

ΜΑΘΑΙΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΚΤΗΡΙΟ

Δερδελάκου Σαβίνα

επιβλέποντες καθηγητές:

Τρις Λυκουριώτη
Κωστής Πανηγύρης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας _ Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών
Μεταπτυχιακό Προγραμμα : Αρχιτεκτονικός Σχεδιασμός _ **Συμβιώσεις**
Βόλος 2011

«Μαθαίνοντας από το κτήριο»

Με αφορμή το σχεδιασμό ενός σχολικού κτηρίου διερευνάται ο βαθμός αλληλεπίδρασης του χώρου με τη διαδικασία μάθησης, η σημασία του όρου σχολείο, τι μπορεί αυτός να περιλαμβάνει, ποιοι οι βασικοί του ρόλοι βάση της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και όπως αυτοί διαμορφώνονται στην εποχή της πληροφορίας και εν τω μέσω περιβαλλοντικής και οικονομικοκοινωνικής κρίσης.

Σε αυτή τη μελέτη το σχολείο αντιμετωπίζεται σαν τη πλατφόρμα που ευνοεί την ενσωμάτωση και την εξέλιξη της σχέσης του παιδιού με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον ενώ παράλληλα παρέχει την υποδομή και το χώρο για τη διαδικασία μάθησης. Μέσω της σχεδιαστικής διαδικασίας επιδιώχθηκε να ανατραπούν οι συμβάσεις που έχουν γίνει σύμφυτες με την έννοια του σχολικού κτιρίου και να στοιχειοθετηθούν νέες χωρικές και οργανωτικές προτεραιότητες. Ανεξάρτητα από το βαθμό επιτυχίας, το κτήριο θέλει να υπερβεί παγιωμένες αρχές που αποτελούν συνήθως απόρροια τυποποίησης, λειτουργικότητας και μαζικής παραγωγής.

Οι τρεις άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η σύνθεση είναι το σχολείο ως ο πρώτος τόπος κοινωνικοποίησης, ως αφορμή επαναπροσδιορισμού της σχέσης των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον στα πλαίσια μιας «νέας περιβαλλοντικής ηθικής» και ως περιβάλλον μάθησης. Η σύνθεση εν τέλει αποτελεί την τομή των τριών αυτών υποσυνόλων, το καθένα από τα οποία δεν είναι κλειστό ούτε αυτοτελές.

Στόχος ήταν το σχολείο να διατηρήσει μια διπλή φύση με αναφορά όχι μόνο στη σχολική κοινότητα αλλά και στο ευρύτερό του περιβάλλον, να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινότητας στην οποία εντάσσεται και εξυπηρετεί, χωρίς διακριτά όρια μεταξύ σχολείου-εκπαίδευσης και κοινωνίας στο πλαίσιο της προοπτικής της δια-βίου μάθησης. Η αρχή αυτή της διπλής λειτουργίας προς τα μέσα και προς τα έξω ακολουθείται από την επιλογή χωροθέτησης μέχρι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και από τη γεωμετρία των χώρων μέχρι την διπλή σήμανση που αυτοί μπορεί να παίρνουν.

Through the designing of a school building, we investigate the interaction between the space and the learning process, the notion of the term “school”, what this term includes, which its main roles are according to pedagogy, and how these roles change in the age of information and in the middle of an environmental and socio-economic crisis.

In this study, school is treated as a platform which favors integration and the development of the child’s relation with its social and natural environment while at the same time it provides the structure and the space for learning. The designing approach was intended to overthrow the conventions which appear to be inherent in the notion of the school building and to compose new spatial and organizational priorities. Irrespective of the degree of success, the building aims at superseding well-established principles which are usually the result of standardization, functionality and mass production.

The three axes around which the composition is organized are the school as the first place of socialization, as an opportunity to redefine and reestablish the relation children have with the natural environment in the framework of a “*new environmental ethic*” and finally as a learning environment. The composition at its end constitutes the common place of these three subsets, each one of which is neither closed nor independent.

The main goal of the study was for the school to maintain a dual nature with a reference not only to the school community but also to the school’s wider environment, to be an integral part of the community to which it belongs and it serves, without distinct limits between school-education and society in the framework of a life-long learning. This dual function, inwards and outwards, is served by the location as well as the curriculum and is consistently followed from the geometry of the spaces to the double signification that they can bear.

— ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή **5**

Βασικές αρχές σχεδιασμού **6**

Ογκοπλασία και διπλή φύση **14**

Διαμόρφωση κάτοψης και προτεραιότητες **22**

Επίλογος **34**

Εισαγωγή

Με αφορμή το σχεδιασμό ενός σχολικού κτηρίου διερευνάται ο βαθμός αλληλεπίδρασης του χώρου με τη διαδικασία μάθησης, η σημασία του όρου σχολείο, τι μπορεί αυτός να περιλαμβάνει και πως υπερβαίνει τα όρια ενός απλού κτηριολογικού τύπου με συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Το σχολείο αντιμετωπίζεται σαν τη πλατφόρμα που ευνοεί την ενσωμάτωση και την εξέλιξη της σχέσης του παιδιού με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον ενώ παράλληλα παρέχει την υποδομή και το χώρο για τη διαδικασία μάθησης. Ταυτόχρονα το ίδιο δεν μπορεί ν' αποτελεί ξένο σώμα ως προς τον υπόλοιπο αστικό ιστό και το ευρύτερό του περιβάλλον αλλά τροφοδοτείται από αυτό και ταυτόχρονα το επηρεάζει.

Βασικές αρχές σχεδιασμού,

«Η "αύξηση" αποκλείει την απομόνωση»

J. Dewey

Μέσω της σχεδιαστικής διαδικασίας επιδιώχθηκε να ανατραπούν οι συμβάσεις που έχουν γίνει σύμφυτες με την έννοια του σχολικού κτιρίου και να στοιχειοθετηθούν νέες χωρικές και οργανωτικές προτεραιότητες. Ανεξάρτητα από το βαθμό επιτυχίας, το κτήριο θέλει να υπερβεί παγιωμένες αρχές που αποτελούν συνήθως απόρροια τυποποίησης, λειτουργικότητας και μαζικής παραγωγής.

Όλη η κεντρική ιδέα αρθρώνεται γύρω από το πώς ερμηνεύεται ο όρος σχολείο, πώς συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και ποιοι είναι οι βασικοί του ρόλοι βάσει της παιδαγωγικής αλλά και όπως αυτοί διαμορφώνονται στην εποχή της πληροφορίας και εν τώ μέσω περιβαλλοντικής και οικονομικοκοινωνικής κρίσης.

Οι τρεις άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η σύνθεση είναι το σχολείο ως ο πρώτος τύπος κοινωνικοποίησης, ως αφορμή επαναπροσδιορισμού της σχέσης των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον στα πλαίσια μιας «νέας περιβαλλοντικής ηθικής» και ως περιβάλλον μάθησης. Η σύνθεση εν τέλει αποτελεί την τομή των τριών αυτών υποσυνόλων, το καθένα από τα οποία δεν είναι κλειστό ούτε αυτοτελές.

«Ανοιχτό» σχολείο και κοινωνική ανάπτυξη.

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο βασικότερους φορείς της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και της διαμόρφωσης των κοινωνικών τους σχέσεων. Η παιδική ηλικία μάλιστα, αναφέρεται ως οικογενειοποιημένη (familiarized) και σχολειοποιημένη (schoolarised), αφού, αν αναλογιστούμε τις ώρες που περνάνε καθημερινά τα παιδιά στις δύο αυτές

κοινωνικές ομάδες, διαπιστώνουμε πόσο καθοριστικά επιδρούν και οι δύο στη διαμόρφωσή τους. Σύμφωνα με τον Edwards (2002), τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο θεωρούνται ότι διασφαλίζουν την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους και αποτελούν τους πρώτους « κοινωνικούς σχηματισμούς» μέσα στους οποίους τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές εμπειρίες. Στα ίδια πλαίσια τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν τις πρώτες κοινωνικές τους σχέσεις, να διαπραγματευτούν ζητήματα εξάρτησης, αυτονομίας και αλληλεξάρτησης, ελέγχου και ρύθμισης. Το σχολείο συχνά παρουσιάζεται ως ο χώρος όπου το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της απομάκρυνσης του από το ασφαλές περιβάλλον της οικογένειας του. Μέσα στο χώρο του σχολείου, το παιδί διαπραγματεύεται δομές και κανόνες με συνομήλικους και ενήλικες, ανακαλύπτοντας έτσι τα όριά του.

Λόγω των μεγάλων και ταχύτατων οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών αλλαγών που συμβαίνουν παγκοσμίως, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μια διάχυτη αίσθηση ανησυχίας και ανασφάλειας των ενηλίκων σχετικά με τη ζωή των παιδιών τους σε μια, όπως αποκαλείται « κοινωνία του κινδύνου» («*risky society*»). Οι ενήλικες φαίνεται να έχουν αυξημένες απαιτήσεις από το σχολείο όσον αφορά την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών και προσπαθούν να του προσδώσουν το χαρακτήρα μιας κοινότητας που νοιάζεται. Συνεπώς, το σχολείο αναλαμβάνει να καλλιεργήσει στάσεις και να μεταδώσει αξίες τις οποίες η κοινωνία αναγνωρίζει ως πρωταρχικές και αναγκαίες. Αναπτύσσονται κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που καθορίζουν τι είναι επιτρεπτό και τι όχι, τι είναι φυσιολογικό ή μη, θεωρήσεις που μεταβιβάζονται στους μαθητές μέσα από νόμους και κανόνες που θέτει το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο. Σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω βέβαια, έρχεται η ανάγκη του παιδιού για αυτονομία και ανεξαρτησία.

