

Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου

Creating child's space at school: the "U" Approach and the Pedagogical Space Design

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1427>

Δημήτρης Γερμανός, Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Ο σχεδιασμός του σχολικού κτιρίου υπόκειται σε κανονισμούς που αποσκοπούν στη δημιουργία χώρου μέσω δύο στόχων: την υλοποίηση των παιδαγωγικών και κοινωνικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στον μαθητή.

Όπως δείχνει η έρευνα στην Ελλάδα, ο σχολικός χώρος χαρακτηρίζεται από ξεπερασμένα αρχιτεκτονικά και παιδαγωγικά στερεότυπα που εμποδίζουν την εκπαιδευτική αναβάθμιση του σχολείου. Τα στερεότυπα αυτά διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον για το παιδί με κριτήριο το τι πρέπει να κάνει αντί για το τι είναι το παιδί.

Σε αντίθετο προσανατολισμό, η προσέγγιση του σχεδιασμού του σχολικού χώρου που προσαρμόζεται στον ίδιο τον μαθητή τον θεωρεί ενεργό συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή είναι η προσέγγιση από την πλευρά του Χρήστη (η προσέγγιση "U") που συναρτά τις γνωστικές και ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά και τα κέντρα ενδιαφέροντος του μαθητή, τα οποία και ενσωματώνει στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό.

Η προσέγγιση αυτή υλοποιείται μέσω της μεθόδου του Παιδαγωγικού Σχεδιασμού του Χώρου, που χρησιμοποιεί τα κριτήρια της διευθέτησης και χρήσης του σχολικού χώρου τα οποία συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά του παιδιού με εκείνα της συνεργατικής μεθόδου. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου στα σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου δίνει μια εναλλακτική λύση για τη δημιουργία παιδικών χώρων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Προσέγγιση U, σχολικός χώρος, ευελιξία του χώρου, τόποι, Παιδαγωγικός Σχεδιασμός του Χώρου.

Dimitris Germanos, Professor, Department of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The school building design is liable to regulations that aim at the space creation through two targets. The first one is the materialization of the pedagogical and social directions of the education, while the second refers to the adjustment of the educational environment to the student.

As the research in Greece shows, the design frame of the school space is characterized by out of date architectural and pedagogical stereotypes that prevent school's educational upgrading. These stereotypes form an educational environment *for the child* with criteria especially for *what has to do* instead of *what is the child*.

In the opposite direction, the approach to school design that adapts to the student himself considers him an active participant in the educational process. This is the user approach (the "U" approach) that combines the cognitive and psychosocial requirements of the educational process with the pupil's age-specific characteristics and points of interest, which integrate into the architectural design.

This approach is implemented through the method of Pedagogical Space Design, which uses the criteria for the organization and use of the school space, which correlate the child's characteristics with those of the cooperative method. The implementation of this method in Greek and Cypriot schools provides an alternative to the creation of children's places in the educational environment.

Key-words: The User approach, school space, space flexibility, places, pedagogical space design.

Η ανθρωποκεντρική ποιότητα του χώρου νοηματοδοτεί την υλική του διάσταση

Η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες έδειξε ότι η έννοια του χώρου δεν καλύπτει μόνο τον φυσικό χώρο που είναι μετρήσιμος με αντικειμενικό τρόπο, δηλαδή με σταθερές μονάδες μεγέθους (μήκους, επιφάνειας, όγκου). Πολύ περισσότερο, ο χώρος αποτελεί ένα πεδίο ανθρώπινης δημιουργίας και εμπειρίας, το οποίο τον συνδέει με τις αξίες, τον τρόπο ζωής, τις μορφές συμπεριφοράς και, γενικότερα, την δυναμική που αναπτύσσεται στο κοινωνικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, ο χώρος έχει μια ψυχολογική διάσταση, δηλαδή είναι μια υλική πραγματικότητα που το υποκείμενο δομεί ψυχολογικά, επειδή επηρεάζεται από την αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον του. Επίσης, ο χώρος έχει και μια κοινωνική διάσταση, καθώς τόσο η δημιουργία του όσο και η χρησιμοποίησή του συναρτώνται με ψυχοκοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που διέπουν τη λειτουργία μιας κοινωνίας.

Σημαντικοί ερευνητές του 20^{ου} αιώνα θεμελίωσαν τη σχέση των μη υλικών χαρακτηριστικών του χώρου με το υποκείμενο. Μεταξύ άλλων, ο Koffka επισήμανε την αλληλεξάρτηση του «γεωγραφικού χώρου» με μια μη υλική ενότητα που ονόμασε «χώρο της συμπεριφοράς» (Koffka 1999), ενώ ο Wallon τόνισε ότι ο χώρος είναι «μια ποιότητα των πραγμάτων σε σχέση με εμάς τους ίδιους», συσχετίζοντάς τον με τις ενέργειες και τα βιώματα του υποκειμένου (Wallon 1999). Προχωρώντας περισσότερο, ο Hall και οι Moles & Rohmer έδειξαν, ο καθένας από την πλευρά του, ότι ο χώρος αποτελεί πεδίο ανάπτυξης υποκειμενικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, τα οποία ορίζουν μια χωρική οργάνωση επικεντρωμένη στο υποκείμενο. Πρόκειται για τον «προσωπικό χώρο», ο οποίος για τον Hall δομείται από ένα σύστημα «φυσαλίδων» (bubbles) που οργανώνονται με βάση την εγγύτητά τους προς το υποκείμενο (Hall 1990), ενώ για τους Moles & Rohmer σχηματίζεται από διαδοχικά ομόκεντρα κελύφη (coquilles), στο κέντρο των οποίων βρίσκεται το υποκείμενο (Moles & Rohmer 1998).

Ο χώρος αποτελεί πεδίο διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, στο οποίο τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου αλληλεπιδρούν με τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός του. Σύμφωνα με τον Mead, το περιβάλλον λειτουργεί *ταυτόχρονα* σε μια υλική και μια συμβολική διάσταση, επειδή το άτομο, καθώς οργανώνει τις δραστηριότητές του στον χώρο, χρησιμοποιεί σύμβολα για να δημιουργήσει την σημασία των πράξεών του και των καταστάσεων που βιώνει.

Στο πλαίσιο αυτό, οι μορφές συμπεριφοράς που αναπτύσσει διέπονται από μια «λογική χώρου» η οποία επηρεάζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Mead 2015).

Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα, συνθετική ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου, ο Chombart de Lauwe τον εντάσσει στο πλαίσιο της σχέσης 'άτομο – ομάδα – κοινωνία' ('individu – groupe – société'). Σύμφωνα με τον Chombart, σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από μια 'πολιτισμική δυναμική' ('dynamique culturelle'), που ορίζεται ως η δυναμική της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην θεσμικά οργανωμένη μορφή της κοινωνίας (εκπαίδευση, δικαιοσύνη κλπ), αφενός, και την καθημερινή ζωή του υποκειμένου (ατόμου ή ομάδας), αφετέρου.

Ο Chombart de Lauwe διακρίνει τρεις ποιότητες χώρου στο πλαίσιο της πολιτισμικής δυναμικής. Η πρώτη είναι ο 'χώρος - αντικείμενο', που μετρίεται με σταθερές μονάδες, μήκους, επιφάνειας και όγκου. Εδώ κατατάσσεται ο χώρος του κτισμένου περιβάλλοντος, οργανωμένος σε σύνολα (κτίρια, εσωτερικοί και υπαίθριοι διαμορφωμένοι χώροι), τα οποία χαρακτηρίζονται τόσο από τα γεωμετρικά τους χαρακτηριστικά, όσο και τις κοινωνικές τους σημασίες. Οι τελευταίες αποδίδονται σε ένα χώρο από τη σχέση που έχει η λειτουργία του με αξίες και πρότυπα που του αποδίδουν οι θεσμοί και το κοινωνικό περιβάλλον. Η δεύτερη είναι ο 'χώρος - αναπαράσταση', ο οποίος επιτρέπει στο υποκείμενο να ανασυνθέσει νοητικά την πραγματικότητα του χώρου - αντικείμενο. Εργαλείο για την ανάπτυξη αυτής της ποιότητας είναι η *νοητική αναπαράσταση* ενός στοιχείου του χώρου, η οποία χρησιμοποιεί δεδομένα από την αντίληψη και τη μνήμη και δομείται συσχετισμένη με συστήματα αξιών, συμφέροντα, νοητικές εικόνες και άλλες αναπαραστάσεις. Τέλος, η τρίτη ποιότητα είναι ο 'χώρος – δράση', που περιλαμβάνει τις ταυτότητες και τις σημασίες τις οποίες αποκτούν τα στοιχεία του χώρου - αντικείμενο μέσα από την δράση που αναπτύσσει το υποκείμενο με τις πρακτικές του (Chombart de Lauwe 1982 & 1994).

