

ΑΝΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ:

ΑΠΟ ΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Δημήτρης Γερμανός

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

german@nured.auth.gr

*Επιστημονική ανακοίνωση στο Τζεκάκη, Μ. & Κανατσούλη, Μ. (Επιμ.) Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: **Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία**. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 448-467. ISBN: 978-960-243-695-0.*

Περίληψη

Θεωρούμενος ως πεδίο κοινωνικής δυναμικής, ο κτισμένος χώρος αποτελεί τόσο έναν «υποδοχέα» κοινωνικών δράσεων και φαινομένων, όσο και μια από τις διαστάσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός χώρος εκφράζει τις αξίες, τους στόχους και τις μεθόδους που επέλεξε η κοινωνία για την εκπαίδευση του παιδιού, αλλά αποτελεί και πεδίο σχέσεων και απόκτησης εμπειριών που την διαμορφώνουν στην πράξη. Η παρούσα ανακοίνωση εξετάζει διαμορφώσεις και τρόπους χρησιμοποίησης του σχολικού χώρου που τον εντάσσουν σε μια συνεργατική εκπαιδευτική προσέγγιση. Στόχος είναι να προσφέρει ο κτισμένος χώρος στο παιδί και την ομάδα παιδιών τη δυνατότητα να διαμορφώνουν «τόπους» (places), συνδεδεμένους τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και με τα δικά τους δεδομένα, ως υποκειμένων της εκπαίδευσής τους. Η ερευνητική προσέγγιση της διαμόρφωσης «εκπαιδευτικών τόπων» σε ανασχεδιασμένους χώρους ελληνικών σχολείων έδειξε ότι η ένταξη αυτών των δεδομένων του παιδιού στο σχολικό χώρο αναβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή την συνδέει με την ευχαρίστηση και τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού.

Η ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ

Ο κτισμένος χώρος, πεδίο κοινωνικής δυναμικής

Ο χαρακτήρας του κτισμένου χώρου βρίσκεται στο επίκεντρο επιστημολογικών αναζητήσεων στις κοινωνικές επιστήμες. Βασικό τους θέμα είναι η σχέση των ευκλείδειων χαρακτηριστικών του χώρου με τα μη υλικά δεδομένα που τον επενδύουν και του αποδίδουν νοήματα τα οποία υπερβαίνουν κατά πολύ την υλική του διάσταση.

Το ερώτημα που τίθεται αναφέρεται στη διαμόρφωση ενός συστημικού τρόπου προσέγγισης του χώρου, που θα οδηγήσει στη σφαιρική καταγραφή και αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στη «χωρικότητα» (spatiality) και τα κοινωνικά δρώμενα. Ο κτισμένος χώρος ερευνάται ως μια διάσταση των κοινωνικών δρώμενων και όχι απλά ως ένα γεωμετρικά προσδιορισμένο «περιέχον», μέσα στο οποίο αυτά αναπτύσσονται. Ο στόχος είναι να διαμορφωθεί ένας διαφορετικός τρόπος προσδιορισμού του χώρου, συναρτημένος με την ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο σε επίπεδο κοινωνικών ομάδων, όσο και μεμονωμένων ατόμων (Lévy & Lussault, 2003).

Ήδη από τη δεκαετία του 1920, με τις έρευνες της «Σχολής του Σικάγου» επισημάνθηκε και ερευνήθηκε η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην υλική διάσταση του χώρου και τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες σε μια δεδομένη κοινωνία (Short, 2006, Bulmer, 1986).

Ένας από τους βασικούς εκπροσώπους της «Σχολής του Σικάγου», ο George Mead, τόνισε το ρόλο των συμβόλων στην καθημερινή εμπειρία. Καθώς δραστηριοποιούνται, τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες αξιοποιούν το χώρο για τις πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις τους. Με τις ενέργειές τους μοιράζονται ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο, του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά, ιδίως τα κοινωνικά πρότυπα και οι αξίες, εκφράζονται μέσα από σύμβολα που σχετίζονται με το χώρο, γίνονται αντιληπτά από όλους και επηρεάζουν τις πράξεις τους. Το υποκείμενο, άτομο και κοινωνική ομάδα, δημιουργεί με τη βοήθεια συμβόλων τη σημασία των πράξεων και των καταστάσεων που βιώνει στο χώρο στον οποίο ζει.

Για τον Mead, οι μορφές συμπεριφοράς του υποκειμένου διέπονται από μια *λογική χώρου*, η οποία εμποτίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αποτυπώνεται στον κτισμένο χώρο και αποτελεί έναν από τους παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή δίνει στο κοινωνικό περιβάλλον *ταυτόχρονα* μια υλική και μια συμβολική διάσταση (Mead, 2006).

Οι θέσεις της «Σχολής του Σικάγου» άνοιξαν το δρόμο για μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου από μια δέσμη γνωστικών περιοχών, την περιβαλλοντική ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία, τη γεωγραφία, την εθνολογία, την αρχιτεκτονική, οι οποίες ερευνούν τη χωρική (spatial) διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η διερεύνηση αυτή γίνεται σε δυο επίπεδα που αλληλοσυμπληρώνονται. Το πρώτο αφορά

το συλλογικό υποκείμενο, με έμφαση στην κοινωνική ομάδα και, το δεύτερο, το υποκείμενο-άτομο ή μικρή ομάδα και τη συμπεριφορά του.

Στο πρώτο επίπεδο, ο χώρος θεωρείται ως το προϊόν ενεργειών και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται από μια κοινωνική ομάδα, τόσο στο εσωτερικό της, όσο ανάμεσα σ' αυτήν και άλλες κοινωνικές ομάδες. Το άτομο και η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει θεωρούνται ως πρωταγωνιστές στα γεγονότα της ζωής τους, ως «δρώντα υποκείμενα», που μέσα από τις κοινωνικές διεργασίες μετατρέπουν το χώρο σύμφωνα με τις αξίες, τα πρότυπα, τους στόχους, την ιδεολογία (ή μήπως τα ιδεολογήματα;) που τους εκπροσωπούν. Παράλληλα, οι αλλαγές που προκαλούν επιδρούν σ' αυτό που είναι και σ' αυτό που κάνουν τα δρώντα υποκείμενα (Entrikin, 1991). Έτσι, για να υιοθετήσουμε την άποψη του Halbwachs, ο χώρος αναδεικνύεται σε «υλική μορφή της κοινωνίας», που συμμετέχει στην κοινωνική δυναμική και εκφράζει τους κοινωνικούς συσχετισμούς που διαμορφώνονται στο εσωτερικό της (Halbwachs, 1950, Topalov et al, 1999).

