

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΜΙΑΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

"INSTEAD" PARAROESIS | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ | ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

Έτος έκδοσης: 2015

Συγγραφή και επιμέλεια: Δούρα Ιφιγένεια

Εισηγήτρια καθηγήτρια: Γαβρήλου Έβελυν

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

01_Ανάλυση ιστορικών και σύγχρονων θεωριών για το παιχνίδι

02_Το παιδί στο δημόσιο χώρο της σύγχρονης πόλης

// Ψυχολογικές, γεωγραφικές και πολεοδομικές τακτικές

// Χωρική συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην πόλη

// Το παιδί μέσα σε σχολικά περιβάλλοντα

// Το παιχνίδι ως εσωτερική εμπειρία για το παιδί

03_Η πόλη ως πεδίο παιχνιδιού

// Το παιδί σε μη συμβατικά περιβάλλοντα

04_Βιώνοντας την πόλη του Βόλου

// Τακτικές της περιπλάνησης και της ψυχογεωγραφίας

// Περιπλάνηση στην πόλη με άξονα το παιδί

// Η επανερμηνεία της πόλης μέσα από το παιχνίδι

// Άτυποι τόποι παιχνιδιού και άτυπο παιχνίδι στον τόπο

//Τόποι μη-παιχνιδιού [φωτογραφία]

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Παρατηρώντας τους τρόπους με τους οποίους ενεργεί ένα παιδί σχετικά με το παιχνίδι εντός ενός τυπικού χώρου παιχνιδιού, μία πιθανή σκέψη είναι πώς ήταν ο ίδιος μας ο εαυτός σε μία αντίστοιχη κατάσταση, χωρική και χρονική.

Σε σύγκριση με τους ενήλικες είναι εύκολο να καταλάβουμε ότι η αντίληψη των παιδιών για την πόλη είναι αναγκαστικά διαφορετική, πρώτα απ' όλα ως ζήτημα κλίμακας. Τα μάτια των παιδιών είναι πιο κοντά στο έδαφος, και έτσι, εκείνα δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε υφές και μεταβολές που ένας ενήλικας δεν παρατηρεί, αλλά αφήνει απλώς να περνούν γρήγορα. Ανατρέχοντας κανείς σε μνήμες και ενθυμούμενος την αντίληψη του περιβάλλοντος που είχε ως παιδί, στο πεζοδρόμιο, στη συνέχεια κατά μήκος των τοίχων του σπιτιού όπου μεγάλωσε, στα βήματα από τον ένα χώρο στον άλλο, στις σκάλες, στην αυλή, στο δρόμο, στο σχολείο, στον ακάλυπτο της πολυκατοικίας, στα καταστήματα και το δημόσιο πάρκο, μάλλον κανείς δε θα θυμάται τη διαδικασία που τον έφερε σε μια νέα αντίληψη του σπιτιού σε σχέση με τον έξω κόσμο, αλλά τις λεπτομέρειες.

Το ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη, στράφηκε αρχικά στην ικανότητα των παιδιών να αφομοιώνουν στοιχεία της πραγματικότητας και να τα μετασχηματίζουν ελεύθερα και ενεργητικά, προσαρμόζοντάς τα στο υποκειμενικό τους «τώρα», απαλλαγμένο από κοινωνικά πρότυπα και συμπλέγματα, γεγονός που τα καθιστά εν δυνάμει πιο δημιουργικούς πολίτες. Το ζήτημα που τέθηκε προς επεξεργασία αρχικά, είναι το εύρος της κοινωνικής εμπειρίας του παιδιού, που λαμβάνει από χώρους της καθημερινότητάς του, δηλαδή το είδος του ερεθίσματος και ο τρόπος που αυτό προσφέρεται προς απορρόφηση ως πληροφορία. Συγκεκριμένα, παρουσιάζοντας τα δεδομένα από τις υπάρχουσες αναπτυξιακές και κοινωνικές επιστήμες, διερευνώνται οι δυνατότητες οικειοποίησης και συμμετοχής στο χώρο και η αφομοίωση του πραγματικού και του φανταστικού μέσα από τους μετασχηματισμούς του.

Η σχέση της μνήμης, ατομικής και συλλογικής, με το χώρο βρίσκεται στο κέντρο πολλών συζητήσεων για την εμπειρία και τις προοπτικές των σύγχρονων πόλεων. Για να καταφέρουν τα παιδιά να αποκτήσουν την εμπειρία της πόλης παράλληλα με την εξέλιξή τους, αυτό συνεπάγεται τόπους όπου είναι δυνατό να αναδειχθεί μια νέα δυναμική θεώρησης και κοινωνικής εμπειρίας του δημόσιου χώρου. Η παιδική ηλικία καθώς και τα στοιχεία που τη συνιστούν και την ορίζουν, αποτελούν ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο χαρακτηριζόμενο από ιστορική μεταβλητότητα, μαζί με το οποίο μεταβάλλονται και οι χώροι που το πλαισιώνουν και το εκφράζουν. Συγκεκριμένα, παρατηρώντας την πόλη του Βόλου, δημιουργείται το ερώτημα εάν και κατά πόσο έχουν αλλάξει οι χώροι παιχνιδιού στο πέρασμα του χρόνου, ανάλογα και συγκριτικά με την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

TACTICS OF AN INNER EXPERIENCE IN PLAYING

ABSTRACT

Watching how a child acts on playing in a typical game space, a possible thought is how our own self was in a similar situation, spatial and temporal. Compared with adults it is easy to understand that the children's perception of how the city is, is inevitably different, first and foremost as a matter of scale. The children's eyes are closer to the ground, and thus, those ones pay particular attention to textures and changes that an adult does not notice, but simply lets them pass. Looking back on memories and remembering the perception of the environment that one had as a child, on the sidewalk, then along the walls of the house where he grew up, in the steps from one environment to another, on the stairs, in the yard, the street, at school, at the back of the building, in shops and in a public park, probably no one will remember the process that has brought him to a new understanding of the house in relation to the outside world, but the details.

Initially, in the present study the interest was focused on the ability of children to assimilate elements of reality and transform them freely and energetically, adapting them to their subjective "now", free from social patterns and clusters, making them potentially more creative citizens. What came first as an issue to be treated, is the range of the social experience of the child, received from areas of its everyday life, ie the type of stimulus and the way it is offered as information to be absorbed. In particular, presenting the data from the existing developmental and social sciences, what is explored is the possibilities of ownership and participation in space and the assimilation of the real and the imaginary through its transformations.

The relationship of the individual and collective memory with space is a matter of major importance in many discussions about the experience and perspectives of modern cities. In order for the children to gain experience of the city along with their evolution, that requires places where a new dynamic vision and social experience of public space may emerge. Childhood and the facts that constitute and define it, are a social and cultural phenomenon characterized by historic variability and along with it, spaces that surround it and express it also change. Specifically, walking in the city of Volos, the question that arises is whether and how much the play areas have changed over time, in relation to the social development of the child.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι όπως φαίνεται από την ιστορία των λόγων σχετικά μ' αυτό, έχει διευρυμένο νόημα· είναι πολλοί οι μελετητές που έχουν αναλύσει την σημασία του, από διαφορετικά επιστημονικά πεδία όπως η παιδαγωγική, η πολιτιστική θεωρία, η υπαρξιακή ψυχανάλυση, η παιδοψυχολογία, η θεωρία της αστικότητας. Στο σύνολό τους, πέραν από τα υποκειμενικά σημεία θέσεως του κάθε πεδίου, αναγνωρίζεται ότι το παιχνίδι ουσιαστικά είναι ένα κοινωνικοπολιτιστικό φαινόμενο, το οποίο κατανοείται, όντας βασισμένο σε αυτό το ίδιο δεδομένο και εξαρτώμενο από αυτό.

Η ιδέα του όρου τακτική στον τίτλο, γεννήθηκε από το βιβλίο του Michel de Certeau *Επινοώντας την καθημερινή πρακτική*. Η έννοια της τακτικής αφορά μια μακρά παράδοση στοχασμών γύρω από τις σχέσεις που διατηρεί ο ορθός λόγος με τη δράση και τη στιγμή. Εάν το παιχνίδι είναι η δράση, η ανάλυσή του γίνεται μέσω της λογικής της ψυχανάλυσης στην επιστημονική της εξέλιξη.

*«Η τακτική είναι ένας υπολογισμός [...] που δεν έχει τόπο, αλλά εξαρτάται από το χρόνο, επαγρυπνώντας για να «πιιάσει στον αέρα» τις δυνατότητες του κέρδους. Ό,τι κερδίζει, δεν το φυλάει. Πρέπει συνεχώς να παίζει με τα συμβαίνοντα για να τα μετατρέψει σε ευκαιρίες».*¹

Η εσωτερική εμπειρία² (τίτλος του έργου του Georges Bataille) δεν έχει άλλο σκοπό, παρά την ίδια. Είναι η θέληση να πηγαίνεις ως τα άκρα του δυνατού, όπως προσδιορίζει ο Bataille. Έχει διπλό νόημα στην ομώνυμη προσωπική μου έρευνα, καθώς αναφέρεται στους στοχασμούς που αφορούν το παιχνίδι και τα όρια στα οποία μπορεί να φτάσει, και παράλληλα στην προσωπική μου εσωτερική εμπειρία βασισμένη σε όλους αυτούς τους λόγους περί του παιχνιδιού, με τόπο μελέτης την πόλη καταγωγής μου, το Βόλο.

Οι κοινωνικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιού-πόλης ανά τα χρόνια παρατηρείται πως αλλάζουν, ίσως και να έχουν «χαλαρώσει» υπό μια έννοια. Υπό την έννοια της απώθησης. Τόσο λόγω της βιωματικής απουσίας και έλλειψης αυτονομίας των παιδιών στον αστικό χώρο αλλά και της επακόλουθης ένδειας σχετικά με την περιβαλλοντική πληροφορία, όσο και λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης που συνεπάγεται η θέση τους στην πόλη, τα παιδιά στερούνται τη δυνατότητα οικειοποίησης του χώρου. Με την αφαιρετική όμως ικανότητα κρίσης που έχουν σε ό,τι αφορά τη διαφορετικότητα είναι πολύ πιο υπερβασικά από ότι οι ενήλικες και πολύ πιο ανοικτά στον Άλλον. Το περιβάλλον τους είναι αυτό που ευθύνεται λοιπόν για την καχυποψία απέναντι στο διαφορετικό.

«Η πιο επιθυμητή και έντονη απασχόληση του παιδιού είναι το παιχνίδι. Μπορεί να έχουμε δικαίωμα να πούμε ότι, κάθε παιδί που παίζει, συμπεριφέρεται σαν ποιητής, αφού πλάθει έναν ολόκληρο του κόσμου όπου ζει σε ένα ρυθμό που ταιριάζει στην παιδικότητά του».

Sigmund Freud

Το παιχνίδι, στην ουσία του ως θεσμός διάβασης ορίων, ως κίνηση προς τον έτερο κόσμο τον οποίο θέτει παραπάνω ο Freud και ως δράση που επαναπροσδιορίζει το χώρο του, έρχεται να αναπληρώσει τη χαμένη σχέση του παιδιού με την πόλη, καθώς το παιδί αναζητά ευκαιρίες έκφρασης και συνδιαλλαγής με την πραγματικότητα στους ενδιάμεσους χώρους του παιχνιδιού του.

1. Certeau, M., (2010), *Επινοώντας την καθημερινή πρακτική: η πολύτροπη τέχνη του πράττειν*, Καψαμπέλη, Κ., Giard Luce, Αθήνα: Σμίλη-(Κόμβοι), σσ. 67,143

2. «Η εσωτερική εμπειρία», τίτλος του έργου του Georges Bataille. Έργο που αποτελεί βίωμα, φιλοσοφία, θεοσοφία και θέση πέρα απ' τα όρια

Ένα ζήτημα είναι πώς ένα παιδί αναπτύσσει την εικόνα που έχει για το περιβάλλον, και εάν αυτή η εικόνα μπορεί να διδαχθεί και να αποδοθεί. Για να επέλθει η δημιουργική δράση και η αυθόρμητη στάση του χρήστη-παιδιού στον έξω κόσμο, απαραίτητη είναι η εμπλοκή του ανεξάρτητου και του τυχαίου κοινωνικού ερεθίσματος. Από τη στιγμή που συλλειτουργεί το παιχνίδι με την καθημερινότητα, τότε το σύνολο των στοιχείων της, οι δραστηριότητες και οι κοινωνικές συναναστροφές μπορούν να μετατραπούν σε εικόνες και σχέσεις που θα διαμορφώσουν το παιχνίδι, λειτουργώντας τόσο μιμητικά όσο και ως αφητηρίες παραβίασης της τυπικής του εξέλιξης.

Όσο ένα ερώτημα είναι σε τι βαθμό η σύγχρονη πόλη υποδέχεται το παιδί και πώς (και κατά πόσο) εκφράζει χωρικά τις ανάγκες του. Μήπως χρειάζεται κάποια αναθεώρηση των δεδομένων του χώρου που αναφέρονται σε αυτό; Το μόνο σίγουρο είναι πως είναι ζήτημα κατάλληλης διαμόρφωσης στην εκπαίδευση της κοινωνίας, ώστε να δεχθεί τα παιδιά και τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Όπως προκύπτει από την ιστορική πορεία του παιχνιδιού, ένα χαρακτηριστικό του είναι η προσδευτική απομάκρυνση των παιδιών από το δημόσιο χώρο, ώστε να επωφεληθούν άλλες κοινωνικές δομές. Από τη μία παρατηρούνται κοινωνικές δυνάμεις που συντελούν στην αναγνώριση του παιδιού ως προσώπου και από την άλλη, δυνάμεις και πρακτικές που καθιστούν την παιδική ηλικία το πιο έντονα ελεγχόμενο πεδίο της προσωπικής ύπαρξης. Η περιθωριοποίησή τους είναι ιδιαίτερα εμφανής στην απουσία τους από την πρακτική της αρχιτεκτονικής στην αστική κλίμακα. Με το πέρασμα των χρόνων, προβάλλονται στην πόλη χώροι όλο και πιο εξειδικευμένοι για το παιδικό παιχνίδι. Μπορεί αυτοί οι χώροι να προσφέρουν μεγάλη ποικιλία αντικειμένων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων προς απασχόληση των παιδιών, είναι όμως αρκετό αυτό σαν ερέθισμα; Τι είδους χωρική και κοινωνική πληροφορία λαμβάνεται;

Η σχέση του παιδιού με την πόλη έχει περισσότερο ενδιαφέρον εάν την εξετάσουμε ως μια σύνθετη εμπειρία, ως τη διαπλοκή του βιωμένου χώρου παιχνιδιού, για παράδειγμα, με τις μαρτυρίες που υπάρχουν για αυτόν. Η δυναμική του παιχνιδιού και η αμφίσημη φύση του μπορούν να γίνουν οι ενεργοποιητές του δημόσιου χώρου καθώς το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μέσο ανάγνωσης και επέμβασης στην πόλη. Έτσι, σε μία προσπάθεια ανάγνωσης της πόλης, προτείνεται ένα παιχνίδι περιπλάνησης με περιοχή μελέτης την πόλη του Βόλου και μέσω τη φωτογραφία, κάνοντας μια φυσιογνωμική αποτύπωση της πόλης σε τόπους μη-παιχνιδιού. Το κείμενο της εργασίας αποτελεί το χρονικό του παιχνιδιού και η φωτογραφία είναι το μέσο ανάδειξης της πραγματικότητας, ο αναστοχασμός πάνω στο ζήτημα του σύγχρονου παιχνιδιού της πόλης. Στην κατάληξη της μελέτης, σε μια αντίστροφη διαδρομή, έρχονται στην επιφάνεια κάποιες εκδοχές της εικόνας της πόλης, όχι ως αποδεικτικά μέσα της αστοχίας του παιχνιδιού στην πόλη, αλλά για έναν αναστοχασμό πάνω στις ειδικές επαγγελματικές πρακτικές (αρχιτεκτόνων, πολεοδόμων, θεωρητικών της πόλης) που συμβάλλουν, μέσα στις γενικές ιστορικές κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες και στην παραγωγή της πόλης.

Ανάλυση ιστορικών και σύγχρονων θεωριών για το παιχνίδι

Παιχνίδι, το [ρεχνίδι] & **παιγνίδι**, το [ρεγνίδι] : **I1**. αντικείμενο που προορίζεται για ψυχαγωγία ή διασκέδαση και όχι για άμεση πρακτική χρήση: *Τα παιχνίδια βοηθούν στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού. Εκπαιδευτικά / επιστημονικά παιχνίδια*, που αναπτύσσουν τις γνώσεις ή τις συλλογιστικές ικανότητες του παιδιού. *Μηχανικά παιχνίδια*, που λειτουργούν με ηλεκτρονική ή μηχανική συσκευή

2. (μτφ.) κάποιος ή κτ. που αφήνεται να καθοδηγείται απόλυτα από άλλον ή άλλους, χωρίς να έχει δική του βούληση· (πρβ. *πιόνι, άθυρμα, έρμαιο, μπαίγνιο*) **3.** (πληθ., λογοτ., παρωχ.) τα μουσικά όργανα μικρής λαϊκής ορχήστρας· μπάντα. **III1.** οργανωμένη ή, συνήθ., αυθόρμητη δραστηριότητα ενηλίκων, παιδιών ή μικρών ζώων που σκοπεύει στην ψυχαγωγία και στη διασκέδαση **2.** (μτφ.) για κτ. που παρουσιάζεται εύκολο ή με μειωμένη αξία ή σημασία, συνήθ. ύστερα από σύγκριση με άλλο ομοειδές

III1. μορφή ανταγωνιστικής ψυχαγωγικής δραστηριότητας, ατομικής ή συλλογικής, που διεξάγεται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες ή με συμφωνημένη διαδικασία, που σκοπεύει στην ηθική νίκη ή στο κέρδος, και που η έκβασή της εξαρτάται από την ευφυΐα, τη δεξιότητα, τη σωματική δύναμη ή την τύχη του παίκτη ή των παικτών **2α.** ολοκληρωμένο τμήμα σειράς ομοειδών παιχνιδιών που λαμβάνεται ως μονάδα για τον υπολογισμό του τελικού αποτελέσματος· παρτίδα **β.** αθλητικός αγώνας **3.** καθετί που ακολουθεί μια επαναλαμβανόμενη τακτική διαδικασία ή γίνεται με βάση απαραβίαστους κανόνες **IV.** (μτφ.) τέχνασμα, κόλπο: **α.** για το ξεγέλασμα ή την παραπλάνηση των νοητικών διεργασιών ή των αισθήσεων **β.** για την εξαπάτηση προσώπου **γ.** για τη γελοιοποίηση ή διακωμώδηση κάποιου· φάρσα³

Το να δώσει κανείς έναν ορισμό για το παιχνίδι, είναι αρκετά σύνθετο. Το παιχνίδι ως δραστηριότητα –και ως ερμηνεία όπως βλέπουμε στον πολυδιάστατο ορισμό του– διαθέτει από μόνο του μια σημασία αλληγορική. Το συναντάμε αρκετά στο χώρο της επιστήμης καθώς πρόκειται για μια έννοια η ανάλυση της οποίας αφορά σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του ανθρώπου. Έχουν διατυπωθεί πολλές και ενδιαφέρουσες ερμηνείες, στα πλαίσια προσεγγίσεων από διαφορετικές επιστημονικές απόψεις, που παρουσιάζουν τη σημασία των διαφορών πλευρών του θέματος και το αναδεικνύουν σε πρωτεύον στοιχείο της σχέσης παιδιού και κοινωνικού, χωροπολιτισμικού περιβάλλοντος. Η έννοια της τακτικής, που αναφέρεται στον τίτλο, αφορά μια μακρά παράδοση στοχασμών γύρω από τις σχέσεις που διατηρεί ο ορθός λόγος με τη δράση και τη στιγμή. Εάν το παιχνίδι είναι η δράση, η ανάλυσή του γίνεται μέσω της λογικής της ψυχανάλυσης στην επιστημονική της εξέλιξη.

Το παιχνίδι έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην ελληνική κοινωνία. Οι αρχαίοι Έλληνες έδιναν μεγάλη σημασία στο ρόλο του, καθώς το θεωρούσαν μέσο αυτοαγωγής. Το εντάξανε στο πρόγραμμα αγωγής των παιδιών από την πρώιμη ηλικίας τους, ενώ υπήρξε δραστηριότητα και για τους περισσότερους ενήλικες· αφιέρωναν μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο τους σε ομαδικά παιχνίδια και σε αγώνες. Πρώτοι οι Αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, ήταν υπέρμαχοι του παιχνιδιού από την αρχή της ζωής του ανθρώπου. “..μή τοίνυν βία είπον, ώ άρεστε, τους παίδας εν τοις μαθήμασιν αλλά παίζοντας τρέφε..” Πλάτων, Πολιτεία (Να μην χρησιμοποιείς εξαναγκασμό στα παιδιά όταν διδάσκεις, αλλά να τα μορφώνεις παίζοντας).

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το παιχνίδι, το αναφέρουν είτε ως μια σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού, είτε ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά ή πλαίσιο δραστηριοτήτων του παιδιού.⁴

3. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?q=&dq=

4. Αυγητίδου, Σ., (2012) Παρουσίαση με θέμα: "Το παιχνίδι Επιμόρφωση Επιθεωρητών Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ωστόσο, από όλες τις ερμηνείες του παιχνιδιού υπάρχει η κοινή άποψη πως, ακόμη και αν η αρχή του βασίζεται σε βιολογικές ενστικτώδεις τάσεις, **το παιχνίδι ουσιαστικά είναι ένα κοινωνικοπολιτιστικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό σύμφωνα με αυτό το δεδομένο και εντός αυτού του πλαισίου.**

Οι πρωτόλειες θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από το παιχνίδι, αφορούν τη βιολογική λειτουργία του, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την ανάγκη για παιχνίδι. Επηρεάστηκαν σχεδόν όλες, από τις δαρβινικές θεωρίες και βασίζονται στη διατήρηση ή στην κατανάλωση ενέργειας. Οι κλασικές αυτές θεωρίες παιχνιδιού έχουν σοβαρές αδυναμίες βασισμένες σε ξεπερασμένες πεποιθήσεις για την ενέργεια, τα ένστικτα και την εξέλιξη.⁵

Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι η κοινωνική προσέγγιση για τη σχέση των παιδιών με την πόλη δεν προήλθε ούτε από τις βιολογικές, ούτε από τις χωρικές επιστήμες, αλλά από την ψυχολογία.

Για την ψυχολογία, η ίδια η συγκρότηση της αντίληψης που έχουν τα παιδιά για τον κόσμο προέρχεται από τις εμπράγματα εμπειρίες και τη διάδρασή τους με τον άμεσο φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει. Αυτοί που διαφώτισαν περισσότερο με τα κριτήριά τους την παρούσα εργασία, είναι αυτοί που απέδωσαν μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη του παιδιού. Η ψυχολογία, εδώ και αρκετές δεκαετίες, δεν ενδιαφέρεται να μελετήσει πειραματικά τη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο όσο να τη μελετήσει **συστημικά**, σε αλληλεξάρτηση με το αστικό περιβάλλον, καθώς αυτό αναγνωρίζεται ως καθοριστικό στοιχείο του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου που ορίζει τις παραμέτρους της χωρικής εμπειρίας.

5. Δεμοπούλου, Δ., (2008) Το παιχνίδι στα βρέφη και τα νήπια. Εξέλιξη και τεχνογνωσία του παιχνιδιού στον Ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. (1950-2008), μεταπτυχιακή διατριβή Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα φυσικής αγωγής και αθλητισμού, σ.23

Donald Winnicott

Η βασική θέση του Winnicott (Άγγλος παιδίατρος και ψυχαναλυτής, 1896 - 1971) για την σημασία του διευκολυντικού περιβάλλοντος στην πορεία προς την ατομική ωρίμανση και ανεξαρτησία, σχετίζεται με την θεωρία που ανέπτυξε σχετικά με το μεταβατικό αντικείμενο (η λέξη «αντικείμενο» έχει την κυριολεκτική και όχι την ψυχαναλυτική της έννοια). Η χρήση των μεταβατικών αντικειμένων εμφανίζεται ανάμεσα στον τέταρτο και δωδέκατο μήνα της ζωής του παιδιού και διαρκεί τουλάχιστον ένα χρόνο. Σε πολλά παιδιά πιθανόν να συνεχισθεί πολύ περισσότερο και είναι πιθανόν να επανεμφανίζεται και σε όλη την διάρκεια της ζωής τους, κατά περιόδους συναισθηματικής στέρσης. Συνιστά ένα φυσιολογικό φαινόμενο καθολικού χαρακτήρα τουλάχιστον όσο αφορά τις δυτικές κοινωνίες.

Τα αντικείμενα αυτά είναι τα πρώτα με τα οποία έρχεται σε επαφή ένα παιδί και τα οποία δεν αποτελούν μέρος του σώματος του. Δε βιώνονται ως αυτόνομα από το παιδί, αλλά ούτε και ταυτίζεται με αυτά. Βρίσκονται σε μια ενδιάμεση περιοχή της εμπειρίας μεταξύ της υποκειμενικής και της αντικειμενικής αντίληψης του εαυτού και του άλλου. Η μεγάλη σημασία του μεταβατικού αντικειμένου έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί το πρώτο «μη-εγώ» απόκτημα, κάτι που για τον Winnicott συνεπάγεται την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιήσει το αντικείμενο για να συμβολίσει ένα μερικό αντικείμενο. Αυτά τα μεταβατικά φαινόμενα υπάρχουν σε αυτό που ονομάζει **ενδιάμεση περιοχή εμπειρίας**.

«Το ιδιαίτερο στοιχείο του παιχνιδιού είναι πάντοτε η αβεβαιότητα που έχει να κάνει με την αλληλενέργεια της ατομικής-υποκειμενικής ψυχικής πραγματικότητας και της εμπειρίας της αντίληψης και του ελέγχου πραγματικών αντικειμένων (της υπάρχουσας ή κοινής πραγματικότητας). Αυτή είναι η αβεβαιότητα της ίδιας της μαγείας, της μαγείας που εμφανίζεται στην οικειότητα μιας σχέσης η οποία διαπιστώνεται πως είναι αξιόπιστη».

«Εδώ είναι χτισμένο το σύνολο της βιωματικής ύπαρξης του ανθρώπου: Δεν είμαστε πλέον ούτε εσωστρεφείς, ούτε εξωστρεφείς. Βιώνουμε τη ζωή στην περιοχή των μεταβατικών φαινομένων, στη συναρπαστική πρόσμιξη υποκειμενικότητας και αντικειμενικής παρατήρησης, και στην ενδιάμεση περιοχή ανάμεσα στην εσωτερική πραγματικότητα του ατόμου και την κοινή πραγματικότητα του κόσμου, που για το άτομο είναι εξωτερική. [...] Ο χώρος όπου τοποθετείται η πολιτισμική εμπειρία βρίσκεται στο δυνητικό διάστημα ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον (αρχικά, το αντικείμενο). Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί για το παίξιμο. Η πολιτισμική εμπειρία αρχίζει με τη δημιουργική ζωή, η οποία πρωτοεκδηλώνεται στο παιχνίδι».

Η προσωποποίηση του χώρου στο παιχνίδι ξεπερνά τα όρια της οικειοποίησης (μιας έννοιας συχνά αναφερόμενης όσον αφορά στη σχέση του παιδιού με το χώρο). Όση διάρκεια έχει το παιχνίδι, το σώμα που δρα δε «γεμίζει» απλώς το χώρο, αλλά τον συνθέτει από την αρχή και καθορίζει όλες τις παραμέτρους του. Ο Winnicott, αναγνωρίζει ότι η λέξη «μέσα» είναι μια μάλλον ατυχής έννοια για να περιγράψει τη διαδικασία του παιχνιδιού. Δεν είναι έτσι ούτε ζήτημα εσωτερικής ούτε ζήτημα εξωτερικής πραγματικότητας. Όταν το παιδί μεταχειρίζεται ένα μεταβατικό αντικείμενο, ταυτόχρονα διαπιστώνουμε την πρώτη χρήση συμβόλου στο παιδί και συνεπώς την πρώτη εμπειρία παιχνιδιού.



Αυτή η φωτογραφία τραβήχτηκε από τον φωτογράφο Jack Bradley και απεικονίζει την ακριβή στιγμή που ο Harold Whittles ακούει για πρώτη φορά, έπειτα από την τοποθέτηση ενός ακουστικού στο αριστερό του αυτί.

Ενδεχομένως το ενδιάμεσο, ή αλλιώς το κατώφλι, σαν έννοια, είναι κάτι που το προσδιορίζει περισσότερο· το ενδιάμεσο πεδίο. Ένα πεδίο, που είναι σημαντικό να συλλάβουμε, πως όσο φανταστικό είναι, τόσο είναι και πραγματικό. Τα ερεθίσματα του πραγματικού περιβάλλοντος είναι αυτά που θέτουν τα δεδομένα, που ενεργοποιούν τη διαδικασία της δράσης του παιχιδιού. **Για την ακρίβεια χρειάζεται πάντα ένα πλαίσιο εις βάρος του οποίου θα εξελιχθεί το παιχνίδι, το οποίο είναι εξαιρετικά καθοριστικό για τον χαρακτήρα του παιχιδιού, καθώς χωρίς την ύπαρξη αυτής της κανονικότητας δεν μπορεί να υφίσταται απόκλιση.** Παράλληλα πρέπει να διατηρείται μια πολύ λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην κανονικότητα και την διαδικασία του παιχιδιού. Κανονικότητα και παιχίδι έχουν τη σχέση οικοδεσπότη και παράσιτου: η κανονικότητα τροφοδοτεί πάντα την παικτική διαδικασία, η υπερδιόγκωση της δεύτερης εις βάρος της πρώτης ισοδυναμεί με εξάλειψη και των δύο.⁶

«[...] θεωρώ ότι η περιοχή που είναι διαθέσιμη για χειρισμό από την άποψη ενός τρίτου τόπου/τρόπου ζωής –όπου υπάρχει πολιτισμική εμπειρία ή δημιουργικό παίξιμο–, είναι η εξαιρετικά μεταβλητή περιοχή μεταξύ των ατόμων· κι αυτό επειδή αυτή η τρίτη περιοχή, είναι προϊόν της εμπειρίας του ατόμου στο περιβάλλον που του έχει παρασχεθεί. Εδώ, υπάρχει ένα είδος μεταβλητότητας, η οποία είναι ποιοτικά διαφορετική από τις μεταβλητότητες που ανάγονται στο φαινόμενο της εσωτερικής ψυχικής πραγματικότητας και της εξωτερικής ή κοινής πραγματικότητας.

*Η έκταση αυτής της τρίτης περιοχής μπορεί να είναι ελάχιστη ή μέγιστη, ανάλογα με το άθροισμα των πραγματικών εμπειριών, καθώς το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του τόπου, στον οποίον έχουν θέση το παιχίδι και η πολιτισμική εμπειρία, είναι το ότι στηρίζει την ύπαρξή του σε εμπειρίες ζωής και όχι σε κληρονομημένες τάσεις».*⁷

6. Βουτσινά, Α. (2009) in-lusio, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, σ. 34

7. Winnicott, D., (1971), Playing and Reality, Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα (εκδ. Καστανιώτης, 1979)

Johan Huizinga

Ο Ολλανδός ιστορικός, Johan Huizinga (1872 –1945) συγκαταλέγεται ανάμεσα στους θεμελιωτές της μοντέρνας ιστορίας του πολιτισμού. Στο βιβλίο του «Homo Ludens» (ο παίζων άνθρωπος, από το λατινικό *ludī*, παιχνίδια), διατυπώνει τη θεωρία ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη τάση του ανθρώπου να παίζει και οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο και την φιλοσοφία ως την ποίηση και την τέχνη, μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι. Προτού αναπτύξει αναλυτικά τις θέσεις του, ο Huizinga αναφέρει το «παίζουν» ως αξιοσημείωτη λειτουργία του ανθρώπινου είδους, ισάξια με το «λογίζεσθαι» και το «κατασκευάζειν». Επομένως, θεωρεί πως ύστερα από τον Homo Sapiens, τον λογικό άνθρωπο και τον Homo Faber, τον άνθρωπο κατασκευαστή που τον διαδέχτηκε, σημαντική θέση στην ονοματολογία αυτή θα πρέπει να κατέχει ο Homo Ludens, ο Άνθρωπος που Παίζει.

Στο πρώτο κεφάλαιο «Φύση και σημασία του παιχνιδιού ως πολιτισμικού φαινομένου», (*nature and significance of play as a cultural phenomenon. homo ludens a study of the play-element in culture by j. Huizinga*) γίνεται η πρώτη μεγάλη προσπάθεια απόδοσης ορισμού της έννοιας του «παίζουν», όπου αναλύει τα χαρακτηριστικά του και καταλήγει στο συμπέρασμα που στάθηκε ορόσημο για όλους τους μεταγενέστερους θεωρητικούς.

Συνοψίζοντας τα τυπικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αξιολογείται ως μια ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία παραμένει αμιγώς συνειδητά έξω από τον συνήθη βίο και θεωρείται ως «μη σοβαρή», αλλά συγχρόνως απορροφά έντονα και απόλυτα τον παίκτη. Είναι μια οικειοθελής δραστηριότητα που κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι είναι ελεύθερη και δεν μπορεί να είναι σε καμία περίπτωση αποτέλεσμα καταναγκασμού. Δεν συνδέεται με κανένα υλικό συμφέρον και δεν υφίσταται κανένα κέρδος από αυτή. Βρίσκεται και κινείται ενδιάμεσα από τα δικά της όρια χρόνου και χώρου σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες και κατά εύτακτο τρόπο. Προωθεί την ιδέα για σύνθεση κοινωνικών ομάδων οι οποίες λειτουργούν με το χαρακτηριστικό της μουσικότητας και τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με τη μεταμφίεση ή με άλλα μέσα.⁸

«Κάθε παιχνίδι, πρώτα απ' όλα, είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα [...] Η προέλευση του παιχνιδιού δεν σχετίζεται με ωφελιμιστικούς σκοπούς. Αντιθέτως, το παιχνίδι επιτρέπει τη διατήρηση ενός πεδίου ελευθερίας στο οποίο ο άνθρωπος λειτουργεί ελεύθερα στο περιθώριο μιας σιγουριάς που του παρέχεται για την ικανοποίηση των αναγκών του».

Στην αρχή του δεύτερου κεφαλαίου «Η έννοια παιχνίδι, όπως εκφράζεται στη γλώσσα» (*the play-concept as expressed in language. homo ludens a study of the play-element in culture by j. Huizinga*) ο Huizinga διατυπώνει ακόμα έναν ορισμό, πιο σύντομο αυτή τη φορά : *«Παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή ασχολία, που εκτελείται σε συγκεκριμένα χωροχρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απόλυτα δεσμευτικούς, σκοπεύει στο ίδιο και συνοδεύεται από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και συνείδησης ότι διαφέρει από την καθημερινή ζωή».*⁹

Διακρίνει δύο πλευρές του παιχνιδιού. Εν μέρει αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως αγώνα με σκοπό να κερδηθεί κάτι - βλέπει μια άρρηκτη ενότητα μεταξύ παιχνιδιού και μάχης. Παραλληλίζει τον αγώνα, που περιορίζεται από κανόνες, με τα τυπικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Και από την άλλη μεριά αξιολογεί το παιχνίδι ως παράσταση που απεικονίζει κάτι. Μια παράσταση, ένα πέρασμα από την κοινή πραγματικότητα σε μια άλλη. Δεν θεωρεί πως πρόκειται για μια πλαστή πραγματικότητα όσο για μια φαινομενική πραγμάτωση, μια ανάπλαση μέσω αναπαράστασης.

