

Children's Spaces or Spaces for Children?

Vol 1 (2018)

Conference Proceedings 'Children's Spaces or Spaces for Children? When education intersects with the everyday life in the city'



Bidirectional or Analogy lessons: From the school to the city and from the city to the school

*Μυρτώ Α. Κωσταροπούλου (Myrto A. Kostaropoulou),
Αντουαννέτα Κ. Μελίτση (Antouanneta K. Melitsi)*

doi: [10.12681/χπ.1416](https://doi.org/10.12681/χπ.1416)

Αμφίδρομα μαθήματα ή μαθήματα αναλογίας: Από το σχολείο στην πόλη και από την πόλη στο σχολείο

Bidirectional or Analogy lessons: From the school to the city and from the city to the school

Δρ. Μυρτώ Α. Κωσταροπούλου

Αρχιτέκτων Μηχανικός ΕΜΠ, MSc in Design and Digital Media Edinburgh University, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Παν/μίου Αθηνών

Αντουαννέτα Κ. Μελίτση

Καθηγήτρια ξένων γλωσσών, Maîtrise en Lettres Modernes (Université de Bourgogne Dijon), MA Special and Inclusive Education (Nottingham Trent University)

Περίληψη

Στην ομιλία μας, παρουσιάσαμε διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις οποίες ονομάζουμε «παιδαγωγικές κλίμακες», επειδή θεωρούμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν σε μια εγγύτερη ή μακρύτερη προοπτική του αστικού φαινομένου και συνολικά σε μία κλιμάκωση της εμπειρίας του παιδιού από τα μικρά στα μεγάλα πράγματα.

Πιο συγκεκριμένα συνδέουμε:

A) την ενταξιακή εκπαίδευση με την πόλη ως χώρο συνύπαρξης διαφορετικότητας.

B) τη διάδραση - μεταφορά – προσομοίωση με την πόλη ως δίκτυο επικοινωνίας και διάδρασης.

Γ) το STEM με την πόλη ως πεδίο με καθημερινά προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν.

Δ) το μοντεσοριανό σύστημα με την πόλη ως πλαίσιο που απαιτεί αυτοπειθαρχία και αυτορρύθμιση.

E) τη μικτή μάθηση με την χαοτική αστική πραγματικότητα.

ΣΤ) την «πανταχού παρούσα» μάθηση με την εικονική πόλη.

Z) τις δράσεις – συμμετοχή με μια πόλη που αποτελείται από ενεργούς πολίτες.

Σκοπός της διερεύνησης είναι καταρχήν η γνωριμία με αυτές τις «κλίμακες» που κατ' επέκταση όμως θεωρούμε ότι όλες μαζί σκιαγραφούν με σφαιρικό τρόπο το φαινόμενο της πόλης ως διαβάθμιση αναγκών και λειτουργιών. Γι' αυτό προτείνουμε την επιλεκτική τους σύνθεση και εναλλαγή με σκοπό να μπορεί να προετοιμαστεί σταδιακά ένας μελλοντικός πολίτης για τα διάφορα επίπεδα αστικής εμπειρίας (χώρος, δίκτυο, πεδίο, πλαίσιο, αστική πραγματικότητα, όριο, κοινά), θεωρώντας ότι μεταξύ τους διατηρούν αναλογικές σχέσεις.

λέξεις-κλειδιά: πόλη, κλιμάκωση, μέθοδοι, παιδαγωγική, αστικό.

Dr. Myrto A. Kostaropoulou

Dipl. Architect Ing. NTUA, MSc in Design and Digital Media Edinburgh University, Doctor in Philosophy University of Athens

Antouanneta K. Melitsi

Language professor, Maîtrise en Lettres Modernes (Université de Bourgogne Dijon), MA Special and Inclusive Education (Nottingham Trent University)

Abstract

In our speech, we presented different pedagogical approaches, which we call “pedagogical scales”, because we consider that they can contribute to a closer or a wider perspective of the urban phenomenon, and generally, to a scaling of a child's experience from smaller to bigger things.

More specifically we connect:

- A) Inclusive education to the city as a place of coexistence between diversities.
- B) Interaction – Metaphor – Simulation to the city as a network of communication and interaction.
- C) STEM to the city as field of everyday problems which have to be solved.
- D) Montessori system to the city as a frame that demands self-discipline and self-regulation.
- E) Blended learning to the chaotic urban reality.
- F) Ubiquitous learning to the idea of a virtual city.
- G) Actions – participation to a city with active and responsible citizens.

The purpose of the present project is, firstly, the familiarization with these scales, the synthesis of which, we believe, sketches out the urban phenomenon in a global manner as a gradation of needs and functions. Therefore, we suggest the selective composition and alternation of the scales mentioned, in order to gradually prepare future citizens for the different levels of the urban experience (space, network, field, frame, urban reality, limit, civic participation). We consider that these levels preserve proportional relationships between them.

keywords: city, scaling, methods, pedagogy, urban.

Εισαγωγή

Ίσως, η μεγαλύτερη εφεύρεση του 20ού αιώνα είναι το παιδί. Ο Philippe Ariès (Γάλλος, 21 Ιουλίου 1914 – 8 Φεβρουαρίου 1984) πιστοποιεί ότι η ιστορία της παιδικής ηλικίας εξελίχθηκε σε περιοχή έρευνας κυρίως τα τελευταία χρόνια και δεν υπήρχε πριν από τον 17^ο αιώνα (Clarke 2004). Ας αναλογιστούμε ότι μόλις το 1900, 18% των αμερικανών εργατών ήταν κάτω από την ηλικία των 16 (Yellowitz 2009). Με τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στις 20 Νοεμβρίου του 1989, καθιερώθηκε η 20η Νοεμβρίου ως Παγκόσμια ημέρα προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού και ειδικότερα το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι.

Η Συνθήκη αυτή ορίζει στο Άρθρο 1 ως παιδί «κάθε ανθρώπινο όν μικρότερο των δεκαοκτώ ετών». Ωστόσο, όπως αναφέρει η Κουλούρη, «η παιδική ηλικία δεν είναι μια ενιαία και ομοιογενής κατηγορία» και «τα όρια που διαχωρίζουν τα παιδιά από τους ενήλικους είναι ρευστά» (Κουλούρη 2003). Επομένως, ίσως πρέπει να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι λέγοντας ότι η αθωότητα είναι αυτό που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία.

