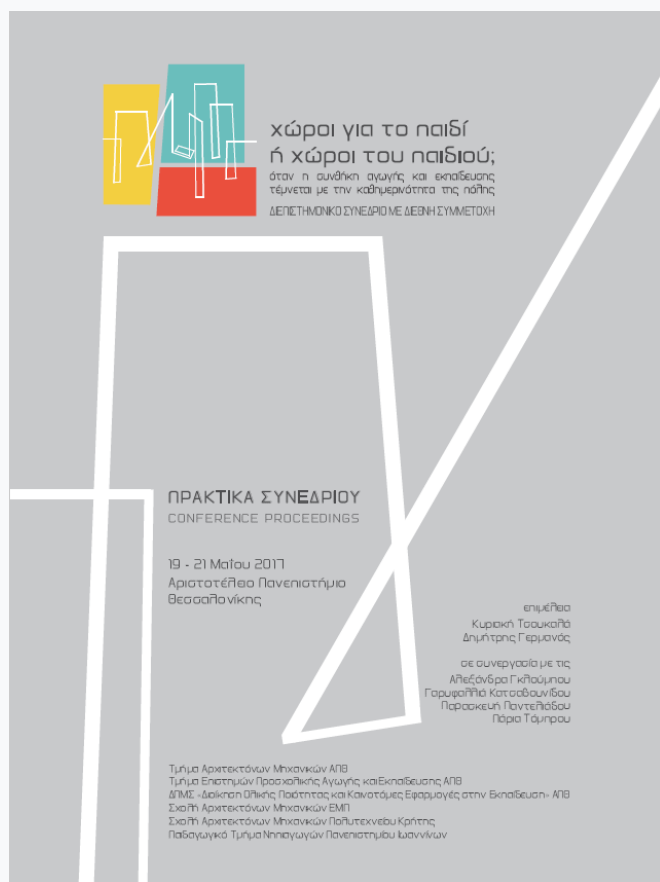


Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

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'



Η πόλη των μικρών παιδιών

Αναστασία Δίπλα (Anastasia Dipla), Μαρία Μάρκου (Maria Markou)

doi: [10.12681/χπ.1452](https://doi.org/10.12681/χπ.1452)

Η πόλη των μικρών παιδιών The city of little children

Αναστασία Δίπλα

Νηπιαγωγός, MSc «Επιστήμες της Αγωγής» ΑΠΚΥ

Μαρία Μάρκου

Επ. καθηγήτρια, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ

Περίληψη

Πώς αντιλαμβάνονται την πόλη τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας; Θέσαμε το ερώτημα σε εμπειρική έρευνα που σχεδιάστηκε ως παιδαγωγική δράση σε νηπιαγωγείο της περιοχής της Βικτώριας. Στόχος, να παρακολουθήσουμε πώς τα παιδιά ανασυγκροτούν νοηματικά στο σχολικό περιβάλλον τις προϋπάρχουσες χωρικές εμπειρίες τους, ώστε να αρχίσει να αναδύεται στα μάτια τους η πόλη σαν όλο, να εντοπίζονται τα στοιχεία που την δομούν, να αναγνωρίζονται τα χαρακτηριστικά, οι λειτουργίες και οι σχέσεις των επί μέρους χώρων. Ζητήσαμε να μας περιγράψουν τέτοιες εμπειρίες σε διαδοχικά βήματα και με διάφορα εκφραστικά μέσα. Οι περιγραφές τους γίνονταν πιο ακριβείς και πιο πλούσιες όσο η τάξη κτιζόταν σαν μικροκοινωνία. Ανακάλυπταν το χώρο της πόλης, ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους ως μέλος μιας ομάδας με την οποία μοιράζονται την αστική εμπειρία ως εμπειρία αφήγησης και εξερεύνησης. Το σχολείο αποκαλύπτει στα παιδιά την απόσταση, την προοπτική και την κλίμακα του αστικού χώρου, την πολλαπλότητα των τρόπων του κατοικείν που προσφέρονται από την πόλη. Η υπόθεση ότι τα παιδιά κατευθύνονται προς την πόλη με κίνητρο την ανάγκη τους να κάνουν δεσμούς μέσα από αυτήν, μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση, για να βρούμε τρόπους που να δίνουν από νωρίς στα παιδιά μια θέαση της πόλης όχι μόνο ως χώρου αλλά και ως συνθήκης κοινωνικοποίησης.

λέξεις-κλειδιά: αντίληψη της πόλης, προσχολική αγωγή, αστικός χώρος, παιδικό σχέδιο.

Anastasia Dipla

Kindergarten teacher, MSc “Educational Sciences”, OUC

Maria Markou

Assist. professor, School of Architecture, NTUA

Abstract

How do the children of preschool age perceive the city? That was the question put through an empirical research, designed as a pedagogical procedure in a nursery school in the Victoria's neighborhood. Our aim was to observe how children reconstruct, in the school environment, their pre-existing spatial experiences so that the city begins to emerge as a whole, the elements that structure it begin to be identified, the features, functions and relationships of their sites begin to be recognized. We asked them to describe such experiences in successive steps and by various expressive means. Their descriptions became more accurate and richer as the class itself was being built as a microcosm. They discovered the city, discovering themselves as a member of a group with which they share urban experience as a narrative experience. The school reveals to children the distance, the perspective and the scale of the urban space. The assumption that children are heading for the city motivated by their need to make connections

through it can be used in pre-school education in order to give children an early view of the city, not only as a space but also as a socialization condition.

keywords: perception of the city, urban space, preschool education, children's drawing.

Το ερώτημα της έρευνας

Η εμπειρική έρευνα που σχεδιάσαμε ως παιδαγωγική δράση σε νηπιαγωγείο της περιοχής της Βικτώριας στην Αθήνα, μελετά την αντίληψη που διαμορφώνουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) για την πόλη, το πώς επεξεργάζονται την «αστική» εμπειρία που βιώνουν στην καθημερινότητα. Στο κείμενο που ακολουθεί, παρουσιάζουμε μέρος του υλικού της έρευνας που μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι στην προσχολική εκπαίδευση είναι δυνατή μια προσέγγιση της αστικής πραγματικότητας που υπερβαίνει τη χωρική της διάσταση, αν λάβουμε υπ' όψη τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τη συνθετότητά της.

Η νέα σχέση ανάμεσα στο παιδί και την πόλη

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται διαρκώς το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής για την επαφή του παιδιού με τα ζητήματα της πόλης (Beillerot, Mosconi 2014). Ο χώρος της πόλης θεωρείται υψηλής αξίας και πυκνότητας μαθησιακό περιβάλλον (Brougère, Ulmann 2009). Η *εκμάθηση* της πόλης συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της πολιτεότητας στα παιδιά (Garnier 2015), με την έννοια ότι η πόλη είναι συνθήκη αλληλεπίδρασης και καθοδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά είναι και *συνθήκη του πολίτη*, εξασφαλίζοντας την πρόσβαση στη δημόσια σφαίρα μέσα από την πρόσβαση στο δημόσιο χώρο. Αυτό δε σημαίνει ότι δε δημιουργεί αντιφάσεις και αποκλεισμούς που τα παιδιά βιώνουν με ιδιαίτερους τρόπους (Holloway, Valentine 2000).

Το νέο ενδιαφέρον για τη σχέση ανάμεσα στο παιδί και την πόλη προκύπτει από εξελίξεις σε πολλά επιστημονικά πεδία, με καθοριστική την ψήφιση της νέας Διεθνούς Συνθήκης για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989. Η *ιδέα του παιδιού ως πολίτη* απασχολεί εξίσου τον κόσμο της εκπαίδευσης, της αρχιτεκτονικής και της πολεοδομίας. Υποστηρίζεται η ανάγκη για τη συστηματική καλλιέργεια μιας σχέσης με το χώρο της πόλης *μέσα από το σχολείο* (McLaren 2012), αλλά και η ανάγκη για νέο σχεδιασμό του χώρου σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών (Spilsbury, Korbin και Coulton 2009).

Από τη δεκαετία του '70 και αναγνωρίζοντας αυτή την ανάγκη, η UNESCO είχε θέσει υπό την αιγίδα της το διεθνές πρόγραμμα έρευνας *Μεγαλώνοντας στην πόλη* (Lynch 1977). Στη δεκαετία του '90, το πρόγραμμα συνεχίστηκε από την Chawla (2002), με νέο στόχο: τη συνεργασία παιδιών και ενηλίκων για την αξιολόγηση του περιβάλλοντος που ζουν και για προτάσεις παρέμβασης σ' αυτό. Όπως σημειώνουν οι Cloutier και Torres (2010), η Agentia 21 που υιοθετήθηκε το 1992 από τη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη, καλεί τα κράτη να στηρίζουν τις πρωτοβουλίες των πολιτών για το σχεδιασμό του επιθυμητού μέλλοντος, αναγνωρίζοντας την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών ως μια στρατηγική-κλειδί για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η διάσκεψη Habitat II, το 1996, διακηρύσσει ότι πρέπει να δοθεί

ιδιαίτερη προσοχή στις συμμετοχικές διαδικασίες για το σχεδιασμό των πόλεων και των γειτονιών, ώστε να εξασφαλιστούν κατάλληλες συνθήκες ζωής για τα παιδιά και τους νέους αξιοποιώντας το βλέμμα, τη δημιουργικότητα και τη σκέψη τους σχετικά με το περιβάλλον. Αντίστοιχες προτάσεις κάνει και το Διεθνές Φόρουμ για την Πόλη Habitat III στο Βανκούβερ, το 2006.

Το νέο, λοιπόν, στην αντίληψή μας για τη σχέση του παιδιού με την πόλη είναι η παραδοχή ότι έχει ρόλο στο σχεδιασμό της, ρόλο θεσμοθετημένο ήδη σε πολλές χώρες (Boone 2013). Αυτό επιβάλλει αλλαγές στους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων αλλά, κυρίως, στον τρόπο που οι ενήλικες αντιλαμβάνονται τις ικανότητες που συνιστούν το παιδί (Paquot 2015), όπως και τις αιτίες του αποκλεισμού του από την κοινωνική και πολιτική ζωή (Cahill 1990). Η διερεύνηση της αντίληψης που διαμορφώνουν τα παιδιά για την πόλη είναι χρήσιμη σ' αυτή την κατεύθυνση και, για το λόγο αυτό, ολοένα και περισσότερες σχετικές έρευνες συνδέονται με τον πολεοδομικό σχεδιασμό (Prud'homme 1995).

