Vradis (eds), 2011, *Revolt and Crisis in Greece*, Oakland, CA: AK Press.
- Elsley, S., 2004. "Children's Experience of Public Space", *Children & Society* 18, pp. 155-164.
- Ennew J., 1994. Time for children or time for adults? In: Qvortrup J, Bardy M, Sgritta G, Wintersberger H (eds) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot Press, Avebury.
- Gebauer G. and C. Wulf, 1995. *Mimesis: Culture, Art, Society*, University of California Press, Berkeley.
- Hart R. 1979. *Children's Experience of Place*, Irvington Pub Inc, New York.
- Hart R. 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF Earthscan, London.
- Hart R. 1997. *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: UNICEF Earthscan.
- Horton, J., P. Christensen, P. Kraffl & S. Hadfield-Hill, 2014. "'Walking ... just walking': how children and young people's everyday pedestrian practices matter", *Social & Cultural Geography*, 15(1), pp. 94-115.

Ismailidou, E., 2011 “Ναυαρίνου: Το Πάρκο-Πάρκινγκ έκλεισε δύο χρόνια ζωής”, *To Vima (Newspaper)* 05/04/2011. Accessed at: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=393785> (Retrieved at 13/01/2015).

James, A., 2010. “To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children’s Citizenship”, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633:1, pp. 167-179.

Kaika, M., 2012. “The economic crisis seen from the everyday”, *City: Analysis of Urban Trends, Culture, Theory, Policy, Action*, (August 2013), 37-41.

Karamichas, J. 2009. “The December 2008 Riots in Greece”, *Social Movement Studies*, 8(3), pp. 289-293.

Kirby, P. and S. Bryson, 2002. *Measuring the Magic? Evaluating and Researching Young People’s Participation in Public Decision Making*, CYPI, London.

Lansdown, G. 2005. *The evolving capacities of the child*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

Matthews H. 1992. *Making Sense of Place: Children’s Understanding of Large Scale Environments*, Hemel Hempstead, Harvester.

Mentinis, M., 2010. “Remember Remember the 6th of December . . . A Rebellion or the Constituting Moment of a Radical Morphoma?” *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(1), pp. 197-202.

Morrow, V. 2001. *Networks and neighbourhoods: children’s and young people’s perspectives*, Health Development Agency, London.

Nolas, S.M. 2015. *Children’s Participation, Childhood Publics and Social Change: A Review*. Children & Society, (To appear Spring 2015).

O’Brien, M., Jones, D., Sloan, D. and Rustin, M., 2000. ‘Children’s independent spatial mobility in the urban public realm’, in *Childhood: Special Issue: Spaces of Childhood*, 7 (3), pp. 255-277.

Percy-Smith, B. 2002. “Contested Worlds: Constraints and Opportunities in City and Suburban Environments in an English Midlands Town.” In: Chawla, Louise, ed. *Growing up in an Urbanizing World*. London: Earthscan.

Percy-Smith, B. 2006. “From Consultation to Social Learning in Community Participation with Young People” *Children, Youth and Environments*, 16(2), pp. 153-179.

Percy-Smith, B. and N. Thomas (eds). 2010. *Handbook of children’s participation*. London: Routledge.

Petropoulou, C., 2010. “From the December Youth Uprising to the Rebirth of Urban Social Movements: A Space-Time Approach. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(1), pp. 217-224.

Philo C. 2000. The intimate geographies of childhood. *Childhood: Special Issue: Spaces of Childhood* 7(3), pp. 243-256.

Rakopoulos, T., 2014. “Resonance of Solidarity: Meanings of a Local Concept in Anti-austerity Greece”, *Journal of Modern Greek Studies*, 32(2), pp. 313-337.

Sotirakopoulos, N., & Sotiropoulos, G., 2013 ““Direct democracy now!’: The Greek indignados and the present cycle of struggles”, *Current Sociology*, 61(4), pp. 443-456.

Sotiris, P., 2010. "Rebels with a Cause: The December 2008 Greek Youth Movement as the Condensation of Deeper Social and Political Contradictions" *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(1), pp. 203-209.

Taussig, M. 1991. *Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses*. New York: Routledge.

Thomas, N. 2005. 'Interpreting Children's Needs: Contested Assumptions in the Provision of Welfare' In: Goddard, J., McNamee, S., James, A. and James, A. (eds) *The Politics of Childhood: International Perspectives, Contemporary Developments*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), pp. 199-218.

Valentine, G., 1996. Angels and devils: moral landscapes of childhood. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, pp. 581-599.

Valentine, G., 2004. *Public Space and the Culture of Childhood*, Aldershot: Ashgate Publishing.

Varvantakis, C., 2011. Mourning Deaths, Lamenting Lives: Grief and Transformation in Maniat Laments", *Paragrana*, 20(2), pp. 140-154.

—, 2014. 'A Very Aprticular Kind of Park', *The Connectors Study Blog*. Accessed at: <https://connectorsstudy.wordpress.com/2014/09/11/a-very-particular-kind-of-park/> (Retrieved 12/01/2015).

Vradis, A. 2011. 'Terminating the Spatial Contract', *Society and Space* (Blog), June 2012. Accessed at: <http://societyandspace.com/material/commentaries/terminating-the-spatial-contract-by-antonis-vradis/> (Retrieved 13/01/2015).

Woodhead, M., 2010. Foreword, In: Percy-Smith, B. and N. Thomas (eds) *Handbook of children's participation*, Routledge: London, pp. xix-xxii.



**ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ**



**PLACES FOR
LEARNING
EXPERIENCES
IN SCHOOL**

Η σχολική βιβλιοθήκη τόπος μάθησης στο δημοτικό σχολείο: Οι μαθητές και οι μαθήτριες αφηγούνται τις αναπαραστάσεις τους.

Δρ. Ιωάννα Αρβανίτη

Σχολική Σύμβουλος
Ελλάδα
arvaniti.ioanna@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση προσεγγίζει τη Σχολική βιβλιοθήκη ως έναν καινοτόμο τόπο μάθησης και καλλιέργειας της πολιτισμικής συνείδησης εκπαιδευτικών και μαθητών ικανό να εμπλουτίσει και να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Αποτελεί τμήμα μιας έρευνας- δράσης στην οποία το εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής βιβλιοθήκης προσεγγίζεται ως σύστημα. Σκοπός της έρευνας- δράσης ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας μετάβασης από την σημερινή, τυπική μορφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του ελληνικού δημοτικού σχολείου στην εμπλουτισμένη μορφή με την εισαγωγή της σχολικής βιβλιοθήκης. Στην έρευνα συμμετείχαν ως δρώντα υποκείμενα 150 μαθητές και μαθήτριες πρώτης και έκτης τάξης (τέσσερις πειραματικές και τέσσερις έλεγχου) και 8 εκπαιδευτικοί. Η διάρκεια της ήταν τρεις μήνες. Το υλικό πλαίσιο της έρευνας -δράσης αποτέλεσαν δύο σχολικές βιβλιοθήκες οι οποίες σχεδιάστηκαν από τον Καθηγητή του Α.Π.Θ. Δημήτρη Γερμανό. Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι πειραματικές τάξεις διεξήγαγαν το καθημερινό τους μάθημα στη σχολική βιβλιοθήκη με την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου. Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης και η ανάλυσή τους βασίστηκε σε μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα ευρήματα της πειραματικής ομάδας που καταγράφουν τις αναπαραστάσεις των μαθητών και μαθητριών και αναφέρονται στη σχέση τους με τη σχολική βιβλιοθήκη. Η πραγματικότητα που «αναδημιουργούν» οι μαθητές δίνουν την εικόνα μιας σχολικής βιβλιοθήκης, που λειτουργεί κυρίως ως τόπος μάθησης και, παράλληλα, επιτελεί και άλλες λειτουργίες, που προσφέρουν πολλαπλές υπηρεσίες και εξυπηρετούν ποικίλους στόχους. Συμπερασματικά οι συγκεκριμένες σχολικές βιβλιοθήκες αναδεικνύονται, μέσα από τις αφηγήσεις της πειραματικής ομάδας, σε ελκυστικούς και δημιουργικούς τόπους μάθησης επειδή διαθέτουν ευχάριστο χώρο και εμπλουτισμένο περιβάλλον, στοιχεία κατάλληλα για να υποστηρίξουν τη συνεργατική μάθηση και τις διερευνητικές φύσεως δραστηριότητες χάρη στη χρήση των ποικίλων πηγών. Σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία τόπων μάθησης ήταν η ευχαρίστηση που αντλούσαν τα δρώντα υποκείμενα τόσο από τη μαθησιακή διαδικασία όσο και από τον ίδιο το χώρο.

Λέξεις κλειδιά

Σχολική βιβλιοθήκη; Τόπος μάθησης; Έρευνα-δράση.

The school library as a place for learning in elementary school: students narrate their representations.

Dr. Ioanna Arvaniti

School Counsellor
Greece

arvaniti.ioanna@gmail.com

Abstract

This speech approaches the school library as an innovative place of learning and nurturing of cultural awareness for teachers as well as students, able to enrich and enhance the learning environment of the Greek primary school. It is a part of a greater study, an action-research in which the educational environment of the school library is approached as a system. The purpose of this action-research was to investigate the transition from the current, standard form of the Greek primary school educational environment to an enriched form, through the introduction of the school library. The survey involved 150 pupils of the first and sixth grade (four experimental and four control groups) as well as 8 teachers. It lasted three months. The research framework of this action-research consisted of two school libraries designed by the Professor of the Aristotle University of Thessaloniki, Dimitris Germanos. During the study the research group classes, conducted their daily lessons in the school library through the collaborative educational technique. The collection of primary data was performed via the utilization of the triangulation research method. Further, data analysis was based on a qualitative analysis approach. This Speech portrays the findings of the research group study that recorded the students' representations on the relationship with the school library. The reality, they «recreate» presents the image of a school library, functioning primarily as a place of learning, which while performing other functions, offers multiple advantages and fulfils a variety of aims. In conclusion, the specific school libraries were portrayed, through the narratives of the research group, as attractive and creative learning places since they offer a pleasant educational set as well as an enriched learning environment. Fundamental components, in order to support collaborative and exploratory learning activities, through the use of diverse sources. An important element in creating learning spots was the pleasure students receive from both the learning process and the set itself.

Keywords

School library; Place for learning; Action-research.

1. Εισαγωγή

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια επιχειρούνται αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα προς τις σύγχρονες κατευθύνσεις διδασκαλίας και μάθησης, με κεντρικό στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στις μαθήτριες και του μαθητές του. Ωστόσο, η σχετική έρευνα δείχνει ότι δεν υπάρχει το κατάλληλα εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον για να υποστηρίξει αυτές τις αλλαγές (Γερμανός, 2002).

Ένας τόπος μάθησης και πολιτισμού, ικανός να εμπλουτίσει και να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και να υποστηρίξει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, είναι η σύγχρονη Σχολική Βιβλιοθήκη-Κέντρο Μέσων Μάθησης και Πολιτισμού όταν αξιοποιείται, παράλληλα με τις άλλες λειτουργίες της και ως εναλλακτική μορφή σχολικής τάξης.

Η διερεύνηση, όμως, της πραγματικότητας του ελληνικού σχολείου φανερώνει ότι δεν λειτουργούν στα δημοτικά σχολεία βιβλιοθήκες με κρατική μέριμνα, παρ' ότι η αναγκαιότητα της ίδρυσής τους έχει αναγνωρισθεί θεσμικά (Αρβανίτη, 2008). Οι εξαγγελίες δηλαδή για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωπες με το ανεπαρκές εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός εμποδίζεται να εφαρμόσει τις σύγχρονες επιταγές και ο μαθητής στερείται το σύνολο της θετικής συνεισφοράς της Σχολικής Βιβλιοθήκης.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού εντάσσεται η παρούσα ανακοίνωση, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης μελέτης, μιας έρευνας δράσης, η οποία διερευνά την πρόταση εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με την αξιοποίηση της Σχολικής Βιβλιοθήκης ως διευρυμένης μορφής σχολικής τάξης.

2. Θεωρητικό περίγραμμα

2.1. Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως κέντρο μέσων μάθησης και πολιτισμού

Η ταυτότητα της σύγχρονης Σχολικής Βιβλιοθήκης είναι σύνθετη καθώς πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον νέου τύπου, εξοπλισμένο και εμπλουτισμένο με ποικίλες πηγές και μέσα πληροφόρησης και γνώσης, σε έντυπη, ηλεκτρονική και ψηφιακή μορφή, που καλύπτουν τόσο τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, όσο και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, είναι ένα κέντρο παιδείας και πολιτισμού ταυτόχρονα. Πέρα από την αποθήκευση, την ταξινόμηση, την καταλογογράφηση και το δανεισμό βιβλίων, στο περιβάλλον της αναπτύσσονται και ποικίλες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες (School Library Manifesto, IFLA/UNESCO, 1998, American Library Association, 2004).

Για τους λόγους αυτούς ο όρος Σχολική Βιβλιοθήκη διευρύνεται με τους όρους «Media Center» ή «Learning Media Center» (Κέντρο Μέσων Μάθησης), σε «Learning Resource Center» (Κέντρο Πηγών Πληροφόρησης) στη Βρετανία και τις ΗΠΑ, καθώς και σε «Centre de Documentation et d'Information» (Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης) στη Γαλλία, ονομασίες που αντιστοιχούν στο εμπλουτισμένο περιεχόμενο και τη νέα διευρυμένη λειτουργία της.

Όλα τα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο δίνουν έμφαση στο θεσμό της Σχολικής Βιβλιοθήκης με δυο κυρίως τρόπους. Με τον πρώτο, υλοποιούν προγράμματα αξιοποίησης της βιβλιοθήκης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον δεύτερο, προωθούν έρευνες, οι οποίες αξιολογούν την προσφορά και το ρόλο της Σχολικής Βιβλιοθήκης σε βασικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως προς τη συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Πληθώρα έγκυρων μελετών αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα και τη θετική συμβολή της Σχολικής Βιβλιοθήκης στην ακαδημαϊκή επίδοση, την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή και την καλλιέργεια διά βίου αναγνωστών. Προϋπόθεση για τα ανωτέρω είναι η πλήρης ένταξη της Σχολικής Βιβλιοθήκης στη λειτουργία του σχολείου ως διευρυμένης μορφής σχολικής τάξης και ως χώρος υλοποίησης όλων εκείνων των πρακτικών και των δραστηριοτήτων που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την παιδευτική λειτουργία του σχολείου (ενδεικτικά: Abell, 1999, Lonsdal, 2003, Barrett, 2010).

2.2. Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Με βάση την ανθρωποκεντρική θεώρηση του χώρου, η Σχολική Βιβλιοθήκη αναδεικνύεται, σε

πολυδύναμο παράγοντα με υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά¹, παρόμοια με αυτά του υποσυστήματος της «σχολικής τάξης». Οι διαφορές των δύο υποσυστημάτων εντοπίζονται κυρίως στην υλική δομή τους, καθώς η σύγχρονη Σχολική Βιβλιοθήκη αποτελεί ένα εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον με σύγχρονα παιδαγωγικά, αρχιτεκτονικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία διευκολύνουν την ανάπτυξη ποικίλων μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ικανών να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά τα οποία, όπως έδειξαν σχετικές έρευνες, δεν διαθέτουν στην πλειονότητά τους οι τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου (Γερμανός, 2002).

Τα υλικά στοιχεία του χώρου της βιβλιοθήκης, μέγεθος, σχήμα, σταθερά και κινητά στοιχεία, συλλογή, έπιπλα, η διάταξή τους στο χώρο και οι πρακτικές χρήσεις τους, συναρτώνται με ανθρωποκεντρικές παραμέτρους και μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν τη λειτουργία και την αισθητική της, οι οποίες επηρεάζουν με τη σειρά τους τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του υπόλοιπου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η Σχολική Βιβλιοθήκη μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό υποσύστημα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και, συνεπώς, παράγοντας επηρεασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, χρήζει, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερης μελέτης, όπως συμβαίνει μέχρι τώρα με το υποσύστημα της σχολικής τάξης.

Στην παρούσα ανακοίνωση, κεντρική θέση κατέχει η εξέταση της Σχολικής Βιβλιοθήκης ως υποσυστήματος του σχολικού περιβάλλοντος και μελετούμε τρόπους οργάνωσης και αξιοποίησης του χώρου της για την υποστήριξη και διευκόλυνση των σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, ώστε να αποτελέσει έναν εμπλουτισμένο τόπο μάθησης.

3. Η έρευνα – δράση

3.1. Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογικό εργαλείο της ερευνητικής προσέγγισης επιλέχθηκε η έρευνα-δράση. Η επιλογή της έρευνας δράσης οφείλεται αφενός στο χαρακτήρα του ερευνητικού πεδίου και αφετέρου στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μεθόδου. Σημαντικοί ερευνητές στον τομέα της έρευνας-δράσης τονίζουν την ταυτότητά της, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια μορφή εφαρμοσμένης έρευνας που αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσης χρήσιμης για τη δράση σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής αλλαγής (Elliott, 2007).

Τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, τα οποία την αναδεικνύουν ως την πιο κατάλληλη μέθοδο έρευνας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι: η ανοικτή, κυκλική και με σπειροειδή μορφή διαδικασία της, η συμμετοχική και συνεργατική της ποιότητα, η διαρκής σύνδεση θεωρίας και πράξης, η ανάπτυξη προβληματισμού και αναστοχασμού από τους εκπαιδευτικούς, που τους οδηγεί σε νέες, πιο εξελιγμένες γνώσεις σε σχέση με το επάγγελμά τους (McNiff & Whitehead, 2009, Cohen & Manion, 1994).

Ενδεικτική είναι και η επισήμανση των Cohen και Manion, ότι η έρευνα-δράση «είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα, το οποίο *συνήθως εμποδίζει* τις καινοτομίες και τις αλλαγές» (Cohen & Manion, 1994: 262), όπως κατά τεκμήριο συμβαίνει στο ελληνικό σχολικό σύστημα.

3.2. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας

Η αφητηρία του σχεδιασμού βρίσκεται στην οργάνωση της έρευνας με τη

¹ Για μια αναλυτική περιγραφή των δύο δομών, η οποία ξεπερνά τα όρια αυτής της ανακοίνωσης, βλ. Αρβανίτη, 2008 & Αρβανίτη, 2012. Μία σύντομη περιγραφή θα γίνει στη συνέχεια του άρθρου στην περιγραφή του ερευνητικού πεδίου.

2. Οι δύο σχολικές βιβλιοθήκες δημιουργήθηκαν σε συνεργασία με τους Διευθυντές των δυο σχολείων κ. Ιωάννη Μπαλί (του 18ου) και κ. Θεοδόση Βουβάκη (του 2ου), εκπαιδευτικούς των σχολείων και τους συλλόγους γονέων. Η ανεύρεση χρηματικών πόρων έγινε από τους ίδιους καθώς δεν υπήρχαν και δεν υπάρχουν κονδύλια από την Πολιτεία για την ίδρυση σχολικών βιβλιοθηκών. Οι δυο βιβλιοθήκες δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου «Προγράμματος/Σχεδίου Δράσης» που εκπονεί, με δική της πρωτοβουλία, στα σχολεία ευθύνης της, η ερευνήτρια, Σχολική Σύμβουλος, Ιωάννα Κ. Αρβανίτη, από το 2003 έως σήμερα σε συνεργασία με τον Καθηγητή του Α.Π.Θ. Δημήτρη Γερμανό. Περισσότερα για το συγκεκριμένο Πρόγραμμα/Σχέδιο Δράσης βλ. Αρβανίτη, 2011.

μορφή μιας ανοικτής, κυκλικής και με σπειροειδή μορφή διαδικασίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερευνητικού πεδίου, δηλαδή ότι τα «δρώντα υποκείμενα» ήταν εκπαιδευτικοί και κυρίως μαθητές και ότι μελετούσαμε τη δυναμική μεταμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οδήγησαν στη διαμόρφωση των κύκλων της έρευνας. Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε 6 κύκλους και κάθε κύκλος περιελάμβανε 5 ή 4 στάδια. Βασικά στάδια ήταν η «Ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης», ο «Σχεδιασμός ή Ανασχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας» η «Έρευνα πεδίου» και η «Ανατροφοδότηση και ο ανασχεδιασμός της δράσης». Η έρευνα ξεκίνησε με την ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης και έκλεισε με την τελική αξιολόγηση.

Σκοπός της έρευνας- δράσης ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας μετάβασης από την σημερινή, τυπική μορφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του δημοτικού σχολείου στην εμπλουτισμένη μορφή με την εισαγωγή της Σχολικής Βιβλιοθήκης, ως ενός σύγχρονου τύπου μάθησης και καλλιέργειας της πολιτισμικής συνείδησης εκπαιδευτικών και μαθητών.

3.3. Το ερευνητικό πεδίο

Το ερευνητικό πεδίο στην έρευνα-δράση, αντιμετωπίστηκε ως ένα σύστημα που αποτελείται από μια κοινωνική και μια υλική δομή, οι οποίες μπορεί να μετεξελλίσσονται με διαδοχικές μορφές, χάρη στη δράση των συμμετεχόντων, καθώς και τη νέα γνώση που τους προσφέρει η εμπειρία τους. Η δυναμική που δημιουργείται από τη σύσταση και τη λειτουργία του ερευνητικού πεδίου μπορεί να το αναδιαμορφώσει και να του προσδώσει νέα εξελιγμένα χαρακτηριστικά, τα οποία οδηγούν σε αναβάθμιση του υπό διερεύνηση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δηλαδή σε μια εκπαιδευτική αλλαγή στο εσωτερικό του συστήματος.

3.3.1. Οι συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελέστηκε από τέσσερις τάξεις της Α΄ και τέσσερις της ΣΤ΄ Δημοτικού (δυο πειραματικές/Π.Ο. και δύο ελέγχου/Ο.Ε. για κάθε τάξη). Συνολικά συμμετείχαν ως δρώντα υποκείμενα 150 μαθητές και μαθήτριες [78 στην Π.Ο. (38 κορίτσια / 40 αγόρια) και 72 (34 κορίτσια / 38 αγόρια) στην Ο.Ε.] και 8 εκπαιδευτικοί. Η διάρκεια της έρευνας δράσης ήταν τρεις μήνες.

3.3.2. Το υλικό πλαίσιο

Το υλικό πλαίσιο της έρευνας-δράσης αποτέλεσαν δύο σχολικές βιβλιοθήκες, του 18ου και του 2ου Δημοτικού Σχολείου Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης (στο εξής Σ. Β. 1 και 2 αντίστοιχα), στις οποίες εφαρμόστηκε η μέθοδος ανασχεδιασμού του χώρου από τον Καθηγητή του Α.Π.Θ. Δημήτρη Γερμανό, ο οποίος σχεδίασε και επέβλεψε την υλοποίησή τους αφιλοκερδώς, το 2006 και 2007 αντίστοιχα (Γερμανός, 2002). Την παιδαγωγική οργάνωση της συλλογής και της λειτουργίας των δυο βιβλιοθηκών υλοποίησε, αφιλοκερδώς, η ερευνήτρια² (Αρβανίτη, 2011). Οι Εικόνες 1α, 1β, 2α, 2β, 3α, 3β, 4α και 4β δείχνουν απόψεις του εσωτερικού των δυο βιβλιοθηκών, πριν και μετά τον ανασχεδιασμό τους.

Για τον «παιδαγωγικό ανασχεδιασμό των σχολικών βιβλιοθηκών» εφαρμόστηκαν τέσσερις κανόνες: η οργάνωση του χώρου σε περιοχές, η ύπαρξη ευελιξίας στο χώρο, η δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας και η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων για το άτομο και την ομάδα (Γερμανός, 2010).

Χαρακτηριστικά στοιχεία των δύο βιβλιοθηκών είναι:

α. Η περιμετρική διάταξη των βιβλιοστασίων για την οργάνωση της συλλογής, έντυπης και ψηφιακής.



Εικόνα 1α.

Σ.Β. 1, πριν από τον ανασχεδιασμό.



Εικόνα 1β.

Σ.Β. 1, μετά τον ανασχεδιασμό, από την ίδια οπτική γωνία.



Εικόνα 2α.

Σ.Β. 1, πριν από τον ανασχεδιασμό.



Εικόνα 2β.

Σ.Β. 1, μετά τον ανασχεδιασμό, από την ίδια οπτική γωνία.

**Εικόνα 3α.**

Σ.Β. 2, πριν από τον ανασχεδιασμό.

**Εικόνα 3β.**

Σ.Β. 2, μετά τον ανασχεδιασμό, από την ίδια οπτική γωνία.

**Εικόνα 4α.**

Σ.Β. 2, πριν από τον ανασχεδιασμό.

**Εικόνα 4β.**

Σ.Β. 2, μετά τον ανασχεδιασμό, από την ίδια οπτική γωνία.

- β. Η ελεύθερη κεντρική περιοχή για εργασία σε ομάδες ή για εργασία σε μεγάλη ομάδα με την εύκολη αναδιάταξη των επίπλων.
- γ. Η περιοχή του καθιστικού για λειτουργία της μεγάλης ομάδας τάξης ή άλλων δράσεων π.χ. ψυχαγωγικού και πολιτιστικού χαρακτήρα και
- δ. Η νησίδα πολυμέσων για τις ανάγκες ταξινόμησης του υλικού της βιβλιοθήκης και για τις ανάγκες των διαφόρων δραστηριοτήτων.

3.4. Οι υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της έρευνας-δράσης που σχετίζονται με την ανακοίνωση είναι:

1. Οι αναπαραστάσεις για το χώρο της Σ.Β. συνδέονται με το ρόλο του μαθητή και με τον τύπο εκπαιδευτικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.
2. Οι αναπαραστάσεις για το χώρο της Σ.Β. συνδέονται, επίσης, με τον τύπο της διδακτικής προσέγγισης στον οποίο στηρίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Ο χώρος, σε συνδυασμό με την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου δημιουργούν ένα νέο τύπο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος.

3.5. Η έρευνα πεδίου

Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας-δράσης εστίασε στη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης ως διευρυμένου περιβάλλοντος διδασκαλίας για τη διεξαγωγή του καθημερινού μαθήματος, με σκοπό τη στήριξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Η δράση χαρακτηριζόταν από την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και τη λειτουργία ομάδων στην βιβλιοθήκη/τάξη (κοινωνική δομή) σε ένα νέο πλαίσιο χώρου (υλική δομή), συμβατό με τη συνεργατική προσέγγιση. Δρώντα υποκείμενα ήταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι πειραματικές τάξεις αξιοποιούσαν το υλικό περιβάλλον της σχολικής βιβλιοθήκης (περιοχές, συλλογή και εξοπλισμό) για το καθημερινό τους μάθημα ενώ οι τάξεις ελέγχου ακολουθούσαν το τυπικό πρόγραμμά τους στην αίθουσα διδασκαλίας τους.

3.6. Η συλλογή των στοιχείων και τα ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης. Η καταγραφή των πρακτικών που αναπτύχθηκαν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έγινε με άμεση παρατήρηση και τη χρήση δυο ερευνητικών εργαλείων, τον οδηγό παρατήρησης και τη φωτογράφιση. Για την καταγραφή των αναπαραστάσεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν δυο ερευνητικά εργαλεία: το ερωτηματολόγιο και ο οδηγός συνέντευξης.

3.7. Η ανάλυση των δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η λογικο-σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου (logico-sémantique) που προτείνει ο Mucchielli, η οποία αναπτύσσεται σε τρία στάδια. Το πρώτο είναι η *θεματική ανάλυση* (analyse thématique), που εντοπίζει τα θέματα, δηλαδή τις εννοιολογικές μονάδες οι οποίες συνθέτουν το περιεχόμενο. Το δεύτερο είναι η *ανάλυση θέσης* (analyse du positionnement), που αναφέρεται τόσο στις κρίσεις τις οποίες εκφέρει το υποκείμενο, όσο και στον προσανατολισμό (θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο) που χαρακτηρίζει το λόγο του. Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι η *ανάλυση συχνότητας* (analyse fréquentielle), που ασχολείται με τη σύγκριση των συχνότητων οι οποίες χαρακτηρίζουν την εμφάνιση των στοιχείων του λόγου. Βασίζεται στην υπόθεση ότι όσο η συχνότητα εμφάνισης ενός στοιχείου είναι μεγαλύτερη, τόσο περισσότερο αυτό είναι σημαντικό για το υποκείμενο (Mucchielli, 1994 & 2004).

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα ευρήματα της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.), που καταγράφουν τις αναπαραστάσεις των μαθητών και μαθητριών και αναφέρονται στη σχέση τους με τη σχολική βιβλιοθήκη, και πώς αυτή εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης ως εναλλακτικός τόπος μάθησης. Τα ευρήματα που παρουσιάζονται βασίζονται σε αναφορές που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 6 και 8 του ερωτηματολογίου και του οδηγού συνέντευξης. Η κατανομή των αναφορών των μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική βιβλιοθήκη ως περιβάλλον μάθησης, παρουσιάζεται στους Πίνακες 1 έως 5.

Πίνακας 1. Κατανομή των αναφορών της 1ης ερώτησης (Α΄ & Στ΄ τάξη, Π.Ο.)

«Τι κάνεις όταν επισκέπτεσαι τη Σ.Β. τους τελευταίους τρεις μήνες;»

	Α΄ τάξη		Στ΄ τάξη	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Θεματικές Ενότητες	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)
Μάθημα	0 (0)	74(75,5)	33(44,6)	78 (73,6)
Διάφορα	92(100)	24 (24,5)	41 (55,4)	28 (26,4)
Σύνολο	92(100)	98(100)	74 (100)	106 (100)

Πίνακας 2. Κατανομή των αναφορών της 2ης ερώτησης (Α΄ & Στ΄ τάξη, Π.Ο.)

«Από αυτά που κάνεις στη βιβλιοθήκη τι σου αρέσει πιο πολύ; Γιατί;»

	Α΄ τάξη		Στ΄ τάξη	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Θεματικές Ενότητες	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)
Το μάθημα	0(0)	93(49,2)	15(20)	49(42,6)
Διάφορα	112(100)	96(50,8)	60(80)	66(57,4)
Σύνολο	112(100)	189(100)	75(100)	115(100)

Πίνακας 3. Κατανομή των αναφορών της 3ης ερώτησης (Α΄ & Στ΄ τάξη, Π.Ο.)

«Αν πήγαινες στη Β. πιο συχνά τι θα ήθελες να κάνεις εκεί; Γιατί;»

	Α΄ τάξη		Στ΄ τάξη	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Θεματικές Ενότητες	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)
Μάθημα	1(1,20)	26(17,56)	59(80,82)	84(88,4)
Διάφορα	82(98,80)	122(82,44)	14(19,18)	11(11,6)
Σύνολο	83(100)	148(100)	73(100)	95(100)

Πίνακας 4. Κατανομή των αναφορών της 4ης ερώτησης (Α΄ & Στ΄ τάξη, Π.Ο.)

«Ξέρεις γιατί υπάρχουν όλα αυτά τα πράγματα στη Β.; (εννοείται η συλλογή)»

	Α΄ τάξη		Στ΄ τάξη	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Θεματικές Ενότητες	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)
Για το μάθημα	0(0)	48(40)	34(72,34)	53(86,9)
Διάφορα	59(100)	72(60)	13(27,66)	8(13,1)
Σύνολο	59(100)	120()	47(100)	61(100)

Πίνακας 5. Κατανομή των αναφορών της 8ης ερώτησης (Α΄ & Στ΄ τάξη, Π.Ο.)

«Αν η δασκάλα σου/ο δάσκαλός σου σε ρωτούσε πού θέλεις να κάνεις το μάθημά, εσύ τι θα έλεγες; Στην τάξη σου ή στη Β. του σχολείου σας; Γιατί;»

	Α΄ τάξη		Στ΄ τάξη	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Θεματικές Ενότητες	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)	Συχνότητα (ποσοστό%)
Στη βιβλιοθήκη	34(24,63)	42(18,67)	35(44,44)	36(36)
Ο χώρος της Β. φιλικό περιβάλλον	32(39,13)	72(32)	33(40,74)	28(28)
Η Β. καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον	42(30,43)	111(49,33)	12(14,81)	36(36)
Στην τάξη	8 (6,3)	0	1(1,23)	0
Σύνολο	138(100)	225(100)	81(100)	100(100)

4. Τα ευρήματα και οι διαπιστώσεις της έρευνας

4.1. Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως διευρυμένο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης

Μετά την τρίμηνη παρέμβαση ο λόγος της πειραματικής ομάδας και των δύο τάξεων διαφοροποιείται ποσοτικά (κυρίως της πρώτης τάξης) και ποιοτικά. Ο συνδυασμός της ανάλυσης των ερωτήσεων 1, 2, 3, 6 και 8 δείχνει ότι η πραγματικότητα που «αναδημιουργούν» οι μαθητές, μέσα από τις αναπαραστάσεις τους, που επηρεάζονται από όσα βίωσαν και από όσα προσδοκούν, δίνουν την εικόνα μιας σχολικής βιβλιοθήκης, που λειτουργεί κυρίως ως τόπος μάθησης και, παράλληλα, επιτελεί και άλλες λειτουργίες, που προσφέρουν πολλαπλές υπηρεσίες και εξυπηρετούν ποικίλους στόχους.

Πιο συγκεκριμένα, ο συνδυασμός της ανάλυσης των ερωτήσεων 1, 2, 3, 6 δείχνει ότι η Π.Ο. της πρώτης τάξης πριν από την παρέμβαση δεν δίνει καμία αναφορά που να συνδέει τη σχολική βιβλιοθήκη με τη μαθησιακή διαδικασία και, ως εκ τούτου, με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης ως διευρυμένο περιβάλλον διδασκαλίας και τόπο μάθησης. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, εξαιτίας της ελάχιστης επαφής που είχαν οι μαθητές της πρώτης τάξης με τη βιβλιοθήκη, πριν την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση, εμφανίζεται μία σημαντική διαφοροποίηση, καθώς η Π.Ο. δίνει πολλές αναφορές σχετικά με την αξιοποίηση της βιβλιοθήκης ως εναλλακτικής αίθουσας διδασκαλίας, που οφείλεται στις νέες εμπειρίες που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Μάλιστα, επειδή αρχικός στόχος της έρευνας-δράσης ήταν η αξιοποίηση της συλλογής και του εξοπλισμού της βιβλιοθήκης στη διεξαγωγή του μαθήματος, η λειτουργία της ως διευρυμένο περιβάλλον διδασκαλίας ενισχύεται και από τη γνώση τους για τη χρησιμότητα της συλλογής, που προσεγγίσαμε με την ερώτηση 6. Πριν από την παρέμβαση, οι μαθητές της πρώτης τάξης δεν κάνουν καμία αναφορά στη χρησιμότητα της συλλογής για δραστηριότητες σχετικές με τη στήριξη του αναλυτικού προγράμματος. Μετά την παρέμβαση η Π.Ο. συνδέει την αξιοποίηση της συλλογής γενικότερα με το μάθημα και ειδικότερα με την αναζήτηση πληροφοριών για το μάθημα.

Η εικόνα που εμφανίζει η *έκτη τάξη* είναι διαφορετική. Ήδη πριν από την παρέμβαση η Π.Ο. συνδέει τη βιβλιοθήκη και τη συλλογή της με δραστηριότητες που στηρίζουν το καθημερινό τους μάθημα, λειτουργώντας πιο πολύ ως σπουδαστήριο/ αναγνωστήριο, ακριβώς επειδή και πριν από την έρευνα οι μαθητές αξιοποιούσαν τη βιβλιοθήκη περιστασιακά για αναζήτηση πληροφοριών για το μάθημά τους. Το εύρημα αυτό ενισχύεται και επιβεβαιώνεται και από το ότι η συλλογή, σύμφωνα με τους μαθητές, χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό για την αναζήτηση πληροφοριών.

Μετά την παρέμβαση η Π.Ο. δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην αξιοποίηση της βιβλιοθήκης ως διευρυμένου περιβάλλοντος διδασκαλίας και τόπου μάθησης, παράλληλα και με τη λειτουργία της ως σπουδαστήριο. Σχετικά με τη συλλογή, μετά την παρέμβαση, υπερτερούν οι αναφορές που την συνδέουν με το καλύτερο και ελκυστικότερο μάθημα, επειδή προσφέρει στο μαθητή και το δάσκαλο τη δυνατότητα να αναζητήσει και να βρει πληροφορίες που του χρειάζονται για το μάθημα. Είναι εμφανής και στην έκτη τάξη η επίδραση της έρευνας-δράσης στη διαφοροποίηση του λόγου των δύο ομάδων, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με την πρώτη τάξη.

Η εξέλιξη που προκλήθηκε χάρη στη δυναμική της έρευνας-δράσης φαίνεται από το συνδυασμό των ερωτήσεων 1, 2, 3 και 6 που υποβλήθηκαν στους μαθητές, σε τέσσερα επίπεδα:

Ερώτηση 1. Τι κάνει ο μαθητής στη βιβλιοθήκη: *Κάνουμε πολλές φορές εκεί μάθημα* ΚΠ3.

Ερώτηση 2. Από αυτά που κάνει τι του αρέσει περισσότερο: *Πιο πολύ μου αρέσει να κάνουμε μάθημα εκεί πέρα* ΚΠ14. *Μου αρέσει που ψάχνουμε πληροφορίες στις εγκυκλοπαίδειες, στα βιβλία, στο ιντερνέτ, στα CD και DVD* ΚΠ18.

Ερώτηση 3. Τι προσδοκά, τι θα ήθελε να κάνει: *Θα έκανα τα μαθήματα, γιατί μ' αρέσει να είμαι εκεί είναι πολύ όμορφη* ΑΚΠ20.

Ερώτηση 6. Σε τι χρειάζεται η συλλογή της βιβλιοθήκης: *Τα πράγματα που έχει η Β. μας βοηθούν να κάνουμε καλύτερο το μάθημά μας* ΑΠ36.

4.2. Η σχέση της Σχολικής Βιβλιοθήκης με την αίθουσα διδασκαλίας

Η ερώτηση 8 έρχεται ως ερώτηση ελέγχου να επιβεβαιώσει τις προηγούμενες. Ήδη, πριν από την παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών και των δύο τάξεων και μετά την παρέμβαση το σύνολό τους θεωρούν τη βιβλιοθήκη ως καταλληλότερο τόπο μάθησης από την αίθουσα διδασκαλίας για δύο βασικούς λόγους: α) την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου της που υποστηρίζει καλύτερα, απ' ό,τι η υφιστάμενη αίθουσα διδασκαλίας, τη μαθησιακή διαδικασία και β) το υλικό περιβάλλον της, την οικεία ατμόσφαιρα του χώρου, χάρη στο αισθητικό ερέθισμα που προκαλεί (*είναι όμορφη έχει ωραία διακόσμηση*) καθώς και την συλλογή και τον εξοπλισμό της. Η πρώτη τάξη αναφέρεται γενικά στο «*καλύτερο μάθημα*» που θα έχουν στη βιβλιοθήκη χάρη στον παιγνιώδη τρόπο με τον οποίο γίνονταν κατά την παρέμβαση, ενώ η έκτη τάξη επιπλέον κάνει λόγο και για τη διευκόλυνση που τους παρέχει η συλλογή και ο εξοπλισμός της βιβλιοθήκης στην αναζήτηση και ανεύρεση πληροφοριών για τις εργασίες τους. Οι ενδεικτικές απαντήσεις που παραθέτουμε, στη συνέχεια, δείχνουν αφενός ότι οι μαθητές μετά την παρέμβαση εστιάζουν στο καλύτερο μάθημα που θα έχουν στη βιβλιοθήκη και αφετέρου ότι ο λόγος τους εμπλουτίστηκε με νέα περιεχόμενα μετά την παρέμβαση:

ΑΠ8 (Πριν την παρέμβαση): *Στη βιβλιοθήκη είναι πιο ωραίος και άνετος χώρος (Μετά την παρέμβαση): Στη βιβλιοθήκη εκεί είναι πιο ευχάριστος χώρος γι αυτό μου αρέσει να κάνω εκεί μάθημα. Νομίζω ότι μαθαίνω πιο εύκολα με όλα τα βιβλία και τον υπολογιστή που έχει ΑΠ8.*

ΚΠ2 (Πριν): *Στη βιβλιοθήκη. (Μετά): Στη βιβλιοθήκη. Επειδή εκεί υπάρχει πιο πολύ χρώμα στους τοίχους. Νιώθω πιο άνετα και ευχάριστα βλέποντας το κατόρθωμα του σχολείου. Γίνεται πιο ευχάριστα το μάθημα. Βρίσκω ό,τι πληροφορία με χρειάζεται για το μάθημα. Επειδή μπορώ να ψάξω και στο ιντερνέτ.*

Όπως φαίνεται από τις αναφορές τους όλοι οι μαθητές προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον της βιβλιοθήκης με ολιστικό τρόπο. Ο χώρος και η συλλογή της βιβλιοθήκης, σε συνδυασμό με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν, τους εντυπωσίασαν και θεωρούν ότι εάν επιλέξουν τη βιβλιοθήκη για το μάθημά τους θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν και σε καλύτερο μάθημα (συνεργατικής μορφής, με τη ενεργητική συμμετοχή τους στην αναζήτηση της γνώσης, από τις πολλαπλές πηγές της βιβλιοθήκης).

4.3. Η Σχολική βιβλιοθήκη τόπος σύνδεσης της μάθησης με την ευχαρίστηση

Σημαντικό στοιχείο στο λόγο των μαθητών της Π.Ο., οι οποίοι θεωρούν τη σχολική βιβλιοθήκη ως έναν ελκυστικό τόπο μάθησης, είναι οι ρητές αναφορές τους στην ευχαρίστηση που εισέπραξαν κατά την τρίμηνη παρέμβαση. Η μαθησιακή διαδικασία, με την αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης ως διευρυμένης αίθουσας διδασκαλίας, τους προσέφερε ευχαρίστηση, την οποία συνδέουν με δύο λόγους:

α) με τις ελκυστικές δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούσαν τη συλλογή και τον εξοπλισμό της βιβλιοθήκης. *Μου αρέσει όταν πηγαίνουμε να κάνουμε μάθημα εκεί γιατί συνεργαζόμαστε και γίνεται πιο διασκεδαστικό το μάθημα ΚΠ20. Μου αρέσει που δουλεύουμε σε ομάδες και βρισκόμαστε εύκολα τις πληροφορίες που ψάχνουμε ΚΠ7. Η βιβλιοθήκη, χάρη στην κατάλληλη υλική δομή που διαθέτει (αισθητική, περιοχές, επίπλωση, συλλογή, εξοπλισμό), μπόρεσε να υποστηρίξει τις δραστηριότητες που προέβλεπε η έρευνα-δράση. Οι συνεργατικές δραστηριότητες και η ενεργητική συμμετοχή της στην οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών από τα ποικίλα μέσα της βιβλιοθήκης, τους προκαλούσε ευχαρίστηση, γεγονός που αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση και*

β) με τον ίδιο τον χώρο της βιβλιοθήκης. Εκτός από τις ελκυστικές δραστηριότητες, η ευχαρίστηση πηγάζει και από τον ίδιο τον χώρο της βιβλιοθήκης. *Μου αρέσει να κάνω μάθημα στη βιβλιοθήκη γιατί ο χώρος αυτός έχει ζεστά χρώματα και μου προκαλεί συναισθήματα χαράς ΚΠ22. Το μάθημα είναι πιο ευχάριστο στη βιβλιοθήκη επειδή ο χώρος της είναι όμορφος και η ατμόσφαιρα ζεστή που τους ηρεμεί και τους βοηθάει να συγκεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία.*

Από το σύνολο των διαπιστώσεων σχετικά με την παρουσία του χώρου στο λόγο των μαθητών, είτε ως αυτοδύναμη πηγή ευχαρίστησης είτε ως παράγοντας που συμβάλλει στο καλύτερο μάθημα, αναδεικνύεται αφενός η σπουδαιότητα του χώρου στη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και, αφετέρου, η σημασία της συστηματικής προσέγγισης

του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ό,τι δηλαδή υποστηρίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία για το σχετικό πεδίο (βλ. ιδίως Γερμανός, 2002, 2009, 2010).

5. Ως κατακλείδα

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των ευρημάτων η έρευνα-δράση οδήγησε στη μετεξέλιξη που είχε προβλεφτεί κατά τον σχεδιασμό της. Η δυναμική που αναπτύχθηκε, χάρη στη δράση των δρώντων υποκειμένων, οδήγησε το ερευνητικό πεδίο σε μια διάδοχη μορφή με νέα, εξελεγμένα χαρακτηριστικά της υλικής και κοινωνικής δομής του. Η κάθε μία σχολική βιβλιοθήκη του ερευνητικού πεδίου, όπως φαίνεται από την πραγματικότητα που «αναδημιουργούν» οι μαθητές, λειτούργησε κυρίως ως ένα πολυδύναμο και πολυλειτουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου το κάθε μέλος της πειραματικής ομάδας κατάφερε να βρει το δικό του τόπο μάθησης και να ασχοληθεί με δραστηριότητες που του προκαλούσαν ευχαρίστηση.

Η δημιουργία τόπων μάθησης μέσα στη βιβλιοθήκη σχετίζεται, σύμφωνα με το λόγο της πειραματικής ομάδας με: α) τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα, ο οποίος τους αρέσει γι' αυτό έχουν κίνητρο για να τον υιοθετήσουν β) τη συλλογή και τον εξοπλισμό της σχολικής βιβλιοθήκης γ) τον ίδιο το χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, τόσο σε επίπεδο αισθητικής όσο και διαρρύθμισης και δ) την ευχαρίστηση που αντλούσαν τόσο από τη μαθησιακή διαδικασία όσο και από τον ίδιο το χώρο.

Με τις αναπαραστάσεις των μαθητών αναδεικνύεται το συγκριτικό πλεονέκτημα της σχολικής βιβλιοθήκης ως ελκυστικού τόπου μάθησης έναντι της αίθουσας διδασκαλίας, επειδή διαθέτει ευχάριστο χώρο και εμπλουτισμένο περιβάλλον, στοιχεία κατάλληλα για να υποστηρίξουν τη συνεργατική μάθηση και τις διερευνητικές φύσεως δραστηριότητες χάρη στη χρήση των ποικίλων πηγών.

Βιβλιογραφία

Abell, J. (1999). «The Impact of the Use of School Libraries on Student Achievement», *School Library Bulletin*, 5 (1)/1999.

Αρβανίτη, Ι. Κ., 2008. *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο. Ο θεσμός, η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*, Θεσσαλονίκη, Αντ. Σταμούλης.

Αρβανίτη, Ι. Κ., 2011. *Η βιβλιοθήκη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνοπτικός οδηγός για τη δημιουργία και την εκπαιδευτική και πολιτιστική αξιοποίησή της*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

American Library Association, 2004. *Your School Library Media Program and No Child Left Behind*, Chicago, IL.

Barrett, L., 2010. «Effective School Libraries: Evidence of Impact on Student Achievement», *The School Librarian*, 58(3) /2010.

Γερμανός, Δ., 2002. *Οι τοίχοι της γνώσης*, Αθήνα, Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., 1994. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Elliott, J., 2007. *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*, London, Routledge.

Lonsdal, M., 2003. *Impact of libraries on Student Achievement: a Review of the Research*, Australian Council for Educational Research, ACER

McNiff, J., Whitehead, J., 2009. *All you Need to Know About Action Research*, London, Sage.

«School Library Manifesto. *The School Library in Teaching and Learning for All*. IFLA/UNESCO” Διαθέσιμο από τον ιστότοπο <http://www.ifla.org> [Ανάκτηση στις 16-01-2015].

Το δικαίωμα στο παιχνίδι: Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δρ. Καφένια Μπότσογλου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελλάδα
kmpotso@uth.gr

Περίληψη

Όσο εξαιρετική σημασία έχει η δραστηριότητα παιχνιδιού για τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξή τους, τόσο και ίσως περισσότερη έχει για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα έχει δείξει ότι οι ειδικές ανάγκες των παιδιών παίζουν ένα μικρό ρόλο σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής όπως είναι το παιχνίδι που για όλα τα παιδιά είναι μια αυτονόητη δραστηριότητα, ενώ οι περιβαλλοντολογικοί παράγοντες έχουν ισχυρότερη επίδραση στον αποκλεισμό αυτών των παιδιών από αυτές τις δραστηριότητες. Τα συμπεράσματα αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά σε ότι αφορά στην ύπαρξη προσβάσιμων υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στον Ελληνικό χώρο. Παρότι, οι διεθνείς τάσεις σχεδιασμού των χώρων αυτών μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών, στη πράξη φαίνεται να αγνοούνται, αφαιρώντας από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αυτό που για όλα τα υπόλοιπα είναι η καθημερινότητά τους : το παιχνίδι.

Λέξεις κλειδιά

Παιχνίδι; Παιδιά με ειδικές ανάγκες; Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού; Σχεδιασμός για όλους.

The right to play: Outdoor play spaces and children with special needs.

Dr. Kafenia Botsoglou

University of Thessaly
Greece
kmpotso@uth.gr

Abstract

As important is play activity for all children, the same and maybe more is important for the children with special needs. Recent research has shown that the special needs of children play a small role in relation to their participation in play activities, while environmental factors have a stronger effect to their exclusion. The findings of this literature review, it's not very encouraging regarding the existence of accessible outdoor play areas in the Greece. Although, international design trends of outdoor play spaces can meet the needs of all children, in practice it seems to be ignored excluding children with special needs, from play activities.

Keywords

School library; Place for learning; Action-research.

1. Εισαγωγή

Είναι κοινός τόπος σε όσους ασχολούνται με την παιδική ηλικία, ότι η δραστηριότητα παιχνιδιού αποτελεί ένα ιδιαίτερο και κρίσιμο χαρακτηριστικό των παιδιών. Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο που ζουν, κάνουν φίλους, ονειρεύονται, φαντάζονται, δοκιμάζουν τα όρια τους, χαίρονται, αναπτύσσονται.

Όσο εξαιρετική σημασία έχει η δραστηριότητα παιχνιδιού για τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξή τους, τόσο και ίσως περισσότερη έχει για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών (1989), το παιχνίδι είναι ένα κεντρικό στοιχείο της καθημερινής ζωής των παιδιών. Και ως δικαίωμα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και προσφέρεται σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο που ζουν, το χρώμα τους ή τις ειδικές ανάγκες που έχουν στην καθημερινότητα και την εκπαίδευσή τους. Όταν όλα τα παιδιά παίζουν μαζί, έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τις ατομικές τους ικανότητες και να καταργήσουν τα όρια που επιβάλλει ο αποκλεισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις κοινωνικές τους σχέσεις (Dunn et al, 2003).

Στην Ελλάδα, σε Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Β 931/18.5.2009), στο άρθρο 6 και στην παράγραφο Γ' σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού προβλέπεται:

«σε κάθε παιδική χαρά να προβλέπεται μία θέση τουλάχιστον χρήστη ΑμεΑ ανά 10 τουλάχιστον θέσεις χρηστών, με τις κατάλληλες προσβάσεις και διατάξεις ασφαλούς χρήσης κάθε οργάνου σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στις ευρωπαϊκές και διεθνείς προδιαγραφές (ASTM κ.λπ.). Σε διαφορετική περίπτωση θα πρέπει οπωσδήποτε να προβλέπονται θέσεις ΑμεΑ στο σύνολο των θέσεων χρηστών όλων των παιδικών χαρών της περιφέρειας του Δήμου ή κοινότητας».

2. Η έννοια της προσβασιμότητας

Η προσβασιμότητα μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον και μπορεί να οριστεί ως η συνεργασία της λειτουργικής ικανότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας με τις απαιτήσεις του φυσικού περιβάλλοντος (Dunn and Moore, 2005). Ωστόσο, στο πλαίσιο των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, η προσβασιμότητα έχει κυρίως περιοριστεί στην προσθήκη ράμπας. Σύμφωνα με τους (Heseltine and Hicks, 2001:21) προσβάσιμος είναι «ένας χώρος ή ένα αντικείμενο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, είτε σαν σύνολο, είτε μέρος αυτού από άτομα με ειδικές ανάγκες». Η αντίληψη απαιτεί ίδιες ή παρόμοιες εμπειρίες να είναι διαθέσιμες σε όλους τους χρήστες.

Τρεις συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών περιλαμβάνουν αρχές της προσβασιμότητας. Σους Πρότυπους Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες (Ηνωμένα Έθνη, 1993), η προσβασιμότητα στο φυσικό περιβάλλον είναι μία βασικότερος στόχους, και αναφέρεται ότι “για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να εισαγάγουν προγράμματα δράσης ώστε το φυσικό περιβάλλον να είναι προσβάσιμο”, και ότι “οι απαιτήσεις προσβασιμότητας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο σχεδιασμό και την κατασκευή του φυσικού περιβάλλοντος από την αρχή της διαδικασίας σχεδιασμού”.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι κατά πρώτο παιδιά, και κατά δεύτερο παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η παιδική ηλικία τους είναι πολύ πιο σημαντική από διαφορετικά χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν οι ιδιαίτερές τους ανάγκες. Οι παιχιδότοποι για παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει αρχικά να είναι χώροι για παιχνίδι (Lady Allen, 1968). Οι ειδικές ανάγκες ενός παιδιού δε μειώνουν την ενέργεια του, ούτε του αφαιρούν την πηγαία του διάθεση για περιπέτεια. Ο στόχος αυτών που σχεδιάζουν χώρους παιχνιδιού θα πρέπει να είναι να προσφέρουν προκλήσεις σε όλους και εμπόδια σε κανέναν (Heseltine and Hicks, 2001, Doctoroff, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα έχει δείξει ότι οι ειδικές ανάγκες των παιδιών παίζουν ένα μικρό ρόλο σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής όπως είναι το παιχνίδι που για όλα τα παιδιά είναι μια αυτονόητη δραστηριότητα, ενώ οι περιβαλλοντολογικοί παράγοντες έχουν ισχυρότερη επίδραση στον αποκλεισμό αυτών των παιδιών από αυτές τις δραστηριότητες (Baker & Donnelly, 2002, Bedell, Haley, Coster & Smith, 2002, Law, Finkelman, Hurlley, Rosenbaum, King, King, & Hanna, 2004, Sloper, Turner, Knussen, & Cunningham, 1990). Σύμφωνα με έρευνα των Heath, Case, McGuire & Law, (2007) τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

τείνουν να έχουν περιορισμένη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Άλλες μελέτες (Simoensson et al, 2003, Heath, McGuire & Law, 2007, Thompson, Hudson, & Bowers, 2002) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν είναι η ίδια η διάγνωση ενός παιδιού που πλήττει κυρίως τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες. Οφείλεται, αντίθετα, λόγω των εμποδίων που το ίδιο το περιβάλλον θέτει. Η προσβασιμότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε χώρους παιχνιδιού βοηθάει τα ίδια και τις οικογένειές τους να αναπτύξουν σχέσεις με άλλες οικογένειες, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για την κοινωνική ένταξη.

Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τις μελέτες αυτές, μεγαλύτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και ειδικότερα και στη μελέτη και σχεδιασμό προσβάσιμων χώρων. Η μη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε δραστηριότητες αυτονόητες για τα υπόλοιπα παιδιά, τελικά τείνει να είναι μια κοινωνική κατασκευή αποκλεισμού που στερεί από αυτά τα παιδιά τη δυνατότητα να παίζουν.

3. Τάσεις στο σχεδιασμό υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για όλους

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές προσβασιμότητας της οργάνωσης Americans with Disabilities Act (ADA, 2000), σε έναν υπαίθριο χώρο παιχνιδιού τουλάχιστον μία από κάθε είδος παιχνιδοκατασκευής, και το 50% του συνολικού εξοπλισμού θα πρέπει να προσφέρει προσβασιμότητα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα δείχνει ότι λιγότερο από 10% των παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ράμπες που είχαν προστεθεί σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού για να τους κάνουν πιο προσιτούς (Christensen & Morgan, 2003). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην πόλη του Βόλου, (Χρυσίκου, 2009) μόνο το (13,3 %) σε δείγμα 46 υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, διέθεταν ράμπες αλλά καμία από αυτές δε διέθετε εξοπλισμό γι' αυτά τα παιδιά.

Η Lady Allen (1968) που είναι από τους πρωτοπόρους στον σχεδιασμό υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, αναφερόμενη στους παιχνιδότοπους περιπέτειας, στη μελέτη της "Planning for play", η οποία θεωρείται κλασική στη μελέτη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, αφιερώνει ειδικό κεφάλαιο για παιχνιδότοπους περιπέτειας ειδικά σχεδιασμένους για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι: "ο παιχνιδότοπος περιπέτειας, πρέπει να είναι ειδικά σχεδιασμένος να δίνει χαρά, όπως επίσης και αισθησιοκινητική εξάσκηση στα παιδιά με διανοητικά, συναισθηματικά ή σωματικά προβλήματα, συμπεριλαμβανόμενα και αυτά με προβλήματα όρασης, ακοής και αντίληψης." Ένας παιχνιδότοπος περιπέτειας μπορεί να προσφέρει ερεθίσματα με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τις αντιληπτικές ικανότητες, που του είναι απαραίτητες όχι μόνο για την εκπαίδευση του αλλά και για όλες τις δραστηριότητες της ζωής.

Σε σχέση με τον εξοπλισμό του παιχνιδότοπου προτείνει ποικιλία επιπέδων και υλικών, τσουλήθρες, σκαλοπάτια, περιοχές και σκάψιμο και νερό. Δέντρα, βλάστηση και ζώα. Η βοήθεια απέναντι στα παιδιά πρέπει να είναι φιλική, σταθερή μέσα σε μια ζεστή ατμόσφαιρα, και όλος ο χώρος σχεδιασμένος έτσι ώστε το κάθε παιδί να νιώθει ότι ο παιχνιδότοπος είναι δικός του χώρος.

Ειδικότερα, όταν κατά τον σχεδιασμό των χώρων παιχνιδιού έχουν προβλεφθεί τρόποι για να μπορούν τα παιδιά να τους χρησιμοποιούν μόνο τους, χωρίς την συνεχή εξάρτηση κάποιου άλλου και το παιχνίδι τους συνδυάζεται με την φιλική συνεργασία ενός ενήλικα ευαισθητοποιημένου στις ανάγκες τους, τότε το παιχνίδι σε αυτούς τους χώρους θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξή τους.

Οι Raschke, Dedrick, και Hanus (1991: 25) δημιούργησαν μια λίστα με στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπ' όψη κατά τον σχεδιασμό ενός υπαίθριου χώρου παιχνιδιού, αλλά και κατά την επιλογή παιχνιδοκατασκευών για όλα τα μικρά παιδιά, είτε αντιμετωπίζουν προβλήματα στη ανάπτυξή τους, είτε όχι. Υποστηρίζουν ότι ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένος ώστε:

1. Να ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους.
2. Να αφήνει τα παιδιά να νιώθουν ανεξάρτητα και να βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους χρησιμοποιώντας αυτόνομα το περιβάλλον.
3. Να ενθαρρύνει την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά.

4. Να εμπλουτίζει τις κινητικές τους ικανότητες με δραστηριότητες που απαιτούν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας.
5. Να προσφέρει μια ποικιλία από μέσα που τα να βοηθάει να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες.
6. Να προωθεί μια ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει το δημιουργικό παιχνίδι και προσφέρει πάνω από όλα χαρά.

Η Bishop (2007) εντοπίζει κάποια σημεία-κλειδιά που πρέπει να προσφέρει το περιβάλλον παιχνιδιού στα παιδιά ειδικές ανάγκες, βασισμένη στην κατανόηση και την αποδοχή ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανότητά του να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Αυτά είναι:

- Να βοηθά τα παιδιά να ανακαλύπτουν τη χαρά του παιχνιδιού.
- Να ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι ελκυστικό και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να τα ανταμείβει, στα επίπεδα ικανότητας που μπορούν να ανταπεξέλθουν.
- Να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.
- Να αναπτύξει δεξιότητες για τη καθημερινή ζωή τους.
- Να παρέχει εμπειρίες που μπορεί να είναι κατανοτές τόσο από τους γονείς όσο και για τα παιδιά μπορούν να γενικευθούν σε πλαίσια εκτός παιχνιδιού.

Μια νέα τάση στον σχεδιασμό υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για όλους, είναι η ύπαρξη πολύ-αισθητηριακών παιχνιδοκατασκευών, δηλαδή παιχνιδοκατασκευών που τα παιδιά μπορούν να παίξουν μαζί τους χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους. Σύμφωνα με τον Ragliano (1999, p. 14) «το πολυ-αισθητηριακό περιβάλλον είναι ένα «ζωντανό περιβάλλον», όπου το φυσικό περιβάλλον καθορίζεται από τις ανάγκες του χρήστη και διαμορφώνονται από την νοημοσύνη και την ευαισθησία της ομάδας που το χρησιμοποιεί. Ήχοι, γραφή σε braille, μουσική δημιουργούν ένα περιβάλλον που ο χρήστης μπορεί να το νιώσει με τον τρόπο που μπορεί.

4. Σχεδιασμός για όλους (Universal design)

Ο σχεδιασμός προϊόντων και περιβαλλόντων για όλους ορίζεται ως ο σχεδιασμός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους ανθρώπους, χωρίς καμιά προσαρμογή ή ιδιαίτερο σχεδιασμό (Christophersen, 2002, Preiser & Ostroff, 2001). Η έννοια αυτή αναπτύχθηκε από μια ομάδα αρχιτεκτόνων, σχεδιαστών προϊόντων, μηχανικών, και ερευνητών περιβαλλοντικού σχεδιασμού στην Αμερική και συνδέεται με ένα σύνολο επτά αρχές που προσφέρει καθοδήγηση για σχεδιαστές, ώστε να συνδυάζουν καλύτερα τα χαρακτηριστικά που ικανοποιούν τις ανάγκες όσο περισσότερων χρηστών είναι δυνατόν (Dahlin Ivanoff, Iwarsson & Sonn, 2006). Οι επτά αρχές, που χαρακτηρίζουν τα προϊόντα και τα περιβάλλοντα που είναι σχεδιασμένα κάτω από αυτήν την αντίληψη, είναι οι εξής:

Δίκαιη χρήση - Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα με διαφορετικές ικανότητες. Παρέχουν το ίδιο μέσο χρήσης για όλους τους χρήστες, ώστε να αποφευχθεί ο διαχωρισμός των χρηστών ή ο στιγματισμός τους, να προβλέπει για την ασφάλεια και να είναι ελκυστικός σε όλους τους χρήστες.

Ευελιξία στη χρήση - Εξυπηρετεί ένα ευρύ φάσμα προτιμήσεων και είναι μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ικανότητες του χρήστη.

Απλή και διαισθητική χρήση - Η χρήση του είναι εύκολα κατανοητή, ανεξάρτητα από την εμπειρία του χρήστη ή το επίπεδο γνώσεων του.

Αντιληπτές πληροφορίες χρήσης - Πληροφορεί αποτελεσματικά τις απαραίτητες πληροφορίες χρήσης, ανεξάρτητα από τις συνθήκες ή τις αισθητηριακές ικανότητες του χρήστη.

Ανοχή στο λάθος - Ελαχιστοποιεί τους κινδύνους και τις αρνητικές συνέπειες από την τυχαίες ή ακούσιες πράξεις.

Απαίτηση χαμηλής φυσικής προσπάθειας - Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και με άνεση και με ελάχιστη φυσική προσπάθεια.

Κατάλληλο μέγεθος και χώρος για πρόσβαση και χρήση - Το μέγεθος και ο χώρος που προβλέπεται πρόσβαση, χειρισμό και τη χρήση να είναι κατάλληλος και να λειτουργεί ανεξάρτητα από το μέγεθος του σώματος του χρήστη μεγέθους, ή την ικανότητα κινητικότητα του.

Η εφαρμογή των αρχών του παγκόσμιου σχεδιασμού, διασφαλίζουν ότι το παιχνίδι είναι κοντά στην περιοχική ή εβδομήντα μέτρα εντός του χώρου στάθμευσης αυτοκινήτων, η οποία έχει μια σταθερή επιφάνεια στάθμευσης οροθετείται. Ο διάδρομος προς την περιοχική παιχνιδιού θα πρέπει να είναι σταθερός για να επιτρέψει την πρόσβαση στα άτομα με μειωμένη κινητικότητα, και φυσικά να είναι κατάλληλος για την πρόσβαση αναπηρικής πολυθρόνας. Η είσοδος για την περιοχική παιχνιδιού θα πρέπει να είναι αρκετά ευρεία ώστε να μπορεί να χωρέσει η αναπηρική καρέκλα και η πόρτα δεν θα πρέπει να είναι τόσο βαριά ώστε να μπορεί να ανοίγει μόνο με δυσκολία. Βασικά στοιχεία όπως οι οδηγίες που δείχνουν πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο εξοπλισμός μπορεί να είναι σε γραφή Braille και ακόμη μπορεί να περιλαμβάνουν εικονογράμματα που θα είναι χρήσιμα για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αλλά ταυτόχρονα, και για τα παιδιά που ακόμη δεν μπορούν διαβάσουν.

Επίσης, μια άλλη παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπ' όψη είναι η προσβασιμότητα των ενηλίκων με ειδικές ανάγκες που συνοδεύουν παιδιά στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.

5. Συμπεράσματα

Κοινός τόπος σε όλες τις απόψεις που παρουσιάστηκαν είναι ότι: όσο ευεργετικό μπορεί να είναι το παιχνίδι στους παιχνιδότοπους για ένα παιδί χωρίς προβλήματα, το ίδιο ευεργετικό και ίσως ακόμη περισσότερο μπορεί να είναι για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, μια και του δίνει την δυνατότητα για επαφή έξω από το "ειδικό" περιβάλλον που πολλές φορές αναγκαστικά ζει και περιορίζεται (English, Goldstein, Shafer, Kaczmark, 1997). Η επαφή και η επικοινωνία με άλλα παιδιά, με τη φύση, με προκλήσεις παιχνιδιού που κανένα παιδί δεν μπορεί να αντισταθεί μόνο θετικές εμπειρίες μπορούν να του προσφέρουν.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν τρόποι να σχεδιαστούν περιβάλλοντα παιχνιδιού στα οποία όλα τα παιδιά μπορούν να παίξουν μαζί και να νιώσουν τη χαρά του παιχνιδιού. Η δημιουργία τέτοιων προσβάσιμων χώρων προϋποθέτει ότι αρχικά πρέπει να γίνει στάση ζωής ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα εξαιρετικής σημασίας για όλα τα παιδιά και επίσης να περάσει μέσα στη συνείδηση όλων μας η αποδοχή του «άλλου», του «διαφορετικού». Από τις πρώτες σχολικές εμπειρίες τα μικρά παιδιά θα πρέπει να αντιληφθούν, ότι το φυσιολογικό είναι να συνυπάρχουμε και να αποδεχόμαστε τον «άλλον» με όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχει.

Το παιχνίδι είναι τρόπος ζωής για τα παιδιά και ο βασικός δίαυλος μέσα από τον οποίο ανακαλύπτουν τον κόσμο, τους άλλους, τον εαυτό τους και επιπλέον αποτελεί ένα αναφαίρετο δικαίωμά τους. Σαν δικαίωμα λοιπόν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί, ώστε το παιχνίδι να είναι και στην πραγματικότητα για όλους.

Βιβλιογραφία

ADA (Americans with Disabilities Act), 2000. *Accessibility guidelines for buildings and facilities*. Washington, US Government Printing Office.

Baker, K. & Donnelly, M., 2002. "The social experience of children with disability and the influence of environment: A framework for intervention", *Disability and Society* 16, 71-85.

Bedell, G., Haley, S., Coster, W. & Smith, K., 2002. "Participation readiness at discharge from inpatient rehabilitation in children and adolescents with acquired brain injuries", *Pediatric Rehabilitation* 5, pp. 107-116.

Bishop, K. (2007). Designing Sensory Play Environments for Children with Special Needs. In: Rhonda L. Clements and Leah Fiorentino (eds) *The child's right to play a global approach*. Santa Barbara, CA: Praeger.

Brodin, J. & Lindstrand, P., 2006. *Inclusion of children in Outdoor Education*. Research report, nr 43. Stockholm: Technology, communication, disability.

Christensen, K. & Morgan, J., 2003. "When child's play is anything but to help children with disabilities, design by types of activities, not types of equipment", *Parks & Recreation, (Ashburn)* 38 (4), 50-53.

Dahlin Ivanoff, S., Iwarsson, S. & Sonn, U., 2006. "Occupational Therapy Research on Assistive Technology and Physical Environmental Issues: A Literature Review", *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73 (2), April 2006, pp.109-119.

Doctoroff, S., 2001. "Adapting the physical environment to meet the needs of all" young children for play", *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), pp. 105-109.

Dunn, K. and Moore, M., 2005. "Developing Accessible Play space in the UK: What They Want and What Works.", *Children, Youth and Environments* 15(1) pp. 331-353. Retrieved [date] from <http://www.colorado.edu/journals/cye/>.

Χαρτογραφώντας το χώρο ενός δημοτικού σχολείου: Διαδρομές, εικόνες, αφηγήματα.

Δρ. Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλίδης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελλάδα
triant@pre.uth.gr

Περίληψη

Η επίκληση της έννοιας του χώρου στις καθημερινές μας συζητήσεις μεταφέρουν την αντίληψη ότι συχνότερα ταυτίζουμε τον χώρο με συγκεκριμένες τοποθεσίες, με μέρη στα οποία εισερχόμαστε ή από τα οποία εξερχόμαστε. Αυτή η αντίληψη για τον χώρο ευθυγραμμίζεται με απόψεις για έναν χώρο-δοχείο που μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από το περιεχόμενό του, ενώ παράλληλα ενισχύεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο από το ισχύον πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών στη χώρα μας και τη θέση που κατέχει η γεωμετρία σε αυτό. Κατ' αντιδιαστολή των απόψεων για τον χώρο ως αυθύπαρκτη υλική πραγματικότητα, ο Lefebvre έχει αναλύσει τον χώρο ως μια κοινωνική κατασκευή, ενώ σύγχρονα προγράμματα σπουδών διεθνώς ενισχύουν την ανάπτυξη εννοιών και διαδικασιών που σχετίζονται με τον χωρικό συλλογισμό. Στο παρόν κείμενο θα παρουσιάσω το θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία μιας έρευνας σε εξέλιξη που έχει ως στόχο τη μελέτη της διαδικασίας κατασκευής του χάρτη ενός δημοτικού σχολείου από μαθητές και μαθήτριες της έκτης τάξης. Ακολουθώντας το παράδειγμα της μετα-αναπαραστατικής χαρτογραφίας, η μελέτη της διαδικασίας αυτής θα επιτρέψει τη διερεύνηση τόσο των πρακτικών συλλογής, διαχείρισης και παρουσί-ασης χωρικών πληροφοριών, όσο και την επικοινωνία των βιωμάτων των μαθητών και των μαθητριών στους χώρους του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά

Χώρος; Γεωμετρία; Αντίληψη χώρου; Συμμετοχική δημιουργία Χαρτών.

Mapping the space of a primary school: Trajectories, images, narratives.

Dr. Triandafillos Triandafillidis

University of Thessaly
Greece
ttriant@pre.uth.gr

Abstract

Reference to the concept of space in everyday conversation, more often than not carries with it the belief that space denotes specific spatial locations, with places in which we enter or from which we exit. This belief about space is in line with the view of a space-as-container that can be studied independently of its content, and it is further supported in the educational context, as seen by the place held by geometry in the current Greek mathematics curriculum. In contrast to the view of space as a mental and social void, Lefebvre analyzed space as a social construction, while many international mathematics curricula support the development of concepts and procedures that relate to spatial reasoning. In this paper I will present the theoretical framework and the methodology of a research project that aims to engage sixth grade students (11- to 12-year-olds) in the making of a map of their primary school. Following the paradigm of post-representational map-making, studying this process will allow us to investigate both the practices of collecting, managing and communicating spatial information by the students, as well as their 'mapping' of lived experiences in their school environments.

Keywords

Space; Geometry; Spatial ability; Participatory map-making.

1. Εισαγωγή

Πριν από τέσσερις περίπου δεκαετίες ο Ολλανδός μαθηματικός Hans Freudenthal, αναρωτώμενος ως προς το τι είναι η γεωμετρία στο πλέον θεμελιώδες επίπεδο, έγραφε:

«[G]eometry is grasping space. And since it is about the education of children, it is that space in which the child lives, breathes and moves. The space that the child must learn to know, explore, conquer, in order to live, breathe and move better in it.» (Freudenthal 1973, 403)

Τα προηγούμενα λόγια του Freudenthal απηχούν την ιδέα ότι η γεωμετρία είναι η επιστήμη του φυσικού χώρου που μας περιβάλλει κι όχι αποκλειστικά ένα αξιωματικό, επαγωγικό και αυτοαναφορικό σύστημα. Επιπρόσθετα, για τον Freudenthal, από αυτήν την αντίληψη πηγάζει -ή θα έπρεπε να πηγάζει- και ο κεντρικός στόχος της διδασκαλίας της γεωμετρίας στο σχολείο, που δεν μπορεί να είναι άλλος από την 'εκμετάλλευσή' αυτής της σχέσης της γεωμετρίας με τον εμπράγματο, βιωμένο χώρο.

Η άποψη για τη (σχολική) γεωμετρία ως το 'αγγάλιασμα' του χώρου που μας περιβάλλει έρχεται σε αντιδιαστολή με την Πιαζετιανή αντίληψη για τον χώρο και τη γεωμετρία. Ο Piaget (1970) υποστήριζε ότι ο χώρος μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από το περιεχόμενό του, μιας και συγκεκριμένες γεωμετρικές ιδιότητες, όπως για παράδειγμα η καθετότητα και η παραλληλία, προϋπάρχουν της αντίληψης. Η επιστήμη της καθαρής γεωμετρίας, κατά τον Piaget, είναι ακριβώς η επιστήμη αυτού του ανεξάρτητου από το περιεχόμενο του χώρου. Παρότι για τον Piaget οι γνωστικές δομές για τον χώρο αναδύονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον κόσμο, αυτός ο αντικειμενικός γεωμετρικός κόσμος προϋπάρχει ανεξάρτητα από τη γνώση και την εμπειρία, ακόμη κι από τον ίδιο τον χώρο-δοχείο.

Αν και η θέση του Freudenthal είναι δημοφιλής στις μέρες μας ανάμεσα στους ερευνητές της μαθηματικής εκπαίδευσης, οι απόψεις του Piaget απηχούν σε μεγάλο βαθμό στη στόχευση του προγράμματος σπουδών των μαθηματικών στη χώρα μας και στη θέση της γεωμετρίας σε αυτό. Ως το 1970 περίπου η παραδοσιακή ευκλείδεια γεωμετρία κατείχε εξέχουσα και αποκλειστική θέση σε αυτό, όπως και στα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών στον Δυτικό κόσμο, δηλαδή μια γεωμετρία κυρίως των αντικειμένων, συνοδευόμενη από αξιώματα, κατασκευές σχημάτων και συγκρίσεις μεγεθών των σχημάτων. Η επιρροή αυτή βέβαια ήταν αναμενόμενη, μιας και η 'τελειότητα' της ευκλείδειας πραγματείας είχε αναστείλει ακόμη και την ίδια την εξέλιξη του περιεχομένου της γεωμετρικής γνώσης για δύο χιλιετίες (Mammana & Villani, 1998).

Παρότι περιορισμένη και μονοδιάστατη, αν δεχθούμε την άποψη του Freudenthal, η παρουσία της ευκλείδειας γεωμετρίας στα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηριζόταν από συνοχή. Τις τελευταίες δεκαετίες η συνοχή που προσέδιδε στη σχολική γεωμετρία η ευκλείδεια κατεύθυνση έχει χαθεί, με τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συγκεκριμένα να εστιάζει σε ψήγματα ταξινόμησης πολυγώνων, στην κατάρτιση ενός λεξικού 'ορισμών' των γεωμετρικών εννοιών, σε μετασχηματισμούς, σε τύπους και την αριθμητικοποίηση των εννοιών αυτών μέσω της μέτρησής τους. Παρουσιασμένη κατά αυτόν τον τρόπο μάλιστα, στα μάτια των παιδιών η γεωμετρία, όπως υποστήριζε ο Hansen (1998), ίσως φαντάζει ως ένα «αταίριαστο παζάρι» (p. 238).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γεωμετρία περιμένει κανείς να είναι επηρεασμένες από τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών, ένα αναλυτικό πρόγραμμα μάλιστα το οποίο λόγω τη μακρόχρονης εφαρμογής του οι περισσότεροι το έχουν βιώσει ως μαθητές και ως εκπαιδευτικοί. Πράγματι, όπως μας πληροφορούν οι Σπηλιωτοπούλου και Πόταρη (1999), η περιγραφή της γεωμετρίας ως αναπαράσταση της πραγματικότητας μέσω των ευκλείδειων σχηματοποιήσεων του κόσμου αποτελεί την επικρατούσα αντίληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παράλληλα με την αριθμητικοποίηση αυτών των σχηματοποιήσεων που προσφέρει η διαδικασία της μέτρησης μεγεθών.

Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών των μαθηματικών διεθνώς όμως, η γεωμετρία δεν εξαντλείται στην αναπαράσταση και οργάνωση του χώρου μέσω της αντίληψης και μελέτης των γεωμετρικών σχημάτων και στη διερεύνηση του χώρου μέσω μιας αριθμητικοποιημένης διαδικασίας μέτρησης των διαφόρων χαρακτηριστικών των σχημάτων αυτών. Αντίθετα, τα προγράμματα σπουδών διευρύνουν τη στόχευσή τους εστιάζοντας σε έννοιες και διαδικασίες που σχετίζονται με την

ανάπτυξη του χωρικού και του οπτικοποιημένου συλλογισμού (Clements & Sarama, 2000). Με αυτόν τον τρόπο η αντίληψη, επεξεργασία και διαχείριση χωρικών πληροφοριών όπως είναι οι θέσεις, οι αμοιβαίες σχέσεις, οι διευθύνσεις και οι διαδρομές μέσα στον χώρο αναδεικνύονται εξίσου ως σημαντικές.¹

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσω το θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία μιας έρευνας σε εξέλιξη που εστιάζει στη μελέτη της διαδικασίας χαρτογράφησης του χώρου ενός δημόσιου σχολείου από τους μαθητές και τις μαθήτριες δύο τμημάτων έκτης τάξης δημοτικού. Η κατασκευή ενός χάρτη προϋποθέτει τη συλλογή, διαχείριση και παρουσίαση χωρικών πληροφοριών. Με άλλα λόγια, στηρίζεται σε αντιλήψεις για θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές μέσα στον χώρο, για γεωμετρικά σχήματα και μορφές, αλλά και για πολλαπλασιαστικές δομές, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από λόγους και αναλογίες. Ταυτόχρονα όμως, ακολουθώντας το παράδειγμα της μετα-αναπαραστατικής και συμμετοχικής χαρτογραφίας, ένας χάρτης μπορεί να αποτελέσει έναν καμβά πάνω στον οποίο τα παιδιά θα αποτυπώσουν συλλογικά τις προσωπικές τους βιωμένες εμπειρίες και θα επικοινωνήσουν τη δική τους οπτική για την κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική γνώση όπως αυτή παράγεται και αναπαράγεται στους χώρους του σχολείου.

2. Από το χώρο – ‘δοχείο’ στο χώρο ως κοινωνική πραγματικότητα

Αν η γεωμετρία λοιπόν αποκτά νόημα μέσα από τις ενσώματες εμπειρίες μας, όπως πρότεινε ο Freudenthal, οι διαφορετικές αντιλήψεις για την ιδέα του χώρου αναδύονται ως ιδιαίτερα σημαντικές στη συζήτηση για τη διδασκαλία της στο σχολείο. Τα παιδιά περπατώντας στις γειτονιές τους ή από το σπίτι στο σχολείο, οικοδομούν διαισθήσεις για τη μορφή του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν, την προοπτική, τη συμμετρία, την ομοιότητα, συλλογίζονται για την απόσταση, την κατεύθυνση και τις διαδρομές. Ζωγραφίζοντας και δημιουργώντας τεχνουργήματα σε φυσικά και δυνητικά περιβάλλοντα, τα παιδιά παίζουν και αναπαριστούν τον κόσμο τους, ενώ ταυτόχρονα επικοινωνούν και εκφράζουν εννοιολογήσεις και συναισθήματα (Lehrer, Jacobson, Kemeny & Strom, 1999; Lehrer & Romberg, 1999). Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών των μαθηματικών στηρίζονται, εμπλουτίζουν και συστηματοποιούν αυτές ακριβώς τις άτυπες χωρικές εμπειρίες των παιδιών.

Συνηθίζουμε να μιλούμε για τον χώρο ή τους χώρους ως τοποθεσίες, ως μέρη στα οποία εισερχόμαστε και από τα οποία εξερχόμαστε, μέσα στα οποία κατοικούμε και κινούμαστε. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο χώρος βρίσκεται εκεί πριν την άφιξή μας και μετά την αποχώρησή μας από αυτόν, σαν αυτός να είναι ένα δοχείο που γεμίζει και αδειάζει κατά περίπτωση. Ένας μη κατοικούμενος χώρος όμως δεν μπορεί παρά να είναι μια θεωρητική κατασκευή που προσομοιάζει σε έναν Ευκλείδειο γεωμετρικό χώρο, σαν τον Πιαζετιανό χώρο-δοχείο που μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από το περιεχόμενό του.

Ο χώρος δεν είναι μια ανεξάρτητη αυθύπαρκτη υλική πραγματικότητα μα μια κοινωνική κατασκευή. Ο Lefebvre (1991) βιάστηκε να μας προειδοποιήσει για την προφανότητα της δήλωσης ότι ο κοινωνικός χώρος είναι μια κοινωνική κατασκευή, τονίζοντας ότι ο χώρος δεν αποτελεί απλώς μιας παθητική συνάθροιση κοινωνικών σχέσεων. Ο χώρος είναι μια κοινωνική πραγματικότητα, ένα σύνολο από σχέσεις και μορφές που παράγονται μέσα από τη χρήση και υπάρχει όσο αλληλεπιδρούμε με αυτόν. Είναι αυτές ακριβώς οι αλληλεπιδράσεις που αλλάζουν καταλυτικά τον θεμελιώδη χαρακτήρα του χώρου αλλά ταυτόχρονα και τη δική μας αντίληψη γι' αυτόν, αφού οι σχέσεις μας με τον χώρο καθορίζουν τον τρόπο που κατανοούμε

1. Το πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών για την υποχρεωτική εκπαίδευση που συντάχθηκε στο πλαίσιο της Πράξης Νέο Σχολείο – Σχολείο του 21ου αιώνα προτάσσει μια ανάλογη οπτική, ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας για τη γεωμετρία (<http://digital-school.minedu.gov.gr/>).

τον εαυτό μας, την θέση μας σε ένα μεγαλύτερο πλαίσιο, καθώς και τα πολιτισμικά νοήματα που είναι ενσταλαγμένα σε κινήσεις των χεριών, αντικείμενα και σημεία.

Αναλύοντας τις πρακτικές της παραγωγής του χώρου ο Lefebvre (1991) διακρίνει τρεις άρρηκτα συνδεδεμένες διαστάσεις: τις πρακτικές του χώρου, τις αναπαραστάσεις του χώρου και τους αναπαραστατικούς χώρους. Οι πρακτικές του χώρου (spatial practice) είναι εκείνη η διάσταση του χώρου που στηρίζεται σε ένα δίκτυο δραστηριοτήτων ή διεπαφών οι οποίες ξετυλίγονται και περιπλέκονται σε ένα καθορισμένο φυσικό και υλικό (οικοδομημένο) περιβάλλον. Κατά αυτόν τον τρόπο η καθημερινή πραγματικότητα, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από καθημερινά πρότυπα και συνήθειες, συσχετίζεται με την αστική πραγματικότητα, με διαδρομές και δίκτυα που συνδέουν χώρους δουλειάς, προσωπικούς και διασκέδασης. Ο αντιληπτός χώρος (perceived space) είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις πρακτικές του χώρου και περιλαμβάνει οτιδήποτε συστήνεται στις αισθήσεις μας με τη μορφή εικόνων, ήχων, οσμών, αγγιγμάτων και γεύσεων. Οι χωρικές πρακτικές προσδίδουν συνέχεια και συνοχή στον κοινωνικό χώρο, μια συνοχή που εξασφαλίζει ως έναν βαθμό στα μέλη της κοινότητας ένα επίπεδο επάρκειας και απόδοσης. Μια ανάλογη πρακτική είναι η καθημερινή σύνδεση της κατοικίας με το σχολείο ή της σχολικής τάξης με άλλους χώρους του σχολείου και το προαύλιο (Lefebvre, 1991, Schmid, 2008).

Έναν χώρο δεν είναι δυνατόν να τον αντιληφθούμε αν δεν τον κατανοήσουμε. Οι αναπαραστάσεις του χώρου (representations of space), η δεύτερη διάσταση στην ανάλυση του Lefebvre, αφορούν ακριβώς στην παραγωγή γνώσης. Μέσα από περιγραφές, ορισμούς και κυρίως επιστημονικές θεωρίες, οι αναπαραστάσεις σχηματοποιούν και επομένως ορίζουν τον χώρο. Οι αναπαραστάσεις του χώρου λοιπόν είναι συνδεδεμένες με τον νοητικό χώρο (conceived space), έναν χώρο ο οποίος μέσω της παραγωγής γνώσης οργανώνει τον αντιληπτό χώρο. Ο Lefebvre προσμετρούσε στις αναπαραστάσεις του χώρου τους χάρτες, τα σχέδια, τις πληροφορίες που βρίσκουμε σε εικόνες, μαζί με τους λόγους εξειδικευμένων επιστημών όπως της αρχιτεκτονικής, καθώς και κοινωνικών επιστημών όπως της γεωγραφίας (Lefebvre, 1991, Schmid, 2008).

Οι αναπαραστατικοί χώροι (representational spaces) αποτελούν την τρίτη και τελευταία διάσταση της τριαδικής ανάλυσης του Lefebvre. Πρόκειται για τη συμβολική διάσταση του χώρου, βάσει της οποίας οι αναπαραστατικοί χώροι δεν αναφέρονται στους χώρους αυτούς καθαυτούς μα σε κάτι άλλο. Μέσω μιας διαδικασίας σημείωσης, κομμάτια του φυσικού περιβάλλοντος όπως δέντρα ή βουνά, ανθρώπινα τεχνουργήματα όπως κτίρια και μνημεία, καθώς και συνδυασμοί των προηγούμενων όπως τοπία, καταλήγουν να εκφράζουν και να προκαλούν κοινωνικές νόρμες, αξίες και εμπειρίες. Οι αναπαραστατικοί χώροι συνδέονται άμεσα με τον βιωμένο χώρο (lived space), οι εμπειρίες του οποίου δεν μπορούν ποτέ να εξαντληθούν, να περιγραφούν επακριβώς μέσω μια θεωρητικής ανάλυσης. Πάντοτε θα υπάρχει πλεόνασμα, ένα μη περιγράψιμο και μη αναλυτέο περίσσειμα που θα μπορούσε ίσως να εκφραστεί μόνο μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία.

3. Χάρτες και συμμετοχικές πρακτικές χαρτογράφησης

Ένας χάρτης είναι ένας δυναμικός τρόπος επικοινωνίας πληροφοριών που μας προσφέρει τη δυνατότητα να αδράξουμε μια πραγματικότητα που ξεπερνά συνήθως τα όρια της δικής μας. Όπως παρατηρεί ο Wood, “[w]e are always mapping the invisible or the unattainable or the erasable, the future or the past, the whatever-is-not-here-present-to-our-senses-now and, through the gift of maps, transmuting it into everything it is not... into the real, into the everyday” (2010: 15). Εκτός από πολιτικούς και γεωμορφολογικούς, έχουμε και χάρτες ιστορικούς, μετεωρολογικούς, κλιματικούς, οδικούς, τουριστικούς, χάρτες διασποράς παιδιών στα σχολεία μιας πόλης, ‘ευάλωτων’ πληθυσμών, δρομολογίων μέσω μαζικής μεταφοράς, και τόσους πολλούς ακόμη. Οι χάρτες, επιπλέον, συνδέουν μέρη του κόσμου μας με διάφορα είδη πληροφοριών, όπως με την παραγωγή ενός συγκεκριμένου προϊόντος, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους αριθμούς υπό εξαφάνιση ειδών του ζωικού βασιλείου, την ταξινόμηση σχολείων βάσει της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών τους, κ.ο.κ.

Οι άνθρωποι με άλλα λόγια μέσω των χαρτών βρίσκουν τρόπους να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να συνδεθούν με άλλους ανθρώπους στις περιπτώσεις όπου ο προφορικός και ο γραπτός λόγος καθίστανται ανεπαρκείς για να εξυπηρετήσουν αυτόν τον σκοπό, είτε γιατί ο λόγος γίνεται πολύπλοκος, είτε γιατί σε αυτόν συμμετέχουν πολλοί άνθρωποι, είτε γιατί τους ανθρώπους τους χωρίζει μεγάλη απόσταση και χρόνος, όπως συμβαίνει πάντοτε δηλαδή στα μοντέρνα κράτη (Wood, 2010). Μελετητές μάλιστα, λόγω της αναντίρρητης αναγκαιότητας

της χρήσης χαρτών, εισηγούνται ότι οι χάρτες και οι πρακτικές χαρτογράφησης συνδυάζονται με οικουμενικές ανθρωπίνες, πολιτισμικές και γνωστικές χωρικές δεξιότητες, όπως είναι για παράδειγμα ο προσανατολισμός και η καθοδήγηση (Blaut, Steab, Spencers & Bladesc, 2003).

Η διαδεδομένη ακόμη και στις μέρες άποψη ότι ένας χάρτης αποτελεί την απεικόνιση ενός μέρους της επιφάνειας της γης φαντάζει περιοριστική και απλοποιητική της δυναμικής των πρακτικών παραγωγής και χρήσης χαρτών. Αυτή ακριβώς η ταύτιση των χαρτών με το φυσικό περιβάλλον και συγκεκριμένες εκφάνσεις της χωρικής νοημοσύνης, τους καθιστά αποκλειστικά χρήσιμους και αναγκαίους, προσπερνώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον ρόλο που έχουν διαδραματίσει και διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των κρατών, στην εγκαθίδρυση και διατήρηση κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας στις κοινωνίες, στην επιλεκτική στήριξη με άλλα λόγια των ενδιαφερόντων ή των επιδιώξεων εκείνων που τους κατασκευάζουν (Kitchin & Dodge, 2007).

Οι χάρτες λοιπόν, είναι κάτι περισσότερο από κομμάτια χαρτιού ή pixels στην οθόνη ενός υπολογιστή ή ενός κινητού. Οι χάρτες καταλήγουν να καταλαμβάνουν τη θέση του τόπου που απεικονίζουν, μεταφέροντας ιστορίες, συζητήσεις, παραδόσεις, τραγούδια, και ζωές που έχουν βιωθεί σε αυτόν τον τόπο, ενώ είναι αδιαχώριστοι από το πολιτικό και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται (Casti, 2005; Warren στο Rambaldi, 2005). Ως μέρος μιας κριτικής, μετα-αναπαραστατικής παράδοσης στη χαρτογραφία, συμμετοχικές πρακτικές χαρτογράφησης (participatory mapping) έχουν εμπλέξει περιθωριοποιημένες ή ευάλωτες ομάδες και συλλογικότητες στην παραγωγή χαρτών, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο να εισακουστεί η φωνή τους σε διαδικασίες σχεδιασμού και τη λήψη αποφάσεων. Η συμμετοχική χαρτογραφία επιχειρεί εν τέλει να καταστήσει ορατή τη σύνδεση της γης με την τοπική κοινότητα, παρουσιάζοντας όπως οι συνήθεις χάρτες χωρικές πληροφορίες σε διάφορες κλίμακες, συνδεδεμένες όμως με κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική γνώση (Chambers, 2006). Αν και οι συμμετοχικές μορφές χαρτογραφίας μπορούν να βασιστούν σε αναπαραστάσεις πάνω στην άμμο και στο σχεδιασμό από μνήμης, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγουν οι προσφερόμενες από τις σύγχρονες τεχνολογίες δυνατότητες για την καταγραφή και διαχείριση χωρικών δεδομένων, όπως και για την υπόμνηση ψηφιακών χαρτών μέσω σχολίων και εικόνων, τελικώς μέσω αυτών καθ' εαυτών των σωμάτων των σχολιαστών (Farman, 2012).

4. Χαρτογραφώντας τον χώρο ενός δημοτικού σχολείου: Μια έρευνα σε εξέλιξη

Η ερμηνεία και η διαδικασία κατασκευής χαρτών περιλαμβάνουν -μα δεν εξαντλούνται- όπως είδαμε τη συλλογή, διαχείριση και παρουσίαση χωρικών πληροφοριών, ενώ στηρίζονται σε αντιλήψεις για θέσεις, αμοιβαίες σχέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές μέσα στον χώρο, για γεωμετρικά σχήματα και μορφές, αλλά και μεγέθη, μετρήσεις και πολλαπλασιαστικές δομές όπως αυτές εκφράζονται μέσα από λόγους, αναλογίες και κλίμακες. Είναι αναμενόμενο να περιμένει κανείς λοιπόν η ερμηνεία και κατασκευή χαρτών να αποτελεί μέρος των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών των μαθηματικών, ως ένα περιβάλλον που μπορεί να προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες για την εξέλιξη του γεωμετρικού και χωρικού συλλογισμού των παιδιών.

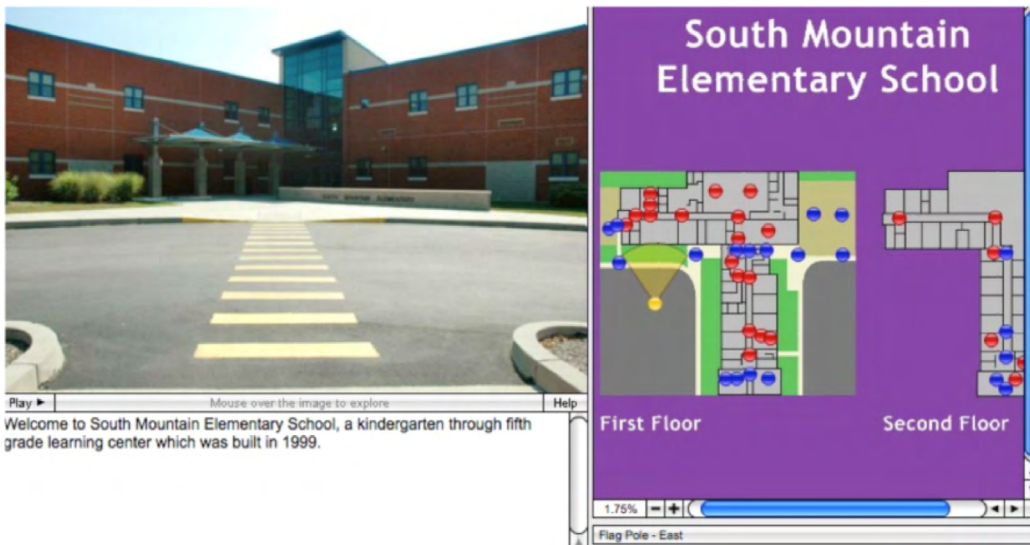
Έρευνες έχουν αναδείξει την ικανότητα κατανόησης και χρήσης χαρτών ακόμη κι από παιδιά πολύ μικρής ηλικίας. Οι συνηθέστερες δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά αφορούν στον εντοπισμό της τοποθεσίας αντικειμένων στον χώρο σε σχέση με τη θέση τους στον χάρτη και γενικότερα το πέρασμα από δισδιάστατες αναπαραστάσεις στον τρισδιάστατο βιωμένο χώρο, όπως και τη νοηματοδότηση της κλίμακας, με τις περισσότερες γνωστικές προκλήσεις να εμφανίζονται σε περιπτώσεις αναπαράστασης μεγάλων επιφανειών (Frick & Newcombe, 2012; Uttal, 2000; Vasilyeva & Huttenlocher, 2004; Wiegand, 2002). Ταυτίζοντας τις δεξιότητες που σχετίζονται με την χαρτογράφηση με την ανάπτυξη εκφάνσεων της χωρικής νοημοσύνης, αυτές οι έρευνες συντάσσονται με το επιστημολογικό παράδειγμα που προβάλλει τους χάρτες ως ακριβείς ή τουλάχιστον αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις της επιφάνειας της γης. Άλλες εργασίες, λιγότερες στον αριθμό, προτάσσουν αυτή καθ' εαυτήν την κατασκευή ενός χάρτη ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος, καταγραφής και επικοινωνίας σωματοποιημένων γνώσεων, εμπειριών, συναισθημάτων και σχέσεων (Clark, 2011, Pahl, 2001).

Η έρευνα της οποίας το θεωρητικό πλαίσιο παρουσίασα σε αυτή την εργασία ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2014 σε ένα 12θέσιο δημόσιο σχολείο που βρίσκεται στην καρδιά του αστικού ιστού της πρωτεύουσας ενός νομού της ηπειρωτικής Ελλάδας. Η έρευνα ακολουθεί

το εθνογραφικό μεθοδολογικό παράδειγμα και σε αυτήν συμμετέχουν εκτός του γράφοντα τρεις απόφοιτες παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και δυο φοιτήτριες κοινωνικής ανθρωπολογίας. Οι συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας με τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο τμημάτων είναι εβδομαδιαίες και προγραμματισμένες σε συγκεκριμένες ώρες του ωρολόγιου προγράμματος, ενώ η δράση έχει ενταχθεί στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων του σχολείου. Στις συναντήσεις αυτές συμμετέχουν τρεις ερευνητές, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν την έρευνα μέσω των δεδομένων που παράγονται. Τα παραγόμενα ερευνητικά δεδομένα περιλαμβάνουν τις ηχογραφήσεις στην ολομέλεια και στις επιμέρους ομάδες που έχουν σχηματιστεί στο κάθε τμήμα, τις σημειώσεις πεδίου των ερευνητών, τις άτυπες συνεντεύξεις με τον διευθυντή και τις δασκάλες του σχολείου, τις σημειώσεις των μαθητών και των μαθητριών για περιστατικά που ξεχωρίζουν από τη σχολική τους ζωή στους χώρους του εν λόγω σχολείου, κάρτες της τάξης τους και του σχολείου, φωτογραφίες από γωνιές ιδιαίτερου ενδιαφέροντος του χώρου του σχολείου και αφηγήσεις για περιστατικά και συνθήκες που τις χαρακτηρίζουν και τέλος τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν τα ίδια τα παιδιά από γονείς, γιαγιάδες και παππούδες συμμαθητών τους που έχουν αποφοιτήσει από το ίδιο σχολείο.

Για τις ανάγκες της χαρτογράφησης του χώρου του σχολείου θα χρησιμοποιήσουμε το ψηφιακό διαδικτυακό εργαλείο Marwing (βλέπε Εικόνα 1). Το εν λόγω περιβάλλον επιτρέπει τη δημιουργία ξεναγήσεων σε χώρους συνδυάζοντας κατόψεις κτιρίων και αποτυπώσεις διαδρομών, συνδυάζοντας εικόνες και γραπτές αφηγήσεις για σημεία ενδιαφέροντος των χώρων, όπως αυτά θα επιλεγούν από τους δημιουργούς των ξεναγήσεων. Η ψηφιακή ξεναγήση στο σχολείο τους θα αποτελέσει ουσιαστικά ένα πλέγμα πάνω στο οποίο οι ομάδες των παιδιών θα αποτυπώσουν τις ενσώματες εμπειρίες τους σε αυτόν τον χώρο, που μπορεί να περιλαμβάνουν ανθρώπινες σχέσεις, οπτικές γωνίες, οικείες διαδρομές, σημεία συνάθροισης ή αποφυγής, προσωπικές ιστορίες, κ.ά.

Η χαρτογράφηση του χώρου ενός δημοτικού σχολείου λοιπόν, τοποθετημένη στο πλαίσιο των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών για τα μαθηματικά διεθνώς, ευελπιστούμε ότι μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία για τη διερεύνηση μα και εξέλιξη των εννοιολογήσεων των μαθητών και των μαθητριών αυτής της ηλικίας για γεωμετρικές και χωρικές έννοιες και διαδικασίες, καθώς και για μετρήσεις μεγεθών. Παράλληλα, η χαρτογράφηση του σχολείου, τοποθετημένη στο μετα-αναπαραστατικό παράδειγμα της χαρτογραφίας όπως το περιγράψαμε παραπάνω, μπορεί να επιτρέψει την πολυτροπική υπόμνηση των χαρτών από τους μαθητές και τις μαθήτριες και την επικοινωνία της καθημερινότητας και της ιστορίας του σχολείου μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και προτεραιότητες, δίνοντας την ευκαιρία να αναδυθούν πρακτικές, αναπαραστάσεις χώρου και συμβολισμοί που σχετίζονται με τον χώρο του συγκεκριμένου σχολείου.

**Εικόνα 1.**

Παράδειγμα ψηφιακής ξενάγησης μέσω του εργαλείου Marwing. (http://www.marwing.com/explore/view_tour.php?t=11GkktO2672t, προσπελάστηκε 15-02-2015)

Βιβλιογραφία

Blauta, J. M., David Steab, D., Spencer C., Bladesc, M., 2003. "Mapping as a Cultural and Cognitive Universal", *Annals of the Association of American Geographers*, 93(1), pp. 165-185.

Casti, E., 2005. "Towards a theory of interpretation: Cartographic semiosis", *Cartographica*, 40(3), pp. 1-16.

Chambers, R., 2006. "Participatory mapping and geographic information systems: Whose map? Who is empowered and who disempowered? Who gains and who loses?", *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 25(2), pp. 1-11.

Clark, A., 2011. "Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods", *Qualitative Research*, 11(3), pp. 311-330.

Clements, D., Sarama, J., 2000. "Young children's ideas about geometric shapes", *Teaching Children Mathematics*, 6(8), pp. 482-491.

Farman, J., 2012. *Mobile Interface Theory: Embodied Space and Locative Media*, Routledge, New York.

Freudenthal, H., 1973. *Mathematics as an Educational Task*, Reidel, Dordrecht.

Frick, A., Newcombe, N. S., 2012. "Getting the big picture: Development of spatial scaling abilities", *Cognitive Development*, 27(3), pp. 270-282.

Hansen, V. L., 1998. General considerations on curricula designs in geometry. In: Carmelo Mammana and Vinicio Villani (eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century: An ICMI Study*, Kluwer, pp. 235-242.

James M. Blauta, J. M., Steab, D., Spencerc, C. & Bladesc, M. (2003). "Mapping as a Cultural and Cognitive Universal", *Annals of the Association of American Geographers*, 93(1): pp. 165-185.

Kitchin, R. & Dodge, M., 2007. "Rethinking maps", *Progress in Human Geography*, 31(3), pp. 331-344.

Lefebvre, H., 1991. *The Production of Space*. Translated by Donald Nicholson Smith, Blackwell Publ., Oxford.

Lehrer, R., Jacobson, C., Kemeny, V., Strom, D., 1999. Building on Children's Intuitions to Develop Mathematical Understanding of Space. In: Elizabeth Fennema and Thomas A. Romberg (eds.), *Mathematics Classrooms That Promote Understanding*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, pp. 63-87.

Richard, L., Romberg, T., 1999. Springboards to geometry. In Carmelo Mammana and Vinicio Villani (eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century: An ICMI Study*, Kluwer, pp. 62-71.

Piaget, J., 1970. *Genetic Epistemology*, New York, W. W. Norton.

Rambaldi, G., 2005. "Who owns the map legend?", *URISA Journal*, 17, 5-13.

Schmid, C., 2008. Henri Lefebvre's theory of the production of space: Towards a three-dimensional dialectic. In: Kanishka Goonewardena, Stefan Kipfer, Richard Milgrom and Christian Schmid (Eds.), *Space, Difference, Everyday Life: Reading Henri Lefebvre*, NY: Routledge pp. 27-45.

Σπηλιωτοπούλου, Β., Πόταρη, Δ., 1999). Προσδιορίζοντας τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη γεωμετρία και τη διδασκαλία της μέσα από τη χρήση μεταφορών. Στο: *Πρακτικά του 16ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας-Μαθηματικά, Νέα Γενιά και Κοινωνία*, σ. 251-261.

Uttal, D., 2000, "Seeing the big picture: map use and the development of spatial cognition", *Developmental Science*, 3(3), pp. 247-286.

Vasilyeva, M., Huttenlocher, J., 2004. "Early development of scaling ability", *Developmental Psychology*, 40(5), pp. 682-690.

Wiegand, P., 2006, *Learning and teaching with Maps*, Routledge, Abington.

Wood, D., 2010. *Rethinking the Power of Maps*, The Guilford Press, New York.

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΑ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
I**



**LEARNING
PROCESSES
IN VIRTUAL
ENVIRONMENTS
I**

Ιστορίες της πλατείας: Μια πρόταση διδακτικής του τόπου με αφετηρία τις εικόνες του. Παρουσίαση ψηφιακής διαδραστικής εφαρμογής.

Μαρία Λούκου

Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης
Ελλάδα

loukoumar@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση περιγράφει μια πρόταση μαθησιακής διαδικασίας μέσα από «καλλιτεχνικές» εγκαταστάσεις, με στόχο τη σύνδεση με τον τόπο και τη βιωματική εμπειρία. Η εισήγηση έχει καλά διαμορφωμένο θεωρητικό υπόβαθρο και παρουσιάζει τη διαδικασία μέσα από εφαρμογή της πρότασης σε πραγματικές συνθήκες. Η παρουσιαζόμενη έρευνα λαμβάνει χώρα σε δημόσιο ανοιχτό χώρο, αλλά η συνάφεια με τον σχολικό και περισχολικό εξωτερικό χώρο είναι προφανής. Πρόκειται για μια συγκροτημένη πρόταση τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, μέσω της οποίας διερευνάται η αλληλεπίδραση ανθρώπων με τα φυσικά και υλικά στοιχεία μιας συγκεκριμένης πλατείας (σχόλια αξιολογητών). Οι τόποι που έχουμε γεννηθεί και μεγαλώσει επενδεδυμένοι με προσωπικά νοήματα και συναίσθημα γίνονται οι γέφυρες που μας ενώνουν με τον ευρύτερο κόσμο. Οι τόποι μας διαμορφώνουν ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνονται από τις δικές μας αποφάσεις και επιλογές. Αυτή η σχέση αλληλοδιάδρασης ανθρώπων και τόπων τους καθιστά ένα άτυπο πεδίο αγωγής ενώ παράλληλα προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη συμπερίληψής τους στις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται εδώ, επιχειρεί να συνδέσει τα ποικίλα νοήματα ενός συγκεκριμένου τόπου με την μάθηση. Η πλατεία, ως κοινός τόπος, στην προκειμένη περίπτωση η πλατεία Αγίου Δημητρίου Όπλων σε μια Αθηναϊκή συνοικία τα Κάτω Πατήσια, λειτουργεί ως καθρέπτης και δοχείο της κοινωνικής ζωής. Ταυτόχρονα αποτελεί ένα σκηνικό γεμάτο από απρόβλεπτη, διαδραστική παιδική δραστηριότητα. Κατά συνέπεια μπορεί να εκληφθεί ως ένας τόπος βιωματικής μάθησης. Η προσέγγιση του χώρου συνδέει τις κοινωνικές θεωρίες για το ρόλο του στην ανθρώπινη ανάπτυξη με τις παιδαγωγικές του διαστάσεις και τις απόψεις για την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού όπως συναντώνται σε μερικές από τις πιο γνωστές θεωρίες μάθησης. Η αισθητηριακή εμπειρία του τόπου που μεταφέρεται μέσα από τους οπτικοακουστικούς διαλόγους με τα διάφορα στοιχεία του αναδεικνύει την εμπειρία της Τέχνης ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που αξιοποιεί τις συναισθηματικές συνδέσεις με το περιβάλλον διευρύνοντας και ανασυνθέτοντας τα βιώματα του χώρου, με τρόπο ώστε να μπορεί κανείς να αποκομίσει γνώση από αυτά. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας η πρόταση μορφοποιείται σε μια διαδραστική ψηφιακή εφαρμογή που χρησιμοποιεί μια ποικιλία αφηγηματικών μορφών για να καταγράψει και να αναλύσει τα βιώματα του τόπου. Οι αφηγήσεις αυτές που συνιστούν ξεχωριστές ιστορίες, κάθε μια από τις οποίες αποτελεί έναν πληροφοριακό κόμβο για τα στοιχεία του τόπου, εμβαθύνουν προς δυο κατευθύνσεις: αυτήν της ανάλυσης του υλικού κόσμου με όρους σχεδιαστικούς και αυτήν της δημιουργικής ανασύνθεσης του μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.

Λέξεις κλειδιά

Τόπος; Ανάπτυξη του παιδιού; Θεωρίες μάθησης; Αισθητηριακή εμπειρία; Οπτική αντίληψη; Τέχνη.

Square stories: A place-based teaching proposal starting from places' images. Presentation of a digital interactive application.

Maria Loukou

Secondary Education Teacher
Greece
loukoumar@gmail.com

Abstract

The places we grow up, our birthplaces, invested with emotions and personal meanings are becoming the bridges that connect us with the wider world. Places form us, and at the same moment are formed by our decisions and choices. This interactive relationship between people and places defines the latest as a non-formal educational field, while showcases the necessity of their inclusion to the schools' curriculum. The presented teaching proposal is an attempt to connect the various meanings of a specific location with learning outcomes. The square as a common place, in this case the square of Saint Demetrios of weapons in an Athenian neighborhood, serves as a mirror and a repository of the social life. It is also an unpredictable interactive stage of children's free activities and consequently a place of experiential learning. The teaching approach of the square, as a place of learning, is founded to theories of children's development legated to place and well known learning theories that indicate the importance of place into learning procedures (Piaget; Gardner; Bruner; Germanos) The aesthetic experience transmitted through audiovisual dialogues with the elements of the square, reveal Art as an educational practice, which reclaims the emotional connections with the environment, widening and reforming the experiences of place in a way that these experiences are becoming a source of knowledge. With the aim of technology this proposal is formulated to a digital interactive application containing a variety of narrations to list and analyze the experience of place. The "square stories" are informational networks that deepen the understanding of the place towards two directions: First the constructional analysis of the material world in terms of design and second its creative reconstruction through experiential activities.

Keywords

Place; Children development; Learning theories; Aesthetic experience; Visual perception; Art.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για να κατανοήσουμε τον τόπο, σαν μια παραγωγική εκπαιδευτική κατασκευή χρειάζεται πρώτα να διερευνήσουμε τα νοήματα του. Μια διεπιστημονική ανάλυση του τόπου μάς αποκαλύπτει τους άπειρους τρόπους με τους οποίους κάθε του διάσταση είναι με τον τρόπο της έκφραση της ιδέας ότι οι τόποι είναι παιδαγωγικοί (Gruenwald, 2003). Στενά δεμένος με την ανθρώπινη εμπειρία ο τόπος αποτελεί ταυτόχρονα μια πολυδιάστατη πολυστρωματική πραγματικότητα που λειτουργεί ως συναισθηματικός δεσμός με τον φυσικό χώρο αλλά και ως πηγή παρηγοριάς, ασφάλειας, κτητικότητας, ταυτότητας και νοήματος (Tuap, 1977).

Για τον Gruenwald ο τόπος είναι μια έκφραση της κουλτούρας και ένα αποτέλεσμα των ανθρώπινων επιλογών και αποφάσεων και η παρούσα κατάστασή του είναι μόνο μία από τις πολλές εκβάσεις αυτών των επιλογών και αποφάσεων (Gruenwald, 2003), ενώ ο Γερμανός θεωρεί ότι ο υλικός χώρος δεν αποτελεί απλά ένα εξωτερικό πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας αλλά προϊόν των χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας (Γερμανός, 2005). Οι τόποι μας διδάσκουν και μας διαμορφώνουν σε τέτοιο βαθμό που ο Cameron θα πει πως και μόνο η ιδέα του τόπου είναι δυνατόν να επαναπροσδιορίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρειάζεται να τοποθετηθεί η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση του τόπου γίνεται ευρύτερη και βαθύτερη από την κατανόηση ότι καθώς ερχόμαστε σε συμφωνία με τις δομές των τόπων που κατοικούμε, μπορούμε να αντιληφθούμε το πώς δομούμε τις ζωές μας και την αίσθηση του εαυτού μας ως άτομα και ως μέλη ενός πολιτισμού. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στην διαπίστωση ότι είναι αναγκαία μία μορφή εκπαίδευσης που θα συνδέει τη μάθηση με τα βιώματα του χώρου και που θα έχει ως στόχο να αναδείξει και να κάνει πιο συνειδητές όλες αυτές τις προσωπικές και πολιτισμικές αφηγήσεις που συχνά υποσυνείδητα δομούν την αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας. Μέσα από την ανακατασκευή και επεξεργασία των δικών τους προσωπικών τους βιωμάτων αλλά και των βιωμάτων των μεγαλύτερων ενήλικων που σχετίζονται με αυτούς, οι μαθητές θα μάθουν να αναγνωρίζουν τις διαδικασίες κατασκευής των τόπων αλλά και τη δική τους δυνατότητα συμμετοχής σε αυτές.

Προκείμενο να σχεδιάσουμε μια διδακτική του τόπου χρειάζεται ακόμα να διερευνήσουμε το ρόλο του στις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού και ειδικότερα τους μηχανισμούς που το ίδιο το παιδί αναπτύσσει για να σχετιστεί μαζί του.

Σύμφωνα με την χωροπαιδαγωγική ενός κλάδου της παιδαγωγικής επιστήμης με αντικείμενο την μελέτη της παιδαγωγικής ποιότητας του υλικού χώρου και των συνδέσεών του με τις διαδικασίες μάθησης, η σχέση παιδιού και χώρου αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο του πραγματικού χώρου όπου το παιδί μέσα από τη διάδραση του με τα υλικά στοιχεία του χώρου λαμβάνει πληροφορίες για την κοινωνία που ζει κι έτσι συνδέεται με την πραγματικότητα και στο επίπεδο του μεταλλαγμένου ή υποκειμενικού χώρου, όπου αναπαριστώντας νοητικά τον χώρο, μεταλλάσσει αυτά τα στοιχεία με σκοπό να τον προσαρμόσει στη δική του πραγματικότητα (Γερμανός, 2005).

Η σχέση παιδιού και χώρου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθώς ο χώρος αναφέρεται ως σημαντικός για την ανάπτυξη του παιδιού σε μερικές από τις πιο γνωστές θεωρίες μάθησης.

Η διαδικασία της νοητικής αναπαράστασης, που περιγράφεται παραπάνω, είναι σύμφωνα με τον Piaget στενά συνδεδεμένη με τον χώρο και τις δραστηριότητες του παιδιού σε αυτόν, ενώ για τον Gardner είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας μορφής ευφυΐας που την ονομάζει οπτικό-χωρική. Είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το χώρο και να πραγματοποιεί μεταμορφώσεις με τη βοήθεια εσωτερικών νοερών εικόνων. Τα άτομα που διαθέτουν χωρική νοημοσύνη μπορούν να σκέπτονται σε τρεις διαστάσεις και μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την οπτικοποίηση του χώρου και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναπαράστασή του, γραφικές, κατασκευαστικές ή γραφιστικές (Knapp, 1996, Οικονόμου, 2010). Ο ίδιος ο κονστρουκτιβισμός εμπεριέχει την έννοια της διάδρασης με το χώρο και την ιδέα ότι η γνώση της πραγματικότητας που κατασκευάζει κάποιος είναι άμεσα εξαρτημένη από τον κοινωνικό του περίγυρο.

Την άποψη της ανάπτυξης μέσα από κοινωνικές διαδικασίες υποστηρίζει και ο J. Bruner όταν λέει ότι η κοινωνία προμηθεύει το άτομο με μια εργαλειοθήκη από έννοιες, ιδέες και θεωρίες που του επιτρέπουν να φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα νόησης. Η θεωρία του της ανακαλυπτικής μάθησης, βασική αρχή της οποίας είναι ότι η γνώση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατακτώνται μέσω πειραματισμού και πρακτικής, υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης περνούν

μεταξύ άλλων και μέσα από εικονικές αναπαραστάσεις που αντιστοιχούν σε δομές χώρου (Κόμης, 2004). Η ικανότητα να βιώνει κανείς το πλήρες εύρος των ποιοτήτων που συνιστούν το εμπειρικό περιβάλλον είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις λειτουργίες του ανθρώπινου αισθητηριακού συστήματος. Στην πραγματικότητα όλες οι οπτικές φόρμες κατέχουν ποιότητες που εκφράζουν ή εγείρουν συναισθήματα (Eisner, 2002).

Στο χώρο της τέχνης, η εικόνα, γίνεται σύνδεσμος ανάμεσα στον παρατηρητή και το αντικείμενο της παρατήρησης. Γίνεται η έκφραση των συναισθηματικών αντιδράσεων του υποκειμένου απέναντι στο χώρο αλλά και φορέας των υποκειμενικών του νοημάτων. Καθώς η εικόνα επενδύεται με νοήματα γίνεται από μόνη της ένας τόπος. Από την άλλη μεριά με δεδομένη την εξοικείωση με τις οπτικές μορφές χάρη στη συμβολή των μέσων, οι εικαστικές τέχνες μπορούν να αναδείξουν τη μορφική πολυσημία των τόπων, προσφέροντας ταυτόχρονα τις “ειδικές γνώσεις” που θα επιτρέψουν στο παιδί να αντιληφθεί τις οπτικές μορφές και να ανταποκριθεί στα βαθύτερα τους νοήματα. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση, αναφέρει η Adams, ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της οπτικής γλώσσας σαν ένα μέσο κατανόησης, αίσθησης, έκφρασης και σύνδεσης με την καθημερινότητα των ανθρώπων και των τόπων. Επομένως οι έννοιες της γραμμής, της φόρμας, του επιπέδου, του τόνου και της υφής, του όγκου και του χρώματος, που αποτελούν το λεξιλόγιο της εικαστικής γλώσσας, χρειάζεται να προσεγγιστούν μέσα από την άμεση εμπειρία τους. Την κλίμακα ενός οικοδομικού τετραγώνου, την επιφάνεια του δαπέδου, την υφή της μούχλας σε έναν τοίχο με τούβλα. Όλα αυτά δεν γίνεται να τα μάθει κανείς μέσα από τις περιγραφές άλλων (Adams, 1991).

2. Οι ιστορίες της πλατείας

Με βάση λοιπόν την άποψη ότι η διδασκαλία των Εικαστικών Τεχνών συμβάλει στην εκπαίδευση της όρασης και την ανάπτυξη της οπτικής γλώσσας και τις θεωρίες που συνδέουν τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού με τους τόπους και τη μάθηση έχει δομηθεί η ψηφιακή διαδραστική εφαρμογή που παρουσιάζεται εδώ, ως ερευνητικό εργαλείο που αναδεικνύει τις ποιότητες του υλικού χώρου αλλά και ως μία διδακτική προσέγγισή του.

Η εφαρμογή διαρθρώνεται σε επτά θεματικές ενότητες, κάθε μια από τις οποίες δομείται γύρω από μια βίντεο-ιστορία. Στις ιστορίες αυτές με κοινό παρονομαστή τον τόπο της πλατείας Αγίου Δημητρίου Όπλων στα Κάτω Πατήσια, θίγονται μια σειρά από ζητήματα που αφορούν το χώρο. Μέσα από μια ποικιλία εκφραστικών μέσων, οι ιστορίες μιλούν για τα υλικά και φυσικά του στοιχεία, την κατοίκηση, την κοινότητα, την επικοινωνία, τη μετοίκηση. Κάθε μια ιστορία συνδέεται με την πλατεία με έναν άλλο τρόπο συνιστώντας αντίστοιχες θεματικές ενότητες που θίγουν διαφορετικά ζητήματα του χώρου.

Στην ιστορία της «συνάντησης», δύο ηλικιωμένοι βρίσκονται ύστερα από πολλά χρόνια στη γειτονιά που μεγάλωσαν και πηγαίνουν ξανά στην πλατεία που έπαιζαν σαν παιδιά. Κάθονται σε ένα παγκάκι και αρχίζουν μια ζωντανή συζήτηση καθώς τους έρχονται στο νου οι παλιές εικόνες της πλατείας. Η κάμερα εστιάζει στις κινήσεις των χεριών και των ποδιών τους αποφεύγοντας τα πρόσωπα. Η εκφραστικότητα των κινήσεων αυτών σχεδόν υπαγορεύει τα λόγια. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το παλιό καφενείο, το ξήλωμα των δέντρων και το τσιμέντωμα της πλατείας. Οι μεταμορφώσεις και οι μεταφορές αποκαλύπτουν σιγά σιγά στο θεατή το συναισθηματικό φορτίο του τόπου, που κάνει μια μικρή έκταση να φαντάζει τεράστια και μηδενίζει την απόσταση. Τα λόγια τους ζωντανεύουν σε εικόνες που ενισχύουν την παρακολούθηση της ιστορίας και μεταφέρουν τη συναισθηματική τους κατάσταση. Η μουσική υποστηρίζει ένα νοσταλγικό τόνο και ταυτόχρονα σηματοδοτεί τη χρονική απόσταση από τα γεγονότα. Παρά την πολύχρονη απουσία των δύο ηρώων, ο τόπος δεν έπαψε να λειτουργεί μέσα τους σαν πηγή παρηγοριάς, ταυτότητας και νοήματος. Τα σημάδια της διάδρασής τους μαζί του είναι ακόμα φανερά στο σώμα τους. Η πλατεία αποτελεί γι’ αυτούς μια σύμπτυξη όλων των ιστοριών, ένα σημείο αναφοράς που δεν επιθυμούν να διαγραφεί. Πρόκειται για τους τόπους της παιδικής ηλικίας, για τους οποίους μιλούν οι Maipas, Gruenwald και Bachelard: «οι παιδικές αναμνήσεις των τόπων είναι κρίσιμες για την ταυτότητα του εαυτού, για τις αφηγήσεις που αναπτύσσουμε για τη ζωή μας και για την ικανότητα μας για αυτοκριτική» (Maipas, 1999). Γι’ αυτό και οι ήρωες θέλουν να διατηρήσουν τις ιστορίες του γενέθλιου τόπου τους, να τις καταγράψουν «για να μη χαθούν οι τόποι». Πρόκειται φυσικά για την αρχέγονη επιθυμία διατήρησης της ίδιας της ανθρώπινης ταυτότητας που μόνο μια βιωματική μορφή μάθησης μπορεί να εμπνεύσει.

