

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι
Μια πολυφωνική βιογραφία

Γαρυφαλλιά Κατσαβουνίδου
Δίπλωμα Αρχιτέκτονα Μηχανικού
(Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1996)
Master of Science in Architecture Studies
(Massachusetts Institute of Technology, 2000)

Επιβλέπων Καθηγητής:
Ζήσης Κοτιώνης

Συμβουλευτική Επιτροπή:
Νίκος Μπελαβίλας
Καφένια Μπότσογλου

ΒΟΛΟΣ 2012



Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος ΙΙ - Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου: στον επιβλέποντα καθηγητή μου Ζήση Κοτιώνη, για την εμπιστοσύνη και την ολόψυχη υποστήριξη· στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής Νίκο Μπελαβίλα και Καφένια Μπότσογλου, καθώς και στην Βάσω Τροβά, για τη συμβολή τους σε κρίσιμα σημεία της έρευνας· στην Τζέλα Σκούρα, για την άκρως διαφωτιστική συζήτηση που είχαμε για το δάσκαλό της Ζαν Πιαζέ, και στον Ηλία Ζέγγελη, για την εμπύχωση και το έμπρακτο παράδειγμα. Ευχαριστώ επίσης την Αλέκα Γερόλυμπου και τον Παναγιώτη Τουρνικιώτη για την καίρια βοήθειά τους στην αναζήτηση υλικού για το Μοντέρνο κίνημα.

Η έρευνα πεδίου θα ήταν αδύνατη χωρίς τον ενθουσιασμό των παιδιών που συμμετείχαν ή τη συνδρομή των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα σχολεία της Βέροιας όπου έγινε η έρευνα – τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Από πρακτικής άποψης, στην εκπόνηση αυτής της διατριβής βοηθήθηκα σημαντικά και θα ήθελα να ευχαριστήσω: τη Θάλεια Μάρου, Γραμματέα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΤΑΜ, καθώς και από τους Απόστολο Ζήση και Χρύσα Κούρτη, εργαζόμενους στην Επιτροπή Ερευνών, και διαχειριστές του προγράμματος υποτροφιών «Ηράκλειτος II».

Αν και μοναχική δραστηριότητα, το γράψιμο είναι μια νοητή συνομιλία με πρόσωπα που αγαπάμε – το ιδανικό μας κοινό. Η Παρασκευή Κούρτη ήταν για άλλη μια φορά η πιο πιστή συνοδοιπόρος και της είμαι ευγνώμων για την φιλία και την έμπρακτη βοήθεια. Η Μαρία Μπουσμπούκη μοιράστηκε μαζί μου βιβλία, ταινίες, εμπειρίες και ενθουσιασμό για το θέμα, τόσο ως παιδίατρος όσο και ως φίλη, και της οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ». Οι συζητήσεις μου με τους μουσικούς Κώστα Μπραβάκη και Δαμιανό Καϊλόγλου, διαφώτισαν τα «οντολογικά» ζητήματα της μουσικής και τη σχέση της με τη ζωή. Η συνεργασία μου με την μουσικοπαιδαγωγό Εύα Ιεροπούλου, η οποία είχε επίσης την πρώτη ιδέα για το «παιχνίδι των πόλεων», μού έμαθε ίσως το πιο σημαντικό, ότι τα «παιδιά μπορούν να καταλάβουν τα πάντα», με τα λόγια της Εύας. Τους ευχαριστώ όλους θερμά, όπως επίσης τον David, την Alessandra, τα

αδέρφια μου Ερωτόκριτο και Γιάννη, τη μητέρα μου Ελένη· ήταν όλοι τους, από κοντά ή από μακριά, πολύτιμοι υποστηρικτές, όποτε τους χρειάστηκα. Κυρίως όμως, η οικογένειά μου – Γιώργος, Ελένη, Λυδία, Ανδρέας – σήκωσε το περισσότερο βάρος του μοιράσματος αυτής της περιπέτειας: ελπίζω το αποτέλεσμα να τούς φανεί άξιο της υπομονής που έδειξαν.

Περιεχόμενα

Κατάλογος εικόνων	i
Κατάλογος πινάκων	xi
Εισαγωγή	1
Ορισμός του σύνθετου ερευνητικού υποκειμένου «παιδί, παιχνίδι, πόλη» - Το είδος της «πολυφωνικής βιογραφίας» και η σχέση του με το παιχνίδι - Η ιδέα της πολυφωνίας στη μορφή και την δομή της διατριβής – Περίγραμμα της διατριβής	
Χαρακτήρες (από το Α ως το Ω)	33
Οι επιρροές των χαρακτήρων στο Spielraum	107
Οι συνδέσεις των χαρακτήρων μεταξύ τους	109
Ζητήματα μεθόδου	111
«Κι όμως, το εκατό υπάρχει» - Γενικά χαρακτηριστικά της έρευνας - Οι δύο κλασικές μεθοδολογίες στις έρευνες με παιδιά: «εργαστηριακές» και «πραγματικές» συνθήκες - Μια τρίτη, διαφορετική προσέγγιση: η αντι-παράδοση του Μπιλ Μπαντζ και οι «γεωγραφίες των παιδιών» - Παιδαγωγικές επιρροές: η «προσέγγιση μωσαϊκό» - Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή: η νέα κοινωνιολογία των παιδιών - Χαρακτηριστικά της έρευνας όπως εφαρμόστηκε στην πράξη - Σύγκριση φωτογραφικής / σχεδιαστικής μεθόδου - Επισκόπηση ερευνών που χρησιμοποιούν τη φωτογραφία - Η φωτογραφία ως εθνογραφική μέθοδος - Οι φωτογραφίες των παιδιών ως υλικό «ανά χείρας» - Το «πεδίο παιδιάς» και ο <i>Φωτεινός Θάλαμος</i> του Ρολάν Μπαρτ	
Το παιδί, το παιχνίδι και ο κόσμος	159
«Έργο παιδιών οι τοιχογραφίες που βρέθηκαν σε σπήλαια στη Γαλλία» - Ορισμοί και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: Χουΐζινγκα και Καγιουά - Ιστορία της θεώρησης του παιχνιδιού εντός των λόγων για την παιδική ηλικία, από την αρχαιότητα μέχρι την αρχή του 20 ^{ου} αιώνα - Ο «αιώνας του παιδιού»: Η παιδαγωγική επανάσταση - Παιχνίδι και παιδί στον ψυχολογικό λόγο περί παιδικής ηλικίας - Το παιχνίδι των παιδιών στη μετάβαση από την προβιομηχανική στην αστικοποιημένη κοινωνία - Το παιχνίδι στη φιλοσοφία	
Το «καθημερινό» και η τελετή	199
Εισαγωγή: Το παιχνίδι μεταξύ «καθημερινού» και «τελετής» - Το «καθημερινό» στην επιστημονική σκέψη - Η έννοια του «καθημερινού» στο έργο του Ανρί Λεφέβρ - Η «καθημερινή ζωή» κατά τον Μισέλ ντε Σερτώ - Οι πρακτικές των παιδιών στο χώρο της πόλης: τελετουργική καθημερινότητα	

Το παιδί και η πόλη	233
Εισαγωγή - Ορισμός της «εικόνας της πόλης» - Η σχέση παιδιού/ περιβάλλοντος ως αντικείμενο της ψυχολογίας - Η κοινωνική στρόφη στην έρευνα για τη σχέση παιδιών / πόλης - Η περίπτωση του Κέβιν Λυντς - Η πόλη και η εικόνα της στα παιδιά: βίωμα εναντίον εκπαίδευσης	
Το «πεδίο παιδιάς» και η σχεδιαστική πρακτική	273
Εισαγωγή: Σχεδιάζοντας (για) τη σχολή - «Πού είναι τα παιδιά;»: Χώροι παιχνιδιού στην πόλη στον μοντερνισμό - Οι «περιοχές για παιδιά» στην πόλη στη βάση του λειτουργικού διαχωρισμού και το ασυμβίβαστο του παιχνιδιού - Παρένθεση: Ισχύουσες προδιαγραφές για τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στην Ελλάδα - Οι χώροι για το παιχνίδι στη σύγχρονη πόλη: τάσεις και πραγματοποιήσεις - Στα βήματα του Άλντο βαν Άικ: Προς ένα νέο παράδειγμα πρακτικής	
Συμπέρασμα	323
Η διαδικασία της έρευνας και η συγκρότηση της κεντρικής ιδέας - Η μεθοδολογία οργάνωσης του περιεχομένου – Συμπεράσματα - Υστερόγραφο	
Επίμετρο I: Η έρευνα πεδίου	341
Προεργασία – προετοιμασία - Περιγραφή της διαδικασίας - Ανάλυση του υλικού της έρευνας - Οι φωτογραφίες ως αναπαραστάσεις τόπων - Γενικά συμπεράσματα από το υλικό της έρευνας πεδίου - Οι εικόνες ως μαρτυρίες πρακτικών	
Επίμετρο II: Φωτογραφίες πεδίου	389
Ευρετήριο κυρίων ονομάτων	421
Βιβλιογραφία	429
Πηγές εικόνων	447

Κατάλογος εικόνων

Εισαγωγή

1. Αφίσα που συνδυάζει τη φωτογραφία του Ronald L. Haeblerle από τη σφαγή στο Μάι Λάι στο Βιετνάμ (1969) με απόσπασμα από συνέντευξη του στρατιώτη Paul Meadlo στο κανάλι CBS (Ερώτηση: «Και μωρά;» - Απάντηση: «Και μωρά».) Τη σχεδίασαν μέλη της Art Workers' Coalition μαζί με εργαζόμενους στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, που απέσυρε όμως την υποστήριξή του καθώς, σύμφωνα με τον Πρόεδρο του Διοικητικού του Συμβουλίου, «δεν μπορούσε να πάρει θέση για κάτι που δεν είχε σχέση με τη λειτουργία του Ιδρύματος». 10
2. Ο συνοικισμός Tinggårten σχεδιάζεται από τους μελλοντικούς του πολίτες (1971). Φωτογραφίες των Vandkunsten Architects, του γραφείου που ήταν ο νικητής του αρχιτεκτονικού διαγωνισμού για το σχέδιο της εθελοντικής αυτής κοινότητας. Περίπου το 10% της επιφάνειας των συγκροτημάτων σχεδιάστηκε ως χώρος κοινωνικής ζωής και μοιράσματος της φροντίδας των παιδιών. Ο διαγωνισμός είχε οργανωθεί από το Υπουργείο Κατοικίας της Δανίας, και είχε εμπνευστεί από το άρθρο της δημοσιογράφου Bodil Graae «Κάθε παιδί πρέπει να έχει εκατό γονείς». 11

Ζητήματα μεθόδου

1. «Η ζωή μου στην πόλη», κολάζ της ΣΤ' τάξης του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου, από την έρευνα πεδίου. 114
2. Σχέδιο της μακέτας των «Τριών Βουνών» (προοπτικό και κάτοψη), που χρησιμοποίησε ο Ζαν Πιαζέ για να μελετήσει το πώς αναπτύσσεται η αίσθηση της προοπτικής στα παιδιά. 117
3. Σχέδιο παιδιού εννέα χρόνων από την Τραπεζούντα που απεικονίζει (από πάνω αριστερά, με τη φορά των δεικτών του ρολογιού) ένα κτίριο γραφείων, ένα εργοστάσιο, το τζαμί, ένα σπίτι, μια πολυκατοικία και το σχολείο (με τη χαρακτηριστική τουρκική σημαία). Από την έρευνα του σημειολόγου Martin Krampen. 120
4. Συνδυασμός μεθόδων στη γεωγραφική έρευνα με τα παιδιά: σχέδιο του παιδιού, πληροφορίες από προφορική συνέντευξη του ερευνητή μαζί του, χαρτογράφηση και φωτογράφιση του χώρου (σε δεύτερο χρόνο, από τον ερευνητή). Από την έρευνα του γεωγράφου Robin Moore. 122
5. Από τη γεωγραφική εξερεύνηση του Φιτζέραλντ: «Μερικά από τα μεγαλύτερα κομμάτια αιχμηρού υλικού που βρέθηκε σε ένα τυχαία επιλεγμένη επιφάνεια ίση με μια τετραγωνική γιάρδα [0,83 μ²] στην παιδική χαρά του Post Junior High School». 125
6. Χάρτης των χώρων αναψυχής για ενήλικους και παιδιά (γκρι σχήματα), ενήλικους (μαυρισμένα σχήματα) και παιδιά (λευκά σχήματα). Ο χάρτης αποτύπωνε την κατάσταση το 1966, ενώ μετά τις ταραχές του 1967, συνέβησαν οι εξής αλλαγές: »

«Και οι δύο κινηματογράφοι έκλεισαν, ένα κέντρο για bowling μυστηριωδώς κήκε, και ο παιχνιδότοπος μέσα στο campus του κολλεγίου Marygrove απαγορεύτηκε να χρησιμοποιείται από την κοινότητα. Η αναλογία χώρων για ενήλικους με χώρους για παιδιά έγειρε ακόμη περισσότερο προς τη μεριά των ενηλίκων».

- | | |
|--|-----|
| 7. Μια διαφορετική έρευνα για «τα παιδιά στην πόλη». Χάρτης του Μπιλ Μπαντζ που δείχνει την «γεωγραφική κατανομή αγορασμένων παιχνιδιών» στον αστικό χάρτη του Ντητρόιτ. Στα χαμηλότερα επίπεδα βρίσκεται η γειτονιά του Φιτζέραλντ, που κατοικείται κυρίως από μαύρους. | 126 |
| 8. «Σκέψεις για τη ζωή μου», σχέδιο παιδιού έξι χρόνων από σχολείο της περιοχής Ρέτζιο Εμίλια. | 129 |
| 9. Ερευνητικό εργαλείο «Η εβδομάδα μου» - δύο παραδείγματα από τις «απαντήσεις των παιδιών». Από την έρευνα των Christensen και James. | 131 |
| 10. Από την έρευνα πεδίου: αναπαράσταση της δράσης στο εξώφυλλο που σχεδίασε ο Γιώργος, 10 ετών. | 136 |
| 11. Ζωγραφιές παιδιών ηλικίας έντεκα χρόνων, που ζουν στο κέντρο της Θεσσαλονίκης (επάνω) και στην περιοχή της Μενεμένης. Από τη δράση «Ζωγραφίζω τη γειτονιά μου» που έκαναν για το ΤΕΕ/ΤΚΜ οι Γ. Κατσαβουνίδου και Π. Κούρτη (Νοέμβριος 2007). | 138 |
| 12. Από την έρευνα των Rasmussen και Smidt: το «κρησφύγετο» [<i>the den</i>], αγαπημένο μέρος ενός παιδιού εννέα χρόνων. Στη συνέντευξη, εξήγησε στις ερευνήτριες ότι το είχε φτιάξει ο ίδιος με έναν φίλο του αλλά στη συνέχεια το κατέστρεψαν μεγαλύτερα παιδιά. | 140 |
| 13. Επάνω: «Το περιβάλλον αυτό με κάνει να νιώθω τόσο δυστυχημένος»· κάτω: «[Το μνημείο στον Μάρτιν Λούθερ Κινγκ] με κάνει να νιώθω ευτυχημένη, διότι [ο Κινγκ] ήθελε την ειρήνη, τους μαύρους και τους λευκούς να ζουν σαν φίλοι». Συνδυασμός φωτογραφικού λευκώματος / ημερολογίου [<i>photojournal</i>], από την έρευνα της Shirl Buss στο κεντρικό Λος Άντζελες. | 142 |
| 14. Το «καταλαβανοσκόπιο», σκίτσο του Michael Leunig. | 144 |
| 15. «Τα παιδιά αυτά θέλουν πίστα σκέιτ». Το παιδί φωτογραφίζει τους φίλους του, και τα μάτια τους συναντούν τα δικά μας. Από τις ελάχιστες φωτογραφίες πεδίου με ζωντανά πρόσωπα να «στήνονται» μπροστά στο φακό. Βλ. και Επίμετρο, 51. | 145 |
| 16. <i>Ερνέστ</i> , φωτογραφία του André Kertez (1936). Γράφει ο Ρολάν Μπαρτ: «Είναι δυνατό να ζει ακόμη σήμερα ο Ερνέστ (Πού όμως; Πώς; Τι Ρομάντζο!)». | 149 |
| 17. «Παιχνίδι σε κατασκήνωση», Καρπενήσι (;), 1945-46. Φωτογραφία της Βούλας Παπαϊωάννου. | 150 |

Το παιδί, το παιχνίδι και ο κόσμος

- | | |
|--|-----|
| 1. Θα σχεδίαζε ποτέ κανείς μια παιδική χαρά για ενήλικους; Γελοιογραφία από το | 168 |
|--|-----|

περιοδικό *New Yorker*.

2. Χαρακτικό του Gustav Doré με τίτλο «Σκηνή δρόμου στο Λονδίνο» (1872). 170
3. Οι πόλεις πριν και μετά το αυτοκίνητο. Επάνω, η περιοχή Market Slip στη Νέα Υόρκη το 1903. Κάτω, η ίδια περιοχή το 1976. 174
4. Χάρτης του Μπιλ Μπαντζ: Η επικράτεια του αυτοκινήτου (με μαύρο χρώμα) μετατρέπει την πόλη από δυνητικό πεδίο παιδιάς σε «ολική έρημο». 176
5. «Παπαγάλοι», σχέδιο του Ζαν Πιαζέ σε ηλικία 5 ετών. Ο Πιαζέ από πολύ μικρός είχε πάθος με την παρατήρηση των ζώων. Το πρώτο του άρθρο (που έγραψε σε ηλικία δέκα χρόνων) ήταν για έναν αλμπίνο σπουργίτι που είχε παρατηρήσει συστηματικά στο πάρκο κοντά στο σπίτι του. 181
6. Το σκαρφάλωμα στα δέντρα. Φωτογραφία του Robert Doisneau από το Παρίσι, στις αρχές της δεκαετίας του 1950. Προέρχεται από το λεύκωμα *Les doigts pleins d'encre*, το οποίο ο φωτογράφος αφιερώνει «στους τελευταίους της τάξης και τους πρώτους του δρόμου». 186

Το «καθημερινό» και η τελετή

1. «Παιχνίδια παιδιών», πίνακας του Πήτερ Μπρόιγκελ του Πρεσβύτερου (1560). 204
2. Η διαχρονικότητα των παιχνιδιών: επάνω, *El pelee* («Η αχυρένια κούκλα»), πίνακας του Francisco Goya (1791-92): «Παιχνίδι σε κατασκήνωση, Καρπενήσι (;)», φωτογραφία της Βούλας Παπαϊωάννου (1945-46). 205
3. Σκηνή από την καθημερινή ζωή στην προβιομηχανική κοινωνία: «Μάζεμα φύλλων καπνού», φωτογραφία της Βούλας Παπαϊωάννου (1950-55). 209

Το παιδί και η πόλη

1. Το «ανθρωπάκι» του Παρισιού «έχει στην καρδιά του ένα μαργαριτάρι, την αθωότητα». Από τους *Άθλιους* του Victor Hugo. 235
2. Σκηνή από την ταινία «Το κόκκινο μπαλόνι». 236
3. Αφίσα της ταινίας «Το δέντρο της ζωής» του Terrence Malick (2011) – Χρυσός Φοίνικας στο Φεστιβάλ Καννών. »
4. Το καμπαναριό της εκκλησίας στο πραγματικό Κομπραί. 237
5. Εξώφυλλο από το βιβλίο της νηπιαγωγού Olga Adams, που τη δεκαετία του 1955 είχε ξεκινήσει το μάθημα «Η πόλη μας» στο Πειραματικό Σχολείο του Σικάγου, για να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν καλύτερα πώς λειτουργούν οι πόλεις. 239
5. «Ανεβαίνοντας σκαλιά για πρώτη φορά». Ταινία του Κουρτ Λεβίν (1925). 242

6. Προσομοίωση της αναλογίας παιδιού – αντικειμένων σε δωμάτια 2½ φορές μεγαλύτερα του «κανονικού».	243
7. “Pack in Full Cry” (1969), φωτογραφία του Robert Doisneau. Οι δρόμοι του Παρισιού ως απειλή για την εύθραυστη νέα μητέρα και το παιδί της.	243
8. Χάρτης του Μπιλ Μπαντζ: Η επικράτεια του αυτοκινήτου (με μαύρο χρώμα) μετατρέπει την πόλη από δυνητικό πεδίο παιδιάς σε «ολική έρημο».	246
9. Παιδιά που σχολάνε από το σχολείο στη γειτονιά του Φιτζέραλντ, στο Νητηρόιτ.	251
10. Από τη γεωγραφική εξερεύνηση του Φιτζέραλντ: «Πού οι οδηγοί παρασύρουν μαύρα παιδιά στη διαδρομή Pointes - Downtown». Το Pointes ήταν περιοχή κατοικίας λευκών, μεσαίας και ανώτερης οικονομικής τάξης, οι περισσότεροι από τους οποίους διέσχιζαν με το αυτοκίνητο το Φιτζέραλντ στο δρόμο τους για τη δουλειά στο κέντρο της πόλης.	252
11. Η τελευταία σελίδα του «Φιτζέραλντ, Γεωγραφία μιας επανάστασης». «Σώστε τα παιδιά»: Η ζωή στην πόλη ως αγώνας επιβίωσης των παιδιών.	253
12. Το εξώφυλλο της πρώτης έκδοσης του βιβλίου του Kevin Lynch, <i>The Image of the City</i> , που απεικονίζει ένα παιδικό σχέδιο «πόλης».	255
13. Από το ταξιδιωτικό ημερολόγιο του Λυντς: Σκίτσα από την Piazza Santo Spirito στη Φλωρεντία.	»
14. Σκίτσο του Λυντς, όπου αποτυπώνονται τα πέντε στοιχεία στον αστικό ιστό της Βοστώνης.	256
15. Σχεδιαστικές αναπαραστάσεις της γειτονιάς από δυο συνομήλικα παιδιά που ζουν στην ίδια περιοχή (Καλαμαριά Θεσσαλονίκης). Από τη δράση «Ζωγραφίζω τη γειτονιά μου» που έκαναν για το ΤΕΕ/ΤΚΜ οι Γ. Κατσαβουνίδου και Π. Κούρτη (Νοέμβριος 2007).	261
16. Ακόμη και στις λίγες σελίδες που αφιερώνονται στην πόλη, το στοιχείο της φύσης έχει ιδεολογική υπεροχή. Από το βιβλίο «Μελέτης Περιβάλλοντος» της Β' Δημοτικού.	263

Το «πεδίο παιδιάς» και η σχεδιαστική πρακτική

1. Το σχολείο ως «καθημερινό φορτίο». Σκίτσο του Peter de Sève στο εξώφυλλο του περιοδικού <i>New Yorker</i> .	277
2. Isamu Noguchi και Louis Kahn, Μακέτα από χαλκό (το πρωτότυπο ήταν από γύψο) της πρότασής τους για μια παιδική χαρά μεταξύ της 102 ^{ης} και 103 ^{ης} οδού στη Νέα Υόρκη (1964).	279
3. «Όλα για τα παιδιά» - προπαγανδιστική αφίσα της Κόκκινης Βιέννης.	281

4. Λεπτομέρεια κάτοψης του συγκροτήματος Bebelhof στη Βιέννη, όπου ο κεντρικός εσωτερικός χώρος ορίζεται ως «πλατεία για το παιχνίδι των παιδιών» (<i>kinderspielplatz</i>).	281
5. Σε ποιους απευθυνόταν η νέα οικιστική πολιτική: Εργατική οικογένεια σε μία από τις πολλές παραγκουπόλεις στα περίχωρα της Βιέννης, πριν από το κτίσιμο των νέων συγκροτημάτων.	282
6. Συνθήκες ζωής των παιδιών στα περίχωρα της Αθήνας, φωτογραφία που περιλαμβάνει ο Τζελέπης στο <i>Villages d'enfants</i> (1947).	»
7. Προμετωπίδα του βιβλίου <i>Villages d'enfants</i> (1947), με αφιέρωση του Πάνου Τζελέπη «στα παιδιά που στερούνται την υγεία και τη χαρά της ζωής» <i>Villages d'enfants</i> .	283
8. Αξονομετρικό του Παιδικού Χωριού στη Βούλα, που καταστράφηκε από βομβαρδισμούς των Γερμανών το 1941.	»
9. Παιδιά παρακολουθούν Καραγκιόζη στο ανοιχτό θεατράκι του Παιδικού Χωριού της Βούλας.	284
10. Παιδιά που παίζουν στο δώμα της Πολυκατοικίας της Μασσαλίας. Φωτογραφία του René Burri.	285
11. Διάγραμμα της κίνησης του παιδιού στο Μιράιγ. Από δημοσίευση του σχεδίου του Γ. Κανδύλη στο περιοδικό <i>Αρχιτεκτονική</i> .	287
12. Παιδιά που παίζουν στην αμμοδόχο της παιδικής χαράς στο Frederik Hendrikplantsoen, που σχεδιάστηκε το 1948 από τον Άλντο βαν Άικ.	289
13. Σχέδιο του βαν Άικ για την παιδική χαρά στο Zeetdijk (1955).	290
14. Η παιδική χαρά στο Zeetdijk, πριν και μετά την κατασκευή (1956), την οποία επέβλεπε πάντοτε ο ίδιος ο βαν Άικ.	291
15. «Βουνό αναρρίχησης» στην παιδική χαρά στο Dapperbuurt (1958).	»
16. Η παιδική χαρά στο Transvaalplein (1950, φωτογραφία του 1952), όπου ο βαν Άικ χρησιμοποίησε ατόφιους κορμούς δέντρων.	292
17. Η «μηχανή που δεν κάνει τίποτα», συμμετοχή των Ημς στο διαγωνισμό της Alcoa Forecast Collection.	293
18. Φωτογραφίες από τον Παιδικό Κήπο της Φιλοθέης του Δημήτρη Πικιώνη (1961-64).	296
19. Σκίτσα του Δημήτρη Πικιώνη για τον Παιδικό Κήπο της Φιλοθέης (1961-64).	297
20. Η Ρέι και ο Τσαρλς Ημς ενώ γυρίζουν την ταινία «Τοκκάτα για τρενάκια» (1957).	299
21. Η παιδική χαρά Van Hogendorpplein στο Άμστερνταμ (1955), έργο του Άλντο	301

βαν Άικ, που ενσωματώνει υποδειγματικά τα παιδιά και το παιχνίδι στην αστική ζωή και την εικόνα της πόλης. Παρατηρούμε, βέβαια, την πλήρη απουσία οχημάτων στους περιμετρικούς δρόμους.	
22. Από το «πάρκο των αισθήσεων» της Χέλλε Νέμπελογκ στην Κοπενχάγη. Κάτω: το γλυπτό της «όσφρησης».	308
23. Αφίσα για το διαγωνισμό σχεδίασης παιχνιδιών υπαίθριου χώρου που προκήρυξε το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης σε συνεργασία με την εταιρία Creative Playgrounds το 1953.	309
24. <i>Play Mountain</i> , πρόταση του Isamu Noguchi για τη Νέα Υόρκη (1933).	310
25. «Δράκος» στην παιδική χαρά του Oosterparkbuurt, στο Άμστενταμ, έργο του H. Van Leeuwen (1956).	»
26. «Αράχνη» του καλλιτέχνη Cornelis , μέλους των COBRA (1958).	»
27. Ένας δημόσιος χώρος για μικρούς και μεγάλους: το <i>Stadtlounge</i> στην πόλη Saint Gallen της Ελβετίας.	311
28. Dan Brown, <i>Half Square Half Crazy</i> (2004), καθρέφτης διπλής όψης, εγκατάσταση στην πόλη Brescia, Ιταλία.	312
29. Το στοιχείο της συμμετοχής: Τα παιδιά φωτογραφίζουν στιγμές από τον κόσμο του παιχνιδιού τους στην περιοχή Oude Westen του Ρότερνταμ.	314
30. Ανάλυση της τυπολογίας των χώρων για παιχνίδι στη περιοχή Hoogvliet στο Ρότερνταμ, από τους Döll.	»
31. Μετασχηματίζοντας την τοπική κουλτούρα του παιχνιδιού σε σχεδιαστική πρόταση για το Oude Westen, από τους Döll.	315
32. Εφαρμογή του πολυκεντρικού στοιχείου του μοντέλου PIP (Participatory, Interstitial, Polycentric), που εμπνεύστηκαν οι Λεφέβερ και Ντολ από τον βαν Άικ.	»

Επίμετρο I

1. Χάρτης της Βέροιας με τις περιοχές των σχολείων στα οποία έγινε η έρευνα.	347
2. Το κείμενο που έδινα στα παιδιά κατά την πρώτη μου επίσκεψη στην τάξη.	350
3. Σελίδα από το λεύκωμα της Ηλιάνας, 12 χρόνων.	351
4. Ο Γιάννης γράφει τις λεζάντες στο λεύκωμά του (4 ^ο Δημοτικό Σχολείο)	»
5. Από τη δράση με τα παιδιά της ΣΤ΄τάξης του 14 ^{ου} Δημοτικού Σχολείου.	»
6. Εξώφυλλο από το λεύκωμα του Δημήτρη, 10 χρόνων.	352

7. Εξώφυλλα από λευκώματα παιδιών. Από πάνω αριστερά και με τη φορά των δεικτών του ρολογιού: Ηλιάνα (11), Ελένη (12), Στέργιος (12), Γιάννης (11), Αγγελική (12), Παύλος (10), Έφη (10) Κωνσταντίνος (12).	353
8. Σκηνές από το φτιάξιμο του κολάζ στο 2 ^ο . 6 ^ο , και 4 ^ο Δημοτικά Σχολεία	354
9. Αναμνηστικές φωτογραφίες στο τέλος της δράσης (4 ^ο και 14 ^ο Δημοτικά Σχολεία).	355
10. «Η πόλη μου κι εγώ» Κολάζ της ΣΤ' τάξης του 2 ^{ου} Δημοτικού σχολείου (Μάιος 2010)	357
11. «Η γειτονιά του κάθε παιδιού» Κολάζ της ΣΤ' τάξης του 4 ^{ου} Δημοτικού σχολείου (Νοέμβριος 2010)	»
12. «Η ζωή μου στην πόλη!!» Κολάζ της ΣΤ' τάξης του 8 ^{ου} Δημοτικού σχολείου (Μάιος 2010)	358
13. «Οι ομορφιές της πόλης μας» - Κολάζ της ΣΤ' τάξης του 14 ^{ου} Δημοτικού σχολείου (Νοέμβριος 2010)	»
14. «Η πόλη μας!!» Κολάζ της Ε1 τάξης του 6 ^{ου} Δημοτικού σχολείου (Οκτώβριος 2010)	359
15. «Η όμορφη πόλη» Κολάζ της Ε2 τάξης του 6 ^{ου} Δημοτικού σχολείου (Νοέμβριος 2010)	»

Επίμετρο II (Φωτογραφικό αρχείο)

1. Τα γκράφιτι. Βρίσκονται κοντά στην παιδική χαρά. Όλο τέτοια κάνουν εκεί τριγύρω.	391
2. Στη φωτογραφία θέλω να δείξω τα γκράφιτι που κάνω εγώ και οι φίλοι μου.	»
3. Είναι ένας περιφραγμένος χώρος για παιχνίδι.	»
4. Αυτό είναι το δασάκι πίσω από το σπίτι μου όπου πάω και παίζω με τους φίλους μου. Μου αρέσει πολύ αυτό το μέρος.	»
5. Διάλεξα αυτή τη φωτογραφία επειδή μεγάλωσα παίζοντας σε εκείνο το δέντρο.	393
6. Εδώ κρύβομαι για το κρυφτό.	»
7. Εδώ στη φωτογραφία είναι λίγο μακριά από το σπίτι μου και στη φωτογραφία εδώ παίζω πάρα πάρα πολλά παιχνίδια.	»
8. Η αλάνα, το μέρος όπου παίζω τζαμί με τους φίλους μου.	»
9. Παιδική χαρά, βρίσκεται λίγο πιο κάτω απ' τη γειτονιά μου, κλασικός χώρος παιχνιδιού, τη φωτογράφησα γιατί δεν υπάρχουν αρκετά παιχνίδια.	395

10. Στην Μπαρμπούτα υπάρχει καθαρός αέρας και πολύ πράσινο γι' αυτό και παίζουμε εδώ με τους φίλους μας πολύ συχνά. Μου αρέσει να παίζω εγώ. 395
11. Σ' αυτό το παγκάκι καθόμαστε και μιλάμε. »
12. Στην πρώτη και στην δεύτερη εικόνα παίζω εγώ και οι φίλοι μου κυνηγητό. Στην τρίτη πηδάμε από τα σκαλιά κάτω. Ενώ στην τέταρτη παίζουμε κρυφτό. »
13. Εδώ είναι η Κρήτης κοντά στη Στέγη. Εδώ μερικές φορές μαζευόμαστε εγώ και οι φίλοι μου για να κανονίσουμε πού θα πάμε ή πού θα παίξουμε. Είναι ωραίο στενάκι. 397
14. Εδώ ξεκουραζόμαστε και τρέχουμε!!! »
15. Αυτό είναι ένα άγαλμα, που μου αρέσει να σκαρφαλώνω σ' αυτό! »
16. Εδώ είναι το παγκάκι όπου καθόμαστε. Και λέμε τα μυστικά μας. »
17. “[Έβγαλα φωτογραφία αυτό το δέντρο] γιατί είναι ωραία η στάση του. Ενώ είναι μικρό, στέκεται τόσο ωραία, με έναν λεπτό κορμό...” 399
18. Το δέντρο των ερωτευμένων. »
19. Μια πολύ ωραία θέα που θα έλεγα πως μοιάζει λιγάκι με θάλασσα. »
20. Μια φορά, κοιτώντας προς τη θάλασσα είδα ένα τοπίο σαν πίνακα ζωγραφικής, με ένα θλιμμένο ουρανό. »
21. Η εκκλησία δίπλα στο ωδείο που πηγαίνω. Το επιβλητικό κυπαρίσσι στη μέση της αυλής με εντυπωσιάζει ικάθε φορά που περνάω. 401
22. Η μεγάλη καρδιά του σπιτιού μας. Είναι 69 χρονών. Εκεί συζητάμε τα προβλήματά μας. »
23. Εδώ εγώ και οι φίλοι μου παίζουμε μπάλα. »
24. Αυτό είναι το κάτω μέρος του γηπέδου. »
25. Το σπίτι που βρίσκεται στην εικόνα δεν υπήρχε παλιά. Πρώτα ήταν αλάνα και παίζαμε κάθε μέρα. Τώρα που έγινε σπίτι πηγαίνουμε να παίζουμε και μας μαλώνουν. Αυτό το μέρος είναι συναισθηματικά δεμένο μαζί μου. 403
26. Τα ατελείωτα σπίτια του Προμηθέα. »
27. Όταν τράβηξα αυτή τη φωτογραφία ένιωσα κάτι για το έθνος, και όπως βλέπετε είναι το άγαλμα μιας επετείου. »
28. Ο Καρατάσος. Εκεί κάθομαι με τις φίλες μου και συζητάμε. »
29. Αυτή τη φωτογραφία την έβγαλα γιατί μου αρέσουν τα πέτρινα κτήρια. 405

30. Τα ερειπωμένα αυτοκίνητα, τα μπάζα και τα σκουπίδια κάνουν την πόλη μας αποκρουστική.	405
31. Αυτός είναι ένας χώρος [ό]που δεν μπορούμε να μπούμε.	»
32. Σε λίγο η πόλη μας θα λέγεται «Η πόλη με τις πολλές πολυκατοικίες».	»
33. Εδώ είναι η εκκλησία κι εδώ παίζουμε.	407
34. Τα αυτοκίνητα κατακλύζουν τα πεζοδρόμια.	»
35. Αυτό είναι ένα αρχαίο μνημείο που το έχουν ζωγραφίσει.	»
36. Αυτό το έβγαλα γιατί εδώ πρέπει να κάνουν ένα πάρκο γιατί είναι άδειος ο χώρος και αχρησιμοποίητος.	»
37. Ένα δημοτικό σχολείο είναι από τα λίγα μέρη στην πόλη που τα παιδιά μπορούν να βρουν ελεύθερο χώρο για να παίξουν.	409
38. Θα ήθελα να βάλετε γρασίδι στο σχολείο για να μην χτυπάνε άσχημα τα παιδάκια και να μην δείχνει άσχημο.	»
39. Εδώ παίζουμε διάφορα παιχνίδια, όπως ποδόσφαιρο, κυνηγητό, κρυφτό και άλλα.	»
40. Καμιά φορά κάποιои κύριοι μας μαλώνουν γιατί παίζουμε ποδόσφαιρο και χαλάμε τα αυτοκίνητά τους, ενώ εμείς δεν κάνουμε τίποτα.	»
41. Τόσο μεγάλο γκαράζ ίσως είναι υπερβολή!	411
42. Τεράστια πάρκινγκ! Απαίσιο!	»
43. Αυτή είναι μια παιδική χαρά που σπάνια έρχομαι να παίξω.	»
44. Αυτό είναι ένα μέρος που ζηλεύω, θέλω να πάω. Μου αρέσει πάρα πολύ.	»
45. Εδώ περνάω ατελείωτες ώρες.	413
46. Δεντρόσπιτο στο βουνό πίσω από το σπίτι μου. Το έφτιαξαν τα μεγάλα παιδιά.	»
47. Αυτή η εικόνα, όταν την βλέπω, μού φτιάχνει το κέφι από τα έντονα χρώματα και τη ζωντάνια της.	»
48. Μετά το σχολείο. Τα παιδιά γυρνάνε σπίτι κουρασμένα.	»
49. Στην παιδική χαρά της Ελιάς τα παιδιά παίζουν.	415
50. Εδώ παίζω κυνηγητό και κρυφτό με όλους μου τους φίλους! Πραγματικά είναι πολύ ωραία!!	»

51. Θα ήθελα να κάνετε ένα σκέιτ παρκ για να παίζουν τα παιδιά.	415
52. Χώρος παιχνιδιού όπου μαζευόμαστε συχνά με τους φίλους μου όμως τα υπερβολικά πολλά αυτοκίνητα μάς εμποδίζουν στο παιχνίδι μας.	»
53. Εδώ είναι ένα μέρος όπου παίζουμε πασούλες από την μια οικοδομή στην άλλη.	417
54. Εδώ είναι ένα μέρος όπου έχει κάτι μεγάλες γλάστρες και παίζουμε χωματοπόλεμο.	»
55. Η γειτονιά μου, χώρος παιχνιδιού. Τη φωτογράφισα διότι δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χώρος ώστε να μπορούμε να παίζουμε.	»
56. «Το σπίτι της μάγισσας».	»
57. Η γειτονιά μου. Εδώ παίζω κάθε μέρα παρόλο που παρκάρουν αμάξια.	419
58. Η πιο ήσυχη γειτονιά!!!	»
59. Πρόκειται για την ομορφιά της γειτονιάς μου, για τα δέντρα, τα λουλούδια, και για την ενορία μου.	»
60. «Ο βασιλιάς του κάστρου».	»

Κατάλογος πινάκων

Επίμετρο Ι: Η έρευνα πεδίου

1. Συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ανά τμήμα και κατά φύλο.	360
2. Φωτογραφίες που τραβήχτηκαν ανά σχολείο, με διαφοροποίηση αστικού / αγροτικού χώρου κατοικίας.	361
3. Λέξεις – κλειδιά που εμφανίζονται στους τίτλους που έδωσαν τα παιδιά στα λευκώματά τους.	362
4. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (14 ^ο Δημοτικό Σχολείο, παιδιά που ζουν μέσα στην πόλη).	365
5. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν παιδικές χαρές και γήπεδα (14 ^ο Δημοτικό Σχολείο, όλα τα παιδιά).	366
6. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν παιδικές χαρές και γήπεδα (14 ^ο Δημοτικό Σχολείο, μόνο παιδιά της πόλης).	»
7. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν δρόμους και θέες (14 ^ο Δημοτικό Σχολείο, μόνο παιδιά της πόλης).	367
8. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (2 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	369
9. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπους χώρους (2 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	370
10. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν παιδικές χαρές (2 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	»
11. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν οχλήσεις (2 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	371
12. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή επίσημο δημόσιο χώρο (4 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	373
13. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπους χώρους (4 ^ο Δημοτικό Σχολείο, μόνο παιδιά που ζουν μέσα στην πόλη).	»
14. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν ανοικτούς χώρους, «επίσημους» και άτυπους (4 ^ο Δημοτικό Σχολείο – μόνο παιδιά που ζουν εκτός πόλης).	374
15. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (8 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	375
16. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπο δημόσιο χώρο (8 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	376
17. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (6 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	377

18. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπο δημόσιο χώρο (6 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	378
19. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν θέες (6 ^ο Δημοτικό Σχολείο).	»
20. Συσχέτιση συγκεκριμένου χώρου με ενέργημα / δράση. Το παράδειγμα των παιδιών του 6 ^{ου} Σχολείου (ηλικίας 10 χρόνων).	381
21. Ενεργήματα των παιδιών στο χώρο της πόλης ανά περιοχή κατοικίας	383

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι

Μια πολυφωνική βιογραφία

Εισαγωγή

Τα σύνορα ενός βιβλίου δεν είναι ποτέ ξεκάθαρα: πέρα από τον τίτλο, τις πρώτες γραμμές, και την τελευταία τελεία, πέρα από την εσωτερική του διάρθρωση και την αυτόνομη μορφή του, είναι πιασμένο μέσα σ' ένα σύστημα αναφορών σε άλλα βιβλία, άλλα κείμενα, άλλες φράσεις: είναι ένας κόμβος μέσα σ' ένα πλέγμα.

- Michel Foucault¹

To Spielraum

Ορισμός του σύνθετου ερευνητικού υποκειμένου «παιδί, παιχνίδι, πόλη»

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τρεις έννοιες – το παιδί, την πόλη, το παιχνίδι – με την ιδιαιτερότητα να θεωρεί την καθεμία απ’ αυτές ως μέσο κατανόησης των άλλων δύο. Η γραμμική παράθεση των τριών όρων στον τίτλο θέλει να επιτείνει την προσοχή στην χωρίς ιεραρχία σύνθεσή τους (οι λέξεις χωρίζονται με κόμματα, και δεν συντάσσονται εξαρτημένα) και να εκφράσει την πρόταση για έναν νέο τρόπο σύνδεσής τους, σε θεωρητικό και πραξιακό επίπεδο. Καθοριστικό στοιχείο της συγκρότησης του ερευνητικού υποκειμένου ήταν να αποσαφηνιστεί, από τον ορισμό του ακόμη, η απόσταση που παίρνει η παρούσα μελέτη από την έννοια της διεπιστημονικότητας. Πρόθεση της έρευνας δεν ήταν το θέμα της σύνδεσης «παιδιού», «παιχνιδιού» και «πόλης» να εξεταστεί από τρία διαφορετικά επιστημονικά πεδία (που θα μπορούσαν να ήταν, αντίστοιχα, η παιδαγωγική, η πολιτιστική θεωρία και η θεωρία της αστικότητας): μια τέτοια προσέγγιση συχνότερα καταλήγει σ’ ένα είδος αναμέτρησης μεταξύ επιστημονικών περιοχών στην οποία η καθεμία διατηρεί το «σημείο θέασής» της ακίνητο, και άρα η «άποψη», η «αντίληψη» της ουσιαστικά μένει αναλλοίωτη. Αντίθετα, στόχος της έρευνας ήταν *το ίδιο το «θέμα»* [topic] να βρεθεί στο κέντρο βάρους, να έλξει στην τροχιά του τους συμμετέχοντες (λόγους), και να τους εμπλέξει μ’ αυτό, την ιστορία του, την παράδοσή του – θα μπορούσαμε να πούμε: τη βιογραφία του.

Αν επομένως δεχτούμε ότι το «θέμα», με διαφορετικούς τρόπους οριζόμενο στα διαφορετικά πεδία, έπρεπε να αποτελέσει ένα σταθερό σημείο, ώστε να μπορέσει να δράσει κεντροβαρικά, απαραίτητο ήταν να αποκτήσει ένα «κύριο όνομα», προκειμένου να μπορεί «να περιγράφει το ίδιο αντικείμενο σε οποιοδήποτε δυνατό σύμπαν». ² Με τα λόγια του Πιέρ **Μπουρντιέ**, μέσα από την αναγκαία διαδικασία απόκτησης μιας ταυτότητας, το κύριο όνομα αποτελεί «το σταθερό σημείο σε διάφορες καταστάσεις και σε διαφορετικά πεδία». ³ Η ονοματοδοσία αυτή δεν συνεπάγεται αυτόματα ένα υπάρχουν με νόημα και προορισμό· ούτε προδιαγράφει την αφήγηση μιας ιστορίας ζωής ως μιας σειράς γεγονότων ή ένα αναλλοίωτο «εγώ». Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, η πρόθεση δεν ήταν το κατονομαζόμενο υποκείμενο να προσφερθεί στην άμεση γνώση (που σε κάθε

περίπτωση είναι αμφισβητήσιμο κατά πόσο υφίσταται, παρά μόνο υποθετικά). Δεν παύει όμως το βάπτισμα, η απόκτηση κύριου ονόματος, να είναι ένας μοναδικός τρόπος κατονομασίας, που μας επιτρέπει, μέσα απ' αυτήν την πρακτική ταυτότητα, να συγκροτήσουμε μια συνολική αφήγηση, αυτήν που στο εξής θα ονομάζουμε «βιογραφία του Spielraum».

Η ιδέα για το όνομα Spielraum γεννήθηκε στη σελίδα 269 της ελληνικής έκδοσης του *Επινοώντας την καθημερινή πρακτική* του Μισέλ ντε Σερτώ:

Με ένα παράδοξο που όμως είναι φαινομενικό, ο λόγος ο οποίος γίνεται πιστευτός είναι κι εκείνος που στερεί απ' όσα κελεύει ή που δεν δίνει ποτέ ό,τι υπόσχεται. Δεν εκφράζει ένα κενό, δεν περιγράφει μια έλλειψη, κάθε άλλο· τα δημιουργεί. Κάνει χώρο για το κενό. Έτσι, ανοίγει χαραμάδες· «επιτρέπει» κάποιο παιχνίδι σ' ένα σύστημα προσδιορισμένων τόπων. «Εγκρίνει» την παραγωγή ενός χώρου ο οποίος αφήνει περιθώρια για παιχνίδι (Spielraum) σ' έναν άθακα που αναλύει και ταξινομεί ταυτότητες. Καθιστά κατοικήσιμο. Υπ' αυτή την έννοια, τον χαρακτηρίζω «τοπική Αρχή». Είναι μια ρωγμή στο σύστημα που γεμίζει μέχρι κορεσμού με σημασία τους τόπους και τους περιστέλλει σ' εκείνη, μέχρι του σημείου να τους καθιστά «αποπνικτικούς». Ενδεικτική τάση: ο λειτουργιστικός ολοκληρωτισμός (ακόμα και όταν προγραμματίζει παιχνίδια και γιορτές) επιδιώκει να καταργήσει αυτές τις τοπικές Αρχές, διότι εκθέτουν σε κίνδυνο τη μονοσημία του συστήματος. Τα βάζει σε ό,τι πολύ σωστά ονομάζει super-stitiones [διδασκαλίες]: πλεοναστικά σημασιολογικά στρώματα που παρεισδύουν «επιπλέον» ή «παραπανίσια», απαλλοτριώνοντας σ' ένα παρελθόν ή σε μια ποιητική ένα μέρος των εδαφών που κρατούν για τον εαυτό τους οι υπέρμαχοι της τεχνικής ορθολογικότητας και της αύξησης της χρηματοοικονομικής αποδοτικότητας.⁴

Στο κείμενο του ντε Σερτώ, παρατηρούμε καταρχήν ότι το Spielraum διακρίνεται από τις άλλες λέξεις του κειμένου ως «ξένο σώμα» και λειτουργεί εν μέρει ως *σήμα*, μια ανοίκεια λέξη που διατηρεί τον εξωτισμό της: σηματοδοτεί γλωσσικά τη σύνδεση ανάμεσα στο «παιχνίδι» (*Spiel*) και τον «χώρο» (*Raum*), που είναι οι ερμηνείες των δύο συστατικών της στη γερμανική γλώσσα. Ωστόσο, στην πρακτική της γλώσσας καταγωγής της, η ίδια η «ετυμολογική» ερμηνεία («παιχνίδι - χώρος») του ονόματος αυτού είναι *μεταφορική* παρά *κυριολεκτική*, αφού στα γερμανικά η λέξη στην κυριολεξία σημαίνει τον ελεύθερο χώρο που επιτρέπει την κίνηση.⁵ Όμως, μη μεταφρασμένη από τα γερμανικά (στην ελληνική έκδοση, αλλά και στο

πρωτότυπο), η λέξη αποκρύπτει την αρχική της σημασία. Κατ' αυτήν την έννοια θα λέγαμε ότι το Spielraum, ήδη στο κείμενο του ντε Σερτώ, αποτελεί την πρώτη εμφάνιση του μοτίβου μιας αντιστικτικής συνομιλίας μεταξύ γλωσσολογικής κυριολεξίας και μεταφοράς. Άλλωστε η μεταφορά είναι και αυτή ένας τρόπος να φτάσουμε στην ουσιαστική κατανόηση της λέξης· όπως προτείνει ο Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, αν μια λέξη εφαρμόζεται σε μια σφαίρα στην οποία δεν ανήκει αρχικά, το πραγματικό, «γνήσιο» νόημά της αναδύεται πολύ καθαρά.⁶ Πράγματι, παράλληλα με την «επίσημη» σημασία της ως «χώρος που επιτρέπει την κίνηση», η λέξη επενδύεται από τον ίδιο τον ντε Σερτώ με συμβολικά νοήματα, που αντηχούν τις κυριολεκτικές ερμηνείες των δύο συνθετικών της: ανατρέχοντας στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «παιχνιδιού», είναι το τμήμα, το «ανυπάκουο μέλος» ενός συστήματος που αντιστέκεται στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά αυτού του συστήματος (τη μονοσημία, τον τεχνικό εξορθολογισμό, την οικονομική αύξηση)· σε αντίθεση με τον άβακα που αποδίδει μια ταυτότητα σε κάθε υποδιαίρεσή του, είναι το κενό, η έλλειψη (η σχόλη)· δεν παράγει κάποιο όφελος (είναι μια σπατάλη, μια «άσκοπη» δραστηριότητα, στον αντίποδα της λειτουργικότητας)· επιτρέπει την πολυσημία (την πολυφωνία, την ετερογλωσσία του Μιχαήλ **Μπαχτίν**)· είναι ποιητική, είναι τελετουργία, είναι μύθος («δαισιδαιμονία») και ό,τι άλλο το σύστημα έχει συνδέσει με το αντίθετο του εαυτού του. Ο ντε Σερτώ μάς λέει ότι το Spielraum είναι ταυτόχρονα «χώρος», το δεύτερο συνθετικό της λέξης· υποδηλώνει τα τμήματα της πόλης που την καθιστούν «κατοικήσιμη», τους χώρους που αφήνουν «περιθώρια» («χώρους που επιτρέπουν την κίνηση») για παιχνίδι: είναι οι «ρωγμές» στην τεχνοδομή της πόλης, που υπαγορεύει σε κάθε τμήμα της μια λειτουργία και τους χρήστες της μια συγκεκριμένη, προγραμματισμένη συμπεριφορά.

Για τον ντε Σερτώ, 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· αποτελεί μικρογραφία «τελετής» (από τον κόσμο του μύθου, άλλωστε, προέρχεται) και παράγει αφηγήσεις. Παρότι δεν «προβλέπεται», ούτε προγραμματίζεται, δίνει ζωή στην κατά τα άλλα μονόσημη λειτουργικιστική

πόλη που παράγει η πολεοδομία: αντιδιαστέλλεται μ' αυτήν όπως η μουσική με το χτύπημα του μετρονόμου,⁷ για να παραφράσουμε τον Ανρί **Λεφέβρ**. Θα προσθέταμε επίσης, χωρίς αυτό να δηλώνεται από τον ντε Σερτώ, ότι το Spielraum αντλεί το οντολογικό του πρότυπο από την παιδική ηλικία: το πρώτο του συστατικό, το παιχνίδι [Spiel], είναι ένας καθοριστικός τρόπος με τον οποίο το παιδί συσχετίζεται με τον κόσμο, τον πραγματικό χώρο [Raum] που το περιβάλλει. Ο ίδιος ο ντε Σερτώ, άλλωστε, κάνει τη σύνδεση πόλης – παιδικής ηλικίας αμέσως στη συνέχεια, στο κεφάλαιο «Παιδική ηλικία και μεταφορά τόπων».⁸ 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 – ως μια «ανυπολόγιστη δύναμη»⁹ δημιουργεί τη δική του «μεταφορική πόλη» μέσα στο σχεδιασμένο άστυ.

Στη μεταφορά του στην παρούσα μελέτη, το Spielraum διατηρεί την καταγωγική του συγγένεια με τη λέξη όπως τη μεταχειρίζεται ο ντε Σερτώ, αλλά σαφώς διαφοροποιείται ως προς την ιδιότητά του. Έχει άλλωστε ήδη υποστεί μια διαφορετική «μεταφορά»: η ίδια η πράξη της παράθεσης είναι μια «πρώτη μορφή επεξεργασίας», που συνίσταται στο «κατ' αρχήν να κάνεις την πρώτη κίνηση: να αποσπάσεις την πληροφορία από τον έντυπο χώρο της»,¹⁰ όπως γράφει η Μαριάννα Κορομηλά. Το Spielraum έρχεται να οριστεί εδώ ως «το» θέμα, το ουσιαστικό υποκείμενο της έρευνας, μονολεκτικό κύριο όνομα για την περιγραφική ονομασία «παιδί, παιχνίδι, πόλη». Γράφεται με κεφαλαίο το αρχικό της γράμμα, όπως όλα τα ουσιαστικά στη γερμανική γλώσσα, ένας κανόνας που στα ελληνικά ισχύει μόνο για τα κύρια ονόματα. Μ' αυτή την ανορθόδοξη γραφή θα το συναντά κανείς σ' αυτό το κείμενο, από τη μια για να θυμίζει τον τόπο καταγωγής του, από την άλλη για να σηματοδοτεί την νοηματική προαγωγή του σε όνομα υποκειμένου. Στην παρούσα έρευνα το Spielraum «σημαίνει» (τόσο με την έννοια της σημασίας, όσο και με την έννοια του σήματος) τον κοινό θεωρητικό τόπο όπου συναντιέται το

παιχνίδι και το παιδί με τον (αστικό) χώρο. Είναι «υποκείμενο» με τη διττή σημασία της λέξης, τόσο ως «θέμα του λόγου», όσο και ως «ατομικό και πραγματικό ον απέναντι στο οποίο ο εξωτερικός κόσμος αποτελεί αντικείμενο».¹¹ Στη μελέτη θα το συναντήσουμε επίσης να μεταφράζεται ως «πεδίο παιδιάς», συνδυασμό λέξεων που σε κάποιο βαθμό εμπεριέχει τα τρία συστατικά (το «πεδίο» παραπέμπει στον χώρο, τον τόπο, η «παιδιά» στο παιχνίδι, αλλά και στο παιδί). Η προτίμηση, ωστόσο, γέρνει προς τη γερμανική λέξη, καθώς αυτή σηματοδοτεί με emphaticό τρόπο την εννοιολογική του προαγωγή σε «υποκείμενο», και το ίδιο το συμβάν της «γέννησής» του ως μίας νέας οντότητας, που, σε αναλογία με κάθε νέο άνθρωπο που γεννιέται, δεν μπορεί παρά να είναι καινοφανής, μοναδική και διαφορετική απ' οτιδήποτε άλλο. Ταυτόχρονα, αποσπασμένη από τη γλώσσα που την παρήγαγε και τη χρησιμοποιεί, ζωντανό τμήμα της και ταυτόχρονα (ως παράθεμα) λείψανό της, η λέξη στην μητρική της γλώσσα μάς επιτρέπει ένα παιχνίδι μεταξύ κυριολεξίας και μεταφοράς: έστω και ως υποσημείωση που στα δοκίμια που ακολουθούν θα τονίζεται επιλεκτικά, εξακολουθεί να φέρει την «πραγματική» της σημασία, αφού όπως είπαμε στα γερμανικά σημαίνει το «περιθώριο», τον «χώρο που επιτρέπει την κίνηση».

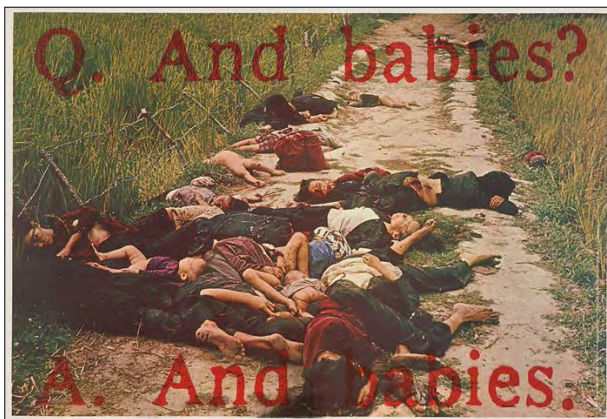
Στη σύνθεση που ενσαρκώνει το Spielraum, οι τρεις όροι δεν εισέρχονται με τις ίδιες προσδοκίες. Καταρχήν, αν «παιχνίδι» και «χώρος» περιέχονται στην ίδια τη λέξη «Spiel» και «Raum»), ο τρίτος όρος (το παιδί) μόνον υπονοείται. Θεωρούμε όμως ότι τόσο το Spielraum όσο και το «πεδίο παιδιάς» συνεκφέρει και την παιδική ηλικία, αφού το παιχνίδι, η παιδιά, ορίζεται ως η κατεξοχήν δραστηριότητα των παιδιών ή η μίμηση της δραστηριότητας αυτής.¹² Είναι εξάλλου χαρακτηριστικό ότι στην ελληνική γλώσσα, το ρήμα «παίζω» προέρχεται ετυμολογικά από το ουσιαστικό «παιδί» (αρχαιοελληνικό παις), ενώ στο λεξικό του Δημητράκου, η πρώτη ερμηνεία του ρήματος «παίζω» είναι σχεδόν ταυτολογική: «παίζω ως τα παιδιά». Παρατηρούμε ότι η γλώσσα μαρτυρά τον ισχυρό εννοιολογικό δεσμό ανάμεσα στο παιδί και το παιχνίδι, «έχοντας ήδη επιτελέσει τη δουλειά της νοηματικής ανάλυσης»,¹³ όπως γράφει ο Γκάνταμερ. Με κρυστάλλινη καθαρότητα η γλώσσα μάς δείχνει ότι η ενέργεια, η πράξη που συντελείται με το «παιχνίδι» και δηλώνεται με το ρήμα «παίζω», θεωρείται ιδιοσυγκρασιακή των παιδιών.

Σε αντίθεση με την προϋπάρχουσα εννοιολογική σχέση μεταξύ «παιδιού» και «παιχνιδιού», η εισαγωγή της τρίτης έννοιας, της πόλης, στη δυάδα παιδί και παιχνίδι, είναι λιγότερο εύλογη. Ο αξιοσημείωτος όγκος της βιβλιογραφίας που έχει αποτυπώσει τους ως σήμερα δια-λόγους μεταξύ «παιδιού» και «πόλης» ή μεταξύ «παιχνιδιού» και «πόλης» δεν έχει, παρ' όλα αυτά, αντιμετωπίσει τους τρεις όρους ως ένα σχεσιακό σύνολο. Τούτη η αδυναμία ίσως έγκειται ακριβώς στον ορισμό της «πόλης», που αν και η περισσότερο «υλική» από τις τρεις έννοιες, μοιάζει να είναι και η δυσκολότερη στο να οριστεί αντικειμενικά. Όπως γράφει ο Ζωρζ Περέκ, «μην είσαι πολύ βιαστικός στην προσπάθειά σου να βρεις έναν ορισμό της πόλης: είναι υπερβολικά μεγάλος, και κατά πάσα πιθανότητα θα κάνεις λάθος».¹⁴ Στην παρούσα μελέτη προτιμήθηκε η λέξη «πόλη» έναντι του «αστικού χώρου». Καταρχήν η έννοια της «πόλης» είναι ευρύτερη από εκείνη του «άστεως»: δεν έρχεται εδώ να δηλώσει το «άθροισμα των οικημάτων που αποτελούν συνοικισμό»¹⁵ ο οποίος καλύπτει κάποιες δεδομένες, ανάλογα με την ιστορική εποχή, αριθμητικές και ποιοτικές προδιαγραφές για να θεωρηθεί «αστική» συγκέντρωση. Εδώ η «πόλη» εισέρχεται για ν' αντιπροσωπεύσει τον αστικό τρόπο ζωής, ως αποτέλεσμα διακεκριμένων μεταβλητών, μία από τις οποίες είναι και τα υλικά χαρακτηριστικά του χώρου. Αν την ορίσουμε, αποδεχόμενοι τον Αριστοτελικό ορισμό της, ως δημόσια ζωή, ως πολιτική ζωή, η πόλη δεν υπάρχει ως «χώρος», ούτε ορίζονται μέσα σ' αυτήν «υποκείμενα» και «δράστες». Αν θέλουμε να σκεφτούμε την πόλη σε βάθος, και με το βάθος που έχει, πρέπει να ξεχάσουμε αυτές τις αφαιρετικές, ισοπεδωτικές έννοιες («χώρος», «χρήστες»), που έχουν νόημα μόνο σε ένα σύστημα προοπτικής, δηλαδή θέασης από μακριά. «Αντί για το 'έχω αντίληψη' [για κάτι], θα πρέπει να μιλάμε για 'εμπλέκομαι με' [κάτι], είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για πράγματα», γράφει ο Peter Carl. Μέσα στην πόλη η αστική τοπογραφία και η αρχιτεκτονική παρέχουν τους «ορίζοντες εμπλοκής» για την «πράξη», με την έννοια που την ορίζει και πάλι ο Αριστοτέλης, δηλαδή προϋποθέτοντας μια δέσμευση, ή μια αλληλεγγύη με τους συμπολίτες.¹⁶ Θα βλέπαμε το σχεδιασμό, επομένως, και τις πραγματοποιήσεις του, το αστικό περιβάλλον, μόνο ως μια μορφή «αστικής πράξης», μιας πράξης που πηγάζει από το συλλογικό και αναφέρεται σ' αυτό. Στην παρούσα μελέτη, επομένως, αναφερόμενοι στην «πόλη», το τρίτο από τα συστατικά

του Spielraum, δεν θέλουμε να περιγράψουμε τα υλικά χαρακτηριστικά του ανοιχτού χώρου της, ούτε να μιλήσουμε για συγκεκριμένες πόλεις ή τη σύγκριση μεταξύ τους.¹⁷ Περισσότερο, η «πόλη» του Spielraum αναφέρεται στην αστική ζωή όπως αυτή αέναα εξελίσσεται μέσα σ' έναν (αστικό) χώρο, και στον ίδιο το χώρο αυτόν, ως προϊόν μιας περίπλοκης διαδικασίας παραγωγής. Αστική τοπογραφία και αστική ζωή συνδέονται άρρηκτα, από τη μια διότι η μορφή έχει σημασία και, από την άλλη, γιατί ο ίδιος ο σχεδιασμός είναι αστική πράξη: παίρνει θέσεις, διαμορφώνει κρίσεις και επηρεάζει το συλλογικό, με τα «τεχνικά» εργαλεία που διαθέτει.

Πραγματικότητα και επιστημολογία στην περίπτωση του ερευνητικού μας υποκειμένου θα λέγαμε ότι ακολουθούν παράλληλες πορείες. Παρά την αναμφισβήτητη σημαντική στροφή που έγινε στις αρχές του εικοστού αιώνα στους θεωρητικούς λόγους για την παιδική ηλικία, με τη λεγόμενη «παιδαγωγική επανάσταση», οι πραγματικές συνθήκες αστικής ζωής από την αρχή του μοντερνισμού μέχρι σήμερα βρίσκονται σε σχέση αντιπαλότητας με τις ανάγκες των παιδιών. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, η θέση των παιδιών στην πόλη στη διάρκεια του περασμένου αιώνα παρέμεινε στο νοητό και πραγματικό περιθώριο, παρακολουθώντας, κατά κάποιον τρόπο, τη θέση της «παιδικότητας», που προσδιορίζεται ως μια κατηγορία ετερότητας, δηλαδή με όρους γκετοποίησης, ρομαντικοποίησης και αφαίρεσης. Η περιθωριοποίηση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στην απουσία των παιδιών τόσο στο θεωρητικό λόγο όσο και την πρακτική της αρχιτεκτονικής στην αστική κλίμακα. Αλλά και εκτός των επιστημών του χώρου, εντός της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας ή της γεωγραφίας, οι επιμέρους κλάδοι που ασχολούνται με την παιδική ηλικία φαίνεται ν' ακολουθούν την επιστημολογική μοίρα του κατεξοχήν κλάδου που πραγματεύεται το θέμα του παιδιού, δηλαδή της παιδαγωγικής: κατ' αναλογία με το αντικείμενό τους, το παιδί, βρίσκονται και οι ίδιοι στο περιθώριο των κυρίαρχων λόγων από τους οποίους προέρχονται.

Ο Κρις Τζενκς, από τους πρωτοπόρους του κλάδου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, γράφει ότι η μελέτη της παιδικής ηλικίας καθυστέρησε χαρακτηριστικά να εμφανιστεί και αδικήθηκε μέσα στον επιστημονικό λόγο της «καθαυτό» κοινωνιολογίας, έναν λόγο που θεμελιώθηκε πάνω στις ιδέες του Karl Marx και του Εμίλ Ντυρκέμ ότι οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων θα έπρεπε να γίνουν κατανοητές ως θέμα κοινωνικής τάξης. Από την άλλη, η παιδική ηλικία ως φαινόμενο, σε αντιδιαστολή με τον καπιταλισμό, τη μετανάστευση ή την ταξική διαφορά, είναι απόλυτα αναγκαστική, διαχρονική και κοινή: «είναι αυτό που ο καθένας κάνει ή έχει κάνει σε κάποιο στάδιο της ζωής του».¹⁸ Αυτός ο κατά τα φαινόμενα δεδομένος, αναπόφευκτος, αλλά και περαστικός, μεταβατικός χαρακτήρας της παιδικότητας – που βιολογικά είναι ένα στάδιο που οδηγεί στην ενήλικη ζωή – έχει κρατήσει τα παιδιά σ' έναν ουσιοκρατικά ορισμένο εννοιολογικό χώρο που μοιάζει να μη αφορά την πολιτική διαπραγμάτευση, αν ορίσουμε την πολιτική ως «το σύνολο των θεμάτων που έχουν σχέση με τα κοινά, τη ζωή ενός



Εικόνα 1. Αφίσα που συνδυάζει τη φωτογραφία του Ronald L. Haeberle από τη σφαγή στο Μάι Λάι στο Βιετνάμ (1969) με απόσπασμα από συνέντευξη του στρατιώτη Paul Meadlo στο κανάλι CBS (Ερώτηση: «Και μωρά;» - Απάντηση: «Και μωρά».) Τη σχεδίασαν μέλη της Art Workers' Coalition μαζί με εργαζόμενους στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, που απέσυρε όμως την υποστήριξή του καθώς, σύμφωνα με τον Πρόεδρο του Διοικητικού του Συμβουλίου, «δεν μπορούσε να πάρει θέση για κάτι που δεν είχε σχέση με τη λειτουργία του Ιδρύματος».

κοινωνικού συνόλου».¹⁹ Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από μια φαινομενική παιδοκεντρικότητα, η οποία εκφράζεται ως ψυχολογική επένδυση στα παιδιά, ως έμφαση στην ιδιαιτερότητά τους και ως ανάγκη ειδικής μεταχείρισης. Είναι όμως «φαινομενική», διότι στην πράξη εφαρμόζεται επιλεκτικά, κατά το δοκούν και συμφέρον, και απέχει πολύ από το να είναι μια συνεκτική, συνεπής πολιτική στάση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι ηθικές επιταγές για την

«προστασία των παιδιών» και την αναγνώριση των δικαιωμάτων τους. Η αυξημένη ευαισθησία της σύγχρονης κοινωνίας πάνω στο θέμα «παιδί» εμπεριέχει εν σπέρματι αντιφάσεις, τις οποίες βρίσκουμε καθημερινά μπροστά μας (π.χ. μια

διαφήμιση στην τηλεόραση που καλεί τα παιδιά της πόλης να επισκεφτούν έναν εκπληκτικά διασκεδαστικό παιχνιδότοπο διακόπτει την εκφώνηση των ειδήσεων που μιλάνε για έναν πόλεμο, σ' ένα άλλο μέρος της γης, αλλά σίγουρα συγχρονικά, όπου βασανίζονται, ακρωτηριάζονται, θανατώνονται, παιδιά). Η ίδια η χρήση της εικόνας του παιδιού, που τη βλέπουμε να χρησιμοποιείται για σκοπούς τόσο αντιφατικούς μεταξύ τους όπως η διαφήμιση και η διαμαρτυρία, μάς λέει πολλά για το οξύμωρο που κρύβεται πίσω απ' αυτήν την «παιδοκεντρικότητα».

Το αν λοιπόν ο «αιώνας του παιδιού», όπως χαρακτηρίστηκε ο εικοστός αιώνας, βελτίωσε ή όχι τη θέση των παιδιών στον κόσμο είναι ένα ερώτημα που δύσκολα μπορεί ν' απαντηθεί. Προερχόμενοι όμως από τη χωρική επιστήμη, η ανάγκη να μιλήσουμε για την παιδική ηλικία και την πόλη φαίνεται σήμερα να είναι περισσότερο απ' οποτεδήποτε άλλοτε επείγουσα, σε διεθνές επίπεδο.²⁰ Η διαρκώς εντεινόμενη αστικοποίηση οδηγεί σε επιδείνωση των συνθηκών αστικής ζωής για τα παιδιά – και αν για τις αναπτυσσόμενες χώρες η επιδείνωση αυτή σημαίνει ανθρωπιστική κρίση όσον αφορά την υγεία και την επιβίωση των παιδιών, στις δυτικές πόλεις δεν μπορούμε να μην ανησυχούμε απλώς επειδή τα παιδιά είναι υγιή και ζωντανά. Η ζωή στην πόλη πρέπει να γίνει η «καλή ζωή» για το σύνολο των πολιτών της, όπως πρότεινε ο Αριστοτέλης, και η αρχιτεκτονική και η πολεοδομία δεν μπορούν να δηλώνουν αμέτοχες σ' αυτό. Ειδικά στην ελληνική περίπτωση, από τη δεκαετία του



Εικόνα 2. Ο συνοικισμός Tinggårten σχεδιάζεται από τους μελλοντικούς του πολίτες (1971). Φωτογραφίες των Vandkunsten Architects, του γραφείου που ήταν ο νικητής του αρχιτεκτονικού διαγωνισμού για το σχέδιο της εθελοντικής αυτής κοινότητας. Περίπου το 10% της επιφάνειας των συγκροτημάτων σχεδιάστηκε ως χώρος κοινωνικής ζωής και μοιράσματος της φροντίδας των παιδιών. Ο διαγωνισμός είχε οργανωθεί από το Υπουργείο Κατοικίας της Δανίας, και είχε εμπνευστεί από το άρθρο της δημοσιογράφου Bodil Graae «Κάθε παιδί πρέπει να έχει εκατό γονείς».

1960 και εξής, οι πόλεις, παρά το γεγονός ότι βρίσκονταν σε μια περίοδο «ανάπτυξης», έχουν φέρει μια υποβάθμιση της θέσης του παιδιών μέσα σ' αυτές, έχουν προκαλέσει περισσότερα προβλήματα παρά έχουν δώσει λύσεις. Οι ντόπιες σχεδιαστικές πρακτικές της αρχιτεκτονικής και η εγχώρια πολεοδομική σκέψη δεν είναι άσχετες μ' αυτό: το αντιλαμβανόμαστε έντονα αν τις συγκρίνουμε με τις αντίστοιχες σε άλλες χώρες, κατεξοχήν τις σκανδιναβικές. Αν όμως όλα αυτά αφορούν την Ιστορία, παρατηρούμε ότι και σήμερα, ενώ η κρίση των πόλεων στην Ελλάδα βαθαίνει, το τι γράφεται, προγραμματίζεται, σχεδιάζεται και κατασκευάζεται σχετικά και μέσα σ' αυτές βρίσκεται σε δραματική απόσταση από το να αναφέρεται στις επείγουσες ανάγκες όλων όσων ζουν σ' αυτές – αλλά κυρίως των παιδιών. Ίσως όμως να έχουμε φτάσει σ' ένα σημείο ρήξης, τόσο με τις παραδεδομένους τρόπους δράσης όσο και με τις θεωρίες του «τεχνικιστικού ορθολογισμού» στις οποίες βασίστηκε η κλασική «πολεοδομία». Η συγκυρία της ύφεσης μάς ωθεί σε μια επανεκκίνηση, μια επανατοποθέτηση της αρχιτεκτονικής ως προς το ρόλο της στην παραγωγή του αστικού χώρου. Τα παραδείγματα ήδη έρχονται από άλλες χώρες, όπου η συμμετοχή των πολιτών αρχίζει να θεωρείται ως η μόνη, τελικά, λύση στην επανάκτηση της πόλης.²¹

Ενταγμένο σ' αυτήν την γενική προβληματική, το ερευνητικό υποκείμενο της μελέτης συγκροτείται έχοντας ως κεντρικό στόχο να σκεφτούμε τρόπους εμπλοκής των λόγων περί παιδιού (που δεχόμαστε εκ προοιμίου ότι έχουν λόγο ύπαρξης στο βαθμό που αναφέρονται στη συλλογική ευημερία των παιδιών) με την έρευνα και την πράξη της αρχιτεκτονικής στην αστική κλίμακα. Προτείνουμε ως όχημα αυτής της εμπλοκής το παιχνίδι, όχι όμως ως «παρακολούθημα» του παιδιού, αλλά με τη γενική του έννοια, ως πνεύμα του παιχνιδιού. Συμφωνούμε απόλυτα με την πρόταση του Λεφέβρ, την οποία διατυπώνει στο αριστουργηματικό *Δικαίωμα στην πόλη*, ότι το παιχνίδι είναι η «αρχική πηγή» η οποία συγκεντρώνει τα στοιχεία της κουλτούρας της πόλης: το εκπαιδευτικό, το διαπλαστικό και το πληροφοριακό.²² Όπως έχει δείξει με ανεπανάληπτο τρόπο ο Γιόχαν Χουϊζινγκα, το παιχνίδι είναι η έννοια-κλειδί για να κατανοήσουμε τον «πολιτισμό», που δεν είναι παρά «ο τρόπος με τον οποίο συμβιώνουμε»: συσχετίζεται τόσο με την «πόλη» όσο και τα νεαρά άτομα της κοινωνίας που ζουν μέσα σ' αυτήν. Στα δοκίμια που ακολουθούν θα

επανερχόμαστε στην οντολογική σημασία του παιχνιδιού, που ρίχνει τόσο στο «παιδί» όσο και στην «πόλη» το ίδιο, δημιουργικό και επινοητικό φως. Οι δυο από τις τρεις έννοιες που μας ενδιαφέρουν, η παιδικότητα και το παιχνίδι, παρότι μπορούν και οφείλουν να μελετηθούν στην ιστορικότητά τους, αποτελούν συνάμα διαχρονικά, αναπόσπαστα, «φυσικά» μέρη της ανθρώπινης κατάστασης. Η πόλη, από την άλλη, είναι κατεξοχήν ιστορικό φαινόμενο – δημιουργήθηκε και υπάρχει ακόμη ως έκφραση του ανθρώπινου πολιτισμού. Παρά την αντίστιξη αυτή, η πρόκληση συνίσταται όμως ακριβώς εκεί: να σκεφτούμε νέους τρόπους σύνδεσης, να τραβήξουμε ενδιάμεσα, λοξά, μη τυποποιημένα, νήματα που να ενώνουν αυτές τις τρεις μεγάλες *πραγματικότητες* – το παιχνίδι, την πόλη, το παιδί.

Αυτή είναι η ιστορία δημιουργίας του Spielraum, του πρωταγωνιστή αυτής της «βιογραφίας». Το Spielraum αναμετράται με την πρόκληση της σύνθεσης της έρευνας με την παραγωγή της πόλης, έχοντας ως συγκεκριμένο πεδίο δοκιμής τον κοινό τόπο που ορίζουν οι τρεις παραμέτροι. Πρόκειται για ένα συνθετικό εγχείρημα από τη μια *θεωρητικό*²³ (πώς οι διάφοροι λόγοι έχουν προσεγγίσει το πλέγμα συνδέσεων μεταξύ τους) και από την άλλη *πρακτικό* (πώς, δηλαδή, το παιδί και το παιχνίδι αντιμετωπίζονται στα πλαίσια της παραγωγής του χώρου, σε καίρια αλληλεπίδραση με τη θέση των παιδιών στην κοινωνική ζωή). Αν και με «διπλή» έκφραση, ως έρευνα και ως μήτρα σχεδιαστικών ιδεών, το Spielraum είναι ουσιαστικά πάντοτε το ίδιο. Τα δύο ζητούμενα (το θεωρητικό και το πρακτικό) δεν μπορούν παρά να απαντηθούν μαζί, καθώς είναι πλευρές του ίδιου νομίσματος, όπως στη μουσική της πολυφωνίας, μορφή και περιεχόμενο δεν μπορούν ποτέ να διαχωριστούν. Αυτήν την άρρηκτη ένωση επιδιώκει το Spielraum: θέλει να εισάγει, με έναν νέο τρόπο, σε έναν πολυφωνικό συσχετισμό, την πόλη στις μελέτες για το παιδί και για το παιχνίδι, κυρίως όμως γιατί επιδιώκει το αντίστροφο, δηλ. να δημιουργήσει χώρο για το παιδί και για το παιχνίδι στις συζητήσεις για το αστικό περιβάλλον.

Το είδος της «πολυφωνικής βιογραφίας» και η σχέση του με το παιχνίδι

Έχοντας ορίσει το Spielraum ως την έννοια που συν-θέτει το παιδί, την πόλη και το παιχνίδι, σκόπιμο είναι να αναλύσουμε την «κατηγορία» στην οποία η μελέτη αυτή αυτοκατατάσσεται: τι σημαίνει ο υπότιτλος «*μια πολυφωνική βιογραφία*»; Μια ανάλυση των όρων «πολυφωνία» και «βιογραφία» στο σημείο αυτό μοιάζει απαραίτητη. Η «πολυφωνία» στην παρούσα μελέτη δεν έχει την έννοια της «ποικιλίας φωνών», που είναι η πρώτη ερμηνεία του λήμματος· ακριβολογώντας, η λέξη «ποικιλία» παραπέμπει σε μια ασάφεια και αοριστία *αντιθετικές* ως προς το πρωταρχικό νόημα της πολυφωνίας, που πηγάζει φυσικά από τη μουσική. Εντός της μουσικής, η πολυφωνία αναφέρεται σε μια μορφή, ένα σχήμα, μια οργάνωση, και μάλιστα ύψιστου βαθμού. Προϋποθέτει την σε βάθος γνώση των κανόνων της, τόσο στην παραγωγή της (η άσκηση στην πολυφωνική αντίστιξη προετοιμάζει τον μουσικό για τη σύνθεση, δηλαδή την απελευθερωμένη δημιουργικότητα²⁴), όσο και για την εκτέλεση, το παίξιμό της. Είναι ενδιαφέρον ότι στο λεξικό η μουσικολογική ερμηνεία της λέξης έρχεται δεύτερη και αναφέρεται στο *αποτέλεσμα* της παραγωγής: είναι η σύνθεση στην οποία πολλές φωνές ή όργανα ταυτόχρονα «*συνηχούν αρμονικώς, αλλά κατ' ανεξαρτήτους μελωδίας*». Μπορούμε επομένως να εντοπίσουμε στην (πολυφωνική) μουσική τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: όπως κάθε παιχνίδι, έχει μεν σαφείς κανόνες (η αρμονία πρέπει να διατηρείται) αλλά την ίδια στιγμή οι παίκτες *μέσα* στο παιχνίδι είναι ελεύθεροι (η μελωδία κάθε φωνής κινείται ανεξάρτητα, τονικά και χρονικά, από τις μελωδίες των άλλων). Είναι αυτή ακριβώς η σύνθεση των αντιθέτων, ελευθερία και δέσμευση, ανεμελιά και ιερή σοβαρότητα, που ορίζουν τη φύση του παιχνιδιού σύμφωνα με τον Γιόχαν Χουΐζινγκα, ο οποίος στην πραγματεία του *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι: Homo Ludens* (1938), στηρίζει την πολιτισμική ερμηνεία του παιχνιδιού στη βάση της καταγωγικής του συσχέτισης με τη μουσική.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Χουΐζινγκα χρησιμοποιεί ως σημείο εκκίνησης την γλωσσολογική διαπίστωση ότι στην αραβική, αλλά και σε πολλές δυτικές γλώσσες (συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής) ακόμη και σήμερα,

ο χειρισμός των μουσικών οργάνων ονομάζεται 'παίξιμο'. Αφού η σημασιολογική αυτή συναντίληψη Ανατολής και Δύσης δύσκολα μπορεί να αποδοθεί σε δανεισμό ή σύμπτωση, πρέπει να υποθέσουμε κάποιο βαθιά

ριζωμένο ψυχολογικό λόγο για ένα τόσο αξιοσημείωτο σύμβολο της συγγένειας μεταξύ μουσικής και παιχνιδιού.²⁵

Για τον Χουΐζινγκα η σχέση του παιχνιδιού με τη μουσική, τον χορό, την τελετουργία ήταν θεμελιώδης στον αρχαίο ελληνικό κόσμο: στους *Νόμους* ο Πλάτωνας εξηγεί ότι τα χαρακτηριστικά της μουσικής, η αίσθηση του ρυθμού και της αρμονίας, είναι τα δώρα των θεών προς τον άνθρωπο ώστε να ξεπεράσει τη θλίψη του για τη θνητότητά του. Στις ιερές τελετές η μουσική, δηλαδή το σύνολο των τεχνών που προστατεύουν οι μούσες, αποτελεί το εκφραστικό μέσο ευχαρίστησης των θεών και ταυτόχρονα πηγή τέρψης και ηδονής. Μπορεί το παιχνίδι σήμερα να έχει απομακρυνθεί από την καταγωγική του αρχή και να σημαίνει, στον σύγχρονο δυτικό πολιτισμό, *παιδιά*, δηλαδή «νηπιακό, ασήμαντο παιχνίδι», αυτό όμως δεν συνεπάγεται ότι απομακρύνθηκε ανεπιστρεπτί από τον τόπο γέννησής του, που είναι η εμπειρία της «ιερής ευχαρίστησης». Παρά τη λήθη που κάλυψε την πρωταρχική σχέση μουσικής και παιχνιδιού, ακριβώς στα κοινά τους χαρακτηριστικά (ελευθερία μέσα στους κανόνες, ευχαρίστηση μέσα στη σοβαρότητα) η συγγένεια αυτή εξακολουθεί ν' ανιχνεύεται. Είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε πώς και σε ποια επίπεδα συντελέστηκε αυτή η απομάκρυνση, και, από την άλλη, σε ποιες πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας και έκφρασης το παιχνίδι ως συστατικό διατηρεί τις οντολογικές του καταγωγές: μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι μία από αυτές εξακολουθεί να είναι αναμφισβήτητα η *μουσική*.

Η οντολογικά μουσική έννοια της πολυφωνίας αποτελεί ουσιαστικό και εκφραστικό μέσο για το *Spielraum*: ουσιαστικό, γιατί επανασυνδέοντας το παίζει με τις πρωταρχικές ανθρώπινες εμπειρίες, η μελέτη θέτει «εντός παρενθέσεων» (με το νόημα που έχει δώσει στην παρένθεση ο Edmund Husserl) τις μετέπειτα ερμηνείες του παιχνιδιού, που έχουν φτάσει ως εμάς μετά από τόσες διαμεσολαβήσεις που καταλήγουν στερεοτυπικές: εκφραστικό, διότι η πολυφωνία ως μεταφορικό σχήμα οργάνωσης του λόγου εμπεριέχει στην ίδια της τη φύση το στοιχείο του παιχνιδιού, για το οποίο ακριβώς μιλάει αυτός ο λόγος.

Η «βιογραφία», από την άλλη, ορίζεται ως «η περιγραφή κατά το μάλλον ή ήττον λεπτομερώς του βίου και των πράξεων ενός ανθρώπου». Παρατηρούμε ότι στον λεξικολογικό ορισμό ο «βίος» και «οι πράξεις» παρατίθενται συνδυαστικά: ο βίος (και όχι η ζωή, η οποία, όπως τονίζει η Χάννα Άρεντ, αναφέρεται στη βιολογική λειτουργία, στον άνθρωπο) αναφέρεται πάντοτε στον κόσμο και έχει πραγματικά νόημα να εξιστορηθεί όταν αποτελεί, όπως γράφει ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά*, «ένα είδος πράξεως».²⁶ Βιογραφία δεν είναι μια οποιαδήποτε εξιστόρηση: είναι η εξιστόρηση μιας ζωής ως πράξης που έχει αναφορά στον κόσμο, μιας ιστορίας που έχει νόημα *εγκόσμιο*, που δεν αφορά μόνο τα υποκείμενα που άμεσα εμπλέκονται σ' αυτήν. Από την άλλη, η βιογραφία διαφέρει από την Ιστορία, ανήκει σε μίαν άλλη οντολογική λογοτεχνική κατηγορία απ' αυτήν: ως *αφήγηση*, έχει από μόνη της μια ολότητα – αρχή και τέλος, και συγκεκριμένο πρωταγωνιστή. Όπως γράφει η Julia Kristeva, αναλύοντας την Άρεντ που με τη σειρά της ανέλυε τον Αριστοτέλη στα *Ηθικά Νικομάχεια*,

*η τέχνη της αφήγησης εντοπίζεται στην ικανότητα να συμπυκνώνει τη δράση σε μια παραδειγματική στιγμή, να την αποσπά από τη συνεχόμενη ροή του χρόνου, και να αποκαλύψει ένα ποιος. Αυτός είναι ο Αχιλλέας και το ανδραγάθημά του είναι σύντομο – να τι λέει μια καλή ιστορία. Η συντομία μιας αφήγησης παίρνει την αξία μιας αποκάλυψης, γιατί η επίδειξη ενός ποιος λειτουργεί όπως οι οίωνοι, όπως λέει ο **Ηράκλειτος**: οι οίωνοι δεν μιλούν ή δεν κρύβουν, αλλά φτιάχνουν ένα σήμα. Το σημάδι αυτό είναι συμπυκνωμένο, ατελές, αποσπασματικό: εκκινεί μια ατελείωτη πράξη ερμηνείας.²⁷*

Το Spielraum προσεταιρίζεται τη βιογραφία ως μια αφήγηση πράξεων και βίων συγκεκριμένων ανθρώπων, δηλαδή ως μια *μη-Ιστορία*, και μια τέτοια επιλογή «σχήματος» προϋποθέτει την ανάληψη μιας θέσης, που είναι μαζί και θεώρηση, στις ρωγμές της επιστημονικής αντικειμενικότητας. Εκφράζεται μέσω ενός αντίστοιχου λόγου, που σε άλλα σημεία ερμηνεύει και σε άλλα αφηγείται, ακροπατώντας έτσι στα εδάφη της λογοτεχνίας. Η θέση αυτή εμπεριέχει την παρατήρηση ότι το είδος του λόγου – μυθιστόρημα, βιογραφία, επιστημονικό δοκίμιο, φιλοσοφικό σύγγραμμα – δεν καθορίζει πάντοτε το περιεχόμενό του. Αυτό αποδεικνύεται, π.χ., από το χαμαιλεοντισμό των «παλαιών» λόγων, ή μάλλον από τα πολλαπλά πρόσωπα που τους αποδίδονται από τους μεταγενέστερους. Ένα

παράδειγμα: ο Ζαν-Ζακ **Ρουσσώ** έγραψε την ιστορία του *Εμίλ* (1762) ως *Bildungsroman* (δηλ. ιστορία που εκτυλίσσεται πάνω στον βασικό καμβά του περάσματος ενός νέου ανθρώπου από την παιδική και εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση), όμως πολύ λίγοι το διάβασαν έκτοτε ως μυθιστόρημα. Αντίθετα, θεωρείται η απόλυτη (μην ξεχνάμε ότι ήταν και η πρώτη) φιλοσοφική πραγματεία για την εκπαίδευση του παιδιού, την οποία σήμερα δεν μπορούμε να κατατάξουμε κατ' αποκλειστικότητα σε καμία από τις κατηγορίες λόγων στους οποίους διαιρείται η ανθρώπινη σκέψη. Το ίδιο παρατηρούμε να συμβαίνει άλλωστε και σε πολύ πιο αυτοδύναμα (σε σύγκριση με τις ανθρωπιστικές επιστήμες) πεδία, όπως στη λογοτεχνία: χαρακτηριστικό είναι ότι ανατρέχοντας στην ιστορία του μυθιστορήματος, ο Milan Kundera ανιχνεύει τις απαρχές του ακριβώς στο *Bildungsroman*, δηλαδή στο είδος που αποτελεί γέφυρα μεταξύ της εξιστόρησης και μυθοπλασίας. Άλλωστε, όπως η βιογραφία, και το μυθιστόρημα δημιουργήθηκε από την επιθυμία να αφηγηθεί κανείς γεγονότα που συνέβησαν, ξαναδίνοντάς τους το παρόν που έχασαν,²⁸ αφηγείται «βίους» και «πράξεις». Ο Kundera αναφέρει ως ένα από τα πρώτα μυθιστορήματα με τη σύγχρονη έννοια του όρου το ανατρεπτικό *Bildungsroman* του Λόρενς **Στερν** *Η ζωή και οι απόψεις του Τρίστραμ Σάντυ, Κυρίου από σόι* (1759-1767). Η ιστορία του *Τρίστραμ* είναι πολύ διαφορετική από εκείνη του *Εμίλ*: η ατέλειωτη σειρά λογοπαίγνιων, η ακατάπαυστη ανατροπή των κανόνων ροής των γεγονότων, και το συνεχές μπρος-πίσω της αφήγησης συνθέτουν ένα βιβλίο ολοκληρωτικά [throughout] *μη-σοβαρό*, το κατεξοχήν «μυθιστορημα-παιχνίδι». Επομένως, ακόμη και στο εσωτερικό μιας κατηγορίας λόγου, όπως π.χ. το *Bildungsroman*, και ακόμη και σε συγχρονικά κείμενα, όπως ο *Εμίλ* και ο *Τρίστραμ*, το αν θα καταλήξει ένα βιβλίο να διαβάζεται ως πραγματεία ή ως σάτιρα, εναπόκειται στη μελλοντική πορεία των πραγμάτων. Αναμφίβολα, αν δεν είχε γραφτεί ο *Οδυσσέας*, ο Kundera δεν θα μπορούσε να συγκρίνει τον Στερν με τον Joyce και να τον ανακηρύξει «μοντέρνο».

Στο ερώτημα αν μια διδακτορική διατριβή μπορεί να ανήκει στο είδος της βιογραφίας, μια δυνητική απάντηση είναι ότι ως πράξη ερμηνείας, η διατριβή μπορεί να πάρει όποιο σχήμα εξυπηρετεί τον σκοπό της, κοντολογίς τον συγγραφέα και τις προθέσεις του. Και η «βιογραφία» στο Spielraum παρεισφρύει φυσικά ως

σχήμα, μορφή που σε παραλλαγές επαναλαμβάνεται ως επωδός: η «βιογραφία» ως φιλοδοξία για μια αφήγηση που αφορά τον κόσμο· «βιογραφίες» συγγραφέων και δημιουργών που ως «χαρακτήρες» παίζουν το ρόλο τους στην πλοκή αυτής της αφήγησης και παρουσιάζονται στην αρχή της διατριβής· «βιογραφίες» έργων που τόσο αγκαλιάστηκαν από τον πολιτισμό των μεταγενέστερων που ξεχάστηκε η περιπέτειά τους, το πώς έφτασαν ως τις μέρες μας. Και πάλι, ο *Εμίλ* προσφέρεται ως παράδειγμα: από τότε που κήκε στην πυρά στην κεντρική πλατεία της Γενεύης, έχει συναντηθεί επανειλημμένα με την φιλοσοφία, την παιδαγωγική, αργότερα με την κοινωνιολογία, στον εικοστό αιώνα με την πρακτική της εκπαίδευσης· στις βιβλιογραφίες αυτών των επιστημονικών λόγων έχουν γραφεί τόσες πολλές σελίδες που τον ερμηνεύουν (παραλλάσσουν, επικαιροποιούν, χρησιμοποιούν) ώστε η αρχική του εμφάνιση – το «τι ήταν» όταν γράφτηκε – έχει ξεχαστεί. Όμως, στον αντίποδα των φυσικών επιστημών, η σκέψη που αφορά τον άνθρωπο, τις πράξεις και τα δημιουργήματά του, δεν ακολουθεί γραμμική πορεία «εξέλιξης»· το νέο δεν στέκεται απέναντι στο παλιό με διάθεση αναμέτρησης και κριτικής – όπως, λ.χ. είναι ανώφελο να αναζητήσεις τον καλύτερο μεταξύ Σοφοκλή και Shakespeare, στο χαρακτηριστικό παράδειγμα που δίνει ο Γκάνταμερ:

Να φιλοσοφήσουμε με τον Πλάτωνα, και όχι απλά να ασκήσουμε κριτική στον Πλάτωνα, αυτό είναι το ζητούμενο. Το να ασκήσεις κριτική στον Πλάτωνα είναι τόσο απλοϊκό όσο και να μέμφεσαι τον Σοφοκλή για το ότι δεν είναι Σαίξπηρ. Αυτό μπορεί να ακούγεται σαν παραδοξολογία, αλλά μόνο για κάποιον που είναι τυφλός στην φιλοσοφική συνάφεια της ποιητικής φαντασίας του Πλάτωνα.²⁹

Στη βιογραφία του Spielraum, οι είκοσι από τους εξήντα «χαρακτήρες» που πρωταγωνιστούν γεννήθηκαν πριν τον εικοστό αιώνα, και τούτο δεν ήταν προς αναζήτηση οποιασδήποτε «καθαρότητας», αλλά επιδιώκοντας μια «ώσμωση των οριζόντων»,³⁰ όπως την ορίζει ο Γκάνταμερ, με την πίστη, δηλαδή ότι οι «παλαιοί» λόγοι, σκέψεις και έργα δημιουργών που ξεχώρισαν ανάμεσα στους ομοίους τους της δικής τους εποχής, εκφράζουν αρχές «αΐδιες», όπως γράφει ο Δημήτρης **Πικιώνης**. Μπορούμε και πρέπει να επικοινωνήσουμε μαζί τους αν θέλουμε να φωτίσουμε την τωρινή μας σκέψη. Και σ' αυτή τη διαδικασία που θα παρομοιάζαμε με μια ανάστροφη πορεία, ως εάν το Spielraum να επιχειρεί ν' ανατρέξει τον ρου

του ποταμού για να βρει τις πηγές του, οι ενδιάμεσες ερμηνείες που έχουν προσφερθεί γι' αυτά τα κείμενα, αρκετές φορές αναφερόμενες (μόνο) στο εσωτερικό της επιστημονικής τους περιοχής, χρειάστηκε να τεθούν «εντός παρενθέσεων», πάλι με την έννοια του Husserl, ώστε να επιτραπεί η χωρίς εμπόδια ροή, δηλαδή η επικοινωνία με τις αρχικές πηγές.

Η ιδέα της πολυφωνίας στη μορφή και την δομή της διατριβής

Ακόμη και ως «πολυφωνική βιογραφία», το Spielraum δεν παύει να είναι μια διδακτορική διατριβή γραμμένη στα πλαίσια της ακαδημαϊκής περιοχής από την οποία προέρχεται (την αρχιτεκτονική). Με τη φιλοδοξία όμως να εντάξει τη μελέτη των «παιδιών στην πόλη» σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, να δημιουργήσει μια σύνθεση (με διάρκεια όση το διάβασμα αυτής της μελέτης), μια συνήχηση (που διαρκεί μόνο στιγμές, όπως μια τρίφωνη συγχορδία, που ακούγεται στο μεσοδιάστημα από την παραγωγή της μέχρι να απορροφηθεί από τον αέρα), στην οποία οι τρεις «φωνές» είναι η παιδική ηλικία, το παιχνίδι και η πόλη, όφειλε να στραφεί στις επιστήμες που κατεξοχήν διερευνούν τα δύο πρώτα: την ψυχολογία, την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία, την ανθρωπογεωγραφία, καθώς και έναν αξιοσημείωτο αριθμό συνδυασμών τους. Καταγωγικά προερχόμενη από το πεδίο των σπουδών του χώρου (στις οποίες «παιχνίδι» και «παιδιά» είναι ουσιαστικά απύσυχες έννοιες), όφειλε να ξεκινήσει από την «κατάκτηση» (ανάγνωση, ταξινόμηση, κατανόηση και ερμηνεία) της πολύπτυχης βιβλιογραφίας για την παιδική ηλικία. (Ήταν και αυτή μια «βιογραφική» διαδικασία ανάγνωσης, αφού μέσω τούτης της βιβλιογραφίας από τη μια στηρίχθηκε η έρευνα και από την άλλη επηρεάστηκε η ερευνήτρια στον τρόπο που σχετίζεται με τα δικά της παιδιά.) Ως αρχική υπόθεση εργασίας, η σχετική βιβλιογραφία θα «μόρφωνε» την χωρικής καταγωγής μελέτη ώστε υπό το φως ενός ή περισσότερων λόγων για την παιδική ηλικία να επανεξεταστεί το σύστημα του αστικού χώρου με εργαλείο το υλικό της έρευνας πεδίου. Αυτή η υπόθεση απορρίφθηκε όταν, στα μισά και προς το τέλος του δρόμου της «κατάκτησης» της βιβλιογραφίας, έγινε ξεκάθαρο ότι οι ίδιοι οι λόγοι για την παιδική ηλικία, όπως τα αντικείμενά τους, βρίσκονται στο περιθώριο «στιβαρών» επιστημονικών κλάδων

όπως η κοινωνιολογία ή η γεωγραφία, αγωνίζονται να υπάρξουν μέσα σ' αυτούς χωρίς ουσιαστικά να τους αμφισβητούν, σχεδόν μη συνειδητοποιώντας ότι στα πλαίσια της «επιστημονικότητας» έχει ακριβώς συντελεστεί η περιθωριοποίησή τους. Μια ευριστική διαδικασία έπρεπε να συντελεστεί, μπροστά στον προφανή κίνδυνο η έρευνα να ενσωματώσει σιωπηλά την κυκλικότητα των λόγων για την παιδική ηλικία, μ' άλλα λόγια τη θεώρηση του παιδιού ως διαφορετικού και στη συνέχεια τον εντοπισμό και ερμηνεία αυτής της ετερότητας. Γράφει ο Ρολάν

Μπαρτ:

Η διεπιστημονική εργασία, που τόσο συζητιέται σήμερα, δεν αφορά την αναμέτρηση ήδη καθιερωμένων επιστημονικών περιοχών (καμία από τις οποίες, στην πραγματικότητα, δεν θέλει να αφευθεί). Για να κάνεις κάτι διεπιστημονικό δεν αρκεί να διαλέξεις ένα «υποκείμενο» (ένα θέμα) και να συγκεντρώσεις γύρω του μία ή δύο επιστήμες. Η διεπιστημονικότητα συνίσταται στο να δημιουργήσεις ένα νέο αντικείμενο που δεν ανήκει σε καμία.³¹

«Ένα νέο αντικείμενο που δεν ανήκει σε καμία»: αυτό είναι το Spielraum. Ένα αντικείμενο που ανήκει στον (πολυφωνικό) εαυτό του, που αναλύεται, συντίθεται και αναπαρίσταται σε μια ιστορία όπου το κλειδί (της ερμηνείας) είναι η πολυφωνία. Πρόθεση της έρευνας είναι η «μεταφορική» αυτή επινόηση (πόσες φορές άλλωστε η μεταφορική έννοια δεν μάς αποκαλύπτει περισσότερα από την κυριολεξία μιας λέξης; Όπως γράφει ο Γκάνταμερ «όπως πάντα, η μεταφορική χρήση έχει μεθοδολογική προτεραιότητα»³²) να βρει στη διατριβή, σε διαφορετικά επίπεδα, τις αντίστοιχες «πρακτικές», κυριολεκτικές εκφράσεις της, με πιο έκδηλη και άμεσα ανιχνεύσιμη ανάμεσά τους την απόπειρα να εκφράζεται από αληθινές φωνές (με την έννοια που δίνει στη φωνή³³ ο Μπαχτίν). Αυτές οι φωνές των υποκειμένων – των προσωπικοτήτων της βιβλιογραφίας, των προσώπων της έρευνας πεδίου – συνθέτουν και καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο του Spielraum. Μ' άλλα λόγια, η πολυφωνία πραγματώνεται τόσο στο είναι του Spielraum, όσο και μέσω της λειτουργίας του ως έργο, και θα τη συναντήσουμε σε τρία αλληλοδιασταυρώμενα επίπεδα: πρώτον, στα πράγματα, στο υλικό της έρευνας· δεύτερον, στους διαλόγους που κάνει, στη βάση αυτή αυτού του υλικού,

με άλλα έργα και, τρίτον, στο σχεδιασμό και τη μέθοδο γραφής του ως τελικό προϊόν, ως βιβλίο στην υλικότητά του.

Στο πρώτο επίπεδο, εκείνο της επιτόπιας έρευνας, η πολυφωνικότητα αφορά το χειρισμό του υλικού, δηλαδή του φωτογραφικού αρχείου που συγκεντρώθηκε στη διάρκεια της έρευνας πεδίου. Η ταυτότητα του υλικού αυτού, παρότι η έρευνα σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε με τη μορφή εργαστηρίου από τη συγγραφέα, είναι καθαυτό συλλογική: το αρχείο που προέκυψε (χίλιες διακόσιες περίπου, φωτογραφίες, με τα σχόλιά τους, συγκεντρωμένο σε ογδόντα ένα λευκώματα) δημιουργήθηκε από τα παιδιά, ηλικίας δέκα ως δώδεκα ετών κατά την εποχή της έρευνας, που κλήθηκαν να φωτογραφίσουν τη γειτονιά τους. Οι φωτογραφικές εικόνες και τα γραπτά σχόλια που τις συνοδεύουν εκφράζουν καταρχήν τα παιδιά αυτά. Αν και ανήκουν σε μια ομάδα που τη συνδέει τουλάχιστον ένα βέβαιο κοινό χαρακτηριστικό (η παιδική ηλικία), τα «υποκείμενα» της έρευνας θεωρούνται εκ προοιμίου ότι μπορεί και να μην έχουν τίποτ' άλλο κοινό εκτός από αυτό: στη διατριβή δεν θα συναντήσει κανείς καμία ποσοτική ή άλλη στατιστική επεξεργασία των προϊόντων της έρευνας πεδίου. Αντ' αυτού, έγινε μια επιλογή εξήντα, από το σύνολο, φωτογραφιών, που ως ξεχωριστό «σώμα» παρατίθενται στο Επίμετρο, «δείγματα» της έρευνας πεδίου, που χρησιμοποιούνται στο κείμενο ως μια παράλληλη, υποστηρικτική αφήγηση. Ο αναγνώστης θα συναντήσει, στη ροή του κειμένου, υπογραμμισμένες λέξεις ή φράσεις που συνδέονται με ένα κόκκινο τετραγωνίδιο, όπου αναγράφεται ο αριθμός της φωτογραφίας πεδίου στην οποία παραπέμπεται. Η όποια σύνδεση του οπτικού περιεχομένου της εικόνας και/ή της φράσης του παιδιού με το καθαυτό κείμενο και τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται σ' αυτό, δεν είναι εξαντλητική όσο υπονοούμενη, και συχνά ο αναγνώστης αφήνεται να κάνει το συσχετισμό ελεύθερα και όχι καθοδηγούμενος.

Στη διατριβή αυτή η έρευνα πεδίου, όπως αναλύεται στο σχετικό δοκίμιο («Ζητήματα μεθόδου»), αποτέλεσε ένα πεδίο δοκιμής, ένα άνοιγμα της έρευνας προς το κοινό και το συλλογικό (τα παιδιά) και ως μια διαδικασία που ως βίωμα επανατροφοδότησε την καθαυτό, θεωρητική έρευνα με τις σκέψεις, εντυπώσεις,

διαλόγους που έγιναν κατά τη διάρκειά της. Θα παρατηρήσει κανείς ότι λείπει από το κείμενο η ανάλυση των χωρικών στοιχείων που απεικονίζουν οι φωτογραφίες,³⁴ ούτε και θα βρει κανείς μέσα στη διατριβή μια χαρτογραφική / γεωγραφική ανάλυση που θα συσχέτιζε τις φωτογραφίες των παιδιών από τις διάφορες γειτονιές με τον ίδιο το χάρτη της πόλης.³⁵ Αυτό έγινε συνειδητά και αποφασίστηκε όταν κάποιες πρώιμες απόπειρες (προγενέστερες της εκκίνησης της συγγραφής της διατριβής) να συνδεθεί το υλικό της έρευνας με τον υλικό χώρο της πόλης έδειξαν σχετικά γρήγορα τα όριά τους: θα τις βρει κανείς, σε μια σχετικά λεπτομερή περιγραφή της έρευνας πεδίου, επίσης στο Επίμετρο. Ομολογουμένως, θα ήταν μια άλλη διατριβή, αν συνέχιζα προς αυτήν την κατεύθυνση – θα ήταν μια πορεία, όπως ελπίζω να φανεί στο κείμενο, πολύ απομακρυσμένη από τη φιλοσοφία του Spielraum. Όπως αναφέρεται και στην αρχή της εισαγωγής αυτής, η «πόλη», παρά το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια συγκεκριμένη πόλη, τη Βέροια, δεν εισέρχεται στη μελέτη αυτή, ως ο τρίτος όρος του Spielraum, με τα καθαυτό υλικά χαρακτηριστικά της. Η μελέτη θέλει να υπερβεί την τοπικότητα μιας «μελέτης περίπτωσης», μεθοδολογία που θα έφερνε μια απίσχναση του επιχειρήματος, και να σκεφτεί με γενικότερους όρους, ακόμη κι αν αυτό σημαίνει στην πράξη την απομάκρυνση από την υλικότητα – πλούσια, πάντοτε, και αναϊκτική σε πολυποίκιλη ερμηνεία – του συγκεκριμένου χώρου. Αντίθετα η ανοικτή στην ερμηνεία της παράθεση του φωτογραφικού υλικού ως ημιανεξάρτητο σώμα και η πολυπρόσωπη «υποστήριξη» του κειμένου από τις φωνές και εικόνες των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, στοιχειοθετούν τόσο την πολυφωνική μορφή διάλογου που εκτυλίχθηκε μεταξύ επιτόπιας και βιβλιογραφικής έρευνας όσο και τη μορφή του Spielraum ως τελειωμένου προϊόντος.

Στο δεύτερο επίπεδο, το επίπεδο των διαλόγων (που είναι ταυτόχρονα διά-λογοί, ποτέ ξεκάθαρα ανήκοντες στον δικό τους «επιτακτικό λόγο»³⁶), η πολυφωνικότητα εμπεριέχεται στη μεθοδολογία της σχέσης της παρούσας μελέτης με τη βιβλιογραφία, την προϋπάρχουσα γνώση. Το κείμενο αυτό γράφεται υπό τους ήχους πολλών διαφορετικών αφηγήσεων: από τη στιγμή της γέννησης του Spielraum, το νανουρίζουν τόσο μυθιστορήματα όσο και πραγματείες για το παιχνίδι, κείμενα αρχιτεκτονικής και πολεοδομίας αλλά και ανθρωπολογικές

θεωρίες, ποιήματα αλλά και έρευνες ψυχολογίας, τόσο φωτογραφικές και κινηματογραφικές εικόνες όσο και συγγράμματα φαινομενολογίας. Είναι μέσω αυτών των αλληπάληλων συναντήσεων με άλλους συγγραφείς ή καλλιτέχνες και τα δημιουργήματά τους, που το Spielraum βιογραφείται. Όπως για την εξιστόρηση της ζωής ενός ανθρώπου ο βιογράφος παίρνει συνεντεύξεις από όσο το δυνατόν περισσότερα από τα πρόσωπα-κλειδιά που τον γνώρισαν και αλληλοεπηρεάστηκαν μαζί του, η βιογραφία του Spielraum γράφεται πολυφωνικά, μέσα από τους «χαρακτήρες» με τους οποίους συναντιέται. Ο μονόλογος του δημιουργού (και του μοναδιαίου βιβλίου) επιδιώκεται να αντικατασταθεί από την πολυφωνία των συγγραφέων που είναι οι πηγές του (άλλωστε, μήπως κάθε βιβλίο δεν είναι παρά μια φωνή που έρχεται να προστεθεί στην πολυφωνία των προγενέστερων;).

Στο τρίτο επίπεδο, εκείνο της γραφής, δηλαδή της μορφής που παίρνει το περιέχομενο, η μελέτη σχεδιάστηκε ώστε ως προς την οργάνωση και την υλική της εμφάνιση να δείχνει προς τα έξω το στοιχείο αυτό της πολυφωνικότητας. Ταυτόχρονα, είναι ένα παιχνίδι η ίδια, έκφραση του «πεδίου παιδιάς». Αυτοπαρουσιάζεται ως «διατριβή», «βιογραφία», «συλλογή δοκιμίων», «φωτογραφικό λεύκωμα», η καθεμία «μια λέξη με πλάγιο βλέμμα», όπως την ορίζει ο Μπαχτίν, δηλαδή μια λέξη που βλέπει τον εαυτό της μέσα από το φως άλλων λέξεων:

Η λατινική λέξη είδε τον εαυτό της στο φως της ελληνικής λέξης, μέσα από τα μάτια της ελληνικής λέξης, ήταν από την πρώτη αρχή της μια λέξη «με πλάγιο βλέμμα», μια στυλιζαρισμένη λέξη που περιέκλειε τον εαυτό της, θα 'λεγε κανείς, στα δικά της ευλαβώς στυλιζαρισμένα εισαγωγικά.³⁷

Το Spielraum ως «διδασκτορική διατριβή» εκπονείται μέσα σ' ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο, βασίζεται σε έρευνα πεδίου με δόκιμη μεθοδολογία, επεξεργάζεται θεωρητικά τη «νόμιμη» βιβλιογραφία. Από τον τίτλο της, η μελέτη είναι «βιογραφία» αλλά προφανώς μια μετα-βιογραφία, καθώς μεταφέρει τα χαρακτηριστικά του «προσώπου» σε ένα απρόσωπο υποκείμενο. Συγχρόνως, διαπλέκεται από τις αληθινές βιογραφίες των προσώπων που αποτελούν τις πηγές του, αλλά τις παρουσιάζει υποκειμενικά – δηλαδή στο βαθμό που οι χαρακτήρες

(στοιχεία ή σκηνές από τη ζωή και το έργο τους) αλληλοδιασταυρώνονται με τη δική του βιογραφία. Στο ξεφύλλισμά του, στο τελικό του τμήμα, το Spielraum έχει την εμφάνιση ενός «λευκώματος»: το οπτικό υλικό δίνεται με το μορφή φωτογραφικού λευκώματος στο Επίμετρο. Μέρος των εικόνων είναι όμως κι αυτές τα κείμενα, οι φράσεις που θεωρούνται ισοδύναμες με τις εικόνες που σχολιάζουν, λεζάντες που ξέφυγαν από την καταδίκη της μικρής γραμματοσειράς και παρουσιάζονται αυτοκυρίαρχες μέσα στο δικό τους πλαίσιο. Τέλος, από μια ματιά στον πίνακα περιεχομένων, η έρευνα εμφανίζεται ως μια *συλλογή δοκιμίων* και όχι ως μια μελέτη απαρτιζόμενη από ιεραρχημένα κεφάλαια: από πλευράς περιεχομένου, τα πέντε δοκίμια πραγματεύονται θέματα σε κάποιο βαθμό ανεξάρτητα, και ουσιαστικά μπορούν να διαβαστούν με οποιαδήποτε σειρά. Είναι γραμμένα σαν αυτοτελή επεισόδια, με σημειώσεις τέλους στο τέλος του καθενός· μόνο η βιβλιογραφία είναι συγκεντρωμένη στις τελευταίες σελίδες της έρευνας, σώμα κειμένου εκ των ων ουκ άνευ μιας διατριβής. Παρόμοια, τόσο η βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και η ανάλυση της έρευνας πεδίου, η συζήτηση και τα συμπεράσματα δεν παρουσιάζονται γραμμικά (αρχή – μέση – τέλος) αλλά διαχέονται στο κείμενο, σε κάποιο βαθμό κατανεμημένα στην εσωτερική οργάνωση κάθε δοκιμίου, ενώ σημαντικό μέρος της επισκόπησης γίνεται στους «Χαρακτήρες».

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο της διατριβής είναι ότι η βιογραφία του Spielraum αρχίζει με την παρουσίαση των «Χαρακτήρων»· πρόκειται για την ουβερτούρα του έργου, που μπορεί να διαβαστεί ανεξάρτητα απ' το υπόλοιπο κείμενο. Το τμήμα αυτό είναι μια συλλογή από βιογραφικά σημειώματα εξήντα προσώπων που παρουσιάζονται απόλυτα ανιεράρχητα, σύμφωνα με τον τυχαίο κανόνα του αλφάβητου, ώστε να μπορεί με ευκολία να ανατρέξει κανείς σ' αυτούς όπως ψάχνει σ' ένα λεξικό (για την ακρίβεια, μια πιθανή χρήση του τμήματος αυτού θα ήταν και η χρήση του ως λεξικό κυρίων ονομάτων). Το στοιχείο που διαφοροποιεί τους «Χαρακτήρες» του έργου από τις υπόλοιπες αναφορές – όπως πιθανώς θα έχει ήδη καταλάβει ο αναγνώστης – είναι η αναφορά του ονοματεπώνυμου του Χαρακτήρα κατά την πρώτη είσοδό του στο κείμενο με έντονη γραμματοσειρά, και πάντοτε στα ελληνικά, ακόμη και αν πρόκειται για μη Έλληνα (π.χ. Άλντο **βαν Άικ**). Οι άλλες αναφορές, σε πρόσωπα που δεν είναι «χαρακτήρες», παρατίθενται στην πρωτότυπη γλώσσα τους (π.χ.

Nietzsche). Αποποιοούμενα τις «ξένες» ταυτότητές τους, τα πρόσωπα που καθορίζουν τη βιογραφία του Spielraum ενσωματώνονται έτσι στη ροή του (ελληνικού) λόγου, γίνονται «οικεία», όπως τα πρόσωπα που συναντούμε και με τα οποία σχετιζόμαστε στην «αληθινή» ζωή. Το κεφάλαιο των «Χαρακτήρων» αποτελεί μια ιδιότυπη «συνολική εποπτεία»: στις σύντομες αυτές βιογραφίες, οι βασικές πληροφορίες για τη ζωή των προσώπων, εν μέρει αντικειμενικές όσο και αυτές που παρατίθενται σε ένα εγκυκλοπαιδικό λήμμα, λοξοδρομούν σε ή συμπληρώνονται με σημεία ή στοιχεία συνάντησης των προσώπων αυτών με το «πεδίο παιδιάς». Συνήθως αυτά τα υποκειμενικά στοιχεία είναι λεπτομέρειες των βιογραφιών των ανθρώπων, λεπτομέρειες που θα παρομοιάζαμε με τα ψυχία καθημερινού κόσμου που ήταν πηγή έμπεισης για τον Ζωρζ Περέκ,³⁸ που με τη σειρά του είχε γοητευτεί από την ιδέα του «βιογραφήματος» του Ρολάν Μπαρτ, αλλά και ψυχαναλυθεί ως έφηβος από την Φρανσουάζ **Ντολτό**. Άλλωστε ο Περέκ είχε δείξει πώς το γράψιμο μπορεί να γίνει *παιδιά*, παιχνίδι, κάτι που τον ένωνε με την ομάδα Ουίρο, στην οποία πρωτοστατούσε ο Ρεϋμόν **Κενώ**, στον οποίο ο Περέκ αφιέρωσε το κορυφαίο μυθιστόρημά του *Ζωή: Οδηγίες χρήσεως*. Υπάρχουν πολλές συνδέσεις όπως αυτή (Περέκ – Μπαρτ – Ντολτό – Κενώ) μεταξύ των Χαρακτήρων, παιγνιώδεις στη φύση τους (δηλαδή συγχρόνως «άσκοπες» και «σοβαρές», όπως κάθε παιχνίδι), αλλά σε κάθε περίπτωση βασισμένες στον βίο και στις πράξεις των Χαρακτήρων.

Η ανάγνωση των «Χαρακτήρων» δεν είναι απαραίτητο να προηγηθεί εκείνης των δοκιμίων. Όπως ήδη ειπώθηκε, ο αναγνώστης μπορεί να ξεκινήσει την ανάγνωση από οποιοδήποτε από τα πέντε δοκίμια που συναποτελούν την κυρίως μελέτη: δεν πρόκειται για κεφάλαια, έχουν απλώς μια φυσική σειρά επειδή πρέπει να ταξινομηθούν στις σελίδες του βιβλίου. Αν ο αναγνώστης προχωρήσει στη διατριβή χωρίς να διαβάσει τις βιογραφίες των προσώπων, θα χρειαστεί να ανατρέχει σ' αυτές, καθώς πολλές ενδιαφέρουσες «πληροφορίες» που αφορούν τους Χαρακτήρες και τους συνδέουν με το Spielraum αναπτύσσονται πιο διεξοδικά στους «Χαρακτήρες» παρά στο κυρίως έργο.