Παρά τις επιμέρους διαφορές τους, οι προσεγγίσεις αυτές δείχνουν ότι ο χώρος είναι πλαισιωμένος από μη υλικά χαρακτηριστικά, που συντελούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του υποκειμένου (ατόμου ή ομάδας) και προκύπτουν από τη αλληλεπίδρασή του με τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός του. Πρόκειται για μια διαδικασία με διπλό πρόσημο, στην οποία το υποκείμενο έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, γι' αυτό και θεωρείται *δρων υποκείμενο*. Αφενός, παρεμβαίνει στον χώρο του και τον διαμορφώνει / μετατρέπει σύμφωνα με τις αξίες, τα πρότυπα και τις πεποιθήσεις που το εκπροσωπούν. Αφετέρου, οι αλλαγές που επιφέρει στον χώρο του επιδρούν σ' αυτό που είναι και κάνει το υποκείμενο. Έτσι ο χώρος αποκτά μια ποιότητα σε σχέση με εμάς, μια καθαρά ανθρωποκεντρική ποιότητα που συνδέεται με τις παραμέτρους της αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το κοινωνικό και το υλικό του περιβάλλον (Chombart de Lauwe 1988, Entrikin 1991).

Μεγάλη σημασία για την διαδικασία αυτή έχουν οι πρακτικές τις οποίες αναπτύσσει στο χώρο το δρων υποκείμενο, επειδή μέσα από αυτές αλληλεπιδρά, αναπτύσσει σχέσεις, εξερευνά, κατανοεί και παρεμβαίνει στο περιβάλλον του, υλικό και κοινωνικό (Γερμανός 2006).

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση του σχολικού χώρου

Η συνάρτηση των υλικών με τα μη υλικά χαρακτηριστικά του χώρου, με άξονα τις πρακτικές και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του υποκειμένου, αποκτά ιδιαίτερο

ενδιαφέρον στην εκπαίδευση. Η μάθηση εξελίσσεται με την παρέμβαση των αναπαραστάσεων χώρου (Bruner et al 1966). Η γνωστική ανάπτυξη, ειδικότερα, συνδέεται με την κατανόηση του χώρου, η οποία οργανώνεται με βάση τόσο τις πρακτικές στον χώρο, όσο και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του παιδιού (Spencer et al 2010). Από την πλευρά τους, οι Piaget και Inhelder τονίζουν τη σημασία που έχει για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού η απόκτηση εμπειρίας στο υλικό και το κοινωνικό του περιβάλλον, επειδή δημιουργεί βιώματα που τροφοδοτούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων. Πρακτικές στο χώρο και αναπαραστάσεις παρεμβαίνουν στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του. Το σύστημα αυτό λειτουργεί μέσα από μηχανισμούς ‘αφομοίωσης’ (‘assimilation’), ‘προσαρμογής’ (‘accommodation’) και ‘ισορροπίας’ (‘équilibre’), που συνδέουν τον χώρο με τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, ιδίως με τη γνωστική του ανάπτυξη (Piaget & Inhelder 1981).

Όταν λειτουργεί ως δρων υποκείμενο, το παιδί εξερευνά και παρεμβαίνει στο χώρο του, μόνο του ή επικοινωνώντας και αλληλεπιδρώντας με άλλους. Έτσι, μπορεί να αξιοποιήσει τη σχέση των πρακτικών χώρου με τις αναπαραστάσεις για να διαμορφώσει μια ενεργητική προσέγγιση της μάθησης και της ανάπτυξής του.

Η ενεργητική προσέγγιση της μάθησης αποτελεί βασική θέση για όλες τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επειδή θεωρούν το παιδί ως ένα πλάσμα σε διαρκή εξέλιξη και φορέα των δυνατοτήτων της αγωγής του. Η καλλιέργεια και η ισχυροποίηση των δυνατοτήτων του στηρίζονται σημαντικά στην αλληλεπίδρασή του με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον του (Piaget & Inhelder 2003, Merieu 2010). Γι’ αυτό, η σύγχρονη εκπαίδευση βασίζει τα προγράμματά της στην γνώση τόσο της αναπτυξιακής πραγματικότητας του παιδιού, όσο και της σχέσης του με τον περίγυρό του, σχολικό και εξωσχολικό. Προσανατολισμένα προς το δίπολο *παιδί/ περιβάλλον*, η σχολική τάξη, και το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικότερα, σχεδιάζονται με δυο στόχους, που συνδέονται και με την σχέση παιδιού-χώρου. Ο πρώτος είναι να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ιδίως με διαδικασίες συνεργασίας, διαλόγου και επίτευξης κοινών στόχων, που στηρίζονται στη λειτουργία ομάδων. Ο δεύτερος βασίζεται σε δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και στην καλλιέργεια του πολιτισμού, μέσα από προγράμματα σύνδεσης της σχολικής μονάδας με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς και της πόλης (Γερμανός 2006^α).

Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στην αξιοποίηση της πράξης του παιδιού, η οποία εκφράζεται με το σχήμα ‘ερευνώ - πειραματίζομαι - κάνω’ ως επίκεντρο της λειτουργίας του σχολείου. Η συμμετοχή του στο σχολείο είναι συνώνυμη με την ανάληψη πρωτοβουλιών, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και την δημιουργική συμπεριφορά από την πλευρά του, τόσο ατομικά, όσο και στο πλαίσιο της ομάδας (Johnson, Johnson & Holubec 2008, Wiltshire 2012). Ήδη από το 1916, ο Dewey υποστήριζε ότι η σχολική τάξη δεν έπρεπε να αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα, αλλά να έχει την αφετηρία της στις ανάγκες των παιδιών και όχι στα κοινωνικά πρότυπα, αναζητώντας, έτσι, να εξισορροπήσει τη σχέση του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον (Dewey 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός χώρος αποκτά τελείως διαφορετικό ρόλο, από ότι στην παραδοσιακή παιδαγωγική. Μετατρέπεται σε τόπο, δηλαδή ένα περιβάλλον «για να ζήσεις καθημερινά, να μιλήσεις, να γνωρίσεις ανθρώπους και πράγματα, για να συναντήσεις, ίσως, τον εαυτό σου και τους άλλους. Είναι ένας τρόπος συνάντησης, που αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για κάθε αλληλεπίδραση» (Vasquez & Oury 2001).

Ως έννοια, ο τόπος έχει διπλή υπόσταση. Παραπέμπει στο άμεσο περιβάλλον του υποκειμένου, το οποίο αποτελείται αφενός από ένα σύνολο υλικών στοιχείων (υπαίθριοι ή εσωτερικοί χώροι, κατασκευές, αντικείμενα) και, αφετέρου, από ένα σύνολο σχέσεων, πρακτικών, αναπαραστάσεων και βιωμάτων, που το συνδέουν με το υποκείμενο (Γερμανός 2014). Ως παράμετρος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, επιτρέπει τη συσχέτιση της πραγματικότητας που υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο, με εκείνη που διαμορφώνεται από το ίδιο το υποκείμενο (Croswell 2013). Έτσι, ο τόπος μπορεί να μετατραπεί σε βασικό εργαλείο της σύνδεσης του χώρου με τη διαδικασία μάθησης.

