

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'



Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός

Δόμνα - Μίκα Κακανά (Domna Mika Kakana)

doi: [10.12681/χπ.1430](https://doi.org/10.12681/χπ.1430)

Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός Kindergarten space as «third teacher»

Δόμνα-Μίκα Κακανά
Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

“One of the difficulties encountered when working with children is finding ways to enable them to make their intuitions visible, to create contexts where their thoughts can continue to evolve”
Reggio Children (2004)

Περίληψη

Ο χώρος από πολύ παλιά, έχει χαρακτηριστεί από τον ανθρωπολόγο E. Hall, ότι διαθέτει μια «κρυφή» διάσταση, ότι διαπερνιέται από μια «σιωπηλή» γλώσσα που καθορίζει τη χρήση και τις σχέσεις των ανθρώπων. Σ’ αυτό το πλαίσιο, ο σχολικός χώρος, ως μια ανθρωπογενής πραγματικότητα δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους χρήστες του, αναδεικνύεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με το πρόγραμμα του Reggio Emilia, το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ο «τρίτος παιδαγωγός» που καθορίζει και επηρεάζει την εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η διάσταση αυτή του περιβάλλοντος χώρου αναδεικνύεται από την οργάνωση και αισθητική του, την ποιότητα των επίπλων και του εξοπλισμού, τα δείγματα των εργασιών των παιδιών, που υποκινούν παιδιά και ενήλικες να αναπτύξουν δράσεις να αλληλεπιδράσουν και να τον μετασχηματίσουν σε πολύπλευρο μαθησιακό πεδίο. Η έρευνα έχει δείξει ότι ο σχολικός χώρος προσφέρει μηνύματα και ταυτόχρονα δημιουργεί προϋποθέσεις για να αναπτυχθούν δράσεις που ενθαρρύνουν τη συλλογικότητα, τις αλληλεπιδράσεις, τη βιωματική μάθηση, την ενεργητικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Με βάση τα παραπάνω, το ερώτημα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα ανακοίνωση είναι κατά πόσο το σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο που επιτάσσει, περισσότερο από ποτέ τις συνεργατικές δράσεις, την αλληλεπίδραση, την ευελιξία, τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, την ανάπτυξη ενεργητικών συμπεριφορών από πλευράς των παιδιών, βρίσκει πεδίο εφαρμογής στο σημερινό ελληνικό νηπιαγωγείο, αξιοποιώντας την παιδαγωγική διάστασή του χώρου και μετατρέποντάς τον σε μαθησιακό περιβάλλον.

λέξεις-κλειδιά: σχολικός χώρος, τρίτος παιδαγωγός, Reggio Emilia, παιδί ως δρων υποκείμενο.

Domna-Mika Kakana

Professor, Dept. of Early Childhood Education ATh

Abstract

Space has a hidden dimension that it is permeated by a «silent» language that determines its use and the relationships of people in it as once said by anthropologist E. Hall. In this framework the school space is not just the environment where the teaching procedure takes place but a dynamic factor which is taking actively part, through interaction, in the development of the teaching procedure. According to Reggio Emilia approach's the school environment should be considered as a third teacher who determines and affects the teaching procedure. This dimension of space is pointed out by its settling, its aesthetics, its good quality furniture and equipment and samples of the children works inside it. All these silently motivate children and adults to develop actions and cooperate in order to transform the space itself in a multifaceted learning field. Research has shown that school space can motivate children and at the same time creates favorable conditions for the development of actions which encourage collectivity, interactions, experiential learning, active behavior and taking initiatives. Taking all above into consideration, the question that is going to concern as during this presentation is how close to contemporary educational framework which requires the existence of team working activities, interaction, flexibility, experiential learning and the development of an active behavior from the side of the kid, is nowadays the Greek kindergarten by using the pedagogical dimension of space and transforming it into a learning environment.

keywords: school space, third pedagogist, Reggio Emilia, child as an active subject.

Εισαγωγή

Ο χώρος αποτελεί μια αφηρημένη συμβατική συνθήκη με πολλά υποκειμενικά στοιχεία αφού κατανοείται και ερμηνεύεται με βάση τις εμπειρίες μας και τον τρόπο που τον βιώνουμε. Έννοια που από παλιά, έχει χαρακτηριστεί από τον ανθρωπολόγο E. Hall (1971, 1984), ότι διαθέτει μια «κρυφή» διάσταση, ότι διαπερνιέται από μια «σιωπηλή» γλώσσα μέσω της οποίας προσπαθεί ένα άτομο να επιβάλει την παρουσία του και που άρα καθορίζει τόσο τις σχέσεις των ανθρώπων όσο και τη χρήση του χώρου. Με αυτήν την οπτική, ο χώρος, ως θεμέλιο που τον αντιλαμβανόμαστε βιωματικά, διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο, που προκύπτει από σύνολα σχέσεων, ως την ταυτόχρονη συνύπαρξη κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων σε όλες τις χωρικές κλίμακες. Το χαρακτηριστικό αυτής της σχέσης είναι ότι ο χώρος, αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή στενά συνδεδεμένη με την ισχύ και την εξουσία (Falzon 1998). Τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλη συζήτηση έχει γίνει σχετικά με τη θέση του παιδιού σε αυτόν τον κοινωνικά κατασκευασμένο χώρο.