Ο «κοινωνικοποιητικός» αυτός ρόλος του σχολείου δεν είναι αποτέλεσμα μαθησιακών διαδικασιών, αλλά θα λέγαμε ότι λειτουργεί «υπόγεια», ως μια κοινή σύμβαση για τις κοινά αποδεκτές συμπεριφορές. Πρόκειται για προγράμματα που αναφέρονται σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές και δε σχετίζονται άμεσα με το μάθημα, τα οποία περιγράφονται συχνά ως « κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Ο άτυπος αυτός μηχανισμός λειτουργεί ρυθμιστικά ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών ώστε να διασφαλίζει την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Με αυτό το τρόπο αναπαράγονται οι κοινωνικές αξίες κι έτσι το σχολείο αποτελεί ουσιαστικά ένα συντηρητικό μηχανισμό του status quo, διασφαλίζοντας τη συνέχεια του κράτους.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες ασκούν κριτική στο ρόλο του σχολείου όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς εκτός του ότι διαιωνίζει και μη υγιείς κοινωνικές πρακτικές, οι μαθητές δε φαίνεται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων, αλλά αντιθέτως αποτελούν παθητικούς δέκτες ήδη σχηματισμένων συμβάσεων. Εξίσου οξύμωρο είναι το γεγονός ότι ο θεσμός του σχολείου, ως φορέας κοινωνικοποίησης, αντιμετωπίζει τις κοινωνικές σχέσεις ως πλαίσιο αναπτυξιακής δυναμικής, όπου η παιδική ηλικία αναγνωρίζεται ως φάση μετάβασης προς την ενήλικη ζωή, παραγνωρίζοντας την εξέχουσα θέση των κοινωνικών σχέσεων στο παρόν του παιδιού. Σύμφωνα με τον Blatchford¹ τα παιδιά μεγαλώνουν σε συνθήκες όπου η πρόσβασή τους σε γειτονιές και σε ανοιχτούς χώρους είναι περιορισμένη, σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο με τους φίλους τους και εκτός του ενήλικου βλέμματος. Εφόσον ο δημόσιος βίος περιορίζεται, αναπτύσσεται ένας άλλος κόσμος για τα παιδιά, ο εικονικός. Το φαινόμενο αυτό ανησυχεί τους γονείς, προτείνουν λύσεις αλλά και πάλι απουσιάζουν οι απόψεις των ίδιων των παιδιών.

¹ Ιωάννα Μπίμπου- Αριάννη Στογιαννίδου: «Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο» Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006.

Επίσης, παρατηρούμε μια αγωνιώδη προσπάθεια για μελλοντική ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία ως ενήλικα μέλη, η οποία είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αποδειχθεί άσκοπη, αν αναλογιστούμε τις ταχύτατες μεταβολές των σημερινών κοινωνιών.

Αν καταλήξουμε όμως πως το ζητούμενο είναι τα παιδιά να ορίζουν μόνα τους τις κοινωνικές τους σχέσεις και στο παρόν και στο μέλλον, βασιζόμενοι στις θεωρήσεις της νέας κοινωνιολογίας της παιδείας, δε μπορούμε παρά να οραματιζόμαστε ένα ανοιχτό προς την κοινωνία σχολείο, που θα αναγνωρίζει τους μαθητές *“ως μια κοινωνική ομάδα με δική της κουλτούρα αξίες και κανόνες και ως επαρκείς κοινωνικούς φορείς που κατανοούν και διαπραγματεύονται την κοινωνική τους θέση σε σχέση με τους ενήλικους του περιβάλλοντός τους”*². Τα παιδιά δικαιούνται να διαμορφώνουν το παρόν τους αναπτύσσοντας σχέσεις με τα μέλη της κοινωνίας. Σ’ αυτό το πλαίσιο, καλούμαστε να κάνουμε προσπάθειες προς τον εκδημοκρατισμό του σχολείου ώστε να συμμετέχουν τα ίδια τα παιδιά στην σχηματοποίηση των κοινωνικών κανόνων και ενδεχομένως να αναθεωρήσουμε την ανάγκη του «κλειστού πύργου» που θα τα προστατεύει.

Το φυσικό περιβάλλον στην εκπαίδευση

Ο προβληματισμός που αναδύεται από την κατάσταση στην οποία έχει περιπέσει το φυσικό περιβάλλον, μοιραία επανατοποθετεί τη σχέση του ανθρώπου με αυτό. Η περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένη αρχιτεκτονική συχνά εξακολουθεί να ξεχωρίζει τον άνθρωπο από το περιβάλλον και έτσι προκύπτει το ερώτημα αν τέτοιες πρακτικές εντοπίζουν την αιτία του προβλήματος.

Μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον,

² Ιωάννα Μπίμπου- Αριάδνη Στογιαννίδου: *«Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο»* Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006.

αρχικά επιδιώκεται η εξοικείωση με αυτό και η έμμεση προώθηση μιας νέας συμβιωτικής σχέσης, μιας σχέσης όχι απαραίτητα οικονομικά προσανατολισμένης που να επαναπροσδιορίζει τη θέση του ανθρώπου σε σχέση με το περιβάλλον στο πλαίσιο μιας περιβαλλοντικής ηθικής³. Η περιβαλλοντική ηθική αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο που προσπαθεί να οργανώσει τους ηθικούς κανόνες με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριληφθούν στην ηθική κοινότητα, εκτός από τους ανθρώπους, ζήτημα που απασχόλησε έως σήμερα όλους τους φιλοσόφους, και όλα τα άλλα όντα. Θεωρείται κρίσιμο μέσα από την καθημερινή τριβή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον, να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση, επίτευγμα σημαντικό, μιας και η κοινωνία μας έχει θεμελιωθεί πάνω στην άποψη ότι τα καθήκοντά μας έχουν νόημα μόνο όταν ασκούνται προς τους ανθρώπους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σχέση με το περιβάλλον και ό,τι αυτή περιλαμβάνει δεν είναι δυνατόν να επιτυγχάνεται θεωρητικά ούτε μπορεί να ολοκληρώνεται αποκλειστικά και μόνο μέσα στα όρια της σχολικής κοινότητας. Μεγάλη σημασία έχει η

3 Η περιβαλλοντική ηθική μελετά όχι πλέον την ηθική των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά την ηθική της σχέσης τους με το περιβάλλον και τα «στοιχεία» του, ανθρώπινα και μη. Διαφοροποιείται όμως κι από την οικολογία, καθώς ερευνά τις συνθήκες υπό τις οποίες αναπτύσσονται όλα εκείνα τα κριτήρια που αφορούν τα στοιχεία που απαρτίζουν το φυσικό περιβάλλον. Οι τάσεις της διαμορφώνονται βάση της σχέσης που περιγράφουν ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον ενώ οι σημαντικότερες είναι ο ανθρωποκεντρισμός, η κοινωνική οικολογία, ο βιοκεντρισμός και το ρεύμα της βαθιάς οικολογίας. Στον **ανθρωποκεντρισμό**, αποδίδεται στη φύση μια *σχετική ηθική αξία* που συνεχώς μεταβάλλεται, με αποκλειστικό γνώμονα τις ανάγκες και τις διαθέσεις του ανθρώπου. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπό αυτή τη σκοπιά τα δικαιώματα που αποδίδονται προς τη φύση μπορούν να νοηθούν μόνο ως προέκταση των ηθικών υποχρεώσεών μας προς τους άλλους ανθρώπους (Descartes, Cant). Στην **κοινωνική οικολογία** η γενεσιουργός αιτία των περιβαλλοντικών προβλημάτων εντοπίζεται στα βαθύτατα κοινωνικά προβλήματα της τελευταίας ιστορικής περιόδου. Στο **βιοκεντρισμό** σε αντίθεση με τις παραπάνω τάσεις η σημασία της φύσης δεν έγκειται στη χρηστική της αξία για τον άνθρωπο (εργαλειακή αξία), αλλά γιατί διατηρεί μια αναπαλλοτρίωτη *“εγγενή ηθική αξία”* (Naess, 1973). Η **βαθιά οικολογία** τέλος αποτελεί μια περισσότερο ριζοσπαστική εξέλιξη του βιοκεντρισμού.

ανάπτυξη δεσμών με αυτό αλλά και η συνειδητοποίηση του πώς επηρεάζεται ο άνθρωπος από αυτό και ποιος ο αντίκτυπος της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Εκτός των άλλων, η ανάπτυξη δεσμών με το περιβάλλον έχει από μόνη της μεγάλη παιδαγωγική αξία, αξία που εντοπίζεται πρώτη φορά μέσα στην *“αισθησιοκρατική θεωρία της γνώσης”* του Λοκ. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, μόνο διαμέσου των αισθήσεων μας είμαστε σε θέση να αποκτήσουμε ορθή και αντικειμενική αντίληψη του περιβάλλοντος μας. Ερχόμενος σε αντίθεση με τη θεωρία του Πλάτωνα περί αιώνιων υπερβατικών ιδεών και του Descartes περί έμφυτων ιδεών, ο Λοκ υποστηρίζει πως η συνείδηση του παιδιού διαμορφώνεται από τις εμπειρίες που αποκτά μέσω των αισθήσεών του. Ο Τζων Λοκ δεν αναφέρεται συγκεκριμένα στο φυσικό περιβάλλον αλλά αν δεχτούμε την αισθησιοκρατική θεωρία, σίγουρα η προσωπική ενασχόληση του παιδιού με το περιβάλλον και όχι μόνο η αφηρημένη-εννοιολογική γνώση που έρχεται από τα βιβλία, αποτελεί το ισχυρότερο ίσως μέσο σχηματοποίησης του γνωστικού πεδίου των νέων γύρω από το φυσικό περιβάλλον.