Με αφορμή την ιστορία της συνάντησης και με βάση τις αρχές της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και την εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μελών της κοινότητας, οι μαθητές ενθαρρύνονται να μελετήσουν την ιστορία και τα φαινόμενα του τόπου τους, μέσα από δύο βιωματικές δραστηριότητες. Η πρώτη είναι η διεξαγωγή μιας συνέντευξης από ηλικιωμένα μέλη της κοινότητας με θέμα την καταγραφή των αναμνήσεων του τόπου. Οι μαθητές μιλούν στις τεχνικές μιας καλής συνέντευξης και εκτός από επικοινωνιακές δεξιότητες, εξασκούν δεξιότητες χειρισμού του γραπτού λόγου και των μέσων με τα οποία θα διενεργήσουν τη συνέντευξη (κάμερα, απομαγνητοφώνηση, καταγραφή και διαμόρφωση κειμένου, παρουσίαση αποτελεσμάτων σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή).

Η δεύτερη δραστηριότητα είναι στην ουσία μια άσκηση για την εκφραστικότητα της κίνησης. Μέσα από τη μελέτη των χειρονομιών και την καταγραφή τους με τη βοήθεια της φωτογραφικής μηχανής ή της κάμερας, σε ένα δημόσιο χώρο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να διερευνήσουν άλλες γλώσσες επικοινωνίας και να τις μεταφέρουν σε λέξεις συνθέτοντας ένα διάλογο. Μέσα από τη φωτογράφιση αναπτύσσουν ακόμα αναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες σχετικές με την κατανόηση της δομής των εικόνων. Δίνοντας αξία σε ουσιαστικούς τρόπους σύνδεσης της μάθησης με την καθημερινότητα των τόπων, διαδικασίες σαν και αυτή ενισχύουν την τοπική εμπειρία και επιτρέπουν στους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί της γνώσης. Οι μαθητές προτρέπονται, τέλος, μέσω της εφαρμογής να δουν παλιά φιλμ βουβού κινηματογράφου και να σχολιάσουν την εκφραστικότητα των κινήσεων σε αυτά.

Στο «μορφές μέσα στο γυαλί» μέσα από μια γυάλινη κανάτα κι ένα ποτήρι τοποθετημένα πάνω σε ένα από τα ακριανά τραπεζάκια του καφενείου, φιγούρες που κινούνται στο χώρο ανακατεμένες με τους ήχους της πλατείας συνθέτουν από μόνες τους πολλές διαφορετικές ιστορίες χωρίς λόγια. Ο χώρος συμπιέζεται σαν να προσπαθεί να χωρέσει μέσα στα δυο αυτά αντικείμενα που η κοντινή τους απόσταση από την κάμερα τα κάνει να φαίνονται υπερφυσικά μεγάλα. Οι φιγούρες πολλαπλασιάζονται διαιρούμενες καθώς περνούν μέσα από τα διάφορα μέρη του ποτηριού ενώ ανεστραμμένος εμφανίζεται ο χώρος δίπλα, μέσα στην κανάτα. Οι δυο ήρωες της προηγούμενης ιστορίας περνούν ο ένας πίσω από τον άλλον μέσα από το ποτήρι κοιτώντας προς την κάμερα. Σαν μια κίνηση επιβεβαίωσης της σύνδεσης όλων των ιστοριών κατευθύνονται προς το παγκάκι για να πάρουν τη θέση τους στη δική τους ιστορία. Ο χώρος αλλάζει ξανά διάσταση και στα πλάνα εμφανίζεται μια ηλικιωμένη που κάνει τη βόλτα της γύρω-γύρω από το παλιό σιντριβάνι, κοντοστέκεται και μιλάει μπροστά στην κάμερα. Η ομιλία της, είναι μέρος του περιπάτου και της κοινωνικής επαφής στο χώρο της πλατείας, ενώ η φιγούρα της συνομιλεί χωρίς λόγια με όλα τα στοιχεία του χώρου, τα παιδιά που παίζουν, τις μανάδες τους που τα προσέχουν πίνοντας τον καφέ τους καθισμένες στα καφενεία, το παιχνιδιάρικο μενίδιμα του μικρού. Μέχρι που το πέρασμα ενός ποδηλάτου τα σβήνει όλα αφήνοντας τη μορφή της κανάτας άδεια από τα περιεχόμενα της πλατείας. Ο κενός χώρος προσφέρεται τώρα για μια δημιουργική ανακατασκευή της πόλης.

Με τις δραστηριότητες αυτής της ιστορίας, επιδιώκεται η καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ μορφής και περιεχομένου, η κατανόηση του τρόπου ανακατασκευής της πραγματικότητας και τέλος η κατανόηση των ποιοτικών σχέσεων που προκύπτουν από το παιχνίδι των αναλογιών. Με τους όρους του Lynch, «οι χωρικές φόρμες είναι κενά που συντίθενται από πρότυπα επιφανειών από πρότυπα κίνησης από φώτα και σκιές, από ήχους, από οπτικές διαφάνειες, επικαλύψεις και προοπτική» (Lynch, 1959). Κρίνοντας ότι η εκπαίδευση στις Τέχνες κάνει ορατές τις εκφραστικές αυτές ποιότητες των τόπων οι δραστηριότητες που προτείνονται επιχειρούν να συνδέσουν έννοιες της εικαστικής γλώσσας όπως σχήμα, μορφή, αναλογία, φόρμα, με την άμεση εμπειρία του τόπου. Επίσης δίνονται βασικοί ορισμοί και παραδείγματα από την ιστορία της τέχνης.

Ξεκινώντας από τα κολάζ με τις απλοποιημένες φυσικές φόρμες του Matisse, οι μαθητές προτρέπονται να αναζητήσουν αντίστοιχες φόρμες στον πραγματικό χώρο, να συλλέξουν φύλλα και άλλα δισδιάστατα αντικείμενα και στη συνέχεια να δημιουργήσουν συνθέσεις με κολάζ στο χαρτί αντιγράφοντας και κόβοντας τα περιγράμματα των αντικειμένων. Η διαδικασία αυτή μέσω της τέχνης, συνδέει όλες τις εσωτερικοποιημένες εικόνες του τόπου με τα εξωτερικά του σχήματα, με τον ίδιο τρόπο που η μορφή συνδέεται με το περιεχόμενο.

Η ιστορία περιλαμβάνει ακόμα μια διαδραστική άσκηση σύνθεσης που εστιάζει στη σχέση μορφής και περιεχομένου. Το περιεχόμενο της κανάτας αδειάζει και ο μαθητής καλείται να συνθέσει μέσα στο σχήμα της, μια πόλη, με στοιχεία που του δίνονται. Εδώ τα μεγέθη αντιστρέφονται και η

τελική εικόνα που δημιουργείται από τους συνδυασμούς των στοιχείων μπορεί να πάρει άπειρες μορφές. «Μαθαίνοντας να παρατηρεί κανείς τον τρόπο με τον οποίο συντίθενται οι μορφές, κατακτά έναν τρόπο σκέψης που μπορεί να εφαρμοστεί σε οτιδήποτε δημιουργείται, θεωρητικό ή πρακτικό» (Eisner, 2004). Η δραστηριότητα αυτή της αναστροφής, οδηγεί στο παράδειγμα του Magritte. Τα «παράλογα αντικείμενα» του Magritte, που προκύπτουν από μια απλή αντιστροφή των μεγθών καθημερινών αντικειμένων, μπορούν να προκαλέσουν την έμπνευση για μια δημιουργική ανακατασκευή των μορφών. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα δεύτερο κολάζ μεγθύνοντας μια από τις φόρμες της πρώτης δραστηριότητας και συνθέτοντας μέσα της μια εικόνα από στοιχεία (σχέδια ή μορφές από φωτογραφίες κομμένες γύρω-γύρω) της γειτονιάς τους. Οι μαθητές προτρέπονται μέσω της εφαρμογής να επισκεφθούν ιστότοπους μουσείων για να δουν περισσότερα έργα των δυο ζωγράφων, να κάνουν ασκήσεις και να παίξουν παιχνίδια που βασίζονται πάνω σε αυτά.

«Ένα δεύτερο σπίτι» είναι η πλατεία για την κυρία Κ., την ιδιοκτήτρια του περιπτερού που βρίσκεται πάνω της. Η ιστορία αρχίζει με τη φωνή της που λειτουργεί σαν μια εισαγωγή στη καθημερινότητα της δουλειάς στο περίπτερο. Στη συνέχεια, στη σκηνή εμφανίζεται ο σύζυγός της που κουβαλάει εμπορεύματα. Ενώ τη βλέπουμε να τα τακτοποιεί, η φωνή της περιγράφει τη σχέση που έχει με την πλατεία. Για τη δική της οικογένεια η πλατεία είναι ένα δεύτερο σπίτι. Η πλατεία είναι «σαν μια μεγάλη αυλή», λέει, ένας τόπος συγκέντρωσης της γειτονιάς. Είναι ένας «τρόπος». Τρόπος «επικοινωνίας», «εκτόνωσης», «αποστασιοποίησης από τα καθημερινά προβλήματα» (αυτά που συμβαίνουν εκτός της πλατείας), τελικά ένας τρόπος «θεραπείας».

Ο κοινωνικός ρόλος της πλατείας είναι φανερός και από τα πλάνα. Ένας χώρος κατάμεστος από ανθρώπους όλων των ηλικιών με κυρίαρχα τα παιδιά που παίζουν στο κέντρο εντός και εκτός του χώρου του παλιού σιντριβανιού, το οποίο έχει μετατραπεί σε έναν εσωτερικό προστατευμένο παιδότοπο. Σε αυτό το σταθερό σκηνικό, άλλοι εισέρχονται, λένε μια κουβέντα και συνεχίζουν το δρόμο τους, άλλοι κάθονται και συζητούν παρακολουθώντας τα δρώμενα της πλατείας, άλλοι αράζουν μόνοι τους σε ένα παγκάκι κι άλλοι βρίσκουν την παρέα τους πάντα στο ίδιο τραπέζι. Φιγούρες όπως ο περιπτεράς, ο καφετζής, ο σουβλατζής, λειτουργούν σαν συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στον άλλο πληθυσμό και παράλληλα η αλληλοδιάδρασή τους με τον τόπο είναι πολύ μεγαλύτερη αφού από την ευημερία του τόπου εξαρτάται και η δική τους ευημερία.

Η ιστορία συνδέεται με μια δραστηριότητα που αφορά τον τόπο των μαθητών και πιο συγκεκριμένα έναν χώρο κοινωνικής διάδρασης, όπως η πλατεία ή το πάρκο της γειτονιάς τους και διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο οι μαθητές προβληματίζονται για τους τρόπους χρήσης ενός δημόσιου χώρου και τις λειτουργίες που επιτελεί, έχοντας ήδη εντοπίσει τον πραγματικό χώρο που πρόκειται να διερευνήσουν. Ποιοι είναι οι άνθρωποι της πλατείας; Αυτοί που εργάζονται εκεί, και αυτοί που περνούν την ώρα τους εκεί κι αυτοί που τη διασχίζουν; Οι μαθητές ενθαρρύνονται σε δεύτερη φάση να κάνουν μια επιτόπια έρευνα με σκοπό να εντοπίσουν τους βασικούς χαρακτήρες της πλατείας (περιπτεράς, καφετζής, κτλ.) και να συζητήσουν μαζί τους, για τον τρόπο που ο καθένας τους αντιλαμβάνεται τον τόπο, ποιες είναι οι αναμνήσεις που διατηρεί από παλαιότερες μορφές του, πώς και με ποιους τρόπους έχει αλλάξει. Πώς ήταν η πλατεία μερικά χρόνια πριν; Τι υπήρχε τριγύρω; Οι μαθητές συλλέγουν όσο περισσότερα στοιχεία μπορούν (παλιές φωτογραφίες, κείμενα, βίντεο στα οποία απεικονίζονται ο χώρος και τα σημαντικά γεγονότα ή τα φαινόμενά του) και παράλληλα δημιουργούν τις δικές τους συλλογές αποτελούμενες από γρήγορα σκίτσα, φωτογραφίες και καταγραφές από τις επισκέψεις τους εκεί.

Στην τρίτη και τελευταία φάση οι μαθητές καθοδηγούνται στο πώς θα συνθέσουν το υλικό που συνέλεξαν και πώς θα μπορούσαν να το παρουσιάσουν κάπου με σκοπό να πληροφορήσουν το κοινό για τη συγκεκριμένη πλατεία, τις λειτουργίες της και τα τυχόν κοινωνικά, πολεοδομικά ή αισθητικά προβλήματα που έχουν εντοπίσει μέσα από την έρευνα τους. Οι παρουσιάσεις του υλικού μπορεί να έχουν ποικίλες μορφές. Από την κατασκευή ενός μεγάλου κολάζ με σχέδια, ζωγραφική, κείμενα και πραγματικές φωτογραφίες της πλατείας, μέχρι την ψηφιακή παραγωγή ενός εντύπου με κείμενα και εικόνες που θα τις έχουν επεξεργαστεί στον υπολογιστή. Ακόμα τα παιδιά μπορεί να ενθαρρυνθούν να γράψουν ένα σενάριο για μια ταινία που θα γυρίσουν στη συνέχεια στην πλατεία ή ένα θεατρικό έργο που θα παρουσιάσουν στο τέλος της χρονιάς στο σχολείο με ήρωες τους χαρακτήρες της πλατείας. Η διερεύνηση αυτή μπορεί να καταλήξει στην παραγωγή ενός βίντεο, με τη συμμετοχή των παιδιών που θα παρουσιαστεί στην κοινότητα.

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση του περιεχομένου, γίνεται σαφές ότι η συγκεκριμένη ψηφιακή εφαρμογή δεν επιδιώκει να υποκαταστήσει την εμπειρία του τόπου από πρώτο χέρι, αλλά σύμφωνα και με τις αρχές της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης, να αποτελέσει μια αφόρμηση για δράσεις που θα φέρουν το μαθητή σε άμεση επαφή με το ζωντανό, απρόβλεπτο και πραγματικό κόσμο της πόλης που ζει.

Η επόμενη ιστορία, «αγγίζοντας τις επιφάνειες», είναι ένα απλό ζουμάρισμα του φωτογραφικού φακού στις λεπτομέρειες των επιφανειών των υλικών στοιχείων της πλατείας και του γύρω χώρου. Τοίχοι, μάρμαρα, πλακάκια, μεταλλικά κουτιά, κολώνες με στρώσεις χαρτιού, ματιέρες που δημιουργούνται από τη σκουριά, τη μούχλα, το νερό ή από μεταλλικά στοιχεία που έχουν μετακινηθεί. Οι εικόνες παρουσιάζουν μια απίστευτη ποικιλομορφία σε υλικά, χρώματα, υφές, μοτίβα, τόνους, κλπ, πολλές από αυτές, όπως το ξύσιμο πάνω στα παγκάκια και οι χειρονομίες με μπογιά πάνω στα μάρμαρα του σιντριβανιού, είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης διάδρασης με το χώρο. Υπό αυτήν την έννοια μπορούν να αποτελέσουν και ένα συμβολικό πολιτισμικό χάρτη ενδεικτικό της κουλτούρας των θαμώνων της πλατείας.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται με αφορμή τις επιφάνειες επιδιώκουν μέσω μιας καλλιτεχνικής πρακτικής τη βιωματική επαφή των μαθητών με τον τόπο που ζουν. Έτσι, μετά από μια εισαγωγή στην έννοια της υφής και την ανάλυση της πρακτικής του *frottage*, μιας τεχνικής αποτύπωσης επιφανειών που ανακάλυψε ο Γερμανός ζωγράφος Ernst στην προσπάθειά του να αιχμαλωτίσει «παράξενες εικόνες», οι μαθητές προτρέπονται να ανακαλύψουν μόνοι τους, τους τρόπους που ο τόπος μπορεί να γίνει αισθητός μέσω της αφής.

Αφού διερευνήσουν την ιδέα του πόσο σημαντική είναι η αίσθηση της αφής στις αποκρίσεις μας απέναντι στο περιβάλλον και κατά συνέπεια πόσες «εκφράσεις αφής» υπάρχουν στο λεξιλόγιό μας (απαλή φωνή, σκληρό φως, με το μαλακό κ.α.), οι μαθητές ενθαρρύνονται να βγουν έξω με ένα ρολό χαρτί κι ένα εργαλείο σχεδίασης (ένα μαλακό μολύβι για παράδειγμα) και να αντιγράψουν επιφάνειες με την τεχνική του *frottage*. Χρησιμοποιώντας αυτά τα μοτίβα ως βάση, πίσω στο εργαστήριο ζωγραφικής οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν παράξενες εικόνες, να σχεδιάσουν φόντα ή ακόμα να εστιάσουν στις αφηρημένες ποιότητες του σχεδίου, παράγοντας βιωματικές μεταφορές της αίσθησης της πόλης. Για τα μικρότερα παιδιά οι συλλογές αυτές των επιφανειών μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για μια σειρά ασκήσεων ταξινόμησης από το πιο σκληρό στο πιο μαλακό, από το πιο πυκνό στο πιο αραιό, γραμμικά μοτίβα, μοτίβα που δημιουργούνται από σημεία και ούτω κάθε εξής. Η επαφή με τα υλικά στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντός τους βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι οι τόποι είναι ανθρώπινα κατασκευάσματα ώστε να γίνουν και οι ίδιοι μέτοχοι των κοινωνικοπολιτικών διεργασιών παραγωγής τους (Gruenwald, 2003).

Η ιστορία του δέντρου που μιλούσε εισάγει το φυσικό στοιχείο στον αστικό χώρο της πλατείας. Πραγματεύεται την έννοια της ακινησίας σε αντιπαράθεση με την κίνηση. Η ακινησία του δέντρου ταυτίζεται με εκείνη του τόπου. Προκύπτει μέσα από μια κίνηση εσωτερική που συγχρονίζεται με αυτή της γης ενώ οι θορυβώδεις και αγχωτικές κινήσεις των ανθρώπων, τους οδηγούν διαρκώς μακριά από τους τόπους. Η αφήγηση εστιάζει στις αισθήσεις μέσα από τις οποίες επικοινωνούνται ήχοι και γίνεται αντιληπτή η γλώσσα ως μια ακόμα μεταμόρφωση. Οι μεταφορές και οι οπτικοποιήσεις ενισχύουν την κατασκευη νοήματος. Το φως και η σκιά ο κενός και ο γεμάτος χώρος, ο διάλογος του ανθρώπου με τα φυσικά στοιχεία, συμβάλουν στην ενίσχυση των οπτικών και νοητικών συνδέσεων. Έτσι εξασφαλίζεται η συνέχεια από τη μία ιστορία στην άλλη.

Οι δραστηριότητες της ιστορίας προτρέπουν τους μαθητές στη διερεύνηση της έννοιας του τόπου από μια άλλη οπτική γωνία, αυτή των φυσικών στοιχείων που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του αστικού χώρου. Οι εξορμήσεις στο αστικό περιβάλλον μπορεί να έχουν σαν αφορμή αυτή τη φορά την αναζήτηση και καταγραφή των δέντρων της γειτονιάς, τη φωτογράφιση λεπτομερειών από τους κορμούς και την αναζήτηση μορφών μέσα σε αυτές, την αποτύπωση επιφανειών του δέντρου με την τεχνική του *frottage*, τη συγγραφή ιστορίας. Για τους σκοπούς της τελευταίας δραστηριότητας αναλύεται η κατασκευαστική δομή της ιστορίας του δέντρου που ακολουθεί τους βασικούς κανόνες στους οποίους υπακούει η κάθε ιστορία: ένας ήρωας και ο τόπος, ένας αντίπαλος, ένα εμπόδιο ή ένα ζήτημα που ο ήρωας χρειάζεται να λύσει για να προχωρήσει η ιστορία. Στην περίπτωση του δέντρου, τη λύση δίνει το παιδί μέσα από τη συμβολική γλώσσα της τέχνης («εγώ θα σου ζωγραφίσω ένα ζευγάρι φτερά...»). Η τέχνη έχει τη δύναμη να μας μεταφέρει

νοερά σε άλλους τόπους.

Το «ηχοτοπίο», ένα ηχητικό κολάζ με ήχους της πλατείας, επιχειρεί να φέρει σε πρώτο επίπεδο τα στοιχεία του τόπου, όπως αναδεικνύονται μέσα από τους ήχους τους. Το εσωτερικό ενός καλάθιού απορριμμάτων χωρίς σώμα που κρέμεται σε μια από τις κολώνες της πλατείας μετατρέπεται σε ένα δοχείο ήχων, ενώ οι εικόνες πίσω θολώνουν, οι ήχοι πάλλονται μέσα στις δικές τους συμβολικές αναπαραστάσεις. Φωνές παιδιών που σχηματίζουν ένα ηχητικό χαλί, πάνω στο οποίο ακουμπούν μια μηχανή αυτοκινήτου που μαρσάρει, οι βοηθητικές ρόδες ενός ποδηλάτου, ο χτύπος της μπάλας, η φωνή ενός σκύλου. Στην πραγματικότητα ο ήχος είναι αόρατος και έρχεται σε μας από όλες τις κατευθύνσεις. Σε αντίθεση με το εικονικό περιβάλλον από το οποίο βρισκόμαστε πάντα έξω και κοιτάμε προς τα μέσα στο ηχητικό περιβάλλον δεν υπάρχει απόσταση. Βρισκόμαστε πάντα στο κέντρο ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου στο χρόνο και στο χώρο ηχοτοπίου που συντίθεται για μια και μοναδική εκτέλεση. Κάθε ήχος θα εξαφανιστεί και δεν πρόκειται να επαναληφθεί ποτέ ξανά με τον ίδιο τρόπο.

Στις δραστηριότητες αυτής της θεματικής ενότητας περιλαμβάνεται ένα ερωτηματολόγιο για τους ήχους, το οποίο προκύπτει μέσα από ένα κείμενο για τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των ήχων του Schafer (2005). Οι ερωτήσεις στοχεύουν στην κατανόηση κάποιων μουσικών όρων αλλά και στην εμπέδωση των νοημάτων του κείμενου. Θέτουν ακόμα προβληματισμούς για τη σχέση του ήχου με τους διάφορους πολιτισμούς, την επικράτηση της εικόνας, τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εικόνας και ήχου. Οι μαθητές προτρέπονται να εστιάσουν σε ήχους περιγράφοντας με λέξεις τις ιδιότητες ή την αίσθηση που προσδίδουν. Επίσης παραπέμπονται σε διαδικτυακό υλικό με σκοπό να εμβαθύνουν σε ηχητικά ακούσματα και να διερευνήσουν τη χρήση καθημερινών ήχων στην παράγωγη μουσικών κομματιών.

Εδώ υπάρχει ακόμα μια διαδραστική άσκηση που συνδέεται με το βίντεο του ηχοτοπίου. Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν ήχους που έχουν απομονωθεί από το βίντεο με εικόνες, μερικές από τις οποίες ανταποκρίνονται πραγματικά σε αυτούς. Τέσσερις εικόνες αντιστοιχούν στους πραγματικούς τους ήχους και όταν τα σωστά ζεύγη συνδεθούν τότε ο ήχος κλειδώνει με την εικόνα και δε μετακινείται ξανά. Η άσκηση αυτή ενδείκνυται για τις μικρότερες τάξεις του γυμνασίου.

Η τελευταία δραστηριότητα συνδέει τους μαθητές με τους ήχους του δικού τους τόπου. Μετά από μια συζήτηση για την επισήμανση των ηχητικών στοιχείων στα οποία πρέπει να εστιάσουν (φυσικοί ήχοι, τεχνητοί ήχοι, ήχοι που επαναλαμβάνονται με ρυθμό ή κοφτοί διαπεραστικοί ήχοι), οι μαθητές προτρέπονται να βγουν στη γειτονιά τους για μια ηχητική εξερεύνηση. Μπορούν να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο σημείο από το οποίο θα παρατηρούν τους ήχους κάθε φορά (π.χ. ένα παγκάκι στην πλατεία ή στο πάρκο της πόλης). Μετά από κάποιες ακουστικές παρατηρήσεις για τις οποίες μπορούν να κρατούν και σημειώσεις, προτείνεται η δημιουργία ενός πρωτότυπου προσωπικού ηχοτοπίου. Οι μαθητές ηχογραφούν ήχους με το κινητό τους ή με μια βιντεοκάμερα τους οποίους μπορούν να επεξεργαστούν σε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας και στη συνέχεια να δημιουργήσουν μια ηχητική σύνθεση. Οι μαθητές προτρέπονται να πειραματιστούν με τους ήχους προσθέτοντας μουσική και να αναζητήσουν στο διαδίκτυο αντίστοιχη μουσική που έχει παραχθεί με αυτόν τον τρόπο. Η δραστηριότητα αφορά τις μεγαλύτερες τάξεις αν και στα πρώτα στάδια (παρατήρηση και καταγραφή ήχων) μπορεί να προταθεί και στους μικρότερους μαθητές της πρώτης γυμνασίου.

«Το τηλεφώνημα» καταγράφει μια συνομιλία μέσα από τον τηλεφωνικό θάλαμο που βρίσκεται στην πλατεία. Μια γυναίκα συνομιλεί με το πατρικό της σπίτι κάπου σε μια ισπανόφωνη χώρα. Η κουβέντα περιστρέφεται γύρω από καθημερινά θέματα της οικογένειας και περιλαμβάνει σχόλια για την πλατεία, αλλά και για τα συναισθήματα που προκαλεί η διάδραση με έναν ξένο τόπο. Η κάμερα εστιάζει σε λεπτομέρειες στο εσωτερικό του θαλάμου ενώ ταυτόχρονα παρακολουθεί τα δρώμενα της πλατείας από μέσα προς τα έξω. Οι μαθητές προτρέπονται να αναρωτηθούν πάνω στα ζητήματα της μετανάστευσης, της αίσθησης του ξένου και διαφορετικού, καθώς και των διακρίσεων που μπορεί να υφίστανται κάποιοι συμμαθητές τους, και στη συνέχεια να γράψουν μια ιστορία σε πρώτο πρόσωπο. Προτείνεται επίσης ένα ομαδικό παιχνίδι αφήγησης για τη μετανάστευση, βασισμένο σε φωτογραφίες και σε κάποιες λέξεις κλειδιά.

Οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις του θέματος της πλατείας επιτυγχάνονται μέσα από τις διαφορετικές έννοιες και ζητήματα για τον τόπο που θίγονται από τις ιστορίες, όπως η ακινησία του

τόπου και η ταύτιση του ανθρώπινου και φυσικού στοιχείου στην ιστορία του δέντρου ή ο χρόνος της παιδικής ηλικίας και των αναμνήσεων, η κίνηση, οι οπτικές μεταφορές και οι ψυχολογικές διαστάσεις του τόπου στη «συνάντηση».

Οι μεταμορφώσεις και οι μεταφορές των οπτικών στοιχείων και η παροχή πολλαπλών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που επιτυγχάνονται μέσω της τεχνολογίας καθώς και οι διαφορετικές γωνίες θέασης, βοηθούν τη συγκέντρωση της προσοχής, ενεργοποιούν τη φαντασία και συμβάλλουν στην ατομική κατασκευή νοήματος προσφέροντας ευκαιρίες για μάθηση κονστρουκτιβιστικού τύπου σύμφωνα με τις αρχές σχεδιασμού του Κουμπί (2006). Τα ερωτήματα ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και το κενό ανάμεσα στις αφηγήσεις των ιστοριών δίνει την ευκαιρία για ανάδραση και σχολιασμό. Η δόμηση της γνώσης επιχειρείται οριζόντια με χαλαρές νοηματικές συνδέσεις ανάμεσα στις μορφές των ιστοριών της πλατείας που βρίσκονται όλες στο ίδιο επίπεδο αλλά και με κάθετο τρόπο με τη σταδιακή αύξηση του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Η αίσθηση της συνέχειας προκύπτει από τη διαδραστική κίνηση στο ίδιο επίπεδο.

Οι προβληματισμοί που αναπτύσσονται γύρω από κάθε ιστορία και οι δραστηριότητες που προτείνονται συμβάλλουν στη δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών καθώς δημιουργούν κίνητρα για εξερεύνηση και ενεργητική συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας και συνδέουν τη σχολική ζωή με πραγματικές καταστάσεις και εμπειρίες από τη ζωή των μαθητών, σύμφωνα και με τις αρχές της βασισμένης στον Τόπο Εκπαίδευσης. Ειδικά οι δραστηριότητες αποτελούν μια πρόταση μεταφοράς της μάθησης στον προσωπικό τόπο του κάθε μαθητή την πλατεία της δικής του γειτονιάς. Μέσα από τις αφηγήσεις που μπορούν να γεννήσουν οι εικόνες του, μέσα από τα πρόσωπα που τον κατοικούν και μέσα από τα ίδια του τα υλικά, ο τόπος της εφαρμογής δεν επιδιώκει να παραμείνει εικονικός. Αντιθέτως, στοχεύει να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την αφορμή για μία ενασχόληση με το τόπο, και ταυτόχρονα να προτείνει κάποια εργαλεία για την εξερεύνηση του πραγματικού με στόχο τον επανακαθορισμό της σχέσης μας με τους οικείους τόπους.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είναι παρόμοια με τη βασισμένη στην τέχνη ακολουθία προσέγγισης της γνώσης που προτείνει η Adams: Άμεση αισθητηριακή εμπειρία του περιβάλλοντος-παρατήρηση-καταγραφή πληροφοριών με σημειώσεις, σχέδια, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις κ.ά.-ανάλυση του υλικού-ερμηνεία και ανακατασκευή της εμπειρίας-σύνδεση με προηγούμενη μάθηση-αναφορές σε δευτερεύουσες πηγές-σύνθεση-επικαιροποίηση και επικοινωνία των αποτελεσμάτων.

3. Συμπεράσματα

Η έλλειψη ενδιαφέροντος και σεβασμού απέναντι στους τόπους οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στον αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση. Οι συνέπειες είναι σοβαρές αφού ταυτόχρονα με τους τόπους αποκλείονται, όλες εκείνες οι ποιότητες της κοινωνικής και πολιτικής ζωής που εκφράζονται μέσα από αυτούς, τα ψυχολογικά και συμβολικά τους νοήματα, κι ακόμα οι διαδικασίες κατασκευής της ατομικής ταυτότητας που αλληλοδιαπλέκονται με τη βιωματική εξερεύνηση του κόσμου.

Η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου με αντικείμενο τον τόπο έχει πολλαπλά οφέλη για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή καθώς του ενεργοποιεί σύνθετες νοητικές και ενσυναισθητικές λειτουργίες και με αυτόν τον τρόπο κάνει εφικτή τη σύνδεση με το χώρο από μέσα προς τα έξω.

Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η περαιτέρω έρευνα καθώς και ο σχεδιασμός προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας που θα συνδέουν τους τόπους με τη μάθηση.

Βιβλιογραφία

Adams E., 1991. «Back to Basics: Aesthetic Experience». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.jstor.org/stable/41514777> [Ανάκτηση 8 Δεκεμβρίου 2013]

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

Eisner E., 2002. *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press, New Haven CT.

Gruenwald D., 2003. «Foundations of place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.jstor.org/stable/3699447> [Ανάκτηση 3 Μαρτίου 2013]

Knapp C.E., 1996. *Just Beyond the Classroom*, ERIC, Charleston, West Virginia.

Κόμης Β., 2004. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Koumi J., 2006. *Designing video and Multimedia for open and flexible learning*, Routledge, Abingdon, Oxon.

Lynch K., 1959. «An attempt to set out a general statement of visibility in large urban areas between 1954 and 1959», MIT Libraries. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://hdl.handle.net/1721.3/35701> [Ανάκτηση 15 Μαρτίου 2014]

Malpas J., 1999. *Place and Experience: A Philosophical Topography*, Cambridge University Press, Cambridge.

Οικονόμου Α., 2010. «Αναπαραστάσεις Χώρου σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Εξελικτική Πορεία», Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Schafer R.M., 2005. «I Have Never Seen a Sound». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.arch.ksu.edu/seamon/Schafer06.htm> [Ανάκτηση 4 Νοεμβρίου 2013]

Tuan Y.F., 1977. *Space and place: The perspective of experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.

Η διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης στον “πολυχώρο” διδασκαλίας του Νέου Σχολείου.

Στράτος Γεωργουλάκης

Πολυτεχνείο Κρήτης
Ελλάδα
georgulakis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση προτείνει τη δημιουργία «πολυχώρων» για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Νέο Σχολείο. Ως «πολυχώρο» διδασκαλίας ορίζεται η αίθουσα η οποία υιοθετεί στοιχεία μεταβλητότητας στα δομικά και χωρικά της χαρακτηριστικά καθώς και αντίστοιχη επίπλωση, χώρους αποθήκευσης και χρήσης των απαιτούμενων εποπτικών μέσων, με γνώμονα την διευκόλυνση για τη διαδικασία της μάθησης αλλά και την οικειοποίηση του χώρου μάθησης. Ο τρόπος υλοποίησης της μεταβλητότητας των δομικών και χωρικών χαρακτηριστικών αναλύεται στην παρούσα ανακοίνωση ως ένα από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του Εργαστηρίου Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Πολυτεχνείου Κρήτης.

Λέξεις κλειδιά

Πολυχώρος; Πολυτόπος; Μεταβλητότητα; Διεπιστημονική προσέγγιση.

The interdisciplinary approach to learning in the teaching “multi-space” of the New School.

Stratos Georgoulakis

Technical University of Crete
Greece
georgoulakis@gmail.com

Abstract

This paper introduces the term “multi-space” as proposal for the classroom of the future. The classroom that has “multi-space” capabilities incorporates variability in its structural and spatial characteristics, corresponding furnishing, storage space and ease of access for teaching aids, in order to facilitate the learning procedure and enhance the emotion of room familiarity. The method implementing the proposed variability is introduced in this paper as one of the research objectives of the Transformable Intelligent Environments Laboratory, School of Architectural Engineering Technical University of Crete.

Keywords

Multi-space; Multi-place; Variability; Interdisciplinary approach.

1. Εισαγωγή

Στο Νέο Σχολείο με την εισαγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση νέων μαθημάτων και εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, γίνεται μια πρώτη προσπάθεια στην κατεύθυνση της πολύπλευρης και διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και των καλλιεργούμενων αξιών. Με τον τρόπο αυτό ανοίγονται νέοι ορίζοντες και νέα δυναμική στη μαθησιακή διαδικασία ενώ η διδασκαλία αποκτά άλλο ένα εργαλείο για την επίτευξη του στόχου της εξατομικευμένης μάθησης, της μάθησης δηλαδή που εστιάζεται στις αναγκαιότητες αλλά ταυτόχρονα προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Οι μαθητές έχουν πλέον στη διάθεσή τους πολλούς εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, μπορούν να αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους συγκεκριμένους τομείς αλλά και να επισκιάσουν τις αδυναμίες τους σε άλλους. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας του Νέου Σχολείου βοηθά όχι μόνο τον μαθητή αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στην ευκολότερη και αποδοτικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του μαθήματός του [Ράπτης, Α., Ράπτη, Α., 2006, Καρτσιώτης, Θ., 2005, Σουβαλιώτη, Αικ., 2008]. Στο μάθημα για παράδειγμα της Τεχνολογίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ) η εκπαίδευση στη χρήση του ηλεκτρολογίου και λογισμικού εγγραφής κειμένων παίρνει άλλη διάσταση όταν γίνεται υπο το πρίσμα της χρήσης μιας ζωγραφιάς που φτιάχτηκε από τους ίδιους τους μαθητές στο μάθημα των Εικαστικών, εξιστορώντας εγγράφως τη δική τους οπτική του πρόσφατου μαθήματος της Ιστορίας, προσέχοντας πάντα τους κανόνες ορθογραφίας όπως τους διδάσκονται στο μάθημα της Γλώσσας.

Στη νέα αυτή διεπιστημονική πραγματικότητα του μοντέρνου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ο χώρος που φιλοξενεί τις εκάστοτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες καλείται πλέον να εξυπηρετήσει τις ποικίλες και διαφορετικές ανάγκες όλων των ειδικοτήτων. Η σπουδαιότητα ενός ειδικά διαμορφωμένου χώρου με τα εποπτικά εργαλεία διδασκαλίας διαρκώς στη διάθεση του εκπαιδευτικού, τη βέλτιστη χωροθέτηση αλλά και τον κατάλληλα σχεδιασμένο διάκοσμο, έγκειται στην αναγκαιότητα του να μπορέσουν οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία να νιώσουν τον συγκεκριμένο χώρο ως τόπο του εκάστοτε μαθήματος, μεγιστοποιώντας την απόδοση τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού.

Στη σημερινή πραγματικότητα το σχολείο διαθέτει συγκεκριμένες αίθουσες για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων ειδικοτήτων ενώ μια αίθουσα δίχως ιδιαίτερες προδιαγραφές για διαφορετικές χρήσεις, γνωστή ως «τάξη» των μαθητών, φιλοξενεί καθημερινά τα περισσότερα μαθήματα διαφορετικών ειδικοτήτων. Το πρόβλημα που δημιουργείται λόγω της συγκεκριμένης διαχείρισης του σχολικού χώρου είναι διπλό. Στην περίπτωση που ένα μάθημα φιλοξενείται αποκλειστικά σε μια συγκεκριμένη αίθουσα, όπως για παράδειγμα η αίθουσα των υπολογιστών για το μάθημα των ΤΠΕ, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να διαμορφώσει το χώρο αυτό καλλιεργώντας τον ως δικό του τόπο, να τον προσαρμόσει στις ανάγκες του μαθήματος και να αποδώσει τα μέγιστα λειτουργώντας σε αυτόν. Από την άλλη όμως, ο ίδιος χώρος καλείται να φιλοξενήσει για μερικές ώρες την εβδομάδα πλήθος παιδιών με τρόπο τέτοιο που τόσο η κατασκευή του αλλά και ο ουσιαστικά λιγιστός χρόνος που διατίθεται σε αυτόν, να καθιστούν το μαθητή απλό «επισκέπτη». Ένας τέτοιος χώρος διδασκαλίας δεν επιτρέπει στο μαθητή να τον οικειοποιηθεί στο βαθμό που να μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα δραστηριοποιούμενος σε αυτόν. Από την άλλη, στην περίπτωση που η «τάξη» είναι ο χώρος εκπόνησης των μαθημάτων πολλών ειδικοτήτων, αναγκαία αυτή γίνεται τόπος του δασκάλου και των μαθητών δεδομένου ότι εκ των πραγμάτων αυτοί περνούν τις περισσότερες ώρες σε αυτήν, με τον εκπαιδευτή του μαθήματος ειδικότητας πλέον να καθίσταται ο «επισκέπτης». Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός ως ενδοχρηστικός του μαθήματος βρίσκεται εκ προοιμίου σε μη πλεονεκτική θέση, με το μάθημα, σε συνδυασμό με την σχεδόν δεδομένη προβληματική παροχή εποπτικών μέσων διδασκαλίας, να εκπονείται σε πολύ δυσμενείς συνθήκες.

Η λύση που διαφαίνεται ως χρυσή τομή για την επίτευξη της ουσιαστικής καλλιέργειας του συναισθήματος του τόπου και της οικειοποίησης του χώρου που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή, είναι ο σχεδιασμός και υλοποίηση αιθουσών διδασκαλίας ως «πολυχώρων» μάθησης. Οι μαθητές του κάθε τμήματος και οι εκπαιδευτικοί αυτών θα μπορούν να εκπονούν τα μαθήματά τους στην ίδια αίθουσα η οποία θα είναι κατάλληλα σχεδιασμένη ώστε να μπορούν εύκολα να της προσδίδουν τα απαραίτητα για κάθε μάθημα χαρακτηριστικά. Για την επίτευξη των παραπάνω θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει η αίθουσα διδασκαλίας για την εξυπηρέτηση του κάθε

μαθήματος ξεχωριστά. Ο συνδυασμός των παραπάνω χαρακτηριστικών μπορεί να οδηγήσει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση πρότυπων έξυπνων διατάσεων και ειδικών εργαλείων μάθησης, η μελετημένη τοποθέτηση των οποίων στο χώρο θα προσδίδει στο χώρο την προσδοκώμενη «πολυλειτουργικότητα». Μαθητές και εκπαιδευτικοί θα μπορούν στο χώρο αυτό να λειτουργήσουν αυτόνομα αλλά και ως σύνολο, διαμορφώνοντας τον προσωπικό τους χώρο στα πλαίσια του εκάστοτε μαθήματος οικειοποιούμενοι αυτόν μετατρέποντας τον χώρο σε τόπο μάθησης. Το συναίσθημα αυτό μάλιστα μεγιστοποιείται στην περίπτωση που δοθεί δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις παραπάνω έξυπνες διατάξεις και εργαλεία. Στο προτεινόμενο σύστημα επιπρόσθετα καθίσταται εφικτή και η επαναχρησιμοποίηση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων δεδομένου ότι αυτά ήδη βρίσκονται στο ίδιο χώρο και είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να κάνει τα χρησιμοποιήσει κατά βούληση.

2. Ο πολυχώρος διδασκαλίας στο Νέο Σχολείο

Οι υφιστάμενες προτάσεις και οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οι κτηριακές υποδομές των σχολείων είναι γεγονός ότι αφορούν σε παρωχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές και δεν είναι πια σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αναβάθμιση της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας των μαθημάτων στο Νέο σχολείο κρίνεται απαραίτητη και θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθημάτων του νέου προγράμματος σπουδών [Σολωμονίδου, Χ., 2006].

Οι ειδικότητες οι οποίες είτε πρόσφατα είτε παλαιότερα εισήχθησαν στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου αφορούν στα Εικαστικά, τη Μουσική, τη Θεατρική Αγωγή, την Πληροφορική και τις Ξένες Γλώσσες και με αντίστοιχα μαθήματα προσπαθούν να δώσουν το δικό τους στίγμα στην διαπαιδαγώγηση των μαθητών [Υπουργική απόφαση Φ.12/819/104706/Γ1/13-9-2011]. Νέες ειδικότητες, πληθώρα εποπτικών μέσων, νέες τεχνικές διδασκαλίας και εκπλήρωσης των μαθησιακών στόχων απαιτούν ένα χώρο με περισσότερη ευελιξία και δυνατότητα προσαρμογής στις εκάστοτε ανάγκες.

Το παρωχημένο δασκαλοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας που αντιπροσωπεύουν οι υφιστάμενες υποδομές σε αίθουσες και επίπλωση αντικαθίσταται με νέες τεχνικές εστιάζουν στο μαθητή και στην εξατομικευμένη διδασκαλία. Ταυτόχρονα ο χώρος που φιλοξενεί τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να αλλάξει και να μπορεί με τη σειρά του να συνεισφέρει στην παραπάνω προσπάθεια εξατομικεύσης του τρόπου προσέγγισης της γνώσης. Στον τομέα αυτό σχετική βιβλιογραφία έχει να δώσει πολλές προτάσεις αναφορικά με τη χρήση νέων υλικών, ειδικά μελετημένης επίπλωσης με πολλαπλές εφαρμογές και έξυπνες λύσεις οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα της εύκολης και γρήγορης προσαρμογής του χώρου στις εκάστοτε ανάγκες [A Ritter . 2006, DM Addington, DL Schodek . 2005].

Η οικειότητα που έχει κανείς στο χώρο που δραστηριοποιείται είναι σαφές ότι επιδρά σε μεγάλο βαθμό στις επιδόσεις που θα επιτύχει. Το να οικειοποιείται κανείς ένα χώρο είναι μια εσωτερική διεργασία και προσωπική ικανότητα η οποία μάλιστα σε ένα βαθμό μπορεί να καλλιεργηθεί [Goodman, Paul S, Leyden, Dennis P , 1991]. Με τη σειρά του ο χώρος μπορεί να έχει χαρακτηριστικά τα οποία τον κάνουν ευκολότερα «οικειοποιήσιμο». Ο ίδιος ο χώρος δηλαδή μπορεί σε ένα βαθμό να δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα έτσι ώστε ευκολότερα και γρηγορότερα οι χρήστες αυτού να καταφέρνουν να τον οικειοποιηθούν και να αποδίδουν τα μέγιστα δραστηριοποιούμενοι σε αυτόν. Ένας τέτοιος χώρος θα πρέπει αναπόφευκτα να φέρει έντονα στοιχεία προσαρμοστικότητας και μεταβλητότητας. Αναφορικά με την σχολική εκπαίδευση και την αίθουσα διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι θέση την προσαρμόσει εύκολα και αποδοτικά στις ανάγκες του εκάστοτε μαθήματος. Οι προσαρμογές αυτές μπορεί να αφορούν στη διάταξη της επίπλωσης, στη δυνατότητα χρήσης συγκεκριμένων εποπτικών μέσων αλλά και στη μεταβολή άλλων χαρακτηριστικών του χώρου φιλοξενίας όπως το φωτισμός, την ακουστική [Ετμεκτσόγλου Ι., 2004], τους χρωματισμούς [Sydney S. Zentall, Steven D. Falkenberg, Linda B. Smith, 1985] ακόμη και τη δομή [Oungrinis K.-A., 2006] του.

Η βέλτιστη υλοποίηση του παραπάνω χώρου θα πρέπει να δίνει και στο μαθητή τη δυνατότητα του να προσαρμόσει το δικό του προσωπικό χώρο σύμφωνα με τις δικές του προτιμήσεις και ανάγκες. Την ανάγκη αυτή ήδη την εκφράζουν οι μαθητές στις υφιστάμενες σχολικές υποδομές, αρκεί να παρατηρήσει κανείς ότι ίδιοι μαθητές σε διαφορετική αίθουσα θα προτιμήσουν να καθίσουν στην ίδια θέση χωροταξικά με την κύρια αίθουσα εκπόνησης των μαθημάτων τους, θα

επιδιώξουν να έχουν την ίδια στάση και οπτική προς το διδάσκοντα ενώ ακόμη και οι ζωγραφιές και τα σημάδια που αφήνουν στο χώρο θα μπορούσαν να θεωρηθούν έκφραση της ανάγκης οικειοποίησής δραστηριοποιούμενοι σε αυτόν. Συμπερασματικά η ανάγκη οικειοποίησης του χώρου εκπόνησης μιας δραστηριότητας είναι έμφυτη και ο ίδιος ο χώρος θα πρέπει να ενισχύει και να διευκολύνει τους χρήστες στη προσπάθειά τους αυτή, γεγονός το οποίο στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος είναι σε θέση να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η σχολική αίθουσα φιλοξενίας των μαθημάτων στο Νέο Σχολείο θα πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Δυνατότητα προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθημάτων διαφορετικών ειδικοτήτων.
- Δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες του εκάστοτε μαθήματος.
- Διευκόλυνση των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία στο να οικειοποιηθούν το χώρο ενστερνιζόμενοι αυτόν ως τόπο.
- Ειδική επίπλωση η οποία εξυπηρετεί σε πολλές χρήσεις και εφαρμογές.
- Χώρους αποθήκευσης αλλά και εύκολη πρόσβαση στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.
- Ενσωμάτωση τεχνολογικών διατάξεων που υλοποιούν τις ιδιότητες μεταβλητότητας, προσαρμοστικότητα και διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αίθουσα αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως «πολυχώρος» διδασκαλίας και ένας σύντομος ορισμός είναι: «αίθουσα η οποία υιοθετεί στοιχεία μεταβλητότητας στα δομικά και χωρικά της χαρακτηριστικά καθώς και αντίστοιχη επίπλωση, χώρους αποθήκευσης και χρήσης των απαιτούμενων εποπτικών μέσων, με γνώμονα την διευκόλυνση για τη διαδικασία της μάθησης αλλά και την οικειοποίηση του χώρου μάθησης». Ο πολυχώρος αυτός μάθησης με την ορθή χρήση των λειτουργιών και των εκπαιδευτικών εργαλείων που παρέχει, είναι σε θέση να εκφραστεί ως «πολυτόπος» των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί δηλαδή να προσδώσει το συναίσθημα της οικειοποίησης του χώρου σε εκπαιδευόμενο και εκπαιδευτή για το σύνολο των μαθημάτων και δραστηριοτήτων που φιλοξενούνται στο χώρο αυτό.

Οι τεχνολογίες που προσδίδουν στον πολυχώρο διδασκαλίας τα παραπάνω χαρακτηριστικά μεταβλητότητας, λεπτομέρειες για τις δυνατότητες, τους διαφαινόμενους περιορισμούς καθώς και οι τεχνικές υλοποίησης του προτεινόμενου συστήματος, περιγράφονται στην επόμενη ενότητα στα πλαίσια σχετικής έρευνας του Εργαστηρίου Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Πολυτεχνείου Κρήτης.

3. Οι νέες τεχνολογίες ως αρωγός της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μια πολύ πρωτοποριακή τεχνική αναφορικά με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά στη χρήση ειδικών τεχνικών και κατασκευών κατά την υλοποίηση του χώρου που τη φιλοξενεί, προσδίδοντας σε αυτόν στοιχεία μεταβλητότητας. Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ συγκεκριμένα και στοχεύουν στο να ενισχύσουν την προσοχή και την μνημονική ικανότητα των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω καλά μελετημένων και ενορχηστρωμένων χωρικών παρεμβάσεων.

Η ανάπτυξη των παραπάνω τεχνικών, μέσω ειδικών κατασκευών, υλικών και λογισμικού, ανήκει σε ένα πλαίσιο έρευνας, που συστάθηκε από τον Επίκουρο Καθηγητή Κωνσταντίνο-Αλκέτα Ουγγρίνη, στη Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πολυτεχνείου Κρήτης, και διεξάγεται στο εργαστήριο “Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων” (Transformable Intelligent Environments Laboratory - TIE Lab) που διευθύνει [Oungrinis, K.-A. et al., 2012]. Το ερευνητικό πλαίσιο φέρει τον τίτλο *Spirit! Ghost*, και αποτελεί τον ερευνητικό πυρήνα της ανάπτυξης εφαρμογών *sen-sorspnsive*, που αφορούν μια ειδική λογική ενσωμάτωσης της ψηφιακής τεχνολογίας στο χώρο. Τα παρακάτω αποτελούν συνοπτική παρουσίαση της διεπιστημονικής έρευνας που συντελείται στο *Spirit! Ghost*, εδώ και τρία χρόνια, με τη συμμετοχή του γράφοντα και των Κ.Α. Ουγγρίνη, Μ. Λιάπη, Δ. Μαϊρόπουλου, Σ. Ντζούφρα, Ελ. Λιονάκη, Μ. Τέλο, Έφ. Σταθοπούλου και Ά.Ρ. Μοσχούτη-Βερμέερ. Ο συμμετοχή του γράφοντα επικεντρώνεται στην ψηφιακή μοντελοποίηση των σχεδιαστικών παραμέτρων και στην ανάπτυξη συστημάτων διεπαφής χώρου-εκπαιδευτικών.

Το Spirit|Ghost Project έχει ως στόχο την ενίσχυση της δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Συγκεκριμένα, ειδικά προσαρμοσμένα στο χώρο κινητικά και μη συστήματα αλληλεπιδρούν με ειδικό λογισμικό μαζί με ένα κατάλληλο δίκτυο αισθητήρων και ελεγκτών, ώστε ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες να καταφέρουν τη μεταβολή των συνθηκών και των ειδικών χαρακτηριστικών του χώρου φιλοξενίας μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Σκοπός των παραπάνω μεταβολών είναι η στοχευμένη ενίσχυση της εκάστοτε δραστηριότητας καθώς και του συναισθήματος οικειότητας με το χώρο των συμμετεχόντων σε αυτή.

Οι επιδράσεις και αλλαγές που αποφασίζεται να γίνουν στο χώρο δεν βασίζονται αποκλειστικά σε συγκεκριμένα ποσοτικά χαρακτηριστικά. Το σύστημα λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες της εκάστοτε δραστηριότητας, συνεκτιμά πλήθος παραγόντων και λαμβάνει δράση ανεπαίσθητα, αν και όταν κριθεί απαραίτητο, σε αρμονία και ενσυναίσθηση στις πρακτικές του εκπαιδευτικού (ο χώρος πρέπει να μάθει τον χρήστη). Για το λόγο αυτό το σύστημα χαρακτηρίζεται ως Sense-ponsive [Oungrinis, K.-A. et all., 2014.] και όχι απλώς re-ponsive.

Οι πληροφορίες για τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη διάρκεια της εκάστοτε δραστηριότητας συγκεντρώνονται και μελετώνται στο κέντρο αποφάσεων του συστήματος το οποίο χαρακτηρίζεται ως «Spirit». Το Spirit έχει πλήρη εικόνα των χαρακτηριστικών του χώρου, των δυνατοτήτων μεταβολής και επίδρασης σε αυτόν καθώς και της δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα. Επίσης είναι σε θέση να εκτιμήσει κατά πόσο οι συνθήκες που επικρατούν είναι κατάλληλες και βοηθούν για στην εξέλιξη της δραστηριότητας. Αν κρίνει ότι υπάρχει η ανάγκη και ο τρόπος της ενίσχυσης της δραστηριότητας μέσω κάποιας παρέμβασης, αποφασίζει το ποια θα είναι αυτή, ο βαθμός και η κατάλληλη στιγμή πραγματοποίησής της. Ο μηχανισμός που αναλαμβάνει την υλοποίηση της όποιας παρέμβασης είναι αυτόνομος και χαρακτηρίζεται ως «Ghost». Το Ghost καλείται να χρησιμοποιήσει με τρόπο ανεπαίσθητο για τους χρήστες του χώρου, τον ηλεκτρομηχανικό εξοπλισμό παρεμβάσεων επιδρώντας στο χώρο σύμφωνα με τις οδηγίες του Spirit.

3.1 Υπό εξέταση δραστηριότητες

Η δραστηριότητα την οποία το σύστημα γνωρίζει ή αναγνωρίζει ότι λαμβάνει χώρα παίζει καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις που θα παρθούν για το αν και πως θα ενισχυθεί μέσω των δυνατών επιδράσεων στο χώρο. Για το λόγο αυτό οι δραστηριότητες που υποστηρίζονται είναι συγκεκριμένες και καλά μελετημένες ως προς τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά.

Στην τρέχουσα ερευνητική δραστηριότητα το σύστημα και ο ειδικά διαμορφωμένος με στοιχεία μεταβαλλόμενης αρχιτεκτονικής χώρος πειρατισμού, επικεντρώνεται στους διαφορετικούς τύπους πανεπιστημιακών διαλέξεων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στη διάλεξη με χρήση πίνακα, με χρήση προβολής και τη χρήση κεντρικού ομιλητή. Παρόλα αυτά το σύστημα έχει σχεδιαστεί ώστε να είναι τροποποιήσιμο και σε θέση να αναγνωρίσει και να υποστηρίξει διαφορετικές δραστηριότητες, αρκεί να προσδιορισθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι τρόποι αποτελεσματικής παρέμβασης για καθεμία από αυτές.

Ο προσδιορισμός και η ανάλυση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική αίθουσα λαμβάνοντας υπόψη όλα τα μαθήματα και τις ανάγκες όλων εμπλεκόμενων ειδικοτήτων στον προτεινόμενο πολυχώρο μάθησης είναι το πρώτο και πιο καθοριστικό βήμα για την ορθή λειτουργία ενός συστήματος παρέμβασης.

Καθεμία από τις παραπάνω δραστηριότητες έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες βέλτιστες συνθήκες τα οποία το σύστημα μπορεί να χρησιμοποιήσει για την αναγνώρισή της και την ορθή επιλογή παρέμβασης. Με τον τρόπο αυτό το σύστημα είναι σε θέση να ενισχύσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της δραστηριότητας και να ενισχύοντας ταυτόχρονα τη διαδικασία μάθησης.

3.2 Παρεμβάσεις στο χώρο

Τα ειδικά χαρακτηριστικά του χώρου που φιλοξενεί τη δραστηριότητα μπορούν όπως αναφέρθηκε να επιδράσουν σε μεγάλο βαθμό στη συγκέντρωση και απόδοση των συμμετεχόντων. Στοχευμένες παρεμβάσεις στο χώρο μπορούν να επηρεάσουν τη φυσική κατάσταση, τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και γενικά την απόδοση των εμπλεκόμενων ανάλογα με το υπόβαθρο, την ηλικία, το φύλο, τα θέματα και το είδος της δραστηριότητας.

Τα χαρακτηριστικά στα οποία επί της παρούσης επιδιώκεται παρέμβαση αφορούν στα χρώματα, το φωτισμό, τον εξαερισμό, την ακουστική, το σχήμα και τις αναλογίες της αίθουσας φιλοξενίας. Ειδική μελέτη αφορά στο πώς καθένα από τα χαρακτηριστικά αυτά αυτόνομα ή συνδυαστικά μπορεί να επιφέρει δραστικές αλλαγές στις συνθήκες που επικρατούν.

3.2.1 Χρώμα

Το κάθε χρώμα φέρει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και είναι σε θέση να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την απόδοση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα για τις ηλικίες 18-25 προτείνονται σκούρα διακριτά χρώματα όπως το σκούρο μπλε και πράσινο, τα οποία σχετίζονται με το βαθμό προσοχής και συγκέντρωσης.

3.2.2 Φωτισμός

Η βελτίωση του φωτισμού σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βοηθάει στην ελαχιστοποίηση της κόπωση των ματιών και την αύξηση της συγκέντρωσης, ενισχύει τις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων και δίνει κίνητρο για καλύτερες επιδόσεις.

Επιπρόσθετα, σωστή χρήση του φωτισμού μεταξύ ακροατηρίου και διδάσκοντος μπορεί να επιστήσει την προσοχή στα επιθυμητά σημεία ή να αποκρύψει άλλα, ενισχύοντας περαιτέρω την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2.3 Εξαερισμός

Ο εξαερισμός αφορά στην παροχή φρέσκου αέρα στην αίθουσα απομακρύνοντας ταυτόχρονα οσμές και την υπερβολική υγρασία στον αέρα. Βελτιώνει τις συνθήκες όταν επικρατεί ζέστη με την κίνηση του αέρα εντός της αίθουσας και τη μείωση της θερμοκρασίας. Εκτιμάται ότι η αύξηση της ροής του αέρα κατά ένα λίτρο ανά δευτερόλεπτο για κάθε άτομο στην αίθουσα επιφέρει αύξηση του ποσοστού των μαθητών υψηλών επιδόσεων κατά 2,9% .

3.2.4 Ακουστική

Ο θόρυβος έχει αρνητικές συνέπειες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την ανάπτυξη κατάλληλων συνθηκών μάθησης και επηρεάζει και τις λειτουργίες του λόγου. Επιπρόσθετα έχει επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών αλλά και στις επιδώσεις τους καθώς επιταχύνει την αίσθηση κούρασης αλλά την απώλεια συγκέντρωσης.

Για τη βελτίωση της ακουστικής σε έναν χώρο ενδεικτικά μπορεί κανείς να αυξήσει την ανακλαστικότητα του ταβανιού και των πλαϊνών τοίχων, να αυξήσει την απορροφητικότητα του τοίχου πίσω από το ακροατήριο και να καλύψει το πάτωμα με ένα ουδέτερο υλικό όπως ύφασμα.

3.2.5 Σχήμα και αναλογίες αίθουσας

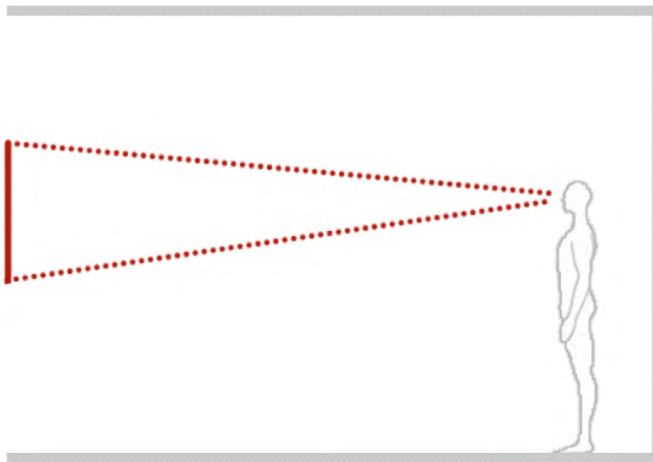
Το σχήμα και οι αναλογίες της αίθουσας (Εικόνα 1) ανάλογα με τον αριθμό των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν την αποδοτικότητα δεδομένου ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να αλληλεπιδρούν καλύτερα σε χώρους που τους δίνουν την αίσθηση ότι δεν είναι ούτε πολύ μεγάλοι, ούτε πολύ μικροί. Για να το επιτύχει αυτό κανείς, πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά η επιλογή της αναλογίας ύψους και πλάτους της αίθουσας. Χώροι με μεγάλο ύψος δείχνουν πιο στενοί από ότι στην πραγματικότητα είναι ενώ με μικρότερο ύψος δείχνουν αντίστοιχα πιο πλατιοί .

Η κλίση του ταβανιού επηρεάζει την εστίαση. Ένα ταβάνι παράλληλο με το πάτωμα ευθυγραμμίζει το οπτικό πεδίο με το χώρο, με αποκλίνουσα κλίση τονίζει την εστίαση σε υψηλότερη περιοχή ενώ με συγκλίνουσα σε χαμηλότερη.

3.3 Δίκτυο αισθητήρων

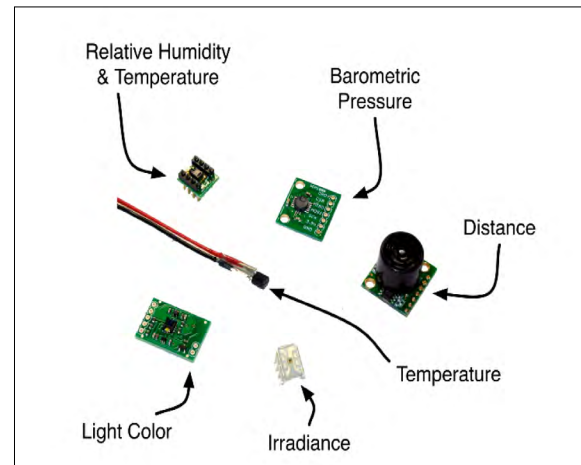
Το σύστημα για την αναγνώριση της δραστηριότητας αλλά και για τον έλεγχο των συνθηκών κατά τη εξέλιξη αυτής χρειάζεται πλήθος δεδομένων τα οποία παρέχονται από ειδικά διαμορφωμένο δίκτυο αισθητήρων και ελεγκτών (Εικόνα 2). Το δίκτυο αυτό φροντίζει να μεταδίδει σε πραγματικό χρόνο τις πληροφορίες που χρειάζεται το σύστημα ώστε να έχει τη σωστή εικόνα των συνθηκών που επικρατούν σε κάθε χρονική στιγμή.

Οι συνθήκες που εξετάζονται είναι το πλήθος και η συγκέντρωση ατόμων, η θερμοκρασία, οι τιμές

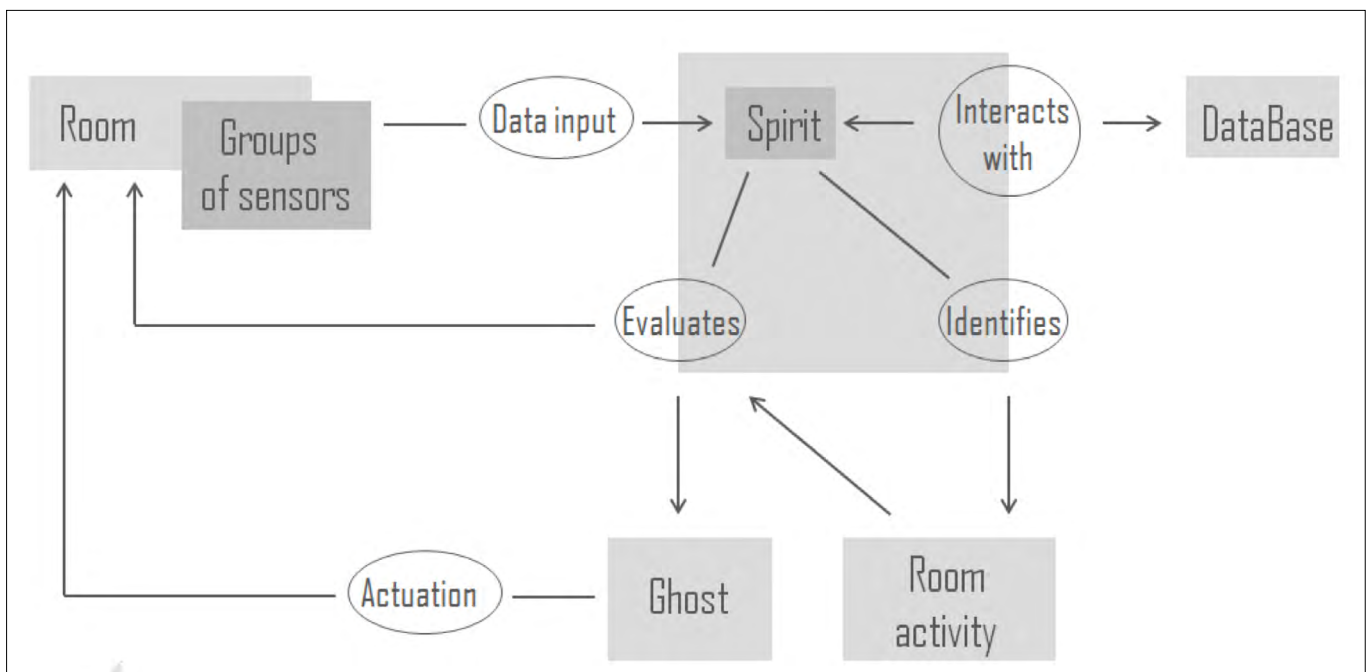
**Εικόνα 1.**

Αίθουσα Spirit!Ghost v3. Διαστάσεις χώρου και αναλογίες.

Πηγή: Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων 2013.

**Εικόνα 2.**

Ενδεικτικοί τύποι αισθητήρων που υλοποιούν το δίκτυο.

**Εικόνα 3.**

Αίθουσα Spirit!Ghost v3. Διάγραμμα συστήματος που απεικονίζει παραμέτρους και διαδικασίες, ενσωματώνοντας παρακολούθηση, αξιολόγηση και δράση στον φυσικό χώρο. Πηγή: Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων 2013.

του θορύβου, η ποιότητα της ακουστικής, η θέση ενός ή περισσότερων ομιλητών, ο φωτισμός, η γεωμετρία κτλ. Οι αισθητήρες που χρησιμοποιούνται στις υφιστάμενες υλοποιήσεις του συστήματος είναι πιέσεως, φωτός, θερμοκρασίας, έντασης ήχου και κινήσεων. Με τις μετρήσεις που λαμβάνονται αδιαλείπτως και σε πραγματικό χρόνο, οι αισθητήρες δίνουν στο ψηφιακό σύστημα μια τα δεδομένα που αφορούν το τι συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο. Τέλος, κατάλληλη επεξεργασία των παραπάνω δεδομένων σχηματίζει την εικονική αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου εντός του ψηφιακού.

3.4 Μοντελοποίηση συστήματος

Το μοντέλο υλοποίησης (Εικόνα 3) του συστήματος αναπτύσσεται με γνώμονα το διαμοιρασμό σε αυτόνομα υποσυστήματα, καθένα υπεύθυνο για μια συγκεκριμένη λειτουργικότητα. Με τον τρόπο αυτό γίνεται εφικτή η επεκτασιμότητα αλλά και προσαρμοστικότητα του συστήματος στις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες.

3.4.1 Ψηφιακή οντότητα room

Το σύστημα έχει μια συνεπή και σε πραγματικό χρόνο ψηφιακή αναπαράσταση του χώρου και των συνθηκών που επικρατούν. Η συγκεκριμένη οντότητα στην τρέχουσα υλοποίηση είναι σε θέση να κρατάει τις πληροφορίες αναφορικά με τη γεωμετρία της αίθουσας, τον αριθμό και χωροθέτηση των καθισμάτων, τον φωτισμό, τον εξερισμό, την ακουστική, τη θερμοκρασία καθώς και τον αριθμό και θέση των παραβρισκόμενων.

3.4.2 Ψηφιακή οντότητα ομάδας αισθητήρων

Το δίκτυο αισθητήρων καλείται να δίνει συνεχώς τις μετρήσεις που αφορούν στα υπό εξέταση χαρακτηριστικά. Το πλήθος των διαφορετικών χαρακτηριστικών, η πολυπλοκότητα της υλοποίησης του δικτύου αλλά και ανάγκη της επεκτασιμότητας αυτού, κάνουν απαραίτητη τη χρήση ειδικής οντότητας διαχείρισης καθενός τύπου αισθητήρα. Η ψηφιακή οντότητα ομάδας αισθητήρων κρατά τις πληροφορίες για την τιμή του κάθε αισθητήρα της ομάδας, τη θέση του στο χώρο καθώς και τις ειδικές πληροφορίες σύνδεσής τους με τον υπεύθυνο ελεγκτή (controller).

3.4.3 Ψηφιακή οντότητα δραστηριότητας

Καθεμία από τις υπό εξέταση δραστηριότητες έχει τις δικές της τρέχουσες αλλά και βέλτιστες τιμές σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στην παρούσα υλοποίηση στους χρωματισμούς, τον φωτισμό, τον εξερισμό, την ακουστική και τη γεωμετρία της αίθουσας. Οι τρέχουσες τιμές μπορούν να συγκριθούν με τις πρότυπες τιμές οι οποίες είναι αποθηκευμένες κατάλληλη βάση δεδομένων κάνοντας δυνατή την αξιολόγηση τόσο της δραστηριότητας αλλά και του χώρου φιλοξενίας αυτού.

3.4.4 Ψηφιακή οντότητα Spirit

Η βασική οντότητα του συστήματος είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των δεδομένων από το δίκτυο αισθητήρων και την εκμείωση των πληροφοριών της αναγνώρισης της δραστηριότητας αλλά και των συνθηκών κατά τη διάρκεια αυτής. Επιπρόσθετα επεξεργαζόμενη τις παραπάνω πληροφορίες καλείται να αξιολογήσει τη χρησιμότητα του χώρου και να αποφασίσει αν και πότε μπορεί να παρέμβει μεταβάλλοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτού και έπειτα την εκ νέου αξιολόγηση του αποτελέσματος της παρέμβασης.

3.4.5 Ψηφιακή οντότητα Ghost

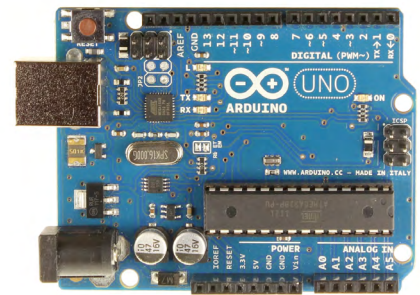
Η διαχείριση των μηχανισμών για την υλοποίηση των παρεμβάσεων (Εικόνα 4) σύμφωνα με τις εντολές του Spirit με τρόπο διακριτικό και μη αιφνίδιο είναι αρμοδιότητα της ψηφιακής οντότητας Ghost. Οι πληροφορίες που κρατά αφορούν στον τρόπο διαχείρισης των πολύπλοκων μηχανισμών του συστήματος επιτρέποντας ταυτόχρονα την ρύθμιση τους (tuning) αλλά και την προσθήκη νέων.

3.5 Βάση δεδομένων

Η επικοινωνία με ειδικά σχεδιασμένη βάση δεδομένων είναι απαραίτητη σε κάθε στάδιο τη λειτουργίας του συστήματος. Αρχικά για την αποθήκευση των συνθηκών από τη μετάφραση της ροής των δεδομένων από το δίκτυο αισθητήρων. Η συγκεκριμένη λειτουργία είναι απαραίτητη γιατί

**Εικόνα 4.**

Ενδεικτικοί ενεργοποιητές (actuators) για την υλοποίηση των παρεμβάσεων στο χώρο.

**Εικόνα 5.**

Ενδεικτικός ελεγκτής (controller) που χρησιμοποιείται για την εντοχίστρωση του συστήματος.

```

public class SensorGroup {
    int[][] sensorRoomValuesMatrix; // The room has a Matrix representation with values for each group of sensors.
    int[][] sensorPositionsMatrix;

    int[] sensorsValues; // Sensors the values of each group of sensors at a certain time
    String[][] sensorsAtArduino; // [0][x]: Arduino Sensors' COM number, [1][]: Arduino Sensors' input pin

    String sensorGroupType;

    public SensorGroup(int xRoomMatrixDimension, int yRoomMatrixDimension, int numofsensors , String type)
    {
        sensorRoomValuesMatrix = new int[xRoomMatrixDimension][yRoomMatrixDimension];
        sensorsValues = new int[numofsensors];
        sensorGroupType = type;
    }

    void setSensorsPositions(int[][] matrix)
    {
        sensorPositionsMatrix = matrix;
    }

    int[][] getSensorGroupRoomValuesMatrix(){}

    void getSensorsValues() // Communication with each Sound sensor installed in the room, Its very important to communicate and record sensor-values in the right order
    {
        for (int i = 0; i < this.sensorsValues.length; i++)
        {
            String sensorCom = this.sensorsAtArduino[0][i]; // Communication with COM -> 'sensorCom'
            String sensorPin = this.sensorsAtArduino[1][i]; // at PIN -> 'sensorPin'
            this.sensorsValues[i] = 1; // and extract the value for each sensor of this group
        }
    }
}

```

Εικόνα 6.

Αίθουσα Spirit|Ghost v3. Δείγμα Λογισμικού. Πηγή: Εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων 2013.

δεν μπορεί στιγμιαίες αλλαγές στις συνθήκες να είναι καθοριστικές για την εικόνα των συνθηκών που γενικά επικρατούν. Επίσης κάποιες μεταβολές σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι πολύ σημαντικές, οπότε η διαφύλαξη της κατάστασης και των μεταβολών σε ορισμένο βάθος χρόνου είναι απαραίτητες. Στη συνέχεια για την αναγνώριση της δραστηριότητας και αξιολόγηση του χώρου ως προς αυτήν είναι απαραίτητη η σύγκριση με ειδικά αποθηκευμένα πρότυπα. Τέλος η ίδια η λειτουργία του συστήματος με την πολυπλοκότητα του δικτύου αισθητήρων και των μηχανισμών παρέμβασης κάνει απαραίτητη την αποθήκευση πλήθους ιδιαίτερων ρυθμίσεων.

3.6 Ειδικό λογισμικό

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο του συστήματος ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό στα πρότυπα του παραπάνω μοντέλου και αλγόριθμοι αναγνώρισης δραστηριότητας, μάθησης και εκπαίδευσης του συστήματος, αξιολόγησης και σύγκρισης με πρότυπα, είναι υπεύθυνα για την ενορχήστρωση των μηχανισμών παρέμβασης μέσω της συνεχούς παρακολούθησης του χώρου και των συνθηκών που επικρατούν.

Συγκεκριμένα το σύστημα όπως περιγράφεται στην παραπάνω μοντελοποίηση περιλαμβάνει το υλικό μέρος και ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό. Το υλικό μέρος αφορά στο δίκτυο αισθητήρων και ελεγκτών για την λήψη δεδομένων από το χώρο και τους μηχανισμούς υλοποίησης των διάφορων παρεμβάσεων, όλα τα ενδιάμεσα στάδια υπολογισμών καθώς και ο έλεγχος του υλικού μέρους υλοποιούνται από κατάλληλα σχεδιασμένο λογισμικό.

3.6.1 Λογισμικό ελέγχου αισθητήρων και ελεγκτών

Οι αισθητήρες που είναι υπεύθυνοι για τη λήψη των δεδομένων συνδέονται με κατάλληλους ελεγκτές (Εικόνα 5). Οι ελεγκτές αυτοί για να λειτουργήσουν σωστά συντονίζονται τα εισερχόμενα και εξερχόμενα από αυτούς δεδομένα προγραμματίζονται κατάλληλα

3.6.2 Λογισμικό επεξεργασίας δεδομένων από δίκτυο αισθητήρων

Τα δεδομένα από το δίκτυο αισθητήρων έρχονται αδιάκοπα και δίχως την κατάλληλη επεξεργασία θα ήταν απλώς μια ακατανόητη ροή αριθμών. Ειδικό λογισμικό (Εικόνα 6) είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο ώστε αφενός να κατανοεί και να μεταφράζει τη ροή των δεδομένων σε χρήσιμες πληροφορίες και αφετέρου να σχηματίζει μια πλήρη και ολοκληρωμένη αναπαράσταση των συνθηκών του πραγματικού κόσμου στον ψηφιακό.

3.6.3 Λογισμικό αναγνώρισης και αξιολόγησης δραστηριότητας

Από το προηγούμενο στάδιο επεξεργασίας μπορούμε να έχουμε μια εικόνα των συνθηκών στον υπό εξέταση χώρο. Έχοντας στη διάθεσή μας μια βάση δεδομένων με τις με τα ειδικά χαρακτηριστικά των διάφορων δραστηριοτήτων και τις βέλτιστες για αυτές συνθήκες, μπορούμε με κατάλληλες συγκρίσεις από τη μια να κάνουμε αναγνώριση της δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα και αξιολόγηση του ίδιου του χώρου για το πόσο καλά εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη δραστηριότητα από την άλλη.

Η βάση δεδομένων που χρησιμοποιείται για τις παραπάνω ενέργειες μπορεί να εμπλουτιστεί από το ίδιο το σύστημα μέσω ειδικών αλγορίθμων μάθησης και προσομοίωσης των βέλτιστων συνθηκών ανά δραστηριότητα.

3.6.4 Λογισμικό επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τη βάση δεδομένων

Την σε κάθε στάδιο απαραίτητη επικοινωνία με τη βάση δεδομένων καθώς και το πλήθος των στοιχείων που αποθηκεύονται και ανακτώνται αναλαμβάνει να απλουστεύσει ειδικό λογισμικό επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με αυτήν.

3.6.5 Λογισμικό ενορχήστρωσης, συνεχούς εκτίμησης και απόφασης παρέμβασης

Η ενορχήστρωση όλων των συνιστωσών του συστήματος, η συνεχής εκτίμηση των συνθηκών που επικρατούν στον υπό εξέταση χώρο, καθώς και η απόφαση της αναγκαιότητας παρεμβάσεων είναι ευθύνη ενός αυτόνομου, κεντρικού λογισμικού το οποίο «τρέχει» συνεχώς και χρησιμοποιεί το υπόλοιπο υλικό και λογισμικό του συστήματος.

3.6.6 Λογισμικό υλοποίησης παρέμβασης

Η εκπόνηση μιας παρέμβασης στο χώρο σύμφωνα με την εκάστοτε υλοποίηση μηχανισμού παρεμβάσεων και με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι όσο το δυνατό ανεπαίσθητη και διακριτική είναι ευθύνη επίσης ειδικά σχεδιασμένου λογισμικού. Το λογισμικό αυτό λαμβάνει υπόψη την ποια είναι η επιθυμητή παρέμβαση, τις δυνατότητες και τα όρια του μηχανισμού παρεμβάσεων ώστε την κατάλληλη στιγμή με τη σωστή ένταση να την υλοποιήσει.

4. Συμπεράσματα

Τεχνολογικά κρίνεται εφικτή η μεταβολή των χωρικών και δομικών χαρακτηριστικών μιας αίθουσας καθώς και η στοχευμένη παρέμβαση με γνώμονα την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Η απόφαση για το ποιες και πότε θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα τέτοιες παρεμβάσεις μπορεί να βασιστεί σε βιβλιογραφικές αναφορές των βέλτιστων συνθηκών ακουστικής, θερμοκρασίας, φωτισμού, χρωματισμού και γεωμετρίας αλλά οι τελικές προδιαγραφές και λεπτομέρειες υλοποίησης θα είναι αποτέλεσμα μελέτης όλων των αναγκών του νέου διεπιστημονικού περιβάλλοντος που το Νέο Σχολείο προάγει. Η λύση που προτείνεται ως αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ένας πολυχώρος φιλοξενίας όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων και αναγκών του Νέου Σχολείου οποίος με την κατάλληλη χρήση είναι σε θέση να αποτελέσει πολυτόπο για εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο υπό την έννοια της οικειοποίησης του χώρου και μεγιστοποίησης της αποδοτικότητας όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ritter, A. (2006). *Smart materials in architecture, interior architecture and design*. Basel: Birkhäuser.

Addington, DM, & Schodek, D. (2005). *Smart materials and new technologies: for the architecture and design professions*. London: Routledge.

Goodman, P., & Leyden, D. (1991). Familiarity and group productivity, *Journal of Applied Psychology*, Vol 76(4), Aug 1991, 578-586. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.76.4.578>.

Oungrinis, K.-A. (2006). *Transformations: Paradigms for designing transformable places*. Cambridge, MA: Design and Technologies Series Harvard Graduate School of Design.

Oungrinis, K.-A., Liapi, M., Georgoulakis, S., Mairopoulos, D., Lionaki, E., Ntzoufras, S., Stathopoulou, E., and Telo, M. (2014). Sensponsive classrooms: Ambient Intelligent spaces that facilitate learning. In: K. Zreik (Ed.). *Architecture, City and Information Design* (EuroplA.14). Paris: Europa, 63-77.

Oungrinis, K.-A., Liapi, M., & Mairopoulos, D. (2012). From analog, to digital, to analog, to... The seamless process of monitoring, understanding and affecting spatial arrangements in a responsive experiment called “Spirit! Ghost.” In: C. Spiridonidis, & M. Voyatzaki (Eds.), *Proceedings of the EAAE/ENHSA International Conference: Scalelessseamless. Transactions on Architectural Education No 59*. Thessaloniki, Greece: Charis Ltd, 197-207.

Zentall, S., Falkenberg, S., & Smith, L. (1985). Effects of color stimulation and information on the copying performance of attention-problem adolescents, *Journal of Abnormal Child Psychology* December 1985, Volume 13, Issue 4, pp 501-511.

Ετμεκτσόγλου, Ι. (2004). *Η επίδραση των ήχων της φύσης στον άνθρωπο: Μια θεωρητική προσέγγιση με εκπαιδευτικές προεκτάσεις* (Πρόσβαση στις 1/9/2014 στο [https://edul1.ekt.gr/edul1/retrieve/4368/1263_01_Ετμεκτσόγλου Η επίδραση των ήχων της φύσης στον άνθρωπο \(2004\).pdf](https://edul1.ekt.gr/edul1/retrieve/4368/1263_01_Ετμεκτσόγλου%20Η%20επίδραση%20των%20ήχων%20της%20φύσης%20στον%20άνθρωπο%20(2004).pdf)).

Καρτσιώτης, Θ., Κέκκερης, Γ., Σακονίδης, Χ., (2005). Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Μια πρώτη αξιολόγηση, *Επιστημονικό Βήμα*, 4:137-152

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α., (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Συνολική Προσέγγιση. Α΄ Τόμος*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.

Σολωμονίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουβαλιώτη, Αικ., (2008). *Η εισαγωγή και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναζήτηση των πιθανών μεταβολών στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής: μια ποιοτική προσέγγιση*. (Πρόσβαση στις 1/9/2014 στο <http://hdl.handle.net/10889/994>).

Υπουργική απόφαση με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερων Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων» (Πρόσβαση στις 15/2/1015 στο [http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Ωρολόγιο πρόγραμμα δημοτικού πιλοτικών σχολείων.pdf](http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Ωρολόγιο%20πρόγραμμα%20δημοτικού%20πιλοτικών%20σχολείων.pdf)).

eShadow - Ψηφιακά ανοίγματα δραματοποιημένης επικοινωνίας και μάθησης.

Ανδρέας Πιτσιλαδής, Μάριος Χριστουλάκης,
Νεκτάριος Μουμουτζής, Δρ. Σταύρος Χριστοδουλάκης

Πολυτεχνείο Κρήτης
Ελλάδα

pitsilad@ced.tuc.gr

christoulakis@ced.tuc.gr

nektar@ced.tuc.gr

stavros@ced.tuc.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε το eShadow που είναι μια πρωτοποριακή εφαρμογή εμπνευσμένη από το παραδοσιακό Ελληνικό θέατρο σκιών. Το eShadow εκκινεί από την πλούσια παράδοση του Θεάτρου Σκιών και αξιοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογίες του διαδικτύου και των διαδραστικών γραφικών για να διαμορφώσει ψηφιακά ανοίγματα δραματοποιημένης επικοινωνίας και μάθησης στο σχολείο και στην κατοικία. Η επιλογή του Θεάτρου Σκιών ως παραδείγματος για τη διαμόρφωση αυτού του διαύλου δημιουργικής επικοινωνίας και μάθησης απηχεί, μεταξύ των άλλων, την ανάγκη να υποστηριχθεί η μάθηση με τρόπους που έχουν νόημα για τους συμμετέχοντες. Το θέατρο σκιών έχει αποδείξει από πολύ παλιά ότι έχει να προσφέρει πολλά στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Είναι ένα μέσο (media) με ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία. Η αξία αυτή έχει αναγνωριστεί και στα πλαίσια των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, ιδίως του δημοτικού σχολείου. Το γεγονός αυτό συνδέεται με τη δυνατότητα του θεάτρου σκιών να ενεργοποιεί τα παιδιά (και τους μεγάλους) και να προωθεί τη δημιουργικότητά τους: Βρίσκουν τους δικούς τρόπους μίμησης, δημιουργούν αυθόρμητους διαλόγους, εμπνέονται και μεταδίδουν τα δικά τους μηνύματα, σκηνοθετούν, γίνονται σκηνογράφοι και ηθοποιοί, ζωγραφίζουν, τραγουδούν, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους δίνοντας ζωή στις φιγούρες, αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες. Το eShadow ενισχύει αυτές τις δυνατότητες προσφέροντας δημιουργικές εμπειρίες μάθησης που συνδυάζουν το παραδοσιακό θέατρο σκιών με την ψηφιακή τεχνολογία. Με αυτόν τον τρόπο, μικροί και μεγάλοι, ασκούνται ψυχαγωγικά στη δημιουργία θεατρικού λόγου, καλλιεργούν τον προφορικό λόγο και αναπτύσσουν με πολλαπλούς τρόπους τη νοημοσύνη τους (multiple intelligences). Επιπλέον εξοικειώνονται με τη διαδικασία έρευνας και άντλησης στοιχείων και πληροφοριών, καθώς και με τον τρόπο αξιοποίησης αυτών (inquiry based learning). Εκφράζονται μέσα από εικαστικές δραστηριότητες, ζωγραφική, σχεδίαση, κατασκευές. Τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν την ιδιαίτερη ταυτότητα λαών και περιοχών μέσα από τις μουσικές, γλωσσικές και εν γένει πολιτιστικές ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων χαρακτήρων.

Λέξεις κλειδιά

Θέατρο σκιών; Εκπαίδευση; Δημιουργικότητα.

eShadow – Digital windows for dramatized communication and learning.

**Andreas Pitsiladis, Marios Christoulakis,
Nektarios Moumoutzis, Dr. Stavros Christodoulakis**

Technical University of Crete
Greece

pitsilad@ced.tuc.gr

christoulakis@ced.tuc.gr

nektar@ced.tuc.gr

stavros@ced.tuc.gr

Abstract

In this paper we present eShadow, which is an innovative application inspired by traditional Greek shadow theater. eShadow is based on the rich tradition of shadow theater and takes advantage of modern web technologies and interactive graphics in order to create digital openings for dramatized communication and learning opportunities both in school and at home. The choice of shadow theater as a paradigm for this creative communication and learning experiences reflects, among others, the need to support meaningful learning. Shadow theater is indeed very important for human development and it is a media of a particular educational value. This educational value has been acknowledged within the formal school curriculum, especially in primary school. This fact is associated with shadow theater's ability to activate children (and grown-ups as well) and promote their creativity: They find their own ways of imitation, create spontaneous dialogues, they are inspired and transmit their own messages, they direct, they finally become actors, scenographers, and directors. They paint, sing, strengthen their self-confidence by giving life to figures, they improvise and create their own stories. eShadow strengthens these capabilities and offers creative learning experiences that combine traditional shadow theater techniques with digital technologies. This way, adults and children, are able to develop their theater and oral skills and develop multiple intelligences. Furthermore, they engage in inquiry-based learning activities that integrate research procedures, information seeking, as well as using the information acquired. They express themselves through art activities like painting, drawing and constructing. They have the chance to learn about the particular identity of nations and regions through musical, linguistic and generally cultural particularities of specific character.

Keywords

Shadow Theater; Education; Creativity.

1. Εισαγωγή-θεωρητικό περίγραμμα

Η λειτουργία των ανοιγμάτων, ιδιαίτερα των παραθύρων, στους δομημένους χώρους απηχεί μια διαλεκτική ανάμεσα στην οριοθέτηση και στην ανοικτότητά τους. Ένα παράθυρο λειτουργεί ως ένα ευέλικτο όριο το οποίο μπορεί να συνδέει με το εξωτερικό περιβάλλον, να φιλτράρει τις επιδράσεις του ή και να απομονώνει τον εσωτερικό χώρο από τον εξωτερικό. Η διαλεκτική αυτή καθιστά την έννοια του παραθύρου ιδανική για τη διαμόρφωση μιας “λογικής” πρόσβασης ενός χώρου μάθησης (μια σχολική αίθουσα) σε ένα ευρύτερο συνεργατικό πεδίο που περιλαμβάνει άλλους αντίστοιχους χώρους, χωρίς να καταργεί την αυτονομία τους. Στην περίπτωση αυτή τη θέση του παραθύρου μπορεί να πάρει ένας διαδραστικός πίνακας αναδεικνύοντας το πλαίσιο του παραδοσιακού σχολικού πίνακα σε δίαυλο επικοινωνίας και συνεργασίας με τον έξω κόσμο. Αντίστοιχα, η σύγχρονη τεχνολογία των ψηφιακών τηλεοπτικών δεκτών (smart TVs) μπορεί να συνδέσει τους χώρους διαμονής (καθιστικό, σαλόνι) διαφορετικών οικιών ανοίγοντας νέους διαύλους επικοινωνίας, δημιουργικής μάθησης και συνεύρεσης με συγγενείς και φίλους.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε μια πρόταση αξιοποίησης των διαδραστικών πινάκων στη λογική των «ψηφιακών ανοιγμάτων» τα οποία επιτρέπουν σε μία σχολική τάξη να λειτουργεί σε διασύνδεση με άλλες σχολικές τάξεις. Αυτή η διασύνδεση καθιστά εφικτή τη συνεργασία μαθητών από διαφορετικά σχολεία. Ειδικότερα, στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια ψηφιακή εκδοχή του παραδοσιακού θεάτρου σκιών και το πώς αυτή αξιοποιεί τους διαδραστικούς πίνακες για να δώσει τη δυνατότητα συνεργασίας μέσα από ένα περιβάλλον ψηφιακής αφήγησης.

Πριν, όμως, αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε το ζήτημα των ψηφιακών ανοιγμάτων, θα κάνουμε μία συνοπτική αναφορά στο θέατρο σκιών, την εκπαιδευτική του αξία και τους προτεινόμενους τρόπους αξιοποίησής του στα πλαίσια των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων, ιδίως του δημοτικού σχολείου.

1.1 Εκπαιδευτική αξία του Θεάτρου Σκιών

Η διείσδυση του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση είναι έντονη και έχει αποδεδειγμένα παιδαγωγικά αποτελέσματα (Γιαννίρης, 2005). Παρακάτω καταγράφονται μερικές περιπτώσεις χρήσης του θεάτρου σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Σχεδόν το σύνολο των παιδαγωγικών τμημάτων ΑΕΙ περιλαμβάνουν στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα που αφορούν εν όλω ή εν μέρει το Θέατρο Σκιών.

- Υπάρχει σημαντικό ενδιαφέρον από το εξωτερικό για το Ελληνικό Θέατρο Σκιών. Το 1969 απεσταλμένοι από το Πανεπιστήμιο Χάρβαρντ πραγματοποίησαν μαγνητοφωνήσεις παραστάσεων δημιουργώντας υλικό για έρευνα.
- Διάφοροι φορείς όπως το “Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση”, το Ελληνικό Κέντρο Κουκλοθεάτρου, το Ινστιτούτο Παιδαγωγικού Θεάτρου Θεάματος-“Θεατρομάθεια”, ενώ ειδική μουσειοσκευή προς ενοικίαση έχει το Παιδικό Μουσείο
- Από τον Ιανουάριο του 1996 λειτουργεί το Σπαθάρειο Μουσείο Θεάτρου Σκιών στο νεοκλασικό κτίριο της πλατείας Κασταλίας στην Αθήνα ενώ υπάρχουν και άλλα μικρότερα τοπικά μουσεία σχετικά με τον Καραγκιόζη
- Υπάρχουν Παιδικά Εργαστήρια όπου νέοι καλλιτέχνες και/ή παιδαγωγοί ασχολούνται με τον Καραγκιόζη.

Εκτός από τα παραπάνω η Διεύθυνση Νεώτερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς του Υπουργείου Πολιτισμού σε συνεργασία με το Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Οργάνων Φοίβου Ανωγειανάκη, το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα και το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Μουσικοί Διάλογοι» σχεδίασε και υλοποίησε το εκπαιδευτικό υλικό με τίτλο «Οι Μουσικές της Ελλάδας μέσα από το Θέατρο Σκιών». Πρόκειται για μια μουσειοσκευή με θέμα την ελληνική παραδοσιακή μουσική στο Θέατρο Σκιών.

1.2 Το Θέατρο Σκιών στο Σχολείο

Μια έρευνα που παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάστηκε στο Επιστημονικό Βήμα (Σεπτέμβριος 2011) μέσα από το έντυπο «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (κλάδου ΠΕ70) για τη θέση του Καραγκιόζη στο Σχολείο» (Πατσάλης, 2011) .

Στο έντυπο παρατίθεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με το Θέατρο Σκιών, τις απόψεις τους γι' αυτό, τη γνώμη τους για τις ομοιότητες μεταξύ αυτού και του κουκλοθέατρου αλλά και τη συνεισφορά του στην εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων της έρευνας (95%) όταν κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψη τους, για το αν πιστεύουν πως το Θέατρο Σκιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση, απάντησαν θετικά. Μόνο το 5% απαντά αρνητικά, ενώ δεν υπήρχαν κάποια άτομα που να δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν ή που δεν απάντησαν. Παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την εκπαιδευτική αξία του θεάτρου σκιών, στην πράξη το Θέατρο Σκιών στην εκπαίδευση έχει παροπλιστεί εξαιτίας των νέων τεχνολογιών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να το ξαναφέρει στο προσκήνιο μέσω της ψηφιακής εκδοχής του.

Να σημειώσουμε, περαιτέρω, ότι το Θέατρο Σκιών έχει ενταχθεί στα παρακάτω εκπαιδευτικά εγχειρίδια:

- «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων Για Νήπια» από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων (Αναγνωστόπουλος et al., 2011)
- «Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας», από Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (Τσιακαλος et al., 2010)
- «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων», «Το δελφίνι» της Α' & Β' Δημοτικού από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων (Τσιλιμένη et al., 2006)
- «ΓΛΩΣΣΑ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ», από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Πυλαρινός et al., 2006)
- Θεατρική αγωγή Ε/ΣΤ Δημοτικού: το θέατρο σκιών χρησιμοποιείται όχι μόνο για την εκτέλεση παραστάσεων αλλά και για άλλες δραστηριότητες όπως συνέντευξη με καραγκιοζοπαίκτη (Μουγιακάκος et al., 2006)
- Φυσική Ε' Δημοτικού: στο μάθημα της φυσικής το θέατρο σκιών χρησιμοποιείται στην διδασκαλία θεμάτων που αφορούν το φως, ημιδιαφανή σώματα κτλ. (Πετρέα et al., 2010)

Επιπλέον εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι στην Ελλάδα υπάρχει εδώ και λίγα χρόνια ένα πρωτοποριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο που ονομάστηκε «διαθεματικό»: δίνει έμφαση στην αναζήτηση και ανακάλυψη νέων γνώσεων, πρακτικών και δυνατοτήτων. Η εκπαίδευση οφείλει λοιπόν να συνειδητοποιήσει τον καινούριο της ρόλο, που είναι ενεργητικός και ερευνητικός. Στα πλαίσια αυτής της σημαντικής αλλαγής στο σχολικό πρόγραμμα έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς εκπαιδευτικούς και το eShadow στα πλαίσια εκπαιδευτικών σεναρίων που κινητοποιούν τους μαθητές για να δημιουργήσουν τις δικές τους εικαστικές αναπαραστάσεις, ιστορίες, προφορικές διηγήσεις και να τα ψηφιοποιήσουν σε συνεργασία και με μαθητές άλλων σχολείων χρησιμοποιώντας το eShadow. Τα εκπαιδευτικά αυτά σεναρία εναρμονίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αφού ο κεντρικός άξονάς τους αφορά στη μετατροπή κειμένου από μια μορφή σε άλλη (π.χ. διαλογικό κείμενο -αφηγηματικό κείμενο), στη δημιουργική γραφή, στην αισθητική καλλιέργεια, στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στοιχεία που αναφέρονται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 (σελ. 37-38). Ταυτόχρονα υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη με βάση την θεώρηση των «ψηφιακών ανοιγμάτων» που αναφέρθηκε.

Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όπως φάνηκε και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της σε πραγματικές συνθήκες σε σχολεία, καθώς αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις, βιώματα και εμπειρίες των μαθητών με τρόπο διεπιστημονικό. Τα πορίσματα των ερευνών στην εκπαίδευση δείχνουν ότι η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν η μαθησιακή διαδικασία έχει νόημα για το μαθητή. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με εμπειρίες και βιώματα. Το σχολείο οφείλει να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών κατά τη διαδικασία της εισαγωγής της νέας γνώσης. Οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν γνωρίζουν ήδη κάτι σχετικά με ένα αντικείμενο. Μαθαίνουν επίσης αποτελεσματικότερα νέες έννοιες όταν αυτές συνδέονται με το γνωστικό τους υπόβαθρο και την κουλτούρα τους. Βιώματα, εμπειρίες, κουλτούρα συνιστούν την προηγούμενη γνώση (Kujawa et al., 1995) που λειτουργεί ως το πλαίσιο μέσα

από το οποίο γίνονται αντιληπτές και κατανοούνται νέες πληροφορίες. Οι εκπαιδευτικοί που επιτυγχάνουν να συσχετίσουν τη διδασκαλία και τις μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη τους με την προηγούμενη γνώση των μαθητών τους, αξιοποιούν τη γνώση αυτή και τους βοηθούν να συνδέσουν το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος με την κουλτούρα τους και τις εμπειρίες τους (Beyer, 1991).

2. Τεχνικά χαρακτηριστικά και βασικές αρχές σχεδιασμού του eShadow

Το eShadow παρέχει ένα περιβάλλον ψηφιακής αφήγησης με ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά. Ένα από τα βασικότερα αυτών είναι η εξομοίωση του θεάτρου σκιών που παρέχει μια πολύ ρεαλιστική κίνηση των φιγούρων (Σχήμα 1). Όλες οι κινήσεις των κομματιών των φιγούρων βασίζονται σε μια μηχανή φυσικής που εξομοιώνει φυσικές ιδιότητες του πραγματικού κόσμου. Όπως σχολίασαν και οι επαγγελματίες παραγωγιστές που βοήθησαν στην ανάπτυξη του eShadow η κίνηση των φιγούρων είναι εκπληκτικά ρεαλιστική. Εκτός όμως από την ρεαλιστική κίνηση το eShadow παρέχει στους χρήστες του δύο τρόπους πρόσβασης στην εφαρμογή και διαφορετικούς τρόπους χειρισμού των φιγούρων. Οι δύο τρόποι πρόσβασης είναι: εφαρμογή που εγκαθίσταται στον υπολογιστή (desktop application) και εφαρμογή διαδικτύου (web application διαθέσιμη από τη διεύθυνση <http://eshadow.gr/>). Οι τρόποι χειρισμού που υποστηρίζονται από το eShadow είναι: χειρισμός με το ποντίκι του υπολογιστή, χειρισμός με χειριστήριο αναγνώρισης κίνησης (Nintendo wiimote) και χειρισμός με συσκευή που υποστηρίζει το πρότυπο Open Sound Control (OSC) (Open Sound Control, 2014). Επίσης οι χρήστες της εφαρμογής έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν παραστάσεις μόνοι τους ή σε συνεργασία με άλλους (μέσω διαδικτύου αλλά και στον ίδιο υπολογιστή), να καταγράψουν σκηνές της παράστασής τους, να δημιουργήσουν μια παράσταση από καταγεγραμμένες σκηνές, να αποθηκεύσουν την παράστασή τους σε μορφή βίντεο.

Τέλος, έχει δοθεί πολύ μεγάλη σημασία στην ευχρηστία του eShadow. Επειδή είναι ένα σύστημα που απευθύνεται σε μεγάλο εύρος ηλικιών (παιδιά δημοτικού μέχρι γονείς και καθηγητές) σε όλη την διάρκεια της ανάπτυξης του συστήματος διεξάγονταν δοκιμές ευχρηστίας με υποψήφιους χρήστες. Τα συμπεράσματα που προέκυπταν από αυτές τις δοκιμές αναλύονταν και στην συνέχεια πραγματοποιούνταν οι απαραίτητες αλλαγές έτσι ώστε να υπάρχει μια συνεχής βελτίωση της ευχρηστίας αλλά και των χαρακτηριστικών του eShadow. Επίσης για την αξιολόγηση του συστήματος ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες μεθοδολογίες έτσι ώστε να είναι δυνατή η επιστημονική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων ευχρηστίας και μάθησης (Christoulakis et al., 2013).

2.1 Βασικές αρχές σχεδιασμού (ευρετικοί κανόνες Nielsen)

Οι 10 βασικές αρχές σχεδιασμού που προτάθηκαν από τον Jakob Nielsen αποτελούν γενικές αρχές για τον σχεδιασμό διεπαφών χρήσης. (Nielsen et al., 1990) Ονομάζονται ευρετικοί κανόνες γιατί αποτελούν γενικούς κανόνες και δεν περιγράφουν συγκεκριμένες πρακτικές οδηγίες.

Οι δέκα κανόνες είναι οι ακόλουθοι:

1. Visibility of System Status (Ορατότητα της κατάστασης του συστήματος)
2. Match between system and the real world (Συσχέτιση συστήματος και πραγματικού κόσμου)
3. User Control & Freedom (Έλεγχος του συστήματος από το χρήστη)
4. Consistency & Standards (Συνέπεια και τήρηση προτύπων)
5. Error Prevention (Πρόληψη λαθών)
6. Recognition rather than recall (Ελαχιστοποίηση του μνημονικού φορτίου)
7. Flexibility & efficiency of use (Ευελιξία και αποδοτικότητα χρήσης)
8. Aesthetic & minimalistic design (Αποφυγή περιττών στοιχείων)
9. Help users recognize, diagnose, and recover from errors (Υποβοήθηση χρηστών στην αναγνώριση, διάγνωση και ανάνηψη από σφάλματα)
10. Help & Documentation (Επαρκής υποστήριξη)

Σε όλη την διάρκεια της ανάπτυξης του eShadow ακολουθήθηκαν πιστά οι παραπάνω αρχές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το eShadow να είναι μια πολύ εύχρηστη εφαρμογή για όλους του υποψήφιους χρήστες του. Οι χρήστες του eShadow προέρχονται από μια πολύ ευρεία γκάμα ηλικιών που ξεκινούν από το νηπιαγωγείο και φτάνουν μέχρι δασκάλους και καθηγητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως αναλυτικά περιγράφεται στο (Christoulakis, 2013) το eShadow είναι μια εύχρηστη εφαρμογή που προκαλεί θετική συναισθηματική ανταπόκριση στα παιδιά. Επίσης από τα αποτελέσματα που περιγράφονται στο "Design, implementation and experimental evaluation of digital shadow theater eShadow" (Christoulakis, 2015) υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι διαδραματίζει ενισχυτικό ρόλο στη δημιουργικότητα των παιδιών.

2.2 Βασικές αρχές σχεδιασμού για την υποστήριξη δημιουργικής έκφρασης

Σε όλη την διάρκεια της ανάπτυξης του eShadow ακολουθήθηκαν τεχνικές οι οποίες προτείνονται στην ανάπτυξη εργαλείων που βοηθούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (creativity support tools). Εργαλεία ανάπτυξης δημιουργικότητας λέγονται εργαλεία που επιτρέπουν στους ανθρώπους να εκφράζονται δημιουργικά και να αναπτύσσουν δεξιότητες δημιουργικής σκέψης. Στην έρευνα «Design Principles for Tools to Support Creative Thinking» (Resnick et al., 2005) παρουσιάζονται 12 αρχές σχεδιασμού που προτείνεται να ακολουθούνται στην ανάπτυξη τέτοιων εργαλείων. Σκοπός αυτών των αρχών σχεδιασμού είναι η δημιουργία βελτιωμένου λογισμικού και γραφικών διεπαφών ώστε να βοηθούν τους χρήστες να είναι όχι μόνο πιο παραγωγικοί αλλά και πιο δημιουργικοί.

Οι αρχές σχεδιασμού που προτείνονται είναι:

- Support Exploration: Οι χρήστες πρέπει να έχουν την δυνατότητα να δοκιμάσουν πολλά πράγματα και γρήγορα. Επίσης οι χρήστες θα πρέπει να είναι σίγουροι για τις δυνατότητες της εφαρμογής
- Low Threshold, High Ceiling, and Wide Walls: Να μπορεί ο χρήστης να μάθει γρήγορα τον χειρισμό (low threshold), να μπορεί να υποστηρίξει προχωρημένες εφαρμογές (high ceiling), υποστήριξη μεγάλου εύρους εφαρμογών (wide walls)
- Support Many Paths and Many Styles: Υποστήριξη πολλών μαθησιακών στυλ
- Support Collaboration: Υποστήριξη συνεργασίας
- Support Open Interchange: Η υποστήριξη στην χρήση διαφορετικών εργαλείων
- Make It As Simple As Possible - and Maybe Even Simpler: Αυτό ίσως είναι προφανές αλλά κάποιες φορές η μείωση των χαρακτηριστικών μπορεί να δώσει έμφαση στην δημιουργικότητα
- Choose Black Boxes Carefully: Τι θα μπορεί ο χρήστης να πειράξει στην εφαρμογή
- Invent Things That You Would Want To Use Yourself: Ανάπτυξη ενός εργαλείου που οι δημιουργοί του το θεωρούν χρήσιμο
- Balance user suggestions, with observation and participatory processes: Προσεκτική εμπλοκή των χρηστών στην δημιουργία του εργαλείου. Δεν πρέπει οι χρήστες να έχουν πολύ μεγάλη ούτε πολύ μικρή εμπλοκή στην ανάπτυξη του εργαλείου
- Iterate, Iterate - Then Iterate Again: Να γίνονται πολλοί κύκλοι στην ανάπτυξη του εργαλείου με αντίστοιχες αξιολογήσεις
- Design for Designers: Δημιουργία εργαλείων που θα βοηθήσουν άλλους ανθρώπους να κάνουν δικές τους δημιουργίες
- Evaluation of Tools: Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικό μέρος της ανάπτυξης ενός εργαλείου.

Όλες οι αρχές σχεδιασμού που περιγράφονται παραπάνω έχουν ακολουθηθεί κατά την ανάπτυξη του eShadow. Αυτό το γεγονός εισήγαγε πολυπλοκότητα κατά την ανάπτυξη αλλά όμως δίνει μεγάλη έμφαση στο γεγονός ότι το eShadow μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ καλό εργαλείο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας όπως τεκμηριώνεται και στα πειράματα που περιγράφονται στο (Christoulakis et al., 2013).



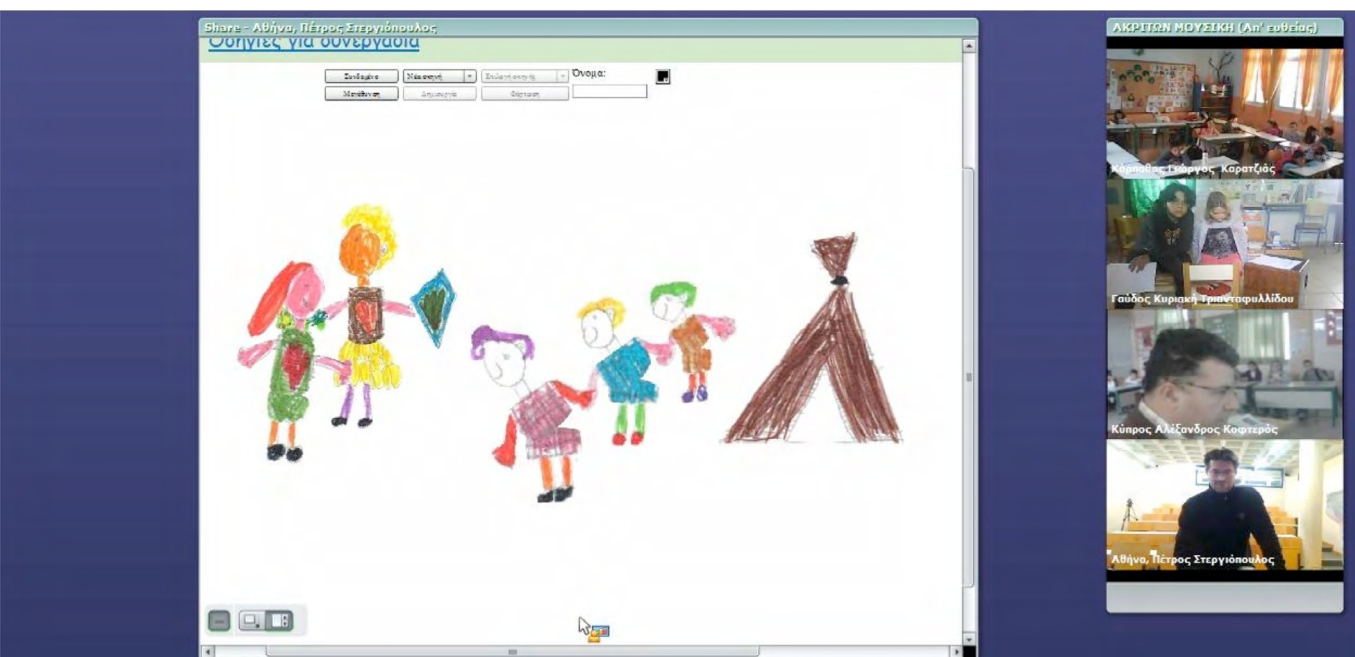
Εικόνα 1.

Σκηνή με 2 φιγούρες από το eShadow. Οι φιγούρες και τα σκηνικά είναι από ψηφιοποιημένα σχέδια του Καραγκιοζοπαίχτη κ. Νίκου Μπλαζάκη



Εικόνα 2.

Μαθητές συμμετέχουν σε βιωματικό εργαστήριο του eShadow.



Εικόνα 3.

Τα παιδιά αλληλεπιδρούν μέσα από το ψηφιακό άνοιγμα κατά τη διάρκεια του δρώμενου.

3. Περιπτώσεις χρήσης του eShadow για την υλοποίησης της ιδέας των «ψηφιακών ανοιγμάτων»

Το eShadow έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς σε σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έχει υποστηρίξει διαφορετικές μορφές δράσεων όπως είναι βιωματικά εργαστήρια (Σχήμα 2) στα πλαίσια μαθητικών και εκπαιδευτικών εκθέσεων, δημιουργία παραστάσεων στα πλαίσια μαθημάτων, σε σχολικές εκδηλώσεις και σε δράσεις απομακρυσμένης σύνδεσης σχολείων. Στην περίπτωση της απομακρυσμένης σύνδεσης δημιουργήθηκαν «ψηφιακά ανοίγματα» μέσα από τα οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν με μαθητές απομακρυσμένων σχολείων για την εκτέλεση παραστάσεων με θέμα τους Ακρίτες. (Christoulakis et al., 2014)

Η συγκεκριμένη δράση περιελάμβανε εξ αποστάσεως διαδραστική παράσταση με αντικείμενο τη μουσική και το Ψηφιακό Θέατρο Σκιών (Σχήμα 3). Πρόκειται για την προετοιμασία και την υλοποίηση μιας απευθείας σύνδεσης τόπων (στην προκειμένη περίπτωση απομακρυσμένων σχολείων) μέσω τηλεδιάσκεψης κατά την οποία οι μαθητές παρουσιάζουν ένα εκπαιδευτικό δρώμενο βασισμένο στην παράδοση των Ακριτών χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα κίνησης ψηφιακών φιγυρών (eShadow) και τη μουσική ως παραστατική πράξη.

Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του δρώμενου ήταν η οπτικοακουστική αμφίδρομη διάδραση (Audiovisual Bideractional Interaction) ανάμεσα σε περισσότερους από δυο συμμετέχοντες και όχι απλώς η εν σειρά γραμμική διάδραση (Audiovisual Linear Interaction) όπου η δράση του πομπού επηρεάζει συγκεκριμένους δέκτες χωρίς αναγκαία ανάδραση (ανάλογο μουσικό παράδειγμα η σύνθεση σε μορφή Κανόνα). Στην οπτικοακουστική αμφίδρομη διάδραση ο ρόλος του πομπού εναλλάσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες και επηρεάζει τους υπόλοιπους ως δέκτες μετατρέποντάς τους ακολούθως σε πομπούς όπως ακριβώς σε μια μουσική - η γενικότερα παραστατική - σύμπραξη (Ελληνογερμανική, 2015).

Το σενάριο σύνδεσης προέβλεπε την συμμετοχή μαθητών από τη Γαύδο, την Κάρπαθο, το Καστελόριζο και την Κύπρο και πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με την αναγνωρισμένη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καλή πρακτική του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ελληνογερμανική, 2013).

4. Σύνοψη, συμπεράσματα και μελλοντική εργασία

Το eShadow δίνει την ευκαιρία στους σημερινούς μαθητές να ασχοληθούν και πάλι με το θέατρο σκιών. Οι σύγχρονοι μαθητές χρησιμοποιούν το υπολογιστή καθημερινά και δείχνουν να είναι πολύ εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο. Τις εμπειρίες και τις γνώσεις αυτές των μαθητών αξιοποιεί το eShadow. Μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας οι μαθητές «παίζουν» και πάλι Καραγκιόζη, καλλιεργούν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες αναπτύσσοντας παράλληλα τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο. Ο σημερινός νέος δεν περιμένει τον τελάλη να ενημερωθεί για μια παράσταση Καραγκιόζη στην πλατεία του χωριού. Η σημερινή εποχή διαφέρει κατά πολύ από αυτή που το θέατρο σκιών αποτελούσε τη μοναδική ψυχαγωγία των νέων. Η τεχνολογία, ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των νέων, μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της γνωριμίας των σημερινών μαθητών με το θέατρο σκιών, που τόσα πολλά έχει να δώσει στην απρόσκοπτη ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Υπό το πρίσμα της αξιοποίησης του “ψηφιακού μπερντέ” ως ένα “ψηφιακό άνοιγμα δραματοποιημένης επικοινωνίας”, υλοποιήθηκε με επιτυχία μια δράση συνεργασίας τεσσάρων ακριτικών σχολείων από τη Γαύδο, την Κάρπαθο, το Καστελόριζο και την Κύπρο με αντικειμενικό στόχο την προετοιμασία και την υλοποίηση ενός μουσικού δρώμενου με θέμα τα ακριτικά τραγούδια. Σε αυτή τη δράση το eShadow χρησιμοποιήθηκε για να συνδέσει τους μαθητές των τεσσάρων σχολείων όχι μόνο στα πλαίσια της προετοιμασίας και της υλοποίησης της εκδήλωσης αλλά και για καθημερινή επικοινωνία των μαθητών στα πλαίσια μαθημάτων. Αυτό επέτρεψε το “άνοιγμα” των στενών ορίων της σχολικής αίθουσας και την σύνδεσή της με άλλες σχολικές αίθουσες διαμορφώνοντας ένα δίαυλο άμεσης επικοινωνίας. Η ιδιαίτερη σημασία αυτής της διάστασης ήταν έντονη στην περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου της Γαύδου το οποίο, κατά την υλοποίησης της δράσης, είχε μόνο ένα μαθητή. Ο μαθητής αυτός είχε τη μοναδική ευκαιρία να αισθάνεται ότι ανήκει σε μια πολυμελή τάξη.

Στο ίδιο πνεύμα της αξιοποίησης του eShadow ως διαύλου επικοινωνίας, τα επόμενα βήματα που σχεδιάζουμε στοχεύουν στην αξιοποίηση των σύγχρονων τηλεοπτικών δεκτών (smart TVs) ως διαύλου επικοινωνίας ανάμεσα σε απομακρυσμένα μέλη της οικογένειας (για παράδειγμα τα μικρά εγγόνια με τη γιαγιά και τον παπού) όπου μέσω ενός θεατρικού παιχνιδιού, τόσο αγαπητού στα μικρά παιδιά, θα μπορούν να διηγηθούν τα ίδια τις ιστορίες τους ή να ακούσουν τα παραμύθια και τις αφηγήσεις των μεγαλύτερων.

Βιβλιογραφία

Beyer B., 1991, *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Christoulakis M., 2015, *Design, implementation and experimental evaluation of digital Shadow Theater eShadow*, MEng Thesis, Department of Electronic and Computer Engineering, Technical University of Crete, Chania, 2015.

Christoulakis M., Pitsiladis A., Moraiti A., Mousmoutzis N., and Christodoulakis S. 2013, *EShadow: A tool for digital storytelling based on traditional Greek shadow theatre, Workshop Proceedings of the 8th International Conference on the Foundations of Digital Game*, May 2013, Chania.

Christoulakis M., Pitsiladis A., Stergiopoulos P., Mousmoutzis N., Moraiti A., Maragkoudakis G., Christodoulakis S., 2014, *Creative collaborative experiences with interactive shadow theater*, *European Journal of Research on Education and Teaching*, Vol. 12 No2.

Kujawa S, Uske L.H., 1995, *Strategic Teaching and Reading Project Guidebook*. North Central Regional Educational Laboratory US.

Nielsen J., Molich R., 1990, *Heuristic evaluation of user interfaces*, *Proceedings. ACM CHI'90 Conference*, Seattle, WA, pages: 249-256.

Wikipedia, 2014, *Open Sound Control*, Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://en.wikipedia.org/wiki/Open_Sound_Control [Ανάκτηση 1 Απριλίου 2014]

Resnick M., Myers B., Nakakoji K. 2005, *Design principles for tools to support creative thinking*, *Technical Report: NSF Workshop Report on Creativity Support Tools*. Washington, DC, 2005, pages: 25-35.

Αναγνωστόπουλος Δ., Ζωγράφος Θ., Κονγιαλή Γ., Κωτσαλίδου Ε., Πετρίκη Σ., 2011. *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νήπια*. Εκδόσεις Καστανιώτη Α.Ε.

Αποστολάκης Ε., Παναγοπούλου Ε., Σάββας Σ., Τσαγλώτης Ν., Μακρή Β., Παναζής Γ., Γιαννίρης Η., 2005. *Το Ελληνικό Θέατρο Σκιών και το ζήτημα του σεναρίου*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.asda.gr/hgianniris/senario.htm> [Ανάκτηση 13 Νοεμβρίου 2005]

Ελληνογερμανική Αγωγή, 2013. *Ακριτών Μουσική*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://dma.ea.gr/el/node/84> [Ανάκτηση 23 Απριλίου 2013]

Ελληνογερμανική Αγωγή, 2015. *Ας μοιραστούμε τη μουσική!*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://dma.ea.gr/el/node/16> [Ανάκτηση 7 Ιανουαρίου 2015]

Μουγιακάκος Π., Μώρου Α., Παπαδημούλης Χ., Φραγκή ., 2006. *Θεατρική Αγωγή (Ε και ΣΤ Δημοτικού)*, Εκδόσεις Πατάκη, σ. 96-99

Πατσάλης, Χ., 2011 *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (κλάδου ΠΕ70) για τη θέση του Καραγκιόζη στο Σχολείο*, Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://users.sch.gr/ratsalis/wp/?p=669> [Ανάκτηση 7 Ιανουαρίου 2015]


Πετρέα Κ., Σωτηρίου Σ., Τόλιας Β., Τσαγκογέωργα Α., 2010 *«Φυσικά» Ε΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω Βιβλίο Μαθητή*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Πυλαρινός Θ., Χατζηδημητρίου Σ., Βαρελάς Λ., 2006. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μεταίχιμο

Τσιάκαλος Γ., Μπουζάκης Ι., 2010. *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Τσιλιμένη Τ., Γραίκος Ν., Καίσαρης Λ., Καπλάνογλου Μ., 2006. *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού*, Αθήνα: ACCESS Γραφικές Τέχνες Α.Ε.

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΑ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
II**



**LEARNING
PROCESSES
IN VIRTUAL
ENVIRONMENTS
II**

Immersive Virtual Environment Technology: A New Crit Learning Model.

Hadas Sopher

Technion Israel Institute of Technology
Israel
hadas.soffer@gmail.com

Abstract

This paper addresses two issues in Design Education. The first refers to the learning approach that does not take into account the significant impact of the learning environment on the learning process, and the second refers to the problem of current architectural knowledge acquisition that utilizes scaled representation tools which do not reflect the dynamic nature of a built environment. The following research offers a paradigmatic 'Telos' ('learning direction') (Lave, 1996) approach structured by units of Knowledge Construction Actions (KCA) that stand in direct relation to the learner's design activity and both social and physical learning environments. These assumptions were tested in the physical domain of an Immersive Virtual Environment (IVE) that acts both as a design tool and an educational environment, providing the learners an immersed and dynamic view of their design. The research observed a design course that used the Studio and the Immersive Visual Laboratory as their learning environment. The course's crits were followed by means of observations, recordings and documentations of the design products presented by the students at each session. Protocol analysis and Design analysis were used for retrieving the learning environment's influence and contribution to students' KCA. Once defined, KCA can be assessed and provide the 'Telos' structure thus serve as a basis for a pedagogical framework that can be used in Architectural Education.

Keywords

Immersion; Design education; Learning process; Learning environment.