Σχέση παιδιού και χώρου

Οι παραδοσιακές αντιλήψεις αντιμετώπιζαν το παιδί ως έναν μικρό και ατελή, υπό μια έννοια ενήλικο, ανίκανο να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που το αφορούν, υποστηρίζοντας ουσιαστικά ότι στην πραγματικότητα αυτό που διαχωρίζει

τα παιδιά από τους ενήλικες είναι το ζήτημα της εξουσίας ή του ελέγχου και ότι τελικά «τα παιδιά έχουν λίγη πραγματικά δύναμη να ελέγξουν τον χρόνο και τον χώρο τους» (Hill και Tisdall 1997: 20). Είναι γεγονός ότι οι διάφοροι χώροι, ως επί το πλείστον είναι σχεδιασμένοι σχεδόν αποκλειστικά από τους ενήλικες για τα παιδιά και όχι με τα παιδιά, παρά το παιδοκεντρικό φαινομενικά σχεδιασμό και τη δεδηλωμένη εστίαση στις ανάγκες του παιδιού (Κακανά 2015).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις που προέρχονται τόσο από τις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Rogoff 2003, Vygotsky 1978) όσο και από τις πιο σύγχρονες της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (James και Prout 1997, Μακρυγιάννη 2003, Moss 2006), το παιδί αντιμετωπίζεται ως δρών και ενεργητικό κοινωνικό υποκείμενο που συγκροτεί νοήματα για τον κόσμο και τη θέση του σ' αυτόν με βάση την εμπειρία του. Εφόσον, λοιπόν, ο χώρος παράγεται μέσω κοινωνικών σχέσεων και ταυτόχρονα τις παράγει, τότε οι σχέσεις εξουσίας (κυριαρχίας, υποτέλειας, υποταγής), αλλά και οι σχέσεις ισοτιμίας (αλληλεγγύης, αντίστασης, συντροφικότητας), θα πρέπει να αλληλεπιδρούν με καθοριστικό τρόπο και με το χώρο (Σολομών 1992). Με αυτή την έννοια προβάλλεται το επιχείρημα ότι οι ενήλικες που ασχολούνται με την παιδική ηλικία θα πρέπει αφενός να γνωρίσουν την οπτική πλευρά του παιδιού, προκειμένου να την κατανοήσουν, αφετέρου δε ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν.

Η έννοια της συμμετοχής

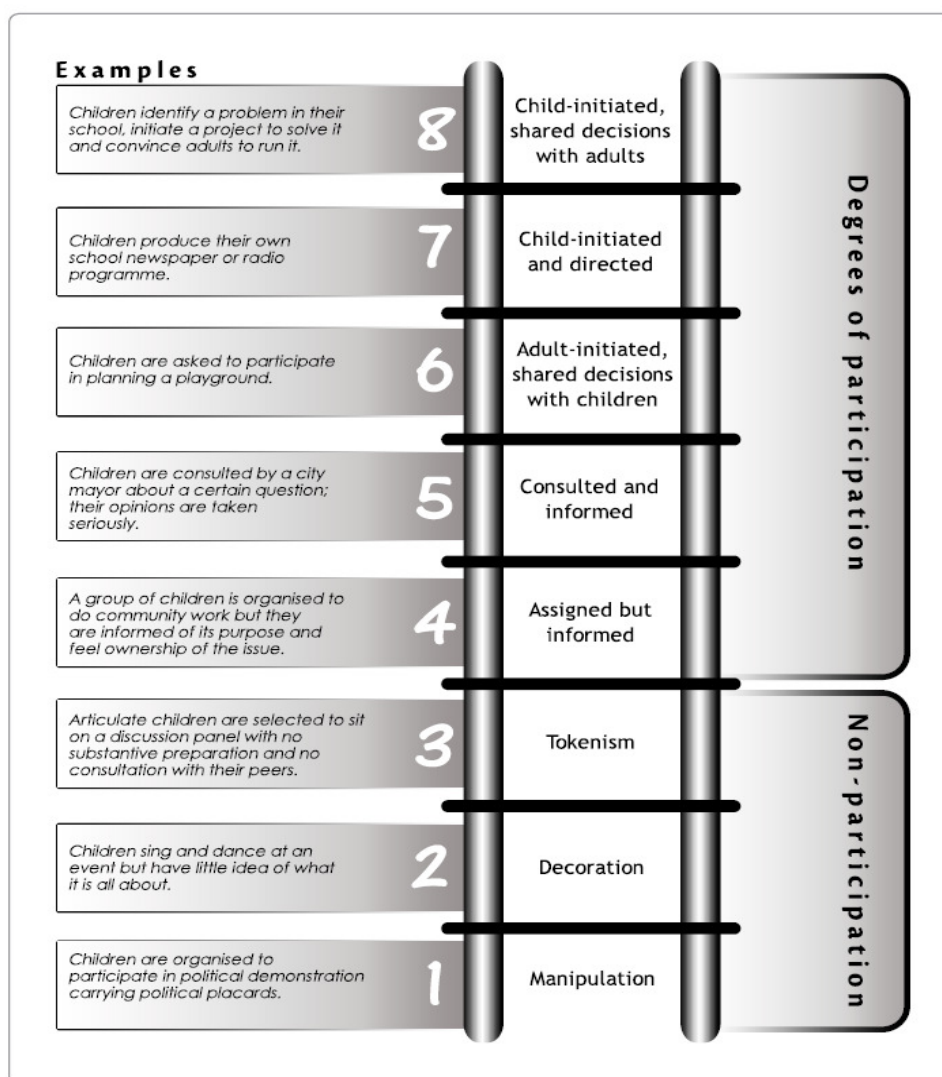
Ο όρος *συμμετοχή* (*participation*) αντλείται από τις αρχές που υπογραμμίζει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού¹ και αναφέρεται γενικά στη διαδικασία της κατανομής των αποφάσεων, που επηρεάζουν τη ζωή του καθενός και τη ζωή της κοινότητας στην οποία ζει κανείς. Είναι το μέσο με το οποίο οικοδομείται μια δημοκρατία και είναι ένα πρότυπο μέσω του οποίου πρέπει να μετριέται η δημοκρατία. Η συμμετοχή είναι το θεμελιώδες δικαίωμα της πολιτεότητας, το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του παιδιού ως «πολίτης».