8. Huizinga, J. (1989), Ο άνθρωπος και το παιχνίδι = homo ludens, Κεφάλαιο 1ο, Φύση και σημασία του παιχνιδιού ως πολιτισμικού φαινομένου, μετάφραση: Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα: Εκδόσεις "Γνώση"

9. Ο.π. σ.28

Roger Caillois

Σε αντιστοιχία με το παιχνίδι ως αγώνα - όπως αρχικά το έθεσε ο Huizinga, ο Caillois (Γάλλος θεωρητικός, 1913-1978) θα μιλήσει για τον ανταγωνισμό (Agon). Πρόκειται για μια ολόκληρη ομάδα παιχνιδιών που εμφανίζεται σαν ανταγωνισμός, δηλαδή σαν μια μάχη όπου δημιουργείται με τεχνητό τρόπο ισότητα ευκαιριών, ώστε οι ανταγωνιστές να αναμετρηθούν σε ιδανικές συνθήκες, ικανές να αποδώσουν σαφή και αναμφισβήτητη αξία στο θρίαμβο του νικητή. Η αναζήτηση της ισότητας πιθανοτήτων στο ξεκίνημα είναι η ουσιαστική αρχή της αντιπαλότητας και ταυτόχρονα ένα κίνητρο του παιχνιδιού είναι η επιθυμία του κάθε παίχτη – ο οποίος στηρίζεται μονάχα στον εαυτό του και τις δυνατότητές του – να δει να αναγνωρίζεται η υπεροχή του σε μια ορισμένη σφαίρα. Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι αθλητικές συναντήσεις όπως επίσης και παιχνίδια του τύπου ντάμα, σκάκι, μπιλιάρδο κ.ά.

Σε σχέση με το παιχνίδι ως παράσταση κατά τον Huizinga, ο Caillois μιλά για τη μίμηση (Mimicry). Κάθε παιχνίδι προϋποθέτει την προσωρινή αποδοχή, αν όχι μιας αυταπάτης, τουλάχιστον ενός κλειστού, συμβατικού και, από ορισμένες απόψεις μυθοπλαστικού σύμπαντος. Παιχνίδι μπορεί να είναι όχι μόνο να ξετυλίγεις μια δραστηριότητα ή να υφίστασαι μια μοίρα σε ένα φανταστικό περιβάλλον, αλλά και το να γίνεις ο ίδιος ένα απατηλό πρόσωπο και να συμπεριφερθείς ανάλογα. Πρόκειται για μια σειρά εκδηλώσεων που στηρίζονται στο γεγονός ότι το υποκείμενο παίζει ό,τι πιστεύει, ό,τι κάνει τον εαυτό του ή τους άλλους να πιστέψουν, πως είναι κάποιος άλλος: ξεχνάει, παραποιεί, αποβάλλει προσωρινά την προσωπικότητα του για να υποκριθεί ότι είναι κάποιος άλλος. Παιχνίδι τέτοιου τύπου είναι η μεταμφίεση. Η mimicry αποτελεί το αποτέλεσμα μιας φυσικής και θεμελιώδους παρόρμησης, για τον Caillois, και καθορίζεται από την αδιάκοπη επιπόηση.



© Erin Borzellino <http://yourshot.nationalgeographic.com/photos/5924285/>

Aléa – τύχη. Πρόκειται για παιχνίδια που στηρίζονται σε μια απόφαση που δεν εξαρτάται από τον παίχτη, ο οποίος δεν μπορεί να την επηρεάσει στο ελάχιστο και όπου επομένως, το ζήτημα δεν είναι τόσο να νικήσεις τον

αντίπαλο αλλά μάλλον την τύχη. Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας είναι τα ζάρια, η ρουλέτα, το κορώνα ή γράμματα κ.ά. Στα παιχνίδια αυτά, όχι απλώς δεν γίνεται προσπάθεια να εξαλειφθεί η αδικία του τυχαίου, αλλά αντίθετα, η ίδια η αυθαιρεσία της είναι που συνιστά τον μοναδικό παράγοντα του παιχνιδιού. Ο παίκτης δεν ξεδιπλώνει τα προσόντα του ή τις κλίσεις του, αλλά παραμένει ολοκληρωτικά παθητικός απέναντι στη αυθαιρεσία του τυχαίου. Με τον τρόπο αυτό καταργείται η φυσική ή επίκτητη υπεροχή των ατόμων και όλοι βρίσκονται σε απόλυτη ισότητα ενώπιον της τυφλής ετυμολογίας τα φύσης.

Illinx – ίλιγγος. Τα παιχνίδια ίλιγγου στηρίζονται σε μια απόπειρα για να καταστραφεί, προς στιγμή, η σταθερότητα της αντίληψης και να επιβληθεί στη διαυγή συνείδηση ένα είδος απολαυστικού πανικού. Το ζήτημα είναι να επιτευχθεί ένα είδος σπασμού, έκστασης ή ζάλης που εκμηδενίζει την πραγματικότητα με αιφνίδιο και επιτακτικό τρόπο. **Η υποβολή σε ένα σοκ καταστρέφει την πραγματικότητα – το άτομο χάνει τον εαυτό του και μεταφέρεται σε νέες μορφές εμπειρίας.** Τέτοια αποτελέσματα προκαλούνται από διάφορες σωματικές συμπεριφορές (πτώση, εκτόξευση, γρήγορη περιστροφή, επιτάχυνση κ.ά.) ενώ υπάρχει και ίλιγγος ηθικής τάξης – μια παραφορά που κυριεύει ξαφνικά το άτομο.

Θα λέγαμε πως αν και οι 4 κατηγορίες παιχνιδιού του Cailllois είναι σαφώς αναγνωρίσιμες και καταρχήν διακριτές αποτελούν στην ουσία διαφορετικές εκφάνσεις ενός πράγματος, μιας θεμελιώδους τάσης. Φαίνεται πως η κατηγορία της μίμησης (ως εξεικόνιση) – του παιχνιδιού ως παράσταση όπως το θέτει ο Huizinga – έχει ένα θεμελιακό χαρακτήρα για το παιχνίδι. Αγώνας, τύχη και ίλιγγος εκφράζουν την ίδια τάση-ανάγκη του ατόμου να παίξει ρόλους, να υποδυθεί, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε καταστάσεις οριακές. Στην βάση της τόσο θεμελιώδους για τον Huizinga ορμής για το παιχνίδι βρίσκεται η επιθυμία του ατόμου για δοκιμή είτε αυτή αφορά αισθήματα έκστασης (illinx), απόλυτης παθητικότητας και καθοδήγησης από εξωγενείς παράγοντες (alea) ή απόλυτης υπεροχής (agon).¹⁰

Ο Cailllois την ελευθερία του παιχνιδιού την ονομάζει «paidia» από το ελληνικό «παιδιά» που σημαίνει παιδικά παιχνίδια, αλλά η χρήση της λέξης και τα παράγωγά της («παίζω», «παίγμα», «παίγνιον») αφορούν σε όλο το φάσμα του παιχνιδιού, όπως επισημαίνει ο Huizinga στο δεύτερο κεφάλαιο του Homo Ludens, και είναι συνυφασμένη με μια ελαφρότητα και μια ανεμελιά.

*«Αυτή η ελευθερία αποτελεί την απαραίτητη κινητήρια δύναμή του και παραμένει στη ρίζα ακόμα και των πιο περίπλοκων, των πιο αυστηρά οργανωμένων μορφών του».*¹¹

Καθοριστικό σημείο στο έργο του “Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι”, είναι η διάκριση δύο αντίθετων όψεων στο παιγνιακό σύμπαν: ενός ανέμελου κι εύθυμου μέχρι αναρχίας αυτοσχεδιασμού (paidia) και μιας επιμελημένης και σχολαστικής αυτοπειθαρχίας (ludus). Από τη στιγμή που υπεισέρχεται η τυποποίηση στα παιχνίδια και η δύναμη αυτοσχεδιασμού και ευθυμίας της “paidia” χαλιναγωγείται, κάνει την εμφάνισή του ο παράγοντας “ludus”, που παρουσιάζεται ως “το συμπλήρωμα και η επιμόρφωση της paidia”.

«Προσφέρει την ευκαιρία μιας εξάσκησης και καταλήγει συνήθως στην κατάκτηση μιας ορισμένης ικανότητας [...] ή στην ευκολία του να ανακαλύπτεις μια ικανοποιητική λύση σε προβλήματα καθαρά συμβατικής τάξης. Άρα, καθώς ο ludus εκτονώνει τον πρωτόγονο πόθο του ανθρώπου μέσα από αυθαίρετα εμπόδια που απαιτούν τη χρήση δεξιότητας και αυτοκυριαρχίας κατανοούμε ότι συντελεί στη διαμόρφωση των επιμέρους κατηγοριών του παιχνιδιού στις οποίες μπορεί να αποδοθεί μια εκπολιτιστική αρετή».

Αυτοί οι δύο διαφορετικοί πόλοι που εντοπίζει ο Cailllois στο έργο του για να καταδείξει την αντίστροφη σχέση paidia και ludus, αποτελούν καθοριστικό σημείο για την εξέλιξη της παρούσας έρευνας και συνάδουν με τη θεωρία του Sutton – Smith περί αμφισημίας του παιχνιδιού που αναλύεται παρακάτω.

10. Cailllois, R., (2001), Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, σ. 72

11. Ο.π.

Jean Piaget

Σύμφωνα με τον Ελβετό φιλόσοφο και ψυχολόγο Jean Piaget (1896 –1980) βασική πηγή γνώσης αποτελεί η ίδια η πράξη που ασκεί το παιδί στο περιβάλλον του, δηλαδή η ενεργητική δημιουργία της γνώσης από το ίδιο το παιδί μέσω εποικοδομητικών διεργασιών, με τις οποίες είναι από τη φύση του προικισμένο. Έτσι σταδιακά, αφομοιώνει νέες εμπειρίες με τον τρόπο που του επιτρέπει το επίπεδο ωρίμανσής του, συμμορφώνει τον τρόπο σκέψης του με αυτές τις εμπειρίες και αναδιοργανώνει τις νοητικές του δομές.

Ο Piaget ενδιαφέρθηκε για την σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη της γνώσης των αντικειμένων στον φυσικό κόσμο. Το παιδί μαθαίνει επενεργώντας και αντιδρώντας στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Οι γνωστικές προσαρμογές προέρχονται από την εξισορρόπηση των διαδικασιών αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Το παιδί παίζοντας συμβολικά παιχνίδια αφομοιώνει τον εξωτερικό κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες και ανάγκες του και άρα διαμορφώνει την πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις. Το παιχνίδι ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης του παιδιού. Έτσι διακρίνεται σε:

//παιχνίδι άσκησης: κυριαρχεί στη βρεφική ηλικία (0-2 ετών) δηλαδή στην αισθησιοκινητική περίοδο, αν και είναι δύσκολο να θεωρηθούν παιχνίδια οι διάφορες φάσεις της νηπιακής συμπεριφοράς, καθώς πολύ λίγες από τις κινήσεις του παιδιού είναι ικανοποιητικά ελεγχόμενες, έτσι ώστε να χαρακτηριστούν ως μη τυχαία συμπεριφορά.

//συμβολικό παιχνίδι: είναι μια εγωκεντρική δραστηριότητα που περιλαμβάνει προσωπικά σύμβολα, αναπτύσσεται περίπου στο τρίτο με έκτο έτος, σχεδόν την ίδια περίοδο με την ομιλία και αποτελεί εκδήλωση της συμβολικής νοημοσύνης που ξεκινά να αναπτύσσεται αυτή την περίοδο. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι η μίμηση και η αναπαράσταση. Το παιδί μιμείται και αναπαριστά πρόσωπα, γεγονότα και συναισθηματικές καταστάσεις παίζοντας μόνο του ή με συνομηλίκους του, χρησιμοποιώντας ή όχι αντικείμενα, εξασκώντας τη φαντασία του. Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, το παιδί εκτός από τη χαρά που βιώνει, έχει την ευκαιρία να διαλύσει συγκρούσεις, να εκδηλώσει αγωνίες, φόβους και επιθυμίες. Αποτελεί την ατομική σκέψη στην πιο καθαρή της μορφή, επιδιώκοντας την ικανοποίηση του εγώ και την πραγματοποίηση των επιθυμιών σε αντίθεση με τη λογική, κοινωνικοποιημένη σκέψη.¹²

//παιχνίδι κανόνων: οργανώνεται γύρω στο τέταρτο έτος και τελειοποιείται από το έβδομο έτος και μετά. Αποτελεί εκδήλωση της λογικής σκέψης και της ελάττωσης του εγωκεντρισμού του παιδιού, καθώς και ένδειξη ότι το παιδί αρχίζει να κοινωνικοποιείται και ότι μπορεί να λειτουργεί μέσα σε μία ομάδα ανάλογα με τους κανόνες της. Αυτή η μορφή παιχνιδιού απαιτεί τουλάχιστον δύο πρόσωπα και μια σειρά κανόνων δράσης.

//παιχνίδια κατασκευών: αποτελούν μια μεταβατική κατάσταση ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τις μη παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Ο Piaget έδινε βάρος περισσότερο στην επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος και στην δραστηριότητα του ίδιου του παιδιού και όχι τόσο στο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον ως πηγή διαμόρφωσης του παιδιού.

12. Piaget, J., Ψυχολογία και Παιδαγωγική, επιμ. Ανθούλιας, Τ., Παιδαγωγική, Αθήνα : Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη, σ.117

Henri Wallon

Ο Henri Wallon (Παρίσι, 1879 – 1962) διακρίνει:

//λειτουργικά παιχνίδια, τα οποία αποτελούν μια δραστηριότητα που αναζητά αποτέλεσμα με στόχο τον καλύτερο συντονισμό και τη σωστή χρήση των κινήσεων

//παιχνίδια φαντασίας (ή πρόσληψης), με στόχο την απορρόφηση πληροφοριών και την κατανόηση του εξωτερικού ερεθίσματος, καθώς και την ανασύνταξη της πραγματικότητας

//παιχνίδια κατασκευής, όπου το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί, αναδημιουργεί υλικά στοιχεία.¹³

Όπως επισημαίνει ο Wallon, « η λογική του παιχνιδιού δε χαρακτηρίζεται από μια αρμονία συνέχειας, αλλά κτίζεται πάνω σε εσωτερικές αντιθέσεις, που έχουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του». Είναι, λοιπόν, λάθος να θεωρούμε ότι το παιχνίδι αποτελεί μια ενστικτώδη παιδική πράξη, η οποία παίρνει συχνά τη μορφή ενός άναρχου κατασκευάσματος. Αντίθετα, πίσω από την «έλλειψη μέτρου» και τον «παραλογισμό» που θα διαπίστωνε ένας άπειρος παρατηρητής, υπάρχουν μια σαφής οργάνωση και μια εσωτερική λογική, οι οποίες, όμως, είναι δυσδιάκριτες επειδή αποκλίνουν από τη λογική του κόσμου των ενηλίκων.

Lev S. Vygotsky

Ο Lev S. Vygotsky (1896 – 1934), δεν ασχολείται με το διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού σε είδη, αλλά το προσεγγίζει πιο καθολικά, χαρακτηρίζοντάς το, ως το πρωταρχικό μέσο της πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών. Αυτή η προσέγγιση εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικότερης θεωρίας του, ότι ο άνθρωπος μετέχει ενεργητικά στην ίδια του την ύπαρξη, με άλλα λόγια στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις κοινωνικές συνθήκες που μεταβάλλονται και στα βιολογικά υπόβαστρα της συμπεριφοράς. Το παιχνίδι για τον Vygotsky αποτελεί τη δημιουργία των φανταστικών καταστάσεων των παιδιών, ως μια αντίδραση στις πραγματικές εντάσεις της ζωής. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η φανταστική κατάσταση που δημιουργεί το παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι μια απαραίτητη μετάβαση («ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»), η οποία βοηθά το παιδί στην κατανόηση του συνδέσμου μεταξύ συμβολών, αντικειμένων και πράξεων που αναπαριστούν, επομένως και του χώρου που το περιβάλλει. Όταν το παιχνίδι δεν αναγνωρίζεται ή δεν υποστηρίζεται από το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο ως προδιάθεση και χαρακτηριστική δραστηριότητα των παιδιών, όπως συμβαίνει στη σημερινή δυτική πόλη, εκφυλίζεται. Όταν, δηλαδή, το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μια πολυτέλεια για τα παιδιά και ως χαρακτηριστικό αποκλειστικά του ελεύθερου χρόνου, αγνοώντας τη ζωτικής σημασίας σύνδεση μεταξύ παιχνιδιού-γνώσης-δημιουργίας. Με τη προσέγγιση αυτή ο Vygotsky εισάγει το ρόλο του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών, σε αντίθεση με το έργο του Piaget το οποίο εστιάζει στο τι μπορούν να ανακαλύψουν τα παιδιά, βασιζόμενα μόνο στις δυνατότητές τους.¹⁴ Φυσικά, και πάλι, τα πράγματα δεν είναι αυτονόητα. Η συμμετοχή του ενήλικου πρέπει να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί προσεκτικά, για να μετατραπεί το παιχνίδι σε μια ακόμη καθοδηγούμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα.

13. Wallon, H., (1984), Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, Αθήνα: Γλάρος, σ. 61

14. Γουργιώτου, Ε., (2009), Παιχνίδι και μάθηση: Αδιαχώριστες έννοιες στην προσχολική πρακτική, σ. 4

Brian Sutton – Smith

Είναι αξιοσημείωτο το έργο του σύγχρονου, Νεοζηλανδού θεωρητικού Brian Sutton – Smith (1924 – 2015) που αφιέρωσε τη ζωή του (όντας συγγραφέας 50 βιβλίων και 350 επιστημονικών άρθρων) στην προσπάθεια να ανακαλύψει την πολιτιστική σημασία του παιχνιδιού στον ανθρώπινο βίο μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση.

«[...]όποιοι γίνονται καλοί κοινωνικοί παίκτες βελτιώνουν τις γενικές κοινωνικές τους δεξιότητες».¹⁵

Χαρακτηριστική είναι η ολιστική του αντιμετώπιση, καθώς υποστηρίζει ότι ο σωστός ορισμός του παιχνιδιού θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε κάθε μορφή του (από το παιδικό παιχνίδι μέχρι τον τζόγο, τα σπορ, τις εκδηλώσεις, τις φαντασιώσεις και τις ανοησίες), αλλά και στα παιδιά και στους ενήλικες.

Όπως αναφέρει η Δραγώνα, στο πιο πρόσφατο από τα βιβλία του, στην «Αμφισημία του παιχνιδιού» (τίτλος πρωτότυπου: «The ambiguity of play») ο Sutton – Smith χαρακτηρίζει το παιχνίδι αμφίβολο, καθώς υπάρχει μια διαφωνία μεταξύ των δυτικών φιλοσόφων για το αν το παιχνίδι διέπεται από κανόνες ή αν είναι βίαιο και хаοτικό, με μια ασαφή διάδραση δυνάμεων, όπως το ορίζουν οι μοντέρνες προσεγγίσεις.¹⁶

Αυτή η αμφισημία ανιχνεύεται και στο έργο του Caillois, ως διαμάχη μεταξύ της *paidia*, συμβατής με έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό και μια ξέγνοιαστη ευθυμία και του *ludus* που δεσμεύεται από αυθαίρετους, επιτακτικούς και σκόπιμα κουραστικούς κανόνες. Παρόλαυτα, η δυτικοευρωπαϊκή σκέψη στο σύνολό της τάσσεται υπέρ της οργανωμένης μορφής του παιχνιδιού προσπερνώντας τα αναρχικά και ζωντανά χαρακτηριστικά του. Αυτό φαίνεται στους ορισμούς και του Huizinga αλλά και του Caillois, που παρόλο που περιγράφουν το παιχνίδι σαν ελεύθερη και μη παραγωγική δραστηριότητα, επιμένουν στην εξάρτησή του από κανόνες και τον διαχωρισμό του από την καθημερινή ζωή.

Στην προσπάθεια να κατανοήσει το παιχνίδι σε όλο το εύρος του, ο Sutton – Smith ξεχωρίζει και αναλύει επτά βασικές ρητορικές, επτά τρόπους για να μιλάμε για την επίδραση του παιχνιδιού σε όλους τους κλάδους, σε ένα πολύ ευρύ ιστορικό φάσμα. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις σύγχρονες ρητορικές αφορούν στο παιχνίδι ως :

1. έκφραση ελεύθερης θελήσεως και εθελοντισμού,
 2. ευφάνταστη ελευθερία στις τέχνες και τις επιστήμες,
 3. πρόοδο (στην ανθρώπινη εξέλιξη, μέσω εκπαίδευσης),
- ενώ, καθώς το παιχνίδι αψηφά συχνά τις μοντέρνες ερμηνείες του και υποτάσσεται σε μεγαλύτερους και πιο περίπλοκους νόμους γίνεται λόγος για τις αρχαίες ρητορικές που αναφέρονται σε αυτό ως :
4. ανταγωνισμό,
 5. ταυτότητα (κοινοτικό παιχνίδι με σκοπό την επιβεβαίωση της κοινωνικής ταυτότητας),
 6. μοίρα – χάος (όπως εκδηλώνεται στα τυχερά παιχνίδια και τη θρησκεία και υπόκειται σε ανώτερες δυνάμεις ενός κοσμικού συστήματος
 7. μηδαμινότητα (ανοησίες, βλακειές).¹⁷

15. Sutton-Smith, B., (1997), *The Ambiguity of Play*, Harvard University Press, σ. 228

16. Δραγώνα, Δ., *Who dares to de-sacralise today's play*,
<http://www.personalcinema.org/warport/index.php?n=Main.WhoDaresToDe-sacraliseTodaySPlay?>

17. Kane, P., *Play, Potentiality and the Constitution of the Net*,
<http://www.emst.gr/commonwealth/>

Κάνοντας μια ανασκόπηση στις παραπάνω ρητορικές ο Sutton – Smith συνειδητοποιεί ότι παρόλο που περιέγραψε και κατηγοριοποίησε τις διάφορες πτυχές του παιχνιδιού, δεν κατάφερε να αποδώσει έναν σαφή ορισμό, πράγμα που θεωρεί «δύσκολο αν όχι ακατόρθωτο»¹⁸ δεδομένου του εύρους της έννοιας. Μόνο στην τελευταία σελίδα του βιβλίου του αποπειράται να ορίσει το παιχνίδι, εστιάζοντας στη δύναμη της προσαρμοστικότητάς του:

*«Βιολογικά, η λειτουργία του παιχνιδιού είναι να ενισχύσει την μεταβλητότητα των οργανισμών στη δυσκαμψία που παρουσιάζουν για επιτυχή προσαρμογή. Αυτή η μεταβλητότητα καλύπτει ολόκληρο το φάσμα της συμπεριφοράς από την πραγματική στην πιθανή. Ψυχολογικά, ορίζω το παιχνίδι ως μια εικονική προσομοίωση που χαρακτηρίζεται από σταδιακά ενδεχόμενα μεταβολής, με ευκαιρίες για έλεγχο, που προκαλούνται είτε από δεξιοτεχνία είτε από περαιτέρω χάος».*¹⁹

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο Sutton Smith υπολογίζει την αμφισημία του παιχνιδιού σαν προσόν παρά σαν πρόβλημα, αφού η μεταβλητότητα και η ασάφεια συνιστούν τα κύρια διαρθρωτικά και εξελικτικά χαρακτηριστικά του. Ακόμα, στον ορισμό αυτό, συναντούμε δύο κοινά στοιχεία με τη θεωρία του Caillois, την εικονική προσομοίωση που συνάδει με τη μυθοπλαστική διάσταση του παιχνιδιού και την έννοια του χάους που στον Caillois εντοπίζεται ως ίλιγγος. Συνολικά όμως, οι απόψεις των δύο θεωρητικών, αλλά και γενικότερα η άποψη του Sutton – Smith με αυτή των δυτικών φιλοσόφων διαφέρει αρκετά. Όπως αναφέρει ο πρώτος, στα χαρακτηριστικά που πρέπει να απαρτίζουν έναν σωστό ορισμό παιχνιδιού, «δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μόνο οι περιορισμένες δυτικές αντιλήψεις που ορίζουν το παιχνίδι ως μη παραγωγικό, ορθολογιστικό, εθελοντικό και διασκεδαστικό».²⁰

Συνοψίζοντας, ο Sutton – Smith εντάσσει το παιχνίδι σε ένα αρκετά πιο ευρύ φάσμα από τους προηγούμενους και φέρνει ξανά στο προσκήνιο το άναρχο και χαοτικό παιχνίδι που υπόκειται σε μια ανώτερη δύναμη, εκτός της ανθρώπινης εμβέλειας.

Οι μελετητές του παιχνιδιού ανάλογα με την αναγνώριση ή όχι της σημασίας του, ως ενός ευρύτερα **κοινωνικο-χωρικού εργαλείου αλληλεπίδρασης των ατόμων και του περιβάλλοντος**, περιγράφουν το **χώρο ως ένα σημαντικό στοιχείο κοινωνικοποίησης του παιδιού**. Στην περίπτωση των αναπτυξιακών προσεγγίσεων που εστιάζουν περισσότερο στην αξία του παιχνιδιού ως εργαλείου βιολογικής ανάπτυξης, ο χώρος έχει δευτερεύουσα σημασία, ακόμα και όταν μιλάμε για τις πιο ελεύθερες εκδοχές του παιχνιδιού, όπως το φανταστικό ή το συμβολικό παιχνίδι (όπως συμβαίνει στις μελέτες των Huizinga και Caillois).²¹

Στις κατηγοριοποιήσεις των Piaget και Wallon, δίνεται έμφαση στο ρόλο του παιχνιδιού στη νοητική, τη γνωστική και την κοινωνική εξέλιξή τους. Οι θεωρίες αυτές αντιμετωπίζουν το παιχνίδι των παιδιών κυρίως με αναπτυξιακούς και **γνωστικούς όρους**. Η προσέγγιση του εν λόγω θέματος στην προκειμένη έρευνα, λαμβάνοντας μεν υπόψη και αυτούς του όρους, **έχει πιο πολύ να κάνει με το πολυδιάστατο φαινόμενο του παιχνιδιού στις πιο αυθόρμητες εκφράσεις του στη σχέση μεταξύ παιδιού-παιχνιδιού και χώρου, και στην εξέλιξη αυτού, στη σχέση παιχνιδιού (ως πρακτική) και καθημερινότητας..**

18. Sutton-Smith, B. (2001), *The Ambiguity of Play*, Harvard University Press, New ed., σ.217

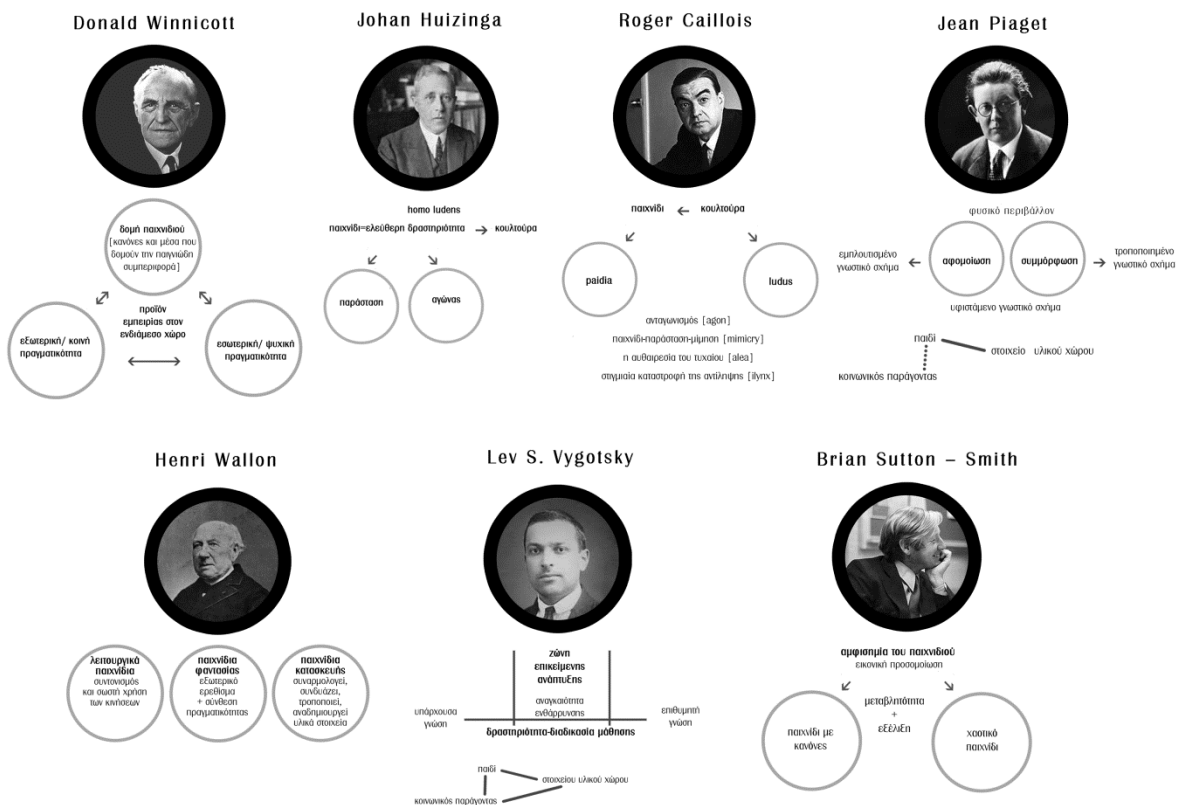
19. Ό.π. σ.231

20. Ό.π. σ. 218

21. Γερμανός, Δ. (1998), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg, σ.73

Όλες της κατηγοριοποιήσεις των μελετητών, λειτουργούν ως αφορμή για περαιτέρω σχολιασμό της λειτουργίας του παιχνιδιού στη σύγχρονη καθημερινότητα · άλλοτε ως παιχνίδι κατασκευών, κατά τους Piaget και Wallon, και άλλοτε, με λιγότερο χωρικές επεκτάσεις, ως συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι αφομοίωσης των ίδιων θεωριών. Αντίστοιχα στις κατηγοριοποιήσεις των Huizinga και Caillois, το αυθόρμητο και μη θεσμοθετημένο παιχνίδι, υπονοείται στις έννοιες της παράστασης και της μίμησης, ενώ στον ίλιγγο μπορεί να εντοπίσει κανείς την ανάγκη για ένα χώρο που να προσφέρει ερεθίσματα ανατροπής, έκπληξης και γενικά το στοιχείο του απρόσμενου, ώστε να υπάρξει εξερεύνηση.

Μέσα από την ανάλυση σημαντικών ιστορικών και σύγχρονων θεωριών για το παιχνίδι και του κοινωνικο-πολιτιστικού τους πλαισίου, διαμορφώνεται η θεωρία για την ηθική του παιχνιδιού που μπορεί να λειτουργήσει ως πρακτική και να βοηθήσει το σημερινό κάτοικο της πόλης να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της εποχής.



Το παιδί στο δημόσιο χώρο της σύγχρονης πόλης

// Ψυχολογικές, γεωγραφικές και πολεοδομικές τακτικές

// Χωρική συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην πόλη

// Το παιδί μέσα σε σχολικά περιβάλλοντα

// Το παιχνίδι ως εσωτερική εμπειρία για το παιδί

Ψυχολογικές, γεωγραφικές και πολεοδομικές τακτικές

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη δομή της πόλης από τους ενήλικες. Μπορεί μεν οι νέες πραγματικότητες της σύγχρονης πόλης και οι προβληματισμοί που γεννιούνται γύρω από αυτή να έχουν κυρίως μελετηθεί και αναλυθεί από τους τελευταίους, οι αντιθέσεις όμως γίνονται πολύ πιο ακραίες από τη σκοπιά ενός μικρού παιδιού όταν προσεγγίζονται αυτά τα ζητήματα. **Ουσιαστικά δημιουργείται ζήτημα συμβατότητας του παιδιού και του χώρου της πόλης**· σε ποιο βαθμό αυτή το υποδέχεται και εκφράζει χωρικά τις ανάγκες του.

Για να γίνει εύκολα κατανοητή η σχέση των παιδιών με το χώρο της πόλης, σε συνδυασμό με τον τρόπο οργάνωσής της, χρειάζεται να γίνει αναφορά στο ποιες είναι οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία. Οι γνώσεις και γνώμες των πολιτών για το αστικό περιβάλλον δεν αποκτώνται ξαφνικά με την ενηλικίωση αλλά σχηματίζονται σταδιακά, ξεκινώντας από πολύ μικρή ηλικία. Για κάποιο διάστημα τα παιδιά, μέχρι να φτάσουν σε κάποια ηλικία, λείπουν από τη λογοτεχνία, την τέχνη, την πολιτική, αλλά όχι από το δημόσιο χώρο. Με το πέρασμα των χρόνων, αρχίζουν να εμφανίζονται νέες αντιλήψεις, οι οποίες, ξεκινώντας από το Rousseau και το έργο του «Αιμίλιος», αναγνωρίζουν το παιδί ως μία ξεχωριστή κοινωνική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκη προστασίας. Η οικογένεια σταματάει πλέον να αποτελεί μονάδα παραγωγής και αναδεικνύεται σε μια μονάδα κοινωνική, με συναισθηματικούς δεσμούς που σκοπό έχει να αναθρέψει και να προφυλάξει το παιδί. Τα παιδιά, ως μη παραγωγική κοινωνική ομάδα, απουσιάζουν πλέον από το δημόσιο χώρο και περιθωριοποιούνται σε χώρους ειδικά σχεδιασμένους για αυτά. Αντιμετωπίζονται με δύο διαφορετικούς τρόπους, απολαμβάνοντας από τη μία την προσοχή και την προστασία των ενηλίκων και παράλληλα τη διάθεση των ίδιων να τα τοποθετήσουν μακριά από την κοινωνία τους, σε χώρους-θύλακες δραστηριοτήτων, ώστε να προστατευτούν από την ενοχλητικά αυθόρμητη φύση τους. **Η πραγματικότητα, επομένως, των παιδιών έχει δύο φύσεις· όπως υποστηρίζει η Γαλάνη, από τη μία παρατηρούνται κοινωνικές δυνάμεις που συντελούν στην αναγνώριση του παιδιού ως προσώπου και από την άλλη, δυνάμεις και πρακτικές που καθιστούν την παιδική ηλικία το πιο έντονα ελεγχόμενο πεδίο της προσωπικής ύπαρξης.**²²

22. Γαλάνη, Β. (2011, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), Πόλη και παιδί: διερεύνηση των παραμέτρων επιλογής του τύπου παιχνιδιού στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης, σ.31
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24787#page/1/mode/2up>

« [...] Όλες οι αντιλήψεις γεννιούνται από τη σχέση με το περιβάλλον.[...] Γεννιόμαστε αδύναμοι και έχουμε ανάγκη από δυνάμεις, γεννιόμαστε απροετοίμαστοι για τα πάντα και έχουμε ανάγκη από βοήθεια, γεννιόμαστε ανόητοι και έχουμε ανάγκη από κρίσεις. Όλα αυτά που δεν έχουμε από την γέννηση και τα οποία έχουμε ανάγκη όταν μεγαλώνουμε, μας τα παρέχει η εκπαίδευση. Αυτήν την εκπαίδευση την παίρνουμε είτε από την φύση, είτε από τους ανθρώπους, είτε από τα πράγματα».²³

Jean-Jacques Rousseau

Τα παιδιά στη σχολική εκπαίδευση αλλά και ευρύτερα, στο *habitus* της ελληνικής κοινωνίας, έρχονται σε επαφή με προσχηματισμένες εικόνες και έννοιες σχετικά με την πόλη.