1. Introduction - The architectural studio

The Studio forms the central learning environment in Architectural Education, as it actively drives the learner to acquire knowledge and personal experience and to apply it for future progress. The learning process is based on the 'Problem Based Learning' (PBL) paradigm that serves as a stimulator and initiator of explorative activity (Squire, 2006 in Freitas & Neuman, 2009). The Studio Course is structured as a sequence of trial and error processes where the student proposes various design solutions to the design problem using different representation tools. These solutions are critiqued by the instructor and the student's classmates in what is termed as 'crit sessions' or 'crits' that serve as crucial points for the student's advancement in the search for solution. Architectural design products differ from other designed objects due to the fact that buildings are environments rather than objects. Built environments surround the user and are perceived by all of the senses in a dynamic bodily activity. Yet, in a course of Architectural Education spatial perception is often limited to the use of scale models and drawings in lieu of full-scale buildings, thereby limiting the students' knowledge acquisition process. This study suggests that Immersive Virtual Environment (IVE) crit model has the potential to overcome this limitation by affording students virtual 'presence' in their non-built environments, thus offers them a richer experience of their design products.

Design Education is currently based on the connection between social environment and design activity (Goldschmidt, 2002; Ochsner, 2000; Oh et al., 2013; Schön, 1987). This model has to overcome communication difficulties originating from personal interpretations of the design product, between the student and the instructor, the student's will to learn or the instructor's profile, as well as bridging the limitations of the representation tools and their influence on design thinking processes (Goldschmidt, 1991(b); Kalay, 2004, 2006; Oxman, 1999, 2008; Purcell and Gero, 1998; Schön, 1983, 1992; Schön and Wiggins, 1992; Suwa and Tversky, 1996, 1997; Reffat 2002; Zeisel, 2006). Since the physical learning environment has not changed since the 'Apprenticeship' model, most studies in this field related the Studio classroom as the only environment provided for Architectural Education. This study claims that the physical settings afforded by the learning environment are inseparable from the social and design activities that build knowledge. IVE served as the context for this investigation, providing both physical and virtual space, suggesting that IVE use in Architectural Education can enhance social and design activities and provide diverse learning opportunities.

This research suggests a paradigmatic approach to the Architectural Knowledge Construction process, structured by three domains: (a) The physical settings; (b) The social environment; (c) The design activity. Figure 1 demonstrates this approach and objective by defining the Architectural Learning 'Telos' as a situated active process that stands in direct and inseparable relation to its components. The following will present a detailed description of the components of the three domains, providing better understanding and definition of the learning 'Telos'

1.1 Social learning environment

Similarly to Design Education Learning approach, the Constructivist Theory suggests that knowledge is individually constructed in direct relation to three aspects: (a) The learner's personal abilities and experience (Jonassen, 1991 in Kurt, 2011; Von Glaserfeld, 1983); (b) A stimulator of the learning process (Savery and Duffy, 2001); (c) The learner's "Community of Practice" (CP) in which

the learner is 'immersed' and develops an identity as a full member (Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998). Lave (1996) defines 'Telos' as the personal change of direction in the learning process. Thus, a constructivist 'Telos' supports a decrease in teacher dependency and enhances diverse learning directions (Lave, 1996).

Lave and Wegner argue that learning is an active process, where the learner constructs knowledge by establishing a relationship of meaning negotiations with the world (Lave & Wegner, 1991). Since Lave & Wenger perceive the world, or the social learning environment, as an active contributor to knowledge construction, the learner's CP has high influence on 'Telos'. A socially-immersed model of the practice is enabled by the involvement of CP members in the conversation, providing negotiation opportunities and a richer sense of meanings in the discussion (Wenger, 1998, pp. 112-113). The members are exposed to a wider scope of knowledge and the learning 'Telos' becomes less dependent on the teacher. In the realm of Architectural Education, it is suggested that IVE affords situated learning experience which is immersive both socially and physically, thus widens the scope of encounters and enhances multi participant interaction and reflection with the design product.

1.2 Settings – The physical learning environment

The Studio classroom imitates the design process requirements in reality, thereby serves as the learner's "immersive" social environment due to interaction conducted while observing the represented scaled design product. Immersion, according to Slater et al. (1995), is achieved due to greater correspondence between human body movements and sensory feedback from the computed display (Slater et al., 1995). The IVE Classroom settings investigated by this author, refer to Steuer's definition of immersion (Steuer, 1992 in Slater et al., 1995) and afford this kind of immersion, by providing a virtual 'visit' at the design product as a built environment rather than a scaled object. Figure 2 illustrates IVE crit model settings. The immersive experience is provided when the main user navigates through virtual space, using a joystick or their body, tracked by motion sensors. A dynamic visualization of the represented design is received, much like walking in the street or a built environment. An edge-free view is provided by the size of the screen which exceeds the human field of view, thus, enhancing the immersed experience. Previous researchers have proved that immersive technology enhanced the learners' engagement in an active learning process where actions were influenced by the interaction with other avatars at the virtual site (Bronack et al, 2008; Dede, 2005; Freitas et al, 2010; Michon and Kalay, 2012). Others addressed this issue relating to several physical conditions such as the influence of the screen size and tangible view (Kalay, 2004; Kalisperis et al, 2002; Zicik, 2007), or the learner's location in the classroom while using immersive technology (Bailenson et al., 2008).

To this date, IVE is rarely used in Architectural Education. However, it is currently used for professional training of pilots, doctors, sportsmen and soldiers. These environments are usually designed for a personal learning experience, enabling the trainer to acquire professional skills and build a mental model of their behavior when handling complex environments without endangering human life, improve performance and save costs. Yet, since the architectural product has no prototype and, due to its scale, is viewed and experienced post its construction, it is probable that the use of immersive technology for training Architecture students in skill acquisition and professional experience prior to facing reality can be highly effective. As the Studio Course's goal is to provide a mental model (see 'Design mental models' in Badke-Shaub et al., 2006) of the design process for the learner, whose design is never realized, IVE expands this issue by affording a tangible view of design product, that is as close as possible to reality.

1.3 Design activity

Architectural knowledge is individually constructed due to interaction over the design product, presented during the various crit models (Oh et al., 2013). Since the design problem is individually processed and solved, each student's personal learning abilities and activity are important features in this model. The design activities addressed were: (a) Reflective thinking processes; (b) Perceptual capacities; (c) Skill improvement. All were considered as active phenomenon of knowledge acquisition.

1.3.1 Reflective Thinking

Architectural Design Activity can be described as the process of actions or decisions taken while solving a design problem by interacting with the design product. This interaction was defined by Schön (1983) as Reflection In Action (RIA) and is described as a repeated observation process in which new discoveries emerge (Goldschmidt, 1991(b); Schön, 1992). Since the architect's departure from the building site for the benefit of notated design language, design activity always occurs through interaction with the design product's representation, provided by different representation tools (Carpo, 2011). This phenomenon exposes the designer, as well as the student, to the limitations of each tool and their influence on the problem solving processes (Bildla et al., 2006(c); Goldschmidt and Smolkov, 2006; Schön and Wiggins, 1992). This research suggests that IVE provides a new kind of a reflective thinking model due to the dynamic exploring mode, done with body movements and defines it as Reflection In Motion (RIM). In recent years, RIA model was viewed under the influence of a digital design environment, claiming this environment enhances RIA process and provides better and richer feedback (Kalay, 2004, 2006; Liu & Lim, 2006; Maher and Poon, 1996; Oxman, 1999, 2006; Porter & Hanna in Ali and Brebbia, 2006; Reffat & Gero, 2000; Yan and Kalay, 2005). More over, it enhances situated learning and information transference by providing multiple perspectives (Dede, 2009). Freitas & Neuman offer explorative learning model using Medics Training software and claim that this environment contributes CP learners in the creation of dynamic group knowledge through the enhancement of the learners' motivation and cooperation, and greater reflection enabled by the exploration process (Freitas & Neumann, 2009).

1.3.2 Perceptual Capacities

When coming to investigate a dynamic visual representation such as IVE affords, one should note the difference between a perception of a picture and a dynamic immersed view. The author distinguishes between an Analytic perception of a static picture, drawing or navigation in personal CAD settings and an Analogical perception received in IVE.

Gibson (1978) perceives a picture as a fixed record of perception in a selected frame on a treated surface. When the picture is static, the viewer will perceive information in an analytic sense, through fixed awareness to an unchanging surface whose boundaries he can clearly view or feel. His analogical perceptual skills of body senses will solely rely upon prior experience.

Since architecture forms a dynamic environment rather than a static object, its perception by the designer is highly significant. The author terms Analogical perception according to Pessoa, Thompson and Noë's definition of perceptual ability as an active phenomenon, achieved by the interaction of an individual's complete embodiment with the environment (Pessoa, Thompson and Noë, 1998, O'Regan and Noë, 2001a, in O'Regan et al, 2005).

1.3.3 Skills

Architectural skill acquisition occurs at the Studio course, during the design process experience. The student learns to perceive and handle the complex design problem, recognize similarities and saliences in the design and develop a professional language. The author related to Dreyfus & Dreyfus (1980) five stages of skill acquisition broadening the scope into the principles of the 'design language'.

2. Methodology

The research aims for a definition of the Architectural Learning 'Telos' as a situated process which stands in direct and inseparable relation to its environment and activity, hence suggests a paradigmatic approach of the 'Telos' structured by units of Architectural Knowledge Construction Actions (KCA).

In order to understand and define the learning 'Telos', the research approach was to discover it through the student's actions during the design process. The methodology was based on the assumption that each decision that was made by the student and brought to the Crit session is an application of knowledge acquisition.

During Studio crit sessions, the student brings these decisions for re-evaluation by their instructor and

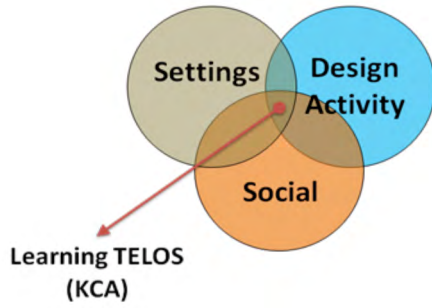


Figure 1.
Learning Telos Domains.

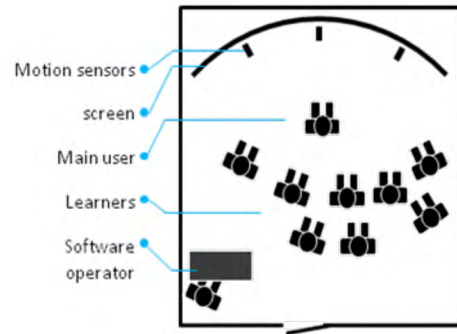


Figure 2.
IVE Crit model-Settings scheme.

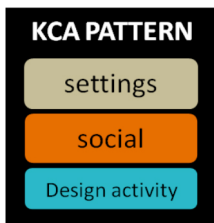


Figure 3.
KCA pattern.

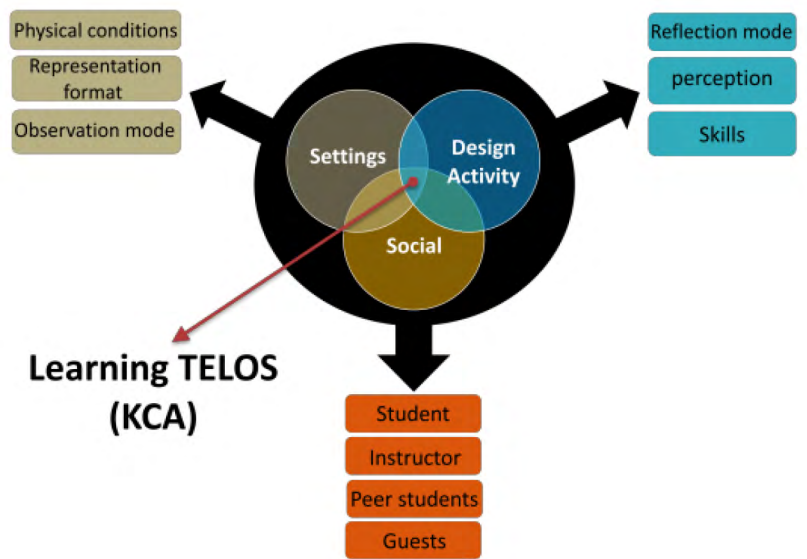


Figure 4.
Learning 'Telos'.



Figure 6.
IVE Crit.

CP peers, hears other opinions about his work and re-reflects it in a different physical environment, or tools. These crit sessions serve as encounter points for the 'Telos' domains. The assembly of all of these components creates the KCA unit, where each action has its own pattern (Figure 3). KCA differ from Goldschmidt's 'Design move' (Goldschmidt, 1991b) by their nature as an encapsulated and situated decision rather than a procedural action during the design process. Thus, each KCA unit has its own pattern of action and data arriving from Telos domains: (a) The physical settings; (b) The social environment; (c) The design activity. The domains were detailed into components for achieving an accurate KCA pattern (Figure 4: Learning Telos Components).

The Setting Domain contains all physical conditions that were used by the student when taking the action such as physical conditions, the representation format (static or dynamic) and observation mode used at the crit session. New ideas presented at crit sessions were considered as produced in the personal learning environment. The Social Domain contains all participation remarks during the crit session. The Design Activity Domain contains the student's perception mode (analytical or analogical), reflective thinking and existing skills at that point.

The pattern of Actions was defined in two categories: (a) Strategy building, or (b) Idea manipulation.

(a) Strategy building actions: The research used Argiris and Schön's definition of double and single loop learning moves which value the theory in use and apply it to the action taken (Argiris and Schön, 1978 in Chatti, 2013). These actions were revised and detailed in the context of the Architectural Studio in connection to representation tools (Goldschmidt, 2011).

(b) Idea manipulation actions: These actions define a change in the designed form, in relation to other forms, a comment of a speaker or a complete change of the form without a change of strategy. Actions included were: shift, reaction, connection and integration.

2.1 Case study

The research observed a novel Studio Course instructed by assistant professor Fisher-Gewirtzman at the Technion's Faculty of Architecture and Town Planning that used IVE as part of the educational environment. The course's design problem was defined as a small scale intervention. Crit sessions were alternately held at the Studio classroom and the IVE Visual laboratory (VisLab) (Figures 5, 6). This afforded a comparison between the two different learning environments, thus outlining the influence of settings on KCA and 'Telos'. The students were in their fourth and fifth year of studies. Four design projects were followed by means of observations, crit recordings and documentations of the design products that were presented each session by the students. The observer (i.e. the researcher) was visible to the participants, yet refrained from expressing personal opinions during the crit discussions. Two of the projects were done by a collaboration of two students and the other two were done by a single student. Due to the small number of participants, the scope of the results is limited and should be re-evaluated through a more extensive experiment.

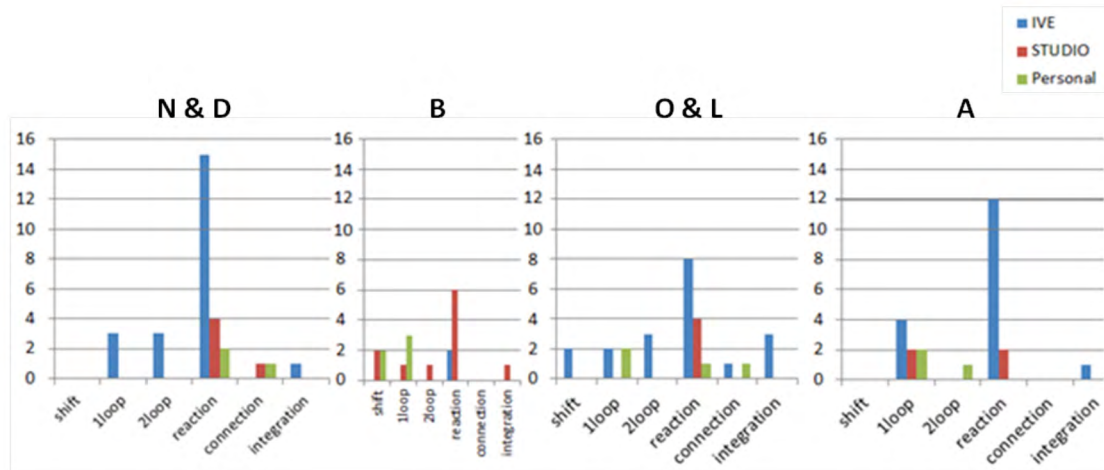
IVE was provided in a windowless classroom, equipped with a 2.4 x 7.0 m screen with a 75° edge-free field of view. Dynamic exploring was enabled by use of body movement tracking cameras or joystick navigation.

The students' design products were documented and analyzed in relation to the three 'Telos' Domains and their components (figure 4) and appearance of main decisions. Skill level was determined relating Dreyfus & Dreyfus (1980) five stages of skill acquisition. Perception mode was determined according to the observation mode and representation tools that were used during the crit. The design product analysis elaborated the different KCA patterns achieved in each crit. These patterns were assessed quantitatively determining their frequency level during the course.

Protocol analysis was used for retrieving IVE affordance in perception mode and for determining CP contribution to student KCA. The Protocol used a coding scheme according to the three 'Telos' domains and semantics generated out of the participants' expressions and professional language:

(a) Coding scheme:

- Social: CP, instructor, student designer.

**Chart 3.1.**

KCA frequency in the learning environment

students	IVE	Personal	Studio
O&L	70.37%	14.81%	14.81%
N&D	73.33%	10%	16.66%
A	70.833%	16.667%	12.5%
B	11.11%	27.77%	61.11%

Table 3.2.

KCA frequency within the learning environment.

KCA	IVE	Personal	Studio
Shift	33.33%	33.33%	33.33%
Reaction	66.07%	5.35%	28.57%
Connection	25%	50%	25%
Integration	83.33%	0%	16.66%

Table 3.3.

Idea manipulation KCA frequency within learning environment.

KCA	IVE	Personal	Studio
2 loop	75%	12.5%	12.5%
1 loop	47.368%	36.842%	15.79%

Table 3.4.

Strategy KCA frequency within learning environment.

- Settings: design format, dynamic exploring, personal exploring (navigation on a personal laptop)
- Design activity: analogical perception, analytical perception, existing environment (when explored at the real site)
- Main ideas: student's decisions as presented at the Crit.

(b) Codes semantics:

- Analogical perception code relates expressions that describe a sense of feeling towards the designed space, or 'embodiment perception'.
- Analytical perception code relates all expressions of measured and sensation-less regarding space.

3. Results - KCA patterns

Each project's frequency of KCA patterns was viewed according to their appearance in the learning environment (Chart 3.1, Table 3.2). KCA assessment provided a clear higher elaboration of KCA patterns by students who were using IVE Crit. Hence, exposes this environment's quality in providing stimulation, enhancing further design activity. Student B did not use IVE except for the first and last sessions. A higher KCA frequency using the Studio was detected.

Table 3.3 illustrates that IVE afforded a significantly higher frequency of 'Reaction' and 'Integration' patterns in comparison to the Studio or the personal learning environment, leading to the conclusion of IVE's significant affordance in providing feedback to the student. This was also mentioned by the students during post semester interviews. There is evidence of IVE to creating strategic KCA patterns (Table 3.4).

As the experiment observed the pioneer course that used IVE as a learning environment, the capacities of this tool have been noticed as well. Observations show how this technology prolongs crit time, due to exposure of many details and viewpoints that are not exposed on a static representation tool in which the student picks a certain point of view. Protocol analysis revealed that IVE enhances corporal sensations and expressions during dynamic exploring mode, emphasizing its contribution to Analogical perception activity. IV technology afforded a tangible, integrated view of the design, which contributed the students in convergence of their ideas. This leads to the conclusion that IVE serves as an important evaluation tool for simulating the environment before the design meets reality.

4. Conclusions

This paper suggests considering that Architectural knowledge is situated and is constructed within the mutual relationship and impacts of both physical and social learning environments upon design activity.

This approach enabled defining KCA unit as a methodical framework for the examination of the learning 'Telos' and assessing it in relation to its components.

In further research this can be developed as a useful tool for pedagogical reframing in setting a course curriculum, optimizing the learning environment or having it personally customized for the learners' needs.

5. Acknowledgments

The research is kindly supported by a European Research Council grant. I wish to thank Professor Yehuda E. Kalay, Dean of the Faculty of Architecture and Town Planning at the Technion, for his mind opening and dedicated guidance during the research, Assistant Professor Dafna Fisher-Gevirtzman (PhD), for enabling the experiment to take place at her Studio course and for enlightening insights, Professor Rivka Oxman and Dr. Efrat Eizenberg, for their significant methodological support. I thank Professor Beni-Reuven Levy, Head of the School of Architecture in Ariel University for enabling additional students to experience IVE, and Architect Michael Rona for significant insights. The following research group members are greatly acknowledged for their enlightening insights: Dr. M. Brodeschi, Dr. SW. Hong, E. Morad, M. Morad, N. Philosofof, and D. Schaumann. The participant students are greatly acknowledged.

References

- Badke-Schaub, P. , Neumann, A., Lauche, K., Mohammed, S. (2007). Mental models in design teams: a valid approach to performance in design collaboration, *CoDesign*, 3(1), pp. 5-20.
- Bailenson et al.(2008). The Use of Immersive Virtual Reality in the Learning Sciences: Digital Transformations of Teachers, Students, and Social Context, *The journal of the learning sciences*, 17, pp.102-141 .
- Banner, P. (2004). Using the Dreyfus Model of Skill Acquisition to Describe and Interpret Skill Acquisition and Clinical, *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), pp. 188-199.
- Bilda, Z , Gero, J.S and Purcell, T. (2006e). To sketch or not to sketch? That is the question, *Design studies*, 27, pp. 587-613.
- Bronack et al. (2008). International Presence Pedagogy: Teaching and Learning in a 3D Virtual Immersive World, *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1) pp. 59-69.
- Carpo, M. (2011). *The alphabet and the algorithm*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chatti, M.A. (2013). The LaaN Theory. In: Downes S, Siemens G& Kop R (Eds.), *Personal learning environments, networks, and knowledge*. Accessed at: [www.elearn.rwth-aachen.de/dl11511;Mohamed_Chatti_LaaN_preprint.pdf](http://www.elearn.rwth-aachen.de/dl11511/Mohamed_Chatti_LaaN_preprint.pdf) [retrieved: 07-05-2013].
- Dede C, Clarke J et al. (2005). Students' Motivation and Learning of Science in a Multi-User Virtual Environment, *Proceedings of the Educational Research Association Conference*. Montreal, Canada.
- Dede, C. et al. (2009). Immersive Interfaces for Engagement and Learning, *Science*, 323, pp. 66-69.
- Dreyfus, SE .& Dreyfus, HL. (1980). *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*, University of California Berkeley (Unpublished report).
- Edmondsa, EA, et al. (2005). The studio as laboratory: Combining creative practice and digital technology research, *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, pp. 452-481.
- Freitas, S., Neumann, T. (2009). The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments, *Computers & Education*, 52, pp. 343-352.
- Freitas, S. et al. (2010) Computers & Education Learning as immersive experiences: Using the four-dimensional framework for designing and evaluating immersive learning experiences in a virtual world, *British Journal of Educational Technology*, 41(1) pp. 69-85.
- Gibson, J. (1978). The ecological approach to the visual perception of pictures, *Leonardo*, 11, pp. 227-235.
- Goldschmidt, G. (1991b). The dialectic of sketching, *Creativity research journal*, 4, pp. 123-143.
- Goldschmidt, G. (2002). One on one: a pedagogic base for design instruction in the studio, Brunel University, *Proceedings of Design Research Society International Conference*, pp. 430-437.

- Goldschmidt, G. and Smolkov, M. (2006). Variances in the impact of visual stimuli on design problem solving performance, *Design Studies*, 27 (5), pp. 549-569.
- Goldschmidt, G. (2011). The black-curtained studio: Eulogy to a dead Pencil, In: Bhatt, M, Hölscher, C. & Shipley, T.S. (eds.) *Proceedings of International Symposium on Spatial Cognition for Architectural Design* (SCAD2011). SFB/TR 8 Report Series.
- Kalay, YE. (2004). Virtual learning environments, *ITcon*, 9, pp. 196-207.
- Kalay, EY. (2004). *Architecture's new media: Principles, Theories, and Methods of Computer-Aided design*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kalay, E.Y. (2006). The impact of information technology on design methods, products and practice, *Design studies*, 27, pp. 357-380.
- Kalisperis, L. et al. (2002). Virtual Reality/Space Visualization in Design Education: The VR-Desktop Initiative, *Proceedings of the 20th Conference on Education in Computer Aided Architectural Design*, Warsaw.
- Kurt, S. (2011). Use of constructivist approach in architectural education, *Procedia social and behavioral sciences*, 15, pp. 3980-3988.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice, *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), pp. 149-164.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Liu, Y.T., Lim, C. (2006). New tectonics: a preliminary framework involving classic and digital thinking, *Design studies*, 27 pp. 267-307.
- Maher, ML., Poon, J. (1996). Modeling Design Exploration as Co-Evolution, *Computer-Aided Civil and Infrastructure Engineering*, 11(3), pp. 195-209.
- Michon, D., Kalay, YE. (2012). Virtual Sambor Prei Kuk: An Interactive Learning Tool, *Journal of Systemics, Cybernetics and Information*, 10(3), pp. 29-37.
- Noë, A., O'Regan, K. (2000). Perception, Attention and the Grand Illusion, *PSYCHE*, 6 (15).
- Oh, Y., Ishizaki, S., Gross, M.D., Yi-Luen Do, E. (2013). A theoretical framework of design critiquing in architecture studios, *Design Studies*, 34, pp. 302-325.
- O'Regan, K., Myin, E. and Noë, A. (2005). Skill, corporality and alerting capacity in an account of sensory consciousness, *Progress in Brain Research*, 150, pp. 55-68.
- Oschner, J. (2000). Behind the mask: A psychoanalytic perspective on interaction in the design studio. *Journal of Architectural Education*, 53 (4) pp. 194-206.
- Oxman, R. (1999). Educating the designerly thinker, *Design studies*, 20, pp. 105-122.
- Oxman, R. (2006b). Theory and design in the first digital age, *Design studies*, 27, pp. 229-265.
- Oxman, R. (2008). Digital architecture as a challenge for design pedagogy, *Design studies*, 29, pp. 99-120.
- Pessoa, L., Thompson, E., and Noë, A. (1998). Finding out about filling-in: A guide to perceptual completion for visual science and the philosophy of perception, *Behavioral and brain sciences*, 21, pp. 723-802.

- Porter, D. and Hanna, R. in Ali, A. and Brebbia, C.A. (2006). *Digital architecture and construction, Methods for investigating architecture: from the physical to the digital*, WIT Press, UK, pp. 59-68.
- Purcell, A. and Gero, J. (1998). Drawings and the design process, *Design studies*, 19, pp. 389-430.
- Reffat, R. and Gero, J. (2000). Computational situated learning in design. In: J. S.Gero (ed), *Artificial Intelligence in Design '00*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 589-610.
- Reffat, R.M. (2006). Computing in architectural design: reflections and an approach to new generations of CAAD, *ITcon*, 11, pp. 655-668, accessed: <http://www.itcon.org/2006/45>
- Savery J.R., Duffy T.M. (2001). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework, *CTRL Technical report no. 16-01*.
- Schön, A.D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, NY: Basic Book Inc.
- Schön, A.D. (1992). Designing a reflective conversation with the materials of the design situation, *Knowledge-Based Systems*, 5, pp 3-14.
- Schön, A.D. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San-Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Schön, A.D., Wiggins, G. (1992). Kinds of seeing and their functions in designing, *Design Studies*, 13(2), pp. 135-156.
- Slater, M., Usho, M., Steed, A. (1995). Taking steps: the influence of a walking technique on presence in virtual reality, *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 2(3), pp. 201-219.
- Suwa, M., and Tversky, B. (1997). What do architects and students perceive in their design sketches: A protocol analysis, *Design Studies*, 18, pp. 385-403.
- Von Glaserfeld, E. (1983). Learning as Constructive activity, *Mathematics Education*, 1, pp. 41-101.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yan, W., Kalay, E.Y. (2005) Computer Aided Architectural Design Futures: Simulating Human Behaviour in Built Environments, *Proceedings of CAAD Futures 2005*, Vienna, Austria.
- Yan, W. and Kalay, E.Y. (2006). Geometric, cognitive, and behavioral modeling of environmental users, *Design computing and cognition*, 6, pp. 61-79.
- Zeisel, J. (2006). *Inquiry by Design: Environment/Behavior/Neuroscience in Architecture, Interiors, Landscape, and Planning*, New York, NY: W. W. Norton & Co.
- Zikic, N. (2007). *Evaluating relative impact of VR components screen size, stereoscopy and field of view on spatial comprehension and presence in architecture* (M.S. Thesis). The Pennsylvania State Park PA.

From bodies and objects to silhouettes: Mediating Active and DIY Playscapes.

İpek Kay, Hande Karakaş, Dr. Mine Özkar

Istanbul Technical University
Turkey

ipekkay@gmail.com

karakashande@gmail.com

ozkar@itu.edu.tr

Abstract

In recent years, digital technologies have increasingly permeated children's daily lives. This research explores a playscape with select digital technologies as means to meaningfully enhance children's active and physical play. In our model, we aim to integrate the children's experience of the physical space and the digital media and to develop an environment that supports both their bodily exploration in space and their use of a simple digital setup to create their own playscape. We propose a do-it-yourself (DIY) system in which children are bodily active and set the rules of the environment. The digital part of the proposed system consists of sensors to gather data from the physical environment, an operating system that transforms and records data and a projection that displays the output of the play. Its counterpart in the physical environment are basic geometric blocks that children can manipulate by using different body movements to create their own play patterns in an open ended space. This hybrid system enables synchronous changes in both environments in the form of physical movements with blocks in one and silhouettes of all these movements in the other. While the children construct their own playground in the physical environment, the digital playmate processes data of their bodily movements and adds to the environment.

Keywords

Play; Bodily experience; Active participation; Digital natives.

1. Introduction

This paper introduces a spatial scenario for children's active learning processes. Active learning processes are especially based on activity where technology may be supportive but is not a requirement. Here, we assume that children build their own knowledge through personal experiences and bodily interaction with their environment (Piaget, 1951). As experience is a continued activity of the individual's mind and body, it perpetually leads to new interactions with the surroundings of individuals (Figure 1).

Bodily experience, both in terms of the space of the body and the body's use of space, diversifies with the media (means for experience). Today, children are surrounded by digital tools in their physical environments. These digital tools mostly present two-dimensional interfaces or are tangibly disconnected. Moreover, instead of adding value to children's first hand experiences, they usually deform their interaction with the environment. We aim to develop a model for integrating the physical space and the media in children's experiences. In the scope of the study, the main focus is the children's bodily exploration in space and their use of a simple digital setup to create their own playscape.

2. Children's interaction with daily objects

The proposed prototype of a playscape is based on the idea that the fictional nature of play complements children's conception their body and the space around them. Children are world-makers (Ackermann, 2010). The meaning attribution to places and objects in play is directly related to a child's mutual adaptation with her/his environment (Vygotsky, 1967). In our work, at the macro scale, play is formed creatively into different elements of the environment. During play, rules and fictions have transformative power on everyday places. For example, concave-enclosed spaces can be turned into hiding places (Figure 2a), or pavements can be utilized as the symbol of immunity (Figure 2b). At the micro scale, the determining relationship is between the objects and children. Objects are mediating elements to create an open-ended place where children can represent their imagination (Garvey, 1990). Children's object usage in practice serves as a link between their play spaces and their action patterns. Thus objects become a reference point for children's active engagement with their environment. Children set their own rules and manipulate everyday objects according to the physical scenes they create. In our setup where there are moving-image-recording and display devices, this manipulation is synchronously fed by children's own images. By moving around and adding objects to the physical space, children fictionalize the meaning of that space and compose their own narration embedded in that physical playscape with feedback from a dynamic environment. This continuous manipulation transforms their mental representation of the natural environment as a visual representation.

3. Continuity of environments

In the proposed setup, the relationship between mind/body and the objects is consistent with one of the three different cases of the object scale as a medium of the play. The first, defined as small-scale objects, provides a tangible use and manual modification to children. The second, mid-scale objects, is what children can interact with by using different body movements such as moving, leaning, sitting. The third is larger-scale objects that surround children. Our setup focuses mostly on mid-scale objects in the form of basic geometric blocks which a child, aged 8-14, is physically able to manipulate.

The proposed system aims to enable the reciprocal connection between the digital and natural environments. While the children will construct their own playground in the physical environment, the digital playmate will process data of bodily movements taken from physical environment. Furthermore, the digital interface will provide visual feedback through a screen, based on the bodily movements. This will enable synchronous changes on the play in the physical environment. The digital system is planned to include sensors gathering data from physical environment, an operating system that transforms and records data and a projection that shows animation as an output of the play.

In this setup, objects may or may not be recognized by sensors. This selective invisibility and the child's bodily manipulation of the objects will allow for scenarios where children fictionalize their playscape in the natural environment and synchronously manipulate the animation image that is transformed from their physical movements. The technological interface will be straightforward and composed of easily graspable choice components. This will be almost a do-it-yourself (DIY) system that children can interact with. From this perspective, this article proposes a setting which leads children to make a scenario by these DIY systems.

Herewith, our particular interest is to explore the potentials of the transformative effect and mediating power of the DIY systems to make a place by children. These systems are important as they provide children the ability to set up their own rules which constitutes the playscape. In the scope of this article, a DIY system will be suggested in which children are bodily active by setting the rules of the place. In this way, it is aimed to make fertile inferences through children's creative use of digital and physical mediums.

4. Technical infrastructure

We adopt an ecological approach to children's playscape where children build their own knowledge through personal experiences and bodily interaction with their environment. The system, as presented here as part of an ongoing research, technically consists of sensors, software and a screen. Microsoft's Kinect, a range constrained camera technology that is equipped with custom-built software, serves as the sensor to capture the spontaneous movements of the child. This way we are able to draw parallels between the body movement and its representation supporting the child's imagination. Processing is the software used due to its adaptable interface with Kinect. Data taken from the physical environment is processed with a code before it is projected on the screen. The code basically interprets the outlines of the moving bodies as silhouettes and removes the background (Figure 3). It also recognizes the still objects and gives them selective invisibility depending on whether they are joint to the silhouette when they are moved with the body or not. Different colors and patterns of choice are assigned to the silhouettes and the background. These assignments help redefine and blur the boundaries of the silhouettes according to changing narratives. Moreover, it is possible to add images to the scene to create different themes for children to develop unique narrations and use the code to manipulate the image by sliding and layering it. Sliding evokes a stereoscopic motion and enhances the perception of the simulated depth in relation to the physical environment. As an example, the background image in one of our early explorations is of the forest with which the users can narrate stories, act out hiding and finding: a bird is created and animated in the trees. (Figure 4)

The display on the screen is of still or moving silhouettes of the children and the objects that take part in their movement. Objects change their color according to how they are attached to the silhouette.

5. Exploring interaction: Children - Objects - Environments

In prototyping a hybrid environment, we have explored several situations considering children's active engagement with the surroundings. The interactive setup promotes various play patterns for children with bodily movement in a physical environment. These patterns may include individual and group play, goal-driven scenarios and spontaneous play. The positioning of the body, objects and the sensor in the environment build further variations. Below we describe four explorations that highlight variance in object, user and background relations in play scenarios and show results of what appears on the screen. Each exploration shows the transformative effects of the figure-background relations on how the user conceives the situation and actively manipulates the play. Within the scope of our technical explorations, adult users stand in for children.

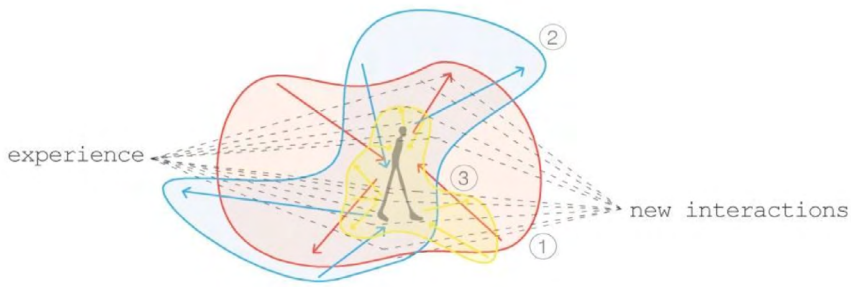


Figure 1.
Bodily experience of environments
(diagram by Ipek Kay).



Figure 2.
a. While playing hide-and-seek,
concave-enclosed spaces can be
turned into hiding places.
b. Pavements or urban furniture
can be utilized as the symbol of
immunity in play.

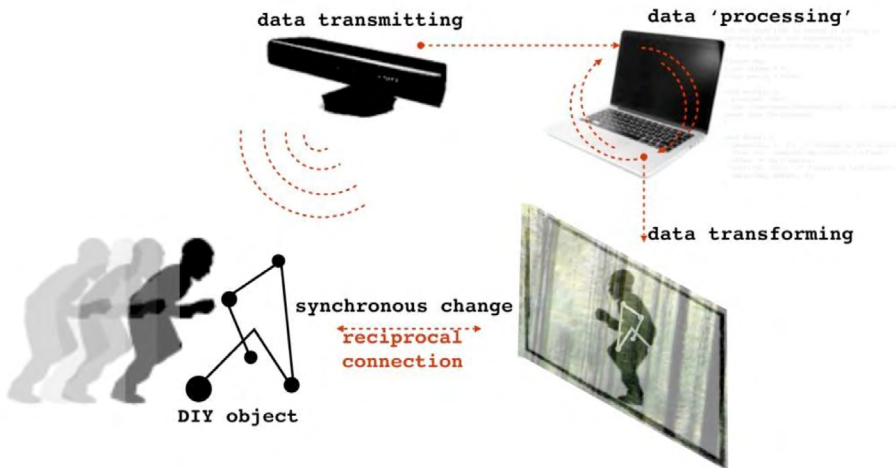


Figure 3.
The diagram of the technical
setup.

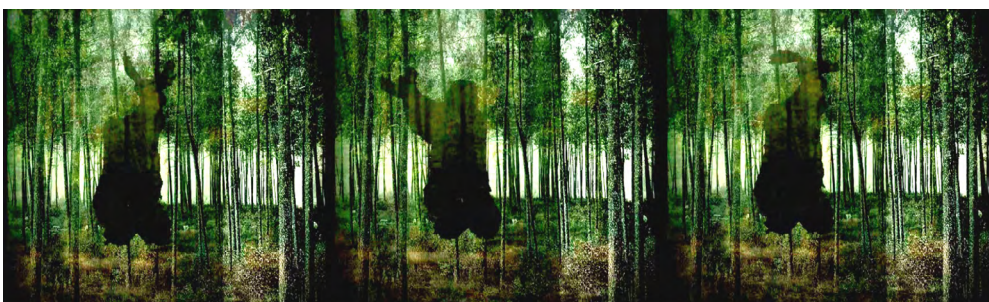


Figure 4.
The flying bird and the human
figure between sliding forest
images.

In the setup, we are able to achieve Boolean subtraction and union of shapes that are displayed on the screen through the color and pattern assignments (Figure 5). For instance, a different color can be assigned to the intersection of two silhouettes to distinguish a new shape, or the image on the background can be assigned to give the illusion of a void. Technical improvements pending, the union and product operations thus create emerging shapes and redefine the relations in the physical environment that they reflect. Moreover, the sensor picks up objects depending on whether it is a part of the body movement or not. This selective visibility provides different scenarios where children fictionalize their body in their playscape and manipulate their image on the screen via the experience of hiding. As such, children's engagement with blocks can change on the screen. Along these lines, positions of the user with regards to the sensor and the object in the first exploration determine the experience. In the first alternative, the object is between the user and the sensor, and in the second, the user is between the object and the sensor (Figure 6).

Figure 7.a shows images from the exploration with the first alternative where the position order is screen-object-child. Situated behind the object, a chair in this case, children can shape the imagery on the display through touching and interacting with it. This interaction produces new hiding experiences where the intersection of the silhouettes of the child and the chair is erased on the digital screen. The invisibility of the object can break the sense of reality on the screen. The object then becomes a reference point where the child can begin to imagine how their body can be recomposed.

In Figure 7.b, the position order starts with the object being behind the body and later moved around to the front. In this scenario, the blanket is used to create an effect of disappearance. In the digital environment, the object is recognized when the body interacts with it. In this case, the body is immersed in the object and disappears. The silhouette on the digital screen is the enactment of the user's imagination. It is observed that objects like the blanket are more adaptable in blending with either the body silhouette or the background.

In the second exploration, the positioning of the object and the user are once again altered. One of the figures stands on top of an object in the physical environment and with the subtraction of the object from the digital image, this silhouette appears to be higher up in the air (Figure 8). This selective invisibility leads to different ground perception. In this way, the scene may be fictionalized apart from physical reality and this may create utopian themes such as zero gravity.

In the third exploration, basic geometric blocks are used to produce new appearances (Figure 9.a.). Using basic blocks children can transform their own figures into the silhouette of an animal. This symbolic transformation may be supporting a storytelling. This arrangement also addresses the importance of children-driven play and engaging with a playmate as the appearance of the child in the digital screen. Children make new appearances with these basic blocks in order to transform their image into a figure apart from themselves, almost a new playmate (Figure 9.b.).

In the fourth exploration, the mirror image of the children's bodies on the screen has a transformative potential for creating silhouettes that are other than their own (Figure 10.a). Referencing to figure-ground perception, children are expected to be less inhibited in a simplified scene. Imitation can be performed with an object as in the previous exploration. It can also be possible with user-user interaction where children collaborate using their body as parts of another living creature such as an elephant (Figure 10.b and c). These creations can be recorded in isolation and the ongoing live feed can be juxtaposed with past creations in new scenarios.

In the fifth exploration, users play with basic rectangular prisms such as shoe boxes that children can easily move around and stack (Figure 11). As they build their playscape with these modular prisms, they also bodily experience the physicality of what they construct. They can slip through the gaps between the prisms, frame their body's image amidst these, or hide behind a heap according to their scenario. They build their own micro spaces using their imagination and their bodies while creating a synchronous choreography on the screen. Different three dimensional patterns they create allow them to explore various relations between their bodies and the arrangement of objects both in the physical environment and on the screen.

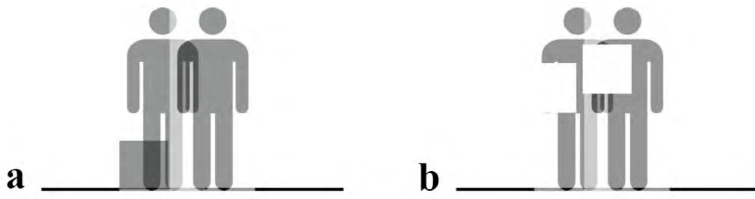


Figure 5.
Boolean operations on silhouettes:
a. Union, b. Product/Subtraction.

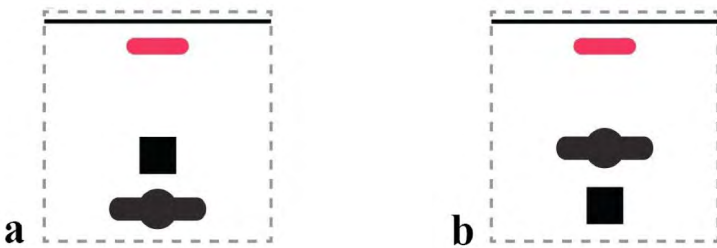


Figure 6.
The two different positionings of
user, object and the sensor:
a. User behind the object, b. User
in front of the object.

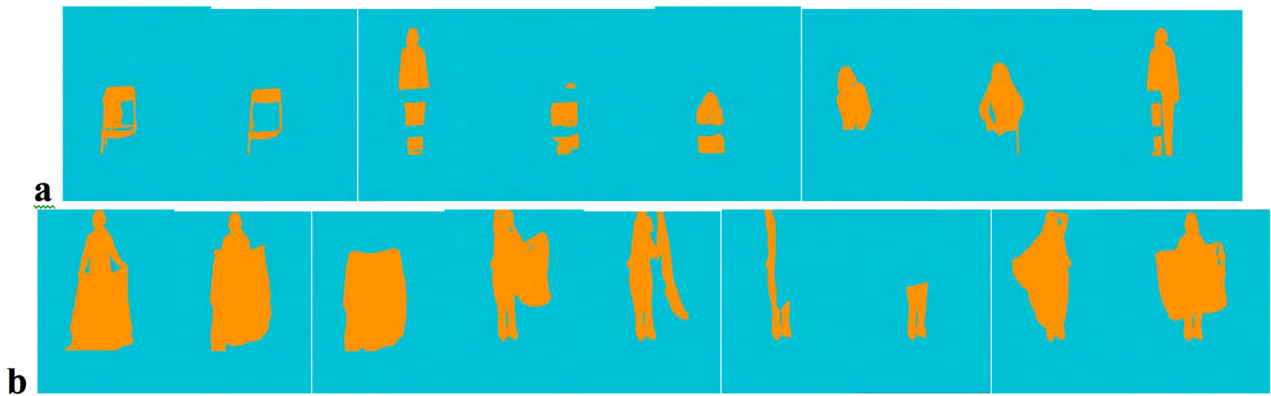


Figure 7.
Exploring visibility and invisibility
through interaction with the object:
a. The chair is subtracted, b. The
body hides.

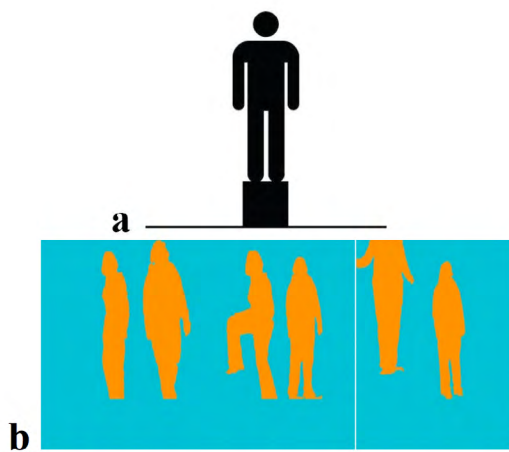


Figure 8.
a. The user is on top of the object,
b. The disappearance of the sense of
gravity.

6. Discussion

We have presented a set of explorations and a prototype for an interactive playscape that incorporates the physical and digital environments. The research interest has been in meaningful feedback during play. We rely on the transformative potential of live feed of physical acts on the screen. The two dimensionality of the video enhanced with the code that assigns the silhouettes colors, patterns and images of choice, as well as the ability to slide layers, do shape unions and intersections allows the child to transform meanings both ways between physical acts and abstract representations, and create narrations on the go. The scope of the explorations was limited to the concepts of thematic background, layering for a sense of depth, the user's physical interaction with simple objects, and selective invisibility. The last two correspond to popular children's play notions of imitating figures with shadow play and creating the illusion of disappearing figures and objects. Thematic choice of imagery is important to set the overall atmosphere of the play whereas the sense of depth achieved through layering is to sustain the continuity between the environments. The prototype has not yet been tried out by children. The scenarios that are explored here are in accordance with the scope and the choices of the users who are two female adults aged 26 and 27 and of average body size. Further research is necessary especially to improve the technical aspects of the image processing and to learn from actual children interacting with the designed environment.

During play, children set their own rules and create visual and spatial relations. In our proposal, we approach play as an activity of setting rules that bridge the child's mind and intentions through his/her eyes. We create a platform for active interaction of the body and the eye. The child is considered an agent who interacts with this setup. New relations can be established between his/her body and any object through movement and in the images on the screen that are direct results of the movements. The images present a potential to the child who recognizes new meaningful relations in them to act upon. As a result the interpretation of the image gives meaning to new movements and that interpretation constitutes the potential space between the child and his/her environment (digital and physical).

The study constitutes an initial step in investigating three interrelated dimensions of active engagement with the environment: the active learning process, the dynamic relation between seeing and doing, and mental representations. We observe that when the user can individually build their own experiences, this enables self-direction. While the environment and the user's perception simultaneously change, playing becomes a dynamic reasoning that involves both seeing and doing. The initial scenario transforms as the user explores new relations on the digital screen. Users identify, anticipate and infer what they see on the screen while their visual memories are activated. Establishing meaningful relations between the shapes on the screen and the physical movement extends the users' imagination.

The sensorial setup gives the children an opportunity for independence from an obligatory physical contact with the system. They freely experience the space with their body rather than solely through a disconnected two-dimensional relation. Also, the compact system relies only on an operating system and Kinect. The simple interface and the programming language, the open source character and its synchronous adaptation to Kinect qualify it as a DIY system.

All our scenarios involve the creation of virtual spaces for hiding or of virtual playmates as elements in play narrations. These creations are interesting especially as they are from the immediate past and are enactments of the users themselves. The interaction that continues between their past images and present selves as play is unique and it would be worth the further investigation with children to see whether the interaction continuously captivates children's interest.

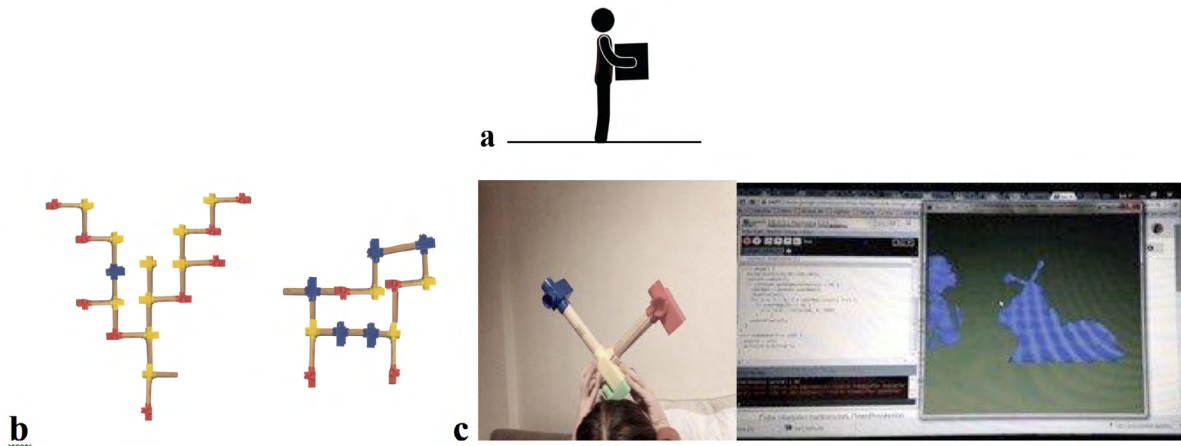


Figure 9.

a. The user physically doing something with the object, b. Pieces from Mega Bloks First Builders and Wood Creations sets, c. Children using blocks to create playmates, or simply new silhouettes through placing objects on the body.

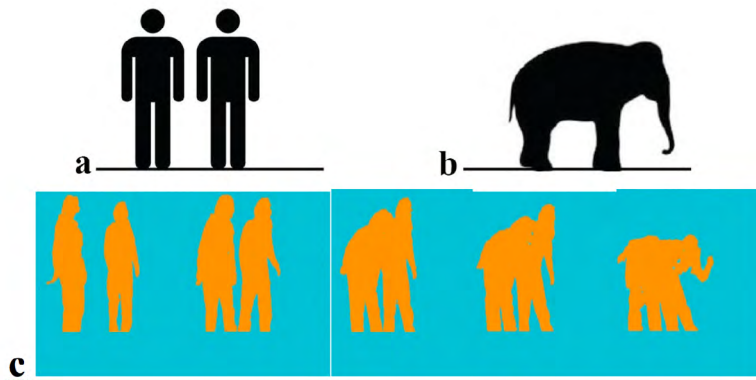


Figure 10.

a. The user-user interaction builds a new meaning, b. Creating elephant silhouette, c. Integration of bodies to build parts of an elephant.

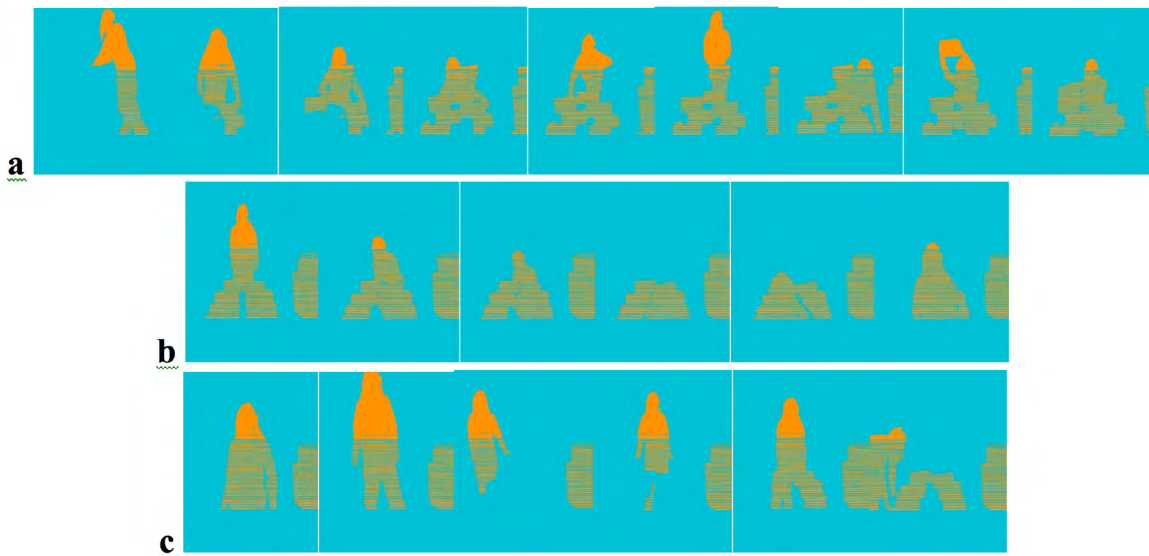


Figure 11.

a. Users building a structure with shoe boxes to create a spatial element. The intersection of the silhouettes changes into the color pattern of the objects, b. Users hide behind the new structure. When the top levels of the user and the object align, the color pattern of the user disappears, c. When users stand up, their silhouettes reappear.

References

- Ackermann, E., (2010). Constructivism(s): shared roots, crossed paths, multiple legacies, In: J.E. Clayson & I. Kalas (eds), *Constructionism 2010 - Constructionist Approaches to Creative Learning, Thinking and Education: Lessons for the 21st Century*, Paris: AUP.
- Ackermann, E., (2011). *Minds in Motion, Media in Transition Growing up in the Digital Age: Areas of Change (2011)*. Accessed at: http://www.childresearch.net/papers/pdf/digital_2011_01_ACKERMANN.pdf [Retrieved 11 February 2015]
- Garvey, C. (1990). *Play*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1951). *The Child's Conception of the World*, London: Routledge & K. Paul.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child, *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), pp. 6-18.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*, London: Routledge.

Children's participation in the process of designing a learning environment.

Glykeria Solomou

Architect / Primary School Teacher
Cyprus
glykeriass@yahoo.gr

Abstract

The recognition of the importance of enabling children to be part of the society and have an active role in it, is an issue that should implicate those who plan and design environments for children. "It is no longer sufficient to observe children in order to understand their needs; one must listen to them" (Illtus & Hart, nd). The key objective of the paper is to demonstrate the importance of children's participation and active involvement in the design of a learning environment. This paper argues that a) Children are able to express their views regarding the places that they inhabit through proposing architectural solutions and ideas; and b) Children's architectural ideas arise from their own means of expression and their particular perception of the world. Specifically, the essay will be divided into two sections. The first section will investigate -through the bibliography- the importance of children's participation, in general and in particular in the design of a learning environment. The paper will not rely only on case studies but as a continuation of what the bibliography supports, it will be based on a real data collection. A "Visually Based Study" is the methodology that is mainly used for the purpose of the second section of the essay that can be considered as the most important. Specifically, chapter two comprehends the analysis of the results of a three day workshop that was organised - as part of the participatory process- in between children of fifth and sixth grade of primary schools in Nicosia. The aim of the workshop was to give the chance to children to propose a change - architecturally speaking- in their school, taking the role of the designer and architect. The visual material - photographs, drawings and models will be analyzed to form a complete picture of the way that children perceive space.

Keywords

Participation; Learning Environment; Children's ideas.

1. Children's participation

"Do more than belong: participate"
 (Ward, nd).

Nowadays, there has been a lot of discussion on the importance and need of contemporary people not to consider anything as a given, but rather face things and facts through a critical lens, especially in relation to issues and decisions that are taken from others for them. In order to achieve this, people must be educated in such a way that their participation in the society will be given, render them a part of where they live and act and not just simple spectators.

Even though today people accept that education and learning is not limited inside a classroom but can happen anywhere, the school has as its primal role to educate children and teach them not only dry knowledge but skills and attitudes.

Active participation of children constitutes the cornerstone of contemporary pedagogical that believes that adults should give the authority to students to decide about things that are related to them.

The concept of the participation and in fact the active participation has been imbued – mainly- in issues concerning contemporary pedagogical and teaching methods. All the contemporary pedagogues admit and consider as self –evident the active participation of the students for the effectiveness of the learning procedure.

Specifically, contemporary pedagogical supports that people learn well not by imposed standards and schedules. Authentic learning engages and involves people to the learning procedure, encouraging them to think critically and act directly. The teacher is no longer the lecturer that transmits ready knowledge to the learner, but is the guider that helps the learner to conquer knowledge and acquire skills based on the following diagram:

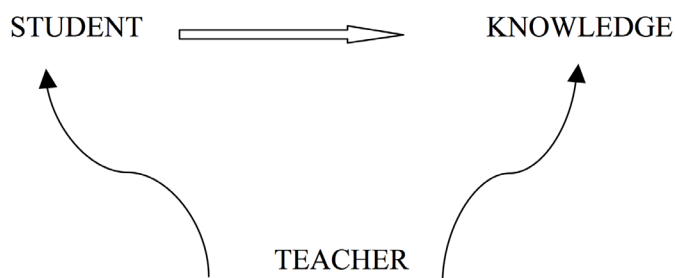


Figure 1.

The role of the teacher. Source: Koutselini & Theofilidis, 1997.

Contemporary education is based on the principle of the development of the critical thought of the students demanding from them to think before acting, and at the same time criticize others peoples actions. As Mark Dudek refers "Learning itself is not a passive model of behaviour, rather is an active creative action" (Dudek, 2005).

Concerning now the general school life of the students, the concept of the participation starts and ends in relation to lessons and in the limits of the classroom? What is and what should be the participation of the children regarding general issues -concerning the everyday life at school- like school

picnics and fiestas, educational programs, selection of themes, planning of the school building? The question why children's participation in relation to the design and planning of the school building is minimal is a reasonable one and needs further investigation. If the users are not asked for the school environment whose opinion should be taken into consideration? The adults, which their relation with school life goes back at their childhood, and their memories that are revived through some photographs?

Deciding on how the environment of their school will be shaped and designed, responding in their needs is a fundamental axis and part of enabling children to take decisions, decisions considering the quality of their lives.

The environment, where people act and evolve, plays a determinative role in a person's life, how his personality will be developed and the opportunities he will have.

Children, more than adults, have a need to connect to the environment around them, in order to feel safety and identify their selves in it. Buildings, the spaces between buildings, green spaces, parks, houses all play a considerable part in modulating children's life. School, for the large majority of children today, is a built environment that plays a significant role in their development, since first they spend a lot of time there and second is the environment that is responsible for children's achievement and the development of their personality and identity. As Dudek reports "The school is an institution which is intended to nurture, care for, and educated children within the framework of structured age -related class groups" (Dudek, 2000).

A lot of research has been done during the last decades on the importance of the learning environment on student's achievement, as a part of a broader question considering the way that children learn more effective.

According to John Edwards "The research has demonstrated that there is a strong relationship between the physical environment of the classroom and the teaching and learning strategies associated with the National Curriculum" (Dudek, 2005).

Stephen Kliment reports that "Probably the most important issue that school designers (and their clients) must understand is how the physical environment relates to and can support the learning process" (Kliment, 2001). Only in this way the designers will understand the impact that their proposal will have on the effectiveness of the learning procedure, realising that each of their actions and ideas must be carefully planned in order to serve specific needs. Kliment continues saying that "A well designed environment can help stimulate and support teaching; whereas a poorly designed school can inhibit learning" (Kliment, 2001).

By recognising the importance of the learning environment one understands that care must be given in the way that the learning environment will be designed. This paper argues that the key in order to accomplish this is for the architect to share the "authority" in the design, with the students. Specifically, this paper supports the importance of children's participation in the design of a learning environment by involving them actively in the planning and design process. In particular, the architect should approach the users and try to encompass them to the design procedure in a creative and substantial way.

The only way that the architects can actually design something that will reciprocate to the needs of this special group is to get out from their offices and change the traditional way of working, towards a new approach in which children's design ideas becomes part of the design and planning program. As Mark Dudek reports "There is an increasing interest in listening to children when making important decisions about their lives" (Dudek, 2000).

There are different ways in which children can become involved in the process of designing their school and these ways might differ according to the specific characteristics of the children and their skills, the design's team identity, the time schedule, the costs etc.

2. Workshop analysis

This chapter focuses on the analysis of the workshop that was realized in October, 2012, with the participation of three schools in Nicosia: the A' Primary school in Lakatamia, the B' Primary School in Kokkinotrimithia and the Primary School in Agrokipia. The age group in which the students belong to -fifth and sixth grade- is a stage in which children have the ability to propose specific solutions and develop ideas, using in their drawings perspective and scale.

The workshop included:

- Photographs: children using cameras took photographs of "important things" in their school
- Collage: children made collages on top of their photographs proposing additional spaces or installations in their school
- Model-making: based on the above, children made small models of an additional "space" in their school building.

Specifically, the workshop run for three days and each day was planned carefully in order to achieve the desired results. Below, the three lesson plans are described step by step, showing the procedure that is followed during the entire workshop.

Lesson 1 (4X40 minutes)

Process:

- General discussion with students of the architecture of school buildings, focusing at their school, having as goal -through a brainstorming- to report what they would like to change -architectural speaking -concerning their learning environment.
- Watch of a presentation that includes student's work -collages, drawings, models -under different topics, preparing them for the rest of the program. The aim of the presentation is to inspire children and show them ways on how they could communicate their ideas using different techniques and media.
- Spotting an important element -from the architectural side and its relation with the pupils -and photographing it. The students are asked to make groups of two and three and select one photograph that would treat in the next lessons.

Lesson 2 (4X40 minutes)

Process:

- Collage on top of the photograph (the photograph of the students is printed) using different techniques and materials, suggesting through their collage an architectural proposal -intervention, concerning the school building.
- Discussion on the materials that can be used for the model making, in relation to their proposal, with an emphasis and preference to waste materials.
- Students are asked -for the next time -to bring with them a variety of materials in order to make their model.

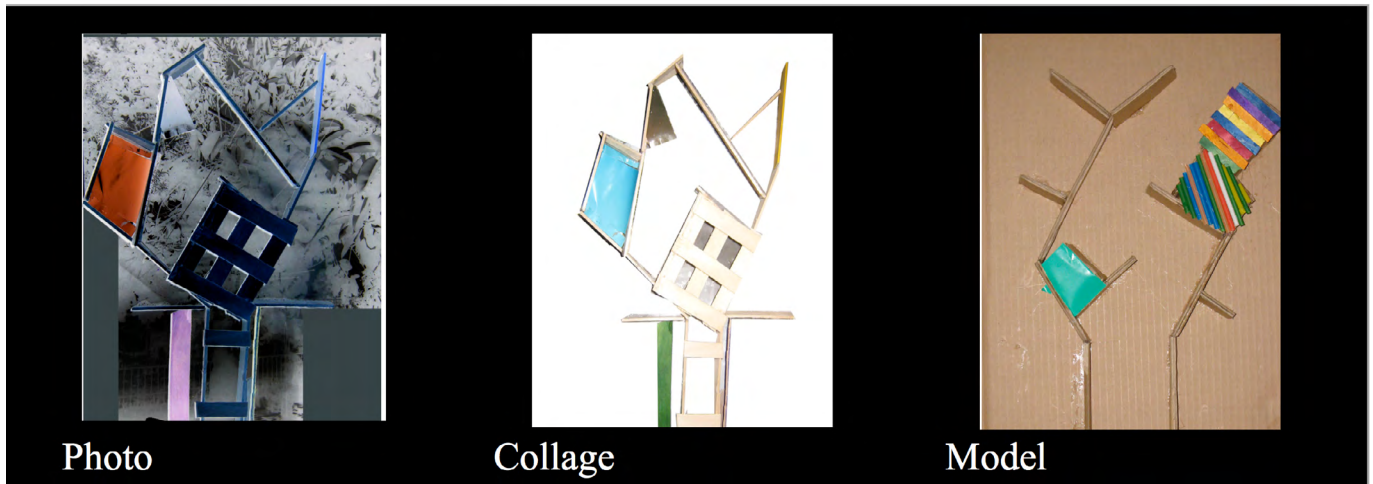
Lesson 3 (4X40 minutes)

Process:

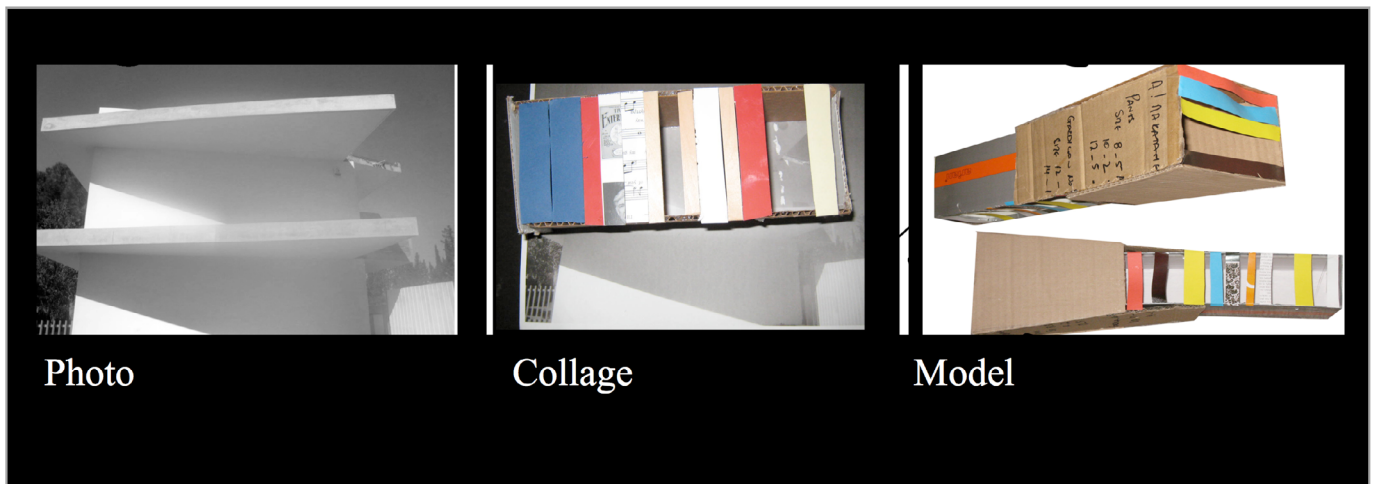
- Grouping of the materials that the students brought with them and discussion on the use that each of the material could have in order to communicate their idea
- Model making.

Photographs -Collages - Models

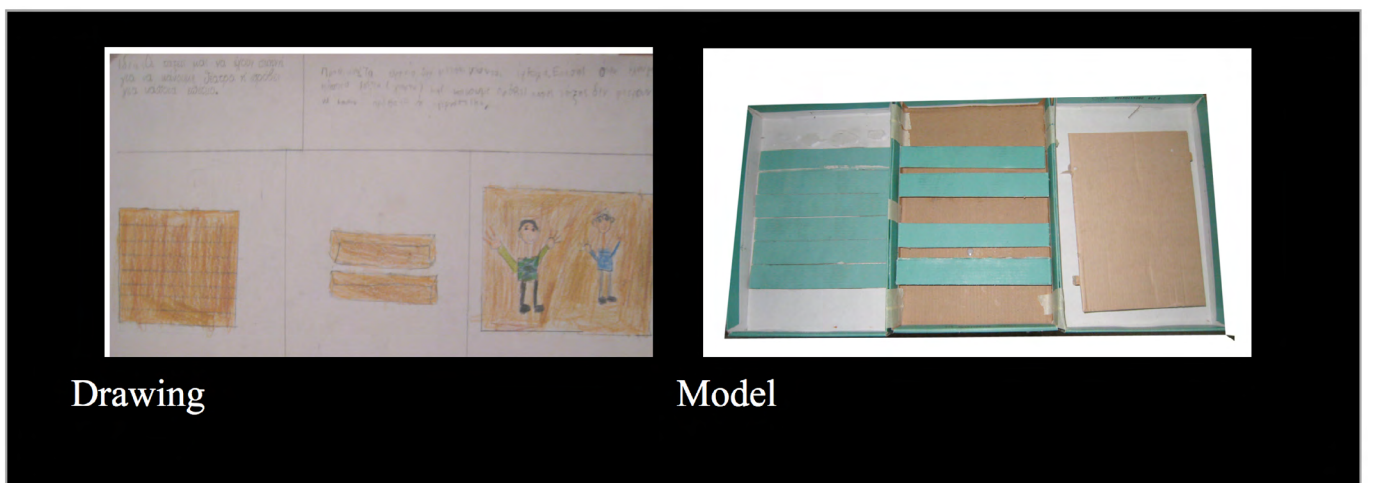
Most students stated that they created models that they could enjoy themselves in and use their creativity in order to create a unique space.

**Figure 2.**

Collage -model 1: "The tree house".

**Figure 3.**

Collage -model 2: "Cantilever Object".

**Figure 4.**

Collage -model 3: "Flexible class".

Group: two boys

- I want to make a tree house, in order to climb and sit on top of the tree, the boy stated in a steady way.

The students decided to photograph the biggest tree in the school yard because as they pointed out "We want to have as much space as we can".

The result was amazing! The wooden tree started to take shape with sticks that were carefully glued to create in between spaces. Their need to put colour lead them in adding cardboards that created different depth in their work. Another feature that was seen in the specific project, was the different materials that they used both in the collage and in the model, something that shows the need for having different textures and materials in the environment they use, a way to use all their senses. The originality of their work is not based so much on the shape of the tree house, as in the way they treated the different materials (sticks, different colours of cardboards, straws).

The interaction students have in between them, had a great impact on the result and on student's creativity, since the one complement the other, showing once again that "Cooperative Learning" leads a lot of times in better results.

Group: two boys

The specific group chose to take a picture showing the elevation of the new additional space in their school. Their idea was based on a problem they reported at their school: the lack of a space where students could exhibit their work. Their final proposal was an additional space on the first floor -as a cantilever- functioning as a museum -exhibiting mainly student's work. They even used the "projected lines" of the existing building in order to place their proposal.

View was important for them since they took a box that was opened on one side and at first they suggested to put glass on the facade in order to have a view of the rest of the school. Their need to use the different cardboards and magazines they brought with them, lead them to create this synthesis with lines - of different colours and textures. They even decided to let space in -between the orthogonal for the view.

Their collage was almost a complete model that could stand by its own, a creative and completed work that explained their idea in a thorough way. As a result, the third day, the day of the models, the boys had to decide about how they could change and improve their model. Their concept came from the airplanes, that were something they both liked, and their final construction was a space that had the airplanes as reference.

Group: three boys

The specific team stated -from the beginning- that they wanted to change the classroom, because as it is cannot satisfy their needs. They insisted that tables should be adjustable and proposed movable tables and chairs. The final concept proposes a three stage implementation, where tables and chairs change height and function. In the first stage tables and chairs are on the ground, providing an empty space -classroom for freeform activities like gym and dance or even storytelling that lesson can take place in an empty area -perhaps with pillows. In the second stage, tables and chairs take their regular height to allow students to sit and write. In the last stage, the wooden strips rise to create a stage for drama activities and others giving the students the chance to present their work.

Flexibility is the main issue that characterizes the proposal of the specific group. For them, tables and chairs should not be stable, propelling only a "lecture form of teaching". It should change, allowing different teaching methodologies to take place in the class.

Special care should be given in the design of a class, when building a school, since it is "the zone within which most time is spent" (Nicholson, 2005). Whatever the form of the school is, the classroom remains the most essential teaching space.

James Dyck in his article "The case for the L-shaped classroom" argues that the conventional class shape does not serve the needs of a contemporary school. He states that "after much research, the conclusion must be that the form of the class has a considerable effect upon learning outcome" (Dudek, 2000). He believes that at the beginning of the century schools were the mean to prepare

children to work in the factories. As such, the school room was organized as a factory room, a factory for the acquisition of knowledge (Dudek, 2000).

Most of the time, during a lesson, children sit at the desks in straight rows looking at the teacher. The straight rows direct the children to look ahead and ignore everything except the teacher. The teacher has a lot more free space than the students, that can move and change place during a lesson. It is contradictory to refer to active learning and participation in a classroom that is organized in this way. Herman Hertzberger, reports that in a traditional primary school where children are sitting where the teachers put them, classroom belongs to the teachers and the pupils are just the visitors. For Hertzberger, children should have a say in where they sit in the classroom and how that space is fitted out (Hertzberger, 2008). The same opinion is expressed from Stephen Kliment that believes that "Classrooms can no longer be thought of in the traditional sense as having an instructor at the front of the room at the blackboard, with students at desks and chairs or tablet armchairs in regimented rows (Kliment, 2001).

Group: two girls

Based on the specific team's idea each classroom would have its own courtyard that would be placed –as it's shown in both the collage and the model –in front of each class. The idea is to use the yard for learning purposes –herb garden, space for experiments etc –but at the same time it will give students the responsibility to take care the garden.

The fact that the yard is placed exactly in front of the class shows their intention to make a direct connection between in and out, recognizing once again children's need to turn into nature, getting out of the strict limits of the walls of a room, interpreting the world through all their senses.

Even though in their model and collage the materiality of the fences of the yard is not shown clearly, the use of different pieces of paper from magazines illustrates - once more- a spacious environment with different textures, colours, and materials.

Group: two boys

Their approach and idea was similar with the previous team since their design idea was associated with the position of the courtyard and its relation with the class. However, this time the team proposed to have a courtyard inside the classroom that would be used for the purpose of the lessons. Their idea derived from the fact that a new lesson with the name "Environmental Education" is inserted in the new National Curriculum.

The goal of the specific lesson is to nourish the awareness of children in relation to environmental issues by studying –in several ways –subjects related to the environment. For the realization of the aims of the specific lesson, however, the educationists suggest the active participation of the students in real life situations, like visiting a forest and analyzing the forms of life they can be found. Consequently, the existence of a yard inside the class impels the curriculum bringing nature closer to the children. As Schumacher points out the answer to environmental issues is not more education, or at least not more of the same. The important here is to change educational culture, one that builds on the best of existing thoughts and practices that raises environmental awareness, improves literacy, primary health and quality of life (Briefings, 2001).

3. Conclusion

Once, a child told me that he did not want to grow up because "Adults behave silly and selfish and do not listen to us" and he was right. Most of the times adults –parents, teachers, priests - believe that they know better how a child should deal with his life and what he or she should not do, insisting in obedience. As a result, children often follow their parent's and teacher's direction in their lives losing in this way their identity, forgetting their own dreams and expectations in life. Adults seem to affront children in a restrictive and limitary way, using continuously the phrase "do that" and especially "do not do that", whereas they should learn to listen and accept the desires and wishes of children.

So, the essence is not just listening to children in relation to the design and planning of schools and buildings, but listening to children in relation to any decision regarding their lives from the profession they choose to follow, to their school's architecture.

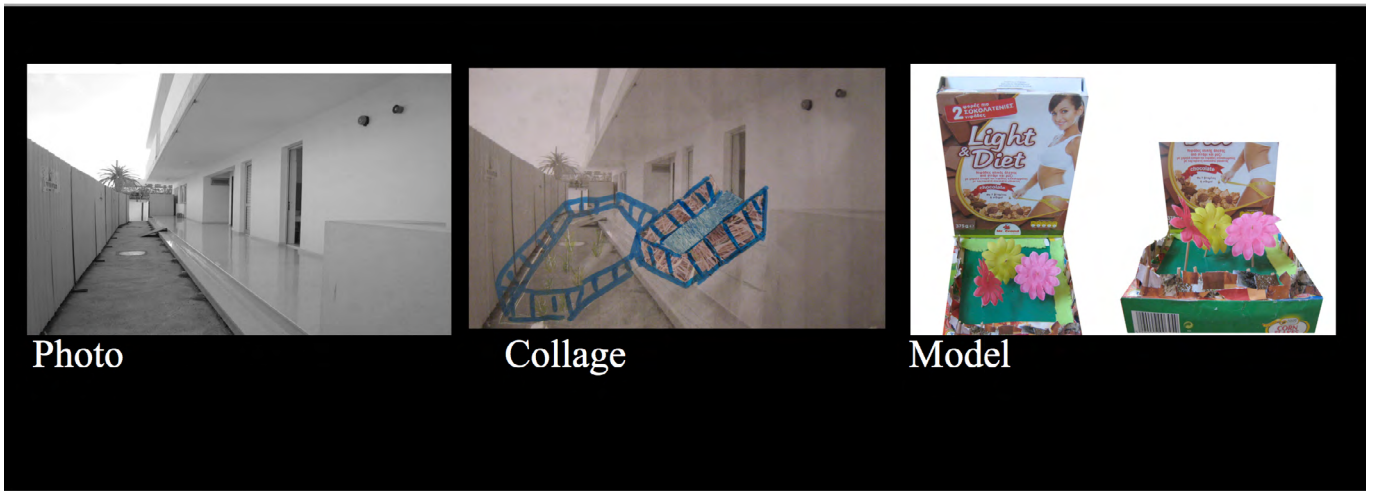


Figure 5.
Collage -model 4: "The courtyard".

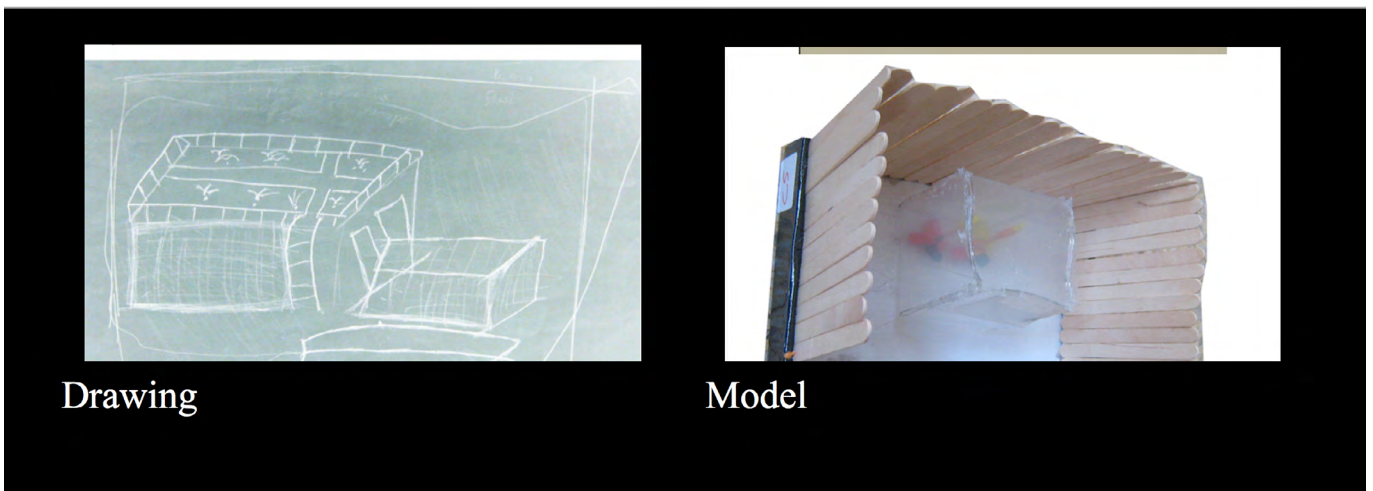


Figure 6.
Collage -model 5: "The courtyard".

Speaking now concerning architecture, myself as a teacher and a student studying architecture supports and believes that children of all ages can talk about architecture, can make architecture and the results of this essay affirm this point. Just like the needs and opinion of the user is taken into consideration in the construction of any other building, and together with the architect come up with a solution and finally a design, children's view and opinion should play a significant role for the planning of a school. The research evinced that children have a specific point of view regarding the places they inhabit, and are able to express those views through proposing specific architectural solutions and ideas. Ideas, that arises through their own way of expression and perception of the world. A world that through their eyes looks perfect and ideal.

"Children dream about perfection and this is good because in order to make something real, we need first to dream about" said Adora Svitak a twelve year old girl in her lecture called "What adults can learn from children" (Svitak, 2009). And as a teacher told me once "Children still look the moon and not the finger"!

References

Greek

Κουτσελίνη, Μ., Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και Συνεργασία: Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

English

Briefings, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning Learning and Change*. Bristol: Green Books.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools: The New Learning Environments*. Oxford: Architectural Press.

Dudek, M. (2005). *Children's Spaces*. Oxford: Architectural Press.

Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.

Kliment, S. (2001). *Building Type Basics for: Elementary and Secondary Schools*. Hoboken, NJ: John Wiley & Son.

Internet sources

Hart R., nd. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Accessed at: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [Retrieved 15 October 2014]

Svitak A., 2009. *What adults can learn from children*. Accessed at: <http://www.roj.com.np/life-inspiration/adora-svitak-what-adults-can-learn-from-kids/> [Retrieved 1 September 2015]

Ward W., nd. *William Arthur Ward Quotes*. Accessed at: http://thinkexist.com/quotation/do_more_than_belong-participate-do_more_than_care/327856.html [Retrieved 12 May 2014]

**ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ**

I

**PLACES FOR LEARNING
EXPERIENCES:
PSYCHO-SOCIAL
PARAMETERS**

I

Η συμβολή των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη μελέτη του χώρου: Το παράδειγμα του δασκάλου ως χωρική διάσταση.

Δρ. Μαρία Γκέκα

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα
mgeka@nured.auth.gr

Περίληψη

Η δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και χώρου, φυσικού, υλικού, κατασκευασμένου αποτελεί πια κοινό τόπο στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Πιο συγκεκριμένα τόσο στο χώρο της Ψυχολογίας -με την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας κυρίως-, όσο και στο χώρο της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας υιοθετείται κατά κύριο λόγο η ανθρωποκεντρική προσέγγιση μελέτης του χώρου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και το μοντέλο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, το οποίο επιτρέπει τη διερεύνηση και ανάδειξη του τρόπου με το οποίο τα άτομα σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργούν εικόνες, αναπαραστάσεις, θεωρήσεις του χώρου σε σχέση με τις πρακτικές και τις δράσεις τους μέσα σ' αυτόν. Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων του χώρου επιτρέπουν την κατανόηση των σημασιών των τόπων με βάση την κοινωνική ταυτότητα και τις κοινωνικές θέσεις του ατόμου. Για το λόγο αυτό ο χώρος ως αντικείμενο μελέτης των κοινωνικών αναπαραστάσεων περιλαμβάνει τόσο τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη χώρου όσο και εκείνα των ατόμων, η αναπαράσταση των οποίων αντανακλά τη σχέση τους με τον χώρο. Ο στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι διπλός: αφενός η ανάδειξη του μοντέλου των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη μελέτη του χώρου και αφετέρου η ερευνητική εφαρμογή των κοινωνικών αναπαραστάσεων στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό θα παρουσιάσουμε το παράδειγμα μίας εμπειρικής έρευνας που έχει ως στόχο τη διερεύνηση του αναπαραστασιακού περιεχομένου της έννοιας του δασκάλου και την αναζήτηση των χωρικών της διαστάσεων. Η βασική θεώρηση του χώρου ως οντολογική σχέση, δηλαδή είναι αδύνατο να σκεφτούμε το χώρο χωρίς τον άνθρωπο και τον άνθρωπο χωρίς το χώρο (Cecceña, 2011), μας οδηγεί στην αναζήτηση των χωρικών στοιχείων των δρώντων υποκειμένων στις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης μόνο η αναπαράσταση του εκπαιδευτικού χώρου αλλά κι αυτή των δρώντων υποκειμένων της εκπαίδευσης ως χωρικά υποκείμενα.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνικές αναπαραστάσεις; Χώρος; Δάσκαλος.

The contribution of social representations in the study of space: The case of the teacher as a spatial dimension.

Dr. Maria Geka

Aristotle University of Thessaloniki
Greece
mgeka@nured.auth.gr

Abstract

The dynamic relationship of interaction between man and space –physical, material, constructed–, is a common place in the field of social sciences. Specifically, both in the field of psychology –especially within the current of the environmental Psychology– as in the fields of Sociology and Anthropology, where an anthropocentric approach to the study of space is adapted. The model of social representations fits into this framework. This model highlights how individuals, under conditions of interaction, create images, representations, and considerations about space in relation to its practices and actions. In this sense, the study of social representations of space provides an understanding of the meanings of places, taking into account the social identity and the social positions of individuals. That is why the space, as an object of study of social representations, includes both the characteristics of the space and the characteristics of individuals (whose representations shows their relation to space). The aim of this study is twofold: first, the identification of the model of social representations to the study of space and, secondly, the empirical application of this model in the educational field. It is in this sense that we are going to present an example of empirical research with the goal of exploring the representational content of the concept of teacher and its spatial dimensions. The consideration of the space as an ontological relation, that is to say, the impossibility to think of space without man and man without space, leads us to search for spatial elements of the subjects. This is the reason why we think that not only the educational space can be studied by social representations, but that educational agents can also be study objects in so far as they are spatial subjects.

Keywords

Social representations; Space; Teacher.

1. Εισαγωγή

Η δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και χώρου, φυσικού, υλικού, κατασκευασμένου αποτελεί πια κοινό τόπο στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Πιο συγκεκριμένα τόσο στο χώρο της Ψυχολογίας -με την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας κυρίως-, όσο και στο χώρο της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας υιοθετείται κατά κύριο λόγο η ανθρωποκεντρική προσέγγιση μελέτης του χώρου (Γερμανός, 2006α). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και το μοντέλο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, το οποίο επιτρέπει τη διερεύνηση και ανάδειξη του τρόπου με το οποίο τα άτομα σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργούν εικόνες, αναπαραστάσεις, θεωρήσεις του χώρου σε σχέση με τις πρακτικές και τις δράσεις τους μέσα σ'αυτόν. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι μία μορφή γνώσης, επεξεργασμένη και διαμοιρασμένη κοινωνικά, η οποία λειτουργεί ως οδηγός δράσεων σ'ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο (Jodelet, 1989). Η κοινωνική αναπαράσταση ως μορφή γνώσης χαρακτηρίζεται από τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ ενός *αντικειμένου* (φανταστικό ή πραγματικό) και ενός *υποκειμένου* (ατομικό ή συλλογικό) το οποίο βρίσκεται σε συνάφεια με άλλα υποκείμενα διαμέσου της *ένταξης σε κοινωνικές κατηγορίες, της συμμετοχής και της επικοινωνίας*. Η Jodelet (1992) υπογραμμίζει ότι «η κοινωνική αναπαράσταση είναι πάντα αναπαράσταση ενός αντικειμένου και ενός υποκειμένου. Δεν υφίσταται αναπαράσταση χωρίς αντικείμενο». *Υποκείμενο* και *αντικείμενο* κατασκευάζονται μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, μέσα στην αλληλεπίδραση των κοινωνικών σχέσεων (Abric, 1994). Η αναπαράσταση δεν είναι μια απλή αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά μια «σημαίνουσα» οργάνωση γνωστικών και κοινωνικών στοιχείων. Η σχέση που εγκαθιδρύεται εκφράζει το δυναμικό και διαλεκτικό χαρακτήρα των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων του χώρου επιτρέπουν την κατανόηση των σημασιών των τόπων με βάση την κοινωνική ταυτότητα και τις κοινωνικές θέσεις του ατόμου. Για το λόγο αυτό ο χώρος ως αντικείμενο μελέτης των κοινωνικών αναπαραστάσεων περιλαμβάνει τόσο τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη χώρου όσο και εκείνα των ατόμων, η αναπαράσταση των οποίων αντανακλά τη σχέση τους με τον χώρο. Οι έρευνες όμως των κοινωνικών αναπαραστάσεων για το χώρο εστιάζονται κυρίως στη μελέτη του δημόσιου ή αστικού χώρου, αυτό της πόλης. Πρωτεργάτες ήταν οι Stanley Milgram και Denise Jodelet (1976) με τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων του Παρισιού με τη χρήση νοπτικών εικόνων οι οποίες συνιστούν κοινωνικό-χωρικές αναπαραστάσεις. Συνέχεια αυτής της απόπειρας ήταν μία σειρά ερευνών διαφορετικών πόλεων (Haas, 1999; Abric y Morin, 1990; De Alba, 2002, 2006; Rikou, 1997; Vergara, 2003; Valera, 2002). Κι ενώ οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν ένα εξαιρετικό θεωρητικό μοντέλο επεξήγησης των χωρικών αλληλεπιδράσεων, ταυτοτήτων και κοινωνικών πρακτικών, πολύ λίγες είναι οι ερευνητικές απόπειρες στη μελέτη του εκπαιδευτικού χώρου. Όπως επισημαίνει η Denise Jodelet (2015) στην ομιλία της σε αυτό το συμπόσιο μία μόνο γνωστή έρευνα για τον εκπαιδευτικό χώρο έχει διεξαχθεί στη Βραζιλία η οποία διερευνά τις αναπαραστάσεις του σχολικού χώρου σε φοιτητές παιδαγωγικής και σε φοιτητές ιατρικής.

Ο στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι διπλός: αφενός η ανάδειξη του μοντέλου των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη μελέτη του χώρου και αφετέρου η ερευνητική εφαρμογή των κοινωνικών αναπαραστάσεων στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό θα παρουσιάσουμε το παράδειγμα μίας εμπειρικής έρευνας που έχει ως στόχο τη διερεύνηση του αναπαραστασιακού περιεχομένου της έννοιας του δασκάλου και την αναζήτηση των χωρικών διαστάσεων αυτής της έννοιας. Οι έρευνες των κοινωνικών-χωρικών αναπαραστάσεων μελετούν το χώρο ως αντικείμενο και αποτελούν το μέσο για να αναδείξουν τις νοπτικές αναπαραστάσεις και τα γνωστικά σχήματα των ατόμων με βάση την άμεση και παρελθούσα εμπειρία. Από ό,τι γνωρίζουμε δεν υπάρχει κάποια έρευνα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που να αναδεικνύει τη χωρική διάσταση των δρώντων υποκειμένων ως αντικείμενο μελέτης των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Η βασική θεώρηση του χώρου ως οντολογική

σχέση, δηλαδή είναι αδύνατο να σκεφτούμε το χώρο χωρίς τον άνθρωπο και τον άνθρωπο χωρίς το χώρο (Cecceña, 2011), μας οδηγεί στην αναζήτηση των χωρικών στοιχείων των δρώντων υποκειμένων στις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης μόνο η αναπαραστάση του εκπαιδευτικού χώρου αλλά κι αυτή των δρώντων υποκειμένων της εκπαίδευσης ως χωρικά υποκείμενα.

2. Μέθοδος

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη στην Παιδαγωγική Σχολή της Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας την Άνοιξη του 2007. Συμμετείχαν συνολικά 195 φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αν και στην παρούσα έρευνα δεν λαμβάνουμε υπόψη τις μεταβλητές του φύλου και του έτους σπουδών στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναφέρουμε ότι συμμετείχαν 163 φοιτήτριες (83,5 %) και 32 φοιτητές (16,4 %), τρίτου και τετάρτου έτους σπουδών.

Ερωτηματολόγιο - Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για να μελετήσει τις αναπαραστάσεις του δασκάλου. Τέθηκε μόνο και μία ανοιχτή ερώτηση ελεύθερων ειρμών (*Όταν ακούτε τη Δάσκαλος τι σας έρχεται στο μυαλό αυθόρμητα; Γράψτε τις λέξεις ή φράσεις στις παρακάτω γραμμές*). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν μέχρι και 6 λέξεις ή φράσεις. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε συλλογικά στα πλαίσια ενός πανεπιστημιακού μαθήματος.

Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ποιοτικές και ποσοτικές αναλύσεις. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και το στατιστικό μοντέλο ανάλυσης λέξεων Alceste (*Analyse de Lexèmes Co-occurents dans un Ensemble de Segments de Textes*, Reinert, 1986). Το συγκεκριμένο λογισμικό μοντέλο αναλύει κείμενα που μπορούν να προέρχονται από διαφορετικές τεχνικές συλλογής δεδομένων (ελεύθεροι ειρμοί, συνεντεύξεις, ανοιχτές ερωτήσεις, τύπος...). Το Alceste επιτρέπει το χωρισμό του υπό ανάλυση κειμένου σε νοηματικές ενότητες (énoncés) και τη ταξινόμηση με βάση τις στατιστικές ομοιότητες και διαφορές των λεξικών τύπων (lexèmes). Ο χωρισμός σε νοηματικές ενότητες γίνεται με βάση την ανάλυση της Κατιούσας Ιεραρχικής ταξινόμησης (Reinert 1986).

3. Αποτελέσματα

Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης καταγράφησαν οι συχνότερα ανακαλούμενες λέξεις της έννοιας του δασκάλου. Διαπιστώσαμε με μια πρώτη ματιά ότι ο δάσκαλος συνδέεται κυρίως με την έννοια του σχολείου, της τάξης, της γνώσης και παιδαγωγικών χαρακτηριστικών όπως (αυστηρός, πρότυπο, υπεύθυνος, υπομονετικός κτ). Είναι ενδιαφέρον ότι στις συχνότερα ανακαλούμενες λέξεις εμφανίζονται χωρικές έννοιες για να περιγράψουν το δάσκαλο όπως σχολείο (παραπέμπει τόσο στο θεσμό, όσο και στο χώρο), τάξη, αλλά και πίνακας, έδρα. Ήδη από τις συχνότερες λέξεις εμφανίζεται η χωρική διάσταση, η εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης και τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του δασκάλου που πραγματώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η απλή παράθεση των συχνότερων λέξεων δεν αρκεί όμως ώστε να γίνει κατανοητή η εννοιολογική αναπαραστάση του δασκάλου. Για το λόγο αυτό προχωρήσαμε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου για ουσιαστικότερη απόδοση νόημα της έννοιας δάσκαλος αξιοποιώντας το εννοιολογικό και σημασιολογικό περιεχόμενο του συνόλου των λέξεων. Με βάση τη θεματική ανάλυση προέκυψαν επτά θεματικές κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2).

Σχολείο	62	Μαθητές	25
Γνώση	46	Αγαπάει τα παιδιά	23
Τάξη	43	Υπομονετικός	21
Αυστηρός	43	Πειθαρχία	21
Πρότυπο	41	Σεβασμός	20
Μετάδοση γνώσεων	39	Βιβλίο/α	20
Διδασκαλία	37	Καλλιέργεια, παιδεία, μόρφωση	19
Υπευθυνότητα/ός	36	Πίνακας	18
Παιδαγωγός	35	Έδρα	15
Μάθημα	31	Μάθηση	14

Πίνακας 1.

Οι συχνότερες ανακαλούμενες λέξεις στη λέξη Δάσκαλος (N : 1267 λέξεις).

	Συχνότητα	%
Παιδαγωγικά -Ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά	400	33,61%
Γνωστική διαδικασία	242	20,33%
Χαρακτηριστικά ελέγχου & εξουσίας	240	20,16%
Χωρικά – θεσμικά στοιχεία	223	18,73%
Επάγγελμα	25	2,10%
Προσωπικά στοιχεία	22	1,84 %
Διάφορα	38	3,19%

Πίνακας 2.

Θεματικές κατηγορίες της αναπαράστασης Δάσκαλος (n : 1190 λέξεις).

α) Παιδαγωγικά-Ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά (33,61%)

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις λέξεις που παραπέμπουν στα παιδαγωγικά-ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά του δασκάλου. Κάνουμε αυτή τη διάκριση μεταξύ παιδαγωγικών και ανθρωπιστικών διότι υπάρχει μία δυσκολία στην αποτίμηση των χαρακτηριστικών εκείνων που παραπέμπουν αμιγώς σε παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του δασκάλου, προϊόν των σπουδών, της κατάρτισης, της εκπαιδευτικής εμπειρίας και σε εκείνα που περιγράφουν μία ιδανική μορφή προσωπικότητας του δασκάλου. Οι λέξεις που συνθέτουν την εν λόγω κατηγορία είναι οι εξής: Πρότυπο (41), Παιδαγωγός (35), Αγαπάει τα παιδιά (30), Υπομονετικός (21), Φίλος (15), Βοηθάει (14), Συνεργασία (13), Διαπαιδαγώγηση (12), Καλός (12), Αυθεντία (11), Καθοδηγητής (11), Δημιουργικός (9), Λειτουργήμα (9), Ηθος (9), Κατανόηση (8), Εμπειρία (7), Συμβουλή (7), Κοινωνικοποίηση (7), Καλοσύνη (7), Ευαίσθητος (7), Ευγενικός (6), Παράδειγμα (6), Εμπιστοσύνη (6), Ψυχολόγος (5), Συντονίζει (5), Δίκαιος (5), Ενδιαφέρον (5), Φαντασία (5), Χαρούμενος (5), Ανεκτικός (5), Εμπυκωτής (4), Δεύτερος γονέας (4), Επικοινωνία (4), Συμπαθητικός (4), Λογικός (4), Διάλογος (4), Δημοκρατικός (4), Ισότητα (2).

β) Γνωστική διαδικασία (20,33 %)

Η δεύτερη κατηγορία συνδέει το δάσκαλο με τη γνώση και τη μαθησιακή διαδικασία. Οι λέξεις που συνθέτουν την εν λόγω κατηγορία είναι οι εξής: Γνώση, γνώστης (46), Μετάδοση γνώσεων (39), Διδασκαλία (37), Μάθημα (31), Καλλιέργεια (19), Μάθηση (14), Μελέτη (9), Παράδοση μαθήματος (6), Κατάρτιση (6), Επιστήμονας (5).

γ) Χαρακτηριστικά ελέγχου και εξουσίας (20,16 %)

Η τρίτη κατηγορία συνδέει τον δάσκαλο με μία μορφή ελέγχου και εξουσίας που απορρέει τόσο από τα εργαλεία της μαθησιακής αξιολόγησης όσο κι από την παιδαγωγική ατμόσφαιρα πειθαρχίας. Οι λέξεις που συνθέτουν την εν λόγω κατηγορία είναι οι εξής: Αυστηρός (43), Υπευθυνότητα/ός (36), Πειθαρχία (21), Σεβασμός (20), Σοβαρός (13), Βαθμός (12), Ελεγχος (10), Τεστ (9), Κύρος (9), Τιμωρία (9), Ασκήσεις (6), Φόβος (5), Υποχρεώσεις (5), Διόρθωση (5), Εξουσία (4), Επαινος (4), Εξέταση (3), Εργασίες (3), Βέργα (3), Αυταρχικός (2)

δ) Χωρικά-θεσμικά στοιχεία (18,73 %)

Η τέταρτη κατηγορία συνδέει το δάσκαλο με τα χωρικά και θεσμικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια του δασκάλου γίνεται συγκεκριμένη μόνο μέσα σ'ένα συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο κι ό,τι αυτό το αποτελεί, έμπυχο ή υλικό. Οι λέξεις που συνθέτουν την εν λόγω κατηγορία είναι οι εξής: Σχολείο (62), Τάξη (43), Μαθητές (25), Βιβλίο/α (20), Πίνακας (18), Εδρα (15), Κιμωλία (14), Παιδιά (5), Εκδρομή (5), Διάλειμμα (3), Χάρτες (2), Θρανίο (2), Τετράδια (1), Μολύβια (1)

ε) Επάγγελμα (2,10 %)

Η πέμπτη κατηγορία σε ένα πολύ μικρό ποσοστό συνδέει την έννοια του δασκάλου με το επάγγελμα του δασκάλου. Οι λέξεις που συνθέτουν την εν λόγω κατηγορία είναι οι εξής: Επάγγελμα (8), Επαγγελματική αποκατάσταση (7), Εργασία ευχάριστη, σκληρή, εύκολη (7), Το επάγγελμά μου (2), Χρήματα (1).

στ) Προσωπικά στοιχεία (1,84 %)

Η τελευταία κατηγορία καταδεικνύει ότι η έννοια του δασκάλου ανακαλεί προσωπικά βιώματα και θυμίσεις. Οι λέξεις που συνθέτουν την εν λόγω κατηγορία είναι οι εξής: Οι δάσκαλοι μου (6), Ο πατέρας μου (5), Ο θεός μου (1), Κυρία Αλίκα (1), Κυρία Βούλα (1), Κύριος Σάκης (1).

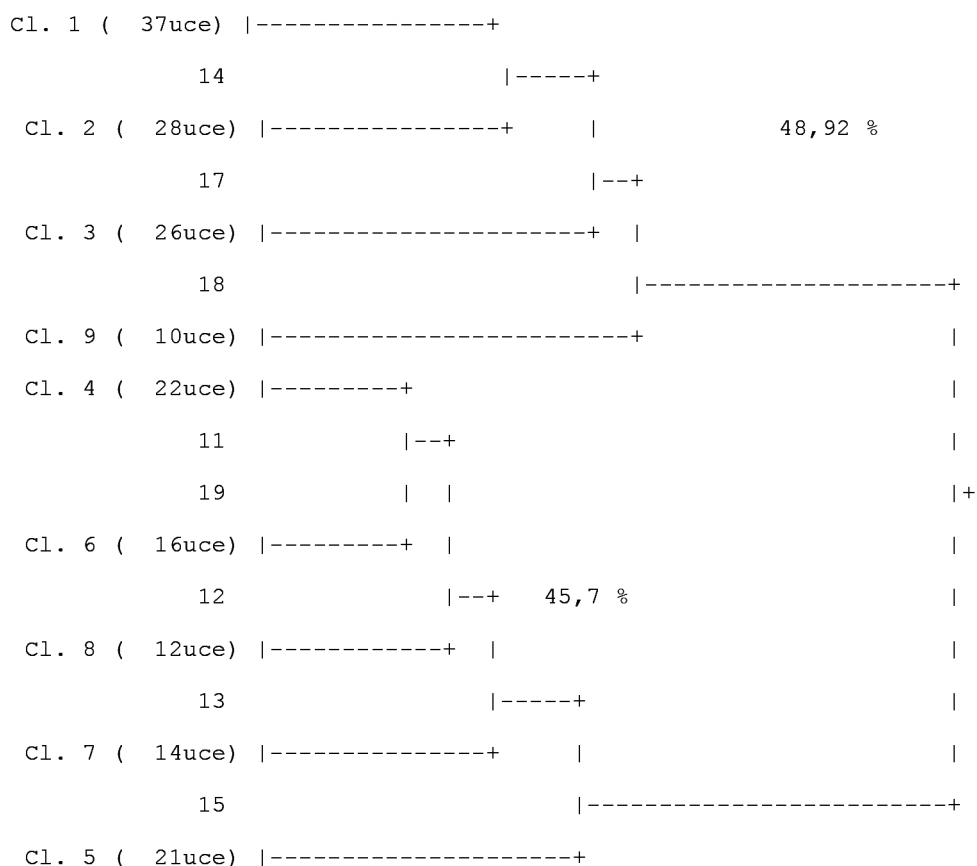
Συμπέρασμα

Με βάση τη θεματική ανάλυση διαπιστώνουμε καταρχήν ότι η έννοια του δασκάλου ταυτίζεται με χωρικά στοιχεία. Το σχολείο είτε ως χώρος είτε ως θεσμός συνυπάρχει με το δάσκαλο. Με άλλα λόγια ο δάσκαλος δεν αναπαρίσταται έξω από το χωρικό-θεσμικό του πλαίσιο. Επιπλέον η τάξη, ο τόπος μέσα στον οποίο διαδραματίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κι ό,τι την συνθέτει, συνδέεται άρρικτα με την έννοια του δασκάλου. Από την άλλη διαπιστώνουμε την έμφαση στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης έτσι όπως αποτυπώνεται μέσω των παιδαγωγικών και

αναθρωπιστικών χαρακτηριστικών του δασκάλου. Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει και η σύνδεση του δασκάλου ως φορέα εξουσίας, ελέγχου και πειθαρχίας κι αυτό σε φοιτητές δημοτικής εκπαίδευσης στα τέλη της δεκατίας του 2000. Τέλος παρατηρούμε ότι ο δάσκαλος αναπαρίσταται σε μία θεωρητική και ιδανική μορφή ενώ απουσιάζουν οι αναφορές σε αρνητικά στοιχεία, προβλήματα, ανησυχίες.

Η ανάλυση ALCESTE

Το σύνολο των λέξεων στο ερέθισμα Δάσκαλος αναλύθηκε με το πρόγραμμα ALCESTE. Ο χωρισμός σε νοηματικές ενότητες με την ανάλυση της Κατιούσας Ιεραρχικής ταξινόμησης επιτρέπει να διακρίνουμε εννέα τάξεις-ομάδες (διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1.

Κατιούσα Ιεραρχική ταξινόμηση - Δεντρογράμμα.

Οι εννέα τάξεις-ομάδες οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 3) με τι λέξεις που τις συνθέτουν καθώς και με τη θεματική στην οποία παραπέμπουν, παρουσιάζουν συνάψεις και αντιθέσεις μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα οι τάξεις 1, 2, 3 και η 9 παρουσιάζουν εννοιολογική συνάφεια μεταξύ τους ενώ αντιτίθενται εννοιολογικά στις τάξεις 4, 6, 8, 7, και 5. Η ανάλυση της κατιούσας ιεραρχικής ταξινόμησης μας επιτρέπει να διακρίνουμε δύο αναπαραστασιακούς άξονες της έννοιας του δασκάλου. Το λεξιλόγιο των τάξεων 1, 2, 3 και 9 αναφέρεται κυρίως στα χωρικά, θεσμικά και χαρακτηριστικά ελέγχου και εξουσίας του δασκάλου ενώ το λεξιλόγιο των τάξεων 4, 6, 8, 7, και 5 παραπέμπει στα γνωστικά, παιδαγωγικά-ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά του δασκάλου.

Πιο συγκεκριμένα με βάση την θεματική ανάλυση της κάθε τάξης διαπιστώνουμε ότι η τάξη 1 είναι αυτή που κυρίως συγκεντρώνει τα χωρικά και θεσμικά χαρακτηριστικά του δασκάλου (βιβλίο, εκπαίδευση, σχολείο, πίνακας, τάξη, μαθητής, σχολείο, έδρα, κιμωλία). Η τάξη 2 αναφέρεται κυρίως στα χαρακτηριστικά ελέγχου/αξιολόγησης και σε κάποια χωρικά/θεσμικά χαρακτηριστικά όπως σχολείο και τάξη. Η τάξη 3 περιγράφει μία παραδοσιακή «αυταρχική» θα λέγαμε εικόνα δασκάλου (ηλικιωμένος, γυαλιά, αυθεντία, φόβος κα.) η οποία συνδέεται με

Τάξη-Ομάδα	Λέξεις (lexèmes) της κάθε ομάδας-τάξης (lexèmes présentés par ordre décroissant de X ²)	Θεματικής της κάθε τάξης
Classe 1	Βιβλίο (x ² : 46,31), διδασκαλία (x ² : 44,87), εκπαίδευση (x ² : 23,98), πίνακας (x ² : 19,94), τάξη (x ² : 17,58), βαθμός (x ² : 11,90), μαθητής (x ² : 9,14), σχολείο (x ² : 8,22), υπεύθυνος (x ² : 7,37), συνεργάσιμος (x ² : 6,33), έδρα (x ² : 4,14), μάθημα (x ² : 3,19), κιμωλία (x ² : 2,18),	Χωρικά-θεσμικά χαρακτηριστικά
Classe 2	Καλοσύνη (x ² : 41,04 ; 14/31), έλεγχος (x ² : 40,75), σχολείο (x ² : 33,41), μάθημα (x ² : 19,83), διακοπές (x ² : 18,08), τεστ (x ² : 16,70), εργασία (x ² : 14,72), μάθηση (x ² : 12,13), τάξη (x ² : 11,31), πειθαρχία (x ² : 9,83), τιμωρία (x ² : 6,39), άσκηση (x ² : 5,92),	Χαρακτηριστικά ελέγχου-χωρικά
Classe 3	Κιμωλία (x ² : 31,86), ηλικιωμένος (x ² : 19,97), αυθεντία (x ² : 19,97), πρότυπο (x ² : 14,54), άνθρωπος (x ² : 14,31), καλλιέργεια (x ² : 11,27), φόβος (x ² : 9,05), μελέτη (x ² : 9,05), σεβασμός (x ² : 8,24;), πίνακας (x ² : 8,05), καθοδηγητής (x ² : 5,95), γυαλιά (x ² : 5,05), εξουσία (x ² : 4,41), μίμηση (x ² : 4,41), διαπαιδαγώγηση (x ² : 4,41), τάξη (x ² : 3,06), τεστ (x ² : 2,26).	Παραδοσιακό πρότυπο δασκάλου ελέγχου/εξουσίας
Classe 9	Σοβαρός (x ² : 153,24), λογικός (x ² : 53,67), παράδοση (x ² : 24,27), δημιουργία (x ² : 22,07), ευγενικός (x ² : 9,53), πρότυπο (x ² : 9,28), σεβασμός (x ² : 4,08), εξουσία (x ² : 3,09), φόβος (x ² : 2,16)	Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά – χαρακτ.ελέγχου/εξουσίας
Classe 4	Μετάδοση (x ² : 65,99), γνώση (x ² : 35,29), παράδειγμα (x ² : 17,88), ικανότητα (x ² : 11,43), υπεύθυνος (x ² : 10,89), ήθος (x ² : 6,72), παιδεία (x ² : 5,71)	Γνωστικά χαρακτηριστικά
Classe 6	Αγαπάει(x ² : 112,22), παιδί (x ² : 68,18), γνώση (x ² : 21,86), καλλιέργει (x ² : 13,51), κάνει (x ² : 8,91), χαρούμενος (x ² : 8,91), βοηθά (x ² : 6,44), μεταδίδει (x ² : 5,47), επικοινωνίας (x ² : 2,37), βοήθεια(x ² : 2,23), κύρος (x ² : 2,23)	Παιδαγωγικά & γνωστικά χαρακτηριστικά
Classe 8	Συμβουλή (x ² : 75,72), ψυχολόγος (x ² : 37,25), παιδαγωγός(x ² : 20,11), γονέας (x ² : 19,48), ήθος (x ² : 15,97), πρότυπο (x ² : 10,31), καθοδηγητής (x ² : 9,71), κοινωνικοποίηση (x ² : 9,58), βοήθεια (x ² : 3,90), φίλος (x ² : 3,90), δημιουργία (x ² : 2,67), διαπαιδαγωγεί (x ² : 2,33), μίμηση (x ² : 2,33), μετάδοση (x ² : 2,33), αυθεντία (x ² : 2,33)	Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά
Classe 7	Μαθαίνει (x ² : 67,06), διδάσκει (x ² : 59,26), πατέρας (x ² : 51,19), φίλος (x ² : 9,06), παιδί (x ² : 8,14), βοηθά (x ² : 7,78), κοινωνικός (x ² : 7,78), φιλικός (x ² : 7,78), παιδαγωγός (x ² : 6,12)	Γνωστικά & Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά
Classe 5	Υπομονετικός (x ² : 90,82), αγάπη (x ² : 33,88), λειτούργημα (x ² : 26,27), φαντασία (x ² : 24,22), κατανόηση (x ² : 21,89), ανοχή (x ² : 16,57), μετάδοση (x ² : 16,57), επάγγελμα (x ² : 9,28), ευαίσθητος (x ² : 6,12), επαγγελματική (x ² : 6,12), αποκατάσταση (x ² : 4,23), ικανότητα (x ² : 4,23), διακοπές (x ² : 2,17),	Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά & επάγγελμα

Πίνακας 3.

Οι εννέα λεξικές τάξεις -ομάδες.

χωρικά χαρακτηριστικά όπως αυτά της τάξης, του πίνακα και της κιμωλίας. Η τάξη 9 περιγράφει παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του δασκάλου που συνδέονται όμως με τον έλεγχο και την εξουσία. Από την άλλη, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζεται κανένα χωρικό στοιχείο στο δεύτερο αναπαραστασιακό άξονα. Η τάξη 4 συνδέεται με τη γνωστική διάσταση του δασκάλου, ενώ οι υπόλοιπες τάξεις 6, 8, 7, και 5 αναφέρονται στα παιδαγωγικά/ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά του δασκάλου που συνοδεύουν την μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία ως ποιότητα ανθρώπινης σχέσης.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα επιτρέπουν να διακρίνουμε δύο αναπαραστασιακούς άξονες, έναν που συνδέεται με τα θεσμικά, χωρικά και ελέγχου/πειθαρχίας χαρακτηριστικά, κι έναν άλλο που συνδέεται με τα γνωστικά, παιδαγωγικά και ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι τα χωρικά χαρακτηριστικά του δασκάλου εμφανίζονται μόνο στον πρώτο άξονα. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα χωρικά στοιχεία του δασκάλου δεν περιγράφουν απλά το χώρο αλλά αντανακλούν τις παιδαγωγικές πρακτικές, το είδος της παιδαγωγικής σχέσης και τον τρόπο διδασκαλίας. Ο δάσκαλος αναπαριστάται ως χωρική διάσταση και ταυτίζεται με τον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στην θέση, πολλάκις εκφρασμένη στις εργασίες του Δ. Γερμανού, ότι οι αλλαγές στις παιδαγωγικές πρακτικές (τρόποι διδασκαλίας, επικοινωνίας, μετάδοση γνώσης) δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο (Γερμανός, 2001, 2006α, 2006β).

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ χώρου και ανθρώπου, εκπαιδευτικού χώρου και δασκάλου. Είναι μία πρώτη εμπειρική έρευνα που φέρνει στην επιφάνεια τη σημαντικότητα του χώρου στον προσδιορισμό των ταυτοτήτων και των πρακτικών. Ο χώρος, η διάταξή του, τα αντικείμενα που τον αποτελούν προσδιορίζουν οντολογικά το υποκείμενο το οποίο δρα σε αυτόν. Ο χώρος γίνεται μέρος της ουσίας του δρώντα υποκειμένου.

Κλείνοντας, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό εργαλείο μελέτης τόσο του εκπαιδευτικού χώρου όσο και των δρώντων υποκειμένων της εκπαίδευσης στην κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αλλαγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abric, J.-C. et Morin, M. (1990). Recherches psychosociales sur la mobilité urbaine et les voyages interurbains. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, No. 5.
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In: J.-C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 11-36.
- Ceceña, R. (2011). *Espacio, lugar y mundo. El fundamento topológico de la modernidad y los orígenes de la mundialización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006α). Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον. Στο: Ε. Συγλολίτου (επιμ.) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 43-64.
- Γερμανός, Δ. (2006β). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- De Alba, M. (2002b). *Les représentations socio-spatiales de la ville de Mexico. Ex-périence urbaine, images collectives et médiatiques d'une métropole géante*. Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, France
- De Alba, M. (2006). "Experiencia urbana e imágenes colectivas de la ciudad de México", *Revista de Estudios Demográficos y Urbanos, Colmex*, No. 3, Vol. 21.
- De Alba, M. (2007). "Mapas imaginarios del Centro Histórico de la Ciudad de México: de la experiencia al imaginario urbano", En: A. Arruda y M. de Alba (coordinadoras), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Barcelona: Anthropos-Uam.
- Haas, V. (1999). *Mémoires, identités et représentations sociospatiales d'une ville. Le cas de Vichy*. Thèse de doctorat. EHESS, France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris, PUF, 31-61.
- Jodelet, D. (1992). *Représentation sociale. Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Larousse, 668-672.
- Jodelet, D. (2015). Processus de mise en sens de l'espace et pratiques sociales. Key-note speech delivered at the *Places for Learning Experiences: Think, Make, Change, Symposium*. Aristotle University of Thessaloniki, 09-10 January.
- Milgram, S. & Jodelet, D. (1976). Psychological maps of Paris. In: Proshansky, Iitelson, Rivlin (eds.) *Environmental psychology: people and their physical settings*, New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel à Analyse Lexicale [ALCESTE]. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 4, 471-484.
- Rikou, E. (1997). *Parcours des lieux urbains. Construction sociale et subjective de l'expérience urbaine a partir des récits de vie des jeunes habitants d'Athenes*. These de doctorat, EHESS, France.
- Valera, S. (2002). Medio ambiente y representación social. Una visita a La Ciudad como Representación Social. En: R. García Mira, J.M. Sabucedo y J. Romay (Eds.) *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicossociales, educativos y Metodo-lógicos*. A Coruña: UIPA- Universidad de A Coruña- Universidad de Santiago de Compostela.
- Vergara, E. (2003). *Identidades, imaginarios y símbolos del espacio urbano. Québec: La capitale*, CONACULTA-INAH, Association Internationale d'études Québécoises, Commission de la capitale nationale de Québec.

Ο κενός χώρος για ενσώματες-βιωματικές πολυτροπικές δραστηριότητες ως τόπος εμπειρίας, μάθησης και ανάπτυξης: Η οικοσωματικο-βιωματική προοπτική και η βιωματική, ευρετική και αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική.

Δρ. Μάριος Πουρκός

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ελλάδα
mpourkos@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή, αντιμετωπίζοντας κριτικά τις διάφορες ατομικιστικά, θετικιστικά, μηχανιστικά, αναγωγιστικά και γνωστικιστικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις της ψυχολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής, προσκαλούμε στην υιοθέτηση μιας εναλλακτικής, ολιστικής και αλληλεπιδραστικής, ενσώματης, βιωματικής, πλαισιοθετημένης, διαλογικής και πολυτροπικής προοπτικής, που ονομάζουμε οικο-σωματικο-βιωματική. Βασικοί μας στόχοι είναι να παρουσιάσουμε: (1) τις βασικές παραδοχές και έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής, (2) τη σημασία του κατάλληλα διαμορφωμένου κενού χώρου για τις δυνατότητες ανάπτυξης ενσώματων-βιωματικών και πολυτροπικών δράσεων των υποκειμένων στις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξής τους, και (3) το πνεύμα εργασίας των ενσώματων-βιωματικών πολυτροπικών δράσεων που εφαρμόζουμε εδώ και πάνω από 20 χρόνια τώρα στον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο της σχετικής Εργαστηριακής Μονάδας του Πανεπιστημίου Κρήτης στο πλαίσιο της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί την εναλλακτική μας πρόταση στην εκπαίδευση σε αντιπαράθεση προς τις γνωστικιστικά και μηχανιστικά προσανατολισμένες παραδοχές και πρακτικές του αφαιρετικού αντικειμενισμού και του γραμμικού, μονολογικού/λογοκεντρικού και μονοτροπικού ορθολογισμού, που τείνουν προς την ομοιογενοποίηση και τυποποίηση, φτωχαίνοντας έτσι τον πολυφωνικό και δημιουργικό πολιτισμό της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά

Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική; Ενσώματη υποκειμενικότητα; Κενός χώρος; Οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση; Προσφερόμενες δυνατότητες; Σώμα.

The empty space for embodied-experiential multimodal activities as a place for lived experience, learning and development: The eco-bodily-experiential perspective and the experiential, heuristic and narrative-dialogic psychopedagogy.

Dr. Marios Pourkos

University of Crete
Greece
mpourkos@gmail.com

Abstract

In this paper we critically address the various individualistic, positivistic, mechanistic, reductionistic and cognitivist approaches of psychology and psychopedagogy and propose an alternative, holistic and interactive, embodied, experiential, situated, dialogic and multimodal perspective, called the eco-bodily-experiential perspective. Our main purpose is to present: (1) the basic assumptions and concepts of the eco-bodily-experiential perspective, (2) the importance of a specially designed empty space which enables the development of embodied-experiential and multimodal activities in the educational, learning and developmental processes, and (3) the spirit of the embodied-experiential multimodal activities we have been applying for over 20 years in the specially designed Laboratory Unit of the University of Crete in the context of Experiential, Heuristic and Narrative-Dialogic Psychopedagogy. We propose this educational approach as an alternative to the cognitivist and mechanistic oriented assumptions and practices of abstract objectivism and the linear, monologic/logocentric and monotropic rationality, which tend towards homogenization and standardization, thus impoverishing the pluralistic, multivocal and creative culture of education.

Keywords

Affordances; Eco-bodily-experiential approach; Embodied subjectivity; Empty Space; Experiential, Heuristic and Narrative-Dialogic Psychopedagogy.

1. Βασικές παραδοχές και έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής

Η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική αποτελεί μια προσπάθεια διαλεκτικής σύνθεσης σημαντικών θεωρητικών προσεγγίσεων, αντλώντας τις ιδέες της από διάφορα γνωστικά πεδία, όπως είναι η φαινομενολογία [κυρίως αυτή του Heidegger (2008, βλ. επίσης Λέφας, 2008) και του Merleau-Ponty, 1962], η οικολογική ψυχολογία [κυρίως αυτή του J. Gibson (2002, βλ. επίσης Πουρκός, 2002) και της γυναίκας του E. Gibson (Gibson & Pick, 2005, βλ. επίσης Πουρκός, 2005)], η σχεσιακή υλική-σημειωτική προσέγγιση (actor-network theory) του B. Latour (2005), η σύγχρονη γνωστική γλωσσολογία [και κυρίως η προσέγγιση του βιωματικού ρεαλισμού των Lakoff και Johnson (2005, Johnson, 1987, Lakoff, 1987)], η διαλογική προσέγγιση των Voloshinon (1998) και Bakhtin (1986, βλ. επίσης Pourkos, 2014), οι αφηγηματικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση (Πουρκός, 2008δ, 2011γ), οι κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις (κυρίως οι βυγκοτσκιανές και μεταβυγκοτσκιανές) (Πουρκός, 2011α, 2011β), καθώς και οι σύγχρονες θεωρίες της κοινωνικής σημειωτικής, της πολυτροπικότητας (Πουρκός, 2011δ) και της πλαισιοθετημένης ενσώματης γνώσης και μάθησης (Πουρκός, 2008α, 2008β).

Βασικό χαρακτηριστικό της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης είναι η εστίαση της προσοχής στις σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων (ενσώματων υποκειμενικοτήτων, υλικών χώρων και αντικειμένων, κοινωνικών χώρων και πρακτικών) και πώς αυτές αμοιβαία αλληλοσυγκροτούνται στη διαδικασία των δυναμικών τους αλληλεπιδράσεων στην προοπτική της ανάπτυξης συγκεκριμένων νοηματικών τόπων ή θώκων. Αυτό σημαίνει ότι ένα φαινόμενο δεν μπορεί να μελετηθεί απομονωμένα αλλά μόνο σχεσιακά, δηλαδή σε σχέση με το πλαίσιο του, με τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντός του και τα αλληλεπιδρώντα με αυτό ενσώματα υποκείμενα. Στην προοπτική αυτή, η προσοχή εστιάζεται όχι μόνο στο τι κάνουν τα υποκείμενα σε ένα χωρο-χρονικό πλαίσιο δραστηριοτήτων, αλλά και στο πώς ακριβώς το κάνουν, με ποιούς και με τι αλληλεπιδρούν και με ποια λογική ή σκεπτικό. Μέρος αυτού του τι και πώς ακριβώς είναι οι πρακτικές, τα σώματα, οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις (ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές), οι λόγοι (discourses), αλλά και τα συγκεκριμένα αντικείμενα, εργαλεία, τεχνολογίες και υλικά μέσα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά με συγκεκριμένους τρόπους και για συγκεκριμένους σκοπούς και που συγκροτούν διαφόρων ειδών ενσώματους-βιωματικούς τόπους.