Συμφωνώντας με το παραπάνω πλαίσιο, σχεδιάστηκε το διάγραμμα της «σκάλας συμμετοχής» προκειμένου να λειτουργήσει ως βάση τυπολογίας για τη συμμετοχή των παιδιών σε διάφορα project που τα αφορούν (Hart 1992) (Εικόνα 1). Ο Roger Hart περιγράφηκε μια κλίμακα συμμετοχής οκτώ σταδίων. Τα πρώτα τρία στάδια είναι: η «χειραγώγηση» (εδώ εντάσσονται όλες οι περιπτώσεις όπου ζητείται η γνώμη των παιδιών, συχνά τη ζωγραφίζουν, τη λένε, αλλά τελικά κυριαρχεί αποκλειστικά η άποψη του παιδαγωγού), η «διακόσμηση» (οι περιπτώσεις όπου φαίνονται τα παιδιά ως πρωταγωνιστές, αλλά ουσιαστικά χρησιμοποιούνται από τους ενήλικες για να ενισχύσουν τη δική τους θέση έμμεσα) και ο «tokenism» (η έννοια του «τοκενισμού» χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνες τις περιπτώσεις στις οποίες φαινομενικά δίνεται η φωνή στα παιδιά, αλλά στην πραγματικότητα έχουν λίγη ή καμία επιλογή για το θέμα και ελάχιστη ή καθόλου ευκαιρία να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις.

¹ Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 193 χώρες, ενώ δεν την έχουν επικυρώσει δύο. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992. Διαθέσιμο στο: <https://www.unicef.gr/to...της-σύμβασης-για-τα-δικαιώματα-του-παιδιού/a4-366-22>.

Τέτοιες αντιφάσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερα συχνές στον δυτικό κόσμο εξαιτίας των προοδευτικών ιδεών για την ανατροφή των παιδιών, οι οποίες συχνά αναγνωρίζονται, αλλά δεν είναι στην πραγματικότητα αποδεκτές. Πραγματικές μορφές συμμετοχής αρχίζουν να εμφανίζονται στο στάδιο «Εκχώρηση και πληροφόρηση» όπου δίδονται συγκεκριμένοι ρόλοι στα παιδιά, τα οποία δεν κατανοούν γιατί γίνεται αυτό που γίνεται, αλλά εκλαμβάνεται ως συμμετοχικό, καθώς και στο στάδιο «διαβούλευσης και ενημέρωσης» στο οποίο τα παιδιά παρέχουν συμβουλές σχετικά με τα προγράμματα που εκτελούν οι ενήλικες και κατανοούν πώς η γνώμη τους θα επηρεάσει το αποτέλεσμα. Τα πιο προχωρημένα στάδια είναι της «Ανάληψης πρωτοβουλίας από το παιδί», όπου παράγονται έργα στα οποία οι ενήλικες εμφανίζονται μόνο σε υποστηρικτικό, συμβουλευτικό ρόλο και στο «Ανάληψη πρωτοβουλίας από το παιδί με μοίρασμα αποφάσεων με ενήλικες», όπου σ' αυτό το τελευταίο στάδιο τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη για την λήψη αποφάσεων, ενώ οι ενήλικες μαθαίνουν από την εμπειρία ζωής των παιδιών. Η επιτυχής συμμετοχή δεν περιορίζεται σε ένα μόνο έργο, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία που συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας συμμετοχής στο περιβάλλον ενός παιδιού: στην οικογένεια, στο σχολείο, κλπ. Για τους ενήλικες και τα παιδιά η ανάπτυξη μιας τέτοιας κουλτούρας συμμετοχής, η κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη μπορεί να είναι μια πολύ ισχυρή άσκηση στη δημοκρατία που ωφελεί ολόκληρη την κοινωνία.