Στη σημασία του φυσικού περιβάλλοντος στην αγωγή των παιδιών αναφέρεται εκτενώς και ο Ζ.Ζ. Ρουσσώ. Ο Ρουσσώ, ιδιαίτερα στο έργο του *“Αιμίλιος”* ή *“περί αγωγής”*, εκφράζει την άποψή του περί επιστροφής των νέων στη φύση. Σύμφωνα με τον ίδιο, μέχρι την ηλικία των 12 ετών βασικό ζητούμενο είναι η εκδίπλωση των φυσικών προδιαθέσεων και κλίσεων του παιδιού, η ανάπτυξη του σώματος και των αισθήσεων μέσα από την πληθώρα εμπειριών που κερδίζει το παιδί ερχόμενο σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Τα παιδιά προσπαθώντας να απαντήσουν στα προσωπικά ερωτήματα που προκύπτουν ανά πάσα στιγμή όσο επηρεάζουν και επηρεάζονται από το φυσικό περιβάλλον, οδηγούνται στην **αυτόνομη ανάπτυξη της νόησης**, μιας και όντας αναγκασμένοι να μάθουν μόνοι τους, χρησιμοποιούν τη δική τους λογική και όχι τη λογική κάποιου άλλου. Απόρροια αυτής της δράσης είναι το αίσθημα αυτοπεποίθησης

που συντελεί στην απόρριψη της κοινής γνώμης και της κάθε αυθεντίας. Επιπλέον, ο Ρουσσώ υποστήριζε την ενασχόληση των παιδιών με χειρωνακτικές εργασίες, πρόταση που δεν αποσκοπούσε στην επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών αλλά στην εξάλειψη των διάφορων κοινωνικό-ταξικών προκαταλήψεων αναφορικά με τα λαϊκά επαγγέλματα. Όταν τα ίδια τα παιδιά εκτελούν χειρωνακτικές εργασίες, καλλιεργείται σεβασμός και συμπάθεια προς τα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο John Dewey (1859, ο βασικότερος εκπρόσωπος της Νέας Αγωγής), προβάλλοντας την προσωπική πείρα του παιδιού ως τον καθοριστικότερο παράγοντα στο ζήτημα της αγωγής. Μέσα από την ελεύθερη δραστηριότητα, καλύπτεται η ανάγκη του παιδιού για έρευνα και δημιουργία, και επιτυγχάνεται η από πρώτο χέρι μάθηση για θέματα που επαφίενται των ενδιαφερόντων του. Ο Dewey εξηγεί και πως ιστορικά από το «πρακτικό» ενδιαφέρον προέκυψε το επιστημονικό ενδιαφέρον, το οποίο με τη σειρά του γέννησε την επιστήμη στη διπλή της μορφή : αφ' ενός ως εφεύρεση και ανακάλυψη και αφ' εταίρου ως μέθοδο απόκτησης ασφαλών γνώσεων με βάση τον έλεγχο. Προσπαθώντας να φανερώσουμε την επιρροή της θεωρίας του Dewey στη δικό μας εγχείρημα, θα λέγαμε πως η πρακτική ενασχόληση των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον είναι δυνατό να αφυπνίσει το εγγενές στοιχείο των μαθητών για έρευνα. Μέσα από τους συνεχείς πειραματισμούς, να φθάνουν μόνοι τους στην απόκτηση της γνώσης και να ανακαλύπτουν οι ίδιοι μεθόδους ανακάλυψης και ελέγχου των ευρημάτων τους. Στο πειραματικό σχολείο του Dewey παρουσιάζεται ακόμη μια παράμετρος όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της προσωπικής πείρας: κάθε πειραματισμός δίνει αφορμές για ενασχόληση με πληθώρα γνωστικών αντικειμένων και για την επίλυση πολλαπλών ερωτημάτων.

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, καταλαβαίνουμε πως ένα σχολείο που συνδέεται με το φυσικό περιβάλλον και παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν μ' αυτό διαδραματίζει διπλό

ρόλο. Από τη μία, οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση της αξίας του φυσικού περιβάλλοντος, στην αναγνώριση ότι οι ίδιοι αποτελούν ένα μέρος του και στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ηθικής. Από την άλλη, η επαφή με τη φύση που αποτελεί μια πηγή ατέρμονων ερεθισμάτων και χώρο πειραματισμού για τα παιδιά συμβάλλει στην ευρύτερη αγωγή τους.

Ογκοπλασία και διπλή φύση.

Στόχος ήταν το σχολείο να διατηρήσει μια διπλή φύση με αναφορά όχι μόνο στη σχολική κοινότητα αλλά και στο ευρύτερό του περιβάλλον, να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινότητας στην οποία εντάσσεται και εξυπηρετεί, χωρίς διακριτά όρια μεταξύ σχολείου-εκπαίδευσης και κοινωνίας στο πλαίσιο της προοπτικής της δια-βίου μάθησης. Η αρχή αυτή της διπλής λειτουργίας προς τα μέσα και προς τα έξω ακολουθείται από την επιλογή χωροθέτησης μέχρι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και από τη γεωμετρία των χώρων μέχρι την διπλή σήμανση που αυτοί μπορεί να παίρνουν.

Ένα σχολικό κτήριο «κόμβος» στην ζωή της κοινότητας, που θέλει να έχει ενεργό ρόλο στην πολιτιστική, εκπαιδευτική και κοινωνική δράση της, δεν θα μπορούσε να τοποθετηθεί έξω από αυτή. Γι' αυτό και απορρίφθηκε εξ' αρχής ο σχεδιασμός ενός σχολείου για την ύπαιθρο ή στα όρια της πόλης που θα προϋπέθετε την εκεί μεταφορά των μαθητών, έξω από το οικείο περιβάλλον της καθημερινής τους διαβίωσης.

Η συμβίωση με το φυσικό περιβάλλον έπρεπε να επιτευχθεί λοιπόν μέσα σε μια ήδη υπάρχουσα αστική πυκνότητα. Μια τέτοια κίνηση μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη με πρώτο και κύριο το ότι προβάλλει πως η συμβίωση με το φυσικό δεν συνεπάγεται απαραίτητα την προαστικοποίηση. Σε δεύτερη φάση, η συναναστροφή των παιδιών με το περιβάλλον δεν είναι κάτι που περιορίζεται στα όρια και μόνο του σχολείου αφού η σχέση του κτισμένου περιβάλλοντος με το φυσικό αλλά



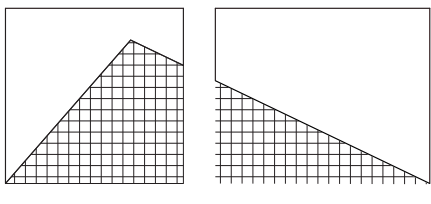
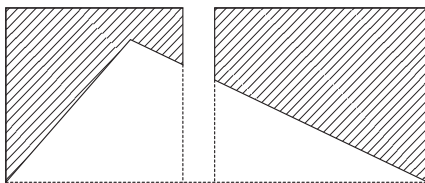
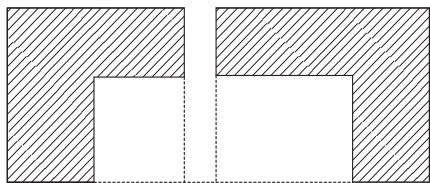
και ο τρόπος που θα το διαχειρίζεται η σχολική κοινότητα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για αντίστοιχες ενέργειες και στην υπόλοιπη κοινότητα.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, σχεδιάζεται ένα σχολείο για την πόλη του Βόλου, ενώ επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για τη χωροθέτησή του ένα ήδη υπάρχον σχολικό οικόπεδο. Η παραδοχή αυτή έγινε ώστε να υπάρχουν τα δεδομένα της ανάγκης για σχολείο καθώς και για τη δυναμικότητα της κάθε σχολικής κοινότητας. Μέσα από τη καταγραφή των σχολείων επισημαίνεται αρχικά το αξιοσημείωτα μικρό μέγεθος των οικοπέδων και ιδιαίτερα στο κέντρο της πόλης και δεύτερον το ότι συνήθως τα σχολικά συγκροτήματα οργανώνονται σε γειτονικά ζεύγη. Μέσα σε μια ολοένα αυξανόμενη απαίτηση για περισσότερο χώρο στα σχολεία η διαχείριση αυτών των μικρών οικοπέδων γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα.

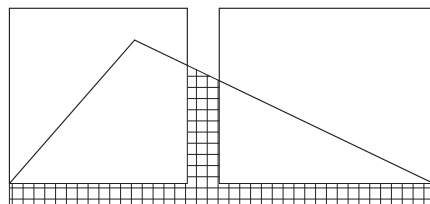


Εν τέλει επιλέχθηκαν δύο ιδιαίτερα μικρά οικόπεδα στο κέντρο της πόλης επί της οδού Γαλλίας. Τα χωρίζει η οδός Ογλ ενώ από την νοτιοδυτική πλευρά συνορεύουν με πεζόδρομο του ευρύτερου δικτύου πεζοδρόμησης του κέντρου του Βόλου. Προς το παρόν εκεί λειτουργούν ένα θθέσιο και ένα 9θέσιο δημοτικό σχολείο. Το νέο κτήριο που σχεδιάζεται στη θέση τους απαντά στην ανάγκη μιας αντίστοιχης δυναμικότητας.