Βασικές έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής είναι οι έννοιες του οίκου ή πλαισίου, του σώματος, της αντίληψης, του βιώματος και των διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης (Σχήμα 1).

Ο οίκος ή το πλαίσιο στην προοπτική αυτή, δεν είναι κάτι που απλά περιβάλλει την ανθρώπινη δραστηριότητα και τα σχετιζόμενα μ' αυτήν νοητικά ή ψυχολογικά φαινόμενα, αλλά κάτι που στην πραγματικότητα τα ορίζει, καθώς την ίδια στιγμή ορίζεται από αυτά. Πρόκειται για μια σύνθετη ποιοτική και δυναμική σχεσιακή ολότητα από την οποία εξαρτάται η συνοχή και το νόημα των μερών της.

Η δεύτερη θεμελιώδης έννοια της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής είναι το σώμα ή σωματοποίηση (embodiment), έννοια που σχετίζεται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ενσώματης γνώσης, της πλαισιοθετημένης γνώσης και του εκτεταμένου νου. Όλο και περισσότερο ερευνητές αναγνωρίζουν σήμερα ότι η σωματοποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες διαμόρφωσης του βιώματος, της γνώσης και της δράσης (Πουρκός, 2008α).

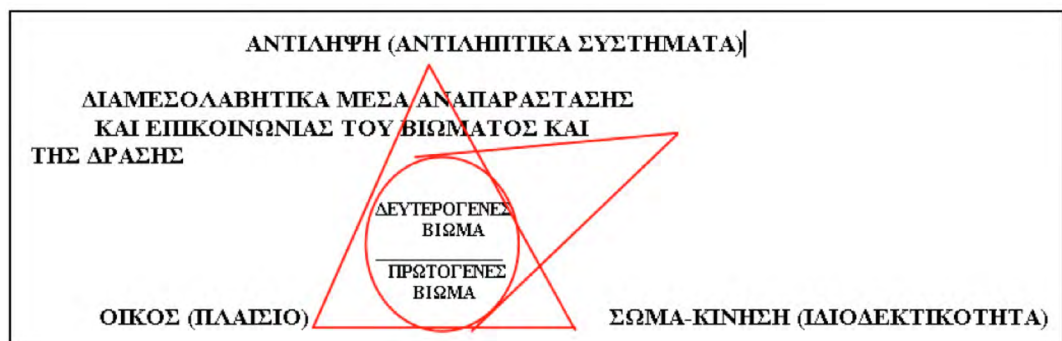
Η τρίτη θεμελιώδης έννοια της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής είναι η αντίληψη. Υιοθετώντας εδώ τις βασικές θέσεις της οικολογικής ψυχολογίας του J.J. Gibson (2002) και της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων του N.A. Bernstein (1967), που έρχονται ενάντια στις γνωστικιστικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις της αντίληψης (θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών), υποστηρίζεται ότι η αντίληψη είναι μια δυναμική και πολυτροπική διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενσώματη-κινητική δράση του υποκειμένου. Στην προοπτική αυτή δεν υπάρχει διαχωριστική γραμμή μεταξύ της αντίληψης, των γνωστικών διαδικασιών και της δράσης. Απουσιάζει επίσης η ανάγκη για την κατασκευή εσωτερικών αναπαραστάσεων και υπολογισμών ή επεξεργασίας των πληροφοριών.

Η τέταρτη θεμελιώδης έννοια της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής είναι το βίωμα. Το ανθρώπινο βίωμα συνιστά την κύρια οντολογική και επιστημολογική βάση για τις ποιοτικές

ερευνητικές μεθοδολογίες και σήμερα κατέχει ειδική μεθοδολογική-ερμηνευτική-φαινομενολογική σημασία στην ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα, αλλά και σε συναφείς τομείς των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Η βιωματική αυτή προοπτική προσφέρει μια εναλλακτική λύση που συνδέεται με το ανεπανάληπτο και τη μοναδικότητα της κάθε ανθρώπινης κατάστασης, με «το ανεπανάληπτο συμβάν της ύπαρξης», όπως λέει ο Bakhtin (1993:2). Το βίωμα, σύμφωνα με τον Gadamer, σχετίζεται με την αμεσότητα της εμπειρίας η οποία «προηγείται κάθε ερμηνείας, επεξεργασίας και επικοινωνίας» (1975:61). Η σκέψη αυτή εκφράζεται επίσης στη γνωστή θέση του Merleau-Ponty (1962), «Ο κόσμος δεν είναι αυτό που σκέφτομαι, αλλά αυτό που ζω από μέσα» (1962:xxvi-xxvii).

Στην οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση γίνεται μια διάκριση μεταξύ του πρωτογενούς βιώματος, το οποίο βασίζεται στη διαδικασία της άμεσης αντίληψης και του δευτερογενούς βιώματος, το οποίο διαμεσολαβείται μέσω των ποικίλων αναπαραστάσεων, που κάνουν χρήση οι άνθρωποι (αφηγήσεις, εικόνες κ.ά.) (Πουρκός, 2011δ). Το ζήτημα του δευτερογενούς βιώματος και οι δυνατότητες που μας προσφέρει για τρόπους έμμεσης γνώσης, υποβοηθώντας τις διαδικασίες επικοινωνίας, αγωγής, εκπαίδευσης και μάθησης, μας οδηγούν κατευθείαν στην πέμπτη θεμελιώδη έννοια της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής, που είναι η έννοια των διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης. Η σύνθετη αυτή διαδικασία της διαμεσολάβησης (mediation), σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, που αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε το μεγαλύτερο μέρος των σύγχρονων κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων στην ψυχολογία και την εκπαίδευση, μπορεί να γίνει μέσω των τεχνουργημάτων (artifacts) με τρεις τουλάχιστον τρόπους: (α) μέσω της χρήσης των εργαλείων, (β) μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και (γ) μέσω της χρήσης της γλώσσας και γενικότερα των σημείων. Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι η διαδικασία αυτή διαμεσολάβησης που συνδέεται με την ανάπτυξη του πολιτισμού δεν εξουδετερώνει (εξαφανίζει) ή αντικαθιστά τις φυλογενετικές σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον του, ένα γεγονός που οι σύγχρονοι θεσμοί και προσεγγίσεις της εκπαίδευσης τείνουν να αγνοήσουν και που στη δική μας προσέγγιση δίνουμε ιδιαίτερο βάρος. Ο άνθρωπος δεν παύει να χρησιμοποιεί τους πρωτογενείς του μηχανισμούς και λειτουργίες, δεν παύει να χρησιμοποιεί τα πόδια και τα χέρια του και τα διάφορα αντιληπτικά του συστήματα καθώς προσανατολίζεται και γνωρίζει τον κόσμο με βάση τις διαδικασίες της άμεσής του αντίληψης.

Όλα αυτά που μέχρι στιγμής αναφέραμε συνοψίζονται στο Σχήμα 1, όπου απεικονίζεται η βασική μας θέση ότι το πλαίσιο, η αντίληψη, το σώμα, ο εαυτός, η γνώση, η δράση και το βίωμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους διαδικασίες.



Σχήμα 1.

Λειτουργικές σχέσεις μεταξύ του οίκου (με τη στενή και ευρύτερη έννοια του πραγματιστικού, διαπροσωπικού, χωρο-χρονικού, κοινωνικο-ιστορικού, πολιτισμικού κτλ. πλαισίου), του σώματος-κίνησης (ιδιοδεκτικότητας), της αντίληψης (των αντιληπτικών συστημάτων), του βιώματος (πρωτογενούς και δευτερογενούς) και των διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης.

2. Ο εκπαιδευτικός χώρος ως τόπος άδηλων μηνυμάτων και δράσεων

Ο τρόπος που είναι δομημένος/διαμορφωμένος και χρησιμοποιείται ένας χώρος συνιστά την πρώτη βασική δομή κάθε ψυχοπαιδαγωγικής διαδικασίας, γεγονός που το έχει εδώ και χρόνια τονίσει με τις ενδιαφέρουσες μελέτες του ο Γερμανός (2000, 2001, 2002, 2006, 2011, 2012). Σηματοδοτεί το πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας που μπορεί να αναπτυχθεί και σε προέκταση τον τύπο του μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορεί κάποιος να βιώσει (Tanner, 2000, Τσουκαλά, 2000, Uritis, 2004, Gislason, 2007, Halpin, 2007).

Ο τρόπος που είναι δομημένος ένας χώρος είναι ένα πραγματικό οικολογικό δυναμικό πεδίο που επηρεάζει και διαμορφώνει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις πρακτικές μας δράσεις (Gibson, 2002, Halpin, 2007). Το χωρικό αυτό πλαίσιο με τις προσφερόμενες του δυνατότητες επηρεάζει συνειδητά ή ασυνειδητά, είτε το θέλουμε είτε όχι τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων σ' αυτήν προσώπων και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Συνιστά το άδηλο, σιωπηλό και πολλές φορές καθοριστικό πλαίσιο της λεκτικής και κυρίως της μη λεκτικής επικοινωνίας των ανθρώπων και της δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Hall, 1959, 1966, Hall & Hall, 1975, Γερμανός, 2001, 2002). Σε ποιο βαθμό όμως το θέμα του χώρου λαμβάνεται με έμπρακτο τρόπο σοβαρά υπόψη στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης;

Παρά τις ποικίλες προσπάθειες να εφαρμοστούν εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, ο τρόπος που είναι διαμορφωμένος ο χώρος των αιθουσών διδασκαλίας και μάθησης (και αυτό σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης) παραμένει να είναι ο παραδοσιακός (αίθουσες γεμάτες στη σειρά και το ένα πίσω από το άλλο θρανία και καρέκλες με ελάχιστο κενό χώρο). Ακόμη και στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σπάνια υπάρχει ευαισθησία στα ζητήματα του χώρου και κυρίως υποδειγματικές διδασκαλίες σε κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας (Tanner, 2000).

Στον τρόπο που είναι δομημένος ο μαθησιακός αυτός χώρος εμπεριέχονται με τρόπο άδηλο πολλές πληροφορίες και μηνύματα. Μερικά από τα μηνύματα των πλαισίων και χώρων της τυπικής, παραδοσιακής εκπαίδευσης, που κανένα τους όμως, σύμφωνα με τους Neil Postman και Charles Weingartner, δεν βρίσκεται ποτέ επίσημα καταχωρημένο ανάμεσα στους σκοπούς των εκπαιδευτικών είναι τα ακόλουθα:

- Η παθητική αποδοχή των ιδεών είναι μια στάση πιο επιθυμητή από την ενεργητική κριτική.
- Η οποιασδήποτε μορφής έρευνα ξεπερνάει τις δυνατότητες των μαθητών και οπωσδήποτε δεν έχει καμία σχέση με τη δουλειά τους.
- Το μεγαλύτερο διανοητικό επίτευγμα είναι η γερή μνήμη και ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η συλλογή «γεγονότων» που δεν έχουν καμία σύνδεση μεταξύ τους.
- Πρέπει κανείς να εμπιστεύεται και να εκτιμάει περισσότερο τη φωνή της αυθεντίας από την ανεξάρτητη κρίση.
- Οι ιδέες κάποιου μαθητή και των συμμαθητών του δεν έχουν καμία αξία.
- Ο ψυχικός κόσμος δεν έχει καμία σχέση με την εκπαίδευση.
- Σε κάθε ερώτηση υπάρχει πάντα μόνο μια, μη διφορούμενη σωστή απάντηση.
- Τα αγγλικά δεν είναι ιστορία και η ιστορία δεν είναι φυσική επιστήμη και οι φυσικές επιστήμες δεν είναι τέχνη και η τέχνη δεν είναι μουσική και η τέχνη και η μουσική είναι δευτερεύοντα μαθήματα και τα αγγλικά, η ιστορία και οι φυσικές επιστήμες είναι πρωτεύοντα μαθήματα, και ένα μάθημα είναι κάτι που το «παίρνει» κανείς, και όταν το έχει πάρει το «έχει», και όταν το «έχει» παθαίνει ανοσία και δε χρειάζεται να το ξαναπάρει. (Δε νομίζετε ότι η θεωρία αυτή βλέπει την εκπαίδευση σαν εμβολιασμό;) (1975:39-40).

Όλα τα πιο πάνω μηνύματα μπορεί να μεταδίδονται μ' έναν άμεσο τρόπο από την ίδια τη δομή της σχολικής τάξης και ένας εκπαιδευτικός γαλουχημένος και «εμβολιασμένος» και αυτός από παρόμοιες ιδέες και παραδοχές μπορεί να μη συνειδητοποιήσει ποτέ το άδηλο περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Όπως πετυχημένα περιγράφουν οι Postman και Weingartner: «Ποτέ κανένας καθηγητής δεν είπε: «Μην εκτιμάτε την αβεβαιότητα και τη διστακτικότητα. Μην κάνετε ερωτήσεις. Προπαντός μη σκέφτεστε». Το μήνυμα μεταδίδεται ήρεμα, ύπουλα, αδυσώπητα και

αποτελεσματικά διαμέσου της δομής της τάξης: από το ρόλο του καθηγητή, το ρόλο των μαθητών, τους κανόνες του προφορικού παιχνιδιού, τα δικαιώματα που εκχωρούνται, τις διευθετήσεις της επικοινωνίας, τις πράξεις που επιδοκιμάζονται ή επικρίνονται. Με άλλα λόγια, το «μέσο» είναι το μήνυμα» (1975:42).

3. Οι προσφερόμενες δυνατότητες των μαθησιακών κενών/ ευέλικτων χώρων: Η προοπτική της βιωματικής, ευρετικής και αφηγηματικής-διαλογικής ψυχοπαιδαγωγικής

Είναι όμως αρκετή η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου των αιθουσών διδασκαλίας και μάθησης για να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα; Θα ήταν πολύ αφελές και απατηλό να υποστηρίξει κανείς τον «αρχιτεκτονικό ντετερμινισμό» (Higgins et al., 2005:6) και ότι ο χώρος από μόνος του αποτελεί μια αναγκαία και επαρκή συνθήκη για να επιφέρει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Leiringer & Cardellino, 2011). Τα περιβάλλοντα μάθησης είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο (Gislason, 2010, Leiringer & Cardellino, 2011), γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες στον καθορισμό αιτιών σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Higgins, Hall, McCaughey, Wall, & Woolner, 2005). Ένα σχολείο, σύμφωνα με τους Leiringer και Cardellino (2011), δεν ολοκληρώνεται με την ολοκλήρωση του κτιρίου του, όσο «τέλειο» και αν είναι αυτό. Χρειάζεται να λάβει κανείς υπόψη του εκτός από το θεσμικό πλαίσιο και πολλούς άλλους παράγοντες και κυρίως τα ίδια τα υποκείμενα της ψυχοπαιδαγωγικής διαδικασίας, τις έξεις τους, τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές τους γνώσεις, κ.ά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στην έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) που μας ευαισθητοποιεί στο ζήτημα της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ του περιβάλλοντος και των αλληλεπιδρώντων με αυτό ενσώματων υποκειμένων. Η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) είναι μια βασική έννοια της οικολογικής ψυχολογίας που επινόησε ο J. Gibson για να περιγράψει τις σύνθετες αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σώματος του υποκειμένου και του άμεσου περιβάλλοντός του. Από τις σχετικές έρευνες της οικολογικής ψυχολογίας υποστηρίζεται ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες δεν αφορούν μόνο το περιβάλλον αλλά και τα ίδια τα υποκείμενα που με αυτό αλληλεπιδρούν. Οι προσφερόμενες, δηλαδή, δυνατότητες είναι σχεσιακές ιδιότητες του συστήματος υποκειμένου-περιβάλλοντος (Heft, 1989, Gibson, 2002, Πουρκός, 2002, Stoffregen, 2000α, 2000β, 2003). Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει ένας χώρος θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη και τις βιωματικές και συμπεριφορικές δυνατότητες των υποκειμένων, δηλαδή το ενσώματο βίωμα ή την ενσώματη υποκειμενικότητα και επενέργειά τους, βασική θέση της οικοσωματικο-βιωματικής μας προοπτικής.

Για να δούμε καλύτερα και με πιο συγκεκριμένο τρόπο τις ψυχοπαιδαγωγικές προσφερόμενες δυνατότητες ενός χώρου θα αξιζε εδώ να περιγράψουμε εν συντομία το χώρο της Εργαστηριακής Μονάδας της Οικολογικής Ψυχολογίας και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης που στην παρούσα φάση στεγάζεται στην Πανεπιστημιούπολη Γάλλου στο Ρέθυμνο. Ο χώρος είναι 100 περίπου τ.μ. χωρισμένος σε δύο μέρη: στο χώρο που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος όλων των ψυχοπαιδαγωγικών εργαλείων και μέσων για τις βιωματικές δραστηριότητες (μουσικά όργανα, κατασκευές, βιβλία, κτλ.) (Εικόνα 2) και στον κύριο χώρο των ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων που έχει και τη μεγαλύτερη επιφάνεια. Ο χώρος αυτός, αν και είναι ενιαίος, χωρίζεται σε δύο λειτουργικά μέρη: σε ένα βοηθητικό χώρο με καρέκλες και τραπέζια για διαλέξεις, συζητήσεις και κριτικο-θεωρητικό αναστοχασμό (Εικόνα 3) και σε έναν κενό χώρο με ξύλινο πάτωμα όπου γίνεται η κύρια βιωματική πολυτροπική εργασία με βάση το σώμα, το παιχνίδι, την τέχνη και την αφήγηση (Εικόνες 1 & 4). Ο κενός αυτός χώρος συνιστά το βασικό τόπο (τη «γη» όπως συχνά αναφερόμαστε στο πλαίσιο της προσέγγισής μας) για την αυθεντική έκφραση και επικοινωνία των ζητημάτων που δουλεύουμε κάθε φορά. Πρόκειται για ένα χώρο άπειρων δυνατοτήτων όπου τα πάντα είναι εφικτά, καθότι απουσιάζει το δομημένο, το σχηματοποιημένο και το προκαθορισμένο. Έχοντας ως αφετηρία της εργασίας μας τον κενό αυτό χώρο και τα σώματα των υποκειμένων, αναπτύσσουμε σταδιακά τις ψυχοπαιδαγωγικές δράσεις στα ζητήματα που μας ενδιαφέρουν, κάνοντας χρήση, ανάλογα με τις αναδυόμενες κάθε στιγμή ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες (με όλα τα απρόοπτα και τις εκπλήξεις τους), ενός ευρέως φάσματος δημιουργικών πολυτροπικών πρακτικών, μεταφορικών τεχνικών, σημειωτικών πόρων και καλλιτεχνικών μέσων (όπως είναι η σωματική έκφραση, η αφήγηση προσωπικών

ιστοριών, οι περφόρμανς, οι εικαστικές κατασκευές, οι ιχνογραφικές, ψυχοδραματικές, μουσικο-κινητικές, φωτογραφικές, κινηματογραφικές, κ.ά. τεχνικές αναπαράστασης) σε συνδυασμό με τις βασισμένες στο παιχνίδι, την τέχνη, την αφήγηση και το σώμα-κίνηση ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έρευνας στο πλαίσιο ομαδικής, συμμετοχικής αλληλεπίδρασης με στόχο την ουσιαστική μεταμόρφωση και εμπλουτισμό της συνείδησης και της ζωής των υποκειμένων με νέα νοήματα και γνώσεις.

Για αυτό και την εναλλακτική μας ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στις παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής την ονομάζουμε, Βιωματική, Ευρηκτική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική, γιατί βασίζεται στην επεξεργασία θεμάτων με τρόπο βιωματικό, πολυτροπικό, σωματικό και πολυαισθητηριακό στο πλαίσιο ομαδικής αλληλεπίδρασης. Ονομάζεται βιωματική ψυχοπαιδαγωγική γιατί στο πλαίσιό της ο χώρος και το σώμα (ιδιοδεκτικότητα, σωματικά σχήματα, εικόνα του σώματος, κτλ.) των συμμετεχόντων προσώπων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο μαζί με όλα τα αντιληπτικά τους συστήματα (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, κ.ά.). Ονομάζεται ευρηκτική ψυχοπαιδαγωγική γιατί ενεργοποιεί όλες τις δημιουργικές δυνάμεις και φαντασία των προσώπων. Ονομάζεται αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική γιατί όλες οι δραστηριότητες έχουν αφηγηματικό, παιγνιώδη και διαλογικό χαρακτήρα.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης, δηλαδή, χρησιμοποιούμε με ένα παιγνιώδη τρόπο όλα τα δυνατά μέσα έκφρασης και επικοινωνίας, ανάλογα με τις δυνατότητες των προσώπων και τη δυναμική της ομάδας. Ανεξάρτητα από τα ζητήματα που δουλεύουμε κάθε φορά και τα μέσα που χρησιμοποιούμε, ορισμένα στοιχεία της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων που θεωρούμε βασικά είναι: (1) Δραστηριότητες προθέρμανσης και χαλάρωσης, προετοιμασίας του σώματος για δράση, (2) Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με τον εαυτό, το σώμα, αυξάνοντας έτσι τη σωματική συνειδητότητα, (3) Δραστηριότητες που συνδέονται με τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό, κιναισθητικό), (4) Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με τους άλλους (με βάση την κίνηση, τη φωνή, το σώμα, κτλ.), (5) Δραστηριότητες ενεργοποίησης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας, (6) Δραστηριότητες καταγραφής των βιωματικών δραστηριοτήτων, λαμβάνοντας κυρίως υπόψη την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση, (7) Δραστηριότητες συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας βιωματικών δεδομένων σχετικά με το θέμα που δουλεύουμε, (8) Δραστηριότητες πολυτροπικής επεξεργασίας και αναπαράστασης (π.χ., φωτοιστορίες, κατασκευές, αφήγηση προσωπικών ιστοριών, ψυχοδραματικά μονόπρακτα σχετικά με υπαρξιακά και κοινωνικο-ηθικά διλήμματα, κ.ά.), (9) Δραστηριότητες εμπάθουσας, κριτικού αναστοχασμού και θεωρητικής-βιβλιογραφικής πλαισίωσης, (10) Δραστηριότητες κλεισίματος.

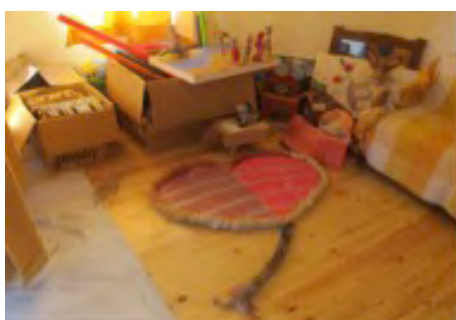
Ποια είναι τα θετικά στοιχεία του να δουλεύει κανείς με τον τρόπο αυτό σε ένα τέτοιο χώρο; Με βάση τα δεδομένα που έχουμε από τη δουλειά 20 και πλέον χρόνων διαπιστώνουμε ότι τα πλεονεκτήματα είναι πολλά. Ένας τέτοιος χώρος μας προσφέρει μεταξύ άλλων τις ακόλουθες δυνατότητες:

- 1) Να έχουμε μια ευελιξία στη χρήση του χώρου και του χρόνου με την εφαρμογή μιας μεγάλης ποικιλίας βιωματικών, αφηγηματικών και πολυτροπικών/πολυγραμματικών δραστηριοτήτων, κάνοντας χρήση ποικίλων μέσων έκφρασης ανάλογα με τους κάθε φορά ψυχοπαιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους και ανάγκες μας.
- 2) Να έχουμε μια άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο επαφή όλων των συμμετεχόντων στην ομάδα, γεγονός που βοηθάει στην άμεση ορατότητα της παρουσίας και συμμετοχής όλων των προσώπων και στην επικοινωνία μεταξύ τους, δημιουργώντας σε τελευταία ανάλυση πρόσωπα που κοιτάζονται στα μάτια. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση τείνει να έχει ένα ομαδικό προσανατολισμό εστιασμένο σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα πρόσωπα που συμμετέχουν, γεγονός που βοηθάει αβίαστα στην ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, διαλογικότητας, συλλογικότητας και μοιράσματος.
- 3) Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τείνουν εκ των πραγμάτων να αποδομούνται οι ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας και ο ανταγωνισμός και να αναπτύσσεται μια πιο ισότιμη σχέση, καθώς και η αυτονομία των προσώπων. Με την κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο κενός χώρος αυξάνονται οι λεκτικές και κυρίως οι μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσώπων, έχοντας ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα την εκδημοκρατικοποίηση των διαδικασιών και την αποδόμηση κάθε μορφής εξουσιαστικής σχέσης, ανταγωνιστικότητας και αυταρχικότητας.



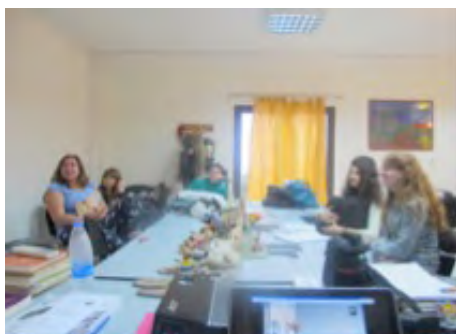
Εικόνα 1.

Χώρος ενσώματων-βιωματικών δραστηριοτήτων.



Εικόνα 2.

Μέρος του αποθηκευτικού χώρου.



Εικόνα 3.

Χώρος κριτικών-θεωρητικών αναστοχασμών.



Εικόνα 4.

Παράδειγμα βιωματικής εργασίας.

4) Μια βασική συνέπεια της αποδόμησης των ιεραρχικών σχέσεων είναι η ανάπτυξη του κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, γεγονός που οδηγεί στην επανα-ανακάλυψη της χαμένης αυθόρμητης ανταποκρισιμότητας και αυτοπεποίθησης των προσώπων για να κάνουν πράγματα που τους αφορούν και μπορούν να κάνουν ή να τολμήσουν να κάνουν χωρίς το φόβο ότι θα κάνουν λάθος.

5) Μια άλλη πολύ σημαντική συνέπεια της ανάπτυξης του κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι και η αύξηση των ευκαιριών για την ανάδειξη και αξιοποίηση των ποικίλων καταπιεσμένων φωνών και προοπτικών των προσώπων, γεγονός που αυξάνει την ποικιλομορφία και πολυφωνία της ομάδας που με ένα καταλυτικό τρόπο επηρεάζει θετικά και τις συνεργατικές και διαλογικές πρακτικές των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης.

6) Το κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης βοηθάει επίσης τα πρόσωπα να είναι ελεύθερα και ανοικτά για παιχνίδι, διερευνώντας και ανακαλύπτοντας εναλλακτικές δυνατότητες για τη δράση τους. Ένα τέτοιο πλαίσιο βοηθάει στο να ενεργοποιηθεί και αναπτυχθεί η αυθόρμητη, δημιουργική και πηγαία τους έκφραση και σκέψη μακριά από τα καθιερωμένα, παγιωμένα στερεότυπα και απολιθωμένα νόηματα, ανακαλύπτοντας πράγματα που ποτέ δεν θα μπορούσαν να φανταστούν. Μαθαίνουν έτσι να μπαίνουν σε καταστάσεις ροής, να ανακαλύπτουν το προσωπικό τους νόημα, κάνοντας δημιουργικά και γεμάτα φαντασία έργα, και επίσης να συμβιώνουν με τις απρόβλεπτες καταστάσεις.

7) Μπορούμε επίσης να εργαστούμε με την ολότητα του ανθρώπινου μας προσώπου, προσεγγίζοντας με ένα ολιστικό και ενιαίο τρόπο όλους τους τύπους εαυτού των προσώπων, τόσο τον οικολογικό, όσο και το διαπροσωπικό, βιογραφικό, ιδιωτικό και εννοιολογικό εαυτό (Neisser, 1988, Πουρκός, 2008γ), αναγνωρίζοντας και μετασχηματίζοντας έτσι την πολυπλοκότητα και δυναμική που διακατέχει την ποιότητα της καθημερινότητάς τους. Αυτό διευκολύνει επίσης την ανάπτυξη της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής γνώσης των προσώπων.

8) Μας βοηθάει επίσης στην ενεργητική και διερευνητική αλληλεπιδραστική μάθηση, στην καλλιέργεια της ανακαλυπτικής και αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρώθησης, επενέργειας και υπεύθυνης αυτενέργειας του άλλου, που συνιστά τη βάση κάθε ουσιαστικής διαδικασίας απόκτησης γνώσεων. Το μόνο που ο δάσκαλος μπορεί να κάνει εδώ είναι απλά να δώσει κίνητρα, να στρέψει την προσοχή του άλλου σε κάποια πράγματα, να τον εμπυκώσει σε αυτό που εκ των πραγμάτων μόνος του επιτυγχάνει με τις δικές του δυνάμεις για να επιτύχει σε τελευταία ανάλυση αλλαγές των δικών του σωματικών έξεων και έτσι το μετασχηματισμό του εαυτού του.

9) Οι δυνατότητες που προσφέρει ένας τέτοιος χώρος για παιχνίδι, για πολυτροπικές, αφηγηματικές και ψυχοδραματικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με το σώμα και την κίνηση, που τις χρησιμοποιούμε σε όλων των ειδών τα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα που μας απασχολούν, βοηθάνε επίσης στην έμπρακτη εφαρμογή του αρχαίου ρητού «νους υγιής εν σώματι υγιεί», αλλά και στη διεύρυνση του ευρηματικού γνωστικού και συνειδησιακού ορίζοντα, στην εκλέπτυνση της αντίληψης των προσώπων στο πλαίσιο νέων, πραγματικά ζωντανών μεταφορών που τείνουν σε ένα τέτοιο βιωματικό πλαίσιο να αναδύονται.

10) Με τη δυνατότητα που έχουμε να διαμορφώνουμε τον κενό χώρο του εργαστηρίου όπως καλύτερα ταιριάζει με τα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα που μας απασχολούν, αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη ευχάριστων, ευέλικτων, συνεργατικών, επικοινωνιακών, δημιουργικών και αποτελεσματικών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Μια τέτοια κατάσταση βοηθάει επίσης τα πρόσωπα να ανακαλύπτουν τη χαρά και απόλαυση της διαδικασίας της μάθησης και γνώσης, στο να ανακαλύπτουν αυτό που περισσότερο αγαπούν σε αυτό που κάνουν, κάνοντας συγχρόνως θεραπεία στα αρνητικά βιώματα που συνήθως έχουν από τις παραδοσιακές πρακτικές της ψυχρής, χωρίς θετικό συναίσθημα διεκπεραίωσης ενός διδακτικού και μαθησιακού έργου.

11) Μας βοηθάει επίσης να κάνουμε ουσιαστική υποστήριξη στις διαδικασίες μάθησης του άλλου, λειτουργώντας στη ζώνη της εγγύτερης (επικείμενης) ανάπτυξής του (όρος που εισήγαγε ο Vygotsky, 1997).

4. Επίλογος

Η έννοια του κενού χώρου για ενσώματες-βιωματικές πολυτροπικές δραστηριότητες ως τόπος εμπειρίας, μάθησης και ανάπτυξης, που σημαίνει μεταξύ άλλων ευέλικτες ιδέες σχετικά με τον τόπο και χρόνο των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης, αλλάζει εκ βάθρων την αντίληψη και την προοπτική μας για τις ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες. Ο δάσκαλος που καλείται να εφαρμόσει μια τέτοια προσέγγιση θα χρειαστεί να αμφισβητήσει και απορρίψει τις συνήθειες παραδοχές και πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο καθιερωμένο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και το βιομηχανικό και γνωστικιστικά προσανατολισμένο μοντέλο οργάνωσης των σχολείων και να μάθει να αναπτύσσει νέα ψυχοπαιδαγωγικά και μαθησιακά περιβάλλοντα όπου το σώμα, το βίωμα, ο χώρος, ο χρόνος, η ομαδική αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική γνώση, η διαχείριση των συναισθηματικών δυναμικών, οι πολυτροπικές δραστηριότητες και οι βασισμένες στο σώμα και την τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και πρακτικές, κ.ά. διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Θα χρειαστεί να αλλάξει τις αντιλήψεις και τις στάσεις του στα ζητήματα της μαθησιακής κουλτούρας όπου η βιωματική εργασία και η εξατομικευμένη δουλειά με τον ενσώματο εαυτό και την αυτογνωσία είναι τα απαραίτητα συστατικά της στοιχείας.

Η δουλειά με τον κενό χώρο είναι ένα είδος εναλλακτικής προσέγγισης, ενάντια στα καθιερωμένα και δυστυχώς ευρέως ακόμη διαδεδομένα γνωστικιστικά προσανατολισμένα μοντέλα τυπικής εκπαίδευσης των αυταρχικών σχολείων της βιομηχανικής εποχής που κυριαρχούν σε όλα τα επίπεδα της παιδείας μας. Αν και στη σύγχρονη αρχιτεκτονική των σχολείων καλλιεργείται η ιδέα του ανοικτού και ευέλικτου χώρου, χρειάζεται ακόμη αρκετή δουλειά σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο για να μπορούν να εκτιμηθούν και αξιοποιηθούν κατάλληλα οι δυνατότητες του σε συνδυασμό με τις ενσώματες-βιωματικές πολυτροπικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Bakhtin M.M., 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin, TX.
- Bakhtin M.M., 1993. *Toward a Philosophy of the Act*, University of Texas Press, Austin, TX.
- Bernstein N.A., 1967. *The Co-ordination and Regulation of Movements*, Pergamon Press, Oxford.
- Γερμανός Δ., 2000. Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών, Στο: Κυριακή Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ. 157-200.
- Γερμανός Δ., 2001. *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γερμανός Δ., 2002. *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γερμανός Δ., 2006. Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον, Στο: Ευθυμία Συγκολίτου (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες Τάσεις στον Ελλαδικό Χώρο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, σ. 43-64.
- Γερμανός Δ., 2011. Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, Στο: Κώστας Χρυσάφιδης, Ρένα Σιβροπούλου (επιμ.), *Τμητικός Τόμος για την Ε. Κουτσοβάνου: Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*, Κυριακίδης, Αθήνα, σ. 23-44.
- Γερμανός Δ., 2012. Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη: σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24/2012, σ. 34-67.
- Gadamer H.G., 1975. *Truth and Method*, The Seabury Press, New York.
- Gibson E.J., Pick A.D., 2005. Μια Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη (μτφρ., Α. Βακάκη, Εισαγωγή-Επιμέλεια, Μ. Πουρκός), Gutenberg, Αθήνα.
- Gibson J.J., 2002. Η Οικολογική Προσέγγιση στην Οπτική Αντίληψη (μτφρ. Α. Γολέμ & Μ. Πουρκός, Εισαγωγή-Επιμέλεια, Μ. Πουρκός), Gutenberg, Αθήνα.
- Gislason N., 2007. «Placing education: the school as architectural space», *Paideusis*, 16(3)/2007, σ. 5-14.
- Gislason N., 2010. «Architectural design and the learning environment: a framework for school design research», *Learning Environments Research*, 13/2010, σ. 127-145.
- Hall E.T., 1959. *The Silent Language*, Anchor Books, New York, NY.
- Hall E.T., 1966. *The Hidden Dimension*, Doubleday and Company, Garden City, NY.
- Hall M., Hall E., 1975. *The Fourth Dimension in Architecture: The Impact of Building on Behavior*, Sunstone Press, Santa Fe, NM.
- Halpin D., 2007. «Utopian spaces of "robust hope": the architecture and nature of progressive learning environments», *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(3)/2007, σ. 243-255.

- Heft H., 1989. «Affordances and the body: an intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception», *Journal for the Theory of Social Behavior*, 19/1989, σ. 1-30.
- Heidegger M., 2008. *Κτίζειν, Κατοικείν, Σκέπτεσθαι* (εισαγωγή & μτφρ. Γ. Ξηροπαϊδης), Πλέθρον, Αθήνα.
- Higgins S., Hall E., McCaughey C., Wall K., Woolner P., 2005. *The Impacts of School Environments: A Literature Review*, Design Council, London.
- Johnson M., 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M., 2005. *Ο Μεταφορικός Λόγος: Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Καθημερινή μας Ζωή* (μτφρ. Ο. Καλομενίδου), Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Latour B., 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press, Oxford and New York.
- Λέφας Π., 2008. *Αρχιτεκτονική και Κατοίκηση: Από τον Heidegger στον Koolhaas*, Πλέθρον, Αθήνα.
- Leiringer R., Cardellino P., 2011. «Schools for the twenty-first century: school design and educational transformation», *British Educational Research Journal*, 37(6)/2011, σ. 915-934.
- Merleau-Ponty M. 1962. *Phenomenology of Perception*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Neisser U., 1988. "Five kinds of self-knowledge", *Philosophical Psychology*, 1/1988, σ. 35-39.
- Postman N., Weingartner C., 1975. *Η Εκπαίδευση σαν Μέσο Ανατροπής του Κατεστημένου*, Μπουκουμάνης, Αθήνα.
- Πουρκός Μ., 2002. *Από την Ψυχοφυσική στην Οικολογική Ψυχολογία. Σταθμοί στη Ζωή και στο Επιστημονικό Έργο του James J. Gibson*, Gutenberg, Αθήνα.
- Πουρκός Μ., 2005. *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη. Η Οδύσσεια της Eleanor J. Gibson*, Gutenberg, Αθήνα.
- Πουρκός Μ., 2008α (επιμ.). *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιοτική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*, Gutenberg, Αθήνα.
- Πουρκός Μ., 2008β. Προσεγγίσεις των εννοιών και κατηγοριών: προς μια οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση και μια βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική, Στο: Μάριος Πουρκός (επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιοτική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 179-221.
- Πουρκός Μ., 2008γ. Ο εαυτός στις κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές, διαλογικές και οικολογικές προσεγγίσεις: προς μια διευρυμένη προσέγγιση του εαυτού, Στο: Μάριος Πουρκός (επιμ.), *Προοπτικές και Όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό, Τόμος Α*,

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, σ. 347-381.

Πουρκός Μ., 2008δ. Η διδασκαλία και η μάθηση ως διαλογική διαδικασία, Στο: Μάριος Πουρκός (επιμ.), *Προοπτικές και Όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό, Τόμος Α΄*, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, σ. 383-418.

Πουρκός Μ., 2011α. Εισαγωγή στις κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση, Στο: Μάριος Πουρκός (επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Διάδραση, Αθήνα, σ. 55-136.

Πουρκός Μ., 2011β. Η διδασκαλία, η μάθηση και η ανάπτυξη ως κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμική διαδικασία: η μεθοδολογική προοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης, Στο: Μάριος Πουρκός (επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Διάδραση, Αθήνα, σ. 378-426.

Πουρκός Μ., 2011γ. Η αφήγηση στην ψυχολογία: προς μια διαλογική προσέγγιση, Στο: Μάριος Πουρκός (επιμ.), *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*, Διάδραση, Αθήνα, σ. 144-198.

Πουρκός Μ., 2011δ. Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις, Στο: Μάριος Πουρκός, Ελένη Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και την Γνώση*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη, σ. 61-102.

Pourkos M., 2014 (ed.). *Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin: Applications in Psychology, Art, Education and Culture*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany.

Stoffregen T.A., 2000a. «Affordances and events», *Ecological Psychology*, 12/2000, σ. 1-28.

Stoffregen T.A., 2000b. «Affordances and events: theory and research», *Ecological Psychology*, 12(1)/2000, σ. 93-108.

Stoffregen T.A., 2003. «Affordances as properties of the animal-environment system», *Ecological Psychology*, 15(2)/2003, σ. 115-134.

Tanner C.K., 2000. «The influence of school architecture on academic achievement», *Journal of Educational Administration*, 38(4)/2000, σ. 309-330.

Τσουκαλά Κ., 2000 (επιμ.). *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Uppitis R., 2004. «School architecture and complexity», *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1(1)/2004, σ. 19-38.

Voloshinov V.N., 1998. *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας* (μτφρ., πρόλογος, Β. Αλεξίου), Παπαζήση, Αθήνα.

Vygotsky L.S., 1997. *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Gutenberg, Αθήνα.

Ο σχολικός χώρος ως οικολογική επικοινωνιακή γέφυρα μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Δρ. Σεβαστή Αποστόλου

Αναπληρώτρια Ψυχολόγος
Ελλάδα
seviapostolou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, τονίζοντας τη σύνδεση του σχολικού χώρου, ως τόπου, και της σχολικής κοινότητας, ως κοινωνίας, προσπαθεί να σκιαγραφήσει ένα οικολογικό επικοινωνιακό μοντέλο που συσπίνεται από τις βασικές έννοιες των μη λεκτικών συμπεριφορών ως προς τη χρήση του χώρου, της προσκόλλησης τόπου, του αισθήματος κοινότητας και της ταυτότητας τόπου. Το βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι σε ποιο βαθμό στη σημερινή σχολική μονάδα της ελληνικής επικράτειας, που παρουσιάζει τόσο υψηλό επίπεδο ετερογένειας στον πληθυσμό, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του αισθήματος κοινότητας ιδιαίτερα στο πλαίσιο αυτής της συνύπαρξης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί μια ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε τρία εκπαιδευτικά πλαίσια, τρεις τύπους σχολικής αίθουσας δημοτικής εκπαίδευσης, τη 'στοιχειώδη', την 'ειδική' και την 'αναπλασμένη' (με κριτήριο αναφοράς το υλικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ομαδική και ατομική συνέντευξη και ως τεχνική ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (IPA). Τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα, διότι οι 14 θεματικές ενότητες που προέκυψαν ομαδοποιούνται σε 4 ευρύτερες θεματικές κατηγορίες που αφορούν στο νομικό πλαίσιο, τα υφιστάμενα χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου, τον οραματισμό της αλλαγής του σχολικού χώρου (ένας σχολικός χώρος για όλους) και τη συμβολή του μοντέλου διαμόρφωσης της ταυτότητας τόπου μέσα από τις συνιστώσες: εδαφικότητα-προσωπικός χώρος-ιδιωτικότητα, προσκόλληση τόπου, αίσθημα κοινότητας. Οι παραπάνω υπερθεματικές ενότητες ομαδοποιήθηκαν στις 4 ευρύτερες θεματικές κατηγορίες ως εξής: Α-το θεσμικό πλαίσιο του 'νέου σχολείου' και η υιοθέτηση των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, Β-το ύψος της υλικής υποδομής, τα επιμέρους υλικά στοιχεία της αίθουσας, οι παροχές οργάνωσης του χώρου και η επιχείρηση ανάπλασης, Γ-οι ανάγκες, ο διαχωρισμός του διοικητικού και διδακτικού έργου, η αξιοποίηση των περιβαλλοντικών συνθηκών και οι επιθυμητές αλλαγές και Δ-το συναισθηματικό δέσιμο με το χώρο της αίθουσας, η λειτουργία των ομάδων, το μη τυποποιημένο ύψος χρήσης της αίθουσας, η παρουσία των μη λεκτικών συμπεριφορών σχετικά με τον χώρο.

Λέξεις κλειδιά

Εδαφικότητα; Προσωπικός χώρος; Ιδιωτικότητα; Προσκόλληση τόπου; Ταυτότητα τόπου.

The school space as an ecological communication bridge between general and special education.

Dr. Sevasti Apostolou

Substitute School Psychologist
Greece
seviapostolou@gmail.com

Abstract

The present study stressing the connection between the school space, as a place, and the school community, as a society, attempts to illustrate an ecological communicational model established on the key concepts of a) the nonverbal behaviors regarding the use of space, b) the place attachment, c) the sense of community and d) the place identity. The core question is to what extent the current school unit in Greek territory showing such a high level of heterogeneity in population can attain the growth of sense of community particularly within this general and special education coexistence. Main reference point is a qualitative study conducted in three educational settings, three types of primary school classrooms, a) the 'basic', b) the 'special', and c) the 'renovated' (based on the criterion of the material of the classroom environment). As research tool was used the individual and group interview, and as technique for analysis of the research data was used the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). The results are interesting because the 14 master themes that emerged are clustered into 4 broader topics related to a) the legal framework, b) the existing features of the school space, c) the vision of changing the school space (a school place for all) and d) the contribution of the configuration model of place identity through its components: the territoriality-the personal space-the privacy, the place attachment, the sense of community. The above mentioned master themes were grouped into the 4 broader thematic categories as following: A-the institutional framework of the 'new school' and the adoption of innovative teaching methods, B-the style of material infrastructure, the material components of the classroom, the affordances of organizing the space and the undertaking of renovation, C-the needs, the separation of administrative and teaching work, the effective use of the environmental conditions, and the desired changes, D-the emotional bonding with the classroom space, the group function, the style of nonstandard use of the classroom space, and the presence of nonverbal behaviors relating to the space.

Keywords

Territoriality; Personal space; Privacy; Place attachment; Place identity.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της τάσης προς νεωτερισμό, καινοτομία και εξέλιξη, που εμφανίζεται στην εκπαίδευση τον τελευταίο καιρό, ενδιαφέρον προκαλεί το θέμα της συνύπαρξης της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στο σχολικό οργανισμό και ιδιαίτερα υπό το πρίσμα του χώρου της σχολικής μονάδας. Μια βασική πρόκληση που αναδύεται από αυτή τη συνύπαρξη γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε μία σχολική μονάδα είναι η καθεαυτή ένταξη των 'ειδικών' πληθυσμών, που προβάλλει ως μια διαδικασία πολυμορφική, πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη, όπως και η ίδια η φύση της ένταξης (ψυχοσυναισθηματική, πολιτισμική, κοινωνικοοικονομική, γνωστική).

Η συμβολή της ταυτότητας τόπου του παιδιού αναδύεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ένταξη του παιδιού τόσο στη σχολική κοινότητα, όσο και στην τοπική κοινωνία. Ο σχολικός χώρος μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη, ώστε η εκπαίδευση γενική και ειδική που λαμβάνει μέρος σε έναν σχολικό οργανισμό να μετεξελιχθεί από εξατομικευμένη σε προσωποποιημένη (μετάβαση από το άτομο στο πρόσωπο). Επομένως καθίσταται σαφής η ανάγκη ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ή ένα περιβάλλον μάθησης να καλύπτει τις προσωπικές ανάγκες κάθε χρήστη του σχολικού χώρου, και κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας ισότιμα, ισόνομα και ισόποσα.

Παρατηρείται το φαινόμενο σε επίπεδο υλικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, ότι ο χώρος που προβλέπεται για την ειδική εκπαίδευση μπορεί να παρουσιάζει κάποιο πλουραλισμό, εντούτοις καλύπτει περιορισμένη έκταση στο σύνολο του χώρου που προβλέπεται για τη γενική εκπαίδευση στη συνολική επιφάνεια μιας σχολικής μονάδας. Αυτή η παρατήρηση είναι αρκετά σημαντική, διότι προκαλεί την αίσθηση ότι τα χωρικά όρια μεταξύ της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ουσιαστικά αποτελούν μια προβολή των νοηματικών ορίων των δυο αυτών μορφών εκπαίδευσης που ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν δύο διαστάσεις μιας ενιαίας οντότητας της εκπαίδευσης. Επομένως κρίνεται απαραίτητο ο σχολικός χώρος να αποτυπώνει μια προσέγγιση εκπαίδευσης ενιαίας, συνεχούς, εσωτερικά διαφοροποιημένης, πολυδιάστατης, πλουραλιστικής και υψηλά προσωποποιημένης. Είναι δηλαδή ο σχολικός χώρος το κομβικό οικολογικό επικοινωνιακό σημείο επαφής, όπου μπορεί να επιτευχθεί αυτή η γεφύρωση μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου ο σχολικός οργανισμός να διατηρήσει την ομοιόστασή του.

2. Θεωρία

Οι έννοιες της προσκόλλησης τόπου, της ταυτότητας τόπου και του αισθήματος κοινότητας στο σχολικό χώρο είναι αλληλένδετες. Το κλίμα στους οργανισμούς από τη μια πλευρά αναδύεται ως συναισθηματικό, όπως προκύπτει μέσα από την κοινωνική δομή, αλλά και ως περιβαλλοντικό, όπως προκύπτει μέσα από τις συνθήκες που διαμορφώνει η υλική δομή. Το αίσθημα κοινότητας επομένως στο σχολείο αναφέρεται στο συναισθηματικό κλίμα του σχολικού οργανισμού και διαμορφώνεται μέσα από τη γνωστικο-συναισθηματική διεργασία της προσκόλλησης τόπου συμβάλλοντας στην ευρύτερη ανάπτυξη της ταυτότητας τόπου του παιδιού.

Σύμφωνα με τους Proshansky και Fabian (1987) η ταυτότητα του τόπου αποτελεί την κοινωνικοποίηση του παιδιού στον περιβάλλοντα φυσικό κόσμο. Οι ερευνητές θεωρούν την ταυτότητα του τόπου ως υποδομή της γενικότερης ταυτότητας του εαυτού που αποτελείται από γνωστικά σχήματα σχετικά με το περιβάλλον και συμβάλλουν και αυτά με τη σειρά τους στη γενικότερη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού. Δεν υπάρχει φυσικό πλαίσιο που δεν είναι κοινωνικό και το αντίστροφο (Ittelson et al., 1974). Η ταυτότητα του τόπου όμως δεν είναι μια σταθερή γνωστική δομή, αλλά αλλάζει μέσα στο χρόνο ανάλογα με την αλλαγή του περιεχομένου και των συστατικών της.

Η ταυτότητα του τόπου διαμορφώνεται όμως όχι μόνο στη βάση γνωστικών διεργασιών, αλλά περιλαμβάνει και το συναίσθημα, το οποίο μπορεί να χαρακτηρίζεται από προσκόλληση σε ένα τόπο μέχρι και αποστροφή για ένα τόπο. Για τους Proshansky, Ittelson & Rivlin (1970), η ταυτότητα του τόπου ορίζεται ως το δυνατό δέσιμο με περιβαλλοντικά πλαίσια που αναπτύσσεται κατά τα χρόνια της παιδικής ηλικίας.

Όπως ορίστηκε η ταυτότητα του τόπου γίνεται φανερό ότι πρόκειται για κάτι ευρύτερο από το απλό αίσθημα του να ανήκεις κάπου και το αίσθημα της προσκόλλησης σε ένα τόπο. Αποτελεί μια υποδομή της ταυτότητας του εαυτού, όπου συγκλίνουν πολλές γνωστικές διεργασίες, οι οποίες μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με πολλά περιβάλλοντα δημιουργούν, αυτή τη δομή. Η εμπειρία με διαφορετικά περιβάλλοντα κατά το πέρασμα της ζωής δίνει νέες εμπειρίες και κατ'

επέκταση νέα στοιχεία για την ανάπτυξη της ταυτότητας του εαυτού που συνεχίζει να εξελίσσεται. Η ταυτότητα του τόπου, πιο ελεύθερα σαν σύλληψη, δεν είναι μόνο ένα σύνολο από φυσικά πλαίσια, αλλά άνθρωποι, συμπεριφορές, δεξιότητες, ρόλοι. Η κυριαρχία του παιδιού μέσα στα διάφορα πλαίσια σηματοδοτεί την ανάπτυξη της ταυτότητας του τόπου.

Επιβεβαιώνεται η ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης ενός τόπου και των μηχανισμών που διέπουν την ταύτιση με τον τόπο. Επίσης τα άτομα είναι δυνατό να ταυτιστούν και με τόπους που έχουν χαμηλό κοινωνικό προφίλ. Μια μελέτη των Marcouyeux & Fleury-Bahi (2011), που αποσκοπούσε να φανερώσει τις συνδέσεις μεταξύ 3 συστατικών της ταύτισης με ένα τόπο, δηλαδή: α) της προσκόλλησης τόπου, β) της εξάρτησης τόπου και γ) της ομαδικής ταυτότητας, τα οποία διαμορφώνονται από την εκτίμηση του περιβάλλοντος, έδειξε ότι η ταύτιση με τον τόπο παρουσιάζεται μέσα από δυνατούς δεσμούς προσκόλλησης. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της αντίληψης της εικόνας ενός τόπου και των μέσων ταύτισης με ένα τόπο, δηλαδή της προσκόλλησης τόπου, της εξάρτησης τόπου και της ταυτότητας της ομάδας.

Οι Francis, Giles-Corti, Wood & Knuiiman (2012) στηριζόμενοι στην υπόθεση ότι το αίσθημα κοινότητας σχετίζεται με την υγεία, τα συναισθήματα ασφάλειας, τη συμμετοχή στις σχέσεις της κοινότητας και την ευθύνη του πολίτη, μελέτησαν την επίδραση του κτιστού περιβάλλοντος στο αίσθημα κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα μελέτησαν τη σύνδεση του αισθήματος κοινότητας με την ποιότητα του δημόσιου χώρου. Ερευνήθηκαν 4 κατηγορίες δημόσιου χώρου: 1) ο ανοιχτός δημόσιος χώρος, 2) τα κοινοτικά κέντρα, 3) τα σχολεία και 4) τα μαγαζιά και ειδικότερα η σχέση τους με το αίσθημα κοινότητας σε ένοικους νεόδμητων κατοικιών. Η ποιότητα της γειτονιάς, ο ανοιχτός δημόσιος χώρος και τα μαγαζιά σχετίστηκαν θετικά σημαντικά με το αίσθημα κοινότητας ανεξάρτητα από τη συχνότητα της χρήσης αυτών των χώρων. Η υψηλή ποιότητα του χώρου αποδείχθηκε σημαντική για το αίσθημα κοινότητας στους ενοίκους των νεόδμητων κατοικιών. Το μοντέλο της σχέσης μεταξύ του δημόσιου χώρου και του αισθήματος κοινότητας αναπαριστά την επίδραση του θεσμικού πλαισίου στο φυσικό περιβάλλον, το άτομο και την κοινωνία. Η χρήση του δημόσιου χώρου επηρεάζεται από τα παραπάνω και με τη σειρά της επηρεάζει το αίσθημα κοινότητας. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Sense of Community Index (Chavis et al., 1986). Ως πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε η κοινωνική οικολογία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αίσθημα κοινότητας σχετίστηκε σημαντικά με τα τοπικά μαγαζιά και τους ανοιχτούς δημόσιους χώρους.

Πέρα όμως από το κανονιστικό πλαίσιο, που επιβάλλει ένας οργανισμός στη ζωή των μελών του, πάνω από όλα πλαισιώνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων. Αποτελεί την αποτύπωση της έννοιας της κοινότητας, της διαδικασίας της κοινωνίας και της κοινωνικής ένωσης. Η μεγάλη του σημασία έγκειται στη λειτουργία του να ενώνει τα μέλη και να δημιουργεί ένα συνεκτικό κοινωνικό δίκτυο, που μοιράζεται ιδέες, απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις, σκοπούς, τρόπους, μέσα, νοήματα, σημασίες και ερμηνείες (Bastien et al., 1995). Στο σχολείο εξάιρεται επομένως το στοιχείο μιας συλλογικής ταυτότητας, της συνεργασίας στο πλαίσιο της επικοινωνίας.

3. Μέθοδος

Η μελέτη αποτελεί τμήμα τρίπτυχης έρευνας στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής σχετικά με το ρόλο του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση της ταυτότητας τόπου του παιδιού. Η παρούσα μελέτη αντιστοιχεί στο τμήμα της ποιοτικής έρευνας και απαντά στο ίδιο βασικό ερευνητικό ερώτημα που διέπει και τα τρία τμήματα, το ποσοτικό (ερωτηματολόγιο) και τα δυο ποιοτικά [α) ομαδική συνέντευξη και ομάδα εστίασης και β) συμμετοχική παρατήρηση με 3 κατηγορίες (σκίτσο, φωτογραφική έρευνα, συμπεριφορική χαρτογράφηση)]. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που διέπει και τις τρεις έρευνες είναι σε ποιο βαθμό τα οικολογικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των αιθουσών διδασκαλίας νηπιαγωγείου και δημοτικού διευκολύνουν την έκφραση μη λεκτικών συμπεριφορών στο χώρο, όπως η εδαφικότητα, ο προσωπικός χώρος και η ιδιωτικότητα, που συμβάλλουν στην ευρύτερη διαμόρφωση της ταυτότητας τόπου του παιδιού.

Κρίναμε ως ενδιαφέρον να αναδείξουμε την ποιοτική μελέτη που διεξήχθη με ερευνητικά εργαλεία την ατομική συνέντευξη και την ομάδα εστίασης καθώς παρά το γεγονός ότι οι τρεις μελέτες είναι αλληλένδετες και αναπτύσσονται κλιμακωτά συμβάλλοντας η μία στη διαμόρφωση της άλλης, ωστόσο διατηρούν τον αυτόνομο χαρακτήρα τους, τον οποίο αξίζει να προβάλλουμε. Η κύρια ποσοτική έρευνα διαμόρφωσε τρεις βασικές κατηγορίες αιθουσών διδασκαλίας στο δημοτικό, α) την αίθουσα με στοιχειώδη υλική υποδομή, β) την αίθουσα που προορίζεται για ειδική αγωγή

και εμφανίζεται ως πλουραλιστική και γ) την αίθουσα που έχει υποστεί ανάπλαση για καλύτερη λειτουργία της διδακτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με το δείγμα της ποσοτικής έρευνας ουσιαστικά αυτό αφορούσε συνολικά 185 αίθουσες δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου και αίθουσες διδασκαλίας του δημοτικού που αξιολογήθηκαν από τους βασικούς χρήστες τους (νηπιαγωγούς, δασκάλους) μέσω ερωτηματολογίου ως προς τα περιβαλλοντικά στοιχεία, τα χαρακτηριστικά οργάνωσης και τα χαρακτηριστικά χρήσης του χώρου. Στην παρούσα ποιοτική μελέτη με ερευνητικά εργαλεία την ατομική συνέντευξη και την ομάδα εστίασης συμμετείχαν 5 δάσκαλοι ως χρήστες σε τρεις αίθουσες δημοτικού ως αντιπροσωπευτικές των τριών κατηγοριών που διαμορφώθηκαν, όπως προαναφέρθηκε. Τέλος, στην ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο την παρατήρηση πεδίου πραγματοποιήθηκαν 28 συμμετοχικές παρατηρήσεις σε 15 περιοχές αιθουσών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου.

4. Αποτελέσματα

Συγκεκριμένα οι 14 υπερθεματικές ενότητες που αναδύθηκαν αφορούσαν στα εξής: 1) το θεσμικό πλαίσιο του νέου σχολείου, 2) το ύψος της υλικής υποδομής, 3) τα επιμέρους υλικά στοιχεία, 4) τις παροχές οργάνωσης του χώρου, 5) τις ανάγκες, 6) το διαχωρισμό διοικητικού και διδακτικού έργου, 7) την επιχείρηση ανάπλασης, 8) το συναισθηματικό δέσιμό με το χώρο, 9) τη λειτουργία των ομάδων, 10) το μη τυποποιημένο ύψος της αίθουσας, 11) την παρουσία των μη λεκτικών συμπεριφορών στο χώρο, 12) την αξιοποίηση των περιβαλλοντικών συνθηκών, 13) τις επιθυμητές αλλαγές και 14) την υιοθέτηση των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω θέματα θα λέγαμε ότι προκύπτουν 4 ευρύτερες νοηματικές κατηγορίες: 1) μια περιλαμβάνει το θεσμικό πλαίσιο του 'νέου σχολείου' και την υιοθέτηση των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, 2) η άλλη περιλαμβάνει το ύψος της υλικής υποδομής, τα επιμέρους υλικά στοιχεία, τις παροχές της οργάνωσης του χώρου και την επιχείρηση της ανάπλασης, 3) η επόμενη περιλαμβάνει τις ανάγκες, το διαχωρισμό του διοικητικού και διδακτικού έργου, την αξιοποίηση των περιβαλλοντικών συνθηκών και τις επιθυμητές αλλαγές, και 4) η τελευταία περιλαμβάνει το συναισθηματικό δέσιμο, τη λειτουργία των ομάδων, το μη τυποποιημένο ύψος της αίθουσας και τις μη λεκτικές συμπεριφορές σχετικά με το χώρο που αποτελεί και το κεντρικό ζητούμενο των παραπάνω συνθηκών, όπως διαμορφώνονται διαθεματικά, ως προϋποθέσεις εκδήλωσής τους.

Το θέμα του θεσμικού πλαισίου του 'νέου σχολείου' αποτελεί το νοηματοδοτικό προσδιορισμό αυτού του όρου, που αφορά το συγκερασμό και πιθανώς τη σύγκλιση σε κάποιο σημείο των παραδοσιακών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης. Ο τρόπος επομένως διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης (πχ. ομαδοσυνεργατικός) καθοδηγεί και τη διαμόρφωση της υλικής υποδομής της αίθουσας. Πιο συγκεκριμένα ένα από τα στοιχεία που συστήνουν τη φιλοσοφία του νέου σχολείου, η υιοθέτηση των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας παρουσιάζεται τόσο στην ειδική, όσο και στην αναπλασμένη αίθουσα. Με τη διαφορά ότι στην ειδική βιώνεται ως σύνδεση της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον, με την επικοινωνία της και με το άνοιγμά της προς την υπόλοιπη σχολική κοινότητα και ίσως όχι μόνο. Ενώ στην αναπλασμένη αίθουσα το βάρος δίνεται κυρίως στην χρήση της νέας τεχνολογίας ως εργαλείο υποστηρικτικό και αναπόσπαστο της εκπαιδευτικής πράξης και πιθανώς μια αφορμή μετάβασης από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας σε μορφές διδασκαλίας πιο συμβατές με την ταχύτητα εξέλιξης της γνώσης τη χρονική στιγμή που διανύουμε.

Το ύψος της υλικής υποδομής, τα επιμέρους υλικά στοιχεία, οι παροχές οργάνωσης του χώρου και η επιχείρηση ανάπλασης άπτονται της εσωτερικής διαρρύθμισης του χώρου της αίθουσας. Ως προς το ύψος της υλικής υποδομής η ειδική και η αναπλασμένη αίθουσα φαίνεται ότι βιώνουν θετικές συνθήκες εκ πρώτης όψεως σε αντίθεση με τη στοιχειώδη αίθουσα, όπου η αρνητική αξιολόγηση της υλικής υποδομής είναι αμετάκλητη. Αντίθετα στην ειδική αίθουσα παρατηρούμε ότι υπάρχει υπερεπάρκεια εξοπλισμού. Και στην αναπλασμένη φαίνεται να καλύπτονται οι ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης σε γενικές γραμμές, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας, όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής εργασίας, αλλά και λειτουργικές δυσκολίες φαίνεται να έχουν παρακαμφθεί (π.χ. παρέχονται χώροι για μόνιμη αποθήκευση χρηστικών αντικειμένων για το μάθημα) παρά το γεγονός ότι υπάρχουν κάποιες ελλείψεις σε περισσότερο σύγχρονο τεχνικό εξοπλισμό.

Αναφορικά με τα επιμέρους υλικά στοιχεία οι τρεις τύποι αιθουσών βιώνουν μια διαφορετική υλική

πραγματικότητα. Στη στοιχειώδη αίθουσα γίνεται λόγος για μια υλική υποδομή που αποτελείται μόνο από θρανία, καρέκλες και βιβλιοθήκη. Μιλούμε για μια υλική υποδομή με πεπερασμένο πληθυσμό στοιχείων. Αντίθετα στην ειδική αίθουσα γίνεται λόγος για ένα περιβάλλον κορεσμένο και προφανώς με υπερφόρτωση ερεθισμάτων. Στην αναπλασμένη αίθουσα λόγω του γεγονότος ότι η αρχική υλική υποδομή δε διέφερε πολύ από αυτή της στοιχειώδους αίθουσας (περιελάμβανε 20 θρανία και 20 καρέκλες ανομοιογενούς μεγέθους μεταξύ τους) και ήταν μη λειτουργική προέβησαν σε επιχείρηση αναδιαμόρφωσης του χώρου.

Η επιχείρηση της ανάπλασης περιελάμβανε θέματα, όπως τη φάση του σχεδιασμού του εγχειρήματος, την καθεαυτή αλλαγή και προσθήκη των νέων υλικών στοιχείων, τα οποία είχαν και πιο νεωτεριστικά χαρακτηριστικά, το κόστος της ανάπλασης, το χρονικό διάστημα που αυτή υλοποιήθηκε, την εγκατάσταση νέου τεχνικού εξοπλισμού, αλλά και τη 'μεταποίηση' αποσυρμένου τεχνικού εξοπλισμού του σχολείου.

Σχετικά με τις παροχές της οργάνωσης του χώρου παρατηρούμε ότι είναι αρνητικά σκιαγραφημένες και για τη στοιχειώδη και για την ειδική αίθουσα. Στη στοιχειώδη αίθουσα, αν και υπάρχει επίσης ο γενικότερος σκοπός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ωστόσο τα περιθώρια, για να υποστηριχθεί από την υλική υποδομή περιορίζονται μόνο στην αναδιευθέτηση θρανίων και καθισμάτων ομαδοκεντρικά ή γενικότερα κοινωνιοκεντρικά. Στην ειδική αίθουσα, αν και έχουμε τις αντίθετες συνθήκες, δηλαδή πληθώρα υλικών στοιχείων, διαπιστώνουμε ότι και αυτό είναι δυσλειτουργικό, διότι η αναδιοργάνωση του χώρου αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, η επιφάνεια της αίθουσας είναι περιορισμένη για την παρουσία όλων αυτών των υλικών στοιχείων, τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται μονίμως να αποθηκεύουν και να ταξινομούν και να αρχειοθετούν, και επαρκής (η επιφάνεια) για να φιλοξενήσει μόνο το διδακτικό έργο (γίνεται δηλαδή μια αρχική νύξη ότι ο υλικός αυτός συνωστισμός προκύπτει και από το διοικητικό έργο που λειτουργεί στον ίδιο χώρο).

Οι ανάγκες, ο διαχωρισμός του διοικητικού και του διδακτικού έργου και η αξιοποίηση των περιβαλλοντικών συνθηκών παρουσιάστηκαν μόνο στην ειδική αίθουσα, όπου προβάλλεται με έμφαση το θέμα της συνάσκησης στον ίδιο χώρο του διοικητικού και διδακτικού έργου γύρω από το οποίο διαμορφώνονται τα παραπάνω και το οποίο συμβαίνει μόνο στο συγκεκριμένο πλαίσιο από τα τρία. Πιο αναλυτικά σχετικά με τις ανάγκες γίνεται λόγος ότι χρειάζονται ένα πρόσθετο χώρο μικρότερης επιφάνειας από την παρούσα αίθουσα που να έχει διαφορετική λειτουργία, δηλαδή να είναι ο χώρος της διεύθυνσης και του σχολικού αρχείου, ενώ στην παρούσα αίθουσα να συνεχίσει να φιλοξενείται μόνο το διδακτικό έργο.

Αυτή η ανάγκη του διαχωρισμού του διοικητικού και του διδακτικού έργου αναπτύσσεται διεξοδικά στο ξεχωριστό ομώνυμο θέμα, όπου αναφέρονται οι λόγοι, όπως η διακριτικότητα που είναι απαραίτητη για τη συμβουλευτική γονέα, η δουλειά γραφείου, η εξασφάλιση ελεύθερου χώρου και η απερίσπαστη διεξαγωγή της διδασκαλίας από την παρέμβαση της λειτουργίας του γραφείου διεύθυνσης στον ίδιο χώρο. Ακόμα γίνεται νύξη ότι το ίδιο πρόσωπο τελεί χρέη, τόσο εκπαιδευτικού, όσο και προϊσταμένου της σχολικής μονάδας, ότι το διοικητικό έργο αποτελεί ένα πολύπλευρο καθήκον και ότι και η διενέργεια της διοικητικής εργασίας παρεμβάλλεται από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, των υποστηρικτικών προγραμμάτων και των διαλειμμάτων.

Τα παραπάνω επομένως οδήγησαν στο δια ταύτα που χαρακτηρίστηκε από διχογνωμία κατά την οποία ένα μέλος της ομαδικής συζήτησης υποστήριξε ότι οι τρέχουσες περιβαλλοντικές συνθήκες της αίθουσας αξιοποιούνται στο μέγιστο δυνατό, ενώ ένα άλλο μέλος υποστήριξε ότι αυτό δε γίνεται κυρίως λόγω του ότι ακόμα δεν έχουν αναλάβει δράση για εξοικονόμηση ελεύθερου χώρου στην αίθουσα με τη μεταφορά του αποθηκευτικού εξοπλισμού για το σχολικό αρχείο. Θεωρούμε ότι οι παραπάνω απόψεις δεν είναι ακραία αντίθετες, αλλά περισσότερο αλληλοσυμπληρούμενες, εφόσον σύμφωνα με τις δυνατότητες που είχαν έχουν παράσχει τα μέγιστα στην αίθουσα, αλλά χρειάζονται κάποιες περαιτέρω αλλαγές για την εξυγίανση της λειτουργίας του χώρου.

Τέλος, οι επιθυμητές αλλαγές, που αποτελούν και το επιστέγασμα αυτής της ενότιδας, διαμορφώθηκαν και για τα τρία πλαίσια με βάση τις ανάγκες και ελλείψεις τους και το στόχο διαμόρφωσης ενός ύφους υλικής υποδομής που θέλουν να επιδιώξουν. Πιο συγκεκριμένα στη στοιχειώδη αίθουσα επιζητούνται κατασκευαστικές αλλαγές (διότι το σχολικό κτίριο είναι λυόμενο), εμπλουτισμός των υλικών στοιχείων της αίθουσας (βιβλιοθήκη, στρωματάκια) και ενσωμάτωση κάποιων περιοχών που υπάρχουν στην αίθουσα του νηπιαγωγείου (περιοχή

βιβλίου, ξεκούρασης), ώστε να υπάρχει περισσότερη διευκόλυνση στην έκφραση μη λεκτικών συμπεριφορών σχετικά με το χώρο που έχουν να κάνουν με τη οριοθέτηση περιοχής. Στην ειδική αίθουσα οι επιθυμητές αλλαγές ήταν σε άμεση συνάφεια με τις ανάγκες και ιδιαίτερα το θέμα του διαχωρισμού του διοικητικού και διδακτικού έργου και την αξιοποίηση των περιβαλλοντικών αναγκών. Επομένως αναφέρθηκε ως επιθυμητή αλλαγή η μεταφορά του εξοπλισμού του αρχείου και του γραφείου της διεύθυνσης και των λειτουργιών της από την παρούσα αίθουσα σε μία άλλη μικρότερη, ώστε να εξοικονομηθεί χώρος ή στην περίπτωση που αυτό δε γίνει εφικτό να προβούν σε ένα δύσκολο εγχείρημα κατασκευαστικής παρέμβασης στο χώρο, ώστε να εξοικονομήσουν την πρόσθετη επιφάνεια που χρειάζονται. Τέλος στην αναπλασμένη αίθουσα φαίνεται ότι πάντα υπάρχει περιθώριο για βελτιώσεις, οπότε προτάθηκαν η μεγαλύτερη επιφάνεια ελεύθερου χώρου για ψυχοκινητική δράση για κάποιο ειδικό γνωστικό αντικείμενο, μια περιοχά ξεκούρασης με την απαραίτητη επίπλωση και πρόσθετος σύγχρονος τεχνικός εξοπλισμός για τη βελτιστοποίηση της διεξαγωγής της παιδαγωγικής εργασίας στα πλαίσια της αίθουσας.

Η ενότητα που περιλαμβάνει το συναισθηματικό δέσιμο, τη λειτουργία των ομάδων, το μη τυποποιημένο ύψος χρήσης της αίθουσας και τις μη λεκτικές συμπεριφορές σχετικά με το χώρο αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής αίθουσας. Το συναισθηματικό δέσιμο ως γνωστικοσυναισθηματική διαδικασία αναφέρθηκε μόνο στην αναπλασμένη αίθουσα και εμφανίστηκε ως απόρροια της ενεργούς συλλογικής συμμετοχής των παιδιών στην αναδιαμόρφωση της αίθουσας. Η προσκόλληση του τόπου, δηλαδή ο συναισθηματικός δεσμός με το χώρο, που μας περιβάλλει, αποτελεί από τις βασικές γνωστικοσυναισθηματικές διαδικασίες που συμβάλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας τόπου του παιδιού και ιδιαίτερα το σχολικό περιβάλλον δίνει τις πρόσφορες συνθήκες πλαισίου μέσα από το αίσθημα κοινότητας που μπορεί να υποβάλλει μέσα από συλλογικές δράσεις. Τα παιδιά επομένως, μέσα από αυτή τη συλλογική προσπάθεια να αλλάξουν την αίθουσα που λειτουργούν, ανέπτυξαν συναισθήματα σεβασμού και τάση φροντίδας για το νέο περιβάλλον, ώστε να διατηρήσουν ακέραιη τη μορφή του και προχώρησαν στην έμπρακτη δήλωση του νοήματος της σχολικής κοινότητας μέσα από τη στάση της συλλογικής ευθύνης που επέδειξαν απέναντι στο 'δημιούργημά' τους.

Η λειτουργία των ομάδων ήταν αποτέλεσμα αρχικά των παραπάνω γνωστικοσυναισθηματικών διεργασιών που έδωσε το πρόσφορο έδαφος να αποκτήσει συνοχή το σύνολο των μαθητών της τάξης και από συνάθροιση ατόμων να μετουσιωθεί σε συλλογική ταυτότητα ομάδας. Η καθεαυτή λειτουργία των ομάδων διευκολύνθηκε από την αναδιαμόρφωση της αίθουσας που απέκτησε ένα καθαρά κοινωνιοκεντρικό και ειδικότερα ομαδοκεντρικό χαρακτήρα για τη διεξαγωγή της ομαδοσυνεργατικής παιδαγωγικής εργασίας. Στο θέμα της λειτουργίας των ομάδων αποτυπώνεται όλη αυτή η διαδικασία και οι κοινωνιογνωστικοσυναισθηματικές αλλαγές που διέρχεται ένα κοινωνικό σύνολο, οποιουδήποτε μεγέθους προκειμένου να λειτουργήσει ως ομάδα.

Εξακριβώθηκε ότι η ομαδική λειτουργία βιώνεται με διαφορετικό τρόπο μεταξύ της ειδικής και της αναπλασμένης αίθουσας. Στην ειδική αίθουσα ως λειτουργία της ομάδας εμβαπτίζεται κάθε δράση που συμμετέχουν όλα τα μέλη-χρήστες της αίθουσας, δάσκαλο-μαθητές και η ειδικότητα. Δεν αποτελεί δηλαδή μια συνεχόμενη και αβίαστα εκφρασμένη λειτουργία της τάξης. Πιθανώς διότι το πλαίσιο είναι ειδικό, υπάρχει το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, και οι μαθητές ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις του δημοτικού. Στην ειδική αίθουσα η λειτουργία της ομάδας επομένως σχετίζεται με το αντικείμενο της διδακτικής ώρας, το ειδικό πρόγραμμα υποστήριξης (π.χ. ψυχολόγος) και με μια συγκεκριμένη περιοχά που επιλέγεται κάθε φορά.

Αντίθετα στην αναπλασμένη αίθουσα θα λέγαμε ότι η λειτουργία των ομάδων είναι η ταυτότητα της χρήσης της υλικής υποδομής της αίθουσας, που στηρίζεται στο ομαδοσυνεργατικό πνεύμα διδασκαλίας και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι ομάδες δεν μένουν σταθερές, αλλά αλλάζουν ανά διαστήματα ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών. Υπάρχουν ρόλοι, όπως του συντονιστή και του βοηθού, που και αυτοί αλλάζουν καθημερινά, για να μην υπάρχει παγίωσή τους στα πρόσωπα και να διατηρείται η ισονομία. Γίνεται κοινή χρήση του εκπαιδευτικού υλικού. Και γενικότερα η λειτουργία των ομάδων παρουσιάζει χαρακτηριστικά αυτορρύθμισης, θέτει κανόνες, επιλύει προβλήματα. Υπάρχουν ακόμη κάποιοι κοινοί 'κλασικοί' κανόνες που διέπουν όλες τις ομάδες συνολικά, όπως η λήψη του λόγου μετά από άδεια λόγω παρουσίας παιδιού με ακουστικό πρόβλημα, ώστε να διατηρείται στην αίθουσα χαμηλό επίπεδο θορύβου και να αναγνωρίζονται οι ήχοι και να επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία του παιδιού στην αίθουσα.

Αναπόφευκτα προκύπτει ότι το θέμα του μη τυποποιημένου ύφους χρήσης της αίθουσας παρουσιάζεται εμφανώς στην ειδική και αναπλασμένη αίθουσα, αλλά με διαφορετικό αντίκτυπο στην καθημία. Ενώ στην ειδική αίθουσα η εμφανής μη τυποποιημένη μορφή της αίθουσας βιώνεται ως κάτι αναπόφευκτο λόγω της συνδιδασκαλίας, στην αναπλασμένη αίθουσα βιώνεται ως κάτι που επεδίωξαν συνειδητά και του οποίου τα ευεργετικά αποτελέσματα απολαμβάνουν. Πιο συγκεκριμένα στην ειδική αίθουσα τα παιδιά μπορεί να έρχονται αντιμέτωπα με την απόσπαση προσοχής και τη δυσκολία συγκέντρωσης λόγω πολλών διαφορετικών ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τριών διαφορετικών εξατομικευμένων διδασκαλιών στον ίδιο χώρο. Από την άλλη στην αναπλασμένη αίθουσα επεδίωξαν την ελεύθερη κίνηση στο χώρο, την ελεύθερη στάση του σώματος και τη χρήση μοτίβων συμπεριφοράς στην αίθουσα οικεία στα παιδιά από το προσωπικό τους περιβάλλον (για μαθητή και δάσκαλο). Πιστοποιήθηκε ότι η μη τυποποιημένη μορφή αίθουσας έχει ευεργετικά αποτελέσματα και για το μαθητή και για τον εκπαιδευτικό, όπως ανάπτυξη αισθήματος οικειότητας στο χώρο, θετική σχολική επίδοση, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και περιορισμό της επιτήρησης από τον εκπαιδευτικό και χρήση μη λεκτικής μορφής έκφρασης. Επιπλέον δόθηκε έμφαση ότι ένα βασικό θετικό χαρακτηριστικό των μη τυποποιημένων μορφών αίθουσας αποτελεί το κατάλληλο ύφος της υλικής υποδομής που μπορεί να υποστηρίξει το σκοπό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία ποιοτικής διάστασης της αίθουσας συντείνουν στην συμβατότητα των περιβαλλοντικών συνθηκών με την έκφραση των μη λεκτικών συμπεριφορών σχετικά με το χώρο. Οι μη λεκτικές συμπεριφορές σχετικά με το χώρο έχουν διαφορετική υπόσταση στα τρία πλαίσια αιθουσών, τη στοιχειώδη, την ειδική και την αναπλασμένη. Στη στοιχειώδη αίθουσα το μόνο δείγμα μη λεκτικής συμπεριφοράς σχετικά με το χώρο από αυτές που μελετούμε, την ιδιωτικότητα, την εδαφικότητα και τον προσωπικό χώρο, ήταν μια μικρή ημιπροσωποποιημένη περιοχή (κουτί) θα λέγαμε, όπου τα παιδιά τοποθετούσαν τα προσωπικά τους αντικείμενα που χρειάζονταν στο σχολείο, αλλά συλλογικά όχι ξεχωριστά.

Στην αίθουσα με τον πλουραλισμό της υλικής υποδομής η εικόνα ήταν σαφώς βελτιωμένη ως προς αυτές τις διαστάσεις, αλλά αυτές οι μη λεκτικές συμπεριφορές σχετικά με το χώρο ήταν τόσο εξαρτημένες, εγκλωβισμένες και αλληλοεμπλεκόμενες με τη οργάνωση των περιοχών και τη διαφοροποιημένη λειτουργία τους, την επάρκεια του εξοπλισμού και την εξατομικευμένη διδασκαλία. Και τα στοιχεία αυτά είναι αλληλοσυναρτώμενα μεταξύ τους. Καταρχάς ο χώρος στην ειδική αίθουσα δίνει μια βασική προϋπόθεση για την παρουσία μη λεκτικών συμπεριφορών σχετικά με το χώρο, δηλαδή είναι οργανωμένος σε μικρές περιοχές συνδεδεμένες μεταξύ τους με διαφορετική λειτουργία και μάλιστα κυκλική, δηλαδή την κάθε περιοχή δεν τη χρησιμοποιούν συγχρόνως οι μαθητές, αλλά κυκλικά (με τη σειρά τους) και επίσης η κάθε περιοχή φιλοξενεί μια διαφορετική δραστηριότητα που είναι ένα κομμάτι του ενιαίου προγράμματος που πρέπει να ολοκληρώσουν ημερησίως ή εβδομαδιαίως. Η επάρκεια του εξοπλισμού δίνει επίσης το προνόμιο της εξατομικευμένης χρήσης του. Παράλληλα λειτουργεί εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Φαίνεται ότι η καταλυτική περιβαλλοντική συνθήκη που παρέχει την ιδιωτικότητα, την εδαφικότητα και τον προσωπικό χώρο της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η διαφοροποιημένη λειτουργία των περιοχών. Επιπροσθέτως εξατομικευμένη διδασκαλία, εδαφικότητα, προσωπικός χώρος και επάρκεια εξοπλισμού συνοδοιπορούν, δηλαδή αν η μικρή περιοχή είναι ο χώρος, η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι η χρήση του χώρου από τα άτομα, η επάρκεια του εξοπλισμού είναι το μέσο της υλοποίησης της δραστηριότητας στην περιοχή, τότε αυτά συντείνουν στη βίωση βαθμού ιδιωτικότητας, εδαφικότητας και προσωπικού χώρου.

Στην αίθουσα με την αναπροσαρμοσμένη υλική υποδομή υπάρχει μια πιο ελεύθερη και αυθόρμητη προσέγγιση των μη λεκτικών συμπεριφορών σχετικά με το χώρο. Στο πλαίσιο αυτό φαίνεται ότι οι έννοιες αυτές έχουν καθαρή υπόσταση και μάλιστα έχουν καταφέρει να διατελέσουν το σκοπό τους προς τη διαμόρφωση της σχέσης του παιδιού με το γύρω περιβάλλον. Στην αναπλασμένη αίθουσα πέρα από το γεγονός ότι υπάρχουν ξεκάθαροι προσωπικοί χώροι για αποθήκευση προσωπικών αντικειμένων των παιδιών (ντουλαπάκια στην αίθουσα), αλλά και η εσωτερικευμένη ουσιαστική έννοια της εδαφικότητας, δηλαδή της μη πρόσβασης σε περιοχή κάποιου άλλου χωρίς την άδεια του από σεβασμό (πχ υπάρχουν ντουλαπάκια χωρίς κλειδαριά, τα οποία δεν ανοίγουν άλλα παιδιά εκτός από αυτά που τα χρησιμοποιούν), γίνεται λόγος και για την παιδαγωγική απόσταση και το παιδαγωγικό άγγιγμα που με το συμβολισμό τους διδάσκουν στο παιδί τη χρήση του χώρου. Συμπληρωματικά αποδεικνύεται ότι το πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής αλληλεπίδρασης αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την προσαρμογή της

παιδαγωγικής απόστασης και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής απτικής συμπεριφοράς, εφόσον για λειτουργικούς λόγους επιβάλλει θα λέγαμε την άσκηση σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας προς αποφυγήν υψηλού επιπέδου θορύβου που προκύπτει από τη λεκτική επικοινωνία των μελών στα πλαίσια της ομαδικής παιδαγωγικής εργασίας. Εκτός βέβαια από το πλαίσιο που δίνει ο σκοπός της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η ανάλογη διαρρύθμιση της σχολικής επίπλωσης που υποστηρίζει αυτό τον τύπο διδασκαλίας (κοινωνιοκεντρική/ομαδοκεντρική), διευκολύνει εξίσου τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής απόστασης και της παιδαγωγικής απτικής συμπεριφοράς. Τέλος ένα άλλος πολύ σημαντικός διαμορφωτικός παράγοντας που αναφέρεται στην αναπλασμένη αίθουσα για τους πολύ σημαντικούς αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς της απόστασης και της απτικής συμπεριφοράς και δη παιδαγωγικούς στο σχολικό πλαίσιο είναι ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδαγωγού, δηλαδή η προσωπικότητα και η διάθεσή του να διδάξει μέσα από την εδραίωση πρώτα μιας ηθικοσυναισθηματικής σχέσης με το παιδί μέσω της σημειολογίας της παιδαγωγικής απόστασης και του παιδαγωγικού αγγίγματος, που αποτελούν τους αρχικούς δίαυλους εξερεύνησης του γύρω περιβάλλοντος και είναι τόσο απαραίτητοι για την επιβίωση του ατόμου στο μη γνώριμο περιβάλλον.

5. Επίλογος

Το αίσθημα κοινότητας αποτελεί βασικό δείκτη της ομοιόστασης ενός σχολικού οργανισμού αποτυπώνοντας το συναισθηματικό κλίμα σε αυτό. Το συναισθηματικό δέσιμο με το χώρο του σχολείου πραγματοποιείται μέσα από τη χρήση του. Οι προτεινόμενες μη λεκτικές συμπεριφορές ως προς τη χρήση του χώρου (εδαφικότητα, προσωπικός χώρος, ιδιωτικότητα) διδάσκουν στο παιδί όχι μόνο αυτά που οι έννοιες αυτές προσδιορίζουν (οριοθέτηση, προσωποποίηση και δικαίωμα στον ατομικό χώρο και χρόνο). Σε επίπεδο σχολικού χώρου α) η εδαφικότητα αποτυπώνει επίσης το δικαίωμα κάθε παιδιού να διεκδικεί τη θέση του στο συνολικό εύρος της σχολικής κοινότητας, β) ο προσωπικός χώρος εκφράζει τη δυνατότητα του παιδιού να μεταδώσει το στίγμα της ταυτότητάς του στον περίγυρό του, και γ) η ιδιωτικότητα αποτελεί ουσιαστικά το κοινωνικό συμβόλαιο μεταξύ μέλους και σχολικής κοινότητας ότι το άτομο χαίρει της χρήσης ενός χώρου που έχει ταυτοποιηθεί σύμφωνα και με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Οι έννοιες λοιπόν αυτές φαίνεται ότι όχι μόνο είναι προασπιστές της ατομικότητας, αλλά προάγουν την κοινωνικότητα, την υγιή κοινωνική οργάνωση και το αίσθημα κοινότητας στο σχολείο. Ο σχολικός χώρος, όπου το δικαίωμα της ιδιωτικότητας εξαιρείται, αποτελεί ένα χώρο που αναγνωρίζει τις διαφορετικές ανάγκες των χρηστών και υιοθετεί τον πλουραλισμό και τη διαφοροποίηση στο υλικό περιβάλλον χωρίς να καταργεί την αντίληψη του ενιαίου και συνεχούς.

Καταλήγουμε ότι για να επιτευχθεί αυτή η αίσθηση του ενιαίου και συνεχούς τόσο σε υλικό, όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο, στη συνύπαρξη της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης χρειάζεται το 'ειδικό' στοιχείο να αναδύεται ως η δυνατότητα (affordance) του γενικού (κανονικού, standard, βασικού). Και αυτή η δυναμική λειτουργία ανταπόκρισης στις προσωπικές ανάγκες του χρήστη είναι απαραίτητο να εκφράζεται τόσο στα μεμονωμένα περιβαλλοντικά στοιχεία, όσο και στην οργάνωση και χρήση του χώρου.

Βιβλιογραφία

Aiello J., 1987. Human spatial behavior, *In*: D. Stokols & I. Altman (eds.), *Handbook of environmental psychology (Vol. I)*, John Wiley & Sons, Canada.

Αποστόλου Σ., 2006. «Η τοπική προσκόλληση, η ταυτότητα τόπου του παιδιού και το αίσθημα κοινότητας στο σχολείο», Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ: Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων.

Barker R., 1968. *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*, Stanford University Press, Stanford California.

Bastien D.T., McPhee R.D., Bolton K.A., 1995. «A study and extended theory of the structuration of climate», *Communication Monographs*, 62/1995, σ. 87-109.

Bell P.A., Greene T.C., Fisher J.D., Baum A., 2001. *Environmental Psychology*, Harcourt College Publishers, Orlando.

Bronfenbrenner U., 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Γερμανός Δ., 2003. *Οι τοίχοι της γνώσης*, Gutenberg, Αθήνα.

Chavis D.M., Hogge J.H., McMillan, D.W., Wandersman A., 1986. Sense of community through Brunswik lens: A first look, *Journal of Community Psychology*, 14/1986, σ. 24-40.

Chawla L., 1992. Childhood place attachments, *In*: I. Altman & S. Low (eds.), *Place attachment*, Plenum Press, New York.

Francis J., Giles-Corti B., Wood L., Knuiam M., 2012. Creating sense of community: The role of public space, *Journal of Environmental Psychology*, 32/2012, σ. 401-409.

Gerson K., Stueve C.A., Fisher C.S., 1977. Attachment to place, *In*: C.S. Fisher, R.M. Jackson, C.A. Stueve, K. Gerson, L. Jones, M. Baldassare, *Networks and places*, New York: the free press.

Ittelson W.H., Proshansky H.M., Rivlin L.G. & Winkel G.H., 1974. *An introduction to environmental psychology*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Κοντάκος Α., Σταμάτης Π.Ι., 2002. Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο νηπιαγωγείο, Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καίλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, III, Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα.

Korpela K.M., 1989. Place identity as a product of environmental self-regulation, *Journal of Environmental Psychology*, 9/1989, σ. 241-256.

Marcouyeux A., Fleury-Bahi G., 2011. Place identity in a school setting: Effects of the place image, *Environment and Behavior*, 43(3)/2011, σ. 344-362.

Ξανθάκου Γ., 1998. *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε., 2008. *Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Γενική Διεύθυνση Έργων/Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων.

Πασιαρδή Γ., 2001. *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α., 2002. *Μη λεκτική επικοινωνία-Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πουρκός Μ., 2002. Ο πολιτισμός του σκεπτόμενου σώματος και ο ρόλος των χειρονομιών στη σημειωτική επικοινωνιακή διαδικασία: προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Στο: Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Proshansky H.M., Fabian A.K., 1987. The development of place identity in the child, In: C.S. Weinstein, T.G. Davis (eds), *Spaces for children*, Plenum Press, New York.

Proshansky H.M., Fabian A.K., Kaminoff, R., 1983. Place identity and physical world socialization of the self, *Journal of Environmental Psychology*, 3/1983, σ. 57-83.

Proshansky H.M., Ittelson W.H., Rivlin L.G., 1970. *Environmental psychology: Man and his physical setting*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Proshansky H.M., Fabian A.K., Kaminoff R., 1995. Place identity: Physical world socialization of the self, In: L. Groat (ed.), *Readings in environment psychology: Giving places meaning*, Academic Press, London, σ. 87-114.

Σταμάτης Π., 2007. «Κτιριακές υποδομές: αναζητώντας σύγχρονα μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικών μονάδων». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://tinyurl.com/keunydy> [Ανάκτηση 30 Ιανουαρίου 2015]

Συγκολίτου Ε., 1997. *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Twigger-Ross C.L., Uzell D.L., 1996. Place and identity processes, *Journal of Environmental Psychology*, 16/1996, σ. 205-220.

Χατζηγεωργίου Ι., 2003. *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.

Warzecha C.A., Lime D.W., 2001. Place attachment in Canyon lands National Park: Visitor's assessment of setting attributes on the Colorado and Green Rivers, *Journal of Park and Recreation Administration*, 19(1)/2001, σ. 59-78.

305

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ
ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΤΟΠΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ
I**



**EDUCATIONAL
INTERVENTIONS FOR
THE FORMATION OF
LEARNING PLACES
I**

Μελέτη περίπτωσης: Μια διαθεματική προσέγγιση του χώρου στο 23ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.

Κατερίνα Θεοδωράκη

Εκπαιδευτικός
Ελλάδα

ktheodo10@yahoo.com

Περίληψη

Ο χώρος αποτελεί θεμελιώδη έννοια της φυσικής που περιλαμβάνει τις τρεις διαστάσεις: μήκος, πλάτος, ύψος. Ταυτόχρονα, αποτελεί θεμελιώδη έννοια της φιλοσοφίας και αναφέρεται στη θέση των σωμάτων μεταξύ τους μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Μέρος του είναι και ο άνθρωπος. Ο χώρος, ενταγμένος στην παιδαγωγική διαδικασία, συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Η σύγχρονη αρχιτεκτονική αντίληψη για το σχολικό χώρο προτείνει τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό με μια νέα διαρρύθμιση του χώρου που στηρίζεται στην ευελιξία του χώρου και στην ύπαρξη σημείων αναφοράς. Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης προαπαιτεί τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του διδακτικού χώρου. Στηριζόμενη στις παραπάνω παιδαγωγικές απόψεις, έγιναν πολλές χωρικές ανακατατάξεις στο 23ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, εμπνεόμενη από τον ίδιο το σχολικό χώρο. Η έλλειψη εργασιών στο χώρο του Σχολείου, οδήγησε στην ανάγκη του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του 23ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης με την αξιοποίηση των κοινόχρηστων χώρων του Σχολείου για την εφαρμογή των διαθεματικών εργασιών. Αποτελέσματα της προσπάθειας που έγινε κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών ήταν η αισθητική αναβάθμιση του χώρου με έργα και παρεμβάσεις των παιδιών, η χρησιμοποίηση του χώρου για δημιουργικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την ανεύρεση χώρων εφαρμογής δραστηριοτήτων – δράσεων. Συμπεράσματα: Η εναλλαγή των χώρων ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας και των παιδιών, ακόμη και μέσα στη διάρκεια της ίδιας μέρας, δημιουργεί μια δημιουργική αναστάτωση στο σχολείο, βασικό στοιχείο της διαθεματικής προσέγγισης, δεν προαπαιτεί απαραίτητα μεγάλα κονδύλια για την υλοποίησή της, παρά, πρωτίστως, διάθεση και ιδέες των παιδιών και των εκπαιδευτικών για την πραγμάτωση ενός Σχολείου στα μέτρα τους και στις δικές τους ανάγκες. Στη διαμόρφωση του δικού τους Σχολείου, του «σχολείου μου».

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός χώρος; Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός.

Case study: An interdisciplinary approach to space in the 23rd Elementary School of Thessaloniki.

Katerina Theodoraki

Educator
Greece

ktheodo10@yahoo.com

Abstract

Space is a fundamental concept in science and includes three dimensions: length, width and height. At the same time, it is a fundamental concept in philosophy and concerns the place of objects within a certain framework. Humans are part of it. Space, as part of pedagogy, contributes in the development of communication and the child's interactions with their social environment. Contemporary architectural theories on school space recommend pedagogical restructuring with a new space order, based on space flexibility and reference points. The application of this interdisciplinary approach requires the pedagogical redesigning through educational purposes. Based on the above pedagogical beliefs and inspired by the school space itself, there have been many spatial restructuring initiatives in the 23rd Primary School of Thessaloniki. The school's lack of laboratories led to the need of pedagogical restructuring of the 23rd Primary School of Thessaloniki, so that the communal spaces are utilised with the application of the inter-disciplinary tasks. As a result of the past three years' efforts, the space has been upgraded aesthetically with children's art works; rooms have been used for creative activities during break time; and educational professionals have been satisfied with the availability of rooms for curricular and extra-curricular activities. Conclusions: Space flexibility and interchanging of rooms within a day according to teaching and learning needs stimulates a creative activity, which is a key element of the interdisciplinary approach. It does not require significant funding and can be largely based on children's and teachers' initiatives and creativity, based on their needs. In this way they can create their own school, according the meaning of "my school".

Keywords

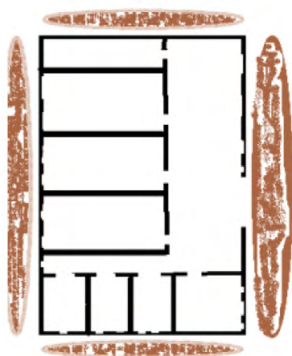
School space, Pedagogical redesigning.

1. Εισαγωγή

Ο χώρος αποτελεί θεμελιώδη έννοια της φυσικής που περιλαμβάνει τις τρεις διαστάσεις: μήκος, πλάτος, ύψος. Ο χώρος όμως, αποτελεί και θεμελιώδη έννοια της φιλοσοφίας και αναφέρεται στη θέση των σωμάτων μεταξύ τους μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Μέρος του χώρου είναι και ο άνθρωπος. Οι προσεγγίσεις για την ανθρωποκεντρική ποιότητα του χώρου και, ειδικότερα, για τον τόπο έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν μεταφερθούν στο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αν εντάξουμε το χώρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποκτά παιδαγωγική σημασία, τόσο επειδή περιέχει ένα απόθεμα πληροφορίας το οποίο αποτελεί ένα εν δυνάμει απόθεμα ερεθισμάτων μάθησης, όσο και γιατί η διαμόρφωση και η αισθητική του προσφέρουν την υλική βάση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι δυνατότητες αυτές συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς και, γενικότερα, στη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού.

Η τάξη, ως σχολική αίθουσα, αποτελεί ένα συγκεκριμένο χώρο, με συγκεκριμένες συντεταγμένες και δεδομένη χρονική διάρκεια, μέσα στον οποίο το παιδί καλείται να ανταποκριθεί και να αποδώσει σε πολλαπλά επίπεδα απαιτήσεων, γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά. Η τάξη, ως σχολική αίθουσα, αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου χώρου, του σχολείου, το οποίο με τη σειρά του έχει κι αυτό τις δικές του συγκεκριμένες συντεταγμένες και τη δική του χρονική διάρκεια. Μέσα σ' αυτόν το χώρο-χρόνο του σχολείου, το παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί, αναπτύσσει συμπεριφορές, καλλιεργούνται στάσεις και απόψεις, τόσο με τα άτομα που πηγαίνουν στην ίδια «τάξη» με το ίδιο, όσο και με παιδιά μεγαλύτερα ή μικρότερα από το ίδιο. Ο ρόλος του σχολείου και η φοίτηση του παιδιού σ' αυτό, παίζει πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην ένταξή του σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, στο περιβάλλον του σχολείου και αργότερα στην ευρύτερη κοινωνία. Η διδασκαλία των μαθημάτων στη σύγχρονη διδακτική προϋποθέτει την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου καθώς και της μεθόδου project, μέθοδοι που στοχεύουν στην πρόσληψη της γνώσης μέσα από την ενεργητική στάση του παιδιού απέναντι στην καινούρια γνώση, αλλά και μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους. Το πόσο ευνοϊκό είναι το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου στην κατεύθυνση αυτή φαίνεται από παράγοντες όπως η διάταξη των θρανίων, ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός του σχολείου, των αιθουσών, κ.ά.

Το χαρακτηριστικό ελληνικό σχολείο, αρχιτεκτονικά, όπως επικράτησε από το 1894 και μέχρι σήμερα, αποτελείται από ένα ορθογώνιο κτίριο, σε δύο επίπεδα-ισόγειο και 1ος όροφος, το οποίο τέμνεται από διαδρόμους οι οποίοι οδηγούν στις αίθουσες διδασκαλίας, που συνηθίζεται το σχήμα τους να είναι ορθογώνιο και στους βοηθητικούς χώρους. Για να μπει κανείς στο κυρίως διδακτήριο του σχολείου διασχίζει κατά κανόνα μια ορθογώνια αυλή, ασφαλτοστρωμένη και δίχως παρτέρια, λουλούδια, δέντρα, ή άλλη μορφή φυσικού περιβάλλοντος (Σχήμα 1).



Σχήμα 1.

Τυπική αρχιτεκτονική διδακτηρίου.



Σχήμα 2.

Τυπική αρχιτεκτονική διδακτηρίου.

Το διδακτήριο, συνήθως, αποτελείται από τρεις κατηγορίες εσωτερικών χώρων: τις αίθουσες διδασκαλίας και το γραφείο των εκπαιδευτικών, ή/και το γραφείο της Διεύθυνσης του σχολείου, τους διαδρόμους και τέλος τους βοηθητικούς χώρους. Το σταθερά ορθογώνιο σχήμα του διδακτηρίου συμπληρώνεται από μια συνήθως ορθογώνια ασφαλτοστρωμένη και αφιλόξενη αυλή, την οποία το παιδί πρέπει να διασχίσει για να βρεθεί στο χώρο που αποτελεί την πηγή της γνώσης (Σχήμα 2).

Η σύγχρονη αρχιτεκτονική αντίληψη για το σχολικό χώρο προτείνει τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό με μια νέα διαρρύθμιση του χώρου, ο οποίος στηρίζεται στην ευελιξία του χώρου και στην ύπαρξη σημείων αναφοράς του χώρου. Τα οπτικά ερεθίσματα συμβάλουν κατά ένα κύριο μέρος στη διαδικασία της μάθησης. Το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του με την όραση. Πρώτα «βλέπει» γύρω του και μετά αισθάνεται. Συνεπώς, ένα σχολικό περιβάλλον με έργα των παιδιών βοηθά ώστε το παιδί να αισθανθεί το χώρο ως δικό «του».

Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο προαπαιτεί τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του διδακτικού χώρου και την ανατροπή της δασκαλοκεντρικής διάστασης της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας και του μονο-λειτουργικού χαρακτήρα του σχολικού χώρου. Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός ο οποίος θα προσαρμόσει τις απαιτήσεις της διαθεματικής προσέγγισης, θα πρέπει να στηρίζεται στους εξής άξονες: οργάνωση του χώρου σε περιοχές, διευθέτηση ευέλικτων χώρων, διαμόρφωση οικείας ατμόσφαιρας στην τάξη, πλούσια οπτικά ερεθίσματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών, διερεύνηση της γεωγραφικής βάσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και τέλος, αισθητικές παρεμβάσεις από τα ίδια τα παιδιά.

2. Το 23ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Το 23ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, με έτος ίδρυσης το 1925, στεγάζεται από το 2005 σε καινούριο διδακτήριο, το οποίο σχεδιάστηκε από Ιταλό αρχιτέκτονα και ανατρέπει την παραδοσιακή κατασκευή των περισσότερων ελληνικών Σχολείων (Εικόνα 1).

Δύο κάθετοι άξονες οι οποίοι στεγάζουν τις αίθουσες διδασκαλίας, συγκλίνουν σε ένα ημικύκλιο, που δημιουργεί ελεύθερα εσωτερικά ανοίγματα στους δύο ορόφους του κτιρίου αλλά και στο ισόγειο, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς ευέλικτα και διαθεματικά (Εικόνα 2).

Στον 1ο όροφο όπου στεγάζονται οι μικρές τάξεις του Σχολείου (Α'-Γ') το εσωτερικό άνοιγμα αφήνει έναν χώρο ελεύθερο για να κινούνται οι μαθητές/τριες (Εικόνα 3).

Στον 2ο όροφο όπου στεγάζονται οι μεγάλες τάξεις του Σχολείου (Δ'-Στ') μένει ελεύθερος ένας τεράστιος εσωτερικός χώρος, κατάλληλος για διδακτικές και εξωδιδακτικές δραστηριότητες (Εικόνα 4).

Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι τετράγωνες, ενώ σε κάθε όροφο μία αίθουσα είναι μιάμιση φορά μεγαλύτερη από τις υπόλοιπες. Η ιδιαίτερη κατασκευή του κτιρίου, η μοναδικότητα του αύλειου χώρου σε δύο ανισομερή μέρη, με παρτέρια, δέντρα, κερκίδες κ.α. αποτέλεσαν την πρόκληση για τον επαναπροσδιορισμό του ως σχολικού χώρου.

3. Μεθοδολογία

Στόχοι: Η έλλειψη εργαστηρίων στο χώρο του Σχολείου, οδήγησε στην ανάγκη του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του 23ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης με την αξιοποίηση των κοινόχρηστων χώρων του Σχολείου για την εφαρμογή των διαθεματικών εργασιών. Έτσι, τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

- Εξεύρεση χώρων- αξιοποίηση μεγάλων κοινόχρηστων ανοιγμάτων
- Διαθεματική προσέγγιση του χώρου από τους/τις εκπαιδευτικούς του Σχολείου
- Οικειοποίηση του χώρου από τα παιδιά
- Εξωραϊσμός του χώρου με έργα των παιδιών

Ερωτήματα: Ο αρχικός προβληματισμός αποτέλεσε και το στόχο της συγκεκριμένης εργασίας.

Δείγμα: Στη μελέτη πήραν μέρος οι μαθητές και οι μαθήτριες όλου του Σχολείου, καθώς επίσης, και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δέχτηκαν θετικά τις προτεινόμενες αλλαγές και τις σκέψεις για διαφορετική αξιοποίηση του χώρου.

Ερευνητικό εργαλείο: η συμμετοχική παρατήρηση με στοιχεία της έρευνας δράσης.



Εικόνα 1.
Εξωτερική όψη του σχολείου.



Εικόνα 2.
Κάτοψη και φωτογραφία του ισογείου.



Εικόνα 3.
Κάτοψη και φωτογραφία του 1ου ορόφου.



Εικόνα 4.
Κάτοψη και φωτογραφία του 2ου ορόφου.

4. Γενικοί άξονες της μεθοδολογίας του παιδαγωγικού επανασχεδιασμού

4.1. 1^{ος} άξονας: Ευελιξία στο χώρο και συγκεκριμένα στις αίθουσες διδασκαλίας

Δημιουργήθηκαν ελεύθερες γωνιές εργασιών στις οποίες τα παιδιά εργάζονται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος. Για την υλοποίηση αυτής της αντίληψης η ταξινόμηση των θρανίων γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και/ή του προγράμματος. Ταυτόχρονα, σε κάθε τάξη λειτουργεί η βιβλιοθήκη με επιλεγμένα βιβλία, κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών και τις απαιτήσεις των μαθημάτων (Εικόνες 5-10).

4.2. 2^{ος} άξονας: Παιδαγωγικά μικρο-περιβάλλοντα

Δημιουργήθηκαν γωνιές ανάγνωσης, φιλιαναγνωσίας, εκδηλώσεων, δημιουργικών χορευτικών διαλειμμάτων, προβολών, θεάτρου, βιβλιοθήκης- βιβλιοανάγνωσης, στους μεγάλους «κενούς» και αναξιοποίητους κοινόχρηστους χώρους των ορόφων, μεταξύ των αιθουσών διδασκαλίας, οι οποίοι από την αρχή αποτέλεσαν έναν από τους κυριότερους στόχους για την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος (Εικόνες 11-12).

4.3. 3^{ος} άξονας: Χώροι εκπαίδευσης και πολιτισμού

Ο χώρος του ισογείου αξιοποιήθηκε ποικιλοτρόπως από τους εκπαιδευτικούς για Θεατρικές εκδηλώσεις (Εικόνα 13), Θεατρικές παραστάσεις (Εικόνα 14), Παρουσίαση προγραμμάτων (Εικόνες 15-16), αλλά και από τα ίδια τα παιδιά που δημιούργησαν Γωνιές ανάγνωσης, ξεκούρασης (Εικόνα 17) και «Δημιουργικών» διαλειμμάτων (Εικόνα 18).

4.4. 4^{ος} άξονας: Οικεία ατμόσφαιρα

Οι χώροι, εσωτερικοί και εξωτερικοί, στολίστηκαν και εξωραϊσθηκαν με έργα των ίδιων των παιδιών. Στους διαδρόμους αναρτήθηκαν ζωγραφίες και κατασκευές των παιδιών από το μάθημα των εικαστικών ενώ οι κερκίδες του γηπέδου βιάστηκαν και ζωγραφίστηκαν από τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός ανοιξιάτικου Σαββατοκύριακου. Η οικεία ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε από τις εικαστικές παρεμβάσεις των παιδιών είχε ως αποτέλεσμα να μετατραπεί το διδακτήριο σε έναν χώρο ελκυστικό στον οποίο τα παιδιά θέλουν να παραμένουν σ αυτόν ακόμη και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και να αξιοποιούν δημιουργικά το χρόνο τους με χορευτικές δραστηριότητες, ανάγνωση βιβλίων, ολοκλήρωση εργασιών (project). Ομάδες παιδιών συχνά, ασχολούνται οικειοθελώς με την περιποίηση του κήπου και των παρτεριών. Τέλος, η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης του Σχολείου γίνεται από τα ίδια τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων (Εικόνες 19-24).

5. Αποτελέσματα

- Μέσα στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών το Σχολείο πήρε άλλη μορφή. Όπως αναφέρουν παλιότεροι μαθητές/τριες «έγινε ένα άλλο σχολείο» και όπως ομολογούν οι τωρινοί μαθητές/τριες «είναι το σχολείο μου».
- Οικειοποίηση του χώρου από τους/τις μαθητές/τριες του Σχολείου μας για εργασίες ομαδικές ή ατομικές.
- Χρησιμοποίηση του χώρου για δημιουργικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.
- Ικανοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ανεύρεση χώρων εφαρμογής δραστηριοτήτων-δράσεων.
- Αισθητική αναβάθμιση του χώρου με έργα και παρεμβάσεις των παιδιών.



Εικόνες 5-6.

Κενός χώρος ανάμεσα στα θρανία και κενός χώρος στο κέντρο.



Εικόνες 7-8.

Εργασία των παιδιών σε ομάδες.



Εικόνες 9-10.

Γωνιά ξεκούρασης και ανάγνωσης και Λαογραφικό μουσείο στην τάξη.

**Εικόνες 11-12.**

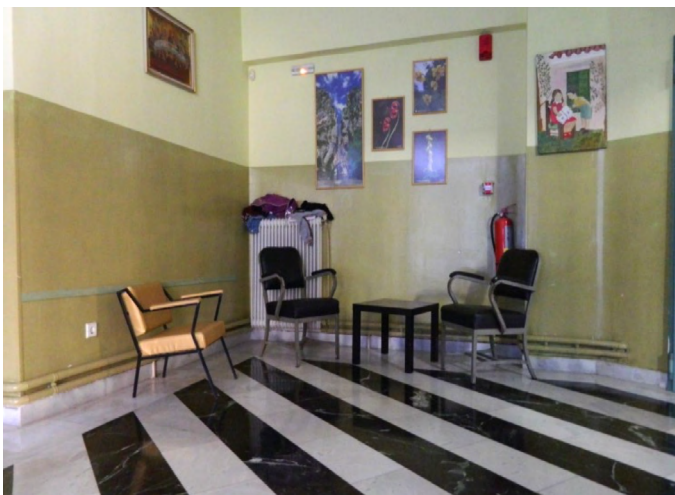
Γωνιά φιλανγνωσίας και εκδήλωση με τη συγγραφέα κ. Πέτροβιτς.

**Εικόνες 13-14.**

Θεατρική εκδήλωση και θεατρική παράσταση.

**Εικόνες 15-16.**

Παρουσίαση προγραμμάτων.



Εικόνες 17-18.

Γωνιά ανάγνωσης-ξεκούρασης και «Δημιουργικά» διαλείμματα.



Εικόνες 19-20.

Η είσοδος του Σχολείου και πολυθρόνα με ανακυκλώσιμα υλικά.



Εικόνες 21-22.

Πορτρέτα στο κλιμακοστάσιο και η «Ιπτάμενη πόλη».

**Εικόνες 23-24.**

Χρώματα στις κερκίδες και παρτέρια.



6. Συμπεράσματα

- Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου και η διαθεματική του χρήση συντελεί στην εξοικονόμηση χώρου για την υλοποίηση διαφορετικών δράσεων.
- Η εναλλαγή των χώρων ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας και των παιδιών, ακόμη και μέσα στη διάρκεια της ίδιας σχολικής μέρας, δημιουργεί μια δημιουργική αναστάτωση στο σχολείο, βασικό στοιχείο της διαθεματικής προσέγγισης.
- Η διαφορετική χρήση του σχολικού χώρου δεν συνεπάγεται την αναγκαστική ανάλωση χρημάτων ούτε την ανεύρεση κονδυλίων για την υλοποίησή του. Η διαθεματική προσέγγιση του χώρου στο 23ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης έγινε ξοδεύοντας ελάχιστα χρήματα αλλά αξιοποιώντας, όσο το δυνατόν καλύτερα, το ανθρώπινο δυναμικό του Σχολείου, τις ιδέες, τη διάθεση και το κέφι τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των ίδιων των παιδιών, να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός Σχολείου διαφορετικού. Ενός Σχολείου στα μέτρα τους και στις δικές τους ανάγκες. Στη διαμόρφωση του δικού τους Σχολείου. Του «σχολείου μου».

Βιβλιογραφία

- Bernstein B., 1971. *Class, Code and Control: Volume 1-Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Bernstein B., 1973. *Class, Code and Control: Volume 2-Applied Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Bernstein B., 1975. *Class, Code and Control: Volume 3-Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Blackledge D., Hunt B., 1995. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα.
- Γερμανός Δ., 1993. *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γερμανός Δ., 1996. «Η αισθητική του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και η συμβολή των παιδιών στην αναμόρφωση του χώρου», *Εικαστική Παιδεία*, 12/1996.
- Γερμανός Δ., 1999. «Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: η άλλη 'γλώσσα' της μεταρρύθμισης», Στο: Χρήστος Τσολάκης (επιμ.). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι «γλώσσες» της*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, σ. 90-109.
- Γερμανός Δ., 2003. *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γερμανός Δ., 2010. «Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.academia.edu/6608675> [Ανάκτηση 10 Φεβρουαρίου 2015]
- Γερμανός Δ., 2003. «Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης», Στο: Δ. Μέσσιου, *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*, Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, Λευκωσία, σ. 79- 88.
- Γερμανός Δ., «Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος», Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://users.sch.gr/kliapis/GermanF.pdf> [Ανάκτηση 10 Φεβρουαρίου 2015]
- Γκιζελί Β., «'Σχολικός χώρος': ένα ιδιόρρυθμο πεδίο της έρευνας», Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/373/108.pdf> [Ανάκτηση 10 Φεβρουαρίου 2015]
- Γκότοβος Α., 1990. *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγούρας Η., 2000. *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Σολωμών Ι., 1992. *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1990*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α., 1985. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα.

«Κυρία, τελικά έχουμε πολύ πιο λίγους χώρους για να παίζουμε απ' ό,τι οι γονείς μας»: Ένα παράδειγμα αξιοποίησης του τόπου ως εμπειρία μάθησης για έρευνα και αλλαγή.

Πεφκούλα Σταγιά

Εκπαιδευτικός
Ελλάδα

pstagia@eled.auth.gr

Περίληψη

Έρευνα δράσης στα πλαίσια καινοτόμου σχολικού προγράμματος τοπικής ιστορίας που πραγματοποιήθηκε στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Μηχανιώνας κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Η έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει, να κατανοήσει και να προωθήσει τις σύγχρονες ανάγκες των παιδιών όσον αφορά τους ανοιχτούς δημόσιους χώρους και παράλληλα να λειτουργήσει ως ενδυναμωτική διαδικασία για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες για παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες που τους προσφέρει το περιβάλλον τους. Είναι ο τόπος τους περισσότερο ή λιγότερο φιλικός για τα παιδιά απ' ό,τι στο παρελθόν και σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες; Γνωρίζοντας καλύτερα τον τόπο τους, ιδιαίτερα τους ανοιχτούς δημόσιους χώρους, μέσα από τις ερευνητικές τεχνικές της ξενάγησης, της βιντεοσκόπησης και φωτογράφισης, της επιτόπιας παρατήρησης, των συνεντεύξεων και της σχεδίασης χαρτών, τα παιδιά-ερευνητές διαπιστώνουν την έλλειψη ανοιχτών δημόσιων χώρων συνάντησης και συναναστροφής, ασφαλών πράσινων χώρων, προσβάσιμων φυσικών τοπίων καθώς και οργανωμένων χώρων για διάφορες δραστηριότητες, όπως επίσης και τον περιορισμό της χωρικής ανεξαρτησίας των παιδιών και των νέων, της αυτόνομης κινητικότητάς τους μέσα στο χώρο αλλά και της συμμετοχής τους στα κοινά.

Λέξεις κλειδιά

Έρευνα δράσης; Δημόσιοι ανοιχτοί χώροι; Παιδιά; Συρρίκνωση.

«Miss, we have much less spaces to play than our parents did after all»: An example of utilizing a place as a learning experience for research and change.

Pefkoula Stagia

Educator
Greece

pstagia@eled.auth.gr

Abstract

This is a sixth-grade action research initiative that engages children as co-researchers in evaluating their local environment, Nea Michaniona, suburb of Thessaloniki, Greece. It seeks to trace, understand and promote contemporary children's needs with regard to public open space, while enabling them to recognize and utilize the opportunities for play and other children's activities that their environment has to offer. Is their town a more or a less child-friendly place than in the past, and does it correspond to contemporary needs? Getting to know their neighborhoods, especially the open space landmarks, through research techniques such as guided tours, filming and photography, observations, interviews and spatial maps, the children-researchers discover a lack of open spaces to gather, safe green areas, accessible nature experiences and varied activity settings, as well as a lack of spatial independence, of autonomous mobility, and of community participation for the community's children and young people.

Keywords

Action research; Open public spaces; Children; Shrinking.

1. Εισαγωγή

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μεγάλες πόλεις σε Ευρώπη και Αμερική καταδεικνύουν και επιβεβαιώνουν η μια μετά την άλλη τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου που προορίζεται κυρίως για τα παιδιά από τα μέσα του 20ού αιώνα και μετά (Gaster, 1991, Wridt, 200, Gorlitz et al., 1998, Hart, 1998, Zeiher, 2003, Karsten, 2005, Elsley, 2004, Katz, 2004, Τσεβρένη, 2008, Τσεβρένη, Πανταζής, Τούση & Παναγιωτάτου, 2008, Lavalette, 2005, Wager et al., 2007). Η ξεκάθαρη αυτή τάση, η οποία γίνεται όλο και εντονότερη τα τελευταία χρόνια, είναι το αποτέλεσμα της πολιτικής απαξίωσης των δημόσιων χώρων που εκχωρούνται ολοένα και περισσότερο στην οικονομική και εμπορική δραστηριότητα, αλλά και των πρακτικών της ιδιωτικοποίησης της μαζικής παιδικής και εφηβικής κουλτούρας, όπως επίσης και της ανησυχίας των γονέων και του πθικού πανικού που κυριαρχεί στο δημόσιο λόγο για τους κινδύνους που συνδέονται με τους δημόσιους χώρους και απειλούν τα παιδιά (White, 1993, Valentine, 2004). Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι να έχουν τα παιδιά όλο και λιγότερο τη δυνατότητα να εξερευνήσουν ελεύθερα το χώρο ή να παίξουν σε ελεύθερους και ανοιχτούς χώρους, όπως είναι π.χ. οι αλάνες που σπανίζουν πια ως χώροι ή οι πλατείες και οι δρόμοι (Weller, 2009) καθώς και του Qvortrup (2005:6-7). Και αυτό συμβαίνει την ίδια στιγμή που η έρευνα δείχνει πως είναι τα παιδιά και οι έφηβοι που, απ' όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες, έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη από τους δημόσιους χώρους (Chawla, 1992, 2002, Katz, 2005), στα πλαίσια μιας σειράς από δραστηριότητες που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, την ψυχοκοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη, για την εξοικείωσή τους με τη γειτονιά και την πόλη τους, για τη σταδιακή αποδέσμευσή τους από την επίβλεψη των ενήλικων (Matthews et al., 1999, Christensen & O'Brien, 2003, Christensen, 2003, Rasmussen and Smidt, 2003, Matthews, 2003, Morrow, 2003, Chawla and Malone, 2003, O'Brien, 2003).

2. Η έρευνα δράσης

Το διαπιστωμένο αυτό φαινόμενο έχει οδηγήσει αρκετούς επιστήμονες σε έρευνες δράσης με την εμπλοκή των παιδιών τόσο για τον εντοπισμό και την καταγραφή των απόψεων και των αναγκών τους όσο και για την ενδυνάμωση και ενεργοποίησή τους για τη συνειδητοποίηση από μέρους τους αυτού του φαινομένου και τη συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης των αποφάσεων στα τοπικά πολιτικά συμβούλια για την αλλαγή αυτής της ζοφερής για τα παιδιά πραγματικότητας (Sutton & Kemp, 2002, Guerra, 2002, Fuentes & Niimi, 2002, UNICEF - Innocenti Digest, 2002, Kruger & Chawla, 2002, Chawla, 2002, Elsley, 2004). Στην Ελλάδα ωστόσο οι σχετικές έρευνες είναι από ελάχιστες έως ανύπαρκτες (Τσεβρένη, 2008, Τσεβρένη, Πανταζής, Τούση & Παναγιωτάτου, 2008).

Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα δημοκρατικό και συμμετοχικό τύπο έρευνας, που βασίζεται στη δράση και στοχεύει στην εύρεση πρακτικών λύσεων για πραγματικά προβλήματα (Hammersley, 1993). Καθώς είναι μια «μικρής κλίμακας εμπλοκή στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου» και επιτρέπει ταυτόχρονα τη «στενή παρακολούθηση των αποτελεσμάτων που έχει αυτή η εμπλοκή» (Cohen & Manion, 1994: 186), αποτελεί ιδανικό εργαλείο για καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και άσκηση των παιδιών στις επιστημονικές μεθόδους έρευνας.