Κατά την άποψή μας, η ανθρωποκεντρική διάσταση του χώρου αναδεικνύει την παιδαγωγική του ποιότητα. Η σημασία που έχουν για τη μάθηση οι πρακτικές και αναπαραστάσεις στο χώρο, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας απόκτησης εμπειριών και σχηματισμού βιωμάτων από το δρών υποκείμενο - παιδί, δείχνει ότι ο χώρος μπορεί να μετατραπεί σε υλικό πεδίο αγωγής. Να αποτελέσει, δηλαδή, την υλική βάση μιας σύνθετης διαδικασίας αγωγής, που διδάσκει ως «αθέατος παιδαγωγός» το «τι είναι», «πώς εξηγείται», «πώς μπορώ να ενεργήσω», «ποια συμπεριφορά θα μπορούσα να έχω», για κάθε αντικείμενο ή κατάσταση που συναντά το παιδί.

Ωστόσο, η αξιοποίηση της παιδαγωγικής ποιότητας του χώρου, όπως ορίστηκε από τις θέσεις που παρουσιάστηκαν, δεν είναι δεδομένη στο σχολείο. Για να την αποκτήσουν η διαρρύθμιση και η αισθητική του σχολικού χώρου πρέπει να καλύπτουν δυο προϋποθέσεις:

- Να περιέχουν ένα απόθεμα πληροφορίας αξιοποιήσιμης παιδαγωγικά, με πλήθος ερεθισμάτων, οπτικών, ηχητικών, απτικών, κιναισθητικών, τα οποία θα μπορέσουν να αποτελέσουν ερεθίσματα μάθησης
- Να προσφέρουν την υλική βάση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του παιδιού, και να συμβάλλουν, έτσι, στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και, γενικότερα, στη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού.

Αλλά, ακόμα και αν έχει τέτοια ποιότητα, ο σχολικός χώρος θα παραμείνει αναξιοποίητος εφόσον το παιδί δεν είναι ελεύθερο να τον χρησιμοποιήσει με πρωτοβουλία, αυτενέργεια και δημιουργικότητα. Οι δυνατότητες της οργάνωσης του χώρου πρέπει να συμβαδίζουν με εκείνες που προσφέρει το εκπαιδευτικό περιβάλλον για την χρησιμοποίηση του χώρου (Γερμανός 2006^α & 2006^β).

Ο ανθρωποκεντρικός σχεδιασμός του σχολικού χώρου: Η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη (“U approach”)

Η συνεισφορά της εφαρμοσμένης έρευνας για τον σχολικό χώρο

Η διαμόρφωση σχολικών χώρων με σύγχρονη παιδαγωγική ποιότητα, μαζί με την παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα βρίσκονται στο επίκεντρο της ερευνητικής μας δραστηριότητας. Το μοντέλο σχολικού χώρου το οποίο, αν και έχει τις ρίζες του στο 1895, κυριαρχεί ακόμα και σήμερα στην Ελλάδα, έχει ισχυρά ιδρυματικά χαρακτηριστικά, που αποσυνδέουν το χώρο από δυο βασικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η πρώτη είναι η παρουσία του παιδιού, επειδή το σημερινό μοντέλο έχει ελάχιστη σχέση με την ηλικία

και τα κέντρα ενδιαφέροντος του μαθητή. Η αρχιτεκτονική των διδακτηρίων δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, τα χαρακτηριστικά του χώρου δεν σχετίζονται με την παρουσία του παιδιού! Η δεύτερη παράμετρος είναι η αγνόηση των απαιτήσεων διδασκαλίας των μαθημάτων, επειδή το μοντέλο ευνοεί την εφαρμογή της ‘συνδιδασκτικής’ μεθόδου διδασκαλίας, δηλαδή μιας τυποποιημένης, δασκαλοκεντρικής και ενιαίας διδακτικής προσέγγισης των περισσότερων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Γι’ αυτό και τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά της πρότυπης αίθουσας διδασκαλίας που ισχύουν σήμερα δεν τροποποιούνται ούτε ανάλογα με την ηλικία του μαθητή, ούτε ως προς τις διαφορετικές διδακτικές απαιτήσεις των μαθημάτων. Αντίθετα, έχουν τη μορφή στερεότυπου: θα έλεγε κανείς ότι η πρότυπη αίθουσα προορίζεται για πρότυπους μαθητές χωρίς συγκεκριμένη ηλικία, οι οποίοι παρακολουθούν ένα ενιαίο μοντέλο μαθήματος, που διδάσκεται με την ίδια, πρότυπη και τυποποιημένη πρακτική διδασκαλίας, κοινή για όλα τα μαθήματα (Γερμανός 2006^α). Αντίστοιχα χαρακτηριστικά του χώρου, αποκομμένα τόσο από την παρουσία του παιδιού, όσο και από τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος, ισχύουν και για την σχολική αυλή του μοντέλου (Γερμανός 2004).

Διαπιστώνοντας την αρχιτεκτονική, παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική υστέρηση του συγκεκριμένου μοντέλου, επιδιώξαμε την διαμόρφωση ενός σύγχρονου μοντέλου σχολικού χώρου, που να τον προσεγγίζει κατά κύριο λόγο *από την πλευρά του χρήστη του χώρου*, παιδιού και εκπαιδευτικού. Στόχος ήταν ο σχολικός χώρος να διαμορφώνεται σύμφωνα με δυο βασικές παραμέτρους:

- Τα χαρακτηριστικά του χρήστη, δηλαδή τόσο με την ηλικία και τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού, όσο και με τις απαιτήσεις ενός σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος για ενήλικες.
- Την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, προσαρμοσμένων στις θεματικές απαιτήσεις των μαθημάτων.

Δηλαδή, να μην είναι απλά ένας «χώρος για το παιδί», αλλά να μπορεί να αποτελέσει και «χώρο του παιδιού» στο σχολείο (Γερμανός et al 2007, Γερμανός 2014, Germanos 2015).

Το μοντέλο που προτείνουμε δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε με την εφαρμοσμένη μας έρευνα, από το 1996 έως σήμερα. Το κεντρικό της θέμα είναι η αναβάθμιση της σχέσης του χώρου με την εκπαιδευτική διαδικασία στην σχολική τάξη. Στο διάστημα αυτό, πραγματοποιήσαμε 90 ερευνητικές παρεμβάσεις αρχιτεκτονικού και παιδαγωγικού ανασχεδιασμού σε εσωτερικούς και υπαίθριους σχολικούς χώρους (ολόκληρα διδακτήρια ή τμήματα διδακτηρίων), στην Ελλάδα και την Κύπρο.

Η εφαρμοσμένη μας έρευνα εξετάζει σε *πραγματικές συνθήκες* τις σχέσεις ανάμεσα στην σχεδιαστική προσέγγιση του χώρου για παιδιά, μέσα από ένα πλέγμα από παιδαγωγικά, ψυχοκοινωνικά και αρχιτεκτονικά κριτήρια που παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα κριτήρια αυτά βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και περιλαμβάνουν:

- Στο παιδαγωγικό επίπεδο, τη μέθοδο διδασκαλίας, τη μαθησιακή διαδικασία και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.
- Στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο, τους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, τις εκπαιδευτικές σχέσεις και τις στάσεις που αναπτύσσονται στην τάξη.

- Στο αρχιτεκτονικό επίπεδο, την διαρρύθμιση, την αισθητική, τη λειτουργικότητα και την ευελιξία του χώρου.

Τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν για το παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο του ανασχεδιασμού ήταν εκείνα της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης, έτσι όπως προσδιορίζονται στην προσέγγιση των αδελφών Johnson (Johnson & Johnson 1994, Johnson, Johnson & Holubec 2008). Στο αρχιτεκτονικό επίπεδο, τα κριτήρια έπρεπε αφενός να προσφέρουν μια βάση χώρου για την ανάπτυξη των παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών της συνεργατικής τάξης και, αφετέρου, να προσαρμόζονται στα δεδομένα της ηλικίας και τα κέντρα ενδιαφέροντος του μαθητή.

