

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'



**Διαλογικότητα, εκπαίδευση, χώρος:
Συμμετοχικές πρακτικές, σχεδιαστικές εκτροπές
και μετασχηματιστική μάθηση**

Κυριακή Τσουκαλά (Kyriaki Tsoukala)

doi: [10.12681/χπ.1424](https://doi.org/10.12681/χπ.1424)

Διαλογικότητα, εκπαίδευση, χώρος: Συμμετοχικές πρακτικές, σχεδιαστικές εκτροπές και μετασχηματιστική μάθηση

Dialogicality, education, space: Participatory practices, design diversions and transformative learning

Κυριακή Τσουκαλά

Καθηγήτρια, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΑΠΘ

Περίληψη

Η διαλογικότητα συναρθρώνοντας λειτουργίες κοινωνικοποίησης, μάθησης, γνώσης και ταυτότητας, συνιστά μία πολυκύμαντη προσέγγιση των διαδικασιών εκπαίδευσης και αγωγής του παιδιού. Ο 'άλλος' ως συγκροτητικός παράγοντας του εαυτού αποδεσμεύει μετασχηματιστικές δυνάμεις στις διαδικασίες της μάθησης και των κοινωνικών επαφών.

Τα ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσω να απαντήσω αφορούν στη χωρική συνθήκη διαλογικής συμπλοκής παιδιού και άλλου καθώς και στον δυναμικό και πραξιακό χαρακτήρα εγγραφής του χώρου στο πλαίσιο της διαλογικής του σχέσης με το παιδί. Γνωρίζουμε ότι η παιδαγωγική θεωρία μετατοπίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες από την παιδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης στο βιωματικό-πραξιακό-επικοινωνιακό μοντέλο. Το παιδί ως διαλογικό 'υποκείμενο' διαπερνά τα κελύφη συμπαγών στερεοτύπων και συμβάλλει στην προσπέλαση της γνώσης (του τοπίου εαυτού-άλλου-και-αντικειμένων εντός οριακών κοινωνικών σημασιών). Τι σημαίνει όμως για το χώρο, για τον σχεδιασμό, αυτή η διαλογικότητα, η πολυφωνία, η ετερογλωσσία; Μήπως μπορούμε να αρκεστούμε στα πλούσια και ποικίλα μορφικά, δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του χώρου, στην πολυπλοκότητα και τον αντιστικτικό χαρακτήρα του; Μήπως, αναφερόμενοι και στις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, καταφύγουμε στην έννοια της ανταποκρισιμότητας ή διαδραστικότητας του χώρου; Τα παραπάνω καταγράφονται συχνά ως πολυφωνία του χώρου, αλλά απέχουν από την πολυδύναμη σημασιοδότηση που δίνει σε αυτόν τον όρο η διαλογική οπτική. Θα κτίσω την απάντησή μου στα παραπάνω ερωτήματα θεωρώντας το σχολικό κτίριο και το συγκείμενό του, την πόλη, ως ένα δίκτυο εκκρεμών διαδρομών ανάμεσα στο έσω και το έξω, με την ενδεχομενική διάνοιξη των ορίων τους και την ανάδυση μιας νέας μετασχηματιστικής μάθησης μέσα στη συνθήκη της σχεσιακής διαλογικής οντολογίας.
λέξεις-κλειδιά: βιωματική συνεργατική παιδαγωγική, διαλογικός χώρος, ρευστός χώρος, ενεργοποιημένος χώρος, παιγνιώδης χώρος, αστικά εργαστήρια.

Kyriaki Tsoukala

Professor, School of Architecture ATh

Abstract

By simultaneously articulating functions of socialisation, learning, knowledge and identity, dialogicality constitutes a multiwave approach to the processes of child education. The 'other' as component factor of the self releases transformative forces into the processes of learning and social contact. The questions I shall attempt to answer concern the spatial condition of a dialogical involvement of child and other and the dynamic and praxial character of the integration of a space into the framework of its dialogical relation with the child. We know that over recent decades education theory

has shifted from a child-centred model to learning to an experiential, praxial, communicational approach. The child as dialogical subject breaks through the shells of solid stereotypes and contributes to the accessing of knowledge (of the landscape of self-other-and-objects within marginal social significances). But what does this dialogicality, this polyphony, this heteroglossia, mean for space, for design? Can we be content with the rich and diverse, formally, structurally and functionally qualities of space, its complexity and contrapuntal character? Do we, perhaps, in speaking of the possibilities of digital technology, have recourse to the concept of the responsiveness or interactivity of a space? These things are often cited as spatial polyphony, but they are far removed from the polyvalent meaning with which a dialogical frame of vision invests the term. I shall construct my answer to those questions within the conception of the school building and its context, the city, as a network of suspended pathways between interior and exterior, with a potential opening of their boundaries and emergence of a new transformative learning within the condition of relational dialogical ontology.

keywords: experiential-communicational pedagogy, dialogical-polyphonic space, fluid space, activated space, playful space, urban labs.