Ως πηγή εμπειριών για το παιδί, το περιβάλλον είναι ο τρίτος δάσκαλος, μετά από την οικογένεια και το σχολείο (εκπαιδευτικό πρόγραμμα Reggio Emilia)*. **Ο τόπος στην κοινωνική του διάσταση, όπως βιώνεται μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, επηρεάζει τη σχέση μιας ολόκληρης γενιάς με την αστική δομή.**²⁴

Όπως εντοπίζει η Κατσαβουνίδου, ένα πρώτο θεωρητικό πολεοδομικό πόνημα στο οποίο συναντάμε την κατηγορία «παιδιά» ως μία από τις ομάδες που έχουν εμπειρία της πόλης και μία κοινή περιβαλλοντική εικόνα γι' αυτήν είναι το κλασικό βιβλίο του Kevin Lynch «Η εικόνα της πόλης» (1960). Ο ίδιος αναρωτιέται για το «πώς ένα παιδί αναπτύσσει την εικόνα που έχει για το περιβάλλον, πώς αυτή η εικόνα μπορεί να διδαχθεί και να αποδοθεί» αλλά, και σε σχεδιαστικό επίπεδο, «ποιες μορφές πόλης είναι κατάλληλες» για την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών δράσης».²⁵

Μια σημερινή συνθήκη στις πόλεις είναι ότι υπάρχουν ειδικοί χώροι για παιχνίδι, η γκάμα των οποίων εκτείνεται ανάλογα με το είδος και ενίοτε την ποιότητα παιχνιδιού που ιδεατά προσφέρουν, εμφανίζοντας όμως εντάσεις εσωστρέφειας (όπως αναφέρει η Καίσαρη).²⁶

Κάνοντας μια μικρή αναφορά στους κλειστούς χώρους, αυτό που παρατηρείται είναι πως χαρακτηρίζονται από χωρική και χρονική αυτονομία, δεν ορίζονται μέσα από τη σχέση τους με άλλους τόπους. Μπορεί μεν να προσφέρουν μια ασφαλή και εύκολη λύση για τους γονείς, στερούνε όμως από τα παιδιά τη δυνατότητα αυθόρμητης εμπλοκής και παρέμβασης στο χώρο.

Ο Richard Sennett ανήγαγε στην έλευση των ρολογιών χεριού την επιβολή του διακριτού χρόνου στο χώρο: χρόνος και χώρος για δουλειά ή για πόλεμο, χρόνος και χώρος ρουτίνας ή αναψυχής. Οι ειδικοί χώροι για παιχνίδι υποδηλώνουν ότι, θεωρητικά, το παιχνίδι συμβαίνει ή, καλύτερα, πρέπει να συμβαίνει, σε ορισμένη ώρα, όπως κάθε άλλη δραστηριότητα του παιδιού, και σε ορισμένο χώρο, "ειδικά διαμορφωμένο", ώστε να παρέχει στο παιδί τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση και να επιτελεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την παιδευτική αξία του παιχνιδιού. **Είναι λάθος όμως να θεωρεί κανείς ότι μια τέτοια πρακτική εγγυάται τα αναμενόμενα αποτελέσματα.**²⁷

23. Αποσπάσματα από Rousseau, J. (2006), *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*, τόμ. 1, μτφρ. Πολυτίμη Γκέκα, Πλέθρον, Αθήνα

24. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Reggio Emilia είναι μια φιλοσοφία που εστιάζει στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ξεκίνησε από τον Loris Malaguzzi, ο οποίος ήταν και ο ίδιος δάσκαλος, και δίδασκε τους γονείς των γύρω χωριών του Reggio Emilia στην Ιταλία μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Το πρόγραμμα στηρίζεται στην ενδογενή και αυθόρμητη ανάγκη των παιδιών για εξερεύνηση και επιτρέπει ένα αυτο-καθοδηγούμενο πρόγραμμα σπουδών, βασισμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίοι δημιουργούν μια κοινότητα ενήλικων που υποστηρίζει τη μάθηση των παιδιών. <http://miniuniversity.gr/reggio-emilia/>

25. Κατσαβουνίδου, Γ. Φωτογραφίζω τη γειτονιά μου: Η εικόνα της πόλης στα παιδιά μέσω της σχολικής ηλικίας, σ. 4

26. Καίσαρη, Β. (2009) "Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβαστήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα". *Αειχώρος*, 12, σ.121

27. Sennett, R., (1975) *The Uses of Disorder: Personal Identity and City Life*, Middlesex: Harmondsworth, Penguin Books. [έκδοση στα Ελληνικά (2003): *Οι Χρήσεις της Αταξίας: Προσωπική Ταυτότητα και Ζωή της Πόλης*, Αθήνα: Τρανή]

Στην περίπτωση της παιδικής χαράς η αλληλεπίδραση με το γύρω περιβάλλον υπάρχει, περιορισμένη βέβαια, στην οπτική και εικονική πρόσληψη των ερεθισμάτων των παιδιών τους. Οι περισσότερες παιδικές χαρές αποτελούν σκοτεινές άκρες του αστικού πολεοδομικού ιστού, στερημένες από πρωτοτυπία και φαντασία στο σχεδιασμό. Οι επιλογές των παιχνιδιών, των υλικών, των αντικειμένων σε αυτούς τους χώρους, συχνά προκύπτουν από μία απλοϊκή προσέγγιση της παιδικότητας μεταφρασμένης με όρους κλίμακας που περιορίζεται σε σμικρύνσεις αναγνωρισμένων χρηστικά αντικειμένων και μορφών. Η **παιδική κλίμακα** εκφράζεται μόνο στα γεωμετρικά χαρακτηριστικά και στο μέγεθος των στοιχείων του χώρου, αγνοώντας τις ψυχοκοινωνικές ποιότητες που αφορούν στην πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων και τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους χώρους. Έτσι, η παιδική κλίμακα, από μέσο σωματοποίησης ψυχολογικών αναγκών, μετατρέπεται αποκλειστικά σε μέσο επίτευξης του επιδιωκόμενου οπτικού αισθητικού αποτελέσματος. **Η μορφή, η δομή και η θέση των χώρων του παιχνιδιού στην πόλη, προδιαγράφουν την εμπειρία των παιδιών σε αυτή, τη συνοψίζουν σχεδόν πάντα στο να βλέπουν και να ακούν αλλά λιγοστές είναι οι ευκαιρίες να κάνουν.**²⁸

Οι "χώροι των παιδιών" δεν συμπίπτουν αναγκαστικά με τους χώρους "κατάλληλους για παιδιά". Ο Sennett, διασαυρώνοντας τη δημιουργία της λογοτεχνικής αφήγησης με αυτή του χώρου, κατέληγε σε μία διαπίστωση ίσης σημασίας και για τις δύο: **όταν φτιάχνεις κάτι σημαντικό δεν μπορείς να τα "λες" όλα εξαρχής. Το παιχνίδι δεν προκύπτει επειδή το ορίζει ο χώρος ή ο χρόνος, το παιδί δεν καταφεύγει σ' αυτή τη δραστηριότητα προγραμματισμένα.**

Η λογική υιοθέτησης της μιας οπτικής ή της άλλης στη σχέση του παιχνιδιού με το χώρο, αν θα είναι ελεύθερος ή επί τούτου σχεδιασμένος, δεν είναι απαλλαγμένη από το νόημα και το σκοπό που αποδίδονται στο παιχνίδι. Αν δηλαδή υπάρχει η πρόθεση αναγνώρισης της ευρύτερα κοινωνικής αξίας του, ή χρησιμοποιείται ως εργαλείο υποβολής και επιβολής χαρακτηριστικών και κανόνων συμπεριφοράς. Στα τέλη του 19ου αιώνα οι αναμορφωτές της αμερικανικής κοινωνίας συνέδεαν τη συμμόρφωση των πολιτών και τη διατήρηση της τάξης στις πόλεις με το παιδί και το παιχνίδι του.²⁹

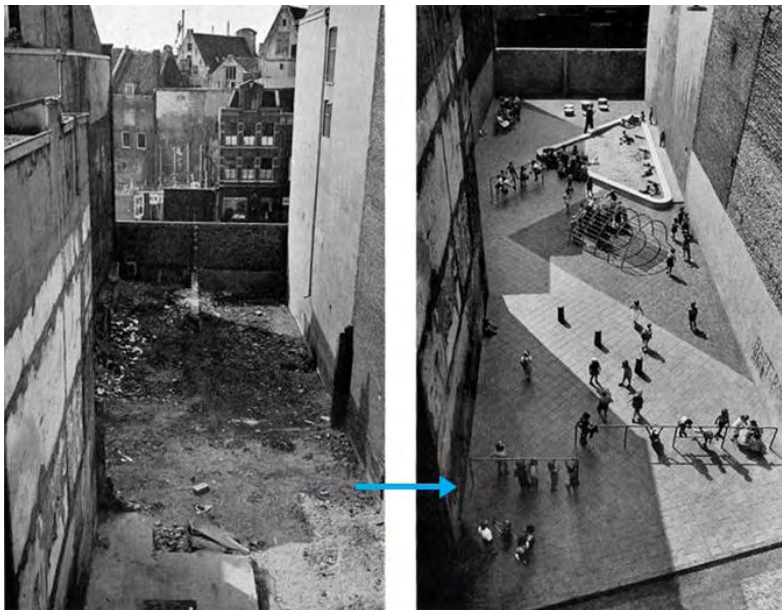
Η άσκηση ελέγχου, η κατεξοχήν επιδίωξη σήμερα, είναι πολύ πιο εύκολη όταν εφαρμόζεται σε στατικές, άχρονες και απομονωμένες ταυτότητες, παρά σε αυτές που βρίσκονται σε διαρκή επιδίωξη της αλλαγής και του διαφορετικού. Κάλλιστα στο χώρο όπου τελείται το παιχνίδι μπορεί να δοκιμάζεται η διαμόρφωση και η χρήση εικόνων από τα παιδιά, πιθανώς με στόχο την ομαλή μετάβασή τους στην κοινωνία της εικόνας. Η παιδική ηλικία επομένως, καθώς και τα στοιχεία που τη συνιστούν και την ορίζουν, αποτελούν ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο χαρακτηριζόμενο από ιστορική μεταβλητότητα, μαζί με το οποίο μεταβάλλονται και οι χώροι που το πλαισιώνουν και το εκφράζουν. Οι παιδικοί χώροι στη δημιουργία τους αποτέλεσαν εργαλείο στην επιδίωξη κοινωνικής αλλαγής και ανατροφής «σωστών» ενηλίκων, ενσαρκώνοντας τις προσδοκίες αλλά και τις επιδιώξεις της κάθε κοινωνίας για το μέλλον. Όπως προαναφέρθηκε βέβαια, σταδιακά οι αντιλήψεις για την ανάγκη προστασίας της παιδικής ηλικίας έγιναν πιο ακραίες, υφαιίνοντας ένα αδιαπέραστο δίχτυ, το οποίο φαινομενικά προσφέρει συνθήκες ιδανικής ανάπτυξης, μακριά από κάποιον ενδεχόμενο κίνδυνο· στην πραγματικότητα όμως, ο κίνδυνος, είναι ο ίδιος. Η πλαστική πραγματικότητα που δημιουργεί ενισχύει την επικρατούσα σημερινή άποψη ότι τα παιδιά δεν πρέπει να δρουν αυτόνομα και αυθόρμητα, είτε επειδή διακινδυνεύουν, λόγω της ακαταλληλότητας του περιβάλλοντος έξω από τον ειδικό γι' αυτά χώρο, είτε επειδή στερούνται τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να κάνουν τις σωστές επιλογές, να αντιληφθούν τις ανάγκες τους και να τις διαχειριστούν. Τα παιδιά όμως, όχι μόνο διαμορφώνονται από την κοινωνία αλλά και τη διαμορφώνουν.

28. Δρακάκη, Μ (2013), Η πόλη, ο ρόλος της γεωγραφίας και το παιδί σήμερα
http://www.citybranding.gr/2013/09/blog-post_18.html

29. Gagen, E. (2000) "An example to us all: child development and identity construction in early 20th century playgrounds", *Environment and Planning*, σ. 599-616

Οι αντιλήψεις που επικρατούν γύρω από το ζήτημα της παιδικής ηλικίας αλλάζουν συνεχώς. Η μεταβλητότητα αυτή μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες αξιοποίησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παιδικής αυτής φάσης, έτσι ώστε η σχέση παιδιού-περιβάλλοντος να επαναπροσδιοριστεί και να παραγάγει, αντί για μια στεία μονοδιάστατη προσέγγιση, μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Στον τομέα της αστικής θεωρίας, είναι ενδεικτικό ότι τα πρώτα κείμενα που αφορούν τα παιδιά στην πόλη γράφονται από κοινωνικούς σχολιαστές μάλλον παρά επαγγελματίες πολεοδόμους ή θεωρητικούς της πόλης. Είχαν ωστόσο προηγηθεί, ήδη από τη δεύτερη δεκαετία του εικοστού αιώνα, σε σχεδιαστικό και προγραμματικό επίπεδο ενδιαφέρουσες παιδοκεντρικές πρακτικές, στα πλαίσια μιας κοινωνικής στροφής στο σχεδιασμό των πόλεων. Ο **Aldo van Eyck**, ήταν από τους πρώτους που έστρεψαν την προσοχή τους στο ζήτημα της σχέσης παιδιών, αρχιτεκτονικής και πόλης. Από το 1947, σχεδίασε και υλοποίησε πάνω από 800 παιδικές χαρές, αναγνωρίζοντας τη σημασία του παιχνιδιού διάχυτου στην πόλη, και το χώρο του παιχνιδιού, ως οργανικό κομμάτι της. Σε συνεργασία με τις γειτονιές, το «Τμήμα Ανάπτυξης Πόλεων»(στο οποίο προσχώρησε σε ηλικία 28 ετών) συνέταξε πρόγραμμα για τους παιδότοπους και αποφάσισε πού θα χτιζονταν. Επειδή το τμήμα θέλησε να φτιάξει σε κάθε γειτονιά ένα τουλάχιστον παιδότοπο, μετέτρεψε πολλά κενά μέρη στο κέντρο των πόλεων σε προσωρινές περιοχές παιχνιδιού. Ανάμεσα σε ετοιμόρροπα κτίρια, δημιουργήθηκαν παιδότοποι, που έγιναν γρήγορα πολύ γνωστές. Προσπάθησε να επαναφέρει τη διάσταση του παιχνιδιού στην πόλη, προετοιμάζοντας το έδαφος για την εκτεταμένη συζήτηση που ακολούθησε τη μεταπολεμική περίοδο σε συνδυασμό με τη θέση του παιδιού στην πόλη. Οι «Speelplaatsen» του Van Eyck, δε σχεδιάστηκαν σα μεμονωμένα περιστατικά μέσα στην πόλη, αλλά ως δομές που η πόλη είναι σε θέση να απορροφήσει, τόσο αισθητικά όσο και φυσικά, ως μέρος της καθημερινότητάς της.



Καινοτόμος του σχεδίου τοπίων και πατέρας του **παιχνιδότοπου περιπέτειας** (Adventure Playground), ο **Paul Friedberg** υποστήριξε ότι: «[Το πρόβλημά μας είναι ότι] θέλουμε τα παιδιά να ζουν σε ένα προστατευμένο κουτί. [Αλλά] Ένα παιδί πρέπει να γνωρίσει τον αληθινό κόσμο, που είναι γεμάτος προκλήσεις προς αντιμετώπιση». Επίσης υποστηρίζει ότι «ο παιδότοπος είναι ένα τρισδιάστατο στερεό · πρέπει να επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιήσει όλη την έκταση των εμπειριών που ένα παιδί μπορεί να απολαύσει».³¹

31. <http://www.nycgovparks.org/parks/highbridge-park/highlights/11939>



M. Paul Friedberg (& Richard Dattner): μελετούν πώς κατασκευάζουν τα παιδιά και χορογραφούν το δικό τους παιχνίδι, χρησιμοποιώντας ό, τι υλικά και αντικείμενα από το περιβάλλον βρίσκονται στη διάθεσή τους.



Paul Friedberg, παινιδότοπος περιπέτειας

Σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς παινιδότοπους η χρήση των παινιδότοπων περιπέτειας δεν βασίζεται στη χρήση εξοπλισμού κατασκευασμένων εγκαταστάσεων μέσα σε ένα σχεδιασμένο περιβάλλον. Αντίθετα προσφέρονται ευέλικτα υλικά όπως ξύλα, λάστιχα, σωλήνες και άλλα άχρηστα αντικείμενα και υλικά, τα οποία

τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα. Οι παιδότοποι περιπέτειας ξεφεύγουν από το μοντέλο του παραδοσιακού παιχνιδότοπου που εξοπλίζεται με τις παιχνιδοκατασκευές και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία τόσο στο σχεδιασμό του όσο και στα δομικά στοιχεία του χώρου. Η ευέλικτη αυτή ατμόσφαιρα πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες και διευρύνει το φάσμα των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που μπορεί να αναπτυχθούν σε αυτούς.³²

Στους παιχνιδότοπους περιπέτειας επίσης συμμετέχει και ο «εμπυκνωτής παιχνιδιού» (play leader), ένας ενήλικας, ο οποίος συντονίζει το παιχνίδι. Ένας ενδιάμεσος τύπος παιχνιδότοπου που συνδυάζει τα χαρακτηριστικά και των δύο είναι ο ολοκληρωμένος παιχνιδότοπος (playscape), όπου η παρουσία του «εμπυκνωτή παιχνιδιού» δεν είναι απαραίτητη. Από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται ότι γενικά τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο και αναπτύσσουν πιο έντονα δραστηριότητες γνωστικού παιχνιδιού στους παιχνιδότοπους περιπέτειας από ότι στους παραδοσιακούς.³³

Οι παιδότοποι σκουπιδιών (skrammellegepladsen) είναι μία έμπνευση του Δανού αρχιτέκτονα τοπίου **Carl Theodor Sorensen**. Ο Sorensen κατάλαβε ότι τα παιδιά προτιμούν χώρους που τους δίνεται η ευκαιρία επιπόησης του παιχνιδιού τους, παρά έτοιμους και οργανωμένους χώρους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των πόλεων προτιμούσαν τα άδεια οικόπεδα για το παιχνίδι τους. Αυτή η παρατήρηση τον ενέπνευσε να δημιουργήσει τους παιχνιδότοπους σκουπιδιών, τον πρόδρομο των παιδότοπων περιπέτειας. Η ιδέα του απευθυνόταν σε αρκετά μεγάλους χώρους, προστατευμένους με αρκετή φύτευση, που θα περιείχε διάφορα παλιά αντικείμενα, όπως παλιά χαρτονένια κουτιά, αποσυρμένα αυτοκίνητα, χαλασμένα λάστιχα, καθώς και κλαδιά δέντρων και πολλά άλλα. Με αυτούς τους χώρους ήθελε να δώσει στα παιδιά πρόσβαση στα διάφορα υλικά κατασκευών και τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το περιβάλλον παιχνιδιού τους, αντί να τους παρέχονται τυποποιημένες περιοχές παιχνιδιού. Η ιδέα παρείχε σε παιδιά και σε νέους ανθρώπους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις φυσικές, νοητικές και κοινωνικές ικανότητές τους μέσα σε ένα διαρκώς αυξανόμενο αστικό περιβάλλον. Από την αρχή η κατασκευή του παιχνιδιού, αλλά και η φροντίδα των ζώων και των φυτών ήταν μέρος του προγράμματος. Οι ιδέες του Sorensen οδήγησαν στη δημιουργία των παιδότοπων περιπέτειας.³⁴

32. <http://adventureplaygrounds.hampshire.edu/essence.html>

33. Μπότσολου, Κ. (2001), Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ., 2001) Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω

34. Amanda Rae O'Connor BLA Student in Landscape Architecture, SUNY ESF, 1 Forestry Drive, Syracuse, NY 13210. Skrammellegepladsen: Denmark's first adventure play area http://www.nrs.fs.fed.us/pubs/gtr/gtr_ne302/gtr_ne302_079.pdf



Carl Theodor Sorensen, παιδότοποι σκουπιδιών (skrammellegepladsen)

Ένας ιδανικά διαμορφωμένος δημόσιος χώρος σίγουρα είναι τόσο παραγωγικός όσο και αποδοτικός για τη δράση του χρήστη-παιδιού μέσα σε αυτόν, όπως επίσης οι ειδικοί χώροι είναι βασισμένοι και αυτοί σε δομές ειδικά μελετημένες για την ανάπτυξή του. Τα παιδιά όμως ούτως ή άλλως θα συνεχίσουν να ερμηνεύουν το χώρο με το δικό τους τρόπο και μέσω του παιχνιδιού τους, να τον μεταλλάξουν. Αυτό που προέχει να συνειδητοποιήσουμε είναι ότι αυτό μπορεί να συμβεί ανεξάρτητα από την πρόθεση των ενηλίκων, οπουδήποτε, αρκεί ο χώρος να προσφέρει το ερέθισμα και να δέχεται την πιθανότητα. **Το ζητούμενο δεν είναι ο σχεδιασμός δρόμων, παιδότοπων, ειδικών κτιρίων ή καταστημάτων για τα παιχνίδια τους, αλλά η αναθεώρηση των δεδομένων του χώρου που αναφέρονται στο παιδί και τις ανάγκες του και ταυτόχρονα, η εκπαίδευση της κοινωνίας να δεχθεί τα παιδιά και τη συμμετοχή τους σε αυτή, επαναπροσδιορίζοντας κανόνες χρήσης του δημόσιου χώρου και σχέσεις εξουσίας.**³⁵

35. Σοφού, Ε. (κ.κ.), Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετακτικές μορφές έρευνας. Η περίπτωση της προσέγγισης του Μωσαϊκού, http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf, σ.16

Χωρική συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην πόλη

Η διευκρίνιση του όρου περιβάλλον είναι σημαντική στο βαθμό που το περιεχόμενο του όρου δηλώνει και την ιδεολογική στάση του εκάστοτε σχετικού ερευνητή απέναντι στο πρόβλημα της ζητούμενης χωρικής συμπεριφοράς του παιδιού. Οι περισσότερες έρευνες που επιχειρήσαν την προκείμενη μελέτη κατέληξαν, όπως και η Τσουκαλά, στο συμπέρασμα, πως το περιβάλλον ως έννοια έχει μια σύνθετη μορφή που αποτελείται από χωρικές, ψυχοκοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες και υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση αυτών των συστατικών του καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με τα γνωρίσματα του χρήστη παιδιού.³⁶

Η σχέση του παιδιού με το χώρο που το περιβάλλει συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική, κοινωνική και δημιουργική του εξέλιξη. Στο βιβλίο της, Παιδική αστική εντοπία, η Τσουκαλά αναφέρει πως το γεγονός ότι ο δημόσιος χώρος της πόλης αποτελεί για το παιδί μια σύνθετη πληροφορία για το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει, καθώς και το ότι ταυτόχρονα είναι, δυναμικά, πεδίο δραστηριότητας και παρέμβασης, μπορεί να παράξει μια περισσότερο ενεργητική συμπεριφορά και να αναπτύξει βιώματα, εμπειρίες και επιθυμίες δράσης διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων.³⁷

Η ανάγκη του παιδιού να γνωρίσει το χώρο (πχ. το σχολικό περιβάλλον) έτσι ώστε να μπορέσει να δράσει μέσα σε αυτόν, το προωθεί σε σύνθετες νοητικές διεργασίες- ομαδοποιήσεις, συσχετισμούς και συγκρίσεις ιδιοτήτων και σχέσεων κλπ. Μέσω αυτών των διεργασιών το παιδί μπορεί να αποκτήσει την αίσθηση του χώρου και να καθοδηγηθεί προς μία ολοκληρωμένη και αντικειμενική αντίληψή του. Για να γίνει κάτι τέτοιο, δηλαδή να υπάρξουν τα ερεθίσματα, να τα επεξεργαστεί, να τα βιώσει και να επικοινωνήσει μέσα στο χώρο σημαντικό ρόλο παίζει η έννοια της σωματικότητας. Το σώμα του παιδιού είναι και αυτό ένα μέρος του χώρου, ένας ενδιάμεσος κρίκος στην αλυσίδα της διαδικασίας επικοινωνίας του με τον κόσμο και τα φαινόμενα.³⁸ Ωστόσο πέραν του σώματος, για να λειτουργήσει το σύστημα παιδί-περιβάλλον, που είναι ένα σύστημα πραγματικής αλληλεπίδρασης, είναι απαραίτητη και η αισθητηριακή εμπλοκή του παιδιού στο χώρο δράσης του. Ο γενικά παραδεκτός ρόλος των αισθήσεων, ή καλύτερα των αισθητηριακών συστημάτων, είναι να εξασφαλίζουν μια αντιστοιχία μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών καταστάσεων ώστε να επιτρέπουν στον οργανισμό να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Η δραστηριοποίηση του παιδιού μέσα στον υλικό χώρο και η αντιμετώπιση πολύμορφων χωρικών καταστάσεων συμβάλλει στη συγκρότηση της αντικειμενικής αντίληψης που επιδιώκεται.³⁹

Ο χώρος λοιπόν είναι τελικά μια πολυδύναμη πολιτισμική και υλική πραγματικότητα, η οποία υπάρχει μεν ανεξάρτητα από την αντίληψη, ωστόσο δεν μπορεί να σταθεί πέραν της επεξεργασίας της αντιληπτικής πληροφορίας, αναδεικνύοντάς την ως το κύριο φαινόμενο που επιτρέπει την αποκωδικοποίηση των αντιδράσεων του ατόμου στα ερεθίσματα του δομημένου περιβάλλοντος. Οι προσωπικές ερμηνείες, είναι αμιγώς υποκειμενικά βιώματα, μνήμες και επιθυμίες μέσω των οποίων το παιδί αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τα ερεθίσματα του χώρου, τα μετασχηματίζει και τα ερμηνεύει ώστε να κατανοήσει το χώρο και τελικά να τον βιώσει και να τον οικειοποιηθεί. Το κύριο εργαλείο αυτής της διεργασίας είναι η νοητική αναπαράσταση, ένας ψυχολογικός μηχανισμός που αναδημιουργεί την πραγματικότητα, με δεδομένα από την αντίληψη και τη μνήμη.⁴⁰

36. Τσουκαλά, Κ., Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική: από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση - 2η εκδ. αναθ. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 2000

37. Τσουκαλά, Κ. (2006), Παιδική αστική εντοπία, Αθήνα: Τυπωθήτω

38. Γερμανός, Δ., Τζεκάκη, Μ. και Οικονόμου, Α. (1999), «Χωρομαθηματικές έννοιες, Παιδί και Αγωγή στο Νηπιαγωγείο». Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Προσχολικής Ηλικίας με θέμα Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή. Γιάννενα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σσ. 4-5

39. Πρωτόπαπας, (2004), σ. 2, όπως αναφέρεται στο Κατσαρού, Σ. (2010), Η ανισορροπία των αισθήσεων ως πολιτισμικό γνώρισμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών: Προεκτάσεις στην αρχιτεκτονική και το χώρο, ερευνητική εργασία, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

40. Γερμανός, Δ. (1998), Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 30-31

Εμπειρικές έρευνες στην απόπειρα μελέτης του χώρου ως συντελεστή δραστηριότητας, δείχνουν πως στην αναπαράστασή του μέσα από νοητικούς χάρτες και άλλα παρόμοια μεθοδολογικά εργαλεία, ο υποκειμενικός χώρος του παιδιού συχνά ταυτίζεται με τον πραγματικό.

Σύμφωνα, με αυτές τις θεωρίες που αναλύθηκαν προηγουμένως, το παιδί ανάγεται σε δημιουργό της γνώσης του, ενώ με τις κοινωνικο-πολιτιστικές θεωρίες, όπως εκείνης του Vygotsky, στην έμφυτη ικανότητα του παιδιού για μετάβαση από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο επόμενο, έρχεται να συλλειτουργήσει η κοινωνική επαφή με συνομηλίκους και ενήλικες. Στην περίπτωση αυτή, προκύπτει μια προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, ως αέναη κίνηση εξέλιξης, ανατροπής, απόκλισης και αναπροσαρμογής, η οποία συμβαδίζει με την πρόθεσή του για πολλαπλότητα στην ερμηνεία του χώρου και την ενεργοποίησή του.

Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα έχει αναμενόμενη αντίδραση την ενεργοποίηση του παιδιού, σύμφωνα πάντα με τις κατευθύνσεις της διαδικασίας ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, τα εύπλαστα και ευέλικτα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να επέμβει στα υλικά στοιχεία αυτού. Ένα τέτοιο είδος συμπεριφοράς, όπου ο χώρος ανταποκρίνεται στη δράση του παιδιού, προσδίδει τόσο δυναμικό όσο και εξελικτικό πνεύμα στη σχέση παιδιού-χώρου δίνοντάς του ενδιαφέρον για τα νέα αλληπάλληλα δεδομένα που προκύπτουν. Έτσι, ενώ δημιουργούνται κοινωνικο-πολιτιστικά ερεθίσματα για το παιδί από τα στοιχεία του υλικού χώρου, παράλληλα **τροφοδοτείται από μηνύματα που παραπέμπουν σε σχήματα επικοινωνίας, πρακτικές, στοχασμούς και τρόπους ζωής.** Το ίδιο το παιδί, ωστόσο, αντιδρά βάσει των δικών του υποκειμενικών χαρακτηριστικών, βιώνοντας έτσι μια εσωτερική εμπειρία, μια άτυπη διαδικασία αγωγής και παράγει την δική του εκδοχή του χώρου.

Όπως αποσαφηνίζει ο Wallon, χρειάζεται μια ποιοτική **απόσταση** ενδιάμεσα από ένα συγκεκριμένο σύνολο υλικού χώρου και την υποκειμενική εκδοχή που οικοδομεί το παιδί για αυτό, βιώνοντάς το και αναπαριστώντας το νοητικά.

«Θα ήθελα να είμαι το τοπίο που παρατηρώ, θα ήθελα αυτός ο ουρανός, αυτά τα ήρεμα νερά να απεικονίζονται μέσα μου, να είμαι εγώ η σάρκα και τα οστά αυτό που εκφράζουν, αλλά παραμένω σε απόσταση. Και είναι αυτή η απόσταση που κάνει τον ουρανό και το νερό να υπάρχουν απέναντί μου.»⁴¹

Παραφράζοντας τα λόγια της Beauvoir σε σχέση με το δημόσιο χώρο της πόλης, όντως χρειάζεται κατανόηση του χώρου, του μέτρου, των αναλογιών των κοινωνικών πρωταρχικών αξιών που προκαλούν τα παιδιά να επικοινωνήσουν, να αισθανθούν, να δημιουργήσουν.

Πρέπει να μάθουν να ατενίζουν, να παρατηρούν το χώρο, τα έργα της αρχιτεκτονικής που είναι υποχρεωμένα να χρησιμοποιούν καθημερινά, και όχι μόνο να τα αναγνωρίζουν. Παράλληλα θα μάθουν να σέβονται το ανθρώπινο έργο, την πολιτεία, (προς) τον εαυτό τους.

Ο χρήστης παιδί, ανατρέπει τις ενδεχόμενες τοπολογικές σχέσεις που υφίστανται στο χώρο, κάνοντας δυνατή την ενσωμάτωσή του σε ένα πλαίσιο δυναμικό και εξελικτικό, επικεντρωμένο στο φαντασιακό κόσμο του και τις ευκαιριακές ανάγκες του παιχνιδιού του. Αυτή η όλη διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως μία «ευκαιρία» («αναποδογύρισμα» του αναμενόμενου, αιφνιδιασμός), σύμφωνα με τον de Certeau, καθώς ουσιαστικά ο υλικός χώρος που περιβάλλει το παιδί μετατρέπεται σε έναν άλλο δυναμικό **τόπο** με υποκειμενικούς πάλι κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας. Η δυνατότητα του χώρου να μετατρέπεται σε «τόπο», υιοθετώντας ταυτότητες προσαρμοσμένες στο χρήστη και τα βιώματά του, δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας και οικειότητας, ενθαρρύνοντας την περαιτέρω δράση στο χώρο.

41. Beauvoir, S., (1984), Για μια ηθική της αμφιβήτησης, Μετάφραση, Λάμπα, Κ., Αθήνα Γλάρος, σ.12



Στιγμιότυπο από την ταινία «The Mirrors of Ingmar Bergman, Narrated with the Poetry of Sylvia Plath», ταινία μικρού μήκους που αναλύει τη χρήση καθρεφτών στις ταινίες του Bergman

«Ο καθρέφτης λειτουργεί σαν μια ετεροτοπία υπό την έννοια ότι καθιστά το μέρος όπου βρίσκομαι τη στιγμή που κοιτάζομαι στο τζάμι ταυτόχρονα απολύτως πραγματικό, συνδεδεμένο με όλο το χώρο που το περιβάλλει, και απολύτως μη πραγματικό, καθώς προκειμένου να γίνει αντιληπτό (το μέρος) είναι υποχρεωμένο να περάσει μέσα από αυτό το εικονικό σημείο που βρίσκεται εκεί».⁴²

Όλη αυτή η επιθυμία ενός παιδιού να «πλάθει» χώρους για τον ίδιο του τον εαυτό, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου και της μετάλλασής του σε «τόπο».⁴³ Προκειμένου να έχει τη δυνατότητα αυτή της μετάβασης σε μια ετεροτοπία⁴⁴, που είναι ο κόσμος της πρόκλησης και της εμπειρίας, είναι απαραίτητες δύο (αντιφατικές) προϋποθέσεις: **από τη μία, θα πρέπει να διατηρείται ένα απόθεμα τόπων προς ανακάλυψη εντός του αστικού τοπίου και από την άλλη η ποικιλία και η σημαντικότητα των εμπειριών που δημιουργούνται να γίνουν αντιληπτές από το χρήστη-παιδί, ως αφορμές που επιτρέπουν την ενεργοποίηση κόσμων (στον πραγματικό χώρο) που μεταφέρουν την αίσθηση της ταυτότητας και που δημιουργούν αυτούς τους «άλλους τόπους».**

Αποδεσμεύοντας το παιχνίδι από την αδιάρρηκτη δυάδα που συγκροτεί με το παιδί, ανακαλύπτουμε ότι στη σκέψη μεγάλων στοχαστών όπως ο Huizinga, ο Gadamer, το παιχνίδι ως πρωταρχική έννοια – προπολιτισμική, προκοινωνική – διέπει πάντοτε τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο. Όπως αναφέρει η Κατσαβουνίδου στη διδακτορική της διατριβή⁴⁵ ο Huizinga οδηγούμενος από τον Ηράκλειτο και τον Πλάτωνα,⁴⁶ καταλήγει εξομολογητικά πως στη βάση της ανθρώπινης ύπαρξης δεν υπάρχει λογική αλλά το παιχνίδι. Ο Michel de Certeau χαρακτηριστικά γράφει, αναφερόμενος στα λεγόμενα του Merleau-Ponty, ότι “[...] ο “χώρος είναι υπαρκτικός” και “η ύπαρξη είναι χωρική”. **Η χωρική αυτή εμπειρία είναι σχέση με τον κόσμο [...] το είναι μας είναι τοποθετημένο σε σχέση με ένα περιβάλλον”.**

42. Foucault, M., Ομιλίες και Γραπτά (1984), Περί αλλοτινών χώρων (διάλεξη στη λέσχη αρχιτεκτονικών μελετών, 14 Μαρτίου 1967), Architecture, Mouvement, Continuité, τεύχος 5ο, σ. 46-49

43. Τσουκαλά, Κ. (1998) Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδαγωγική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.147

44. Γενικά, η έννοια της ετεροτοπίας γεννήθηκε για να αποκτήσει χαρακτήρα σχέσης ανάμεσα σε έναν υλικό χώρο και τις πρακτικές οικειοποίησής του και πολιτικοποιήθηκε αποκτώντας συνάφεια με τις συνθήκες και τις πρακτικές αντίστασης. Νοητικός ή και γλωσσικός τόπος και ταυτόχρονα υλικός χώρος, η ετεροτοπία ορίζεται καλύτερα με βάση τη διαφορά της, την απόκλισή της από τον κυρίαρχο τρόπο οργάνωσης του χώρου και αποτελεί περισσότερο μια κίνηση, ένα πέρασμα προς το διαφορετικό, παρά μία εφήμερη έστω, παγιωμένη κατάσταση. [φουκωική “ετεροτοπολογία”]

45. Κατσαβουνίδου, Γ., Διδακτορική Διατριβή, Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι Μια πολυφωνική βιογραφία, Αρχιτέκτων Α.Π.Θ., SMArchS M.I.T., Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Υπότροφος “Ηράκλειτος II”

46. ΠΛ Νομ 796, Πλάτωνος Νόμοι, μτφρ. Β. Μοσκόβης (Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1998), Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα, <http://www.greeklanguage.gr>

47. Merleau-Ponty, M. στο Certeau, M. Επισυνάτοντας την καθημερινή πρακτική : η πολύτροπη τέχνη του πράττειν, Καψαμπέλη Κ., Giard Luce, Αθήνα : Σμίλη , 2010. - (Κάμβοι) , σ287

Όλη η εμπειρία της παιδικής ηλικίας δεν είναι παρά ένα πέρασμα, μια μεταφορά στον άλλο, και αυτό κάνει το παιδί με το παιχνίδι, το κατεξοχήν χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας: το παιδί που παίζει με την εικόνα του εαυτού του μπροστά στον καθρέφτη επιτελεί με το παιχνίδι του και μια χωρική πρακτική. Μεγαλώνοντας, το πεδίο για το παιδί εκτείνεται ολοένα και περισσότερο και, από τον καθρέφτη της βρεφικής ηλικίας, φτάνει στη μέση παιδική ηλικία να αγκαλιάσει όλη την πόλη.