Στην εφαρμοσμένη μας έρευνα ακολουθήσαμε ένα μοντέλο με τέσσερα στάδια:

Το πρώτο στάδιο ήταν ο πειραματικός ανασχεδιασμός ενός σχολικού χώρου με την εφαρμογή του πλέγματος κριτηρίων που αναφέρθηκαν. Στη συνέχεια, πραγματοποιούνταν οι εργασίες υλοποίησης της μελέτης, με κατασκευές και εγκατάσταση εξοπλισμού, για την μετατροπή και αναβάθμιση του συγκεκριμένου χώρου.

Στο δεύτερο στάδιο, ακολουθούσε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για τις νέες δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης που προσέφερε ο αναβαθμισμένος χώρος και το οποίο παρακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, είχε σεμιναριακή μορφή, διάρκεια έως 30 ώρες και περιλάμβανε εργασία σε ομάδες και βιωματικές δραστηριότητες.

Στο τρίτο στάδιο, με την επίβλεψη της ερευνητικής ομάδας, η τάξη που χρησιμοποιούσε την ανασχεδιασμένη αίθουσα διδασκαλίας λειτουργούσε πειραματικά για μία περίοδο τριών μηνών, για την βιωματική ολοκλήρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την εξοικείωση των παιδιών με τις νέες παιδαγωγικές και αρχιτεκτονικές συνθήκες λειτουργίας της. Επιπλέον, στις μεγαλύτερες παρεμβάσεις γινόταν και έρευνα-δράση με τη συμμετοχή των μαθητών και του εκπαιδευτικού της τάξης.

Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, η έρευνα ολοκληρωνόταν με την αξιολόγηση της παρέμβασης από την ερευνητική ομάδα και, εφόσον είχε γίνει έρευνα-δράση, μαζί με τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ακολουθούσε παρουσίαση της έρευνας στην ακαδημαϊκή κοινότητα, με δημοσιεύσεις και παρουσίαση σε συνέδρια.

Η διαμόρφωση της σχεδιαστικής προσέγγισης του σχολικού χώρου από την πλευρά του χρήστη

Παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά

Εφαρμόζοντας το πλέγμα των κριτηρίων που αναφέρθηκαν, η σχεδιαστική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη του χώρου επικεντρώνεται σε τέσσερις, βασικούς κατά την άποψή μας, παράγοντες της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο πρώτος είναι η *εναλλαγή των τρόπων συνύπαρξης των παιδιών στην τάξη*. Η συνεργατική μέθοδος προβλέπει τόσο την εργασία σε ομάδες (σε μικρές ή σε μια μεγάλη ομάδα), όσο και τις ατομικές δραστηριότητες. Έτσι, αξιοποιεί πολλαπλά ψυχοκοινωνικά πλαίσια, επειδή δεν επικεντρώνεται μόνο στην παιδαγωγική και

κοινωνική συνεισφορά της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης σε ομάδες διαφόρων μεγεθών στην τάξη, αλλά και στην ανάγκη αυτοσυγκέντρωσης του παιδιού στη διάρκεια της ατομικής εργασίας (Ματσαγγούρας 2008). Ο παράγοντας αυτός ευνοεί την ανάπτυξη τριών μορφών της σχέσης του παιδιού με τον χώρο της τάξης του:

- Τη σχέση με τον δικό του, προσωπικό χώρο.
- Τη σχέση με τους άλλους και τον χώρο στο πλαίσιο της μικρής ομάδας.
- Τη σχέση με τους άλλους και τον χώρο στο πλαίσιο της μεγάλης ομάδας-τάξης.

Συνεπώς, η σχεδιαστική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη πρέπει να προβλέπει τη διαμόρφωση τριών κατηγοριών χώρου:

- Του ατομικού (προσωπικού) χώρου.
- Του χώρου της μικρής ομάδας.
- Του χώρου της μεγάλης ομάδας-τάξης.

Η ύπαρξη των κατηγοριών αυτών αποσκοπεί στη δημιουργία των υλικών προϋποθέσεων για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών εργασίας, σε συνδυασμό με τους τρεις τρόπους συνύπαρξης των παιδιών-χρηστών του χώρου στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι *η ευελιξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Η συνεργατική μέθοδος χρησιμοποιεί πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης στη γνώση, περνώντας από τον ένα στον άλλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εφαρμόζει, λοιπόν, διαφορετικές διδακτικές πρακτικές αξιοποιώντας:

- Την παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται με τους τρεις τρόπους συνύπαρξης στην τάξη, ιδίως στο πλαίσιο της μικρής ομάδας. Η δυναμική αυτή εκφράζεται τόσο με την προωθητική αλληλεπίδραση και την θετική αλληλεξάρτηση (Johnson, Johnson & Holubec 2008), όσο και με τις δυνατότητες για ανάληψη δημιουργικής πρωτοβουλίας που έχουν τα παιδιά στην τάξη
- Την ποικιλία πρακτικών για πρόσβαση στη γνώση που προσφέρουν οι διδακτικές απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων (Μέσσιου 2003).

Η πολλαπλότητα των διδακτικών πρακτικών δίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια μορφή εύπλαστη, που προσαρμόζεται διαρκώς στην πραγματικότητα του παιδιού/της ομάδας, καθώς και στα χαρακτηριστικά των γνωστικών αντικειμένων. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι επιτρέπει στο παιδί να προσεγγίζει τις διδακτικές καταστάσεις και τη νέα γνώση με τρόπους που του είναι προσιτοί και ευχάριστοι, διαμορφώνοντας, έτσι, ένα πλαίσιο ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης.

Είναι ευνόητο ότι η διαδικασία αυτή δεν ενορχηστρώνεται αποκλειστικά και μόνο από τον εκπαιδευτικό. Σημαντική συμβολή έχει και το παιδί, το οποίο παίρνει πρωτοβουλίες, ερευνά, αξιοποιεί την φαντασία του, προτείνει, αποφασίζει, παρεμβαίνει, λειτουργώντας ως δρών υποκείμενο, μόνο του ή με την ομάδα του. Δραστηριοποιείται, δηλαδή, με πολλαπλούς τρόπους, οι οποίοι προϋποθέτουν ότι χρησιμοποιεί τον χώρο. Η ευελιξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ήταν πολύ περιορισμένη, αν το παιδί δεν διέθετε ελευθερία κινήσεων και παρεμβάσεων στο χώρο.

Αντίθετα, εφόσον οι διδακτικές πρακτικές προσφέρουν αυτή την δυνατότητα, τότε το παιδί-δρων υποκείμενο δημιουργεί τόπους στον σχολικό χώρο. Έτσι, διαμορφώνει μια δική του προσέγγιση στη νέα γνώση, με τρόπο ο οποίος του είναι προσίτος και ευχάριστος, επειδή ενσωματώνει πρακτικές, αναπαραστάσεις, βιώματα και σχέσεις που του είναι οικεία και αντιστοιχούν στις δυνατότητές του.

Επιπλέον, η ελευθερία στις πρακτικές του σώματός του δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να διατηρήσει μια φυσιολογική σχέση με το σώμα του, η οποία το βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ωρίμανση και του προσφέρει πρόσθετες δυνατότητες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Η ελευθερία στη σχέση του σώματος με το χώρο συμβάλλει σημαντικά στην ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των φυσιολογικών τρόπων συμπεριφοράς του παιδιού (Chobeaux 1993, Roncin 1995).

Στο πλαίσιο αυτό, η σχεδιαστική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη πρέπει να διαμορφώνει χώρους που θα προσαρμόζονται στην ευέλικτη μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να εκφρασθούμε με όρους αρχιτεκτονικής, χώρους των οποίων η διαρρύθμιση και η αισθητική θα μπορούν να αναδιατάσσονται για να παρακολουθούν τις πρωτοβουλίες του παιδιού και να εξυπηρετούν τις διαφορετικές απαιτήσεις διδασκαλίας των μαθημάτων.