Θα εστιάσω στον συντονισμό σχολικού κτιρίου και αστικού χώρου, δηλαδή στην τομή της εκπαίδευσης με την καθημερινότητα της πόλης. Στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνική-χωρική εξωτοπία της πόλης που αποτελεί προϋπόθεση εκδίπλωσης των εντατικών σωματικών ενεργημάτων και πολυφωνικών εγγραφών σύμφωνα με την βιωματική-διαλογική-πραξιακή-συνεργατική παιδαγωγική.

Λοξοδρομώντας από αυτόν τον κύριο στόχο μου θα ξεκινήσω με τον χαρακτήρα αυτής της παιδαγωγικής συνθήκης. Η σύγχρονη προσέγγιση της παιδαγωγικής υποστηρίζει πέρα από το ρόλο της πράξης, της πρωτοβουλίας και της ομαδικής εργασίας των παιδιών, τη διυποκειμενική διαδικασία δραστηριότητας κατά την οποία δεν επιβάλλεται στο παιδί να 'μάθει' κάτι που είναι έξω από αυτό, εξωτερικό ως προς την καθημερινότητα της ύπαρξής του, αλλά αντίθετα, το καθιστά διαλογικό υποκείμενο που διαπερνά τα κελύφη συμπαγών στερεοτύπων και συμβάλλει στην προσπέλαση της γνώσης του τοπίου εαυτού-άλλου-και-αντικειμένων (Μπακιρτζής 1996 και 2004).

Η σχεσιοκεντρική βιωματική παιδαγωγική θέτει επίσης, ως προϋπόθεση λειτουργίας της τη συγκινησιακή εμπλοκή του παιδιού με το σύνολο περιβάλλον του. Εμμένει στον βιωματικό επικοινωνιακό τρόπο μάθησης τονίζοντας το ρόλο της εμπλοκής (από την πλευρά των παιδιών) και της δέσμευσης (από την πλευρά των δασκάλων) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shallcross 2009). Η διαλογική συνθήκη εμπεριέχει τις δύο αυτές καταστάσεις και παράλληλα δεν τις αποστειρώνει στο αμιγώς γνωστικό πεδίο αποδεσμευόντάς τις από τα ευρύτερα ιστορικο-κοινωνικά συμφραζόμενα. Και θα ήθελα να προσθέσω σε αυτό το σημείο ότι στη διαλογική προσέγγιση η επικοινωνία δεν ανάγεται στον δεξιοτεχνικό χειρισμό λειτουργικών κωδίκων, αλλά θεωρείται διάβαση που ανοίγει συνάψεις μεταξύ προσώπων, εκκρεμής απόκριση στην ετερότητα.¹

¹ Οι Vygotsky (1993 και 1997) και Bakhtin (Emerson 1983, Pesic και Baucal 1996), ενισχύοντας τη διαλογική λεκτική δραστηριότητα, εγγράφουν τη Λέξη/επικοινωνία στον ιστορικό-κοινωνικό χρονοτόπο με την ενδεχομενική δυναμική που τον χαρακτηρίζει. Από αυτήν την κοινωνικότητα εκπορεύεται η ηθική του ανθρώπου: στην αναγνώριση του διανθρώπινου ως συστατικού στοιχείου του ανθρώπου.

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα: *ποιες είναι οι ποιότητες εκείνες του σχολικού χώρου που εντείνουν τον βιωματικό και διαλογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης;* Χωρικές ποιότητες που θα συναντήσουμε και στην περίπτωση εγγραφών αυτής της παιδαγωγικής στον αστικό ιστό.

Είχα προτείνει στο παρελθόν τρεις ποιότητες χώρου πέρα από τις ψυχο-κοινωνικές ποιότητες της διάχυσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στον σύνολο σχολικό χώρο, του πλούτου και της ποικιλίας ερεθισμάτων, της πολυπλοκότητας καθώς και της οργάνωσης του χώρου σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ομαδικής εργασίας. Ποιότητες που διαμορφώθηκαν κυρίως τις δεκαετίες του '60 και '70 με την στροφή της αρχιτεκτονικής στις βιωματικές κατηγορίες χώρου (Τσουκαλά 2000 και 2015).

