



Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής  
Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών και Πολιτισμού  
Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής

Πτυχιακή Εργασία

**«ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ»**

Συγγραφέας: Λάππα Αγγελική  
ΑΜ: 13161  
Επιβλέπων καθηγητής: Χιωτίνης Νικήτας  
Αθήνα, Ιούλιος 2021



University of West Attica  
School Applied Arts and Culture  
Department of Interior Architecture

Thesis

«SPACE AND CHILD»

Student: Lappa Angeliki  
Registration Number: 13161  
Supervisor: Chiotinis Nikitas  
Athens, July 2021

## Τίτλος εργασίας

### «ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ»

Η πτυχιακή/διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	ΝΙΚΗΤΑΣ ΧΙΩΤΙΝΗΣ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (ΔΕΠ) Καθηγητής	
	ΜΑΡΙΑ ΜΟΙΡΑ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (ΔΕΠ) Επίκουρη καθηγήτρια	
	ΜΑΝΩΛΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΑΚΗΣ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (ΔΕΠ) Λέκτορας Εφαρμογών	

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Λάππα Αγγελική του Αλεξάνδρου, με αριθμό μητρώου 13161 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Εφαρμοσμένων Τεχνών και Πολιτισμού του Τμήματος Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

*\*Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι ..... και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή*

Ο/Η Δηλών/ούσα

ΛΑΠΠΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ



**\* Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα**  
(Υπογραφή)

**Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα**

**\* Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και μετά από αιτιολόγηση και έγκριση του επιβλέποντα, προβλέπεται χρονικός περιορισμός πρόσβασης (embargo) 6-12 μήνες. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του Ι.Α. (σελ. 6):**

[https://www.uniwa.gr/wp-](https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf)

[content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82\\_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81\\_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85\\_final.pdf](https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf)

## ***Ευχαριστίες***

*Με την ολοκλήρωση των σπουδών, θα ήθελα να σταθώ  
στα άτομα που στάθηκαν στο πλευρό μου  
και με βοήθησαν να ολοκληρώσω την ακαδημαϊκή μου.*

*Πρόκειται για την οικογένειά μου*

*Που πίστεψε στην προσπάθειά μου και*

*Κυρίως σε μένα.*

*Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Νικήτα, επιβλέποντα της*

*Παρούσας εργασίας, ο οποίος με την καθοδήγησή του*

*Συνέβαλε τα μέγιστα στην ολοκλήρωσή της.*

## Περίληψη

Σκοπός και στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την έννοια του σχολικού χώρου και πώς αυτός εξελίσσεται με την πάροδο των ετών. Αφού πρώτα γίνει αναφορά στον τρόπο που το παιδί μαθαίνει θίγοντας όλα τα γνωστά μοντέλα μάθησης, γίνεται προσπάθεια να αναφερθούμε σε έννοιες όπως ο χώρος, ο χρόνος, το φως σε συνάρτηση με τη διαδικασία της μάθησης.

Ειδικά αναφορά γίνεται στον σχολικό χώρο και στην εξέλιξή του στα ελληνικά δεδομένα. Από τα πρώτα επαναστατικά χρόνια μέχρι και σήμερα, είναι αλήθεια πως τα πράγματα έχουν αλλάξει δραματικά.

Πλέον ο σχολικός χώρος δεν είναι αποτέλεσμα απλά μιας ομάδας αρχιτεκτόνων αλλά απαιτείται μια πολυπαραγοντική προσέγγιση που απαιτεί την ύπαρξη πολλών ειδικοτήτων που έχουν στο επίκεντρο ενδιαφέροντος τους το παιδί.

Λέξεις – κλειδιά: σχολείο, σχολικός χώρος, αρχιτεκτονική για παιδιά

## **Abstract**

The aim and purpose of this paper is to examine the concept of school space and how it evolves over the years. After first referring to the way the child learns by touching all the known learning models, an attempt is made to refer to concepts such as space, time, light in relation to the learning process.

Special reference is made to the school space and its evolution in the Greek data. From the first revolutionary years until today, it is true that things have changed dramatically.

Now the school space is not just the result of a group of architects but requires a multifactorial approach that requires the existence of many specialties that focus on the child.

**Keywords:** school, school space, architecture for children



## Περιεχόμενα

<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η αντίληψη του χώρου</b>	<b>11</b>
1.1. Ο χώρος και η ιστορική αναδρομή της έννοιας	11
1.2 Το περιεχόμενο του χώρου	11
1.3 Οι λειτουργίες της νόησης	12
1.3.1 Οπτική αντίληψη	12
1.3.2 Μνήμη και γλώσσα	12
1.3.3 Η χωρική αντίληψη σαν γνωστική λειτουργία	14
1.4 Οι θεωρίες του Piaget και τα στάδια αντίληψης	16
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου</b>	<b>23</b>
2.1 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το χώρο και τη λειτουργία του	23
2.2 Ο χώρος ως πεδίο αγωγής	23
2.3 Η οργάνωση του χώρου	28
2.3.1 Η Οργάνωση της τάξης	29
2.4 Η χρήση του χώρου	31
2.5 Οι μη υλικές διαστάσεις του κτισμένου χώρου	33
2.5.1 Η ψυχολογική διάσταση του κτισμένου χώρου	33
2.5.2 Η κοινωνική διάσταση του κτισμένου χώρου	34
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Οι σχολικοί χώροι</b>	<b>36</b>
3.1 Η σχολική τάξη	36
3.1.1 Η κοινωνική δομή	37
3.1.2 Η υλική δομή	38
3.2 Το προαύλιο του σχολείου	40
3.2.1 Η σχολική αυλή ως χώρος εκπαίδευσης	41

3.2.2 Η σχολική αυλή στα ελληνικά δεδομένα	42
3.2.3 Η περιβαλλοντική εκπαίδευση	42
3.2.4 Οι περιοχές διαφορετικής λειτουργικότητας	43
3.4 Το κτίριο και η σχέση με το ολόημερο σχολείο	45
<b>Κεφάλαιο 4ο: Η αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων</b>	<b>46</b>
4.1 Από την αρχαιότητα μέχρι και τη σύσταση του ελληνικού κράτους	46
4.2 Τα νεοκλασικά σχολεία	50
4.3 Τα σχολεία του 1930	51
4.4 Τα σχολεία του ΟΣΚ	54
<b>Κεφάλαιο 5ο: Το σχολείο σήμερα</b>	<b>57</b>
5.1 Οι βασικοί τύποι σχολείων και τα χαρακτηριστικά τους	57
5.2 Οι σχολικές αίθουσες και το φως	59
5.3. Η οργάνωση της σχολικής τάξης	60
5.4. Η έννοια της σχολικής αυλής	62
5.4.1. Η σημερινή σχολική αυλή ως μέρος πολλαπλών δραστηριοτήτων	66
5.5. Σχολικό περιβάλλον και επιτυχία	68
<b>Κεφάλαιο 6ο: Νέες τάσεις και αντιλήψεις</b>	<b>71</b>
6.1 Η εκπαίδευση και το παιχνίδι	71
6.2 Τι ισχύει στην Ελλάδα σήμερα	71
6.3 Από το σχολικό κτίριο στην κοινότητα	73
6.4 Η μετάβαση στην κοινότητα με τις τεχνικές του Freinet	77
<b>Συμπεράσματα</b>	<b>79</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>82</b>

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η αντίληψη του χώρου**

### **1.1. Ο χώρος και η ιστορική αναδρομή της έννοιας**

Η έννοια του χώρου μας πηγαίνει πολύ πίσω χρονικά. Οι πρώτες προσπάθειες να οριστεί έννοια του χώρου εντοπίζονται στους Προσωκρατικούς φιλοσόφους και μάλιστα στον Πυθαγόρα χωρίς βέβαια να υπάρχει ρητός ορισμός. Το ίδιο και στον Πλάτωνα, παρατηρώντας της εξής οξύμωρη συνθήκη: οι Έλληνες, οι οποίοι εφηύραν τη Γεωμετρία, δεν προσδιόρισαν επαρκώς την έννοια του χώρου σε σχέση με αυτήν. Αντίθετα, η σχέση αυτή υπήρξε βάση ολόκληρης της κλασσικής επιστήμης. Ο Ντεκάρτ στις Αρχές της φιλοσοφίας, υποστήριξε ότι: «Ο Χώρος είναι εσωτερικός τόπος και το σώμα που περιλαμβάνεται σε αυτόν τον χώρο, δεν είναι διαφορετικά παρά μόνον στην σκέψη μας. Διότι, στην πραγματικότητα, ίδια έκταση σε μήκος, πλάτος και βάθος που συνιστά τον χώρο, συνιστά και το σώμα.» Ο Νεύτων, δεν ταύτιζε τον χώρο με την υλική ουσία. Υποστήριξε ότι Χώρος είναι ένα πραγματικό, απόλυτο πλαίσιο, το οποίο υπάρχει ανεξάρτητα από τα αντικείμενα που βρίσκονται από τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Ο Καντ, θεωρούσε τον χώρο ως a priori πλαίσιο της αντίληψης μας, των υποκειμενικών συνθηκών βάσει των οποίων αναπαριστούμε τον κόσμο.

### **1.2 Το περιεχόμενο του χώρου**

Η έννοια του χώρου οργανώνεται γύρω από τέσσερις κατηγορίες:

1. Από τα υλικά του στοιχεία, που έχουν γεωμετρικά χαρακτηριστικά και υποδηλώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις τόσο για τις αρχές οργάνωσης όσο και για τα επιθυμητά κριτήρια χρησιμοποίησής του
2. Από τα κοινωνικό- οικονομικά και κυρίως πολιτισμικά δεδομένα, στο πλαίσιο των οποίων εκάστοτε χώρος παράχθηκε και λειτουργεί
3. Από τον τρόπο που χρησιμοποιείται, με συγκεκριμένο σκοπό και πλαίσιο λειτουργίας, και που παραπέμπει ιδίως στα συστήματα σχέσεων και επικοινωνίας που αναπτύσσονται καθώς και στις πρακτικές που υιοθετούνται
4. Από τον τρόπο που βιώνεται από το υποκείμενο (παιδί) την ομάδα που τον χρησιμοποιεί.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η υλική διάσταση του χώρου συμπληρώνεται από μια ψυχοκοινωνική και μια παιδαγωγική διάσταση που παραπέμπουν στη σχέση του υποκειμένου με το περιβάλλον του.

### 1.3 Οι λειτουργίες της νόησης

Οι βασικές λειτουργίες της νόησης συνίστανται στο να κατανοούμε και να επινοούμε. Οι τρόποι με τους οποίους επεξεργάζεται ο εγκέφαλος τις πληροφορίες που δέχεται είναι τρεις :

- Από κάτω προς τα πάνω: επεξεργασία που επηρεάζεται άμεσα από περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
- Σειριακή επεξεργασία: επεξεργασία κατά την οποία η μία διεργασία ολοκληρώνεται πριν αρχίσει η επόμενη.
- Από πάνω προς τα κάτω: επεξεργασία ερεθισμάτων η οποία επηρεάζεται από εσωτερικούς παράγοντες όπως η προηγούμενη εμπειρία και οι προσδοκίες του ατόμου<sup>1</sup>.

#### 1.3.1 Οπτική αντίληψη

Ένα βασικό ζήτημα στην οπτική αντίληψη είναι αυτό που ονομάζεται αντιληπτικός διαχωρισμός, δηλαδή η ικανότητά μας να αντιλαμβανόμαστε σωστά ποια μέρη μιας οπτικής πληροφορίας που μας παρουσιάζεται αντιστοιχούν σε διάφορα αντικείμενα. Παρακάτω αναλύονται οι επικρατέστερες θεωρίες.

Γκεσταλτισμός<sup>2</sup>: Δίνεται έμφαση στον διαχωρισμό μορφής – φόντου<sup>3</sup>. Συγκεκριμένα, ένα αντικείμενο ή ένα μέρος του οπτικού πεδίου αναγνωρίζεται ως το κεντρικό

---

<sup>1</sup> Michael W. Eysenck, Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, 2006, σελ.18

<sup>2</sup> Η ψυχολογία του Gestalt ή γκεσταλτισμός, είναι μια θεωρία του νου και του εγκέφαλου από τη Σχολή του Βερολίνου. Η αρχή λειτουργίας της ψυχολογίας Gestalt είναι ότι ο εγκέφαλος είναι ολιστικός, παράλληλος, και αναλογικός, με αυτό-οργανωτικές τάσεις. Η αρχή υποστηρίζει ότι το ανθρώπινο μάτι βλέπει τα αντικείμενα στο σύνολό τους πριν να αντιληφθεί τα μεμονωμένα μέρη τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι το σύνολο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του.

<sup>3</sup> Michael W. Eysenck, Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, 2006, σελ.93

αντικείμενο, ενώ το υπόλοιπο οπτικό πεδίο είναι μικρότερης σημασίας και έτσι αποτελεί το φόντο.

Οικολογική προσέγγιση: Ο Gibson<sup>4</sup> υποστήριξε πως οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους άμεσα, χωρίς τη διαμεσολάβηση από γνωστικές διαδικασίες ή νοητικές οντότητες, όπως η αίσθηση δεδομένων. Παρατηρεί ότι στην πραγματικότητα η όραση δεν είναι μια παθητική αλλά αντίθετα μια ενεργητική διαδικασία, μια αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Ο Gibson μίλησε, επιπλέον, για την άμεση αντίληψη (direct perception) των πραγμάτων. Δηλαδή οι αισθήσεις μας είναι μέρος ενός αντιληπτικού συστήματος που περιλαμβάνει και το νου και το σώμα μας, ενώ όλο το αντιληπτικό μας σύστημα είναι συντονισμένο και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον σχεδόν αυτόματα.

### 1.3.2 Μνήμη και γλώσσα

Η μνήμη χωρίζεται σε μακρόχρονη και βραχύχρονη. Στην μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύονται πληροφορίες οι οποίες είναι συνειδητά επεξεργασμένες. Η βραχύχρονη μνήμη εμπλέκεται μόνο μετά την μακρόχρονη μνήμη, γιατί οι πληροφορίες που υφίστανται επεξεργασία στη βραχύχρονη μνήμη πρέπει να έχουν ήδη έρθει σε επαφή με πληροφορίες στην μακρόχρονη μνήμη. Η μακρόχρονη μνήμη χωρίζεται σε έκδηλη και άδηλη. Από την έκδηλη μνήμη γίνεται ανάσυρση πληροφοριών της μακρόχρονης μνήμης βασισμένη στη χρήση συνειδητών αναμνήσεων. Από την άδηλη μνήμη γίνεται ανάσυρση πληροφοριών της μακρόχρονης μνήμης που δεν εξαρτάται από συνειδητές αναμνήσεις. Πολλοί είναι οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες ανακαλούν πολύ λίγες αυτοβιογραφικές αναμνήσεις από την πρώτη παιδική ηλικία τους. Η πιο γνωστή εξήγηση για την αμνησία της παιδικής ηλικίας είναι του Freud (1915/1963)<sup>5</sup>. Υποστήριξε ότι η αμνησία των παιδικών χρόνων συμβαίνει μέσω της απόθησης, με τις απειλητικές εμπειρίες της πρώτης παιδικής ηλικίας να στέλνονται στο υποσυνείδητο. Η θεωρία των Fivush & Nelson υποστηρίζει πως η γλώσσα και ο πολιτισμός παίζουν κεντρικό ρόλο στην πρόωμη ανάπτυξη της αυτοβιογραφικής μνήμης. Η γλώσσα είναι

---

<sup>4</sup> James J. Gibson, (1904-1979): Αμερικανός ψυχολόγος, του οποίου οι θεωρίες της οπτικής αντίληψης ήταν επιρροή μεταξύ ορισμένων σχολών ψυχολογίας και φιλοσοφίας στα τέλη του 20ου αιώνα.

<sup>5</sup> Sigmund Freud (1856-1939): Αυστριακός ιατρός, φυσιολόγος, ψυχίατρος και θεμελιωτής της ψυχαναλυτικής σχολής στον τομέα της ψυχολογίας.

σημαντική γιατί την χρησιμοποιούμε για να εκθέσουμε τις αναμνήσεις μας, και οι εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα πριν τα παιδιά αναπτύξουν τη γλώσσα είναι δύσκολο να εκφραστούν αργότερα μέσω της γλώσσας<sup>6</sup>.

Σύμφωνα με τους Fivush και Nelson<sup>7</sup>, έπειτα, οι γονείς διαφοροποιούνται ως προς τη διάσταση της επεξεργασίας όταν συζητούν το παρελθόν με τα παιδιά τους. Μερικοί γονείς αναφέρουν το παρελθόν με πολλές λεπτομέρειες, ενώ άλλοι όχι. Προβλέπεται ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν αναλυτικό ύφος αναπόλησης θα αναφέρουν περισσότερες και πιο πλήρεις αναμνήσεις από την πρώτη παιδική ηλικία τους.

Σύμφωνα πάλι με τους Cosmides και Tooby<sup>8</sup>, τα παιδιά γεννιούνται με πλούσια σε περιεχόμενο γνωστικά στοιχεία, τα modules. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλες θεωρίες, τα παιδιά έρχονται στον κόσμο με ένα έτοιμο γλωσσικό όργανο, όπως έχουν αποδείξει ο Chomsky<sup>9</sup>, ο Pinker<sup>10</sup> και πολλοί άλλοι,

### 1.3.3 Η χωρική αντίληψη σαν γνωστική λειτουργία

Η χωρική αντίληψη είναι η ικανότητα των ανθρώπων να γνωρίζουν τη σχέση τους με το περιβάλλον στο χώρο γύρω τους (εξωδεκτική διαδικασία) και τους εαυτούς τους εσωδεκτική διαδικασία<sup>11</sup>. Η χωρική αντίληψη σχηματίζεται από δύο διαδικασίες, τις εξωδεκτικές, οι οποίες είναι αυτές που χτίζουν αναπαραστάσεις του χώρου μας μέσω των αισθήσεων, και τις εσωδεκτικές διαδικασίες, οι οποίες είναι αυτές που χτίζουν

---

<sup>6</sup> Michael W. Eysenck, Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg, 2006, σελ.284

<sup>7</sup> Fivush R. & Nelson K., Culture and language in the emergence of autobiographical memory, Psychological Science, 2004

<sup>8</sup> Ο John Tooby είναι ένας Αμερικανός ανθρωπολόγος, ο οποίος, μαζί με την γυναίκα του την ψυχολόγο Leda Cosmides, βοήθησε στην ανάπτυξη του τομέα της εξελικτικής ψυχολογίας.

<sup>9</sup> Avram Noam Chomsky (1928-): Αμερικανός γλωσσολόγος, φιλόσοφος, γνωστικός επιστήμονας, δάσκαλος της λογικής, πολιτικός σχολιαστής και ακτιβιστής. Δουλεύοντας για το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (MIT), όπου είναι σήμερα ομότιμος καθηγητής, έχει συγγράψει πάνω από 100 βιβλία για διάφορα θέματα.

<sup>10</sup> Steven Pinker Arthur (1954-): Καναδός πειραματικός ψυχολόγος, γνωστικός επιστήμονας, γλωσσολόγος και δημοφιλής συγγραφέας επιστήμης. Είναι καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Harvard και είναι γνωστός για την υπεράσπιση της εξελικτικής ψυχολογίας και την υπολογιστική θεωρία του νου.

<sup>11</sup> <https://www.cognifit.com/el/science/cognitive-skills/spatial-perception>

αναπαραστάσεις σχετικά με το σώμα μας, όπως η θέση ή ο προσανατολισμός. Ο χώρος είναι αυτό που μας περιβάλλει: τα αντικείμενα, τα στοιχεία, οι άνθρωποι, κλπ. Ο χώρος επίσης, αποτελεί ένα μέρος της σκέψης μας, δεδομένου ότι εκεί συγκεντρώνονται όλα τα δεδομένα από την εμπειρία μας. Στα πλαίσια αυτά, για να πραγματοποιηθεί μια καλή πληροφόρηση σχετικά με τις ιδιότητες του περιβάλλοντος, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν δύο συστήματα, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

**Οπτικό σύστημα:** Στον αμφιβληστροειδή χιτώνα του ματιού, είναι οι οπτικές υποδοχείς, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την παροχή των πληροφοριών που λαμβάνουν από την επιφάνεια, δηλαδή από ό,τι βλέπει το άτομο

**Σύστημα αφής- κιναισθητικής:** Βρίσκεται γύρω από το σώμα ενός ατόμου και παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη θέση των διάφορων μερών του σώματος, τη μετατόπιση των μελών του σώματος και τη φυσική επιφάνεια που βρίσκεται σε αυτό που παρατηρείται όπως μεταξύ άλλων, η ταχύτητα και η ακαμψία.

Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της γνωστικής ικανότητας, η οποία ονομάζεται και χωρική αντίληψη, είναι ότι επιτρέπει την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον πέρα από τα μεγέθη, τα σχήματα, τις αποστάσεις, κλπ. Χάρη σε αυτή μπορούμε να αναπαράγουμε νοητικά τα αντικείμενα, τόσο σε 2D όσο και σε 3D και επιτρέπει να προβλέψουμε τις αλλαγές που υπάρχουν στο χώρο.

Η χωρική αντίληψη είναι σημαντική και χρήσιμη από τότε που είμαστε μικροί, συνεχώς χρησιμοποιούμε αυτή τη γνωστική ικανότητα. Για παράδειγμα: Όταν περπατάμε, ντυνόμαστε ή ακόμα και όταν ζωγραφίζουμε. Σε άλλη περίπτωση, για παράδειγμα, η χωρική αντίληψη, μας εμποδίζει συνεχώς από την σύγκρουση με τα αντικείμενα γύρω μας. Όταν οδηγούμε, προσπαθούμε να μην βγούμε από τις λευκές γραμμές που χωρίζουν τις λωρίδες ή να μην ανεβάσουμε τους τροχούς στο κράσπεδο του πεζοδρομίου όταν παρκάρουμε. Σε αυτές τις στιγμές, υπολογίζουμε την απόσταση, τη θέση και τις διαστάσεις των πράγματα σε σχέση με εμάς. Ακόμα και όταν θέλουμε να φτάσουμε σε ένα μέρος που δεν έχουμε επισκεφθεί στο παρελθόν, θα πρέπει να προσπαθήσουμε να κατευθυνθούμε, και χρειαζόμαστε αυτήν την ικανότητα.

Όταν αναπτύσσουμε τη χωρική αντίληψη, αναπτύσσουμε μία συνείδηση της θέσης των πραγμάτων γύρω μας. Επομένως, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την θέση των αντικειμένων, τις έννοιες της απόστασης, της ταχύτητας και της τοποθέτησης (πάνω, κάτω...).

Γενικότερα, μία καλή χωρική αντίληψη μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη διαθεσιμότητα του περιβάλλοντός μας και τη σχέση μας με αυτό. Η χωρική αντίληψη είναι, επίσης, να κατανοήσουμε τη σχέση των αντικειμένων, όταν υπάρχει μια αλλαγή της θέσης στο χώρο. Μας βοηθά να σκεφτούμε σε δύο και τρεις διαστάσεις, που μας επιτρέπει να απεικονίσουμε τα αντικείμενα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να τα αναγνωρίσουμε ανεξάρτητα από την οπτική γωνία από την οποία τα βλέπουμε.