Στην περίπτωση που ο αναγνώστης θελήσει πρώτα να διαβάσει το κεφάλαιο των «Χαρακτήρων», δύο τρόποι ανάγνωσης ανοίγονται μπροστά του: η πρώτη πιθανή

παραλλαγή ανάγνωσης είναι η υπάκουη, υπομονετική ανάγνωση από το Α ως το Ω. Αν, από την άλλη, ο αναγνώστης ακολουθήσει μια διαδρομή διαβάσματος του κεφάλαιου των «Χαρακτήρων» όχι αλφαβητικά αλλά ακολουθώντας τα σήματα κατεύθυνσης που παραπέμπουν από τον ένα χαρακτήρα σε έναν ή περισσότερους άλλους (δηλαδή η αναφορά ενός άλλου κύριου ονόματος με έντονη γραμματοσειρά), θα προκύψει μια παραλλαγή ανοιχτού τέλους, άλλοτε κυκλοτερής, άλλοτε τεθλασμένη, όχι πολύ διαφορετική από «ό,τι συμβαίνει στους ορισμούς των λεξικών, που παραπέμπουν οι μεν στους δε σε μια ατέρμονη σειρά διολισθήσεων του νοήματος».³⁹ Ούτως ή άλλως, γραμμικά ή μαιανδρικά, διαβάζοντας τα βιογραφήματα των χαρακτήρων, ο αναγνώστης θα ανταμειφθεί με μια εποπτική γνώση του Spielraum χωρίς να έχει καν διαβάσει το κυρίως σώμα της μελέτης, δηλαδή, τα πέντε δοκίμια.

Τέλος, μια άλλη παραλλαγή ανάγνωσης είναι να ξεκινήσει κανείς από το Επίμετρο, από την επεξηγηματική περιγραφή της έρευνας πεδίου, τις πρώτες απόπειρες ανάλυσης του υλικού της έρευνας, και από το φωτογραφικό αρχείο, τις εικόνες – εξήντα επιλεγμένες φωτογραφίες από την έρευνα πεδίου – και τα σχόλια που τις συνοδεύουν. Υπενθυμίζεται ότι το σχόλιο δίπλα σε κάθε φωτογραφία είναι η μεταφορά της «λεζάντας», της φράσης που έγραψε στο προσωπικό του λεύκωμα το παιδί «εξηγώντας» τη φωτογραφία. Συγκροτείται έτσι ένα είδος φωτογραφικού λευκώματος, όπου ο λόγος και οι εικόνες των παιδιών παρατίθενται χωρίς δικά μου σχόλια: αποτελούν έναν λεκτικό και οπτικό «κόσμο» δυνητικά αυτάρκη και ανεξάρτητο, που αποτέλεσε το πρώτο «υλικό ανά χείρας» για τη διατριβή αυτή. Αν ο αναγνώστης διατρέξει τούτο το υλικό πριν από την ανάγνωση του κυρίως κειμένου, θα έχει τη δική του, προσωπική άποψη για το θέμα που ερευνάται, ανεπηρέαστη από τα δικά μου επιχειρήματα. Θα ακολουθήσει έτσι ο αναγνώστης μια «ιστορική» πορεία προσέγγισης της διατριβής: πώς γεννήθηκε, πώς εξελίχθηκε, και πού κατέληξε. Πιθανώς θα έχει ενδιαφέρον να συγκριθεί η εντύπωσή του από την πρώτη ανάγνωση των λόγων των παιδιών, την πρώτη επαφή με τις εικόνες και τον υλικό κόσμο που παρουσιάζουν, με τις παρατηρήσεις που θα έχει μετά την ανάγνωση της διατριβής. Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι: θα επηρεάσουν άραγε την αρχική του άποψη και τον τρόπο θέασής του οι δικές μου σκέψεις,

βιβλιογραφικοί συσχετισμοί, επιρροές και προτάσεις; Μέρος του παιχνιδιού «ανοικτού τέλους» που είναι η ανάγνωση και επαφή μας με τα κείμενα είναι ακριβώς και αυτή η νοερή συνάντηση και διάλογο που θα μπορούσε η διατριβή να έχει με κάθε έναν από τους αναγνώστες της,

Περιγραμμά της διατριβής

Η εργασία αρχίζει με την παρούσα «Εισαγωγή», στην οποία αναπτύσσονται τα βασικά θέματα της έρευνας: η γενεαλογία του Spielraum, η ανάλυση των όρων που το απαρτίζουν, δηλαδή το παιδί, το παιχνίδι, η πόλη, καθώς και των εννοιών της πολυφωνίας και της βιογραφίας που αποτελούν τα συστατικά της ερευνητικής και συγγραφικής μεθοδολογίας. Στη συνέχεια ο αναγνώστης θα συναντήσει το διακριτό μέρος που ονομάζεται «Χαρακτήρες», όπου, όπως αναφέραμε, δίνονται τα σύντομα βιογραφικά σημειώματα των προσώπων που έχουν επηρεάσει το Spielraum. Ακολουθούν πέντε δοκίμια που διαβάζονται ανεξάρτητα μεταξύ τους και είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοτελή. Το πρώτο («Ζητήματα μεθόδου») αφορά τα μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας πεδίου με τα παιδιά και επιχειρεί μια κριτική επισκόπηση των προσεγγίσεων που συναντάμε στη βιβλιογραφία. Καθώς η έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε ήταν φωτογραφική, εστιάζεται στη φωτογραφία, αλλά όχι από τη σκοπιά των «ερευνών με τα παιδιά»: το υλικό ανα χείρας εξετάζεται σε μια παράλληλη ανάγνωση με το κείμενο *Ο φωτεινός θάλαμος* του Μπαρτ. Το δεύτερο δοκίμιο («Το παιδί, το παιχνίδι και ο κόσμος») εξετάζει την έννοια του παιχνιδιού, τι έχει ειπωθεί για τη φύση και τη λειτουργία του μέσα στους λόγους για την παιδική ηλικία και, στη συνέχεια, έξω από τους λόγους αυτούς, στη φιλοσοφική σκέψη και την πολιτιστική θεωρία. Κύριες επιρροές εδώ είναι ο Χουίζινγκα και ο Γκάνταμερ. Το τρίτο δοκίμιο («Το 'καθημερινό' και η τελετή») εξετάζει το παιχνίδι ως *χωρική πρακτική* που συνενώνει δύο άκρα, τις έννοιες του «καθημερινού» και της τελετής. Τις πρακτικές των παιδιών στην πόλη όπως αποτυπώνονται στην έρευνα πεδίου, τις αναλύει βάσει της φιλοσοφίας του Λεφέβρ για την καθημερινή ζωή και της έννοιας της «επινόησης» του καθημερινού που προτείνει ο ντε Σερτώ. Το τέταρτο δοκίμιο («Το παιδί και η πόλη») μετατοπίζει το κέντρο βάρους στην ίδια την πόλη, το πώς

παράγεται και πώς γίνεται νοητή από τους «χρήστες». Παρουσιάζει κριτικά τη διαδικασία παραγωγής της «εικόνας της πόλης» που έχουν τα παιδιά για την πόλη και την αντιπαραθέτει με τη θέση των παιδιών μέσα σ' αυτή, θέση που χρησιμοποιεί ως λυδία λίθο για τις προθέσεις και επιδιώξεις του πολεοδομικού στοχασμού και των επαγγελματικών πρακτικών. Εδώ κύριες μορφές είναι ο Κέβιν **Λυντς** και ο Γουίλιαμ **Μπαντζ**. Το πέμπτο και τελευταίο δοκίμιο («Το 'πέδιο παιδιάς' και η σχεδιαστική πρακτική») αφορά περισσότερο την εφαρμογή: παρουσιάζει, επιλεκτικά, πραγματοποιήσεις σχεδίων που αφορούν το παιδί στην πόλη από τις αρχές του Μοντερνισμού μέχρι σήμερα, συνδέοντάς τες με τη γενικότερη φιλοσοφία των δημιουργών τους για το ρόλο του αρχιτέκτονα: ανάμεσά τους, ξεχωρίζει το έργο του Άλντο **βαν Άικ**, που εξακολουθεί να αποτελεί πηγή έμπνευσης. Στο «Συμπέρασμα», τέλος, επιχειρείται ένας απολογισμός της εργασίας, μια συμπύκνωση των επιχειρημάτων που αναπτύχθηκαν στα δοκίμια ενώ προτείνονται επίσης τρόποι σύνδεσης των θεωρητικών ιδεών με την πρακτική, υπό μορφή προγραμματικών προτάσεων. Το «Επίμετρο» της διατριβής αφορά, στο πρώτο τμήμα του («Επίμετρο I»), την περιγραφή της έρευνας πεδίου και καταγράφει τις απόπειρες εξέτασης του υλικού της επιτόπιας έρευνας, απόπειρες που προηγήθηκαν της συγγραφής της διατριβής. Στο δεύτερο τμήμα του («Επίμετρο II») περιλαμβάνει τις «φωτογραφίες πεδίου», εξήντα στον αριθμό, επιλεγμένες από το σύνολο των χιλίων διακοσίων, περίπου, που συγκροτούν το φωτογραφικό αρχείο, το εμπειρικό υλικό. Αυτές οι εξήντα «υποστηρίζουν» τα κείμενα των δοκιμίων, με τον τρόπο που ήδη έχω αναφέρει, σε έναν «πολυφωνικό διάλογο». Η εργασία κλείνει με ένα ευρετήριο κυρίων ονομάτων, τη βιβλιογραφία και τις πηγές των εικόνων.

¹ Michel Foucault, *The archaeology of knowledge* (London: Routledge, 1989), 23, όπως παρατίθεται στο Τζίνα Πολίτη, «Το παιχνίδι του κόσμου, το παιχνίδι της ποίησης και ο παίκτης,» *Εντευκτήριο* [εκτός σειράς], (Δεκέμβριος 2011), 106 (μετάφραση Τζίνας Πολίτη).

² Saul Kripke, *Naming and Necessity* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980), 51.

³ Βλ. «Η αυταπάτη της βιογραφίας» στο Pierre Bourdieu, *Πρακτικοί Λόγοι: Για Μια Θεωρία Της Δράσης* (Αθήνα: Πλέθρον, 2000).

⁴ Μισέλ ντε Σερτώ, *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*, trans. Κική Καψαμπέλη (Αθήνα: Σμίλη, 2010), 269.

- ⁵ Spielraum σημαίνει «ελεύθερος χώρος, περιθώριο» ως τεχνικός όρος, «ανοχή, χώρος ελευθερίας προσαρμογής». Βλ. Γ. Γιαννακοπούλου και Ε. Σιαρένου, *Άριστον Γερμανοελληνικόν Λεξικόν* (Αθήνα: Κουτσούμπος, 1971).
- ⁶ Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975), 103.
- ⁷ Αντλώντας από τις μουσικές του γνώσεις, ο Λεφέβρ στο έργο του για την ρυθμανάλυση (που αποτελεί τον πέμπτο τόμο της *Κριτικής της καθημερινής ζωής*), αναφέρεται στη θεμελιώδη διαφορά μετρονόμου και μουσικής: ο μετρονόμος παρέχει στη μουσική ένα γραμμικό τέμπο ενώ στην πραγματικότητα τα χρονικά στοιχεία της μουσικής είναι τόσο ρυθμικά όσο και μετρικά – αυτό εκφράζεται παραδειγματικά στην ύπαρξη της παύσης στη μουσική. Συμφωνώντας με τον Theodor Adorno ότι το έργο της τέχνης αντιστέκεται στη ρουτίνα, γράφει ότι «το έργο τέχνης δείχνει τη νίκη του ρυθμικού πάνω στο γραμμικό, ενσωματώνοντάς το χωρίς να το καταστρέφει». Προτείνει την επανεισαγωγή μέσα στον αστικό χώρο της τέχνης και του παιχνιδιού, όπως εκφράζεται μέσα από τη μουσική και το χορό. Βλ. Stanley Aronowski, "The Ignored Philosopher and Social Scientist: The Work of Henri Lefebvre," *Situations: Project of the Radical Imagination 2*, no. 1 (2007): 151.
- ⁸ Ibid., 274-76.
- ⁹ Σερτώ, *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*, 276.
- ¹⁰ Μαριάννα Κορομηλά, *Η Μαρία Των Μογγόλων* (Αθήνα: Πατάκης, 2008), 63.
- ¹¹ Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1998).
- ¹² Δημήτριος Δημητράκος, *Μέγα Λεξικόν Όλης Της Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα: Δομή, 1964).
- ¹³ Gadamer, *Truth and Method*, 102.
- ¹⁴ "The town" στο Georges Perec, *Species of Spaces and Other Pieces*, trans. John Sturrock (London: Penguin, 1999), 60.
- ¹⁵ Δημητράκος, *Μέγα Λεξικόν Όλης Της Ελληνικής Γλώσσας*.
- ¹⁶ 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».
- ¹⁷ Αυτό δεν αναιρεί την καταρχήν απόφαση της έρευνας να ξεκινήσει από μια έρευνα πεδίου πάνω σε μια συγκεκριμένη πόλη (τη Βέροια). Και πάλι ο Carl γράφει ότι οι καθημερινές καταστάσεις «μάς παρέχουν τη μήτρα για οποιαδήποτε σκέψη πάνω στην 'πόλη' ως έναν όλον που έχει νόημα», και παραθέτει την άποψη του Αριστοτέλη (*Μεταφυσικά*) ότι το ειδικό είναι ο μόνος τρόπος που έχουμε για να συμμετέχουμε στο καθολικό. Βλ. Ibid., 68 & 77.
- ¹⁸ Chris Jenks, *Childhood*, 2nd ed., Key Ideas (London & New York: Routledge, 2005), 53.
- ¹⁹ Μπαμπινιώτης, *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*.
- ²⁰ Μια ενδελεχή διερεύνηση της σχέσης των πόλεων με την υγεία και ευημερία των παιδιών μπορεί να βρει κανείς στη συλλογή δοκιμίων *Cities and the health of the public*, επιμ. Nicholas Freudenberg, Sandro Galea, και David Vlahov (Nashville: Vanderbilt University Press, 2006).
- ²¹ Χαρακτηριστικό είναι ότι το χρονικό των ιδεών για την πόλη, όπως παρουσιάζεται στο περίπτερο των Ηνωμένων Πολιτειών στην τελευταία Μπιενάλε της Βενετίας, με γενικό τίτλο Common ground, οδηγώντας στο «σήμερα», κορυφώνεται στην έννοια της «συμμετοχής» [Participation].
- ²² Henri Lefebvre, *Δικαίωμα Στην Πόλη: Χώρος Και Πολιτική*, trans. Παναγιώτης Τουρνικιώτης and Κλωντ Λοράν (Αθήνα: Κουκίδα, 2007), 170.
- ²³ Η λέξη «θεωρία» και τα παράγωγά της δεν σημαίνουν την «υπόθεση» που πρέπει να αποδειχθεί, με την έννοια που χρησιμοποιήθηκε η λέξη στο Διαφωτισμό, αλλά ως το έτερο συστατικό της «πράξης» όπως την όρισε ο Αριστοτέλης (το πρώτο είναι η δράση). Η θεωρία εδώ είναι κοντινότερη στο να σημαίνει την ερμηνευτική μας σκέψη για το «πώς κατανοούμε το καλό, το θεϊκό, το κοινό ιγα όλους». Βλ. και Carl.
- ²⁴ Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Ludwig van Beethoven, σε ηλικία είκοσι τεσσάρων ετών, έκανε το μεγάλο ταξίδι από την επαρχιώτικη Βόννη στην πρωτεύουσα Βιέννη προκειμένου να εκπαιδευτεί στην τέχνη της πολυφωνίας από τον Joseph Haydn (τελικά θα έμνε εκεί όλη του τη ζωή). Σώζονται πάνω από διακόσια πενήντα θέματα αντίστιξης, δηλ. ασκήσεις στην πολυφωνία, δίφωνης, τρίφωνης και τετράφωνης αρμονίας, που «έλυσε» ο Beethoven κατά τη διάρκεια της σπουδής του δίπλα στον Haydn. Βλ. την πρόσφατη βιογραφία: Edmund Morris, *Beethoven, the Universal Composer* (New York: Harper-Collins, 2005), 54-55.
- ²⁵ Γιόχαν Χουϊζίνγκα, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)* (Αθήνα: Γνώση, 1989 [πρώτη έκδοση στα ολλανδικά το 1938]), 235.

²⁶ «Η λέξη 'ζωή' έχει ένα τελείως διαφορετικό νόημα όταν αναφέρεται στον κόσμο. [...] Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της ειδικά ανθρώπινης ζωής, της οποίας η εμφάνιση και η εξαφάνιση συνιστούν εγκόσμια συμβάντα, είναι ότι η ίδια είναι πάντοτε πλήρης συμβάντων ικανών τελικά εξιστορηθούν σαν μια ιστορία, να αποτελέσουν μια βιογραφία' γι' αυτόν τον *βίον*, σε αντιδιαστολή προς την *ζωή*, είπε ο Αριστοτέλης ότι 'αποτελεί κατά κάποιον τρόπο ένα είδος πράξεως' [*Πολιτικά*]]. Βλ. Χάννα Άρεντ, *Η ανθρώπινη κατάσταση (Vita activa)* (Αθήνα: Γνώση, 2006 [πρώτη έκδοση στα αγγλικά το 1958]), 137.

²⁷ Julia Kristeva, *Hannah Arendt: Life is a narrative* (Toronto: University of Toronto Press, 2001), 17-18. Το βιβλίο συγκεντρώνει το περιεχόμενο μιας σειράς διαλέξεων πάνω στην Άρεντ που έδωσε η Kristeva στο πανεπιστήμιο του Τορόντο. Έργο και βιογραφία της Άρεντ ερμηνεύονται ως εκφράσεις του βασικού θέματος της Αρεντιανής σκέψης, που για την Kristeva είναι η αξία της ζωής.

²⁸ Γράφει ο Kundega: «Πώς μπορείς να διηγηθείς παρελθόντα γεγονότα και να τους ξαναδώσεις το παρόν το οποίο έχασαν; Την ανάντηση τη βρήκε η τέχνη του μυθιστορήματος: παρουσιάζοντας το παρελθόν σε *σκηνές*. Η σκηνή, ακόμα κι αν τη διηγηθείς σε παρελθοντικό χρόνο, οντολογικά αποτελεί παρόν, τη βλέπουμε και την ακούμε' εκτυλίσσεται μπροστά μας εδώ και τώρα». Μίλαν Κούντερα, *Ο Πέπλος: Δοκίμιο για την τέχνη του μυθιστορήματος* (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 2005), 24.

²⁹ Hans Georg Gadamer, "Autobiographical Reflections," in *A Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings*, ed. Richard E. Palmer (Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2007), 29.

³⁰ Γιώργος Ξηροπαΐδης, "Κατανόηση, Ερμηνεία Και Εφαρμογή: Ο Χανς-Γκέοργκ Γκάνταμερ Και Η Ιδέα Μιας Φιλοσοφικής Ερμηνευτικής," *Νέα Εστία* 149, no. 1731 (2001): 206.

³¹ Ρήση του Ρολάν Μπαρτ (Roland Barthes, "Jeunes Chercheurs", στο *Le Bruissement de la langue* (Paris: Le Seuil, 1984), 97-103, όπως παρατίθεται από τον James Clifford, "Introduction: Partial truths," στο J. Clifford, G. Marcus, επιμ., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (Berkeley: University of California Press, 1986), 1.

³² Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975 [πρώτη έκδοση στα γερμανικά το 1960]), 103. Ο Γκάνταμερ αναφέρεται στις μεταφορικές έννοιες της λέξης «παιχνίδι» (π.χ. «παίζω μουσική», «το παιχνίδι των χρωμάτων»). Στην διερεύνηση της οντολογίας του παιχνιδιού (όπως και κάθε έννοιας), οι μεταφορικές αυτές χρήσεις, καθώς και οι ετυμολογίες, βαρύνουν περισσότερο από την όποια προσπάθεια νοηματικής ανάλυσης, είναι πιο προηγμένες από αυτήν, γιατί «η γλώσσα έχει κάνει εκ των προτέρων την αφαίρεση που είναι, από μόνη της, η δουλειά της ανάλυσης».

³³ «Φωνή: η ομιλούσα προσωπικότητα, η ομιλούσα συνείδηση. Μια φωνή έχει πάντοτε μια επιθυμία ή πόθο από πίσω της, τη δική της χροιά και αρμονικές». Βλ. γλωσσάριο όρων στο M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination* (Austin: University of Texas Press, 1981 [πρώτη έκδοση στα ρωσικά το 1963]), 434.

³⁴ Παρότι πολλά ενδιαφέροντα θέματα θα μπορούσαν να αναδυθούν όπως η πιθανή διαφοροποίηση παιδιών – ενηλίκων στις απόψεις τους για τα στοιχεία του αστικού τοπίου, η σχέση υλικών χαρακτηριστικών των στοιχείων του ανοιχτού χώρου (υλικά κατασκευής, μορφή, γεωμετρικά μεγέθη) και χρήσης του από τα παιδιά, η συμβολική σημασία των τόπων και των επιμέρους στοιχείων, οι εσωτερικές διαφορές στις παρατηρήσεις και στη χρήση του χώρου μέσα σε μια ομάδα ομήλικων παιδιών ανάλογα με το φύλο ή την περιοχή κατοικίας κ.ο.κ.

³⁵ Στο Επίμετρο καταγράφονται οι αρχικές απόπειρες αστικής ανάλυσης, που είχαν εστιαστεί στην αποσαφήνιση του πολεοδομικού χαρακτήρα των περιοχών της πόλης στις οποίες έγινε η έρευνα. Στο ίδιο πνεύμα, η ανάλυση θα μπορούσε να συνεχιστεί με συλλογή δεδομένων για τα κτήρια και τον άκτιστο χώρο (πυκνότητα, παλαιότητα ή κατάσταση κτισμάτων, χαρακτηριστικά ανοικτών χώρων κλπ.), και τη χαρτογραφική τους αποτύπωση. Η μελέτη στη συνέχεια πήρε, βέβαια, διαφορετική πορεία.

³⁶ «Επιτακτικός λόγος: είναι ο προνομιακός λόγος που μας προσεγγίζει από έξω, είναι απομακρυσμένος, ταμπού, και δεν επιτρέπει το παιχνίδι με το πλαισιακό του συμφραζόμενο. Τον απαγγέλλουμε. Έχει μεγάλη εξουσία πάνω μας, αλλά μόνο όσο είναι σε εξουσία' αν αποκαθλωθεί, γίνεται αμέσως ένα νεκρό πράγμα, ένα λείψανο. Το αντίθετό του είναι ο *εσωτερικά πειστικός* λόγος, που είναι πιο συγγενής στο να ξαναλέει κανείς ένα κείμενο με τις δικές του λέξεις, τους δικούς του τονισμούς, χειρονομίες, τροποποιήσεις. Η ανθρώπινη συνειδητοποίηση (έλευση-στη-συνείδηση) είναι ένας σταθερός αγώνας μεταξύ των δύο αυτών τύπων λόγου: μια προσπάθεια να αφομοιώσει κανείς περισσότερα μέσα στο δικό του σύστημα, και η ταυτόχρονη απελευθέρωση του δικού του

λόγου από τον εξουσιαστικό λόγο, ή από προηγούμενες πειστικές λέξεις που έχουν πάψει να έχουν νόημα». Ibid, 424.

³⁷ Ibid, 61.

³⁸ Η Λίζυ Τσιριμώκου στην εισαγωγή της στη συλλογή κειμένων του Περέκ *Σκέψη / Ταξινόμηση* (Αθήνα: Άγρα, 2005) [πρώτη έκδοση στα γαλλικά το 1985]), γράφει (σσ. 15-16) ότι τα δεκατρία κείμενα, «μικρά ή μεγάλα βιογραφήματα (biographèmes, όπως τα αποκαλούσε ο Roland Barthes) [είναι] αλληπάλληλες προσπάθειες να συγκροτηθεί μια ταυτότητα του πληθυντικού εαυτού [του συγγραφέα]. Τούτα τα ψιχία του καθημερινού μικρόκοσμου [...] κατορθώνουν να μάς αφήσουν να κοιτάξουμε, μέσα από τον μικρό ιούδα της πόρτας, το εσωτερικό του αυτοβιογραφικού του εργαστηρίου».

³⁹ Λίζυ Τσιριμώκου, «Εύτακτη αταξία», στο Ζωρζ Περέκ, *ibid*, 34.

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι **Μια πολυφωνική βιογραφία**

Χαρακτήρες

*Τίποτε δεν είναι πιο παραπλανητικό
από την ψευδαίσθηση που
δημιουργείται από την εκ των
υστέρων γνώση στην οποία όλα τα
ίχνη μιας ζωής, όπως τα έργα ενός
καλλιτέχνη ή τα γεγονότα μιας
βιογραφίας, εμφανίζονται ως η
πραγματοποίηση μιας ουσίας που
φαίνεται να υπήρχε πριν από αυτά.*

- Πιερ Μπουρντιέ¹

Ανέλαβα να μιλήσω όχι μόνο για τη ζωή μου αλλά και για τις απόψεις μου· ελπίζοντας και προσδοκώντας ότι, με το να γνωρίσετε από τις μεν το χαρακτήρα μου και το είδος του ανθρώπου που είμαι, θα εκτιμήσετε καλύτερα τη δε: καθώς θα προχωρήσετε μαζί μου, η μικρή γνωριμία, που μόλις ξεκίνησε ανάμεσά μας, θα γίνει οικειότητα· και αυτή, αν κανείς από τους δυο μας δε διαπράξει κάποιο σφάλμα, θα καταλήξει σε φιλία. – O diem praeclarum! – τότε τίποτα απ' όσα μ' έχουν αγγίξει δε θα θεωρείται ασήμαντο στην ουσία και ανιαρό στην αφήγηση.

- Λόρενς Στερν²

Άλντο βαν Άικ [Aldo van Eyck] (1918-1999). Ολλανδός αρχιτέκτονας, μέλος του CIAM, ιδρυτικό μέλος της ομάδας Team 10 (βλ. και **Κανδύλης**)· έγραψε, το 1953, ένα από τα πρώτα άρθρα κριτικής του μοντερνισμού στο περιοδικό *Forum*, δηλώνοντας ότι «ο λειτουργισμός έχει σκοτώσει τη δημιουργικότητα· οδηγεί σε μια τεχνοκρατία, στην οποία η ανθρώπινη πλευρά έχει ξεχαστεί». Ο βαν Άικ και ο επίσης ολλανδός Jacob Bakema πρωτοστάτησαν στην ανεξαρτητοποίηση των Team 10, που έγινε στο 10^ο συνέδριο του CIAM στο Ντουμπρόβνικ το 1956· εκεί ο βαν Άικ δήλωσε ότι «ο καλλιτέχνης, μαζί με τον ουσιαστικό σύντροφό του, το παιδί, βρίσκονται πάντοτε στο περιθώριο της προσοχής· η λειτουργία του είναι υπερβολικά διακοσμητική».³ Ήδη είχε αποκτήσει μια παιδοκεντρική θεώρηση της αρχιτεκτονικής, τόσο από τις στενές του σχέσεις με την καλλιτεχνική ομάδα COBRA, για την οποία το παιχνίδι, τα παιδιά και η τέχνη τους είχαν κεντρική θέση (έργο του Karel Appel, μέλους της COBRA, ήταν η τοιχογραφία «Παιδιά που κάνουν ερωτήσεις» στο Δημαρχείο του Άμστερνταμ, έργο του 1949), όσο και από το σχεδιασμό και κατασκευή των παιδικών χαρών του Άμστερνταμ, μια δραστηριότητα που έμελλε να διαρκέσει για τον βαν Άικ από το 1947 έως το 1978. Ενδιαφέρον είναι επίσης ότι τα σχέδια του βαν Άικ για περισσότερες από επτακόσιες παιδικές χαρές, την κατασκευή των οποίων επέβλεψε ο ίδιος, εκπονήθηκαν την εποχή που διευθυντής του πολεοδομικού γραφείου της πόλης ήταν ο Cornelis van Eesteren, διακεκριμένο μέλος του CIAM, με τον οποίο ο βαν Άικ είχε αντιπαρατεθεί ιδεολογικά, χωρίς αυτό να τους εμποδίσει να συνεργαστούν αρμονικά. Οι παιδικές χαρές αυτές ήταν έργα ξεχασμένα από την ιστορία της αρχιτεκτονικής, αφού μάλιστα κατά τη δεκαετία του 1990 οι πιο πολλές καταστράφηκαν, ώσπου το 2002 μια έκθεση που οργανώθηκε στο Άμστερνταμ από την Λιάν **Λεφέβρ** τις έφερε στο προσκήνιο. Οι χώροι παιχνιδιού που σχεδίασε ο βαν Άικ, με λιτά μέσα, εφαρμόζοντας (θαρρείς από ένστικτο) τις θεωρίες της ψυχολογίας και παιδαγωγικής, σημάδεψαν την παιδική ηλικία των γενιών που μεγάλωσαν στο Άμστερνταμ, προσφέροντας χαρά και διασκέδαση σε μια πόλη που έβγαινε τραυματισμένη από τον πόλεμο, ενεργοποιώντας τον δημόσιο χώρο αλλά και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της συνείδησης του πολίτη στα παιδιά, μια έννοια κεντρική στην ολλανδική κουλτούρα της παιδικής ηλικίας (βλ. και **Μπρόιγκελ, Χουϊζινγκα**). Ο βαν Άικ, παρότι δεν πραγματοποίησε παρά ελάχιστα κτήρια (μεταξύ

των οποίων το Δημοτικό Ορφανοτροφείο του Άμστερνταμ και το Δημοτικό Σχολείο στο Νάγκελε), καθηγητής στη σχολή του Ντελφτ, ήταν μορφή με μεγάλη επιρροή για τις γενιές των νέων αρχιτεκτόνων της Ολλανδίας (βλ. και **Ντολ**). Τη θέση που έχει γι' αυτόν το παιδί στην αρχιτεκτονική περιγράφει στο έργο του «Το παιδί, η πόλη και ο καλλιτέχνης» [*The child, the city and the artist*], που έγραψε το 1962, με χορηγία του ιδρύματος Rockefeller (και είναι άκρως ενδεικτικό της περιθωριακής – για την αρχιτεκτονική – θέσης που έχει το παιδί, το ότι το «ασυνήθιστο»⁴ αυτό βιβλίο δεν μπόρεσε να βρει εκδότη παρά σαράντα έξι χρόνια αργότερα). Στο ομότιτλο δοκίμιο, ο βαν Άικ εκφράζει την πίστη ότι η αληθινή φύση της αρχιτεκτονικής βρίσκεται στα παιδιά, γιατί μόνο αυτά έχουν γνήσια άποψη του κόσμου, που τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν τα αληθινά προβλήματα και τις ανάγκες των ανθρώπων.

Στιούαρτ Άιτκεν [Stuart Aitken] (γ. 1958). Βρετανός γεωγράφος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Σαν Ντιέγκο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα βιβλία του για την παιδική ηλικία «Βάζοντας τα παιδιά στη θέση τους» [*Putting Children in Their Place*, 1994] και «Γεωγραφίες των νέων ανθρώπων: Οι ηθικά διακυβευόμενοι χώροι ταυτότητας» [*Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*, 2001] είναι αντιπροσωπευτικά της γεωγραφίας των παιδιών (ο ίδιος εξάλλου είναι διευθυντής έκδοσης του περιοδικού *Children's Geographies*). Ανήκει στη γενιά των γεωγράφων (μαζί με τις Sarah Holloway, Gill Valentine, Tracey Skelton, Cindi Katz) που ασχολούνται από μια φεμινιστική/μεταδομιστική σκοπιά με την παιδική ηλικία και τους καθημερινούς χώρους των παιδιών. Ίσως το πιο ενδιαφέρον στα βιβλία του είναι η σχεδόν συστηματική αφήγηση προσωπικών του ιστοριών σχετικά με τα θέματα που αναπτύσσει θεωρητικά – π.χ. ξεκινά το βιβλίο «Γεωγραφίες των νέων ανθρώπων» με μια λεπτομερή περιγραφή του πώς, όταν φοιτητής ακόμη έπαιξε το ρόλο του «ανθρώπου των σπηλαίων» σε ένα παιδικό μουσείο (στο βιβλίο υπάρχει και η αντίστοιχη φωτογραφία του συγγραφέα στο ρόλο του «Ουργκ», ανθρώπου των σπηλαίων), η εμπειρία της επαφής με τα παιδιά επηρέασε καθοριστικά τον τρόπο που προσεγγίζει την έρευνα πάνω στην παιδική ηλικία. Ανατρέχοντας στην ιστορία του πεδίου της γεωγραφίας, ο Άιτκεν είναι από τους λίγους γεωγράφους που θυμάται τον Γουίλιαμ **Μπαντζ**, τον σταυροφόρο που

πολλά χρόνια πριν, μοναχικός και αποδιωγμένος από τους επιστημονικούς κύκλους, έγραφε πως «τα παιδιά, σαν καναρίνια σε ουρυχείο», μάς δείχνουν την (αληθινή) κατάσταση της κοινωνίας. Το βασικό επιχείρημα του Άιτκεν είναι ότι οι κρίσεις της παιδικής ηλικίας δεν είναι τόσο ψυχολογικές ή κοινωνικές αλλά χρονικές και χωρικές: είναι ακριβώς στο χώρο (θέμα μελέτης για τη γεωγραφία) που μπορούμε ν' ανιχνεύσουμε σχέσεις εξουσίας, οι οποίες στην περίπτωση των παιδιών είναι εναντίον τους. Βρίσκει επίσης ότι η κοινωνία, που ορίζεται από τις επιθυμίες και τα συμφέροντα των ενηλίκων, έχει τα τελευταία ιδίως χρόνια μετατρέψει τα παιδιά σε έρμια της αγοράς και του μάρκετινγκ, με μεγάλες επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή των παιδιών, στη σχέση με το σώμα τους, στη διαχείριση του χρόνου τους, στην ποιότητα του παιχνιδιού τους. Σε μία προσωπική εξομολογητική σημείωση, γράφει ότι όταν είχε διαβάσει στα κείμενα του Ντόναλντ **Βίννικοτ** για τη σημασία του παιχνιδιού, πως «σε κάποιο σημείο στο φτιάξιμο των ενηλίκων εαυτών μας και των ενήλικων κοινωνιών μας, χάνουμε την ικανότητά μας να συνδιαλεγόμαστε, να αποδεχόμαστε αντιφάσεις και να διατηρούμε συζητήσεις σε διάρκεια»,⁵ προβληματίστηκε πολύ – τελικά όμως νιώθει ότι, τουλάχιστον για τον ίδιο, το πέρασμα από το παιδί στον ενήλικο δεν σημαίνει την οριστική απώλεια της ικανότητας να παίζουμε (ο ίδιος τουλάχιστον έτσι ένωσε παίζοντας τον «Ουργκ»).

Κώστας Αξελός (1924-2010). Έλληνας στοχαστής. Ήταν δεκαεπτά χρόνων όταν εντάχθηκε στην Αντίσταση: στα Δεκεμβριανά συνελήφθη και έζησε εικονική εκτέλεση. Απέδρασε στο Παρίσι με το πλοίο *Ματαρόα*, συνεπιβάτης του Κορνήλιου Καστοριάδη, του Πάνου **Τζελέπη**, του Γιώργου **Κανδύλη** και άλλων αριστερών διανοούμενων. Σπούδασε φιλοσοφία στη Σορβόνη, όπου και δίδαξε: δεν θεωρούσε τον εαυτό του «φιλόσοφο», γιατί πίστευε ότι μετά τον **Χέγκελ** όλη η φιλοσοφική σκέψη είναι μετα-φιλοσοφία. Ο ίδιος θεωρεί τη σκέψη του μια αναμέτρηση με «ό,τι σκέφτηκε ως τώρα η ανθρωπότητα» – αγαπημένοι του στοχαστές ο **Ηράκλειτος**, ο Marx, ο Nietzsche, ο Heidegger. Είναι χαρακτηριστικό ότι με δύο παραθέματα, από τον Marx και από τον Heidegger, αρχίζει ένα δοκίμιό του για το «παιχνίδι του κόσμου», μια έννοια κεντρική στη σκέψη του. Το παιχνίδι για τον Αξελό είναι ταυτόχρονα ένα ηθικό ιδανικό για μια μη-αποξενωμένη κοινωνία (όπου η αντίθεση εργασίας/παιχνιδιού, δηλ. αναγκαιότητας/ελευθερίας κατά τον

Marx, θα έχει καταργηθεί), και μια μεταφυσική κατηγορία (το παιχνίδι συνδέει την ανθρώπινη δραστηριότητα με τη δραστηριότητα του κόσμου). «Ο κόσμος πάντοτε περισσεύει και ο άνθρωπος είναι ταυτόχρονα και μικρό παιδί και ώριμος άνδρας, για να αφομοιώσει όλες τις πλευρές του κόσμου», γράφει στο *Παιχνίδι του κόσμου*. Ενώ στο *Προς μια πλανητική σκέψη*: «Τίποτε ποτέ δεν διευκρινίζεται πλήρως. Η αρχή, η συνέχιση κι ιδιαίτερα το τέλος παραμένουν όλα προβληματικά. Πάντοτε επιβιβάζομαστε καθ' οδόν. Βρισκόμαστε μέσα στο ιντερλούδιο [που σημαίνει διάλειμμα αλλά και «μεταξύ δύο παιχνιδιών»]. Ό,τι είμαστε κι ό,τι δεν είμαστε είναι το ιντερλούδιο, όχι μόνο ανάμεσα σε δυο παιχνίδια, αλλά μέσα στο ίδιο το παιχνίδι. Ο άνθρωπος ανοίγεται μέσα στο παιχνίδι του κόσμου. Το απολαμβάνει σε πολλά επίπεδα. Απολαμβάνοντας και τον εαυτό του και το παιχνίδι». Σε ηλικία ογδόντα πέντε ετών, δέκα μήνες πριν από το θάνατό του, παραχώρησε συνέντευξη στον Γιώργο Δουατζή (ο δημοσιογράφος περιγράφει την εντύπωση που του έκανε ο Αξελός: «Ένας γοητευτικός έφηβος ογδόντα πέντε ετών, με μυαλό σπινθηροβόλο. Η ανθρώπινη ζεστασιά διάχυτη. Το γέλιο αβίαστο. Μοναδική οξύνοια δεμένη με παιδική τρυφερότητα») και απαντώντας στην ερώτηση «Τι θα νέκρωνε τη σκέψη μας;», ο Αξελός είπε: «Η έλλειψη του παιχνιδιού. Πώς ξετυλίγεται ο κόσμος; Δεν θα έλεγα τι είναι ο κόσμος, γιατί τότε τον καθιστούμε στατικό. Οι μεν λένε προϊόν της ιδέας, οι άλλοι λένε προϊόν της ύλης, άλλοι λένε δημιουργημα του Θεού, άλλοι λένε φαντασίωση του ανθρώπου. Όλα αυτά είναι νοήματα που δίνουμε σαν να βρισκόμαστε έξω από τον κόσμο, ενώ ο κόσμος ο ίδιος ξετυλίγεται χωρίς νόημα, χωρίς γιατί και επειδή, σαν παιχνίδι».⁶

Χάννα Άρεντ [Hannah Arendt] (1906-1975). Αμερικανογερμανίδα διανοούμενη, εβραϊκής καταγωγής· ο αστεροειδής 100027 φέρει το όνομά της. Η ίδια δεν ήθελε να θεωρείται φιλόσοφος («η φιλοσοφία έχει να κάνει με το μεμονωμένο άτομο»)· αν έπρεπε να κατατάξουμε κάπου τα κείμενά της, θα ήταν σε μια φαινομενολογική προσέγγιση της φύσης της πολιτικής ζωής. Όπως και ο Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, ήταν μαθήτριά του Martin Heidegger στο Πανεπιστήμιο του Μάρμπουργκ (και κράτησε αλληλογραφία μαζί του μέχρι το θάνατό της), όμως τελικά μελέτησε τη διδακτορική της διατριβή, με θέμα την έννοια της αγάπης στον Άγιο Αυγουστίνο, στη Χαϊδελβέργη με καθηγητή τον Karl Jaspers. Γράφοντας στον Jaspers το 1925,

προφητεύει – κατά την Julia Kristeva – τη ζωή της: «Φαίνεται ότι ορισμένοι άνθρωποι είναι τόσο εκτεθειμένοι στη ζωή τους (και μόνο στις ζωές τους, όχι ως άτομα!), που γίνονται, κατά κάποιον τρόπο, σημεία σύνδεσης και αντικειμενικοποίησης της ζωής της ίδιας».⁷ Για να σωθεί από το θάνατο στα στρατόπεδα εξόντωσης, κατέφυγε το 1940 στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου συμμετείχε ενεργά στην εβραϊκή κοινότητα της Νέας Υόρκης, και ειδικά στην οργάνωση Youth Aliyah που ως έργο είχε τη σωτηρία παιδιών από το Ολοκαύτωμα και την εγκατάστασή τους σε κμπούτς στο Ισραήλ. Οι ριζοσπαστικές απόψεις της για τον εβραϊσμό, το ολοκαύτωμα, τον ολοκληρωτισμό, δίχασαν τους διανοούμενους αλλά και το κοινό – όπως, π.χ. τα κείμενά της που κάλυψαν τη δίκη του Eichmann στην Ιερουσαλήμ (1961) και δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό *New Yorker*. Η σκέψη για την Άρεντ έχει πάντοτε σχέση με την πράξη, όπως αναλύει στο αριστουργηματικό *Η ανθρώπινη κατάσταση: Vita activa* (1958): στα τρία σκαλοπάτια αξιών της ζωής, ο μόχθος και η εργασία έχουν στην κορυφή την πράξη, η οποία, σε αντίθεση και με τα δύο (μόχθο, έργο) ορίζεται από την ελευθερία και τον νεωτερισμό της, είναι έξω από την κυριαρχία της αναγκαιότητας ή της προβλεψιμότητας, και είναι πάντοτε μια πρακτική εγκόσμια που βιώνεται σε σχέση με τους άλλους. Όπως σωστά προφήτευε στην νεανική επιστολή της προς τον Jaspers, η Άρεντ θέτει ως υπέρτατο αγαθό τον *βίο*, αυτή η ειδικά ανθρώπινη ζωή, αυτή που μοιραζόμαστε με άλλους ανθρώπους. Μέσα σ' αυτήν το άρρικτο δίδυμο πράξης και ζωής θέτει και το αυταπόδεικτο ιδανικό της (βιολογικής) ζωής: άτεκνη η ίδια, γράφει πως «το θαύμα που διασώζει τον κόσμο, την σφαίρα των ανθρώπινων υποθέσεων, από την αναμενόμενη 'φυσική' του κατάρρευση είναι σε τελευταία ανάλυση το γεγονός της γέννησης, πάνω στο οποίο θεμελιώνεται οντολογικά η ικανότητα της πράξης. Είναι, μ' άλλα λόγια, η γέννηση των νέων ανθρώπων και το καινούριο ξεκίνημα, η πράξη για την οποία είναι ικανοί χάρη στην γέννησή τους. Μόνο η ολοκληρωμένη βίωση αυτής της ικανότητας μπορεί να προσδώσει στις ανθρώπινες υποθέσεις πίστη και ελπίδα».⁸

Φιλίπ Αριές [Philippe Ariès] (1914-1984). Γάλλος ιστορικός, με ειδίκευση στο Μεσαίωνα και την οικογενειακή ζωή, ο οποίος ουσιαστικά εφηύρε δύο νέα επιστημονικά πεδία: την ιστορία της παιδικής ηλικίας και την ιστορία των

αντιλήψεων για το θάνατο. Οι πραγματείες του για τα δύο αυτά θέματα παραμένουν κλασικές. Όσον αφορά την παιδική ηλικία, το βιβλίο του «Το παιδί και η οικογενειακή ζωή την εποχή του *ancien régime*» [*L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*] που μεταφράστηκε στα ελληνικά με τον τίτλο *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, δημοσιεύτηκε το 1960, και ενώ στη Γαλλία δεν προκάλεσε αξιοσημείωτη εντύπωση, έγινε διάσημο μέσω της αγγλικής του μετάφρασης (1962) και επηρέασε καίρια την νέα κοινωνιολογία του παιδιού, όπως αυτή θεμελιώθηκε στην Αγγλία με τον Κρις **Τζενκς**. Βασιζόμενος σε γραπτές πηγές και σε εικονογραφικές αναλύσεις, ο Αριές υποστήριξε ότι στο Μεσαίωνα τα παιδιά ως κοινωνική κατηγορία δεν υπήρχαν, αλλά «ανακαλύφθηκαν» με τον Διαφωτισμό (βλ. **Ρουσσώ**). Το βιβλίο του ήταν ουσιαστικά το πρώτο κείμενο που αμφισβητούσε την ύπαρξη της έννοιας της παιδικής ηλικίας ως φυσικής, αχρονικής, παγκόσμιας· η θέση ότι η έννοια της «παιδικότητας» έπρεπε να επανεξεταστεί ως παραγόμενη σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή ως μια «κοινωνική κατασκευή», είναι ένα επιχείρημα που πλέον αποτελεί «κοινό τόπο» στις νέες κοινωνικές σπουδές της παιδικής ηλικίας (βλ. και **Άιτκεν**). Ο καθολικός προσεταιρισμός των απόψεων του Αριές από τον νέο κριτικό λόγο (είναι ενδεικτικό ίσως ότι τον επικήδειό του εκφώνησε ο Michel Foucault), κατά παράδοξο τρόπο, συμβαίνει ταυτόχρονα με τη σφοδρή κριτική, ιδιαίτερα από τον κλάδο των φεμινιστικών σπουδών, που δέχεται το βιβλίο του, ως προς την ανεγκυρότητα, έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας των πηγών του και ουσιαστική άρνηση του συγγραφέα να αποδεχτεί ως υπαρκτές και αμετάβλητες τις ειδικές ανάγκες των παιδιών για τροφή, προστασία και στοργή.

Ντόναλντ Βίννικοτ [Donald Winnicott] (1896-1971). Βρετανός παιδίατρος και ψυχαναλυτής παιδιών, πολυγραφότατος και ιδιαίτερα γνωστός στο ευρύ κοινό από τις εκπομπές του στο ραδιόφωνο, στις οποίες συζητούσε ζωντανά με γονείς (όπως και η Φρανσουάζ **Ντολτό** στη Γαλλία). Προερχόμενος από την παιδιατρική, έφερε στην ψυχανάλυση των παιδιών την οπτική της κλινικής παρατήρησης· στις μελέτες του ασχολήθηκε με το δεσμό μητέρας-παιδιού, με τα μεταβατικά αντικείμενα, και κυρίως με το ρόλο του παιχνιδιού. Το πιο γνωστό του βιβλίο είναι *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (η αφιέρωση του οποίου είναι χαρακτηριστική: «στους ασθενείς μου, που πλήρωσαν για να με διδάξουν»), στο οποίο υποστηρίζει

ότι η συναισθηματική και ψυχική υγεία του παιδιού βασίζεται στην ικανότητά του να παίζει. Μέσα από το παιχνίδι ο άνθρωπος βρίσκει τον γνήσιο εαυτό του, γι' αυτό και το έχει πάντα ανάγκη: δεν σταματά ποτέ να παίζει, απλώς το παιχνίδι στους ενήλικους παίρνει τη μορφή της κουλτούρας, των χόμπυ, του χιούμορ. Το παιχνίδι στις διαπροσωπικές σχέσεις ορίζει μια τρίτη περιοχή, μια δυνητική περιοχή μεταξύ του εαυτού μας και του περιβάλλοντος, που επιτρέπει το δημιουργικό «παίξιμο», μια περιοχή όμως που για να υπάρξει, πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη, καταρχήν στον κόσμο των προσώπων που περιβάλλουν το παιδί τα πρώτα χρόνια της ζωής του, στη συνέχεια στο ευρύτερο περιβάλλον που αποτελεί τον κόσμο του. Ο Βίννικοτ γράφει γι' αυτά που οι χωρικές μητέρες και γιαγιάδες πάντοτε έκαναν, και που περιγράφει η Μαριέλλα **Δουμάνη**: μαζεμένες στις αυλές, είχαν υπό την εποπτεία τους τα μικρά παιδιά, δημιουργούσαν συνθήκες εμπιστοσύνης στο περιβάλλον και (σε αντίθεση με τις απαγορεύσεις τύπου «μην αγγίζεις» των παιδιών στα αστικά διαμερίσματα) έλεγαν στο παιδί «παίξε», παρέχοντάς του ασφαλή αντικείμενα για το παιχνίδι του. Σύστηναν, με τα λόγια του Βίννικοτ, «πολιτιστικά στοιχεία στην κατάλληλη φάση της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου».

Πολ Βιριλιό [Paul Virilio] (γ. 1932). Γάλλος δοκιμιογράφος και θεωρητικός της πολεοδομίας. Μεγαλώνοντας στην πόλη Ναντ, έζησε, σε ηλικία 8 χρόνων, τον τρόπο που προκάλεσαν οι σφοδρές επιθέσεις του *blitzkrieg* («κεραυνοβόλου πολέμου») κατά τη διάρκεια της γερμανικής εισβολής στη Γαλλία. Ο ίδιος δήλωσε ότι «ο πόλεμος ήταν το πανεπιστήμιό» του και ότι «αυτές οι πρώιμες εμπειρίες τον βοήθησαν να καταλάβει τις έννοιες της κίνησης και της ταχύτητας που δομούν τη σύγχρονη κοινωνία». Πράγματι, ο πόλεμος, το ατύχημα, η τεχνολογία, η ταχύτητα είναι έννοιες-κλειδιά στο έργο του, που φαίνεται να διακατέχεται από συστηματική απαισιοδοξία (ο Γιώργος-Ίκαρος Μπαμπασάκης γράφει εύστοχα πως ο Βιριλιό «φαίνεται να θεωρεί καθήκον του τη συγγραφή λημμάτων στην Εγκυκλοπαίδεια των Δεινών της εποχής μας»⁹). Στο βιβλίο του *Η πληροφοριακή βόμβα* μιλά μεταξύ άλλων για την εξάλειψη της διαφοράς παιδιών-ενηλίκων που φέρνει η ταχύτητα της τεχνολογίας και η εξάπλωση της πληροφορικής, φτάνοντας στο ίδιο συμπέρασμα με τον Νηλ **Πόστμαν** σχετικά με την εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας, αλλά από άλλο

δρόμο. Γράφει «Ας φανταστούμε, λόγου χάρη, έναν ενήλικο κι ένα παιδάκι να ανεβαίνουν μια σκάλα. Για το παιδί, τα σκαλιά θα είναι ψηλά, θα αργήσει να τ' ανεβεί και θα μείνει πίσω από τον ενήλικο. Αντίθετα, όταν ο άνδρας και το παιδί θα πάρουν μαζί το ασανσέρ, θα ανέβουν με την ίδια ταχύτητα. Καθένας με τον τρόπο του θα χάσει το μέγεθός του. Ο ενήλικος θα χάσει κάτι από τη θέση του 'ολοκληρωμένου άνδρα' – θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι έχει ξαναγιώσει ή ξαναμικρύνει – ενώ το παιδί θα έχει πρόωρα μεγαλώσει ή, γιατί όχι, γεράσει κιόλας».¹⁰ Με ενδιαφέρον για τα χωρικά ζητήματα, ζήτησε από τον φίλο του Ζωρζ Περέκ να γράψει ένα σχετικό κείμενο και από αυτήν την παραγγελία προέκυψε το γνωστό στους αρχιτεκτονικούς κύκλους βιβλίο του Περέκ *Χορείες Χώρων*, μια υποκειμενική, παιγνιώδης περιγραφή του χώρου που μας περιβάλλει στις διάφορες κλίμακες, από την κρεβατοκάμαρα μέχρι τον Κόσμο. Στα δικά του κείμενα, απηχώντας τον Μαρκ Ωζέ, ο Βιριλιό υποστηρίζει ότι η ταχύτητα και η τεχνολογία επιφέρουν θεμελιακές αλλαγές στην ανθρώπινη κατάσταση στο σύνολό της, αφού πια ο τόπος (η πόλη, το κράτος) και ο χρόνος δεν καθορίζουν την πραγματικότητα: η τεχνολογία επιτρέπει να είναι κανείς ταυτόχρονα παντού και άρα, για τον Βιριλιό, να μην υπάρχει πουθενά.

Λεβ Σεμιόνοβιτς Βυγκότσκι [Lev Semionovitz Vygotski] (1898-1934). Ρώσος ψυχολόγος. Λόγω της εβραϊκής του καταγωγής, έπρεπε να μπει σε κλήρωση για να εισαχθεί στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Μόσχας, όπου το μέγιστο ποσοστό εβραίων φοιτητών είχε οριστεί στο τρία τοις εκατό. Όταν αποφοίτησε, μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση, είχαν αρθεί οι περιορισμοί και μπόρεσε να διοριστεί ως δάσκαλος. Το 1924, ο διευθυντής του Ψυχολογικού Ινστιτούτου της Μόσχας παραχώρησε στον Βυγκότσκι και την οικογένειά του ένα κατάλυμα στο υπόγειο του κτηρίου, όταν εκείνος αποφάσισε να παρατήσει τη δουλειά του δασκάλου για να ασχοληθεί με την ψυχολογία. Μέσα σε εννιά χρόνια (πέθανε σε ηλικία τριάντα επτά ετών από φυματίωση) έγραψε έξι τόμους με κείμενα, ρηξικέλευθα για την εποχή τους, πάνω σε διάφορα θέματα (όπως για την ψυχολογία της τέχνης, τη σχέση γλώσσας και σκέψης, για το πώς συνδέεται η μάθηση με την ανάπτυξη). Λιγότερο γνωστή είναι η πραγματεία του για το παιχνίδι ως ψυχολογικό φαινόμενο, και για το ρόλο του στην ανάπτυξη της ανώτερης, αφηρημένης σκέψης στον άνθρωπο. Ο Βυγκότσκι δίνει το

χαρακτηριστικό παράδειγμα του παιδιού που βλέπει ένα άλογο, θέλει να το καβαλικεύσει και δεν μπορεί: το μικρό παιδί, κάτω των τριών ετών, αντιδρά κλαίγοντας, όμως το μεγαλύτερο παιδί, συνειδητοποιώντας ότι δεν μπορεί να ιππεύσει το αληθινό άλογο, θα πάρει μια σκούπα και θα «παίξει» ότι είναι άλογο. Όσο μεγαλώνει, ο άνθρωπος δεν χρειάζεται καν ένα άλλο αντικείμενο για την φανταστική πραγμάτωση των επιθυμιών του: έχοντας εσωτερικοποιήσει τη γνώση του «παίξιν», το μεταβατικό αντικείμενο έχει αντικατασταθεί από τη φαντασία – δηλαδή έχει αναπτύξει συνείδηση των αφηρημένων εννοιών που βρίσκονται πέρα από τα πράγματα, μπορεί να σκέφτεται δημιουργικά και επινοητικά (βλ. και **Ροντάρι**). Ο Βυγκότσκι ήταν επίσης από τους πρώτους που έγραψε για τον κοινωνικό χαρακτήρα του παιχνιδιού, και ιδιαίτερα την αυτοπειθαρχία, τον αυτόβουλο σεβασμό στους κανόνες, που αναπτύσσει στα παιδιά, ένα χαρακτηριστικό που και ο Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ** προτάσσει στην οντολογική του ερμηνεία του παιχνιδιού.

Χανς-Γκέοργκ Γκάνταμερ [Hans-Georg Gadamer] (1900-2002). Γερμανός φιλόσοφος: κεντρική έννοια στο έργο του είναι η φιλοσοφική ερμηνευτική, δηλαδή το φιλοσοφείν ως πράξη, ως η τέχνη του κατανοείν και του να κάνεις κάτι κατανοητό σε κάποιον. Ορφανός από μητέρα σε ηλικία τεσσάρων χρόνων, στράφηκε στις ανθρωπιστικές επιστήμες (σπούδασε κλασική φιλολογία και φιλοσοφία) παρά την έντονη αντίρρηση του πατέρα του, καθηγητή χημείας στο Πανεπιστήμιο του Μάρμπουργκ, που δεν συμμεριζόταν το ενδιαφέρον του γιου του για τα λεγόμενα των «φλύαρων καθηγητών»,¹¹ όπως αποκαλούσε τους φιλοσόφους. Ο βιογράφος του Jean Grondin αποδίδει τη στροφή του μακριά από τις φυσικές επιστήμες στην απώλεια της μητέρας του και τη δύσκολη παιδική ηλικία που πέρασε δίπλα στον αυστηρό πατέρα του. Ο ίδιος, στις «Αυτοβιογραφικές σκέψεις» του, αιτιολογεί την απόφασή του να σπουδάσει φιλοσοφία (ενώ τον ενδιέφεραν επίσης η λογοτεχνία, η ιστορία και η ιστορία της τέχνης) ως μια ανάγκη προσωπικής διερεύνησης μέσα στο γενικό πνεύμα σύγχυσης που κυριαρχούσε στην πατρίδα του με το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, την αίσθηση ότι «ήταν πια αδύνατο να ενταχθεί στην εναπομείνουσα παράδοση χωρίς ερωτηματικά».¹² Καθοριστική ήταν η εμπειρία που είχε όταν το 1926 διάβασε το βιβλίο του Theodor Lessing «Ευρώπη και

Ασία»· ο συγγραφέας αναδεικνυε πώς, στο φως της ανατολικής σκέψης, ο ευρωπαϊκός τρόπος σκέψης δεν ήταν παρά ένας ολοκληρωτισμός που βασιζόταν στην απόλυτη αξία των επιτευγμάτων. Επρόκειτο για ένα βιβλίο που καθόλου δεν εντυπωσίασε την εποχή εκείνη, όμως για τον Γκάνταμερ στάθηκε η αιτία να συνειδητοποιήσει πόσο σχετικοποιημένη ήταν η όλη του εμπειρία από τον κόσμο· όπως γράφει χαρακτηριστικά «τη στιγμή εκείνη ξεκίνησε η σκέψη».¹³ Στο Πανεπιστήμιο του Μάρμπουργκ γνώρισε τον Martin Heidegger και ο ίδιος γράφει ότι γοητεύτηκε από τον τρόπο που είχε ο Heidegger να επικαλείται τους αρχαίους φιλοσόφους, να «φέρνει πίσω» τα παλιά ερωτήματα της κλασικής παράδοσης και να τα παρουσιάζει τόσο ζωντανά και κατανοητά που να γίνονται δικά μας ερωτήματα. Έκτοτε ο τίτλος του «μαθητή του Heidegger» θα τον ακολουθεί πάντοτε (στην ίδια ομάδα ακολουθητών ανήκε και η Χάννα **Άρεντ**). Παθιασμένος με τη διδασκαλία στο πανεπιστήμιο, μέχρι το 1960, που εξέδωσε το έργο του «Αλήθεια και Μέθοδος» [*Truth and Method*], είχε δημοσιεύσει ελάχιστα, και κυρίως κείμενα φιλολογικά, ιδιαίτερα πάνω στους πλατωνικούς διαλόγους, τους οποίους λάτρευε. Η άλλη μεγάλη του αγάπη ήταν η τέχνη, και ειδικά η ποίηση· στις διαλέξεις του χρησιμοποιούσε στίχους του Hölderlin (βλ. και **Χέγκελ**) και του Rilke. Η εμπειρία της τέχνης είναι άλλωστε το καινούριο στοιχείο στη δική του ερμηνευτική προσέγγιση: από αυτή την εμπειρία γνωρίζουμε πολύ καλά ότι τα κριτήρια της επιστημονικής προόδου δεν μπορούν να εφαρμοστούν (π.χ. να συγκρίνουμε το Σοφοκλή με τον Shakespeare) στα δημιουργήματα της τέχνης. Παρόμοια, η ερμηνευτική, ως τέχνη του κατανοείν, δεν υποτάσσεται στους κανόνες της αυστηρής ακρίβειας των φυσικών επιστημών και της μεθοδολογίας: «είναι δουλειά της φιλοσοφίας να συνειδητοποιήσουμε ότι επιστήμη και μέθοδος έχουν μια περιορισμένη θέση μέσα στην όλη ανθρώπινη ύπαρξη και την λογική της θεμελιώδους γλωσσολογικότητας των ανθρώπινων όντων».¹⁴ Δύο έννοιες είναι στην καρδιά της ερμηνευτικής του Γκάνταμερ: το παιχνίδι και ο λόγος (η γλώσσα). Ταυτίζει την εμπειρία της τέχνης με το παιχνίδι, στο «είναι» του οποίου εντοπίζει την απελευθέρωση από την πρωτοκαθεδρία της αυτοσυνείδησης αλλά και από τις προκαταλήψεις του ιδεαλισμού, ο οποίος βασιζεται ακριβώς πάνω στη συνείδηση. Η γλωσσολογική σύσταση της εμπειρίας του κόσμου σημαίνει απλά ότι «μεγαλώνουμε μέσα σε μια γλώσσα». Γιατί πέρα από την πολλαπλότητα των ανθρώπινων γλωσσών, όλες έχουν

κοινό τον λόγο, τη λογική – κάτι που, όπως ομολογεί ο Γκάνταμερ, ήξερε αιώνες πριν ο **Ηράκλειτος**, ο οποίος έλεγε ότι «ο λόγος ισχύει πάντοτε· όλα τα πράγματα συμφωνούν μαζί του». Μέσα στη γλώσσα μαθαίνουμε τον κόσμο και κάθε εμπειρία συμβαίνει στη διαρκώς μεταβαλλόμενη μορφή, την ανάπτυξη [*Bildung*] ή το ξετύλιγμα (βλ. **Αξελός**) της γνώσης μας για τον κόσμο. «Ζούμε μέσα σ' αυτό που μας έχει δοθεί, και δεν είναι απλώς μια συγκεκριμένη περιοχή της εμπειρίας μας για τον κόσμο που ονομάζουμε 'πολιτιστική παράδοση', που περιλαμβάνει μόνο κείμενα και μνημεία και που είναι δυνατό να μεταφέρουν σε μας μια γλωσσολογικά στοιχειοθετημένη και ιστορικά τεκμηριωμένη αίσθηση. Όχι, είναι ο κόσμος ο ίδιος που βιώνεται επικοινωνιακά και συνεχώς μάς παραδίδεται ως ένα απείρως ανοιχτό ζήτημα για να το μεταφέρουμε. Δεν είναι ποτέ ο κόσμος όπως ήταν την πρώτη του μέρα αλλά ο κόσμος όπως έχει φτάσει σε μας».¹⁵ Η ερμηνεία του ποιητικού έργου του Paul Celan – ποιητή τόσο ριζοσπαστικά μοντέρνου όσο και «δύσκολου», σχεδόν απροσπέλαστου για το ευρύ κοινό – από τον Γκάνταμερ (με τίτλο «*Ποιος είμαι εγώ και ποιος είσαι εσύ;*»), είναι ουσιαστικά μια ερμηνευτική στην πράξη, υπόδειγμα εφαρμογής της φιλοσοφίας στην κατανόηση της τέχνης.

Γιαν Γκελ [Jan Gehl] (γ. 1936). Δανός αρχιτέκτονας και σύμβουλος αστικής ποιότητας, που δραστηριοποιείται σε πολλές περιοχές του κόσμου· πιο πρόσφατη δουλειά του είναι το «Σχέδιο Δράσης για μια πόλη για τους ανθρώπους» για την πόλη Christchurch της Νέας Ζηλανδίας, που υπέστη σοβαρές καταστροφές στο σεισμό του 2010. Στην ανάπλαση του ιστορικού κέντρου της πόλης, ο Γκελ θέτει υπό αμφισβήτηση τη χρήση των δρόμων από τα οχήματα (τόσο δεδομένη, που στην κοινή γνώμη «είναι θέλημα Θεού για τον εικοστό αιώνα»¹⁶), και αναρωτιέται αν είναι πραγματικά έξυπνο να χρησιμοποιούνται οι δρόμοι για την αποθήκευση μεταφορικών μέσων σε ακινησία και για την κίνηση των οχημάτων: «οφείλουμε να σκεφτούμε κάτι εξυπνότερο από αυτό, αν θέλουμε τους ανθρώπους να μείνουν στην πόλη και να είναι χαρούμενοι μέσα σ' αυτή», λέει ο Γκελ. Ο ίδιος νιώθει ότι το μελετητικό του γραφείο, μετά από περισσότερο από σαράντα χρόνια, εξακολουθεί να είναι το μόνο που ασχολείται με την κλίμακα των ανθρώπων μέσα στην πόλη, η οποία έτσι κι αλλιώς έχει ελάχιστα μελετηθεί: «ξέρουμε περισσότερα για τη ζωή των λιονταριών στη σαβάνα παρά για τη συμπεριφορά των ανθρώπων στο περιβάλλον

τους»· θεωρούμε ότι όλοι την ξέρουμε, επομένως «γιατί να τη μελετήσουμε;». Στις απορίες της συζύγου του, ψυχολόγου στο επάγγελμα, εντοπίζει ο ίδιος την αρχική έμπνευση για να μελετήσει την κλίμακα των ανθρώπων μέσα στην πόλη, παρά τη μοντερνιστική του πανεπιστημιακή εκπαίδευση· εκείνη του έθεσε το κρίσιμο ερώτημα: «πώς είναι δυνατόν εσείς οι αρχιτέκτονες να μην ενδιαφέρεστε για τους ανθρώπους;». Η σχεδιαστική φιλοσοφία του Γκελ είναι ότι οι αρχιτέκτονες έχουν για χρόνια τώρα εμμονή με τις μορφές, ξεχνώντας ότι η αρχιτεκτονική δεν έχει να κάνει με τη μορφολογία αλλά με τη διαντίδραση των ανθρώπων με τις μορφές. Στην πραγματικότητα η ανθρώπινη ζωή μέσα στις πόλεις είναι δύσκολο να μελετηθεί, και είναι ακόμη πιο περίπλοκο να αναλυθεί αυτή η διαντίδραση, και έτσι οι αρχιτέκτονες προτιμούν να ασχολούνται μόνο με τις μορφές και να επικοινωνούν μεταξύ τους με φωτογραφίες και σχέδια – μέσα που δεν αποτυπώνουν την ανθρώπινη κλίμακα, τη σχέση του ανθρώπου με τα κτήρια και την πόλη. Το πιο γνωστό βιβλίο του είναι και το πρώτο που έγραψε, το «Η ζωή ανάμεσα στα κτήρια» [*Life between buildings*] (1971), που έχει συνάφειες με τα κείμενα της Τζέιν **Τζέικομπς** και του Κέβιν **Λυντς**, και στο οποίο ο Γκελ μελετά την κλίμακα της πόλης στο επίπεδο που οι άνθρωποι αγγίζουν την πόλη και τα κτήρια – αυτή η κλίμακα είναι που έχει τη μέγιστη σημασία για την ποιότητα ζωής μέσα στην πόλη. Το όνομά του έχει συνδεθεί με τη μεταμόρφωση της Κοπενχάγης σε μια από τις πιο ευχάριστες, φιλικές για τον άνθρωπο πρωτεύουσες του κόσμου, μια μεταμόρφωση που έγινε σταδιακά, ξεκινώντας με την πεζοδρόμηση του κεντρικού εμπορικού δρόμου της περιοχής Strøget το 1962· σήμερα όλη η περιοχή είναι ελεύθερη από οχήματα και το καλοκαίρι συγκεντρώνει πάνω από 250.000 επισκέπτες τη μέρα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Δήμος της πόλης έχει– αντί για Διεύθυνση Κυκλοφορίας και Μεταφορών, που είναι το πιο συνηθισμένο στις μεγάλες πόλεις – Τμήμα Πεζών και Ποδηλατών. Το επιτυχημένο πείραμα της Κοπενχάγης είναι αποτέλεσμα επίμονης, πολύχρονης παρατήρησης και καταγραφής της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην πόλη, και είναι πάνω σε αυτά τα δεδομένα που στηρίχθηκαν όλες οι παρεμβάσεις που γίνονται πενήντα χρόνια τώρα στην πόλη. Η Δήμαρχος της Κοπενχάγης στην ευχαριστήρια επιστολή της προς τον Γκελ με την ευκαιρία της συνταξιοδότησής του από το Ινστιτούτο Αρχιτεκτονικής της πόλης, τόνισε ακριβώς ότι χωρίς το δικό του ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και την

τεκμηρίωση που παρείχε με τη δουλειά του, δεν θα είχαν ποτέ εφαρμοστεί οι πολιτικές αυτές.

Κόλιν Γουόρντ [Colin Ward] (1924-2010). Βρετανός αναρχικός συγγραφέας· τα περισσότερα από τριάντα έργα του κάλυψαν ένα πολυσυλλεκτικό εύρος θεμάτων κοινωνικής και προφορικής ιστορίας, από την ιδιοκτησία της γης, την κοινωνική αυτοοργάνωση, έως τις κατασκηνωτικές συνήθειες και τους αυτογενείς οικισμούς (θεωρούσε απαραίτητο «να δίνεται μια ευκαιρία στους φτωχούς της υπαίθρου» να αποκτήσουν στέγη). Το πιο εμβληματικό βιβλίο του είναι όμως «Το παιδί στην πόλη» [*The child in the city*] (1978), ένα εκπληκτικό, παγκόσμιο πανόραμα της ζωής των παιδιών στα αστικά κέντρα, αξεπέραστο, στην αμεσότητα και τον ανθρωπισμό του, από ό,τι ακολούθησε ως δοκιμαϊκή παραγωγή για τα παιδιά και την πόλη, στα επιστημονικά πεδία της κοινωνιολογίας, γεωγραφίας, περιβαλλοντικής ψυχολογίας, τα οποία η μελέτη του επηρέασε. Ο Γουόρντ είχε κατηγορηθεί για αναρχισμό όταν σε ηλικία είκοσι χρόνων, και ενώ υπηρετούσε, δημοσίευσε ένα άρθρο στο περιοδικό του στρατού που θεωρήθηκε ότι παρότρυνε σε λιποταξία. (Στην πραγματικότητα, αντέγραφε τις απόψεις ενός συντάκτη εφημερίδας που, μεσούντος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, είχε τολμήσει να γράψει: «Τα παιδιά μας είναι προφυλαγμένα από τη διφθερίτιδα λόγω αυτού που έκαναν ένας Γιαπωνέζος και ένας Γερμανός. Σώζονται από την ευλογία ως αποτέλεσμα του έργου ενός Άγγλου [και] από τη λύσσα ως έργο ενός Γάλλου».¹⁷) Η προσωπικότητά του περιγράφεται ως εξαιρετικά μειλίχια και αντι-επαναστατική: ήταν πάντα γελαστός, τραγουδούσε συνεχώς παιδικά τραγούδια τους στίχους των οποίων θυμόταν με εξαιρετική ακρίβεια, απέφευγε τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και πάντα είχε κάτι καλό να πει για ανθρώπους με τους οποίους διαφωνούσε. Ανάμεσα στις διάφορες δουλειές που έκανε (δημοσιογράφος, καθηγητής σε κολέγια, αρχιτέκτονας), ήταν επίσης υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων της περιβαλλοντικής οργάνωσης Town & Country Planning Association, την αρχαιότερη στη Βρετανία, την οποία είχε ιδρύσει το 1898 ο Ebenezer Howard, εμπνευστής των Κηπουπόλεων, πρόδρομος της μοντέρνας πολεοδομίας (βλ. και **Λε Κορμπυζιέ**). Καθοριστική στη σκέψη του Γουόρντ ήταν η επιρροή του αναρχικού γεωγράφου του 19^{ου} αιώνα Peter Kropotkin και του Gustav Landauer· από τον τελευταίο, αγαπημένο του παράθεμα ήταν: «Το

κράτος δεν είναι κάτι που μπορεί να καταστραφεί με μια επανάσταση, αλλά είναι μια συνθήκη, μια ορισμένη σχέση μεταξύ των ανθρώπων, ένας τρόπος ανθρώπινης συμπεριφοράς: το καταστρέφουμε δημιουργώντας άλλες σχέσεις, με μια διαφορετική συμπεριφορά».¹⁸ Σε όλα του τα κείμενα, αυτό που πρεσβεύει είναι ότι η κοινωνική αλλαγή δεν θα συμβεί με ανατροπές καθεστώτων αλλά «από κάτω προς τα πάνω», αλλάζοντας τον τρόπο που οι άνθρωποι σχετίζονται μεταξύ τους, με την οργάνωσή τους σε εθελοντική, μη-ιεραρχημένη, αποκεντρωμένη βάση (βλ. και **Μπαντζ**).

Σπύρος Δοξιάδης (1917-1991). Παιδιάτρος (αδελφός του αρχιτέκτονα Κωνσταντίνου Δοξιάδη) και ο μακροβιότερος Υπουργός Υγείας μετά τη μεταπολίτευση. Στη νεκρολογία του στο *European Journal of Pediatrics*, διαβάζουμε ότι ήταν πολύ ζωντανός άνθρωπος, ακούραστος, με ποικίλα ενδιαφέροντα (πέραν της ιατρικής, «τον ενδιέφερε η πολιτική, η εκπαίδευση, η ηθική, η ιστορία»¹⁹). Ο πατέρας του, Απόστολος Δοξιάδης, επίσης γιατρός (με σπουδές στη Βιέννη) και πολιτικός, ήταν εκείνος που, ως υπουργός στην κυβέρνηση Βενιζέλου, θέσπισε το πρώτο νομοθέτημα που κατοχύρωσε θεσμικά την προστασία της παιδικής ηλικίας (τον νόμο «περί υγιεινής και προστασίας της μητρότητας και των παιδικών ηλικιών» του 1928), ενώ ήταν ακόμη ο εμπνευστής των παιδικών σταθμών και των παιδικών εξοχών, τις οποίες σχεδίασε ο Πάνος **Τζελέπης**. Ο ίδιος ο Σπύρος Δοξιάδης έπαιξε καίριο προσωπικό ρόλο στην ανάπτυξη του ως τότε άγνωστου, για την Ελλάδα, πεδίου της μελέτης της παιδικής ηλικίας, καθώς το Ίδρυμα Μελετών για το Παιδί, που ίδρυσε το 1981, χρηματοδότησε έρευνες και εκδόσεις που κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από την ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας μέχρι σύγχρονες κοινωνιολογικές αναλύσεις για την παιδική ηλικία (όπως π.χ. το βιβλίο της Λουκίας Μουσοπούρου, *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, 1985). Η ενεργός συμμετοχή του στις εκδόσεις αυτές (προλογίζοντας ή έχοντας την επιμέλεια) είναι ενδεικτική της προσωπικής του εμπλοκής, που επεκτεινόταν πολύ πιο πέρα από το ενδιαφέρον για την «υγεία του παιδιού»: στον πρόλογο της μελέτης *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία*, έγραφε χαρακτηριστικά ότι «για μια σωστή πολιτική απέναντι στη νέα γενιά στον τόπο μας, για την αντιμετώπιση όλων των αναγκών, προσδοκιών και προβλημάτων των γονιών

και των παιδιών, πρέπει να γνωρίζουμε πώς εξελίχθηκαν οι αντιλήψεις των Ελλήνων απέναντι στην έννοια 'παιδί'. Ποιες στάσεις επικράτησαν μέσα στη νεοελληνική κοινωνία και ποια ήταν τα πρακτικά αποτελέσματα αυτών των αντιλήψεων και στάσεων». ²⁰ Ως γραπτό δείγμα της πολύπλευρης προσωπικότητάς του μάς άφησε το βιβλίο *Ένας γιατρός σκέπτεται και γράφει* (1977).

Μαριέλλα Χρηστέα - Δουμάνη (γ. 1938). Ελληνίδα ψυχολόγος· εργάστηκε στο Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου και πραγματοποίησε σειρά από έρευνες πεδίου σε φυσικά περιβάλλοντα, σε «πολλά αθηναϊκά και αγροτικά σπιτικά», με θέμα τη σχέση μητέρας-παιδιού. Έγραψε το βιβλίο *Η Ελληνίδα μητέρα άλλοτε και σήμερα* καταρχήν στα αγγλικά το 1983 (το 1989 κυκλοφόρησε στα ελληνικά και το 2001 στα ισπανικά), βασισμένο στη διδακτορική της διατριβή, αλλά με στόχο, όπως γράφει χαρακτηριστικά, να μεταδώσει «το πιο ενδιαφέρον τμήμα μιας έρευνας [που] συνήθως παραλείπεται από την [επιστημονική] γραπτή παρουσίαση». ²¹ Αποφεύγοντας την παράθεση ποσοτικών αποτελεσμάτων, πινάκων και στατιστικών διαγραμμάτων, θέλησε «να αποδώσει αυτά που διαισθάνθηκε και παρατήρησε στις οικογένειες που επισκέφτηκε [και] να ρίξει το βάρος σε όλες τις σημαντικές λεπτομέρειες που συνήθως αποκλείονται από μια επιστημονική παρουσίαση και που ταιριάζουν μόνο σε μια προσωπική αφήγηση». Στην σύγκριση της σχέσης μητέρας-παιδιού σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα κατά τη δεκαετία του 1970 (χωριά της Ηπείρου, από τη μια και Αθήνα, από την άλλη), εντοπίζει βασικές διαφοροποιήσεις στο ρόλο της μητέρας, τους τρόπους έκφρασής της προς το παιδί, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που ορίζει αυτή τη σχέση. Η απουσία παιχνιδιών-αντικειμένων, πραγμάτων που να ανήκουν στο παιδί, είναι χαρακτηριστική στην περίπτωση του αγροτικού σπιτιού. Η στάση και οι αντιδράσεις της μητέρας απέναντι στις πράξεις του παιδιού είναι επίσης διαφορετικές. Η γυναίκα του χωριού βασίζεται περισσότερο στην παρατήρηση και την οπτική προσοχή προς το μικρό παιδί. Στο αγροτικό σπιτικό, το παιδί ποτέ δεν αφήνεται μόνο του, αλλά ακολουθεί τη μητέρα σε κάθε της δραστηριότητα. Στην πόλη, από την άλλη, η μητέρα, πρώτης γενιάς αστή, επικοινωνεί περισσότερο λεκτικά με το παιδί, το οποίο συχνά μένει στο «δωμάτιό του» να παίζει μόνο του, με τα παιχνίδια του. Η Δουμάνη αναφέρει ότι στις αγρότισσες μητέρες παρατήρησε «το πιο

ασυνήθιστο σχήμα λεκτικής επικοινωνίας»: την παρότρυνση προς το παιδί να κάνει αυτό που *ήδη* έκανε (π.χ. αν το παιδί έσπρωχνε ένα κουτί, η μητέρα έλεγε «σπρώξ' το, Γιάννη, σπρώξ' το»). Στις εξερευνητικές δραστηριότητες του μικρού παιδιού και τη χαρά της ανακάλυψης, η «περιττή» παρότρυνση της μητέρας ήταν η υποστήριξη, η ανταπόκριση της μητέρας που έκανε την ευχαρίστηση αυτή ακόμη μεγαλύτερη: όπως γράφει η Δουμάνη, οι παραδοσιακές μητέρες «μάθαιναν στο παιδί ότι η κάθε ενασχόληση έχει και μια κοινωνική διάσταση».

Ζοζέφ Ζακοτό [Joseph Jacotot] (1770-1840). Γάλλος παιδαγωγός, δημιουργός της έννοιας της «καθολικής εκπαίδευσης», πρωταγωνιστής του βιβλίου του Jacques Rancière, *Ο αδαής δάσκαλος*. Στο βιβλίο περιγράφεται μια αληθινή ιστορία. Όταν, το 1818, εξόριστος από τη Γαλλία ο Ζακοτό ξεκίνησε να διδάσκει γαλλικά σε μαθητές στο Βέλγιο, μη γνωρίζοντας ο ίδιος φλαμανδικά, δοκίμασε ένα πείραμα: ζήτησε από τους μαθητές να διαβάσουν ένα γαλλικό μυθιστόρημα σε μια δίγλωσση έκδοση (γαλλικά – φλαμανδικά) και στη συνέχεια να γράψουν τις εντυπώσεις τους στα γαλλικά, πράγμα που οι μαθητές κατάφεραν: συνέταξαν, δηλαδή, κείμενο στα γαλλικά χωρίς ποτέ να έχουν διδαχθεί λεξιλόγιο, γραμματική ή σύνταξη. Τη διαδικασία αυτή της κατάκτησης της γνώσης από το μαθητή ονόμασε «παιδαγωγική χειραφέτηση», που συνοψισε σε τέσσερις βασικές αρχές: 1) όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια νοημοσύνη, 2) όλοι μπορούν να αυτοδιδασχθούν, 3) μπορούμε να διδάξουμε αυτό που δεν ξέρουμε και 4) τα πάντα βρίσκονται στο κάθε τι – μέθοδο που ονόμασε «πανεκαστική» [*panécastique*] (από τα ελληνικά «το παν εις έκαστον»). Για τον Ζακοτό, όσο η παιδαγωγική βασίζεται στην *εξήγηση*, όσο προοδευτική και να είναι, δρα εντείνοντας το χάσμα μεταξύ «γνώστη» (του δασκάλου) και «αδαούς» (του μαθητή), και αναπαράγοντας την μεταξύ τους ανισότητα την οποία υποτίθεται ότι σκοπό έχει να ελαττώσει: η ισότητα αναβάλλεται επ' αόριστον. Όμως, στην παιδαγωγική χειραφέτηση που δοκίμασε στην πράξη, κατά την οποία ο δάσκαλος, μη γνωρίζοντας τη γλώσσα των μαθητών, δεν μπορούσε να τους διδάξει πραγματικά τίποτα, το ίδιο το βιβλίο, το σύγγραμμα που τους έδωσε, έγινε το κοινό εργαλείο μέσω του οποίου επικοινωνήσαν το μυαλό του δασκάλου με το μυαλό των μαθητών του. Ο δάσκαλος, με τη θέση υπεροχής που είχε, απλώς έπεισε τους μαθητές να ασκήσουν τη δική τους νοημοσύνη.

Παρόμοια εμπιστοσύνη στους μαθητές του έδειξε στο Γεωγραφικό Ινστιτούτο του Νητρόιτ ο Μπιλ **Μπαντζ**. Όπως γράφει ο Rancière, «δεν υπάρχουν δυο ειδών μυαλά. Υπάρχει ανισότητα στις εκδηλώσεις της νοημοσύνης, ανάλογα με τη θέληση για ανακάλυψη και συνδυασμό νέων σχέσεων, αλλά δεν υπάρχει ιεραρχία της *διανοητικής ικανότητας*. Χειραφέτηση σημαίνει να αποκτήσει κανείς συνείδηση αυτής της ισότητας της *φύσης*. Αυτή είναι που ανοίγει το δρόμο για όλες τις περιπέτειες στη γη της γνώσης».²²

Ρέι & Τσαρλς Ημς [Ray & Charles Eames]. Η Ρέι Ημς (1920-1988) και ο Τσαρλς Ημς (1912-1978) ήταν ζεύγος χαμογελαστών σχεδιαστών που δραστηριοποιήθηκε τόσο στον αρχιτεκτονικό και βιομηχανικό σχεδιασμό όσο και στον κινηματογράφο. Περισσότερο γνωστοί είναι για το σπίτι που σχεδίασαν (Eames House) στα πλαίσια της σειράς Case Study Houses («Κατοικίες – μελέτες περίπτωσης») και τη σειρά επίπλων που φέρει το όνομά τους. Η επιτομή, θα λέγαμε, της παιγνιώδους διάθεσης που χαρακτηρίζει ό,τι έκαναν είναι η φωτογραφία τους πάνω σε μια μοτοσυκλέτα. Η έλλειψη οποιασδήποτε σοβαροφάνειας στην αυτοπαρουσίασή τους συνάδει απόλυτα με τη θεώρηση του σχεδιασμού ως παιγνιώδη πράξη· για τους Ημς το παιχνίδι ταυτίζεται με τη δημιουργικότητα. Σχεδίασαν πολλά αντικείμενα για παιδιά, όπως μια «κρεμάστρα-για-τα-πάντα», ένα σετ τραπουλόχαρτων για να φτιάχνεις χάρτινους πύργους (house of cards), καλειδοσκόπια, κ.ά. Σχεδίασαν επίσης, το 1959, «απλά για διασκέδαση», μια παιχνιδοκατασκευή που ονόμασαν «μηχανή-που-δεν-κάνει-τίποτα» (the do-nothing-machine): μια πολύχρωμη σύνθεση από αστραφτερά σχήματα που κινούνται αενάως τροφοδοτούμενα με την ενέργεια του ήλιου. Η λατρεία τους για τα παιχνίδια αποτυπώθηκε στην μικρού μήκους ταινία «Τοκκάτα για τρενάκια» [*Toccata for toy trains*] (με την οποία συμμετείχαν στο Φεστιβάλ Κινηματογράφου του Σαν Φρανσίσκο το 1957), που μας δείχνει το ταξίδι ενός τρένου μεταξύ δύο πόλεων υπό τη μουσική του συνθέτη Elmer Bernstein, γυρισμένη με τον πιο «παιδικό» τρόπο που μπορεί να φανταστεί κανείς. Στην ταινία τα πάντα, σκηνικά και πρωταγωνιστές είναι παιχνίδια: ένας εντυπωσιακός αριθμός από παλιά τρενάκια, ανθρωπάκια, αυτοκινητάκια. Οι Ημς φιλμογραφούν τη δράση από την οπτική ματιά των παιχνιδιών που «παίζουν» στην ταινία: η κάμερα είναι απόλυτα

ειλικρινής, δεν υπάρχει καμία ψευδαίσθηση αληθοφάνειας· ό,τι βλέπει ο θεατής είναι ακριβώς αυτό που βλέπει ένα παιδί που παίζει με το τρενάκι του ξαπλωμένο στο πάτωμα. Η φωνή του Τσαρλς Ημς ακούγεται στην αρχή (η σκηνή είναι γυρισμένη μέσα σε ένα παιχνίδι-αμαξοστάσιο), εξηγώντας ότι αυτό που θα δούμε είναι ένα αφιέρωμα στα παλιά παιχνίδια: δεν πρόκειται για μοντέλα υπό κλίμακα, αλλά για τρενάκια που φτιάχτηκαν ως παιχνίδια. Τα παλιά παιχνίδια είναι άμεσα και ειλικρινή: δεν σχεδιάστηκαν ως απομιμήσεις του πραγματικού, αλλά ως αληθινά παιχνίδια. Ο Ημς θαυμάζει τη χρήση των υλικών στα παλιά παιχνίδια: το ξύλο είναι ξύλο, το αλουμίνιο αλουμίνιο κ.ο.κ. «Σήμερα» (1957), λέει ο Ημς, «έχουμε χάσει την ικανότητα να κάνουμε αληθινά παιχνίδια»,²³ και αυτό είναι ενδεικτικό της παρακμής του δημιουργικού πνεύματος.

Ηράκλειτος ο Εφέσιος (περίπου 535-475 π.Χ.). Προσωκρατικός έλληνας φιλόσοφος· θεωρείται πρόδρομος της φυσικής του εικοστού αιώνα. Όταν τον ρώτησαν πώς γνωρίζει όσα ξέρει, απάντησε: «ερεύνησα τον εαυτό μου».²⁴ Η πραγματεία του *Περί φύσεως*, από την οποία σώζονται μόνο αποσπάσματα, ήταν μια σειρά από αφορισμούς (βλ. και **Κενώ, Μπρόιγκελ**), μεμονωμένες φράσεις με διφορούμενο, κρυπτικό νόημα, που του απέδωσαν το προσωνύμιο «ο Σκοτεινός»: ο ίδιος έλεγε ότι επίτηδες ήταν ασαφής ο λόγος του, ώστε μόνο οι ικανοί να τον καταλαβαίνουν. Ο Σωκράτης φέρεται να ομολογεί ότι για να μην «πνιγεί» κανείς στο βιβλίο του Ηράκλειτου, έπρεπε να έχει τη δεινότητα Δήλιου κολυμβητή. Η περίφημη φράση του «ο χρόνος είναι παιδί που παίζει πεσσούς· η βασιλεία είναι του παιδιού» (απόσπ. 52), έχει δεχτεί μια ποικιλία ερμηνειών, ξεκινώντας από την κοσμική σημασία του παιχνιδιού, μέχρι την αβεβαιότητα της τύχης και την αθωότητα της παιδικής ηλικίας. Λέγεται ότι ο ίδιος ο Ηράκλειτος έπαιζε πεσσούς με τα παιδιά στο ναό της Αρτέμιδος, όταν τον ρώτησαν γιατί δεν ασχολείται με τα πολιτικά ζητήματα της πόλης (ο ίδιος είχε παραιτηθεί από τη διαδοχή του πατέρα του, που κατείχε τη θέση του κυβερνήτη της πόλης· η Έφεσος ήταν την εποχή εκείνη υπό περσική κυριαρχία, αλλά διατηρούσε μια ιδιότυπη αυτονομία, με έλληνα κυβερνήτη, ο οποίος όμως αντλούσε την εξουσία του από την αφοσίωση στους πέρσες βασιλείς), και εκείνος απάντησε: «γιατί τα παιδιά που παίζω μαζί τους είναι πιο σοβαρά από εσάς που ασχολείστε με τα πολιτικά». Στις παιγνιώδεις φράσεις του, κυρίαρχη

έννοια είναι η ροή, η συνεχής μεταβολή, η άρνηση του απόλυτου: δεν μπορείς να μπεις δύο φορές στο ίδιο ποτάμι (απόσπ. 91)· στην περιφέρεια του κύκλου, η αρχή συμπίπτει με το τέλος (απόσπ. 103)· κάθε τι στον κόσμο εμπεριέχει το αντίθετό του (απόσπ. 51)· το καλό και το κακό αποτελούν ενότητα (απόσπ. 58). Την εποχή του ο Ηράκλειτος θεωρούνταν ακατανόητος, και στην κακή του φήμη συνετέλεσε ότι ήταν μοναχικός, χωρίς μαθητές (το βιβλίο του *Περί φύσεως* το είχε αφήσει στο ναό της Αρτέμιδος, ώστε όποιος ήθελε, μπορούσε να το διαβάσει). Οι ιδέες του για τη συνεχή ροή, τον εικοστό αιώνα θα πάρουν τη μορφή της εντροπίας και διατήρησης της ενέργειας όμως την εποχή του ο Πλάτωνας διερωτώνταν «πώς μπορεί ένα αληθινό πράγμα να μην είναι ποτέ στην ίδια κατάσταση;». Η φιλοσοφία του επηρέασε τον **Χέγκελ**, τον Nietzsche (ο οποίος γράφει ότι «ο κόσμος έχει αιώνια την ανάγκη της αλήθειας, έχει επομένως αιώνια την ανάγκη του Ηράκλειτου»), τον **Αξελό** (που έκανε τη διατριβή του πάνω στον Ηράκλειτο).

Ροζέ Καγιουά [Roger Caillois] (1913-1978). Γάλλος κοινωνιολόγος. Μαθητής λυκείου (φοίτησε στο προπαρασκευαστικό λύκειο Louis-le-Grand στο Παρίσι – βλ. **Μπαρτ, Μπουρντιέ**) ακόμη, συνδέθηκε με την ομάδα σουρεαλιστών «Le Grand Jeu» («Το Μεγάλο Παιχνίδι»), όμως αργότερα ήρθε σε ρήξη με τον σουρεαλισμό, αντιδρώντας στην υπερβολική έμφαση στο ασυνείδητο και το φανταστικό στοιχείο της προσωπικότητας. Σε αντίθεση με τους σουρεαλιστές, ο Καγιουά θεωρούσε το παιχνίδι (όπως και την τελετή) έκφραση της κοινοτικής ζωής. Ίδρυσε μάλιστα, με τον Georges Bataille, την ομάδα «Collège de Sociologie», ως αντίπαλη του «Μεγάλου Παιχνιδιού»: τα μέλη της συγκεντρώνονταν για να ακούσουν διαλέξεις που έδινε ο ένας στον άλλο. Ανήκοντας πολιτικά στην άκρα Αριστερά, εκφράστηκε ανοιχτά κατά του φασισμού και του πολέμου, και τα χρόνια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου κατέφυγε στην Αργεντινή, όπου εργάστηκε ενάντια στην εξάπλωση του ναζισμού. Εκεί επίσης «ανακάλυψε» την (άγνωστη έως τότε) λογοτεχνία της Λατινικής Αμερικής, όπως τον Jorge Luis Borges, και ήταν ο εισηγητής της στη Γαλλία μεταπολεμικά. Δύο πραγματείες του θεωρούνται κλασικές: *Ο άνθρωπος και το ιερό* και *Τα παιχνίδια των ανθρώπων*. Στην αναγόρευσή του σε μέλος της Γαλλικής Ακαδημίας, ο εισηγητής του τον χαρακτήρισε «ένα από τα πιο φιλοπερίεργα, αυτόνομα πνεύματα του καιρού μας». Στο διαδικτυακό τόπο της Ακαδημίας,

αναφέρεται ότι «στις συνεδριάσεις των ακαδημαϊκών για το λεξικό, για να σπάει τη μονοτονία των συζητήσεων, του ερχόταν να προτείνει λέξεις που δεν υπήρχαν, για τις οποίες είχε ετοιμάσει ετυμολογίες τόσο πειστικές που οι άλλοι μερικές φορές έφταναν στο σημείο να τις δεχτούν».²⁵

Γιώργος Κανδύλης (1913-1995). Έλληνας αρχιτέκτονας και πολεοδόμος, ιδρυτικό μέλος της ομάδας Team 10 (βλ. και **βαν Άικ**), αλλά και ο ουσιαστικός σύνδεσμός της με το παλιό CIAM. Το 1933, φοιτητής στο Μετσόβιο Πολυτεχνείο, γνώρισε τον **Λε Κορμπυζιέ** στα πλαίσια του 4^{ου} συνεδρίου του CIAM και μετά τις σπουδές του εργάστηκε στο γραφείο του Λε Κορμπυζιέ στο Παρίσι, όπου μάλιστα ήταν επικεφαλής των σχεδιαστών της περίφημης Πολυκατοικίας της Μασσαλίας (Unité d'habitation). Από τα πιο γνωστά έργα του γραφείου του είναι η μελέτη (βραβείο σε διαγωνισμό) για το Μιράιγ, μια νέα πόλη έξω από την Τουλούζη, που παρουσιάστηκε από τον ίδιο στο 2^ο Πανελλήνιο Αρχιτεκτονικό Συνέδριο στη Θεσσαλονίκη το 1962. Ο Κανδύλης «έκλεψε» την παράσταση στο συνέδριο, παρουσιάζοντας μια δεκάλεπτη ταινία που εξηγούσε την ιδέα της μελέτης: η ταινία ξεκινούσε «με ένα παιδικό χαρωπό τραγούδι»²⁶ και παρουσίαζε εικόνες της παλιάς πόλης, με τα «παιδιά να βγαίνουν από το σχολείο τους και να αντιμετωπίζουν τον πρώτο κίνδυνο, να προσπαθούν από τους δρόμους της παλιάς Τουλούζης να κλέψουν λίγο ήλιο, λίγον αέρα, να χαρούν το ελάχιστο πράσινο». Στη νέα πόλη, η πολεοδομία «αφαιρεί τον καταληφθέντα χώρο από τα αυτοκίνητα και τον παραδίδει στον άνθρωπο»: οι κάτοικοι θα χαίρονται το πράσινο, χωρίς την απειλή των οχημάτων, τα παιδιά θα πηγαίνουν στο σχολείο χωρίς να κινδυνεύουν, από ειδικές διαδρομές για πεζούς που δεν διασχίζονται ποτέ από οχήματα. Ο Κανδύλης γράφει ότι αυτή είναι η νέα Κοινωνική Αρχιτεκτονική και Πολεοδομία, εκείνη που υπηρετεί τον άνθρωπο, που εφαρμόζει σε συνεργασία με το κράτος στεγαστικά προγράμματα για την κατασκευή κατοικιών «για τους ανθρώπους που δεν μπορούν να χτίσουν ένα στέγαστρο». Το Μιράιγ, που με τόσο πάθος σχεδιάστηκε για να προσφέρει άριστες συνθήκες κατοίκησης, ελεύθερους χώρους, ασφαλή κίνηση των πεζών, ήδη κατά τη δεκαετία του 1990 είχε τόσο υποβαθμιστεί – κυρίως λόγω των περικοπών εξόδων του κράτους και της έλλειψης συντήρησης, αλλά και της μετατροπής της σε γκέττο μεταναστών – που όταν το επισκέφθηκε ο Κανδύλης, το

1992, απογοητεύτηκε βαθιά, όπως τον βλέπουμε στο βίντεο-ντοκουμέντο αυτής της τελευταίας επίσκεψης,²⁷ μπροστά στην εγκατάλειψη των δημόσιων χώρων και κοινοτικών κτηρίων, την άθλια κατάσταση των πολυκατοικιών, τη μετατροπή των υπόγειων στοών (που εξασφάλιζαν ασφαλή κίνηση στους πεζούς) σε αδιάβαστα περάσματα από το φόβο του εγκλήματος.

Έλλεν Κέι (Ellen Key) (1849-1926). Σουηδή συγγραφέας, παιδαγωγός και φεμινίστρια· δεν έκανε συστηματικές σπουδές, αλλά μορφώθηκε στο σπίτι, από τη μητέρα της, και κυρίως διαβάζοντας μόνη της. Επηρεάστηκε από τον **Ρουσσώ** και τον Goethe, και θαύμαζε τους φιλοσόφους Herbert Spencer και Friedrich Nietzsche. Με το βιβλίο της «Ο αιώνας του παιδιού» (*The century of the child*), το οποίο κυκλοφόρησε στα σουηδικά το 1900 και είχε μεγάλη απήχηση τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Αμερική και την Ιαπωνία, η Κέι θεωρείται ότι έθεσε τα θεμέλια της παιδαγωγικής επανάστασης του εικοστού αιώνα (βλ. **Μοντεσσόρι**). Πέραν της παιδαγωγικής, έγραψε μαχητικά κείμενα και για διάφορα άλλα θέματα, όπως το δικαίωμα ψήφου των γυναικών, το γάμο, τη σεξουαλικότητα, την πολιτική, αλλά και δοκίμια κριτικής λογοτεχνίας, υποστηρίζοντας νέους ποιητές όπως ο Rainer Maria Rilke. Επηρεασμένη από τους θετικιστές (Darwin, Spencer), πίστευε ότι γυναίκες και άνδρες έχουν βασικές βιολογικές διαφορές και ότι αυτές πρέπει να είναι σεβαστές. Οι γυναίκες και τα παιδιά τους, κατά την Κέι, δεν πρέπει να είναι υπό την προστασία των συζύγων τους, αλλά του ίδιου του κράτους. «Ο ετεροφυλοφιλικός γάμος με μόνο σκοπό την αναπαραγωγή είναι το κέντρο των προβλημάτων των γυναικών».²⁸ Τα κείμενά της μεταφράστηκαν στα αγγλικά από τη Mamah Borthwick, σύντροφο του Frank Lloyd Wright. Βασικές ιδέες της φιλοσοφίας της Κέι είναι η παιδοκεντρικότητα στην εκπαίδευση, η κατάργηση της σωματικής τιμωρίας, ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού στο σχολείο, όπου, κατά τη γνώμη της, τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν μετά τα εννιά τους χρόνια. Μέχρι εκείνη την ηλικία, η ανατροφή του παιδιού πρέπει να γίνεται στο σπίτι, από τη μητέρα. Για την Κέι, «τα νηπιαγωγεία είναι μια τρέλα: το οργανωμένο παιχνίδι είναι καταναγκασμός και σκοτώνει τη φαντασία». Απ' αυτήν την άποψη, διαφωνούσε με τον **Φρέμπελ**, όπως άλλωστε ρητά δήλωνε: «Αν το απόφθεγμα του Φρέμπελ ήταν 'Ας ζήσουμε για τα

παιδιά', πρέπει να αλλάξει σε μια πρόταση με μεγαλύτερο νόημα: 'Ας επιτρέψουμε στα παιδιά να ζήσουν'». ²⁹

Ρεϋμόν Κενώ [Raymond Queneau] (1903-1976). Γάλλος ποιητής και μυθιστοριογράφος, 'παταφυσικός (πρόκειται για μια ομάδα που πρεσβεύει την 'Παταφυσική – άλλο γνωστό της μέλος ο Ζαν **Μπωντριγιάρ**). Είναι γνωστός για τη νουβέλα του *Η Ζαζί στο μετρό* (1959), που μεταφέρθηκε στον κινηματογράφο από τον Louis Malle: είναι η ιστορία μιας δωδεκάχρονης που το σκάει από την επιτήρηση του θείου της και περιπλανιέται στο Παρίσι. Το 1960 ο Κενώ ίδρυσε (με τον Francois le Lyonnais) την ομάδα Oulipo (ακρωνύμιο της φράσης *Ouvroir de litterature potentielle*, δηλ. «Εργαστήριο δυνητικής λογοτεχνίας»), στην οποία μέλη ήταν λογοτέχνες (ανάμεσά τους ο Ζωρζ **Περέκ** και ο Italo Calvino) και μαθηματικοί. Οι Ουλιπογράφοι πειραματίστηκαν στη συγγραφή ως ένα γλωσσικομαθηματικό παιχνίδι, θέτοντας περιορισμούς, σαν ένα μέσο να προκαλέσουν την επινοητικότητα. Συχνά οι κανόνες είναι αριθμητικοί, όπως π.χ. ποιήματα «χιονόμπαλες» (που ξεκινούν με μία λέξη στον πρώτο στίχο και κάθε επόμενος στίχος περιέχει μια λέξη με ένα γράμμα περισσότερο από τον προηγούμενο). Άλλα ουλιπογραφικά παιχνίδια είναι η «λιπογραφή» (η συγγραφή ενός κειμένου από το οποίο λείπουν ένα ή περισσότερα γράμματα – χαρακτηριστικό παράδειγμα «Η εξαφάνιση» [*La disparition*], μυθιστόρημα του Ζωρζ Περέκ από το οποίο λείπει εξολοκλήρου το γράμμα e, ενώ και η υπόθεση του μυθιστορήματος είναι ακριβώς η λύση του μυστηρίου της εξαφάνισης αυτής!), ο μονοφωνηεντισμός (όπως στο «Οι επανεμφανιζόμενες» [*Les revenents*], του Περέκ πάλι, που δεν περιέχει άλλο φωνήεν εκτός από το e), κ.ά. Ο ίδιος ο Κενώ έγραψε τις «Ασκήσεις ύφους», στις οποίες διηγείται με ενενήντα εννιά διαφορετικούς τρόπους την ίδια ιστορία, αλλά και το «Εκατό χιλιάδες εκατομμύρια ποιήματα», εμπνευσμένος από το είδος παιδικού βιβλίου, γνωστό ως «γελάστε 99.999 φορές», δηλ. ένα βιβλίο από χαρτόνι, που κάθε του σελίδα είναι κομμένη σε τρεις λωρίδες (κεφάλι-σώμα-πόδια). Το «Εκατό χιλιάδες εκατομμύρια ποιήματα» περιέχει δέκα σονέτα, ένα σε κάθε σελίδα, αλλά κάθε σελίδα είναι κομμένη σε δεκατέσσερις λωρίδες – ο συγγραφέας προειδοποιεί ότι ο αναγνώστης θα χρειαζόταν διακόσια εκατομμύρια χρόνια για να διαβάσει όλα τα ποιήματα που προκύπτουν από τους πιθανούς συνδυασμούς. Στον

Κενώ, που ήταν επίσης γνωστός για τους αφορισμούς του (ένας δικός του, μη μεταφράσιμος αφορισμός [“c’ est en lisant qu’ on se fait liseron”³⁰] ανοίγει το βιβλίο του Πιέρ Μπουρντιέ «Οι κανόνες της τέχνης»), ο Περέκ αφιέρωσε το βιβλίο του *Ζωή: οδηγίες χρήσεως*, που επίσης ξεκίνησε ως ένα ουλιπογραφικό παιχνίδι, μια «μηχανή που φτιάχνει ιστορίες».

Λε Κορμπυζιέ (Σαρλ-Εντουάρ Ζαννερέ) [Le Corbusier / Charles-Edouard Janneret] (1887-1965). Γαλλοελβετός αρχιτέκτονας, εικονική μορφή του μοντέρνου κινήματος. Το 1933, ως μέλος του CIAM, συμμετείχε στο συνέδριο της Αθήνας απ’ όπου και εμπνεύστηκε το μανιφέστο *Η Χάρτα των Αθηνών*, που θα εκδοθεί δέκα χρόνια αργότερα. Στο κυρίως κείμενο της Χάρτας, ο Λε Κορμπυζιέ αναφέρει άμεσα ή έμμεσα τα παιδιά και τις ανάγκες τους σε δεκαπέντε από τα ενενήντα πέντε άρθρα της. Στο άρθρο 10 γράφει ότι στις συνθήκες των παλιών αστικών κέντρων «αυτό που κάνει ένα σπίτι τρώγλη είναι η εσωτερική του κατάσταση, αλλά η αθλιότητα της τρώγλης επεκτείνεται έξω από τους στενούς, σκοτεινούς δρόμους και την παντελή έλλειψη των πράσινων χώρων που γεννούν οξυγόνο και που θα ήταν τόσο πρόσφοροι για τα παιχνίδια των παιδιών». Οι κοινόχρηστοι χώροι θεωρούνται προέκταση της κατοικίας· στο πρόγραμμα της νέας πόλης, οι χώροι αναψυχής και άθλησης των παιδιών θεωρούνται απαραίτητοι για την ευτυχία και την υγεία των παιδιών. Στο επόμενο κεφάλαιο, σχετικά με την «κυκλοφορία», τονίζει το ασυμβίβαστο της συνύπαρξης στους ίδιους οδικούς άξονες των πεζών με τα μηχανοκίνητα οχήματα. Προφητικά γράφει ότι τα αυτοκίνητα «καταδικάζουν τους ανθρώπους να περνούν κουραστικές ώρες μέσα σε κάθε λογής οχήματα και να χάνουν σιγά σιγά την πιο υγιεινή και φυσική από όλες τις συνήθειες: το περπάτημα» - και αποκλείουν τον πληθυσμό των παιδιών από την αυτόνομη κίνησή τους στην πόλη. Στο τελευταίο άρθρο της Χάρτας, με τίτλο «ΤΟ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΥΜΦΕΡΟΝ ΘΑ ΥΠΟΤΑΧΤΕΙ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΣΥΜΦΕΡΟΝ», ο Λε Κορμπυζιέ γράφει: «Το ατομικό δικαίωμα δεν έχει σχέση με το ταπεινό ιδιωτικό συμφέρον, το οποίο χορταίνει μια μειοψηφία καταδικάζοντας την υπόλοιπη μάζα της κοινωνίας να ζει στη μετριότητα. Γι’ αυτό πρέπει να του επιβάλλονται αυστηροί περιορισμοί και να υποτάσσεται παντού στο συλλογικό συμφέρον· πρέπει για κάθε άτομο να είναι προσιτές οι βασικές χαρές· η ευτυχία της οικογενειακής εστίας και η ομορφιά της

πόλης». Στην πολυκατοικία της Μασσαλίας (*Unité d'habitation*, 1960), για την οποία εργάστηκε επίσης ο συνεργάτης του Γιώργος **Κανδύλης**, ο Λε Κορμπυζιέ σχεδίασε με ιδιαίτερη φροντίδα τους κοινόχρηστους χώρους που προορίζονται για τα παιδιά.

Κουρτ Λεβίν [Kurt Lewin] (1890-1947). Γερμανοαμερικανός ψυχολόγος, με πολωνοεβραϊκή καταγωγή. Με επιρροές από τη σχολή ψυχολογίας Gestalt, αλλά και την κοινωνιολογική σχολή της Φρακφούρτης, ήταν πρωτοπόρος στην παρατήρηση παιδιών στο φυσικό τους περιβάλλον, που αποτύπωσε σε μια σειρά επιστημονικών βωβών ταινιών (*Το παιδί και οι δυνάμεις πεδίου, Ανεβαίνοντας για πρώτη φορά μια σκάλα, Επίπεδα προσδοκιών στο παιδί*,³¹ 1925). Οι ταινίες του εντυπωσίασαν όταν, το 1929, τις παρουσίασε σε συνέδριο στο πανεπιστήμιο Γέιλ και ο Λεβίν έγινε δεκτός με διθυράμβους στους ψυχολογικούς κύκλους της Αμερικής, όπου τελικά εγκαταστάθηκε, αφού στο μεταξύ είχαν ήδη ξεκινήσει οι διώξεις κατά των εβραίων στη Γερμανία. Αφού πέρασε από διάφορα πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών, δέχθηκε τη θέση του διευθυντή στο Ερευνητικό Κέντρο Δυναμικής της Ομάδας στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασσαχουσέττης (βλ. και **Λυντς**). Θεωρείται ιδρυτής της κοινωνικής ψυχολογίας, διάσημος για την εξίσωση $B=f(P,E)$, που σημαίνει ότι η συμπεριφορά ($B=behavior$) είναι συνάρτηση του ατόμου ($P=person$) και του περιβάλλοντός του ($E=environment$).

Ανρί Λεφέβρ [Henri Lefebvre] (1901-1991). Γάλλος μαρξιστής φιλόσοφος· οι πρωτοπόρες αναλύσεις του για την καθημερινή ζωή και την παραγωγή του χώρου, επηρέασαν καθοριστικά τα πεδία της σύγχρονης αστικής κοινωνιολογίας, γεωγραφίας και πολεοδομικής θεωρίας. Μεγάλωσε στην Navarrenx, ένα χωριό στα Πυρηναία (πενήντα χιλιόμετρα από την Bayonne, την πατρίδα του Ρολάν **Μπαρτ**)· η πρώτη του επαφή με τη φιλοσοφία ήταν τα κείμενα του Αγίου Αυγουστίνου (βλ. και **Άρεντ**) που δίδασκαν ιησουΐτες μοναχοί στο λύκειο όπου φοιτούσε. Σπούδασε φιλοσοφία στη Σορβόνη και ήρθε σε επαφή με τον κύκλο των σουρεαλιστών αλλά, αντίθετος στην απολιτική τους στάση, το 1928 εντάχθηκε στο Γαλλικό Κομμουνιστικό Κόμμα. Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου πολέμησε στην Αντίσταση. Στο έργο του *Διαλεκτικός Υλισμός* (1939) δείχνει τις προσωκρατικές

(βλ. **Ηράκλειτος**) ρίζες της διαλεκτικής η οποία διαμέσου της φιλοσοφίας του **Χέγκελ** και του Marx φτάνει ως την εποχή μας για να φωτίσει την αποξένωση και αποσπασματικότητα που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο κόσμο. Καθαρά αντισταλινικό, το βιβλίο θεωρήθηκε ότι δεν εξέφραζε τον ορθόδοξο κομμουνισμό και ο συγγραφέας του περιθωριοποιήθηκε. Το 1947 κυκλοφόρησε τον πρώτο τόμο της *Κριτικής της καθημερινής ζωής* (θα ακολουθήσουν άλλοι τέσσερις), έργο που επηρέασε όσο λίγα στον εικοστό αιώνα την κοινωνιολογία, την αστική θεωρία, την τέχνη και άνοιξε το δρόμο για την καλλιτεχνική ομάδα COBRA (βλ. και **βαν Άικ**) και αργότερα τους Καταστασιακούς. Το 1965 άρχισε να διδάσκει στο νέο Πανεπιστήμιο της Ναντέρ και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο κίνημα του Μάη του 1968 που πυροδοτήθηκε από τους φοιτητές (βλ. και **Μπωντριγιάρ**). Παρότι ο Λεφέβρ αποχώρησε από το κόμμα το 1958, εξακολούθησε να φέρει την ετικέτα του «κομμουνιστή», μεσούντος του Ψυχρού πολέμου, με αποτέλεσμα, αν και πολυγραφότατος (συνολικά, μέχρι το τέλος της ζωής του, έγραψε πάνω από εβδομήντα βιβλία), μέχρι τη δεκαετία του 1970, μόνο τρία από τα έργα του να έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά. Όταν επιτέλους ανακαλύφθηκε από την αγγλοαμερικανική διανοήση, το έργο του παρερμηνεύτηκε ως κοινωνιολογικό (ενώ ήταν ουσιαστικά αντίθετος στον «επιστημονικό» κοινωνιολογικό κανόνα, που εξέφραζε π.χ. ο **Μπουρντιέ**) ή ταυτίστηκε με την κριτική γεωγραφία, πεδίο που ουσιαστικά θεμελιώθηκε πάνω στη δική του *Παραγωγή του χώρου* (1975). Στην πραγματικότητα, το ερώτημα του Λεφέβρ ήταν φιλοσοφικό ή μάλλον αντι- ή μετα-φιλοσοφικό (ο υπότιτλος του τρίτου τόμου της *Κριτικής* είναι *Προς μια μετα-φιλοσοφία της καθημερινής ζωής*): πίστευε ότι οι απαντήσεις στα ερωτήματα της φιλοσοφίας (το πρόβλημα της γνώσης ή της αλήθειας) δεν βρίσκονται στην προσωπική συνείδηση του ατόμου αλλά στην κοινωνική ζωή και τις πρακτικές της. Η καθημερινή ζωή δεν είναι ένα «υπο-σύστημα» σε ένα ευρύτερο πολιτικοοικονομικό σύστημα αλλά, το αντίθετο, αποτελεί «τη βάση από την οποία ο τρόπος παραγωγής εκκινά για να καταστήσει τον εαυτό του ως 'σύστημα', προγραμματίζοντας αυτή την βάση».³² Όπως έχουν δείξει ξεκάθαρα οι προηγούμενες επαναστάσεις (Γαλλική, Ρωσική) με την αποτυχία τους να φέρουν την αλλαγή που υπόσχονταν, μόνο με μια ανάλυση που παίρνει υπόψη της την καθημερινότητα – τις ανθρώπινες σχέσεις, τον κοινωνικό χώρο, την καθημερινή κουλτούρα – μπορεί να ξεκινήσει οποιαδήποτε

συζήτηση για μια επανάσταση ενάντια στον καπιταλισμό (βλ. και **Γουόρντ**). «Αν το παλιό καθεστώς παραμείνει σε λειτουργία στο επίπεδο της οικογένειας, των προσωπικών σχέσεων, ειδικά της σεξουαλικότητας, και στη δομή εξουσίας στους χώρους εργασίας, αν οι επαναλαμβανόμενες ρουτίνες καθημερινής ύπαρξης διατηρηθούν, αν η ζωή είναι στερημένη από ευχαρίστηση και η επιθυμία περιορίζεται στο όνειρο και δεν γίνεται αποδεκτή στην καθημερινότητα, τίποτα δεν θα έχει πραγματικά αλλάξει».³³ Ο Λεφέβρ προτείνει την ανατροπή της συμβατικότητας της καθημερινής ζωής με την επανεισαγωγή στον κοινωνικό χώρο της τέχνης, της ευχαρίστησης, του παιχνιδιού, της γιορτής (ίσως εδώ κρύβεται η αγάπη που είχε για τις λαϊκές γιορτές του χωριού του), στοιχείων που στον καπιταλιστικό κόσμο έχουν εκτοπιστεί από την καθημερινή ύπαρξη: «το παιγνιώδες δεν έχει εντελώς εξαφανιστεί» αλλά συστηματικά καταπιέζεται στο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής του χώρου, «αναγκάζεται να παλεύει για κάθε εκατοστό χώρου που μπορεί να επανακτήσει για το σώμα»³⁴ – αυτό το «εκατοστό χώρου» ο **ντε Σερτώ** θα ονομάσει Spielraum.

Λιάν Λεφέβρ [Liane Lefainre] (γ. c. 1940). Καναδή θεωρητικός της αρχιτεκτονικής, στους τομείς της ιστορίας και της κριτικής· εργάστηκε ως ερευνήτρια στην Αρχιτεκτονική Σχολή του Ντελφτ ενώ από το 2004 διδάσκει στη Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Βιέννη. Το 1999 έγραψε ένα άρθρο στο περιοδικό *Thresholds* του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασσαχουσέττης (βλ. και **Λεβίν, Λυντς**), παρουσιάζοντας την αρχιτεκτόνισσα Mary Otis Stevens και το πιο γνωστό έργο της, μια κατοικία (το σπίτι της οικογένειάς της) στο Λίνκολν της Μασσαχουσέττης, ένα από τα λίγα δείγματα αρχιτεκτονικού σχεδιασμού κατοικίας με σαφή την έκφραση ενός προγράμματος για την ανατροφή των παιδιών που ζούσαν σ' αυτό. Στη συνέντευξή της η Stevens λέει: «Δεν ήθελα τα παιδιά μου να μεγαλώσουν σε ένα συμβατικό, περιοριστικό περιβάλλον, αλλά να συμμετέχουν στη ροή της ζωής του σπιτιού. Να μπορούν να περνάνε από τον κόσμο των παιδιών στον κόσμο των ενηλίκων όποτε το ήθελαν. Δεν υπήρχε διάκριση σε 'περιοχή παιδιών' και 'περιοχή ενηλίκων' μέσα στο σπίτι. Υπήρχε δημοκρατία και πλήρης ισότητα».³⁵ Το 2002 επιμελήθηκε την έκθεση για τις παιδικές χαρές του Άλντο **βαν Άικ**, προϊόν έρευνάς της στα αρχεία της πόλης του Άμστερνταμ, και – με έναυσμα από τη

σχεδιαστική φιλοσοφία του βαν Άικ – συνεργάστηκε με τον **Χενκ Ντολ** σε μια ερευνητική-σχεδιαστική προσέγγιση για τους χώρους παιχνιδιού στην πόλη, και συγκεκριμένα σε δυο γειτονίες του Ρόττερταμ. Στο βιβλίο που προέκυψε από αυτή τη συνεργασία, με τίτλο «Η πόλη από κάτω προς τα πάνω: Το παιχνίδι ως σχεδιαστικό εργαλείο» [*Ground-up City: Play as a design tool*] (2007), η Λεφέβρ, στο κείμενό της «Ο τόπος του παιχνιδιού», μάς δίνει μια εκπληκτική ανάλυση της θέσης του παιχνιδιού στην τέχνη και την αρχιτεκτονική, αλλά και μια κοινωνιολογική κριτική για τη θέση των παιδιών στην πόλη, με αναφορές στην Τζέιν **Τζέικομς** και τον Herbert Gans. Θέση της Λεφέβρ για τη σχέση παιχνιδιού – αστικού χώρου είναι ότι η φροντίδα για τους χώρους παιχνιδιού μέσα στην πόλη προάγει την αίσθηση του πολίτη στα παιδιά και την ισότιμη θέση τους στην κοινωνία – δύο ιδιότητες που ιστορικά είχε πάντοτε η κουλτούρα των Κάτω Χωρών, όπως επιδεικνύει και ο πίνακας του **Μπρόικελ** *Παιχνίδια παιδιών* (1560). Στο ίδιο βιβλίο υπάρχει μια συνέντευξη που πήρε η Λεφέβρ από τον πρωτοποριακό καλλιτέχνη Dan Graham, ο οποίος μεταξύ άλλων αναφέρει ότι «όλη η τέχνη έχει να κάνει με την παιδική ηλικία, τις καταστάσεις της παιδικής ηλικίας»,³⁶ αλλά και ότι πολλά από τα έργα του, εγκαταστάσεις και γλυπτά στο δημόσιο χώρο, απευθύνονται στα παιδιά. Τον ενδιαφέρει πολύ πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τα έργα του ως τρισδιάστατα παιχνίδια, όπως για παράδειγμα το *Fun House* στο Münster (Γερμανία), ή το *Half square, half crazy*, έναν καθρέφτη δύο όψεων στην Brescia (Ιταλία).