Ο Γερμανός υποστηρίζει ότι το παιδί ενσωματώνει τα δεδομένα του χώρου στις δραστηριότητές του και έτσι αναδιοργανώνει άτυπα τον υλικό χώρο σε αυτό το νέο, δυναμικό σύνολο χώρου, το οποίο είναι επικεντρωμένο στον εαυτό του και στη δραστηριότητα και διέπεται από καινούργιους υποκειμενικούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας. Η διαδικασία μετατροπής του χώρου σε τόπο, προσδίδει στον αντικειμενικό υλικό χώρο, ειδικές υποκειμενικές εκφράσεις, πραγματικές και φανταστικές ταυτόχρονα, όπου τα χαρακτηριστικά του χώρου αξιοποιούνται σύμφωνα με τα δεδομένα της δραστηριότητας και έτσι ο χώρος ενσωματώνεται στα χαρακτηριστικά του παιδιού και της παιδικής δραστηριότητας. Έτσι το παιδί βρίσκεται πολύ μακριά από τον υλικό χώρο, παρόλο που δεν απομακρύνθηκε, και βρίσκεται σε ένα τόπο που διαμορφώθηκε από το ίδιο, αφού αποτελεί το χώρο της προσωπικής του εμπειρίας. Ο τόπος δίνει στον υλικό χώρο νέα μορφή, νέα ταυτότητα, δημιουργημένη από το παιδί.⁴⁸

48. Γερμανός, Δ. (1998), Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, Αθήνα: Gutenberg, σ.156

Το παιδί μέσα σε σχολικά περιβάλλοντα

Η σχέση του παιδιού με το χώρο κινείται ανάμεσα σε κωδικοποιημένες και αυθόρμητες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του χώρου, αφού συχνά τα δεδομένα του φορτίζονται με συμβολικές μορφές και περιεχόμενα και αποκτούν ιδιόμορφα χαρακτηριστικά. Οι διαδικασίες αυτές, τόσο σε επίπεδο μετάδοσης ερεθισμάτων, όσο και σε θέματα ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού, πραγματοποιούνται κατά τον αποτελεσματικότερο τρόπο μέσα από τη χρήση του

παιχνιδιού, που αποτελεί μορφή επικοινωνίας με τους άλλους, καθώς και με τον κοινωνικό του περίγυρο. Κατά την επικοινωνία αυτή, το παιδί ενσωματώνει στο παιχνίδι του διάφορες κατηγορίες χώρου που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα υλικά στοιχεία, το ίδιο το σώμα του υποκειμένου παιδιού και τα σώματα των άλλων, μέσα από πρακτικές που αναπαράγουν, παραβιάζουν ή και αναθεωρούν τα δεδομένα της πραγματικότητας. Έτσι, στο πλαίσιο της διαδικασίας του παιχνιδιού ο χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα για την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ το ίδιο το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο, που συνήθως εκφράζονται με διαδικασίες άτυπης και προσωρινής αναδιοργάνωσής του. Με δεδομένη λοιπόν την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού⁴⁹, η σχέση του παιχνιδιού με το παιδί και το χώρο αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν αναπτύσσεται σε **περιβάλλον αγωγής**.⁵⁰

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το παιχνίδι ανέκαθεν συνδεόταν με την εκπαίδευση (αρχίζοντας κυρίως από την προσχολική εκπαίδευση). Ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα με το παιχνίδι σήμερα είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη θεωρία του παιχνιδιού και να παράσχουν ένα υψηλής ποιότητας παιχνίδι (τα βασικά στοιχεία του οποίου είναι α) ο χρόνος, β) ο χώρος και γ) τα υλικά σύμφωνα με τους Driscoll, & Nagel,⁵¹), προκειμένου να πετύχουν ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα.

*«Το πιο ευτυχισμένο γέλιο είναι εκείνο που προκαλεί ένα παιδί[...]. Το παιδί είναι η ευκαιρία να σκύψεις -δίχως βαθεία ανησυχία- πάνω από μία άβυσσο ανεπάρκειας».*⁵²

Σύμφωνα με τον Georges Bataille είναι πιο εύκολο να «σκύψεις» και να ερευνήσεις περαιτέρω την ψυχή ενός παιδιού, τον εσωτερικό του κόσμο, συγκριτικά με έναν ενήλικο. Το παιδί δεν έχει αποκτήσει πολλές γνώσεις, δεν έχει εμπειρία, έχει ελλείψεις και μια αθώα αντιμετώπιση του περιγυρού του. Το ίδιο το παιδί είναι αυτό που δίνει την ευκαιρία ενασχόλησης μαζί του, σε έναν ενήλικο, με σκοπό το πρώτο να καταφέρει να ευοδώσει την εσωτερική εμπειρία από τα καθημερινά ερεθίσματα που λαμβάνει και να συνεχίσει με τόλμη προς το δικό του προσωπικό δρόμο.

*«Το μικρό παιδί, όπως και το μικρό σκυλάκι ή το πουλί, μιμούνται τα πιο μεγάλα παίζοντας. Έτσι ξεκινούν να μαθαίνουν».*⁵³

Το αυθόρμητο παιχνίδι ως δραστηριότητα αποτελεί το νόημα ή τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν.⁵⁴ Σύμφωνα με τον Vygotsky, η φανταστική κατάσταση που δημιουργεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι μια απαραίτητη μετάβαση ή ζώνη επικείμενης ανάπτυξης η οποία βοηθά το παιδί στην κατανόηση του συνδέσμου μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων που αναπαριστούν. Είναι αναγκαία η αναθεώρηση της θεωρίας γύρω από το παιχνίδι και κυρίως η εμβάθυνση στη γνώση περί αυτού, καθώς και η υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού, οριζόμενης από τις παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη και προώθηση αφενός μεν μιας αρμονικής σύζευξης μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και διδασκαλίας και αφετέρου της σύνδεσης των παιδικών βιωμάτων και δραστηριοτήτων.

49. Piaget, J., Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l' enfant*. Paris: Presses Universitaires de France

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

51. Driscoll, A. & Nagel, N. (2002). *Early childhood education*. Boston: Allyn and Bacon

52. Bataille, G., (2013) *Η εσωτερική εμπειρία. Μετάφραση, Κομνηνός, Ξ. ΙΝΔΙΚΤΟΣ, ΑΘΗΝΑ*, σ.117

53. Μπίρης, Τ. (2008), *Εν πίσσει: Συνομιλίες για την αρχιτεκτονική με τον Τάκη Κουμπή*, σειρά: αρχιτεκτονικές εκδόσεις Παπασωτηρίου, σ.216

54. Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Play in early childhood education, in Multiple perspectives on play in early childhood education. (Introduction)* Albany: State University of New York

Πέραν αυτού του παράγοντα όμως πολύ σημαντικός είναι και ο σχολικός χώρος. Η αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων έχει μεγάλη σημασία για το φαινόμενο της αγωγής, καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα του υλικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού, στη συμπεριφορά του και στον ψυχισμό του. Ένα περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να είναι σε θέση να προωθή τη μάθηση ως μια ενεργή δραστηριότητα και να υποστηρίξει τη συνεργασία.⁵⁵

Στόχος είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και ανάπτυξη στοιχείων δημιουργικότητας θα υποστηρίζονται και θα υποστηρίζουν την λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής. Είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχουν οι μαθητές στην οργάνωση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Μέσα από τις παρεμβάσεις των παιδιών στο χώρο, τα παιδιά μπορούν να τον διαμορφώσουν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, να έχουν τον έλεγχο των πράξεων τους αλλά και της προσωπικής τους μάθησης.⁵⁶ **Η μάθηση σε ένα τέτοιο περιβάλλον δε συμβαίνει μόνο χάρη στη διδασκαλία αλλά κυρίως είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.** Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εξερευνήσουν χώρους, να τους αναδιοργανώσουν, να αναπτύξουν στοιχεία δημιουργικότητας, να γίνουν υποκείμενα στη σχέση τους με το χώρο.

Όπως έχει παρατηρήσει ο Huizinga, σήμερα το σχολείο έχει αποκτήσει τη σημασία της συστηματικής εργασίας και άσκησης. Όλοένα και περισσότερο οδηγεί τους νέους ανθρώπους "σε μια καθημερινή ζωή αυστηρής εργατικότητας ήδη από την παιδική ηλικία".⁵⁷

Σε αντίθεση με τη φιλοσοφική διαπίστωση για την κεντρικότητα του παιχνιδιού ως στοιχείου της ανθρώπινης ζωής ιδίως κατά την παιδική ηλικία, διαπιστώνει κανείς ότι στην ιστορία της αρχιτεκτονικής και της πόλης από τις αρχές του εικοστού αιώνα μέχρι σήμερα, οι χώροι του παιχνιδιού, τηςσχόλης των παιδιών βρίσκονται, με ελάχιστες εξαιρέσεις, στο «σημείο μηδέν» του σχεδιασμού. Σε μια πολεοδομική πρόταση, οι συζητήσεις περιστρέφονται γύρω από πιο "λειτουργικά" ζητήματα, όπως οι πυκνότητες, τα προφίλ των δρόμων, η στάθμευση των αυτοκινήτων. Το αποτέλεσμα είναι ότι τελικά οι χώροι παιχνιδιού σχεδιάζονται φτωχά και ως υποχρέωση. Είναι ένα θέμα που έχει αγνοηθεί από τους αρχιτέκτονες, όπως έχει σχολιάσει ο Doll.⁵⁸

Αν αναζητήσει κανείς σχεδιαστικές πρακτικές στην αστική κλίμακα που να απαντούν στο κάλεσμα για μια πόλη «όχι για τα παιδιά», αλλά για μια πόλη όπου τα παιδιά να αναγνωρίζονται ως χρήστες του δημόσιου χώρου, θα διαπιστώσει ότι διεθνώς είναι πραγματικά ελάχιστες.

Στο ρόλο σχολικού περιβάλλοντος "που είναι για το παιδί" απαντά ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού χώρου, στην Βαλένθια της Ισπανίας, το νηπιαγωγείο των Rstudio. Κατασκευασμένο το 2010, το μονώροφο κτίριο σχολείου, επιχειρεί να συνδυάσει τη μάθηση με το παιχνίδι. Η αυλή στη μία πλευρά και ένας κοινόχρηστος διάδρομος αποτελούν τα βασικά στοιχεία ενοποίησης των αισθουσών, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τον υπαίθριο χώρο. Ο προσανατολισμός του κτιρίου είναι με βάση τον καλύτερο εξαερισμό όλων των χώρων αλλά και την ενεργειακή εξοικονόμηση.

55. JISC-Joint Information Systems Committee, 2006 Designing Spaces for Effective Learning. A Guide to 21st century learning space design. London. JISC. Διαθέσιμο στο <http://www.jisc.ac.uk>

56. Γερμανός, Δ. (2010). Ο Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Μια Μέθοδος Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από Αλλαγές στο Χώρο. Στο Γερμανός, Δ. Κανατσούλη Μ. (επιμ.) Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Πρωτοβάθμια και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση, σ. 21-54. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

57. Huizinga, J. (1989), Ο άνθρωπος και το παιχνίδι = homo ludens, μετάφραση: Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα: Εκδόσεις "Γνώση", σ. 219

58. Liane Lefavre and Henk Doll, Ground-up City: Play as a Design Tool (Rotterdam: 010 Publishers, 2007), σ. 25



Pío Baroja Nursery, μαθαίνοντας μέσα από το παιχνίδι

Στο σημείο αυτό, μια κατάλληλη αναφορά είναι αυτή στον Herman Hertzberger. Οι θέσεις και οι αντιλήψεις του, αλλά και η συμβολή του στην εξέλιξη του σχολικού χώρου, αποτέλεσαν σταθμό στην ιστορία της αρχιτεκτονικής. Στο έργο του προσπάθησε να συνδυάσει τις απόψεις του για τη σύγχρονη αρχιτεκτονική με την παιδαγωγική θεωρία της Montessori. Σύμφωνα με τη μέθοδο Montessori τα παιδιά εργάζονται ατομικά σε δραστηριότητες που επιλέγουν τα ίδια.

Η Μαρία Μοντεσσόρι ήταν Ιταλίδα παιδαγωγός και επινόησε το μοντεσσориανό παιδαγωγικό σύστημα, γνωστό και ως «μοντεσσориανή μέθοδος», το οποίο αποτέλεσε πρωτοπορία για την εποχή του και εξακολουθεί να εφαρμόζεται και σήμερα σε αρκετά σχολεία, τα επωνομαζόμενα «μοντεσσориανά» ή «μοντεσσориανές σχολές».

Έφτιαξε παιδαγωγικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού για όλα τα μαθήματα, θετικά και θεωρητικά, που αφορούν τη μόρφωσή του. Δημιούργησε μόνιμη εποπτικά μέσα διδασκαλίας και παιδαγωγικό υλικό για να γίνονται μέσω των αισθήσεων κατανοητά τα μαθήματα του σχολείου.

Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού είναι η πρώτη αρχή της μεθόδου, και έπειτα η ελευθερία που θα βγει από την πειθαρχία.

Άλλες αρχές της μοντεσσориανής μεθόδου είναι:

-Η εσωτερική και εξωτερική τάξη στη συγκρότηση του ανθρώπου.

-Ο σεβασμός στο έμπυχο και άπυχο περιβάλλον.

-Η ατομική προσπάθεια αλλά και η καλή συνεργασία με τον κόσμο του περιβάλλοντος.

-Η μάθηση μέσω της έρευνας που θα δώσει τη χαρά για τη δουλειά και την ικανοποίηση για το αποτέλεσμα.

-Η παντοειδής άσκηση για την απόκτηση δυνατοτήτων.

-Ικανός άνθρωπος ίσον ευτυχής άνθρωπος.

<https://el.wikipedia.org>

Ο Hertzberger αντιμετώπισε το σχολείο σαν ένα μικρόκοσμο της πόλης δίνοντας περισσότερη έμφαση στο δρόμο (learning street). Ο ενδιάμεσος αυτός χώρος αποτελεί τον πυρήνα του σχολείου όπου γύρω από αυτόν αρθρώνονται οι αίθουσες. Η εξέλιξη του σχολείου στο χρόνο μπορεί να παρομοιαστεί με την εξέλιξη της γειτονιάς, αφού διέπεται από τους ίδιους κανόνες.

Δίνοντας ονομασίες όπως «περιοχές ζωής» στις ιδέες σχεδιασμού των σχολικών κτιρίων προσπαθεί να ενθαρρύνει τα στοιχεία της οικειότητας και ελευθερίας στο περιβάλλον. Κατά τη γνώμη του αρχιτέκτονα οι επιλογές των παιδιών-χρηστών μέσα σε ένα χώρο θα πρέπει να προκαλούνται από συνειρμούς που προκαλεί ο ίδιος ο χώρος. Σύμφωνα με τη λογική του, γενικά στα αρχιτεκτονικά έργα του, ο χώρος πρέπει να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία στους χρήστες να πραγματοποιήσουν τις επιθυμίες τους.

«Τα παιδιά των πόλεων χρειάζονται μια ποικιλία από μέρη στα οποία να παίζουν και να μαθαίνουν... Ταυτόχρονα, όμως, χρειάζονται ένα μη εξειδικευμένο υπαίθριο ορμητήριο, από το οποίο να αρχίζουν το παιχνίδι και το οποίο θα τα βοηθήσει να σχηματίσουν τις εντυπώσεις τους για τον κόσμο. Αυτή τη μορφή του μη εξειδικευμένου παιχνιδιού την εξυπηρετούν θαυμάσια τα πεζοδρόμια».⁵⁹

Jane Jacobs

Όσο περισσότεροι συνειρμοί μπορεί να προκληθούν στο χώρο που προσφέρεται σε ένα παιδί, τόσο περισσότερα παιδιά θα ανταποκριθούν σε αυτούς, με σκοπό να δημιουργηθούν όλο και περισσότεροι εσωτερικοί συσχετισμοί. Χρειάζεται μια παρότρυνση, που να δίνει το κίνητρο και να ερεθίζει το παιδί-χρήστη να προσαρμόζει το περιβάλλον του στις δικές του ανάγκες και να το οικειοποιείται. Ένα πείραμα είναι να έρθει αντιμέτωπο με ερεθίσματα που θα προκαλούν ερμηνείες και χρήσεις με τον καλύτερο για τους σκοπούς του τρόπο. Αυτά τα ερεθίσματα εγείρουν εικόνες στο μυαλό όλων. Εικόνες, οι οποίες μέσω της προβολής τους στον κόσμο της εμπειρίας θα οδηγήσουν σε συνειρμούς που ενθαρρύνουν την ατομική χρήση, δηλαδή ακριβώς τη χρήση που είναι πλέον κατάλληλη για την κατάσταση του καθενός στο συγκεκριμένο χρόνο.

[...] άνθρωποι, όντας εξαρτημένοι από τους εαυτούς τους και τους άλλους, και κάτω από βασικούς περιορισμούς που αυτό επιβάλλει, αδυνατούν να απελευθερωθούν από τα σημασιολογικά συστήματα και τα βαθύτερα συστήματα αξιών και αξιολόγησης που τους περιορίζουν, χωρίς κάποια βοήθεια από έξω. Η ελευθερία μπορεί μεν να επιφυλάσσει πολλές δυνατότητες για πολλούς, αλλά πρέπει να υπάρξει ο σπινθήρας για να μπει μπρος η μηχανή».⁶⁰

Herman Hertzberger

Ο παιδικός χώρος, ο διαμορφωμένος από το ίδιο το παιδί, αναδεικνύεται σε ένα σύστημα που οργανώνεται στον τόπο και στον χρόνο, έχει εξελικτικό χαρακτήρα και είναι επικεντρωμένος στο ίδιο το παιδί. Μέσα σε αυτό το σύστημα «τόπου-χρόνου» το παιδί βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους, φίλους, συμμαθητές, ενήλικες, με τους οποίους αναπτύσσει διάλογο, δραστηριότητες, σχέσεις. Παράλληλα η μετατροπή του χώρου σε «τοπο-χρόνο» μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, διευκολύνει την ενσωμάτωσή του σε μια προοπτική αγωγής, στο πλαίσιο μιας σύγχρονης παιδοκεντρικής προσέγγισης. Αυτή δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο χώρο του σχολείου, αλλά να επεκτείνεται σε όλες τις κατηγορίες χώρου όπου μπορεί να συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία.⁶¹

Ο «παιδικός χώρος» αποτελεί ένα εξελικτικό σύστημα τοπο-χρόνου, επικεντρωμένου στον κόσμο του υποκειμένου (παιδιού, ομάδας παιδιών). Το σύστημα αυτό δομείται από τις προσωπικές εμπειρίες, τις συναισθηματικές και συγκινησιακές φορτίσεις, την επικοινωνία, την δυναμική των ανθρωπίνων σχέσεων.⁶²

Μία άλλη περίπτωση χώρου που υφίσταται «για τα παιδιά», η λειτουργία του οποίου είναι αμιγώς ανθρωποκεντρική και μπορεί να αποτελέσει μεγάλο παράδειγμα προς μίμηση για την εξέλιξη και ένταξη των παιδιών στην κοινωνία: πρόκειται για το Drumduan Upper School, ένα Γυμνάσιο στη Σκωτία πολύ διαφορετικό από όλα τα άλλα. Το 2013 δύο γονείς, θέλοντας να δώσουν την ευκαιρία στους νέους-και αρχικά στα παιδιά τους- να μπορούν να μάθουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, αποφάσισαν κάτι ριζοσπαστικό: ένα ίδρυμα στο οποίο το πνεύμα των παιδιών αφήνεται ελεύθερο να αναπτυχθεί, χωρίς να ακολουθεί τους πανομοιότυπους τρόπους της μαζικής εκπαίδευσης. Η γνώση εκεί καλλιεργείται και δοκιμάζεται, αντίθετα με τα στερεοτυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν βαθμολογείται ούτε ελέγχεται. Μέσα από υπαίθριες δραστηριότητες στο φυσικό τοπίο και την πρακτική περιβαλλοντική εργασία, οι νέοι καλούνται να βρουν τα δικά τους όρια και ενθαρρύνονται να αλληλεπιδράσουν έμπρακτα, έξυπνα και υπομονετικά με την πραγματικότητα.⁶³

59. Jacobs, J. (1965), *The Death and Life of Great American Cities*, Penguin, Harmondsworth

60. Hertzberger, H., (2002) *Μαθήματα για σπουδαστές αρχιτεκτονικής*, μετ. Τίνα Τσακντάρη, Πανεπιστημιακές εκδόσεις ΕΜΠ, Αθήνα, σ.162

61. Δημητριάδου, Κ. (2001), Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή

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

63. <http://www.drumduan.org/>

http://www.theguardian.com/film/2015/jun/13/education-school-tilda-swinton-scotland?CMP=fb_gu#guardian-edition-menu



Αποτέλεσμα μιας τέτοιας κοινωνικής λειτουργίας του χώρου (πόσο μάλλον ενός χώρου που αφορά την εκπαίδευση), έναντι της αποξενωμένης και παθητικής στάσης, είναι πως μέσω της παιγνιώδους, δημιουργικής δράσης που αυτή προωθεί, το παιδί, ως χρήστη και ως κοινωνικό ον, μπορεί να διαχειρίζεται έγχρονα και χωροποικτικά την παρουσία του στο δημόσιο χώρο της πόλης. Μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε αυτόν, στη διαμόρφωση, ή το μετασχηματισμό του, μέσω της αδιάκοπης αναζήτησης και ανακατάταξης στοιχείων κοινωνικών και χωρικών, γεγονός που σταδιακά, μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψη των συνθησιμένων περιορισμών, και να καταστήσει τα όρια, αυτού που αποκαλούμε πραγματικότητα, απεριόριστα. Το προκείμενο σχολικό εναλλακτικό πρόγραμμα μπορεί να παραλληλιστεί σε λογική με αυτή του παιχνιδιού, καθότι έχει κοινό στόχο με αυτόν που το παιχνίδι πρεσβεύει. **Η λογική του παιχνιδιού**, όπως αναφέρει ο Henri Wallon, **δε χαρακτηρίζεται από μία αρμονία συνέχειας, αλλά κίτζεται πάνω σε εσωτερικές αντιθέσεις, που έχουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή του.** Η οργάνωση του παιχνιδιού μέσα από τη συνύπαρξη της ελευθερίας και των περιορισμών, ή αλλιώς του αληθινού και του φανταστικού χώρου και χρόνου διαμορφώνει μια αντιφατική σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα. Είναι τελικά ένα παράδοξο φαινόμενο, όπου το παιχνίδι συνδέει το παιδί με την πραγματικότητα με τρόπους τέτοιους που το αποσυνδέουν από αυτήν. Το παιχνίδι, είναι μια παραβίαση της πειθαρχίας ή των καθκόντων που επιβάλλουν πάνω σε κάθε άνθρωπο οι πρακτικές αναγκαιότητες της ύπαρξής του.⁶⁴ Είτε είναι σε έναν ειδικό χώρο, είτε στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να αναδειχθεί σε «θεσμό παραβίασης» (όπως αναφέρει ο Γερμανός) των κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων που περιβάλλουν το παιδί, θεσμό ο οποίος επιδρά δημιουργικά, επειδή συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όσο και στον εμπλουτισμό των δεδομένων του περιγύρου του.⁶⁵ Η έρευνα με αντικείμενο την παιδαγωγική αποτελεί παράδοση που μένει ακόμα ζωντανή, καθώς μεγάλο κομμάτι της αφορά το ζήτημα του δικαιώματος του παιδιού στην πόλη, σημαντικό στοιχείο της σχέσης του παιδιού και του κοινωνικού και χωροπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο εξελίσσεται. Σε ένα πρόσφατο άρθρο του ο Χαράλαμπος Μπαλάς, μιλάει για το «σχολείο έξω από το σχολείο», ως πρόγραμμα που ανταποκρίνεται σε ένα αίτημα ευθέως ριζοσπαστικό, για επινόηση όρων παραγωγής της υποκειμενικότητας έξω από το μονόδρομο της ενδοβολής του αυταρχισμού. Αφορά ένα πρόγραμμα απο-σχολειοποίησης που συνδέει τη χωρική με την κοινωνική εμπειρία των παιδιών και αντλεί στοιχεία για την ερμηνεία της από τη λογοτεχνία.⁶⁶ Το ζητούμενο λοιπόν είναι η εκπαίδευση της κοινωνίας να δεχθεί τα παιδιά και τη συμμετοχή τους σε αυτή, επαναπροσδιορίζοντας τους κανόνες χρήσης του δημόσιου χώρου.

64. Wallon, H. (1984) Η Ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, Αθήνα: Γλάρος, σ.61

65. Γερμανός, Δ. (2004), Το Παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής Διαδικασίας, στο Κοκκίδου, Μ. και Χατζηκαμάρη, Π. (επιμ.), Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.4

66. <http://www.avgi.gr/article/5442839/apo-tin-taxi-stin-auli-kai-stin-koinotita-i-paidagogiki-tis-aulis-kai-i-exodos-apo-to-sxoleio>

Όπως και το προηγούμενο παράδειγμα με το σχολείο που λειτουργεί στη Σκωτία, έτσι και εδώ γίνεται μία προσπάθεια- ένα ενδεχομένως πείραμα- για την οικειοποίηση του παιδιού στο χώρο του σχολείου, αντιμετωπίζοντας το θέμα ως ένα "ανοικτό σύστημα" με ένα ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, ώστε να είναι ικανό να φιλοξενήσει διαφορετικά προγράμματα. Γίνονται ολοένα και περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί που υπερασπίζονται έμπρακτα το ανοικτό σχολείο, ξέροντας ότι το σχολείο που μένει κλειστό προς το αστικό σύμπαν είναι φτωχό και επιφυλακτικό, ευάλωτο στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και δεν μπορεί παρά να προσφέρει στα παιδιά έναν κόσμο ανέπαφο.⁶⁷

*«Στα κτίρια και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα [...] εμφανίζεται τέτοια κατακλυσμική πληρότητα αποκρυσταλλωμένου και αποπροσωποποιημένου πνεύματος ώστε η προσωπικότητα, ας πούμε, δεν μπορεί να διατηρηθεί κάτω από την πίεσή της. Από τη μία μεριά, η ζωή γίνεται απείρως εύκολη για την προσωπικότητα, υπό την έννοια ότι της παρέχονται ερεθίσματα, ενδιαφέροντα, χρήσεις του χρόνου και συνείδηση από όλες τις πλευρές. Από την άλλη μεριά, όμως, η ζωή συγκροτείται όλο και περισσότερο από εκείνα τα απρόσωπα περιεχόμενα που τείνουν να εκτοπίσουν τις αυθεντικές προσωπικές αποχρώσεις και μοναδικότητες».*⁶⁸

67. Πρωτόπιας (2004), σελ. 2 από το Κασσαρού, Σ. (2010) Η αναστροφή των αισθήσεων ως πολιτισμικό γνώρισμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών: Προεκτάσεις στην αρχιτεκτονική και το χώρο, ερευνητική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών

68. Simmel, G. Πόλη και ψυχή, Μετάφραση: Λυκιαρδοπούλου, Γ., Δεύτερη Έκδοση, ΕΡΑΣΜΟΣ, σσ. 42,43

Το παιχνίδι ως εσωτερική εμπειρία για το παιδί

Ο μπιχεβιορισμός και η γνωστική ψυχολογία που έχουν εξελιχθεί σε θεωρίες ανά τα χρόνια, σχετίζονται άμεσα με τις θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι. Η αναφορά σε αυτές τις θεωρίες δεν εστιάζει στην αμφισβήτηση ότι τα παιδιά όντως μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού, αλλά στο ότι η αξία του παιχνιδιού επικυρώνεται κυρίως σε σχέση με τη μάθηση.

Το παιχνίδι βοηθάει να αισθάνονται τα παιδιά ελεύθερα και να βρουν σε αυτή την ελευθερία, τη δύναμη και ώθηση για να δράσουν, να μάθουν, να ανακαλύψουν, να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα. Καθώς το παιχνίδι εξελίσσεται, τα όρια, συμβολικά και υλικά, ανατρέπονται.⁶⁹

Ο Raoul Vaneigem σημειώνει πως κάθε παιχνίδι έχει δύο προϋποθέσεις: “τους κανόνες παιχνιδιού και το παιχνίδι με τους κανόνες”. Για να λειτουργήσει και να οριστεί η φανταστική πραγματικότητα του παιχνιδιού, αναπτύσσονται νέοι, εφήμεροι αλλά παράλληλα απαράβατοι κανόνες, τουλάχιστον για τόσο, όσο έχει διάρκεια το παιχνίδι. Έστω και εάν δεν τοποθετηθούν και εφαρμοστούν από την αρχή, οι σχέσεις ανάμεσα στους παίχτες αλλά και τα αντικείμενα, ορίζονται από κανόνες συμπεριφοράς άλλοτε φανερούς και άλλοτε κρυφούς. **Ο κανόνας του παιχνιδιού, ωστόσο, είναι ένας εσωτερικός κανόνας, όπως λέει ο Piaget, ένας κανόνας αυτοδιάθεσης και αυτοπεριορισμού και όχι κανόνας που υπακούει το παιδί σε να είναι νόμος της φύσης.**

Επομένως το παιχνίδι σχηματίζει τις επιθυμίες του παιδιού. Του διδάσκει να επιθυμεί σύμφωνα με το ρόλο του στο παιχνίδι και σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, να συνδέει δηλαδή τις επιθυμίες με ένα φανταστικό «εγώ». Το γεγονός αυτό είναι απαραίτητο για τη συγκρότηση του «Εαυτού».⁷⁰

Όσο δεδομένη, ωστόσο, είναι αυτή η συνθήκη που επιβάλλουν στο παιχνίδι οι κανόνες, άλλο τόσο είναι και ανατρέψιμη. Αρκεί ένα εξωτερικό ερέθισμα για να διαταράξει εξ ολοκλήρου την ισορροπία του παιχνιδιού, να την παραποιήσει και να την ξαναορίσει μέσα από νέα δεδομένα. Τα όρια είναι υπαρκτά αλλά όχι προσεγγίσιμα. Κάθε απόπειρα διάσχισής τους, ορίζει εκ νέου το παιχνίδι.⁷¹ Έτσι, ισχύει πως η δράση του παιχνιδιού τελικά καθορίζεται με το να ιδρύει κάθε φορά εφήμερους και ασταθείς κώδικες και προκειμένου να υπάρξει στο ενδιάμεσο, αυτοσυστήνεται. Η διττή αυτή φύση του αυθόρμητου παιχνιδιού να αποδομείται και να επανεργοποιείται σύμφωνα με εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, είναι αυτή που το καθιστά θεσμό παραβίασης των κοινωνικών και των πολιτισμικών προτύπων που περιβάλλουν το παιδί.

Σ' αυτή την πορεία του προς το πραγματικό, το παιδί εξερευνά, ταυτόχρονα (όπως προαναφέρθηκε), τον εαυτό του. Αφενός με την εσωστρεφή δράση, επειδή ωθείται να ανιχνεύσει τις δικές του δυνατότητες και προτιμήσεις και, αφετέρου, με την εξωστρεφή, γιατί στρέφεται προς μια εξερεύνηση του περιβάλλοντος κόσμου. Οι δυο προσανατολισμοί συνδέονται με διαλεκτικό τρόπο, καθώς η εξωστρεφής δράση γίνεται με βάση την αίσθησή του για το ποιες είναι οι δυνατότητές του, ενώ η απόκτηση νέας εμπειρίας στο περιβάλλον συμβάλλει στη διεύρυνση αυτών των δυνατοτήτων. Η διαλεκτική σχέση του παιδιού με τον εαυτό του και με τον περίγυρό του αναδεικνύει το παιχνίδι σε ένα πολύ σημαντικό μέσο για την ωρίμανση του ίδιου του παιδιού.

«Ο ίδιος ο εαυτός» [...] (είναι) ένας τόπος επικοινωνίας, συγχώνευσης του υποκειμένου και του αντικειμένου.⁷²

Ο νους, ο εαυτός και η κοινωνία αναδύονται παράλληλα μέσα από την κοινωνική διαδικασία, την αλληλεπίδραση. Ο George Herbert Mead, επιμένει στην ενεργή φύση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας ότι τα πράγματα γίνονται ερεθίσματα όταν νοηματοδοτούνται, και νοηματοδοτούνται όταν ορίζονται ως πράξεις του άμεσου φυσικού τους περιβάλλοντος και ως πράξεις που σχετίζονται με άλλα άτομα. Επομένως, από τη στιγμή που και τα άλλα άτομα είναι δρώντες, τα μηνύματα αναπτύσσονται σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης και η κοινωνική διαδικασία γίνεται εφικτή μέσω της επικοινωνίας.⁷³

69. Τσουκαλά, Κ. (2006), Παιδική αστική εντοπία, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.110

70. Κερεντζής, Λ. (2010), Αντιλήψεις του Vygotsky για το παιχνίδι, <http://kerentzis.blogspot.gr>

71. Βουτσινά, Λ. (2009) in-Iusia, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτονικών Μηχανικών, σ.36

72. Bataille, G., (2013) Η εσωτερική εμπειρία, Μετάφραση, Κομνηνός, Ξ. ΙΝΔΙΚΤΟΣ, ΑΘΗΝΑΙ, σ.22

73. Παπασιωνόμου, Α., (1965) Διδακτορική Διατριβή, Ρόλος και εαυτός (self): η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής από Mead, G. H., σ.π. σελ. 132

Ο εαυτός αναπτύσσεται μέσω της ίδιας κοινωνικής διαδικασίας. Υφίσταται όταν κάποιος αναστοχάζεται, υιοθετώντας την άποψη του άλλου για να προσάψει νοήματα στον εαυτό. Έτσι, ο εαυτός αναδύεται από την αλληλεπίδραση, είναι με άλλα λόγια ένα κοινωνικό προϊόν. Σύμφωνα με τον Mead, είναι απαραίτητο να καταλάβουμε το σημαντικό ρόλο του εαυτού για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά. **Η συμπεριφορά είναι το προϊόν της εσωτερικής συζήτησης.** Το «εγώ» αντιπροσωπεύει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα. Όλα αυτά ο Mead τα βλέπει να συμβαίνουν μέσα στην κοινωνική διαδικασία. Ένας από τους τρόπους με τους οποίους εξήγησε την ιδέα των ρόλων ήταν χρησιμοποιώντας ένα αναπτυξιακό μοντέλο για παιδιά, όπου υιοθετούν ρόλους κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του εαυτού.