Η χωρική αντίληψη μπορεί να επηρεαστεί σε ορισμένες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως στον αυτισμό, στη διαταραχή Asperger, στην εγκεφαλική παράλυση και σε άλλες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, υπάρχει μία έλλειψη επαρκούς γνώσης του σώματος να αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του χώρου για να μπορέσει να τα οργανώσει και να τα ερμηνεύσει σε ένα σύνολο.

## **1.5 Οι θεωρίες του Piaget και τα στάδια αντίληψης**

Ο Piaget<sup>12</sup> πίστευε ότι τα παιδιά παίρνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργώντας σαν μικροί επιστήμονες καθώς πραγματοποιούν πειράματα, κάνουν παρατηρήσεις και μαθαίνουν για τον κόσμο. Καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τον κόσμο γύρω τους, προσθέτουν συνεχώς νέες γνώσεις, αξιοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις και προσαρμόζουν τις ιδέες που είχαν προηγηθεί για να φιλοξενήσουν νέες πληροφορίες.

---

<sup>12</sup> Jean Piaget (1896-1980): Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος, ιδιαίτερα γνωστός για τις μελέτες του σχετικά με τα παιδιά, την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης και για την επιστημολογική του άποψη γνωστή και ως γενετική επιστημολογία. Η σημαντικότερη συμβολή του θεωρείται η στρουκτουραλιστική κατασκευή των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ όσον αφορά τη θεωρία της μάθησης υποστήριξε την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και τέλος της αφαίρεσης.



## **Τα Στάδια**

Μέσα από τις παρατηρήσεις του για τα παιδιά του, ο Piaget ανέπτυξε μια θεωρία της πνευματικής ανάπτυξης που περιλάμβανε τέσσερα ξεχωριστά στάδια<sup>13</sup>:

### **Η φάση του αισθητήρα**

Ηλικίες: Γέννηση έως 2 έτη

Σημαντικά Χαρακτηριστικά και Αναπτυξιακές Αλλαγές:

- Το βρέφος γνωρίζει τον κόσμο μέσα από τις κινήσεις και τις αισθήσεις του.
- Τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο μέσα από βασικές ενέργειες όπως το πιπίλισμα, το πιάσιμο, την εμφάνιση και την ακρόαση.
- Τα βρέφη μαθαίνουν ότι τα πράγματα συνεχίζουν να υπάρχουν, παρόλο που δεν μπορούν να τα δουν (μονιμότητα αντικειμένων).
- Είναι ξεχωριστά όντα από τους ανθρώπους και τα αντικείμενα γύρω τους.

Συνειδητοποιούν ότι οι πράξεις τους μπορούν να κάνουν τα πράγματα να συμβούν στον κόσμο γύρω τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης φάσης της γνωσιακής ανάπτυξης, τα βρέφη και τα μικρά παιδιά αποκτούν γνώσεις μέσω αισθητήριων εμπειριών και χειρισμού αντικειμένων. Η πλήρης εμπειρία του παιδιού κατά την πρώιμη περίοδο αυτού του σταδίου συμβαίνει μέσω βασικών αντανακλαστικών, αισθήσεων και κινητικών αποκρίσεων.

Κατά τη διάρκεια του αισθητικοκινητικού σταδίου, τα παιδιά περνούν μια περίοδο δραματικής ανάπτυξης και μάθησης. Καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, κάνουν συνεχώς νέες ανακαλύψεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος.

Η γνωστική ανάπτυξη που συμβαίνει κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου λαμβάνει χώρα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και συνεπάγεται μεγάλη ανάπτυξη. Τα παιδιά όχι μόνο μάθουν πώς να εκτελούν σωματικές ενέργειες όπως ανίχνευση και περπάτημα, μαθαίνουν επίσης πολλά για τη γλώσσα από τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν.

Ο Piaget πίστευε ότι η ανάπτυξη της μονιμότητας του αντικειμένου ή της σταθερότητας του αντικειμένου, η κατανόηση ότι τα αντικείμενα συνεχίζουν να

---

<sup>13</sup> Piaget J. 1973, Memory and intelligence ή Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.82

υπάρχουν ακόμη και όταν δεν μπορούν να τα δουν, ήταν ένα σημαντικό στοιχείο σε αυτό το σημείο ανάπτυξης. Με την εκμάθηση ότι τα αντικείμενα είναι ξεχωριστές και διακριτές οντότητες και ότι έχουν μια ύπαρξη της δικής τους εκτός της ατομικής αντίληψης, τα παιδιά είναι στη συνέχεια σε θέση να αρχίσουν να επισυνάπτουν ονόματα και λέξεις σε αντικείμενα.

### **Η Προλειτουργική Σκηνή**

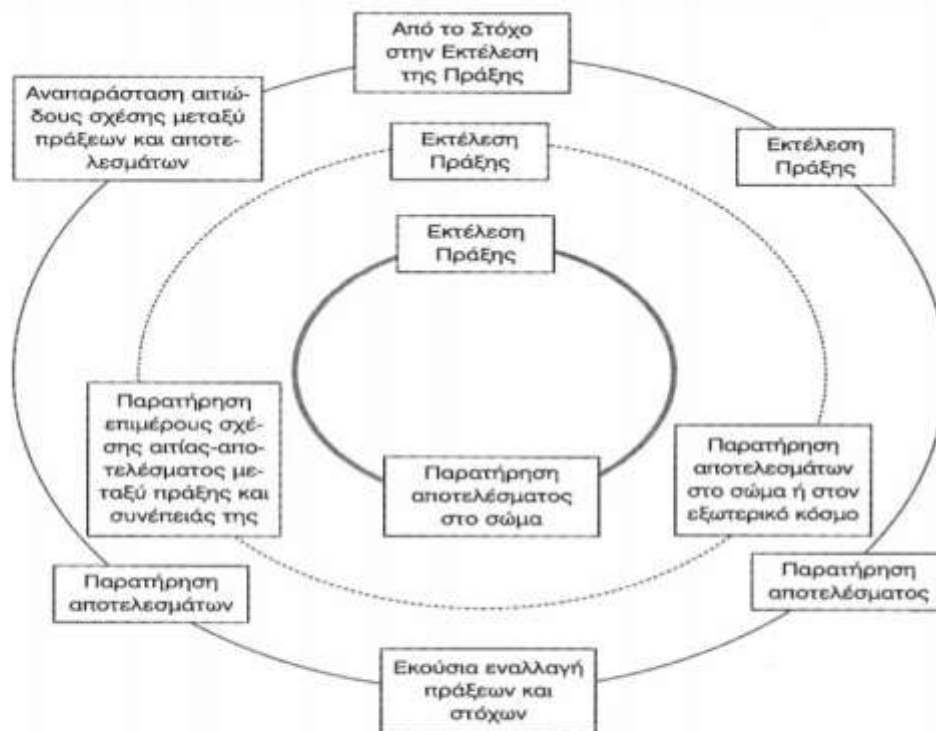
Ηλικίες: 2 έως 7 Χρόνια

Σημαντικά Χαρακτηριστικά και Αναπτυξιακές Αλλαγές:

- Τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται συμβολικά και να μάθουν να χρησιμοποιούν λέξεις και εικόνες για να αντιπροσωπεύουν αντικείμενα.
- Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο τείνουν να είναι εγωκεντρικά και να αγωνίζονται να δουν τα πράγματα από την προοπτική των άλλων.
- Ενώ γίνονται καλύτερα με τη γλώσσα και τη σκέψη, εξακολουθούν να τείνουν να σκέφτονται τα πράγματα με πολύ συγκεκριμένους όρους.

Τα θεμέλια της γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να έχουν τεθεί κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σταδίου, αλλά είναι η εμφάνιση της γλώσσας που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του προ-λειτουργικού σταδίου ανάπτυξης. Τα παιδιά γίνονται πολύ πιο εξειδικευμένα στο να παριστάνουν το παιχνίδι σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, αλλά εξακολουθούν να σκέπτονται πολύ συγκεκριμένα για τον κόσμο γύρω τους.

Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του προσποιημένου παιχνιδιού, αλλά εξακολουθούν να αγωνίζονται με τη λογική και λαμβάνοντας την άποψη άλλων ανθρώπων. Συχνά επίσης αγωνίζονται με την κατανόηση της ιδέας της σταθερότητας.



ΣΧΗΜΑ 2.1. Το επεκτεινόμενο σύμπαν του παιδιού: πρωτογενείς ( ————— ), δευτερογενείς ( - - - - - ) και τριτογενείς ( ..... ) κυκλικές αντιδράσεις. Το διάγραμμα διαβάζεται αρχίζοντας από την κορυφή κάθε κύκλου και προχωρώντας κατά τη φορά των δεικτών του ρολογιού.

Εικόνα 1: Το «σύμπαν» του παιδιού, Βοσνιάδου Σ. (2020).

## Προ-λειτουργικό στάδιο γνωστικής ανάπτυξης στα μικρά παιδιά

Ηλικίες: 7 έως 11 ετών

Βασικά Χαρακτηριστικά και Αναπτυξιακές Αλλαγές:

- Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται λογικά για συγκεκριμένα γεγονότα.
- Αρχίζουν να κατανοούν την έννοια της διατήρησης. ότι η ποσότητα του υγρού σε ένα κοντό, ευρύ κύπελλο είναι ίση με εκείνη σε ένα ψηλό, λεπτό γυαλί, για παράδειγμα.
- Η σκέψη τους γίνεται πιο λογική και οργανωμένη, αλλά ακόμα πολύ συγκεκριμένη.
- Τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν την επαγωγική λογική ή τη συλλογιστική από συγκεκριμένες πληροφορίες σε μια γενική αρχή.

Ενώ τα παιδιά είναι ακόμα πολύ συγκεκριμένα και κυριολεκτικά στην σκέψη τους σε αυτό το σημείο της ανάπτυξης, γίνονται πολύ πιο έμπειροι στη χρήση λογικής. Ο εγωκεντρισμός του προηγούμενου σταδίου αρχίζει να εξαφανίζεται καθώς τα παιδιά γίνονται καλύτερα στο να σκεφτούν πώς μπορούν να δουν οι άλλοι άνθρωποι μια κατάσταση.

Ενώ η σκέψη γίνεται πολύ πιο λογική κατά τη συγκεκριμένη λειτουργική κατάσταση, μπορεί επίσης να είναι πολύ άκαμπτη. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης τείνουν να αγωνίζονται με αφηρημένες και υποθετικές έννοιες.

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά γίνονται επίσης λιγότερο εγωκεντρικά και αρχίζουν να σκέφτονται πώς μπορούν να σκέπτονται και να αισθάνονται άλλοι άνθρωποι. Τα παιδιά στην συγκεκριμένη επιχειρησιακή φάση αρχίζουν επίσης να καταλαβαίνουν ότι οι σκέψεις τους είναι μοναδικά και ότι δεν είναι όλοι οι άλλοι που μοιράζονται απαραίτητα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους.

### **Η επίσημη επιχειρησιακή φάση**

Ηλικίες: 12 και άνω

Σημαντικά Χαρακτηριστικά και Αναπτυξιακές Αλλαγές:

- Σε αυτό το στάδιο, ο έφηβος ή ο νεαρός ενήλικας αρχίζει να σκέφτεται αφηρημένα και να αιτιολογεί υποθετικά προβλήματα.
- Αφηρημένη σκέψη αναδύεται.
- Οι έφηβοι αρχίζουν να σκέφτονται περισσότερο για ηθικά, φιλοσοφικά, ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που απαιτούν θεωρητική και αφηρημένη συλλογιστική.
- Αρχίστε να χρησιμοποιείτε τη δεικτική λογική ή τη συλλογιστική από μια γενική αρχή σε συγκεκριμένες πληροφορίες.

Το τελικό στάδιο της θεωρίας του Piaget περιλαμβάνει μια αύξηση στη λογική, την ικανότητα να χρησιμοποιήσει την παραπλανητική λογική και την κατανόηση των αφηρημένων ιδεών. Σε αυτό το σημείο, οι άνθρωποι μπορούν να δουν πολλαπλές

πιθανές λύσεις στα προβλήματα και να σκεφτούν πιο επιστημονικά για τον κόσμο γύρω τους.

Η ικανότητα να σκεφτόμαστε αφηρημένες ιδέες και καταστάσεις είναι το βασικό χαρακτηριστικό του επίσημου επιχειρησιακού σταδίου της γνωσιακής ανάπτυξης. Η ικανότητα να προγραμματίζεται συστηματικά το μέλλον και ο λόγος για υποθετικές καταστάσεις είναι επίσης κρίσιμες ικανότητες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου.

**Πρωτογενείς κυκλικές αντιδράσεις.**

Όταν κάτι εξαφανίζεται από το οπτικό πεδίο, το παιδί δεν ψάχνει να το βρει. Είναι σαν το αντικείμενο να έχει πάψει να υπάρχει.



**Δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις.**

Όταν το αντικείμενο έχει κρυφτεί μόνο εν μέρει, το βρέφος θα ψάξει να το βρει. Δεν θα ψάξει όμως όταν είναι όλο κρυμμένο.



**Συντονισμός δευτερογενών κυκλικών αντιδράσεων.**

Το βρέφος θα ψάξει να βρει κάτι, μόνο εκεί που το είδε να κρύβεται. Αν δει το αντικείμενο να μεταφέρεται από την πρώτη θέση σε μία δεύτερη, θα ψάξει μόνο στην πρώτη θέση.



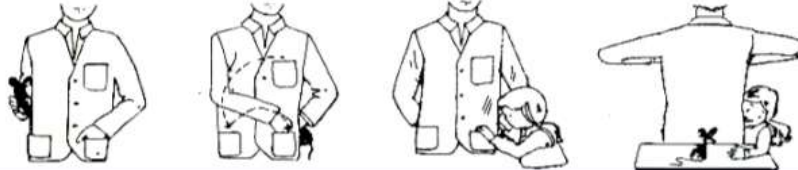
**Τριτογενείς κυκλικές αντιδράσεις.**

Το βρέφος θα ψάξει για ένα αντικείμενο που κρύβεται σε διαδοχικές θέσεις που μπορεί να τις δει. Αν κάποιος κρύψει το αντικείμενο κρυφά (δηλαδή δείχνει ότι βάζει το αντικείμενο κάτω από ένα μαξιλάρι, αλλά στην πραγματικότητα το βάζει στην τσέπη του), το βρέφος δεν θα συνεχίσει να ψάχνει, όταν δει ότι το αντικείμενο δεν βρίσκεται εκεί που το είχε δει να κρύβεται.



**Αρχές της αναπαραστασιακής σκέψης.**

Το βρέφος θα συνεχίσει να ψάχνει για αντικείμενα ακόμη και αν δεν έχει δει πού έχουν κρυφτεί, δείχνοντας έτσι ότι ξέρει πως το αντικείμενο έχει μονιμότητα και πως πρέπει να υπάρχει κάπου.



**Η ανάπτυξη της μονιμότητας του αντικειμένου κατά τον Jean Piaget**

**Εικόνα 2:** Η ανάπτυξη της μονιμότητας του αντικειμένου κατά τον Πιαζέ, Βοσνιάδου Σ. (2020).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου**

### **2.1 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το χώρο και τη λειτουργία του**

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις εστιάζουν πλέον στην παιδοκεντρική διάσταση της εκπαίδευσης και της μάθησης με βασική μέριμνα τον μαθητή και τις ανάγκες του. Βάσει αυτού, το Νέο Σχολείο στηρίζεται σε τρεις παραμέτρους<sup>14</sup>:

- τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματικότητα του παιδιού
- την καλλιέργεια της κοινωνικής ζωής στο σχολείο και
- την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασισμένων στη πράξη.

Ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις, δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχουν και προτάσεις για το πώς μπορεί να διαμορφωθεί το σχολικό περιβάλλον αλλά και τη σχολική τάξη. Αυτό καθιστά την έννοια του χώρου σαν βασικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε η διαμόρφωση του χώρου επηρεάζει και τις δραστηριότητες ενός παιδιού<sup>15</sup>. Επομένως, η εκπαίδευση προσαρμόζεται γύρω από τις ανάγκες του παιδιού και του περιβάλλοντός του.

Η αρχή έγινε με το νηπιαγωγείο στο οποίο εξετάστηκαν παράμετροι όπως η ηλικία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και ο χώρος της προσχολικής αγωγής και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται.

### **2.2 Ο χώρος ως πεδίο αγωγής**

Η υλική διάσταση του χώρου συμπληρώνεται από μία ψυχολογική και μία κοινωνική διάσταση που παραπέμπουν στη σχέση του υποκειμένου με το περιβάλλον του. Η ψυχολογική και η κοινωνική διάσταση δημιουργούν μία νέα διάσταση την παιδαγωγική. Οι διαστάσεις είναι αδιαχώριστες και αποτελούν ένα δυναμικό σύνολο επειδή η μία διαμορφώνεται σε συνάρτηση με την άλλη<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Γερμανός, 2006

<sup>15</sup> Τσουκαλά, 1998

<sup>16</sup> Γερμανός, 2006, σελ. 44

Ένας κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος ορίζει εκείνες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να μαθαίνει το παιδί και να αναπτύσσει την προσωπικότητά του μέσα σε αυτόν.

Ο χώρος, αναμφισβήτητα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του περιβάλλοντος στο οποίο αλληλοεπιδρούμε και εξελισσόμαστε. Ανάλογα τον χρήστη και τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του χρησιμοποιείται με διαφορετικό τρόπο και πολλές φορές με διαφορετικό σκοπό από αυτόν που έχει αρχικά δημιουργηθεί.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο χώρος αποτελεί ένα 'πεδίο δρώμενων', τα οποία του συνδέονται με εμπειρίες και βιώματα του υποκειμένου<sup>17</sup>. Κατά τον Chombart De Lauwe ο χώρος αποτελείται από τρεις ποιότητες<sup>18</sup>:

- το χώρο – αντικείμενο, στον οποίο εμπεριέχονται στοιχεία οργανωμένα σε σύνολα ανάλογα με τα γεωμετρικά τους γνωρίσματα και τις κοινωνικές τους σημασίες.
- το χώρο – αναπαράσταση, στον οποίο το άτομο με τα σύμβολα που εμπεριέχονται σε αυτό μπορεί να τον ανασυνθέσει
- το χώρο – δράση που αποτελείται από τα στοιχεία του χώρου αντικειμένου επενδυμένα με τις ταυτότητες και σημασίες που αποκτούν μέσα από τις πρακτικές του υποκειμένου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο χώρος σαν έννοια έχει από μόνος του παιδαγωγική διάσταση, αφού τα στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτόν πολλές φορές είναι η αφορμή για περαιτέρω μάθηση.

Ο Weinstein<sup>19</sup> υποστήριξε ότι ο χώρος αποτελεί πεδίο έκφρασης για το κάθε παιδί. Στον κάθε χώρο, αποκτά δεξιότητες και γνώσεις. Για αυτό και ο χώρος, λοιπόν, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>20</sup> ενώ μέσα για την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν όλες οι παράμετροι μιας τάξης<sup>21</sup>.

---

17 Γερμανός 2006

18 Γερμανός, 2006, σελ. 36

19 Weinstein, 1987

20 Ματσαγγούρας, 1999

21 Dudek, 2005 και Olds, 1987



Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι ο χώρος μπορεί από μόνος του να εκπαιδεύσει, αλλά ότι μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην όλη διαδικασία. Για να συντελέσει ο χώρος στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να βρεθεί τρόπος να ενταχθεί σε αυτήν και να σχηματίσει μαζί τους το αδιάρρηκτο σύνολο της υλικής δομής. Τρεις από τους παράγοντες της υλικής δομής συνιστούν κοινά στοιχεία όλων των τάσεων της νέας παιδαγωγικής<sup>22</sup>:

1. το εμπλουτισμένο αντιληπτικό ερέθισμα του χώρου, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας μάθησης στην τάξη, αλλά και της αισθητικής του σχολικού περιβάλλοντος
2. η ποικιλία στη διαρρύθμιση και τον εξοπλισμό του, παράγοντες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη τόσο μιας ενεργητικής σχέσης του παιδιού με το χώρο όσο και εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης στην τάξη.
3. η ύπαρξη πολλών εναλλακτικών μορφών από πρακτικές χρησιμοποίησης του χώρου.

Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου περιλαμβάνει<sup>23</sup>:

α. Την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δραστηριότητες του παιδιού στο χώρο και στις νοητικές αναπαραστάσεις που σχηματίζει.

β. Το βαθμό ελευθερίας που υπάρχει στις πρακτικές του παιδιού.

γ. Τις δυνατότητες για ενεργητική μάθηση που προσφέρει ο χώρος.

Όλα αυτά, μπορούν να μετατρέψουν τον χώρο σε τόπο μάθησης.

Η σχέση του παιδιού με το χώρο αποκτά την παιδαγωγική της σημασία από το ότι ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος είναι μια ανθρωπογενής πραγματικότητα και γι' αυτό η υλική του διάσταση είναι επενδυμένη με κοινωνιολογικές, ψυχοκοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους που αναφέρονται στη συμπεριφορά και τα δημιουργήματα του ανθρώπου<sup>24</sup>. Ήδη από τη δεκαετία του 1920 επισημάνθηκε ότι η υλική διάσταση του χώρου βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με τα

---

<sup>22</sup> Γερμανός, 2006, σελ. 198

<sup>23</sup> Γερμανός, 2006

<sup>24</sup> Γερμανός, 2015

χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος<sup>25</sup>. Η δημιουργία, η λειτουργία και η κυρίαρχη αισθητική σε μια πόλη, μια γειτονιά, ένα κτίριο (όπως, για παράδειγμα, ένα διδακτήριο) αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τα πρότυπα που επικράτησαν διαδοχικά στην κοινωνία. Ο ανθρωπογενής χώρος περιλαμβάνει ένα απόθεμα πληροφορίας που το μεταδίδει με δυο τρόπους, αφενός με τα συμβολικά μηνύματα της αρχιτεκτονικής του και, αφετέρου, με τα είδη των δραστηριοτήτων και των πρακτικών που ευνοεί. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του χώρου, η διαδικασία αυτή «επιβάλλει» (όπως στην περίπτωση μιας παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας) ή «προτείνει» στο υποκείμενο την υιοθέτηση ορισμένων τρόπων συμπεριφοράς και στάσεων<sup>26</sup>.