Κέβιν Λυντς [Kevin Lynch] (1918-1984). Αρχιτέκτων, πολεοδόμος, μαθητής του Frank Lloyd Wright (βλ. και **Φρέμπελ**), που άρχισε να διδάσκει στην Αρχιτεκτονική Σχολή του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασσαχουσέττης (βλ. και **Λεβίν**), με την οποία ταυτίστηκε, από το 1948. Ο Λυντς έγινε διάσημος από την πρώτη του κιόλας μελέτη, την «Εικόνα της πόλης» [*The image of the city*] (1960). Στο εμβληματικό αυτό βιβλίο, που έμελλε να ασκήσει σημαντική επίδραση στο πεδίο του αστικού σχεδιασμού, συγκέντρωνε τα συμπεράσματα από επιτόπιες έρευνες πάνω στο πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται και προσανατολίζονται στο αστικό τοπίο. Πολύ λιγότερο γνωστή είναι η μακρόχρονη έρευνα που έκανε στα πλαίσια προγράμματος της UNESCO για τις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά ανά τον κόσμο, που αποτυπώθηκε στο βιβλίο του «Μεγαλώνοντας στις πόλεις: Μελέτες πάνω στο

χωρικό περιβάλλον της εφηβείας στην Κρακοβία, τη Μελβούρνη, την Πόλη του Μεξικό, τη Σάλτα, την Τολούκα και τη Βαρσοβία» [*Growing up in cities*] (1977). Ως καθηγητής στο MIT, επί σειρά ετών ζητούσε από τους φοιτητές κάθε χρονιάς να του περιγράψουν αναμνήσεις από τα περιβάλλοντα της παιδικής τους ηλικίας, υλικό που μόνο εν μέρει δημοσίευσε. Πιστός στον πολεοδομικό ουμανισμό, γι' αυτόν το μέτρο όλων των σχεδίων για τις πόλεις είναι ο άνθρωπος· έγραψε χαρακτηριστικά στο δοκίμιο του «Θεωρία της αστικής μορφής», πως «ένας πολεοδόμος γνωρίζει ότι το τελικό κίνητρο για τη δουλειά του είναι το ανθρώπινο αποτέλεσμα, και θα πρέπει να είναι καλά προσγειωμένος, για παράδειγμα, στη σχέση μεταξύ πυκνότητας και ανάπτυξης των παιδιών στην κοινωνία μας».³⁷

Λόρις Μαλαγκούτσι [Loris Malaguzzi] (1920-1994). Ιταλός δάσκαλος και ψυχολόγος (μαθήτευσε κοντά στον Ζαν Πιαζέ στη Γενεύη), εμπνευστής της προσέγγισης του Ρέτζιο-Εμίλια (πόλη στην οποία αφιέρωσε το βιβλίο του *Η γραμματική της φαντασίας* ο Τζάννι Ροντάρι), που από το 1963 εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία της πόλης και θεωρείται παγκόσμιο πρότυπο πλουραλιστικής παιδείας. Τα κύρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης είναι ότι οι ιδέες και οι επινοήσεις μέσα στην τάξη μοιράζονται από όλους (παιδιά και παιδαγωγούς), ότι το περιβάλλον του σχολείου πρέπει να σχεδιάζεται για να λειτουργεί ως «τρίτος δάσκαλος», ότι το παιχνίδι και η δημιουργικότητα δεν έρχονται σε αντίθεση με τις διανοητικές ικανότητες αλλά είναι συμπληρωματικές προς αυτές. Στο ποίημά του «Κι όμως, το εκατό υπάρχει»,³⁸ γράφει ότι «το παιδί είναι φτιαγμένο από εκατό»: «Το παιδί έχει εκατό γλώσσες (και εκατό εκατό εκατό περισσότερες) / αλλά του κλέβουν τις ενενήντα εννιά / Το σχολείο και η κουλτούρα διαχωρίζουν το μυαλό από το σώμα / λένε στο παιδί / να σκέφτεται χωρίς χέρια / να κάνει χωρίς μυαλό / να ακούει και να μην μιλάει / να κατανοεί χωρίς χαρά / να αγαπά και να θαυμάζει / μόνο το Πάσχα και τα Χριστούγεννα». Ίσως το πιο ενδεικτικό για το χαρακτήρα του είναι ότι στο ξεκίνημά του ως δάσκαλος, το 1946, πήγε στο κατεστραμμένο από τον πόλεμο χωριό Villa Cella, έξω από το Ρέτζιο-Εμίλια, γιατί είχε ακούσει ότι εκεί οι γονείς προσπαθούσαν να φτιάξουν ένα σχολείο με ό,τι διέθεταν: θα πουλούσαν ένα εγκαταλειμένο άρμα μάχης, λίγα φορτηγά και άλογα – θλιβερά λείψανα του πολέμου που μόλις είχε τελειώσει – για να κτίσουν το σχολείο. Ο ίδιος λέει ότι εκεί, στην πρώτη του επαφή

με την παιδαγωγική διδασκαλία, βρίσκεται το «δάνειο της συνείδησης»³⁹ (έκφραση του Λεβ **Βυγκότσκι**) που τον καθοδήγησε σε όλη του τη ζωή: συγκινημένος από την αποφασιστικότητα των γονιών της Villa Cella, έχοντας περάσει μέσα από την εμπειρία του πολέμου και την τραγική της παρανοϊκότητα, επέλεξε να ασχοληθεί με την παιδαγωγική, ως έναν τρόπο να γίνει ένα νέο ξεκίνημα, να ζήσει και να εργαστεί κανείς για το μέλλον.

Μαρία Μοντεσσόρι [Maria Montessori] (1870-1952). Ιταλίδα γιατρός και παιδαγωγός, που εμπνεύστηκε την εκπαιδευτική μέθοδο που έχει το όνομά της. Το ενδιαφέρον της για τα παιδιά ήταν καταρχήν ψυχιατρικό: στην αρχή της καριέρας της, ασχολήθηκε με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που θεωρούνταν «απροσάρμοστα» και απέδειξε ότι με την κατάλληλη βοήθεια, μπορούσαν να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο. Όταν το 1907 την κάλεσαν να βοηθήσει στο στήσιμο ενός χώρου για τα νήπια μιας φτωχογειτονιάς της Ρώμης, όπου θα μπορούσαν να μένουν αντί να γυρνάνε στους δρόμους τις ώρες που οι μητέρες εργάζονταν, έφτιαξε το πρώτο «Σπίτι του Παιδιού», όπου, εκτός από φύλαξη, δίνονταν στα παιδιά ευκαιρίες για «αυθόρμητη αυτοανάπτυξη». Αυτή είναι και η έννοια-κλειδί για τη μέθοδό της: το σχολείο όχι ως τροφοδότης γνώσεων, αλλά πηγή ερεθισμάτων για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των δυνατοτήτων που έχουν τα παιδιά. Ο ρόλος του περιβάλλοντος στη μοντεσσοριανή μέθοδο δεν μπορεί να υπερτονιστεί: ο χώρος της αίθουσας όπου περνάνε τα παιδιά μεγάλο μέρος της μέρας πρέπει να είναι υποδειγματικός στο σχεδιασμό του, με χρηστικά αντικείμενα και έπιπλα στα μέτρα του μικρού παιδιού, καθαρός και με ωραία χρώματα: όλα τα αντικείμενα με τα οποία παίζουν τα παιδιά είναι εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιασμένα για να κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να επιταχύνουν την ανάπτυξη των νοητικών δυνατοτήτων του. Πρόκειται για την εικόνα που έχουμε πια όλοι για το νηπιαγωγείο του σήμερα, όμως την εποχή της Μοντεσσόρι, έναν αιώνα πριν, οι απόψεις της ήταν εντυπωσιακά πρωτοποριακές. Το σύστημά της γρήγορα πέρασε τα σύνορα της Ιταλίας, εφαρμόστηκε με τη δική της επίβλεψη σε πολλές χώρες του κόσμου, και η ίδια απέκτησε διεθνή φήμη. Το 1932 σε μια ομιλία της στη Γενεύη, έλεγε: «Ο ενήλικος είναι τυφλός στο παιδί και το παιδί είναι πραγματικά διορατικό, υπάρχει μέσα του μια λαμπερή φλόγα φώτισης που μάς τη φέρνει σαν δώρο. Ούτε ο

ενήλικος ούτε το παιδί γνωρίζουν την ιδιαίτερή τους φύση. [...] Κατασκευάζοντας ένα περιβάλλον όλο και πιο απομονωμένο από τη φύση και κατά συνέπεια όλο και πιο ακατάλληλο για το παιδί, ο ενήλικος ισχυροποιεί τη θέση του και την εξουσία του πάνω στο παιδί». ⁴⁰ Με την άνοδο του Mussolini στην εξουσία, η Μοντεσσόρι, που πίστευε ότι «η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να είναι εκπαίδευση στην ειρήνη», ήρθε σε σύγκρουση μαζί του και εξορίστηκε· με ενδιάμεσους σταθμούς την Ισπανία και την Ινδία, τελικά εγκαταστάθηκε στην Ολλανδία, όπου και πέθανε.

Γουΐλιαμ Μπαντζ [William Bunge] (γ. 1928). Αμερικανός γεωγράφος, ο οποίος έπαψε να έχει οποιαδήποτε ακαδημαϊκή θέση από το 1970 και εξής. Πριν ξεκινήσει τις σπουδές του, σε ηλικία εικοσιδύο ετών, στρατολογήθηκε στον πόλεμο της Κορέας· ίσως η θητεία του (1950-1952) να υπήρξε καθοριστική για την αντιπολεμική, ειρηνιστική του στάση που τον χαρακτηρίζει. Οι ακτιβιστικές του ενέργειες κατά του πολέμου του Βιετνάμ και η αντίδρασή του στις ρατσιστικές πολιτικές της κυβέρνησης τον έφεραν στη λίστα εξήντα πέντε προσώπων την οποία συγκρότησε το 1970 η αρμόδια Επιτροπή Αντιαμερικανικών Δράσεων του Λευκού Οίκου (στην κορυφή της λίστας ήταν ο μποξέρ και ακτιβιστής Muhammad Ali), οπότε δεν μπορούσε πλέον να βρει απασχόληση στην Αμερική. Έκτοτε ζει στον Καναδά, αρχικά στο Τορόντο (την ίδια εποχή που μετακόμισε εκεί η Τζέιν **Τζέικομπς**, για να μην στρατολογηθούν οι νεαροί γιοί της στον πόλεμο του Βιετνάμ) και στη συνέχεια στο Κεμπέκ, όπου, ανάμεσα στις δουλειές που έκανε, ήταν και εκείνη του οδηγού ταξί (για τη γνώση που έχουν για τα αστικά κέντρα, ο Μπαντζ παρομοιάζει τους ταξιτζήδες με τους ιθαγενείς οδηγούς των εξερευνητών της Αφρικής και της Αμερικής) – επάγγελμα που άσκησε για λίγο και ο **Ανρί Λεφέβρ**. Το πρώτο του βιβλίο, η διδακτορική του διατριβή *Θεωρητική γεωγραφία* (1960), πέρασε απαρατήρητο κατά την εποχή του, αλλά θεωρείται σήμερα ως το θεμέλιο της σύγχρονης κριτικής γεωγραφίας· η θέση του ήταν ότι «απλοί νόμοι είναι ανακαλύψιμοι, οι οποίοι καθορίζουν τα μοντέλα [*patterns*] των κοινωνικών φαινομένων που βρίσκονται πάνω στην επιφάνεια της γης». ⁴¹ Οι διαρκείς του συγκρούσεις με συναδέλφους όσον καιρό, πριν το 1970, εργαζόταν σε πανεπιστήμια, τον έθεσαν στο περιθώριο· έτσι για το βιβλίο του «Φιτζέραλντ: Γεωγραφία μιας επανάστασης» [*Fitzgerald: Geography of a revolution*] (1971)

γράφτηκαν σφοδρές αρνητικές κριτικές περί έλλειψης επιστημονικότητας, μεροληψίας κ.ο.κ., στις οποίες ο Μπαντζ απάντησε στωικά: «είμαι βέβαιος ότι παρόλα αυτά το βιβλίο μου θα γεράσει με αξιοπρέπεια».⁴² Πράγματι, για δεκαετίες εξαντλημένο, έμελλε να ξανα-ανακαλυφθεί στο τέλος της δεκαετίας του 1990 (βλ. και **Άιτκεν**) και πρόσφατα (2011) επανεκδόθηκε· οι επιμελητές του, καταξιωμένοι γεωγράφοι της ακαδημίας, θεωρούν ότι είναι από τα λίγα βιβλία που κάθε φοιτητής του κλάδου οφείλει «να διαβάσει από το εξώφυλλο ως το οπισθόφυλλο». Στο βιβλίο παρουσιάζεται η δουλειά τριών χρόνων (1968-1971) στα πλαίσια της Γεωγραφικής Εξερεύνησης και του Ινστιτούτου της περιοχής Φιτζέραλντ του κεντρικού Νητρώιτ, όπου ένα χρόνο νωρίτερα, το 1967, οι μαύροι κάτοικοι είχαν εξεγερθεί, προκαλώντας την ένοπλη καταστολή της επανάστασης από την Ομοσπονδιακή κυβέρνηση. Στην εισαγωγή ο Μπαντζ απαντά στο ερώτημα της γενικευσιμότητας των συμπερισμάτων του: «Τι μπορούμε να μάθουμε για την Αμερική μελετώντας μια κεντρική αστική περιοχή επιφάνειας ενός τετραγωνικού μιλίου; Ποιος θα μπορούσε ποτέ να πιστέψει ότι η περιοχή αυτή είναι τυπική της Αμερικής; Θα μπορούσε ένα τετραγωνικό μίλι στη μέση του Σινσιννάτι ή του Μαϊάμι να φέρει στην επιφάνεια Ινδιάνους, κερδοσκόπους της γης, τσιγγάνους, μαύρους πρωτοπόρους κ.ο.κ.; Η απάντηση είναι ναι, αν τη μελετήσουμε αρκετά βαθιά». Τα μέλη του Ινστιτούτου που ίδρυσε ο Μπαντζ στο Φιτζέραλντ ήταν κάτοικοι της τοπικής κοινότητας, κυρίως νέοι άνθρωποι, που εκπαιδεύονταν στη χαρτογράφηση και τη γεωγραφική παρατήρηση και με τη σειρά τους εκπαιδευαν τους επαγγελματίες γεωγράφους στην γνώση που ήδη υπάρχει εγγεγραμμένη στο χώρο – τη γνώση που η **Χάραγουεϊ** αργότερα θα ονομάσει «κείμενη γνώση» [*situated knowledge*]. Οι χάρτες του βιβλίου, ειδικά εκείνοι που δείχνουν τη γεωγραφία των παιδιών στο Νητρώιτ (με θέματα όπως «μωρά που τα δάγκωσαν αρουραίοι», «τροχαία 'ατυχήματα' με θύματα παιδιά», «αριθμός αγορασμένων παιχνιδιών στις αυλές των σπιτιών», «ο παγκόσμιος χάρτης παιδικής θνησιμότητας στην μητροπολιτική περιοχή του Νητρώιτ») είναι τα απτά εργαλεία μιας διπλής επανάστασης, επιστημονικής και κοινωνικής: λειτουργούν τόσο δείχνοντας τα αποτελέσματα των κοινωνικών ανισοτήτων όσο και αποδεικνύοντας ότι η αληθινή γεωγραφία δεν ασκείται παρατηρώντας και γράφοντας «αντικειμενικά», αλλά *παίρνοντας θέση*, που για τον Μπαντζ, είναι μια θέση δίπλα στους αδύναμους και

τους καταπιεσμένους. Η έκκλησή του είναι σαφής: «σώστε τα παιδιά».⁴³ Διότι, όπως γράφει στο δοκίμιό του «Το σημείο της αναπαραγωγής» [*The point of reproduction*], «τα παιδιά είναι σαν καναρίνια σε ορυχείο. Αν σωριαστούν τα παιδιά, οι ενήλικοι έχουν λόγο να ανησυχούν για τους εαυτούς τους».⁴⁴

Ρολάν Μπαρτ [Roland Barthes] (1915-1980). Γάλλος θεωρητικός της λογοτεχνίας, θεμελιωτής της σημειωτικής ανάλυσης, διάσημος για τα δοκίμιά του *S/Z* (ανάλυση του διηγήματος *Sarrasine* του Balzac), η *Αυτοκρατορία των σημείων*, *Ο βαθμός μηδέν της γραφής*, *Η ευχαρίστηση του κειμένου*, *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Ένα από τα τελευταία βιβλία του, *Ο φωτεινός θάλαμος* (1980), εκκινά από και καταλήγει στη φωτογραφία της μητέρας του ως παιδί, διαπλέκοντας θεωρητικές παρατηρήσεις για την ουσία της Φωτογραφίας με τα συναισθήματα για τη μητέρα του, που είχε πρόσφατα πεθάνει. Ο δεσμός μητέρας-γιου ήταν εξαιρετικά δυνατός: ορφανός από πατέρα (σκοτώθηκε στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο), ο Μπαρτ έζησε με τη μητέρα του συνεχώς, επί εξήντα χρόνια, μέχρι τη μέρα του θανάτου της. Στην αυτοβιογραφία του *Ο Ρολάν Μπαρτ για τον Ρολάν Μπαρτ*, περιλαμβάνει πολλές φωτογραφίες από την πόλη Bayonne στη νοτιοδυτική Γαλλία (βλ. και **Ανρί Λεφέβρ**) όπου πέρασε την παιδική του ηλικία («Μπαγιόν, Μπαγιόν, η τέλεια πόλη!») καθώς και μια φωτογραφία στην οποία, ο ίδιος, σε ηλικία επτά ετών, είναι στην αγκαλιά της μητέρας του – ως λεζάντα γράφει «Η απαίτηση της αγάπης». Η παιδική του ηλικία είναι «η προϊστορία του σώματος εκείνου που προχωρά προς το μόχθο και την ευχαρίστηση της γραφής»⁴⁵ υπό την προστασία της μητέρας του και της Μπαγιόν. Παρά την ακραία φτώχεια μέσα στην οποία μεγάλωσε, ταλαντούχος μαθητής, έγινε δεκτός και φοίτησε στο λύκειο Louis-le-Grand, που απευθυνόταν στα παιδιά της ελίτ του Παρισιού (βλ. και **Μπουρντιέ**). Η φυματίωση με την οποία προσβλήθηκε στην εφηβεία τον εμπόδισε από το να έχει την καθιερωμένη πανεπιστημιακή καριέρα: ποτέ δεν είχε μια μόνιμη θέση, αλλά ως επισκέπτης καθηγητής δίδαξε για σύντομες περιόδους σε διάφορες σχολές, ταξιδεύοντας και έξω από τα σύνορα της Γαλλίας (Ηνωμένες Πολιτείες, Ιαπωνία). Τα σεμινάρια του περί ρητορικής (1964-65) παρακολούθησε ο νεαρός Ζωρζ **Περέκ**, η γραφή του οποίου είναι πολλαπλά επηρεασμένη από τον Μπαρτ (το κείμενο «Δώδεκα λοξά βλέμματα» του Περέκ δείχνει άμεση επιρροή από το *Σύστημα της Μόδας*). Σ' ένα κείμενο του για τα

«Παιχνίδια» που περιέχεται στις *Μυθολογίες* (1957), ο Μπαρτ παρατηρεί ότι τα παιχνίδια που κυκλοφορούν στη Γαλλία, μικρογραφίες του ενήλικου κόσμου από πλαστικό, είναι απόδειξη του ότι «ο Γάλλος βλέπει στο παιδί τον άλλο του εαυτό». ⁴⁶ Σε αντίθεση με τα δημιουργικά παιχνίδια, όπως οι κύβοι από ξύλο (βλ. **Φρέμπελ**), την αίσθηση των οποίων στα χέρια φαίνεται να έχει ακόμη στα χέρια του ο Μπαρτ, τα σύγχρονα αντικείμενα «πάντα σημαίνουν κάτι και αυτό το κάτι είναι πάντα εντελώς κοινωνικοποιημένο, καθορισμένο από τους μύθους ή τις τεχνικές της σύγχρονης ενήλικης ζωής: Στρατός, Ταχυδρομείο, Σχολείο, Κομμωτική, Επιστήμη (ιατρική, Αρειανοί)». Ο κατάλογος αυτός δείχνει ότι το παιδί προετοιμάζεται να αποδεχτεί όλα όσα «οι ενήλικοι δεν βρίσκουν ασυνήθη: πόλεμος, γραφειοκρατία, ασχήμια». Ενώ το παιχνίδι με τα παλιά παιχνίδια είχε περιπέτεια, θαύμα, χαρά, «σ' αυτόν τον κόσμο των πιστών και περίπλοκων αντικειμένων, το παιδί δεν μπορεί να ταυτιστεί παρά ως ιδιοκτήτης, ως χρήστης, ποτέ ως δημιουργός».

Μιχαήλ Μιχαήλοβιτς Μπαχτίν [Mikhail Mikhailovitz Bakhtin] (1895-1975). Ρώσος φιλόλογος, καθηγητής πανεπιστημίου, θεωρούμενος σήμερα ένας από τους μεγαλύτερους στοχαστές του 20^{ου} αιώνα. Έζησε και δημιούργησε μέσα σε ένα περιβάλλον που αρνιόταν τόσο το διάλογο, την πολυφωνία, όσο και το γέλιο, την παρωδία, κεντρικές έννοιες της σκέψης του, αλλά και της ζωής του. Σπούδασε φιλοσοφία και ιστορία στην Αγία Πετρούπολη, όπου είχε την τύχη να συναντήσει ως δασκάλους εξαιρετικούς φιλόλογους και κλασικιστές, και καλλιέργησε την θρυλική ευρυμάθειά του. ⁴⁷ Το 1918, σε ηλικία 23 χρόνων, αποφοίτησε και άρχισε να δουλεύει ως δάσκαλος στην πόλη Νεβέλ, όπου και σχηματίστηκε ο πρώτος κύκλος φίλων του, αποτελούμενη από φιλόλογους και μουσικούς που ζούσαν εκεί: ήταν ο πρώτος πυρήνας μέσα στον οποίο ο Μπαχτίν εξάσκησε αυτό που θα γινόταν η αγαπημένη του ασχολία, ο διάλογος και οι συζητήσεις. Ο δεύτερος κύκλος συνομιλητών του ήταν στο Βιτέμπσκ, όπου είχαν καταφύγει πολλοί αντιφρονούντες, καλλιτέχνες (μεταξύ τους οι El Lissitzsky, Kazimir Malevich, Marc Chagall) και μουσικοί (και πάλι) της πρώην αυτοκρατορικής ορχήστρας, και όπου έμελλε να μείνει από το 1920 έως το 1924, οπότε επέστρεψε στην Αγία Πετρούπολη (ήδη Λένινγκραντ). Μεσούσης της «σταλινικής νύχτας», η δημοσίευση της μελέτης του για τον Dostoyevsky το 1929, το έργο στο οποίο για πρώτη φορά έθεσε την έννοια

της πολυφωνίας, είχε ως αποτέλεσμα έξι χρόνια εξορίας στο Καζακστάν, βιβλιοθηκάριος σε μια κωμόπολη. Παρόλα αυτά, από το 1917 ως το 1935, κάτω από συνθήκες πολέμου, διώξεων, πείνας, και σωματικής ασθένειας (που τελικά οδήγησε στον ακρωτηριασμό του ποδιού του), έγραψε εννέα μεγάλα έργα, χρησιμοποιώντας τέσσερα διαφορετικά ονόματα, από τα οποία μόνο η προαναφερθείσα μελέτη για τον Dostoyevsky είχε το αληθινό του όνομα (και την αντίστοιχη «επιβράβευση»). Αν και πολυγραφότατος, πολύ λίγα του έργα δημοσιεύτηκαν όσο ζούσε, αφού μεγάλος αριθμός χειρογράφων του χάθηκαν ή καταστράφηκαν ή απλώς αγνοούνται λόγω της (παιγνιώδους;) τάσης του να υιοθετεί διάφορα ονόματα. Άλλωστε, και τον ίδιο, δεν τον διέκρινε η ευσέβεια απέναντι στα έργα του: χαρακτηριστικό είναι ότι στη διάρκεια του πολέμου, ελλείψει χαρτιού, έφτασε στο σημείο να χρησιμοποιήσει – όντας μανιώδης καπνιστής – το μοναδικό χειρόγραφο της μελέτης του για το γερμανικό μυθιστόρημα του 18^{ου} αιώνα (υπήρχε ένα ακόμη, στα χέρια του εκδοτικού οίκου, αλλά χάθηκε κατά τη γερμανική εισβολή στη Μόσχα) για να στρίψει τα τσιγάρα του. Το 1946, η διατριβή του για τον Rabelais, συγγραφέα στο έργο του οποίου το γέλιο και η παρωδία έχουν κεντρική θέση, που θεωρείται σήμερα αριστουργηματική, δίχασε την ακαδημαϊκή κοινότητα της Μόσχας και τελικά δεν έγινε δεκτή από το Κρατικό Γραφείο Αναγνώρισης Πτυχιίων. Ο Μπαχτίν εξακολούθησε έτσι να διδάσκει στην Παιδαγωγική Ακαδημία της Μόσχας, εξαιρετικά αγαπημένος από τους φοιτητές του, που συνέρρεαν στις διαλέξεις του. Τα έργα του άρχισαν να δημοσιεύονται στο δυτικό κόσμο από το 1965 και μετά και είχαν – εξακολουθούν να έχουν – τρομακτική επίδραση. Χαρακτηριστική της «άτυχης» ζωής του ήταν η κατακλείδα της: η πρόταση από το Πανεπιστήμιο Γέλ να ανακηρυχθεί επίτιμος διδάκτορας τον βρήκε λίγες μέρες πριν πεθάνει.

Πιέρ Μπουρντιέ [Pierre Bourdieu] (1930-2002). Γάλλος κοινωνιολόγος, ανθρωπολόγος και φιλόσοφος, πολυβραβευμένος συγγραφέας με περισσότερα από τριάντα βιβλία και εκατοντάδες άρθρα, από τους γνωστότερους γάλλους διανοούμενους στο εξωτερικό. Βασική ιδέα που διατρέχει όλο του το έργο – συνεχίζοντας τη θετικιστική παράδοση της κοινωνιολογίας όπως θεμελιώθηκε από τον **Ντυρκέμ** – είναι η ύπαρξη κανόνων που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις, κανόνες που έχουν διάρκεια και σταθερότητα και μπορούν να αναλυθούν επιστημονικά. Η

αδράνεια των εγκαθιδρυμένων κοινωνικών σχέσεων συνεπάγεται ότι το περιθώριο που υπάρχει για αλλαγή είναι πολύ μικρό, και αυτή ενεργοποιείται μόνο μέσα από την συνειδητοποίηση («πώς συμβαίνει να συμβαίνει κάτι»). Έχει ασχοληθεί σε βάθος με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και το ρόλο που παίζει το σχολείο στην αναπαραγωγή του πολιτιστικού κεφαλαίου – ένα ενδιαφέρον στενά συνδεδεμένο με τη δική του παιδική ηλικία. Καταγόταν από την περιοχή Βεαρν στα Πυρηναία, όπου μιλούσε και αυτός την τοπική διάλεκτο (gascon)· ο πατέρας του ήταν αγρότης και ταχυδρόμος του χωριού. Η εξαιρετική του επίδοση στο σχολείο τον οδήγησε στο περίφημο παρισινό προπαρασκευαστικό λύκειο Louis-le-Grand (όπου τυπικά φοιτούν τα παιδιά της ελίτ της χώρας), και στη συνέχεια στην École Normale, όπου σπούδασε φιλοσοφία. Δεδομένης της καταγωγής του, η επαφή του με την ιντελιγκέντσια της πρωτεύουσας τον τρομοκράτησε, και ομολογεί ότι αν δεν είχε στραφεί στην κοινωνιολογία, θα ήταν πολέμιος της διανόησης, αφού, όπως λέει χαρακτηριστικά στο ντοκουμαντέρ που αφορά τον ίδιο (*Η κοινωνιολογία είναι μια πολεμική τέχνη*), «καθένας που έρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη στον πολιτιστικά κυρίαρχο κόσμο αισθάνεται ντροπή».⁴⁸ Στην ίδια συνέντευξη εξομολογείται ότι και μόνο το να ακούει την ντόπια προφορά που είχε κάποτε κι αυτός ως παιδί, του φέρνει ακόμη ενστικτώδη αποστροφή («μου έρχεται να σκοτώσω αυτόν που μιλάει», λέει). Με την αποφοίτησή του από το πανεπιστήμιο εργάστηκε ως καθηγητής σε λύκειο για τέσσερα χρόνια, αλλά η μετάθεσή του στην Αλγερία το 1958, την εποχή του γαλλοαλγερινού πολέμου, στάθηκε καθοριστική: κάνοντας ανθρωπολογική έρευνα κάτω από επικίνδυνες συνθήκες, χρειάστηκε να επιστρατεύσει όλη του την επινοητικότητα, γνωρίζοντας ότι διακινδυνεύει τη ζωή του από έναν λανθασμένο χειρισμό στις ερωτήσεις ή στη στάση του. Επιστρέφοντας από την Αλγερία και γράφοντας το πρώτο του έργο (*The Kabyle House or the World Reversed*), με την τεράστια απήχηση που είχε, ένωσε ότι απέκτησε το κύρος που αισθανόταν ότι του έλειπε: «κέρδισα σε υπεροχή, 'γέρασα' πολύ γρηγορότερα από τους άλλους». Στα βιβλία του εντυπωσιάζεται κανείς από την συστηματικότητα στην τεκμηρίωση των ερευνών του και στην επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων, τη λεπτολογία στην έκφραση και την ακρίβεια στα συμπεράσματά του (ο ίδιος λέει ότι η κοινωνιολογία είναι «μικροχειρουργική»). Διερεύνησε ένα πλήθος εννοιών της κοινωνιολογίας που πλέον ταυτίζονται μαζί του, όπως το πολιτιστικό κεφάλαιο, η

λογική της πρακτικής, η συμβολική κυριαρχία, η έξη και το πεδίο. Από τα λιγότερο γνωστά βιβλία του είναι το αταξινόμητο *Οι κανόνες της τέχνης* (1992), στο οποίο, με βάση την *Αισθηματική Αγωγή* του Flaubert, ξετυλίγει ένα κείμενο που διαβάζεται πολλαπλά, ως συλλογική βιογραφία, ως *Bildungsroman* (βλ. και **Χέγκελ**), αλλά και ως παρουσίαση μιας μεθόδου ή αναστοχαστική εξέταση της δικής του φιλοσοφίας: το βιβλίο είναι γεμάτο λογοπαίγνια και είναι χαρακτηριστικό ότι ξεκινά με μια φράση του Ρεϋμόν **Κενώ**. Η θέση του Μπουρντιέ είναι ότι το έργο τέχνης δεν αποτελεί εξαίρεση, ότι δεν παρουσιάζει αξεπέραστη αντίσταση σε κάθε εξήγηση (διαφωνεί σ' αυτό ρητά με τον Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**), αλλά ότι είναι αντικείμενο του κοινωνικού επιστήμονα, ο οποίος μπορεί να κατασκευάσει συστήματα κατανοητικών σχέσεων που να εκλογικεύουν τα αισθητηριακά δεδομένα που μεταδίδει το έργο τέχνης. Αν και επέκρινε τη φιγούρα του «δημόσιου διανοούμενου» (που αντιπροσώπευε, π.χ., ο Jean-Paul Sartre), και υπερασπιζόταν την ιδιότητα του απαστασιοποιημένου από την πολιτική κοινωνικού επιστήμονα, τα τελευταία χρόνια της ζωής του έκανε δημόσιες παρεμβάσεις, όπως στη διάρκεια της απεργίας κατά της ιδιωτικοποίησης των γαλλικών σιδηροδρόμων: η ομιλία του από την εξέδρα των συγκεντρωμένων διαδηλωτών στο σταθμό της Λυόν προκάλεσε αίσθηση στο κοινό της χώρας του (οι απεργίες οδήγησαν τελικά στην παραίτηση του τότε πρωθυπουργού, του νεοφιλελεύθερου Alain Juppé). Είναι χαρακτηριστικό ότι η νεκρολογία του στους Τάιμς της Νέας Υόρκης αναφέρει ότι, αν και με το έργο του κατέδειξε με πειστικότητα το πώς η εκπαίδευση, ως το κατεξοχήν μέσο μετάδοσης του πολιτιστικού κεφαλαίου, αναπαράγει τις ανισότητες, η δική του βιογραφία δείχνει ότι ένα άτομο από χαμηλή κοινωνική τάξη μπορεί εν τέλει να φτάσει, μέσω της επιστήμης του, στο ύψιστο επίπεδο αναγνώρισης, τόσο ακαδημαϊκής όσο και κοινωνικής.⁴⁹

Πίτερ Μπρόιγκελ ο Πρεσβύτερος [Peter Bruegel the Elder] (c. 1525 – 1569). Φλαμανδός ζωγράφος και χαράκτης. Είναι γνωστός και ως Μπρόιγκελ ο χωρικός, από τη συνήθειά του να ντύνεται με απλά ρούχα για να περνάει απαρατήρητος στην αγροτική ενδοχώρα όπου πήγαινε για να εμπνευστεί τα θέματά του. Στους πίνακές του επιλέγει να απεικονίσει με αμεσότητα και έλλειψη συναισθηματισμού σκηνές της καθημερινής ζωής των απλών ανθρώπων: γεωργικές εργασίες, κυνήγι,

φαγητό, χοροί και παιχνίδια. Έτσι, εκτός από την αισθητική τους αξία, τα έργα του είναι πολύτιμα ως οδηγοί μας σε μια λαϊκή κουλτούρα για την οποία πολύ λίγες μαρτυρίες έχουμε. Οι πίνακες του *Οι ολλανδικές παροιμίες* (1559) και *Παιχνίδια παιδιών* (1560) είναι δίδυμα πανοράματα (ή σύμβολα) δύο κόσμων: το πρώτο μοιάζει να προσπαθεί να χωρέσει όλη τη λαϊκή σοφία, καθώς είναι μια γραφική αναπαράσταση δεκάδων αφορισμών, που ακόμη είναι σε χρήση στις Κάτω Χώρες· το δεύτερο είναι ένα πανόραμα του κόσμου των παιδιών και των νέων, καθώς απεικονίζει πάνω από ογδόντα παιχνίδια που παίζονται στις αυλές, τις πλατείες και τους δρόμους μιας φλαμανδικής πόλης. Φαίνεται σαν ο ζωγράφος να ήθελε να απεικονίσει μαζί, στην ίδια επιφάνεια, κάθε ένα από τα παιχνίδια που ήξερε (τα περισσότερα έχουν ταυτιστεί με γνωστά παιχνίδια δρόμου – βλ. και **Όπις**). Το μυστήριο του πίνακα (όπως πολλών έργων του Μπρόικελ, που κάτω από τη «γήινη» τους επιφάνεια κρύβουν έναν μυστικισμό, ένα φιλοσοφικό σχόλιο ή τις πολιτικές του θέσεις) είναι αν πρόκειται για μια λαογραφική συλλογή, το ζωγραφικό αντίστοιχο του έργου των **Όπις**, ένα κοινωνιοπολιτικό σχόλιο για τη θέση των παιδιών στην κοινωνία (βλ. και **Λιάν Λεφέβρ**) ή μια αλληγορία για το είναι του κόσμου ως ένα ατέλειωτο παιχνίδι (βλ. και **Γκάνταμερ, Αξελός**), ιδίως αν λάβουμε υπόψη ότι στον πίνακα δεν παίζουν μόνο παιδιά, αλλά και μεγάλοι.

Ζαν Μπωντριγιάρ [Jean Beaudrillard] (1929-2007). Γάλλος κοινωνιολόγος, θεωρητικός του μεταμοντερνισμού, 'παταφυσικός (βλ. και **Κενώ**). Σπούδασε γερμανική φιλολογία, εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή στην κοινωνιολογία (*Το σύστημα των αντικειμένων*), έχοντας ως τριμελή επιτροπή τους Ανρί **Λεφέβρ**, Ρολάν **Μπαρτ** και Πιερ **Μπουρντιέ**, και στη συνέχεια άρχισε να διδάσκει στο πανεπιστήμιο της Ναντέρ, που συνδέθηκε με τα γεγονότα του Μάη του 1968. Το βιβλίο του *Η καταναλωτική κοινωνία* (1970) ανήκει στην πρώτη φάση του έργου του, κατά την οποία ακόμα είναι επηρεασμένος από τη μαρξιστική θεωρία (στη συνέχεια θα στραφεί στην μεταδομιστική ανάλυση και τη σημειολογία): το κεντρικό του επιχείρημα είναι ότι το άτομο μέσα στην καταναλωτική κοινωνία έχει απλά την ψευδαίσθηση ότι ικανοποιεί τις προσωπικές του ανάγκες· στην πραγματικότητα απλά εξυπηρετεί τους σκοπούς του συστήματος παραγωγής. Μέρος της κατανάλωσης είναι και το ξόδεμα του ελεύθερου χρόνου: ο χρόνος τηςσχόλης στην

καταναλωτική κοινωνία βιώνεται με τη νοσταλγία της ελευθερίας που έχουμε ζήσει στην παιδική εμπειρία του παιχνιδιού (αυτή «είναι το καθοδηγητικό πρότυπο της»⁵⁰), αλλά δεν μπορεί ποτέ να απελευθερωθεί από το συμπληρωματικό της, τον εργάσιμο χρόνο (βλ. και **Άρεντ**). Το πιο 'παταφυσικό απόσπασμα του βιβλίου – και ίσως από τις ωραιότερες γραμμές του – είναι το εξής: «Οι μελανήσιοι ιθαγενείς ενθουσιάζονταν με τ' αεροπλάνα που περνούσαν στον ουρανό. Αλλά ποτέ τα αντικείμενα αυτά δεν κατέβαιναν προς αυτούς. Οι Λευκοί κατόρθωναν να τα τσακώσουν. Κι αυτό επειδή κατείχαν στο έδαφος, σε ορισμένες εκτάσεις, παρόμοια αντικείμενα που προσέλκυαν τα ιπτάμενα αεροπλάνα. Οπότε οι ιθαγενείς βάλθηκαν να κατασκευάσουν ένα ομοίωμα αεροπλάνου με κλαδιά και κλωνιά, όρισαν ένα χώρο που τον φώτιζαν επιμελώς τη νύχτα και βάλθηκαν να περιμένουν υπομονετικά να προσγειωθούν εκεί αληθινά αεροπλάνα. Χωρίς να κατηγορήσουμε για πρωτογονισμό (και γιατί όχι;) τους ανθρωποειδείς κυνηγούς-τροφοσυλλέκτες που περιπλανιούνται σήμερα μέσα στη ζούγκλα των πόλεων, θα μπορούσαμε να δούμε εκεί ένα ανάλογο προς την καταναλωτική κοινωνία. Ο θαυματόπληκτος της κατανάλωσης παρατάσσει κι αυτός έναν ολόκληρο εξοπλισμό προσομοιωτικών στοιχείων, χαρακτηριστικών σημείων της ευτυχίας και περιμένει στη συνέχεια (ανέλπιδα, θα έλεγε ένας ηθικολόγος) να προσγειωθεί η ευτυχία».⁵¹

Χέλλε Νέμπελονγκ [Helle Nebelong] (γ. c. 1964). Δανή αρχιτέκτονας, διάσημη στη χώρα της για τις παιδικές χαρές και τα πάρκα που σχεδίασε καταρχήν ως υπάλληλος στο Δήμο της Κοπενχάγης (βλ. και **Γκελ**) μεταξύ 1994 και 2005 και από το 2005 και μετά, ως ελεύθερη επαγγελματίας. Το γραφείο της λέγεται «Κήπος των αισθήσεων» [*Sansehaven*], καθώς το πιο γνωστό της έργο είναι ο ομώνυμος κήπος, που βρίσκεται στο πιο πολυσύχναστο δημόσιο πάρκο της πόλης, το Fælledparken. Ο κήπος εγκαινιάστηκε το 1996, χρονιά κατά την οποία η Κοπενχάγη ήταν πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης, και είναι μια λαβυρινθώδης διαδρομή, φτιαγμένη από φυσικά υλικά, κυρίως πέτρες, φυτά και λουλούδια, καθώς και συμπλέγματα γλυπτών που το καθένα είναι αφιερωμένο σε μια από τις αισθήσεις. Όλα είναι φτιαγμένα για να εξερευνούνται από τους επισκέπτες, μικρούς και μεγάλους – μέσα από την εξερεύνηση, τα παιδιά γνωρίζουν από κοντά τον πλούτο της φύσης και ταυτόχρονα, χωρίς να το συνειδητοποιούν, αναπτύσσουν ικανότητες κίνησης και

συγκέντρωσης. Η ιδέα της Νέμπελονγκ για το σχεδιασμό των παιδικών χαρών είναι ότι οι τυποποιημένες κατασκευές παιχνιδιού αποτυγχάνουν τόσο στο να εκπαιδεύουν, να προωθούν τη σωματική και νοητική άσκηση του παιδιού, όσο και στο να του προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εμπειρία, που μόνο η επαφή με τη φύση μπορεί να δώσει. (Ο Πικιώνης σίγουρα θα συμφωνούσε απόλυτα μαζί της.) Τα έντονα χρώματα των κατασκευών αυτών δεν κάνουν καμία εντύπωση στο παιδί, που σήμερα έχει υπερκορεσμένη την όραση από πολύχρωμες εικόνες στην οθόνη της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Η εμμονή με την ασφάλεια – έκφραση της κουλτούρας του φόβου που έχει καλλιεργηθεί από τα ΜΜΕ – έχει οδηγήσει σε μονότονο σχεδιασμό, που με τη σειρά του κάνει τα παιδιά να χάνουν τη συγκέντρωσή τους (αφού όλα είναι προβλεπόμενα, π.χ. τα πατήματα μιας σκάλας έχουν όλα το ίδιο ύψος) και να είναι επιρρεπή σε ατυχήματα λόγω απροσεξίας. Κανένας άνθρωπος δεν θα ήθελε να παίζει με κάτι τόσο μονότονο και χωρίς καμία έκπληξη – αντίθετα, τα πάρκα της Νέμπελονγκ είναι τα πιο δημοφιλή μέρη για όλες τις ηλικίες: στη δουλειά της οι αντιθέσεις είναι παντού, τραχιά και μαλακά υλικά συνυπάρχουν, κάθε τι είναι σχεδιασμένο μοναδικά, τίποτα δεν είναι εξωραϊσμένο. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο Fælledparken η Νέμπελονγκ ενσωμάτωσε ένα γλυπτό («ο Ηρακλής και οι θεές») που σ' ένα άλλο δημόσιο πάρκο είχε υποστεί βανδαλισμούς και το είχαν αποσύρει, ως μη επισκευάσιμο. Μέσα στον «Κήπο των αισθήσεων», όμως, οι άνθρωποι το αγαπούν και το εκτιμούν, παρότι από τις φιγούρες λείπει ένα αυτί ή το μισό χέρι – «ξαφνικά η παρακμή γίνεται όμορφη και μυστικιστική μέσα σ' αυτό το πράσινο περιβάλλον».⁵²

Ντενί Ντιντερό [Denis Diderot] (1713-1784). Γάλλος συγγραφέας, φιλόσοφος και μαθηματικός, περισσότερο γνωστός ως αρχισυντάκτης της Γαλλικής Εγκυκλοπαίδειας. Τα πρώτα τρία του παιδιά πέθαναν σε πολύ μικρή ηλικία και – ίσως γι' αυτό – συνδέθηκε ιδιαίτερα με τη μοναδική του κόρη Αγγελική. Μια μέρα που τον επισκέφθηκε στο σπίτι ο Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, τον βρήκε να κάνει τούμπες στο πάτωμα μαζί με τη μικρή, και απαντώντας στην έκπληξη του επισκέπτη του, εξήγησε ότι «πρέπει να γινόμαστε παιδιά για να δίνουμε θάρρος στα παιδιά να μεγαλώσουν. Όταν τα συνηθίσουμε ν' αντιμετωπίζουν σωστά τα ασήμαντα περιστατικά, τα προετοιμάζουμε ν' αντιμετωπίσουν σωστά και τα σοβαρά. Αν και ασήμαντα

πράγματα δεν υπάρχουν για τα παιδιά: ακόμα και οι λέξεις που αρθρώνουν είναι γι' αυτά πολυσήμαντες πράξεις».⁵³ Η φίλια του με τον Ρουσσώ, για τον οποίο παρατηρούσε εξαρχής ότι ήταν ιδιαίτερα άκαμπτος και χωρίς αίσθηση του χιούμορ, ήρθε σε ακραία ρήξη όταν ο Ντιντερό έγραψε το *Γράμμα προς τους τυφλούς*, όπου υποστήριζε τον υλισμό, την ύπαρξη του ατόμου και τη φυσική επιλογή, με συνέπεια να κατηγορηθεί για αθεϊσμό και να φυλακιστεί. Ο Ρουσσώ έγραψε τότε ως απάντηση τους *Λόγους για τις Τέχνες και τις Επιστήμες*, ένα ιδιαίτερα αντιδραστικό κείμενο, όπου υποστήριζε ότι οι τέχνες και οι επιστήμες οφείλονται για την ηθική διαφθορά του ανθρώπινου είδους (ο Ρουσσώ βραβεύτηκε πάντως με πρώτο βραβείο από την Ακαδημία της Ντιζόν και απέκτησε στη στιγμή τεράστια φήμη). Έκτοτε ο Ντιντερό αποκαλούσε τον Ρουσσώ «ψεύτη, Σατανά, αγνώμονα». Τη ρήση του Ντιντερό, «η ιστορία του ελεύθερου χρόνου είναι η πιο σημαντική ιστορία της ανθρωπότητας»⁵⁴ αναφέρει και ο Τζάνι **Τότι**. Τα μυθιστορήματά του είναι υποεκτιμημένα σε σχέση με το επιστημονικό του έργο, όμως για τον Milan Kundera, το έργο του *Ο Ιάκωβος ο μοιρολάτρης* είναι η πεμπτουσία της παιγνιώδους γραφής (ένα παιχνίδι εντελώς διαφορετικού είδους όμως από εκείνο των λογοτεχνικών παιχνιδιών των Ουίρο – βλ. **Κενώ, Περέκ**): ένας πολυφωνικός διάλογος μεταξύ πέντε αφηγητών που διηγούνται παράλληλα τρεις ιστορίες, που είναι η καθεμιά παραλλαγή της άλλης.⁵⁵

Χενκ Ντολ [Henk Döll] (γ. 1956). Ολλανδός αρχιτέκτονας, απόφοιτος της Αρχιτεκτονικής Σχολής του Ντελφτ. Το 1983 ίδρυσε (με την Francine Houben) το αρχιτεκτονικό γραφείο Mecanoo (όνομα που παραπέμπει στο παιδικό κατασκευαστικό παιχνίδι Μεκανό), ένα από τα γνωστότερα αρχιτεκτονικά γραφεία της Ολλανδίας. Το 2003 αποχώρησε από τους Mecanoo και έκτοτε έχει δικό του γραφείο, στο οποίο εφαρμόζει την αναστοχαστική πρακτική που προτείνει ο Donald Schön, δηλ. την ανατροφοδότηση της σχεδιαστικής δουλειάς με έρευνα, συνεργασία με τους χρήστες και αναστοχασμό πάνω στη θέση του επαγγέλματος του αρχιτέκτονα στην κοινωνία. Συνεργάστηκε με την καθηγήτρια στη σχολή του Ντελφτ Λιάν **Λεβέφρ** στη διερεύνησή της για το παιγνιώδες στοιχείο στην αρχιτεκτονική και τον αστικό σχεδιασμό (*Ground-up City: Play as a design tool*, 2007). Ο Ντολ, σε συζήτηση με τη Λεβέφρ, διαπιστώνει πόσο παραμελημένος από

την αρχιτεκτονική είναι ο χώρος της πόλης που απευθύνεται στα παιδιά: «οι παιδικές χαρές είναι συχνά αναγκαστικά και φτωχά σχεδιασμένες».⁵⁶ Κι αυτό είναι παράδοξο, καθώς μεγάλο τμήμα του πληθυσμού των πόλεων είναι παιδιά, και η κακή ποιότητα του δημόσιου χώρου οδηγεί τις οικογένειες εκτός πόλης, στα προάστια, με αποτέλεσμα την όξυνση της εγκατάλειψης της πόλης. Για τους σκοπούς της έρευνας, επιλέχθηκαν δυο υποβαθμισμένες περιοχές του Ρόττερταμ, μιας πόλης μη φιλικής στα παιδιά. Οι αρχιτέκτονες έκαναν επιτόπια έρευνα με οδηγούς τα ίδια τα παιδιά της γειτονιάς, τα οποία μέσα από περιπάτους στην πόλη, συζητήσεις και φωτογραφική αποτύπωση, έδειξαν στους μελετητές το περιβάλλον στο οποίο παίζουν, και τη γνώμη τους γι' αυτό. Χρησιμοποιώντας το υλικό της έρευνας πεδίου, και με οδηγό το σχεδιαστικό μοντέλο που πρότεινε η Λεφέβρ, το οποίο ονομάζει PIP (Polycentric, Interstitial, Participatory, δηλ. πολυκεντρικός, ενδιάμεσος, συμμετοχικός σχεδιασμός), το γραφείο του επεξεργάστηκε ιδέες για ένα δίκτυο νέων δημόσιων χώρων για παιχνίδι στις περιοχές μελέτης.

Φρανσουάζ Ντολτό [Françoise Dolto] (1908-1988). Γαλλίδα παιδίατρος και ψυχαναλύτρια παιδιών, με τεράστια φήμη στην πατρίδα της, λόγω τόσο των βιβλίων της όσο και των ραδιοφωνικών της εκπομπών (όπως και ο Ντόναλντ **Βίννικοτ** στη Βρετανία). Το 1949 ο νεαρός τότε Ζωρζ **Περέκ** ήταν ασθενής της. Από το 1953 συστρατεύτηκε με τον Jacques Lacan, όταν το κατεστημένο στον τομέα της ψυχανάλυσης (όπως εκπροσωπούσαν από την Anna Freud) τον περιθωριοποίησε ως αιρετικό, χαρακτηρίζοντας τις μεθόδους του ανορθόδοξες. Αλλά και η ίδια η Ντολτό δέχτηκε κριτική, γιατί, όπως είπε γι' αυτήν ο Βίννικοτ, «οι μέθοδοί της, παρότι 30 χρόνια μπροστά από την εποχή τους, βασίζονταν υπερβολικά στη διαίσθηση». Ντολτό και Lacan ήταν ένα δίδυμο που αλληλοσυμπληρωνόταν: λέγεται ότι η Ντολτό είπε μια φορά στον Lacan πως δεν καταλαβαίνει τα κείμενά του, κι εκείνος της απάντησε ότι απλώς γράφει αυτό που εκείνη ήδη κάνει στην πρακτική της.⁵⁷ Οι δυο τους λειτούργησαν τη Φροϋδιανή Σχολή ψυχανάλυσης, και εκπαίδευσαν τη νέα γενιά ψυχαναλυτών της Γαλλίας. Η δημοτικότητα της ψυχανάλυσης στη χώρα (ο αριθμός των επαγγελματιών ψυχαναλυτών από 150 το 1959, έφτασε το 1989 να είναι 150.000) άρχισε να αυξάνεται τη δεκαετία του 1960, καθώς ο αγροτικός πληθυσμός αστικοποιούνταν και έχανε επαφή με τις

παραδοσιακές αρχές μεγαλώματος των παιδιών. Οι νέοι γονείς, απομονωμένοι και χωρίς τις κοινωνικές δομές που στήριζαν την οικογένεια στα χωριά και τις μικρές πόλεις, ένιωθαν μεγάλη ανασφάλεια σχετικά με την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών (βλ. και **Δουμάνη**) και στράφηκαν στην ψυχανάλυση για βοήθεια. Στις ραδιοφωνικές της εκπομπές, μιλώντας πολύ απλά, σαν καλή μητέρα, διάβαζε γράμματα ακροατών και απαντούσε στον αέρα. Η Ντολτό δεν πίστευε σε απόλυτες αρχές ανατροφής και ουσιαστικά η συμβουλή της ήταν μόνο μία: να μιλάμε στα παιδιά, να μην τους κρύβουμε την αλήθεια. Το ζήτημα δεν είναι τα παιδιά να είναι ευτυχισμένα, αλλά να είναι συνειδητοποιήμενα· δεν υπάρχει ηλικία που τα παιδιά «δεν καταλαβαίνουν ακόμη»: ακούνε και καταλαβαίνουν τα πάντα, από τη μήτρα ακόμη, και η προσωπικότητά τους ολοκληρώνεται πολύ νωρίς, μέχρι τα έξι τους χρόνια. Για την Ντολτό, το παιδί πρέπει να θεωρείται πολίτης με πλήρη δικαιώματα στα οκτώ του χρόνια, ανεξάρτητο από τα δεκατρία. Στο κείμενό της *Το παιδί στην πόλη* τονίζει πως η πόλη είναι το καλύτερο σχολείο για την εκπαίδευση στην ανεξαρτησία, ότι το παιδί, π.χ., έχει δικαίωμα να πηγαίνει στο σχολείο μόνο του και είναι εγκληματικό εκ μέρους των γονιών να το μεταφέρουν παντού στην πόλη με το αυτοκίνητο, σαν να επρόκειτο για ένα αντικείμενο.⁵⁸

Εμίλ Ντυρκέμ [Emile Durkheim] (1858-1917). Γάλλος κοινωνιολόγος, που θεωρείται, μαζί με τους Karl Marx και Max Weber, θεμελιωτής της κοινωνιολογίας ως επιστήμης, διακριτής από την ψυχολογία και τη βιολογία. Ο Ντυρκέμ ήταν ο πρώτος που όρισε τα κοινωνικά δεδομένα ως *πράγματα*, εξωτερικά όλων των ζώντων ατόμων, που αποτελούν το πλαίσιο για τη σκέψη και τη δράση των ατόμων, τις περιοριστικές συνθήκες που πιέζουν τα άτομα να ενεργούν με καθιερωμένους, προβλέψιμους τρόπους. Το να ανήκουμε σε μια κοινωνική ομάδα είναι λοιπόν αναγκαίο κακό, αλλά «υπάρχει μια ευχαρίστηση να λες ‘εμείς’ κι όχι ‘εγώ’». ⁵⁹ Ο Ντυρκέμ έγραψε για την κοινωνιολογία της οικογένειας, καθώς και για την εκπαίδευση (ήταν επίσης καθηγητής παιδαγωγικής), τονίζοντας την κοινωνική σημασία της μόρφωσης («για να ξαναφτιαχτεί η χώρα, πρέπει πρώτα να μορφωθεί»). Στο έργο του *Η ηθική εκπαίδευση*, η θέση του για το παιχνίδι – το οποίο παραλληλίζει με την εμπειρία της τέχνης – είναι ότι η χαρακτηριστική αυτή ιδιότητα του παιδιού μπορεί να αποβεί καταστροφική, αν το αφήσουμε να πιστέψει

ότι όλα μπορεί να γίνονται σαν παιχνίδι. Από μικρά πρέπει τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τα σοβαρά πράγματα της ζωής, και κυρίως με την έννοια του καθήκοντος (χωρίς αυτήν δεν μπορεί να υπάρξει συλλογική ζωή): στην οικογένεια τα καθήκοντα εμφανίζονται ως επιθυμητά και ελκυστικά, ενώ στο σχολείο ως απαιτητικά και αυστηρά. Όπως γράφει ο Ντυρκέμ, «δεν μπορούμε να συμμετέχουμε σε μια κοινωνία χωρίς να χάνουμε την ελευθερία μας και να μειώνουμε τη θέση μας».

Ιόνα και Πήτερ Όπι. [Iona & Peter Orie] Η Ιόνα (γ. 1924) και ο Πήτερ Όπι (1918-1982) ήταν ένα ζευγάρι λαογράφων που αφιερώθηκαν στη συγκέντρωση μιας τεράστιας συλλογής από παιδικά τραγούδια, παραμύθια, παιδικά παιχνίδια, παίρνοντας συνεντεύξεις από περισσότερα από δέκα χιλιάδες παιδιά. Μιλώντας το 2010, η Ιόνα είπε ότι η προσπάθειά τους ήταν «σαν οι δυο μας να ήμασταν σε μια μικρή βαρκούλα, με ένα κουπί ο καθένας, και να προσπαθούσαμε να διασχίσουμε κωπηλατώντας τον Ατλαντικό». ⁶⁰ Οι Όπις ιδιαίτερα ασχολήθηκαν με την παρατήρηση και επιτόπια ηχογράφηση παιχνιδιών την ώρα που παίζονταν στο δρόμο, σε όλη τη Βρετανία, και κυρίως στις μεγάλες πόλεις (Λονδίνο, Λίβερπουλ, Μπρίστολ, Γλασκόβη), τα οποία κατέγραψαν στο δίτομο «Παιχνίδια παιδιών στο δρόμο και στην παιδική χαρά» [*Children's games in street and playground*] (1969). Στον πρόλογο του έργου, οι συγγραφείς σημειώνουν ότι «τα τελευταία πενήντα χρόνια, έχουν γραφτεί ράφια με βιβλία που καθοδηγούν τα παιδιά στο τι παιχνίδια θα πρέπει να παίζουν – και ακόμη μερικά με οδηγίες προς τους ενήλικους στο πώς να καθοδηγήσουν τα παιδιά στα παιχνίδια που θα πρέπει να παίζουν – αλλά λίγες προσπάθειες έχουν γίνει να καταγραφούν τα παιχνίδια που τα παιδιά παίζουν στην πραγματικότητα». Στον πρώτο τόμο περιλαμβάνονται τα παιχνίδια που σχετίζονται με το κυνηγητό, το πιάσιμο, το ψάξιμο, και στον δεύτερο τα παιχνίδια διαγωνισμών, μονομαχίας, τόλμης, εικασίας, προσποίησης. Τα αντικείμενα-παιχνίδια απουσιάζουν από τα παιχνίδια του δρόμου (όπως και στον πίνακα του **Μπρόιγκελ**, *Παιχνίδια παιδιών*), καθώς οι ίδιοι οι παίκτες, τα σώματά τους, και ο χώρος αρκούν για να παιχτεί ένα παιχνίδι. Οι Όπις ήθελαν να δείξουν ότι παρά την εισβολή της μαζικής διασκέδασης, και των μέσων επικοινωνίας, η παραδοσιακή κουλτούρα της παιδικής ηλικίας υπάρχει ακόμα. Δεν τους ενδιέφεραν τα οργανωμένα από ενήλικους παιχνίδια ή τα αθλητικά παιχνίδια, αλλά αυτά που παίζονται όταν τα

παιδιά είναι στον ανοικτό χώρο της πόλης, και συνήθως, μακριά από ενήλικα βλέμματα, «χωρίς να χρειάζεται τίποτα παρά μόνο οι παίκτες», όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ένα παιδί στο βιβλίο, θυμίζοντάς μας τον Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**. Οι Όπρις γράφουν ότι «όσο κι αν χρειάζονται φροντίδα, τα παιδιά είναι επίσης άνθρωποι με τις δικές τους δουλειές μέσα στη δική τους κοινωνία»: επομένως περισσότερο από δραστηριότητες που θα γεμίζουν το πρόγραμμά τους, οι ενήλικοι οφείλουν να τους δίνουν τον χρόνο και τον χώρο για να είναι με άλλα παιδιά.

Βούλα Παπαϊωάννου (1898-1990). Ελληνίδα φωτογράφος: στο έργο της, το παιδί είναι πολύ συχνό θέμα, με τρόπο όμως που οι χαρές και οι δυστυχίες του να αποτυπώνονται χωρίς περιττούς συναισθηματισμούς. Αν και ξεκίνησε από τη φωτογραφία τοπίου και αρχαιοτήτων, το ξέσπασμα του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου την έκανε να στραφεί στους ανθρώπους και τις σκηνές δρόμου. Παρότι οι ναζιστικές αρχές κατοχής είχαν απαγορεύσει τη φωτογράφιση, με κίνδυνο της ζωής της συνέχισε να αποτυπώνει τις συνθήκες ζωής στην κατεχόμενη Αθήνα, με αποκορύφωμα το «Μαύρο Λεύκωμα», τις ογδόντα τρεις φωτογραφίες με τα σκελετωμένα παιδιά, που τράβηξε το χειμώνα του 1941-42 και έστειλε στο εξωτερικό. Το λεύκωμα ήταν ο πιο απόλυτος μάρτυρας της φρίκης της πείνας και εξαθλίωσης που σήμαινε η ναζιστική Κατοχή για την Ελλάδα και κινητοποίησε όσο τίποτ' άλλο την ξένη βοήθεια σε τρόφιμα. Μετά την απελευθέρωση η Παπαϊωάννου ανέλαβε την φωτογραφική τεκμηρίωση του έργου της Ούνρα και άλλων αποστολών βοήθειας (από τις πιο γνωστές της φωτογραφίες, το κοριτσάκι που θαυμάζει τα καινούρια του παπούτσια – δώρο της Ούνρα). Ταξίδεψε έτσι και στα πιο απομακρυσμένα χωριά της Ηπείρου, δείχνοντας, με την ανθρώπινη της ματιά, τις συνθήκες ζωής των παιδιών, την ανέχεια, τις δυσκολίες (επίσης πολύ γνωστή η φωτογραφία της με τα παιδιά που περπατούν με γυμνά τα πόδια στο χιόνι), αλλά και τα παιχνίδια τους. Όπως γράφει η Φανή Κωνσταντίνου, «όπως γενικά συμβαίνει στην τέχνη σε περιόδους κρίσης, το παιδί στις φωτογραφίες αποκτά σημασιολογική βαρύτητα. Έτσι, το παιδί της Κατοχής γίνεται κραυγή διαμαρτυρίας ενώ το ξυπόλυτο παιδί της μεταπολεμικής υπαίθρου με το καθαρό βλέμμα συμβολίζει την αισιοδοξία για τη συνέχεια της ζωής».⁶¹

Ζωρζ Περέκ [Georges Perec] (1936-1982). Γάλλος συγγραφέας, μέλος της ομάδας Ουλίρο (η ιδιότητα του μέλους δεν χάνεται με το θάνατο, σύμφωνα με το καταστατικό της ομάδας)· το αριστουργηματικό βιβλίο του *Ζωή: Οδηγίες χρήσεως* (βραβείο Médicis 1978), με τον χαρακτηριστικό υπότιτλο «Μυθιστορήμα(τα)», χαρακτηρίστηκε από τον Italo Calvino «το τελευταίο μείζον γεγονός στην ιστορία της λογοτεχνίας». Στη χώρα του κυκλοφόρησε το 2002 αφιερωματικό γραμματόσημο βασισμένο στη φωτογραφία στην οποία χαμογελαστός έχει στον ώμο του την αγαπημένη του γάτα, ενώ το όνομά του έχει ένας δρόμος στο 20^ο διαμέρισμα του Παρισιού, πόλη που ο Περέκ λάτρευε, αλλά και ο αστεροειδής 2817, που ανακαλύφθηκε τη χρονιά του θανάτου του. Ο Περέκ έχασε και τους δυο γονείς του πολύ μικρός. Ήταν τεσσάρων χρόνων όταν ο πατέρας του σκοτώθηκε στον πόλεμο, ενώ λίγο αργότερα η μητέρα του στάλθηκε στο Άουσβιτς απ' όπου δεν γύρισε ποτέ. Ο ίδιος γλίτωσε κρυμμένος στη Νότια Γαλλία από την οικογένεια μιας θείας του, με την οποία έμεινε μέχρι να ενηλικιωθεί, σε άγνοια της εβραϊκής του καταγωγής. Σε ηλικία έντεκα ετών, το σκάει από το σπίτι της θειτής του οικογένειας και περιπλανιέται στο Παρίσι (όπως και ο πρωταγωνιστής της ταινίας *Τα 400 χτυπήματα* του Φρανσουά Τρυφώ)· αργότερα καταφεύγει στη βοήθεια της ψυχοθεραπείας, στα χέρια της Φρανσουάζ Ντολτό. Ο ίδιος έλεγε προκλητικά: «δεν διαθέτω αναμνήσεις από τα παιδικά μου χρόνια»· αργότερα, στο βιβλίο του «W ή η ανάμνηση των παιδικών χρόνων» [*W or The Memory of Childhood*], παρουσιάζει θραύσματα της παιδικής του ζωής σε μια παράλληλη εξιστόρηση της ιστορίας του νησιού W, η οποία είναι ουσιαστικά μια αλληγορία της ζωής στα στρατόπεδα συγκέντρωσης των Ναζί. Παρά το βάρος των δύσκολων, ψυχολογικά, νεανικών του χρόνων, η αίσθηση του «παιχνιδιού» αποτελεί το σήμα κατατεθέν της πολύπτυχης συγγραφικής του δραστηριότητας (η Λίζυ Τσιριμώκου τον αποκαλεί «άνθρωπο-ορχήστρα» της γραφής). Ο Περέκ ταυτίστηκε απόλυτα με το ομαδικό παιγνιώδες πνεύμα του Ουλιπό (βλ. **Κενώ**), για το οποίο δήλωνε: «Η ύπαρξή μου ως συγγραφέα εξαρτάται κατά 97% από το γεγονός ότι γνώρισα το Ουλιπό». Πράγματι, στα πλαίσια της ουλιπογραφίας, ο Περέκ έγραψε το μακρύτερο παλίνδρομο που έχει ποτέ υπάρξει (αποτελούμενο από 1.247 λέξεις, ή 5.566 γράμματα), καθώς και τα βιβλία «Η εξαφάνιση» (απ' όπου λείπει παντελώς το φωνήεν e, αλλά και το όνομα του

συγγραφέα, αφού περιέχει το εν λόγω φωνήεν) και «Οι επανεμφανιζόμενες» (που περιέχει μόνο λέξεις με e). Ο Περέκ εργαζόταν για δεκαεπτά χρόνια ως βιβλιοθηκονόμος σε Εργαστήριο Έρευνας Νευροφυσιολογίας, και είναι επίσης γνωστός για τις παρωδίες επιστημονικών κειμένων που έγραψε στα αγγλικά, lingua franca των θετικών επιστημών, όπως το χαρακτηριστικό “Experimental Demonstration of the Tomatotopic Organization in the Soprano (Cantatrix sopranica L.)”, απομίμηση άρθρου νευροφυσιολογίας. Πρόκειται για ένα, πειστικό στο έπακρο, «παστίς», με όλες τις επιστημονικοφανείς ορολογίες, παραπομπές, τίτλους άρθρων και πρακτικών συνεδρίων, που φέρνουν γέλια μέχρι δακρύων μόλις ο αναγνώστης καταλάβει το αστείο. Τα πιο προσωπικά του κείμενα είναι «βιογραφήματα» (λέξη που πήρε ο Περέκ από τον Ρολάν **Μπαρτ**), αυτοβιογραφικές περιγραφές αναμνήσεων και καθημερινού κόσμου, όπως το «Τρεις ανακτημένες κάμαρες» (έμμεση αναφορά στο *Σε αναζήτηση του χαμένου χρόνου* του Proust), που αφορά τρία δωμάτια από την παιδική και εφηβική του ηλικία. Το κείμενό του «Δώδεκα λοξά βλέμματα» ξεκινάει σαν λεπτομερής καταλόγος πρετ-α-πορτέ (περιγραφές σχεδίων και υλικών ρούχων, με τα χαρακτηριστικά και τις τιμές τους), για να καταλήξει στο σχόλιο που έχει να κάνει για τις διαφημιστικές αφίσες παιδικών ρούχων που βλέπει να κατακλύζουν το Παρίσι, όπου τα μοντέλα είναι παιδιά: «οι πόζες τους, οι εκφράσεις τους, τα ρούχα τους, οι σχέσεις τους, τόσο στο επίπεδο διαφημιστικής μυθολογίας όσο και σε εκείνο που θα υπέθετε κανείς ότι αντιστοιχεί στην πραγματικότητα, μού φάνηκαν σαν μία από τις ποταπότερες εκδηλώσεις του κόσμου στον οποίο ζούμε».⁶² Οι αυτορυθμιστικοί κανόνες, τα λογοπαίγνια, οι ασκήσεις μνήμης, η μανία της συλλογής και ταξινόμησης, όλα μετασηματισμένα στην πένα του Περέκ από εργαλεία σε ουσία της γραφής, πηγαίνουν πολύ βαθύτερα από την επιφάνεια του κωμικού· είναι, κατά μία έννοια, λυτρωτικές κινήσεις για τον Περέκ, προπάθειες ανάκτησης της παιδικής ηλικίας που δεν γνώρισε στην πραγματικότητα. Όπως γράφει η Λίζυ Τσιριμώκου, ο Περέκ, αντιμέτωπος όλη του τη ζωή με το κενό που άφησε η ορφάνια του, «δεν μπορεί να χαρτογραφήσει αυτή την χαμένη ήπειρο παρά με τα όργανα ακριβείας του ειδήμονα ενηλίκου».⁶³ Η ιδέα του για μια σειρά κειμένων με τον τίτλο «Τόποι» (“*Lieux*”) ήταν ένας φόρος τιμής στην πόλη του Παρισιού: ο Περέκ σκόπευε (με έναν αλγόριθμο δικής του επινόησης) να περιγράψει δώδεκα διαφορετικούς τόπους της

πόλης, δύο φορές τον καθένα, σε ένα εγχείρημα που θα κρατούσε δώδεκα χρόνια. Απόλυτα «τοπικό» είναι και το κείμενό του «Μια απόπειρα να εξαντληθεί ένας τόπος του Παρισιού» [*Tentative d'épuisement d'un lieu a Paris*], «ένα εκπληκτικά συμπαγές αρχείο της αστικής σημειολογίας και του εφήμερου». ⁶⁴ «Ένα συννεφιασμένο Σαββακύριακο του Οκτωβρίου του 1974, ο Ζωρζ Περέκ ξεκινά την αναζήτηση του 'υποσυνηθισμένου' [*l'infraordinaire*]: του ανιαρού, του μη-γεγονότος, του καθημερινού – «τι συμβαίνει», όπως το θέτει ο ίδιος, «όταν δεν συμβαίνει τίποτε». Η επιλογή της τοποθεσίας είναι η πλατεία Σαιντ-Συπλίσ όπου, εγκατεστημένος πίσω από το παράθυρο ενός καφέ στην αρχή, μετά ενός άλλου, περνά τρεις μέρες καταγράφοντας τα πάντα που διατρέχουν το οπτικό του πεδίο». ⁶⁵ Στον ψυχισμό του «παιδιού που δεν μεγάλωσε», οι απύσες παιδικές μνήμες αντισταθμίζονται με την ευχαρίστηση της παρατήρησης και (κατα)γραφής αλλά και με την «εξαφάνιση», μέσω της ταύτισης μ' αυτόν, του συγγραφέα μέσα στον αστικό χώρο.

Ζαν Πιαζέ [Jean Piaget] (1896-1980). Ελβετός επιστήμονας, θεμελιωτής της γνωστικής ψυχολογίας, που περιγράφεται από τον πιο στενό του συνεργάτη «ως προς την κλίση, ζωολόγος, ως προς το χόμπυ, επιστημολόγος και ως προς τη μέθοδο, λογικιστής». ⁶⁶ Από μικρός παρατηρούσε με πάθος τα ζώα και έγραψε το πρώτο του άρθρο για ένα αλμπίνο σπουργίτι που παρατήρησε στο πάρκο σε ηλικία δέκα ετών. Αν και το όνομά του ταυτίστηκε με τον κλάδο της ψυχολογίας του παιδιού, στην πραγματικότητα γι' αυτόν οι μελέτες πάνω στα παιδιά είχαν επιστημολογικό χαρακτήρα, με άλλα λόγια, πώς αποκτιέται η γνώση: το σημαντικό ερώτημα στις διερευνήσεις του ήταν όχι πόσα ξέρει το παιδί, αλλά πώς τα έχει μάθει. Ο Πιαζέ σπούδασε βιολογία και φιλοσοφία. Στην έρευνα με τα παιδιά στράφηκε όταν εργάστηκε στο εργαστήριο του Alfred Binet στο Παρίσι, που έκανε πειράματα προκειμένου να προτυποποιήσει ένα γαλλικό τεστ νοημοσύνης, ενώ εναύσματα για μελέτη έπαιρνε επίσης από την προσωπική παρατήρηση των δικών του τριών παιδιών. Παρά την τρέχουσα ταύτιση του ονόματός του με την ιδέα του «σταδίου ανάπτυξης» (ο Πιαζέ πρότεινε την κωδικοποίηση της ανάπτυξης σε διάφορους τομείς της διάνοιας, π.χ. τα τέσσερα στάδια της αντίληψης, τα τρία στάδια του παιχνιδιού, οι δύο τύποι της γλώσσας, τα τρία στάδια της αντίληψης του

χώρου, κ.ά.), ο ίδιος δεν θεωρούσε τα στάδια τόσο σημαντικά και τόνιζε ότι τα ηλικιακά φάσματα στα οποία αναφέρονται ήταν ενδεικτικά και μόνο. Προλαβαίνοντας τους μελλοντικούς επικριτές του (άλλωστε έλεγε για τον εαυτό του ότι είναι «ο κύριος αναθεωρητής του Πιαζέ»), την έννοια του σταδίου πολύ γρήγορα συμπλήρωσε με την ιδέα ότι οι εμπειρίες κάθε παιδιού και η κουλτούρα του επηρεάζουν την ηλικία κατά την οποία το παιδί θα φτάσει σε ένα «επίπεδο», αν και οι δυο αυτές παράμετροι – εμπειρία, κοινωνική διάδραση – έμειναν εκτός του πεδίου μελέτης του, μέχρι τέλους. Ίσως γι' αυτό το λόγο, για την αφοσίωσή της στην επιστημολογία, να αντιμετωπίζεται κριτικά σήμερα η σκέψη του ειδικά από τον κλάδο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, και όχι για το ουσιαστικό της περιεχόμενο. Άλλη μια πρόχειρη κριτική αφορά τη μεθοδολογία του, θεωρώντας αμφιλεγόμενη τη χρησιμότητα ερευνών που διεξάγονταν σε «εργαστηριακές» συνθήκες: όμως, ο Πιαζέ ήταν δεδηλωμένος πολέμιος της «εργαστηριακής», μηχανιστικής προσέγγισης: είναι χαρακτηριστικό ότι για τη θεωρία μάθησης του Tolman (ο οποίος, σημειωτέον, εφηύρε τον όρο «νοητικός χάρτης»), έγραψε ότι «βασίζεται σε τρωκτικά παρά σε παιδιά». Στην πραγματικότητα, στο μεγαλύτερο μέρος της, η μέθοδος του Πιαζέ, όταν δεν ήταν η παρατήρηση στο φυσικό περιβάλλον, ήταν η συζήτηση, ο διάλογος με το παιδί – στην οποία είχε εξασκηθεί κατά την περίοδο της πρακτικής του στην ψυχανάλυση. Στις έρευνές του όσον αφορά την ανάπτυξη σε γνωστικούς τομείς, όπως τα μαθηματικά και η σύλληψη των γεωμετρικών σχέσεων, όπου ο λόγος, η προφορική γλώσσα δεν θα ήταν αρκετή για να αποδώσει τις ικανότητες των παιδιών, χρησιμοποίησε πράγματι πειράματα, δηλ. κατασκευασμένες καταστάσεις στις οποίες ζητούσε από τα παιδιά να κάνουν μια άσκηση και παρατηρούσε τις επιδόσεις του. Ειδικά τα συμπεράσματα του Πιαζέ για την σύλληψη του χώρου στο παιδί έχουν γίνει αντικείμενο κριτικής μέσω της σύγκρισής τους με νεότερα: είναι χαρακτηριστικό ότι μετέπειτα έρευνες της περιβαλλοντικής ψυχολογίας πάνω στις ικανότητες των παιδιών να κατανοήσουν έναν χάρτη, ανέτρεψαν την υπόθεση του Πιαζέ ότι αυτή έρχεται στο παιδί όταν πια έχει μπει στο στάδιο της ευκλείδειας αντίληψης του χώρου. Παρόμοιες αναθεωρήσεις είναι όμως παρερμηνευτικές της ουσίας των θεωριών του Πιαζέ, ο οποίος, περισσότερο από «οδηγίες χρήσης» για το τι να περιμένουμε από τα παιδιά σε συγκεκριμένες ηλικίες, μάς άφησε μια πολύ ισχυρή παρακαταθήκη: την

προσέγγιση του ζητήματος της εξέλιξης του παιδιού υπό το πρίσμα μιας ισχυρής διεπιστημονικότητας, στην οποία συνεργάζονται η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η λογική, τα μαθηματικά, η βιολογία – μια προσέγγιση που ο ίδιος ονόμασε γενετική επιστημολογία. Πολύ σημαντικές για το Spielraum, επειδή αφορούν το περιβάλλον του παιδιού, είναι οι έννοιες της «προσαρμογής» (adaptation) και του «σχήματος» (schema – έννοια που εισήγαγε στη φιλοσοφία ο Immanuel Kant), που προτείνει ο Πιαζέ.⁶⁷ Ακολουθώντας τον Ρουσσώ, ο Πιαζέ θεωρούσε το παιδί ως έναν φιλόσοφο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο μόνο όπως τον έχει βιώσει, εμπειρικά. Το παιδί δεν είναι καθόλου tabula rasa, όπως πίστευε ο Locke, αλλά ενεργό στην εξέλιξη του εαυτού του. Ο μηχανισμός με τον οποίο το παιδί εξελίσσεται μέσω των εμπειριών είναι για τον Πιαζέ ο εξής: αντιμέτωπο με ένα πρόβλημα που του τίθεται από το περιβάλλον, το παιδί προσπαθεί να το λύσει καταρχήν αναγάγοντάς το σε προηγούμενες εμπειρίες (assimilation)· αν αυτό αποτύχει, δοκιμάζει κάτι καινούριο, μεταλλάσσει την πρακτική του ώστε να ταιριάζει στη νέα κατάσταση (accommodation). Η νέα αυτή εμπειρία θα του χρησιμεύσει στην αντιμετώπιση ενός επόμενου προβλήματος, κι έτσι δημιουργείται ο συνεχής κύκλος που ο Πιαζέ ονομάζει προσαρμογή. Το «σχήμα», από την άλλη, διαμεσολαβεί μεταξύ αισθήσεων και κατανόησης της πραγματικότητας: είναι ένα ερμηνευτικό μοτίβο, μια στοιχειώδης νοητική εικόνα, μια μορφή οργάνωσης της πληροφορίας. Η ερμηνεία της πραγματικότητας που αντιλαμβάνεται εμπειρικά το παιδί θα ήταν χαώδης αν από πολύ μικρό δεν είχε συγκροτήσει ένα μεγάλο σε αριθμό σύνολο σχημάτων.

Δημήτρης Πικιώνης (1887-1968). Έλληνας αρχιτέκτονας, δημιουργός ενός από τα ελάχιστα υψηλής αξίας έργα με αποδέκτες τα παιδιά που έγιναν ποτέ στην Ελλάδα – τον Παιδικό Κήπο της Φιλοθέης. Ο Πικιώνης, πατέρας πέντε παιδιών ο ίδιος, στα κείμενά του αναφέρεται συχνά στην παιδική του ηλικία, στην εμπειρία του να είναι κανείς παιδί, και εκφράζει την πίστη ότι το παιδί είναι κάτοχος μιας κρυφής, μυστικής γνώσης για τον κόσμο. Στα «Ιδεογράμματα της οράσεως» χρησιμοποιεί την παραβολή ενός παιδικού παιχνιδιού (του χαρταετού) για να δείξει την αντίθεση ανάμεσα στο «σύνθετο ταμπλώ» της εικόνας παιδιών που ξεπετούν χαρταετούς («ιδεόγραμμα σύνθετο: η χαρά του παιδιού – ο χαρταετός – ο αιθέρας») και της εικόνας χαρταετών στα ράφια επαρχιακού εμπορικού («σκόνη, παθητική

ακινήσια...»)⁶⁸ Στον Παιδικό Κήπο εργάστηκε για τέσσερα χρόνια (1961-1964), έχοντας πλήρη ελευθερία από τον εργοδότη (το Δήμο Φιλοθέης) και χωρίς χρονική πίεση (σε αντίθεση με τις διαμορφώσεις γύρω από την Ακρόπολη, όπου δεχόταν συχνές παρεμβάσεις από πολιτικούς κλπ.). Ο κήπος χωρίζεται σε δύο μέρη, με υψομετρική διαφορά μεταξύ τους, και περιλαμβάνει τρία «κτίσματα», ισόγεια, ένα περίπτερο, μια καλύβα και ένα στέγαστρο. Περιλαμβάνει επίσης παιχνίδια από μέταλλο και ξύλο: κούνιες, πλαίσια αναρρίχησης, 'τούνελ', μια πέτρινη χελώνα. Πολλές κατασκευές έγιναν επιτόπου χωρίς σχέδια, ενώ στη μορφολογία των κατασκευών συνθέτει στοιχεία αρχαιοελληνικά με στοιχεία της Άπω Ανατολής. Γράφει ο ίδιος σχετικά: «Όταν μου ανετέθη ο παιδικός κήπος της Φιλοθέης πρέπει να πω πως ο νους πλανιόταν σε λογής σκέψεις. Μου φαινόταν η αρχιτεκτονική παράδοση ωςάν αναντίρρητα και βασικά ενιαία παρ' όλες τις επιμέρους διαφορές... Έφτασα έτσι να βλέπω την παγκόσμια παράδοση σαν κάτι ενιαίο, που υπακούει στις «αΐδιες» αρχές (οι αρχές της παράδοσης είναι ίδιες, οι μορφές παραλλάσσουν). Η κυρίαρχη μέσα μου αίσθηση ήταν να αναχθώ εις την μια και αδιαίρετη παράδοση του κόσμου».⁶⁹ Όπως γράφει ο Rabindranath Tagore, από τους αγαπημένους ποιητές του Πικιώνη, «στην ακρογιαλιά ατέλειωτων κόσμων παίζουν παιδιά»⁷⁰ (τον ίδιο στίχο του Tagore παραθέτει, ως αγαπημένο του, ο ψυχαναλυτής Ντόναλντ **Βίννικοτ**): η επιλογή ενός χώρου για τα παιδιά για να πειραματιστεί ο Πικιώνης πάνω σε αυτό που ονομάζει «αΐδιες αρχές» κάθε άλλο παρά συμπτωματική είναι.

Νηλ Πόστμαν [Neil Postman] (1931-2003). Αμερικανός δοκιμιογράφος, θεωρητικός των μέσων επικοινωνίας, γνωστός για το βιβλίο του *Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας* (1982), όπου υποστηρίζει ότι με την έλευση της τηλεόρασης μέσα σε κάθε αμερικανικό σπίτι, τα παιδιά είναι εκτεθειμένα σε σεξουαλικές εικόνες, βία, βωμολοχίες· αφού «δεν υπάρχουν πια μυστικά», τα παιδιά δεν είναι πλέον παιδιά. Εκτός από την τηλεόραση, για την απώλεια της παιδικότητας ευθύνονται επίσης η έξαρση στα διαζύγια και η χειραφέτηση των γυναικών (!). Η κοινωνία επιστρέφει, επομένως, σε κατάσταση «βαρβαρότητας»: αφού οι έννοιες της ντροπής και της εκπαίδευσης δεν υπάρχουν πια, ξαναγυρνάμε στο Μεσαίωνα, εποχή κατά την οποία τα παιδιά μοιράζονταν ακριβώς τα ίδια με τους μεγάλους, επομένως παιδική ηλικία δεν υπήρχε (όπως πρώτος υποστήριξε ο **Αριέξ**). Η αντίσταση που προτείνει ο

Πόστμαν σ' αυτήν την οπισθοδρόμηση είναι «να συλλάβει κανείς την ιδιότητα του γονιού ως πράξη εξέγερσης κατά της αμερικανικής κουλτούρας» (ωσάν να ήταν ποτέ δυνατό μια τέτοια 'επανάσταση', προερχόμενη από το άτομο, να υπερνικήσει τις κοινωνικές συνθήκες).

Τζάννι Ροντάρι [Gianni Rodari] (1920-1980). Ιταλός δάσκαλος, ποιητής, συγγραφέας παιδικών βιβλίων τιμημένος με το βραβείο Άντερσεν. Το βιβλίο του *Η γραμματική της φαντασίας* προέκυψε από μια σειρά σεμιναρίων που έκανε ο Ροντάρι για τους δασκάλους της περιοχής του Ρέτζιο-Εμίλια (όπου ο Λόρις **Μαλαγκούτσι** εμπνεύστηκε και εφάρμοσε πρότυπες παιδαγωγικές μεθόδους) και σ' αυτό αναπτύσσει την «τέχνη να επινοείς ιστορίες» που ονομάζει Φανταστική, βασιζόμενος σ' ένα από τα *Αποσπάσματα* του γερμανού φιλοσόφου Novalis (1772-1801): «Αν είχαμε και μια Φανταστική, όπως έχουμε μια Λογική, θα ανακαλύπταμε την τέχνη να επινοούμε». ⁷¹ Η επινόηση, η δημιουργικότητα, το παιχνίδι είναι για τον Ροντάρι λέξεις συνώνυμες: στη δημιουργικότητα και τη φαντασία θα 'πρεπε να βασίζεται το σχολείο που θα παράγει ολοκληρωμένους ανθρώπους. «Αν μια κοινωνία που στηρίζεται στο μύθο της παραγωγικότητας (και στην πραγματικότητα του κέρδους) έχει ανάγκη από μισούς ανθρώπους – πιστούς εκτελεστές, ικανούς αναπαραγωγούς, υπάκουα όργανα χωρίς θέληση – σημαίνει ότι είναι άσχημα φτιαγμένη και ότι πρέπει να την αλλάξουμε. Για να την αλλάξουμε χρειάζονται άνθρωποι δημιουργικοί που ξέρουν να χρησιμοποιούν την επινόσή τους», ⁷² γράφει στο δοκίμιό του «Φαντασία και δημιουργικότητα στο σχολείο», εμπνευσμένος κατά κύριο λόγο από τον Λεβ **Βυγκότσκι**, του οποίου το έργο *Επινόηση και δημιουργικότητα στην παιδική ηλικία* είναι «ένα βιβλίο από χρυσάφι και ασήμι», όπως λέει στην ποιητική του γλώσσα ο Ροντάρι.

Ζαν-Ζακ Ρουσσώ [Jean-Jacques Rousseau] (1712 – 1778). Ελβετός («πολίτης της Γενεύης», ήθελε να ονομάζεται) φιλόσοφος: το έργο του *Εμίλ ή Περί Εκπαίδευσης* (1762) ήταν ένας ισχυρότατος μοχλός αλλαγής παραδείγματος, μια Κοπερνιακή ανατροπή στη δυτική σκέψη, που αναγνώρισε στο παιδί κεντρική θέση (βλ. και **Αριές**). Την ίδια χρονιά κυκλοφόρησε το επίσης πολυσυζητημένο *Κοινωνικό Συμβόλαιο*, βασισμένο στο κείμενο για την πολιτική οικονομία που έγραψε για τη

Γαλλική Εγκυκλοπαίδεια, της οποίας αρχισυντάκτης ήταν ο φίλος του Ντενί **Ντιντερό**. Στην εισαγωγή του *Εμίλ*, που απαγορεύτηκε στο Παρίσι και κήκε στην πυρά στη γενέτειρά του Γενεύη, γράφει πως «δεν ξέρουμε τίποτα για την παιδική ηλικία. Οι πιο σοφοί συγγραφείς αφιερώνονται στο τι ένας άνδρας θα έπρεπε να γνωρίζει χωρίς να διερωτώνται τι είναι ικανό να γνωρίζει ένα παιδί. Κοιτούν πάντα τον άνδρα στο παιδί χωρίς να εξετάζουν τι είναι πριν γίνει άνδρας».⁷³ Η θέση του Ρουσσώ στο βιβλίο, που είναι γραμμένο σε μυθιστορηματικό ύφος, ως ένα *Bildungsroman* (βλ. και **Χέγκελ**), είναι ότι ο άνθρωπος γεννιέται με φυσική καλοσύνη αλλά οι επιδράσεις των άλλων ανθρώπων τον διαφθείρουν. Είναι επιφυλακτικός ως προς τη δημόσια εκπαίδευση έτσι όπως εφαρμόζεται («Θέλετε να πάρετε μια ιδέα για τη δημόσια παιδεία; Διαβάστε την Πολιτεία του Πλάτωνα!»⁷⁴), που έχοντας ουσιαστικό στόχο την ενσωμάτωση στην κοινωνία, είναι καταδικασμένη γιατί απλώς αναπαράγει τη διαφθορά. Μπροστά στην αναγκαιότητα, όμως, να διαπαιδαγωγηθούν *πολίτες* (που ζουν σε μια κοινωνία), και όχι *άνθρωποι* (που ιδανικά θα ζούσαν σε επαφή με τη φύση), η λύση έγκειται στην ανατροφή του παιδιού στο σπίτι, όπου, ειδικά στο στάδιο της βρεφικής ηλικίας, ο ρόλος της μητέρας δεν μπορεί να υπερτονιστεί (ο ίδιος, σημειωτέον, μεγάλωσε χωρίς μητέρα, η οποία είχε πεθάνει στη γέννα). Το παιδί παρομοιάζεται με το φυτό που μεγαλώνει (βλ. και **Φρέμπελ**) και είναι καθήκον της μητέρας «να το καλλιεργήσει και να το ποτίσει» και να το προστατεύσει από ξένες επιδράσεις. Ο ιδιωτικός δάσκαλος, στη συνέχεια, οφείλει να του παρέχει γνώση για τον κόσμο, όχι από βιβλία αλλά μέσω της παρατήρησης του φυσικού κόσμου και της διάδρασης με τα αντικείμενα· το μόνο που ουσιαστικά έχει να «μάθει» είναι η λογική.

Μισέλ ντε Σερτώ [Michel de Certeau] (1925 – 1986). Γάλλος ιησουΐτης, με εκλεκτικές σπουδές και επιρροές, το συγγραφικό έργο του οποίου διατρέχει το φάσμα των κοινωνικών επιστημών χωρίς να ανήκει πουθενά συγκεκριμένα. Σπούδασε κλασική φιλοσοφία, φιλοσοφία, θρησκευτική ιστορία, και επηρεάστηκε από την φαινομενολογία, το μυστικισμό, την κοινωνιολογία και την ψυχανάλυση. Χειροτονήθηκε το 1956 με την προοπτική να γίνει ιεραπόστολος στην Κίνα αλλά τελικά έμεινε στο Παρίσι, όπου δραστηριοποιήθηκε σε διάφορα πεδία· ήταν, μεταξύ άλλων, ιδρυτικό μέλος της Φροϋδιανής Σχολής του Jacques Lacan (βλ. και

Φρανσουάζ **Ντολτό**). Σε ένα άρθρο του ντε Σερτώ για την κατάληψη της Σορβόννης το Μάη του 1968, η φράση «τον περασμένο Μάιο κατακτήθηκε ο λόγος όπως το 1789 είχε κατακτηθεί η Βαστίλλη», τον έκανε γνωστό στο ευρύ κοινό. Τα πιο γνωστά του έργα είναι το «Γράψιμο της ιστορίας» [*L'Écriture de l'histoire*] (1975) και το «Η επινόηση του καθημερινού» [*L' invention du quotidien*] (1980). Το τελευταίο – ειδικά το κεφάλαιο «Περπατώντας στην πόλη», που επηρέασε σημαντικά την αρχιτεκτονική και αστική θεωρία – είναι ένα μυστικιστικό/ιστορικό/κοινωνιολογικό δοκίμιο πάνω στην καθημερινή ζωή. Για τον ντε Σερτώ, καθοριστική στην κατανόηση της καθημερινής ζωής είναι η διάκριση μεταξύ στρατηγικής και τακτικής. Στρατηγικές είναι οι μέθοδοι και τα κατασκευάσματα των θεσμών και της εξουσίας: έκφραση μιας «στρατηγικής» είναι, λόγου χάρη, ένας χάρτης που παρουσιάζει την πόλη από ψηλά ως ένα συγκροτημένο όλον. Η καθημερινή εμπειρία της πόλης, όμως, δεν είναι αυτή: μέσα στον αστικό ιστό (που σχεδιάζεται από επαγγελματίες πολεοδόμους και εξυπηρετεί τη θεσμική εξουσία), η καθημερινότητα συγκροτείται από το άθροισμα των τακτικών των χρηστών της, που παρότι δεν «παράγουν» (φαινομενικά, είναι μόνο καταναλωτές του χώρου, της κουλτούρας κλπ.) συντελούν κάθε στιγμή τη δική τους ιδιόμορφη παραγωγή, που συχνά, επειδή δεν έχει το δικό της «χώρο», σαν λαθροκυνηγός, μπαίνει στα εδάφη άλλων. Στη σελίδα 269 της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου, γεννιέται το *Spielraum* ως πρωταγωνιστής του παρόντος βιβλίου: πρόκειται για την έννοια που συμπυκνώνει την *πράξη* και το *χώρο* μαζί, που σαν ρωγμή στον στρατηγικά σχεδιασμένο αστικό ιστό, επιτρέπει τις τακτικές του παιχνιδιού.

Φρίντριχ φον Σίλλερ [Friedrich von Schiller] (1759-1805). Γερμανός ποιητής, θεατρικός συγγραφέας, φιλόσοφος και ιστορικός. Πρόσφατα ψηφίστηκε από το κοινό του καναλιού ARTE ως ο δεύτερος σημαντικότερος ευρωπαίος θεατρικός συγγραφέας μετά τον Shakespeare. Τα «Γράμματα για την αισθητική διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου» (1794) θεωρούνται το κορυφαίο φιλοσοφικό του έργο, με καθοριστική επιρροή στην παιδαγωγική σκέψη. Στον Σίλλερ κάνουν αναφορές πολλοί μελετητές της παιδικής ηλικίας τόσο για την έμφαση στην αισθητική αγωγή, που προτείνει, όσο και ως προάγγελο των βιολογικών θεωριών για το παιχνίδι, που έμελλε να είναι κυρίαρχες κατά τον 19^ο αιώνα. Στα *Γράμματα*

δίνει μια ερμηνεία της αιτίας του παιχνιδιού που βασίζεται σε παρατηρήσεις του παιχνιδιού των ζώων: το λιοντάρι δεν βρυχάται πάντοτε από αναγκαιότητα αλλά για να απελευθερώσει την «περίσσια ενέργεια». Τις αμφιβολίες του για την ερμηνεία αυτή εκφράζει ο Γιόχαν **Χουϊζινγκα**, αντιπαραθέτοντας την αιτιολόγηση του Σίλλερ με το κατά πόσον η ενστικτώδης, αυθόρμητη ανάγκη για διακόσμηση των πραγμάτων – όπως, για παράδειγμα τα «διακοσμητικά» μουτζουρώματα που κάνουμε στο χαρτί όταν μιλάμε στο τηλέφωνο ή παρακολουθούμε μια ανιαρή συζήτηση – μπορεί να αιτιολογήσει την απαρχή των διακοσμητικών τεχνών. «Μοιάζει παράλογο να αποδίδουμε τη ζωγραφική των σπηλαίων της Αλταμίρα, για παράδειγμα, στην αυθόρμητη, άσκοπη και μηχανική κίνηση των χεριών – αλλά εκεί καταλήγουμε όταν την αποδίδουμε στο ‘ένστικτο του παιχνιδιού’»,⁷⁵ γράφει ο Χουϊζινγκα. Από την άλλη, ο Τζάννι **Ροντάρι** παραθέτει τη ρήση του Σίλλερ πως «ο άνθρωπος παίζει μόνο όταν είναι άνθρωπος στην κυριολεξία και είναι στην κυριολεξία άνθρωπος όταν παίζει».⁷⁶ Στο ιδεώδες κράτος του Σίλλερ, όλοι θα είναι ευτυχισμένοι και όλα θα είναι όμορφα, γιατί θα είναι ελεύθερο το παιχνίδι, η μόνη δύναμη που μπορεί «να δαμάσει την αγριότητα της ζωής».⁷⁷ Ο Σίλλερ προσέγγισε το παιχνίδι οντολογικά, καθώς το όρισε ως έκφραση της *Spieltrieb* (που σημαίνει «τάση για παιχνίδι»), της παιγνιώδους έκφρασης (στην οποία κατατάσσει και το έργο τέχνης) που γεφυρώνει τις αντιθέσεις μεταξύ λογικής τάξης και αισθησιασμού. Η αισθητική φιλοσοφία του Σίλλερ, που θεωρεί το παιχνίδι ως τη βάση της τέχνης, είναι το σημείο εκκίνησης για τον Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, ο οποίος, στη δική του ανάλυση της οντολογικής σχέσης του παιχνιδιού με την τέχνη, προτείνει την απελευθέρωσή του από την υποκειμενικότητα του παίκτη/θεατή · απηχεί όμως καθαρά τις θέσεις του Σίλλερ, όταν γράφει με έμφαση πως «το πρώτο πράγμα που πρέπει να ξεκαθαρίσουμε στους εαυτούς μας είναι ότι το παιχνίδι είναι τόσο στοιχειώδης λειτουργία της ανθρώπινης ζωής που η κουλτούρα δεν μπορεί να συλληφθεί χωρίς αυτό το στοιχείο».⁷⁸

Λόρενς Στερν [Laurence Sterne] (1713-1769). Ιρλανδός συγγραφέας, γνωστός για το μυθιστόρημά του *Η ζωή και οι απόψεις του Τρίστραμ Σάντυ, Κυρίου από σόι*, που κυκλοφόρησε σε εννιά τόμους μεταξύ 1759 και 1767. Πρόθεση του συγγραφέα ήταν να γράφει δύο τόμους το χρόνο, μέχρι το τέλος της ζωής του, αλλά τελικά – σε μια

πλήρη ταύτιση εξέλιξης βιογραφίας και έργου – η ζωή του *Τρίστραμ* σταματά κατ' ανάγκη το 1767, με το θάνατο του Στερν. Για τον Milan Kundera (βλ. και **Ντιντερό**), ο *Τρίστραμ Σάντυ* είναι το πρώτο νεωτερικό μυθιστόρημα με την έννοια ότι αρνείται να πιστέψει στη σοβαρότητα του κόσμου και αμφισβητεί με παιγνιώδη τρόπο «ό,τι ο κόσμος θέλει να μας κάνει να πιστέψουμε». Όπως έγραφε ο Στερν σ' ένα γράμμα του, «το χιούμορ είναι δώρο Θεού κι αυτός που πραγματικά το καταλαβαίνει [...] είναι σα να διαβάζει τον *εαυτό* του, κι όχι το *βιβλίο*». ⁷⁹ Χαρακτηριστικό παράδειγμα του αδιάκοπου μπρος-πίσω της αφήγησης είναι ότι ενώ το βιβλίο αρχίζει με τη στιγμή της σύλληψης του ήρωα, επτακόσιες είκοσι εννέα σελίδες αργότερα αφηγείται γεγονότα που έγιναν πέντε χρόνια πριν απ' αυτήν. Μέσα από μια λαβυρινθώδη αφήγηση, ο *Τρίστραμ Σάντυ* «ξεπερνά με ιλιγγιώδη βήματα την εποχή του και φτάνει – αιώνια χαμογελαστός – στο σήμερα σαν αντίδοτο σε κάθε θλίψη», γράφει η Έφη Καλλιφατίδη στην ελληνική έκδοση του μυθιστορήματος, που η ίδια μετέφρασε και επιμελήθηκε.

Τζέιν Τζέικομπς [Jane Jacobs] (1916-2006). Αμερικανοκαναδή δημοσιογράφος, συγγραφέας και θεωρητικός της αστικότητας· στον βορειοαμερικανικό κόσμο γιορτάζεται η μέρα της (Jane's day) στις 4 Μαΐου κάθε χρόνο. Η Τζέικομπς έγινε πολύ γνωστή για το βιβλίο της «Ο θάνατος και η ζωή των μεγάλων αμερικανικών πόλεων» [*The death and life of great American cities*] (1961), το οποίο έστρεψε την προσοχή της κοινής γνώμης στην καταστροφή που γινόταν στα ιστορικά κέντρα των πόλεων με την εισβολή των αυτοκινητοδρόμων, τα σχέδια εκτεταμένων αναπλάσεων και τα μεγάλης κλίμακας οικιστικά συγκροτήματα που έπαιρναν τη θέση των φτωχογειτονιών. Ο ακαδημαϊκός κόσμος την υποδέχτηκε με επιφύλαξη, καθώς μάλιστα η ίδια παραδεχόταν ότι δεν είχε κανενός είδους πανεπιστημιακή μόρφωση και πως ό,τι έγραφε προερχόταν από προσωπικές της εκτιμήσεις. Ο Lloyd Rodwin, συνεργάτης του Κέβιν **Λυντς** στο MIT, στην κριτική του στους *Τάιμς* της Νέας Υόρκης έγραφε χαρακτηριστικά ότι επρόκειτο για ένα αυθάδικα εντυπωσιακό *tour de force*, αλλά με κενά και παραβλέψεις, που οφείλονταν σε παρερμηνείες των θεωριών. Πράγματι, το βιβλίο δεν βασιζόταν ουσιαστικά σε καμία θεωρία, παρά μόνο στο τι είχε να παρατηρήσει για τη ζωή στη γειτονιά της (στο Γκρήνουϊτς Βίλλατζ της Νέας Υόρκης), ιδιαίτερα συγκρίνοντάς την με το οικιστικό περιβάλλον

των μοντερνιστικής μορφολογίας συγκροτημάτων. Δείχνοντας, συχνά με ανεκδοτολογικό τρόπο, τις διαφορές μεταξύ των δύο τυπολογιών (πολυλειτουργικότητα, επαφή με το δρόμο, ευκαιρίες για συναντήσεις και σύναψη σχέσεων, από τη μια, και τα αντίθετά τους, από την άλλη), η Τζέικομπς ήταν η πρώτη που αμφισβήτησε την μοντερνιστική πολεοδομία, όπως αναφέρει και ο Γιαν Γκηλ. Στο έργο της έχει πολλές αναφορές στα παιδιά και στο τι συγκροτεί ασφαλές περιβάλλον γι' αυτά: παρατηρεί, π.χ., ότι προτιμούν να παίζουν στο πεζοδρόμιο γιατί διασκεδάζουν πολύ περισσότερο ερχόμενα σε επαφή με τη ζωή στην πόλη παρά σε περιφραγμένες παιδικές χαρές, αλλά και γιατί τόσο τα ίδια όσο και οι γονείς τους νιώθουν ασφάλεια όταν είναι σε εγγύτητα με, ή και κάτω ακριβώς από το σπίτι, όπου ανά πάσα στιγμή βρίσκονται σε άμεση ή έμμεση επίβλεψη (η περίφημη φράση της Τζέικομπς «μάτια στο δρόμο» [*“eyes on the street”*]).

Πάνος Νικολής Τζελέπης (1894-1976). Έλληνας αρχιτέκτονας, γεννημένος στην Κωνσταντινούπολη, όπου και σπούδασε στο Ιταλικό Τεχνολογικό Ινστιτούτο. Για λίγο διάστημα φοίτησε στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα, ενώ μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου πήγε στο Παρίσι, όπου και αποφοίτησε από την *École Spéciale d' Architecture*. Επέστρεψε στην Ελλάδα για να δουλέψει και σχεδίασε κυρίως ιδιωτικές κατοικίες, προτού του ανατεθεί ο σχεδιασμός των «Παιδικών Χωριών» της Πεντέλης και της Βούλας (1935- 1937), έργο με το οποίο έγινε διεθνώς γνωστός. Στην ιστορία της ελληνικής αρχιτεκτονικής, θεωρείται μέλος της πρωτοπόρας γενιάς του μεσοπολέμου, που σε αντίθεση με τον ακαδημαϊσμό και τη μίμηση μορφολογιών που επικρατούσε, αναζήτησε με δημιουργικότητα έναν ελληνικό μοντερνισμό που να βασίζεται στις αξίες της λαϊκής αρχιτεκτονικής. Ο Τζελέπης ήταν πραγματικά πολύπλευρος καλλιτέχνης: σ' όλη του τη ζωή, εκτός από το αρχιτεκτονικό του έργο, ασχολήθηκε με το σκίτσο, τη ζωγραφική, τη λογοτεχνία (γράφοντας ποιήματα και πεζογραφήματα) αλλά και τη μετάφραση (απέδωσε Baudelaire στα ελληνικά). Πίστευε ότι βάση της καλλιτεχνικής έκφρασης πρέπει να είναι η απλότητα: με τους δικούς του στίχους: «Ω, να μπορούσα να έκανα έργα σεμνά κι ωραία / ως είναι όλα στην πλάση σου απέριττα, πηγαία».⁸⁰ Το παιδί ως το αρχέτυπο της απλότητας, πρότυπο της πηγαίας χαράς της ζωής, αποτελεί πηγή έμπνευσης για το κορυφαίο έργο του, τα Παιδικά Χωριά: «Έχουμε πολλά να

μάθουμε και να εμπνευστούμε από αυτή την φρέσκια και αγνή πηγή ζωής που είναι το παιδί, για να δοκιμάσουμε καλύτερα τις πραγματοποιήσεις στην κλίμακα της σύλληψης της»,⁸¹ γράφει ο Τζελέπης στο βιβλίο του *Villages d'enfants*, που εκδόθηκε στα γαλλικά το 1947. Στο βιβλίο τα συγκροτήματα της Πεντέλης και της Βούλας παρουσιάζονται μέσα από πλούσιο φωτογραφικό υλικό από τη ζωή των παιδιών μέσα σ' αυτά, ενώ στο κείμενο ο Τζελέπης εξηγεί με κάθε λεπτομέρεια πώς κάθε στοιχείο της αρχιτεκτονικής των συνόλων, από την επιλογή των υλικών κατασκευής και τη διαρρύθμιση των χώρων υγιεινής μέχρι τη διάταξη των κτισμάτων, βασίζεται σε μια βαθύτερη σκέψη για την ψυχολογία και την παιδεία των παιδιών που θα είναι οι χρήστες. Για τον Τζελέπη, αποτελεί έργο και καθήκον της αρχιτεκτονικής να συμβάλει με το σχεδιασμό του χώρου στην προστασία, ευημερία και διάπλαση των παιδιών, που αποτελεί επείγουσα ουμανιστική επιταγή της εποχής. Πράγματι, όπως γράφει ο Νίκος Χολέβας, τα σύνολα της Πεντέλης και της Βούλας «σέβονται απόλυτα την ανθρωπομετρική δυνατότητα του παιδιού μέχρι και την πιο ασήμαντη κατασκευαστική λεπτομέρεια».⁸² Χαρακτηριστικό είναι με πόση προσοχή στη μικροκλίμακα περιγράφει ο Τζελέπης το σκεπτικό για το σχεδιασμό του μεταβατικού χώρου μεταξύ των κοιτώνων και της αυλής (που διαμορφώνεται με καθιστικά από πέτρα, συντριβάνια και παρτέρια με λουλούδια). Για τη μετάβαση αυτή, προβλέπει έναν ημιυπαίθριο προθάλαμο όπου «τα παιδιά, καθώς κατευθύνονται προς τον κοιτώνα, μπορούν να συνεχίσουν τα πειράγματά τους, να ρίξουν μια τελευταία ματιά ή να φροντίσουν λίγο τα λουλούδια, προτού εισέλθουν. Ομοίως, η μετάβαση στην ψυχική τους κατάσταση, από εκείνη στην οποία βρίσκονται καθώς παίζουν ελεύθερα στο ύπαιθρο σε εκείνη που θα έχουν μέσα στο θάλαμο, συμβαίνει χωρίς πληγές. Ταυτόχρονα, δεν σπρώχνονται στην είσοδο και συνηθίζουν, χωρίς βία, σε μια πειθαρχία στις κινήσεις τους».⁸³

Κρις Τζενκς [Chris Jenks] (γ. 1947). Άγγλος κοινωνιολόγος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Μπρουνέλ στο Λονδίνο. Ανήκει στη γενιά των κοινωνιολόγων (μαζί με τους William Corsaro, Allison James, Jens Qvortrup, Alan Prout) που θεμελίωσαν το νέο επιστημολογικό παράδειγμα στις σπουδές της παιδικής ηλικίας, μια στροφή μακριά από την ψυχολογία, σαφώς επηρεασμένη από τη θέση που ανέπτυξε στο βιβλίο του ο **Φίλιπ Αριές** αλλά κυρίως από τη γενικευμένη τάση αποδόμησης των

κοινωνικών ταυτοτήτων. Ως το πρώτο πόνημα μιας επιστημονικής περιοχής που το ίδιο ίδρυσε, το 1982, όταν κυκλοφόρησε το βιβλίο του Τζενκς «Η κοινωνιολογία του παιδιού» (*The Sociology of Childhood*), το μεγαλύτερο βιβλιοπωλείο του Λονδίνου το είχε τοποθετήσει στο ράφι της κατηγορίας της «Αναπτυξιακής Ψυχολογίας»: κάθε φορά που πήγαινε εκεί ο συγγραφέας, έπαιρνε το βιβλίο και το μετακινούσε σε άλλο όροφο για να το τοποθετήσει στο ράφι της «Κοινωνιολογίας»!⁸⁴ Το επιχείρημα της νέας κοινωνιολογίας ήταν ότι – ακόμη και από τις κοινωνικές επιστήμες – οι ψυχολογικές αντιλήψεις για το παιδί ενσωματώθηκαν σε τέτοιο βαθμό στην κοινωνική σκέψη που μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν ως «φυσικές» ή δεδομένες και όχι σχετικοποιημένες μέσα σε ηθικά, πολιτιστικά και πολιτικά πλαίσια. Παραδείγματος χάριν, οι James και Prout εκφράζουν την άποψη ότι η αναπτυξιακή θεωρία του **Πιαζέ** είναι τόσο βαθιά εμπεδωμένη στην κοινή αντίληψη που οι όροι της συχνά αποτελούν μέρος της απλής κοινής γλώσσας (π.χ. «το παιδί μου περνάει μια φάση», λένε οι γονείς) και την θέτουν υπό αμφισβήτηση λέγοντας: «δεν πρόκειται απλά για συνήθεια, λάθος συνείδηση ή κεκρυμένα συμφέροντα, αλλά για αυτό που ο Michel Foucault αναφέρει ως ‘εξουσία της αλήθειας’ – λειτουργούν σαν αυτοεκπληρούμενες προφητείες».⁸⁵ Σήμερα, στο διαδικτυακό τόπο του πανεπιστημίου όπου διδάσκει, ο Τζενκς αναφέρει ότι «έχει χάσει τον ενθουσιασμό που είχε [σχετικά με τις σπουδές της παιδικής ηλικίας] μετά από πάνω από 25 χρόνια ενασχόλησης με το θέμα». Παρόμοια απώλεια ενδιαφέροντος διαφαίνεται στο πιο πρόσφατο βιβλίο του Alan Prout, «Το μέλλον της παιδικής ηλικίας» [*The Future of Childhood*] όπου μεταξύ άλλων υποστηρίζει ότι η κοινωνιολογία του παιδιού τελικά έδωσε υπερβολική έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας, αγνοώντας τη βιολογική παράμετρο. Ανατρέχει μάλιστα στις θεωρίες της Ντόνα **Χάραγουεϊ** για τα ανώτερα θηλαστικά, σε μια ανάλυση του γιατί η παιδική και εφηβική ηλικία διαρκεί τόσο μεγάλο, αναλογικά προς το προσδόκιμο ζωής, χρονικό διάστημα στο ανθρώπινο είδος.

Τζάννι Τότι [Gianni Toti] (1924-2007). Ιταλός ποιητής, δημοσιογράφος, θεατρικός συγγραφέας, κινηματογραφιστής, δημιουργός της Poetronica (βιντεο-ποίησης ή ηλεκτρονικής ποίησης): παρά τις τόσες δραστηριότητές του, η μόνη ιδιότητα που αποδεχόταν για τον εαυτό του ήταν εκείνη του «κομμουνιστή παρτιζάνου».