Πιο συγκεκριμένα, θεώρησε ότι καθώς αναπτύσσεται ο κοινωνικός εαυτός οι ρόλοι δημιουργούν τις επιμέρους λεπτές πτυχές του χαρακτήρα. Τα τρία στάδια είναι τα εξής:

1) Στάδιο προετοιμασίας – το βρέφος μιμείται χωρίς να καταλαβαίνει: υποδύεται ρόλους χωρίς να καταλαβαίνει τι είναι αυτό που πράττει.

2) Στάδιο υπόδυσης – τα παιδιά πλέον υποδύονται εν γνώσει τους ρόλους. Σε αυτό το στάδιο όμως δεν υπάρχει ενοποιημένη αντίληψη του εαυτού.

3) Τελικό στάδιο – ολοκλήρωση του εαυτού. Το παιδί διαμορφώνει τον εαυτό του και ανταποκρίνεται σε ταυτόχρονους ρόλους. Το άτομο μπορεί να δράσει με συνέπεια σε μια ποικιλία περιστάσεων διότι δρα σύμφωνα με ένα γενικευμένο σύνολο προσδοκιών και ορισμών που έχει εσωτερικεύσει.⁷⁴

Εν συντομία, η ανάπτυξη του εαυτού προϋποθέτει την εκ των προτέρων ύπαρξη οργανωμένων υποδειγμάτων των πολλαπλών πράξεων των ατόμων. Άρα η ανάπτυξη του εαυτού προϋποθέτει την κοινωνία. Αλλά και η κοινωνία προϋποθέτει τον εαυτό. Έτσι ενώ η κοινωνία διαμορφώνει τον εαυτό, ο εαυτός, μέσω της διαλεκτικής του «εγώ» και του «εμένα» διαμορφώνει την κοινωνία. Υπάρχει έτσι μια συνεχής αναδημιουργία της κοινωνίας και μια συνεχής αναδημιουργία του εαυτού.

Το περιβάλλον καθορίζει την περίσταση, την ένταση και το συσχετισμό πολλών πλευρών της συμπεριφοράς, αλλά δεν παράγει τις βασικές εξελίξεις της, το φυσικό πλαίσιο δε δρα από μόνο του αλλά αλληλεπιδρά. Όσο δεδομένες είναι κάποιες κοινωνικές συνθήκες χώρων για το παιχνίδι, άλλο τόσο είναι και ανατρέψιμες. Αρκεί ένα εξωτερικό ερέθισμα για να διαταράξει εξ ολοκλήρου αυτήν την ισορροπία. Η σχέση αμοιβαίας αλληλεξάρτησης παιδιού-περιβάλλοντος (ιντεραξιοτισμός/ διαντίδραση) παρόλη την πολυπλοκότητά της αναδεικνύει στοιχεία του χώρου που μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες μπορεί να συμβάλλουν θετικά στις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού, ώστε εκείνο να διαμορφώσει συνείδηση πρωτοβουλίας και ικανότητες δημιουργικής επέμβασης στο δημόσιο χώρο της πόλης.⁷⁵

Επιστρέφοντας και πάλι στους σχολικούς χώρους, ως περιοχές καθημερινότητας, το προαύλιο του δημοτικού σχολείου παραδείγματος χάριν, αποτελεί αναγκαίο συμπλήρωμα του σχολικού κτιρίου, διότι σε αυτό λαμβάνουν χώρα αρκετές σημαντικές λειτουργίες του σχολείου. Σημαντικότερη από αυτές είναι το διάλειμμα, το οποίο δεν είναι απλώς χρόνος ανάπαυλας και κοινωνικής εκτόνωσης όπου δρα το παιδί για τον εαυτό του, αλλά είναι και χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας των μαθητών και του συλλογικού παιχνιδιού, ένα άτυπο περιβάλλον κοινωνικής μάθησης.⁷⁶ Είναι ένα περιβάλλον που επιτρέπει να αναδυθούν πολλά ζητήματα των υποκειμένων-παιδιών. Η έννοια της εκπαιδευτικής στάσης θεωρείται από τους κοινωνικούς ψυχολόγους ως τρισδιάστατη, αποτελούμενη από το γνωστικό στοιχείο, το συναισθηματικό, και τη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ αντιπροσωπεύει τον κεντρικό άξονα της αντίληψης για τα κοινωνικά φαινόμενα. Ο P. Bourdieu, αναλύοντας την έννοια της στάσης, επισημαίνει ότι πρόκειται για συστήματα αξιών που χαρακτηρίζονται από διάρκεια και σταθερότητα και συμβάλλουν στον καθορισμό της συμπεριφοράς του ατόμου.⁷⁷

74. Denzin, N. (2008) Studies in Symbolic Interactionism, Volume 31, Emerald Group Publishing Limited, σελ. 31-61

75. Τσουκαλά, Κ. (2006), Παιδική αστική εντοπία

76. Μασσαγιούρας, Η., (2001). Η Σχολική Τάξη, Τόμος Α'. Αθήνα

77. Κάκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπικωπτή. Στο Βεργιόης, Δ. (επιμ.) Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα:Ελληνικά γράμματα

Το παιδικό παιχνίδι, όπως και οι αλληλεπιδράσεις με την ομάδα συνομηλίκων, ως μέσα κοινωνικοποίησης αποτελούν τους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η «κοινωνία των παιδιών». Στο προαύλιο, κατά το διάλειμμα, το παιδί ενεργώντας μακριά από τα βλέμματα των ενηλίκων, ταξινομεί εμπειρίες και συναισθήματα και καλείται να λύσει δικά του προβλήματα. Σύμφωνα με τον Blatchford, οι φίλιες και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο πλαίσιο του παιχνιδιού των παιδιών, μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της αβεβαιότητας που προκαλείται από το νέο και άγνωστο περιβάλλον.⁷⁸

Περιοχές της καθημερινότητας, που είναι σε θέση να παρέχουν πληθώρα αντιτιθέμενων ερεθισμάτων και πληροφοριών από ποικίλες πηγές, είναι αυτές που δημιουργούν τις ιδανικότερες συνθήκες, ώστε μέσω του παιχνιδιού, η αλληλεπίδραση να εκμαιεύσει από το παιδί το μέγιστο της δημιουργικότητάς του και της φαντασίας του.

Κάνοντας μία νοητική αναπαράσταση αυτού, περνώντας στην κλίμακα της πόλης, έστω ότι τίθεται προς παρατήρηση ένα σκοτεινό σημείο της. Για τους περισσότερους είναι σημείο προς αποφυγή, καθώς συνειρμικά είναι συσχετισμένο με στοιχεία φόβου, ανοικειότητας, ή εγκληματικότητας. Υπάρχουν βέβαια ιδιαίτερες περιστάσεις όπου ένα τέτοιο σημείο υποδηλώνει μια απομονωμένη και ασφαλή γωνιά, ένα ήσυχο σημείο χαλάρωσης, ή ενδεχομένως σημείο ύπνου για έναν άστεγο. Έτσι για κάθε άτομο έχει διαφορετική σημασία, σε σχέση με τις ιδιόζουσες συνθήκες, ένα σημείο του χώρου. Προκειμένου η πόλη να έχει την ικανότητα να προκαλεί όλα αυτά τα διαφορετικά είδη συνειρμών και να είναι σε θέση να τα εξυπηρετεί, πρέπει να διαθέτει εξίσου αυτές τις «απομονωμένες γωνιές» προς ενεργοποίηση, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα της πραγματικής οικειοποίησης του χώρου. **Μια τέτοιου είδους αμφισημία μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσόν για έναν αστικό τόπο, καθώς η προσαρμοστική αυτή μεταβλητότητα ίσως να είναι το κύριο διαρθρωτικό και εξελικτικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού πεδίου μιας πόλης.** Συσχετίζοντας τις αποκλίσεις αυτές της πόλης, σε ένα γενικό πλαίσιο, με τις αποκλίσεις που αφορούν το παιχνίδι μέσα στο σχολείο και μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της πόλης, παρατηρείται ένας κοινός κώδικας. Είναι το απόθεμα αυτών των «μυστικών» σημείων προς ανακάλυψη, που επιτρέπει την ενεργοποίηση κόσμων, στον πραγματικό χώρο· είναι η αφορμή για δημιουργία του «έτερου τόπου» αλλά και εξερεύνηση του ίδιου του εαυτού του παιδιού εντός αυτού του τόπου.

Η αποκλίνουσα σκέψη, εκείνη δηλαδή μέσω της οποίας σπάνε τα σχήματα της εμπειρίας, είναι εκείνη επίσης μέσω της οποίας μπορούμε να διαβούμε το κατώφλι ενός ευμετάβλητου και εύπλαστου κόσμου, κάπου ενδιάμεσα από τον μυθικό και τον πραγματικό κόσμο. Στον τόπο όπου τελείται το παιχνίδι, πράξεις και ύλη ενδύονται το άορατο κι όμως εντυπωσιακό πέπλο της μυθοπλασίας, οπότε το εδώ και το τώρα μεταλλάσσονται και παραποιούνται διαρκώς σε αλλού, σε άλλοτε, σε άλλο.⁷⁹

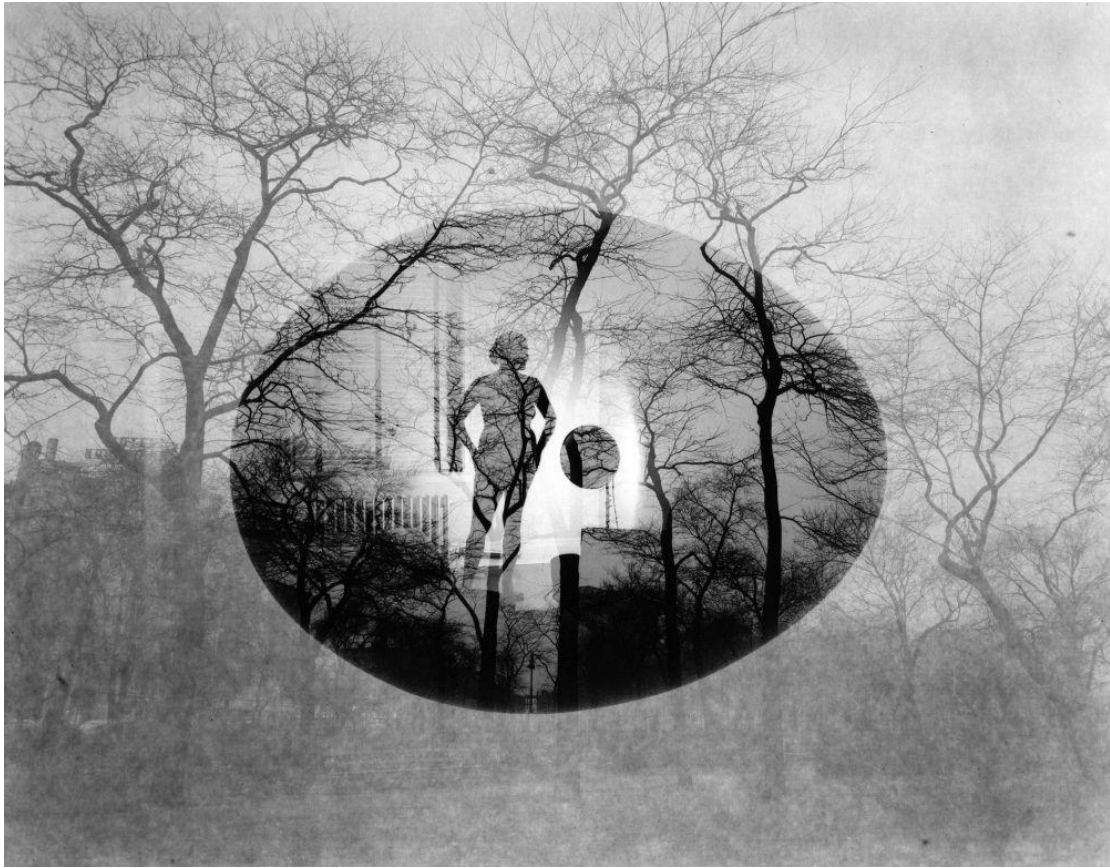
Αν και «άσκοπο» στα μάτια των ενηλίκων, το παιχνίδι απορροφά το παιδί, δημιουργώντας “ένα προσωπικό σύμπαν, κλειστό, προστατευμένο, ένα καθαρό διάστημα”, όπως γράφει ο Roger Caillois,⁸⁰ και μ’ αυτή την έννοια, “το παιδικό παιχνίδι περιέχει τον τύπο του παιχνιδιού στην πιο απόλυτη, στην πιο καθαρή του ουσία”.⁸¹ Γιατί το παιδί με το παιχνίδι κάνει ένα πέρασμα από την κοινή πραγματικότητα σε μιαν ανώτερη τάξη· ενώ γνωρίζει πολύ καλά ότι η εικόνα, που φτιάχνει για τον εαυτό του είναι πλαστική, το παιδί «αφήνεται» να παρασυρθεί από το παιχνίδι. Σε μια δική του, εσωτερική ιεροτελεστία, με απόλυτη σοβαρότητα πραγματώνει αυτή την παράσταση.

78. Blatchford, P., (1999), Το παιχνίδι στο σχολείο. Στο Faulkner, D., Littleton, K., Woodhead, M., (επιμ) Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ. (σελ.131-155)

79. Κάισρη, Β. (2009), Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και τη ετερότητα. Δεκάλογος 12, σ.118

80. Roger Caillois, (2001), Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, σ. 322

81. Huizinga, J. (1989), Ο άνθρωπος και το παιχνίδι = homo ludens, μετάφραση: Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα: Εκδόσεις "Γνώση", σ. 34



© Harry Callahan photography

Η πόλη ως πεδίο παιχνιδιού

// Το παιδί σε μη συμβατικά περιβάλλοντα

«Η τέλεση του χώρου είναι η επανάληψη της χαρούμενης και ήσυχης εμπειρίας της παιδικότητας: μέσα στο χώρο, γίνεσαι άλλος και κινείσαι προς τον άλλο».

Michel de Certeau

Ο Michel de Certeau, συγκρίνοντας στην παραπάνω φράση την παιδικότητα με την πιο ουσιαστική σχέση του ανθρώπου με το χώρο, αυτήν της «τέλεσης», συμπύκνωσε σε πολύ λίγες λέξεις την ουσία των δύο θεμελιωδών εμπειριών του ανθρώπου όπως έχουμε προαναφέρει, του χώρου και της παιδικής ηλικίας. Η επιλογή της συνύπαρξης του βιωμένου χώρου και της παιδικής ηλικίας δεν είναι τυχαία. Ο de Certeau, όπως υποστηρίζει η Καίσαρη⁸², απομακρύνεται από τη μακροσκοπική θεώρηση του χώρου, και ειδικότερα της πόλης, που περιγράφει οπτικές ολότητες, "γεωμετρικές" ή "γεωγραφικές" θεωρητικές κατασκευές, και εστιάζει στο μικρόκοσμό της, μέσα από τον οποίο αποκτά τη μυθική και ποιητική διάστασή της. Το μυθικό συναλλάσσεται με το χρόνο και τη μνήμη, ενώ η ποίηση απαντά την κυριολεκτική σημασία της και αναδύεται ως τέλεση, ως κίνηση [κίνηση προς (κάτι ή κάποιον)]

Σε προηγούμενη αναφορά για όρια και κατώφλια (σύμφωνα με τη θεωρία του Donald Winnicott) , η μεθόριος (borderland) παρουσιάζεται ως ένας τόπος ελπίδας ή διαμόρφωσης της ταυτότητας. Για το παιδί που παίζει, το εγώ και η πραγματικότητα είναι τα όρια, ενώ το παιχνίδι γίνεται η ονειρική περιοχή όπου το μυθικό βιώνεται πέραν των χωρικών ή χρονικών διαστάσεων και η επίσκεψη στο άλλο, το ξένο, απευθύνεται συγχρόνως και στον εαυτό.⁸³

Μέσα από αυτήν την ενεργητική παρουσία του παιχνιδιού στη διαμόρφωση και την ανάπτυξή του, το παιδί τελει τελικά το χώρο μέσα στο χρόνο, όχι μιμούμενο εικόνες αλλά διαβαίνοντας όρια και περιορισμούς, δημιουργώντας δικούς του κόσμους. Ίσως τελικά να μην υπάρχει άλλος «χώρος» εκτός από το παιχνίδι όπου τόσο αβίαστα, αναπόφευκτα και επιτακτικά συναντώνται και συνεργάζονται οι εικόνες φαντασίας και πραγματικότητας, αφήνοντας την αντίδραση να γίνει αυθόρμητη ποίηση, ανακάλυψη αντί για προσαρμογή στον κόσμο. Το παιχνίδι βοηθάει στο «να αισθάνονται τα παιδιά ελεύθερα και να βρουν σε αυτή την ελευθερία, τη δύναμη και την ώθηση για να δράσουν, να μάθουν, να ανακαλύψουν, να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα».

Το παιδί έχει την τάση να επενδύει τα αντιληπτικά ερεθίσματα του χώρου με δικά του χαρακτηριστικά, που παραπέμπουν κυρίως στο συναισθηματικό του κόσμο και την κουλτούρα του. Με αυτή τη διεργασία τα δεδομένα του χώρου αποκτούν πολλές διαφορετικές «ταυτότητες», δηλαδή σημασίες για το παιδί, μέσα από την ανάπτυξη «**σημειολογικών μεταλλάξεων**»⁸⁴, οι οποίες αφορούν στα πράγματα που εντάσσονται στο πλαίσιο της εμπειρίας και της συμπεριφοράς του. Το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του, κατέχει ένα χώρο στον οποίο συσσωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα και τα προσαρμόζει στη δική του πραγματικότητα κάνοντας συνεχείς μεταλλάξεις. Το παιδί με τη φαντασία του μεταμορφώνει τα δεδομένα του χώρου σύμφωνα με το σενάριο της δραστηριότητας του παιχνιδιού, ωστόσο δεν ταυτίζει μόνιμα αυτές τις μεταλλάξεις που το ίδιο επιλέγει να κάνει, με την πραγματικότητα. Χρησιμοποιεί αυτές τις μεταλλάξεις για συγκεκριμένο χρόνο και για να καλύψει τις ανάγκες του παιχνιδιού του ή της δραστηριότητας στην οποία συμμετέχει.

82. Καίσαρη, Β. (2009). Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και τη ετερότητα. *Αεικώρος* 12, σ.113

83. Kobialka M. (ed.) (1999) *Of Borders and Thresholds. Theatre History, Practice, and Theory*, Minneapolis, London: University of Minnesota Press. 1-27

84. Γερμανός, Δ. (2004) «Το Παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής Διαδικασίας», στο Κοκκίδου, Μ. και Χατζηκαμάρη, Π. (επιμ.), *Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.8

Η διαδικασία του παιχνιδιού συνοψίζεται εντέλει στη μετάβαση από τη δυνητικότητα στην ενεργοποίηση και πάλι πίσω. Συνοψίζεται δηλαδή σε μια κίνηση, σε μια παλινδρόμηση. Η κίνηση αυτή είναι θεμελιώδης και κεντρική για την ύπαρξη του παιχνιδιού, στην ουσία είναι το παιχνίδι. Είναι μια κίνηση χωρίς κάποιο συγκεκριμένο στόχο, μια κίνηση που ανανεώνεται μέσα από τη συνεχή της επανάληψη. Όπως σημειώνει ο Hans-Georg Gadamer αυτή «η κίνηση μπρος-πίσω είναι τόσο κεντρική για τον ορισμό του παιχνιδιού που δεν έχει καμιά σημασία τι ή ποιος την διενεργεί». Η παιγνιώδης δράση δεν γίνεται αντιληπτή ως κάτι που διενεργείται από ένα άτομο αλλά ως η κίνηση καθαυτή: «οι παίκτες δεν είναι τα υποκείμενα του παιχνιδιού, παρά μόνο το παιχνίδι παρουσιάζεται μέσω των παικτών, οι παίκτες γίνονται αντικείμενα του παιχνιδιού».⁸⁵ Αν αναλογιστούμε όλη την πόλη σαν ένα ταμπλό παιχνιδιού, εμείς είμαστε οι παίκτες που αλληλεπιδρούν με όλο το περιβάλλον του. Το παιχνίδι, αλλά και ολόκληρη η πολιτιστική εμπειρία σύμφωνα με τον Donald Winnicott, διαδραματίζονται σε ένα δυνητικό χώρο ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Η δημιουργική ζωντάνια που πρωτοεμφανίζεται στο παιχνίδι, συνοδεύοντας το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και πηγάζοντας από την επιθυμία, αναγνωρίζει την πραγματικότητα, απασχολεί το χώρο και το χρόνο της, αλλά σαφώς αναδιαταγμένο ανάλογα με δικούς της κώδικες. Το παιδί που παίζει, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, κινείται σε προσωρινούς και φανταστικούς κόσμους, «κτισμένους» κατά ένα μεγάλο μέρος από τα στοιχεία του πραγματικού κόσμου στον οποίο ζει. Το παιχνίδι επιβιώνει από αυτή την αντίφαση επειδή ο χωρο-χρόνος του ενσωματώνεται στο γενικότερο προσανατολισμό της δραστηριότητας προς το φανταστικό. Για να το πετύχει αυτό αναπτύσσεται σε ένα δικό του **παράλληλο κόσμο και χωρο-χρόνο**.

Έτσι, αναδιοργανώνει συμβολικά το χώρο και το χρόνο στον οποίο ανήκει το παιχνίδι, μετατρέποντάς τον προσωρινά σε μια μη πραγματική «πραγματικότητα», συμβατή προς τη δραστηριότητά του. Ως αποτέλεσμα προκύπτει μια **ειδική ενότητα χώρου και χρόνου**, προσαρμοσμένη στο παιδί, το «**πεδίο παιχνιδιού**»⁸⁶, στο οποίο συναρθρώνονται δυναμικά τα εξής στοιχεία:

// Ο χώρος, που προσδιορίζεται από τα υλικά του χαρακτηριστικά (μεγέθη, αντικείμενα, διαρρύθμιση)

// Ο χρόνος στον οποίο τοποθετείται η δραστηριότητα

// Το παιδί (ή η ομάδα παιδιών), φορέας εμπειρίας, προσδοκιών και δυνατοτήτων

// Οι εξωτερικές παρεμβάσεις, που μπορεί να ενισχύουν ή να αντιμάχονται το παιχνίδι

// Η δυνατότητα προσαρμογής των παραπάνω παραγόντων σε αλλαγές.

Ο Yahaya S. Toureh επισημαίνει ότι οι δραστηριότητες του παιχνιδιού εξελίσσονται σε αυτή την ειδική ενότητα χώρου, που ονοματίζει «πεδίο παιχνιδιού». Είναι ο τόπος στον οποίο συνδέονται με δυναμικό τρόπο στοιχεία της γεωμετρίας του υλικού χώρου και τα αντικείμενα που περιλαμβάνει, όπως επίσης και τα άτομα που ενεργοποιούνται σε αυτόν τον τόπο, τα οποία ενέχουν αναπόσπαστα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως μνήμες, εμπειρίες και προσδοκίες. Καταλυτικό σημείο στην προσέγγισή του αποτελούν οι εξωτερικές παρεμβάσεις και η δυνατότητα των δύο προηγούμενων στοιχείων του «πεδίου παιχνιδιού», να τις αξιοποιήσουν και να αναπροσαρμοστούν. Για τον Toureh, ο χώρος του παιχνιδιού, είναι ταυτόχρονα αμετάβλητος και δυναμικός, εκφράζοντας έτσι τη **διαλεκτική της ζωής**. Ως θεμελιώδες γνώρισμα του πεδίου παιχνιδιού παρουσιάζεται επίσης και η ικανότητά του να ευνοεί, μέσω ερεθισμάτων, την ανάπτυξη πρακτικών μίμησης και τέλεσης του χώρου, οι οποίες εκφράζουν τη φαντασία, την παιγνιώδη δημιουργική δράση και τη διάβαση ορίων, σε αντιδιαστολή με την τυποποιημένη και στείρα απορρόφηση πληροφοριών, εκφρασμένων στη συνέχεια, σε ένα πλαίσιο υπεραπλουστευμένης οπτικής αναπαράστασης. Γεγονός που εμφανίζεται έντονα στη σύγχρονη εποχή, αφενός όταν μιλάμε για παιχνίδια ηλεκτρονικού τύπου, αφετέρου στις περιπτώσεις «τοποθέτησης» του παιχνιδιού σε αποστειρωμένα και επιμελώς προσδιορισμένα χωρικά περιβάλλοντα.⁸⁷

85. Gadamer, H. –G. Truth and Method, στο Βουσιώα, Λ. (2009), in-lusio, σ.30

86. Toureh Y.S. (1979), Guide pour l'étude et l'utilisation en pédagogie des activités ludiques, in UNESCO (éd., 1979) L'enfant et le jeu. Paris: Unesco, coll. Etudes et documents de l'éducation

87. Γερμανός, Δ. (1998), Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg

Ο χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα ανάπτυξης του παιχνιδιού, ενώ από την πλευρά του, το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο, που συνήθως εκφράζονται με διαδικασίες προσωρινής και άτυπης αναδιοργάνωσής του. Ο χώρος δεν είναι ο δέκτης συμπεριφορών, αλλά η ίδια η σκηνή πάνω στην οποία με βάση τα γύρω δρώμενα γεννιούνται οι πιθανές ευκαιρίες και συνέχειες του παιχνιδιού, αναλόγως τα στοιχεία που διαθέτει.

Ο χώρος παρακολουθεί τις μεταμορφώσεις της πραγματικότητας στα πλαίσια του παιχνιδιού, αφού στο σενάριο του υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στους ρόλους του παιδιού και στους ρόλους που έχει ο ίδιος. **Η άτυπη αναδιοργάνωσή του, δε συνδέεται μόνο με την ανάγκη προσαρμογής του στις ανάγκες του παιχνιδιού, αλλά και με την προοπτική παραβίασης των κωδικοποιημένων στοιχείων, στα οποία έχει την αφετηρία του το παιχνίδι.**

Για να θεωρηθεί ένα πεδίο παιχνιδιού ικανό να μπορέσει να εμπνεύσει οικειοποίηση και να μετατραπεί νοητικά σε τόπο, πρέπει τα στοιχεία που αποτελούν το χώρο αυτό να έχουν κοινωνικοχωρικές επεκτάσεις. Καταρχάς, όπως εξηγεί και ο Toureh, ο ίδιος ο χώρος, με τις υλικές μορφές του και τις γεωμετρικές εκφράσεις του, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του πεδίου παιχνιδιού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καθότι ενέχει όλες εκείνες τις κωδικοποιημένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας που ορίζουν την κανονικότητα που καλείται να ανατρέψει το παιχνίδι. Σε αυτό το πλαίσιο τα αντικείμενα που εμπεριέχονται στο χώρο αποτελούν όρια ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία, τα οποία όμως μπορούν εμφανώς, αντιθέτως με τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά του χώρου, να παραλάβουν την υλική έκφραση των **σημειολογικών μεταλλάξεων**. Κοινώς, αντικείμενα που είναι επαναχρησιμοποιημένα από το παιδί μπορούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να αναλάβουν έναν ουσιαστικό ρόλο στο σενάριο του, είτε αποσπασματικά, είτε ως σύνολα (όταν πρόκειται για ελεύθερες κατασκευές στους χώρους παιχνιδιού). Στο αυθόρμητο παιχνίδι, το παιδί μπορεί να προσδώσει σε ένα αντικείμενο του χώρου (μέσω ενός πνεύματος αυτοδιάθεσης) μια σημασία η οποία να μην επεμβαίνει οπτικά στη μορφή του, στη θέση του στο χώρο και στην αλληλεπίδρασή του με τα άλλα αντικείμενα. Παραδείγματος χάριν ένα δέντρο ή ένα αντικείμενο του αστικού εξοπλισμού ενός δημόσιου χώρου, μπορεί να αποτελέσει τη φωλιά, το κάστρο, την κρυψώνα που έχει ανάγκη το παιχνίδι, χωρίς να αλλάζει την όψη του ή τη θέση του αντίστοιχα. Από την άλλη, στην κατάσταση όπου το παιδί έχει στη διάθεσή του αντικείμενα των οποίων η χωρική κατάσταση μπορεί να μετατραπεί και να αλλοιωθεί, και σε ένα συνδυασμό ελεύθερης δράσης και μίμησης, έχει τη δυνατότητα να εντάξει στην πραγματικότητα το φανταστικό κόσμο του παιχνιδιού του, επεμβαίνοντας σε αυτή, επανασχεδιάζοντάς τη και διευρύνοντας τα όριά της.

Το συμπέρασμα μετά από όλα αυτά είναι πως τα υλικά δεδομένα του χώρου, βοηθούν μεν αλλά δεν καθορίζουν τη δράση. Αυτά τα οποία ουσιαστικά αναλαμβάνουν τη συνέχεια της τέλεσης του χώρου είναι **οι κοινωνικές επαφές, η σωματική αλληλεπίδραση μέσω της παιγνιώδους διαδικασίας, η συνεργασία των ατόμων και η βιωματική κοινωνική εμπειρία**. Τα σώματα των παιδιών αναδεικνύονται σε πραγματικά ζωντανά στοιχεία του χώρου και βασισμένα στην δραστηριότητα επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ τους, αποκτούν συμβολικούς ρόλους. Μια σκηνή, παραμένει κενή εφόσον δεν υπάρχουν τα πρόσωπα και οι εμπειρίες, οι μνήμες και οι ιστορίες που αυτά θέλουν να διηγηθούν.⁸⁸

«[...]οι χορδές της μνήμης πάλλονται με τις περιστάσεις, όπως το πιάνο αποδίδει τους ήχους με το άγγιγμα των δαχτύλων».⁸⁹

88. Κάισαρη, Β. (2009), Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα, Αειχώρος, 12, σ.125

89. Certeau, M., (2010), Επισυνάπτοντας την καθημερινή πρακτική : η πολυτροπή τέχνη του πράττειν, Καψαμπέλη, Κ., Giard Luce, Αθήνα : Σμίλη, - (Κόμβοι), σ.235

Το παιδί σε μη συμβατικά περιβάλλοντα

Ο Michel de Certeau συνδέει τη μνήμη με χώρους που τα παιδιά έχουν οικειοποιηθεί, δηλαδή χώρους που έχουν νοητικά αναπλαστεί από αυτά σε προσωποποιημένους, δηλαδή σε «τόπους». Τέτοιους τόπους, όπου έχουν αποστασιοποιηθεί από το κανονιστικό πλαίσιο του ορθολογισμού και παράλληλα δημιουργούν αφηγήματα, ιστορίες ή και μύθους, ο de Certeau τους ονοματίζει «Spielraum» [«παιχνίδι» (Spiel) και «χώρος» (Raum)]· χώρους πέρα από τη λειτουργιστική τάξη του αστικού χώρου, ή αλλιώς «ρωγμές», που αφήνουν περιθώριο για παιχνίδι. Για τον de Certeau, το Spielraum είναι ο χώρος, το «πεδίο παιδιάς», ο τόπος πραγμάτωσης πρακτικών που θεωρούνται εκτός χρησιμότητας, «σκοπού», κέρδους – μ' άλλα λόγια, πρακτικών παιχνιδιού· έχει αμφίρροπη εξέλιξη και πολλές διαφορετικές σημασίες· παράγει αφηγήσεις. Παρότι δεν «προβλέπεται», ούτε προγραμματίζεται, δίνει ζωή στην κατά τα άλλα μονόσημη λειτουργιστική πόλη που παράγει η πολεοδομία.

Τέτοιοι χώροι είναι περιβάλλοντα που διεγείρουν και προκαλούν αισθησιοκινητικές πράξεις του παιδιού ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στην ενεργοποίησή του ως δέκτη, χειριστή και μετασχηματιστή της περιβαλλοντικής πληροφορίας· καλλιεργούν την ανάγκη για περαιτέρω εξερεύνηση και ανίχνευση του περιβάλλοντος χώρου και διευκολύνουν, μέσα από τη δομή και την κλίμακά τους, την κατανόηση χωρο-κοινωνικών εννοιών. Μέσα στο πλαίσιο της πόλης υπάρχουν πολλοί τέτοιου είδους χώροι στο περιβάλλον του παιδιού, που το βλέμμα όμως συνήθως τους προσπερνά, καθώς η ένδεια δυνατότητας εκμετάλλευσής τους τους κάνει αόρατους.⁹⁰

Ο χώρος της καθημερινής ζωής περιλαμβάνει προϊόντα ανθρώπινης εργασίας και πολιτισμού, όπως αντικείμενα, εσωτερικούς χώρους, κτίσματα, πλατείες, οικοδομικά τετράγωνα, γειτονιές κλπ. Στο δημόσιο χώρο όμως εντάσσονται και άλλοι τόποι· είναι τα απρόσωπα πάρκα, τα εγκαταλελειμμένα σταυροδρόμια, τα ανώνυμα δρομάκια, τα βρώμικα πεζοδρόμια, οι απόκρυφες γωνιές των συνοικιών, τα απομεινάρια των τειχών, τα άλση και οι άγνωστες αλάνες με τα ξερόχορτα της πόλης. Περιοχές που μπορεί να παραστρατήσουν από την κανονικότητα και να δώσουν μια ευκαιρία διάβασης των ορίων της. Χώροι που η παρούσα κατάστασή τους δικαιολογημένα τους καταδικάζει στην αφάνεια. Ωστόσο, η δημιουργική τους αξιοποίηση με αρωγό το παιδί μπορεί να τους αναδείξει σε κατώφλια μετάβασης από το «εδώ» στο «εκεί», από το «εγώ» στο άλλο, συμφιλιώνοντας το πραγματικό με το φανταστικό, συμμετέχοντας πλέον όχι ως υλική βάση της πράξης του παιδιού, αλλά ως ενεργό συστατικό.⁹¹

Η αυθόρμητη και αναρχική φύση του παιχνιδιού, το στοιχείο της έκπληξης, το απροσδόκητο που αυτό προϋποθέτει, περιορίζονται σε χωρικούς θύλακες, σημασιακά τοποθετημένους στον αστικό ιστό, χωρίς κανένα στοιχείο σύνδεσης και αλληλεπίδρασης, τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον της γειτονιάς, στην οποία **παρασιτικά** εντάσσονται.

Έχοντας περιοριστεί και τελικά αποστασιοποιηθεί από τη σύγχρονη πόλη και τη γειτονιά, τα παιδιά έχουν χάσει την ευκαιρία να ζήσουν εμπειρίες απαραίτητες για τη σωστή ανάπτυξή τους, το παιχνίδι, την ενέργεια, την αυτονομία τους. Η πόλη, χάνοντας επίσης τα παιδιά, έχασε την ασφάλεια, την αλληλεγγύη, τον κοινωνικό έλεγχο. Η σύγχρονη πόλη σε μια προσπάθεια να προστατεύσει τα παιδιά από μια δομή υποτιθέμενα εκθρική, αδιαφορώντας για το γεγονός της κοινωνίας και γυρνώντας την πλάτη σε αυτή, συμβάλλει στη βαρβαρότητα, διότι μια κοινωνία στην οποία περιθωριοποιούνται όλο και περισσότερο τα παιδιά, είναι μια κοινωνία που δεν αποδέχεται την ευθύνη για το μέλλον.

90. Certeau, M. Επιστώντας την καθημερινή πρακτική : η πολύτροπη τέχνη του πράττειν, Καψαμπέλη Κ., Giard Luce, Αθήνα : Σμίλη , 2010. - (Κόμβοι), σ.269

91. Τσουκαλά, Κ. (2006) Παιδική αστική εντοπία, σ.85

*«Σήμερα στις πόλεις οι εμπειρίες των παιδιών συνοψίζονται σχεδόν πάντα στο να βλέπουν και να ακούν. Λιγοστές είναι οι ευκαιρίες να κάνουν. Και αυτό δεν οφείλεται μόνο στις αντικειμενικές χωρικές συνθήκες που εμποδίζουν τις επαφές των ανθρώπων, είναι και η εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας η οποία έγινε περισσότερο εσωστρεφής και λιγότερο ανοικτή και ανεκτική προς τον άλλο άνθρωπο...».*⁹²

Ο δημόσιος χώρος της πόλης και της γειτονιάς αλλά και άτυπα σημεία σε τόπους που ενδεχομένως να παραστρατούν από την κανονικότητα, είναι σε θέση να παρέχουν στο παιδικό παιχνίδι δυναμικά και παραποινήσιμα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να εισβάλλουν σε αυτό και να ανατρέψουν και να διαβούν τα όριά του. Η χαοτική οργάνωση της πραγματικότητας, η κυριαρχία του τυχαίου και η πολύπλευρη αισθητηριακή πληροφορία της μπορούν να χαρίσουν στο παιδικό παιχνίδι στιγμές μετάβασης από μια κατάσταση ισορροπίας σε μια επόμενη, ανατρέποντας ολοκληρωτικά τα δεδομένα της. Η ανάδειξη άτυπων χώρων ως πεδίων παιχνιδιού σχετίζεται τόσο με τις χωρικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητές τους, όσο και με τη δυνατότητα προσαρμογής του παιδιού στην κλίμακά τους.