Από την άλλη πλευρά, το υποκείμενο (άτομο ή ομάδα) δεν αναπαράγει οπωσδήποτε τις μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών που είναι συμβατές με τα χαρακτηριστικά του χώρου. Αντίθετα, συχνά χρησιμοποιεί το χώρο του όπως το ίδιο επιθυμεί, με τρόπο που δεν αποκλείεται να διαφοροποιείται από τα κυρίαρχα πρότυπα. Προβάλλει, δηλαδή, ιδίως με τις αλλαγές τις οποίες επιφέρει στο χώρο του, τις δικές του απόψεις που αποτελούν απάντηση απέναντι στις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος Έτσι, ο κτισμένος και ο διαμορφωμένος χώρος αναδεικνύεται σε πεδίο αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και το υλικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση αυτών των ίδιων των χαρακτηριστικών του χώρου. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική μεταξύ της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του χώρου, οι αλλαγές που προκύπτουν εκφράζουν τη διαφοροποίηση του υποκειμένου ως προς τις αξίες και τα πρότυπα του κοινωνικού περιβάλλοντος που προβάλλονταν από την αρχική εικόνα του χώρου. Η υλική, λοιπόν, διάσταση του χώρου είναι επενδυμένη με μια κοινωνική και μια ψυχολογική διάσταση, οι οποίες παραπέμπουν τόσο στα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος, όσο και σε εκείνα του υποκειμένου<sup>27</sup>

Το γεγονός αυτό αποκτά μεγάλη σημασία στην παιδική ηλικία, και ιδιαίτερα στην προσχολική. Επειδή τα παιδιά αξιοποιούν συνεχώς το χώρο τους για να παίζουν (το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο ζωής γι' αυτά), ο χώρος συνδέεται ταυτόχρονα με στοιχεία της φαντασίας τους και της πραγματικότητας. Εμπλουτίζεται, έτσι, με

---

<sup>25</sup> Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press

<sup>26</sup> Chombart de Lauwe P.- H. (1982). *La culture et le pouvoir*. Paris: Calmann-Lévy

<sup>27</sup> Γερμανός, Δ. (2006). «Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον». Στο Συγκολίτου, Ε. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 43-64

συμβολισμούς και σημασίες που τον ανασχηματίζουν συμβολικά και τον «μετατρέπουν» σε ένα υλικό μικροπεριβάλλον προσαρμοσμένο στο παιδί. Στο μικροπεριβάλλον αυτό τα στοιχεία του χώρου συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με<sup>28</sup> :

- Το σώμα του παιδιού, το οποίο μπορεί να αποτελέσει για το ίδιο το παιδί το πιο δυναμικό στοιχείο του χώρου, επειδή συνδέεται βιώματα και διαδικασίες αλληλεπίδρασης
- Τα σώματα των άλλων, παιδιών και ενηλίκων, που αναδεικνύονται σε δρώντα στοιχεία του χώρου
- Τα διάφορα αντικείμενα-παιχνίδια.

Στον χώρο και το χρόνο του παιχνιδιού, οι παράγοντες αυτοί συχνά μεταμορφώνονται συμβολικά και αποκτούν μια προσωρινή διαφορετική ταυτότητα, που διαρκεί όσο και το παιχνίδι. Σε υπαίθριο χώρο, για παράδειγμα, ένας μικρός τοίχος μπορεί να «γίνει» «κάστρο», ένα παγκάκι, «αυτοκίνητο», ο χώρος κάτω από το φύλλωμα ενός δένδρου, «σπίτι» κλπ. Αυτή η διαδικασία συμβολικής και προσωρινής αλλαγής ταυτότητας των υλικών στοιχείων δημιουργεί τις προϋποθέσεις χώρου για να υλοποιηθεί η σχέση του παιχνιδιού με τον κόσμο της φαντασίας. Πέρα, όμως, από το ότι εμπλουτίζουν την υλική βάση του παιχνιδιού, οι σημειολογικές μεταλλάξεις επιτρέπουν στο παιδί να επιφέρει αλλαγές (συμβολικές και, σπάνια, πραγματικές) στο χώρο, οι οποίες υλοποιούν την προσπάθειά του για προσαρμογή της πραγματικότητας στα μέτρα του. Ο ρόλος του χώρου αποδεικνύεται σημαντικός, επειδή οι αλλαγές που προκαλεί το παιδί στο χώρο αποτελούν το εργαλείο για την πρόσβασή του στον κόσμο της φαντασίας. Ως αποτέλεσμα διαμορφώνεται ένας τόπος, δηλαδή ένας χώρος πραγματικός, αλλά επενδυμένος με σημασίες και σχέσεις που παραπέμπουν στον κόσμο της φαντασίας. Ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες του παιδιού<sup>29</sup>.

Η διαδικασία αυτή θεωρείται παιδαγωγικά σημαντική για δυο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι το απόθεμα πληροφορίας που προσφέρει ο χώρος της καθημερινής ζωής συνδέεται με τα βιώματα και την εμπειρία του υποκειμένου και μπορεί να

---

<sup>28</sup> Γερμανός, 2015

<sup>29</sup> Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ (1η έκδοση).

τροφοδοτήσει μια διαδικασία μάθησης. Για το παιδί, τα ερεθίσματα του χώρου αποτελούν στην πράξη ερεθίσματα αγωγής, επειδή το πληροφορούν για τις αισθητικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες του κοινωνικού του περιβάλλοντος, ενώ, παράλληλα, μπορούν να το ωθήσουν σε μορφές συμπεριφοράς που συνδέονται με διαδικασίες κοινωνικής μάθησης<sup>30</sup>

### 2.3 Η οργάνωση του χώρου

Με την έννοια «οργάνωση του χώρου» αναφερόμαστε στην τάξη που επικρατεί και αυτή σχετίζεται με τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά από το κοινωνικό περιβάλλον<sup>31</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται ένας χώρος βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με την ανθρώπινη συμπεριφορά και αυτό γιατί είναι δυνατόν να εφαρμοστούν ή να παρεμποδιστούν κάποιες κινήσεις – δράσεις, να συμβάλλουν αλλά και γιατί ενδέχεται να εμφανιστούν άλλα πρότυπα και αξίες. Τα νέα αυτά «ήθη» μπορούν να προκληθούν είτε από συγκερασμό (όπως στην περίπτωση της συνεργατικής τάξης) ή από σύγκρουση (όπως στην περίπτωση της παραδοσιακής τάξης)<sup>32</sup>.

Αξίζει να διευκρινιστεί πως τα χαρακτηριστικά με τα οποία έχει οργανωθεί ένας χώρος δεν επιβάλλουν συμπεριφορές αλλά παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο ζωής. Αυτό συμβαίνει γιατί οι διαδικασίες που χρησιμοποιείται ο χώρος μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση εναλλακτικών μορφών των αξιών και των προτύπων που κυριαρχούν στο κοινωνικό περιβάλλον<sup>33</sup>.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι οι δυνατότητες που παρέχει ο χώρος για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μπορούν να οδηγήσουν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Ο χώρος αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, επικοινωνεί, αλληλεπιδρά, σχηματίζοντας τύπους, ιδίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> Fisher, D.L., Khine, M.S. (2006). Contemporary Approaches to Research on Learning Environments. London: Word Scientific

<sup>31</sup> Ο.π.

<sup>32</sup> Γερμανός, 2006

<sup>33</sup> Ο.π.

<sup>34</sup> Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). Spaces for children. New York: Plenum Press

Τέλος, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κατάλληλη διαρρύθμιση και χρήση του χώρου μπορούν να μετατρέψουν το σχολικό χώρο σε περιβάλλον συνεργατικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που ευνοεί το διάλογο, ως μορφή επικοινωνίας, και τη συνεργασία, ως μορφή αλληλεπίδρασης στην τάξη. Έτσι, η σχέση του παιδιού με το χώρο αποκτά και μια παιδαγωγική διάσταση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, επειδή τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του χώρου συνδέονται εν δυνάμει με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κατάλληλη διαρρύθμιση και χρήση του χώρου μπορούν να μετατρέψουν το σχολικό χώρο σε περιβάλλον συνεργατικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που ευνοεί το διάλογο, ως μορφή επικοινωνίας, και τη συνεργασία, ως μορφή αλληλεπίδρασης στην τάξη.

### **2.3.1 Η Οργάνωση της τάξης**

Στη σχολική τάξη, η οργάνωση σχετίζεται με τη λειτουργία της υλικής δομής που αντιστοιχεί στις προσχεδιασμένες απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος<sup>35</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένος ο σχολικός χώρος μπορεί όχι μόνο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και τη στάση τους απέναντι στη διαδικασία της μάθησης εν γένει. Κατά την έρευνα των Δαφέρμου κ.ά<sup>36</sup> επηρεάζει ακόμα και τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Επομένως, η οργάνωση του χώρου πρέπει να στηρίζεται:

1. στη σωστή χωροθέτηση και οριοθέτηση των περιοχών για δραστηριότητες
2. στον προσδιορισμό των διαδρομών για τις βασικές μετακινήσεις στην τάξη<sup>37</sup>.

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του χώρου της τάξης και των επίπλων υποδεικνύουν ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά και τι είδους δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν. Ο καλός φωτισμός, ο εξαερισμός, η άνεση, η ποικιλία χρωμάτων

---

<sup>35</sup> Γερμανός, 2006, σελ. 124

<sup>36</sup> Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2008

<sup>37</sup> Γερμανός, 2006, σελ. 124

και η ύπαρξη ευελιξίας είναι στοιχεία που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και τα παρακινούν για μια πιο ενεργό συμμετοχή<sup>38</sup>.

Εκτός από βασικές περιοχές δραστηριοτήτων, η διαμόρφωση της τάξης θα πρέπει να περιλαμβάνει για μερικές στιγμές ησυχίας και άνεσης. Μπορεί να είναι κάποιο ήσυχο σημείο της τάξης επιπλωμένο με μαξιλάρια, χαλί ή άλλες μαλακές επιφάνειες<sup>39</sup>.

Η ιδιωτικότητα αυτή δίνει την αίσθηση αυτονομίας στα παιδιά και τους κάνει να νιώθουν περισσότερο απελευθερωμένα στο σχολικό<sup>40</sup>. Κατά τους Κουτσοβάνου-Γιαλαμά (1999) τέτοιου είδους γωνίες στη σχολική τάξη δίνουν την αίσθηση ηρεμίας και επιτρέπουν την ιδιωτικότητα στις φιλικές συζητήσεις αυτής της ηλικίας.

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν δύο ακόμα παράμετροι σχετικοί με την έννοια της οργάνωσης του χώρου. Πρόκειται για τη διαρρύθμιση και την αισθητική.

Η διαρρύθμιση σε μια σχολική τάξη βοηθάει στο να βρεθούν τρόποι επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ παιδιών και του εκπαιδευτικού. Κατά τον Γερμανό<sup>41</sup>, η διαρρύθμιση μιας σχολικής αίθουσας «προτείνει» κατά κάποιον τρόπο στον μαθητή πώς να προσαρμοστεί και να συμπεριφέρεται στον εν λόγω χώρο. Επομένως, η διαρρύθμιση είναι σημαντική σε μια σχολική τάξη γιατί στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>42</sup>.

Η δεύτερη παράμετρος, είναι αυτή της αισθητικής. Σχετίζεται με την όμορφη τακτοποίηση και το πόσο ωραίος είναι ένας χώρος. Με αυτήν την έννοια, της αισθητικής, σχετίζεται η τέχνη της διακόσμησης. Μια σχολική αίθουσα μπορεί να διακοσμηθεί με αφίσες, φωτογραφίες ή ακόμα και δημιουργίες των ίδιων των μαθητών. Η διακόσμηση αυτή όχι μόνο κάνει μια τάξη πιο ελκυστική αλλά και πιο «εκπαιδευτική» αν τα στοιχεία διακόσμησης που χρησιμοποιούνται σχετίζονται με τις θεματικές ενότητες που διδάσκονται σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο, η διακόσμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σαν διδακτική μέθοδος που προσαρμόζεται στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού. Μάλιστα, στη διακόσμηση μπορεί να ζητηθεί και η άποψη των παιδιών ώστε να διαμορφώσουν εκείνα όπως θέλουν τον χώρο διδασκαλίας. Κάτι

---

38 Γερμανός, 2006, σελ. 124

39 Γερμανός, 2010 και 2009

40 Van Liempd, 2005, Dudek, 2000, Davies, 1996

41 Γερμανός, 2006

42 Ματσαγγούρας, 1999

τέτοιο, ενισχύει το αίσθημα οικειότητας με το περιβάλλον της τάξης τους και την ιδέα της δημιουργικότητας.



**Εικόνα 3:** Όψη της σχολικής τάξης

## **2.4 Η χρήση του χώρου**

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι η οργάνωση του χώρου παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδονται οι πληροφορίες, όμως δεν μπορεί να διαμορφώσει από μόνη της συμπεριφορές. Σε αυτό, μεγάλη συμβολή παίζει και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η χρήση το εκάστοτε χώρου<sup>43</sup>. Σχετικές κοινωνικές έρευνες έχουν εντοπίσει πώς υπάρχουν στοιχεία που διαμορφώνουν τη φύση και το χαρακτήρα που αποκτά το κτίριο.

---

<sup>43</sup> Τσουκαλά, 2000

Ο Lynch (1960) ήταν αυτός που δημιούργησε την έννοια της ‘ταυτότητας’ του χώρου η οποία συνδέεται με μορφολογικές, λειτουργικές και συμβολικές ποιότητες του χώρου. Όταν κάποιος κάνει χρήση του χώρου, βάζει τη δική του σφραγίδα σε αυτόν με έναν τρόπο υποκειμενικό δίνοντας σε αυτόν προσωπικό χαρακτήρα<sup>44</sup>. Άλλωστε, ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος χρησιμοποιεί κάποιον χώρο αποτελεί τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους<sup>45</sup>. Μια τέτοια επικοινωνία είναι και αυτή που ευνοεί τη συνεργασία σε μια σχολική τάξη.

Οι Seefeld και Barbour (1986) (ερευνητές εκπαιδευτικοί) συσχετίζουν την οργάνωση και τη χρήση της σχολικής τάξης με τη καλλιέργεια δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και φυσικά την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Από αυτό γίνεται σαφές, ότι οι δυο έννοιες που αναλύθηκαν, οργάνωση και χρήση, αλληλεξαρτώνται<sup>46</sup>.

Σε αυτό, πρέπει να γίνει σαφές ότι δεν αρκεί η οργάνωση του χώρου αλλά κυρίως οι δυνατότητες του μαθητή να χρησιμοποιήσει την σχολική τάξη, τα έπιπλα και τα διακοσμητικά της στοιχεία ποικιλοτρόπως για την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων του. Γι’ αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικές πρακτικές να ευνοούν την ελευθερία στη σχέση του παιδιού με το σώμα του και με το χώρο<sup>47</sup>.

Πρακτικές αποκαλούνται οι μορφές συμπεριφοράς του ατόμου που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός για τη μελέτη του χώρου επειδή αποτελούν τη βάση γύρω από την οποία αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον χρήστη και τον περίγυρό του<sup>48</sup>

Τα γνωρίσματά τους χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

1. Ύπαρξη εναλλακτικών μορφών χρήσης της αίθουσας
2. Δημιουργία επιμέρους χώρους
3. Ελευθερία στο παιδί να επιλέξει με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιήσει το χώρο.
4. Ελευθερία στο παιδί να μετακινείται αρκεί να μην εμποδίζει τη διεξαγωγή του μαθήματος<sup>49</sup>

---

<sup>44</sup> Γερμανός, 2006

<sup>45</sup> Συγκολλίτου, 2000

<sup>46</sup> Γερμανός, 2005

<sup>47</sup> Γερμανός, 2005

<sup>48</sup> Γερμανός, 2006

<sup>49</sup> Γερμανός, 2006



## 2.5 Οι μη υλικές διαστάσεις του κτισμένου χώρου

Ο γεωμετρικός χώρος, όπως ορίζεται από τη γεωμετρία, χαρακτηρίζεται από αμετάβλητες σχέσεις μεταξύ των στοιχείων του, που διαμορφώνουν μια σταθερή τάξη ανάμεσα στα πράγματα. Αντίθετα, ο κτισμένος χώρος έχει ανθρωποκεντρικά χαρακτηριστικά, εισάγοντας, εκτός από την υλική, και μια ποιότητα των πραγμάτων, σε σχέση με μας τους ίδιους που τον χρησιμοποιούμε<sup>50</sup>. Πέρα από τα γεωμετρικά του γνωρίσματα, προσδιορίζεται πολύ περισσότερο -και κυρίως- από ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται με τη δυναμική της ανθρώπινης παρουσίας<sup>51</sup>.

### 2.5.1 Η ψυχολογική διάσταση του κτισμένου χώρου

Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι ανάμεσα στην υλική και μη υλική ποιότητα του χώρου, παρατηρείται μια αλληλεπίδραση που στηρίζεται σε διεργασίες που γίνονται σε ψυχολογικό αλλά και σε το κοινωνικό επίπεδο.

Ο Koffka (1935) στο ψυχολογικό επίπεδο, διακρίνει δυο τύπους χώρου: τον «γεωγραφικό χώρο» και αυτόν της «συμπεριφοράς». Ο πρώτος σχετίζεται άμεσα με την υλική διάσταση του κτισμένου χώρου. Σε αυτόν περιλαμβάνονται ο αρχιτεκτονικός χώρος, εσωτερικός και εξωτερικός, τα αντικείμενα, η βλάστηση αλλά και το φυσικό έδαφος. Ο δεύτερος είναι «μη υλικός» Περιλαμβάνει συμβολισμούς και αξίες που έχουν συσχετιστεί με ανθρώπινα βιώματα τα οποία έχουν αναπτυχθεί στον λεγόμενο «γεωγραφικό χώρο». Οι δυο χώροι έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους αφού το άτομο αντιδρά ανάλογα με το ερέθισμα που δέχεται από τα υλικά στοιχεία, με λίγα λόγια επηρεάζεται από αυτά και αυτό με τη σειρά του έχει επίδραση πάνω τους<sup>52</sup>.

Κατά τον Lewin (2015) ο κτισμένος χώρος για τον καθένα μας σχετίζεται όχι μόνο με την υλική του διάσταση αλλά και με τις εμπειρίες που έχει βιώσει μέσα σε αυτόν, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τη συμπεριφορά μας καθώς και τις σχέσεις μας με το κοινωνικό σύνολο.

---

<sup>50</sup> Wallon, 1978

<sup>51</sup> Γερμανός, 2006

<sup>52</sup> Koffka, 1935

Η ανθρώπινη δραστηριότητα βρίσκεται, επιπλέον, σε άμεση συνάρτηση με τους μηχανισμούς της αντίληψης. Στην παιδική ηλικία, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, το άτομο λαμβάνει πληροφορίες και διαμορφώνει κριτήρια, που σε συνάρτηση με το χρόνο και το χώρο αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν συμπεριφορές<sup>53</sup>.

## 2.5.2 Η κοινωνική διάσταση του κτισμένου χώρου

Στο κοινωνικό επίπεδο, η αλληλεπίδραση μεταξύ των υλικών και των μη υλικών χαρακτηριστικών συνδέει τον κτισμένο χώρο με τα πρότυπα, τις αξίες, τις στάσεις, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τις σχέσεις και, γενικά, τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της σχέσης του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Kaufmann, 2002). Την σύνδεση αυτή κάνουν τα άτομα επειδή ζουν στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνουν τις πράξεις τους.

Η καθημερινότητά μας έχει ενσωματώσει τρόπους ζωής, που συνήθως συμφωνούν ή αποκλίνουν από τα γενικευμένα μοντέλα συμπεριφορών που εκφράζονται στην κοινωνία. Σύμφωνα μ' αυτή την προσέγγιση, η διαρρύθμιση και η αισθητική του κτισμένου χώρου εκφράζουν τις κυρίαρχες απόψεις τόσο για το «πώς πρέπει να είναι» ένα κοινωνικό περιβάλλον (όπως μια κατοικία ή ένα σχολείο) όσο και για τους «εγκεκριμένους» τρόπους χρησιμοποίησής του, μέσα από κοινωνικά αποδεκτές πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς. Από την πλευρά του, το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον κτισμένο χώρο με τον δικό του τρόπο, συνδέοντάς τον με προσωπικά στοιχεία, όπως οι ανάγκες, οι αξίες, οι προσδοκίες, τα συμφέροντά του. Έτσι, η καθημερινή ζωή εκφράζει στην πράξη τη σχέση ατόμου-χώρου, όπως οργανώνεται από την πλευρά του ατόμου<sup>54</sup>.

Επομένως, ο κτισμένος χώρος είναι προϊόν των κοινωνικών διεργασιών, που αναπτύσσονται από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες. Χάρη στην ψυχολογική και την κοινωνική του ποιότητα, η οργάνωση του κτισμένου χώρου, δηλαδή η διαρρύθμιση και η αισθητική του, μεταφέρουν προς το άτομο αξίες και πρότυπα, που κυριαρχούν στο κοινωνικό σύνολο και το ωθούν προς την αναπαραγωγή τους. Οι πρακτικές στο χώρο πρέπει να αντιμετωπίζονται ως το ουσιαστικό «εργαλείο» μιας διαδικασίας

<sup>53</sup> Chombart de Lauwe, 1982, Piaget & Inhelder, 2003

<sup>54</sup> Chombart deLauwe, 1982

κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον <sup>5556</sup>.

---

<sup>55</sup>Γερμανός, 2006

<sup>56</sup> Γερμανός, 2015

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Οι σχολικοί χώροι

### 3.1 Η σχολική τάξη

Οι σχολικές αίθουσες από την προσχολική ηλικία μέχρι και το λύκειο συνίστανται στο περιβάλλον, στο οποίο συντελείται η μαθησιακή διαδικασία. Σε μέletes με περιεχόμενο κοινωνικό, παιδαγωγικό και ψυχολογικό, τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί και εκείνες οι έρευνες, οι οποίες αφορούν στο χώρο, ο οποίος γίνεται αντιληπτός ως μία ενεργός παράμετρος του μαθησιακού περιβάλλοντος προκειμένου για την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας. Σύμφωνα με τη Maria Montessori, ο σχολικός χώρος και κυρίως τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα σε αυτόν, χρειάζεται να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον, το οποίο παρέχει πληροφορίες και διδάσκει τα παιδιά.

Η σχολική τάξη εν τέλει καθίσταται ως ένα πολύπλευρο σύμπλεγμα, το οποίο έχει δομηθεί στη βάση τεσσάρων επιπέδων, δηλαδή χώρο, την ομάδα, την πειθαρχία και τη μέθοδο. Τα χαρακτηριστικά που έχει επίσης ο χώρος σε αλληλεξάρτηση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών αλλά και το κοινωνικό / οργανωτικό κλίμα που είναι διαμορφωμένο σε μία τάξη, αναπτύσσουν μία σχέση δυναμική κατά την οποία οι στάσεις οι οποίες αφορούν στην μάθηση αλλά και τα είδη της μαθησιακής συμπεριφοράς των παιδιών επηρεάζονται.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως μία σχολική τάξη ιδωμένη ως σύστημα διακρίνεται στην κοινωνική δομή και την υλική δομή. Η κοινωνική δομή της αίθουσας προσφέρει τη δυνατότητα καθορισμού των μορφών της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπλεκόμενων υποκειμένων, ενώ η υλική δομή διευκολύνει την ανάπτυξη αυτών των μορφών.