Στο δεύτερο επίπεδο, στο οποίο και επικεντρωνόμαστε εδώ, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σχέση του χώρου με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου και της μικρής ομάδας. Οι βασικές έννοιες αυτής της προσέγγισης εμφανίζονται για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο στο έργο του Koffka, ο οποίος διακρίνει δυο τύπους χώρου. Ο πρώτος, ο «γεωγραφικός χώρος» περιλαμβάνει εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους, αντικείμενα, βλάστηση (...) και, γενικά, τα υλικά στοιχεία που μας περιβάλλουν, είτε είναι κατασκευασμένα από τον άνθρωπο είτε είναι δημιουργημένα από τη φύση. Ο δεύτερος, ο «χώρος της συμπεριφοράς», «κατοικείται» από συμβολισμούς και αξίες και διαμορφώνεται από τα βιώματα του υποκειμένου το οποίο ζει και δραστηριοποιείται στον «γεωγραφικό χώρο».

Οι δυο χώροι συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης και βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλληλεπίδρασης: το υποκείμενο δέχεται τα ερεθίσματα που του προβάλλει ο «γεωγραφικός χώρος», επηρεάζεται από αυτά και διαμορφώνει ανάλογα την αντίδρασή του/ τη συμπεριφορά του. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε παρεμβάσεις του στο χώρο, ο οποίος, με τη νέα του μορφή, προβάλλει νέα ερεθίσματα προς το υποκείμενο, το οποίο επηρεάζεται και πάλι κοκ, καταλήγοντας σε μια διαλεκτικού τύπου σχέση ανθρώπου - χώρου (Koffka, 1999).

Από την πλευρά του, ο Lewin επισημαίνει ότι η αλληλεπίδραση με το χώρο εντάσσεται στην καθημερινή εμπειρία του υποκειμένου. Ο χώρος δεν καταγράφεται από αυτό ως κάτι το αυτόνομο, αλλά ως ένα συστατικό του πλαισίου της ζωής του, το οποίο συνδέεται μεό καταστάσεις, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, συγκρούσεις (...), στοιχεία που ορίζουν τα βιώματά του και εκφράζονται στο χώρο. Η δυναμική αυτής της διαδικασίας διαμορφώνει τα *πεδία εμπειριών του υποκειμένου*, των οποίων τα υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλληλεπίδρασης. 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, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου (Kaufmann, 2002).

Δημιουργείται, όμως, το ερώτημα: αν η υλική διάσταση του χώρου μετράται με τα μεγέθη της ευκλείδειας γεωμετρίας, πώς οργανώνεται και προσδιορίζεται η ανθρωποκεντρική ποιότητα του χώρου; Μια ενδιαφέρουσα απάντηση δίνεται από τις απόψεις των Moles και Rohmer, που θεωρούν ότι τα μεγέθη του ανθρωποκεντρικού χώρου δεν καθορίζονται από συγκεκριμένους αριθμούς, αλλά από μια «υποκειμενική γεωμετρία», της οποίας μονάδα της είναι η «προσωπική ακτίνα» του ατόμου. Αυτή συνδέει το χώρο τόσο με τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όσο και με το είδος και την ένταση των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο με το κοινωνικό του περιβάλλον. Φυσικά, ως υποκειμενική παράμετρος, η «προσωπική ακτίνα» μπορεί να έχει διαφορετικό πραγματικό μέγεθος για κάθε άτομο. Ωστόσο, για τους Moles και Rohmer, στην «προσωπική ακτίνα» δεν έχει τόση σημασία η ευκλείδεια μετρήσιμη διάστασή της, όσο η διαδικασία την οποία ακολουθεί το άτομο που την εφαρμόζει, και η οποία αναδεικνύει τον κτισμένο χώρο σε πεδίο συνύπαρξης με τον «Άλλο» (Moles & Rohmer, 1998, Devèze, 2004).

Μια πολύ ενδιαφέρουσα σύνθεση των δυο επιπέδων βρίσκουμε στο έργο του Chombart de Lauwe. Ο Chombart δεν εξέτασε μεμονωμένα τη σχέση του χώρου με τις κοινωνικές διεργασίες ή με την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά τον συνέδεσε με τη σχέση «άτομο - ομάδα- κοινωνία» (“individu-groupe-société”). Η σχέση αυτή βρίσκεται στο επίκεντρο μιας πολιτισμικής δυναμικής (dynamique culturelle), η οποία αντιπαραθέτει την οργανωμένη μορφή της κοινωνίας (δηλαδή τους θεσμούς και τη λειτουργία τους) με τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής του υποκειμένου (ατόμου, μικρής ομάδας ή κοινωνικής ομάδας). Ενώ συνήθως οι θεσμοί έχουν ως στόχο την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας, η δυναμική της εξωθεσμικής λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος παίρνει συχνά μορφές που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες αξίες και πρότυπα και, κάποιες φορές, τείνουν και να τις ανατρέψουν. Γι’ αυτό και η πολιτισμική δυναμική εκφράζει τις συγκρούσεις και τις εντάσεις που αναπτύσσονται στη ζωή μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (Chombart de Lauwe, 1982, Remy, 2004).

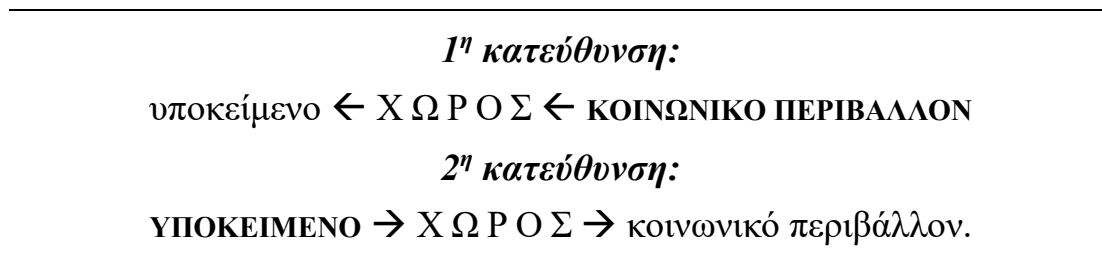
Ενταγμένος στην πολιτισμική δυναμική, ο χώρος λειτουργεί σε τρία επίπεδα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους:

- το πρώτο είναι ο χώρος- αντικείμενο (espace-objet), που περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία (όπως και ο «γεωγραφικός χώρος» του Koffka), τα οποία χαρακτηρίζονται τόσο από τα αρχιτεκτονικά τους γνωρίσματα, όσο και από τις κοινωνικές τους σημασίες.

- το δεύτερο είναι ο χώρος-αναπαράσταση (espace-représentation), που σχηματίζεται από τα νοήματα και τα σύμβολα τα οποία επιτρέπουν στο υποκείμενο να ανασυνθέσει νοητικά την πραγματικότητα του χώρου-αντικειμένου και να δημιουργήσει τις δικές του αναπαραστάσεις γι' αυτόν.
- τέλος, το τρίτο επίπεδο είναι ο χώρος-δράση (espace-action), που αποτελείται από το χώρο αντικείμενο ως πεδίο ανάπτυξης πρακτικών και δραστηριοτήτων από το υποκείμενο, σε ένα πλαίσιο που ορίζεται από τον χώρο-αναπαράσταση (Chombart de Lauwe, 1982).

