

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 Παιχνίδι Πόλη

*Μυρτώ Θανάση (Myrto Thanasi), Μαρία-Ιωάννα
Φορούλη (Maria-Ioanna Forouli)*

doi: [10.12681/χπ.1406](https://doi.org/10.12681/χπ.1406)

Παιδί Παιχνίδι Πόλη Child Play City

Μυρτώ Θανάση

Αρχιτέκτων Μηχανικός

Μαρία-Ιωάννα Φορούλη

Αρχιτέκτων Μηχανικός

Περίληψη

Η εργασία επιχειρεί να διαπραγματευτεί τον αστικό χώρο με νέους όρους. Η έννοια του χώρου επαναπροσδιορίστηκε με όρους διαλεκτικής περιβάλλοντος – ατόμου, ενώ η πόλη αναδεικνύεται σε ένα περίπλοκο σύστημα αλληλεπιδράσεων, όπου τα ενδεχόμενα να αποκτούν τον δικό τους νοητό και πραγματικό χώρο. Το παιδί και το παιχνίδι, ως προοπτικές *κίνησης* έρχονται να αναμιχθούν, σε αναζήτηση αποκατάστασης της σχέσης τους με το χώρο της.

Η έρευνα ξεκινά από την παιδική ηλικία, ως την πιο αυθόρμητα δημιουργική φάση της ύπαρξης, ως κίνηση από μια κατάσταση ισορροπίας σε μια επόμενη, από το *εγώ* στο *άλλο*, και τη θέση του παιδιού στην πόλη σήμερα. Παρουσιάζοντας τα δεδομένα από τις αναπτυξιακές και κοινωνικές επιστήμες, αναζητήσαμε, τη σχέση την οποία τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν με το χώρο και παράλληλα, την ποιότητα του χώρου που μπορεί να ικανοποιήσει αυτή τη σχέση.

Το παιχνίδι, ως κίνηση προς το έτερο και ως δράση που επαναπροσδιορίζει το χώρο, έρχεται εδώ να αναπληρώσει τη χαμένη σχέση του παιδιού με την πόλη, καθώς εκείνο αναζητά ευκαιρίες έκφρασης και συνδιαλλαγής με την πραγματικότητα, στους ενδιάμεσους χώρους του παιχνιδιού του.

λέξεις-κλειδιά: παιδί, παιδική ηλικία, παιχνίδι, πόλη, δημόσιος χώρος.

MyrtoThanasi

Architect

Maria-Ioanna Forouli

Architect

Abstract

The paper attempts to negotiate the urban space under new conditions. The concept of space was redefined in terms of the dialectical relationship between environment – person, while the city is emerging as a complex system of relationships and interactions where possibilities get their own imaginary and real space. Child and play as potential *movements* meet or mix, searching to restore their relationship with the city space.

The research starts from childhood, as the most spontaneous and creative phase of human existence, as a move from a state of equilibrium to a next, from the *I* to the *other*, and at the same time, from the position of children in the city. By presenting data from the developmental and social sciences, we sought out the relationship which children are able to develop with the space, but also the quality of space that can satisfy this relationship.

The unprompted play, in its essence, as a gesture to the other and as an action that redefines space, comes to fill the child's lost relationship with the city, as it seeks opportunities to express itself and converse with reality, in the midst of its play.

keywords: child, childhood, play, city, urban space.

Η εργασία επιχειρεί να διαπραγματευτεί τον αστικό χώρο και την εξελικτική του πορεία με νέους όρους, μέσα από την αποκατάσταση της σχέσης του παιδιού και του παιχνιδιού με το χώρο της πόλης.

Επιδιώκουμε, την αναζήτηση ενός τρόπου, ο υλικά πεπερασμένος χώρος της πόλης, να διευρυνθεί χρονικά και λειτουργικά, έχοντας δύο διαφορετικές αφετηρίες, οι οποίες μοιράζονται το χαρακτηριστικό αποκλεισμού από την πραγματικότητά της, την κοινωνική ομάδα των παιδιών και το παιχνίδι στην αυθόρμητη εκδοχή του.

Η έννοια του χώρου επαναπροσδιορίστηκε με όρους διαλεκτικής σχέσης περιβάλλοντος – ατόμου, θεωρώντας την αντίληψη ως το κύριο φαινόμενο που επιτρέπει την αποκωδικοποίηση των αντιδράσεων στα ερεθίσματα του χώρου και τη δραστηριότητα ως το μέσο κατανόησης και ερμηνείας του αναπαριστώμενου χώρου. Η πόλη αναδεικνύεται σε ένα περίπλοκο σύστημα, στον ιστό της οποίας διαφορετικότητες και ενδεχόμενα αποκτούν τον δικό τους νοητό και πραγματικό χώρο.

Η έρευνα ξεκινά από την παιδική ηλικία, ως την πιο αυθόρμητα δημιουργική φάση της ανθρώπινης ύπαρξης ως κίνηση από το *εγώ* στο *άλλο*, με το *άλλο* να περιλαμβάνει κοινωνικές και χωρικές σχέσεις. Αναζητώντας, τη σχέση την οποία τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν με το χώρο και παράλληλα, την ποιότητα του χώρου που μπορεί να ικανοποιήσει αυτή τη σχέση.

Το παιχνίδι, στην ουσία του, ως κίνηση διάβασης ορίων, έρχεται να αμφισβητήσει και να ανασυνθέσει τη χωρική και κοινωνική πραγματικότητα στην πόλη, καθώς το παιδί αναζητά ευκαιρίες έκφρασης και συνδιαλλαγής με αυτή, στους ενδιάμεσους χώρους του παιχνιδιού του.

Άτομο και περιβάλλον

Δεν είναι εύκολο να ορίσει κανείς την έννοια του χώρου και κατ' επέκταση του περιβάλλοντος στη σχέση του με το άτομο. Εμείς προσεγγίζουμε τον όρο *περιβάλλον*, όχι απλά ως τον υλικό περίγυρο, αλλά ως «χώρο που, αποκτά την πραγματική του ταυτότητα μέσα από τις υποκειμενικές θεωρήσεις του, τις οποίες επεξεργάζονται τα άτομα και οι ομάδες που ζουν σε αυτόν» (Γερμανός 1998: 18). Η υλική υπόσταση της μορφής του χώρου, δημιουργεί μια *δράση* η οποία προκαλεί στο άτομο ερεθίσματα και συνεπώς *αντίδραση*. Καθορίζεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και την καθορίζει. Επομένως στην ευρύτερη έννοια του όρου δεν μπορεί κανείς να μη συμπεριλάβει την έννοια του κοινωνικο-πολιτισμικού παράγοντα, ο οποίος καθιστά τη σχέση αλληλοτροφοδοτούμενη.

Η μορφή της σύγχρονης δυτικής πόλης ωστόσο φαίνεται να έχει αγνοήσει αυτή τη διαλεκτική. Η πόλη σήμερα, έχει δομηθεί μέσα από μια καθαρότητα οριοθετήσεων, τοποθετώντας το όχημα σε κυρίαρχη θέση σε βάρος του δημόσιου χώρου, ο οποίος εμφανίζεται μονοσήμαντος και απογυμνωμένος από τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, ανίκανος να προσαρμοστεί σε καινούριες δράσεις. Τα τελευταία χρόνια η Ηλεκτρονική Επανάσταση εμφανίζεται σαν μια ακόμα παράμετρος επαναπροσδιορισμού της δημόσιας ζωής με τα ερωτήματα που θέτει στην αναγκαιότητα της υλικής της έκφρασης. Η εκτεταμένη χρήση των νέων Τεχνολογιών συμπυκνώνει το σύνολο της κοινωνικής επαφής σε οπτική εμπειρία, μέσα από την οθόνη του υπολογιστή, σε ένα διαδικτυακό και όχι φυσικό χώρο.

Οι βασικές αρχές παραγωγής χώρου ακολούθησαν και στην ελληνική πόλη τις ίδιες κατευθύνσεις. Η ανεξέλεγκτη και χωρίς σχεδιασμό δόμηση, ωστόσο, απέτρεψε, την

υπερβολική κατάτμηση των λειτουργιών μέσα στον αστικό ιστό παρόλο που δεν άφησε περιθώρια για την πρόβλεψη ελεύθερων χώρων.

Οι νέες αυτές πραγματικότητες και οι προβληματισμοί για τη σύγχρονη πόλη κυρίως έχουν μελετηθεί και αναλυθεί από τη σκοπιά των ενηλίκων. Στην περίπτωση προσέγγισής τους από τη σκοπιά του παιδιού, οι αντιθέσεις γίνονται ακόμα πιο ακραίες. Δημιουργείται στην ουσία ζήτημα συμβατότητας του παιδιού και του χώρου της πόλης, σε ποιο βαθμό αυτή το υποδέχεται και εκφράζει χωρικά τις ανάγκες του.¹

Χωροκοινωνική εξέλιξη της θέσης του παιδιού στην πόλη

Απαραίτητη για την κατανόηση της σχέσης των παιδιών με την πόλη καθίσταται η παρουσίαση των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία και της χωρικής έκφρασης των δραστηριοτήτων της. Η εξέλιξη των κοινωνικών επιστημών και η αναγνώριση των παιδιών ως διακριτή κοινωνική ομάδα στον 20^ο αιώνα, οδηγεί παραδόξως, στη σταδιακή εξαφάνισή τους από το χώρο της πόλης, σε μια λογική διαχωρισμού και προστασίας τους, η οποία έρχεται να ενισχυθεί από τα γενικότερα δεδομένα κοινωνικο-χωρικής οργάνωσης. Σε αυτά τα δεδομένα, το παιδί βιώνει το χώρο της πόλης, άλλοτε σαν ένα συνεχές χωρικό φαινόμενο και άλλοτε ως μεμονωμένα επεισόδια, ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής του σε αυτόν, την κλίμακα, την προσβασιμότητα και τα σημεία αναφοράς.

Ξεκινώντας από τη μικροκλίμακα του σχολείου, η οποία περιβάλλει άμεσα το παιδί στην καθημερινότητά του και με την οποία αυτό αναγκαστικά αλληλεπιδρά, παρατηρούμε ότι η παρουσία του στις περιοχές της μεσοκλίμακας, οι οποίες είναι συμβατές με την κλίμακα αντίληψής του, όπως ο δρόμος κάτω από το σπίτι, ή η γειτονιά, είτε προϋποθέτει τη συνοδεία ενήλικα, είτε προσδιορίζεται χωρικά (παιδική χαρά, πεζόδρομος).

Στην πόλη γεννιούνται χώροι όλο και πιο εξειδικευμένοι, περιορισμένοι και συγχρόνως πιο περιοριστικοί για το παιδικό παιχνίδι. Ο σχεδιασμός σχετικά με τα παιδιά ακολουθεί τη συνειρμική αλυσίδα: παιδί – παιχνίδι – παιδικό δωμάτιο – χώροι ειδικά για παιδιά, στη λογική ότι οι δραστηριότητες των παιδιών συχνά διαταράσσουν την προβλεπόμενη τάξη των χώρων και την ηρεμία των ενηλίκων που τους χρησιμοποιούν. Αφενός, λόγω της αντίληψης ότι το περιβάλλον της πόλης αδυνατεί να αποτελέσει πεδίο δράσης και ενεργοποίησης του παιδιού αφού στερείται σχεδιασμού, άρα και ερεθισμάτων, αφετέρου διότι η παιδική ηλικία αντιμετωπίζεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, με μια υπερβάλλουσα διάθεση προστασίας. Οι ενήλικες, φαντάζονται για τα παιδιά, χώρους καθαρούς, τακτοποιημένους και φροντισμένους, στους οποίους εκείνα πρέπει να εκπαιδευτούν, σε μία πιο ρομαντική και απλοϊκή ιδέα για την παιδική ηλικία, εκφράζοντας ένα συγκεκριμένο όραμα κόσμου και πραγμάτων. Το υποκείμενο – παιδί, αποτρέπεται σε κάθε δυνατό βαθμό από το να επέμβει στο κοντινό του, μη ιδιωτικό

¹ Το 1969, σε ένα άρθρο στην *Corriere dei Piccoli*, ο Gianni Rodari πρότεινε στα παιδιά να ζητήσουν το φεγγάρι από τον δήμαρχο τους αφού στη γη δεν υπάρχουν πολλά και ό, τι υπάρχει γίνεται σκυρόδεμα και parking. Το ειρωνικό αυτό αίτημα για το φεγγάρι ήταν μια πρόσκληση για τα παιδιά να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους για χώρο στην πόλη, για να λάβουν ενεργό μέρος στην κατασκευή του δικού τους περιβάλλοντος διαβίωσης, αλλά παράλληλα, αποτελεί μια καταγγελία στους ενήλικες για τη βιωσιμότητα των πόλεων (Petrucci).

περιβάλλον, στερούμενο έτσι δυνατότητες όχι μόνο ισορροπημένης κοινωνικής ανάπτυξης αλλά και συνειδητοποίησης του συλλογικού *ανήκειν*.

Στη σημερινή της έκφραση, η παιδική δραστηριότητα πρέπει να συμβαίνει όπως κάθε άλλη, σε ορισμένη ώρα και χώρο. Οι χώροι ειδικά για παιδιά, όμως, δεν συμπίπτουν αναγκαστικά με τους χώρους κατάλληλους για παιδιά. Είναι χώροι της πόλης δεσμευμένοι γι' αυτά και παρασιτικά ενταγμένοι στον αστικό ιστό, που στην ουσία αποτελούν υλική έκφραση της κοινωνίας που προωθείται ή επιδιώκεται.

Οι επιλογές των παιχνιδιών, των υλικών, των αντικειμένων σε αυτούς τους χώρους, συχνά προκύπτουν από μία απλοϊκή προσέγγιση της *παιδικότητας* μεταφρασμένης με όρους κλίμακας που περιορίζεται σε σμικρύνσεις αναγνωρίσιμων χρηστικά αντικειμένων και μορφών. Η παιδική κλίμακα εκφράζεται μόνο στα γεωμετρικά χαρακτηριστικά και στο μέγεθος των στοιχείων του χώρου, αγνοώντας τις ψυχοκοινωνικές ποιότητες που αφορούν την πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων και τις σχέσεις ανάμεσα στους χώρους.

Η μορφή, η δομή και η θέση των χώρων αυτών στην πόλη, προδιαγράφουν την εμπειρία των παιδιών σε αυτή, τη συνοψίζουν σχεδόν πάντα στο να βλέπουν και να ακούν, αλλά λιγότες είναι οι ευκαιρίες να κάνουν (Καίσαρη 2009).

Τα παιδιά, χάνοντας τη γειτονιά και την πόλη, έχουν χάσει την ευκαιρία να ζήσουν εμπειρίες απαραίτητες για τη σωστή ανάπτυξή τους, το παιχνίδι, την ενέργεια, την αυτονομία τους. Η πόλη, χάνοντας τα παιδιά, έχασε την ασφάλεια, την αλληλεγγύη, το στοιχείο της έκπληξης. Τα παιδιά με την ολιστική προσέγγισή τους για το περιβάλλον και ειδικότερα αυτό της πόλης, εκπροσωπούν το *άλλο*, χωρικό και κοινωνικο-πολιτισμικό.

Η σύγχρονη πόλη σε μια προσπάθεια να προστατεύσει τα παιδιά από μία δομή υποτιθέμενα εχθρική, αδιαφορεί για το γεγονός της κοινωνίας και γυρνά την πλάτη σε αυτή. Ο αποκλεισμός, όμως, συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από την πόλη, όπως υποστηρίζει και ο Habermas, δεν συνοψίζεται στη στέρηση δικαιώματος πρόσβασης σε αυτήν αλλά συνεπάγεται την καθιέρωση της εκάστοτε αντίληψης για το χώρο (Σαμαρτζής, Παναγιωτάτου 2012). Αν αναλογιστούμε την ενεργή σχέση αλληλεπίδρασης ατόμου – χώρου που περιγράψαμε παραπάνω, στην περίπτωση των παιδιών, η αδυναμία εμπλοκής τους με το χώρο της πόλης, ενέχει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, αφού δεν είναι το γεγονός ότι δεν έχουν τη διάθεση να καταβάλουν προσπάθεια, αλλά το ότι εκπροσωπούνται έμμεσα από τις απόψεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων. Εμφανίζεται επομένως, αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των θεωριών και των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία.

Παιδί και περιβάλλον

Η ιδιαίτερα στενή σχέση που έχουν τα παιδιά με το περιβάλλον τους, διαφέρει από την αντίστοιχη των ενηλίκων ως προς το βαθμό προσωπικής τους εμπλοκής, αφού αποτελεί μία πιο αυθόρμητη και διαισθητική σύνδεση. Το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον αποδεσμευμένο από ορθολογικές αποκωδικοποιήσεις των ερεθισμάτων και μπορεί με κατάλληλες δομές να παράξει μια περισσότερο ενεργητική συμπεριφορά και να αναπτύξει βιώματα, εμπειρίες και επιθυμίες δράσης διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων. Βέβαια, το σύστημα παιδί – περιβάλλον, ως ζωντανό σύστημα αλληλεπίδρασης, προϋποθέτει τόσο τη σωματική, όσο και αισθητηριακή εμπλοκή του παιδιού στο χώρο δράσης του ή καλύτερα των αισθητηριακών συστημάτων, ώστε να

εξασφαλίζεται μια αντιστοιχία μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών καταστάσεων (Πρωτόπαπας 2004, όπως αναφέρεται στο Κατσαρού 2010). Η σχέση αμοιβαίας αλληλεξάρτησης παιδιού – περιβάλλοντος (*ιντεραξιονισμός/διαντίδραση*) παρόλη την πολυπλοκότητά της αναδεικνύει στοιχεία του χώρου που μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες μπορεί να συμβάλλουν θετικά στις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού, ώστε εκείνο να διαμορφώσει συνείδηση πρωτοβουλίας και ικανότητες δημιουργικής συνδιαλλαγής με το δημόσιο χώρο της πόλης.

Νοητική αναπαράσταση

Το περιβάλλον καθορίζει την κατάσταση, την ένταση και το συσχετισμό πολλών πλευρών της συμπεριφοράς, αλλά, δεν παράγει τις βασικές εξελίξεις της. Η γνώση δεν υπάρχει εκ των προτέρων, αλλά αναδύεται μέσα από την ιδιαίτερη ιστορία της δράσης, της ενεργητικής δεκτικότητας των συστημάτων του ανθρώπινου οργανισμού. Οι ατομικές ερμηνείες, βασίζονται στο τρόπο με τον οποίο το άτομο, σύμφωνα με τα προσωπικά του βιώματα, τη μνήμη και τις επιθυμίες του, αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τα ερεθίσματα του χώρου, τα μετασχηματίζει και τα ερμηνεύει ώστε να τον αντιληφθεί και τελικά να τον οικειοποιηθεί. Βασικό όργανο αυτής της διαδικασίας, είναι η νοητική αναπαράσταση, ο ψυχολογικός εκείνος μηχανισμός, που ανασυνθέτει την πραγματικότητα, με δεδομένα από την αντίληψη και τη μνήμη (Γερμανός 1998). Η νοητική αναπαράσταση είναι στενά συσχετισμένη με τον υλικό χώρο, αφού μέσω των πρακτικών άτυπης αναδιοργάνωσης που επιτυγχάνει, ο τελευταίος εμπνέει την ενεργή συμμετοχή του παιδιού σε αυτόν, καθώς εκείνο δημιουργεί δομές και δίνει έννοια στα ερεθίσματα που του παρουσιάζονται. Η πολλαπλότητα στην ερμηνεία της μορφής, είναι αυτή που την κάνει ευέλικτη σε διαφορετικές χρήσεις, νοητικές αναπαραστάσεις και συνεπώς πιο άμεσα οικειοποιήσιμη.

Εμπειρικές έρευνες στην απόπειρα μελέτης του χώρου της πόλης, ως συντελεστή δραστηριότητας, δείχνουν ότι στην αναπαράστασή του μέσα από νοητικούς χάρτες και άλλα παρόμοια μεθοδολογικά εργαλεία, ο υποκειμενικός χώρος του παιδιού συχνά ταυτίζεται με τον πραγματικό. Γεγονός είναι πως τόσο λόγω της βιωματικής απουσίας και έλλειψης αυτονομίας των παιδιών στον αστικό χώρο και τη συνακόλουθη ένδεια της περιβαλλοντικής πληροφορίας, όσο και λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης που συνεπάγεται η θέση τους στην πόλη, τα παιδιά στερούνται τη δυνατότητα οικειοποίησης του χώρου. Έτσι, η απόδοσή του με υποκειμενικούς, αισθητηριακούς και συναισθηματικούς όρους και η ανάδυση μιας ελεύθερης ανασυγκρότησης του κόσμου, η οποία είναι το ζητούμενο και εκείνη που επιτρέπει την ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης στάσης απέναντι στο δημόσιο χώρο, δεν επιτυγχάνεται (Petrucci).

Με τα δεδομένα που περιγράφηκαν, η πραγματικότητα υπάρχει ανεξάρτητα από την αντίληψη, ωστόσο δεν μπορεί να κατακτηθεί παρά μόνο μέσα από την επεξεργασία της αντιληπτικής πληροφορίας.

Piaget

Με την προσέγγιση των νοητικών αυτών διαδικασιών, την αντίληψη και την νοητική επανακατασκευή του χώρου, ασχολήθηκε αρχικά ο J. Piaget. Αναγνωρίζοντας ότι, τα παιδιά δημιουργούν, ενεργητικά νέες αντιλήψεις για τον κόσμο βασισμένες στις

εμπειρίες τους, υποστήριξε ότι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού συμβαίνει, καθώς συνεχώς προσπαθεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του, με την επεξεργασία των γνωστικών σχημάτων που κατέχει (Piaget 1979). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από την ‘αφομοίωση’ και τη ‘συμμόρφωση’, όταν διαταραχθεί η ισορροπία μεταξύ γνωστικών δομών και περιβάλλοντος (‘προσαρμογή’ ή ‘εξισορρόπηση’). Το άτομο, είτε ενσωματώνει νέα στοιχεία στα υπάρχοντα νοητά σχήματα, χωρίς να τα μεταβάλλει (‘αφομοίωση’), είτε τροποποιεί αυτά τα σχήματα για να μπορέσει να προσαρμοστεί στα εξωτερικά ερεθίσματα (‘συμμόρφωση’).

Τέσσερις μορφές χωρικής γνώσης, οι οποίες ονομάζονται ‘στάδια’ (αισθησιοκινητικό, προσυλλογιστικό, συγκεκριμένης σκέψης, τυπικής σκέψης) εμφανίζονται σε διαδοχική τάξη και αποτελούν βαθμίδες γενικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget, «κάθε αποκτημένη ισορροπία (δομή, γνωστικό σχήμα) μέσα στα πλαίσια μιας ορισμένης πνευματικής ανάπτυξης καταστρέφεται και επαναφέρεται και πάλι με μια καλύτερη μορφή σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης» (Piaget 1954). Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει την έννοια της ενίσχυσης του ατόμου στην πορεία των σταδίων ανάπτυξης που ακολουθεί, χωρίς όμως να παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στη θεωρία, χωρίς δηλαδή, σύμφωνα με τον Piaget να μπορεί να ανατρέψει τη σειρά.

Jerome Bruner

Τη σημασία του περιβάλλοντος και τη σύνδεσή του με το περιεχόμενο της γνώσης, προσπάθησε να ερμηνεύσει και ο Jerome Bruner, μιλώντας κι εκείνος για τρία διαδοχικά στάδια κατασκευής της νοητικής εικόνας (ενεργητικό, εικονικό, συμβολικό). Η θεωρία του μοιάζει με εκείνη του Piaget, αλλά διαφέρει στον τρόπο διαδοχής των σταδίων, θεωρώντας ότι η διαδικασία δεν είναι τόσο αυτόνομη και αυτόματη και αναγνωρίζοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και το σχολείο ως παράγοντες επιρροής.

Αν και, τόσο ο Piaget όσο και οι υπόλοιποι μελετητές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό του περιβάλλον, ευνοούν τον βιολογικό παράγοντα έναντι του κοινωνικού.

Lev S. Vygotsky

Την ισχύ των κοινωνικών παραγόντων στο δίπολο περιβάλλον – παιδί έρχεται να ενισχύσει ο L. S. Vygotsky. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η νοητική ανάπτυξη και η σχέση παιδιού – αντικειμένου επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τα πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε επαφή, καθώς και τα μηνύματα που εκπέμπουν τα στοιχεία του χώρου ως προϊόντα ιστορικο-κοινωνικών και πολιτισμικών διαδικασιών (Τσουκαλά 2006).

Το παιδί αποκτά τα μέσα με τα οποία μπορεί να επιδράσει και να ελέγξει το περιβάλλον του, αλλά και τον εαυτό του, με τη δημιουργία και τη χρήση βοηθητικών ή τεχνητών ερεθισμάτων, που δεν έχουν καμιά εγγενή σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση, ενώ με τη βοήθεια από κάποιο ενήλικα ή συνομήλικο μπορεί να φτάσει τελικά στο ανώτερο επίπεδο γνώσης, διαθέτοντας τη ‘Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης’. Η ‘ΖΕΑ’ αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο

δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους.

Ο Vygotsky θεωρεί ότι η εσωτερικευση των πολιτισμικά παραγόμενων σημειωτικών συστημάτων είναι αυτή που μετασχηματίζει τη συμπεριφορά, όπου με τον όρο 'σημεία' εννοείται η γλώσσα, η γραφή, οι αριθμοί, τα λεγόμενα 'ψυχολογικά εργαλεία'. Ο εργαλειακός, αυτός, χαρακτήρας της δραστηριότητας του ανθρώπου και η ένταξή του στο σύστημα κοινωνικών σχέσεων, είναι που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τις νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου. «Ο άνθρωπος προσλαμβάνει την πληροφορία του δομημένου χώρου και την ανακατασκευάζει σε ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων, ενεργητικών ή παθητικών, κινητικών, νοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών» (Τσουκαλά 2006: 219).

Δραστηριότητα - ενεργοποιημένος χώρος

Η διαπλοκή χώρου και δραστηριότητας, προϋποθέτει την πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων του δομημένου και φυσικού χώρου, καθώς και την ιδιότητα του χώρου να μεταλλάσσεται ανταποκρινόμενος στη δράση που ασκεί το παιδί πάνω του. Σκόπιμο είναι ο χώρος να λειτουργεί ως ένα από τα πεδία έκφρασης του παιδιού, να επιτρέπει τις αλλαγές στη χρήση και οργάνωσή του καθώς και στις συμβολικές επενδύσεις του.

Από την προσέγγιση αυτή προκύπτει ο όρος 'χωρική δραστηριότητα' και 'ενεργοποιημένος χώρος' ως το περιβάλλον «που δεν ανταποκρίνεται μηχανιστικά στη δράση που ασκεί το παιδί σ' αυτό, αλλά εμπλέκεται ως κοινωνικο-πολιτισμικό αντικείμενο στα κίνητρα και στους στόχους της παιδικής δραστηριότητας» (Τσουκαλά 1998: 109).

Πεδίο αγωγής

Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον ενεργοποιεί το παιδί, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της διαδικασίας ανάπτυξης, ενώ παράλληλα, η ευέλικτη και εύπλαστη ιδιότητα του περιβάλλοντος επιτρέπει επεμβάσεις στα υλικά στοιχεία του. Η συμπεριφορά αυτή ανταπόκρισης του χώρου στην πράξη του παιδιού προσδίδει δυναμικό και εξελικτικό χαρακτήρα στη διαλεκτική του σχέση με το χώρο, τροφοδοτώντας διαρκώς με νέα δεδομένα το ενδιαφέρον του για τον υλικό περίγυρο. Καθώς, τα στοιχεία του χώρου παράγουν ερεθίσματα, κωδικοποιημένα ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, απευθύνουν στο παιδί μηνύματα που παραπέμπουν σε σχήματα επικοινωνίας, πρακτικές, τρόπους ζωής. Το ίδιο το παιδί, ωστόσο, αντιδρά με βάση τα δικά του χαρακτηριστικά, βιώνοντας έτσι μια άτυπη διαδικασία αγωγής, και παράγει την δική του εκδοχή του χώρου. Προκύπτει έτσι, μια προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, ως αέναη κίνηση εξέλιξης, ανατροπής και αναπροσαρμογής, η οποία συμβαδίζει με την πρόθεση για πολλαπλότητα στην ερμηνεία του χώρου και την ενεργοποίησή του.

Το υποκείμενο παιδί, ανατρέπει τις τοπολογικές σχέσεις που υπάρχουν στο χώρο, κάνοντας δυνατή την ενσωμάτωσή του σε ένα πλαίσιο δυναμικό και εξελικτικό, επικεντρωμένο στον κόσμο του και τις στιγμιαίες ανάγκες του παιχνιδιού του. Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας είναι η μετατροπή του υλικού χώρου που περιβάλλει άμεσα το παιδί σε μια νέα μορφή προσωποποιημένου και υποκειμενικού χώρου. Σε ένα

δυναμικό *τόπο* με υποκειμενικούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας. Από διδακτική ιδίως άποψη μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι *τόποι* που σχηματίζει το παιδί αποτελούν το υλικό στήριγμα της 'Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης' του Vygotsky.

Παιχνίδι

Τα παιδιά, δημιουργώντας συμβολικές καταστάσεις μέσα από τις οποίες γνωρίζουν το χώρο και τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, αναπτύσσουν τη σχέση τους με την πραγματικότητα και επομένως, την πόλη, μέσα από το παιχνίδι. Χρησιμοποιώντας το χώρο, το παιδί προβάλλει τα δικά του χαρακτηριστικά στον *τόπο* του παιχνιδιού του, πραγματοποιώντας συνεχείς μετατροπές της χρήσης του και δίνοντας συμβολικές σημασίες σε αυτόν σε μία διαδοχή δημιουργίας – μετατροπής – καταστροφής, για να ξεκινήσει και πάλι από την αρχή (Pecoriello 2002). Αυτή η διαδικασία είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού αφού η δυναμική μετάλλαξης του περιβάλλοντος ζωής και η οικειοποίησή του, επιτρέπουν στο παιδί να συμμετέχει στον κόσμο των ενηλίκων μέσα από τη δική του δράση. Το παιχνίδι, έτσι, μετατρέπεται σε ένα άτυπο μέσο κοινωνικοποίησης και δημιουργικής εξερεύνησης. Όσο και αν φαίνεται παράδοξο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιχνίδι συνδέει το παιδί με την πραγματικότητα με τρόπους που το αποσυνδέουν απ' αυτήν. Το να ορίσει κανείς το παιχνίδι είναι πολύπλοκο και κάθε προσπάθεια παραμένει μερική, ίσως επειδή η ίδια η δραστηριότητά του φέρει από μόνη της μία μεταφορική σημασία. Ο ορισμός του παιχνιδιού εξαρτάται από το ποιος το ορίζει και από τα ποια δομικά και λειτουργικά κριτήρια του ορίζονται και γιατί. Οι πρώτες θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από το παιχνίδι, αφορούν τη βιολογική λειτουργία του, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την ανάγκη για αυτό σύμφωνα με τη διατήρηση ή την κατανάλωση (πλεονάζουσας) ενέργειας, έχουν, όμως, σοβαρές αδυναμίες βασισμένες σε ξεπερασμένες πεποιθήσεις για τα ένστικτα και την εξέλιξη. Κοινή παραδοχή όλων των ορισμών που ακολούθησαν αποτελεί ότι ακόμη και αν το παιχνίδι ξεκινά από βιολογικές ενορμήσεις, αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό ακριβώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Δεμοπούλου 2008).

Johan Huizinga

Ο Ολλανδός ιστορικός Johan Huizinga, στο βιβλίο του *Homo Ludens*, ερμηνεύει το ρόλο του παιχνιδιού στην ιστορία του πολιτισμού και το αναγνωρίζει ως θεμελιώδες στοιχείο του. Το τοποθετεί δίπλα στα αλλά δύο βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης, του λογίζεσθαι (*homo sapiens*) και του κατασκευάζειν (*homo faber*). Ο Huizinga στη μελέτη του, αναφέρεται στο παιχνίδι, όχι ως απλή ενστικτώδη δράση, αλλά ως σημαίνουσα λειτουργία. Μια δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή σταθερά όρια τόπου και χρόνου. Διακρίνει δύο όψεις του παιχνιδιού. Αφενός μεν θα αντιμετωπίσει το παιχνίδι ως αγώνα για να κερδηθεί κάτι, αφετέρου το παιχνίδι ως παράσταση που απεικονίζει κάτι, ένα πέρασμα από την κοινή πραγματικότητα σε μια στιγμιαία τέλεια οργάνωση, παραλληλίζοντάς το συχνά και με τελετουργία.

Roger Caillois

Βασισμένος στον ορισμό του παιχνιδιού που προτάθηκε από τον Huizinga, ένας άλλος σημαντικός ερευνητής του θέματος, ο Roger Caillois, προχωρεί στη διατύπωση των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού ως δραστηριότητα. Παρόλο που ξεκινούν από διαφορετική αφετηρία, ο Caillois, όπως και ο Huizinga, αναγνωρίζει το παιχνίδι ως ελεύθερη δραστηριότητα, με τον δικό της χώρο και χρόνο, με δικούς της κανόνες που επιβάλλουν προσωρινά μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία, ωστόσο, είναι απρόβλεπτη ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή της, αφού το παιχνίδι ως δυναμική δραστηριότητα διαρκώς μεταλλάσσεται.

Την άναρχη και άστατη φύση του παιχνιδιού, συμπυκνώνει ο Caillois, στον όρο 'paidia'. Σε αυτή την παρορμητική τάση της 'paidia', έρχεται να αντιταχθεί η έννοια του 'ludus', η οποία τροποποιεί το παιχνίδι μέσα από κανόνες, με αποτέλεσμα αυτό να παίρνει τη μορφή υποχρέωσης, να χάνει το χαρακτήρα του και να καταλήγει περιγράψιμο και ελέγξιμο. 'Ludus' και 'paidia' δεν αποτελούν κατηγορίες παιχνιδιού, αλλά παιγνιακούς τρόπους. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι που διακρίνουν το παιχνίδι από οποιαδήποτε άλλη ανατρεπτική ή παραβατική πράξη.

Η κατηγοριοποίηση του Caillois, αφορά, κυρίως, το θεσμοθετημένο παιχνίδι και καταλήγει στην ύπαρξη αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις κατηγορίες του παιχνιδιού και στους πολιτισμικούς παράγοντες μιας κοινωνίας (Γερμανός 1998). Στους ορισμούς τόσο του Huizinga όσο και του Caillois, παρόλο που το παιχνίδι περιγράφεται σαν ελεύθερη και μη παραγωγική δραστηριότητα, τονίζεται η αναγκαιότητα εξάρτησής του από αυστηρούς κανόνες, αλλά και ο σαφής διαχωρισμός του από την καθημερινή ζωή. Απλοποιώντας τις έννοιες του χωρικού και χρονικού του ορισμού, η δυτικοευρωπαϊκή σκέψη τάσσεται υπέρ αυτής της οργανωμένης και προσδιορισμένης μορφής του παιχνιδιού (Μηλιά – Αργεϊτή 2012), γεγονός που αποδεικνύεται από τους χώρους στους οποίους επιλέγει να το τοποθετήσει.

Piaget

Η θεωρία του Piaget για το παιχνίδι προσεγγίστηκε παράλληλα με τις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας που ανέπτυξε, δίνοντας νόημα στην λειτουργική περιγραφή του ως προπαρασκευαστική άσκηση των παιδιών για φυσική ανάπτυξη μέσα από την έννοια της αφομοίωσης. Για εκείνον, στην αισθησιοκινητική του καταγωγή, το παιχνίδι δεν είναι παρά μια καθαρή αφομοίωση του πραγματικού στο εγώ, με τη διπλή σημασία του όρου: με τη βιολογική σημασία της λειτουργικής αφομοίωσης και με την ψυχολογική σημασία μιας ενσωμάτωσης των πραγμάτων στην καθεαυτό ενεργητικότητα.

Για τον Piaget το παιχνίδι ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης του παιδιού. Έτσι διακρίνεται σε: παιχνίδι άσκησης, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι κανόνων, παιχνίδια κατασκευών.

Από την πλευρά του ο Wallon διακρίνει: 'λειτουργικά παιχνίδια' (τα οποία αποτελούν μια δραστηριότητα που αναζητά αποτέλεσμα με στόχο τον καλύτερο συντονισμό και τη σωστή χρήση των κινήσεων), 'παιχνίδια φαντασίας' (ή 'πρόσληψης'), με στόχο την απορρόφηση πληροφοριών και την κατανόηση του εξωτερικού ερεθίσματος, 'παιχνίδια κατασκευής', όπου το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί, αναδημιουργεί υλικά στοιχεία.

Στις κατηγοριοποιήσεις των Piaget και Wallon αναγνωρίζεται ο ρόλος του παιχνιδιού στη νοητική, γνωστική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξή τους. Σε συνδυασμό με τις θεωρίες αυτές, οι οποίες βλέπουν το παιχνίδι των παιδιών με κυρίως αναπτυξιακούς, γνωστικούς όρους, θα προσεγγίσουμε το παιχνίδι με τα επιπλέον χαρακτηριστικά του, ως ένα πολύπλευρο φαινόμενο στις πιο αυθόρμητες εκφράσεις του στη σχέση παιδί – παιχνίδι – χώρος.

Στη δική μας προσέγγιση, το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως ένα πλαίσιο δραστηριότητας, μη τυποποιημένης, που συμβαίνει σε μια ιδιόμορφη πραγματικότητα, στην οποία ο παίκτης δημιουργεί και αμφισβητεί συνεχώς τους κανόνες. Καθοδηγείται από τις έννοιες της 'paidia' και του 'ludus', πριν όμως, από την εμφάνιση των συμβάσεων που θα οδηγούσαν στην αποκοπή, και την ύπαρξή του ανεξάρτητα από την πραγματικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στις μορφές του παιχνιδιού που προσδιορίζονται από τη συλλογή στοιχείων και ερεθισμάτων από το χώρο και που, μέσω νοητικών αναπαραστάσεων και σημειολογικών μεταλλάξεων, χρησιμοποιούν τη φαντασία ως εργαλείο ανασύνταξης της πραγματικότητας, μετασχηματίζοντας το χώρο. Οι μορφές αυτές έχουν θέση στις κατηγοριοποιήσεις όλων των μελετητών, άλλοτε ως 'παιχνίδι κατασκευών', κατά τους Piaget και Wallon, και άλλοτε, με λιγότερο χωρικές επεκτάσεις, ως 'συμβολικό' ή 'παιχνίδι πρόσληψης' στις ίδιες θεωρίες. Στις αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις των Huizinga (1949) και Caillois (1961), το αυθόρμητο και μη θεσμοθετημένο παιχνίδι, υπονοείται στις έννοιες της 'παράστασης' (Huizinga) και της 'μίμησης' (Caillois), ενώ στον 'ίλιγγο' (Caillois) μπορεί να εντοπίσει κανείς ψήγματα αναγκαιότητας ενός χώρου που να προσφέρει ερεθίσματα ανατροπής και έκπληξης, ώστε να ενισχυθεί το στοιχείο της εξερεύνησης.

Όπως επισημαίνει και ο Henri Wallon, η λογική του παιχνιδιού δε χαρακτηρίζεται από μια αρμονία συνέχειας, αλλά κτίζεται πάνω σε εσωτερικές αντιθέσεις, που έχουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή του. Αυτές οι εσωτερικές αντιφάσεις που προσδίδονται στο παιχνίδι αποτελούν για την προσέγγισή μας το πιο ενδιαφέρον και αξιοποιήσιμο χαρακτηριστικό του. Η οργάνωση του παιχνιδιού μέσα από τη συνύπαρξη της ελευθερίας και των περιορισμών, του αληθινού και του φανταστικού χώρου και χρόνου και η ταυτόχρονη έλλειψη και ύπαρξη στόχων, διαμορφώνει μια αντιφατική σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα.

Για μας, η διάκριση του αυθόρμητου παιχνιδιού και των στοιχείων που επιθυμούν να προσδιορίσουν την αφηρημένη του έννοια, αποκτούν ενδιαφέρον στην προσπάθεια χωρικής τους έκφρασης, στην αναζήτηση των στοιχείων που λειτουργούν ως ερεθίσματα, στην ποιότητα του υλικού χώρου στον οποίο αυτά εμφανίζονται και η οποία μπορεί τελικά να εμπνεύσει την πιο ολοκληρωμένη έκφραση της έμφυτης τάσης του παιδιού για δημιουργία. Το συμβολικό παιχνίδι προϋποθέτει έμμεσα χώρο με πλήθος ερεθισμάτων, μορφές και συμπεριφορές που μπορούν να προκαλέσουν συνειρμούς και αντιδράσεις και έτσι θα αναφερόμαστε από εδώ και πέρα στο παιχνίδι.

Διάβαση ορίων

Το παιδί παίζοντας ανιχνεύει, ερμηνεύει και επαναπροσδιορίζει ερεθίσματα και δυνατότητες, ενσωματώνοντας με τρόπο περίπλοκο τις διάφορες εμπειρίες του, στη δική του πραγματικότητα και τελικά, στην προσωπικότητά του. Κάθε παιχνίδι είναι μια

δημιουργία του νέου που υπάρχει ήδη, αλλά συγχρόνως και μια δημιουργία του νέου που δεν υπάρχει.

Για το παιδί που παίζει, το *εγώ* και η πραγματικότητα είναι τα όρια, ενώ το παιχνίδι γίνεται η ονειρική περιοχή όπου το μυθικό βιώνεται πέραν των χωρικών ή χρονικών διαστάσεων και η επίσκεψη στο *άλλο*, το ξένο, απευθύνεται συγχρόνως και στον εαυτό, ακολουθώντας μια αμφίδρομη πορεία ολοκλήρωσης της ταυτότητας. Μέσα από αυτήν την ενεργητική παρουσία του παιχνιδιού στη διαμόρφωση και την ανάπτυξή του, το παιδί τελεί το χώρο μέσα στο χρόνο, όχι μιμούμενο εικόνες αλλά διαβαίνοντας όρια και περιορισμούς, δημιουργώντας δικούς του κόσμους. Πρόκειται, δηλαδή, για μια δυναμική δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας εφευρίσκεται και διαμορφώνεται η συνέχειά της και η κατάληξή της και στην οποία κυρίαρχο ρόλο έχει η φαντασία.

Φαντασία

Η φαντασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αντίληψης της καθημερινότητάς μας, αφού δεν είναι μόνο η γεωμετρία του χώρου αλλά ισότιμα και η φαντασία που προκαλεί σ' εμάς την ανάγκη να τον ανακαλύψουμε, να τον βιώσουμε ή ακόμα και να τον απορρίψουμε. Αντιπροσωπεύει μια αποκλειστικά ανθρώπινη μορφή συνειδητής ενέργειας, που πηγάζει από τη δράση όπως και όλες οι λειτουργίες συνείδησης και μας οδηγεί πέρα από το πραγματικό χώρο.

Η φαντασία όμως, δεν αποτελεί απλά κυρίαρχο συστατικό του παιδικού παιχνιδιού, αλλά εφελτήριο, τρόπο γέννησης και προϋπόθεση κάθε μορφής παιγνιώδους δράσης (Γαβρήλου, Μπουρδάκη 2003). Ο υποκειμενικός χωροχρόνος, οι ρόλοι και οι συμβολισμοί που συνθέτουν τον φανταστικό κόσμο είναι, στην ουσία, η ίδια η πραγματικότητα για το παιδί, σε ολόκληρη τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Το παιδί στο παιχνίδι του δημιουργεί μία δική του αλήθεια, έναν δικό του κόσμο, αντλώντας πρότυπα και μορφές από την καθημερινή του χωρική και κοινωνική εμπειρία.

Έναν κόσμο, ωστόσο, που είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως όσο φανταστικός είναι, τόσο είναι και πραγματικός. Το φανταστικό παιχνίδι είναι στην πραγματικότητα μνήμη σε δράση, καθώς το παιδί προσπαθεί μέσα από τη μίμηση και την προσποίηση ρόλων και καταστάσεων που έχει βιώσει να διαπραγματευτεί το παρόν του. Τα ερεθίσματα του πραγματικού περιβάλλοντος είναι αυτά που θέτουν τα δεδομένα, που ενεργοποιούν τη διαδικασία. Χρειάζεται πάντα ένα πλαίσιο εις βάρος του οποίου θα εξελιχθεί το παιχνίδι και μάλιστα το πλαίσιο αυτό είναι εξαιρετικά καθοριστικό για τον χαρακτήρα του παιχνιδιού. Και παράλληλα χρειάζεται κάθε φορά να διατηρείται μια πολύ λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην κανονικότητα και την διαδικασία του παιχνιδιού.

Άλλωστε, ο Vygotsky αναφέρει ότι η φαντασία δεν έρχεται τυχαία στη ζωή του παιδιού, αλλά είναι μια πρώτη ένδειξη απαλλαγής του από τις καταστάσεις που το περιορίζουν. Όταν ένα παιδί καταφέρνει να δημιουργήσει τελικά έναν φανταστικό κόσμο, δοκιμάζει τα όρια ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό, δοκιμάζει να γνωρίσει τον κόσμο και τις δυνατότητές του για δράση σε αυτόν.

Η συνύπαρξη αυτή των δύο πραγματικοτήτων, της καθημερινής και της φανταστικής, η μυθοπλαστική ιδιότητα του παιδιού ως μέρος της προσπάθειας κατανόησης και σύνθεσης των στοιχείων του κόσμου, αποτελούν την πιο περίπλοκη και συνάμα δυναμική έκφραση του παιχνιδιού και το μετατρέπουν σε μια πράξη δράσης και όχι ακινησίας.

Αφενός η εσωστρέφειά του, επειδή ωθεί το παιδί να ανιχνεύσει τις δικές του δυνατότητες και προτιμήσεις και, αφετέρου, η εξωστρέφεια, γιατί το στρέφει προς τον περιβάλλοντα κόσμο. Οι δυο αυτοί προσανατολισμοί συνδέονται με διαλεκτικό τρόπο, καθώς η εξωστρεφής δράση γίνεται με βάση την αίσθηση του παιδιού για το ποιες είναι οι δυνατότητές του, ενώ η απόκτηση νέας εμπειρίας στο περιβάλλον συμβάλλει στη διεύρυνση αυτών των δυνατοτήτων.

Έτσι, το παιχνίδι μπορεί να αναδειχθεί σε *θεσμό παραβίασης* των κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων που περιβάλλουν το παιδί, θεσμό ο οποίος επιδρά δημιουργικά, επειδή συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όσο και στον εμπλουτισμό των δεδομένων του περιγυρού του.

Παιχνίδι στο ενδιάμεσο

Ο *θεσμός παραβίασης* και η διάβαση του ορίου εμπεριέχουν πηγαία την έννοια της δημιουργικότητας. Κοιτάζοντας τον Rodari, που αναφέρει ότι μέσα από την αποκλίνουσα σκέψη, εκείνη δηλαδή που σπάει διαρκώς τα σχήματα της εμπειρίας, πηγάζει η δημιουργικότητα, μπορούμε να διαβούμε το κατώφλι ενός ευμετάβλητου και εύπλαστου κόσμου, κάπου ανάμεσα στο μυθικό και στο πραγματικό. Στο χώρο παιχνιδιού, πράξεις και ύλη ενδύονται το αόρατο κι όμως εντυπωσιακό πέπλο της μυθοπλασίας, οπότε το εδώ και το τώρα μεταλλάσσονται διαρκώς σε αλλού, σε άλλοτε, σε άλλο (Rodari 2003).

«Καθώς το παιχνίδι εξελίσσεται, τα όρια, συμβολικά και υλικά, ανατρέπονται» (Τσουκαλά 2006: 110). Για να λειτουργήσει και να ορισθεί η φανταστική πραγματικότητα του παιχνιδιού, αναπτύσσονται, νέοι, προσωρινοί αλλά απαραίτητοι κανόνες, τουλάχιστον για τόσο, όσο διαρκεί ένα παιχνίδι. Έτσι, κάθε παιχνίδι έχει δύο προϋποθέσεις: τους κανόνες παιχνιδιού και το παιχνίδι με τους κανόνες.

Όσο δεδομένη, ωστόσο, είναι αυτή η κατάσταση, άλλο τόσο είναι και η ανατρέψιμη. Αρκεί ένα εξωτερικό ερέθισμα για να διαταράξει εξ ολοκλήρου την ισορροπία του παιχνιδιού, να την μεταλλάξει και να την ξαναορίσει μέσα από νέα δεδομένα. «Τα όρια είναι υπαρκτά αλλά όχι προσεγγίσιμα. Κάθε απόπειρα διάσχισής τους, ορίζει εκ νέου το παιχνίδι» (Βουτσινά 2009: 36). Το παιχνίδι καθορίζεται, έτσι, από το γεγονός ότι ιδρύει κάθε φορά προσωρινούς και ασταθείς κώδικες και προκειμένου να υπάρξει στο ενδιάμεσο, αυτοσυστήνεται.

Δυνητικός χώρος

Επομένως, το όριο ανάμεσα στο χώρο της πραγματικότητας και αυτόν του παιχνιδιού, είναι ένα όριο συνεχώς μετακινούμενο και έτσι είναι που το παιχνίδι συνεχίζεται. Το παιχνίδι υφίσταται μόνο ως ροή εναλλασσόμενη, *κίνηση προς* και η διάβαση του ορίου δηλώνει μια πρόθεση, η οποία συνεχώς επαναπροσδιορίζεται. Για αυτό άλλωστε, ζητούμενο δεν είναι η έλλειψη ορίων, αλλά η δυνατότητα ανατροπής τους, διαδικασία που αποτελεί στην ουσία το παιχνίδι. Είναι μια κίνηση χωρίς κάποιο συγκεκριμένο στόχο, μια κίνηση που ανανεώνεται μέσα από τη συνεχή της επανάληψη.

Το παιχνίδι σύμφωνα με τον Donald Winnicott, διαδραματίζεται σε έναν δυνητικό χώρο, στο μεταβατικό χώρο, ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Όπως είδαμε, η δημιουργική ζωντάνια που πρωτοεμφανίζεται στο παιχνίδι, αναγνωρίζει την

πραγματικότητα, απασχολεί το χώρο και το χρόνο της, αλλά σαφώς αναδιαταγμένο ανάλογα με δικούς της κώδικες.

Το παιχνίδι επιβιώνει από αυτή την αντίφαση επειδή ο χωρο-χρόνος του ενσωματώνεται στο γενικότερο προσανατολισμό της δραστηριότητας προς το φανταστικό. Για να το επιτύχει αναπτύσσεται σε ένα δικό του, *παράλληλο* χώρο και χρόνο, που διαφοροποιείται από τον πραγματικό, επειδή μπολιάζεται με στοιχεία της φαντασίας και της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι ένας *τόπος*, δηλαδή χώρος πραγματικός, αλλά επενδυμένος με μη πραγματικές ερμηνείες και σχέσεις, ο οποίος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, προσαρμοσμένη στο παιδί.

Η προσωποποίηση του χώρου στο παιχνίδι ξεπερνά τα όρια της οικειοποίησης. Όσο διαρκεί το παιχνίδι, το δρών σώμα δε *γεμίζει* απλώς το χώρο, τον συνθέτει από την αρχή και καθορίζει όλες τις παραμέτρους του. Ο Winnicott, αναγνωρίζει ότι η λέξη 'μέσα' είναι μια μάλλον ατυχής έννοια για να περιγράψει τη διαδικασία του παιχνιδιού (το παιχνίδι μέσα στο χώρο) (Καίσαρη 2009). Ίσως το 'περιθώριο' ή το 'ενδιάμεσο' (κατώφλι) είναι που το προσδιορίζουν περισσότερο, καθώς μιλούμε για μια δράση που αποκόπτει και ανατρέπει στοιχεία για να τα μεταφέρει στη συνέχεια στο πεδίο ισχύος της.

Πεδίο παιχνιδιού

Η ειδική αυτή ενότητα χώρου ονομάζεται 'πεδίο παιχνιδιού' (Toureh 1979). Πρόκειται για έναν τόπο στον οποίο συναρθρώνονται με δυναμικό τρόπο στοιχεία της γεωμετρίας του υλικού χώρου και τα αντικείμενα που περιλαμβάνει, καθώς και τα άτομα που ενεργοποιούνται σε αυτόν, τα οποία φέρουν αναπόσπαστα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως μνήμες, εμπειρίες και προσδοκίες. Καταλυτικό σημείο στην προσέγγισή του αποτελούν οι εξωτερικές παρεμβάσεις και η δυνατότητα των δύο προηγούμενων στοιχείων του 'πεδίου παιχνιδιού', να τις αξιοποιήσουν και να αναπροσαρμοστούν. «Ο χώρος του παιχνιδιού είναι ταυτόχρονα αμετάβλητος και δυναμικός» (Γερμανός 1998: 73).

Ο χώρος δεν είναι το καλούπι που υποδέχεται τις συμπεριφορές, αλλά η σκηνή που μετουσιώνεται με βάση τα δρώμενα, προκαλώντας και ο ίδιος με τη σειρά του πιθανές συνέχειες του παιχνιδιού, ανάλογα με τα στοιχεία του. Ο χώρος παρακολουθεί τις μεταμορφώσεις της πραγματικότητας στα πλαίσια του παιχνιδιού, καθώς τα υλικά στοιχεία και σύνολα αποκτούν προσωρινές ταυτότητες και διαφοροποιούνται σημασιολογικά ανάλογα με το σενάριο του παιχνιδιού και έτσι είναι που ο χώρος αναδιοργανώνεται άτυπα και συνεχώς.

Ξεκινώντας από το δεδομένο της μορφής και του περιεχομένου της και από το συνηθισμένο, και ίσως θεσμοθετημένο, χωρικό και κοινωνικό επεισόδιο, το παιδί, αφαιρεί στο παιχνίδι του χρήσεις, νοήματα και ιδιότητες από τα αντικείμενα, τα άτομα και τις καταστάσεις, δέχεται αυτά τα ερεθίσματα και τα μεταφέρει στη σφαίρα του δυναμικού. Οτιδήποτε μπορεί να μετατραπεί σε οτιδήποτε.

Πρόκειται για μια διαδικασία συμβολικής και προσωρινής αλλαγής των υλικών στοιχείων, που ονομάζεται *σημειολογικές μεταλλάξεις*. Με άλλα λόγια, αντικείμενα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούν να αναλάβουν έναν ουσιαστικό ρόλο στο σενάριό του, είτε αποσπασματικά (περισσότερο στην περίπτωση του συμβολικού παιχνιδιού), είτε ως σύνολα, (στην περίπτωση του παιχνιδιού των ελεύθερων κατασκευών). Στο αυθόρμητο παιχνίδι του, το παιδί μπορεί να προσδώσει σε ένα

αντικείμενο του χώρου μια σημασία η οποία να μην επεμβαίνει οπτικά στη μορφή του, στη θέση του στο χώρο και στη σχέση του με τα άλλα αντικείμενα. Για παράδειγμα, ένα παγκάκι, μπορεί να είναι η φωλιά, το κάστρο ή το καράβι που έχει ανάγκη το παιχνίδι, χωρίς να αλλάζει τη φυσική του όψη ή να μετακινείται από τη θέση του.

Η διαδικασία αυτή έχει μεγάλη σημασία, επειδή δημιουργεί τις προϋποθέσεις χώρου για να υλοποιηθεί η σχέση του παιχνιδιού με τον κόσμο της φαντασίας και η αντανάκλασή της στην πραγματικότητα (Γερμανός 2004). Στην περίπτωση που το παιδί έχει στη διάθεσή του αντικείμενα των οποίων η χωρική κατάσταση μπορεί να τροποποιηθεί, και η μορφή να επαναπροσδιοριστεί, και σε ένα συνδυασμό παιχνιδιού ελεύθερων κατασκευών και μίμησης, είναι σε θέση να εντάξει στην πραγματικότητα το φανταστικό κόσμο του παιχνιδιού του, επεμβαίνοντας σε αυτή, επανασχεδιάζοντάς τη και διευρύνοντας τα όριά της. Η διαδικασία του παιχνιδιού συνοψίζεται εντέλει στη μετάβαση από τη δυνητικότητα στην ενεργοποίηση και πάλι πίσω. Συνοψίζεται δηλαδή, σε μια κίνηση, σε μια παλινδρόμηση.

Στα πλαίσια της σχέσης παιδί – παιχνίδι – χώρος, επομένως, θεωρείται ότι ο χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα ανάπτυξης του παιχνιδιού, ενώ από την πλευρά του, το παιχνίδι, επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο, που συνήθως εκφράζονται με διαδικασίες προσωρινής και άτυπης αναδιοργάνωσής του.

Τα υλικά δεδομένα του χώρου, βοηθούν, αλλά δεν καθορίζουν τη δράση. Το στοιχείο που κυρίαρχα αναλαμβάνει τη συνέχεια της τέλεσης του χώρου είναι αυτό των κοινωνικών επαφών. Η σωματοποίηση της παιγνιώδους διαδικασίας, η συνεργασία των ατόμων, και η βιωματική κοινωνική εμπειρία είναι αυτή που τελικά εφευρίσκει κάθε στιγμή την συνέχεια του παιχνιδιού και το ρόλο που ο χώρος καλείται να παίξει σε αυτό. Τα σώματα των παιδιών αναδεικνύονται σε πραγματικά ζωντανά στοιχεία του χώρου και βασισμένα στην δραστηριότητα επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ τους, φορτίζονται με συμβολικούς ρόλους.

Επομένως, τα στοιχεία που συλλειτουργούν δυναμικά για να αποτελέσουν ένα πεδίο παιχνιδιού ικανό να εμπνεύσει οικειοποίηση και να μεταλλαχθεί νοητικά σε τόπο, εκτός από χωρικές επεκτάσεις, απαιτούν και το τυχαίο κοινωνικό ερέθισμα. Η άτυπη αναδιοργάνωσή του, δε συνδέεται μόνο με την ανάγκη προσαρμογής του στις ανάγκες του παιχνιδιού, αλλά και με την προοπτική παραβίασης των κωδικοποιημένων στοιχείων, στα οποία έχει την αφετηρία του το παιχνίδι. Οι περιοχές, επομένως, που είναι σε θέση να παρέχουν πληθώρα αντιτιθέμενων ερεθισμάτων και πληροφορίες από ποικίλες πηγές, προσφέρουν ιδανικότερες συνθήκες, ώστε μέσω του παιχνιδιού, η αλληλεπίδραση να εκμαιεύσει από το παιδί το μέγιστο της δημιουργικότητάς του και της φαντασίας του.

Γεννάται, λοιπόν στην περίπτωσή μας, το ερώτημα, του ποια είναι τα στοιχεία του χώρου που μπορούν να εμπνεύσουν παιγνιώδη δράση και κατά πόσο αυτά εμφανίζονται στο δημόσιο χώρο της πόλης; Με άλλα λόγια, πώς είναι δυνατόν το παιδί να επέμβει στην πραγματικότητα του δημόσιου χώρου της πόλης, δίνοντας υλική υπόσταση στους *τόπους* που κατασκευάζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του;

Προκειμένου το παιδί να έχει πρόσβαση σε αυτούς τους κόσμους της πρόκλησης και της εμπειρίας απαιτούνται δύο προϋποθέσεις, μόνο φαινομενικά αντιφατικές: από τη μία, θα πρέπει να εξακολουθεί να υπάρχει απόθεμα *μυστικών* προς ανακάλυψη μέσα στην πόλη, αφού κανένα συναίσθημα δεν είναι πιο καταστροφικό από τη ψευδαίσθηση ότι τα έχει δει και τα έχει ακούσει κανείς όλα, από την άλλη, να υποστηριχθεί η δραστηριοποίηση του παιδιού στις περιοχές αυτές, από τις ανάλογες κοινωνικές και χωρικές αντιλήψεις και δομές.

‘Ρωγμές’: η πόλη ως πεδίο παιχνιδιού

Η χαοτική οργάνωση της πραγματικότητας, η κυριαρχία του τυχαίου, και η πολύπλευρη αισθητηριακή πληροφορία της, μπορεί να χαρίσει στο παιδικό παιχνίδι στιγμές μετάβασης από μια φάση ισορροπίας σε μια επόμενη, ανατρέποντας ολοκληρωτικά τα δεδομένα της.

Δεν έχει νόημα να φανταστούμε έναν ιδανικά διαμορφωμένο δημόσιο χώρο που να μπορεί με δεδομένα στοιχεία σχεδιασμού να υποδεχτεί το παιδί ως χρήστη, ούτε να προσπαθήσουμε να αποκωδικοποιήσουμε το παιχνίδι δημιουργώντας δομές για την ανάπτυξή του, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ειδικών χώρων για εκείνο. Το πρόβλημά μας δεν είναι ο σχεδιασμός δρόμων, παιδότοπων, ειδικών κτιρίων ή καταστημάτων για τα παιχνίδια τους, αλλά η αναθεώρηση των δεδομένων του χώρου που αναφέρονται σε αυτό και τις ανάγκες του. Η ανάγκη του παιδιού να δημιουργεί χώρους για αυτό το ίδιο έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου, της μετάλλαξής του σε *τόπο*. Η συνειδητοποίηση ότι οι μορφές που χρειάζεται το παιδί για να αλληλεπιδράσει με το χώρο, είναι αυτές που επιτρέπουν το περιθώριο επαναπροσδιορισμού, την ευελιξία να πάρουν διαφορετικό ρόλο παραμένοντας ίδιες στην όψη, και αυτές υπάρχουν ήδη στον ιστό της πόλης. Αυτό που λείπει είναι, μάλλον, η κοινωνική συνθήκη και το κίνητρο για την ατομική ερμηνεία τους, και τη δραστηριοποίηση σε αυτούς.

Χώροι με τέτοια χαρακτηριστικά περιτριγυρίζουν το παιδί σε μεγάλο βαθμό στη μεσο-κλίμακα που το περιβάλλει. Σημεία της πόλης που το βλέμμα προσπερνά, και η απουσία δυνατότητας εκμετάλλευσης τις κάνει αόρατες. Ως μεσο-κλίμακα μπορούμε να περιγράψουμε την περιοχή γύρω από την κατοικία του παιδιού, στην οποία δύναται να έχει πρόσβαση με αυτόνομη κίνηση, η οποία όμως ξεπερνά τα όρια της ιδιωτικότητας της οικίας. Είναι ο δρόμος μπροστά από το σπίτι του παιδιού, η διαδρομή για το σχολείο, τα πεζοδρόμια μπροστά από τις προσόψεις των γειτονικών σπιτιών, πιθανόν ένας προσβάσιμος ακάλυπτος. Περιοχές που μπορεί να παραστρατήσουν από την κανονικότητα και να δώσουν μια ευκαιρία διάβασης των ορίων της, παραμένουν όμως μέσα στην κλίμακα δυνατότητας κίνησης και αντίληψης του παιδιού.

Έρευνες πεδίου δείχνουν ότι τα παιδιά σχεδόν μόνιμα αναζητούν διαθέσιμους χώρους, τροποποιήσιμους ανάλογα με τις δραστηριότητές τους, προσαρμόσιμους και οικειοποιήσιμους για να εκφραστούν και να παίξουν. Οι εγκαταλελειμμένοι, κενοί και *άγριοι* χώροι πολύ περισσότερο από ένα ήρεμο, προστατευμένο περιβάλλον εκφράζουν την ανάγκη τους για εξερεύνηση, περιπλάνηση, χωρική ή φανταστική, και την παραβίαση των καθιερωμένων ορίων. Ο Moore ορίζει τους χώρους αυτούς ως ‘*flowing terrains*’ (Moore 1987), ενώ ο Jones ορίζει ως ‘*smoothed spaces*’ (Jones 2000), τις γεωγραφικές περιοχές που δημιουργούνται από τα παιδιά, μέσα ή σε αντίθεση με αυτές των ενηλίκων, σε αναζήτηση *διαταραγμένων* χώρων, πολυμορφικών και μεταβαλλόμενων με τη συστηματική παραβίαση των ορίων τους.

Ακριβώς αυτούς τους χώρους, που έχουν ξεφύγει από το κανονιστικό πλαίσιο του ρασιοναλισμού και δημιουργούν αφηγήματα, ιστορίες, μύθους, ο de Certeau τους ονομάζει ‘*Spielraum*’ (de Certeau 1984), δηλαδή χώρους πέρα από τη λειτουργικιστική τάξη του αστικού χώρου, ‘*ρωγμές*’ που αφήνουν περιθώρια για παιχνίδι.

Το ότι οι ‘*ρωγμές*’ αυτές του αστικού ιστού αποτελούν χώρους ασαφούς νοήματος και πρόσφορο έδαφος να γίνουν *κάτι*, ενισχύει τη διάστασή τους για χωρική αναζήτηση. Τα αστικά κενά αποτελούν τα κατώφλια της πόλης, εκείνες τις μικροπεριοχές που περιέχουν δυνητικά την έννοια του ενδιάμεσου, του μεταβατικού. Σε αυτά τα σημεία

είναι που το παιχνίδι, αποκαλύπτει τη δυνατότητα των παιδιών να επαναπροσδιορίζουν τις σημασίες του τόπου τους, να μετατοπίζουν τα όρια, να επεξεργάζονται προϊδεασμούς και κώδικες, «να αμφισβητούν χωρικά και πολιτισμικά αυτονόητα» (Σαμαρτζής, Παναγιωτάτου 2012: 64), λειτουργώντας ίσως, ως η κινητήρια δύναμη μιας νέας θεώρησης του δημόσιου χώρου της πόλης.

Από τη δημιουργία του χώρου στο παιδικό παιχνίδι στη δημιουργία χώρου στην πόλη

Σημαντικό στοιχείο σε αυτό το σημείο είναι το γεγονός ότι ολόκληρη η πόλη αποτελείται από ένα αδιάκοπο σύστημα ρωγμών, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην ορατή πραγματικότητα. Αν κοιτάξουμε καλά, εκείνη και ο δημόσιος χώρος της, αποτελούν ένα συνδυασμό προσωπικών και συλλογικών ιστοριών, δράσεων και δομημένου περιβάλλοντος, δηλαδή τόπων ορισμένων μέσα από αυτές. Έτσι, αυτή η προσέγγιση αποκτά και το χαρακτήρα ανατροπής της μέχρι τώρα σημειακής αντιμετώπισης του *χώρου για το παιχνίδι*. Στην ουσία, πλησιάζει περισσότερο την πρόταση του Gary Moore, για ένα ενιαίο περιβάλλον μέσα στον ιστό της πόλης, ένα ‘περιβάλλον παιχνιδιού’ (Τσουκαλά 2006).²

Οι χώροι αυτοί έχουν δομική σχέση με την πόλη, «αποτελούν οργανικά στοιχεία της», και δημιουργούν ένα συνεχές πλέγμα, που περιλαμβάνει περιοχές ‘κίνησης’ και περιοχές ‘στάσης’ με τα όρια μεταξύ τους όχι απόλυτα σαφή (Τερζόγλου, όπως αναφέρεται στο Γκουμπούλου 2007). Σε κάθε περίπτωση ο ενδιαμέσος χώρος προσφέρει στον περαστικό ένα πεδίο συνάντησης με κάτι που ίσως δεν είχε εξ αρχής προβλέψει, κάτι διαφορετικό, άλλο, αλλιώς, έτερο. Τέτοιοι χώροι με την ασάφεια των ορίων τους και την ικανότητά τους να μετατραπούν σε αόρατα σημεία παρατήρησης της πραγματικότητας, επιτρέπουν στον επισκέπτη να μεταβεί σε ένα πεδίο απρόβλεπτο και αποδεσμευμένο από λειτουργιστικές κανονικότητες, μεταβατικό και φαντασιακό, παίζοντας στην ουσία ένα νοητικό παιχνίδι.

Εξάλλου, ο χώρος είναι ένα ενδιάμεσο με όλες τις σημασίες αυτού του όρου, ένα μέσο κι ένα όργανο, ένα περιβάλλον και μια μεσολάβηση, το παιχνίδι στη συνεχή κίνησή του (Lefebvre 1968). Ο κενός ενδιάμεσος χώρος καλύπτεται από αυτή την παιγνιώδη διαδικασία, αλλά και αντίστροφα κάθε φορά που εξελίσσεται κάποιο παιχνίδι, ιδρύεται αυτόματα ένας ενδιάμεσος χώρος. Η σύνδεση, επομένως, των ρωγμών του αστικού ιστού και του παιχνιδιού είναι άρρηκτη. Ο ενδιάμεσος χώρος της πόλης μεταφέρει το άτομο σε ένα νοητικό φαντασιακό πεδίο που μπορεί να ταυτιστεί με αυτό του παιχνιδιού, καθιστώντας το ένα αναγκαία συνθήκη για να υπάρξει το άλλο.

Επομένως, σε ένα περιβάλλον αυστηρά δομημένο και προσδιορισμένο, η ρευστότητα των ρωγμών, αν αυτές ταυτιστούν με την υλική έκφραση του πεδίου παιχνιδιού, σε χώρο πόλης πλέον, μπορούν να αποτελέσουν το πεδίο όσμωσης νοητικού και πραγματικού χώρου, λειτουργώντας ίσως, ως η κινητήρια δύναμη μιας νέας θεώρησης του δημόσιου χώρου της πόλης.

² «Σκόπιμο είναι να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα παιχνιδιού κι όχι παιδότοπους που αποτελούν στατικά χωρικά πλαίσια δράσης του παιδιού με σαφή όρια και αυστηρά προσδιορισμένη θέση στον αστικό ιστό. Όλα τα περιβάλλοντα ζωής του παιδιού πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας και σχεδιασμού. Το σύνολό τους αποτελεί το περιβάλλον παιχνιδιού» (Γκουμπούλου 2007).

Παραφράζοντας το λόγια του Antonin Artaud για το θέατρο, το παιχνίδι στην πόλη οδηγεί στην απόρριψη των συνήθων περιορισμών και καθιστά απεριόριστα τα όρια αυτού που αποκαλούμε πραγματικότητα.

...επεκτείνοντας τη σκέψη

Το παιχνίδι, επομένως, σημαίνει για το σχεδιασμό τη συνειδητοποίηση, ότι ίσως δεν θα πρέπει να σχεδιαστούν τα πάντα, ότι στην πόλη είναι απαραίτητα τα περιθώρια της πιθανότητας να συμβεί κάτι στους χώρους που αφήνονται στη δυναμική της, με το κάτι να σημαίνει οτιδήποτε. Δε σχεδιάζονται τα πάντα προκαθορίζοντας μια λειτουργία αλλά μέσα από το διαρκή επαναπροσδιορισμό, ο δημόσιος χώρος από ένα, γίνεται χιλιάδες πεδία επέμβασης.

Αντιμετωπίζοντας την παραγωγή χώρου ως αμφίδρομη επικοινωνία, δίνεται η ευκαιρία στους χρήστες να μετατραπούν σε ενεργητικά μέλη της ανάγνωσης και διαμόρφωσης του δημόσιου περιβάλλοντος. Ο δημόσιος χώρος, σχεδιασμένος με πολλαπλότητα, ενσαρκώνει τις ατομικές ερμηνείες των χρηστών, κάνοντας την πόλη παιχνίδι συμμετοχής. Οι κανόνες του παιχνιδιού απορρέουν από τις συλλογικές δομές του χώρου, αλλά τροποποιούνται από τις ατομικές ερμηνείες. Σε αυτό το παιχνίδι, χώρος και χρήστης αλληλοτροφοδοτούνται παίζοντας.

Επιλέγοντας, λοιπόν, τις τρεις αυτές δομές, το παιδί, το παιχνίδι και την αλληλεπίδραση με το χώρο, διαπραγματευόμαστε ένα επαναπροσδιορισμένο παρόν, όχι προσπαθώντας να συντάξουμε μία ακόμη οδηγία συμπεριφοράς και εμπλοκής με το χώρο, αλλά αναζητώντας τη δυναμική της κάθε μίας ξεχωριστά και εξίσου της συμπλοκής των τριών αυτών εκφράσεων. Σε κάθε μία, διακρίναμε τη αδιάκοπη διάθεση πορείας, μετάβασης και αναπροσαρμογής και σε αυτή τη διαφορετικότητά τους αναζητήσαμε το κοινό πεδίο στο οποίο αλληλοσυμπληρώνονται και ως μία ενότητα ενεργοποιούν μία νέα θεώρηση της πόλης και του δημόσιου χώρου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Arendt, H. (1986). *Η ανθρώπινη κατάσταση*. Επιμ. Π. Κονδύλης. Μτφρ. Σ. Ροζάνης και Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.

Hertzberger, H. (2002). *Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής*. Επιμ. Α. Πεχλιβανίδου. Μτφρ. Τ. Τσοχαντάρη. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.

Lefebvre, H. (1968). *Δικαίωμα στην Πόλη*. Επιμ. Δ. Δημόπουλος. Μτφρ. Π. Τουρνικιώτης. Αθήνα: Κουκκίδα.

Mesmin, G. (1978). *Το παιδί, η αρχιτεκτονική και ο χώρος*. Μτφρ. Π. Πεντελικός. Αθήνα: Μνήμη.

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Επιμ. Τ. Ανθουλιάς. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη.

Rodari, G. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας*. Επιμ. Χ. Αυγουστιάνου. Μτφρ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Wallon, H. (1984). *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Γλάρος.

Βουτσινά, Λ. (2009). *In-lusio*. Διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Γαβρήλου, Ε. και Μπουρδάκη, Β. (2003). Cube 2-Hypercube. Η νοηματική ανασυγκρότηση του Χώρου: Ο επαναπροσδιορισμός των ‘αρχιτεκτονικών σταθερών’ και των πρωταρχικών δομών ‘σωματικής εμπειρίας’. Στο *Αειχώρος* 2(1): 130-145.

Γαλάνη, Β. (2011). *Πόλη και παιδί: διερεύνηση των παραμέτρων επιλογής του τόπου παιχνιδιού στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης.

Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2004). Το Παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Στο Μ. Κοκκίδου και Π. Χατζηκαμάρη (επιμ.), *Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκουμπούλου, Γ. (2007). Ελεύθεροι χώροι πρασίνου στην πόλη. Η περίπτωση των παιχνιδότοπων. Στο *Monumenta*, 1. Διαθέσιμο στο: <http://www.monumenta.org>. (Ανακτήθηκε: 1/12/2013).

Δεμοπούλου, Δ. (2008). Το παιχνίδι στα βρέφη και στα νήπια. Εξέλιξη και τεχνογνωσία του παιχνιδιού στον Ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Δρακάκη, Μ. (2013). Η πόλη, ο ρόλος της γειτονιάς και το παιδί σήμερα. Διαθέσιμο στο: <http://www.citybranding.gr>. (Ανακτήθηκε: 1/12/2013).

Καίσαρη, Β. (2009). Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα. Στο *Αειχώρος* 12: 112-129.

Κατσαβουνίδου, Γ. (χ.χ.). Φωτογραφίζω τη γειτονιά μου: Η εικόνα της πόλης στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο: <http://heraclitus.uth.gr>. (Ανακτήθηκε: 1/12/2013).

Κατσαρού, Σ. (2010). *Η ανισορροπία των αισθήσεων ως πολιτισμικό γνώρισμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών: Προεκτάσεις στην αρχιτεκτονική και το χώρο*. Ερευνητική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Κατσουρού, Ε. και Σέρφα, Κ. (2012). *Τα παιδιά παίζει, ο αρχιτέκτονας σχεδιάζει. Η παιδική φαντασία αναδιατυπώνει το χώρο*. Διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Μάκας, Α. και Μιχαηλίδου, Δ. (2013). *Κοινωνικές Ομάδες και Δημόσιος Χώρος*. Διάλεξη. Ξάνθη: Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2003). *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Εταιρία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου, Νήσος.

Μηλιά – Αργείτη, Α. (2012). *Ο Homo Ludens από τη νεωτερική στη σύγχρονη πόλη*. Ερευνητική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Πανταζή, Α. (2013). Τζιάνι Ροντάρι: Από ποιο ύψος θα κοιτάξεις τον κόσμο; Στο *Storie Umane*. Διαθέσιμο στο: <http://www.storieumane.gr>. (Ανακτήθηκε: 1/12/2013).

Πολυχρονιάδη, Κ. (2006). Κοινωνικές ομάδες και Δημόσιος χώρος. Στο Σ. Σταυρίδης (επιμ.), *Μνήμη και Εμπειρία του χώρου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σαμαρτζής, Π. και Παναγιωτάτου, Ε. (2012). *Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη, Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης, Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης χώρου.

Τερζόγλου, Ι. (1987). Ο χαρακτήρας των υπαίθριων κοινόχρηστων χώρων. Αθήνα: Διδακτικές σημειώσεις Ε.Μ.Π.
Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική αστική εντοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Blades, M. και Spencer, C. (2006). *Children and Their Environments: learning, using and designing places*. Cambridge: Cambridge University Press.
Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
Certeau, M. de (1984). *The practice of everyday life*. Berkley και Los Angeles, California: University of California press.
Chiesi, L. (2011). *Il doppio spazio dell'architettura. Ricerca sociologica e progettazione*. Napoli: Liguori.
Forni, E. (2002). *La città di Batman: bambini, conflitti, sicurezza urbana*. Torino: Bollati Boringhieri.
Huizinga, J. (1949[1944]). *Homo Ludens*. London, Boston και Henley: Routledge and Kegan Paul Ltd.
Jones, O. (2000). Melting geography: Purity, disorder, childhood and space. Στο S.L. Holloway και G. Valentine (επιμ.) (2000), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge.
Moore, G. T. (1987). *Physical environment and cognitive development in childcare centers*. New York: Plenum Press.
Paba, G. και Pecoriello, A. (2006). *La città bambina: esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*. Signa: Massodelle Fate.
Paba, G. (2009). Bambini, donne, migranti e altri animali. Come cambiano le città. Στο *Il Barrito del Mammuto, Magazine of Territorial Centre of Scampia* 2(3). Διαθέσιμο στο: <http://mammuto-napoli.blogspot.gr>. (Ανακτήθηκε: 1/12/2013).
Pecoriello, A. (2002). *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλωρεντία: Università di Firenze, Pianificazione urbana territoriale e ambientale.
Pecoriello, A. L. (2007). Spazi di gioco e autocostruzione. Στο D. Poli (επιμ.), *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Firenze: Alinea.
Petrucci, V. (χ.χ.). *Giochiamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*. Διδακτορική Διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di RomaTre.
Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child, the Elaboration of the Universe*. New York: Basic Books.
Pinzello, I. και Quartarone, C. (επιμ.) (2005). *La città e i bambini: per un laboratorio di pianificazione e progettazione urbana*. Palermo: Palumbo.
Tonucci, F. (1998). *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*. Roma και Bari: Laterza.
Toureh Y. Z. (1979). Guide pour l'étude et l'utilisation en pédagogie des activités ludiques. Στο UNESCO (επιμ.) (1979), *L'enfant et le jeu*. Paris: Unesco, coll. Etudes et documents de l' education.
Winnicott, D. W. (2005). *Playing and Reality*. London και New York: Routledge.