Ο τρίτος παράγοντας της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στον οποίο επικεντρώνεται η σχεδιαστική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη είναι τα *κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού*. Η συνεργατική μάθηση θεωρεί το παιδί φορέα των δυνατοτήτων της ανάπτυξής του, γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, σωματικής. Κατά συνέπεια, μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία είναι λογικό να βασίζεται στη συνάρτηση των περιεχόμενων της με αυτό που κατανοεί και σκέφτεται το παιδί και, σε τελευταία ανάλυση, μ' αυτό που είναι το παιδί. Ωστόσο, επειδή είναι προσχεδιασμένη, αδυνατεί να καλύψει τις αυθόρμητες και, άρα, απρόβλεπτες διδακτικές καταστάσεις που αναδύονται από τα ενδιαφέροντα και την συμπεριφορά του παιδιού και οι οποίες συνδέονται με την ενεργητική συμμετοχή του στην τάξη. Στην πράξη, οι καταστάσεις αυτές εμφανίζονται χάρη στην ελευθερία που έχει το παιδί στη σχέση του με τον χώρο, η οποία του επιτρέπει να διαμορφώσει μικροπεριβάλλοντα συσχετισμένα με τα ενδιαφέροντα και τις τάσεις συμπεριφοράς του. Να δημιουργήσει, δηλαδή, τόπους (Γερμανός 2014, Germanos 2015).

Για τους λόγους αυτούς, η σχεδιαστική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στις προβλέψιμες ανάγκες διαμόρφωσης και διαχείρισης του χώρου. Αντίθετα, πρέπει να ευνοεί τη λειτουργική ενσωμάτωση τόπων στον σχολικό χώρο, που θα προκύπτουν από την αυθόρμητη και ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο αναδυόμενων διδακτικών καταστάσεων.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας είναι η ύπαρξη *θετικού παιδαγωγικού κλίματος* στην σχολική τάξη. Το παιδαγωγικό κλίμα ορίζεται ως το «πνευματικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν» (Amborse et al. 2010). Ουσιαστικά, αντανακλά τον τρόπο που παιδιά και εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και βιώνουν στην ολότητά του το περιβάλλον το οποίο διαμορφώνεται από την σύνθεση των ψυχοκοινωνικών και υλικών παραγόντων που παρεμβαίνουν στην σχολική τάξη (Sink 2005). Το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται θετικό όταν η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική τάξη είναι φιλική, υποστηρικτική, ευχάριστη και ο μαθητής ενθαρρύνεται στην προσπάθεια του (Burden 1995, Μπαμπάλης 2012).

Ο χώρος συνδέεται με την ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα, επειδή αποτελεί πεδίο απόκτησης εμπειρίας και σχηματισμού βιωμάτων. Όπως έδειξε ο Chombart de Lauwe, η αλληλεπίδραση του χώρου - αντικείμενο με τον χώρο-αναπαράσταση και τον χώρο - δράση, ανάγει τον χώρο σε εν δυνάμει παράγοντα ανάπτυξης αξιών, συμβολισμών, τρόπων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, σχέσεων και μορφών συμπεριφοράς. Παράλληλα, τα αρχιτεκτονικά του χαρακτηριστικά, ιδίως η διαρρύθμισή του, η αισθητική του, ο εξοπλισμός του, το μέγεθός του, καθώς και οι τεχνικές συνθήκες λειτουργίας του (φωτισμός, ακουστική, αερισμός, θέρμανση) μπορούν να επηρεάσουν την δραστηριοποίηση και τη διάθεση των μαθητών, καθώς και το δίκτυο εκπαιδευτικών σχέσεων (Μπαμπάλης 2012, Τριλιανός 2013). Από την πλευρά μας, επισημαίνουμε τη σημασία μιας αισθητικής που παραπέμπει στην κατοικία, για να δημιουργηθεί ένα υλικό περιβάλλον όμορφο, οικείο και άνετο, το οποίο δημιουργεί ευχαρίστηση σε παιδιά και εκπαιδευτικούς και ενισχύει τις προϋποθέσεις ανάπτυξης θετικού παιδαγωγικού κλίματος (Γερμανός 2006). Και, φυσικά, όλες αυτές οι δυνατότητες αποκτούν υπόσταση εφόσον επικρατεί ελευθερία στη σχέση του παιδιού με τον χώρο, που ευνοεί τις δημιουργικές παρεμβάσεις του παιδιού και την δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων (Γερμανός, 2014 & 2015).

Συνεπώς, η σχεδιαστική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη πρέπει να δίνει έμφαση στην διαρρύθμιση, την αισθητική κατοικίας και την ελευθερία του παιδιού στον χώρο, ώστε να προσφέρει ένα ευχάριστο και προσαρμόσιμο υλικό πλαίσιο, το οποίο θα παρακολουθεί τις ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικές παραμέτρους λειτουργίας της σχολικής τάξης. Μέσα από την αλληλεπίδραση των υλικών με τους μη υλικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ο σχολικός χώρος αναδεικνύεται σε υλική βάση για την ανάπτυξη του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά

Από την αξιοποίηση των τεσσάρων βασικών παραγόντων της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμορφώθηκαν τέσσερα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού του σχολικού χώρου από την πλευρά του χρήστη. Όλα τους συναρτώνται με τα μη υλικά στοιχεία των βασικών παραγόντων που αναφέρθηκαν και εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο στην αίθουσα διδασκαλίας.

Το πρώτο αρχιτεκτονικό χαρακτηριστικό είναι η *συστηματική χρήση του σχολικού χώρου από ομάδες*, ώστε να είναι εφικτή η ανάπτυξη πολλαπλών συνεργατικών μορφών επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και εκπαιδευτικών πρακτικών στον ίδιο χώρο. Το χαρακτηριστικό αυτό συνδέεται με δυο παραμέτρους:

- Με την διαρρύθμιση του χώρου. Ειδικά, η αίθουσα διδασκαλίας περιλαμβάνει δυο επιμέρους κατηγορίες χώρου, που αντιστοιχούν στους τρόπους συνύπαρξης στην τάξη: α) Την περιοχή εργασίας σε μικρές ομάδες ή ατομικά και β) Την περιοχή εργασίας σε μια μεγάλη ομάδα-τάξη. Η διαρρύθμιση και η επίπλωση και των δυο περιοχών ευνοούν την επικοινωνία πρόσωπο-με-πρόσωπο, απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του διαλόγου και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.
- Με τον πλούτο των ερεθισμάτων που προσφέρει ο χώρος, τα οποία μπορούν να ανήκουν σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει ερεθίσματα που κυρίως πληροφορούν και η δεύτερη ερεθίσματα που προτρέπουν σε ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Και οι δυο κατηγορίες συνδέονται με την διαδικασία μάθησης.

Επισημαίνουμε ότι στη συνεργατική προσέγγιση το άτομο δεν «εξαφανίζεται» μπροστά στην ομάδα. Συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, επειδή το παιδί, ως δρων υποκείμενο, διατηρεί τα ατομικά του χαρακτηριστικά όταν αποτελεί μέλος μικρής ή μεγάλης ομάδας. Γι' αυτό και το κάθε παιδί-μέλος ομάδας «συνοδεύεται» από τον προσωπικό του χώρο και, όπως τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας διαμορφώνονται από την σύνθεση των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της, έτσι και ο χώρος της ομάδας αποτελεί *σύνθεση* των προσωπικών χώρων του κάθε μέλους της.

Επομένως, η συστηματική χρήση του σχολικού χώρου από ομάδες προϋποθέτει την ύπαρξη τριών ποιοτήτων χώρου:

- Του προσωπικού χώρου του κάθε παιδιού.
- Του χώρου της μικρής ομάδας.
- Του χώρου της μεγάλης ομάδας-τάξης.

Ο προσωπικός χώρος του κάθε παιδιού αποτελεί το κύτταρο της διαμόρφωσης τόσο του χώρου της μικρής ομάδας, όσο και εκείνου της μεγάλης ομάδας-τάξης.