Ηλικίες της αντίληψης

Οι έρευνες που αφορούν στην αντίληψη των παιδιών για την πόλη απευθύνονται κυρίως στα παιδιά σχολικής και προεφηβικής ηλικίας που έχουν εξοικειωθεί, σ' ένα βαθμό, με σχετικές έννοιες και εμπειρίες και έχουν αναπτύξει το εκφραστικό τους ρεπερτόριο¹. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ανάλογη εξοικείωση, ελέγχουν λιγότερο τα εκφραστικά τους μέσα και η γνωσιακή τους συγκρότηση θεωρείται ατελής.

Για τη γνωστική ψυχολογία, το στάδιο ανάπτυξης της νόησης που αντιστοιχεί στην ηλικία από 2 έως 6-7 ετών είναι αυτό της προλογικής σκέψης ή της προσυλλογιστικής περιόδου (Κασσωτάκης, Φλουρής 1981), κατά την οποία το παιδί αποκτά με ταχύ ρυθμό την ικανότητα της αναπαραστατικής σκέψης – παραγωγή εσωτερικών εικόνων/συμβόλων που αντιπροσωπεύουν αντικείμενα και γεγονότα (Βοσνιάδου 2001) και αναπτύσσει ραγδαία τη συμβολική λειτουργία και τη γλώσσα (Παρασκευόπουλος 1985). Αποκτά σταδιακά νοητική εικόνα του εαυτού του και των πραγμάτων, αλλά η σκέψη του παραμένει «εγωκεντρική», λόγω της δυσκολίας να λάβει υπόψη την άποψη των άλλων και κινείται μεταγωγικώς με αυθαίρετη σύνδεση του μερικού με το μερικό ή αυθαίρετες γενικεύσεις. Στη φάση αυτή το παιδί σκέφτεται με προέννοιες, ατελείς δηλαδή έννοιες που προκύπτουν από μονομερείς γενικεύσεις, δεν μπορεί να παράγει τυπικές λογικές ερμηνείες, γι' αυτό επιλύει τα προβλήματα διαισθητικά.

Αυτό το μοντέλο νοητικής ανάπτυξης έχει δεχθεί κριτική για το ότι υποβαθμίζει τη σημασία που έχουν, για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον, αλλά και τα ευρήματα ότι το παιδί, από την προγεννητική του ακόμα φάση, αναπτύσσεται νοητικά. Όπως αναφέρει ο Μπακιρτζής (2005) αγνοούν το γεγονός ότι ο άνθρωπος αποτελεί μια δυναμική οντότητα προικισμένη με εκπληκτικές ικανότητες για μάθηση, σε πλήρη εγρήγορση και ετοιμότητα. Άλλες ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις (Lièvre, Staes 2012 και Schilder 1974) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν πολλαπλές και άνισες προσβάσεις στον κόσμο, μέσα από τις οποίες διαρκώς ανασυγκροτούν τη νοητική τους εικόνα, όπως και την αυτο-εικόνα τους με παρεκκλίσεις, άλματα και παλινδρομήσεις που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται ενεργητικά τα αδιέξοδα, τα τραύματα ή και τις ευκαιρίες που θα έχουν για

¹ Στην Ελλάδα, ένα μεγάλο αριθμό τέτοιων συστηματικών ερευνών έχει πραγματοποιήσει η Τσουκαλά (2006).

αλληλεπίδραση με τα πράγματα και τους άλλους.

Η εικόνα που έχουμε, από την εκπαιδευτική εμπειρία, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επιβεβαιώνει αυτή την υπόθεση της πολυπαραγοντικής και μη γραμμικής ανάπτυξης, που φαίνεται να επηρεάζεται καταλυτικά από τη δραστηριότητα της κοινωνικοποίησης, κρίσιμος σταθμός της οποίας είναι η εισαγωγή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Vayer, Duval και Roncin 1991) και καθοριστική συνθήκη είναι η πόλη (Casabianca 1959). Πολυάριθμοι πειραματισμοί στο σχολείο, μας δείχνουν επίσης ότι τα μικρά παιδιά δεν είναι απρόσβλητα από τον τρόπο που η πόλη διδάσκει κοινωνικούς ρόλους, κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφορές. Στην ψυχολογία του χώρου (Moles και Rohmer 1972), είναι η ίδια η δομή και η αφηγηματική του λειτουργία που προσφέρει, επιτρέπει ή απαγορεύει ένα ορισμένο φάσμα εμπειριών. Για τα παιδιά έχει σημασία, επιπλέον, πώς σ' αυτό παρεμβάλλεται η οικογένεια, η γλώσσα, το επικοινωνιακό περιβάλλον. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι όμως κρίσιμος.

Μέχρι το νηπιαγωγείο, τα παιδιά έχουν περιορισμένες εμπειρίες της πόλης γιατί και η κινητικότητά τους είναι περιορισμένη και ελεγχόμενη. Το σπίτι είναι το κέντρο του κόσμου, η αφετηρία και ο προορισμός κάθε διαδρομής. Δείτε με πόση επιμέλεια τα παιδιά βάζουν κλειδαριά στην πόρτα των σπιτιών που σχεδιάζουν, δείτε το δρόμο να καταλήγει πάντα σ' αυτή την πόρτα. Είναι ο χώρος τον οποίο το παιδί συλλαμβάνει ως έναν τόπο κοινωνικότητας και δράσης, αλλά και ως τόπο μέσα στον οποίο νοιώθει ασφάλεια (Τσουκαλά 2006).

Το σχολείο τους προσφέρει την πρώτη ομάδα αναφοράς με τους δικούς της κανόνες και το δικό της χώρο *έξω από το σπίτι*. Μεταθέτει έτσι το κέντρο της εμπειρίας του χώρου. Προσφέρει εμπειρία αναδιπλασιασμού, διάκρισης και σύνδεσης των οικείων χώρων και, μαζί, μια αίσθηση του αγνώστου και του δυνατού. Προσφέρει ευκαιρίες για συλλογικό πειραματισμό, εξερεύνηση, οικειοποίηση του χώρου και καλεί τα παιδιά να περιγράψουν αυτές τις εμπειρίες, με εκφραστικά μέσα αγέννητα ακόμα.

Σε μια νέα κατάσταση επικοινωνίας, εξαιρετικής σημασίας για τη συγκρότηση της ταυτότητας, τα παιδιά αναθεωρούν και εμπλουτίζουν τις πρωτόλειες αστικές τους εμπειρίες. Αρχίζουν να τις οργανώνουν αναγνωρίζοντας τόπους με αυτόνομη ύπαρξη, τοποθετώντας τους μέσα σ' ένα σημαίνον όλο, αόριστο ακόμα, δημιουργώντας με δοκιμές και λάθη το συντακτικό ενός χώρου που περιέχει εξίσου τη γεωγραφία, το βίωμα, τη φαντασία και το όνειρο.

Η έρευνά μας ήθελε να προσεγγίσει αυτή τη διαδικασία, με την υπόθεση ότι οι χώροι και τα πράγματα της πόλης φανερώνονται ως αντικείμενα της αντίληψης στα παιδιά αυτής της ηλικίας μέσα από την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στη *συνθήκη κοινωνικοποίησης* που διαμορφώνει η πόλη, τη στιγμή και με τους όρους που το σχολείο τα καλεί σ' αυτό το έργο.

Αναφέραμε ότι αυτού του είδους οι έρευνες είναι χρήσιμες για το σχεδιασμό και την εκπαίδευση. Μας δείχνουν ποια στοιχεία κάνουν τους χώρους προσβάσιμους και ενδιαφέροντες στα παιδιά, τους επιτρέπουν να συγκροτούν εντυπώσεις και έννοιες, να διαμορφώνουν γνώσεις και γνώμες για τον κόσμο γύρω τους, να εξελίσσονται σε αλληλεπίδραση μαζί του, να κοινωνικοποιούνται. Μας δείχνουν, επομένως, πώς πρέπει να οργανώσουμε το χώρο της πόλης για τα παιδιά και πώς να τους μιλήσουμε γι αυτόν, πώς το σχολείο θα τα οδηγήσει, μέσα από το χώρο, στο γιγάντιο εργαστήριο παραγωγής των τρόπων συνάντησης, των τρόπων συνύπαρξης, των τρόπων *του κατοικείν, του κτίζειν και του σκέπτεσθαι* (Χάιντεγκερ 2008 – 1952) που είναι η σύγχρονη πόλη.

Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η συμβολή που θα έχει η προσχολική εκπαίδευση στη γνωριμία του παιδιού με την πόλη. Αν θεωρήσουμε ότι, σ' αυτή την ηλικία, το παιδί

δεν μπορεί να κατανοήσει παρά ό,τι έχει σχέση με την άμεση εμπειρία του, κινδυνεύουμε να του προσφέρουμε μια στρεβλή εικόνα της πόλης, περιορισμένη στη χωρική της διάσταση. Ένα τέτοιο ολίσθημα γίνεται συχνά στα *περιβαλλοντικά* προγράμματα που εφαρμόζουμε. Πρέπει, λοιπόν, να εξετάσουμε πώς τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την *πραγματικότητα* της πόλης. Αυτό θα μας δώσει και μια προοπτική της πόλης που, στη σύγχρονη έρευνα, παραμένει υποφωτισμένη.

Η αντίληψη των μεγαλύτερων παιδιών για την πραγματικότητα της πόλης είναι προϊόν καλλιέργειας που, σε σημαντικό βαθμό, πραγματοποιείται μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες. Απορρέει από το είδος της (πρακτικής, συναισθηματικής και γνωσιακής) πρόσβασης που έχει (ή δεν έχει) δοθεί στα παιδιά, όσο αφορά σε συγκεκριμένες πλευρές αυτής της πραγματικότητας. Αποδίδοντας αυτή την αντίληψη στο ερευνητικό πλαίσιο τα παιδιά αποδίδουν, στην ουσία, το εύρος και τη σημασία αυτής της πρόσβασης. Μας δίνουν έτσι πληροφορία για τον τρόπο με τον οποίο *η πόλη απευθύνεται στα παιδιά*, τα προσκαλεί ή τα αποτρέπει, τους προσφέρει ή τους απαιτεί και, βέβαια, για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσλαμβάνουν, διαχειρίζονται ανταποκρίνονται σ' αυτή την απεύθυνση.