Η έννοια της γειτονιάς, τη σημερινή εποχή, μπορεί ακόμα να ταυτιστεί με την περιοχική πέριξ της οικίας, παρά τον έντονο αποχαρακτηρισμό και τη λειτουργική της διεύρυνση, καθώς τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα της ελεύθερης κίνησης και συμπεριφοράς σε τέτοιο βαθμό που ενισχύει στοιχεία στενότερων κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους κατοίκους της. Είναι μια περιοχική μεσοκλίμακας, που το παιδί αντιλαμβάνεται ως ένα συνεχές χωρικό επεισόδιο μετά το περιβάλλον του σπιτιού του, συνήθως φιλοξενεί τις περισσότερες δραστηριότητες πέραν αυτών εντός της οικίας και η κλίμακά της είναι συμβατή με την κλίμακα της δυνατότητας αντίληψής του.

Τα λανθάνοντα σημεία της πόλης, αυτά που προηγουμένως αναφέρθηκαν ως «ρωγμές», με τις κατάλληλες διαχειρίσεις, συνεργασίες, δράσεις παιδιών και ενηλίκων, μπορούν να ανταποκριθούν στις προθέσεις επανενεργοποίησής τους και μέσω του παιδιού και του παιχνιδιού του να αποτελέσουν ένα νέο δίκτυο οικειοποίησης και παρεμβατικότητας στον ιστό της πόλης.

Οι εγκαταλελειμμένοι, κενοί και «άγριοι» χώροι, τείνουν να ελκύουν πολύ περισσότερο από ένα ήρεμο, διαμορφωμένο, προστατευμένο περιβάλλον, για εξερεύνηση, περιπλάνηση, χωρική ή φανταστική, και για παραβίαση των καθιερωμένων ορίων. Ο R.C Moore⁹³ ορίζει τους χώρους αυτούς ως «flowing terrains», ενώ ο O.Jones⁹⁴ ορίζει ως «smoothed spaces» τις γεωγραφικές περιοχές που δημιουργούνται από τα παιδιά, μέσα ή σε αντίθεση με αυτές των ενηλίκων, σε αναζήτηση «διαταραγμένων»⁹⁵ χώρων, πολυμορφικών και μεταβαλλόμενων με τη συστηματική παραβίαση των ορίων τους.

Ολόκληρη η πόλη αποτελείται από ένα αλληπάλληλο σύστημα ρωγμών, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην ορατή πραγματικότητα. Εάν το εξετάσουμε καλά, η πόλη και ο δημόσιος χώρος της αποτελούν ένα συνδυασμό προσωπικών και συλλογικών ιστοριών, δράσεων και δομημένου περιβάλλοντος, δηλαδή τόπων καθορισμένων μέσα από αυτές. Η πόλη, μέσα από αυτή τη θεώρηση, γίνεται ένας **ενιαίος τόπος**, το περιβάλλον μετατρέπεται σε κάτι παραπάνω από απλό ερέθισμα των αισθήσεων και η ανθρώπινη συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ως νοητικά ενεργητική και κατευθυνόμενη προς ένα σκοπό, επαναπροσδιοριζόμενο όμως, συνεχώς.⁹⁶ Αυτή η προσέγγιση αποκτά και το χαρακτήρα ανατροπής της μέχρι τώρα σημειακής αντιμετώπισης του «χώρου για το παιχνίδι», Ουσιαστικά, τείνει να συμφωνεί με την πρόταση του R.C Moore, για ένα ενιαίο περιβάλλον μέσα στον ιστό της πόλης, ένα «περιβάλλον παιχνιδιού».

*«[...] σκόπιμο είναι να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα παιχνιδιού και όχι παιδότοπους που αποτελούν στατικά χωρικά πλαίσια δράσης του παιδιού με σαφή όρια και αυστηρά προσδιορισμένη θέση στον αστικό ιστό. Όλα τα περιβάλλοντα ζωής του παιδιού πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας και σχεδιασμό. Το σύνολό τους αποτελεί περιβάλλον παιχνιδιού».*⁹⁷



//Dogville. Η ταινία (2003, σε σενάριο και σκηνοθεσία του Lars von Trier) είναι τοποθετημένη σε μια θεατρική σκηνή• σε ένα απόλυτα μιμιμαλιστικό σκηνικό μιας φανταστικής μικρής πόλης με σπίτια χωρίς τοίχους και παράθυρα, τα όρια των οποίων ίσα που διακρίνονται με τη βοήθεια λευκών γραμμών στο κατάμαυρο έδαφος. Είναι μια πρακτική θεατρικού παιχνιδιού που δημιουργεί έναν ενιαίο χώρο πόλης, στα πλαίσια μιας ετεροτοπίας, καθώς αποτελεί ένα **μη συμβατικό περιβάλλον πόλης**. Είναι όμως και ένας ενιαίος χώρος-παιχνίδι, ένα φανταστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσει ο Trier το θεατή για τη διαδραμάτιση της ταινίας μεταφέροντάς τον σε ένα διαφορετικό, «ανύπαρκτο» (φτωχά σκηνικά) και παράλληλα «υπαρκτό»(συμβολισμοί και αλληγορίες πάνω στην ανθρώπινη υπόσταση) κόσμο.



92. Κάισαρη, Β., διδακτορική διατριβή, Το παιδί και ο αστικός χώρος. Το παιχνίδι του παιδιού της σχολικής ηλικίας στον αστικό χώρο

93. Moore, R. (1985), "State of the Art in Play Environment", in When Children play, J. Frost & S. Sunderin (Eds) Wheaton, MD: Association for Childhood Education International, pp.171-192

94. Jones, D. (2000) Melting geography: Purity, disorder, childhood and space, in Holloway, S.L. and Valentine, G. (eds.) Children's Geographies: Playing, Living, Learning. London: Routledge, σσ. 29-47

95. Ross, N., Unkempt Areas, "That Tree Used to be Everything to Us": The Importance of Natural and Unkempt Environments to Children, Glasgow Centre for the Child & Society, University of Glasgow, <http://www.openspace.eca.ed.ac.uk/conference/proceedings/PDF/Ross.pdf>

96. Πολυχρονιάδη, Κ. (2006), «Κοινωνικές ομάδες και Δημόσιος χώρος», Μνήμη και Εμπειρία του χώρου, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ.108

97. Γκομποπούλου, Γ. (2007), Ελεύθεροι χώροι πρασίνας στην πόλη. Η περίπτωση των παικιδότοπων, από Moore, R. (1985), State of the Art in Play Environment, in When Children play, J. Frost & S. Sunderin (Eds) Wheaton, MD: Association for Childhood Education International, pp.171-192, Monumenta, 1, από: <http://www.monumenta.org>

Βιώνοντας την πόλη του Βόλου

// Τακτικές της περιπλάνησης και της ψυχογεωγραφίας

// Περιπλάνηση στην πόλη με άξονα το παιδί

// Η επανερμηνεία της πόλης μέσα από το παιχνίδι

// Άτυποι τόποι παιχνιδιού και άτυπο παιχνίδι στον τόπο

Το κάθε άτομο ερμηνεύει το χώρο, βασιζόμενο αρκετά στην προϋπάρχουσα γνώση του γι' αυτόν. Η γνώση αυτή μπορεί να έχει αποκτηθεί είτε από προηγούμενη εμπειρία του ίδιου του ατόμου, είτε από άλλες πηγές, όπως βιβλία, εικόνες ή άλλα άτομα. Σε μια συνέντευξη που έδωσε το 1974 ο **Charles Bukowski**, είχε πει χαρακτηριστικά: *"Μένεις σε μια πόλη όλη σου τη ζωή, και καταλήγεις να ξέρεις κάθε δρόμο. Γνωρίζεις ολόκληρο το χωροταξικό σχέδιο της πόλης. Έχεις μια εικόνα του που βρίσκεσαι [...] Από τότε που μεγάλωσα στο Λ.Α., είχα πάντα τη γεωγραφική και πνευματική αίσθηση ότι ήμουν εδώ. Είχα αρκετό χρόνο να μάθω την πόλη. Δεν μπορώ να δω άλλο μέρος εκτός από το Λ.Α."* Μια τέτοια οπτική και ταυτόχρονα δήλωση είναι ένα παράδειγμα ενός βιωμένου τόπου.

Η ευκολία με την οποία ο εγκέφαλος μπορεί να δημιουργήσει μια εικόνα για έναν τόπο, ώστε να μπορεί να τον αναγνωρίσει και να τον ανακαλέσει, επηρεάζεται από την "εικονικότητα" [imageability] του τόπου (όρος που χρησιμοποιεί στο βιβλίο του, *The image of the city*, ο Kevin Lynch).⁹⁸ Πρόκειται για τη δύναμη του τόπου, την ικανότητά του να δημιουργεί έντονες εικόνες. Σχετίζεται με την ικανοποίηση και την πληρότητα που μπορεί να επιφέρει στα άτομα. Η εικονικότητα συμβάλλει στη θετική αποτίμηση μιας πόλης και δίκαια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το χαρακτηριστικό που συνδέει την αισθητηριακή και την αντιληπτική αναπαράστασή της. Μέσω αυτής, το άτομο αποκτά άνεση και οικειότητα με το περιβάλλον του, παράγοντες που συμβάλλουν στην αίσθηση ασφάλειας και ευκολίας στην κίνηση.⁹⁹

Αποτέλεσμα τη εικονικότητας ενός τόπου είναι η δημιουργία σαφούς εικόνας, που δίνει το πρώτο υλικό από σύμβολα και συλλογικές μνήμες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κοινωνική επικοινωνία διάφορων ομάδων ατόμων. Η συναισθηματική ασφάλεια που προκύπτει εξασφαλίζει στο άτομο καλύτερη επικοινωνία με τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του και αυξάνει τη δυνατότητα για μια ισχυρή ανθρώπινη εμπειρία.¹⁰⁰

Στο Βόλο του σήμερα, όπως και στις περισσότερες δυτικές πόλεις, η πραγματικά υπερδιογκωμένη σύγχρονη κουλτούρα βασίζεται στα μάτια. Παρόλα αυτά εάν θέλουμε να σκεφτούμε την πόλη σε βάθος, εννοώντας χωρίς να βασιζόμαστε στην απλή θέασή της από μακριά, τότε αυτό που πρέπει να γίνει είναι εμπλοκή σε αυτή. Δηλαδή από τη οπτική εμπειρία να μεταβούμε στη εμπειρία του βιώνειν. «Αντί για το 'έχω αντίληψη' [για κάτι], θα πρέπει να μιλάμε για 'εμπλέκομαι με' [κάτι], είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για πράγματα», όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Peter Carl.¹⁰¹

98. Lynch, K., (1960) *The image of the city*, Cambridge MA: The technology press

99. Hudson, R., Pocock, D., (1978) *Images of the urban environment*, London: Macmillan, σ.21

100. Στεφάνου, Ιουλίττα και Στεφάνου Ιωσήφ, (1999) *Περιγραφή της εικόνας της πόλης*, Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις ΕΜΠ

101. Peter Carl, "Praxis: Horizons of Involvement" in *Common Ground: A Critical Reader*, ed. David Chipperfield, Kieran Long, and Shumi Bose (Venezia: Marsilio, 2012), 67-81. Ο Carl συνδέει το θέμα της "πόλης" με την "πράξη" βασιζόμενος στον Αριστοτέλη (Ηθικά Νικομάχεια) για τον οποίο η "πράξη" έχει τη μορφή "πολιτικής".

Τακτικές της περιπλάνησης και της ψυχογεωγραφίας

Ο **Charles Baudelaire** [1821-1867], ένας από τους σημαντικότερους της γαλλικής αλλά και της παγκόσμιας λογοτεχνίας του 19ου αι., αναπτύσσει την έννοια της περιπλάνησης ως «ένα άτομο που περπατά στην πόλη, με σκοπό να τη βιώσει». Ο όρος *flâneur* (=περιπλανώμενος) δεν περιορίζεται μόνο σε κάποιον που κάνει ένα φυσικό περίπατο αλλά περιλαμβάνει και ένα ολοκληρωμένο φιλοσοφικό τρόπο ζωής και σκέψης, πρόκειται για μια διαδικασία πλοήγησης που έχει σημαντική σχέση με την πολυμάθεια.

Ο **Walter Benjamin**, Γερμανοεβραίος φιλόσοφος που δραστηριοποιήθηκε την εποχή της νεωτερικότητας, αντιτάχθηκε σθεναρά στη βιομηχανία του θεάματος. Στο ημιτελές έργο του «Arcades Project» προσπαθεί να συλλέξει στο Παρίσι του 19ου αιώνα αφηρημένες εικόνες, θραύσματα του παρελθόντος για να ενεργοποιήσει μια συλλογική μνήμη που δεν θα είναι κατασκευή της άρχουσας τάξης, αλλά θα κατασκευάζεται και θα αναδιαμορφώνεται συνεχώς από την καθημερινότητα. Έτσι, ενώ σχολιάζει καυστικά την «αθλιότητα τις καθημερινής ζωής» και τις «εκφυλισμένες μορφές παιχνιδιού» ως μόνες εκδηλώσεις του, προσπαθεί μέσα από την ανήσυχη ματιά του *flâneur* (=πλάνητας) να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που θα οδηγήσουν στην κοινωνική απελευθέρωση. Ο Benjamin δανείζεται τον χαρακτήρα του πλάνητα από τον Charles Baudelaire

Στην προσπάθειά του να αναδιαμορφώσει τη κοινωνική (συλλογική) μνήμη, χρησιμοποιεί διαλεκτικές εικόνες της καθημερινότητας, εικόνες δηλαδή στις οποίες συνυπάρχει ο μύθος της φαντασμαγορίας και η απομυθοποίησή του και με αυτές φιλοδοξεί να προκαλέσει το σοκ στους αποχαυνωμένους αστούς της κοινωνίας του θεάματος. Ο τρόπος που τις συνθέτει θυμίζει σουρεαλιστικό μοντάζ. Το μοντάζ ενεργοποιείται μέσω της περιπλάνησης στους δρόμους των κειμένων, μιας περιπλάνησης που «συναντά τυχαία, ανακαλύπτει, αποκτά, συλλέγει, αποθησαυρίζει».¹⁰²

Δεν είναι όμως μια τυφλή περιπλάνηση· ο πλάνητας θα πρέπει να είναι εφοδιασμένος με μια ματιά ανήσυχη, που επιχειρεί να ελευθερωθεί από τη συνήθεια και το αυτονόητο. «*Η ματιά η εθισμένη στην ανοικείωση, η ματιά που αναζητά την πρώτη εκείνη εντύπωση που στα παιδικά μάτια προκαλεί την έκπληξη καθώς πρωτογνωρίζουν την πόλη*»¹⁰³, μπορεί να αναγνώσει διαφορετικά νοήματα και να βρει τα κατώφλια μιας δυναμικής πραγματικότητας.

Η περιπλάνηση, κατ' αυτόν τον τρόπο, στα κείμενα του Arcades Project αλλά και στην πόλη της νεωτερικότητας, αποτελεί μια παιγνιώδη πρακτική, ένα «δαισθητικό κι αυθόρμητο» παιχνίδι, σαν αυτά που περιγράφει στο έργο του και ο Huizinga.¹⁰⁴ «*Ο ενσάρκωτής της έχει την ικανότητα να «πιάνει τη μυρωδιά ενός κατωφλιού ή να αναγνωρίζει τις πέτρινες πλακοστρώσεις με την αφή*».¹⁰⁵ Έτσι, ο πλάνητας στην βόλτα του δεν ξεχωρίζει μόνο τις μεγάλες μεταβάσεις μιας πόλης, αυτές που σημαδεύουν οι πύλες της ή οι ασίδες του θριάμβου αλλά «*κάθε δρομάκι είναι για αυτόν απόκρημνο και τον οδηγεί σε ένα παρελθόν όλο και πιο μαγευτικό, από τη στιγμή που δεν ανήκει ούτε σε αυτόν ούτε σε κανέναν*». Το γεγονός ότι δεν δεσμεύεται από το παρελθόν τον καθιστά αντικειμενικό παρατηρητή που δεν ταυτίζεται με το πλήθος αλλά αναζητά καταφύγιο σε αυτό, για να γλιτώσει την αποξένωση της μεγαλούπολης. Επομένως, **δεν τον ενδιαφέρει ο χρόνος ή η σκοπιμότητα του περιπάτου αυτού, αλλά το βίωμα των ερεθισμάτων του αστικού περιβάλλοντος και του πλήθους και μια φυσιολογική ανάγνωση της πόλης.**

Το 1953 ο Ivan Chitchevlon, πεπεισμένος για την ανάγκη ένταξης της ψυχανάλυσης στην αρχιτεκτονική, περιγράφει μια πόλη που συνεχώς παραλλάσσεται από τους κατοίκους της, των οποίων η βασική ασχολία είναι μια συνεχής περιπλάνηση. Ο Guy Debord είναι αυτός που θα συλλέξει αυτά τα ερεθίσματα και θα ολοκληρώσει την έρευνα. Είναι αυτός που όρισε τις πειραματικές μεθόδους παρατήρησης του τυχαίου και του προβλέψιμου στους δρόμους, ενώ στο βιβλίο του «*Θεωρία της περιπλάνησης*»¹⁰⁶, επιχειρεί έναν ορισμό της περιπλάνησης που διαφέρει από τη σουρεαλιστική πρακτική.

102. Σταυρίδης, Σ., «Προς μια ανθρωπολογία του κατωφλιού», σελ.119

103. Ο.π.

104. Huizinga, J., (1998), *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture*, Taylor & Francis Ltd, σ.168

105. Benjamin, W. (1999), *The Arcades Project*, μετάφραση: Eiland Howard, McLaughlin Kevin, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, σ.416

106. Careri, Francesco [2002], *Walkscapes: el andar como practica estetica: walking as an aesthetic practice*, Barcelona, σ.95-98

Συγκεκριμένα, ο παράγοντας της τύχης είναι λιγότερο σημαντικός καθώς, σύμφωνα με τον Debord, οι πόλεις έχουν συνεχή ρεύματα, καθορισμένα σημεία και δίνες που αποθαρρύνουν την είσοδο ή την έξοδο από ορισμένες ζώνες και μορφοποιούν την περιπλάνηση εντός τους. Επομένως, η πρακτική αυτή μπορεί να αποδέχεται το τυχαίο αλλά δε βασίζεται σε αυτό. Σύμφωνα με τον Debord «η περιπλάνηση παρουσιάζεται ως μια τεχνική βιαστικού περάσματος μέσα από ποικίλες ατμόσφαιρες μιας πόλης. Η έννοια συνδέεται άρρηκτα με την αναγνώριση επιδράσεων ψυχογεωγραφικής φύσης και με μια παιγνιώδη – κατασκευαστική συμπεριφορά, πράγμα που τη διαχωρίζει ολοκληρωτικά από τις κλασικές έννοιες ταξίδι ή περίπατος».¹⁰⁷

Η περιπλάνηση για τον Debord δεν αποτελεί απλώς μια **πειραματική συμπεριφορά με σκοπό την απόδραση από την καθημερινότητα, αλλά συλλέγει χρήσιμα στοιχεία για την αναθεώρηση της καθημερινότητας**. Θα μπορούσε να ειπωθεί ως μία αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον της πόλης, αφού η διαδρομή και τα συναισθήματα του περιηγητή επηρεάζονται από τις διάφορες ατμόσφαιρες που δημιουργεί ο ίδιος ο χώρος και η επίδραση αυτή προκαλεί συμβάντα που τον μεταμορφώνουν. Η λογική της περιπλάνησης σε ατμόσφαιρες και συμβάντα ανατρέπει τη συνηθισμένη λογική της γρήγορης – συμβατικής κίνησης και δημιουργεί τη δυνατότητα για την εισαγωγή του παιχνιδιού. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας της βρίσκει αντίκρισμα και πάλι στη θεωρία του Huizinga για το παιχνίδι, όπως στη ρήξη με την πραγματική ζωή και στο σχηματισμό κοινωνικών ομάδων, και συμπεραίνεται ότι συνιστά έναν τρόπο εξερεύνησης της πόλης μέσω του παιχνιδιού.

Συγκεκριμένα, ο Debord δίνει κάποια παραδείγματα περιπλάνησης, **άτυπων καταστάσεων** παιχνιδιού, όπως τα ραντεβού σε μέρη άγνωστα για τους παρευρισκόμενους, η είσοδος τη νύχτα σε ένα σπίτι που κατεδαφίζεται, διαδρομές με ωτοστόπ στο Παρίσι, μια μέρα απεργίας των συγκοινωνιών και άλλα πολλά που καταδεικνύουν τα τεράστια αποθέματα αυτού του μεγάλου παιχνιδιού.¹⁰⁸

«[...]το διαφορετικό και το εξωτικό συναντάται ακόμα και στο Παρίσι αρκεί να υπάρχει η θέληση εξερεύνησης της πόλης».

Ivan Chtcheglov

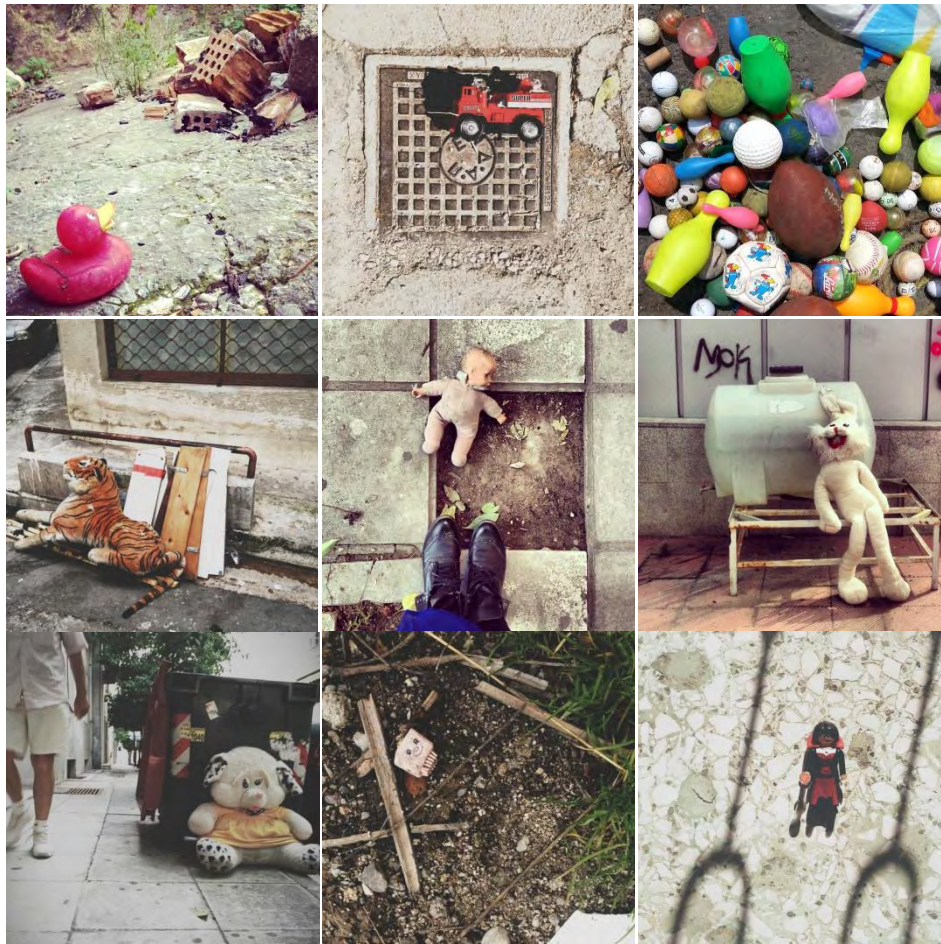
Στη σύγχρονη εποχή η αλληλεπίδραση του χρήστη με το χώρο, εισάγεται πλέον σε μεγάλη συχνότητα με την βοήθεια των ψηφιακών συστημάτων. Η φωτογραφία (πριν ακόμα γίνει ψηφιακή) είναι μια συσκευή καταγραφής και ένα μέσο για χαρτογράφηση της πόλης, κατά τη διάρκεια μιας «σύγχρονης» περιπλάνησης.

Οι φωτογραφίες ενός πλάνητα μπορούν να αποτελέσουν μαρτυρίες του μεταλλασσόμενου χαρακτήρα της πόλης· ακονίζουν τη μνήμη, υποκινούν τον αναστοχασμό, φέρνουν συνειρμούς, θυμίζουν πράξεις και ιστορίες, φέρνουν στο προσκήνιο αναγνωρίσιμα τοπία ή και άγνωστα, αδιάφορα και κοινότοπα σημεία της πόλης.

«Οι τόποι είναι αποσπασματικές και αναδιπλωμένες ιστορίες, παρελθόντα κλεμμένα από τη δυνατότητα να διαβαστούν από τον άλλον, στοιβαγμένοι χρόνοι που μπορεί να ξετυλιχτούν, αλλά βρίσκονται εκεί περισσότερο σαν αφηγήσεις εν αναμονή, παραμένοντας σε γριφώδη κατάσταση» γράφει ο Michel de Certeau για τους βιωμένους τόπους.

¹⁰⁷ Ιωαννίδης, Γ.Δ., Το Ξεπέραςμα της τέχνης. Ανθολογία κειμένων της Καταστασιακής Διεθνούς, μτφρ. επιλογή κ. εμμένων Γ.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1985 και 1999, σ.84

¹⁰⁸ Ο.π. σ. 89



Ένα παράδειγμα περιπλάνησης της εποχής, είναι η διαδικασία της φωτογράφισης μέσω (εφαρμογών) των κινητών συσκευών. Συγκεκριμένα ένας flaneur της εποχής, περιπλανητής του σύγχρονου αστικού τοπίου, βιώνει την πόλη μέσω της εφαρμογής instagram κάνοντας φωτογραφική αποτύπωση πεταμένων ή παρατημένων παιχνιδιών στο δρόμο με hashtag #deadtoysociety. Δημιουργεί ένα project, όπως φαίνεται στις παρακάτω εικόνες, που στηρίζεται σε μία είδους περιπλάνηση, βασισμένη στη βιωμένη εμπειρία του σχετικά με τα παιδικά παιχνίδια. Είναι μία διαδικασία αποτύπωσης και τεκμηρίωσης με φόντο την γεωμετρικότητα των πεζοδρομίων ή την τραχύτητα της ασφάλτου.

Τα παιχνίδια εδώ έχουν αναλάβει έναν ουσιαστικό ρόλο στο σενάριο του project και αποτελούν τα όρια ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Μέσω της περιπλάνησης, ο πλάνητας κατά τη διάρκεια της φωτογράφισής του (παιχνίδι), βιώνει το χώρο στον οποίο συσσωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα (τα εγκαταλελειμμένα παιχνίδια) από την εξωτερική πραγματικότητα και τα προσαρμόζει στη δική του πραγματικότητα δίνοντας συγκεκριμένη ταυτότητα (σημασία) στα παιχνίδια που φωτογραφίζει (σημειολογικές μεταλλάξεις).

Περιπλάνηση στην πόλη με άξονα το παιδί

Η πόλη στην ευρύτερη ερμηνεία της είναι ένα σύνθετο σύστημα κοινωνικών και χωρικών σχέσεων τις οποίες το παιδί βιώνει άλλοτε σαν ένα συνεχές χωρικό φαινόμενο και άλλοτε ως μεμονωμένα επεισόδια, ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής του στο χώρο, την κλίμακα, την προσβασιμότητα και τα σημεία αναφοράς.

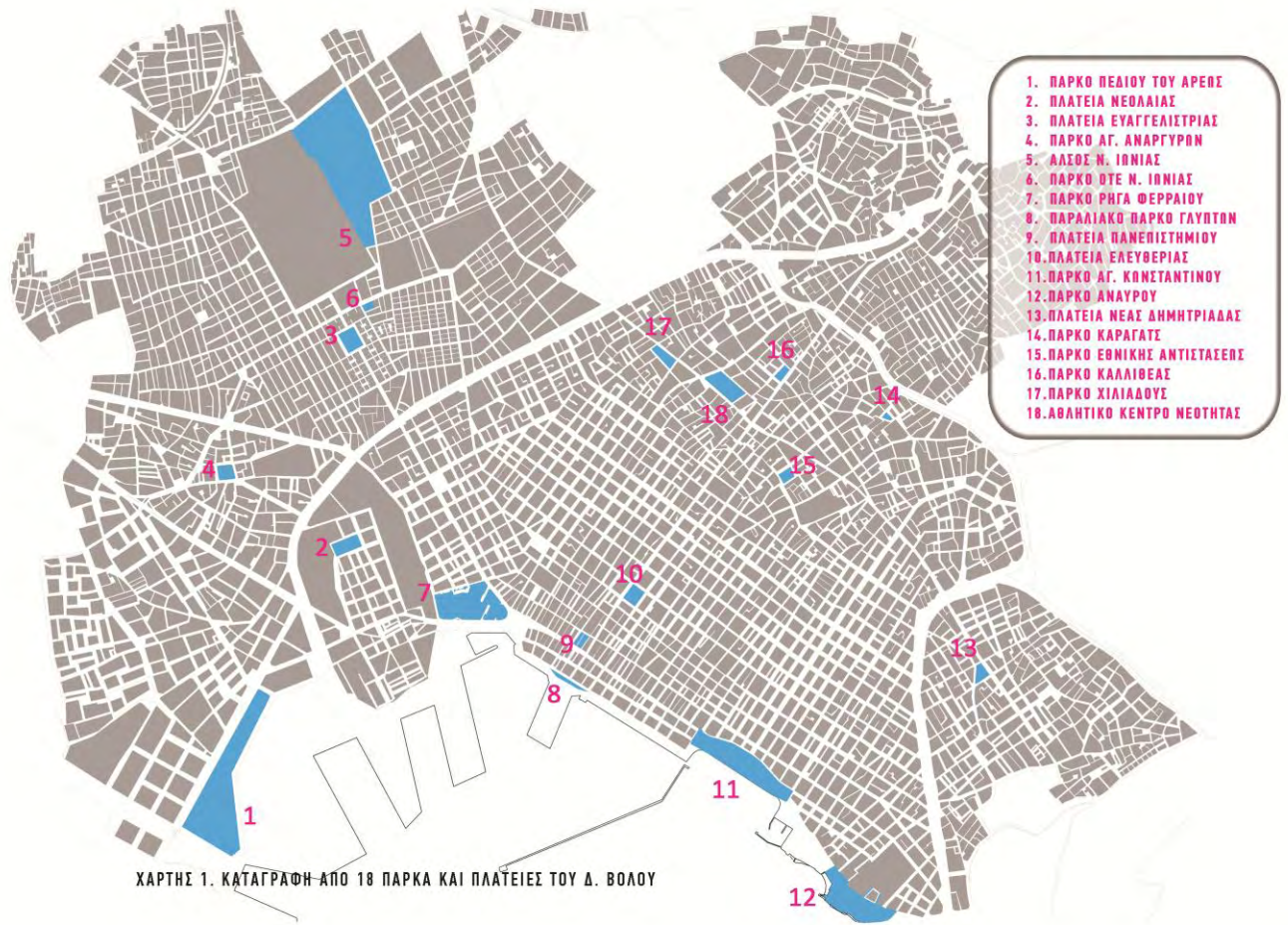
Κάνοντας μία περιπλάνηση στην πόλη του Βόλου με βασικό άξονα το παιδί, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν τμήματα μέσα στο αστικό τοπίο που συλλειτουργούν, έτσι ώστε να δημιουργήσουν στο παιδί την ανάλογη χωρική εμπειρία της πόλης.