3. Η έρευνα

Κατά το σχολικό έτος 2013-2014 πραγματοποιήσαμε με το Στ2 τμήμα του 1ου δημοτικού σχολείου Νέας Μηχανιώνας έρευνα δράσης με θέμα: «Οι δραστηριότητες των παιδιών στους ανοιχτούς χώρους στη Νέα Μηχανιώνα». Η λήψη της απόφασης για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας βασίστηκε τόσο στα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών, τα οποία ήδη από μόνα τους είχαν μπει στη διαδικασία να αναζητούν χώρους για δράση και να τους φωτογραφίζουν ή να τους κινηματογραφούν, όσο και στα δικά μας ερευνητικά ενδιαφέροντα. Θεωρήσαμε ότι θα αποτελούσε επιπλέον ιδανική ευκαιρία για την άσκηση των παιδιών στη διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας (την εξοικείωσή τους με τα μεθοδολογικά εργαλεία, τη συλλογή, ταξινόμηση και επεξεργασία των δεδομένων, την εξαγωγή των συμπερασμάτων, τους τρόπους παρουσίασής τους), καθώς επίσης και στη δημιουργική χρήση των νέων τεχνολογιών. Η σύλληψη της ιδέας και η όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε εμπνεύστηκε και καθοδηγήθηκε από την παράδοση κάποιων ιδιαίτερα πρωτοποριακών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη δεκαετία του '70 και επικέντρωναν στα σύγχρονα αστικά περιβάλλοντα και τους τρόπους με τους οποίους αυτά ανταποκρίνονται (ή όχι) στις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων. Οι έρευνες αυτές έδιναν μεγάλη βαρύτητα στους

δημόσιους χώρους ως ζωτικούς για τα παιδιά και τους εφήβους δημιουργώντας μια προοπτική για την ενεργότερη συμμετοχή των παιδιών και των εφήβων στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωσή τους. Η πιο γνωστή είναι η κλασική πλέον εργασία του Kevin Lynch (1977), που δημοσιεύτηκε υπό τον τίτλο «Growing up in Cities». Είναι μια έρευνα μοναδική μέχρι σήμερα για τη διαχρονική και ιστορικο-συγκριτική της προοπτική, για τη μεθοδολογία της, τους τρόπους συλλογής των δεδομένων της (συλλογή στατιστικών στοιχείων, τοπικοί χάρτες, συλλογή υλικού σχετικού με την τοπική παιδική και νεανική κουλτούρα, παρατήρηση των τρόπων χρήσης των δημόσιων χώρων από τα παιδιά, συνεντεύξεις με μικρές ομάδες παιδιών και νέων, ξεναγήσεις στα παιδικά και νεανικά στέκια, συνεντεύξεις από γονείς και τοπικούς άρχοντες) και για τα ευρήματά της. Ουσιαστικά επρόκειτο για μια έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις μεγάλες πόλεις σε όλο τον κόσμο (Μελβούρνη, Βαρσοβία, Σάλτα (Αργεντινή) και την Πόλη του Μεξικού), στις οποίες εκείνη την εποχή επισυνέβαιναν ραγδαίοι και ευρείς κοινωνικοοικονομικοί μετασχηματισμοί. Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων και των εμπειριών παιδιών και νέων για τα τοπικά τους περιβάλλοντα. Το σημαντικότερο εύρημα της ήταν η εντυπωσιακή συμφωνία των παιδιών και από τις τέσσερις πόλεις σχετικά με τους δημόσιους χώρους που (δεν) είχαν και αυτούς που θα ήθελαν να έχουν. Τα παιδιά επιζητούσαν ένα περιβάλλον το οποίο θα επιτρέψει την ελεύθερη εξερεύνηση και δεν θα δημιουργεί αποκλεισμούς στη βάση των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ατομικών προελεύσεων.

Δεν είναι τυχαίο ότι την ίδια περίοδο ο Colin Ward (Ward & Golzen, 1979), πραγματοποίησε μια αντίστοιχη έρευνα στη Μ. Βρετανία, επίσης μοναδική μέχρι σήμερα τόσο για τη μεθοδολογία όσο και για τα ευρήματά της, διερευνώντας τις εμπειρίες των παιδιών και τις εξερευνησίες του περιβάλλοντός τους μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το παιχνίδι. Η ριζοσπαστική αυτή μελέτη είχε ως κύριο στόχο την ενδυνάμωση των παιδιών για συμμετοχή στο σχεδιασμό και την οργάνωση του τοπικού τους περιβάλλοντος και την άσκηση πίεσης για τη συμπερίληψή τους στα κέντρα λήψης των αποφάσεων.

Δυστυχώς οι έρευνες αυτές δεν ακολουθήθηκαν από άλλες και έμειναν στο περιθώριο της επιστημονικής σκέψης και δράσης, καθώς επικράτησαν περισσότερο τα μοντέλα της ψυχολογίζουσας έρευνας και των ατομικιστικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά, χάρη και στη συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και του διαλόγου για τα δικαιώματα του παιδιού, οι ερευνητικές αυτές προοπτικές και πρακτικές επανήλθαν οδηγώντας σε μια σειρά από ενδιαφέρουσες νέες ερευνητικές εργασίες, οι οποίες ωστόσο είναι ακόμη λιγοστές και ελάχιστα προβεβλημένες (Sutton and Kemp, 2002, Guerra, 2002, Fuentes and Niimi, 2002, UNICEF-Innocenti Digest, 2002, Kruger and Chawla, 2002, Chawla, 2002, Elsley, 2004).

3.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Στη βάση αυτής της παράδοσης και ακολουθώντας τα σύγχρονα ερευνητικά παραδείγματα, τέθηκαν αδρομερώς τα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) σε ποιο βαθμό η ιδιαίτερη τοπογεωγραφία μιας περιοχής επηρεάζει τις δραστηριότητες των παιδιών, κυρίως το παιχνίδι, στο παρελθόν και σήμερα;
- β) ο δημόσιος χώρος για τα παιδιά έχει συρρικνωθεί τα τελευταία πενήντα χρόνια;
- γ) σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η πληροφόρηση των τοπικών αρχών και η ευαισθητοποίησή τους στις ανάγκες των παιδιών με κύρια εκείνη της συμμετοχής τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση του τοπικού τους περιβάλλοντος;

3.2. Μεθοδολογία και εργαλεία της έρευνας

Πρώτο στάδιο: Οριοθέτηση του ζητήματος, διατύπωση των ερωτημάτων και πρώτη διερεύνηση. Τα παιδιά ερωτήθηκαν αν και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένα από τους χώρους που έχουν στη διάθεσή τους για παιχνίδι και ελεύθερες δραστηριότητες. Οι απαντήσεις των παιδιών και οι συζητήσεις που έγιναν συνδέθηκαν στη συνέχεια με το βασικό ερώτημα: «Πού και τι έπαιζαν οι γονείς και οι παπούδες σας;». Η συλλογή των δεδομένων έγινε με βιβλιογραφική-διαδικτυακή έρευνα και συνεντεύξεις. Η βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα έδωσε ισχνά αποτελέσματα, τα οποία σχετιζόνταν περισσότερο με το είδος των παιχνιδιών και δραστηριοτήτων και όχι με τον χώρο. Έγινε μια πρώτη καταγραφή αυτών των παιχνιδιών και δραστηριοτήτων ώστε στη συνέχεια

να αναζητηθούν μέσα από τις συνεντεύξεις οι χώροι όπου αυτές ελάμβαναν χώρα.

Δεύτερο στάδιο: Κατάρτιση του γενικού σχεδίου δράσης και εφαρμογή. Διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις και σημειώθηκαν οι χώροι που αναφέρθηκαν σ' αυτές. Ακολούθησε η έρευνα πεδίου η οποία συμπεριλάμβανε τον ακριβή εντοπισμό των χώρων, αναπαράσταση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, βιντεοσκοπήση και φωτογράφιση. Κάθε έρευνα στο πεδίο ολοκληρώνονταν πίσω στο σχολείο με εντοπισμό των χώρων στο Google Earth και σχεδίαση χαρτών.

Τρίτο στάδιο: Συζήτηση και καταγραφή των παρατηρήσεων σχετικά με τη σημερινή κατάσταση αυτών των χώρων και τις δυνατότητες που τους προσφέρουν σε σχέση με εκείνες που είχαν οι γονείς και οι παππούδες τους. Ερμηνεία των δεδομένων και νέα ερωτήματα σχετικά με τις σύγχρονες ανάγκες των παιδιών.

Τέταρτο στάδιο: Μέσω ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους γονείς και των τριακοσίων περίπου παιδιών του σχολείου, διαπιστώθηκε πως το 78% των γονέων γνωρίζει πως οι ανοιχτοί χώροι που αναλογούν στα σημερινά παιδιά είναι λιγότεροι σε σχέση με εκείνους της δικής τους παιδικής ηλικίας. Ακόμη το 41% των παιδιών του σχολείου που ερωτήθηκαν με ξεχωριστό ερωτηματολόγιο δηλώνουν ότι χρειάζονται άλλες μορφές ελεύθερου χώρου από τους υπάρχοντες (κυρίως παιδικές χαρές σε κακή κατάσταση) όπως: χώρους για skate και ακροβατικά με ποδήλατο για τα μεγαλύτερα παιδιά ή χώρους με περισσότερο πράσινο και πιο κοντά στο φυσικό τοπίο (π.χ. παιδικές χαρές με κορμούς δέντρων και πολλά δέντρα για σκαρφάλωμα και κρυφτό ή ρυάκια και βότσαλα) και ελεύθερα προσβάσιμους κλειστούς χώρους, όπου θα μπορούν να παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια αλλά και να κάνουν πρόβες για μουσικοχορευτικές και θεατρικές παραστάσεις. Σημαντικό για το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι να μπορούν να νιώθουν ασφαλή στους χώρους αυτούς. Το ζήτημα της ασφάλειας έθεσαν πιο επιτακτικά οι γονείς, κάποιοι από τους οποίους έφθασαν μέχρι του σημείου να ζητούν οι χώροι παιχνιδιού να φυλάσσονται από security, αν και οι περισσότεροι (πάνω από 70%) συμφωνούν ότι τα παιδιά τους χρειάζονται περισσότερους πράσινους χώρους. Σημαντικό είναι ότι το σύνολο σχεδόν των παιδιών δήλωσαν πως θα ήθελαν να συμμετέχουν στο Συμβούλιο του Δήμου και να συμβάλουν στο σχεδιασμό νέων και ασφαλέστερων χώρων για τα παιδιά.

4. Αποτελέσματα

Τα παιδιά διαπίστωσαν ότι:

- α) οι χώροι καθορίζουν και το είδος του παιχνιδιού, περισσότερο κατά το παρελθόν απ' ό,τι στο παρόν,
- β) οι δημόσιοι, ελεύθεροι και προσβάσιμοι από τα παιδιά χώροι έχουν συρρικνωθεί και υποβαθμισθεί,
- γ) τα σημερινά παιδιά έχουν διαφορετικές ανάγκες, οι οποίες δεν ικανοποιούνται από τους υπάρχοντες χώρους.

5. Συμπεράσματα

Κατά την έρευνά τους τα παιδιά μέσα από επιτόπιες παρατηρήσεις, φωτογραφίσεις και βιντεοσκοπήσεις τεκμηρίωσαν τη συρρίκνωση και την υποβάθμιση των δημόσιων χώρων της περιοχής τους. Διαπίστωσαν με έκπληξη πως έχουν πολύ λιγότερους χώρους για ελεύθερες δραστηριότητες και παιχνίδια απ' ό,τι οι γονείς και οι παππούδες τους. Επίσης διαπίστωσαν ότι οι ανάγκες τους δε λαμβάνονται υπόψη από τα επίσημα θεσμικά όργανα και ότι τα ίδια είναι αποκλεισμένα από τα κέντρα λήψης των αποφάσεων. Διατύπωσαν με σαφήνεια την επιθυμία τους για αλλαγή αυτής της κατάστασης τόσο όσον αφορά το χώρο όσο και τη συμμετοχή τους στη διακυβέρνηση του τόπου τους.

Βιβλιογραφία

- Chawla L., 1992. «Childhood Place Attachments», *Place Attachment*, 12/1992, σ. 63-85.
- Chawla L., 2002. «Insight, creativity and thoughts on the environment: integrating children and youth into human settlement development», *Environment and Urbanization* 14(2)/2002, σ.11-21.
- Chawla L., Malone K., 2003. Neighbourhood Quality in Children's Eyes, In: Christensen P., O'Brien M. (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.
- Christensen P., 2003. Place, Space and Knowledge: Children in the Village and the City, In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.
- Christensen P., O'Brien M., 2003. Children in the City: Introducing New Perspectives, In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.
- Cohen I., Manion L., 1994. *Research Methods in Education*, Routledge, London.
- Elsley S., 2004. «Children's experience of public space», *Children and Society*, 18(2)/2004, σ. 155-164.
- Fuentes P., Niimi R., 2002. «Motivating municipal action for children: the Municipal Seal of Approval in Cear, Brazil», *Environment and Urbanization*, 14(2)/2002, σ. 123-133.
- Gaster S., 1991. «Urban children's access to their neighborhood», *Environment and Behavior*, 23/1991, σ. 70-85.
- Gorlitz D., Harloff Joachim H., Mey, G., Valsiner J. (eds.), 1998. *Children, Cities and Psychological theories: Developing relationships*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Guerra E., 2002. «Citizenship knows no age: Children's participation in the governance and municipal budget of Barra Mansa, Brazil», *Environment and Urbanization*, 14(2)/2002, σ. 71-84.
- Hammersley M., 1993. *Educational Research. Volume One: Current Issues*, Sage & The Open University, London.
- Hart R., 1998. Keynote, In: D. Gorlitz, H. Harloff Joachim, G. Mey, J. Valsiner (eds.) *Children, Cities and Psychological theories: Developing relationships*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Karsten L., 2005. «It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space», *Children's Geographies*, 3(3)/2005, σ. 275-290.
- Katz C., 2004. *Growing up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday lives*, University of Minnesota, Minneapolis.
- Katz C., 2005. The Terrors of Hypervigilance: Security and the Compromised Spaces of Contemporary Childhood, In: J. Qvortrup (ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Palgrave Macmillan, New York.

Kruger J. S., Chawla L., 2002. «We know something someone doesn't know: children speak out on local conditions in Johannesburg», *Environment and Urbanization*, 14(2,)/2002, σ. 85-96.

Lavalette M., 2005. «'In Defense of Childhood': Against the Neo-Liberal Assault on Social Life», In: J. Qvortrup (ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Palgrave Macmillan, New York.

Matthews H., Limb M., Taylor M., 1999. «Reclaiming the Street: The Discourse of Curfew», *Environment and Planning*, 31(10)/1999, σ. 1713-1730.

Matthews H., 2003. The Street as a Liminal Space: the Barbed Spaces of Childhood, In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.

Morrow V., 2003. Improving the Neighbourhood for Children: Possibilities and Limitations of 'Social Capital' Discourses, In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.

O'Brien M., 2003. Regenerating Children's Neighbourhoods: what do Children Want?, In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.

Qvortrup J., 2005. *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Palgrave Macmillan, New York.

Rasmussen K., Smidt, S., 2003. Children in the Neighbourhood: the Neighbourhood in the Children, In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.

Sutton Sh. E., Kemp P.S., 2002. «Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes», *Journal of Environmental Psychology*, 22/2002, σ. 171-189.

Τσεβρένη Ι., 2008. «Η πόλη μέσα από τα μάτια των παιδιών. Προσεγγίζοντας το συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου μέσα από μια εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Αθήνα, ΕΜΠ.

Τσεβρένη Ι., Πανταζής, Β., Τούση, Ε., Παναγιωτάτου, Ε., 2008. *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους*, Αθήνα, Κοινωνικός Όμιλος Ι. Σ. Λάτση / ΕΜΠ, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου.

Unicef, 2002. «*Innocenti Digest: Poverty and Exclusion among Urban Children*». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest10e.pdf> [Ανάκτηση 27 Ιανουαρίου 2010]

Valentine G., 2004. *Public Space and the Culture of Childhood*, Ashgate Publishing Limited, London.

Wager F., Bailey N., Day R., Hamilton D., Hill M., King C., 2007. «*Serving the Children. The Impact of Poverty on Children's Experiences of Services*», Glasgow Centre for Child and Society, Glasgow. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/serving-children-the-impact-of-poverty-on-childrens-experiences-of-services> [Ανάκτηση 18 Μαΐου 2012]

Weller S., 2009. «Children's 'Place' in the Development of Neighborhood Social Capital», *Urban Studies*, 46(3)/2009, σ. 629-643.

White R., 1993. «Youth and the conflict over urban space», *Children's Environments*, 10(1)/1993, σ. 85-93.

Wridt P. J., 2004. «An Historical Analysis of Young People's Use of Public Space, Parks and Playgrounds in New York City», *Children, Youth and Environments*, 14(1)/2004, σ. 100-120.

Zeihner, H., 2003. Shaping Daily Life in Urban Environments, In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Oxon, Routledge, New York.

Η σχολική αυλή ως ένα δημιουργικό και δυναμικό περιβάλλον μάθησης των Μαθηματικών.

Γεωργία Δούβλη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Ελλάδα
geodouvli@gmail.com

Περίληψη

Ο χώρος αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο και μπορεί να αναδειχθεί σε πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του. Οι αμφίδρομες διεργασίες αυτής της σχέσης, που έχουν ως επίκεντρο και ως υποκείμενό τους το παιδί, συνδέονται με διαδικασίες μάθησης κι ανάπτυξης και αποδίδουν στον υλικό χώρο την παιδαγωγική του ποιότητα (Γερμανός, 1993). Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου δημιουργεί προϋποθέσεις, ώστε το παιδί να μαθαίνει και να αναπτύσσεται μέσα από πρακτικές που υιοθετεί και εμπειρίες που αποκτά στον υλικό περίγυρο. Έτσι, τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του χώρου μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εξωτερικός χώρος (αυλή, κήπος) που πλαισιώνει το σχολικό κτίριο αποτελεί μια σημαντική κατηγορία σχολικού περιβάλλοντος, στον οποίο τα παιδιά καταναλώνουν καθημερινά μέρος του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο σχολείο. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η παιδαγωγική εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του σχολικού κήπου καθώς επίσης και η αξιοποίηση του σχολικού κήπου ως εργαλείο μάθησης, μεταφέροντας έτσι τη διαδικασία μάθησης από τη σχολική αίθουσα και τις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου σε ένα ζωτικό χώρο για τα παιδιά. Ο σχολικός κήπος, δηλαδή, λειτούργησε ως στήριγμα για τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών και μπορεί να θεωρηθεί το υλικό στήριγμα της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Μέσα από αυτή την εκπαιδευτική δράση καταφέραμε να αλλάξουμε:

- τη μονολειτουργικότητα του χώρου,
- την εκπαιδευτική διαδικασία,
- την εσωστρέφεια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της αίθουσας διδασκαλίας και τη συνδέσαμε με τον υπαίθριο χώρο του σχολείου,
- τον τρόπο που μαθαίνουμε Μαθηματικά.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός χώρος; Μαθηματικά .

The schoolyard as a creative and dynamic learning environment for mathematics.

Georgia Douvli

Graduate student

Greece

geodouvli@gmail.com

Abstract

Place is a very important factor for the activities and relationships developed in a school and can become a field of interaction between the child and their environment. The interactive processes of this relationship, that place the child at the center of attention and treat it as the main object are associated with processes of learning and development and attribute to space material pedagogy quality (Germanos, 1993). The pedagogical quality of space creates conditions so that the child learns and develops through practices adopted and experiences acquired in the physical environment. Thus, the pedagogical features of the site can constitute the core of the educational process. The exterior space (courtyard, garden) surrounding the school building is an important factor of the school environment in which children consume part of their total time spent in school, daily.

In this paper there is a presentation of the pedagogical involvement of the children in the designing and restoration of the school garden, as well as its use as a learning tool, thereby transferring the process of learning from the classroom and the pages of the textbook in a vital area for the children. The school garden, therefore, acted as a support tool for the processes of learning and development of the students and can be considered as a support of the spectrum of further development. Through, this educational activity we managed to change:

- the sole functionality of space,
- the educational process,
- the introversion of the educational environment of the classroom and the connection to the outdoor area of the school,
- how we learn mathematics.

Keywords

School (learning) environment; Learning experiences; Mathematics.

1. Εισαγωγή

Ο χώρος αποτελεί ένα θεμελιώδες πεδίο αλληλεπίδρασης, στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανταλλαγής και αλληλοπροσδιορισμού ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον (Γερμανός, 2002). Η έννοια του σχολικού χώρου περιλαμβάνει την ύπαρξη ενός συνόλου από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία και απαρτίζεται από ένα ευρύ φάσμα υλικών και μη υλικών παραγόντων με εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Τις περισσότερες φορές, όμως, δίνεται μικρή σημασία τόσο στο σχεδιασμό των σχολικών κτιρίων, όσο και στην υλικοτεχνική τους υποδομή και εξοπλισμό, στοιχεία που αναμφίβολα συμβάλλουν υποστηρικτικά στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεγαλύτερη βαρύτητα του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται να επικεντρώνεται στους στόχους και στις διαδικασίες της εκπαίδευσης, στα αναλυτικά προγράμματα, στην έκδοση διδακτικών βιβλίων, αποδίδοντας παράλληλα μικρότερη σημασία στον υλικό χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία (Σταμάτης, 2007).

Ο σχολικός χώρος, παρόλα αυτά, αποτελεί περιβάλλον μάθησης και μια από τις πιο καθοριστικές παραμέτρους της διαδικασίας της αγωγής, καθώς με τη δυναμική του μπορεί να καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική, περισσότερο ή λιγότερο ευχάριστη. Σήμερα, στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς ο χώρος αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο. Φαίνεται λοιπόν ότι ένας προσεγγμένος, λειτουργικός και ευέλικτος σχολικός χώρος δημιουργεί θετική στάση στους μαθητές, μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και αυξάνει την επίδοσή τους (Higgins et al., 2004).

Η δυναμική του χώρου έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία καθώς παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον που οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος μπορούν επίσης να αποτελέσουν εν δυνάμει ερεθίσματα μάθησης.

Στην Ελλάδα το μοντέλο οργάνωσης της γενικής κάτοψης των διδακτηρίων έχει χαρακτήρα μονολειτουργικό και αντιστοιχεί σε μια ειδική ποιότητα της οργάνωσης του χώρου που τείνει να επιδρά με δύο τρόπους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο πρώτος αφορά στη διευκόλυνση της υλοποίησης μίας μόνο μορφής εκπαιδευτικής λειτουργίας ενώ ο δεύτερος παρεμποδίζει τη διαδικασία ανάπτυξης άλλων μορφών λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος οι οποίες διαφέρουν από τις προβλεπόμενες (Γερμανός, 2003, 2010).

Ο σχολικός χώρος στα ελληνικά δημόσια σχολεία παρουσιάζει μια εσωστρέφεια που μειώνει σοβαρά τη δυνατότητα ανάπτυξης εναλλακτικών μορφών εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η εσωστρέφεια αυτή είναι χαρακτηριστική τόσο της αίθουσας, όσο και της αυλής, η οποία χωρίς συγκεκριμένη διαμόρφωση και εξοπλισμό δεν σχεδιάστηκε για ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με μόνη εξαίρεση, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολικού χώρου αποτελεί η λειτουργική ασυνέχεια, που οφείλεται στην ύπαρξη διαχωριστικών στοιχείων (τοίχοι, φράχτες) μεταξύ γειτονικών χώρων, ώστε να εμποδίζεται η σύνδεσή τους ως προς το συνδυασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ταυτόχρονα σ' αυτούς τους χώρους και ως προς την επέκταση της δραστηριότητας από τον ένα χώρο στον άλλο. Η λειτουργική ασυνέχεια συνοδεύεται και από οπτική ασυνέχεια, η οποία εμποδίζει την οπτική επαφή του καθισμένου μαθητή στην τάξη του, με οτιδήποτε συμβαίνει μέσα και έξω από αυτή. Έτσι, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που συνήθως αναπτύσσονται αφορούν έναν τυποποιημένο τρόπο προσέγγισης της γνώσης που ουσιαστικά αποδέχεται και παράλληλα υποδηλώνει ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται με παρόμοιες διδακτικές τεχνικές χωρίς ταυτόχρονα να προβλέπεται ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών, βασισμένη στα κέντρα ενδιαφέροντός τους και την πρωτοβουλία τους.

Μια βασική διάκριση στη χρήση και την κατανομή του σχολικού χώρου συνδέεται με ένα σύνολο συνόρων, όρων και κριτηρίων, που οριοθετούν και διακρίνουν το «μέσα από το έξω». Η διδασκαλία, για παράδειγμα, συντελείται «μέσα», στο εσωτερικό του σχολικού κτιρίου, ενώ, «έξω», η αυλή, αφορά κυρίως τη δράση των παιδιών στο διάλειμμα ή τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, όπως η Φυσική Αγωγή.

Η σχολική αυλή αποτελεί ένα χώρο «φυγής» από την παιδαγωγική πράξη (Γερμανός, 1993),

ο οποίος αναδεικνύεται σε απαραίτητο στήριγμα-συμπλήρωμα του εσωτερικού χώρου, όπου προβλέπεται η ανάπτυξη της παιδαγωγικής διαδικασίας. Μεταξύ των δύο χώρων, εσωτερικού και εξωτερικού, δεν υπάρχει σχέση συνέχειας, αλλά σχέση διαχωρισμού η οποία στηρίζει την αντίθεση γύρω από την οποία οργανώνεται η σχολική ζωή.

Ο ρόλος της αυλής του σχολείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει υποτιμηθεί και αναμφίβολα το στερεότυπο της ασφαλτοστρωμένης αυλής που χαρακτηρίζει το σύνολο των ελληνικών σχολείων, δεν αποτελεί παρά μια υπεραπλουστευμένη οργάνωση χώρου που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας το οποίο περιορίζει τη μάθηση στη σχολική αίθουσα. Η αυλή δεν αναγνωρίζεται ως πεδίο αγωγή και διακρίνεται από έλλειψη ευελιξίας στην οργάνωση του χώρου που οδηγεί σε τυποποιημένη χρήση του.

Ο χώρος της αυλής όμως θα έπρεπε και μπορεί να προσφέρει τεράστιες δυνατότητες στη διαδικασία μάθησης, παρέχοντας πλήθος από ερεθίσματα και ευκαιρίες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων με μεγάλη εκπαιδευτική αξία.

Ένα τμήμα-συμπλήρωμα του αύλειου χώρου είναι και ο σχολικός κήπος, ο οποίος μπορεί να προσφέρει πολλές εκπαιδευτικές δυνατότητες εκπόνησης σχεδίων δραστηριοτήτων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εφαρμόσουν γνώσεις μαθηματικών, φυσικής και σχεδιασμού και να ασκήσουν αντίστοιχες δεξιότητες που στο σύνολό τους προωθούν τη μάθηση και την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο χαρακτήρας όμως του αύλειου χώρου είναι επίσης μονολειτουργικός, επειδή τα χαρακτηριστικά του δε διευκολύνουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνδεδεμένων με το αναλυτικό πρόγραμμα, αποκόποντας τη σχολική αυλή από το περιβάλλον της, σχολικό και εξωσχολικό. Η λειτουργία της αυλής με αυτή την οπτική δεν μπορεί να υποστηρίξει εύκολα επέκταση των δραστηριοτήτων του μαθήματος από την αίθουσα διδασκαλίας στον υπαίθριο χώρο καθώς επίσης και λειτουργικής και συμβολικής επικοινωνίας με το εξωσχολικό της περιβάλλον, ενισχύοντας έτσι, τον «εσωστρεφή» χαρακτήρα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

2. Το σχέδιο εργασίας

Το σχέδιο εργασίας είναι μια ομαδική δουλειά μαθητών και μαθητριών της Β΄ τάξης. Για την ολοκλήρωση του έργου απαιτήθηκαν 8 διδακτικές ώρες, μη συμπεριλαμβανόμενων των ωρών προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, που κατανεμήθηκαν ως εξής:

- Φάση προβληματισμού και ορισμού θέματος (1 διδακτική ώρα).
- Φάση ανάλυσης του θέματος (1 διδακτική ώρα).
- Φάση εφαρμογής (4 διδακτικές ώρες).
- Φάση σύνθεσης και παρουσίασης (2 διδακτικές ώρες).

Το σχέδιο εργασίας βασίστηκε στο συνεργατικό μοντέλο της Ομαδικής Έρευνας (Group Investigation) των Shlomo και Yael Sharan, που αποτελεί μια προσέγγιση που προάγει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία στη σχολική τάξη με τη μέθοδο της ακαδημαϊκής έρευνας (Sharan & Sharan, 1992). Κατά την εφαρμογή της ομαδικής έρευνας, η τάξη γίνεται μια μικρή κοινότητα που στηρίζεται στη συνεργασία των μαθητών/τριων που δουλεύουν σε μικρές ομάδες καθώς και στο συντονισμό των ομάδων. Στην ομαδική έρευνα τα παιδιά έχουν ενεργητικό ρόλο τόσο στο σχεδιασμό της έρευνας όσο και στις αποφάσεις σχετικά με τις κατευθύνσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Όλη η τάξη, αποφασίζει να ασχοληθεί με τη μελέτη ενός θέματος που όλα τα παιδιά βρίσκουν ενδιαφέρον. Το αρχικό θέμα χωρίζεται σε υποενότητες και τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 2-6 μελών, η κάθε μια από τις οποίες αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας ένα υποέργο του θέματος που ανέλαβε η τάξη να μελετήσει. Για να ολοκληρωθεί η έρευνα πρέπει όλες οι ομάδες να είναι αποτελεσματικές στη δουλειά τους.

Οι ομαδικοί στόχοι -δουλεύουμε μαζί, μοιραζόμαστε ιδέες και στρατηγικές, για να πετύχουμε ένα κοινό αποτέλεσμα- και η ατομική ευθύνη -το κάθε μέλος μοιράζεται τις γνώσεις του με τα άλλα μέλη της ομάδας και συμβάλλει με τις προσωπικές του ικανότητες στην ολοκλήρωση του έργου- είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης μέσα από συνεργασία σε ομάδες. Τα παιδιά δουλεύουν από κοινού για να πετύχουν στόχους σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο, για να

αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις και να διαμορφώσουν κοινωνικές στάσεις ως άτομα και ως ομάδα. Όλοι/ες που συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα έχουν αξία, αφού όλοι/ες συμβάλλουν για την επιτυχία του κοινού στόχου. Οι συμμαθητές/τριες είναι σύμμαχοι, όχι αντίπαλοι, σε έναν αγώνα που γίνεται με κίνητρο τη μάθηση και όχι τη νίκη. Η επιτυχία κάθε ομάδας είναι συνάρτηση των προσπαθειών και επιτυχιών όλων των μελών της και η ποιότητα δουλειάς της κάθε ομάδας επηρεάζει την ποιότητα δουλειάς της τάξης.

Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής παρέμβασης που επιχειρήθηκε με την ανάπτυξη και εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας ήταν η διδασκαλία και η μάθηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων ως μέρος μιας δυναμικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν ενεργά τα ίδια τα παιδιά και ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης σε περιβάλλον συνεργασίας. Οι μαθηματικές έννοιες διδάσκονται καθώς προκύπτει η ανάγκη της εφαρμογής τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων στις διάφορες δραστηριότητες του περιεχομένου της παρέμβασης. Η αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη μελέτη και από τα συμφραζόμενα της παιδαγωγικής παρέμβασης, είναι μια ενδιαφέρουσα διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια μιας συμμετοχικής και συνεργατικής μαθησιακής διαδικασίας και βοηθάει να αναπτυχθεί η ικανότητα μεταφοράς και εφαρμογής μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε περιβάλλοντα, περιπτώσεις και προβλήματα εκτός σχολικού εγχειριδίου.

Η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων, η συζήτηση των απόψεων, των μεθόδων και των λύσεων, η ανάπτυξη επιχειρημάτων και λογικών συλλογισμών, γίνονται μέρος του μικροπολιτισμού της τάξης στο πλαίσιο της διεξαγωγής της ομαδικής έρευνας. Τα παιδιά μιλούν και γράφουν για τα μαθηματικά που κάνουν και έχουν την ευκαιρία στα συμφραζόμενα της μελέτης τους να εφαρμόσουν μαθηματικά από διαφορετικές περιοχές του Αναλυτικού προγράμματος (αριθμητικές πράξεις, μετρήσεις, γεωμετρικά σχήματα, κλίμακα, κ.ά.).

3. Τα στάδια της εργασίας

3.1. Ο προβληματισμός και ο ορισμός του θέματος

Η ιδέα για τη θεματική περιοχή της έρευνας γεννήθηκε όταν ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου συζήτησε και αποφάσισε να αναλάβει το σχολείο διάφορες πρωτοβουλίες και να οργανώσει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που θα αφορούσαν στην ανάπτυξη του σχολικού κήπου. Στο πλαίσιο αυτών των δράσεων τα παιδιά θα συμμετείχαν φυτεύοντας λουλούδια, μικρά δέντρα και θάμνους υπό την καθοδήγηση γεωπόνου. Η δράση θα ολοκληρώνονταν με την πραγματοποίηση μιας ανοιχτής εκδήλωσης στην οποία καλεσμένοι θα ήταν φορείς του Δήμου, της τοπικής κοινωνίας και οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου. Στην εκδήλωση αυτή κάθε τάξη κλήθηκε να ετοιμάσει και να παρουσιάσει μια σχετική εργασία.

Η τάξη μας, μετά από συζήτηση, αποφάσισε να κατασκευάσει μια μακέτα στην οποία θα παρουσίαζε το σχολικό κήπο έτσι όπως θα ήθελε να είναι. Έτσι, δόθηκε ως τίτλος του έργου μας «Ο κήπος μου, ο κήπος σου, ο κήπος μας. Όλοι μαζί μπορούμε».

3.1.1. Απόφαση κατευθύνσεων και ανάπτυξη υλικών και μέσων

Από τη στιγμή που αποφασίστηκε η περιοχή του θέματος της έρευνας ακολουθεί μια σειρά αποφάσεων που πρέπει να πάρει η εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε:

- Η έρευνα να διαρκέσει 6 έως 8 διδακτικές ώρες.
- Η έρευνα να είναι κατευθυνόμενη από την εκπαιδευτικό. Οι δραστηριότητες, οι διαδικασίες, τα υλικά θα αποφασίζονται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτικό και όπου το επιτρέπει η πορεία της έρευνας και από τα παιδιά.
- Το μαθηματικό περιεχόμενο του θέματος θα είναι από πριν αυστηρά καθορισμένο. Η εκπαιδευτικός καθορίζει από πριν ποια ακριβώς περιοχή και ποιες γνώσεις και δεξιότητες θα διδάξει κατά τη διάρκεια της μελέτης.
- Όλα τα παιδιά θα ασχοληθούν με το ίδιο μαθηματικό περιεχόμενο, ίδιες γνώσεις και δεξιότητες και στον ίδιο βαθμό δυσκολίας.
- Θα εμπλακούν και άλλοι εκπαιδευτικοί στη διεκπεραίωση της έρευνας.

Από τις αποφάσεις σ' αυτό το στάδιο εξαρτήθηκε ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες και ο ρόλος της εκπαιδευτικού σ' αυτόν τον χωρισμό, επιλέχτηκε ο τρόπος διδασκαλίας και τα διδακτικά μέσα και επηρεάστηκαν και τα μέσα αξιολόγησης.

3.1.2. Ορισμός μαθηματικού περιεχομένου, μαθησιακών στόχων και διαδικασιών

Η ομαδική έρευνα αφήνει περιθώρια και για συστηματική διδασκαλία αλλά κυρίως προσφέρεται για την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις. Η απόφαση της περιοχής που θα χρησιμοποιηθεί ως βάση για τον ορισμό του θέματος δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να σκεφθεί το μαθηματικό περιεχόμενο που μπορεί να καλύψει και τους στόχους που μπορεί να ορίσει. Ένα μέρος του περιεχομένου των μαθηματικών πρέπει να διδαχθεί με άμεσο και συστηματικό τρόπο. Είναι οι περιοχές εκείνες του περιεχομένου της μαθηματικής εκπαίδευσης που αφορούν σε γνώσεις που τα παιδιά πρέπει να θυμούνται και σε δεξιότητες που πρέπει να ξέρουν πώς να τις χρησιμοποιούν. Για το τμήμα αυτό του περιεχομένου τον κύριο λόγο έχει η εκπαιδευτικός και τα παιδιά εξαρτώνται από αυτή για να μάθουν.

Για την παρούσα εργασία τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι που αφορούν στα Μαθηματικά:

- Να μπορούν να εκτελούν αριθμητικές πράξεις.
- Να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις μονάδες μέτρησης μήκους.
- Να εφαρμόζουν τη διαδικασία μέτρησης μήκους. Να χρησιμοποιούν σωστά τα όργανα μέτρησης μήκους.
- Να μπορούν να βρίσκουν και να συγκρίνουν αποτελέσματα μετρήσεων με το μέτρο και τις υποδιαιρέσεις του.
- Να αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα τετράγωνο και ορθογώνιο, καθώς επίσης να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά τους και τις βασικές τους ιδιότητες.
- Να εξετάζουν τα χαρακτηριστικά των γεωμετρικών σχημάτων με τη χρήση των οργάνων.
- Να σχεδιάζουν σχήματα (τετράγωνο και ορθογώνιο) με το χάρακα σε τετραγωνισμένο χαρτί.
- Να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα στερεά: κύβο και ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο.
- Να αναγνωρίζουν τα αναπτύγματα γεωμετρικών στερεών και συγκεκριμένα του κύβου και του ορθογωνίου παραλληλεπίπεδου.
- Να αναπαράγουν σε τετραγωνισμένο χαρτί τα αναπτύγματα του κύβου και του ορθογωνίου παραλληλεπίπεδου.
- Να κατανοήσουν διαισθητικά την έννοια της κλίμακας.
- Να κατανοήσουν τη διαδικασία στρογγυλοποίησης συμμιγών αριθμών στον κοντινότερο ακέραιο.

3.2. Ανάλυση του θέματος (προγραμματισμός της μελέτης)

Από τη στιγμή που ορίστηκε το θέμα της έρευνας, αναλύεται σε περιοχές ανάλογα με τους παράγοντες που το επηρεάζουν ή από τους οποίους εξαρτάται (προσδιορίζονται οι μεταβλητές του προβλήματος).

Η ανάλυση προχωράει σε βήματα και τα βήματα αντιμετωπίζονται ένα-ένα ή ταυτόχρονα, ανάλογα με την απόφαση που θα πάρουν τα παιδιά και η εκπαιδευτικός ή ανάλογα με τη φύση του προβλήματος ή ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων.

Η συμβολή της εκπαιδευτικού σ' αυτή τη φάση είναι πολύ σημαντική προκειμένου να ορισθεί αυτό (και μόνον) που χρειάζεται να μελετηθεί για τη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνας του (συγκεκριμένου και μόνον) θέματος. Στη φάση αυτή, και αν η ανάλυση δεν είναι συστηματική, υπάρχει ο κίνδυνος να αποφασισθούν κάποια βήματα όχι γιατί είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά με κριτήριο την ευχαρίστηση που δημιουργεί η ενασχόληση με αυτά στα παιδιά

ή το ενδιαφέρον που εκδηλώνει η τάξη γι' αυτά, ή τους μαθησιακούς στόχους που εξυπηρετούν την εκπαιδευτικό για την κάλυψη της ύλης των μαθηματικών. Είναι πολλά ενδιαφέροντα ζητήματα που μπορεί κανείς να εξετάσει στο πλαίσιο ενός θέματος. Είναι πολλές οι χρήσιμες και οι ευχάριστες δραστηριότητες που μπορεί κανείς να αναλάβει ή να αναθέσει με αφορμή τα ενδιαφέροντα που προκύπτουν κατά τη συζήτηση ενός προβλήματος. Γι' αυτό είναι σημαντικό να θυμόμαστε και να μένουμε σταθεροί στην απόφασή μας να εκτελέσουμε ένα συγκεκριμένο έργο που έχουμε συμφωνήσει να φέρουμε σε πέρας.

Για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου έργου η εκπαιδευτικός συζήτησε με τα παιδιά το περιεχόμενο (τι θα περιλαμβάνει) η εργασία τους ώστε να ανταποκρίνεται στο θέμα τους και να ολοκληρωθεί το έργο που έθεσαν ως στόχο τους. Στη συζήτηση που ακολούθησε ακούστηκαν οι ιδέες - προτάσεις των παιδιών, σχετικά με το περιεχόμενο της δουλειάς τους, οι οποίες καταγράφηκαν στον πίνακα. Οι ομάδες συζήτησαν τις παραπάνω προτάσεις και αποφάσισαν να χωρίσουν τη δουλειά τους σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορούσε στην κατασκευή της μακέτας και το δεύτερο στο σχεδιασμό, διενέργεια και καταγραφή της συνέντευξης σε βίντεο.

Από τη συζήτηση προέκυψε επίσης ότι κύρια πηγή άντλησης των πληροφοριών που χρειάζονται οι ομάδες για τη συνέντευξη είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου. Τα υλικά που χρειάστηκαν για τις συνεντεύξεις ήταν δημοσιογραφικά κασετόφωνα, βιντεοκάμερα, μικρόφωνο, μπλοκ, μολύβι.

Τα παιδιά αφού είχαν ήδη αποφασίσει για το θέμα της εργασίας τους, κλήθηκαν από την εκπαιδευτικό να σκεφτούν, να συζητήσουν και να κάνουν προτάσεις σχετικά με το περιεχόμενο του θέματός τους. Ποια θα είναι, δηλαδή, τα στάδια της εργασίας τους, ώστε τελειώνοντας να έχουν κατασκευάσει μια μακέτα όπου θα απεικονίζεται ο κήπος του σχολείου έτσι όπως τον φαντάζονται.

Η εκπαιδευτικός έδωσε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο στο πάνω μέρος του ήταν γραμμένο με μεγάλα γράμματα το θέμα της εργασίας τους, και τους ζήτησε να γράψουν τις προτάσεις τους για τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν για να ολοκληρωθεί η εργασία καθώς επίσης και ότι άλλο σχετικό θα τους χρειαζόνταν στην πορεία της εργασίας τους.

Τα παιδιά συζήτησαν, κατέγραψαν τις προτάσεις τους και τις ανακοίνωσαν στην τάξη.

Κάθε ομάδα ανέγραψε στον πίνακα τις προτάσεις που σημείωσε στο χαρτί της. Στη συνέχεια, στην ολομέλεια της τάξης, συζήτησαν και ομαδοποίησαν τα καταγεγραμμένα στοιχεία και κατέληξαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού σε ένα πλάνο εργασιών:

Μακέτα:

- Φωτογράφιση του χώρου ενδιαφέροντος
- Καταγραφή προτάσεων για βελτίωση του χώρου
- Αποτύπωση και μέτρηση του χώρου
- Κατασκευή του σχολικού διδακτηρίου
- Σύνθεση της μακέτας

Συνέντευξη:

- Καταγραφή ερωτήσεων
- Μοίρασμα ρόλων
- Επιλογή παιδιών για τη συνέντευξη
- Διεξαγωγή συνέντευξης με παιδιά άλλων τάξεων, σχετικά με τις απόψεις τους για τον κήπο στην αρχική του μορφή και τις προτάσεις τους για την ανάπλασή του.

3.3 Εφαρμογή

Α' φάση

Τα παιδιά φωτογράφησαν τον κήπο στην αρχική του κατάσταση (Εικόνες 1 και 2). Στη συνέχεια οι φωτογραφίες μεταφέρθηκαν στον υπολογιστή, επιλέχθηκαν δυο τρεις από αυτές και τυπώθηκαν ασπρόμαυρες και σε μέγεθος Α4. Στο μάθημα των εικαστικών τα παιδιά ζωγράφησαν πάνω στις φωτογραφίες και πρόσθεσαν ότι στοιχεία ήθελαν (λουλούδια, γρασιδί, δέντρα) για να δώσουν μια νέα εικόνα στον κήπο.

Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε και τον πρώτο προβληματισμό σχετικά με το σχεδιασμό του κήπου. Τα παιδιά κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με το τι θα τους άρεσε να υπάρχει στον κήπο τόσο αισθητικά (λουλούδια) όσο και ηρακτικά (παγκάκι, βρύση).

Β' φάση

Συνέντευξη

Στη συζήτηση με τα παιδιά αποφασίστηκε το μέρος αυτό της εργασίας να το αναλάβει η εκπαιδευτικός που έκανε το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς το συγκεκριμένο διάστημα εκπονούσε με τα παιδιά πρόγραμμα που αφορούσε στην τηλεόραση. Τα παιδιά πήραν κάποιες αποφάσεις σχετικά με τη συνέντευξη.

- Πόσα παιδιά θα πάρουν μέρος.
- Ποιοι/ες θα πάρουν τη συνέντευξη.
- Αν θα βιντεοσκοπηθεί ή όχι.
- Ποιες θα είναι οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

Στην παρούσα εργασία δεν θα αναφερθούμε αναλυτικά σ' αυτό το μέρος της δράσης.

Γ' φάση

Κατασκευή μακέτας

- Σχεδιάζουμε τον κήπο μας.

Στην τάξη συζητήθηκε το πώς μπορούμε να αποτυπώσουμε στο χαρτί ένα αντικείμενο μεγάλο σε μέγεθος, όπως είναι το σχολικό κτίριο και ο κήπος.

Οι ομάδες βγήκαν στον κήπο και αποτύπωσαν στο χαρτί τους το σχήμα του. Στην τάξη παρουσίασαν τα σχέδιά τους, συζητήσαν για τον τρόπο που δούλεψαν και επιλέχτηκε το σχέδιο που ήταν πιο κοντά στην πραγματικότητα. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του τοπογραφικού του σχολείου έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές. Η εκπαιδευτικός επανασχεδίασε τον κήπο, τον φωτοτύπησε και έδωσε το σχέδιο στις ομάδες οι οποίες τώρα κλήθηκαν να κάνουν τις απαραίτητες μετρήσεις.

- Μετράμε τον κήπο μας.

Έχοντας το τελικό σχέδιο στα χέρια τους, οι ομάδες κλήθηκαν να μετρήσουν τις πλευρές του κήπου. Έχοντας ήδη συζητήσει στην τάξη για το σχήμα του τα παιδιά παρατήρησαν ότι ήταν πολύγωνο. Κάθε ομάδα είχε τη δική της μετροταινία και έκανε τις μετρήσεις. Συμφωνήθηκε να γράφουν το αποτέλεσμα κάθε μέτρησης σε μέτρα και εκατοστά (συνμμιγείς και όχι δεκαδικό αριθμοί) (εικόνα 3).

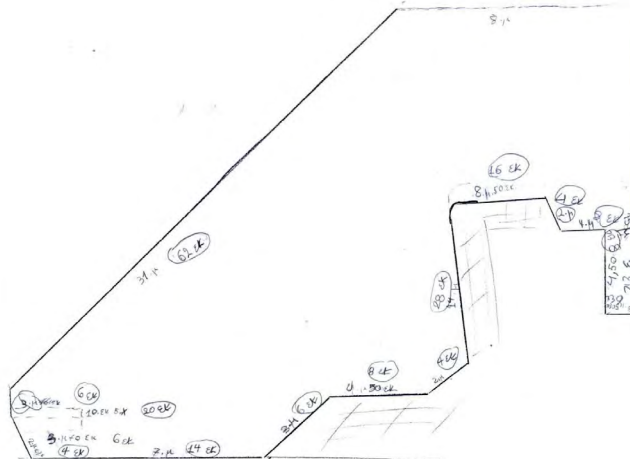
Μια ομάδα που δεν είχε φέρει μετροταινία χρησιμοποίησε το ξύλινο μέτρο της τάξης (1 μ). Όταν άρχισαν τη μέτρηση (σημείωση: ο κήπος περιμετρικά του διδακτηρίου έχει ένα είδος «πεζοδρομίου») μια μαθήτρια παρατήρησε ότι κάθε κομμάτι του κρασπέδου/ρείθρου του πεζοδρομίου είναι ίσο με το μέτρο τους και έτσι άρχισε να μετρά τα κομμάτια αντί να χρησιμοποιεί το μέτρο (Εικόνα 4).

Όταν ρωτήθηκε από την εκπαιδευτικό τι έκανε εξήγησε τη σκέψη της και είπε ότι είναι πιο εύκολο να μετρήσουν μ' αυτό τον τρόπο. Της ζητήθηκε τότε να το εξηγήσει αρχικά στα μέλη της ομάδα της και στη συνέχεια και στις υπόλοιπες ομάδες. Η εκπαιδευτικός ζήτησε τότε από τα παιδιά να κοιτάξουν γύρω τους προσεκτικά και να παρατηρήσουν αν υπάρχουν και άλλα παρόμοια στοιχεία που θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν στις μετρήσεις τους. Σε λίγο κάποιο παιδί είπε ότι και τα κάγκελα είναι κάπως έτσι (Εικόνα 5). Πράγματι, μετρήσαν και διαπίστωσαν ότι η απόσταση ανάμεσα σε δύο πιο κοντρά κάγκελα ήταν 1 μ. Με τον τρόπο αυτό οι μετρήσεις έγιναν πιο γρήγορα. Αργότερα



Εικόνες 1-2.

Ο κήπος πριν την ανάπλαση.



Εικόνα 3.

Σκαρίφημα κήπου με αποτυπωμένες τις διαστάσεις.



Εικόνα 4.

Το «πεζοδρόμιο» του κήπου.



Εικόνα 5.

Η περίφραξη του κήπου.

στη τάξη σε ένα μεγάλο χαρτί Α3 που είχε το σχέδιο του κήπου οι ομάδες συμπλήρωσαν τις διαστάσεις κάθε σημείου ενδιαφέροντος σύμφωνα με τις μετρήσεις τους.

- Αποφασίζουμε τις διαστάσεις της μακέτας.

Στην τάξη συζητήθηκε για το τι έπρεπε να κάνουν για να χωρέσει ο κήπος στο χαρτόνι που είχαν (50εκ.Χ70εκ.). Τα παιδιά εύκολα διαπίστωσαν ότι δεν μπορούσαν να τον κάνουν σύμφωνα με τις πραγματικές του διαστάσεις γιατί δεν χωρούσε και επομένως έπρεπε να τον κάνουν πιο μικρό.

Το ερώτημα που προέκυψε σ' αυτή τη φάση ήταν πόσο πιο μικρό. Εδώ βοήθησαν τα παιδιά οι πραγματικές διαστάσεις του οικοπέδου το οποίο ήταν 70μ.Χ25μ. Έτσι, κάποιο παιδί είπε ότι, αν αντί για μέτρα χρησιμοποιήσουν εκατοστά θα μπορούσε να χωρέσει ολόκληρο το σχολείο στο χαρτόνι τους.

Η αποτύπωση του σχεδίου στο χαρτόνι αποφασίστηκε να γίνει από την εκπαιδευτικό με τη βοήθεια των παιδιών. Κάνοντας έναν πρόχειρο σχεδιασμό (τα παιδιά χρησιμοποιώντας το μεγάλο χάρακα της τάξης έβαλαν κάποια σημάδια για να βρουν που περίπου θα ξεκινά και θα τελειώνει η κάθε πλευρά του οικοπέδου και που θα είναι τα όρια του κήπου) διαπίστωσαν ότι αν αποτυπωθεί ολόκληρο το σχολικό συγκρότημα ο κήπος στη μακέτα θα ήταν πολύ μικρός και δεν θα μπορούν να βάλουμε δέντρα, λουλούδια, θάμνους κτλ.

Συζήτησαν, λοιπόν, και αποφάσισαν ότι αφού ο κύριος στόχος τους ήταν να δείξουν πώς θα ήθελαν να είναι ο κήπος τους να επικεντρωθούν σ' αυτό και να σχεδιάσουν μόνο το μέρος του σχολικού συγκροτήματος που περιλαμβάνονταν σ' αυτόν.

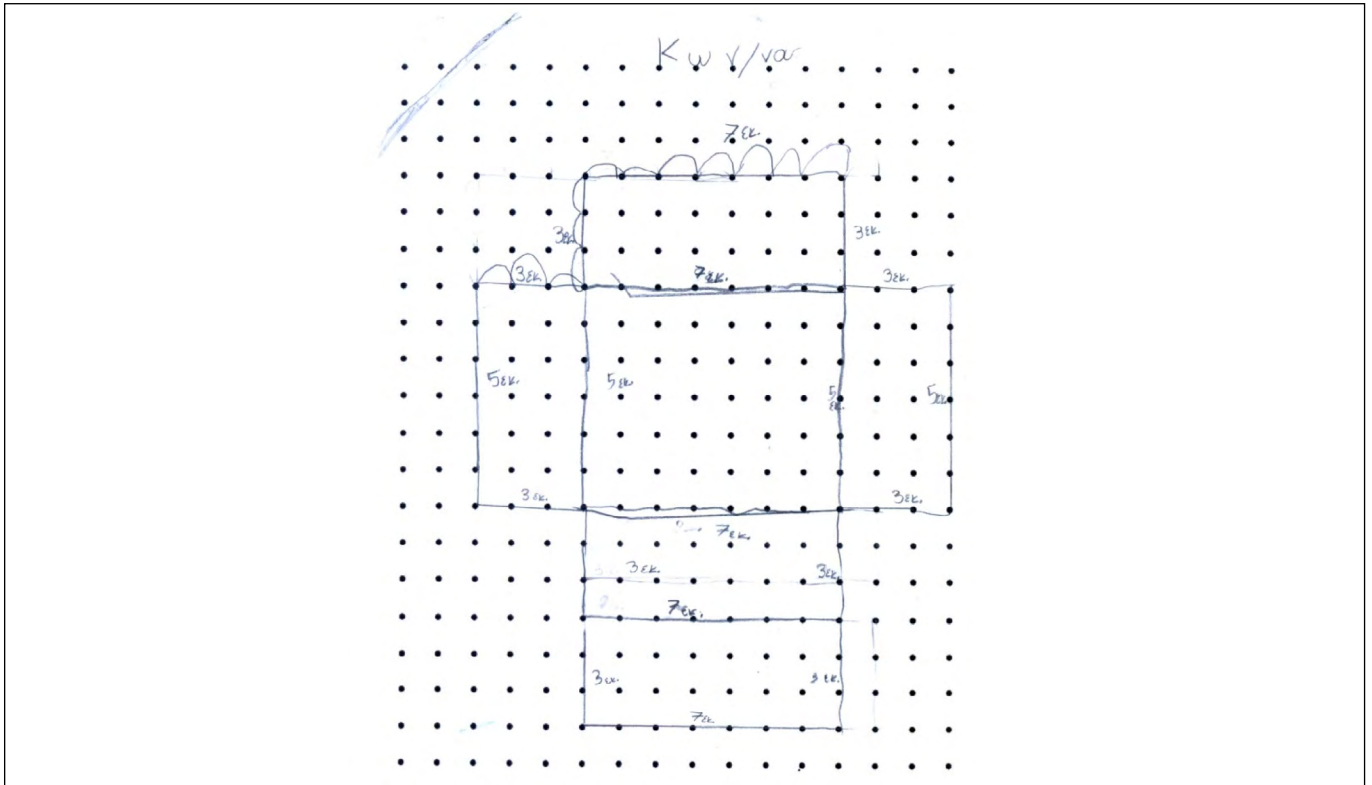
Στη συνέχεια, δόθηκε προσανατολισμός στη μακέτα, αποφασίστηκε δηλαδή, ποια θα είναι η κάθε πλευρά του κήπου στο χαρτόνι και τέθηκε το ερώτημα αν οι διαστάσεις του θα είναι σε αριθμητική αντιστοιχία με τις πραγματικές και αν αποτυπωθούν σε εκατοστά (π.χ. τα 7μ αποτυπώνονται ως 7εκ.). Μετά από δοκιμές τα παιδιά αποφάσισαν να κάνουν τον κήπο πιο μεγάλο. Είχαν ήδη μάθει στα μαθηματικά το διπλάσιο και την προπαίδεια και έτσι η πρώτη επιλογή ήταν να διπλασιάσουν τις διαστάσεις. Για να μη δυσκολευτούν όμως με τους συμμιγείς αποφασίστηκε να στρογγυλοποιήσουν τους αριθμούς στον πιο κοντινό ακέραιο. Έτσι, τα 16μ. και 70εκ. έγιναν 17μ. και αποτυπώθηκαν στη μακέτα ως 17εκ.

Τα παιδιά στις ομάδες διπλασίασαν όλες τις διαστάσεις του σχήματος. Το ίδιο έκαναν και στο σχήμα που είχαν στο χαρτί Α3. Ελέγχθηκε αν αυτές οι διαστάσεις χωρούσαν στο χαρτόνι τους. Αφού διαπίστωσαν ότι οι διαστάσεις αυτές ήταν ικανοποιητικές προχώρησαν στο σχεδιασμό αφήνοντας και ένα περιθώριο 2εκ. για τον αυλόγυρο (πρόσθεσαν δηλαδή στις περιμετρικές πλευρές του κήπου +2εκ.).

- Σχεδιασμός του σχολικού διδακτηρίου.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στη μακέτα θα συμπεριλαμβάνονταν και το μέρος του σχολικού διδακτηρίου που βρίσκονταν στα όρια του κήπου. Για το λόγο αυτό οι ομάδες κατέβηκαν στην αυλή και παρατήρησαν το σχήμα του. Διαπίστωσαν ότι είχε σχήμα ορθογώνιου παραλληλεπίπεδου. Στην τάξη βρήκαν ένα κουτί που έμοιαζε με το διδακτήριο και άρχισαν να συζητάνε για τα χαρακτηριστικά του. Το επόμενο βήμα ήταν να δούνε τι σχήμα θα έχουν αν «ανοίξουν» το κουτί τους (το ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο). Τα παιδιά δούλεψαν στις ομάδες και σχεδίασαν το σχήμα με μεγάλη επιτυχία. Παρατήρησαν και το ανάπτυγμα του ορθογωνίου παραλληλεπίπεδου στα γεωμετρικά σχήματα της τάξης και το σχεδίασαν στον πίνακα. Σημείωσαν τις τρεις διαστάσεις του, μήκος, πλάτος, ύψος και στη συνέχεια μέτρησαν τις διαστάσεις του κουτιού τους. Τα παιδιά, σε χαρτί με τελείες, σχεδίασαν το ανάπτυγμα του κουτιού σύμφωνα με τις διαστάσεις που τους έδωσε η εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας ότι η απόσταση από κουκίδα σε κουκίδα ήταν 1εκ. (Εικόνα 6).

Ο σχεδιασμός του διδακτηρίου έγινε από την εκπαιδευτικό με τη βοήθεια των παιδιών, κόπηκε και κολλήθηκε από τα παιδιά. Σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού προηγούνταν συζήτηση και τα παιδιά πρότειναν την πορεία της εργασίας. Συζητούσαν τόσο τις σωστές όσο και τις λανθασμένες προτάσεις εξηγώντας το κάθε τι. Για παράδειγμα, τα παιδιά στις ομάδες τους είχαν ήδη σχεδιάσει αναπτύγματα διαφόρων ορθογωνίων παραλληλεπίπεδων σε χαρτί με τελείες (dot paper). Επειδή το χαρτόνι τους όμως δεν είχε σχεδιασμένες τελείες έπρεπε να συζητήσουν με ποιον μαθηματικό



Εικόνα 6.

Ανάπτυγμα ορθογωνίου παραλληλεπίεδου με δοσμένες διαστάσεις.



Εικόνα 7.

Η μακέτα του κήπου.



Εικόνα 8.

Παρουσίαση του έργου στην τελική εκδήλωση.

τρόπο μπορούσαν να σχεδιάσουν σωστά κάθετες και παράλληλες για να φτιάξουν τις πλευρές των ορθογώνιων που θα αποτελούσαν τις έδρες του στερεού τους. Η εκπαιδευτικός τους έδειξε λοιπόν τη χρήση του κανόνα και του γνώμονα. Τα παιδιά πολύ πρόθυμα βοήθησαν στο σχεδιασμό κάνοντας εφαρμογή των όσων συζητούσαν και παρατηρούσαν.

3.4 ολοκλήρωση των εργασιών

Σύνθεση

Οι ομάδες συγκέντρωσαν τα αποτελέσματα της δουλειάς που έκαναν στο πλαίσιο της δραστηριότητας που είχαν αναλάβει και προχώρησαν στη σύνθεση των αποτελεσμάτων όλων των ενδιάμεσων βημάτων της έρευνας. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε η σύνθεση της μακέτας και ολοκληρώθηκε και το εικαστικό κομμάτι της εργασίας. Τα παιδιά προχώρησαν στην εικαστική ολοκλήρωση του κήπου και με τη συμβολή του δασκάλου των εικαστικών (Εικόνα 7).

Παρουσίαση

Η εργασία των παιδιών παρουσιάστηκε στην τελική εκδήλωση του σχολείου (Εικόνα 8), που ήταν αφιερωμένη στην ανάπλαση του κήπου.

Τα παιδιά παρουσίασαν στους μαθητές και στις μαθήτριες των άλλων τάξεων τη δουλειά τους καθώς επίσης και στους προσκεκλημένους που παραβρέθηκαν στην εκδήλωση. Παράλληλα με την παρουσίαση της μακέτας προβαλλόταν και το σχετικό βίντεο που είχαν δημιουργήσει στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Βιβλιογραφία

Γερμανός Δ., 1993. *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Gutenberg, Αθήνα.

Γερμανός Δ., 2002. *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

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

Γερμανός Δ., 2010. Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο, Στο: Δημήτρης Γερμανός, Μένη Κανατσούλη (επιμ.), *Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09*, ΑΠΘ, University Studio Press, σ. 21-54.


Higgins S., Hall E., Wall K., Woolner P., McCaughey C., 2004. *The Impact of School Environments: A Literature Review*, The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science, University of Newcastle.

Ματσαγγούρας Η., 2003. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Sharan Y., Sharan S., 1992. *Expanding cooperative learning through group investigation*, Teachers College Press, New York.

Σταμάτης Π., 2007. Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων, Στο: Φραγκίσκος Καλαβάσης, Αναστάσιος Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Ατραπός, Αθήνα, σ. 84-99.

**ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ
II**



**PLACES FOR LEARNING
EXPERIENCES:
PSYCHO-SOCIAL
PARAMETERS
II**

Ο χώρος ως πλαίσιο παιχνιδιού για τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία.

Δρ. Μελανθία Κοντοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα
melanthi@nured.auth.gr

Περίληψη

Όπως προκύπτει από μελέτες με διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, η υλική διάσταση του χώρου επηρεάζει τη μορφή και τον τύπο του παιχνιδιού. Μπορεί να οριοθετήσει, να κινητοποιήσει, να προσανατολίσει τις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στη σύγχρονη δυτική κοινωνία διαπιστώνονται κάποιες ιδιαιτερότητες στα χαρακτηριστικά του χώρου όπου παίζουν τα παιδιά οι οποίες συνδέονται με τον αστικό τρόπο ζωής αλλά επίσης αντανakλούν τις αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σημασία του παιχνιδιού και την αγωγή των παιδιών. Το παιχνίδι σε ανοικτούς, δημόσιους χώρους είναι πολύ περιορισμένο σήμερα. Για το λόγο αυτό οι έχουν καθορισθεί ειδικά διαμορφωμένοι χώροι, «κατάλληλοι» για παιχνίδι. Ωστόσο τα κριτήρια της «καταλληλότητας» βασίζονται περισσότερο στις ανάγκες και στις προτεραιότητες των ενηλίκων παρά στις ανάγκες των παιδιών. Παρότι τα παιδιά επιδιώκουν την οικειοποίηση ενός ελεύθερου χώρου, που επιτρέπει την αυτενέργεια και την δημιουργικότητα, οι ενήλικοι προτιμούν τους οριοθετημένους και ελεγχόμενους χώρους. Οι χώροι παιχνιδιού χαρακτηρίζονται από μια περιορισμένη και τυποποιημένη δομή που επιτρέπει συγκεκριμένες μορφές παιχνιδιού. Αντίστοιχα στο σχολείο ο διαθέσιμος χώρος για παιχνίδι και οι παρεμβάσεις των ενηλίκων περιορίζουν τις επιλογές των παιδιών. Συνολικά, ο υλικός χώρος όπου αυτό επιτρέπεται αντανakλά μια τάση υπερβολικού ελέγχου που αναιρεί την ουσία του. Το παιχνίδι αξιολογείται κυρίως ως προς την λειτουργικότητα του και επιδιώκεται η αξιοποίηση του με βάση κοινωνικές αξίες και προτεραιότητες. Υποτιμάται έτσι η αξία του αυθόρμητου παιχνιδιού. Διαπιστώνεται επομένως η ανάγκη αναγνώρισης του δικαιώματος του παιδιού για ελεύθερη διαχείριση του τρόπου και του τύπου παιχνιδιού.

Λέξεις κλειδιά

Χώρος; Παιχνίδι; Ενήλικοι; Παιδί; Παιδότοπος.

Space as a context of children's play in modern society.

Dr. Melanthia Kontopoulou

Aristotle University of Thessaloniki
Greece
melanthi@nured.auth.gr

Abstract

As studies from different scientific perspectives suggest, the material dimension of space affects the form and type of children's play. Space may limit, motivate, or orient play activities. In contemporary western society we note certain peculiarities in the characteristics of the space where children play that are linked to the urban lifestyle but they also reflect adults' perceptions about the importance of play and education of children. Children's play in open, public places is very limited today. This is the reason why, we find created places "suitables" for play. However, the criteria of their suitability rely more on the needs and priorities of adults rather than the needs of children. Although children seek familiarization with a free space, which allows self-regulation and creativity, adults prefer demarcated and controlled areas. Play areas are characterized by a limited and standardized structure that allows certain forms of play. Respectively, in school the limited space available for play and adult interventions restrict children's choices. Overall, physical space where play is allowed reflects a tendency for excessive control that negates its essence. Play is assessed mainly in terms of its function and adults use it according to current social values and priorities. This approach underestimates the value of spontaneous play. It is therefore demonstrated that we need to recognize children's right to freely manage the form and the space of play.

Keywords

Space; Play; Adults; Children; Playground.

Ο τρόπος που δομείται ο κοινωνικός και προσωπικός χώρος αντανακλά τις ισχύουσες αξίες και πεποιθήσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις, την οργάνωση της κοινωνίας και της οικογένειας. Αντίστοιχα ο χώρος που διατίθεται στα παιδιά αποτελεί ένδειξη των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία, οι οποίες ποικίλουν διαπολιτισμικά και διαχρονικά. Για παράδειγμα στη δυτική κοινωνία μέχρι τον 19^ο αιώνα, ο χώρος για όλη την οικογένεια ήταν κοινός και τα παιδιά συμμετείχαν στην καθημερινότητα των ενηλίκων. Καθώς αναγνωρίστηκε η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας, άρχισαν να κατασκευάζονται χώροι και αντικείμενα προορισμένα για παιδιά.

Τις τελευταίες δεκαετίες, πολλές θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες με διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, ανέδειξαν τη συμβολή του υλικού χώρου στη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και στην ευαλωτότητά του (Isenberg, 2002, Willms 2002, Ellis, 2004). Έτσι σήμερα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην διαμόρφωση του «κατάλληλου για παιδιά» υλικού πλαισίου. Τα κριτήρια για τον ορισμό της «καταλληλότητας» βασίζονται στην αναγνώριση των αναγκών των παιδιών, όπως τις κατανοούν και τις προσδιορίζουν οι ενήλικοι. Κατά συνέπεια αποκαλύπτουν τις απόψεις των ενηλίκων για τη φύση της παιδικής ηλικίας.

Βασικό στοιχείο της καθημερινότητας των παιδιών, σε όλες τις εποχές και σε όλους τους πολιτισμούς, είναι το παιχνίδι. Μπορούμε επομένως να θεωρήσουμε ότι ο χώρος που διατίθεται για αυτό αποτελεί ένδειξη της θέσης τους στην κοινωνία και της σχέσης τους με τους ενηλίκους. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο τα χαρακτηριστικά του χώρου όπου παίζουν τα παιδιά στη σύγχρονη δυτική, αστική κοινωνία ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και ποιες αντιλήψεις των ενηλίκων αντανακλούν σχετικά με την αγωγή τους.

Ο ορισμός του παιχνιδιού είναι ασαφής καθώς οι παιγνιώδεις δραστηριότητες έχουν διαφορετική μορφή ανάλογα με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνουν. Ωστόσο βασικά στοιχεία του θεωρούνται η απουσία προκαθορισμένων στόχων και δραστηριοτήτων, η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η ελευθερία ως προς την αναζήτηση ευχαρίστησης. Οι ερμηνείες που έχουν υιοθετηθεί για το νόημα του ποικίλουν. Έχει θεωρηθεί ως μέσο ψυχαγωγίας, εκτόνωσης, κοινωνικοποίησης και μάθησης (Gaussot, 2001). Τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα επισημαίνουν τη συμβολή του αυθόρμητου παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η ανάγκη για παιχνίδι συνδέεται με τη δυνατότητα που παρέχει στο παιδί να αποδεσμευθεί από το άμεσο περιβάλλον και να δημιουργήσει έναν δικό του κόσμο που μπορεί να ελέγξει, μια ενδιάμεση περιοχή κατά τον Winnicott (1971) που επιτρέπει την εξερεύνηση και τον πειραματισμό με την υποκειμενική και αντικειμενική πραγματικότητα. Με τη διαδικασία αυτή το παιδί βαθμιαία γνωρίζει και ασκεί τις δυνατότητες του, εξοικειώνεται με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και διαμορφώνει την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση επομένως για το αυθόρμητο παιχνίδι είναι η ελευθερία του παιδιού να επιλέξει έναν εξωτερικό τόπο, να ορίσει κανόνες, να διαμορφώσει καταστάσεις.

Τα παιδιά παίζουν οπουδήποτε και με οτιδήποτε, αλλά παίζουν διαφορετικά ανάλογα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες (Factor, 2009). Το περιβάλλον επομένως αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Μπορεί να οριοθετήσει, να κινητοποιήσει, να προσανατολίσει τις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του υλικού χώρου (μέγεθος, διαμόρφωση, κατασκευές, αντικείμενα) επηρεάζουν άμεσα τη μορφή και τους τύπους παιχνιδιού (Petraikos and Howe, 1996). Το παιχνίδι επομένως προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Παράλληλα όμως προσαρμόζει το περιβάλλον, καθώς στο πλαίσιο του παιχνιδιού η εξωτερική πραγματικότητα ανατρέπεται και βιώνεται σε άλλες διαστάσεις. Ο χώρος και τα αντικείμενα αποκτούν ένα συμβολικό νόημα ανάλογα με τις επιθυμίες και ανάγκες του παιδιού. Επομένως το παιχνίδι συμβαίνει σε έναν πραγματικό χώρο, αλλά επίσης παράγει έναν φανταστικό τόπο (Brougère, 1991). Η υλική διάσταση του χώρου μπορεί να διευκολύνει το παιδί να διαμορφώσει τον δικό του φανταστικό τόπο και να ενθαρρύνει το ελεύθερο και δημιουργικό παιχνίδι ή αντίθετα μπορεί να το περιορίζει και να καθορίζει τη μορφή του.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους για την σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Όπως επισημαίνει η Shawla (1992), ο ανοιχτός χώρος προσφέρεται για ποικίλες δραστηριότητες και μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα με τις διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες τους. Στις μικρότερες ηλικίες τα παιδιά επιδιώκουν να εξερευνηθούν και να διαχειρισθούν το περιβάλλον, αργότερα να ασκηθούν στην ανεξαρτητοποίηση και στην εφηβεία να δοκιμάσουν νέες σχέσεις και ιδέες. Γι αυτό, σύμφωνα με τα αποτελέσματα

διαπολιτισμικής έρευνας που έκανε η ίδια, τα παιδιά είναι πιο ικανοποιημένα σε μέρη όπου έχουν πρόσβαση σε συμπαίκτες, σε ένα περιβάλλον που μπορούν να διαχειρισθούν τα ίδια και σε ανοιχτούς δημόσιους χώρους που μπορούν να οικειοποιηθούν και τους κάνουν να αισθάνονται ότι ανήκουν στην ευρύτερη κοινότητα (Chawla, 2002).

Στη σύγχρονη δυτική κοινωνία διαπιστώνονται κάποιες ιδιαιτερότητες στο περιβαλλοντικό πλαίσιο παιχνιδιού που πιθανά συνδέονται με τις συνθήκες ζωής στο αστικό χώρο αλλά και με μια υπερπροστατευτική και παρεμβατική στάση των ενηλίκων στην αγωγή των παιδιών.

Αυτό που χαρακτηρίζει το παιχνίδι είναι η απουσία οργανωμένου χώρου που επιτρέπει στο παιδί να οργανώσει τις συνθήκες παιχνιδιού. Παλιότερα τα παιδιά έπαιζαν στις γειτονιές και στους δρόμους, και γενικότερα σε δημόσιους υπαίθριους χώρους, που επέλεγαν και διαμόρφωναν τα ίδια και όπου είχαν την ευκαιρία να συνεργασθούν με παιδιά διαφορετικής ηλικίας. Είχαν έτσι ευκαιρίες να δοκιμασθούν και να δοκιμάσουν εμπειρίες και σχέσεις, να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής και να κοινωνικοποιηθούν. Σήμερα η δυνατότητα αυτή έχει περιορισθεί. Με την αστικοποίηση κι εκβιομηχάνιση της κοινωνίας, το παιχνίδι σε ελεύθερους, υπαίθριους χώρους τείνει να εξαλειφθεί, όπως προκύπτει από διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Clements, 2004, Loun, 2005). Όπως παρατηρεί ο Gaster (1991), οι χώροι στους οποίους έχουν πρόσβαση τα παιδιά έχουν μειωθεί σημαντικά ενώ έχει αυξηθεί ο αριθμός των ειδικά διαμορφωμένων χώρων και των επαγγελματιών που ασχολούνται με την καθοδήγηση των δραστηριοτήτων των παιδιών.

Τα παιδιά των ανεπτυγμένων χωρών μπορεί να έχουν υλικά πλεονεκτήματα αλλά αισθάνονται απομονωμένα και αποξενωμένα (Chawla, 2002). Το παιχνίδι, όπως και γενικότερα η ζωή τους, έχει περιορισθεί στο «θεσμικό τρίγωνο: σπίτι, σχολείο, κατασκευασμένο χώρο» (Rasmussen, 2004). Η απομόνωση της σύγχρονης οικογένειας έχει ως συνέπεια τον περιορισμό των παιδιών στον ιδιωτικό χώρο και τις μειωμένες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους. Τα παιδιά παίζουν κυρίως στο σπίτι, συνήθως με ηλεκτρονικής μορφής παιχνίδια όπου ο εικονικός χώρος είναι δεδομένος και βασικό κίνητρο αποτελεί η επίδοση παρά η δημιουργικότητα. Από κάποιους μάλιστα συγγραφείς χαρακτηρίζονται ως «παιδιά εσωτερικού χώρου» (Karsten, van Vliet, 2006). Τα ίδια, ενώ δηλώνουν ικανοποιημένα με αυτή την απασχόληση, μέσα από τα σχέδια, τις φωτογραφίες και τις διηγήσεις τους εκφράζουν την προτίμηση τους στο υπαίθριο παιχνίδι που συνδέεται με την ελευθερία, τον αυτοσχεδιασμό και την συντροφικότητα (Tandy, 1999, Burke, 2005).

Η έλλειψη ελεύθερων διαθέσιμων χώρων λόγω του τρόπου οργάνωσης και δόμησης των πόλεων και της αυξημένης κυκλοφορίας αυτοκινήτων, δημιούργησε την ανάγκη καθορισμού συγκεκριμένων περιοχών παιχνιδιού. Τα παιδιά έτσι εκτοπίζονται από τον δημόσιο χώρο που αποτελεί σημείο συνάντησης και κοινωνικοποίησης (Smith, 2003). Δημιουργείται, δηλαδή, όπως αναφέρει ο Mathews (1995, σ.457), μια «γκετοποίηση των παιδιών» που δεν τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη ζωή των ενηλίκων. Επιπλέον οι χώροι αυτοί σχεδιάζονται και ελέγχονται από τους ενηλίκους, με συνέπεια τον προσανατολισμό σε συγκεκριμένες μορφές παιχνιδιού που είναι συμβατές με το συγκεκριμένο πλαίσιο αλλά και με τις αξίες και ανάγκες των ενηλίκων.

Ενήλικοι και παιδιά δεν φαίνεται να έχουν τις ίδιες προσδοκίες από τη χρήση του χώρου. Παρότι τα παιδιά επιδιώκουν την οικειοποίηση ενός ελεύθερου χώρου που τους επιτρέπει σχετική αυτονομία, οι γονείς προτιμούν τους περιορισμένους και ελεγχόμενους χώρους. Συχνά προβάλλουν το επιχείρημα της έλλειψης κατάλληλων υπαίθριων χώρων και γενικότερα των συνθηκών ζωής. Ωστόσο ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιλογή των γονιών, σε πολλά μέρη του κόσμου, φαίνεται να είναι η υπερβολική ανησυχία τους για την ασφάλεια των παιδιών και η ανάγκη τους να ελέγχουν τις δραστηριότητες τους (Valentine, McKendrick, 1997). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης στην οποία συμμετείχαν μητέρες από 16 χώρες διαφορετικών ηπείρων, ο περιορισμός του ελεύθερου παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους τις τελευταίες δεκαετίες οφείλεται στον φόβο τους για πιθανά ατυχήματα και επιθέσεις αλλά και στην ανησυχία τους για την επαφή των παιδιών με αντικείμενα και χώρους που μπορεί να τα λερώσουν ή να τους μεταδώσουν μικρόβια (Singer et al., 2009).

Ασφαλώς η προστασία των παιδιών αποτελεί μια βασική διάσταση του γονικού ρόλου. Η υπερβολική όμως έμφαση στην αποφυγή κινδύνων μπορεί να οδηγήσει στην απαγόρευση της ενεργητικής εμπλοκής τους στον φυσικό και κοινωνικό χώρο. Η μεγάλη πρόκληση στον γονεϊκό ρόλο είναι η ικανότητα διατήρησης μιας ισορροπίας μεταξύ ελέγχου και επιτρεπτικότητας (Baumrind, 1980). Τα όρια μεταξύ των δύο άκρων δεν είναι σαφή καθώς ορίζονται από ατομικές και κοινωνικές πα-

ραμέτρους. Οι ερμηνείες των πρακτικών που μπορεί να θέσουν τα παιδιά σε κίνδυνο, συνδέονται με διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με αυτό που θεωρείται αναγκαίο, κατάλληλο κι επιθυμητό για την ανάπτυξη τους. Η υπερπροστατευτική τάση των γονιών δηλώνει την επιθυμία διατήρησης μιας σχέσης εξάρτησης με το παιδί. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα μπορεί να φθάσει σε ακραίες εκδηλώσεις, όπως ο περιορισμός του χώρου και κατ' επέκταση των δραστηριοτήτων. Στερούνται έτσι τα παιδιά εμπειρίες που θα τα βοηθούσαν να δοκιμασθούν, να μάθουν να προστατεύουν τον εαυτό τους και να αυτονομηθούν. Αντίθετα σε ορισμένα πολιτισμικά πλαίσια δίνεται προτεραιότητα στην προώθηση της ανεξαρτητοποίησης των παιδιών και στην εξοικείωση τους με την διαχείριση δυσκολιών. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίζουν σε ανοιχτούς χώρους και με οποιεσδήποτε καιρικές συνθήκες, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να πειραματίζονται σε ποικίλα περιβάλλοντα. Έτσι μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα αλλά παράλληλα συλλογικά (New, Marchell, Robinson, 2003).

Ο προσφιής, για τους γονείς, υπαίθριος χώρος παιχνιδιού σήμερα είναι οι «παιδικές χαρές». Συνήθως πρόκειται για «παραδοσιακούς παχνιδότοπους», με σταθερές κατασκευές που γίνονται με κριτήρια που θέτουν οι ενήλικοι, όπως η ασφάλεια των παιδιών και η αντοχή των υλικών κι όχι η ευελιξία που θα ήταν απαραίτητη για το ελεύθερο παιχνίδι (Wardle, 1990, McKendrick, Bradford, & Fielder, 2000). Τα ερεθίσματα που περιέχουν έχουν συνήθως μια επαναλαμβανόμενη και συγκεκριμένη μορφή που προσανατολίζουν σε ορισμένες μορφές παιχνιδιού, κυρίως κινητικού τύπου. Η ομοιομορφία των χώρων αυτών και ο περιορισμός της αυτενέργειας κάνει το παιχνίδι λιγότερο ελκυστικό και ενδιαφέρον, όπως αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά. (Cunningham & Jones, 1999). Σε ορισμένες πιο σύγχρονες μορφές πρόκειται για αισθητικά άρτιους χώρους με ευέλικτες κατασκευές («παιχνιδότοποι περιπέτειας») που διευρύνουν την ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν και στοχεύουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας. Η αξιοποίηση τους όμως προϋποθέτει την παρουσία ενός ενήλικου που ελέγχει και κατευθύνει τις δραστηριότητες παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2001). Τελικά ο επιλεγμένος χώρος, σε συνδυασμό με την συνεχή επίβλεψη των ενήλικων περιορίζει την ποικιλία εμπειριών που θεωρούνται μέρος μιας υγιούς παιδικής ηλικίας.

Ακόμη τα τελευταία χρόνια δημιουργούνται ολοένα και περισσότεροι εμπορικοί, συνήθως κλειστοί, εξειδικευμένοι χώροι για παιχνίδι. Σε αυτούς ο ενήλικος ο οποίος είναι υπεύθυνος δεν αναλαμβάνει μόνο την επίβλεψη των παιδιών αλλά έχει έναν ενεργητικό ρόλο στην οργάνωση δραστηριοτήτων. Η επιλογή παρόμοιων χώρων συνδέεται με τις αντιλήψεις που έχουν οι ενήλικοι σχετικά με το νόημα του παιχνιδιού αλλά και με τις δικές τους ανάγκες και προτεραιότητες (McKendrick, Bradford & Fielder, 2000). Το παιχνίδι σε αυτές τις περιπτώσεις ταυτίζεται αποκλειστικά με την εκτόνωση και την οργανωμένη διασκέδαση που έχει μια παθητική διάσταση. Έτσι υποτιμούνται βασικές ιδιότητες του, όπως η ελεύθερη έκφραση και ο αυθορμητισμός. Οι ενήλικοι προτιμούν τους χώρους αυτούς γιατί τους δίνουν μια αίσθηση ασφάλειας ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να συνεχίσουν τις δικές τους δραστηριότητες.

Οι οργανωμένοι παιδότοποι έχουν υποκαταστήσει ακόμη, σε κάποιο βαθμό, τις ανταλλαγές επισκέψεων και την οργάνωση εκδηλώσεων, όπως π.χ. τα γενέθλια των παιδιών, σε σπίτια. Η τάση αυτή αντανακλά τον ατομικιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας και την ανάγκη της πυρηνικής οικογένειας να διαχωρίσει και να προστατεύσει τον ιδιωτικό της χώρο και την οικογενειακή ζωή από κάθε εξωτερική παρέμβαση (Le Run, 2006). Στερούνται έτσι τα παιδιά τη δυνατότητα να μοιραστούν οικείους χώρους και αντικείμενα, με αποτέλεσμα να προωθούνται περισσότερο οι περιστασιακές κι επιφανειακές αλληλεπιδράσεις παρά οι πιο προσωπικές σχέσεις.

Βασικό πλαίσιο παιχνιδιού αποτελεί σήμερα το σχολείο. Για πολλά παιδιά μάλιστα είναι το πιο σημαντικό περιβάλλον για υπαίθριο και ομαδικό παιχνίδι (Titman 1994). Οι δυνατότητες που παρέχει ο σχολικός χώρος είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα όχι μόνο γιατί τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους αλλά γιατί αποτελεί τον βασικό τόπο όπου διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα και τη θέση τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό επομένως να δίνονται ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης, διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων κι εμπειριών (Ellis, 2004).

Οι συνθήκες που επικρατούν τις τελευταίες δεκαετίες στον σχολικό χώρο και οι πολιτικές που εφαρμόζονται μείωσαν τις ευκαιρίες για ελεύθερο και δημιουργικό παιχνίδι. Ο διαθέσιμος χρόνος και χώρος συρρικνώνεται ολοένα περισσότερο, ενώ αυξάνονται οι κανόνες και περιορισμοί

που επιβάλλονται (Evans, 1997). Ως αποκλειστικός χώρος όπου επιτρέπεται το παιχνίδι ορίζεται η αυλή η οποία χαρακτηρίζεται από περιορισμένη έκταση και τυποποιημένη δομή. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μια επίπεδη τσιμεντένια επιφάνεια, χωρίς ελκυστικά ερεθίσματα ή γωνιές. Συχνά μάλιστα πολιτικές αποφάσεις έχουν ως συνέπεια τον περιορισμό του αύλειου χώρου, προκειμένου να αυξηθούν οι χώροι διδασκαλίας. Επιπλέον υπάρχει μια συνεχής επίβλεψη και συχνές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο χρήσης του που δεν επιτρέπουν την ελευθερία των παιδιών στην επιλογή του δικού τους τόπου και τρόπου παιχνιδιού. Το παιχνίδι αναγνωρίζεται κυρίως ως προς την λειτουργικότητα του. Ταυτίζεται με την εκτόνωση και την κινητική άσκηση που θεωρείται απαραίτητη για την υγιή σωματική ανάπτυξη και ενθαρρύνεται με την διαμόρφωση περιοχών για αθλητικές δραστηριότητες (Tomazin, 2004). Ακόμη θεωρείται ως αναγκαίο διάλειμμα από τη μαθησιακή διαδικασία που διευκολύνει την απόδοση (Evans & Pellegrini, 1997) Ορίζεται επομένως σε αντίθεση με τη μάθηση ενώ υποτιμάται η σημασία του αυθόρμητου και συμβολικού παιχνιδιού. Η διάκριση αυτή γίνεται εμφανής με την απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ του εσωτερικού χώρου, όπου γίνεται «σοβαρή δουλειά» από τον εξωτερικό που αφιερώνεται σε αυθόρμητες δραστηριότητες (Bernstein, 2000, Μπότσογλου, 2001).

Το παιχνίδι θεωρείται προνόμιο κυρίως των μικρότερων παιδιών. Γι αυτό και στην προσχολική αγωγή δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην οργάνωση του χώρου έτσι ώστε να προσφέρεται για ποικίλες μορφές δραστηριοτήτων (Γερμανός, 1998). Το νηπιαγωγείο θεωρείται ως «χώρος παιχνιδιού». Το παιχνίδι όμως αποκτά διαφορετικό νόημα ανάλογα με την φιλοσοφία του προγράμματος που εφαρμόζεται. Ακόμη και στην προσχολική αγωγή διαπιστώνεται μια διαφοροποίηση μεταξύ του αυθόρμητου και «διασκεδαστικού» παιχνιδιού που ενθαρρύνεται γιατί θεωρείται ως απαραίτητο μέσο αγωγής και κοινωνικοποίησης και του «εκπαιδευτικού» παιχνιδιού που έχει στόχο την προώθηση δεξιοτήτων. Λόγω της έμφασης στη γνώση που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία, σε πολλά προγράμματα προτείνεται η αξιοποίηση του στα πλαίσια της εκπαίδευσης με διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί να οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό και να εισάγεται ως πλαίσιο μάθησης ή να χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Brougère, 1997). Εντάσσεται δηλαδή σε μια χρηστική λογική που αλλοιώνει τον χαρακτήρα του. Ο χώρος, τα υλικά και οι κανόνες που επιβάλλονται στο παιχνίδι αποτελούν το «κρυφό πρόγραμμα», όπως αναφέρει ο Titman, (1994), γιατί υποδηλώνουν την παιδαγωγική οπτική που ακολουθείται. Η διαμόρφωση του χώρου μάλιστα μπορεί να θεωρηθεί ως δείκτης των παιδαγωγικών αρχών που χαρακτηρίζουν την προσχολική αγωγή. Συχνά δίνεται προτεραιότητα σε μαθησιακούς στόχους και ο χώρος οργανώνεται με έναν πολύ δομημένο τρόπο που αναστέλλει την ελεύθερη έκφραση. Επιπλέον ο τρόπος χρήσης των αντικειμένων προσδιορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ενώ οι προτιμήσεις των παιδιών δεν λαμβάνονται πάντα υπόψη. Για παράδειγμα διαμορφώνονται «γωνιές» με συγκεκριμένα αντικείμενα που προορίζονται για συγκεκριμένες μορφές παιχνιδιού και η ευέλικτη χρήση τους δεν είναι πάντα αποδεκτή. Το παιχνίδι έτσι συχνά εντάσσεται σε κανόνες και πλαίσια που λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την ελεύθερη διαχείριση του. Φαίνεται να αγνοείται το γεγονός ότι το όφελος του παιχνιδιού προκύπτει μόνο έμμεσα καθώς τα παιδιά επιλέγουν να το διαχειρισθούν ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η καθοδηγητική τακτική αναστέλλει την ευχαρίστηση που συνοδεύει το παιχνίδι ενώ χάνεται η αξία του όταν αυτό εντάσσεται στη λογική των ενηλίκων.

Οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται την ανεπαρκή ή ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ως βασική αιτία για τον περιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού. Είναι ωστόσο γνωστό ότι οποιοδήποτε εξωτερικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει αφετηρία και ερέθισμα για παιχνίδι και να αποκτήσει μάλιστα πολύ διαφορετικό νόημα μέσα από αυτό. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι μάλλον η δική τους ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών με συνέπεια τον περιορισμό του χώρου και των πρακτικών που μπορεί να τα θέσουν σε κίνδυνο και κατ' επέκταση την καθοδήγηση τους ως προς τον τρόπο παιχνιδιού. Το παιχνίδι όμως χάνει το ενδιαφέρον του όταν δεν εμπεριέχει τη δυνατότητα διαχείρισης δυσκολιών, ανάληψης ευθυνών κι αποφάσεων. Εξάλλου με το παιχνίδι τα παιδιά ασκούνται στη διαχείριση δυσκολιών, ενώ κινδυνεύουν περισσότερο όταν δεν είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν κινδύνους. Αυτό που χρειάζονται δεν είναι μόνο η προστασία αλλά κυρίως η υποστήριξη και καθοδήγηση τους στην αναγνώριση κι αποφυγή κινδύνων. Γι αυτό σήμερα προτείνεται μια παιδαγωγική που εμπεριέχει προκλήσεις και ρίσκα («risk rich») (New, Marchell, Robinson, 2003). Η παιδαγωγική αυτή που εφαρμόζεται στη σχολή του Reggio Emilio βασίζεται στην άποψη ότι τα παιδιά πρέπει να παίρνουν ρίσκα και να έχουν ευκαιρίες να χειρίζονται καταστάσεις και αντικείμενα που συνήθως θεωρούνται «αναπτυξιακά ακατάλληλα». Εξίσου σημαντικό θεωρείται να εμπλέκονται σε φυσικές δραστηριότητες που τα βοηθούν να αποκτήσουν κινητικές δεξιότητες

και ικανότητες κριτικής σκέψης. Έτσι ανακαλύπτουν τις δυνατότητες τους, αποκτούν ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης και μαθαίνουν να λειτουργούν ανεξάρτητα. Μια τέτοια παιδαγωγική αντίληψη προϋποθέτει μια σχέση εμπιστοσύνης και επιτρεπτικότητας προς τα παιδιά αλλά και την αντοχή των ενηλίκων να αναλάβουν κι οι ίδιοι την ευθύνη και τα ρίσκα που είναι αναπόφευκτα στην αγωγή τους. Η επέκταση για παράδειγμα του χώρου παιχνιδιού έξω από το σχολείο, έστω και στο κοντινό πάρκο, είναι μια πρακτική που μπορεί να εμπλουτίσει το παιχνίδι και τις εμπειρίες των παιδιών αλλά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διστάζουν να την εφαρμόσουν.

Ο πιο σημαντικός παράγοντας για τον περιορισμό του αυθόρμητου παιχνιδιού δεν φαίνεται να είναι οι περιβαλλοντικές συνθήκες αλλά οι απόψεις που επικρατούν για την σημασία του παιχνιδιού και τον ρόλο των ενηλίκων στην αγωγή των παιδιών (Valentine, McKendrick, 1997). Τελικά παρότι το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως βασική ανάγκη και δικαίωμα των παιδιών, τα χαρακτηριστικά του χώρου που διατίθεται για αυτό υποδηλώνουν μια τάση ανατροπής της λογικής του. Ενώ θα έπρεπε να βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή ως προς τον τόπο και τον τρόπο διαχείρισής του, οι συνθήκες παιχνιδιού επιβάλλονται από τους ενηλίκους. Η υπερβολική οργάνωση και ο έλεγχος του χρόνου και χώρου που παραχωρείται αναιρεί την ουσία του. Το παιχνίδι δηλαδή αντί να δομεί τον χώρο, συμβαίνει σε έναν ήδη δομημένο χώρο, όπου οι δυνατότητες επιλογής κι αυτοσχεδιασμού περιορίζονται. Οι λόγοι της αλλαγής στη φύση του παιχνιδιού που διαπιστώνεται τις τελευταίες δεκαετίες είναι σύνθετοι. Αφενός τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας και το «άγχος κινδύνου» που επικρατεί δεν αφήνουν περιθώρια για ελεύθερο παιχνίδι (Bundy et al., 2009). Αφετέρου η οργάνωση των χώρων που διατίθενται για παιχνίδι βασίζεται περισσότερο στις προτεραιότητες των ενηλίκων παρά στις ανάγκες των παιδιών. Σύμφωνα με την διάκριση που κάνει η Rasmussen (2004), πρόκειται για «χώρους για παιδιά», που οργανώνονται με κριτήρια ενηλίκων, αλλά όχι για «παιδικούς χώρους», επιλεγμένους δηλαδή από τα ίδια ενώ, οι δύο έννοιες αυτές δεν φαίνεται να επικαλύπτονται.

Ο τρόπος που επιλέγεται κι αξιοποιείται ο χώρος συνδέεται με τις αντιλήψεις που επικρατούν για την φύση της παιδικότητας. Το παιδί θεωρείται ως υπό διαμόρφωση ενήλικας κι όχι ως άτομο με δικές του επιθυμίες και δικαιώματα που μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή. Με τον καθορισμό συγκεκριμένων, σαφώς οριοθετημένων περιοχών όπου επιτρέπεται το παιχνίδι, τα παιδιά περιθωριοποιούνται από την κοινωνία αντί να εντάσσονται σ' αυτήν. Παράλληλα οι χώροι αυτοί διαμορφώνονται έτσι ώστε να κατευθύνουν τις παιγνιώδεις δραστηριότητες και να προωθούν ικανότητες που ορίζονται από κοινωνικές αξίες. Ενώ λοιπόν το παιχνίδι είναι μια προσωπική υπόθεση των παιδιών, οι ενήλικοι επιδιώκουν να το ελέγχουν, παρεμβαίνοντας με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Το παιδί βρίσκεται σε θέση αδυναμίας στη σχέση του με τους ενηλίκους ακόμη και στην διαχείριση του παιχνιδιού που αποτελεί βασικό δικαίωμα του, όπως παρατηρούν οι Veitch, Bagley, Ball & Salmon (2006). Επιπλέον η πεποίθηση ότι το παιδί είναι ευάλωτο και ανίκανο να προστατεύσει τον εαυτό του συνέβαλε σε μια υπερβολική επικέντρωση στην προστασία του από περιβαλλοντικούς κινδύνους (σημαντικούς, όπως ο φόβος παρενόχλησης ή αναμενόμενους όπως ένας απλός τραυματισμός) (Valentine, 1997). Αγνωείται όμως συχνά ο κίνδυνος σοβαρών συνεπειών στη ανάπτυξη του παιδιού από τον περιορισμό του ενεργητικού παιχνιδιού.

Η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι δεν μπορεί να καλυφθεί μόνο με την δημιουργία παιγνιότοπων, όσο κι αν αυτοί είναι αισθητικά άρτιοι και «κατάλληλα» διαμορφωμένοι. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν οι ενήλικοι την σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες που το υποστηρίζουν. Αυτό προϋποθέτει την αλλαγή της στάσης τους προς τα παιδιά, την ικανότητα τους να αφουγκραστούν τις επιθυμίες τους και να τους δώσουν ευκαιρίες κι επιλογές. Πολλοί επιστήμονες μάλιστα προτείνουν την ενεργητική συμβολή των παιδιών στη διαμόρφωση χώρων γιατί αυτά γνωρίζουν καλλίτερα αυτό που χρειάζονται (Tonucci, Rissotto, 2001).

Ακόμη είναι σημαντικό όταν σχεδιάζουμε ένα χώρο για παιδιά, να αναρωτηθούμε ποια χαρακτηριστικά τους θέλουμε να προωθήσουμε. Αν θέλουμε παιδιά ανεξάρτητα, με αυτοπεποίθηση και συντροφικότητα θα πρέπει να τους διαθέτουμε χώρους που προκαλούν στην περιπέτεια του παιχνιδιού, σε ποικιλία δράσεων και στο μοίρασμα εμπειριών. Τελικά, παρότι η οργάνωση του χώρου είναι σημαντική, καθοριστικό στοιχείο στην αξιοποίηση του είναι η διάθεση των ενηλίκων να παρέχουν στα παιδιά αυτό που έχουν περισσότερο ανάγκη: την ελευθερία να τον διαχειρισθούν προκειμένου να διαμορφώσουν τον δικό τους τόπο δημιουργικών εμπειριών που θα αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητάς τους.

Βιβλιογραφία

- Baumrind, D., 1980. "New directions in socialization research", *American Psychologist*, 35, pp. 639-650.
- Bernstein B., 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, 2nd ed., Lanham, MD, Rowman and Littlefield.
- Brougère, G., 1991. "Espace de jeu et espace public", *Architecture et comportement*, 7, pp.165-176.
- Brougère G., 1997. "Jeu et objectifs pédagogiques: une approach comparative de l'éducation préscolaire", *Revue française de pédagogie*, 119: *L'éducation préscolaire*, pp. 47-56.
- Bundy A.C., Lockett T., Tranter P.J., Geraldine A. Naughton G.A., Wyver S.R., Ragen J. & Greta Spies G., 2009. "The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels", *International Journal of Early Years Education*, 17(1), pp.33-45.
- Burke C., 2005. «"Play in focus": Children researching their own spaces and places for play. Children», *Youth and Environments*, 15(1), pp. 27-53.
- Chawla, L., 1992. Childhood place attachments, In: I. Altman & S. M. Low (Eds.), *Place attachment (Human Behavior and Environment: Advances in Research and Theory Vol. 12*, Plenum Press, New York, pp. 63-86.
- Chawla, L., 2002. Cities for human development, In: L. Chawla (Ed.), *Growing up in an urbanising world*, Earthscan Publication, London. pp. 15-34.
- Clements, R., 2004. "An investigation of the status of outdoor play", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), pp. 68-80.
- Cunningham C.J., Jones M.A., 1999. "The Playground. A Confession of Failure?", *Built Environment. Playgrounds in the Built Environment*, 25(1), pp.1-84.
- Γερμανός, Δ., 1998. *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Gutenberg, Αθήνα.
- Ellis J., 2004. "The significance of place in the curriculum of children's everyday life", *Taboo*, 8(1), pp. 23-42.
- Evans, J., 1997. "Rethinking recess: Signs of change in Australian primary schools", *Education Research and Perspectives*, 24(1), pp. 14-27.
- Evans, J. & Pellegrini, A., 1997. Surplus energy theory: An enduring but inadequate justification for school break time, *Educational Review*, 49(3), pp. 229-236.
- Factor J., 2009. "It's only play if you get to choose" Children's perceptions of play and adult interventions, In: C. D. Clark (Ed) *Transactions at play*, University Press of America Inc., Maryland.
- Gaster, S., 1991. "Urban children's access to their neighborhood. Changes over three generations", *Environment & Behavior*, 23(1), pp.70-85.
- Gaussot L., 2001. "Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité", *Carnet PSY*, 2, pp. 22-29.

Isenberg, J.P., 2002. "Play: Essential for all children", *Childhood Education*, 79, pp. 3-39.

Karsten, L. van Vliet W., 2006. "Children in the city: reclaiming the street", *Children, Youth and Environments*, 16(1), pp. 151-167.

Louv, R., 2005. *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Algonquin Books, Chapel Hill, NC.

Matthews, H., 1995. "Living on the edge: children as outsiders", *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie (Journal of Economic and Social Geography)*, 86(5), pp. 456-466.

McKendrick, J., Bradford, M.G., & Fielder, A.V., 2000. Kid customer? "Commercialization of playspace and the commodification of childhood", *Childhood*, 7(3), pp. 295-314.

Μπότσογλου, Κ., 2001. Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, Στο: Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα, σελ. 365-390.

New, R.S., Marchell, B., Robinson, D., 2003. "Early Childhood Education: Going beyond what's "safe" to discover what's possible", *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).

Petrakos H., Howe N., 1996. "The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play", *Early Childhood Quarterly*, 11(1), pp. 63-77.

Rasmussen K., 2004. "Places for children-children's places", *Childhood*, 11(2), pp. 155-173.

Le Run J.L., 2006. *L'enfant et l'espace de la maison*, *Enfances & Psy*, 4(33), pp.27-36.

Singer, D. G., Singer, J. L. D'Agostino, H. & DeLong, R., 2009. "Children'Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free Play Declining?" *American Journal of Play* 1(3).pp. 283-312.

Smith D.G., 2003. The specific challenges of globalization for curriculum and teaching. In: W. F. Pinar (ed.) *The International Handbook of Curriculum Research*, Erlbaum, Mahwah N.J., pp. 35-51.

Tandy, C.A., 1999. "Children's Diminishing Play Space: a Study of Inter generational Change in Children's Use of their Neighborhoods", *Australian Geographical Studies*, 37(2), pp.154-164.

Titman, W., 1994. *Special Places; Special People. The Hidden Curriculum of School Grounds*, World Wide Fund for Nature, Surrey, U.K.

Tonucci F., Rissotto A., 2001. "Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city", *Journal of Community & Applied Social Psychology. Special Issue: The Modern City as a Community*, 11(6), pp. 407-419.

Tomazin, F., 2004. "'No fun' School takes morning play out of the timetable", *The Age*, Melbourne, 7 May.

Wardle, F., 1990. "Are we taking play out of playgrounds?", *Early Childhood Education Journal*, 18(1), pp. 30-34.

Willms, J. D., 2002. Implications of the findings for social policy renewal. In: J.D. Willms (Ed.), *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth Edmonton*, University of Alberta Press, Edmond, Canada, pp. 359-377.

Winnicott D.W., 1971. *Playing and Reality*, Tavistock, London.

Valentine, G., 1997: 'Oh yes I can.' 'Oh no you can't.' Children and parent's understanding of kids' competence to negotiate public space safely, *Antipode*, 29, pp.65-89.

Valentine, G, McKendrick, J., 1997. "Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood", *Geoforum*, 28(2), pp. 219-236.

Veitch, J., Bagley, S., Ball, K. and Salmon, J., 2006. "Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play", *Health and Place*, 12(4), pp. 383-393

Ο ιστορικός τόπος ως τρόπος αν-αγωγής στη βιωματική μονάδα: “Αρχιτεκτονικές” του πόνου και του πόθου στην ιστορική εκπαίδευση.

Δρ. Αντώνης Σμυρναίος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελλάδα
smirnaios@uth.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή επιχειρεί να προσδιορίσει τις παραμέτρους μιας βιωματικής ιστορικής, συναισθηματικής και παιδαγωγικής προσέγγισης του ιστορικού τόπου, με ειδική αναφορά στο ναό και στο κάστρο, λαμβάνοντας ως θεμελιώδεις άξονές της τα συναισθήματα του πόνου και του πόθου. Αναγνωρίζοντας την αξία του τόπου για τη συγκρότηση της ανθρώπινης ταυτότητας, καθώς και τη σημασία των ιχνών στη συνειδητοποίηση της ιστορικο-πολιτιστικής κληρονομιάς, αναζητεί διδακτικούς τρόπους για να προσεγγίσουν πληρέστερα οι μαθητές αυτήν την κληρονομιά, εφαρμόζοντας μια ιστορική αγωγή που καλείται να διέλθει μέσα από το δίαυλο των βασικών ανθρωπινων συναισθημάτων. Ένα ιστορικό μνημείο, ένας ναός ή ένα κάστρο, είναι γνωστό ότι εσωκλείουν όχι απλώς στοιχειώδεις αλλά ριζικές και κρίσιμες ανθρώπινες εμπειρίες, οι οποίες διαμορφώνουν μάλιστα στο διάβα του χρόνου ολόκληρα πολιτιστικά μορφώματα, ικανά να συγκροτήσουν προτάσεις πολιτισμού με διάρκεια και αντοχή. Η μελέτη των εννοιών και των βιωμάτων της οδύνης, αλλά και του φόβου, της ανασφάλειας, της αμηχανίας, της απελπισίας, της μοναξιάς, της ήπτας και του θανάτου, από τη μια μεριά, καθώς και του πόθου, αλλά και της χαράς, της ηδονής, της αγαλλίασης, της ασφάλειας, της βεβαιότητας, του ηρωισμού, της συντροφικότητας, της γιορτής και της νίκης, από την άλλη, θα βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία των συναισθημάτων και στην περιοχή της ιστορικής διερεύνησης. Η αγωγή αυτή θα βασιστεί στην ιστορική γνώση, στην επιτόπια έρευνα και στην ενσυναίσθηση, συγκροτώντας ένα παιχνίδι γνώσης και φαντασίας, καλλιεργώντας στους μαθητές το αίσθημα της ιερότητας του τόπου και του χρόνου, του σεβασμού απέναντι στη συσσωρευμένη εμπειρία των ανθρώπων, της αποδοχής της ανθρώπινης θνητότητας αλλά και της χαράς της ζωής και της δημιουργίας μέσα στο χρόνο. Τέλος, η μύηση των παιδιών στην ιστορική ανθρωπολογία του πόνου και του πόθου επιθυμεί να τονίσει τη σπουδαιότητα της διατήρησης του ανθρώπινου είδους, η οποία σήμερα φαίνεται πως απειλείται από τις θεωρίες και τις πρακτικές ενός ριζοσπαστικού και δυστοπικού μετ-ανθρωπισμού (transhumanism).

Λέξεις κλειδιά

Ιστορικός τόπος; Βίωμα; Πόνος; Πόθος; Ιστορική εκπαίδευση.

Historical place as a means of educating by reduction to the experiential unit: The “architectures” of pain and desire in historical education.

Dr. Antonis Smyrnaios

University of Thessalias
Greece
smirnaios@uth.gr

Abstract

This paper attempts to determinate the parameters of an experienced historical, emotional, and educational approach of the historical place, particularly the temple and the castle, holding as foundational axles the emotions of the pain and the desire. Acknowledging the value of place in the integration of human identity, and also the importance of places to the awareness of the historical-cultural heritage, this project is in search of didactic ways to achieve a better approaching of such a heritage by students through the channel of basic human emotions. It is given that a historical monument, a temple or a castle, encloses radical and crucial human experiences that are able to integrate cultural entities with strength and duration in the span of the time. The study of concepts and experiences of sorrow, fear, insecurity, embarrassment, despair, solitude, defeat and death, and of desire, joy, delight, jubilation, security, certitude, heroism, solidarity, feast and victory, on the other hand, will help students understand the value of emotions in the field of the historical investigation, too. This education will be based on historical study, on-the-spot enquiry, and historical empathy, constituting a knowledge and fantasy game and cultivating in students a sense of sacredness of place and time, a respect for the accumulated human experience, the acceptance of human mortality, and also the delight of life and creativity in the course of the time. Finally, the students' initiation into the historical anthropology of pain and desire emphasizes on the importance of preserving the human genre, which currently seems to be at risk by the theories and practices of a radical and dystopian transhumanism.

Keywords

Historical place; Experience; Pain; Desire; Historical education.

1. Εισαγωγή

Η έννοια του *τόπου* (place) έχει τις τελευταίες δεκαετίες απασχολήσει ιδιαίτερα τους επιστήμονες των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, οι οποίοι επιχειρούν να υπερβούν τον κατ’ αρχήν υλικό προσδιορισμό της, τον υποκείμενο στους όρους της φυσικής γεωγραφίας, εφοδιάζοντάς τον επιπλέον με τις αντιλήψεις μιας ανθρωπιστικής και πολιτιστικής γεωγραφίας, στην οποία οι άνθρωποι είναι πάντοτε οι σημαντικοί δρώντες, ενώ ο τόπος όχι μόνο παρευρίσκεται αλλά υποστηρίζει, δεσμεύει και αναδεικνύει τη δραστηριότητά τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχουν γίνει προσπάθειες να διακριθεί ο τόπος από το *χώρο* (space), παρά το γεγονός ότι στη σύγχρονη βιβλιογραφία συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Έτσι, φαίνεται εντέλει να επικρατεί η αντίληψη του χώρου ως ενός ανοικτού και αποσυνδεδεμένου από τον άνθρωπο πεδίου, με το οποίο ασχολούνται κυρίως οι φυσικές επιστήμες και επιδέχεται μόνο μια αξιολογικά ουδέτερη, ποσοτική προσέγγιση, συγκροτώντας κάποτε μια «*άδεια αφαίρεση*» (Lefebvre, 1991:12). Στη νεωτερικότητα μάλιστα, με την αποκλειστική έμφαση των φυσικών επιστημών (-όνων) στον Χώρο και στον Χρόνο, ως τα βασικά εργαλεία ανατροπής της μέχρι τότε κοσμικής και πνευματικής τάξης του κόσμου, ο τόπος είχε περιέλθει σε δεύτερη μοίρα.

Σε αντίθεση με αυτήν την νατουραλιστική, «αντικειμενική» αντίληψη για το χώρο, ο τόπος συγκροτείται ως ένα πεδίο υπαρξιακό, ανθρωποκεντρικό, ποιοτικό και συναισθηματικό, πεδίο βιωμένο και οργανικό, διαποτισμένο πλήρως από κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό νόημα. Είναι ένας κόμβος νοήματος που αρθρώνεται γύρω από τη ζώσα ανθρώπινη εμπειρία, είναι μάλιστα ο ίδιος ο τόπος «*που ορίζει το χώρο, δίνοντάς του τη γεωμετρική του προσωπικότητα*» (Τσαπ, 1977: 17-18). Εκτός μάλιστα από τους κοινωνικούς επιστήμονες, όλοι σχεδόν οι λογοτέχνες εγκοιλώθηκαν την έννοια του τόπου όχι μόνο ως του θεμελιώδους πλαισίου της ζωής των ανθρώπων αλλά επίσης και ως της καταγωγής της ίδιας τους της έμπνευσης. Ανάμεσά τους ο W. Wordsworth θα αναζητήσει λ.χ. την πηγή της ποίησης στην «*μνημονική εγγραφή*», που σχετιζόταν με τις επιτάφιας στήλες και τα ονόματα των τόπων, ενώ ο Herman Melville θα ισχυριστεί ότι «*σχεδόν όλη η λογοτεχνία, κατά μία έννοια, είναι φτιαγμένη από ταξιδιωτικά βιβλία*» (Μαίρας, 2004:6). Τέλος οι φιλόσοφοι συμπεριέλαβαν επίσης τον τόπο στην άρθρωση των μελετών τους. Ο κατ’ εξοχήν μελετητής του Dasein («*είναι-εν-τω-κόσμω*») Μ. Heidegger, ακολουθώντας τον Hölderlin, θα εκφράσει επιγραμματικά αυτήν την ιδέα υποστηρίζοντας ότι «*ο άνθρωπος κατοικεί ποιητικά πάνω στη γη*» (Heidegger, 2001:211), με τον γενέθλιο ειδικά τόπο (Heimat) να έχει τέτοια δυναμικότητα, ώστε ουσιαστικά να προστατεύει τα πράγματα από την απλή παρεύρεσή τους μέσα σε αυτόν, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να απελευθερώσουν τη σημασία τους για τον άνθρωπο εκείνον που είναι ακόμη ικανός να την προσλάβει.

Έτσι ο τόπος έχει εξαιρετική σημασία για τη συγκρότηση της ανθρώπινης ταυτότητας. Ο Η. Μ. Proshansky, επινοώντας τον όρο «*ταυτότητα εν τόπω*» (place identity), επιθυμούσε να υπογραμμίσει στην άρρηκτη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη δημιουργία της προσωπικής ταυτότητας του ανθρώπου και στο φυσικό/πολιτιστικό περιβάλλον του (Proshansky, 1978: 155). Όπως θα τονίζει και ο Casey, «*κάθε προσπάθεια να αξιολογήσουμε τη σχέση μεταξύ του εαυτού και του τόπου πρέπει να δείχνει όχι μόνο την αμοιβαία επιρροή αλλά, πιο ριζοσπαστικά, την ουσιαστική συν-στατικότητα: ο καθένας είναι ουσιαστικός για την ύπαρξη του άλλου. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει τόπος χωρίς εαυτό, και δεν υπάρχει εαυτός χωρίς τόπο*» (Casey, 2001:406). Μέσα στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού θα αναπτυχθεί και θα μελετηθεί η έννοια της «*τοποφιλίας*», δηλαδή του θετικού «*συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στους ανθρώπους και στον τόπο*» (Τσαπ, 1990:4), έννοια η οποία θα τύχει ιδιαίτερης επεξεργασίας από τον G. Bachelard, ο οποίος θα την θεωρήσει ως απαραίτητο στοιχείο της «*τοπο-ανάλυσης*», δηλαδή «*της συστηματικής ψυχολογικής μελέτης των τοποθεσιών του ενδόμυχου βίου μας*» (Bachelard, 1982:35).

Η συνάφεια όμως του τόπου, της υποκειμενικότητας, της δι-υποκειμενικότητας και των δράσεών τους με την ανθρώπινη ταυτότητα που συγκροτείται μέσα σε αυτόν, αναζητώντας τον τρόπο να κοινοποιηθεί συνάντησε στο δρόμο της την αφήγηση. Η προφορική ή γραπτή αφήγηση είναι ο συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στη μνήμη, την ιστορία, το χρόνο, τον τόπο και την ταυτότητα, επιτρέποντας στους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν την παρουσία και τη δράση τους μέσα στον τόπο. Επιπλέον, είναι αυτή που από τη φύση της υπακούει σε μια χρονική-αιτιακή ακολουθία, μιλά τη γλώσσα του χρόνου, εντυπώνοντας, συχνά ανεπαίσθητα, τη χρονική διάσταση στη συνείδηση των ακροατών της. Η αφήγηση είναι η προϋπόθεση του χρόνου, αποτυπώνει και ενσαρκώνει την τάξη του μέσα στο σύμπαν. Είναι μάλιστα ο Ricoeur, ο οποίος θα υπογραμμίσει χαρακτηριστικά

την σπουδαιότητα της αφήγησης για τη συνεδιοποίηση της ιστορικότητας των ανθρώπων, θεωρώντας ότι «η ιστορικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας γίνεται δυνατό να φτάσει στη γλώσσα μόνον ως αφηγηματικότητα... Ανήκουμε στη σφαίρα της ιστορικότητας ως αφηγητές ιστοριών, ως μυθιστοριογράφοι, ως ιστορικοί. Ανήκουμε στην Ιστορία πριν αφηγηθούμε ιστορίες ή γράψουμε Ιστορία...». Αυτοί οι τρεις επεξεργαστές ταυτοτήτων θα σταθούν μάλιστα αρωγοί στη συγκρότηση της ταυτότητας και των υπολοίπων ανθρώπων, ώστε ο Γάλλος φιλόσοφος θα ισχυριστεί ότι με την πράξη ακριβώς της αφήγησης συγκροτείται ακόμη και το ίδιο το «εγώ», φτιάχνεται δηλαδή μια «αφηγηματική ταυτότητα», η οποία συνδέει τον άνθρωπο με την κοινότητά του: «μέσω της διήγησής της μια ιστορία ενσωματώνεται σε μια κοινότητα την οποία συγκεντρώνει γύρω της» (Ricœur, 1990:73-74,110). Αλλά η σύνδεση αφήγησης και ιστορίας θα βρει το κατ' εξοχήν διαδραστικό της πλαίσιο στον τόπο, εφόσον, σύμφωνα με τον Pile, «οι αφηγήσεις του εαυτού είναι εγγενώς χωρικές· συγκροτούνται χωρικά. Δηλαδή, οι ιστορίες για τον εαυτό παράγονται από τις χωρικότητες που φαινομενικά μόνο παρέχουν το υπόβαθρο για αυτές τις ιστορίες ή τους εαυτούς» (Pile, 2002:112). Έτσι, γύρω από τον άνθρωπο και τον τόπο υφαίνεται ένα ευέλικτο δίκτυο αλληλεγγυοτήτων, οι οποίες αρθρώνονται πάνω στον άξονα της αφήγησης.

2. Ο τόπος και η ιστορική αγωγή

Η σύνδεση του τόπου, ως φυσικού αλλά και ως ανθρωπιστικού/πολιτιστικού περιβάλλοντος, με την αγωγή και την εκπαίδευση έχει τα τελευταία χρόνια επίσης μελετηθεί. Παρά το γεγονός ότι διάσημοι παιδαγωγοί, όπως ο Comenius, ο Rousseau, ο Pestalozzi και ο Dewey, είχαν με έμφαση τονίσει τη σχέση της εκπαίδευσης με τον τόπο και την τοπική κοινότητα, το ζήτημα επανήλθε στα τέλη του 20ού αιώνα, ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και του βιώματος της ανεστιότητας που αυτή επέφερε, κυρίως μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αλλά και τη «βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση» (place-based education ή community-based education). Πρόκειται για μια εκπαίδευση που επιδιώκει μια πληρέστερη, βαθύτερη και πιο ενδιαφέρουσα μάθηση όταν βρίσκεται σε μια ενεργητική, διαδραστική συνάφεια με την τοπική κοινότητα και το περιβάλλον (Sobel, 2004), συγκροτώντας έτσι μια «παιδαγωγική του τόπου» (Dean, 1997-1998) αλλά και μια «κριτική παιδαγωγική του τόπου» (Gruenewald, 2003). Και οι δυο προσεγγίσεις κατανοούν τον τόπο ως ένα ζωντανό σχολικό εγχειρίδιο και ως έναν ιδιότυπο δάσκαλο, η πειραματική φιλοσοφία των οποίων διατρέχει κάθε πτυχή του αναλυτικού προγράμματος, βοηθώντας εντέλει τους μικρούς μαθητές να ζήσουν καλύτερα ως ενήλικες, εφόσον έχουν ήδη αποκτήσει «μια εσωτερική, οργανική και αμοιβαία γαλουχητική σχέση με έναν τόπο» (Orr, 1992:130).

Αυτή η τοπολογική εκπαίδευση θα αναζητήσει κατ' αρχήν τα ίχνη του ανθρώπου πάνω στον τόπο. Ο άνθρωπος είναι στην πραγματικότητα, ηθελημένα ή αθέλητα, ένας ιχνοποιός, εφόσον και η απλούστερη ή ανεπαίσθητη εμπειρία ζωής δεν αφήνει άθικτο κανέναν τόπο: «Το να ζεις σημαίνει να αφήνεις ίχνη» (Benjamin, 1986:155). Ο τόπος όμως πρέπει να κατανοηθεί όχι ως ένα πεδίο όπου συμβαίνουν μόνο εναποθέσεις, αλλά, αντίθετα, εκεί όπου συντελούνται «συνεχείς συνθέσεις ιχνών». Έτσι ο τόπος συγκροτείται ως μια δυναμική οντότητα που βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση και μετασχηματισμό, ως ένα ενεργητικό «παλίμψηστο» της ανθρώπινης αλλά και της μη-ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο Anderson μάλιστα θα χρησιμοποιήσει όρους της γραμματικής για να τονίζει αυτήν την ιδιαίτερη ευκινησία, ευπλαστότητα και αεικινησία του τόπου, λέγοντας ότι «οι τόποι δεν είναι 'ουσιαστικά'... αλλά είναι μάλλον 'ρήματα'...» (Anderson, 2010:5,22,52).

Τα ανθρώπινα ίχνη όμως παίζουν καθοριστικό ρόλο στην Ιστορία και στον Πολιτισμό. Στην πρώτη περίπτωση, είναι ο ιστορικός ο οποίος αναζητά τα ίχνη που οι άνθρωποι εγκατέλειψαν στο διάβα του χρόνου, έτσι ώστε να τα επεξεργαστεί, να τα αναλύσει και να τα συνθέσει, στην προσπάθειά του να διαμορφώσει τη δική του ιστορική ερμηνεία. Η τεράστια σημασία των ιχνών για την ιστοριογραφία θα αποτυπωθεί χαρακτηριστικά σε ένα διάσημο απόσπασμα του Lucien Febvre, ο οποίος επισήμανε τη σημασία της αναζήτησης κάθε είδους ιχνών («με τοπία, με κεραμίδια, με είδη χωραφιών και ζιζανιών, με εκλείψεις της σελήνης και λαιμαργίες ζώων...με ό,τι ανήκοντας στον άνθρωπο, εξαρτιέται από τον άνθρωπο, χρησιμεύει στον άνθρωπο, εκφράζει τον άνθρωπο, σημαίνει την παρουσία, τη δραστηριότητα, τις προτιμήσεις και τους τρόπους ύπαρξης του ανθρώπου» (Febvre, 1953: 428).

Στη δεύτερη επίσης περίπτωση, στον πολιτισμό, η σημασία των ιχνών είναι επίσης εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, καθώς ο άνθρωπος μετασχηματίζει το φυσικό περιβάλλον με τη δράση του, εγχαράσσοντας πάνω του τα σημάδια της πολιτιστικής του ουσιαστικά επενέργειας. Τα ίχνη αυτά

δεν είναι ποτέ ουδέτερα, αποπροσωποποιημένα σημάδια, αλλά αποτυπώματα μιας δραστηριότητας με πολιτικό/πολιτιστικό περιεχόμενο, που ενσωματώνουν τις ιδέες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις των ανθρώπων του παρελθόντος. Συνεπώς η μελέτη του πολιτισμού διέρχεται μέσα από μελέτη των πολιτιστικών ιχνών που άφησε ο άνθρωπος μέσα στο χρόνο, εφόσον «είμαστε πάντοτε *‘εν τόπω’*, όπως είμαστε πάντοτε *‘εν πολιτισμώ’*» (Entrikin, 1991:1). Διότι ο τόπος είναι βεβαίως μια γεωγραφική-υλική πραγματικότητα, αλλά ακόμη περισσότερο είναι μια κοινωνική-πολιτιστική, και γι’ αυτό φαντασική, κατασκευή.

Μέσα στο πλαίσιο λοιπόν της ιστορικής εκπαίδευσης, ο ιστορικός τόπος (historical place), με τα μνημεία του και τα ερείπιά του, αποτελεί τον κατ’ εξοχήν γεωγραφικό κόμβο του χρόνου, προσφέροντας μια ουσιαστική διαχρονική διάσταση η οποία οξύνει, πλαταίνει και βαθαίνει την υποκειμενική εμπειρία με τον τόπο. Ο Bachelard, εξάλλου, θα ισχυριστεί ότι η χρησιμότητα του τόπου είναι ακριβώς «να κρατά, μέσα στις χιλιάδες κυψέλες του, συμπυκνωμένο χρόνο» (Bachelard, 1982:35), ενώ ο Lowenthal θα επισημάνει ότι «η μνήμη, η ιστορία και τα ερείπια ανοίγουν δρόμους προς το παρελθόν, οι οποίοι διανύονται καλύτερα όταν συνδυάζονται μεταξύ τους. Κάθε δρόμος χρειάζεται τους άλλους για να έχει το ταξίδι σημασία και αξιοπιστία» (Lowenthal, 1985:249). Έτσι, η μελέτη ενός ιστορικού τόπου ως διαύλου για την κατανόηση του παρελθόντος θα πρέπει να λάβει υπόψη της ότι είναι κι αυτός ουσιαστικά ένα αρχείο, δηλαδή ένα κέντρο ερμηνειών, ένας κόμβος όπου κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται η παρελθοντική πραγματικότητα, η οποία παρουσιάζεται συχνά ως ένα παλίμψηστο.