### 3.1.1 Η κοινωνική δομή

Η κοινωνική δομή της σχολικής αίθουσας μπορεί να καθορίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα υποκείμενα, που συμμετέχουν στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί απόρροια επίσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα υποκείμενα και εκείνες στο κοινωνικό περιβάλλον δημιουργούν ένα σύνολο, το οποίο είναι γνωστό ως ψυχολογικό- κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Ειδικότερα, αφορά σε μία πραγματικότητα, η οποία είναι πολυεπίπεδη και περικλείει κάποιες συγκεκριμένες διαστάσεις, δηλαδή τη σχολική κουλτούρα, το ψυχολογικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί στην σχολική αίθουσα, την διδακτική παρουσία του/της εκπαιδευτικού και τέλος τη σχέση που έχει το παιδί με τον εαυτό του.

- ✧ Σχολική κουλτούρα: Η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως ο κυρίαρχος πολιτισμός του σχολείου και της κοινωνίας και αποτελεί τον πυρήνα που επηρεάζει τις πολιτικές και πρακτικές του σχολείου<sup>57</sup>. Κεντρικό στοιχείο της είναι το σώμα εκείνο που περιλαμβάνει εξωτερικά τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές, το σύστημα αξιών, της νόρμας και των προτύπων και εσωτερικά τις συμπεριφορές των υποκειμένων που επικρατούν σε μία σχολική αίθουσα<sup>58</sup>.
- ✧ Ψυχολογικό κλίμα της τάξης: Το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί σε μία σχολική αίθουσα αποτελεί την ποιότητα που ενυπάρχει στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τους/ τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, αφορά στο σύνολο εκείνων των συνασθηματικών προϋποθέσεων, οι οποίες συνίστανται στην αφετηρία κάθε παιδαγωγικής πράξης. Το χαρακτηριστικό του ψυχοκοινωνικού κλίματος είναι πως οργανώνεται σύμφωνα με το πλαίσιο λειτουργίας της τάξης, το οποίο εσωκλείει τις αξίες και τα πρότυπα, τα οποία καταδεικνύουν στα παιδιά τον σωστό τρόπο σκέψης και δράσης, αλλά και τις συνθήκες υπο τις οποίες λειτουργεί η τάξη και καθορίζονται από συγκεκριμένους κανόνες και στάσεις.

---

<sup>57</sup> Γεροσίμου, 2013.

<sup>58</sup> Segriovanni και Starratt, 1988.

- ✧ Διδακτική παρουσία του/της εκπαιδευτικού: η διδακτική παρουσία αφορά στο ύφος και τις τεχνικές εκείνες, τις οποίες ασκεί την εξουσία του ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη.
- ✧ Σχέση μαθητή με τον εαυτό του: Η σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με τον εαυτό του αναφέρεται όχι μόνο στην αυτοαντίληψή του αλλά και στην αυτοεκτίμησή του.

### 3.1.2 Η υλική δομή

Η υλική δομή του σχολικού περιβάλλοντος δεν είναι τυχαία, αλλά αντίθετα επιτελεί κάποιες συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με την κοινωνική δομή.

- ✧ Πρώτη λειτουργία: Η υλική δομή σε ένα σχολικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να προσφέρει το υλικό πλαίσιο, υπό το οποίο οι αλληλεπιδράσεις και οι διαμορφωθείσες τάσεις της κοινωνικής δομής βρίσκονται σε διαδικασία ανάπτυξης με τους επιθυμητούς τρόπους.
- ✧ Δεύτερη λειτουργία: Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η υλική δομή του σχολικού περιβάλλοντος λειτουργεί με τρόπο στερεότυπο, το αποτέλεσμα είναι να μειώνει τις δυνατότητες και την δυναμική που υπάρχει στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και την βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Κάτι τέτοιο οφείλεται στο γεγονός πως η κοινωνική δομή αναπαράγεται και δεν βρίσκεται σε πορεία εξέλιξης και αναβάθμισης.
- ✧ Τρίτη λειτουργία: Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η υλική δομή δείχνει να είναι ευέλικτη και η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης ενισχύεται από τη λειτουργία της, τότε αυτό που συμβαίνει είναι να επιτευχθούν οι προσπάθειες για να αλλάξει και να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον.

Η υλική δομή αποτελείται από τον κτισμένο χώρο, τον διαμορφωμένο χώρο, τους τεχνητούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, την επίπλωση και εξοπλισμό και το εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα στον κτισμένο χώρο περιλαμβάνονται εκείνα τα στοιχεία που αφορούν στην κατασκευή του κτηρίου, όπως είναι οι τοίχοι και τα υποστηλώματα, αλλά επίσης αναφέρεται και σε εκείνους τους χώρους, όπου τα

στοιχεία αυτά διαμορφώνονται, όπως είναι σχολικές αίθουσες, οι εσωτερικοί διάδρομοι, τα γραφεία του διδακτικού προσωπικού. Ο κτισμένος χώρος αποτυπώνεται στην κάτοψη και τις όψεις της σχολικής αίθουσας και από τα στοιχεία κατασκευής. Ο κτισμένος χώρος και ιδίως η κάτοψη των αιθουσών αποκρυσταλλώνει τις γενικότερες αρχές που διέπουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η σχολική ζωή και συνεπώς τα βασικά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οργανώνεται το σχολικό περιβάλλον.

Ο διαμορφωμένος χώρος αφορά στη συγκεκριμένη διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας, δηλαδή το εσωτερικό της, το οποίο διακρίνεται σε διάφορες περιοχές κάθε μία από τις οποίες έχει δικό της σχήμα, μέγεθος και θέση, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν οι σχολικές δραστηριότητες και οι σχέσεις στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Τα έπιπλα με τον εξοπλισμό τα οποία τοποθετούνται στη σχολική αίθουσα με κριτήριο τη λειτουργία της. Η κάθε περιοχή συνεπώς μπορεί να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης του σχολικού χαρακτήρα της τάξης. Κάτι άλλο που επίσης είναι σημαντικό και σχετίζεται με τη διαμόρφωση και διαρρύθμιση του χώρου αφορά στην αισθητική της αίθουσας, στην οποία περιλαμβάνονται η γενικότερη οπτική βάση της οποίας διαμορφώνεται η σύνθεση του χώρου, δηλαδή η οργάνωση των οπτικών θεμάτων, των χρωμάτων και του φωτισμού αλλά και η διακόσμηση της αίθουσας και του σχολικού χώρου.

Οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν σε εκείνα τα δεδομένα αισθητικού και τεχνικού χαρακτήρα, όπως είναι τα στοιχεία του φωτισμού, το χρώμα, η θερμοκρασία της αίθουσας, τα οποία τροποποιούνται και υπόκεινται σε έλεγχο, ενώ συνεισφέρουν στην διαμόρφωση μίας άνετης ατμόσφαιρας μέσα στην αίθουσα. Η επίπλωση και ο εξοπλισμός αφορούν στα αντικείμενα εκείνα που έχουν συγκεκριμένη λειτουργικότητα και χρήση και τα οποία δρουν βοηθητικά και υποστηρικτικά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η τάξη. Παραδείγματα μπορεί να είναι τα τραπέζια, τα καθίσματα, οι βιβλιοθήκες, οι κουρτίνες και οι λοιπές συσκευές. Το εκπαιδευτικό τλικό αναφέρεται σε εκείνο το υλικό, το οποίο αξιοποιείται και χρησιμοποιείται για τους σκοπούς της διδακτικής πράξης και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ανήκει είτε στο ίδιο το σχολείο είτε στους μαθητές. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν τα σχολικά βιβλία, οι κατασκευές, το εποπτικό υλικό (πχ πίνακας, γεωγραφικοί χάρτες) και το υλικό γραφής και ανάγνωσης.

### 3.2 Το προαύλιο του σχολείου

Το προαύλιο που υπάρχει στο εξωτερικό του σχολικού κτηρίου αποτελεί εκείνο το μέρος στο οποίο τα παιδιά βρίσκονται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων από τα μαθήματα. Εκεί τα παιδιά είναι αλήθεια ότι αφιερώνουν αρκετό χρόνο προκειμένου να παίξουν μεταξύ τους, να συναντηθούν με τους φίλους τους, να επικοινωνήσουν, να μιλήσουν, να εκτονωθούν, να ξεκουραστούν. Ως εκ τούτου ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται και αξιοποιείται το προαύλιο του σχολείου χρειάζεται να προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας προκειμένου να εξυπηρετήσει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών. Εξάλλου, τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι αναπαραστάσεις που έχουν τα παιδιά απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση εξαρτώνται από το χώρο του σχολικού προαυλίου. Η ρουτίνα που ακολουθείται καθημερινά στο προαύλιο έχει να κάνει με την πρωινή προσευχή, πριν την έναρξη της οποίας τα παιδιά καλημερίζουν το ένα το άλλο και σηματοδοτεί ένα ευγενικό καλωσόρισμα, είτε για το ξεκίνημα της νέας χρονιάς είτε για το ξεκίνημα των ημερήσιων μαθημάτων. Επίσης, το προαύλιο είναι με τέτοιο τρόπο δομημένο σε σχέση με το κτιριακό μέρος του σχολείου, ώστε να θυμίζει μία γειτονιά, δηλαδή έναν τόπο στον οποίο πραγματοποιούνται συναντήσεις και προσφέρει την αίσθηση της ψυχολογικής ασφάλειας. Ταυτόχρονα ωστόσο αποτελεί και ένα χώρο άμεσης εποπτείας, ο οποίος παρακολουθείται από τον/την εκπαιδευτικό στη διάρκεια των διαλειμμάτων.



**Εικόνα 4:** Προαύλιο σχολικής μονάδας



Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι καθίστανται ικανά να ανακαλύψουν το περιβάλλον, να αντιληφθούν την αξία του ωραίου, μπορούν να εκτονώνονται, να διασκεδάζουν, να νιώθουν ελεύθερα. Όλα αυτά τα βιώνουν στον προαύλιο χώρο, όπου μπορούν να παίξουν ομαδικά, ενώ ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες. Άλλωστε η συνεργασία που απαιτείται στα ομαδικά παιχνίδια συμβάλλουν στην καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της αμοιβαίας κατανόησης.

### **3.2.1 Η σχολική αυλή ως χώρος εκπαίδευσης**

Οι νεότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν αναγνωρίσει το ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον στο κομμάτι της αγωγής. Ειδικότερα, το περιβάλλον θεωρείται ως ένας από τους παράγοντες της παιδαγωγικής διαδικασίας και ως ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τον / την εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ρόλος της αυλής έχει υποτιμηθεί και μάλιστα ο τρόπος δόμησής της είναι δηλωτικός μίας υπεραπλουστευμένης χωρικής οργάνωσης, ο οποίος είναι προσανατολισμένος στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο .πρότυπο διδασκαλίας, το οποίο περιορίζει τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία επιλέγεται να διεξάγεται μέσα στην τάξη.

Εφόσον η σχολική αυλή οργανωθεί και εξοπλιστεί καταλλήλως, είναι δυνατόν να στηρίξει και να συνδράμει στην μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τον σχεδιασμό ειδικών εκπαιδευτικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων. Επίσης, είναι δυνατόν να λειτουργήσει ενισχυτικά σε σχέση με την ενεργητική αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον της φύσης, να λειτουργήσει παρωθητικά και να υποστηρίξει διάφορες μορφές παιχνιδιού αλλά και συμπεριφορές με στόχο τηβ πολύπλευρη και ισορροπημένη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Αξιο επίσης αναφοράς, είναι πως το προαύλιο καθίσταται ως ένα δυναμικό περιβάλλον προκειμένου για την κοινωνική ανάπτυξη, την αισθητική αγωγή, την καλλιέργεια δημοκρατικού και παιδοκεντρικού κλίματος, της αγάπης για τη φύση και την διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους. Επιπρόσθετα, προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι διαθεματικές, αντλούμενες από διαφορετικά γνωστικά πεδία, όπως είναι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η λογοτεχνία.

### **3.2.2 Η σχολική αυλή στα ελληνικά δεδομένα**

Τα χαρακτηριστικά του υπαίθριου σχολικού χώρου και στους 3 τύπους σχολικών κτιρίων στον ελληνικό χώρο σχετίζονται με 3 χαρακτηριστικά:

- α) τα είδη λειτουργίας του χώρου,
- β) την επιφάνεια, η οποία διατίθεται για κάθε μαθητή
- γ) τη σχέση της αυλής με το βασικό χώρο.

Η σχολική αυλή, αποτελείται από χώρους αποχωρητηρίων, υπόστεγο ημιυπαίθριο χώρο και μικρό κήπο με βλάστηση. Οι δύο πρώτοι τύποι είχαν και ανθόκηπο, κάτι που εμφανίζεται στα σύγχρονα βιοκλιματικά κτίρια και αποτελεί «χώρο διδασκαλίας».

Να σημειωθεί, πως μια από τις κριτικές που δέχεται η σύγχρονη κατασκευαστική τακτική των σχολικών μονάδων είναι ότι ο χώρος της σχολικής αυλής όλο και μειώνεται. Ακόμα, και στους τρεις τύπους σχολικών κτιρίων με εξαίρεση το βιοκλιματικό σχολείο, 4 τοίχοι χωρίζουν τη σχολική αυλή από τις αίθουσες διδασκαλίας περιορίζοντας το χώρο αναψυχής και το αυθόρμητο παιχνίδι που βασίζεται σε δραστηριότητες που μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν κίνηση.

### **3.2.3 Η περιβαλλοντική εκπαίδευση**

Στο προαύλιο του σχολείου είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, με θέματα που αφορούν στην οικολογία προκειμένου τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Έτσι, αν το προαύλιο διαμορφωθεί και ενισχυθεί με βλάστηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει βοηθητικά αναφορικά με ορισμένα ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα:

- ✧ Μπορεί να κάνει καλύτερη την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος από αισθητική και λειτουργική σκοπιά.
  
- ✧ Μπορεί να συνδράμει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με βασικές γνώσεις και έννοιες, οι οποίες αφορούν στη φύση.

- ✧ Μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά σε ό, τι αφορά τους δεσμούς, τους οποίους αναπτύσσει το παιδί με τη φύση και το ενδιαφέρον του για τη φύση.
- ✧ Μπορεί να συμβάλλει στον εθισμό των παιδιών στον επιστημονικό τρόπο σκέψης, καθώς παρακολουθούν, διερευνούν και ερμηνεύουν διάφορα βιολογικά φαινόμενα, τα οποία αναφέρονται στη βλάστηση.
- ✧ Μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες εφαρμόζονται οι αρχές της βιωματικής μάθησης από διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

### **3.2.4 Οι περιοχές διαφορετικής λειτουργικότητας**

Το σχολικό προαύλιο οργανώνεται σε περιοχές, οι οποίες έχουν τυποποιημένη μορφή και αφορούν σε επιμέρους ενότητες του σχολικού χώρου. Παρά το γεγονός ότι εξυπηρετούν μέχρι ένα σημείο την πλειοψηφία των δραστηριοτήτων οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο ύπαιθρο, είναι διακριτές καθώς καθεμία επιτελεί και διαφορετική λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα, οι περιοχές αυτές είναι:

- ✧ Περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού, η οποία διακρίνεται σε ένα υπαίθριο τμήμα και σε ένα στεγασμένο. Η εν λόγω περιοχή προορίζεται για τις δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του μαθήματος της γυμναστικής.
- ✧ Περιοχή ελεύθερου χρόνου και άσκησης εποπτείας, η οποία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους εκτός της σχολικής αίθουσας και κτιρίου.
- ✧ Περιοχή πράσινου και ελεύθερου χρόνου,
- ✧ Περιοχή πράσινου, στην οποία δεν διεξάγονται δραστηριότητες οι οποίες αφορούν στο διάλειμμα και το μάθημα της φυσικής αγωγής. Θα μπορούσαμε να πούμε πως

πρόκειται για ένα χώρο - τοπίο, καθώς δεν προβλέπεται η αξιοποίησή του στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, υπό το πρίσμα της αντίληψης για την αειφόρο ανάπτυξη των σχολείων και των θεματικών δικτύων του σχολικού προαυλίου, η εν λόγω περιοχή μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από τις συμμετοχικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με σκοπό την ενεργοποίηση του πράσινου σχολείου.

Οι παραπάνω περιοχές μπορεί να διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση συγκεκριμένα υλικά και λειτουργικά κριτήρια, δηλαδή την κυρίαρχη λειτουργία, την ηλικία και την ιδιότητα των υποκειμένων, τα οποία χρησιμοποιούν την κάθε μία περιοχή, τις αλλαγές της στάθμης στο επίπεδο κάθε μίας περιοχής, και τα υλικά στοιχεία, στα οποία περιλαμβάνονται οι επιστρώσεις στο έδαφος και οι τοίχοι. Κάθεμια περιοχή οριοθετείται, προκειμένου να διακριθεί από τις άλλες. Τα όρια τα οποία υπάρχουν ανάμεσά τους μπορεί να είναι υλικά, τα οποία αποτελούν φραγμό για τις μετακινήσεις των παιδιών (τοίχοι, κάγκελα κτλ.), αλλά μπορεί να είναι και συμβολικά, τα οποία με έμμεσο τρόπο υποδεικνύουν τα όρια σε κάθε περιοχή.



**Εικόνα 5:** Γυμναστική στο σχολικό γυμναστήριο

### 3.4 Το κτίριο και η σχέση με το ολοήμερο σχολείο

Προκειμένου για την ορθή και ομαλή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, χρειάζεται να οργανωθούν οι χώροι του και να ενισχυθεί με τον κατάλληλο εξοπλισμό. Η τάξη εργαστήριο είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένη, ώστε να προσφέρει τη δυνατότητα στην διεξαγωγή και άλλων δραστηριοτήτων, πέρα από το τυπικό μάθημα. Οι ειδικές αίθουσες της βιβλιοθήκης, της φυσικής, της χημείας και της πληροφορικής, των καλλιτεχνικών και της μουσικής αποκτούν σημασία μεγαλύτερη, αφού ο χρόνος που αφιερώνεται εκεί είναι διπλάσιος από το συνηθισμένο. Το ίδιο ισχύει και για την αίθουσα του γυμναστηρίου, των γηπέδων και της αίθουσας που προορίζεται για πολλαπλές δραστηριότητες.



**Εικόνα 6:** Ο σχολικός χώρος κατά το ολοήμερο σχολείο

## Κεφάλαιο 4ο: Η αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων

### 4.1 Από την αρχαιότητα μέχρι και τη σύσταση του ελληνικού κράτους

Στη διάρκεια της αρχαιότητας αλλά και κατά τα βυζαντινά χρόνια δεν παρεχόταν δημόσια και δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση, καθώς αποτελούσε προνόμιο των λίγων, δηλαδή όσοι διέθεταν οικονομική ευρωστία. Στην αρχαία Ελλάδα, οι μαθητές, οι οποίοι ανήκαν σε οικογένειες προνομιούχων, συνοδεύονταν από τον παιδαγωγό και οδηγούνταν στο δάσκαλο, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, στο δάσκαλο για την εκμάθηση της αριθμητικής ή στο δάσκαλο, ο οποίος δίδασκε μουσική. Άλλος τόπος εκπαίδευσης ήταν το γυμναστήριο, όπου οι μαθητές αθλούνταν ακολουθώντας το πρότυπο της εποχής, στο πλαίσιο του οποίου συνδυαζόταν η πνευματική παιδεία με τη σωματική υγεία. Η διδασκαλία εν γένει πραγματοποιούταν στο χώρο του μαθητευόμενου ή στο χώρο του διδάσκοντος<sup>59</sup>.

Στην εποχή της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, παρατηρούμε πως επικρατούσε η ίδια κατάσταση, δηλαδή απουσίαζαν τα σχολικά κτίρια, ενώ λόγω του θρησκευτικού στοιχείου, το οποίο πρυτάνευε εκείνη την περίοδο, αρμόδιο όργανο για την εκπαίδευση ήταν η Εκκλησία. Οι δάσκαλοι ήταν ιερωμένοι, οι οποίοι δίδασκαν το λόγο του Θεού μέσα από τα εκκλησιαστικά βιβλία.

Στα χρόνια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, η έννοια της εκπαίδευσης δεν υπήρχε, καθώς είχαν καταλυθεί οι ελευθερίες του ελληνικού λαού. Από τον 17ο αιώνα ωστόσο, το τοπίο άρχισε να αλλάζει, καθώς παρέχονταν προνόμια στο Φανάρι, το οποίο σημείωσε σημαντική πνευματική άνθιση στο πεδίο των γραμμάτων και των τεχνών και μάλιστα ανδείχθηκε σε σπουδαίο κέντρο πολιτισμού. Παράλληλα, είναι άξιο αναφοράς πως στη Βενετία, ιδρύεται από την ελληνική κοινότητα το Φλαγγίνειο Φροντιστήριο, στο οποίο είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν μονάχα Έλληνες ορθόδοξοι σπουδαστές, ενώ οι δάσκαλοι βρίσκονταν σε συνεχή επικοινωνία με τις ελληνικές περιοχές, οι οποίες τελούσαν υπό κατάκτηση με σκοπό να οργανωθεί σταδιακά η δημόσια εκπαίδευση.

Στη διάρκεια του 18ου αιώνα, το συγκεκριμένο εγχείρημα γίνεται όλο και πιο εντατικό και η αρχή γίνεται με την ίδρυση σχολείων σε περιοχές, στις οποίες συγκεντρώνονταν οικογένειες εύπορες με κυρίαρχο το ελληνικό στοιχείο, το οποίο

---

<sup>59</sup> Γιαννικόπουλος, 1983.

δείχνει να ακμάζει. Οι αρμόδιοι για να συσταθούν εκπαιδευτικά κέντρα κάθε φορά διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις διαμορφωθείσες συνθήκες ανά τόπους. Σε αυτούς τους αρμόδιους περιλαμβάνονται η εκκλησία, οι κοινοτικές επιτροπές, τα σωματεία φιλεκπαιδευτικού χαρακτήρα, ενώ μπορεί να ήταν αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας από εύπορους ομογενείς. Ο χώρος της διδασκαλίας ήταν ένα μοναστήρι ή κάποια ιδιωτική οικία, ενώ δεν εγειρόταν κάποιο σχολικό κτίριο. Από αυτό συμπεραίνουμε πως τα σχολεία της περιόδου ήταν περισσότερο εκπαιδευτικά κέντρα, παρά σχολικά κτήρια όπως τα θεωρούμε σήμερα. Από τα πρώτα ωστόσο σχολικά κτήρια που οικοδομήθηκαν στη διάρκεια του εν λόγω αιώνα είναι το Φροντιστήριο Ελληνικών Μαθημάτων, την ανέγερση του οποίου συνέδραμε οικονομικά ο ιερομόναχος Γρηγόριος Σωτήρης. Τα κτήρια αυτά χτίζονταν συνήθως στον περίβολο της Εκκλησίας ή του μοναστηριού, για να έχει άμεση πρόσβαση ο δάσκαλος, ο οποίος όπως προαναφέραμε ήταν ιερωμένος κληρικός. Συνίσταντο σε έναν με δύο χώρους και η αρχιτεκτονική δομή τους ήταν πολύ απλή και αντίστοιχη των τοπικών προτύπων. Δίπλα στα σχολικά αυτά κτήρια, τα οποία οικοδομούνταν σε κεφαλοχώρια, μπορούσαν κάποιες φορές να ανεγερθούν και οικοτροφεία. Φυσικά, απουσίαζε ο σχολικός εξοπλισμός, και οι μαθητές κάθονταν στο πάτωμα ή σε προβιές και ψάθες.