«Η παιδική ηλικία είναι μια χώρα που τη διασχίσαμε χωρίς να το καταλάβουμε... την αντιλαμβάνεσαι με το που την αφήνεις», αναφέρει ο Eric-Emmanuel Schmitt (Σμιτ 2005: 96). Αυτό, λοιπόν, που σίγουρα μπορούμε να πούμε είναι ότι τα παιδιά είναι αγνές οντότητες και προσλαμβάνουν την πραγματικότητα με αντανάκλαστικό και αισθαντικό τρόπο, ενώ βαθμιαία αναπτύσσουν μηχανισμούς σκέψης και αντίληψης.

Ας πούμε όμως πρώτα ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πρωτογενείς διεργασίες σκέψης και διαθέτουν μαγική σκέψη (Κοτανίδης χ.χ.). Η σκέψη τους είναι πιο κοντά στον μύθο

παρά στον λόγο. Εφορμούμενοι από αυτή την θεώρηση, ισχυριζόμαστε ότι το παιδί κατά τη διαδικασία ωρίμανσης και ενηλικίωσής του, καλείται να περάσει από τρία στάδια διανοητικής λειτουργίας, τα οποία θεωρούμε ότι θα μπορούσαμε να τα αντιστοιχήσουμε προς τρεις ορίζοντες που αναφέρει ο Perez-Gomez (1994: 8-10), και που κατά αυτόν χαρακτηρίζουν την πορεία της επιστημονικής σκέψης. Πρόκειται για τον μυθικό, τον ρασιοναλιστικό και τον ιστορικό ορίζοντα. Ειδικότερα:

Ο Perez-Gomez εντοπίζει τον μυθικό ορίζοντα μέσα από την μάθηση ως διαδικασία θεωρίας που βγάζει την μορφή από την εμπλοκή της στο τελετουργικό και μαγικό και την ωθεί προς την απόκτηση γνώσης και επιβολής τάξης στα πράγματα, γεγονός που συνοδεύεται από την αρχή του λόγου.

Τον ρασιοναλιστικό ορίζοντα τον αντιλαμβάνεται ως την αρχή του διαχωρισμού πίστης και αιτίας, απόρροια δύο βασικών αλλαγών στον τρόπο σκέψης. Ο James (χ.χ.: 7) περιγράφει αυτά τα δύο τμήματα ως διαφορετικές ανάγκες της λογικής μας, η μία αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως κλειστό, τελειωμένο και πεπερασμένο και η άλλη τον αντιλαμβάνεται ως άπειρο.

Τέλος, ο Perez-Gomez παραθέτει τον ιστορικό ορίζοντα, που βασίζεται στην προθετικότητα, μέτρο της ανθρώπινης πραγματικότητας και ύπαρξης.

Οπότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι, όπως χιτίζεται η επιστημονική σκέψη, δηλαδή η σχέση με τη γνώση, έτσι και το παιδί δομείται σταδιακά ως άτομο και συνείδηση διερχόμενο καταρχάς από το πρώτο στάδιο του μύθου, δηλαδή τη μυθική σκέψη, μέσα από τη διαλεκτική σκέψη, για να καταλήξει στην προθετικότητα που συνιστά την πεμπτουσία των καλών και κακών πράξεων και το θεμέλιο των λογιστικών διαθέσεων.

Μεταξύ των τριών αυτών επιπέδων διανοητικής λειτουργίας, πιστεύουμε ότι μπορούν να βρεθούν αναλογίες, όπου αναλογία σημαίνει ομοιότητα, παρομοίωση, σύγκριση, μεταφορά. Ως εκ τούτου λέμε, ότι όσο ο μύθος εμφιλοχωρεί σε μικροκλίμακα στη ρασιοναλιστική σκέψη και την τροφοδοτεί, τόσο και η διαλεκτική σύσταση της ρασιοναλιστικής σκέψης προβάλλεται στην ιστορική αντίληψη των πραγμάτων από το άτομο και κατ' επέκταση στην προθετικότητά του.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, καταλαβαίνουμε ότι η φαντασία που διαθέτουν τα παιδιά αποτελεί εφόδιο για να επιβιώνουν στον κόσμο των μεγάλων. Μήπως λοιπόν με αφορμή τα παιδιά πρέπει να διευρύνουμε τα όρια της πραγματικότητας, προκειμένου να συμπεριλάβουμε και τον κόσμο της φαντασίας τους; Διότι, οι πόλεις μας δεν είναι φτιαγμένες για παιδιά. Ούτε καν για εφήβους. Πόσος λίγος χώρος σε μια πόλη αναλογεί στα παιδιά και στους εφήβους! Ως ενήλικες, οφείλουμε ν' αναρωτηθούμε: Ένα παιδί μπορεί να συλλάβει το χώρο της πόλης και το αστικό φαινόμενο; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Προφανώς για το λόγο ότι δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως τη σχέση τους με την πρακτική λογική, τα παιδιά δεν μπορούν να συλλάβουν ένα σύνθετο φαινόμενο όπως είναι η πόλη, παρά μόνο αποσπασματικά. Επίσης αυτό συμβαίνει, διότι, όπως μας πληροφορεί η Κ. Τσουκαλά (2006: 35), τα παιδιά εξορίζονται «σε μεμονωμένα τμήματα του αστικού ιστού» που μονοπωλούν για μεγάλο διάστημα τις διαδικασίες κοινωνικοποίησής τους, όπως είναι το σπίτι, ο σχολείο, οι παιδικές χαρές, οι παιδότοποι, οι εκπαιδευτικές εκδρομές. Συνεπώς, το παιδί αποκτάει αποσπασματική εικόνα του περιβάλλοντός του και επομένως, η πόλη δε βιώνεται από τους μικρούς πολίτες ως συνεχές φαινόμενο, αλλά ως ασυνεχής, με πλήρη και κενά δραστηριοτήτων.

Πράγματι, η πόλη είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που συντίθεται από χωρικές ενότητες: το σπίτι, το δρόμο, τη γειτονιά, εναλλαγές αποχρώσεων ιδιωτικού, ημιδημόσιου και δημοσίου βίου. Σύμφωνα με την θεωρητική μας προσέγγιση,

κλιμακώνεται από το επίπεδο της κατοικίας προς το επίπεδο του σχολείου, από την εμπειρία της οικείας διαδρομής σπιτιού-σχολείου προς το δρόμο και τέλος από τον χώρο της γειτονιάς προς την ευρύτερη περιοχή.

