

Δημήτρης Γερμανός

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η σχέση «παιδί - χώρος» στο σχολείο¹

Ο χώρος, πεδίο αξιών και αλληλεπιδράσεων.

Η σχέση του κτισμένου και διαμορφωμένου χώρου με την ανθρώπινη συμπεριφορά και δημιουργικότητα αποτέλεσε ήδη κέντρο ενδιαφέροντος για την έρευνα. Ο χώρος περιέχει ένα απόθεμα πληροφορίας που μεταδίδει με δυο τρόπους, με τον συμβολισμό της αρχιτεκτονικής του και με τις δράσεις και τις πρακτικές των οποίων ευνοεί την ανάπτυξη. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του χώρου, αυτή η διαδικασία «επιβάλλει» (όπως στην περίπτωση μιας παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας) ή «προτείνει» στο υποκείμενο την υιοθέτηση μορφών συμπεριφοράς και στάσεων (Chombart de Lauwe, 1982, Fischer, 1997)².

Από την άλλη πλευρά δεν είναι δεδομένο ότι το υποκείμενο θα αναπαραγάγει οπωσδήποτε τις μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών που ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά του χώρου. Αντίθετα, συχνά χρησιμοποιεί το χώρο με τη δική του αντίληψη, με τρόπο που διαφέρει από το κυρίαρχο μοντέλο. Ιδίως με τις αλλαγές που επιφέρει στο χώρο, πραγματικές ή συμβολικές, προβάλλει σ' αυτόν τις προσωπικές του επιλογές, οι οποίες αποτελούν και μια απάντηση στην επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στην περίπτωση αυτή, ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος γίνεται ένα πεδίο αλληλεπίδρασης που μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση του ίδιου του χώρου.

Ο τόπος, ένας χώρος μέσα στο χώρο, προσαρμοσμένος στο υποκείμενο

Αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός *τόπου*. Πρόκειται για έναν πραγματικό χώρο που, όμως, έχει την ιδιαιτερότητα ότι επαναπροσδιορίστηκε από το υποκείμενο, το οποίο τον επένδυσε με σημασίες και σχέσεις που παραπέμπουν στον κόσμο της φαντασίας του. Η έννοια του

¹ Το κείμενο αυτό βασίστηκε στο άρθρο : Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *GERFLINT*. Paris: *Synergies/ Sud-est européen*, 2, 85-101.

² Για πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, βλ. επίσης τις ιστοσελίδες : <http://csiss.org/> et <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/organisme/fiche-organisme-91.html>.

τόπου μας επιτρέπει να μελετήσουμε την αλληλεπίδραση ανάμεσα **σ' αυτό που είμαστε και στο χώρο που είμαστε** και βρίσκει την εφαρμογή του ιδίως στην κοινωνική ψυχολογία, την περιβαλλοντική ψυχολογία και τη γεωγραφία. Εδώ, την αξιοποιούμε για να επισημάνουμε α) τον υποκειμενικό χαρακτήρα της σχέσης του παιδιού με το χώρο και β) τις συνδέσεις του χώρου με τον κόσμο της φαντασίας, δυο στοιχεία που, όσο κι' αν φαίνεται παράδοξο, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχέσης του παιδιού με την πραγματικότητα (Piaget, 1998, Fischer, 1997, Proshansky & Fabian, 1983, Hague & Jenkins, 2005). Ο τόπος, λοιπόν, αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις δυνατότητες του υποκειμένου (Proshansky & Fabian, 1987).

Ενταγμένος σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο χώρος είναι, επίσης, σημαντικός από παιδαγωγική άποψη, για δυο λόγους:

- Ο πρώτος είναι ότι το απόθεμα πληροφορίας που προσφέρει συναρτάται με τα βιώματα και την εμπειρία του υποκειμένου και, γι' αυτό, μπορεί να ενταχθεί σε μια διαδικασία μάθησης. Στην πράξη, τα ερεθίσματα που προέρχονται από το χώρο αποτελούν για το παιδί ερεθίσματα μάθησης, επειδή του παρέχουν πληροφορίες για τις αισθητικές, κοινωνικές αξίες και τον πολιτισμό του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, μπορούν να το παρακινήσουν να αναπτύξει δραστηριότητες που συνδέονται με διαδικασίες κοινωνικής μάθησης (Fisher, Khine, 2006, Spencer et al, 1989).
- Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο ο χώρος έχει παιδαγωγική αξία, είναι οι δυνατότητες για αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον που προσφέρει στο παιδί. Αυτές, μπορούν να συμβάλλουν τόσο στο να αναπτύξει τις δεξιότητές του, όσο και στο να καλλιεργήσει νέες μορφές συμπεριφοράς.