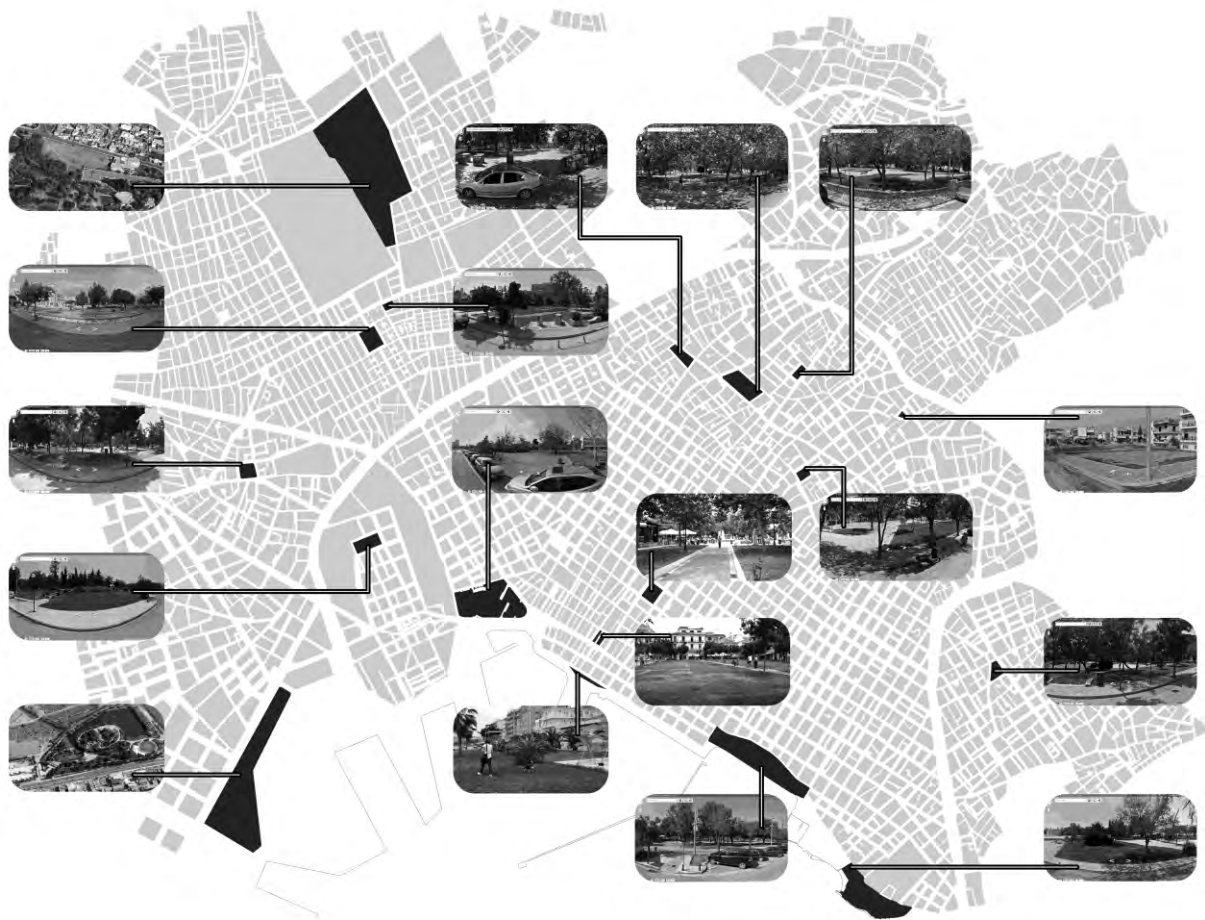
Σύμφωνα με τη Marie-Jose Chombart De Lauwe στον αστικό ιστό της σύγχρονης δυτικής πόλης, επομένως και σε μία πόλη όπως του Βόλου, υπάρχουν:

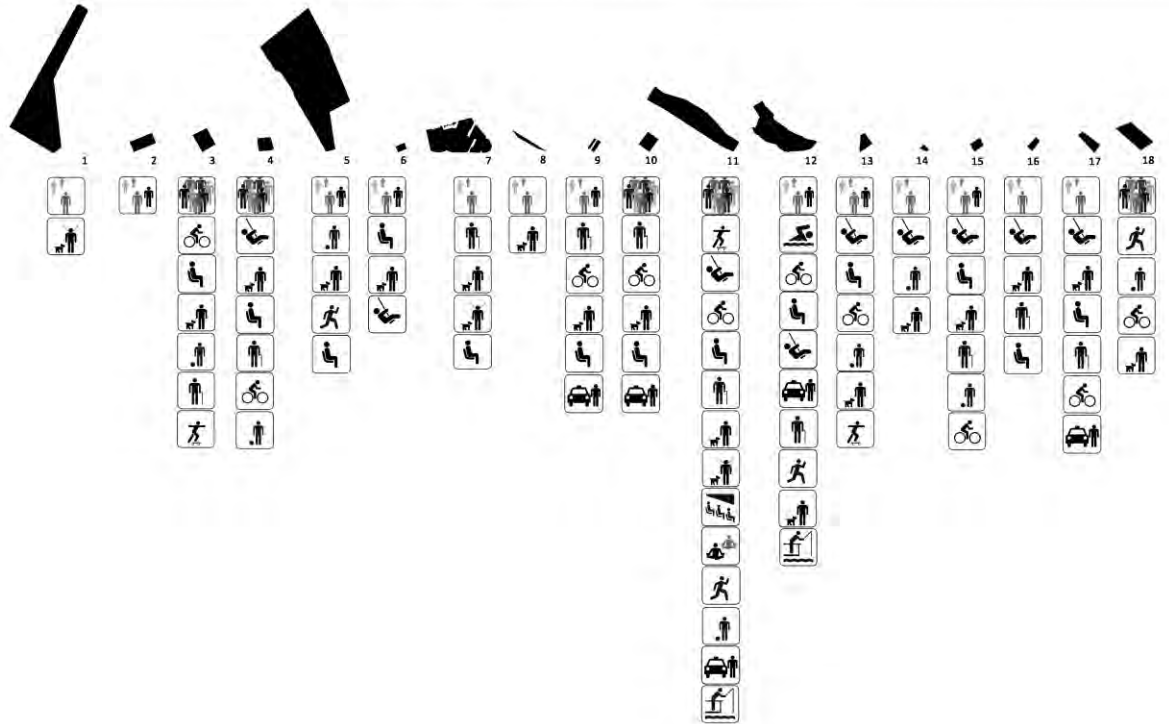
- > τμήματα στα οποία έχει σχεδιαστεί η ένταξη του παιδιού, με τρόπο όμως που το απομονώνει από το σύνολο της πόλης και τον κόσμο των ενηλίκων (σχολείο, νηπιαγωγείο)
- > τμήματα όπου προβλέφθηκε η συνύπαρξη του παιδιού με τους ενήλικες (παιδική χαρά, πεζόδρομος, πλατεία)
- > περιοχές χωρίς ειδική πρόβλεψη για την ενεργή παρουσία του παιδιού, η οποία όμως είναι εφικτή. Εδώ η σχέση υλικός χώρος-παιδί μπορεί να πάρει διάφορες ποιοτικές μορφές ανάλογα με τις αντικειμενικές δυνατότητες δραστηριοποίησης που προσφέρει ο χώρος (γειτονιά, κέντρο πόλης, μικροί δρόμοι)
- > περιοχές χωρίς καμία πρόβλεψη για την παρουσία του παιδιού, εχθρικές ή και επικίνδυνες γι' αυτό (δρόμοι μεγάλης κυκλοφορίας, διασταυρώσεις).¹⁰⁹

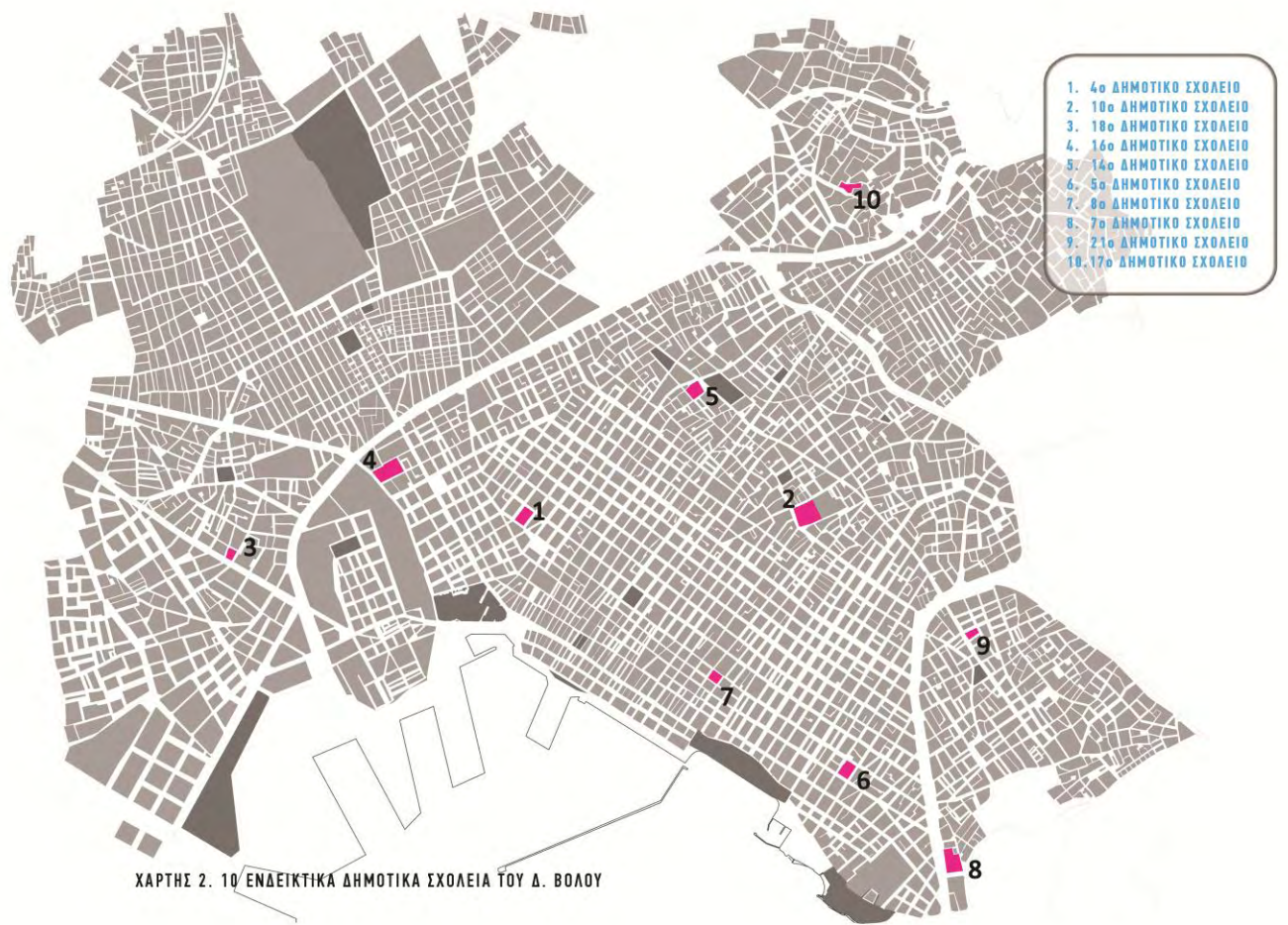


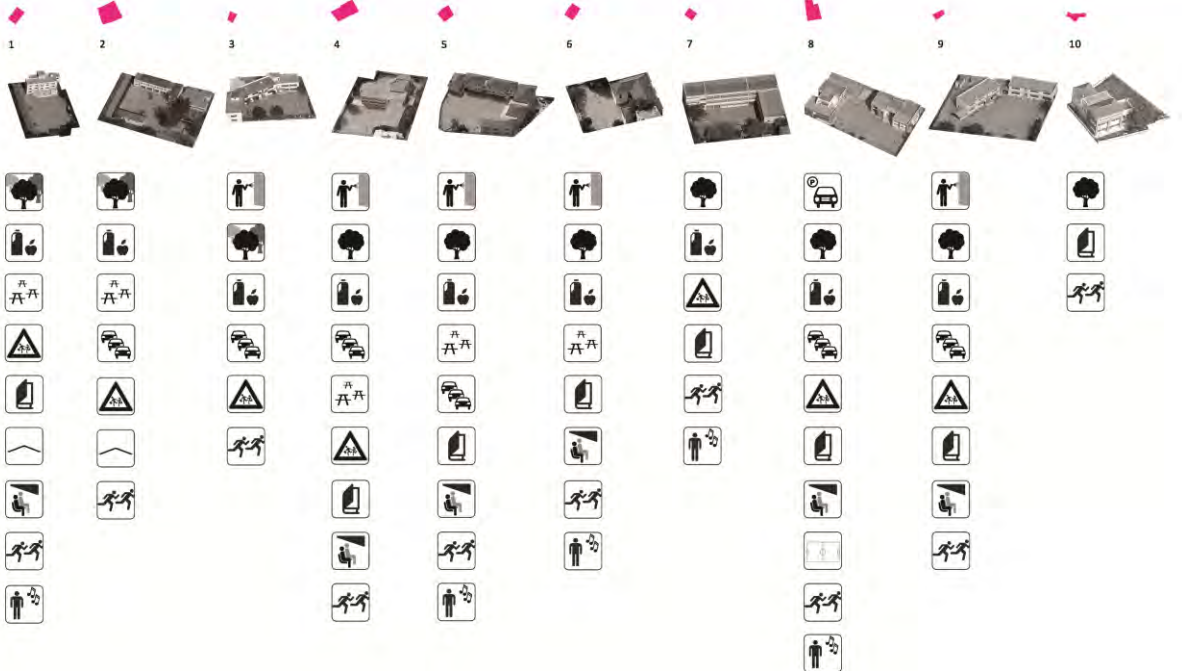
¹⁰⁹ Γερμανός, Δ. (1998) Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σσ.47-48











Η θέση αυτή αποτυπώνει τη διαίρεση της πόλης, σε επιμέρους χωρικά σύνολα από τα οποία το παιδί σταδιακά εξαφανίζεται. Ξεκινώντας από τη μικροκλίμακα του σχολείου, η οποία περιβάλλει άμεσα το παιδί στην καθημερινότητά του και με την οποία αυτό αναγκαστικά αλληλεπιδρά, περνά στη μεσοκλίμακα, το σύνολο των επιμέρους μικροσυστημάτων με τα οποία εκείνο έρχεται σε επαφή. Ωστόσο, η περιθωριοποίηση του παιδιού από μεγάλο μέρος των συστημάτων της μεσοκλίμακας, οδηγεί στην τελειώς μεμονωμένη αντίληψη και εμπειρία της πόλης και στην αδυναμία ανάπτυξης πρωτοβουλιών στη χρήση του δημόσιου χώρου και δράση σε αυτόν, πέρα από το μικροσύστημα σχολείου-κατοικίας.

Γενικά, η πόλη του Βόλου χαρακτηρίζεται από μικρά οικοδομικά τετράγωνα με πυκνό και αρκετά ορθοκανονικό δίκτυο δρόμων, στενά πεζοδρόμια και κατακερματισμένους χώρους πρασίνου. Με άξονα το χρήστη παιδί ο χώρος της πόλης διαθέτει χώρους ειδικά για παιδιά (τυποποιημένους και άτυπους χώρους παιχνιδιού) και σε μικρότερη αναλογία ενδιάμεσους χώρους, με ενδιαφέρον προς μελέτη σχετικά με τη δραστηριοποίηση του παιδιού εξίσου και σε αυτούς.

Προσεγγίζοντας λοιπόν τις κλίμακες αυτές που συλλειτουργούν ώστε να δημιουργηθεί η χωρική εμπειρία στο παιδί, έγινε μια προσπάθεια χαρτογράφησης αυτών. Εστιάζοντας στους χώρους Αστικού Πρασίνου και αξιολογώντας μερικά από τα σημαντικότερα πάρκα και πλατείες του πολεοδομικού συγκροτήματος Βόλου, παρατηρήθηκε ότι, ως τμήματα όπου προβλέφθηκε η συνύπαρξη του παιδιού με τους ενήλικες, ενώ διαθέτουν κάποια υποδομή, τα περισσότερα είναι όλο και πιο απομακρυσμένα από το φυσικό στοιχείο. Μεγαλύτερο πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι κεντρικές συνοικίες της πόλης, όπου οι ελεύθεροι κοινόχρηστοι χώροι είναι σχεδόν ανύπαρκτοι.

Ιδιαίτερα για τα παιδιά μιας πόλης που βιώνουν καθημερινά ένα τεχνητό περιβάλλον, γεμάτο από σκληρές φόρμες και υλικά, η δημιουργία «περιβαλλοντικών αυλών» και «κήπων για παιδιά», είτε στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον είτε μέσα σε ένα δίκτυο ελεύθερων χώρων στην πόλη, αποτελεί σημαντική προσφορά.¹¹⁰

Με μια στοχευμένη περιπλάνηση σε δημοτικά σχολεία της πόλης, παρατηρήθηκε πως η αυλή του σχολείου ως φυσικός χώρος γενικότερα και το διάλειμμα ειδικότερα, προσφέρει ένα πλαίσιο για τη μελέτη ανεπίσημων κοινωνικών σχέσεων και συμπεριφορών.

Οι χώροι της εκπαίδευσης αποτελούν ζωντανά κύτταρα μιας κοινότητας, μόνο όταν βρίσκονται σε συνεχή διάλογο και αλληλεπίδραση με τη δημόσια ζωή. Κάνοντας μια εποπτεία εκ των έσω στα σχολικά κτίρια, παρατηρήθηκε, από αυτή την περιπλάνηση, πως είναι οι ιδανικότεροι χώροι που μπορούν να ενεργοποιηθούν ως πεδία, ώστε να προκαλούνται δράσεις και αντιδράσεις. Να γεννώνται σκέψεις ατομικές και συλλογικές, που να συνδέονται διαλεκτικά, ακόμα και σε αντιπαράθεση και τέλος που να υπάρχει μεταδοτικότητα γνώσης και εμπειρίας.

Οι επιλύσεις των περισσότερων σχολικών κτιριακών χώρων που παρατηρήθηκαν στην περιοχή μελέτης, διαθέτουν -εκτός από το κομμάτι των αιθουσών- τους βοηθητικούς χώρους, χώρους εκτόνωσης, χώρους για αθλοπαιδιές, βιβλιοθήκη και, σε ελάχιστες περιπτώσεις, χώρους φαγητού και χώρους στάθμευσης. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τον προαύλιο χώρο αναπτύσσεται, όπως προαναφέρθηκε, στη διάρκεια του διαλείμματος.

Ο χώρος του σχολείου, ως αρχιτεκτονικού κτιρίου, πρέπει να αλληλεπιδρά, σύμφωνα με τον όρο *behaviorology*¹¹¹, αλλά και να ενσωματώνεται στις συμπεριφορές των χρηστών και των στοιχείων της φύσης έτσι, ώστε ιδανικά, να συμβάλλει στη θετική εικόνα του αστικού τοπίου και οι χρήστες -παιδιά να μπορούν να βιώσουν ορθά το χώρο.

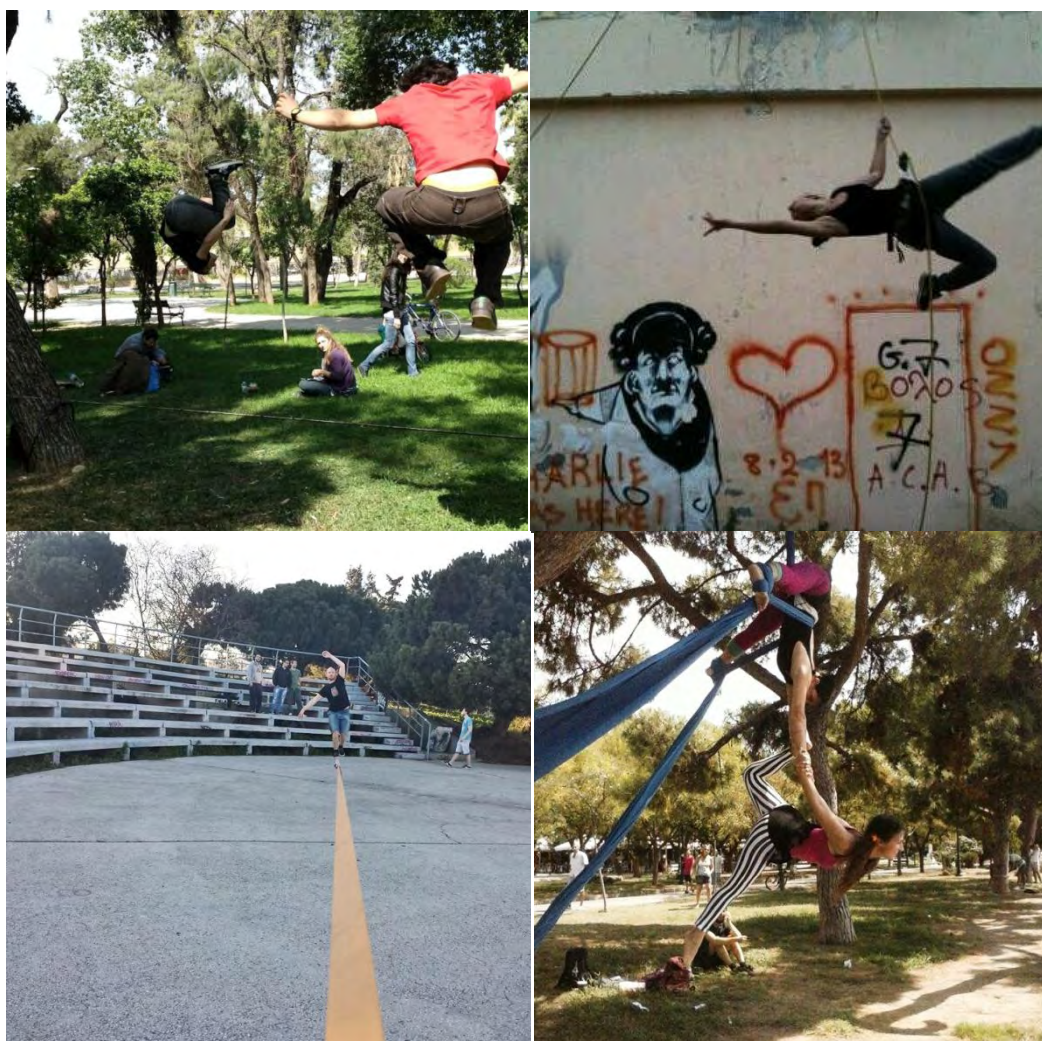
110. Τσουκαλά, Κ. (1998). Προτάσεις για το σχεδιασμό υπαίθριων παιδοτόπων, Διδακτικές σημειώσεις, Α.Π.Θ.-Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη

111. Στον όρο *Behaviorology*, οι άνθρωποι, τα στοιχεία της φύσης και τα κτίρια ακολουθούν συντελεστές κάποιου χρονοδιαγράμματος, όπου η κάθε μία κατηγορία έχει τη δική της αίσθηση του ρυθμού και των συνθηκών. Tsukamoto, Y. (2010) a. σ.9, *Architectural Behaviorology*, in *Behaviorology*, edited by Atelier Bow-Wow, translated by S. Chodorowsky New York: Rizzoli

Η επανερμηνεία της πόλης μέσα από το παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Henri Lefebvre, ο αστικός χώρος είναι μια διαρκής αναπαραγωγή, που περικλείει όχι μόνο τα υλικά αντικείμενα και τις πρακτικές, όχι μόνο τα κωδικοποιημένα κείμενα και τις αναπαραστάσεις, αλλά το φανταστικό και τις εμπειρίες του χώρου.¹¹²

Στην προσπάθεια επανερμηνείας της πόλης του Βόλου μέσα από το χρονικό του παιχνιδιού, παρατηρείται πως, μέσα στην καθημερινότητά της υπάρχουν διάφοροι τύποι δραστηριοτήτων σε ανοιχτούς χώρους που συντελούν και αυτές στην παραγωγή του αστικού χώρου, με τελείως διαφορετικό τρόπο από ότι γίνεται συνήθως με την συμβατική κίνηση του σώματος στην πόλη. Το skate, η yoga, το slackline, τα εναέρια ακροβατικά πανιά (που συναντάει κανείς συχνά στο πάρκο του Αγίου Κωνσταντίνου αλλά και αλλού) είναι δραστηριότητες που μπορούν να παραλληλιστούν σα λογική με αυτή του παιχνιδιού, καθότι έχουν κοινό στόχο με αυτόν που το παιχνίδι πρεσβεύει· διαθέτουν ομαδικό πνεύμα, στηρίζονται σε κάποιους κανόνες, ενέχουν ανταγωνιστικότητα, αλλά ταυτόχρονα διαθέτουν το στοιχείο της έκκληξης, το αυθόρμητο, το απροσδόκητο που αυτό προϋποθέτει, η κάθε μία ξεχωριστά στο είδος της. Ένα κοινό τους στοιχείο είναι πως το σώμα είναι πραγματικά ελεύθερο και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον άμεσα, χωρίς κάποιο περιορισμό και χωρίς να προφυλάσσεται από αυτό. Το σώμα μέσα από τέτοιες πρακτικές, πέρα από φυσικό σώμα, φαίνεται να αποτελεί ένα τέχνημα, το μέσο αλλά συγχρόνως και το προϊόν μιας τεχνικής δράσης.



Οι κοινωνικές επαφές που δημιουργούνται και η σωματική αλληλεπίδραση μέσω της παιγνιώδους διαδικασίας αυτών των δραστηριοτήτων, όπως εξίσου η συνεργασία των ατόμων και η βιωματική κοινωνική εμπειρία, είναι αυτά τα οποία ουσιαστικά αναλαμβάνουν την **τέλεση** του χώρου.

Είναι επιτελέσεις που παράγουν πρακτική, που σπάνε τη ρυθμική κανονικότητα της κίνησης του σώματος στην πόλη, επανασυνθέτουν νέες τροχιές¹¹³ σε μη συμβατικά σημεία της, σε **ρωγμές** της πόλης όπου διαρρηγνύουν όρια και ενώνουν ενδεχομένως περιοχές φαινομενικά ασύνδετες. Δίνεται έτσι η εντύπωση μιας αμφίσημης συμβίωσης της κανονικότητας και της αίσθησης ελευθερίας στον ιστό της πόλης. Αν το παιχνίδι συνδέεται με στιγμές ρήξης της πραγματικότητας, ενώ ο τόπος με την παγίωση μιας κανονικότητας, τέτοιου είδους σωματικότητες μέσα στο χώρο, αποδεικνύουν επακριβώς την εντύπωση αυτή.

*[...] γεννημένη μέσα από την εμπειρία του παιχνιδιού, από τις αντικειμενικές επομένως δομές μέσα στις οποίες διεξάγεται, η αίσθηση του παιχνιδιού είναι αυτό που προσδίδει στο παιχνίδι ένα υποκειμενικό νόημα, δηλαδή μια σημασία και ένα λόγο ύπαρξης, αλλά και μια κατεύθυνση, έναν προσανατολισμό, ένα επικείμενο αποτέλεσμα, για όσους συμμετέχουν και επομένως γνωρίζουν τι διακυβεύεται (είναι η *illusio* με την έννοια της επένδυσης στο παιχνίδι και την έκβασή του, του ενδιαφέροντος για το παιχνίδι, της αποδοχής των προϋποθέσεων -της δόξας- του παιχνιδιού).¹¹⁴*

Όπως το θέτει ο Pierre Bourdieu, η λογική της πρακτικής δεν έχει να κάνει με κάποιο λογικό υπολογισμό, όσο με μία σωματοποιημένη ικανότητα αυτοσχεδιασμού που δομείται με βάση κάποια προδιάθεση που έχει αποκτηθεί από εμπειρίες του παρελθόντος. Αρθρώνεται δηλαδή μία αίσθηση του παιχνιδιού, μέσα από την εμπειρία του ίδιου του παιχνιδιού που έχει αποκτηθεί ανά τα χρόνια.

Τέτοιου είδους πρακτικές στο χώρο, αποτελούν **σκηνικά παιχνιδιού** μέσα στον ιστό της πόλης του Βόλου. Διαθέτουν ταυτότητα παιχνιδιού διεκδίκησης ξανά των ελεύθερων χώρων της πόλης, κάτι που στις σύγχρονες παιδικές δραστηριότητες έχει καταρρεύσει σε μεγάλο βαθμό. Αυτά τα σκηνικά παιχνιδιού, στην ουσία αναδιοργανώνουν άτυπα το χώρο, παραβιάζοντας τα κωδικοποιημένα στοιχεία των υφιστάμενων ελεύθερων χώρων της πόλης.

Τέλος, δίνοντας αυτό το παράδειγμα, των συγκεκριμένων ατόμων και των ενασχολήσεών τους, παρατηρούμε μέσα από τις πρακτικές που παράγουν, ότι υπάρχει σύσταση κοινοτήτων μέσα στην πόλη με αποτέλεσμα μια συλλογική οικειοποίηση του χώρου της πόλης· άλλωστε ο χώρος της πόλης δεν είναι μόνο πεδίο εμπειρίας αλλά είναι και ο ίδιος μια εμπειρία. Η οικειοποίησή του γίνεται όχι μόνο στην υλική του υπόσταση αλλά και στην κοινωνική και έτσι τελικά η πόλη γίνεται η «ευκαιρία» και ο «τόπος» μιας συνάντησης που παράγει συλλογικό νόημα και δομεί κοινωνικό δημόσιο χώρο, ενθαρρύνοντας την περαιτέρω δράση στο χώρο.

112. Lefebvre, H. (1991), *The Production of Space*, translated by Donald Nicholson-Smith, Blackwell Oxford UK & Cambridge USA

113. Η τροχιά ανακαλεί μια χρονική κίνηση στο χώρο, δηλαδή την ενόπτιο μιας διαχρονικής διαδοχής διανομημένων σημείων, και όχι το σχήμα το οποίο σχηματίζουν τα σημεία σε έναν τόπο που εικάζεται συγχρονικός ή αχρονικός [...] Αυτές οι «απροσδιόριστες τροχιές», μολοντί εξακολουθούν να πλαισιώνονται από κάποιο προδιαγεγραμμένο συντακτικό (χρονικοί όροι του ωραρίου, παραδειγματική οργάνωση των τύπων κ.λπ.), παραμένουν ετερογενείς ως προς τα συστήματα όπου διηθούνται και όπου διαγράφουν τα τεχνάσματα διαφορετικών ενδιαφερόντων και επιθυμιών. Certeau, M. Επινοώντας την καθημερινή πρακτική : η πολύτροπη τέχνη του πράττειν, Καψαμπέλη Κ., Giard Luce, Αθήνα : Σμίλη , 2010. - (Κάμβοι), σσ. 140,142

114. Bourdieu, P., (2006), Η αίσθηση της πρακτικής, μετάφραση. Παπαδέλλης, Θ., Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ. 108

Άτυποι τόποι παιχνιδιού και άτυπο παιχνίδι στον τόπο

Το παιχνίδι, όπως φαίνεται από την ιστορία των λόγων σχετικά μ' αυτό, εμπεριέχει ως έννοια πολύ περισσότερα απ' αυτά που κατέληξε να σημαίνει, και είναι αυτό το διευρυμένο νόημά του που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα. Το παιχνίδι, όπως και η παιδική ηλικία, δεν είναι παρά μια κοινωνική κατασκευή. Όπως αναδεικνύεται από την ιστορική αναδρομή, η τρέχουσα ταύτιση μιας πολυεπίπεδης δραστηριότητας που είναι το παίξιν, με τα παιχνίδια- αντικείμενα ή με τις παιδικές χαρές στην πόλη, είναι επιφανειακή και καθ' όλα ενδεικτική της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας.

Μέσα από μία φυσιογνωμική ανάγνωση της πόλης, ενίοτε γινόμαστε κοινωνοί ενός άλλου παιχνιδιού, που δεν είναι κατ' ανάγκη το βαπτισμένο παιχνίδι ενός παιδιού, αλλά του παιχνιδιού της περιπλάνησης στο χώρο. Σύμφωνα με τα παραδείγματα περιπλάνησης του Debord σε μη κανονικές και συμβατικές συνθήκες τόπων, η ίδια η αστική εξερεύνηση των έτερων αυτών τόπων αποτελεί από μόνη της και αυτή ένα παιχνίδι.

Πλησιάζοντας από το χάρτη στα σημεία της πόλης με όρους τέλεσης, καθώς δημιουργείται μια διαδικασία οδοιπορικού μέσα στην πόλη βασισμένη σε προσωπικές παρατηρήσεις, δημιουργείται μια αφήγηση. Η περιπλάνηση αυτή ως αφήγηση αποτελεί χωρική αλλά και σημαίνουσα πρακτική. Επιλέγοντας να παρουσιαστεί μία άλλη εκδοχή του "αξιόμνηστου" της σύγχρονης πόλης του Βόλου προτείνεται μια περιπλάνηση στους στοιχειωμένους τόπους παιχνιδιού του σημερινού Βόλου. Γίνεται έτσι ένα οδοιπορικό, στο οποίο καταγράφονται οι αστικοί χώροι που υπήρξαν κάποτε σκηνικά παιχνιδιού, ενώ πλέον το βλέμμα τούς προσπερνά, καθώς η έλλειψη δυνατότητας εκμετάλλευσής τους τους κάνει αόρατους. Αυτά τα σκηνικά παιχνιδιού δεν παύουν να έχουν την υπογραφή μιας καταγωγής, να υπενθυμίζουν ή ανακαλούν τους τόπους παιχνιδιού, να δημιουργούν τους ου-τόπους- τους τόπους μη-παιχνιδιού.

Έτσι επινοούνται κάποιες τακτικές, μέσω των οποίων σχολιάζεται το σύγχρονο παιχνίδι στην πόλη, προβάλλοντας σκηνικά που καταγράφουν τον παρόντα χρόνο της πόλης, τονίζοντας την απουσία παρά την παρουσία ενδείξεων παιχνιδιού. Βέβαια, οι τακτικές αυτές δεν είναι σε θέση να αναπαραστήσουν πλήρως το χαμένο πραγματικό, αλλά να αναδείξουν το πραγματικό της απουσίας του. Χαρτογραφούνται και καταγράφονται ρωγμές της πόλης μέσω μιας φωτογραφικής αφήγησης που είναι ανεκμετάλλευτες και ερειπωμένες- εγκαταλειμμένα κτίρια και αυλές που υπήρξαν κάποτε χώροι παιχνιδιού και ξεγνοιασιάς, έρημοι δρόμοι, απόκρυφες γωνιές των συνοικιών, άγνωστες αλάνες όπου κοιμάται ένα παρελθόν ζωντανής γειτονιάς γεμάτη μαρτυρίες. Πρόκειται για μη-τόπους παιχνιδιού του σήμερα.

Εξετάζοντας αυτή την χωρική πρακτική, την ύπαρξη αυτών των στοιχειωμένων τόπων παιχνιδιού, αρθρώνεται μία εμπειρία. Τα απομεινάρια των τόπων παιχνιδιού, αλλά ακόμα και η ίδια η απουσία ίχνους παιχνιδιού θεμελιώνουν έναν αξιόμνηστο τόπο, χάρη στις ενέργειες ιστορικών υποκειμένων που υπήρχαν κάποτε εκεί. Όλη αυτή η αφήγηση λοιπόν καταλήγει να πραγματοποιεί ένα έργο μεταφοράς από έναν τόπο(πραγματικό) σε έναν έτερο(ανάμνηση του άλλου τόπου). Παράλληλα, γίνεται ένα πέρασμα από το τοπίο ενός ιδανικού παιχνιδιού μέσα στην πόλη σε ένα ενάντιο τοπίο της στυγνής πραγματικότητας. Η (φωτογραφική) αφήγηση κοντράρει και αντίκειται στο αντικείμενο μελέτης.

Η φωτογραφία, ως φορέας ενός άλλου παιχνιδιού, του παιχνιδιού της ίδιας της αναπαράστασης, συλλαμβάνει την πραγματικότητα σχηματίζοντας έναν virtual δημόσιο χώρο, όπου αναγνωρίζονται ενδεχόμενες διαδρομές και συνειρμικές εμπειρίες μέσα από τις εικόνες. Τι παράγει εν τέλει η περιπλάνηση, αν όχι, μια εξερεύνηση των ερήμων της μνήμης. Την επινόηση λειψάνων και θρύλων, τις φευγαλέες εικόνες της υπαίθρου του Βόλου μέσα από θραύσματα παιχνιδιού. Οι αναμνήσεις είναι τελικά αυτές που δημιουργούν το πνεύμα μιας γειτονιάς. Οι αναμνήσεις σε συνδυασμό με το στιγμιαίο συναίσθημα αποτελούν μια πρακτική του χώρου.

Όπως και το παιχνίδι, η φωτογραφική απεικόνιση εκτελείται πάντοτε μέσα σ' ένα «πεδίο παιδιάς» το οποίο είναι αυστηρά «οριοθετημένο», όχι όμως από εξωγενείς παράγοντες, αλλά από την ίδια τη δράση. Οι φωτογραφικές αυτές αφηγήσεις του τόπου του Βόλου είναι φτιαγμένες με απομεινάρια της πόλης από ίχνη παιχνιδιού. Καταγράφονται εικόνες, χωρίς εξωραϊσμούς και «καλλιτεχνίες», με απουσία του ανθρώπινου στοιχείου, μια απουσία η οποία, όταν εντοπίζεται στο αστικό τοπίο, αποπνέει μια ανοίκεια αύρα. Η έλλειψη του ανθρώπινου στοιχείου, όπως αποτυπώνεται στις φωτογραφικές αναπαραστάσεις των μη-τόπων παιχνιδιού, προσπαθεί να κινήσει την επιθυμία να προσθέσει ο ίδιος ο θεατής το στοιχείο που λείπει, συνδέοντας οικείους τόπους –ίσως και μπανάλ τόπους– με την ιστορία τους και την εσωτερική ιστορία του καθενός. Σύμφωνα με τη θεωρία Gestalt για να συμπληρώσουμε τα στοιχεία που λείπουν, βασιζόμαστε σε γνώση και εμπειρία προηγούμενων στιγμών (μνήμη). Σαν αποτέλεσμα είναι πιο εύκολο να “γεμίσουμε τα κενά” όταν η εικόνα είναι γνωστή, αναμενόμενη ή μας δίνει κάποια ίχνη.¹¹⁵

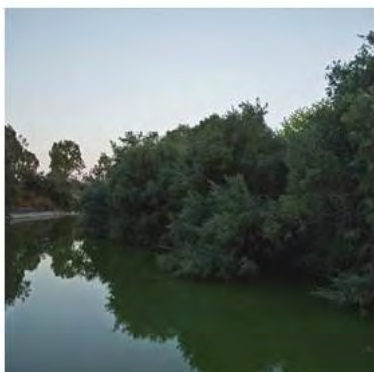
Δημιουργείται έτσι ένα πέρασμα από την κοινή πραγματικότητα σε μια άλλη. Δεν πρόκειται για μια πλαστή πραγματικότητα όσο για μια φαινομενική πραγμάτωση, μια ανάπλαση μέσω αναπαράστασης (Huizinga). Το άτυπο παιχνίδι που δημιουργείται είναι η ίδια η δράση της φωτογραφίας, καθώς πρόκειται για μια πρακτική, που βιώνονται αντιτιθέμενα ερεθίσματα από το αστικό περιβάλλον της πόλης. Αφενός η θεματική της φωτογραφίας αφορά στο παιχνίδι και αφετέρου η καταγραφή των τόπων αναπαριστά παραποιημένα χωρικά και χρονικά σκηνικά παιχνιδιού που δε θυμίζουν τίποτα παραπάνω από ένα μη-τόπο παιχνιδιού.