Σε αυτά θεωρούμε ότι ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει αναλογικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης, καθώς:

- το χωρικό πλαίσιο του σχολείου είναι ένα μεγάλο σπίτι και μια μικρή κοινωνία με όρια και κανόνες και ο χώρος του σπιτιού ένα μικρό σχολείο,
- η οικεία διαδρομή σπιτιού-σχολείου είναι μια μικρογραφία ενός μεγαλύτερου δρόμου, όπως και ο μεγάλος δρόμος είναι ένα ανάπτυγμα των μικρών εμπειριών ενός αρχετυπικού άξονα κίνησης και τέλος,
- η γειτονιά είναι ένα πεδίο εκτόνωσης και παιχνιδιού και μια περιορισμένη περιοχή δράσης, ενώ η ευρύτερη περιοχή είναι ένα δίκτυο με πολλαπλές δυνατότητες δραστηριοτήτων, ψυχαγωγίας και ενασχόλησης με τα κοινά που αντανακλούν μεγαλύτερο κομμάτι της αστικής πραγματικότητας.

Παιδαγωγικές κλίμακες

Στην προσπάθεια να διδάξουμε στα παιδιά μεταξύ άλλων το πολυσύνθετο φαινόμενο της πόλης, με σκοπό να μπορούν να προετοιμαστούν σταδιακά ως μελλοντικοί πολίτες για τα διάφορα επίπεδα ανάγνωσης της αστικής εμπειρίας, προτείνουμε την σύνθεση και εναλλαγή διαφορετικών παιδαγωγικών και μαθησιακών προσεγγίσεων, τις οποίες επιλέγουμε να ονομάσουμε «παιδαγωγικές κλίμακες», επειδή θεωρούμε ότι η κάθε μία μπορεί να συνεισφέρει σε μια εγγύτερη ή μακρύτερη προοπτική του αστικού φαινομένου και συνολικά σε μία κλιμάκωση της εμπειρίας του παιδιού από τα μικρά στα μεγάλα πράγματα.

Σκοπός μας είναι καταρχάς η γνωριμία με αυτές τις κλίμακες, οι οποίες διατηρούν ως κοινό άξονα το μη δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, καθιστώντας τον μαθητή υπεύθυνο της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, όμως, θεωρούμε ότι όλες μαζί σκιαγραφούν το φαινόμενο της πόλης ως διαβάθμιση αναγκών και λειτουργιών.

Ξεκινώντας από την προϋπόθεση του ενταξιακού σκεπτικού εκπαίδευσης, περνάμε σε ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης. Έπειτα, αναπτύσσονται τεχνικές αντιμετώπισης πρακτικών προβλημάτων (STEM χ.χ.), παράλληλα καλλιεργείται η προσωπικότητα κάθε μαθητή. Στη συνέχεια τα παιδιά εισάγονται σε έναν υβριδικό και πιο σύνθετο τρόπο σκέψης, διευρύνοντας παράλληλα το πεδίο μάθησης, προκειμένου στο τέλος να «βγουν» προς τα έξω, συμμετέχοντας στα κοινά και αποσκοπώντας στην εμπειρία της πόλης.

Η αφετηρία μας είναι παιδαγωγικής φύσεως (το σχολείο) και η αρχιτεκτονική επιστήμη χρησιμοποιείται ως μέσο που ενσωματώνεται στην παιδαγωγική. Ο σκοπός είναι η πολιτεία, δηλαδή η πόλη. Η διαδικασία είναι αμφίδρομη και ανατροφοδοτούμενη μέσω της συνεργασίας παιδαγωγικής και αρχιτεκτονικής.

Πιο συγκεκριμένα:

Α) Συνδέουμε την Ενταξιακή εκπαίδευση (Inclusive education) με την πόλη ως χώρο και τόπο συνύπαρξης διαφορετικότητας.

Βάσει της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (Ισπανία, 1994) «Εκπαίδευση - για - όλους», σε μια «ενταξιακή» παιδαγωγική λογική, χτίζουμε μια κοινωνία που βασίζεται στην

κατανόηση και τη δύναμη της ομαδικής δουλειάς μεταξύ ατόμων που διαφέρουν, όμως συνυπάρχουν, συνεργάζονται, επικοινωνούν (UNESCO 1994).

Τα τελευταία χρόνια η νομοθεσία υποστηρίζει την συμμετοχή στο μάθημα ατόμων που έχουν κάποια μορφή ιδιαιτερότητα. Κάθε σχολικό δίκτυο εκπαίδευσης και υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) έχει σκοπό (Νόμος 3699 2008):

- την προώθηση της συνεργασίας, τον συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους σε ό,τι αφορά στην ανταπόκριση σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών
- την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους
- την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης (ΤΕ) και
- την παράλληλη στήριξη των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία.

Όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών, έχουν δικαίωμα στη μάθηση και στην παροχή ίσων ευκαιριών, καθώς καλούνται να ζήσουν στην ίδια κοινωνία και κατ' επέκταση στις ίδιες πόλεις ή χώρους. Στη μικροκλίμακα μιας «ενταξιακής» σχολικής τάξης παραδίδεται ένα μάθημα ανάγνωσης της κοινωνίας και άρα της πόλης με έναν ολιστικό και ανθρωπιστικό τρόπο προσέγγισης και όχι με αποσπασματική ή μονομερή ματιά.

Κατ' αναλογία, κάθε πόλη μπορεί να αποτελέσει ένα «ενταξιακό» πεδίο δράσης, προκειμένου να υποστηρίξει την συνύπαρξη όλων, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες αναπηρίες, βασιζόμενη στην άρση των προκαταλήψεων και την ομαδική δουλειά. Πρόκειται για ένα δύσκολο εγχείρημα που όμως καλλιεργεί ένα πεδίο σχέσεων πιο κοντινό στην πραγματικότητα απ' ότι ο περιορισμός ατόμων σε ειδικά ιδρύματα που πιθανόν να περιορίζουν την προοπτική κοινωνικοποίησής τους.

Β) Συνδέουμε τη Διάδραση - Μεταφορά – Προσομοίωση με την πόλη ως δίκτυο επικοινωνίας και διάδρασης.

Η πόλη είναι ένα δίκτυο επικοινωνίας, διάδρασης. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του διδάσκοντος και των διδασκομένων. Σε μια τέτοια σχέση, η γνώση μεταφέρεται μεθοδολογικά μεν, αλλά συχνά μέσα από παιχνίδια ρόλων και τη χρήση μεταφορών, βοηθώντας τον μικρό μας φίλο να προσοικειωθεί το πιθανόν πιο αφηρημένο νόημα που προτιθέμεθα να του μεταδώσουμε. Επίσης, με τα παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά ενσυναισθάνονται καταστάσεις και αποκτούν γνώση μέσα από την εμπειρία της στιγμής (Petranek, Corey και Black 1992).