Ο χώρος, λοιπόν, αποτελεί κατεξοχήν ένα πεδίο δραστηριοτήτων, στο οποίο το παιδί σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, επικοινωνεί, αλληλεπιδρά, δημιουργώντας τόπους, ιδίως στη διάρκεια του παιχνιδιού του (Weinstein, David, 1987).

Η αίθουσα διδασκαλίας, χώρος των παιδιών

Στο σχολείο, η σχέση του παιδιού με το χώρο αποκτά μια παιδαγωγική διάσταση, επειδή τα χαρακτηριστικά του, ιδίως η διαρρύθμιση και η αισθητική του, καθώς και ο τρόπος χρήσης, του συνδέονται εξ ορισμού με την εκπαιδευτική διαδικασία (Vayer, Duval, Roncin, 1997, Dudek, 2000, Γερμανός, 2006).

Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου είναι σημαντική στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Μια δημιουργική και επιτυχημένη σχέση του παιδιού με το χώρο, συναρτημένη με την αυτονομία του και την ελευθερία στις κινήσεις του, διευκολύνει την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Ο σχεδιασμός της διαρρύθμισης και της χρησιμοποίησης του σχολικού χώρου μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού, εφόσον οδηγούν στο να δημιουργηθούν στην αίθουσα διδασκαλίας

- Τόποι, συνδεδεμένοι με την εκπαιδευτική διαδικασία

- Μικροπεριβάλλοντα συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Η δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων στο χώρο

Η δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων στην αίθουσα διδασκαλίας παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Ως προς την οργάνωση του χώρου, η ευελιξία και η αξιοποίηση ερεθισμάτων και αναφορών που σχετίζονται με τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού ευνοούν την πραγματοποίηση συχνών αλλαγών στο χώρο. Οι αλλαγές αυτές μπορούν να καταλήξουν στη δημιουργία μικροπεριβαλλόντων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον από εκπαιδευτική και πολιτιστική άποψη. Ως προς τη χρησιμοποίηση του χώρου, η ελευθερία των παιδιών να παρεμβαίνουν στο χώρο που τα περιβάλλει και να τον προσαρμόζουν στα δικά τους κέντρα ενδιαφέροντος, συμπληρώνει τις δυνατότητες που προσφέρει ο χώρος στη σχολική τάξη.

Ο εκπαιδευτικός, μόνος του ή μαζί με τα παιδιά, μπορεί να αξιοποιήσει τους δρόμους που ανοίγονται στην τάξη χάρη στην ελευθερία της σχέσης με το χώρο, για να διαμορφώσει εκπαιδευτικούς τόπους συναρτημένους με τις δραστηριότητες της τάξης. Έρευνες σχετικές προς αυτό το θέμα, που έγιναν σε ελληνικά νηπιαγωγεία, έδειξαν τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει αυτή η διαδικασία για τη διδασκαλία, ιδίως αν οι εκπαιδευτικοί τόποι λειτουργούν σε πλαίσιο παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί τόποι που αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης αποτελούνταν από μια ενότητα (module) χώρων και δραστηριοτήτων, η οποία περιλάμβανε

- μια προσωρινή διαρρύθμιση του χώρου, που βασιζόταν σε αλλαγές οι οποίες είχαν κυρίως συμβολικό χαρακτήρα, όπως η «αλλαγή» της ταυτότητας των αντικειμένων: ένα ύφασμα στρωμένο στο πάτωμα «ήταν» ποτάμι, ένα κάθισμα πάνω σε ένα τραπεζάκι «γινόταν» λόφος, ... κλπ.
- μια δραστηριότητα εκπαιδευτικού παιχνιδιού, της οποίας το περιεχόμενο συνδεόταν με τις έννοιες προς διδασκαλία.

Η σύνδεση των σχέσεων χώρου με την εκπαιδευτική διαδικασία επέτρεψε στα παιδιά να αποκτήσουν μια εμπειρία χώρου που σχετιζόταν με τις νέες έννοιες. Ο εκπαιδευτικός τόπος έγινε ένα υλικό πεδίο αγωγής, συναρτημένο με την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και την ευχαρίστησή του από τη συμμετοχή του σ' αυτή τη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 1997, Germanos, Tzekaki, Ikononou, 1997, Γερμανός, Γεωργόπουλος et al, 2002).