3. Ο πόνος και ο πόθος στο ναό και στο κάστρο

Αν ο υλικός κόσμος γύρω μας έχει συγκροτηθεί κατ’ αρχήν από την ενέργεια της φύσης, το ουσιαστικό όμως στοιχείο της κατοίκησής μας εντός του σχετίζεται με την ψυχική και συναισθηματική του πρόσληψη, η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη σχέση τόπων, ανθρώπων και γεγονότων. Από τα τέλη μάλιστα του 20ού αιώνα, η εξαιρετική αναβάθμιση των ψυχολογικών ειδικότερα διαστάσεων της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας οδήγησε σε μια συστηματική επιστημονική μελέτη των συναισθημάτων. Έτσι, απαντώντας στην παλιά εκείνη έκκληση του F. Nietzsche, στην «Χαρούμενη Επιστήμη» (1882), για μια μορφή της ιστοριογραφίας που θα λάβαινε σοβαρά υπόψη της τα ποικίλα συναισθήματα στην ιστορική εξέλιξη των ανθρώπων και των κοινωνιών τους, ξεκίνησε μια εντατικότερη σπουδή της σημασίας των συναισθημάτων και στο πεδίο της ιστορίας (Plamper, 2010, Stearns, 2008).

Επιθυμώντας να εισαγάγουμε λοιπόν τη μελέτη των συναισθημάτων ως διδακτικό/παιδαγωγικό εργαλείο μέσα στη διδασκαλία της τοπικής ειδικότερα ιστορίας, θα επιλέξουμε δυο βασικά ανθρώπινα συναισθήματα, τον πόνο και τον πόθο, που αποτελούν τους θεμελιώδεις «αρχιτεκτονικούς», ιστορικο-βιωματικούς άξονες, άξονες συμμετρίας/ισορροπίας της ανθρώπινης ζωής, πόλους ανάμεσα στους οποίους κυμαίνεται η ζωή σαν το εκκρεμές. Είναι αυτοί τους οποίους ο άνθρωπος, ως το κατ’ εξοχήν *όν της περισσείας*, συνεχώς βούλεται, εκβιάζεται ή αφήνεται να υπερβεί, υπερχειλίζοντας είτε προς τον έναν είτε προς τον άλλον. Όταν βεβαίως αναφερόμαστε στον πόνο, και απλώνοντας την αλυσίδα των συνωνυμιών, πρέπει να συμπεριλάβουμε εντός του τον φόβο, την ανασφάλεια, την αμηχανία, την απελπισία, τη μοναξιά, τον κίνδυνο, τη φθορά, τη λήθη, την καταστροφή, τον μαρασμό, την ήττα και τον θάνατο. Επίσης στον πόθο πρέπει να συμπεριληφθούν η χαρά, η ηδονή, η αγαλλίαση, η ασφάλεια, η βεβαιότητα, η επικοινωνία, η συντροφικότητα, ο έρωτας, ο ηρωισμός, η γιορτή, η νίκη και η παρηγοριά.

Οπωσδήποτε η εκλογή αυτών των συναισθημάτων δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά την παγκοσμιότητα και τη διαχρονικότητά τους. Όπως επισημαίνει η Barbara H. Rosenwein, οι άνθρωποι ζούσαν στο παρελθόν, αλλά και σήμερα, μέσα σε «συναισθηματικές κοινότητες» (emotional communities) που η κάθε μια τους όμως έχει συγκεκριμένους τρόπους για να εκφράσει και να αξιολογήσει τα συναισθήματά της (Rosenwein, 2006, 2010:11). Δεν υπάρχει λοιπόν μια σαφής κοινότητα συναισθημάτων αμετάβλητη μέσα στο χρόνο. Συνεπώς η εγκαθίδρυση μιας ιστορικής «αναλογίας» των συναισθημάτων δεν είναι μέσα στις προθέσεις μας, αλλά θα χρησιμοποιήσουμε αυτές τις βασικές κατηγορίες ως έναν διδακτικό δίαυλο, ο οποίος όμως γνωρίζει τους περιορισμούς του.

Για τη μελέτη αυτών των θεμελιωδών συναισθημάτων στην ιστορική τους διάσταση θα επιλέξουμε δυο ιστορικούς τόπους με ιδιαίζουσα, δραματική και κυρίαρχη σημασία: τον ναό και το κάστρο. Σε αυτούς συνδέονται με ένα ιδιαίτερο ιστορικο/συναισθηματικό δυναμισμό ο τόπος, η ιστορία, η μνήμη, η ταυτότητα και η αφήγηση. Παρά το γεγονός ότι κτίστηκαν από τους εκάστοτε άρχοντες του

τόπου, κατέληξαν ουσιαστικά να εκφράζουν δυο συλλογικούς πολιτιστικούς άθλους, αθλήματα κατανόησης και προσανατολισμού των ανθρώπων στον φυσικό και στον πνευματικό κόσμο, αρχιτεκτονήματα εξάισια μιας τέχνης κοινοτικής. Είναι εξαιρετικά αποτυπώματα της θρησκευτικής, στρατιωτικής, αρχιτεκτονικής, αισθητικής και κοινωνικής ιστορίας, βαθιά εμποτισμένα με ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις, συνήθειες και πράξεις εξαιρετικής μάλιστα ισχύος μέσα στο χρόνο. Αλλά επιπλέον μπορούν να θεωρηθούν και ως «*συναισθηματικά εντατικοί τόποι*» (Anderson et al., 2001: 8), εφόσον εσωκλείουν και συσσωρεύουν ριζικές και κρίσιμες ανθρώπινες εμπειρίες πόνου και πόθου, ικανές να δημιουργήσουν εξαιρετικά πολιτιστικά μορφώματα και να προβάλλουν προτάσεις πολιτισμού με διάρκεια και αντοχή μέσα στο χρόνο. Μέσα σε αυτούς έχουν εναποτεθεί και επανασυντεθεί στρώματα πολλαπλών εμπειριών, κάποτε έξω από την πρώτη ή τη διαδεδομένη χρήση τους. Είναι δυνατόν να λειτουργήσουν λοιπόν ως «*σπόγγοι*», ως «*μαγνήτες*», ως «*ισχυρά βαρυτικά πεδία*», ως «*τόποι συμβολικής συμπίεσης*» ή ως «*καρδιές ενός εθνικού ή θρησκευτικού σώματος*» (Mandoki, 1998:87, 18-19).

Ο ναός είναι ένας από τους τόπους ανάδειξης της θρησκευτικής/μεταφυσικής εμπειρίας, τόπος τελετουργιών, προσευχής και αναφορικότητας προς το Θεό, οίκος λατρείας ιερός για κάθε θρησκεία, όπου το ανθρώπινο και το θείο σμίγουν σε μια σφριγηλή ενότητα με πλούσιο συναισθηματικό, ανθρωπολογικό αλλά και θεολογικό περιεχόμενο. Είναι καταφύγιο εορταστικό και παρηγορητικό, όπου οι δοξολογίες, οι ευχαριστίες και οι παρακλήσεις προς το Θεό συμπλέουν με ένα ισχυρό αίσθημα επικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων: η κάθετη και η οριζόντια διάσταση της ανθρώπινης ζωής βρίσκουν εκεί το φυσιολογικό τους χώρο. Ο ναός ενδεχομένως να αποτελεί επίσης τόπο προσκυνήματος, κόμβο μιας θρησκευτικής διασποράς, πεδίο θαυματουργίας ή να εγκλείεται σε ένα μοναστικό περιβάλλον, όπου επιτελείται η συναφειακότητα του εγκόσμιου με το υπερκόσμιο. Ο Heidegger, παρατηρώντας και σχολιάζοντας έναν αρχαιοελληνικό ναό, θα γράψει χαρακτηριστικά ότι ο ναός «*συγκροτεί και ταυτόχρονα συλλέγει γύρω του την ενότητα των μονοπατιών εκείνων και των σχέσεων, μέσα από τα οποία η γέννηση και ο θάνατος, η καταστροφή και η ευλογία, η νίκη και το όνειδος, η αντοχή και η πτώση, αποκτούν για χάρη του ανθρώπου τη μορφή του πεπρωμένου του... Ο ναός στέκεται εκεί και δίνει πρώτα στα πράγματα την όψη τους και στους ανθρώπους την θεώρηση του εαυτού τους*» (Heidegger, 2002: 20-21).

Από την άλλη μεριά είναι το κάστρο, ως οχυρωμένη, κυρίαρχη δομή που δεσπόζει χαρακτηριστικά στον περιβάλλοντα χώρο του, «*προϊόν και σύμβολο μιας αρσενικής μιλιταριστικής κουλτούρας*» (Creighton & Higham, 2003:19), στο οποίο όμως καθόλου δεν υπολείπεται η γυναικεία παρουσία και δραστηριότητα. Είναι ο κατ' εξοχήν τόπος, όπου συνυπάρχουν ή εναλλάσσονται η ασφάλεια και ο κίνδυνος, ο φόβος και ο αλαλαγμός, ο θάνατος και ο ηρωισμός, ενώ η συντροφικότητα αλλά και ο έρωτας έχουν ιστορικά και λογοτεχνικά ίχνη, όπως δείχνουν λ.χ. οι ιπποτικές ιστορίες της μεσαιωνικής Ευρώπης. Υποκείμενος σε μια αυστηρή ιεραρχική δομή είναι τόπος έντονης κοινωνικής, και συνεπώς συναισθηματικής, διαδραστικότητας τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του.

Τα δυο αυτά κτίσματα, μικρόκοσμοι που ενσαρκώνουν και κεφαλαιοποιούν την παρελθούσα εμπειρία, είναι επιπλέον εξαιρετικοί κόμβοι μιας υλικής και μιας πνευματικής ταυτόχρονα διάστασης, όπως εξάλλου και όλοι οι τόποι. Σύμφωνα με τον Cresswell, «*είναι συνδυασμοί του υλικού και του πνευματικού και κανένα δεν μπορεί να υποβιβασθεί στο άλλο. Για παράδειγμα, ένας ναός είναι ένας τόπος. Δεν είναι μόνο ένα συγκεκριμένο υλικό τεχνούργημα, ούτε μόνο μια συλλογή θρησκευτικών ιδεών· είναι πάντοτε και τα δυο. Οι τόποι είναι διπλοπρόσωποι, γιατί δεν μπορούν να υποβιβασθούν ούτε στο χειροπιαστό ούτε στο 'απλώς ιδεολογικό'. μάλλον επιδεικνύουν μεταξύ τους μια αμίχανη και ρευστή ένταση*» (Cresswell, 1996: 13). Ανάμεσα στο υλικό και στο πνευματικό όμως εκτείνεται μια πολυσημία νοημάτων, μια πολυφωνική αφήγηση που αναπαριστά την εσωτερική ζωή τους αλλά και την εξωτερική τους παρουσία, σηματοδοτώντας καίρια τη ζωή της ιστορικής κοινότητας που τα κατασκεύασε και τα συντήρησε μέσα στους αιώνες, η συλλογική μνήμη της οποίας εγκλείεται επίσης μέσα σε αυτά.

4. Η ιστορικο-παιδαγωγική προσέγγιση

Η προσέγγιση του ναού και του κάστρου από ιστορική, συναισθηματική και παιδαγωγική σκοπιά θα έχει ως εργαλεία μελέτης της την *ιστορική σπουδή*, την *έρευνα πεδίου* και την *εν-συναίσθηση* (empathy): σε κάθε περίπτωση πρόκειται για ένα παιχνίδι γνώσης και φαντασίας, οι οποίες

συνδυάζονται στενά για να ελκύσουν την παιδική συμμετοχή σε αυτό το εγχείρημα, με τη φαντασία να ασκεί, όπως είναι γνωστό, μια ιδιόζουσα διαστολική λειτουργία, εφόσον έχει ακριβώς τη δυνατότητα να «μεγαλώνει τις αξίες της πραγματικότητας» (Bachelard, 1982:30). Η ενδελεχής επιτόπια περιήγηση, έρευνα και μελέτη θα συνδυαστεί λοιπόν με την εντατική σπουδή των ιστορικών βιβλίων, επιτρέποντας έτσι στην εν-συναίσθηση να εισέλθει ευχερέστερα στο φαντασιακό πεδίο των πραγματικών υπάρξεων του παρελθόντος που έζησαν, χάρηκαν, επιθύμησαν, πόνεσαν και τέλος απεβίωσαν μέσα ή γύρω από τους κρυφούς και φανερούς χώρους του ναού και του κάστρου. Η επιτόπια μελέτη, το να μαθαίνει κανείς για τον τόπο μέσα στον ίδιο τον τόπο, συνεισφέρει στην αποδέσμευση από τα δεσμά του παρόντος και ταυτόχρονα στην οικειοποίηση του παρελθόντος, επιτελώντας ένα μετέωρο βήμα που αναπτύσσει όμως ιδιαίτερα την κατανόηση. Όπως θα τονίσουν και οι S. Zwinger και A. Zwinger, με τον τρόπο αυτό «οι μαθητές οικειοποιούνται κάτι που ήταν κάποτε ξένο και, ακόμη, απειλητικό, ουσιαστικά επεκτείνοντας την αίσθηση του σπιτιού τους... κερδίζοντας μια αίσθηση σταθερότητας...» (Zwinger and Zwinger, 2008:32-33). Έτσι, το σώμα, οι αισθήσεις, ο νους και το συναίσθημα θα κληθούν να συμμετάσχουν σε αυτή την τοποφιλική, ερευνητική και αφηγηματική περιήγηση στα εσωτερικά και εξωτερικά μέρη των δυο αυτών οικοδομημάτων του παρελθόντος, ζυγίζοντας κάθε φορά τη συμβολή του καθενός στην άρθρωση μιας φαντασιακής σχέσης, η οποία όμως θα πατά πάντοτε πάνω στις ψηφίδες της ιστορίας. Από τη μια μεριά τα υπόγεια, οι σπράγγες, τα κελάρια, οι αυλές, οι κοιτώνες, οι προμαχώνες, οι βίγλες, οι πύλες και οι πύργοι («ο πύργος είναι μία νότα μεγάλων ονεύρων», θα μας θυμίσει ο Bachelard, 1982:53), και από την άλλη, το ιερό, ο νάρθηκας ή το καμπαναριό, θα ανιχνευτούν ρεαλιστικά και φαντασιακά για να αποστάξουν όσο το δυνατόν περισσότερη από την αίσθηση του παρελθόντος, του οποίου τα παιδιά θα κληθούν να γίνουν, και το καθένα με διαφορετικό βεβαίως τρόπο, ανάδοχοι. Θα ανιχνεύσουν τα όρια, τις γωνίες, τους διαδρόμους, τους κόμβους και τους σηματοδοτές που χαρτογραφούν τον ανθρώπινο προσανατολισμό μέσα στον τόπο του μνημείου, ειδικά των παιδιών, στα οποία ο τόπος «δομείται διαφορετικά... και είναι περισσότερο κριτικά προσδιορισμένος» απ' ό,τι στους ενήλικες, εφόσον δείχνουν εξαιρετικό ενδιαφέρον λ.χ. για τα μονοπάτια, τα όρια ή τους κρυφούς τόπους (Shepard, 1977:8). Μια τέτοια μάλιστα αναλυτική διερεύνηση θα τα βοηθήσει να κατανοήσουν και την ενότητα του μνημείου, τη σύνδεση των μερών του με σκοπό τη σύνθεση του ιδιαίτερου και μοναδικού χαρακτήρα του, εκτιμώντας έτσι και την ατμόσφαιρα που εκπέμπει, να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα, τη χρησιμότητα και τη σημασία αυτής της σύνδεσης. Ενδεχομένως θα μπορούσαν να πειραματιστούν πάνω σε μια εναλλακτική ενορχήστρωση των τμημάτων που το απαρτίζουν, διερευνώντας τη πιθανότητα μιας α-χρησίας ή περίσσειας κάποιων από αυτά, και φθάνοντας εν τέλει στο σημείο να αναγνωρίσουν ότι κάθε μνημείο δεν είναι μια τυχαία συσσώρευση χαρακτηριστικών, αλλά μάλλον προϊόν ενός μεθοδικού και πλήρως νοηματοδοτημένου σχεδιασμού.

Σε αντίθεση με τα ιστορικά αντικείμενα, ο κάθε ιστορικός τόπος δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από το φυσικό του περιβάλλον: είναι αμετακίνητος και καταδικασμένος στην αρχική θέληση των κτητόρων του να τον συνάψουν κάποτε στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Έτσι οι μαθητές θα επιχειρήσουν να εντάξουν τα δυο αυτά μνημεία μέσα στον ευρύτερο χώρο τους, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της οποίας «η έννοια του περιβάλλοντος αντιμετωπίζεται με την ολιστική της διάσταση και περιλαμβάνει ποικίλες εκφάνσεις, όπως το φυσικό, το τεχνητό/δομημένο, κοινωνικό, οικονομικό και το ιστορικό περιβάλλον» (Γραίκος, 2011:50). Θα αναλογιστούν λοιπόν και θα διερευνήσουν την αρχιτεκτονική, συμβολική ή πραγματική ένταση που υποφώσκει ανάμεσα στο οικοδόμημα και στη γη, ανάμεσα στον τόπο του ναού ή του κάστρου και στο χώρο του πεδίου μέσα στο οποίο έχουν ανεγερθεί, θα μελετήσουν τους άξονες που συγκροτούν και συγκροτούν το μνημείο μέσα στο χώρο, τον άξονα του πάνω/κάτω και τον άξονα του μέσα/έξω, θα στοχαστούν πάνω σε τι βοηθά ή τι αποτρέπει η παρουσία του ενός έναντι της παρουσίας του άλλου. Ο Heidegger λ.χ. θα θεωρήσει ότι ο αρχαιοελληνικός ναός, όπως ορθώνεται μέσα στην βραχώδη κοιλάδα, «κάνει ορατή την καταίγίδα στη βιωσιμότητά της», κάνει ορατό «το φως της μέρας, την αναπνοή του ουρανού, το σκοτάδι της νύχτας... τον αόρατο χώρο του αέρα» (Heidegger, 2002:21). Τέλος, με αφορμή το κάθε μνημείο, τα παιδιά θα προσπαθήσουν να στοχαστούν (όχι βεβαίως με την κατωτέρω ορολογία) πάνω στην αναγκαιότητα της ύπαρξης των οικοδομημάτων εν γένει, ως συνεργειών που περικλείουν τη φυσιολογική ανθρώπινη απαίτηση της «απεικόνισης» (visualization), της «συμπληρωματικότητας» (complementation) και της «συμβολοποίησης» (symbolization), προσεγγίζοντας με τον τρόπο αυτό και τον θεμελιώδη σκοπό της αρχιτεκτονικής «να φτιάξει από ένα τοπίο έναν τόπο, δηλαδή να αποκαλύψει τα νοήματα που δυνητικά παρευρίσκονται σε ένα δεδομένο περιβάλλον» (Norberg-Schulz, 1980: 17).

Θα μπορούσε λοιπόν να ξεκινήσει αυτό το εγχείρημα από τον εντοπισμό και την ανάλυση των δυο αυτών συναισθηματικών αξόνων του πόνου και του πόθου μέσα στον ίδιο τον καθημερινό μικρόκοσμο των παιδιών, καλώντας να στοχαστούν πάνω σε ερωτήματα, όπως: *πότε, που, πώς και γιατί αισθάνονται πόνος και πόθος; Πώς ανταποκρίνονται σε αυτά τα συναισθήματα; Τα μοιράζονται με άλλους και ποιους; Τι κατορθώνουν ή σε τι εμποδίζονται όταν βρίσκονται κάτω από την επήρειά τους;* Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η μετάβαση από τα θετικά/αρνητικά συναισθήματα του εγώ-εμείς, του σήμερα και του εδώ, στα ανάλογα συναισθήματα των άλλων, του άλλοτε και του αλλού, μέσα από τη μελέτη των ιστορικών κειμένων και την επίσκεψη των ιστορικών μνημείων, προσπαθώντας να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται ουσιαστικά για μια μελέτη φαντασικά ενσαρκωμένων αρχείων, παίζοντας οπωσδήποτε με τα όρια του ανιμισμού. Ο διάλογος, η επιχειρηματολογία, οι δραστηριότητες στο πεδίο, αλλά και η έλλογη «σιωπή», θα αποτελέσουν τους διαύλους εκείνους μέσα από τους οποίους αναμένεται να διέλθει η βαθύτερη κατανόηση της σχέσης των παιδιών με τα μνημεία.

Μερικοί από τους στόχους μιας τέτοιας προσέγγισης θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

α) Συγκρότηση ιστορικών/συναισθηματικών «αναλογιών», με κάθε επιφύλαξη, οπωσδήποτε, απέναντι στην «καθρεπτική» έννοια και της ιστορικής και της συναισθηματικής αναλογίας.

β) Μελέτη των σχέσεων εξουσίας αλλά και προστασίας που αποτυπώνονται στο μνημείο (των νικητών και των ηττημένων, των αρχόντων ή των ιερέων και του λαού), εφόσον είναι γνωστό ότι «η μελέτη της κουλτούρας είναι στενά δεμένη με τη μελέτη της εξουσίας... Η εξουσία εκφράζεται και υποστηρίζεται με την αναπαραγωγή της κουλτούρας» (Cresswell, 2004: 124).

γ) Αφουγκρασμός των προσδοκώμενων, αλλά και των αναπάντεχων, «αφηγήσεων» του μνημείου, που θα αποτελούν ουσιαστικά μικρο-αφηγήσεις απέναντι στις «Μεγάλες Αφηγήσεις» της επίσημης ιστοριογραφίας. Εξάλλου, η «ταυτότητα» του μνημείου, αλλά και η ταυτότητα του εκάστοτε επισκέπτη και ερευνητή του, «δημιουργείται στο ασταθές εκείνο σημείο όπου οι ‘άρρητες’ αφηγήσεις της υποκειμενικότητας συναντούν τις αφηγήσεις της ιστορίας, της κουλτούρας» (Hall, 1987: 44). Όπως και στο παρελθόν, για κάθε θαμώνα του ναού ή του κάστρου υπήρχε μια μοναδική αφήγηση που συγκροτούσε την προσωπική του εμπειρία, το ίδιο συμβαίνει και για κάθε μεταγενέστερο επισκέπτη τους.

δ) Διερεύνηση της «σιωπής» του μνημείου: *γιατί σιωπά σήμερα, πότε «μίλησε» για τελευταία φορά, πώς θα μπορούσαμε να το βγάλουμε από τη σιωπή του;* Διότι η ποικίλη «επίσκεψη» των τόπων, όπως και η επίσκεψη των ονομάτων, είναι μόνο η αρχή (της σοφίας), εφόσον εκτός από την επεξεργασμένη προσέγγιση των τόπων, πρέπει επίσης να αφήσουμε τον τόπο σιωπηλά να «μιλήσει», γι’ αυτό και είναι σημαντική η σιωπή μπροστά του, έστω και για λίγο. Και θα πρέπει αλήθεια να αναρωτηθούμε αν μπορεί να διδαχθεί αυτή η σιωπή, ειδικά μέσα σε ένα κόσμο όχι απλώς ήχων, αλλά πραγματικά ακαταπόνητων θορύβων...

ε) Διαχρονική αξιολόγηση των συναισθημάτων: *οι άνθρωποι είχαν πάντα τα ίδια συναισθήματα; Είναι τα συναισθήματα συμπαγή μέσα στο χρόνο, λ.χ. ο φόβος ή ο πόνος είναι/ήταν πάντα κάτι αρνητικό;* Μια τέτοια διερεύνηση υπόκειται οπωσδήποτε στους περιορισμούς που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

ζ) Εκτίμηση της ίδιας της υλικότητας του μνημείου: αγάπη και ο σεβασμός για την ύλη, το χώμα, τα κτίσματα και τα αντικείμενα, που αποτελούν κόμβους για την αναζήτηση του «πνεύματος του τόπου» (Genius Loci) (Norberg-Schulz, 1980).

η) Ταξινόμηση και μελέτη των χώρων του μνημείου για μια διαφοροποιημένη ιστορικο-συναισθηματική προσέγγιση (λ.χ. ιερό-νάρθηκας-καμπαριό, πύργος-κελάρια-προμαχώνας-φυλακές-θψαυροφυλάκιο-κοιτώνες-σπέρραγγες-εσωτερικές αυλές κλπ.). Σε αυτούς θα μπορούσε η διερεύνηση να γίνει όχι μόνο τοποφιλική αλλά και τοποφοβική: *ποια σημεία προκαλούσαν (ή θα μπορούσαν να προκαλέσουν) φόβο ή απειλή στους θαμώνες του; Με ποιες προϋποθέσεις; Με ποιους τρόπους αντιμετώπιζαν αυτήν την κατάσταση;*

θ) Συνεξέταση της γειννίας ομοειδών μνημείων διαφορετικών εποχών και κατοχών: *πότε, που και γιατί το ένα έγινε κάποτε (ή θα γίνει) πόνος ή πόθος του άλλου;* (σε περιπτώσεις λ.χ. διαφορετικών θρησκευτικών μνημείων και των εκατέρωθεν καταστροφών).

5. Συμπέρασμα

Αυτή η στοχοθεσία της εκπαιδευτικής προσέγγισης του ναού και του κάστρου φροντίζει να καλλιεργήσει στα παιδιά γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες (Γραίκος, 2011:53), αλλά θα επιχειρήσει επιπλέον να τα οδηγήσει, αφ' ενός στην καίρια επίγνωση της ανθρώπινης περατότητας/θνητότητας, και αφ' ετέρου στη συνειδητοποίηση της ίδιας της χαράς του υπάρχουν και της διαρκούς δυνατότητας της δημιουργίας μέσα σε αυτό, βοηθώντας τα με τον τρόπο αυτό να αντιληφθούν την ιστορία και ως «μνήμη θανάτου», ως νεκρολογία για τις χαμένες υπάρξεις του παρελθόντος, αλλά και ως «χαρμολύπη», εκείνη δηλαδή τη συγκρατημένη χαρά και αισιοδοξία που ορίζει ότι, παρά τους μικρούς καθημερινούς θανάτους, εντέλει ο θάνατος δεν έχει (ή είναι δυνατόν να μην έχει) πάνω στον άνθρωπο εξουσία. Αυτή η συνειδητοποίηση μάλιστα είναι εξαιρετικά σημαντική για το δυτικό κόσμο, ο οποίος απωθεί διαρκώς το θάνατο, επιτρέποντας έτσι στον Geoffrey Gorer, στο κλασικό πλέον άρθρο του, να μιλήσει, για μια «πορνογραφία του θανάτου» (Gorer, 1955).

Η μύση λοιπόν των παιδιών στην ιστορική ανθρωπολογία του διώνυμου πόνου και πόθου μέσα στους τόπους του ναού και του κάστρου καλείται να λειτουργήσει ως δίλημμα αλλά και ως πρό(σ) κληση, ως διερεύνηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων της σκέψης και της δράσης, ως θέαση/βίωση των άλλων, του άλλοτε, του αλλού και του αλλιώς, ως αμφίδρομη «μεταφορά» από το παρόν στο παρελθόν και στο μέλλον, και τέλος ως εν επιγνώσει βραδυπορία έναντι της ιλιγγιώδους επιτάχυνσης της ιστορίας, αλλά και της ίδιας, πλέον, της πραγματικότητας. Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση του τόπου και του χρόνου αποτρέπει την προσέγγιση του τόπου ως δεδομένου και αναδεικνύει αντιστικτικά την κρίσιμη σημασία της ανεσιότητας και της απεδαφικοποίησης για την ύπαρξη του σύγχρονου κόσμου αλλά και του κόσμου του μέλλοντος, την καταστροφική αντίληψη της φύσης ως «αποθέματος» για εκμετάλλευση, προσλαμβάνοντας τα ιστορικά ίχνη ακριβώς ως ίχνη ενός κοινοτικού άθλου, ενός συλλογικού εγχειρήματος κατανόησης του υπάρχουν και του κατοικείν, το οποίο οφείλουν να συνειδητοποιούν οι άνθρωποι ως επισκέπτες και φιλοξενούμενοι του τόπου και όχι ως οικοδεσπότες του ή τύρανοί του. Επιπλέον, μια τέτοια λοιπόν ερευνητική περιήγηση είναι ικανή να αποδώσει όχι μόνο ιστορικούς-παιδαγωγικούς καρπούς αλλά να ενισχύσει ιδιαίτερα τη συλλογικότητα: όπως ο ναός και το κάστρο αποτέλεσαν ιστορικά αθλήματα συλλογικής εμπειρίας, έτσι και η ομαδική μελέτη των παιδιών με αυτά θα λειτουργήσει σε βάθος χρόνου στην προσωπική τους ζωή ως κόμβος νοήματος βασισμένου στη συνεργατικότητα. Η τοποφιλική προσέγγιση του τόπου θα μετατραπεί με ευχέρεια σε ανθρωποφιλική εμπειρία μεταξύ των μελών της ομάδας, μια συναισθηματικά εντατική εστία ενός κοινού δείπνου διαχρονικής διαμόρφωσης ταυτοτήτων.

Αν η αγωγή (και η ιστορική) είναι *τρόπος εν τόπω*, είναι τρόπος του βίου που αντλεί, σαν το μυθικό Ανταίο, τη δύναμη και τη δυναμική του από τον τόπο, τότε καλείται με τη σειρά της να δεξιωθεί μια *οικολογική ιστορία*, μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στην οικολογία και στην ιστορία, ακριβώς σε μια εποχή που πραγματικά τρέμει την αυτοδυναμία και την αυθυπαρξία του τόπου. Διότι και η νεωτερικότητα, αλλά και η μετανεωτερικότητα, παρά τις περί του αντιθέτου ρητορικές, μοιάζουν να φοβούνται και να βασανίζονται με τον τόπο. Θέλουν να τον εκκερνώσουν, να τον ισοπεδώσουν, να τον λειάνουν, να τον μετασχηματίσουν (και μάλιστα εσαεί), γιατί τις τρώει ο αφόρητος κνησμός της καινοθηρίας (Σμυρναίος, 2009), ο οποίος στοχοποιεί ανελέητα τον τόπο. Λατρεύουν λοιπόν να κατασκευάζουν συνεχώς στρογγυλεμένες ουτοπίες, ευτοπίες, δυστοπίες, ετεροτοπίες και εικονικές (virtual) τοπογραφίες, τόπους σε διαρκή μετάβαση, σε μια απέλπιδα προσπάθεια να αποφύγουν τον τόπο, την έλξη του τόπου, την υλικότητά του, το αίνιγμά του πάνω στη ζωή των ανθρώπων. Το αποτέλεσμα είναι ουσιαστικά η δημιουργία «μη-τόπων», οι οποίοι αποτελούν και «το πραγματικό μέτρο της εποχής μας» (Augé, 1996:79).

Έτσι, μια «αρχιτεκτονική», δηλαδή παιδαγωγικά και συναισθηματικά «συμμετρική», αντίληψη του πόνου και του πόθου ως «χαρμολύπη», είναι δυνατόν να συναιρέσει και τον τόπο και το χρόνο σε μια δυναμική αμοιβαιότητα συναισθημάτων, δημιουργώντας ξέφωτα κατανόησης, ενσυναίσθησης και προσδοκίας, για τη μαχητική διατήρηση της «ανθρωπινότητας» του ανθρώπινου είδους απέναντι σε ένα δυστοπικό με-ανθρωπισμό (transhumanism), στην επιθυμία δηλαδή για την ιλιγγιοποίηση των φυσικών, διανοητικών και ψυχολογικών ικανοτήτων του ανθρώπου και τη δημιουργία υπερ-όντων μέσω της αδυσώπητης και αδιαπραγμάτευτης τεχνολογικής καινοθηρίας.

Βιβλιογραφία

- Anderson J., 2010. *Understanding Cultural Geography: Places and Traces*, Routledge, New York.
- Anderson K., Smith S., 2001. «Editorial: Emotional Geographies», *Transactions of the Institute of British Geographers*, N. S 26(1), σ. 7-10.
- Augé M., 1996. *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity* (trans. J. Howe), Verso, London.
- Bachelard G., 1982. *Η ποιητική του χώρου* (μετ. Ελένη Βέλτσου, Ιωάννα Δ. Χατζηνικολή), Χατζηνικολή, Αθήνα.
- Benjamin W., 1986. *Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writing* (Trans. Edmund Jephcott), Schocken Books, New York.
- Casey E.S., 2001. Body, self and landscape: a geophilosophical inquiry into the place-world, *In: P.C. Adams, S. Hoelscher, K.E. Till (eds.), Textures of Place: Exploring Humanist Geographies*, University of Minnesota Press, Minneapolis, σ. 403-425.
- Γραϊκος Ν., 2011. *Τόποι πολιτισμού και εκπαίδευση*. Προτάσεις διεπιστημονικών προσεγγίσεων, Copy City desktop publishing, Θεσσαλονίκη.
- Cresswell T., 1996. *In Place/Out of Place. Geography, Ideology, and Transgression*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Cresswell T., 2004. *Place: A Short Introduction*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- Creighton O., Higham R.A., 2003. *Medieval Castles*, Chichester.
- Dean T.K., 1997-1998. «The Pedagogy of Place: Re-valuing Environment and Community in Education», *Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 3/1997-1998, σ. 50-58.
- Entrikin N.J., 1991. *The Betweenness of Place: Towards a Geography of Modernity*, Macmillan, London.
- Hall S., 1987. Mimimal selves, *In: L. Appignanesi (ed.), Identity. The Real Me. Post-Modernism and the Question of Identity*, ICA Documents 6, ICA, London, σ. 43-149.
- Heidegger M., 2002. *Off the Beaten Track* (trans. Julian Young & Kenneth Haynes), Cambridge University Press, Cambridge.
- Heidegger M., 2001. *Poetry, Language, Thought* (trans. Albert Hofstadter), HarperCollins, New York.
- Febvre L., 1953. *Combats pour l' Histoire*, Armand Colin, Paris.
- Gorer G., 1955. The Pornography of Death, *Encounter* 5(4)/1955, σ. 49-52.
- Gruenewald D.A., 2003. «The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place», *Educational Researcher* 32(4)/2003, σ. 3-12.
- Lefebvre H., 1991. *The Production of Space* (trans. Donald Nicholson-Smith), Blackwell, Oxford.
- Lowenthal D., 1985. *The Past is a Foreign Country*, Cambridge University Press, Cambridge.

Malpas J. E., 2004. *Place and Experience. A Philosophical Topography*, Cambridge University Press, Cambridge.

Mandoki K., 1998. Sites of Symbolic Density: A Relativistic Approach to Experienced Space, *In: Andrew Light (ed.), Philosophies of Place III*, Rowman & Littlefield, New York, σ. 73-95.

Norberg-Schulz C., 1980. *Genius Loci, Towards a Phenomenology of Architecture*, Rizzoli, New York.

Orr D. W., 1992. *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. State University of New York Press, Albany, NY.

Pile S., 2002. Memory and the city, *In: J. Campbell, J. Harbord (eds.), Temporalities, Autobiography and Everyday Life*, Manchester University Press, Manchester, σ. 111-127.

Plamper J., 2010. The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns, *History and Theory*, 49/2010, σ. 237-265.

Proshansky H. M., 1978. «The city and self-identity», *Journal of Environment and Behaviour*, 10(2)/1978, σ. 147-169.

Ricoeur P., 1990. *Η αφηγηματική λειτουργία* (μτφρ. Βαγγέλης Αθανασόπουλος), Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Rosenwein H.B., 2006. *Emotional Communities in the Early Middle Ages*, Cornell University Press, Ithaca, N.Y.

Rosenwein H.B., 2010. Problems and Methods in the History of Emotions, *Passions in Context I*, σ. 1-32.

Shepard P., 1977. Place and human development, *In: Children, nature, and the urban environment: Proceedings of a symposium-fair*, U.S. Government Printing House, Washington, DC, σ. 7-12.

Smith M., et al, 2009. Introduction: Geography and emotion -Emerging constellations, *In: Mick Smith, Joyce Davidson, Laura Cameron, Liz Bondi (eds.), Emotion, Place and Culture*, Ashgate, σ. 1-18.

Σμυρναίος Α., 2009. *Λατρεία και νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας: Σημειώσεις σε μια Μετανεωτερική Φιλοσοφία της Παιδείας*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα.

Sobel D., 2004. *Place-based Education: Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington, MA.

Stearns. N.P., 2008. History of emotions: Issues of change and impact, *In: Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett (eds.) Handbook of Emotions* (3rd ed.), The Guilford Press, New York, σ. 17-31.

Tuan Y.F., 1990. *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*, Columbia University Press, New York.

Tuan Y.F., 1977. *Space and Place: The Perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Zwinger S., Zwinger A., 2008. Learning nature through the senses, *In: Laird Christensen, Hal Crimmel (eds.) Teaching about Place: Learning from the Land*, University of Nevada Press, Reno, Nevada, σ. 20-36.

Το κελί-σχολείο: Διδασκαλία και μάθηση στο χώρο της φυλακής.

Δρ. Κώστας Μάγος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελλάδα
magos@uth.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής συμβάλλει στη δημιουργική απασχόληση των κρατουμένων κατά τη διάρκεια του χρόνου εγκλεισμού και προετοιμάζει την κοινωνική τους ένταξη μετά την αποφυλάκιση. Στο παρόν άρθρο περιγράφεται μια έρευνα-δράση η οποία διερευνά τις παρεμβάσεις των κρατουμένων στο πλαίσιο μιας μη τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά στην πραγματοποίηση ενός εργαστηρίου αφήγησης. Η έρευνα συγκεκριμένα εστιάζει στη μελέτη των παρεμβάσεων των κρατουμένων στο χώρο όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση, στο περιεχόμενο της και στις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οκτώ ανήλικοι κρατούμενοι μετανάστες με καταγωγή από το Πακιστάν. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι κρατούμενοι παρεμβαίνουν ενεργά και με διάφορους τρόπους στις τρεις παραπάνω διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να ερμηνευθούν ως μια μορφή αντίστασης σε ένα προβληματικό σύστημα σωφρονισμού, ενώ, επίσης, φαίνεται να αποτελούν μια διαδικασία ανάπτυξης κριτικού στοχασμού ικανού να οδηγήσει σε μετασχηματισμό προηγούμενων αντιλήψεων και στάσεων. Βασικοί παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της παρέμβασης των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούνται αφενός το κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή και αφετέρου η αξιοποίηση των αφηγήσεων ως κυρίαρχης διδακτικής τεχνικής.

Λέξεις κλειδιά

Φυλακή; Εκπαίδευση; Αφήγηση; Έρευνα-δράση; Μετανάστες.

The cell-school: Teaching and learning inside the space of the prison.

Dr. Kostas Magos

University of Thessalias
Greece
magos@uth.gr

Abstract

Education in the space of the prison help prisoners to have a creative time during their imprisonment period and prepare them for their social integration after it. This paper describes an action-research aiming to search the interferences of prisoners in the context of a non formal educational project which concerns their participation in a narrative workshop. The research focuses in the prisoners' interferences in three different dimensions: in the space of their education, in the content of the education and in the teaching approaches. Participants of the action-research where eight young prisoners, immigrants from Pakistan. The research found that the participants interfere with different ways in the above dimensions. These interferences could be interpreted as a resistance against an ineffective system of punishment. Also, these interferences are a process that leads to the development of prisoners' critical reflection on previous perceptions and attitudes. Main factors which helped the development of prisoners' interferences are the climate of trust between the educator and the learners and the usage of narratives as main teaching method.

Keywords

Prison; Education; Narrative; Action-research; Immigrants.

1. Η εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής

Αν και απόψεις του Ίλιτς για το σχολείο-φυλακή δεν είναι πλέον στον πυρήνα του σύγχρονου εκπαιδευτικού προβληματισμού, η φυλακή-σχολείο ή αλλιώς η εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής είναι θέμα διεθνούς, διαχρονικής και διεπιστημονικής συζήτησης. Κοινό σημείο των απόψεων, που έχουν εκφρασθεί για ζητήματα εκπαίδευσης σε χώρους εγκλεισμού, είναι ότι η εκπαίδευση βοηθά τους κρατούμενους αφενός κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, αφού αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα που συμβάλλει στην εκτόνωση του θυμού και των αρνητικών συναισθημάτων (McLaughlin, Trounstine & Waxler, 1997), και αφετέρου τους προετοιμάζει για μια λειτουργικότερη κοινωνική ένταξη, παρέχοντας γνώσεις και δεξιότητες που μπορεί να αξιοποιήσουν στη μετά τη φυλακή ζωή τους (Diseth et al., 2008).

Σύμφωνα με τον Tootoonchi (1993) η συμμετοχή των κρατουμένων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους, γεγονός που μπορεί να μετασχηματίσει τη συχνά αρνητική αυτοεικόνα τους. Αντίστοιχα η Morin (1981) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής βοηθά τους κρατούμενους να επανακαθορίσουν το σκοπό και το νόημα της ζωής τους, μέσα από την παροχή νέων κινήτρων και τη δημιουργία νέων προσδοκιών.

Η εκπαίδευση στους χώρους εγκλεισμού παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη του αναστοχασμού των κρατουμένων πάνω στις μέχρι τώρα αντιλήψεις και συμπεριφορές τους. Η αναστοχαστική αυτή διαδικασία έχει τη δύναμη να κινητοποιήσει την κριτική σκέψη των κρατουμένων προκειμένου να συνδέσουν το παρελθόν τους και τις αιτίες που τους οδήγησαν στην υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών με τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες, να προσεγγίσουν ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων και να αναζητήσουν λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετώπισαν στο παρελθόν και πιθανόν να αντιμετωπίσουν ξανά στο μέλλον.

Αν η εκπαίδευση στη φυλακή επιτύχει να κινητοποιήσει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των κρατουμένων, αποκτά σύμφωνα με τον Freire (1977) μια χειραφετική δυναμική που μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μελλοντική ζωή τους, αφού, έχοντας συνειδητοποιήσει τους λόγους που τους οδήγησαν στην τωρινή τους κατάσταση, θα μπορέσουν να αναζητήσουν νέες ευκαιρίες.

Όπως υποστηρίζουν οι McLaughlin, Trounstine & Waxler (1997), η παραβατική συμπεριφορά οφείλεται συχνά στο γεγονός ότι οι κρατούμενοι λειτουργούν παρορμητικά με αφετηρία τα συναισθήματα και τα ένστικτά τους, χωρίς να μπορούν να συνειδητοποιήσουν την προβληματική κατάσταση που έχουν κάθε φορά να αντιμετωπίσουν και κυρίως χωρίς να μπορούν να την προσεγγίσουν κριτικά. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στη φυλακή είναι απαραίτητο να βοηθά τους κρατούμενους να υπερβούν ένα μονοδιάστατο και μη λειτουργικό τρόπο σκέψης που πιθανόν χρησιμοποιούσαν μέχρι τώρα, καθώς και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων χαρακτήρων, αντιλήψεων, σχέσεων και συμπεριφορών. Με πυρήνα τις παραπάνω απόψεις γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής χρειάζεται να έχει τα χαρακτηριστικά της κριτικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας όχι απλώς στη μεταφορά γνώσεων προς τους εκπαιδευόμενους, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη αναστοχασμού και κριτικής συνειδητοποίησης.

2. Οι δυσκολίες της εκπαίδευσης στο χώρο της φυλακής

Μελετώντας κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία για ζητήματα εκπαίδευσης σε χώρους εγκλεισμού συναντά ένα μεγάλο αριθμό τύπων και μορφών εκπαίδευσης. Ένα μέρος από αυτές ανήκει σε μορφές τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή σχολεία ή σχολικές τάξεις ως επί το πλείστον δευτεροβάθμιας γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Κάποιες άλλες αποτελούν μορφές μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης, όπως είναι η οργάνωση διαφόρων εργαστηρίων, κύκλων μαθημάτων, σεμιναρίων και άλλων εκπαιδευτικών ευκαιριών που παρέχονται στους κρατούμενους.

Ποικίλες είναι, επίσης, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση στο χώρο των φυλακών. Σε αντίθεση με την ευρεία χρήση παραδοσιακών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, οι έρευνες έχουν υπογραμμίσει ότι όσο περισσότερο βιωματικές, διαδραστικές και συμβατές με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των κρατουμένων είναι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που

χρησιμοποιούνται στους χώρους εγκλεισμού, τόσο καλύτερα επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι Costelloe & Warner (2003) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές στους χώρους εγκλεισμού είναι απαραίτητο να έχουν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή να αξιοποιούν την εμπειρία των εκπαιδευομένων, να εκκινούν από τα ενδιαφέροντά τους, να σέβονται τη συναισθηματική τους κατάσταση, αλλά και να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες εγκλεισμού.

Ένα σημείο στο οποίο διασταυρώνονται οι περισσότερες από τις έρευνες σχετικά με τις διαδικασίες εκπαίδευσης στο χώρο της φυλακής αφορά στις υπάρχουσες δυσκολίες και αντίστοιχα εμπόδια. Οι δυσκολίες αυτές έχουν πολλές και διαφορετικές πηγές. Ο χώρος και ο χρόνος εκπαίδευσης, η στάση του προσωπικού της φυλακής, η συναισθηματική κατάσταση τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών, καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών, αποτελούν βασικές πηγές των παραπάνω δυσκολιών.

Σε ένα μεγάλο αριθμό φυλακών ο χώρος όπου πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν είναι εξ αρχής σχεδιασμένος για τον παραπάνω σκοπό, αλλά έχει απλώς παραχωρηθεί για τέτοια χρήση, με αποτέλεσμα να μη διαθέτει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά για τη δημιουργία ενός λειτουργικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης.

Η Higgins (2004) υπογραμμίζει τις συχνά αρνητικές απόψεις και στάσεις του προσωπικού της φυλακής απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ένα μέρος από το προσωπικό της φυλακής θεωρεί την εκπαίδευση σπατάλη πηγών και πιστεύει ότι ο αποτελεσματικός τρόπος σωφρονισμού βρίσκεται αποκλειστικά στον έλεγχο των κρατουμένων.

Η συναισθηματική κατάσταση των κρατουμένων αποτελεί επίσης μια σημαντική τροχοπέδη στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Οι κρατούμενοι βρίσκονται διαρκώς σε συνθήκες αυξημένου άγχους, στοιχείο που δεν επιτρέπει την ομαλή ένταξη τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Εξάλλου, οι συχνές μετακινήσεις των κρατουμένων, αλλά και τα προβλήματα υγείας που πολλές φορές αντιμετωπίζουν στο χώρο της φυλακής οδηγούν σε αδυναμία συστηματικής παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όμως δεν είναι μόνο η κακή ψυχολογική κατάσταση των κρατουμένων που παρακωλύει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η αμφιθυμία πολλών εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δουλειά τους στο χώρο της φυλακής. Ο Corcoran (1985) επισημαίνει την αγχογόνο συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν κάποιοι εκπαιδευτές σε χώρους εγκλεισμού, αφού πιστεύουν ότι η καθημερινή συνύπαρξη με ανθρώπους που είχαν παραβατική συμπεριφορά δημιουργεί κινδύνους απέναντι στη ζωή τους. Αντίστοιχα τα μέτρα ασφαλείας που για τον ίδιο λόγο λαμβάνονται σε αρκετές φυλακές, με την παρουσία οπλισμένων φρουρών στους χώρους εκπαίδευσης, λειτουργούν ανασταλτικά, αφού καταλύουν έναν από τα σημαντικότερα κίνητρα των εκπαιδευομένων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή την αίσθηση ενός φιλικότερου προς αυτούς κλίματος από εκείνο που επικρατεί όλο το υπόλοιπο διάστημα στη φυλακή.

Σχεδόν στο σύνολό τους οι έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής συμφωνούν στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης προς τους εκπαιδευτές που εργάζονται σε προγράμματα μέσα στη φυλακή. Σύμφωνα με τους Costelloe and Warner (2003) όσοι εκπαιδευτές πρόκειται να εργασθούν σε χώρους εγκλεισμού είναι απαραίτητο να είναι ενήμεροι του τι είναι αυτό που κάνουν, ποιοι είναι οι λόγοι που το κάνουν και ποιος είναι ο τρόπος να το κάνουν ώστε να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

3. Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα-δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε για ένα εξάμηνο στο πλαίσιο μιας μη τυπικής εκπαιδευτικής δράσης, που έγινε στο χώρο του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Βόλου (Ε.Κ.Κ.Ν.Β.). Το Ε.Κ.Κ.Ν.Β. είναι μια φυλακή για νέους από 17-21 ετών που βρίσκεται στην πόλη του Βόλου. Η εκπαιδευτική δράση που αποτέλεσε και το πεδίο της έρευνας αφορούσε στην πραγματοποίηση ενός εργαστηρίου αφήγησης.

Η αξιοποίηση της αφήγησης ως μιας ιδιαίτερα αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μεθόδου τόσο στο πλαίσιο της τυπικής όσο και της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης έχει υπογραμμισθεί από πολλούς ερευνητές (Butcher, 2006, McEwan & Egan, 1995), οι οποίοι επισημαίνουν τη χειραφετική δυναμική των αφηγήσεων, αφού μπορούν να συμβάλλουν στην έκφραση των

αληθινών φωνών και στοχασμών των υποκειμένων. Στο ίδιο πλαίσιο η χρήση της αφήγησης στο χώρο της φυλακής βοηθά τους κρατούμενους να εκφράσουν τις «καλυμμένες φωνές» (Clandinin & Connolly, 1996) και να απελευθερώσουν με δημιουργικό τρόπο τα αρνητικά συναισθήματα της θλίψης και του θυμού τους (McLaughlin, Trounstein & Waxler, 1997). Σύμφωνα με τους Stephenson (2007) και Horwood (1999), η αξιοποίηση της αφήγησης, καθώς και της λογοτεχνίας στις φυλακές μεταξύ των άλλων βοηθά τους κρατούμενους να μάθουν να ακούν και να ασκηθούν σε λειτουργικότερους τρόπους επικοινωνίας, να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης και να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οκτώ κρατούμενοι από το Πακιστάν, οι οποίοι δήλωσαν με τη θέλησή τους συμμετοχή στο παραπάνω εργαστήριο. Οι ηλικίες των κρατουμένων ήταν από 17 έως 21 ετών, οι ποινές τους κυμαίνονταν από μερικούς μήνες έως αρκετά χρόνια, ενώ ο χρόνος παραμονής τους στις συγκεκριμένες φυλακές ήταν από λίγες βδομάδες μέχρι περίπου ένας χρόνος. Η τριπλή ταυτότητα των συμμετεχόντων (ανήλικοι, μετανάστες, κρατούμενοι) και ο τρόπος που οι ίδιοι βίωναν τις συγκεκριμένες διαστάσεις της ταυτότητάς τους αποτελούσε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο που με διάφορους τρόπους επηρέασε και καθόρισε την εξέλιξη του εργαστηρίου αφήγησης.

Η έρευνα, όπως τονίσθηκε και προηγουμένως, είχε τη μορφή μιας έρευνας-δράσης, αφού ο ερευνητής ήταν και ο εμπυκωτής του εργαστηρίου αφήγησης. Στο παρόν άρθρο δεν γίνεται αναλυτική περιγραφή των κύκλων της έρευνας δράσης, του ρόλου του ερευνητή, καθώς και των ιδιαίτερων δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην πραγματοποίησή της, επειδή αυτά περιγράφονται αναλυτικά σε άλλο ερευνητικό κείμενο (Magos, 2014). Επίσης, από το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων που έθεσε η παραπάνω έρευνα-δράση, το παρόν άρθρο θα εστιάσει μόνο στο εξής ένα: παρεμβαίνουν οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι, και αν ναι με ποιους τρόπους, στη διαδικασία μιας μη τυπικής εκπαίδευσής τους, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου αφήγησης; Η έρευνα θα μελετήσει τις πιθανές παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα: παρεμβάσεις στο χώρο όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση, παρεμβάσεις στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τέλος παρεμβάσεις στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προτάθηκαν.

Οι ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και η χρήση ερευνητικού ημερολογίου από τον ερευνητή-εμπυκωτή, ενώ έγιναν και συνεντεύξεις με τη μορφή συνεντεύξεων με ομάδες εστίασης, τα ευρήματα των οποίων αξιοποιήθηκαν για την διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων πέραν αυτού που περιγράφεται στο παρόν άρθρο. Η αξιοποίηση ενός δεύτερου ερευνητή με τη μορφή κριτικού φίλου, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για τη λειτουργικότητα της έρευνας-δράσης, δεν έγινε δυνατή λόγω των γραφειοκρατικών δυσκολιών στην εξασφάλιση άδειας εισόδου. Επίσης, δεν ήταν δυνατή, αφού αυτό απαγορεύεται από τους κανονισμούς της φυλακής η χρήση μαγνητοφώνου, κάμερας ή άλλου εξοπλισμού, τα οποία θα λειτουργούσαν διευκολυντικά για την ερευνητική διαδικασία.

4. Τα ευρήματα της έρευνας

4.1. Παρεμβάσεις στο χώρο

Ο χώρος, ο οποίος παραχωρήθηκε για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, ήταν η σχολική αίθουσα, δηλαδή ο χώρος στον οποίο σε άλλο χρόνο πραγματοποιούνταν τα προγράμματα τυπικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού μέσα στη συγκεκριμένη φυλακή λειτουργούσε δημοτικό σχολείο, καθώς και τάξεις γυμνασίου.

Η σχολική αίθουσα ήταν ένα πρώην κελί. Επρόκειτο για ένα σχεδόν τετραγωνισμένο χώρο διαστάσεων περίπου 5 τετραγωνικών μέτρων. Ο ένας τοίχος είχε ένα μεγάλο παράθυρο με αυτοσχέδιες κουρτίνες που έβλεπε στο προαύλιο της φυλακής, ενώ στο απέναντι τοίχο υπήρχε η σιδερένια πόρτα του κελιού με ένα μικρό τετραγωνισμένο παράθυρο (περίπου 20Χ20 εκ.) το οποίο μπορούσε να ανοίγει όποτε ήθελε ο εκάστοτε φύλακας του διαδρόμου για να ελέγχει το χώρο της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό τα όσα εξελίσσονταν μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης ελέγχονταν συνεχώς τόσο από τον φύλακα του διαδρόμου όσο και από εκείνον του προαυλίου, εφαρμόζοντας ακόμη και στη συγκεκριμένη μικρή φυλακή την πρόταση του αρχιτέκτονα Bentham για το Panopticon, την αρχιτεκτονική φιλοσοφία ενός πανοπτικού σχήματος το οποίο εξασφαλίζει απόλυτο και συνεχή έλεγχο (Reebs, 1988).

Στο χώρο υπήρχαν, επίσης, δυο σειρές σύγχρονων σχολικών θρανίων με τέσσερα, θρανία σε κάθε σειρά, μια μικρή βιβλιοθήκη και δύο ράφια με σχολικά βιβλία. Υπήρχε, ακόμη, μία περιβαλλοντική αφίσα της HELMEPA για καθαρές ακτές πάνω στην οποία οι κρατούμενοι είχαν παρέμβει, γράφοντας λέξεις στις γλώσσες τους. Όπως εξήγησε ένας από τους αλλόγλωσσους μαθητές, οι λέξεις ήταν «βρισιές, γιατί αφού δεν μπορούμε να πάμε στη θάλασσα γιατί έβαλαν την αφίσα;». Τέλος, στο χώρο της αίθουσας και πάνω από ένα μικρό λευκό πίνακα μαρκαδόρου, υπήρχε το κλασικό εικόνισμα του Εσταυρωμένου. Πρόκειται για την εικόνα που συναντά κανείς σχεδόν σε όλες τις σχολικές αίθουσες με τον Ιησού να προσεύχεται φορώντας το αγκάθινο στεφάνι. Παρόλες τις μεταφορικές συνδέσεις που οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου σωφρονιστικού συστήματος θα ήθελαν να κάνουν ανάμεσα στον προσευχόμενο Ιησού και στο πρόσωπο ενός κρατούμενου που προσεύχεται ζητώντας συχώρεση για το παραβατικό παρελθόν του, αξίζει να αναφερθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των κρατουμένων στη συγκεκριμένη φυλακή προέρχονταν από μουσουλμανικές χώρες.

Οι κρατούμενοι άρχισαν να παρεμβαίνουν στο χώρο ήδη από την πρώτη συνάντηση. Έτσι, η πρώτη κίνηση που έκαναν όταν για πρώτη φορά ήρθαν στο εργαστήριο, και την οποία επαναλάμβαναν συστηματικά σε όλες τις συναντήσεις, ήταν να κλείνουν τις αυτοσχέδιες κουρτίνες του παραθύρου που έβλεπε στην αυλή και συγχρόνως να τοποθετούν ένα μεγάλων διαστάσεων σχολικό βιβλίο μπροστά στο μικρό παράθυρο της πόρτας εισόδου, ώστε να εμποδίζουν τους φύλακες του προαυλίου και του διαδρόμου, αλλά και τους συκρατούμενούς τους που βρίσκονταν εκεί, να έχουν ορατότητα στην αίθουσα.

Η παρέμβαση αυτή των κρατουμένων στο χώρο, με την τοποθέτηση των κουρτινών και την τοποθέτηση του βιβλίου, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια προσπάθεια δημιουργίας ενός ιδεατού «συνόρου» ανάμεσα στη φυλακή και στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μια προσπάθεια επαναπλαισίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποαυτίσής της από τις υπόλοιπες διαδικασίες της φυλακής. Κάτι σαν δήλωση της μορφής «όσοι είμαστε τώρα εδώ και συμμετέχουμε σε αυτό το πρόγραμμα δεν είμαστε κρατούμενοι» ή αλλιώς η κυρίαρχη ταυτότητα για όση ώρα διαρκούσε η διαδικασία της εκπαίδευσης δεν ήταν η ταυτότητα του κρατούμενου, αλλά η ταυτότητα του εκπαιδευόμενου, του αφηγητή κ.λπ.

Η προσπάθεια των εκπαιδευομένων να απελευθερωθούν από την ταυτότητα του κρατούμενου έγινε φανερή και από τις υπόλοιπες παρεμβάσεις που έκαναν στο χώρο. Έτσι, «κόλλησαν» τα θρανία στους τοίχους της αίθουσας και δημιούργησαν ένα κύκλο με τις καρέκλες. Σε επόμενη συνάντηση έβαλαν μέσα στο κύκλο δυο θρανία προκειμένου να μπορούν να γράφουν και να ζωγραφίζουν όποτε χρειαζόταν. Με πρωτοβουλία των ίδιων των κρατουμένων ορίσθηκε «υπεύθυνος» ο οποίος θα ασχολείτο με τη διαμόρφωση του χώρου για τις συναντήσεις του εργαστηρίου. Σύμφωνα με τις απόψεις των κρατουμένων, ο υπεύθυνος, ο οποίος άλλαζε από καιρό σε καιρό, έπρεπε να πηγαίνει στο χώρο νωρίτερα προκειμένου να τον διαμορφώνει πριν την έναρξη κάθε συνάντησης, αλλά και να παραμένει στο χώρο μετά τη λήξη του εργαστηρίου ώστε να επαναφέρει το χώρο στην αρχική του μορφή.

Περίπου στο μέσο των συναντήσεων και ενώ είχε ήδη δημιουργηθεί μια σχέση μεταξύ εκπαιδευομένων και εμψυκτών, οι κρατούμενοι έθεσαν το ερώτημα για το αν μπορούν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου να φέρνουν καφέ από το κυλικείο της φυλακής. Αφού αυτό, ύστερα από συζήτηση, έγινε αποδεκτό ο χώρος σταδιακά άρχισε να παίρνει μια νέα μορφή. Οι κρατούμενοι έβαλαν στο κέντρο του κύκλου τα δυο τραπέζια και γύρω από κάθε τραπέζι τέσσερις καρέκλες. Πάνω στα τραπέζια υπήρχαν οι καφέδες των κρατουμένων, χαρτιά, στυλό, βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό. Με τον τρόπο αυτό το αρχικό «κελί-σχολείο» μέσα από τις σταδιακές παρεμβάσεις των κρατουμένων είχε μετασχηματισθεί σε ένα μικρό «καφέ-σχολείο», όπου η εκπαιδευτική διαδικασία με τις αφηγήσεις, τη συζήτηση πάνω στις αφηγήσεις, τον καφέ, την ανταλλαγή ειδήσεων από τον μέσα και τον έξω κόσμο κατάφερνε να επιτύχει ένα κλίμα χαλάρωσης, εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας που «γκρέμιζε» την εικόνα της φυλακής. Είναι πιθανόν αυτό το κλίμα να ήθελαν να συντηρήσουν οι κρατούμενοι κλείνοντας τις κουρτίνες και το παραθυράκι του φύλακα που αποτελούσαν τις βασικές διόδους επικοινωνίας με το υπόλοιπο κτήριο της φυλακής.

4.2. Παρεμβάσεις στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης

Βασική διάσταση στη φάση του σχεδιασμού του εργαστηρίου, όπως αυτό έγινε από τον εμπυκωτή πριν συναντήσει τους κρατούμενους, ήταν η αξιοποίηση των λαϊκών παραμυθιών τόσο από την Ελλάδα όσο και από τις χώρες των κρατουμένων. Η αξιοποίηση των παραμυθιών σε προγράμματα εκπαίδευσης στο χώρο της φυλακής έχει προταθεί και από άλλους ερευνητές που έχουν εργασθεί σε χώρους εγκλεισμού (Horwood, 1989). Η ζωή των πρώων των λαϊκών παραμυθιών διασταυρώνεται σε πολλά σημεία με τη ζωή των κρατουμένων. Έτσι κλασικά μοτίβα στο περιεχόμενο των λαϊκών παραμυθιών αποτελούν η απομάκρυνση από την πατρική στέγη, η αναζήτηση καλύτερης ζωής, η περιπέτεια, η συνάντηση με το «καλό» και το «κακό», η σύγκρουση με τους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες, ο κοινωνικός αποκλεισμός, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις η ιστορία του παραμυθιού ολοκληρώνεται με τη δικαίωση του ήρωα. Η ανακάλυψη των κοινών στοιχείων μεταξύ της ζωής των παραμυθιακών πρώων και της δικής τους ζωής, μπορεί να κινητοποιήσει την ανάπτυξη αναστοχαστικών συζητήσεων μεταξύ των κρατουμένων που έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τις μέχρι τώρα απόψεις και συμπεριφορές τους.

Η πρόταση του εμπυκωτή να ασχοληθούν με την αφήγηση και τη συζήτηση πάνω σε λαϊκά παραμύθια έγινε στην αρχή αποδεκτή από την ομάδα των κρατουμένων που συμμετείχαν στο εργαστήριο, όμως από τη δεύτερη ήδη συνάντηση έστρεψαν το περιεχόμενο των αφηγήσεων προς άλλη κατεύθυνση. «*Θέλεις να ακούσεις ένα πραγματικό παραμύθι;*» ρώτησε ένας από τους κρατούμενους τον εμπυκωτή, όσο εκείνος προσπαθούσε να κινητοποιήσει τα μέλη της ομάδας να αφηγηθούν ένα παραμύθι από τη χώρα καταγωγής τους. Στη θετική απάντηση του εμπυκωτή ο συγκεκριμένος κρατούμενος άρχισε να αφηγείται την αυτοβιογραφική του ιστορία, εκκινώντας από τα παιδικά του χρόνια σε ένα ορεινό χωριό του Πακιστάν μέχρι τη στιγμή της άφιξής του στην Ελλάδα. Κυρίαρχη διάσταση στην ιστορία του αποτέλεσε η απόφαση και το ταξίδι της μετανάστευσης.

Μετά την πρώτη αυτή αφήγηση ακολούθησε έντονη συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, με αντικείμενο κυρίως την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στην ιστορία που άκουσαν και στις δικές τους αυτοβιογραφικές ιστορίες. Έτσι, η ιδέα των λαϊκών παραμυθιών που, σύμφωνα με τον εμπυκωτή, θα αποτελούσε το περιεχόμενο των αφηγήσεων και της όλης εκπαιδευτικής δράσης με πρωτοβουλία των κρατουμένων έδωσε τη θέση της στις αυτοβιογραφικές ιστορίες των μελών της ομάδας.

Από την εξέλιξη της αφήγησης των ιστοριών και τη συζήτηση πάνω σε αυτές ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν δυο σημεία. Το πρώτο αφορά τη μετάβαση στο πλαίσιο της συζήτησης από το περιεχόμενο των προσωπικών ιστοριών σε γενικότερους κοινωνικούς και πολιτικούς προβληματισμούς. Η αφήγηση περιστατικών από την παιδική ηλικία των κρατουμένων οδήγησε σε συζήτηση σχετικά με την παιδική εκμετάλλευση, την παιδική εργασία, την καταπάτηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Αντίστοιχα, η απόφαση της μετανάστευσης έφερε στη συζήτηση το θέμα της αποικιοκρατίας, της φτώχειας, της απολυταρχίας, της μεταφοράς ψευδών εικόνων για τον «παράδεισο της Δύσης».

Το δεύτερο σημείο που αναδείχθηκε στο πλαίσιο των αυτοβιογραφικών ιστοριών των κρατουμένων ήταν η αρχική αμηχανία να μιλήσουν για την παραβατικότητα, τη σύλληψη και τον εγκλεισμό στη φυλακή. Τα στοιχεία αυτά απουσίαζαν από τις αρχικές αφηγήσεις των περισσότερων κρατουμένων, αποτέλεσαν όμως αντικείμενο του δεύτερου κύκλου των αφηγήσεων που ξεκίνησε μετά το μέσον περίπου της συνολικής χρονικής διάρκειας του εργαστηρίου. Προφανώς τη στιγμή αυτή οι περισσότεροι κρατούμενοι ένιωσαν ότι είχε δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας προς το πρόσωπο του εμπυκωτή ώστε να μπορέσουν να μοιραστούν μαζί του τα «δύσκολα», όπως οι ίδιοι χαρακτήρισαν, τα συγκεκριμένα περιστατικά της ζωής τους.

4.3. Παρεμβάσεις στις διδακτικές προσεγγίσεις

Οι παρεμβάσεις των κρατουμένων στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αυτή εξελισσόταν μέσα από τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο αφήγησης, δεν παρέμεινε μόνο στη διαμόρφωση του χώρου της εκπαίδευσης και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, αλλά επηρέασε και τις προτεινόμενες από τον εμπυκωτή εκπαιδευτικές τεχνικές. Έτσι, η πρόταση του εμπυκωτή να χωριστούν σε δυο τετραμελείς ομάδες και να συζητήσουν το περιεχόμενο των αφηγήσεων προτού αυτό γίνει αντικείμενο συζήτησης από την ολομέλεια της ομάδας, δεν βρήκε

ανταπόκριση. Οι ίδιοι οι κρατούμενοι εξέφρασαν την άποψη ότι δεν υπάρχει λόγος να γίνει αυτό, αφού είναι μόνο οκτώ άτομα και μπορούν να συζητήσουν όλοι μαζί, προτάσσοντας το επιχείρημα ότι «στο θάλαμο είμαστε είκοσι και συζητάμε». Στη γνώμη του εμπυχωτή ότι στις μικρές ομάδες θα μιλήσουν όλοι, κάτι που ίσως δεν θα γίνει στη οκταμελή ομάδα, οι ίδιοι οι κρατούμενοι πρότειναν να «μιλήσουμε ένας ένας με τη σειρά». Μετά την παρέμβαση των κρατουμένων, οι μικρές ομάδες δεν λειτούργησαν και οι συζητήσεις γίνονταν σε όλη την ομάδα.

Μια άλλη παρέμβαση των κρατουμένων που οδήγησε στην εγκατάλειψη μιας διδακτικής τεχνικής που πρότεινε ο εμπυχωτής ήταν η αντίδρασή τους στην πρόταση θεατρικής απόδοσης κάποιων περιστατικών από τις αφηγήσεις τους. Στόχος του εμπυχωτή ήταν, κάνοντας χρήση θεατρικών τεχνικών του «θεάτρου του καταπιεσμένου» (Boal, 1979), να δοθεί η ευκαιρία στα μέλη της ομάδας να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα που είχαν δημιουργηθεί στη διάρκεια των αφηγήσεων. Οι κρατούμενοι ήταν αρνητικοί στη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής με επιχειρήματα του τύπου «δεν ξέρουμε πώς να το κάνουμε», «ντρεπόμαστε», «θα γελάμε» κ.λπ. Η αρνητική στάση των μελών της ομάδας απέναντι στη χρήση θεατρικών τεχνικών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση μεταναστών ιδιαίτερα από τις ασιατικές χώρες (Magos & Politis, 2008), αφού συχνά οι συγκεκριμένες τεχνικές να έρχονται σε αντίθεση με πολιτισμικούς κώδικες των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, οι κρατούμενοι δεν είχαν αντίρρηση στο να ζωγραφίσουν κάποιο περιστατικό από τις αφηγήσεις τους. Με κάποιες από τις ζωγραφιές αυτές οι κρατούμενοι διακόσμησαν το χώρο του εργαστηρίου, αφού τις τοποθέτησαν στους γυμνούς τοίχους της αίθουσας. Αυτό αποτέλεσε μια ακόμη μορφή παρέμβασης των κρατουμένων στη διαμόρφωση του χώρου εκπαίδευσης.

Η συμβολή των κρατουμένων στην εξέλιξη της διαδικασίας μη τυπικής εκπαίδευσης τους όπως αυτή πραγματοποιούταν στο πλαίσιο του εργαστηρίου αφήγησης ολοκληρώθηκε στον τελευταίο κύκλο της έρευνας-δράσης. Στον κύκλο αυτό ο εμπυχωτής πρότεινε στους κρατούμενους να δημιουργήσουν μια ιστορία, ενώνοντας αποσπάσματα των αυτοβιογραφικών τους ιστοριών. Οι κρατούμενοι συμφώνησαν αμέσως και άρχισαν να αφηγούνται την ιστορία συνθέτοντας περιστατικά των αυτοβιογραφικών αφηγήσεων. Οι ίδιοι επέλεξαν ως ήρωα της ιστορίας τους τον «Ταρίκ». Το όνομα αυτό δεν υπήρχε ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αλλά σύμφωνα με τους κρατούμενους «ο Ταρίκ είναι όλοι εμείς μαζί». Η ιστορία του Ταρίκ αποτελεί ένα μωσαϊκό από τις ιστορίες των κρατουμένων, ξεκινά από τα μαθητικά χρόνια του ήρωα στο Πακιστάν και ολοκληρώνεται με την άφιξή του στην Ελλάδα. Οι ίδιοι οι κρατούμενοι αποφάσισαν να μην προσθέσουν στην ιστορία του Ταρίκ στοιχεία από το κομμάτι της ζωής τους, που αφορά την έγκλειστη ζωή τους. Το επιχείρημα των κρατουμένων ήταν ότι «η φυλακή θα περάσει, η ιστορία θα μείνει». Το «να μείνει η ιστορία» τα μέλη της ομάδας το διεκδίκησαν με επιμονή σε όλη τη διάρκεια της δημιουργίας της. «Θέλουμε να τη διαβάζουμε στα παιδιά μας» ήταν ένα από τα επιχειρήματα των μελών της ομάδας που στο σύνολό τους ήταν λίγο μεγαλύτεροι από παιδιά. Η αφήγηση της ιστορίας του Ταρίκ όπως γινόταν σταδιακά από τους κρατούμενους είχε όλα τα αρχέτυπα, αλλά και τα χαρακτηριστικά μοτίβα ενός παραμυθιού. Ο κεντρικός ήρωας έκανε ένα μεγάλο ταξίδι στο οποίο συναντούσε εχθρούς και φίλους, ξεπερνούσε εμπόδια, έπεφτε και σηκωνόταν, μέχρι τελικά να επιτύχει το σκοπό του. Έτσι, η αρχική ιδέα του παραμυθιού, η οποία είχε εγκαταλειφθεί από τις πρώτες συναντήσεις του εργαστηρίου, επανήλθε στις τελευταίες. Όπως ο Ταρίκ κατάφερε να επιτύχει το σκοπό του και να πλησιάσει το «χρυσό πουλί», έτσι παρομοίασαν στην ιστορία τους οι κρατούμενοι το όνειρο της Δύσης, αντίστοιχα και ο στόχος των κρατουμένων να δουν την ιστορία τους σε έντυπη μορφή, μπόρεσε να γίνει πραγματικότητα. «Το χρυσό πουλί» έγινε ένα ολιγοσέλιδο βιβλίο που εικονογράφησαν οι ίδιοι οι κρατούμενοι και επιμελήθηκε ο εμπυχωτής. Το βιβλίο τυπώθηκε σε ένα μικρό αριθμό αντιτύπων που μοιράστηκε στους κρατούμενους, ενώ κυκλοφορεί ελεύθερα στο διαδίκτυο (www.kaleidoscope.gr/chryso-pouli.html).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα σκόπευε να ερευνήσει τις πιθανές παρεμβάσεις που πραγματοποιούν κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο μιας διαδικασίας μη τυπικής τους εκπαίδευσής τους και συγκεκριμένα μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα εργαστήριο αφήγησης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κρατούμενοι παρενέβησαν ενεργά στην παραπάνω εκπαιδευτική διαδικασία σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις: στη διαμόρφωση του χώρου όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση, στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στις διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές.

Σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου εκπαίδευσης οι κρατούμενοι μέσα από τις παρεμβάσεις τους φαίνεται να προσπαθούν με διάφορους τρόπους να διαγράψουν το στοιχείο της φυλακής από το χώρο όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσπάθεια απομόνωσης του χώρου ώστε να μην επικοινωνεί οπτικά με την υπόλοιπη φυλακή, η εσωτερική διαρρύθμιση ώστε να θυμίζει περισσότερο χώρους ψυχαγωγίας που συναντά κανείς εκτός φυλακής, η προσπάθεια διακόσμησης με αυτοσχέδιες ζωγραφιές, καθώς και ο ορισμός «υπεύθυνου χώρου» αποτελούν τις σημαντικότερες από τις παρεμβάσεις που έκαναν οι κρατούμενοι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης. Οι παραπάνω παρεμβάσεις στη διαμόρφωση του χώρου εκπαίδευσης μπορεί να συμπυκνώνουν την προσπάθεια δημιουργίας μιας άλλης χωροταξικής και αρχιτεκτονικής πρότασης για τους χώρους εγκλεισμού από τη χωροθέτηση που επιβάλλει η κλασική αρχιτεκτονική δομή μιας φυλακής, δηλαδή μια δομή σχεδιασμένη μόνο για να εγγυάται την υπακοή, την οικονομία του χώρου και των κινήσεων, την επιβολή της τάξης και τη χειραγώγηση των κρατουμένων (Καρακολτσίδου, Παναγιώτου και Ταταρίδου, 1997).

Σχετικά με την παρέμβαση στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, οι κρατούμενοι ανέτρεψαν το προτεινόμενο από τον εμπνευστή αφηγηματικό σχεδιασμό, μεταφέροντας το περιεχόμενό του από τα λαϊκά παραμύθια στις αυτοβιογραφικές ιστορίες των κρατούμενων αφηγητών. Συγχρόνως, οι κρατούμενοι αν και είχαν ως αφετηρία τις προσωπικές τους ιστορίες σταδιακά προχώρησαν σε περισσότερο κριτικούς στοχασμούς που αφορούσαν μια σειρά από ευρύτερα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως της φτώχειας, της εκμετάλλευσης, της αποικιοκρατίας, της απουσίας δημοκρατίας κ.ά.

Σχετικά με τις παρεμβάσεις στις διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές, οι κρατούμενοι αρνήθηκαν να συμμετέχουν σε τεχνικές που ένιωθαν ότι δεν είναι εξοικειωμένοι ή δεν τους ικανοποιούν, όπως ο χωρισμός σε μικρότερες ομάδες συζήτησης και η χρήση θεατρικών τεχνικών, ενώ υποστήριξαν εκείνες που κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον τους όπως η δημιουργία ενός εντύπου και η εικονογράφηση.

Οι παραπάνω παρεμβάσεις των κρατούμενων εκπαιδευομένων αναδεικνύουν ότι αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη μη τυπική διαδικασία εκπαίδευσης, όχι ως μια διαδικασία στην οποία απλώς έπρεπε να συμφωνήσουν και άνευ όρων να αποδεχθούν, όπως συνήθως γίνεται στο χώρο της φυλακής, αλλά ως μια διαδικασία την οποία μπορούσαν εξαρχής να συνδημιουργήσουν με τον εκπαιδευτή, προτάσσοντας τις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα. Η παρέμβαση αυτή των κρατουμένων στη διαδικασία εκπαίδευσης αποτελεί καταρχήν μια μορφή αντίστασης στις μη λειτουργικές μεθόδους που ως επί το πλείστον επιλέγει ένα προβληματικό σύστημα σωφρονισμού που τελικά αναπαράγει την παραβατικότητα (Foucault, 1989), ενώ συγχρόνως αναδεικνύει τη χειραφετική δυναμική που μπορεί να έχει μια διαδικασία εκπαίδευσης η οποία αντιμετωπίζει τους κρατούμενους ως πολίτες που βρίσκονται στη φυλακή (Wagner, 2002). Η χειραφετική αυτή δυναμική οδηγεί τους κρατούμενους να συνειδητοποιήσουν την κατάστασή τους, και να τη συνδέσουν με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι μέσα στο οποίο βρέθηκαν να ζουν (Freire & Shor, 2011). Μια τέτοια συνειδητοποίηση έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Mezirow, 2007) για τους κρατούμενους, ικανό να μετασχηματίσει προηγούμενους δυσλειτουργικούς τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων που αντιμετώπισαν στο παρελθόν και μπορεί να αντιμετωπίσουν και στο μέλλον.

Ανάμεσα στα στοιχεία που συνέβαλαν στην ανάπτυξη στοχασμού των κρατουμένων και την ανάπτυξη παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης αξίζει να υπογραμμισθεί το επικοινωνιακό και διαδραστικό κλίμα που δημιουργήθηκε μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένου και του εμπνευστή του εργαστηρίου. Για την ανάπτυξη ενός τέτοιου κλίματος καθοριστικός ήταν ο ρόλος των αφηγήσεων, οι οποίες ήταν κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή εκπαιδευτική τεχνική. Ήταν το μέσο που άγγιξε τη «ψυχή» των κρατουμένων, απελευθέρωσε το συναίσθημα, κινητοποίησε τους στοχασμούς τους, βοήθησε να μάθουν να ακούν το συνομιλητή τους. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας κρατούμενος στην τελευταία συνάντηση του εργαστηρίου «αν είναι έτσι το σχολείο, εγώ τώρα θα ήμουν στο Πανεπιστήμιο, όχι στη φυλακή».

Βιβλιογραφία

- Boal A., 1979. *Theatre of the Oppressed*, Theatre Communications Group, New York.
- Butcher S., 2006. «Narrative as Teaching Strategy», *The Journal of Correctional Education*, 57(3)/2006, σ. 195-208.
- Clandinin D.J., Connelly F.M., 1996. «Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers-School Stories-Stories of Schools», *Educational Researcher*, 25(3)/1996, σ. 24-30.
- Corcoran F., 1985. «Pedagogy in prison: Teaching in maximum security institutions», *Communication Education*, 34(1)/1985, σ. 49-58.
- Costelloe A., Warner K., 2003. Beyond 'Offending Behaviour': The Wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules, Paper presented to the 9th EPEA International Conference on Prison Education, Langesund, Norway.
- Diseth Å., Eikeland O.J., Manger T., Hetland H., 2008. «Education of prison inmates: course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation», *Educational Research and Evaluation*, 14(3)/2008, σ. 201-214.
- Foucault M., 1989. *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Ράππας, Αθήνα.
- Freire P., 1977. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα.
- Freire P., Shor F., 2011. *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Higgins J., 2004. «Sharing sociological stories: reflections on teaching sociology in Prison», *International Journal of Lifelong Education*, 23(3)/2004, σ. 243-257.
- Hopwood C., 1999. *Free with Words. Writers in Prison*, Bar None Books, Wales.
- Καρακοιλίδου Β., Παναγιώτου Ε., Ταταρίδου Χ., 1997. «Φυλακή και 'φυλακή' στον Ισοβίτη του Αρκά», *Δοκίμες*, 5/1997, σ. 143-165.
- Magos K., Politi F., 2008. «The creative second language lesson: The contribution of the role-play technique to the teaching of a second language in immigrant classes», *RELC Journal*, 39(1)/2008, σ. 96-112.
- Magos K., (in print). «Imprisonment and education: A critical action-research in a Greek prison», In the Proceedings of the 4th International Conference of Critical Education "Critical Education in the Era of Crisis", Aristotle University of Thessaloniki.
- McEwan H., Egan K., 1995. *Narrative in Teaching, Learning and Research*, Teachers College Press, New York.
- McLaughlin M., Trounstine J., Waxler R.P., 1997. *Success stories: Life skills through literature*, U.S. Department of Education, Washington D.C.
- Mezirow J. και συνεργάτες, 2007. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Morin L. (ed.), 1981. *On prison education*, Canadian Government Publishing Centre, Ottawa.
- Reeb W., 1988. *Φυλακή και Αρχιτεκτονική*, Αμχανία, Αθήνα.
- Stephenson M., 2007. *Stories Connect. Changing Lives Through Stories*, Bar None Books, Wales.
- Tootoonchi A., 1993. «College education in prisons: The inmates' perspectives», *Federal Probation*, 57/1993, σ. 34-40.

**ΤΟΠΟΙ ΓΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ**



**PLACES FOR LEARNING
EXPERIENCES:
ART AND
CREATION**

Ήχος και τόπος ως εμπειρία μάθησης για το παιδί.

Δρ. Κωνσταντίνα Δογάνη

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα
kdogani@nured.auth.gr

Περίληψη

Το σύγχρονο ακουστικό περιβάλλον του κόσμου είναι ριζικά διαφορετικό από το παρελθόν επηρεάζοντας την καθημερινή ζωή των παιδιών. Επικεντρώνοντας σε μία διεπιστημονική προσέγγιση του τόπου, μια σειρά από ερευνητικά πρότζεκτ σε προσχολικές τάξεις αναδεικνύουν διαστάσεις της ακουστικής εκπαίδευσης με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο ακουστικό περιβάλλον μέσα από τη δημιουργική επανεξέταση του ήχου στο χώρο. Ποιοτική ανάλυση σε μελέτες περίπτωσης εστιάζει στην αντίληψη των παιδιών για το ηχοτόπιο καθώς διερευνούν τη γεωγραφία του ήχου εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, δημιουργούν ηχητικούς χάρτες για την αποτύπωση της ηχητικής πραγματικότητας και παρεμβαίνουν στο ηχοτόπιο δημιουργώντας νέες εκδοχές αποδεκτές στα παιδικά αυτιά. Οι ανεξάντλητες πηγές της παιδικής φαντασίας και σκέψης φανερώνονται μέσα από το παιχνίδι του παιδιού με τους ήχους. Ο ήχος συνδέεται άμεσα με τον τόπο και μετουσιώνεται σε εμπειρία μάθησης για το παιδί καθώς επιλέγει τους ήχους που θέλει να ακούει, ενσωματώνοντάς τους στους μουσικούς του αυτοσχεδιασμούς. Η φαινομενολογική διυποκειμενική εμπειρία του παιδιού με τον ήχο σε σχέση με τον τόπο, αναδεικνύεται καθώς παράγει ήχο με το σώμα του φανερώνοντας τον άυλο ήχο σε μουσική δράση. Μέσα από την επαφή του με την ομάδα και ως μέλος της ίδιας εκπαιδευτικής ηχητικής κοινότητας το παιδί δρα και ενεργεί σε συνεργατικό μουσικό αυτοσχεδιασμό και μουσικές επιτελέσεις. Το κάθε νέο ηχοτόπιο που δημιουργείται αναδύεται αποπλαισιωμένο από το χρονοτόπο από τον οποίο προέκυψε. Αυτή η δυναμική δεν εξαρτάται τόσο από μία προκαθορισμένη μουσική δομή καθώς οι ικανότητες, η ακουστική αντίληψη και η σύνθεση ηχητικών πληροφοριών διαμορφώνουν τη δημιουργική διαδικασία σύμφωνα με την οποία προκύπτει η νέα πρόταση του δημιουργού και της ομάδας του για το ηχοτόπιο. Συνδέεται με αυτό τον τρόπο ο χρόνος, ο τόπος, το περιβάλλον και η ακουστική αντίληψη με το καλλιτεχνικό και ηχητικό νόημα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες σε αυτό.

Λέξεις κλειδιά

Ηχοτόπιο; Ακουστική εκπαίδευση; Ακουστικό περιβάλλον; Δημιουργία; Αυτοσχεδιασμός.

Sound and place as a learning experience for children.

Dr. Konstantina Dogani

Aristotle University of Thessaloniki
Greece
kdogani@nured.auth.gr

Abstract

In a sonic environment that is totally different to the past the world's soundscape is also changing influencing children's everyday lives. Taking an interdisciplinary approach for space, a series of research projects in preschool classrooms will reveal dimensions of acoustic education in order to raise children's awareness of the acoustic environment through their creative re-examination of sound in space. Qualitative analysis of case studies focuses on children's understanding of soundscape while exploring the geography of sound in and out of the school environment; creating sound maps to chart the sonic reality; interfering with the soundscape to create new versions of it acceptable to children's ears. The endless source of children's imaginative thought is manifested through the child's play with sounds. Sound is directly linked to place and is then transformed into a learning experience for the child when integrated in his musical improvisations. The child becomes the creator of the sound environment as the sounds he chooses become part of his own soundscape improvisations. The child's phenomenological intersubjective experience with sound as related to place, emerges as it produces sound with his body revealing the immaterial sound in music action. Through his contact with the group of peers the child acts as part of the same educational sound community in collaborative musical improvisations and performances. Decontextualized from the time and place from which it emerged, every soundscape composition presents a new and different approach on the soundscape. This dynamic depends not so much on a predetermined musical structure, as skills, auditory perception and synthesis of sound information shape the creative process that forms the basis for new proposals for the soundscape. In that way time, space, environment and acoustic perception are connected with the artistic and sonic meaning attached by the participants.

Keywords

Soundscape; Acoustic education; Sonic environment; Creation; Improvisation.

1. Η σχέση του ήχου με το χώρο και τη μουσική παιδαγωγική

Ως ιδιαίτερη αίσθηση η ακοή θεωρείται «ένας τρόπος αγγίγματος από απόσταση» καθώς μέσω αυτής μπορεί κανείς να αντιληφθεί ερεθίσματα που μπορεί να μην είναι άμεσα ορατά ή να στρέψει την προσοχή του σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση για να συλλέξει οπτικά δεδομένα και να τα επεξεργαστεί στη συνέχεια εσωτερικά (Schafer, 2012, σ. 102). Η δεκτικότητα του ατόμου και ο τρόπος με τον οποίο φιλτράρει τα όποια δεδομένα του αισθητήριου συστήματος εξαρτώνται από τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, τη γνώση, το πολιτιστικό πλαίσιο, το περιβάλλον και το επίπεδο οικειότητας με αυτό (Brauen, 2006).

Η σχέση του ήχου με το χώρο είναι πάρα πολύ στενή αποτελώντας ένδειξη των κοινωνικών συνθηκών, των τάσεων και εξελίξεων μιας κοινωνίας (Schafer, 1977). Καθώς ο σύγχρονος άνθρωπος ζει σε έναν κόσμο στον οποίο το περιβάλλον είναι ριζικά διαφορετικό από το παρελθόν, συνακόλουθα και το ακουστικό περιβάλλον αλλάζει, επηρεάζοντας πάρα πολύ τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς του. Νέοι ήχοι που διαφέρουν σε ποιότητα, ποσότητα και ένταση από τους ήχους του παρελθόντος, οδηγούν την ερευνητική κοινότητα σε ανησυχία για τους κινδύνους της αδιάκριτης και ιμπεριαλιστικής διάδοσης του θορύβου στη σύγχρονη εποχή.

Μόνη προστασία του αυτιού στην ηχορρύπανση που συνοδεύει την καθημερινότητα, είναι ένας περίπλοκος ψυχολογικός μηχανισμός ο οποίος φιλτράρει τον ανεπιθύμητο για να επικεντρωθεί στον επιθυμητό ήχο (Schafer, 2012). Αυτή η διαδικασία νοηματοδότησης ήχων συμβαίνει συνεχώς και πολλές φορές χωρίς να καταλαβαίνουμε. Με την επιλεκτική ακρόαση και το επιλεκτικό φιλτράρισμα (Broadbent, 1958) στον ήχο κανείς συνηθίζει να αγνοεί ή ακούει λιγότερο προσεκτικά συγκεκριμένους ήχους θεωρώντας τους ως θορύβους. Στα παιδιά η επίδραση στον περιβαλλοντικό θόρυβο είναι πολύ πιο έντονη επηρεάζοντας μάλιστα τις γνωστικές τους λειτουργίες και ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό τονίζεται η ανάγκη προσεκτικής επιλογής του χώρου στον οποίο χτίζονται τα σχολεία ώστε να είναι μακριά από αεροδρόμια ή έντονα θορυβώδεις περιοχές καθώς και ο προσεκτικός ακουστικός σχεδιασμός σχολικών χώρων (Klatte, Bergström & Lachmann, 2013).

Ο βαθμός επιβάρυνσης του παγκόσμιου ηχοτοπίου είναι τέτοιος, ώστε πολλοί να μιλούν ακόμα και για παγκόσμια κώφωση αν το πρόβλημα δεν τεθεί υπό έλεγχο. Με στόχο τη δημιουργική προσέγγιση του ηχητικού περιβάλλοντος, ο τομέας της Ακουστικής Οικολογίας μας προτρέπει να παρατηρήσουμε προσεκτικά τους ήχους της πόλης, της φύσης, των ανθρώπων και των ζώων με την ίδια προσοχή με την οποία ακούμε μια μουσική σύνθεση. Με αυτό τον τρόπο θα είμαστε σε θέση να ανιχνεύουμε τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματά του. Αντίστοιχα, η μουσικοπαιδαγωγική κοινότητα εστιάζει στην αγωγή ευαισθητοποιημένων ακροατών, αντιπαραβάλλοντας την ανάπτυξη ενεργητικής στάσης στο σύγχρονο ηχοτοπίο με τη δημιουργική χρήση των ήχων του περιβάλλοντος. «Είναι άραγε το ηχοτοπίο του κόσμου μας μια απροσδιόριστη μουσική σύνθεση που δεν μπορούμε να ελέγξουμε ή μήπως είμαστε εμείς οι συνθέτες και οι εκτελεστές, που πρέπει να του δώσουμε μορφή και ποιότητα;» αναρωτιέται ο Καναδός μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης Murray Schafer (2012, σ. 96) για να δώσει το στίγμα αυτού του προβληματισμού.

Με διευρυμένη την έννοια του όρου «μουσική» θεωρούμε ότι στο ηχητικό περιβάλλον που μας περιβάλλει καθημερινά υπάρχει μελωδία και ρυθμός (Small, 1977· Wade, 2004). Οι ήχοι ενός τόπου, το «ηχοτοπίο» (soundscape) μπορεί να περιλαμβάνει τόσο φυσικούς ήχους που ακούγονται στο πραγματικό τοπίο του φυσικού περιβάλλοντος, όσο και ήχους που μπορούν να χρησιμοποιούνται επεξεργασμένοι σε μουσική σύνθεση για τη δημιουργία ενός νέου φανταστικού τοπίου ανάλογα με τις επιλογές του συνθέτη (Schafer, 1977· 1993). Οι αναγνωρίσιμοι περιβαλλοντικοί ήχοι από τους οποίους αποτελείται μια σύνθεση ηχοτοπίων ξυπνούν αναμνήσεις στον ακροατή σε σχέση με το συγκεκριμένο ηχοτοπίο (Truax, 1996). Συνήθως τέτοιου είδους συνθέσεις προκύπτουν από ηχογράφηση των ηχοτοπίων των πόλεων και της φύσης και μετέπειτα επεξεργασία τους με τη βοήθεια της τεχνολογίας, ακριβώς όπως περιγράφει η συνθέτης Hildegard Westerkamp: «ακούω τα ηχοτοπία σαν μια γλώσσα στην οποία εκφράζονται οι τόποι [...] τοποθετώ το μικρόφωνο πολύ κοντά στους μικρούς, ήσυχους και σύνθετους ήχους της φύσης, και μετά τους ενισχύω και τους τονίζω». Απώτερος στόχος είναι να γίνει κατανοητό ότι «αυτοί οι φυσικοί ήχοι καταλαμβάνουν σημαντική θέση στο ηχοτοπίο» (Westerkamp, 1996, σ. 19).

Ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις του ηχο-χώρου και του ηχοτόπου παρουσιάζουν ενδιαφέρον όταν συνδέονται με εμπειρίες μάθησης και επηρεάζουν δραστηριότητες μουσικής αγωγής. Έχουν

σημαντικές προεκτάσεις στην αγωγή και διαμόρφωση της αισθητικής των αυριανών πολιτών με επίκεντρο την ευαισθητοποιημένη ακρόαση, τη διεύρυνση της φαντασίας και τη διαμόρφωση συμπεριφορών που σέβονται και επανεξετάζουν το ηχητικό περιβάλλον ως μέρος της καθημερινής πραγματικότητας. Μουσικοπαιδαγωγοί όπως ο Francois Delalande (1984/2003) που ενθαρρύνει την παιχνιδιάρη μουσική συμπεριφορά με ηχητικά παιχνίδια για τη σιωπή, τον ήχο, την κίνηση, ο Murray Schafer (1977) και ο John Paynter (Paynter & Aston, 1970) προσπάθησαν μέσα από το έργο τους να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά στα σχολεία για τους ήχους του περιβάλλοντος και τη δημιουργική τους αξιοποίηση σε συνθέσεις τις οποίες δημιουργούσαν τα ίδια τα παιδιά. Με την ομαδική μουσική δημιουργία μάλιστα το παιδί συμμετέχει πέρα από την προσωπική σε μια συλλογική μουσική εμπειρία που γιορτάζεται και τους αφορά όλους (Δογάνης, 2012).

Η συνειδητοποίηση του ηχοτοπίου βοηθά τον ακροατή να συμμετέχει ενεργά προκειμένου να συμπληρώσει με δικό του τρόπο το δίκτυο νοημάτων (Truax, 1996). Μια ολοκληρωμένη εκτίμηση του ακουστικού περιβάλλοντος μπορεί να μας δώσει τα μέσα για να βελτιώσουμε την ενορχήστρωση του παγκόσμιου ηχοτοπίου, ώστε κατανοώντας τους ήχους που θέλουμε να διατηρήσουμε και να πολλαπλασιάσουμε, να αναγνωρίζουμε τους ανιαρούς ή καταστρεπτικούς ήχους καθώς και τους λόγους για τους οποίους αξίζει να τους μειώσουμε (Schafer, 2012; 1993). Εμπλουτίζεται με αυτό τον τρόπο η σχέση με τον κόσμο και αναπτύσσονται γνώσεις, στάσεις, αξίες και ικανότητες για την προστασία και δημιουργία αρμονικού ηχητικού περιβάλλοντος που θα μπορεί να επαναφέρει και να σέβεται την ισορροπία στις σχέσεις ατόμου-κοινωνίας-περιβάλλοντος.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα διεπιστημονική προσέγγιση του τόπου, η ακοή τίθεται στο προσκήνιο με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών για την ηχητική ποιότητα του αστικού περιβάλλοντος και την ανεύρεση των κατάλληλων τρόπων, μέσων και εργαλείων ώστε οι ήχοι και ο θόρυβος να αποτελέσουν στοιχεία σχεδιασμού, δημιουργίας και εμπλουτισμού της ζωής στις πόλεις και τις γειτονιές. Η δημιουργική προσέγγιση του ηχητικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εστιάζει στην προσεκτική παρατήρηση και ακρόαση των ήχων της φύσης, των ανθρώπων και των ζώων, της πόλης, αλλά και στη δημιουργική επεξεργασία αυτών των ήχων για τη δημιουργία μουσικών συνθέσεων από τα ίδια τα παιδιά. Με μια ερμηνευτική φαινομενολογική ματιά υιοθετείται μια στάση και διάθεση ευαισθησίας σε καθημερινά βιωμένα νοήματα (van Manen, 2002; 1990), για τη μελέτη της εμπειρίας, την αναζήτηση νοήματος στην εμπειρία αυτή όπως βιώνεται (Ricoeur, 1991) και την κατανόηση της παιδαγωγικής της σημασίας (van Manen, 1990; Henriksson & Friesen, 2012).

Μια σειρά από ερευνητικά πρότζεκτ σε προσχολικές τάξεις αναδεικνύουν διαστάσεις της ακουστικής εκπαίδευσης με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο ακουστικό περιβάλλον και τη δημιουργική επανεξέταση του ήχου στο χώρο. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε διερεύνηση των δραστηριοτήτων των παιδιών ακολουθώντας τα και συμμετέχοντας στις παιχνιδιάρη τους δραστηριότητες, καθώς και σε αναστοχαστικές περιγραφές των εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των 90 παιδιών (74 νήπια και 16 προνήπια) από 5 διαφορετικές τάξεις δημόσιων νηπιαγωγείων της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης έγινε ποιοτική ανάλυση σε μελέτες περίπτωσης για την ανάδειξη χαρακτηριστικών στιγμιστύπων. Η συνύπαρξη εμπειρίας και νοήματος των δράσεων για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί μέσα από την ανάλυση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αντιστοιχούσαν σε μουσικές εμπειρίες και δράσεις στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά για να αντιληφθούν τους ήχους. Συγκεκριμένα:

- Πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ηχοτοπίο που μας περιβάλλει; Διερεύνηση της γεωγραφίας του ήχου εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος μέσα από προσεκτική ακρόαση των ήχων του περιβάλλοντος.
- Πώς τα παιδιά αποτυπώνουν την ηχητική πραγματικότητα; Δημιουργία ηχητικών χαρτών και αναπαραγωγή ήχων.
- Πώς τα παιδιά παρεμβαίνουν στο ηχοτοπίο; Δημιουργία νέων εκδοχών με τη δική τους μουσική σύνθεση ηχοτοπίου.

3. Αποτελέσματα

3.1. Πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ηχοτόπιο που μας περιβάλλει; Διερεύνηση της γεωγραφίας του ήχου εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Δίνοντας αξία στη «φωνή του παιδιού» (Moss & Clark, 2011), αφορμή για την παρατήρηση και εξερεύνηση των ήχων του περιβάλλοντος αποτέλεσε η παρατήρηση ενός παιδιού για τον αυξημένο θόρυβο από μηχανήματα εκσκαφής έξω από το σχολείο «Αμάν αυτό το φορτηγό, με ζάλισε! Όλο βούουμ κάνει». Μάλιστα, με την ανοιχτή στάση της εκπαιδευτικού αναδύθηκαν περαιτέρω δραστηριότητες από τα παιδιά καθώς ακολούθησε έντονη συζήτηση για την ύπαρξη αυξημένου θορύβου στην καθημερινότητά τους. Η αναζήτηση ηχητικών πηγών έξω από την τάξη άλλαξε τροπή όταν ένα από τα παιδιά πρότεινε «να είμαστε κατάσκοποι της πόλης!». Για τα παιδιά, μια απλή δραστηριότητα εξερεύνησης απέκτησε νόημα και ενδιαφέρον καθώς μπήκαν σε ρόλο ως κατάσκοποι των ήχων της πόλης. Η εξερεύνηση αυτή δεν αποτέλεσε μια μοναχική δραστηριότητα για τα παιδιά καθώς οι αναζητήσεις τους γίνονταν σε σχέση με κάποιο άλλο παιδί. Ενώ μερικά νήπια αναζητούσαν τους ήχους μόνα τους, «αρκετά πιάστηκαν χέρι χέρι, πρότειναν ήχους το ένα παιδί στο άλλο, αντάλασσαν ιδέες και διευκόλυναν τους φίλους τους όταν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία». Όταν ένα κορίτσι ανέφερε ότι κατά την εξερεύνηση ήχων άκουσε τη ρόδα του φορτηγού που έτριζε, ένα αγόρι της είπε «δε γίνεται να το άκουσες!». Παίρνοντάς τον τότε από το χέρι τον κάλεσε να μοιραστεί την εμπειρία της αυτή μαζί του «Ελα! Θα σου δείξω πού ακούγεται!». Μετά από λίγο γύρισαν μαζί χαρούμενα και το αγόρι είπε ότι είχε ακούσει και εκείνος το τρίξιμο.

Η εξερεύνηση γίνεται εστιασμένη χάρη στην ενισχυτική στάση της νηπιαγωγού καθώς στην αρχή «το κάθε παιδί μιλούσε ταυτόχρονα και για πολλούς ήχους· πρότεινα να κλείσουμε τα μάτια και ο καθένας να ακούσει από έναν ήχο που θα πρέπει να κρατήσει στο μυαλό του». Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά βιώνουν άμεσα την ευκαιρία προσεκτικής ακρόασης, μια σημαντική ικανότητα για τη μετέπειτα μουσική τους ανάπτυξη: «Όταν όλα τα παιδιά έκλεισαν τα μάτια τους προσπλώνοντας την προσοχή τους σε έναν ήχο, ήταν μία πολύ δυνατή στιγμή». Αντίστοιχη εμπειρία εστιασμένης ακρόασης επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού αναγνώρισης ηχογραφημένων ήχων σπιτιού: «μες στο σπίτι είναι!» (Ανδριάννα), «βροχή! μπόρα!» (Νάσια), «μοιάζει με μπόρα, αλλά είναι μέσα στο σπίτι!» (Νηπιαγωγός), «βάζουμε πράγματα μέσα», (Δημήτρης), «δε βάζουμε πράγματα μέσα... αυτό μπαίνει μέσα σε πράγματα» (Νηπιαγωγός), «βροχή είναι!» (Νικόλας), «μέσα στο σπίτι», (Νηπιαγωγός), «νερό!» (Νάσια), «τι νερό», (Νηπιαγωγός), «νερό από βρύση!» (Δημήτρης). Η νηπιαγωγός ακολουθεί προσεκτικά τη σκέψη των παιδιών προσφέροντάς τους σχόλια για να τα βοηθήσει να φανταστούν και να αντιληφθούν ποιος ακριβώς είναι ο ήχος που ακούν.

3.2. Πώς τα παιδιά αποτυπώνουν και αναπαράγουν την ηχητική πραγματικότητα; Δημιουργία ηχητικών καρτών.

Από την αρχική επιλογή φυσικών ήχων τα παιδιά προχώρησαν σε συσχέτιση του κάθε ήχου με αντικείμενα ή μουσικά όργανα προκειμένου να μπορέσει να γίνει αναπαραγωγή του κάθε ήχου και αποτύπωσή του.

3.2.1. Αναπαραγωγή

Τα παιδιά δρουν συνεργατικά προκειμένου να ανακαλύψουν μαζί τι συμβαίνει γύρω τους ηχητικά «το κάθε παιδί βρήκε ένα αντικείμενο μέσα στην τάξη ώστε ο ήχος που βγάζει να μοιάζει έστω και λίγο με τον ήχο που άκουσε». Μέσα από καταιγισμό ιδεών καταλήγουν στον καταλληλότερο τρόπο για να αποδώσουν τον ήχο που επιθυμούν για τον αέρα: «Οι μαράκες δεν ταιριάζουν με τον αέρα γιατί κάνουν πολύ δυνατό θόρυβο» (Παναγιώτης). «Να πάρουμε αυτά τα σακούλια [με φασόλια] που δεν ακούγονται σχεδόν καθόλου!» (Κωνσταντίνος). «Σκέφτηκα να κουνάω το βιβλίο για να κάνει αέρα και να ακούγεται κίολας!» (Παναγιώτης). Πήγαν μαζί στη γωνιά της βιβλιοθήκης κι εκεί άρχισαν να κινούν από ένα βιβλίο (Εικόνα 1).

Καθώς ανταλλάσσουν ιδέες και περιγράφουν τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν ένα συγκεκριμένο τρόπο ή το μέσο για να αναπαράγουν τον επιθυμητό ήχο τα παιδιά αναπτύσσουν ευαισθησία στον ίδιο τον ήχο. Παράλληλα, τα παιδιά διευρύνουν το ηχητικό τους ρεπερτόριο βρίσκοντας τρόπο να αναπαράγουν τον ήχο που θέλουν χρησιμοποιώντας το σώμα ή τα μουσικά όργανα. Στη διαδικασία αυτή το ένα παιδί διευκολύνει το άλλο με τις ιδέες του ή μαθαίνει από τα άλλα παιδιά μιμούμενο εκείνα. Η Αντριάννα αναπαράγει τον ήχο του μπλέντερ λέγοντας «μπρρρρρρρρρρρρρρ»,

ενώ ταυτόχρονα κινεί το χέρι της ανακατεύοντας γρήγορα. Τη μιμούνται όλα τα παιδιά. Συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο «*όταν βάζουμε στο μάτι ένα μπρίκι με αυγά και νερό κάνει έναν ήχο... πλατς, πλατς, πλατς!*». Τα άλλα παιδιά ακολουθούν κουνώντας το χέρι πάνω κάτω. Τα παιδιά δεν αρκούνται στην απλή αναπαραγωγή του ήχου. Μιμούνται όχι μόνο τον ήχο αλλά και την κίνηση που κάνει, γίνονται τα ίδια το αντικείμενο το οποίο παράγει τον ήχο (μπλέντερ) ή την επιφάνεια στην οποία παράγεται αυτός ο ήχος (ήχος νερού που βράζει). Βιώνουν με όλο τους το σώμα την ενέργεια του ήχου.

3.2.2. Καταγραφή

Αντίστοιχα με την αναπαραγωγή του ήχου, η αποτύπωση και καταγραφή μεμονωμένων ήχων βιώνεται ενσώματα από το παιδί. Ζωγραφίζοντας τον ήχο του αεροπλάνου το αγόρι ταυτόχρονα τον αναπαράγει με το στόμα λέγοντας: «*Φσίιιιουουουου φσσσσς*». Άλλα παιδιά γράφουν τη λέξη που αντιστοιχεί στον ήχο ως εξής: «*Ηχο ηλεκτρικής σκούπας*», «*ΑΜΑΚΞΗ*», «*Τα δέντρα που χτιπανε τα φίλα*» (Εικόνα 2).

Την αποτύπωση μεμονωμένων ήχων από το κάθε παιδί ακολουθεί η συγκέντρωσή τους σε ηχητικό χάρτη κατά τη διάρκεια ομαδικής δραστηριότητας με διαφορετικούς τρόπους σε κλίμακα, ανάλογα με τη συχνότητα των νηπίων που συγκράτησε κάθε ήχο, ή σε «μακέτα ή διάδρομο ήχων», όπου οι ήχοι απεικονίζονται στη σειρά με σημαϊάκια σε ένα διάδρομο (βλ. Εικόνα 3). Σε άλλα παραδείγματα οι ήχοι αποδόθηκαν στο χώρο, ανάλογα με το σημείο στο οποίο ακούγονται οι ήχοι εντός ή εκτός σπιτιού, ή κατηγοριοποιήθηκαν σε ήχους ευχάριστους όπως κελάπημα πουλιών, θρόισμα φύλλων αλλά και δυσάρεστους, όπως μηχανές, αυτοκίνητα κλπ. (Δογάνη, 2015)

3.3. Πώς τα παιδιά παρεμβαίνουν στον τόπο με δικές τους μουσικές συνθέσεις ηχοτοπίου; «*Να φτιάξουμε μουσική!*»

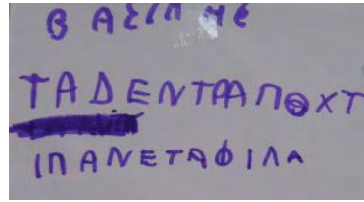
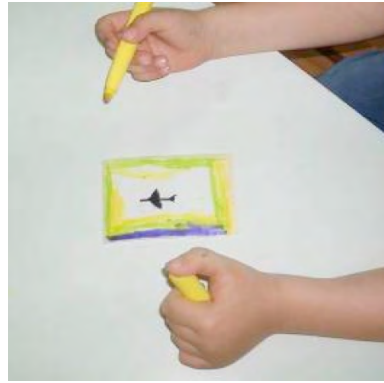
Στο ερώτημα της νηπιαγωγού «*τι μπορούμε να κάνουμε με όλους αυτούς τους ήχους;*» ένα κορίτσι αντέδρασε αυθόρμητα αναπαράγοντας έναν από τους ήχους που είχαν προταθεί «*σπλατς στουκ, σπλατς στουκ!*» (Ειρήνη). Προς έκπληξη όμως της νηπιαγωγού, ένα άλλο κορίτσι, η Κωνσταντίνα, προχώρησε ένα βήμα παραπέρα και πρότεινε «*να φτιάξουμε μουσική!*». Και πάλι η νηπιαγωγός ήταν έτοιμη να ακολουθήσει την πορεία της ομάδας, δρώντας υποστηρικτικά για την οργάνωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων, όντας παρούσα στη διαδικασία δημιουργίας, ακούγοντας προσεκτικά τις ιδέες των παιδιών. Για τα παιδιά η προτροπή να φτιάξουν μουσική σήμαινε να συμμετέχουν σε μουσικό παιχνίδι. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε χαρακτηριστικά παραδείγματα που αναδεικνύουν στιγμιότυπα στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν σε μουσικό παιχνίδι για να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική μέσα από τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Στο καλά εξοπλισμένο και υποστηρικτικό περιβάλλον της τάξης, τα παιδιά ανταποκρίνονται στη μουσική και τη μουσική δημιουργία (Moorehead and Pond, 1942, Temmerman, 2000, Smithgrim, 1997). Στο περιβάλλον μουσικού παιχνιδιού και ηχητικής εξερεύνησης και σε αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αναδύονται αβίαστα δημιουργικές μουσικές συμπεριφορές.

3.3.1. Αυτοσχεδιασμός με μουσικούς διαλόγους

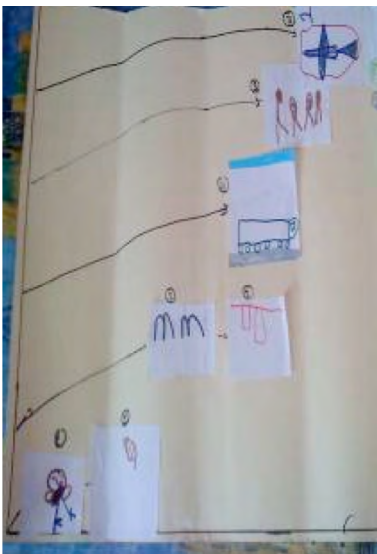
Αυτοσχεδιάζοντας σε μουσικούς διαλόγους, τα παιδιά «*συνομιλούν*» σε ζευγάρια εκφράζοντας συμφωνία ή διαφωνία με ήχο σώματος ή μουσικού οργάνου, ακριβώς όπως γίνεται σε έναν κανονικό διάλογο. Μετά την προσεκτική παρατήρηση των ήχων της πόλης, τα παιδιά αποφασίζουν να μπουν στη θέση των ανθρώπων που περπατούν στην πόλη ή των αντικειμένων στο δρόμο και τους μιμούνται μουσικά. Ενώ ο μουσικός διάλογος εξελίσσεται ανάμεσα σε δύο παιδιά, τα υπόλοιπα κάθονται γύρω τους ακούγοντας προσεκτικά ενώ στο τέλος υποθέτουν τι θα μπορούσαν να «*λένε*» τα παιδιά που παίζουν μουσική μεταξύ τους. Σε χαρακτηριστικά παραδείγματα των σχολίων τους τα παιδιά δίνουν ρόλους σε σημεία και αντικείμενα της πόλης βάζοντάς τα να συνομιλούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, βάζουν να συνομιλεί ένα φανάρι με ένα αυτοκίνητο, δύο αυτοκίνητα μεταξύ τους, ένα πεζοδρόμιο με ένα μπαλκόνι, μια διάβαση πεζών με ένα σκύλο που τελικά έγιναν φίλοι. Σε διάλογο μάλιστα ανάμεσα σε ένα δέντρο και έναν πεζό «*το δέντρο είπε πως είναι λυπημένο που δεν το ποτίζουμε*». Με τον ανιμισμό που είναι έντονος στην προσχολική ηλικία (Freud, 1946; Piaget, 1929), τα παιδιά αποδίδουν συναισθήματα και ρόλους στα άψυχα αντικείμενα γιατί καταλαβαίνουν ότι έχουν συνειδητούς σκοπούς. Γίνεται όμως αντιληπτό ότι ενώ δείχνουν ότι έχουν ανιμιστική σκέψη είναι λιγότερο εγωκεντρικά κατανοώντας τη σχέση αιτίας - αιτιατού ανάμεσα στα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται (Subbotsky, 2000; Wellman & Gelman, 1998).

**Εικόνα 1.**

Τα βιβλία γίνονται μουσικά όργανα.

**Εικόνες 2α-2β.**

Ζωγραφίζοντας και γράφοντας τον ήχο.

**Εικόνες 3α-3β.**

Ηχητικοί χάρτες σε κλίμακα και σε μακέτα.

**Εικόνα 4.**

Η Αντριάννα καθώς δείχνει ποιοι ήχοι να ακουστούν.

3.3.2. Αυτοσχεδιασμός με «ζωντανές» ομάδες ήχων

Αναζητώντας πώς θα μπορούσε η ομάδα της τάξης να παίξει τους ήχους σπιτιού που ξεχώρισε, τα παιδιά προτείνουν να έχουν έναν μαέστρο «*Να έρθει ένα παιδί στη μέση και αυτό να λέει, να παίξει αυτή η ομάδα, να παίξει αυτή η ομάδα...*» (Αντριάννα), «*Ναι, να 'χει μπαγκέτες και να δείχνει έτσι...*» (Δημήτρης). Έτσι κι έγινε. Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και στέκονται όρθια σε ημικύκλιο ώστε όλοι να βλέπουν τον μαέστρο. Μετά από προτροπή της νηπιαγωγού αφήνουν μάλιστα κενό μεταξύ τους ώστε να ξεχωρίζουν οι ομάδες ήχων. Μόλις όμως ξεκινά η διαδικασία, γίνεται αντιληπτό ότι το παιδί που λειτουργεί ως μαέστρος αυτοσχεδιάζει αποφασίζοντας τη στιγμή που δείχνει σε κάθε ομάδα ήχων τότε και με πόση διάρκεια θα ακουστεί η κάθε ομάδα παιδιών. Τα υπόλοιπα παιδιά αποτελούν τους «ζωντανούς» ήχους που χειρίζεται το παιδί-μουσικός ακριβώς όπως θα έκανε αν αυτοσχεδίαζε με κάποιο μουσικό όργανο. Στην ενδεικτική καταγραφή ενός χαρακτηριστικού παραδείγματος αυτοσχεδιασμού (βλ. Πίνακα 1) γίνεται φανερό πώς χρησιμοποιείται ο κάθε ήχος είτε μεμονωμένα είτε παράλληλα.

Η Ανδριάννα, διατηρεί αυθόρμητα αλλά και με αυτοκυριαρχία τη ροή του κομματιού σε ένα σταθερό ρυθμό (και μέτρο 4/4). Χειρίζεται με άνεση τον κάθε ήχο χωρίς να δείχνει να επηρεάζεται από τις όποιες καθυστερήσεις στην είσοδο του κάθε ήχου λόγω της αρχικής απειρίας των άλλων παιδιών να ακολουθούν τα σήματά της. Εκείνη έμοιαζε να είναι πλήρως απορροφημένη, σαν να ακούει εσωτερικά τον ήχο που ήθελε να παραχθεί δίνοντας το σήμα της λίγο χρόνο πριν μπουν οι ομάδες ώστε να έχουν χρόνο να αντιδράσουν και να διατηρείται η συνοχή ήχων στο αυτοσχεδιαστικό της κομμάτι. Χωρίς διακοπή, όταν θέλησε οι ομάδες Β και Γ να παίξουν ταυτόχρονα, διασταύρωσε τα χέρια της για να πετύχει το ταυτόχρονο άκουσμα. Αντίστοιχα επινόησε μία ακόμα κίνηση θέλησε προς το τέλος να παίξουν μαζί τρεις ομάδες (Α, Γ και Δ) χρησιμοποιώντας τα χέρια και το πόδι της για να συμπεριλάβει και την ομάδα Δ (βλ. Εικόνα 4). Χρησιμοποίησε δύο φορές το εφέ της παύσης στη μέση του κομματιού (βλ. 280sec) και στο κλείσιμο του κομματιού μαζεύοντας τα χέρια της απότομα, εκπλήσσοντας και κρατώντας το ενδιαφέρον των άλλων παιδιών αμείωτο.

Ανδριάννα		<i>second</i>										
<i>ομάδες ήχων</i>		4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44
A	<u>ντριν, ντραν</u> (τηλέφωνο)				-	-	-	-				
B	<u>βζζζ</u> (μπλέντερ)	-	-					-	-	-	-	-
Γ	<u>ντιν, νταν</u> (κουδούνι)	-	-	-	-		-	-	-			
Δ	<u>βουου</u> (ηλ. σκούπα)	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-

Πίνακας 1.

Ενδεικτική καταγραφή ενός αυτοσχεδιασμού.

Οι ήχοι περιβάλλοντος αποτέλεσαν ένα ξεκάθαρο ερέθισμα επιλέγοντας να επαναλάβουν γρήγορους ήχους (ντριν-ντραν, ντιν-νταν), ενώ οι ήσυχτοι και συνεχόμενοι ήχοι (βζζζζ, βούουου) χρησιμοποιήθηκαν ως ηχητικό υπόβαθρο. Έγιναν συγκεκριμένες επιλογές ώστε τελικά αποπλαισιωμένοι από το χρόνο και τον τόπο από τον οποίο προήλθαν οι ήχοι αυτοί να αποκτήσουν νέα διάσταση, με εξελισσόμενο ρυθμικό περιεχόμενο, συντελώντας στο να δημιουργήσουν τα παιδιά το δικό τους ηχοτόπιο.

4. Συζήτηση

Στα ερευνητικά πρότζεκτ που παρουσιάστηκαν τα παιδιά λειτούργησαν έντονα σε πλαίσιο παιχνιδιού. Σε αυτό συνέβαλε η φύση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων όπου με αφορμή προτάσεις και ερεθίσματα τόσο από τις νηπιαγωγούς όσο και από τα παιδιά, υπήρξε αβίαστη συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών με τους ήχους και στις προοπτικές που τους έδινε η επεξεργασία τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Η συμμετοχή αυτή των παιδιών σχετίζεται με τύπους μουσικού παιχνιδιού (Saracho, 2012) αντίστοιχους με τους γνωστικούς τύπους παιχνιδιού του Piaget (1962). Πράγματι τα παιδιά καθώς εξερευνούσαν τους ήχους του περιβάλλοντος και τους ήχους που θα μπορούσαν να τους μιμηθούν συμμετείχαν σε λειτουργικό μουσικό παιχνίδι. Το παιχνίδι αυτό εξελίχθηκε σε δημιουργικό μουσικό παιχνίδι καθώς αναπαρήγαγαν με δικό τους τρόπο μεμονωμένα μοτίβα ρυθμού, ταχύτητας και ηχοχρώματος, συνειδητοποιώντας τη δομή της μουσικής μέσα από αυτά. Την παιχνιδιά τους αντίδραση προέκτειναν με κιναισθητικό μουσικό

παιχνίδι συνοδεύοντας με κινήσεις την αναπαραγωγή ήχων που τους κέντριζαν το ενδιαφέρον.

Ακολουθώντας παιδοκεντρικό μουσικό πρόγραμμα βασισμένο στο παιχνίδι, υποστηρίχθηκε η φυσική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών όπως ενσωματώνεται πλήρως στη ζωή και τα ενδιαφέροντά τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και δημιούργησαν αυθόρμητα με αφορμή τα ερεθίσματα και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, τα άλλα παιδιά και τον ενήλικα παιδαγωγό. Σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, ενσωμάτωσαν στο παιχνίδι τους τις μουσικές εμπειρίες, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς παρατηρούσαν, μιμούνταν, συμμετείχαν σε μουσικό διάλογο, εκφράζονταν λεκτικά για ό,τι έκαναν. Τη στιγμή του αυτοσχεδιασμού τους αναδείχθηκαν οι σκέψεις και συμπεριφορές τους, η αυθόρμητη αντίδρασή τους στον ήχο, αναδύθηκε η μουσικότητά τους σε περιβάλλον παιχνιδιού (Campbell, 2002; Custodero, 2005; Gluschankof, 2002; Littleton, 1999; Niland, 2009; Smithrim, 1997).

Αντίστοιχα με μελέτες στις οποίες παρατηρήθηκε η μουσική συμπεριφορά μικρών παιδιών σε περιβάλλοντα παιχνιδιού (Berger & Cooper, 2003; Moorhead and Pond, 1942; Temmerman, 2000; Smithrim, 1997), τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη μουσική δημιουργία σε ένα καλά εξοπλισμένο και υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο η στάση του ενήλικα στις δημιουργικές εξερευνήσεις τους υπήρξε υποστηρικτική, ανοιχτή και διαλογική προκειμένου να μπορεί να ακολουθεί και να μην φρενάρει τις προσπάθειές τους (Δογάνης, 2015; Clark, 2001) παρέχοντας τα κατάλληλα υλικά αλλά και την ύπαρξη αρκετού και συνεχόμενου χρόνου για μουσικό παιχνίδι. Τα παιδιά ήταν ελεύθερα να συμμετέχουν σε ηχητική εξερεύνηση και αυθόρμητα παιχνίδια, σε απρόσμενους τρόπους χρήσης των αντικειμένων της τάξης και των μουσικών οργάνων, των ήχων του σώματος και της φωνής με τους βοκαλισμούς τους («φρρρρρ» για τον ήχο του αεροπλάνου). Αντίστοιχα με την Kenney (2007) χρησιμοποίησαν τον ήχο για να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά και να μάθουν το ένα παιδί από το άλλο, αντιλαμβανόμενα στην πράξη πώς η μίξη ήχων μικρής και μεγάλης διάρκειας δημιουργεί αντιθέσεις κάνοντας ένα μουσικό κομμάτι να έχει περισσότερο ενδιαφέρον. Παίζοντας τον ήχο που επιθυμεί ο εκάστοτε δημιουργός μαθαίνουν τι σημαίνει να παίζουν σε σύνολο ακούγοντας προσεκτικά ο ένας τον άλλο, περιμένοντας τη σειρά τους, ανταποκρινόμενα στον ήχο και στο σήμα του συμμαθητή τους. Η πηγαία αντίδραση των συμμαθητών τους στην απρόσμενη χρήση της παύσης στη μέση ή και στο τέλος του κομματιού, τους έδειξε έμπρακτα πώς να εντάξουν το στοιχείο της έκπληξης στη μουσική τους. Η ευχαρίστησή τους από τη δημιουργία δικής τους μουσικής γινόταν φανερή από την πλήρη συμμετοχή και την απορρόφησή τους κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Ακριβώς επειδή δρούσαν σε μουσικό παιχνίδι δρούσαν απορροφημένα στην δική τους εξελισσόμενη μουσική δραστηριότητα (Custodero, 2005; Littleton, 1999; Smithrim, 1997; Temmerman, 2000). Αφέθηκαν στη ροή της μουσικής (Csikszentmihalyi, 1990), δρώντας σε ένα περιβάλλον που δίνει αξία και θέλει να ακούσει τις εξερευνήσεις τους (Dogani, 2004).