Σε ανάλογο ερευνητικό πλαίσιο, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν θα μας περιγράψουν μια συγκροτημένη (σε όποιο βαθμό μπορεί να είναι) εμπειρία της πόλης, αλλά τη διαδικασία συγκρότησής της και τα *υλικά* που σταδιακά τη δομούν. Θα μας επιτρέψουν να παρατηρήσουμε τα βήματα που κάνουν καθώς τα ίδια *κατευθύνονται προς την πόλη*, τα κίνητρα που τα ωθούν στην οικειοποίησή της και τα μέσα με τα οποία επιτελούν αυτό το έργο. Θα παρατηρήσουμε έτσι τη γέννηση της αστικής εμπειρίας ως βίωμα (ασυνείδητο και σε ενότητα με τη φύση της ζωής) που κινητοποιεί πολυπαραγοντικά την αντίληψη και, μέσω της σταδιακής κατάκτησης του γλωσσικού κώδικα, εξελίσσεται σε αφήγηση, κοινωνικοποιείται και κοινωνικοποιεί.

Το σημαντικότερο είναι ότι θα δούμε τα παιδιά στις πρώτες τους προσπάθειες να μιλήσουν γι αυτή την εμπειρία, για τη σειρά και τα στοιχεία με τα οποία συνθέτουν και ανασυνθέτουν την αίσθηση ενός περιέχοντος –ψυχικού για την Miglioranza (2006), εντοπίζουν, ταξινομούν και αξιολογούν τα περιεχόμενά του, τα χαρακτηριστικά των βιωμένων και (γιατί όχι) των φανταστικών και των ονειρικών χώρων που οργανώνουν τη δική τους πόλη. Αλλά αυτό είναι πληροφορία για το είδος της *εργασίας* που είναι η αντιληπτική οικειοποίηση του χώρου. Αναδεικνύει την προθετικότητα της αντίληψης (Ingold 2000) και την ικανότητα του παιδιού, όπως και κάθε ανθρώπινης ύπαρξης να είναι αφηγητής και δημιουργός του κόσμου.

Οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας

Η υπόθεσή μας δεν μπορεί να διερευνηθεί παρά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο *δείχνει*, ονομάζει, νοηματοδοτεί τα πράγματα με τη συμμετοχή των παιδιών, που πρέπει να κοιτάζουν τα πράγματα με τα δικά τους μάτια και να τα πουν με τα δικά τους λόγια. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία εκτείνεται μέσα στο χρόνο. Τα αντικείμενα της αντίληψης και της γνώσης είναι συνομήλικα των παιδιών, τους αποκαλύπτονται καθώς τα ίδια ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και τον τρόπο να εκφράζονται. Ωριμάζουν μαζί με την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών. Έτσι, το ερώτημά μας για την αντίληψη της πόλης δεν μπορεί να έχει παρά τμηματικές, διαδοχικές απαντήσεις. Δε θα αφορά παρά μια αντίληψη που διαρκώς μετατοπίζεται,

αναθεωρείται, ανασυγκροτείται – αλλά πάντα με συλλογικό τρόπο. Μέσα στο σχολείο, μπορούμε να προσεγγίσουμε τα παιδιά και να κατανοήσουμε αυτό που έχουν να μας πουν, όχι μόνο μέσα από τη διατύπωσή του αλλά, ουσιαστικά, μέσα από τη συλλογική επεξεργασία αυτής της διατύπωσης.

Σχεδιάσαμε την έρευνα σαν μέρος της καθημερινής ρουτίνας μιας τάξης νηπιαγωγείου στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Η εκπαιδευτικός του σχολείου κατηύθυνε τη διαδικασία έχοντας ως προσκεκλημένη σε συγκεκριμένες ομαδικές δραστηριότητες τη φίλη της, την καθηγήτρια πολεοδομίας που ήθελε να πάρει μέρος στη συζήτηση για την πόλη. Χρειάστηκε να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης.

Παρότι η μακρόχρονη εμπειρία του σχολείου μας επέτρεπε μια αρκετά ασφαλή ανάγνωση του δυναμικού της τάξης, ενσωματώσαμε στην έρευνα ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς των παιδιών, με έμφαση στις ποικίλες χωρικές εμπειρίες που αποκτούν στο οικογενειακό περιβάλλον.

Οι συζητήσεις για την πόλη ξεκίνησαν στο τέλος του φθινοπώρου, όταν η τάξη είχε συγκροτηθεί, είχε ασκηθεί στο σχέδιο και την αφήγηση και είχε πραγματοποιήσει ένα σύνολο από δραστηριότητες όπως η προετοιμασία γιορτών, περίπατοι και επισκέψεις. Σε ένα εν εξελίξει πρόγραμμα, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας μιλήσουν, να ζωγραφίσουν, να παίξουν μαζί μας το «να είσαι στην πόλη» σε διαδοχικά βήματα. Συνδύασαμε ομαδικές συνεντεύξεις/συζητήσεις, δράσεις και σχολιασμένο σχέδιο. Η λογική διαδοχής των βημάτων ήταν να πάμε από το γενικό στο ειδικό και πίσω πάλι, κυκλικότητα που αποσκοπούσε στην αναστοχαστική επεξεργασία των κοινών εμπειριών.

Η αντίληψη και τα εκφραστικά μέσα των παιδιών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι υπεύθυνα για τον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Θέτουν ιδιαιτερότητες ή και περιορισμούς στη χρήση των τυπικών εκφραστικών μέσων επικοινωνίας.

Για να αντιμετωπίσουμε τις ιδιαιτερότητες αυτές και να κατανοήσουμε πολύπλευρα τις αντιλήψεις των παιδιών χρησιμοποιήσαμε συμπληρωματικά τέσσερα μεθοδολογικά εργαλεία: την ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη, το παιδικό σχέδιο –ιχνογράφημα, την κατασκευή διαδρομών και τη μελέτη χαρτών.

Τα δύο πρώτα μεθοδολογικά εργαλεία έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχη έρευνα της Ηλιοπούλου (2008) για τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για το περιβάλλον. Η μελέτη χαρτών αποτελεί ένα παράδειγμα της μικρογενετικής μεθόδου που εξετάζει τη διαδικασία των αλλαγών στην ανάπτυξη και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα της Karmiloff-Smith (1992) για την κατανόηση των αντιλήψεων των παιδιών.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην ολομέλεια και ενσωματώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, ώστε να επιτευχθεί μια φυσική ροή κατά τη διάρκεια της συζήτησης που θα παρότρυνε τα παιδιά να απαντήσουν όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητα και να εκφραστούν σε βάθος. Σκοπός ήταν να αποκλείσουμε την περίπτωση η συζήτηση να είναι ασύνδετη και ασυνεχής με την υπόλοιπη διδακτική διαδικασία, και ασύμβατη σε σχέση με ό,τι αναμένουν τα παιδιά μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία. Θέλαμε να υπάρχει συνέχεια ώστε να αποφύγουμε το στοιχείο του απρόβλεπτου που θα μπορούσε να δημιουργήσει

αιφνιδιασμό και να φέρει τα παιδιά σε αμηχανία. Που θα τα έκανε να υποθέτουν ότι οι ερευνήτριες (στην περίπτωση εδώ η εκπαιδευτικός και η φίλη της) γνωρίζουν και προσδοκούν κάτι που τα ίδια δε γνωρίζουν, και που θα τα εξωθούσαν να απαντάνε μηχανικά χωρίς να έχουν κατανοήσει τι τους έχει ζητηθεί. Η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν απλή και προσαρμοσμένη στο λεξιλόγιο των παιδιών, ώστε να είναι εύκολα κατανοητές και να μη διαταράσσεται η ήδη κατακτημένη μορφή επικοινωνίας της ομάδας.

Στη διαδικασία συλλογής δεδομένων που θα μας επέτρεπαν να κατανοήσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις των παιδιών τα σχέδια είχαν πρωτεύοντα ρόλο. Ένας μεγάλος αριθμός αναπτυξιακών ψυχολόγων χρησιμοποιούν τα σχέδια αναπαράστασης του χώρου ως δείκτη της γνωστικής λειτουργίας των παιδιών (Morss 1990). Στο βαθμό που το παιδί εμπλέκεται εκφραστικά, το παιδικό σχέδιο μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ ισχυρό εκφραστικό μέσο. Είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον (Κάνιστρα 1991), γι' αυτό αποτελεί καθρέπτη ολόκληρης της προσωπικότητας και αντανάκλαση στην οποία προβάλλει το εγώ (Μερεντιέ 1981).

Τα μικρά παιδιά αρχικά σχεδιάζουν από μνήμης. Δεν σχεδιάζουν ό,τι βλέπουν, αλλά ό,τι ξέρουν (Vygotsky 1978). Όπως έδειξε ο Sully (1895) δεν αναζητούν τη ρεαλιστική αναπαράσταση, αλλά είναι «συμβολιστές» που επιθυμούν μόνο τις πιο επιφανειακές ενδείξεις. Επιδιώκουν να απεικονίσουν με μια προδιάθεση για κρίσεις, που επενδύονται ή μπορούν να επενδυθούν με το λόγο. Γι' αυτό μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το σχέδιο είναι γραπτός λόγος που εμφανίζεται στη βάση του προφορικού. Όπως αναφέρει ο Buhler (1930) το σχέδιο των παιδιών αρχίζει όταν ο προφορικός λόγος έχει προοδεύσει σημαντικά και ήδη αποτελεί μια συνήθεια.

Για τον Piaget (1959) το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια από τις μορφές της συμβολικής λειτουργίας. Αποτελεί κοινωνικό προϊόν (Meili-Dworetzki 1971) με επιρροές από το άμεσο αλλά και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες σχετίζονται με την επιλογή του θεματικού περιεχομένου, αλλά και με την επιλογή των συμβόλων. Η επιλογή του θέματος αποτελεί περισσότερο συνάρτηση των επιρροών που δέχεται το παιδί από το κοινωνικό κι ευρύτερο περιβάλλον (Κάνιστρα 1991), ενώ τα απεικονιστικά σύμβολα που επιλέγει να αναπαραστήσει μπορούν να αποτυπώσουν τις βιωματικές του εμπειρίες, συγκινησιακές εκφάνσεις, αλλά και αντιλήψεις για ένα θέμα. Όπως αναφέρει η Debieinne (1992) ο γραφικός χώρος του παιδικού σχεδίου αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο αφομοιώνει τις έννοιες του χώρου, γι' αυτό η ανάλυσή του ρίχνει φως στις αντιλήψεις του γι' αυτόν.