Κατά την επαναστατική περίοδο, η εποπτεία αναφορικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα ανατέθηκε στο Μινίστρο των Εσωτερικών, και το 1822 λειτούργησε το πρώτο σχολείο, στο οποίο πρωτοεφαρμόστηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας. Τα σχολικά κτήρια της εποχής που οικοδομήθηκαν αργότερα διέθεταν κάτοψη ορθογώνιου σχήματος, προκειμένου να ικανοποιούν σε στοιχειώδη βαθμό τις ανάγκες, οι οποίες δημιουργούνταν από την εφαρμογή της μεθόδου που προαναφέρθηκε. Δεν ήταν σε καμία περίπτωση ευρύχωρα.

Συστηματική προσπάθεια ωστόσο πραγματοποιήθηκε από τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους το 1830, από τον πρώτο κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια. Όταν έφτασε στο Ναύπλιο, την τότε πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους το 1828, γνώριζε τα δεινά που έχει περάσει η Ελλάδα και ότι προφανώς δεν είχε δοθεί η δέουσα προσοχή στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η χώρα είχε περάσει από την υποδούλωση τόσων χρόνων, την διεξαγωγή του απελευθερωτικού αγώνα και ύστερα από τον εμφύλιο τετραετή σπαραγμό κατά το 1824 μέχρι και το 1828, και οι συνέπειες για το λαό ήταν βαριές. Ο λαός είχε φτωχοποιηθεί και υπήρχαν ερείπια παντού, ο κόσμος ζούσε σε καλύβες και σκηνές και η Ελλάδα έμοιαζε με ένα ατέρμονο

στρατόπεδο. Ως απόρροια του πολέμου επίσης, τα παιδιά είχαν ορφανέψει, αλήτευσαν και είχαν βγει στην επαιτεία<sup>60</sup>. Έτσι, ο Ιωάννης Καποδίστριας όταν αντίκρουσε αυτές τις σκηνές και αφουγκραζόμενος την δυσχερή κατάσταση, στην οποία βρίσκεται η χώρα αποφάσισε να στηρίξει την Ελλάδα και να δώσει έμφαση σε δύο κομβικούς πυλώνες, την εργασία και την παιδεία. Το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση ήταν απόσταγμα του πρότερου του βίου, όσο βρισκόταν στην Ελβετία και διατηρούσε επαφές με τον παιδαγωγό Pestalozzi, ο οποίος άσκησε σημαντική επιδραση σχετικά με την ιδέα της λαϊκής μόρφωσης και του ρόλου που κατέχει ο λαϊκός παιδαγωγός, ιδίως για τις καταπιεσμένες μάζες, με απώτερο σκοπό το συμφέρον τους με την ευθύνη της πολιτείας.

Ένας άλλος παιδαγωγός που επηρέασε τη σκέψη και τη δράση του Καποδίστρια, ήταν ο Fellenberg, ο οποίος είχε παρόμοιες αντιλήψεις με τον Pestalozzi. Ωστόσο, ο Fellenberg προσεβλεπε στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο ήταν προσανατολισμένο στην εξομάλυνση των ταξικών διαφορών και στο οποίο είναι αναγκαία η φοίτηση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευσή τους. Έτσι, ο Καποδίστριας επεδίωκε την κοινωνική ειρήνη και επιχείρησε να συγκεράσει την πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία, να προωθήσει την επαγγελματική εκπαίδευση στα φτωχοποιημένα κοινωνικά στρώματα και ιδίως στα παιδιά, τα οποία είχαν ορφανέψει<sup>61</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, προσπάθησε να διαχειριστεί την κατάσταση, καθώς δεν υπήρχαν σημαντικοί οικονομικοί πόροι και απουσίαζαν τα σχολικά κτίρια.

Για αυτό το λόγο, διατήρησε την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου των προεπαναστατικών χρόνων, ενώ επιχείρησε να ευαισθητοποιήσει τους κοινωνικούς φορείς και Έλληνες που ζούσαν στο εξωτερικό, προκειμένου αυτοί να συνεισφέρουν οικονομικά στην ανέγερση σχολείων. Υποχρέωσε μάλιστα την εκκλησία να προσφέρει χρήματα και σε κάποιες περιπτώσεις να παραχωρηθούν κτήματα, η εκμετάλλευση των οποίων θα απέφερε χρήματα για την εκπαίδευση. Αρμόδιοι πλέον για τα ζητήματα παιδείας ήταν οι Έκτακτοι Επίτροποι και οι Προσωρινοί Διοικητές, οι οποίοι είχαν επιλεγεί από τον ίδιο. Φυσικά κάτι τέτοιο ήταν πρωτοποριακό, καθώς κρατικοί υπάλληλοι ανέλαβαν την εκπαίδευση, η οποία έπαψε να έγκειται στην αρμοδιότητα και επιρροή της Εκκλησίας και των ιερωμένων. Βέβαια, κάτι τέτοιο δημιούργησε έριδες

---

<sup>60</sup> Ευαγγελίδης, 1933.

<sup>61</sup> Λούκος, 1988.



και εχθρότητες εκ μέρους του κλήρου προς το πρόσωπο του Ιωάννη Καποδίστρια. Έτσι, στο διάστημα της διακυβέρνησής του, κατόρθωσε την σύσταση πολυάριθμων δημόσιων σχολείων, κατώτερης εκπαίδευσης, τα οποία ιδρύθηκαν σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Ως αποτέλεσμα, η αύξηση του πλήθους των μαθητών ήταν εντυπωσιακή, ενώ οι δάσκαλοι είχαν μεγαλύτερο κίνητρο προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους μέσα από την κατάρτισή τους. Τα διδακτήρια, τα οποία ανεγέρθησαν, από αρχιτεκτονική άποψη πληρούσαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, ενώ καθορίστηκαν και όλες εκείνες οι προδιαγραφές, οι οποίες σχετίζονταν με τον υπαίθριο εξωτερικό χώρο αλλά και τους χώρους, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην προσωπική υγιεινή, και μάλιστα με λεπτομέρειες. Παρόλα αυτά, δεν υπήρχαν οικονομικοί πόροι για τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων και πολύ γρήγορα εγκαταλείφθηκαν, με αποτέλεσμα να αξιοποιηθούν για διαφορετικούς σκοπούς, όπως είναι η λειτουργία αποθηκών και στρατώνων.



**Εικόνα 7:** Το Καποδιστριακό Σχολείο της Μεθώνης

## 4.2 Τα νεοκλασικά σχολεία

Το ίδιο μοτίβο με τα σχολικά κτήρια συνεχίστηκε και μετά την διακυβέρνηση του Ιωάννη Καποδίστρια, δηλαδή δεν μπορούσαν να συντηρηθούν και οι δαπάνες για κάτι τέτοιο επιβάρυναν τους δήμους και τις κοινότητες. Ως αποτέλεσμα, η καταλληλότητα των κτιρίων διαφοροποιούταν από περιοχή σε περιοχή, κάτι το οποίο αποτελούσε μοχλό πίεσης για το κράτος, το οποίο καλούταν να αναλάβει πρωτοβουλίες προκειμένου να διαχειριστεί την κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτών των πρωτοβουλιών, ύστερα από νόμο που ψηφίστηκε, ελήφθη η απόφαση να συσταθεί ειδικό ταμείο για να ανεγερθούν κέντρα/ διδακτήρια, με σκοπό λειτουργίας την παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης<sup>62</sup>. Το 1920, με έναν άλλο νόμο, αποφασίστηκε να αρθεί η υποχρέωση εκ μέρους των δήμων και των κοινοτήτων να ενασχολούνται με τα εκπαιδευτικά ζητήματα και επίσημα από εδώ και στο εξής αρμόδιος φορέας είναι αποκλειστικά το κράτος. Είναι γεγονός πως μέχρι και το έτος 1894, δεν οικοδομήθηκε κανένα σχολικό εκπαιδευτήριο, καθώς αποτελούσε μέχρι τότε μέριμνα των ιδιωτών με τις δωρεές τους αλλά και των δήμων. Ωστόσο, από το 1895 και μέχρι και το έτος 1920, με την αρωγή και συνδρομή του κράτους, οικοδομήθηκαν περί τα 500 σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ μέχρι το έτος 1929 επιχορηγήθηκαν ακόμα 1000. Ταυτόχρονα, κατασκευαστήκαν κτήρια ανώτερης βαθμίδας, δηλαδή γυμνάσια και ακαδημίες, τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από διάφορους κοινωφελείς οργανισμούς. Από αρχιτεκτονική σκοπιά, η κατασκευή των διδακτηρίων είχε επηρεαστεί από τα πρότυπα του νεοκλασικισμού, με μνημειακό στιλ και συμμετρία, χωρίς απαραίτητα να ικανοποιούν κανόνες λειτουργικότητας. Ως εκ τούτου, παρατηρούμε πως τα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τον προσανατολισμό, τον φωτισμό και τους χώρους διδασκαλίας να μην αποτελούν προτεραιότητα. Αντίθετα, σε αυτό που δινόταν σημασία είναι η πειθαρχία και το κάλλος.

Με το νόμο ΑΧΜΑ/1888 συστάθηκε ειδικό ταμείο για την ανέγερση διδακτηρίων στοιχειώδους εκπαίδευσης (σημερινή βαθμίδα του δημοτικού)<sup>63</sup> ενώ με τον 2125/1920 μεταβιβάζονται από την τοπική αυτοδιοίκηση στην κεντρική διοίκηση όλες οι σχετικές με την εκπαίδευση αρμοδιότητες. Από τα καταγεγραμμένα στοιχεία προκύπτει ότι μέχρι και το 1894 κανένα σχολείο δεν κατασκευάστηκε με έξοδα του ελληνικού δημοσίου. Το χρέος αυτό είχαν αναλάβει ιδιώτες δωρητές. Από τα ίδια

---

<sup>62</sup> Δημαράς, 1987.

<sup>63</sup> Δημαράς, 1987

στοιχεία, μαθαίνουμε ότι από το 1895 έως το 1920 κατασκευάστηκαν με ευθύνη του δημοσίου 500 περίπου διδακτήρια – δημοτικά σχολεία ενώ από το 1920 ως το 1929 περίπου 1000 κοινοτικά διδακτήρια με βάση τα αρχιτεκτονικά πρότυπα του Καλλία σύμφωνα με όσα ορίζει το ΠΔ του 1894<sup>6465</sup>

Παράλληλα, την ίδια χρονική περίοδο κατασκευάζονται και κτίρια που προορίζονται για ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης – γυμνάσια και ακαδημίες- τα οποία χρηματοδοτούνται από δωρητές και ευεργέτες. Τα πιο πολλά από αυτά κτίρια αυτά κατασκευάζονται μεταξύ 1890-1920. Ακολουθούν, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό τις αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις της εποχής. Η αρχιτεκτονική δομή τους ήταν επηρεασμένη από τον νεοκλασικισμό. Με αυτή την τάση αναδεικνύεται ο μνημειακός χαρακτήρας των κτιρίων αυτών. Χαρακτηριστικά τους είναι η απόλυτη συμμετρία που μερικές φορές, παρ' όλα αυτά υπερτερεί έναντι της λειτουργικότητάς τους. Ο κλασικισμός και η συμμετρία αφήνουν σε δεύτερη μοίρα θέματα προσανατολισμού, επάρκειας φωτισμού και χώρων διδασκαλίας<sup>66</sup>

### **4.3 Τα σχολεία του 1930**

Μετά το 1930, οι διαμορφωθείσες κοινωνικές συγκυρίες επέτρεψαν στην μετατόπιση των αρχιτεκτονικών επιλογών αναφορικά με τα σχολικά κτήρια αλλά και σε σχέση με τη γενικότερη αντίληψη του κράτους για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, το οποίο διαφαίνεται μέσα από τα μέτρα τα οποία ελήφθησαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κατά τη διακυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα οικοδόμησης σχολικών κτιρίων, με απώτερο σκοπό την πολύπλευρη κάλυψη όλων των εκπαιδευτικών αναγκών. Το 1930, συστάθηκε υπηρεσία, επανδρωμένη από αρχιτέκτονες νεαρής ηλικίας, οι οποίοι προέβησαν σε μία αναθεώρηση αναφορικά με τη δομή και τη μορφή του σχολικού χώρου σε συνδυασμό με τα μορφολογικά, κατασκευαστικά και οικονομικά δεδομένα της περιρρέουσας ατμόσφαιρας. Μέσα σε διάστημα λίγων χρόνων, οικοδομήθηκαν πάρα πολλές αίθουσες και σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα, σύμφωνα με τα πρότυπα της μοντέρνας αρχιτεκτονικής. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά τους συγκαταλέγονται η

---

<sup>64</sup> Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979

<sup>65</sup> Σολομών, 1992

<sup>66</sup> Σολομών, 1992

λειτουργικότητα, η οποία αποδιδόταν στο χώρο, η ένταξη στη μορφολογία του εδάφους, ενώ δεν υπήρχαν σημάδια μνημειακής αρχιτεκτονικής κατασκευής. Στους τόπους που δεν απουσίαζαν χτίστηκαν σχολεία, ενώ εκεί που υπήρχαν, τα σχολεία χρειάζονταν παραπάνω αίθουσες.

Για αυτό τον σκοπό δημιουργήθηκαν καινούργια σχολικά κτίρια, τα οποία διέθεταν αμφίπλευρο φωτισμό, ενώ το χρώμα τονίστηκε προκειμένου να δημιουργηθεί στις αίθουσες διδασκαλίας ένα χαρούμενο κλίμα.

Η πολιτική φιγούρα του Ελευθέριου Βενιζέλου επισκιάζει τα πάντα. Μεταξύ των μνημειωδών του έργων, ήταν και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έγινε επί πρωθυπουργίας του η οποία συμπαρέσυρε την εκπαίδευση αλλά και την αρχιτεκτονική. Στο πλαίσιο αυτό, «έτρεξε» ένα αρκετά ενδιαφέρον και καινοτόμο πρόγραμμα κατασκευής σχολικών κτιρίων. Για να γίνει αυτό, το 1930 στο τότε Υπουργείο Παιδείας συγκροτήθηκε σχετική υπηρεσία. Πρόκειται για το περίφημο Γραφείο Μελετών του Υπουργείου Παιδείας. Αυτή η υπηρεσία, επανδρωμένη με νέους αρχιτέκτονες, κατάφερε να αναθεωρήσει πολλά όσα ήταν δεδομένα την εποχή εκείνη σχετικά με τον χώρο των κατασκευών. Για πρώτη φορά, το σχολικό κτίριο αντιμετωπίστηκε συνολικά<sup>67</sup>. Οι ειδικοί της εποχής εξέτασαν μια σειρά από παραμέτρους όπως η μορφή σε συνδυασμό με τα κτιριολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά της κατασκευής. Απίσης, εξετάστηκαν και τα οικονομικά δεδομένα της περιόδου, μιας και μιλάμε για πρόγραμμα κατασκευής σχολικών κτιρίων σε όλη την επικράτεια.

Η ομαδική δουλειά αυτή έφερε σημαντικά αποτελέσματα. Κατά την τετραετία 1928-1932, ανεγέρθηκαν περισσότερα από 3000 νέα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Τα διδακτήρια αυτά μελετήθηκαν κυρίως από αρχιτέκτονες της Αρχιτεκτονικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας, επί υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου βάσει γενικών προδιαγραφών και τυποποίησης. Σύμφωνα με τη φρασεολογία της εποχής, αυτό το κρατικό πρόγραμμα των τυποποιημένων σχολικών κτιρίων συνδέθηκε με μια διπλή «επανάσταση»: την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και τη θεαματική είσοδο του κινήματος της Νέας Αρχιτεκτονικής στην Ελλάδα.

---

<sup>67</sup> Καραντινός, 2019



\*Όρις βορεινή — Vue vers le Nord



ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
GYMNASÉ AU PIREÉ

ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝ Σ. ΛΕΓΓΕΡΗΣ  
ARCHITECTE S. LENGERIS



**Εικόνα 8:** Σχολικό κτήριο στον Πειραιά, Πηγή: archetype.gr

Τα χαρακτηριστικά όλων των σχολικών μονάδων Παπανδρέου, όπως έχουν μείνει χαρακτηριστικά στην μνήμη μας ήταν η λειτουργικότητα των χώρων, ο σχεδιασμός που λάμβανε υπόψη τη μορφολογία εδάφους, η απώλεια του ύφους

μνημείου που είχαν μέχρι τότε τα σχολικά κτίρια, η σύγχρονη μορφολογία. Πρόκειται για μια μοντέρνα τάση στην αρχιτεκτονική που ήρθε σαν αποτέλεσμα μιας ομαδικής δουλειάς<sup>68</sup>. Να σημειωθεί, πως επειδή στόχος του προγράμματος ήταν να «φτάσουν» σχολεία σε περιοχές που δεν υπήρχαν, η ανέγερση νέων αιθουσών ξεκίνησε από εκεί που υπήρχε πραγματικά ανάγκη χωροταξική. Η κατασκευή σε πρώτη φάση αφορούσε βασικές αίθουσες και έπειτα βοηθητικούς χώρους.

Οι αρχιτέκτονες της ομάδας αυτής, φαίνεται πως έδωσαν μεγάλη βαρύτητα και έμφαση στον τρόπο που θα φωτίζονταν η κάθε αίθουσα για αυτό και προτιμήθηκε ο μεσημβρινός προσανατολισμός. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης αυτής ήταν η εμφάνιση νέου τύπου σχολικού κτιρίου με φωτισμό μεσημβρινό αλλά και βορινό<sup>69</sup>

Μια ακόμη παράμετρος που απασχόλησε την ομάδα αρχιτεκτόνων ήταν το χρώμα. Σύμφωνα με στοιχεία που μας έρχονται από την εποχή αυτή, έγινε απόπειρα να χρησιμοποιηθούν τέτοια χρώματα ώστε να τονίζεται ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός και να δημιουργείται μια χαρούμενη ατμόσφαιρα αλλά σοβαρή. Μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι το περιβάλλον αυτό προορίζεται για παιδιά<sup>70</sup>. Το «μοντέλο Παπανδρέου» όπως έχει μείνει ως σήμερα γνωστό, εγκαταλείπεται το 1962, όταν και δημιουργείται ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ).

#### **4.4 Τα σχολεία του ΟΣΚ**

Το 1962 ιδρύεται ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, ο οποίος ήταν αρμόδιος για την ανέγερση καινούργιων σχολείων, αξιοποιώντας τις τεχνικές της προηγούμενης περιόδου. Από τον εν λόγω Οργανισμό εκπονήθηκαν πρότυπα αρχιτεκτονικά σχέδια προκειμένου για την οικοδόμηση των σχολικών κτιρίων ολόκληρης της χώρας. Η εκπόνηση ωστόσο μελετών ανατέθηκε ταυτόχρονα και σε ελεύθερους επαγγελματίες, οι οποίοι ήταν αρχιτέκτονες. Η κριτική που έχει ασκηθεί στον Οργανισμό ανα περιόδους έχει να κάνει με την ακαταλληλότητα των σχολικών κτιρίων, το υψηλό κόστος κατασκευής τους, τις κακοτεχνίες και την ανεπάρκεια την οποία φαίνεται να έχουν οι αίθουσες διδασκαλίας, ενώ εν τέλει οι κατασκευαστικές του επιλογές δε συνάδουν στις επιταγές των προτύπων διεθνούς επιπέδου. Οι Μονάδες Μηχανικής

---

<sup>68</sup> (Τσουκαλά, 2013

<sup>69</sup> Ο.π.

<sup>70</sup> Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979

Ανασυγκρότησης μάλιστα κατηγορήθηκαν στη διάρκεια των χρόνων της δικτατορίας πως τα σχολεία προσομοίαζαν περισσότερο με φυλακές και στρατόπεδα<sup>71</sup>.

Ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων ΑΕ (ΟΣΚ ΑΕ) αποτελούσε για πολλά χρόνια τον βασικό κατασκευαστικό φορέα του Δημοσίου, καθ' ύλην αρμόδιο για την κατασκευή δημόσιων εκπαιδευτικών υποδομών. Το 2013, κατόπιν επιταγών της δημοσιονομικής πολιτικής, συγχωνεύθηκε με άλλους δημόσιους κατασκευαστικούς οργανισμούς. Προϊόν της συγχώνευσης είναι σήμερα ένας ενιαίος κατασκευαστικός φορέας δημόσιων κτιριακών υποδομών (συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων), η εταιρεία Κτιριακές Υποδομές ΑΕ (ΚτΥπ ΑΕ).

Στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του ο ΟΣΚ είχε 50 υπαλλήλους. Σε αυτήν την πρώτη φάση ο ΟΣΚ κατασκεύασε σε επαρχιακές πόλεις ολιγοθέσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στις πόλεις εξασφάλισε ως επί το πλείστον οικόπεδα για την ανέγερση και δημοτικών και γυμνασίων σχολείων σε μεταγενέστερη φάση. Επίσης, ανέλαβε να εκσυγχρονίσει την επίπλωση των σχολικών μονάδων. Ο οργανισμός, ακολούθησε τις επιταγές της εποχής. Η αστικοποίηση έγινε αρκετά έντονη και οι ανάγκες για περισσότερες σχολικές μονάδες στα αστικά κέντρα όλο και αυξάνονταν. Από το 1984, και μετά, ο ΟΣΚ ανέλαβε ως κύρια αρμοδιότητα τα έργα στο λεκανοπέδιο της Αττικής, ενώ η κατασκευή σχολικών μονάδων στους υπόλοιπους Νομούς ανατέθηκε στις Διευθύνσεις Τεχνικών Υπηρεσιών των κατά τόπους αρμόδιων Νομαρχιών. Ο ΟΣΚ συνέχισε να επικουρεί το έργο των Νομαρχιών σε επίπεδο προδιαγραφών, μελετών και χρηματοδοτήσεων. Το 1994 η αρμοδιότητα για τις επισκευές και συντηρήσεις των σχολείων μεταφέρθηκε στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (με τους Ν.1892/90, 1894/90 και 2009/92) και δουλειά του ΟΣΚ και της μετέπειτα ΚτΥΠ είναι η υπογραφή προγραμματικών συμβάσεων με τους ΟΤΑ για την κατασκευή νέων κτιρίων<sup>72</sup>. Τα σχολεία που κατασκευάστηκαν από τον ΟΣΚ, ακόμα και σήμερα δέχονται κριτική γιατί θεωρούνται ακατάλληλα, έχουν κακοτεχνίες, ανεπάρκεια βοηθητικών χώρων, ενώ δαπανήθηκαν μεγάλα χρηματικά ποσά για την κατασκευή τους. Επίσης, διαφέρουν κατά πολύ από τα διεθνή κατασκευαστικά πρότυπα, παρουσιάζουν μεγάλο κόστος συντήρησης ενώ πολλά βρίσκονται κατασκευασμένα σε προβληματικά σημεία. Ειδικότερα, σχολικές μονάδες που δημιουργήθηκαν από τις Μονάδες Μηχανικής Ανασυγκρότησης (ΜΟΜΑ) του

---

<sup>71</sup> Γερμανός, 2002.