Η εμπειρία με τον ήχο σε σχέση με το χώρο, αν ιδωθεί με μια ερμηνευτική φαινομενολογική ματιά, ήταν για τα παιδιά μια ξεχωριστή εμπειρία όπου η χωρικότητα, η χρονικότητα, η ενσάρκωση και η κοινωνικότητα συνδέθηκαν σε μια ιδιαίτερη ενότητα. Μέσα από το παιχνίδι με τους ήχους φανερώνονται οι ανεξάντλητες πηγές της παιδικής σκέψης, όπου ο τόπος γίνεται για τα παιδιά «Βιωμένος Χώρος» (Χωρικότητα-Spatiality) (Van Manen, 1990; Merleau-Ponty, 1962). Ο ήχος συνδέεται άμεσα με τον τόπο και μετουσιώνεται σε εμπειρία μάθησης, γίνεται αφορμή μουσικού διαλόγου και μουσικού αυτοσχεδιασμού. Το παιδί γίνεται το ίδιο δημιουργός του ηχητικού περιβάλλοντος καθώς οι ήχοι που εκείνο επιλέγει από εξωτερικούς ή εσωτερικούς χώρους, μπορούν να αποτελούν μέρος της δικής του σύνθεσης ηχοτοπίου. Παράλληλα, ο χώρος του νηπιαγωγείου δεν περιορίζεται στον αντιληπτικό χώρο αλλά αποτελεί το χώρο της εμπειρίας του παιδιού. Χρησιμοποιείται με ευελιξία, γίνεται ένας βιωμένος χώρος στον οποίο ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση καθώς κάθε ομάδα παιδιών χρησιμοποιεί με ευελιξία το χώρο προκειμένου να αναπαραστήσει ηχητικά τις εμπειρίες της με τον ήχο. Η δημιουργία τέτοιων μικρών και διαφορετικών περιοχών περιβαλλόντων μάθησης για ατομική και ομαδική εργασία (Γερμανός, 2010, 2002) εμπλέκει πολυαισθητηριακά και συγκινησιακά το παιδί με στόχο να αναταράξει τη φαντασία του (Τσουκαλά, 2015; 2006). Του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξει τη μουσική του σκέψη μέσα από την προσωπική ανακάλυψη και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και τον εκπαιδευτικό (Δογάνης, 2012). Δημιουργούνται μικρά περιβάλλοντα μουσικής μάθησης, εκπαιδευτικοί τόποι οι οποίοι με τη διαμεσολάβηση της μουσικής εμπειρίας γίνονται εκπαιδευτικοί ηχοτόποι. Στο βιωμένο αυτό χώρο όπου τονίζεται η ύλη ηχητική διάσταση του τόπου, το παιδί χρησιμοποιεί ευέλικτα καθημερινά υλικά ως μουσικά όργανα, με τα κουζινικά παιχνίδια να γίνονται

μεταλλικά μουσικά όργανα, το βιβλίο να γίνεται ηχητικό αντικείμενο για να αποδοθεί ο ήχος του αέρα.

Στην εμπειρία του κόσμου που αποκτούν τα παιδιά μέσα από την αυθόρμητη συμμετοχή τους σε παιχνίδια με τον υπαρκτό ήχο και τον τόπο (Husserl, 1983), το σώμα δεν αποτελεί ένα ακόμα αντικείμενο του κόσμου αλλά συνιστά προέκτασή του (Merleau-Ponty 1968). Για το παιδί όλα τα αντικείμενα που βρίσκονται στο αντιληπτικό του πεδίο αποτελούν προέκταση του σώματός του, γίνονται «Βιωμένο Σώμα» (Ενσάρκωση-Embodiment) (Van Manen, 1990; Merleau-Ponty, 1962). Τα αντικείμενα του κόσμου γίνονται αντιληπτά στο παιδί μέσα από μια αισθητηριακή εμπειρία, καθώς κάνει τις δικές του δυναμικές παρεμβάσεις στο ηχοτοπίο κατά την άμεση συμμετοχή του σε μουσικό παιχνίδι με τον ήχο και τον ηχητικό κόσμο που το περιβάλλει, την ομαδική μουσική συνδημιουργία στο πλαίσιο του ομαδικού αυτοσχεδιασμού. Η φαινομενολογική διυποκειμενική εμπειρία του παιδιού με τον ήχο σε σχέση με τον τόπο, αναδεικνύεται καθώς το ίδιο αποτελεί το αντικείμενο το οποίο παράγει ήχο με το σώμα του φανερώνοντας τον άυλο ήχο σε μουσική δράση. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται την εμπειρία αυτή μέσα από την επαφή του με την ομάδα, με τα άλλα παιδιά στην τάξη τα οποία δρουν και ενεργούν παράλληλα σε συνεργατική μουσική δημιουργία, σύνθεση ή αυτοσχεδιασμό και μουσικές επιτελέσεις ως μέλη της ίδιας εκπαιδευτικής ηχητικής κοινότητας. Ο «Βιωμένος Άλλος» (Κοινωνικότητα-Sociality) γίνεται η αφορμή με την οποία το παιδί βιώνει το ίδιο του το σώμα (Van Manen, 1990; Merleau-Ponty, 1962).

Η κάθε σύνθεση ηχοτοπίου αναδύεται αποπλαισιωμένη από το χρονοτόπο από τον οποίο προέκυψε παρουσιάζοντας μία νέα και διαφορετική προσέγγιση του ηχοτοπίου. Η δυναμική αυτή εξαρτάται όχι τόσο από μία προκαθορισμένη μουσική δομή, καθώς οι ικανότητες, η ακουστική αντίληψη και η σύνθεση ηχητικών πληροφοριών διαμορφώνουν τη νέα πρόταση του δημιουργού ή της ομάδας για το ηχοτοπίο, ξεδιπλώνοντας τη δημιουργικότητα στη διαδικασία. Το παιδί αφήνεται στη διαδικασία δημιουργίας του δικού του ηχοτοπίου και ο «Βιωμένος Χρόνος» (Χρονικότητα-Temporality) (Van Manen, 1990; Merleau-Ponty, 1962) αποκτά την υπόσταση που εκείνο επιλέγει.

Ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας αυτών των εμπειριών μάθησης και η συγκινησιακή εμπλοκή το παιδιού σε σχέση με τον ηχοτόπο, απελευθερώνει το δημιουργικό δυναμικό του παιδιού. Συνδέεται ο χρόνος, ο τόπος, το περιβάλλον και η ακουστική αντίληψη με το καλλιτεχνικό και ηχητικό νόημα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες σε αυτό. Ακούγοντας και παρατηρώντας τα παιδιά να ανακαλύπτουν πώς αντιλαμβάνονται τον ηχητικό κόσμο γύρω τους και να χρησιμοποιούν το χώρο για δημιουργικές αναζητήσεις και ακουστικές παρεμβάσεις που έχει νόημα για εκείνα, καλλιεργείται μια κουλτούρα ακρόασης στην κοινότητα της τάξης τόσο ανάμεσα στα παιδιά όσο και από τον εκπαιδευτικό προς τα παιδιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Berger A. A., Cooper S., 2003. "Musical play: A case study of preschool children and parents", *Journal of Research in Music Education*, 51(2), σ. 151-165.

Brauen G., 2006. "Designing Interactive Sound Maps Using Scalable Vector Graphics", *Cartographica*, 41(1), σ. 59-71.

Broadbent D. E., 1958. *Perception and communication*, Pergamon Press, London.

Campbell P. Sh., 2002, *The Musical Cultures of Children*. Στο: Liora Bresler, Christina Marmé Thompson (επιμ.) *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*, σ. 57-69, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, the Netherlands.

Clark A. 2001. "How to listen to very young children: The mosaic approach", *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341.

Csikszentmihalyi M., 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row, New York.

Custodero L., 2005. "Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age", *Music Education Research*, 7(2), σ. 185-209.

Γερμανός Δ., 2010. Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο: Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09 Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Γερμανός Δ., 2002. *Οι Τοίχοι της Γνώσης - Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Delalande F., 1984/2003. *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet / Chastel, Paris.

Dogani K., 2004. "Teachers' understanding of composing in the primary classroom", *Music Education Research*, 6(3), σ. 263-278.

Δογάνη Κ., 2012. *Μουσική στην προσχολική αγωγή: Αλληλεπίδραση Παιδιού-Παιδαγωγού*, Gutenberg, Αθήνα.

Δογάνη Κ., 2015. Ηχοτοπία και ηχητικοί περίπατοι στην προσχολική μουσική εκπαίδευση. Στο: Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος και Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, (Επ.) *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση»*, Ελληνική Εταιρία Ακουστικής Οικολογίας, Αθήνα.

Freud S., 1946. *Totem and taboo*, Vintage, New York.

Gluschkof, C. (2002). "The Local Musical Style of Kindergarten Children: A Description and Analysis of its Natural Variables". *Music Education Research*, 4(1), σ. 37-49.

Henriksson C., Friesen N., 2012. Introduction. In: Norm Friesen, Carina Henriksson and Tone Saevi (Eds.) *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*, Sense Publishers, Rotterdam, σ. 1-16.

Husserl E., 1983. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. First book. General introduction to pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*, Kluwer Academic Pub, Dordrecht.

- Kenney S., 2007. "Every Child a Composer", *General Music Today*, 20, σ. 31-33.
- Klatte M., Bergström K., Lachmann, T., 2013. "Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children", *Frontiers in Psychology*, 4, σ. 1-6.
- Littleton D., 1999. "Mother-infant play: The cradle of musicality". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, σ. 86.
- Merleau-Ponty M., 1968. *The Visible and the Invisible*, Northwestern University Press, Evanston.
- Merleau-Ponty M., 1962. *Phenomenology of Perception*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Moorhead G. E., Pond D., 1942. *Volume II: General observations. Music of Young Children*, Pillsbury Foundation Studies, Santa Barbara, CA
- Moss P., Clark A., 2011. *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, National Children's Bureau, London.
- Niland A., 2009. "The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood", *General Music Today*, 23, 17, σ. 17-21.
- Paynter, J., Aston, P., 1970. *Sound and Silence*, Cambridge University Press, London.
- Piaget J., 1962. *Play Dreams & Imitation in Childhood*, Norton Library, New York.
- Piaget J., 1929. *The child's Conception of the World*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Ricoeur P., 1991. *From Texts to Action: Essays in Hermeneutics II*, Northwestern UP, Evanston, IL.
- Saracho, O., 2012. *An Integrated Play-Based Curriculum for Early Childhood*, Routledge, New York.
- Schafer R.M., 1977. *The Tuning of the World*, Knopf, New York.
- Schafer R.M., 1993. *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Destiny Books, Vermont.
- Schafer R.M., 2012. The Soundscape. In: J. Sterne (Ed.) *The Sound Studies Reader*, Routledge, London, p. 95-103.
- Small C., 1977, *Music-Society-Education*, John Calder, London.
- Smithrim K., 1997. "Free musical play in early childhood". *Canadian Journal of Research in Music Education*, 38(4), σ. 17-24.
- Subbotsky E., 2000. Causal reasoning and behaviour in children and adults in a technologically advanced society: Are we still prepared to believe in magic and animism? Στο: P. Mitchell, K. J. Riggs (Eds.), *Children's Reasoning and the Mind* (σ. 327-347), Taylor & Francis, Hove, England.
- Temmerman N., 2000. "An investigation of the music activity preferences of pre-school children", *British Journal of Music Education*, 17(1), σ. 51-60.
- Truax B., 1996. "Soundscape, Acoustic Communication and Environmental Sound Composition", *Contemporary Music Review*, 15(1-2), 49-65.

Τσουκαλά Κ., 2006. *Παιδική Αστική Εντοπία: Αρχιτεκτονική και Νοητικές Αναπαραστάσεις του Χώρου*, Gutenberg, Αθήνα.

Τσουκαλά Κ., 2015. Ρευστοί τόποι και μετασχηματιστικές εμπειρίες μάθησης. Κεντρική ομιλία στο Συμπόσιο «Τόποι για εμπειρίες μάθησης: έρευνα, δημιουργία, αλλαγή», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 9-10/1/15.

Van Manen M., 1990. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, Althouse, Ontario.

Van Manen M., 2002. «*Phenomenology online: Inquiry*». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/>. [Ανάκτηση 9/1/2015]

Wade B.C., 2004, *Thinking Musically: Experiencing Music, Expressing Culture*, Oxford University Press, New York.

Wellman H. M., Gelman S. A., 1998. Knowledge acquisition in foundational domains. Στο: D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 2: Cognition, perception and language* (5η έκδ., σ. 523-573), Wiley, New York.

Westerkamp H., 1996. *Transformations* (CD). Montréal: DIFFUSION i MéDIA. [Discography]

Westerkamp H., 2002. "Linking Soundscape Composition (1) and Acoustic Ecology", *Organised Sound, An International Journal of Music and Technology*, 7(1), σ. 51-56.

Η συμβολή του εκθεσιακού χώρου σε μια έκθεση με εκπαιδευτικό στόχο.

Δρ. Παρασκευή Κερτεμελίδου, Δρ. Φωτεινή Παπαντωνίου

Αρχιτέκτων Μηχανικός - Μουσειολόγος
Ελλάδα

vickykert@gmail.com

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα

fpapanto@nured.auth

Περίληψη

Οι εκθέσεις των μουσείων και των ανάλογων φορέων χρησιμοποιούν διάφορα ερμηνευτικά μέσα για να βοηθήσουν τους επισκέπτες στην κατανόηση των εκθεμάτων τους και ένα από αυτά είναι η κατάλληλη διαμόρφωση του εκθεσιακού χώρου. Ως παράδειγμα θα παρουσιάσουμε την έκθεση *Ανάγλυφες Χάρτινες Ζωγραφιές (σκαλιστά) 1870-1970*, όπου θα δείξουμε τη συνεργασία της μουσειοπαιδαγωγού με την αρχιτέκτονα μουσειολόγο και την από κοινού οργάνωση της έκθεσης από το πρώτο στάδιο σχεδιασμού ως την υλοποίησή της. Η έκθεση αποφασίστηκε να έχει πρωτίστως εκπαιδευτικό στόχο και για αυτό το σκοπό τα ερμηνευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, εκτός από τον τρόπο παρουσίασης των αντικειμένων της συλλογής, ήταν συγκεκριμένα εκθέματα που έδιναν οπτικές πληροφορίες για το θέμα, κείμενα αλλά και ο τρόπος χρήσης του δεδομένου εκθεσιακού χώρου, των εκθεσιακών πανό και των βιτρινών που υπήρχαν σε αυτόν. Αυτό που θέλουμε να αναδείξουμε σε αυτήν την εισήγηση είναι ότι η ανάθεση της υλοποίησης των εκπαιδευτικών μας στόχων, πέρα από τη λεκτική και εικαστική πληροφόρηση, βασίζεται εξίσου στα υλικά δεδομένα του χώρου με την αξιοποίηση των υλικών τους ποιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική έκθεση; Σκαλιστά; Ερμηνευτικά εργαλεία; Εκθεσιακός χώρος.

The contribution of the exhibition space to an exhibition with educational objective.

Dr. Paraskevi Kertemelidou, Dr. Fotini Papantoniou

Architect Engineer - Museologist
Greece
vickykert@gmail.com

Aristotle University of Thessaloniki
Greece
fpapanto@nured.auth

Abstract

Among the various tools used in exhibitions in order to facilitate the communication between the exhibits and the spectator, the articulation of the exhibitionary space has a dominant role. In this paper we shall present the exhibition of Scraps 1870-1970 in an attempt to highlight the collaboration between the museum educator and the architect museologist, from the initial conception to the execution of the exhibition. This exhibition had primarily an educational objective therefore, apart from the objects of the collections presented, the hermeneutical means relied largely on certain exhibits of informational character, text, panels and glass cases, that is on all those exhibitionary tools that contribute to the creation of the space itself and whose material attributes clearly promote equally the educational targets of the exhibition.

Keywords

Educational exhibition; Scraps; Hermeneutical means; Exhibition space.

1. Εισαγωγή

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής σημασίας του μουσείου και οι πρώτες προσπάθειες μουσειοπαιδαγωγικής αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών στηρίζονται στην αναγνώριση της αξίας των αντικειμένων ως διδακτικών μέσων. Ήδη από τον 16ο αιώνα υποστηρίχθηκε η χρήση των αντικειμένων για παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς προωθούν διαδικασίες μάθησης μέσα από την εμπειρία. Στις αρχές του 21ου αιώνα ποιο είναι το νέο πρόσωπο του μουσείου; Μετά από μια μακρόχρονη περίοδο κατά την οποία τα μουσεία παρέμειναν «κλειστά» ακαδημαϊκά ιδρύματα, μεταμορφώνονται σταδιακά σε πολιτιστικά ιδρύματα ανοικτά και δημοκρατικά. Υπάρχει έντονος προβληματισμός γύρω από την ανάγκη ερμηνείας του υλικού πολιτισμού στο κοινό και για το πώς η έκθεση των αντικειμένων μέσα στα μουσεία θα αναλάβει το ρόλο του μεσολαβητή και θα πάρει τη μορφή «αφηγήσεων» για το παρελθόν με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι είναι με την ευρεία έννοια εκπαιδευτικοί.

2. Θεωρητικό πλαίσιο - Θέσεις της σύγχρονης μουσειολογίας

Το αίτημα για συμμετοχή ολοένα και περισσότερων ανθρώπων στο πολιτιστικό προϊόν, στο οποίο ανταποκρίνονται θεσμοί και μέσα μαζικής ενημέρωσης (δείγμα του οποίου είναι και η δημοσιοποίηση πολιτιστικών γεγονότων που παλιά δε θα ενδιέφεραν το κοινό), είναι χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Το αίτημα αυτό ενίσχυσε σημαντικά τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων και επηρέασε όλες τις λειτουργίες τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μουσειακές εκθέσεις αλλά και κάθε είδους πολιτιστικές εκθέσεις που διοργανώνονται από διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, όπως παρατηρούν μελετητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Hein 2000, Vergo 2000, Falk & Dierking 2000, κ.ά.), έχουν πάψει να αφορούν μια μικρή μερίδα επισκεπτών και έχουν πάρει σημαντικότερη θέση στη ζωή των ανθρώπων, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην αναψυχή, στην έμπνευση, στη διαμόρφωση πολιτιστικών αξιών και στην προσφορά δυνατοτήτων μάθησης.

Οι σύγχρονες μουσειολογικές θέσεις τοποθετούν το μουσείο στη θέση του ποικίλων μηνυμάτων που αφορούν τα πολιτιστικά φαινόμενα άλλων εποχών. Στη θέση του δέκτη τοποθετούν όχι ένα απρόσωπο κοινό, ομοιογενές και ενιαίο, όπως νοείτο μέχρι πρόσφατα, αλλά μεμονωμένα άτομα και ομάδες ατόμων διαφοροποιημένων μεταξύ τους, που αντιλαμβάνονται διαφορετικά το εκπεμπόμενο μήνυμα.

Σκοπός έτσι της μουσειακής έκθεσης γίνεται το να μετασχηματίσει ει δυνατόν τα ενδιαφέροντα, τις θέσεις και τις αξίες των επισκεπτών, παρέχοντάς τους μια έντονη διανοητική και συναισθηματική εμπειρία, κατά την οποία οι επισκέπτες θα ανακαλύψουν τα μηνύματα των εκτιθέμενων αντικειμένων ο καθένας με τον τρόπο του. Εξάλλου η κατανόηση εννοιών αποτελεί κυρίως συναισθηματική παρά γνωστική εμπειρία. (Lord & Lord, 2002)

Από τα σύγχρονα μοντέλα για τη συγκρότηση της μουσειακής εμπειρίας κυρίαρχα είναι αυτά των Falk & Dierking (2000), της Carol Duncan (1995) της Lois Silverman (1995), του Hein (1998) και της Hooper-Greenhill (1999). Το μοντέλο των Falk & Dierking θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια προσωπική συνολική εμπειρία και μια ενεργή διαδικασία όπου η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη, σε συνάρτηση και με το περιβάλλον, το χώρο εντός του οποίου πραγματοποιείται η διαδικασία και στην οποία η μνήμη παίζει ουσιαστικό ρόλο. Θεωρεί ότι η ατομική μάθηση στα μουσεία είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού στο συγκεκριμένο χρόνο τριών αναφορικών πλαισίων -του προσωπικού, του κοινωνικο-πολιτιστικού και του περιβαλλοντικού.

Η Carol Duncan εστιάζει την προσοχή της στην ισχύ του μουσείου μέσα στην κοινωνία και σημειώνει ότι, ενώ τα μουσεία και οι εκθέσεις φαίνονται να είναι ηθικά και πολιτικά ουδέτερα, σκοπός τους είναι να στηρίξουν την ισχύουσα δομή της κοινωνίας. Θεωρεί ότι, άλλωστε, αυτός είναι ο λόγος ύπαρξης του μουσείου. Ένα τρίτο μοντέλο κατανόησης της μουσειακής εμπειρίας είναι της Lois Silverman, το οποίο δίνει έμφαση στο μήνυμα του μουσείου και στις διαδικασίες μέσω των οποίων αυτό μεταφέρεται στους επισκέπτες. Θεωρεί ως ιδιαίτερα σημαντικούς τους συσχετισμούς που μπορεί να δημιουργηθούν ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες του επισκέπτη και στα εκθέματα και ότι οι σχεδιαστές των εκθέσεων πρέπει με κάποιο τρόπο να λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Hein, ανάλογα με τις απόψεις που ενστερνίζεται το μουσείο σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση, διακρίνουμε δύο γενικές περιπτώσεις αντιμετώπισης του επισκέπτη. Στην

πρώτη περίπτωση, του παραδοσιακού μουσείου, το κοινό αντιμετωπίζεται ως το γνωστό «άδειο δοχείο» που θα γεμίσει με τη γνώση που μεταφέρει η έκθεση. Η μάθηση είναι μια διαδικασία που εκπορεύεται αποκλειστικά από το μουσείο-παντογνώστη και κατευθύνεται στον παθητικό δέκτη που δεν έχει άλλη επιλογή από το να την αναζητήσει. Στη δεύτερη περίπτωση, σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία, η γνώση αντιμετωπίζεται ως κατασκευή με υποκείμενο - δημιουργό τον επισκέπτη. Έτσι η μάθηση δεν μπορεί παρά να είναι μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία το μουσείο παίζει τον ρόλο του φορέα ερεθισμάτων, που δίνει στο άτομο την ευκαιρία να ερμηνεύσει τη μουσειακή έκθεση με τρόπο που να προσιδιάζει στην εμπειρία, στα ενδιαφέροντα και στην κρίση που διαθέτει.

Και τέλος η Hooper-Greenhill (1999) με βάση τη θεώρηση ότι *αντικείμενο του προβληματισμού του μουσείου είναι πλέον ο μεταμοντέρνος, ενεργός επισκέπτης*, διακρίνει δύο μοντέλα επικοινωνίας μαζί του: το μεταδοτικό και το πολιτισμικό. Το πρώτο υποστηρίζει τη γραμμική, μονόδρομη επικοινωνία μεταξύ πομπού-δέκτη. Αντιστοιχεί στην περίπτωση όπου το θέμα της έκθεσης, το μήνυμα και τα μέσα που θα το υπηρετήσουν ορίζονται από τον διευθυντή του μουσείου και ο επιμελητής πρέπει να βρει τους τρόπους συσχετισμού της έκθεσης με το κοινό. Με βάση το δεύτερο μοντέλο επικοινωνίας, το πολιτισμικό, η πραγματικότητα της μουσειακής εμπειρίας διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τον έκθεμα, αντιμετωπίζεται δηλαδή ως *κατασκευή νόηματος*. Εκπαίδευση λοιπόν, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, σημαίνει περισσότερο, χρήση του μουσείου από τους επισκέπτες με τρόπο που η επίσκεψη να έχει προσωπικό νόημα γι' αυτούς.

Η Jem Fraser (2007), μιλώντας για μια νέα κριτική παιδαγωγική του μουσείου, προτείνει ένα γενικό μοντέλο που αντιμετωπίζει τη μουσειακή επίσκεψη ως ένα θεατρικό έργο -ένα δράμα- με τους επισκέπτες σε ρόλο άλλοτε κοινού, άλλοτε ηθοποιών, σε μια προσπάθεια να «βγάλουν νόημα» παρά να αποκτήσουν απλά πληροφόρηση ή να εκτιμήσουν το κάλλος των εκτιθέμενων έργων. Αποδέχεται τη θέση εξουσίας του μουσείου στην κοινωνία αλλά και τη δύναμη των επισκεπτών να βασίζονται στη γνώση, στις αξίες και στα ιδανικά των δικών τους εμπειριών και να χρησιμοποιούν τα εκθέματα ως πηγές δημιουργίας και κατοχής της γνώσης. Η μουσειακή εμπειρία είναι πάντα μια εμπειρία *συνδιαλλαγής* ανάμεσα στον επισκέπτη και στα εκθέματα, όχι μια μονόδρομη επικοινωνία -όσο αποτελεσματική και αν είναι αυτή. Η «συνδιαλλαγή», όρος προτιμότερος κατά την Fraser της «επικοινωνίας» ή της «ερμηνείας» εξαιτίας της αμφίδρομης φύσης της, υποδηλώνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον επισκέπτη και το μουσειακό περιβάλλον. Όλα τα αντικείμενα, ακόμα και τα πιο λειτουργικά ή τα δείγματα του φυσικού κόσμου, μεταφέρουν κάποιο νόημα, μερικές φορές μάλιστα συνειδητά εκπεφρασμένο. Ο κύριος σκοπός του μουσείου -να κάνει τους επισκέπτες να ενδιαφερθούν για αυτά τα αντικείμενα- προϋποθέτει ότι τα αντικείμενα που εμπεριέχουν συναισθήματα είναι αυτά που θεωρούνται ως πιο αξιωματώμενα και αυτά στα οποία επενδύουμε μεγάλο μέρος της ταυτότητας μας. Το μοντέλο των Falk & Dierking (2000) δέχεται ότι, όταν οι άνθρωποι «συνδέονται» με τα εκθέματα, αξιολογούν και κατανοούν τα αντικείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τους πολλούς παράγοντες -το ίδιο το έκθεμα, αν τους ενδιαφέρει, πώς μοιάζει, τι προσπαθεί το μουσείο να πει για αυτό, το ίδιο το μουσείο και πως αυτοί αντιλαμβάνονται το χώρο του τη συγκεκριμένη μέρα- παράγοντες που με τη σειρά τους μπορεί να εξαρτώνται από το σκοπό της επίσκεψης, τη συντροφιά, το χρόνο που μπορούν οι επισκέπτες να διαθέσουν και το τι έχουν διαβάσει ή τους έχει ειπωθεί για τα αντικείμενα της έκθεσης. Μπορεί να αποδεχθούν το νόημα που θέλει να μεταδώσει το μουσείο ή να διαπραγματευθούν ένα άλλο νόημα που τους ικανοποιεί περισσότερο. Αυτή η συνδιαλλαγή με τα αντικείμενα μπορεί να είναι μια δυνατή διανοητική, συναισθηματική και ψυχολογική εμπειρία, που ίσως και να προσομοιάζει με τη θρησκευτική ή αισθητική εμπειρία σε ένα ναό, σε μια μουσική συναυλία ή ένα θεατρικό έργο. Η συνδιαλλαγή ανάμεσα στα αντικείμενα και στην προσωπική ταυτότητα του επισκέπτη είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας νοηματοδότησης εντός του μουσειακού περιβάλλοντος. Άνθρωποι και αντικείμενα λειτουργούν σε μια δυναμική σχέση μεταξύ τους που δημιουργεί νόημα. Αυτή η σχέση δεν μπορεί να δημιουργηθεί εκτός ενός κοινωνικού πλαισίου, το οποίο διαμορφώνει το πεδίο για την ανάπτυξη της νοηματοδότησης (Μπούνια, Νικονάνου, 2008:72).

3. Από τη θεωρία στην πράξη

Τα μουσεία συνδιαλέγονται με τους επισκέπτες βασικά μέσω των εκθέσεών τους. Οι άλλοι τρόποι (έντυπα, ξεναγήσεις, πολυμέσα κτλ.) παίζουν σημαντικό ρόλο για την επικοινωνία αλλά συμπληρωματικό στη συγκρότηση της μουσειακής εμπειρίας. Οι σύγχρονες μουσειακές αντιλήψεις

έδωσαν νέο περιεχόμενο και εξειδίκευση στην εργασία του ανθρώπινου δυναμικού που ασχολείται με τα μουσεία και απαιτούν διεπιστημονική συνεργασία για την όσο το δυνατόν πληρέστερη και σαφέστερη διαμόρφωση του εκπεμπόμενου από το μουσείο μηνύματος από επιμελητές-μουσειολόγους, αρχιτέκτονες-μουσειολόγους, μουσειοπαιδαγωγούς.

Στις εκθέσεις χρησιμοποιούνται διάφορα ερμηνευτικά μέσα τα οποία έχουν διαφορετικό στόχο και λειτουργία. Ήδη ο τρόπος με τον οποίο τα αντικείμενα που εκτίθενται μπορούν να συσχετισθούν ώστε να αποτελέσουν μια νοηματική ενότητα είναι ένα τέτοιο μέσο. Τα αυθεντικά αντικείμενα συνοδεύονται από πληροφόρηση, δηλαδή κείμενα, εικόνες, μακέτες και άλλο συνοδευτικό υλικό, που νοούνται και αυτά ως εκθέματα αλληλένδετα με τα αντικείμενα της μουσειακής συλλογής. Το κεντρικό νόημα κάθε έκθεσης επιμερίζεται σε μικρότερες νοηματικές ενότητες. Το νόημα αυτό αναλαμβάνει να το συντάξει οπτικά μέσα στον εκθεσιακό χώρο με τρόπο εύγλωπτο ο αρχιτέκτονας μουσειολόγος. Σκοπός της αρχιτεκτονικής μελέτης, του χωρικού δηλαδή σχεδιασμού της έκθεσης, είναι να εικονοποιήσει για τον επισκέπτη τις «ιστορίες» τις οποίες επιχειρεί να αφηγηθεί η μουσειολογική οργάνωση σχετικά με το θέμα της έκθεσης μέσω της ομαδοποίησης των αντικειμένων σε ενότητες και υποενότητες. Κατανομή και διατάξεις αντικειμένων στο χώρο, βάρθρα και βιτρίνες, αρχιτεκτονικές κατασκευές και σκηνογραφικές λύσεις, αναγραφή κειμένων, φωτισμός και ήχοι είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί. (Τζώνος, 2013) Όλα αυτά έχουν στόχο τη μετάδοση του νοήματος στο κοινό, που αναδεικνύεται τελικά, προσλαμβάνοντας και τροποποιώντας με προσωπικό τρόπο τα νοήματα, σε ερμηνευτικό συμμετόχο των εκθέσεων.

Υπάρχει το αίτημα να αναβαθμιστεί ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού, που συνήθως καλείται τελευταίος, μετά την υλοποίηση του νοηματικού και χωρικού σχεδιασμού και την οριστικοποίηση της μορφής της έκθεσης, να οργανώσει εκπαιδευτικές δράσεις με διάφορες ομάδες κοινού σε ένα δεδομένο από όλες τις απόψεις χώρο. Επειδή ο μουσειοπαιδαγωγός αποκτά προσωπική εμπειρία των αναγκών, των ενδιαφερόντων, των ιδιαιτεροτήτων των διάφορων κατηγοριών του κοινού λόγω της άμεσης επαφής μαζί του, μπορεί, συμμετέχοντας πιο ουσιαστικά στις επιλογές κατά την προετοιμασία της έκθεσης, να διευκολύνει το διάλογο μουσείου-κοινού.

Ποιοι είναι λοιπόν οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνει να εκθέσει κανείς αντικείμενα και ιδέες σε αλληλοσυσχετισμούς που να μπορούν να τεθούν σε αμφισβήτηση από τους επισκέπτες και να επιδέχονται ανανέωση; Πώς μπορεί το μουσείο να παρουσιάσει τα ερμηνευτικά του εργαλεία χωρίς να επιβάλει στον επισκέπτη ως αδιαπραγμάτευτη τη δική του ερμηνεία, ή πώς μπορεί να υποκινήσει την επιθυμία για προβληματισμούς ως συνομιλητής που διακριτικά καθοδηγεί και όχι με την επίδειξη γνώσεων και την επιβολή της αυθεντίας; (Κερτεμελίδου, Λεφάκη, 2007)

4. Τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου της έκθεσης

Στα παραπάνω ερωτήματα επιχειρήσαμε να απαντήσουμε με το παράδειγμα μιας μικρής έκθεσης, για την οποία συνεργάστηκαν η μουσειοπαιδαγωγός με την αρχιτέκτονα μουσειολόγο για να δοθούν από κοινού μουσειολογικές και μουσειογραφικές λύσεις από το πρώτο στάδιο σχεδιασμού της έκθεσης ως την υλοποίησή της. Στα μεγάλα μουσεία με την ευρεία θεματική και το πλήθος των εκθεμάτων η εκπαιδευτική λειτουργία ασκείται με πολλούς τρόπους και σύνθετες δομές. Στις πιο απλές εκθέσεις άλλων φορέων, όταν μάλιστα δεν υπάρχουν επαρκείς οικονομικοί πόροι, η λειτουργία αυτή συνήθως παραμελείται. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη έκθεση, λόγω του μονοθεματικού της χαρακτήρα και των βιωματικών αναφορών της μπορεί να αποτελέσει ένα σαφές παράδειγμα των δυνατοτήτων μετατροπής του εκθεσιακού χώρου σε «τόπο» για εμπειρίες μάθησης.

Η έκθεση είχε τον τίτλο «Ανάγλυφες Χάρτινες Ζωγραφιές (σκαλιστά) 1870-1970» και πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο 2004-Ιανουάριο 2005 στο Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, ένα ερευνητικό ίδρυμα που ειδικεύεται στη συστηματική ενασχόληση με την ιστορία της πόλης αλλά παράλληλα διοργανώνει εκδηλώσεις, όπως εκθέσεις ιστορικών τεκμηρίων, διαλέξεις και συνέδρια αναπτύσσοντας παράλληλα και εκδοτική δραστηριότητα. Το εκθεσιακό υλικό αποτελούσε μέρος της πολύ αξιόλογης συλλογής σκαλιστών της κ. Σωτηρίας Καραγκούνη.¹

Σκαλιστά (ή φιγούρες, σχήματα, ζωγραφιές, γυαλιστερά) ονόμαζαν τα παιδιά των προηγούμενων γενιών τις μικρές χάρτινες ζωγραφιές με την ανάγλυφη υφή και το κομμένο γύρω γύρω περιθώριο. (Εικόνα 1)

Ανήκουν στην ίδια κατηγορία με όλα τα ασήμαντα χάρτινα αντικείμενα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή ζωή μας, όπως ετικέτες, εισιτήρια, κάρτες κτλ., που παρά τον ταπεινό τους ρόλο αποτελούν μέρος του υλικού πολιτισμού μιας κοινωνίας.

Οι χάρτινες ανάγλυφες ζωγραφιές (scrap) εμφανίστηκαν στην Ευρώπη του 19ου αιώνα και η χρυσή εποχή τους διαρκεί ως τις αρχές του 20ου. Παρ' όλο που αρχικά χρησιμοποιήθηκαν και από ενήλικες για τη διακόσμηση αντικειμένων και την εικονογράφηση λευκωμάτων (scrap albums), το κοινό στο οποίο βασικά απευθύνονται είναι τα παιδιά και ανάλογα είναι και τα θέματά τους. Οι πρώτες ελληνικές εκδόσεις σκαλιστών, ιδιαίτερα σπάνιες σήμερα, ανήκουν στη δεκαετία του '30.

Τα σκαλιστά είναι από τα πρώτα δείγματα βιομηχανικής παραγωγής εικόνων. Τα έγχρωμα σχέδια εκτυπώνονται, διαμορφώνονται ανάγλυφα και πρεσάρονται στις μηχανές κοπής απ' όπου βγαίνουν ενωμένα πολλά μαζί σε διάτρητα φύλλα. Με τις ρεαλιστικές τεχνοτροπικά αναπαραστάσεις μεμονωμένων μορφών ή ολόκληρων σκηνών και την ανάγλυφη τεχνική τους για την απόδοση της τρίτης διάστασης, δημιουργούν έναν ολόκληρο χάρτινο κόσμο ανοιχτό στην παιδική φαντασία.

Η παρωχημένη τεχνολογία τους δεν άντεξε το συναγωνισμό με τις καινούργιες τεχνικές εικονοποιίας της μεταπολεμικής εποχής και στα 1970 σταματά η μαζική παραγωγή τους. Σήμερα αποτελούν αντικείμενο συλλεκτικής δραστηριότητας. Λόγω της εφήμερης φύσης τους είναι πλέον δυσεύρετα και ακριβά, με αποτέλεσμα να είναι λίγοι οι συλλέκτες τους.

Αν συγκρίνει κανείς τα παλαιότερα δείγματα σκαλιστών με τα μεταπολεμικά, διακρίνει την έκπτωση στην ποιότητα του χαρτιού, στην πολυπλοκότητα και στο ραφινάρισμα της κοπής τους και κυρίως την αντικατάσταση της χρωμολιθογραφίας από τη μέθοδο offset στην εκτύπωση. Παράλληλα τα θέματά τους γίνονται λιγότερο ρομαντικά, αγκαλιάζουν μεγαλύτερη θεματολογία και αποκτούν περισσότερο διδακτικό χαρακτήρα.

Για περισσότερα από 100 χρόνια τα παιδιά αγάπησαν τα σκαλιστά, τα συμπεριέλαβαν στα παιχνίδια τους, ατομικά και ομαδικά, ή τα φύλαξαν στις συλλογές τους, γι' αυτό και η λειτουργία τους σήμερα ως εκθεσιακά αντικείμενα είναι τόσο ιστορική όσο και συναισθηματική.



1. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα οργανωτικά και πρακτικά θέματα, η συνεργασία με τους διάφορους φορείς, η κατασκευή του εποπτικού υλικού, ήταν αποτέλεσμα προσωπικής φροντίδας και προσπάθειας της συλλέκτριας και του συζύγου της. Δημοσιεύματα και στοιχεία για τη θερμή ανταπόκριση του κοινού σε όλη την διάρκεια της έκθεσης βρίσκονται στην κατοχή τους.

Εικόνα 1.

Οι χάρτινες ανάγλυφες ζωγραφιές (σκαλιστά).

5. Στόχος και στάδια οργάνωσης της έκθεσης

Η έκθεση αποφασίστηκε να έχει πρωτίστως εκπαιδευτικό στόχο. Σκοπός της έκθεσης ήταν να συστήσουμε στον επισκέπτη ένα παρωχημένο και ξεχασμένο αντικείμενο, γνωστό στους περισσότερους ως παιχνίδι, δείγμα μιας περασμένης εποχής, και να προσπαθήσουμε να ελκύσουμε τόσο αυτούς που το γνώριζαν αλλά και τους μικρότερους που το αγνοούν. Για να το επιτύχουμε αυτό παρουσιάσαμε το κοινότοπο αυτό καθημερινό αντικείμενο απ' όλες τις πλευρές του, ώστε να δούνε οι επισκέπτες ότι αποτελεί ένα ιστορικό – πολιτισμικό τεκμήριο για διαδοχικές κοινωνίες, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ότι έχει επίσης τεχνική επάρκεια, καθώς η κατασκευή του είχε στάδια εξέλιξης, και ότι παρουσιάζει μορφολογικές και χρηστικές διαφοροποιήσεις στη διάρκεια της σύντομης ζωής του. Είναι ένα μαζικό προϊόν με ανάλογη αισθητική. Και τέλος ανήκει στην «αρχαιολογία του καθημερινού», σε αυτό που αποκαλούμε «συναισθηματική αρχαιολογία». Παράλληλα θέλαμε να προσφέρουμε στους επισκέπτες τη δυνατότητα συναισθηματικής συμμετοχής, είτε μέσα από την νοσταλγία και την επανασύνδεση με την εποχή τους για τους παλιότερους, είτε με την περιέργεια και το ξάφνιασμα για τους νεότερους.

Για την οργάνωσή της, όπως σε κάθε έκθεση, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: προγραμματισμός (εκθεσιακό υλικό, τεκμηρίωση, αναγνώριση του χώρου, αναμενόμενο κοινό, μουσειολογικό σκεπτικό) και στη συνέχεια τελικός σχεδιασμός (ταυτοποίηση εκθεσιακού υλικού, διαχωρισμός σε ενότητες, χωροθέτηση ενοτήτων, συνοδευτικό υλικό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα).

6. Η ανάδειξη του εκθεσιακού χώρου ως ερμηνευτικού-εκπαιδευτικού παράγοντα

Το υλικό και τα ερμηνευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν εκτός από τα αντικείμενα της συγκεκριμένης συλλογής και ορισμένα που προσφέρθηκαν από τον ΕΛΙΑ (Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο) και κάποιους ιδιώτες², ήταν ορισμένα εκθέματα πληροφοριακού χαρακτήρα, τα κείμενα, τα εκθεσιακά πανό (stands) και οι βιτρίνες που υπήρχαν στο δεδομένο εκθεσιακό χώρο, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα δημιουργίας νέων κατασκευών.

Αποφασίσαμε να κινηθεί η έκθεση σε δυο επίπεδα: το ένα στόχευε κυρίως στο συναίσθημα και το άλλο κυρίως στην κατανόηση. Φυσικά ο μεγάλος αριθμός των αντικειμένων προς έκθεση μας οδήγησε σε μια πρώτη επιλογή ώστε τα σκαλιστά να καλύπτουν διαφορετικές χρονικές περιόδους, θεματολογίες, χώρες προέλευσης, εργοστάσια κατασκευής και φυσικά επισημάνθηκαν αυτά που ήταν ακατάλληλα προς έκθεση λόγω εμφανών φθορών.

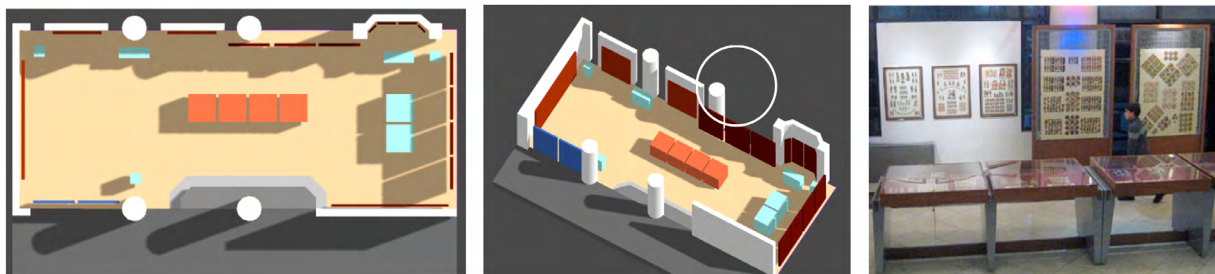
Οι ενότητες διαμορφώθηκαν ως εξής: Εισαγωγική ενότητα με διευκρινίσεις για το αντικείμενο και τους συντελεστές της έκθεσης. Μία ενότητα αφιερωμένη στη Θεματολογία των σκαλιστών. Σε αυτήν παρουσιάζεται η συλλογή χωρισμένη αδρά σε πρώιμα και μεταγενέστερα παραδείγματα, τα δε δεύτερα που είναι και πολυπληθέστερα χωρισμένα κατά θεματικές ενότητες. Η τρίτη ενότητα αφορούσε τη Χρήση, όπου παρουσιαζόταν οι διάφορες εκδοχές της χρήσης των σκαλιστών στη διάρκεια των χρόνων, και τέλος η ενότητα της Κατασκευής, όπου επιχειρήθηκε η αφήγηση της διαδικασίας της κατασκευής τους.

Η έκθεση δεν είχε κάποιο κύριο έκθεμα ως πυρήνα της. Αντί για αυτό χρησιμοποιήσαμε ως νοηματικό πυρήνα την τριμερή της οργάνωση στις ενότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτή η οργάνωση οπτικοποιήθηκε με την τριμερή επίσης αρχιτεκτονική διεύθυνση του χώρου.

2. Σε όλη την διάρκεια της διαμόρφωσης της ισόγειας αίθουσας σε εκθεσιακό χώρο αρκετοί επισκέπτες του Κέντρου ή διερχόμενοι έμπαιναν να δουν τι συμβαίνει. Τα σχόλιά τους, οι αναμνήσεις τους αποτέλεσαν ένα είδος «διαμορφωτικής αξιολόγησης» για μας. Δύο από αυτούς προσφέρθηκαν να δανείσουν στην έκθεση προσωπικά τους αναμνηστικά (μια μικρή παιδική συλλογή σκαλιστών, ένα άλμπουμ), τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν.

A. Αρχιτεκτονικός χώρος

Σε αντιστοιχία με την ταξινόμηση του υλικού σύμφωνα με την παραπάνω κεντρική μουσειολογική ιδέα δόθηκαν αφηγηματικοί «ρόλοι» στα διαφορετικά τοπογραφικά σημεία της αίθουσας. Οι επιφάνειες των τοίχων διακόπτονται από τα υαλοστάσια στις δύο πλευρές της αίθουσας με θέα στους γύρω δρόμους. Μπροστά τους τοποθετήθηκαν stands για να αποκλείσουν την οπτική επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, να οριοθετήσουν και ενοποιήσουν το χώρο. Στους τοίχους και στα stands εξελίσσεται η αφήγηση της μορφολογικής και θεματικής εξέλιξης των σκαλιστών. Λίγο πιο μπροστά, κατά μήκος των τοίχων και στις γωνίες, μεμονωμένες εκθεσιακές μονάδες (βιτρίνες και τραπέζια) φιλοξενούν τις διάφορες εκδοχές της χρήσης τους και ο χώρος στη μέση της αίθουσας τον τρόπο κατασκευής τους, με εκθέματα που τοποθετήθηκαν στα κεντρικά τραπέζια (Εικόνα 2).



Εικόνα 2.

Κάτοψη, αξονομετρικό και φωτογραφία του εκθεσιακού χώρου.

Έτσι δημιουργήθηκαν δυο περιμετρικοί άξονες που ο ένας εμπεριέχεται μέσα στον άλλον και ένας κεντρικός κατά μήκος άξονας με διαφορετικούς αφηγηματικούς ρόλους αλλά με νοήματα διασταυρούμενα μεταξύ τους. Οι βιτρίνες της Χρήσης λειτουργούν ως ανάπαυλα στην παρακολούθηση της συλλογής περιμετρικά στην αίθουσα και συνδέουν τις χάρτινες φιγούρες με τη ζωή και την καθημερινότητα των ανθρώπων που τις χρησιμοποίησαν. Τέλος υπομνηματισμός στις λεζάντες των βιτρινών της Κατασκευής παραπέμπει στα αναρτημένα ταμπλό για όποιον θέλει μια περισσότερο σε βάθος ανάγνωση του θέματος.

B. Κινητά στοιχεία

Θεωρήσαμε ότι η χρησιμοποίηση παρόμοιων κινητών στοιχείων για τον ίδιο σκοπό (Θέματα-Χρήση-Κατασκευή) θα ενίσχυε το σημασιολογικό ρόλο των αντίστοιχων αρχιτεκτονικών επιλογών.

α. Stands. Τα stands, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκαν μπροστά από τα υαλοστάσια για να σχηματιστεί η ενιαία εκθεσιακή επιφάνεια στην οποία αναπτύσσεται η συλλογή σε μια σειρά από κάδρα που διαφοροποιούνται ξεχωρίζοντας τα παλαιότερα από τα νεότερα σκαλιστά, και

β. περίκεντρα εκθεσιακά βάθρα, με μορφή χαμηλών βιτρινών δύο διαφορετικών διαστάσεων και τραπέζια με προστατευτικό τζάμι. Η διαφορετική μορφή και θέση (κατά μήκος του άξονα ή εγκάρσια) ορίζει το ρόλο που διαδραματίζουν στην αφήγηση (χρήση ή κατασκευή).

Γ. Εποπτικό υλικό

Χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση, επεξήγηση και εμβάθυνση των διάφορων πλευρών του θέματος. Λ.χ. για να εικονογραφηθούν όλα τα στάδια κατασκευής δημιουργήθηκε για την έκθεση ένα φύλλο σκαλιστών, το μαχαίρι κοπής και το κλισέ. Επίσης παρουσιάστηκαν οι διαφορετικοί τύποι χαρτιού, αναλύθηκαν οι δυο τρόποι εκτύπωσης και τα διάφορα τρικ που βοηθούσαν στη μίμηση του τρισδιάστατου αντικείμενου όπως η χρυσοτυπία και η χρυσόσκονη. Σε ορισμένες περιπτώσεις η παρουσίαση της χρήσης πήρε μορφή σκηνοθετημένης αναπαράστασης. Εκτέθηκε λ.χ. μια τούρτα με διακόσμηση σκαλιστών, όπως ήταν η αρχική τους χρήση, ένα παλιό κουτί γεμάτο με τα σκαλιστά ενός μικρού κοριτσιού, και στολίστηκε, όπως γινόταν στο παρελθόν, με σκαλιστά το χριστουγεννιάτικο δέντρο του Κέντρου στην άκρη της αίθουσας, καθώς η έκθεση συνέπιπτε με τις γιορτές. Σε πολλές περιπτώσεις το ίδιο το εκθετικό υλικό, όπως οι τρισδιάστατες

χάρτινες κατασκευές, οι χάρτινες κούκλες, τα ρομαντικά άλμπουμ παραπέμπουν ευθέως, χωρίς τη βοήθεια σκηνοθεσίας σε συνήθειες άλλων εποχών.

Δ. Πληροφοριακά κείμενα

Πέραν των δύο εισαγωγικών κειμένων σε banner στην αρχή της έκθεσης, τα οποία ήταν το ένα αφιερωμένο στο τι είναι τα σκαλιστά και το άλλο παρουσίαζε την παρούσα συλλογή, τοποθετήθηκαν λεζάντες στους πίνακες και στις βιτρίνες σε απλή γλώσσα.

Ε. Εκπαιδευτική δραστηριότητα

Τα παιδιά (και όχι μόνο) μπορούσαν να πάρουν ως αναμνηστικό από την έκθεση ένα φύλλο σκαλιστών σε σύγχρονη αναπαραγωγή. Βάσει ενός εκπαιδευτικού εντύπου περιήγησης, με μια σειρά ερωτήσεων, κατευθύνονταν σε επιλεγμένες στάσεις στο χώρο και στην κατανόηση των νοημάτων, ενθαρρύνονταν να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Στο ίδιο φύλλο περιγράφεται και ένα απλό παιχνίδι που θα μπορούσαν να παίξουν με τα σκαλιστά ακόμη και επί τόπου. Το φύλλο αυτό μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ατομικά από τους επισκέπτες ή σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δράση.

7. Συμπέρασμα

Τα σκαλιστά ως πολιτιστικό τεκμήριο διαφορετικών κοινωνιών μπορούν να δεχθούν πολλές προσεγγίσεις. Ως δείγματα π.χ. του γούστου και των ηθών της βικτωριανής κοινωνίας, ως δείγματα της πρώιμης μαζικής παραγωγής φθηνών αντικειμένων για όλες τις τάξεις αλλά και της πρώιμης παραγωγής προϊόντων για παιδιά, ως δείγματα της σημασίας του ευτελούς και του εφήμερου στη ζωή των ανθρώπων, θα μπορούσαν να ενταχθούν σε εκθέσεις με κοινωνιολογικό, οικονομικό, ανθρωπολογικό κ.τ.λ. χαρακτήρα. Στη συγκεκριμένη έκθεση δεν θελήσαμε να δώσουμε τέτοιες προεκτάσεις. Αναφερθήκαμε σε αυτές έμμεσα και δώσαμε έμφαση στη γνωριμία των επισκεπτών με το αντικείμενο καθαυτό. Οι πρώτες απορίες που διατυπώνει κανείς μπροστά είτε σε ένα κλασικό αριστούργημα είτε σε ένα σύγχρονο καθημερινό αντικείμενο, αν θέλει να το δει με καινούργια ματιά, είναι: ποιος, πού, πότε, πώς, γιατί. Αυτά θέλει να μάθει και σ' αυτά απαντάει η έκθεση, όχι με πολλά λόγια αλλά κυρίως με παραδείγματα που δίνουν τρισδιάστατες απαντήσεις. Άλλωστε η άμεση επαφή με το αντικείμενο ήταν ο στόχος του φύλλου σκαλιστών που, όπως αναφέρθηκε, προσφερόταν στους επισκέπτες. Ποντάραμε για την επιτυχία των στόχων μας στις απτικές μνήμες που θα ανακαλούσαν οι μεγαλύτεροι επισκέπτες, οι οποίοι χρησιμοποίησαν κάποτε τα σκαλιστά στο παιχνίδι ή στο σχολείο. Ποντάραμε στο αίσθημα ικανοποίησης και στη συναισθηματική συμμετοχή τους επενδύοντας την ξεχασμένη παιδικότητά τους με την αίγλη μιας έκθεσης που οργανώθηκε με επιστημονική σοβαρότητα. Η έκθεση ήταν κατάλληλη και για οικογενειακές επισκέψεις και επισκέψεις σχολείων. Εδώ ποντάραμε στο ότι τα παιδιά και οι νέοι ενδιαφέρονται συνήθως να μαθαίνουν πράγματα για τη ζωή των γονιών και των παππούδων τους. Άλλωστε η εξοικείωσή τους με τις μορφές της σύγχρονης νεανικής οπτικής κουλτούρας (κόμικς, animation, αυτοκόλλητα κτλ.) τα βοήθη στην προσέγγιση του χάρτινου κόσμου των παιδιών μιας άλλης εποχής. Θελήσαμε να αναδείξουμε τον πλούτο μιας συλλογής που δημιουργήθηκε με πολύ μεράκι, ξεκινώντας προφανώς από μια παιδική συλλογή. Επιδιώξαμε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον πολύχρωμο, χαρούμενο, ανάλογο με το αντικείμενο της έκθεσης, με επαρκή πληροφόρηση αλλά και παιχνιδιάρικη διάθεση στις λεπτομέρειές της. Γι' αυτό η έκθεση είχε χαλαρή δομή. Η χρονολογική διάκριση πρώιμων και μεταγενέστερων σκαλιστών στους τοίχους αποτελεί μια πρόταση ανάγνωσης της έκθεσης, μα όχι αποκλειστική ούτε μοναδική. Ο επισκέπτης μπορεί να ηγηνοέρχεται από τους πίνακες στις βιτρίνες ανάλογα με το τι του κινεί το ενδιαφέρον. Βλέπει, πληροφορείται, κρίνει, συγκρίνει τότε και τώρα, απολαμβάνει, μαθαίνει.

Αλλά αυτό που κυρίως θελήσαμε να αναδείξουμε σε αυτή την εισήγηση είναι η ανάθεση της υλοποίησης των εκπαιδευτικών μας στόχων, πέρα από τη λεκτική και εικαστική πληροφόρηση, στα υλικά δεδομένα του χώρου, που με τον ανάλογο χειρισμό τους βοήθησαν στη αποσαφήνιση των εννοιών της έκθεσης και στη δημιουργία της κατάλληλης ψυχαγωγικής και μαθησιακής ατμόσφαιρας.

Βιβλιογραφία

- Benny T., 1995. *The Birth of the Museum-History, Theory, Politics*, Routledge, London.
- Duncan C., 1995. *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*, Routledge, London.
- Falk J., Dierking L., 2000. *Learning from Museums*, AltaMira Press, Walnut Creek, CA.
- Fraser J., 2007. Museums - Drama, Ritual, Power, In: S.J. Knell, S. MacLeod, S. Watson, (eds.) *Museum Revolutions: How Museums Change and are changed*, Routledge, London & New York, σ. 291-302.
- Hein H., 2000. *The Museum in Transition. A philosophical Perspective*, Smithsonian Institution Press, Washington.
- Hooper-Greenhill E., 1999. «Σκέψεις για την Μουσειακή Εκπαίδευση και Επικοινωνία στη Μεταμοντέρνα Εποχή», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72/1999, σ. 47-49.
- Κερτεμελίδου Π., 2012. «Το βιομηχανικό χρηστικό αντικείμενο ως μέσο συγκρότησης και αναπαράστασης του σύγχρονου κόσμου. Συλλογές και εκθέσεις, σημασίες και ταυτότητες», Διδακτορική διατριβή, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π., Αθήνα.
- Κερτεμελίδου Π., Λεφάκη Στ., 2007. Ο Μουσειακός Άυλος Χώρος, Στο: Φ. Βαβύλη, Ε. Δόβα (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου: Διαφάνεια και Αρχιτεκτονική, όρια και προκλήσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Εκδόσεις ΖΗΤΗ, σ. 331-336.
- Lord B., Lord G.D. (eds.) 2002. *The Manual of Museum Exhibitions*, AltaMira Press, New York.
- Μούλιου Μ., 2005. «Μουσεία: Πεδία για την Κατανόηση του Κόσμου», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2/2005, Αθήνα, σ. 9-17.
- Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., 2008. Μουσειακά Αντικείμενα και Ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία, Στο: Νίκη Νικονάνου, Κώστας Κασβίκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*, Πατάκης, Αθήνα, σ. 66-95.
- Νάκου Ε., 2001. *Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα.
- Silverman L., 1995. «Visitor meaning making for a new age», *Curator*, 38/1995, σ.161-70.
- Τζώνος Π., 2013. *Μουσείο και Μουσειακή Έκθεση. Θεωρία και Πρακτική*, Εκδόσεις Εντευκτηρίου, Θεσσαλονίκη.
- Vergo P., (ed.) 2000. *The New Museology*, Reaktion Books Ltd., London.

«Ανοίξτε τα παράθυρα, ανοίξτε τις ψυχές»: Το άνοιγμα της εκπαιδευτικής πράξης μέσω του κινηματογράφου.

Αγγελική Κορκοβέλου

Εκπαιδευτικός-Οικονομολόγος
Ελλάδα

angork2@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή αφορά τη θέση -λειτουργία, που θα μπορούσε να διεκδικήσει η τέχνη του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά όσον αφορά τους τομείς της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών στα θέματα που αφορούν το σχολείο ως αρχιτεκτονικό χώρο και ως κοινωνικό περιβάλλον. Εξετάζεται η συμμετοχή της κινηματογραφικής τέχνης στη συνειδητοποίηση, των προβλημάτων, που πιθανόν προκύπτουν από τη σχολική ζωή, αλλά, και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για ενδεχόμενες προτάσεις και πιθανές λύσεις στο μέλλον. Η εκπαίδευση στην κινούμενη εικόνα αποδεικνύεται σημαντικός αρωγός στην διεξαγωγή της εργασίας μας. Οι κινηματογραφικές ταινίες, που αφορούν παιδιά, με ιστορίες που διαδραματίζονται και σε σχολικούς χώρους, αναδεικνύουν, με τον τρόπο τους, την παιδαγωγική σημασία των χώρων αυτών.

Λέξεις κλειδιά

Κινηματογραφική ταινία; Εκπαίδευση στον κινηματογράφο; Αρχιτεκτονική.

«Let's open the windows, open the souls»: Teaching through film education.

Angeliki Korkovelou

Educator-Economist
Greece

angkork2@yahoo.gr

Abstract

This paper concerns the position - function, which could claim the art of cinema in the educational process, especially in the areas of information and students' awareness about issues affecting the school as an architectural space and social environment. Using a film as an educational tool, to help students understand some problems, that may arise from school life, leads them to develop a critical thinking on possible proposals and possible solutions in the future. Film education has proved an important pedagogical tool. Films, involving children, with stories that take place in school grounds, reveal, in their way, the the educational value of these sites.

Keywords

Movies; Film education; Architecture.

1. Εισαγωγή

«Ανοίξτε τα παράθυρα, ανοίξτε τις ψυχές!» Ο στίχος αυτός, από την ποιητική συλλογή Οκτάνα του Ανδρέα Εμπειρικού, αφενός παραπέμπει στον άλλο μεγάλο ποιητή Κωστή Παλαμά, που με τους στίχους του στο ποίημα *Σχολεία χτίστε* δίνει καίριες πνευματικές και συναισθηματικές συμβουλές λέγοντας «*Και τα πορτοπαράθυρα των τοίχων περίσσια ανοίχτε, νάρχεται ο κυρ Ήλιος διαφεντευτής*». Αφετέρου, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να καινοτομήσουν. Χρησιμοποιεί την αρχιτεκτονική, τον χώρο, και του δίνει ψυχολογικές διαστάσεις. Θα επιχειρήσουμε να ακολουθήσουμε τις παροτρύνσεις των ποιητών.

Η συγκεκριμένη εργασία, εξετάζει το πώς η θέαση και επεξεργασία ταινιών, που έχουν σχέση με τα σχολεία (χώρους μάθησης και κοινωνικοποίησης), επηρεάζει τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, πώς η εκπαίδευση στον κινηματογράφο θα μπορούσε να γίνει αρωγός τόσο στην αντίληψη της έννοιας του σχολικού του χώρου, όσο και στη δημιουργία μελλοντικής προοπτικής προτάσεων για καλύτερη χρήση του.

Σκοπός της εργασίας είναι η κατανόηση, εκ μέρους των μαθητών, του σχολικού χώρου ως τόπου μάθησης, έκφρασης και κοινωνικής συνύπαρξης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες χώρες. Επί μέρους στόχος τέθηκε η συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων στο χώρο της αίθουσας διδασκαλίας και το προαύλιο, καθώς και η λειτουργία της αισθητικής και του πολιτισμού μέσω της αρχιτεκτονικής του σχολικού χώρου. Ένας επιπλέον στόχος ήταν η ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας και η σύγκριση με την εικονική πραγματικότητα (ταινία). Εδώ πρέπει να προσθέσουμε, ότι υπόθεση της εργασίας είναι ότι ο κινηματογράφος, ως ντοκιμαντέρ και ως μυθοπλασία, παρόλο που δεν αποτελεί αντικειμενική παράσταση γεγονότων, επηρεάζει τη σκέψη και τη συμπεριφορά ως στοιχείο της καθημερινότητας των μαθητών (μέσω όλων των μορφών μετάδοσης της κινούμενης εικόνας). Η υπόθεση αυτή, σημειώνουμε, ισχύει για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και φτάνοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αναμενόμενο αποτέλεσμα θεωρήθηκε η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών με σκοπό τη δημιουργία προτάσεων, που να αφορούν τη σχέση τους με τους χώρους του σχολείου.

Αναφορικά με τον τρόπο, με τον οποίο ερμηνεύουμε μια κινηματογραφική ταινία, εξαρτάται από το πώς βλέπουμε τις σκηνές αλλά και από τις αναπαραστάσεις μας (τις ενσωματωμένες εμπειρίες μας). Επιπλέον, όχι μόνο από τις βιωμένες εμπειρίες μας αλλά και από άλλα κείμενα ή ταινίες που έχουμε διαβάσει ή δει (διακειμενικότητα). Γενικά, ο αλφαριθμητισμός στο «διάβασμα» μιας ταινίας, προϋποθέτει ικανότητα στη χρήση και ερμηνεία στα Μέσα αλλά περιλαμβάνει και μια πολύ ευρύτερη ικανότητα αναλυτικής κατανόησης. (Buckingham, 2008).

2. Κινηματογράφος και χώρος

Γιατί επιλέγουμε την κινηματογραφική ταινία; Βασίζομαστε στην άποψη ότι η κινηματογραφική ταινία αποτελεί τμήμα της κινούμενης εικόνας ως μέσου επικοινωνίας και διαμόρφωσης ιδεολογίας. Αυτό συμβαίνει στην κοινωνία γενικά και στο σχολείο ειδικότερα. Η κινηματογραφική ταινία δεν έχει μόνο τεχνολογικό περιεχόμενο. Μια ταινία είναι φορτισμένη συναισθηματικά, δείχνει συμπεριφορές άλλων ανθρώπων, ενημερώνει για τρόπους ζωής, είναι άρρηκτα δεμένη με την καλλιτεχνία (εικαστικό περιεχόμενο του κάδρου, μουσική, χρώμα, φωτισμός και άλλα), διευρύνει τους πνευματικούς μας ορίζοντες. Όσο για τον περιβάλλοντα χώρο, ο κινηματογράφος αποτελεί ένα από τα μέσα έκφρασης, που μέσα από την ενιαία θεώρηση των εννοιών χώρος - χρόνος, την οποία αναπτύσσει, είναι αποδεκτό ως το πλέον εκφραστικό μέσο αναπαράστασης της μεταξύ τους σχέσης. Όσο για το χώρο: «Είναι αδύνατον να φανταστεί κανείς ανθρώπινη δραστηριότητα που να μην είναι συσχετισμένη με κάποιο χώρο» (Χατζηγώγας, 2004: 17).

Από τις πρώτες προβολές των κινηματογραφικών ταινιών έως σήμερα, που χρησιμοποιείται η ψηφιακή εικόνα, η αρχιτεκτονική ήταν στενά συνδεδεμένη με τον κινηματογράφο. Οι αναπαραστάσεις του χώρου στη μεγάλη οθόνη, έχουν επηρεάσει τον τρόπο που οι αρχιτέκτονες σχεδιάζουν τη δουλειά τους, αλλά και τον τρόπο, με τον οποίο το κοινό αντιλαμβάνεται την αρχιτεκτονική.

«Το να κινηματογραφείς την αρχιτεκτονική, είναι το να συνειδητοποιείς, με ταχύτητα τις πολλαπλές παραξενιές της όρασης και τις απλές αυταπάτες της οπτικής. Γιατί λοιπόν να μην χειροκροτήσουμε

τα πάθη, το δράμα, τις μεταπτώσεις του αισθήματος του φωτός, το οποίο διαθέτει ο τόπος; Το έχουν πει για το μεγάλο τζαμί της Κόρδοβας, που είναι ένας πραγματικά συγκινητικός αρχιτεκτονικός τόπος: «Δεν υπάρχει τίποτα πιο απάνθρωπο από το να είσαι τυφλός στην Κόρδοβα» (Greenaway, 1994).

Υπό αυτό το πρίσμα, είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι το κινηματογραφικό φεστιβάλ «Νύχτες Πρεμιέρας», που έγινε τον Σεπτέμβριο του 1014 στην Αθήνα, είχε τίτλο «Σινεμά και Αρχιτεκτονική». Μπορούμε να πούμε ότι έγινε μια εστίαση εις βάθος στη σχέση ανάμεσα στην αρχιτεκτονική και στον κινηματογράφο. Προβλήθηκαν τρεις ταινίες μεγάλου και οκτώ μικρού μήκους και επιπλέον έγιναν συζητήσεις, όπου η καθηγήτρια Άννα Σκιαδά τόνισε τα λόγια του διάσημου αρχιτέκτονα Ζαν Νουβέλ: «Η αρχιτεκτονική υφίσταται, όπως και ο κινηματογράφος, μέσα από τη διάσταση του χρόνου και της κίνησης». Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ντοκιμαντέρ *Cathedrals of Culture, Architectures* και την ταινία μυθοπλασίας *My Architect*, η οποία αφορά τον σπουδαίο μοντερνιστή αρχιτέκτονα Λούις Καν και τα έργα του.

3. Εκπαίδευση και κινηματογράφος

Επαναλαμβάνοντας το ερώτημα «γιατί ο κινηματογράφος;», δανειζόμαστε το εξής: Ένας χειρουργός του 19ου αιώνα μεταφέρεται κατά έναν μαγικό τρόπο σε ένα σύγχρονο χειρουργείο. Το πιθανότερο είναι ότι δε θα αναγνωρίσει τίποτα, ούτε θα μπορέσει να αντιδράσει, ούτε να βοηθήσει διότι οι νέες τεχνολογίες έχουν μετασχηματίσει τη χειρουργική ιατρική. Αν όμως συνέβαινε το ίδιο με έναν δάσκαλο να μεταφερθεί με μια χρονομηχανή σε μια σημερινή αίθουσα διδασκαλίας, θα ήταν εύκολο να συνεχίσει το μάθημα από το σημείο, που ο ή η συνάδελφός του σταμάτησε. Το συμπέρασμα είναι ότι η χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία μας βρίσκεται σχεδόν στο ίδιο επίπεδο όπου βρισκόταν πριν από 150 χρόνια (Νεγροπόντης, 2000: 225-226).

Σημειώνεται, βέβαια, ότι τα παραπάνω έχουν στοιχεία υπερβολής. Δείχνουν, όμως, ότι υπάρχουν προβλήματα στην εκπαίδευση στα ΜΜΕ, στην εκπαίδευση. Οι έρευνες στη χώρα μας είναι λίγες. Μεταξύ άλλων ξεχωρίζει η έρευνα που ασχολήθηκε με τη «διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η τηλεόραση και η τεχνολογική εικόνα, ως πολιτισμική μορφή, και όχι τόσο ως τεχνολογία, επηρεάζει την οργάνωση και τη δυναμική του σχολείου (του βασικού εκπαιδευτικού θεσμού)». (Πλειός, 2005: 25). Οι διερευνήσεις αυτές γίνονται επιτακτικές στην εποχή μας καθώς το σχολείο κάνει το εκπαιδευτικό μονοπώλιο, δηλαδή σταματάει σιγά σιγά να είναι ο θεσμός που μονοπωλούσε την παραγωγή και παροχή εκπαιδευτικού έργου.

Παρόλα αυτά, χωρίς να είναι θεσμοθετημένη στη χώρα μας, γίνεται με πρωτοβουλία αρκετών εκπαιδευτικών, χρήση της κινηματογραφικής ταινίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες η εκπαίδευση στα Μέσα διδάσκεται στα σχολεία πριν από πολλά χρόνια. Αναφέρουμε, παρακάτω, το παράδειγμα της Μ. Βρετανίας, το οποίο, θεωρούμε ως το πλέον ολοκληρωμένο.

Στη Μ. Βρετανία, το British Film Institute, επεξεργάζεται το αντικείμενο της εκπαίδευσης στον κινηματογράφο και στα μέσα ειδικότερα από το 1986. Πιο συγκεκριμένα προβάλλονται πέντε βασικά επιχειρήματα υπέρ της εκπαίδευσης στον κινηματογράφο, τα οποία έχουν εξαχθεί από πανεπιστημιακές έρευνες και που υποστηρίζουν ότι η κινούμενη εικόνα είναι μέρος των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών: 1) Ενεργητική μάθηση: από το γνωστό στο άγνωστο. Εφόσον τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο με μεγάλη εμπειρία σχετικά με τον κινηματογράφο, την τηλεόραση και το βίντεο, πρέπει να χρησιμοποιούμε τα συγκεκριμένα κείμενα, τα οποία, ήδη, διαβάζουν ενεργά (Browne, 1999, Meek 1991). Η ενεργητική ενασχόληση με κάτι οικείο, στηρίζει και προεκτείνει την κατανόηση του νέου και διαφορετικού (HEATH 1983, Gregory and Williams 2000). 2) Σύνδεση του σχολείου με το σπίτι. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας, ήδη, γνώσεις υψηλού επιπέδου σχετικά με τα ΜΜΕ. Οι δάσκαλοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να «αυξήσουν αυτές τις γνώσεις, να αναπτύξουν καινούριες αντιλήψεις και τρόπους κατανόησης» (Buckingham 1990). 3) Εμβάθυνση της κατανόησης της φύσης των κειμένων. Όσο περισσότερο οι δάσκαλοι εργάζονται από τα κείμενα της κινούμενης εικόνας στα έντυπα κείμενα και αντιστρόφως, τόσο περισσότερο καλλιεργούν τις δεξιότητες κατανόησης και ανταπόκρισης των μαθητών και στα δύο μέσα. 4) Δημιουργικότητα και κινούμενη εικόνα. Οι μαθητές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για να ζήσουν σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται με τεράστια ταχύτητα και που οι δημιουργικές τους δεξιότητες θα έχουν μεγάλη σημασία. Αυτό επιτυγχάνεται, μεταξύ άλλων, μέσω της τεχνολογίας της επικοινωνίας, της κριτικής ανάλυσης κάθε είδους κειμένου και παραγωγής δικών τους

κειμένων κινούμενης εικόνας. 5) Κατανόηση της κουλτούρας και της κοινωνίας: αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και πολιτειότητα. Η ικανότητά μας να βλέπουμε πίσω από μια εικόνα ή από ένα κείμενο, να εκτιμούμε τον τρόπο κατασκευής του, είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση τόσο της φαντασίας και της ποίησης, όσο της πολιτικής και της ιδεολογίας (bfi.org, 2003: 3 - 6).

4. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Στο πλαίσιο των ανωτέρω θεωριών και πρακτικών, έγινε προσπάθεια με συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, να συνδεθεί ο κινηματογραφικός χώρος σχολείων με τη μάθηση και τη ζωή των μαθητών στο εικονικό αυτό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, έγινε προσπάθεια κατανόησης της συσχέτισης του χώρου με τις μεθόδους διδασκαλίας της κάθε ταινίας που επεξεργαστήκαμε. Η σύγκριση διαφορετικών σχολείων, μέσω της θέασης και ανάλυσης των ταινιών, κρίθηκε απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων μας.

Παράλληλα, στηριχθήκαμε σε μεγάλο βαθμό, στη θεωρία των ταυτίσεων (Larlanche, 1976: 187): «Η ταύτιση είναι μια ψυχολογική διαδικασία με την οποία ένα υποκείμενο αφομοιώνει μια άποψη, μια ιδιότητα, ένα προσόν του άλλου, και μεταμορφώνεται, ολικά ή μερικά, πάνω στο μοντέλο εκείνου. Η προσωπικότητα του ανθρώπου συνιστάται και διαφοροποιείται μέσω μιας σειράς ταυτίσεων». Στη διάρκεια της θέασης μιας κινηματογραφικής ταινίας, επιδιώκουμε τη συνάντηση με έναν ή περισσότερους ήρωες και για λίγο εισχωρούμε στην κατάσταση που βρίσκονται. Ταυτιζόμαστε με τα πρόσωπα αυτά και ζούμε για λίγο στον χώρο τους, βιώνουμε τις περιπέτειές τους, τα προβλήματά τους, τη χαρά τους και τη ζωή τους γενικότερα.

Όσον αφορά το θέμα της ταύτισης, που αναφέραμε πιο πάνω, λειτούργησε στην εργασία μας, εφόσον οι μαθητές παροτρύνθηκαν να φανταστούν ότι συνυπάρχουν με τους μαθητές των ταινιών που είδαμε, στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς χώρους. Η παρότρυνση αυτή είχε επιτυχία, εφόσον απάντησαν με ειλικρίνεια και ευστοχία στα ερωτήματα που τέθηκαν στο τέλος. Ωστόσο, σημειώνουμε ότι «Ταύτιση δεν σημαίνει μίμηση ενός ρόλου, αλλά αφομοίωση ορισμένων στοιχείων από αυτόν που τον ενσαρκώνει.» (Κολοβός, 1988: 113). Οι μαθητές δεν είχαν την ψευδαίσθηση ότι γίνονται σαν τα παιδιά των ταινιών, απλώς οικειοποιήθηκαν, για λίγο, κάποια χαρακτηριστικά τους.

Ένα άλλο θέμα, που ενσωματώθηκε στην πορεία της εργασίας, είναι η έννοια του προσπολιτισμού. Στη σημερινή εποχή, με τις αυξανόμενες μετακινήσεις πληθυσμών από και προς τη χώρα μας, στα σχολεία μας το θέμα αυτό δεν περνάει απαρατήρητο στην εκπαιδευτική πράξη. Ο «προσπολιτισμός (acculturation) είναι μια πολιτισμική αλλαγή, συνήθως συγχώνευση ή αφομοίωση, η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων κοινωνιών ή ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις όπου η κυρίαρχη λειτουργεί ως κωνευτήρι (melting pot) για την ασθενέστερη» (Park, 1991: 54). Θα υποστηρίζαμε ότι ο κινηματογράφος και η κινούμενη εικόνα είναι ίσως τα πιο προφανή παραδείγματα προσπολιτισμού.

Για την προσέγγιση των ταινιών επιλέξαμε να εφαρμόσουμε μια πιλοτική έρευνα (pilot study) με διερευνητική χροιά. Χρησιμοποιήσαμε έναν συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών τεχνικών, εφόσον οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι κάθε ερευνητική διαδικασία γίνεται περισσότερο αξιόπιστη όταν χρησιμοποιεί πολυμεθοδική προσέγγιση. Στηριχθήκαμε στην επισήμανση ότι η ποιοτική προσέγγιση πρέπει να κατευθύνει την ποσοτική και η ποσοτική να ανατροφοδοτεί την ποιοτική, σε μια κυκλική, αλλά την ίδια στιγμή εξελισσόμενη διαδικασία (Strauss και Corbin, 1998). Η έρευνα υλοποιήθηκε με μαθητές της τρίτης τάξης δημοτικού σχολείου της Αθήνας, με σκοπό τη μελέτη των απόψεων των μαθητών μετά την παρακολούθηση των ταινιών σε ζητήματα σχολικού χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα αποτέλεσε ένα είδος «μελέτης περίπτωσης» στο σχολείο, δηλαδή στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών. Η διάρκεια ήταν τέσσερις, περίπου, μήνες. Επεξεργαστήκαμε μια ταινία κάθε μήνα. Οι περισσότερες μελέτες σε φυσικό περιβάλλον είναι μελέτες αδόμητης συμμετοχικής παρατήρησης (Cohen and Manion, πράγμα το οποίο ακολουθήσαμε κι εμείς. Όσο για τα δεδομένα της έρευνας, παρουσιάζονται με συνεχή λόγο. Η επιλογή έγινε μεταξύ των τριών ειδών παρουσίασης: είτε ποσοτικοποιημένα με αριθμούς, είτε λεκτικά (με συνεχή λόγο ή κάποιες μορφές πινάκων), είτε με συνδυασμό και των δύο περιπτώσεων (Αθανασίου, 2003).

5. Οι ταινίες

Οι ταινίες για παιδιά, που επεξεργαστήκαμε είναι:

1) *Ο Ψύλλος* του σκηνοθέτη Δημήτρη Σπύρου (Ελλάδα, 1990). Ο τόπος είναι η ορεινή Ολυμπία της Πελοποννήσου και ο χρόνος το 1965, περίπου. Η ιστορία αφορά ένα ξεχασμένο χωριό κοντά στην Αρχαία Ολυμπία, όπου ένας μαθητής του δημοτικού γίνεται συντάκτης ενός χειρόγραφου φύλλου με τον τίτλο *Ο Ψύλλος*. Το τοπίο είναι σκληρό και ανθεκτικό στον χρόνο, ανηφορικοί χωματόδρομοι, πέτρινα σκαλοπάτια, σπίτια με φτωχά δωμάτια, λιγοστά έπιπλα, σαρακοφαγωμένες πόρτες και παράθυρα. Η σχολική αίθουσα στεγνή και αφιλόξενη με τον κοντόφθαλμο και αυταρχικό δάσκαλο να έχει ως βοήθημα τη βέργα, την άγρια φωνή, τη σκληρή απειλή και τον ξυλοδαρμό. Οι μαθητές περιέγραψαν με λεπτομέρειες τόσο το σπίτι του μικρού ήρωα «οι τοίχοι είχαν μόνο χάρτες και δεν είχε καθόλου παιχνίδια», όσο και το σχολείο του χωριού. Το σχολείο ήταν «ωραίο, μέσα στη φύση, χωρίς κάγκελα», «το προαύλιο μεγάλο, στον καθαρό αέρα», όμως η τάξη «κρύα και στεγνή» και «τα θρανία παλιά, στενά και τα παιδιά καθόντουσαν στριμωγμένα».

2) *Το όνειρο του Ίκαρου* του σκηνοθέτη Κώστα Νάτση (Ελλάδα, 2005). Η υπόθεση ξετυλίγεται σε ένα όμορφο χωριό της Ηπείρου με πλατάνια, ποτάμια, πέτρινα γεφύρια, καλντερίμια, όπου ένας μαθητής δε θέλει να πηγαίνει στο σχολείο αλλά να ακούει και να παίζει κλαρίνο. Η μουσική στην ταινία παίζει κυρίαρχο ρόλο, αποτελεί ύμνο στην ηπειρώτικη παράδοση με τον στιβαρό και δωρικό και παράλληλα θρηνητικό και γλυκό ήχο του κλαρίνου. Εδώ το μάθημα είναι ανθρώπινο και καλό μιας και η Ήπειρος από αρχαιότατων χρόνων είναι από μόνη της ένα ζωντανό παράδειγμα της αλληλεξάρτησης των λαών. Στην ταινία το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη σχολική αίθουσα, που έμοιαζε με τις δικές μας «μόνο που οι δικές μας είναι πιο στολισμένες». Όσο για τον μικρό ήρωα, τον Ηλία, «έφυγε γιατί η ζωή του ήταν το κλαρίνο», «Λάτρευε να ακούει και να παίζει κλαρίνο» «Ο Ηλίας ούτε στην εκκλησία δεν άκουγε τον παπά. Άκουγε μόνο το κλαρίνο».

3) *Viva Cuba* του Juan Carlos Cremata Malberti (Κούβα, 2005). Η ιστορία διαδραματίζεται στη σύγχρονη Κούβα και αφορά δυο παιδιά που μένουν στην ίδια γειτονιά, πηγαίνουν στο ίδιο δημοτικό σχολείο, και τα δένει μια δυνατή φιλία. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ντύσιμο των μαθητών, τα μαθήματά τους, τις τάξεις τους, τα παιχνίδια τους και γενικά στον πολιτισμό τους. Αναφέρουμε λίγα από τα λόγια τους: «στα ελληνικά σχολεία δε φοράμε στολές», «τα παιδιά κάθε πρωί λένε τον ύμνο της χώρας τους, αλλά εμείς λέμε την προσευχή μας», «τα σχολεία εκεί είναι πολύ παλιά αλλά έχουν πιο πολλές δραστηριότητες από τα δικά μας», «τα σχολεία είναι απλά και απεριποίητα», «Τα παιδιά γράφουν τιμωρίες», «οι δάσκαλοι στην ταινία ήταν αυστηροί», «τα παιδιά έμπαιναν σε μια σειρά, ενώ εδώ κάνουμε φασαρία», «παρόλο που το περιβάλλον ήταν φτωχικό, τα παιδιά της ταινίας δεν έδιναν σημασία και έπαιζαν μια χαρά». Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και ενηλίκων (δασκάλων και γονιών) μονοπώλησαν το ενδιαφέρον των μαθητών μας.

4) *Τα παιδιά της χορωδίας* του Κριστόφ Μπαρτιέ (Γαλλία 2004). Αναφέρεται στη γαλλική επαρχία του 1948, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και συγκεκριμένα σε ένα οικοτροφείο αγοριών. Το φθαρμένο και άχαρο σχολείο είναι σύμβολο ενός κόσμου χρωμένου και απαξιωμένου με μαθητές κοινωνικά ναυαγία χωρίς ελπίδα και μέλλον. Μέσα στους άθλιους αυτούς χώρους, η δύναμη της μουσικής και η αντιαυταρχική μέθοδος ενός μουσικού, επιδρά λυτρωτικά και σωτήρια. «Ο χώρος ήταν απαίσιος», «Τα παιδιά αποχαιρέτησαν τον δάσκαλό τους με ένα τραγούδι από αυτά που τους είχε μάθει». Οι μαθητές έκαναν λίγα σχόλια για το οικοτροφείο, περισσότερο αναφέρθηκαν στη σχέση των παιδιών της ταινίας με τη μουσική: «Μαλάκωσε η ψυχή του διευθυντή».

6. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή, δεν αποτελεί, όπως είναι φυσικό, μια γενικευμένη περίπτωση. Πραγματοποιήθηκε, όμως, μια εργασία σε βάθος, η οποία έδειξε, μεταξύ άλλων, τη μεγάλη εξοικείωση των μαθητών με την κινούμενη εικόνα αφενός και την αναγκαιότητα να ενσωματωθεί η εκπαίδευση με και για τα ΜΜΕ στο μάθημα, αφετέρου. Έχει εκφραστεί από πολλούς εκπαιδευτικούς η επιθυμία να αποτελέσει ο κινηματογράφος στοιχείο της εκπαίδευσης διότι μόνο το σχολείο έχει αναγνωρισμένο ρόλο να βοηθάει τους νέους να μάθουν πώς να ερμηνεύουν τα σύμβολα του πολιτισμού τους. Προβάλλει, πιστεύουμε, επιτακτική η ανάγκη, να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μάθουν στα παιδιά, να χρησιμοποιούν τον κινηματογράφο, κι όχι να χρησιμοποιούνται από αυτόν.

Οι μαθητές, μετά την προβολή της κάθε ταινίας, επεξεργάστηκαν τα θέματα της συσχέτισης του

σχολικού χώρου τόσο με τη μάθηση όσο και με τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν. Εκφράστηκαν με γραπτό λόγο, βρήκαν ομοιότητες και διαφορές, εκφράστηκαν εικαστικά και έβαλαν στόχους για μελλοντικές δράσεις μέσα στο σχολείο. Με βάση τα παραπάνω εργασία μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές βελτίωσαν την παρατηρητικότητα τους, όσον αφορά την παρακολούθηση μιας ταινίας. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι τους άρεσαν τα σχολεία που βρίσκονταν στην εξοχή, χωρίς περιορισμούς στον εξωτερικό χώρο. Επίσης τους έκανε εντύπωση που τα παιδιά έπαιζαν (στις τρεις από τις ταινίες) στον δρόμο. Η αίσθηση της ελευθερίας, η οποία καταπνίγεται στα παιδιά της πόλης, ήταν το κύριο θέμα συζήτησης.

Η θέαση, η συζήτηση και η επεξεργασία αναλόγων ταινιών είναι ένα επιπλέον εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Η γλώσσα της κινούμενης εικόνας είναι όχι μόνο οικεία αλλά και πλήρως κατανοητή, επομένως αποτελεί ένα απαραίτητο μέσο διδασκαλίας. Βέβαια, «η γλώσσα της εικόνας έχει, και πάντα θα έχει αισθητικές λειτουργίες» (Πλειός, 2001: 128). Τελικά, μέσω της τέχνης και της λογοτεχνίας μαθαίνουμε ο ένας για τον άλλο. Άλλωστε αυτός είναι και ο σκοπός της τέχνης: «Να μας δώσει αυτή την στενή προσωπική και εσωτερική γνώση του ενός για τον άλλο, που κάνει την κοινωνική ζωή πιο ευχάριστη και καθιστά δυνατή τη συλλογική δράση» (Park, 1991:59).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η εκπαίδευση στην κινούμενη εικόνα δίνει ώθηση στην κριτική σκέψη, στη δημιουργικότητα, στην κατανόηση εννοιών. Και φαίνεται ότι είναι, τόσο ένα *Παράθυρο στον κόσμο*, όσο και ένας μοχλός για να ανοίγει τις ψυχές.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ., 2003. *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Browne, N., 1999. *Young Children's Literacy Development and the Role of Televisual Texts*, Falmer Press, London.
- Buckingham, D., 2008. *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*, επιμ. Ευαγγελία Κούρτη - μτφρ. Ιωάννα Σκαρβέλη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Buckingham, D., 1990. Making it Explicit: Towards a Theory of Media Learning. In: David Buckingham (ed.), *Watching Media Learning*, Falmer Press, London.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μπυροπούλου & Μάνια Φιλοπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Greenaway, P., 1994. «Rien que le lieu, de préférence le lieu architectural», μτφρ. Νίκος Καλτσάς, *Η Εποχή*, Κυριακή 25 / 09 / 1994.
- Gregory, E., & Williams, A., 2000. *City Literacies: Learning to Read across Generations and Cultures*, Routledge, London and New York.
- Κολοβός, Ν., 1988. *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου*, Αιγόκερως, Αθήνα.
- Laplanche, J. & Pontalis J.-B., 1976. *Vocabulaire de la Psychanalyse*, Presses Universitaires de France.
- «Look again. A teaching guide to using film and television with three to eleven years olds», 2003. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: [http://www.bfi.org.uk/education/teaching/look again](http://www.bfi.org.uk/education/teaching/look%20again). [Ανάκτηση 10 Δεκεμβρίου 2014].
- Meek, M., 1991. *On Being Literate*, Bodley Head, London.
- Νεγροπόντης, Ν., 2000. *Ψηφιακός Κόσμος*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Park, R., 1991. Σκέψεις για την επικοινωνία και την κουλτούρα, Στο: Κώστας Λιβιεράτος (ed.), *Το Μήνυμα του Μέσου - Η Έκρηξη της Μαζικής Επικοινωνίας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ.43 -63.
- Πλειός, Γ., 2005. *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση - Ο ρόλος της Εικονικής Ιδεολογίας*, Πολύτροπον, Αθήνα.
- Strauss, A. & Corbin, J., 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage, London.
- Πλειός, Γ., 2001. *Ο Λόγος της Εικόνας. Ιδεολογία και Πολιτική*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Χατζηγώγας Γ., 2004. *Το Σινεμά του Αρχιτέκτονα*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ
ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΤΟΠΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ
II**



**EDUCATIONAL
INTERVENTIONS FOR
THE FORMATION OF
LEARNING PLACES
II**

Πρακτικές και συμβολικές χρήσεις του σχολικού χώρου σε προγράμματα προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Δρ. Φωτεινή Παπαντωνίου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα

fpapanto@nured.auth

Περίληψη

Στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης στα νηπιαγωγεία οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. πρέπει να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στο αντικείμενο της Μουσειακής Εκπαίδευσης. Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για την προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς πραγματοποιούνται βασικά σε μουσεία, πινακοθήκες, μνημεία και άλλους παρόμοιους; χώρους. Στην άσκηση αυτή όμως οι φοιτητές/τριες πρέπει να υλοποιήσουν ένα ανάλογο πρόγραμμα, με θέμα σχετικό με την αρχαία ελληνική κεραμική, τη μυθολογία, τη νεότερη τέχνη κ.τ.λ., μέσα στο νηπιαγωγείο με τη βοήθεια αναπαραγωγών. Μπορεί όμως ο σχολικός χώρος να υποστηρίξει τους στόχους και τις στρατηγικές εφαρμογών με τέτοιο περιεχόμενο; Στην εισήγηση παρουσιάζεται μέσα από παραδείγματα η προσπάθεια των φοιτητών/τριών με προσωρινές αλλαγές στην τάξη, ευέλικτη χρήση των χώρων της και εκπαιδευτικό υλικό να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον κατάλληλο για το διάλογο και τη συνεργασία, τις δημιουργικές δραστηριότητες, τη συμβολική χρήση του χώρου σε παιχνίδια ρόλων, θεατρικές αναπαραστάσεις κ.τ.λ. μέσα από τα οποία τα παιδιά προσεγγίζουν τις έννοιες της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Λέξεις κλειδιά

Μουσειακή εκπαίδευση; Πολιτιστική κληρονομιά; Σχολικός χώρος; Νηπιαγωγείο.

Practical and symbolic uses of the school environment in cultural heritage approach programs.

Dr. Fotini Papantoniou

Aristotle University of Thessaloniki
Greece

fpapanto@nured.auth

Abstract

As part of their practical training, the students of the School of Early Childhood Education have to plan and apply an educational program for children of pre-school age on the subject of Museum Education. These programs, aiming at approaching issues of Cultural Heritage, are usually conducted at museums, galleries, monuments and similar places. In this exercise the student has to construct a program on the archaic Greek pottery, the mythology, the modern art etc in the kindergarten with the assistance of reproductions. The question arising is if the school space can support such programs. This paper presents the attempt made by the students to temporarily alter the classroom and try a flexible use of spaces and educational materials to create an environment capable for the cooperation and the dialogue, the creative activities and the symbolic use of space in role games, theatrical acts etc, through which children may approach issues of Cultural Heritage.

Keywords

Museum education; Cultural heritage; School space; Kindergarten.

1. Το θεσμικό πλαίσιο των εφαρμογών

Το αντικείμενο της Μουσειακής Εκπαίδευσης διδάσκεται στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. από τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η διδασκαλία της Μουσειακής Εκπαίδευσης στοχεύει στην εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τους τρόπους εκπαιδευτικής αξιοποίησης της Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Ο όρος αναφέρεται στα υλικά κατάλοιπα παλιότερων και νεότερων εποχών, αντικείμενα και κτίσματα, τα οποία είναι φορείς πολλαπλών ιστορικών και πολιτισμικών μηνυμάτων. Οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν καταρχάς πώς θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτικοί την πληθώρα των εκπαιδευτικών δράσεων που προσφέρουν σήμερα για το μαθητικό κοινό τα μουσεία και οι άλλοι φορείς διαχείρισης του πολιτιστικού παρελθόντος. Παράλληλα τους δίνεται η κατάλληλη μεθοδολογική κατάρτιση για να μπορούν οι ίδιοι να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικές επισκέψεις και δράσεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.τ.λ., αλλά και να μπορούν να χειριστούν ανάλογα θέματα πολιτισμού και τέχνης στο σχολικό χώρο, ενταγμένα στο κανονικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Όταν το 1999-2000 άλλαξε το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος συνακόλουθα άλλαξε και η φιλοσοφία και η δομή του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών/τριών. Η Μουσειακή Εκπαίδευση εισάγεται το 2002-2003 στη φάση της Πρακτικής Άσκησης κατά την οποία οι φοιτητές/τριες εφαρμόζουν στα νηπιαγωγεία οργανωμένες δραστηριότητες σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Στο συγκεκριμένο αντικείμενο καλούνται να οργανώσουν ένα ολιγοήμερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα γνωριμίας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με διάφορες όψεις της πολιτιστικής κληρονομιάς στο χώρο του νηπιαγωγείου (Παπαντωνίου, 2010).

2. Το ερώτημα της καταλληλότητας του σχολικού χώρου και της δυνατότητας προσαρμογής του στο περιεχόμενο των προγραμμάτων

Θα πρέπει να σχολιαστεί η ιδιαίτερη συνθήκη αυτών των εφαρμογών της Μουσειακής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Οι συμμετέχοντες σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διεξάγεται σε ένα μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο έρχονται σε επαφή με τα αντικείμενα που αφορούν το θέμα του προγράμματος καθαυτά, ενώ στο σχολείο ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει απεικονίσεις τους που έχουν παραχθεί με διάφορα μέσα ή αντίγραφα. Αυτά παραπέμπουν μεν σε φαινόμενα και καταστάσεις του παρελθόντος, δεν αποτελούν όμως τις υλικές μαρτυρίες του, ούτε φέρουν το νοηματικό φορτίο των αυθεντικών αντικειμένων (Νάκου, 2001). Ο δε χώρος ανάπτυξης του προγράμματος είναι η σχολική τάξη, ένας χώρος οργανωμένος για άλλο σκοπό και με άλλες προδιαγραφές από το μουσειακό. Ο εκπαιδευτικός επομένως δεν έχει στην προσέγγιση των εννοιών της πολιτιστικής κληρονομιάς με τα παιδιά τη βοήθεια του φυσικού χώρου του μνημείου ή του αρχαιολογικού χώρου, που διασώζει σημάδια των παρελθόντων χρήσεών του, ούτε του μουσειακού χώρου που έχει σχεδιαστεί ειδικά για να διευκολύνει την κατανόηση των εκθεμάτων από τους επισκέπτες.

Οι παραπάνω επισημάνσεις περιγράφουν ένα μέρος των προβληματισμών που συνοδεύουν την αναπροσαρμογή των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και γενικά της διδασκαλίας της πολιτιστικής κληρονομιάς στο επίπεδο και στις συνθήκες της προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. σχετικά και Γερμανός, 2010, Παπαντωνίου, 2005, 2010, 2014). Στο θέμα ειδικά της χρησιμοποίησης της σχολικής τάξης ως πεδίου ανάπτυξης του προγράμματος τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι τα εξής: Ο χώρος της τάξης είναι κατάλληλος για να υποστηρίξει τους στόχους και να φιλοξενήσει τα μέσα ενός τέτοιου προγράμματος; Αν όχι, μπορεί να καταστεί κατάλληλος; Και με ποιούς τρόπους; Τα ερωτήματα προκύπτουν διότι ποτέ ο χώρος στον οποίο αναπτύσσονται διαδικασίες μάθησης δεν είναι αμέτοχος στο τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Για τη διερεύνηση και την αντιμετώπιση αυτών των ερωτημάτων επιδιώχθηκε η διεπιστημονική συνεργασία. Η Πρακτική Άσκηση στη Μουσειακή Εκπαίδευση εξαρχής και προγραμματικά συνδυάστηκε με την άσκηση στο αντικείμενο της Παιδαγωγικής Οργάνωσης του Χώρου που διδάσκει ο Δ. Γερμανός. Πραγματοποιείται για πάνω από δέκα χρόνια σε ένα μεγάλο αριθμό νηπιαγωγείων (γύρω στα εκατό παλαιότερα και στα πενήντα τα τελευταία χρόνια) και έχει δώσει πληθώρα δεδομένων.

3. Ο μουσειακός χώρος ως χώρος μάθησης

Σήμερα αποτελεί κοινό τόπο στη μουσειολογική θεωρία ότι το μουσείο είναι χώρος μάθησης και εμπειρίας και ότι ο μουσειακός χώρος (όπως και ο σχολικός) δεν είναι αμέτοχος στην αντίληψη

που διαμορφώνουν για τα εκθέματα οι επισκέπτες και στη γνώση που τελικά αποκομίζουν.

Τα μουσεία τις τελευταίες δεκαετίες έχουν υποστεί ριζικές αλλαγές στη φιλοσοφία, στη μορφή και στις λειτουργίες τους. Ο ρόλος τους ως θεματοφυλάκων της πολιτισμικής παράδοσης επιδιώκεται να συνδυαστεί με έναν εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο, που σημαίνει ότι προσπαθούν να καταστήσουν τους επισκέπτες τους κοινωνούς της γνώσης και των αξιών που αναδεικνύουν με τις εκθέσεις τους. Αυτός είναι ένας ρόλος που όλα τα σύγχρονα μουσεία, άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο, υιοθετούν. Θεμελιώδης παραδοχή για την πραγμάτωσή του είναι ότι το «κοινό» δεν είναι ένα σύνολο ανθρώπων ενιαίο και ομοιογενές, εν κατακλείδι δηλαδή μια απρόσωπη έννοια, αλλά άτομα ξεχωριστά και ομάδες που δεν έχουν ούτε το ίδιο ατομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, ούτε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, ούτε καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα και ερμηνείες. Άρα τα μουσεία οφείλουν να επινοήσουν διαφοροποιημένες πρακτικές επικοινωνίας που θα απευθύνονται σε όσο το δυνατόν περισσότερες ομάδες κοινού. Για το σχεδιασμό τους λαμβάνουν υπόψη τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης και τη μάθηση. Έρευνες για τον τρόπο συγκρότησης της μουσειακής εμπειρίας όπως των Falk και Dierking (2000) αναδεικνύουν ως σημαντικό της παράγοντα το χώρο, δηλαδή το κτίριο του μουσείου, την εξωτερική και εσωτερική του όψη και δομή, αλλά και το σύνολο των υλικών στοιχείων που περιλαμβάνει.

Ο μουσειολογικός σχεδιασμός μιας έκθεσης βασίζεται στην οργάνωση των εκθεμάτων της σε νοηματικές ενότητες. Επιλέγονται αντικείμενα που με τη συσχέτιση και τη συνέκθεσή τους στον ίδιο χώρο, μαζί με τα μέσα πληροφόρησης που τα συνοδεύουν και μέσα στο υλικό περιβάλλον που δημιουργείται γύρω τους, επιδιώκουν να αναπαραστήσουν πλευρές της ζωής, καταστάσεις, πολιτισμικά φαινόμενα του παρελθόντος ή του παρόντος. Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός, δηλαδή η διάταξη των αντικειμένων στο χώρο, ο χειρισμός του κινητού εξοπλισμού, των μέσων πληροφόρησης, των φώτων, υφών, χρωμάτων, το ντιζάιν και η όλη αισθητική εικονοποιούν το περιεχόμενο κάθε νοηματικής ενότητας, κωδικοποιούν την ερμηνεία που προτείνει το μουσείο σε έναν επικοινωνιακό κώδικα που γίνεται αντιληπτός από τους επισκέπτες με τις αισθήσεις τους (Τζώνος, 2013). Επομένως στο μουσείο το υλικό περιβάλλον αποτελεί τμήμα της ερμηνευτικής του πρότασης.

Ωστόσο, όσο καθοδηγητικός για τους επισκέπτες κι αν είναι ο μουσειολογικός - νοηματικός σχεδιασμός μιας έκθεσης και η αρχιτεκτονική - χωρική του έκφραση, η έκθεση «μιλάει» στο κοινό με τρόπο έμμεσο, σε μεγάλο βαθμό υπαινικτικό, όχι πάντα ή όχι για όλους σαφή, ακόμα κι αν υπάρχουν αρκετά επεξηγηματικά κείμενα. Για να ανταπεξέλθουν τα μουσεία στις διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες των διαφορετικών ομάδων κοινού, αναπτύσσουν παράλληλα και άμεσους τρόπους επικοινωνίας μαζί τους (ξεναγήσεις, κάθε είδους εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα, δημιουργικά εργαστήρια κ.τ.λ.). Αυτό είναι το κατεξοχήν πεδίο της Μουσειοπαιδαγωγικής, που αναλαμβάνει να οργανώσει τη μουσειακή εκπαίδευση, την εκπαιδευτική λειτουργία του μουσείου, με όρους καθαρά παιδαγωγικούς, εντάσσοντάς την στο πλαίσιο της αποκαλούμενης «μη τυπικής εκπαίδευσης».

Στην άμεση επικοινωνία του μουσείου με το κοινό παρεμβάλλεται ένας ζωντανός μεσολαβητής (ένας ειδικός του μουσείου, ο μουσειοπαιδαγωγός κ.τ.λ.), που με διάφορα διδακτικά μέσα και τεχνικές διευκολύνει τα άτομα κάθε ομάδας να προσλάβουν τις πληροφορίες που δίνει το μουσείο, να τις επεξεργαστούν ατομικά και στο πλαίσιο διάδρασης της ομάδας, και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Πριν από την εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής δράσης προηγείται ο μουσειοπαιδαγωγικός σχεδιασμός κατά τον οποίο επιλέγονται στόχοι και στρατηγικές. Ο σχεδιασμός οφείλει να λάβει υπόψη του το υλικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η δράση, μουσειακό, μνημειακό ή άλλο, και την ερμηνευτική δυναμική που επιβάλλει στις μουσειοπαιδαγωγικές επιλογές. Πρέπει ωστόσο να τονισθεί ότι η δυναμική της εκπαιδευτικής πράξης, της ανθρώπινης δηλαδή επαφής των μελών της ομάδας με το μεσολαβητή/εκπαιδευτή, είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση των συμπερασμάτων τους. Επιλέγοντας κατά τη δική του κρίση αντικείμενα, διαδρομές, δραστηριότητες παρατήρησης και κατανόησης οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μπορεί να καταστήσει ολόκληρα τμήματα της έκθεσης που δεν περιλαμβάνονται σε αυτήν «αόρατα» για τους συμμετέχοντες και πολλές από τις έννοιες που προβάλλονται ανενεργές. Αυτή η διαλεκτική μουσειακού χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διαμόρφωση της ερμηνείας είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στη μουσειακή εκπαίδευση. Για τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν και άλλοι χώροι πλην των εκθεσιακών, όπως η αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το φουαγιέ, ο αύλειος χώρος του μουσείου κ.τ.λ.,

καθώς και πρόσθετο πληροφοριακό ή εκπαιδευτικό υλικό. Ο «εκπαιδευτικός» χώρος επομένως στην άμεση επικοινωνία με το κοινό προεκτείνεται σε περιοχές που δεν περιλαμβάνονται συνήθως στην «αρχιτεκτονική» ερμηνεία των εκθέσεων.

Η ολοκληρωτική διάκριση αυτών των δύο χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες των μουσείων και των ανάλογων φορέων που μεταφέρουν το μήνυμά τους εκτός των «τειχών» τους, σε ομάδες του πληθυσμού που για ποικίλους λόγους δεν αποτελούν κοινό των μουσείων. Η προσπάθεια προσέγγισης του «μη κοινού» γίνεται με τη μεταφορά υλικού από τα μουσεία προς τους χώρους τους (απομακρυσμένα χωριά, γειτονιές, σχολεία, βιβλιοθήκες, φυλακές, νοσοκομεία, κ.τ.λ.) μέσω εκπαιδευτικών μουσειοσκευών, κινητών πολιτιστικών μονάδων κ.τ.λ. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός χειρισμός του ενημερωτικού και εκπαιδευτικού υλικού για την παρουσίαση διαφόρων θεμάτων από τον εκπαιδευτή (από το συνοδό της μονάδας ή το μουσειοπαιδαγωγό αλλά και από το βιβλιοθηκάριο, το δάσκαλο, όποιον παραλαμβάνει μια τέτοια συσκευασία) έχει σημασία για την κατανόησή τους και όχι ο εκάστοτε χώρος που είναι ερμηνευτικά αμέτοχος ή και αντίξοος.

Μια ιδιαίτερη περίπτωση αποτελούν οι αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις. Οργανώνονται σε χώρο κατασκευασμένο εξ αρχής για να στεγάσει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το παιδικό και νεανικό κοινό. Στις εκθέσεις αυτές παρουσιάζεται σφαιρικά ένα ιστορικό-αρχαιολογικό θέμα κατά θεματικές ενότητες, χρησιμοποιούνται συνήθως αντίγραφα των αρχαιολογικών ευρημάτων, άφθονο κειμενικό και εικονιστικό πληροφοριακό υλικό, και υπάρχει πρόβλεψη για εργαστήρια βιωματικής προσέγγισης του θέματος. Η μουσειογραφική διαπραγμάτευση των υλικών στοιχείων του χώρου στόχο έχει να υποβοηθήσει την ανάδειξη της ερμηνευτικής γραμμής της έκθεσης, να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και να μεγιστοποιήσει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Χρυσουλάκη και Πίνη, 2008).

Σε συνάρτηση με αυτούς τους έμμεσους και άμεσους τρόπους προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς και της μάθησης που προσφέρουν τα μουσεία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια τα εκπαιδευτικά προγράμματα των φοιτητών/τριών στο χώρο του νηπιαγωγείου. Συμπληρωματικά μπορούν να αναφερθούν ακόμα τα παιδικά μουσεία, τα οποία ξεφεύγουν από τη συνήθη τυπολογία και θεματολογία, και δεν εκθέτουν κατά κανόνα συλλογές πρωτότυπων αντικειμένων ιστορικής προέλευσης αλλά διαδραστικά εκθέματα. Τα μουσεία αυτά ιδρύθηκαν αποκλειστικά για εκπαιδευτική (και ψυχαγωγική για τα παιδιά) χρήση και αυτήν υποστηρίζει η διαμόρφωση του υλικού τους περιβάλλοντος. Τα θέματα και τα εκθέματα τους είναι επιλεγμένα σε συνάρτηση με τις αναπτυξιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Παρέχουν τη δυνατότητα απικών εμπειριών (δραστηριότητες hands on) και στοχεύουν πρωτίστως στην ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων για την οικοδόμηση της γνώσης (minds on).

4. Εκπαιδευτικά προγράμματα προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς

Η συνεργασία μουσείου-σχολείου αποτελεί βασικό πυλώνα της επικοινωνίας των μουσείων με την κοινωνία. Αριθμεί αρκετές δεκαετίες στη χώρα μας και επιδιώκεται και από τους δύο θεσμούς. Στον όρο μουσείο εν προκειμένω συμπεριλαμβάνονται όλοι οι χώροι και φορείς διαχείρισης και έκθεσης του πολιτιστικού προϊόντος.

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών δράσεων για το μαθητικό κοινό ως προς την έκτασή τους, τους στόχους και τις μορφές τους. Η συνθέστερη ωστόσο μορφή οργάνωσης είναι τα λεγόμενα «εκπαιδευτικά προγράμματα». Διοργανώνονται κατά κανόνα από το μουσειακό φορέα (αλλά και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου) γύρω από ένα θεματικό πυρήνα, βάσει του οποίου γίνεται η επιλογή των εκθεμάτων στα οποία το πρόγραμμα θα στηριχθεί. Άμεσος στόχος τους είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν με τις δικές τους δυνάμεις τη λειτουργία των μουσειακών αντικειμένων (ή των αρχαιολογικών χώρων) στην εποχή τους. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η καλλιέργεια των ερμηνευτικών δεξιοτήτων τους, που θα τους κάνει επαρκείς επισκέπτες στο μέλλον. Το πρόγραμμα βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τις ιδιότητες των αντικειμένων και τις μεταξύ τους σχέσεις από την οπτική γωνία που προτείνει το συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα. Τα αντικείμενα της έκθεσης (ή τα αρχιτεκτονικά στοιχεία των μνημείων και των αρχαιολογικών χώρων) συναρτώνται με τη ζωή των ανθρώπων που κάποτε τα χρησιμοποίησαν και αποκτούν νόημα μέσα στο ερμηνευτικό πλαίσιο που δημιουργείται από τις διαδικασίες του προγράμματος. Για να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην προσπάθεια

απόδοσης νοήματος και ερμηνείας, χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι. Χρησιμοποιούνται δραστηριότητες λεκτικές (αφήγηση, διάλογος κ.τ.λ.) αλλά και βιωματικές (εικαστικές, θεατρικές κ.τ.λ.). Η τυπική δομή των προγραμμάτων είναι απλή: μια σύντομη εισαγωγή, επίσκεψη στο χώρο και επαφή με τα αντικείμενα, τέλος δραστηριότητες εμπέδωσης και δημιουργικής έκφρασης. Συχνά τα μουσεία προτείνουν εντύπως ή ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς την προετοιμασία των παιδιών στο σχολείο πριν, και την προέκταση της μουσειακής εμπειρίας μετά την επίσκεψη στο μουσείο, με διάφορες δραστηριότητες.

Τόσο η έμμεση και άμεση εκπαιδευτική λειτουργία του μουσείου όσο και τα Αναλυτικά Προγράμματα του σχολείου εδράζονται στις ίδιες ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Τ.Ε.Π.Α.Ε. ακολουθούν σε γενικές γραμμές το παραπάνω μοντέλο οργάνωσης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Το γεγονός ότι οργανώνονται από νηπιαγωγούς και όχι ειδικούς επιστήμονες (αρχαιολόγους, ιστορικούς της τέχνης κ.τ.λ.), ότι απευθύνονται σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας το αναπτυξιακό επίπεδο των οποίων είναι καθοριστικό για το μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό, και το γεγονός ότι πρέπει να ενταχθούν οργανικά στις συνθήκες λειτουργίας του νηπιαγωγείου, απαιτούν την αναπροσαρμογή του βασικού μοντέλου ως προς όλες τις παραμέτρους: ως προς την επιλογή των θεμάτων και των «αντικειμένων» που θα παρουσιαστούν (σε αναπαραγωγές), ως προς τη στοχοθεσία και ως προς τη μεθοδολογία. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι από τις πολλαπλές ιδιότητες και σημασίες των μουσειακών αντικειμένων επιλέγονται μόνο εκείνες που μπορούν να προσεγγίσουν τα παιδιά ξεκινώντας από τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ότι οι στόχοι αφορούν κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων και όχι την αφομοίωση πληροφοριών, ότι οι βιωματικές δραστηριότητες είναι πολύ περισσότερες, καθώς δίνεται η δυνατότητα να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά οι νέες έννοιες με τη χρήση όχι μόνο του λόγου αλλά όλων των αισθήσεων και εκφραστικών μέσων. Όλες οι δραστηριότητες παίρνουν τη μορφή παιχνιδιού και η ψυχαγωγία των παιδιών παραμένει ως σημαντικός στόχος σε όλες τις φάσεις του προγράμματος. Χώρος ανάπτυξης τους είναι η τάξη του νηπιαγωγείου και ο ευρύτερος σχολικός χώρος, στον οποίο όμως οι φοιτητές/τριες πρέπει να ενσωματώσουν ιδιότητες των εκθεσιακών χώρων που είναι απαραίτητες για τη διεκπεραίωση του προγράμματος. Δεν επιδιώκεται να μετατραπεί η τάξη σε υποκατάστατο του μουσείου, γιατί αυτό και αδύνατο είναι και δεν είναι επιθυμητό. Η αγωγή στην πολιτιστική κληρονομιά στο σχολείο πρέπει να βρει τους δικούς της όρους άσκησης.

Θα αναφερθούν συνοπτικά τα θέματα των εφαρμογών της Πρακτικής Άσκησης που δόθηκαν στους φοιτητές/τριες όλα αυτά τα χρόνια, τα οποία προτείνουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης σε διαφορετικούς τομείς της πολιτιστικής κληρονομιάς και απαιτούν ανάλογους χειρισμούς του σχολικού χώρου:

Μια ενότητα αποτελούν τα θέματα που στοχεύουν σε μια πρώτη επαφή των μικρών παιδιών με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Δουλεύτηκε κυρίως η κεραμική με τη χαρακτηριστική διακόσμηση των αγγείων αλλά και η ενδυμασία, δύο εξαιρετικά αντιπροσωπευτικές θεματικές κατηγορίες, εμβληματικές θα λέγαμε της ελληνικής αρχαιότητας. Δόθηκε επίσης ένα μυθολογικό θέμα οικείο και αγαπητό στα παιδιά, τα κατορθώματα του Ηρακλή, όπως όμως απεικονίζονται στην αρχαία ελληνική αγγειογραφία.

Μια άλλη σειρά θεμάτων είχε στόχο την εξοικείωση των παιδιών με ορισμένες πρακτικές της επιστήμης της αρχαιολογίας ή με τις λειτουργίες των μουσείων. Στην πρώτη περίπτωση εισήχθησαν με τη μέθοδο της αφήγησης μικρών ιστοριών έννοιες και πληροφορίες σχετικά με την κατασκευή των αγγείων αποθήκευσης και μεταφοράς στο κεραμικό εργαστήριο, με το θαλάσσιο εμπόριο και τα ναυάγια των αρχαίων πλοίων, την υποβρύχια αρχαιολογία και τον τρόπο ανασυρσης των ευρημάτων, με τη δουλειά των αρχαιολόγων και τα στάδια μιας ανασκαφής. Η κατασκευή ενός μουσείου στην τάξη από την άλλη πλευρά είχε στόχο να φέρει τα παιδιά σε επαφή πρώτα με την έννοια της συλλογής, αφού καλούνται να δημιουργήσουν μία όλα μαζί. Στη συνέχεια αναλαμβάνουν το ρόλο του αρχαιολόγου που μελετά και τεκμηριώνει τα αντικείμενα, του επιμελητή και του αρχιτέκτονα που σπίνει το μουσείο που θα τα στεγάσει. Και τέλος γίνονται φύλακες, επισκέπτες, ξεναγοί, μαθαίνοντας τους κώδικες συμπεριφοράς στο μουσείο.

Η ενασχόληση με έργα ζωγραφικής σε μια άλλη σειρά θεμάτων στοχεύει πιο ιδιαίτερα να καλλιεργήσει τις δεξιότητες των παιδιών για την πρόσληψη της τέχνης. Άλλοτε επιλέγονται έργα ζωγραφικής παραστατικά που περιέχουν διάφορες πολιτισμικές αναφορές, όπως έργα που

απεικονίζουν παλιά παιχνίδια, και άλλοτε επιλέγονται έργα περισσότερο αφαιρετικά και ποιητικά, τα οποία, καθώς δεν επιδιώκουν την απεικόνιση της «αντικειμενικής» πραγματικότητας, αφήνουν περισσότερο χώρο στη φαντασία των παιδιών και στις υποκειμενικές ερμηνείες.

5. Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως χώρος παρουσίασης της πολιτιστικής κληρονομιάς

Μέσα στο πλαίσιο των παραπάνω θεματικών μπορούν να γίνουν αντιληπτές ορισμένες λειτουργίες της σχολικής τάξης, απαραίτητες για την υλοποίηση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά των μουσειακών εκθέσεων:

i) Η σχολική αίθουσα πρέπει να λειτουργήσει καταρχάς σαν εκθεσιακός χώρος για τις απεικονίσεις των αρχαιολογικών και άλλων αντικειμένων και των έργων τέχνης. Η μικρή ηλικία των παιδιών και η έλλειψη εμπειριών απαιτεί επιπλέον τη χρήση άφθονου εποπτικού υλικού. Οι μουσειακές εκθέσεις με τη σκηνοθεσία και τη σκηνογραφία τους βοηθούν τους επισκέπτες στην κατανόηση των εκθεμάτων. Πρέπει επομένως και στην αίθουσα του νηπιαγωγείου να παρουσιάζεται με τρόπο που να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να διευκολύνει τη μάθηση το εποπτικό υλικό που αναπαριστά τα αυθεντικά αντικείμενα αλλά και το υλικό που παρέχει τις πληροφορίες για το θέμα (π.χ. σύγχρονα αντικείμενα που υποβοηθούν τη σύγκριση ανάμεσα στο τότε και τώρα, ποικιλία υλικών και κατασκευές των φοιτητών/τριών που παραπέμπουν στο υλικό κατασκευής, στον όγκο, στη χρήση των πρωτότυπων αντικειμένων, εκπαιδευτικό υλικό για απικές δραστηριότητες, εικαστικά, μεταμφιέσεις κ.ο.κ.). Υπάρχει μεγάλη ποικιλία μέσων αναπαραγωγής και τρόπων παρουσίασης των μουσειακών αντικειμένων: φωτογραφίες αφίσες, διαφάνειες, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή κ.τ.λ., που είτε αναρτώνται στον πίνακα, είτε μοιράζονται στα παιδιά σε αντίτυπα, είτε προβάλλονται στον τοίχο, είτε δίνονται ως πάζλ κ.ο.κ. Οι φοιτητές/τριες γίνονται «δημιουργοί» μιας δικής τους έκθεσης με χαρακτήρα προσωρινό, που μπορεί στη διάρκεια του προγράμματος να εμπλουτίζεται ή να τροποποιείται.

ii) Η σχολική αίθουσα πρέπει να διευκολύνει τη διάδραση των παιδιών με τα αντικείμενα, τους πειραματισμούς, τις βιωματικές δραστηριότητες, την καλλιτεχνική δημιουργία. Οι φοιτητές/τριες (ή οι εκπαιδευτικοί) δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, την επιστημονική επάρκεια και την τεχνογνωσία για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό, διαδραστικά εκθέματα και μαθησιακά περιβάλλοντα σαν των μουσείων και ιδιαίτερα των παιδικών μουσείων, ωστόσο καλούνται να βρουν λύσεις στα όρια των δυνατοτήτων τους. Στην εξεύρεση ή στη δημιουργία από τους ίδιους/ες του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού συνεργάζονται πολλές φορές με τα παιδιά και τους γονείς.

iii) Ένα μουσείο, μια πινακοθήκη είναι και χώροι έμπνευσης για τους επισκέπτες τους. Πώς μπορεί το σχολικό περιβάλλον, το τόσο καθημερινό, το αλλοτριωμένο από τη συνήθεια, να συναγωνιστεί τη γοητεία των άγνωστων, των γεμάτων καινούργιες εικόνες και προσδοκίες χώρων των εξωσχολικών επισκέψεων; Ασφαλώς δε μπορεί. Γι' αυτό και, όπως αναφέρθηκε, αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν έχουν στόχο να υποκαταστήσουν την επίσκεψη σε ένα μουσείο ή μνημείο, αλλά να εισάγουν ένα διαφορετικό μοντέλο προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η σχολική αίθουσα θα πρέπει να βρει τρόπο για να δώσει πραγματικά και μεταφορικά χώρο για την ανάπτυξη της φαντασίας, να δημιουργήσει την ατμόσφαιρα που χρειάζεται για να λειτουργήσει συναρπαστικά ένα παραμύθι, μια αναπαράσταση, ένα παιχνίδι ρόλων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι φοιτητές/τριες, σχεδιάζοντας τις δραστηριότητες με τις οποίες θα προσπαθήσουν να κάνουν προσεγγίσιμες στα παιδιά τις νέες έννοιες των διάφορων θεματικών, πρέπει ταυτόχρονα να σχεδιάζουν τις παρεμβάσεις τους στο υλικό περιβάλλον (κινητό εξοπλισμό, διακόσμηση, εκπαιδευτικό υλικό) ώστε να είναι έτοιμο να τις υποδεχτεί. Θα πρέπει να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στο αντικείμενο της Παιδαγωγικής Οργάνωσης του Χώρου για να μπορούν να αναπροσαρμόζουν τη σχολική τάξη και να διαμορφώνουν «μικρο-περιβάλλοντα», «τόπους» που έχουν εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ευνοούν τη διδασκαλία και τη μάθηση και επιτρέπουν την ανάπτυξη των μεθόδων και τεχνικών της Μουσειακής Εκπαίδευσης. Θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στη διδακτική διαδικασία, τη βιωματική δράση, τη συνεργατική λειτουργία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τον/την νηπιαγωγό, οι οποίοι εντοπίζονται από τον Δ. Γερμανό κυρίως στην έλλειψη ευελιξίας στις σχέσεις και στις χρήσεις των στοιχείων του υλικού περιβάλλοντος, στην τυποποίηση των επιμέρους χώρων της τάξης που οδηγεί τα παιδιά σε στερεοτυπικές συμπεριφορές,

στην έλλειψη ανανέωσης του εκπαιδευτικού υλικού που δεν εμπνέει πια, στη χαμηλή αισθητική (Γερμανός, 2006, 2010).