Η προσέγγιση του Chombart de Lauwe εντάσσει το χώρο στην πολιτισμική δυναμική μέσα από ένα σχήμα αντίθεσης. Αφενός η διαρρύθμιση και η αισθητική του προβάλλουν τα κυρίαρχα μοντέλα για το *πώς πρέπει να είναι* και *πως πρέπει να λειτουργεί* ένα κοινωνικό περιβάλλον. Αφετέρου, το υποκείμενο αντιλαμβάνεται το χώρο και ενεργεί σ' αυτόν με το δικό του τρόπο, ο οποίος πολλές φορές τροποποιεί τους περιορισμούς και τις κατευθύνσεις που εκφράζονται από τη θεσμική πλευρά της κοινωνίας. Έτσι, απέναντι στην τελευταία, το υποκείμενο στη σχέση του με το χώρο εκφράζει το *πώς θα μπορούσε να είναι* και *πώς θα μπορούσε να λειτουργεί* ο χώρος και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το ίδιο ζει (Chombart de Lauwe, 1988).

Η διαδικασία της πολιτισμικής δυναμικής οργανώνει τη σχέση του ανθρώπου με τον κτισμένο χώρο ταυτόχρονα προς δυο αντίθετες και αλληλεπιδρώσες μεταξύ τους κατευθύνσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να αποδοθούν σχηματικά ως εξής (Σχήμα 1, Γερμανός, 2006^α):



Σχήμα 1

Επισημαίνουμε ότι αυτή η σχέση αντίθεσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση του σχολείου, στην οποία η πολιτισμική δυναμική παίρνει την εξειδικευμένη μορφή της εκπαιδευτικής δυναμικής. Η διαρρύθμιση και η αισθητική του σχολικού κτιρίου εκφράζουν τις επίσημες απόψεις για το *πώς πρέπει να είναι* και *πως πρέπει να λειτουργεί* ένας χώρος εκπαίδευσης. Ωστόσο, η καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής τάξης δεν αναπαράγει πιστά και συνεχώς τα μοντέλα αυτά. Απέναντί τους

διαμορφώνονται «αντι-μοντέλα» χώρου και συμπεριφοράς από τα παιδιά (και συχνά και από τον εκπαιδευτικό) που συχνά καταλήγουν να αναμορφώσουν κυρίως συμβολικά τον πραγματικό χώρο, προσαρμόζοντάς τον στα δεδομένα του υποκειμένου και της περίπτωσης στην οποία βρίσκεται (Γερμανός, 2006^α, 2006^β & 2014, Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000).

Οι ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις του κτισμένου χώρου που παρουσιάσαμε χαρακτηρίζονται από ένα κοινό σημείο: τη μεγάλη σημασία την οποία έχουν οι πρακτικές στο χώρο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων. Κι' αυτό, επειδή με τις πρακτικές χώρου που αναπτύσσει το υποκείμενο - άτομο, μικρή ομάδα ή κοινωνική ομάδα- έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει και να δημιουργήσει σχέσεις, να εξερευνήσει, να καταγράψει, να κατανοήσει και να επιδράσει στο περιβάλλον του, υλικό και κοινωνικό (Γερμανός, 2006^β).

Ο τόπος, ανθρωποκεντρική μονάδα του κτισμένου χώρου

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι οι δυνατότητες μέτρησης που προσφέρει η ευκλείδεια γεωμετρία δεν επαρκούν για την αποτύπωση της σύνθετης ποιότητας του κτισμένου χώρου. Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα ποια θα μπορούσε να είναι η «ανθρωποκεντρική μονάδα» του χώρου;

Στο ερώτημα αυτό απαντά η έννοια του *τόπου* (place, lieu), δηλαδή της «μικρότερης σύνθετης μονάδας χώρου στην κοινωνία», του βασικού χώρου στην κοινωνική ζωή (Lévy & Lussault, 2003). Ως έννοια, ο τόπος περιλαμβάνεται και αυτός στα κέντρα ενδιαφέροντος των γνωστικών περιοχών που αναφέραμε και οι οποίες ερευνούν τη χωρική διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Τσουκαλά, 2006). Παρά τις επιμέρους διαφορές τους, όλες ορίζουν ως τόπο το *άμεσο περιβάλλον του υποκειμένου* (ατόμου ή ομάδας), στο οποίο περιλαμβάνονται αφενός ένα σύνολο υλικών στοιχείων (υπαίθριοι ή εσωτερικοί χώροι, κατασκευές, αντικείμενα) και, αφετέρου, ένα σύνολο σχέσεων, πρακτικών, αναπαραστάσεων και βιωμάτων, που συνδέουν το υποκείμενο με το συγκεκριμένο άμεσο περιβάλλον του.

Επομένως, η έννοια αυτή υποδεικνύει έναν πραγματικό χώρο σε μικρή ή μεσαία κλίμακα, δηλαδή σε εκείνη που περιβάλλει το άτομο ή την ομάδα. Η ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τον τόπο, είναι ότι ως χώρος επαναπροσδιορίστηκε *αυθόρμητα* από το υποκείμενο, που τον επένδυσε με σημασίες και σχέσεις της δικής του πραγματικότητας. Σύμφωνα με έναν από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς, ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις δυνατότητες του υποκειμένου που ζει σ' αυτόν (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983).

Ο τόπος συνδέθηκε και με την ταυτότητα του υποκειμένου, επειδή, όπως έδειξε η έρευνα, το ερώτημα «ποιοι είμαστε» συναρτάται με το «πού είμαστε» (Dixon & Durrhein, 2000). Παράλληλα, ο όρος «προσκόλληση στον τόπο» (place attachment) σημασιοδοτεί ακριβώς τους συναισθηματικούς δεσμούς που σχηματίζονται ανάμεσα

στο υποκείμενο και τον φυσικό χώρο που το περιβάλλει. Οι δεσμοί αυτοί δημιουργούν σημασίες στην καθημερινή του ζωή, επηρεάζουν τις διαδικασίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στις οποίες συμμετέχει και, τελικά, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Manzo, Devine-Wright, 2014). Έτσι, ένας τόπος αποκτά τη σημασία του μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος, υλικού και κοινωνικού (Gustafson, 2001). Επομένως, η κατανόηση του τόπου απαιτεί την ταυτόχρονη προσέγγιση σε δυο επίπεδα. Το πρώτο είναι η «αντικειμενική» πραγματικότητα, όρος με τον οποίο υποδηλώνεται εκείνη που υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο και, το δεύτερο, η πραγματικότητα που διαμορφώνεται από το ίδιο το υποκείμενο (Cresswell, 2013).

