ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

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 συμμετοχικός σχεδιασμός παιδιών και αρχιτεκτόνων στο σχολείο ως τόπος διαλόγου

Μαρία Πατσαρίκα (Maria Patsarika)

doi: 10.12681/χπ.1478

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 05/12/2025 15:48:12

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός παιδιών και αρχιτεκτόνων στο σχολείο ως τόπος διαλόγου
School design participation as dialogic space for children and architects

Δρ. Μαρία Πατσαρίκα
Επ. καθηγήτρια, Τμήμα Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Αμερικανικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη
Η εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον είναι συχνά συνυφασμένη με την έννοια του διαλόγου. Δεν παρατηρείται συχνά, ωστόσο, συμπλοκή φωνών στις λεγόμενες συμμετοχικές διαδικασίες, αν και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση διαλόγου. Στόχος αυτής της μελέτης είναι να εξερευνήσει εκφάνσεις διαλόγου μέσα από την επικοινωνία παιδιών και αρχιτεκτόνων στο πλαίσιο συμμετοχικού σχεδιασμού. Η έννοια του διαλόγου προσεγγίζεται ως ένας χώρος διάδρασης και συνάντησης διαφορετικών δρώντων υποκειμένων (Lodge 2005), ενώ αναγνωρίζονται οι «πολλαπλές γλώσσες» των παιδιών ως κοινωνικών δρώντων (Clark 2010, Christensen and James 2008). Η μελέτη βασίζεται σε τριετή έρευνα και τέσσερις μελέτες περιπτώσεων σε δύο σχολεία, έναν χώρο εστίασης για παιδιά και μια δασική έκταση για δημιουργικές δραστηριότητες, όπου εφαρμόστηκαν πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, παιχνίδι ρόλων και μη-συμμετοχική παρατήρηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές δομημένων πλαισίων μάθησης, οι καθημερινές σχέσεις και η συμβολική δημιουργικότητα που αναπτύσσονται σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια συνυφαίνονται στο πλαίσιο του συμμετοχικού σχεδιασμού, αποκαλύπτοντας δυνατότητες μετασχηματισμού της δυναμικής σχέσης και των ρόλων παιδιών και ενηλίκων. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολυτροπική έκφραση και η πολυφωνία στην ενίσχυση της συλλογικής, συμβολικής και βιωματικής σχέσης αλληλεξάρτησης των παιδιών με το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω τους.
λέξεις-κλειδιά: συμμετοχικός σχεδιασμός, διάλογος, σχολικό περιβάλλον, μη-δομημένες δραστηριότητες, πολυτροπική έκφραση, διαπροσωπικές σχέσεις.

Dr. Maria Patsarika
Adj. professor, Humanities and Social Sciences Division, The American College of Thessaloniki

Abstract
Children's involvement in decision-making processes at their school and broader social environments is often associated with the concept of dialogue. Despite being a critical dialogic condition, however, children's and adults' perspectives rarely interlock in two-way communication within so-called participatory processes. The paper explores manifestations of dialogue in child-architect design collaboration contexts. Dialogue is here addressed as a meeting space for diverse actors (Lodge 2005), while the 'hundred languages of children' are acknowledged as enabling them agency (Clark 2010, Christensen and James 2008). The study is based on a three-year research project and

four case studies at two schools, a children's department store cafe area, and a woodland area for children's hands-on activities. A multi-method data collection process included, among others, interviews, role-play and non-participant observation. Findings show that educational practices commonly found at structured learning environments, together with children's everyday relationships and symbolic creativity that develop in their broader social contexts are interwoven in participatory design, revealing a transformational potential for dynamic adult-child relations and roles. The paper highlights the role that interpersonal relations, multimodal expression and polyphony have to play, catalysing children's collective, symbolic and experiential relationships with their surroundings and the people around them.
keywords: participatory design, dialogue, school environment, unstructured activities, multimodality, interpersonal relations.

Εισαγωγή

Διάφοροι μελετητές (π.χ. Cooke και Kothari 2001, Weil κ.α. 2005, Kraftl 2013) έχουν αναπτύξει προβληματισμό για το κατά πόσο η συνεργασία παιδιών-ενηλίκων σε συμμετοχικές δράσεις είναι ανταποδοτική. Η συμμετοχή των παιδιών και το δικαίωμα να εισακούεται η φωνή τους σε θέματα και αποφάσεις που τα αφορούν καθορίζεται από το σχετικό νομοθετικό και πολιτικό πλαίσιο, όπως είναι διατυπωμένο μέσα από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) στο άρθρο 12 (United Nations Human Rights). Εκτός από το δικαιωματικό, *πολιτικά* πλαισιωμένο, χαρακτήρα της συμμετοχής των παιδιών, ο συμμετοχικός ρόλος τους άλλοτε στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται να έχει μια *πελατειακή*, συμβουλευτική χροιά, με στόχο τη βελτίωση των υπηρεσιών και των χώρων που χρησιμοποιούν (Malone και Tranter 2003). Δεδομένου μάλιστα ότι, κατά το δυτικοκεντρικό τουλάχιστον πρότυπο, το σχολείο αποτελεί κοινό τόπο μάθησης και δράσης παιδιών, η συμμετοχή τους συχνά ενορχηστρώνεται με βάση το *διδακτικό* πρότυπο, ενώ συγχρόνως προβάλλεται ως ευκαιρία για τη δική τους ωρίμανση και μάθηση (Frank 2006, Knowles-Yanez 2005). Μια τέτοιου είδους προσέγγιση θεμελιώνεται πάνω σε γνωστικές και εξελικτικές θεωρίες μάθησης (Piaget 1952, 1971) ή κοινωνικοποίησης (Parsons 1956), οι οποίες προβάλλουν την ανάγκη ενός πλαισίου καθοδήγησης των παιδιών καθώς σταδιακά αναπτύσσονται και ωριμάζουν με βάση τα πρότυπα και τις αξίες της ενήλικης ζωής (Prout και James 1997: 15). Η αναντίρρητη συμβολή των θεωριών αυτών έγκειται, μεταξύ άλλων, στο ότι πρόβαλλαν τις διαφορετικές από τους ενήλικες ανάγκες των παιδιών υποδεικνύοντας πλαίσια μάθησης και κοινωνικοποίησής τους. Παράλληλα, όμως, προετοίμασαν το έδαφος για την κανονικοποίηση και ιδρυματοποίηση της συμμετοχής των παιδιών στον κοινωνικό βίο και την επακόλουθη αποξένωσή τους από τη σφαίρα δράσης των ενηλίκων (Aitken 2001: 28-44).

Ανεξάρτητα από το πρίσμα θεώρησης της συμμετοχής των παιδιών, δηλαδή ως πολιτικού, διδακτικού ή πελατειακού, είναι ίσως κοινό τους χαρακτηριστικό το ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οι πρακτικές συμμετοχής των παιδιών ακολουθούν προκαθορισμένους κανόνες και στόχους, οι οποίοι τις περισσότερες φορές αποφασίζονται από τους ενήλικες, ενώ οι ρόλοι των παιδιών (συχνά ως μαθητών/τριών) και ενηλίκων (ως επαγγελματιών και 'ειδικών') σπάνια συμπλέκονται (Hinton 2008). Το να γίνεται λόγος για συμμετοχή παιδιών και ενηλίκων ή διάλογο μεταξύ τους σε πλαίσια συνεργασίας και λήψης αποφάσεων εγείρει ερωτήματα για τη δυναμική της

σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους, από τη στιγμή που ο λόγος των παιδιών – με τη διττή σημασία ως φωνής και δύναμης – είναι εκ των προτέρων χρωματισμένος με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και ενέχει διαφορετική βαρύτητα από αυτόν των ενηλίκων. Πλαισιώνοντας τον προβληματισμό αυτό στον χώρο της εκπαίδευσης, ο Fielding (2007: 306) εκφράζει περαιτέρω αντιρρήσεις πάνω στο θέμα της 'φωνής' και του 'λόγου' των παιδιών, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να χρησιμοποιηθούν οι έννοιες αυτές με έναν τρόπο ισοπεδωτικό, άκαμπτο, γενικευμένο και απλουστευμένο ταυτόχρονα, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές εμπειρίες, ανάγκες και τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας των παιδιών που καθορίζουν τόσο τον τόνο όσο και το περιεχόμενο του λόγου τους.

