Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

Τόμ. 1 (2018)

Πρακτικά Συνεδρίου ‘Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης’

Παιδί και τοπίο. Ενα βιωματικό παιχνίδι

Ρένια Χατζηγεωργίου (Renia Chatzigeorgiou)

doi: 10.12681/χπ.1405

παιδί και τοπίο. ένα βιωματικό παιχνίδι
child and landscape. an experiential game

Ρένια Χατζηγεωργίου
Αρχιτέκτων Μηχανικός ΜΔΕ, Αρχιτεκτονική Τοπίου ΑΠΘ

Περίληψη
Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας με τίτλο «παιδί και τοπίο. ένα βιωματικό παιχνίδι» συμπυκνώνεται στην αναζήτηση των προσεγγίσεων μέσω των οποίων μπορούν να συσχετιστούν ο σχεδιασμός υπαίθριων χώρων για παιδιά με την εύρεση της παιδαγωγικής ποιότητας και αξίας του τοπίου. Στόχο της μελέτης αποτελεί η δημιουργία ενός νέου τόπου συζήτησης και εμπλοκής των επιστημών της Αρχιτεκτονικής Τοπίου, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Γεωγραφίας εκκινώντας έτσι μία νέα σχέση όπου η κάθε επιστημονική περιοχή ξεπερνά τα όριά της και μετακινείται εντός της άλλης. Οι δύο κύριες έννοιες της εργασίας είναι το παιδί και το τοπίο, τις οποίες συνθέτει και περιπλέκει αναζητώντας μία νέα σχέση μεταξύ τους που δε βασίζεται στην ιεραρχία ή την κατοχή.
Η δομή της έρευνας ξεκινά με μία βιβλιογραφική διερεύνηση και συνεχίζει με τη βιωματική αφήγηση σύγχρονων εφαρμοσμένων παραδειγμάτων χώρων για παιδιά. Το εργαλείο της δομής και της οργάνωσης αυτής της αναζήτησης εντός των παραδειγμάτων αλλά και μεταξύ των εννοιών και των θεωριών αποτέλεσε το παιχνίδι. Η μεθοδολογία, το παράλληλο ταξίδι αυτής της εργασίας και η ραχοκοκαλιά της είναι το βίωμα. Το παιδί και το τοπίο αναλύονται μέσω του βιώματος που αποτυπώνεται στον ακαδημαϊκό-θεωρητικό και στον «πραγματικό» χώρο.
λέξεις-κλειδιά: παιδί, τοπίο, παιχνίδι, βίωμα, αρχιτεκτονική, παιδαγωγική, ψυχολογία, γεωγραφία.

Renia Chatzigeorgiou
M.L.Arch Architect Egineer AUTh

Abstract
This research aims to create a new place for discussion and engagement between the Sciences of Landscape Architecture, Pedagogy, Psychology and Geography. The approaches that can relate the design of outdoor spaces for children and the pedagogical quality and value of space create the hypothesis of this research.
The structure of the thesis begins with a literature review and continues with an experiential narration of contemporary examples of outdoor spaces for children. Game has been the tool of the structure of the above-mentioned investigation. Game, in this research, is considered to be the process through which every player when following specific rules can play for fun or exploration and not for wining.
The back bone of the whole study, it's methodology is the real-life experience. Child and landscape are being analysed through experiential moments inside both the real and the academic world. The conclusion of this study is that we could create a new dialogue and the right conditions through interdisciplinary cooperation where the child and the landscape can be synthesized into something new that could benefit the principle of every society, the child.
keywords: child, landscape, game, experience, architecture, pedagogy, psychology, geography.

Εισαγωγή

εννοιολογικές αποσαφηνίσεις/ η ιδέα του παιχνιδιού στη δομή της ανακοίνωσης

«Ωριμότητα του ανθρώπου είναι
να ξαναβρίσκει τη σοβαρότητα που είχε παιδί, όταν έπαιζε.»

Friedrich Nietzsche
Γερμανός Φιλόσοφος, 1844-1900

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί τμήμα της μεταπτυχιακής διατριβής που εκπονήθηκε στα πλαίσια του ΜΔΕ Αρχιτεκτονικής Τοπίου. Στην διατριβή αναζητήθηκαν οι προσεγγίσεις μέσω των οποίων μπορούν να συσχετιστούν ο σχεδιασμός υπαίθριων χώρων για παιδιά με την εύρεση της παιδαγωγικής ποιότητας και αξίας του τοπίου. Η διεπιστημονική αυτή μελέτη στηρίζεται σε δύο έννοιες, το παιδί και το τοπίο, τις οποίες συνθέτει και περιπλέκει αναζητώντας μία νέα σχέση μεταξύ τους που δε βασίζεται στην ιεραρχία ή την κατοχή (όπως για παράδειγμα το τοπίο του παιδιού). Επιπλέον, στοχεύει στη δημιουργία ενός νέου τόπου συζήτησης και εμπλοκής των επιστημών της Αρχιτεκτονικής Τοπίου, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Γεωγραφίας, εκκινώντας έτσι μία νέα σχέση όπου η κάθε επιστημονική περιοχή ξεπερνά τα όριά της και μετακινείται εντός της άλλης.

Το εργαλείο οργάνωσης και δομής αυτής της αναζήτησης μεταξύ των εννοιών και των θεωριών αποτέλεσε το παιχνίδι. Ως παιχνίδι νοείται εδώ η διαδικασία μέσω της οποίας ο κάθε παίκτης ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες μπορεί να παίξει με σκοπό την ευχαρίστηση και την εξερεύνηση, και όχι τη νίκη. Οι ενότητες της μελέτης αποτελούν αυτοτελή δοκίμια και οργανώνονται έτσι ώστε να μπορούν να διαβαστούν με οποιαδήποτε σειρά επιθυμεί ο αναγνώστης και όσες φορές εκείνος θέλει, ενώ όλα μαζί αποτελούν τη συνολική εικόνα της αφήγησης.

Η μεθοδολογία, το παράλληλο ταξίδι αυτής της εργασίας και η ραχοκοκαλιά της είναι το βίωμα. Το παιδί και το τοπίο αναλύονται μέσω του βιώματος που αποτυπώνεται στον ακαδημαϊκό-θεωρητικό και στον «πραγματικό» χώρο. Χρησιμοποιώντας τη βιωματική αφήγηση των εφαρμοσμένων παραδειγμάτων και την αναζήτηση της έντονης εμπειρίας σε κάθε θεωρία ξεδιπλώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της παρούσας διατριβής. Το νέο αυτό αντικείμενο είναι η νέα σχέση του παιδιού με το τοπίο, είναι το βιωματικό παιχνίδι του χώρου που δεν ανήκει ούτε στην αρχιτεκτονική τοπίου ούτε στην παιδαγωγική αλλά κάπου ενδιάμεσα, κάπου αλλού.

Ορισμοί

τοπίο/ παιδί/ παιχνίδι/ βίωμα

«Πρέπει να ζει κανείς τη ζωή σαν παιχνίδι,
παίζοντας ορισμένα παιχνίδια, προσφέροντας θυσίες,
τραγουδώντας και χορεύοντας,
και τότε θα μπορέσει να εξευμενίσει τους θεούς,
να υπερασπίσει τον εαυτό του από τους εχθρούς του
και να νικήσει στον αγώνα.»

Πλάτων
Φιλόσοφος, 427-347 π.Χ.

*Τοπίο*__ Μία έννοια που έχει πάρα πολλές ερμηνείες φιλολογικές, επιστημονικές και εικαστικές. Εδώ σχολιάζεται η έννοιά του στο χώρο της αρχιτεκτονικής τοπίου. Στην πρώτη Διεθνή Σύμβαση για το Τοπίο, αυτή της Φλωρεντίας, αποτυπώθηκε ο επίσημος ορισμός σύμφωνα με τον οποίο: Τοπίο είναι μια περιοχή, όπως γίνεται αντιληπτή από ανθρώπους, της οποίας ο χαρακτήρας είναι το αποτέλεσμα της δράσης και αλληλεπίδρασης των φυσικών και/ή ανθρώπινων παραγόντων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2010). Στην παρούσα ανακοίνωση γίνεται κυρίως λόγος για το αστικό υπαίθριο και δημόσιο τοπίο. Χαρακτηρισμοί που ο καθένας τους φέρει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Από τη σκοπιά των σύγχρονων θεωριών της αρχιτεκτονικής ως δημόσιος χώρος ορίζεται οποιοσδήποτε χώρος ή κομμάτι αυτού στο οποίο έχουν όλοι ελεύθερη πρόσβαση και η χρήση του είναι κοινή. Από τη σκοπιά της αρχιτεκτονικής τοπίου, ο υπαίθριος δημόσιος χώρος εντάσσεται στη γενικότερη έννοια του τοπίου. Όπου τοπίο νοείται ένας χώρος ορατός και βιούμενος, όχι σαν εικόνα, αλλά σαν υπόβαθρο οικολογικής, κοινωνικής και ιστορικής πληροφόρησης. (Ανανιάδου - Τζημοπούλου 1997). Το τοπίο που ενδιαφέρει περισσότερο την παρούσα έρευνα είναι ο κάθε υποψήφιος χώρος για παιχνίδι που βρίσκεται εντός των ορίων μίας πόλης. Είναι κάθε ρωγμή ελεύθερου ανοικτού χώρου όπου το παιδί βρίσκει για να παίξει.

*Παιδί*__ Μία έννοια που παρόλο που φαίνεται να είναι πλήρως κατανοητή και απλή στο περιεχόμενό της κρύβει διαφορετικά και πολύ δυνατά νοήματα. Ο πιο συνηθισμένος ορισμός, ή επεξήγηση του όρου παιδί είναι εκείνος που σχετίζεται με την ηλικία. Στη Συνθήκη για τα Δικαιώματα των Παιδιών του ΟΗΕ ως παιδί ορίζεται «κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο της ηλικίας των 18 ετών, εκτός εάν ο ισχύων νόμος για τα παιδιά ορίζει την ενηλικίωση νωρίτερα» (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights 1999: 46). Βέβαια, το παιδί, ή καλύτερα η παιδική ηλικία δεν υπήρχε πάντοτε ούτε είχε την ίδια σημασία και έννοια. Η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα θεωρούνταν «μικροί ενήλικες» δούλευαν όπως όλα τα μέλη της οικογένειας και ίσως πήγαιναν κάποιες μέρες στο σχολείο (Aries 1990). Στην παρούσα έρευνα ο όρος παιδί θα αναφέρεται ταυτόχρονα στο νομικά προσδιοριζόμενο ως παιδί αλλά και στον γενικευμένο φιλοσοφικό-λογοτεχνικό όρο του παιδιού που μπορεί να βρίσκεται σε διαφορετικό χώρο και χρόνο αλλά και στη μνήμη του καθενός.