Υπερβαίνοντας, λοιπόν, αυτές τις ποιότητες, μέσα από την προσωπική μου έρευνα και το ενδιαφέρον μου για την διαλογικότητα, είχα προτείνει ως νέες ποιότητες τον *ενεργοποιημένο χώρο*, τον *διαλογικό* και τον *παιγνιώδη χώρο*:

– Ο όρος *ενεργοποιημένος χώρος* δηλώνει την οργανική, κοινωνικο-παιδαγωγική εμπλοκή του χώρου στις δραστηριότητες του παιδιού που οδηγεί σε μετασχηματισμούς του χώρου τόσο στο υλικό-πρακτικό επίπεδο όσο και στο συμβολικό-νοητικό επηρεάζοντας τη συνειδησιακή δομή του παιδιού (Τσουκαλά 1994 και 2007). Συνάπτεται με την ανάληψη ευθύνης στο πλαίσιο μιας ομάδας. Σε αυτήν την περίπτωση, δηλαδή, δεν υπάρχει μόνο η πτυχή του αισθητού-κινησιακού-πρακτικού που πρότεινε ο Piaget (1947) με τον όρο ανταποκρισιμότητα του χώρου, αλλά στο αισθητό-πρακτικό προστίθεται και το κοινωνικό-εμπρόθετο-ηθικό {η αναφορά μας εδώ είναι ο Vygotsky (1997) και ο Freinet (Freinet 1968 και Piaton 1974)}. Με άλλα λόγια, υπάρχει σύνδεση της χωρικής συμπεριφοράς του παιδιού με ένα συνεργατικό παιδαγωγικό πλαίσιο.

– Ο όρος *διαλογικός χώρος* δηλώνει τον εν τω γίνεσθαι χώρο, την διαρκή-ρευστή συνδιαλλαγή παιδιού-χώρου. Πρόκειται για τον κοινωνικό χώρο που δεν ορίζει ένα αμετάβλητο πλαίσιο σταθερού νοήματος, αλλά ένα εκκρεμές δίκτυο δυνατοτήτων απεριόριστων ακολουθιών συμφραζομένων, σημαινόντων και νοημάτων. Το διαλογικό δεν λογίζεται ως ένα απόλυτο δεδομένο, αλλά είναι καθεστωτικά και αιρετικά συνδεδεμένο με τον εκάστοτε κοινωνικό σχηματισμό (Μπαχτίν 2000).

– Τέλος, ο όρος *παιγνιώδης χώρος* δηλώνει έναν χώρο όπου το βίωμα κτίζεται αστάθμητο, ως αναδυόμενα συμβάντα αποσπασματικής έντασης και ανατροπής, ως αυτοκατευθυνόμενες και ά-σκοπες δράσεις των περιπλανώμενων προσώπων (Χουζίνγκα 2010). Ας θυμηθούμε τον αστικό χώρο ως ταμπλό παιχνιδιού στις διανοητικές ακροβασίες των σουρεαλιστών και των ψυχογεωγράφων. Ένας χώρος κολάζ που αντιπαρατίθεται στον ιεραρχημένο και ετεροκαθορισμένο χώρο του προσχεδιασμένου προγραμματισμού και των λειτουργικών δεσμεύσεων.

Αυτές οι τρεις ποιότητες πτυχώνονται σε συγκεκριμένες τροπικότητες χώρου, όπως η *μεταβλητότητα/διαδραστικότητα*, η *ρευστότητα*, το *έγρος της μορφής*, η *υπέρβαση των ορίων*. Αυτές οι τροπικότητες συγκλίνουν στην ικανότητα πρόκλησης διαρκώς νέων απρόβλεπτων χρήσεων και ερμηνειών του χώρου τα οποία αντικαθιστούν το προσχεδιασμένο και προκαθορισμένο. Συγκλίνουν σε έναν χώρο ο οποίος εγκαθιστά τη συγχρονία των γεγονότων/επεισοδίων, εντείνει τη δι-υποκειμενικότητα, δημιουργεί μία αντιπαραθετική και όχι εξελικτική ακολουθία χώρων. Σε αυτόν τον χώρο εκτυλίσσεται η ετερολογία, η πολλαπλότητα των φωνών και των συναντήσεων, των λόγων και των διαλόγων, των δράσεων και δια-δράσεων.

Η ενδεχομενικότητα και η φαντασία συνιστούν τα νέα σχήματα στις διαδικασίες δημιουργίας του χώρου. Η αρχιτεκτονική δεν αναφέρεται σε μορφές αλλά σε ρευστές

τοπομορφίες που δεν κινδυνεύουν να μετατραπούν σε πρότυπα και παγιωμένα σύμβολα. Οποσδήποτε, στην περίπτωση των παιδιών, η ρευστότητα εξετάζεται σε σχέση με την ηλικία τους. Η ανάγκη του παιδιού για σταθερά σημεία αναφοράς αναθεωρεί πτυχές του διαλογικού χώρου και αναζητά άλλες ισορροπίες ανάμεσα σε ρευστό-σταθερό.