Ποιο, όμως, είναι το όριο ενός τόπου, εκείνο, δηλαδή, μετά το οποίο ο τόπος μεταλλάσσεται σε άλλη ποιότητα χώρου; Επειδή είναι επικεντρωμένη στο υποκείμενο, η οριογραμμή αυτής της μονάδας συνδέει τον άμεσο περιβάλλοντα χώρο του με την εμπειρία του και, άρα, δεν προσδιορίζεται μόνο από μονάδες μήκους ή επιφάνειας. Αντίθετα, σχηματίζεται από ένα «διαμορφωτικό όριο» (*limite configurante*), που συναρτάται με τις πρακτικές και τις αναπαραστάσεις του υποκειμένου, οι οποίες συνδέονται με τις αξίες και τους κανόνες που το εκπροσωπούν και εγγράφονται στο χώρο. Από την ίδια του τη φύση, το όριο αυτό είναι ποιοτικό και ευδιάκριτο, αλλά ταυτόχρονα και μεταβαλλόμενο και, επομένως, δεν αντιστοιχεί σε μια σταθερή χάραξη στο χώρο (Lévy & Lussault, 2003).

Κατά την άποψή μας, οι αναλύσεις για την έννοια του τόπου μεταφέρουν στο επίπεδο του ατόμου ή της μικρής ομάδας, πολλά στοιχεία που αναδείχθηκαν από τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις του κτισμένου χώρου ως παράγοντα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Επισημαίνουμε ιδιαίτερα τις θέσεις του Chombart de Lauwe για τη σύνδεση του ευρύτερου χώρου με τη σχέση «άτομο -ομάδα- κοινωνία» και την συμμετοχή του στη διαδικασία της πολιτισμικής δυναμικής, επειδή, μεταξύ άλλων, τονίζουν τον ενιαίο χαρακτήρα της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης του χώρου και στις τρεις κλίμακες (μάκρο-, μέσο- και μικρο-) του κοινωνικού περιβάλλοντος. Γι' αυτό και, κατ' αναλογία με την απεικόνιση του Σχήματος 1, η αμφίδρομη σχέση του υποκειμένου, ατόμου ή μικρής ομάδας, με τον τόπο και το ευρύτερο υλικό και κοινωνικό περιβάλλον θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής (Σχήμα 2):

1^η κατεύθυνση:

υποκείμενο (άτομο/ μικρή ομάδα) ← Τ Ο Π Ο Σ ← ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2^η κατεύθυνση:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ → Τ Ο Π Ο Σ → ευρύτερο περιβάλλον.

Σχήμα 2

Ο τόπος, παράμετρος της παιδαγωγικής ποιότητας του κτισμένου χώρου

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. Τότε, η κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται στον κτισμένο χώρο παίρνει τη μορφή μιας εκπαιδευτικής δυναμικής, η οποία συνδέεται με την αγωγή μέσα και έξω από το σχολείο.

Στη διαδικασία αυτή ο χώρος αποκτά *παιδαγωγική σημασία*, για δυο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος περιέχει ένα απόθεμα πληροφορίας το οποίο αποτελεί ένα εν δυνάμει απόθεμα ερεθισμάτων μάθησης. Ο δεύτερος, ότι η διαμόρφωσή του και η αισθητική του προσφέρουν την υλική βάση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, δυνατότητες που συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς και, γενικότερα, στη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού (Γερμανός, 2001).

Στην πράξη, οι παιδαγωγικές δυνατότητες του κτισμένου χώρου ενεργοποιούνται μέσα από την αυθόρμητη διαμόρφωση τόπων από το υποκείμενο, δηλαδή από το παιδί ή την ομάδα παιδιών. Η ύπαρξη τόπων πληροφορεί, δημιουργεί εμπειρίες αγωγής, αναπτύσσει τη φαντασία και, γενικότερα, τον εαυτό του υποκειμένου, πάνω στη βάση της πραγματικότητας στην οποία ζει. 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 (Piaget, Inhelder, 2003, Spencer & Blade, 2010).

Αυτή η ιδιότητα του χώρου αξιοποιήθηκε από την προσέγγιση της «Εκπαίδευσης Βασισμένης στον Τόπο» (“Place-Based-Education”). Η εκπαιδευτική διαδικασία τροφοδοτείται από τη σχέση του σχολείου και των μαθητών με την κοινότητα, η οποία θεωρείται μια από τις βασικές πηγές εμπειρίας, συναρτημένης με τη μάθηση. Τα κέντρα ενδιαφέροντος διαμορφώνονται γύρω από την τοπική πραγματικότητα και τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή την ιστορία, τον πολιτισμό, το περιβάλλον (...) της κοινότητας. Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε εμπειρίες που αποκτώνται σε χώρους έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, όπως η σχολική αυλή, η γειτονιά, η πόλη. Οι χώροι αυτοί λειτουργούν ως εν δυνάμει τόποι, τους οποίους η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέει με τα δικά της κέντρα ενδιαφέροντος (Gruenewald, & Smith, 2014, Smith & Sobel, 2010).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΠΟΣ, ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Στόχος και μέθοδος της έρευνας

Επεκτείνοντας το αντικείμενο της «Εκπαίδευσης Βασισμένης στον Τόπο», η δική μας ερευνητική προσέγγιση εστιάζεται στην αξιοποίηση του τόπου στο επίπεδο της μικροκλίμακας, *μέσα στο σχολικό χώρο*, δηλαδή στην αίθουσα διδασκαλίας και τη σχολική αυλή. Η έμφαση δίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας, που αποτελεί ακόμα το βασικό πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελλάδα.

Είναι γνωστό ότι το παιδί, μόνο του ή σε μικρή ομάδα, σχηματίζει αυθόρμητα τόπους όποτε έχει την ευκαιρία, επειδή αυτό συνδέεται με την έμφυτη ανάγκη του να διαμορφώσει ένα πεδίο έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό του (Marcouyeux, & Fleury-Bahi, 2011, Weinstein & David, 1993). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του τόπου στο σχολείο αποτέλεσε αντικείμενο παλαιότερων ερευνών μας (Γερμανός, Γεωργόπουλος et al., 2002, Germanos, Tzekaki, Ikononou, 1997, Γερμανός, 1997), ενώ η εμφάνισή τους καταγράφηκε σε ελληνικά νηπιαγωγεία, ιδίως στην περίπτωση εφαρμογής εκπαιδευτικών project (Ντολιοπούλου, 2005).

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν μπορεί η αυθόρμητη δημιουργία και η λειτουργία τόπων να αποτελέσει σταθερό και *προσχεδιασμένο* συστατικό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αυτή τη φορά *μέσα στο σχολικό χώρο*. Με άλλα λόγια, αν είναι εφικτό να προβλεφθεί στο σχολικό χώρο η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων, τα οποία να ευνοούν τον αυθόρμητο σχηματισμό τόπων συνδεδεμένων με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης.