Γιατί να μην χρησιμοποιήσουμε και την ίδια την πόλη ως εκπαιδευτική προσομοίωση (Blecha και Maier χ.χ.); Να «καλέσουμε» μέσα στην τάξη αστικά μοντέλα και να τα μελετήσουμε από πολλές διαφορετικές πλευρές -οικολογικές, ιστορικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, εικαστικές- με σκοπό την προσέγγιση αφηρημένων ή μη εννοιών και να «μεταφέρουμε» το μάθημα, από την τάξη, έξω στον αστικό χώρο, ώστε να συγχωνεύσουμε τις δύο διαστάσεις, τη σχολική μάθηση με την ζωή έξω από τα όρια του σχολικού κτιρίου; Εναλλάσσοντας χώρους και ρόλους, δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν διαφορετικές θέσεις θεώρησης του δημοσίου χώρου.

Γ) Συνδέουμε την εκπαιδευτική μέθοδο “Science, Technology, Engineering and Mathematics” (STEM) με την πόλη ως πεδίο με καθημερινά προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν.

Η πόλη μας είναι γεμάτη καθημερινά προβλήματα. Οποσδήποτε, η δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων είναι μια δεξιότητα, την οποία τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν μέσα από το σχολείο. Στο STEM «κυρίαρχο ρόλο στο αναλυτικό πρόγραμμα διαδραματίζει η επίλυση προβλήματος, η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, ενώ απαιτείται η δημιουργική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην ανακάλυψη της λύσης» (STEM χ.χ.). Τα παιδιά ενθαρρύνονται στο να απαντούν σε ερωτήματα και να εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με θέματα την επιστήμη, τα μαθηματικά, τη μηχανική, την τεχνολογία, αλλά και τις κατασκευές, με σκοπό την ανακάλυψη της λύσης.

Με αυτή τη λογική προωθούμε την εφαρμοσμένη γνώση και το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να εξορθολογικοποιεί τα πράγματα, καλλιεργώντας μεταξύ άλλων και έναν ρασιοναλιστικό τρόπο σκέψης, στον οποίο αναφερθήκαμε νωρίτερα.

Δ) Συνδέουμε το Μοντεσσοριανό σύστημα, με την πόλη ως πλαίσιο που απαιτεί αυτοπειθαρχία και αυτορρύθμιση.

Πράγματι, η αυτοπειθαρχία και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, είναι από τα βασικότερα εφόδια που μπορεί να αποκτήσει ένα παιδί στη ζωή του και ένα δεύτερο είναι η αυτορρύθμιση. Αυτορρύθμιση σημαίνει ότι το παιδί ρυθμίζει τα συναισθήματά του, τις διαδικασίες σκέψης του και τη συμπεριφορά του προκειμένου να μπορέσει να ζήσει ποιοτικά, ως πολίτης του αύριο αποκτώντας αντοχές στην καθημερινότητα, στις σχέσεις και στη ζωή.

Η βάση του Μοντεσσοριανού συστήματος είναι η βαθιά εμπιστοσύνη στο παιδί και ο απεριόριστος σεβασμός στις ικανότητές του να αναπτυχθεί από μόνο του με τον προσωπικό του ρυθμό. Η Μαρία Μοντεσσόρι είχε πει ότι «ακόμα και αυτά τα άτυχα παιδιά, όταν ενθαρρύνονται κατάλληλα, αποκτούν ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον στη μάθηση και μία αυθόρμητη αυτοπειθαρχία» (Μπούλια 2012). Η ρήση που συνοδεύει τη μοντεσσοριανή μέθοδο είναι το «Μπορώ να το κάνω μόνος μου», η οποία πιστοποιεί ότι σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το παιδί μαθαίνει να ενεργεί αυτοβούλως και αυτόνομα, πειραματιζόμενο με τις ικανότητές του και καλλιεργώντας την αυτογνωσία του. «Ικανός μαθητής, ίσον ευτυχής άνθρωπος» (montessori.com 2016), έχει πει η Μαρία Μοντεσσόρι.

Κατά αυτό τον τρόπο δομείται η σκέψη του, με την οποία πλαισιώνει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, ώστε να είναι δυνατή και η σύλληψη του σύνθετου αστικού χώρου, στο περιβάλλον του οποίου καλείται να αναπτυχθεί, να ανταποκριθεί και να ζήσει.

Ε) Συνδέουμε την μικτή ή υβριδική μάθηση (blended or hybrid learning), που προωθεί ένα πιο σύνθετο μοντέλο διδασκαλίας, με την χαοτική αστική πραγματικότητα.

Στην ευελιξία προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον, μπορεί να συμβάλλει και η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού χώρου. Ήδη οι νέες τάσεις στην εκπαίδευση, π.χ. μικτή μάθηση, δηλαδή συνδυασμός παραδοσιακής και online διδασκαλίας, τείνουν να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο που η μάθηση λαμβάνει χώρα, προωθώντας ένα πιο σύνθετο μοντέλο εκπαίδευσης.¹

¹ Πρβλ. Summit public Schools. Διαθέσιμο στο: <http://summitps.org/>. (Ανακτήθηκε: 15.09.2017).

Στη μικτή μάθηση «δεν υπάρχουν χωροχρονικοί περιορισμοί, με την έννοια ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στη διάρκεια της σχολικής μέρας ούτε στους τοίχους μιας αίθουσας, ενώ το περιεχόμενο του μαθήματος είναι πάντα διαθέσιμο για το μαθητή» (Ζαζάνη χ.χ.). Αυτό σημαίνει ότι τείνει να αποδομηθεί ο σχολικός χώρος όπως τον γνωρίζουμε, δημιουργώντας έναν χώρο πιο ευρείας συγκέντρωσης και συνεργασίας παιδιών με τη χρησιμοποίηση πτυσσόμενων τοίχων ή επίπλων που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών.

Με αυτή την εκπαιδευτική προσέγγιση, χρησιμοποιούνται πολυαισθητηριακοί τρόποι μετάδοσης της νέας γνώσης με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών και το συνδυασμό παραδοσιακής και online διδασκαλίας. Θεωρούμε ότι με αυτή την παιδαγωγική μέθοδο, πλησιάζουμε και την αστική πραγματικότητα που απέχει πολύ από τα δομημένα, ταξινομημένα μοντέλα λειτουργίας μιας τάξης, ενώ προσιδιάζει καλύτερα στα ευέλικτα και χαοτικά σχήματα.