Ερεθιστική, παλμική και ρευστή χωρικότητα συναντάμε σε εκπαιδευτικά κτίρια των Hertzberger (2008), Behnisch (Blundell 2000), Miralles (2005). Αυτά τα κτίρια ενδιαφέρονται όχι για την μορφή αλλά για την χωροπύχωση που κλιμακώνει τα κενά και τις εντάσεις ενσωματώνοντας στη λογική της τα επιμέρους λειτουργικά στοιχεία. Το κατακόρυφο κενό κυριαρχεί, μέσα του αιωρούνται οι αίθουσες, ενώ κλιμακοστάσια και μπαλκόνια εργασίας συνδέουν τα διαφορετικά επίπεδα συμβάλλοντας σε μία πιρανεζική επικοινωνιακή ατμόσφαιρα που προκαλεί για επαφή και συνεύρεση. Οι αρχιτέκτονες επανεγγράφουν εδώ την περιπετειώδη χωρικότητα των μεσαιωνικών αστικών ιστών.

Άλλοι αρχιτέκτονες με εργαλείο τις συμμετοχικές διαδικασίες, το παραμύθι και την ερμηνευτική δύναμη της φαντασίας των παιδιών εργάζονται για τη δημιουργία ενός παιγνιώδους τοπίου μάθησης προσφέροντας ως κίνητρο για τη γνώση το παιχνίδι, τη φαντασία και την ελευθερία που αυτά υπόσχονται. Αναφέρομαι στο έργο της ομάδας Baupiloten καθώς και σε εκείνο της Rosan Bosch (Bosch 2013 και Τσουκαλά 2015).

Όλες αυτές οι ποιότητες χώρου και οι τροπικότητες σχεδιασμού εγκαλούν το ατομικό-μέσα-στο-διανθρώπινο και συνιστούν προϋποθέσεις για εγρήγορση και δημιουργικές εκτροπές, για δημιουργία χώρων εκπαίδευσης στο πνεύμα της μετασηματιστικής-διαλογικής-συνεργατικής-βιωματικής παιδαγωγικής.

Ωστόσο, το σχολικό κτίριο δεν παύει να αποτελεί ένα τοπίο μάθησης αυστηρά οριοθετημένο, αυτόνομο και αυτάρκες, έναν χώρο εγκιβωτισμένης γνώσης που αγνοεί το συγκείμενό του, την πόλη, το κοινωνικο-χωρικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εγγράφεται και λειτουργεί. Η πραγματικότητα του σχολείου ως χώρου μάθησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού διαχωρίζεται από την πραγματικότητα της περιβάλλουσας πόλης διαιωνίζοντας το δίπολο έσω-έξω σε πείσμα των ποικίλων θεωρήσεων που το ανατρέπουν κηρύσσοντας το τέλος του αντιθετικού εννοιολογικού ζεύγους υπέρ μιας διαδικασίας πλοκής και συνύφανσης των δυο.

Αν και οι τοίχοι της γνώσης εμφανίζουν μία υπερβάλλουσα αντοχή στο χρόνο εμμένοντας σε επικίνδυνα αφαιρετικές συλλήψεις για τον τρόπο μάθησης/εκπαίδευσης, πολλοί παιδαγωγοί ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα εναντιώθηκαν στα σκληρά και αδιαπέρατα υλικά σχολικά όρια στοχεύοντας στην αποϊδρυματοποίηση της εκπαίδευσης μέσα από τη διάχυσή της στον περιβάλλοντα χώρο, αστικό και φυσικό. Από το ρεύμα της Νέας Αγωγής μέχρι τις σύγχρονες θεωρήσεις περί μάθησης η πόλη προτείνεται ως το 'φυσικό' περιβάλλον εκπαίδευσης του παιδιού με τα ποικίλα και πολλαπλά ερεθίσματά της, τις αντιθέσεις της, τις συνέχειες και ασυνέχειές της, τους ρυθμούς και τις μεταβολές της. Ως πληθυντικό δυναμικό πεδίο κοινωνικο-χωρικών συμπυκνωμένων φαινομένων, με την υλικότητά της, τις δραστηριότητες και τις καθημερινές πρακτικές, μετατρέπεται σε 'αιρετικό' σχολικό περιβάλλον υποσχόμενο μία πολύπτυχα ερεθιστική επαφή του παιδιού με τη γνώση και τον κόσμο (Ulmann 1982, Φράγκος 1983 και Shallcross, Robinson κ.ά. 2009).

Σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα η πόλη λειτουργεί ως 'συμπλήρωμα' της σχολικής διαδικασίας μάθησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, στοχεύοντας σε μια χρονικά και λειτουργικά αποσπασματική επαφή των παιδιών με το περιβάλλον-αστικό τοπίο. Επισκέψεις και εκπαιδευτικοί περίπατοι σε διάφορες περιοχές της πόλης και σε

κτίριά της, οργανωμένες κατά περιόδους δραστηριότητες στο εξωχωρικό περιβάλλον του σχολείου, εκτός του ρυθμού της καθημερινής σχολικής πρακτικής, οπωσδήποτε εμπλουτίζουν τις διαδικασίες μάθησης αλλά δεν ικανοποιούν το αίτημα της αποσχολειοποίησης της εκπαίδευσης και της διεύρυνσης των χωροκοινωνικών ορίων αγωγής του παιδιού.