*Παιχνίδι*__ Η λέξη παιχνίδι ορίζεται ως η κατεξοχήν δραστηριότητα των παιδιών ή η μίμηση αυτής. Στην ελληνική γλώσσα, το ρήμα «παίζω» προέρχεται ετυμολογικά από το ουσιαστικό «παιδί» (αρχαιοελληνικό παις) ενώ στο λεξικό του Δημητράκου, η πρώτη ερμηνεία του ρήματος «παίζω» είναι σχεδόν ταυτολογική: «παίζω ως τα παιδιά» (Δημητράκος 1964: 5392). Η ίδια η γλώσσα και η χρήση αυτής μαρτυρά τον ισχυρό εννοιολογικό δεσμό ανάμεσα στο παιδί και το παιχνίδι. Στην παιδαγωγική το παιχνίδι κατέχει ιδιαίτερη βαρύτητα ως εργαλείο αγωγής και η αξία του επικυρώνεται κυρίαρχα σε σχέση με τη μάθηση. Στην ψυχανάλυση το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας και χρησιμοποιείται σε εργαστηριακά πειράματα για τη συναισθηματική κατάστασή τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Ενώ σύμφωνα με τον Vygotsky το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο αλλαγής του περιβάλλοντός τους μέσα από τη δημιουργία φανταστικών καταστάσεων (Παπαδιονυσίου 2014). Η δυσκολία ορισμού του παιχνιδιού πηγάζει από την ίδια την «απειθαρχία» της έννοιας. Οι ποικίλες απόπειρες ορισμού του φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο βασικά χαρακτηριστικά, τη σύνδεσή του με την ευχαρίστηση και την απόλαυση και την ανεξαρτησία του από συγκεκριμένους ή και προκαθορισμένους σκοπούς (Κιτσαράς 2001).

*Βίωμα*__ Σύμφωνα με τα σύγχρονα λεξικά της νεοελληνικής γλώσσας ως βίωμα νοείται η βαθιά και άμεση εμπειρία που αποκτά κάποιος ζώντας κάτι προσωπικά (Δημητράκος 1964). Το βίωμα μπορεί να ξεκινάει από μια συγκεκριμένη εμπειρία, δεν ταυτίζεται όμως με αυτήν. Αποτελεί ουσιαστικά τον αντίκτυπο που αυτή έχει στην ανθρώπινη ψυχή, επιδρώντας πολλές φορές αποφασιστικά στη διαμόρφωσή της. Η συνειδητότητα της βίωσης καθορίζεται από τις προσληπτικές ικανότητες του ανθρώπου άρα και από την ηλικία του. Στην περίπτωση του παιδιού όπου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του βρίσκονται σε εξέλιξη, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται επηρεάζεται και η συνειδητοποίηση της εμπειρίας. Τη στιγμή της βίωσης επηρεάζει τον ψυχισμό αλλά χωρίς την δυνατότητα εξέλιξής του σε γνώση «αποθηκεύεται» στο υποσυνείδητο από όπου ίσως αναβιωθεί μετά από χρόνια. Οπότε, παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα διαμόρφωση της προσωπικότητας του ενήλικου ατόμου (Παρασκευόπουλος 1985).

Οι κανόνες του παιχνιδιού

Από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Γεωγραφίας

Στην *ψυχολογία*, οι θεωρίες που σχετίζονται με το χώρο μιλούν για τις αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητές του. Σύμφωνα με τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη χωρίζεται σε τέσσερα συγκεκριμένα στάδια που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους ενώ παράλληλα κάθε ένα οικοδομείται πάνω στο προηγούμενο. Κάθε παιδί θα περάσει από όλα τα στάδια με την ίδια σειρά που θα το κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά θα διαφέρει η ηλικία (Piaget 1955) (Piaget 1928) (Piaget 1951).

Νοητικά και αντιληπτικά στάδια ανάπτυξης του παιδιού

Στο πρώτο αισθησιοκινητικό στάδιο, το βρέφος δε γνωρίζει ότι τα φυσικά αντικείμενα διατηρούν την παρουσία τους ακόμα και όταν δεν τα βλέπει. Αποκτά τη γνώση μέσω της δράσης, της κίνησης και μέσω των αισθήσεων. Το δεύτερο προεννοιολογικό συμπίπτει συνήθως με τη λεγόμενη προσχολική ηλικία. Εδώ το παιδί είναι ικανό να κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα με βάση μόνο ένα χαρακτηριστικό και δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσει την πραγματικότητα από τα επιφαινόμενα. Πολύ σημαντική συμπεριφορά αυτού του σταδίου είναι εκείνη του εγωκεντρισμού ότι, δηλαδή, αντιμετωπίζει δυσκολία στο να λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των άλλων και αναλύει κάθε πληροφορία και κάθε συναίσθημα με αρχή τον εαυτό του. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών όπου το παιδί βρίσκεται ηλικιακά περίπου στο δημοτικό και αρχίζει να διαμορφώνει χωρική σκέψη. Είναι δηλαδή σε θέση να αντιληφθεί το χώρο ως ένα σύνολο ερεθισμάτων το οποίο όμως εξαρτάται ακόμη από τα υλικά αντικειμένα. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί ακόμη να αντιληφθεί το υποθετικό, το πιθανό και το άπειρο και επιπλέον δεν κατέχει πλήρως την αίσθηση του μήκους, του όγκου, της επιφάνειας και της ταχύτητας. Στο τελευταίο αναπτυξιακό στάδιο αυτό της αφαιρετικής σκέψης έρχεται η σταδιακή ικανότητα της ανάπτυξης της λεγόμενης υποθετικής παραγωγικής σκέψης. Ο έφηβος, πλέον, σχηματίζει υποθέσεις καθώς και εναλλακτικές προτάσεις κατά την αντιμετώπιση ορισμένου προβλήματος. Νέες έρευνες στον κλάδο της ψυχολογίας υποστηρίζουν τη διαφορά στη γνωσιακή ανάπτυξη των εφήβων, των νέων και των ενηλίκων (Savva 2010). Συνοψίζοντας τη θεωρία του Piaget θα λέγαμε ότι κατασκευάζει μία ολοκληρωμένη θεωρία για τον αντιληπτικό χώρο του ανθρώπου. Στα πρώτα στάδια

ανάπτυξης ο χώρος για το παιδί ταυτίζεται με το σώμα, έπειτα με το «Εγώ» και σταδιακά φθάνει στην κατασκευή της δικής του αφαιρετικής πραγματικότητας.

Από την πλευρά της η *γεωγραφία* έκανε μία κοινωνική στροφή που αναζητούσε μία νέα ηθική του ερευνητή και μίας περισσότερο παιδοκεντρικής μεθοδολογίας. Από τα μέσα του '90 και μετά θέτει το παιδί ως κοινωνικό δράστη και μειονοτική ομάδας και προσπαθεί να του δώσει φωνή στον κόσμο των ενηλίκων (Holloway και Valentine 2000). Σύμφωνα με τον Lewin, ιδρυτή της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως βλέπουμε στην εξίσωση, η συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντος. Άρα για τα παιδιά που κατοικούν ακόμη μόνο στον πραγματικό κόσμο συμπεραίνουμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ανάπτυξή τους. Ο Vygotsky από την άλλη πλευρά θεωρεί ότι η διάδραση του παιδιού με το περιβάλλον είναι σημαντικά πιο περίπλοκη από μια απλή ανταπόκριση σε πραγματικά ερεθίσματα και ότι η εμπλοκή του με το χώρο είναι εκείνη που καθορίζει τη μελλοντική του συμπεριφορά, το χαρακτήρα και τη μνήμη του (Ward 1978).

Ζητήματα αγωγής και περιβάλλον

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο χώρο της *αγωγής*, λειτουργεί ως πεδίο διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων και οι επιδράσεις του είναι ιδιαίτερα σημαντικές εντός της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού (Τσουκαλά 2000). Εκτός από τον εσωτερικό χώρο της τάξης ο υπαίθριος χώρος της αυλής του σχολείου θεωρείται επίσης πηγή ερεθισμάτων αγωγής και προτείνονται πρακτικοί τρόποι ενσωμάτωσης των ερεθισμάτων αυτών στην οργάνωση και χρησιμοποίηση του σχολικού χώρου. Στις επιστήμες αγωγής εθνικά και παγκοσμίως δίνεται πολύ μεγάλη βαρύτητα στο σχολικό περιβάλλον και διαφαίνεται η παιδαγωγική αξία που μπορεί να προκύψει από τον προσεγμένο σχεδιασμό του χώρου (Γερμανός και Τσουκαλά 2000).

Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο πώς τα παιδιά μαθαίνουν και ποιες είναι οι καλύτερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη της μαθησιακής και της κοινωνικής του εξέλιξης. Η πιο σημαντική και διαδεδομένη από αυτές τις προσεγγίσεις είναι η σύνδεση τη μάθησης με το παιχνίδι (Plaisance και Rayna 2004) το οποίο λειτουργεί ως ένα πολύ ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο με κίνητρα μάθησης. Σύμφωνα με το Δημήτρη Γερμανό: «η μεγάλη σημασία του παιχνιδιού είναι ότι οργανώνει τη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα, και του εαυτού του και του περιβάλλοντός του, επειδή του επιτρέπει να την προσεγγίσει με τους δικούς του, «παιδικούς» όρους» (Γερμανός 2004: 4).

Πολλές θεωρίες λοιπόν τοποθετούνται στη συζήτηση για το παιδί και το χώρο και διαμορφώνουν τους κανόνες του δικού μας παιχνιδιού από τη σκοπιά της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της γεωγραφίας.

Οι κανόνες του παιχνιδιού

Από τη σκοπιά της Αρχιτεκτονικής (Τοπίου)

Τι ισχύει, όμως, από την πλευρά της Αρχιτεκτονικής Τοπίου; Πώς ενσωματώνονται τα παιδιά στις σύγχρονες θεωρίες της αρχιτεκτονικής; Όπως στην ψυχολογία έτσι και στην αρχιτεκτονική πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με την αλληλεπίδραση του παιδιού με το χώρο και συγκεκριμένα της πόλης.

Η εικόνα της πόλης (η αντίληψη του παιδιού)

Αρχικά, οι έρευνες εστίαζαν στην αντίληψη του παιδιού για την πόλη, στην εικόνα της. Πώς δηλαδή το παιδί αντιλαμβάνεται τα μεγέθη, τους ήχους, τον προσανατολισμό και τα φυσικά χαρακτηριστικά εντός του αστικού περιβάλλοντος και πως τα αποτυπωμένα δεδομένα αυτών των αντιλήψεων μπορούν να βοηθήσουν σε ένα σχεδιασμό που ενσωματώνει τους νέους στην κοινωνία.

Ο Lynch στο σημαντικότερο έργο του που σχετίζεται με παιδιά οργάνωσε το πρόγραμμα «Η αντίληψη του χώρου από τα παιδιά» που έλαβε χώρα στις αρχές της δεκαετίας του ’70 ως μέρος του προγράμματος της UNESCO. Η έρευνα έγινε στην Αργεντινή, την Αυστραλία, το Μεξικό και την Πολωνία (Lynch 1977). Μετά από είκοσι χρόνια το πρόγραμμα επαναλήφτηκε σε οκτώ χώρες. Τα δύο αυτά μεγάλα προγράμματα έρευνας πεδίου έδειξαν ότι η αντίληψη του φιλικού προς τα παιδιά χώρου είναι σε γενικές γραμμές κοινή ανά τον κόσμο και ανά το χρόνο. Επιπλέον, έκανε παγκοσμίως γνωστή τη μέθοδο του συμμετοχικού σχεδιασμού δίνοντας στο παιδί το δικαίωμα του ενεργού πολίτη σε κάθε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον.