ΣΤ) Συνδέουμε την «πανταχού παρούσα» μάθηση (ubiquitous learning), που προωθεί την δυνατότητα να ξεπεράσουμε τα στενά όρια του χώρου και του χρόνου, με την εικονική πόλη.

Πέρα από την πόλη και την μικροκλίμακα της σχολικής τάξης, υπάρχει στη σύγχρονη γενιά και το διαδίκτυο που έχει κι αυτό την αρχιτεκτονική του και λειτουργεί ως μία εικονική πόλη. Παρέχει δυνατότητες πληροφόρησης, εργασίας, ψυχαγωγίας, επικοινωνίας, καλλιτεχνικής έκφρασης, δημοσιοποίησης υλικού κ.ά. Η χρήση του διαδικτύου και γενικά των νέων τεχνολογιών είναι ένας χώρος ευρείας, συνεχούς και ασταμάτητης μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση μπορεί να λάβει χώρο οπουδήποτε, ανά πάσα στιγμή και με οποιοδήποτε τρόπο. Χάρη στην τεχνολογία έχει δοθεί η δυνατότητα να ξεπεράσουμε τα στενά όρια του χώρου, όπως είναι η μάθηση μέσα στην τάξη και του χρόνου, όπως είναι το πρόγραμμα του σχολείου, επεκτείνοντας το δίκτυο στο οποίο διανοητικά κινούμαστε.

Πράγματι, οι τηλεπικοινωνίες και το διαδίκτυο έχουν προσθέσει ένα επιπλέον επίπεδο δυνατοτήτων «συνάντησης» και δικτύωσης μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι αναπτύσσουν διαφορετικές ταυτότητες μέσα σε αυτό. Χρειάζεται εξοικείωση με τα νέα μέσα, αλλά και γνώση του πώς λειτουργεί η εικονική-διαδικτυακή πόλη που δημιουργείται, γιατί αναμφίβολα ελλοχεύουν κίνδυνοι.

Αντίθετα με τα φαινόμενα, η εικονική πραγματικότητα είναι πεπερασμένη και όχι άπειρη, με περιορισμούς, όρια, σύνορα, περιοχές περισσότερο ή λιγότερο προσβάσιμες. Είναι χώρος εμπορίου, συναλλαγών, διαφήμισης και προώθησης, επικοινωνίας, συνάντησης, ανταλλαγής και αποθήκευσης πληροφορίας, επεξεργασίας υλικού, διοχέτευσης και κοινοποίησης της σκέψης, ενημέρωσης.

Στο πολιτιστικό πρόσωπο του υπολογιστή (interface) ο χρήστης έρχεται σε επαφή με τις λειτουργίες της φυσικής πόλης (τράπεζες, σπίτια, γραφεία κ.ά.), μόνο που το κανάλι που χρησιμοποιεί είναι το τεχνητά ευφύες αυτό μέσο (τεχνητή νοημοσύνη). Στο interface γίνεται χρήση πολλών μεταφορών για να προσομοιωθεί η πραγματική ζωή (κάδος ανακύκλωσης, files and folders, windows κτλ.)

Υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι κατά τη χρήση του διαδικτύου, όμως ο μεγαλύτερος ίσως κίνδυνος είναι ένα παιδί να μην ζήσει την εποχή του. Οι νέοι άνθρωποι βρίσκονται εν μέσω της εποχής της πληροφορίας και αντιλαμβάνονται τον κόσμο και την αστική πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι γονείς τους που έχουν άλλες καταβολές. Για τη νέα γενιά, η πόλη είναι ένα δίκτυο σχέσεων που επεκτείνεται πολύ πέρα από τα φυσικά όρια. Τη σύνθετη αυτή πραγματικότητα υποστηρίζει η πανταχού

παρούσα μάθηση, επεκτείνοντας την μαθησιακή διαδικασία πέρα από τα φυσικά όρια του σχολικού χώρου, μέσα από την εικονική πόλη, στην φυσική πόλη.

Ζ) Συνδέουμε τις δράσεις – συμμετοχή, που προωθούν τη συμμετοχή στα κοινά, με μια πόλη που αποτελείται από ενεργούς πολίτες.

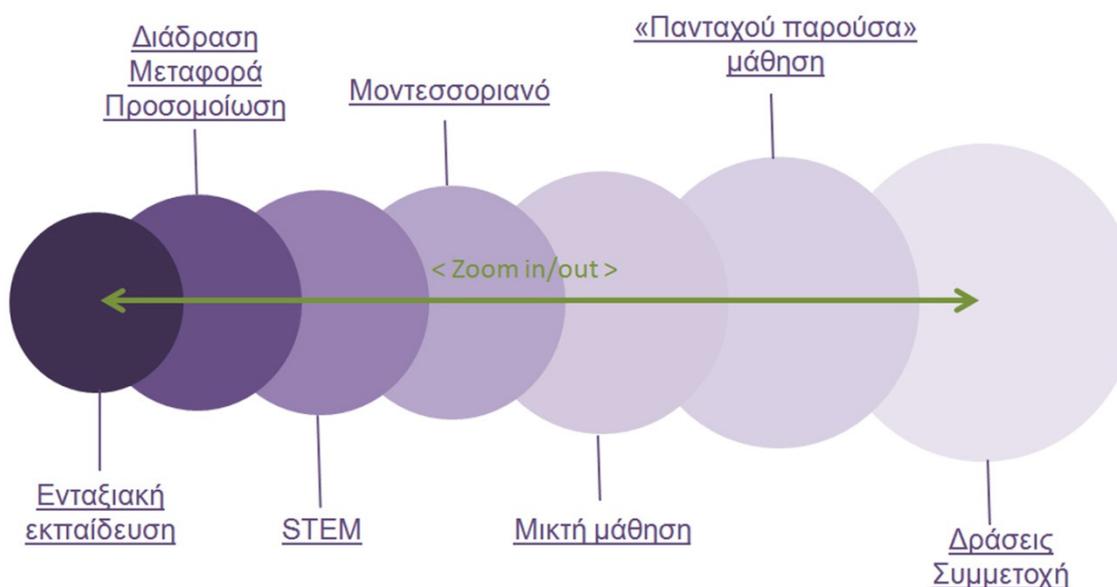
Η πόλη και το αστικό φαινόμενο είναι ένα μακράιωνο ιστορικό γεγονός, μια πολιτική αξία και ένα ενεργό παράδειγμα ανθρώπινου πολιτισμού. Ο κυρίαρχος τρόπος για να βιώσουμε μια πόλη είναι η συμμετοχή, γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε δράσεις που σχετίζονται με την πόλη και το περιβάλλον, όπως αναδασώσεις, πολιτιστική ζωή, φιλανθρωπίες, εργαστήρια, ανταλλαγές, εκλογές, αλλά και με την παραγωγή πολιτισμού, όπως συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, εικαστικές εκθέσεις, αθλητικές και μουσικές εκδηλώσεις. Η συμμετοχή στα κοινά είναι ίσως και την μόνη συνταγή, προκειμένου ένα άτομο να προετοιμαστεί ως πολίτης, που σημαίνει να γίνει ενεργό μέλος της κοινωνίας.