Συνομήλικος του Κώστα Αξελού, πολέμησε κι αυτός στην Αντίσταση της πατρίδας του κατά του ναζισμού, και στη συνέχεια ως ειδικός ανταποκριτής της *L'Unità* (εφημερίδας του κομμουνιστικού κόμματος της Ιταλίας) γύρισε όλον τον κόσμο – φίλοι του ήταν ο Che, ο Pablo Neruda, ο Pier-Paolo Pasolini. Το σπίτι του στη Ρώμη, η Casa Totiana, λειτουργεί ως «κατασκευοσυλλογή» του απίστευτου υλικού από γραπτά, σκίτσα, ταινίες που παρήγαγε ο Τότι, καθώς και της βιβλιοθήκης του, που αριθμεί πάνω από είκοσι χιλιάδες τόμους. Ο όγκος και η ποικιλία του έργου του δικαιολογείται «λίγο γιατί ο κόσμος είναι μεγάλος, λίγο γιατί ο άνθρωπος είναι περίεργος και σκεπτόμενος, κι έτσι ψάχνει κάθε μέσο για να εκφράσει τον εαυτό του και τις ιδέες του». ⁸⁶ Το μοναδικό δοκίμιο που έγραψε είναι *Ο ελεύθερος χρόνος* (1961), μια πραγματεία για τη σχέση εργάσιμου και ελεύθερου χρόνου στον καπιταλισμό, όπου ο Τότι εξιστορεί την ιστορία των αγώνων της εργατικής τάξης για ανθρώπινες συνθήκες εργασίας και για εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου, σε μια ανάλυση που στηρίζεται στα κείμενα των Marx και Engels. Παραθέτει ανατριχιαστικά αποσπάσματα από *Το Κεφάλαιο* του Marx, όπου ένας πατέρας περιγράφει τις συνθήκες εργασίας των παιδιών στο Μάντσεστερ τη δεκαετία του 1860: «Όταν ο γιος μου ήταν 7 χρονών τον κουβαλούσα μέσα στο χιόνι στην πλάτη ως το εργοστάσιο και από το εργοστάσιο στο σπίτι και δούλευε συνήθως 16 ώρες!... Συχνά γονάτιζα πλάι του και τον τάιζα την ώρα που στεκόταν μπροστά στη μηχανή γιατί δεν του επιτρεπόταν ούτε ν' απομακρυνθεί απ' αυτήν ούτε να τη σταματήσει». ⁸⁷ Το όνειρο του Marx για την απελευθέρωση της εργατικής τάξης από το μόχθο, σήμερα έχει γυρίσει από την ανάποδη: ελεύθερος χρόνος υπάρχει, αλλά δεν είναι καθόλου απελευθερωμένος, δεν είναι χρόνος που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν με δημιουργικότητα· αντίθετα, είναι χρόνος που καταναλώνεται (βλ. και **Μπωντριγιάρ**), έχει γίνει και αυτός «αγαθό» στα χέρια της αγοράς και δεν έχει καμιά σχέση με τη σχολή των αρχαίων Ελλήνων (βλ. και **Άρεντ**). Ο Τότι γράφει σαρκαστικά: «Ζούμε μέσω αντιπροσώπων κατά κάποιο τρόπο και αυτή η αντιπροσώπευση προσφέρει, τελικά, μεγάλες υπηρεσίες, γιατί προφυλάσσει το φίλαθλο από το να αθλείται, το μουσικόφιλο από το να τραγουδάει, τον αναγνώστη της ποίησης από τον πειρασμό να γράψει ποίηση (στα σχολεία του παρελθόντος, αντίθετα, οι νέοι διδάσκονταν την τεχνική της στιχουργικής και τη μετρική), τον

ερασιτέχνη ηθοποιό από το να δοκιμάζει σοβαρότερες ερμηνείες έστω και στην ιδιωτική του ζωή και πάει λέγοντας».⁸⁸

Φρανσουά Τρυφώ [François Truffaut] (1932-1984). Γάλλος σκηνοθέτης, ο γνωστότερος εκπρόσωπος του Νέου Ρεύματος του γαλλικού κινηματογράφου. Στις 6 Φεβρουαρίου 2012, ημέρα που θα γιόρταζε τα ογδοηκοστά του γενέθλια, η εταιρία Google τού αφιέρωσε τρία “doodles”, δηλαδή άλλαξε το λογότυπό της μόνο για εκείνη τη μέρα ενσωματώνοντας συνδέσμους που οδηγούσαν σε σκηνές από τρία του φιλμ – ανάμεσά τους, τα *400 χτυπήματα* (1959) και το *Άγριο παιδί* (1969), δύο από τις ταινίες που γύρισε ο Τρυφώ με θέμα τα παιδιά. Ο ίδιος είχε πολύ άσχημες εμπειρίες ως παιδί· μεγάλωσε παραμελημένος και χωρίς αγάπη, και το έσκασε κι αυτός από το σπίτι σε ηλικία 13 χρόνων, όπως και ο πρωταγωνιστής της πρώτης (και σχεδόν αυτοβιογραφικής) του ταινίας *Τα 400 χτυπήματα*. Στο *Άγριο Παιδί*, που βασίζεται σε αληθινή ιστορία που συνέβη τον 19^ο αιώνα, ο πρωταγωνιστής είναι ένα παιδί που μεγάλωσε στο δάσος χωρίς να έχει συναντήσει ποτέ του άνθρωπο. Όπως είχε πει ο Τρυφώ, «ηθικά, το παιδί είναι σαν το λύκο, έξω από την κοινωνία».⁸⁹ Η τρίτη ταινία του με πρωταγωνιστές παιδιά ήταν το *Χαρτζιλίκι* (1975), όπου παρακολουθεί τα παιδιά μιας κωμόπολης στην καθημερινή τους ζωή μέσα και έξω από το σχολείο. Με τα λόγια του Τρυφώ, «παρουσιάζει περίπου δέκα νεαρούς, αγόρια και κορίτσια, των οποίων οι περιπέτειες που – από το πρώτο μπιμπερό μέχρι το πρώτο φιλί αγάπης – παρουσιάζουν τα διαφορετικά στάδια περάσματος από την πρώτη παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία».⁹⁰ Πρόκειται για μια ταινία με σπάνια φυσικότητα, σαν ο Τρυφώ να είχε τον τρόπο να μπαίνει στον κόσμο των παιδιών και αυτά να συνεχίζουν το ό,τι έκαναν σαν η κάμερα απλώς να μην ήταν εκεί. «Η ευθύνη του σκηνοθέτη είναι μεγαλύτερη όταν κινηματογραφεί παιδιά, διότι το κοινό δεν μπορεί να συγκρατηθεί από το να υπερ-θέσει ένα συμβολικό νόημα σε κάθε τι που κάνει ένα παιδί».⁹¹ Σε συνέντευξή του ο Τρυφώ είχε επίσης πει: «Τα περισσότερα φιλμ για τα παιδιά κάνουν τα παιδιά να δείχνουν ανόητα [frivolous] και τον ενήλικο σοβαρό. Κι όμως, είναι ακριβώς το αντίθετο!».⁹²

Φρήντριχ Φρέμπελ [Friedrich Froebel] (1782-1852). Γερμανός φιλόσοφος και μεταρρυθμιστής της παιδαγωγικής, δημιουργός του πρώτου νηπιαγωγείου, το

οποίο ονόμασε *kindergarten*, δηλ. «κήπο των παιδιών». Μεγάλωσε κοντά στη φύση, σε ένα χωριό μέσα στο δάσος της Θουριγγίας, έτσι σε ηλικία δεκαπέντε χρόνων άρχισε εκπαίδευση για να γίνει δασοπόνος. Μαγεμένος από την παρατήρηση των στοιχείων της φύσης (λένε ότι έφτιαχνε εκπληκτικές κατασκευές με πέτρες και ιστούς αράχνης), στράφηκε στην έρευνα των φυσικών νόμων, και τελικά αποφάσισε να γίνει τοπογράφος. Στη μαθητεία του σε ένα εργαστήριο αρχιτεκτονικής, γνώρισε έναν μοντελοποιό που του μίλησε για τον Pestalozzi και τον παρότρυνε να ασχοληθεί με την παιδαγωγική – πράγματι, ο Φρέμπελ έγινε ιδιωτικός δάσκαλος και μαζί με τους τρεις γιους μιας αριστοκρατικής οικογένειας της Φρανκφούρτης, έζησε για δύο χρόνια στην Ελβετία, στο Ινστιτούτο του Pestalozzi, από τον οποίο επηρεάστηκε βαθιά. Στην πραγματεία του *Η εκπαίδευση του ανθρώπου* (1826) επικεντρώνεται στην πρώτη παιδική ηλικία, έως τα επτά χρόνια, συμφωνώντας με τον Ζαν-Ζακ Ρουσσώ ότι κάθε περίοδος της ζωής του ανθρώπου έχει μια τελειότητα από μόνη της και σε κάθε στάδιο το παιδί πρέπει να περικλείεται με φροντίδα. Χωρίς μητρικές μνήμες ο ίδιος (η μητέρα του πέθανε όταν ήταν εννιά μηνών), έγραψε επίσης έναν οδηγό διαπαιδαγώγησης υπό μορφή επιστολής «Προς τις μητέρες». Υλοποιώντας τις ιδέες του, ίδρυσε τον πρώτο «κήπο για παιδιά» (απέρριψε τον όρο «σχολείο») το 1837, όπου η απασχόληση των μικρών παιδιών γινόταν αποκλειστικά με «ελεύθερη δραστηριότητα» – έννοια την οποία επινόησε ο ίδιος. Για τον Φρέμπελ, η «ελεύθερη δραστηριότητα» ήταν ταυτόσημη με το «παιχνίδι», εννοώντας ότι κάθε δραστηριότητα (π.χ. ζωγραφική, κηπουρική) που φέρνει ευχαρίστηση στο παιδί, είναι παιχνίδι γι' αυτά. Με τον όρο *kindergarten* ήθελε επίσης να εκφράσει την θρησκευτική καταγωγή της εκπαιδευτικής του φιλοσοφίας, που βασιζόταν στο θείο πρότυπο της φύσης: «Στη δημιουργία, στη φύση και στην τάξη του υλικού κόσμου, και στην πρόοδο του ανθρώπινου γένους, ο Θεός μάς έδωσε τον αληθινό τύπο εκπαίδευσης: όπως ο καλλιεργητής δεν δημιουργεί τίποτα στα δέντρα και στα φυτά, έτσι και ο παιδαγωγός δεν δημιουργεί τίποτα στα παιδιά αλλά επιβλέπει την ανάπτυξη των εγγενών τους δυνατοτήτων».⁹³ Για την απασχόληση των παιδιών χρησιμοποιούσε κυρίως φυσικά, ακατέργαστα υλικά (σπόρους, βότσαλα, καρπούς) αλλά και μια σειρά από αντικείμενα που σχεδίασε ο ίδιος – που είναι ακόμη σε κυκλοφορία ως «Δώρα του Φρέμπελ» –, και είναι αυτά που θυμάται ο Frank Lloyd Wright όταν αναφέρει στην αυτοβιογραφία

του: «έμαθα τη γεωμετρία της αρχιτεκτονικής στο παιχνίδι του νηπιαγωγείου· έπαιξα με τον κύβο, τη σφαίρα και τις τριγωνικές σφήνες φτιαγμένες από ξύλο σφένδαμου. Όλα είναι ακόμη στα δάχτυλά μου μέχρι αυτή τη μέρα»⁹⁴ (βλ. και **Μπαρτ**).

Ντόνα Χάραγουεϊ [Donna Haraway] (γ. 1944). Αμερικανίδα καθηγήτρια πανεπιστημίου στον κλάδο των γυναικείων σπουδών· οι θεωρίες της συνδυάζουν τη ζωολογία (οι αρχικές σπουδές της ήταν πάνω στη βιολογία) με την αποδομιστική φεμινιστική σκέψη και την τεχνολογία. Το πιο γνωστό της βιβλίο είναι το «Πίθηκοι, Κυβερνο-οργανισμοί και Γυναίκες» [*Simians, Cyborgs and Women*] (1991), μια φεμινιστική κριτική πάνω στην ιστορία των φυσικών επιστημών που αναθεωρεί τις παραδοσιακές αφηγήσεις της δυτικής επιστήμης σχετικά με τη σεξουαλική διαφορά, την αναπαραγωγή και την επιβίωση. Στις θεωρίες της για την εφηβική περίοδο των ανώτερων θηλαστικών καταφεύγει ο Alan Prout, ένας από τους θεμελιωτές της κοινωνιολογικής στροφής στις σπουδές της παιδικής ηλικίας (βλ. **Τζενκς**), για να εξηγήσει ότι ήταν λάθος η πλήρης απόρριψη του βιολογικού παράγοντα από τη νέα κοινωνιολογία του παιδιού, και απηχεί την Χάραγουεϊ όταν γράφει, στο τελευταίο του βιβλίο, ότι «το σώμα δεν ανήκει καθαρά ούτε στην κουλτούρα ούτε στη φύση, ειδικά όταν θεωρηθεί μαζί με τις τεχνολογίες που το διαπερνούν».⁹⁵ Στο άρθρο της για τις «κείμενες γνώσεις» (*Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, 1988) προτείνει μια νέα, φεμινιστική σκοπιά στις ανθρωπιστικές σπουδές, μέσα από το πρίσμα των «κειμένων γνώσεων» που είναι χαραγμένες στον χρόνο και στον χώρο και ενσαρκώνονται από τους ανθρώπους και τις πράξεις τους στους χώρους της «κοινωνικής αναπαραγωγής». Ο **Άιτκεν** βρίσκει συνάφεια ανάμεσα στην έννοια της «κείμενης γνώσης» της Χάραγουεϊ και στους «χάρτες συνείδησης» του Γουίλιαμ **Μπαντζ**.

Ρότζερ Χαρτ [Roger Hart] (γ. 1946). Βρετανός γεωγράφος, καθηγητής περιβαλλοντικής ψυχολογίας στο City University της Νέας Υόρκης· η μελέτη του «Η αντίληψη του τόπου από τα παιδιά» [*Children's Perception of Place*] (1979) θεωρείται ορόσημο για τον κλάδο της γεωγραφίας των παιδιών (μία από τις πρώτες

παρουσιάσεις της εργασίας του την έκανε ο ίδιος στην Αθήνα στο συνέδριο «Το παιδί στον κόσμο του αύριο» που είχε οργανωθεί για το Έτος Παιδιού το 1979 και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Οικιστική* του Κωνσταντίνου **Δοξιάδη**). Εφαρμόζοντας μεθοδολογία «πραγματικού κόσμου», ο Χατζηπραχάκης πραγματοποίησε εκτεταμένη έρευνα πεδίου, για δύο χρόνια, σε μια μικρή πόλη της ανατολικής ακτής των Ηνωμένων Πολιτειών. Σκοπός ήταν η παρατήρηση των παιδιών στο φυσικό τους χώρο κατοικίας, στις διαδρομές και στα παιχνίδια τους, καθώς και η λεκτική καταγραφή, μέσω συνεντεύξεων, των συναισθημάτων και απόψεων των παιδιών για ανοικτούς χώρους της πόλης. Κατέληξε σε μια σειρά συμπερασμάτων που ακόμη θεωρούνται σημεία αναφοράς για τη γεωγραφική έρευνα, όπως ότι οι άτυποι (μη σχεδιασμένοι) χώροι προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών στα παιδιά, μέσω της αυτόνομης εξερεύνησης και ότι, για τα παιδιά, τα υλικά στοιχεία αποκτούν παιγνιώδη σημασία μέσω της χρήσης τους (ένα δέντρο μπορείς να το σκαρφαλώσεις, ένας θάμνος προσφέρεται για να κρυφτείς πίσω του). Αυτή καθαυτή η εξερεύνηση του εξωτερικού κόσμου δίνει στα παιδιά σημαντική ικανοποίηση, η οποία με τη σειρά της τα ενθαρρύνει για περισσότερη διάδραση με το περιβάλλον. Ο Χατζηπραχάκης ανήκει στο ρεύμα της γεωγραφίας που θεμελιώθηκε από τους James Blaut και David Stea και το Place Perception Project στο Πανεπιστήμιο Κλαρκ (1968-1971)· σε αντίθεση με τον σύγχρονό τους Γουίλιαμ **Μπαντζ** (που είχε πολιτική και κοινωνική σκοπιά), οι Blaut & Stea και οι συνεχιστές τους διερευνούσαν την οντογένεση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς μέσα από τη μελέτη των γεωγραφικών γνώσεων των παιδιών, της αντίληψης που έχουν για τις χωρικές σχέσεις και των χαρτογραφικών τους ικανοτήτων. Αν και στηρίχθηκαν στην θεωρία του **Πιαζέ**, δεν παρήγαγαν μια ικανοποιητική θεωρία που να εξηγεί τις εκάστοτε διαφωνίες των εμπειρικών δεδομένων με την κατηγοριοποίηση σε στάδια του Ελβετού ψυχολόγου (π.χ. συμπέραναν ότι η ικανότητα για χαρτογράφηση στο παιδί μπορεί να συμβαίνει και πριν από το στάδιο της ευκλείδειας αντίληψης του χώρου). Σήμερα η διάσταση της περιβαλλοντικής ψυχολογίας στη γεωγραφία θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ξεπερασμένη και έχει αντικατασταθεί από μια περισσότερο κοινωνική προσέγγιση που εξετάζει το χώρο ως πεδίο όπου διαδραματίζονται οι σχέσεις εξουσίας και αναπαράγονται οι ανισότητες (βλ. και **Άιτκεν**). Ο Χατζηπραχάκης έχει στραφεί από τη δεκαετία

του 1990 στον κλάδο της γεωγραφίας που ασχολείται με τα δικαιώματα των παιδιών και το συμμετοχικό σχεδιασμό.

Γκέοργκ-Βίλχελμ-Φρήντριχ Χέγκελ [Georg-Wilhelm-Friedrich Hegel] (1770-1831). Γερμανός φιλόσοφος, κύριος εκπρόσωπος του γερμανικού Ιδεαλισμού· για τον Κώστα **Αξελό**, είναι ο τελευταίος φιλόσοφος (όλοι οι στοχαστές μετά απ' αυτόν είναι μετα-φιλόσοφοι). Ο Χέγκελ ήδη σε ηλικία πέντε χρόνων γνώριζε την πρώτη κλίση των λατινικών ονομάτων – του την είχε μάθει η μητέρα του, η οποία όμως πέθανε όταν ο ίδιος ήταν έντεκα χρόνων. Μετά τις σπουδές του, εργάστηκε καταρχήν ως ιδιωτικός δάσκαλος, κατόπιν διευθυντής γυμνασίου, και στη συνέχεια ως πανεπιστημιακός καθηγητής, εξαιρετικά αφοσιωμένος στην διδασκαλία (άφησε τεράστιο όγκο σημειώσεων που έγραφε για χρήση των φοιτητών του). Ίσως εμπνευσμένος από την προσωπική του εμπειρία ως παιδαγωγού, στο πιο γνωστό του έργο, τη *Φαινομενολογία του πνεύματος* (1807), ο Χέγκελ θέτει ως βασικό όρο της φιλοσοφίας του την έννοια της *μόρφωσης* [*Bildung*] – όχι με την έννοια της εκπαίδευσης ή της ανατροφής, αλλά με την έννοια της μόρφωσης της συνείδησης – για να δείξει τη ρυθμική διαδικασία που συντελείται κατά τη διάρκεια της λογικής κατανόησης, που θα συνοψίζαμε ως εξής: Ό,τι μαθαίνεται είναι καταρχήν στην κατοχή όλων, ως κάτι το οικείο. Όμως ό,τι είναι οικείο δεν αναγνωρίζεται ως συνειδητό· πρέπει να χάσει την οικειότητά του, να διαχωριστεί, να αποξενωθεί από το υπόλοιπο, που θεωρείται ως δεδομένο, για να ξαναγυρίσει στον νου, όχι με την οικεία του μορφή, αλλά ως έννοια, με μια νέα, εκλογικευμένη μορφή. Επομένως η μόρφωση είναι κατά κύριο λόγο μια κίνηση από μέσα και προέρχεται από την εμπειρία, δεν μπορεί να διδαχθεί από τον δάσκαλο. Σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το να διευκολύνει το παιδί να γίνει συνειδητά αυτό που ήδη είναι: ένα λογικό, πνευματικό ον. (Στη διαδικασία αυτή θα βασιστεί αργότερα ο Λεβ **Βυγκότσκι** για τη δική του ερμηνεία της μάθησης.) Για τον Χέγκελ η μόρφωση (*Bildung*), είναι μέρος της ζωής μιας πνευματικής μονάδας: ενός ανθρώπου, μιας κοινωνίας, μιας παράδοσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο κριτικός λογοτεχνίας Μ. Η. Abrams παρομοιάζει την *Φαινομενολογία του πνεύματος* με ένα *Bildungsroman*, δηλ. το μυθιστορηματικό είδος στο οποίο ο συγγραφέας αφηγείται το πέρασμα στην ενηλικίωση του νεαρού πρωταγωνιστή, συνήθως μέσα από κρίση ταυτότητας

και υπαρξιακή αναζήτηση – τέτοιο ήταν ο *Υπερίωνας* (1797) του Hölderlin, αδελφικού φίλου του Χέγκελ –, με τη διαφορά ότι στο έργο του Χέγκελ πρωταγωνιστής δεν είναι ένα συγκεκριμένο πρόσωπο αλλά το ανθρώπινο πνεύμα, καθώς βλέπει τον εαυτό του να φτάνει στην ενηλικίωση στη μοντερνικότητα, και ειδικά την εποχή του Διαφωτισμού (βλ. και **Ντιντερό**).⁹⁶ Δύο βασικές έννοιες στην εγγεγραμμένη σκέψη είναι η διαλεκτική μέθοδος και η ιστορική κατανόηση του κόσμου, και οι δύο σαφώς επηρεασμένες από τον **Ηράκλειτο**. Ο ίδιος ο Χέγκελ άλλωστε ομολογούσε ότι δεν υπήρχε ούτε μία πρόταση του Ηράκλειτου που να μην είχε υιοθετήσει στη δική του σκέψη. Ο **Γκάνταμερ**, από την άλλη, επίσης με επιρροές από τον Ηράκλειτο, έχει αφομοιώσει την ιστορικότητα του Χέγκελ στη δική του φιλοσοφική ερμηνευτική. Για τον Χέγκελ, το πνεύμα του κόσμου φανερώνεται ως ένα σύνολο αντιθέσεων που παραμένουν αξεδιάλυτες χωρίς η μία να ακυρώνει ή να μειώνει την άλλη. Ο κόσμος δεν θα ήταν λογικός αν είχε μια προκαθορισμένη αρμονία ευτυχισμένων στιγμών· αντίθετα η ζωή χωρίς κάτι αρνητικό που να πρέπει να ξεπεραστεί, θα στερούνταν κάθε ζήλο, σαν ένα παιχνίδι που δεν αξίζει να παίζεται όταν ο αντίπαλος είναι συντριπτικά κατώτερος.

Γιόχαν Χουϊζινγκα [Johan Huizinga] (1872-1945). Ολλανδός ιστορικός. Έγραψε το κορυφαίο έργο του, *Homo Ludens* («Ο παίζων άνθρωπος») το 1938: παρότι θεωρείται κλασικό ως πραγματεία της πολιτιστικής λειτουργίας του παιχνιδιού, είναι και μια οξεία κριτική στην άνοδο του ναζισμού, θέμα για το οποίο εκφράστηκε δημόσια ο ίδιος επανειλημμένα κατά τη δεκαετία του 1930. Στον πρόλογο του βιβλίου, γράφει προφητικά: «Το να συμπληρώσω όλα τα κενά της γνώσης μου πριν καθίσω να γράψω ήταν για μένα εκτός συζητήσεως. Ή θα έγραφα τώρα ή δεν θα έγραφα καθόλου. Και εγώ ήθελα να γράψω».⁹⁷ Πράγματι, με την είσοδο των ναζί στην Ολλανδία, συνελήφθη και ήταν υπό κράτηση μέχρι το θάνατό του, λίγες εβδομάδες πριν το τέλος του πολέμου. Στο *Homo Ludens*, ο Χουϊζινγκα ερευνά το παιχνίδι μέσω ενός διαπολιτισμικού ιστορικού ταξιδιού, ξεκινώντας από τις απαρχές του ανθρώπινου πολιτισμού, για να μάς δείξει το ότι το παιχνίδι δεν πηγάζει από το ένστικτο (όπως υποστήριζε ο **Σίλλερ**) αλλά είναι έκφραση ανώτερης διανόησης: σχετίζεται με την έννοια του μύθου και τις λατρευτικές τελετές, είναι σύμφυτο της ποίησης, συνδέεται με τις τέχνες, ιδιαίτερα με τη μουσική. «Ο

πολιτισμός, στις αρχικές του φάσεις, παίζεται. Δεν γεννιέται από το παιχνίδι σαν ένα βρέφος που αποσπάται από τη μήτρα: γεννιέται στο και ως παιχνίδι, και ουδέποτε εγκαταλείπει τον χώρο του παιχνιδιού»,⁹⁸ γράφει ο Χουΐζινγκα, σε μια διατύπωση που θα μπορούσε κάλλιστα να προέρχεται από τον ψυχαναλυτή Ντόναλντ Βίνικот. Ιδιαίτερα ριζοσπαστικός είναι στις απόψεις του για τον αθλητισμό στη σύγχρονη εποχή, γράφοντας ότι «οι μεγάλοι αγώνες στους αρχαϊκούς πολιτισμούς αποτέλεσαν πάντοτε μέρος των ιερών εορτών και ήσαν απαραίτητοι ως δραστηριότητες που χάριζαν υγεία και ευδαιμονία. Αυτός ο τελετουργικός δεσμός έχει τώρα τελείως κοπεί· το άθλημα έχει γίνει από κάθε άποψη κοσμική, 'άνοσια' υπόθεση και δεν έχει καμιά οργανική σχέση με την διάρθρωση της κοινωνίας, προπάντων όταν επιβάλλεται από το κράτος. Η άποψη αυτή έρχεται ενδεχομένως σε σύγκρουση με την κοινή αίσθηση των ημερών μας, σύμφωνα με την οποία οι αθλοπαιδιές αποτελούν την αποθέωση του στοιχείου του παιχνιδιού στον πολιτισμό μας. Η κοινή αίσθηση, όμως, είναι εσφαλμένη».⁹⁹ Ο Χουΐζινγκα είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα του κριτικού πνεύματος που αντιστέκεται σε εποχές ανόδου του ολοκληρωτισμού, όπως η δεκαετία του 1930· δεν διστάζει να γράψει ότι βλέπει να «εμφανίζονται φαινόμενα που παραπλανούν και δείχνουν σαν παιχνίδια, είναι όμως ψευδαισθήσεις: είναι μια άλλη ποιότητα», που θα χαρακτηρίσει ως παιδισμό, «ένα κράμα εφηβείας και βαρβαρότητας το οποίο έχει αναστατώσει τον κόσμο». Πρόκειται για τάσεις που υιοθετούν νοοτροπίες εφήβου και κυριαρχούν σε περιοχές του πολιτισμένου βίου που ήταν μέχρι τώρα στην ευθύνη των ενηλίκων. Παράδειγμα, η τάση αγελοποίησης, «που απολήγει σε έναν παιδισμό εσχάτης κατηγορίας: να κραυγάζουμε ή να κάνουμε άλλα σημεία χαιρετισμού, να φοράμε εμβλήματα ή διάφορα διακριτικά που διαθέτει το ψιλικατζίδικο της πολιτικής, να βαδίζουμε εις τάξιν παρελάσεως ή μ' έναν ειδικό βηματισμό και να συμμετέχουμε σ' όλην αυτή την ασυναρτησία της συλλογικής μαγείας και μωρής φλυαρίας».¹⁰⁰

Μαρκ Ωζέ [Marc Augé] (γ. 1935). Γάλλος εθνολόγος και ανθρωπολόγος, συγγραφέας τριανταπέντε βιβλίων (με πιο πρόσφατο, το 2011, την αυτοβιογραφία του, με τίτλο «Διπλή ζωή: Ταξίδι, εθνολογία, συγγραφή» [*La Vie en double. Voyage, ethnologie, écriture*]). Σπούδασε φιλολογία, και στράφηκε στην εθνολογική έρευνα

από μια εσωτερική ανάγκη «να ξεφύγει από τον ακαδημαϊσμό και να αναζητήσει πιο υποθετικό τρόπο σκέψης, αλλά και από περιέργεια για τις διαφορετικές κουλτούρες».¹⁰¹ Για περισσότερο από δύο δεκαετίες πραγματοποίησε έρευνες πεδίου στην Αφρική την εποχή του πολέμου στην Αλγερία (βλ. Πιερ **Μπουρντιέ**), στην Ακτή Ελεφαντοστού και το Τόνγκο, και αργότερα στη Νότια Αμερική. Για τον ίδιο, «η Αφρική μάς βοηθά να σκεφτούμε το χώρο»: έτσι, όταν τη δεκαετία του 1980, αρχίζει να ενδιαφέρεται για το είδος της μελέτης που ονομάζει «ανθρωπολογία του κοντινού», το πρώτο του σχετικό δοκίμιο είναι το «Πέρασμα μέσα από τους Κήπους του Λουξεμβούργου» [*La Traversée du Luxembourg*] (1985), μια ανθρωπολογική προσέγγιση ενός Γάλλου (θα μπορούσε να είναι ο εαυτός του) καθώς περπατά μέσα από το ομώνυμο πάρκο του Παρισιού πηγαίνοντας σε ένα ιατρικό ραντεβού: η εμπειρία του να περπατά κανείς στην πόλη, να συναντά και να παρατηρεί τους γύρω του και τον εαυτό του ως τον «άλλο», ενώ την ίδια στιγμή είναι εκτεθειμένος σε μια εσωτερική ονειροπόληση σκέψεων και εικόνων είναι για τον Ωζέ σαν να είναι κανείς μέσα και έξω από τον εαυτό του την ίδια στιγμή. Όλο του το έργο, άλλωστε, όπου και αν τοποθετείται γεωγραφικά, δομείται πάνω στη διαλεκτική μεταξύ εαυτού και άλλου: είναι η λανθάνουσα, εν δυνάμει ετερότητα του εαυτού μας αυτή που καθιστά το κοντινό, τον εαυτό μας και το «σπίτι» μας, την κουλτούρα μέσα στην οποία ζούμε, αντικείμενο της ανθρωπολογίας, η οποία πάντοτε ορίζεται ως η ανθρωπολογία του άλλου. Στο βιβλίο με το οποίο καθιερώθηκε, το «Μη-τόποι: Προς μια ανθρωπολογία της υπερμοντερνικότητας» [*Non-lieux*] (1992), που μεταφράστηκε στα ελληνικά με τον τίτλο *Για μια ανθρωπολογία των σύγχρονων κόσμων*, εξηγεί γιατί αυτή η αυτοεθνολογία είναι όχι μόνο πιθανή αλλά και αναγκαία: ο κόσμος στον οποίο ζούμε, με την τεράστια επέκταση των χώρων κυκλοφορίας, κατανάλωσης και επικοινωνίας, έχει δημιουργήσει εμπειρίες που ποτέ άλλοτε δεν υπήρχαν. Ζούμε και κινούμαστε κατά ένα μεγάλο ποσοστό του χρόνου μας σε χώρους χωρίς σταθερές κοινωνικές σχέσεις, όπου δεν υπάρχει συλλογικότητα, όπως την ορίζει ο **Ντυρκέμ**, παρά μόνο πλήθος ανθρώπων· «φανταστείτε μια Ντυρκεμιανή ανάλυση ενός χώρου αναμονής στο αεροδρόμιο του Roissy!».¹⁰² Επειδή όμως η ατομική και συλλογική ταυτότητα κατασκευάζεται πάντοτε μέσω των διαπραγματεύσεων με την ετερότητα, στην ουσία αυτό που ζούμε σήμερα δεν είναι κρίση ταυτότητας αλλά κρίση ετερότητας.

Για τον Ωζέ, η κατάταξη των χώρων της υπερμοντερνικότητας (αεροδρόμια, ξενοδοχεία, υπεραγορές, αυτοκινητόδρομοι, κλπ.) στο είδος των «μη-τόπων» – μια ιδιαίτερα δημοφιλής κατάταξη, στην οποία παραπέμπουν με αξιοσημείωτη συχνότητα αρχιτέκτονες και θεωρητικοί της αστικότητας –, κάθε άλλο παρά απόλυτη και κυριολεκτική είναι: συναντούμε έκτοτε τον συγγραφέα να προσπαθεί να διασαφηνίσει ότι η εφεύρεση του όρου «μη-τόπος» ήταν μια πρώτη έκφραση αντίδρασης στα όσα παρατηρούνταν, όχι μόνο από τον ίδιο, αλλά και από πολλούς άλλους (όπως ο Πολ **Βιριλιό**), ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1990 – κοντολογίς, τα φαινόμενα μετασχηματισμού που έφερε η παγκοσμιοποίηση. Ο ίδιος, εικοσιπέντε χρόνια μετά, ακόμη χρειάζεται να επεξηγεί ότι «το ζευγάρι ‘τόπος/μη τόπος’ είναι ένα εργαλείο μέτρησης του βαθμού της κοινωνικότητας και της συμβολικότητας ενός δεδομένου χώρου»,¹⁰³ και δεν εμπεριέχει καμία απόλυτη διάκριση. Παρά την εμμονή του κοινού – όπως άλλωστε συμβαίνει συχνά – σε μια μονόπλευρη ανάγνωση ενός βιβλίου, στην αναμετάδοση των πιο αφομοιώσιμων, απλοποιητικών εννοιών που περιέχει, οι *Μη-τόποι* είναι, παρά τη μικρή του έκταση – μόλις 110 σελίδες έχει η αγγλική του έκδοση – μια πολυδιάστατη πραγματεία, γραμμένη σε προσωπικό, αφηγηματικό παρά επιστημονικό ύφος, όπου ίσως το πιο ευφυές στοιχείο (που δείχνει σαφώς και τις λογοτεχνικές καταβολές του συγγραφέα του), είναι οι συνδέσεις με τα έργα των Proust και Baudelaire. (Στις «ανταποκρίσεις» [*correspondences*] του Baudelaire βρίσκει άμεση παραλληλία με τις αντίστοιχες του μετρό, στο προηγούμενο βιβλίο του, «Ένας εθνολόγος στο μετρό» [*Un ethnologue dans le metro*], γραμμένο το 1986.) Στην ανάλυση της λογοτεχνικής πρωτοπορίας του μοντερνισμού, ο Ωζέ ανιχνεύει την ‘υπερμοντερνικότητα’ που εν σπέρματι περιέκλειε ήδη ο μοντέρνος κόσμος, πολλές δεκαετίες πριν από την έκρηξη της παγκοσμιοποίησης. Αυτή η λογοτεχνική αφήγηση με την οποία διαπλέκει την ανθρωπολογική του σκοπιά σ’ αυτό όπως και στα επόμενα βιβλία του – δεν αποτελεί έκπληξη που το πρόσφατο βιβλίο του, το «*Ημερολόγιο ενός άστεγου*» [*Journal d'un SDF*] (2011) εγκαθιδρύει, σύμφωνα με την εφημερίδα *Φιγκαρό*, ένα νέο λογοτεχνικό είδος, το «εθνολογικό μυθιστόρημα» – καθώς και ένα σταθερό του ενδιαφέρον για την αστικότητα, είναι που κάνουν τον Ωζέ δημοφιλή στο καλλιτεχνικό και αρχιτεκτονικό κοινό.

- ¹ Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice*, trans. Richard Nice (Stanford, CA: Stanford University Press, 1990), 55.
- ² Laurence Sterne, *Η Ζωή Και Οι Απόψεις Του Τρίστραμ Σάντυ, Κυρίου Από Σόι*, trans. Έφη Καλλιφατίδη (Αθήνα: Gutenberg, 1992), 12.
- ³ Όπως παρατίθεται στο Merijn Oudenampsen, "Aldo van Eyck and the City as Playground," http://www.flexmens.org/drupal/?q=Aldo_van_Eyck_and_the_City_as_Playground
- ⁴ Από την εισαγωγή των επιμελητών Vincent Ligtelijn και Francis Strauben στο Aldo van Eyck, *Writings. Vol. 2: The Child, the City and the Artist: An Essay on Architecture; the in-between Realm (1962)* (Amsterdam: Sun Publishers, 2008), 7.
- ⁵ Stuart Aitken, *Geographies of Young People; the Morally Contested Spaces of Identity* (London & New York: Routledge, 2001), 19.
- ⁶ Γιώργος Δουατζής, "Κώστας Αξελός: «Η Φιλοσοφία Σήμερα Δεν Μπορεί Να Υπηρετήσει Τίποτα Και Κανέναν» " *Η Καθημερινή*, 14 Απριλίου 2009.
- ⁷ Julia Kristeva, *Hannah Arendt: Life Is a Narrative* (Toronto: University of Toronto Press, 2001), 3.
- ⁸ Χάννα Άρεντ, *Η Ανθρώπινη Κατάσταση (Vita Activa)* (Αθήνα: Γνώση, 2006), 335.
- ⁹ Γιώργος-Ίκαρος Μπαμπασάκης, "Από Το Ουρλιαχτό Στη Σιωπή, Και Κάποιες Παρεξηγήσεις" (Κριτική Του Βιβλίου «Η Διαδικασία Της Σιωπής») ", <http://www.happyfew.gr/archives/books/books13.htm>.
- ¹⁰ Πωλ Βιριλιό, *Η Πληροφοριακή Βόμβα* (Αθήνα: Νησίδες, 2000), 99.
- ¹¹ "The fact that I liked what those "chattering professors" [*Schwatzprofessoren*] (as Dad called them) were saying was clear from the beginning". Βλ. Hans Georg Gadamer, "Autobiographical Reflections," in *A Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings*, ed. Richard E. Palmer (Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2007), 5.
- ¹² *Ibid.*, 5-6.
- ¹³ "And in this way for me something like *thinking* began", *Ibid.*, 6.
- ¹⁴ *Ibid.*, 24.
- ¹⁵ *Ibid.*, 26.
- ¹⁶ Jan Gehl, "Interview," <http://www.archdaily.com/174721/danish-design-interview-jan-gehl/>.
- ¹⁷ Roman Krznaric, "Colin Ward - an Obituary and Appreciation of the Chuckling Anarchist," (2010), <http://www.romankrznaric.com/outrospection/2010/02/27/382>.
- ¹⁸ *Ibid.*
- ¹⁹ H. R. Wiedemann, "Spyros A. Doxiadis," *European Journal of Pediatrics* 151, no. 6 (1992).
- ²⁰ Πρόλογος στο Δήμητρα Μακρυνιώτη, *Η Παιδική Ηλικία Στα Αναγνωστικά Βιβλία* (Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη και Ίδρυμα Μελετών για το Παιδί, 1986), 11.
- ²¹ Μαριέλλα Χρηστέα - Δουμάνη, *Η Ελληνίδα Μητέρα Άλλοτε Και Σήμερα* (Αθήνα: Κέδρος, 1989), 11.
- ²² Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, trans. Kristin Ross (Stanford, CA: Stanford University Press, 1991), 26-7.
- ²³ "The do-nothing machine", βίντεο διαθέσιμο στο http://www.youtube.com/watch?v=gY_vlPkkH1I Και η ταινία μικρού μήκους "Toccatà for toy trains" ήταν επίσης διαθέσιμη στο διαδίκτυο, στη διεύθυνση <http://www.youtube.com/watch?v=YbYgt8Ni9vQ> (αποσύρθηκε το Μάρτιο του 2012 από την εταιρία Youtube λόγω καταγγελιών για αναπαραγωγή χωρίς προηγούμενη άδεια της εταιρίας διανομής).
- ²⁴ Απόσπασμα 101. Τάσος Φάλκος - Αρβανιτάκης, ed. *Ηράκλειτος: Άπαντα* (Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, 1999). Όλα τα αποσπάσματα που ακολουθούν προέρχονται από την ίδια έκδοση.
- ²⁵ <http://www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=639>
- ²⁶ Η ταινία προβλήθηκε στα πλαίσια της συνάντησης της Επιτροπής Πολεοδομίας της Διεθνούς Ένωσης Αρχιτεκτόνων τον Ιούνιο του 1962 στην Αθήνα. Βλ. Γιώργος Κανδύλης, «Κοινωνική Αρχιτεκτονική – Πολεοδομία», *Αρχιτεκτονική*, αρ. 34, Ιούλιος-Αύγουστος 1962, σσ. 51-57.
- ²⁷ Το ντοκουμαντέρ είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.ina.fr/art-et-culture/architecture/video/RBC03004501/l-architecte-candilis-retrouve-le-mirail.fr.html>
- ²⁸ Βλ. Thorbjörn Lengborn, *Ellen Key (1849-1926)*, UNESCO International Bureau of Education, 2000, διαθέσιμο στο <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/keye.pdf>
- ²⁹ Έλλην Κέι, «Ο αιώνας του παιδιού», στο Δήμητρα Μακρυνιώτη, ed. *Παιδική Ηλικία* (Αθήνα: Νήσος, 1997).

- ³⁰ Pierre Bourdieu, *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*, trans. Susan Emanuel (Stanford, CA: Stanford University Press, 1995), vii.
- ³¹ Η ταινία "The child and the field forces" του Λεβίν είναι διαθέσιμη στο <http://www.youtube.com/watch?v=eK8HEQfjY-E>
- ³² Henri Lefebvre, *The Critique of Everyday Life, Volume Iii: From Modernity to Modernism (Towards a Metaphilosophy of Everyday Life)*, trans. Gregory Elliot (London/New York: Verso, 2005), 41.
- ³³ Stanley Aronowski, "The Ignored Philosopher and Social Scientist: The Work of Henri Lefebvre," *Situations: Project of the Radical Imagination* 2, no. 1 (2007): 136.
- ³⁴ Henri Lefebvre, *The Production of Space* (Oxford: Blackwell, 1991), 128.
- ³⁵ Liane Lefaivre, "Critical Domesticity: An Interview with Mary Otis Stevens," *Thresholds*, no. 19 (1999).
- ³⁶ Liane Lefaivre and Henk Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool* (Rotterdam: 010 Publishers, 2007), 30.
- ³⁷ Kevin Lynch and L. Rodwin, "A Theory of Urban Form (1958)," in *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, ed. Tridib Banerjee and Michael Southworth (Cambridge, MA: MIT Press, 1995), 359.
- ³⁸ Carolyn Edwards, Lella Gandini, and George Forman, eds., *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflections* (Greenwich, CT: Ablex, 1998).
- ³⁹ Λόρις Μαλαγκούτσι σε συνέντευξη του στη Lella Gandini, που περιέχεται στο Ibid., 57.
- ⁴⁰ «Θεμέλια για την ειρήνη» στο Μαρία Μοντεσσόρι, *Παιδαγωγικό Μανιφέστο* trans. Μαρίνα Λώμη (Αθήνα: Γλάρος, 1986), 21-22.
- ⁴¹ Όπως παρατίθεται στο Zachary Forest Johnson, "Wild Bill Bunge: to the children, from their geographers," <http://indiemaps.com/blog/2010/03/wild-bill-bunge/>, uploaded March 16, 2010.
- ⁴² Εισαγωγή (χωρίς αρίθμηση σελίδων) στο William Bunge, *Fitzgerald: Geography of a Revolution* (Athens and London: University of Georgia Press, 2011).
- ⁴³ Το βιβλίο τελειώνει με την επαναλαμβανόμενη προστακτική: "Save the children", Ibid., 245.
- ⁴⁴ ———, "The Point of Reproduction: A Second Front," *Antipode* 9, no. 2 (1977).
- ⁴⁵ <http://www.mireilleribiere.com/roland-barthes/the-early-years/>
- ⁴⁶ "Toys", in Roland Barthes, *Mythologies* (New York: Noonday Press, 1972), 53-55. Τα παραθέματα που ακολουθούν είναι από το ίδιο κείμενο.
- ⁴⁷ Για τη ζωή του Μπαχτίν, χρησιμοποιώ τα στοιχεία που δίνει ο Michael Holquist στην περιεκτική εισαγωγή του Μ. Μ. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981), xv-xxviii.
- ⁴⁸ "Sociology is a martial art", ντοκυμαντέρ σε σκηνοθεσία Pierre Carles, διαθέσιμο στο <http://www.youtube.com/watch?v=Csbu08SqAuc>
- ⁴⁹ <http://www.nytimes.com/2002/01/25/world/pierre-bourdieu-71-french-thinker-and-globalization-critic.html?pagewanted=2&src=pm>
- ⁵⁰ Ζαν Μπωντριγιάρ, *Η Καταναλωτική Κοινωνία*, trans. Βασίλης Τομανάς (Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 2005), 189.
- ⁵¹ Ibid., 20.
- ⁵² Ιστοσελίδα του γραφείου της, <http://www.sansehver.dk/asp/side/naturlegepladsen.html#engelsk>
- ⁵³ Κώστας Θεοφάνους, *Ντιντερό, Οι Μεγάλοι Αμφισβητίες* (Αθήνα: "Ο Τύπος"), 94.
- ⁵⁴ Τζάνι Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, trans. Νίκος Λούπης (Αθήνα: Κουκκίδα, 2009).
- ⁵⁵ Μίλαν Κούντερα, *Ο Ιάκωβος Κι Ο Αφέντης Του: Φόρος Τιμής Στον Ντενί Ντιντερό Σε Τρεις Πράξεις*, trans. Αμαλία Τσακνιά (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 2002), 17.
- ⁵⁶ Lefaivre and Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool*, 25.
- ⁵⁷ Sherry Turkle, "Tough Love: An Introduction to Françoise Dolto's "When Parents Separate" ," (1995), <http://web.mit.edu/sturkle/www/Dolto.html>.
- ⁵⁸ Φρανσουάζ Ντολτό, *Το Παιδί Στην Πόλη* (Αθήνα: Πατάκης, 2000).
- ⁵⁹ Emile Durkheim, *Moral Education* (New York: Dover, 2002), Marcel Fournier, "Durkheim's Life and Context: Something New About Durkheim? ," in *The Cambridge Companion to Durkheim*, ed. Jeffrey C. Alexander and Philip Smith (Cambridge: Cambridge University Press, 2005).
- ⁶⁰ <http://www.florisbooks.co.uk/book/Iona-Opie/Children%27s-Games-in-Street-and-Playground/9780863156663>

- ⁶¹ Φανή Κωνσταντίνου, «Γύρω από τη ζωή και το έργο της Βούλας Παπαϊωάννου» στο Φανή Κωνσταντίνου, Johanna Weber, and Σταύρος Πετσόπουλος, eds., *Η Φωτογράφος Βούλα Παπαϊωάννου* (Αθήνα: Άγρα / Μουσείο Μπενάκη, 2007), 29.
- ⁶² «Δώδεκα λοξά βλέμματα» στο Ζωρζ Περέκ, *Σκέψη / Ταξινόμηση* (Αθήνα: Άγρα, 2005), 89.
- ⁶³ Λίζυ Τσιριμώκου, «Εύτακτη αταξία», στο *Ibid.*, 35.
- ⁶⁴ Κριτική του βιβλίου στο <http://www.bookforum.com/review/6481>
- ⁶⁵ Από το οπισθόφυλλο της αμερικανικής έκδοσης του βιβλίου, *An attempt at exhausting a place in Paris* (2010).
- ⁶⁶ Dorothy Singer and Tracey Revenson, eds., *A Piaget Primer: How a Child Thinks* (New York: Plume, 1996), 4.
- ⁶⁷ Για την κατανόηση των εννοιών-κλειδιά της Πιαζετιανής σκέψης, ανεκτίμητη ήταν η σημασία προφορικής συνομιλίας με την κυρία Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, μαθήτρια του Πιαζέ, στις 20-2-2012.
- ⁶⁸ Δημήτρης Πικιώνης, «Συναισθηματική Τοπογραφία» [1935], στο Δημήτρης Πικιώνης, *Κείμενα* (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2000), 73. Δημήτρης Πικιώνης, *Κείμενα*, ό.π., σ. 73.
- ⁶⁹ «Από σημειώσεις του Δ. Πικιώνη για τον εναρκτήριο λόγο του στην Ακαδημία, που τελικά δεν πραγματοποιήθηκε», βλ. Αγνή Πικιώνη, ed. *Δημήτρη Πικιώνη: Ο Παιδικός Κήπος Της Φιλοθέης* (Αθήνα: Ίνδικτος, 2002), 7.
- ⁷⁰ Ντόναλντ Βίνικोट, *Το Παιδί, Το Παιχνίδι Και Η Πραγματικότητα* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1980), 168.
- ⁷¹ Τζάνι Ροντάρι, *Η Γραμματική Της Φαντασίας* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001), 211.
- ⁷² *Ibid.*, 203.
- ⁷³ Jean-Jacques Rousseau, "Émile, Ou L'Éducation." (Paris, 1762), <http://www.ilt.columbia.edu/pedagogies/rousseau/>.
- ⁷⁴ *Ibid.*
- ⁷⁵ Γιόχαν Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, trans. Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος and Στέφανος Ροζάνης (Αθήνα: Γνώση, 1989), 249.
- ⁷⁶ Σίλλερ, 15^η επιστολή, όπως αναφέρεται στο Ροντάρι, *Η Γραμματική Της Φαντασίας*, 206.
- ⁷⁷ "To tame the savageness of life", όπως αναφέρεται στο Lefavre and Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool*, 40.
- ⁷⁸ Hans Georg Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 22.
- ⁷⁹ Sterne, *Η Ζωή Και Οι Απόψεις Του Τρίστραμ Σάντυ, Κυρίου Από Σόι, Θ'.*
- ⁸⁰ Π. Ν. Τζελέπης, *Τραγούδι που δεν τελειώνει* (Αθήνα, 1966), 63, όπως παρατίθεται στο Νίκος Χολέβας, "Έργο Του Πάνου Νικολή Τζελέπη," *Άνθρωπος + Χώρος*, no. 1 (Ιανουάριος - Φεβρουάριος 1977).
- ⁸¹ Panos Dzéléry, *Villages D'enfants* (Paris: A. Morancé, 1947).
- ⁸² Χολέβας, "Έργο Του Πάνου Νικολή Τζελέπη."
- ⁸³ Dzéléry, *Villages D'enfants*.
- ⁸⁴ Chris Jenks, *Childhood*, 2nd ed., Key Ideas (London & New York: Routledge, 2005), xiii.
- ⁸⁵ Allison James and Alan Prout, eds., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (London & Bristol, PA: Falmer Press, 1999), 22.
- ⁸⁶ Ιστοσελίδα της Casa Totiana, <http://www.lacasatotiana.it/>
- ⁸⁷ Καρλ Μαρξ, *Το Κεφάλαιο*, τόμος Ι, 259.
- ⁸⁸ Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, 328-29.
- ⁸⁹ Lillian Ross, "On Film [Interview with Francois Truffaut]," *The New Yorker*, no. February 20 (1960).
- ⁹⁰ "Save the Children: François Truffaut's L'Argent de poche (Small Change)" στο <http://mooninthegutter.blogspot.com/2011/12/save-children-francois-truffauts.html>
- ⁹¹ *Ibid.*
- ⁹² Ross, "On Film [Interview with Francois Truffaut]."
- ⁹³ Robert Hebert Quick, "Froebel, Friedrich Wilhelm August," in *Encyclopædia Britannica* (1911). Διαθέσιμη στο διαδίκτυο στη διεύθυνση http://en.wikisource.org/wiki/1911_Encyclop%C3%A6dia_Britannica/Froebel,_Friedrich_Wilhelm_August
- ⁹⁴ George Hersey, *Architecture and Geometry in the Age of the Baroque* (University of Chicago Press 2000), 205. Όπως παρατίθεται στο http://en.wikipedia.org/wiki/Froebel_Gifts
- ⁹⁵ Alan Prout, *Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children* (London & New York: RoutledgeFalmer, 2005).

⁹⁶ Όπως αναφέρεται στο Allen W. Wood, "Hegel on Education," in *Philosophy as Education*, ed. Amélie O. Rorty (London: Routledge, 1998).

⁹⁷ Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, 10.

⁹⁸ Ibid., 257.

⁹⁹ Ibid., 290-91.

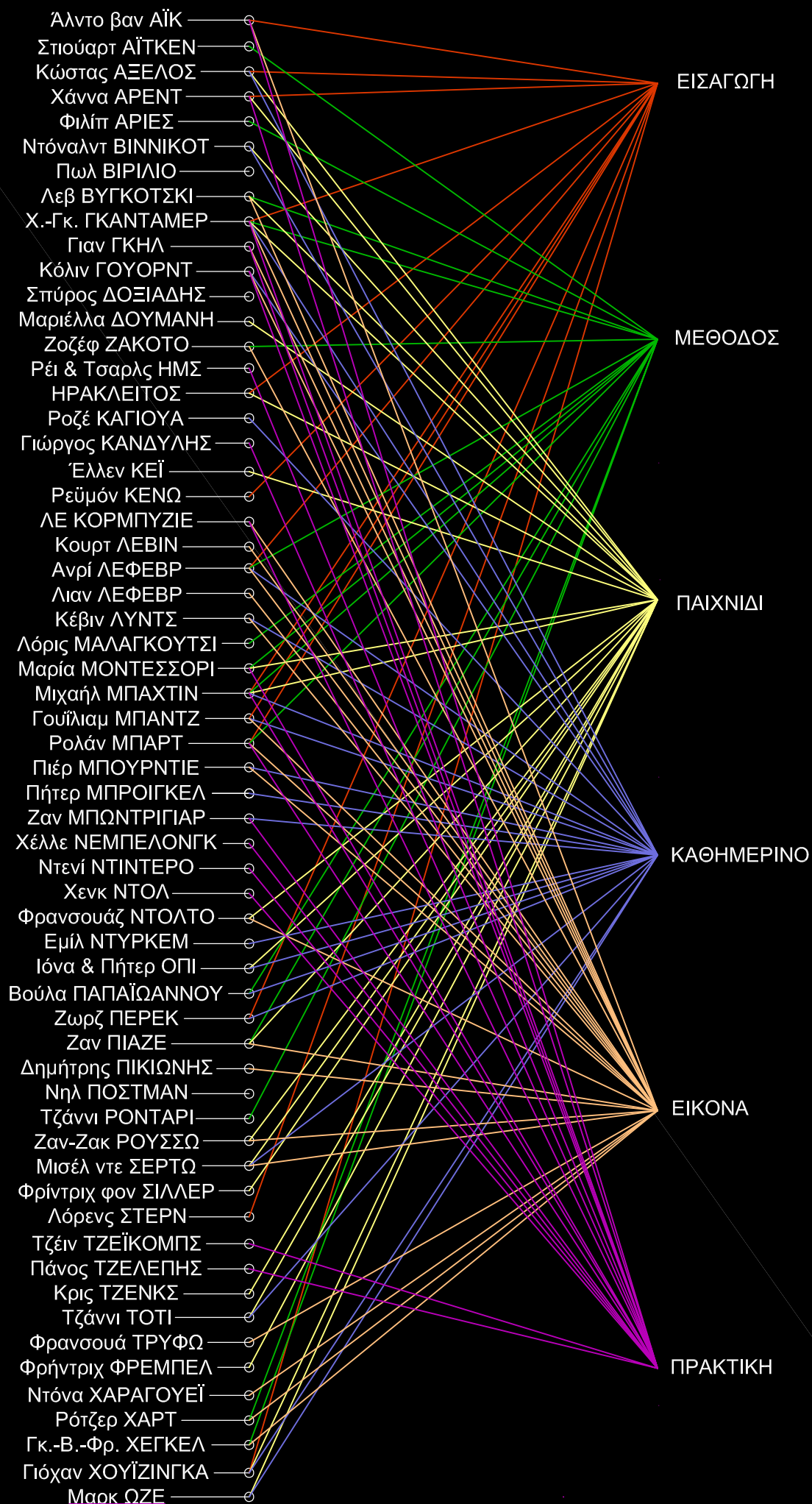
¹⁰⁰ Ibid., 301.

¹⁰¹ "Being trained in literature, I wanted to get away from strictly academic study and to pursue more speculative thinking". Βλ. Jean-Pierre Criqui, "Home Made Strange - Interview with Ethnologist Marc Auge," *ArtForum*(Summer 1994),

http://findarticles.com/p/articles/mi_m0268/is_n10_v32/ai_16097500/?tag=content;col1.

¹⁰² Marc Augé, *Non-Places; Introduction to an Anthropology of Supermodernity*, trans. John Howe (London & New York: Verso, 1995), 94.

¹⁰³ Όπως αναφέρει σε ομιλία του με τίτλο "La ville à l'heure planétaire" που έδωσε στη Λισσαβώνα, στο Lisbon Consortium, Summer School 2011, διαθέσιμη στο http://www.youtube.com/watch?v=v_1zitHgl58



Διάγραμμα 1: Οι επιρροές των χαρακτήρων στο Spielraum



Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι
Μια πολυφωνική βιογραφία

Ζητήματα μεθόδου

*«Μια απελευθερωτική σκέψη:
πράγματα σχετικά με τα παιδιά και
για τα παιδιά μπορούν να μαθευτούν
μόνο από τα παιδιά»*

- Λόρις Μαλαγκούτσι

Κι όμως, το εκατό υπάρχει.
Το παιδί
είναι φτιαγμένο από εκατό,
Το παιδί έχει
εκατό γλώσσες
εκατό χέρια
εκατό σκέψεις
εκατό τρόπους να σκέφτεται
να παίζει, να μιλά.
Εκατό πάντοτε εκατό
τρόπους ν' ακούει
να θαυμάζει να αγαπά
εκατό χαρές
να τραγουδά να καταλαβαίνει
εκατό κόσμους
να ανακαλύπτει
εκατό κόσμους
να εφεύρει
εκατό κόσμους
να ονειρεύεται.
Το παιδί έχει
εκατό γλώσσες
(και εκατό εκατό εκατό περισσότερες)
αλλά του κλέβουν τις ενενήντα εννιά.
Το σχολείο και η κουλτούρα
χωρίζουν το κεφάλι από το σώμα.
Λένε στο παιδί:
να σκέφτεται χωρίς χέρια
να φτιάχνει χωρίς το κεφάλι
να ακούει και να μην μιλά
να καταλαβαίνει χωρίς χαρά
να αγαπά και να θαυμάζει
μόνο το Πάσχα και τα Χριστούγεννα.
Λένε στο παιδί:
να ανακαλύπτει τον κόσμο ήδη εκεί
και από τα εκατό
του κλέβουν τα ενενήντα εννιά.
Λένε στο παιδί:
ότι εργασία και παιχνίδι
πραγματικότητα και φαντασία
επιστήμη και φαντασία
ουρανός και γη
λογική και όνειρο
είναι πράγματα
που δεν πάνε μαζί
Και έτσι λένε στο παιδί
ότι το εκατό δεν υπάρχει.
Το παιδί λέει:
Κι όμως, το εκατό υπάρχει.

- Λόρις Μαλαγκούτσι¹

Γενικά χαρακτηριστικά της έρευνας πεδίου

Το **Spielraum**, το «**πεδίο παιδιάς**», βασίζεται σε μια εμπειρική έρευνα που είχε σκοπό να καταγράψει την οπτική των παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας (οκτώ έως δώδεκα ετών) πάνω στον ανοιχτό δημόσιο χώρο όπως αυτή αποτυπώνεται με μέσο τη φωτογραφία από τα ίδια τα παιδιά.² Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο έως το Νοέμβριο του 2010 σε πέντε Δημοτικά Σχολεία της πόλης της Βέροιας, που επιλέχθηκαν ώστε να βρίσκονται σε γειτονιές με διαφορετικά πολεοδομικά χαρακτηριστικά: ιστορικός/εμπορικός πυρήνας της πόλης, κεντρικές περιοχές σχετικά πυκνοδομημένες, περιοχές επέκτασης. Τα παιδιά που συμμετείχαν, ογδόντα ένα συνολικά (τριάντα εννέα κορίτσια και σαράντα δύο αγόρια), ήταν ηλικίας από δέκα έως δώδεκα χρόνων (φοιτούσαν στην Πέμπτη και στην Έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου) και τράβηξαν συνολικά 1.220 φωτογραφίες. Είχε προηγηθεί η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας, με τέσσερα παιδιά, δύο αγόρια ηλικίας οκτώ χρόνων και ένα κορίτσι δώδεκα χρόνων που ζουν στη Βέροια, καθώς και ένα εντεκάχρονο κορίτσι που ζει στη Θεσσαλονίκη, τα οποία φωτογράφησαν, αυτόνομα, το ίδιο θέμα. Η δουλειά τους εμφανίζει ενδιαφέρουσες παραλλαγές, από τη μια επειδή τα δύο αγόρια ήταν μικρότερα σε ηλικία από τα παιδιά της καθαυτή έρευνας, από την άλλη διότι η πιλοτική αυτή εφαρμογή πραγματοποιήθηκε έξω από τα πλαίσια του σχολείου, με αποτέλεσμα για το κάθε παιδί η φωτογραφική αποστολή να είναι μια μοναχική εμπειρία, την οποία μοιράστηκε μόνο με την ερευνήτρια.

Η έρευνα απευθύνθηκε στα σχολεία μετά από αποδοχή της ερευνητικής πρότασης που υποβλήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Παρά το χρονοβόρο και γραφειοκρατικό σύστημα έγκρισης, η στροφή προς ένα συλλογικό περιβάλλον παιδιών, που είναι η σχολική τάξη, αποδείχθηκε στην πράξη αποτελεσματική: εξασφάλισε ένα ευρύ δείγμα συμμετεχόντων αλλά και μια τυχαιότητα στη σύνθεση του δείγματος αυτού (κάτι που δεν θα συνέβαινε αν η έρευνα γινόταν με παιδιά γνωστών, φίλων, φίλων των φίλων κλπ., όπως στην περίπτωση της αυτόνομης φωτογράφισης). Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η ερευνητική δράση πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα περιβάλλον κοινότητας, ομάδας,

γεγονός που συνέτεινε σ' ένα μοίρασμα εικόνων και σκέψεων μεταξύ των παιδιών, τόσο κατά τη διάρκεια της δράσης, με τη μορφή ασχεδιάστων, αυθόρμητων συζητήσεων, όσο και κατά τη δραστηριότητα κατασκευής ενός πίνακα-κολάζ: το



Εικόνα 1. «Η ζωή μου στην πόλη», κολάζ της ΣΤ' τάξης του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου, από την έρευνα πεδίου.

τελευταίο, που σχεδιάστηκε ως χαρτογραφική άσκηση, αποδείχθηκε στην πράξη ως αφορμή και σημείο εκκίνησης για μια διαλογική επεξεργασία των διαφορετικών απόψεων των παιδιών, που κλήθηκαν να συνθέσουν στην ίδια επιφάνεια τις διαφορετικές τους οπτικές για το θέμα. Συγκεκριμένα, το κολάζ περιείχε χαρακτηριστικές

φωτογραφίες των παιδιών, συνοδευόμενες με γραπτό σχόλιό τους, τις οποίες τα παιδιά συνέδεαν με τα σημεία στο χάρτη της πόλης όπου βρίσκονται τα μέρη που αυτές οι φωτογραφίες απεικονίζουν. Στη δραστηριότητα αυτή συμμετείχαν με έκδηλο ενθουσιασμό όλα τα παιδιά της τάξης, ακόμη κι εκείνα που δεν είχαν τραβήξει φωτογραφίες. Για την συνολική ερευνητική διαδικασία καθώς και για το εμπειρικό υλικό που συλλέχθηκε, μπορεί να ανατρέξει κανείς στο Επίμετρο, όπου επίσης παρουσιάζονται εξήντα από τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά. Στο παρόν δοκίμιο θα εστιάσουμε στις σημαντικότερες εμπειρικές παρατηρήσεις που έγιναν κατά την έρευνα πεδίου και στο πού αυτή τοποθετείται σε σχέση με τη βιβλιογραφία που αφορά τις μεθοδολογικές πρακτικές, ιδιαίτερα ως έμπρακτες εφαρμογές συγκεκριμένων θεωρητικών θέσεων.

Η πρώτη σημαντική παρατήρηση είναι η μεγάλη ανταπόκριση των παιδιών στην πρόσκληση της έρευνας: ένα μικρό μόνο ποσοστό παιδιών μέσα σε κάθε τάξη δεν θέλησαν να συμμετάσχουν. Αναμφίβολα, η προδιάθεση των παιδιών ήταν θετική όταν έγινε σαφές ότι η φύση της ερευνητικής αποστολής ήταν μια ελεύθερη δραστηριότητα, εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου και ανόμοια με όποια τυχόν «εργασία» τούς ζητείται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Όμως, κατά

κύριο λόγο, η φωτογραφική αποστολή φάνηκε να ενδιαφέρει πολύ τα παιδιά γιατί τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπαραστήσουν ένα θέμα ιδιαίτερα αγαπητό: την εξερεύνηση του αστικού περιβάλλοντος, δραστηριότητα που σ' αυτήν την ηλικία (την μέση παιδική ηλικία, που γενικά ορίζεται στο φάσμα από οκτώ έως δώδεκα ετών) αποκτά μεγάλη ψυχολογική και κοινωνική σημασία. Ο πολεοδόμος Chris Cunningham και η γεωγράφος Margaret Jones, στη μελέτη τους για τα περιβάλλοντα παιχνιδιού παιδιών στην πόλη Lismore της Αυστραλίας, τονίζουν πως η μέση παιδική ηλικία «σημαδεύει το πέρασμα από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία».³ Αν και, από πολύ μικρά, τα παιδιά είναι σε καθοριστική διαντίδραση με το περιβάλλον τους (σε μια σχέση που από πολύ νωρίς μελέτησαν οι πρωτοπόροι της αναπτυξιακής ψυχολογίας Κουρτ **Λεβίν**, Ζαν **Πιαζέ**, και ιδιαίτερα ο Λεβ **Βυγκότσκι**), ειδικά σ' αυτήν την ηλικία, έχοντας αποκτήσει αυτονομία στην κίνηση και ελευθερία να εξερευνούν το περιβάλλον της πόλης μόνα τους και με φίλους, κάνουν ξαφνικά ένα μεγάλο άνοιγμα προς τον έξω κόσμο. Αυτό συμβαίνει συνήθως ταυτόχρονα με μια αλλαγή στο φέρσιμό τους: δείχνουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και ικανότητα προσοχής, ενώ μειώνεται ο παρορμητισμός που χαρακτηρίζει μικρότερες ηλικίες – αλλαγές που οι ενήλικοι (γονείς, δάσκαλοι) εκλαμβάνουν ως την επιθυμητή ωρίμανση. «Τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία είναι 'εύκολα'», γράφουν χαρακτηριστικά οι Jones και Cunningham, «[και] καθώς αρχίζουν να μετέχουν στον ευρύτερο κόσμο, αυτό γίνεται τόσο ήσυχα που για πολλά παιδιά η παρουσία τους είναι σχεδόν αόρατη, και η επιρροή τους πάνω στον κόσμο φαινομενικά ασήμαντη. Για τα ίδια τα παιδιά, όμως, η διαδικασία δεν είναι καθόλου ασήμαντη».⁴ Η συγχρονία που συμβαίνει σ' αυτήν την ηλικία, της σωματικής και ψυχολογικής ωρίμανσης των παιδιών με την επιθυμία τους να απομακρύνονται από το σπίτι και να επεκτείνουν τη σφαίρα ελεύθερης δράσης τους σε ολοένα μεγαλύτερη ακτίνα με κέντρο την κατοικία, είναι, σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Alan Prout, ένδειξη της σπουδαιότητας αυτής της ηλικιακής φάσης.⁵ Αυτή η σε μεγάλο βαθμό ανεπηρέαστη από το πολιτισμικό και ιστορικό της συμπλαίσιο ανάγκη για εξερεύνηση που εκδηλώνεται σ' αυτή την φάση της ανθρώπινης ζωής, έχει για τον Prout βιολογικές καταβολές. Μόνο στον άνθρωπο και στα ανώτερα θηλαστικά αυτή η ηλικία μετάβασης από την παιδικότητα στην ενηλικιότητα, διαρκεί τόσο πολύ· συνοδεύεται από εξωστρέφεια, διάθεση για αυτονομία, τάση εξερεύνησης του

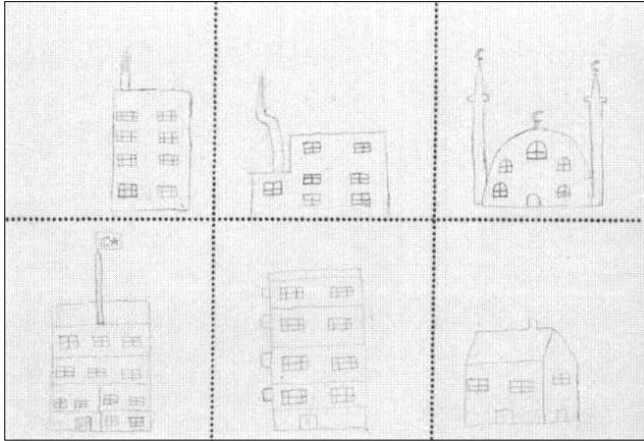
περιβάλλοντος και οξυμένη παρατηρητικότητα. Είναι ένα είδος βιολογικής προετοιμασίας για την ανεξαρτησία του ενήλικου που θα ήταν ανέφικτη χωρίς τη γνώση των δυνατοτήτων αλλά και των κινδύνων, και την αυτόβουλη «χαρτογράφηση» του περιβάλλοντος.

Οι ανθρωπολόγοι Malinowski και Thurber διαπίστωσαν μια ενδιαφέρουσα μετατόπιση ενδιαφέροντος που ακολουθεί τη βιογραφία του παιδιού: ενώ στην πρώτη παιδική ηλικία (πέντε ως δέκα χρόνων) τα παιδιά προτιμούν πολυσύχναστα κοινωνικά και εμπορικά μέρη, που τους προσφέρουν «άμεση ικανοποίηση», στη μέση παιδική ηλικία (εννέα ως δεκατριών χρόνων), στρέφουν την προσοχή προς το σκοπό και τη χρήση των τόπων, επιθυμούν να έχουν σταθερά σημεία αναφοράς και οικείους, «δικούς» τους χώρους.⁶ Η περίοδος αυτή διαφοροποιείται με σαφήνεια από την εφηβεία (δεκατεσσάρων έως δεκαέξι χρόνων, στην έρευνα των Malinowski και Thurber), κατά την οποία αρχίζει να κυριαρχεί μια πιο αφηρημένη, λιγότερο τοπική θεώρηση του κόσμου. Ο μεταβατικός χαρακτήρας της μέσης παιδικής ηλικίας επιβεβαιώνεται από το υλικό της παρούσας έρευνας: διαγράφονται πράγματι λεπτές διαφορές μεταξύ των μικρότερων παιδιών (εννέα χρόνων) και των μεγαλύτερων (δώδεκα), ως προς το βαθμό εγωκεντρικότητας των αναφορών και των σχολίων. Το σημαντικότερο όμως που καταγράφουν οι φωτογραφίες και τα σχόλια από το πεδίο, είναι η ενδελεχής γνώση που έχουν τα παιδιά για το περιβάλλον όπου ζουν, παίζουν, συναντιούνται με φίλους ή το οποίο απλώς παρατηρούν, γνώση που σίγουρα προϋπήρχε της φωτογραφικής αποστολής και προέρχεται από καθημερινή παρατήρηση και συνειδητό ή ασυνείδητο στοχασμό πάνω σε ό,τι τους περιβάλλει. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η ικανότητα που έχουν τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας, να λειτουργούν ως «πρωτογεωγράφοι»,⁷ όπως πολλές έρευνες, που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά χρονικά, γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, έχουν διαπιστώσει.

Οι δύο κλασικές μεθοδολογίες στις έρευνες με παιδιά: «εργαστηριακές» και «πραγματικές» συνθήκες

Από μεθοδολογική άποψη, οι θεωρίες που έχουν συγκροτηθεί όσον αφορά την περιβαλλοντική ικανότητα των παιδιών βασίζονται σε δύο είδη ερευνών: από τη μια, εκείνων που εξετάζουν το πώς κατανοούν τα παιδιά τα μακροπεριβάλλοντα μέσα σε συνθήκες κλειστού χώρου (εργαστηρίου, σχολικής τάξης, κλπ.), συχνά με τη χρήση αναπαραστάσεων «πραγματικών» χώρων υπό κλίμακα (χάρτες, αεροφωτογραφίες, τρισδιάστατες μακέτες) ή όταν τα ίδια τα παιδιά κληθούν να αναπαραστήσουν το κτισμένο περιβάλλον (παιδικό σχέδιο, ιχνογράφημα) και, από την άλλη, ερευνών που μελετούν πώς τα παιδιά διαντιδρούν με το περιβάλλον σε πραγματική κλίμακα, μέσα στον υλικό χώρο που αποτελεί μέρος του κόσμου της εμπειρίας τους. Δεν είναι σημαντικές μόνο οι διαφορές που έχουν ως πρακτικές, αλλά συχνά διαφέρουν και τα συμπεράσματα των δύο μεθοδολογιών, με τις «εργαστηριακές» μελέτες να έχουν κατηγορηθεί ότι εμπεριέχουν μεγάλο κίνδυνο *υποεκτίμησης* των χωρικών ικανοτήτων των παιδιών. Ιδιαίτερα όσον αφορά τη σειρά και το βαθμό ανάπτυξης της σύλληψης [conception] του χώρου ανάλογα με την ηλικία, έχει διαπιστωθεί ότι πολλά από τα συμπεράσματα που προκύπτουν «πειραματικά», με χρήση μεθοδολογικών εργαλείων προερχόμενων από την ψυχολογία (όπως ο νοητικός χάρτης, στις διάφορες παραλλαγές του), αντικρούονται από έρευνες σε «πραγματικές» συνθήκες.

Αναφορικά με τις «εργαστηριακού» τύπου μεθοδολογίες, θα λέγαμε ότι οι αδυναμίες τους δεν προέρχονται τόσο από την αφαίρεση του «πραγματικού» κόσμου και των παραμέτρων του (δηλαδή τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου τόπου) από το σύστημα της έρευνας, όσο από τις δεσμεύσεις που συνεπάγεται η ίδια η εφαρμογή συγκεκριμένων εργαλείων αναπαράστασης του πραγματικού χώρου, ώστε να «ανακαλυφθούν» οι περιβαλλοντικές γνώσεις, απόψεις ή ικανότητες του παιδιού. Στην καθαυτό παραγωγή της εικόνας που αναπαριστά τον πραγματικό χώρο (εικόνα που ονομάζεται, ποικιλότητα, «νοητικός χάρτης», «ιχνογράφημα»,⁸ «τοπογραφική αναπαράσταση»⁹), κατεξοχήν υπεισέρχονται οι διαφορετικές, από παιδί σε παιδί, νοητικές και σωματικές ικανότητες. Το ίδιο το ζήτημα της υπό κλίμακα απόδοσης του χώρου μπορεί επίσης να είναι μια δύσκολη διαδικασία για το παιδί. Ενδιαφέρον παράδειγμα έρευνας που μελετά, μέσω του παιδικού σχεδίου, την αντίληψη που



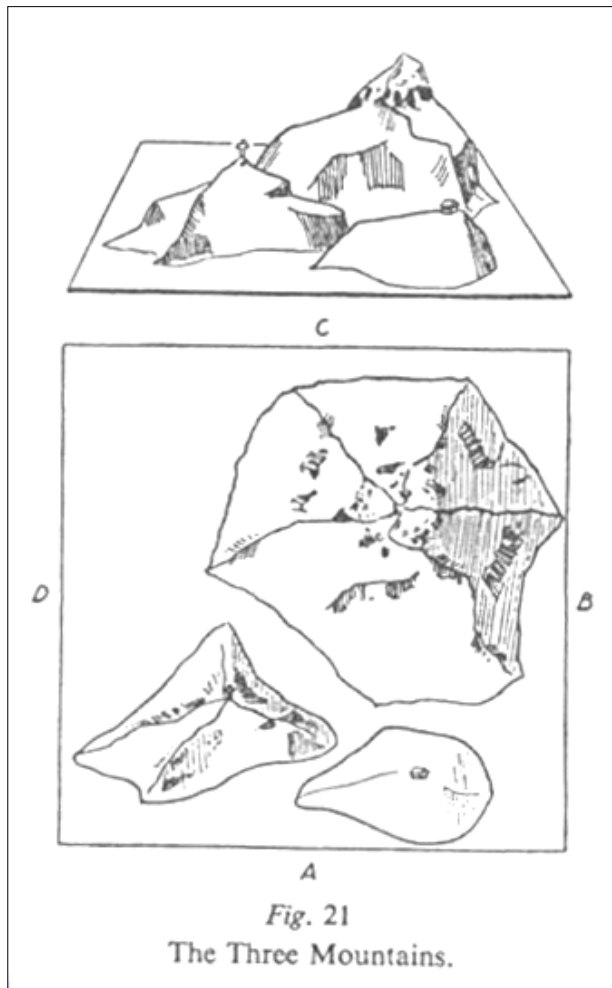
Εικόνα 2. Σχέδιο παιδιού εννέα χρόνων από την Τραπεζούντα που απεικονίζει (από πάνω αριστερά, με τη φορά των δεικτών του ρολογιού) ένα κτίριο γραφείων, ένα εργοστάσιο, το τζαμί, ένα σπίτι, μια πολυκατοικία και το σχολείο (με τη χαρακτηριστική τουρκική σημαία). Από την έρευνα του σημειολόγου Martin Krampen.

έχουν τα παιδιά για το οικείο σ' αυτά κτισμένο περιβάλλον, είναι η εργασία του σημειολόγου Martin Krampen. Ο Krampen, επιδιώκοντας να μελετήσει το πώς σχηματίζονται οι εικόνες του κτισμένου χώρου στον παιδικό νου, εξέτασε τα σχέδια που παρήγαγαν παιδιά διαφόρων ηλικιών (από πέντε ως δώδεκα ετών) όταν τους ζητήθηκε να απεικονίσουν κτήρια έξι «τύπων»

(σπίτι, πολυκατοικία, σχολείο, εργοστάσιο, κτήριο γραφείων, εκκλησία / τζαμί). Στο βιβλίο του «Σχέδια παιδιών: εικονιστική κωδικοποίηση του περιβάλλοντος» [*Children's Drawings: Iconic coding of the environment*], γράφει ότι καμιά έρευνα που βασίζεται σε σχεδιαστική αναπαράσταση από τα παιδιά δεν μπορεί να μην λαμβάνει υπόψη της δύο θεμελιώδη ζητήματα: το πρώτο είναι, κατά πόσο η σχεδιαστική ικανότητα που έχουν τα παιδιά επαρκεί για να εκφράσει τις εικόνες που έχουν στο μυαλό τους πολλές φορές «το παιδί ξέρει περισσότερα απ' όσα ξέρει»¹⁰· και το δεύτερο είναι, ότι τα σημεία δεν γίνονται αντιληπτά χωρίς το πλαίσιο των άλλων σημείων και της χρήσης τους, δηλαδή εκτός μίας κατάστασης. Η έρευνα του Krampen πραγματοποιήθηκε σε δυο πολύ διαφορετικά περιβάλλοντα: αφορούσε παιδιά που ζουν σε αστικά κέντρα στη Γερμανία και συνομήλικα παιδιά που κατοικούν σε αγροτικούς οικισμούς στην Τουρκία. Ενώ στην αρχή ζήτησε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τα έξι κτήρια μόνα τους, σε μια λευκή σελίδα χωρισμένη σε έξι τμήματα, στη δεύτερη φάση, διαπιστώνοντας το πρώτο πρόβλημα (την πιθανή διάσταση μεταξύ «νοητικής εικόνας» και ικανότητας του παιδιού να τη σχεδιάσει), χρησιμοποίησε καρτέλες στις οποίες ήταν προσχεδιασμένες οι μορφές των κτιριακών τύπων που το παιδί καλούνταν να ταυτοποιήσει (σπίτι, πολυκατοικία, σχολείο, εργοστάσιο, κτήριο γραφείων, εκκλησία). Συμπλήρωσε, δηλαδή, τη μεθοδολογία του με μια έρευνα «αναγνώρισης» και όχι γραφικής αναπαράστασης. Παρατηρούμε ότι στην έρευνα του Krampen, το ερευνητικό ζητούμενο ήταν

απόλυτα καθορισμένο και η χρήση του παιδικού σχεδίου είχε διαγνωστικό χαρακτήρα ενώ το ίδιο το σχέδιο αντιμετωπίστηκε καθαρά ως «επιστημονικό» εργαλείο. Αν όμως, όπως συχνά συμβαίνει όταν διερευνάται η σχέση των παιδιών με το αστικό περιβάλλον, η υπόθεση εργασίας έχει περισσότερο γεωγραφικό, παρά γνωστικό υπόβαθρο, η χρήση «εργαστηριακών» μεθόδων δεν μπορεί να γίνει με τους ίδιους όρους: π.χ. μια σειρά ιχνογραφημάτων που αναπαριστούν τον πραγματικό χώρο εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό πολύ περισσότερη «πληροφορία» από όση πιθανά αναζητούμε. Μ' άλλα λόγια, οι γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες κάθε παιδιού, η συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και η «πραγματικότητα» του χώρου ως τόπου, είναι αξεδιάλυτα εμπλεκόμενες στο τελικό προϊόν.

Υπό το πρίσμα αυτής της διαπίστωσης, παρακινδυνευμένη και πρόχειρη φαίνεται η τάση να συγκρίνονται τα συμπεράσματα μεταγενέστερων γεωγραφικών ερευνών με εκείνα που αναπτύσσει ο Ζαν Πιαζέ στο θεμέλιο έργο του «Η σύλληψη του χώρου στο παιδί» [*The child's conception of space*], γραμμένου το 1948. Ας δούμε πού οφείλεται η παρεξήγηση. Στη μελέτη του ο Ελβετός επιστημολόγος διερευνά την ανάπτυξη των ικανοτήτων *γεωμετρικής σύλληψης* του χώρου καθώς ένα παιδί μεγαλώνει, από τη βρεφική έως την εφηβική ηλικία. Για τη διερεύνηση αυτή ο Πιαζέ σχεδίασε διάφορες πειραματικές καταστάσεις, στις οποίες, ανάλογα με την ηλικία των υπό έρευνα παιδιών, τα παιδιά έρχονταν αντιμέτωπα με ασκήσεις, είτε απλές, όπως η αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων με μολύβι και χαρτί, είτε πιο σύνθετες όπως το πείραμα των «Τριών Βουνών», με το οποίο δοκίμαζε κατά πόσον μπορεί ένα παιδί να κατανοήσει την έννοια του σημείου θέασης. Για το τελευταίο, εξέτασε τις αποκρίσεις εκατό παιδιών, ηλικίας από τεσσάρων έως δώδεκα χρόνων, στις ασκήσεις που βασίζονταν σε ένα τρισδιάστατο μοντέλο (εικ. 3). Μια κούκλα τοποθετούνταν στη μακέτα σε διάφορες θέσεις και το παιδί καλούνταν να βρει ποια όψη (από δέκα πιθανές) ταυτιζόταν με την οπτική της κούκλας από το συγκεκριμένο σημείο θέασης. Μ' αυτό και άλλα πειράματα, ο Πιαζέ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χωρική σύλληψη αναπτύσσεται παρακολουθώντας τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης του παιδιού: συγκεκριμένα, το παιδί ξεκινά αρχικά από την κατάκτηση της τοπολογίας, περνά από τη συνειδητοποίηση της προοπτικής, για να καταλήξει στην κατάκτηση των ευκλείδειων γεωμετρικών εννοιών, περίπου στα δώδεκά του χρόνια.



Εικόνα 3. Σχέδιο της μακέτας των «Τριών Βουνών» (προοπτικό και κάτοψη), που χρησιμοποίησε ο Ζαν Πιαζέ για να μελετήσει το πώς αναπτύσσεται η αίσθηση της προοπτικής στα παιδιά.

Συγκεκριμένα, μέχρι την ηλικία των τεσσάρων χρόνων, δηλαδή στο α' στάδιο (το αισθητηριακό-κινητικό), το οποίο ο Πιαζέ ορίζει από τη γέννηση μέχρι τα δυο χρόνια, καθώς και στο πρώτο μισό του δεύτερου σταδίου (το προ-διεργασιακό), το παιδί πρώτα απ' όλα αποκτά βαθμιαία τη γενική αίσθηση βασικών τοπολογικών εννοιών όπως η εγγύτητα, ο διαχωρισμός, η σειρά και η έννοια του περικλειστού. Από το δεύτερο μισό του β' σταδίου μέχρι το δεύτερο μισό του γ' σταδίου (το στάδιο των συγκεκριμένων διεργασιών) ανάπτυξης, δηλαδή από τα τέσσερα έως τα εννιά, περίπου χρόνια, του παιδιού, το παιδί σιγά-σιγά αρχίζει να

συλλαμβάνει και να αναπαριστά αντικείμενα από διαφορετικά σημεία θέασης. Και τέλος, από εννέα έως δώδεκα ετών (ηλικία στην οποία το παιδί μπαίνει στο τέταρτο στάδιο ανάπτυξης, εκείνο των τυπικών διεργασιών), το παιδί φτάνει στην κατάκτηση της ενήλικης, ευκλείδειας σύλληψη του χώρου και κατανοεί γεωμετρικές έννοιες όπως απόσταση, γραμμικότητα, παραλληλία, κλπ.¹¹

Η κριτική του Πιαζέ προέρχεται κυρίως από τον ίδιο τον κλάδο της γεωγραφίας: εκπρόσωποι της αμφισβήτησαν την πιαζετιανή θεωρία ως βασιζόμενη σε μεθόδους που απέκλειαν την ανθρωπολογική / κοινωνική διάσταση της εννοιολόγησης του χώρου, απομονώνοντας το παιδί από τον φυσικό χώρο και τον ανθρώπινο περίγυρο που είναι, και οι δύο, αναπόσπαστες παράμετροι στη σύλληψη του κόσμου που το περιβάλλει. Παραδείγματος χάριν, για το προαναφερόμενο πείραμα των «Τριών

Βουνών» διατυπώθηκε η άποψη ότι για τα μικρά παιδιά είναι δύσκολο να ανταποκριθούν σε υποθετικά σενάρια και, επομένως, μοιάζει παράλογο να τους ρωτά κανείς πώς θα έβλεπε μια κούκλα ή πώς θα ήταν μια φωτογραφία αν την τραβούσε η κούκλα από μια συγκεκριμένη θέση, καθώς «οι κούκλες δεν μπορούν να κάνουν ούτε το ένα ούτε το άλλο».¹² Μέσα στον γεωγραφικό κλάδο, επίσης, η θεωρία των σταδίων αμφισβητήθηκε στη βάση του ότι άλλες μέθοδοι, που χρησιμοποιούν λιγότερο διαμεσολαβημένες αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος ή μεταφέρουν το πείραμα στον πραγματικό χώρο, έχουν αποδείξει πως τα παιδιά είναι ικανά να εκτελέσουν βασικά χαρτογραφικά ζητούμενα πολύ νωρίτερα απ' ό,τι «προβλέπει» ο Πιαζέ. Οι Blaut και Stea καταγράφουν ως στοιχείο αμφισβήτησης της πιαζετιανής θεωρίας το εμπειρικό συμπέρασμα ότι ακόμη και παιδιά πέντε και έξι χρόνων (δηλαδή, πολύ πριν να κατακτήσουν, κατά τον Πιαζέ, την ευκλείδεια σύλληψη του χώρου), και τα οποία «δεν είχαν επαφή με περιβάλλοντα μεγάλης κλίμακας», μπορούσαν να κατανοήσουν χάρτες της ευρύτερης περιοχής κατοικίας τους καθώς και αεροφωτογραφίες.¹³ Ο Hugh Matthews σε έρευνα του σε αγροτική περιοχή της Κένυας έκανε ένα πείραμα με παιδιά επτά έως δεκατριών χρόνων που δεν είχαν δει ποτέ χάρτη ή άλλη αναπαράσταση του μακροπεριβάλλοντος, ούτε υπήρχε τηλεόραση κλπ.: με έκπληξη διαπίστωσε ότι όλα κατάφεραν να φτιάξουν έναν χάρτη για τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο.¹⁴ Όπως υποστηρίζει ο Blaut, η χαρτογράφηση δεν σχετίζεται με προεικόνες που έχει το παιδί αλλά πηγάζει από την ίδια ρίζα όπως η γλώσσα – αντιπαραθέτει μάλιστα τη φράση του Noam Chomsky: «Το παιδί μπορεί να δείχνει πριν ακόμη μιλήσει».¹⁵

Όμως, η έννοια του σταδίου ανάπτυξης, όπως απομονώθηκε από την υπόλοιπη θεωρία του Πιαζέ και έγινε αντικείμενο αναθεώρησης μέσα στους κλάδους της κριτικής γεωγραφίας και αργότερα της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, καθόλου δεν αποδίδει τη θεωρία αυτή στο σύνολό της. Μέρος του προβλήματος είναι ότι οι αναθεωρητές του Πιαζέ συχνά παραβλέπουν ότι το ενδιαφέρον του Ελβετού ψυχολόγου ήταν πρώτιστα επιστημολογικό, δηλαδή το πώς το παιδί φτάνει στην κατάκτηση της νόησης. Για το σκοπό αυτό συνδύασε την ψυχολογία με τη φιλοσοφία, τη λογική, τα μαθηματικά, τη βιολογία, τη φυσική. Ως προς τον χώρο, ο Πιαζέ επιχείρησε να διερευνήσει τη σειρά διαδοχής στην ανάπτυξη της χωρικής

σύλληψης (που τελικά κωδικοποίησε ως μια πορεία που ξεκινά από την τοπολογία, περνά από την προοπτική, και καταλήγει στην ευκλείδια εννοιολόγηση του χώρου), πάντοτε όμως μέσα στο γενικότερο θέμα που ήταν *το πρόβλημα της ανάπτυξης*. Χρησιμοποίησε ενσυνείδητα δοκιμασίες και ασκήσεις σε συνθήκες «εργαστηρίου» γνωρίζοντας πολύ καλά ότι έτσι αποκλείει τις κοινωνικές και βιογραφικές παραμέτρους που επηρεάζουν τα αποτελέσματα των πειραμάτων του. Το ενδιαφέρον είναι επομένως όχι το πώς αναθεωρείται ο Πιαζέ μέσα από τις γεωγραφικές έρευνες, αλλά το πώς κοινωνικές, στον πυρήνα τους, επιστήμες όπως η γεωγραφία, για δεκαετίες χρησιμοποίησαν «επιστημονικά» εργαλεία προερχόμενα ουσιαστικά από τις θετικές επιστήμες και με πολύ διαφορετικές προθέσεις από εκείνες που τα είχαν πρωτοχρησιμοποιήσει. Η έννοια του «νοητικού χάρτη», π.χ., δεν είναι του Πιαζέ αλλά του E.C. Tolman, που τον πρωτοεισήγαγε στην ψυχολογία το 1948. Ο ίδιος ο Πιαζέ άλλωστε είχε πει η θεωρία μάθησης του Tolman «βασίζεται σε τρωκτικά παρά σε παιδιά».¹⁶ Παρόλα αυτά, οι γεωγράφοι / περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι βασίστηκαν στην έννοια του «νοητικού χάρτη» για δεκαετίες για τη συγκρότηση της μεθοδολογίας των «νοητικών χαρτών», παραβλέποντας ότι ο Tolman με αυτόν όρο αναφερόταν στη συμπεριφορά αρουραίων μέσα σε λαβύρινθο.

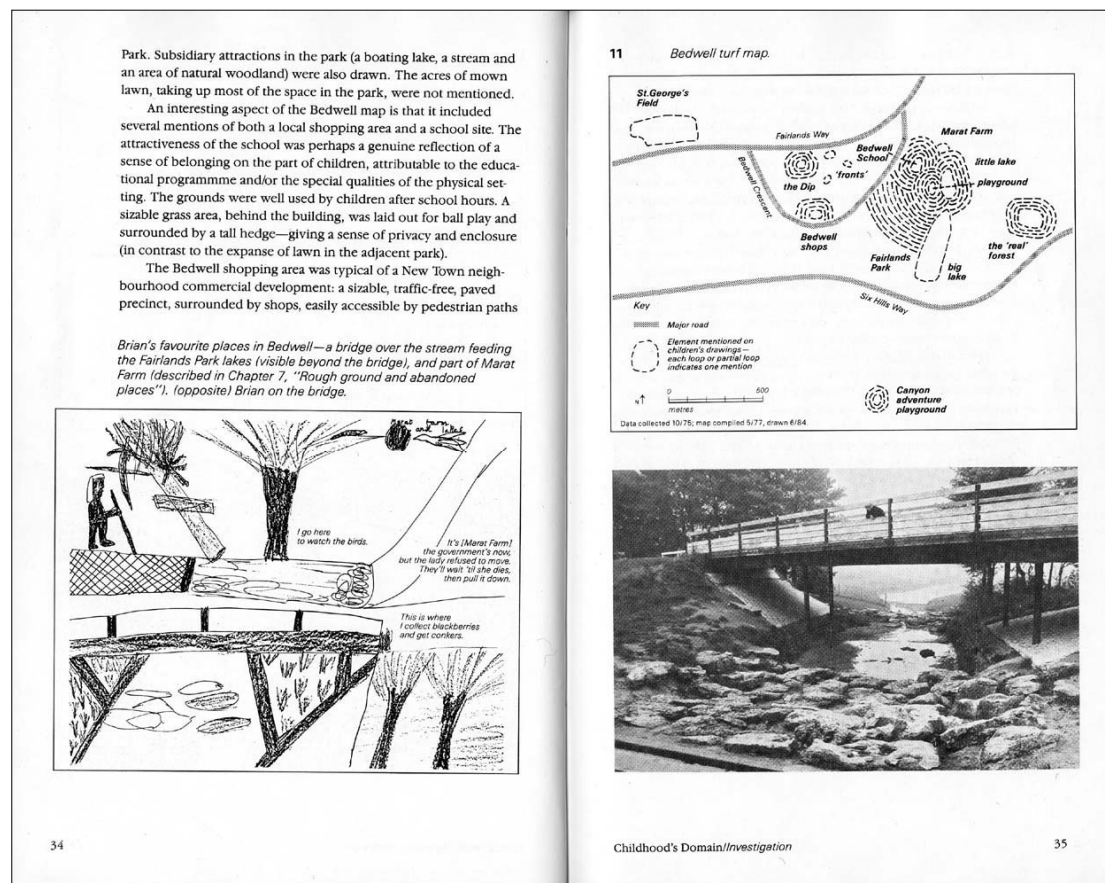
Κατά αυτήν την έννοια, θα λέγαμε ότι η γενικευμένη τάση κριτικής της αναπτυξιακής προσέγγισης του Πιαζέ μέσα στον κλάδο της γεωγραφίας βασίστηκε καταρχήν σε μια πρόχειρη ανάγνωση του έργου του, από το οποίο απομονώθηκε η έννοια του σταδίου ενώ για τον Πιαζέ ήταν μέρος μιας συνολικής θεωρίας, και κατά δεύτερο λόγο, στην εσφαλμένη εντύπωση ότι τα «λάθη» του Πιαζέ οφείλονταν στην ακαταλληλότητα των πειραματικών του μεθόδων, παρότι ο ίδιος ερευνούσε τη σχέση παιδιού – περιβάλλοντος επιστημολογικά, και όχι από γεωγραφική σκοπιά. Έχει ενδιαφέρον να ανατρέξουμε στο ιστορικό αυτής της αναθεώρησης¹⁷ του έργου του Πιαζέ από τον γεωγραφικό κλάδο. Εντυπωσιάζει, παραδείγματος χάριν, το γεγονός ότι, στην αρχική της φάση, η γεωγραφική έρευνα για τα παιδιά συγκροτήθηκε πάνω στην πιαζετιανή θεωρία. Σε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την ανάπτυξη της γνωστικής αντίληψης του χώρου, που δημοσίευσαν το 1973 οι

νεαροί, τότε, γεωγράφοι, Ρότζερ **Χαρτ** και Gary Moore, δηλώνεται η πλήρης αφοσίωση στην πιαζετιανή θεωρία που έμελλε αργότερα να αμφισβητήσουν:

Εστιαζόμαστε στις μεγάλες, εμπειρικά βασισμένες, θεωρίες και σχετικά ευρήματα για τη δομή ή τη μορφή του χώρου με βάση μια δομικο-αναπτυξιακή θεώρηση κατά Werner και Piaget. Στη συστηματική μας επισκόπηση της βιβλιογραφίας από τις αρχές του αιώνα μέχρι σήμερα, έχουμε εντυπωσιαστεί – και προσπαθήσαμε να το δείξουμε – από το γεγονός ότι σχεδόν όλα τα δεδομένα για την ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης, συμπεριλαμβανομένης εκείνης των περιβαλλόντων μεγάλης κλίμακας, μπορούν άνετα να εξηγηθούν μέσα από αυτή τη θεωρητική άποψη.¹⁸

Σε μεταγενέστερες μελέτες τους, οι ίδιοι ερευνητές αποστασιοποιήθηκαν από την αναπτυξιακή προσέγγιση. Η μελέτη του Χαρτ με τίτλο «Η εμπειρία του τόπου στα παιδιά» (*Children's Experience of Place*), που εκδόθηκε το 1979, είναι και η πρώτη στην οποία εφαρμόστηκαν μέθόδους «πραγματικού κόσμου» σε τέτοιας έκτασης έρευνα. Ο Χαρτ πέρασε δύο χρόνια κοντά στα θέματά του (παιδιά εννέα έως δωδεκα χρόνων που ζούσαν σε μια μικρή πόλη της βορειοανατολικής ακτής των Ηνωμένων Πολιτειών), τα ακολουθούσε σε σύντομες διαδρομές, τα παρατηρούσε ενώ έπαιζαν και κατέγραφε τα συναισθήματα και τη στάση τους για τους εξωτερικούς χώρους. Μαζί με την καθιέρωση μεθόδων ανοιχτού χώρου, η μελέτη σηματοδοτεί επίσης μια θεματολογική στροφή στη γεωγραφία: το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται πια στους μηχανισμούς αντίληψης του χώρου (πώς προσανατολίζεται το παιδί στο χώρο, ποια υλικά στοιχεία του το καθοδηγούν, ποιες χαρτογραφικές ικανότητες έχει το παιδί) αλλά στα κοινωνικά και πολιτισμικά γνωρίσματα του χώρου, και πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα υλικά στοιχεία του δίνοντας νόημα σ' αυτά. Ο Χαρτ θα βρει πολλούς ακολουθητές, και ουσιαστικά θα εγκαθιδρύσει τη δεύτερη κατηγορία ερευνών, εκείνες που παρατηρούν τα παιδιά σε συνθήκες «πραγματικού κόσμου», ως το νέο παράδειγμα στη μελέτη της γεωγραφίας των παιδιών. Κλασική θεωρείται επίσης η έρευνα του Robin C. Moore,¹⁹ που διερεύνησε το «ποιοι είναι οι αγαπημένοι τόποι των παιδιών» σε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα της Αγγλίας (κεντρική περιοχή αστικού κέντρου, παλιά εργατική πόλη, «νέα» πόλη) ζητώντας από τα παιδιά να τους ζωγραφίσουν ή να τους καταγράψουν λεκτικά αλλά και βασιζόμενος επίσης σε προφορικές συνεντεύξεις και παρατήρηση.

Και οι δυο περιπτώσεις είναι χαρακτηριστικές της στροφής της μεθοδολογίας σε έναν συνδυασμό εργαλείων, κατά τον οποίο οι νοητικοί χάρτες βαθμιαία συμπληρώνονται με και μετέπειτα αντικαθιστούνται πλήρως από μεθόδους «πραγματικού κόσμου». Με την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή, τα παιδιά και η σχέση τους με το περιβάλλον εξετάζεται με μακρόχρονη παρατήρηση πεδίου, συζήτηση μαζί τους, ή και με άλλα πρόσωπα (γονείς, παιδαγωγούς). Θα λέγαμε ότι με τη στροφή αυτή που παρατηρείται στη γεωγραφική έρευνα για τα παιδιά, συντελείται μεθοδολογικά μια θεωρητική μετατόπιση προς την οικολογική ψυχολογία. Από την καθολικότητα και τη γενίκευση στην οποία έτειναν οι πρώτες απόπειρες της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, η γεωγραφία προσεταιρίζεται πλέον το αξίωμα της οικολογικής ψυχολογίας ότι η περιβαλλοντική εμπειρία αναφέρεται πάντοτε στον ορίζοντα της εμπειρίας ενός ατόμου: «το τετριμμένο, αλλά



Εικόνα 4. Συνδυασμός μεθόδων στη γεωγραφική έρευνα με τα παιδιά: σχέδιο του παιδιού, πληροφορίες από προφορική συνέντευξη του ερευνητή μαζί του, χαρτογράφηση και φωτογράφιση του χώρου (σε δεύτερο χρόνο, από τον ερευνητή). Από την έρευνα του γεωγράφου Robin Moore.

θεμελιακό στοιχείο της βασικής προοπτικότητας της αντίληψης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη». ²⁰ Ο κόσμος των πραγμάτων δεν είναι αυθύπαρκτος· η υλικότητα και χωρικότητα του περιβάλλοντος αποκτά νόημα από ανθρώπινες ποιότητες και αξίες. Με σαφείς επιρροές από τη φαινομενολογική παράδοση (κυρίως από τις αναλύσεις των Gaston Bachelard και Maurice Merleau-Ponty), η θεωρία της οικολογικής ψυχολογίας προτάσσει ότι η ανάλυση της περιβαλλοντικής αντίληψης οφείλει να παίρνει υπόψη επίσης δύο άλλα βασικά συστατικά, την ιστορικότητα και την κοινωνικότητα της κατάστασης. Η χρονικότητα σημαίνει ότι σε κάθε κατάσταση μεταφέρονται οι βιογραφικές εμπειρίες και προσδοκίες του κάθε ατόμου, ενώ, παρόμοια, οι ίδιοι οι χώροι (πράγματα, κτήρια, τόποι, πόλεις) έχουν τις δικές τους βιογραφίες, που αλλάζουν με το χρόνο. Η κοινωνικότητα, από την άλλη, πηγάζει από την πρωταρχική ύπαρξη του ατόμου όχι μόνο ως φυσικό υποκείμενο, αλλά και ως αντικείμενο της αντίληψης των άλλων: «από τη στιγμή που γεννιόμαστε μαθαίνουμε από τους άλλους τι είναι ο κόσμος και πώς λέγονται τα πράγματα. [...] Χώροι, τόποι και αντικείμενα έχουν κοινωνικά νοήματα και αξίες». ²¹ Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως π.χ. σε πρόσφατες συλλογές μελετών για «το παιδί στην πόλη», ²² διαπιστώνει κανείς ότι η περιβαλλοντική ψυχολογία έχει σε σημαντικό βαθμό αποποιηθεί την αναπτυξιακή προσέγγιση, και ως «γεωγραφία» ή «οικολογική ψυχολογία», έχει ενσωματώσει πλέον τα στοιχεία της φαινομενολογικής ανάλυσης, ενώ ταυτόχρονα, χρησιμοποιεί ολοένα και περισσότερο μεθοδολογίες «πραγματικού κόσμου».

Μια τρίτη, διαφορετική προσέγγιση: η αντι-παράδοση του Μπιλ Μπαντζ και οι «γεωγραφίες των παιδιών»

Εκτός των παραπάνω προσεγγίσεων εμφανίζεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 εντός της γεωγραφίας ένα ρεύμα που εστιάζει στη σχέση των παιδιών με το χώρο (*children's geographies*) αλλά με περισσότερο κοινωνική, παρά ψυχολογική διάσταση. Με επιρροές από τις θεωρίες του David Harvey, του Ed Soja, από την «προοδευτική αίσθηση του τόπου», όπως την ορίζει η Doreen Massey, δεν περιορίζεται στην ανάλυση των τοπικών συνθηκών που συγκροτούν το πλαίσιο

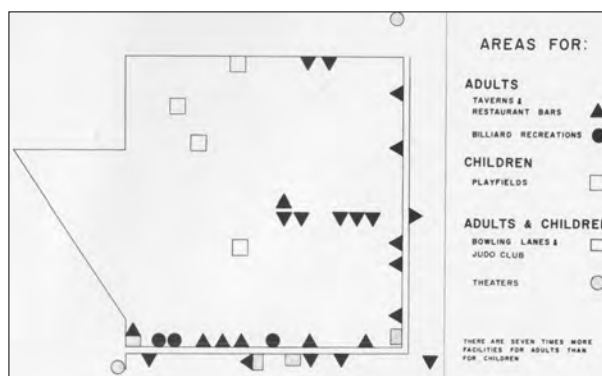
ζωής των παιδιών αλλά τείνει να τις συνδέει με τις σχέσεις εξουσίας που είναι αποτέλεσμα περίπλοκων, πολλές φορές παγκόσμιων, συνδέσεων. Από τους χαρακτηριστικότερους εκπροσώπους της νέας γενιάς γεωγράφων είναι ο Στιούαρτ Άιτκεν. Στη μελέτη του «Οι γεωγραφίες νέων ανθρώπων» (*Young People's Geographies*) ο Άιτκεν τονίζει ότι «η αλλαγή της φύσης της παιδικότητας δεν είναι ένα επιφαινόμενο αλλά, το αντίθετο, κεντρικό θέμα στις παγκόσμιες διεργασίες. Το ότι αυτό δεν αναγνωρίζεται αποτελεί μεγάλο μέρος της τρέχουσας κρίσης της παιδικής ηλικίας».²³ Για τον συγγραφέα, οι κυρίαρχες (παιδαγωγικές/ψυχολογικές) προσεγγίσεις πρέπει να εμπλουτιστούν από τη γεωγραφική ανάλυση, καθώς, εξετασμένη από γεωγραφική σκοπιά, η (κοινωνική) θέση των παιδιών αποτυπώνεται ξεκάθαρα στο χώρο, ως «εντοπισμένη, σμικρυσμένη και προσδιορισμένη» (*“placed, scaled, fixed”*), δηλαδή χωρίς να αναγνωρίζεται στα παιδιά πραγματικό δικαίωμα προσωπικής άποψης, διαφοροποίησης, ελευθερίας. Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι ο Άιτκεν είναι από τους πρώτους που επανανακάλυψαν το έργο του Γουίλιαμ Μπαντζ. Ο «άγριος» Μπιλ Μπαντζ [*“Wild” Bill Bunge*] είναι αδιαφιλονίκητα ο πρωτοπόρος «γεωγράφος των παιδιών»: ήδη από τη δεκαετία του 1970, ερεύνησε τη θέση που έχουν τα παιδιά στον αστικό χώρο ως δείκτη της κατάστασης «υγείας» της κοινωνίας, καθώς το παιδί, βρισκόμενο «εκτός παραγωγής» και μη εκπροσωπούμενο πολιτικά, είναι το απόλυτο θύμα «των πολιτικών, κοινωνικών, και οικονομικών δυνάμεων που αλλάζουν τη γεωγραφία του κτισμένου περιβάλλοντος».²⁴ Ο Μπαντζ περιθωριοποιήθηκε από τον συγκαρινό του ακαδημαϊκό κόσμο, στιγματίστηκε ως «κομμουνιστής» και από το 1971 ζει αυτοεξόριστος στον Καναδά. Η περιπετειώδης ζωή του είχε ως αποτέλεσμα το έργο του να είναι ελάχιστα γνωστό, τόσο στην πατρίδα του, όσο και στην Ευρώπη. Αν και ξεκίνησε από τη θεωρητική γεωγραφία, ο Μπαντζ προβληματίστηκε από νωρίς για το πώς η γεωγραφία θα μπορέσει να γίνει εργαλείο συνειδητοποίησης των «απλών» ανθρώπων και επομένως να ενισχύσει τις διαδικασίες για την άσκηση πολιτικής «από κάτω προς τα πάνω». Εργαζόμενος στην περιοχή του Φιτζέραλντ, μία από τις πιο υποβαθμισμένες και φυλετικά διαχωρισμένες γειτονίες του Ντητρόιτ, και αργότερα στο Τορόντο του Καναδά, ο Μπαντζ παρήγαγε μια σειρά χαρτών που παρουσίαζαν πώς αποτυπώνεται χωρικά η θέση των παιδιών στην κοινωνία, δείχνοντας τη χωρική διασπορά παραμέτρων όπως η παιδική

θνησιμότητα, αυτοκινητιστικά ατυχήματα με θύματα παιδιά, η κατανομή των χώρων αναψυχής, η παρουσία αγορασμένων παιχνιδιών κ.ά.. Πρόκειται για «επιστημονικές» εικόνες που είχαν καθαρό χαρακτήρα προπαγάνδας (η οξεία κριτική της μεθόδου του Μπαντζ ως «αντιεπιστημονικής» ήταν αναμενόμενη), που έδειχναν με τον πιο εύγλωττο τρόπο τις χωρικές αποτυπώσεις του ρατσισμού και της πλουτοκρατίας που κυριαρχούσαν στην Αμερικανική κοινωνία. Από τους πιο χαρακτηριστικούς είναι ο χάρτης «Παιδικής θνησιμότητας στο Ντητρόιτ σε σύγκριση με ξένες χώρες», ένα μίγμα τοπικότητας και παγκόσμιας θεώρησης, ίσως ο πιο ενδεικτικός του επιχειρήματος του Μπαντζ ότι «οι τόποι δεν είναι μοναδικοί»,²⁵ ότι το ένα τετραγωνικό μίλι του Φιτζέραλντ, που με κανένα τρόπο δεν είναι αντιπροσωπευτικό της Αμερικής, μπορεί πάντως να φέρει στην επιφάνεια «Ινδιάνους, κερδοσκόπους επί της γης, τσιγγάνους, μαύρους πρωτοπόρους [...] αν μελετηθεί αρκετά σε βάθος».²⁶

Τα χαρτογραφικά δεδομένα προέρχονταν από πολύχρονη έρευνα πεδίου που έκαναν οι ίδιοι οι κάτοικοι των περιοχών, έφηβοι



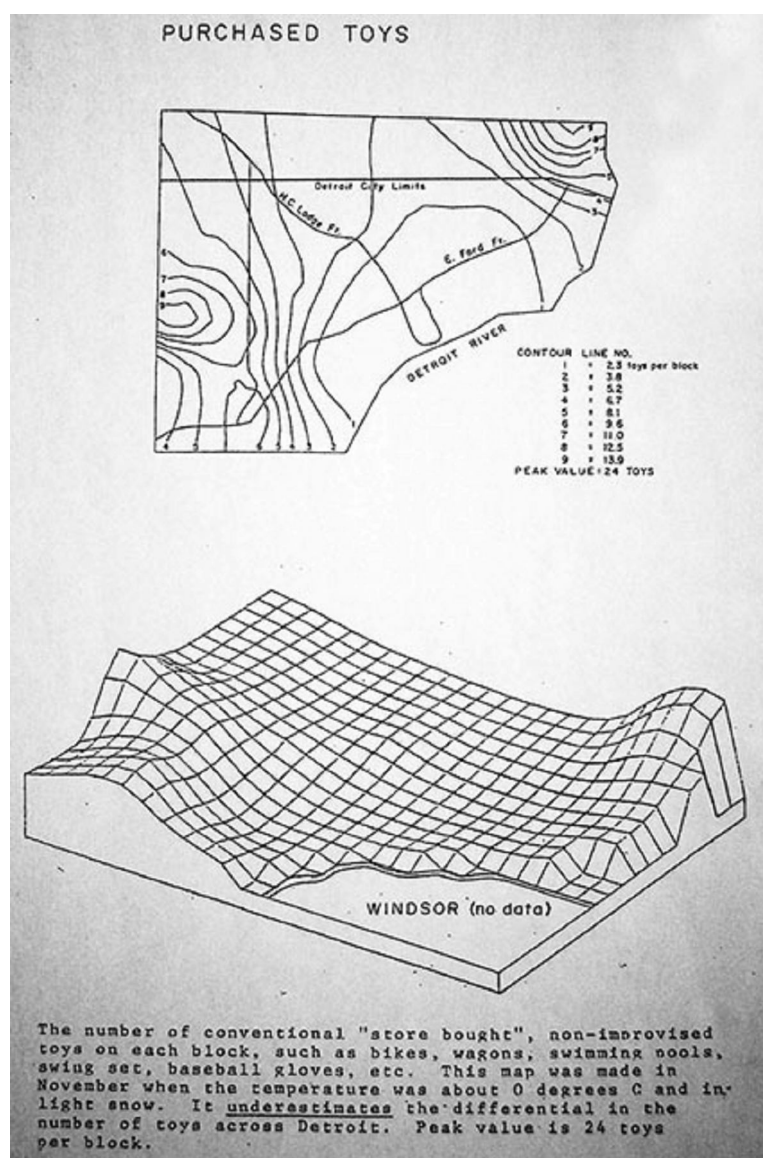
Εικόνα 5. Από τη γεωγραφική εξερεύνηση του Φιτζέραλντ: «Μερικά από τα μεγαλύτερα κομμάτια αιχμηρού υλικού που βρέθηκε σε ένα τυχαία επιλεγμένη επιφάνεια ίση με μια τετραγωνική γιάρδα [0,83 μ2] στην παιδική χαρά του Post Junior High School».



Εικόνα 6. Χάρτης των χώρων αναψυχής για ενήλικους και παιδιά (γκρι σχήματα), ενήλικους (μαυρισμένα σχήματα) και παιδιά (λευκά σχήματα). Ο χάρτης αποτύπωνε την κατάσταση το 1966, ενώ μετά τις ταραχές του 1967, συνέβησαν οι εξής αλλαγές: «Και οι δύο κινηματογράφοι έκλεισαν, ένα κέντρο για bowling μυστηριωδώς κάηκε, και ο παιχνιδότοπος μέσα στο campus του κολλεγίου Marygrove απαγορεύτηκε να χρησιμοποιείται από την κοινότητα. Η αναλογία χώρων για ενήλικους με χώρους για παιδιά έγειρε ακόμη περισσότερο προς τη μεριά των ενηλίκων».

και νέοι άνθρωποι, που φοιτούσαν στο Γεωγραφικό Ινστιτούτο του Νητρόιτ υπό την καθοδήγηση του Μπαντζ και των συνεργατών του. Το Ινστιτούτο ήταν ένα είδος «ανοικτού πανεπιστημίου» που ίδρυσε και λειτούργησε ο Μπαντζ κατά το διάστημα 1968-1971. Η εμπλοκή του στην εκπαίδευση ήταν σημαντικό μέρος της επιστημονικής του φιλοσοφίας: για τον Μπαντζ η γεωγραφική έρευνα είναι ανέφικτη και άνευ σκοπού όταν γίνεται χωρίς τους ανθρώπους που ζουν σ' έναν τόπο και δήλωνε με παρρησία ότι «οι άνθρωποι του Νητρόιτ ξέρουν πολύ καλά τη γεωγραφία του τόπου τους αλλά πολύ λίγα για χάρτες· Ι εγώ ξέρω πολύ καλά τους χάρτες, αλλά πολύ λίγα για τον τόπο τους». Οι χάρτες που παρήγαγε ο Μπαντζ από το υλικό των «γεωγραφικών εξερευνήσεων» του Ινστιτούτου, αποτελούν το αρχέτυπο αυτού που αργότερα η Ντόνα **Χάραγουέι** θα ονομάσει «χάρτες συνείδησης», για τους ανθρώπους που λόγω κοινωνικής τάξης, εθνότητας, ηλικίας ή φύλου, είναι περιθωριοποιημένοι. Συγκροτούν σε σώμα την «κείμενη γνώση» (situated knowledge), δηλ. τη γνώση που θέτει υπό αμφισβήτηση την κυρίαρχη γνώση, όπως είναι η ακαδημαϊκή, η οποία αναπαράγει τους σχετισμούς εξουσίας και ελέγχεται από την άρχουσα τάξη.

Μέσα στη γενικότερη στροφή της προς την ανάλυση του χώρου σε σχέση με την πολιτική και τους συσχετισμούς εξουσίας, η κριτική γεωγραφία, που αντιπροσωπεύει η γενιά του Άιτκεν, τα τελευταία χρόνια επαναανακάλυψε τον «επαναστάτη» Μπιλ Μπαντζ, και αγκάλιασε, και επιστημονικά, την ακτιβιστική ιδεολογία του. Όπως έλεγε προφητικά ο Μπαντζ το 1974, «Η πραγματική αιχμή της επιστήμης πάντοτε κάνει τους πάντες πιο θυμωμένους και από μια βρεγμένη κότα. Δεν υπάρχει 'ψύχραιμος και αμερόληπτος επιστήμονας', δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα. Η αστική εξερεύνηση, η χρήση της γεωγραφίας για την προστασία των παιδιών, η γεωγραφία της επιβίωσης, λόγω της απόλυτης ανάγκης, δεν μπορεί να



Εικόνα 7. Μια διαφορετική έρευνα για «τα παιδιά στην πόλη». Χάρτης του Μπιλ Μπαντζ που δείχνει την «γεωγραφική κατανομή αγορασμένων παιχνιδιών» στον αστικό χάρτη του Νητρώιτ. Στα χαμηλότερα επίπεδα βρίσκεται η γειτονιά του Φιτζέραλντ, που κατοικείται κυρίως από μαύρους.

περιμένει τη βαθμιαία αποδοχή. Εκείνοι από εμάς που έχουμε πειστεί, πρέπει να βουτήξουμε μπροστά, ακόμη κι αν αυτό θυμώνει τους συναδέλφους μας».²⁷

Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι οι προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν προηγούμενα, που προέρχονται ή δίνουν έμφαση στην ψυχολογία, διαφέρουν θεμελιακά από την κριτική κοινωνικοπολιτική

διάσταση της έρευνας του Μπαντζ και όσων των

επανανακαλύπτουν. Οι Sarah Holloway και Gill Valentine συνοψίζουν με καίριο τρόπο τη διαφορά των αντιλήψεων μεταξύ των δύο τάσεων εντός της γεωγραφικής προσέγγισης:

Ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να υπάρχει ένας διχασμός, που πρωτοεμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970: κάποιοι ερευνητές συνεχίζουν να δείχνουν ψυχολογικό ενδιαφέρον για τη χωρική αντίληψη των παιδιών και τη χαρτογραφική τους ικανότητα. Αυτή η παράδοση έχει ασκήσει κριτική στα αναπτυξιακά μοντέλα του Πιαζέ μέσα από πειράματα που αποκαλύπτουν τις πρώιμες χαρτογραφικές ικανότητες των παιδιών. Από την άλλη, μια αρκετά διαφορετική τάση έχουν κοινωνιολογικό ενδιαφέρον για τα παιδιά ως κοινωνικοί δράστες επεκτείνοντας την πρόθεση του Μπαντζ να δώσει στα παιδιά, ως μειονοτική ομάδα, φωνή στον κόσμο των ενηλίκων. Αναπτύχθηκαν έτσι παιδοκεντρικές μεθοδολογίες, καθώς και μια ηθική του ερευνητή ως προς τα ερευνούμενα άτομα.²⁸

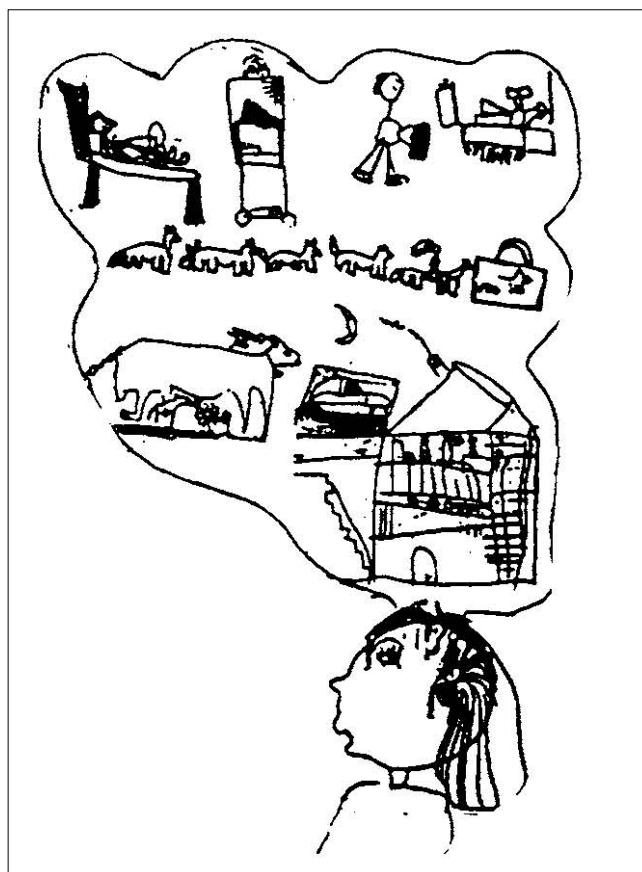
Σε αυτήν την κοινωνική στροφή της γεωγραφίας από τα μέσα της δεκαετία του 1990 και μετά – που, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ήταν σύγχρονη με μια χωρική στροφή της κοινωνιολογίας –, πραγματικά, μόνο μεθοδολογίες «πραγματικού κόσμου» μπορούσαν να νομιμοποιηθούν. Είναι ενδιαφέρον πώς, τόσο η αναζήτηση μιας νέας «ηθικής» του ερευνητή, όσο και μιας περισσότερο παιδοκεντρικής μεθοδολογίας, εμπλούτισαν τις μεθοδολογίες αυτές με ένα νέο περιεχόμενο.