Το ερώτημα αυτό αποτέλεσε και το αντικείμενο ερευνητικής παρέμβασης σε δημόσια νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης, τα οποία ήταν σχεδιασμένα σύμφωνα με το μοντέλο σχολικού χώρου που βασίζεται στα πρότυπα του ΟΣΚ. και αποτελούσαν αντιπροσωπευτικά δείγματα χώρου ενός δημόσιου ελληνικού νηπιαγωγείου. Το σκεπτικό πίσω από το κριτήριο επιλογής των χώρων του δείγματος ήταν ότι οι δυνατότητες τροποποιήσεων που θα παρατηρούνταν σε αυτούς θα ήταν εφαρμόσιμες σε οποιοδήποτε άλλο δημόσιο νηπιαγωγείο.

Η έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των δυνατοτήτων που υπάρχουν για τη δημιουργία και λειτουργία ευέλικτων μικροπεριβαλλόντων στο υφιστάμενο μοντέλο χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου, με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη δυναμική της σχέσης του παιδιού με το χώρο.

Το δείγμα περιλάμβανε έξι τάξεις /αίθουσες διδασκαλίας νηπιαγωγείου, με έξι νηπιαγωγούς και 108 παιδιά. Και οι έξι τάξεις ήταν πειραματικές. Δεν υπήρχαν τάξεις ελέγχου, επειδή η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να διαπιστώσει αν ήταν εφικτή η

διαμόρφωση και η δημιουργική λειτουργία τέτοιας μορφής χώρων στο εσωτερικό μιας τυποποιημένης αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Η σύγκριση των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων αυτής της πιλοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (που στηρίζεται στην αξιοποίηση της σχέσης του παιδιού με τον χώρο) με εκείνα της συνήθους μορφής εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα αποτελέσει αντικείμενο επόμενης έρευνας.

Η έρευνα πεδίου σχεδιάστηκε από τον γράφοντα και πραγματοποιήθηκε με την επίβλεψή του από έξι διμελείς ομάδες ερευνητών, τον Μάιο του 2012. Οι ερευνητές ήταν φοιτητές του Η' εξαμήνου σπουδών του ΤΕΠΑΕ, που είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο του γράφοντα για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Οι νηπιαγωγοί των τάξεων είχαν το ρόλο του παρατηρητή και δε συμμετείχαν ενεργά στην έρευνα πεδίου.

Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά τρεις μέθοδοι συλλογής στοιχείων:

- Μια *μη-συμμετοχική εθνογραφική μέθοδος παρατήρησης*, με στόχο την καταγραφή των πρακτικών χώρου των παιδιών οι οποίες αναδύονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συνδέονται με τη διαμόρφωση και τη λειτουργία τόπων στην αίθουσα διδασκαλίας. Η καταγραφή έγινε με χρήση οδηγού παρατήρησης (Mucchieli, 2009) και φωτογράφιση στιγμιότυπων από τη διαδικασία (Bauer & Gaskell, 2006). Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του οδηγού παρατήρησης για τον έλεγχο της εγκυρότητάς του.
- *Ερωτηματολόγια ημι-δομημένου, ημι-ανοικτού τύπου* (Paillé, 2009) για την καταγραφή των αντιλήψεων των νηπιαγωγών των τάξεων της έρευνας.
- *Οδηγός συνέντευξης με κούκλες*, για την καταγραφή των αντιλήψεων των παιδιών. Βασίζεται στην τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης, κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί παίζει με μία κούκλα που αφηγείται ιστορίες, τις οποίες το παιδί καλείται να συμπληρώσει (Murray, Woolgar, Briers, & Hipwell, 1999, Woolgar, 1999). Τον οδηγό εφάρμοσε η κάθε ομάδα ερευνητών στην τάξη της.

Τα ευρήματα της παρατήρησης οργανώθηκαν σε κατηγορίες που προσδιορίζουν τα στάδια από τα οποία περνούσε η παρέμβαση των παιδιών για την αναμόρφωση και τη διαχείριση του χώρου της δραστηριότητας. Η ανάλυση περιεχομένου των ερωτηματολογίων και των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων ακολούθησε τη μέθοδο της λογικο-σημασιολογικής ανάλυσης (*analyse logico-sémantique*, Paillé & Mucchieli, 2012) και συσχετίστηκε με τα ευρήματα από την εφαρμογή του οδηγού παρατήρησης. Ως μονάδα αναφοράς (*item*) στην ανάλυση του λόγου ορίστηκε η «ελάχιστη πρόταση», δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται. Σ' αυτή τη μορφή επεξεργασίας δεδομένων, η κατανόηση της ταυτότητας και της σημασίας των φαινομένων που ερευνώνται βαρύνει πολύ περισσότερο από τη μέτρησή τους (Mucchieli, 2009). Γι' αυτό και στην ανάλυση

των ευρημάτων προβήκαμε σε πολύ περιορισμένες ποσοτικοποιήσεις, μόνο στις περιπτώσεις που έπρεπε να δώσουμε την εικόνα της βαρύτητας των ερμηνειών.

Η προεργασία της παρέμβασης στο ερευνητικό πεδίο

Πριν από την παρέμβαση στο πεδίο, προηγήθηκε μια προεργασία σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αφορούσε προκαταρκτικές μετατροπές στη διαρρύθμιση του χώρου, για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις παρέμβασης των παιδιών στην αίθουσα. Η αναδιάταξη του χώρου των αιθουσών, έγινε κυρίως με μετακινήσεις της επίπλωσης, για τη δημιουργία μόνιμων μικροπεριβαλλόντων (δηλαδή περιοχών στο χώρο της τάξης), που ευνοούσαν τη δημιουργία τόπων από τα παιδιά. Η διαδικασία στηριζόταν στις μετατροπές που θα έκαναν τα παιδιά στο συγκεκριμένο μικροπεριβάλλον, με δυο τρόπους:

- με *πραγματικές αλλαγές*, που γίνονταν με τροποποίηση της διαρρύθμισής του (με μετακινήσεις επίπλων και αντικειμένων) και στη διακόσμησή του
- με *συμβολικές αλλαγές*, που οφείλονταν στην ανάπτυξη συμβολικών μεταλλάξεων, δηλαδή στην απόδοση διαφορετικής ταυτότητας σε απλά καθημερινά αντικείμενα της τάξης, στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Γερμανός 2001). Για παράδειγμα, ένα κομμάτι ύφασμα στο πάτωμα «γινόταν» «θάλασσα», δυο τραπεζάκια κολλημένα στη μεγάλη τους διάσταση, «σπηλιά», κλπ. Η «αλλαγή» ταυτότητας των αντικειμένων ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη του παιχνιδιού και καταργούνταν μετά το τέλος του.