Η παιδική κλίμακα

Έπειτα, πολλές εργασίες και εφαρμογές εστίασαν στη διαφορά της κλίμακας στον ευκλείδειο χώρο, δηλαδή, πώς και κατά πόσο θα έπρεπε οι χώροι που προορίζονται για παιδιά να έχουν διαφορετικά γεωμετρικά χαρακτηριστικά ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των νεαρών χρηστών τους.

Ο Lewin στην ταινία του «Το παιδί και ο κόσμος» αποτύπωσε την καθημερινότητα παιδιών από τη γέννησή τους έως και τα οκτώ τους έτη τραβώντας τα πλάνα από τη σκοπιά των παιδιών. Οπότε, αρχικά βλέπουμε το δωμάτιο μέσα από την κούνια, μετά τον υπαίθριο χώρο μέσα από ένα κινούμενο αντικείμενο κι έπειτα γνωρίζουμε τον κόσμο από την οπτική του μπουσουλίματος που είναι γεμάτος πόδια και μη προσπελάσιμες επιφάνειες (Κατσαβουνίδου 2012).

Μία άλλη προσπάθεια εξερεύνησης της διαφοράς κλίμακας στη ζωή των παιδιών έκαναν και φοιτητές αρχιτεκτονικής του πανεπιστημίου του Nottingham το 1959, κατασκευάζοντας δωμάτια όπου όλα τα αντικείμενα ήταν δυόμιση φορές μεγαλύτερα από ότι συνήθως. Έτσι, κάθε ενήλικος που έμπαινε μέσα σε αυτούς τους χώρους μπορούσε να βιώσει το χώρο από τη σκοπιά του παιδιού. Όσοι συμμετείχαν στο πείραμα έμεναν άναυδοι με τη διαφορά του μεγέθους κυρίως λόγω της συνήθειάς τους με τα καθημερινά αντικείμενα. Στο μικρό παιδί, δεν υπάρχει τόσο η έννοια της συνήθειας ή του περίεργου καθώς είναι ανοικτό σε κάθε τι καινούργιο που σχετίζεται με το χώρο (Ward 1978).

Για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα οποιοσδήποτε σχεδιασμός αφορούσε το παιδί ήταν πανομοιότυπος με το σχεδιασμό για τον ενήλικα, απλά όλα τα αντικείμενα είχαν συρρικνωθεί. Έτσι, ο όρος παιδική κλίμακα θα παραμείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα άμεσα συνδεδεμένος με τα σωματικά μεγέθη του παιδιού μόνον χωρίς να περιέχει άλλες ψυχοκοινωνικές ποιότητες.

Ο χώρος της εκπαίδευσης (σχολική αρχιτεκτονική)

Η σχολική αρχιτεκτονική, δηλαδή ο σχεδιασμός που σχετίζεται με τις σχολικές μονάδες, έχει πολύ μεγάλη σημασία για το φαινόμενο της αγωγής καθώς προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση, την παιδαγωγική σχέση και την διάθεση των χρηστών του σχολείου. Επιπλέον, αποτυπώνει στη μορφή της συστήματα αξιών και μοντέλα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο

προήλθε. Μπορεί να προωθήσει ανάλογα με το σχεδιασμό τα συστήματα της νέας παιδαγωγικής και περιβαλλοντικής ψυχολογίας. Αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεί και ο σχεδιασμός του υπαίθριου χώρου που περιβάλλει το σχολικό κτήριο και μπορεί να λειτουργήσει ως χωρική αλλά και εκπαιδευτική συνέχεια του δομημένου χώρου του σχολείου προωθώντας το ελεύθερο παιχνίδι (Ταμουτσέλη 1997).

Οι χώροι παιχνιδιού, ιστορική και χωρική αναδρομή

Οι δημόσιοι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού εμφανίστηκαν στην ιστορία της πόλης το 19ο αιώνα ως μία εξέλιξη των δημόσιων χώρων. Τα παιδιά πέρασαν πολύ σταδιακά από την εργασία, στο απαγορευμένο παιχνίδι και έπειτα στο υπό επίβλεψη παιχνίδι σε ειδικά οριοθετημένους χώρους, τις λεγόμενες παιδικές χαρές (Frost 2010). Η πρώτη παιδική χαρά εμφανίστηκε στις αρχές του 19ου αιώνα στη Βοστώνη και αποτελούταν ουσιαστικά από μία αμμοδόχο.

Οι χώροι αυτοί αρχικά αποτελούσαν μικρότερα κομμάτια πλατειών ή πάρκων και αργότερα χωροθετούνταν σε κενά των οικοδομικών τετραγώνων και περικλείονταν στις τρεις πλευρές από τυφλές όψεις πολυκατοικιών, ενώ στην τέταρτη πλευρά συνόρευαν με έναν πολυσύχναστο δρόμο. Η μεγαλύτερη έκταση καταλαμβάνονταν από γήπεδα για κάποιο ομαδικό άθλημα όπως το ποδόσφαιρο, και ο υπολειπόμενος χώρος εξοπλίζονταν με παιχνίδια για μικρότερα παιδιά για την άσκηση «ισορροπίας και υπευθυνότητας», αμμοδόχους και κούνιες (Cavallo 1981).

Το παιδί στην πόλη και η (αν)ισότητα στον αστικό σχεδιασμό

Η έκφραση του παιδικού παιχνιδιού στον αστικό χώρο και η ανισότητα στο σχεδιασμό των δημόσιων χώρων επί του καπιταλιστικού, πλέον, συστήματος έχει αποτυπωθεί αρκετές φορές. Στο παρελθόν υπήρξαν κάποιοι μελετητές και σχεδιαστές με πολύ σημαντικό έργο σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο που έδρασαν προς μία κατεύθυνση επίλυσης των παραπάνω ζητημάτων.

Στην Ελλάδα ένας από τους αρχιτέκτονες που ασχολήθηκε με το σχεδιασμό για παιδιά είναι ο Δημήτρης Πικιώνης. Ένα από τα πιο σημαντικά του έργα αποτελεί ο Παιδικός Κήπος της Φιλοθέης. Ο χώρος λειτουργεί τμηματικά σε δύο περιοχές οι οποίες έχουν υψομετρική διαφορά. Εντός του κήπου υπάρχουν τρία ισόγεια κτίσματα με διαφορετικές λειτουργίες και μορφολογία και σχεδόν όλα τα παιχνίδια είναι φτιαγμένα από ξύλο και μέταλλο. Συνολικά, επικρατεί το φυσικό στοιχείο ενώ δεν υπάρχει καθόλου η έννοια της επαναληψιμότητας ή του συνηθισμένου. Ο Πικιώνης μας δίνει μία εντύπωση για το πώς θα μπορούσε να είναι το δημόσιο σκηνικό της ελληνικής πόλης αν κάθε χώρος παιχνιδιού σχεδιαζόταν με την ίδια προσοχή, φαντασία και διάθεση όπως ο Παιδικός Κήπος της Φιλοθέης.

Ένα άλλο πολύ σπουδαίο παράδειγμα αρχιτέκτονα με δράση για τα παιδιά αποτελεί ο Ολλανδός Aldo van Eyck ο οποίος σχεδίασε περίπου 700 παιδικές χαρές εντός του Άμστερνταμ. Κάθε κάτοικος της πόλης που υπήρξε παιδί από το 1950 μέχρι και τα επόμενα περίπου σαράντα χρόνια μεγάλωσε παίζοντας στις παιδικές χαρές του van Eyck (Lefaivre 1999). Το μεγάλο αυτό έργο αποτελούνταν από μικρές χωρικά επεμβάσεις που άλλαξαν ριζικά την μεταπολεμική εικόνα της πόλης δημιουργώντας ένα δίκτυο αντιληπτικής και ουσιαστικής ευχαρίστησης. Ο van Eyck σχεδίασε χώρους παιχνιδιού σε κάθε γειτονιά, αφού πρώτα είχε συμβουλευθεί τους κατοίκους της. Από τις πρώτες μορφές έκφρασης του συμμετοχικού σχεδιασμού κατάφερε να δώσει λόγο στους κατοίκους της περιοχής και να εισάγει τα παιδιά ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Ο πιο σημαντικός από τους στόχους του σχεδιαστή ήταν να αποτελέσουν οι χώροι

αυτοί πόλους κοινωνικοποίησης και συνάντησης και να καταφέρουν να ενοποιηθούν και να δημιουργήσουν ένα δίκτυο δημόσιας ζωής.

Το πέρασμα στον 21ο αιώνα

Τα τελευταία χρόνια ένα νέο ρεύμα πεποιθήσεων, ερευνών, φιλοσοφίας και σχεδιασμού στηρίζεται σε μία πιο πολύπλοκη θεώρηση των πραγμάτων. Σύμφωνα με τις νέες αυτές θεωρήσεις καταργείται η έννοια της παιδικής κλίμακας και η επιτυχία στο σχεδιασμό έγκειται στη βιωματική εμπειρία. Σκοπός του σχεδιασμού είναι η ενεργοποίηση του παιδιού και η μετατόπισή του αναζητώντας μέσω του ερεθίσματος την ενέργεια, την κίνηση και τη φαντασία χωρίς όρια. Ο μεταδομισμός στηρίζεται σε μία θεώρηση των πραγμάτων αποσυμβολοποιημένη και χωρίς όρια όπου όλα βρίσκονται σε μία εκρεμμή συνάντηση. Εντός αυτών των πολύπλοκων θεωρήσεων και πεποιθήσεων γίνεται μία προσπάθεια αναζήτησης της νέας σχέσης του παιδιού με την πόλη και το τοπίο, μίας νέας ταυτότητας που επαναπροσδιορίζεται και προσπαθεί να διατυπωθεί στα πλαίσια μίας εξίσου βιωματικής αφήγησης.

Σύνοψη κανόνων

Σε μία προσπάθεια να συνοψίσουμε όλους τους παραπάνω κανόνες του παιχνιδιού θα λέγαμε πως τα τελευταία χρόνια διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι έχουν ασχοληθεί με την εύρεση των αναγκών των παιδιών, είτε είναι κοινωνικές, εξελικτικές, εκπαιδευτικές ή και αισθητικές και το πώς αυτές θα μπορούσαν να μεταφραστούν σε σχεδιαστικά χαρακτηριστικά και ποιότητες του υλικού κόσμου. Στόχος των συγκεκριμένων μελετών αποτελεί η εύρεση ενός λεξιλογίου, ή των αρχών σχεδιασμού μέσω των οποίων θα μπορέσει να εντοπιστεί και αναλυθεί η παιδαγωγική, αισθητική και κοινωνική αξία ενός τέτοιο χώρου.