Ειδικότερα όσον αφορά στη συνεργασία παιδιών και αρχιτεκτόνων σε πλαίσια συμμετοχικού σχεδιασμού, διάφοροι παράγοντες, όπως πρωτόκολλα ασφάλειας, θέματα συντονισμού και διάρκειας των εργασιών, περιπλέκουν τη συμμετοχή των παιδιών. Το να επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ των διαφόρων πλευρών ενός σχεδιαστικού έργου αποτελεί προτεραιότητα, από τη στιγμή που η διαδικασία, ακόμα και συμμετοχική στο χαρακτήρα, εξυπηρετεί ένα προϊόν, την επίτευξη ενός αποτελέσματος (για παράδειγμα, μια βιβλιοθήκη ή μια παιδική χαρά). Ο διάλογος μεταξύ παιδιών και αρχιτεκτόνων συχνά περιορίζεται σε διαδικασίες επανατροφοδότησης πάνω σε αρχιτεκτονικές μακέτες και μοντέλα που έχουν δημιουργήσει είτε οι αρχιτέκτονες είτε τα παιδιά, ή λίστες επιθυμιών και ζωγραφιές των παιδιών (Day κ.α. 2011: 50). Τα περιθώρια μιας πιο ποιοτικής διερεύνησης της επικοινωνίας παιδιών-αρχιτεκτόνων είναι περιορισμένα, με αποτέλεσμα να μην έχει μελετηθεί επαρκώς η αλληλεπίδρασή τους. Καθώς μάλιστα ο διάλογος αυτός σε πολλές περιπτώσεις λαμβάνει χώρα σε σχολικά περιβάλλοντα, ή ακόμα και εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργασία τους αναπόφευκτα πλαισιώνεται από κανονιστικά πρότυπα, τα οποία επηρεάζουν ανάλογα τη διαμόρφωση των ρόλων των παιδιών και των ενηλίκων και των δυνατοτήτων έκφρασης και συν-δημιουργίας.

Με αφορμή τους παραπάνω προβληματισμούς, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη δυναμική της σχέσης και επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, επαγγελματιών αρχιτεκτόνων (Buur και Larsen 2010), αποτυπώνοντας διάφορες εκφάνσεις διαλόγου που προκύπτουν κατά το συμμετοχικό σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές δομημένων πλαισίων μάθησης, οι καθημερινές, άτυπες σχέσεις και η συμβολική δημιουργικότητα που αναπτύσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών συνυφαίνονται στο πλαίσιο του συμμετοχικού σχεδιασμού, αποκαλύπτοντας δυνατότητες μετασχηματισμού της σχέσης και των ρόλων των παιδιών και των ενηλίκων. Αναδεικνύεται τελικά ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολυτροπική έκφραση και η πολυφωνία στην ενίσχυση της συλλογικής, συμβολικής και βιωματικής, σχέσης αλληλεξάρτησης των παιδιών με το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω τους.

Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Πολλές κλίμακες και σχεδιαγράμματα (για παράδειγμα, Arnstein 1969, Hart 1997, Shier 2001) έχουν κατά καιρούς αποτυπώσει τη διαβάθμιση των ρόλων, αρμοδιοτήτων και του βαθμού συμμετοχικότητας παιδιών και ενηλίκων. Ωστόσο, τέτοιου είδους κλίμακες, όπως οι ίδιοι οι δημιουργοί τους προειδοποιούν, τείνουν να προεξοφλούν απλουστευτικά τη διαδικασία εμπλοκής και συνεργασίας των παιδιών με ενήλικες.

Μελέτες (για παράδειγμα, Linell 1998, Gallagher 2008) καταδεικνύουν ότι οι συμμετοχικές διαδικασίες αποτελούν μια συνεχή διεργασία διαπραγμάτευσης και αλληλεπίδρασης δρώντων υποκειμένων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την κατανόηση της σχεδιαστικής διαδικασίας ως κοινωνικά πλαισιωμένης (McDonnell 2012: 62), όπου η μάθηση συντελείται αμφίδρομα τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις επαγγελματίες αρχιτέκτονες (Day κ.α. 2011). Αυτό έρχονται να το στηρίξουν έρευνες στο πλαίσιο της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας καταρρίπτοντας το δυισμό σύμφωνα με τον οποίο η παιδική ηλικία είναι συνώνυμη με το 'γίγνεσθαι' (στο πρωτότυπο 'becomings', όπου τα παιδιά παρουσιάζονται ως ατελή όντα) και η ενήλικη ζωή με το 'είναι' (στο πρωτότυπο 'beings', εννοώντας μια ολοκληρωμένη και όχι υπό διαμόρφωση οντότητα) (Uprichard 2008: 303-306). Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες, πάντα με τις διαφορετικές βιολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, γνωστικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες, τοποθετούνται τόσο στο 'είναι' όσο και στο 'γίγνεσθαι', σύμφωνα και με το «Γηράσκω δ' αεί πολλά διδασκόμενος» του Σόλωνα.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η σχέση παιδιού-αρχιτέκτονα χαρακτηρίζεται από δυναμικές αλληλεπιδράσεις: τόσο οι αρχιτέκτονες όσο και τα παιδιά ως 'δρώντα κοινωνικά υποκείμενα' (Christensen and James 2008) χτίζουν – μεταφορικά αλλά και κυριολεκτικά, όπως φαίνεται στις επόμενες ενότητες – το πλαίσιο διαλόγου τους, εντάσσοντας σε αυτό τις διαφορετικές γνώσεις, δεξιότητες, προσδοκίες και το βαθμό συμμετοχής τους. Ο διάλογος στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης προσεγγίζεται έτσι ως χώρος διάδρασης και συνάντησης διαφορετικών δρώντων υποκειμένων (Lodge 2005) – σε αυτήν την περίπτωση παιδιών και αρχιτεκτόνων. Με αυτήν την έννοια ο διάλογος προσιδιάζει σε χαρακτηριστικά του Σωκρατικού διαλόγου, όπως η ανταποδοτικότητα και η αμοιβαιότητα, η ανακάλυψη νέων ιδεών και η αποδοχή διαφορετικών προοπτικών (Καρασμάνης 2002).

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο βοηθάει στην κατανόηση του πώς επικοινωνούν και συνεργάζονται παιδιά και αρχιτέκτονες, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο ενός τριετούς ερευνητικού προγράμματος στη Σχολή Αρχιτεκτονικής του πανεπιστημίου του Sheffield με το όνομα: Children Transforming Spatial Design: Creative Encounters with Children. Για τη συγκεκριμένη παρουσίαση αντλώ δεδομένα από το βασικό κορμό επιτόπιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις παρακάτω τέσσερις (4) μελέτες περίπτωσης: δύο σχολεία (Αγγλία και Ελλάδα), ένας χώρος εστίασης εμπορικού κέντρου για παιδιά (Γερμανία), και μια δασική έκταση για δημιουργικές δραστηριότητες παιδιών και οικογενειών (Αγγλία).