Ο τρόπος που προκύπτει η θέση του σχολείου σχετίζεται και με τη φύση του περιβάλλοντα αστικού ιστού. Το σχολείο γίνεται μέρος της πόλης καθώς αίρονται τα όρια μεταξύ του δημόσιου χώρου και της αυλής του σχολικού συγκροτήματος. Ο κεντρικός πυρήνας του σχολείου στρέφεται προς το πεζόδρομο ενώ μαζί με τον όγκο του γυμναστηρίου σχηματίζουν μια "χοάνη". Ο χώρος που περικλείεται από αυτή, πάυει να χει γεωμετρικά όρια ιδιοκτησίας και αλλάζει χρήση στο χρόνο. Πιο αναλυτικά, ο δρόμος και ο πεζόδρομος γίνονται μέρος του σχολικού περιβάλλοντος στο διάστημα που αυτό λειτουργεί, και στον υπόλοιπο χρόνο όλος ο εξωτερικός χώρος του σχολείου αποδίδεται σαν πλατεία στο δημόσιο. Το σχολικό προαύλιο



σχολικό προαύλιο που αποδίδεται στην πόλη



δημόσιος χώρος που αποδίδεται στο σχολείο

παύει να αποτελεί ένα περιφραγμένο «αστικό κενό» και αποκτά ζωή και πέρα από τις ώρες και μέρες λειτουργίας του σχολείου. Μπορεί να χρησιμοποιείται από τα ίδια τα παιδιά και σε διαφορετικές συνθήκες υπό διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο.

Ο τριγωνικός χώρος του προαυλίου δεν είναι κάθετος στο πεζόδρομο αλλά στραμμένος υπό γωνία περίπου 45° . Αρχικά η στρέψη αυτή γίνεται για να ενοποιήσει σχεδιαστικά τα δύο κτίσματα στα δύο διαφορετικά οικοπέδα. Μέσω της διαγωνίου το ένα αποκτά μονοσήμαντη θέση ως προς το άλλο, πράγμα το οποίο δεν θα συνέβαινε μ' ένα τετράπλευρο προαύλιο που όταν θα το χώριζε ο δρόμος, και βάση του κανόνα που ακολουθεί το σχέδιο της πόλης, θα γινόταν αντιληπτό σαν δύο διαφορετικοί ακάλυπτοι χώροι. Στη συνέχεια, με αυτό τον τρόπο διατηρείται η οπτική επαφή των δύο κτισμάτων και ταυτόχρονα το προαύλιο μοιάζει να οριοθετείται από αυτά και από το πεζόδρομο δημιουργώντας μια νοητή ζώνη προστασίας των παιδιών από τα αυτοκίνητα. Σε μια μεγαλύτερη κλίμακα παρατηρείται ότι επειδή οι πλατείες στο εμπορικό κέντρο του Βόλου σχετίζονται με την ύπαρξη κάποιου ναού, (που



δεν ακολουθεί τον κανόνα του οικοδομικού κανάβου, αλλά προσανατολίζονται προς την ανατολή) έχουν παρόμοια χωρική σχέση με το πώς συναντάνε το δίκτυο πεζοδρόμων.

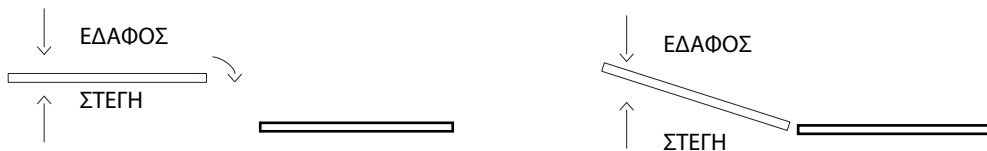
Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η εξοικείωση το παιδιών με το φυσικό περιβάλλον επιλέχθηκε να γίνει μέσω της ύπαρξης καλλιεργειών και φυτεύσεων. Ειδικότερα προβλέπεται ένα μικρό αστικής κλίμακας πάρκο αλλά και χώρος που τα παιδιά, σε συνεργασία με εθελοντές και μη, θα έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργούν φυτά που ευδοκιμούν στην ευρύτερη περιοχή.

Μέσα στα όρια του νέου σχολικού οικοπέδου έπρεπε λοιπόν να βρεθεί και ο χώρος που θα παραλάμβανε τις καλλιέργειες και τις φυτεύσεις. Για να πληρωθεί η ανάγκη για περισσότερη επιφάνεια γης σηκώνεται το "έδαφος" στο +14, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται ο στεγασμένος-περισσότερο «προστατευμένος» σχολικός χώρος.

Η ανάγκη το νέο αυτό έδαφος να μην είναι αποκομμένο από την καθημερινή σχολική δραστηριότητα, αλλά να είναι ορατό και άμεσα προσβάσιμο από το προαύλιο, οδήγησε στην πλευρική υποβάθμιση των δύο πλακών με τέτοιο τρόπο ώστε να συγκλίνουν και να ενώνονται στο "κλείσιμο" του προαυλίου. Ταυτόχρονα διαμορφώνεται μια ράμπα στη συνέχεια της κλίσης του δώματος



που τρέχει παράλληλα με το ένα μέτωπο του προαυλίου-πλατεία. Έτσι σχηματίζεται μια δεύτερη χοάνη αυτή τη φορά καθ' ύψος που επιτρέπει την οπτική επαφή του κάτω με το πάνω τεχνητό "έδαφος" και σημειακά την κατακόρυφη επικοινωνία.

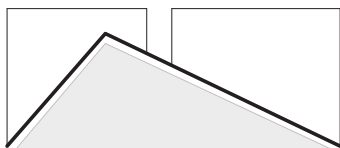


το έδαφος< έδαφος< έζομαι= κάθομαι ↔ στέγη< στέγω: σκεπάζω, αποκρούω έδαφος/στεγη : η πλάκα αρχιτεκτονική γραμμή δράσης αντίδρασης των δύο δυνάμεων]*

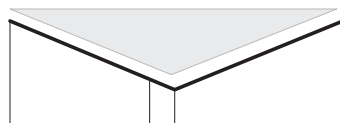
Το κάθε σκέλος της "χοάνης" αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο αφού το ένα διαμορφώνεται σαν "πάρκο" και το δεύτερο καλλιεργείται. Ανάλογα διαμορφώνονται και οι εξωτερικές κατακόρυφες συνδέσεις και κατά συνέπεια ο διαφορετικός βαθμός πρόσβασης. Η βασική κατακόρυφη κίνηση γίνεται μέσω της ράμπας η οποία οδηγεί στο πάρκο και ολοκληρώνεται με μια σκάλα «σκαμμένη» στο πάχος του εξωτερικού τοίχου που οδηγεί πίσω πάλι στον πεζόδρομο. Έτσι το πάρκο λειτουργεί σαν μέρος μιας διαδρομής και όχι σαν αποκομμένος προορισμός. Αντίθετα η πρόσβαση στις καλλιέργειες είναι περισσότερο περιορισμένη αφού αναφέρεται περισσότερο στην σχολική κοινότητα απ' ότι στην πόλη. Η άνοδος στο επίπεδο των καλλιεργειών γίνεται με υπαίθριες ράμπες που είναι όμως

εγκλιβωτισμένες στον όγκο του σχολείου. Κατά μήκος αυτής της διαδρομής διαμορφώνονται πλατώματα με θέα είτε προς τα μέσα και το χώρο του γυμναστηρίου, είτε προς τα έξω.

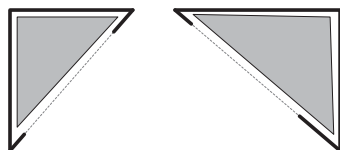
Τέλος μέσω της διαμόρφωσης του δεύτερου εδάφους, σχηματίζονται, όπως προαναφέρθηκε οι στεγασμένοι χώροι που μπορούν να εξελιχθούν στο εσωτερικό περιβάλλον μάθησης. Τα πλευρικά όρια αυτού του χώρου λειτουργούν είτε σαν φίλτρο είτε σαν όριο του "μέσα" με το "έξω" ανάλογα με το τι υπάρχει "έξω" και το πώς σχετίζεται με ό,τι συμβαίνει "μέσα". Έτσι το κτήριο "ανοίγει" προς τη μεριά της πλατείας και το δημόσιο χώρο ενώ γίνεται περισσότερο συμπαγές στο σύνορο του δρόμου και προς την ιδιωτική κατοικία. Ο βαθμός διαπερατότητας των πλευρικών ορίων διαμορφώνεται και συναρτήσεσι των εσωτερικών χρήσεων και κατά συνέπεια των ποσοστών φωτισμού και αερισμού που αυτές απαιτούν αλλά και του βαθμού ιδιωτικότητας και απομόνωσης που θέλει να πετύχει ο κάθε χώρος.



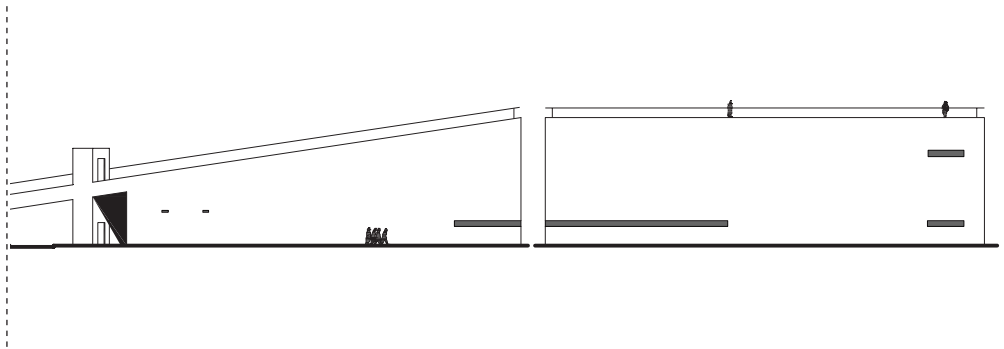
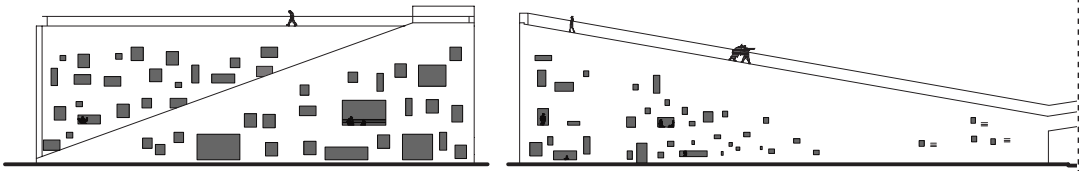
κατοψη _ αστικό περιβάλλον



τομή _ φυσικό περιβάλλον



κάτοψη _ εσωτερικό περιβάλλον



Διαμόρφωση κάτοψης και προτεραιότητες.