Στην παιδαγωγική αναζητούνται οι ποιότητες που επιτρέπουν και παροτρύνουν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Στόχος αποτελεί η μετάβαση από την παραδοσιακή στη συνεργατική τάξη όπου κάθε παιδί έχει λόγο και ελευθερία στη σχέση του με το χώρο. Όσον αφορά στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Kevin Rohane, θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα για τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικές σχέσεις δραστηριότητας: παιδί-άνθρωπος, παιδί-φύση, παιδί-περιβάλλον και παιδί-χώρος (να μπορεί παίζοντας να γνωρίσει στοιχεία της φυσικής, νερό, βαρύτητα κλπ) και παιδί-χώρος (τούνελ, ανυψωμένα επίπεδα, μονοπάτια κλπ.) (Rohane 1992).

Η Τσουκαλά αποτυπώνει τις ποιότητες του σχολικού περιβάλλοντος για μία εκπαιδευτική που μεταθέτει το κέντρο βάρους από την παιδοκεντρική παιδαγωγική σε εκείνη του αλληλοσυσχετισμού στοχεύοντας στη συνάρθρωση του ενδοψυχικού με το διαψυχικό μέσω του συγκινησιακού βιώματος. Προτείνει τρεις συγκεκριμένες ποιότητες χώρου που συμπυκνώνουν τις ανάγκες των περιβαλλόντων μάθησης, ο ενεργοποιημένος, ο πολυφωνικός και ο παιγνιώδης χώρος. Κάθε μία από τις παραπάνω ποιότητες μεταφράζεται μέσω πολύπλοκων συνθέσεων σε τροπικότητες όπως ευελιξία, μεταβλητότητα, διαδραστικότητα, ρευστότητα, κενότητα, πολλαπλότητα, υπέρβαση των ορίων κ.α. (Τσουκαλά 2014).

Παί-ζωντας στο τοπίο του παιδιού

«Δεν σταματάμε να παίζουμε επειδή μεγαλώνουμε,
μεγαλώνουμε επειδή σταματάμε να παίζουμε.»

George Bernard Shaw
Ιρλανδός θεατρικός συγγραφέας, 1856-1950

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες που αναφέρθηκαν παραπάνω ακολουθεί μία βιωματική αφήγηση εφαρμοσμένων παραδειγμάτων σχεδιασμού χώρων για παιδιά. Αναζητούνται οι ποιότητες, οι τροπικότητες και η υλικότητα που μπορούν να συνθέσουν ένα χώρο παιχνιδιού και αγωγής που προκαλεί τη βιωματική ενεργοποίηση. Σε μία προσπάθεια συγκέντρωσης όμοιων χώρων στη λειτουργία ή και τη μορφολογία, τα παραδείγματα διαχωρίστηκαν σε τρεις μορφολογικές και λειτουργικές κατηγορίες.

Μία νέα σχολική αρχιτεκτονική (πρώτη κατηγορία)

Ένα παράδειγμα σύγχρονης σχολικής αρχιτεκτονικής βρίσκεται στην Ιαπωνία. Το κτήριο του νηπιαγωγείου Fuji βρίσκεται σε πλήρη συσχέτιση με τον υπαίθριο χώρο γύρω από το σχολείο, κάτι που είναι εμφανές και στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Το ιαπωνικό γραφείο Tezuka Architects σχεδίασε ένα κυκλικό κτίσμα διαμέτρου 183 μέτρων όπου όλες οι αίθουσες έχουν πρόσβαση στην κεντρική αυλή-αίθριο ενώ όλη η οροφή του κτηρίου λειτουργεί επίσης ως χώρος παιχνιδιού (Tezuka Architects 2007). Οι σχολικές αίθουσες δεν έχουν ξεκάθαρα όρια καθώς βρίσκονται σε πλήρη επαφή με τον ημιυπαίθριο χώρο που βρίσκεται στο ενδιάμεσο από τον κλειστό στον ανοιχτό χώρο αλλά και με τις υπόλοιπες περιοχές (Εικόνα 1). Ο διαχωρισμός επιτυγχάνεται με έπιπλα ή άλλα μικρής κλίμακας στοιχεία του εσωτερικού χώρου. Η έννοια του ενιαίου είναι ορατή και στα γυάλινα πετάσματα και στην επιλογή του ξύλου ως ενοποιητικό υλικό στο σχεδιασμό. Πολύ σημαντικό στοιχείο της κεντρικής ιδέας του σχεδιασμού αποτέλεσαν τα δέντρα ύψους 25 μέτρων που βρίσκονταν ήδη στην περιοχή. Οι αρχιτέκτονες ενσωμάτωσαν τις φτελιές στο σχεδιασμό αναδεικνύοντας έτσι τη χρήση αλλά και τη σημασία τους.

Περίπου τέσσερα χρόνια μετά την κατασκευή του κτηρίου ζητήθηκε από τους αρχιτέκτονες ο σχεδιασμός ενός επιπλέον χώρου που θα λειτουργούσε ως αίθουσα διδασκαλίας των Αγγλικών και ως χώρος αναμονής των παιδιών για την επιστροφή τους με τα λεωφορεία. Για ακόμη μία φορά με απαρχή μία γειτονική φτελιά σχεδιάστηκε μία κυκλική κατασκευή πέντε επιπέδων, «το δαχτυλίδι γύρω από το δέντρο», που προωθεί το κινητικό παιχνίδι και την ανακάλυψη και εκδηλώνει ξεκάθαρα την «κεντρική» σημασία του φυσικού στοιχείου (Εικόνα 2). Ο εσωτερικός χώρος συνδέεται και συγχέεται με τον υπαίθριο και δημιουργεί διαφορετικές εισόδους και εξόδους (τα παιδιά μπορούν να σκαρφαλώσουν για να φθάσουν στον προορισμό τους) (designboom 2011). Ο σχεδιασμός ακολουθεί πλήρως το νέο εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει το παιδί δημιουργό του χώρου και του χρόνου του και το καθιστά ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας και διαδικασίας. Τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με το φυσικό στοιχείο, έχουν άπλετο χώρο για ελεύθερο παιχνίδι, μαθαίνουν την έννοια του ύψους και της κλίμακας, διαδρούν συνεχώς με το χώρο και επιπλέον νιώθουν ασφάλεια (λόγω του σχήματος του κτίσματος). Η καθημερινή τους εμπειρία μπορεί να χαρακτηριστεί ως έντονα βιωματική και με πολλή υψηλή εκπαιδευτική αξία.

Εικόνα 1: Fuji Kindergarten , Τόκυο, Ιαπωνία 2007, Tezuka Architects, αεροφωτογραφία

Εικόνα 2: Fuji Kindergarten, Το δαχτυλίδι γύρω από το δέντρο

Πέρα από τα μεγάλα αρχιτεκτονικά έργα που διαμορφώνουν τους χώρους της εκπαίδευσης υπάρχουν και άλλοι τρόποι δημιουργίας ενεργών εκπαιδευτικών τοπίων, οι οποίοι συνήθως στηρίζονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς ή την πολιτεία. Στη Βοστώνη, για παράδειγμα, εδώ και δεκαοκτώ χρόνια η Boston Schoolyard Initiative, μία μη κυβερνητική οργάνωση με μέλη διάφορων ειδικοτήτων έχει καταφέρει να μεταμορφώσει περισσότερες από 80 αυλές δημόσιων σχολείων της πόλης δημιουργώντας υπαίθριες αίθουσες διδασκαλίας και ενισχύοντας κατά πολύ το φυσικό στοιχείο. Το πιο σημαντικό στοιχείο που αποτέλεσε και την κινητήρια δύναμη αυτής της πρωτοβουλίας ήταν η συζήτηση και η εκπαίδευση των δασκάλων και των μαθητών ώστε το ίδιο το σχολείο να αναζωογονήσει την αυλή του και να τη συντηρεί. Έχοντας καταλήξει σε κάποιες χωρικές στρατηγικές και ένα πακέτο στοιχείων, οι BSI κατάφεραν με τη βοήθεια του κάθε σχολείου να δημιουργήσουν διαφορετικά μεταξύ τους περιβάλλοντα που όμως μοιράζονται τις ίδιες αξίες για το παιχνίδι, την αγωγή και το παιδί (kmdg 2013). Επιπλέον, η εικόνα της πόλης άρχισε σταδιακά να αλλάζει καθώς εμφανίζονταν πράσινοι χώροι εκεί όπου πριν υπήρχαν μόνο επιφάνειες ασφάλτου.

Η ενσωμάτωση της κοινωνίας, η επίλυση των προβλημάτων της εκ των έσω, η εκπαίδευση των παιδιών καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας και τέλος η επιτυχημένη χρήση αυτών των χώρων είναι κάποια από τα πολλά πλεονεκτήματα της πρωτοβουλίας αυτής. Πλέον, πάρα πολλά αντικείμενα διδάσκονται στον υπαίθριο χώρο και οι μαθητές σέβονται και προσέχουν τον χώρο του σχολείου τους (BSI 1997).

Εικόνα 3: Boston Schoolyard Initiative, τοπογραφικά σχολείων

Αντικείμενα και κατασκευές παιχνιδιού (δεύτερη κατηγορία)

Πέρα από την εκπαίδευση, η άλλη καθιερωμένη από την πολεοδομία χρήση για τα παιδιά είναι το παιχνίδι στους ειδικά διαμορφωμένους υπαίθριους δημόσιους χώρους. Ελεγχόμενες περιοχές, προσεκτικά χωροθετημένες εντός του αστικού ιστού με αρκετά συγκεκριμένα γεωμετρικά, τεχνικά και κατασκευαστικά χαρακτηριστικά οριοθετούνται πλήρως και εγκιβωτίζουν τη δραστηριότητα του μικρού παιδιού. Εκτός από τη συνηθισμένη παιδική χαρά με το φράχτη και τα τοποθετημένα παιχνίδια εντός της (συνηθισμένη εικόνα στην ελληνική πραγματικότητα) έχουν εμφανιστεί κατά καιρούς και παραδείγματα κατασκευών ή αντικειμένων παιχνιδιού που δεν χαρακτηρίζονται ως χώροι. Δηλαδή, μεγάλου μεγέθους κατασκευές στις οποίες τα παιδιά εισέρχονται και παίζουν εντός τους και φαίνεται σαν να έχουν τοποθετηθεί χωρίς καμία περαιτέρω πρόβλεψη. Για παράδειγμα, η Toshiko Horiuchi MacAdam εδώ και πολλά χρόνια κατασκεύαζε χειροποίητες πλεκτές κατασκευές παιχνιδιού μικρής κλίμακας. Όταν συνεργάστηκε με μία από τις μεγαλύτερες εταιρείες κατασκευής παιχνιδιών, την Interplay Design and Manufacturing, το αποτέλεσμα ήταν εντυπωσιακό και κατά περίεργο τρόπο και λειτουργικό (Koizumi 1998). Το Air Pocket, ή αλλιώς Κενό Αέρος στα ελληνικά, εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1998 στη Shizuoka της Ιαπωνίας για μία εκδήλωση και στην αρχή είχε εφήμερο χαρακτήρα. Λόγω της πολύ μεγάλης απήχησης στο παιδικό και ενήλικο κοινό η κατασκευή παρέμεινε για πολύ περισσότερο καιρό στο χώρο και έπειτα άρχισαν σιγά σιγά να εμφανίζονται κι άλλα Κενά Αέρος ανά τον κόσμο. Η κατασκευή πλέον είναι γνωστή ως Wonder Space (χώρος θαυμάτων) και μπορεί να τη βρει κανείς εντός κτηρίων και σε υπαίθριους δημόσιους χώρους.