Το δεύτερο αρχιτεκτονικό χαρακτηριστικό είναι η *ύπαρξη ευελιξίας (flexibility) στον χώρο*. Η ευελιξία του χώρου αποτελεί την προϋπόθεση για την προσαρμογή του στην ευελιξία της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιστοιχία μεταξύ τους φαίνεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1. Από την ευελιξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ευελιξία του σχολικού χώρου

Ευελιξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	⇔ Ευελιξία του σχολικού χώρου
Ευέλικτες διδακτικές πρακτικές, με εναλλαγές των μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οι οποίες προσαρμόζονται • στην δυναμική της ομάδας και • στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων.	Δυνατότητα για • εναλλακτικές μορφές στην χρήση της επίπλωσης, • συχνές αλλαγές της διαρρύθμισης, ώστε τα ίδια έπιπλα και εξοπλισμός να χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο.
Ελευθερία του παιδιού να χρησιμοποιεί τον χώρο. Ελευθερία στη σχέση του παιδιού με το σώμα του.	Δυνατότητα του παιδιού • να παρεμβαίνει και να τροποποιεί το χώρο και • να διαμορφώνει μικροπεριβάλλοντα μόνο του ή με την ομάδα του, ανάλογα με τις απαιτήσεις της συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία και με την φαντασία του.

Η ευελιξία του σχολικού χώρου έχει δυο σκέλη. Το πρώτο είναι η δυνατότητά του χώρου να μεταβάλλεται με τρόπο που έχει ήδη προβλεφθεί από τον σχεδιασμό του, όπως, για παράδειγμα, με αλλαγές της διαρρύθμισης σύμφωνα τόσο με τις ανάγκες του χρήστη (ατόμου ή ομάδας), όσο και με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Το δεύτερο σκέλος περιλαμβάνει τη δυνατότητα του χώρου να επιδέχεται αλλαγές αυθόρμητα, ανάλογα με τις εκφράσεις της δημιουργικότητας του παιδιού. Στην τελευταία περίπτωση αναφερόμαστε στην αυθόρμητη δημιουργία τόπων που δεν έχουν

προβλεφθεί, αλλά αναδύονται κατά την ανάπτυξη της δραστηριότητας των παιδιών στην τάξη (Germanos, 2015)¹.

Το τρίτο αρχιτεκτονικό χαρακτηριστικό είναι η *αισθητική κατοικίας*. Δεν αρκεί η λειτουργικότητα του σχολικού χώρου να είναι αρχιτεκτονικά, παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά προσαρμοσμένη στον χρήστη. Ταυτόχρονα, πρέπει η αντιληπτική οργάνωση του χώρου, και ιδιαίτερα η οπτική του οργάνωση, να είναι αισθητικά όμορφη και να δημιουργεί μια φιλική και ευχάριστη εντύπωση. Ο στόχος της αισθητικής οργάνωσης είναι διπλός:

- Να συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια παιδιών και εκπαιδευτικού.
- Να αποτελέσει το αισθητικό-χωρικό πλαίσιο για την ανάπτυξη θετικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη.

Η αισθητική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη έχει, και αυτή, δυο σκέλη. Το πρώτο αναφέρεται στην οργάνωση του χώρου, δηλαδή στην μορφή που προβλέπει ο σχεδιασμός του πριν πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις από τους χρήστες του. Η έρευνα έδειξε ότι η αισθητική οργάνωση του σχολικού χώρου, με την επιλογή των χρωμάτων, των υλικών, του φωτισμού, καθώς και με την ποικιλία των υλικών, πρέπει να παραπέμπει στην κατοικία, επειδή συνδέει τον χρήστη με σημεία αναφοράς που του είναι οικεία και ασκούν θετική επίδραση επάνω του (Vayer, Duval. & Roncin, 1991, Weinstein, & David, 1987). Το δεύτερο σκέλος σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή του χρήστη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για να είναι προσαρμοσμένη στο μέγιστο βαθμό στον χρήστη, η αισθητική του σχολικού χώρου πρέπει να ενσωματώνει και τις δικές του παρεμβάσεις, τις οποίες ο χρήστης θα κάνει ατομικά ή σε ομάδες, όπως, για παράδειγμα, για να διακοσμήσει τον δικό του προσωπικό χώρο ή/και εκείνο της ομάδας του κλπ.

Τέλος, το τέταρτο αρχιτεκτονικό χαρακτηριστικό του σχεδιασμού του σχολικού χώρου από την πλευρά του χρήστη είναι η *πρόβλεψη για διαμόρφωση τόπων*. Ο τόπος ορίζεται ως η μικρότερη ανθρωποκεντρική μονάδα χώρου η οποία περιλαμβάνει:

- Ένα σύνολο από υλικά στοιχεία, δηλαδή εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους, κατασκευές, αντικείμενα.
- Ένα σύνολο από κοινωνικά στοιχεία, δηλαδή σχέσεις, πρακτικές, αναπαραστάσεις βιώματα, που συνδέουν το υποκείμενο με το άμεσο περιβάλλον του (Lévy & Lussault, 2003).

Ο τόπος, λοιπόν, είναι ένα μικροπεριβάλλον που αποτελεί μια σύνθεση υλικών και μη υλικών στοιχείων και μπορεί να καταστεί σημαντικός από παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική άποψη, για πολλούς λόγους. Ο πρώτος είναι ότι, ως στοιχείο του χώρου, περιέχει ένα απόθεμα πληροφορίας το οποίο σχηματίζει ένα εν δυνάμει απόθεμα ερεθισμάτων μάθησης. Επίσης, ότι η διαρρύθμιση και η αισθητική του τόπου

¹ Εκτός από την ευελιξία (flexibility), υπάρχει και η μετατρεψιμότητα (transformability), δηλαδή η δυνατότητα του χώρου να μετατρέπεται με μετακίνηση δομικών στοιχείων, όπως, για παράδειγμα, όταν η επιφάνεια και το σχήμα μιας αίθουσας μετατρέπονται με την κύλιση ενός από τους τοίχους της σε νέα θέση (Γερμανός, 2006). Αν και προσφέρει πολλές δυνατότητες από την πλευρά του χρήστη, η ιδιότητα της μετατρεψιμότητας του χώρου δεν μελετήθηκε κατά την εφαρμοσμένη μας έρευνα, κυρίως εξαιτίας των περιορισμών που έβαζε η στατικότητα των κτιρίων στα οποία πραγματοποιούνταν οι έρευνες.

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, στην ωρίμανση του παιδιού. Είναι σημαντικό ότι κατά τις διαδικασίες αυτές επιτυγχάνεται η σύνδεση της πραγματικότητας με τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού (Γερμανός, 2006 & 2014). Τέλος, ο τόπος συνδέεται με την διαμόρφωση της ταυτότητας του υποκειμένου, επειδή το ερώτημα «ποιοι είμαστε» συναρτάται με το «πού είμαστε» (Dixon & Durrhein, 2000, Manzo, Devine & Wright, 2014).

Στο σχολείο μπορούν να υπάρξουν τόποι δυο κατηγοριών. Η πρώτη είναι οι *εκπαιδευτικοί τόποι*, που αποτελούν προσχεδιασμένο στοιχείο του αρχιτεκτονικού χώρου. Δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά στο πλαίσιο της οργάνωσης των δραστηριοτήτων της τάξης. Η δεύτερη είναι οι *αυθόρμητοι τόποι*, που διαμορφώνονται από τα ίδια τα παιδιά καθώς παίζουν. Και οι δυο κατηγορίες έχουν παιδαγωγικό ενδιαφέρον, επειδή ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, υποστηρίζουν και εξελίσσουν τις δραστηριότητες του παιδιού, το οποίο κατευθύνουν προς την απόκτηση των νέων γνώσεων (Williams & Brown, 2012). Αλλά η σημαντικότερη, κατά την άποψή μας, διαπίστωση από την έρευνα είναι ότι με τον τόπο επιτυγχάνεται η σύνδεση των δεδομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη φαντασία, τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες των παιδιών. Έτσι, χάρη στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα του τόπου, η μάθηση μπορεί να συσχετισθεί δημιουργικά με τα ενδιαφέροντα, την ευχαρίστηση και τις δυνατότητες των παιδιών (Γερμανός, 2014, Germanos, 2015).