*"The child has a hundred languages (and then a hundred hundred hundred more) but they steal ninety-nine. The school and the culture separate the head from the body. They tell the child to think without their hands, to do and make without their head, to listen and not to speak, to understand without joy, to feel love and awe only at Easter and Christmas. They tell the child to discover the world that is already there."*⁴ L. Malaguzzi

Το σχολικό κτήριο δεν είναι απλά ένας χώρος μάθησης, αλλά καλείται να παρέχει το γενικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, για το σχεδιασμό του απαιτείται, όπως υποστηρίζει και ο Herman Hertzberger⁵, ισορροπία μεταξύ της χρήσης, της λειτουργίας και μιας παιδαγωγικά ενημερωμένης αρχιτεκτονικής.

Αυτό δε συνεπάγεται ότι ο σχεδιασμός πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά σε μια εκπαιδευτική θεωρία, αν και υπάρχουν και τέτοια παραδείγματα σχολικής αρχιτεκτονικής, αλλά ότι πρέπει να ενημερώνεται και να τροφοδοτείται από την παιδαγωγική επιστήμη. Σήμερα, εφόσον οι απόψεις για την απόκτηση γνώσης και μάθησης έχουν ανανεωθεί και ο δασκαλοκεντρικός τρόπος εργασίας έχει αναθεωρηθεί, και οι προδιαγραφές χώρου που καθορίζουν τη μελέτη και τη σύνθεση, με τη σειρά τους, έχουν αλλάξει πλήρως.

Αναθεωρείται ο σχεδιασμός με μονάδα οργάνωσης την τάξη και

4 Education Encyclopedia, "Loris-Malaguzzi Biography(1920-94)", The Hundred Languages of Children, If the Eye Jumps Over the Wall, στο site: <http://education.stateuniversity.com/pages/3176/Loris-Malaguzzi.html>

5 Herman Hertzberger, space and learning, 010 publishers, Rotterdam 2008

προσανατολίζεται στο άτομο. Οι συνθήκες χώρου δεν αφορούν σε ένα τρόπο διδασκαλίας που προϋποθέτει την τάξη, την απόλυτη ησυχία και προστασία από οτιδήποτε θα μπορούσε να διαταράξει την διεξαγωγή του μαθήματος, ούτε στην οργάνωση χώρων σύμφωνα με τη φύση του μαθήματος. Οι προτεραιότητες τείνουν στη εξασφάλιση των συνθηκών που θα επιτρέπουν στο κάθε άτομο, στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, να επιλέγει τον τρόπο που θα προεκτείνει το γνωστικό του πεδίο. Η προσωπική και κριτική στάση για τη διαδικασία μάθησης δεν περιλαμβάνει μόνο τα διαφορετικά ερεθίσματα και ενδιαφέροντα αλλά και τις συνθήκες εργασίας. Για παράδειγμα, το υπάρχον παιδαγωγικό σύστημα και ο χώρος που το περιέχει, είναι σχεδιασμένο για μαθητές δεξιόχειρες με έφεση στο διάβασμα που μπορούν να ανταποκριθούν σε μια σωματική και νοητική πειθαρχία. Η ίδια πειθαρχία άλλωστε, κάθε άλλο παρά βοηθάει στην σωματική και νοητική ανάπτυξη και μάλλον είναι αντιφατική ως προς τη διαδικασία παρακολούθησης, κάτι που αναλύει στο άρθρο του ο D.Breithecker⁶ λέγοντας ότι εάν ο μαθητής θέλει να παραμείνει ενεργός και συγκεντρωμένος στο μάθημα δεν γίνεται παρά να κουνιέται.

Η οργάνωση της κάτοψης από αίθουσες σχεδιασμένες σαν συμπαγή κουτιά που αρθρώνονται κατά μήκος διαδρόμων οι οποίοι εξυπηρετούν μόνο στην κυκλοφορία και την ασφαλή εκκένωση του κτιρίου, μοιάζει να αποτελεί το χωρικό κατάλοιπο των ισχυρών επιδράσεων της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης και αντίληψης του σχολείου, και φανερώνει ότι η χωρική απαίτηση για ανεξαρτησία των μαθητών, αν και δεν είναι καινούριο θέμα, δεν έφτασε να θίξει ακόμα την μαζική σχολική αρχιτεκτονική.

Στην εποχή του διαδικτύου και της πληροφορίας που οι μαθητές θα μπορούσαν να μελετούν με ένα υπολογιστή οπουδήποτε ακόμα και από το σπίτι τους ο ρόλος του σχολείου

6 Dr. D. Breithecker, «Beware of the Sitting Trap in Learning and Schooling», <http://www.designshare.com/index.php/articles/sitting-trap/> 18/5/2011

αναδιαμορφώνεται⁷. Τονίζονται περισσότερο έννοιες όπως αυτές της συνεργασίας, της συλλογικής δραστηριότητας, της έκθεσης, της παρατήρησης και ταυτόχρονα της εξατομικευμένης απόκτησης της γνώσης. Η συνεύρεση αυτή συνομήλικων δεν εξυπηρετεί μόνο στην κοινωνικοποίηση τους, αλλά γίνεται αφορμή για περισσότερα ερεθίσματα. Σύμφωνα με τον Vygotsky⁸ και όπως επισημαίνουν αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, το παιδί είναι περισσότερο κοινωνικό όν παρά ο "δραστήριος επιστήμονας" του Piaget αφού μέσω του παιχνιδιού της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά, μαθαίνει τα ίδια ή και περισσότερα απ' ό,τι μόνο του. Οι κοινωνικές προσεγγίσεις άλλωστε της γνωστικής ανάπτυξης δίνουν έμφαση ακόμα και στη καθοδηγούμενη συμμετοχή από μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες, ενώ σύμφωνα με βιβλιογραφία της φιλοσοφίας για παιδιά, συνομήλικοί τους μπορούν εξίσου συχνά να λειτουργήσουν σαν πρότυπα σε αντίθεση με αυτό που υποστηρίζει η παραδοσιακή παιδαγωγική για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αποδίδει αυτό το ρόλο αποκλειστικά στους δασκάλους.

Ο μαθητής μπορεί να προσεγγίσει την πληροφορία με πολλούς τρόπους και η διαδικασία αυτή εκ των πραγμάτων πλέον δεν περιορίζεται σε μια αίθουσα. Η εκπαιδευτική διαδικασία ούτως η άλλως συνέβαινε και στον ενδιαμέσο χρόνο και χώρο αλλά τώρα πια αυτό είναι πολύ περισσότερο εμφανές. Το «ανοιχτό σχολείο» δεν αποτελεί πλέον όραμα αλλά μια άυλη προς το παρόν πραγματικότητα. Όπως αναφέρει και ο Κ.

7 Ο Ludwig Duncker στο βιβλίο «*Η θεωρία του δημοτικού σχολείου*», αναφέρει ότι νέα τεχνολογία και η μηχανογραφημένη επεξεργασία δεδομένων που αυτή συνεπάγεται, επέφερε νέες δυνατότητες αποθήκευσης της γνώσης, που ξεπερνά κατά πολύ αυτή της ανθρώπινης μνήμης και θέτει υπό αμφισβήτηση όλη τη διαδικασία απομνημόνευσης και μνημονικής ικανότητας ειδικά στο δημοτικό. Στο παραπάνω επιχείρημα έρχονται να προστεθούν έρευνες της ανθρωπιστικής επιστήμης που εντοπίζουν μια υποχώρηση του προσανατολισμού στο γραπτό λόγο και τη μετάβαση σε μια "κουλτούρα της δεύτερης προφορικότητας" όπως την ονομάζουν. (Βλ. Postman n. *Das Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart 1974)

8 Grace J. Craig, Don Baucum, *Η ανάπτυξη του ανθρώπου* Τόμος Α Εκδόσεις Παπαζήση Αθήνα 2007 σελ 99

Εανθούλης (2007,52) το «σχολείο του μέλλοντος» υπάρχει. Το θέμα είναι ποια μπορεί να είναι η χωρική του έκφραση και ποια δομή μπορεί πλέον να το ενισχύσει.

Αυτό που φαίνεται ν' αποκτά βαρύνουσα σημασία στην κτιριολογική οργάνωση είναι ο κοινός χώρος δραστηριοποίησης και έκθεσης των παιδιών. Ο χώρος αυτός αποτελεί μια ανοιχτή ενιαία αίθουσα μάθησης και έρχεται να αφομοιώσει όλα όσα καλείται να εκφράσει το σχολείο σήμερα. Πρόκειται για μια εσωτερική «δημόσια πλατεία» όπου οι μαθητές δεν χρειάζεται να έχουν συγκεκριμένη συμπεριφορά, όπως συμβαίνει κατά τη διάρκεια, για παράδειγμα, μιας παρουσίασης, ούτε τους υποβάλλει ο χώρος για κάτι τέτοιο.