Παιδαγωγικές επιρροές: η «προσέγγιση μωσαϊκό»

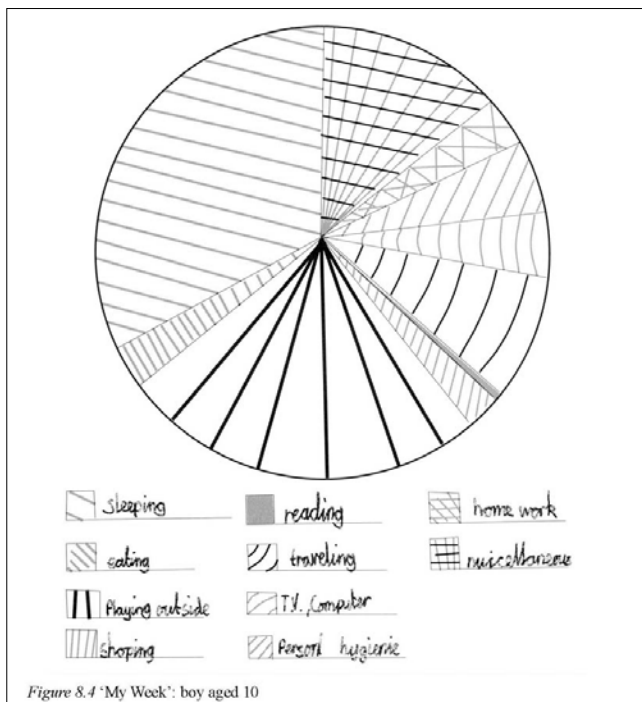
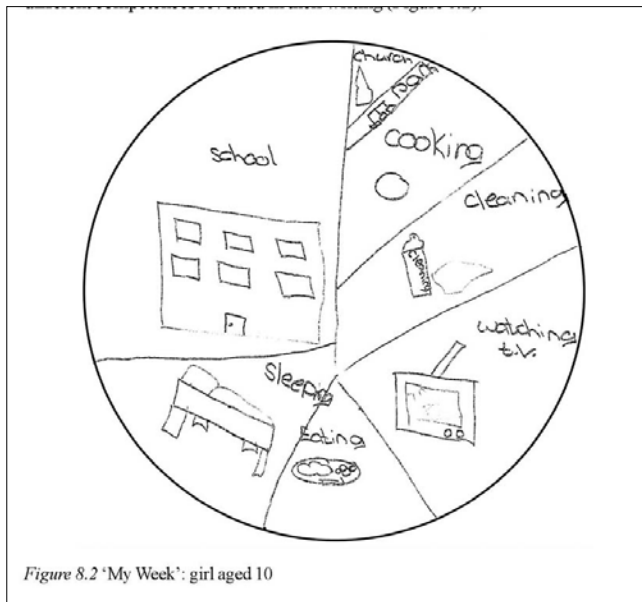
Οι επιρροές αυτή τη φορά προήλθαν από την παιδαγωγική: η «προσέγγιση μωσαϊκό» [*mosaic approach*],²⁹ που όλο και συχνότερα εφαρμόζεται σε έρευνες με παιδιά, είναι μια συνδυαστική μέθοδος, βασισμένη σε μεγάλο βαθμό στην «παιδαγωγική του αφουγκρασμού»,³⁰ την εκπαιδευτική φιλοσοφία που πρωτοεφαρμόστηκε στην **Εικόνα 8.** «Σκέψεις για τη ζωή μου», σχέδιο παιδιού έξι χρόνων από σχολείο της περιοχής Ρέτζιο Εμίλια. εκπαιδευτική κοινότητα της ιταλικής πόλης Ρέτζιο Εμίλια. Ως «σχολή του Ρέτζιο Εμίλια» θα συνοψίζαμε ένα σύνολο πρακτικών που δίνει στα παιδιά ρόλους έξω από τα περιοριστικά όρια του «δέκτη» (δέκτη γνώσεων, αφηγήσεων, εντολών, ερωτήσεων), και τα καθιστά ενεργούς συμμετέχοντες στον παιδαγωγικό διάλογο. Ο Λόρις **Μαλαγκούτσι**,

Θεμελιωτής της «σχολής του Ρέτζιο Εμίλια», όπως είναι γνωστή παγκόσμια (στην πόλη αυτή αφιερώνει το βιβλίο του *Γραμματική της Φαντασίας* ο ευφάνταστος Τζάννι **Ροντάρι**), ξεκίνησε το έργο του ως δάσκαλος στην Villa Cella, ένα μικρό χωριό της περιοχής, όπου οι γονείς, με το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, προσπαθούσαν να στήσουν ένα σχολείο. Αυτό που τώρα θεωρείται πλέον αλλαγή παραδείγματος στην παιδαγωγική, πήγασε από την αλλαγή στάσης στο ρόλο του δασκάλου την οποία ο Μαλαγκούτσι διαισθάνθηκε ως απαραίτητη μέσα στα πλαίσια μιας κοινωνίας που έβγαινε από την βαρβαρότητα του πολέμου. Με σαφείς επιρροές από την Μαρία **Μοντεσσόρι**, τον Πιαζέ, τον Βυγκότσκι, επανατοποθέτησε τον ρόλο της εκπαίδευσης πάνω στη βάση μιας παιδείας που σέβεται το παιδί ως

άνθρωπο, διαπνέεται από ελευθερία έκφρασης και στόχο έχει όχι τη μετάδοση γνώσεων αλλά την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας στα παιδιά. Η σχέση δασκάλου-παιδιού βασίζεται στο διάλογο, ενώ χαρακτηριστικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού ως μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας: το παιχνίδι, όπως και η τέχνη, είναι το όχημα ανακάλυψης του κόσμου και ταυτόχρονα ο τρόπος της έκφρασης των παιδιών. Ειδικά σχεδιασμένοι χώροι μέσα στο σχολείο προορίζονται για το



παιχνίδι (γωνιές απομόνωσης, ανακάλυψης, κινητικής δραστηριότητας) ενώ σε όλα τα διδακτήρια του Ρέτζιο Εμίλια, υπάρχει ειδικό εργαστήριο [*atelier*] και εικαστικός – παιδαγωγός [*atelierista*]. Το ατελιέ εξυπηρετεί δύο σκοπούς: από τη μια παρέχει στα παιδιά γνώση και εκπαίδευση πάνω στις τεχνικές (ζωγραφική, σχέδιο, πλαστική με πηλό), δηλαδή όλες τις «συμβολικές γλώσσες», ενώ από την άλλη, βοηθάει τους ενήλικους να καταλάβουν τις διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν.³¹ Οι



Εικόνα 9. Ερευνητικό εργαλείο «Η εβδομάδα μου» - δύο παραδείγματα από τις «απαντήσεις των παιδιών». Από την έρευνα των Christensen και James.

δημιουργίες των παιδιών στο ατελιέ είναι αυτόβουλες επινοήσεις, εκφράσεις ελευθερίας και οχήματα επικοινωνίας. Ότι παράγεται στο ατελιέ, λαμβάνεται πολύ σοβαρά ως τεκμηρίωση: επανατροφοδοτεί την παιδαγωγική μεθοδολογία και συχνά ανατρέπει καθιερωμένες εκπαιδευτικές ιδέες.

Με σαφή καταγωγή από τη σχολή του Ρέτζιο Εμίλια, και προσαρμογή της «παιδαγωγικής του αφουγκρασμού» ώστε να εξυπηρετεί ερευνητικούς σκοπούς, την τελευταία δεκαετία στις έρευνες με παιδιά προτείνεται η «προσέγγιση μωσαϊκό», δηλ. η

σύνθεση μιας μεθοδολογίας από το συνδυασμό διαφόρων εργαλείων, όπως παρατήρηση,

συζήτηση με τα παιδιά, φωτογράφιση από τα παιδιά, βόλτες, χαρτογράφηση, συνεντεύξεις με ενήλικους που σχετίζονται με την έρευνα (δάσκαλοι, γονείς). Πρόθεση του ερευνητή δεν είναι η ανακάλυψη κάποιου «αληθινού νοήματος» βάσει μιας αυστηρά διατυπωμένης υπόθεσης εργασίας αλλά η διαμόρφωση ενός πλαισίου που να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν πολλαπλά τις απόψεις, τις εμπειρίες τους, και να συμμετάσχουν ενεργά στην ερμηνεία του ίδιου

του ερευνητικού υλικού. Ένα παράδειγμα τέτοιας έρευνας είναι η εθνογραφική μελέτη των Pia Christensen και Allison James για τη διαχείριση του χρόνου της καθημερινής μέρας από δεκάχρονα παιδιά σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα, έναν αγροτικό οικισμό και μία αστική περιοχή.³² Το ερευνητικό ερώτημα ήταν γενικότερο και αφορούσε το αν οι εμπειρίες παιδιών που βρίσκονται στην ίδια ηλικία ποικίλλουν ανάλογα με το περιβάλλον ζωής ή αντίθετα, εμφανίζουν ομοιότητες μεταξύ τους, σε σημείο που να μπορούμε να θεωρήσουμε την ηλικιακή φάση ως καθοριστικότερο παράγοντα απ' ό,τι το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Οι ερευνήτριες δεν εφάρμοσαν κλασικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας, με στατιστικές ποσοτικές αναλύσεις της διαχείρισης του χρόνου, που θα μπορούσαν να βασίζονται σε στοιχεία παρατήρησης ή σε συνεντεύξεις με τους γονείς. Αντίθετα, ζήτησαν από τα παιδιά να χωρίσουν έναν κύκλο, που ονομαζόταν «η εβδομάδα μου», σε μέρη που να απεικονίζουν τον καταμερισμό του χρόνου όπως τον αντιλαμβάνονταν το παιδί για τον εαυτό του, με όποιον τρόπο το καθένα ήθελε. Όπως γράφουν οι Christensen και James, «με αυτόν τον τρόπο προσπάθησαν να αποδομήσουν την ίδια την ειδική χρήση του 'εργαλείου' ως μοναδικό αναπαραστατικό μηχανισμό· απλά μπορούσε κανείς να το δει ως ένα ανάμεσα σε πολλά».³³ Οι εικόνες που παρήγαγαν τα παιδιά, συχνά πολύ διαφορετικές μεταξύ τους (υπήρχαν κύκλοι που περιείχαν μόνο λίστες με δραστηριότητες ενώ άλλοι ήταν χωρισμένοι σε τομείς, σε σκίτσα και ζωγραφιές κ.ο.κ.), συνδυάστηκαν με τις παρατηρήσεις των ερευνητριών στη διάρκεια της δράσης, την καταγραφή των συζητήσεων μεταξύ των παιδιών αλλά και των ερωταποκρίσεων με την ερευνήτρια. Στο τέλος της έρευνας, τα παιδιά μοιράστηκαν με τους άλλους τις σκέψεις που έκαναν για να φτιάξουν τα διαγράμματα και πώς τα ερμηνεύουν, δηλαδή είχαν χρόνο για αναστοχασμό πάνω στο έργο τους, και αυτή η αναστοχαστική ερμηνεία ενσωματώθηκε επίσης στο υλικό της έρευνας. Τα οφέλη από αυτή την ανοικτή διαδικασία διερεύνησης που στηρίχθηκε στην παραγωγή μιας εικόνας από τα ίδια τα παιδιά ήταν πολλαπλά: πρώτον, έγινε απτή και συγκεκριμένη μια ασαφής έννοια όπως ο χρόνος· δεύτερον, ήταν ένα εργαλείο που τα παιδιά κατείχαν και ένιωθαν άνετα μ' αυτό (αντίθετα, ως τυπικός ενήλικος, η ερευνήτρια, όταν τα παιδιά την προσκάλεσαν να ζωγραφίσει, έμεινε συλλογισμένη, με το μολύβι στο χέρι, νιώθοντας την πίεση που αισθάνεται ο ενήλικος ότι η ζωγραφιά ή το σχέδιό του πρέπει να σημαίνει κάτι)· και τρίτον, με τον

τρόπο που παρήγαγαν τις εικόνες, τα παιδιά μπορούσαν σε κάθε φάση να σχολιάζουν τι γινόταν, πώς σκέφτηκαν και πώς ερμηνεύουν την τελική εικόνα.

Η κοινωνική διάσταση της οποιασδήποτε ανθρώπινης πράξης είναι στα παιδιά ιδιαίτερα εμφανής. Η αναγνώριση του παιδιού ως άτομο με ικανότητες και δική του προσωπική κρίση, η ενεργός του συμμετοχή στην παραγωγή και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού, η αυτοεπιβεβαίωση και ικανοποίηση που παίρνει από τη δημιουργική διαδικασία (όλα διδάγματα από την παιδαγωγική του αφουγκρασμού), αποδεικνύονται εξαιρετικά καθοριστικά για την έρευνα. Θα λέγαμε ότι είναι ουσιαστικά πρακτικοί (και όχι θεωρητικοί ή ιδεολογικοί) οι λόγοι της εφαρμογής μιας προσέγγισης που «ακούει» τα παιδιά – αλλά και εξασφαλίζει συνθήκες ώστε τα παιδιά να μιλούν και ν' ακούν το ένα το άλλο, να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού. Παραδείγματος χάριν, στην πιλοτική εφαρμογή της παρούσας έρευνας, τα παιδιά που τράβηξαν φωτογραφίες μόνα τους δεν είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν την αποστολή με φίλους τους, να δείξουν τη δουλειά τους σε άλλους, να δημιουργήσουν μέσα σ' ένα περιβάλλον ομάδας και τα δικά τους λευκώματα δείχνουν ότι έγιναν χωρίς ενθουσιασμό, σαν σχολική εργασία που έπρεπε να διαπεραιώσουν στο σπίτι. Από τη σύγκριση τού τι παρήγαγαν τα μεμονωμένα παιδιά στην πιλοτική φάση με το υλικό της καθαυτό έρευνας (που έγινε στο περιβάλλον της τάξης), επιβεβαιώνεται ότι η κοινωνικότητα της κατάστασης (και της ερευνητικής): όπως παρατήρησε ο Βυγκότσκι, το παιδί σε συναναστροφή με τους συνομήλικους πηγαίνει μακρύτερα από εκεί που θα πήγαινε μόνο του.³⁴ Για τον Βυγκότσκι, οι καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών συμβαίνουν στη περιοχή που αποκαλεί «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» [*zone of proximal development*]. Ένα παιδί μόνο του, όταν έχει να ασχοληθεί με ένα καινούριο ζήτημα στην καθημερινή του ζωή, θα φτάσει μέχρι εκεί που μπορεί με τις δυνατότητες που ήδη έχει, ενώ σε διαντίδραση με άλλα παιδιά, οδηγείται στην απόκτηση νέων ικανοτήτων και γνώσεων.

Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή: η νέα κοινωνιολογία των παιδιών

Αναμφίβολα, η προσέγγιση της «παιδαγωγικής του αφουγκρασμού», η απόδοση στα παιδιά του ρόλου του ενεργού δράστη, εμπερικλείει μια άποψη για τη θέση των παιδιών στην κοινωνία – και κυρίως, για το ποια *θα θέλαμε να είναι* αυτή η θέση. Τοποθετείται μέσα σε μια επιστημολογική στροφή στις σπουδές της παιδικής ηλικίας, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά, που ξεκινά από τη συνειδητοποίηση ότι η παιδική ηλικία (όπως και το φύλο) είναι μια κοινωνική κατασκευή. «Δεν προϋπάρχει ως φυσική, αχρονική κατηγορία αλλά προσδιορίζεται με τους ίδιους όρους με τους οποίους κατανοούνται τα υπόλοιπα πολιτισμικά προϊόντα»,³⁵ γράφει η κοινωνιολόγος Δήμητρα Μακρυνιώτη. Η ιστορικότητα και τοπικότητα αυτής της πολιτιστικής κατασκευής είχε για πρώτη φορά προταθεί ως επιχείρημα από τον ιστορικό Φίλιπ **Αριές**: η θέση του Αριές, ότι το Μεσαίωνα τα παιδιά δεν είχαν τη θέση «παιδιών» αλλά μικρών ενηλίκων, ήταν καθοριστική (παρά τις αμφισβητήσεις που έχει υποστεί έκτοτε) ακριβώς στο ότι έφερε τα παιδιά στο προσκήνιο του κοινωνιολογικού λόγου. «Η 'απόδοση' της παιδικής ηλικίας στην κοινωνία υπογραμμίζει τις εσωτερικές διαφοποιήσεις και διακυμάνσεις της: η μία, ενιαία, ομοιογενής και καθολική παιδική ηλικία αντικαθίσταται από πολλές διαφορετικές παιδικές ηλικίες· ο ενικός αριθμός παραχωρεί τη θέση του στον πληθυντικό»,³⁶ όπως πολύ εύστοχα διατυπώνει η Μακρυνιώτη στην περιγραφή αυτού του νέου επιστημολογικού παραδείγματος της κοινωνιολογίας «των παιδιών» (στον πληθυντικό αριθμό).

Η στροφή των σπουδών της παιδικής ηλικίας προς αυτό το νέο κοινωνιολογικό παράδειγμα ήταν αδύνατο να μην φέρει αλλαγή στις μεθόδους με τις οποίες γίνονται έρευνες με τα παιδιά. Οι Christensen και James, στην εισαγωγή τους στη συλλογή δοκιμίων «Η έρευνα με τα παιδιά» [*Research with Children*] (2000), εξηγούν ότι ο προσεταιρισμός του κριτικού λόγου της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας επιδρά στην ερευνητική μεθοδολογία σε τρία παράλληλα επίπεδα: στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, στην ερμηνεία των δεδομένων και στην ίδια την εμπειρία της ερευνητικής διαδικασίας. Η σύγχρονη έρευνα με τα παιδιά δεν θεωρεί ως δεδομένη τη διάκριση ενήλικου – παιδιού, και δεν υπαγορεύεται απαραίτητα από την υιοθέτηση διαφορετικών ή ειδικών, «για τα παιδιά», μεθόδων.³⁷ Από τις χαρακτηριστικότερες περιπτώσεις είναι η έρευνα της

Anne Solberg για την παιδική εργασία σε μια κοινότητα ψαράδων της Νορβηγίας. Η αγνόηση της «ηλικίας» ως σημαίνοντα δείκτη στην έρευνα ήταν αποτέλεσμα της εμπειρίας που είχε παρατηρώντας ότι τα παιδιά αντιμετωπίζονταν ως «τίποτα το ιδιαίτερο» [nothing special] στο πλαίσιο της κοινότητας αυτής: συμμετείχαν στον καταμερισμό της εργασίας και θεωρούνταν τόσο υπεύθυνα για τις πράξεις τους όσο και οι ενήλικοι. Έπρεπε επομένως η ερευνήτρια να αναθεωρήσει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις που έφερνε μαζί της ως ερχόμενη από διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο, να παραμερήσει τις ιδέες για το πώς «είναι» τα παιδιά σε μια δεδομένη ηλικία σύμφωνα με το παραδοσιακό παράδειγμα της εξελικτικής ψυχολογίας, ώστε να στηρίξει εμπειρικά τα συμπεράσματά της πάνω στο τι πραγματικά (μπορούν να) κάνουν τα παιδιά. Όπως γράφει χαρακτηριστικά η Solberg, «η αντίληψη που έχουμε για τις ιδιότητες της ηλικίας, δεν πρέπει να επηρεάσει τους τρόπους που προσεγγίζουμε τα παιδιά στην κοινωνική έρευνα, [που] θα πρέπει να είναι ανοικτή στο να ερευνήσει εμπειρικά τη σημασία της ηλικίας και της κοινωνικής θέσης μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις, να εξερευνήσει το 'πράττειν' αντί για το 'είναι'». ³⁸

Το θεωρητικό αξίωμα του νέου κοινωνιολογικού λόγου, δηλαδή «η κατασκευή της παιδικής ηλικίας», σηματοδοτεί μια απομάκρυνση από τον ουσιοκρατισμό (δηλαδή την πίστη ότι η έννοια «παιδί» είναι φυσική, άχρονη και ανεξάρτητη από το κοινωνικό συμπλαίσιο) ο οποίος έχει χαρακτηρίσει ιστορικά τους λόγους για το παιδί και την παιδική ηλικία. Χωρίς αμφιβολία, η απομάκρυνση αυτή πραγματικά απελευθερώνει τις μεθόδους έρευνας με τα παιδιά από τα στερεότυπα: μάς επιτρέπει να σκεφτούμε εργαλεία και πρακτικές προσεγγίσεις εκτός της παραδοσιακής ασύμμετρης σχέσης ενήλικου – παιδιού, που συνόδευε την ουσιοκρατική αντίληψη της παιδικής ηλικίας. Σε αντίθεση όμως με την έρευνα της Solberg, η παρούσα έρευνα (όπως και πολλές άλλες με θέμα τα παιδιά³⁹) ήταν μια απόπειρα εθνογραφικής μελέτης του κοντινού (βλ. Μαρκ **Ωζέ**): τα παιδιά έβλεπαν στο πρόσωπό μου άλλη μια, λίγο διαφορετική, αλλά σίγουρα «δασκάλα», όχι πολύ διαφορετική από τις μητέρες τους, και εγώ σ' αυτά αναγνώριζα τον εαυτό μου παιδί, τα παιδιά μου, τα παιδιά που ξέρω. Η μεταξύ μας σχέση ήταν ήδη εγγεγραμμένη στο σύστημα έξεων το οποίο και τα παιδιά κι εγώ αναγνωρίζαμε ως

ισχύον, έπαιρνε σχήμα μέσα σε μια κοινωνία θεμελιωμένη πάνω στη διαφορά ενήλικου-παιδιού, και ειδικά μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο που πολύ απέχει ακόμη από το αντιεξουσιαστικό σχολείο που ονειρευόταν ο Ροντάρι. Για να παραφράσουμε επομένως την Solberg, όταν το «πράττειν» με το «είναι» είναι αξεδιάλυτα συνδεδεμένα (όπως συχνά είναι, στην ανθρωπολογία του κοντινού) η εμπειρική έρευνα υπαγορεύεται από τα αντικειμενικοποιημένα χαρακτηριστικά του συστήματος μέσα στο οποίο η έρευνα συντελείται, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι το σύστημα αυτό είναι αμετάβλητο. Η παρούσα έρευνα θέτει υπό αμφισβήτηση παραδεδομένες σχέσεις με σαφή όμως συνειδητοποίηση της δύναμης του συστήματος αυτών των σχέσεων πάνω της.

Χαρακτηριστικά της έρευνας όπως εφαρμόστηκε στην πράξη

Διατηρώντας επιφυλάξεις για την εφαρμοσιμότητα του μοντέλου του νέου κριτικού κοινωνιολογικού λόγου όσον αφορά τις ερευνητικές πρακτικές, το «πεδίο παιδιάς» προσεταιρίζεται μια περισσότερο «παιδαγωγική» παρά κοινωνιολογική προσέγγιση, βασιζόμενη σε τρία χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας του Ρέτζιο Εμίλια, που μεταφέρει στην ερευνητική πράξη. Η πρώτη παράμετρος αφορά την επιλογή μιας

μεθοδολογίας ευέλικτης και ανοικτής, με χρήση εργαλείων που δίνουν στα παιδιά δημιουργικούς ρόλους: η δεύτερη, την αναγνώριση της ερευνητικής πράξης ως ένα όχημα επικοινωνίας και δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης, ως μία κατάσταση που αναπόφευκτα εμπεριέχει



Εικόνα 10. Από την έρευνα πεδίου: αναπαράσταση της δράσης στο εξώφυλλο που σχεδίασε ο Γιώργος, 10 ετών.

ανταλλαγή, μοίρασμα και από τις δυο πλευρές: και η τρίτη, την αναστοχαστική πρακτική (βλ. και Χενκ **Ντολ**), τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, όπως επιχειρείται, παραδείγματος χάριν, με τούτο το κείμενο.

Αξιοσημείωτη είναι η αμοιβαιότητα ερευνήτριας-ερευνούμενων ως προς τις δύο τελευταίες παραμέτρους, την αναγνώριση της μεταξύ μας σχέσης και τον αναστοχασμό πάνω στη δράση, τουλάχιστον για σημαντικό αριθμό παιδιών: φάνηκε από τα γραπτά και τα προφορικά τους σχόλια, και είναι ενδιαφέρον ότι την ίδια τη διαδικασία της δράσης μέσα στην τάξη διάλεξε να αναπαραστήσει με λεπτομέρεια ο Γιώργος Β., στο εξώφυλλό του (εικ. 10). Φτιάχνοντας το δικό της μεθοδολογικό μωσαϊκό, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να αξιοποιήσει τις προτάσεις του νέου κοινωνιολογικού λόγου και της «παιδαγωγικής του αφουγκρασμού» τόσο στο επίπεδο οργάνωσής της, όσο και κυρίως στην πράξη, αποφεύγοντας έναν αυταρχικό λόγο και επιδιώκοντας το διάλογο, αντιλαμβανόμενη την ερευνητική πράξη ως μια επιτέλεση όπου και οι δυο πλευρές – ερευνήτρια και ερευνώμενοι – «μαθαίνουμε» αμφότεροι. Με επιρροή από την έννοια της χειραφέτησης του Ζοζέφ **Ζακοτό**, στόχος της δράσης δεν ήταν η μετάδοση γνώσεων στα παιδιά, αλλά αντίθετα, να ανακαλύψουν τα ίδια αυτά που ήδη ξέρουν για το χώρο της πόλης. Είχε, παρόλα αυτά, τη «διδασκτική» πρόθεση να μην πάρει μόνο, αλλά και να τους δώσει κάτι πίσω. Επίσης, παρότι το «σχέδιο έρευνας» καταστρώθηκε και κατατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην πράξη εφαρμοζόταν με παραλλαγές (σε καμία τάξη δεν τηρήθηκε κατά γράμμα) και μεταβαλλόταν ανάλογα με τη δυναμική των παιδιών, τις προτάσεις τους, το διαθέσιμο χρόνο κλπ. Θα συνοψίζαμε την έρευνα ως μια σύνθεση των μεθόδων της φωτογραφίας και της λεκτικής περιγραφής, συνδυασμένη με καλλιτεχνική δράση και συμμετοχική παρατήρηση. Οι δύο τελευταίες «μέθοδοι» (σε εισαγωγικά, γιατί δεν ήταν καθόλου μεθοδευμένες), δεν προβλέπονταν στο σχέδιο έρευνας, ήταν αυθόρμητες και ελέγχονται ως μη συστηματικές και με μεγάλο βαθμό προσωπικής εμπλοκής. Το καθαυτό ερευνητικό υλικό μένει να αποτελείται από τις φωτογραφικές εικόνες και τα σχόλια που τις συνοδεύουν, οργανωμένα σε ογδόντα ένα λευκώματα, όσα και τα παιδιά, το καθένα με το εξώφυλλό του, που αποτελεί ζωγραφική/γραφιστική σύνθεση του κάθε παιδιού. Η μέθοδος βαραίνει φυσικά προς τη μεριά της φωτογραφίας, και σ' αυτήν θα σταθούμε περισσότερο.

Η επιλογή της φωτογραφίας ως μεθοδολογικό εργαλείο – ένα εργαλείο μάλιστα που χειρίζονται οι ίδιοι οι «ερευνώμενοι» χρήστες του περιβάλλοντος, το οποίο με τη

σειρά του είναι αντικείμενο έρευνας – δεν είναι ιδιαίτερα συνηθισμένη, ιδίως όταν τα υποκείμενα της έρευνας είναι παιδιά. Ειδικά παλαιότερα, πριν οι φωτογραφικές μηχανές γίνουν ψηφιακές και πολύ λιγότερο περίπλοκες (και ακριβές), ήταν πρακτικά πολύ δύσκολο να δώσεις φωτογραφικές μηχανές σε παιδιά χωρίς επίβλεψη. Την τελευταία δεκαετία περίπου, συναντάμε πάντως όλο και συχνότερα έρευνες με / για τα παιδιά που χρησιμοποιούν φωτογραφίες.⁴⁰ Δεν ήταν, όμως, πρακτικοί λόγοι (δηλ. μια επιλογή που προτιμήθηκε ακριβώς επειδή είναι επιτέλους προσιτή και διαθέσιμη) που οδήγησαν στη φωτογραφία, τη στιγμή που πολύ περισσότερο δόκιμες, βιβλιογραφικά, θεωρούνται άλλες μέθοδοι, όπως η ζωγραφική, το σχεδιάσμα, από τα παιδιά, ή οι συνεντεύξεις μαζί τους, ή η επιτόπια παρατήρηση. Η ένσταση – πάντα στα πλαίσια της «παιδαγωγικής του αφοουγκρασμού» – είναι ότι τόσο η συνέντευξη όσο και η παρατήρηση εμπεριέχουν μια σαφή εξουσιαστική σχέση μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου: ο ερευνητής θέτει τα ερωτήματα (στη συνέντευξη) ή παρατηρεί βάσει των δικών του ερευνητικών ερωτημάτων (στην παρατήρηση). Ακόμη και ο συνδυασμός της συνέντευξης με τη φωτογραφία αποκλείστηκε, παρότι τον συναντούμε στη βιβλιογραφία, όπου οι εικόνες που παρήγαγαν τα παιδιά αλληλοσυσχετίζονται με τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις πάνω στο υλικό των φωτογραφιών που παρήγαγαν.⁴¹ Παρότι χρήσιμες και αποδοτικές σε άλλου είδους έρευνες, στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκε ότι ενείχαν τον κίνδυνο να αποδειχθούν «αυτοεκπληρούμενες προφητείες», όπως πολύ συχνά συμβαίνει στους λόγους που πραγματεύονται την παιδική ηλικία. Η επιλογή της φωτογραφίας πρέπει ωστόσο να αιτιολογηθεί πιο αναλυτικά σε αντιδιαστολή με εκείνη της ζωγραφικής αναπαράστασης.

Σύγκριση φωτογραφικής / σχεδιαστικής μεθόδου

Παρά το ότι στην κριτική γεωγραφία των παιδιών των τελευταίων χρόνων έχουν αμφισβητηθεί σε μεγάλο βαθμό, οι μέθοδοι «εργαστηρίου» που βασίζονται στο σχεδιάσμα από τα παιδιά (τοπολογικές αναπαραστάσεις, νοητικοί χάρτες) διατηρούν ακόμη σημαντικά ερείσματα στην έρευνα για τη σχέση των παιδιών με

την πόλη. Ως εικόνες, περιέχουν πολλά κάτω από την επιφάνεια: μάς λένε για τη φύση αυτής της σχέσης αλλά και για τα ίδια τα παιδιά, τις νοητικές διαδικασίες, τις προσωπικές τους προτιμήσεις και γνώμες. Ωστόσο, η διερεύνηση της πολύπλοκης



Εικόνα 11. Ζωγραφιές παιδιών ηλικίας 11 χρόνων, που ζουν στην περιοχή της Μενεμένης (επάνω) και στο κέντρο της Θεσσαλονίκης (κάτω). Από τη δράση «Ζωγραφίζω τη γειτονιά μου» που έκαναν οι Γ. Κατσαβουνίδου και Π. Κούρτη (Νοέμβριος 2007).

εμπειρίας του βιωμένου χώρου είναι αδύνατο να αποτυπωθεί σε μια και μόνη «εικόνα». Αυτό εξάλλου φάνηκε από τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας, που ζητούσε από παιδιά που φοιτούσαν στην Έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου (δηλαδή, ίδιας ηλικίας με εκείνα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα), να «ζωγραφίσουν τη γειτονιά τους».⁴² Η δυνατότητα εκτίμησης της εικόνας που έχουν για τη γειτονιά (και δεδομένου ότι επρόκειτο για παιδιά που ζούσαν σε πέντε διαφορετικές περιοχές της Θεσσαλονίκης) από τις ζωγραφιές τους και μόνο,⁴³ εμπειρείχε τον κίνδυνο υπεραπλούστευσης και συμβατικής ερμηνείας. Βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε συμβάσεις

που αγκυλώνουν τόσο τα παιδιά κατά την παραγωγή των εικόνων όσο και τον ερευνητή κατά την «ερμηνεία» τους. Η πιο προβληματική από αυτές τις παραδοχές είναι ότι αν ζητήσουμε από ένα παιδί μια ζωγραφιά της γειτονιάς του, το προϊόν θα είναι μια αναπαράσταση της «περιβαλλοντικής εικόνας» που έχει το παιδί, που αναμφίβολα ισχύει, τουλάχιστον εν μέρει: το ίδιο το παιδί αναγνωρίζει στη «ζωγραφιά του» τη δική του γειτονιά. Όμως, μεταξύ των δύο «εικόνων» (νοητικής και μεσολαβημένης σχεδιαστικά) επεισέρχονται σημαντικοί παραμορφωτικοί

παράγοντες: καταρχήν, οι δεξιότητες του παιδιού στη σχεδίαση και τη ζωγραφική σύνθεση – δεξιότητες που το εκπαιδευτικό σύστημα δεν φροντίζει καθόλου να αναπτύσσουν τα παιδιά· ακόμη, οι περιορισμένες δυνατότητες της ζωγραφικής απεικόνισης ως μέσο για να αποδοθεί μια σύνθετη πραγματικότητα, μεγάλης (φυσικής) κλίμακας· και τέλος, οι καθαυτό «εργαστηριακές» συνθήκες που ουσιαστικά επικρατούν μέσα στη σχολική ή οποιαδήποτε άλλη αίθουσα, δηλαδή η έλλειψη άμεσης, συγχρονικής εμπειρίας του περιβάλλοντος που τα παιδιά καλούνται να ανακαλέσουν στο νου και να απεικονίσουν από μνήμης.

Υπάρχουν σαφώς και άλλοι παράγοντες στη διαμεσολάβηση αυτή που επιδέχονται κριτική (όπως, επί παραδείγματι, αυτή η ίδια η έννοια της νοητικής εικόνας ή και η συχνά ψυχολογική, υποκειμενική ερμηνεία του «αντικειμενικού» κόσμου)· αναμφισβήτητα πρόκειται όμως για αναπόδραστες καταστάσεις, που δεν χαρακτηρίζουν μόνο την ζωγραφική ως εργαλείο, αλλά και κάθε πιθανό μέσο αποτύπωσης μιας εμπειρίας, πάντοτε και εξ ορισμού *προσωπικής*, δηλαδή εντασσομένης πάντοτε στην προοπτικότητα του κόσμου και στο βιογραφικό στοιχείο, δηλαδή στη διαπλοκή της ιστορίας του ατόμου με τους χώρους όπου αυτή λαμβάνει χώρα. Με αυτές τις γενικές παραδοχές, η έρευνα θέλησε τουλάχιστον να ξεφύγει από τους εμφανείς σκοπέλους της ζωγραφιάς, νοητικού χάρτη κ.ο.κ. που αναφέρθηκαν παραπάνω, και προσεταιρίστηκε, αρχικά ενστικτωδώς, τη φωτογραφία ως μέσο. Η θεωρία περί φωτογραφίας δεν προηγήθηκε της επιλογής της, αλλά έρχεται ως εκ των υστέρων ερμηνεία, σαφώς επηρεασμένη και από τα αποτελέσματα, τα προϊόντα της επιλογής αυτής.

Επισκόπηση ερευνών που χρησιμοποιούν τη φωτογραφία

Αν αναζητήσει κανείς πιθανές συγγένειες εκτός του στενού κλάδου των «ερευνών με παιδιά», η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή η φωτογράφιση από τα ίδια τα παιδιά του οικείου περιβάλλοντός τους, έχει ομοιότητες με ερευνητικές μεθόδους που προέρχονται από τον κλάδο της πολιτιστικής γεωγραφίας. Στη βιβλιογραφία, η χρησιμοποίηση της φωτογράφισης από εθελοντές (VEP, volunteer-

employed photography), επίσης γνωστή ως «αυτο-κατευθυνόμενη φωτογραφία», συναντιέται σε έρευνες σχετικά με την πρόσληψη ενός τουριστικού προορισμού (π.χ. μιας ιστορικής πόλης ή ενός τμήματος φυσικού περιβάλλοντος ή ενός μουσείου) από τους επισκέπτες του.⁴⁴ Συνήθως αποτελεί μέρος μιας πολυμεθοδικής προσέγγισης, που εκτός από την εθελοντική φωτογράφιση, συνδυάζεται με ανάλυση περιεχομένου και ερωτηματολόγια. Είναι ενδιαφέρον ότι τα ερωτηματολόγια εξυπηρετούν τη συλλογή κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων: οι ερευνητές, κατά μία έννοια, προσπαθούν να ανατρέψουν την ίδια την ουσία της εθελοντικής φωτογράφισης που είναι η έλλειψη προσωποποίησης ή στατιστικής αντιπροσωπευτικότητας (άλλως, θα μπορούσαν να έχουν δώσει φωτογραφικές μηχανές σε επιλεγμένα, με στατιστικό τρόπο, υποκείμενα). Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν τις φωτογραφίες, εφαρμόζοντας τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου [*“manifest content” analysis*], κατά μία έννοια περιορίζει σε κωδικοποιημένες παραμέτρους την πολυσημία και πολυπλοκότητά τους.

Από την άλλη, στην πιο ειδική βιβλιογραφία (των «ερευνών με παιδιά»),



Εικόνα 12. Από την έρευνα των Rasmussen και Smidt: το «κρησφύγετο» [*the den*], αγαπημένο μέρος ενός παιδιού εννέα χρόνων. Στη συνέντευξη, εξήγησε στις ερευνήτριες ότι το είχε φτιάξει ο ίδιος με έναν φίλο του αλλά στη συνέχεια το κατέστρεψαν μεγαλύτερα παιδιά.

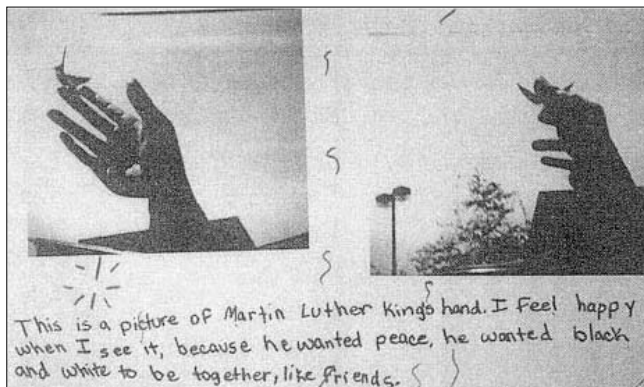
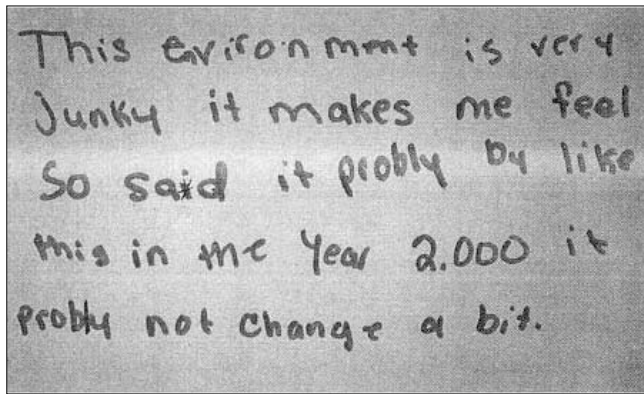
ξεχωρίζουμε τρία παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου της φωτογραφίας. Το πρώτο αφορά έρευνα που πραγματοποίησαν στη Δανία οι Kim Rasmussen και Søren Smidt (κοινωνιολόγος και ψυχολόγος, αντίστοιχα), χρηματοδοτούμενη από το

κράτος στα πλαίσια προγράμματος για τη διερεύνηση των συνθηκών ζωής των παιδιών (και είναι ήδη αξιοσημείωτο ότι στην περίπτωση

της κοινωνίας της Δανίας το ενδιαφέρον για την κατάσταση των παιδιών και η πρόνοια για την ευημερία τους προέρχεται από κρατικούς θεσμούς). Το κύριο ερευνητικό ερώτημα ήταν μέσα από φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά να διαπιστωθεί κατά πόσο η καθημερινή τους ζωή έχει «θεσμικοποιηθεί», με την

έννοια ότι εκτυλίσσεται κατά κύριο λόγο σε χώρους κλειστούς, οργανωμένους, τυποποιημένους, σε αντίθεση με την ελευθερία δράσης και μετακίνησης που είχαν οι προηγούμενες γενιές. Οι επιρροές των συγγραφέων ήταν η κοινωνικοκατασκευαστική προσέγγιση (κοινωνιολογία των παιδιών), που θεωρεί τα παιδιά κοινωνικούς δράστες, η φαινομενολογία του σώματος (Merleau-Ponty), με την έννοια της σωματικότητας στη διαντίδραση με το περιβάλλον, αλλά και οι «γεωγραφίες των παιδιών» (Άιτκεν). Σε αντίθεση με άλλες έρευνες, δεν επικεντρώθηκαν σε ένα συγκεκριμένο θέμα αλλά κράτησαν ανοικτή την προσέγγιση: επέλεξαν να αφήσουν τα παιδιά να «δείξουν» τα θέματα για τα οποία θέλουν να συζητήσουν, φωτογραφίζοντάς τα. Στα παιδιά (ογδόντα οκτώ στον αριθμό, ηλικίας πέντε έως δώδεκα χρόνων, που ζουν σε δεκατρείς περιοχές σε όλη τη Δανία, από μικρά χωριά, νησιά, μέχρι μεγάλες πόλεις) δόθηκαν φωτογραφικές μηχανές μιας χρήσης με ζητούμενο να αποτυπώσουν την καθημερινή τους ζωή, τόσο ανοιχτούς και κλειστούς χώρους αλλά και πρόσωπα, ζώακια κλπ.. Μετά την εκτύπωση των φωτογραφιών, οι ερευνήτριες πήραν συνεντεύξεις με τα παιδιά πάνω στο υλικό των εικόνων που παρήγαγε το καθένα – παρότι, οι ίδιες παραδέχονται ότι η μέθοδος της συνέντευξης έχει μια ασυμμετρία: ο ενήλικος κάνει τις ερωτήσεις. Από την άλλη, η φωτογράφιση, ως «φυσική ενέργεια», σύμφωνα με τις ερευνήτριες, είχε μεγάλη απήχηση στα παιδιά: κάνοντας την έρευνα, διασκέδασαν και ήταν περήφανα για τη συμμετοχή τους. Σχολιάζοντας το υλικό που παρήχθηκε, οι Rasmussen και Smidt διαπιστώνουν ότι η φωτογραφία ως «αφήγηση», μάς παρουσιάζει την καθημερινή ζωή του παιδιού «υλοποιημένη». Ταυτόχρονα, μας αναγκάζει να κοιτάξουμε πολύ κοντά, από την οπτική του παιδιού.

Το δεύτερο παράδειγμα έρευνας έχει σαφώς περισσότερο χωρικό/γεωγραφικό προσανατολισμό: είναι από το Λος Άντζελες και πραγματοποιήθηκε από την αρχιτέκτονα Shirl Buss, με τη συμμετοχή 115 παιδιών 9 έως 11 χρόνων που ζουν σε πέντε γειτονιές του κέντρου πόλης [downtown].⁴⁵ Στην περίπτωση αυτή, η ιστορική συγκυρία της έρευνας έπαιξε καίριο ρόλο στη συγκρότηση των ερευνητικών ερωτημάτων: η ερευνήτρια επισκέφθηκε τις περιοχές λίγο μετά τις μεγάλες φυλετικές ταραχές του 1992 που έγιναν ακριβώς στις γειτονιές αυτές. Η Buss έθεσε ως κύριο ερώτημά της ποια, εν τέλει, παιδική ηλικία μπορεί να υπάρξει σε μια



Εικόνα 13. Επάνω: «Το περιβάλλον αυτό με κάνει να νιώθω τόσο δυστυχισμένος»· κάτω: «[Το μνημείο στον Martin Luther King] με κάνει να νιώθω ευτυχισμένη, διότι [ο King] ήθελε την ειρήνη, τους μαυρούς και τους λευκούς να ζουν σαν φίλοι». Συνδυασμός φωτογραφικού λευκώματος / ημερολογίου [photojournal], από την έρευνα της Shirli Buss στο κεντρικό Λος Άντζελες.

«εμπόλεμη ζώνη», κάτω από ένα κλίμα γενικευμένης βίας, εκφοβισμού και ρατσισμού, όπως αποκαλύπτει το φωτογραφικό υλικό που συγκέντρωσαν τα παιδιά. Η ερευνήτρια κάλεσε στη συνέχεια

τα παιδιά να σχολιάσουν γραπτά τις εικόνες, και να συζητήσουν ανά δύο ο ένας τις φωτογραφίες του άλλου. Η ίδια κατέγραφε τις συζητήσεις αυτές, αποφεύγοντας έτσι τη συνέντευξη ερευνητή – παιδιού, που, όπως έχει ήδη ειπωθεί, ελέγχεται ως «ασύμμετρο» μέσο

προσέγγισης του παιδιού. Όλο αυτό το ποικίλο υλικό, δηλαδή, τα σχόλια, οι φωτογραφίες, και οι καταγεγραμμένες συζητήσεις μεταξύ των παιδιών, τροφοδότησε συνδυασμένα την

ανάλυση, της οποίας βασικό συμπέρασμα ήταν ότι κύριο μέλημα των χρηστών που ζουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον εχθρικό και επισφαλές, είναι ουσιαστικά η επιβίωση και η ασφάλεια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο ορισμός, η μορφή και η λειτουργία του δημόσιου χώρου σχετικοποιούνται: ασφαλέστερα και πιο αγαπημένα μέρη των παιδιών αναδείχθηκαν τα (φρουρούμενα από ιδιωτικούς αστυνομικούς) εμπορικά κέντρα της περιοχής.

Το τρίτο παράδειγμα χρήσης της φωτογραφίας αφορά την έρευνα των Cunningham και Jones, στην οποία αναφερθήκαμε στην αρχή, με υποκείμενα παιδιά δέκα έως δώδεκα ετών που ζουν στην πόλη Lismore της Αυστραλίας (η οποία, με πληθυσμό 46.000 κατοίκους, έχει το ίδιο μέγεθος με τη Βέροια, ανοίγοντας προοπτικές για

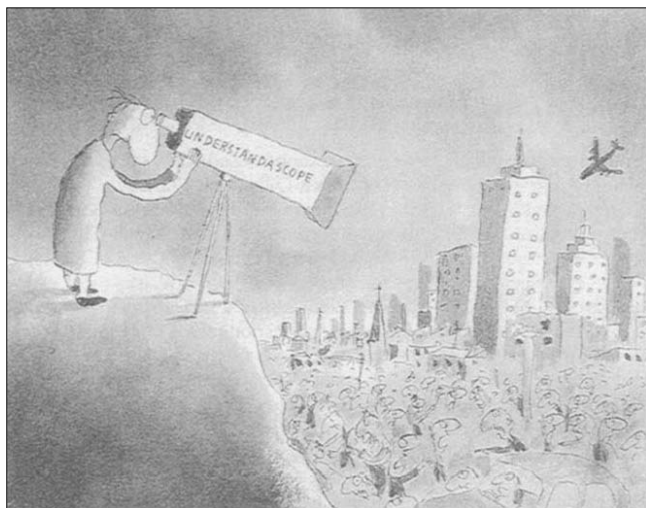
σύγκριση). Η έρευνα έγινε ταυτόχρονα σε παιδιά και γονείς και είχε τρία σκέλη, συνδυάζοντας συνέντευξη με φωτογράφιση. Καταρχήν, τα παιδιά όλου του σχολείου ερωτήθηκαν μέσα στην τάξη για το τι παιχνίδι έκαναν την προηγούμενη μέρα. Οι γονείς τους κλήθηκαν να απαντήσουν (με μικρή ανταπόκριση) σε ερωτηματολόγια για το πώς αντιλαμβάνονται τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Στην τρίτη φάση, είκοσι τέσσερα παιδιά πήραν φωτογραφικές μηχανές μιας χρήσης για να αποτυπώσουν τις αγαπημένες τους δραστηριότητες και αγαπημένους τόπους. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν αν η δυνατότητα στα παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας να εξερευνήσουν το περιβάλλον έχει μεταβληθεί από την προηγούμενη γενιά και τι μπορεί να γίνει για να λυθεί η διαφορά στις ανάγκες για χώρο και χρόνο μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Οι συγγραφείς καταρχήν καταλογοποίησαν τα μέρη που αναφέρουν τα παιδιά ως αγαπημένα για παιχνίδι (αυλή σχολείου, παιδικές χαρές, ημι-φυσικές περιοχές, περιοχές με δέντρα για σκαρφάλωμα) συμπεραίνοντας ότι σε σύγκριση με είκοσι χρόνια πριν, οι προτιμήσεις δεν έχουν αλλάξει. Ως προς το χρόνο, από την άλλη, που έχουν τα παιδιά σήμερα για να εξερευνήσουν το περιβάλλον ελεύθερα, αυτός έχει περιοριστεί σημαντικά, αλλά όπως παρατηρούν, το γεγονός αυτό δεν έχει επηρεάσει το δεσμό που έχουν τα παιδιά με τη γειτονιά τους. «Τα παιδιά φαίνεται να έχουν αποδεχτεί τον περιορισμό που η επέμβαση των ενηλίκων στο περιβάλλον έχει θέσει στην ελευθερία τους, και κάνουν το καλύτερο δυνατό με ό,τι τους είναι διαθέσιμο»,⁴⁶ γράφουν οι ερευνητές.

Αν και μοιράζεται με τις παραπάνω έρευνες τη φωτογραφία ως μέσο, το «πεδίο παιδιάς» επιχειρεί να κρατήσει αποστάσεις από την περιβαλλοντική ψυχολογία – ή ακόμη τη μετεξέλιξή της, τη γεωγραφία των παιδιών. Η έμφαση που δίνει η περιβαλλοντική ψυχολογία στον *προσωπικό χώρο* των παιδιών, στην *προσωπική, ιδιωτική* εμπλοκή του παιδιού με το δημόσιο χώρο έρχεται σε αντίφαση με τη δημόσια διάσταση που έχει ο χώρος της πόλης. Ο χώρος δεν γίνεται αντιληπτός ή κατανοητός «με την απουσία των άλλων», όπως γράφει ο Ali Madanipour: ο προσωπικός χώρος (αγαπημένα μέρη, «εικόνα» της πόλης κλπ.) δεν είναι «μια αόρατη φούσκα γύρω από το άτομο αλλά στην πραγματικότητα μια διάσταση της διαπροσωπικής επαφής».⁴⁷ Ακόμη και οι φωτογραφίες ως (προσωπικό) έργο των

παιδιών, δεν μπορούν απλά να εξεταστούν (μόνο) ως σημεία των τόπων που απεικονίζουν. Αλλιώς, θα μπορούσε, π.χ., το ερώτημα «πού παίζουν τα παιδιά» να απαντηθεί προφορικά ή μέσω ερωτηματολογίου. Στις έρευνες που αναφέραμε (με εξαίρεση την δεύτερη, της Shirl Buss), μοιάζει να λείπουν τόσο οι κοινωνικές παράμετροι, όσο και η υλικότητα του χώρου της πόλης. Και ταυτόχρονα, απουσιάζει και μια κριτική θεώρηση για την ίδια τη διαδικασία, το πλαίσιο της κατάστασης μέσα στο οποίο η φωτογράφιση έλαβε χώρα.

Η φωτογραφία ως εθνογραφική μέθοδος

Κοντινότερη στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι η θεωρητική



Εικόνα 14. Το «καταλαβαιοσκόπιο», σκίτσο του Michael Leunig .

προσέγγιση των ανθρωπολόγων Schratz & Walker, οι οποίοι ξεκινούν από την ενδιαφέρουσα διαπίστωση ότι οι κοινωνικοί επιστήμονες γενικά δεν εμπιστεύονται τις εικόνες όσο εμπιστεύονται τις λέξεις. Προτιμούν περισσότερο τις περιγραφές απ' ό,τι μια σειρά εικόνων από το πεδίο έρευνας.

Όμως η φωτογραφική μηχανή,

στα χέρια του αυτόπτη μάρτυρα ενός πεδίου, γίνεται αυτό που αποκαλούν «καταλαβαίνω-σκόπιο» [understandascope]: διαμεσολαβεί μηνύματα μεταξύ της αντικειμενικής εμπειρίας και των υποκειμενικών αναγνώσεων, τόσο του φωτογράφου όσο των θεατών της φωτογραφίας. Αυτή η διαμεσολάβηση συμβαίνει μέσα σε ένα διπλό όριο: από τη μια το «κάδρο» όπως ορίζεται από τη φωτογραφική τεχνική, δηλ. η επιλογή του τι περιέχεται μέσα στο στόχαστρο της μηχανής και τι μένει εκτός, και από την άλλη το χωροχρονικό πλαίσιο της φωτογράφισης (π.χ. στην προκειμένη περίπτωση, καθοριστικό ρόλο έπαιξε ότι η φωτογράφιση που έκαναν τα παιδιά τούς ζητήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία

είχε δεδομένους περιορισμούς θέματος και χρόνου). [Στις φωτογραφίες] δεν λέει «κοίτα τι βρήκα», αλλά «έλα μαζί μου, και κοίτα!». Η κατάλληλη μεταφορά δεν είναι σαν να περιηγούμαστε σε ένα μουσείο αλλά σαν να οδηγούμαστε σε ένα ταξίδι πεδίου [*field trip*], ή να μας προσκαλούν να ταξιδέψουμε με το φωτογράφο σε κάποιους χώρους υπό κανονικές συνθήκες ακατοίκητους ή μη προσβάσιμους. Οι Schratz & Walker τονίζουν ότι «αντίθετα με τις φωτογραφίες, οι γραπτές αναπαραστάσεις δεν αποδεικνύουν ότι ο συγγραφέας ήταν εκεί. [Στις φωτογραφίες] μπορούμε να νιώσουμε τους εαυτούς μας στο χώρο και τα μάτια που κοιτάζουν [το φωτογράφο] κοιτάζουν επίσης εμάς».⁴⁸

Οι συγγραφείς αναφέρονται φυσικά στη χρήση της φωτογραφίας από τον ίδιο τον εθνογράφο, όμως, σε κάθε περίπτωση, στην παρούσα έρευνα οι θέσεις παρατηρητή – παρατηρούμενου δεν ήταν ξεκάθαρες. Κατά μία έννοια, αν το πεδίο παρατήρησης είναι η πόλη, η μέθοδος απέδωσε το ρόλο του εθνογράφου στα ίδια τα παιδιά. Ερευνητική επιθυμία ίσως τελικά ήταν η φωτογραφική αποστολή που ζητήθηκε από

τα παιδιά να εκφραστεί ως ένα ταξίδι περιήγησης σε έναν κόσμο «δικό τους», που δεν μπορεί να είναι εξ ολοκλήρου προσβάσιμος από κανένα ενήλικα. Αξιοσημείωτο είναι, π.χ., ότι, αντίθετα απ' ότι αναμενόταν, τελικά στις φωτογραφίες εκτός από πολύ λίγες περιπτώσεις (εικ. 15), δεν αποτυπώνεται η ζωντανή δράση, δηλ. η φωτογραφική αποτύπωση των χώρων την ώρα



Εικόνα 15. «Τα παιδιά αυτά θέλουν πίστα σκέιτ». Το παιδί φωτογραφίζει τους φίλους του, και τα μάτια τους συναντούν τα δικά μας. Από τις ελάχιστες φωτογραφίες πεδίου που απεικονίζουν (και) πρόσωπα . Δες και Επίμετρο II, φωτογραφία 51.

που συμβαίνουν οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά αναφέρονται. Πράγματι, τα περισσότερα παιδιά προτιμούν (ή, πιθανώς, από τις συνθήκες της φωτογράφισης, αναγκάστηκαν) να αποτυπώσουν τα «μέρη» τους χωρίς δρώντα υποκείμενα – λόγου χάρη, φωτογραφίζουν το πάρκο όπου πηγαίνουν να παίξουν με την παρέα τους, αλλά η φωτογραφία δείχνει ένα άδειο πάρκο. Διαπιστώνει κανείς

μια συστολή, μια διακριτικότητα των παιδιών – που εκφράστηκε στις συζητήσεις μας, μέσα στην τάξη – στο να αποτυπώσουν και να δημοσιοποιήσουν, έτσι, τα πρόσωπα και τις δραστηριότητες άλλων παιδιών. (Κατ' ουσίαν, κάτι τέτοιο δεν θα έπρεπε να μάς ξαφνιάζει. Παρόμοιο σκεπτικισμό θα είχαν φυσικά και οι ενήλικοι, αν τους είχε ανατεθεί η ίδια αποστολή. Στη Μεγάλη Βρετανία, παραδείγματος χάριν, η φωτογράφιση παιδιού σε δημόσιο χώρο χωρίς να έχει ζητηθεί η έγκριση του κηδεμόνα του, τιμωρείται ποινικά.) Το ίδιο παρατηρούν και οι Rasmussen & Schmidt στη δική τους έρευνα: τα παιδιά αποφεύγουν να βγάλουν φωτογραφίες που φέρνουν τους άλλους σε δύσκολη θέση. Από την άλλη μεριά, σαφώς και οι συνθήκες της φωτογράφισης ήταν καθοριστικές: τα μέρη που ήθελαν να φωτογραφίσουν δεν ήταν κλειστοί, προσδιορισμένοι στο χρόνο ως προς τη λειτουργία τους χώροι (όπως θα ήταν π.χ. η σχολική αίθουσα): ο χρόνος που είχαν για τη φωτογραφική αποστολή πολλές φορές δεν ταυτίζονταν με το χρόνο της πραγματικής δράσης. Αυτή η ασυγχρονία δεν στερεί πάντως από τις φωτογραφίες την τεκμηριωτική τους δύναμη. Οι γραπτές περιγραφές και τα σχόλια των παιδιών ποικίλλουν ως προς το περιεχόμενό τους, όπως και οι φωτογραφικές επιλογές, και έρχονται να συμπληρώσουν τις εικόνες. Κάποιες γράφονται σε πρώτο πρόσωπο, με χρήση ενεστώτα χρόνου, με αναφορές σε προσωπικές μνήμες και βιώματα της κάθε μέρας, και περιγράφουν πράξεις και ενεργήματα. Άλλες δείχνουν προτιμήσεις, αξιολογικές κρίσεις, τοποθετήσεις των παιδιών πάνω στα θέματα της καθημερινής αστικής ζωής. Υπάρχουν επίσης σχόλια με «αντικειμενικότητα» γραμμένα, όπου δίνονται από τα παιδιά γενικές πληροφορίες για το περιεχόμενο της εικόνας. Σε κάθε περίπτωση, περισσότερο ή λιγότερο «προσωπικό», το λεύκωμα κάθε παιδιού είναι το καθένα ένα διαφορετικό «ταξίδι πεδίου» που αναπαρίσταται με εικόνες και λόγο – και τα δυο το ίδιο σημαντικά για το Spielraum. Γι' αυτό και παρουσιάζονται ως ισότιμα, με το σχόλιο του παιδιού όχι ως «λεζάντα» της φωτογραφίας αλλά ως αυθύπαρκτος λόγος, μέσα στο δικό του μεταφορικό «πλαίσιο». Η σιωπηρή ανάγνωση του σχολίου από τον αναγνώστη παίρνει τη θέση του ήχου της φωνής του παιδιού, όπως την ορίζει ο **Μπαχτίν**, ως «ομιλούσα υποκειμενικότητα»: η φωνή που έρχεται να ακουστεί *ταυτόχρονα* με το «τι μάς λέει η φωτογραφία».

Παρά την «ευκολία» της φωτογραφίας ως μέσου (ευκολία με την έννοια της ευχρηστότητας, αμεσότητας, ταχύτητας της απεικόνισης), η φωτογραφική αποστολή που ζητήθηκε από τα παιδιά κάθε άλλο παρά εύκολη αποδείχθηκε: ήταν μια διπλή διερεύνηση – μια περιπλάνηση στο χώρο, αλλά και μια αναζήτηση στο νου, στη μνήμη – που απαιτούσε χρόνο, διάθεση για περιπέτεια και σκέψη. Η εγγύτητα ενός χώρου, ακόμη κι αν εκεί περνάμε όλη μας τη ζωή, συχνά μάς αφοπλίζει από το να τον δούμε κριτικά, σκέψη που διατύπωσε με σαφήνεια ο Martin Heidegger: «Ο οικείος ανθρώπινος κόσμος είναι τόσο κοντά σε μας όσο θα μπορούσε να είναι, αλλά είναι επίσης περιέργως απαρατήρητος». Η άλλη δυσκολία αφορούσε το ίδιο το θεματικό πεδίο της φωτογράφισης: τα παιδιά δεν κλήθηκαν να φωτογραφίσουν την πόλη ως επισκέπτες, αλλά να δουν τους καθημερινούς τους τόπους, σαν για πρώτη φορά, μέσα από το φωτογραφικό κάδρο και στο πλαίσιο της αποστολής. Η οικειότητα με αυτόν το καθημερινό κόσμο δεν σήμαινε ότι το εγχείρημα ήταν εύκολο· όπως μάς δίδαξε ο **Χέγκελ**, «το οικείο δεν είναι απαραίτητα το γνωστό»,⁴⁹ που ήταν και μία από τις αγαπημένες ρήσεις του «φιλοσόφου της καθημερινής ζωής» Ανρί **Λεφέβρ**. Τίποτα ωστόσο δεν επιδρά στη μόρφωση [*Bildung*] με την έννοια της αυτοπραγμάτωσης, όπως την ορίζει ο γερμανός φιλόσοφος, όσο η διαντίδραση του νέου ανθρώπου με τον καθημερινό κόσμο που τον περιβάλλει, και είναι ακριβώς αυτός ο άρρηκτος δεσμός που τροφοδοτεί την ερμηνεία του υλικού της έρευνας στο Spielraum.

Οι φωτογραφίες των παιδιών ως υλικό «ανά χείρας»

Από την άλλη, μια απόπειρα ταξινόμησης του υλικού της εμπειρικής έρευνας, προϋποθέτει την κατανόηση του «τι είναι» το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε. Προτού οι συγκεκριμένες φωτογραφίες, οι οποίες φέρουν αναγκαστικά όλα τα διαφοροποιητικά, ταξινομικά τους χαρακτηριστικά (φωτογραφίες ερασιτεχνών, και μάλιστα ανήλικων, αυτο-φωτογραφίες, φωτογραφίες αστικού τοπίου, φωτογραφίες που τραβήχτηκαν για τους σκοπούς μιας αρχιτεκτονικής έρευνας κ.ο.κ.) εξεταστούν, πρέπει πρώτα να καταλάβουμε τι είναι το *είδος* στο οποίο ανήκουν. Για την κατανόηση αυτή, η έρευνα στράφηκε σε μια περιπλάνηση στα θεωρητικά κείμενα

περί φωτογραφίας (δεν υπάρχουν πολλά), από τα οποία δύο είναι τα σημαντικότερα: το *Περί φωτογραφίας* της Susan Sontag και ο *Φωτεινός Θάλαμος* του Ρολάν Μπαρτ. Το πρώτο, αν και περισσότερο καθιερωμένο, αποδείχθηκε ότι λίγο μπορεί να μας δια φωτίσει: η Sontag μοιάζει ν' αναφέρεται συνεχώς στην επαγγελματική (δημοσιογραφική, καλλιτεχνική) ή αυστηρά προσωπική («ναρκισσιστική») χρήση της φωτογραφίας. Γράφει, παραδείγματος χάριν, ότι «η παθητικότητα – και η πανταχού παρουσία – του φωτογραφικού αρχείου είναι το 'μήνυμα' της φωτογραφίας, η ορμή της. [Ακόμη και] οι περιπτώσεις στις οποίες η φωτογράφιση είναι σχετικώς αντικειμενική, συγκεχυμένη ή αυτοαπαλείφεται ως πράξη, δεν μειώνουν τη διδακτικότητα του όλου εγχειρήματος».⁵⁰ Μέσα στη θεωρία της Sontag, οι φωτογραφίες των παιδιών (υποκειμενικές αλλά όχι με προσωπικό περιεχόμενο, πλήρεις νοημάτων αλλά όχι διδακτικές) έμοιαζαν αταξινόμητες, σχεδόν έξω από τον κανόνα, σχεδόν *μη-φωτογραφίες*. Αντίθετα, η κατανόησή τους πραγματικά «φωτίστηκε» από το κείμενο του Μπαρτ. Το σύντομο αυτό δοκίμιο, περιεκτικό όσο λίγα, ξεκινά από την έκφραση μιας «οντολογικής επιθυμίας», της γνώσης του «τι είναι η Φωτογραφία 'καθ' εαυτήν'»⁵¹ και μια τέτοια γενική απορία καλύπτει, ευτυχώς, την «περιθωριακή» κατηγορία στην οποία ανήκουν οι φωτογραφίες των παιδιών (δεν είναι άλλωστε «περιθώριο» [Spielraum] το «πεδίο παιδιάς» από το όνομά του ακόμη;). Ο Μπαρτ, ως εάν να απαντάει στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, θέτει τη Φωτογραφία υπό εξέταση διαπιστώνοντας με οξυδέρκεια ότι «ως ανθρωπολογικά νέο αντικείμενο, ξεφεύγει από τις συνηθισμένες συζητήσεις για την εικόνα».⁵² Θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να διαβάσουμε τον *Φωτεινό Θάλαμο* παράλληλα με την ερμηνεία του υλικού ανά χείρας, των φωτογραφιών από την έρευνα πεδίου, που περιέχονται στο επίμετρο του Spielraum.

Το «πεδίο παιδιάς» και ο «Φωτεινός Θάλαμος» του Ρολάν Μπαρτ

Καταρχήν, στο δοκίμιό του ο Μπαρτ επιλέγει ως εμπειρικό υλικό για την ανάλυση της φωτογραφίας ως κατηγορίας, όχι ένα corpus, μια ολότητα αντιπροσωπευτική των επιμέρους κατατάξεων (διότι, όπως τονίζει, οι επιμέρους ταξινομήσεις της

φωτογραφίας δεν είναι δικές της: είναι απλώς δανεισμένες από άλλες, παλιές μορφές αναπαράστασης) αλλά μια συλλογή από φωτογραφίες που αρέσουν στον ίδιο: «Καμιά σχέση με το corpus: μόνο μερικά σώματα»,⁵³ γράφει χαρακτηριστικά. Όμοια, η συλλογή των 1.220 φωτογραφιών που είναι το υλικό εικόνων της παρούσας έρευνας, δεν αποτελούν ένα corpus, δεν επιδιώκουν τη συγκρότηση ενός συνόλου: είναι δείγματα μη στατιστικά επεξεργασμένα, που αφήνουν να εκφράζονται οι πολλαπλές ταυτότητες, να συν-ακροάζονται οι πολλές φωνές, και τελικά, να αναδεικνύεται το μη-κατηγοριοποιήσιμο των φωτογραφιών που τράβηξαν τα παιδιά. Από την άλλη, μια τέτοια «αντιεπιστημονική», αυθαίρετη απόφαση (της αναφοράς του Μπαρτ σε ένα προσωπικό αρχείο) δεν είναι (μόνο) ένα παιχνίδι πάνω στην «παμπάλαια κυριαρχία του εγώ» (ρήση του Nietzsche που παραθέτει ο Μπαρτ) και στη δυνατότητα μετατροπής της σε μια ευρηματική αρχή: είναι και μια μεθοδολογική πράξη αντιστοίχισης του τρόπου διερεύνησης με τη φύση του διερευνούμενου υποκειμένου. Γιατί τι άλλο είναι η Φωτογραφία από μια «καθαρή τυχαιότητα», που είναι ακριβώς η ιδιότητα εκείνη που την κάνει να είναι τόσο κοντά στην εθνογραφία; Και σ' αυτό της το ιδίωμα έρχεται σε αντίθεση με το *κείμενο*, στην περίπτωση του οποίου, γράφει ο Μπαρτ, «με μια ξαφνική ενέργεια μιας μόνο λέξης, μπορεί να κάνει μια φράση να περνά από την περιγραφή στον επιλογισμό».⁵⁴



Εικόνα 16. Ερνέστ, φωτογραφία του André Kertez (1936). Γράφει ο Ρολάν Μπαρτ: «Είναι δυνατό να ζει ακόμη σήμερα ο Ερνέστ (Πού όμως; Πώς; Τι Ρομάντζο!)».

Μ' άλλα λόγια, στην παρούσα έρευνα, η παράθεση δύο στοιχείων – λόγου και φωτογραφίας – δίπλα-δίπλα,

στοιχεία που στη συστατική τους διακήρυξη έχουν το ίδιο ανάφορο, και τον ίδιο δημιουργό, και θέλουν να εμφανίζονται ως «ισότιμα», δεν πρέπει να μάς αποσπά από τη συνείδηση της διαφορετικότητάς τους, και ειδικά από την εγρήγορση που πρέπει να έχουμε στην ερμηνεία των φωτογραφικών εικόνων. Διότι, όπως τονίζει ο Μπαρτ, η Φωτογραφία δεν μπορεί να εντοπιστεί στις συνηθισμένες κατηγορίες εικόνων, για την ακρίβεια βρίσκεται έξω από αυτές. Για τον Μπαρτ η Φωτογραφία από μόνη της είναι μια εικόνα χωρίς κώδικα: στη γένεσή της, η δύναμή της αφορά μόνο τη «διαπιστωτική της ικανότητα»,⁵⁵ είναι το «τεκμήριο της αυθεντικότητας». Η ιδρυτική πράξη της Φωτογραφίας είναι ότι «αυτό-υπήρξε». Σε αντιδιαστολή με όλες τις άλλες εικόνες, ο κύριος συνομιλητής της Φωτογραφίας είναι ο χρόνος. Στο



Εικόνα 17. «Παιχνίδι σε κατασκήνωση», Καρπενήσι (;), 1945-46. Φωτογραφία της Βούλας Παπαϊωάννου.

βιβλίο ο Μπαρτ παραθέτει τη φωτογραφία του μικρού Ερνέστ, μαθητή σε μια σχολική τάξη του Παρισιού, που τράβηξε ο André Kertez το 1936, και σημειώνει: «Η χρονολογία είναι μέρος της φωτογραφίας: όχι επειδή καταδηλώνει ένα στυλ, αλλά διότι σε κάνει να σηκώνεις το κεφάλι, σε κάνει να στοχάζεσαι τη ζωή, το θάνατο, το αμείλικτο σβήσιμο των γενεών: είναι δυνατό να ζει ακόμη σήμερα ο Έρνεστ;».⁵⁶ Ο Kertez είναι ένας φωτογράφος που συχνά επέλεγε ως θέμα το παιδί, όπως και η Βούλα Παπαϊωάννου, η οποία, ιδιαίτερα με το «Μαύρο Λεύκωμα» της Κατοχής, κατέδειξε την τρομακτική τεκμηριωτική δύναμη της φωτογραφικής εικόνας, όταν σκοπός της είναι η ανθρωπιστική πρόκληση στο ενήλικο βλέμμα να αναλογιστεί το μήνυμα της φωτογραφίας, το τι σημαίνει το σβησμένο βλέμμα ή από την άλλη η χαρά που βλέπει στα παιδικά πρόσωπα.

Στην παρούσα έρευνα, το παιδί βρίσκεται πίσω, και όχι μπροστά από την κάμερα, είναι το ίδιο το παιδί που τεκμηριώνει μέσω των εικόνων, και όχι που αποτυπώνεται σ' αυτές. Κατά μία ερμηνεία, οι 1.220 φωτογραφίες των παιδιών δεν είναι τίποτ' άλλο από τεκμήρια, σταματήματα του αστικού χρόνου, αλλά και αποτυπώσεις, στο άπειρο (μόνο η Φωτογραφία μπορεί να το κάνει αυτό), του κόσμου τους τη στιγμή που τα ίδια ήταν – γιατί ήδη έχουν περάσει δύο χρόνια – παιδιά ηλικίας δέκα, έντεκα ή δώδεκα χρόνων. Πέρα όμως από «αποτυπώσεις», οι φωτογραφίες λειτουργούν ως φορείς νοημάτων, που προκύπτουν από την «ανάγνωσή» τους από τον θεατή τους. Στην ανάγνωση αυτή, για τον Μπαρτ, η σημασία είναι στις λεπτομέρειες. Το γενικό περιεχόμενό τους φυσικά και ενδιαφέρει – στα πλαίσια όμως ενός μέσου, ανθρώπινου ενδιαφέροντος, που ο Μπαρτ ονομάζει *studium*, αναφερόμενος σ' ένα ενδιαφέρον του οποίου την πηγή μπορούμε να ανιχνεύσουμε στην παιδεία του θεατή.⁵⁷ Καλυμμένο με μεγαλύτερο «μυστήριο» είναι όμως το *punctum*, αυτό που κάνει μια φωτογραφία πραγματικά ενδιαφέρουσα: είναι κάτι που έρχεται ως ακίδα, να τρυπήσει την επιφάνεια της φωτογραφίας και να διαπεράσει το θεατή. Και το *punctum* αφορά (μετά από λεπτομερή ανάλυση και παράθεση παραδειγμάτων που κάνει ο Μπαρτ πάνω στις φωτογραφίες οι οποίες πραγματικά του αρέσουν) πάντα τις λεπτομέρειες. Στην παρούσα έρευνα, με ποιο κριτήριο επιλέγονται οι φωτογραφίες που ενδιαφέρουν το *Spielraum*, από τις 1.220 συνολικά; Παρά την προσπάθεια ταξινόμησης των φωτογραφικών εικόνων με αντικειμενικά κριτήρια (βλ. Επίμετρο), ως προς το θέμα που αναπαριστούν («οικείος χώρος παιχνιδιού», «επίσημος δημόσιος χώρος»· ως προς τη στάση απέναντι στην εικόνα: «προσωπικό σχόλιο», «γενική αξιολογική κρίση», κ.ο.κ.) και την σύνδεσή τους με το επιστημονικό ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα (πρόσληψη της αστικής εικόνας της πόλης από το παιδί, προτιμήσεις των παιδιών για τόπους της πόλης, κλπ.), η επιλογή εν τέλει δεν μπορεί να απεξαρτηθεί από την αναζήτηση του *punctum*. Όπως γράφει ο Μπαρτ, «αυτό το κάτι» (το *punctum*) «έρχεται να ρυθμοκοπήσει το *studium*»· ο θεατής των φωτογραφιών παρατηρεί «αντικειμενικά» τις εικόνες όμως στο βάθος του μυαλού, η όποια αντικειμενική θεώρηση ρυθμοκοπείται από εσωτερικές σκέψεις, αναμνήσεις και συναισθήματα που αυτές του ξυπνούν – ένα ρυθμοκόπημα που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με την «μπρος – πίσω» κίνηση που σύμφωνα με τον

Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, αποτελεί τον συστατικό «τρόπο του είναι» [*mode of being*] του παιχνιδιού. Ο Γκάνταμερ εξηγεί την ερμηνεία αυτή βάσει της ετυμολογικής ρίζας της λέξης «παιχνίδι» στα γερμανικά [*spiel*]: η πρώτη, η αρχική έννοια της λέξης είναι «χορός». «Αυτό που υπονοείται είναι μια κίνηση μπρος-πίσω που δεν συνδέεται με κανένα σκοπό που θα μπορούσε να την οδηγήσει σε ένα τέλος. [...] Αυτή η μπρος-πίσω κίνηση είναι τόσο σημαντική που δεν κάνει διαφορά ποιος ή τι την εκτελεί. Αυτό που παίζεται είναι το παιχνίδι – είναι άσχετο εάν υπάρχει ένα υποκείμενο που το παίζει. Το παιχνίδι είναι το να συμβαίνει αυτή η κίνηση».⁵⁸ Θα μπορούσε λοιπόν αυτή η αμφιταλάντευση μεταξύ επιστημονικότητας (*studium*) και υποκειμενικού ενδιαφέροντος (*punctum*), που εμπεριέχει η επιλογή των φωτογραφιών να παρομοιαστεί με ένα παιχνίδι, όμοιο, στην ευχαρίστηση που προσφέρει, με την εξερεύνηση ενός κουτιού με αναμνηστικά [*memorabilia*], μιας συλλογής από αποδεικτικά στοιχεία για τον τόπο και το χρόνο των ενεργημάτων που πέρασαν και ανήκουν πια στο παρελθόν.

Αναλύοντας αυτήν ακριβώς την διαπιστωτική ικανότητα της Φωτογραφίας, ο Μπαρτ παρομοιάζει την αναγνώριση «κρυφών» στοιχείων της φωτογραφικής εικόνας με λεπτομέρειες που συνήθως περνούν απαραίτητες στην αφήγηση του βίου των ανθρώπων: «Η Φωτογραφία μου επιτρέπει να φτάσω σε μια υπογνώση· μου προσφέρει μια συλλογή επιμέρους αντικειμένων και μπορεί να κολακεύει μέσα μου έναν κάποιο φετιχισμό: διότι υπάρχει ένα ‘εγώ’ που αγαπά τη γνώση, που νιώθει γι’ αυτήν σαν μια ερωτική επιθυμία. Παρόμοια αγαπώ ορισμένα βιογραφικά στοιχεία που, στη ζωή ενός συγγραφέα, με γοητεύουν εξίσου με ορισμένες φωτογραφίες· ονόμασα τούτα τα στοιχεία ‘βιογραφήματα’· η Φωτογραφία έχει με την Ιστορία την ίδια σχέση που έχει το βιογράφημα με τη βιογραφία».⁵⁹ Όμοια, στη μελέτη αυτή, που είναι μια βιογραφία του Spielraum, τα στοιχεία των «χαρακτήρων» που παρατίθενται στην αρχή, είναι «βιογραφήματα»: τα στοιχεία στις ζωές των συγγραφέων που είναι οι «χαρακτήρες» του έργου, φωτίζουν με τις λεπτομέρειές τους, εμποτίζουν με *puncti*, το *studium* που είναι η έρευνα. Ταυτόχρονα, στο ίδιο το βιβλίο ως φυσικό αντικείμενο, αυτή η «μπρος-πίσω» κίνηση για την οποία μιλάει ο Γκάνταμερ επαναλαμβάνεται, είναι η ίδια η κίνηση των χεριών και των ματιών του αναγνώστη που την πραγματοποιεί· εκτός από την

«ανάγνωση των φωτογραφικών εικόνων», και η ίδια η ανάγνωση του Spielraum ρυθμοκοπείται διαρκώς με τα φυλλογυρίσματα μπρος-πίσω, μεταξύ κυρίως κειμένου και βιογραφημάτων, κειμένου και φωτογραφιών από το πεδίο.

Όπως επιχειρήσαμε να δείξουμε σ' αυτό το κείμενο, το «πεδίο παιδιάς» ως ερευνητική πρακτική επιχειρεί να μείνει πιστό στις πολυφωνικές αρχές, την πολυφωνία που ως *basso ostinato* ηχεί σ' όλο το Spielraum, σταθερή υπενθύμιση της ετερογλωσσίας⁶⁰ που εγγενώς υπάρχει κατά την παραγωγή, ερμηνεία και παρουσίασή του. Ως προς την «παραγωγή», η διαδικασία της έρευνας με τα παιδιά βασίστηκε στα πραξιακά θεμέλια του παιχνιδιού, απέφυγε τον επιτακτικό λόγο, προσπάθησε να συμπεριλάβει όσο το δυνατό περισσότερες από τις πολλές, τις «εκατό γλώσσες», που όπως γράφει ο Μαλαγκούτσι στο ποίημα που παρατίθεται στην αρχή, έχει το παιδί. Ως προς το χειρισμό του υλικού που είναι το έργο των παιδιών, έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί οποιοσδήποτε κατακερματισμός της σύνθεσης που αποτελούν οι φωτογραφίες και τα σχόλια όταν κανείς τις βλέπει και τα διαβάξει μαζί. Αυτό αποτελεί και το ισχυρότερο πεδίο έμπνευσης: η πολυσημία και διαλογικότητα που το χαρακτηρίζουν, έννοιες που συνεισφέρουν καθοριστικά στη θεωρητική συγκρότηση του «πεδίου παιδιάς». Παρόμοια, η εικόνα και ο λόγος κάθε παιδιού συνυπάρχουν στην παρουσίαση του υλικού, όπου το σχόλιο δεν είναι απλώς η «λεζάντα» της εικόνας, αλλά έκφραση αυθύπαρκτη, μια ανεξάρτητη φωνή του που ενώνεται με εκείνες των άλλων παιδιών σε έναν πολυφωνικό διάλογο.

¹ Ποίημα του Λόρις Μαλαγκούτσι με τίτλο "Invece il cento c'è" που περιέχεται στο Carolyn Edwards, Lella Gandini, and George Forman, eds., *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflections* (Greenwich, CT: Ablex, 1998), 2.

² Αναλυτική περιγραφή της έρευνας πεδίου, τόσο ως προς τη διαδικασία που ακολουθήθηκε όσο ως προς τα αποτελέσματά της, γίνεται στο Επίμετρο I της διατριβής.

³ Margaret Jones and Chris Cunningham, "The Expanding Worlds of Middle Childhood," in *Embodied Geographies; Spaces, Bodies, and Rites of Passage*, ed. Elizabeth Kenworthy Teather (London & New York: Routledge, 1999).

⁴ Ibid.

⁵ Alan Prout, *Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children* (London & New York: RoutledgeFalmer, 2005). Ειδικά το κεφάλαιο 4, «Παιδική ηλικία, φύση και κουλτούρα» ["Childhood, nature and culture"] που ξεκινά με ένα παράθεμα από την Ντόνα Χάραγουέι: «Δεν αρκεί να προσεγγίζεις την επιστήμη ως κοινωνική ή πολιτισμική κατασκευή, ως εάν κουλτούρα και κοινωνία να ήταν διαφανείς κατηγορίες, περισσότερο από ό,τι είναι η φύση ή το αντικείμενο. Έξω από τα

αξιώματα του διαφωτισμού – δηλαδή, του μοντέρνου – τα αντιθετικά δίπολα κουλτούρας και φύσης, επιστήμης και κοινωνίας, τεχνολογικού και κοινωνικού, όλα χάνουν τη συστατική, αντιθετική τους ιδιότητα. Κανένα δεν είναι σε θέση να εξηγήσει το άλλο». Βλ. Donna Haraway, *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* (London: Routledge, 1990), 7.

⁶ Kalevi Kopela, "Children's Environments," in *Handbook of Environmental Psychology*, ed. Robert B. Bechtel and Arza Churchman (New York: John Wiley & Sons, 2002).

⁷ M.H. Matthews, *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments* (Herdfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992), 4.

⁸ Η Βενετία Κάισαρη στήριξε την έρευνά της στη θεωρία για το παιδικό σχέδιο: για να μελετήσει το ποιους χώρους προτιμούν τα παιδιά για να παίζουν, ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν σχέδια τα οποία ονομάζει «ιχνογραφήματα». Βλ. Βενετία Κάισαρη, "Το Παιδί Και Ο Αστικός Χώρος: Το Παιχνίδι Του Παιδιού Σχολικής Ηλικίας Στον Αστικό Χώρο" (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2005).

⁹ Η Κυριακή Τσουκαλά στην έρευνά της για την νοητική εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον αστικό χώρο, ονομάζει «τοπογραφικές αναπαραστάσεις» τα σχέδια με τα οποία τα παιδιά αποδίδουν θέματα όπως την «οικεία διαδρομή» από το σπίτι στο σχολείο ή τη «γειτονιά» τους. Βλ. Κυριακή Τσουκαλά, *Παιδική Αστική Εντοπία: Αρχιτεκτονική Και Νοητικές Αναπαραστάσεις Του Χώρου* (Αθήνα: Τυπωθήτω, 2006).

¹⁰ Martin Krampen, *Children's Drawings: Iconic Coding of the Environment* (New York & London: Plenum Press, 1991), 197.

¹¹ Jean Piaget and Barbel Inhelder, *The Child's Conception of Space* (New York: W. W. Norton & Co., 1967).

¹² H.D. Fishbein, S. Lewis and K. Keiffer, "Children's understanding of spatial relations: coordination of perspectives", in *Developmental Psychology*, 7 (1972), 21-33, όπως παρατίθεται στο Matthews, 151.

¹³ Matthews, *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments*, 161.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Noam Chomsky, *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1988), όπως παρατίθεται στο Matthews, 75.

¹⁶ Από την εισαγωγή στο Dorothy Singer and Tracey Revenson, eds., *A Piaget Primer: How a Child Thinks* (New York: Plume, 1996). Ο Πιαζέ αναφέρεται στο κείμενο του E.C. Tolman, "Cognitive maps in rats and men," (πρωτοδημοσιεύτηκε το 1948 στο περιοδικό *Psychological Review*), στο R.M. Downs και David Stea (eds), *Image and environment* (Chicago: Aldine, 1973).

¹⁷ Η αναθεώρηση του Πιαζέ δεν έχει γίνει μόνο στη γεωγραφία, αλλά και στην παιδαγωγική και την ψυχολογία. Βλ. Deanna Kuhn, "The View from Giants' Shoulders," in *Piaget, Vygotsky and Beyond*, ed. Leslie Smith, Julie Dorkrell, and Peter Tomlinson (London and New York: Routledge, 1997).

¹⁸ Roger Hart & Gary Moore, "The development of spatial cognition: A review" στο *Image and Environment*, B. Stea & R. Downs (επιμ.), Chicago: Chicago University Press, 1973, 247. Δική μου έμφαση.

¹⁹ Robin Moore, *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development* (London: Croom Helm, 1986).

²⁰ Carl F. Graumann and Lenelis Kruse, "Children's Environments: The Phenomenological Approach," in *Children, Cities, and Psychological Theories: Developing Relationships*, ed. Dietmar Görlitz, et al. (Berlin: de Gruyter, 1998), 357.

²¹ Ibid., 361.

²² Συλλογές και άρθρα στο *Children's Environments*: Pia Christensen and Margaret O'Brien, eds., *Children in the City: Home, Neighborhood and the Community* (London: RoutledgeFalmer, 2003), Geneviève Castonguay and Sylvie Jutras, "Children's Use of the Outdoor Environment in a Low-Income Montreal Neighborhood," *Children, Youth and Environments* no. 20(1) (2010), Graumann and Kruse, "Children's Environments: The Phenomenological Approach.", Lia Karsten and Willem van Vliet, "Children in the City: Reclaiming the Street," *Children, Youth and Environments* 16, no. 1 (2006), — —, "Increasing Children's Freedom of Movement," *Children, Youth and Environments* 16, no. 1 (2006).

²³ Stuart Aitken, *Geographies of Young People; the Morally Contested Spaces of Identity* (London & New York: Routledge, 2001), 11.

²⁴ Ibid., 12.

- ²⁵ William Bunge, "Commentary: Locations are not unique," *Annals of the Association of American Geographers*, 56 (1966): 375-377.
- ²⁶ Πρόλογος (foreword) στο William Bunge, *Fitzgerald: Geography of a Revolution* (Athens and London: University of Georgia Press, 2011).
- ²⁷ ———, "Fitzgerald from a Distance," *Annals of the Association of American Geographers* 64, no. 3 (1975), ό.π. στο Bunge, *Fitzgerald: Geography of a Revolution*.
- ²⁸ Sarah Holloway & Gill Valentine, *Children's Geographies; New Social Studies of Childhood*, London & New York: Routledge, 2000, 7.
- ²⁹ Βλ. Alison Clark, "Talking and Listening to Children," στο Mark Dudek, επιμ., *Children's Spaces* (Oxford and Burlington, MA: Architectural Press, 2005), 1-13· Alison Clark & Peter Moss, *Listening to Young Children: The Mosaic Approach* (London: National Children's Bureau, 2001).
- ³⁰ Βλ. Gunilla Dahlberg, "Η Παιδαγωγική Ως Τόπος Μιας Ηθικής," *Γέφυρες*, no. 24 (2005), Carlina Rinaldi, "Μια Παιδαγωγική Που "Αφουγκράζεται Τα Παιδιά"" Τα Παιδιά. Η Προσέγγιση Του Reggio Emilia," *Γέφυρες* 9, no. Μάρτιος-Απρίλιος (2003).
- ³¹ "The Role of the *Atelierista*" στο Edwards, Gandini, and Forman, eds., *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflections*, 140.
- ³² Pia Christensen and Allison James, "Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights," in *Research with Children*, ed. Pia Christensen and Allison James (London & New York: Falmer Press, 2000).
- ³³ *Ibid.*, 163.
- ³⁴ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, ed. M. Cole, et al. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 86.
- ³⁵ Από την εισαγωγή της Δ. Μακρυνιώτη στο Δήμητρα Μακρυνιώτη, ed. *Παιδική Ηλικία* (Αθήνα: Νήσος, 1997), 29.
- ³⁶ *Ibid.*
- ³⁷ Pia Christensen & Allison James, επιμ., *Research with Children: Perspectives and Practices* (London & New York: Falmer Press, 2000).
- ³⁸ Anne Solberg, "The challenge in child research: from 'being' to 'doing'," στο J. Brannen & Margaret O'Brien, επιμ., *Children in Families: Research and Policy* (London: Falmer Press, 1996), 63-64.
- ³⁹ Ίριδα Τσεβρένη, "Η Πόλη Μέσα Από Τα Μάτια Των Παιδιών: Προσεγγίζοντας Το Συμμετοχικό Σχεδιασμό Του Χώρου Μέσα Από Μία Εναλλακτική Θεώρηση Της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης" (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2008).
- ⁴⁰ Ενδεικτικά, έρευνες με παιδιά που χρησιμοποιούν τη φωτογραφία ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι οι εξής:
Shirl Buss, "Urban Los Angeles from Young People's Angle of Vision," *Children's Environments* 12, no. 3 (1995).
Chris Cunningham and Margaret Jones, "Play through the Eyes of Children: Use of Cameras to Study after-School Use of Leisure Time and Leisure Space by Pre- Adolescent Children," *Loisir & Societe / Society and Leisure* 19, no. 2 (1996).
Kim Rasmussen and Soren Smidt, "Children in the Neighbourhood: The Neighbourhood in the Children," in *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, ed. Pia Christensen and Margaret O'Brien (London: RoutledgeFalmer, 2003).
Jennifer Kofkin Rudkin and Alan Davis, "Photography as a Tool for Understanding Youth Connections to Their Neighborhood," *Children, Youth and Environments* 17, no. 4 (2007).
Liane Lefavre and Henk Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool* (Rotterdam: O10 Publishers, 2007).
Τσεβρένη, "Η Πόλη Μέσα Από Τα Μάτια Των Παιδιών: Προσεγγίζοντας Το Συμμετοχικό Σχεδιασμό Του Χώρου Μέσα Από Μία Εναλλακτική Θεώρηση Της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης".
- ⁴¹ Rasmussen and Smidt, "Children in the Neighbourhood: The Neighbourhood in the Children."
- ⁴² Πρόκειται για αδημοσίευτη έρευνα των Γ. Κατσαβουνίδου – Παρασκευής Κούρτη, που έγινε στα πλαίσια δράσης με τίτλο «Ζωγραφίζω τη γειτονιά μου», που οργανώθηκε από το ΤΕΕ/Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας το Νοέμβριο του 2007 στη Θεσσαλονίκη.
- ⁴³ Από τις πιο ενδιαφέρουσες μελέτες για την ερμηνεία των παιδικών ζωγραφιών είναι αυτή του Krampfen, *Children's Drawings: Iconic Coding of the Environment*.

⁴⁴ Βλ. Brian Garrod, "Exploring Place Perception: A Photo-Based Analysis," *Annals of tourism research* 35, no. 2 (2008), 381-401· Antonia Noussia, "Framing Experience: Visual Interpretation and Space Open Air Museums," *Journal of Tourism Studies* 9, no. 2 (December 1998), 37-48.

⁴⁵ Shirl Buss, "Urban Los Angeles from Young People's Angle of Vision."

⁴⁶ Cunningham and Jones, "Play through the Eyes of Children: Use of Cameras to Study after-School Use of Leisure Time and Leisure Space by Pre- Adolescent Children."

⁴⁷ Ali Madanipour, *Public and Private Spaces of the City* (London & New York: Routledge, 2003), 28

⁴⁸ Michael Schratz και Rob Walker, "Being There: Using Pictures to See the Invisible," στο *Research as Social Change* (London: Routledge, 1995), 77.

⁴⁹ M. Gardiner, *Critiques of Everyday Life* (London: Routledge, 2000), 1.

⁵⁰ Σούζαν Σόνταγκ, *Περί Φωτογραφίας*, trans. Κωστής Παπαϊωάννου (Αθήνα: Περιοδικό "Φωτογράφος", 1993), 18.

⁵¹ Ρολάν Μπαρτ, *Ο Φωτεινός Θάλαμος* (Αθήνα: Κέδρος, 1983), 11.

⁵² Μπαρτ, 123

⁵³ Μπαρτ, *Ο Φωτεινός Θάλαμος*, 17.

⁵⁴ Ibid., 45.

⁵⁵ Ibid., 124.

⁵⁶ Ibid., 117.

⁵⁷ Ibid., 42.

⁵⁸ Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975), 104.

⁵⁹ Μπαρτ, *Ο Φωτεινός Θάλαμος*, 17.

⁶⁰ «Ετερογλωσσία: η βασική συνθήκη που καθορίζει τη λειτουργία του νοήματος σε κάθε άρθρωση, προφορά του λόγου. Είναι αυτή που εξασφαλίζει την προτεραιότητα του συμφραζόμενου ως προς το κείμενο. Σε κάθε δεδομένο χρόνο, σε κάθε δεδομένο τόπο, θα υπάρχει ένα σύνολο συνθηκών – κοινωνικών, ιστορικών, μετεωρολογικών, σωματικών – που θα εξασφαλίζει ότι μια λέξη αρθρωμένη σε εκείνον τον τόπο και εκείνο τον χρόνο θα έχει διαφορετικό νόημα από εκείνο που θα είχε κάτω από οποιεσδήποτε άλλες συνθήκες· όλες οι προφορές είναι ετερόγλωσσες με την έννοια ότι είναι λειτουργίες μιας μήτρας δυνάμεων πρακτικά αδύνατο να αντισταθμιστούν, και επομένως αδύνατο να διαλυθούν. Η ετερογλωσσία είναι η πιο κοντινή έννοια στον τόπο εκείνο όπου κεντρομόλες και φυγόκεντρες δυνάμεις συγκρούονται· ως τέτοια, είναι αυτό που κάθε συστηματική γλωσσολογία πρέπει πάντοτε να αποσιωπά». Βλ. γλωσσάριο όρων στο M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981), 428. (μετάφραση δική μου)

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι Μια πολυφωνική βιογραφία

Το παιχνίδι, το παιδί και ο κόσμος

Το παιχνίδι γίνεται δυνατό, νοητό και κατανοητό μόνο όταν μια εισροή πνεύματος διακόπτει τον απόλυτο ντετερμινισμό του κόσμου. Η ύπαρξη ακριβώς του παιχνιδιού επιβεβαιώνει διαρκώς την υπέρλογη φύση της ανθρώπινης κατάστασης. Τα ζώα παίζουν, άρα δεν είναι απλώς και μόνο κάποια μηχανικά πράγματα. Εμείς παίζουμε και ξέρουμε να παίζουμε, δεν είμαστε λοιπόν απλώς και μόνο έλλογα όντα, γιατί το παιχνίδι είναι άλογο.

- Γιόχαν Χουίζινγκα¹

Οι βραχογραφίες που βρέθηκαν σε σπήλαιο στη Γαλλία και χρονολογούνται πριν από 13.000 χρόνια, φαίνεται πως είναι έργο παιδιών, ηλικίας 3 έως 7 ετών, σύμφωνα με σχετική έρευνα. Οι αρχαιολόγοι που ανακάλυψαν τα έργα εκτιμούν πως πρόκειται για δημιουργίες τεσσάρων παιδιών τα οποία έσερναν τα δάκτυλά τους στις επιφάνειες της σπηλιάς και δημιουργούσαν ραβδώσεις οι οποίες απεικονίζουν στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον της προϊστορικής εποχής όπως μαμούθ, ρινόκερους, άλογα και ανθρώπους. «Ραβδώσεις από παιδιά εμφανίζονται σε κάθε θάλαμο του σπηλαιού» αναφέρει η αρχαιολόγος Jess Cooney. «Μία από τις σπηλιές είναι τόσο γεμάτη με ραβδώσεις από παιδιά, γεγονός που δείχνει ότι πρέπει να αποτελούσε ειδικό χώρο για αυτά. Ωστόσο, είναι αδύνατο να πούμε εάν επρόκειτο για παιχνίδι ή για κάποια ιεροτελεστία. Δεν ξέρουμε γιατί τις έκαναν» προσθέτει, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο να ήταν ήταν μία «τελετή μύησης» ή απλά «μία ενασχόληση για τις βροχερές ημέρες».²

Ορισμοί και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Στο εισαγωγικό δοκίμιο, το «πεδίο παιδιάς» (Spielraum) ορίστηκε τόσο από τα γλωσσολογικά του συστατικά («παιδί», «παιχνίδι», «πόλη») όσο και από τη μεταφορική του λειτουργία, στο κείμενο του Μισέλ **ντε Σερτώ**, ως δυναμική «τοπική Αρχή» μιας σειράς παράλληλων δια-λόγων – με τη σχόλη, την τακτική, την τελετή, το καθημερινό. Πριν όμως από αυτές τις μετα-συζητήσεις, το «πεδίο παιδιάς» εκφράζει καταρχήν αυτό που λέει το όνομά του: απαραίτητη συνθήκη ύπαρξής του είναι το παιχνίδι αφ' εαυτό, η «παιδιά» είναι ο γενέθλιος τόπος του. Στο λεξικό, το παιχνίδι ορίζεται ως «οποιαδήποτε ενέργεια δεν έχει συγκεκριμένο πρακτικό σκοπό, αλλά προσφέρει ευχαρίστηση»,³ ενώ στη δεύτερη ερμηνεία του λήμματος προστίθεται το στοιχείο της οργάνωσης αυτής της δραστηριότητας: «οποιαδήποτε δραστηριότητα πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες αποσκοπώντας στη διασκέδαση». Ήδη, από τον λεξικολογικό ορισμό της, από τη σημασία της στη γλώσσα, η έννοια του παιχνιδιού περικλείει το εξής παράδοξο: γιατί άραγε να χρειάζεται κανόνες κάτι το οποίο δεν έχει (πρακτικό) σκοπό; Σύμφωνα με τον Χανς Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, φιλόσοφο στη σκέψη του οποίου η έννοια του παιχνιδιού κατέχει κεντρική θέση, αυτή είναι και η ειδικά ανθρώπινη ποιότητα του παιχνιδιού: «η αυτοπειθαρχία και η τάξη που επιβάλλουμε στις κινήσεις μας όταν παίζουμε, σαν να εμπλέκονταν συγκεκριμένοι σκοποί». ⁴ Όταν κανείς παίζει, «ο σκοπός που επιδιώκεται είναι βεβαίως μια άσκοπη δραστηριότητα, αλλά αυτή η δραστηριότητα καθαυτή είναι επιδιωκόμενη». Στην ουσία, δεν υπάρχει κάτι το παράδοξο σ' αυτήν την αντίφαση: σε αντίθεση με την εξωτερική επιβολή κανόνων που διέπουν την πλειονότητα των ανθρώπινων δράσεων, στην περίπτωση του παιχνιδιού, είναι η ίδια η λογική του ανθρώπου που θέτει τους κανόνες σ' αυτήν την «άσκοπη» δραστηριότητα. Ο Γκάνταμερ μάς δίνει το παράδειγμα του παιδιού που παίζει με τη μπάλα: «το παιδί είναι δυστυχισμένο αν χάσει τον έλεγχο στο δέκατο χτύπημα και περήφανο για τον εαυτό του αν μπορέσει να συνεχίσει μέχρι το δέκατο τρίτο». ⁵

Αναμφίβολα, η πρωταρχική εκδήλωση του παιχνιδιού συμβαίνει στην παιδική ηλικία και ταυτίζεται με την παιδικότητα. Τόσο για τα παιδιά που πριν από δεκατρείς χιλιάδες χρόνια «περνούσαν την ώρα τους» χαράζοντας τις επιφάνειες

1 της σπηλιάς τους (βλ. παράθεμα αρχής) όσο και για τα παιδιά που σήμερα κάνουν γκράφιτι στα πάρκα των πόλεων, το παιχνίδι, αυτή η ελεύθερη και άσκοπη

2 δραστηριότητα, υπήρξε και είναι ακόμη, στην παγκοσμιότητα, διαχρονικότητα και διαπολιτισμικότητά της, η κατεξοχήν δραστηριότητα των παιδιών. Όπως γράφει ο Ροζέ **Καγιουά**, το παιχνίδι χαρακτηρίζει η ελευθερία (η συμμετοχή σ' αυτό δεν είναι επιβεβλημένη), η μη-παραγωγικότητα (στόχο έχει την ατομική ευχαρίστηση, κι όχι την παραγωγή κέρδους), αλλά και η αβεβαιότητα ως προς την έκβασή της: «μια εκτύλιξη που να οδηγεί καθαρά σε ένα αναπόδραστο αποτέλεσμα είναι ασύμβατη με τη φύση του παιχνιδιού»⁶. Από την άλλη, έχει συγκεκριμένα όρια: είναι μια

7 δραστηριότητα διακριτή – έχει ή δημιουργεί το δικό της χώρο και χρόνο – και, παρότι αβίαστη και απρόβλεπτη, διέπεται από κανόνες, που τίθενται από τους ίδιους τους παίκτες, οι οποίοι και διατηρούν την ευχέρεια να τους μεταβάλουν ακόμη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ίσως όμως το κυριότερο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι το αίσθημα ευθυμίας και ξεγνοιασιάς. Ο Γιόχαν **Χουΐζινγκα**, σε μια διεξοδική συγκριτική γλωσσολογική ανάλυση, διαπιστώνει ότι σε όλους τους πολιτισμούς, παρά τις διαφορές που ανιχνεύονται στον τρόπο που κάθε γλώσσα διαμόρφωσε την ιδέα της για το παιχνίδι, η «ένταση», η χαρά που συνοδεύουν το παιχνίδι ως δραστηριότητα και η διαφοροποίησή της από τη «συνήθη ζωή»⁷ είναι καθοριστικά στη συγκρότηση της έννοιας του παίζειν.

Ορίζοντας το παιχνίδι, ο Καγιουά είναι από τους λίγους συγγραφείς που δεν το συνδέει a priori με τα παιδιά: με το έργο του *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι* (1958), θεμελίωσε μια νέα επιστημονική περιοχή στον ευρύτερο κλάδο της πολιτιστικής θεωρίας, την «παιγνιολογία»,⁸ συνεχίζοντας ουσιαστικά μια συζήτηση που άρχισε το 1938 ο Χουΐζινγκα με την πραγματεία του *Homo Ludens*, και η οποία είχε μείνει χωρίς απάντηση στην εποχή της. Πρόκειται για εξαιρέσεις: στην πλειονότητά της, η «κλασική» βιβλιογραφία της ιστορίας και θεωρίας του παιχνιδιού εξακολουθεί να βρίσκεται σχεδόν αποκλειστικά εντός των λόγων για την παιδική ηλικία. Η ταύτιση του παιχνιδιού με τα παιδιά και η εξέταση της σχέσης τους από τον παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνιολογικό λόγο, μάς παρέχει ορισμούς και θεωρήσεις για το παιχνίδι, κυρίως όσον αφορά τον εργαλειακό του χαρακτήρα, ιδιαίτερα το ρόλο του

στην ψυχολογία και τη διαπαιδαγώγηση. Έξω απ' αυτήν την ταύτιση, όμως, αναζητούμε αναφορές για το παιχνίδι σε κείμενα εκτός των ορίων της βιβλιογραφίας για την παιδική ηλικία: ακόμη και ως παρήχηση ή μεταφορά, οι μη-κλασικές πηγές μπορούν δυνητικά να φωτίσουν την έννοια του παίζεин με ένα διαφορετικό φως από εκείνο στο οποίο είναι πραγματικά λουσμένο, δηλαδή τα παιδιά και ο κόσμος τους. Στο δοκίμιο αυτό ο διάλογος μεταξύ του «πεδίου παιδιάς» και του παιχνιδιού ξεκινά από τη βάση, δηλαδή την επισκόπηση της ιστορίας των θεωρήσεων του παιχνιδιού μέσω των «κλασικών» πηγών, δηλαδή των λόγων για την παιδική ηλικία. Στο δεύτερο μέρος του, η συζήτηση ανοίγει για να συμπεριλάβει φωνές που προέρχονται από τη φιλοσοφική σκέψη και την πολιτιστική θεωρία.

Ιστορία της θεώρησης του παιχνιδιού εντός των λόγων για την παιδική ηλικία, από την αρχαιότητα μέχρι την αρχή του 20^{ου} αιώνα

Τις πρώτες γραπτές σκέψεις για τη σύνδεση του παιχνιδιού με τη διάνοια του νέου ατόμου και την κοινωνικοποίησή του, τις συναντούμε στον Πλάτωνα, τον οποίο αναφέρει ο Ζαν-Ζακ Ρουσσώ στο έργο του *Εμίλ ή Περί Εκπαίδευσης* ως τον κατεξοχήν στοχαστή που έθεσε την εκπαίδευση του νέου ατόμου στο επίκεντρο της φροντίδας για μια καλύτερη μελλοντική κοινωνία. Στους *Νόμους*, και συγκεκριμένα στις σκέψεις για την «ιδανική παιδεία και τη συμβολή της στη διαμόρφωση του τέλει πολίτη», ο Πλάτωνας προτείνει χαρακτηριστικά τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών, ως προσομοιωτικό εργαλείο προετοιμασίας τους για τον ενήλικο κόσμο: «όποιος άνθρωπος έχει σκοπό να γίνει ενάρετος σε ό,τι τον ενδιαφέρει, πρέπει να ασχολείται από την πρώτη του παιδική ηλικία αστεία και σοβαρά με τα σχετικά ζητήματα του κλάδου του. Όποιος θέλει, παραδείγματος χάριν, να γίνει καλός γεωργός ή οικοδόμος, ο δεύτερος πρέπει να παίζει χτίζοντας κανένα παιδιάστικο οικοδόμημα, κι ο πρώτος να καλλιεργεί τη γη».⁹ Καθοριστική, επομένως, είναι για τον Πλάτωνα, η επιλογή των κατάλληλων ανθρώπων που θα αναλάβουν αυτή την αποστολή προετοιμασίας. «Όποιος ανατρέφει τον καθένα απ' αυτούς τους δυο, πρέπει να τους φτιάχνει μικρά εργαλεία, απομιμήσεις των

αληθινών». Έτσι, το παιχνίδι, μετά την ηλικία των έξι χρόνων (μέχρι τότε, για τον Πλάτωνα, τα παιδιά έχουν έναν «φυσικό» τρόπο να παίζουν και οι ενήλικοι δεν πρέπει να παρεμβαίνουν), πρέπει να καθοδηγείται από τον δάσκαλο ή την τροφό, αν έχουμε ως στόχο το παιδί να γίνει καλός πολίτης. Σε αντίθετη περίπτωση, αν τα παιδιά αφεθούν ελεύθερα, ο φιλόσοφος υποστηρίζει ότι μπορεί να παραβιάζουν τους κανόνες των παιχνιδιών, διακινδυνεύοντας, στην εξέλιξή τους ως ενήλικοι, να είναι απείθαρχοι στους νόμους και τους θεσμούς. Βασικός, λοιπόν, σκοπός της παιδείας είναι «η σωστή ανατροφή που, με το παιχνίδι, θα οδηγήσει όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα την ψυχή του παιδιού ν' αγαπήσει με όλη του την ύπαρξη εκείνο, στο οποίο όταν γίνει άντρας, θα παραστεί ανάγκη να είναι τέλειος».

Ήδη, από την εποχή του Πλάτωνα, καταγράφεται μια ταλάντευση μεταξύ «απολλώνιας» και «διονυσιακής» εκδοχής του παιδιού: ενώ ο νέος άνθρωπος θεωρείται «φύσει» αθώς και με αγαθή προδιάθεση, χαρακτηριστικά που πρέπει να διασφαλιστούν μέσω του ελέγχου και της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα αποτελεί πηγή φόβου για τον κίνδυνο ανατροπής του «λογικού» κοινωνικού συνόλου, αν αφεθεί «ελεύθερο» χωρίς τιθάσευση των ενστίκτων του. Ως ιδιοσυστατικό χαρακτηριστικό της παιδικής κατάστασης, το παιχνίδι δεν μπορεί να αφεθεί εκτός των ορίων ελέγχου των ενήλικων, ούτε και να αποφύγει το δυϊσμό στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως «ιερής» και «επικίνδυνης» την ίδια στιγμή. Όπως γράφει η κοινωνιολόγος Δήμητρα Μακρυνιώτη, «τα παιδιά γίνονται πηγή των πιο τρυφερών και νοσταλγικών συναισθημάτων αλλά και των πιο βίαιων και απαιτητικών συναισθημάτων των ενηλίκων».¹⁰ Χαρακτηριστική αυτής της αντίφασης είναι και η συνύπαρξη στη δυτική κοινωνία της «απειλούμενης» παιδικής ηλικίας, που χρειάζεται τη συνεχή προστασία, και του «επικίνδυνου» και «απειλητικού» παιδιού, του παιδιού που εγκληματεί. Πότε «άγγελοι» και πότε «διάβολοι», τα παιδιά θεωρούνται, ήδη από τον Πλάτωνα, ότι έχουν συμπεριφορές που προκύπτουν από την «φυσική» τους κατηγορία,¹¹ και επομένως οι ενήλικοι νομιμοποιούνται στην προσπάθειά τους να παρεμβαίνουν ρυθμιστικά σε όλες τις πτυχές της ζωής των παιδιών, και φυσικά στο παιχνίδι. Μέσα σ' αυτό το πνεύμα, το παιχνίδι, εξ ορισμού ελεύθερη έκφραση της παιδικότητας, μοιάζει σχεδόν αδύνατο απλώς να «υπάρχει» χωρίς να του αποδίδεται ένα νόημα. Παρακολουθείται κι αυτό, όπως και η συνολική

παιδική κατάσταση, από την ίδια αμφιταλάντευση: είναι «αγαθό» αλλά και «επικίνδυνο», «λογικό» και «παράλογο», και σε κάθε περίπτωση αποτελεί αντικείμενο ρύθμισης και καθορισμού, όπως άλλωστε και η ίδια η παιδική ηλικία.

Έτσι, είναι χαρακτηριστικό ότι στα πλαίσια της χριστιανικής ηθικής, στην πρωτοχριστιανική περίοδο και το Μεσαίωνα, οι γραπτές πηγές μάς αποκαλύπτουν ότι οι φόβοι για την «ελευθεριότητα» που φέρνει μαζί του το παιχνίδι, κυριάρχησαν, εκφράζοντας την πουριτανική ηθική που κατά περίπτωση επιβιώνει μέχρι σήμερα. Ο Άγιος Αυγουστίνος στις *Εξομολογήσεις* του (βλ. και **Άρεντ**), γράφει ότι συχνά, ως παιδί, τιμωρούνταν επειδή έπαιζε και παραμελούσε τα μαθήματά του. Ο ίδιος, σε αντίθεση με τον Πλάτωνα, δεν έβλεπε καμία εκπαιδευτική αξία στο παιχνίδι: ήταν απλώς ένας «πειρασμός», ένας «περισπασμός», και η αγάπη των παιδιών γι' αυτό έπρεπε να τιθασευτεί.

Ο πουριτανισμός του Μεσαίωνα θα ανατραπεί πλήρως με τον Διαφωτισμό: όχι μόνο το παιδί αποκτά κεντρική θέση στη φιλοσοφική σκέψη, αλλά επίσης η αξία του παιχνιδιού ως μορφωτικού εργαλείου επανεμφανίζεται. Τόσο ο Locke όσο και ο Ζαν-Ζακ Ρουσσώ θεωρούν το παιχνίδι έμφυτη δραστηριότητα, που μπορεί, μέσω της ευχαρίστησης που προσφέρει, να διευκολύνει τη μάθηση. Εκφράζοντας στο έργο του *Εμίλ ή Περί Εκπαίδευσης* (1762) την «απολλώνεια» εκδοχή της παιδικότητας, ο Ρουσσώ πιστεύει ότι σκοπός της παιδικής ηλικίας είναι η ευτυχία, και άρα το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του ατόμου. Το παιδί μαθαίνει περισσότερο «παίζοντας», δηλαδή αποκτώντας εμπειρίες και ανακαλύπτοντας μόνο του τη λογική του φυσικού κόσμου παρά μέσω της εκπαίδευσης. Η τελευταία, ως κοινωνικά παρεχόμενη, είναι για τον Ρουσσώ καταδικασμένη να αποτύχει γιατί αναπαράγει ό,τι εσφαλμένο μεταβιβάζεται ως παρακαταθήκη από γενιά σε γενιά. Τούτη η αντιδιαστολή κοινωνίας – φύσης είναι κυρίαρχη στο λόγο του Ρουσσώ: στον διαρκή εσωτερικό αγώνα μεταξύ «αγαθής» φύσης και «διεφθαρμένης» κοινωνίας εντοπίζει τη ρίζα της ανθρώπινης δυστυχίας. Για την άρση της αντίθεσης αυτής, η διαπαιδαγώγηση του παιδιού πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο «φυσικά». Έτσι ο Ρουσσώ καλεί τους σύγχρονούς του να μελετήσουν το παιδί από μηδενική βάση: «Δεν ξέρουμε τίποτα για την παιδική

ηλικία. Οι πιο σοφοί συγγραφείς αφιερώνονται στο τι ένας άνδρας θα έπρεπε να γνωρίζει χωρίς να διερωτώνται τι είναι ικανό να γνωρίζει ένα παιδί. Κοιτούν πάντα τον άνδρα στο παιδί χωρίς να μελετούν το τι είναι πριν γίνει άνδρας». ¹² Οι σκέψεις αυτές στην εποχή που γράφονται αποτελούν σαφώς μια διανοητική επανάσταση – ήταν ο Ρουσσώ που για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία εξέφρασε με τέτοια σαφήνεια την πίστη ότι η ίδια η διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού αποτελεί φιλοσοφικό αντικείμενο, διότι είναι αυτή ακριβώς η διαδικασία που καθορίζει το αν ως ενήλικος θα ευτυχήσει.

Συνεχίζοντας την παράδοση του Ρουσσώ, στη Ρομαντική εποχή, η μεσαιωνική ιδέα του παιχνιδιού ως «κινδύνου» (λόγω της έμφυτης ελευθερίας του) για τα κοινωνικά ήθη τείνει να εξαφανιστεί εντελώς, και φτάνει μάλιστα στο άλλο άκρο. Είναι χαρακτηριστική η αποθέωση της ιδέας του παιχνιδιού στο έργο του φιλοσόφου Φρίντριχ φον **Σίλλερ**, ο οποίος στα «Γράμματα για την αισθητική διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου» (1794), αναγορεύει το παιδικό παιχνίδι ως την πρότυπη έκφραση του ολοκληρωμένου, ευτυχισμένου ανθρώπου. ¹³ Ενώ οι ενήλικοι είναι σταθερά διχασμένοι μεταξύ λογικής και αισθησιασμού, τα παιδιά με απόλυτα φυσικό τρόπο συγκεράζουν τις δύο αντιθετικές τάσεις στη ροπή τους προς το συνεχές παιχνίδι (την ροπή που ο Σίλλερ ονομάζει *Spieltrieb*). Στη σύνδεση του παιχνιδιού με την τέχνη που προτείνει ο Σίλλερ – την οποία σύνδεση θα λάβει αργότερα υπόψη του ο Γκάνταμερ –, το παιχνίδι όχι μόνο δεν κατακρίνεται, αλλά είναι η ιδεατή κατάσταση για την κοινωνία των ενηλίκων, καθώς ταυτίζεται για τον Σίλλερ με την καλλιτεχνική ομορφιά. Η «αισθητική διαπαιδαγώγηση» που προτείνει είναι και η απάντηση στο πώς τα παιδιά θα διατηρήσουν την έμφυτη *Spieltrieb* μετασχηματίζοντάς την, μεγαλώνοντας, σε απόλαυση της εμπειρίας της τέχνης.