Η ανάπτυξη της πολιτικοκοινωνικής ευαισθησίας είναι παιδαγωγικής φύσεως και δε σταματάει στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό που πρέπει να συνειδητοποιήσουν παιδιά και ενήλικες είναι ότι το φαινόμενο της πόλης έχει ως αφετηρία μία «συγκροτημένη ομάδα ανθρώπων», που λειτουργεί με βάση το ατομικό και κοινωνικό συμφέρον. Διότι η πόλη και ο αστικός πολιτισμός, συνιστούν εν τέλει μία αποτύπωση της πολιτικής μας αντίληψης και δράσης. Μέσα πάντα από τις συμμετοχικές διαδικασίες, τα παιδιά, αλλά και οι μεγάλοι, αποκτούν αίσθηση της αστικής κλιμάκωσης από τα ειδικά στα γενικά και αντιστρόφως.

Η πόλη ως μάθημα

Έχοντας παρουσιάσει τις παραπάνω παιδαγωγικές κλίμακες, έχουμε εν μέρει σκιαγραφήσει διαφορετικές οπτικές του αστικού χώρου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι με αυτόν τον τρόπο, εισάγονται παράλληλα στην παιδαγωγική επιστήμη εργαλεία σκέψης που χρησιμοποιεί ένας αρχιτέκτονας, όπως:

- Κλίμακα, που αναφέρεται στην κλιμάκωση της εμπειρίας
- Ένταξη, που αναδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της πόλης
- Πεδίο δράσης, που είναι η πόλη ως κοινό αγαθό
- Δίκτυο σχέσεων, που παραπέμπει στην αναφορικότητα
- Ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο, που έχει σχέση με τη μνήμη
- Αστική πραγματικότητα, που αφορά στην καθημερινότητα
- Οριοθέτηση, δηλαδή τα όρια μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού
- Νοηματοδότηση του αστικού χώρου μέσα από την πολιτική μας συνείδηση



Εικόνα 1: Επτά προτεινόμενες «παιδαγωγικές κλίμακες»

Αυτό που στην ουσία επιδιώκουμε είναι η εσωτερίκευση της αρχιτεκτονικής στην παιδαγωγική λογική. Επομένως, η πρότασή μας είναι η σύνθεσή των άνωθεν παιδαγωγικών κλιμάκων και η δυνατότητα να μεταβαίνουμε σταδιακά σε μια σφαιρική αντίληψη του αστικού φαινομένου, κάτι σαν προσομοίωση του αστικού χώρου, μέσα στην οποία το παιδί μπορεί να περιπλανηθεί άφοβα, ανακαλύπτοντας πτυχές της πραγματικότητας (Εικόνα 1).

Η συγκεκριμένη οδός αποσκοπεί στο να έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να «μεταφέρουν» ένα πρόβλημα μπροστά τους υπό κλίμακα, να το κάνουν «του χεριού τους», να το βαφτίσουν «αντικείμενο α», να το περιεργαστούν με πολλούς τρόπους και από πολλές οπτικές (κάτοψη, τομή, όψη, τρισδιάστατα, σκίτσο, εικαστικότητα κτλ.) και να δώσουν τελικά κάποια λύση!

Αυτός ο τρόπος προσέγγισης είναι μεθοδικός και θεωρούμε ότι περνάει σε όλα τα επίπεδα διανοητικής και συναισθηματικής λειτουργίας, καθώς οτιδήποτε, μικρό ή μεγάλο, μπορούμε να το φέρουμε στα μέτρα μας και να το διαχειριστούμε με μεγαλύτερη ευκολία. Έτσι, λέμε ότι η αντίληψη εξωθείται και αναπτύσσεται η συνείδηση γύρω από τα πράγματα, καλλιεργώντας παράλληλα με την μικροσκοπική, την μακροσκοπική σκέψη.

Η κλιμάκωση της εμπειρίας στην οποία εκτενώς αναφερθήκαμε, θα μπορούσε να επιτευχθεί σε παιδαγωγικό επίπεδο μέσα από τις επτά προαναφερθείσες βιωματικού προσανατολισμού μαθητοκεντρικές μεθόδους και την προοπτική τους θεώρηση ως σταδιακή μετάβαση από τον ενταξιακό χώρο του σχολείου προς το κοινό αγαθό που είναι η πόλη και αντιστρόφως. Με αυτή την συνθετική προσέγγιση όχι μόνο δεν ακυρώνεται ή μειώνεται ο ρόλος του δασκάλου, απεναντίας ενδυναμώνεται η θέση του ως ερμηνευτή, ανατροφοδοτητή και διευκολυντή των διαδικασιών.

Η σύνθεσή τους, λοιπόν, θα μπορούσε να είναι εφικτή και μέσα από παιχνίδια μάθησης, καθώς η ουσία του παιχνιδιού βρίσκεται στην ενοποιητική του φύση. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί χαίρεται, ανακαλύπτει, επικοινωνεί, πειραματίζεται, μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες, αλλά και νιώθει ελεύθερο όταν μπορεί να υπερβεί τους

περιορισμούς που θέτει η ηλικία του ή το περιβάλλον του. Μέσα από το παιχνίδι και την ευχαρίστηση, το παιδί καλείται να αντιληφθεί και εν μέρει τον κόσμο των μεγάλων που είναι... «σοβαρός». Η ίδια η πόλη είναι ένα σοβαρό πεδίο δράσης.