Κοινόχρηστοι⁹ χώροι

Στο συγκεκριμένο συνθετικό παράδειγμα, αυτός ο κεντρικός χώρος σχεδιάζεται σε άμεση σχέση με το προαύλιο- πλατεία, αφού σχηματίζει το ένα μέτωπό της. Αποτελεί μια επανάληψη της γεωμετρικής μεταφοράς της “χοάνης” με το άνοιγμα προς τα έξω. Η ορατότητα προς τα έξω και αντίστροφα είναι άμεση και η πρόσβαση προφανής. Εκτείνεται και στα τρία επίπεδα

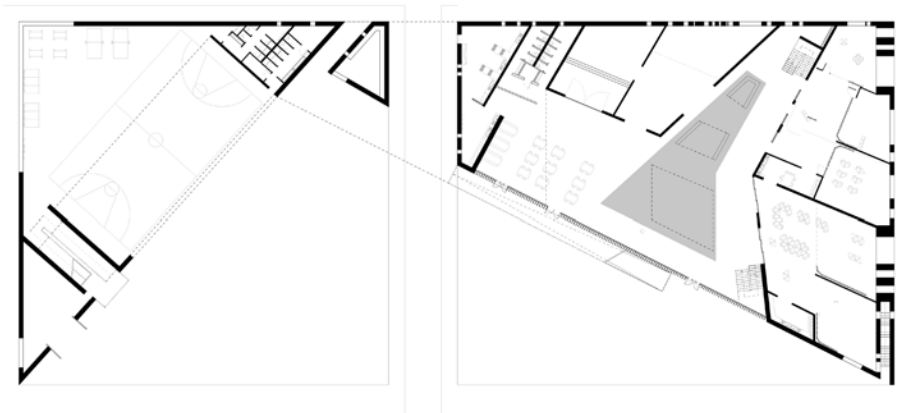
⁹ Οι όροι δημόσιοι και κοινόχρηστοι που χρησιμοποιούνται θέλουν να περιγράψουν το βαθμό συνάθροισης και έκθεσης. Παρόμοια ο όρος ιδιωτικό δεν έχει καμία ιδιοκτησιακή φόρτιση.

του σχολείου με το ισόγειο τμήμα να έχει την μεγαλύτερη φόρτιση. Καθ' ύψος ενοποιείται μέσω των φωταγωγών και της βιβλιοθήκης. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό το μέγεθος του και απλοποιείται ο προσανατολισμός και η κίνηση μέσα στο κτήριο. Γύρω του συγκεντρώνονται όλες οι κοινωνικές λειτουργίες της σχολικής κοινότητας ενώ είναι ορατός και προσβάσιμος από παντού. Εκεί μπορούν να λάβουν χώρα οι εκδηλώσεις του σχολείου, μέρος του χρησιμοποιείται σαν τραπεζαρία ενώ περιμετρικά του τοποθετούνται κουζίνα, εργαστήρια θεάτρου και μουσικής, οι χώροι συνελεύσεων, τα γραφεία των δασκάλων και οι χώροι εργασίας και διαβάσματος.

Δεν προβλέπονται ξεχωριστοί χώροι βιβλιοθήκης ή αίθουσα υπολογιστών. Αντίθετα η βιβλιοθήκη γίνεται κεντρικό στοιχείο της σύνθεσης, ενοποιεί το κτήριο καθ' ύψος ενώ ο χώρος της αποτελεί μέρος του κοινού χώρου. Τοποθετείται σε κομβικά σημεία κίνησης και έτσι ο χώρος κυκλοφορίας αποκτά και άλλη λειτουργία. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι παντού ελεύθερη μέσω ασύρματου δικτύου και οι χώροι διαμορφώνονται ώστε να ευνοούν το διαφορετικό τρόπο εργασίας και όχι βάση της μορφής του μέσου. Δεν ορίζεται με άλλα λόγια ο τρόπος και ο χώρος στον οποίο ο μαθητής μπορεί να έχει πρόσβαση στην πληροφορία.

Η σημασία του παιδαγωγικού ρόλου που διαδραματίζει η σχολική βιβλιοθήκη, εξηγεί την πρόθεση να αποτελεί αυτή κεντρικό σημείο αναφοράς στη σχολική μονάδα και όχι απλώς μια αποκομμένη- ξεχωριστή αίθουσα.

Κατ' αρχήν, η ίδια ως χώρος, δίνει μια άλλη όψη περισσότερο ξεκούραστη και δημιουργική στο σχολικό απαιτητικό περιβάλλον. «Στο χώρο της βιβλιοθήκης, το παιδί μπορεί να απλώσει το χέρι του και να χαϊδέψει τα βιβλία, να διαλέξει όποια και όσα θέλει, να τα ξεφυλλίσει, να τα διαβάσει καθισμένο νωχελικά και άπρεπα σε ένα τραπέζι ή ξαπλωμένο στο δάπεδο, ή μπορεί να μην κάνει τίποτα από όλα αυτά και κανένας να



μην το ελέγξει».¹⁰ Είναι ο χώρος όπου καλλιεργούνται οι προϋποθέσεις για να αισθάνεται ελεύθερο και τίποτα δεν του επιβάλλεται. Μέσα στη βιβλιοθήκη καθορίζονται οι σχέσεις παιδιού και βιβλίου και όχι μαθητή και βιβλίου. Πρόκειται για βασική προϋπόθεση στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και στην προώθηση του βιβλίου. Ιδιαίτερα, στην εποχή μας που νέα επιστημονικά αντικείμενα έμμεσα υπεισέρχονται ή άμεσα ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα, οι μαθητές έχουν ανάγκη από μια ενημερωμένη βιβλιοθήκη, κεντρικό σημείο αναφοράς στη σχολική μονάδα.

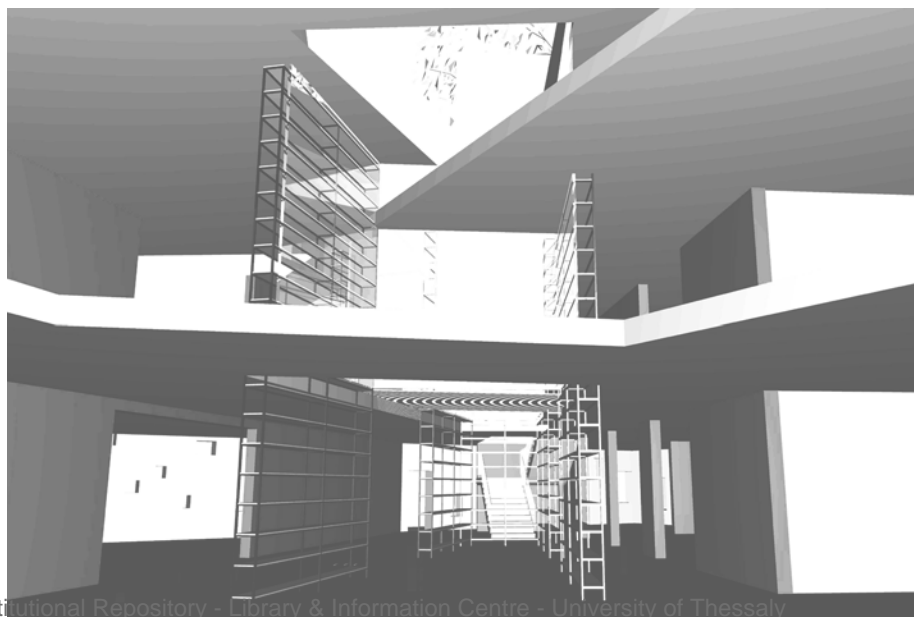
Η τοποθέτηση της βιβλιοθήκης στο κέντρο έχει συμβολική σημασία, αποτελώντας μια ένωση- σύνδεσμο της κοινωνίας με το σχολείο. Ο Γ. Παπαδάτος¹¹ αναφέρεται σε αυτή τη δυναμική της βιβλιοθήκης που ξεπερνάει τα όρια του σχολείου αφού δεν ακολουθεί το πρόγραμμα του ούτε δεσμεύεται από αυτό απλά το ενισχύει και το υποβοηθά, διαχέοντάς το στην εξωσχολική κοινωνική πραγματικότητα. Η βιβλιοθήκη πρέπει να εξετάζεται ως χώρος με δύο πόλους: τα μαθήματα και την κοινωνία. Αυτό

10 Βενετία Αποστολίδου, Ελένη Χοντολίδου, «Λογοτεχνία και εκπαίδευση».. Εκδόσεις: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006 (σελ 281)

11 Γιάννης Σ. Παπαδάτος, «Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- Δραστηριότητες», Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα 2007

το γεγονός δίνει σημασία στα μαθήματα και κινητοποιεί το μαθητή προς την κατεύθυνση κατάκτησης της γνώσης. «Επιπλέον, διαμορφώνει μαθητές - αναγνώστες, οι οποίοι ενεργητικά και δημιουργικά ερμηνεύουν το οικολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον»¹².

Η βιβλιοθήκη είναι ένας χώρος ψυχαγωγίας και ελευθερίας και βγάζοντας τη από τα στενά όρια μιας αίθουσας, που συνήθως προδιαθέτει τους μαθητές σε πιο τυπικές συμπεριφορές, τονίζεται αυτός της ο χαρακτήρας. Η βιβλιοθήκη μπορεί να «αγαπηθεί» και να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές όπως η σχολική αυλή. Γίνεται αφορμή συζητήσεων, μέρος συνάντησης, διέξοδος, πηγή απαντήσεων σε καθημερινά-απλά ερωτήματα. Ενταγμένη φυσικά στην καθημερινότητα του παιδιού, εξασφαλίζεται η επαφή του μαθητή με τα βιβλία και η αποκόμιση γνώσεων ανά πάσα στιγμή, γνώσεις που προέρχονται από αυθόρμητα - προσωπικά ερωτήματα και όχι



από καθοδηγημένα ερωτήματα δασκάλων. Άλλωστε, όταν η γνώση προκύπτει από προσωπική αναζήτηση του μαθητή και βασίζεται στα ερεθίσματα και στα ενδιαφέροντα του, τότε μόνο είναι βέβαιο ότι πρόκειται για παντοτινή γνώση.