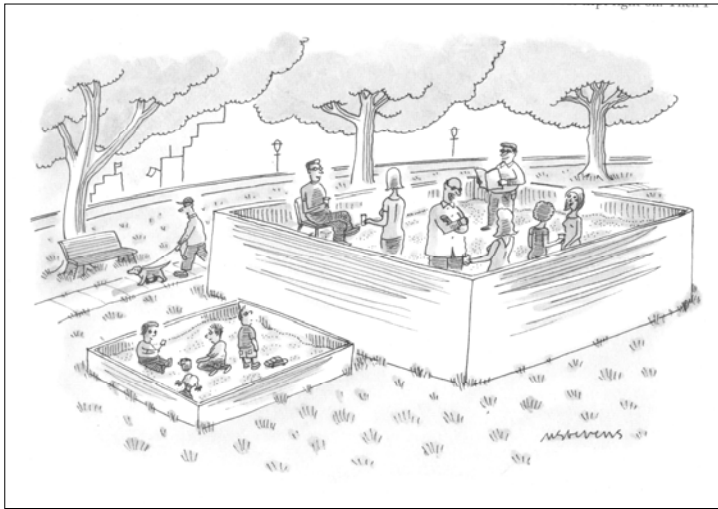
Στο ίδιο πνεύμα εορτασμού του παιχνιδιού, αλλά το οποίο συμπληρώνεται με μια βαθιά πίστη στην ανάγκη προστασίας της «φυσικής» αθωότητας του παιδιού, ανήκει η σκέψη και το έργο του Φρίντριχ **Φρέμπελ**. Από τις χαρακτηριστικές μορφές του Ρομαντισμού, ο Φρέμπελ, περισσότερο γνωστός ως ο επινοητής του kindergarten (νηπιαγωγείου), προσεταιρίζεται τις απόψεις του Ρουσσώ για τα «φυσικά» πρότυπα που πρέπει να έχει η διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Στο έργο

του *Η εκπαίδευση του ανθρώπου* (1826) γράφει χαρακτηριστικά ότι «όπως ο καλλιεργητής δεν δημιουργεί τίποτα στα δέντρα και στα φυτά, έτσι και ο παιδαγωγός δεν δημιουργεί τίποτα στα παιδιά αλλά επιβλέπει την ανάπτυξη των εγγενών τους ικανοτήτων».¹⁴ Στην εκπαιδευτική πρακτική, η φυσική διαπαιδαγώγηση εκφράζεται μέσω της «αυτο-δραστηριότητας», έννοιας που πρώτος ο Φρέμπελ πρότεινε για να περιγράψει την παιγνιώδη, μεν, καθοδηγούμενη, δε, δράση των παιδιών μέσα στο σχολείο (αυτή η προφανής αντίφαση ενυπάρχει άλλωστε στην πολύ γνωστή του φράση «δεν υπάρχει τίποτα πιο σοβαρό και σημαντικό από το παιχνίδι»). Το παιχνίδι είναι τόσο καθοριστικό για την ανάπτυξη του παιδιού που δεν πρέπει να αφήνεται στην τύχη: αντίθετα, πρέπει να σχεδιάζεται, να οργανώνεται και να επιβλέπεται από τους παιδαγωγούς, και μετονομάζεται σε «ελεύθερη» (καθοδηγούμενη, όμως) δραστηριότητα. Ο ίδιος, εμπνευσμένος από τη θητεία του σε ένα εργαστήριο αρχιτεκτονικών μακετών, είναι και ο πρώτος που σχεδίασε τα πρώτα «εκπαιδευτικά» παιχνίδια (τα γνωστά «Δώρα του Φρέμπελ»), ενώ σ' αυτόν ανήκει και η ιδέα για τη δημιουργία της «αμμοδόχου», το παιχνίδι-σύμβολο της προσπάθειας οργάνωσης και περιορισμού του παιχνιδιού των παιδιών: ένα κουτί με άμμο ως εκπαιδευτικό παιχνίδι, που θέτει την (ανεξέλεγκτη, τυχαία, δυνητικά επικίνδυνη) εμπειρία της φύσης μέσα σε τεχνητά (κυριολεκτικά και μεταφορικά) πλαίσια. Αυτή η πρώτη, καινοτόμα, για την εποχή της, κατασκευή παιχνιδιού, η πρώτη εμφάνιση, εν σπέρματι, των οργανωμένων χώρων παιχνιδιού, είναι, στην απλότητά της, και εκείνη που ίσως περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ενσαρκώνει το συμβιβασμό του νατουραλισμού με την εκπαίδευση, η οποία όσο και να αγκαλιάζει την ιδέα του παιχνιδιού, του στερεί την ειδοποιό ιδιότητά του, την ελευθερία. Η καθιέρωση των περιφραγμένων χώρων για το παιχνίδι των παιδιών που ξεκίνησε στις αρχές του εικοστού αιώνα και έμελλε να γίνει ο κανόνας στο σχεδιασμό των πόλεων μεταπολεμικά (αν και, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο σκοπός της καθιέρωσης αυτής κατ' επίφαση μόνο ήταν «εκπαιδευτικός»: στην ουσία ήταν ρυθμιστικός), ο περιορισμός του παιχνιδιού (και των παιδιών) σε μια «μεγάλη αμμοδόχο», είναι δηλωτικός της αντίφασης που υπάρχει στη θέση των παιδιών στην κοινωνία των ενηλίκων. Είναι μία μόνο από τις «πολλές εξελίξεις αναφορικά με την παιδική ηλικία που υπαγορεύονται από ένα σύνθετο συνδυασμό κεντρομόλων και φυγόκεντρων

3

4

τάσεων»¹⁵: από τη μια η παιδικότητα είναι άκρως διαφοροποιημένη, ιεροποιημένη, από τους ενήλικους, αλλά από την άλλη υπόκειται σε επιτήρηση, έλεγχο και



Εικόνα 1. Θα σχεδίαζε ποτέ κανείς μια παιδική χαρά για ενήλικους; Γελιογραφία από το περιοδικό *New Yorker*.

περιορισμό της αυτονομίας. Όπως γράφει ο Γκάνταμερ, «δεν είναι ψευδαίσθηση το να νομίσουμε ότι μπορούμε να χωρίσουμε το παιχνίδι από τη σοβαρότητα και να το επιτρέψουμε μόνο σε απομονωμένες περιοχές περιφερειακές της αληθινής ζωής; [...] Οι μορφές του παιχνιδιού μας

είναι μορφές της ελευθερίας μας».¹⁶ Ταυτόχρονα, με χωρικούς όρους, αυτός ο περιορισμός είναι μία μόνο από τις εκφράσεις της σύγκρουσης ανάμεσα στη βαθιά ανθρώπινη ανάγκη για ελευθερία κίνησης και τις καταπιεστικές συνθήκες της σύγχρονης πόλης που βασίζεται στο λειτουργικό διαχωρισμό. Και αν για άλλες «λειτουργίες», ο τοπικός διαχωρισμός έχει νόημα, η κατάτμηση του ελεύθερου αστικού χώρου σε νησίδες όπου εκεί και μόνον εκεί επιτρέπεται στα παιδιά να παίζουν, έρχεται σε ουσιώδη αντίφαση με την έννοια του παιχνιδιού.

Μετά τον Φρέμπελ, οι βιολόγοι / ψυχολόγοι μελετητές του δέκατου ένατου αιώνα έφεραν ένα αναζωογονημένο ενδιαφέρον για τα παιδιά και την κατεξοχήν δραστηριότητά τους, το παιχνίδι, αυτή τη φορά εισάγοντας στις μελέτες τους τη θετικιστική προσέγγιση. Πρόκειται για το γνωστό ως κίνημα «Μελέτης του Παιδιού» (*Child Study Movement*), που συγκροτείται από τον Charles Darwin και τους συνεχιστές του, και το οποίο αποτέλεσε μια καίρια στροφή στην ιστορία των επιστημονικών λόγων για την παιδική ηλικία. Ο ίδιος ο Darwin κρατούσε σημειώσεις από την παρατήρηση του πρωτότοκου γιου του, τις οποίες αργότερα συμπεριέλαβε στις μελέτες του «Η έκφραση των συναισθημάτων στον άνθρωπο και τα ζώα» (1872) και «Βιογραφικό σκίτσο ενός βρέφους» (*Biographical sketch of an*

infant) (1877). Στο τελευταίο, το βασικό του επιχείρημα προκύπτει από την παρατήρηση ότι τα μικρά παιδιά καταλαβαίνουν τους ανθρώπους που τα φροντίζουν πριν απ' οτιδήποτε άλλο – και σίγουρα πριν από την κατάκτηση της γλώσσας. Αναπτύσσουν πολύ γρήγορα την ικανότητα να «διαβάζουν» τις εκφράσεις των προσώπων τους και να ανιχνεύουν τη διάθεσή τους από τον τόνο της φωνής τους. Αυτό, για τον Darwin, αποτελεί ένδειξη ότι οι ικανότητες που έχει το ανθρώπινο είδος αποτελούν προϊόν σταδιακής εξέλιξης από εκείνες των ζώων που ήταν οι πρόγονοί μας. Τα παιδιά, ως τα «μικρά» του ανθρώπινου είδους, είναι στο επίκεντρο της θεωρίας της εξέλιξης και γι' αυτό το λόγο οι «ανώτερες» νοητικές διεργασίες δεν ενδιαφέρουν τον Darwin: ως «φυσικά όντα», η παρατήρηση των παιδιών έχει τη βάση της στη φυσική ιστορία και εστιάζεται σε «πρωτόγονες» εκφράσεις, ανάμεσα στις οποίες κατατάσσεται το παιχνίδι. Πρόκειται για μια σημαντική μετατόπιση στη μελέτη της παιδικής ηλικίας: ο θεωρητικός φιλοσοφικός λόγος των προηγούμενων εποχών αντικαθίσταται από τον θετικισμό, με εφαρμογή «επιστημονικών» εμπειρικών μεθόδων. Όπως γράφει ο James Sully, από τους πρωτοπόρους στην πειραματική ψυχολογία των παιδιών, το 1895,

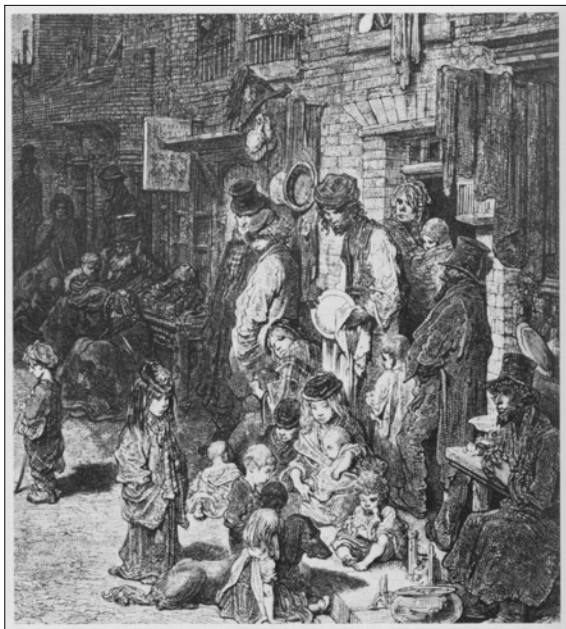
Η εποχή μας είναι η εποχή της επιστήμης, και η επιστήμη έχει ρίξει το ερευνητικό της μάτι πάνω στο 'βρέφος'... Αρχίζει τώρα η προσεκτική και μεθοδική διερεύνηση της παιδικής φύσης, από ανθρώπους εκπαιδευμένους στην επιστημονική παρατήρηση.¹⁷

Μέσα στο κίνημα «Μελέτης του Παιδιού» εντάσσονται και οι βιολόγοι/ψυχολόγοι Herbert Spencer και Karl Groos, σύγχρονοι του Darwin, οι οποίοι διατύπωσαν την άποψη ότι το παιχνίδι των παιδιών «εξηγείται» με τους ίδιους, βιολογικούς, όρους με εκείνο των μικρών των ζώων. Για τον Spencer, το παιχνίδι συμβαίνει για να «απελευθερωθεί» η περίσσεια ενέργειας που έχουν από τη φύση τους τα μικρά των ζώων· για τον Groos, η ιδέα αυτή συμπληρώνεται με την αιτιολόγηση ότι πρόκειται για εξάσκηση, εν είδει προετοιμασίας των μικρών για τις μελλοντικές προκλήσεις της επιβίωσης που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικα άτομα. Το καθαρά «επιστημονικό» ενδιαφέρον για το παιδί δεν είναι κοινωνιολογικό ή παιδαγωγικό αλλά βιολογικό: η παιδική ηλικία αναδεικνύεται ως «φυσικό φαινόμενο», και το παιδί ως ο ομόλογος του «πρωτόγονου», ενώ αρχίζει να γίνεται κοινή πίστη η

διαφορετικότητα της αντίληψης του παιδιού, προαναγγέλλοντας την αναπτυξιακή ψυχολογία. Ταυτόχρονα, η επιστημονική αυτή στροφή ενισχύει την αντίληψη του παιδιού ως «διαφορετικού»: η ανωριμότητα και το ευάλωτο του παιδιού, ένα βιολογικό γεγονός, κατεξοχήν προαιώνιο, αναπότρεπτο και αμετάβλητο, μετατρέπεται σε αντικείμενο έρευνας, «νομιμοποιώντας την υιοθέτηση πρακτικών παρέμβασης», οι οποίες στον επόμενο αιώνα θα πάρουν ποικίλες μορφές στους διάφορους λόγους της παιδικής ηλικίας.

Ο «αιώνας του παιδιού»: Η παιδαγωγική επανάσταση

Δεν θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε την αναγόρευση του εικοστού αιώνα σε «αιώνα του παιδιού», όπως προφητικά τον αποκάλεσε η **Έλλεν Κέι** στο ομότιτλο βιβλίο της,¹⁸ χωρίς να θέσουμε την επανάσταση αυτή μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της βιομηχανικής κοινωνίας, που από το δεύτερο μισό του δέκατου αιώνα και μετά δημιουργούσε πρωτόγνωρες συνθήκες ζωής, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικους. Όπως πιστοποιούν οι συγκλονιστικές περιγραφές των συνθηκών



Εικόνα 2. Χαρακτικό του Gustav Doré με τίτλο «Σκηνή δρόμου στο Λονδίνο» (1872).

«εργασίας» των παιδιών στα εργοστάσια της Αγγλίας από τους Marx και Engels (βλ. **Τζάννι Τότι**), η κλιμάκωση της εκβιομηχάνισης και η ραγδαία αστικοποίηση στις «προηγμένες» αγγλοσαξωνικές χώρες είχαν κατεξοχήν τους θύματα τα πιο αδύναμα μέλη της κοινωνίας, τα παιδιά. Και αν η πραγματικότητα της βαρβαρότητας των εργοδοτών προς τα παιδιά—«εργάτες» ουσιαστικά κρυβόταν μέσα στους τοίχους των εργοστασίων, όταν αυτή η εξαθλίωση

άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα ορατή στις αστικές συγκεντρώσεις, όπως στις μητροπόλεις του Λονδίνου και του Παρισιού, η κοινωνία δεν μπορούσε να μείνει για πολύ αμέτοχη.

Τα μυθιστορήματα του Victor Hugo και του Charles Dickens αποτυπώνουν τον κλονισμό που προκαλούσε η πρωτοφανής, για την ιστορία του ανθρώπινου είδους, εκμετάλλευση των αδύναμων από τους ισχυρούς, εν ονόματι του κέρδους – είτε επρόκειτο για την ουσιαστική δουλεία των παιδιών στα χέρια του εργοδότη, είτε για την αποκτήνωση των φτωχότερων στρωμάτων μέσα στις πόλεις, έναν πληθυσμό που σε ένα τεράστιο (συγκρινόμενο με το σημερινό) ποσοστό αποτελούνταν από παιδιά.¹⁹ Ο ζωγράφος και χαράκτης Gustav Doré, που επισκέφτηκε το Λονδίνο το 1872, παρατηρούσε ότι «το πιο εντυπωσιακό και συγκλονιστικό χαρακτηριστικό του Λονδίνου είναι το ότι οι δρόμοι και τα σοκάκια είναι τόσο γεμάτα από παιδιά που δεν μπορείς να τους κλείσεις την εξώπορτα. Στις φτωχότερες γειτονιές της πόλης, άντρες, γυναίκες και παιδιά, μοιάζουν να έχουν εγκαταλείψει κάθε ελπίδα».²⁰

Σημαντικός σταθμός στην ιστορία της παιδικής ηλικίας είναι η εμφάνιση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες του δέκατου ένατου αιώνα, του κινήματος για τη «σωτηρία των παιδιών», μιας «ηθικής σταυροφορίας» που ξεκινάει στις Ηνωμένες Πολιτείες: πρόκειται για τη «σωτηρία» τους από την εξαθλίωση και την «παραβατικότητα» στην οποία οδηγούνται εξαιτίας της ανικανότητας των (φτωχών) γονιών τους να τα διαπαιδαγωγήσουν αλλά κυρίως λόγω της «απρόσωπης» ζωής στην πόλη.²¹ Η πόλη, σύμβολο των χειρότερων χαρακτηριστικών της ζωής στον βιομηχανικό κόσμο, καθίσταται «υπεύθυνη» (όπως και για άλλα «κοινωνικά προβλήματα»), για την «εγκληματικότητα» και «ανηθικότητα» που παρατηρούν με τρόπο στα παιδιά οι φιλάνθρωποι: στους δρόμους και τις γειτονιές της πόλης «τα παιδιά αποκτούν μια στρεβλή εικόνα για τη ζωή» και η μόνη λύση είναι η απομάκρυνσή τους και ο εγκλεισμός των φτωχών παιδιών σε σωφρονιστήρια, όπου αν «μυηθούν στη ζωή της εξοχής, τη φροντίδα των ζώων και των φυτών», θα «θεραπευτούν» από το ηθικό κακό που τους έχει προκαλέσει η αστική ζωή. Ως απάντηση στην ακαταλληλότητα, την κακή επιρροή του αστικού περιβάλλοντος στα παιδιά, αντιπαραβάλλεται η ύπαιθρος ως «φύση», μόνος ικανός «γιατρός» των σφαλμάτων της «κουλτούρας».

Όπως παρατηρεί ο Anthony Platt, παρά το θετικισμό της προσέγγισης των «σωτήρων των παιδιών», στην οποία πρέπει να αναγνωριστεί το μεταρρυθμιστικό μέλημα να επιλύσουν το πρόβλημα με εφαρμογή προοδευτικών ορθολογικών μεθόδων (είναι εμφανείς οι επιρροές από το κοινωνικό δαρβινισμό, αλλά και την θεωρία για την εγκληματικότητα του Lombroso²²), είναι ενδεικτικό ότι οι μελέτες της εποχής «ελάχιστα έπαιρναν υπόψη τους τις βαθύτερες πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες». Χωρίς αμφιβολία, το σημαντικότερο, όσον αφορά την ολοένα προβληματικότερη σχέση παιδιού και αστικού περιβάλλοντος, είναι ότι, επικεντρώνοντας στη «ρύθμιση» των παιδιών ως «υποκειμένων», έθεταν στο περιθώριο της συζήτησης την πιθανότητα παρέμβασης στην ίδια την πόλη ή, ακόμη ριζοσπαστικότερα, την αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων που γεννούσαν τις αντίξοες συνθήκες για τα νεαρά άτομα μέσα σ' αυτήν. Χωρίς να αποκλείουμε τις ανθρωπιστικές του συνιστώσες, το πόσο γρήγορα το κίνημα για τη σωτηρία των παιδιών μετασηματίστηκε σε ρυθμιστικές κινήσεις από τη μεριά της εξουσίας, αποδεικνύει ότι ουσιαστικά ήταν μια ρεαλιστική αντιμετώπιση της κατάστασης: οι κοινωνίες είχαν φτάσει, όσον αφορά την παραμέληση και εκμετάλλευση του παιδιού, σε τέτοιο επικίνδυνο σημείο κλυδωνισμού, που διακυβεύονταν η ίδια η επιβίωση του καπιταλιστικού συστήματος.

Με την αυγή του εικοστού αιώνα, συγχρονικά με τους «σωτήρες των παιδιών», και στις δυο πλευρές του Ατλαντικού, πολλαπλασιάζονται οι εκκλήσεις για θέσπιση συστήματος κοινωνικής πρόνοιας για την παιδική ηλικία, κυρίως μέσω της καθιέρωσης της καθολικής εκπαίδευσης. Η ανάδυση και σταδιακή επικράτηση της προσέγγισης αυτού του παιδαγωγικού «ανθρωπισμού» μετέτρεψε πραγματικά τον εικοστό αιώνα σε αιώνα του παιδιού. Από την άλλη, η παιδαγωγική επανάσταση όχι μόνο ως λόγος για την παιδική ηλικία αλλά κυρίως ως υιοθετούμενες πρακτικές, θα πρέπει να ενταχθούν μέσα στις κοινωνικές μακροδομές της εποχής. Ο δανός κοινωνιολόγος Jens Qvortrup τονίζει ότι οι ιδεαλιστικές ερμηνείες της ιστορίας της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να διορθωθούν προς όφελος μιας υλιστικής ερμηνείας. Γράφει χαρακτηριστικά ότι αν τα παιδιά, στο γύρισμα του 19ου αιώνα, «ρομαντικοποιήθηκαν» και «ιεροποιήθηκαν», αυτό έγινε όχι επειδή οι ενήλικοι έγιναν εντελώς ξαφνικά καλύτεροι, ούτε επειδή οι νέες ειδικότητες για το παιδί

ύψωσαν ξαφνικά τη φωνή τους, αλλά διότι «για κάποιον λόγο κατέστη συμφέρον να τα διατηρήσουμε ρομαντικοποιημένα και ιεροποιημένα».²³ Πράγματι, σημαντικότερη απ' όλες τις ρυθμίσεις που σταδιακά άρχισαν να συμβαίνουν στα δυτικά κράτη είναι φυσικά η θέσπιση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης, που ήταν μια άμεση και σαφής ανταπόκριση στο κάλεσμα για προστασία των παιδιών, δηλ. κατ' ουσίαν προστασία από την οικονομική τους εκμετάλλευση, μέσω της υπερεργασίας τους στα εργοστάσια. Αναμφισβήτητα, όμως, η υποχρεωτικότητα του σχολείου εξυπηρετούσε ταυτόχρονα την οικονομία και τον καταμερισμό της εργασίας: για να αναφέρουμε μία μόνο από τις θετικές, οικονομικά, συνέπειες της ιδρυματοποίησης της παιδικής ηλικίας, συνετέλεσε στην απελευθέρωση και απενοχοποίηση της γυναικείας εργασίας, που μεταξύ άλλων σήμανε ότι ο ενήλικος πληθυσμός στη διάθεση του καπιταλισμού πλέον διπλασιάστηκε.

Με τα λόγια της Δήμητρας Μακρυνιώτη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τόσο στο κίνημα σωτηρίας των παιδιών του προηγούμενου αιώνα όσο και στην παιδαγωγική επανάσταση που έφερε ο εικοστός αιώνας, η ανάγκη παρέμβασης που επιβάλλεται από τις νέες συνθήκες μετασχηματίζεται σε πρακτικές που εμπεριέχουν μια παραδοξότητα: από ιδεολογική άποψη νομιμοποιούνται γιατί «διασφαλίζουν την προστασία των παιδιών», όμως την ίδια στιγμή «καθιερώνουν την εξάρτηση και τον αποκλεισμό τους από την κοινωνία των ενηλίκων».²⁴ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ιστορία της θεσμοθέτησης της ιδέας της «παιδικής χαράς», μια λειτουργική και μορφολογική καινοτομία που έφερε ο εικοστός αιώνας στον αστικό χώρο: στην ιστορία της, διαγράφεται εξαιρετικά καθαρά η ενοχλητική ορατότητα των φτωχών παιδιών, «των παιδιών του δρόμου» στις πόλεις, και το τι σήμαινε για την αναδυόμενη μητρόπολη. Ήδη από τη δεκαετία του 1880, οι πρώτοι χώροι παιχνιδιού για τα παιδιά είχαν αρχίσει να σχεδιάζονται και να λειτουργούν με ιδιωτική πρωτοβουλία, από εκκλησιαστικά και φιλανθρωπικά σωματεία, που αναλαμβάνουν το «κτίσιμο του χαρακτήρα» και την «αμερικανοποίηση» των φτωχών παιδιών, τα οποία στη μεγάλη τους πλειονότητα είναι παιδιά μεταναστών. Τα «παιδιά του δρόμου» «τιθασεύονται» μέσω της συγκέντρωσής τους στις παιδικές χαρές, όπου βρίσκονται υπό την αυστηρή επίβλεψη παιδοφυλάκων. Στη συνέχεια, από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και μετά, άρχισαν να

ασκούνται συστηματικά πιέσεις για να αναλάβει το ρόλο αυτό η ίδια η πολιτεία: ποικίλα δημοσιεύματα, ειδησεογραφήματα για παραβατική συμπεριφορά των



Εικόνα 3. Οι πόλεις πριν και μετά το αυτοκίνητο. Επάνω, η περιοχή Market Slip στη Νέα Υόρκη το 1903. Κάτω, η ίδια περιοχή το 1976.

«παιδιών του δρόμου», κλπ., καταγράφουν τόσο τον κίνδυνο για τα παιδιά που εγκυμονεί η πόλη, αλλά και τον κίνδυνο για την πόλη που δυνάμει είναι τα παιδιά. Χαρακτηριστική είναι η άποψη που, το 1920, δημοσιεύεται στους *Times* της Νέας Υόρκης, σχετικά με τον «πολιτικό» κίνδυνο που υποθάλπεται από την ελεύθερη περιπλάνηση των παιδιών στην πόλη: «Αν αφεθούν στην τύχη τους, τα αγόρια είναι ακριβώς το υλικό που φτιάχνονται οι αναρχικοί, τα κατεξοχήν θύματα της Κόκκινης προπαγάνδας».²⁵ Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχε πραγματικός κίνδυνος και ανάγκη προστασίας των παιδιών από τα ολοένα και αυξανόμενα σε αριθμό αυτοκίνητα: δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι το αίτημα για ασφαλείς παιδικές χαρές γιγαντώθηκε στην εμβληματική μητρόπολη, τη Νέα Υόρκη, όπου μόνο τον μήνα

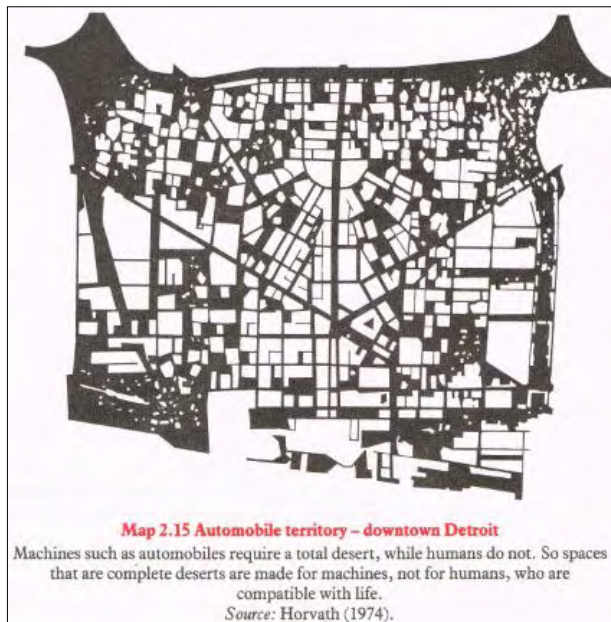
Ιούλιο του 1920 είχαν σκοτωθεί στους δρόμους τριάντα εννέα παιδιά (!).²⁶ Ο Theodore Roosevelt συνόψισε με πραγματισμό την ανάγκη για περιορισμό του παιχνιδιού σε ειδικούς χώρους, μακριά από το δρόμο:

Οι δρόμοι της πόλης είναι ανεπαρκείς χώροι παιχνιδιού για τα παιδιά, εξαιτίας του κινδύνου, επειδή τα περισσότερα καλά παιχνίδια είναι ενάντια στο νόμο, εξαιτίας της υπερβολικής ζέστης το καλοκαίρι, και επειδή στα πιο πυκνοκατοικημένα τμήματα της πόλης, τείνουν να γίνονται σχολεία εγκλήματος.²⁷

Διαβάζοντας τι έλεγε στις αρχές του εικοστού αιώνα ο αμερικανός πρόεδρος (ο οποίος είχε διατελέσει επίσης αστυνομικός διευθυντής της Νέας Υόρκης) θα λέγαμε ότι δεν θα μπορούσε να διατυπωθεί με περισσότερο (κυνικό, ίσως) πραγματισμό πως, πέρα από οποιαδήποτε παιδαγωγική φιλοδοξία, ο περιορισμός των παιχνιδιού των παιδιών σε περιφραγμένα, θεσμικά καθορισμένα τμήματα του αστικού χώρου υπαγορεύτηκε, όπως άλλωστε το σύμπαν της σύγχρονης πόλης, όχι από τις ανάγκες των κατοίκων της, αλλά από τις «ορθολογικές» επιλογές του τεχνοκρατισμού. Στην περίπτωση των παιδιών, απομονώνοντάς τα σε «ασφαλείς» περιοχές, επιπλέον νομιμοποίησε την μετέπειτα απόλυτη κυριαρχία των οχημάτων στον άκτιστο αστικό χώρο, στην οποία οι πόλεις μέχρι σήμερα φαίνεται να έχουν παραδοθεί «σαν να είναι θέλημα Θεού», όπως λέει ο αρχιτέκτονας Γιαν Γκελ.

Είναι χαρακτηριστικό ότι από την ψυχολογική και παιδαγωγική σκοπιά, η μεταπολεμική κριτική της πόλης θα εστιαστεί ακριβώς στο ρόλο που έπαιξαν οι μεταβολές του αστικού χώρου στον περιορισμό του παιχνιδιού του παιδιού είτε σε εσωτερικούς χώρους ή σε «περιγραμμένους», ειδικούς εξωτερικούς. Εντός αυτών των λόγων, όπως στα εμβληματικά κείμενα της Φρανσουάζ Ντολτό, αντιδιαστέλλεται η σύγχρονη πόλη όπως βιώνεται καθημερινά, που χαρακτηρίζεται από έντονο διαχωρισμό λειτουργιών και κυριαρχία των μεταφορών, με την εικόνα της προβιομηχανικής πόλης, στις αναπαραστάσεις της οποίας τα μεταφορικά μέσα φυσικά εκλείπουν και οι άνθρωποι βρίσκονται εν δυνάμει κυριολεκτικά παντού. Το ίδιο ισχύει για τα παιδιά, τα οποία σε απεικονίσεις της ιστορικής πόλης όπως ο περίφημος πίνακας του Μπρόιγκελ «Παιχνίδια Παιδιών», κατέχουν μια θέση πραγματικά ισότιμη (ως προς την ελευθερία πρόσβασης, τουλάχιστον) στο δημόσιο

χώρο. Για την **Λιάν Λεφέβρ**, ο ρεπουμπλικανισμός κοινωνιών όπως η ολλανδική, που προσδίδει ιστορικά στα παιδιά την ιδιότητα του πολίτη, στοιχειοθετείται από αναπαραστάσεις όπως αυτές, εκφράσεις της αντίληψης ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα σημαντική, εξίσου σημαντική με εκείνες των ενηλίκων. Πράγματι, η σημασία του παιχνιδιού σε όλες τις μορφές του – και η εξερεύνηση του περιβάλλοντος ως αναμφισβήτητα μία απ’ αυτές – στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού έχει τονιστεί επανειλημμένα, όχι όμως ότι απαραίτητη συνθήκη για να συμβεί το παιχνίδι είναι η ύπαρξη χώρου, χώρου ελευθερίας: όπως γράφει ο Γκάνταμερ, «το ανθρώπινο παιχνίδι απαιτεί ένα πεδίο παιδιάς».²⁸ Τούτο το πεδίο ασφαλώς δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένους «χώρους παιχνιδιού», λειτουργικά και



Εικόνα 4. Χάρτης του Μπιλ Μπαντζ: Η επικράτεια του αυτοκινήτου (με μαύρο χρώμα) μετατρέπει την πόλη από δυνητικό πεδίο παιδιάς σε «ολική έρημο».

«μορφολογικά» προσδιορισμένους ως τέτοιους, όπως οι παιδικές χαρές. Το περιβάλλον της πόλης για το παιδί είναι ένα χωρικό συνεχές (εικ. 4). Το παιχνίδι μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, αρκεί να υπάρχουν παίκτες αλλά κυρίως χώρος. Οικείοι χώροι χρησιμοποιούνται επανειλημμένα για συνάντηση και παιχνίδι, παρά τη μορφολογική ακαταλληλότητά τους, ενώ η πράξη της εξερεύνησης προϋποθέτει κίνητρο και μεγάλη ακτίνα ελεύθερης δράσης,

44

επομένως βασίζεται στην αναγνώριση της ελευθερίας του παιδιού να κινηθεί αυτόνομα. Μπορεί, όπως επιχειρηματολογεί ο Γκάνταμερ, κάθε παιχνίδι (και η εξερεύνηση του περιβάλλοντος) να εμφανίζεται στον άνθρωπο που παίζει ως μια αποστολή, ένα ζητούμενο, όμως ο άνθρωπος δεν μπορεί να απολαύσει την ελευθερία να παίζει χωρίς να μεταμορφώσει την αποστολή αυτή, τη σκόπιμη συμπεριφορά του, σε απλά «ζητούμενα» του παιχνιδιού. Η ανακάλυψη και η βαθμιαία επέκταση του χώρου στο οποίο κινείται το παιδί δεν επιτελεί ένα συγκεκριμένο σκοπό, δεν ταυτίζεται με την εκτέλεση μιας αποστολής, αλλά

εμπεριέχει το παιγνιώδες στοιχείο: είναι κι αυτή μια «αυτο-παρουσίαση», με τον όρο του Γκάνταμερ. Ακολουθώντας τις καθημερινές του διαδρομές, ή εξερευνώντας καινούριες, το παιδί δεν λειτουργεί μηχανικά: η περιπλάνηση στην πόλη μπορεί να φαίνεται «άσκοπη» (όπως, άλλωστε, κάθε παιχνίδι) αλλά είναι μια πρόκληση να δοκιμάσει τις δυνάμεις του, τις ικανότητές του, να νιώσει ευχαρίστηση από τον έλεγχο πάνω στο χώρο που το περιβάλλει. Στην εξερεύνηση, το περιβάλλον απορροφά το παιδί πλήρως και με απρογραμμάτιστο τρόπο, όπως κάθε παιχνίδι.

Επομένως το κάλεσμα για την «προστασία» της παιδικής ηλικίας από το «κακό» περιβάλλον της πόλης, που ήταν πάντοτε ένα ατέλειωτο πεδίο παιδιάς για τα παιδιά, και η «ανακάλυψη της ανάγκης για οργανωμένο, σχεδιασμένο «χώρο παιχνιδιού» δεν προέκυψε μόνο από την παιδαγωγική επανάσταση όσο και κυρίως από την ανάγκη της πόλης να συμβιβαστεί με κάτι που έβλεπε να χάνει – το παιχνίδι μέσα στην πόλη. Ακόμη όμως και μέσα απ' αυτήν την αναθεωρητική οπτική, τίποτα δεν μπορεί να στερήσει από το κάλεσμα της παιδαγωγικής επανάστασης την ιδεαλιστική, ανθρωπιστική του αιχμή: διαβάζοντας τα κείμενα των οραματιστών παιδαγωγών, διαπιστώνει κανείς τη βαθιά φιλοσοφική προσέγγιση της εκπαίδευσης στη σκέψη τους. Πράγματι, είχαν δημιουργηθεί πλέον οι κοινωνικές συνθήκες για μια επιστημονική επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης, με εφαρμογή μεθόδων, που σχεδιάζονται, εξετάζονται ως προς την αποτελεσματικότητά τους, και συνεχώς βελτιώνονται, ενώ απαιτούν εξειδικευμένο προσωπικό για την εφαρμογή τους μέσα στο σχολείο (ας θυμηθούμε ότι μέχρι τις αρχές του εικοστού αιώνα, κατ' ουσίαν οποιοσδήποτε είχε στοιχειωδώς «ανώτερη» εκπαίδευση μπορούσε και γινόταν δάσκαλος²⁹). Η επανάσταση της παιδαγωγικής δεν ήταν μόνο ένα πολιτικό κάλεσμα για οργάνωση του σχολικού συστήματος αλλά μια ριζοσπαστική αναθεώρηση των στόχων και των μεθόδων της παιδείας. Η σουηδή παιδαγωγός και φεμινίστρια Έλλεν Κέι, περισσότερο από εκατό χρόνια πριν, το 1900, στο κείμενό της «Ο αιώνας του παιδιού», εξέφραζε την άποψη ότι βάση της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ο σεβασμός στην ατομικότητα και την αξιοπρέπεια του παιδιού. «Το μεγαλύτερο σφάλμα είναι ότι το 'παιδί' αντιμετωπίζεται σαν μια αφηρημένη σύλληψη, σαν ένα ανόργανο και ανθρωπόμορφο υλικό», έγραφε, τονίζοντας την ανάγκη κατάργησης

της σωματικής τιμωρίας. Από την άλλη, παρατηρούσε ότι το σύγχρονο (της εποχής της, αλλά πόσο πραγματικά έχει αλλάξει αυτό σήμερα;) σχολείο

έχει πετύχει να κάνει κάτι το οποίο, σύμφωνα με τους νόμους της φυσικής, είναι αδύνατο: την εξάλειψη μιας προϋπάρχουσας ουσίας. [...] Η επιθυμία για γνώση, η ικανότητα να δρα κάποιος μόνος του, το δώρο της παρατήρησης, όλα τα χαρακτηριστικά που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους όταν πηγαίνουν στο σχολείο, έχουν κατά κανόνα εξαφανιστεί με το τέλος της σχολικής περιόδου.³⁰

Στόχος του σχολείου για την Κέι δεν πρέπει να είναι η «κονσερβοποιημένη / τυποποιημένη εκπαίδευση» αλλά η «προετοιμασία για τη ζωή», που θα προκύψει από το συγκερασμό μεταξύ προσαρμογής στο περιβάλλον (η συγγραφέας επικαλείται τη θεωρία προσαρμογής του Spencer, την οποία είχε αναπτύξει στο βιβλίο του «Εκπαίδευση, Διανοητική, Ηθική και Σωματική» [1861]) και έκφρασης της εσωτερικής δύναμης του ατόμου (η συγγραφέας χρησιμοποιεί τον ορισμό της ζωής κατά τον Nietzsche: «επιθυμία για διασφάλιση δύναμης»).

Αντίστοιχο με τη φιλοσοφία της Κέι ήταν και το θεωρητικό πνεύμα των κορυφαίων παιδαγωγών που άλλαξαν εκ θεμελίων το πνεύμα της εκπαίδευσης, όπως ο John Dewey στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Μαρία **Μοντεσσόρι** στην Ιταλία. Στη φιλοσοφία και των δύο, το παιδί αναγνωρίζεται ως ξεχωριστό κοινωνικό ον επομένως σκοπός του σχολείου δεν πρέπει να είναι τα παιδιά να γίνονται πανομοιότυπα με όλους τους άλλους αλλά να βοηθά στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Από τις βασικές αρχές του συστήματος της Μοντεσσόρι είναι ότι το παιχνίδι μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιείται μέσα στο σχολείο για να μετατρέψει τη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων από «δουλειά» σε «παιχνίδι». Στη μοντεσσοριανή μέθοδο, τα παιδιά εξασκούνται στη λογική σκέψη και την κατανόηση μέσω των αντικειμένων: όχι μόνο το παιχνίδι είναι επιτρεπτό μέσα στην τάξη, αλλά είναι και το κατεξοχήν παιδαγωγικό εργαλείο. Αυτή η ιταλική παράδοση που θεμελίωσε η Μοντεσσόρι – και συνεχίστηκε με συστηματικό τρόπο από τον Λόρις **Μαλαγκούτσι** – αποδείχθηκε ιδιαίτερα κομβική στην εκπαιδευτική επιστημονική επανάσταση που συνέβη σε παγκόσμια κλίμακα κατά τον εικοστό αιώνα και στην άλλοτε συστηματική (όπως στη σχολή του Ρέτζιο Εμίλια ή στα

εκπαιδευτικά συστήματα των σκανδιναβικών χωρών) και άλλοτε αποσπασματική (όπως στο ελληνικό σχολείο) απενοχοποίηση του παιχνιδιού και ενσωμάτωσή του στις μαθησιακές διαδικασίες.

Παιχνίδι και παιδί στον ψυχολογικό λόγο περί παιδικής ηλικίας

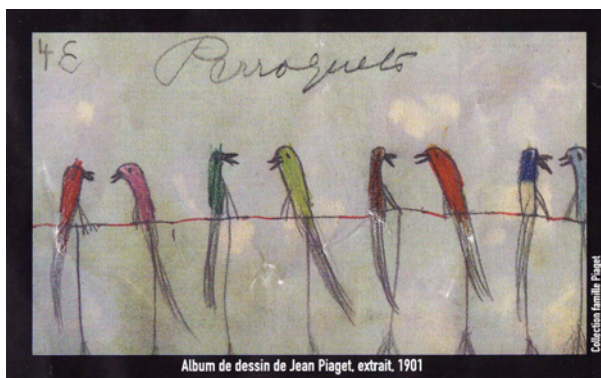
Παράλληλα όμως με την παιδαγωγική, ο εικοστός αιώνας φέρνει και μια άλλη επανάσταση στη θεώρηση του παιχνιδιού, αυτή τη φορά από την ψυχαναλυτική θεωρία (η οποία ούτως ή άλλως επηρέασε όλες τις σφαίρες της ανθρώπινης σκέψης του εικοστού αιώνα). Η πρώτη παρατήρηση αφορά την αξιοσημείωτη ιδιότητα του παιχνιδιού να απορροφά τον παίκτη – και μάλιστα, σε μια φαινομενικά «άσκοπη» δραστηριότητα: όπως θα γράψει αργότερα στην πραγματεία του για το παιχνίδι ο Καγιουά, το παιχνίδι δημιουργεί «ένα προσωπικό σύμπαν, κλειστό, προστατευμένο, ένα καθαρό διάστημα».³¹ Αρχέτυπο αυτής της παιγνιώδους μέθης αποτελεί φυσικά η συμπεριφορά του παιδιού όταν παίζει. Ο Sigmund Freud σε ομιλία του το 1903, με τίτλο «Ο συγγραφέας και η φαντασία», έλεγε σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών: «Το παιδί είτε παίζει μοναχό του, είτε με άλλα παιδιά, διαμορφώνει ένα κλειστό ψυχικό σύστημα για τους σκοπούς του παιχνιδιού».³² Ο κεντρικός ρόλος που αποδίδει στο παιχνίδι ως ψυχική εμπειρία αναλύεται από τον Freud σε έκταση στο έργο του *Πέραν της αρχής της ηδονής* (1910), όπου τονίζει emphaticά την οντολογική ταύτιση του παιχνιδιού με την ευχαρίστηση.³³ Αυτή άλλωστε η ευχαρίστηση που δίνει το παιχνίδι στο παιδί εξηγεί και την έμφυτη ανάγκη για επανάληψή του: είναι η ενστικτώδης ενέργεια επιβεβαίωσης του αρχικού, θετικού, συναισθήματος. Η ψυχανάλυση φτάνει στο σημείο να ανάγει το παίζειν σε πρωταρχική ανάγκη του παιδιού, η οποία σε περίπτωση που δεν ικανοποιείται, δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις. Το παιχνίδι έχει τόσο κεντρική θέση στον ψυχισμό του ανθρώπου που γίνεται εργαλείο για την ίδια την ψυχαναλυτική διαδικασία: θα το συναντήσουμε τόσο στη θεωρία των μεταβατικών αντικειμένων της Melanie Klein,³⁴ όσο και στο έργο του Ντόναλντ Βίνικοτ, που ήταν και ο πιο γνωστός μαθητής της. Ο Βίνικοτ ορίζει το παιχνίδι ως την «ενδιάμεση ζώνη», έναν δυναμικό χώρο μεταξύ ατομικής ψυχικής πραγματικότητας από τη μια και εξωτερικού κόσμου από την άλλη. Όπως

τονίζει ο Βίννικοτ, η τρίτη αυτή περιοχή είναι εξαιρετικά σημαντική, γιατί σε αντίθεση με τις άλλες δυο, που είναι σχετικά σταθερές («η μια επειδή είναι βιολογικά καθορισμένη και η άλλη επειδή είναι κοινό κτήμα»³⁵), είναι *διαθέσιμη για χειρισμό*, και μεταβλητή από άτομο σε άτομο, καθώς είναι προϊόν της εμπειρίας του ατόμου (βρέφους, παιδιού, εφήβου, ενήλικου) στο περιβάλλον που του παρέχεται. Τη θεωρία του Βίννικοτ για τους χώρους του παιχνιδιού ως μεταβατικούς χώρους, θα χρησιμοποιήσει επίσης η ψυχαναλύτρια Julia Kristeva, για την οποία οι περιοχές του παιχνιδιού χρησιμεύουν ως πρόχειρα όρια που μας βοηθούν να καταλάβουμε τη σχέση με τον «άλλο».³⁶

Αν όμως ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, προτείνουν τις δικές τους εξηγητικές ερμηνείες του παιχνιδιού τονίζοντας το ρόλο που παίζει στην εκπαίδευση, την εξέλιξη του ψυχισμού, στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ή στο συνδυασμό τους, η πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του ερωτήματος του παιχνιδιού έρχεται από τους κλασικούς της αντιληπτικής ψυχολογίας, τον Ζαν **Πιαζέ** και τον Λεβ **Βυγκότσκι**. Παρά το γεγονός ότι σήμερα θα βρούμε τα βιβλία τους στο ράφι της αντιληπτικής ψυχολογίας, πρόκειται σαφώς για μια κατάταξη πολύ μεταγενέστερη. Και οι δυο ασχολήθηκαν με τα παιδιά, αλλά αυτό που τους ενδιέφερε ήταν να απαντήσουν στο πώς αποκτιέται η γνώση και κατανόηση του κόσμου, και όχι η παιδική ηλικία από σκοπιά παιδαγωγική, κοινωνιολογική ή ψυχολογική με την έννοια των συγκροτημένων μεταπολεμικά επιστημονικών περιοχών. Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι ο Πιαζέ θεωρούσε τον εαυτό του επιστημολόγο. Τόσο οι θεωρίες του Πιαζέ, όσο και, πιο πρόσφατα, του Βυγκότσκι, ενσωματώθηκαν στους κυρίαρχους λόγους των παραπάνω τριών πεδίων, όμως αυτό έγινε (αναγκαστικά) αποσπασματικά και γι' αυτό ίσως παρερμηνευμένα. Μια προσεκτική ανάγνωση δείχνει ότι οι εκτεταμένες αναφορές στο έργο του δεν σημαίνουν απαραίτητα την κατανόησή του. Χαρακτηριστική είναι η παρερμηνεία βασικών εννοιών του Πιαζέ, όπως η ιδέα του σταδίου ανάπτυξης, η οποία διαβασμένη μέσα στο σύνολο του έργου του έχει πολύ διαφορετική σημασία απ' αυτή που της έχει κατά περίπτωση αποδοθεί στην παιδαγωγική και την παιδοψυχολογία. Επίσης ενδεικτική αυτής της παρανόησης είναι η κριτική που έχει ασκηθεί πάνω στις θεωρίες του Πιαζέ από τον νέο κοινωνιολογικό λόγο (βλ. Κρις **Τζενκς**).

Στη βιογραφία του Πιαζέ, μαθαίνουμε ότι από μικρός ξεχώριζε για την παρατηρητικότητά του και το έντονο ενδιαφέρον για όλα τα έμβια όντα. Από παιδάκι εξασκήθηκε στην προσεκτική παρατήρηση μελετώντας ό,τι έβλεπε στο πάρκο και αποδίδοντας τις παρατηρήσεις του με το κατεξοχήν ερμηνευτικό εργαλείο των παιδιών, το σχέδιο. Ως ενήλικος, ο Πιαζέ έθεσε καταρχήν ερωτήματα που κανείς άλλος πριν από αυτόν δεν είχε σκεφτεί να θέσει: Τι μπορούμε να μάθουμε από τα παιδιά, ακόμη και από τα πολύ μικρά, παρατηρώντας τα; Πώς αναπτύσσεται η νόηση, πώς χτίζεται η κατανόηση του κόσμου όπου ζούμε; Ποια στοιχεία εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση με τα πράγματα και το περιβάλλον και

ποια είναι έμφυτα, εσωτερικά της προσωπικότητας; Στη σκέψη του Πιαζέ, η έννοια του συμβολικού παιχνιδιού (όπως την αναλύει στο έργο του *La conscience symbolique*) έχει κεντρική σημασία.³⁷ Το



Εικόνα 5. «Παπαγάλοι», σχέδιο του Ζαν Πιαζέ σε ηλικία 5 ετών. Ο Πιαζέ από πολύ μικρός είχε πάθος με την παρατήρηση των ζώων. Το πρώτο του άρθρο (που έγραψε σε ηλικία δέκα χρόνων) ήταν για έναν αλμπίνο σπουργίτι που είχε παρατηρήσει συστηματικά στο πάρκο κοντά στο σπίτι του.

παιχνίδι αφορά και τα δύο είδη νοητικής αφαίρεσης: στη διαδικασία της φυσικής αφαίρεσης, η ενασχόληση, το παιχνίδι με τα αντικείμενα βοηθάει το παιδί να κατακτά γνώσεις («σχήματα») «ακούσια», από τα ίδια τα αντικείμενα και τα φυσικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. περιεργαζόμενο δυο μπάλες που φαίνονται ίδιες, μαθαίνει ότι αν είναι από διαφορετικό υλικό, μπορεί να έχουν άνισο βάρος)· στην αναστοχαστική (ή λογικομαθηματική) αφαίρεση, από την άλλη, το παιδί παίζοντας με τα αντικείμενα, τα χρησιμοποιεί πειραματικά, για να απαντήσει στην ερώτηση που το ίδιο θέτει, «εκούσια», για να φτιάξει νοητικά σχήματα που δεν προέρχονται απλώς από τα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, αλλά από έναν συλλογισμό που δημιουργείται από μέσα του, εσωτερικά (π.χ. ξαφνικά θέλει να δοκιμάσει πόσες πέτρες μπορεί να στοιβάξει τη μία πάνω από την άλλη πριν ο πύργος καταρρεύσει).

Είναι φανερό ότι στη δεύτερη περίπτωση συντελείται μια επινόηση, που για τον Πιαζέ είναι καθοριστική ιδιότητα του παιχνιδιού.

Στην έννοια του παιχνιδιού θεμελιώνει και ο ρώσος ψυχολόγος Λεβ Βυγκότσκι τη διαδικασία συγκρότησης της αφηρημένης σκέψης: το φανταστικό παιχνίδι είναι το ενδιάμεσο στάδιο μέσα από το οποίο το παιδί περνά από τον πραγματικό κόσμο στον κόσμο της νόησης. Σε αντίθεση με το πολύ μικρό παιδί, τη συμπεριφορά του οποίου μελέτησε με τα πειράματά του ο Κουρτ **Λεβίν**, από τα τρία χρόνια και μετά, το παιδί είναι ικανό για το φανταστικό παιχνίδι, μέσα στο οποίο «το παιδί βλέπει ένα αντικείμενο, αλλά ενεργεί διαφορετικά σε σχέση μ' αυτό που βλέπει».³⁸ Οι πράξεις του δεν ρυθμίζονται απλώς σύμφωνα με την πραγματική και συγκεκριμένη κατάσταση· το παιδί μαθαίνει να δρα σε μια φανταστική κατάσταση, βάσει όχι μόνο της άμεσης αντίληψης αλλά και του *νοήματος* αυτής της κατάστασης. Από τη μελέτη ασθενών με εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίοι είχαν χάσει την ικανότητα να ενεργούν ανεξάρτητα απ' αυτό που βλέπουν, «μπορεί κανείς να εκτιμήσει ότι η ελευθερία δράσης που απολαμβάνουν οι ενήλικοι και τα πιο ώριμα παιδιά δεν αποκτάται στιγμιαία αλλά πρέπει να περάσει από μια μακροχρόνια διαδικασία ανάπτυξης». Έτσι το παιδί φτάνει σε ένα σημείο όπου αρχίζει να ενεργεί ανεξάρτητα από την οπτική εμπειρία· η σκέψη διαχωρίζεται από τα αντικείμενα και «η δράση είναι επακόλουθο των ιδεών μάλλον παρά των πραγμάτων: ένα κομμάτι ξύλου γίνεται κούκλα κι ένα ραβδί γίνεται άλογο».³⁹ Ταυτόχρονα, ο Βυγκότσκι είναι ο πρώτος ψυχολόγος που τόνισε τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, μέσα από το παίξιμο ρόλων, την ανάπτυξη των κανόνων, τη χρήση της γλώσσας: «στο παιχνίδι το παιδί πάντα ξεπερνάει το μέσο όρο της ηλικίας του, πηγαίνει πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά: στο παιχνίδι θαρρείς και γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο απ' ό,τι είναι. Όπως το κέντρο ενός μεγεθυντικού φακού, το παιχνίδι περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις συμπυκνωμένες και αποτελεί μία μέγιστη πηγή ανάπτυξης».⁴⁰

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, εντός της ψυχολογίας παρατηρείται ένας σημαντικός μετασχηματισμός που ανταποκρίνεται στη χαρακτηριστική στροφή της κοινωνίας προς την επαγγελματική βοήθεια για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Από τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, ο επιστημονικός λόγος για την παιδική ηλικία, που προπολεμικά είχε επιστημολογική προαίρεση, γίνεται περισσότερο κοινωνιολογοπαιδαγωγικός – έχοντας βέβαια ενσωματώσει όλες τις προηγούμενες πρωτοπορίες της ψυχολογίας και ψυχαναλυτικής. Είναι ενδεικτικό ότι διάσημοι ψυχολόγοι, όπως η Ντολτό στη Γαλλία και ο Βίννικοτ στη Βρετανία, αναλαμβάνουν το ρόλο να απαντούν, με τις εκλαϊκευμένες τους εκπομπές στο ραδιόφωνο, σε κρίσιμα ερωτήματα των γονιών που αφορούν το μέγιστο των παιδιών. Πρόκειται για τη γενιά νέων γονιών που πρωτοέρχονται στις μεγάλες πόλεις μεταπολεμικά, οι οποίοι, χωρίς την υποστήριξη της ευρύτερης οικογένειας που διευκόλυνε την ανατροφή των παιδιών στο αγροτικό περιβάλλον, νιώθουν ανασφαλείς στο να ανταποκριθούν στο ρόλο του μεγάλωματος των παιδιών. Οι ειδικοί αναλαμβάνουν να βοηθήσουν την νέα μορφή οικογένειας που εμφανίζεται με τη σύγχρονη κοινωνία, σε ένα πρωτόγνωρο, αδοκίμαστο, και ίσως αδιέξοδο, ρόλο: την προώθηση των παιδιών, «κάθε παιδιού ξεχωριστά, χωρίς καμιά συλλογική φιλοδοξία», με τα λόγια του Φιλίπ **Αριές**. «Η οικογένεια αναπτύχθηκε στο μέτρο που υποχωρούσε η κοινωνικότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η οικογένεια συμπλήρωσε το κενό που είχε αφήσει η εξάλειψη των παλιών κοινωνικών σχέσεων, για να βοηθήσει τον άνθρωπο να ξεφύγει από μια αβάσταχτη ηθική μοναξιά».⁴¹ Αναμφίβολα, η καθημερινή ζωή που πλέον επικεντρώνεται αποκλειστικά μέσα στα πλαίσια της πυρηνικής οικογένειας, ο ολοένα αυξανόμενος περιορισμός των παιδιών σε εσωτερικούς χώρους, γεμίζει με ανησυχία τους νέους γονείς: με την συρρίκνωση του ελεύθερου παιχνιδιού στους δρόμους, η κατεξοχήν φυσική και αυθόρμητη δραστηριότητα των παιδιών – το παιχνίδι – γίνεται κι αυτή μέρος του «προβλήματος» της ανατροφής τους. Κοινωνιολογικές και ψυχαναλυτικές θεωρίες σταδιακά ενσωματώθηκαν στον κοινό λόγο περί ανατροφής των παιδιών (εκφρασμένο, στις μέρες μας, σε μια τεράστια ποικιλία περιοδικών, εγχειριδίων και οδηγιών διαπαιδαγώγησης), όπου τονίζεται η σημασία των «εκπαιδευτικών» παιχνιδιών και της φυσικής άσκησης που προσφέρουν οι δημόσιοι χώροι παιχνιδιού.

Το παιχνίδι των παιδιών στη μετάβαση από την προβιομηχανική στην αστικοποιημένη κοινωνία

Η βαθμιαία εσωτερικοποίηση της ζωής των παιδιών, στενά δεμένη με τις μεταπολεμικές κοινωνιοοικονομικές αλλαγές, που ανάλογα με το ρυθμό εκσυγχρονισμού συνέβησαν νωρίτερα ή αργότερα σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου, επηρέασε όσο τίποτε άλλο το παιχνίδι τους. Στα αστικά διαμερίσματα εμφανίζεται μια ανάγκη που δεν υπήρχε παλιότερα, να απασχοληθεί το παιδί με παιχνίδια-αθύρματα: μια ανάγκη που έχει πλέον οδηγήσει, στο δυτικό κόσμο στην απίστευτη έξαρση της βιομηχανίας του παιχνιδιού, συνεπικουρούμενη από τη διαφήμιση. Πρόκειται για μια σημαντική αλλαγή στην πρακτική έκφραση και την υλική μορφή του παιχνιδιού των παιδιών. Πριν σαράντα περίπου χρόνια, τη δεκαετία του 1970, η Μαριέλλα Χρηστέα - **Δουμάνη**, στην έρευνά της σε απομονωμένο χωριό της Ηπείρου βρήκε το παλαιότερο μοντέλο ανατροφής του παιδιού ακόμη σε λειτουργία: η μία και μοναδική κούκλα είναι ανεβασμένη σε ψηλό ράφι, απροσπέλαστη από το παιδί, που έτσι κι αλλιώς ελάχιστα περνά την ώρα του μέσα στο σπίτι (όπου συχνότερα δεν έχει δικό του δωμάτιο), αφού από την ηλικία των τεσσάρων - πέντε χρόνων παίζει με τα άλλα παιδιά, που εξερευνούν ομαδικά ό,τι έχει να τους προσφέρει το περιβάλλον.⁴² Μέχρι να γίνουν αυτάρκη, τα μικρότερα παιδιά, που χρειάζονται επίβλεψη, βρίσκονται υπό τη συνεχή εποπτεία της μητέρας, η οποία σπάνια είναι μόνη, αλλά με συγγενείς και γειτόνισσες. Η Δουμάνη περιγράφει χαρακτηριστικά ότι το μικρό παιδί, πάντοτε μέσα στην ομήγυρη των γυναικών, που κάνουν ταυτόχρονα τις δουλειές τους, κουβεντιάζουν κλπ., παίζει κινούμενο ελεύθερα, χωρίς η μητέρα να είναι συνεχώς από πάνω του ή να το απασχολεί με ειδικά αντικείμενα-παιχνίδια. Το περιβάλλον με τα καθημερινά αντικείμενα προσφέρει στο παιδί πολυποικίλες ευκαιρίες για να παίξει, επινοώντας «παιχνίδια», ενεργοποιώντας τη φαντασία του, ενώ είναι ταυτόχρονα ασφαλές, καθώς δεν είναι ποτέ απολύτως μόνο του. Αντί για απαγορεύσεις και αρνητικές προειδοποιήσεις («μην αγγίζεις, θα σπάσει!» «μη, θα λερωθείς», κ.ο.κ.) που σημαδεύουν τη ζωή στο διαμέρισμα, το μικρό παιδί ακούει συχνά προτροπές και παροτρύνσεις. Η Δουμάνη επισημαίνει την «περιττή» λεκτική επανάληψη, την επιβεβαίωση από τη μεριά των ενηλίκων ότι η πράξη του παιδιού είναι θεμιτή και

αρεστή: για παράδειγμα, αν το παιδάκι καταφέρει να σύρει ένα κασόνι, του λένε «δώσ' του, σύρε το κασόνι». Η Δουμάνη διακρίνει μέσα σ' αυτή τη συμπεριφορά τη λαϊκή σοφία των ανθρώπων του χωριού, που ήξεραν ότι με την επανάληψη το παιδί ευχαριστείται και αποκτά αυτοπεποίθηση στο χειρισμό των αντικειμένων. Πρόκειται, θα λέγαμε, για ενστικτώδη κατανόηση της θεμελιώδους σημασίας που έχει για την ανάπτυξη του παιδιού η ευχαρίστηση που παίρνει από την κυριαρχία του πάνω στα αντικείμενα, που εκφράζει το φατικό φροϋδιανό «da!». (Μήπως όμως και ο ίδιος ο Freud δεν εμπνεύστηκε ακριβώς «από την παρατήρηση του εγγονού του, να ρίχνει μακριά ένα καρούλι με ένα ω-ω-ω-ω ευχαρίστησης και να το ξανάφερνει στην άκρη του σπάγγου του με ένα χαρούμενο da»;⁴³). Άλλωστε, τη φροϋδιανή ανάλυση της ηδονής, της «θριαμβευτικής πολυπραγμοσύνης» του παιδιού, στο χειρισμό των πραγμάτων επικαλείται και ο ντε Σερτώ για να στερεώσει του για την καταγωγική σχέση της χωρικής εμπειρίας με την παιδική ηλικία: «Χρησιμοποιώ στην πράξη τον χώρο σημαίνει επαναλαμβάνω τη θριαμβευτική και σιωπηλή εμπειρία της παιδικής ηλικίας, σημαίνει μέσα στον τόπο, είμαι άλλος και περνάω στον άλλο».⁴⁴

Όπως τονίζει η Δουμάνη, στο περιβάλλον της προβιομηχανικής κοινωνίας, η κάθε ενέργεια του παιδιού αναγνωρίζεται ως κοινωνική δραστηριότητα: το παιδί βρίσκεται συνεχώς, θα λέγαμε, στην «επικείμενη ζώνη ανάπτυξης», όπως την όρισε ο Βυγκότσκι, μέσω της εγγύτητάς του με άλλους ανθρώπους. Παρόμοια, στη μελέτη της για τη δομή της οικογένειας στα πομάκικα χωριά της Δυτικής Θράκης στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η Βάνα Τεντοκάλη διαπιστώνει τον παραγωγικό ρόλο που έχει το παιχνίδι των παιδιών: τα παιδιά παίζουν κάνοντας κάτι που αποτελεί μέρος της εργασίας στην οποία όλα τα μέλη της οικογένειας συμμετέχουν: το μάζεμα των καρπών είναι ευκαιρία για σκαρφάλωμα στα δέντρα, το κυνηγητό των πουλερικών βοηθάει τη μητέρα που σκουπίζει την αυλή, κλπ.. Το παιχνίδι ως «το αντικείμενο που χρησιμεύει για τέρψη» ενώ στις βιομηχανικές κοινωνίες έχει εμπορευματοποιηθεί, είναι ανύπαρκτο: «η ίδια η φύση είναι αστείρευτη πηγή αντικειμένων προς τέρψη: ένα κλαδί από δέντρο, το ίδιο το δέντρο, ο ξύλινος φράκτης, το χώμα, η λάσπη, τα ρυάκια με τις πέτρες...»,⁴⁵ γράφει η Τεντοκάλη. Τα παιδιά μαθαίνουν από τη φύση, από τη διαντίδραση με τα στοιχεία της, γιατί



Εικόνα 6. Το σκαρφάλωμα στα δέντρα. Φωτογραφία του Robert Doisneau από το Παρίσι, στις αρχές της δεκαετίας του 1950. Προέρχεται από το λεύκωμα *Les doigts pleins d'encre*, το οποίο ο φωτογράφος αφιερώνει «στους τελευταίους της τάξης και τους πρώτους του δρόμου».

προετοιμάζονται να είναι αυτόνομα, να αυτοσυντηρούνται μέσα και από τη φύση, «[δ]ιότι η σχέση ανθρώπου (παιδιού) – φύσης είναι άμεση και καθοριστική για τη ζωή».⁴⁶ Την ίδια σχέση διατηρούσαν και διατηρούν πάντοτε τα παιδιά, ακόμη και αυτά που δεν ζουν στην ύπαιθρο: ο Robert Doisneau αποτύπωσε το σκαρφάλωμα των δέντρων από τα παιδιά στο Παρίσι τη δεκαετία του 1930. Κατά την έρευνα πεδίου, διαπιστώθηκε ότι παρόμοιες εμπειρίες έχουν ακόμη και σήμερα: ένα δωδεκάχρονο αγόρι φωτογραφίζει το αγαπημένο του δέντρο, με το οποίο νιώθει ότι βρίσκεται σε πλήρη

5 ταύτιση («μεγάλωσα παίζοντας μαζί του»).

Μικρή, πραγματικά, σχέση έχει η απασχόληση των παιδιών με τα παιχνίδια – βιομηχανικά και καταναλωτικά προϊόντα, τόσο μέσα στο σπίτι όσο και στον υπαίθριο χώρο, με τη μορφή των τυποποιημένων κατασκευών που εξοπλίζουν τις παιδικές χαρές, ή τα οργανωμένα αθλήματα με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά, με το παιχνίδι που παρατηρούσε η Τεντοκάλη ή τα παιχνίδια στους δρόμους που κατέγραφαν οι Πήτερ και Ιόνα Όπις. Η διαπίστωση αυτή έχει άλλωστε καταντήσει κοινός τόπος και επαναλαμβάνεται κάθε φορά που, νοσταλγικά ή καταγγελτικά, οι σημερινοί γονείς θυμούνται πόσο διαφορετικό ήταν το παιχνίδι, για τις

προηγούμενες γενιές, προτού τα δωμάτια των παιδιών κατακλυστούν από μυριάδες αγορασμένα αντικείμενα ή ο χώρος όπου το παιδί μπορεί να παίξει με ασφάλεια περιοριστεί εντός της περιφραξης της παιδικής χαράς. Και είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η (ατομική) νοσταλγία είναι συγχρονική με την (κοινωνική) πρακτική, τη μόδα, θα λέγαμε, της αγοραστικής μανίας αντικειμένων – παιχνιδιών που καθόλου νοσταλγικά δεν είναι, παρά πιστές αντιγραφές του σημερινού κόσμου. Στο δοκίμιό του με τίτλο «Παιχνίδια», ο Ρολάν **Μπαρτ** γράφει πολύ χαρακτηριστικά ότι αν παρατηρήσει τα παιχνίδια με τα οποία παίζουν σήμερα (1957) τα παιδιά των Γάλλων, όλα μικρογραφίες του ενήλικου κόσμου, «δεν θα μπορούσε να βρει καλύτερη απόδειξη του γεγονότος ότι ο ενήλικος Γάλλος βλέπει το παιδί ως τον άλλο του εαυτό».⁴⁷

Επομένως, 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 παίζειν, με τα παιχνίδια-αντικείμενα ή με τις παιδικές χαρές στην πόλη, είναι επιφανειακή και καθ'όλα ενδεικτική της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας (προέρχεται εξάλλου από αυτήν). Όμως, τούτη η πραγματικότητα δεν στερεί από τη διερεύνηση του παιχνιδιού, και τη σχέση του με τα παιδιά στην πόλη, την αιχμή της: το παιχνίδι εμπεριέχει ως έννοια, όπως φαίνεται από την ιστορία των λόγων σχετικά μ' αυτό, πολύ περισσότερα απ' αυτά που κατέληξε να σημαίνει, και είναι αυτό το διευρυμένο νόημά του που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα.

Το παιχνίδι στη φιλοσοφία

Οι εξηγητικές ερμηνείες του παιχνιδιού τείνουν να δίνουν έμφαση στον εργαλειακό του χαρακτήρα, το ρόλο που έχει όσον αφορά την εξέλιξη της αντίληψης, την κοινωνικοποίηση του παιδιού ή το συνδυασμό τους. Χωρίς αυτές οι ερμηνείες να παραγνωρίζονται, δεν μπορούν να εξαντλήσουν μια τόσο θεμελιώδη έννοια όπως το παιχνίδι, εντός των συγκεκριμένων κοινωνιοπολιτισμικών συνθηκών, ή μόνο της παιδαγωγικής. Αποδεσμεύοντας το παιχνίδι από την φαινομενικά – και συχνά,

επιστημολογικά – άρρηκτη δυάδα που συγκροτεί με το παιδί, ανακαλύπτουμε ότι στη σκέψη μεγάλων στοχαστών όπως ο **Ηράκλειτος**, ο Χουίζινγκα, ο Κώστας **Αξελός**, ο Γκάνταμερ, το παιχνίδι ως πρωταρχική έννοια – προπολιτισμική, προκοινωνική – διέπει πάντοτε τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο.

Σημείο εκκίνησης αυτής της διερεύνησης, αποτελεί η πραγματεία *Homo Ludens* (*Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*) του Γιόχαν Χουίζινγκα, αναμφισβήτητα μία από τις μοναδικές εκφράσεις μιας πολυφωνικής, συνθετικής προσέγγισης της ιδέας του παιχνιδιού που διατρέχει επιστημονικές κατηγορίες (όπως η ιστορία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία). Για τον Χουίζινγκα, το παιχνίδι έχει την αρχή του στην ίδια την ανθρώπινη ζωή: «Ο πολιτισμός, στις αρχικές του φάσεις, παίζεται. Δεν γεννιέται από το παιχνίδι σαν ένα βρέφος που αποσπάται από τη μήτρα: γεννιέται στο και ως παιχνίδι, και ουδέποτε εγκαταλείπει τον χώρο του παιχνιδιού».⁴⁸ Θα λέγαμε ότι τούτη η φράση συνοψίζει όσο λίγες τη βαθιά σύνδεση του παιχνιδιού με τον πολιτισμό, σύνδεση που ο Χουίζινγκα αναλύει παραδειγματικά εκκινώντας από τη γένεση της έννοιας του παιχνιδιού, δηλαδή από τη γλώσσα και συνεχίζοντας με την οντολογική του σχέση με την τέχνη, και ιδιαίτερα τη μουσική. Στη βάση αυτής της σχέσης, ο συγγραφέας δεν τοποθετεί το «ένστικτο». Διαφωνεί με τον Σίλλερ, που είχε προτείνει μια θεωρία που εξηγεί τη γένεση της πλαστικής τέχνης ως εκδήλωση του έμφυτου «ενστίκτου του παιχνιδιού» και εκφράζει τις αμφιβολίες του κατά πόσον η ενστικτώδης, αυθόρμητη ανάγκη για διακόσμηση των πραγμάτων – όπως, για παράδειγμα τα «διακοσμητικά» μουτζουρώματα που κάνουμε στο χαρτί όταν μιλάμε στο τηλέφωνο ή παρακολουθούμε μια ανιαρή συζήτηση – μπορεί να αιτιολογήσει την απαρχή των διακοσμητικών τεχνών. «Μοιάζει παράλογο να αποδίδουμε τη ζωγραφική των σπηλαίων της Αλταμίρα, για παράδειγμα, στην αυθόρμητη, άσκοπη και μηχανική κίνηση των χεριών – αλλά εκεί καταλήγουμε όταν την αποδίδουμε στο ‘ένστικτο του παιχνιδιού’»,⁴⁹ γράφει. Τα παιδιά που χάρασαν την επιφάνεια της σπηλιάς τους (βλ. παράθεμα αρχής) δεν «περνούσαν απλώς την ώρα τους», αλλά επιτελούσαν με την πράξη τους μία από τις πρώτες (και πρωταρχικές) κινήσεις πολιτισμού, *αφήνοντας ίχνη*, ανοίγοντας συνομιλίες σ’ ένα συμβολικό επίπεδο με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Κατά τον Χουΐζινγκα, όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παίζειν που ανέδειξε αργότερα και ο Καγιουά, υπάρχουν στην αυθεντική πολιτιστική έκφραση του παιχνιδιού: η ελευθερία, η έλλειψη συγκεκριμένου σκοπού, η ύπαρξη κανόνων αλλά και το αγωνιστικό στοιχείο. Με σαφήνεια και πειστικά ορίζοντας τι ανήκει και τι όχι στο «πνεύμα του παιχνιδιού», ο Χουΐζινγκα φτάνει στο τέλος του βιβλίου στη σύγχρονη (για εκείνον) εποχή, που είναι ο ευρωπαϊκός πολιτισμός λίγους μήνες πριν ξεσπάσει ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος. Η συγκυρία γραφής του έργου είναι καθοριστική στην ερμηνεία του: ο Χουΐζινγκα χρησιμοποιεί, θα έλεγε κανείς, όλη την ιστορική και φιλοσοφική ανάλυση των δέκα πρώτων κεφαλαίων του βιβλίου για να μάς προετοιμάσει για τα δύο τελευταία, «Ο δυτικός πολιτισμός υπό το πρίσμα του παιχνιδιού» και «Το στοιχείο του παιχνιδιού στον σύγχρονο πολιτισμό». Εξετάζει με κριτική ματιά τον πολιτισμό του σήμερα και γράφει χαρακτηριστικά ότι από τον 18ο αιώνα «η τέχνη, ακριβώς επειδή αναγνωρίστηκε ως πολιτισμικός παράγοντας, έχει καθ' όλα τα φαινόμενα μάλλον χάσει παρά κερδίσει σε παιγνιώδη χαρακτήρα. Η μηχανοποίηση, η διαφήμιση, η καπηλεία των εντυπώσεων έχει πολύ μεγαλύτερη επιρροή στην τέχνη, διότι η τέχνη εργάζεται άμεσα για την αγορά και έχει ελεύθερη επιλογή των διαθέσιμων τεχνικών. Καμιά από τις συνθήκες αυτές δεν μας επιτρέπει να μιλάμε για ένα στοιχείο παιχνιδιού στη σύγχρονη τέχνη».⁵⁰ Παρατηρώντας την εξάπλωση του ναζισμού και των εκδηλώσεών του στην Ευρώπη, γράφει, εξηγώντας τη θεμελιώδη διαφορά του πνεύματος του παιχνιδιού με τις μαζικές «διασκεδάσεις» όπως παρελάσεις και αθλητικές διοργανώσεις: «Το θέαμα μιας κοινωνίας που βαδίζει γοργά με το βηματισμό της χήνας προς τη δουλεία είναι, για μερικούς, η χαραυγή της μέλλουσας βασιλείας».⁵¹

Ίσως το πιο αξιοσημείωτο στο βιβλίο του Χουΐζινγκα, είναι το πώς ενσωματώνει, χωρίς να χρειάζεται καν να τις αναφέρει, τις παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνικές συνιστώσες του παιχνιδιού που πρισματικά έχουν αναδειχθεί στις απόπειρες ορισμού του παιχνιδιού μέσα στους λόγους περί παιδικής ηλικίας, στους οποίους ανατρέξαμε στο πρώτο μέρος. Στις τελευταίες σελίδες του έργου, εξηγεί μέσα σε ελάχιστες γραμμές γιατί το παιχνίδι είναι η λυδία λίθος του πολιτισμού:

Αληθινός πολιτισμός δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ύπαρξη κάποιου στοιχείου παιχνιδιού, διότι ο πολιτισμός προϋποθέτει τον περιορισμό και τον έλεγχο του εγώ, την ικανότητα να μη συγχέει τις δικές του τάσεις με τον απώτατο και ύψιστο στόχο, αλλά να κατανοεί ότι περικλείεται σε ορισμένα δεσμά τα οποία ελεύθερα αποδέχεται.⁵²

Στις δύο τελευταίες σελίδες της μελέτης του, ο Χουΐζινγκα αποτολμά ένα άλμα: αν και, όπως γράφει, απέφυγε συστηματικά σ' όλο το βιβλίο το «φιλοσοφικό βραχυκύκλωμα» του να θεωρήσει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ως παιχνίδι, κλείνει θυμίζοντάς μας τη φράση του προσωκρατικού φιλοσόφου από την Έφεσο, του Ηράκλειτου: «Παίδων αθύρματα νενόμικεν είναι τα ανθρώπινα δοξάσματα»⁵³ - οι ανθρώπινες δοξασίες είναι παιδικά παιχνίδια. Οδηγούμενος από τον Ηράκλειτο στον Πλάτωνα, και στην παραίνεση του «να ζει κανείς τη ζωή σαν παιχνίδι»,⁵⁴ που περιέχεται στους *Νόμους*, ο Χουΐζινγκα καταλήγει εξομολογητικά πως στη βάση της ανθρώπινης ύπαρξης δεν υπάρχει η λογική αλλά το παιχνίδι. Γράφει ο Χουΐζινγκα: «Επισκοπώντας όλους τους θησαυρούς του πνεύματος και όλα τα θαυμαστά επιτεύγματά του, θα ανακαλύψουμε στο βάθος κάθε σοβαρής κρίσης ν' απομένει κάτι προβληματικό. [...] Είμαστε υποχρεωμένοι να δεχτούμε το θετικότερο συμπέρασμα ότι 'το παν είναι παιχνίδι'. Είναι η γνώση στην οποία έφτασε ο Πλάτων όταν ονόμαζε τον άνθρωπο παιχνίδι των θεών».⁵⁵ Για τον Χουΐζινγκα το παιχνίδι είναι το σταθερό αμετακίνητο σημείο που μάς αρνείται η λογική και το μόνο ουσιαστικό κριτήριο των πράξεών μας, που συνδέεται με την ηθική μας συνείδηση.

Δεν είναι τυχαίο ότι με διαφορά είκοσι πέντε αιώνων ο Χουΐζινγκα προσεγγίζει το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης στηριζόμενος στη ρηξικέλευθη κοσμοθεωρία του Ηράκλειτου. Ως μια θεμελιώδης έννοια που διέπει τη σχέση μας με τον κόσμο, το παιχνίδι είναι στην καρδιά της φιλοσοφικής σκέψης του Ηράκλειτου. Στην εποχή του ακατανόητος και παρεξηγημένος, ο Εφέσιος φιλόσοφος συνομιλεί απευθείας με τη σκέψη του εικοστού αιώνα. Ο ίδιος ο κόσμος είναι για τον Ηράκλειτο ένα «παιχνίδι» ερμηνείας: «το καλό και το κακό είναι ένα»,⁵⁶ «ο ανήφορος και ο κατήφορος είναι ένας και ο αυτός δρόμος».⁵⁷ Την εκλεκτική συγγένεια του με τον Ηράκλειτο εντοπίζουμε άλλωστε και σε τρεις άλλους μεγάλους στοχαστές του εικοστού αιώνα, τον **Μπαχτίν**, τον Αξελό και τον Γκάνταμερ.

Η άρνηση των διπολικών αντιθέτων και η αποδοχή της σύμφυτης διαλεκτικής πάλης που χαρακτηρίζει όλα τα πράγματα του κόσμου είναι η βάση της ηρακλείτειας σκέψης. Ο Ηράκλειτος μάς προϊδεάζει για την πολυφωνία του Μπαχτίν, όταν λέει ότι «σύνολα και μη-σύνολα, συγκλίνουντα και αποκλίνουντα, ήχοι με όμοιο τόνο και σε αντίθετο τόνο, κι από τα πάντα ένα κι από το ένα τα πάντα».⁵⁸ Στον Ηράκλειτο ανήκει η παράδοξη – για την εποχή του – σκέψη πως «από τα αντίθετα γεννιέται η ωραιότερη αρμονία»,⁵⁹ όπως κατ' αναλογία, στην ανάλυσή του για τη γλώσσα, τη γένεση και το θάνατο του νοήματος, ο Μπαχτίν συλλαμβάνει τον ανθρώπινο λόγο ως μια αδιάκοπη μάχη μεταξύ φυγόκεντρων (που προσπαθούν να κρατήσουν τα πράγματα διαχωρισμένα) και κεντρομόλων δυνάμεων που κρατούν σε συνοχή το όλον.

Συνειδητοποιώντας τη διαρκή μεταβολή, αέναη κίνηση, ροή και διαλεκτική του κόσμου, ο άνθρωπος καλείται να αφεθεί σ' αυτό που ο Αξελός αποκαλεί «το παιχνίδι του κόσμου». Στο έργο του *Το παιχνίδι του κόσμου* (1969), το παιχνίδι συμβολίζει τη σχέση μεταξύ ανθρώπου και κόσμου και ενυπάρχει στις πρωταρχικές δυνάμεις που καθορίζουν αυτή τη σχέση: τη μαγεία και τον μύθο, την ποίηση και την τέχνη, την πολιτική, τη φιλοσοφία. Ο Αξελός γράφει πως «τίποτε ποτέ δεν διευκρινίζεται πλήρως. Η αρχή, η συνέχιση κι ιδιαίτερα το τέλος παραμένουν όλα προβληματικά. Πάντοτε επιβιβάζομαστε καθ' οδόν. Βρισκόμαστε μέσα στο διάλειμμα. Ό,τι είμαστε κι ό,τι δεν είμαστε είναι το διάλειμμα, όχι μόνο ανάμεσα σε δυο παιχνίδια, αλλά μέσα στο ίδιο το παιχνίδι. Ο άνθρωπος ανοίγεται μέσα στο παιχνίδι του κόσμου. Το απολαμβάνει σε πολλά επίπεδα. Απολαμβάνοντας και τον εαυτό του και το παιχνίδι».⁶⁰ Πρόκειται για μια στάση που το παιδί ενστικτωδώς γνωρίζει, γιατί έχει συνολική και όχι επιμερισμένη εμπειρία του κόσμου: «η βασιλεία είναι του παιδιού»,⁶¹ λέει ο Ηράκλειτος. Στην εμπειρία του παιχνιδιού που οι ενήλικοι έχουν ζήσει ως παιδιά, στην αμφισημία του και στην πληρότητά του (γιατί το παιχνίδι είναι πάντοτε απόλυτα σοβαρό μέσα στην ανεμελιά και μη χρησιμότητά του), ανατρέχουμε για να ερμηνεύσουμε την ουσία, το είναι της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα στον κόσμο.

Από τις πιο πλήρεις οντολογικές ερμηνείες του παιχνιδιού μάς παρέχει ο Γκάνταμερ, στο *Αλήθεια και Μέθοδος* (1960), και είναι ενδιαφέρον ότι στρέφεται στην ιδέα του παιχνιδιού στην πορεία της αναζήτησής του για το νόημα της τέχνης, θυμίζοντάς μας τους ρομαντικούς φιλοσόφους, που πρώτοι συνέδεσαν το παιχνίδι με την αισθητική ευχαρίστηση της τέχνης. Ο Γκάνταμερ ξεκινά διατυπώνοντας με ακρίβεια πού η δική του προσέγγιση διαφοροποιείται από την αισθητική θεωρία του Kant και του Σίλλερ.⁶² Και οι δύο υποθέσεις της αισθητικής θεωρίας – τόσο η έμφαση στην εμπειρία του αντικειμένου της τέχνης από το θεατή, όσο και η διερεύνηση της διανοητικής κατάστασης του δημιουργού του αντικειμένου αυτού, του καλλιτέχνη – είναι, για τον Γκάνταμερ, θραύσματα μόνο της αληθινής κατάστασης που συμβαίνει «όταν συμβαίνει το παιχνίδι»: αυτή είναι που ενδιαφέρει πραγματικά τον φιλόσοφο. Για την οντολογική εξήγηση του παιχνιδιού, ο Γκάνταμερ στρέφεται στη γλώσσα: μάς θυμίζει ότι «η γλώσσα έχει επιτελέσει εκ των προτέρων την αφαίρεση που είναι, από μόνη της, η δουλειά της νοηματικής ανάλυσης», ότι «η σκέψη χρειάζεται μόνο να χρησιμοποιήσει αυτή την εξελιγμένη κατάκτηση».⁶³ Πράγματι, η γλωσσολογική καταγωγή και χρήση της λέξης «παιχνίδι» μάς βοηθάει στην οντολογική ερμηνεία, στην κατανόηση του *είναι* του παιχνιδιού. Στις μεταφορικές της σημασίες, η λέξη «παιχνίδι» δεν έχει να κάνει με το χειρισμό αντικειμένων, δεν προϋποθέτει καν την ύπαρξη ενός υποκειμένου που παίζει. Όταν λέμε «το παιχνίδι του φωτός» ή «το παιχνίδι των χρωμάτων», η χρήση της λέξης παραπέμπει σε μια κίνηση, και μια κίνηση χωρίς σκοπό, που επαναλαμβάνεται και χαρίζει ικανοποίηση μέσα από την επανάληψή της (όπως το ρεφραίν ενός τραγουδιού). Ο Γκάνταμερ παραλληλίζει την ερμηνεία αυτή με την αρχική σημασία της γερμανικής λέξης για το παιχνίδι, *spiel*, που δεν είναι άλλη από «χορός». Αυτή η μπρος-πίσω, επαναλαμβανόμενη, άσκοπη, αλλά ταυτόχρονα με κανόνες, κίνηση που συνεπαίρνει τους συμμετέχοντες: εκεί εντοπίζει το *είναι* του παιχνιδιού ο Γκάνταμερ. Δεν είναι τυχαίο ότι για να εκφράσουμε τη δραστηριότητα αυτή στη γλώσσα, επαναλαμβάνουμε το νόημα που ήδη έχει το ρήμα και στο αντικείμενο: «παίζω παιχνίδια»: όπως τονίζει ο Χουίζινγκα, «δεν σημαίνει, άραγε τούτο πως η πράξη του παίζει είναι τόσο ιδιόρρυθμη και ανεξάρτητη, ώστε βρίσκεται έξω από τις τρέχουσες κατηγορίες δράσης; Το παίζει δεν είναι 'πράττειν' με την τρέχουσα

σημασία· δεν μπορείς να ‘κάνεις’ παιχνίδι όπως ‘κάνεις’ ψάρεμα ή κυνήγι – το παιχνίδι το ‘παίζεις’». ⁶⁴

Η κίνηση του παιχνιδιού προϋποθέτει όχι απαραίτητα ένα αντικείμενο, αλλά κάτι που ανταποκρίνεται στο παιχνίδι: στην αρχική κίνηση απαντά με μια αντικίνηση. Είναι ουσιαστικά ένας διάλογος, όμως ένας διάλογος ελεύθερος, με εκπλήξεις, την έκβαση του οποίου δεν γνωρίζουμε εξαρχής· ο Γκάνταμερ δίνει το παράδειγμα της μπάλας που ανταποκρίνεται στην κίνηση της γάτας: «Έτσι η γάτα διαλέγει τη μπάλα με το μαλλί γιατί ανταποκρίνεται στο παιχνίδι, και παιχνίδια με μπάλα θα είναι μαζί μας για πάντα, διότι η μπάλα είναι ελεύθερα κινούμενη σε κάθε κατεύθυνση, εμφανιζόμενη να κάνει πράγματα που εκπλήττουν από μόνη της». ⁶⁵ Αυτό δε σημαίνει ότι το παιχνίδι ταυτίζεται με το τυχαίο ή το μη σοβαρό: είναι *την ίδια στιγμή* άσκοπο και επιδιωκόμενο, ελεύθερο και περιορισμένο. Ο Γκάνταμερ εντοπίζει την περίεργη αναποφασιστικότητα στην παιγνιώδη συνείδηση που το κάνει απολύτως αδύνατο να αποφασίσει μεταξύ πίστης και μη-πίστης. Από τη στιγμή που αρχίζει, η μπρος-πίσω κίνηση αποκτά κανόνες που όμως δεν της επιβάλλονται από έξω, αλλά από το εσωτερικό της. Γι' αυτό και το πεδίο, ο χώρος του παιχνιδιού, δεν οριοθετείται από εξωτερικούς παράγοντες: «καθορίζεται πολύ περισσότερο από τη δομή που προδιαγράφει την κίνηση του παιχνιδιού από μέσα παρά από το τι έρχεται αντιμέτωπο μ' αυτό – π.χ. τα όρια του ανοικτού χώρου – που περιορίζει την κίνηση από έξω». ⁶⁶

12

Καταλήγοντας, η ανάλυση του «πεδίου παιδιάς», εμπλουτισμένη με τη φιλοσοφική σκέψη για το πνεύμα του παιχνιδιού (ως προς τις κοινωνιολογικές και πολιτισμικές του παραμέτρους, στην περίπτωση του Χουϊζινγκα, ως προς την οντολογική του ερμηνεία, στην περίπτωση του Γκάνταμερ) δεν μπορεί να περιοριστεί στις εξηγητικές θεωρίες για το παιχνίδι όπως έχουν αναπτυχθεί εντός των λόγων περί παιδικής ηλικίας. Υπό το φως του Γκάνταμερ, το παιχνίδι είναι η έννοια-κλειδί για να συλλογιστούμε πάνω στην ανθρώπινη κατάσταση στα πλαίσια του αποξενωμένου κόσμου όπου ζούμε: η ίδια η αντίθεση μεταξύ ζωής και τέχνης βασίζεται «στην αποτυχία μας να αναγνωρίσουμε τον παγκόσμιο σκοπό και την οντολογική αξιοπρέπεια του παιχνιδιού». ⁶⁷ Επιστρέφοντας επομένως στη σχέση του

παιχνιδιού με τους άλλους δύο όρους του Spielraum, το παιδί και την πόλη, με οδηγό τον οντολογικό ορισμό του παίζει, μπορούμε να κατανοήσουμε τη σκέψη του ντε Σερτώ, που βλέπει στο παιχνίδι το «καθοδηγητικό πρότυπο» για την επανάκτηση της πόλης: «η παιδική ηλικία που καθορίζει τις πρακτικές του χώρου αναπτύσσει τα αποτελέσματά της, φουντώνει, κατακλύζει τους ιδιωτικούς και δημόσιους χώρους, διαλύει τις αναγνώσιμες επιφάνειές τους και δημιουργεί μέσα στη σχεδιασμένη πόλη μια πόλη ‘μεταφορική’ ή μετατοπιζόμενη, όπως την ονειρευόταν ο Kandinsky: ‘μια μεγάλη πόλη, χτισμένη στέρεα σύμφωνα με όλους τους κανόνες της αρχιτεκτονικής, που σείεται ξαφνικά από μια ανυπολόγιστη δύναμη’». ⁶⁸

Το παιχνίδι είναι υπερβολικά κεφαλαιώδης έννοια στην ανθρώπινη ζωή για να την περιορίσουμε στην παιδική ηλικία, ακόμη και όταν η συζήτηση αφορά τα παιδιά. Αντίστοιχα, ό,τι κάνουν τα παιδιά όταν παίζουν δεν αφορά μόνο τα ίδια αλλά την ίδια την ανθρώπινη κατάσταση. Όπως και οι δημιουργικές μορφές της τέχνης, «το παιχνίδι είναι ικανό να διεμβολίζει όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, μέσω όλων των τάξεων, φυλών και επιπέδων πολιτιστικής επίτευξης». ⁶⁹ Μέσω της φιλοσοφίας του Γκάνταμερ, του Αξελού, του Ηράκλειτου, αν επιστρέψουμε στο λόγο της νέας κοινωνιολογίας ή της γεωγραφίας των παιδιών, η αντι-ουσιαστική θεώρηση της παιδικής ηλικίας, που επιστημολογικά δομείται πάνω στην ιδιότητα του παιδιού ως «Άλλου», αυτοαναιρείται από την ίδια την ανθρώπινη εμπειρία. Η παιδική ηλικία, εμπειρία πρωταρχική για το παιχνίδι, δεν είναι ποτέ η κατάσταση του «Άλλου», αλλά το αντίθετο, η μόνη ιδιότητα που μοιράζονται ή μοιράστηκαν όλοι, χωρίς καμία εξαίρεση, οι άνθρωποι – και άρα το απόλυτα κοινό στοιχείο σε έναν κόσμο θεμελιωμένο πάνω στη διαφορά.

¹ Γιόχαν Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, trans. Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος and Στέφανος Ροζάνης (Αθήνα: Γνώση, 1989), 15. (έμφαση στο πρωτότυπο)

² «Έργο παιδιών οι τοιχογραφίες που βρέθηκαν σε σπήλαια στη Γαλλία», <http://tvxs.gr/news/%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%87%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%BF/%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD-%CE%BF%CE%B9->

%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%8A%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-

%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CF%80%CE%BF%CF%85-%CE%B2%CF%81%CE%AD%CE%B8%CE%B7%CE%BA%CE%B1%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%AF%CE%B1

³ Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1998).

⁴ Hans Georg Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 126.

⁵ Ibid.

⁶ Ροζέ Καγιουά, "Ορισμός Του Παιχνιδιού," in *Κοινωνιολογία Του Ελεύθερου Χρόνου*, ed. Αλεξάνδρα Κορωναίου (Αθήνα: Νήσος, 1996), 343.

⁷ Χουίζινγκα, *Ο Ανθρώπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, 49.

⁸ Ο κλάδος της «παιγνιολογίας» [ludology], παρά το ελπιδοφόρο ξεκίνημα των Χουίζινγκα και Καγιουά, με την έκρηξη των ηλεκτρονικών παιχνιδιών από τη δεκαετία του 1980 και μετά, έχει στραφεί σ' αυτήν την πολύ συγκεκριμένη περιοχή, όπου ακόμη και η κριτική σκέψη (όπως, π.χ., εκφράζεται από τη Sherry Turkle και τον Henry Jenkins) μοιάζει να είναι υποταγμένη στην πρωτοκαθεδρία της τεχνολογίας. Η έλλειψη κριτικού λόγου για το παιχνίδι ως ανθρώπινη δραστηριότητα – πέρα από τα στενά όρια των ηλεκτρονικών εφαρμογών – μάς θυμίζει τα προφητικά λόγια του Χουίζινγκα ότι ο σύγχρονος πολιτισμός τείνει να ξεχάσει το γνήσιο πνεύμα του παιχνιδιού: «τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζονται φαινόμενα που παραπλανούν και δείχνουν σαν παιχνίδια, είναι όμως ψευδαισθήσεις». Για τον Χουίζινγκα, «είναι μια άλλη ποιότητα», που θα χαρακτηρίσει ως «παιδισμό». Βλ. Ibid., 301.

⁹ Πλ Νομ 643α–644β, *Πλάτωνος Νόμοι*, μτφρ. Β. Μοσκόβης (Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1998).

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα, http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=518

¹⁰ Δήμητρα Μακρυνιώτη, «Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες» στο Δήμητρα Μακρυνιώτη, ed. *Κόσμοι Της Παιδικής Ηλικίας* (Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 2003), 25.

¹¹ Οι γεωγράφοι Holloway και Valentine στην εισαγωγή τους στη συλλογή κειμένων που εξετάζουν κριτικά τις «γεωγραφίες των παιδιών» γράφουν ότι στην ουσιοκρατική θεώρηση της παιδικότητας, τα παιδιά ως μια κατηγορία του «Άλλου» (παρόμοια με τις γυναίκες ή τους ανθρώπους άλλης φυλής) επενδύονται με ιδιότητες που θεωρούνται «φυσικές». Διαφέρουν όμως από τους άλλους «Άλλους», γιατί η παιδική ηλικία είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό για όλους, χωρίς εξαίρεση, τους ανθρώπους, επομένως σε αντίθεση με άλλες κατηγορίες ετερότητας, δεν διαχωρίζει τα άτομα, αλλά το αντίθετο, τα συνενώνει. Βλ. Sarah L. Holloway and Gill Valentine, eds., *Children's Geographies; New Social Studies of Childhood* (London & New York: Routledge, 2000), 3-4.

¹² Απόσπασμα από την εισαγωγή του *Εμίλ*, βλ. Jean-Jacques Rousseau, "Émile, Où L'Éducation." (Paris, 1762), <http://www.ilt.columbia.edu/pedagogies/rousseau/>.

¹³ Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man, in a Series of Letters*, ed. Elizabeth M. Wilkinson and L. A. Willoughby (Oxford, UK: Clarendon Press; Oxford University Press, 1992).

¹⁴ Απόσπασμα από την *Εκπαίδευση του Ανθρώπου*, όπως παρατίθεται στο Robert Hebert Quick, "Froebel, Friedrich Wilhelm August," in *Encyclopædia Britannica* (1911).

¹⁵ Μακρυνιώτη, ed. *Κόσμοι Της Παιδικής Ηλικίας*, 26.

¹⁶ Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, 130.

¹⁷ Alan Prout, *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children* (Oxon: RoutledgeFarmer, 2005), 45.

¹⁸ Η Μαρία Μοντεσσόρι, στην οποία συνήθως αποδίδεται η φράση «ο αιώνας του παιδιού», αναγνώριζε ότι ήταν η Έλεν Κέι που ουσιαστικά προφήτευσε την εξέλιξη των πραγμάτων. Βλ. Μαρία Μοντεσσόρι, *Παιδαγωγικό Μανιφέστο* trans. Μαρίνα Λώμη (Αθήνα: Γλάρος, 1986). Θα συμπληρώναμε ότι ο εικοστός αιώνας, «αιώνας του παιδιού», πράγματι, ως προς την πρόνοια, την υγεία, την εκπαίδευση, και τους περί αυτών επιστημονικούς λόγους, έφερε, από την άλλη, δραματικές αλλαγές στη σχέση παιδιών – πόλης, που έμειναν αναπάντητες από τον πολεοδομικό στοχασμό και την αρχιτεκτονική.

¹⁹ Ο Qvortrup αναφέρεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση της χώρας του, της Δανίας, την οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ως παράδειγμα, καθώς οι διαφορές μεταξύ των δυτικών κρατών είναι ελάχιστες: ο δείκτης γονιμότητας στη χώρα του, τη Δανία, από 6,6 που ήταν στα τέλη του

δέκατου ένατου αιώνα διαμορφώθηκε στο 1,7 εκατό χρόνια μετά. Βλ. Jens Qvortrup, "Παιδική Ηλικία Και Κοινωνικές Μακροδομές," in *Κόσμοι Της Παιδικής Ηλικίας*, ed. Δήμητρα Μακρυνιώτη (Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 2003).

²⁰ Anthony Vidler, "The Scenes of the Street: Transformations in Ideal and Reality, 1750-1871," in *On Streets*, ed. Stanford Anderson (Cambridge, MA: MIT Press, 1978), 74.

²¹ Βλ. Anthony Platt, «Η εμφάνιση του κινήματος 'σωτηρίας των παιδιών'» στο Δήμητρα Μακρυνιώτη, ed. *Παιδική Ηλικία* (Αθήνα: Νήσος, 1997).

²² Ο Cesare Lombroso (1835-1909) θεωρείται ο ιδρυτής της εγκληματολογικής ανθρωπολογίας. Στο κυριότερο έργο του, το "L' Uomo delinquente" («Ο Εγκληματίας άνθρωπος»), που εκδόθηκε το 1876, υποστήριξε την άποψη ότι το έγκλημα οφείλεται σε αταβισμό, δηλαδή σε υποτροπή του ατόμου σε παλαιότερη άγρια κατάσταση (την ίδια ιδέα είχε υποστηρίξει νωρίτερα ο Δαρβίνος). Πολλές παρατηρήσεις του βασίστηκαν στη μελέτη της συμπεριφοράς των ζώων, των αρχαίων λαών και των άγριων φυλών. Ο Lombroso θεωρούσε ότι τα παιδιά έχουν πολλά κοινά «αταβιστικά» χαρακτηριστικά με τον «εγκληματία»: δεν έχουν «ηθική συνείδηση» και ρέπουν προς τη νωθρότητα, αποφεύγοντας να κάνουν κάτι όταν δεν τους αρέσει. Βλ. Cesare Lombroso, *Criminal Man*, trans. Mary Gibson and Nicole Hahn Rafter (Durham, NC: Duke University Press, 2006).

²³ Jens Qvortrup, «Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές», στο Μακρυνιώτη, ed. *Κόσμοι Της Παιδικής Ηλικίας*, 52-53.

²⁴ Μακρυνιώτη, εισαγωγή στο ———, ed. *Παιδική Ηλικία*, 12.

²⁵ Sanford Gaster, "Historical Changes in Children's Access to U.S. Cities: A Critical Review," *Children's Environments* 9, no. 2 (1992): 39.

²⁶ Για την ιστορία των παιδικών χαρών στη Νέα Υόρκη, βλ. Ibid. Και για το αντίστοιχο κίνημα στη Μασσαχουσέτη, βλ. E.A. Cagen, "'an Example to Us All': Children's Bodies and Identity Construction in Early Twentieth Century Playgrounds" (paper presented at the Geographies of Young People and Young People's Geographies Workshop, San Diego State University, November 1998).

²⁷ Gaster, "Historical Changes in Children's Access to U.S. Cities: A Critical Review," 39.

²⁸ Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975), 107.

²⁹ Από τους χαρακτήρες του Spielraum και μόνο, να αναφέρουμε ότι οι Μπαχτίν, Ντιντερό, Ρουσσώ, Φρέμπελ, Χέγκελ, υπήρξαν δάσκαλοι, ιδιωτικά ή κρατικά απασχολούμενοι.

³⁰ Έλλεν Κέι, «Ο αιώνας του παιδιού», στο Μακρυνιώτη, ed. *Παιδική Ηλικία*.

³¹ Ροζέ Καγιουά όπως παρατίθεται στο Τζάνι Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, trans. Νίκος Λούπης (Αθήνα: Κουκκίδα, 2009), 322.

³² Αφροδίτη Κούρια, *Το Παιδί Στη Νεοελληνική Τέχνη 1833-1922* (Αθήνα: Δωδώνη, 1985), 42.

³³ Sigmund Freud, *Πέραν Της Αρχής Της Ηδονής*, trans. Λευτέρης Αναγνώστου (Αθήνα: Επίκουρος, 2001).

³⁴ Δύο ενδιαφέρουσες ερμηνείες της θεωρίας των μεταβατικών αντικειμένων [object-relations theory] της Melanie Klein στο πεδίο της γεωγραφίας των παιδιών αποτελούν τα κείμενα: David Sibley, "Family and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood," in *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, ed. Steve Pile and Nigel Thrift (London & New York: Routledge, 1995), Stuart Aitken, "Play, Rights and Borders: Gender-Bound Parents and the Social Construction of Children," in *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, ed. Sarah L. Holloway and Gill Valentine (London & New York: Routledge, 2000).

³⁵ Ντόναλντ Βίνικοτ, *Το Παιδί, Το Παιχνίδι Και Η Πραγματικότητα* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1980), 180.

³⁶ Julia Kristeva, *Powers of Horrors* (New York: Columbia University Press, 1982), 32. Όπως παρατίθεται από τον Aitken, "Play, Rights and Borders: Gender-Bound Parents and the Social Construction of Children," 105.

³⁷ Τα δύο είδη αφαίρεσης μου εξήγησε μοναδικά η κυρία Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, μαθήτρια του Πιαζέ, σε προφορική μας συνομιλία στις 20-2-2012. Σ' αυτήν ανήκουν και τα παραδείγματα που παραθέτω.

³⁸ Lev Vygotsky, "Ο Ρόλος Του Παιχνιδιού Στην Ανάπτυξη," in *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, ed. Στέλλα Βοσνιάδου (Αθήνα: Gutenberg, 1992), 86.

³⁹ Ibid., 87.

⁴⁰ Ibid., 94.

⁴¹ Φίλιπ Αριές, *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας* (Αθήνα: Γλάρος, 1990), 358.

⁴² Μαριέλλα Χρηστέα - Δουμάνη, *Η Ελληνίδα Μητέρα Άλλοτε Και Σήμερα* (Αθήνα: Κέδρος, 1989).

- ⁴³ Freud, *Πέραν Της Αρχής Της Ηδονής*. Ό.π. στο Μισέλ ντε Σερτώ, *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*, trans. Κική Καψαμπέλη (Αθήνα: Σμίλη, 2010), 274.
- ⁴⁴ Σερτώ, *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*, 275.
- ⁴⁵ Ευαγγελία Τεντοκάλη, "Η Οργάνωση Του Χώρου Της Κατοικίας Ως Έκφραση Της Δομής Της Οικογένειας: Η Περίπτωση Της Οργάνης" (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1988), 81.
- ⁴⁶ Ibid., 82.
- ⁴⁷ Roland Barthes, *Mythologies* (New York: Noonday Press, 1972), 53.
- ⁴⁸ Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, 257.
- ⁴⁹ Ibid., 248-49.
- ⁵⁰ Ibid., 297.
- ⁵¹ Ibid., 303.
- ⁵² Ibid., 309.
- ⁵³ Ibid., 310.
- ⁵⁴ Πλ Νομ 796, *Πλάτωνος Νόμοι*, μτφρ. Β. Μοσκόβης (Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1998). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα, http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/corpora/anthology/content.html?m=1&t=518
- ⁵⁵ Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, 311.
- ⁵⁶ Απόσπασμα 58, στο Τάσος Φάλλκος - Αρβανιτάκης, ed. *Ηράκλειτος: Άπαντα* (Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, 1999).
- ⁵⁷ Απόσπασμα 60 στο Ibid.
- ⁵⁸ Απόσπασμα 10 στο Ibid.
- ⁵⁹ Απόσπασμα 8 στο Ibid.
- ⁶⁰ Γιώργος Δουατζής, "Κώστας Αξελός: «Η Φιλοσοφία Σήμερα Δεν Μπορεί Να Υπηρετήσει Τίποτα Και Κανέναν»" *Η Καθημερινή*, 14 Απριλίου 2009.
- ⁶¹ Απόσπασμα 52 στο Φάλλκος - Αρβανιτάκης, ed. *Ηράκλειτος: Άπαντα*.
- ⁶² Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975), 102.
- ⁶³ Ibid., 103.
- ⁶⁴ Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, 61.
- ⁶⁵ Gadamer, *Truth and Method*, 106.
- ⁶⁶ Ibid., 107.
- ⁶⁷ ———, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, 130.
- ⁶⁸ Σερτώ, *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*, 276. Το παράθεμα του Καντίνσκι προέρχεται από το έργο του *Για το πνευματικό στην τέχνη* (Αθήνα: Νεφέλη, 1981), 53.
- ⁶⁹ Gadamer, *Relevance*, 130

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι
Μια πολυφωνική βιογραφία

Το «καθημερινό» και η τελετή

*Τα παιδιά όλου του κόσμου είναι ένας
λαός άθρεος και θρησκευόμενος
ταυτόχρονα, πλούσιος σε τελετουργίες
και προσευχές, αλλά χωρίς έναν
εξωτερικό θεό που να τον λατρεύει, ένας
λαός που λατρεύει τις τελετές του και
τίποτ' άλλο.*

- Alain¹

Το παιχνίδι μεταξύ «καθημερινού» και τελετής

Στην ανάλυση που ακολουθεί, το Spielraum, το «πεδίο παιδιάς», συνεξετάζεται με δύο έννοιες, το «καθημερινό» και την τελετή, οι οποίες για την έρευνα θεωρούνται συμπληρωματικές. Θέτοντας το «καθημερινό» δίπλα στην τελετή, δεν υποδηλώνεται ένα εννοιολογικό δίπολο, παρότι κρίνοντας από τις σημασίες των δύο λέξεων η μία φαίνεται να βρίσκεται στον αντίποδα της άλλης. Αν το «καθημερινό» ορίζεται ως αυτό που συμβαίνει κάθε μέρα, υπονοώντας το αντίθετο τηςσχόλης, της γιορτής, η έννοια της τελετής δηλώνει «την πράξη που ακολουθεί ορισμένο τυπικό και έχει μαγικό και θρησκευτικό χαρακτήρα»² και πιο γενικά, σημαίνει τη γιορτή την ίδια. Ενώ το «καθημερινό» δηλώνει αυτό που επαναλαμβάνεται πολύ συχνά ή που έχει μεγάλη διάρκεια, οδηγώντας πολλές φορές στη μονοτονία, η τελετή δηλώνει την πράξη που αποτελεί την εξαίρεση, τη διακοπή της επαναληπτικότητας. Αν ωστόσο εξετάσουμε τις δύο έννοιες μέσα από το πρίσμα του παιχνιδιού, η φαινομενική μεταξύ τους αντίθεση μετατρέπεται σε μια διαλεκτική σχέση, δηλαδή σε μια συνύπαρξη και ανταλλαγή. Πραγματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα στο παιχνίδι τα δύο άκρα συναντιούνται: παρόλο που το παιχνίδι έχει τη συχνότητα και επαναληπτικότητα του «καθημερινού», υπακούει πάντοτε σε κανόνες που τηρούνται με την τυπικότητα της τελετής, ενώ είναι ταυτόχρονα πηγή ευχαρίστησης για τους παίκτες, με «μαγική», μεταμορφωτική δύναμη πάνω στην καθημερινή ζωή. Αναφερόμαστε πάντοτε στο παιχνίδι σαφώς όχι ως αντικείμενο, ως άθυρμα, αλλά ως δράση, πρακτική, πνεύμα που καθοδηγεί την ύπαρξη του ανθρώπου μέσα στον κόσμο. Τον αντι-υλικό χαρακτήρα του παιχνιδιού τονίζει άλλωστε ο Γιόχαν Χουίζινγκα στην πραγματεία του *Homo Ludens*, όπου γράφει ότι αν και το παιχνίδι αντιστέκεται σε κάθε λογική ερμηνεία, «κάθε σκεπτόμενος άνθρωπος μπορεί ν' αντιληφθεί με μια ματιά ότι το παιχνίδι είναι κάτι αυτοτελές. [...] Αναγνωρίζοντας το παιχνίδι, αναγνωρίζει το πνεύμα, διότι το παιχνίδι, ο,τιδήποτε άλλο κι αν είναι, δεν είναι ύλη. Το παιχνίδι γίνεται δυνατό, νοητό και κατανοητό μόνο όταν μια εισροή πνεύματος διακόπτει τον απόλυτο ντετερμινισμό του κόσμου».³

Χαρακτηριστική της πνευματικότητας του παιχνιδιού είναι η σύνδεσή του με τις θρησκευτικές τελετές. Από την αρχική τους εμφάνιση, στους πρώτους πολιτισμούς του κόσμου, οι ιερές τελετουργίες είχαν βαθύ συμβολικό νόημα: δεν είχαν την πρόθεση να δημιουργήσουν απλώς μια παράσταση, μια πλαστή πραγματικότητα. Όπως τα παιδιά την ώρα που παίζουν, έτσι και οι συμμετέχοντες σε μια τελετή γνωρίζουν ότι πραγματώνουν μια παράσταση, όμως αφήνονται στο να πιστεύουν με όλο τους το είναι στη σοβαρότητα που η παράσταση αυτή τους επιβάλλει. Ο Χουΐζινγκα τονίζει ότι ο ίδιος ο Πλάτων «δεν είχε κανένα δισταγμό να περιλαμβάνει τα *sacra* στην κατηγορία του παιχνιδιού»⁴ και στους *Νόμους* έγραφε:

Όλοι πρέπει να ζουν όσο μπορούν ειρηνικά. Ποιος είναι λοιπόν ο σωστός τρόπος ζωής; Πρέπει να ζει κανείς τη ζωή σαν παιχνίδι, παίζοντας ορισμένα παιχνίδια, προσφέροντας θυσίες, τραγουδώντας και χορεύοντας, και τότε θα μπορέσει να εξευμενίσει τους θεούς, να υπερασπίσει τον εαυτό του από τους εχθρούς του και να νικήσει στον αγώνα.⁵

Σε άλλο σημείο ο Πλάτων εκφράζει την υπόθεση ότι «η καταγωγή του παιχνιδιού βρίσκεται στην ανάγκη των νεαρών πλασμάτων, ζώων και ανθρώπων να χοροπηδούν».⁶ Στις παραδόσεις των πολιτισμών όλου του κόσμου, τα τελετουργικά δρώμενα έχουν το χαρακτήρα παιχνιδιού: ο Χουΐζινγκα δίνει το παράδειγμα της αρχαίας κινέζικης παράδοσης, στην οποία η μουσική και ο χορός σκοπό έχουν «να κρατήσουν τον κόσμο στον σωστό δρόμο. [...] Η ευημερία της χρονιάς θα εξαρτηθεί από τη σωστή τέλεση των ιερών αγώνων στις εποχιακές εορτές. Χωρίς αυτές τις συναθροίσεις, δεν θα ωριμάσει η σοδειά».⁷ Η τελετή, μ' άλλα λόγια, επανεισάγει αυτό το οποίο θεωρείται αταίριαστο με το παιχνίδι: τη σκοπιμότητα. Όμως, όπως παρατηρεί ο Χουΐζινγκα, πρόκειται για έναν σκοπό που υπερβαίνει τα στενά όρια του προσωπικού οφέλους και έχει την πηγή του στη σύγκρουση του ανθρώπου με ένα κοσμικό συμβάν: αυτή η συγκίνηση επιδιώκει να εκφραστεί με το «παίξιμο», την τελετουργική αναπαράσταση.

Σύμφωνα με τον Χουΐζινγκα, η τελετή είναι μια «ανάπλαση μέσω αναπαραστάσεως». Ως πράξη έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το παιχνίδι: την επανάληψη, την ευχαρίστηση που δίνει στους συμμετέχοντες, την αυστηρή τήρηση των κανόνων. Όπως και το παιχνίδι, η τελετή εκτελείται πάντοτε μέσα σ' ένα «πεδίο

παιδιάς» το οποίο είναι αυστηρά «οριοθετημένο», όχι όμως από εξωγενείς παράγοντες, αλλά από την ίδια τη δράση. Γι' αυτό και κατά κανόνα η οριοθέτηση δεν γίνεται με μόνιμα χωρικά στοιχεία: αντίθετα, είναι η ίδια η δράση (του παιχνιδιού, της τελετής) που «καθαγιάζει» το χώρο. Τόσο το παιχνίδι όσο και η τελετή έχουν εορταστικό χαρακτήρα, δηλαδή πραγματώνονται «με αγαλλίαση και ελευθερία».⁸ Το ίδιο συμβαίνει στην περίπτωση των θρησκευτικών αθλητικών αγώνων, που τόσο καθοριστικό ρόλο έπαιζαν στην αρχαία ελληνική ζωή. Σε αντίθεση με άλλους μελετητές, που υποστηρίζουν ότι αγώνες και παιχνίδια έχουν θεμελιώδεις διαφορές, ο Χουΐζινγκα τους κατατάσσει με βεβαιότητα στην κατηγορία του παιχνιδιού. Παρά το ότι η ελληνική γλώσσα κάνει διάκριση μεταξύ *παιδιάς* και *αγώνα* (σε αντίθεση π.χ. με τα λατινικά, όπου ο όρος για τα «παιχνίδια» [*ludi*] εμπεριέχει και τις δυο σημασίες), ο Χουΐζινγκα τονίζει πως ο *αγών* έχει τα τυπικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και ως πολιτισμική λειτουργία «είναι εντελώς αδύνατο να τον διαχωρίσουμε από το πλέγμα 'παιχνίδι-εορτή-τελετή'».⁹ Βρίσκουμε δηλαδή στις αγωνιστικές τελετές τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι: ελευθερία, ευχαρίστηση, και την ίδια στιγμή σαφείς κανόνες, που αποτελούν αυτοσκοπό.

50

7

Η σύνδεση καθημερινού και τελετής μέσα στο παιχνίδι συμβαίνει παραδειγματικά στην παιδική ηλικία: όπως αναλύεται αλλού (δοκίμιο 2), για το παιδί, το παιχνίδι είναι η κατεξοχήν καθημερινή δραστηριότητα. Ενώ όμως το παιχνίδι συμβαίνει μέσα στον καθημερινό χώρο και χρόνο, πάντοτε επιδιώκεται από το παιδί με τη σοβαρότητα τελετουργίας. Αν και «άσκοπο» στα μάτια των ενηλίκων, το παιχνίδι απορροφά το παιδί, δημιουργώντας «ένα προσωπικό σύμπαν, κλειστό, προστατευμένο, ένα καθαρό διάστημα»,¹⁰ όπως γράφει ο Ροζέ **Καγιουά**. Και μ' αυτή την έννοια, «το παιδικό παιχνίδι περιέχει τον τύπο του παιχνιδιού στην πιο απόλυτη, στην πιο καθαρή του ουσία».¹¹ Γιατί το παιδί με το παιχνίδι κάνει ένα περάσμα από την κοινή πραγματικότητα σε μian ανώτερη τάξη· ενώ γνωρίζει πολύ καλά ότι η εικόνα, π.χ., που φτιάχνει για τον εαυτό του (γίνεται ο «Πρίγκηπας», ο «Μπαμπάς», ή μια κακή μάγισσα) είναι πλαστή, το παιδί «αφήνεται» να παρασυρθεί από το παιχνίδι. Σε μια δική του, εσωτερική ιεροτελεστία, με απόλυτη

56

σοβαρότητα πραγματώνει αυτή την «παράσταση», που του επιτρέπει να «κρύβεται κυριολεκτικά 'πίσω από τον εαυτό του' με ηδονή».¹²

Τα γνωρίσματα του «καθημερινού», η επανάληψη και η «μονοτονία» είναι επίσης γνωρίσματα των παιδικών παιχνιδιών: τα παιδιά είναι από τις συντηρητικότερες κοινωνικές ομάδες· δεν επιθυμούν την αλλαγή, αλλά τη σταθερότητα. Διατηρούν με ευλάβεια τις «τελετές» τους, όπως γράφει ο φιλόσοφος Alain στο παράθεμα της αρχής, δηλαδή παίζουν τα ίδια παιχνίδια, ακολουθώντας με ακρίβεια και προσήλωση το ίδιο «τυπικό» εδώ και αιώνες. Όπως διαπίστωσαν στην μακρόχρονη λαογραφική τους έρευνα οι Πήτερ και Ιόνα **Όπι**, τα περισσότερα παιχνίδια του δρόμου που παίζονται ακόμη στην Αγγλία έχουν καταγωγή τουλάχιστον από τα μεσαιωνικά χρόνια, ενώ κάποια είναι πραγματικά πανάρχαια, όπως το παιχνίδι «είμαι ο Βασιλιάς του Κάστρου»¹³ που κατέγραψαν οι Όπις το 1951. Ο Οράτιος, το 20 π.Χ. αναφέρει το δίστιχο με τα λόγια που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά της εποχής του παίζοντας το ίδιο παιχνίδι: *Rex erit qui rexta faciet / Qui non faciet non erit*. Ο ψυχαναλυτής Ντόναλντ **Βίννικοτ** γράφει χαρακτηριστικά, σχολιάζοντας τη

60



Εικόνα 1. «Παιχνίδια παιδιών», πίνακας του Πήτερ Μπρόιγκελ του Πρεσβύτερου (1560).

διαχρονικότητα των παιδικών παιχνιδιών πως «δεν χρειάζεται να υποθέσουμε ότι η ανθρώπινη φύση έχει αλλάξει. Αυτό που χρειάζεται να κάνουμε είναι να αναζητήσουμε το παντοτινό μέσα στο εφήμερο».¹⁴

Ενδιαφέρον είναι επίσης ότι πολλά παιχνίδια είναι κοινά σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Στον

περίφημο πίνακα του Πήτερ **Μπρόιγκελ** του Πρεσβύτερου «Παιχνίδια παιδιών» (1560), με υπόβαθρο το τοπίο μιας φλαμανδικής πόλης, εντοπίζει κανείς με ευκολία σχεδόν ογδόντα στον αριθμό, γνωστά μέχρι τις μέρες μας παιχνίδια.