Το δεύτερο επίπεδο της προεργασίας περιλάμβανε συζητήσεις με τα παιδιά, σχετικά με τις δυνατότητες που είχαν να χρησιμοποιούν ελεύθερα το χώρο της αίθουσας και να σχηματίζουν τόπους στη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

Η πραγματοποίηση της έρευνας πεδίου

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, και κάτω από την επίβλεψη των παρατηρητών, πραγματοποιήθηκε μια δραστηριότητα από ομάδες 4-6 παιδιών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, που αντιστοιχούσε στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Επισημαίνουμε ότι *η ίδια η δραστηριότητα δεν αποτελούσε αντικείμενο μέτρησης και αξιολόγησης, επειδή δεν ήταν ο στόχος της έρευνας, αλλά το μέσο για την παρατήρηση της ανάπτυξης και λειτουργίας εκπαιδευτικών τόπων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Το σενάριο της δραστηριότητας προετοιμάστηκε από τους παρατηρητές της έρευνας και συμπληρώθηκε ύστερα από συζήτηση με τις νηπιαγωγούς των πειραματικών τάξεων. Η υλοποίησή της έγινε με την καθοδήγηση των μελών της ερευνητικής ομάδας, χωρίς τη συμμετοχή των νηπιαγωγών.

Η δραστηριότητα αναπτύχθηκε σε τέσσερις φάσεις:

- στην πρώτη, η ομάδα των παρατηρητών συγκέντρωνε τα παιδιά της τάξης στο χώρο της παρεούλας, τους παρουσίαζε το περιεχόμενο της δραστηριότητας και έκανε μια πρώτη συζήτηση μαζί τους για την οργάνωση ενός παιχνιδιού σχετικού μ' αυτήν.
- στη δεύτερη φάση, τα παιδιά συνέχιζαν τη συζήτηση μόνα τους και σχεδίαζαν το παιχνίδι στις λεπτομέρειές του:
 - ολοκλήρωναν το σενάριο του παιχνιδιού
 - επέλεγαν μια περιοχή στο χώρο της αίθουσας (στον οποίο είχε ήδη γίνει η προεργασία για την παρέμβασή τους) όπου θα οριοθετούσαν το παιχνίδι τους
 - επέλεγαν τα έπιπλα και τον εξοπλισμό της τάξης που θα χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους και, σε ορισμένες περιπτώσεις, κατασκεύαζαν, κυρίως από χαρτόνι, το συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό που έκριναν ότι θα τους ήταν χρήσιμο.
- στη συνέχεια, στην τρίτη φάση, τα παιδιά
 - αποφάσιζαν και υλοποιούσαν μια αναδιάταξη του χώρου για την πραγματοποίηση της δραστηριότητάς τους
 - πραγματοποιούσαν τη δραστηριότητα στο μικροπεριβάλλον που είχαν διαμορφώσει τα ίδια.
- τέλος, σε τέταρτη φάση, τα παιδιά συμμετείχαν σε μια συζήτηση που συντόνιζαν οι ερευνητές, για να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα.

Τα μικροπεριβάλλοντα που προέκυψαν διατηρήθηκαν για ορισμένο χρονικό διάστημα, όσο χρειαζόταν για την ανάπτυξη της δραστηριότητας.

Η χρησιμοποίηση αυτών των χώρων βρισκόταν στην απόλυτη δικαιοδοσία των παιδιών. Μετά από την έναρξη της δραστηριότητας, συζητούσαν μεταξύ τους και αναμόρφωναν τις λεπτομέρειές, της και τροποποιούσαν, εφόσον το έκριναν, τον επιμέρους χώρο της τάξης που χρησιμοποιούσαν, Με απόλυτη ελευθερία στη σχέση τους με το χώρο, πραγματοποιούσαν οποιαδήποτε αλλαγή σκέφτονταν και ήταν εφικτή σε πραγματικό ή συμβολικό επίπεδο, Ήταν μια ομαδική διαδικασία, αντίστοιχη προς το σχήμα «σχεδιάζω -κάνω- κρίνω» που εφαρμόζεται από το «Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων» («Hi-Score Curriculum», Vogel, 2009). Οι ερευνητές έμεναν αμέτοχοι και παρενέβαιναν μόνο εφόσον το ζητούσαν τα παιδιά.

Η διαμόρφωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τόπων στο σχολικό χώρο

Τα μικροπεριβάλλοντα που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία τα ονομάσαμε *εκπαιδευτικούς τόπους*. Θεωρούμενα κάτω από το πρίσμα της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης του χώρου, αποτελούσαν μια ενότητα (module) χώρων και δραστηριοτήτων την οποία δημιουργούσαν και διαχειρίζονταν αποκλειστικά τα παιδιά. Η ενότητα αυτή περιλάμβανε:

- μια προσωρινή αναδιάταξη του χώρου, που βασιζόταν σε πραγματικές ή/ και συμβολικές αλλαγές στην διαρρύθμιση και την αισθητική του, τις οποίες αποφάσιζαν και πραγματοποιούσαν τα παιδιά
- μια δραστηριότητα παιχνιδιού με εκπαιδευτικούς στόχους, της οποίας η ανάπτυξη στηριζόταν στην ύπαρξη του αναδιαταγμένου χώρου.

Ο εκπαιδευτικός τόπος λειτουργούσε χάρη στους διαδοχικούς τόπους που δημιουργούσαν αυθόρμητα σ' αυτόν τα παιδιά, καθώς τον χρησιμοποιούσαν. Επομένως, η διαρρύθμισή του είχε το χαρακτηριστικό της «ενσωματωμένης ποικιλίας» («build-in-variety», Dudek, 2000, Γερμανός, 2006), επειδή επιδεχόταν πληθώρα τροποποιήσεων, πραγματικών και συμβολικών. Επιπρόσθετα, η χρησιμοποίησή του προϋπόθετε την ελευθερία στη σχέση του παιδιού με το χώρο, χάρη στην οποία μπορούσε να τον αναμορφώσει και να τον διαχειριστεί με ευελιξία, όπως το απαιτούσε η δραστηριότητα του παιχνιδιού. Η ελευθερία αυτή εμφανιζόταν κυρίως σε τρεις περιπτώσεις:

- στις μετακινήσεις του παιδιού
- στον τρόπο που χρησιμοποιούσε το χώρο για τις πρακτικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- στη θεματική και τους τρόπους των παρεμβάσεών του για τροποποίηση του χώρου.