Η εφαρμογή της προσέγγισης από την πλευρά του χρήστη: Ο παιδαγωγικός (ανα)σχεδιασμός του σχολικού χώρου

Η εφαρμογή των παιδαγωγικών, ψυχοκοινωνικών και αρχιτεκτονικών χαρακτηριστικών της προσέγγισης από την πλευρά του χρήστη οδήγησε στην διαμόρφωση της μεθόδου του Παιδαγωγικού Σχεδιασμού του Χώρου (μέθοδος ΠΣΧ, Γερμανός 2006^α, Germanos, 2009). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τέσσερεις κανόνες σχεδιασμού, των οποίων η σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης από την πλευρά του χρήστη φαίνονται στον πίνακα 2:

Πίνακας 2. Σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της «Προσέγγισης U» και τους κανόνες της μεθόδου ΠΣΧ.

Χαρακτηριστικά της «προσέγγισης U» <i>Παιδαγωγικά & ψυχοκοινωνικά</i> → Αρχιτεκτονικά	Κανόνες σχεδιασμού της μεθόδου ΠΣΧ
<i>Εναλλαγή των τρόπων συνύπαρξης των παιδιών στην τάξη</i> → Συστηματική χρήση του σχολικού χώρου από ομάδες	Οργάνωση του χώρου (ιδίως στην αίθουσα διδασκαλίας) σε περιοχές
<i>Ευελιξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας</i> → Ύπαρξη ευελιξίας στον χώρο (flexibility)	Διαμόρφωση ευέλικτου χώρου
<i>Διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη</i> → Αισθητική κατοικίας στο χώρο	Δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας στον χώρο
<i>Προσαρμογή στα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού</i> → Πρόβλεψη για διαμόρφωση τόπων	Ενσωμάτωση στον χώρο τόπων για το άτομο και την ομάδα

Ο πρώτος κανόνας της μεθόδου ΠΣΧ, η *οργάνωση του χώρου σε περιοχές* διαμορφώνει μικροπεριβάλλοντα που ευνοούν την ανάπτυξη διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Παράλληλα, το καθένα από αυτά αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό τρόπο συνύπαρξης στην τάξη ο οποίος βασίζεται σε μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, διαφορετικές από εκείνες των άλλων. Έτσι, ο πρώτος κανόνας προβλέπει τη διαμόρφωση δυο βασικών περιοχών:

- για το άτομο και τη μικρή ομάδα και
- για την μεγάλη ομάδα-τάξη, την οποία ονομάσαμε «καθιστικό» επειδή παραπέμπει στον αντίστοιχο χώρο της κατοικίας.

Όπως έδειξε η εφαρμοσμένη έρευνα του γράφοντος, και οι δυο περιοχές είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση όλων των δραστηριοτήτων της τάξης (Γερμανός 2010 & 2015). Επιπλέον, προβλέπεται η διαμόρφωση δυο ακόμα περιοχών για το άτομο και τη μικρή ομάδα, με κριτήριο την πρόσβαση στις πηγές της πληροφορίας. Η πρώτη είναι η περιοχή των νέων τεχνολογιών, οι οποίες πρέπει να συνδεθούν με όλες τις πλευρές της σχολικής εργασίας (αναζήτηση της πληροφορίας, επεξεργασία της και σύνθεσή της μέσα από ατομικές ή ομαδικές εργασίες) και, η δεύτερη, η βιβλιοθήκη της τάξης (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Οργάνωση του χώρου σε περιοχές. 1:Περιοχή για το άτομο και την μικρή ομάδα, 2: 'Καθιστικό' (περιοχή για την ομάδα – τάξη), 3: Περιοχή νέων τεχνολογιών, 4: Βιβλιοθήκη για βιβλία και περιοδικά. 4ο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης, Θεσσαλονίκη. Παιδαγωγικός Σχεδιασμός του Χώρου: Δημήτρης Γερμανός, 2010.

Ο δεύτερος κανόνας, η *διαμόρφωση ευέλικτου χώρου*, συναρτάται με τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών διατάξεων στην επίπλωση και τον εξοπλισμό της τάξης. Έτσι, ο ίδιος χώρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό, χωρίς να απαιτούνται αλλαγές στα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτού του κανόνα δεν εξαρτάται μόνο από τις δυνατότητες της διαρρύθμισης του χώρου. Για να λειτουργήσει ευέλικτα, είναι απαραίτητο τα παιδιά να διαθέτουν ελευθερία στη σχέση τους με τον χώρο, ιδίως σε ότι αφορά τις μετακινήσεις τους, στις πρακτικές τους, τις παρεμβάσεις τους και τη δυνατότητα να τον αλλάζουν, με πραγματικό ή συμβολικό τρόπο.

Ο τρίτος κανόνας είναι η *δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας*. Η διαχείριση των αντιληπτικών χαρακτηριστικών του χώρου, ιδίως των χρωμάτων, της υφής των υλικών, του φωτισμού, καθώς και των μεγεθών και των σχημάτων στα έπιπλα και τον εξοπλισμό, διαμορφώνει μια αισθητική που παραπέμπει στην κατοικία. Και αυτός ο κανόνας προϋποθέτει ότι ο αρχικός σχεδιασμός θα προβλέπει τον εμπλουτισμό του από τις παρεμβάσεις του παιδιού.



Εικόνα 2. Δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας. 9^ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς. Η αίθουσα πριν και μετά από τον ανασχεδιασμό της. Παιδαγωγικός Σχεδιασμός του Χώρου: Δημήτρης Γερμανός, 2010. Σχολική Σύμβουλος: Δρ Ιωάννα Αρβανίτη.

Τέλος, ο τέταρτος κανόνας της μεθόδου ΠΣΧ αφορά την *ενσωμάτωση τόπων για το άτομο και την ομάδα*. Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός, ιδίως με το χαρακτηριστικό της ευελιξίας, πρέπει να προβλέπει τη δημιουργία εκπαιδευτικών και αυθόρμητων τόπων και να προσφέρει τη δυνατότητα ενσωμάτωσής τους στον χώρο (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Εκπαιδευτικός τόπος, ενσωματωμένος στην τάξη. Παιδικό Κέντρο ΑΠΘ. Πριν και μετά από τον ανασχεδιασμό της αίθουσας. Παιδαγωγικός Σχεδιασμός του Χώρου: Δημήτρης Γερμανός, 2008.



Εικόνα 4. Δημιουργία αυθόρμητου τόπου στην αίθουσα διδασκαλίας. Από έρευνα – δράση σε νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης, 2017. Ερευνητική ομάδα, Δημήτρης Γερμανός, Αλεξάνδρα Γκλούμπου.

Ένα μοντέλο που προβλέπει τον χώρο του παιδιού και όχι μόνο χώρο για το παιδί στο σχολείο

Όπως έδειξε η έρευνα, από την εφαρμογή αυτών των αρχιτεκτονικών χαρακτηριστικών στον σχεδιασμό διαμορφώνεται ένα νέο μοντέλο σχολικού χώρου, στο οποίο η παρουσία του χρήστη έχει κυρίαρχο ρόλο. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελείται πλέον από δυο κατηγορίες χώρου, τον *αρχιτεκτονικό* και τον *μεταβαλλόμενο*.

Ο *αρχιτεκτονικός χώρος* σχεδιάστηκε με γνώμονα τη δημιουργική συμμετοχή του παιδιού σε μια συνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία. Περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία (τοίχοι, πατώματα, ανοίγματα κλπ.) και τα στοιχεία λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (διαρρύθμιση και αισθητική). Αν τα πρώτα είναι σταθερά, τα δεύτερα έχουν τη δυνατότητα να αναδιατάσσονται και να προσαρμόζονται τόσο στον παιδαγωγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού, όσο και στα κέντρα ενδιαφέροντος και τις δυνατότητες των παιδιών.