LADDER OF PARTICIPATION



Εικόνα 1: Διάγραμμα της «Σκάλας Συμμετοχής» του Roger Hart (1992)

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω πλαίσιο φαίνεται ότι μία από τις βασικές προκλήσεις για μια παιδαγωγική ομάδα που έχει επίγνωση της σχέσης μεταξύ των παιδαγωγικών τους επιλογών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους, είναι η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που αναδεικνύουν στην πράξη το ρόλο του παιδιού ως δρων υποκείμενο, το οποίο συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που το αφορούν.

Το περιβάλλον του σχολείου ως «τρίτος» παιδαγωγός

Συνήθως, η ευθύνη της εκπαίδευσης αποδίδεται αποκλειστικά στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η προσέγγιση του Reggio Emilia προσδιορίζει έναν «τρίτο» δάσκαλο μεταξύ παιδιού, δασκάλου και γονέα: το περιβάλλον, τον παράγοντα χώρο, καθώς και πώς αυτός μπορεί να διευθετηθεί ώστε να επαναπροσδιοριστεί ως βασική πηγή εκπαιδευτικής πρόκλησης. Είναι γεγονός ότι συνήθως δεν θεωρούμε το περιβάλλον ως «ζωντανό», με τον τρόπο που είναι ένα άτομο. Αντίθετα, το βλέπουμε σαν αποτέλεσμα της ανθρώπινης εργασίας και φαντασίας (Carter 2007, Clark 2008, 2010, Clark και Moss 2010). Θεωρώντας το περιβάλλον ως *παιδαγωγό*, όπως κάνει η προσέγγιση του Reggio Emilia, μπορούμε να εντοπίσουμε ότι ο χώρος μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών, με την έννοια ότι τα ίδια συμμετέχουν στη διαμόρφωση τόσο του περιεχομένου όσο και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες αναδεικνύεται η σημασία της αφύπνισης, της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος και της ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευόμενων γι' αυτό που μαθαίνουν. Όσο πιο πολύ ένας εκπαιδευόμενος συμμετέχει σε όλα αυτά τα επίπεδα πραγμάτωσης της μάθησης τόσο περισσότερο είναι πιθανό να μαθαίνει με παραγωγικό τρόπο (Fraser 2000). Το περιβάλλον των προσχολικών κέντρων και των σχολείων του Reggio Emilia εκλαμβάνεται ως πολύ σημαντικό για την προώθηση μιας ισχυρής εικόνας του παιδιού. Με άλλα λόγια, η υποκειμενικότητα και η ταυτότητα του μαθητή διαφαίνεται ότι αναγνωρίζονται και λαμβάνονται υπόψη με τους πολλαπλούς τρόπους ανακάλυψης και διερεύνησης του κόσμου που προτείνονται, με το μαθησιακό περιεχόμενο που βασίζεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση του και στην επιθυμία του παιδιού να τη διευρύνει και με το μαθησιακό περιβάλλον στη δημιουργία του οποίου συμμετέχει ενεργά έτσι ώστε να αισθάνεται οικεία σε αυτό.

Η ανάδειξη της σπουδαιότητας του περιβάλλοντος έγκειται στην αντίληψη ότι τα παιδιά μπορούν καλύτερα να βγάλουν νόημα και να κατανοήσουν τον κόσμο μέσω του περιβάλλοντος, το οποίο υποστηρίζει σύνθετες, ποικίλες, συνεχείς και μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τον κόσμο των εμπειριών, των ιδεών και πολλών τρόπων έκφρασης ιδεών (Reggio Children 2004). Σύμφωνα με την Gandini (1998) για να λειτουργήσει το περιβάλλον ως παιδαγωγός για το παιδί, πρέπει να είναι ευέλικτο, να μπορεί να υπόκειται συχνά σε τροποποιήσεις από τα παιδιά και τους δασκάλους τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να γίνονται πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά στην οργάνωσή του. Στην προσέγγιση του Reggio Emilia υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στους μυριάδες τρόπους με τους οποίους μπορεί ένας χώρος να «μιλήσει» και να προσκαλέσει την αλληλεπίδραση (Fraser 2006), όπως η τοποθέτηση μικρών καθρεφτών γύρω από την τάξη ή η τοποθέτηση καβαλέτων κοντά στο φυσικό ηλιακό φως, κλπ.. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισαγάγει «προκλήσεις» που προκαλούν έκπληξη και πυροδοτούν συζητήσεις μεταξύ των παιδιών όταν εισέρχονται για στην τάξη, όπως ένα κιβώτιο πίτσας μέσα τη γωνιά της κουζίνας, χρώματα και μπογιές, αρωματικά υλικά, κλπ (Strong-Wilson και Ellis 2007). Αξιοποιώντας το περιβάλλον ως παιδαγωγό, όπως κάνει η προσέγγιση του Reggio Emilia, διαπιστώνεται σταδιακά ότι ο χώρος του σχολείου μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη μάθηση των παιδιών (Clark 2008). Για το λόγο αυτό τα σχολεία που βασίζονται σε αυτήν την προσέγγιση είναι γεμάτα με εσωτερικά φυτά και πλημμυρισμένα με φυσικό φως. Οι τάξεις είναι ανοιχτές και ενώνονται σε ένα κεντρικό σημείο στην *piazza* (μικρή πλατεία). Το εσωτερικό των τάξεων έχει σκοπό να κάνει έκδηλη τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και να προσφέρει άφθονα ερεθίσματα στα

παιδιά. Οι δημιουργίες/εργασίες των παιδιών είναι τοποθετημένες παντού, καθώς και αντικείμενα και υλικά, που έχουν βρεθεί από τα παιδιά (Strong-Wilson και Ellis 2007).

Η Fraser (2006), έχει εντοπίσει οκτώ διαστάσεις του Reggio Emilia ως βασικό στοιχείο μετατροπής του περιβάλλοντος/χώρου ως «τρίτο δάσκαλο»: την *αισθητική*, τη *διαφάνεια*, την *ενεργητική μάθηση*, την *ευελιξία*, τη *συνεργασία*, την *αμοιβαιότητα* και τις *κοινωνικές σχέσεις*. Εάν ερμηνεύσουμε αυτές τις αρχές υπό το πρίσμα της έρευνας για τα παιδιά και τον τόπο, διαπιστώνουμε ότι η προσέγγιση Reggio Emilia εμπλέκοντας το περιβάλλον στη διδασκαλία και τη μάθηση, επηρεάζει βαθιά το πώς τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν το χώρο για να παράγουν νοήματα. Για παράδειγμα, η αισθητική και η διαφάνεια εφιστούν την προσοχή μας στο πώς τα παιδιά προσελκύονται και περιεργάζονται για οτιδήποτε προκαλεί και ασκεί τις αισθήσεις τους. Η αρχή της ευελιξίας προσδιορίζει πώς τα παιδιά θα χρησιμοποιούν συχνά τα αντικείμενα και τον χώρο στο παιχνίδι τους με τρόπους που δεν καθορίζουν ρητά ο δάσκαλος ή το πρόγραμμα σπουδών. Η ενεργητική μάθηση αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά μέσω του πειραματισμού και του χειρισμού αντικειμένων, ενώ η υπαίθρια αναπαράσταση αναγνωρίζει την περιέργεια των παιδιών για τον φυσικό περιβάλλον και προτείνεται η ενσωμάτωση της κάθε αίθουσας και του σχολείου με τον περιβάλλοντα χώρο. Τέλος, η διάσταση του κοινωνικού κόσμου που τους περιβάλλει τονίζει τη σημασία του «ανήκειν» και της κοινωνικής διάστασης της γνώσης κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις χωρικές τους ανάγκες, ατομικές ή ομαδικές και να οικοδομήσουν την ταυτότητά τους.

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται και η έρευνα για τα παιδιά και τους τόπους, όπου φαίνεται ότι αυτές οι οκτώ διαστάσεις συμπίπτουν με το πώς τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν το χώρο προκειμένου να δημιουργήσουν χώρους με νόημα, επενδυμένους με συναισθηματικές, κοινωνικές και πολιτιστικές νοηματοδοτήσεις, δηλ. *παιδικούς τόπους* (Rasmussen 2004).

Χώροι για το παιδί vs Χώροι του παιδιού

Ο Rasmussen (2004) διέκρινε τους δομημένους χώρους που δημιουργούν οι ενήλικες για τα παιδιά, από εκείνους όπου τα παιδιά επενδύουν με την φαντασία τους, αλληλεπιδρούν και ενεργούν πάνω τους, θεωρώντας τους πολύ σημαντικούς, ενώ ταυτόχρονα πυροδοτούν συγκρούσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, δεδομένου ότι παραβιάζεται το τυπικό χρήσης. Ειδικότερα, σε μια έρευνά του (Rasmussen 2004) κάλεσε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν φωτογραφικές μηχανές μίας χρήσης για να τραβήξουν φωτογραφίες των τόπων όπου έπαιζαν πιο συχνά και αυτό είχε νόημα γι' αυτούς. Ο χώρος τους ήταν μια κλειστή αυλή που πλαισιωνόταν από κτίρια διαμερισμάτων όπου οι ενήλικες είχαν εγκαταστήσει για τα παιδιά κούνιες, μια αμμοδόχο, ένα μπάσκετ και ένα δίχτυ. Ένα από τα παιδιά αυτά, επικεντρώθηκε στο δέντρο, το οποίο ήταν στην πραγματικότητα εκτός των ορίων για τα παιδιά, καθώς και σ' ένα πράσινο κιβώτιο που κάλυπτε τα ηλεκτρικά καλώδια, δεδομένου ότι τα παιδιά ανέβηκαν μέσα και γύρω από τα δύο αυτά σημεία, όταν ο φύλακας δεν τα έβλεπε. Φάνηκε, λοιπόν, ότι οι χώροι που τα παιδιά που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούσαν ως πολύ σημαντικούς, ήταν εκείνοι όπου ανέπτυσαν το παιχνίδι τους, οι οποίοι τους παρείχαν δυνατότητες δραστηριοποίησης και παρεμβάσεων, κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ιδιωτικότητας, και ελέγχου τους και που, όπως έχει διαφανεί μέσω

κι άλλων ερευνών, τέτοιες διαδικασίες συμβάλλουν στη δημιουργία προσωπικών χώρων, οι οποίοι σταδιακά μετατρέπονται σε τόπους (Germanos 2015, Κακανά 2015). Με άλλα λόγια μπορεί ένας χώρος για παιδιά, όταν επενδύεται από αυτές καθ' αυτές τις δράσεις τους, προσφέροντας τα πολλαπλά ερεθίσματα, ευκαιρίες ενεργητικής αλληλεπίδρασης και δημιουργικές δράσεις που λειτουργούν ως μαθησιακές εμπειρίες, σταδιακά μετατρέπεται (μεταλλάσσεται) σε τόπο, ακολουθώντας την εξέλιξη της δραστηριότητάς τους μέσα από τις διαμορφώσεις που δημιουργούν με τις πραγματικές τροποποιήσεις των υλικών στοιχείων ή/και τις σημειολογικές μεταλλάξεις στο πλαίσιο των κινήσεων και περιπλανήσεων του σώματος τους και της προσωπικής τους εμπειρίας (Γερμανός 1998). Άρα ο χώρος, ως «τρίτος» παιδαγωγός πρέπει να μπορεί να υποστηρίξει πρακτικές ελευθερίας και θεμελιώδεις αρχές, όπως αυτή της παιδοκεντρικότητας, χωρίς δεδηλωμένους περιορισμούς.

Αντίστοιχα σε αρκετές έρευνες φαίνεται ότι (Germanos 2015, Fraser 2000, Κακανά 2015, Rasmussen 2004, Strong-Wilson και Ellis 2007):

- ότι τα παιδιά συχνά βρίσκουν απρόβλεπτες χρήσεις για αντικείμενα και χώρους και δημιουργούν τόπους που οι ενήλικες δεν είχαν προβλέψει,
- ότι τα παιδιά αγαπούν να δημιουργούν τους δικούς τους κόσμους, στη δική τους κλίμακα, οπουδήποτε μπορούν να επέμβουν και να τροποποιήσουν
- ότι δεν επιλέγουν δομημένες θέσεις και χώρους, που έχουν δημιουργήσει οι ενήλικες γι' αυτά, και
- ότι οι χώροι που τα παιδιά προτιμούν περισσότερο, τα αγαπημένα τους μέρη είναι αυτά που προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνική συνύπαρξη, αλληλεπιδράσεις, αλληλεγγύη και δημιουργική εξερεύνηση.

Σε πλήρη αντιδιαστολή με όλα τα προαναφερθέντα βρίσκεται η κατάσταση της πλειονότητας σχεδόν των νηπιαγωγείων της χώρας (Γερμανός 2010). Παρατηρούμε ότι στα περισσότερα νηπιαγωγεία, οι χώροι είναι μονολειτουργικοί, άκαμπτοι, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη καμιά από τις οκτώ διαστάσεις της Fraser που σηματοδοτούν έναν χώρο, ως τρίτο παιδαγωγό. Επιπλέον, συναντάμε χώρους ίδιους εδώ και πολλά χρόνια, ομοιόμορφους, τυποποιημένους, που επιτρέπουν στερεοτυπική χρήση, με τοίχους, που 'μιλούν' και αναδεικνύουν το έργο της εκπαιδευτικού, που προκαλούν και επιτρέπουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, χώρους όπου ο παιδαγωγικός σχεδιασμός μικρή σχέση έχει με την ενεργητική μάθηση (Γερμανός 1998, 2002, Germanos 2015, Κακανά 2015).

Πώς μετατρέπεται ένας χώρος σε «τρίτο» παιδαγωγό;

Πρόθεση αυτού του άρθρου σε καμία περίπτωση δεν είναι να προβάλει την προσέγγιση του Reggio Emilia ως τη μοναδική παιδοκεντρική προσέγγιση. Αποτελεί απλά ένα παράδειγμα ενός μοντέλου πολύ επιτυχημένου. Αντίστοιχα υπάρχουν κι άλλα, όπως το πρόγραμμα Υψηλών Στόχων, το επονομαζόμενο High Scope (Epstein 2007), σύμφωνα με το οποίο ο τρόπος οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος «ενεργητικής μάθησης». Η πρόκληση που υιοθέτησε όμως η προσέγγιση του Reggio Emilia μέσω της αντίληψης του περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού είναι η δημιουργία πλούσιων πλαισίων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δημιουργήσουν τους δικούς τους τόπους μέσω της αλληλεπίδρασής τους με αντικείμενα και άλλους ανθρώπους (Kyatta 2002) και στην οποία οι εκπαιδευτικοί, μαθαίνουν από τα παιδιά, βλέποντας τον κόσμο σαν να είναι

από την οπτική γωνία του παιδιού και αντιλαμβανόμενοι το περιβάλλον της τάξης με έναν νέο τρόπο.

Με άλλα λόγια, ακρογωνιαίος λίθος μιας πραγματικά παιδοκεντρικής εκπαίδευσης αποτελεί η διάσταση του χώρου, ο οποίος πρέπει να παρέχει στα παιδιά πλούσια ερεθίσματα σε χώρους και περιβάλλοντα, ευκαιρίες εμπλοκής με πολλαπλές προκλήσεις ενεργούς συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ευκαιρίες για αυτονομία, κοινωνικούς δεσμούς, δημιουργική εξερεύνηση και έκφραση, χώρους ευέλικτους και παρέχουν ερεθίσματα δημιουργικής μάθησης (Epstein 2007).

Μια από τις στρατηγικές που προτείνονται, είναι αυτή του να κάνουμε τους τοίχους να «μιλούν», η οποία βασίζεται στην ιδέα της δημιουργίας «χώρων του παιδιού», που λαμβάνουν υπόψη παιδοκεντρικές διαστάσεις σχεδιασμού, οργάνωσης και χρήσης του χώρου (Clark 2008, 2010, Clark και Moss 2010, Rigolon 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προβληματιστούν, να 'δουν' προσεκτικά τον κόσμο, τον χώρο, το περιβάλλον από την οπτική του παιδιού και να αναστοχαστούν αναφορικά με τις πρακτικές χρήσης του χώρου, που από τη μια επιτρέπονται και από την άλλη εμποδίζονται. Στη συνέχεια να προσπαθήσουν να φανταστούν νέους τρόπους χρήσης του χώρου της τάξης/ σχολείου, βλέποντας και ακούγοντας τα παιδιά, να τα εμπλέξουν τα παιδιά στη διαδικασία εντοπίζοντας ποιες θέσεις/περιοχές είναι πιο σημαντικές γι' αυτά, αναπτύσσοντας παράλληλα, συμμετοχικές στρατηγικές στη λήψη αποφάσεων δίνοντας νόημα και σημασία στους χώρους.

Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι τα παιδιά αρέσκονται πολύ να δημιουργούν τους δικούς τους κόσμους, στη δική τους κλίμακα, σε οποιοδήποτε περιβάλλον μπορούν να χειριστούν ή να τροποποιήσουν. Τα μικρά παιδιά προτιμούν, επίσης, νέα αντικείμενα για να εξερευνήσουν και ενδιαφέροντα γεγονότα για να μαρτυρούν. Αυτό που τα παιδιά προτιμούν περισσότερο στα αγαπημένα τους μέρη είναι οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεγγύη και δημιουργική εξερεύνηση ή αυτο-ανάπτυξη. Όπως αναφέρει ο Ellis (2005), ο χώρος είναι μια πηγή σημασίας, του *ανήκειν* και της ταυτότητας, που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις σχέσεις που διευκολύνουν οι δεσμοί.

Οι τρεις παιδαγωγοί που σχεδιάζουν συμμετοχικά

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά είναι τα λιγότερο «ακουσμένα» μέλη της κοινωνίας μας. Υπάρχει έντονη τάση εκ μέρους όλων των ενηλίκων να υποτιμούν την ικανότητα των παιδιών, ενώ συγχρόνως να τα χρησιμοποιούν σε εκδηλώσεις. Το αποτέλεσμα είναι συνηθισμένο. Όλα σχεδόν τα project σχεδιάζονται και διευθύνονται εξ ολοκλήρου από ενήλικες, όπου τα παιδιά αξιοποιούνται ενεργώντας σε προκαθορισμένους από τους ενήλικες, ρόλους.

Στον αντίποδα αυτής της «κοινής» λογικής που θεωρεί ότι τα παιδιά δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί πρωταγωνιστές σε μια διαδικασία συμμετοχικού σχεδιασμού, όλο και περισσότεροι πλέον μελετητές θεωρούν ότι τα παιδιά είναι ικανοί παράγοντες για να συμμετάσχουν σε κάτι τέτοιο (Hart 1992, Rigolon 2011, Sutton και Kemp 2006a,b). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά φέρνουν «φρέσκες» ιδέες και ιδεαλιστικές απόψεις, οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν πολύ αποτελεσματικές για τη δημιουργία τόπων, φιλικών για τα παιδιά, που συχνά υπερβαίνουν τις οπτικές των ενηλίκων (Sutton και Kemp 2006a,b). Η συμμετοχή των παιδιών ως φορέων λήψης αποφάσεων, είναι ένας τρόπος να δώσουμε σημασία και νόημα στους χώρους, καθιστώντας τους τόπους,

που θα συμπεριλαμβάνουν ατομικές και κυρίως συλλογικές ταυτότητες. Η κοινή προσέγγιση σχεδιασμού, με βάση την λογική των «σχεδιαστών» και των «πελατών», πρέπει να επανεξεταστεί ειδικά στην περίπτωση που οι πελάτες είναι παιδιά, προκειμένου να συμπεριληφθούν ως οι κατεξοχήν ενδιαφερόμενοι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Το διάγραμμα της «σκάλας συμμετοχής» έχει σχεδιαστεί ώστε να χρησιμεύει ως μια τυπολογία για τη συμμετοχή των παιδιών σε έργα που τα αφορούν. Προφανώς οι αρχιτέκτονες χρησιμοποιούν τη δική τους προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό, περισσότερο εμπειρική ή κανονιστική για την επίλυση προβλημάτων, η οποία συνεπάγεται την αξιολόγηση διαφορετικών υποθέσεων πριν από τη λήψη αποφάσεων (Dorst και Cross 2001). Αλλά σύμφωνα με τις σύγχρονες θέσεις και προσεγγίσεις δεν αρκεί ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός, όσο καλός κι ευφάνταστος κι αν είναι όταν δεν λαμβάνει υπόψη τους χρήστες, τις ανάγκες και τις απόψεις τους (Sutton και Kemp 2006b).