115. Passini, R.,(1992), *Wayfinding Architecture*, New York: Van Nostrand Reinhold, σ.37



Τόποι μη-παιχνιδιού [φωτογραφία]

ΤΟΠΟΣ_01

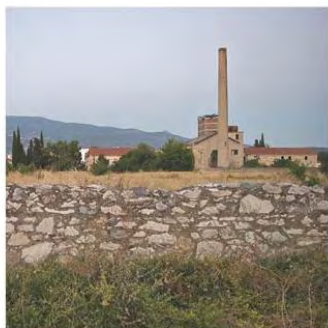


#τόπος_01

Βόλος. Πάρκο Πεδίου του Άρεως.

Οι εικόνες του παρελθόντος αναπαριστούν έναν ευρύτερο χώρο όπου εκτείνονταν οι λεγόμενες "αλατιέρες". Παρατημένες, είχαν γίνει ένας προσφιλής χώρος για τη νεολαία της περιοχής, που χρησιμοποιούσαν το σκληρό χώμα που υπήρχε για καλούς ποδοσφαιρικούς αγώνες. Τα χρόνια πέρασαν, οι αλατιέρες διαμορφώθηκαν σε ένα τεράστιο πάρκο με λίμνες, ζώα και πηγά, χώρους αναψυχής και ελαφριάς ψυχαγωγίας, ως νέος χώρος, που θα έδινε τη δυνατότητα στους κατοίκους της πόλης για μία βόλτα στην εξοχή. Ιδιαίτερα μέσα στη δεκαετία του '90 το πάρκο ήταν ένας ζωντανός τόπος. Η τοποθέτηση της σιδηροδρομικής γραμμής 800 μέτρων και με μηχανή, την αμοκίνητη του εργοστασίου Τσαλαπάτα με τα τέσσερα βαγονέτα, αποτέλεσε χαρακτηριστικό στοιχείο του πάρκου, ενώ η βόλτα από σχολεία της περιοχής ήταν σύγυρη μέσα στο πρόγραμμά τους. Μετά το 2004 τα σημάδια της εγκατάλειψης έγιναν αισθητά. Σήμερα, παρατηρεί κανείς άγρια φύση και πλήρη ερείπωση σε όλη την έκταση του πάρκου.

ΤΟΠΟΣ_02



#τόπος_02

Βόλος. Συνοικία Αγίων Αναργύρων. Εγκαταλελειμμένο γήπεδο, δίπλα από το πρώην εργοστάσιο Οινόπνευματος [συνοικία γνωστή και ως "Καπακλί"].

Στις δεκαετίες 1940-50 οι συνήθειες χώροι των παιχνιδιών των παιδιών ήταν ελεύθεροι χώροι και αλάνες, καθώς η άναρχη ανοικοδόμηση των πόλεων, η "αξιοποίηση" των οικοπέδων με την ανάπτυξη και την αστυφιλία άρχισε αργότερα. Ο ελεύθερος χώρος δίπλα στη βιομηχανία του "Οινόπνευματος" (ίδρυση 1919) υπήρξε σε εκείνες τις δεκαετίες τόπος όπου λάμβαναν χώρα "άγρια" παιχνίδια, πόλεμος με συμμορίες από τις διπλανές γειτονιές, πετροπόλεμοι κ.ά. Σήμερα, τόσο το εργοστάσιο όσο και η αλάνα παιχνιδιού έχουν εγκαταλειφθεί και παραμένουν ακρησιμοποιήτα. Μέσα στις επόμενες δεκαετίες, ακριβώς δίπλα στον ελεύθερο αυτό χώρο με διαχωριστικό έναν μαντρότοιχο, έγινε εγκατάσταση δύο γηπέδων, ποδοσφαίρου και μπάσκετ, η εικόνα των οποίων φέρει πλέον εξίσου ίχνη ερείπωσης. [Πηγή: Τριάντου, Ε., Ο Βόλος μέσα από την ομίχλη του χρόνου, Εκδόσεις Γραφή, 1994]

ΤΟΠΟΣ_03



#τόπος_03

Βόλος. Συνοικία της παλιάς πόλης. Το Κάστρο.

Η περιοχή των "Παλιών" αποτελεί τον αρχαιότερο οικιστικό πυρήνα του Βόλου και περιλαμβάνει το βυζαντινό Κάστρο, όπου βρίσκονται συγκεντρωμένα τα παλαιότερα σωζόμενα μνημεία και κτίσματα της πόλης. Στην 20ετία 1940-1960 η ευρύτερη περιοχή του Κάστρου ήταν γνωστή με το όνομα "Μεντένια" και υπήρξε και για πολλές δεκαετίες αργότερα πολυσύχναστος τόπος παιχνιδιού για τα παιδιά της γειτονιάς.

Μαρτυρία κατοίκου των "Παλιών": "Το σπίτι μου ήταν πάνω στο λόφο. Εδώ παίζαμε πιτσιρικάδες. Απ' αυτή την κατηφόρα γλιστρούσαμε με χαρτόνι ή με λεκάνη. Παίζαμε βόλους με καρύδια και καμιά φορά βγάzaμε την ψίκα και βάζαμε πίσσα". [Πηγή: περιοδικό εν Βόλω, τχ. 32 (2009). Αφιέρωμα: "Παλιά", σ. 25]

ΤΟΠΟΣ_04



#τόπος_04

Βόλος. Συνοικία της παλιάς πόλης. Αυλή.

Απλόχωρη αυλή σπιτιού επί της πιο πολυσύχναστης οδού για παιχνίδι: της οδού Παπακριαζή.

ΤΟΠΟΣ_05



#τόπος_05

Βόλος. Συνοικία της παλιάς πόλης. Αλάνα γνωστή με την ονομασία "Φανταρία" στην οδό Λαχανά, κάτω από το λόφο (εκεί έμεναν εφήμερα οι στρατιώτες κατά την Κατοχή).

Παιχνίδι με απομεινάρια μπαρουτιού ήταν μία από τις "τότε δραστηριότητες" των παιδιών στη Φανταρία και στα κοντινά σταυροδρόμια, όπως ανέφερε κάτοικος της περιοχής- κατά την περίοδο 1940.

ΤΟΠΟΣ_06



#τόπος_06

Βόλος. Πάρκο ΔΤΕ Νέας Ιωνίας.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί συχνά εργασίες αποξήλωσης των παιδικών χαρών στην πόλη, που δεν πρόκειται να ξαναλειτουργήσουν. Σύμφωνα με τη Διεύθυνση Τεχνικών Υπηρεσιών έχει αποφασιστεί απομάκρυνση των επικίνδυνων -για τους μικρούς χρήστες- παικτιδιών, δεδομένου ότι πολλές από τις παιδικές χαρές έχουν κριθεί εντελώς ακατάλληλες. Όπως φαίνεται στον προκειμένο πρώην υπαιθριο παιδότοπο, το μόνο που παρατηρεί κανείς πλέον είναι τα απομεινάρια των ξηλωμένων παικτιδιών [ίχνος κούνιας].

ΤΟΠΟΣ_07



#τόπος_07

Βόλος. Δημοτικό Πάρκο Νέας Ιωνίας.

Η εικόνα εγκατάλειψης του πάρκου δε συνάδει με τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των δράσεων που φιλοξενούνται στο συγκεκριμένο χώρο και των χώρων που γειτνιάζει [σχολικές εγκαταστάσεις, θερινό δημοτικό θέατρο, κλειστό γυμναστήριο/ κολυμβητήριο κ.ά.]. Καθημερινά οι επισκέπτες κάθε ηλικίας του άλσους είναι εκατοντάδες, αλλά σε καμία περίπτωση δεν φεύγουν ικανοποιημένοι από τα όσα αντικρίζουν. Οι παιδικές χαρές έχουν μεγάλες ζημιές και στην ουσία τα περισσότερα παικτιδία είναι ακατάλληλα για χρήση από τα παιδιά. Σπασμένες τσουλήθρες και κατεστραμμένες κούινες, από τις οποίες απέμειναν μόνοι οι σκελετοί, είναι σύνθηρες θέαμα εντός του άλσους. Είναι γεγονός πως το πάρκο έχει αφεθεί στην τύχη του.

ΤΟΠΟΣ_08



#τόπος_08

Βόλος. Συνοικία της παλιάς πόλης. Γειτονιά.

Έντονα παιχνίδια ανάμεσα από τις κατοικίες (από το πρωί μέχρι το βράδυ). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά κάτοικος των "παλιών": "παλιά, πριν το σεισμό, τα παιχνίδια άρχιζαν και τελείωναν στους δρόμους και τις αυλές των σπιτιών, δεν υπήρχε τηλεόραση για να τους απασχολήσει μέσα στα σπίτια".

ΤΟΠΟΣ_09



#τόπος_09

Βόλος. Συνοικία της παλιάς πόλης.

Το τζαμί βρισκόταν στο παλιό βυζαντινό κάστρο του Βόλου και κτίστηκε μετά την κατάκτηση της πόλης από τους Τούρκους το 1423 και συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον αρχαιολόγο Νικ. Παπακατσή, έναν αιώνα αργότερα από την κατάκτηση και την κατάληψη του κάστρου. "Ο Βόλος και η περιοχή του στην ιστορική τους διαδρομή", Εταιρία Θεσσαλικών Ερευνών, σ.196].Μέχρι το σεισμό (1955) σωζόταν μισοκατεστραμμένο. Τότε υπήρξε μέρος της ζωής των παιδιών και τόπος καθημερινού παιχνιδιού. Έδινε κι αυτό έναν τόνο ξεχωριστό που δεν τον είχαν οι άλλες γειτονίες του Βόλου, όπως αναφέρουν παλιοί κάτοικοι της περιοχής. Πολλοί σήμερα δεν γνωρίζουν καν την ύπαρξή του, καθώς η τωρινή εικόνα αποτελείται από άγρια φύση και πρώην αχυρώνες. Μια από τις ιστορίες σχετικά με το παιχνίδι στο τζαμί βρίσκεται στο περιοδικό εν Βόλω με αφιέρωμα στην παλιά πόλη και τις "μνήμες".

[Πηγή: περιοδικό εν Βόλω, τχ. 32 (2009). Αφιέρωμα: "Παλιά", σ.28]

ΤΟΠΟΣ_10



#τόπος_10

Βόλος. Συνοικία του παλιού λιμεναρχείου.

Το παικνίδι ήταν εξίσου έντονο και στο νότιο μέρος της παλιάς πόλης στο παλιό λιμεναρχείο, στις γειτονιές των παλαιών προσφυγικών σπιτιών (οδός Παπακυριαζή). Σήμερα, η ρύπανση στην περιοχή, η οποία προκαλείται κυρίως από τις δραστηριότητες φορτοεκφόρτωσης χωρίς τη λήψη απαραίτητων μέτρων, είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι του παλιού λιμεναρχείου. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης, όπως τόνιζουν οι κάτοικοι, μια ολόκληρη συνοικία αγωνιά και μαρτυρίες λένε πως "όποιοι δεν ζει στη συνοικία, είναι δύσκολο να αντιληφθεί τη φρικτή κατάσταση. Η ηχορύπανση είναι βασανιστική και η αερορύπανση άκρως επικίνδυνη, όταν μάλιστα γίνεται αισθητή στην αναπνοή των κατοίκων και των μαθητών στο 9ο Δημοτικό Σχολείο και το 9ο Νηπιαγωγείο". Όλα αυτά καταλήγουν στην παρακμή της συνοικίας και τελικά στην ερείπωσή της.

ΤΟΠΟΣ_11



#τόπος_11

Βόλος. Πλατεία Ρήγα Φεραίου. Δημοτικό θέατρο.

Το Δημοτικό θέατρο του Βόλου ολοκληρώθηκε και άνοιξε τις πύλες του το 1989 ως σύμβολο πολιτισμού της πόλης. Πλήθος μουσικών και θεατρικών παραστάσεων ανέβηκαν επί σκηνής. Επιπλέον το θέατρο υπήρξε κλασικός προορισμός για τα σχολεία, ως εκπαιδευτική βόλτα για τα παιδιά, για να έρθουν σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι. Η αυλαία στο Δημοτικό θέατρο Βόλου έπεσε το 2008. Με εργολαβία της τότε δημοτικής αρχής, εμφανίστηκε πρόβλημα σχετικά με τη στατικότητα του κτιρίου και οι τεχνικές υπηρεσίες το έκριναν ακατάλληλο και το έκλεισαν. Ένας τόπος θεατρικού παιχνιδιού μη ενεργός πλέον, αποτελεί μεγάλη απώλεια για την πόλη από όλες τις απόψεις.

ΤΟΠΟΣ_12



#τόπος_12

Βόλος. Συνοικία Μεταμόρφωσης - Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο

Στο Παρθεναγωγείο του Βόλου επιχειρήθηκε ένα πραγματικό πείραμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το καινοτόμο αυτό σχολείο θηλέων λειτούργησε από το 1908 έως το 1911 σε ένα δύσκολο κατανοητό πολιτικοκοινωνικό, οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο, λόγω εποχής. Διευθυντής του σχολείου τοποθετήθηκε ο παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος και σε συνεργασία με τον ιδρυτή Δημήτρη Σαράτση δημιούργησαν ένα εκπαιδευτικό σύστημα αρκετά ριζοσπαστικό για την εποχή, καθώς υπήρχε ένα πνεύμα απελευθέρωσης δασκάλων και μαθητριών από μηχανιστικά διδακτικά πρότυπα• δεν ίσχυε το βαθμολογικό σύστημα, δεν υπήρχαν προαγωγικές εξετάσεις, οι περιήτοιτοι στις εξετάσεις του Βόλου ήταν υποχρεωτικοί δύο φορές τη βδομάδα, τα μαθήματα γινόντουσαν χωρίς βιβλία ενώ οι σχέσεις διδασκόντων και μαθητριών ήταν φιλικές. Ο Δελμούζος φιλοδόξησε να πάει την εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα βήμα πιο μπροστά. Παρόλα αυτά η λειτουργία του σχολείου διακόπηκε τελεσίδικα και οι συντελεστές του εγχειρήματος δικάστηκαν για διδασκαλία της αθεΐας και του σοσιαλισμού. Το οίκημα που το στέγασε δεν υπάρχει πλέον από τους σεισμούς του 1955-57 και λόγω της σύγχρονης οικιστικής φυσιογνωμίας της πόλης δεν υπάρχει καθόλου εικόνα του χώρου. Σύμφωνα με μαρτυρίες και φήμες το κτίριο του σχολείου στεγάστηκε μεταξύ των οδών Γ. Καρτάλη και Α. Γαζή - επί της οδού Κοραή. [Πηγή: περιοδικό εν Βόλω, τχ. 11 (2003). Αφιέρωμα: "Εκπαίδευση"].

ΤΟΠΟΣ_13



#τόπος_13

Βόλος. Συνοικία Αγίου Νικολάου.

Προσωπική μαρτυρία: Εδώ, σε αυτή την αυλή, παλιότερα δεν υπήρχε συρματόπλεγμα και κατά την παιδική ηλικία πηδούσαμε μέσα για να παίξουμε στο "χώρο με το μονόζυγο" που υπήρχε στην αυλή της τότε κατοικίας και συνέχισε να υπάρχει για τις επόμενες ηλικίες, μέχρι πριν κάποια χρόνια• συγκεκριμένα μέχρι να ανοίξει το Αρχαιολογικό Ινστιτούτο Θεσσαλικών Σπουδών το 2003, όπου διαμόρφωσαν την αυλή ανάλογα, τοποθετώντας το διαχωριστικό συρματόπλεγμα και αφαιρώντας το μονόζυγο. Από τότε που το ινστιτούτο έκλεισε (2014), το κτίριο μαζί και η αυλή του ερημώθηκαν ολοκληρωτικά.

ΤΟΠΟΣ_14



#τόπος_14

Βόλος. Συνοικία Αγίου Νικολάου.

Προσωπική μαρτυρία: Μία ανάλογη αυλή παινιδιού ήταν αυτή με το τεράστιο ύψους δέντρο που υπήρξε ένα μοναδικό σημείο παινιδιού λόγω του φυσικού τοπίου που δημιουργούσε το δέντρο και η σκιά του. Η κατοικία ήταν ανοιχτή και φιλόξενη προς το παινίδι μας, όλα τα χρόνια που υπάρχουν στη μνήμη μου. Με το πέρασμα των χρόνων η κατοικία άλλαξε πολλούς ενοίκους ενώ πλέον στεγάζει Κέντρο Μελέτης με το χώρο της αυλής ερειπωμένο και γεμάτο με οικοδομικό εξοπλισμό και κυρίως χωρίς την παρουσία του δέντρου, καθώς κριθηκε επικίνδυνο για τις γύρω κατοικίες και χρειάστηκε να κοπεί.

ΤΟΠΟΣ_15



#τόπος_15

Βόλος. Συνοικία Αγίου Νικολάου. Παιδικό Σταθμός- Πρώην κλινική Πιτσιώρη.

Δίπλα στο καταφύγιο της οδού Γαμβέτα μεταξύ των οδών Κονταράτου και Ερμού, υπήρχε ένα κτίριο του μεσοπολέμου που σε ιδιοκτησία Πιτσιώρη αρχικά λειτουργούσε ως κλινική. Στη συνέχεια το κτίριο φιλοξένησε (από το 1982 μέχρι το 2007) έναν παιδικό σταθμό προστατευμένο, σύμφωνα με τα λεγόμενα της τότε διευθύντριας Χ. Κορβέση, από το κτίσμα του καταφυγίου και έκτοτε, αφού ο παιδικός σταθμός σταμάτησε να λειτουργεί, εγκαταλείφθηκε στην τύχη του. Αποτυγχάνοντας να κριθεί διατηρητέο λόγω αλλοιώσεων από το σεισμό και παρ' όλες τις παρεμβάσεις για να διασωθεί από την κατεδάφιση και να διαφυλαχτεί η ιστορική μνήμη, από το 2009 το κτίριο αποτελεί παρελθόν.

ΤΟΠΟΣ_16



#τόπος_16

Βόλος. Συνοικία Αγίου Κωνσταντίνου. “Στέκι του παιδιού”.

Το “Στέκι Παιδιού” δημιουργήθηκε το 1986 από το Δήμο Βόλου και ήταν ο πρώτος χώρος δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά. Μάλιστα στο “Στέκι” είχε την πρωτοπορία να λειτουργεί η πρώτη παιδική βιβλιοθήκη της πόλης. Στεγάζονταν σε οικόπεδο επί της οδού Κασσαβέτη και για την εποχή του ήταν μια πρωτοποριακή κατασκευή από θέμα αρχιτεκτονικού σχεδιασμού• οι χώροι ήταν πολυγωνικοί και κάθε ένας διέθετε και διαφορετική δραστηριότητα. Το “Στέκι” είχε τη δυνατότητα να απασχολεί τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους με πολλές δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια στη μεγάλη αυλή που διέθετε, σύμφωνα με την τότε διευθύντρια Γ. Καψάλη. Παύσο, το 2007 το κτίριο κρίθηκε ακατάλληλο καθώς υπήρχε αμίαντος, με αποτέλεσμα σε συνδυασμό και με άλλα προβλήματα να κατεδαφιστεί. Στο οικόπεδο πέρα από το Δήμο Βόλου συνδιοικησία έχει και το Νοσοκομείο Βόλου. Στην ιδιοκτησία του Νοσοκομείου σήμερα ανήκει το τμήμα του οικοπέδου με πρόσοψη στην οδό Κασσαβέτη. Το υπόλοιπο μέρος με πρόσοψη στην οδό Ι. Σταθά ανήκει στην ιδιοκτησία του Δήμου Βόλου, όπου επιθυμείται να χτιστεί ένα νέο κτίριο που θα στεγάσει και πάλι το “Στέκι Παιδιού”.

ΤΟΠΟΣ_17

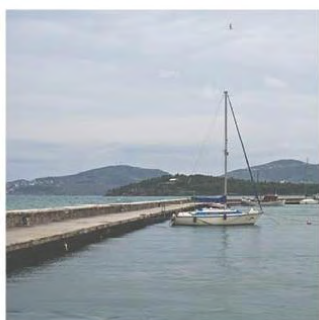


#τόπος_17

Βόλος. Συνοικία Αναύρου.

Η παραλία του Αναύρου αποτέλεσε την πρώτη οργανωμένη πλαζ του Βόλου. Από το 1904, οι Βολιώτες μπορούσαν να πηγαίνουν και να επιστρέφουν με τρένο από την πλαζ και να χρησιμοποιούν τις πολυτελείς, αρχικά, ξύλινες καμπίνες. Ανέκαθεν υπήρχε προορισμός εξορμήσεων τόσο ενηλίκων για φαγητό και μπίρια, όσο και παιδιών σε σχολικές εκδρομές. Στο παραλιακό μέτωπο του Αναύρου παρατηρεί κανείς μια μεταιχμιακή σχέση με την πόλη καθώς αποτελεί μια παραθαλάσσια ζώνη μεταξύ του φυσικού τοπίου του λόφου της Γορίτσας και του αστικού τοπίου. Είναι μια τοποθεσία που ενδείκνυται για εκπαιδευτικές εκδρομές, εάν βέβαια βελτιωθεί η εικόνα απαξίωσης και εγκατάλειψης που επικρατεί σήμερα, καθώς κύριο στοιχείο της είναι το φυσικό τοπίο που διαθέτει. Παλιότερα οι αποδράσεις στον Αναυρο από σχολεία ήταν πολύ συχνές σε σχέση με τα σημερινά δεδομένα που τα παιδιά κατευθύνονται περισσότερο προς το γραμμικό παραλιακό κομμάτι της πόλης που διαθέτει κλειστούς χώρους αναψυχής. [Πηγή: ΔΗΚΙ]

ΤΟΠΟΣ_18



#τόπος_18

Βόλος. Συνοικία Αγίου Κωνσταντίνου. “Κορδόνι”

Το τμήμα υδατοσφαίρισης του Ναυτικού Ομίλου Βόλου ιδρύθηκε το 1937. Οι αθλητικές εγκαταστάσεις του για την κολύμβηση και το water polo βρίσκονταν στο λιμενοβραχίονα, το γνωστό σήμερα “κορδόνι”. Την περίοδο 1963-1965 οι νέοι κολυμβητές, πήγαιναν στο “κορδόνι” ή αλλιώς “Μηλόκια”, ή “Μπουτόνια”, όπου στήνονταν οι “μασούνες” του Τσαλαπάτα στη θάλασσα ως πλωτές κερκίδες γύρω από τον αγωνιστικό χώρο και οι φιλαθλοι παρακολουθούσαν με μεγάλο ενθουσιασμό τους αγώνες της ομάδας του ρολο. Η περίοδος 1967-1969, λόγω της μεγάλης ρύπανσης της θάλασσας με απόβλητα μιας βιομηχανίας, υπήρξε δύσκολη για αυτές τις δραστηριότητες, οπότε και σταμάτησαν (μέχρι να μεταφερθούν τα μέλη των ομάδων στην πρώτη κλειστή πισίνα της πόλης).

[Πηγή: περιοδικό εν Βόλω, τχ. 14 (2004). Αφιέρωμα: “Μορφές του αθλητισμού”, σ. 88]

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- //Αυγητίδου, Σ., (2012) Παρουσίαση με θέμα: Το παιχνίδι Επιμόρφωση Επιθεωρητών Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης
- //Βουτσινά, Λ. (2009) in-lusio, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών
- //Γαλάνη, Β. (2011, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), Πόλη και παιδί: διερεύνηση των παραμέτρων επιλογής του τύπου παιχνιδιού στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης, σελ.31
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24787#page/1/mode/2up>
- //Γερμανός, Δ. (1998), Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg
- //Γερμανός, Δ., Τζεκάκη, Μ. και Οικονόμου, Α. (1999), Χωρομαθηματικές έννοιες, Παιδί και Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Προσχολικής Ηλικίας με θέμα Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή. Γιάννενα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- //Γερμανός, Δ. (2004), Το Παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής Διαδικασίας, στο Κοκκίδου, Μ. και Χατζηκαμάρη, Π. (επιμ.), Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- //Γερμανός, Δ. (2010). Ο Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Μια Μέθοδος Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από Αλλαγές στο Χώρο. Στο Γερμανός, Δ. Καντασούλη Μ. (επιμ.) Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση, 21-54. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- //Γκουμπούλου, Γ. (2007), Ελεύθεροι χώροι πρασίνου στην πόλη. Η περίπτωση των παιχνιδότοπων, από Moore, R. (1985), State of the Art in Play Environment, in When Children play, J. Frost & S. Sunderin (Eds) Wheaton, MD: Association for Childhood Education International, Monumenta, 1, από: <http://www.monumenta.org>
- //Γουργιώτου, Ε., (2009), Παιχνίδι και μάθηση: Αδιαχώριστες έννοιες στην προσχολική πρακτική
- //Δεμοπούλου, Δ., (2008) Το παιχνίδι στα βρέφη και τα νήπια. Εξέλιξη και τεχνογνωσία του παιχνιδιού στον Ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα.(1950-2008), μεταπτυχιακή διατριβή Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα φυσικής αγωγής και αθλητισμού
- //Δημητριάδου, Κ.(2001), Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή
- //Δραγώνα, Δ., Who dares to de-sacralise today's play, <http://www.personalcinema.org/warport/index.php?n=Main.WhoDaresToDe-sacraliseTodaySPlay?>
- //Δρακάκη, Μ (2013), Η πόλη, ο ρόλος της γειτονιάς και το παιδί σήμερα, http://www.citybranding.gr/2013/09/blog-post_18.html
- //Ιωαννίδης, Γ.Δ., Το ξεπέραςμα της τέχνης. Ανθολογία κειμένων της Καταστασιακής Διεθνούς, μτφρ. επιλογή κειμένων Γ.Δ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1985 και 1999
- //Καίσαρη, Β., διδακτορική διατριβή, Το παιδί και ο αστικός χώρος. Το παιχνίδι του παιδιού της σχολικής ηλικίας στον αστικό χώρο.
- //Καίσαρη, Β. (2009), Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και τη ετερότητα. Αειχώρος 12
- //Κατσαβουνίδου, Γ. Φωτογραφίζω τη γειτονιά μου: Η εικόνα της πόλης στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας, Αρχιτέκτων Α.Π.Θ., SMArchS M.I.T., Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Υπότροφος "Ηράκλειτος ΙΙ"
- //Κατσαβουνίδου, Γ., Διδακτορική Διατριβή, Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι Μια πολυφωνική βιογραφία, Αρχιτέκτων Α.Π.Θ., SMArchS M.I.T., Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Υπότροφος "Ηράκλειτος ΙΙ"
- //Κερεντζής, Λ. (2010), Αντιλήψεις του Vygotsky για το παιχνίδι, <http://kerentzis.blogspot.gr>
- //Κόκκος, Α.,(2003).Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυκωτή. Στο Βεργίδης, Δ. (επιμ.) Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα:Ελληνικά γράμματα
- //Ματσαγούρας, Η., (2001). Η Σχολική Τάξη, Τόμος Α΄. Αθήνα
- //Μπίρης, Τ., (2008), Εν πτήσει: Συνομιλίες για την αρχιτεκτονική με τον Τάκη Κουμπή, σειρά: αρχιτεκτονικές εκλάμψεις, εκδόσεις Παπασωτηρίου
- //Μπότσου, Κ. (2001), Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ., 2001) Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω

//Παπαοικονόμου, Α., . (1965) Διδακτορική Διατριβή, Ρόλος και εαυτός (self): η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής από Mead, G. H

//Πολυχρονιάδη, Κ. (2006), "Κοινωνικές ομάδες και Δημόσιος χώρος", Μνήμη και Εμπειρία του χώρου, Αθήνα, Αλεξάνδρεια

//Πρωτόπαπας, (2004), σ. 2, όπως αναφέρεται στο Κατσαρού, Σ. (2010), Η ανισορροπία των αισθήσεων ως πολιτισμικό γνώρισμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών: Προεκτάσεις στην αρχιτεκτονική και το χώρο, ερευνητική εργασία, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

//Σοφού, Ε. (χ.χ.), Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας. Η περίπτωση της προσέγγισης του Μωσαϊκού, http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf

//Σταυρίδης, Σ., "Προς μια ανθρωπολογία του κατωφλιού", Ουτοπία

//Σταυρίδης Σ. (2006) "Κατοίκηση των εικόνων ή δράσεις εξεικόνισης του κοινωνικού;", Κουζέλης Γ., Μπασάκος Π. (επ.) Φως - Εικόνα - Πραγματικότητα, Αθήνα: Νήσος

//Τσουκαλά, Κ. (1998), Προτάσεις για το σχεδιασμό υπαίθριων παιδοτόπων, Διδακτικές σημειώσεις, Α.Π.Θ.-Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη

//Τσουκαλά, Κ. (2006), Παιδική αστική εντοπία, Αθήνα: Τυπωθήτω

<https://el.wikipedia.org>

<http://miniversity.gr/reggio-emilia/>

<http://www.avgi.gr/article/5442839/apo-tin-taxi-stin-auli-kai-stin-koinotita-i-paidagogiki-tis-aulis-kai-i-exodos-apo-to-sxoleio>

ΞΕΝΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

//Amanda Rae O'Connor BLA Student in Landscape Architecture, SUNY ESF, 1 Forestry Drive, Syracuse, NY 13210. Skrammellegepladsen: Denmark's first adventure play area, http://www.nrs.fs.fed.us/pubs/gtr/gtr_ne302/gtr_ne302_079.pdf

//Bataille, G., (2013) Η εσωτερική εμπειρία, Μετάφραση, Κομνηνός, Ξ. ΙΝΔΙΚΤΟΣ, ΑΘΗΝΑΙ

//Beauvoir, S., (1984), Για μια ηθική της αμφισβήτησης, Μετάφραση, Λάμψα, Κ., Αθήνα Γλάρος

//Benjamin, W. (1999), The Arcades Project, μετάφραση: Eiland Howard, McLaughlin Kevin, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press

//Blatchford, P., (1999), Το παιχνίδι στο σχολείο. Στο Faulkner, D, Littleton, K, Woodhead, M., (επιμ) Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ

//Bourdieu, P., (2006), Η αίσθηση της πρακτικής, μετάφραση. Παραδέλλης, Θ., Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

//Simmel, G. Πόλη και ψυχή, Μετάφραση: Λυκιαρδοπούλου, Γ., Δεύτερη Έκδοση, ΕΡΑΣΜΟΣ

//Caillois, R., (2001), Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου

//Careri, Francesco [2002], Walkscapes : el andar como practica estetica : walking as an aesthetic practice, Barcelona: GG

//Certeau, M., (2010), Επινώντας την καθημερινή πρακτική : η πολύτροπη τέχνη του πράττειν, Καψαμπέλη, Κ., Giard Luce, Αθήνα : Σμίλη , - (Κόμβοι)

//Denzin, N. (2008) Studies in Symbolic Interactionism, Volume 31, Emerald Group Publishing Limited

//Driscoll, A. & Nagel, N. (2002). Early childhood education. Boston: Allyn and Bacon

//Foucault, M., Ομιλίες και Γραπτά (1984), Περί αλλοτινών χώρων (διάλεξη στη λέσχη αρχιτεκτονικών μελετών, 14 Μαρτίου 1967). Architecture, Mouvement, Continuité, τεύχος 5ο

//Gadamer, H. -G. Truth and Method, στο Βουτσινά, Λ. (2009), in-lusio

//Gagen E. (2000) "An example to us all: child development and identity construction in early 20th century playgrounds", Environment and Planning

//Hertzberger, H., (2002) Μαθήματα για σπουδαστές αρχιτεκτονικής, μετ., Τίνα Τσοχαντάρη, Πανεπιστημιακές εκδόσεις ΕΜΠ, Αθήνα

//Huizinga, J. (1989), Ο άνθρωπος και το παιχνίδι = homo ludens, μετάφραση: Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα :Εκδόσεις «Γνώση»

//Huizinga, J., (1998), Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture, Taylor & Francis Ltd

//Jacobs, J. (1965), *The Death and Life of Great American Cities*, Penguin, Harmondsworth
//JISC-Joint Information Systems Committee, 2006 *Designing Spaces for Effective Learning. A Guide to 21st century learning space design*. London. JISC. Διαθέσιμο στο <http://www.jisc.ac.uk>
//Jones, O. (2000) *Melting geography: Purity, disorder, childhood and space*, in Holloway, S.L. and Valentine, G. (eds.) *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge
//Kane P., *Play, Potentiality and the Constitution of the Net*, <http://www.emst.gr/commonwealth/>
//Kobialka M. (ed.) (1999) *Of Borders and Thresholds. Theatre History, Practice, and Theory*, Minneapolis, London: University of Minnesota Press
//Lefebvre, H. (1991), *The Production of Space*, translated by Donald Nicholson-Smith, Blackwell Oxford UK & Cambridge USA
//Liane Lefavre and Henk Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool* (Rotterdam: 010 Publishers, 2007)
//Moore, R. (1985), "State of the Art in Play Environment", in *When Children play*, J. Frost & S. Sunderin (Eds) Wheaton, MD: Association for Childhood Education International
//Piaget, J., *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, επιμ. Ανθούλιας, Τ., Παιδαγωγική. Αθήνα : Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη
//Piaget, J., Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l' enfant*. Paris: Presses Universitaires de France
//Ross, N., *Unkempt Areas, "That Tree Used to be Everything to Us": The Importance of Natural and Unkempt Environments to Children*, Glasgow Centre for the Child & Society, University of Glasgow <http://www.openspace.eca.ed.ac.uk/conference/proceedings/PDF/Ross.pdf>
//Rousseau, J. (2006), *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*, τόμ. 1, μτφρ. Πολυτίμη Γκέκα, Πλέθρον, Αθήνα.
//Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Play in early childhood education*, in *Multiple perspectives on play in early childhood education*. (Introduction) Albany: State University of New York
//Sennett, R., (1975) *The Uses of Disorder: Personal Identity and City Life*, Middlesex: Harmondsworth, Penguin Books. [έκδοση στα Ελληνικά (2003): *Οι Χρήσεις της Αταξίας: Προσωπική Ταυτότητα και Ζωή της Πόλης*, Αθήνα: Τροπή]
//Sutton-Smith, B. (2001), *The Ambiguity of Play*, Harvard University Press, New ed.
//Toureh Y.S. (1979), *Guide pour l'étude et l'utilisation en pédagogie des activités ludiques*, in UNESCO (éd., 1979) *L'enfant et le jeu*. Paris: Unesco, coll, Etudes et documents de l'éducation
//Tsukamoto, Y. (2010) *a, Architectural Behaviorology*, in *Behaviorology*, edited by Atelier Bow-Wow, translated by S. Chodoriwsky New York: Rizzoli
//Wallon, H., (1984), *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Γλάρος
//Winnicott, D., (1971), *Playing and Reality*, Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα (εκδ. Καστανιώτης, 1979)

<http://www.drumduan.org/>

http://www.theguardian.com/film/2015/jun/13/education-school-tilda-swinton-scotland?CMP=fb_gu#guardian-edition-menu

<http://www.nycgovparks.org/parks/highbridge-park/highlights/11939>

<http://adventureplaygrounds.hampshire.edu/essence.html>

ΤΕΛΙΚΕΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

//περιοδικό εν Βόλω, τχ. 32 (2009). Αφιέρωμα: "Παλιά"

//περιοδικό εν Βόλω, τχ. 11 (2003). Αφιέρωμα: "Εκπαίδευση"

//περιοδικό εν Βόλω, τχ. 14 (2004). Αφιέρωμα: "Μορφές του αθλητισμού"

//"Ο Βόλος και η περιοχή του στην ιστορική τους διαδρομή", Εταιρία Θεσσαλικών Ερευνών

// Τριάντου, Ε., *Ο Βόλος μέσα από την ομίχλη του χρόνου*, Εκδόσεις Γραφή, 1994