Η κεντρική ιδέα της σύνθεσης της κατασκευής στηρίζεται σε μία από τις παραδοσιακές μεθόδους πλέξης της Ιαπωνίας. Η καλλιτέχνης ήθελε να δημιουργήσει έναν ρευστό και πολύχρωμο χώρο όπου τα παιδιά θα μπορούν να χοροπηδούν χωρίς να φοβούνται, να κρέμονται και να κουνιούνται και να νιώθουν σαν να βρίσκονται σε ένα κενό αέρος όπου δεν ισχύει ο νόμος της βαρύτητας της γης (Quirk 2012). Κάθε έργο μοιάζει με τα υπόλοιπα αλλά είναι μοναδικό και κατά το μεγαλύτερο μέρος χειροποίητο. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των ολοκληρωμένων αντικειμένων παιχνιδιού είναι η έντονη διάδραση του παιδιού με την κατασκευή που αποτυπώνεται πολύ βαθειά στη μνήμη.

Εικόνα 4: Air Pocket, Κενό Αέρος, Shizuoka, Japan 1998, Horiuchi MacAdam

Υπαίθριοι δημόσιοι χώροι παιχνιδιού (τρίτη κατηγορία)

Σήμερα εμφανίζονται πολλά παραδείγματα χώρων παιχνιδιού που ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη παιδική χαρά με τις κούνιες, τις τραμπάλες κλπ. Είτε ενσωματώνονται στο σχεδιασμό μίας πλατείας, χώρου έκθεσης κλπ. είτε πρόκειται για σχετικά απομονωμένες περιοχές εντός του αστικού ιστού, ο σχεδιασμός τους είναι αυτός που αποτελεί το έναυσμα για το ίδιο το παιχνίδι. Ορισμένες ποιότητες και χαρακτηριστικά μπορούν να αποδώσουν στο χώρο υψηλή εκπαιδευτική αξία και έντονα συναισθήματα στα παιδιά που τον βιώνουν. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ύπαρξη του φυσικού στοιχείου με τη μορφή δέντρων, θάμνων, νερού κλπ., η διάδραση με το χρήστη, η δυνατότητα πολλών διαφορετικών κινήσεων, η οργάνωση σε περιοχές και τέλος η υποκειμενική οικειότητα. Τα νέα ψηφιακά εργαλεία σχεδιασμού βοηθούν στην εξέλιξη του σχεδιασμού προς μία κατεύθυνση πολυπλοκότητας και διάδρασης.

Μερικά χρόνια παλαιότερα, το 2003, η CODEJ (Comité pour le Développement de l'Espace pour le Jeu / Committee for the development of recreation areas) οργάνωσε το Belleville Playground Project όπου πολλές σχεδιαστικές ομάδες, γονείς, παιδιά και κάτοικοι του Παρισιού συμμετείχαν σε μία έρευνα για την αναζήτηση των επιθυμιών των χώρων παιχνιδιού στο Παρίσι. Οι BASE έπειτα από αυτή τη διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού σχεδίασαν και κατασκεύασαν έναν χώρο παιχνιδιού όπου σύμφωνα με τους ίδιους το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και αέναο. Έναν χώρο όπου όλοι μας έχουμε παίξει κάποτε και μπορεί να παίρνει τελείως διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις εμπειρίες και τη φαντασία του καθενός. Μία πολυσύνθετη κατασκευή από μέταλλο, ξύλο και σχοινιά, βρίσκεται σε μία πλαγιά εντός του Παρισιού την οποία καθημερινά επισκέπτονται πάρα πολλά παιδιά αλλά και ενήλικες για να παίξουν καθώς υπάρχει και η δυνατότητα να χρησιμοποιείται και τις ημέρες με βροχή, λόγω των εσωτερικά διαμορφωμένων χώρων. Παρά της δεδομένης επικινδυνότητας του χώρου, εδώ και επτά χρόνια που λειτουργεί δεν έχει αναφερθεί κανένα περιστατικό τραυματισμού.

Στο συγκεκριμένο έργο, το οποίο φαίνεται να ανήκει στις τάσεις του σύγχρονου μεταδομισμού στην αρχιτεκτονική, το παιχνίδι γίνεται εργαλείο σχεδιασμού και δημιουργεί χώρους που υπερβαίνουν τα όρια, μορφές με εύρος και έναν αέναο λαβύρινθο δομικά και νοητικά. Η κατασκευή υπερβαίνει το συνηθισμένο και δημιουργεί αόριστες μορφές που φέρνουν στη μνήμη βουνά, εργοτάξια ή καράβια. Η εμπειρία του χώρου είναι ιδιαίτερα έντονη και προκαλεί τον κάθε επισκέπτη να μετακινηθεί συνειδησιακά σε νέες καταστάσεις και να επαναδιατυπώσει τον ίδιο του εαυτό.

Εικόνα 5: Belleville Playground, Παρίσι, Γαλλία 2008, BASE

Αρκετά χρόνια αργότερα και περίπου στην άλλη πλευρά του πλανήτη, οι MAD Architects σχεδιάζουν έναν αλλόκοτο χώρο παιχνιδιού που ονομάζουν Monster Footprints, δηλαδή Πατημασιές Τεράτων. Κατά τη διάρκεια της Bi-city Biennalle του Hong Kong και της Shenzhen το 2009 κατασκευάστηκε στο εμπορικό κέντρο της δεύτερης ο συγκεκριμένος χώρος παιχνιδιού. Το Shenzhen είναι ένα προάστιο του Hong Kong που παρόλο που έχει χαρακτηριστικά μικρού χωριού, είναι πολύ γνωστό για τη νυχτερινή του διασκέδαση. Η συγκεκριμένη μπιενάλε καθιερώθηκε για τη δημιουργία νέων σχέσεων μεταξύ της γειτονικής πρωτεύουσας με το προαστιακό αυτό τόπο. Το εμπορικό κέντρο του Shenzhen χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη οικονομική ανάπτυξη των τελευταίων ετών και αποτελεί ένα διφορούμενο σκηνικό που πάλλεται ανάμεσα σε παραδοσιακά και σύγχρονα τοπία μικρής και μεγάλης κλίμακας. Μέσα σε αυτό το δύσκολα προσδιορίσιμο περιβάλλον, οι MAD Architects δημιούργησαν ένα σουρεαλιστικό χώρο που προορίζεται για το παιχνίδι των μικρών παιδιών (MAD Architects 2010).

Στην πραγματικότητα, οι σχεδιαστές, δημιούργησαν με σύγχρονα ψηφιακά μέσα σχεδιασμού δύο μεγάλες πατημασιές οι οποίες είναι εμφανείς από πολύ ψηλά, μέσω της αεροφωτογραφίας, λόγω της μεγάλης τους κλίμακας. Οι δύο τεράστιες κοίλες επιφάνειες βυθίζονται μέσα στη γη σε διαφορετικά βάθη και έχουν έντονο φουξ χρώμα. Η σύγχρονη αυτή κατασκευή με τις υψηλές υλικές απαιτήσεις λειτουργεί εδώ και έξι χρόνια χωρίς να έχει φθαρεί και είναι καθημερινά γεμάτη από επισκέπτες κάθε ηλικίας. Συνολικά ο χώρος προκαλεί έντονα τον καθένα να τον πλησιάσει και να ζήσει αυτήν την τόσο περίεργη εμπειρία. Καθώς μοιάζει να λιώνει σου επιτρέπει να φανταστείς ότι βρίσκεσαι σε ένα εξωπραγματικό κόσμο όπου ένα γιγάντιο τέρας έχει αφήσει τα ίχνη του πάνω στα οποία εσύ μπορείς να τρέξεις, να πέσεις και να κυλιστείς (Johnson 2012).

Παρόλο που το έργο έχει μικρή έκταση έχει προκαλέσει πολύ μεγάλη συζήτηση γύρω από τη μορφολογία των χώρων παιχνιδιού και του αστικού σχεδιασμού γενικότερα. Ο τολμηρός σχεδιασμός μέσω των σύγχρονων εργαλείων και μεθόδων κατασκευής καταφέρνει να δημιουργήσει το έδαφος για εμπειρίες που σε μετατοπίζουν από την καθημερινότητα και από το κανονικό. Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με ένα ισχυρό βίωμα που το καθιστά δημιουργό του χρόνου και της εμπειρίας του.

Εικόνα 6: Monster Footprints, Shenzhen, Κίνα, 2009, MAD Architects

Σύνοψη παραδειγμάτων

Μετά από αυτήν τη συνοπτική βιωματική βόλτα στην Ευρώπη (Γαλλία, Γερμανία, Σουηδία), την Αμερική και την Ασία (Κίνα, Ιαπωνία) τα τελευταία χρόνια συμπεραίνουμε ότι υπάρχει ένα νέο ρεύμα σχεδιασμού στην Αρχιτεκτονική Τοπίου. Είτε πρόκειται για χώρους εκπαίδευσης, είτε για χώρους παιχνιδιού αυτό που επιχειρείται είναι η έντονη συναισθηματική εμπειρία και η ενεργοποίηση του παιδιού. Στόχος των μεθόδων σχεδιασμού αποτελεί η πρόκληση της φαντασίας και της δράσης εκτός του συνηθισμένου.

Με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας και των νέων σχεδιαστικών εργαλείων κατασκευάζονται χώροι που δε μοιάζουν με τίποτα που ως τώρα είχε συνηθίσει να βλέπει ο άνθρωπος. Χώροι πολύπλοκοι που ρέουν δίχως όρια, λαβυρινθώδεις διαδρομές, νέα έντονα χρωματισμένα υλικά και κρυμμένες περιοχές συνθέτουν ένα νέο λεξιλόγιο στην αρχιτεκτονική τοπίου. Το αρμονικό δεν είναι πλέον ο σχεδιαστικός σκοπός και η κλίμακα (παιδική ή μη) τείνει να εξαφανιστεί πλήρως ενώ τη θέση της παίρνει η κυματιστή ή η κενή μορφή. Ακόμη και η ίδια η διαδικασία του σχεδιασμού φαίνεται σαν να μην κατευθύνεται από κανόνες αλλά να αφήνει χώρο στο τυχαίο και το νέο.

Η αναγνωρισμένη υλικότητα των παραπάνω παραδειγμάτων ανοίγει νέες προοπτικές στη συζήτηση περί ασφαλών κατασκευών και φιλικών προς το παιδί υλικών. Η ύπαρξη του φυσικού στοιχείου δεν υποτιμάται και μάλιστα πολλές φορές αποτελεί τον πυρήνα της πρότασης. Η σχέση του παιδιού με το φυσικό στοιχείο επαναπροσδιορίζεται και επεκτείνεται από εκείνη της γνωριμίας ή της προστασίας. Το δέντρο αποτελεί κινητήριο όργανο του παιχνιδιού και το νερό, ο αέρας και το βουνό ενισχύουν τη φαντασιακή νέα κατάσταση.

Το βιωματικό παιχνίδι δημιουργεί συνειδήσεις σε εγρήγορση και πνεύματα έτοιμα να αντιμετωπίσουν κάθε τι νέο.