Εν κατακλείδι

Μέσα από μια παιδοκεντρική προσέγγιση, επιδιώκουμε η τάξη και το σχολείο κατ' επέκταση να εξελιχθούν σ' ένα πολύ αγαπημένο μέρος για όσο το δυνατόν πιο πολλά παιδιά, στόχο επιτεύξιμο, εφόσον υποστηρίζονται η αυτονομία, οι κοινωνικοί δεσμοί και η δημιουργική εξερεύνηση και έκφραση. Για να γίνει αυτό προϋποτίθενται σημαντικές συναισθηματικές συνδέσεις που δημιουργούνται μεταξύ ενός ατόμου (ή μιας ομάδας) και του χώρου (Sime 1986). Με άλλα λόγια, ο χώρος της τάξης και του σχολείου γενικότερα, που εκλαμβάνεται και λειτουργεί ως «τρίτος» παιδαγωγός, εξελίσσεται σε *τόπο* δηλαδή χώρο με περιεχόμενο συμπεριλαμβανομένης μιας σειράς συναισθηματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών νοηματοδοτήσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Clark, A. και Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός και Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ*, 2007-09, σ. 21-54. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

Κακανά, Δ. Μ. (2015). 'Οικοδομώντας' προσωπικούς χώρους και τρόπους δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.), Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*, σ.108-119 (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Μακρυγιώτη, Δ. (επιμ.) (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας. Τοπικά δ'*. Αθήνα:

Ε.Μ.Ε.Α.

Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1990*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενογλώσση

Carter, M. (2007). Making Your Environment “The Third Teacher”. Στο *Exchange*, σ. 22 -26. Διαθέσιμο στο: <http://www.earlylearning.prn.bc.ca/wp-content/uploads/Environment-as-the-3rd-teacher.pdf>. (Ανακτήθηκε 03/02/2017).

Clark, A. (2008). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Working Paper 43. The Hague: Bernard van leer Foundation. Διαθέσιμο στο: www.bernardvanleer.org.

Clark, A. (2010). *Transforming children’s spaces: Children’s and adults’ participation in designing learning environments*. London: Routledge.

Dorst, K., και Cross, N. (2001). Creativity in the design process: Co-evolution of problem-solution. Στο *Design Studies* 22: 425-437.

Ellis, J. (2005). Place and identity for children in classrooms and schools. Στο *Journal of Canadian Association of Curriculum Studies* 3(2): 55-73.

Epstein, A. S. (2007). All about High Scope. Διαθέσιμο στο: http://www.education.com/reference/article/Ref_All_About_High_Scope/?page=. (Ανακτήθηκε: 10/03/2017).

Falzon, C. (1998). *Foucault and Social Dialogue*. Routledge: London.

Fraser, S. (2000). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Albany, NY: Nelson Thomson Learning.

Gandini, L. (1998). Education and Caring Spaces. Στο C. Edwards, L. Gandini, και G. Forman, *The Hundred Languages of Children*. Greenwich, CT: Ablex.

Germanos, D. (2015). The place as factor of the pedagogical quality of space. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.), Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* σ. 46-55 (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Hall, E. T. (1971). *La Dimension cache*. Paris: Éd. du Seuil.

Hall, E. T. (1984). *Le Langage silencieux*. Seuil: Points Essais.

Hill, M. και Tisdal, K. (1997). *Children and society*. London: Prentice Hall.

Hart, R. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. Florence: Italy. UNICEF International Child Development Centre Spedale degli Innocenti.

James, A. και Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.

Kyatta, M. (2002). Affordances of children’s environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. Στο *Journal of Environmental Psychology* 22: 109-123.

Moss, P. (2006). Listening to young children-beyond rights to ethics in learning and teaching in Scotland. Towards shared understanding of early years education in Scotland.

Reggio Children (2004). *Children, Art and Artists: The Artistic Language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Rasmussen, K. (2004). Places for children-children’s places. *Childhood* 11: 155-173.

Rigolon, A. (2011). A Space with Meaning: Children’s Involvement in Participatory

Design Processes. Στο *Design Principles and Practices: An International Journal* 5 (2). Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/656454/A_Space_with_Meaning_Children_s_Involvement_in_Participatory_Design_Processes, <http://www.Design-Journal.com>. (Ανακτήθηκε: 30/03/2017).

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

Sime, J. D. (1986). Creating places or designing spaces? Στο *Journal of Environmental Psychology* 6: 49-63.

Strong-Wilson, T και Ellis, J (2007) Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. Στο *Theory into Practice* 46 (1): 40-47.

Sutton, S.E. και Kemp, S.P. (2006a). Young people's participation in constructing a socially just public sphere. Στο C. Spencer και M. Blades (επιμ.), *Children and their Environment. Learning, Using and Designing Spaces*, σ. 256-276. Cambridge: Cambridge University Press.

Sutton, S.E. και Kemp, S.P. (2006b). Integrating social science and design inquiry through interdisciplinary design charrettes: An approach to participatory community problem solving. *American Journal of Community Psychology* 38 (1-2): 125-139.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: Διαθέσιμο στο: http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_5/pdf/10.pdf