<sup>72</sup> ΚτΥΠ, 2013

στρατού κατά την περίοδο της εφταετίας (1967-1973) χαρακτηρίστηκαν ως στρατόπεδα ή φυλακές<sup>73</sup>.

Το σύγχρονο μοντέλο σχολικών κτιρίων του ΟΣΚ αποτελεί το τυποποιημένο σχέδιο διδακτηρίου με την επωνυμία Ψυχάρης. Άλλοι τύποι έχουν τα ονόματα Αθηνά, Ερατώ, Κάλβος, Θαλής, Παλαμάς και όλα αποτελούν παραλλαγές του τύπου Ψυχάρης. Σε όλους αυτούς του τύπους η βασική αίθουσα διδασκαλίας έχει ορθογώνιο σχήμα ενώ βασικό μειονέκτημα είναι ότι οι αίθουσες είναι μικρές σε μέγεθος ενώ οι διάδρομοι λόγω γραμμικότητας πολύ μεγάλοι<sup>74</sup>.

Τα τελευταία χρόνια, εμφανίστηκε το βιοκλιματικό ένας νέος τύπος προηγμένου τεχνολογικά και κατασκευαστικά σχολείου που αξιοποιεί εναλλακτική ενέργεια και κυρίως την ηλιακή για την κάλυψη των λειτουργικών του αναγκών.

---

73 Γερμανός, 2002

74 Γερμανός, 2002



## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Το σχολείο σήμερα

### 5.1 Οι βασικοί τύποι σχολείων και τα χαρακτηριστικά τους

Είναι αποδεκτό ότι οι βασικοί τύποι σχολικού χώρου, βάσει των οποίων έχουν χτιστεί τα περισσότερα σχολεία στη χώρα μας είναι τρεις: το μοντέλο του 1894, το μοντέλο του 1930 και τα μοντέλα του ΟΣΚ. Στα τελευταία συμπεριλαμβάνονται και τα νέα σχολεία, τα ενεργειακά.

Αρχικά, στο μοντέλο του 1894, υπήρχαν μόνο οι βασικοί χώροι δηλαδή οι αίθουσες διδασκαλίας που διεξάγονταν τα μαθήματα, ο χώρος για τους εκπαιδευτικούς και οι διάδρομοι. Χαρακτηριστικά, αξίζει να αναφερθεί ότι την περίοδο αυτή, τα πιο πολλά από αυτά τα σχολικά κτίρια που κατασκευάζονται μεταξύ 1890-1920 ακολουθούν, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό τις αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις της εποχής.

Για παράδειγμα, θα λέγαμε ότι αρχιτεκτονική δομή τους φαίνεται να είναι επηρεασμένη σε σημαντικό βαθμό από τον νεοκλασικισμό. Με αυτή την τάση αναδεικνύεται ο μνημειακός χαρακτήρας των κτιρίων αυτών. Χαρακτηριστικά τους είναι η απόλυτη συμμετρία που μερικές φορές, παρ' όλα αυτά υπερτερεί έναντι της λειτουργικότητάς τους. Ο κλασικισμός και η συμμετρία αφήνουν σε δεύτερη μοίρα θέματα προσανατολισμού, επάρκειας φωτισμού και χώρων διδασκαλίας<sup>75</sup>.

Στην συνέχεια στους άλλους δύο νεότερους τύπους βλέπουμε πως οι αίθουσες διδασκαλίας είναι χωρισμένες σε αυτές ειδικών μαθημάτων ( πχ. Μουσικής), υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων, το γραφείο του διευθυντή και αρκετοί βοηθητικοί χώροι. Χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι οι παραπάνω χώροι ενώνονται με ατελείωτους διαδρόμους. Αναφορικά με τη σχέση αυτών των χώρων με τον εξωσχολικό χώρο θα πρέπει να πούμε ότι τις περισσότερες φορές οι χώροι διδασκαλίας είχαν προσανατολισμό προς μια εσωτερική αυλή.

Ο τύπος αυτών των σχολείων είναι πρωταρχικής σημασίας. Να αναφερθεί ότι το σχολείο αυτό, ανάγεται και ταυτίζεται σε μέγιστο βαθμό με το μοντέλο των σχολείων του 1930. Ειδικότερα, το μοντέλο των σχολείων του 1930, είναι φανερό, ότι συνεπάγεται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έγινε επί πρωθυπουργίας του Βενιζέλου η οποία συμπαρέσυρε την εκπαίδευση αλλά και την αρχιτεκτονική.

---

<sup>75</sup> Σολομών, 1992

Στο πλαίσιο αυτό, «έτρεξε» ένα αρκετά ενδιαφέρον και καινοτόμο πρόγραμμα κατασκευής σχολικών κτιρίων. Για να γίνει αυτό, το 1930 στο τότε Υπουργείο Παιδείας συγκροτήθηκε σχετική υπηρεσία. Πρόκειται για το περίφημο Γραφείο Μελετών του Υπουργείου Παιδείας. Αυτή η υπηρεσία, επανδρωμένη με νέους αρχιτέκτονες, κατάφερε να αναθεωρήσει πολλά όσα ήταν δεδομένα την εποχή εκείνη σχετικά με τον χώρο των κατασκευών.

Για πρώτη φορά, το σχολικό κτίριο αντιμετωπίστηκε και άρχισε να προσεγγίζεται συνολικά<sup>76</sup>. Οι ειδικοί της εποχής εξέτασαν μια σειρά από παραμέτρους όπως η μορφή σε συνδυασμό με τα κτιριολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά της κατασκευής. Επίσης, εξετάστηκαν και τα οικονομικά δεδομένα της περιόδου, μιας και μιλάμε για πρόγραμμα κατασκευής σχολικών κτιρίων σε όλη την επικράτεια. Η ομαδική δουλειά αυτή έφερε σημαντικά αποτελέσματα.

Κατά την τετραετία 1928-1932, ανεγέρθηκαν περισσότερα από 3000 νέα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Τα διδακτήρια αυτά μελετήθηκαν κυρίως από αρχιτέκτονες της Αρχιτεκτονικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας, επί υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου βάσει γενικών προδιαγραφών και τυποποίησης. Σύμφωνα με τη φρασεολογία της εποχής, αυτό το κρατικό πρόγραμμα των τυποποιημένων σχολικών κτιρίων συνδέθηκε με μια διπλή «επανάσταση»: την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και τη θεαματική είσοδο του κινήματος της Νέας Αρχιτεκτονικής στην Ελλάδα.

Τα χαρακτηριστικά όλων των σχολικών μονάδων Παπανδρέου, όπως έχουν μείνει χαρακτηριστικά στην μνήμη μας ήταν η λειτουργικότητα των χώρων, ο σχεδιασμός που λάμβανε υπόψη τη μορφολογία εδάφους, η απώλεια του ύφους μνημείου που είχαν μέχρι τότε τα σχολικά κτίρια, η σύγχρονη μορφολογία. Πρόκειται για μια μοντέρνα τάση στην αρχιτεκτονική που ήρθε σαν αποτέλεσμα μιας ομαδικής δουλειάς<sup>77</sup>. Να σημειωθεί, πως επειδή στόχος του προγράμματος ήταν να «φτάσουν» σχολεία σε περιοχές που δεν υπήρχαν, η ανέγερση νέων αιθουσών ξεκίνησε από εκεί που υπήρχε πραγματικά ανάγκη χωροταξική. Η κατασκευή σε πρώτη φάση αφορούσε βασικές αίθουσες και έπειτα βοηθητικούς χώρους.

Οι αρχιτέκτονες της ομάδας αυτής, φαίνεται πως έδωσαν μεγάλη βαρύτητα και έμφαση στον τρόπο που θα φωτίζονταν η κάθε αίθουσα για αυτό και προτιμήθηκε ο

---

<sup>76</sup> Καραντινός, 2019

<sup>77</sup> Τσουκαλά, 2013

μεσημβρινός προσανατολισμός. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης αυτής ήταν η εμφάνιση νέου τύπου σχολικού κτιρίου με φωτισμό μεσημβρινό αλλά και βορινό. Επιπλέον, μια ακόμη παράμετρος που απασχόλησε την ομάδα αρχιτεκτόνων ήταν το χρώμα. Σύμφωνα με στοιχεία που μας έρχονται από την εποχή αυτή, έγινε απόπειρα να χρησιμοποιηθούν τέτοια χρώματα ώστε να τονίζεται ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός και να δημιουργείται μια χαρούμενη ατμόσφαιρα αλλά σοβαρή. Μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι το περιβάλλον αυτό προορίζεται για παιδιά<sup>78</sup>.

Όμως αξίζει και να επισημανθεί ότι το «μοντέλο αυτό Παπανδρέου» όπως έχει μείνει ως σήμερα γνωστό, στην μελέτη και στην κατανόηση κάποιας σχετικής βιβλιογραφίας. εγκαταλείπεται το 1962, όταν και δημιουργείται ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ). Πρόκειται, για τα μοντέλα ΟΣΚ, όπως αποτυπώνονται μέσα στην σχετική βιβλιογραφία.

Γενικά, είναι και μέγιστης σημασίας, να υπογραμμισθεί ότι ο τελευταίος αυτός τύπος και το πιο σύγχρονο μοντέλο του σχεδιασμού των σχολικών κτιρίων, φαίνεται να αποσκοπεί στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη ενός φυσικού περιβάλλοντος μάθησης για τα παιδιά, αλλά και για την οργάνωση μιας καλύτερης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστική άλλωστε φαίνεται να αποδεικνύεται η έρευνα και η μελέτη του ΟΟΣΑ για τη χρήση και την αποτελεσματική λειτουργία των ίδιων των σχολικών κτιρίων, τονίζοντας το εγχείρημα βελτιώνουμε και αλλάζουμε συνεχώς τους χώρους εκπαίδευσης μαζί δίνοντας παράλληλα φωνή και σε όλους εκείνους που χρησιμοποιούν τα σχολεία σε καθημερινή βάση.

## **5.2 Οι σχολικές αίθουσες και το φως**

Είναι φανερό επειδή μιλάμε και γίνεται λόγος για σχολικό χώρο, ο οποίος έρχεται σε άμεση συνάρτηση με τα παιδιά, αξίζει να αναφερθούμε και στον παράγοντα φωτισμό και στη σημασία του μέσα στις σχολικές τάξεις. Αυτός είναι σε άμεση συνάφεια με τη θέση που έχουν τα παράθυρα και σε αυτό φαίνεται να «συμφωνούν» και οι τρεις τύποι. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Κ. Τσουκαλά (2000) στο βιβλίο της «Τάσεις στη σχολική

---

<sup>78</sup> Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979

αρχιτεκτονική», το μοντέλο του 1894, επηρεασμένο από τα μεσαιωνικά δεδομένα, φρόντιζε ο φυσικός φωτισμός να είναι όσο τον δυνατό πληρέστερος από την ύπαρξη παραθύρων, αφού για πολλά χρόνια ο φωτισμός ήταν πολυτέλεια<sup>79</sup>.



**Εικόνα 9:** Σύγχρονες σχολικές αίθουσες

### 5.3. Η οργάνωση της σχολικής τάξης

Στη σχολική τάξη, η οργάνωση σχετίζεται με τη λειτουργία της υλικής δομής που αντιστοιχεί στις προσχεδιασμένες απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος<sup>80</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένος ο σχολικός χώρος μπορεί όχι μόνο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και τη στάση τους απέναντι στη διαδικασία της μάθησης εν γένει. Κατά την έρευνα των Δαφέρμου κ.ά (2008) επηρεάζει ακόμα και τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό<sup>81</sup>.

Επομένως, η οργάνωση του χώρου πρέπει να στηρίζεται:

1. στη σωστή χωροθέτηση και οριοθέτηση των περιοχών για δραστηριότητες

---

<sup>79</sup> Τσουκαλά, 2000

<sup>80</sup> Γερμανός, 2006, σελ. 124

<sup>81</sup> Δαφέρμου και συν, 2008

2. στον προσδιορισμό των διαδρομών για τις βασικές μετακινήσεις στην τάξη<sup>82</sup>.

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του χώρου της τάξης και των επίπλων υποδεικνύουν ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά και τι είδους δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν. Ο καλός φωτισμός, ο εξαερισμός, η άνεση, η ποικιλία χρωμάτων και η ύπαρξη ευελιξίας είναι στοιχεία που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και τα παρακινούν για μια πιο ενεργό συμμετοχή<sup>83</sup>.

Εκτός από βασικές περιοχές δραστηριοτήτων, η διαμόρφωση της τάξης θα πρέπει να περιλαμβάνει για μερικές στιγμές ησυχίας και άνεσης. Μπορεί να είναι κάποιο ήσυχο σημείο της τάξης επιπλωμένο με μαξιλάρια, χαλί ή άλλες μαλακές επιφάνειες<sup>84</sup>. Η ιδιωτικότητα αυτή δίνει την αίσθηση αυτονομίας στα παιδιά και τους κάνει να νιώθουν περισσότερο απελευθερωμένα στο σχολικό.

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν δύο ακόμα παράμετροι σχετικοί με την έννοια της οργάνωσης του χώρου. Πρόκειται για τη διαρρύθμιση και την αισθητική.

Η διαρρύθμιση σε μια σχολική τάξη βοηθάει στο να βρεθούν τρόποι επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ παιδιών και του εκπαιδευτικού. Κατά τον Γερμανό (2006) η διαρρύθμιση μιας σχολικής αίθουσας «προτείνει» κατά κάποιον τρόπο στον μαθητή πώς να προσαρμοστεί και να συμπεριφέρεται στον εν λόγω χώρο<sup>85</sup>. Επομένως, η διαρρύθμιση είναι σημαντική σε μια σχολική τάξη γιατί στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>86</sup>.

Η δεύτερη παράμετρος, είναι αυτή της αισθητικής. Σχετίζεται με την όμορφη τακτοποίηση και το πόσο ωραίος είναι ένας χώρος. Με αυτήν την έννοια, της αισθητικής, σχετίζεται η τέχνη της διακόσμησης. Μια σχολική αίθουσα μπορεί να διακοσμηθεί με αφίσες, φωτογραφίες ή ακόμα και δημιουργίες των ίδιων των μαθητών. Η διακόσμηση αυτή όχι μόνο κάνει μια τάξη πιο ελκυστική αλλά και πιο «εκπαιδευτική» αν τα στοιχεία διακόσμησης που χρησιμοποιούνται σχετίζονται με τις θεματικές ενότητες που διδάσκονται σε αυτήν.

---

<sup>83</sup> Γερμανός, 2006

<sup>84</sup> Γερμανός, 2010

<sup>85</sup> Γερμανός, 2006

<sup>86</sup> Ματσαγγούρας, 1999

Με αυτόν τον τρόπο, η διακόσμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σαν διδακτική μέθοδος που προσαρμόζεται στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού. Μάλιστα, στη διακόσμηση μπορεί να ζητηθεί και η άποψη των παιδιών ώστε να διαμορφώσουν εκείνα όπως θέλουν τον χώρο διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο, ενισχύει το αίσθημα οικειότητας με το περιβάλλον της τάξης τους και την ιδέα της δημιουργικότητας

#### **5.4. Η έννοια της σχολικής αυλής**

Η έννοια και ο χώρος της σχολικής αυλής αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος και μπορεί να περιγράψει με διάφορους τρόπους και σε πολλά επίπεδα, καθώς και μέσω πολλών ψυχολογικών, φυσικών, περιβαλλοντικών και πολυδιάστατων όρων.

Αρχικά, ένας αξιολογούμενος τρόπος προσέγγισης και κατανόησης της έννοιας της σχολικής αυλής είναι η έμμεση κατηγοριοποίηση ή μεθοδολογία ταύτισης κατηγοριών<sup>87</sup>. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση αυτή θα λέγαμε ότι η προσέγγιση και η περιγραφή του χώρου της σχολικής αυλής φαίνεται να αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι αντιλαμβάνονται και βιώνουν το περιβάλλον (τον σχολικό χώρο).

Μάλιστα, αξίζει και να επισημανθεί ότι οι σχολικές αυλές δεν είναι απομονωμένοι χώροι από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον<sup>88</sup>. Απεναντίας, υπάρχει μια αδήριτη ανάγκη να κατανοούνται και να περιγράφονται σε συσχέτιση τόσο με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και να διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη σχέση και ενεργητική αλληλεπίδραση μαζί του.

Για παράδειγμα, θα λέγαμε ότι στις σημερινές κοινωνικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες, με τις διάφορες σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, όπως την «μάθηση βάσει πλαισίου», δίνεται η δυνατότητα να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό ο χώρος της

---

<sup>87</sup> Kaplan, 1988

<sup>88</sup> Massey, 1995

σχολικής αυλής με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό αλλά και σχολικό περιβάλλον<sup>89</sup>.

Κατά συνέπεια δηλαδή, αποδεικνύεται ότι η δημιουργία αυτού του πλαισίου σχέσεων με τον περιβάλλοντα χώρο φαίνεται να καθιστούν τις ίδιες τις σχολικές αυλές ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης. Συνάμα, αξίζει και να αναφερθεί ότι ο χώρος της σχολικής αυλής λειτουργεί και ως ένα σημαντικό περιβάλλον δραστηριοτήτων και παροχής δυνατοτήτων στους μαθητές, επιδρώντας παράλληλα και στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους όσο και στην απόκτηση και καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων.

Γενικά, ο χώρος της έννοιας της σχολικής αυλής αποτελεί από τη μία ένα τμήμα υλικού χώρου που σχεδιάστηκε, και κατασκευάστηκε σωστά, με σκοπό να καλύψει τις διάφορες ανάγκες των παιδιών. Η παραγωγή για παράδειγμα, του υλικού χώρου της σχολικής αυλής παρουσιάζεται να ακολουθεί σε σημαντικό βαθμό τεχνικές και διαδικασίες, που είναι άμεσα συνυφασμένες με τα κοινωνικά δεδομένα, τις οικονομικές τεχνικές και διάφορες τεχνολογικές δυνατότητες που είναι διαθέσιμες στην κοινωνία και συγκεκριμένη χρονική περίοδο<sup>90</sup>.

Βέβαια, είναι και πρωταρχικής σημασίας να τονιστεί ότι η σχολική αυλή ίδια πέρα από τα καθαρισμένα γεωμετρικά χαρακτηριστικά προσφέρει ως υλικό χωρικό προϊόν αποτελεί και ένα περιβάλλον συνάντησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, όπως για παράδειγμα στο διάλειμμα, στην έναρξη αλλά και στη λήξη του σχολικού προγράμματος.

Έτσι, λοιπόν θα λέγαμε ότι η σχολική αυλή δεν είναι ένα στατικό μέρος με προκαθορισμένα όρια και συγκεκριμένη οργάνωση αλλά είναι ένα μέρος όπου μαθητές, εκπαιδευτικοί φαίνεται να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν τόσο με το υλικό όσο και με το κοινωνικό περίγυρο. Πρόκειται θα αναφέραμε για ένα ανθρωπογενές πλαίσιο αλληλεπίδρασης και άτυπης μάθησης<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> Smith, 2007

<sup>90</sup> Γερμανός, 2010

<sup>91</sup> Δημητρίου & Φλογαΐτη, 2008

Τα χαρακτηριστικά του υπαίθριου σχολικού χώρου και στους 3 τύπους σχολικών κτιρίων στον ελληνικό χώρο σχετίζονται με 3 χαρακτηριστικά:

- α) τα είδη λειτουργίας του χώρου,
- β) την επιφάνεια, η οποία διατίθεται για κάθε μαθητή
- γ) τη σχέση της αυλής με το βασικό χώρο.

Η σχολική αυλή, αποτελείται από χώρους αποχωρητηρίων, υπόστεγο ημιυπαίθριο χώρο και μικρό κήπο με βλάστηση. Οι δύο πρώτοι τύποι είχαν και ανθόκηπο, κάτι που εμφανίζεται στα σύγχρονα βιοκλιματικά κτίρια και αποτελεί «χώρο διδασκαλίας».

Να σημειωθεί, πως μια από τις κριτικές που δέχεται η σύγχρονη κατασκευαστική τακτική των σχολικών μονάδων είναι ότι ο χώρος της σχολικής αυλής όλο και μειώνεται. Ακόμα, και στους τρεις τύπους σχολικών κτιρίων με εξαίρεση το βιοκλιματικό σχολείο, 4 τοίχοι χωρίζουν τη σχολική αυλή από τις αίθουσες διδασκαλίας περιορίζοντας το χώρο αναψυχής και το αυθόρμητο παιχνίδι που βασίζεται σε δραστηριότητες που μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν κίνηση.

Γενικά, θα μπορούσε να κατανοηθεί η σχολική αυλή αλλά και ο χώρος της σχολικής αυλής, ως ένα θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, που σχεδιάζεται και διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τις απόψεις κάποιων ενηλίκων, όπως για παράδειγμα, από αρχιτέκτονες, τοπικές αρχές, κοινωνία, εκπαιδευτικούς και από το Υπουργείο Παιδείας. Μάλιστα δεν είναι και λίγες οι φορές που οι απόψεις αυτές τους, φαίνεται να συνηγορούν υπό την φιλοσοφία αλλά και να εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό ισχύουσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις<sup>92</sup>, με σκοπό να αναγνωρίζονται και να ικανοποιούν τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, αξίζει και να τονιστεί ότι το σχέδιο των περισσότερων σχολικών αυλών στις ημέρες μας είναι αντιληπτό ότι έχει «προχωρήσει» σε σημαντικό βαθμό. Για παράδειγμα, φαίνεται να αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο και αποτέλεσμα συνεργατικής διαδικασίας ανάμεσα σε ειδικούς επιστήμονες, εκπαιδευτικούς, επιστήμονες από το χώρο της αρχιτεκτονικής, της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, της

---

<sup>92</sup> Thomson, 2007



παιδαγωγικής, τοπικής κοινωνίας, γονέων, αλλά και μαθητών. Ένα τέτοιο σχέδιο θα λέγαμε ότι παρουσιάζεται να επιτελεί σημαντικές και πολλαπλές χρήσεις, όπως των εξελεκτικά συμπεριλαμβανόμενων πρακτικών άτυπης μάθησης και των πολλαπλών δραστηριοτήτων εντός της σχολικής αυλής<sup>93</sup>. Στο πλαίσιο αυτό αποκτά μεγάλη σημασία ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολικού αύλειου χώρου, ώστε να προάγει μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία να συνδέει τις υπαίθριες δραστηριότητες και με το αναλυτικό πρόγραμμα



**Εικόνα 10:** Σύγχρονες σχολικές αυλές

---

<sup>93</sup> Τσακίρης, 2013

#### **5.4.1. Η σημερινή σχολική αυλή ως μέρος πολλαπλών δραστηριοτήτων**

Είναι αποδεκτό μέσα από την μελέτη και την κατανόηση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι η σχολική αυλή αποτελεί αλλά και παρέχει σε κομβικό βαθμό ένα σημαντικό πεδίο πολλαπλών δραστηριοτήτων και διερεύνησης των διαδικασιών της σχολικής μάθησης.