Η διαχείριση του ορίου *σχολικό κτίριο-έσω και αστικό τοπίο-έξω* αποτελεί ένα θέμα με διαστάσεις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και αρχιτεκτονικές. Η σχέση εσωτερικού-εξωτερικού χώρου εξαρτάται –στο πεδίο της αρχιτεκτονικής– από τη μορφή και την υλικότητα των ορίων του που συμβάλλουν σε μία εξωστρεφή οπτική και σωματική ενεργοποίηση ή σε μία απομόνωση και εσωστρεφή διάθεση των ενοίκων του χώρου. Στο πεδίο της εκπαίδευσης η σχέση αυτή εσωτερικού και εξωτερικού χώρου εγγράφεται στο πλαίσιο των αντιλήψεων για τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού όπως αυτή αποτυπώνεται στις καθημερινές πρακτικές της σχολικής ζωής. Οπωσδήποτε τα δύο αυτά πεδία τέμνονται και αλληλοπροσδιορίζονται στη διαρκή τους συναλλαγή ή και σύγκρουση για την μετατόπιση του ορίου της σχέσης του εσωτερικού με τον εξωτερικό χωροχρόνο.

Από την άλλη ο περιβάλλον χώρος του σχολείου, το έξω, με τα δικά του ποικίλα όρια και τις διαιρέσεις συνιστά τη σκηνή της ζωής όπου διαδραματίζονται τα στιγμιαία επεισόδια, τα γεγονότα, όπου συνυφαίνονται δράσεις και χρόνοι σχέσεων παγιώνοντας ή μετασχηματίζοντας διαρκώς την εικόνα πρόσληψής του. Αυτό το ‘εκτός’ είναι ο κατ’εξοχήν χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού, πεδίο συμπλοκής των αντιθέσεων, εκδίπλωσης των διαφορών, ταλάντωσης των συναισθημάτων. Όταν αυτό το ‘έξω’ δεν συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα απουσιάζει από τη ζωή του παιδιού παραμένοντας ένα ‘αδιάφορο’ φόντο της, εξελίσσεται για τα παιδιά σε χώρο άγνωστο, ανοίκειο, ξένο, αφιλόξενο. Ο χωροκοινωνικός του πλούτος συρρικνώνεται σε μία σωματική-κινητική εμπειρία αποσπασματικού χαρακτήρα ωθώντας το παιδί σε μία εσωστρέφεια ελλειμματική για τη συναισθηματική, κοινωνική και νοητική ανάπτυξή του (Chevallier 1993, Tsoukala 2007, Lefavre+Doll ab 2007 και Karsten, Bongertman κ.ά. 1995).

Για τις θεωρίες της διαλογικότητας (Holquist 2014) το εσωτερικό όριο έχει την ιδιότητα του αμφίσημου και ανοικτού, συνιστά διαρκή διαδρομή εγγύτητας προκλητικών μεταμορφώσεων, φέρει εντός του το ‘έξω’ και συγκροτείται μέσω συνδιαλλαγών και συγκρούσεων με αυτό. Με ποιό τρόπο η αρχιτεκτονική/ο σχεδιασμός μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν την ταλάντωση του ορίου ανάμεσα στο μέσα και στο έξω, στην κατεύθυνση μιας ενσώματης και εντατικής χωροχρονικής εμπειρίας του παιδιού; Η εντατική επικοινωνία του μέσα με το έξω δημιουργεί έναν ενδιάμεσο χώρο, μία τοπική του ανάμεσα, με ρευστά όρια, που συγκροτείται τόσο ‘δια’ όσο και ‘υπέρ’ και ‘πέραν’ (Μπαρτσίδης 2015).

Με ποιές τροπικότητες ο σχεδιασμός εντός μιας βιωματικής-πραξιακής-επικοινωνιακής παιδαγωγικής συνθήκης μετασχηματίζει το ανοίκειο έξω σε χώρο οικείο, εντατικής συμμετοχικής σωματικής εμπειρίας, υπερνικώντας την πόλη ως αναπαραστατική εικόνα του ‘έσω’ κτισμένη από τον διδακτικό λόγο εντός των τειχών του σχολείου;

Μία από τις τροπικότητες του σχεδιασμού είναι η *διαχείριση της επιφάνειας που ορίζει το σχολικό περιβάλλον ως σχολικό κτίριο* διαχωρίζοντάς το υλικά από τον περιβάλλοντα δημόσιο χώρο της πόλης. Άλλοτε η επιφάνεια αυτή με τη διαφάνειά της και τις έντονες μορφικές διεισδύσεις της στον περιβάλλοντα αστικό ιστό εγκαθιστά σε οπτικό επίπεδο μία διαλεκτική συνδιαλλαγή ανάμεσα στον εσωτερικό και εξωτερικό

χώρο, και, άλλοτε, με τη μορφή και την υλικότητά της αποτελεί τη συνέχεια του εδάφους (κτίριο-έδαφος) ή ακόμη, διαπλέκεται με τον αστικό ιστό εμπλουτίζοντας δυναμικά τον δημόσιο χωρο-κοινωνικό χαρακτήρα του. Αυτός ο δεύτερος τρόπος όπου κτίριο και πόλη διαπλέκονται σε μία ενιαία χωρική συγκρότηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή συμβάλλει στην μετατροπή ενός εσωστρεφούς και αυτοαναφορικού υλικού πλαισίου σε χώρο 'ανοικτό', διαπερατό από την δημόσια ζωή της πόλης. Η χωρική αυτή πλέξη του μέσα με το έξω μπορεί να ενταθεί και στο εσωτερικό του σχολείου με την κατάλληλη οργάνωση των 'κοινών' του χώρων για τη συμμετοχή των γονέων και των κατοίκων της περιοχής στα δρώμενα του σχολείου ή και, αντίστροφα, για τη σύμπραξη των παιδιών σε πολιτισμικές δραστηριότητες των ενηλίκων της περιοχής που λαμβάνουν χώρα σε ένα τέτοιο σχολείο με διευρυμένο δημόσιο χαρακτήρα.

Παράλληλα, οι εξορμήσεις των παιδιών στη διευρυμένη περιοχή του σχολείου τους στο πλαίσιο των διαδικασιών μάθησης, θα μπορούσαν να εντάξουν τα *αστικά κενά* στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στην εμπλοκή παιδιών και πολιτών καθώς και στη γνωριμία τους με τον δυναμικό χαρακτήρα μετατρεψιμότητας του αστικού τοπίου. Στο πεδίο του αστικού χώρου η αναφορά στα κενά, δηλαδή στους εγκαταλελειμμένους-απαξιωμένους χώρους της πόλης, καταλαμβάνει σημαίνουσα θέση στη σύγχρονη θεωρία και πρακτική του σχεδιασμού (Πολυχρονόπουλος 2006). Το αστικό κενό προβάλλεται ως ο ενδιάμεσος χώρος, δηλαδή ως μία τοπική του ανάμεσα, ως ρωγμή στην προσχεδιασμένη και προγραμματισμένη χωρο-κοινωνική πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα και ως τόπος γυμνός όπου εγγράφονται αδρά συλλογικές μνήμες (χωρίς αρχιτεκτονικά περιτυλίγματα). Σε αυτούς τους ενδιάμεσους χώρους κινηματικές πρωτοβουλίες πολιτών στην τοπική κλίμακα της περιοχής κατοικίας, αλλά και στην ευρύτερη υπερτοπική κλίμακα της πόλης, με τις επεμβάσεις τους δημιουργούν μία διάφορη χωροχρονική πραγματικότητα που τέμνει τα προμελετημένα μονότονα μοτίβα αναδεικνύοντας μία άλλη ενδιαφέρουσα πτυχή των αναγκών και επιθυμιών των κατοίκων. Μέσα από αυτές τις συμμετοχικές μορφές ενεργοποίησης των πολιτών αναδύονται ερωτήματα, προβληματισμοί, προτάσεις και δράσεις που αναθεωρούν και μετασχηματίζουν την ισχύουσα χωροχρονική οργάνωση της πόλης εγκαθιστώντας στον ιστό της πόλους διαλογικής σχέσης ανάμεσα σε κατοίκους-θεσμούς-και-χώρους. Η εμπλοκή των παιδιών σε αυτές τις διαδικασίες ή σε άλλες αντίστοιχες όπου πρωτοστατούν οι ίδιες οι σχολικές κοινότητες συνιστά έναν τρόπο διαλογικής οικειοποίησης της πόλης μετατρέποντας τον ανοίκειο εξωσχολικό χώρο σε πεδίο ευφάνταστα γειωμένης δράσης των παιδιών με επιπτώσεις στον τρόπο δόμησης της χωρο-κοινωνικής ταυτότητάς τους και εκείνης του πολίτη-φροντιστή των κοινών. Από τον καλλιτεχνικό χαρακτήρα των επεμβάσεων για τη δημιουργία τοπίων-τέχνης έως τον 'αγροτικό' για την καλλιέργεια φυτών, στη δράση αυτή των παιδιών ο συγκεκριμένος χώρος εμπλέκεται όχι ως ένα αυτοαναφορικό στοιχείο της πόλης που εξαντλείται στην περιγραφική διαλεκτική του σχέση με την σωματικότητα του παιδιού, αλλά ως ένα στοιχείο-τροφοδότης της καθημερινής κοινωνικής διαδρομής του. Ο χώρος αυτός ως δομικό στοιχείο-πυκνωτής μιας κοινωνικής πρακτικής συμμετέχει στην κατασκευή ενός υποκειμένου με πρωτοβουλία και υπευθυνότητα του οποίου η ατομική πράξη ανοίγεται σε μία συλλογικότητα, κτίζει έναν δημόσιο εαυτό που δεν περιορίζεται στην καταναλωτική χρήση κοινόχρηστων αγαθών.

Επίσης, 'τοπικές του ανάμεσα' μπορούν να είναι *χώροι-μέσα-σε-χώρους*, σε δημόσια κτίρια (μουσεία, βιβλιοθήκες και άλλα κτίρια εντός των οποίων μπορούν να προβλεφθούν σε προγραμματικό επίπεδο) δημιουργώντας ένα είδος *δικτύου*

εργαστηρίων-τόπων δράσης μέσα στον αστικό ιστό για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η δράση των παιδιών σε συνεργασία με δασκάλους, γονείς και άλλους πολίτες σε αυτά τα *‘αστικά εργαστήρια’* συμβάλλει σε μία εντατική διαλογική μάθηση ονοματίζοντας πραγματικότητες *‘εκτός των τοίχων’* της φωλιάς του σχολείου, λειτουργώντας παράλληλα με άλλες προτεινόμενες διαδραστικές διαδικασίες *‘γνωριμίας’* των παιδιών με την πόλη (θεατρικές/καλλιτεχνικές παραστάσεις, εκπαιδευτικοί περίπατοι κ.ά.). Τα *‘αστικά εργαστήρια’* όπως και τα *‘αστικά κενά-ελκυστές’* σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς περιπάτους και τα άλλα προγράμματα γνωριμίας με την πόλη, απαντούν στον προβληματισμό για τη χωρική έκφραση της διαλογικής συνθήκης προσφέροντας μία σωματική συλλογικά συντονισμένη εμπειρία/πραξιακή-επικοινωνιακή δράση εκτεθειμένη στις ερεθιστικές και ενδεχομενικές συναντήσεις με τους *‘άλλους’*, τον χώρο και τον χρόνο. Θα μπορούσαν να προταθούν αντίστοιχα οι εντός του ιστού *‘ελκυστές-υποδοχείς’* (θα μπορούσαν να ονομαστούν και *εκκινητές-μεταγραφείς* ή *εδάφια επαναχαρτογράφησης της πραγματικότητας*) και στους ανοικτούς δημόσιους χώρους παιχνιδιού και χαλάρωσης (πάρκα, παιδότοπους) οι οποίοι θα λειτουργούν ως τόποι με φυγόκεντρο και ταυτόχρονα κεντρομόλο χαρακτήρα. Δηλαδή, μετά την έκθεση των παιδιών στα ερεθίσματα του χώρου θα συγκεντρώνονται σε αυτούς τους ορατούς *υποδοχείς-έκδοχα-κυστέλες* για την ρηξικέλευθη μετατροπή και μετάφραση των όσων εξερεύνησαν σε γόνιμη γνώση. Όπως ακριβώς συμβαίνει και με το ίδιο το περιφραγμένο σχολικό κτίριο όταν μετατρέπεται χωρο-παιδαγωγικά σε διευρυμένο δημόσιο κτίριο της πόλης.

Θα κλείσω την εισήγησή μου με ένα απόσπασμα από ένα εξαιρετικό κείμενο του Simmel για το τοπίο. «Πρόκειται» γράφει, «για μια εποπτεία κλεισμένη στον εαυτό της, που γίνεται αντιληπτή ως αυτάρκης ενότητα, κι ωστόσο διαπλέκεται με κάτι το οποίο εκτείνεται απείρως περισσότερο και την υπερβαίνει, περικλειόμενη σε όρια που δεν υπάρχουν για τη λανθάνουσα, ετερότοπη αίσθηση του θεϊκού Ενός, του όλου της φύσης. Η αίσθηση αυτή παραλλάσσει και διαλύει ακατάπαυστα τα αυθαίρετα τοποθετημένα όρια του εκάστοτε τοπίου, και η σκοτεινή γνώση αυτής της απέρατης συνάφειας διαπνέει ακατάπαυστα το αποσπασμένο, το αυτονομημένο τοπίο, με τον τρόπο που το έργο ενός ανθρώπου υφίσταται ως αντικειμενικό μάρφωμα, το οποίο έχει την ευθύνη του εαυτού του κι ωστόσο παραμένει σε μια δύσκολα αρθρώσιμη διαπλοκή με τη συνολική ψυχή, με τη συνολική ζωντάνια του δημιουργού του, η οποία και αποτελεί το φορέα του και συνεχίζει να το κατακλύζει με τρόπο αισθητό. Η φύση που κατά βάθος στο Είναι και στο νόημά της δεν γνωρίζει τίποτε από ατομικότητα, αναδομείται ως η εκάστοτε ατομικότητα του *‘τοπίου’* μέσω του ανθρώπινου βλέμματος, το οποίο την κατατέμνει και διαμορφώνει από τα τμήματα ξεχωριστές ενότητες» (Simmel, Ritter και Gombrich 2004: 13-14).

Για το σημερινό σχολείο και τη σχέση του με την πόλη ισχύει ακριβώς αυτό που γράφει ο Simmel για το τοπίο. Αυτά τα αυθαίρετα τοποθετημένα όρια του σχολικού περιβάλλοντος, αυτούς τους τοίχους της γνώσης, επιδιώκουμε να διαπεράσουμε, να μετατρέψουμε σε σύνορα-περάσματα, σε σημεία επέκτασης, όπου η περατότητα δεν αναδιπλώνεται ως άρνηση, ως εσωτερικό εμπόδιο και απόλυτη αρχή-αξία, αλλά ως όριο-αρχή αμφίσημη και ανοιχτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. Μτφρ. Ι. Σταματάκη. Αθήνα: Gutenberg.
- Shallcross, T. et al. (2009). *Δημιουργώντας βιώσιμα σχολικά περιβάλλοντα*. Μτφρ. Α. Ελευθερίου, Εισαγωγή-Επιμ.: Κ. Ταμουτσέλη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Simmel, G., Ritter, J. και Gombrich, E. H. (2004). *Το τοπίο*. Μτφρ. Γ. Σαγκριώτη, Λ. Αναγνώστου και Ν. Δασκαλοθανάση, Επιμ. Δ. Καββαθά. Αθήνα: Ποταμός.
- Vygotsky, L. (1993/1934). *Σκέψη και Γλώσσα*. Μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997/1934). *Νους και Κοινωνία*. Μτφρ. Α. Μπίμπου και Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Ν. Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία. Κριτική Παρουσίαση της Συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαρτσιδής, Μ. (επιμ.) (2015). *Διατομικότητα. Κείμενα για μία οντολογία της σχέσης*. Μτφρ. Λ. Μάνο-Χρηστίδη, Εισαγωγή: Μ. Μπαρτσιδής. Αθήνα: Νήσος.
- Μπαχτίν, Μ. (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι (1929)*. Μτφρ. Α. Ιωαννίδου, Επιμ.: Β. Χατζηβασιλείου, Εισαγωγή: Δ. Τζιόβας. Αθήνα: Πόλις.
- Πολυχρονόπουλος, Δ. (2006). Το κενό ως τόπος. Στο *ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ* 55: 56-59.
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσουκαλά, Κ. (2015). *Ροϊκές χωρογραφίες και εκπαιδευτικές αναστοχαστικές αντιστίξεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φράγκος, Χρ. (1983). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χουιζίνγκα, Γ. (2010). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)*. Μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος και Στ. Ροζάνης. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση

- Blundell J., P. (2000). *Günter Behnisch*. Basel: Studio Paperback.
- Bosch, R. (2013). Designing for a better world starts at school: Rosan Bosch at TEDxIndianapolis. Διαθέσιμο στο: www.youtube.com/watch?v=q5mpEa_VZo (Ανακτήθηκε: 17/11/2013).
- Chevalier, E. (éd.) (1993). *L'Enfant et la ville*. Paris: Syros.
- Emerson, C. (1983). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky and the internalization of language. Στο *Critical Inquiry* 10: 245-264.
- Freinet, C. (1968). *Essai de Psychologie sensible I. Acquisition des techniques de vie constructives*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning. Lessons in Architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Karsten, L., Bongertman, Th., Haan, G. et al. (1995). *Building Identities-Gender Perspectives on Children and Urban Space, Concluding Report*. Amsterdam: University of Amsterdam, Department of Human Geography.
- Lefavre, L. + Döll ab (2007). *Ground-Up City. Play as a Design Tool*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Miralles, E. (2005). Escuela de Musica de Hamburgo. Στο *El Croquis, Enric Miralles + Bendetta Tagliabue 1995-2000*, 100-101, σ. 238-67.

- Piaget, J. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaton, G. (1974). *La Pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse: Privat.
- Pesic, J. και Baucal, A. (1996). Vygotsky and Psychoanalysis. Στο *Journal of Russian and East European Psychology* 1: 33-39.
- Tsoukala, K. (1994). Perception de l'espace scolaire par les écoliers, étude comparative, pédagogie formelle, pédagogie Freinet. Στο P. Clanché, E. Debarbieux, J. Testanière, *La pédagogie Freinet. Mises à jours et perspectives*, σ. 361-70. Bordeaux: Pressae Universitaires de Bordeaux.
- Tsoukala, K. (2007). *Les territoires urbains de l'enfant*. Paris: L'Harmattan.
- Ulmann, J. (1982). *La pensée éducative contemporaine*. Paris: Vrin.