Ο κάθε μαθητής συγκεντρώνεται, επεξεργάζεται και αφομοιώνει νέες και δύσκολες πληροφορίες με το δικό του τρόπο. Ακόμα και όταν λειτουργεί ομαδικά η αφομοίωση της γνώσης είναι καθαρά προσωπική. Όταν υπάρχει τρόπος να ενεργοποιηθεί αυτή η φυσική τάση του καθενός τότε είναι δυνατόν να λειτουργήσει περισσότερο συνειρμικά, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να αποθηκεύσει τις πληροφορίες στην μακροπρόθεσμη μνήμη του και να τις αφομοιώσει σαν γνώση. Αυτή η διαπίστωση που βασίζεται στην θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας¹³, δεν περιορίζει τις συνθήκες αυτές μόνο ως προς τον τρόπο διδασκαλίας αλλά βάση του τρόπου που μαθαίνουμε τις διαιρεί σε συνθήκες περιβάλλοντος (συνθήκες φωτός, θορύβου, θερμοκρασίας...), συναισθηματικές (τρόπος προσέγγισης του μαθητή από το δάσκαλο), κοινωνιολογικές (τρόπος εργασίας, συσχετισμού με τους άλλους,...) φυσικές (αντιληπτική ικανότητα ακουστική, οπτική, απτική ή κιναισθητική, κινητικότητα,...) και ψυχολογικές (αναλυτικός ή αφαιρετικός τρόπος σκέψης, ανακλαστικός, ή παρορμητικός,...) Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να προβλέπει και να παρέχει αυτή την πολλαπλότητα συνθηκών. Έτσι προκύπτει ανάγκη για την ύπαρξη χώρων που να καλύπτουν το φάσμα ανάμεσα στο "κρυφτό" και την "δημόσια έκθεση". Χώροι με διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες και για διαφορετικού μεγέθους ομάδες εργασίας, είτε αυτό αφορά σε «επίσημους» ή σε «ανεπίσημους χώρους μάθησης» .

Ξεκινώντας απ' το ότι δεν είναι το ίδιο εύκολο για όλα τα

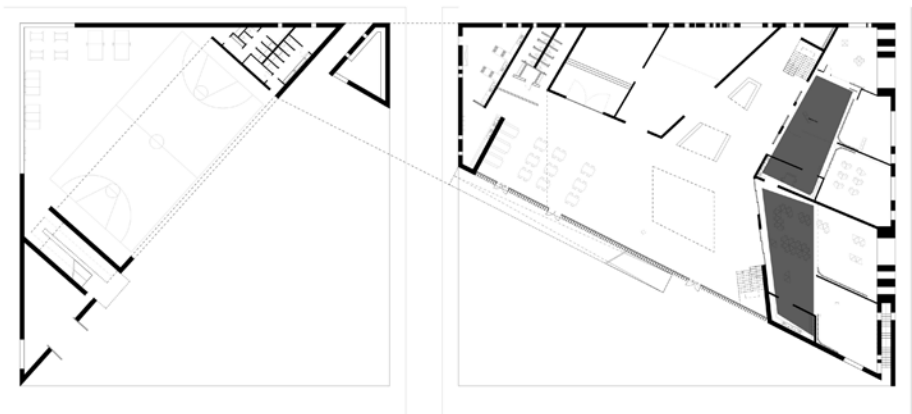
13 Dunn and Dunn, Learning Style Model of Instruction, Research paper from UCLA, στο site:

<http://physics.bu.edu/~goldberg/PY195-first-sem/Learning%20Styles/The%20Dunn%20and%20Dunn%20Learning%20Style%20Model%20of%20Instruction.pdf> 2/2/2011

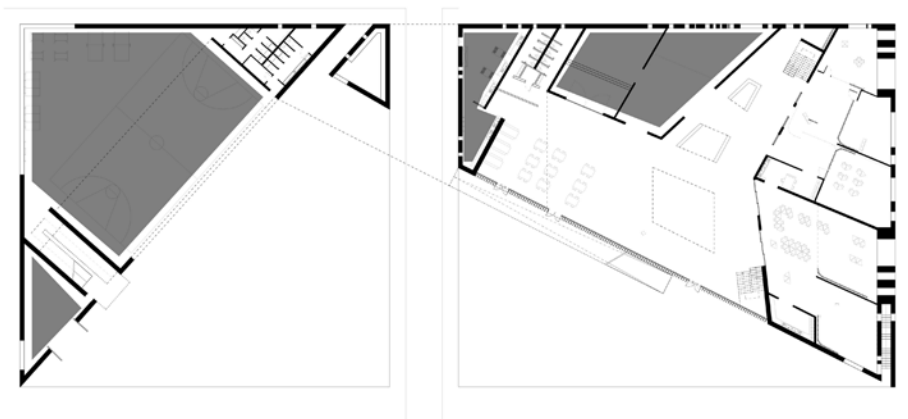
παιδιά να εξοικειωθούν άμεσα με τη υπερβολική έκθεση ούτε μπορούν όλα να εργαστούν στις ίδιες συνθήκες, προκύπτει η ανάγκη ύπαρξης ενδιάμεσων λιγότερο δημόσιων κοινών χώρων. Αυτοί οι χώροι μπορεί ανάλογα με το μέγεθος να εξυπηρετούν σε ατομική ή ομαδική "απομόνωση" και ν' ανήκουν λιγότερο ή περισσότερο σε ομάδες που δημιουργούνται είτε βάσει κριτηρίων ηλικίας είτε ομοίων ενδιαφερόντων.

Οι ενδιάμεσοι, χώροι ανάσχεσης και προσαρμογής χωρίζονται σε κοινούς χώρους κάθε τάξης και σε χώρους ειδικών δραστηριοτήτων. Σε κάθε τάξη αναλογεί ένας τέτοιος χώρος που μπορεί να χρησιμοποιείται ως κοινός χώρος διεξαγωγής μαθήματος από τα διαφορετικά τμήματα ή για εργασία σε μεγαλύτερες ομάδες ή ως χώρος μελέτης ή τέλος ν' ανοίγει και να αποδίδεται στον κεντρικό χώρο.

Χώροι ειδικών δραστηριοτήτων ονομάζονται οι χώροι που εξαιτίας της χρήσης τους απαιτούν ειδικό περιβάλλον εργασίας ή συγκεκριμένη υποδομή. Αποτελούν εν δυνάμει κοινούς χώρους



που μπορούν όμως και να περιοριστούν. Τέτοιοι χώροι είναι η κουζίνα, οι αίθουσα μουσικής και θεάτρου, το γυμναστήριο καθώς και όλη η έκταση των καλλιιεργειών μαζί με τα εργαστήρια και τις αποθήκες που αυτές απαιτούν. Καθένας από αυτούς τους χώρους διαφοροποιείται ως προς τη σχέση που έχει με τη σχολική αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Έτσι, ενώ η κουζίνα είναι ανοιχτή σε όλη τη σχολική κοινότητα, έχει συγκεκριμένη χωρητικότητα και προϋποθέτει κάποια επίβλεψη. Τα εργαστήρια μουσικής και θεάτρου μπορούν είτε να “κλείνουν” ή να είναι “ανοιχτά” στο κοινό. Χαρακτηριστικά οι πόρτες της αίθουσας θεάτρου βρίσκονται πάνω στη σκηνή και από τη μεριά του κεντρικού κοινόχρηστου χώρου. Όταν ανοίγουν, σχηματίζουν τα παρασκήνια και η δράση επί σκηνής μπορεί να στραφεί προς το κοινό χώρο. Το γυμναστήριο μπορεί να χρησιμοποιείται και από την υπόλοιπη κοινότητα ενώ τους θερινούς μήνες μπορεί να ανοίγει και να λειτουργεί σαν συνέχεια της αυλής του σχολείου.



Το αγρόκτημα ενώ ανήκει στην μαθητική κοινότητα, στην καλλιέργειά του συμβάλλουν και άλλοι εθελοντές και μη που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να είναι απαραίτητα εκπαιδευτικοί. Τέλος, η αποθήκη σπόρων είναι ένας χώρος που διαχειρίζονται οι μαθητές αλλά εξυπηρετεί και την ευρύτερη κοινότητα.

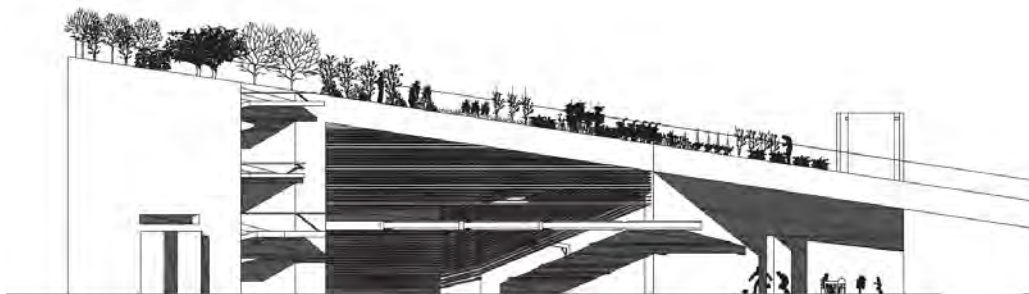
Όλες αυτές οι ειδικές δραστηριότητες προσφέρουν μια επιπλέον ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν περισσότερο βιωματικά τη μάθηση, ενδεχομένως να βρουν τη δική τους κλίση, να ενταχθούν σε μια ομάδα κοινών ενδιαφερόντων αλλά και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

Ο Ludwig Duncker τονίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης που όπως υποστηρίζει αφήνει χώρο στον αυθορμητισμό και προσφέρει *«τη δυνατότητα για απόκτηση χρήσιμων, σκόπιμων και κυρίως αυθεντικών εμπειριών»*¹⁴, η βιωματική μάθηση προσθέτει, επιτυγχάνει την άμεση σχέση με την πραγματικότητα σε σχέση με την έμμεση που προσφέρουν τα γραπτά κείμενα.