Η τελετουργική πράξη μοιράζεται με την παιγνιώδη δραστηριότητα την αξιοσημείωτη ικανότητα να «μεταφέρει σ' έναν άλλο κόσμο» όσους συμμετέχουν σ'

αυτήν. Τόσο το παιχνίδι όσο και η τελετή έχουν τη δύναμη, έστω και μόνο τις στιγμές που διαρκούν, να θέτουν όλον τον «πραγματικό» κόσμο σε παρένθεση. Τούτη η ιδιότυπη τελετουργικότητα του παιχνιδιού είναι, για τον φιλόσοφο Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, ένδειξη της «ειδικής» σχέσης που έχει το παιχνίδι μ' αυτό που είναι σοβαρό: «το ίδιο το παιχνίδι περιέχει τη δική του, ακόμη και ιερή, σοβαρότητα», γράφει.¹⁵ Σ' αυτήν την αλλόκοτη, παράλογη, θα 'λεγε κανείς, «κυριαρχία του παιχνιδιού πάνω στη συνείδηση του παίκτη [έμφαση στο πρωτότυπο]»¹⁶ στηρίζει ο Γκάνταμερ την οντολογική ερμηνεία του παιχνιδιού, το οποίο ταυτίζει με το Είναι του έργου τέχνης. Με την έννοια «παιχνίδι της τέχνης», εξαρχής ο Γκάνταμερ ξεκαθαρίζει ότι δεν εννοεί την ψυχολογική διάθεση των παικτών (στην περίπτωση της τέχνης: του δημιουργού και των θεατών) ούτε την ελεύθερη έκφραση μιας υποκειμενικότητας μέσω του παιχνιδιού. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι το παιχνίδι καθαυτό και οι *sui generis* ιδιότητές του ως προς το κίνητρο των παικτών, τη σχέση με την πραγματικότητα και την χρονική εμπειρία. Ο Γκάνταμερ παρατηρεί, όπως και ο Χουίζινγκα, ότι το παιχνίδι είναι η κατεξοχήν διαστηριότητα κατά την οποία «επιδιώκεται κάτι» χωρίς όμως αυτό το κάτι να είναι χρήσιμο ή σκόπιμο. Το



Εικόνα 2. Η διαχρονικότητα των παιχνιδιών: επάνω, *El pelele* («Η αχυρένια κούκλα»), πίνακας του Francisco Goya (1791-92)· «Παιχνίδι σε κατασκήνωση», φωτογραφία της Βούλας Παπαϊωάννου (1945-46).

παιχνίδι είναι «μια καθαρή, αυτόνομη διευθέτηση της κίνησης»,¹⁷ μια παρουσίαση [*Darstellung*] και μάλιστα μία αυτο-παρουσίαση, κατά την οποία η κίνηση «μεταμορφώνεται σε δομή», δηλαδή αυτονομείται από τους παίκτες και αναδύεται ως κάτι ριζικά νέο, ανεξάρτητο ακόμη και από την πραγματικότητα που το προκάλεσε. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Γκάνταμερ, το παιχνίδι είναι «θεμελιακά επαναλήψιμο και άρα μόνιμο. Είναι έργο και όχι ενέργεια».¹⁸ Τόσο το «παιχνίδι της τέχνης» όσο και το καθημερινό, «απλό» παιχνίδι του παιδιού δεν είναι παρά μια τελετή που γίνεται για τον εαυτό της. Η φύση της χρονικότητας αυτής της τελετής ενδιαφέρει επίσης τον Γκάνταμερ, ο οποίος παρατηρεί ότι η ιδιότυπη εμπειρία του χρόνου μέσα στην τελετή – και το παιχνίδι – έγκειται στη φύση της επανάληψής τους: παρότι επαλαμβάνονται περιοδικά, δεν είναι ποτέ απλή ανάμνηση του αρχέτυπου, μίμηση της αρχικής τελετής. Αντίθετα, κάθε επανάληψη είναι τόσο πρωτότυπη όσο και το ίδιο το έργο. «Ο πρωταρχικά ιερός χαρακτήρας όλων των τελετών προφανώς αποκλείει τη συνηθισμένη διάκριση της χρονικής τους εμπειρίας σε παρόν, μνήμη και προσδοκία».¹⁹

Ένα άλλο, καθοριστικά κοινό, χαρακτηριστικό τελετής και παιχνιδιού είναι η ιδιαίτερα επικοινωνιακή διάσταση του πράξης του παίζει, που πάντοτε απαιτεί ένα «παίξιμο μαζί». Το παιχνίδι, όπως και η τελετή, δεν αναγνωρίζει την απόσταση μεταξύ αυτού που παίζει και εκείνου που παρακολουθεί. Όπως, παρόμοια, σε κάθε παράσταση, δεν είναι ξεκάθαρα τα όρια μεταξύ αλήθειας και ψεύδους· με τα λόγια του Χουίζινγκα, «στη σύλληψη της έννοιας του παιχνιδιού, η διαφορά μεταξύ πίστης και προσποίησης είναι διαλυμένη». Ο Γκάνταμερ γράφει ότι τόσο το παιχνίδι όσο και η τέχνη ανήκουν αμφότερα στην κατηγορία της μιμητικής (σε αντιδιαστολή με τη χειρωνακτική) δραστηριότητας. Η μίμηση δεν έχει ποτέ στόχο να «γίνει πιστευτή», αλλά «να γίνει κατανοητή ως μίμηση», μ' άλλα λόγια να γίνει αντιληπτή όπως επιδιωκόταν, δηλαδή ως «αληθινή παράσταση», «αληθινή» ως παράσταση:

Η παρουσίαση ενός θεού σε μια θρησκευτική τελετή, η παρουσίαση ενός μύθου ή ένα θεατρικό είναι παιχνίδια όχι μόνο με την έννοια ότι οι συμμετέχοντες παίκτες είναι ολόκληροι απορροφημένοι στο παραστατικό παιχνίδι και βρίσκουν σ' αυτό την εξυψωμένη αυτο-αναπαράσταση, αλλά επίσης στο ότι οι παίκτες αντιπροσωπεύουν ένα σύνολο που έχει νόημα για

το κοινό. Έτσι δεν είναι πραγματικά η απουσία ενός τέταρτου τοίχου που μετατρέπει το [play] παιχνίδι σε θέαμα, αλλά μάλλον η ανοικτότητα προς το θεατή είναι μέρος της κλειστότητας του παιχνιδιού. Το κοινό μόνο συμπληρώνει αυτό που είναι το παιχνίδι.²⁰

Όπως γράφει ο Τζάννι Τότι, για το παιδί ισχύει απόλυτα το μόττο *Ludo, ergo sum*, δηλ. «παίζω, άρα υπάρχω».²¹ Στην παιδική ηλικία, το παιχνίδι ως δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στον χρόνο και χώρο του καθημερινού, αντιμετωπίζεται όμως με τελετουργική σοβαρότητα από τα παιδιά, που όπως αναφέρεται στο παράθεμα της αρχής, «λατρεύουν τις τελετές τους». Με αυτούς τους όρους, στην περίπτωση των παιδιών που παίζουν στην πόλη, συμβαίνει μια παράδοξη σύνθεση: χωρίς άλλους θεατές παρά τους ίδιους τους παίκτες, η «παράσταση», το παιχνίδι, ανυψώνει το «καθημερινό» στο ύψος της τελετής.

Το «καθημερινό» ως διανοητικό υποκείμενο

Η εξέταση του «καθημερινού» έρχεται με χαμηλές επιστημονικές προσδοκίες, τόσο όσον αφορά τη χωρική του έκφραση, στην αρχιτεκτονική και πολεοδομική σκέψη, όσο και εντός της κοινωνιολογίας. Βρίσκεται στην ίδια «ταπεινή» στάθμη, όπως άλλωστε και το παιδί και η παιδική ηλικία, στην εσωτερική ιεράρχηση των θεμάτων που πραγματεύονται οι κυρίαρχοι λόγοι, κοντολογίς αποτελεί το περιθώριο, το *Spielraum* αυτών των λόγων.²² Εξαίρεση αποτελούν οι μεμονωμένοι στοχαστές που ανέδειξαν την κεντρικότητα της έννοιας του «καθημερινού» (από τους οποίους θα ξεχωρίζαμε τον Ανρί Λεφέβρ και τον Μισέλ ντε Σερτώ), όπως και η φαινομενολογική σχολή φιλοσοφικής σκέψης, για την οποία η «καθημερινότητα» έχει ξεχωριστή οντολογική βαρύτητα. Στο έργο του *Είναι και Χρόνος*, ο Martin Heidegger γράφει ότι η καθημερινότητα δεν είναι «το άθροισμα των ημερών», δεν συνδέεται με το ημερολόγιο, αλλά σημαίνει «ένα καθοριστικό 'πώς' της ύπαρξης από το οποίο το *Dasein* κυριαρχείται εξ ολοκλήρου διά βίου».²³ Με αυτήν την έννοια, το «καθημερινό περιβάλλον» δεν νοείται «αντικειμενικά» αλλά σε συνάρτηση με την ύπαρξή μας στον κόσμο:

Χρειαζόμαστε μια γενική αίσθηση του περιβάλλοντός μας και πού είμαστε μέσα σ' αυτό προτού να μπορέσουμε να καταλάβουμε οτιδήποτε άλλο. Ως βρέφη κολλημένα στις μητέρες μας, είμαστε πάντοτε «ήδη μέσα σε έναν κόσμο». Η «χωρικότητα» του Dasein είναι μια πεπερασμένη ανθρώπινη κατάσταση που περιλαμβάνει ποιοτικά διαφοροποιημένους τόπους, παρά έναν ομοιογενή γεωμετρικό χώρο που διεισδύει σε έναν άπειρο κόσμο. Τα μέρη υπάρχουν πάνω ή κάτω από μας, πάνω σε ή έξω από τη διαδρομή μας, και ορίζονται από τις διάφορες δραστηριότητες ή παροχές – μαγείρεμα ή ύπνος, οδοντόβουρτσα ή τηλέφωνο – που είναι «έτοιμα να τα αδράξουμε» [ready-to-hand] μέσα σε αυτά.²⁴

Αυτός λοιπόν ο κόσμος, ο «έτοιμος να τον αδράξουμε» [ready-to-hand], κατά τον Heidegger, είναι το σύνολο των τόπων όπου ξετυλίγεται η καθημερινή ζωή, αυτό που ονομάζει «μέση καθημερινότητα». Αν στις φιλοσοφικές εξηγήσεις της ανθρώπινης κατάστασης αυτή η μέση καθημερινότητα έχει παραβλεφθεί κατ' εξακολούθηση, αυτό οφείλεται ακριβώς στο ότι είναι τόσο μέτρια, τόσο «μη αξιοσημείωτη». Αυτό που είναι τόσο οικείο σε μας πραγματολογικά είναι την ίδια στιγμή και το πιο απομακρυσμένο, από υπαρξιακή-οντολογική άποψη, «κρύβει το ένα αίνιγμα μετά από το άλλο»,²⁵ γράφει ο Heidegger. Ο κόσμος (μας) δεν είναι παρά οι δραστηριότητες και πρακτικές που συμβαίνουν καθημερινά γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, περνούν απαρατήρητες, και τείνουν να θεωρούνται οντολογικά δεδομένες.

Θα ορίζαμε το «καθημερινό» ως το σύνολο των πρακτικών και των πραγμάτων που σχετίζονται με τη ζωή της κάθε μέρας: το «οικείο», το «σύνηθες», το «κοινότοπο» όσον αφορά πρόσωπα, πράγματα, τόπους. Η λέξη οφείλει να μείνει εντός εισαγωγικών, καθώς στην ελληνική γλώσσα λείπει το ουσιαστικό που αντιστοιχεί στην καθαυτό έννοια του *"the everyday"* ή του γαλλικού *"le quotidien"* ή του ιταλικού *"il quotidiano"*. Το ουσιαστικό που αποδίδει πλησιέστερα την έννοια του *"everyday"* της αγγλικής είναι η «καθημερινότητα», την οποία όμως οφείλουμε να αποκλείσουμε, διότι εμπεριέχει στη σημασία της μια (αρνητική) κριτική γι' αυτό που συμβαίνει κάθε μέρα, μια χροιά που λείπει από τις αντίστοιχες ξένες λέξεις: δηλώνει τη «μονότονη διαδοχή καταστάσεων κατά τον αναμενόμενο τρόπο, χωρίς το στοιχείο της έκπληξης, του απρόοπτου, του εξαιρετικού».²⁶ Εφαρμόζοντας τη μέθοδο με την οποία τόσο επιτυχημένα ο Χουίζινγκα αναλύει τη σημασία του

παιχνιδιού,²⁷ δηλαδή αν δοκιμάσουμε να συγκρίνουμε γλωσσολογικά τις λέξεις που σε διαφορετικούς πολιτισμούς αποδίδουν την ίδια έννοια, θα λέγαμε ότι η δυσκολία της ελληνικής γλώσσας να βρει λέξη για να εκφράσει την έννοια του “*everyday*” της αγγλικής είναι ενδεικτική της νεότητας της ίδιας της ιδέας που επιχειρεί να εκφραστεί (σε αντίθεση με θεμελιώδεις, για την ανθρώπινη ύπαρξη, έννοιες, όπως το παιχνίδι, που, όπως δείχνει ο Χουΐζινγκα, συναντάμε, με το ίδιο νόημα, σε πολύ διαφορετικούς πολιτισμούς, από την απώτερη αρχαιότητα ως σήμερα).

Αναμφίβολα, το «καθημερινό», όπως το εννοούμε σήμερα, είναι μία νέα έννοια, και για την ακρίβεια νεωτερική: τόσο οι ιστορικές περιγραφές και αναπαραστάσεις της προνεωτερικής εποχής, όσο και σύγχρονες εθνολογικές έρευνες, μάς δείχνουν ότι ουσιαστική διάκριση καθημερινής και μη ζωής δεν υπάρχει στις προβιομηχανικές κοινωνίες. Εργασία, ξεκούραση, φροντίδα για τα παιδιά και το σπίτι, κοινωνικές δραστηριότητες, ψυχαγωγία, δεν νοούνται ως εξειδικευμένες πρακτικές και δεν υπόκεινται κατ’ ανάγκη σε χωρικό ή χρονικό διαχωρισμό. Η νεωτερική εποχή φέρνει το κομμάτισμα του συνόλου της καθημερινής ζωής: το «καθημερινό» εμφανίζεται ως κάτι που «μένει πίσω», που περνά απαρατήρητο και διαχωρίζεται με στεγανό τρόπο από «τομείς» της ζωής που θεωρούνται ότι έχουν σαφώς υψηλότερο νόημα όπως η εργασία, η επιστήμη, ο πολιτισμός. Πρόκειται επίσης για τις περιοχές της ζωής όπου ολοένα και περισσότερο κυριαρχούν οι δυνάμεις των μηχανισμών του κοινωνικού ελέγχου, όπως έχει αναλύσει ο Michel Foucault.



Εικόνα 3. Σκηνή από την καθημερινή ζωή στην προβιομηχανική κοινωνία: «Μάζεμα φύλλων καπνού», φωτογραφία της Βούλας Παπαϊωάννου (1950-55).

Ο Auguste Comte, θεμελιωτής της κοινωνιολογίας, έγραφε ότι «κρατάμε για το τέλος την έρευνα στα θέματα που είναι εγγύτερα στους κοινωνικούς εαυτούς μας»,²⁸ και πράγματι, είναι ενδεικτική η απουσία έρευνας, εντός της κοινωνιολογίας, για το «σύνηθες», για τις μη εξειδικευμένες πρακτικές της κοινωνικής ζωής, τουλάχιστον μέχρι τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες. Δείχνει επίσης τη δυσκολία της προσέγγισης του «καθημερινού» μέσα από εξηγητικά σχήματα που προϋποθέτουν μια συστημικότητα. Ενώ ο κόσμος της εργασίας, της εκπαίδευσης ή της πολιτικής οργάνωσης προσφέρονται για μια συστημική προσέγγιση, το «καθημερινό» «ξεγλιστρά» από τα σχήματα ανάλυσης, καθώς παρά την επαναληπτικότητά του, είναι εν τέλει ο λιγότερο συγκεντρωτικά οργανωμένος τομέας της ζωής. Όπως παρατηρεί ο Michael Gardiner, ο κυρίαρχος λόγος της κοινωνιολογίας εξακολουθούσε μέχρι πρόσφατα να βασίζεται στη συστημική προσέγγιση, δηλ. στη θεώρηση ότι η κουλτούρα και η κοινωνία λειτουργούν ως αντικειμενικά συστήματα που ενσωματώνουν το άτομο στο σύνολο. Γράφει χαρακτηριστικά ο Gardiner ότι από τον ιδρυτικό λόγο της κοινωνιολογίας των Comte και Εμίλ **Ντυρκέμ** μέχρι τον Στρουκτουραλισμό του Louis Althusser και τον οικονομικό λειτουργισμό του Μαρξισμού ή του Παρσονισμού,

οι κοινωνικοί δράστες είναι στην πράξη «ντοπαρισμένοι πολιτισμικά», για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Harold Garfinkel, που εσωτερικοποιούν παθητικά υπάρχοντες κοινωνικούς ρόλους και νόρμες συμπεριφοράς (είτε συναινετικά είτε ως αντανάκλαση των σκοπών της τάξης τους), αναπαράγοντας έτσι, με έναν τρόπο αυτόματο και άσκεπτο, τις κοινωνικές δομές και θεσμούς.²⁹

Αντίθετα με τις συστημικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, στις κριτικές της καθημερινής ζωής, οι κοινωνικοί δράστες δεν θεωρούνται ότι ακολουθούν μοντέλα συμπεριφοράς τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να ταξινομηθούν. Το ίδιο το «καθημερινό» ορίζεται από τις μη-τυποποιημένες πλευρές της κοινωνικής διάδρασης – αυτό που ο Michel Maffesoli έχει ορίσει ως ‘κοινωνιότητα’ (sociality) και ο θεωρητικός της λογοτεχνίας Maurice Blanchot περιγράφει ως αυτό «που ξεγλιστρά από μορφές ή δομές, ειδικά εκείνες της πολιτικής κοινωνίας, όπως η γραφειοκρατία, η εξουσία, τα κόμματα». Ο Blanchot γράφει:

Η καθημερινότητα είναι κοινοτοπία... αλλά αυτή είναι και το πιο σημαντικό, αν μας φέρνει πίσω στην ύπαρξη στον ίδιο της τον αυθορμητισμό και όπως αυτή βιώνεται – τη στιγμή που, βιωμένη, ξεγλιστρά από οποιαδήποτε διανοητικό σχηματισμό, ίσως κάθε συνέπεια, κάθε κανονικότητα.³⁰

Εντός της κοινωνιολογίας, είναι μόνο μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου, που βλέπουμε να αναπτύσσεται, στον αντίποδα της συστημικής προσέγγισης, μια μεγάλη ποικιλία «μικρο-κοινωνιολογιών», ένα σύνολο ετερόκλητων προσεγγίσεων που εκφράζει την αμφισβήτηση της συστημικής προσέγγισης. Αυτή η «κριτική του καθημερινού» πηγάζει καταρχήν από τη συνειδητοποίηση ότι, παρά τη δύναμη των συστημάτων, εξακολουθούμε να κατοικούμε μέσα στην καθημερινή ζωή· είναι ο τόπος όπου συμβαίνουν οι πράξεις της ρουτίνας και όπου συγκεκριμένες σωματικές και διαπροσωπικές ανάγκες σχηματίζονται και ικανοποιούνται. Το «καθημερινό» «δεν μπορεί απλά να καταργηθεί με ιδεολογική διαταγή», γράφει χαρακτηριστικά ο Gardiner.

Σε αντίθεση με αφηρημένες κοινωνικές θεωρίες όπως ο Στρουκτουραλισμός ή ο Μαρξισμός, η «κριτική του καθημερινού» δεν αποκρυσταλλώνεται σε ένα σύστημα, έναν ακαδημαϊκό λόγο. Αντίθετα, συναντούμε θραυσματικούς λόγους (στον πληθυντικό αριθμό) για το «καθημερινό» σε έργα στοχαστών του εικοστού αιώνα, από τον Λεφέβρ, τον Walter Benjamin, τους Σουρρεαλιστές, μέχρι τον Μισέλ ντε Σερτώ, τον Μιχαήλ **Μπαχτίν**, ή τον Ζωρζ **Περέκ**. Τα κείμενα αυτά διαπερνούν λογοτεχνικές κατηγορίες: όπως το ίδιο το «καθημερινό» ως εμπειρία, «που ξεγλιστρά από μορφές ή δομές», οι λόγοι αυτοί δεν συγκροτούν ένα εξηγητικό σύστημα αλλά μια πολυφωνική αφήγηση. Η πολυσυλλεκτικότητα των προσεγγίσεων είναι εύλογη: το «καθημερινό» δεν θα μπορούσε ως αντικείμενο να ανήκει σε μία μόνο «επιστήμη». Ο ίδιος ο Λεφέβρ θεωρεί τη διευρεύνησή του ζήτημα όχι «διεπιστημονικότητας» [*interdisciplinarity*] αλλά «υπερεπιστημονικότητας» [*transdisciplinarity*].³¹ Για τον Λεφέβρ, ο «ρυθμοαναλυτής» [*rhythmanalyste*], όπως ονομάζει τον ιδανικό μελετητή του «καθημερινού», είναι μια αινιγματική φιγούρα: «δεν είναι ούτε ψυχολόγος, ούτε κοινωνιολόγος, ούτε ανθρωπολόγος, ούτε οικονομολόγος. Κι όμως, έρχεται κοντά σ' όλες αυτές τις επιστήμες και μπορεί να χρησιμοποιεί τα εργαλεία που

διαχειρίζονται οι ειδικοί». ³² Όταν περιγράφει μια πόλη, ο αναλυτής του «καθημερινού» δεν επαναλαμβάνει τα στερεότυπα, δεν τυποποιεί μια πόλη βάσει ενός και μόνο χαρακτηριστικού της, που της αποδίδεται εν τέλει επιπόλαια – π.χ. δεν χαρακτηρίζει τη Νέα Υόρκη με τα ουρλιαχτά από τις σειρήνες της αστυνομίας. Έχει «ανοιχτά τα αυτιά του» σημαίνει ότι συμμετέχει στην εμπειρία της πόλης όχι μόνο με την απλή ακοή (λέξεις, λόγοι, θόρυβοι και ήχοι) αλλά με πραγματική ακρόαση: «ακούει» ένα σπίτι, έναν δρόμο, μια πόλη όπως κανείς ακούει μια συμφωνία ή μια όπερα, προσπαθώντας να κατανοήσει πώς έχει γραφτεί αυτή η σύνθεση, από ποιον και για ποιους. Και εκεί είναι το παράδοξο: ενώ μια «εξωτερικότητα» είναι απαραίτητη (δεν μπορείς να αναλύσεις τους ρυθμούς τη στιγμή που τους ζεις), στην πόλη, όπως και στη μουσική, δεν μπορεί να υπάρξει «ανάλυση» των ρυθμών χωρίς «ακρόαση», χωρίς να αφεθείς στο βίωμα της πόλης (και της μουσικής της). Μ' αυτόν το τρόπο εξηγεί ο Λεφέβρ την πραγματική φιλοσοφική επανάσταση που φέρνει η ανάλυση του «καθημερινού»: «Εδώ, εκείνο το παλαιό φιλοσοφικό ερώτημα (το 'αντικειμενικό' και το 'υποκειμενικό' και οι μεταξύ τους σχέσεις) τίθεται σε μη-υποθετικούς όρους, κοντά στην *πρακτική*» ³³ [δική μου έμφαση].

Αναμφίβολα, η ανάγκη να εκφραστεί η ερμηνεία του καθημερινού ως *πρακτική* οδήγησε τον Λεφέβρ στα πιο ποιητικά του κείμενα, όπως αντίστοιχα και τον ντε Σερτώ στις δικές του αποκρυφιστικές, σχεδόν, αναλύσεις των πρακτικών της καθημερινής ζωής. Ίσως, όμως οι πειστικότερες προσεγγίσεις του καθημερινού πρέπει να αναζητηθούν αλλού, εκτός «επιστημονικών» λόγων, στη λογοτεχνία. Ο συγγραφέας Ζωρζ Περέκ στη συλλογή κειμένων με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Το Υπο-καθημερινό» (*L' Infra-ordinaire*) παρατηρεί με οξυδέρκεια ότι ζούμε σε μια κοινωνία που «βιάζεται να μετρήσει το ιστορικό, το σημαντικό και το αποκαλυπτικό», όμως αυτό δεν πρέπει να μάς κάνει «να αφήνουμε στην άκρη το ουσιώδες: το πραγματικά μη ανεκτό, το πραγματικά απαράδεκτο. Αυτό που είναι σκανδαλώδες δεν είναι η έκρηξη στο ορυχείο, είναι το να δουλεύεις σε ανθρακορυχεία. Τα κοινωνικά προβλήματα δεν είναι 'σημαντικό θέμα' όταν γίνεται απεργία, είναι μη ανεκτά εικοσιτέσσερις ώρες το εικοσιτετράωρο, τριακόσιες εξήντα πέντε μέρες το χρόνο». ³⁴ Το κάλεσμα του Περέκ να εξετάσουμε το σύνηθες,

το «καθημερινό» δεν είναι έκφραση μιας ιδιορρυθμίας, αλλά εκφράζεται ως απάντηση στο ερώτημα της επανασύνδεσής μας με τη ζωή, την ύπαρξή μας μέσα στον κόσμο. Όπως γράφει,

... ζούμε μέσα σ' αυτό χωρίς να σκεφτόμαστε, σαν να μάς μεταφέρει μέσα του χωρίς ερωτήσεις ή απαντήσεις, σαν να μην είναι φορέας καμίας πληροφορίας. Σαν σε αναισθησία, ζούμε τις ζωές μας κοιμώμενοι. Αλλά πού είναι είναι η ζωή μας; Πού είναι το σώμα μας; Πού είναι ο χώρος μας,³⁵

Σε πολλά κείμενά του ο Περέκ μετουσιώνει σε (συγγραφική) πρακτική αυτήν την ιδιότυπη προσήλωση στο «καθημερινό», σ' αυτό που συμβαίνει όταν «φαινομενικά» δεν συμβαίνει τίποτα. Πραγματικά, δεν μπορούμε να βρούμε περιγραφή ενός αστικού τοπίου κοντινότερη στην προσέγγιση της ρυθμανάλυσης που πρότεινε ο Λεφέβρ, από εκείνη που κάνει ο Περέκ για την πλατεία Σαιντ-Συπλίσ, στην λακωνική, «χειρουργικής» ακρίβειας «Απόπειρα να εξαντληθεί μια πλατεία του Παρισιού».³⁶ Καθισμένος επί τρεις μέρες σε ένα τραπέζι πέριξ της πλατείας, τότε στο ένα καφέ, τότε στο άλλο, ο Περέκ καταγράφει «αντικειμενικά» ό,τι περνάει μπροστά από το φακό των ματιών του. Αφήνει εκτός περιγραφής τα περίοπτα κτήρια, μνημεία, δημόσιες λειτουργίες (για τα οποία «έχουν γραφτεί σελίδες και σελίδες, σε ταξιδιωτικούς οδηγούς») και ασχολείται με τα πάντα εκτός απ' αυτά. Καταγράφει το «τι συμβαίνει όταν δεν συμβαίνει τίποτε εκτός από τον καιρό, τους ανθρώπους, τα αυτοκίνητα και τα σύννεφα».³⁷ Περιγράφει ό,τι «πεζό» βλέπει κανείς στους δρόμους, τα πεζοδρόμια, και τον ανοικτό χώρο της πλατείας (οδικά σήματα, δέντρα, παγκάκια, παρκόμετρα) και καταπιάνεται με τη χορεία των ανθρώπων κάθε ηλικίας όπως την παρατηρεί στο σύντομο πέρασμά τους μπροστά από το πεδίο όρασής του: τις τροχιές τους, τις εκφράσεις των προσώπων, τις κινήσεις των σωμάτων, τα αντικείμενα που κρατούν, τις ομαδοποιήσεις τους. Αν μάς αφήνει έκπληκτους ο Περέκ, είναι γιατί συνειδητοποιούμε πόσο τελικά «τυφλοί» είμαστε σ' αυτό που μάς περιτριγυρίζει (δεν είναι τυχαίο ότι στο αριστούργημά του *Ζωή: Οδηγίες Χρήσεως*, ο Περέκ ξεκινάει με την προτροπή του Ιουλίου Βερν [Jules Verne] «Κοίτα! Με όλα σου τα μάτια, κοίτα!»³⁸) και πόσα θα μπορούσαμε να σκεφτούμε πάνω σ' αυτά αν βλέπαμε «με όλα μας τα μάτια». Δεν είναι μόνο, επομένως, ότι ο «καθημερινός κόσμος» εξακολουθεί να είναι στις

παρυφές των επιστημών, αλλά και στην ίδια τη ζωή κάθε ατόμου ξεχωριστά: αν συγκρίνει κανείς, όπως ο Κέβιν Λυντς, τον κάτοικο της πόλης με τον «άραβα οδηγό στη Σαχάρα, που μπορούσε να ακολουθήσει το πιο αχνό ίχνος»,³⁹ βασισμένος σε σημάδια αδιόρατα, διαπιστώνει ότι για το σύγχρονο άνθρωπο το (αστικό) περιβάλλον μοιάζει να έχει απωλέσει, αμετάκλητα, την οντολογική του βαρύτητα.

Η έννοια του «καθημερινού» στο έργο του Ανρί Λεφέβρ

Μοναδικά προφητικός, ο φιλόσοφος Ανρί Λεφέβρ, ήδη το 1948 δημοσίευε τον πρώτο τόμο της *Κριτικής της καθημερινής ζωής* και έμελλε να αναδειχθεί ως ο στοχαστής που έφερε παραδειγματικά το «καθημερινό» στο επίκεντρο της ανάλυσής του για τον σύγχρονο κόσμο. Αν και τα κείμενά του θεωρούνται «κοινωνιολογικά» (μία από τις πολλές παρερμηνείες του έργου του, οφειλόμενη κυρίως στο γεγονός ότι ο αγγλοσαξωνικός κόσμος τον ανακάλυψε με καθυστέρηση δεκαετιών⁴⁰), ο Λεφέβρ έγραφε ως φιλόσοφος: είναι χαρακτηριστικό άλλωστε ότι ο τρίτος τόμος της *Κριτικής* του έχει τον εύγλωττο τίτλο «Προς μια μεταφιλοσοφία της καθημερινής ζωής». Για τον Λεφέβρ, το καθημερινό αντιπροσωπεύει τον τόπο όπου μπαίνουμε σε μια διαλεκτική σχέση με τους εξωτερικούς φυσικούς και κοινωνικούς κόσμους με την πιο άμεση και βαθιά έννοια, και είναι εδώ όπου οι βασικές ανθρώπινες επιθυμίες, δυνάμεις και ικανότητες παίρνουν το πρωταρχικό τους σχήμα, αναπτύσσονται και σταθεροποιούνται, σε μια διαδικασία «γίνεσθαι» [*becoming*], που πρέπει να ολοκληρωθεί.

Ο Λεφέβρ τονίζει ότι αν ο άνθρωπος έχει ανάγκη να ξανασκεφτεί το καθημερινό, είναι γιατί οι συνθήκες έχουν αλλάξει ριζικά σήμερα: στις δυτικές κοινωνίες, έναν αιώνα μετά την εγκαθίδρυση του καπιταλισμού ως κοινωνικοοικονομικού συστήματος και του νεωτερισμού ως τρόπου ζωής και σκέψης, οι διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες μοιάζουν πλέον αδύνατο να μην είναι διαχωρισμένες και την ίδια στιγμή, απόλυτα ρυθμισμένες από ένα σύστημα που βρίσκεται έξω από τον άνθρωπο, δηλαδή στην ουσία τους, όλες ίδιες. Η ομογενοποίηση μοιάζει αναπόδραστη ακόμη και για έννοιες στη διαφοροποίηση των οποίων κάποτε

βασιζόταν η ανθρώπινη ύπαρξη όπως η εργασία και ο ελεύθερος χρόνος. Συνέπεια της ομογενοποίησης του χρόνου και υποδούλωσής του στο σύστημα παραγωγής είναι και το ότι η καθημερινή ζωή τις ώρες εκτός εργασίας, έξω από το «σημείο της παραγωγής», μοιάζει να είναι αυτό που περισσεύει, το «υπολειμματικό» [*residual*], που δεν μπορεί απλώς να είναι «άδειος χρόνος» αλλά πρέπει να «γεμίσει» με δραστηριότητες για να αποκτήσει νόημα. Ο υποβιβασμός του «καθημερινού» σε υπόλειμμα για τον Λεφέβρ αποτελεί θεμελιώδη συνθήκη της σύγχρονης ζωής. Κι όμως, όπως παρατηρεί ο Λεφέβρ το «καθημερινό» είναι το τελευταίο που η επιστημονική έρευνα σκέφτεται, αφού εξεταστούν όλες οι άλλες δραστηριότητες, εξειδικευμένες, διακριτές, δομημένες. Ο ίδιος προτείνει μια επαναθεμελίωση της μελέτης της κοινωνικής ζωής πάνω στη βάση του «καθημερινού». Στη σκέψη του, η καθημερινή ζωή όχι μόνο δεν βρίσκεται στο περιθώριο, αλλά αποκτά κεντρικότητα:

Η καθημερινή ζωή [...], πρέπει να οριστεί ως μια ολότητα... Η καθημερινή ζωή σχετίζεται σε βάθος με όλες τις δραστηριότητες, και τις εμπερικλείει με όλες τις διαφορές τους και τις συγκρούσεις τους: είναι το μέρος συνάντησής τους, ο σύνδεσμός τους, ο κοινός τους τόπος. Και είναι στην καθημερινή ζωή που το άθροισμα των σχέσεων που φτιάχνουν τον άνθρωπο – και κάθε ανθρώπινο ον – ένα όλον, παίρνει το σχήμα και τη μορφή του. Σε αυτήν εκφράζονται και εκπληρώνονται εκείνες οι σχέσεις που εισάγουν την ολότητα του πραγματικού, αν και με έναν τρόπο που είναι πάντοτε μερικός και ατελής: φιλία, συντροφικότητα, αγάπη, ανάγκη επικοινωνίας, παιχνίδι, κλπ..⁴¹

Ο Λεφέβρ δεν προτείνει τη νοσταλγική επιστροφή σε μια προνεωτερική κατάσταση, όσο μια κριτική εξέταση του καθημερινού, μια διαδικασία αυτογνωσίας, καθώς, όπως γράφει, «πολλοί άνθρωποι, ακόμη και λαοί, δεν γνωρίζουν τις ζωές τους πολύ καλά, ή τις γνωρίζουν ανεπαρκώς».⁴² Η αυτοσυνειδητοποίηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μεταμόρφωση της καθημερινής ζωής από έναν υποβαθμισμένο «νεκρό χρόνο» σε έναν – ουτοπικό, ίσως – χώρο/χρόνο όπου θα αρθούν οι συνθήκες αλλοτρίωσης του ανθρώπου και οι δυνατότητές του θα μπορούν να αναπτυχθούν πλήρως. Σε εκείνους που κρίνουν τις ιδέες του ως ουτοπικές, ο Λεφέβρ απαντά: «Όλη η σκέψη που έχει να κάνει με τη δράση έχει ένα ουτοπικό περιεχόμενο. Οι ιδέες που προκαλούν δράση, όπως η ελευθερία και η ευτυχία, πρέπει να περιέχουν ένα ουτοπικό στοιχείο. Αυτό δεν είναι μια άρνηση αυτών των

ιδανικών· το αντίθετο, είναι μια αναγκαία συνθήκη για το σχέδιο της αλλαγής της ζωής». ⁴³

Ήδη στον πρώτο τόμο της *Κριτικής* του, ο Λεφέβρ, όντας μαρξιστής και κομμουνιστής (αν και λίγα χρόνια αργότερα, το 1958, θα εκδιωχνόταν από το Κομμουνιστικό Κόμμα για τις «ανορθόδοξες» απόψεις του), προτείνει την υπέρβαση της κεντρικότητας της εργασίας που χαρακτήριζε και τις δύο αυτές ιδεολογίες και τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις διαδικασίες παραγωγής στα θέματα της καθημερινής ζωής, τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τα κοινωνικά έθιμα και στην αστική κουλτούρα. Οι αποτυχίες της Γαλλικής και της Ρωσικής επανάστασης μάς διδάσκουν ότι η πτώση των μισητών status-quo είναι άνευ νοήματος αν οι καθημερινές επιτελέσεις, δηλ. οι σχέσεις των ανθρώπων όπως διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια, στο σπίτι, στην κοινότητα, επιστρέψουν στις προηγούμενες νοοτροπίες, μόλις ο επαναστατικός πυρετός καταλαγιάσει. Αυτή η ιδέα δεν προέρχεται από ένα είδος ουτοπικού ουμανισμού, ⁴⁴ αλλά από την ψύχραιμη συνειδητοποίηση του πώς το καπιταλιστικό σύστημα έχει κρυφά χρησιμοποιήσει την καθημερινή ζωή ως τη βάση για την ίδια του την επιβίωση. Το γεγονός ότι αυτό μοιάζει σαν αποκάλυψη, απλά επικυρώνει τον κρυμμένο χαρακτήρα αυτού του δεσμού μεταξύ καπιταλισμού και του «καθημερινού»· με τα λόγια του Λεφέβρ,

Ο Marx ποτέ δεν θεώρησε τα οικονομικά ως καθοριστικά ή ως ντεμερμινισμό, αλλά είδε τον καπιταλισμό ως τρόπο παραγωγής όπου τα οικονομικά προείχαν, και επομένως τα οικονομικά ήταν αυτά που έπρεπε να αντιμετωπιστούν· σήμερα, η καθημερινή ζωή έχει πάρει τη θέση των οικονομικών, είναι η καθημερινή ζωή που κυριαρχεί ως το αποτέλεσμα μιας γενικοποιημένης ταξικής στρατηγικής (οικονομικής, πολιτικής, πολιτιστικής). Είναι επομένως η καθημερινή ζωή με την οποία πρέπει να καταπιαστούμε με τη δημοσιοποίηση της τακτικής μας, για μια πολιτιστική επανάσταση με οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις. ⁴⁵

Είναι ενδιαφέρον ότι η κριτική του Λεφέβρ στη μαρξιστική θεωρία βασίζεται στη συνειδητοποίηση των ιστορικών αλλαγών που έχουν συμβεί από τη στιγμή της διατύπωσης της θεωρίας του Marx ως σήμερα. Ταυτίζεται με τις απόψεις του

επαναστάτη γεωγράφου Γουίλιαμ Μπαντζ, ο οποίος έγραφε εύγλωττα σε ένα δοκίμιό του το 1977, ότι «περιμένουμε υπερβολικά πολλά από τον Marx. Μπορεί να ήταν ο πιο φωτισμένος της εποχής του, με μόνο συναγωνιστή τον Engels, όμως όλοι οι άνθρωποι, όσο προοδευτικοί κι αν είναι, είναι προοδευτικοί σε σχέση με την εποχή τους».⁴⁶ Για τον Μπαντζ, το μέτωπο της κοινωνικής ανισότητας, έχει προ πολλού μεταφερθεί στο «σημείο της αναπαραγωγής» – στους καθημερινούς χώρους του σπιτιού, της κοινότητας, της εργατικής γειτονιάς. Όμως εξακολουθεί ο σοσιαλισμός να εστιάζεται στο «σημείο της παραγωγής», στους χώρους δουλειάς, στην οργάνωση σωματείων, στις οικονομικές διεκδικήσεις. Αυτό όμως είναι πολύ βολικό για την άρχουσα τάξη, τα μέλη της οποίας μπορούν επίσης να δηλώνουν: «[και] εμείς δουλεύουμε». Ο ουμανιστικός σοσιαλισμός, γράφει χαρακτηριστικά ο Μπαντζ, έχει παραμελήσει το «δεύτερο μέτωπο», των χώρων της αναπαραγωγής, ξεχνά ότι «ο εργάτης δεν ζει στο εργοστάσιο»: όχι μόνο ο ίδιος ο εργάτης περνά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του εκτός δουλειάς, αλλά όλο το υπόλοιπο τμήμα, «το μη-εργαζόμενο κομμάτι» της εργατικής τάξης (τα παιδιά, οι γυναίκες που εργάζονται στο σπίτι, οι ηλικιωμένοι, οι άνεργοι) ζει μόνο μέσα σ' αυτό το «δεύτερο μέτωπο». Όπως ο Λεφέβρ, και ο Μπαντζ καλεί τους χωρικούς επιστήμονες να στραφούν στο μέτωπο του «καθημερινού» που παραμένει εσφαλμένα εκτός πολιτικής κριτικής ενώ εν τέλει εκεί οι ταξικές ανισότητες, παρά τις προόδους στα εργατικά δικαιώματα στους «χώρους δουλειάς», διαιωνίζονται, και θίγουν κατεξοχήν τους πιο αδύναμους που στον καπιταλισμό είναι οι μη εργαζόμενοι, και ιδιαίτερα τα παιδιά.⁴⁷

Η επαναανακάλυψη του «καθημερινού» δείχνει να έχει αποκτήσει ακόμη μεγαλύτερη δημοτικότητα τις τελευταίες δεκαετίες.⁴⁸ Όπως σημειώνει ο Λεφέβρ, στον πέμπτο και τελευταίο τόμο της *Κριτικής* του, ο κύκλος της καθημερινής ζωής βάλλεται ολοένα και περισσότερο από τους πιο «προχωρημένους» τομείς της μοντερνικότητας, όπου συμπεριλαμβάνονται η τεχνολογική καινοτομία και οι μαζικές επικοινωνίες. Από τη στιγμή που αυτοί έχουν εγκαθιδρυθεί και έχουν θεσμική και ιδεολογική στήριξη, είναι δύσκολο να παρακάμψουμε την αφηρημένη, τυπική λογική που αυξανόμενα φέρνουν στη ζωή μας. Στην ανάλυση του Λεφέβρ, αν κάποτε νομίζαμε ότι η καθημερινή ζωή (οι οικογενειακές, οι διαπροσωπικές

σχέσεις, ο ελεύθερος χρόνος), βρισκόμενη εκτός παραγωγής, κατέχει έναν τόπο απροσπέλαστο στο σύστημα παραγωγής, οφείλουμε να συνειδητοποιήσουμε ότι πλέον το «καθημερινό» ελέγχεται πλήρως από το σύστημα: η εδραίωσή του δεν οφείλεται πια στις σχέσεις εξουσίας στους χώρους δουλειάς αλλά στην αόρατη παρείσφυσή του σ' αυτό που κάποτε θεωρούνταν ως ανεξάρτητο από τον καπιταλισμό – τον χώρο των καθημερινών σχέσεων. Ο Λεφέβρ στην κριτική του τονίζει ότι αυτό που βιώνουμε δεν είναι μια εισβολή της σκληρότητας των νόμων της οικονομίας στο βασίλειο αυτού που αλλιώς θα ήταν μια «φυσικά» ευτυχημένη καθημερινή ζωή, αλλά μια ολική πραγματικότητα στην οποία τίποτα το καθημερινό δεν έχει ανοσία στην αποξένωση που αυτή η πραγματικότητα εμπεριέχει. Η πρότασή του είναι για μια από κάτω προς τα πάνω μεταμόρφωση των πολιτικών στο πεδίο που αποκαλούμε κουλτούρα, στα συστατικά της καθημερινής ζωής. Σ' αυτό το κάλεσμα ο Λεφέβρ δεν είναι μόνος: έχει ξεκάθαρα επηρεαστεί από τους θεωρητικούς του αναρχισμού του τέλους του 19^{ου} αιώνα, τους Peter Kropotkin και Gustav Landauer, όπως επίσης είχε επηρεαστεί ένας άλλος σημαντικός αναρχικός συγγραφέας, σύγχρονος του Λεφέβρ, ο Βρετανός Κόλιν Γουόρντ.⁴⁹ Και ο Γουόρντ πίστευε, όπως ο Λεφέβρ, ότι μόνο μέσω μιας διαδικασίας βασισμένης σε κοινοτική δράση ενός εθελοντικού, μη-ιεραρχικού, αποκεντρωμένου χαρακτήρα, θα μπορούσε ένας τέτοιος μετασχηματισμός της κοινωνίας να συμβεί, συμφωνώντας με τον Landauer, ο οποίος είχε γράψει ότι

Το κράτος δεν είναι κάτι που μπορεί να καταστραφεί με επανάσταση, αλλά είναι μια συνθήκη, μια δεδομένη σχέση μεταξύ των ανθρώπων, ένας τρόπος ανθρώπινης συμπεριφοράς: μπορούμε να τον καταστρέψουμε μόνο συνάπτοντας άλλες σχέσεις, με διαφορετικές συμπεριφορές.⁵⁰

Για το σχέδιο «αλλαγής της ζωής» που προτείνει ο Λεφέβρ, το πεδίο δράσης είναι η πόλη, «το αστικό», για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο που προτιμά ο γάλλος φιλόσοφος. Στο έργο του «Η παραγωγή του χώρου» (*The production of space*) υποστηρίζει ότι όλες οι μορφές κοινωνικής εμπειρίας καθορίζονται μέσα και μέσω του χώρου. Ο Λεφέβρ αναλύει την εμπειρία του αστικού χώρου ως κοινωνικού περιβάλλοντος σε τρεις διακριτές όψεις: χωρικές πρακτικές, αναπαραστάσεις του χώρου, και χώροι αναπαράστασης. Οι χωρικές πρακτικές είναι υλικές, σωματικές

κοινωνικές διαντιδράσεις που συμβαίνουν μέσα στο χώρο, υποδηλώνουν «τι 'πραγματικά' συμβαίνει». Οι αναπαραστάσεις του χώρου είναι κώδικες μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατανοούν τον υλικό χώρο και τις χωρικές πρακτικές, και μιλούν γι' αυτές. Πρόκειται δηλ. για συμβάσεις, που περιλαμβάνουν τα ονόματα και τις περιγραφές των χώρων. Έτσι οι αναπαραστάσεις του χώρου δρουν μεσολαβητικά: φιλτράρουν το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι την 'πραγματικότητα' της κοινωνικής ζωής στο χώρο, ανάλογα με το τι «καταλαβαίνουν» ή «πιστεύουν», και από το πώς προέκυψε να το ξέρουν. Οι χώροι αναπαραστάσης, τέλος, μπορεί να έχουν υλική ύπαρξη ή να είναι απλώς νοήματα ή συμβολισμοί. Πολλές φορές, ένας «χώρος αναπαραστάσης» «επικαλύπτει το φυσικό χώρο, κάνοντας συμβολική χρήση των αντικειμένων του». Επενδύουν πραγματικές τοποθεσίες με φαντασιώσεις καθώς και διανοητικές επινοήσεις για νέες πιθανότητες αλλά για χωρικές πρακτικές. Ο Λεφέβρ σημειώνει ότι οι τρεις αυτές όψεις είναι πάντοτε παρούσες και αλληλοσυνδεμένες σε κάθε χώρο που αναλύεται. Η αστική εμπειρία και οι κοινωνικές ανάγκες είναι κάτι περισσότερο από απλές νοητικές αφαιρέσεις: μπορούν να γίνουν κατανοητές κοιτάζοντας την καθημερινή ζωή στους δρόμους, με τις συγκεκριμένες και ποικίλες ιδιότητες, τα νοήματα που μπορούν να έχουν για εκείνους που τη ζουν, και πιο συγκεκριμένα τις περίπλοκες εντάσεις που προκύπτουν μεταξύ διαφορετικών αναγκών, διαφορετικών νοημάτων και διαφορετικών χρηστών στους χώρους.

Η ποικιλία, διαφορετικότητα, πύκνωση, συγκέντρωση που διακρίνει το «αστικό» δημιουργεί συνθήκες όπου, για τον Λεφέβρ, μια «τρίτη» λειτουργία μπορεί να αναπτυχθεί: να δημιουργηθεί το πλαίσιο για ευκαιρίες για παιχνίδι. Γι' αυτήν όμως τη διαφυγή από εργαλειακές κοινωνικές σχέσεις χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις: τυχαίες συναντήσεις, κοινωνική ανάμιξη, εξερεύνηση του ανοίκειου και ρίσκο – αυτές είναι μέρος του κοινωνικού «έργου» (*oeuvre*) που εκπληρώνεται στους ανοιχτούς δημόσιους χώρους των πόλεων. Ενώ η περισσότερη παραγωγική εργασία και κοινωνική αναπαραγωγή συμβαίνουν σε προσεκτικά καθορισμένα περιβάλλοντα, το παιχνίδι ακμάζει πάνω στην πυκνότητα και διαφορετικότητα των ανθρώπων και των εμπειριών που βρίσκονται στον ανοιχτό δημόσιο χώρο. Η έννοια του παιχνιδιού αγκαλιάζει πολλές μορφές αστικής κοινωνικής ζωής που μπορούν

να εκτιμηθούν ως έχουσες αξία χρήσης, ως σκοποί από μόνες τους. Αλλά, ταυτόχρονα, το παιχνίδι είναι μια βιωμένη κριτική της εργαλειακά λογικής δράσης γιατί ανακαλύπτει νέες ανάγκες και αναπτύσσει νέες μορφές κοινωνικής ζωής.

Η «καθημερινή ζωή» κατά τον Μισέλ ντε Σερτώ

Ο Μισέλ ντε Σερτώ, στο αριστουργηματικό «Η επινόηση του καθημερινού» (*L' invention du quotidien* – μεταφράστηκε στα ελληνικά ως *Επινοώντας την καθημερινή πρακτική*), προσπάθησε να εντοπίσει πιο λεπτές στιγμές «παραγωγικής» δημιουργικότητας μέσα στο κουβάρι της καθημερινής ζωής που φαινομενικά βιώνεται αποκλειστικά με όρους κατανάλωσης. Σε αντίθεση με τον Λεφέβρ, εγκαταλείπει την (ουτοπική, ίσως) αξίωση για μια ολική κριτική, και στρέφεται σε αποχρώσεις της καθημερινής ζωής: τις τακτικές, τα «τεχνήματα», τα «κόλπα» με τα οποία οι χρήστες ανταπαντούν στην εκλογικευμένη, κεντρική παραγωγή των πολιτιστικών προϊόντων – συμπεριλαμβανομένου του αστικού χώρου. Αυτή η διαδικασία του δημιουργικού σφετερισμού, της «απειθαρχίας» στη συμμόρφωση με την καθορισμένη χρήση, αντιπροσωπεύει, με την ορολογία του ντε Σερτώ, μια «μεταγραφή», διότι μετατρέπει τα αρχικά συμβολικά και φυσικά υλικά που περιέχονται σε ένα προϊόν σε κάτι διαφορετικό:

Στην πραγματικότητα, μια εκλογικευμένη, επεκτατική, κεντρική, θεαματική και κραυγαλέα παραγωγή έρχεται αντιμέτωπη με ένα εντελώς διαφορετικό είδος παραγωγής, που ονομάζεται «κατανάλωση» και χαρακτηρίζεται από τα στρατηγήματά της, την κατάτμηση (το αποτέλεσμα των συνθηκών), τη λαθροθηρία της, την μυστική της φύση, την αδιάκοπη αλλά ήσυχη δραστηριότητα, κοντολογίς την σχεδόν αορατότητά της, καθώς εμφανίζεται όχι μέσα στα δικά της προϊόντα (πού θα μπορούσε να τα τοποθετήσει άλλωστε;) αλλά σε μια τέχνη του να χρησιμοποιεί αυτά που της επιβάλλονται.⁵¹

Τα στρατηγήματα, το σύνολο των τακτικών οι οποίες, σε αντίθεση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το σύστημα, είναι διασπαρμένες, κρυμμένες, εφήμερες και αυτοσχεδιαζόμενες, έχουν μια αμεσότητα: αντί να προγραμματίζονται εκ των προτέρων, συστήνουν μια απόκριση, ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες

απαιτήσεις της «δοσμένης» [*at hand*] κατάστασης. Για τον Σερτώ, κάθε κατάσταση της καθημερινής ζωής μπορεί να είναι η γενεσιουργός αιτία για μια διαφορετική μορφή «παραγωγής», μια «μεταγραφή» που βασίζεται στην επινοητικότητα και εφευρετικότητα του χρήστη. Με αυτή την έννοια, τα καθημερινά ενεργήματα των ανθρώπων μέσα στην πόλη αποκτούν μια διαφορετική ποιότητα: όχι μόνο παύουν να είναι οι ντετερμινιστικά προβλέψιμες, υπάκουες αντιδράσεις στα ερεθίσματα και τις προϋπάρχουσες δομές του περιβάλλοντος, αλλά συγκροτούν ένα δίκτυο «αντιπειθαρχίας» στην εκ των άνω οργάνωση της καθημερινής ζωής.

Στο τμήμα του κειμένου με τον τίτλο «Η μιλιά των χαμένων βημάτων», ο ντε Σερτώ αναλύει οντολογικά, θα λέγαμε, την έννοια του περπατήματος μέσα στον αστικό ιστό. Σε σχέση με τη διάκριση «τακτικής» και «στρατηγικής», η οδοιπορική περιπλάνηση στην πόλη αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα «τακτικής»: σε αντίθεση με τις τροχιές που επιβάλλουν τα μέσα μεταφοράς, ο άνθρωπος που περπατά στην πόλη δημιουργεί με την κίνησή του ένα μοναδιαίο, ατομικό «σύστημα βημάτων». Ιδιοποιείται, «χωρικοποιεί» πραγματικά την πόλη, μέσα από τη δράση· έχει την πλήρη πρόσληψή της, με όλες τις αισθήσεις, υφαίνοντας ένα σύστημα που ούτε μπορεί να προγραμματιστεί ούτε και να αναγνωστεί ως «ίχνος» σε ένα χάρτη, χωρίς να χάσει «το τι υπήρξε η διαδρομή αυτή: το ενέργημα ακριβώς του περνώ». Οι δραστηριότητες των περαστικών δεν μπορούν ποτέ να αναπαρασταθούν μέσω ενός γεωγραφικού συστήματος που καταγράφει τροχιές: το γεγονός ότι στην ανάλυση του χώρου, το ίχνος έχει υποκαταστήσει την πρακτική, για τον ντε Σερτώ «εκδηλώνει την (αδηφάγο) ιδιότητα του γεωγραφικού συστήματος να μπορεί να μετασχηματίζει τη δράση σε αναγνωσιμότητα, αλλά διαγράφοντας από τη μνήμη έναν τρόπο ύπαρξης στον κόσμο».⁵² Αν ψάχνουμε επομένως για αναλογίες, οι γραφικές παραστάσεις απέχουν πολύ από το να μπορούν να μιλήσουν για τις πρακτικές στο χώρο. Αντίθετα, ο ντε Σερτώ υποστηρίζει ότι το πεζοπορικό ενέργημα εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά με τη γλωσσική εκφώνηση: το περπάτημα μέσα στο αστικό σύστημα είναι ό,τι η ομιλία μέσα στο γλωσσικό σύστημα. Γράφει ο ντε Σερτώ:

[Το ενέργημα του περπατήματος] έχει τριπλή «εκφωνηματική» λειτουργία: είναι διεργασία ιδιοποίησης του τοπογραφικού συστήματος από τον πεζό (όπως ο ομιλητής ιδιοποιείται και επωμίζεται τη γλώσσα): είναι χωρική πραγμάτωση του τόπου (όπως το ομιλιακό ενέργημα είναι ηχητική πραγμάτωση της γλώσσας): τέλος, συνεπάγεται σχέσεις μεταξύ διαφοροποιημένων θέσεων, δηλαδή πραγματολογικά «συμβόλαια» υπό μορφή κινήσεων (όπως η λεκτική εκφώνηση είναι «απεύθυνση», «στήνει τον άλλον απέναντι» από τον ομιλητή και βάζει στο παιχνίδι συμβόλαια μεταξύ συνομιλητών).⁵³

Η χωρική τάξη μέσα στην πόλη, όπως και η γλώσσα, αντιπροσωπεύει ένα σύστημα οργάνωσης, ένα σύνολο δυνατοτήτων, από τις οποίες ο περιπατητής – ο ομιλητής – ενεργώντας πραγματώνει μερικές μόνο. Άλλες μένουν τελείως ανενεργές, άλλες παραλλάσσονται μέσα από τη χρήση, ενώ άλλες απορρίπτονται παρότι είναι «θεμιτές» από το σύστημα. Στην παραλληλία με την ομιλία, το περπάτημα αποκτά τροπικότητες που μπορούν να αναλυθούν με γλωσσικούς / αφηγηματικούς όρους: μεταφορά και κυριολεξία, ρητορικά σχήματα όπως η συνεκδοχή και το ασύνδετο. Στην πεζοπορική αυτή εκφώνηση ο ντε Σερτώ αποδίδει το ρόλο της μεταφοράς, της παρέκκλισης από την «κυριολεξία» του γεωμετρικού χώρου της πολεοδομίας. Το μεταφορικό σχήμα είναι προϊόν μυθοπλασίας, συνιστά αυτό που ο ντε Σερτώ ονομάζει «οδοπορικό έπος»,⁵⁴ που πάντοτε «παίζει» με τη χωρική οργάνωση, όσο πανοπτική κι αν είναι. «Τα οδοπορικά σχήματα αντικαθιστούν το τεχνολογικό σύστημα ενός συνεκτικού και ολοποιητικού χώρου, 'δεμένου' και ταυτόχρονου, με διαδρομές που έχουν δομή μύθου, αν τουλάχιστον με τον 'μύθο' εννοούμε έναν λόγο που σχετίζεται με τον τόπο/ου τόπο της συγκεκριμένης ύπαρξης, μια αφήγηση μαστορεμένη με στοιχεία αντλημένα από κοινές ρήσεις, μια υπαινικτική, αποσπασματική ιστορία, που τα κενά της συναρμόζονται με τις κοινωνικές πρακτικές τις οποίες συμβολίζει».⁵⁵

Η μυθοπλασία είναι πιστή συνοδός της οδοπορικής ρητορικής: οι χωρικές πρακτικές, οι δράσεις στο χώρο, έχουν πάντοτε σημασία, είναι «πρακτικές επινόησης χώρων». Σε αντιδιαστολή με το λειτουργικό διαχωρισμό στον οποίο βασίζεται η τάξη της αστικής δομής, οι τακτικές δεν έχουν τα χαρακτηριστικά συστήματος: πρόκειται για «μαστορέματα», θραύσματα «ονομασιών, χειρονομιών, ηρωικών ή κωμικών κατηγορημάτων». Για τον κάτοικο, τον «χρήστη», οι αφηγήσεις

των τόπων καθιστούν, μέσω της διασποράς τους, την πόλη «κατοικήσιμη». «Κάτι επιπλέον και κάτι άλλο (λεπτομέρειες και προσθήκες προερχόμενες από αλλού) παρεισδύουν στο παραδεδεγμένο πλαίσιο και στην επιβεβλημένη οικοδομική τάξη». Οι ρωγμές αυτές στον χώρο της πόλης είναι για τον ντε Σερτώ τα τμήματά της που έχουν ξεφύγει από το κανονιστικό πλαίσιο του ρασιοναλισμού και δημιουργούν αφηγήματα, ιστορίες, μύθους.⁵⁶ Ακριβώς αυτόν τον χώρο ονομάζει *Spielraum*, που είναι και ο πρωταγωνιστής της παρούσας μελέτης (βλ. εισαγωγή): το *Spielraum* είναι ο χώρος που αφήνει «περιθώρια» για παιχνίδι, που επιτρέπει την κίνηση μέσα στη σφιχτή, αυστηρή τεχνοδομή της πόλης, η οποία υπαγορεύει σε κάθε τμήμα του αστικού ιστού μια λειτουργία και στους χρήστες της μια συγκεκριμένη, προδιαγεγραμμένη συμπεριφορά. Το *Spielraum* όμως επιτρέπει τους «χρήστες» να βγουν από τον παθητικό τους ρόλο. Αναγνωρίζει τη σημασία του ενεργήματος – και ειδικά του οδοιπορικού, της πεζοπορίας – στη δημιουργική ιδιοποίηση της πόλης, την άρση της αποξένωσης που επιβάλλει το σύστημα – ενσωματώνοντας έτσι το σχέδιο για «αλλαγή της ζωής» που προτείνει ο Λεφέβρ.

Τόσο το κάλεσμα του Λεφέβρ για την «ουτοπική» επαναφορά του στοιχείου του παιχνιδιού στο χώρο της πόλης όσο και το επιχείρημα του ντε Σερτώ για την «κρυφή» παραγωγή του χώρου μέσα από τις καθημερινές πρακτικές, συνδέονται με παραδειγματικό τρόπο με τα παιδιά ως χρήστες της πόλης. Πρώτα απ' όλα, διότι, για τα παιδιά, οι καθημερινές πρακτικές στο χώρο της πόλης ταυτίζονται με το παιχνίδι: κάθε χώρος της, εφόσον δεν είναι κατειλημμένος, εμπεριέχει τη δυνατότητα του παιχνιδιού αρκεί να υπάρχουν οι προϋποθέσεις, δηλαδή άλλοι παίκτες. Από την άλλη, μέρος του παιχνιδιού είναι η παραγωγή του μύθου, των αφηγήσεων, που είναι αποτέλεσμα της οδοιπορικής περιπλάνησης, αγαπημένου ενεργήματος των παιδιών στη μέση παιδική ηλικία. Αντίστροφα, τα ενεργήματα των παιδιών, τα οποία δεν έχουν χάσει, όπως οι ενήλικοι, την ικανότητα να βλέπουν τον κόσμο ως παιχνίδι και τον εαυτό τους μέσα στο «παιχνίδι του κόσμου», όπως προτείνει ο φιλόσοφος Κώστας **Αξελός**, είναι ο οδηγός μας για να επανεξετάσουμε την πόλη υπό το πρίσμα του παιχνιδιού. Ολόκληρη η πόλη (και όχι οι καθορισμένοι «για το παιχνίδι» χώροι της) μετατρέπεται εν δυνάμει σε *Spielraum*, σε ανεξάντλητο

«πεδίο παιδιάς», αν εξεταστεί ως ο τόπος που εγγαράσσεται από τις χωρικές πρακτικές των παιδιών, τις πρακτικές του παιχνιδιού.

Οι καθημερινές πρακτικές των παιδιών στο χώρο της πόλης

Στην έρευνα πεδίου στην οποία βασίζεται το Spielraum, το «πεδίο παιδιάς», τα παιδιά αποτυπώνουν την καθημερινή ζωή με φωτογραφικές εικόνες και σχόλια. Παρουσιάζουν τις πρακτικές τους στο χώρο της γειτονιάς, που θα λέγαμε ότι ανήκουν, ίσως πιο παραδειγματικά από οποιαδήποτε δραστηριότητα των ενήλικων, στη σφαίρα του «καθημερινού»: έχουν τα χαρακτηριστικά της, σχεδόν τελετουργικής, επαναληπτικότητας και (φαινομενικής) έλλειψης του στοιχείου της έκπληξης. Ίσως ακριβώς επειδή σπάνια τις σκεφτόμαστε, για τον εξωτερικό (ενήλικο) παρατηρητή, οι αποτυπωμένες καθημερινές πρακτικές δεν εμφανίζουν κάτι το εξαιρετικό ή το απρόοπτο. Από την άλλη, όμως, δεν συγκροτούν μια «καθημερινότητα», με την έννοια της ανίας ή της ρουτίνας: το αντίθετο, οι φωτογραφίες και οι περιγραφές τους συνοδεύονται με ένα αίσθημα χαράς και αφοσίωσης, και είναι αυτή η έλλειψη αδιαφορίας που αφαιρεί από την «καθημερινότητα» των παιδιών τη χροιά της «γκρίζας μονοτονίας», που είναι το χαρακτηριστικό της ενήλικης σχέσης με τον αστικό χώρο.

Οι χωρικές αυτές πρακτικές κατατάσσονται με βεβαιότητα στην κατηγορία της «τακτικής»: τα ενεργήματα των παιδιών στον άκτιστο χώρο της πόλης βασίζονται σε στιγμιαίες, αυθόρμητες αποκρίσεις σε «ευκαιρίες» που δημιουργούνται, στις ρωγμές των «στρατηγικών» των ενήλικων χρηστών. «Στρατηγικές» είναι οι περισσότερες από τις λειτουργικές διεκδικήσεις του χώρου από τους ενήλικους, που έχουν εξασφαλίσει τη δέσμευση χώρων της πόλης για δική τους χρήση, για παραδεκτές από το σύστημα λειτουργίες. Η στρατηγική μπορεί να αναφέρεται σε θεσμικό σχεδιασμό, όπως για παράδειγμα, η χρήση των pilotis για στάθμευση, ή και σε μη προγραμματισμένες, αλλά κοινωνικά αποδεκτές πρακτικές, όπως η κατάληψη των πεζοδρομίων για τη λειτουργία των καταστημάτων, η στάθμευση πάνω στα πεζοδρόμια. Απέναντι σ' αυτές τις στρατηγικές, τα παιδιά έχουν να αντιτάξουν μόνο

40

34

«τεχνήματα»: στα κενά που δημιουργούνται, στις ρωγμές του λειτουργικού διαχωρισμού, παρεισφρύουν οι δικές τους πρακτικές, που είναι θεμελιωμένες στο ουσιώδες στοιχείο για τη ζωή τους, το παιχνίδι. Η επιθυμία να παίξουν εκεί που θέλουν υπερνικά τις στρατηγικές του συστήματος: ο χώρος της pilotis ή ο δρόμος, που «ανήκουν» στα οχήματα, μετατρέπονται σε γήπεδο ποδοσφαίρου, με φανταστικά «τέρματα» κ.ο.κ. για το κρυφτό αξιοποιούνται διάφορα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως υποστηλώματα, σταθμευμένα αυτοκίνητα, διακοσμητικές γλάστρες εξυπηρετούν τον χωματοπόλεμο.

53

6

54

Οι πρακτικές των παιδιών αποκαλύπτουν την κρυμμένη πολυσημία των στοιχείων του αστικού χώρου και των διαδρομών μέσα σ' αυτόν. Τα παιδιά – περιπατητές μέσα στην πόλη αναπτύσσουν μια ποικιλία τρόπων με τους οποίους ως χρήστες σχετίζονται με την πόλη. Όπως γράφει ο ντε Σερτώ, τα ενεργήματά τους μέσα στον αστικό χώρο του προσδίδουν

αξία αληθείας (αληθειακές τροπικότητες του αναγκαίου, του αδύνατου, του δυνατού και του ενδεχομενικού), αξία γνώσης («επιστημονικές» τροπικότητες του βέβαιου, του αποκλεισμένου, του ευλογοφανούς και του αμφισβητήσιμου) ή, τέλος, μια αξία που αφορά ένα δέον πράττειν («δεοντικές» τροπικότητες του υποχρεωτικού, του απαγορευμένου, του επιτρεπτού ή του προαιρετικού). Το περπάτημα επιβεβαιώνεται, υποψιάζεται, αποτολμά, παραβαίνει, σέβεται κ.λπ. τις τροχιές τις οποίες «μιλά».

Σε αντίθεση με τον τεχνοκρατικό ορθολογισμό της πολεοδομίας, η πόλη για τα παιδιά είναι γεμάτη με δυνατότητες που ξεπερνάνε κατά πολύ τη λειτουργία που τους έχει προγραμματικά δοθεί. Η «παιδική χαρά», σχεδιασμένη με εξοπλισμό που θέλει να επιβάλλει, προδιαγράφει συγκεκριμένες ενέργειες εν είδει συλλογικής γυμναστικής, ασκήσεις και προσχεδιασμένες κινήσεις όπως κύλιση, περιστροφή, αιώρηση κ.ο.κ.), μετατρέπεται, σε πείσμα του σχεδιασμού του, σε μέρος «όπου ξεκουράζονται και τρέχουν». Αγάλματα και μνημεία μετατρέπονται από τα παιδιά σε «όργανα παιδικής χαράς». «Μου αρέσει να σκαρφαλώνω σ' αυτό», γράφει ένα παιδί για το άγαλμα του «ανάρτη», τοπόσημο στο πάρκο της Ελίας.

14

15

Ο ντε Σερτώ διακρίνει δύο θεμελιώδη «ρητορικά» σχήματα στην πεζοπορική εκφώνηση: τη συνεκδοχή και το ασύνδετο. Τα δύο σχήματα αλληλοσυμπληρώνονται: η συνεκδοχή είναι σύστημα πυκνωτικό, αποδίδει σε ένα τμήμα τη σημασία του όλου, διαστέλλει ένα χωρικό στοιχείο «για να το βάλει να παίξει τον ρόλο ενός 'περισσότερου'». ⁵⁷ Το ασύνδετο χρησιμοποιεί την έκθλιψη, δημιουργεί απουσίες, ασυνέχειες στο χωρικό συνεχές και επιλέγει να κρατήσει τμήματα, νησίδες. Στην πεζοπορική εκφώνηση που αποτυπώνεται σε στιγμιότυπα στις φωτογραφίες και τα σχόλια των παιδιών, τα σχήματα της «συνεκδοχής» και του «ασύνδετου» χρησιμοποιούνται συχνά. Ο χώρος της γειτονιάς σε καμιά περίπτωση δεν εξαντλείται σε «αντικειμενική» περιγραφή των μερών του. Ένα σημειακό στοιχείο, π.χ. ένα παγκάκι που τυχαίνει να βρίσκεται στον ασχεδιάστο ανοιχτό χώρο, μετατρέπεται από το παιδί σε σύμβολο που σημασιοδοτεί τη γειτονιά: «εδώ είναι το παγκάκι που καθόμαστε και λέμε τα μυστικά μας». Συνεκδοχικά, ο μακρύς δρόμος, με τη σειρά των όμοιων πολυκατοικιών, τα αυτοκίνητα, τους κάδους, συμπυκνώνεται στο σημείο εκείνο, την ελάχιστη επιφάνεια που καλύπτει ένα παγκάκι από σίδερο και ξύλο.

16

11

Το ασύνδετο υπάρχει στις οδοιπορικές περιπλανήσεις των παιδιών σε αναζήτηση του «ενδιαφέροντος»: είναι μια διαδοχή από χώρους που τους αφορούν χωρίς στην πραγματικότητα να συνδέονται – το αντίθετο, παρεμβαίνουν μεταξύ τους στοιχεία που διακόπτουν, όπως δρόμοι μεγάλης κυκλοφορίας κλπ. Στην αφήγηση των παιδιών, τα «σταματήματα» γίνονται εκεί που διαπιστώνουν ρωγμές στο συνεχές της πόλης, δυνητικούς χώρους που τους αφορούν: αυλές σχολείων, χώροι περιμετρικά από εκκλησίες, ή οι λιγοστοί σχεδιασμένοι ανοιχτοί χώροι. Στις φωτογραφίες τους, η πορεία των παιδιών στην πόλη «εξακολουθεί να πηδάει ή να κάνει πηδηματάκια δω κι εκεί, όπως όταν παίζουν κουτσό». ⁵⁸

37

33

Η άλλη σημαντική έννοια για την ανάλυση είναι η έννοια της κατοικισιμότητας, της ιδιοποίησης του χώρου. Μέσω της λειτουργίας της επινόησης, το παιχνίδι στο χώρο παίρνει τη μορφή παιχνιδιού με το χώρο και τα συστατικά του. Ο χώρος έχει κάτι να αφηγηθεί στο παιδί, ή μάλλον το παιδί αφηγείται μέσω του χώρου: μύθοι, μνήμες, φαντασία, δημιουργούν πάνω από την τεχνοδομή της πόλης, που υπαγορεύει σε

25

κάθε τμήμα της μια λειτουργία και τους χρήστες της μια συγκεκριμένη, λειτουργιστική συμπεριφορά, τμήματα που ξεφεύγουν από την ομοιογενοποίηση που επιβάλλει το σύστημα. Αυτή η «τοπική Αρχή» είναι η ρωγμή την οποία ονομάζει ο ντε Σερτώ *Spielraum*, «χώρο που αφήνει περιθώρια για παιχνίδι».⁵⁹

Η πρώτη εκδοχή της ρωγμής δεν είναι άλλη από την αναγωγή της φύσης και του τοπίου στα ανθρώπινα πράγματα. Τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για αισθητικά σχήματα, όσο για τις μεταμορφωτικές, «μαγικές» ιδιότητες με τις οποίες ενεργοποιούν τα στοιχεία του τοπίου. Τα δέντρα μεγαλώνουν μαζί με τα παιδιά, ο κάμπος «μοιάζει λιγάκι με θάλασσα», τα φυτά και τα λουλούδια «φτιάχνουν το κέφι». Τα λουλούδια είναι οι φορείς του χρώματος (που λείπει από τον αστικό χώρο) και ως εκ τούτου σταθερό στοιχείο θαυμασμού. Όπως παρατηρεί ο Πιέρ

5

Μπουρντιέ,

19

26

58

Όταν οι πλέον στερημένοι ειδικής ικανότητας έρχονται αντιμέτωποι με τα νόμιμα έργα τέχνης, τους εφαρμόζουν τα σχήματα του ήθους, τα ίδια εκείνα που δομούν τη συνηθισμένη ύπαρξη και τα οποία, δημιουργώντας προϊόντα μιας αθέλητης και καθ' αυτό ασύνειδης συστηματικότητας, αντίκεινται στις πληρέστερα ή ελλιπέστερα διασαφηνισμένες αρχές μιας αισθητικής. Η απόρροια είναι μια συστηματική «αναγωγή» των πραγμάτων της τέχνης στα πράγματα της ζωής, μια τοποθέτηση σε παρένθεση της μορφής προς όφελος του «ανθρώπινου» περιεχομένου, κατεξοχήν βαρβαρισμός από τη σκοπιά της καθαρής αισθητικής.⁶⁰

47

Ιδιαίτερα στα μικρότερα από τα παιδιά, η παρουσία των δέντρων είναι καθοριστική: ειδικά τα μεμονωμένα, διακριτά στον ανοιχτό χώρο δέντρα συγκεντρώνουν πάνω τους τη δύναμη της παρατήρησης των παιδιών: «Το δέντρο των ερωτευμένων», η «μεγάλη καρυδιά» που «ακούει» τα μυστικά τους, κ.λπ.. Γράφει ένα παιδί για το δέντράκι που φωτογραφίζει: «Είναι τόσο ωραίο, ιδίως όπως ανοίγει τα κλαριά του». Τόσο τα σύμβολα της φύσης, τα λουλούδια, τα δέντρα, όσο και το τοπίο, αποκτούν «ανθρώπινο περιεχόμενο», αντιπαρατιθέμενα με την πόλη.

22

17

Η δεύτερη εκδοχή της ρωγμής είναι η μνήμη. Ένα κορίτσι φωτογραφίζει μια νεόκτιστη πολυκατοικία της γειτονιάς της και εξηγεί ότι αυτό είναι ένα μέρος με το οποίο συνδέεται συναισθηματικά: ήταν αλάνα και εκεί έπαιζε με τα παιδιά της περιοχής. Όπως πολύ ποιητικά γράφει ο ντε Σερτώ, «η ανάμνηση είναι απλώς και

μόνο ένας περαστικός γοητευτικός πρίγκιπας, που ξυπνάει κάποια στιγμή τις Ωραίες Κοιμωμένες των ιστοριών μας δίχως λόγια. 'Εδώ ήταν ένας φούρνος' 'εκεί έμενε η κυρα-Ντυπού'. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι οι βιωμένοι τόποι είναι σαν παρουσίες απουσιών». ⁶¹ Είναι μια από τις πολλές φωτογραφίες που υποδεικνύουν ότι οι αξιόμνηστοι χώροι για τα παιδιά δεν έχουν τα λειτουργικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά που, αντικειμενικά, χαρακτηρίζουν τα τοπόσημα, κι αυτό ισχύει για τη μεγάλη πλειονότητα των παιδιών που ζουν στις γειτονιές εκτός κέντρου. Μέσα στο ασαφές αντιληπτικό σύνολο των περιοχών επέκτασης, όπου ουσιαστική δομή και οργανωμένος δημόσιος χώρος δεν υπάρχει, παρά ό,τι προκύπτει από μια ατελείωτη επανάληψη του μοντέλου της πολυκατοικίας με αντιπαροχή, οι χώροι αποκτούν ιδιαιτερότητα και ξεφεύγουν από την ανία μόνο μέσω των χωρικών πρακτικών των παιδιών, που μπορεί να αναφέρονται ως αφηγήσεις και (ή μόνο) στο παρελθόν του παιδιού, μπορεί απλώς να ξυπνούν τις «ιστορίες δίχως λόγια», όπως γράφει ο ντε Σερτώ, της καθημερινής ζωής.

Η τρίτη ρωγμή είναι η παραγωγή του μύθου. Στις γειτονιές του κέντρου, από την άλλη, όπου τα παιδιά ζουν σε εγγύτητα με τα καθιερωμένα τοπόσημα και τους επίσημους δημόσιους χώρους της πόλης, είναι ενδιαφέρον πώς, και πάλι, η δική τους υποκειμενικότητα αποτυπώνεται στις φωτογραφίες και τα σχόλια. Η πληθώρα φωτογραφιών που αφορούν αγάλματα και μνημεία είναι χαρακτηριστικές αυτής της προσωπικής προσέγγισης. Παραδείγματος χάριν, στις φωτογραφίες που δείχνουν τον ανδριάντα του Καρατάσου, ήρωα του 1821, ο οποίος σηματοδοτεί με την παρουσία του έναν από τους ελεύθερους χώρους πρασίνου στο κέντρο της πόλης, τα σχόλια αφορούν την προσωπική πρόσληψη: ο ανδριάντας, «σύμβολο μιας επετείου» σ' ένα παιδί προκαλεί συναισθήματα («όταν πήρα αυτή τη φωτογραφία, ένιωσα κάτι για το έθνος», γράφει. Για άλλα παιδιά, είναι το σύμβολο που ονοματίζει το χώρο (το πάρκο ονομάζεται από τα παιδιά «ο Καρατάσος»), συγκεντρώνει τα παιδιά της γειτονιάς γύρω του, θυμίζοντάς μας το καμπαναριό του Κομπραί, που προσελκύει τα σπίτια του χωριού «σαν βοσκοπούλα τις προβατίνες της», όπως γράφει ο Proust. ⁶²

27

28

Επιστρέφοντας στο κοινό χαρακτηριστικό παιχνιδιού και τελετής, την κυριαρχία του παιχνιδιού (της τελετής) πάνω στους παίκτες (τους συμμετέχοντες), θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην ανάλυσή μας, το αστικό περιβάλλον θεωρείται ως το δυνητικό μεγάλο πεδίο παιδιάς [*playing field*] που, όπως προτείνει ο Γκάνταμερ, δεν ορίζεται από τους παίκτες αλλά από την ίδια την κίνηση του παιχνιδιού, από εσωτερικές δυνάμεις που πολλές φορές συγκρούονται με τα εξωτερικά δεδομένα (π.χ. τα όρια του γηπέδου ή του χώρου παιχνιδιού). Τα παιδιά δεν διακρίνουν μέσα στον αστικό ιστό «τελετουργικούς» και «καθημερινούς» χώρους: ένα «μικρό στενάκι» μεταμορφώνεται στο πιο ιερό μέρος της πόλης γιατί εκεί επαναλαμβάνεται η καθημερινή τελετουργία της συγκέντρωσης των φίλων για να αποφασίσουν «τι θα κάνουν ή πού θα πάνε». Πρόκειται για έναν ιδιόζοντα μετασχηματισμό που αφορά τον ίδιο τον χώρο της πόλης, μάς μιλάει γι' αυτόν, μάς δείχνει τις δυνατότητές του. Ο ανοιχτός χώρος της πόλης, ο χώρος του καθημερινού, είναι ο τόπος όπου διαδραματίζεται το κοινωνικό «έργο» (οευνε), με τα λόγια του Λεφέβρ, ο χώρος που ως *Spielraum* αποσπάται από τον τεχνοκρατικό ορθολογισμό της πόλης, σύμφωνα με τον ντε Σερτώ, και όπου η απόσταση του καθημερινού από τη γιορτή, παύει έστω και για λίγο να υπάρχει, μέσα από το παιχνίδι.

24

13

¹ Ρήση του γάλλου φιλοσόφου Alain (ψευδώνυμο του Émile-Auguste Chartier, 1868-1951) ό.π. στο Τζάννι Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, μετάφραση Νίκος Λούπης (Αθήνα: Κουκίδια, 2009), 334.

² Οι ορισμοί προέρχονται από το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη, βλ. Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1998).

³ Γιόχαν Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, μετάφραση Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος και Στέφανος Ροζάνης (Αθήνα: Γνώση, 1989), 14-15.

⁴ *Ibid.*, 36.

⁵ Πλάτωνος *Νόμοι*, Ζ', 796, ό.π. στο *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, 61-62.

⁷ *Ibid.*, 30.

⁸ *Ibid.*, 29-30.

⁹ *Ibid.*, 53.

¹⁰ Ροζέ Καγιουά, *Ο άνθρωπος και τα παιχνίδια*, όπως παρατίθεται στο Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, 322.

¹¹ Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, 34.

¹² *Ibid.*

¹³ Πρόκειται για το παιχνίδι κατά το οποίο τα παιδιά εναλλάξ καταλαμβάνουν μια περίοπτη θέση που είναι συμβολικά ο «θρόνος» και φωνάζουν «Είμαι ο Βασιλιάς του Κάστρου». Τα άλλα παιδιά απαντούν «Κατεργάρη κατέβα απ' εκεί». Ο «βασιλιάς» ανατρέπεται και ένα άλλο παιδί γίνεται με τη σειρά του βασιλιάς. Βλ. Ντόναλντ Βίννικοτ, *Το Παιδί, Το Παιχνίδι Και Η Πραγματικότητα* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1980), 243.

¹⁴ *Ibid.*

- ¹⁵ Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975), 102.
- ¹⁶ *Ibid.*, 105.
- ¹⁷ ———, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 127.
- ¹⁸ Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975)., όπως παρατίθεται στο Τζίνα Πολίτη, "Το Παιχνίδι Του Κόσμου, Το Παιχνίδι Της Ποίησης Και Ο Παίκτης," *Εντευκτήριο*, no. Δεκέμβριος (2011): 103. (μετάφραση Τζίνας Πολίτη)
- ¹⁹ *Ibid.*, 121.
- ²⁰ *Ibid.*, 109.
- ²¹ Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, 322.
- ²² Σε αντίθεση με την έννοια της τελετής και του «ιερού». Είναι ενδιαφέρον ότι ο Ροζέ Καγιουά έγραψε ένα ζεύγος διασημων πραγματειών για ακριβώς αυτά τα δύο αντίθετα θέματα, το «ιερό» και το «παιχνίδι».
- ²³ Martin Heidegger, *Being and Time*, trans. John Macquarrie and Edward Robinson (Oxford: Basil Blackwell, 1962), 422.
- ²⁴ Jonathan Rée, *Heidegger*, Great Philosophers (New York: Routledge, 1999).
- ²⁵ Heidegger, *Being and Time*, 423.
- ²⁶ Μπαμπινιώτης, *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*.
- ²⁷ Βλ. κεφάλαιο «Η έννοια του παιχνιδιού όπως εκφράζεται στη γλώσσα» (σσ. 49-73) στο Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*.
- ²⁸ Gloria Levitas, "Anthropology and Sociology of Streets," in *On Streets*, ed. Stanford Anderson (Cambridge, MA: MIT Press, 1978), 225.
- ²⁹ M. Gardiner, *Critiques of Everyday Life* (London: Routledge, 2000), 4.
- ³⁰ Maurice Blanchot, "Everyday Speech", *Yale French Studies* 73 (1987): 12–20, όπως παρατίθεται στο M. Gardiner, *Critiques of Everyday Life* (London: Routledge, 2000), 1.
- ³¹ Henri Lefebvre and Catherine Regulier, "Rhythmanalysis of Mediterranean Cities," in *Writings on Cities* (Oxford & Cambridge, MA: Blackwell, 1996), 229.
- ³² *Ibid.*
- ³³ Henri Lefebvre, "Seen from the Window," in *Writings on Cities* (Oxford & Cambridge, MA: Blackwell, 1996), 227.
- ³⁴ "Approaches to what?" (1973) στο Georges Perec, *Species of Spaces and Other Pieces*, trans. John Sturrock (London: Penguin, 1999), 209.
- ³⁵ *Ibid.*, 210.
- ³⁶ ———, *An Attempt at Exhausting a Place in Paris* (Cambridge, MA: Wakefield, 2010).
- ³⁷ *Ibid.* 3
- ³⁸ Ζωρζ Περέκ, *Ζωή: Οδηγίες Χρήσεως*, μετάφραση Αχιλλέας Κυριακίδης (Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία, 1991).
- ³⁹ Kevin Lynch, *The Image of the City* (Cambridge, MA: MIT Press, 1960), 130.
- ⁴⁰ Βλ. Stanley Aronowski, "The Ignored Philosopher and Social Scientist: The Work of Henri Lefebvre," *Situations: Project of the Radical Imagination* 2, no. 1 (2007).
- ⁴¹ Henri Lefebvre, *Critique of Everyday Life: Volume 1, Introduction*, trans. J. Moore (London: Verso, 1991), 97.
- ⁴² *Ibid.*, 94.
- ⁴³ Henri Lefebvre, "Toward a Leftist Cultural Politics: Remarks Occasioned by the Centenary of Marx's Death," in *Marxism and the Interpretation of Culture*, ed. C. Nelson and L. Grossberg (London: Macmillan, 1988), 87.
- ⁴⁴ Ο Λεφέβρ γράφει στο *Δικαίωμα στην Πόλη*: «Ο παλιός κλασικός ουμανισμός έχει τελειώσει από καιρό την καριέρα του και την τέλειωσε άσκημα. Είναι νεκρός. Το πτώμα του, μούμια βαλσαμωμένη, είναι βαρύ και δύσσομο. Καταλαμβάνει πολλούς χώρους, δημόσιους ή μη, μεταμορφώνοντάς τους, με το πρόσχημα του «ανθρώπινου», σε πολιτιστικά νεκροταφεία: μουσεία, πανεπιστήμια, ποικίλα δημοσιεύματα». Henri Lefebvre, *Δικαίωμα Στην Πόλη: Χώρος Και Πολιτική*, μετάφραση Παναγιώτης Τουρνικιώτης και Κλωντ Λοράν (Αθήνα: Κουκίδα, 2007), 137.
- ⁴⁵ Henri Lefebvre, *Everyday Life in the Modern World* quoted in Stanley Aronowitz, "The Ignored Philosopher and Social Scientist: The Work of Henri Lefebvre," in *Situations: Project of the Radical Imagination* 2, no. 1 (2007): 156.
- ⁴⁶ William Bunge, "The Point of Reproduction: A Second Front," *Antipode* 9, no. 2 (1977): 68-69.

⁴⁷ Για τον Μπαντζ, τα παιδιά, είτε της εργατικής είτε της άρχουσας τάξης, είναι τα θύματα αυτής της παραμέλησης του «σημείου της αναπαραγωγής» από τις πολιτικές συζητήσεις. Στις εργατικές συνοικίες του Ντητρόιτ, τα παιδιά σκοτώνονται από τους οδηγούς των προαστίων που με τα ακριβά τους αυτοκίνητα διασχίζουν τις γειτονιές με ταχύτητα· τα παιδιά των πλουσίων μεγαλώνουν μοναχικά, δυστυχημένα, κλεισμένα μέσα στα σπίτια των προαστίων. Στη δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά είναι δυστυχημένα,, στην πρώτη όμως τίθεται το θέμα της ίδιας της επιβίωσης. Το μήνυμα του Μπαντζ δεν θα μπορούσε να είναι πιο σαφές: «Εργατική τάξη, σώστε τα παιδιά», είναι η τελευταία φράση του δοκιμίου του "The Point of Reproduction: A Second Front".

⁴⁸ Ο Gardiner παρατηρεί ότι η στροφή των κοινωνιολόγων προς την καθημερινή ζωή αποτελεί πλέον κοινό τόπο, όπως αποδεικνύουν οι συλλογές των Douglas, J. D., Adler, P. A., Adler, P., Fontana, A., Freeman, C. and Kotarba, J. (1980) *Introduction to the Sociologies of Everyday Life*, Boston: Allyn and Bacon, και Karp, D. and Yoels, W. (1986) *Sociology and Everyday Life*, Itasca IL: Peacock. Επίσης, ο Gardiner τονίζει ότι η «καθημερινή ζωή» έχει γίνει εξαιρετικά δημοφιλής ιδίως μέσα στο πλαίσιο των πολιτιστικών σπουδών [*cultural studies*], όπου όμως η κριτική του καταναλωτικού καπιταλισμού και των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων έχει αντικατασταθεί από έναν ασαφή, απολιτικό λαϊκισμό. Ολοένα και περισσότερο το «καθημερινό» αναφέρεται αλλά με μια μορφή «χειρονομίας», ως το προπύργιο της δημιουργικότητας και της αντίστασης, χωρίς αναφορά στο ερώτημα των ασυμμετριών της εξουσίας, των ταξικών σχέσεων ή των ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένων δυνάμεων της αγοράς. Βλ. Gardiner, *Critiques of Everyday Life*, 8.

⁴⁹ Όπως και ο Μπιλ Μπαντζ, και ο Κόλιν Γουόρντ ενδιαφερόταν σε βάθος για το «σημείο της αναπαραγωγής», που ανέλυσε στο αριστουργηματικό *The Child in the City* (New York: Pantheon Books, 1978).

⁵⁰ Gustav Landauer, όπως αναφέρεται στο Roman Krznaric, "Colin Ward – an obituary and appreciation of the chuckling anarchist", <http://www.romankrznaric.com/outrospection/2010/02/27/382>.

⁵¹ Μισέλ ντε Σερτώ, *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*, trans. Κική Καψαμπέλη (Αθήνα: Σμίλη, 2010), 31.

⁵² Ibid., 254.

⁵³ Ibid., 255.

⁵⁴ Ibid., 260.

⁵⁵ Ibid., 262.

⁵⁶ Ibid., 270.

⁵⁷ Ibid., 261.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid., 268.

⁶⁰ Πιερ Μπουρντιέ, *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική Της Καλαισθητικής Κρίσης* (Αθήνα: Πατάκης, 2009), 65.

⁶¹ Σερτώ, *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*, 273.

⁶² Μαρσέλ Προυστ, *Αναζητώντας Τον Χαμένο Χρόνο: Ι. Από Τη Μεριά Του Σουάν*, μετάφραση Παύλος Ζάννας (Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 2002 (1913)), 51.

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι Μια πολυφωνική βιογραφία

Το παιδί και η πόλη

Τα πράγματα του εξωτερικού κόσμου είναι για το παιδί σύμβολα μιας αλήθειας που δεν είναι για να τα κατανοήσει κανείς αλλά να τα αισθανθεί. Ο ενήλικος δεν μπορεί πια να δει τέτοιο συμβολισμό στον κόσμο γύρω του και γι' αυτό το λόγο πρέπει να καλέσει στη μνήμη του, να ξαναπλάσει ό,τι είδε στα παιδικά του χρόνια και να νιώσει ακόμη μια φορά το βάθος κάτω από την εμφάνιση των πραγμάτων. [...] Για τον ίδιο λόγο ο Προυστ έγραψε το μεγάλο του μυθιστόρημα. Τα παιδικά του χρόνια ήτανε γι' αυτόν, κατά την έκφρασή του, «les terrains sur lesquels il s' arruyait», και σ' αυτές τις αναμνήσεις έβλεπε τα αληθινά σύμβολα του μυστηρίου της ύπαρξης.

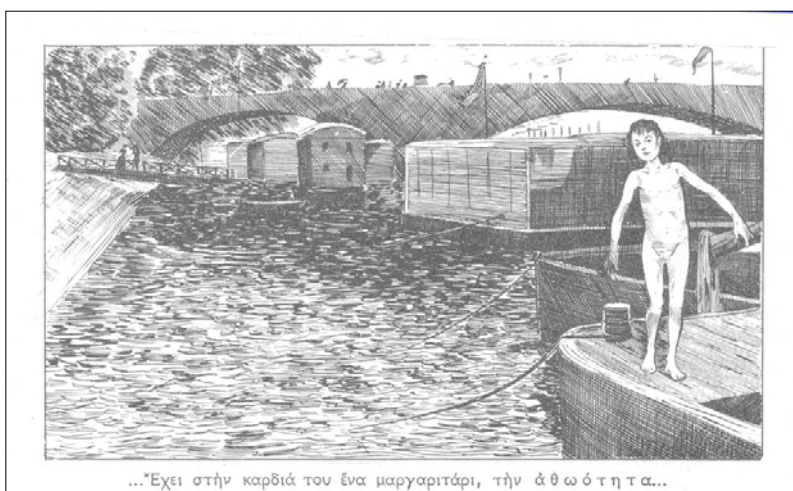
- Δημήτριος Καπετανάκης¹

-

Εισαγωγή

«Το παιδί είναι τόσο γεμάτο θαύματα, που η λέξη θαύμα δεν έχει νόημα γι' αυτό»,² γράφει ο αναρχικός Κόλιν Γουόρντ, συγγραφέας του εμβληματικού (και ακόμη αξεπέραστου, αν και γραμμένου το 1978) «Το παιδί στην πόλη». Η ειδοποιός διαφορά της εμπειρίας του χώρου κατά την παιδική ηλικία, από την αντίστοιχη της ενηλικιότητας, ανιχνεύεται στην απροσχημάτιστη, αδιαμεσολάβητη σχέση του παιδιού με τον κόσμο, στον τρόπο ύπαρξής του μέσα σ' αυτόν. Σύμφωνα με τον Ανρί Λεφέβρ, η πηγή της αίσθησης του βιωμένου χώρου «είναι η παιδική ηλικία, με τις δυσκολίες, τα κατορθώματα και τις ελλείψεις της. Ο βιωμένος χώρος φέρει τη σφραγίδα της σύγκρουσης μεταξύ μιας αναπόφευκτης, αν και μακριάς και δύσκολης διαδικασίας ωρίμανσης και μιας αποτυχίας να ωριμάσει κανείς, που αφήνει συγκεκριμένες πηγές και αποθήκες ανέγγιχτες».³ Ο Victor Hugo στους *Άθλιους* γράφει πως για να κατανοήσουμε την τεράστια πόλη του Παρισιού, πρέπει να μελετήσουμε το

«ανθρωπάκι» της, που λέγεται «χαμίνι» [*gamin*]. Ο ενήλικος «πάντοτε, στην καρδιά του, παραμένει χαμίνι», γι' αυτό και «όταν ζωγραφίζεις το παιδί, είναι σαν να ζωγραφίζεις την



Εικόνα 1. Το «ανθρωπάκι» του Παρισιού «έχει στην καρδιά του ένα μαργαριτάρι, την αθωότητα». Από τους *Άθλιους* του V. Hugo.

πολιτεία».⁴ Πράγματι, δύσκολα θα βρει κανείς προσωπική αφήγηση αναμνήσεων από την παιδική ηλικία που να μην ξεκινάει από την περιγραφή του τόπου ή των τόπων που την καθόρισαν: ακόμη και ανάμεσα στους χαρακτήρες που έχουν επηρεάσει το Spielraum, πολλοί μάς αποκαλύπτουν ότι οι τόποι της παιδικής τους ηλικίας τους έχουν ακολουθήσει (βλ. π.χ. Λεφέβρ, **Μπαρτ**) και έχουν παίξει καθοριστικό ρόλο στη βιογραφία τους.

Ως μόνιμη πηγή, η παιδική ηλικία, η ανεπιφύλακτη δοτικότητα και ανοικτότητα του παιδιού στο κάθε τι που το περιβάλλει, είναι ο τόπος της νοσταλγίας για τον ενήλικο στην αναζήτηση μιας ουσιώδους σχέσης με τον κόσμο. Η Τζίνα Πολίτη θεωρεί ότι το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη «Ο κήπος βλέπει»,⁵ είναι μια αλληγορία για τη σχέση της τέχνης με την παιδική ηλικία. Λέει ο Ελύτης:

*ανάγκη να μετατρεπόμαστε κάθε στιγμή σε εικόνα
Toute la mer et tout le ciel pour une seule
victoire d' enfance*

Όπως γράφει η Πολίτη, «γίνομαι 'εικόνα' σημαίνει προσφέρω στον κόσμο τα μάτια μου για να καθρεφτίζεται και μες στις εικόνες του ανακαλύπτω τα μάτια μου».⁶ Επιθυμία του ενήλικου είναι το βλέμμα του, «θαμπό, διχασμένο», να ξαναγίνει «ο

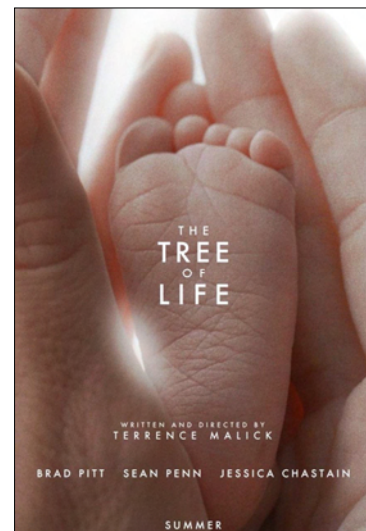


Εικόνα 2. Σκηνή από την ταινία «Το κόκκινο μπαλόνι»

καθρέφτης του παιδικού θαυμασμού». Οι μνήμες των τόπων της παιδικής ηλικίας, ως ο Χαμένος Παράδεισος, είναι λουσμένες σ' αυτό το καταυγαστικό φως του θαυμασμού. Από τις όποιες προσπάθειες επιστημονικής ανασύνθεσης της οπτικής αίσθησης του κόσμου όταν είναι κανείς παιδί, σαφώς υπερτερούν δημιουργήματα της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου που μεταφέρουν όχι μόνο τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της «διαφορετικής» παιδικής ματιάς (τη διαφορά κλίμακας, οπτικής γωνίας, σημασίας των αποστάσεων), αλλά κυρίως την υποκειμενική αίσθηση του κόσμου και τη βιωματική σχέση που έχει το παιδί με το περιβάλλον όπου μεγαλώνει. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι ταινίες *Το κόκκινο μπαλόνι* (1956) του Alfred Lamorisse, *Το Χαρτζιλίκι* (1976) του Φρανσουά Τρυφώ, αλλά και η πρόσφατη ταινία του

καθρέφτης του παιδικού θαυμασμού». Οι μνήμες των τόπων της παιδικής ηλικίας, ως ο Χαμένος Παράδεισος, είναι λουσμένες σ' αυτό το καταυγαστικό φως του θαυμασμού. Από τις όποιες προσπάθειες επιστημονικής ανασύνθεσης της οπτικής

αίσθησης του κόσμου όταν είναι κανείς παιδί, σαφώς



Εικόνα 3. Αφίσα της ταινίας «Το δέντρο της ζωής» του Terrence Malick (2011) – Χρυσός Φοίνικας στο Φεστιβάλ Κανών

«φιλόσοφου» σκηνοθέτη Terrence Malick, *Το δέντρο της ζωής* (2011). Στην τελευταία, ο Malick μάς δείχνει πως «ο κόσμος είναι γεμάτος θαύματα» για ένα παιδί: το ίδιο το παιδί νιώθει πως είναι ένας μάγος που έχει τη δύναμη να αλλάζει τον κόσμο. Στην ταινία *Το κόκκινο μπαλόνι*, η μεταμορφωτική αυτή δύναμη πηγάζει από την ίδια την πόλη: το αγόρι - πρωταγωνιστής «βρίσκει» ένα στοιχείο μέσα στην πόλη, ένα κόκκινο μπαλόνι δεμένο σε ένα φανοστάτη, που γίνεται το φανταστικό σύμβολο της παιδικής παντοδυναμίας.

Η «εικόνα της πόλης» στο παιδί

Στη λογοτεχνία, ένα από τα συχνότερα αναφερόμενα παραδείγματα της επίδρασης που έχει η εικόνα της πόλης στις παιδικές αναμνήσεις είναι η περιγραφή του Κομπραί στο μυθιστόρημα *Σε αναζήτηση του χαμένου χρόνου* του Marcel Proust, (βλ. παράθεμα αρχής). Στις πρώτες σελίδες του μυθιστορήματος («Από τη μεριά του Σουάν»), ο Μ., αφηγητής του έργου θυμάται: «Το Κομπραί, από μακριά, δέκα λεύγες ένα γύρω, όπως το βλέπαμε όταν φτάναμε με το τραίνο την τελευταία βδομάδα



Εικόνα 4. Το καμπαναριό της εκκλησίας στο πραγματικό Κομπραί

πριν απ' το Πάσχα, δεν ήταν παρά μια εκκλησία που συνόψιζε την πόλη, την αντιπροσώπευε, μιλούσε για την πόλη και για λογαριασμό της απ' τα μάκρη».⁷ Η δύναμη της εικόνας του καμπαναριού του Κομπραί θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την ιδιότητά του ως «τοπόσημο», έννοια που κατά τον Κέβιν **Λυντς** συγκροτεί μαζί με άλλες τέσσερις (κόμβος, διαδρομή, περιοχή, όριο) το βασικό αντιληπτικό λεξιλόγιο της χωρικής αντίληψης, όπως το ανέπτυξε στο βιβλίο του *Η εικόνα της πόλης* (1960). Το καμπαναριό συνδέεται με την εμπειρία της μετάβασης στο Κομπραί και συνοψίζει ως «εικόνα» το συνολικό οικισμό: συγκεντρώνει, δηλαδή, τις βασικές ιδιότητες των τοπόσημων, να είναι αναγνωρίσιμα ως σύμβολα της πόλης και να δίνουν στους κατοίκους την ενστικτώδη ικανοποίηση του προσανατολισμού και της οικειότητας με τον χώρο. Πρόκειται για θετικές ιδιότητες του αστικού

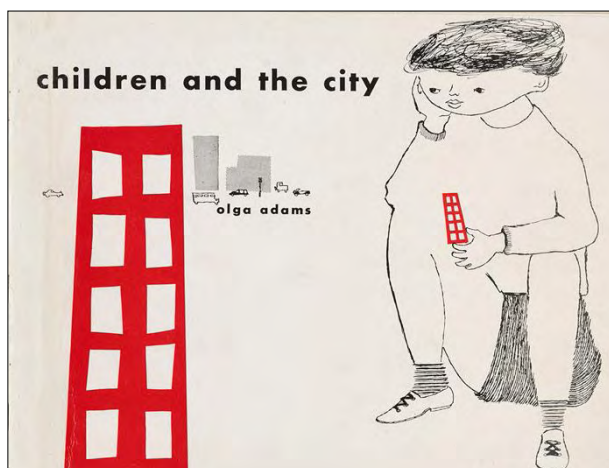
χώρου, οι οποίες, μαζί με την μορφολογική συνοχή, συντελούν στο να αποκτούν οι πόλεις την ιδιότητα που ο Λυντς κωδικοποίησε με τον όρο «απεικονικότητα» [*imageability*]: να είναι αναγνωρίσιμες και να δίνουν στους κατοίκους την «αίσθηση του τόπου».

Σε μια εποχή αποθέωσης του λειτουργισμού και του σχεδιασμού «εκ των άνω», η θεωρία του Λυντς ήταν πρωτοποριακή με την έννοια ότι επικεντρωνόταν στην εμπειρία του αστικού χώρου από τους ίδιους τους κατοίκους του, την οποία μάλιστα προσπαθούσε να περιγράψει και να ερμηνεύσει μέσα σ' ένα γενικό αναλυτικό σχήμα, ώστε να είναι εφαρμόσιμη στον σχεδιασμό. Ο ίδιος ο συγγραφέας, είκοσι πέντε χρόνια μετά την έκδοση του βιβλίου,⁸ εξηγούσε ότι η έννοια της «εικόνας της πόλης» δεν είχε προταθεί μόνο ως γέφυρα μεταξύ ψυχολογίας και αρχιτεκτονικής (σε μια εποχή που η ψυχολογία προτιμούσε ακόμη τα πειράματα σε ελεγχόμενο περιβάλλον εργαστηρίου), αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης του αστικού περιβάλλοντος και, κυρίως, ως ένα κάλεσμα για αλλαγή κλίμακας από τον αφηρημένο χώρο της τεχνοκρατικής πολεοδομίας στο βιωμένο χώρο της πόλης, δηλαδή το χώρο από την οπτική των κατοίκων (που αργότερα επρόκειτο να ονομαστούν «χρήστες»), των ανθρώπων που ζουν σ' έναν τόπο.

Αν και η έννοια της «εικόνας της πόλης» έμελλε να έχει μια περιπετειώδη διαδρομή, που συχνά την οδήγησε πολύ μακριά από την αρχική ιδέα του Λυντς,⁹ ιδίως μέσα στη μεταμοντέρνα θεωρία που τη μετασημάτισε σε «θέαμα», στο παρόν δοκίμιο οι μεταγενέστερες περιπλανήσεις της τίθενται σε παρένθεση. Το Spielraum, το «πεδίο παιδιάς» θα τη χρησιμοποιήσει με σταθερή αναγωγή στην αρχική συγκρότησή της, που προερχόταν από τον κόσμο της αρχιτεκτονικής *πρακτικής* και όχι της πολιτιστικής κριτικής, και αναφερόταν στη σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με τη μορφή της πόλης. Μια προσεκτική ανάγνωση της θεωρίας του Λυντς τον φέρνει εγγύτερα απ' ό,τι θα περίμενε κανείς σε συγχρονικούς του στοχαστές από άλλα πεδία όπως ο Ανρί Λεφέβρ στη φιλοσοφία και ο Μπιλ Μπαντζ στη γεωγραφία. Η συνδυαστική αυτή πράξη κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να «συγκεντρώσουμε» «εκείνο που μάς δίνεται σκόρπιο, αποσυνδεδεμένο, ξεχωριστό», με τα λόγια του Λεφέβρ, να αντισταθούμε στη

φασματική ανάλυση που αντιδιαστέλλει τις δύο έννοιες, «εικόνα» και «παραγωγή» της πόλης. Αν επιδιώκουμε μια σφαιρικότητα, αυτόν τον στεγανό διαχωρισμό οφείλουμε να τον ανατρέψουμε αν δεν θέλουμε η εξέταση της αστικής πραγματικότητας από την οπτική μιας «ειδικής» κατηγορίας «χρηστών» (των παιδιών) να αυτοπεριχαρακωθεί εντός των ορίων της μίας ή της άλλης «περιοχής» («αστικός σχεδιασμός» από τη μια, «κοινωνιολογία» από την άλλη), όπου αναγκαστικά δεν μπορεί να βρει άλλη θέση παρά στις παρυφές του καθενός.

Διαβάζοντας το τελευταίο κεφάλαιο της *Παραγωγής του χώρου* του Λεφέβρ, τόσο η περιθωριακή θέση των παιδιών στην τοπογραφία της σύγχρονης πόλης όσο και η έκφραση αυτής της περιθωριακότητας στην αρχιτεκτονική πράξη (βλ. δοκίμιο «Το 'πέδιο παιδιάς' και η σχεδιαστική πρακτική») εξηγούνται πολύ πειστικά από τη διπλά «ειδική» ιδιότητα των «παιδιών στην πόλη», από τη μια ως «χρήστες» («με τέτοιες αδέξιες και ταπεινωτικές ταμπέλες αναφέρονται»¹⁰ εκείνοι που ζουν σ' έναν χώρο, γράφει ο Λεφέβρ) και από την άλλη θεωρούμενα ως «απλοϊκά όντα, συνέπεια, το δίχως άλλο, του μη-παραγωγικού και υποταγμένου ρόλου τους».¹¹ Για τα παιδιά, όμως, η εμπειρία της πόλης δεν είναι καθόλου απλή ή περιθωριακή στη ζωή τους, ούτε και «υστερεί» σε σύγκριση μ' εκείνην που έχουν οι ενήλικοι. Αντίθετα, εδώ και δεκαετίες, στις μελέτες για την περιβαλλοντική τους αντίληψη, όπως αναλύω στο δοκίμιο «Ζητήματα μεθόδου», έχει



Εικόνα 5. Εξώφυλλο από το βιβλίο της νηπιαγωγού Olga Adams, που τη δεκαετία του 1955 είχε ξεκινήσει το μάθημα «Η πόλη μας» στο Πειραματικό Σχολείο του Σικάγου, για να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν καλύτερα πώς λειτουργούν οι πόλεις.

διαπιστωθεί η ικανότητα των παιδιών για οξυδερκή παρατήρηση του περιβάλλοντος, η λεπτομερής χωρική τους μνήμη, και κυρίως η γοητεία και ο ενθουσιασμός που νιώθουν μπροστά σε κάθε τι καινούριο που ανακαλύπτουν στον χώρο – χαρακτηριστικά που δείχνουν τη βιολογική, στη βάση της, προδιάθεση να αναπτύσσουν μια στενή προσωπική σχέση με το περιβάλλον και να το

χρησιμοποιούν ως πηγή γνώσης (βλ. **Χάραγουεϊ**).¹² Η ιδιαίτερη αυτή σχέση του παιδιού με τον κόσμο που τον περιβάλλει έχει άλλωστε αξιοποιηθεί ως εργαλείο στην παιδαγωγική. Μ' αυτήν την έννοια, η παιδική ηλικία είναι ένα μικρό «παράθυρο ευκαιρίας»: με το πέρασμα στην ενηλικιότητα, συμβαίνει μια αμετάκλητη απώλεια στην αίσθηση του «δεσίματος» με τον κόσμο που μάς περιβάλλει.

Ως διακριτή ομάδα «χρηστών» στην πόλη τα παιδιά έχουν μελετηθεί εκτεταμένα τόσο από τον κλάδο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας (όσον αφορά τη «νοητική εικόνα»¹³ στις διάφορες μεθοδολογικές της απεικονίσεις ως «νοητικός χάρτης», «ψυχογεωγραφικό σκαρίφημα», κλπ., που έχουν για το περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα το αστικό), αλλά και από τον κλάδο της γεωγραφίας, κυρίως ως προς την διαφοροποιημένη σχέση που αναπτύσσουν με συγκεκριμένα τμήματα του περιβάλλοντος αυτού, δηλαδή με τα διάφορα είδη τόπων.¹⁴ Σχετικά πρόσφατα, κατά την τελευταία δεκαπενταετία περίπου, σημειώνει κανείς μια αξιοπρόσεκτη στροφή του κλάδου της γεωγραφίας των παιδιών από τη θεωρητική έρευνα προς τον συμμετοχικό σχεδιασμό¹⁵ και τη διεκδίκηση των «δικαιωμάτων» των παιδιών στην πόλη (βλ. και Ρότζερ **Χαρτ**). Τα θεωρητικά αποτελέσματα αυτής της πληθώρας προσεγγίσεων είναι πολύτιμα για την όποια διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με την πόλη, όμως, αν επιχειρούσαμε μια αποτίμηση της συμβολής τους σε πρακτικό επίπεδο, θα λέγαμε ότι έχουν αποτύχει να φέρουν το παιδί στην καρδιά των συζητήσεων για την πόλη και τον σχεδιασμό της, αν τέλος πάντων αυτός ήταν ο σκοπός τους. Αρκεί να αντιπαραβάλει κανείς την πραγματικά καθοριστική σημασία που έχει το περιβάλλον της πόλης για τα παιδιά που κατοικούν σ' αυτήν (όχι μόνο ως πλαίσιο της καθημερινής ζωής, αλλά και ως περιβάλλον μάθησης, και εν τέλει καθοριστικό παράγοντα στις μελλοντικές «βιογραφίες» των παιδιών) με το αμυδρό έως ανύπαρκτο αποτύπωμα των ερευνών αυτών στις αστικές πολιτικές και την πολεοδομία. Η συζήτηση επομένως για την «εικόνα της πόλης» στο παιδί, δεν θα επικεντρωθεί στην αφηρημένη «νοητική» εικόνα, στο πώς αυτή συγκροτείται από ψυχολογική / αντιληπτική σκοπιά και πώς μεταβάλλεται παρακολουθώντας την ανάπτυξη του παιδιού – ερωτήματα που ήταν στο επίκεντρο των ερευνών της περιβαλλοντικής ψυχολογίας. Η σχέση του παιδιού με την πόλη έχει περισσότερο

ενδιαφέρον αν την εξετάσουμε ως μια σύνθεση εμπειρία, ως τη διαπλοκή του βιωμένου χώρου με τις «βιογραφίες» των παιδιών, αλλά και με τη σχέση μιας ολόκληρης γενιάς που μεγαλώνει με το αστικό περιβάλλον. Επίσης, σε μια αντίστροφη διαδρομή, από το αποτέλεσμα στην αιτία, στο δοκίμιο «χρησιμοποιούνται» οι πολλαπλές εκδοχές της εικόνας της πόλης, δηλαδή οι εικόνες από τους βιωμένους αστικούς χώρους που κυριολεκτικά έχουν «παράγει» τα ίδια τα παιδιά. Οι εικόνες αυτές, φωτογραφικές, στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν εισέρχονται στη μελέτη ως αποδεικτικά μέσα της εξέλιξης της αντίληψής τους αλλά ως «λυδία λίθο» για έναν αναστοχασμό πάνω στις ειδικές επαγγελματικές πρακτικές (αρχιτεκτόνων, πολεοδόμων, θεωρητικών της πόλης) που συμβάλλουν, μέσα στις γενικές ιστορικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, στην παραγωγή της πόλης.

Η σχέση παιδιού – αστικού περιβάλλοντος ως αντικείμενο της ψυχολογίας

Από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, η παιδική ηλικία ως «πηγή» του βιώματος του χώρου αποτέλεσε αντικείμενο επιστημονικής μελέτης για τον κλάδο της ψυχολογίας. Για την ψυχολογία, η ίδια η συγκρότηση της αντίληψης που έχουν τα παιδιά για τον κόσμο προέρχεται από τις εμπράγματες εμπειρίες και τη διάδρασή τους με τον άμεσο φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει. Μεταξύ των πρώτων, καθοριστικών για τη συνέχεια, συμπερασμάτων του Ζαν **Πιαζέ**, όταν από τη δεκαετία του 1920 ακόμη το ενδιαφέρον του για την επιστημολογία (δηλ. το πώς αποκτιέται η γνώση) τον έστρεψε στην παρατήρηση των παιδιών, ήταν ότι η κατασκευή της πραγματικότητας στο παιδί συμβαίνει μέσω της σωματικής του διάδρασης με τα αντικείμενα.¹⁶ Παράλληλα με τον Πιαζέ, και άλλοι πρωτοπόροι ψυχολόγοι, όπως ο Κουρτ **Λεβίν**, ο Λεβ **Βυγκότσκι**,¹⁷ και αργότερα, με περισσότερο κοινωνιολογική προσέγγιση, ο Erik Erikson¹⁸ απέδωσαν μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη του παιδιού. Η ψυχολογική / αντιληπτική εμπειρία της σταδιακής κατάκτησης του χώρου, από τη βρεφική ηλικία ακόμη, εξετάστηκε για πρώτη φορά με επιστημονικά εργαλεία από τον Λεβίν, που χρησιμοποίησε μία πρωτοποριακή, για την εποχή της (1925), οπτική μέθοδο

καταγραφής: την κινηματογράφηση του παιδιού μέσα στο περιβάλλον του. Όπως παρατηρεί ο Βυγκότσκι, τα «πειράματα» του Λεβίν δείχνουν μια σχέση των μικρών παιδιών με τον κόσμο που είναι στον αντίποδα του φανταστικού παιχνιδιού. Στην ταινία του «Το παιδί και οι δυνάμεις πεδίου», ο Λεβίν, ερευνώντας την κινητήρια δύναμη των αντικειμένων, φτάνει στο συμπέρασμα ότι τα αντικείμενα υπαγορεύουν στο παιδί το τι πρέπει να κάνει: «μια πόρτα ζητάει να την ανοίξουν



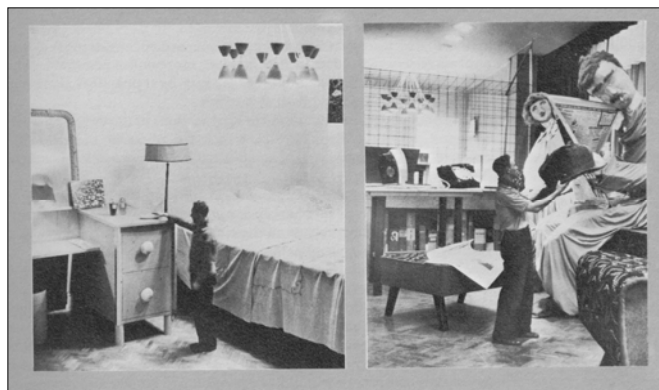
Εικόνα 6. «Ανεβαίνοντας σκαλιά για πρώτη φορά». Ταινία του Κουρτ Λεβίν (1925)

και την κλείσουν, μια σκάλα να την ανέβουν».¹⁹ Τέτοια εσωτερική κινητήρια δύναμη – έλξης ή απώθησης – έχουν τα αντικείμενα, που σύμφωνα με τον Λεβίν, η τροχιά της κίνησης του παιδιού μέσα στο χώρο μπορεί να εκφραστεί ως μαθηματική συνάρτηση της τοπολογικής κατανομής των αντικειμένων μέσα σ' αυτόν. Για το μικρό παιδί δεν υπάρχει τίποτε άλλο εκτός από τον πραγματικό κόσμο και όλες του οι δράσεις εκπορεύουν και ανταποκρίνονται σ' αυτόν. Ο Βυγκότσκι, όμως, τονίζει ότι στην εξέλιξή της, η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον περνά βαθμιαία σε ένα πολύ πιο αφηρημένο επίπεδο όσο το παιδί μεγαλώνει. Μέσω του φανταστικού παιχνιδιού, το παιδί

μαθαίνει να ρυθμίζει τις πράξεις του όχι πια βασισμένο (μόνο) στην αισθητηριακή αντίληψη του περιβάλλοντος, αλλά και στο νόημά του: η διαντίδραση του παιδιού με το περιβάλλον είναι σημαντικά πιο περίπλοκη από μια απλή ανταπόκριση σε πραγματικά ερεθίσματα.