Η διαμόρφωση μικροπεριβαλλόντων συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Στα παραδείγματα παρεμβάσεων που παρουσιάζονται σ' αυτή την ιστοσελίδα, ο ανασχεδιασμός του χώρου οδηγεί σε μετατροπές της διαρρύθμισης, της αισθητικής και του εξοπλισμού του (δηλαδή της οργάνωσής του), μέσα από τη δημιουργία δομών χώρου που συμβάλλουν στην ενίσχυση του διαλόγου και της συνεργασίας. Επιπλέον, οι αλλαγές αυτές απαιτούν και την καλλιέργεια μιας νέας αντίληψης για τη χρησιμοποίηση του χώρου στην τάξη, η οποία συνδέεται με την ενεργητική συμμετοχή και την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του παιδιού.

Οι βασικές αλλαγές στην οργάνωση και τη χρησιμοποίηση του χώρου είναι:

- Μια νέα διάταξη της επίπλωσης, με στόχο τη δημιουργία μικροπεριβαλλόντων για την ομάδα, τα οποία
 - θα είναι προσαρμοσμένα στην ανάπτυξη επικοινωνίας του τύπου «πρόσωπο -με- πρόσωπο» μεταξύ των παιδιών
 - θα εμπεριέχουν τη δυνατότητα διπλού προσανατολισμού, α) προς το εσωτερικό της ομάδας και β) προς τις άλλες ομάδες, ώστε να διευκολύνονται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην τάξη.
- Η διαμόρφωση ενός χώρου
 - για κάθε ομάδα της τάξης
 - για κάθε παιδί, που θα έχει, έτσι, τον προσωπικό του χώρο.
- Ο σχεδιασμός ενός ευέλικτου χώρου, που θα διευκολύνει την ανάπτυξη διαφορετικών μεταξύ τους σχημάτων εκπαιδευτικής και πολιτιστικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η δυνατότητα αυτή ευνοεί την εφαρμογή διαφορετικών τεχνικών διδασκαλίας.
- Η σύνδεση της αισθητικής του χώρου με τη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.
- Η ελευθερία των παιδιών να παρεμβαίνουν στο χώρο, μόνα τους ή σε ομάδα, να τροποποιούν τη διαρρύθμιση και την αισθητική του και, τελικά, να τον συσχετίζουν με τα δικά τους κέντρα ενδιαφέροντος και να τον οικειοποιούνται. Η διαδικασία αυτή τα βοηθά να δημιουργήσουν τόπους στην αίθουσα διδασκαλίας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των πιλοτικών παρεμβάσεων σε σχολικούς χώρους, που έγιναν με εφαρμογή της Μεθόδου Παιδαγωγικού Ανασχεδιασμού του Χώρου, έδειξε τη σημασία των αλλαγών στην οργάνωση και τη χρησιμοποίηση του χώρου (Γερμανός, 2010). Ακόμα και στην περίπτωση απλών παρεμβάσεων, που υλοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο με ότι υπήρχε στο σχολείο (χωρίς να γίνουν νέες κατασκευές, και να αγορασθούν νέα έπιπλα και εξοπλισμός), ο ανασχεδιασμός της διαρρύθμισης και της αισθητικής των σχολικών χώρων συνέβαλε σημαντικά στην αναδιοργάνωση της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Αυτή η εξέλιξη δημιούργησε τις *προϋποθέσεις χώρου* για την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού και, γενικότερα, για την εναρμόνιση των πολιτισμικών ανταλλαγών στην τάξη.

Από την άλλη πλευρά, στο επίπεδο της χρησιμοποίησης του χώρου, η υιοθέτηση συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη (την οποία έκαναν εφικτή οι νέες προϋποθέσεις χώρου) ενδυνάμωσε τη διαδικασία απόκτησης συνεργατικών δεξιοτήτων από τα παιδιά και μετασχημάτισε τη σχέση τους με το χώρο. Οι αλλαγές που καταγράφηκαν συνδέονται με την εμφάνιση της ευχαρίστησης ως παράγοντα λειτουργίας της τάξης, καθώς και με τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Γερμανός et al, 2007^a). Το τελευταίο συνέβαλε στη μεγαλύτερη επικοινωνία και προσέγγιση των μαθητών και, στη συνέχεια, στη

διαμόρφωση μιας ισχυρής κοινωνικής και πολιτισμικής συνοχής, η οποία, παράλληλα, συνδεόταν με το σεβασμό των ατομικών διαφορών στην τάξη.