Τι ισχύει στην Ελλάδα σήμερα

Δυστυχώς, το αντίστοιχο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα δεν υπάρχουν παραδείγματα εφαρμοσμένων έργων που να πλησιάζουν κάποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Κι αυτό δεν οφείλεται στην αδυναμία σχεδιασμού των αρχιτεκτόνων τόσο, όσο στους απίστευτα αυστηρούς κανόνες που έχουν θεσμοθετηθεί και μοιάζουν να μην αφήνουν καθόλου χώρο στη δημιουργικότητα. Οι ισχύουσες προδιαγραφές στηρίζονται στον πρόσφατο νόμο για τις παιδικές χαρές ο οποίος προβλέπει υποχρεωτική περίφραξη, δάπεδο απορρόφησης κραδασμών στις «επιφάνειες πτώσης» και συμμόρφωση όλων των κατασκευών με τις οποίες παίζουν τα παιδιά με τις προδιαγραφές των σχετικών προτύπων που έχουν συνταχθεί με μια εργονομική – μηχανιστική λογική. Σύμφωνα με τα παραπάνω, κάθε χώρος παιχνιδιού χρειάζεται άδεια λειτουργίας την οποία μπορεί να λάβει μετά από έναν πολύ ενδελεχή έλεγχο της κάθε κατασκευής από τριμελή επιλογή ελέγχου παιδικών χαρών (Υπουργείο Εσωτερικών 2009)(της οποίας ο πρόεδρος είναι κάποιος αιρετός και μόνο ένα μέλος αρχιτέκτονας του Δημοσίου).

Δηλαδή, ακόμη και στην περίπτωση όπου υπήρχε διάθεση πραγματικού σχεδιασμού (και όχι απλής επιλογής παιχνιδιών από καταλόγους) ή και πειραματισμού για νέες μορφές, από την πλευρά των αρχιτεκτόνων που έχουν αναλάβει τη διαμόρφωση μιας παιδικής χαράς, τα σχέδια αυτά είναι πολύ δύσκολο, έως αδύνατο, να πραγματοποιηθούν. Επιπρόσθετα, ο εκάστοτε Δήμος επιβαρύνεται με τα έξοδα της πιστοποίησης της κάθε νέας κατασκευής για αυτό στο τέλος καταλήγει να επιλέγει από ήδη ελεγμένους καταλόγους και να δημιουργεί ξανά και ξανά την ίδια εικόνα παιδικής χαράς.

Με λίγα λόγια, όχι μόνο δεν εκσυγχρονίζονται οι αντίστοιχοι μηχανισμοί για το σχεδιασμό των χώρων παιχνιδιού αλλά γίνεται όλο και πιο δύσκολο να σχεδιαστούν. Οι παλιές παιδικές χαρές έχουν κλείσει και οι νέες είναι πολύ ακριβές για να κατασκευαστούν, κι όταν το καταφέρουν είναι πανομοιότυπες με οποιαδήποτε άλλη στην Ελλάδα. Η ελληνική παιδική χαρά είναι ασφαλής και τα υλικά της είναι πιστοποιημένα και ελεγμένα. Ο αληθινός όμως χώρος παιχνιδιού δεν κρύβει καμία έκπληξη, δεν προάγει το ελεύθερο παιχνίδι, δεν προκαλεί τη μετατόπιση και σίγουρα δεν ξυπνά την επιθυμία για φαντασία. Φυσικά, το παιδί, λόγω της φύσης του μπορεί να παίξει και να περάσει καλά σχεδόν σε οποιοδήποτε χώρο. Αυτό, όμως, σίγουρα δε σημαίνει ότι δεν απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα του καλά σχεδιασμένου χώρου που έχει δημιουργηθεί μέσω μίας δημιουργικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα

«Το αληθινό σημάδι της νοημοσύνης δεν είναι η γνώση,
αλλά η φαντασία.»

Albert Einstein
Φυσικός νομπελίστας, 1879-1955

Στην παρούσα ανακοίνωση αναζητήθηκαν οι προσεγγίσεις μέσω των οποίων μπορούν να συσχετιστούν ο σχεδιασμός υπαίθριων χώρων για παιδιά με την εύρεση της παιδαγωγικής ποιότητας και αξίας του τοπίου. Η διεπιστημονική αυτή μελέτη στηρίζεται σε δύο έννοιες, το παιδί και το τοπίο, τις οποίες συνθέτει και περιπλέκει αναζητώντας μία νέα σχέση μεταξύ τους που δε βασίζεται στην ιεραρχία ή την κατοχή (π.χ. το τοπίο του παιδιού). Επιπλέον, στοχεύει στη δημιουργία ενός νέου τόπου συζήτησης και εμπλοκής των επιστημών της Αρχιτεκτονικής Τοπίου, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας εκκινώντας έτσι μία νέα σχέση όπου η κάθε επιστημονική περιοχή ξεπερνά τα όριά της και εισέρχεται στην άλλη. Το εργαλείο οργάνωσης και δομής αυτής της αναζήτησης μεταξύ των εννοιών και των θεωριών αποτέλεσε το παιχνίδι. Ως παιχνίδι νοείται εδώ η διαδικασία μέσω της οποίας ο κάθε παίκτης ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες μπορεί να παίξει με σκοπό την ευχαρίστηση και την εξερεύνηση (και όχι τη νίκη). Τα κεφάλαια της εργασίας αποτελούν αυτοτελή δοκίμια και οργανώνονται έτσι ώστε να μπορούν να διαβαστούν με οποιαδήποτε σειρά επιθυμεί ο αναγνώστης (παίκτης) και όσες φορές εκείνος θέλει, ενώ όλα μαζί αποτελούν τη συνολική εικόνα της αφήγησης. Η μεθοδολογία, το παράλληλο ταξίδι αυτής της εργασίας και η ραχοκοκαλιά της είναι το βίωμα. Το παιδί και το τοπίο αναλύονται μέσω του βιώματος που αποτυπώνεται στον ακαδημαϊκό-θεωρητικό και στον «πραγματικό» χώρο. Χρησιμοποιώντας τη βιωματική αφήγηση των εφαρμοσμένων παραδειγμάτων και την αναζήτηση της έντονης εμπειρίας σε κάθε θεωρία ξεδιπλώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της παρούσας έρευνας.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από τους κανόνες του παιχνιδιού και από τη σκοπιά των επιστημών της Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και της Γεωγραφίας, που αναλύθηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι χώροι που περνάει τον περισσότερο χρόνο στην καθημερινότητά του, το σπίτι, το σχολείο και η παιδική χαρά, είναι εκείνοι που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο την αντίληψή του για τον κόσμο γενικότερα. Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας υπάρχει ένα πολύ έντονο και πολύ σημαντικό «δέσιμο» των παιδιών με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον τους, η επιθυμία να το γνωρίσουν και να το ανακαλύψουν, να το νιώσουν και να το ζήσουν αποτελούν την εμπλοκή τους με το τοπίο. Όσο πιο έντονο είναι το βίωμα των παιδιών στο τοπίο τόσο περισσότερο καθορίζεται η μελλοντική τους συμπεριφορά και ο ενήλικός τους χαρακτήρας.

Η σημασία που έχει ο χώρος που περιβάλλει τα παιδιά και ο ρόλος που παίζει στην εκπαίδευσή τους έχουν αναλυθεί εκτενώς και από τις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Τα νέα εκπαιδευτικά μοντέλα ενσωματώνουν το χώρο στη διαδικασία της αγωγής προτείνοντας υπαίθριες αίθουσες διδασκαλίας, έντονη ύπαρξη του φυσικού στοιχείου στο χώρο της αυλής καθώς και σύνθεση χώρων που επιτρέπουν την εμπλοκή των παιδιών στη διαμόρφωσή τους. Το τελευταίο αυτό στοιχείο της διάδρασης θεωρείται πολύ σημαντικό καθώς καθιστά το παιδί δημιουργό του χώρου του και ταυτόχρονα μέλος μίας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας. Επιπλέον, προωθείται έντονα η χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο εντός της σχολικής αίθουσας προσθέτοντας ότι η θετική και ευχάριστη μάθηση είναι πιο αποδοτική από την απλή μετάδοση της πληροφορίας. Τέλος, το ελεύθερο παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης όπως και ο υπαίθριος χώρος στον οποίο μπορούν τα παιδιά να εκτονώσουν την ενέργεια και τη φαντασία τους σε καθημερινή βάση.

Η ίδια ακριβώς σημασία που έχει το παιχνίδι στην εκπαίδευση αποτυπώνεται και στο δημόσιο υπαίθριο χώρο. Ενώ τα παιδιά παίζουν στο πάρκο ή την παιδική χαρά

κοινωνικοποιούνται και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους. Οι χώροι παιχνιδιού αποκτούν έτσι ιδιαίτερη βαρύτητα και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ποιότητές τους μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά σε παιχνίδια φαντασίας και στην εμπλοκή τους με το τοπίο γενικότερα. Από το ελεύθερο παιχνίδι σε ένα φαινομενικά κενό χώρο μέχρι το συγκεκριμένο παιχνίδι σε κατασκευές παιχνιδιού, όπως π.χ. η τσουλήθρα, τα παιδιά εκφράζουν την ανάγκη και τον ενθουσιασμό που έχουν για την καθημερινή τους επαφή με άλλα παιδιά και το παιχνίδι στο δημόσιο χώρο. Οι χώροι παιχνιδιού είναι οι μόνοι που προορίζονται τυπικά για τα παιδιά, είναι οριοθετημένοι λειτουργικά και μορφολογικά και περικυκλώνουν τη δράση τους σε ένα περιβάλλον ασφυκτικής, πολλές φορές, «ασφάλειας» όπου προσπαθούν να χωρέσουν τις εμπειρίες και τις δράσεις τους.

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού, ως κομμάτι του αστικού ιστού, ανήκουν στο κομμάτι επιρροής της αρχιτεκτονικής και της πολεοδομίας. Στην ιστορική εξέλιξη των θεωριών της αρχιτεκτονικής τους τελευταίους αιώνες, η θέση των παιδιών στην πόλη έχει μορφοποιηθεί από την τελείως ανύπαρκτη (μέχρι και πριν τη βιομηχανική επανάσταση) μέχρι και τη σημερινή που θεωρείται από κάποιους μελετητές ως κεντρική. Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα που θεωρήθηκε ως ο «αιώνας του παιδιού» έγιναν πολλές προσπάθειες για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του παιδιού ως ισότιμου χρήστη του δημόσιου χώρου της πόλης και κατασκευάστηκαν πολλοί χώροι παιχνιδιού. Μία από αυτές τις τοποθετήσεις, αυτή του Robin Moore, έλεγε ότι ο χώρος δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως δεδομένος και θα πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε να βελτιώνει τη θέση του παιδιού στη σύγχρονη πόλη (Moore 1986). Στην προσπάθεια αυτή για αλλαγή του αστικού τοπίου οι σχετικές μελέτες, αρχικά, εστίασαν στην παιδική κλίμακα δημιουργώντας χώρους όπου όλα έμοιαζαν να βρίσκονται σε συρρίκνωση σε σχέση με αυτούς που προορίζονταν για τους ενήλικες. Αργότερα, προστέθηκαν σταδιακά και άλλες ποιότητες που ενσωμάτωναν στοιχεία που είχαν σκοπό την κάλυψη των αναγκών (κοινωνικών, ψυχολογικών, περιβαλλοντικών, εκπαιδευτικών κλπ.) των παιδιών. Κύριος στόχος του σχεδιασμού των χώρων παιχνιδιού αποτελούσε η οικειοποίηση του χώρου, η πρόκληση της φαντασίας και της δημιουργικότητας και η έκφραση των κοινωνικών και κινητικών επιθυμιών του παιδιού.