Ο *μεταβαλλόμενος χώρος* δεν έχει κανένα σταθερό στοιχείο, επειδή αναδιατάσσεται συνεχώς καθώς τον χρησιμοποιούν τα παιδιά. Χωροθετείται στο εσωτερικό του αρχιτεκτονικού χώρου και βασίζεται στη δημιουργία εκπαιδευτικών και αυθόρμητων τόπων. Μέσα από τις πρακτικές των παιδιών προκύπτει ένας διαρκής ανασχεδιασμός του χώρου των τόπων, οι οποίοι μετασχηματίζονται διαδοχικά, παίρνοντας διαφορετικές μορφές. Αυτές σχηματίζονται τόσο με πρακτικό τρόπο (με αναδιάταξη της επίπλωσης και του εξοπλισμού), όσο και συμβολικά (με την απόδοση

διαφορετικής ταυτότητας σε αντικείμενα). Για παράδειγμα, ένα τραπέζι μπορεί να μετατραπεί συμβολικά σε «τούνελ», ένα παγκάκι σε «πλοίο» κλπ., αποκτώντας εφήμερες ταυτότητες, τις οποίες ονομάσαμε *σημειολογικές μεταλλάξεις*, και είναι απαραίτητες για τον σχηματισμό του τόπου (Γερμανός, 2004). Όπως έδειξε η έρευνα, αυτές οι διαδοχικές μορφές του χώρου είναι προσαρμοσμένες στον τρόπο που προσεγγίζει το παιδί τις προς διδασκαλία έννοιες. Έτσι, οι τόποι συνδέουν τα περιεχόμενα της μάθησης με τα κέντρα ενδιαφέροντος και τις δυνατότητες του παιδιού και συμβάλλουν αποφασιστικά στην εμφάνιση της ευχαρίστησης και τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη (Γερμανός 2015, Germanos 2015).

Η σχεδιαστική προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη, λοιπόν, διαμορφώνει ένα μοντέλο σχολικού χώρου που έχει ως βασικό στόχο *την αποκατάσταση μιας δημιουργικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τη μάθηση, μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση της σχέσης του παιδιού με τον χώρο*. Ο σχεδιασμός συνδυάζει αρχιτεκτονικά, παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά δεδομένα για να καταλήξει στις δυο ποιότητες χώρου που αναφέραμε. Από αυτές, ο αρχιτεκτονικός χώρος διαμορφώνει ένα ευέλικτο υλικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επικεντρωμένο στο παιδί. Παράλληλα, χάρη στην δυνατότητά του να αναδιατάσσεται, προσφέρει τις υλικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του μεταβαλλόμενου χώρου, δηλαδή για μια αλληλουχία από εφήμερους σχηματισμούς χώρου, τους τόπους, που επιτρέπουν στο παιδί να προσεγγίζει τους διδακτικούς στόχους με τον δικό του τρόπο.

Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η προσέγγιση του χώρου από την πλευρά του χρήστη ενίσχυσε τη διαδικασία απόκτησης συνεργατικών δεξιοτήτων από τα παιδιά, επειδή συνέβαλε στη διαδικασία αλλαγής των ψυχοκοινωνικών παραγόντων της σχολικής τάξης. Αναδύθηκαν νέες παιδαγωγικές και κοινωνικές αξίες και πρότυπα που συνδέθηκαν με συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, συμπεριφοράς και στάσεων, καθώς και με την ελευθερία στις πρακτικές χώρου των παιδιών. Το νέο μοντέλο, λοιπόν, αναδείχθηκε σε βασικό παράγοντα της αναβάθμισης της σχολικής τάξης, επειδή αποτέλεσε το πλαίσιο χώρου για το πέρασμά της από την παραδοσιακή στη συνεργατική μορφή (Γερμανός et al, 2007, Γερμανός 2015).

Η προσέγγιση του σχεδιασμού από την πλευρά του χρήστη του σχολικού χώρου οδήγησε στη συσχέτιση του χώρου με αυτό που είναι πραγματικά το παιδί και όχι με ιδεοληψίες για το πως θα έπρεπε να είναι και συνέβαλε σημαντικά στο σχηματισμό μιας νέας κουλτούρας σχολικού χώρου. Αυτή η νέα κουλτούρα βασίζεται στη διαμόρφωση της σχολικής τάξης σε χώρο του παιδιού, ο οποίος συναρτάται με τη μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών, των ρόλων και των σχέσεων σε συνεργατική μορφή. Έτσι, η διαδικασία μάθησης συνδέεται δημιουργικά και σταθερά με την ενεργητική συμμετοχή του δρώντος υποκειμένου και την ευχαρίστηση η οποία πηγάζει από αυτήν.

Βιβλιογραφικό σημείωμα

Ελληνόγλωσση

Γερμανός, Δ. (2004). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.

Γερμανός, Δ. (2006^α). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

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

- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί. Στο Τζεκάκη, Μ. & Κανατσούλη, Μ. (επιμ.). *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, σ. 448-467. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>
- Γερμανός, Δ. (2015). 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.) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίσιγμα, σ. 45-58.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α. & Κλιάπης, Π. (2007). 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, σ. 17-20.5.2007. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, 294-301. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μέσσιου, Δ. (επιμ.) (2003). *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενογλώσση

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., Di Pietro, M. & Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bruner, J. S. et al (1966). *Studies on cognitive growth*. New York: Wiley.
- Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline*. White Plains. NY: Longman.
- Chobeaux, J. (1993). *Les corps clandestins*. L'école, l'enfant et le quotidien. Paris : Épi/Desclée de Brouwer.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1982). *La culture et le pouvoir*. Paris: Calmann-Levy.
- 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.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1994). *La fin des villes*. Paris: Calmann-Levy.
- Cresswell, T. (2013). *Place: A short Introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. Paris: Fabert.
- Dixon, J. & Durrhein, K. (2000). Displaying place-identity: A discursive approach to locating self and others. Στο *British Journal of Social Psychology* (39): 27-44.
- Entrikin, N. (1991). *The Betweenness of Place*. Towards a Geography of Modernity. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. In *GERFLINT*. Paris: *Synergies/ Sud-est européen* (2): 85-101.
- Germanos, D. (2015). The Place as factor of the pedagogical quality of space. Στο Germanos, D. & Liapi, M. (eds). *Places for Learning Experiences. Think, Make,*

- Change*. Digital Proceedings of the Symposium with International Participation, Thessaloniki, 09-10 January 2015. Athens: Greek National Documentation Centre, σ, 46-55. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: <http://epublishing.ekt.gr/el/12239>.
- Hall, E. (1990). *The hidden dimension*. USA: Anchor Books.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. USA: University of Minnesota.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1994). *Leading The Cooperative School* (2nd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the Classroom*. Revised edition. Edina, MN: Interaction Book Company.
- 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.
- Mead, G.H. (2015). *Mind, Self and Society*. The definitive edition. Chicago: The University of Chicago Press Books.
- Merieu, Ph. (2017). *Faire l'École, faire la classe*. Précis de pédagogie. Paris : ESF.
- Merieu Ph. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon: Chronique Sociale, vol. 1, «Apprendre en groupe».
- Moles, A. & Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris: L' Harmattan.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1981). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roncin, Ch. (1995). *Bien vivre la classe*. Paris: Presses Universitaires de France, collection L'éducateur.
- Sink, C. A. (Ed.). (2005). *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Vasquez A. & Oury F. (2001). *Vers une pédagogie institutionnelle?* Paris: Matrice Eds, Collection Pi.
- Vayer, P., Duval, A. & Roncin, Ch. (1991). *Une écologie de l'école*. La dynamique des structures matérielles. Paris: Presses Universitaires de France, collection L'éducateur.
- Wallon, H. (1999). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Weinstein, C. S., & David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.
- Wiltshire, M. (2012). *Understanding the HighScope Approach*. London: Routledge.

Πηγές εικόνων

Εικόνες 1-4: Προσωπικό αρχείο του συγγραφέα.