Αρχικά, σύμφωνα με την μελέτη του Τσακίρη (2013), η σχέση και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπειριών του πλαισίου της σχολικής αυλής και των παιδιών είναι μέγιστη. Για παράδειγμα, διαπιστώνεται ότι μέσω των εμπειριών, καθώς και των πολλαπλών ερεθισμάτων που φαίνεται να προσφέρονται από την ίδια τη σχολική αυλή συντελείται μία διαφορετική μαθησιακή διαδικασία, διευκολύνοντας παράλληλα τους μαθητές να αναπτύξουν την βιωματική, ανακαλυπτική, ενεργητική και διαθεματική μάθηση τους<sup>94</sup>.

Χαρακτηριστικό, άλλωστε είναι το παράδειγμα της περίπτωσης της συμμετοχής των ίδιων των μαθητών στη δημιουργία ενός σχολικού κήπου στο περιβάλλον της σχολικής αυλής. Σύμφωνα με τον Shunk (2010), η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία του σχολικού κήπου αποτελέσει μία σημαντική βιωματική εμπειρία μάθησης. Συνάμα, η ίδια η Ταμουτσέλη (2009α), νομίζει ότι μέσω αυτής της δημιουργίας του σχολικού κήπου στο προαύλιο χώρο της αυλής του σχολείου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν νέες μαθησιακές ευκαιρίες, μέσω του βιώματος, της βιωματικής εμπειρίας για τις ενέργειες εμπλοκής τους, καλλιεργώντας το γνώρισμα της αισθητικής πολλαπλότητας.

Ο χώρος της σχολικής αυλής μέσω της περίπτωσης της δημιουργίας του σχολικού κήπου είναι χαρακτηριστικό ότι μετατράπηκε σε ένα περιβάλλον άτυπης και βιωματικής μάθησης μέσα από την ενσωμάτωση τόσο του φυσικού, κοινωνικού όσο και του πολιτισμικού περιβάλλοντος της πραγματικότητας.

Τέλος, αξίζει και να επισημανθεί ότι στο πεδίο αυτών της δημιουργίας του σχολικού κήπου από τους μαθητές στο χώρο της σχολικής αυλής τους έχει ως αποτέλεσμα να εφαρμόζονται διάφορες μορφές και πρακτικές μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μία χαρακτηριστική μορφή μάθησης που αποδεικνύεται ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό είναι η ανακαλυπτική, διερευνητική μάθηση, όπου

---

<sup>94</sup> Τσακίρης, 2013

οι ίδιοι οι μαθητές φαίνεται να διερευνούν και να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω της άμεσης επαφής με τα αντικείμενα του φυσικού κόσμου.

Ταυτόχρονα, όλες αυτές οι δραστηριότητες, εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο χώρο της σχολικής αυλής θα λέγαμε ότι είναι και άμεσα συνδεδεμένες με τον χαρακτήρα της βιωματικής μάθησης, όπου οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζονται να ενεργοποιούν τη φαντασία, στην προσεγμένη εμπλοκή τους, αποκτώντας τη γνώση μέσω της εμπειρίας<sup>95</sup>.

Συμπληρωματικής σημασίας, παράλληλα σε όλο το πλαίσιο αυτών των παραπάνω διαδικασιών φαίνεται να κατέχουν και οι συμμετοχικές, συνεργατικές διαδικασίες μάθησης. Δηλαδή, η γνώση παρουσιάζεται να προάγεται μέσω της κοινωνικής και ομαδικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, της ομαδικής δραστηριότητας και της κατανομής των δραστηριοτήτων. Μάλιστα, αξίζει και να αναφερθεί ότι προάγεται και η διεπιστημονική και ερευνητική προσέγγιση της γνώσης, καθώς υπάρχει η ενοποίηση της γνώσης, αλλά και η διαθεματική προσέγγιση και κατανόηση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων<sup>96</sup>.

Συμπερασματικά, συμπεραίνεται ότι η σχολική αυλή είναι και μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό πεδίο ανάπτυξης και προώθησης πολλαπλών δραστηριοτήτων μάθησης ως προς τους μαθητές, καθιστώντας τους παράλληλα ενεργούς και συμμετοχικούς παράγοντες μάθησης.

---

<sup>95</sup> Δεδούλη, 2001

<sup>96</sup> Purkey & Novak, 1984



**Εικόνα 11:** Δράσεις στην σχολική αυλή

### **5.5. Σχολικό περιβάλλον και επιτυχία**

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σημασία και η οργάνωση του χώρου, γενικά της έννοιας του περιβάλλοντος έχει αποτελέσει ένα ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον μελέτης στο χώρο τόσο της κοινωνικής ψυχολογίας όσο και μέσα από τη μελέτη του κοινωνικού πλαισίου<sup>97</sup>. Για το λόγο αυτό, λαμβάνοντας αυτό υπόψη θα λέγαμε ότι και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο μελέτης, καθώς είναι περιβάλλον και ταυτόχρονα συνεπάγεται με τον παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου και της επιτυχίας.

Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα κομβικός τόσο στην καλλιέργεια, αλλά και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων

---

<sup>97</sup> Lewin, 1936

των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και στο πλαίσιο της παραγωγικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών και του διδακτικού έργου τους.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Fraser (1998 σελ.8), το σχολικό περιβάλλον ορίζεται *«ως το σύνολο των κοινών αντιλήψεων, πεποιθήσεων τόσο εκπαιδευτικών όσο και μαθητών για το σχολείο»*. Συνάμα, άλλοι μελετητές αναφέρουν ότι το σχολικό περιβάλλον ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με την ποιότητα και την συχνότητα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ενήλικες εκπαιδευτικούς και στους μαθητές<sup>98</sup>.

Αξιοσημείωτος ακόμη, αποδεικνύεται και ο ορισμός του Πασιαρδή (2001), που επισημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον ή αλλιώς σχολικό κλίμα περιλαμβάνει το σύνολο εκείνων των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, των διαφόρων περιβαλλοντικών και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις, την συμπεριφορά αλλά και το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, καθώς και την γενικότερη συμπεριφορά, δράση αλλά και σχολική επίδοση των ίδιων των μαθητών.

Ο Ματσαγγούρας (1998 σελ. 186), τονίζει ότι το σχολικό περιβάλλον είναι και σε μεγάλη συνάρτηση με το ψυχολογικό κλίμα που υπάρχει στο πλαίσιο της πολιτικής κοινωνίας. Χαρακτηριστικά, αξίζει να αναφερθεί ότι με τον όρο ψυχολογικό κλίμα ο ίδιος, αναφέρεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές μιας σχολικής κοινότητας, αλλά και σχολικής τάξης φαίνεται να αξιολογούν και να εκτιμούν, αλλά και να βιώνουν τις διάφορες “ψυχοκοινωνιολογικές” σχέσεις που αναπτύσσονται κυρίως στο πλαίσιο της τάξης<sup>99</sup>.

Μάλιστα, αξίζει και να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι μελετητές και ερευνητές όταν παρουσιάζονται να κάνουν λόγο για την έννοια του σχολικού περιβάλλοντος αναφέρονται κυρίως στην έννοια του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και της σχολικής κοινότητας γενικά έχει επισημανθεί ότι επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει το φυσικό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα.

Για παράδειγμα, είναι χαρακτηριστικό ότι το σχολικό κλίμα ακόμη συνδέεται και η αποτελεσματική και η επιτυχία της σχολικής τάξης, γιατί αυτή φαίνεται να επηρεάζεται και από την ποιότητα της διδασκαλίας, τον χρόνο και τις ευκαιρίες για

---

<sup>98</sup> Emmons, Commer & Haynes, 1996

<sup>99</sup> Ματσαγγούρας, 1998, σελ. 186

μάθηση<sup>100</sup>. Δηλαδή, θα λέγαμε ότι ένα “ καλό”, θετικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη φαίνεται να προωθεί την σχολική μάθηση σε ουσιαστικότερο βαθμό, την αυτοεκτίμηση των μαθητών και την επίτευξη μιας αποτελεσματικής και επιτυχής συνεργασίας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, επηρεάζοντας και την σχολική επίδοση των μαθητών<sup>101</sup>.

Συμπερασματικά, λοιπόν διαπιστώνεται ότι το ίδιο το σχολείο και κυρίως η διαμόρφωση ενός καλού σχολικού περιβάλλοντος είναι κομβικής σημασίας ως προς την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία του. Για το λόγο αυτό, θα λέγαμε ότι είναι σκόπιμο και ωφέλιμο το σχολικό περιβάλλον να παρέχει ένα πλαίσιο ασφάλειας, υποστήριξης, θετικού σχολικού κλίματος ως προς όλους τους μαθητές του, προκειμένου να μαθαίνουν σωστά και να εξασκούνται σε νέες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες μάθησης.

Αφετέρου, καθίσταται ανάγκη το ίδιο το σχολικό περιβάλλον να παρέχει με συνέπεια, συνέχεια, ασφάλεια, συνεργασία, καλή επικοινωνία και υποστήριξη ως προς τα ευρύτερα μέλη και όλης της σχολικής μονάδας<sup>102</sup>. Το σχολείο δηλαδή, είναι αδήριτη ανάγκη να προσπαθεί να διαμορφώσει ένα καλό και αποτελεσματικό σχολικό κλίμα, αλλά και ένα σχολικό περιβάλλον που θα σέβεται και θα ικανοποιεί σε μέγιστο βαθμό όλες τις μαθησιακές και διαφορετικές ανάγκες των παιδιών του, “εφοδιάζοντας” τα με κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες<sup>103</sup>.

---

<sup>100</sup> Creemers, 1994

<sup>101</sup> Freiberg, 2005

<sup>102</sup> Ματσαγγούρας, 2003

<sup>103</sup> Νικολόπουλος, 2008

## **Κεφάλαιο 6ο: Νέες τάσεις και αντιλήψεις**

### **6.1 Η εκπαίδευση και το παιχνίδι**

Μετά από την συνοπτική βιοματική βόλτα στην Ευρώπη, συμπεραίνεται ότι υπάρχει ένα νέο ρεύμα στην Αρχιτεκτονική του Τοπίου είτε αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, του παιχνιδιού.

Πράγματι, μέσα από το νέο ρεύμα θα λέγαμε ότι αποσκοπείται να καλλιεργηθεί μια πιο έντονη συναισθηματική εμπειρία, καθώς και η ανάπτυξη της φαντασίας, της διαφορετικότητας, έναντι του συνηθισμένου. Ακόμη, με την βοήθεια της τεχνολογίας, όλων των σχεδιαστικών εργαλείων δημιουργούνται διαφορετικοί χώροι, όπου δεν μοιάζουν με τίποτα με όσα είχε συνηθίσει το ανθρώπινο μάτι. Όλα αυτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά, είναι άμεσα συνυφασμένα με την δημιουργία μιας αναγνωρισμένης υλικότητας κατασκευών για το παιδί. Η αναγνωρισμένη αυτή υλικότητα ανοίγει νέες προοπτικές στην συζήτηση για την δημιουργία ασφαλών αλλά και φιλιών κατασκευών για το παιδί. Μάλιστα, μέσα σε αυτό το πλαίσιο των νέων δημιουργιών το φυσικό στοιχείο δεν εξαλείφεται αλλά ούτε υποτιμάται. Απεναντίας, η σχέση του παιδιού με το φυσικό στοιχείο φαίνεται να αποκτά ένα χαρακτήρα επαναπροσδιορισμού, νέας γνωριμίας και ακόμη και προστασίας. Το δέντρο φαίνεται να λειτουργεί ως βιοματικό παιχνίδι ως προς το παιδί.

### **6.2 Τι ισχύει στην Ελλάδα σήμερα**

Δυστυχώς, στο χώρο της Ελλάδας τα παραδείγματα των εφαρμοσμένων έργων δεν φαίνεται να υπερέχουν σε μεγάλο βαθμό. Αυτό κυρίως οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει αδυναμία σχεδιασμού τόσο των αρχιτεκτόνων όσο και στους απίστευτους κανόνες που έχουν θεσμοθετηθεί και μοιάζουν να μην αφήνουν κανένα περιθώριο για την ανάπτυξη και προώθηση της διαφορετικότητας, της δημιουργίας. Μάλιστα, είναι αντιληπτό ότι οι ισχύουσες προδιαγραφές που αναφέρθηκαν στο πρόσφατο νόμο για τις παιδικές χαρές προβλέπει κυρίως την υποχρεωτική περίφραξη τους, δάπεδα απορρόφησης κραδασμών και γενικότερα μια μηχανιστική λογική συμμόρφωσης προδιαγραφών.

Γενικά, στο χώρο της Ελλάδας όχι δεν εκσυγχρονίζονται οι αντίστοιχοι μηχανισμοί που αφορούν τον σχεδιασμό των χώρων παιχνιδιού, αλλά διέπονται και όλο από περισσότερες δυσκολίες ως προς τον σχεδιασμό τους. Οι νέες παιδικές χαρές για να κατασκευαστούν είναι πολύ ακριβές και ακόμη και να κατασκευαστούν φαίνεται να είναι πανομοιότυπες με οποιαδήποτε άλλη μέσα στην Ελλάδα. Ο χώρος αυτός των παιδικών χαρών φαίνεται να μην να είναι ασφαλής, αλλά δεν αποτελεί τον αληθινό χώρο του παιχνιδιού, δεν προάγει το ελεύθερο παιχνίδι και δεν καλλιεργεί την φαντασία, την επιθυμία, την δημιουργικότητα των μικρών παιδιών.

Φυσικά, το κάθε παιδί όμως θα λέγαμε ότι μπορεί να παίζει μέσα σε αυτό το χώρο των παιδικών χαρών λόγω της φύσης του, αλλά δεν μπορεί σίγουρα να απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν άλλες παιδικές χαρές σε άλλες χώρες, που κυμαίνονται στο πλαίσιο ενός καλά σχεδιασμένου χώρου δημιουργικότητας. Οι υπαίθριοι χώροι του παιχνιδιού των αστικών ιστών ανήκουν κυρίως θα λέγαμε στο κομμάτι μιας αυστηρής αρχιτεκτονικής και πολεοδομίας, όπου η θέση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας των παιδιών είναι ελλιπής έως και ανύπαρκτη.

Ωστόσο, οι σύγχρονες θεωρίες της αρχιτεκτονικής που συσχετίζονται με τον σχεδιασμό των χώρων για τα παιδιά στοχεύουν ως προς τον σχεδιασμό τους να έχουν ως βασική προϋπόθεση την ενεργοποίηση του ίδιου του παιδιού, της πρόκλησης της φαντασίας τους, της δημιουργικότητας και της ανάπτυξης των διαφορετικών κοινωνικών και κινητικών επιθυμιών του. Ο χώρος σε αυτές τις θεωρίες είναι άμεσα συνυφασμένος με το να επιτρέπεται στο παιδί να μετατοπίζει και να επαναπροσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό μέσα σε αυτόν, να δρα ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς και να λέει και να καλλιεργεί όλες τις αισθήσεις του.

Τέλος, μέσα σε αυτό το πλαίσιο της νέας αρχιτεκτονικής και των σύγχρονων θεωριών η νέα σχολική αρχιτεκτονική αποκτά μια διαφορετική προοπτική, καθώς μπορεί να προωθεί νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας, δημιουργώντας καλύτερες συνθήκες για την μάθηση του ίδιου του παιδιού. Το παιδί μέσα σε αυτό το χώρο αποκτά ενεργό ρόλο, ενώ η ύπαρξη του φυσικού στοιχείου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος. Στόχος της νέας αυτής σχολικής αρχιτεκτονικής είναι τα παιδιά να γίνονται ενεργά μέλη τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της κοινωνίας. Μέσω του συμμετοχικού αυτού σχεδιασμού, τα ίδια τα παιδιά καθίστανται



ενεργά μέλη της κοινωνίας, ενώ παράλληλα βλέπουν την φαντασία τους να γίνεται πραγματικότητα.

Συμπερασματικά, συμπεραίνεται ότι είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρχει συνεργασία μεταξύ της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, της αρχιτεκτονικής αλλά και της ίδιας της εκπαίδευσης ως προς τον σύγχρονο σχεδιασμό των χώρων, που θα απευθύνονται στα παιδιά. Έτσι, λοιπόν είναι ανάγκη οι αρχιτέκτονες, οι ψυχολόγοι, οι γεωγράφοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν από κοινού και μέσω του διαλόγου να δημιουργήσουν σύγχρονους σχεδιασμούς με κατάλληλες συνθήκες, όπου το ίδιο το παιδί και το περιβάλλον θα βρίσκονται στο επίκεντρο. Ως απότοκο όλων αυτών φαίνεται να επιτυγχάνεται ένας τολμηρός σχεδιασμός μέσω της χρήσης σύγχρονων εργαλείων και μεθόδων κατασκευής, όπου μετατοπίζουν το παιδί να είναι στο κέντρο του σχεδιασμού.

### **6.3 Από το σχολικό κτίριο στην κοινότητα**

Ένα άλλο στοιχείο που συναντάμε πολύ συχνά το τελευταίο χρονικό διάστημα, είναι η τάση για «αποσχολειοποίηση» τάση που ακολουθεί τις ανάγκες τις κοινωνίες και τις εντάσσει ή τις συσχετίζει με τον σχολικό χώρο. Κατά τον Μπαλτά (2018), αυτό που φαίνεται πως αλλάζει στην παιδαγωγική είναι η αρχιτεκτονική πρόσληψη για το ανοιχτό προς τα μέσα σχολείο και το ανοιχτό προς τα έξω σχολείο. Η παρούσα ενότητα συντάσσεται με αφορμή την αναφορά του Χαράλαμπου Μπαλτά (2018) για το 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών που βρίσκεται στην περιοχή των Εξαρχείων<sup>104</sup>. Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα «οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αρχιτεκτονικής του 35ου Δημοτικού Σχολείου στο παρελθόν αφορούσαν μόνο το κτίριο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (φως, διάλογος δομημένων και υπαίθριων χώρων, κατάργηση της αυθεντίας της έδρας του δασκάλου μέσα από τα μεγάλα παράθυρα, νησιώτικη αισθητική σε μια από τις δύο εισόδους του σχολείου)». Η νέα πρόσληψη του μετασχηματισμού του χώρου και η δυνατότητα να έχουμε το τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα, είναι αυτό που μας απασχολεί μέσα από τον διάλογο των κοινωνικών

---

<sup>104</sup> Μπαλτάς, 2018

κινήσεων και της παιδαγωγικής, αποβλέποντας στο σχολείο της κοινότητας<sup>105</sup>. Μια σειρά από έργα έχουν συντελέσει στην επίτευξη αυτή. Τέτοια έργα είναι τα ακόλουθα: Η υιοθέτηση ενός σχολικού κήπου στο Πάρκο Ναυαρίνου (2009), οι διαδρομές, οι επιτελέσεις πολιτισμικών πρακτικών που συσχετίζουν τον χώρο με τον χρόνο στη γειτονιά, το Κέντρο Πρόληψης, η αντιφασιστική ιστορία της γειτονιάς, η παιδική ηλικία στην πόλη με τους παιδότοπους, τα τυπογραφεία για την έκδοση μαθητικών εντύπων, το Πεδίο του Άρεως (συμμετοχικός σχεδιασμός, διαπλατύνσεις οδών, διαδρομές, φύση, πόλεμος και ειρήνη, ποδήλατα) ή το Αρχαιολογικό Μουσείο είναι δείκτες αυτής της αλλαγής. Ο Day (2008) κάνει λόγο για τις κοινότητες.



**Εικόνα 12:** Το 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

Ειδικότερα, βλέπουμε έναν «μετασχηματισμό» παιδαγωγικής πράξης και πολιτικής του σχολείου σε νέους μεταμοντέρνους αρχιτεκτονικούς σχεδιασμούς, ο οποίος αφορά την επέκταση των ορίων της σχολικής κοινότητας και την υιοθέτηση κι άλλων συμπληρωματικών χώρων έξω από το σχολείο.

---

<sup>105</sup> Μπαλάς, 2015

Η συγκεκριμένη προβληματοποίηση του χώρου έχει να κάνει με το πρόταγμα του Lefebvre: «δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων αν δεν λάβουμε υπ' όψη αυτά τα τρία στοιχεία: την καθημερινότητα, το αστικό δηλαδή, την οργάνωση της πόλης και τελικά την παραγωγή του χώρου γενικά που άλλωστε περικλείει αυτές τις δύο αλληλοσυμπληρωματικές πλευρές, την καθημερινότητα και το αστικό. Αν δεν μετασχηματίσουμε το χώρο, αν διατηρήσουμε τη χωρική μορφολογία του καπιταλισμού, είμαστε καταδικασμένοι να διατηρήσουμε ή να αποκαταστήσουμε τις παραγωγικές σχέσεις»<sup>106</sup>.

Ακολουθώντας, βλέπουμε πως κατά τον Σταυρίδη (2010) «μπορούμε να θεωρήσουμε τις ετεροτοπίες όχι τόπους της ετερότητας αλλά περάσματα προς την ετερότητα». Τέτοιες «ετεροτοπίες» βλέπουμε στο κέντρο της ελληνικής πρωτεύουσας σημεία στα οποία αναδείχθηκαν οι συνελεύσεις, όπως το Πάρκο Ναυαρίνου, ή το Πεδίο του Άρεως και η πλατεία Εξαρχείων<sup>107</sup>.

Ως εκ τούτου, τα ζητήματα του χώρου προεκτείνονται σε ζητήματα που αφορούν την κοινότητα, αλλά συσχετίζονται και με τα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας, ειδικότερα αυτά της ελευθερίας.

---

<sup>106</sup>(Λεφέβρ 1990, σελ. 114

<sup>107</sup> Σταυρίδης, 2010



**Εικόνα 13:** Το 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η λεγόμενη οικειοποίηση του χώρου από την παιδική ηλικία είναι και το βασικό ζητούμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής<sup>108</sup>, αλλά και της Θεσμικής. Βλέπουμε, λοιπόν, πως ένα από τα σύγχρονα αιτήματα είναι η παιδαγωγική διάσταση των κοινωνικών κινήματων και των δημόσιων χώρων, δημιουργώντας νησίδες, προσωρινές ζώνες, ροές, δίκτυα, τα οποία συσχετίζονται τόσο με το χώρο όσο με το χρόνο. Παρ' όλα αυτά, τουλάχιστον στα ελληνικά δεδομένα, λίγα είναι τα κτίρια που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις.