Σήμερα, οι σύγχρονες θεωρίες της αρχιτεκτονικής που σχετίζονται με το σχεδιασμό των χώρων για παιδιά δεν σχετίζονται με την παιδική κλίμακα και επιχειρούν τη βιωματική εμπειρία. Σκοπός του σχεδιασμού αποτελεί, πλέον, η ενεργοποίηση του παιδιού και η μετατόπισή του αναζητώντας μέσω του ερεθίσματος την ενέργεια, την κίνηση και τη φαντασία χωρίς όρια. Ο χώρος που επιτρέπει στο παιδί να μετατοπίζεται και να επαναπροσδιορίζει τον εαυτό του, να δρα χωρίς περιορισμούς, να δημιουργεί χωρίς κανόνες και να ζει με όλες του τις αισθήσεις αποτελεί, ή θα έπρεπε να αποτελεί, τον ιδανικό χώρο (σχεδόν ουτοπικό) για τους σύγχρονους σχεδιαστές. Τα νέα ψηφιακά εργαλεία σχεδιασμού βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση και την εξέλιξη του σχεδιασμού καθώς δίνουν τη δυνατότητα για δημιουργία χώρων με έντονο το στοιχείο της πολυπλοκότητας και της διάδρασης. Ο τολμηρός σχεδιασμός που μπορεί να προκύψει μέσω των σύγχρονων αυτών εργαλείων μπορεί να δημιουργήσει το έδαφος για εμπειρίες που μετατοπίζουν το παιδί από την καθημερινότητα και από το κανονικό. Έτσι, μπορεί να έρθει αντιμέτωπο με ένα ισχυρό βίωμα που το καθιστά δημιουργό του χρόνου και της εμπειρίας του και που αποτυπώνεται πολύ βαθειά στο υποσυνείδητό του.

Εντός αυτών των πολύπλοκων θεωρήσεων και πεποιθήσεων και κατά τη διάρκεια της αναζήτησης της νέας σχέσης του παιδιού με την πόλη και το τοπίο, συντέθηκε μία εξίσου βιωματική αφήγηση σύγχρονων εφαρμοσμένων παραδειγμάτων χώρων για

παιδιά με σκοπό την εκπαίδευση και το παιχνίδι. Η νέα σχολική αρχιτεκτονική φαίνεται πως είναι ικανή να προωθεί τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και να δημιουργεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το παιδί μπορεί από μόνο του να αποκτήσει τη γνώση. Χώροι δίχως όρια, που συγχέουν το εσωτερικό με το εξωτερικό ενώ ταυτόχρονα έχουν την ικανότητα να λειτουργήσουν και σε υπο-περιοχές συνθέτουν το κατάλληλο περιβάλλον αγωγής. Η οικειότητα επιτυγχάνεται μέσω της διάδρασης και των κατάλληλων υλικών ενώ η ύπαρξη του φυσικού στοιχείου εντείνει ακόμη περισσότερο το συναισθηματικό δέσιμο των παιδιών με το σχολικό χώρο.

Ταυτόχρονα, οι χώροι παιχνιδιού αποκτούν νέες τροπικότητες όπως η ρευστότητα, η κενότητα, οι λαβυρινθώδεις δομές και η διαδραστικότητα δημιουργώντας έτσι ενεργοποιημένα τοπία. Αυτό που επιχειρείται από τους σχεδιαστές είναι η έντονη συναισθηματική εμπειρία και η ενεργοποίηση του παιδιού, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της μορφολογίας, της επιλογής των υλικών, της ύπαρξης του φυσικού στοιχείου και των έντονων χρωμάτων. Στόχος των μεθόδων σχεδιασμού αποτελεί, επίσης, η πρόκληση της φαντασίας και της δράσης εκτός του συνηθισμένου και όχι το αρμονικό ή η κλίμακα. Ακόμη και η ίδια η διαδικασία του σχεδιασμού φαίνεται σαν να μην κατευθύνεται από κανόνες αλλά να αφήνει χώρο στο τυχαίο και το νέο.

Με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας και των νέων σχεδιαστικών εργαλείων κατασκευάζονται χώροι που δε μοιάζουν με τίποτα που ως τώρα είχε συνηθίσει να βλέπει ο άνθρωπος. Η αναγνωρισμένη υλικότητα των παραπάνω παραδειγμάτων ανοίγει νέες προοπτικές στη συζήτηση περί ασφαλών κατασκευών και φιλικών προς το παιδί υλικών.

Τέλος, ένα πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία του σχεδιασμού του κάθε χώρου που προορίζεται για παιδιά είναι η ενσωμάτωση των ίδιων στη διαδικασία του σχεδιασμού του. Μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού τα παιδιά γίνονται ενεργά μέλη της κοινωνίας, βλέπουν τη φαντασία τους να γίνεται πραγματικότητα, μαθαίνουν τη δημοκρατικότητα της διαδικασίας και αποκτούν πολύ υψηλό αίσθημα οικειότητας με τον υπό κατασκευή χώρο. Επιπλέον, οι ενήλικοι σχεδιαστές έρχονται σε επαφή και μαθαίνουν και οι ίδιοι από την παιδική φαντασία και επιθυμία.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι η διεπιστημονικότητα προκαλεί πιο πλήρεις συζητήσεις και καταλήγει σε πιο σωστά (πιθανά) αποτελέσματα. Οπότε, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, της αρχιτεκτονικής και της παιδαγωγικής προς μία κατεύθυνση εύρεσης των εργαλείων σχεδιασμού για του χώρους που προορίζονται για τα παιδιά. Όλα εκείνα που μας διδάσκουν οι θεωρίες της παιδαγωγικής και της περιβαλλοντικής ψυχολογίας μπορούν να εφαρμοστούν στο σύγχρονο σχεδιασμό εφόσον δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες συζήτησης και συνεργασίας, καθώς, όπως αποδεικνύει και η ιστορία, μέσω της συνεργασίας τα αποτελέσματα είναι σχεδόν πάντα πιο επιτυχημένα. Αρχιτέκτονες, ψυχολόγοι, αρχιτέκτονες τοπίου, γεωγράφοι και εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα πολύπλοκο χαλί πάνω στο οποίο θα ξεκινήσει να ξετυλίγεται μία νέα συνθήκη διαλόγου και δημιουργίας όπου παιδί και τοπίο θα συντεθούν σε κάτι νέο που θα ωφελήσει την αρχή της κάθε κοινωνίας, το παιδί.

_το παιδί βιώνει το τοπίο παί-ζωντας παιχνίδια

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ariès, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Μτφρ. Γ. Αναστοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

Ανανιάδου - Τζημοπούλου, Μ. (1997). *Αρχιτεκτονική Τοπίου. Σχεδιασμός Αστικών Χώρων. Κριτική και Θεωρία. Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού τοπίου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ανθούλιας, Τ. (επιμ.) (1999). *Ζαν Πιαζέ: Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνη.

Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις,* σ. 365-390. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βογιατζής, Γ. Α. (2001). Το Παιδικό βίωμα του Γιάννη Ρίτσου στο έργο του Ρέθυμνο. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη και Μ. Κοκκίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μία μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο,* σ. 21-54. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

Γερμανός, Δ. και Τσουκαλά, Κ. (2000). Από την αντίληψη του χώρου στο σχεδιασμό. Επεμβάσεις στους υπαίθριους χώρους της Θέρμης με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για εφήβους. Στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή,* σ. 72. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Γιουνγκ, Γ. Κ. (2004). *Το πνεύμα στον άνθρωπο, την τέχνη και τη λογοτεχνία.* Αθήνα: Ιάμβλιχος.

Γκίκας, Γ. (1987). *Φιλοσοφικό Λεξικό*. Αθήνα: Φελέκη.

Γουργιώτου, Έ. (2007). Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 182-189.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. και Μπασαγιάννη, Ε., (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Δημητράκος, Δ. (1964). *Μέγα Λεξικόν Όλης Της Ελληνικής Γλώσσης*, σ. 5392. Αθήνα: Δομή.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2010). Κύρωση της Ευρωπαϊκής Σύμβασης του Τοπίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τόμος ΦΕΚ Α/30/25.2.2010, Άρθρο 1, Ν. 3827.

Θεοδωρακόπουλος, Ν. (1966). *Τα Σύγχρονα Φιλοσοφικά Ρεύματα*. Α' επιμ. Αθήνα: Εστία.

Κατσαβουνίδου, Γ. (2012). Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι. Μια πολυφωνική βιογραφία. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Αρχιτεκτόνων.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2015). *Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. [Ηλεκτρονικό] Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF&dq=. (Ανακτήθηκε: 25/4/2015).

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Γνώση.

Μακρυνιώτη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). *Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού*. Τεύχος 67. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
Μαρκάκης, Ν. (2008). *Αν αγαπάτε τα παιδιά σας, αγαπήστε πρώτα τον εαυτό σας*. Αθήνα: Άγκυρα.
Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Ηλεκτρονικό] Διαθέσιμο στο: https://docs.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDYTViMjNhODQtNTI4Zi00ZmY3LWFkYjgtM2E2NzA4YWQ0MzQ3/edit?ddrp=1&pli=1&hl=el#. (Ανακτήθηκε: 28/3/2015).
Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα Νηπιαγωγείο. Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Μεταπτυχιακή εργασία.
Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Εξελικτική ψυχολογία*. Τόμος 4. Εφηβική ηλικία. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
Πατέσκος, Κ. (1993). *Ο σχεδιασμός της πλατείας και η αρχιτεκτονική της πόλης*. Τορίνο: Doumanis Orestis.
Πατέστος, Κ. (2001). *Το Κιβώτιο του Μοντέρνου. Κείμενα για την Αρχιτεκτονική.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Πικιώνης, Δ., (χ.χ.). Εικαστικόν. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.eikastikon.gr/arxitektoniki/pikionis/txt_cv_self.html. (Ανακτήθηκε: 3/5/2015).
Σημαιοφορίδης, Γ. (2005). *Διελεύσεις*. Αθήνα: Metapolis Press.
Συλλογικό. (1967). *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. 19 επιμ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ταμουτσέλη, Κ. (1997). *Φυσικό Τοπίο - Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας.* Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή. ΑΠΘ.
Τερζόγλου, Ν. Ί. (2014). Εννοιολογικές Διαστάσεις του Χώρου στη Θεωρητική Παραγωγή της Κυριακής Τσουκαλά. Στο Κ.Τσουκαλά (επιμ.), *Ροϊκές χωρογραφές και εκπαιδευτικές αναστοχαστικές αντιστίξεις,* σ. 11-22. Αθήνα: Επίκεντρο.
Τσεβρένη, Ί. (2008). *Η Πόλη Μέσα Από Τα Μάτια Των Παιδιών: Προσεγγίζοντας Το Συμμετοχικό Σχεδιασμό Του Χώρου Μέσα Από Μία Εναλλακτική Θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
Τσουκαλά, Κ. (2000). *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*. Β' επιμ. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική αστική εντοπία. Αρχιτεκτονική και Νοητικές Αναπαραστάσεις του Χώρου.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
Τσουκαλά, Κ. (2014). *Ροϊκές χωρογραφίες και εκπαιδευτικές αναστοχαστικές αντιστίξεις.* Αθήνα: Επίκεντρο.
Υπουργείο Εσωτερικών (2009). Καθορισμός των προϋποθέσεων και των τεχνικών προδιαγραφών για την κατασκευή και τη λειτουργία των παιδικών χαρών των Δήμων και των Κοινοτήτων, τα όργανα και η διαδικασία αδειοδότησης και ελέγχου τους, τη

διαδικασία συντήρησης αυτών, καθώς και κάθε άλλη... Αθήνα: ΦΕΚ 931/Β΄/ 18.5.2009.