Οι νέες συνθήκες στη διαρρύθμιση και την αισθητική του χώρου ενδυνάμωσαν τη διαδικασία δημιουργίας τόπων στην τάξη. Η οικειοποίηση του χώρου από τα παιδιά και η απελευθέρωση της σχέσης τους με το χώρο ενίσχυσαν τις πρωτοβουλίες τους για να δημιουργήσουν τους δικούς τους τόπους. Από την άλλη πλευρά, οι δυο αυτοί παράγοντες συνέβαλαν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών τόπων, ενταγμένων στη συνεργατική λειτουργία της τάξης (Γερμανός, 2007^α & 2007^β, Γερμανός, Γεωργόπουλος et al, 2002).

Επιπλέον, ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός συνδέθηκε με τη διαδικασία της εξέλιξης των ψυχοκοινωνικών παραγόντων της τάξης. Πριν από τις πιλοτικές παρεμβάσεις, οι αξίες και τα πρότυπα της τάξης (που λειτουργούσε με την παραδοσιακή μορφή) στηρίζονταν στην παθητική παρουσία, τον ανταγωνισμό (που ονομάζεται «ευγενής άμιλλα»!) και τα στερεότυπα στη συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, στις συνεργατικές τάξεις που προέκυψαν από τη διαδικασία των πιλοτικών παρεμβάσεων, αυτοί οι παράγοντες παραχώρησαν τη θέση τους στην ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία, το διάλογο και τη συναδελφικότητα ως παραμέτρους της καθημερινής ζωής στην τάξη (Γερμανός et al, 2007^α & 2007^β).

Τέλος, η δημιουργία των εκπαιδευτικών τόπων έδωσε μια άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί «έκτισε» τη διαδικασία μάθησης πάνω στην ευχαρίστηση και τα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών.

Ωστόσο, κατά την άποψή μας, τα οφέλη από τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου υπερκέρασαν τα αποτελέσματα της αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συσχέτιση του χώρου με αυτό που είναι πραγματικά το παιδί και όχι με αυτό που θα έπρεπε να είναι, συνέβαλε σημαντικά στο σχηματισμό μιας νέας κουλτούρας σχολικού χώρου. Αυτή η νέα κουλτούρα εμπλούτισε τις κοινωνικές και πολιτιστικές ανταλλαγές, γεγονός που ενίσχυσε τη μετεξέλιξη των ρόλων στη και των σχέσεων σχολική τάξη προς μια νέα, συνεργατική ποιότητα. Επιπλέον, συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό της λειτουργίας της (πρώην παραδοσιακής) τάξης, καθώς και στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος. Η βαθύτερη σημασία του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού βρίσκεται στο ότι αποτέλεσε τη «γέφυρα» από την οποία πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από την παραδοσιακή στη συνεργατική μορφή της σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφικό σημείωμα

Chombart de Lauwe, P.-H. (1982). *La culture et le pouvoir*. Paris: Calmann-Lévy.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools*. The New Learning Environments. Boston: Architectural Press.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Γερμανός, Δ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09*, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2010, 21-54.

- Γερμανός, Δ., (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.
- Γερμανός, Δ., (1997). Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο. Στο Βάμβουκας, Μ.Ι., Χουρδάκης, Α.Γ., (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ, Ρέθυμνο, 3-5.11.1995, 444-458. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^α). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν. Στο Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 24-26.10.2006, 487-495. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Β.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^β). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Στο Καψάλης, Γ.Δ., Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ιωάννινα 17-20.5.2007, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής (ηλεκτρονική έκδοση).
- Γερμανός, Δ., Γεωργόπουλος, Α. et al., (2002). Η λειτουργία του Χώρου ως Υλικό Πεδίο Αγωγής: Εφαρμογή σε ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 94-114.
- 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.
- Fischer, G.-N. (1997). *Psychologie de l'environnement social*. Paris : Dunod.
- Hague, C., Jenkins, P. (ed) (2005). *Place identity, planning and participation*. New York: Routledge.
- Spencer C et al. (1989). *The Child in the Physical Environment*. G. Britain: J. Wiley & Son.
- Piaget J. (1998). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.
- Proshansky, H.M. & Fabian, A.K. (1987). The development of place identity in the child. In: Weinstein, C. S., David, T. G. *Spaces for children*. New York: Plenum Press, 21-40.
- Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. (1997). *Une écologie de l'école*. La dynamique des structures matérielles. Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur.
- Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.