Συνολικά πενήντα (50) παιδιά ηλικίας πέντε (5) έως δώδεκα (12) ετών και δέκα (10) αρχιτέκτονες συμμετείχαν στην έρευνα. Στους παραπάνω χώρους εφαρμόστηκαν πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως οπτικο-ακουστική καταγραφή του συμμετοχικού σχεδιασμού (για λόγους ανάλυσης), συνεντεύξεις, παιχνίδι ρόλων και μη-συμμετοχική παρατήρηση. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μέσα στο πλαίσιο μιας 'επικεντρωμένης εθνογραφικής μελέτης' (Knoblauch 2005), μέσα από μια σχετικά σύντομη σε διάρκεια, αλλά εντατική διαδικασία συλλογής δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με μια ποιοτική και θεματική προσέγγιση βασισμένη στη φαινομενογραφία (Marton 1981), δίνοντας έμφαση στις προσλήψεις, αντιλήψεις και εμπειρίες των ίδιων των αρχιτεκτόνων και παιδιών μέσα από τη διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού. Οι παρακάτω ενότητες ακολουθούν την ίδια προσέγγιση και επικεντρώνονται στις απόψεις των αρχιτεκτόνων και των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας τους στη διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού.

Τόποι και τρόποι διαλόγου μεταξύ παιδιών και ενηλίκων

Εδραιώνοντας το διάλογο στη συλλογικότητα

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των αρχιτεκτόνων που συνεργάστηκαν με παιδιά, όπως το μετέφεραν οι ίδιοι/ες στις συνεντεύξεις τους, ήταν η επιθυμία τους να τα εντάξουν στη δημιουργική τους διαδικασία, να ακούσουν τις απόψεις τους και να μάθουν από αυτά. Αυτό που μια αρχιτέκτονας απολαμβάνει στη συνεργασία της με παιδιά, σύμφωνα με τα λόγια της ίδιας, είναι η ανυπόκριτη σχέση εμπιστοσύνης που χτίζει μαζί τους, καθώς και το ότι είναι ανοιχτά σε οποιαδήποτε πρόκληση ή νέα ιδέα για συζήτηση – τα παιδιά «δεν κρύβονται πίσω από μάσκες», είπε συγκεκριμένα. Ενώ λοιπόν οι ενήλικες «μπορεί να χτυπάμε το κεφάλι μας στον τοίχο για διάφορα προβλήματα και θέματα που προκύπτουν», είπε ένας αρχιτέκτονας, ή «καθοδηγούμαστε από κοινωνικές συμβάσεις», τα παιδιά φέρνουν αυθορμητισμό, απλότητα και φρεσκάδα στη σχέση συνεργασίας μαζί τους. Αντίθετα, σύμφωνα με μία άλλη αρχιτέκτονα, «οι ενήλικες που είναι ανοιχτοί σε συζήτηση και εμπιστεύονται τη δημιουργικότητά τους είναι μειοψηφία», κάτι που για την ίδια δυσχεραίνει το διάλογο και τη διαπροσωπική σχέση μαζί τους.

Οι υπάρχουσες καθημερινές επαφές και φιλίες των παιδιών, συχνά μέσα από το κοινό σχολικό ή φιλικό τους περιβάλλον, αλλά και η προοπτική γνωριμίας και συνεργασίας με νέα παιδιά, ενίσχυσαν το κλίμα διαλόγου μεταξύ τους. Αρκετά συχνά στις συζητήσεις με την ερευνητική ομάδα τα παιδιά έκαναν παραλληλισμούς μεταξύ των αρχιτεκτόνων και των γονιών τους, των δασκάλων ή άλλων ενηλίκων με τους οποίους και τις οποίες συναναστρέφονται καθημερινά, δίνοντας έτσι έμφαση στη σημασία της προσωπικής σχέσης και επαφής. Κι ενώ ο παράγοντας φύλο δεν φάνηκε να επηρεάζει τη μεταξύ τους συνεργασία, ούτε μέσα από τα λεγόμενά τους αλλά ούτε και μέσα από τα δεδομένα παρατήρησης που συλλέξαμε, τα παιδιά έκαναν, ωστόσο, συχνές αναφορές στο θέμα της ηλικίας. Αυτό γινόταν με έναν τρόπο που φανερώνει αίσθημα εμπιστοσύνης στη γνώση και εμπειρία των ενηλίκων («Αν σου πει κάποιος ενήλικας 'κάρφωσέ το' και δεν το κάνεις, τότε κινδυνεύει να πέσει το ταβάνι στο κεφάλι σου», προειδοποίησε ένα οκτάχρονο αγόρι), αλλά και ικανότητας και ανάληψης περισσότερων ευθυνών για τα μεγαλύτερα παιδιά («Είναι πιο καλά αν είσαι πάνω από δέκα χρονών, γιατί τότε παίρνεις τις καλύτερες, τις πιο δύσκολες δουλειές», σύμφωνα με το ίδιο παιδί). Συγχρόνως, οι αναφορές που έγιναν στο θέμα της ηλικίας έδειξαν ένα αίσθημα φροντίδας και ενδιαφέροντος μεταξύ των παιδιών, όταν, για παράδειγμα, ένας δεκάχρονος θέλησε να προσφέρει συμβουλές σε μικρότερα παιδιά βάσει των εμπειριών του: «καλύτερα να ξεκινάς από ένα εύκολο επίπεδο και να πηγαίνεις σταδιακά σε πιο δύσκολες δουλειές». Ένα εννιάχρονο κορίτσι αναγνώρισε μάλιστα πόσο σημαντικό είναι που έχουν ενήλικες γύρω τους, γιατί «όταν κάτι είναι επικίνδυνο μπορεί να χτυπήσεις άσχημα, οπότε μας βοηθούν κι αυτό είναι καλό.»

Η θετική διάθεση για συνεισφορά και η ενέργεια των παιδιών, αλλά και η αμεσότητα με την οποία προσέγγισαν τη σχεδιαστική και κατασκευαστική διαδικασία, όπως σχολίασαν οι περισσότεροι/ες αρχιτέκτονες που συνεργάστηκαν μαζί τους, ενεργοποίησαν την επικοινωνία και το διάλογο μαζί τους. Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας δόθηκαν φωτογραφικές μηχανές μιας χρήσης στα παιδιά και τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν στιγμιότυπα του συμμετοχικού σχεδιασμού που κέντρισαν το ενδιαφέρον τους, κάτι που λειτούργησε ως έναυσμα για να σχολιάσουν γενικότερα την εμπειρία της συμμετοχής τους. Μία εννιάχρονη ξεχώρισε μια φωτογραφία φίλων της να κουβαλούν μαζί έναν κορμό δέντρου: «το βρήκα πολύ ενδιαφέρον και ωραίο ότι

βοηθούσαν ο ένας τον άλλον για να κάνουν κάτι. Αυτό νομίζω ότι είναι συνεργασία, δηλαδή να δουλεύεις μαζί με άλλους και να προχωράς.» (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: «Αυτό νομίζω ότι είναι συνεργασία, δηλαδή να δουλεύεις μαζί με άλλους και να προχωράς»

Στο σύνολο της επιτόπιας έρευνας τέτοιου είδους εκφάνσεις έμπρακτης συλλογικότητας, φροντίδας και αμοιβαιότητας φάνηκαν να εδραιώνουν ένα κλίμα ανοιχτού διαλόγου μεταξύ των παιδιών και των αρχιτεκτόνων. Παρατηρήσαμε ότι οι ενήλικες έκαναν χώρο στα παιδιά, κυριολεκτικά και μεταφορικά, ενισχύοντας το αίσθημα συμμετοχής και επιρροής τους στη δημιουργική διαδικασία, ενώ τα παιδιά από την πλευρά τους αποζητούσαν τη βοήθεια και τη γνώμη των ενηλίκων στις δραστηριότητές τους. Τα παραπάνω συνάδουν με την παραδοχή του Fielding (2007: 387-388) ότι η αναγνώριση του ενεργού ρόλου του 'Άλλου' στη συν-διαμόρφωση συλλογικού νοήματος και στη συν-δημιουργική διαδικασία είναι προϋπόθεση διαλόγου που βασίζεται στην αρχή της ελευθερίας, τους σεβασμού και της ισότητας.