Όλα τα παιδικά σχέδια παρήχθησαν ύστερα από παροτρυντική εντολή του τύπου «Ζωγράφισε...» με διατύπωση ειδικά επεξεργασμένη και κάθε φορά στοχευμένη στο ιδιαίτερο θέμα ενδιαφέροντος και στη συζήτηση που είχε προηγηθεί. Αυτό μας επιτρέπει να τα εντάξουμε στην κατηγορία των ημιελεύθερων ψυχοδιαγνωστικών tests που χρησιμοποιεί η πειραματική ψυχολογία, προτέρημα των οποίων είναι ότι προσανατολίζουν τους συνειρμούς του υποκειμένου άμεσα προς τη βιωματική εμπειρία και ο μόνος περιορισμός που θέτουν είναι τα ευρύχωρα όρια του θέματος (Μπέλλας 1975). Με τον τρόπο αυτό το παιδί έχει απεριόριστη δυνατότητα να αναπτύξει, μέσω της εκφραστικής του προσπάθειας, έναν «στοχευμένο» αυθορμητισμό κατά τη διαδικασία παραγωγής του ιχνογραφήματος.

Τα παιδικά δημιουργήματα έχουν απεικονιστικό και αφηγηματικό χαρακτήρα. Διαθέτουν μια ιδιότυπη αυθυπαρξία, γι' αυτό προσφέρονται για τη βαθύτερη ανάλυση των παιδικών βιωμάτων (Κάνιστρα 1991) και κατ' επέκταση για την ανίχνευση των ιδεών, γνώσεων και αντιλήψεων των παιδιών. Η μελέτη των δομικών στοιχείων

(σημείων και συμβόλων) των έργων μπορεί να μας επιτρέψει να καταλάβουμε τις νοητικές εικόνες που το παιδί έχει σχηματίσει, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Όπως αναφέρει ο Stern (1963) τα δομικά στοιχεία του σχεδίου είναι αυτά που θα μας επιτρέψουν να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπαριστά τις νοητικές του εικόνες.

Η ερμηνεία των σχεδίων πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή των σχολίων των παιδιών μετά τη ζωγραφική, αυθόρμητων ή υποκινούμενων από ερωτήσεις μας, για να αποσπάσει περισσότερα επεξηγηματικά στοιχεία για τις αναπαραστάσεις τους.

Για την παραγωγή των παιδικών σχεδίων δόθηκαν στα παιδιά μαρκαδόροι, λόγω της ευκολίας που παρέχουν στη δημιουργία σχεδιαστικών μορφών. Επίσης, η ποικιλία και ιδιαίτερα η φωτεινότητα των αποχρώσεων των χρωμάτων, αποτελούν παρωθητικό κίνητρο για την παραγωγή ζωγραφικών έργων και ευνοούν την εκφραστική δημιουργία γιατί δημιουργούν ευχάριστη διάθεση σε σχέση με το παραγόμενο αποτέλεσμα. Ο σχεδιασμός των διαδρομών κατά την ομαδική εργασία έγινε με μολύβι και ο ατομικός με μαρκαδόρο.

Η παιδική εμπειρία του χώρου στη Βικτώρια: Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο έδωσε καταρχήν μια εικόνα της τάξης, καταγράφοντας τη συγκυριακά μεγάλη πλειοψηφία των κοριτσιών έναντι των αγοριών (12/3) αλλά και τη, χαρακτηριστική για την περιοχή, πλειοψηφία παιδιών οικονομικών μεταναστών έναντι των παιδιών ελληνικής καταγωγής (12/3), με την κρίσιμη παρατήρηση ότι οι οικογένειές τους είχαν οι περισσότερες έρθει στην Ελλάδα πριν από το 2006 (9/15) και προέρχονταν κυρίως από χώρες της Βαλκανικής, ιδιαίτερα από την Αλβανία. Έτσι τα παιδιά, σχεδόν στο σύνολό τους (14/1) είχαν μεγαλώσει στην περιοχή, μιλούσαν ελληνικά, είχαν εκεί συγγενείς και φίλους. Όλα αυτά εξηγούν το κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη.

Είχαμε, επίσης, ενδείξεις για επισκέψεις των παιδιών στον τόπο καταγωγής τους, όχι συστηματικές. Τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών κάνουν διακοπές λιγότερο συχνά από τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Έχουν όμως χωρικές εμπειρίες σχετικές με εθνοτικά δίκτυα. Η Κυψέλη, για παράδειγμα, είναι γνώριμη στα παιδιά αφρικανικής καταγωγής.

Τα παιδιά φαίνεται να βγαίνουν συχνά με τους γονείς τους (για ψώνια, δουλειές, επισκέψεις σε συγγενείς και φίλους) οι οποίοι, όπως λένε, «δεν έχουν πού να τα αφήσουν». Παράλληλα, φαίνεται να περνούν ατέλειωτες ώρες σε μικρά διαμερίσματα παρακολουθώντας στην τηλεόραση κινούμενα σχέδια. Δεν έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες και η πολιτιστική τους ζωή περιορίζεται σε ό,τι τους προσφέρει το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, πρόκειται στην πλειοψηφία για πολυμελείς οικογένειες στις οποίες τα μεγαλύτερα παιδιά, οι γιαγιάδες ή άλλοι συγγενείς και φίλοι συμμετέχουν στην επιμέλεια των μικρότερων, τους διαβάζουν και τους αφηγούνται (συχνά στη μητρική τους γλώσσα). Παρόλα αυτά, δεν λείπουν κάποιες ενδείξεις για πλημμελή τους επιμέλεια, ιδίως σε οικογένειες με χαμηλό επίπεδο διαβίωσης.

Οι καθημερινές μετακινήσεις των παιδιών μαζί με τους γονείς τους δεν φαίνεται να συνοδεύονται από κάποια *αφήγηση του χώρου*. Το θέμα συζήτησης είναι συνήθως η οδική ασφάλεια ή και άλλοι *κοινωνικοί κίνδυνοι*, όπως οι άστεγοι και οι τοξικοεξαρτημένοι στη γειτονιά. Ωστόσο, οι γονείς εκτιμούν τους πράσινους χώρους και τις παιδικές χαρές της περιοχής (ειδικά το Πεδίο του Άρεως), όπου μοιράζονται

ευκαιρίες κοινωνικότητας με τα παιδιά τους. Είναι εξοικειωμένοι, επίσης, με χώρους αναψυχής *εμβληματικού* μάλλον χαρακτήρα (η περιοχή της Ακρόπολης, ο Εθνικός Κήπος, οι παραλίες της Αθήνας που έχουν καλή πρόσβαση από το κέντρο). Για πολλά από τα παιδιά της τάξης, η παραλία του Αλίμου είναι οι διακοπές τους.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς ανέδειξε μορφές προσήλωσης των παιδιών στο χώρο ιδιαίτερα θερμές – και σαφώς ασύμβατες με το στερεότυπο της ανωνυμίας και της αποξένωσης στο κέντρο της πόλης. Από την άλλη πλευρά, ανέδειξε ένα πλήθος εμπειριών που παραπέμπουν σε ένα «όλο» της πόλης, σηματοδοτημένο εξίσου από ανθρώπινες σχέσεις, αφηγήσεις και μιντιακές παρεμβολές, αδιαμόρφωτο ίσως εξαιτίας μιας επιλεκτικής πρόσβασης στα διάφορα σημεία του. Η επιλεκτικότητα αυτή αναμένεται στην παιδική εμπειρία. Εδώ, όμως, εξηγείται και από την κοινωνική γεωγραφία της πόλης.

Η πόλη που ανακαλύπτουμε μαζί

Αναφέραμε ήδη ότι επιλέξαμε το χρόνο εκκίνησης της έρευνας, ώστε να έχουμε ήδη κερδίσει τη διαθεσιμότητα των παιδιών σε μια διαδικασία ανταλλαγής με όρους συναισθηματικής αμοιβαιότητας και ελευθερίας. Αλλά και για να υπάρχει ικανός χρόνος να αναπτυχθεί ένα ρεπερτόριο κοινών εμπειριών μεταξύ των παιδιών και μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας που να ορίζουν το χαρακτήρα της κουλτούρας της τάξης.

Η εμπειρία δικαίωσε την επιλογή, επιβεβαιώνοντας και πόσο σημαντικό για την ανάδυση της χωρικής αντίληψης είναι το κίνητρο. Στα παιδιά αυτής της ηλικίας κίνητρο είναι το συναίσθημα, η ανάγκη για επικοινωνία, η αναζήτηση της ευφορίας και της ασφάλειας, η ανάγκη τους να αναγνωριστούν ως πρόσωπα και ως μέλη της ομάδας. Η ανταλλαγή είχε προσωπική θέρμη. Τα πράγματα στα οποία προσπαθούσαμε να κατευθύνουμε το βλέμμα τους γίνονταν κάτι που μοιραζόμαστε. Τα σχέδιά τους τα κατοικούσαν η δασκάλα και οι συμμαθητές τους. Τα παιδιά τους τα χάριζαν.

Η πόλη που περιέγραφαν δεν ήταν ένα αντικείμενο, ούτε όμως κι ένα σύνολο αντικειμένων. Ήταν ένα περιβάλλον «ζωντανό», με αισθητηριακές και συναισθηματικές ποιότητες, με ατμόσφαιρα που προκαλεί συνηγήσεις. Ήταν γεμάτη από πρόσωπα και είχε πρόσωπο στο οποίο τα παιδιά ανταποκρίνονταν (είναι άλλωστε γνωστός ο ανθρωπομορφισμός των παιδικών σχεδίων). Ήταν γεμάτη λεπτομέρειες, εμπειρίες και σενάρια. Τα μικρά παιδιά προσλαμβάνουν το περιβάλλον ταυτόχρονα με τον τρόπο που το ζουν και με τον τρόπο που «καλούνται» να το ζήσουν. Περισσότερο από ένα ευρετήριο εμπειριών, η πόλη είναι γι αυτά ένα πεδίο δυνατοτήτων.

Αν μπορούμε να μιλήσουμε για την *κατασκευαστική* λειτουργία της αντίληψης, η ερευνητική εμπειρία μας έδειξε ότι αυτή η λειτουργία επιτελείται συλλογικά. Αυτό που τα παιδιά είχαν να μας πουν, για κάτι που τα καλούσαμε να κοιτάζουν, δεν ήταν ακριβώς κάτι που ήξεραν αλλά κάτι που γεννιόταν από αυτό που ήξεραν. Δεν το ανέσυραν ανέπαφο από ένα στοκ εμπειριών ή πεποιθήσεων, αλλά το διαπραγματεύονταν, το μετέτρεπαν και, στην ουσία, το παρήγαν στην κατάσταση επικοινωνίας που, κάθε φορά, διαμορφωνόταν. Για να εκφραστούν, αξιοποιούσαν τη δυναμική της ομάδας, κινητοποιούσαν το ένα το άλλο, δανείζονταν μεταξύ τους τα εκφραστικά μέσα, πειραματίζονταν συλλογικά. Στην πορεία εμφανίστηκαν ζεύγη ή παρέες φίλων που τα σχέδιά τους έτειναν να γίνουν ίδια.

Αν *κοιτούσαν* αυτό που ζητούσαμε, ήταν γιατί έτσι δημιουργούσαν δεσμούς και μέσα από αυτούς μπορούσαν να προσοικειωθούν ένα μικρό κομμάτι του κόσμου. Αυτό το

κομμάτι είχε το πρόσωπό τους και, όπως το πρόσωπό τους, δε σταματούσε να αλλάζει. Οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις μας *άλλαζαν* κάθε φορά ενσωματώνοντας ό,τι είχε μέχρι τότε μπει στη συζήτηση αλλά και πάλι δεν ήταν οριστικές, ήταν υποθέσεις εργασίας, δίνονταν με ερωτηματικό. Τις δικές μας ερωτήσεις τις εκλάμβαναν ως απαντήσεις στη διαρκή *απαίτησή τους για αφήγηση που νοηματοδοτεί τον κόσμο.*

Κάποτε, ακόμα, η συμμετοχή τους στη συζήτηση έπαιρνε το χαρακτήρα –αλλά όχι και το βάρος– μιας εκμυστήρευσης. Έριχνε ένα αιφνίδιο αλλά φευγαλέο φως σε κάτι που εκείνη τη στιγμή ανακάλυπταν ότι έχουν ζήσει κι αξίζει να το μοιραστούν. Όπως, όταν μιλούσαμε για ένα παραμύθι με αναφορές στην *διαφορετικότητα*, το οποίο είχαν μοιραστεί με τα παιδιά άλλου σχολείου στα βόρεια προάστια. Καθώς σχολιάζαμε την εμπειρία αυτής της επίσκεψης, ένα κοριτσάκι απευθύνθηκε σχεδόν τυχαία σε μια από τις δυο μας για να ρωτήσει: «Ξέρεις ότι μιλάω αλβανικά; Θέλεις να σου πω κάτι;» Άλλα δυο παιδιά παρέλαβαν την ωραία ιδέα μεταφράζοντας: «Σε ρώτησε πώς σε λένε;».

Η κρίσιμη διαδρομή

Το πρώτο βήμα στην οργανωμένη *συζήτηση για την πόλη* ήταν η προσπάθεια της δασκάλας τους να αποσπάσει, από διαφορετικά παιδιά και σε τυχαίο χρόνο, μια περιγραφή της διαδρομής από το σπίτι στο σχολείο –την οποία όλα διανύουν με τα πόδια. Κανένα τους δεν έδωσε οπτική περιγραφή, δεν μίλησε για σημεία αναφοράς. Αντίθετα, με τα χέρια και με το σώμα τους προσπάθησαν να *αναπαραστήσουν* τη διαδρομή αποδίδοντας τις αλλαγές κατεύθυνσης.

Όταν κάναμε το σκίτσο του σχολείου στο κέντρο ενός μεγάλου χαρτιού, όπου ζητήσαμε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τις διαδρομές τους (Εικόνα 1), σχεδίασαν καμπύλες και τεθλασμένες γραμμές που έδειχναν τις αλλαγές κατεύθυνσης.



Εικόνα 1: Διαδρομές παιδιών από στο σπίτι στο σχολείο – ομαδική εργασία

Γνωρίζοντας τη διεύθυνση κατοικίας τους, διαπιστώσαμε ότι για το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (13/15) οι γραμμές αυτές ήταν αρκετά πιστές στην πραγματικότητα, με σωστές αλλαγές κατεύθυνσης, ενώ σε κάποια αυτά (4/13) ήταν αντικατοπτρικές. Πάνω σ' αυτές όμως δεν μπορούσαν να τοποθετήσουν σημεία αναφοράς όπως η πλατεία Βικτωρίας.



Εικόνα 2:
Ατομικό σχέδιο
διαδρομής από το
σπίτι στο σχολείο

Σε ανάλογες –ατομικές όμως– προσπάθειες, φάνηκε ότι οι αρχικές γραμμές δεν ήταν τυχαίες (Εικόνα 2). Κι εδώ, τα περισσότερα παιδιά (11/14) κατάφεραν να σχεδιάσουν διαδρομές με αρκετά καλή αποτύπωση των αλλαγών κατεύθυνσης (3 από αυτά σχεδίασαν αντικατοπτρικά τον προσανατολισμό), από τις οποίες φαινόταν η προσπάθειά τους να αποδώσουν κάτι που γνώριζαν καλά.

Όταν, στην τελική μας συνάντηση, τοποθετήσαμε με τη βοήθειά τους το σχολείο και το σπίτι τους (με φωτογραφία), σ' ένα μεγάλο χάρτη της περιοχής, είδαμε ότι όχι μόνο το *καθένα* ήταν σε θέση να βρει τη διαδρομή του εκεί, αλλά με ενθουσιασμό έβρισκαν και τα σπίτια των φίλων τους και διόρθωναν τα λάθη ο ένας του άλλου. Ποτέ πριν δεν τους είχαμε δείξει ένα χάρτη αλλά χρειάστηκαν λίγα μόνο λόγια για να καταλάβουν πώς λειτουργεί. Ο δρόμος ήταν το κλειδί. Από τη στιγμή που τον είδαν στο χάρτη μπορούσαν και να τον *περπατήσουν*.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της ψυχολογίας, η αντίληψη του χώρου στα μικρά παιδιά είναι πριν απ' όλα σωματική/κινητική και γι' αυτό επιστρατεύουν αυτό το είδος αντίληψης όταν πρέπει να *τα βγάλουν πέρα* με το χώρο δίχως τη βοήθεια μνημονικών αναπαραστάσεων. Όταν η έξοδος από το σπίτι γίνεται κανονικότητα, η κίνησή τους ετεροκαθορίζεται από τις επιλογές του γονέα που τα συνοδεύει. Τα παιδιά δεν χρειάζεται λοιπόν να απομνημονεύσουν σημεία αναφοράς. Αντιλαμβάνονται την απόσταση με τον τρόπο που τα αφορά, ακολουθώντας το γονέα. Οι γραμμές που σχεδίασαν αναπαριστούσαν αυτό το δικό τους *έργο προσανατολισμού*. Τα οπτικά ερεθίσματα απόκτησαν χρηστική σημασία *μέσα από την αφήγηση* στη διάρκεια της έρευνας.

Αντί για το δομημένο περιβάλλον, οι φίλοι μας

Συχνά, στη διαδικασία, είχαμε την αίσθηση ότι οι χωρικές και οι εκφραστικές επιλογές των παιδιών πραγματοποιούνται εξίσου με όρους πρακτικής, απόλαυσης και με όρους άσκησης μιας ελευθερίας που η παιδαγωγική διαδικασία οφείλει να εξασφαλίζει. Αυτό που θέλαν να μας δώσουν στο σχέδιο δεν είναι πάντα αυτό που τους ζητούσαμε. Ίσως είναι κάτι σημαντικότερο. Ήταν η «αίσθηση» γι' αυτό που τους ζητείται και η διάθεση της στιγμής, κυριαρχημένη από τη συνδιαμορφούμενη ατμόσφαιρα της τάξης, έτσι όπως συμβαίνει στην παιδαγωγική πράξη.

Με την υπόθεση του εγωκεντρισμού της παιδικής ηλικίας, λέμε ότι η αντιληπτική οικειοποίηση του χώρου είναι συμβολική κατάκτηση. Αλλά τότε, πώς να εξηγήσουμε το ότι σχεδιάζουν τον εαυτό τους μόνο στο χώρο λιγότερο συχνά και λιγότερο μεγάλο απ' ότι τους ενήλικες; Ειδικά οι μητρικές φιγούρες (όπως η δασκάλα), τείνουν να καταλάβουν όλο το χαρτί και, για τα κορίτσια, έχουν όλα τα τυπικά σύμβολα της θηλυκότητας όπως το μακρύ φόρεμα, τα ψηλά τακούνια, οι τονισμένες βλεφαρίδες. Πολύ λιγότερες λεπτομέρειες για τον εαυτό τους, που τον θέλουν συνήθως να συνοδεύεται από τους φίλους ή τους οικείους τους ή, αλλιώς, από στοιχεία του περιβάλλοντος. Η έμφαση τότε είναι στην εμπειρία και στην ατμόσφαιρα, όχι στην εικόνα του χώρου. Η εμπειρία μπορεί να είναι και η ίδια η συζήτηση.

Την πρώτη φορά που το θέμα τέθηκε απερίφραστα (ζωγραφίζω την πόλη μου), στις αρχές του Φλεβάρη, τα παιδιά είχαν προετοιμαστεί και γνώριζαν το αντικείμενο της συνεργασίας μας. Από τα 11 παιδιά που συμμετείχαν στη δραστηριότητα μόνο ένα από αυτά (ένα κορίτσι) ζωγράφισε το δομημένο *περιβάλλον* της πόλης (Εικόνα 3). Έκανε πολλά σπίτια σε παράταξη –το γνωστό σχέδιο με τη στέγη, τα δυο παράθυρα και την πόρτα με την απαραίτητη κλειδαριά– με ραδινές όμως αναλογίες, καλύπτοντας το μεγαλύτερο μέρος του χαρτιού. Μαζί με την αίσθηση της γραμμής από πολυκατοικίες, είχαμε εντυπωσιακή απόδοση της κλίμακας του κέντρου της πόλης, αν όχι και προοπτική με μια σταδιακή μείωση του ύψους.



Εικόνα 3: Ζωγραφικό σχέδιο παιδιού που απεικονίζει αποκλειστικά δομημένο περιβάλλον

Στο σχέδιο προστέθηκε, ως στοιχείο ζωντανής φύσης, μια έκταση με πράσινο χορτάρι στη βάση των σπιτιών. Στην εξέλιξη της όλης ερευνητικής διαδικασίας, τα δέντρα και τα λουλούδια έγιναν αναπόσπαστο κομμάτι της πόλης που σχεδιάζανε, μια και σε ανοιχτούς πράσινους χώρους κοινωνικοποιούνται, καταρχήν, αυτά τα παιδιά. Υπάρχει όμως κι άλλος λόγος: Δεν έχουν ακόμα αποφασίσει να διαχωρίσουν το φυσικό από το τεχνητό ως μέρος της εμπειρίας τους, ζώντας σ' ένα κόσμο που πρέπει να τους ανταποκρίνεται για να τον κατανοήσουν (Ingold 2000). Απαραίτητο στοιχείο έγιναν και διάφορα σύμβολα ευφορίας, όπως η καρδούλα που αιωρείται κάτω από τον ουρανό στο συγκεκριμένο σχέδιο. Το παιδί ένοιωθε ότι ανταποκρίθηκε σε ό,τι ακριβώς του είχε ζητηθεί. «Έφτιαξα όλα τα σπίτια της Ελλάδας και της Αθήνας», μας εξήγησε. Μια απροσδόκητα γεωγραφική κλιμάκωση, μια αίσθηση του πλήθους (που ανήκει στην πόλη) ως έκφραση μια σχέσης περιέχοντος/περιεχομένου.

Ένα ακόμη σχέδιο με σπίτια, εξίσου ψηλά και ογκώδη με το προηγούμενο και στο ίδιο ακριβώς φυσικό περιβάλλον (τα παιδιά εμπνέονται το ένα από το άλλο) είχε μια χαρακτηριστική διαφορά. Μέσα σ' ένα σπίτι υπήρχε μια χαρούμενη φιγούρα χωρίς τα γνωρίσματα της θηλυκότητας που αποδίδονται στις δασκάλες και τις μαμάδες. Η εξήγηση ήταν αφοπλιστική: «Έφτιαξα τρία σπίτια της πόλης μου και την Ε (μια φίλη). Το ένα είναι το σπίτι της». Τα δύο παιδιά έχουν οικογενειακή σχέση και ανταλλάσσουν επισκέψεις. Αυτή η σχέση έδινε νόημα στην πόλη που ζητήσαμε.

Τέσσερα άλλα κορίτσια, αντί για πόλη, ζωγράρισαν μοναχικές φιγούρες. Το πιο μικρό της τάξης και ένα άλλο που δεν είχε ακόμα μάθει καλά ελληνικά, ζωγράρισαν τη δασκάλα τους σαν νεράιδα. Εδώ, καρδούλες και λουλούδια έστελναν ένα μήνυμα αγάπης, ενώ προσπαθούσαν να οργανώσουν ένα χώρο που να περιβάλλει τη θαυμαστή φυσιογνωμία. Είναι γνωστό ότι η φτώχεια του παιδικού σχεδίου μπορεί να αντιστοιχεί σε γλωσσική φτώχεια και όχι πάντα σε πρόβλημα αντίληψης. Τα δυο κορίτσια είχαν έκτοτε πολύ σημαντική πρόοδο.

Ένα άλλο, τοποθετεί μια αντίστοιχη γυναικεία φιγούρα στο ηλιόλουστο ύπαιθρο, με

ένα μπαλόνι στο χέρι και πεταλούδες γύρω της. «Έφτιαξα τη μαμά μου» λέει και συμπληρώνει: «Έφτιαξα το χωριό μου και βγάλαμε και φωτογραφίες». Το παιδί φαίνεται να έχει επεξεργαστεί μια σχέση της πόλης με το χωριό (από το οικογενειακό περιβάλλον), όπως και μια σχέση των δυο αναπαραστατικών μέσων (η φωτογραφία και το σχέδιο). Δεν υπεκφεύγει, θέλει να καταθέσει στη συζήτησή μας αυτή τη γνώση για αναλογίες και διαφορές ανάμεσα στα πράγματα.

Στο τελευταίο σχέδιο με μοναχικές φιγούρες, ένα κορίτσι ζωγραφίζει τον εαυτό της, σε μια πρόσφατη εμπειρία (τα Χριστούγεννα). Τοποθετείται κάτω από μια καμπύλη (ο τρούλος της εκκλησίας) απ' όπου κρέμονται πολυέλαιιοι. Αποδίδει εξαιρετικά τα ανακλινόμενα στασιδία. Στον τοίχο βάζει συνθέσεις από μικρούς και μεγαλύτερους κύκλους. «Είμαι στην εκκλησία που γιορτάζει ο Χριστούλης και κάθομαι στην καρέκλα και έχει παράθυρα χρωματιστά», εξηγεί. Πρόκειται για την εντύπωση από ένα εμβληματικό τόπο της γειτονιάς, την εκκλησία του Αγίου Παντελεήμονα. Με όρους λογικής, *δια του μέρους αποδίδει το όλο*. Αλλά αυτό είναι η συμβολική της πόλης.

Τα υπόλοιπα πέντε σχέδια παριστάνουν περισσότερες φιγούρες, με ελάχιστες ή και καθόλου αναφορές στο κτισμένο περιβάλλον. Το θέμα είναι, σε όλα, η βόλτα των παιδιών στην πόλη με τους φίλους τους από το σχολείο. Μπορεί να υπάρχει και η δασκάλα, οι γονείς ή και φίλοι των γονιών τους. Κάθε φιγούρα παριστάνει συγκεκριμένο πρόσωπο. Δίνονται και λεπτομέρειες για το είδος της δραστηριότητας: «Παίζουμε κρυφτό» ή «πάω βόλτα στο Σύνταγμα και στο Μοναστηράκι». Σαν αποκορύφωμα, ένα κοριτσάκι με ιδιαίτερα αναπτυγμένη αντίληψη και εκφραστική ικανότητα ζωγραφίζει όλα τα παιδιά σε *ερωτικά* ζεύγη (Εικόνα 4) εξηγώντας: «Ο Κ. αγαπάει εμένα και ο Ε. την Δ. και έφτιαξα δύο λουλούδια, ένα δικό μου και το άλλο του Ε. Και οι καρδιές είναι που μας τις έφεραν τα αγόρια επειδή μας αγαπάνε. Πάμε βόλτα στην πόλη». Ένα ολοκληρωμένο σενάριο για μια πόλη που δεν έχει ανάγκη από σπίτια και δέντρα, είναι μόνο χώρος της επιθυμίας και της ελευθερίας, που τα παιδιά τον μοιράζονται μέσα σε ατέλειωτη γιορτή. Χώρος συναισθηματικής ευφορίας μιας φανταστικής «εν δυνάμει» δράσης που συμβαίνει σε έναν τόπο που δεν σημειολογείται στην επιφάνεια του χαρτιού, αλλά είναι «εκεί» και το παιδί τον γνωρίζει και τον έχει οικειοποιηθεί με επιτελεστικούς όρους.



Εικόνα 4: Ζωγραφιά παιδιού με τους φίλους σε ερωτικά ζεύγη

Εμπειρία και αφήγηση: Η ανάδυση συνθετικών στοιχείων

Στην επόμενη σειρά σχεδίων εμφανίζονται πολλά στοιχεία του δομημένου περιβάλλοντος. Τα παιδιά απεικονίζουν μια επίσκεψη στην πλατεία Βικτώριας που προετοιμάστηκε ως δράση εξερεύνησης της γειτονιάς και της πλατείας. Είχαν αναλάβει να καταγράψουν σε ομάδες κάποια περιβαλλοντικά στοιχεία της πλατείας και της διαδρομής προς αυτήν, όπως οι κάδοι απορριμμάτων και να εντοπίσουν και να φωτογραφίσουμε οικιστικά χαρακτηριστικά της γειτονιάς που τους αρέσουν. Μετά από αυτήν την αποστολή, παίξαμε κυνηγητό γύρω από το άγαλμα στο κέντρο της πλατείας, φάγαμε και συζητήσαμε: «Τι παριστάνει το άγαλμα»; «Σας αρέσει το γαλάζιο ή το ροζ κτίριο»; «Προσέξατε αυτό το παλιό σπίτι στη γωνία»; Στη διάρκεια του παιχνιδιού χρειάστηκε να τους επισημάνουμε την παρουσία άλλων ανθρώπων στην πλατεία, ελπίζοντας να μη γίνει φανερή η ανησυχία μας, καθώς τα παιδιά έπαιζαν σε αφύλακτο χώρο. Στην επιστροφή σχολιάσαμε την εμπειρία.

Στο κάλεσμα «Ζωγραφίζουμε ό,τι μας άρεσε από την επίσκεψη στην πλατεία Βικτώριας» τρία κορίτσια εξακολουθούν να σχεδιάζουν γυναικείες φιγούρες. Αυτή τη φορά πρόκειται για δυο φοιτήτριες του Παιδαγωγικού που συμμετείχαν στον περίπατο. Τα υπόλοιπα παιδιά ζωγραφίζουν σκηνές από τον περίπατο, με κάθετη που εντοπίσαμε μαζί: Το άγαλμα και το παρτέρι του (στρογγυλό αφού τα παιδιά έτρεχαν γύρω του), τα παγκάκια, το σήμα του μετρό, τα φυτά και τα πουλιά και, βέβαια, τα κτίρια που τους δείξαμε με χαρακτηριστικές λεπτομέρειες (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Ζωγραφικά σχέδια παιδιών που απεικονίζουν τι τους αρέσει από την επίσκεψη στην πλατεία Βικτώριας

Στα πειράματα με τις διαδρομές, παρέκαμπταν αυτό το χώρο που γνώριζαν από τότε που γεννήθηκαν, γιατί δεν τον είχαν συνδέσει με το σχολείο. Τώρα τον αναγνώριζαν σαν μέρος της σχολικής (της κοινής) εμπειρίας και με βάση τα συστατικά του που, παίζοντας, είχαμε δείξει, ονομάσει, ταξινομήσει (ας μετρήσουμε τα φώτα γύρω από το άγαλμα), τους είχαμε αποδώσει ιδιότητες (είναι ωραίο, παλιό, είναι από μέταλλο), τους τα είχαμε αφηγηθεί. Τα παιδιά δε ζωγράφιζαν κάθε στοιχείο ξεχωριστά. Συνέθεταν χώρο με τον τρόπο που διέτασσαν τα στοιχεία του, που ξεχώριζαν το πάνω από το κάτω (τυπικά το έδαφος και ο ουρανός με τον ήλιο) αλλά και που γέμιζαν το ενδιάμεσο με γρασίδι, φυτά, ακόμα και τη βροχή, κάτω από την οποία σχεδίασε την όμορφη δασκάλα της η πιο μικρή της τάξης. Δεν είχε βρέξει εκείνη τη μέρα.

Στα πρώτα σχέδια των παιδιών, είχαμε πιστέψει ότι οι καρδούλες, οι πεταλούδες, τα λουλούδια και τα πουλιά που επαναλάμβαναν ασταμάτητα ήταν μόνο σύμβολα ευφορίας. Χρειαστήκαμε χρόνο για να καταλάβουμε ότι πρόκειται, επίσης, για την προσπάθεια να αποδώσουν την τρίτη διάσταση, το βάθος των πραγμάτων. Τα παιδιά είχαν συνείδηση ότι ανάμεσα στις μορφές που αναπαριστούσαν δεν υπάρχει το κενό αλλά κάτι απτό που το νοιώθεις στο δέρμα και τα πνευμόνια σου, που κάνει τα πουλιά και τις πεταλούδες να πετούν, τα μπαλόνια να αιωρούνται, τη βροχή να πέφτει, τα ίδια τα πράγματα να εμφανίζονται με διαφορετικές μορφές, όπως στο αρχέγονο παιχνίδι της απόκρυψης και της αποκάλυψης, που βγάζει τα παιδιά από το διαρκή ενεστώτα της μητρικής παρουσίας. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που τοποθετούν στα κενά του σχεδίου τους το ουράνιο τόξο, σωστά, με το κυρτό μέρος προς τα πάνω.

Η πόλη που γνωρίζουμε και αγαπάμε

Έχοντας δει τα πράγματα να διαρθρώνουν το χώρο της πόλης, τα παιδιά αλλάζουν στην επόμενη σειρά σχεδίων την προσέγγιση της διαδρομής από το σπίτι στο σχολείο. Αυτή τη φορά, πρέπει να ζωγραφίσουν «τι τους αρέσει σ' αυτή τη διαδρομή», επομένως, να δουν την απόσταση ως χώρο με συγκινησιακά φορτισμένα στοιχεία. Τα 12 παιδιά που συμμετείχαν στη δραστηριότητα ζωγραφίζουν σκηνές δράσης, όπου συμπρωταγωνιστούν με τους γονείς, τους φίλους τους και με μικρά ζώα. Καμιά από τις οικογένειες δεν είχε οικόσιτο ζώο, αλλά το πρώιμο Πάσχα εκείνης της χρονιάς ήταν γεμάτο εικόνες από λαγουδάκια και κοτοπουλάκια. Σε κάποιο σχέδιο αυτής της σειράς εμφανίζεται ακόμα και η φιγούρα ενός ανώνυμου περαστικού (ένα παιδάκι που είδα στο δρόμο –είχε γκρι σκουφάκι).

Ο χώρος έχει πλέον χαρακτηριστικά, όπως οι πλάκες του πεζοδρομίου που τα παιδιά τις χρωματίζουν. Σημειώνονται κτίρια σαν αυτά που δείξαμε στην πλατεία. Επινοούνται καταστάσεις, όπως ένα (άψογα σχεδιασμένο) αυτοκίνητο με τον οδηγό του, σταματημένο στο κόκκινο φανάρι της διάβασης. Ας θυμηθούμε την επιμονή των γονιών στους κινδύνους και τους κανόνες κυκλοφορίας όταν συνοδεύουν τα παιδιά στο σχολείο.



Εικόνα 6: Ζωγραφικά σχέδια παιδιών για ό,τι τους αρέσει στη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο

Τα παιδιά ανακεφαλαιώνουν, συνδυάζουν και προεκτείνουν τις γνώσεις που αποκτούν, μαζί με τις τεχνικές σχεδιασμού. Επανερχονται επίσης σε παλιότερες ιδέες τους. Συνδέουν το πραγματικό με το φανταστικό και το εμπειρικό με το αφηρημένο. Ζουν μέσα στο χώρο των αναπαραστάσεων με τον τρόπο που ζουν μέσα στο χώρο των πραγμάτων, διερευνώντας, ονομάζοντας, μετονομάζοντας, συσσωρεύοντας και ανταλλάσσοντας. Βοηθάει το οπτικό υλικό που τους προσφέρεται στο σχολείο, τα παιδικά βιβλία και ο εικονικός κόσμος (όλα τους έβλεπαν πολλή τηλεόραση και, τα μισά από αυτά, έπαιζαν παιχνίδια σε ηλεκτρονικό υπολογιστή). Η παρέμβαση του αφηγητή είναι κρίσιμη, αλλά τα παιδιά δεν βλέπουν με τα μάτια του. Χρησιμοποιούν τη μέθοδό του να βλέπει και τον τρόπο του να δείχνει. Δείχνουν με τη σειρά τους ενδιαφέροντα πράγματα στη δασκάλα τους. Έτσι είναι το παιχνίδι.

Σ' αυτή τη σειρά σχεδίων, είναι η πρόταση «τι μου αρέσει» που κάνει τη διαφορά. Το να δείχνεις γίνεται απόλαυση και δείχνει την απόλαυση του να μοιράζεσαι. Μέσα από τους οικείους τους, που μοιράζονται τη διαδρομή, ανακαλύπτουν τους άλλους ανθρώπους που κάνουν το ίδιο. Βάζουν στο κάδρο και το άγνωστο παιδάκι με το γκρι σκουφάκι του. Είναι η στιγμή που θα βρεθούν μέσα στην κοινωνία της πόλης μαζί με όλα τα παιδιά που τους μοιάζουν.

Δε θα σταματήσουν ν' ανακαλύπτουν στοιχεία της ζωής στην πόλη μέχρι την τελευταία σειρά σχεδίων (τι μου αρέσει από την Αθήνα). Στην αρχή του καλοκαιριού, αυτό που τους αρέσει από την Αθήνα είναι η θάλασσα με τους ανθρώπους, τα ψάρια και το παιχνίδι στο νερό. Στο μεταξύ, η Αθήνα έχει γεμίσει δέντρα με καρπούς, πουλιά που ανεβαίνουν στον ουρανό και ανθρώπους με κάθε λογής δραστηριότητες, όπως ο πατέρας ενός παιδιού που επισκευάζει ένα παράθυρο στο σπίτι. Έχει γεμίσει κι από λεπτομέρειες, όπως οι κολώνες και τα σύρματα της ΔΕΗ (σε απολύτως λογική σχέση

ύψους με τα κτίρια), σ' ένα σχέδιο που αφηγείται το πέταγμα του χαρταετού. Κάποιος είχε επισημάνει τον κίνδυνο στο παιδί, αλλά ο κίνδυνος είχε εξευμενιστεί σε μια αποθέωση χαράς.

Δεν θα σταματήσουν να βελτιώνουν την τεχνική. Όταν αρχίζουν να ελέγχουν τα εκφραστικά τους μέσα, εμφανίζεται η απόλαυση του χρώματος να καθοδηγεί τις αφηγηματικές επιλογές. Η διάρκεια των συζητήσεων αυξάνεται, όπως και η πρωτοβουλία των παιδιών.

Η πόλη με σκιές

Το στοίχημα όλης της διαδικασίας ήταν να παρακολουθήσουμε την ανάδυση των στοιχείων που συνθέτουν το αστικό περιβάλλον μέσα από μια σκηνοθεσία του βλέμματος στην οποία τα παιδιά θα είχαν ρόλο. Θα έπρεπε να εξελιχθεί διερευνητικά, χωρίς διδακτισμό, ώστε να δούμε τις σταδιακές αλλαγές στον τρόπο συμμετοχής τους. Αλλά τότε, μήπως ήταν ξεκομμένη από τη συζήτηση που γινόταν στη διάρκεια της χρονιάς πάνω σε διάφορα ζητήματα της κοινωνικής ζωής; Η διαφορετικότητα, ο ρόλος των παιδιών στην κοινωνία, η σημασία της φύσης στη ζωή μας ήταν μερικά από αυτά.

Το σημαντικότερο ερώτημα ήταν μήπως η διαδικασία ήταν υπερβολικά προσηλωμένη στην εμπειρία της γειτονιάς, για να δείξει στα παιδιά τη σύνθετη πραγματικότητα της πόλης. Όπως παρατηρεί ο Serre (2013), η έμφαση που δίνεται από τη σύγχρονη έρευνα στην κοινότητα, σαν περιβάλλον ζωής και σαν αντικείμενο πρακτικής και συμβολικής οικειοποίησης, αναδεικνύει το δίλημμα της εποχής μας: «πώς να είναι κανείς αγκυρωμένος σε ένα τόπο που θα τον μετασηματίζει στη δική του κλίμακα και ταυτόχρονα να είναι ένας οικοπολίτης του κόσμου». Αναδεικνύει με άλλα λόγια την σύγχρονη ουτοπία: «να κάνουμε το 'τοπικό' ένα μοντέλο λειτουργίας όλου του κόσμου και να συγκρατήσουμε ενωμένους τους διάσπαρτους και περικόλειστους κοινωνικούς χώρους που συνθέτουν αυτό τον κόσμο».

Σκεφτήκαμε μια *απόπειρα κριτικής* στην τελευταία μας συνάντηση με τα παιδιά. Μετά τη σύνθεση του χάρτη της γειτονιάς με τα σπίτια και τις γνώριμες διαδρομές τους, θα συζητούσαμε «τι δεν σας αρέσει στην Αθήνα». Τους δηλώσαμε πειρακτικά ότι δεν θέλαμε να ξανακούσουμε για σκουπίδια (το γνώριμο θέμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης). Το πείραγμα τους άρεσε και μας το επέστρεψαν. Άρχισαν ακριβώς από αυτό. Όπως πάντα, το ένα προχωρούσε λίγο πιο πέρα την ιδέα του άλλου. «Δεν μου αρέσει που αφήνουν τα κακά των σκύλων στο πεζοδρόμιο», «δεν μου αρέσει που πετάνε πράγματα στο δρόμο».