Λιγότερο δημόσιοι χώροι_ αίθουσες, εργαστήρια

Οι αίθουσες διδασκαλίας αποτελούν αναπόσπαστο και αρκετά σημαντικό μέρος του σχολικού περιβάλλοντος. Ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζεται, προκύπτει

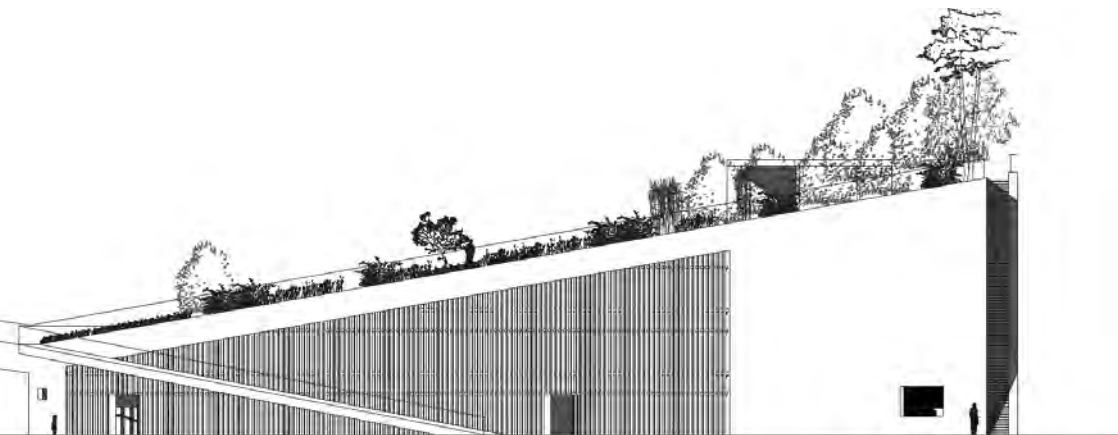
14 Ludwig Duncker *«Η θεωρία του δημοτικού σχολείου»*, επίκεντρο. Θεσσαλονίκη 2011. (σελ126)



η ανάγκη για ένα περισσότερο προστατευμένο από την κοινή πρόσβαση περιβάλλον ή ένας χώρος παρουσίασης, μελέτης και ομαδικής εργασίας. Ένας χώρος που να "ανήκει" περισσότερο σε ένα τμήμα και να του είναι πιο οικείος. Οι αίθουσες που προορίζονται για την "τυπική" εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει περισσότερο από κάθε άλλο χώρο να είναι ευέλικτες και ευπροσάρμοστες. Να μην ακολουθούν απαραίτητα μια τυπολογία και να επιτρέπουν διαφορετικούς τρόπους εργασίας και οργάνωσης.

Τέλος, εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας προβλέπονται και περισσότερο "προσωπικοί" χώροι που ανήκουν εξίσου στους μαθητές και τους δασκάλους και εξυπηρετούν σε συνθήκες εργασίας και μη που απαιτούν συνθήκες ηρεμίας και προσωπικής συγκέντρωσης. Ο David Thornburg εισήγαγε αναφορικά με αυτούς τους χώρους την έννοια "σπηλιά".¹⁵ Τους περιγράφει σαν χώρους σκέψης και περισυλλογής, απ' όπου μπορείς να παρατηρείς αλλά να μην συμμετέχεις στη "δράση". Συνήθως έχουν πλεονεκτική θέση ως προς την ορατότητα και ταυτόχρονα είναι περισσότερο "προστατευμένοι".

15 David D. Thornburg, *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*, στο site: <http://www.tcpd.org/thornburg/handouts/campfires.pdf>, 10/06/2011



Επίλογος

Ο Steiner υποστηρίζει πως τα σχολεία πρέπει να σχεδιάζονται για τα παιδιά τα οποία οφείλουμε ν' αντιμετωπίζουμε σαν μια ολότητα, «κορμί, πνεύμα και ψυχή» και σκοπός της εκπαίδευσης είναι να σχηματίζονται άτομα ικανά να σκέφτονται. Άτομα που να μπορούν να αντιλαμβάνονται τη θέση τους ως προς τη κοινωνία και το περιβάλλον και ταυτόχρονα να αποδέχονται τη μοναδικότητά τους.

Σε αυτή τη μελέτη επιχειρείται με φορέα την αρχιτεκτονική να ερμηνευτούν χωρικά έννοιες όπως το άνοιγμα στην κοινωνία και η συμβίωση με το περιβάλλον. Γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι κλίμακες του χώρου όχι μόνο γεωμετρικά αλλά και σε σχέση με το βαθμό έκθεσης στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον με τον τρόπο που το σχολείο οργανώνεται στο χώρο μπορεί να γίνει αντιληπτό από τα παιδιά ακόμα και το μέγεθος του κτηρίου και το "αποτύπωμά" του πάνω στην πόλη. Τέλος και σε σχέση με την μοναδικότητα του κάθε μαθητή γίνεται η προσπάθεια το σχολείο να προσφέρει πολλές αφορμές για μάθηση αλλά και διαφορετικές συνθήκες διεκπεραίωσης της εργασίας.

Το σχολείο, ακόμη και να μην πετύχει τους πρωταρχικούς του στόχους, θέλει τουλάχιστον να υποκινήσει μια νέα προβληματική γύρω από τη σχολική αρχιτεκτονική όχι μόνο σε αρχιτεκτονικό αλλά, σε μια αντίστροφη πορεία, και θεωρητικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία:

Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, «*Η νέα αγωγή, θεωρία και μέθοδοι*», Βιβλία για όλους, Αθήνα 1980

Ιωάννα Μπίμπου- Αριάδνη Στογιαννίδου: «*Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*» Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006.

Ελένη Καλαφάτη, Δημήτρης Παπαλεξόπουλος, «*Τάκης Ζενέτος, Ψηφιακά οράματα και αρχιτεκτονική*», Libro, Αθήνα, 2006.

Βενετία Αποστολίδου, Ελένη Χοντολίδου, «*Λογοτεχνία και εκπαίδευση*», Εκδόσεις: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006 (σελ 281)

Γιάννης Σ. Παπαδάτος, «*Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- Δραστηριότητες*», Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα 2007.

Κώστας Ξανθόπουλος, «*Από το κλειστό στο ανοικτό σχολείο: θεσμικές ρήξεις και αρχιτεκτονικές καθαιρέσεις.*», «*Δομές*» τεύχος: Σχολεία, 05/07, σελ.48.

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος , «*Περιβαλλοντική ηθική*» ,Gutenberg, Αθήνα , 2002

Περικλής Παυλίδης , «*Θεμελίωση της Παιδείας στη Φιλοσοφική Σκέψη*», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ,Τμήμα εκδόσεων 2007-2008.

Ιωάννα Μπίμπου- Αριάδνη Στογιαννίδου , «*Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο.*», τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2006.

Νικόλαος Χρόνης, «*Η σχολή της Φρανκφούρτης*», Α' Η κριτική θεωρία, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Αθήνα, 1986.

Κωνσταντία Ταμουτσέλη, «*Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*», επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2009.

«Πελίτι», «*Κατά τόπους αγροκτήματα για τη διαφύλαξη των ντόπιων ποικιλιών και των αυτόχθονων αγροτικών ζώων.*», τεύχος 8°, Σεπτέμβριος 2008- 2009, Εναλλακτική κοινότητα «

Πελίτι».

Ιγνάτιος Μ. Ζαχαρόπουλος, « Δεντροκομία, δεντροτεχνική, γενική και ειδική.», Ψιχάλου, Αθήνα, 1978.

Herman Hertzberger, "Space and Learning", 010 publishers, Rotterdam 2008

Grace J. Craig, Don Baucum, «Η ανάπτυξη του ανθρώπου»
Τόμος Α Εκδόσεις Παπαζήση Αθήνα 2007 σελ 99

Ludwig Duncker «Η θεωρία του δημοτικού σχολείου»,
επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2011, (σελ126)

Prakash Nair, Randall Fielding, Jeffery Lackney, "The Language of School Design. Design patterns for 21st Century Schools", Design Share, Mineapolis, 2009.

Matthew Lipman, « Η σκέψη στην εκπαίδευση», Πατάκης, Αθήνα, 2004.

Nan Henderson, Mike M. Milstein, Μετάφραση: Βασιλική Βασσάρα « Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς». Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2008.

Ludwig Duncker, «Θεωρία του Δημοτικού σχολείου» Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011.

OWP/P Architects + Vs Furniture + Bruce Mau Design, "The Third Teacher. 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning". Abrams, New York, 2010.

Jean Houssaye, «Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης.», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

Rotraut Walden (Ed.), "Schools for the Future. Design Proposals from Architectural Psychology". Hogrefe, Gottingen, 2009.

Grace J. Craig Don Baucum, « Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου», τόμοι: Α και Β, Παπαζήση, Αθήνα, 2007.

Rudolf Steiner, "*An Introduction to Waldorf Education*", στο site: http://wn.rsarchive.org/Articles/IntWal_index.html, 2/2/2011

Scott H. Forbes, "*Values in Holistic Education*", στο site: <http://www.putnampit.com/holistic.html>

Education Encyclopedia, "*Loris-Malaguzzi Biography(1920-94)*", *The Hundred Languages of Children, If the Eye Jumps Over the Wall*, στο site: <http://education.stateuniversity.com/pages/3176/Loris-Malaguzzi.html>

Dr. D. Breithecker, "*Beware of the Sitting Trap in Learning and Schooling*", στο site: <http://www.designshare.com/index.php/articles/sitting-trap/> 18/5/2011

Dunn and Dunn, "*Learning Style Model of Instruction*", Research paper from UCLA, στο site: <http://physics.bu.edu/~goldberg/PY195-first-sem/Learning%20Styles/The%20Dunn%20and%20Dunn%20Learning%20Style%20Model%20of%20Instruction.pdf> 2/2/2011

David D. Thornburg, "*Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*", στο site: <http://www.tcpd.org/thornburg/handouts/campfires.pdf>, 10/06/2011