Ποια μπορεί όμως να είναι η σχέση του σοβαρού με το παιχνίδι; «Το παιχνίδι», γράφει ο Huizinga (1955: 1), «είναι παλαιότερο από τον πολιτισμό» και σπεύδει στην άμεση σύνδεση του παιχνιδιού με την γιορτή και το τελετουργικό στοιχείο. Ο Heip αντιπαραθέτει το παιχνίδι όχι στο σοβαρό και στη δουλειά, αλλά στο πραγματικό. Γράφει: «Το παιχνίδι παρέχει ένα μέσο απόδρασης από την πραγματικότητα» (Heip 1968: 69). Έτσι, εισάγοντας κατά τη διάρκεια του μαθήματος αστικές αλήθειες μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, που μπορεί να έχει σαν βάση και παιχνίδια μάθησης, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να «αποδράσουν», δηλαδή να «βγουν» από τη περιοριστική πραγματικότητα του σχολικού χώρου και χρόνου προς την πόλη, καθώς επίσης να ερμηνεύσουν με τη λογική και τη φαντασία τους το παράδειγμα που φέρνει ο δάσκαλος στην τάξη με δημιουργικό τρόπο.

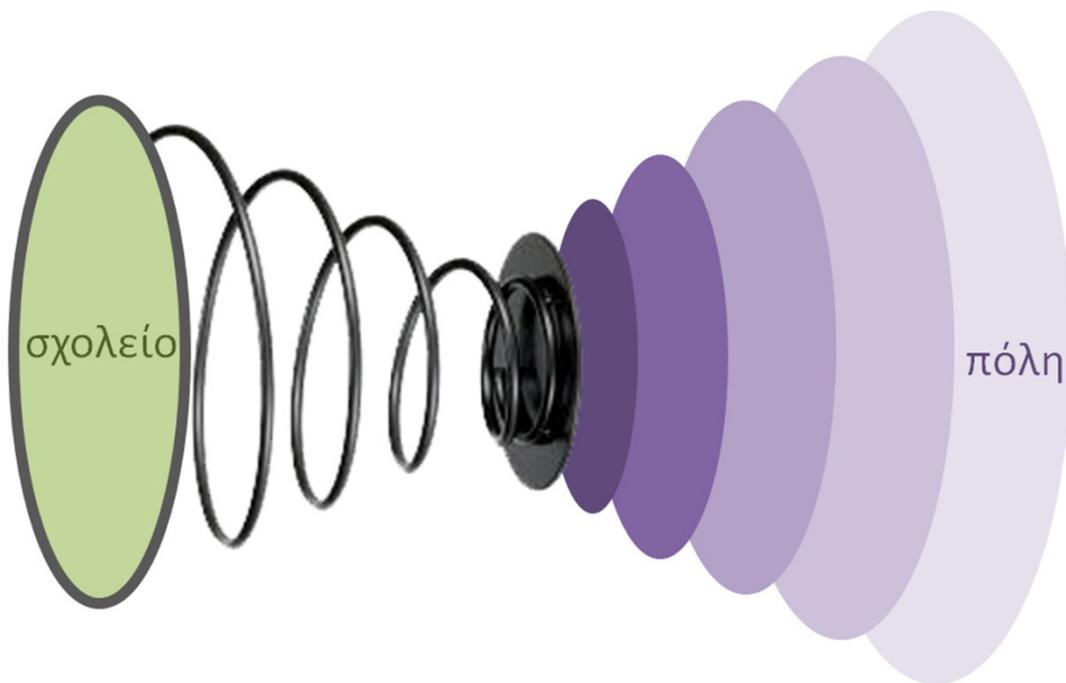
Οπότε, τοποθετώντας στο κέντρο της διαδικασίας ένα αστικό παράδειγμα ή απόσπασμα της αστικής ζωής και καθημερινότητας, το παιδί με τη βοήθεια του δασκάλου προσπαθεί να μετατρέψει το υπό κλίμακα αντικείμενο σε νόημα, το οποίο θα του επιφυλάσσει και αναλογικές και προβολικές σχέσεις με την πραγματικότητα. Αυτό θα μπορούσε να είναι εφικτό μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού που ο δάσκαλος επινοεί προκειμένου να φέρει την εκκολλαπτόμενη συνείδηση ένα βήμα πιο κοντά στον σύνθετο χώρο της πόλης και σε αστικές αλήθειες. Έτσι, αξιολογείται και αναπλάθεται η πραγματικότητα και γιατί όχι, χτίζεται μια νέα γενιά με δημιουργική φαντασία και ανεπτυγμένο το αισθητικό κριτήριο.

Σκοπός όλων αυτών είναι να λειτουργήσει ένα συνθετικό πεδίο παιδαγωγικών διαστάσεων, ώστε ο μαθητής να μπορεί να αποκομίσει γνώση και εμπειρία γύρω από ιστορικοκοινωνικές παραμέτρους του θέματος «πόλη» που θα του καταστήσουν οικείο το φαινόμενο.

Επίλογος

Τα ζητήματα της πόλης είναι δυναμικές που οι αρχιτέκτονες τις μελετάνε προκειμένου να παράξουν κατάλληλους για κάποιους σκοπούς χώρους. Είναι επίσης εμπειρίες που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να μεταφέρουν στην «τάξη» το αστικό «χάος» και να δημιουργήσουν μια εκπληκτική εκπαιδευτική δυναμική μεταξύ αυτών των δύο.

Επιλεγμένες αναφορές σε αστικά παραδείγματα συμβάλλουν στην διαμόρφωση της κοινωνικής αντίληψης και την εκ βάθρων σύσταση του ατόμου ως πολιτικής συνείδησης. Κομμάτια αστικής εμπειρίας «εισέρχονται» στο σχολικό χώρο για να προβληματίσουν και να ενεργοποιήσουν τα νεαρά άτομα, ώστε την «επόμενη μέρα» να αντιληφθούν το φορτίο που τους παραδίδεται και να το αναλάβουν δημιουργικά ως ένα παρόν που αναλαμβάνει δημιουργικά το παρελθόν του.



Εικόνα 2: Αμφίδρομη σχέση μεταξύ σχολείου και πόλης

Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο και με γνώμονα τις αναλογικές σχέσεις που εμφιλοχωρούν κατά την απόκτηση εμπειρίας για το αστικό φαινόμενο, δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ σχολείου και πόλης, καθώς το πρώτο συντονίζεται με τους ρυθμούς της δεύτερης και η δεύτερη προσανατολίζεται στο λειτουργικό ρόλο του πρώτου (Εικόνα 2).