Δομημένοι και μη δομημένοι τόποι συμμετοχής και διαλόγου

Δεδομένου ότι οι δύο από τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης έλαβαν χώρα σε σχολεία (Χανιά και Λονδίνο), ο χώρος συνεργασίας και συν-δημιουργίας για τους αρχιτέκτονες και τα παιδιά σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν η σχολική τάξη και η αυλή. Στο δημοτικό σχολείο Χανίων ο στόχος του συμμετοχικού σχεδιασμού ήταν η δημιουργία ενός χώρου ανάγνωσης. Τα παιδιά δούλεψαν μέσα στην τάξη μαζί με την ομάδα αρχιτεκτόνων και τη δασκάλα τους και ο διάλογος που έλαβε χώρα σε κάποιες ενότητες του συμμετοχικού σχεδιασμού ήταν δομημένος. Κατά τη διάρκεια μιας ενότητας, για

παράδειγμα, τα παιδιά παρουσίασαν μπροστά στον πίνακα τις ατομικές τους ζωγραφιές και τις συλλογικές τους προτάσεις για τον καινούριο χώρο ανάγνωσης του σχολείου, ενώ οι αρχιτέκτονες από την πλευρά τους πρόσφεραν ανατροφοδότηση και σχόλια πάνω σε αυτές. Πολλές φορές τα παιδιά άλλων ομάδων που παρακολουθούσαν καθισμένα στα θρανία τους διέκοπταν τις παρουσιάσεις ή σήκωναν το χέρι για να μιλήσουν, ενώ η δασκάλα τους έκανε παρεμβάσεις με στόχο άλλοτε να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα και άλλοτε προσπαθώντας να επαναφέρει τα παιδιά 'σε τάξη' όταν επικρατούσε φασαρία. Τόσο τα παιδιά όσο και οι αρχιτέκτονες έπρεπε να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, και η συζήτηση ήταν διαρθρωμένη με στόχο να συν-αποφασιστεί ένα θεματικό πλάνο και να συστηματοποιηθεί έτσι η διαδικασία σχεδιασμού του χώρου ανάγνωσης.

Στο σύνολό της η παραπάνω εικόνα, όπως αποτυπώθηκε μέσα από παρατήρηση και ημερολογιακές καταγραφές της ερευνητικής ομάδας, παραπέμπει στη διεξαγωγή ενός μαθήματος, μέρους του ωρολόγιου προγράμματος του δημοτικού σχολείου, ενώ τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία. Για την αρχιτέκτονα που συνεργάστηκε με τους μαθητές του δημοτικού σχολείου Χανίων ήταν σημαντικό να οργανωθεί και να δομηθεί ο μεταξύ τους διάλογος, έτσι ώστε οι αποφάσεις για το χώρο ανάγνωσης να ληφθούν συναινετικά. Η οργάνωση της συμμετοχικής διαδικασίας και του διαλόγου ήταν απαραίτητη σε αυτήν την περίπτωση, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, καθώς «προσπαθούσαμε να θέσουμε ένα πλαίσιο για τις δημιουργίες των παιδιών, έτσι ώστε η όλη διαδικασία να είναι συμπεριληπτική και δίκαιη.»

Για την αρχιτέκτονα που συνεργάστηκε με το δημοτικό σχολείο του Λονδίνου οι οδηγίες και το πλαίσιο είναι επίσης σημαντικά, αυτή τη φορά για έναν ακόμα λόγο: χωρίς πλαίσιο υποχωρεί η ένταση και η συγκέντρωση της δημιουργικής σκέψης και του διαλόγου μεταξύ παιδιών και αρχιτεκτόνων. Αυτό φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα συνέντευξης μαζί της:

> «Συνήθως είναι πιο πετυχημένη η διαδικασία διαλόγου με παιδιά αν γίνεται σε ένα δομημένο περιβάλλον [...] Για παράδειγμα, όταν κάνουμε συμμετοχικό σχεδιασμό σε πάρκα περιπέτειας και κέντρα νεότητας τις περισσότερες φορές τα παιδιά μπαινοβγαίνουν ελεύθερα, οπότε δεν υπάρχει αυτό το στοιχείο της εμβάθυνσης και το αποτέλεσμα δεν έχει την επιθυμητή πολυμορφία, γιατί τα παιδιά εκεί θέλουν να χαλαρώσουν, να ξεκουραστούν μετά από άλλη μια μέρα στο σχολείο και δε θέλουν να εργαστούν σκληρά. Όταν είμαστε στο σχολείο, αντίθετα, επικρατεί αυτό το εργασιακό ήθος κατά κάποιο τρόπο και τα παιδιά βάζουν όλη τους την προσπάθεια».

Απαραίτητο συστατικό του δημιουργικού διαλόγου είναι, ωστόσο, και η ελεύθερη έκφραση. Η τάξη καλλιτεχνικών στο δημοτικό σχολείο του Λονδίνου λειτούργησε εδώ εξισορροπητικά. Για την αρχιτέκτονα ήταν το «ιδανικό περιβάλλον, πολύ καλύτερο απ' ό,τι μια αίθουσα, πρόσθεσε λίγο περισσότερο χρώμα, ενέργεια και δημιουργική υφή στη δουλειά μας», σχολίασε. Ο ρόλος του/της αρχιτέκτονα εδώ μπορεί να παρομοιαστεί με αυτόν του/της εκπαιδευτικού που ενορχηστρώνει συζητήσεις, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων, επιβραβεύει κάθε προσπάθεια και οριοθετεί δημιουργικά το πλαίσιο διαλόγου. Ο Sawyer (2004: 12) περιγράφει τέτοιου είδους πλαίσια διαλόγου σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα ως 'πειθαρχημένο αυτοσχεδιασμό'. Σε αντίθεση με την τυποποιημένη διαδικασίας μάθησης και τα στεγανά ρόλων που προδιαγράφουν προσδοκώμενες συμπεριφορές και αντιδράσεις για τους μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, ο Sawyer κατανοεί το ρόλο του/της εκπαιδευτικού – και, σε αυτήν την περίπτωση, αρχιτέκτονα – ως ηθοποιού, ο οποίος/α προτρέπει τα παιδιά-

συμπρωταγωνιστές να εμπλακούν σε αυθόρμητο διάλογο και δημιουργική έκφραση μέσα σε ένα θεματικό πλαίσιο. Η τάξη καλλιτεχνικών επέτρεψε έτσι στην παραπάνω αρχιτέκτονα να αναλάβει έναν τέτοιο ρόλο: αφενός η παρουσία της ως ειδικού και συντονίστριας της διαδικασίας ήταν εμφανής, και τα παιδιά συχνά την καλούσαν στους πάγκους εργασίας τους για βοήθεια και συμβουλές, ωστόσο η ίδια δεν διέκοπτε τη ροή εργασίας τους και τα προέτρεπε να προσεγγίσουν τις κατασκευές τους με πειραματική και διερευνητική διάθεση – ως άλλοι ηθοποιοί που αυτοσχεδιάζουν με βάση το σενάριο που έχουν.

Πέρα από την ανάγκη της ελεύθερης έκφρασης, το δομημένο σχολικό περιβάλλον προδιαθέτει, ωστόσο, για συγκεκριμένες συμπεριφορές που πιθανόν να περιορίζουν τις πιο 'απείθαρχες' δημιουργικές αναζητήσεις των παιδιών. Αυτές συχνά είναι συνυφασμένες με την αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη (Beghetto 2007). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη και εκτιμούν την ανεξαρτησία και ελεύθερη βούληση των μαθητών/τριών ως χαρακτηριστικά δημιουργικής σκέψης, τείνουν συγχρόνως να τα αποδίδουν στην εκδήλωση εριστικής και απείθαρχης συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα στην πράξη να επιβραβεύουν κυρίως τη συμβατική ακαδημαϊκή ικανότητα παιδιών και να παραβλέπουν απρόβλεπτες και αντισυμβατικές, αλλά πιθανόν εξίσου δημιουργικές, συμπεριφορές (Aljughaiman και Mower-Reynolds 2005: 27-29, Beghetto 2007).

Μία αρχιτέκτονας που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα εκφράστηκε με ανησυχία για το κατά πόσο το εκπαιδευτικό περιβάλλον και, συχνά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υποθάλπουν τη συντηρητική και προβλέψιμη σκέψη και συμπεριφορά των παιδιών εις βάρος μιας πιο ελεύθερης και δημιουργικής νοοτροπίας απέναντι στη μάθηση και τη συμμετοχή τους σε διάφορες δράσεις:

> «... παρόλο που υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θέλουν να πειραματίζονται και μεταθέτουν τα όριά τους, άλλοι συχνά κινούνται εκ του ασφαλούς και δε θέλουν την πρόκληση ή αυτό που θεωρούν επικίνδυνο, ειδικά αν στο παρελθόν έχει υπάρξει κάποιος τραυματισμός σε ένα παιδί».

Για έναν άλλο αρχιτέκτονα, ελλοχεύει ο κίνδυνος να εσωτερικεύσουν τα παιδιά τον υπερβολικό έλεγχο και τους κανόνες, με αποτέλεσμα ο διάλογος μαζί τους να καταλήγει σε μια στείρα ανταλλαγή τετριμμένων ιδεών: «στις συζητήσεις μας βλέπω παιδιά να προσπαθούν να δώσουν αυτό που θεωρούν ότι είναι η 'σωστή' απάντηση, γιατί έχουν συνηθίσει έτσι από το σχολείο και τις εξετάσεις.»

Στο πλαίσιο του συμμετοχικού σχεδιασμού, η απουσία υπαρκτών ή ασυνείδητων δομών – όπως το λεγόμενο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου – για πολλούς αρχιτέκτονες, παιδιά, αλλά και εκπαιδευτικούς στις περιπτώσεις των δύο σχολείων, λειτούργησε έτσι απελευθερωτικά. Μακριά από την επιβολή χρονοδιαγράμματος, πλάνου εργασίας και προσδοκιών για το αποτέλεσμα, ο διάλογος που αναπτύχθηκε ανάμεσά τους είχε χαρακτήρα διερευνητικό, πειραματικό και, πολλές φορές, ανατρεπτικό. Στα παιδιά αυτό ξεκλείδωσε το αίσθημα αυτονομίας και ανεξάρτητης σκέψης, ενώ απελευθέρωσε τους αρχιτέκτονες από τα δεσμά του/της 'ειδικού' και 'επαγγελματία':

> «Αντί να κάνεις ερωτήσεις και να περιμένεις απαντήσεις», σχολίασε ένας αρχιτέκτονας, «ουσιαστικά κάθεσαι και περιμένεις να σε καθοδηγήσουν τα παιδιά, κάθεσαι μαζί τους και φτιάχνεις πράγματα, όσο χρόνο κι αν πάρει αυτό, κι έρχεσαι την επόμενη μέρα και τα

ξαναπιάνεις από την αρχή ... τότε μόνο νιώθουν πιο ελεύθερα και πιο δυναμικά τα παιδιά, όταν τους αφαιρέσεις το ζουρλομανδύα της οργάνωσης. Τα παιδιά δεν κάνουν πλάνο, έτσι δεν είναι; Απλά καταπιάνονται με πράγματα».

Ένα δωδεκάχρονο αγόρι συμφώνησε ότι αυτό είναι ακριβώς που του άρεσε στο συμμετοχικό σχεδιασμό για την κατασκευή της υπαίθριας κουζίνας στο Wilderness Wood, ότι, δηλαδή, «δεν χρειάζεται να είσαι ακριβής, κανένας δε σου λέει ότι 'πρέπει να κάνεις αυτό', απλά σε κατευθύνουν στην αρχή και μετά σε αφήνουν να ασχοληθείς με αυτό που κάνεις.»

Αυτό το κλίμα ευελιξίας, ανοιχτού διαλόγου και ανεκτικότητας στον διαφορετικό τρόπο και ρυθμό εργασίας των παιδιών επέτρεψε να καλλιεργηθεί ένα είδος διαλόγου στο συμμετοχικό σχεδιασμό, το οποίο, όπως δείχνει η επόμενη ενότητα, ευνόησε την ανακαλυπτική διάθεση των παιδιών και των ενηλίκων που συνεργάστηκαν.

Πειραματισμός, εμβύθιση, ανακάλυψη

Ένας συγγραφέας (Isaacs 1999: 19) περιγράφει τον διάλογο σαν «ένα τρόπο να διοχετεύει κανείς την ενέργεια που ενυπάρχει στη διαφορετικότητα σε κάτι καινούριο, σε κάτι που δεν έχει ξαναγίνει». Η διάθεση ανακάλυψης και αναζήτησης νέων ιδεών, αλλά και στοχαστικού διαλόγου ανάμεσα στα παιδιά και τους/τις αρχιτέκτονες παρατηρήσαμε να ενισχύονται μέσα από την εμβύθιση και απορρόφηση των παιδιών σε δραστηριότητες, κάτι που δεν πέρασε απαρατήρητο από τους/τις αρχιτέκτονες. Ένας από αυτούς παρατήρησε ότι:

«είναι μάλλον ανάγκη των ενηλίκων να προσπαθούμε να πετύχουμε κάτι. Ενώ εγώ προσπαθούσα πανικόβλητος να βάλω τα πράγματα σε σειρά, έβλεπα τα παιδιά να αφήνονται με τις ώρες σε δραστηριότητες ... Εκεί ένιωσα μια ένταση μέσα μου, προσπαθώντας κι εγώ να αφεθώ και να διαπιστώσω τι θα βγει από αυτή τη διαδικασία, σε αντίθεση με αυτό που υπαγόρευα στο εαυτό μου 'Να το κάνουμε έτσι, με αυτόν τον τρόπο'».

Ένα εννιάχρονο κορίτσι εξήγησε ότι η ίδια συγκεντρώνεται εξολοκλήρου σε αυτό που κάνει, γιατί «έχει τόσο ενδιαφέρον που ούτως ή άλλως δεν προσέχεις άλλα πράγματα.» Η εξήγηση που δίνει βρίσκει απήχηση σε αυτό που ονομάζει ο Csikszentmihalyi (2008) 'ροή', δηλαδή την κατάσταση εμβύθισης σε μια δραστηριότητα. Στην περίπτωση του συμμετοχικού σχεδιασμού η 'ροή' των παιδιών εκτιμήθηκε και αξιοποιήθηκε από πολλούς/ές αρχιτέκτονες ως έναυσμα δημιουργικού διαλόγου και ανακάλυψης μαζί με τα παιδιά, όπως φανερώνουν τα παραπάνω λόγια του αρχιτέκτονα (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Δημιουργική 'ροή' και διάλογος ανάμεσα στο παιδί και την αρχιτέκτονα

Η διάθεση των παιδιών και των ενηλίκων για πειραματισμό εκφράζεται με αυτό που οι Burnard κ.α. (2006: 245) ονομάζουν 'δυνητική σκέψη' (στο πρωτότυπο 'possibility thinking') και, πιο απλά, ενσαρκώνεται στο ερώτημα «τι θα γινόταν αν...;» Το είδος αυτό της σκέψης ενισχύει τη συνεχή καλλιέργεια της δημιουργικότητας, όταν, για παράδειγμα, το ερώτημα «Τι είναι αυτό και σε τι χρησιμεύει;» αντικαθίσταται από το «Τι μπορώ να κάνω με αυτό;». Ένα τέτοιο είδος διαλόγου που μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργικά μονοπάτια τους/τις αρχιτέκτονες και τα παιδιά, παρατηρήθηκε να αναπτύσσεται σε στιγμές όπου τα παιδιά ήταν ελεύθερα να ασχοληθούν με δραστηριότητες της αρεσκείας τους και να κάνουν δημιουργικές παρεκβάσεις εξερευνώντας εναλλακτικές χρήσεις και ιδέες. Στη δασική έκταση Wilderness Wood ο αρχιτέκτονας κι ένα κορίτσι αντάλλαξαν με παιγνιώδη τρόπο ιδέες για τη διαφορετική χρήση των φλοιών από τα δέντρα που χρησιμοποιήθηκαν στην κατασκευή της υπαίθριας κουζίνας. Σε αυτόν θύμισαν ξύσματα από αμυγδαλωτά, ενώ το κορίτσι χρησιμοποίησε κάποιους μακρύτερους φλοιούς για να κάνει σχοινάκι. Στο δημοτικό σχολείο Χανίων, μια ομάδα αγοριών ανακάλυψε άλλες χρήσεις για τους χαρτοκύλινδρους που θα χρησίμευαν στην κατασκευή των ραφιών και η φωτογραφική μηχανή τα έπιασε να τους χρησιμοποιεί ως σπαθιά, μεγάφωνα ή κιάλια (Εικόνα 3).

Η Rautio (2013: 6-7) περιγράφει τέτοιου είδους δραστηριότητες ως 'αυτοτελείς' (στο πρωτότυπο 'autotelic') με την έννοια ότι το να κάνει ένα παιδί σχοινάκι με φλοιούς δέντρων ή να κοιτάει μέσα από χαρτοκύλινδρους δεν εξυπηρετεί κάποιον σκοπό παρά μόνο υποδηλώνει ενδιαφέρον για τη διαδικασία αυτή καθαυτή. Αυτές οι αυθόρμητες εκδηλώσεις, σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, αποτελούν ενδογενείς παράγοντες ικανοποίησης, δημιουργικότητας και οικειοποίησης του περιβάλλοντος, υλικού και κοινωνικού, από τα παιδιά, επιδρώντας θετικά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, την ανεξάρτητη έρευνα και την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων.

Εικόνα 3: Εναλλακτικές χρήσεις των υλικών κατασκευής ως 'αυτοτελείς' δραστηριότητες

Καθώς οι απαιτήσεις του επαγγέλματος του/της αρχιτέκτονα δεν επιτρέπουν χρονοτριβή, ενώ συνήθως δεν υπάρχει η δυνατότητα πειραματισμού και επανάληψης, ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο μπορεί να προσεγγίζουν τα παιδιά τη δημιουργική

διαδικασία ίσως να αποπροσανατολίζει από τα καθιερωμένα στάδια του σχεδιασμού. Τέτοιου είδους εντάσεις, ωστόσο, είναι έμφυτες στο διάλογο, εξηγεί ο Sennett (2012: 79), καθώς «αποκαλύπτονται οι διαφορές. Η επαφή με το διαφορετικό μπορεί να διεγείρει την αυτοσυνείδηση. Κάτι πολύτιμο θα προκύψει έτσι μέσα από το διάλογο.» Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ήταν σημαντική η διαπίστωση, επομένως, ότι οι αρχιτέκτονες και οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν με παιδιά ενθάρρυναν μια τέτοιου είδους 'χρονοτριβή', η οποία επέτρεψε στα παιδιά να ασχοληθούν αυτόνομα με τα υλικά και τα εργαλεία γύρω τους ανακαλύπτοντας τις δυνατότητες του χώρου αλλά και της δημιουργικής ανταλλαγής ιδεών μέσα από τον ελεύθερο διάλογο. Για πολλούς/ές αρχιτέκτονες τέτοιου είδους 'αυτοτελείς' δραστηριότητες αποτέλεσαν κινητήριο δύναμη για δημιουργικό διάλογο με τα παιδιά, έναν τρόπο για «να πάρεις λίγη από την έμπνευση και τη σοφία των παιδιών», σύμφωνα με έναν από αυτούς.

Πολυτροπική έκφραση

Εκτός από τις λεκτικές συνομιλίες μεταξύ παιδιών και αρχιτεκτόνων που παρακολουθήσαμε, συχνά εκτυλισσόταν διάλογος μέσα από τις κινήσεις του σώματος, τα χέρια, νεύματα, πράγματα, ακόμα και σιωπηλά. Η λεκτική επικοινωνία ήταν φυσικά το κυριότερο μέσο διαλόγου. Και τότε, ωστόσο, ο λόγος είχε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ένας αρχιτέκτονας, για παράδειγμα, περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο απευθύνεται στα παιδιά σαν «ηθοποιία, να μιλάς λίγο πιο δυνατά, με έναν τρόπο που να παραπέμπει στο φαντασιακό, με κινήσεις, σαν να λες μια ιστορία.» Με αυτόν τον τρόπο, εξήγησε, διεγείρεται η φαντασία των παιδιών, νιώθουν «ασφάλεια» και διευκολύνονται στο να «περιγράψουν με λόγια τις εικόνες που δημιουργούν με το μυαλό τους». Αυτό, μας εξήγησε, ευνοεί το διάλογο και παράλληλα ενισχύει το αίσθημα ικανότητας και αυτοπεποίθησης μέσα από τη συμμετοχή τους. Η αρχιτέκτονας συνάδελφός του, με την οποία συνεργάστηκαν στο συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου εστίασης παιδιών στην Κολωνία (Γερμανία) ανέφερε στη συνέντευξή της ότι χρησιμοποιεί συστηματικά ως μεθοδολογία συμμετοχικού σχεδιασμού την αφήγηση:

> «σχεδιάζω με ιστορίες, ακόμα και ως φοιτήτρια πάντα είχα να πω μια ιστορία με τα σχέδιά μου». Η αφήγηση για αυτήν αποτελεί «κοινό τόπο, εργαλείο» επικοινωνίας με τα παιδιά, καθώς δημιουργεί μια «κοινή ατμόσφαιρα και νιώθουμε ότι μπορούν να εκφραστούν ευκολότερα και να μας καταλάβουν».

Το περιβάλλον του συμμετοχικού σχεδιασμού, ωστόσο, συχνά προδιέθετε για άλλες μορφές διαλόγου πέρα από τη λεκτική επικοινωνία. Μέσα στο δάσος του Wilderness Wood τα παιδιά ανακάλυπταν δυνατότητες επικοινωνίας μέσα από το σκάλισμα ενός κορμού δέντρου και την χρήση εργαλείων. Στα σχολεία και στον χώρο εστίασης βλέπαμε τα λόγια να αντικαθίστανται από υλικά – κόλλες, χαρτοταινίες, τουβλάκια, σχοινιά, κομμάτια ύφασμα, φιγούρες και πλαστελίνη. Με αυτά 'κατασκευάστηκε' ένας χώρος δημιουργίας και επικοινωνίας για τα παιδιά και τους/τις αρχιτέκτονες. Οι Rautio και Winston (2015) κάνουν λόγο ακριβώς για αυτό το είδος «διαλόγου μεταξύ παιδιών και πραγμάτων», ο οποίος εμπεριέχει ένα μεγάλο εύρος δημιουργικών δυνατοτήτων, απελευθερώνοντας τη σκέψη, τη φαντασία, και τη σωματική έκφραση (Εικόνα 4). Αυτό το επιβεβαιώνει ένας οκτάχρονος μαθητής του δημοτικού σχολείου στο Λονδίνο, ο οποίος έδειξε να απολαμβάνει τα πλούσια ερεθίσματα που του παρέχει η αίθουσα καλλιτεχνικών, όπου έλαβε χώρα το εργαστήριο του συμμετοχικού σχεδιασμού:

«Η αίθουσα καλλιτεχνικών έχει όλα αυτά που χρειάζεσαι, κόλες, ταινίες, δεν χρειάζεται να βγεις έξω, δεν χρειάζεται να απομακρυνθείς, γιατί έχεις τόσα πολλά πράγματα, τόσο χώρο να χρησιμοποιήσεις».

Παρατηρήσαμε επίσης τους/τις αρχιτέκτονες να χρησιμοποιούν συστηματικά τη γλώσσα του σώματος στην επικοινωνία τους με τα παιδιά. Μέσα στις σχολικές τάξεις των δημοτικών σχολείων στα Χανιά και στο Λονδίνο, οι αρχιτέκτονες κατέβηκαν από τον χώρο της έδρας, τριγυρνούσαν ανάμεσα στα θρανία, έσκυβαν για να ακούσουν τις ερωτήσεις των παιδιών ή γονάτιζαν πλάι τους για να δουλέψουν μαζί πάνω στις κατασκευές τους. Μία αρχιτέκτονας εξήγησε ότι η σοβαροφάνεια και ο αυστηρός τρόπος τοποθέτησης στον χώρο που παρατηρείται στις συναντήσεις της με ενήλικες πελάτες (για παράδειγμα με το να κάθεται σε απόσταση πίσω από το γραφείο της αναδεικνύοντας έτσι με συμβολικό τρόπο την ιδιότητά της ως ειδικού και επαγγελματία) λειτουργούν ίσως αποτρεπτικά στο να επιτευχθεί διάλογος και δημιουργική, ελεύθερη σκέψη. Οπότε, μας εξήγησε, «πρέπει να φύγουν αυτά από τη μέση...καθόμαστε στο πάτωμα, αστειευόμαστε, συν-δημιουργούμε με τα παιδιά, ακόμα τα ρωτάμε να ψηλαφίσουν κάτι και να εκφράσουν τις σκέψεις τους με τα χέρια».

Εικόνα 4: Διάλογος μεταξύ πραγμάτων και παιδιών

Οι καθημερινές πρακτικές και δραστηριότητες των παιδιών πρόσφεραν και αυτές πρόσφορο έδαφος για διάλογο και ενσωματώθηκαν δημιουργικά στη διαδικασία συμμετοχικού σχεδιασμού. Τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούσαν το δικό τους λεξιλόγιο και τα κοινά τους αστεία για να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να

νοηματοδοτήσουν τη δημιουργική τους δραστηριότητα, η οποία εκφραζόταν έτσι με μια συμβολική γλώσσα (Mackey 2011). Είναι ιδιαίτερα ευφάνταστο το παρακάτω παράδειγμα διαλόγου που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην παρακάτω παρέα εντεκάχρονων μαθητών του δημοτικού σχολείου Χανίων με αφορμή μια συζήτηση που κάναμε για τις κατασκευές που προορίζονταν για τον χώρο ανάγνωσης:

Τάσος: Όταν φτιάχνεις κάτι εσύ σ' αρέσει περισσότερο από το να το δεις φτιαγμένο από κάποιον άλλο. Γιατί ξέρεις ότι δούλεψες γι' αυτό.
Μάνος: Εκτός από κάποια πράγματα που δεν μπορείς να τα κάνεις εσύ. Όπως το play station.
Ερευνήτρια: Δεν μπορείς όμως να το κατασκευάσεις μόνος σου, μπορείς;
Τάσος: Και πάλι από μόνο του είναι ωραιότερο από βιβλιοθήκη.
Άλλοι μαθητές: Χαχαχα!
Τάσος: Μάνο, είναι για σένα αυτό [*δείχνοντας το ράφι που προηγουμένως κατασκεύαζαν*], θα είναι καλή βάση για play station.
Μάνος: Ναιιιιι!
Γιώργος: Για το PS4.
Ντίνος: Για το PS3.
Τάσος: Για το PS3 είναι, γιατί το PS4 είναι έτσι [*δείχνει με τα χέρια του το μέγεθος/σχήμα του PS4*]
Γιώργος: Όχι, μπορείς να το βάλεις για το PS4 αν το βάλεις έτσι [*μιμούμενος την κίνηση τοποθέτησης του PS4*]
Τάσος: [*διακόπτοντας το Γιώργο*] Παιδιά έχουμε ξεφύγει, έχουμε ξεφύγει.

Το παραπάνω στιγμιότυπο γίνεται αφορμή για να κατανοήσει κανείς τα ποικίλα μέσα και τις κοινές εμπειρίες των παιδιών στα οποία ανατρέχουν για να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να μεταφέρουν στους ενήλικες (στην προκειμένη περίπτωση την παραπάνω ερευνήτρια) τη δική τους, ξεχωριστή, συλλογική ταυτότητα. Ο Willis (1990: 1) γράφει σχετικά ότι «υπάρχει μια έντονη συμβολική ζωή και συμβολική δημιουργικότητα στην καθημερινή ζωή, στις καθημερινές δραστηριότητες και έκφραση – ακόμα κι αν κάποιες φορές παραμένει αφανής και απαρατήρητη ή θεωρείται ασήμαντη.» Ενθαρρύνοντας την πολυτροπική έκφραση των παιδιών, ωστόσο, αναπτύσσεται ένα είδος πολυσήμαντου, «δυναμικού, παραγωγικού διαλόγου, όπου υπάρχει χώρος για όλες τις φωνές», εξηγεί η Anderson (1999: 65 όπως αναφέρεται στο Lodge 2005: 134) και ενισχύεται έτσι μέσα από καθημερινές επαφές, συνεργασίες και διάλογο μια πιο πολυφωνική και δημοκρατική αντίληψη της σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών.

Συμπεράσματα

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του διαλόγου που μελετήθηκαν στα παραπάνω παραδείγματα συμμετοχικού σχεδιασμού εκδιπλώνουν τη συλλογικότητα και την αλληλεξάρτηση που διέπουν τις σχέσεις ενηλίκων και παιδιών. Αντιπαραθέτουν έτσι στις πιο μονοδιάστατες, αποκλειστικά παιδοκεντρικές θεωρήσεις συμμετοχής των παιδιών, μέσα από εκπαιδευτικά ή ευρύτερα κανονιστικά κοινωνικά πλαίσια, μια πιο σύνθετη και πολυσήμαντη προοπτική. Απαραίτητη συνθήκη, ωστόσο, συν-δημιουργίας και συν-νοηματοδότησης του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών σχέσεων είναι η διαφορετικότητα – η δυνατότητα ετερογλωσσίας είναι αυτή που οδηγεί στην πολυφωνία και τη διαλογικότητα (Bakhtin 1986, Edmiston 2010). Προηγουμένως

είδαμε παιδιά να βρίσκουν ενδιαφέρον σε δραστηριότητες φαινομενικά άσχετες με το στόχο της σχεδιαστικής διαδικασίας και να 'ξεφεύγουν' στις συζητήσεις τους κάνοντας συνδέσεις με την καθημερινή τους κουλτούρα. Αφήνοντας χώρο σε τέτοιες αναζητήσεις και συμπεριφορές οι ενήλικες ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση και δράση των παιδιών, αναγνωρίζοντας τη σημασία κάθε συνεισφοράς στο πλαίσιο δημιουργικών συνεργασιών.

Το πεδίο του σχεδιασμού μπορεί να συμβάλει σημαντικά σε έναν πιο βιωματικό και προσωποποιημένο προσδιορισμό της σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω του. Οι απτές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με πράγματα, εργαλεία και υλικά δίνουν μια ενεργό, δυναμική υπόσταση στη θέση τους στον χώρο και ενισχύουν την αυτενέργεια και απορητική τους αναζήτηση. Με αυτόν τον τρόπο αποδεσμεύεται έτσι η κατανόηση της παιδικής ηλικίας στο αποκλειστικό πλαίσιο κοινωνικών κατηγοριών (Davies 2014) και διευρύνονται οι τόποι και οι τρόποι διαλόγου μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, αλλά και το πεδίο αντίληψης του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου.