Ξενόγλωσση

architekturfuerkinder (2013). http://architekturfuerkinder.ch/. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://architekturfuerkinder.ch/index.php?/pioniere/mitsuru-senda/. (Ανακτήθηκε: 15/03/2015).
BASE (2014). The BASE. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.baseland.fr/en/urban-parks/lyon-clos-layat. (Ανακτήθηκε: 5/4/2015).
Bengtsson, A. (1970). *Environmental Planning for Childen's Play*. New York: Praeger Publishers.
Bouzit, M. και Loubier, S. (2004). Combining Prospective and Participatory Approaches for Scenarios Development at River Basin Level. Aqua Terra, France, Project no. 505428.
Brown, J. R. (2015). http://landscapearchitecturemagazine.org/. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: https://landscapearchitecturemagazine.org/2015/05/12/just-add-nature/#more-7389. (Ανακτήθηκε: 1/6/2015).
BSI (1997). Boston Schoolyard Initiative. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.schoolyards.org/projects.completed.php. (Ανακτήθηκε: 2/6/2015).
Cavallo, D. (1981). *Muscles and Morals-Organized Playgrounds and Urban Reform 1880-1920.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. Στο *The poetics and Politics of Ethnography*. Berkley: University of California Press.
designboom, 2011. designboom architecture. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: https://www.designboom.com/architecture/tezuka-architects-ring-around-a-tree/. (Ανακτήθηκε: 22/5/2015).
Dodge, D. και Colker, L. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood.* Washington D.C.: Teaching Strategies Inc..
Dwyer, J. (2013). New York Times. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.nytimes.com/2013/12/18/nyregion/in-a-brooklyn-park-design-movable-parts-at-play.html. (Ανακτήθηκε: 2/5/2015).
Early Childhood Education and Care (2015). Organisation for Economic Co-operation and Development. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm. (Ανακτήθηκε: 15/3/2015).
Frost, J. L. (2010). *A History of Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. New York: Routledge.
Georgieva, Y. (2015). landscape architects NETWORK. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://landarchs.com/how-clos-layat-park-is-bringing-biodiversity-back-to-the-city/. (Ανακτήθηκε: 13/6/2015).
Green Gravity (2010). Green Gravity Ltd. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.gravitygreen.com/works/institutional#yi-zhong-de-sheng-secondary-school (Ανακτήθηκε: 23/5/2015).
Haraway, D. (1990). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science.* London: Routledge.
Hart, H., Burts, C. και Charlesworth, R. (1997). *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice: Birth to Age Eight.* New York: State University of New York.

Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place.* New York: Irvington.
Hendricks, B. (2001). *Designing for Play.* Hants: Ashgate Publishing Ltd.
Holloway, S. και Valentine, G. (2000). *Children's Geographies; New Social Studies of Childhood.* London and New York: Routledge.
Jacobs, J. (1961). *The Death and life of Great American Cities*. New York: Vintage.
Johnson, P. (2012). *PlayScapes.* [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.play-scapes.com/play-design/contemporary-design/monster-footprints-playground-mad-architects-shenzhen-china-2009/. (Ανακτήθηκε: 2/5/2015).
kmdg (2013). *Klopfer Martin Design Group*. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.klopfermartin.com/schoolyard-initiative/. (Ανακτήθηκε: 26/5/2015).
Koizumi, M. (1998). Netplayworks. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.netplayworks.com/NetPlayWorks/Projects/Pages/Mt._Fuji_Childrens_World.html#2. (Ανακτήθηκε: 15/4/2015).
Kolb, A. Y. (2005). Journals, primary sources and books. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.jstor.org/stable/40214287. (Ανακτήθηκε: 20/3/2015).
Krier, R., 1991. *Urban Space*. London: Academy Editions.
Labarre, S. (2012). Fast Company. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.fastcodesign.com/1665867/school-without-walls-fosters-a-free-wheeling-theory-of-learning#6. (Ανακτήθηκε: 12/5/2015).
LAN (2015). landscapearchitects NETWORK. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://landarchs.com/how-yi-zhong-de-sheng-secondary-school-mixes-play-with-learning/. (Ανακτήθηκε: 30/4/2015).
landezine (2009). Landscape Architecture Works. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.landezine.com/index.php/2009/07/buga-05-playground/. (Ανακτήθηκε: 3/4/2015).
landezine (2010). Landscape Architecture Works. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.landezine.com/index.php/2010/11/urban-park-playground-by-rehwaldt-landscape-architecture/. (Ανακτήθηκε: 15/3/2015).
Lefaivre, L. (1999). *Aldo van Eyck, humanist rebel: inbetweeing [sic] in a post-war world.* Rotterdam: 010 Publishers.
Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford, UK: Blackwell.
Lynch, K. (1977). *Growing up in Cities*. Massachussets: The M.I.T. Press.
Lynch, K. (1995) (1985). Reconsidering the Image of the City. Στο T. Banerjee και M. Southworth (επιμ.), *City Sense and City Design: Writings and and Projects of Kevin Lynch.* Cambridge: MIT Press.
Lynch, K. και Rodwin, L. (1995) (1958). A Theory of Urban Form. Στο T. Banerjee και M. Southworth, (επιμ.), *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, σ. 359. Cambridge: MIT Press.
MAD Architects (2010). mad. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.i-mad.com/post-art/monsters-footprint/. (Ανακτήθηκε: 2/5/2015).
McAfee, M. (2010). CNN. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://edition.cnn.com/interactive/2014/07/living/cnn10-better-by-design/. (Ανακτήθηκε: 20/3/2015).
Meckley, A. (2002). Observing children's play: Mindful methods. Στο *International Toy Research Association* 12, Αύγουστος.
Moore, R. (1986). *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*. London: Croom Helm.
Mumford, L. (1961). *The City in History*. London: Secker and Warburg.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (1999). United Nations. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: https://treaties.un.org/doc/publication/UNTS/Volume%201577/v1577.pdf. (Ανακτήθηκε: 11/4/2015).
Piaget, J. (1928). *Judgement and Reasoning in the Child*. London: Kegan Paul.
Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imagination in childhood*. New York: Norton.
Piaget, J. (1955). *The Construction of Reality in the Child.* London: Routledge and Kegal Paul LTD.
Plaisance, E. και Rayna, S. (2004). L' enseignement de l' oral: enjeux et évolution. Στο Comment enseigner l' oral à l' école, σ. 11-38. Paris: éditions Hatier.
Quirk, V. (2012). Archdaily. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.archdaily.com/297941/meet-the-artist-behind-those-amazing-hand-knitted-playgrounds/. (Ανακτήθηκε: 13/4/2015).
Rainer Schmidt (2005). Rainer Schmidt Landschaftarchitekten. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.rainerschmidt.com/en/parks/bundesgartenschau-2005/. (Ανακτήθηκε: 2/4/2015).
Rehwaldt Landschaftsarchitekten (2004). Rehwaldt Landschaftsarchitekten. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.rehwaldt.de/projekt.php?lang=en&proj=BUG. (Ανακτήθηκε: 3/4/2015).
Rimbach, D. (2010). ABA Fachverband. Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e.V.. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=1319. (Ανακτήθηκε: 5/3/2015).
Rohane, K. P. (1992). Behavior-based design concepts for comprehensive school playgrounds: a review of playground design evolution. Στο M. Matthews (επιμ.), *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large Scale Environments*, σ. 222. Herdfordshire: Harvester Wheatsheaf.
Saracho, O. και S. B. (1998). *Play in early childhood education, in Multiple perspectives on play in early childhood education.* New York: State University of New York.
Savva, G. (2010). *Dimensions of loneliness expressed in children's drawings: An exploratory study.* Thessaloniki: University of Ioannina.
Schuler, D. και Namioka, A. (1993). *Participatory Design-Principles and Practices*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
Sharon Gamson Danks (2015). ASLA. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.asla.org/2012awards/147.html. (Ανακτήθηκε: 12/5/2015).
Singer, D. και Revenson, T. (1996). *A Piaget Primer: How a Child Thinks.* New York: Plume.
Solberg, A. (1996). The challenge in child research: from 'being' to 'doing'. Στο: *Children in Families: Research and Policy*, σ. 63-64. London: Falmer Press.
Tezuka Architects (2007). Tezuka Architects. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.tezuka-arch.com/english/works/edu.html. (Ανακτήθηκε: 20/5/2015).
van Eyck, A. (2008) (written 1962). *The Child, the City and the Artist; an Essay on Architecture; the In-between Realm.* Amsterdam: SUN.
Vittra (2015). Vittra. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://vittra.se/english/AboutVittra/AboutVittra.aspx. (Ανακτήθηκε: 15/5/2015).
Ward, C. (1978). *The Child in the City*. New York: Pantheon.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: Koizumi, M. (1998). Netplayworks. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.netplayworks.com/NetPlayWorks/Projects/Pages/Mt._Fuji_Childrens_World.html#2. (Ανακτήθηκε: 15/4/2015).
Εικόνα 2: designboom (2011). designboom architecture. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.designboom.com/architecture/tezuka-architects-ring-around-a-tree/. (Ανακτήθηκε: 22/5/2015).
Εικόνα 3: BSI (1997). Boston Schoolyard Initiative. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.schoolyards.org/projects.completed.php. (Ανακτήθηκε: 2/6/2015).
Εικόνα 4: Quirk, V. (2012). Archdaily. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.archdaily.com/297941/meet-the-artist-behind-those-amazing-hand-knitted-playgrounds/. (Ανακτήθηκε: 13/4/2015).
Εικόνα 5: BASE (2014). the BASE. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.baseland.fr/en/urban-parks/lyon-clos-layat. (Ανακτήθηκε: 5/4/2015).
Εικόνα 6: Johnson, P. (2012). PlayScapes. [Ηλεκτρονικό]. Διαθέσιμο στο: http://www.play-scapes.com/play-design/contemporary-design/monster-footprints-playground-mad-architects-shenzhen-china-2009/. (Ανακτήθηκε: 15/4/2015).