Οι φοιτητές/τριες στις εργασίες που παραδίδουν μετά το τέλος της άσκησης αναλύουν και αιτιολογούν τις λύσεις που έδωσαν, παραθέτουν κατόψεις και φωτογραφίες, και τέλος αξιολογούν το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους βάσει ενός ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης. Κάθε εργασία αποτελεί και μια διαφορετική πρόταση χρήσης και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον, που επιχειρεί να αντιμετωπίσει τους ανασταλτικούς παράγοντες και να δημιουργήσει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος:

α) Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ακολουθεί ένα «σενάριο», μια διαδοχή δραστηριοτήτων προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του. Μετακινήσεις των κινητών στοιχείων της τάξης μπορούν να αλλάξουν προσωρινά την κάτοψή της, ώστε η κάθε δραστηριότητα να διεξάγεται στον πιο κατάλληλο χώρο για το χαρακτήρα της (αφήγηση, διάλογος, επιτραπέζιο παιχνίδι, κινητικό παιχνίδι, αναπαράσταση κ.ο.κ.) Άλλοτε χρειάζεται να δημιουργηθεί ένας «κλειστός» ατμοσφαιρικός χώρος και άλλοτε ένας «ανοιχτός», κενός από έπιπλα. Παράδειγμα οι εικαστικές δραστηριότητες: Μια μικρή ομάδα παιδιών που συνεργάζεται για μια εικαστική κατασκευή πρέπει να μπορεί να συνεννοείται και να μοιράζεται ιδέες και υλικά γύρω από ένα τραπέζι. Για την ομαδική ζωγραφική μια μεγαλύτερη ομάδα χρειάζεται μεγαλύτερη επιφάνεια εργασίας, και για την επίδειξη μιας τεχνικής σε όλα τα παιδιά, όπως π.χ. της χρήσης του τροχού στην πηλοπλαστική, χρειάζεται μια ακόμη μεγαλύτερη, που θα προσφέρει οπτική πρόσβαση σε όλους και χώρο ατομικής εργασίας μπροστά στον καθένα. Έτσι τα τραπέζια μεταφέρονται, ενώνονται σε διάφορους σχηματισμούς (τετράγωνα, μακρόστενα, σε σχήμα π), διαχωρίζονται, παραμερίζονται, συχνά μετά από πρόταση και με τη βοήθεια των παιδιών. Όσο πιο στενή, ασφικτικά γεμάτη, δύσχρηστη είναι η τάξη, τόσο πιο δύσκολο αλλά και πιο επιβεβλημένο είναι να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του χώρου με ευελιξία.

β) Η εναλλαγή δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα για την προσχολική ηλικία που θέλει να ανοίξει πολλά κανάλια για τη μάθηση και την έκφραση στα παιδιά. Επιπλέον σ' αυτή την ηλικία το πρόγραμμα πρέπει να προβλέπει την ανάγκη για κίνηση, για εκτόνωση, να διατηρεί έναν ψυχαγωγικό και παιγνιώδη χαρακτήρα σ' όλη τη διάρκειά του. Για το λόγο αυτό *χρειάζεται το σύνολο του χώρου της τάξης αλλά και άλλους χώρους του σχολείου*, εσωτερικούς και εξωτερικούς, ανάλογα με τη ροή του σεναρίου. Ένα θέμα που επιστράτευσε κάθε γωνιά και έπιπλο ήταν η δημιουργία μουσείου στην τάξη. Τα παιδιά δουλεύοντας συνεργατικά εξέτασαν όλα τα σημεία, επέλεξαν πού θα συγκεντρωθούν τα αντικείμενα της συλλογής, πού θα γίνει η έκθεση και ποια έπιπλα θα χρησιμοποιηθούν. Οι θεατρικές αναπαραστάσεις επίσης εξαπλώνονται στο χώρο. Άλλου π.χ. ο Ηρακλής κυνήγησε τον Ερμύανθιο κάπρο και άλλου ήταν το παλάτι του Ευρυσθέα. Το παιχνίδι του «χαμένου θησαυρού» μπορεί να κάνει την ανακάλυψη του εποπτικού υλικού μια περιπέτεια πολύ πιο ενδιαφέρουσα από την παρουσίασή του με έναν τυπικό τρόπο. Η φοιτήτρια ζητά από τα παιδιά να βρουν αντικείμενα με τα χρώματα ή τα σχήματα του πίνακα που συζητά μαζί τους, τα στέλνει να ψάξουν σε όλο το χώρο της τάξης και να δουν με διαφορετικό βλέμμα τα περιεχόμενά της. Για να καταλάβει το σκιοφωτισμό σε ένα έργο ζωγραφικής, όλη η ομάδα μετακινήθηκε δίπλα στο παράθυρο και παρακολούθησε ένα σχετικό πείραμα. Ο εναέριος χώρος της τάξης χρησιμοποιήθηκε για να κρεμαστούν στοιχεία της σκηνογραφίας για κάποιο θεατρικό ή απλώς οι εργασίες των παιδιών. Όσο για τους χώρους εκτός τάξης, χρησιμοποιήθηκαν για την έκθεση των έργων των παιδιών ο διάδρομος ή το γυμναστήριο, ώστε να έρθουν οι γονείς και να τα θαυμάσουν με άνεση. Στην αμμοδόχο της αυλής οι μικροί αρχαιολόγοι έκαναν ανασκαφές, στην αυλή παίχτηκαν παραδοσιακά παιχνίδια με αφορμή τις απεικονίσεις τους στους πίνακες. Ο κατάλογος ανάλογων παραδειγμάτων από τις εργασίες των φοιτητών/τριών είναι ατέλειωτος.

γ) Όπως συμβαίνει με τις διάφορες περιοχές μέσα στην τάξη, έτσι και ο *εξοπλισμός της, έπιπλα και εκπαιδευτικό υλικό*, αξιοποιείται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό υλικό που προμηθεύονται ή κατασκευάζουν οι φοιτητές/τριες με προσωπική έρευνα ή εργασία. Τόσο το υλικό και τα έπιπλα όσο και ο χώρος γενικότερα στο πλαίσιο του προγράμματος χρησιμοποιούνται με τρόπους νέους, συχνά απρόοπτους και ευφάνταστους, *μακριά από τη συνηθισμένη στερεοτυπική τους χρήση*. Το μαγαζάκι,

το κουκλοθέατρο, η βιβλιοθήκη και άλλα έπιπλα της τάξης άδειασαν, καλύφθηκαν, μετακινήθηκαν για τη δημιουργία των μουσείων. Το κουκλοθέατρο σε κάποια περίπτωση χρησίμευσε σαν κάδρο στα παιδιά που φορώντας διάφορα καπέλα παράσπασαν τις ζωντανές προσωπογραφίες. Για τη ζωγραφική και τα παζλ μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο τα τραπεζάκια αλλά και η μοκέτα όπου τα παιδιά ξαπλώνουν με την άνεσή τους.

Κατά τον αντίστροφο τρόπο, συνθιτισμένες διαδικασίες μεταφέρθηκαν από το σταθερό τους τόπο σε άλλον. Έτσι η εισαγωγή του θέματος μέσω αφήγησης ή επίδειξης εικόνων πολύ συχνά ξέφυγε από το χώρο της «παρεούλας» και μεταφέρθηκε μπροστά στο κουκλοθέατρο ή στον υπολογιστή, ανάλογα με την επιλογή της εισαγωγικής δραστηριότητας από το φοιτητή/τρια. Οι περισσότερες δραστηριότητες οργανώνονται πάνω στα μοτίβα του παιχνιδιού (κινητικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι με τις λέξεις και αινίγματα κ.τ.λ.) του μύθου (του παραμυθιού που αφηγείται ο/η παιδαγωγός, που αφηγείται ένας ζωγραφικός πίνακας, που κατασκευάζουν και εικονογραφούν τα παιδιά), της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Σε αυτές τις δραστηριότητες η φαντασία των παιδιών παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο και συμβαίνουν σε έναν κόσμο όπου πραγματικό και φαντασικό συνυπάρχουν. Τα υλικά, τα αντικείμενα και οι χώροι στον κόσμο αυτό μπορούν να είναι αυτό που είναι αλλά και κάτι άλλο, να συμβολίζουν διάφορα πράγματα και καταστάσεις σύμφωνα με τις απαιτήσεις της δράσης. Το παιχνίδι, ο μύθος, η τέχνη έχουν τη δύναμη να βοηθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν προσωπικές εικόνες του ιστορικού χρόνου και χώρου, του λογοτεχνικού, του εικαστικού, μέσα στην τετριμμένη και πεπερασμένη πραγματικότητα της τάξης. Αυτές τις διαδικασίες μεταβολής της ταυτότητας του χώρου που δημιουργεί το παιδί παίζοντας ο Δ. Γερμανός (2001) τις ονομάζει «σημασιολογικές μεταλλάξεις».

Στοιχεία του υλικού περιβάλλοντος χρησιμοποιούνται σε αυτή τη διαδικασία υπαινικτικά, όπως μια κορδέλα στο πάτωμα ξεχωρίζει συμβολικά στεριά και θάλασσα, ή ένα απλωμένο κάτω γαλάζιο σεντόνι υποδηλώνει το βυθό της θάλασσας. Όταν όμως το σεντόνι το κουνάν τα παιδιά γίνεται η φουρτούνα που κατάπιε το αρχαίο καράβι. Αναποδογυρισμένοι πάγκοι γίνονται το καράβι μέσα στο οποίο μπαίνουν οι ναύτες για να μεταφέρουν κρασί και λάδι. Τα θρανία σε διάφορους συνδυασμούς γίνονται το εργαστήριο του συντηρητή, τα ράφια του μουσείου, η σπηλιά του λιονταριού της Νεμέας. Αλληπάλληλες στρώσεις από καφετιές κουβέρτες αναπαριστούν τη διαστρωμάτωση του εδάφους που κρύβει τα αρχαία ευρήματα. Το φανταστικό αυτό κόσμο τα παιδιά τον απεικονίζουν και σε ζωγραφίες, μακέτες, διοράματα που κατασκευάζουν με την εμπύχωση των φοιτητών/τριών. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν προετοιμάσει οι ίδιοι/ες πιο φιλόδοξα και ρεαλιστικά σκηνικά για τη δράση, όπως π.χ. τον κεραμικό κλίβανο ή τους επιβλητικούς κίονες της πρόσοψης ενός μουσείου, ζωγραφισμένα σε μεγάλο μέγεθος πάνω σε χαρτί του μέτρου.

δ) Έτσι δημιουργείται *νέο εκπαιδευτικό υλικό αλλά και νέες περιοχές στην τάξη*, που σε αρκετές περιπτώσεις παραμένουν και μετά το τέλος του προγράμματος για ελεύθερο παιχνίδι, θεματικές και διαθεματικές δραστηριότητες και project, όπως κατά κόρον συνέβη με τα διάφορα «μουσεία» που κατασκευάστηκαν από τα παιδιά (μουσείο παιχνιδιών, διαστήματος, αθλητικό κ.ο.κ.).

ε) Η λειτουργία των εικαστικών ποιοτήτων ενός ζωγραφικού έργου είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή ακόμη και από τους ενήλικες που δεν είναι ασκημένοι στην ανάγνωση της τέχνης, πόσο μάλλον από τα παιδιά. Ο *εικαστικός χώρος*, που αποτελεί σημαντικό συνθετικό στοιχείο ενός έργου τέχνης, έχει πλευρές που μπορούν προσεγγιστούν εάν μεταφερθούν στο πραγματικό ή στο συμβολικό επίπεδο με τα οποία είναι πιο εξοικειωμένα τα παιδιά. Π.χ. τα παιδιά μετακινώντας διάφορα αντικείμενα προσπαθούν να αναπαραστήσουν στον τρισδιάστατο πραγματικό χώρο τις χωρικές σχέσεις των αντικειμένων που απεικονίζονται στην επίπεδη επιφάνεια ενός ζωγραφικού έργου. Όταν τους ζητά η φοιτήτρια να πηδήξουν με τη φαντασία τους μέσα στον πίνακα, να τριγυρίσουν και να εξερευνήσουν τα διάφορα σημεία του, ταυτίζουν τον εικαστικό χώρο με το συμβολικό του παιχνιδιού τους. Ένας απλός και έμπρακτος τρόπος για να νιώσουν (και όχι να καταλάβουν) ότι ο ζωγραφικός χώρος μπορεί να εκτείνεται νοερά πέρα από τα όρια ενός πίνακα που απεικονίζει το βυθό, είναι να βάλουν μια φωτοτυπία του πάνω σε ένα χαρτί και να συνεχίσουν με ομαδική ζωγραφική την απέραντη θάλασσα με τα πλάσματά της και από τις τέσσερις πλευρές της.

6. Επίλογος

Τα παραπάνω παραδείγματα επιλέχτηκαν τυχαία από το πλήθος των εργασιών των φοιτητών/τριών. Άλλοτε με περισσότερη και άλλοτε με λιγότερη επιτυχία προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν

το σχολικό χώρο ευέλικτα και να τον αλλάξουν με στοχευμένες παρεμβάσεις, ώστε να γίνει κατάλληλος για τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Έννοιες που αφορούν το παρελθόν και τη διαχείρισή του, την τέχνη, γίνονται προσεγγίσιμες για τα μικρά παιδιά μέσα από λεκτικές και μη λεκτικές δραστηριότητες. Όσο υψηλότερη είναι η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου στον οποίο πραγματοποιούνται τα προγράμματα, τόσο πιο αποτελεσματικά βοηθούν τα παιδιά να δώσουν νόημα στα αντικείμενα και στις καταστάσεις που πραγματεύονται και να εισάγουν τις νέες γνώσεις ομαλά στον κόσμο τους. Έτσι ο σχολικός χώρος μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως γόνιμο πεδίο αγωγής αλλά και ως μεσολαβητής στην εκπαιδευτική-ερμηνευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Γερμανός, Δ., 2001. *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Gutenberg, Αθήνα.

Γερμανός, Δ., 2006. *Οι Τοίχοι της Γνώσης*, Gutenberg, Αθήνα.

Γερμανός, Δ., 2010. Το Μουσείο «πάει σχολείο», Στο: Βέμπ, Μπ., Νάκου, Ε.(επιμ.) *Μουσείο και Εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, σ. 287-297.

Falk, J., Dierking, L., 2000. *Learning from Museums. Visitors Experiences and the Making of Meaning*, AltaMira Press, Walnut Creek, CA.

Νάκου Ε., 2001. *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα.

Παπαντωνίου, Φ., 2005. Μουσειακή Εκπαίδευση και Διαθεματικότητα στην Προσχολική Ηλικία, Στο: Γερμανός, Δ. κ.α.(επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*, Ελληνική Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ., Τ.Ε.Π.Α.Ε. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 328-341.

Παπαντωνίου, Φ., 2010. Η μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Οι βασικοί άξονες της διδασκαλίας της μουσειακής εκπαίδευσης στο Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ. Στο: Βέμπ, Μπ., Νάκου, Ε.(επιμ.) *Μουσείο και Εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, σ. 27-35.

Παπαντωνίου, Φ., 2014. Το μουσείο πηγαίνει στο σχολείο: Η αρχαία ελληνική κεραμική στο νηπιαγωγείο. Στο: Αραπάκη Ξ. (επιμ.) *Διδακτική της Κεραμικής Τέχνης*, Ίων, Αθήνα, σ. 231-242.

Τζώνος, Π., 2013, *Μουσείο και Μουσειακή Έκθεση. Θεωρία και πρακτική*, Εκδόσεις Εντευκτηρίου, Θεσσαλονίκη.

Χρυσουλάκη, Στ., Πίνη, Ε., 2008. Το κόκκινο νήμα: αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις. Στο: Νικονάνου Ν., Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*. Πατάκης, Αθήνα, σ. 208-237.

423

Αυτοσχέδιες κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά για μια δημιουργική κινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο.

Δρ. Εύα Παυλίδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα
eva@nured.auth.gr

Περίληψη

Η κινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο γίνεται δημιουργική όταν οργανώνεται κατά βάση από κατάλληλες πρακτικές προσέγγισης των παιδιών από τις/τους παιδαγωγούς και μέσα από εύρος αισθητηριακών ερεθισμάτων που αναφέρονται στα φορητά και τα σταθερά στοιχεία του χώρου δράσης. Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα οι νηπιαγωγοί καταμαρτυρούν συχνά υλικοτεχνικές ελλείψεις και ακαταλληλότητα ή απουσία χώρων για την εφαρμογή κινητικής αγωγής στα νήπια, ενώ αρκετές φορές επιβεβαιώνουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε σχέση με το θέμα. Προβληματική της συγκεκριμένης πιλοτικής έρευνας ήταν οι δυνατότητες δημιουργίας φορητού υλικού από τις/ους νηπιαγωγούς με σύμπραξη των νηπίων με σκοπό τον εμπλουτισμό των ερεθισμάτων προς τα παιδιά για δημιουργική κινητική αγωγή, η οποία θα συμπεριλαμβάνει και διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω της κίνησης. Μελετήθηκε η κατά το δυνατόν ανέξοδη και πολύτροπη αξιοποίηση άχρηστων υλικών (χαρτόκουτα, λάστιχα κ.ά.) προς αυτή την κατεύθυνση. Βάσει των κριτηρίων που θεσπίστηκαν, εξετάστηκαν, αφενός το ενδιαφέρον και οι δυνατότητες υλοποίησης ιδεών από τελειόφοιτες φοιτήτριες του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ και αφετέρου η παιδαγωγική αξιοποίηση των κατασκευών τους σε δράσεις κινητικής αγωγής σε ορισμένα νηπιαγωγεία κατά την πρακτική τους άσκηση. Δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στερεομετρικά σχήματα, όπως ο κύβος και το τετράεδρο (τριγωνική/ισόπλευρη πυραμίδα) με ερεθίσματα για αδρή κινητικότητα σχεδιασμένα στις πλευρές τους, κάρτες «εκπλήξεων» (pop up) για την «αποκάλυψη μυστικών κινήσεων», κύλινδροι και λάστιχα για πολύπλευρη εξερεύνηση αδρών και λεπτών κινήσεων του σώματος και αντιολισθητικές μικροεπιφάνειες για τοποθέτηση και μετακίνηση μελών του σώματος στο χώρο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο κύβος συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις, πρόσφερε το μεγαλύτερο αριθμό λειτουργικών εφαρμογών δημιουργικής κίνησης και διαθεματικότητας, ενώ οι κύλινδροι, τα λάστιχα και οι αντιολισθητικές επιφάνειες συνέβαλαν στην ανάδυση εντονότερων και περισσότερο διαφοροποιημένων κινήσεων από τα νήπια. Συμπερασματικά, οι συγκεκριμένες κατασκευές μπορούν να προταθούν ως εκπαιδευτικό υλικό για δημιουργική κινητική αγωγή και διαθεματικές προσεγγίσεις, αλλά και ως οικολογικά εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά

Προσχολική ηλικία; Κινητική αγωγή; Χειροτεχνία; Διαθεματικές προσεγγίσεις.

Impromptu structures made of recycled materials toward a creative kinetic education.

Dr. Eva Pavlidou

Aristotle University of Thessaloniki
Greece
eva@nured.auth.gr

Abstract

Kinetic education in kindergarten becomes creative when organized basically proper children-approach practices by the educators, and through sensory stimuli variety, referring to the portable and the non-portable components of the action space. In the contemporary Greek reality, kindergarten teachers often testify to poor material collection in their schools and inadequacy or lack of suitable spaces to apply kinetic education, while they often admit to need further education on the issue. This pilot study focuses on the potentiality of creating portable equipment, made by both the educators and the children, in order to boost the children's stimuli towards creative kinetic education, which will also include interdisciplinary approaches via movement. The most inexpensive and multimode use of materials (cardboard boxes, tires, etc) towards that direction was examined. Based on established criteria, both the interest and possibilities of graduates of School of Early Childhood Education in A.U.Th. putting to action such ideas, and the pedagogical use of their constructions in kinetic education activities in some kindergartens, during their practical exercise, were examined. The students were instructed to construct stereometric shapes, such as cubes and tetrahedrons (triangular/ equilateral pyramid) with specific pictures designed on their sides as gross motor stimuli, "pop-up" cards as surprising objects for revelation of "secret movements", cylindrical cardboard objects and rubber bands for fine and gross motor explorations and anti-slip microsurfaces for positioning and moving parts of the body in the room. The results showed that the cube attracted most preferences, offering the largest number of functional creative movements and interdisciplinary applications. Rollers, tires and anti-slip microsurfaces contribute to the emergence of stronger and more diversified movements of preschoolers. In conclusion, these structures can be proposed as an educational equipment for creative kinetic education and interdisciplinary approaches through movement, but also as an ecological alternative material which can enrich not satisfying material collections in schools.

Keywords

Preschool age; Kinetic education; Crafts; Interdisciplinary approaches.

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν την κίνηση με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: για να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, για να μάθουν έννοιες, για να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες, και για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους (Τσαγγαρίδου & Ζαχοπούλου, 2006). Βεβαίως, η συνεχώς αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας και η φθίνουσα αμεσότητα των παιδικών εμπειριών εξερεύνησης του περιβάλλοντος τείνουν να περιορίζουν όλο και περισσότερο την ανάγκη του παιδιού για αυτενέργεια και δοκιμή. Έτσι, οι ανθρωπολογικές απόψεις για τη σημασία της κίνησης και του παιχνιδιού ως πρωταρχικής μορφής δράσης των παιδιών, αποκτούν ιδιαίτερο βάρος (Grube, 1992).

Στον αντίποδα της πληθώρας ερεθισμάτων που δέχονται σε απόσταση από το σώμα τους πρέπει να είναι η δυνατότητα των παιδιών να συλλέγουν εμπειρίες κυρίως με τις "σωματικές" τους αισθήσεις: να αγγίζουν, να νιώθουν, να κινούνται. Στα αναπτυξιακά στάδια που αναφέρονται στην προσχολική και την πρώιμη παιδική ηλικία η εξερευνητική-πληροφοριακή διάσταση της κίνησης έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά (Zimmer, 2007β). Άλλωστε, ο υλικός χώρος συνδέεται σφαιρικά τόσο με τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού, όσο και με τις διαδικασίες μάθησης κι έτσι αυτοδίκαια αποτελεί ένα πεδίο αγωγής (Γερμανός, 2004). Οι σωματικές και κινητικές εμπειρίες συνδέονται με τα αντικείμενα και το παιδί μέσα από τις δραστηριότητες επεξεργάζεται και αντιλαμβάνεται τις ιδιότητες των υλικών (Κωνσταντέλια & Τσαπακίδου, 2009).

Στην προσχολική εκπαίδευση η κινητική δημιουργικότητα είναι συχνά ταυτόσημη με την κινητική αγωγή των νηπίων και απολύτως ζητούμενη, δεδομένου ότι η έκφραση μέσω της κίνησης και η εξερεύνηση των κινήσεων και των υλικών ατομικά και ομαδικά προάγουν τεκμηριωμένα την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, όπως εξάλλου αναγνωρίζει και το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου (Παυλίδου, 2012). Για την ανάπτυξη της κινητικής δημιουργικότητας στο σχολείο απαιτούνται αισθητηριακά ερεθίσματα και προκλήσεις που αναφέρονται στα κινητά και τα σταθερά στοιχεία του χώρου δράσης και στην κατάλληλη προσέγγιση των παιδιών από τις/ους παιδαγωγούς. Τα φορητά υλικά άσκησης και ψυχοκινητικής αγωγής, όπως τα στεφάνια, οι μπάλες, οι διάδρομοι ισορροπίας, το ύφασμα-αλεξίπτωτο και πολλά άλλα αποτελούν σημαντικό μέρος των ζητούμενων συνθηκών, οι οποίες ολοκληρώνονται με την ύπαρξη ευρύχωρων και ασφαλών αιθουσών και εξωτερικών χώρων στα σχολεία. Σύμφωνα με την Zimmer, πολλά από τα όργανα και τις κατασκευές που αξιοποιούνται παράλληλα με τον εξειδικευμένο εξοπλισμό άθλησης και κίνησης στην ψυχοκινητική αγωγή-παρέμβαση είναι καθημερινά αντικείμενα (2007α).

Όσον αφορά στις υλικοτεχνικές υποδομές για την Ελλάδα, ο Οδηγός Μελετών για διδακτήρια (2008) προτείνει λεπτομερώς τις απαραίτητες συνθήκες εξωτερικού και εσωτερικών χώρων για την αξιοπρεπή λειτουργία του Νηπιαγωγείου και για τη διευκόλυνση και προαγωγή της φυσιολογικής κινητικότητας και ανάπτυξης των νηπίων. Ενώ προβλέπονται π.χ. "πολυδύναμος" χώρος, υπαίθριος χώρος με στεγασμένη περιοχή, τουλάχιστον 3m²/νήπιο ως ζωτικός χώρος στις αίθουσες κ.τ.λ., τα σχολεία που πληρούν κάποιες βασικές προϋποθέσεις δεν είναι πολλά. Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, οι νηπιαγωγοί καταμαρτυρούν συχνά υλικοτεχνικές ελλείψεις και ακαταλληλότητα ή παντελή απουσία χώρων για την εφαρμογή κινητικής αγωγής στα νήπια, αναφέρουν έλλειψη χρόνου, λόγω "φόρτου" ημερήσιου προγράμματος, ενώ αρκετές φορές επιβεβαιώνουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε σχέση με το θέμα. Τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι αποτελούν τους κυριότερους από τους λόγους -αν και όχι τους μόνους- για τους οποίους η αγωγή της κίνησης στην προσχολική εκπαίδευση είναι κατά κανόνα ανεπαρκής (Διαμαντόγλου & Παυλίδου, 2014).

Η/ο παιδαγωγός είναι το πρόσωπο που έχει την ευθύνη να ενορχηστρώσει τις δραστηριότητες και να ωθήσει την κινητική δημιουργικότητα των παιδιών σε υψηλότερα επίπεδα, αξιοποιώντας τις εκάστοτε συνθήκες του χώρου και του φορητού εξοπλισμού: οφείλει να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει το κινητικό παιχνίδι κατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και να αξιοποιεί τις οργανωμένες και αναδυόμενες κινητικές δράσεις με κατάλληλες ερωτήσεις και αφηγήσεις παρακίνησης, χρήση μουσικής, ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις και όλα μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας. Είναι γεγονός ότι οι "στρατηγικές" προσέγγισης των παιδιών (teaching styles) στη φυσική αγωγή προβλέπουν διαδικασίες οι οποίες, μεταξύ άλλων, ενθαρρύνουν με ενδεδειγμένους τρόπους την ανάληψη υπευθυνότητας και πρωτοβουλιών από τα παιδιά, την κριτική σκέψη τους, τη φαντασία, την αυτενέργεια και τη συνεργασία (Mosston & Ashworth, 2008,

Gallahue, 2002; Polvi & Telama, 2000). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η τυποποιημένη κινητική αγωγή μετατρέπεται αναμφισβήτητα σε δημιουργική.

Έχει φανεί ερευνητικά ότι και γενικότερα στην πράξη, στα πλαίσια της σχολικής φυσικής αγωγής δεν παρέχονται επαρκείς ποιοτικές εμπειρίες στα παιδιά (Rink, 2003). Όμως, οι φτωχές ποσοτικές και ποιοτικές εμπειρίες κίνησης γίνονται αιτίες προβλημάτων για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Με βάση τις σύγχρονες έρευνες, οι διεθνείς οδηγίες για την ανάπτυξη και την υγεία επισημαίνουν ότι τα παιδιά κάτω των 10 ετών χρειάζονται από μέτρια (πχ περπάτημα, αυτοσχέδιο χορό) έως έντονη (πχ σειρά αναπνήσεων, σκαρφαλώματα) φυσική δραστηριοποίηση τουλάχιστον 60' καθημερινά. Ιδανικά προτείνονται 60'-85' ποικίλων κινητικών δραστηριοτήτων τουλάχιστον μέτριας έντασης, ενώ για τα 20' αυτού του χρονικού διαστήματος προτείνεται έντονη σωματική δραστηριότητα (NASPE, 2010; HHS, 2008). Ασφαλώς αυτή η κινητική δραστηριοποίηση έχει μία κατανομή στη διάρκεια της ημέρας και δε νοείται ως συνεχόμενη, αφού τα μικρά παιδιά χρειάζονται την κίνηση και την ανάπαυλα σε μία συχνή εναλλαγή. Ένα μέρος της κινητικότητάς τους εμφανίζεται κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο ενώ η υπόλοιπη εκδηλώνεται στο σπίτι, στο πάρκο και σε ενδεχόμενες εξωσχολικές κινητικές δράσεις.

Η έρευνα έχει δείξει ότι στην Ελλάδα το ποσοστό παιδιών προσχολικής ηλικίας που χαρακτηρίζονται από υποδραστηριότητα είναι υψηλό και ότι τα Σαββατοκύριακα παρατηρείται μία τάση αύξησης των καθιστικών ενασχολήσεών τους (Τζαβάρα, Τζέτζης & Παυλίδου, 2014). Το γεγονός αυτό μεταφέρει βεβαίως ευθύνες στους γονείς, αλλά υπογραμμίζει και το σημαντικό ρόλο του σχολείου στην αγωγή της κίνησης του παιδιού. Αυτός ο ρόλος χρειάζεται στήριξη, ώστε να καταγραφούν κάποια στιγμή στη συγκεκριμένη κατεύθυνση ικανοποιητικά αποτελέσματα σε μεγάλη κλίμακα.

Θα πρέπει να αναφερθεί και ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος, αν μη τι άλλο, δε λειτούργησε ενισχυτικά στην αγωγή της κίνησης του νηπίου και αφορά στη δομή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ένας από τους βασικούς στόχους του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (2003) που ίσχυσε τα τελευταία δώδεκα χρόνια, ως γνωστόν ήταν να προσανατολίσει τους εκπαιδευτικούς χειρισμούς των νηπιαγωγών σε οριζόντιες διαθεματικές προσεγγίσεις μεταξύ γνωστικών περιοχών. Ο τρόπος όμως με τον οποίο προβλήθηκε το Πρόγραμμα, φάνηκε να υποβαθμίζει την αξία της κινητικής αγωγής, τόσο στο αυθύπαρκτο κομμάτι της, αφού η Φυσική Αγωγή τοποθετήθηκε απλά ως ένα μέρος της γνωστικής περιοχής "Δημιουργία και Έκφραση", όσο και ως μέσου διαθεματικών προσεγγίσεων, χωρίς ίσως να υπάρχει η πρόθεση (Παυλίδου, 2012). Διαφαίνεται, επομένως, και πάλι η ανάγκη ενίσχυσης της δουλειάς του παιδαγωγού προς αυτή την κατεύθυνση με απτά παραδείγματα και με προσιτά υλικά-μέσα.

Πάνω στην προβληματική των αναγκών και των ελλείψεων που προαναφέρθηκαν σχεδιάστηκε και η παρούσα πιλοτική πειραματική παρέμβαση.

2. Μεθοδολογία

Η προβληματική του θέματος αναφέρεται στις δυνατότητες δημιουργίας φορητού υλικού από τις/ους νηπιαγωγούς με σκοπό τον εμπλουτισμό των ερεθισμάτων προς τα παιδιά για κινητική αγωγή που θα προάγει πρωτίστως την κινητική δημιουργικότητα και που θα συμπεριλαμβάνει διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω της κίνησης. Πρόκειται να μελετηθεί η κατά το δυνατόν ανέξοδη και πολύτροπη αξιοποίηση άχρηστων ή/και πολύ φθηνών υλικών προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε οι τελικές κατασκευές να μπορούν να προταθούν και ως εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης των ελλείψεων σε σχέση με τα φορητά υλικά κινητικής ενεργοποίησης των παιδιών, ενώ οι προκύπτουσες δραστηριότητες να εμπλουτίσουν την κινητική αγωγή των νηπίων. Τα ερωτήματα της διερεύνησης αφορούν στις εξής κατευθύνσεις:

1. Κατά πόσο η/ο παιδαγωγός έχει το ενδιαφέρον και τη δυνατότητα να υλοποιήσει ορισμένες ιδέες πάνω στο προτεινόμενο σκεπτικό,
2. Κατά πόσο αυτές οι ιδέες μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά στη δημιουργική διαδικασία,
3. Πόση ποικιλία εκφραστικών, αδρών και λεπτών κινήσεων μπορεί να ενεργοποιήσει το παραγόμενο υλικό και
4. Αν αυτό συμβάλλει στην κατανόηση και μάθηση θεμάτων άλλων γνωστικών περιοχών μέσω της κίνησης.

Η αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα 2-4 στηρίζεται σε ορισμένα παιδαγωγικά “αξιώματα”, όπως ότι:

- Τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα και ευκολότερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τα ευχαριστούν.
- Η κίνηση είναι πηγή ευχαρίστησης.
- Η παρατήρηση των μετατροπών των υλικών και η συμμετοχή στις μετατροπές ελκύουν την προσοχή και συνδέονται με την αντίληψη και το συναίσθημα.
- Η προσωπική ενασχόληση με τα αντικείμενα συνδέεται με τη μάθηση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως στόχοι αυτής της διερεύνησης ορίστηκαν:

- ο εμπλουτισμός της κινητικής αγωγής των παιδιών στην κατεύθυνση της δημιουργικής και εκφραστικής κίνησης μέσα από την πολύτροπη αξιοποίηση άχρηστων, ανακυκλώσιμων ή/και φθινών υλικών, αφενός ως αισθητηριακών ερεθισμάτων για παραγωγή κινήσεων με νόημα, αφετέρου ως οργάνων σωματικής ενδυνάμωσης των παιδιών,
- η κίνηση και οι συγκεκριμένες χειροτεχνίες/κατασκευές ως μέσα διαθεματικών προσεγγίσεων,
- η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγού,
- η απόκτηση βιωματικών εμπειριών από τα παιδιά για την εναλλακτική διαχείριση ανακυκλώσιμου υλικού.

2.1. Σχεδιασμός

Προγραμματίστηκαν δοκιμές υλοποίησης ορισμένων ιδεών σε συνάρτηση με τους στόχους που τέθηκαν. Η παιδαγωγική και λειτουργική καταλληλότητα αυτών των ιδεών για χειροτεχνίες/κατασκευές για την κινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο ορίστηκε να υπόκειται στα εξής κριτήρια:

- α) οι χειροτεχνίες/κατασκευές να παρέχουν δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών στη δημιουργία τους σε συνεργασία με την/ον νηπιαγωγό,
- β) να μην απειλούν την ασφάλεια των παιδιών, τόσο κατά τη δημιουργία όσο και κατά τη χρήση τους,
- γ) να διευρύνουν το πεδίο αναζήτησης νέων προκλήσεων για τη δημιουργική κίνηση και έκφραση ή για την επίλυση κινητικών προβλημάτων
- δ) να ορίζουν την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα των παιδιών ως μέσα για την αντίληψη θεμάτων διαφόρων γνωστικών περιοχών (γλώσσα, μαθηματικά, περιβάλλον κ.ά),
- ε) να έχουν ελάχιστο ή μηδαμινό κόστος,
- στ) να μορφοποιούνται σε γρήγορο χρονικό διάστημα,
- ζ) η χρήση τους να προσαρμόζεται και σε χώρους που επιτρέπουν μικρή μόνο κινητικότητα των παιδιών,
- η) να αποθηκεύονται ή να τοποθετούνται στο σχολείο με ευέλικτους, εναλλακτικούς τρόπους χωρίς να καταναλώνουν ωφέλιμο χώρο της αίθουσας

Για τη συγκεκριμένη πιλοτική διερεύνηση του θέματος, τα ζητούμενα αξιολογήθηκαν σε δύο φάσεις με περιγραφική παρατήρηση:

Α΄ φάση

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια παρουσιάστηκαν 6 ιδέες χειροτεχνικής κατασκευής αντικειμένων -οι 4 από ανακυκλώσιμο άχρηστο υλικό και οι 2 από αγορασμένο ευτελούς αξίας- σε τεταρτοετείς φοιτήτριες και φοιτητές του Τ.Ε.Π.Α.Ε./Α.Π.Θ. στο πλαίσιο μαθήματος που αναφέρεται στον προσχολικό εξοπλισμό (ακαδ. έτος 2013-14). Τους δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες, πραγματοποιήθηκαν εργαστηριακές δοκιμές χειροτεχνιών/κατασκευών και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να επιλέξουν τις ιδέες που τους εξάπτουν το ενδιαφέρον και τη φαντασία ώστε να

δημιουργήσουν παραλλαγές θεμάτων-ερεθισμάτων πάνω σ' αυτές για τη δημιουργική κίνηση των νηπίων και, όπου ήταν δυνατόν, για οριζόντια σύνδεση της κίνησης με άλλες γνωστικές περιοχές (διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω κίνησης). Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του συνόλου των ιδεών ήταν χαρτόκουτα συσκευασιών, χαρτοταινίες, ζελατίνες, μπογιές (μαρκαδόροι κ.ά.), velcro tapes, χαρτοκύλινδροι από αλουμινόχαρτα, λάστιχα, πλαστικές αντιολισθητικές επιφάνειες.

Β' φάση

Σε εννέα φοιτήτριες από το σύνολο, ζητήθηκε να ετοιμάσουν εκ νέου μόνο τα προσχέδια των χειροτεχνιών τους και να ολοκληρώσουν το υλικό μαζί με τα νήπια στο σχολείο όπου πραγματοποιούσε την καθιερωμένη πρακτική της άσκηση η κάθε μία. Στη συνέχεια ζητήθηκε να εφαρμόσουν δοκιμαστικά ως παιδαγωγοί τις δραστηριότητες κινητικής αγωγής που σχεδίασαν για να αξιοποιήσουν τις δημιουργίες τους και να παρατηρήσουν και να καταγράψουν την ανταπόκριση των παιδιών στα νέα ερεθίσματα.

Οι χειροτεχνίες/κατασκευές με τις οποίες πειραματίστηκαν οι φοιτήτριες και τις οποίες στη συνέχεια χρησιμοποίησαν με σκοπό την επιδίωξη των παιδαγωγικών στόχων που τέθηκαν είχαν τα εξής γενικά χαρακτηριστικά:

• Κύβος:

Χρησιμοποιήθηκαν επιφάνειες από χαρτοκούτια μεγάλων διαστάσεων, ώστε να μπορεί να σχεδιαστεί επάνω τους το ανάπτυγμα κύβου, πλευράς τουλάχιστον 20 ή 30 εκατοστών. Οι συνδέσεις των πλευρών του έγιναν με velcro tape, ώστε να μπορεί να αποσυναρμολογείται και να συναρμολογείται εκ νέου (υπήρξε προσωρινή ενίσχυση συνδέσεων με χαρτοταινία). Ο κύβος που προέκυπε προοριζόταν να χρησιμοποιηθεί ως ζάρι από τα παιδιά εκ περιτροπής, εξυπηρετώντας μεγάλο εύρος θεματολογίας. Π.χ. α) σε κάθε πλευρά του ζωγραφίζεται ένα μέλος ή μέρος του ανθρώπινου σώματος με σκοπό να το κατονομάσουν τα παιδιά (αναγνώριση, γλώσσα) και να βρουν ανάλογες δυνατότητες κινήσεων (κινητική δημιουργικότητα), β) σε κάθε πλευρά αποτυπώνεται ένα πρόσωπο που εκφράζει ένα συναίσθημα, το οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν, κατονομάζουν, μιμούνται και τέλος δημιουργούν μία μικρή ιστορία με βάση τα συναισθήματα που θα τύχουν στο "ζάρι" και τη δραματοποιούν (γλώσσα, εκφραστική κίνηση, συναισθηματική αγωγή), γ) σε κάθε πλευρά αποτυπώνεται ένας αριθμός ομοειδών ζώων (π.χ. 3 λαγουδάκια, 4 άλογα, 5 χελώνες κ.λπ.), τα παιδιά μιμούνται και αναπαράγουν την κίνηση κάθε ζώου όσες φορές είναι ζωγραφισμένο (αδρή εκφραστική κίνηση, μαθηματικά, περιβάλλον) κ.ά. Ο κύβος προτάθηκε να χρησιμοποιείται στο τέλος είτε ως αποθηκευτικός χώρος για μικρά αντικείμενα είτε να επανέρχεται από τα παιδιά στη μορφή αναπτύγματος για εύκολη τακτοποίηση σε συρτάρι.

• Κύλινδροι:

Αφορούσαν στο κυλινδρικό χαρτόνι που αποτελεί τον άξονα για το αλουμινόχαρτο ή τη διάφανη μεμβράνη οικιακής χρήσης, το οποίο προορίζεται για την ανακύκλωση. Δίνεται ένας σε κάθε παιδί, χρωματίζεται προαιρετικά με προσωπικό τρόπο από τα παιδιά και χρησιμοποιείται: α) για ατομική και συνεργατική εξερεύνηση κινήσεων με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας (π.χ. σε πόσα μέρη του σώματός μου μπορώ να ισορροπήσω τον κύλινδρο;), της καθοδηγούμενης ανακάλυψης (π.χ. με πόσους τρόπους μπορώ να μετακινούμαι και ταυτόχρονα να ισορροπώ τον κύλινδρο στην πλάτη μου;) κ.ά., β) για χορευτικές αναπαραστάσεις (χορός του «ειρηνικού σπαθιού») και για έντονα κινητικά θεατρικά στιγμιότυπα («το πινέλο του ζωγράφου»), γ) ως βοηθητικό στοιχείο για διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω κίνησης (σχηματισμός γραμμών, αριθμών, σχημάτων με σώμα και χαρτοκύλινδρο), δ) για στόχευση, για τη δημιουργία σημείων αναφοράς στο χώρο για μετακινήσεις κ.ά. (Παυλίδου, 2012). Οι ιδιότητες του συγκεκριμένου αντικείμενου δίνουν πολλές δυνατότητες εκφραστικής και δημιουργικής κίνησης χωρίς κίνδυνο τραυματισμού. Η σταθερότητα και η αντοχή του είναι σαφώς μεγαλύτερη από αυτήν του χαρτοκύλινδρου από χαρτί κουζίνας, γι αυτό και προτιμήθηκε.

• Τετράεδρο (τριγωνική πυραμίδα):

Τα χαρτοκούτια προσφέρθηκαν και για την κατασκευή τριγωνικών πυραμίδων, πλευράς τουλάχιστον 30 εκατοστών. Η θεματολογία που αποτυπώνεται στις τέσσερις πλευρές αξιοποιείται με παιχνίδια παρατηρητικότητας και μνήμης με τον τρόπο "μαντεύω αυτό που δε βλέπω", καθώς

το τετράεδρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν παραλλαγή ζαριού: ένα παιδί σπκώνει την πυραμίδα από μια κορυφή της, ώστε να μη βλέπει την απέναντι έδρα της, την οποία βλέπουν τα άλλα παιδιά που επιβεβαιώνουν την απάντηση. Π.χ. α) “από τα τέσσερα διαφορετικά χρώματα (ένα για κάθε πλευρά) μαντεύω αυτό που δεν βλέπω (στη βάση της πυραμίδας) και μετακινούμαι στο χώρο προς το σημείο αναφοράς αντίστοιχου χρώματος”, β) ένας αριθμός σε κάθε πλευρά: “αναηπδώ και μετρώ όσες φορές μαντεύω ότι γράφει στην επιφάνεια που δε βλέπω”. Οι πυραμίδες προβλέπεται να αποσυναρμολογούνται από τα παιδιά και να αποθηκεύονται όπως οι κύβοι.

• *Κάρτες pop up:*

Οι λεγόμενες κάρτες “εκπλήξεων” στηρίζονται στην τεχνική διπλώματος χαρτιού “pop up” με απλό χαρτί (A4). Οι εξωτερικές πλευρές της κάρτας ενισχύθηκαν για τις δραστηριότητες με κομμάτια χαρτονιού τα οποία καλύφθηκαν με ζωγραφίες σχετικές με την εκάστοτε θεματολογία. Το ξεδίπλωμα της κάρτας αποκαλύπτει με χαρακτηριστικό ελκυστικό τρόπο κάποιο “κρυμμένο μυστικό”. Π.χ. α) η κάρτα είναι ένα ζωγραφισμένο κοχύλι που στο άνοιγμά του αποκαλύπτει ένα μαργαριτάρι και δίνει στα παιδιά το έναυσμα να κινηθούν ως πλάσματα του βυθού της θάλασσας, β) Η κάρτα εξωτερικά δείχνει ένα χιονισμένο τοπίο και από μέσα της αποκαλύπτεται ένας χιονάνθρωπος που σηματοδοτεί μιμήσεις κινήσεων χειμερινών παιχνιδιών και σπορ από τα παιδιά, κ.ά. Τρεις και περισσότερες διαφορετικές κάρτες δίνουν το έναυσμα για τη συνεργατική δημιουργία και δραματοποίηση ιστορίας.

• *Λάστιχα:*

Προτιμήθηκαν απλά λάστιχα ραπτικής σε φάρδος 2-3 εκατοστών και μήκος περίπου ενός μέτρου για κάθε παιδί ή τουλάχιστον 3 μέτρων για ομαδικά παιχνίδια. Όταν οι άκρες κάθε ατομικού ή ομαδικού λάστιχου είναι δεμένες, δίνουν τη δυνατότητα ατομικών και ομαδικών πειραματισμών μεγάλου εύρους από τα παιδιά. Η συνδυαστική χρήση σώματος και υλικού προσφέρεται για αναπαράσταση γεωμετρικών σχημάτων, γραμμάτων, αντικειμένων, τοποθεσιών στο χώρο κ.ά. Στη συνέχεια μπορούν να δημιουργηθούν από τα παιδιά σε συνεργασία με τις/τους παιδαγωγούς πολυάριθμα παιχνίδια κίνησης με κανόνες και νέα περίπλοκα σχήματα από μικρότερες ομάδες.

• *Αντιολισθητικές επιφάνειες:*

Προτιμήθηκαν επιφάνειες λαστιχένιες ή από μαλακό πλαστικό ή κομμάτια μοκέτας για το σχηματισμό και την αποκοπή πολλών αποτυπωμένων πελμάτων, παλαμών, γεωμετρικών σχημάτων κ.ά. Τα παιδιά προβλέπεται να συμμετέχουν στη διαδικασία αποτύπωσης και κοπής των σχεδίων. Αυτά τα στοιχεία τοποθετούνται στο έδαφος και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς, τοποθέτησης και προσανατολισμού του σώματος στο χώρο, επίλυσης κινητικού προβλήματος και αξιοποιούνται με αντίστοιχες κινήσεις σε σχέση με τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού.

3. Αποτελέσματα

3.1. Παρατηρήσεις 1ης Φάσης

Η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητριών και των φοιτητών έδειξε ενδιαφέρον για την κατασκευή του κύβου. Για το συγκεκριμένο υλικό προτάθηκαν και δημιουργήθηκαν πάνω από 20 ιδέες. Οι περισσότερες από αυτές στόχευαν να δώσουν ερεθίσματα για μέτρια έως έντονη κινητικότητα των παιδιών και για δημιουργική έκφραση, ενώ οι υπόλοιπες για ήπια εκφραστική κίνηση και περισσότερο λόγο.

Αρκετές φοιτήτριες προτίμησαν τις κάρτες «pop up» και αρκετές τα τετράεδρα, χειροτεχνίες που απαιτούσαν περισσότερη επιδεξιότητα από ότι η κατασκευή του κύβου. Αυτός κατά την ομολογία τους ήταν και ο κυριότερος λόγος για να τα προτιμήσουν: η πρόκληση για πιο δημιουργική και δύσκολη κατασκευή. Δευτερεύων λόγος επιλογής ήταν η έμπνευση για ερεθίσματα δημιουργικής κίνησης προς τα παιδιά, αφού παρουσιάστηκαν μέχρι περίπου 7-8 ιδέες για την κάθε περίπτωση, εκ των οποίων οι λιγότερες από τις μισές θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τη μέτρια έως έντονη δραστηριοποίηση των παιδιών.

Οι κύλινδροι και τα λάστιχα δεν παρείχαν την πρόκληση της χειροτεχνίας και ίσως γι αυτό δεν τα επέλεξαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές. Τα συγκεκριμένα υλικά στόχευαν να δώσουν ερεθίσματα πολυτροπικής αξιοποίησής τους σε επαφή και συνδυασμό με το σώμα κατά την

κίνηση, εν αντιθέσει με τα προηγούμενα. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που τελικά ασχολήθηκαν, πρότειναν περιορισμένες ιδέες, ως ερεθίσματα κινητικής δημιουργικότητας και κρίθηκε αναγκαίο να ενημερωθούν βιβλιογραφικά και να καθοδηγηθούν εργαστηριακά, ώστε να βρίσκονται σε ετοιμότητα για την καθοδήγηση των νηπίων σε σχέση με αυτά τα υλικά κατά τη δεύτερη φάση.

Ορισμένες φοιτήτριες επέλεξαν τις αντιολισθητικές επιφάνειες και δημιούργησαν λίγες, αλλά ενδιαφέρουσες ιδέες για μέτρια έως έντονη κινητικότητα των παιδιών ενώ χρειάστηκαν καθοδήγηση για να δημιουργήσουν νέα ερεθίσματα, όπως ορισμένα κινητικά προβλήματα για τα παιδιά.

Όσον αφορά στις διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω κίνησης, οι περισσότερες κατάλληλες ιδέες αναδύθηκαν με έμπνευση από τις τρεις πρώτες χειροτεχνίες (κύβος, κάρτες και τετράεδρο) και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον από πλευράς φοιτητριών, ενώ ορισμένες ιδέες προέκυψαν από τους κυλίνδρους και τα λάστιχα (βασικές ιδέες είχαν δοθεί από τη διδάσκουσα και δεν συνοπολογίζονται) και ελάχιστες (2) από τις αντιολισθητικές επιφάνειες.

3.2. Παρατηρήσεις 2ης Φάσης

Σε τρία νηπιαγωγεία πραγματοποιήθηκε ημερήσια παρέμβαση κινητικής αγωγής με ερέθισμα τον κύβος, σε δύο με τα λάστιχα και τα υπόλοιπα υλικά χρησιμοποιήθηκαν από μία φορά σε ένα νηπιαγωγείο το καθένα. Η κατανομή έγινε με βάση το ενδιαφέρον και τις δυνατότητες των εννέα φοιτητριών που πήραν μέρος. Σε σχέση με τους στόχους και τα κριτήρια που είχαν οριστεί, παρατηρήθηκαν τα εξής:

Όλα τα υλικά (εκτός των κυλίνδρων που ήταν έτοιμοι) επέτρεψαν τη συμμετοχή των παιδιών στην κατασκευή τους σε συνεργασία με τη φοιτήτρια-παιδαγωγό: περισσότερο τα λάστιχα (έκοψαν με παιδικό ψαλίδι και έδεσαν με βοήθεια), ο κύβος (τσάκισαν εκ περιτροπής περιγράμματα πλευρών, συμμετείχαν στη συναρμολόγηση με βοήθεια και αποσυναρμολόγηση χάρη στα velcro tape) και οι αντιολισθητικές επιφάνειες (σχεδίασαν και έκοψαν με βοήθεια) και λιγότερο οι κάρτες "rop up" (χρωμάτισαν εσωτερική ή εξωτερική επιφάνεια) και το τετράεδρο (συμμετείχαν αρκετά στη συναρμολόγηση και αποσυναρμολόγηση).

Ως νέες προκλήσεις για μέτρια έως έντονη δημιουργική/εκφραστική κίνηση ατομικά και συνεργατικά λειτούργησαν κυρίως οι χαρτοκύλινδροι, τα λάστιχα και οι αντιολισθητικές επιφάνειες και στη συνέχεια ο κύβος, ενώ λιγότερο το τετράεδρο και οι κάρτες.

Τη διαθεματικότητα εξυπηρέτησαν κυρίως ο κύβος, το τετράεδρο και οι κάρτες (η δυνατότητα απεικόνισης θεμάτων έδωσε πολλές ευκαιρίες ενεργοποίησης των παιδιών) με μικρή διαφορά από τους χαρτοκύλινδρους και τα λάστιχα (παρουσιάστηκαν ενδιαφέρουσες κινήσεις μέσα από ερωτήσεις και παρακινήσεις της φοιτήτριας παιδαγωγού), ενώ ελάχιστα αξιοποιήθηκαν οι αντιολισθητικές επιφάνειες.

Σε σχέση με το χρόνο μορφοποίησης των υλικών (εξαιρούνται οι χαρτοκύλινδροι) τα λάστιχα ήταν το υλικό που έδωσε την ευκαιρία γρήγορης και ικανοποιητικής μορφοποίησής του με τη συμμετοχή των παιδιών, ενώ ακολούθησαν τα στοιχεία που προέκυψαν από την κοπή των αντιολισθητικών επιφανειών (σε διπλάσιο περίπου χρόνο από τα λάστιχα). Ο χρόνος κατασκευής του κύβου, τετράεδρου και καρτών σε συνεργασία με τα παιδιά δεν ήταν σύντομος. Ωστόσο τα προσχεδιασμένα αναπτύγματα του κύβου και του τετράεδρου με τα προ-τοποθετημένα velcro tape στα περιγράμματα, κίνησαν το ενδιαφέρον πολλών παιδιών και βοήθησαν να γίνουν οι κατασκευές με τις λιγότερες δυνατές καθυστερήσεις, δεδομένης της ακρίβειας που απαιτείται για ένα καλό αποτέλεσμα.

Το αποτέλεσμα εφαρμογής κινητικών δραστηριοτήτων σε περιορισμένο χώρο (μέση τάξη νηπιαγωγείου με απομακρυσμένα τα τραπέζια και τις καρέκλες από τον κεντρικό χώρο) με το καθένα από τα συγκεκριμένα υλικά ήταν από ικανοποιητικό (κύλινδροι, λάστιχα) έως πολύ καλό (όλα τα υπόλοιπα). Μόνο η ομαδική χρήση του μεγάλου λάστιχου μέσα στην τάξη υπήρξε δυσχερής.

Το θέμα της εναλλακτικής αποθήκευσης λειτούργησε πολύ καλά: τα παιδιά είχαν ενδιαφέρον για την αποσυναρμολόγηση κύβου (ορισμένα είχαν ιδέες για εναλλακτική χρήση του) και του τετράεδρου και πράγματι η αποθήκευσή τους ήταν εύκολη και γρήγορη, όπως και των άλλων υλικών εκτός των χαρτοκύλινδρων, των οποίων ο όγκος παρέμεινε, λόγω μη δυνατότητας αποσυναρμολόγησης.

Όλες οι χειροτεχνίες/κατασκευές ήταν ασφαλείς για τα παιδιά, τόσο κατά τη μορφοποίησή τους, όσο και κατά την εφαρμογή κινητικών δραστηριοτήτων. Επίσης όλες ήταν ουσιαστικά ανέξοδες (τα λάστιχα και οι αντιολισθητικές επιφάνειες έχουν τιμή κάτω των 5 ευρώ για τις απαιτήσεις μιας ολόκληρης τάξης).

Στον Πίνακα (Πίνακας 1) επιχειρείται ενδεικτικά μία ποσοτικοποίηση της συμβολής των συγκεκριμένων υλικών στη συνολική παιδαγωγική διαδικασία σε σχέση με τα έξι από τα οκτώ κριτήρια (η ασφάλεια και το κόστος ήταν κοινά για όλα κι έτσι παραλήφθηκαν) και με βάση τις παρατηρήσεις κατά την εφαρμογή στο εκάστοτε νηπιαγωγείο.

	Συμμετοχή παιδιών-συνεργασία	Δημιουργική κίνηση	Διαθεματικότητα	Ταχύτητα μορφοποίησης	Προσαρμογή σε μικρό χώρο	Αποθήκευση ή μετατροπή
κύβος	√√√√	√√√√	√√√√	√√	√√√√	√√√√√√
κύλινδροι		√√√√√	√√√	-----	√√√	√√
τετράεδρο	√√√	√√	√√√√	√√	√√√√	√√√√√
λάστιχα	√√√√	√√√√√	√√√	√√√√√	√√√	√√√√√
κάρτες	√√	√√	√√√√	√√	√√√√	√√√√√
Αντ. επιφ.	√√√√	√√√√√	√	√√√	√√√√	√√√√√

Πίνακας 1.

Ενδεικτική αποτίμηση εφαρμογών.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι από τα παιδιά που συμμετείχαν πιο ενεργητικά στην κατασκευή κύβου ή τετράεδρου, ορισμένα έδειξαν μία διάθεση προστατευτισμού, ίσως και σεβασμού προς το υλικό στο οποίο τη δημιουργία συνέβαλαν. Έδωσαν μάλιστα, όταν ρωτήθηκαν σχετικά, και ιδέες για εναλλακτική χρήση του κύβου ως αποθηκευτικού χώρου ("να βάλουμε μέσα Lego!", "τους μαρκαδόρους να βάλουμε!") αντί για την αποσυναρμολόγησή του.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η πιλοτική διερεύνηση της αξιοποίησης χειροτεχνιών από ανακυκλώσιμο υλικό και άλλων εποπτικών μέσων από ευτελή ύλη για τον εμπλουτισμό της κινητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο αξιολογείται ως θετική και για τις δύο φάσεις της.

Από πλευράς μελλοντικών νηπιαγωγών υπήρξε ενδιαφέρον και δραστηριοποίηση με διαφοροποιήσεις στις επιλογές και αιτιολογημένες προτιμήσεις στις χειροτεχνίες/κατασκευές. Οι φοιτήτριες έδειξαν έμπρακτα ότι αντιλαμβάνονται κατ' αρχήν την αξία των χειροτεχνικών, εικαστικών πειραματισμών σε σχέση με το μελλοντικό τους επάγγελμα και κατά δεύτερον την αξία των ευρηματικών, εναλλακτικών λύσεων και μάλιστα σε πλαίσιο οικολογικής αντίληψης για τα προβλήματα που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν. Με τη συνολική τους προσπάθεια και μέσα από τις παρατηρήσεις τους κατά την εφαρμογή των δράσεων έδειξαν ότι αντιλαμβάνονται την αξία της κίνησης και την ανάγκη των παιδιών για κινητικό παιχνίδι με κάθε ευκαιρία.

Από πλευράς αξιολόγησης της εφαρμογής των κατασκευασμένων μέσων σε νηπιαγωγεία στο πλαίσιο κινητικής αγωγής οι παρατηρήσεις σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν είναι θετικές και ενθαρρυντικές. Φάνηκε ότι όλες οι δραστηριότητες είχαν νόημα για τα παιδιά και κατά κανόνα παρατηρήθηκε διατήρηση του ενδιαφέροντός τους (εκτός μικρών εξαιρέσεων). Κάθε χειροτεχνία/κατασκευή συνέβαλε με τον ιδιαίτερο τρόπο της στην παραγωγή εκφραστικών και δημιουργικών κινήσεων από τα παιδιά. Ενεργοποίησε επίσης ικανοποιητικά και τη λεπτή τους κινητικότητα (χειρισμός εργαλείων χαρτοκοπτικής, χειρισμός οργάνων άσκησης όπως τα λάστιχα κ.ά.). Όσον όμως αφορά στην έντονη κινητική δραστηριοποίηση των παιδιών, η οποία συνδέεται μακροπρόθεσμα με την ενδυνάμωσή τους, υπήρξαν διαφοροποιήσεις που σχετίζονται αφενός με τη φύση του ίδιου του μέσου (π.χ. τα λάστιχα εξ αντικειμένου συμβάλλουν στην ενδυνάμωση), αφετέρου με τη διαχείριση του παιδαγωγού (π.χ. η επιλογή θεματολογίας στις κάρτες ή στα τετράεδρα μπορεί να παραπέμπει σε ήπια εκφραστική κίνηση ή σε χρήση δύσκολων κινητικών δεξιοτήτων). Στη συγκεκριμένη εφαρμογή οι φοιτήτριες κατά κανόνα παρουσίασαν σε κάρτες και τετράεδρο θεματολογία κινητικά ήπια έως μέτρια.

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω των συγκεκριμένων υλικών και της κίνησης έδειξαν ότι με τέτοιες μεθόδους έχουν καλές προοπτικές. Επιλέχθηκαν θέματα που άπτονταν της γλώσσας, των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος, για τα οποία η προσοχή και το ενδιαφέρον των περισσότερων παιδιών είχαν διάρκεια, χάρη στον παιγνιώδη και ασυνήθιστο τρόπο διεξαγωγής της δραστηριότητας. Το συναίσθημα της χαράς που εκδήλωναν τα παιδιά, αφού ένιωθαν ότι ψυχαγωγούνται, εκτιμάται ως καθοριστικό στη διαδικασία μάθησης. Άλλωστε, όταν τα παιδιά ενεργοποιούν ταυτόχρονα τη σωματική, τη συναισθηματική και τη γνωστική τους ανταπόκριση κάνουν τη μάθηση να έχει περισσότερο νόημα (Griss, 2013).

Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και της εκάστοτε φοιτήτριας-νηπιαγωγού υπήρξε εμφανής ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια συνδημιουργίας, στο βαθμό που ήταν εφικτό, των χειροτεχνιών. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις (κύβος, τετράεδρο) παρόλο το ενδιαφέρον των παιδιών, δεν ήταν εύκολη και φάνηκε ότι χρειαζόταν καλύτερη οργάνωση. Στο ίδιο σημείο ήταν αρκετές φορές δύσκολη και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Στο κινητικό μέρος όμως των δραστηριοτήτων η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγού ήταν καλύτερη και η διάθεση όλων πιο ζωντανή.

Μέσα από τις συγκεκριμένες δράσεις τα παιδιά απέκτησαν βιωματική εμπειρία εναλλακτικής διαχείρισης ανακυκλώσιμων υλικών, την οποία συνδύασαν έμπρακτα με κάτι που τους δίνει ιδιαίτερη χαρά: το δημιουργικό κινητικό παιχνίδι. Η θετική εμπειρία δημιουργεί πάντα ένα “καλό προηγούμενο” κι έτσι η συγκεκριμένη μπορεί να δώσει εκτός των άλλων μία καλή βάση για να καλλιεργηθεί κατ’ επέκταση ευρύτερα και η οικολογική αντίληψη στα παιδιά.

Συμπερασματικά, με βάση το σύνολο των παρατηρήσεων, προτείνεται η εφαρμογή τέτοιων μεθόδων, ως συμπληρωματικών πρακτικών για μία δημιουργική κινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Οι συγκεκριμένες ιδέες, με την υλοποίησή τους στο πλαίσιο μιας πρώτης διερεύνησης, έδειξαν ότι μπορούν να αποτελέσουν αξιοποιήσιμο εκπαιδευτικό υλικό για την αγωγή της κίνησης των μικρών παιδιών που σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, την έχουν ανάγκη. Στο μέλλον προτείνεται η συστηματική παρατήρηση εκτεταμένων εφαρμογών παρόμοιων δραστηριοτήτων σε νηπιαγωγεία, σε συνεργασία με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ώστε να δοθεί η δυνατότητα συνολικής αποτίμησης των προτεινόμενων και άλλων νέων ιδεών σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί.

Θερμές ευχαριστίες προς τις φοιτήτριες και τα νήπια που πήραν μέρος σ αυτές τις διερευνητικές εφαρμογές.

Βιβλιογραφία

- Γερμανός, Δ., 2001. *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Gutenberg, Αθήνα.
- Gallahue D.L., 2002. *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά*, (μτφρ.- επιμ. Χ. Ευαγγελινού & Α. Παππά, University Studio Press, Θεσσαλονίκη).
- Griss S., 2013. «*The power of movement in teaching and learning. Education Week Teacher*». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://edweek.org/tm/articles/2013/03/19/fr_griss.htm [Ανάκτηση 14 Φεβρουαρίου 2015]
- Grupe O., 1992. Zur Bedeutung von korper-,Bewegungs und Spielerfahrungen fur die kindliche Entwicklung, In: H. Altenberger, F. Maurer (Hrsg.): *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung*, Badheilbrunn: Klinkhardt, σ. 9-38.
- HHS, 2008. «*Physical activity guidelines for Americans. US Department of Health and Human Services*». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.health.gov/physical-activityGUIDELINES/guidelines/default.aspx#toc> [Ανάκτηση 12 Φεβρουαρίου 2015].
- ΔΕΠΠΣ. (2003). *ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. ΦΕΚ 303 και 304, Α' και Β' (Β).
- Διαμαντόγλου Ε. & Παυλίδου Ε., 2014. Κινητικό παιχνίδι και κινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις, προθέσεις, προβλήματα και ενέργειες των νηπιαγωγών, Στο: Μ. Τζεκάκη, Μ. Κανατσούλη (επιμ). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ, 31/10-1/11/2014, σ. 1403-1407.
- Κωνσταντέλια Ν. & Τσαπακίδου Α., 2009. Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο, Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φ.Ε. και Ν.Τ. στην Εκπαίδευση*, 7-10/5/2009, Φλώρινα, σ. 462-469.
- Mosston, M., Ashworth, S., 2008. «*Teaching Physical Education: First Online Edition*». Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1stOnline_old.pdf [Ανάκτηση 12 Φεβρουαρίου 2015]
- National Association for Sport and Physical Education & American Heart Association, 2010. *Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Οδηγός Μελετών για Διδασκτέρια όλων των Βαθμίδων της Εκπαίδευσης, 2008. Οργανισμός σχολικών κτιρίων Α.Ε. Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf [Ανάκτηση 13 Φεβρουαρίου 2015]
- Παυλίδου Ε., 2012. *Κινητική και Ρυθμική Αγωγή: από τη Θεωρία στην Πράξη*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη.
- Polvi S., Telama R., 2000. «The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1)/2000, σ.105-115.
- Rink J., 2003. Effective instruction in physical education, In: S., Silverman, C. Ennis (eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*, Human Kinetics, Champaign, IL, σ. 165-186.

Τζαβάρα Α., Τζέτζης Γ., Παυλίδου Ε., 2014. Η φυσική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, Στο: Μ. Τζεκάκη, Μ. Κανατσούλη (επιμ), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., 31/10-1/11/2014, σ. 1485-1488.

Τσαγγαρίδου Ν., Ζαχοπούλου Ε., 2006. «*Early Steps: Ένα εναλλακτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση*», Ευρωπαϊκό Διακρατικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Αγωγή ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΩΚΡΑΤΗΣ Δράση Comenius 2.1. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://earlysteps.teithe.gr/about_project/Publications/files/Cyprus%20Conference%20paper.doc1.pdf [Ανάκτηση 13 Φεβρουαρίου 2015]

Zimmer R., 2007α. *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής: Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης* (επιμ. Α. Καμπάς), Αθλότυπο, Αθήνα.

Zimmer, R., 2007β. *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (επιμ. Α. Καμπάς), Αθλότυπο, Αθήνα

Η δημιουργία τόπων σε συνεργατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο νηπιαγωγείο.

Δρ. Αλεξάνδρα Γκλούμπου

Νηπιαγωγός
Ελλάδα

aglouprou@hotmail.com

Περίληψη

Ο τόπος αποτελεί τη βασική μονάδα χώρου της κοινωνικής ζωής και διακρίνεται για το σύνθετο χαρακτήρα του. Κι αυτό επειδή περιλαμβάνει τόσο σταθερά όσο και μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά στην οργάνωσή του, τα οποία συνδέουν στοιχεία του χώρου (ιδίως τη διαρρύθμιση και τον εξοπλισμό του) με στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κουλτούρας. Ένα από τα πιο σημαντικά του χαρακτηριστικά είναι ότι διέπεται από καινούριους, υποκειμενικούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας. Από την άλλη, η συνεργατική μάθηση, με τα χαρακτηριστικά που έχει και τις αυξημένες αλληλεπιδράσεις που προκαλεί, αποτελεί μία διδακτική μέθοδο η οποία, ευνοεί ιδιαίτερα τη δημιουργία τόπων από τα παιδιά στην κατευθυνόμενη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο. Η παρούσα έρευνα ήταν έρευνα-δράση, η οποία εφαρμόστηκε σε μία τάξη νηπιαγωγείου. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη της συμβολής της συνεργατικής μάθησης στη δημιουργία τόπων στην κατευθυνόμενη δραστηριότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: 1/ πώς συμβάλλει η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στη δημιουργία τόπων από τα παιδιά στο νηπιαγωγείο; 2/ με ποιο τρόπο η δημιουργία τόπων από τα παιδιά, στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες της γλώσσας και των μαθηματικών, συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενεργητική μάθηση; Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, τα παιδιά οδηγήθηκαν σε αναδιοργάνωση του χώρου της τάξης, τον οποίο έμαθαν να προσαρμόζουν στα ενδιαφέροντά τους και στις απαιτήσεις των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων δημιουργώντας έτσι τα δικά τους μικροπεριβάλλοντα και τόπους. Επιπλέον, τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στους τόπους που είχαν δημιουργήσει με την ομάδα τους, ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες ενίσχυσαν το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τα βοήθησαν στο πέρασμα από τον προσωπικό/ατομικό τόπο στον προσωπικό/ομαδικό τόπο. Το στοιχείο αυτό ανέδειξε την ομάδα σε ένα ενιαίο αυτόνομο σύνολο. Έτσι οι τόποι αναδείχθηκαν σε υλικά πεδία αγωγής και συνέβαλαν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Λέξεις κλειδιά

Τόπος; Συνεργατική μάθηση; Αλληλεπιδράσεις; Ενεργητική μάθηση; Εκπαιδευτική διαδικασία.

Creating places in cooperative learning environments in kindergarten.

Dr. Alexandra Gloumbou

Kindergarten teacher
Greece

agloumpou@hotmail.com

Abstract

Place is the basic part of space of social life and has a complex character. That happens because it has either stable or variable characteristics on its structure that connect space components (especially the arrangement and equipment) with parts of human behavior and culture. One of the most important characteristics is that consists of new, subjective rules of structure and function. Children create places spontaneously, during their play, formulating a field of expression and constant interaction with the social environment. On the other hand, the basic characteristics of the cooperative learning and the increased interactions which provoke have positive effects on the creation of places by the children in the organized activities in kindergarten. Our research was an action research which took place in a kindergarten class. The main target was the advancement of the contribution of the cooperative learning in the establishment of places in the lesson's activities. The research questions were: 1. In which way the cooperative learning contributes in the development of places in the kindergarten? 2. How the creation of places in the lessons of language and mathematics contributes to the development of social competences and in active learning? The evaluation of the findings showed that through the implementation of the cooperative learning, the children started to reorganize the classroom space and learned how to adjust it to their desires and to the demands of the lesson's activities, creating their new micro-environments and their new places. They also developed social competences that enhanced the psychological climate of the classroom and helped them to the transition from the personal/ individual space to personal /group space. That fact showed off the small group as a united and autonomous whole. In that way the places transformed into material fields of education and contributed to the improvement of the educational process.

Keywords

Place; Cooperative learning; Interactions; Active learning; Educational process.

1. Θεωρητικό περίγραμμα

1.1. Η δημιουργία τόπων

Ο σχεδιασμός του χώρου ενός περιβάλλοντος μάθησης θα πρέπει (Sanoff, 2000): α) να αντανακλά την προσωπικότητα των υποκειμένων που δρουν σ' αυτό, β) να περιλαμβάνει ποικιλία χώρων που θα δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ασχολούνται με θέματα και υλικά που τους ενδιαφέρουν και γ) να είναι ευέλικτο ώστε να προσαρμόζεται στις διαφορετικές δραστηριότητες των μαθητών.

Όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές θέτουν περιορισμούς στη χρήση του χώρου τότε η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί μονοδιάστατα και δεν ευνοείται η εξέλιξή της. Αν αντίθετα υπάρχει ελευθερία στις πρακτικές του παιδιού στο χώρο τότε το ίδιο ωθείται να δημιουργήσει μικροπεριβάλλοντα και τόπους.

Ο τόπος αποτελεί τη βασική μονάδα χώρου της κοινωνικής ζωής και διακρίνεται για το σύνθετο χαρακτήρα του. Κι αυτό επειδή περιλαμβάνει τόσο σταθερά όσο και μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά στην οργάνωσή του, τα οποία συνδέουν στοιχεία του χώρου (ιδίως τη διαρρύθμιση και τον εξοπλισμό του) με στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κουλτούρας (Levy & Lusault, 2003).

Διέπεται από καινούριους, υποκειμενικούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας και αξιοποιείται από το υποκείμενο τόσο ως μέσο πρόσβασής του στα υλικά και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του περιγύρου του, όσο και ως πεδίο έκφρασής του και έντονης αλληλεπίδρασης με αυτά, διαδικασία που ταυτίζει το υποκείμενο με τον τόπο του (Manzo & Devine-Wright, 2014, Stedman, 2002).

Το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του σχηματίζει αυθόρμητα τόπους είτε μόνο του είτε σε μικρή ομάδα. Η διαδικασία αυτή συνδέεται με την έμφυτη ανάγκη του να διαμορφώσει ένα πεδίο έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό του (Marcouyeuk & Fleury-Bahi, 2011, Weinstein & David, 1993). Σύμφωνα με τον Βίνικοτ (1980) το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του κατέχει έναν χώρο στον οποίο συσσωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα και τα προσαρμόζει στη δική του κάνοντας συνεχώς σημειολογικές μεταλλάξεις. Οι μεταλλάξεις αυτές σχετίζονται με το σενάριο της δραστηριότητάς του, αλλά δεν ταυτίζονται με την πραγματικότητα. Έχουν συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, ίση μ' αυτή που απαιτείται για να τροφοδοτήσουν τη δραστηριότητα του εκάστοτε κάθε φορά παιχνιδιού.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε όλα τα στοιχεία που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους τα παιδιά για τη δημιουργία τόπων να τα εντάξουμε στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες της γλώσσας και των μαθηματικών μέσα από την εργασία των παιδιών στις ομάδες. Ο λόγος που επιδιώκουμε κάτι τέτοιο είναι επειδή, όταν τα παιδιά παρεμβαίνουν στην οργάνωση και χρησιμοποίηση του χώρου της τάξης τους, νοηματοδοτούν τη δραστηριότητά τους, και αναπτύσσουν μηχανισμούς που ενισχύουν την κοινωνική και νοητική ανάπτυξη, την προσαρμογή στο περιβάλλον και την αυτονομία (Τσουκαλά, 2006). Στην ίδια βάση κινείται και ο Keogh (2003), ο οποίος υποστηρίζει πως όταν παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα να δημιουργούν το χώρο που τους ταιριάζει τότε το περιβάλλον της τάξης αντανακλά τη μοναδικότητα των παιδιών που τη βιώνουν και τη χρησιμοποιούν. Έτσι μόνο οδηγούν σε 'ανοικτού' τύπου εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες προάγουν τη μάθηση διασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να βοηθηθούν στη δημιουργία τόπων επιδιώξαμε ο χώρος της τάξης να διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (JISC, 2006):

- α. να είναι **ευέλικτος** (flexible) ως προς την τοποθέτηση επίπλων και εξοπλισμού σε διαφορετικές διατάξεις και να παρέχει δυνατότητες χρησιμοποίησής του με εναλλακτικούς τρόπους ώστε να ανταποκρίνεται στις τωρινές και μελλοντικές παιδαγωγικές απαιτήσεις,
- β. να είναι **δημιουργικός** (creative) για να ενεργοποιεί και να εμπνέει τα υποκείμενα που τον χρησιμοποιούν (μαθητές και εκπαιδευτικοί),
- γ. να είναι **υποστηρικτικός** (supportive), για να προσφέρει τις ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και
- δ. **πρωτοποριακός** (enterprising), ώστε κάθε περιοχή χώρου να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότροπα και να καλύπτει τις ανάγκες και τους στόχους διαφορετικών γνωστικών θεμάτων.

1.2. Η συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση η οποία ευνοεί ιδιαίτερα την ευέλικτη χρήση του χώρου της τάξης του νηπιαγωγείου, όπως έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες (Γερμανός, 2006, Γκλούμπου, 2014), επειδή οι μικρές ομάδες δουλεύουν σε διαφορετικούς χώρους και έχουν ελευθερία κινήσεων και πρακτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο χώρος αποτελεί το υλικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εργασία στις ομάδες. Οι αυξημένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, η «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία και η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων ευνοούν επίσης, την αναδιοργάνωση του χώρου και τη δημιουργία τόπων. Η σημασία που έχει ο χώρος για την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών εργασίας τονίζεται από σημαντικούς εκπαιδευτικούς της συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, Slavin, Kagan κ.ά.). Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του χώρου της τάξης και των επίπλων υποδεικνύουν τις κινήσεις των παιδιών, τις συμπεριφορές που αναμένεται να εκδηλωθούν καθώς και το είδος των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν.

Οι Johnson & Johnson (1999) και Weinstein (1993) αναφέρουν πως μία οργάνωση χώρου δεν μπορεί να καλύψει πλήρως τις ανάγκες όλων των μαθημάτων. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η αναδιοργάνωση του χώρου της τάξης, η οποία θα μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων.

Η ομάδα αποτελεί ένα ενδιάμεσο σχήμα που συνδέει το παιδί/μαθητή με το κοινωνικό του περιβάλλον και εισάγει στην κοινωνική δομή της τάξης μορφές σφαιρικής εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης οι οποίες βασίζονται στη σχέση «άτομο ομάδα-περιβάλλον» (Γερμανός, 2006). Δημιουργείται έτσι μία «εκπαιδευτική ευελιξία» χάρη στην οποία η εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργεί πιο ευέλικτα και δημιουργούνται σχήματα εργασίας και επικοινωνίας, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στα ηλικιακά χαρακτηριστικά των παιδιών όσο και στα χαρακτηριστικά του υλικού περιβάλλοντος της τάξης (Γερμανός, 2006).

2. Μεθοδολογία

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η έρευνα δράση, η οποία αποτελεί παρέμβαση μικρής κλίμακας και μέσο εισαγωγής πρόσθετων και καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση με στόχο τη βελτίωσή τους σε ένα υπάρχον σύστημα (Cohen, Manion, 1997). Επιπλέον, μας έδινε τη δυνατότητα να μελετήσουμε την κατάσταση στην τάξη (αυθεντικό πλαίσιο) με ολιστικό τρόπο όπου όλοι οι παράγοντες αντιμετωπίζονται ως σύνολο σχέσεων μεταξύ τους που δε διαχωρίζονται και που αλληλεπιδρούν συνεχώς (Ζούκης, 2007).

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν α. να εντάξουμε τη δημιουργία τόπων στην κατευθυνόμενη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και β. να ελέγξουμε με ποιον τρόπο συντελεί αυτό στην ενεργητική μάθηση των παιδιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης και αφορούσε τις γνωστικές ενότητες της γλώσσας και των μαθηματικών. Είχε διάρκεια τέσσερις μήνες και το δείγμα αποτελούνταν από 19 παιδιά, νήπια και προνήπια.

Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων ήταν το κοινωνιόγραμμα, ένας οδηγός παρατήρησης, ένα ημιδομημένος οδηγός συνέντευξης παιδιών και η συστηματική φωτογράφιση. Το κοινωνιόγραμμα διενεργήθηκε τρεις φορές, μία πριν από την έναρξη του προγράμματος, μία κατά τη διάρκειά του και μία στο τέλος προκειμένου να έχουμε μία συγκριτική εικόνα της διαφοροποίησης ή μη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών της τάξης. Ο οδηγός παρατήρησης σε συνδυασμό με τη συστηματική φωτογράφιση εφαρμόζονταν σε κάθε δραστηριότητα. Ο οδηγός συνέντευξης των παιδιών διενεργήθηκε δύο φορές, μία πριν από την έναρξη της έρευνας και μία μετά την ολοκλήρωσή της. Στόχος του οδηγού συνέντευξης, ήταν να διερευνήσουμε πόσο επηρέασε η εφαρμογή του προγράμματος τις απόψεις των παιδιών αναφορικά με την ευέλικτη χρήση του χώρου και τον τρόπο εργασίας τους στις ομάδες.

Χρησιμοποιήθηκε τριγωνοποίηση προκειμένου να υπάρξει συσχετισμός των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία και να είναι πιο έγκυρη η εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση ήταν διαμορφωτική και τελική.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία

αναπτύχθηκε σε τρία στάδια (Muchielli, 1994):

- α. **Θεματική ανάλυση περιεχομένου** (εντοπίζει τις εννοιολογικές μονάδες/ θέματα που συνθέτουν το περιεχόμενο και τα οργανώνει σε κατηγορίες),
- β. **Ανάλυση θέσης** (αναφέρεται στις κρίσεις που εκφέρει το υποκείμενο καθώς και στον προσανατολισμό που χαρακτηρίζει το λόγο του),
- γ. **Ανάλυση συχνοτήτων** (αναφέρεται στη σύγκριση των συχνοτήτων οι οποίες χαρακτηρίζουν την εμφάνιση των στοιχείων του λόγου).

2.1 Η χρησιμοποίηση του χώρου

Αναφορικά με τη χρησιμοποίηση του χώρου, τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος είχαν τη δυνατότητα να αναδιοργανώνουν με την ομάδα τους το χώρο της τάξης τους σύμφωνα με τις επιθυμίες τους και σύμφωνα με τις ανάγκες και τους στόχους της δραστηριότητας.

Η αναδιοργάνωση του χώρου γινόταν (Γερμανός, 2014):

- α. **με πραγματικές αλλαγές**, οι οποίες περιλάμβαναν τροποποιήσεις στη διαρρύθμιση με μετακινήσεις επίπλων και εκπαιδευτικού υλικού και στη διακόσμηση και
- β. **με συμβολικές αλλαγές** οι οποίες περιλάμβαναν ανάπτυξη σημειολογικών μεταλλάξεων, δηλαδή απόδοση διαφορετικής ταυτότητας στα έπιπλα και στο εκπαιδευτικό υλικό της τάξης, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων (π.χ. οι καρέκλες γίνονται βαγόνια, η μοκέτα λιβάδι και τα στρώματα θάλασσα).

Ένα βασικό στοιχείο της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά, είχαν τη δυνατότητα να μετακινηθούν ελεύθερα σε όλους τους χώρους της τάξης κατά τη διάρκεια της κατευθυνόμενης δραστηριότητας, έχοντας ως περιορισμούς να μην προκαλούν καταστροφές στα υλικά και τα έπιπλα που χρησιμοποιούσαν και να μην εμποδίζουν την εργασία των άλλων ομάδων.

2.2. Οι ομάδες και τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων

Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν ήταν ετερογενείς (μεικτής ικανότητας) και άλλαξαν δύο φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος (εφαρμογή τυπικής συνεργατικής μάθησης).

Σε όλες τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες ακολουθήθηκαν οι τρεις φάσεις της συνεργατικής μάθησης: α. εργασία σε επίπεδο ομάδας -τάξης, β. εργασία σε επίπεδο μικρών ομάδων και γ. εργασία σε επίπεδο ομάδας τάξης -παρουσίαση εργασιών-αξιολόγηση. Σε όλες τις δραστηριότητες κάθε μέλος της ομάδας αναλάμβανε κάποιον ρόλο, ώστε να μπορέσουμε να διασφαλίσουμε την ισότιμη συμμετοχή και να ενισχύσουμε την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν συγκεκριμένες **συνεργατικές μεθόδους** (methods) (Kagan, 1994, Johnson & Johnson, 1999, Slavin, 1995) και **τεχνικές/δομές** (structures) (Kagan, 1994) και στις μικρές ομάδες και στην ομάδα τάξη, οι οποίες ήταν προσαρμοσμένες στα χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Οι συνεργατικές μέθοδοι και τεχνικές/δομές που εφαρμόστηκαν, αναφέρονταν σε έξι τομείς:

- α. στην οργάνωση της συνεργατικής τάξης (classbuilding)
- β. στην οργάνωση της ομάδας (teambuilding)
- γ. στην ανταλλαγή πληροφοριών (information sharing)
- δ. στις ικανότητες σκέψης (thinking skills)
- ε. στις επικοινωνιακές ικανότητες (communication skills)
- στ. στον έλεγχο και στη διαχείριση των συγκρούσεων (mastery).

Πριν από την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος και καθ' όλη τη διάρκειά του πραγματοποιούνταν από τη νηπιαγωγό συνεργατικά κινητικά παιχνίδια με το σύνολο των παιδιών της τάξης. Τα συνεργατικά παιχνίδια αποδείχτηκαν ιδιαίτερα σημαντικά επειδή ενίσχυαν τη συνοχή τα ομάδας, ευνοούσαν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και προκαλούσαν το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δραστηριότητες.

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία έδειξε ότι με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, τα παιδιά οδηγήθηκαν σε αναδιοργάνωση του χώρου της τάξης τους, τον οποίο έμαθαν να προσαρμόζουν στα ενδιαφέροντά τους και στις απαιτήσεις των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων. Δημιουργήθηκε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο η νηπιαγωγός παραχωρούσε σταδιακά περισσότερες αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες στα παιδιά τόσο σε σχέση με τον τρόπο εργασίας στις ομάδες όσο και αναφορικά με τις παρεμβάσεις των παιδιών στο χώρο. Η παραχώρηση αρμοδιοτήτων και πρωτοβουλιών αύξησε τις αλληλεπιδράσεις και την «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία των παιδιών και σε επίπεδο μικρών ομάδων και σε επίπεδο ομάδας-τάξης.

Η αύξηση των αλληλεπιδράσεων ευνόησε τη δημιουργία τόπων, η οποία συνέβαινε σε δύο επίπεδα: α. σε επίπεδο ομάδας τάξης και β. σε επίπεδο μικρών ομάδων.

Στο επίπεδο ομάδας-τάξης, η δημιουργία τόπων προέκυπε κυρίως από τη νηπιαγωγό, με ή χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών, ανάλογα με τους στόχους και τις απαιτήσεις της δραστηριότητας.

Στο επίπεδο των μικρών ομάδων η δημιουργία τόπων γινόταν από τα μέλη των ομάδων με ελάχιστη ή και καθόλου συμβολή της νηπιαγωγού. Όπως προέκυψε από την παρατήρηση γινόταν με δύο τρόπους:

- α. Στον πρώτο τρόπο ένα μέλος της ομάδας έλεγε τη γνώμη του ή ξεκινούσε την αναδιοργάνωση του χώρου και τα υπόλοιπα βοηθούσαν.
- β. Στον δεύτερο τρόπο τα μέλη της ομάδας πρώτα συζητούσαν μεταξύ τους για το εάν και πώς θέλουν να διαμορφώσουν το χώρο εργασίας της ομάδας τους, κατέληγαν σε κοινή απόφαση κι έπειτα τον αναδιοργάνωναν.

Ο δεύτερος τρόπος ήταν πιο σύνθετος, συγκριτικά με τον πρώτο. Περιλάμβανε ένα ανώτερο επίπεδο επικοινωνίας το οποίο προέκυπε από τις αυξημένες αλληλεπιδράσεις των παιδιών και το νέο τρόπο εργασίας που αναπτύχθηκε στην τάξη εξαιτίας της εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης.

Τα σημαντικά στοιχεία που είχαν αυτοί οι νέοι τόποι ήταν ότι δημιουργούνταν από τα παιδιά με βάση τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες τους, σχετίζονταν με το θέμα της κατευθυνόμενης δραστηριότητας που βρίσκονταν σε εξέλιξη, εντάσσονταν απόλυτα σ' αυτή και στόχευαν στην αποτελεσματικότερη ολοκλήρωσή της (επίτευξη στόχου και ολοκλήρωση του κοινού έργου της κάθε ομάδας).

Δημιουργούνταν έτσι ένα 'νέο μοντέλο σχολικού χώρου' το οποίο δεν προέκυπε από τον αρχικό αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του, αλλά οφείλονταν αποκλειστικά στον ευέλικτο τρόπο χρησιμοποίησής τους από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό, όπως έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες (Γερμανός, 2014). Το στοιχείο αυτό αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντικό επειδή είχε ως συνέπεια την ενίσχυση του ψυχολογικού κλίματος της ομάδας, αλλά και ολοκλήρωσης της τάξης. Τα παιδιά ανέπτυξαν ποικίλα θετικά συναισθήματα, κυρίως ευχαρίστηση από τη συμμετοχή τους στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες, δεδομένο που επιβεβαιώθηκε τόσο από τους οδηγούς παρατήρησης και τη φωτογράφιση όσο και από τους οδηγούς συνέντευξης. Καλλιέργησαν κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες, μία θετικότερη στάση απέναντι στη μάθηση και μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των παιδιών της τάξης.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που συνέβαινε σε ένα περιβάλλον το οποίο είχαν δημιουργήσει μόνο τους τα παιδιά είχε μία ακόμη σημαντική συμβολή. Συντέλεσε στο πέρασμα από το 'εγώ' στο 'εμείς', το οποίο αποτελεί και μία από τις βασικές επιδιώξεις της συνεργατικής μάθησης και στο πέρασμα από τον *προσωπικό/ατομικό* τόπο που δημιουργούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στον *προσωπικό/ομαδικό* τόπο, που δημιουργούσαν κατά την πραγματοποίηση των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων, όπως έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες (Γκλούμπου, 2014). Ο νέος αυτός προσωπικός/ομαδικός τόπος προέκυπε πια από τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις και τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, αναδεικνύοντάς την σε ένα **ενιαίο αυτόνομο σύνολο**.

4. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα είναι ότι η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στις γνωστικές ενότητες της γλώσσας και των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο ευνοεί σημαντικά τη δημιουργία τόπων από τα παιδιά. Από την άλλη, οι νέες μορφές οργάνωσης του χώρου που δημιουργούσαν τα παιδιά με αυτούς τους τόπους, αποτελούσαν έναυσμα για νέες, πιο εξελιγμένες μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και οδήγησαν στη μάθηση με ενεργητικό τρόπο.

Έτσι οι τόποι αναδείχθηκαν σε **υλικά πεδία αγωγής**, δηλαδή σε πολυδύναμες υλικές πραγματικότητες. Παρείχαν ερεθίσματα και προτροπές για τις πρακτικές των παιδιών, αποτελούσαν πεδίο έκφρασης και παρέμβασής τους στο υλικό περιβάλλον της τάξης τους και πρόσφεραν ένα υπόβαθρο επικοινωνίας μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό. Συνέβαλαν έτσι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο στο σύνολό της.

Βιβλιογραφία

- Βίννικοτ Ντ., 1980. *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Γερμανός Δ., 2014. Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από το χώρο των κανονισμών στο χώρο για το παιδί, Στο: *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ., Ζυγός, (ηλεκτρονική έκδοση), σ. 448-467.
- Γερμανός Δ., 2006. *Οι Τοίχοι της Γνώσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκλούμπου Α., 2014. «Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο», ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2014.
- Ζούκας Ν., 2007. Τρία Ερωτήματα για την Έρευνα-Δράση και η Αναζήτηση Νέας Προοπτικής, Στο: *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, Αθήνα, σ. 166-172. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.elliepek.gr/Documents/4o_Synedrio_Eisigiseis/1_10.pdf [Ανάκτηση 4 Μαρτίου 2012].
- Cohen L., Manion L., 1997. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Έκφραση, Αθήνα.
- Joint Information Systems Committee 2006. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.jisc.ac.uk> [Ανάκτηση 8 Νοεμβρίου 2012].
- Johnson D.W., Johnson R.T., 1999. *Learning Together and Alone*, Allyn & Bacon, Massachusetts.
- Kagan Sp., 1994. *Cooperative Learning*, San Clemente.
- Keogh B.K., 2003. *Temperament in the Classroom*, Brookes Publishing, Baltimore.
- Lévy J., Lussault M., 2003. *Dictionnaire de la Géographie et de l'Espace des Sociétés*, Belin, Paris.
- Manzo L.C., Devine-Wright P., 2014. *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications*, Routledge, New York.
- Marcouyeux A., Fleury-Bahi G., 2011. «Place-Identity in a School Setting: Effects of the Place Image». *Environment and Behavior*, 43(3)/2011, σ. 344-462.
- Muchielli A., 1994. *Les methods qualitative*, PUF, Paris.
- Sanoff H., 2000. Two Paradigms of Educational Buildings, Στο: Κ. Τσουκαλά (επιμ.) *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ. 241-270.
- Slavin R., 1995. *Cooperative Learning*, Allyn & Bacon, Massachusetts.
- Stedman R.C., 2002. «Toward a Social Psychology of Place: Predicting Behavior from Place-Based Cognitions, Attitude, and Identity», *Environment and Behavior*, 34(5)/2002, σ. 561-581.
- Τσουκαλά Κ., 2006. Η Γεωγραφία και η Αντίληψη του Τόπου. Παλαιότερες και Σύγχρονες Εκδοχές, Στο: Ε. Συγκολίτου (επιμ.) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 17-41.
- Weinstein C.S., David D.C., 1993. *Spaces for Children*, Plenum Press, New York.

Το έπιπλο σαν παιχνίδι. Μια πολυμορφική κατασκευή για αίθουσες προσχολικής εκπαίδευσης.

**Δρ. Σοφία Βυζοβίτη, Ελένη Μαρινάκου,
Μαρία Τσιλογιάννη, Σταυρούλα Ψωμιάδη**

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελλάδα

vyzoviti.sophia@gmail.com

eleni_marinakou@hotmail.com

maria_tsilogianni@hotmail.com

stavroulapsomiadi@yahoo.com

Περίληψη

Η θεωρητική συγκρότηση για τη δημιουργία μιας πολυμορφικής κατασκευής για αίθουσες προσχολικής εκπαίδευσης, σχετίζεται με δυο σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική: το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και τη σύνδεση του υλικού χώρου με διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης (Γερμανός, 2004). Η κατασκευή που παρουσιάζουμε εντάσσεται στην κατηγορία 'παιχνίδια δημιουργικών κατασκευών', όπου το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί, αναδημιουργεί υλικά στοιχεία (Wallon, 1977). Πρόκειται για μία κατασκευαστική δομή προς εξερεύνηση, η οποία δανείζεται τη λογική του πάζλ, το συνδυασμό κομματιών για την κατασκευή φιγούρας στις τρεις διαστάσεις. Αποτελεί ένα γεωμετρικό παιχνίδι συναρμολόγησης τεμαχίων όπως το «στομάχιον» του Αρχιμήδη και τα ιαπωνικά «τάνγκραμ» (tangram). Στη συνθετική διαδικασία της κατασκευής, η επινόηση της μορφής ενεργοποιεί μεθόδους της ιαπωνικής τέχνης διπλώματος χαρτιού (origami) – και συγκεκριμένα του μοτίβου Yoshimura. Πρόκειται για ένα μορφογενετικό παιχνίδι, που παράγει μια πληθώρα τρισδιάστατων αναδιπλούμενων επιφανειών, ικανών να ανταποκριθούν στην αρχική μας σύλληψη. Τόσο η διαδικασία της συνθετικής διερεύνησης, που αναφέρεται στην αρχιτεκτονική εκπαίδευση, όσο και το προϊόν της που αναφέρεται στην προσχολική εκπαίδευση, υποστηρίζουν την αξία του δημιουργικού παιχνιδιού σαν εργαλείο μάθησης.

Λέξεις κλειδιά

Παιχνίδι δημιουργικών κατασκευών; Προσχολική εκπαίδευση;
Διαδραστικό αντικείμενο; Πολυμορφικό έπιπλο; Μορφογενετική διαδικασία.

Furniture as play. A polymorphic structure for preschool classrooms.

**Dr. Sophia Vyzoviti, Eleni Marinakou,
Maria Tsilogianni, Stavroula Psomiadi**

University of Thessaly
Greece

vyzoviti.sophia@gmail.com

eleni_marinakou@hotmail.com

maria_tsilogianni@hotmail.com

stavroulapsomiadi@yahoo.com

Abstract

The idea behind the design of polymorphic transformable furniture intended for preschool classroom use is related with two current pedagogical trends: play as an educational tool and the integration of physical space with processes of education and development. The polymorphic transformable furniture presented belongs to the genealogy of toys for creative constructions, according to which, the child is setting pieces up, combining parts together, modifying objects, and recreating material elements. Its purpose is to enhance and promote children's sense of spatial exploration reusing paradigms of puzzles such as the "stomachion" of Archimedes and Japanese tangram in three dimensions. Investigating how to put pieces together in a logical way in order to arrive at functional furniture configurations, the construction is a geometrical toy in which single components fit together in many ways. Both the process of enquiry based synthesis that refers to architectural design education, and the final product that refers to preschool education, are supporting the value of the creative play as a tool for learning.

Keywords

Creative play; Preschool education; Interactive object; Transformable furniture; Morphogenetic process.

1. Εισαγωγή-θεωρητικό περίγραμμα

Ως αντικείμενο η κατασκευή που παρουσιάζουμε αποτελεί ένα πολυμορφικό έπιπλο, και διαχειρίζεται τη μεσαία κλίμακα οργάνωσης του χώρου. Αν και μικρής κλίμακας αποτελεί μια δομική κατασκευή που οργανώνει σημεία αναφοράς στο χώρο, υποστηρίζοντας τη δημιουργία πολλαπλών τόπων για εμπειρίες μάθησης. Πρόκειται για μία κατασκευαστική δομή προς εξερεύνηση, η οποία δανείζεται τη λογική του πάζλ, το συνδυασμό κομματιών για την κατασκευή φιγούρας στις τρεις διαστάσεις. Αποτελεί ένα γεωμετρικό παιχνίδι μετασχηματισμών μέσα από τη συναρμολόγηση τεμαχίων. Στις αναφορές του μπορούμε να συμπεριλάβουμε παραδείγματα (Εικόνα 1) όπως το «στομάχιον» του Αρχιμήδη και τα ιαπωνικά «τάνγκραμ» (tangram).

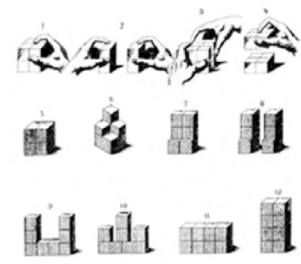
Επιπλέον μπορεί να εκτιμηθεί και ως παιδαγωγικό εργαλείο που στόχο έχει να «διδάξει» βασικές χωρικές σχέσεις όπως η οριοθέτηση, το μέσα και το έξω, η κατανομή και η διάταξη, η σύνθεση τμημάτων σε ένα σαφές και αρμονικό σύνολο. Προσφέρει πολυάριθμα ερεθίσματα, τα οποία στη συνέχεια μεταφράζονται σε συναισθήματα και δράσεις. Η πρόσληψη του αντικειμένου αυτού από το παιδί μπορεί να θεωρηθεί και ως μία αισθητική διαδικασία που καλεί το υποκείμενο να εξερευνήσει μια μορφή, να την ανασυντάξει, να δημιουργήσει νέους σχεσιακούς τρόπους οργάνωσης του υλικού χώρου. Επίσης μέσω της συμμετοχικής διαχείρισης της πολυμορφίας της κατασκευής δίνεται έμφαση και στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού χώρου για τα παιδιά -το σχηματισμό μιας ομάδας συνεργασίας. Οι δυνατότητες αυτές του αντικειμένου -που αποτελούν και την υπόθεση εργασίας για το σχεδιασμό του, διερευνώνται περαιτέρω κατά την πειραματική εφαρμογή του πρωτοτύπου σε χώρο προσχολικής εκπαίδευσης.

2. Μεθοδολογία σχεδιασμού

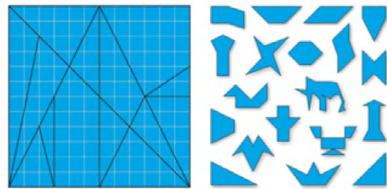
Η αρχιτεκτονική της πτύκωσης αποτελεί το μεθοδολογικό εργαλείο για το σχεδιασμό του αντικειμένου. Πρόκειται για μία διαδικασία μορφογένεσης, που εντάσσεται στο σχεδιαστικό κόσμο του παραδείγματος της επιφάνειας στη σύγχρονη αρχιτεκτονική. Στο βαθιά επιδραστικό δοκίμιό του Gilles Deleuze (Deleuze, 1993) «η πτύκωση αναφέρεται στη χωρίς τέλος διαδικασία της εξέλιξης. Όχι στην πράξη της περάτωσης, αλλά στη δημιουργία συνέχειας». Ανασύροντας μια παλιά παράδοση στην αρχιτεκτονική αβαν γαρντ ο Deleuze υποστηρίζει ότι το πρότυπο για τις Μπαρόκ επιστήμες της ύλης γίνεται το οριγκάμι, η ιαπωνική τέχνη διπλώματος χαρτιού. Εφόσον η μονάδα του όλου είναι η πτυχή και όχι το σημείο, τα μέρη της ύλης, μάζες ή συσσωματώματα, επίκεινται σε ελαστικές δυνάμεις συμπίεσης. Πρόκειται για μία κατάσταση αέναη, δίχως αρχή και τέλος, σε μία προσπάθεια συνεχούς επαναπροσδιορισμού της λειτουργίας, σε σχέση πάντοτε με τη μορφή, η οποία δύναται να μεταλλάσσεται συνεχώς. Σ' αυτό το εννοιολογικό σύστημα το ανάπτυγμα (unfold) δεν είναι το αντίθετο της πτύκωσης (fold) αλλά η συνέχειά της. Το αδιάσπαστο ζεύγος πτύκωση-ανάπτυγμα γεννά μια συνομοταξία εννοιολογικών δυάδων: σύμπτυξη-επέκταση, ένταση-χαλάρωση, συστολή-διαστολή, περιέλιξη-ανάπτυξη, ενέλιξη-εξέλιξη. Η πολλαπλότητα του αντικειμένου συνίσταται της μεταβλητότητας και παραλλακτικότητας του, της επέκτασης του σε μια ατέρμονη ακολουθία παραλλαγών (Βυζοβίτη, 2007).

Η δυναμική της πολλαπλότητας του αντικειμένου μέσω μετασχηματισμών αποτελεί το έναυσμα για την παραγωγή πτυκωτών προπλασμάτων μέσω της μεθόδου της ιαπωνικής τέχνης διπλώματος χαρτιού (origami) και συγκεκριμένα σε μετασχηματισμούς του μοτίβου Yoshimura (Εικόνα 2). Η αρχιτεκτονική της πτύκωσης αποτελεί ένα σύγχρονο μεθοδολογικό εργαλείο αρχιτεκτονικού σχεδιασμού και αναφέρεται τόσο σε κατασκευές μικρής όσο και μεγάλης κλίμακας - σ' ένα διευρυμένο πεδίο σχεδιασμού από το βιομηχανικό σχεδιασμό αντικειμένων μέχρι τη γενεαλογία των κτιριακών γεω-μορφών (Vyzoviti, 2012).

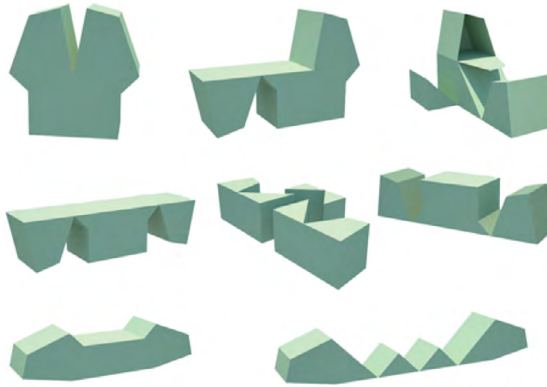
Από την πληθώρα των τρισδιάστατων αναδιπλούμενων επιφανειών που προέκυψαν κατά το μορφογενετικό στάδιο της συνθετικής διαδικασίας, επιλέχθηκε μία προς σχεδιαστική ανάπτυξη, στην οποία και βασίστηκε η μορφολογία της κατασκευής. Μελετώντας τις δυνατότητες μετασχηματισμών της επιφάνειας που επιλέχθηκε προέκυψαν έξι επιμέρους συνδυασμοί που παράγουν τρία ζεύγη υπο-αντικειμένων, τα οποία συνθέτουν την τελική μορφή της κατασκευής. Τα τρία ζεύγη παρουσιάζουν τη δυνατότητα μεταβολής μέσω διαδοχικών αναδιπλώσεων, παράγοντας με αυτόν τον τρόπο μία σειρά εναλλακτικών μορφών και κατ' επέκταση χρήσεων. Από τις ποικίλες λειτουργικές δυνατότητες επιλέχθηκε μία σειρά αυτών με κριτήριο τη συνάφεια μιας βασικής λειτουργικής ανάγκης με το δημιουργικό παιχνίδι. Συντίθεται κατ' αυτόν τον τρόπο ένα συνολικό αντικείμενο το οποίο μέσω μίας αλληλουχίας μεταβολών, υποδιαιρέσεων και συνδυασμών



α



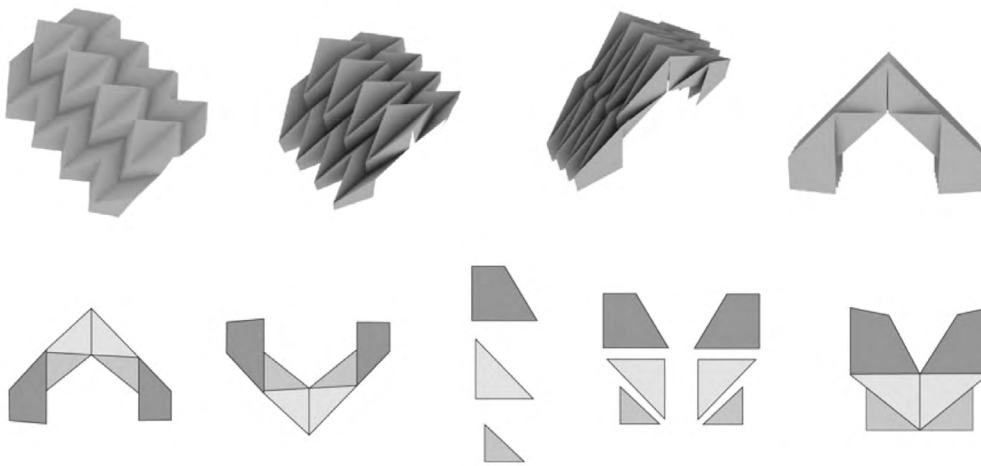
β



γ

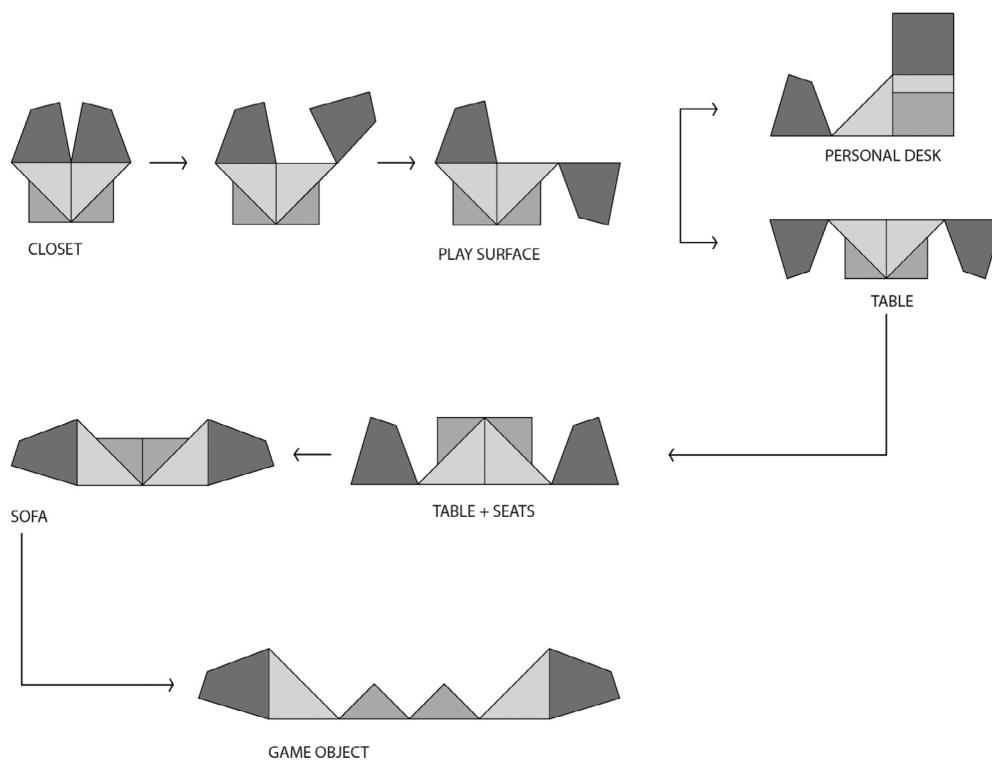
Εικόνα 1.

Αναφορές και παραδείγματα: Κατασκευές με κύβους του Γροέβελ (α), Μετασχηματισμοί στο επίπεδο από το «στομάχιον» του Αρχιμήδη (β) και Πολυμορφική κατασκευή (γ).



Εικόνα 2.

Μορφογενετικοί μετασχηματισμοί: Από τις πτυχωτές επιφάνειες που προκύπτουν από παραλλαγές στο μοτίβο Yoshimura στους συνδυασμούς τεμαχίων.



Εικόνα 3.

Αλληλουχία συνδυασμών τεμαχίων και λειτουργικές δυνατότητες.

παράγει μια σειρά μορφών, καθεμία από τις οποίες υποδηλώνει και μία διαφορετική σχέση του υποκειμένου με το χώρο και με τα άλλα παρόντα υποκείμενα (Εικόνα 3). Πρόκειται λοιπόν για ένα ενεργά διαδραστικό αντικείμενο που χαρακτηρίζεται από πολύ-μορφία και πολύ-χρηστικότητα, καλύπτοντας τις ανάγκες του καθίσματος σε παρέα, της δημιουργικής εργασίας, του φαγητού, της χαλάρωσης, της μελέτης, του παιχνιδιού και της επικοινωνίας.

Στην κλειστή εκδοχή του, λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος μικροαντικειμένων, δυνατότητα που δεν αναιρείται στις υπόλοιπες μορφολογικές εκδοχές του. Επιμέρους συνδυασμοί των αυτόνομων τεμαχίων της κατασκευής δημιουργούν επιφάνεια εργασίας δύο ή και περισσότερων ατόμων, επιφάνεια φαγητού και παιχνιδιού, σύνθεση που προορίζεται για την αλληλεπίδραση πολλών ατόμων στο σχηματισμό μιας μικρής παρέας, όπως επίσης και ένα είδος επιμήκους ανάκλιτρου για ψυχοκινητικό παιχνίδι. Τα ζεύγη μικρότερων αντικειμένων στα οποία μπορεί να κατανομηθεί η συνολική κατασκευή λειτουργούν και μεμονωμένα προκαλώντας το ενδιαφέρον του παιδιού να επινοήσει μία νέα χωρική διάταξη, τις δικές του «φωλιές» και «κρυψώνες» (Εικόνα 4).

Στο πρωτότυπο (Εικόνα 5) που κατασκευάστηκε για πειραματική χρήση τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι συνθετικό ξύλο mdf χρωματισμένο με ειδικό βερνίκι, μαλακό αφρολέξ με υφασμάτινη επένδυση, βίδες και μεντεσέδες για τη συνδεσμολογία. Τα υλικά αυτά υποδεικνύουν και τις αντίστοιχες δυνατές χρήσεις βάση της διάκρισης αντίληψης σκληρού (ξύλο) και μαλακού (αφρολέξ). Επίσης στις σκληρές επιφάνειες έχει εφαρμοστεί τεχνική χαράξεων και μικρών τριγωνικών ανοιγμάτων διαφορετικών διαστάσεων, βασισμένων στη γενεσιουργή γεωμετρία της κατασκευής. Τα ανοίγματα, πέραν του διακοσμητικού χαρακτήρα, αποσκοπούν και στη μείωση της συνολικής μάζας του αντικειμένου προκειμένου να ικανοποιείται η ανάγκη για μία σχετικά ελαφριά, εύκολη στην αποσυναρμολόγηση κατασκευή.

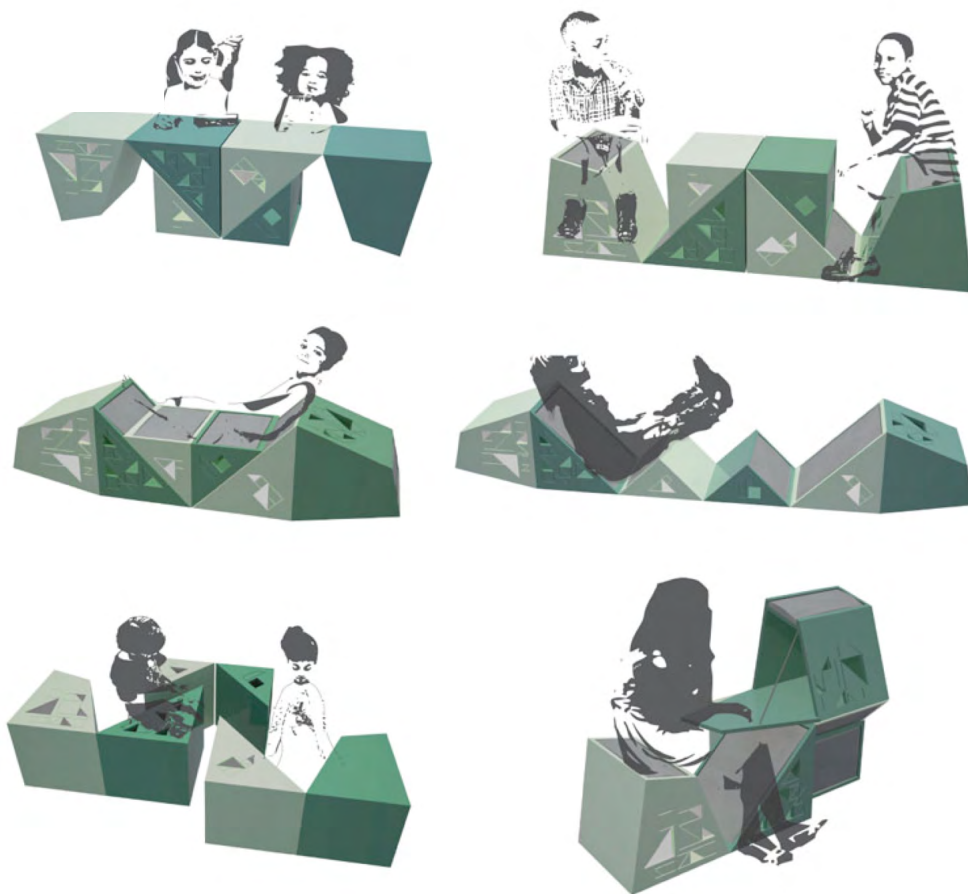
3. Αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του πρωτότυπου, οι φοιτήτριες του Τμήματος Αρχιτεκτόνων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οργάνωσαν μια δράση πειραματικής χρήσης της πολυμορφικής κατασκευής σε δημόσιο Νηπιαγωγείο στο Βόλο (Εικόνα 6). Στην επιτόπια εφαρμογή παρατηρήθηκε η αλληλεπίδραση των παιδιών με το αντικείμενο και επιβεβαιώθηκαν οι λειτουργικές του δυνατότητες ως έπιπλο και ως παιχνίδι δημιουργικής κατασκευής. Μπορούμε να πούμε πως το πρωτότυπο πληρούσε σε ικανοποιητικό βαθμό λειτουργικές ανάγκες και ανταπεξήλθε στο μέγιστο στις επιθυμίες που είχαν προβλεφθεί κατά το σχεδιαστικό στάδιο και για τις οποίες μιλήσαμε παραπάνω. Έγινε με πολύ θερμό τρόπο αποδεκτό από τα παιδιά, τα οποία έκπληκτα και ενθουσιασμένα προθυμοποιήθηκαν να το εξερευνήσουν, να το περιεργαστούν και να παίξουν με αυτό. Παρατηρήσαμε πως τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον προς αυτήν την «ανοίκεια» γι' αυτά μορφή και προσπάθησαν τόσο να ενταχθούν χωρικά σε αυτήν αλλά και να εντάξουν την ίδια μέσα στο καθημερινό περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

4. Συμπεράσματα

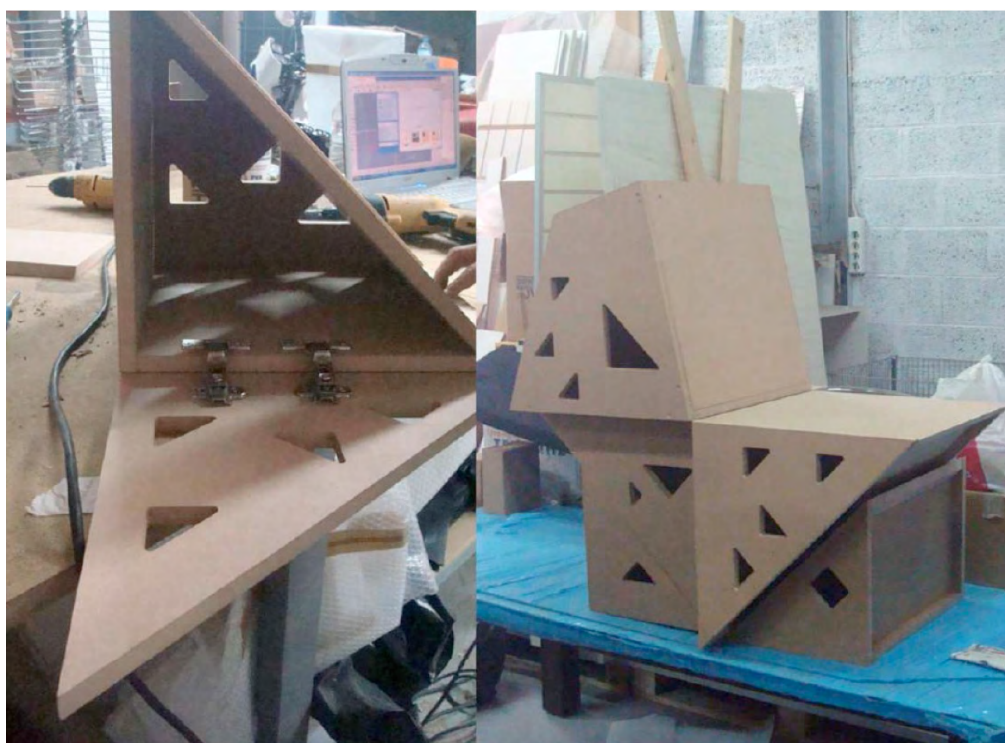
Ο περιορισμένος χρόνος μέσα στα πλαίσια εκπόνησης της μελέτης, όπως και η δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένα υλικά και τεχνικές υλοποίησης του πρωτοτύπου, ήταν οι λόγοι που συντέλεσαν στην υλοποίηση της εν λόγω κατασκευής τόσο σαν χρηστικό αντικείμενο όσο και σαν ένα προϊόν μιας μορφογενετικής διαδικασίας που να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μεθοδολογικές μας προσεγγίσεις. Μετά την επιτόπια εφαρμογή του πρωτοτύπου αναθεωρούμε της υλικότητα του και προτείνουμε το υλικό κατασκευής που θα χρησιμοποιηθεί να είναι περισσότερο φιλικό προς τα παιδιά, με την τη μείωση του βάρους των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν την κατασκευή. Το πιο κατάλληλο υλικό που θα υπακούει στην αρχή αυτή είναι το πλαστικό – πολυπροπυλένιο, ένα υλικό που χρησιμοποιείται ευρέως στις δομικές κατασκευές, το οποίο χαρακτηρίζεται.

για την ελαφρότητα των παραγόμενων αντικειμένων και έχει εξαιρετικές μηχανικές ιδιότητες. Με την επιλογή αυτή, καθώς επίσης και με την εξομάλυνση των ορίων των δομικών μονάδων του έπιπλου, καθιστώντας τις ακμές τους καμπύλες, αποκαθίσταται η αρχική μας παραδοχή, που θέλει το έπιπλο να λειτουργεί σαν παιχνίδι και ταυτόχρονα σαν εργαλείο μάθησης, αφού το παιδί θα έχει την δυνατότητα να το χειριστεί και να το μεταφέρει, ενώ ταυτόχρονα αποκλείεται ενδεχόμενος κίνδυνος τραυματισμού.



Εικόνα 4.

Πολύ-μορφία και πολύ-χρησιμότητα: ψηφιακά μοντέλα.



Εικόνα 5.

Στάδια κατασκευής του πρωτοτύπου-συναρμολόγησης.

Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως κατασκευές που προσδίδουν παιδαγωγική σημασία στον υλικό χώρο και ενισχύουν τη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης υποκειμένου και χώρου, δύνανται να υποστηρίζουν καινοτόμα μοντέλα μάθησης. Επίσης θα μπορούσαμε να δηλώσουμε πως πειραματικές αρχιτεκτονικές κατασκευές που ενσωματώνουν στοιχεία διάδρασης και μεταβολής φαίνεται ότι μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά μέσα στο υφιστάμενο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον προσφέροντας του μία νέα ποιότητα.

Εικόνα 6.

Πειραματική χρήση σε δημόσιο
Νηπιαγωγείο στο Βόλο.



Βιβλιογραφία

Βυζοβίτη Σ., 2007. Η αρχιτεκτονική της πύκνωσης: Οντολογία και γενεαλογία μιας νέας πρακτικής, Στο: Σ. Βεργόπουλος, Α. Καλφόπουλος (επιμ.), *Αρχιτεκτονικός Σχεδιασμός και Ψηφιακές Τεχνολογίες*, Εκκρεμές, Θεσσαλονίκη.

Γερμανός Δ., 2004. Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Στο: Π. Χατζηκαμάρη, Μ. Κοκκίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Deleuze G., 1993. *The Fold, Leibniz and the Baroque*, μτφρ. Conley T., The Athlone Press, London.

Vyzoviti S., De Souza P., 2012. Origami tessellations in a continuum: Integrating design and fabrication in architectural education, In: Maria Voyatzaki, Constantine Spiridonidis (eds.), *SCALELESS SEAMLESS: Performing a Less Fragmented Architecture and Education - Proceedings of the ENHSA/EAAE International Symposium on Integrated Planning Processes*, Munster School of Architecture, Munster, Germany, 15-17 November 2012, σ. 165-175.

Wallon H., 1977. *L'Évolution Psychologique de l'Enfant*, Armand Colin, collection U Prisme/psychologie, Paris.

453

X O P H Γ O I



S P O N S O R S

Εκφράζουμε θερμές ευχαριστίες στους χορηγούς
του Συμποσίου για την έμπρακτη υποστήριξή τους.

Η Οργανωτική Επιτροπή του Συμποσίου

//

We would like to express our deepest gratitude to
the Symposium's sponsors for their contribution.

The Symposium's Organising Committee



50 1964 - 2014
ΧΡΟΝΙΑ
5000 ΤΙΤΛΟΙ

GUTENBERG



ΜΑΝΤΟΥΛΙΔΗ

Ε Κ Π Δ Ι Δ Ε Υ Τ Η Ρ Ι Α



ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΖΥΓΟΣ

