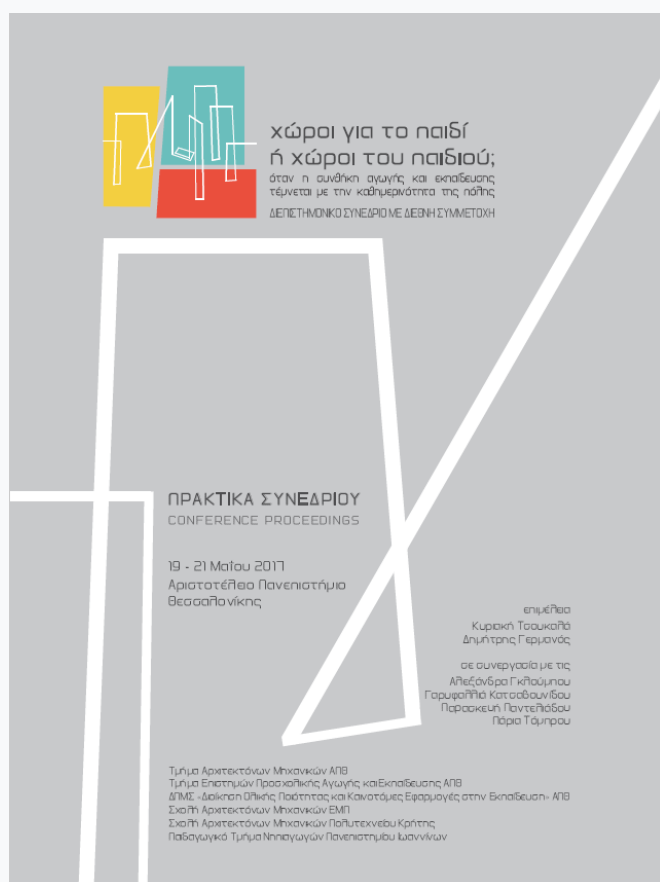


Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

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'



Το σχολείο που ανοίγει στην κοινότητα και οι χωρικές μεταβάσεις στα σχολικά κτίρια

Ζωγραφιά Καρέκου (Zografia Karekou)

doi: [10.12681/χπ.1412](https://doi.org/10.12681/χπ.1412)

Το σχολείο που ανοίγει στην κοινότητα και οι χωρικές μεταβάσεις στα σχολικά κτίρια

The school that opens to the community and the spatial of transitions of the school buildings

Ζωγραφιά Καρέκου

Αρχιτέκτων, πολεοδόμος, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ

Περίληψη

Στις συναντήσεις της αρχιτεκτονικής και της παιδαγωγικής επιστήμης ξεδιπλώνονται οι λογικές, που ιστορικά αφηγούνται και αποδεικνύουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης των διαδικασιών μάθησης με το μετασχηματισμό του χώρου. Κατά τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στην παιδοκεντρική μάθηση, οι μεταβάσεις των μαθητών στο φυσικό ή στο αστικό τοπίο αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο των διαδικασιών μάθησης και της διερεύνησης σχετικά με τα ζητήματα του σχολικού χώρου. Τα σχολικά κτίρια περιλαμβάνουν μία πληθώρα από ενδιάμεσες ζώνες, των οποίων η λειτουργία δεν εμπίπτει χωροχρονικά στις δύο σαφώς προσδιορισμένες κατηγορίες (τάξη-μάθημα, αυλή-διάλειμμα), καθώς είναι οι χώροι *μετάβασης* από τη μία (κατηγορία) στην άλλη. Οι δράσεις εικαστικής παρέμβασης με συμμετοχικές διαδικασίες που εξελίσσονται σε αυτούς τους χώρους θεωρήθηκαν από τις ομάδες των μαθητών και των εκπαιδευτικών σημαντικές διεργασίες που άλλαξαν τη χωρική και την παιδαγωγική αντίληψη και πρακτική στα σχολικά περιβάλλοντα. Υπό το πρίσμα της ανθρωπολογικής προσέγγισης, η παρούσα έρευνα εξετάζει δύο χωρικές τυπολογίες: τον κοινόχρηστο διάδρομο (πέραςμα) και την είσοδο (κατώφλι). Η κατασκευή του τόπου, η συμμετοχική διαδικασία και η ανοιχτότητα του σχολικού χώρου είναι ζητήματα που αναδύονται μέσα από την παρατήρηση των δράσεων. Ποια η σημασία της κατασκευής του τόπου στους χώρους που λαμβάνονται και λειτουργούν ως *ενδιάμεσοι* και πως αυτή η διαδικασία συνεισφέρει στον επανακαθορισμό του σχεδιασμού και του μετασχηματισμού του σχολικού κτιρίου;

λέξεις-κλειδιά: σχολικό περιβάλλον, μετάβαση, ενδιάμεσοι χώροι, αρχιτεκτονική, τόπος, πέραςμα, κατώφλι.

Zografia Karekou

Architect, urbanist, School of Architecture, NTUA

Abstract

On the crossings of architectural and pedagogical research, there rises the narration of the interrelationship between the learning procedure and spatial transformations in school buildings. During the transition from the teacher-centered to the child-centered education, the class movement to the exterior physical or urban environment has been considered as a valuable tool for the educational learning, as well as, for the research focusing to the spatial aspects of the school environment. Even though school environments are spatially and temporally divided in two major categories (class-inside, yard-outside), they contain a number of interstitial zones, spaces that host the transitions from the one category to the other. The art workshops that have been realized through participatory procedures, have been considered as important processes that have reshaped the spatial perception and its connection with the pedagogical strategies.

Through the anthropological prism, this research examines two spatial typologies of the school building: the common corridor (bridge) and the entrance (door). The construction of placeness, the participatory processes and the opening of the school environment to the outside world are the basic aspects that rise from this observance. Which is the meaning of the construction of placeness in the *interstitial* spaces and how this procedure contributes to the rethinking of the school design?

keywords: school environment, transition, in-between spaces, interstitial zones, architecture, place, bridge, door.

Κατά τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στην παιδοκεντρική μάθηση, η τάξη και ο χώρος της επαναπροσδιορίζονται καθώς η συζήτηση στρέφεται γύρω από τις διαδραστικές μεθόδους που εξελίσσονται εκτός του σχολείου, ωστόσο αποτελούν κεντρικό άξονα της μαθησιακής διαδικασίας. Ενώ το σχολείο ανοίγει, συνδέεται με την κοινωνική ζωή του καθημερινού και πολλές φορές συμμετέχει στο λόγο και στη δράση για τα κοινωνικά και τα αστικά ζητήματα, η μετάβαση από το μέσα στο έξω γεννάει την ανάγκη επίλυσης των εμποδίων που εμφανίζονται στο χώρο και στην παιδαγωγική. Η πρακτική των μεταβάσεων, με τη μορφή των συστηματικών εξορμήσεων της ομάδας των μαθητών στο αστικό περιβάλλον, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τις διαδικασίες μάθησης. Ταυτόχρονα, η μελέτη και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της μετάβασης στηρίζουν ερευνητικά το θεωρητικό προβληματισμό και την έμπρακτη στρατηγική του μετασχηματισμού του σχολικού χώρου, ειδικότερα των οριακών εκείνων περιοχών που συναντιούνται το μέσα με το έξω.

Μία πληθώρα παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από παιδαγωγούς που έδρασαν τους προηγούμενους αιώνες, ενεργοποίησαν τη συζήτηση για την αναγκαιότητα των μεταρρυθμίσεων στη σφαίρα της εκπαίδευσης. Πολλές από αυτές επικεντρώθηκαν στη σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό φυσικό και αστικό περιβάλλον. Η σύγχρονη παιδαγωγική εμπλουτίζεται με αναφορές που πηγάζουν από τους προβληματισμούς για την αυτενέργεια κατά την επαφή του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον του Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), την παιδοκεντρικότητα των σχολείων εργασίας του Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) και τη συμμετοχική πρακτική του «Σχολείου Κοινοτικής Ζωής» του Friedrich Froebel (1782-1852) και αναζητά την δομική διαδικασία της αντίληψης του περιβάλλοντος μέσα από τη βιωματική συνθήκη. Αργότερα, ο John Dewey (1859-1952) αντιλήφθηκε την εκπαίδευση ως μία φυσική κοινωνική διαδικασία, καθώς «η ανάπτυξη του ατόμου περνά μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνίας και αντίστροφα» (Houssaye 2000: 157-170).¹ Ενώ για μερικούς παιδαγωγούς, το σχολείο *ανοίγει* για να λάβει το ρόλο του εργαστηρίου που θα ετοιμάσει το παιδί για την μετάβαση από την οικογενειακή στην κοινωνική ζωή (Ovide Decroly, Maria Montessori) για άλλους (John Dewey, Celestin Freinet), η εκπαίδευση είναι «μια διαδικασία ζωής και όχι μία προετοιμασία για μία

¹ Ο Dewey έστρεψε τον προβληματισμό του στην αναζήτηση του συντονισμού του ψυχολογικού με τον κοινωνικό παράγοντα. Κατά τον Dewey, ο ψυχολογικός παράγοντας σχετίζεται με την ελεύθερη χρήση των προσωπικών ικανοτήτων, με τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι νόμοι της προσωπικής του δομής, ενώ ο κοινωνικός παράγοντας σχετίζεται με το βαθμό εξοικείωσης με το κοινωνικό περιβάλλον, και τη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων και δραστηριοτήτων. Στο κέντρο της θεωρίας του, το άτομο υπάρχει, αντιλαμβάνεται και ενεργεί σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, υιοθετώντας την εγγεληνική συνάρτηση του υποκειμένου και του αντικειμένου, της ύλης και του πνεύματος, του θεϊκού και του ανθρώπινου και τις προσεγγίσεις του ψυχολόγου William James (1980) (Houssaye 2000, σ. 157-170).

μελλοντική ζωή» (Houssaye 2000: 157-170). Στις παιδαγωγικές αυτές μεθόδους οι κοινωνικές δραστηριότητες αποτελούν τη βάση και τον άξονα για τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα. Οι προηγούμενες θεωρητικές αναφορές και οι πολυμορφικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις της «Νέας Αγωγής»,² θα εμπνεύσουν εκείνους τους παιδαγωγούς στις μέρες μας, που εργάζονται για το *άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα*.

Σήμερα, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα προϋποθέτει την αναζήτηση της χωρικής διάστασης της μεταβατικής συνθήκης από το σχολικό κτίριο στον κόσμο που το περιβάλλει. Κατά τη μελέτη του χώρου, κρίνεται σημαντική η αναζήτηση του *βιωμένου χώρου*, και κατ' επέκταση το πώς αυτός επηρεάζει τα δρώντα υποκείμενα και τις ψυχικές λειτουργίες της *ταυτότητας* και του *προσανατολισμού* (Norberg-Schulz 2009). Το περιβάλλον, οι *τόποι* και οι *βιωμένοι χώροι*³ παρουσιάζουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της υποκειμενικής ταυτότητας και της συμπεριφοράς, επομένως και στην κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων. Η εμπειρική βίωση ενεργοποιεί τη διαδικασία της χωρικής αντίληψης. Παράλληλα, τα ερεθίσματα ενός χώρου μαζί με την προϋπάρχουσα εμπειρία και τις μνήμες του ατόμου συνεργάζονται για τον καθορισμό μιας νέας χρήσης και μίας νέας χωρικής σύλληψης. Σύμφωνα με τις ιστορικό-πολιτιστικές προσεγγίσεις του Vygotsky, η ανάλυση της σύνδεσης του περιβάλλοντος με την ανάπτυξη του παιδιού χρειάζεται να δομείται με σχεσιακά εργαλεία που αλλάζουν ανάλογα με το στάδιο της ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί (Vygotsky 1994).

Καθώς το περιβάλλον είναι μία δεξαμενή από χώρους, κλειστές και ανοιχτές οντότητες με τις ειδικές τους διαστάσεις, τις ιδιαίτερες ποιότητες, πρόσθετες νοηματοδοτήσεις και τις συνδέσεις μεταξύ των χώρων, οι μεταβάσεις χρειάζεται να αποτελούν ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στο πεδίο της έρευνας και της ανάλυσης των παιδαγωγικών και αναπτυξιακών διεργασιών.

Σύμφωνα με τον Hertzberger (2002), η εικόνα ενός μικρού παιδιού που στέκεται στο κατώφλι παράγει πολύτιμες προσεγγίσεις για τη διαλεκτική σχέση του παιδιού με το χώρο. Το παιδί είναι μακριά από τη μητέρα του για να νιώθει τον ενθουσιασμό του άγνωστου. Ωστόσο, αισθάνεται ασφάλεια στο σημείο που δεν είναι ούτε σπίτι, ούτε δρόμος, είναι ένας χώρος ενδιάμεσος. Η διττή αίσθηση του παιδιού για το χώρο, μετατρέπει το κατώφλι, έναν τρίτο χώρο, που δεν είναι ούτε ιδιωτικός, ούτε δημόσιος, αλλά μπορεί να βιωθεί ως ο τόπος όπου δύο κόσμοι (το ιδιωτικό και το δημόσιο) συναντιούνται και συνδιαλέγονται.

Στην παρούσα έρευνα, οι χώροι που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως *τόποι ενδιάμεσοι*,⁴ για παράδειγμα, τα περάσματα, οι είσοδοι και οι γέφυρες, αναδεικνύονται

² Στη βιβλιογραφία υπάρχει και ως «Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική».

³ Ο *τόπος* ορίζεται από τον Norberg-Schulz ως ένα σύνολο που αναδίδει ένα χαρακτήρα ή ατμόσφαιρα. Η εξέταση των φαινομένων του τόπου τον οδηγεί να περιγράψει τη δομή του με τους όρους του *τοπίου* και της *εγκατάστασης* και την ανάλυσή του βάσει των κατηγοριών του *χώρου* και του *χαρακτήρα*. Ο *χώρος* είναι η τρισδιάστατη οργάνωση των στοιχείων που συνθέτουν έναν τόπο. Ο *χαρακτήρας* ή *αλλιώς βιωμένος χώρος* δηλώνει τη γενική ατμόσφαιρα και παραπέμπει στη συγκεκριμένη μορφή και υλική υπόσταση των στοιχείων που προσδιορίζουν το χώρο (Norberg-Schulz 2009).

⁴ Η έννοια του *ενδιάμεσου* παρουσιάστηκε στο Forum7/ 1959 (La plus grande realite du seuil: Η ύψιστη πραγματικότητα του κατωφλιού) και στο 8/ 1959 (Das Gestalt gewordene Zwischen: Η υλοποίηση του ενδιάμεσου). «Το κατώφλι αποτελεί κλειδί στη μετάβαση και σύνδεση μεταξύ περιοχών με διαφοροποιημένες διεκδικήσεις και, ως τόπος από μόνο του, συνιστά κατά βάση τη χωρική συνθήκη για συνάντηση και διάλογο περιοχών διαφορετικού τύπου» (Hertzberger 2002: 51).

για την σημαντικότητά τους στις διεπιστημονικές συναντήσεις των παιδαγωγικών επιστημών και των επιστημών του χώρου. Η παρατήρηση των μεταβάσεων που εξελίσσονται μέσα στα σχολικά κτίρια αλλά και στο χώρο που τα περιβάλλει προσφέρει ένα φάσμα συνδέσεων των νοηματοδοτήσεων του χώρου με το επιτόπιο βίωμα, την υλικότητα, τη μορφή.

Τα σχολικά κτίρια περιλαμβάνουν μία πληθώρα ενδιάμεσων ζωνών ποικίλων τυπολογιών, διαστάσεων και μορφών. Η κοινή υπόθεση που παρουσιάζουν σχετίζεται με τη χρήση και τη νοηματοδότηση. Είναι χώροι των οποίων η λειτουργία δεν εμπίπτει χωροχρονικά στις δύο σαφώς προσδιορισμένες κατηγορίες (τάξη-μάθημα, αυλή-διάλειμμα), είναι εκείνοι οι χώροι μετάβασης από τη μία κατηγορία χώρων στην άλλη. Στην παρούσα έρευνα μελετούνται, υπό το πρίσμα της ανθρωπολογικής προσέγγισης, οι εσωτερικοί κοινόχρηστοι διάδρομοι (περάσματα) και οι είσοδοι (κατώφλια) των σχολικών κτιρίων. Πιο ειδικά, επιλέγονται προς μελέτη δύο περιπτώσεις δημοτικών σχολείων του δήμου Αθηναίων, σχετικά με τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν σε ενδιάμεσους χώρους: το εικαστικό εργαστήρι στο διάδρομο του 70ου δημοτικού σχολείου (στην οδό Καλισπέρη της γειτονιάς Μακρυγιάννη) και η εικαστική παρέμβαση στην περίφραξη του 35ου δημοτικού σχολείου (στην οδό Κωλέττη της γειτονιάς των Εξαρχείων).

Τα δύο σχολεία παρουσιάζουν κάποιες βασικές ομοιότητες, που σχετίζονται με την αρχιτεκτονική και τη χωρική διάταξη των κτιρίων τους, καθώς κατασκευάστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος σχολικής αρχιτεκτονικής της δεύτερης κυβέρνησης Βενιζέλου (1928-1932) από το Γραφείο Μελετών του Αρχιτεκτονικού τμήματος του υπουργείου Παιδείας. Προϊστάμενος του Γραφείου Μελετών, ο Νικόλαος Μητσάκης σχεδίασε το 35ο δημοτικό στα Εξάρχεια κι ένας από τους κυριότερους συνεργάτες του, ο Πάτροκλος Καραντινός σχεδίασε το 70ο Δημοτικό στην οδό Καλλισπέρη. Τα δύο σχολεία θεωρούνται σήμερα τοπόσημα της μοντέρνας αρχιτεκτονικής στην Ελλάδα σε μια περίοδο που εξερευνήθηκε το νεοελληνικό στοιχείο στην αρχιτεκτονική, μέσα από τους πειραματισμούς της συνάντησης της λαϊκής τέχνης με το μοντέρνο κίνημα.

Παράλληλα, εντοπίζονται ομοιότητες στις μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς η μία εμπνέεται από τη μη κατευθυντική μέθοδο Project, και η δεύτερη από την παιδαγωγική του Celestin Freneit. Κοινό όραμα των μεθόδων αυτών είναι ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται με τη μεταφορά του μαθήματος εκτός της τάξης και σταδιακά εκτός του σχολικού κτιρίου, με σκοπό να επωφεληθούν τα παιδιά από τη βιωματική συνθήκη και τη χωρική διάδραση και η μαθησιακή διαδικασία να εμπλουτιστεί με τα εργαλεία της διεπιστημονικής σκέψης και της ερευνητικής θεώρησης. Η συστηματική πραγματοποίηση διαδρομών στη γειτονιά και η φιλοξενία κάποιων κοινωνικών διεργασιών στο σχολικό χώρο συμβαίνουν, κατά κύριο λόγο, με συμμετοχικές διεργασίες και έναν από τα κάτω σχεδιασμό των ερευνητικών αναγκών των παιδιών.

Τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο σχολικών περιβαλλόντων, όσον αφορά στην παιδαγωγική και στην αρχιτεκτονική δεν είναι αρκετά για να μη ληφθεί υπόψη μία σημαντική αντίθεση που παράγει προβληματισμούς. Η γειτονιά του Μακρυγιάννη που περιβάλλει το 70^ο Δημοτικό σχολείο είναι ήσυχη, με χαμηλή κίνηση και δόμηση, περιβάλλεται από πολλούς δημόσιους χώρους και σημαντικά τοπόσημα του αρχαιολογικού τριγώνου. Διακρίνεται από ασφάλεια στις προσβάσεις, ανοιχτότητα και χαμηλή επικινδυνότητα για τα παιδιά. Έτσι, η διοίκηση με τους εκπαιδευτικούς βρίσκουν πρόσφορο και ασφαλές έδαφος για να εργαστούν πάνω στο άνοιγμα του σχολείου στη γειτονιά, διευκολύνοντας τα παιδιά να χειρίζονται την εξωστρέφεια, την

κυκλοφορία και τη χωρική οικειοποίηση. Αντίθετα, η γειτονιά των Εξαρχείων που περιβάλλει το 35^ο Δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από τη μητροπολιτική πολυπλοκότητα, τα προβλήματα της γειτονιάς και τις κοινωνικές διεκδικήσεις. Το έργο των εκπαιδευτικών δυσχεραίνεται λόγω διαφόρων εμποδίων στον αστικό χώρο και της ανασφάλειας που επικρατεί στη γειτονιά.

Στο 70^ο Δημοτικό σχολείο, η παιδαγωγική των εξορμήσεων στην πόλη συνδέθηκε με τη διαδοχική οικειοποίηση των χώρων εκτός της τάξης. Έτσι, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη φροντίδα και την αξιοποίηση των κοινόχρηστων χώρων. Ένα δωμάτιο με μουσικά όργανα στο χώρο κάτω από τη σκάλα, εκθέσεις των έργων των παιδιών και κοινές παρουσιάσεις στους διαδρόμους, βιβλιοθήκες και μικρά καθιστικά στα κοινόχρηστα πλατύσκαλα. Η φροντίδα ενός λαχανόκηπου στην αυλή, μία παραστατική επιτέλεση στον ημιπαιθριο χώρο.

Ένα εικαστικό εργαστήριο που εξελίχθηκε στο διάδρομο του ισόγειου χώρου στο παλιό κτίριο αποτέλεσε την έμπνευση για τη συστηματική φροντίδα των χώρων μεταξύ της τάξης και της αυλής. Όλα ξεκίνησαν όταν ένας μαθητής από το τμήμα ένταξης άρχισε να ζωγραφίζει σε έναν από τους τοίχους της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί τον παρότρυναν να συνεχίσει την τοιχογραφία του σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο μέσα στην τάξη. Το πλαίσιο μεγάλωνε, μέχρι που πέρασε τα όρια της τάξης και άρχισε να ταξιδεύει στο διάδρομο, προσελκύοντας και άλλα παιδιά να διεκδικήσουν χώρο στο συλλογικό έργο. Το αφηγηματικό έργο ξετυλίχθηκε σαν κορδέλα ή διάζωμα και το εργαστήρι ταξίδεψε στον πρώτο όροφο.

Το εικαστικό εργαστήρι βοήθησε τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς να δουν το χώρο διαφορετικά. Πέρα από τις τεχνικές ζωγραφικής, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα ζητήματα της έκθεσης, της εξωστρέφειας, της σύνδεσης με την ευρύτερη ομάδα, της ένταξης, του μοιράσματος, της ισότιμης διεκδίκησης του χώρου, της οριοθέτησης. Η βιωματική εμπειρία και η κατασκευή του τόπου στο διάδρομο εμπλούτισε το μάθημα με την εξερεύνηση περί της τέχνης και της αρχιτεκτονικής, αλλά και κάτι πιο σημαντικό: τη διεκδίκηση και τη συλλογική εργασία για την ανακαίνιση του διαδρόμου.

Στο 35^ο Δημοτικό σχολείο της Κωλέττη, στη γειτονιά των Εξαρχείων, οι ενδιάμεσοι χώροι παρατηρούνται μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγικής μεθόδου που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί Αθηνά Καρανάση, Χαράλαμπος Μπαλτάς, Έλενα Μολασιώτη και Ελισάβετ Παντελιάδου από το 2008 έως το 2014. Η ομάδα των εκπαιδευτικών προωθούν την επιτελεστική μάθηση στη γειτονιά και εφαρμόζουν τις παιδαγωγικές μεθόδους του Celestin Freinet.

Το 35ο Δημοτικό αποτελείται από κτίρια που διατάσσονται σε σχήμα Π, τριγύρω από μία εσωστρεφή αυλή. Η κύρια είσοδος στον πεζόδρομο της Κωλέττη βρίσκεται κάτω από τη γέφυρα σύνδεσης των γραφείων και των αιθουσών. Είναι ένα κτίριο του μοντερνισμού με τη θεματική κατανομή των δραστηριοτήτων σε ένα πολύ μικρό οικόπεδο, που προσπαθεί να χωρέσει τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και την πυκνή δομή του αναλυτικού προγράμματος. Αυτή ήταν η κρίσιμη παραδοχή για την αναζήτηση του χώρου και του χρόνου από τους εκπαιδευτικούς.

Η παιδαγωγική αυτή θεώρηση έγινε πράξη τις χρονιές 2011-2014 στο πλαίσιο της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου πραγματοποιήθηκαν έξοδοι, επισκέψεις στα τοπία της γειτονιάς, κοντινές μετακινήσεις, συνδέσεις της χωρικής με τη χρονική εμπειρία, της ανάγνωσης με την επιτέλεση και της βιωματικής εμπειρίας εκτός του σχολείου με τη συγγραφή. Η διαδικασία του «ανοίγματος» βρήκε πολλές φορές τα εμπόδια της ανασφαλούς συνθήκης της γειτονιάς, καθώς η γειτονιά των

Εξάρχειών έχει θεωρηθεί μία περιοχή του κέντρου με υψηλό δείκτη επικινδυνότητας και ανασφάλειας. Η δραστηριότητα του εμπορίου ναρκωτικών που συμβαίνει στο πεζόδρομο της οδού Κωλέττη, αποτέλεσε έναν παράγοντα δυσκολίας, αλλά μαζί και μία έμπνευση για τη δημιουργική δουλειά πάνω στα ζητήματα της ασφάλειας, της ανασφάλειας, της ελευθερίας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Η θεματική ολοκληρώθηκε με την παρέμβαση των παιδιών στην περίφραξη⁵ που συνορεύει με τον πεζόδρομο της Κωλέττη, η οποία μεταμορφώθηκε σε μολυβοθήκη.

Η εικαστική παρέμβαση στην περίφραξη του σχολείου μπορεί να διαβαστεί ως μία τελετουργική διαδικασία σε έναν οριακό χώρο. Η εφήμερη κατοίκηση και η δράση στο χώρο που ορίζει η περίφραξη, η αλλιώς, στο χώρο που χωρίζει τη σχολική με την κοινωνική ζωή, μπορεί να ιδωθεί αν όχι η αποδόμηση, τουλάχιστον η ελαστικοποίηση ενός άκαμπτου ορίου που τα παιδιά ονειρεύτηκαν να μην υπήρχε.

Οι δράσεις που παρουσιάστηκαν αποτελούν αξιόλογα παραδείγματα της σύνδεσης της παιδαγωγικής διαδικασίας με τη χωρική διευθέτηση, στους χώρους του σχολικού κτιρίου που βρίσκονται σε ενδιάμεσες ζώνες. Θεωρούνται από τις ομάδες των μαθητών και των εκπαιδευτικών σημαντικές διεργασίες που άλλαξαν τη χωρική και την παιδαγωγική αντίληψη και πρακτική στα σχολικά περιβάλλοντα που έλαβαν χώρα. Οι διάδρομοι, οι σκάλες, τα κατώφλια και οι χώροι των περιφράξεων ήταν χώροι που μέχρι πρότινος παρέμεναν αμήχανοι, ανοίκιοι και μεταβατικοί. Μέσω των εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν, οι χώροι αυτοί νοηματοδοτήθηκαν εκ νέου ως τόποι συνάντησης. Σε αυτούς τους χώρους, βρίσκουμε τις διεκδικήσεις των παιδιών για την αλλαγή της ατμόσφαιρας και της χρήσης του χώρου κατά τη μετάβαση από την τάξη στην αυλή και από την αυλή στην πόλη. Ενώ τα παιδιά μαθαίνουν από το χώρο, οι παιδαγωγοί και οι σχεδιαστές μαθαίνουν για την παιδική κλίμακα.

Η κατασκευή του τόπου, η συμμετοχική διαδικασία και η ανοιχτότητα του σχολικού χώρου αναδύονται μέσα από την παρατήρηση των δράσεων. Αρχικά, η πρόθεση των παιδιών στις δύο περιπτώσεις που μελετήθηκαν ήταν να επιλύσουν το ζήτημα της χωρικής νοηματοδότησης, δηλαδή, να τροφοδοτήσουν το χώρο με ένα νόημα, ή αλλιώς να κατασκευάσουν έναν τόπο. Η έννοια του τόπου, έχει μελετηθεί από τους αρχιτέκτονες, παίρνοντας αναφορές από τη *φαινομενολογία* και τον *υπαρξισμό*.⁶ Ο Norberg-Schulz (2009) παρουσιάζει τον *τόπο*, ως ένα «σύνολο που αναδίδει ένα χαρακτήρα ή ατμόσφαιρα». Αναζητώντας τη φαινομενολογία της αρχιτεκτονικής και του καθημερινού περιβάλλοντος, ο Norberg-Schulz⁷ διακρίνει σε έναν τόπο τη συνύπαρξη του εσωτερικού και του εξωτερικού κατά την κυριαρχία μιας *οριακής* περιοχής και ενός *κέντρου*. Ο ανθρωπογενής τόπος σημαίνει κάτι περισσότερο από τοποθεσία, καθώς λαμβάνει την πράξη της κατοίκησης, της οικειοποίησης και της νοηματοδότησης. Η χωρική οικειοποίηση δηλώνει τη διαδικασία της μεταστροφής ενός

⁵ Η περίφραξη του σχολικού χώρου από τη μεριά της οδού Κωλέττη σχεδιάστηκε και παρέμεινε διάτρητη, μέχρι τη δεκαετία του 1960, με σκοπό τα παιδιά να έχουν οπτική επαφή με τη καθημερινή ζωή της γειτονιάς. Το 1983 η οδός πεζοδρομήθηκε. Το εμπόριο ναρκωτικών και η επικινδυνότητα οδήγησε στην πλήρωση της περίφραξης με μια συμπαγή λαμαρίνα, περιορίζοντας την αλληλεπίδραση των παιδιών με το εξωτερικό περιβάλλον.

⁶ Ο όρος *φαινομενολογία* εννοεί το φιλοσοφικό κίνημα το οποίο βασίζεται στη διερεύνηση των φαινομένων, δηλαδή των πραγμάτων που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων. Σημείο εκκίνησης αποτελεί η βίωση των φαινομένων και η συνειδητή αποτύπωση τους στην αντίληψη και την ατομική εμπειρία. Η φαινομενολογία κατάγεται από το έργο του φιλοσόφου Edmund Husserl (1859–1938) και έπαιξε καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη του υπαρξισμού που αναπτύχθηκε από τους φιλοσόφους Jean-Paul Sartre (1905–1980), Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) και Martin Heidegger (1889–1976).

⁷ Ο Norberg-Schulz αναφέρεται στο ποίημα «Ένα χειμωνιάτικο βράδυ» του Georg Trakl.

άδειου (από αναφορές) περιβάλλοντος σε ένα προσωποποιημένο νοηματοδοτημένο χώρο (Walden 2015: 63). Ακόμη, η οικειοποίηση σχετίζεται με την οριοθετημένη συμπεριφορά και τη χωρική κατάκτηση (Chombart de Lauwe 1976). Τέλος, περιέχει τη συνθήκη της αναγνωρισιμότητας, της ταυτοποίησης, του ατομικού προσανατολισμού και της ενσυναίσθησης του κόσμου που περιβάλλει. Οι διεργασίες αυτές συντονίζονται για να δημιουργήσουν στο άτομο την ψυχική συναίσθηση του ότι ανήκει στο περιβάλλον που βρίσκεται.

Πώς κατασκευάζουμε έναν τόπο στα σχολικά κτίρια και ποια η σημασία της κατασκευής αυτής στους χώρους που λαμβάνονται και λειτουργούν ως *ενδιάμεσοι*; Δηλαδή, πώς θα μπορέσει το πλέγμα από περάσματα, κατώφλια και γέφυρες μαζί με τις μεταβάσεις και τις τυχαίες συναντήσεις, να περιέχει σαφείς λειτουργίες, οριοθετημένες δράσεις και προσχεδιασμένες οικειοποιήσεις;

Αυτό που χρειάζεται να καθορίσουμε εκ νέου είναι η δυναμική των αυστηρών ορίων και η εγκατεστημένη λογική των δυϊσμών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί οραματίζονται την ελαστικοποίηση των ορίων και την προσθήκη ενδιάμεσων χωροχρόνων και περιοχών στους εκπαιδευτικούς χώρους. Η αναθεώρηση του ωριαίου προγράμματος και της αυστηρής διαίρεσης του χωροχρόνου στις δύο περιοχές (τάξη-μάθημα, αυλή-διάλειμμα) διευκολύνονται από τους χωρικούς μετασχηματισμούς. Η αλλαγή της διάταξης των επίπλων μέσα στην τάξη, η κατασκευή τόπων συνάντησης και δημιουργικής συνέντευξης στους κοινόχρηστους εσωτερικούς χώρους, η μεταβλητότητα των χώρων σχετικά με τη διάταξη, τα όρια και τη χρήση είναι κατευθυντήριοι άξονες για τις πρώτες αναθεωρήσεις.

Αξιόλογα παραδείγματα χώρων αξίζει να μελετηθούν ως δυνατές προοπτικές για τους απαραίτητους μετασχηματισμούς στα ελληνικά δημόσια σχολεία δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης. Η μελέτη των σχολείων (14 βρεφονηπιακών σταθμών και 23 νηπιαγωγείων) προσχολικής ηλικίας που εφαρμόζουν την προσέγγιση Reggio Emilia προσφέρει σημαντικές εμπειρίες συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών και των αρχιτεκτόνων για την οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος. Η ιδιαιτερότητα του συστήματος έγκειται στη σύνδεση της δυναμικής μεταβλητότητας των ρόλων των χρηστών, το αναδύμενο πρόγραμμα, την κοινωνικοποιητική ταυτότητα και τη συμμετοχική πρακτική στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου. Η είσοδος και η κεντρική πλατεία είναι χώροι που σχεδιάζονται, συντηρούνται και μετασχηματίζονται με ιδιαίτερη φροντίδα και συνέπεια. Στην κύρια είσοδο του σχολείου Diana, στον χώρο υποδοχής δεσπόζει μία αφίσα σχεδιασμένη από τα παιδιά για τα δικαιώματά τους: «Τα παιδιά δικαιούνται να έχουν φίλους, αλλιώς δεν μεγαλώνουν τόσο καλά. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να ζουν ειρηνικά» (Edwards, Gandini και Forman 2000: 12). Στο ίδιο σχολείο υπάρχει η κεντρική κοινόχρηστη *πλατεία* (piazza) που νοηματοδοτείται ως ο κοινωνικός αστικός χώρος της σχολικής κλίμακας και λειτουργεί ως τόπος συνάντησης, κοινωνικής διάδρασης, προσχεδιασμένης ή αυθόρμητης δράσης. Η επιλογή της διάταξης των χώρων γύρω από έναν κοινό κεντρικό συμβαίνει έτσι ώστε να ελαχιστοποιούνται οι διάδρομοι, άρα και οι χώροι που λειτουργούν αποκλειστικά ως χώροι μετάβασης. Η ιδιότητα του χώρου να μεταβάλλεται εύκολα επιτυγχάνεται με τα μετακινούμενα πανέλα και τη συναρμολογούμενη επίπλωση και υπακούει στη λογική της ανάγκης των παιδιών για την ελεύθερη κίνηση, τη χωρική και την εικαστική παρέμβαση.

Ο Herman Hertzberger σχεδιάζοντας το σχολείο Montessori στο Ντελφτ (1960-1966), δίνει μεγάλη φροντίδα στις οριακές περιοχές, τα κατώφλια, τους χώρους υποδοχής ή αλλιώς τους τόπους συνάντησης των δύο κόσμων. «Η είσοδος σε ένα

δημοτικό σχολείο θα πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από ένα άνοιγμα που καταπίνει τα παιδιά όταν αρχίζουν το μάθημα και τα φτύνει πάλι όταν τα μαθήματα τελειώσουν. Θα πρέπει να είναι ένα μέρος, το οποίο θα προσφέρει κάποιο είδος υποδοχής στα παιδιά που ήρθαν νωρίς και στους μαθητές που δε θέλουν να πάνε κατευθείαν στο σπίτι μετά το σχολείο» (Hertzberger 2002: 33). Το δημοτικό σχολείο Romanina στη Ρώμη, που σχεδίασε μερικές δεκαετίες αργότερα (2005-2012) σε συνεργασία με τον Marco Scarpinato, στηρίζεται πάνω στη μεταφορά του αστικού περιβάλλοντος στη κλίμακα του σχολείου, καθώς κεντρικοί άξονες (δρόμοι) και κοινόχρηστα ανοίγματα (πλατείες) ενώνουν τις λειτουργίες που συμβαίνουν στην ενδιάμεση ζώνη μεταξύ της τάξης (μάθημα) και της αυλής (διάλειμμα). Όπως και στο σχολείο Montessori, οι σκάλες και τα πλατύσκαλα εκτός από τη μετάβαση και την αμφιθεατρική θέαση λαμβάνουν και όλες τις πολλαπλές λειτουργίες (φαγητό, κοινωνική συναναστροφή, παιχνίδι, εργασία μεταξύ των μαθημάτων, ξεκούραση) που τα παιδιά επανακαθορίζουν κάθε μέρα στις ενδιάμεσες ζώνες του σχολικού χρόνου.

Το δεύτερο ζήτημα που αναδύεται, η συμμετοχική παιδοκεντρική παρέμβαση στο χώρο δηλώνει την πρόθεση των μαθητών να διεκδικήσουν την ελεύθερη δημιουργική έκφραση και τη συμμετοχική δράση. Η συμμετοχή των χρηστών στη σχεδιαστική διαδικασία, αλλά και η εξασφάλιση ότι ο χώρος που θα κατασκευαστεί ή θα μετασχηματιστεί, θα προϋποθέτει τη συνθήκη της δημιουργικής παρέμβασης κατά την κατοίκηση και τη χρήση του, έχει δοκιμαστεί με επιτυχία σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα. Ο Walden (2015) αναλύει μία σειρά από δοκιμασμένες συμμετοχικές διεργασίες μετασχηματισμών υπάρχοντων περιβαλλόντων. Όταν συναντιούνται οι ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων σε μία διαδικασία συμμετοχικού σχεδιασμού, παρατηρούμε μία σειρά από θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά στο χώρο και στη παιδαγωγική. Ενώ ο χώρος και η χρήση του βελτιώνονται, προσφέρονται νέα πεδία χωρικής εξερεύνησης στους χρήστες. Επιπλέον, οι διαδικασίες αυτές συνεισφέρουν στη δημιουργική αλληλεπίδραση των τριών ομάδων μεταξύ τους. Αυτή η συνεργασία βοηθάει, αρχικά, τα παιδιά να αναλαμβάνουν ρόλους σε ομάδες εργασίας, να σκέφτονται και να εργάζονται κατασκευάζοντας συνδέσεις μεταξύ της ατομικής και της συλλογικής ανάγκης, επιθυμίας, έκφρασης και διεκδίκησης. Δεύτερον, προωθεί την οριοθέτηση του σχολείου στην κοινότητα, στη γειτονιά και στο ευρύτερο περιβάλλον. Στις έρευνες που διεξάχθηκαν (Walden 2015: 113-122), οι σχεδιαστές των χώρων εργασίας τους φαίνονται περισσότερο ικανοποιημένοι και εργάζονται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο χώρο που κατασκεύασαν.

Το τρίτο ζήτημα επικεντρώνεται στις μεταβάσεις από το σχολείο στο αστικό περιβάλλον και αντίστροφα. Όταν οι μεταβάσεις αποτελούν βασικό εργαλείο του προγράμματος, «η τάξη χάνει το αρχικό της νόημα, ορισμένα χαρακτηριστικά της παύουν να υπάρχουν: η τάξη κινείται και μαζί της μετακινούνται τα όρια του σχολικού χώρου κι έρχονται σε επαφή με τα κοινωνικά δρώμενα του ευρύτερου περιβάλλοντος» (Τσουκαλά 1998: 147). Οι εκπαιδευτικοί ονειρεύονται έναν σχολικό χώρο που «θα μπορούσε να αποκτήσει δορυφόρους μέσα στον αστικό ιστό. Αυτοί οι δορυφόροι θα είναι κτίσματα, τμήματα κτιρίων, περιοχές με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, καθώς και περιοχές φυσικού τόπου» (Τσουκαλά 1998: 151). Το ζητούμενο για αυτούς τους εκπαιδευτικούς είναι η διείσδυση των παιδιών στα δρώμενα της πόλης, όχι μόνο με τη συνεύρεση σε κοινές δραστηριότητες που θα οργανώνονται σε ειδικούς κλειστούς χώρους ενός πολυλειτουργικού συγκροτήματος, αλλά όπως προτείνει η Κυριακή Τσουκαλά, η εξόρμηση να αποτελεί τη συνέχεια του

μαθήματος. Είναι απαραίτητο, επομένως, να είναι ομαλή, ασφαλής και παιδοκεντρική και να περιλαμβάνει τον επανορισμό των αρχιτεκτονικών και των πολεοδομικών κανονισμών.

Η διερεύνηση των ζητημάτων που αναπτύσσονται οδηγεί στην επιτακτική αναθεώρηση του ρόλου του αρχιτέκτονα στο σχεδιασμό και το μετασχηματισμό των σχολικών κτιρίων, κατά τη σύγχρονη παιδαγωγική τάση του ανοίγματος του σχολείου στη κοινότητα. Η λογική που προβάλλεται είναι η αναθεώρηση με κεντρικό άξονα τη παιδική κλίμακα και η μεταφορά της παιδοκεντρικής διάστασης στο χώρο που περιβάλλει το σχολικό κτίριο και στο χώρο της ευρύτερης γειτονιάς.

Η διαμόρφωση των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων του κτιρίου, αλλά και των συνδέσεων μεταξύ των δύο κατηγοριών χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη της τον εφοδιασμό των χώρων με αναφορές που εγκαθιστούν τη συνθήκη της αναγνωρισιμότητας από τα μάτια των παιδιών και τη δημιουργία ευχάριστων, ασφαλών και φιλόξενων τόπων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Η στροφή στη γνώση του πώς τα παιδιά οικειοποιούνται, κατοικούν και μαθαίνουν, θεωρούνται βασικοί άξονες ενός σχεδιασμού που θα επηρεάσει και θα συνεισφέρει στην τωρινή και μελλοντική παιδαγωγική διαδικασία.

Κατά τον Loris Malaguzzi, θεμελιωτή του Reggio Emilia, «οι σχέσεις και η μάθηση συνδυάζονται με μία ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά δεν προκύπτει ως αυτόματο αποτέλεσμα από αυτό που διδάσκεται. Μάλλον οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην ίδια τη δράση των παιδιών, είναι συνέπεια των δραστηριοτήτων τους και των τεχνικών μας. Παντού και πάντα τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην παραγωγή και στην απόκτηση γνώσης και κατανόησης. Η κατανόηση προϋποθέτει τη βίωση της επιθυμίας, της δραματικής αναπαράστασης και της κατάκτησης» (Edwards, Gandini, Forman 1993: 129-130). Ταυτόχρονα, η εξέλιξη του παιδιού δεν εξαρτάται μόνο από τη σταδιακή ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων του, αλλά κυρίως από μια πραγματική κοινωνικοποίηση, η οποία μεταμορφώνει ποιοτικά την προσωπικότητά του. Η συνεργασία (ή οι απόπειρες συνεργασίας) έχει ως αποτέλεσμα «τη δημιουργία μιας μεθόδου η οποία επιτρέπει στο πνεύμα να υπερβαίνει συνεχώς τον εαυτό του και να τοποθετεί τους κανόνες πάνω από τα καθεστώτα» (Piaget 2000: 145-155).

Καθώς σημειώνει ο Denis Morin, ο υπεύθυνος του Συνεταιριστικού Ινστιτούτου του Μοντέρνου Σχολείου για την Παιδαγωγική Celestin Freneit στη Γαλλία: «Αυτό που χρειάζεται είναι να μετασχηματιστεί ολοκληρωτικά το σύνολο, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στην αυλή και στα διαλείμματα. Ανάμεσα στους πρώτους στόχους της μεταμόρφωσης της εκπαίδευσης βρίσκεται η αλλαγή της αρχιτεκτονικής».⁸

Κάποια από τα ερωτήματα είναι σημαντικό να επικεντρώνονται στα κατώφλια, τους χώρους των μεταβάσεων και τη διαδικασία αναζήτησης των νέων διαστάσεων που μπορούμε να δώσουμε στο σχεδιασμό αυτών των χώρων. Δηλαδή, το πώς μπορούμε να εμπλουτίσουμε τους χώρους μετάβασης με τις ιδιαίτερες ποιότητες της καθημερινής κατασκευής του τόπου, έτσι ώστε να τροφοδοτήσουμε τα παιδιά με την αίσθηση να ανήκουν, να πλησιάζουν και να απομακρύνονται με ασφάλεια. Πάνω από όλα να μεταφέρουμε έμπρακτα στο σχεδιασμό αυτά που θα μάθουμε από τις μεταβάσεις, το ταξίδι, τη σημαντικότητα της μικροκλίμακας, του βιώματος, της συμμετοχικής και της αυτοσχεδιαστικής λογικής.

⁸ Από το άρθρο του Denis Morin (2015) «Παραδίδω το μάθημα ή κάνουμε μάθημα;» στην ιστοσελίδα <https://skasiarxeio.wordpress.com> (<https://skasiarxeio.wordpress.com/κεμενα/denis-morin-paraδιδω-το-μαθημα-η-κανουμε-μαθημ/>).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., (2000). *Reggio Emilia. Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Hertzberger, H. (2002). *Μαθήματα για σπουδαστές αρχιτεκτονικής*. Μτφρ. Τ. Τσοχαντάρη. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις ΕΜΠ.
- Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Μτφρ. Δ. Καρακατσάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morin, D. (χ.χ.). Παραδίδω το μάθημα ή κάνουμε μάθημα; Διαθέσιμο στο: <https://skasiarxio.wordpress.com/κειμενα/denis-morin-paraδιδω-to-μαθημα-η-κανουμε-μαθημ/>. (Ανακτήθηκε: 29/04/2017).
- Norberg-Schulz, C. (2009). *Genius Loci. Το πνεύμα του τόπου*. Μτφρ. Μ. Φραγκόπουλος. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις ΕΜΠ.
- Piaget, J. (2000). *Περί παιδαγωγικής*. Μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Turner, V. (2015). *Από την τελετουργία στο θέατρο. Η ανθρώπινη βαρύτητα του παιχνιδιού*. Μτφρ. Φ. Τερζάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Ηριδανός.
- Van Genner, A. (2016). *Τελετουργίες διάβασης. Συστηματική μελέτη των τελετών*. Μτφρ. Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Εκδόσεις Ηριδανός.
- Τσουκαλά, Κ. (2010). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

- Chombart de Lauwe, P. (1976). *L' appropriation de l' espace et changement social*. Montrouge: Centre d' Ethnologie Sociale et de Psychologie.
- Chombart de Lauwe, P. (1979). Appropriation de l' Espace et Changement Social. Στο *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Nouvelle serie, Vol. 66 (Janvier-Juin 1979): 141-150. Διαθέσιμο στο: <http://www.perlaserfaty.net/documents/76725-SERFATY-APPROPRIATIONESPACELauwe1.pdf>. (Ανακτήθηκε: 29/04/2017).
- Simmel, G. (1994). The Bridge and the door. Στο *Theory, Culture and Society* 11: 5-10. London, Thousands Oaks, New Delhi: Sage.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Στο R. Van Der Veer και J. Valsiner (επιμ.), *The Vygotsky Reader*, σ. 338-354. Οξφόρδη: Blackwell.
- Walden, R. (επιμ.) (2015). *Schools for the future. Designs Proposals from Architectural Psychology*. Wiesbaden: Springer.