Ο στόχος της μελέτης αυτής, ωστόσο, δεν είναι να προβεί σε μια αποτίμηση της αξίας του διαλόγου ανάλογα με το πώς αναπτύσσεται σε διαφορετικά, δομημένα ή μη, περιβάλλοντα ή να υποδείξει συγκεκριμένους τρόπους διαλόγου με τα παιδιά σε κάθε περίπτωση. Αυτό που επιδιώχθηκε είναι μια θεώρηση της συμμετοχής των παιδιών ως άμεσα συνυφασμένης με τις καθημερινές πρακτικές τους, διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικά πλαίσια μάθησης και δράσης, δομημένα ή ελεύθερα, η οποία ανοίγει νέες δυνατότητες για συνεργασία στο σχεδιασμό, στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε ευρύτερα πλαίσια συμμετοχής. Μια τέτοιου είδους θεώρηση θέτει ως αφετηρία την αναγκαιότητα της συνύπαρξης παιδιών και ενηλίκων και τη συνειδητοποίηση της σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, όπου στόχος δεν είναι απλά να συν-δημιουργήσουν παιδιά και ενήλικες ένα καλύτερο περιβάλλον, αλλά έναν πιο δημοκρατικό κόσμο (Francis και Lorenzo 2002: 166-167).

Σημειώσεις

1. Οι μεταφράσεις από τα αγγλικά στα ελληνικά αποσπασμάτων από βιβλιογραφικές πηγές και συνεντεύξεις με τους/τις αρχιτέκτονες και τα παιδιά που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία έγιναν από τη συγγραφέα.
2. Τα πραγματικά ονόματα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα.

Ευχαριστίες

Στον ερευνητικό φορέα Leverhulme Trust, για την τριετή χρηματοδότηση του ερευνητικού έργου (Αριθμός χρηματοδότησης RPG-2012-682).

Σχετικές δημοσιεύσεις:

Birch, J., Parnell, R., Patsarika, M., Šorn, M. (2016) Participating Together: Dialogic Space for Children and Architects in the Design Process. *Children's Geographies* 15(2): 224-236.

Birch, J., Parnell, R., Patsarika, M., Šorn, M. (2016): Creativity, play and transgression: children transforming spatial design. *CoDesign*, 1-16.

Στα παιδιά, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις αρχιτέκτονες που συμμετείχαν στη μελέτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καρασμάνης, Β. (2002). *Σωκράτης: Ο σοφός που δεν γνώριζε τίποτα.* Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Ξενόγλωσση

Aitken, S. C. (2001). *Geographies of Young People: The morally contested spaces of identity*. Λονδίνο: Routledge.

Aljughaiman, A. και Mower-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. Στο *Journal of Creative Behavior* 39(1): 17-34.

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. Στο *JAIP* 35(4): 216–224.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. Στο *Thinking Skills and Creativity* 2: 1-9.

Burnard, P., A. Craft, T. Cremin, B. Duffy, R. Hanson, J. Keene, L. Haynes και D. Burns. (2006). Documenting 'Possibility Thinking': A Journey of Collaborative Enquiry. Στο *International Journal of Early Years Education* 14(3): 243-262.

Buur, J. και Larsen, H. (2010). The quality of conversations in participatory innovation. Στο *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts* 6(3): 121-138.

Christensen, P., και A. James (επιμ.) (2008). *Research with Children: Perspectives and Practices*. Λονδίνο: Routledge.

Clark, A. (2010). Young People as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. Στο *American Journal of Community Psychology* 46: 115-123.

Cooke, B., και U. Kothari (επιμ.) (2001). *Participation: The New Tyranny?* Λονδίνο: Zed Books.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Νέα Υόρκη: Harper Perennial Modern Classics.

Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Νέα Υόρκη: Routledge.

Day, L., L. Sutton και S. Jenkins. (2011). *Children and Young People's Participation in Planning and Regeneration. A Final Report to the Ecorys Research Programme 2010–11*. Birmingham: ECORYS, Centre for Research in Social Policy.

Edmiston, B. (2010). Playing with Children, Answering with our Lives: A Bakhtinian Approach to Coauthoring Ethical Identities in Early Childhood. Στο *British Journal of Educational Studies* 58(2): 197–211.

Fielding, M. (2007). Beyond 'Voice': New Roles, Relations, and Contexts in Researching with Young People. Στο *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(3): 301-310.

Francis, M., και R. Lorenzo. (2002). Seven Realms of Children's Participation. Στο *Journal of Environmental Psychology* 22: 157-169.

Frank, I.K. (2006). The potential of youth participation in planning. Στο *Journal of Planning Literature* 20.
Gallagher, M. (2008). Foucault, Power and Participation. Στο *International Journal of Children's Rights* 16: 395-404.
Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Λονδίνο: Earthscan.
Hinton, R. (2008). Children's Participation and Good Governance: Limitations of the Theoretical Literature. Στο *International Journal of Children's Rights* 16: 285-300.
Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together*. Νέα Υόρκη: Doubleday.
Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. Στο *Forum: Qualitative Social Research* 6(3) Art. 44.
Knowles-Yánez, K. (2005). Children's participation in planning processes. Στο *Journal of Planning Literature* 20(1): 3-14.
Kraftl, P. (2013). Beyond 'Voice', Beyond 'Agency', Beyond 'Politics'? Hybrid Childhoods and Some Critical Reflections on Children's Emotional Geographies. Στο *Emotion, Space and Society* 9: 13-23.
Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Άμστερνταμ: John Benjamins.
Lodge, C. (2005). From Hearing Voices to Engaging in Dialogue: Problematising Student Participation in School Improvement. Στο *Journal of Educational Change* 6: 125-146.
Mackey, M. (2011). The Embedded and Embodied Literacies of a Young Reader. Στο *Children's Literature in Education* 42: 289-307.
Malone, K. και Tranter, T. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of school grounds. Στο *Children, Youth and Environments* 13(2).
Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Στο *Instructional Science* 10(2): 177-200.
McDonnell, J. (2012). Accommodating Disagreement: A Study of Effective Design Collaboration. Στο *Design Studies* 33: 44-63.
Parsons, T. (1956). The American Family: Its relation to personality and the social structure. Στο T. Parsons και R. F. Bales (επιμ.), *Socialisation and Interaction Process*. (London: Routledge και Kegan Paul).
Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children.* Νέα Υόρκη: Hartcourt, Brace and World, Inc.
Piaget, J. (1971). *Structuralism.* Νέα Υόρκη: Basic Books.
Prout, A. και James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Στο A. James and A. Prout (επιμ.), *Constructing and Reconstructing Childhood*, σ. 7-33. Oxon: Routledge-Falmer.
Rautio, P. (2013). Children who Carry Stones in their Pockets: On Autotelic Material Practices in Everyday Life. Στο *Children's Geographies* 11(4): 394-408.
Rautio, P. και J. Winston. (2015). Things and Children in Play: Improvisation with Language and Matter. Στο *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (1): 15-26.
Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation', Educational Researcher, 33(2), 12-20.

Sennett, R. (2012). *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. Λονδίνο: Penguin.
Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. Στο *Children and Society* 15(2): 107-117.
United Nations Human Rights. *Convention on the Rights of the Child*. http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf (Ανακτήθηκε: 27/7/2017).
Uprichard, E. (2008). Children as 'Beings' and 'Becomings': Children, childhood and temporality. Στο *Children and Society* 22: 303-313.
Weil, S., D. Wildermeersch και T. Jansen, με τον B. Percy-Smith. (2005). *Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe: Learning for Inclusion?* Aldershot: Ashgate.
Willis, P. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Boulder, CO: Westview Press.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: Προσωπικό αρχείο D. Morrish.
Εικόνα 2: Προσωπικό αρχείο S. Hoffman.
Εικόνα 3: Προσωπικό αρχείο Μ. Λιάπη.
Εικόνα 4: Προσωπικό αρχείο B. Kaucky.