Ήρθε απροσδόκητα η διατύπωση «δεν μου αρέσει που πετάνε φρούτα». Και τότε, τα παιδιά άρχισαν ένα-ένα να μας εξηγούν ότι συμβαίνει να τους πετούν φρούτα, ή νερά, ή σκουπίδια –είχε το καθένα να αναφέρει μια παρόμοια εμπειρία, πραγματική ή φανταστική. Το θέμα δεν ήταν πια περιβαλλοντικό. Ήταν το θέμα του καθημερινού ρατσισμού στον κύριο πόλο συγκέντρωσης των οικονομικών μεταναστών που είναι η γειτονιά τους. Δεν είχαν ξαναμιλήσει γι' αυτό. Η καταγωγή ή οποιοδήποτε άλλο σημείο διάκρισης δεν είχε εμφανιστεί ούτε στη σχολική ζωή ούτε στις εργασίες τους για την πόλη. Φαίνεται όμως ότι τα παιδιά δεν είχαν καμιά δυσκολία να συνδυάσουν τα διαφορετικά πεδία συζήτησης στο σχολείο με την καθημερινότητά τους και να εντοπίσουν αναλογίες πριν τις αναφέρουμε ρητά. Ήξεραν χωρίς να το αναφέρουμε, ότι μιλώντας για το χώρο μιλάμε για τον τρόπο που τον ζούμε και τον μοιραζόμαστε. Μπορούσαν χωρίς οδύνη και χωρίς υπεκφυγές, να μας εμπιστευτούν ακόμα και την

αθέατη δυσάρεστη πλευρά της πόλης που είχαμε συμφωνήσει ότι αγαπάμε.

Από την πλευρά του σχολείου

Η έρευνά μας αφορούσε τον τρόπο που τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την πόλη. Αν το σχολείο έχει ευθύνη για την εκμάθηση της σύνθετης πραγματικότητας της πόλης, είναι δυνατό αυτή η εκμάθηση να αρχίσει στην προσχολική εκπαίδευση; Είναι σε θέση να την παρακολουθήσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας; Τα ερωτήματα αυτά έχουν σημασία σε μια συγκυρία που υποστηρίζει μια νέα θέση του παιδιού στον κόσμο – σαν ιδιαίτερος πολίτης, θέση που συνδέεται με τη συμμετοχή του στην αστική ζωή. Έχουν σημασία σε μια εποχή που προσδοκά ένα σχολείο ανοιχτό στο κόσμο (Unesco 1996: 144-145) με την εκπαίδευση να προσεγγίζει τα πολύπλοκα κοινωνικά προβλήματα.

Το αποτέλεσμα της έρευνάς μας δείχνει προς μια καταφατική απάντηση. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν προσλαμβάνουν διαχωρισμένες ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τις πολλαπλές διαστάσεις της πόλης (φυσικές, περιβαλλοντικές, πολιτισμικές, κοινωνικές), γιατί είναι η αδιάσπαστη ενότητα φυσικού/κοινωνικού που τα καλεί, είναι τα πράγματα εξαρχής νοηματοδοτημένα. Τα υλικά με τα οποία θα κατασκευάσουν νοητικά την αστική πραγματικότητα είναι ήδη εδώ, σε μια καθημερινότητα που απαιτεί απ' όλους μας ενεργητική συμμετοχή και που για τα παιδιά θέτει νέες προκλήσεις με την εισαγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Περισσότερο από το να τους γνωρίσει αυτήν την πραγματικότητα, το σχολείο πρέπει να μάθει από τα παιδιά τον τρόπο που η πόλη τα χτίζει σαν προσωπικότητες και σαν μέλη της κοινωνίας, τον τρόπο που τα ίδια αντιμετωπίζουν αυτή τη διεργασία. Πρέπει να ακούσει τις ιστορίες τους και να τους δείξει, μέσα σ' αυτές, τι ανήκει στην πόλη. Πρέπει να τους την αφηγηθεί. Θα τους δώσει έτσι τη δυνατότητα να δουν από ποιους δρόμους η πόλη τα οδηγεί στον κόσμο, να αντιληφθούν τον εαυτό τους σαν πολίτη αυτού του κόσμου, σαν ελεύθερο άνθρωπο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική ψυχολογία. (Τ. Α')*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2008). Αντιλήψεις μικρών παιδιών για το περιβάλλον. Στο Β. Χρηστίδου (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας τα μικρά παιδιά στις Φυσικές Επιστήμες. Ερευνητικοί προσανατολισμοί και παιδαγωγικές πρακτικές*, σ. 365-378. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Σμίλη.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση & διδασκαλία. (Τ. Α')* Μάθηση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μερεντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. (Μτφρ. Δ. Ψυχογιός). Αθήνα: Υποδομή.
- Μπακιρτζής, Κ. (2005). Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*, σ. 495-513. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλας, Θ. (1975). *Το ιχνογράφημα ως μέσο αναγνωστικό της προσωπικότητας*.

Αθήνα: Ηράκλειτος.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Τ. 2*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική αστική εντοπία. Αρχιτεκτονική και νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χάιντεγκερ, Μ. (2008 – Πρώτη δημοσίευση 1952). *Κτίζειν, κατοικείν, σκέπτεσθαι*. (Μτφρ. Γ. Ξηροπαΐδης). Αθήνα: Πλέθρον.

Ξενόγλωσση

Beillerot, J. και Mosconi, N. (επιμ.) (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Παρίσι: Dunod.

Boone, D. (2013). *La Politique racontée aux enfants: des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflits. Une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants*. Διδακτορική Διατριβή, Université Lille-2.

Brougère, G. και Ulmann, A.-L. (επιμ.) (2009). *Apprendre de la vie Quotidienne*. Παρίσι: PUF.

Bucher, K. (1930). *Mental development of child*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.

Cahill, S. (1990). Childhood and public life: reaffirming biographical divisions. Στο *Social Problems* 37(3): 390-402.

Casabianca (de) R-M. (1959). *Enfants sans air. Étude sociologique des enfants d'un quartier urbain*. Παρίσι: Fleurs.

Chawla, L. (2002). *Growing up in an urbanising world*. Λονδίνο: Earthscan.

Cloutier, M.-S. και Torres, J. (2010). L'enfant et la ville: notes introductives. Στο *Enfances, Familles, Générations* 12, σ. I-XV.

Debienne, M. C. (1992). *Le dessin chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Garnier, P. (2015, 10 Απριλίου). Une ville pour les enfants: entre ségrégation, réappropriation et participation. *Métropolitiques.eu*. Διαθέσιμο στο: <http://www.metropolitiques.eu/Une-ville-pour-les-enfants-entre.html>. (Ανακτήθηκε: 5/5/2017).

Holloway, S. και Valentine, G. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. Στο *Sociology* 34(4): 763-783.

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Λονδίνο: Routledge.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Κάμπριτζ, MA: MIT.

Lièvre (le), B. και Staes, L. (2012). *Psychomotricité au service de l'enfant : Notions et applications pédagogiques*. Λουβαίν-Λα-Νεβ: De Boeck.

Lynch, K. (1977). *Growing up in cities*. Κάμπριτζ: MIT Press.

McLaren, C. (2012, 23 Ιουλίου). How Do We Teach Children About Their Cities? *The Solomon R. Guggenheim Foundation*. Διαθέσιμο στο: <https://www.guggenheim.org/blogs/lablog/how-do-we-teach-children-about-their-cities>. (Ανακτήθηκε: 22/6/2017).

Meili-Dworetzki, G. (1971). *L' image de l' enfant*. Νουσατέλ-Παρίσι: Delachaux & Niestlé.

Miglioranza, S. (2006). L'utilisation de l'espace en psychomotricité. Στο *Enfances & Psy* 33(4): 104-112.

Moles, A. Rohmer, E. (1972). *Psychologie de l'espace*. Παρίσι: Casterman.

Morss, J. R. (1990). *The Biologising of Childhood: Developmental Psychology and the*

- Darwinian Myth*. Χόουβ-Ανατολικό Σάσεξ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paquot, T. (επιμ.) (2015). *La Ville récréative. Enfants joueurs et écoles buissonnières*. Γκολιόν: Infolio.
- Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l' enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, (2^η έκδ.). Νουσατέλ-Παρίσι: Delachaux & Niestlé.
- Prud'homme, N. (1995). La ville imagée par l'enfant. Αναφορά έρευνας. Διαθέσιμο στο: https://www.ville.quebec.qc.ca/apropos/vie_democratique/participation_citoyenne/cons_eils_quartier/saintsauveur/Visualiser.ashx?id=1912. (Ανακτήθηκε: 5/5/2017).
- Schilder, P. (1974). Psychanalyse de l'espace. Στο *Nouvelle Revue de Psychanalyse (Le dehors et le dedans)* 9: 105-124.
- Serre, J.-Fr. (2013, 10 Οκτωβρίου). Une micropsychologie en ville et une psychosociologie de l'espace avec Abraham Moles et Elisabeth Rohmer. *Le monde*. Διαθέσιμο στο: <http://urbainserre.blog.lemonde.fr/2013/10/10/xiii-une-psychosociologie-de-lespace-2-une-micropsychologie-en-ville-et-une-psychosociologie-de-lespace-avec-abraham-moles-et-elisabeth-rohmer-1998/>. (Ανακτήθηκε: 5/5/2017).
- Spilsbury, J. C., Korbin, J. E. και Coulton C. J. (2009). Mapping Children's Neighborhood Perceptions: Implications for Child Indicators. Στο *Child Indicators Research* 2(2): 111-131. Διαθέσιμο στο: http://documentin.com/article/mapping-childrens-neighborhood-perceptions-implications-for-child-indicators_592f46ae1723dd3ba3cd7041.html. (Ανακτήθηκε: 26/6/2017).
- Stern, A. (1963). *Le langage plastique: Etude des mécanismes de la création artistique de l'enfant*. Νουσατέλ-Παρίσι: Delachaux & Niestlé.
- Sully, J. (1895). *Studies of childhood*. Λονδίνο: Longmans, Green and Co.
- Unesco (1996). *L'Education, un trésor est caché dedans; rapport à l' Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidé par Jacques Delors*. Παρίσι: Unesco.
- Vayer, P., Duval, A. και Roncin, C. (1991). *Une écologie de l'école, dynamique des structures matérielles*. Παρίσι: PUF.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of the higher psychological processes*. Κάμπριτζ: Harvard University Press.

Πηγές Εικόνων

Εικόνες 1-6: Προσωπικό αρχείο Α. Δίπλα και Μ. Μάρκου.