Όπως έδειξε η παρατήρηση, οι διαρκείς παρεμβάσεις των παιδιών στον εκπαιδευτικό τόπο δημιουργούσαν μια αλληλουχία *ενδιάμεσων καταστάσεων* μεταξύ της πρώτης του μορφής, εκείνης που είχε κατά την έναρξη της δραστηριότητας, και εκείνης την οποία έπαιρνε με το τέλος της δραστηριότητας. Μια ενδιάμεση κατάσταση περιλάμβανε «στιγμιότυπα» της ενότητας χώρου και δραστηριοτήτων που διαμόρφωνε τον εκπαιδευτικό τόπο και αποτελούσε έναν από τους κρίκους στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Εξ ορισμού, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός τόπος βρίσκεται σε κατάσταση *συναινετικής διαρκούς αναδιοργάνωσης*, η οποία χρησιμεύει για τη απόκτηση διαδοχικών εμπειριών, που συναρτώνται με το θέμα και τους στόχους του παιχνιδιού και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή του.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η αξιολόγηση των ευρημάτων έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός τόπος, ως στοιχείο του σχολικού χώρου, είχε πολλαπλές θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πρώτη ήταν ότι, όπως καταγράφηκε από την παρατήρηση, η κατάσταση της συναινετικής διαρκούς αναδιοργάνωσης στην οποία λειτουργούσε ο εκπαιδευτικός τόπος, ευνοούσε την ελευθερία στη χρησιμοποίηση του χώρου από την ομάδα παιδιών. Αυτό συνέβαλε αποφασιστικά στην εμφάνιση μιας συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη, μέσα από την ανάπτυξη

- συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών

- συνεργατικών μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- κανόνων που αφορούν τη συνύπαρξη των παιδιών και τη δραστηριοποίησή τους στην τάξη
- της ενεργητικής συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συμμετοχή των παιδιών στην ευέλικτη και συνεχή διαδικασία συναινετικής αναδιοργάνωσης του εκπαιδευτικού τύπου οδήγησε σε βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, επειδή τα εξοικείωσε με

- την ανάληψη πρωτοβουλιών
- την ελευθερία στην έκφραση
- την εκπόνηση στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και
- τη λήψη αποφάσεων.

Η διαπίστωση αυτή που αφορά τη γενική εικόνα της κάθε ομάδας παιδιών, καταγράφηκε από την παρατήρηση και επιβεβαιώθηκε από την ανάλυση των απαντήσεων στους οδηγούς συνέντευξης των νηπιαγωγών.

Όλες οι νηπιαγωγοί των τάξεων της έρευνας συμφώνησαν ότι στο τέλος της διαδικασίας τα παιδιά απέκτησαν νέες γνώσεις. Ωστόσο, και οι έξι επεσήμαναν ότι το σημαντικότερο αποτέλεσμα ήταν η ευχαρίστηση που ένοιωσαν τα παιδιά και το θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε στην τάξη τους, με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει πιο ενεργητική και δημιουργική κατά το αμέσως επόμενο διάστημα (η συνέντευξη έγινε δεκαπέντε μέρες μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας στο πεδίο). Η σταθερότητα της γνώσης που αποκτήθηκε δεν ήταν δυνατό να ελεγχθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Η ελευθερία στην χρησιμοποίηση του χώρου από το παιδί κατά τη δημιουργία αυθόρμητων τύπων, στο πλαίσιο της συναινετικής αναδιοργάνωσης του εκπαιδευτικού τύπου, φαίνεται ότι συνδέεται με την επικράτηση του διαλόγου, ως μορφής επικοινωνίας, και της συνεργασίας, ως μορφής αλληλεπίδρασης, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό καταγράφηκε από την παρατήρηση σε όλες τις περιπτώσεις λειτουργίας εκπαιδευτικών τύπων, σε όλες τις τάξεις της έρευνας.

Η συμμετοχή των παιδιών στη λειτουργία του εκπαιδευτικού τύπου συσχετίστηκε και με την εμφάνιση της ευχαρίστησης, ως παραμέτρου συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό διαπιστώθηκε τόσο από τις εκδηλώσεις χαράς που καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών τύπων, όσο και από τις απαντήσεις των παιδιών στη συνέντευξη με τις κούκλες. Συνοπτικά, η θεματική ανάλυση περιεχομένου του λόγου των παιδιών έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

	Κατηγορίες απάντησης	
--	----------------------	--

Θεματική ενότητα	Μου αρέσει πολύ	Μου αρέσει λίγο	Δεν μου αρέσει	Σύνολο
«Μου αρέσει αυτό που κάναμε σήμερα»	82/ 76%	18/ 16,6%	8/ 7,4%	108/ 100%
«Μου αρέσει να φτιάχνω το χώρο της τάξης μου όπως τον θέλω»	90/ 83,3%	8/ 7,4%	10/ 9,3%	108/ 100%
«Η τάξη μου έγινε πιο όμορφη»	86/ 79,7%	18/ 16,6%	4/ 3,7%	108/ 100%
«Θέλω έτσι να δουλεύουμε πια στην τάξη μας»	83/ 76,85%	14/ 12,97%	7/ 6,48%	108/ 100%

Πίνακας 1

Η ευχαρίστηση ως παράμετρος συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η διαπίστωση πως η ευχαρίστηση του παιδιού για τη συμμετοχή του στη συνεργατική τάξη συνδέεται με την ελευθερία στη σχέση του με το χώρο, ενισχύεται και από την εμφάνισή της σε παλαιότερες έρευνές μας που αφορούν το πέρασμα από την παραδοσιακή στη συνεργατική τάξη (Γερμανός, Αρβανίτη, Γρηγοριάδης, Κλιάπης, 2007^α & 2007^β).

Τέλος, η δημιουργία και η λειτουργία των εκπαιδευτικών τόπων οδήγησε στην εμφάνιση ενός νέου μοντέλου σχολικού χώρου, που δεν προκύπτει από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του, αλλά οφείλεται αποκλειστικά στη διαδικασία *χρησιμοποίησής του*. Η διαπίστωση αυτή έχει σημασία, επειδή ο σχεδιασμός των αιθουσών διδασκαλίας στις οποίες έγινε η έρευνα ακολουθεί πρότυπα που χαρακτηρίζονται από τη λειτουργική τους ακαμψία και δεν είναι προσανατολισμένα στην ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός, 2006^α).

Το νέο μοντέλο που κατέγραψε η παρούσα έρευνα βασίζεται στην διαμόρφωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τόπων και έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- είναι προσαρμοσμένο στα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών
- στηρίζεται στην ελευθερία της σχέσης του παιδιού με το χώρο, την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτό και την ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

- σταθεροποιεί την υιοθέτηση του διαλόγου και της συνεργασίας ως παραμέτρων λειτουργίας της τάξης και συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων
- συνδέεται με την εμφάνιση της ευχαρίστησης ως παράγοντα της συμμετοχής του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ουσιαστικά, το νέο μοντέλο στηρίζεται σε έναν άτυπο και διαρκή ανασχεδιασμό του χώρου, ο οποίος υλοποιείται από τις πρακτικές του υποκειμένου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει ο αρχικός αρχιτεκτονικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός της, η αίθουσα διδασκαλίας λειτουργεί πλέον ευέλικτα, με χώρο ο οποίος μεταπλάθεται και παίρνει διαδοχικές μορφές προσαρμοσμένες σε δυο παράγοντες, απόντες από την αρχική μορφή της.