Μήπως τελικά, μέσα από αυτό το πρίσμα θεώρησης των πραγμάτων και τις διαφορετικές ερμηνευτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, θα ήταν καλό να ενταχθεί στην εκπαιδευτική ύλη ένα μάθημα που θα είχε ως αντικείμενο την ίδια την πόλη ως ιστορικοκοινωνικό φαινόμενο, μία σύνθεση ιστορίας, γεωγραφίας, κοινωνιολογίας; Μήπως αντί να υπαινισσόμαστε την πόλη, να τη διδασκόμαστε; Σε αυτό το σημείο, να πούμε ότι υπάρχουν σχετικές πρωτοβουλίες ένταξης της αρχιτεκτονικής στα σχολεία ήδη από το 2011, με την εμπνοή της Πανελλήνιας Ένωσης Αρχιτεκτόνων (ΣΑΔΑΣ-ΠΕΑ).

Σίγουρα, ένας τρόπος για να διδάξουμε στα παιδιά την πόλη είναι να δούμε πρώτα εμείς τις διαβαθμίσεις των αναγκών που αυτή φιλοξενεί και να μην περιορίσουμε ή ακόμη εγκλωβίσουμε τα παιδιά σε ένα στείρο μοντέλο διδασκαλίας που λίγο θα έχει σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία σταδιακά καλούνται να πάρουν ενεργό μέρος. Να τα εμπιστευτούμε και να τα αφήσουμε να χαράξουν νέους δρόμους που δεν ακολουθούν τις πεπατημένες οδούς του ενήλικου τρόπου σκέψης μας. «Η ενέργεια, η φρεσκάδα, το καθαρό χωρίς στερεότυπα μυαλό των παιδιών πλάθει τη σκέψη μας όσο κι εμείς την δικιά τους» (Αμπακούμκιν 2011).

Από την πλευρά μας, γνωρίζοντας διαφορετικές παιδαγωγικές κλίμακες και εναλλάσσοντάς τες δημιουργικά, μπορούμε έγκαιρα να προετοιμάσουμε έναν μελλοντικό πολίτη, εξοικειώνοντάς τον με τα μικρά και τα μεγάλα που συνθέτουν το αστικό φαινόμενο. Ο σκοπός δεν είναι η αρχιτεκτονική της πόλης ως κτισμένου χώρου, αλλά η χρήση της γνώσης αυτής ως μέσου για τη δραστηριοποίηση και κινητοποίηση ενεργών πολιτών.

Τα παιδιά ωριμάζουν και μαζί τους ωριμάζουμε και εμείς. Εκείνα χρειάζονται την καθοδήγησή μας και την εμπειρία μας, τη στιγμή που εμείς πρέπει να τα ακούμε, να τα παρατηρούμε και να γινόμαστε αναγνώστες της πορείας και του δυναμικού τους. Υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι, αλλά και ομορφιές στον κόσμο που ζούμε. Αξίζει να δείξουμε αυτή την ομορφιά στα παιδιά, αλλά και το πώς θα αποκτήσουν κουράγιο, φίλους και φαντασία για να ξεπερνούν τα δύσκολα μονοπάτια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- James, W. (χ.χ.). *Ο Πραγματισμός*. Αθήνα: Αναγνωστίδης
montessori.com (2016). Γιατί ονομάστηκε MONTESSORI; Διαθέσιμο στο:
<http://montessori.com.cy/why-montessori>. (Ανακτήθηκε 15/09/2017).
- STEM Education (Οργανισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, Επιστήμης, Τεχνολογίας & Μαθηματικών), (χ.χ.). Τι είναι STEM; Διαθέσιμο στο:
<http://stem.edu.gr/%CF%84%CE%AF-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-stem/>. (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
- Αμπακούμκιν, Δ. (2011). Η αναγκαιότητα εξωτερίκευσης της αρχιτεκτονικής στην σύγχρονη Ελλάδα-Αρχιτεκτονική στα σχολεία. Εισήγηση στο 11^ο Πανελλήνιο Αρχιτεκτονικό Συνέδριο, Αθήνα.
- Ζαζάνη, Ε. (χ.χ.) Η μικτή μάθηση (blended learning) μέσα από το παράδειγμα της Ευριπίδειας Ελένης. Διαθέσιμο στο: <http://www.academia.edu/10874762/>. (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
- Κοτανίδης, Α. (χ.χ.). Στοιχεία ψυχοδυναμικής θεωρίας. Διαθέσιμο στο:
<http://www.psychologia.gr/editions/psychodynamic.htm> (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
- Κουλούρη, Χ. (2003). Παιδική ηλικία, ευάλωτη και απειλητική. Διαθέσιμο στο:
<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=155931>. (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
- Μπούλια, Ε. (2012). Σύστημα Μοντεσσόρι: Τι είναι και τι διδάσκει. Διαθέσιμο στο:
<http://www.mama365.gr/5261/ti-einai-to-systhma-montessori-kai-ti-mas-didaskei.html>. (Ανακτήθηκε: 26/9/2017).
- Νόμος 3699 (2008). «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008.
- Σμυτ, Ερίκ-Εμάνουελ (2005). *Η ζωή μου με τον Μότσαρτ*. Μτφρ. Αχ. Κυριακίδης. Αθήνα: Opera.
- Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική αστική εντοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Blecha, B. και Maier, M. (χ.χ.). Why Teach with Simulations? Διαθέσιμο στο:
<http://serc.carleton.edu/sp/library/simulations/why.html>. (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
- Clarke, J. (2004). *Histories of Childhood*. Διαθέσιμο στο:
http://www.blackwellpublishing.com/content/bpl_images/content_store/sample_chapter/0631233962/wyse%2002chap01.pdf. (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
- Hein, Hilde (1968). Play as an Aesthetic Concept. Στο *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* XXVII, No.1: 69.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens*. Boston: The Beacon Press.
- Perez-Gomez, A. (1994). *Architecture and the Crisis of Modern Science*. Cambridge Mass.: The MIT Press.

Petranek, C., Corey, S. και Black, R. (1992). Three Levels of Learning in Simulations: Participating, Debriefing, and Journal Writing. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/43119259_Three_Levels_of_Learning_in_Simulations_Participating_Debriefing_and_Journal_Writing (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
UNESCO World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Διαθέσιμο στο: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).
Yellowitz, I. (2009). Child Labor. A+E Networks. Διαθέσιμο στο: <http://www.history.com/topics/child-labor>. (Ανακτήθηκε: 15/09/2017).

Πηγές Εικόνων

Τα σχήματα είναι των συγγραφέων.