---

<sup>108</sup> Freire, P. (2009). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα: Επίκεντρο

#### 6.4 Η μετάβαση στην κοινότητα με τις τεχνικές του Freinet

Αυτό που τίθεται εκ νέου είναι η παιδαγωγική διάσταση των κοινωνικών κινήματων, των δημόσιων χώρων, των καταλήψεων, των θεσμών και των κοινωνικών πρακτικών, δημιουργώντας νησίδες, προσωρινές ζώνες, ροές, δίκτυα, νομαδικά υποκείμενα, οριζοντιότητες και υλικές μετασχηματιστικές πρακτικές της εκ νέου σχέσης του χρόνου με τους χώρους. Η μετάβαση από την τάξη στη κοινότητα στο 35ο Δημοτικό Σχολείο, για παράδειγμα, αφορά τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στη διοίκηση και την ανταγωνιστική παιδαγωγική, την παραγωγή υποκειμενικότητας και την προτεραιότητα τελικά της παιδαγωγικής έναντι της διοίκησης. Για το σχολείο σημαίνει ένας νέος αρχιτεκτονικός σχεδιασμός μέσα/έξω από τα σύνορα τους ενός κτιρίου. Όπως σημειώνει ο Μπαλτάς (2018) «το Πολυτεχνείο, το Κέντρο Πρόληψης «Παλλάς – Αθηνά», η Μπλε Πολυκατοικία, το σπίτι του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη, το Θέατρο Εξαρχείων, το Αρχαιολογικό Μουσείο, το Επιγραφικό Μουσείο ή το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, η πλατεία Εξαρχείων, ο Λόφος του Στρέφη, το Πάρκο Ναυαρίνου και το Πεδίο του Άρεως αποκτούν την επιτελεστικότητα της γνώσης που συνδέει τον χώρο με τον χρόνο. Το γεγονός ότι οι διαδρομές των παιδιών γίνονται με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (ΚΟΚ), κάνοντας την αυλή του σχολείου πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής με ποδήλατα, ή στις εξόδους με επισημάνεις και καταγραφές των εμποδίων που υπάρχουν για την πρόσβαση στους χώρους, είναι δείκτης της άμεσης πρόσληψης των παιδιών του δομημένου περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν»<sup>109</sup>.

Η παρέμβαση που έγινε στην εν λόγω περίπτωση αφορούσε ακόμη και τις πόρτες<sup>110</sup> ή ακόμη και την δυνατότητα με συμμετοχικό σχεδιασμό των παιδιών γι' αυτές τις αλλαγές στις διαδρομές τους που θα άλλαζαν τη σχέση τους με την πόλη<sup>111</sup>. Μ' αυτούς τους χώρους συσχετίστηκαν τα έντυπα των παιδιών, όπως η εφημερίδα και το αναγνωστικό «Οι φίλιες των παιδιών» (2008-2014), τα βιβλία «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013) κι «Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια» (2013), όπως και το

---

<sup>109</sup> Μπαλτάς, 2018

<sup>110</sup> Λαντζούνη, Ευ. και Μπαλτάς, Χ. (2014). Ο ρόλος του ενδιάμεσου χώρου στην αρχιτεκτονική σχολικών κτιρίων. Το παράδειγμα του 35ου Δημοτικού Σχολείου. Στο Νέος Παιδαγωγός (πρακτικά), 3-4/5/2014: 1483-1490

<sup>111</sup> Σιάρκου, Θ. (2015). Προσεγγίσεις του ρόλου του παιδιού στον αστικό σχεδιασμό. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

εικαστικό άλμπουμ «Με χρώματα και φαντασία» (2014). Όλα δημιουργημένα με τις τεχνικές του Celestin Freinet<sup>112</sup>.

Επίσης μπορούμε να πούμε ότι μπορεί στον Freinet ο χώρος να οργανώνεται ενιαία, για να συνδυάζεται η διανοητική με την χειρωνακτική εργασία, ωστόσο αυτό δεν αποκλείει τη σχέση του σχολείου με άλλους χώρους. Ακριβώς γιατί το σημερινό δημόσιο σχολείο παρουσιάζει πολλές παραλλαγές, κι ενώ μιλάμε για μία κοινότητα οι κοινότητες είναι πολλές (Young 2013). Ενδεικτικά είναι τα προγράμματα (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων) που υλοποιήθηκαν σ' αυτήν περίοδο για την επιτέλεση των σχέσεων χώρου/χρόνου και την αισθητοποίηση της κοινότητας. Η αλλαγή της αντίληψης αφορά το ανοιχτό σχολείο προς τα μέσα και το ανοιχτό σχολείο προς τα έξω. Το ανοιχτό σχολείο προς τα έξω σηματοδοτείται μέσα από τις επιπτώσεις του θανάτου του Αλέξη Γρηγορόπουλου και την ανάδυση μη – βίαιων κινημάτων.

Το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω σημαίνει άνοιγμα στους χώρους έξω από το σχολείο. «Το τρίπτυχο είναι μέσα (τάξη) – έξω (αυλή) – πιο έξω (κοινότητα) και συσχετίζει την παιδαγωγική με την αρχιτεκτονική, εγκαινιάζοντας την υπαίθρια διδασκαλία»<sup>113</sup>. Το τυπογραφείο του Freinet εκφράστηκε μέσα από εργαστήρια γραφής και έγινε δημόσια σφαίρα με το σχολικό έντυπο «Οι Φιλίες των παιδιών» (2008-2013), καθώς και με τα βιβλία «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013), «Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια» (2013), το αναγνωστικό «Οι φίλιες των παιδιών» (2014) και την εικαστική δράση που έγινε άλμπουμ «Με χρώματα και φαντασία» (2014).

---

<sup>112</sup> Καρανάση, Μολασιώτη, Μπαλτάς και Παντελιάδου 2014

<sup>113</sup> Μπαλτάς, 2018

## Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, κάθε χώρος πριν κατασκευαστεί, κατά τη διάρκεια της μελέτης και του σχεδιασμού του, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους ιθύνοντες ποιος θα είναι ο τελικός χρήστης του χώρου αυτού. Στην παρούσα εργασία γίνεται εκτενής αναφορά στην ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Αφού γίνεται λόγος στη διαδικασία που το παιδί μαθαίνει, η πορεία της συζήτησής μας οδηγείται στον σχολικό χώρο.

Ο σχολικός χώρος στην Ελλάδα, παρουσιάζεται εξελικτικά κατά την πάροδο των ετών και καταλήγει στο σήμερα. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα σχολεία που χτίζει ο ΟΣΚ αλλά και στις εργασίες που γίνονται σε αυτά.

Πλέον ο σχολικός χώρος έχει πολλαπλή σημασία. Το παιδί περνάει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας του εκεί και ως εκ τούτου ο χώρος πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και εφοδιασμένος με στοιχεία απαραίτητα της διαδικασίας της μάθησης. Άλλωστε, πλέον ο σχολικός χώρος έχει ενεργοποιηθεί και συμμετέχει σε αυτήν. Δεν είναι τυχαίο πως πολλά μαθήματα γίνεται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους ή πολλά σχολεία ανακατασκευάζονται για να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε μια σειρά από μαθήματα όπως αυτό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η σχέση του παιδιού με το χώρο γενικότερα, αν και έχει αποτελέσει βασικό θέμα διερεύνησης σε μελέτες που εν πολλοίς σχετίζονται με την ψυχολογία, το τελευταίο χρονικό διάστημα η εν λόγω σχέση φαίνεται πως απασχολεί και τον χώρο της εκπαίδευσης με επίκεντρο το σχολικό περιβάλλον.

Ένα από τα ζητούμενα που εξετάζονται είναι, λοιπόν, στοιχεία που έχουν να κάνουν με παραμέτρους όπως είναι η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η διδακτική προσέγγιση που επιχειρείται στον διδακτικό χώρο δεδομένης και της υλικής του διάστασης. Το παραπάνω διακύβευμα, εξετάζεται γιατί ο χώρος παίζει μεγάλο και σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, σε τέτοιο σημείο που επιδρά πλέον ανοιχτά στη μαθησιακή διαδικασία. Η υλική αυτή διάσταση, όπως είδαμε, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παιδαγωγική σημασία του χώρου, δεδομένου πως αυτός αποτελεί μια ανθρώπινη κατασκευή. Ως εκ τούτου, επειδή μιλάμε για κατασκεύασμα, πέρα από την υλική πτυχή του δεν θα μπορούσε να μην εξεταστεί και διάφορες

παράμετροι κοινωνιολογικές, ψυχοκοινωνικές είτε ψυχολογικές παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Όπως είδαμε και κατά το κύριο μέρος της εργασίας, ο σχολικός χώρος ήδη από τη δεκαετία του 1920 εξετάζεται σε συνάρτηση με το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή αλλά και της σχολικής κοινότητας αλλά και ευρύτερα της ίδιας της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Τα σχολικά κτίρια, λοιπόν, καθ'όλη την πορεία τους στο πέρασμα των ετών παρουσιάζουν στοιχεία και κοινά χαρακτηριστικά με τα πρότυπα και τις αξίες που απαντώνται στην ίδια κοινωνία.

Ο χώρος, λοιπόν, ενώ ξεκινά και φαίνεται να είναι προϊόν της αρχιτεκτονικής παραγωγής, στην πραγματικότητα είτε «επιβάλλει» ή «προτείνει» στον χρήστη του να υιοθετήσει μια σειρά από συμπεριφορές και στάσεις. Την ίδια στιγμή, από την πλευρά του χρήστη, θα πρέπει να επισημάνουμε πως ο χώρος αποκτά τη «μορφή» που εκείνος θέλει αφού τον χρησιμοποιεί κατά το δοκούν κάνοντας «δικά του» τα όποια χαρακτηριστικά του έχουν αποδοθεί από τους κατασκευαστές του.

Ως εκ τούτου, θα λέγαμε, πως σε μεγάλο βαθμό ο χώρος και στην προκειμένη περίπτωση ο σχολικός χώρος, αφού αυτό εξετάζεται στην παρούσα εργασία, παίρνει τη διάσταση που προκύπτει από μία αλληλεπίδραση «κρυφή» μεταξύ δημιουργού – κατασκευαστή και χρήστη – μαθητή. Επικρατεί, θα λέγαμε, μία κατάσταση διαλεκτική, μέσα από την οποία αποδίδεται μια κοινωνική και μια ψυχολογική διάσταση, καταστάσεις σχετικές τόσο με την ίδια την κοινωνία συλλογικά όσο και με το άτομο κατά μόνας.

Αναφορικά με τον σχολικό χώρο, θα λέγαμε πως αυτός σταδιακά απομακρύνεται από το να είναι ένα απλό προϊόν κατασκευής του αρχιτέκτονα αλλά καταλήγει να λαμβάνει τα χαρακτηριστικά εκείνα που επιθυμεί ο χρήστης του να έχει. Ειδικότερα, αφού μιλάμε για σχολικό χώρο, άρα για παιδιά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο κάθε σχολικός χώρος συνδέεται με το παιχνίδι, άρα του αποδίδονται στοιχεία σχετικά με την φαντασία όπως είναι οι συμβολισμοί που πολύ συχνά χρησιμοποιούν τα παιδιά.

Σημαντικά στοιχεία εντός του σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύονται το σώμα του παιδιού, τα σώματα των άλλων, παιδιών και ενηλίκων αλλά και τα παιχνίδια ή τα αντικείμενα που βρίσκονται σε αυτόν. Τα στοιχεία αυτά, εννοείται μπορεί να τα «συναντήσει» κάποιος και στην σχολική αυλή. Οι συμβολισμοί αυτοί επιτρέπουν στο



παιδί να αλλάζουν και να επιφέρουν αλλαγές στον χώρο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ουσιαστικά, το παιδί, μπορεί να μετατρέψει και να προσαρμόσει τον χώρο «στα μέτρα του», μέτρα εκείνα που θα του επιτρέψουν όχι μόνο τη διαδικασία της μάθησης αλλά και τη διαδικασία του παιχνιδιού.

Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν τα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί από τον ίδιο τον χώρο. Για αυτό άλλωστε, κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας έγινε ειδική μνεία σε στοιχεία όπως η διακόσμηση, το φυσικό φως, τα παράθυρα, η διάταξη των επίπλων κλπ. Τα στοιχεία αυτά, υπενθυμίζεται, έχουν αποδειχθεί πως «σπρώχνουν» το παιδί σε συμπεριφορές σχετικές με την κοινωνική μάθηση, πέρα φυσικά από τις δεξιότητες που αποκτά από αυτόν.

Γενικότερα, ο σχολικός χώρος είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, επικοινωνεί, αλληλεπιδρά. Όλα τα παραπάνω, είναι χρήσιμα για να επισημάνουν την παιδαγωγική διάσταση του χώρου, κατάσταση η οποία συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα ιδιαίτερο πεδίο που ανοίγει πλέον για κάθε ερευνητή έχει να κάνει με το πώς μπορεί να προσαρμοστεί ο σχολικός χώρος στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έτσι ώστε αυτά να λειτουργούν παραγωγικά για τους μικρούς μαθητές. Η παραπάνω παραδοχή αποτελεί μια πρόκληση για αυτούς που ασχολούνται με την αρχιτεκτονική σχολικών χώρων. Άλλωστε, όπως φάνηκε και από την ιστορική αναδρομή που επιχειρήθηκε με επίκεντρο την εξέλιξη των σχολικών κτιρίων παρατηρείται πως με την πάροδο των ετών από μία προσέγγιση καθαρά υλική με επίκεντρο τον αρχιτέκτονα έχουμε περάσει σε κάτι πιο σφαιρικό με επίκεντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά την παρουσία του στον σχολικό χώρο.

## **Βιβλιογραφία**

Comer - N.M. Haynes - E. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). New York, Teachers College Press.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell. Emmons, C.L. - Commer, J.P. - Haynes, N.M. (1996). *Translating theory into practice: Comer's theory school reform*. In J.P.

Day, J. F. R. (2008). *Το τέλος της ηγεμονίας. Αναρχικές τάσεις στα Νεότατα Κοινωνικά Κινήματα*. Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.

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

Eysenck Michael W. (2006). *Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας*, Εκδόσεις Gutenberg

Fischer, G.-N. (1997). *Psychologie de l'environnement social*. Paris: Dunod.

Fisher, D.L., Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. London: Word Scientific.

Fivush R. & Nelson K., (2004). *Culture and language in the emergence of autobiographical memory*, *Psychological Science*

Fraser, B.F. (1998). *Classroom environment instruments: Development, validity, and applications*. *Learning Environments Research*, 1, 7-33

Freiberg, H.J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Germanos D. (1995). «*La relation de l'enfant à l'espace urbain: perspectives éducatives et culturelles*». *Architecture and Behavior*, vol. 11, 1, 55-61.

Germanos, D., Tzekaki, M., Ikonomidou, 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.

Goelich, M. (2003). Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Haynes, N.M. - Emmons, C.L. - Gebreyesus, S. - Ben-Avie, M. (1996). The school development program evaluation process. In J.P. Comer - N.M. Haynes - E.T. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 123-146). New York: Teachers College Press. [http://ptde.uoi.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=66&Itemid=40&lang=el](http://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=40&lang=el)

Johnson, D.W. - Johnson, R.T. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.

Johnson, D.W. Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, J.E. (2004). *Cooperative learning in the classroom*. ASCD: Alexandria, Virginia.

Kaplan, S. (1988). Perception and landscape: conceptions and misconceptions. In Nasar, J. I., (ed.). *Environmental Aesthetics. Theory, Research & Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 45-55.

Le Corbusier (1987). *Κείμενα για την Ελλάδα. Φωτογραφίες και σχέδια*. Αθήνα: Άγρα

Lewin, K. (1936). *Social fields theory*. New York: McGraw-Hill.

Massey, D. (1995). *Spatial divisions of labor: Social structures and the geography of production*. New York: Routledge.

Pécheux, M.-G. (1990). *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris: Nathan.

Pederson, E. - Faucher, T.A. - Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48, 1-31.

Piaget J. 1973, Memory and intelligence ή Michael Cole, Sheila R. Cole, Η ανάπτυξη των παιδιών, σελ.82

Purkey, W., & Novak, J. (1984). Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning. Belmont, CA: Wadsworth.

Shunk, H. D. (2010). Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, A. G. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. Environmental Education Research, Vol. 13, No. 2, 189-207.

Spencer C et al (1989). The Child in the Physical Environment. G. Britain: J. Wiley & Son.

Stine, Sh. (1997). Landscapes for Learning. Creating Outdoor Environments for Children and Youth. New York: Wiley & Sons Inc.

Thomson, S. (2007). Do' s and don'ts: children's experiences of the primary school playground. Environmental Education Research, Vol. 13, No. 4, 487-500.

Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. (1997). Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles. Paris: Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur.

Vogel, N. (2009). Setting up the preschool classroom. Ypsilanti, MI: Hi-Scope Press.

Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). Spaces for children. New York: Plenum Press.

Wubbels, T. - Levy, J. (1993). Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education. Washington, DC: Falmer.

Γερμανός, Δ. (1984). Το παιδί και ο χώρος του στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Τεχνικά Χρονικά, 1-2

Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και διαδικασίες αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg

Γερμανός, Δ. (1996). Η αισθητική του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και η συμβολή των παιδιών στην αναμόρφωση του χώρου. Εικαστική Παιδεία,

- Γερμανός, Δ. (1999). Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: ΕΚΚΕ- Τυπωθήτω
- Γερμανός, Δ. (2006). Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα : Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006α). Χώρος και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Στο Ε., Συγκολλίτου, (επιμ.), Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες Τάσεις στον Ελλαδικό Χώρο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 43-64
- Γερμανός, Δ. (2010). 'Ο Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Μια Μέθοδος Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από Αλλαγές στο Χώρο' στο Γερμανός, Δ. Κανατσούλη Μ. (επιμ.) Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 21- 54
- Γερμανός, Δ. (2011). 'Ο Χώρος ως Παράγοντας Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο'. Στο Κ., Χρυσαφίδης, Ρ., Σιβροπούλου, (επιμ.), Αρχές και Προοπτικές της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου Αθήνα: Κυριακίδης, 23-44.
- Γερμανός, Δ. (2013). '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
- Γιαννικόπουλος, Α. ( 1993). Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, Άγνωστες πτυχές της αρχαίας ζωής και αγωγής. Εκδόσεις Γρηγόρη
- Δεδούλη Μ., (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6, σελ. 145-159, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015 διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>.
- Δημητρίου, Α. & Φλογαίτη, Ε. (2008). Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Εκπαίδευση για το περιβάλλον. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Ζήβας, Δ. – Καρδαμίτση Αδάμη, Μ. ( 1979). Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτηρίων στην Ελλάδα, Αρχιτεκτονικά Θέματα, 13/1979, σ.174 -183
- Ζήβας, Δ. – Καρδαμίτση Αδάμη, Μ. (1979). Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτηρίων στην Ελλάδα, Αρχιτεκτονικά Θέματα, 13/1979, σ.174 -183.
- Καρανάση, Α., Μολασιώτη, Έλ., Μπαλτάς, Χ. και Παντελιάδου, Ελ. (2014). Το σχολείο της κοινότητας. Το παράδειγμα του 35ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Στο Νέος Παιδαγωγός(πρακτικά), 3-4/5/2014: 2154-2159
- Καραντινός, Π. ( 2019). Τα νέα σχολικά κτίρια, Κριτική επανέκδοση, επιμ. Ανδρέας Γιακουμακάτος
- Καψάλης, Α. (1988). Παιδαγωγική ψυχολογία. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2003). Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η Διαθεματική διδακτική προσέγγιση. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λαντζούνη, Ευ. και Μπαλτάς, Χ. (2014). Ο ρόλος του ενδιάμεσου χώρου στην αρχιτεκτονική σχολικών κτιρίων. Το παράδειγμα του 35ου Δημοτικού Σχολείου. Στο Νέος Παιδαγωγός (πρακτικά), 3-4/5/2014: 1483-1490
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1992). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του παιδιού. Νέα Παιδεία, σ. 67-77.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος πρώτος. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η σχολική τάξη – Α' Τόμος. Αθήνα
- Μέσσιου, Δ. (επιμ.), (2003). Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

Μπαλτάς, Μπ. (2007). Η παράλληλη κοινωνία: μια ουτοπική πρακτική. Στο Στίγμα 23: 78-85.

Μπαλτάς, Χ. (2010). Η λογική των δικτύων στην εκπαίδευση: πολιτειότητα, δημόσια σφαίρα, καθημερινότητα και μετασχηματισμός του καθημερινού. Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση 162: 21-37.

Μπαλτάς, Χ. (2011). Εγγραμματισμός, πολιτειότητα και δημόσια σφαίρα: το παράδειγμα του σχολικού εντύπου «Οι φιλίες των παιδιών» (2008-2011). Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση 165: 27-55.

Μπαλτάς, Χ. (2012). Διοίκηση και Ανταγωνιστική Παιδαγωγική: σχέσεις εξουσίας στο 35ο Δημοτικό Σχολείο (2001-2010). Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση 168: 51-77.

Μπαλτάς, Χ. (2015). Από την τάξη στην αυλή και στην κοινότητα. Στο Παιδεία και Κοινωνία 96: 5-6.

Λεφέβρ, Αν. (1990). Μηδενισμός και αμφισβήτηση. Αθήνα: Ύψιλον

Μπαλτάς, Χ. (2018). Αρχιτεκτονική και Παιδαγωγική: Η αποσχολοιοποίηση, το σχολείο της κοινότητας και τα δικαιώματα των παιδιών στη γειτονιά των Εξαρχείων. . Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;, 1, 671-686.

Μπαλτάς, Χ. (επιμ.) (2014). Οι φιλίες των παιδιών, αναγνωστικό δ' και ε' δημοτικού. Κείμενα Π. Δημητράτος. Εικονογράφηση Ε. Παντελιάδου. Επίμετρο Γ. Κόρτσακ. Αθήνα: Σκασιαρχείο. Διαθέσιμο στο: [www.skasiarxeio.wordpress.com](http://www.skasiarxeio.wordpress.com).

Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη - Σ. Τριλίβα - Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολόπουλος, Β.Ι. (2008). Το σχολικό κλίμα στο Ελληνικό σχολείο: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πασιαρδής, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σιάρκου, Θ. (2015). Προσεγγίσεις του ρόλου του παιδιού στον αστικό σχεδιασμό. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Σολομών, Ι. ( 1992). Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο: Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Σταυρίδης, Στ. (2010). Μετέωροι χώροι της ετερότητας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Περιβαλλοντική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009α). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσακίρης, Ι. (2013). Η Σχολική Αυλή ως Χώρος Μάθησης. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσιπλητάρης, Α. (1984). Αντιαυταρχική αγωγή. Αλλαγή συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Τεύχος 3, Αθήνα.
- Τσουκαλά Κ. (2000). Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική: από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Τσουκαλά Κ. (2006). Το νόημα του χώρου Αθήνα: Τυπωθήτω