Ο πρώτος είναι η δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα προκαθορισμένα μονολειτουργικά χαρακτηριστικά του χώρου στηρίζονταν στην ύπαρξη δυο μόνο ποιοτήτων χώρου, της «παρεούλας» και των «γωνιών». Έτσι, συνδέονταν με μια ντετερμινιστική μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία, λόγω της φύσης της, αναπτυσσόταν με συγκεκριμένες πρακτικές σε δεδομένο χώρο και, επομένως, δεν επιδεχόταν ουσιαστικές αλλαγές. Αντίθετα, το νέο μοντέλο χώρου συνδέεται με την ποικιλία και την ευελιξία των πρακτικών του παιδιού. Δημιουργούνται, έτσι, οι προϋποθέσεις χώρου για την ενσωμάτωση της δυναμικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία παίρνει διαδοχικά εναλλακτικές μορφές που συναρτώνται με αναδυόμενες διδακτικές καταστάσεις.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι το ίδιο το παιδί ως υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το αρχικό μοντέλο χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας ενσωμάτωνε το παιδί μέσα από προκαθορισμένα και επιθυμητά σχήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, η συνεχής αναμόρφωση του χώρου, που προέκυπτε από τη συναινετική διαρκή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών τόπων, προσάρμοζε τα λειτουργικά χαρακτηριστικά και τα περιεχόμενα του χώρου στη φαντασία και τα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών.

Τα δεδομένα αυτά διαμορφώνουν μια ριζικά διαφορετική σχέση παιδιού χώρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία, κατ' αναλογία προς τα σχήματα 1 & 2, θα μπορούσε να απεικονισθεί ως εξής:

1^η κατεύθυνση:

υποκείμενο (άτομο/ μικρή ομάδα) ← Τ Ο Π Ο Σ ← ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2^η κατεύθυνση:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ → Τ Ο Π Ο Σ → εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχήμα 3

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση της λειτουργίας του σχολικού χώρου έδειξε ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τόπων στην αίθουσα διδασκαλίας την μετέτρεψε, από ένα χώρο με μονολειτουργικά χαρακτηριστικά, σε ένα εύπλαστο «περιέχον» που καθορίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δυο κεφαλαιώδους σημασίας παράγοντες. Ο πρώτος είναι η δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ο δεύτερος, ο πλούτος και η δυναμική των αυθόρμητων πρακτικών του παιδιού. Έτσι, τα χαρακτηριστικά του νέου μοντέλου μετάλλαξαν την αίθουσα διδασκαλίας σε ένα χώρο πραγματικά προσαρμοσμένο στο παιδί που αναπτύσσεται και μαθαίνει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

- Bauer, M.W., Gaskell, G. (Eds) (2006). *Qualitative Researching, with Text, Image and Sound*. London: Sage.
- Berthoz, A. & Recht, R. (dir.) (2005). *Les Espaces de l'homme*. Paris: Odile Jacob.
- Bonnes, M. (2003). *Psychological Theories for Environmental Issues*. London: Asgate.
- Bulmer, M. (1986). *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1982). *La fin des villes*. Paris : Calmann-Lévy.
- Chombart de Lauwe, P.H. (éd.) (1988). *Culture - action des groupes dominés. Rapports à l'espace et développement local*. Paris : L'Harmattan/Centre National de Recherche Scientifique.
- Cresswell, T. (2013). *Place: A short Introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishing
- Devèze, J. (2004). Abraham Moles, un exceptionnel passeur transdisciplinaire. *Hermès* (39), 189-200.
- Dixon, J. & Durrhein, K (2000). Displaying place-identity: A discursive approach to locating self and others, in *British Journal of Social Psychology*, 39, 27-44.
- Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools. The New Learning Environments*. Boston: Architectural Press.
- Entrikin, N. (1991). *The Betweenness of Place. Towards a Geography of Modernity*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Fisher, D.L. Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. London: Word Scientific.

- 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.
- Gruenewald, D.A. & Smith, G.A. (Eds) (2014). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Routledge.
- Gustafson, P. (2001). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 5-16.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris : PUF.
- Kaufmann, P. (2002). *Kurt Lewin, une Théorie du Champ Dans les Sciences de l'Homme*. Paris : Vrin.
- Koffka, K. (1999). *Principles of Gestalt Psychology*. New York : Routledge.
- 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 (μετάφραση αναθεωρημένη και σχολιασμένη της αρχικής έκδοσης, *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934).
- Moles, A., Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris: L' Harmattan.
- Mucchieli, A. (dir.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Murray, L., Woolgar, M., Briers, M., & Hipwell, A. (1999). Children's Social Representations in Dolls' House Play and Theory of Mind Tasks and their Relation to Family Adversity and Child Disturbance. *Social Development*, 8 (2), 179-200.
- Paillé, P., Mucchieli, A. (2012). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (dir.) (2009). *La méthodologie qualitative*. Postures de recherche et travail de terrain. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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 sociétés*, 3 (103).
- Short, J.R. (2006). *Urban Theory: A Critical Assessment*. New York: Palgrave Macmillan.
- Smith, G.A., Sobel, D. (2010). *Place -and Community- Based Education in Schools*. New York: Routledge.
- Spencer, C. & Blade, M. (Eds) (2010). *Children and Their Environments: Learning, Using, Designing Spaces*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Stedman, R.C. (2002). Toward a Social Psychology of Place: Predicting Behavior from Place-Based Cognitions, Attitude, and Identity. *Environment and Behavior*, 34 (5), 561-581.
- Topalov, Ch. et al. (1999). Maurice Halbwachs et les sciences humaines de son temps. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, (1).
- Vogel, N. (2009). *Setting Up the Preschool Classroom*. Ypsilanti, MI: HighScope Press, HighScope Essentials.
- Weinstein, C. S., David, T. G. (1993). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.
- Woolgar, M. (1999). Projective Doll Play Methodologies for Preschool Children. *Child and Adolescent Mental Health*, 3 (4), 126-134.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (Επιμ. Ντολιοπούλου, Ε.) (2011). *Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γερμανός, Δ. (2014). «Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο». Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Αναδιαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στα νηπιαγωγεία: Αρχιτεκτονικός επανασχεδιασμός και παιδαγωγική αξιοποίηση*. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας, Πανεπιστήμιο Κρήτης (υπό έκδοση).
- Γερμανός, Δ. (2013, Απρίλιος). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη. Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 34-67 (Ηλεκτρονική έκδοση). Ανακτήθηκε 16 Απριλίου, 2014, από http://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=40&lang=el
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο Χρυσαφίδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.),

Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης. Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου, 23-44. Αθήνα: Κυριακίδης.

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, 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, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Γερμανός, Δ. (2006^α). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ (1^η έκδοση 2002).

Γερμανός, Δ. (2006^β). Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον. Στο Συγκολίτου, Ε., (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο*, 43-64. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΠΕΕ/ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 282-299. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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, 444-458. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

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.

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.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.) (2000). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της Μεθόδου Project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Τσουκαλά, Κ. (2006). Η γεωγραφία και η αντίληψη του τόπου. Παλαιότερες και σύγχρονες εκδοχές. Στο Συγκολίτου, Ε. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο*, 17-41. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τσουκαλά, Κ. (επιμ.), (2000). *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.