Σε μία άλλη από τις ταινίες του, «Το παιδί και ο κόσμος», ο Λεβίν παρακολούθησε παιδιά από τη γέννα μέχρι την ηλικία των 8 ετών, καταγράφοντας καθημερινές καταστάσεις της ζωής τους. Η επινοητικότητα του Λεβίν βασίζεται στο ότι πήρε όλες τις σκηνές από το σημείο θέασης του παιδιού, τουλάχιστον όσο ήταν δυνατό. Έτσι, ο θεατής πρώτα βλέπει τον κόσμο όπως φαίνεται μέσα από την κούνια, το τεράστιο χαμογελαστό πρόσωπο της μητέρας να γέρνει πάνω από την κούνια, μετά ο κόσμος περνάει καθώς το μωρό σπρώχνεται από εδώ και από εκεί μέσα στο καροτσάκι. Μέσα από τα μάτια του μωρού που μπουσουλάει, ο θεατής ανακαλύπτει έναν κόσμο που αποτελείται κυρίως από πόδια, είτε ατόμων είτε επίπλων.²⁰ Αν το παιδί που μπουσουλάει δεν σηκωθεί στα χέρια κάποιου, μένει διαχωρισμένο από αυτά που κοιτάει, έξω από τα όρια που μπορεί να πιάσει.

Παρόμοια, το 1959, στο Πανεπιστήμιο του Nottingham, φοιτητές αρχιτεκτονικής κατασκεύασαν μοντέλα δωματίων στα οποία όλες οι διαστάσεις είχαν μεγεθυνθεί κατά δυόμισυ φορές, ώστε ένας ενήλικος εισερχόμενος στο χώρο να έχει την αίσθηση που έχει το παιδί με τα αντικείμενα



Εικόνα 7. Προσομοίωση της αναλογίας παιδιού – αντικειμένων σε δωμάτια 2½ φορές μεγαλύτερα του «κανονικού».

που θεωρούμε εμείς ότι έχουν φυσιολογικές διαστάσεις. Οι επισκέπτες έμεναν άναυδοι μπροστά στη διαφορά της κλίμακας. Όπως παρατηρεί ο Κόλιν Γουόρντ, «επειδή μεγαλώνουμε με τόσο αργό ρυθμό, έχουμε εντελώς ξεχάσει – παρότι βλέπουμε τα παιδιά μας να το κάνουν – πώς, ως μικρά παιδιά, κινούμαστε ανάμεσα σε скаμπώ, κουτιά και αναποδογυρισμένους κουβάδες προκειμένου να φτάσουμε το διακόπτη, το πόμολο της πόρτας, ράφια, ντουλάπια ή περβάζια παραθύρων».²¹ Στην πρώτη παιδική ηλικία, η φυσικότητα των αντικειμένων κυριαρχεί απόλυτα πάνω στο συμβολικό ή κοινωνικό τους νόημα. Το μικρό παιδί είναι απόλυτα ανοικτό σε ό,τι έχει να του προσφέρει το περιβάλλον χωρίς να βασίζεται σε στερεότυπα που για τον ενήλικο καθορίζουν σχεδόν απόλυτα τη σχέση του με το χώρο. Όχι μόνο

μπορεί και δρα «αυθόρμητα» αλλά και εμπειρικλείει μέσα στον κόσμο των δυνατοτήτων τα πάντα: το παιδί «δεν έχει αποκτήσει εκείνη την επιλεκτική όραση που ξεχωρίζει την ομορφιά των λουλουδιών από εκείνη των αγριοβότανων»,²² όπως γράφει ο Γουόρντ.

Σε αλληλοσχέτιση με τα πειράματα της καθαυτό ψυχολογίας, έρευνες στον τομέα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας και της γεωγραφίας μεταπολεμικά ενδιαφέρθηκαν για το «δέσιμο με τον τόπο», την ατομική σχέση του παιδιού με το περιβάλλον, την οποία θεώρησαν ότι περνά από στάδια ακολουθώντας τη σωματική και νοητική ανάπτυξή του. Ο γεωγράφος Yi-Fu Tuan θεωρείται ως ο πρωτοπόρος που ανέλυσε την έννοια της «τοποφιλίας»,²³ πρόκειται όμως για μια λέξη που πρώτος χρησιμοποίησε ο ποιητής W. H. Auden, για να προσδιορίσει την «αγάπη για τον τόπο» που είναι διαφορετική από την «αγάπη για τη φύση». Ο Auden έγραφε ότι «η άγρια ή μη ανθρωπισμένη φύση δεν έχει καμία γοητεία για τον μέσο τοπόφιλο διότι της λείπει η ιστορία».²⁴ Ως μια προσωπική σχέση κάθε ανθρώπου με τον τόπο, η έννοια της τοποφιλίας εμπεριέχει την ιστορία του κάθε ανθρώπου, τη βιογραφία του, και αποκτά το ειδικό της βάρος στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Ο Tuan τονίζει – συμφωνώντας με τον Βυγκότσκι – ότι αν και οι πρώτες αναμνήσεις της σταδιακής κατάκτησης του χώρου τείνουν να σβήνονται, από την ηλικία των έξι-οκτώ χρόνων και μετά, οι εμπειρίες των τόπων συνοδεύουν σταθερά τα παιδιά μέχρι την ενηλικίωση, καθώς, μετά το πρώτο, εγωκεντρικό στάδιο ανάπτυξης, το ενδιαφέρον τους για το καθημερινό περιβάλλον συνεχώς αυξάνεται. Ιδιαίτερα στη μέση σχολική ηλικία, στην προεφηβεία, τα παιδιά, έχοντας ανεξαρτησία κινήσεων, χωρίς τους αντικειμενικούς περιορισμούς που υπάρχουν στη δράση τους σε μικρότερες ηλικίες, συνδέονται ψυχολογικά με τον τόπο μέσω της εξερεύνησης και ελεύθερης περιπλάνησής τους μέσα σ' αυτόν. Είναι «οι αλκυονίδες μέρες της προεφηβικής πληρότητας – η ειδυλλιακή και πρακτική ηλικία των δέκα ετών»,²⁵ κατά την οποία ο τόπος βιώνεται από το παιδί με τη μέγιστη ένταση, όπου τα χωρικά στοιχεία του – διαδρομές, όρια, κρυψώνες και άλλα «ειδικά» μέρη – εμπλέκονται με την καθημερινή ζωή του ατόμου πιο έντονα απ' ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή περίοδο. Είναι χαρακτηριστικό ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών για τα «παιδιά στην πόλη» (και η παρούσα έρευνα,

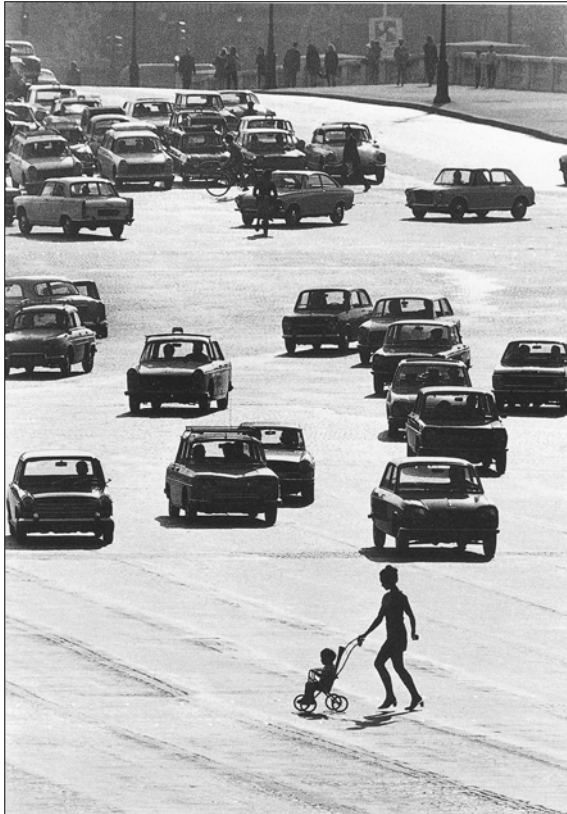
επίσης) αφορά τη μέση παιδική ηλικία, που αποδεικνύεται η ενδεικτικότερη, στην πράξη, για τη διερεύνηση της σχέσης χώρου – παιδιών.²⁶

Με έντονες ψυχολογικές επιρροές, το ρεύμα που επικράτησε για δεκαετίες στη γεωγραφία – και που πολύ λίγα στοιχεία το διαφοροποιούν κατ' ουσίαν από την περιβαλλοντική ψυχολογία – ήταν εκείνο που έδινε έμφαση στην υποκειμενική, ψυχολογική αντίληψη του χώρου και αναπτύχθηκε με επίκεντρο το Πανεπιστήμιο Κλαρκ. Τα θέματα που απασχόλησαν τη γεωγραφία των παιδιών στην πόλη μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με πιο ενδεικτικές τις εργασίες των Blaut & Stea, Hugh Matthews, Robin Moore και Ρότζερ Χαρτ,²⁷ ήταν το ποια είναι τα «αγαπημένα μέρη» για τα παιδιά, η σημασία του δεσίματος με τον τόπο στην αναπτυσσόμενη ταυτότητα του παιδιού, οι δυνατότητες (συχνότερα) και οι κίνδυνοι (σπανιότερα) των πόλεων για την ευημερία των παιδιών. Είναι αξιοσημείωτο ότι εντός της γεωγραφίας, η διερεύνηση της σχέσης των παιδιών με την πόλη εξακολούθησε για δεκαετίες να εστιάζεται στη προσωπική αντίληψη του χώρου από το παιδί. Ο χώρος εκλαμβάνεται ως δεδομένος, χωρίς να αποτελεί μέρος της κριτικής η ίδια η παραγωγή του, παρά το γεγονός ότι ήδη από τη δεκαετία του 1960, οι νέες αστικές συνθήκες αναδείκνυαν ένα πιο επείγον ζήτημα: τη δραματική αλλαγή της θέσης των παιδιών μέσα στη σύγχρονη πόλη που είχε ήδη αρχίσει να επηρεάζει αρνητικά, με πρωτόγνωρο, ιστορικά, τρόπο, τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον.

Η κοινωνική στροφή στην έρευνα για τη σχέση παιδιού – πόλης

Είναι ενδιαφέρον ότι η κοινωνική στροφή που παρατηρείται στην έρευνα για τη σχέση των παιδιών με την πόλη δεν προήλθε από τις χωρικές επιστήμες, αλλά πρωτοεμφανίστηκε στην ψυχολογία, στον ίδιο δηλαδή κλάδο στον οποίο είχαν βασιστεί οι γεωγραφικές έρευνες με τα παιδιά. Ήδη από τη δεκαετία του 1960, η ψυχολογία δεν ενδιαφέρεται πλέον 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. Οι

ψυχολόγοι παρατηρούν τον περιορισμό της ανεξάρτητης κίνησης των παιδιών στις μεγάλες πόλεις που φέρνει η κυριαρχία του αυτοκινήτου, την διαρκή αύξηση του ορίου ηλικίας πάνω από το οποίο οι γονείς αισθάνονται ασφαλείς να αφήσουν το παιδί να εξερευνήσει το αστικό περιβάλλον μόνο του, καθώς και τη συρρίκνωση των πιθανών χώρων για αυθόρμητο παιχνίδι και συνάντηση των παιδιών με συνομήλικους στους δρόμους. Όλα αυτά σχολιάζει η διασημότερη παιδοψυχολόγος της Γαλλίας, η Φρανσουάζ **Ντολτό** στο δοκίμιο της *Το παιδί στην πόλη*: «Σχετικά με



Εικόνα 8. “Pack in Full Cry” (1969), φωτογραφία του Robert Doisneau. Οι δρόμοι του Παρισιού ως απειλή για την εύθραυστη νέα μητέρα και το παιδί της.

την πόλη – δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια το αστικό φαινόμενο είναι ιδιαίτερα έντονο, αλλά αφορά τις δραστηριότητες των ενηλίκων – δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον δύσκολα μπορούν να συμπεριληφθούν εμπειρίες που άλλοτε έδιναν οντότητα στο παιδί», γράφει η Ντολτό. Τονίζει ότι το σύγχρονο αστικό περιβάλλον ευθύνεται κατά κύριο λόγο για το ότι στερεί από το παιδί εμπειρίες: καθώς οι γονείς αποφεύγουν να το αφήνουν μόνο, «δεν έχει ευκαιρία να δει πώς είναι η ζωή έξω στο δρόμο».²⁸ Το παιδί μεταφέρεται από το ένα μέρος της πόλης στο άλλο με το αυτοκίνητο· ακόμη και στο σχολείο το πηγαίνουν με

το αυτοκίνητο (παρότι «είναι υπέρτατο δικαίωμα του παιδιού να πηγαίνει στο σχολείο με τα πόδια», γράφει η Ντολτό). Η έλλειψη συναναστροφής, λεκτικής επικοινωνίας, εξοικείωσης που φέρνει αυτός ο «εγκλωβισμός μέσα σ’ ένα κουτί με ρόδες», είναι μία από τις σημαντικότερες αιτίες νεύρωσης στα παιδιά.

Αν θεωρήσουμε, επομένως, ότι οι επιστήμες του χώρου διερευνούν τις πραγματικές, φυσικές συνθήκες της πόλης, παρατηρείται ένα παράδοξο έλλειμμα,

μια άρνηση συμμετοχής εκ μέρους των χωρικών επιστημών στον διεπιστημονικό διάλογο για τη θεμελιώδη αλλαγή στη σχέση παιδιού – πόλης που έφεραν οι νέες αυτές αστικές συνθήκες. Παρά την κριτική της πόλης για την (αρνητική) της επίδραση στις περιβαλλοντικές εμπειρίες των παιδιών, κριτική που από κοινωνιολογική, ψυχολογική και παιδαγωγική σκοπιά γινόταν ολοένα και εντονότερη και έφτασε ήδη τη δεκαετία του 1990 ν' αποτελεί κοινό τόπο, το θέμα άργησε πάρα πολύ να αποτελέσει ουσιαστικό αντικείμενο μελέτης εντός των κλάδων που κατεξοχήν ασχολούνται με τον χώρο: της πολεοδομίας και της αρχιτεκτονικής, αλλά και της γεωγραφίας, που, όπως είδαμε, έμεινε εγκλωβισμένη στη μεθοδολογία και τα αντικείμενα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας.

Το παιδί και το παιχνίδι στην κριτική της πόλης

Όσον αφορά την κριτική της πόλης, μια δημοσιογράφος, η Τζέιν **Τζέικομπς**, στο έργο της *Ο θάνατος και η ζωή των μεγάλων αμερικανικών πόλεων* (1961), ήταν η πρώτη που στον αγγλοσαξωνικό κόσμο έθιγε τις συνέπειες που είχε η μοντερνιστική πολεοδομία στην καθημερινή ζωή των κατοίκων – συμπεριλαμβανομένων των παιδιών. Βασισμένη σε απλές προσωπικές παρατηρήσεις (ζούσε με την οικογένειά της στο Γκρήνουϊτς Βίλλατζ της Νέας Υόρκης), κατέγραψε την περιθωριοποίηση που σήμαινε για τα παιδιά η ανάπτυξη της σύγχρονης πόλης στη βάση της πρωτοκαθεδρίας του αυτοκινήτου, την εγκατάλειψη της παραδοσιακής λειτουργίας του δρόμου ως τόπου συνάντησης, τον περιορισμό της λειτουργίας του παιχνιδιού σε συγκεκριμένους χώρους, τις περισσότερες φορές εκτός ορίων της άμεσης γειτονιάς του σπιτιού. Είναι αξιοσημείωτο ότι ένα ολόκληρο κεφάλαιο του βιβλίου της αναφέρεται στο παιχνίδι των παιδιών στην πόλη: μία από τις τρεις «χρήσεις των πεζοδρομίων» για την Τζέικομπς είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στη ζωή της πόλης,²⁹ η εξασφάλιση χώρου όπου δυνητικά τα παιδιά μπορούν να συναντηθούν με συνομήλικα, να περιπλανηθούν ελεύθερα, να ανακαλύψουν πράγματα με τα οποία μπορούν να παίξουν. Η ιδέα της εξάλειψης του δρόμου και του πεζοδρομίου μέσα στα μεγάλα οικιστικά συγκροτήματα της μοντερνιστικής αρχιτεκτονικής, το σκεπτικό των πολεοδόμων ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι ασφαλέστερο και

καλύτερο ποιοτικά σε ειδικούς, περιφραγμένους χώρους, δεν είναι προς όφελος τους, καθώς τα απομονώνει από τους άλλους κατοίκους και από το χώρο της πόλης. Άλλωστε, η ίδια η φύση των πραγμάτων που κάνουν τα παιδιά όταν τους δοθεί ελεύθερος χώρος δράσης («πέφτουν σε λακκούβες με νερό, γράφουν με κιμωλία, πηδάνε σκοινάκι, επιδεικνύουν τα πράγματα που κουβαλούν στις τσέπες τους, ανταλλάσσουν κάρτες, σκαρφαλώνουν σε κάγκελα, τρέχουν πάνω-κάτω»,³⁰ κλπ.) αντιτίθεται στο να «γίνεται μεγάλος ντόρος»³¹ γι' αυτές τις δραστηριότητες, ούτε είναι από εκείνες που προγραμματίζονται, που πρέπει να γίνουν σε τυπικά σχεδιασμένο χώρο. «Η όλη ιδέα της κατάργησης των δρόμων της πόλης, της υποβάθμισης και ελαχιστοποίησης του ρόλου τους στην οικονομική και κοινωνική ζωή της πόλης είναι η πιο καταστροφική ιδέα μέσα στην ορθόδοξη πολεοδομία. Το ότι γίνεται τόσο συχνά στο όνομα φαντασιώσεων περί πρόνοιας για το παιδί της πόλης, είναι τόσο πικρό όσο πικρή μπορεί να είναι ποτέ η ειρωνεία».³² Παρά την ενθουσιώδη αποδοχή της Τζέικομπς από το γενικό κοινό, εντός των επιστημονικών κύκλων, η μη-ειδική της προσέγγιση κατηγορήθηκε ως γενικευτική, μονοσήμαντη, και, φυσικά, «αντιεπιστημονική».

Αλλά και μέσα στην ακαδημία, φωνές που, όπως η Τζέικομπς, εξέφραζαν κριτική για την ολοένα και πιο προβληματική κατεύθυνση που έπαιρνε ο σχεδιασμός της πόλης στα πλαίσια του τεχνοκρατικού ορθολογισμού, και ιδιαίτερα έφερναν στο προσκήνιο το ζήτημα της διαταραγμένης σχέσης της πόλης με τα παιδιά, απομονώθηκαν συστηματικά – κι αυτό το γεγονός ίσως φωτίζεται καταλληλότερα όχι εξετάζοντας τον επιστημονικό κανόνα, τις ίδιες τις εξαιρέσεις του. Το 1962 ο Άλντο **βαν Άικ** – με χορηγία μάλιστα του Ιδρύματος Guggenheim – έγραψε το βιβλίο «Το παιδί, η πόλη και ο καλλιτέχνης» (*The child, the city and the artist*), αλλά δεν μπόρεσε καν να βρει εκδότη. Το βιβλίο κυκλοφορούσε σε φωτοτυπίες από χέρι σε χέρι, μέχρι που εκδόθηκε σαράντα επτά χρόνια αργότερα, το 2008. Στο κείμενο ο βαν Άικ κάνει μια ολομέτωπη επίθεση στην πόλη όπως σχεδιάζεται και παράγεται στις σύγχρονες συνθήκες, καθώς αποκλείει το παιδί:

Υπάρχουν εκατομμύρια παιδιά σε χιλιάδες πόλεις. Τα παιδιά επιβιώνουν παρά τις πόλεις· οι πόλεις επιμένουν να υπάρχουν παρά τα παιδιά. Και τα δυο

*επιβιώνουν, τα παιδιά με, οι πόλεις χωρίς ταυτότητα. Αν ήταν αλήθεια να πούμε ότι οι πόλεις φτιάχνονται για πολίτες, δεν θα ήταν αλήθεια να πούμε ότι φτιάχνονται επίσης για τα παιδιά; Δεν είναι πολίτης το παιδί;*³³

Ο βαν Άικ γράφει με έμφαση ότι στις πόλεις τα παιδιά έχουν αγνοηθεί περισσότερο από οπουδήποτε αλλού: οι σχεδιαστές τους δεν λαμβάνουν υπόψη ότι το παιδί χρειάζεται την πόλη, χρειάζεται να υπάρχουν τόποι όπου να μπορεί «να παίζει όπως θέλει, μονοπάτια στα οποία να τρέξει, πράγματα για να σκαφαλώνει και να ασκεί το σώμα, υλικά με τα οποία να κατασκευάζει».³⁴ Το παιδί ως πολίτης έχει ανάγκη για «σχολεία και άλλες υποδομές σχεδιασμένες με φαντασία, που θα περιμένουν να χρησιμοποιηθούν με φαντασία».³⁵ Από την άλλη, η ίδια η πόλη χρειάζεται το παιδί: μόνο μέσω του παιδιού μπορεί να γίνει ανθρώπινη, να πάψει να είναι απωθητική, σε αποσύνθεση και παρακμή: «μια πόλη που δεν είναι κατάλληλη για τα παιδιά, δεν είναι πόλη»,³⁶ γράφει. Το παιδί και η πόλη έχουν επομένως αμοιβαία ανάγκη ο ένας από τον άλλο, όπως έχουν ανάγκη τον καλλιτέχνη.

Παιδί και καλλιτέχνης συνδέονται από ένα κοινό τους χαρακτηριστικό: τη φαντασία χωρίς το τσόφλι [*imagination unhusked*], που στην περίπτωση των τεχνών (στις οποίες είναι αξιοσημείωτο ότι ο βαν Άικ συγκαταλέγει την αρχιτεκτονική και το σχεδιασμό της πόλης), πρέπει να τεθεί στην υπηρεσία των παιδιών για να αλλάξει η πόλη. Τονίζει ότι το αν έχει φτάσει η πόλη να είναι εντελώς απρόσωπη, να μην έχει χώρο για πρόσωπα, είναι έργο του (ενήλικου) ανθρώπου. Όμως μια πόλη που δεν έχει χώρο για το παιδί, «είναι ένα διαβολικό πράγμα, ένα ανόητο παράδοξο – που γίνεται όλο και πιο διαβολικό αν σκεφτούμε ότι αυτή η αδιαφορία δεν προκαλείται από το παιδί στον εαυτό του».³⁷

Πρέπει επομένως, σύμφωνα με τον βαν Άικ, να ανακαλύψει η πόλη το παιδί: μόνο έτσι θα ξαναγίνει πόλη. Η σύγχρονη πόλη είναι προϊόν μιας «κοινωνίας» που ουσιαστικά δεν υπάρχει, είναι μια σύμβαση που βασίζεται σε αφαιρέσεις: «Η κοινωνία είναι ένα μεγάλο ψέμα [...], καλεί τους ανθρώπους να την υπερασπιστούν, και έτσι αναπόφευκτα είναι περιφρονητική στις ανάγκες των παιδιών που βγάζουν φτερά, σαν ξεπεταρούδια».³⁸ Ο βαν Άικ μιλά για την ανάγκη να αναγνωριστεί στα παιδιά το αυτονόητο δικαίωμα που έχουν στην πόλη («Στο κάτω-κάτω υπάρχει

ακόμη επαρκής χώρος για τα σκυλιά»,³⁹ γράφει), δικαίωμα που μόνο ως «θαύμα» λογίζεται στη σύγχρονη πόλη: να πιστέψουμε στο θαύμα του να ακούγονται οι φωνές τους ενώ παίζουν χωρίς το «ξαφνικό ουρλιαχτό αράθουμων πάνω από τα κεφάλια τους», στο θαύμα που φέρνει για τα παιδιά το χιόνι όταν πέφτει στην πόλη:

ΚΟΙΤΑ ΧΙΟΝΙ!

*Ένα θαυμάσιο κόλπο των ουρανών – μια φευγαλέα διόρθωση.
Ξαφνικά το παιδί είναι ο Κύριος της Πόλης.
Αλλά η χαρά του να μαζεύεις χιόνι από οχήματα που έχουν παραλύσει είναι σύντομη.*

*Παρέχετε κάτι για το ανθρώπινο παιδί πιο μόνιμο
Από το χιόνι – αν και ίσως λιγότερο άφθονο.*

*Ένα άλλο θαύμα.*⁴⁰

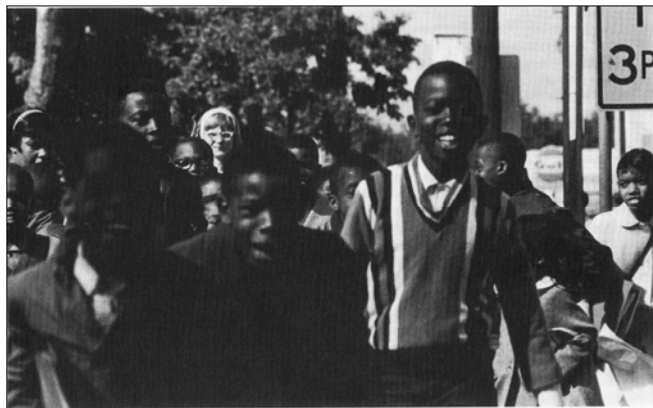
Περίπου συγχρονικά με τον βαν Άικ, σ' έναν άλλο κλάδο, τη γεωγραφία, εμφανίζεται ο «επαναστάτης» Μπιλ **Μπαντζ**, ο αδιαφιλονίκητος πρωτοπόρος της «γεωγραφίας των παιδιών». Προερχόμενος από τη θεωρητική γεωγραφία, ο Μπαντζ εργάστηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 (μέχρι το 1971, που εκδιώχθηκε από τις Ηνωμένες Πολιτείες) στην περιοχή Fitzgerald του Νητηρόιτ, την οποία αναλύει γεωγραφικά στο ομώνυμο βιβλίο του «Φιτζέραλντ, Γεωγραφία μιας επανάστασης» (1971). Το βιβλίο του για το Φιτζέραλντ, εξαντλημένο για δεκαετίες, επανεκδόθηκε το 2011, με την προτροπή των επιμελητών προς τους σπουδαστές γεωγραφίας «να το διαβάσουν από το μπροστινό έως το πίσω εξώφυλλο».⁴¹ Χωρίς αμφιβολία, λίγα βιβλία θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή έρευνα περισσότερο απ' αυτό. Το «Φιτζέραλντ», γραμμένο τέσσερα χρόνια μετά τις φυλετικές ταραχές του 1967 στο Νητηρόιτ, είναι και μιλάει (για) μια αντι-επανάσταση, ή μάλλον μια μετα-επανάσταση: ένα επιστημονικό πείραμα σχετικά με το πώς η γεωγραφία, μια χωρική επιστήμη που περιλαμβάνει τα μαθηματικά, τη χαρτογραφία, την ανθρωπολογία μπορεί να ενδυναμώσει τους ντόπιους, τους κατοίκους ενός τόπου, για να αλλάξουν τις ζωές τους μέσα και μέσω του αστικού, σε συμφωνία με την αρχή που διατύπωσε ο Λεφέβρ, ότι δεν μπορεί να υπάρξει νέα κοινωνία χωρίς έναν καινούριο χώρο. Η κριτική ήταν την εποχή εκείνη σφαγιαστική:

το βιβλίο «με τα κριτήρια της επιστημονικής μεθόδου» ήταν πραγματικά ένα σοκ. Στο «Φιτζέραλντ» ο Μπαντζ κατορθώνει να ανατρέψει όλους τους κανόνες της επιστημονικής γραφής: ξεκινώντας από τη μορφή του (κατά το ήμισυ φωτογραφικό λεύκωμα με λεζάντες) μέχρι τις εικονοκλαστικές μεθόδους έρευνας και το στυλ γραφής. Στον αντίποδα της ακαδημαϊκής γραφής δεν υπάρχει τίποτα το μη βιογραφικό μέσα στο βιβλίο. Για παράδειγμα, περιλαμβάνει μια φωτογραφία μιας ομάδας παιδιών που σχολάνε από το σχολείο, όλα τους αφροαμερικανοί εκτός από ένα ξανθό, λευκό κορίτσι. Αν τα πράγματα ήταν αντίστροφα, ο Μπαντζ γράφει

Το μυαλό του Λευκού θα έλεγε, «δεν είναι τυχερό το παιδί, σχεδόν προνομιούχο, να βρίσκεται μέσα σε τόσο ανώτερο περιβάλλον;». Αλλά επειδή η φυλετική αναλογία είναι αντεστραμμένη [...] τι σκέφτεται το μυαλό του Λευκού; «Το καημένο το παιδί, πώς σέρνεται μέσα σε αυτό το απαίσιο περιβάλλον; Οι γονείς της θα' πρεπε να μαστιγωθούν που την υποβάλλουν σε κάτι τέτοιο»⁴²

Το κορίτσι στη φωτογραφία είναι η μεγαλύτερη κόρη του Μπαντζ, η Σούζαν. Η οικογένεια Μπαντζ έζησε στη γειτονιά για εννέα χρόνια και στην πραγματικότητα πολλοί από τους χαρακτήρες που εμφανίζονται στο βιβλίο είναι φίλοι και γνωστοί.

Ακόμη και η ιστορική περιγραφή της αστικοποίησης του Φιτζέραλντ από τον Μπαντζ είναι γεμάτη με αναφορές στην ιστορία των προγόνων του, την οποία εξετάζει κριτικά παράλληλα με την ιστορία του τόπου που μελετά. Θέτοντας τον εαυτό του, επίσης, ως υποκείμενο μελέτης δικιάς του

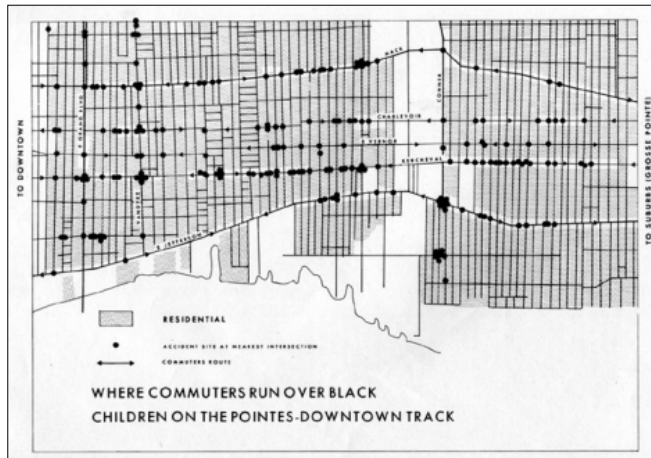


Εικόνα 9. Παιδιά που σχολάνε από το σχολείο στη γειτονιά του Φιτζέραλντ, στο Νητηρόιτ.

και των φοιτητών του, έδειξε το δρόμο γι' αυτό που η νέα φεμινιστική και γεωγραφική προσέγγιση αποκαλούν «κείμενη γνώση» (“situated knowledge”),⁴³ όρο που έπλασε η Ντόνα Χάραγουεϊ για να προσδιορίσει την ανάγκη αλλαγής παραδείγματος στις ανθρωπιστικές σπουδές. Ιδιαίτερα στη μελέτη ομάδων όπως οι γυναίκες, τα παιδιά, οι φυλετικές ή κοινωνικές μειονότητες, που βρίσκονται στο

περιθώριο της εξουσίας (η οποία, κατά τη Χάραγουεϊ, ασκεί πανοπτικό έλεγχο στους κυρίαρχους λόγους), επιστήμονες και ερευνούμενοι δεν μπορούν να διατηρούν τους διακριτούς ρόλους υποκειμένου και αντικειμένου: αντίθετα, ο ερευνητής οφείλει να αναγνωρίσει ότι οι ερευνούμενοί του συχνά γνωρίζουν περισσότερα για την κατάστασή τους από ό,τι οι ίδιοι. Πράγματι, ο Μπαντζ, στην «Εξερεύνηση και το Ινστιτούτο» που λειτούργησε στο Φιτζέραλντ, βασίστηκε στη θέση ότι οι απόψεις για το χώρο δεν μπορούν να αποκτηθούν διαβάζοντας βιβλία, ότι για έναν γεωγράφο μια στέρεη γνώση του πεδίου είναι απαραίτητη, και σ' αυτήν την προσπάθεια, τα μέλη της κοινότητας είναι αναντικατάστατοι δάσκαλοι.⁴⁴ Θυμίζοντάς μας τις πρακτικές του «αδαούς δασκάλου» Ζοζέφ Ζακοτό, η «εκπαιδευτική» μέθοδος του Μπαντζ δεν είχε άλλο στόχο από την πνευματική χειραφέτηση. «Όλοι έχουν ίση νοημοσύνη, ο καθένας μπορεί να αυτοδιδασχθεί»,⁴⁵ διακήρυττε ο Ζακοτό, θέτοντας την αμοιβαιότητα και ισότητα δασκάλου και μαθητή ως απαραίτητη βάση για την κατάκτηση της γνώσης.

Το πρωτοποριακό στην έρευνα του Μπαντζ δεν ήταν ότι απλά έστρεψε το



Εικόνα 10. Από τη γεωγραφική εξερεύνηση του Φιτζέραλντ: «Πού οι οδηγοί παρασύρουν μαύρα παιδιά στη διαδρομή Pointes - Downtown». Το Pointes ήταν περιοχή κατοικίας λευκών, μεσαίας και ανώτερης οικονομικής τάξης, οι περισσότεροι από τους οποίους διέσχιζαν με το αυτοκίνητο το Φιτζέραλντ στο δρόμο τους για τη δουλειά στο κέντρο της πόλης.

ενδιαφέρον σε μια φτωχή κοινότητα και παρήγαγε «χρήσιμη» επιστημονική γνώση: άλλωστε, «οι κάτοικοι των φτωχών γειτονιών, ιδίως κοντά σε πανεπιστημιούπολεις, έχουν βαρεθεί να αναλύονται μέχρις θανάτου».⁴⁶ Έχοντας

διαπιστώσει την αδικία της ασυμμετρίας που εμπεριέχει η έρευνα, ο Μπαντζ εφάρμοσε την επιστημονική του επανάσταση στην πράξη, τηρώντας μια αντι-ακαδημαϊκή στάση και

τοποθετώντας τον εαυτό του και τους ερευνούμενούς του στο ίδιο επίπεδο. «Ένα μεγάλο μέρος των προσπαθειών ήταν να παρέχει υποτροφίες για να εκπαιδεύει

λαϊκούς γεωγράφους [*folk geographers*], και μέσω της βελτίωσης των ικανοτήτων τους, να εμπλουτίσει το δικό μας επάγγελμα». ⁴⁷ Σε πρόσφατο άρθρο του, ο γεωγράφος Rich Heyman παρατηρεί ότι η παιδαγωγική πλευρά του έργου του Μπαντζ έχει αποσιωπηθεί. Στην πραγματικότητα, το Detroit Geographical Institute,



Εικόνα 11. Η τελευταία σελίδα του «Φιτζέραλντ, Γεωγραφία μιας επανάστασης». «Σώστε τα παιδιά»: Η ζωή στην πόλη ως αγώνας επιβίωσης των παιδιών.

με χαλαρούς δεσμούς με το Michigan State University ως ανοικτό πανεπιστήμιο [*extension school*], σπούδαζαν έφηβοι από φτωχές οικογένειες της κοινότητας, και είναι χαρακτηριστικό της επιτυχίας του ότι τον Μάιο του 1970 ο αριθμός των εγγεγραμμένων είχε φτάσει τα πεντακόσια παιδιά. Αυτή η έκφραση της πίστης του Μπαντζ για την ανάγκη μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είχε άδοξο τέλος, όταν μέσα στο γενικό κλίμα περιθωριοποίησης του πρωτεργάτη του, το φθινόπωρο του ίδιου χρόνου τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που το υποστήριζαν διέκοψαν ξαφνικά κάθε χρηματοδότηση και το Ινστιτούτο αναγκάστηκε να κλείσει.

Ενώ όλο το «Φιτζέραλντ» μιλάει για τις κοινωνικές ανισότητες όπως ανιχνεύονται στην εικόνα της πόλης και συνδέονται με την παραγωγή της, για τον Μπαντζ, η μεγαλύτερη αδικία αφορά φυσικά τα παιδιά. Όπως γράφει στην καταληκτική φράση του βιβλίου του, «Το τελικό μάθημα του Φιτζέραλντ είναι παγκόσμιο, 'Για να σωθεί η Ζωή, ας σώσουμε τα παιδιά'». Το πιο αξιοσημείωτο επιστημολογικά είναι αυτό το επείγον, προφητικό, θα λέγαμε, κάλεσμα του Μπαντζ για μια στροφή της γεωγραφίας προς «το σημείο της αναπαραγωγής», δηλαδή τη μελέτη των χώρων που καθορίζουν την καθημερινή ζωή και τις γεωγραφίες των ομάδων που βρίσκονται εκτός «παραγωγής» (τα παιδιά, οι ηλικιωμένοι, οι γυναίκες που απασχολούνται στο σπίτι), που είναι ακριβώς τα τμήματα του πληθυσμού που το σύστημα περιθωριοποιεί. Όπως στην περίπτωση του Λεφέβρ, αυτό δεν προέρχεται από μια «ανθρωπιστική» ιδεολογία αλλά από μια Μαρξιστική ανάλυση της σημασίας του σημείου της αναπαραγωγής για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους. Όπως εξήγησε ο Μπαντζ,

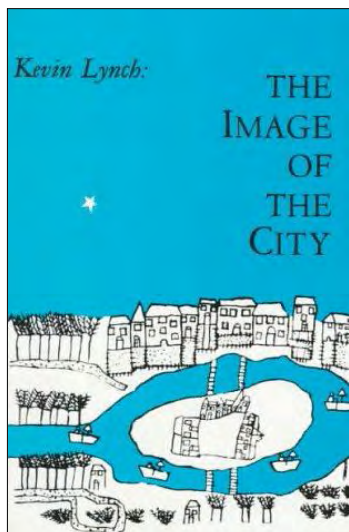
Η ερευνητική στρατηγική είναι να δούμε ποιοι χώροι είναι θανάσιμοι για τη ζωή (βιομάζα) και τα παιδιά. Τα παιδιά δεν επιλέγονται με το συναίσθημα αλλά από την επιστήμη. Τα παιδιά αντανakλούν τις πιέσεις του περιβάλλοντος με μεγαλύτερη ακρίβεια, ακριβώς λόγω της ίδιας της αδυναμίας τους. Είναι σαν καναρίνια σε ορυχείο. Αν σωριαστούν τα παιδιά, οι ενήλικοι έχουν λόγο να ανησυχούν για τους εαυτούς τους.⁴⁸

Μέσα στη γεωγραφία, που κατεχοχόν ενδιαφέρεται για τη διαντίδραση χώρου – ανθρώπων, είναι ενδεικτικό ότι η κοινωνική – πολεμική διάσταση που προσπάθησε να δώσει στη γεωγραφική έρευνα ο Μπαντζ έμεινε στο κενό: όχι μόνο δε βρήκε συνεχιστές αλλά και λαιδορήθηκε την εποχή της, κατηγορήθηκε για έλλειψη επιστημονικότητας και για προκατάληψη.

Η περίπτωση του Κέβιν Λυντς

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι περισσότερες αναφορές στον Κέβιν Λυντς εστιάζουν στο πρώτο του βιβλίο, *Η εικόνα της πόλης*, παρότι το ολιγοσέλιδο αυτό πόνημα δεν ήταν

παρά ένα πολύ μικρό κομμάτι του συνολικού του έργου. Συχνά επίσης το βιβλίο αναφέρεται ως το πρώτο στο οποίο έγινε η εισαγωγή ενός ψυχολογικού εργαλείου



Εικόνα 12. Το εξώφυλλο της πρώτης έκδοσης του βιβλίου του Kevin Lynch, *The Image of the City*, που απεικονίζει ένα παιδικό σχέδιο «πόλης».

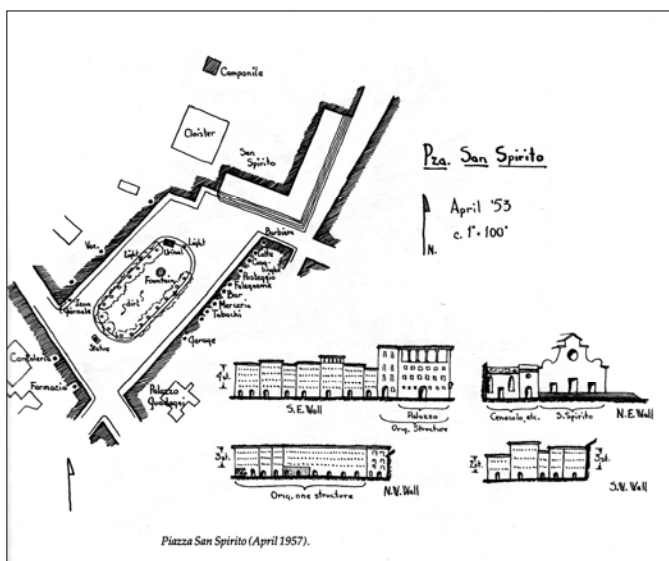
(του νοητικού χάρτη) στη μελέτη της πόλης. Αποσιωπάται όμως έτσι ότι το βιβλίο του Λυντς μιλούσε πρωτίστως για μια φιλοσοφία της οποίας η αιχμή δεν ήταν τα εργαλεία που χρησιμοποιούσε, αλλά η καθαυτή πρόθεση για μια αλλαγή κλίμακας στην πολεοδομία.

Από τα λιγότερο γνωστά στοιχεία για το *Η εικόνα της πόλης*, είναι ότι σ' αυτό για πρώτη φορά συναντάμε την κατηγορία «παιδιά» ως μία από τις ομάδες που έχουν εμπειρία της πόλης (χαρακτηριστικό ότι στο εξώφυλλο

του έχει ένα παιδικό σχέδιο) καθώς και μία κοινή περιβαλλοντική εικόνα γι' αυτήν, την οποία ο Λυντς επισημαίνει ότι θα τον ενδιέφερε πολύ να εξετάσει. Στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου γράφει ότι η κατεύθυνση

στην οποία θα ήθελε να συνεχίσει την έρευνα είναι το «πώς ένα παιδί αναπτύσσει την εικόνα που έχει για το περιβάλλον, πώς αυτή η εικόνα μπορεί να 'διδασχθεί' και να αποδοθεί»⁴⁹ αλλά, και σε σχεδιαστικό επίπεδο, «ποιες μορφές (πόλης) είναι κατάλληλες» για την ανάπτυξη ισχυρής περιβαλλοντικής εικόνας.

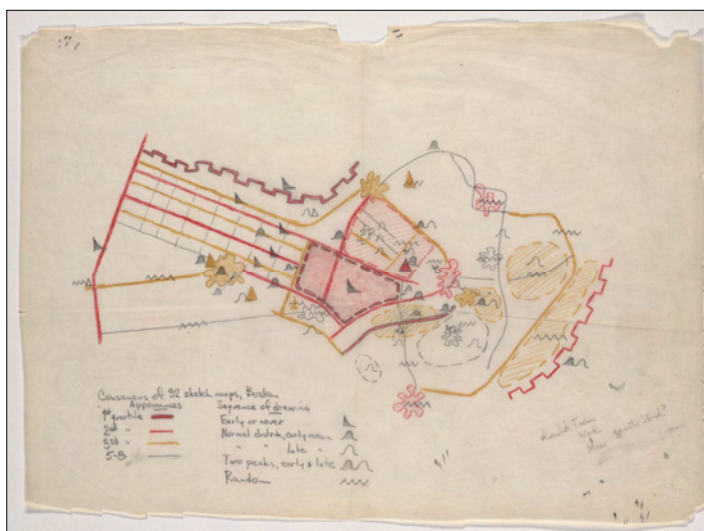
Η ιδέα για το βιβλίο πήγασε κατά ένα μεγάλο μέρος από τις εντυπώσεις του Λυντς από το ταξίδι του στην Ιταλία,⁵⁰ τις οποίες αποτύπωσε σε ταξιδιωτικά ημερολόγια, με σκίτσα και γραπτές σημειώσεις. Οι Ιταλικές πόλεις προκάλεσαν ένα αισθητικό και αισθητηριακό σοκ στον τριαντατετράχρονο Αμερικανό:



Εικόνα 13. Από το ταξιδιωτικό ημερολόγιο του Λυντς: Σκίτσα από την Piazza Santo Spirito στη Φλωρεντία.

το αίσθημα ευχαρίστησης που προσέφεραν σε επισκέπτες και κατοίκους, εξίσου, τον ενέπνευσε να αναζητήσει έναν αναλυτικό τρόπο προσέγγισης του τι είναι ένας «καλός» αστικός σχεδιασμός. Ήδη από τότε (1953) τον ενδιέφερε ποια υλικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της πόλης επηρεάζουν τους κατοίκους θετικά («προσανατολισμός, οικειότητα, περιέργεια, αισθητική ηδονή, και ενδιαφέρον»⁵¹). Δεν κατέγραφε απλώς τις προσωπικές του παρατηρήσεις, αλλά και τις συνομιλίες του με απλούς ανθρώπους που συναντούσε στις πόλεις αυτές, άτυπες συζητήσεις κατά τις οποίες προσπαθούσε να ανιχνεύσει τις απόψεις του για τον αστικό χώρο.

Επιστρέφοντας από την Ιταλία στη Βοστώνη, στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασσαχουσέττης (M.I.T.), στο οποίο είχε αρχίσει να διδάσκει το 1948, σε ηλικία τριάντα ετών, οι συνεργάτες του παρατήρησαν την «μεταμόρφωση» του Λυντς: «η φωτιά μέσα του έκαιγε και από τη στιγμή εκείνη ακολούθησε την πορεία του».⁵² Μετασηματίζοντας το ταξιδιωτικό οδοιπορικό σε φοιτητική άσκηση, μετέφερε την έρευνα πεδίου στην πατρίδα του. Για να απαντήσει στο ερευνητικό του ερώτημα τού ποια είναι η περιβαλλοντική εικόνα που έχουν για την πόλη τους οι κάτοικοι τριών αμερικανικών μεγαλουπόλεων (Βοστώνη, Τζέρσεϊ Σίτυ, Λος Άντζελες), ο Λυντς και οι συνεργάτες του βασίστηκαν σε προφορικές συνεντεύξεις με κατοίκους των τριών πόλεων, τις απαντήσεις των οποίων απέδωσαν γραφικά σε διαγράμματα, κωδικοποιώντας την αντίληψη του αστικού χώρου με βάση τα πέντε στοιχεία. Η



Εικόνα 14. Σκίτσο του Λυντς, όπου αποτυπώνονται τα πέντε στοιχεία στον αστικό ιστό της Βοστώνης.

ανάλυση των σκαριφημάτων αυτών χρησίμευσε τόσο για μια σύνθεση των απόψεων με στόχο την περιγραφή μιας γενικής, συλλογικής εικόνας της πόλης, αλλά και για τη σύγκριση των περιβαλλοντικών εικόνων των τριών πόλεων μεταξύ τους. Πρόκειται σαφώς για μια μεθοδολογία που θα

συναντήσουμε τις επόμενες δεκαετίες με παραλλαγές να εφαρμόζεται στον κλάδο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, στη βιβλιογραφία της οποίας το σκαρίφημα, ο «νοητικός χάρτης», ως παραγόμενος από τον ίδιο τον ερευνώμενο θα χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθεί η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον.⁵³ Τι ήθελε να πετύχει ο Λυντς στο ρηξικέλευθο, για την εποχή του, βιβλίο; Σίγουρα όχι το να σχεδιάζονται προτάσεις αστικής ανάπτυξης εξοπλισμένες με τις «μαγικές κατηγορίες» (δική του ειρωνική έκφραση) στοιχείων (κόμβος, διαδρομή, τοπόσημο, περιοχή, όριο). Είκοσι πέντε χρόνια αργότερα,⁵⁴ ο ίδιος ο συγγραφέας, εξηγώντας τα κίνητρα πίσω από την έρευνα που περιγράφεται στο *Η εικόνα της πόλης*, έγραφε ότι σκοπός του δεν ήταν να αποδελτιώσει την περίπλοκη εμπειρία της πόλης σε πέντε παραμέτρους, ούτε να διεξάγει μια κοινωνική/ψυχολογική έρευνα (δεν είχε καθόλου τέτοιες φιλοδοξίες: αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες ήταν μόλις τριάντα άτομα σε κάθε πόλη), αλλά να δείξει μια κατεύθυνση προς την οποία πίστευε ότι έπρεπε να κινηθεί η πρακτική του αστικού σχεδιασμού. Διαπιστώνοντας πόσο τεχνοκρατική ήταν η βάση για τον πολεοδομικό σχεδιασμό στην πατρίδα του, και πόσο ανιαρά και αδιάφορα αισθητικά τα αποτελέσματα αυτού του σχεδιασμού, καλούσε τους συναδέλφους και μαθητές του να στραφούν περισσότερο στην ανθρώπινη διάσταση της αστικής ζωής, στο πώς βιώνεται η πόλη από τους ανθρώπους όλων των ηλικιών που την κατοικούν. Προσπαθώντας να το κάνει αυτό, σ' ένα τόσο μικρό σε έκταση, σχεδόν αποφθεγματικό, βιβλίο, φυσικά και υπήρχαν πολλά σημεία ευάλωτα στην κριτική, που ο ίδιος αποδέχεται: το πολύ μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η αμφισβητήσιμα παραστατική ικανότητα των μεθοδολογικών εργαλείων (συνέντευξη / σχεδίαση) για να αποδοθεί η πολυεπίπεδη, και ίσως «άπιαστη» νοητική εικόνα της πόλης (κριτική στην οποία ο Λυντς απαντά με τη φράση: «μπορεί να είναι μόνο η κορυφή του παγόβουνου, του οποίου η βάση είναι κρυμμένη σε μεγάλο βάθος, αλλά η κορυφή είναι η κορυφή ενός αληθινού παγόβουνου, όπως και να 'ναι»⁵⁵), ο φόβος της αντικατάστασης του «σχεδίου», ως κατεξοχήν εργαλείου του επαγγελματία αρχιτέκτονα από τη «διαγραμματική ανάλυση», δυνάμει προσιτή στον καθένα, αλλά και η μη-αποδειξιμότητα της σημασίας που έχει η περιβαλλοντική ποιότητα για την ψυχολογική/συναισθηματική ευημερία των κατοίκων.

Στην κριτική από άλλους ο Λυντς έρχεται να προσθέσει τις δικές του αναστοχαστικές σκέψεις. Αυτές σχετίζονται καταρχήν με τη στατικότητα της έννοιας της «εικόνας», που δεν εμπεριέχει καμία αίσθηση ανάπτυξης, μεταβολής, ακυρώνοντας έτσι τη δυναμική φύση της αντίληψης, και κατά δεύτερο λόγο με τον παραμερισμό, μέσα στην αρχική έρευνα, του νοήματος που έχει ο τόπος – όπως γράφει χαρακτηριστικά, «Το νόημα πάντοτε παρεισφρύει. Οι άνθρωποι δεν μπορούν παρά να συνδέουν τα περιβάλλοντά τους με την υπόλοιπη ζωή τους».⁵⁶ Αλλά εκεί που εντοπίζει τη μεγαλύτερη αποτυχία της θεωρίας του, που δεν έμελλε να βρει αξιολογούς συνεχιστές παρά μόνο στον τομέα της έρευνας, είναι εν τέλει στο να επηρεάσει σημαντικά το πώς ασκείται στην πράξη ο πολεοδομικός σχεδιασμός. Μπορεί η αναζήτηση της «γνώμης» για το περιβάλλον που έχουν οι κάτοικοι να είναι χρονοβόρα και περίπλοκη στην εφαρμογή (ας σκεφτούμε μόνο πόσο διαφορετικές «γνώμες» θα έπρεπε να μελετηθούν), όμως, πέρα από τις πρακτικές δυσκολίες, για την αποτυχία αυτή, ο Λυντς πιστεύει ότι οι βαθύτεροι λόγοι της αποτυχίας αυτής ανήκουν στη σφαίρα της κουλτούρας και συγκεκριμένα στη χαμηλή αξιολόγηση που δίνει η τεχνοκρατική κουλτούρα στην αισθητηριακή (άρα και «αισθητική», οπτική) αντίληψη του χώρου. Με το διαχωρισμό των ζητημάτων που διαχειρίζεται ο πολεοδομικός σχεδιασμός σε «αισθητικά» και «λειτουργικά» («σαν η όραση να μην είναι λειτουργία!», λέει χαρακτηριστικά ο Λυντς), οι δύο ακραίες θέσεις – της ανάδειξης της υψηλής αισθητικής ως «ιερού» στόχου της ζωής, από τη μια, και της απομάκρυνσης του αισθητικού στοιχείου από την υπόλοιπη ζωή, από την άλλη – υποβιβάζουν την καθημερινή πρόσληψη του χώρου από τον κάτοικο σ' έναν ρόλο εντελώς δευτερεύοντα για τη θεωρία της πολεοδομίας, στάση που είναι, για τον Λυντς, θεμελιωδώς λανθασμένη, και όμως καθορίζει τις πολιτικές αποφάσεις για τον αστικό χώρο. «Αυτή η παραξενιά στον τρόπο που βλέπουμε τον κόσμο περιορίζει αυτό που κάνουμε. Καμία δημόσια υπηρεσία δεν θα υποστήριζε οικονομικά μια ακριβή ανάλυση που θα είχε να κάνει με 'απλώς αισθητικά' ζητήματα, αλλά και είναι δύσκολο να σκεφτεί κανείς πώς τα αποτελέσματα μιας τέτοιας ανάλυσης θα μπορούσαν να βρουν θέση στις αποφάσεις της»,⁵⁷ γράφει ο Λυντς.

Σ' ένα προσεκτικό διάβασμα του Λυντς, το κάλεσμα για έμφαση στην «εικόνα της πόλης», κατ' ουσίαν δεν μάς απομακρύνει από τον κοινωνικό χαρακτήρα της πολεοδομίας του μοντέρνου (βλ. **Λε Κορμπυζιέ**) προς την κατεύθυνση του αδιέξοδου μορφοκρατισμού του μεταμοντέρνου κινήματος, αλλά μάς επαναφέρει στην καρδιά του προβληματισμού για το ρόλο της πολεοδομίας. Την «εικόνα της πόλης» του Λυντς δεν πρέπει να τη συγχέουμε με την εικόνα-φετίχ της μεταμοντέρνας πολεοδομίας: δεν είναι στις προσόψεις των κτηρίων και στη μίμηση μορφών της ιστορίας που παίζεται το παιχνίδι της ευχαρίστησης που δίνει η πόλη στους κατοίκους της. Σχετίζεται με την ανθρώπινη κλίμακα, την κλίμακα εκείνη, που όπως λέει ο Γιαν Γκελ, «οι άνθρωποι αγγίζουν τα κτήρια». Δεν αφορά το μεμονωμένο κτήριο ή μόνο το κέντρο πόλης, αλλά την ανώνυμη γειτονιά, που θα έπρεπε να σχεδιάζεται με την ίδια προσοχή και φιλοδοξία από τους πολεοδόμους όπως και η οργάνωση του κυκλοφοριακού δικτύου ή η κατανομή των λειτουργιών. Ωστόσο, ενώ το ουσιαστικό μήνυμα του βιβλίου του Λυντς ήταν μια προγραμματική στροφή του πολεοδομικού σχεδιασμού προς το «χρήστη», ό,τι ακολούθησε έδειξε ότι το μήνυμα απέτυχε να ακουστεί από τους κατεξοχήν ακροατές, τους πολεοδόμους, και χρησιμοποιήθηκε, αντίθετα, είτε παρερμηνευτικά,⁵⁸ είτε σε κλάδους που μόνο θεωρητικά ασχολούνται με την πόλη – την ψυχολογία, την αστική κοινωνιολογία, την πολιτιστική κριτική – και άρα με ελάχιστη ικανότητα μορφοποίησης του πραγματικού υλικού χώρου.

Η έννοια της «απεικονικότητας» [*imageability*], της θετικής ιδιότητας μιας πόλης να προσφέρει μια καθαρή, ισχυρή εικόνα, να έχει μορφολογική και οργανωτική συνοχή, να παρέχει στοιχεία για προσανατολισμό μέσα σ' αυτήν, δεν χρησιμοποιείται από τον Λυντς για να κωδικοποιήσει τα συστατικά μιας πόλης που την καθιστούν θελκτική στην «τουριστική ματιά». Σε μια διαστρεβλωτική λογική, η εικόνα της πόλης τα τελευταία χρόνια καταχρηστικά έφτασε να σημαίνει το «ίματζ» της πόλης [*city image*]. Αντίθετα, ο Λυντς αναφέρεται στην καθημερινή της εμπειρία από τον κάτοικο-χρήστη, που συγκροτεί «εικόνα» για το αστικό περιβάλλον από πολύ μικρή ηλικία. Είναι χαρακτηριστικό του σταθερού ενδιαφέροντος του Λυντς για τη σχέση μεταξύ πόλης και παιδικής ηλικίας το ότι ως καθηγητής στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασσαχουσέττης, επί σειρά ετών ζητούσε από τους

φοιτητές κάθε χρονιάς να του περιγράψουν αναμνήσεις από τα περιβάλλοντα της παιδικής τους ηλικίας, υλικό που μόνο εν μέρει δημοσίευσε.⁵⁹ Παρά την εμβληματική θέση του *Η εικόνα της πόλης* στον ακαδημαϊκό κόσμο, ο ίδιος ο Λυντς εξακολουθεί να παραμένει μια περιθωριακή φιγούρα, «άγνωστος» συγγραφέας ενός διάσημου βιβλίου. Ελάχιστα είναι γνωστό το σημαντικότερο έργο του, η μακρόχρονη έρευνα που έκανε στα πλαίσια προγράμματος της UNESCO για τις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά ανά τον κόσμο.⁶⁰ Πιστός στον πολεοδομικό ουμανισμό, ο Λυντς θεωρούσε ως μέτρο όλων των σχεδίων για τις πόλεις τον άνθρωπο· έγραψε χαρακτηριστικά στο δοκίμιο του «Θεωρία της αστικής μορφής», πως «ένας πολεοδόμος γνωρίζει ότι το τελικό κίνητρο για τη δουλειά του είναι το ανθρώπινο αποτέλεσμα, και θα πρέπει να είναι καλά προσγειωμένος, για παράδειγμα, στη σχέση μεταξύ πυκνότητας και ανάπτυξης των παιδιών στην κοινωνία μας».⁶¹ Στο πλαίσιο της ελληνικής πόλης, όπου ο πολεοδομικός σχεδιασμός ως επιστήμη κατ' εξαίρεση μόνο εφαρμόστηκε ουσιαστικά, πόσο μάλλον να έλαβε υπόψη τις ανάγκες των παιδιών, η φωνή του Λυντς ηχεί, βέβαια, εντελώς ουτοπική.

Η πόλη και η εικόνα της στα παιδιά: βίωμα εναντίον εκπαίδευσης

Η βιβλιογραφία της περιβαλλοντικής ψυχολογίας μάς παρέχει έναν μεγάλο πλούτο από εμπειρικές έρευνες, οι οποίες σε πολλαπλές παραλλαγές αποδεικνύουν μια εν τέλει γενικά αποδεκτή πεποίθηση: το δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί που μεγαλώνει και στα υλικά στοιχεία που τον/την περιβάλλουν. Το Spielraum αντιδιαστέλλεται με τις έρευνες της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, καταρχήν μεθοδολογικά, απορρίπτοντας τη ζωγραφική / σχεδιαστική απεικόνιση. Οι «νοητικοί χάρτες», όπως έχει καθιερωθεί να ονομάζονται, παράγουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα μόνο στο βαθμό που κανείς στοχεύει να ανιχνεύσει την «κρυμμένη» εικόνα που σχηματίζεται στο νου του παιδιού και αναπαρίσταται στη διδιάστατη επιφάνεια του χαρτιού. Στις ηλικίες για τις οποίες ενδιαφέρεται η έρευνα (οκτώ ως δώδεκα ετών) ένα κάλεσμα προς τα παιδιά «να σχεδιάσουν τη γειτονιά τους», θα μπορούσε να καταλήξει σε άτυπο διαγωνισμό για το ποιος/ποια έχει μεγαλύτερη

ικανότητα ρεαλιστικής απεικόνισης της «πραγματικότητας».⁶² (εικ. 15). Το ενδιαφέρον όμως, για το Spielraum, δεν έγκειται στη νοητική εικόνα: στην παιδική ηλικία, το περιβάλλον ως βίωμα εμπεριέχει πολύ μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής εμπλοκής από ό,τι στην ενηλικιότητα. Τα παιδιά δεν «επισκέπτονται» την πόλη ως ανάμνηση (όπως στην περίπτωση του Μ., του αφηγητή του Proust), αλλά ζουν και δρουν μέσα σ' αυτή στην καθημερινότητά τους, επομένως δύσκολα η ζωγραφική ή σχεδιαστική απεικόνιση μπορεί να αποτελέσει κατάλληλη μέθοδος τεκμηρίωσης της πολυεπίπεδης, πολύπλευρης, συγχρονικής εμπειρίας της πόλης. Γι' αυτό και επιλέχθηκε ως μέθοδος η φωτογραφική εξερεύνηση, που έστω και σε «στιγμιότυπα», μεταδίδει, ιδίως συνοδευόμενη από το λόγο του παιδιού, την αίσθηση του βιώματος πολύ αμεσότερα απ' ό,τι η ζωγραφική. Η έμφαση στη δράση (η πόλη ως βίωμα) έναντι της θέασης (η πόλη ως εικόνα) δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν παρατηρούν την πόλη ή δεν έχουν μνήμες των φυσικών της χαρακτηριστικών· οι φωτογραφίες και τα σχόλιά τους από την έρευνα πεδίου το αντίθετο μάς δείχνουν.



Εικόνα 15. Σχεδιαστικές αναπαραστάσεις της γειτονιάς από δυο συνομήλικα παιδιά που ζουν στην ίδια περιοχή (Καλαμαριά Θεσσαλονίκης). Από τη δράση «Ζωγραφίζω τη γειτονιά μου» που έκαναν για το ΤΕΕ/ΤΚΜ οι Γ. Κατσαβουνίδου και Π. Κούρτη (Νοέμβριος 2007).

Ενδιαφέρον είναι να εξετάσει κανείς το ποια στοιχεία της πόλης εντυπώνονται στα παιδιά και συνδέονται με την «εικόνα» της. Η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για την πόλη είναι το μέτρο αξιολόγησης της επιτυχίας της να παρέχει θετικό, αρμονικό υλικό περιβάλλον για το παιδί που μεγαλώνει, εξασφαλίζοντας τη στοιχειώδη βάση για συναισθηματική σταθερότητα (εξάλειψη του φόβου που προέρχεται από τη

δυσκολία προσανατολισμού), ευχαρίστηση στην περιπλάνηση, αλλά και αισθητική καλλιέργεια. Απ' αυτήν την άποψη, η επιστήμη της παραγωγής του χώρου, παραγωγής της εικόνας της πόλης, παρά την πληθώρα υλικού που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει προς όφελός της από τη βιβλιογραφία της γεωγραφίας ή της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, δεν έχει να μάς δείξει μια κριτική στάση που να ξεπερνά τα όρια της ακαδημαϊκής έρευνας και να ξαναγυρνά στην πρακτική (όπως στο παράδειγμα της δουλειάς του Μπαντζ) ή να προέρχεται απ' αυτήν (όπως οι ιδέες του βαν Άικ). Κατά μία έννοια, όχι μόνο η ακαδημαϊκή έρευνα δεν επηρεάζει την πρακτική, αλλά, παρατηρώντας την εσωτερική ανακύκλωση των ίδιων, πάνω-κάτω, θεμάτων (δέσιμο με τον τόπο, αγαπημένοι τόποι κλπ.) που για δεκαετίες πραγματεύεται, οδηγεί σε μια εντεινόμενη περιθωριοποίηση ενός ήδη περιθωριακού θέματος, που είναι τα παιδιά στην πόλη. Αντίθετα, οι προθέσεις του «πεδίου παιδιάς» είναι να συνδέσει την έρευνα που πραγματοποιεί με την πόλη και το σύστημα παραγωγής της: αντιστρέφοντας «υποκείμενο» και «αντικείμενο», οι εικόνες της πόλης που έχουν τα παιδιά αποκαλύπτουν τον τρόπο παραγωγής της, από το σχεδιασμό της (πολεοδομικές και αρχιτεκτονικές πρακτικές) μέχρι την «καθημερινή της παραγωγή», με τα λόγια του Μισέλ ντε **Σερτώ**, δηλαδή τις χωρικές πρακτικές («στρατηγικές» και «τακτικές») της πληθώρας των χρηστών της.

Ενδιάμεσα, βέβαια, από τις δύο συνιστώσες, την «εικόνα» και την «παραγωγή», υπάρχει η εκπαίδευση *περί της πόλεως*, η οποία προέρχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και από την ίδια την πόλη. Πρόκειται για την «παιδαγωγική» πτυχή της σχέσης τόπου-βιογραφίας, η οποία επίσης ενδιαφέρει το Spielraum. Από τον Πλάτωνα ακόμη, που έλεγε ότι «ακόμη και οι τοίχοι της πόλης διδάσκουν το παιδί»⁶³ (όπως αναφέρει ο φιλόσοφος Κορνήλιος Καστοριάδης) μέχρι τον **Ρουσσώ** και τον Βυγκότσκι, τα υλικά – γεωγραφικά και αρχιτεκτονικά – χαρακτηριστικά του τόπου όπου μεγαλώνει το παιδί αναδεικνύονται ως καθοριστικά για την ανάπτυξη, με την έννοια της διαμόρφωσης [Bildung – βλ. **Χέγκελ**], του νέου ατόμου. Στην ίδια ομιλία του στην οποία παραθέτει το παραπάνω απόσπασμα από τον Πλάτωνα, ο Καστοριάδης συγκρίνει το είδος της εκπαίδευσης που έδινε σ' ένα παιδί η πόλη της Αθήνας, από τη μια, κατά τον αιώνα του Περικλή, και από την άλλη, η σημερινή πρωτεύουσα, «αυτό το τερατούργημα», με τα λόγια του Καστοριάδη. Στη δυναμική

της, η «εικόνα της πόλης» όπως έχει διαμορφωθεί και διαμορφώνεται καθημερινά από τους ενήλικους, επιδρά καθοριστικά στην παιδεία των νέων ανθρώπων, και ταυτόχρονα αναπαράγεται μέσω της εκπαίδευσης (ελεγχόμενη και πάλι από τους ενήλικους): βίωμα και σχολικό μάθημα μορφοποιούν τα πλαίσια του *habitus* μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες, όπως έχει δείξει ο Πιέρ Μπουρντιέ στη θεωρία του για την έξη του ζωτικού ύφους. Στον πληθυντικό αριθμό και στην βιογραφία μιας γενιάς, η εμπειρία της πόλης από τα παιδιά μετασηματίζεται σε καθοριστικό παράγοντα της σχέσης μιας κοινωνίας με τον αστικό χώρο.

Τα παιδιά που ζουν στο κέντρο της πόλης αποτυπώνουν στις φωτογραφίες τους τις συλλογικές καθημερινές πρακτικές στο δημόσιο χώρο της πόλης. Είναι ενδιαφέρον να δούμε αν σχετίζονται οι γνώμες τους, όπως τουλάχιστον αποτυπώνονται στην έρευνα πεδίου, με τις γνώσεις και απόψεις σχετικά με την αστική ζωή που τους μαθαίνει το σχολείο. Μια τέτοια σύγκριση δεν γίνεται από εκπαιδευτική σκοπιά: μάς ενδιαφέρει περισσότερο ως ένα πρίσμα αντικειμενικοποίησης των διαθέσεων της κοινωνίας που είναι πιθανό να μένουν «μασκαρεμένες», σε μια κυκλική διαδικασία αναπαραγωγής. Όπως έχει αναλύσει ο Μπουρντιέ, η διαδικασία εγχάραξης γνώσεων και επιβολής αξίας είναι ο κατεξοχήν ρόλος του σχολικού θεσμού στα πλαίσια της έξης (*habitus*) της κοινωνίας.⁶⁴ Η σχέση που έχει η ενήλικη κοινωνία με την πόλη, δεν μπορεί παρά να αντικατοπτρίζεται στη σχολική ύλη, που με τη σειρά της επηρεάζει την αντίστοιχη σχέση που θα έχουν τα παιδιά, ως ενήλικοι πια. Από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, προκύπτει ότι – για λόγους που σίγουρα δεν είναι



Εικόνα 16. Ακόμη και στις λίγες σελίδες που αφιερώνονται στην πόλη, το στοιχείο της φύσης έχει ιδεολογική υπεροχή. Από το βιβλίο «Μελέτης Περιβάλλοντος» της Β' Δημοτικού.

άσχετοι με τη θέση που κατέχει η αρχιτεκτονική και η πολεοδομία στη γενική κουλτούρα –, τα παιδιά μαθαίνουν ελάχιστα περί αρχιτεκτονικής και ότι, στα λίγα που διδάσκονται, η πόλη παρουσιάζεται κυρίως ως μια προβληματική μορφή οργανωμένης κατοίκησης, βυθισμένη στις περιβαλλοντικές επιβαρύνσεις (ατμοσφαιρική ρύπανση, έλλειψη πρασίνου) και την κοινωνική αποξένωση. Τα πρότυπα του χωριού, από την άλλη, ή της προβιομηχανικής πόλης, με την παραδοσιακή γειτονιά, παρουσιάζεται ως «ιδανική» μορφή κατοίκησης, αν και ανέφικτη πια.⁶⁵ Δείγμα της σύγχυσης που μεταδίδεται στα παιδιά είναι ότι, από την άλλη, η αστυφοβία δεν παύει να συνδυάζεται με μια έξαρση περηφάνειας για την πόλη ως φορέα και μάρτυρα ιστορίας. Ακόμη και στο μάθημα της Γεωγραφίας (!) της Ε΄ τάξης, δηλ. την πρώτη χρονιά που διδάσκεται στο Δημοτικό Σχολείο, πριν ακόμη από την εμπέδωση βασικών γνώσεων (π.χ. των γεωγραφικών όρων ή στοιχειώδους γεωγραφίας της χώρας), τα παιδιά διδάσκονται σε ειδική ενότητα για την «μακραίωνη ιστορία της χώρας μας». Αυτή η σύγχυση – κοντολογίς, η μετάδοση επιστημονικών γνώσεων ταυτόχρονα με ιδεολογήματα – έχει επηρεάσει τις γενιές που αποφοίτησαν από τα ελληνικά σχολεία τις μεταπολεμικές δεκαετίες, και μέσω της τρέχουσας σχολικής ύλης θα επηρεάζει τις επόμενες.

Η φωτογραφική έρευνα έχει όμως ως υποκείμενα τα ίδια τα παιδιά, στα οποία η διαδικασία ενσωμάτωσης στην έξη της κοινωνίας είναι σε εξέλιξη αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί: από το υλικό της εμπειρικής έρευνας, τις εικόνες και τις φωνές των παιδιών, προκύπτει ότι η επιρροή της εκπαίδευσης βρίσκει αντίσταση στον φύσει πραγματισμό των παιδιών, στην αδιαμεσολάβητη γνώση τους για το περιβάλλον μέσω της καθημερινής πράξης, της άμεσης εμπειρίας. Ο Πιαζέ, με σαφή επιρροή από τον Kant, κωδικοποίησε τη διαδικασία της ερμηνείας των εμπειριών που προσλαμβάνει το παιδί από τις αισθήσεις ανάγοντάς την στο μικρότερο δυνατό «οικοδομικό λίθο» της νόησης, το «σχήμα» (schema): το «σχήμα» μπορεί ν' αναφέρεται σε ένα μοτίβο συμπεριφοράς, μια απλή, στοιχειώδη νοητική εικόνα, ή σε μια μορφή οργάνωσης της σκέψης. Τα «σχήματα» κατανόησης του κόσμου δεν είναι σταθερά: συνεχώς μεταβάλλονται, εξαρτώμενα από τις εμπειρίες. Τα παιδιά της έρευνας, μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης, διδάσκονται, από το Νηπιαγωγείο ακόμη, ότι το περιβάλλον είναι το υπέρτατο αγαθό, ότι οι άνθρωποι πρέπει να

προστατεύουμε τα ιστορικά κτήρια. Όμως, οι γνώσεις αυτές αντιπαρατίθενται και συγκρίνονται με τα «σχήματα» που συγκροτεί το παιδί από τις εμπειρίες του.

Ας θυμίσουμε ότι η έρευνα γίνεται στη Βέροια, μια ιστορική πόλη – βυζαντινές εκκλησίες, αρχαιολογικοί χώροι, οθωμανικά λουτρά και κτήρια λαϊκής παραδοσιακής αρχιτεκτονικής συνυπάρχουν μέσα στο σύγχρονο ιστό της. Δεν ξαφνιάζει, επομένως, ότι τα παιδιά φωτογραφίζουν τους ιστορικούς τόπους της πόλης αλλά το ότι οι παρατηρήσεις τους σχετικά με αυτούς (οι εικόνες και τα σχόλιά τους) δεν είναι αναμάρτημα των μεγαλοστομιών περί σπουδαιότητας της ιστορίας κλπ. Παρατηρούν τις αρχαίες επιτύμβιες στήλες να έχουν μετατραπεί σε επιφάνειες για γκράφιτι, ότι σε επαφή με τους πετρόκτιστους τοίχους των μνημείων είναι σταθμευμένα τα αυτοκίνητα. Ο ίδιος ο χώρος, στις πράξεις των ανθρώπων που τον χρησιμοποιούν, καταδεικνύει την κενότητα των ιδεολογικών θεωριών όταν οι κοινωνικές πρακτικές ουσιαστικά αντιτίθενται σ' αυτές.

Στις φωτογραφίες των παιδιών δεν υπάρχει ιδεοληψία: υπάρχει ορθολογική σκέψη, απορία μπροστά στο παράλογο, όπως λ.χ. όταν φωτογραφίζουν μεγάλα άκτιστα οικοπέδα στο κέντρο της ασφυκτικά πυκνοδομημένης πόλης και αναρωτιούνται γιατί ο χώρος αυτός να μην χρησιμοποιείται, ή το απροσπέλαστο των εσωτερικών των οικοδομικών τετραγώνων, ή τη δέσμευση των ισογείων (πάλι) για στάθμευση. Κρίσεις καθαρά αισθητικές δεν θα συναντήσουμε στις τεκμηριωτικές φωτογραφίες των παιδιών. Ακόμη κι όταν το αστικό τοπίο που φωτογραφίζουν έχει ξεκάθαρα αρνητικό αισθητικό πρόσημο στα μάτια του μέσου ενηλίκου, τα σχόλια των παιδιών αφορούν άλλες ιδιότητές του: οι εικόνες της άναρχης στάθμευσης και κατάληψης του δημόσιου χώρου είναι δηλωτικές όχι της «ασχήμιας» ή της «ανομίας» αλλά της αναζήτησης αίτιου-αιτιατού («δεν βρίσκουν πού να παρκάρουν, γι' αυτό ανεβαίνουν στο πεζοδρόμιο») και της απώλειας, της στένωσης του χώρου που άλλως θα ήταν διαθέσιμος για περπάτημα, για παιχνίδι, για κίνηση («τα αυτοκίνητα κατακλύζουν τα πεζοδρόμια»).

Για τα παιδιά του κέντρου της πόλης αυτή είναι η πιο καθοριστική εμπειρία, η βία – οπτική και λειτουργική – που υφίστανται από το ιδιωτικό αυτοκίνητο: οι

29

35

30

36

31

42

55 φωτογραφίες δείχνουν την εικόνα που έχουν από μια πόλη κατειλημμένη από τα αυτοκίνητα, και την προσπάθειά τους να κινηθούν σ' ό,τι έχει απομείνει ελεύθερο.

52 Τα παιδιά δεν εμποδίζονται τόσο από την κίνηση των αυτοκινήτων (όπως θα περίμενε κανείς), όσο τη στάθμευσή τους: αυτή την παράλογη σπατάλη ανοιχτού αστικού χώρου από ακίνητα, μη χρησιμοποιούμενα κατά πολύ μεγάλο ποσοστό του χρόνου οχήματα. Όχι μόνο ένα αυτοκίνητο καταλαμβάνει έντεκα τετραγωνικά μέτρα όταν είναι σταθμευμένο («ενώ ένας ξαπλωμένος άνθρωπος είναι άνετα σε λιγότερο από ενάμισι»⁶⁶), αλλά κυρίως, επειδή «βρίσκεται ακριβώς την ίδια ζώνη ζωής με τον άνθρωπο – δηλ. τα πρώτα 6 πόδια πάνω από την επιφάνεια της γης – είναι σε συνεχή, ασυμβίβαστη κιναισθητική και αισθητική σύγκρουση με τους πεζούς».⁶⁷ Αυτή η «ιερή αγελάδα», όπως την ονομάζει ο Lewis Mumford «απαιτεί χέρσα εδάφη που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για ανθρώπινες επιδιώξεις με μεγαλύτερο νόημα».⁶⁸

Σε μια τελευταία ανάλυση, οι εικόνες από τον αστικό χώρο – φωτογραφικές, στη συγκεκριμένη έρευνα – τις οποίες τα παιδιά που συμμετείχαν απομονώνουν, δείχνουν και πλαισιώνουν με σχόλια, πρέπει να θεωρηθούν, πέρα από μια ανθρωπολογική / γεωγραφική ερμηνεία, ως «υλικό ανά χείρας». Η βιογραφία του κάθε παιδιού που μεγαλώνει μέσα στην πόλη καθορίζεται σημαντικά από τις κοινές κοινωνικές πρακτικές που ορίζουν το υλικό πλαίσιο της εμπειρίας του βιωμένου χώρου. Το αξιόμνηστο, λοιπόν, στην πόλη για τα παιδιά δεν αναφέρεται στις αισθητικοποιημένες ιδιότητές του, ούτε και εν τέλει επηρεάζεται από τον άγονο περιβαλλοντισμό της εκπαίδευσης: τα παιδιά μάς δείχνουν ότι η πόλη που βιώνουν είναι η πόλη που βρίσκεται σε διάσταση μεταξύ «εικόνας» και πραγματικότητας: όπου τα ιδεολογήματα έχουν μείνει να αιωρούνται πάνω από το ανεφάρμοστο, όπου το *Spielraum* – όπως το ορίζει ο ντε Σεργτώ – είναι υπερβολικά περιορισμένο, πραγματικά σε μέγεθος ρωγμής, σε μια αστική πραγματικότητα σε αληθινή κρίση, στην οποία, δυστυχώς, η πολεοδομία ως επιστήμη έχει ελάχιστα ν' ανταπαντήσει. Πρακτικές και θεωρήσεις όπως του Λυντς ή του βαν Άικ ή του Δημήτρη Πικιώνη (για να θυμηθούμε τον Παιδικό Κήπο της Φιλοθέης) απέμειναν χωρίς συνέχεια, «μνημεία» της κοινωνικής στροφής που σημειώθηκε κατά τη δεκαετία του 1960. Πολύ γρήγορα, με την εμφάνιση του μεταμοντερνισμού, η πολεοδομία θα χάσει τον

πολεμικό της χαρακτήρα. Ειδικά όσον αφορά την ελληνική πόλη, αυτές οι διεθνείς εξελίξεις την προλαβαίνουν στη μέση – ουσιαστικά, στην αρχή – μιας διαδρομής προς τον εκμοντερνισμό, που έτσι κι αλλιώς, μόνον κατ' ευφημισμό εφαρμόστηκε: πέρα από μια μιμητική μορφολογική αισθητική και κτηριακή τυπολογία, οι πόλεις στην Ελλάδα ανοικοδομήθηκαν στον αντίποδα του μοντέρνου, που είχε στην καρδιά της φιλοσοφίας του τη μέριμνα, σε πολεοδομικό επίπεδο, για την εξασφάλιση δημόσιων ανοιχτών χώρων, το προβάδισμα του συλλογικού έναντι του ατομικού. Σήμερα, τα παιδιά, «σαν καναρίνια σε ορυχείο», μάς δείχνουν την αληθινή κατάσταση της μέσης ελληνικής πόλης: καμία πρόβλεψη ή πρόνοια για το παιδί ως χρήστη, σχεδιαστική μονοτονία και οπτική βία (γκράφιτι, απορρίμματα) στις «παιδικές χαρές», ανεξέλεγκτη, χωρίς όρια, κυριαρχία των οχημάτων, στους δρόμους αλλά και τα πεζοδρόμια και τους ανοικτούς χώρους. Εξαίρεση αποτελούν οι λιγοστοί χώροι με θετικό πρόσημο που θα συναντήσουμε σε κάθε πόλη (για τη Βέροια, είναι οι πεζόδρομοι, η παραποτάμια διαδρομή, το πάρκο της Ελιάς, αλλά και πολύ πιο περιορισμένοι χώροι όπως οι στενές ελεύθερες επιφάνειες γύρω από τις πολλές μικρές εκκλησίες που είναι διάσπαρτες στην πόλη). Είναι ό,τι έχει περισσέψει από την ιδιότυπη τεχνοδομή της ελληνικής πόλης, που, για να παραφράσουμε τον ντε Σερτώ, ανέτρεψε τον ρασιοναλισμό της δυτικής πόλης – η οποία τουλάχιστον, μέσα στη λειτουργικιστική της οργάνωση, αναγνωρίζει και οριοθετεί, «ιδρυματοποιημένους», έστω, παρ' όλα αυτά ικανούς ελεύθερους χώρους – αφήνοντας στην ιδιωτική πρωτοβουλία να δημιουργήσει μια καθημερινή αστική πραγματικότητα, όπου η πρωταρχική ανθρώπινη ανάγκη, η ανάγκη για χώρο - και αναφερόμαστε πάντα στο δημόσιο χώρο – υπονομεύτηκε συστηματικά σε σημείο παραλογισμού.

10

33

Ο υποβιβασμός του συλλογικού από τη σκέψη για και την πρακτική μέσα στην πόλη, που τόσο απεύχονταν ο Λε Κορμπυζιέ, δεν είναι σαφώς αποκλειστική ευθύνη της αρχιτεκτονικής στην αστική κλίμακα. Ανταποκρίθηκε όμως η αρχιτεκτονική σε ό,τι την κάλεσε να κάνει η μεταπολεμική κοινωνία, θέτοντας στο περιθώριο τις αρχές – αρχές που, δεν πρέπει να το ξεχνάμε αυτό, δεν είναι «ηθικολογία» αλλά πηγάζουν από την ορθή κρίση – με τις οποίες εμφανίστηκε προκειμένου να πείσει για την αναγκαιότητά της. Στην πραγματικότητα, ενδύθηκε τον αμετροεπή ρόλο του

παντοδύναμου γνώστη και ρυθμιστή των «περί πόλεως» ζητημάτων, χωρίς να αποδεχτεί να έρθει σε ουσιαστικό διάλογο με τις άλλες γνωστικές περιοχές που επίσης μελετούν την πόλη. Τη γεωγραφία, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, τις πλησίασε όχι για να αλλάξει η ίδια, να επαναπροσανατολιστεί (όπως μάς δείχνουν τα παραδείγματα του Λυντς και του Μπαντζ), αλλά από μια απόσταση που δεν επέτρεψε την «ώσμωση των οριζόντων», για να δανειστούμε την έκφραση του Γκάνταμερ. Το ίδιο έκανε με την τέχνη, με την οποία θα έλεγε κανείς ότι έχει εντονότερους οντολογικούς δεσμούς: αντί να εμπνευστεί από την καλλιτεχνική έκφραση (όπως είχε προτείνει ο βαν Άικ), τη χρησιμοποίησε κι αυτήν, τούτη τη φορά «ανεκδοτολογικά», δηλαδή στις περιπτώσεις που στρεφόταν στην πόλη. Μ' άλλα λόγια, οι λόγοι για την πόλη, αρνούμενοι στην πράξη το διάλογο και την πολυφωνία, δηλαδή το «παιχνίδι» (παρότι το ίδιο τους το «αντικείμενο» δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο μέσα σε μια πολυφωνικότητα και «μια κίνηση μπρος-πίσω», για να θυμηθούμε τον ορισμό του παιχνιδιού), αποποιήθηκαν το συλλογικό.

Σε μια αντίστροφη πορεία, η εκπαίδευση «περί πόλεως» αντί να αναπαράγει αντιλήψεις για την πόλη, θα μπορούσε να μάθει από το παιδί τι σημαίνει η πόλη ως αξία (ορθής και κοινής για όλους) χρήσης. Όπως όμως μάς δείχνουν και οι εικόνες που για τα παιδιά συγκροτούν την «πόλη» (και οι δικές τους «εικόνες» είναι, όπως είπαμε, και οι πιο καθαρές και ευκρινείς) το συλλογικό εξακολουθεί ο άνθρωπος να το αναζητά μέσα στον αστικό χώρο. Το παιδί απορεί με τον ατομικισμό που βλέπει γύρω του και χαίρεται όταν πέφτει πάνω σε μια «ρωγμή» του συστήματος όπου έχει διασωθεί – κατά τύχη συνήθως, και σπάνια εκ προθέσεως – στον υλικό χώρο η ιδρυτική προϋπόθεση της πόλης, το κοινό έδαφος.

¹ «Το στερεό έδαφος στο οποίο στηρίζονταν» (μετάφραση Δ. Καπετανάκη). Δημήτριος Καπετανάκης, "Μια Διάλεξη Για Τον Προυστ," in *Μυθολογία Του Ωραίου* (Εκδόσεις Ντενίζ Χάρβεϊ 1988).

² Colin Ward, *The Child in the City* (New York: Pantheon Books, 1978), 22.

³ Henri Lefebvre, *The Production of Space* (Oxford: Blackwell, 1991), 362

⁴ Βικτόρ Ουγκώ, *Οι Άθλιοι*, trans. Μανώλης Σκουλούδης (Αθήνα: Περγαμηνάι, 1958), 599.

⁵ Οδυσσέας Ελύτης, *Τρία Ποιήματα Με Σημαία Ευκαιρίας* (Αθήνα: Ίκαρος, 1982).

⁶ Τζίνα Πολίτη, "Το Παιχνίδι Του Κόσμου, Το Παιχνίδι Της Ποίησης Και Ο Παίκτης," *Εντευκτήριο*, no. Δεκέμβριος (2011), 111

- ⁷ Μαρσέλ Προυστ, *Αναζητώντας Τον Χαμένο Χρόνο: Ι. Από Τη Μεριά Του Σουάν*, trans. Παύλος Ζάννας (Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 2002 (1913)).: 50
- ⁸ Kevin Lynch, "Reconsidering the Image of the City," in *City Sense and City Design: Writings and Projects by Kevin Lynch*, ed. Tridib Banerjee and Michael Southworth (Cambridge, MA: MIT Press, 2002 (1985)).
- ⁹ Όπως παρατηρεί ο Λυντς, «Αντί να ανοίξουν ένα κανάλι μέσω του οποίου οι πολίτες θα μπορούν να επηρεάζουν το σχεδιασμό, οι νέες λέξεις [τα πέντε στοιχεία της εικόνας της πόλης] έγιναν ένα ακόμη μέσο για να τους απομακρύνουν απ' αυτόν. [...] Όπως πριν, οι επαγγελματίες επέβαλλαν τις δικές τους απόψεις και αξίες σ' αυτούς που υπηρετούν». Reconsidering the Image of the city, 251
- ¹⁰ Lefebvre, *The Production of Space*, 362.
- ¹¹ Ibid., 294.
- ¹² Για τον Κόλιν Γουόρντ, το παιδί είναι απόλυτα ανοικτό σε ό,τι έχει να του προσφέρει το περιβάλλον γιατί η εμπειρία του τόπου δεν «μολύνεται» από κοινωνικά στερεότυπα: το παιδί «δεν έχει αποκτήσει εκείνη την επιλεκτική όραση που ξεχωρίζει την ομορφιά των λουλουδιών από εκείνη των αγριοβότανων». Colin Ward, *The Child in the City* (New York: Pantheon Books, 1978), 23.
- ¹³ Επισκόπηση των Roger Hart and Gary Moore, "The Development of Spatial Cognition: A Review," in *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior* ed. Roger Downs and David Stea (Chicago: Chicago University Press, 1973).
- ¹⁴ C. Spencer and H. Woolley, "Children and the City: A Summary of Recent Environmental Psychology Research," *Child* 26, no. 3 (May 2000).
- ¹⁵ Για μια επισκόπηση των προσεγγίσεων στον κλάδο του συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά, βλ. Mark Francis and Ray Lorenzo, "Seven Realms of Children's Participation; a Critical Review," *Journal of Environmental Psychology*, no. 22 (2002).
- ¹⁶ Jean Piaget, *The Child's Conception of the World* [1926], trans. Joan Tomlinson and Andrew Tomlinson (Trowbridge & London: Redwood Press, 1971).
- ¹⁷ Lev Vygotsky, "The Role of the Environment," [1935] in *The Vygotsky Reader*, ed. R. van der Veer and Jaan Valsiner (Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994).
- ¹⁸ Έρικ Έρικσον, *Η Παιδική Ηλικία Και Η Κοινωνία* [1950] (Αθήνα: Κατσανιώτης, 1976).
- ¹⁹ Lev Vygotsky, "Ο Ρόλος Του Παιχνιδιού Στην Ανάπτυξη," in *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, ed. Στέλλα Βοσνιάδου (Αθήνα: Gutenberg, 1992).85
- ²⁰ Αν για το παιδί η επιρροή που του ασκεί το πεδίο είναι προφανής, θα λέγαμε ότι και τα αντικείμενα – εφόσον εν τέλει δεν υπάρχουν από μόνα τους αλλά μέσω της εμπειρίας που έχει ο άνθρωπος απ' αυτά – αλλάζουν τη βιογραφία τους ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (π.χ. για το τραπέζι, το νόημά του μεταβάλλεται ανάλογα αν είναι μωρό – παιδί – μαθητής – έφηβος). Βλ. και Carl F. Graumann and Lenelis Kruse, "Children's Environments: The Phenomenological Approach," in *Children, Cities, and Psychological Theories: Developing Relationships*, ed. Dietmar Görlitz, et al. (Berlin: de Gruyter, 1998).
- ²¹ Ward, *The Child in the City*., 22
- ²² Ibid., 23
- ²³ Yi-Fu Tuan, *Space and Place; the Perspective of Experience* (Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 1977), 19.
- ²⁴ W. H. Auden, όπως παρατίθεται στο Harriet Atkinson, *The Festival of Britain* (London: I.B. Tauris, 2012), 6.
- ²⁵ Ward, *The Child in the City*., 23.
- ²⁶ Margaret Jones and Chris Cunningham, "The Expanding Worlds of Middle Childhood," in *Embodied Geographies; Spaces, Bodies, and Rites of Passage*, ed. Elizabeth Kenworthy Teather (London & New York: Routledge, 1999).
- ²⁷ Roger Hart, *Children's Experience of Place* (New York: Irvington Publishers, 1979). M.H. Matthews, *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments* (Herdfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992). Robin Moore, *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development* (London: Croom Helm, 1986).
- ²⁸ Φρανσουάζ Ντολτό, *Το Παιδί Στην Πόλη* (Αθήνα: Πατάκης, 2000), 41.
- ²⁹ Οι άλλες δύο θετικές ιδιότητες του δημόσιου χώρου είναι το αίσθημα ασφάλειας και η δυνατότητα συναντήσεων.
- ³⁰ Jane Jacobs, *The Death and Life of Great American Cities* (New York: The Modern Library, 1993), 112-13.

- ³¹ Με τα λόγια της Τζέικομπς, "to make a big deal out of such activities", Ibid.
- ³² Jacobs, *The Death and Life of Great American Cities*, 115.
- ³³ Aldo van Eyck, *Writings. Vol. 2: The Child, the City and the Artist: An Essay on Architecture; the in-between Realm (1962)* (Amsterdam: Sun Publishers, 2008), 18.
- ³⁴ Ibid., 23.
- ³⁵ Ibid.
- ³⁶ Ibid., 19.
- ³⁷ Ibid., 24.
- ³⁸ Ibid., 19.
- ³⁹ Ibid.
- ⁴⁰ Ibid., 25.
- ⁴¹ Εισαγωγή των επιμελητών στην επανέκδοση του βιβλίου: William Bunge, *Fitzgerald: Geography of a Revolution* (Athens and London: University of Georgia Press, 2011).
- ⁴² Ibid., 101.
- ⁴³ Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στο άρθρο της Donna Haraway, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective," in *Feminist Studies* 14, no. 3 (1988): 575-99.
- ⁴⁴ Rich Heyman, "'Who's Going to Man the Factories and Be the Sexual Slaves If We All Get Phds?' Democratizing Knowledge, Production, Pedagogy, and the Detroit Geographical Expedition and Institute", *Antipode* 39, no. 1 (February 2007).
- ⁴⁵ Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, trans. Kristin Ross (Stanford, CA: Stanford University Press, 1991).. Ελληνική έκδοση: Ζακ Ρανσιέρ, *Ο Αδαής Δάσκαλος: Πέντε Μαθήματα Πνευματικής Χειραφέτησης*, trans. Δάφνη Μπουρνάνου (Αθήνα: Νήσος, 2008).
- ⁴⁶ Heyman, "'Who's Going to Man the Factories and Be the Sexual Slaves If We All Get Phds?' Democratizing Knowledge, Production, Pedagogy, and the Detroit Geographical Expedition and Institute", 105.
- ⁴⁷ Bunge, *Fitzgerald*, ό.π. στο Ibid.: 106.
- ⁴⁸ William Bunge, "The Point of Reproduction: A Second Front," *Antipode* 9, no. 2 (1977): 72.
- ⁴⁹ Kevin Lynch, *The Image of the City* (Cambridge, MA: MIT Press, 1960), 156.
- ⁵⁰ Ο Λυντς έλαβε μια ταξιδιωτική υποτροφία από το ίδρυμα Ford και για ένα χρόνο (1952-53) επισκέφτηκε Ιταλικές μεγάλες (Βενετία, Φλωρεντία, Ρώμη) και μικρές (Lucca, Pisa, Siena, Bologna).
- ⁵¹ Kevin Lynch, "Notes on City Satisfactions," in *City Sense and City Design: Writings and Projects by Kevin Lynch*, ed. Tridib Banerjee and Michael Southworth (Cambridge, MA: MIT Press, 2002 (1953)).
- ⁵² Tridib Banerjee and Michael Southworth, "Kevin Lynch: His Life and His Work," in *City Sense and City Design: Writings and Projects by Kevin Lynch*, ed. Tridib Banerjee and Michael Southworth (Cambridge MA: MIT Press, 2002), 20.
- ⁵³ Αν και η πραγματική καταγωγή της έννοιας του «νοητικού χάρτη» απέχει πολύ από το βιβλίο του Λυντς: την εφηύρε ο Τολμαν, για να αποδώσει την κίνηση αρουραίων σε λαβύρινθο.
- ⁵⁴ Lynch, "Reconsidering *the Image of the City*."
- ⁵⁵ Ibid., 249.
- ⁵⁶ Ibid., 252.
- ⁵⁷ Ibid., 254. Όπως όμως εξηγεί ο Λεφέβρ (τον οποίο ο Λυντς μάλλον θα ήταν αδύνατο να έχει διαβάσει, καθώς τα κείμενα μεταφράστηκαν στα αγγλικά δεκαετίες αργότερα), αν στην προβιομηχανική πόλη οι αποφάσεις παίρνονταν από κοινή συνείδηση ή πεφωτισμένους ηγέτες, στη σημερινή καπιταλιστική πόλη ο ρόλος της πολεοδομίας έχει περιοριστεί στο να φροντίζει στη μεγιστοποίηση του κέρδους επί της γης, αδιαφορώντας για την αισθητική (πάντα με την έννοια των αισθήσεων) ποιότητα του αστικού χώρου. Βλ. Henri Lefebvre, *Δικαίωμα Στην Πόλη: Χώρος Και Πολιτική*, trans. Παναγιώτης Τουρνικιώτης and Κλωντ Λοράν (Αθήνα: Κουκίδα, 2007).
- ⁵⁸ Έχει καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια, στον κλάδο που είναι γνωστός ως "place branding", η χρήση της έννοιας «η εικόνα της πόλης» ως ένα προϊόν που απευθύνεται σε μια νοητή «αγορά». Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν πολλές εισηγήσεις στο πρόσφατο συνέδριο «Μάρκετινγκ του τόπου» (Τμήμα Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Βόλος 2012), όπου, σε όσες εισηγήσεις έτυχε να παρακολουθήσω, η «ιστορική αναδρομή» στην έννοια του "place branding" περιελάμβανε, αναφορές στο βιβλίο και τη θεωρία του Λυντς, που όμως ήταν γενικόλογες και παραπαιστικές ως προς το νόημα της εικόνας όπως τίθεται στο πρωτότυπο κείμενο.

⁵⁹ Kevin Lynch and Alvin Lukashok, "Some Childhood Memories of the City," in *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, ed. Tridib Banerjee and Michael Southworth (Cambridge, MA: MIT Press, 1995).

⁶⁰ Kevin Lynch, *Growing up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa* (Cambridge, MA: MIT Press, 1977).

⁶¹ Kevin Lynch and L. Rodwin, "A Theory of Urban Form (1958)," in *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, ed. Tridib Banerjee and Michael Southworth (Cambridge, MA: MIT Press, 1995), 359.

⁶² Από τη δράση «Ζωγραφίζω τη γειτονιά μου» που έκαναν για το ΤΕΕ/ΤΚΜ οι Γ. Κατσαβουνίδου και Παρασκευή Κούρτη (Νοέμβριος 2007).

⁶³ Η συνέντευξη του φιλοσόφου Κορνήλιου Καστοριάδη (βλ. και **Αξελός**) είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο, www.youtube.com/watch?v=I1ouePjBA1w.

⁶⁴ Πιερ Μπουρντιέ, *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική Της Καλαισθητικής Κρίσης* (Αθήνα: Πατάκης, 2009).

⁶⁵ Βλ. σχετικά Κατσαβουνίδου Γ., 'Εκπαιδύοντες πολίτες: η αρχιτεκτονική και η πόλη στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού' *Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Αρχιτεκτονικού Συνεδρίου*, Αθήνα 2011. Σίγουρα αυτή δεν είναι η μόνη παραδοξότητα που πιθανά θα συναντήσει κανείς στα βιβλία, απόρροια μιας κατά βάση επιστημολογικής σύγχυσης: η ελληνική εκπαίδευση, στον αντίποδα της «παιδαγωγικής χειραφέτησης» που πρότεινε ο **Ζακοτό**, φαίνεται να κινείται στον αντίποδα της λογικής, εμπιστευόμενη περισσότερο τις «απαντήσεις» που δίνει η θεωρία παρά την επιστημονική τεκμηρίωση, που βέβαια εμπεριέχει τη διατύπωση αποριών και αμφιβολιών, και ξεκινά από τα ίδια τα πράγματα όπως είναι παρατηρήσιμα από μόνα τους.

⁶⁶ James Marston Fitch, *Historic Preservation: Curatorial Management of the Built World* (Charlottesville, VA: University Press of Virginia, 1990), 62.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Λιούις Μάμφορντ, "Ο Αμερικανικός Τρόπος Θανάτου," in *Πόλη Και Αυτοκίνητο*, ed. (συλλογικό) (Αθήνα: Νησίδες, 2009 [1966]), 141.

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι Μια πολυφωνική βιογραφία

Το «πεδίο παιδιάς» και η σχεδιαστική πρακτική

*Δεν θέλω μια πόλη των παιδιών.
Θέλω μια πόλη όπου τα παιδιά να
ζουν στον ίδιο κόσμο με μένα. [...]
Έχουμε τεράστια εμπειρία και ένα
βουνό ερευνών για την κατάλληλη
πρόβλεψη πάρκων και χώρων
παιχνιδιού για τα παιδιά διαφόρων
ηλικιών, αλλά η απόλυτη αλήθεια
είναι ότι τα παιδιά παίζουν
οπουδήποτε και παντού. Επειδή
κάποιο κομματάκι της πόλης έχει
οριστεί ως χώρος παιχνιδιού σε ένα
σχέδιο, δεν υπάρχει εγγύηση ότι θα
χρησιμοποιηθεί ως τέτοιο, ή ότι άλλες
περιοχές δεν θα χρησιμοποιηθούν. Αν
το αίτημα των παιδιών να μοιραστούν
την πόλη το αποδεχτούμε, τότε όλο το
περιβάλλον πρέπει να σχεδιαστεί και
να μορφοποιηθεί λαμβάνοντας
υπόψη τις δικές τους ανάγκες.*

- Κόλιν Γουόρντ¹

Σχεδιάζοντας (για) τη σχολή

Το **Spielraum**, το «πεδίο παιδιάς», αναφέρεται στον χώρο όπου εκτυλίσσεται ο χρόνος της σχολής, αν θεωρήσουμε ότι το παιχνίδι από τη φύση του δεν μπορεί να εννοηθεί παρά ως το αντίθετο της εργασίας. Πράγματι, για τα παιδιά, η λέξη «παιχνίδι» περιγράφει δραστηριότητες συχνά πολύ διαφορετικές μεταξύ τους (βλ. Επίμετρο) που έχουν ως μόνο κοινό χαρακτηριστικό την «απελευθερωτική μορφή»² τους: ως ανιδιοτελείς και αυθόρμητες πράξεις, αποδεσμεύουν τον δράστη – τον «παίκτη» – από τους καταναγκασμούς της σκοπιμότητας και του οφέλους. Το παιχνίδι έχει μια ιδιότυπη σχέση με την «χαλάρωση» που θεωρείται χαρακτηριστικό της σχολής. Όπως γράφει ο Χανς Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, πρόκειται στην πραγματικότητα για μια φαινομενολογική «απουσία πίεσης», την οποία το υποκείμενο του παιχνιδιού αντιλαμβάνεται ως χαλάρωση, δηλαδή ως κίνηση που γίνεται όχι μόνο χωρίς σκοπό αλλά και χωρίς προσπάθεια. «Η δομή του παιχνιδιού απορροφά τον παίκτη μέσα του, κι έτσι τον ελευθερώνει από το βάρος του να παίρνει πρωτοβουλία, που είναι η πραγματική πίεση της ύπαρξης».³

Στην αρχαία ελληνική σκέψη ο «ελεύθερος χρόνος» ταυτιζόταν με τον «χρόνο της ελευθερίας». Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η σχολή δεν είναι η ανάπαυση από την εργασία, αλλά, αντίθετα, η δουλειά είναι το τέλος του ελεύθερου χρόνου. Και συμπληρώνει ότι «πρέπει να εξαιρούνται αυτές οι ενασχολήσεις από τις οποίες δεν περιμένει κανείς παρά μόνο την ενασχόληση αυτή καθεαυτή».⁴ Στη δική του πραγματεία για τον ελεύθερο χρόνο, ο Τζάννι **Τότι** παραθέτει τη ρήση του Ντενί **Ντιντερό**, ο οποίος έγραφε αιώνες πριν ότι «η ιστορία του ελεύθερου χρόνου είναι το πολυτιμότερο κομμάτι της ζωής μας».⁵ Κατά μία έννοια, η σημασία του παιχνιδιού των παιδιών, αυτής της «άσκοπης δραστηριότητας», είναι η μόνη που έχει μείνει αναλλοίωτη από την «ιστορία του ελεύθερου χρόνου». Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία είναι η αρχετυπική μορφή της σχολής, που «παρουσιάζεται ως καθαρό περιέχον, ως περιτύλιγμα απελευθερωμένου χρόνου».⁶ Αντίθετα, σύμφωνα με τον Theodor Adorno, στον σύγχρονο κόσμο οι δραστηριότητες των ενηλίκων σχετίζονται με τον βιοπορισμό, ο οποίος «τις δεσμεύει ως απλά μέσα και ως ανταλλάξιμες τις περιστέλλει σε αφηρημένο χρόνο εργασίας».⁷ Μόνο το παιχνίδι

των παιδιών διαφεύγει της ομογενοποίησης. Όπως γράφει ο Adorno, αν ο «κόσμος της εποπτείας» έχει για τους παρατημένους ενήλικους «απομαγικοποιηθεί», «η αυθόρμητη αντίληψη των παιδιών κατανοεί ακόμη την αντίφαση μεταξύ του φαινομένου και της αντικαταστατότητας, και προσπαθεί να της ξεφύγει».⁸ Το παιχνίδι είναι η άμυνά τους απέναντι στην περιστολή κάθε δραστηριότητας σε «εργασία»:

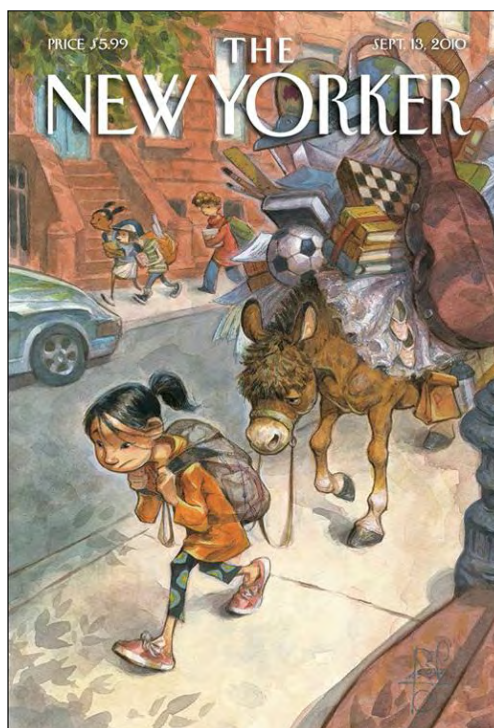
Το αδέκαστο παιδί, στην άσκοπη δραστηριότητά του χρησιμοποιεί ένα στρατηγικό τέχνασμα, για να πάει με το μέρος της αξίας χρήσης, εναντίον της ανταλλακτικής αξίας. Επειδή ακριβώς απαλλάσσει τα πράγματα, με τα οποία ασχολείται, από τη διαμεσολαβημένη χρησιμότητά τους, προσπαθεί στη σχέση του με αυτά να διασώσει ό,τι τα κάνει να είναι καλά με τους ανθρώπους και όχι ό,τι εξυπηρετεί την ανταλλακτική σχέση η οποία παραμορφώνει εξίσου ανθρώπους και πράγματα.⁹

Ο ελεύθερος χρόνος των ενηλίκων, από την άλλη, κάθε άλλο παρά «απελευθερωμένος» είναι. Για τον Ζαν **Μπωντριγιάρ**, στη σύγχρονη κοινωνία ζούμε την οριστική απώλεια του ελεύθερου χρόνου: «Όταν 'έχουμε' χρόνο, αυτός δεν είναι πια ελεύθερος»,¹⁰ γράφει χαρακτηριστικά, εννοώντας την υποδούλωση του «καθημερινού» (βλ. «το 'καθημερινό' και η τελετή») στους καταναγκασμούς της παραγωγής και κατανάλωσης. Ο «ελεύθερος χρόνος», π.χ. των διακοπών, είναι κι αυτός χρόνος «εργασίας», έχει ανταλλακτική αξία και βασίζεται στην κατανάλωση. Δεν υπάρχει πια ο «χρόνος της απόφιαςσχόλης», παρά μόνο ως ανεπλήρωτη επιθυμία να νιώσουμε ξανά το χρόνο όπως τα παιδιά. Διότι η παιδική ηλικία, σύμφωνα με τον Μπωντριγιάρ, αποτελεί το «μοναδικό βιωμένο», και γι' αυτό «καθοδηγητικό πρότυπο του ελεύθερου χρόνου».¹¹ «Ενώ ως προς τη δομή τους η εργασία και η διασκέδαση αλληλοεξομοιώνονται ολοένα περισσότερο, χωρίζονται ταυτόχρονα όλο και πιο αυστηρά με αόρατες συνοριακές γραμμές. Η ηδονή και το πνεύμα έχουν εκδιωχθεί εξίσου και από τις δύο. Τόσο στη μία όσο και στην άλλη κυριαρχούν η ζωώδης σοβαρότητα και η ψευτοδραστηριότητα»,¹² γράφει και πάλι ο Adorno. Ως αντίδραση στον αντικειμενικό καθορισμό του «κόσμου της εποπτείας» σε «κόσμο εμπορευμάτων», το παιχνίδι είναι η μόνη πραγματοποιημένη ουτοπία για μια ζωή εκτός εργασίας: όντας δραστηριότητα ελεύθερη και εκτελούμενη μονάχα για την ατομική ευχαρίστηση, δεν είναι παρά εκδίκηση ενάντια στην

πραγματικότητα του κόσμου της εργασίας, «μοναδικός δρόμος προς την απελευθέρωση, μια παρηγοριά απέναντι στον ακρωτηριασμό του ανθρώπου από το διαχωρισμό του σε τάξεις και σε χρόνους εργάσιμους κι ελεύθερους».¹³

Αν στο σύγχρονο κόσμο κυρίαρχη έννοια της ζωής αποτελεί η εργασία, ιστορικά δεν ήταν πάντα έτσι. Η ίδια η προέλευση της λέξης «σχόλη» μαρτυρά τη διαφορετική της σημασία. Σήμερα, η «σχόλη» σημαίνει την «ημέρα αργίας»,¹⁴ είναι η ανάπαυλα, η ξεκούραση. Όμως, η λέξη σχόλη τονιζόταν μέχρι πριν την καθιέρωση της δημοτικής στη λήγουσα, ήταν «σχολή», λέξη της οποίας το αρχικό νόημα δεν είχε καμία σχέση με την εκπαίδευση. Η «σχολή» προέρχεται από το ρήμα «έχω», και στην αρχαία Ελλάδα σήμαινε τον ελεύθερο χρόνο («έχω χρόνο»). Όχι μόνο δεν ήταν κατακριτέο να μην εργάζεσαι, αλλά

θεωρούνταν πολύ ανώτερο να το έχεις ελεύθερο χρόνο για να ασχολείσαι με τις πραγματικά ανώτερες, τις πνευματικές ασχολίες. Στο έργο *Η ανθρώπινη κατάσταση* η Χάννα Άρεντ παραθέτει ένα αριστουργηματικό χρονικό της εντυπωσιακής αντιστροφής που συνέβη από τους αρχαίους χρόνους στον σύγχρονο κόσμο και που οδήγησε στην «ηθική της εργασίας» που κυριαρχεί σήμερα. Και ο Γιόχαν Χουϊζίνγκα γράφει για τη σχόλη ότι ως «σχολή» σήμαινε ακριβώς το αντίθετο του «σχολείου»: «Για τον Έλληνα, οι θησαυροί του πνεύματος ήσαν καρπός σχόλης».¹⁵ Αντίθετα, παρατηρεί ο



Εικόνα 1. Το σχολείο ως «καθημερινό φορτίο». Σκίτσο του Peter de Sève στο εξώφυλλο του περιοδικού *New Yorker*.

Χουϊζίνγκα, σήμερα η «σχολή», δηλαδή το σχολείο έχει αποκτήσει τη σημασία της συστηματικής εργασίας και άσκησης. Ολοένα και περισσότερο οδηγεί τους νέους ανθρώπους «σε μια καθημερινή ζωή αυστηρής εργατικότητας ήδη από την παιδική ηλικία».¹⁶ Στον αντίποδα της «σχολής» με τη σημερινή έννοια, προβάλλεται ο «παιδισμός», ονομασία που ο Χουϊζίνγκα δίνει σε τάσεις όπως η «ακόρεστη δίψα

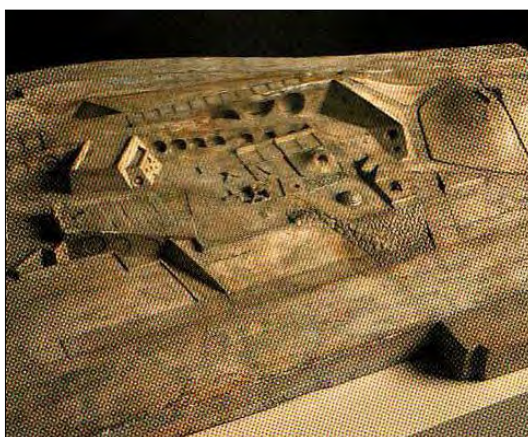
της κοινότητας διασκέδασης και η απόλαυση των μαζικών συγκεντρώσεων και μαζικών εκδηλώσεων»,¹⁷ π.χ. αθλητισμού. Όμως ο «παιδισμός» έχει μόνο την ψευδαίσθηση του παιχνιδιού: στην πραγματικότητα, αφαιρεί από τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου την πολιτισμική τους σοβαρότητα. «Ένα παιδί που παίζει δεν 'παιδιάρίζει» με την υποτιμητική έννοια που δίνουμε εδώ»,¹⁸ γράφει ο Χουϊζινγκ.

Στην σύγχρονη αστική κοινωνία, η κατεξοχήν δημόσια λειτουργία που προορίζεται για τα παιδιά είναι το «σχολείο», που σε αντιστροφή της αρχαίας «σχολής», αποτελεί τον πόλο της εργασίας. Τι έχει να προσφέρει η κοινωνία για το χρόνο της σχολής στο παιδί; Χώρους παιχνιδιού και αθλοπαιδιών, που θεωρήθηκαν ότι εξυπηρετούν την ανάγκη των παιδιών που ζουν μέσα στις πόλεις να «παίξουν» - ή μήπως να «παιδιάρισουν»; Σε αντίθεση με τη φιλοσοφική διαπίστωση για την κεντρικότητα του παιχνιδιού ως στοιχείου της ανθρώπινης ζωής (βλ. «Το παιχνίδι, το παιδί και ο κόσμος»), 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, της σχολής των παιδιών βρίσκονται, με ελάχιστες εξαιρέσεις, στο «σημείο μηδέν» του σχεδιασμού. Κατά μία έννοια, ο μοντερνισμός ξεκίνησε με αγαθές προθέσεις: συνειδητοποιώντας ότι οι νέες αστικές συνθήκες έχουν στερήσει από το παιδί την πόλη, που στον προβιομηχανικό πολιτισμό ήταν ένα ατέλειωτο «πεδίο παιδιάς», θέλησε αντισταθμιστικά να του αποδώσει και πάλι χώρο, όμως αυτή τη φορά χώρο ορισμένο και ειδικά σχεδιασμένο. Το παιχνίδι, από «άσκοπο» και «απρογραμματίστο», οφείλει να υποταχθεί στους καταναγκασμούς χώρου και χρόνου που αποτελούν τη βάση του μοντέρνου: να γίνει «εργασία», ενώ από τη φύση του είναι «σχολή». Όμως, όπως και άλλες εκδηλώσεις του ελεύθερου χρόνου, το παιχνίδι, τη στιγμή που αναγνωρίζεται ως «λειτουργία», που αποκτά τη θέση του σε έναν κατάλογο «χρήσεων», δηλαδή σκοπιμοτήτων, χάνει και τις «ανώτερες» ιδιότητές του. Μέσα σ' αυτόν τον συμβιβασμό, που είναι ωστόσο μη διαπραγματεύσιμος (η πόλη δεν μπορεί να ξαναγίνει ποτέ το «πεδίο παιδιάς» που ήταν), η σχεδιαστική πρακτική εισέρχεται απροετοίμαστη, και όχι μόνο λόγω της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι αρχιτέκτονες, αλλά κυρίως των προτεραιοτήτων που θέτει η ίδια η κοινωνία, μεταξύ των οποίων το παιδί και το παιχνίδι,

βρισκόμενα και τα δύο εκτός άμεσου πολιτικού ή οικονομικού οφέλους γι' αυτούς που ελέγχουν την παραγωγή της πόλης μέσα στα πλαίσια ενός «επιχειρησιακού ορθολογισμού», όπως γράφει ο Ανρί Λεφέβρ, είναι συχνά στις χαμηλότερες θέσεις.¹⁹

Στη βάση του υποβιβασμού της «σχόλης» έναντι της «εργασίας», που είναι πλέον αδιαπραγμάτευτος στο σύγχρονο κόσμο, από τη στιγμή που οι πόλεις βασίζονται πλέον στη μετατροπή της «αξίας χρήσης» σε «ανταλλακτική αξία», για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Adorno, τόσο το παιδί όσο και το παιχνίδι επιβιώνουν, μεν, μέσα σ' αυτές, αλλά πάντοτε στο περιθώριο. Στη σχεδιαστική πρακτική συμβαίνει το εξής παράδοξο: όσο οι χώροι «για το παιδί» αποκτούν όλο και κριτικότερη σημασία (καθώς το αστικό περιβάλλον γίνεται, από τη δεκαετία του 1960 και μετά, όλο και περισσότερο αφιλόξενο για τα παιδιά), τόσο η θέση τους ως αντικείμενο σχεδιασμού υποβιβάζεται. Κάποτε παιδικές χαρές σχεδιάζονταν με συνεργασία μεταξύ διάσημων αρχιτεκτόνων και καλλιτεχνών: ο γλύπτης Isamu

Noguchi συνεργάστηκε με τον αρχιτέκτονα Louis Kahn για πέντε προτάσεις για παιδικές χαρές στη Νέα Υόρκη μεταξύ 1958 και 1962. Σήμερα έχουμε φτάσει να θεωρείται ο σχεδιασμός ενός χώρου παιχνιδιού αντικείμενο όχι της αρχιτεκτονικής ή των καλλιτεχνών, αλλά προϊόν συνδυαστικών επιλογών από καταλόγους «κατασκευών» που παράγονται βιομηχανικά – και η τοποθέτησή τους στο χώρο θέμα τήρησης κανονισμών ασφαλείας. Ο σχεδιασμός των παιδικών χαρών, παρατηρεί ο αρχιτέκτονας Χενκ **Ντολ**, «δεν αποτελεί ποτέ θέμα. 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



Εικόνα 2. Isamu Noguchi και Louis Kahn, Μακέτα από χαλκό (το πρωτότυπο ήταν από γύψο) της πρότασής τους για μια παιδική χαρά μεταξύ της 102^{ης} και 103^{ης} οδού στη Νέα Υόρκη (1964)

ένα θέμα που έχει αγνοηθεί από τους αρχιτέκτονες». ²⁰ Αν αναζητήσει κανείς σχεδιαστικές πρακτικές στην αστική κλίμακα που να απαντούν στο κάλεσμα για μια πόλη «όχι για τα παιδιά», όπως τονίζει ο Κόλιν Γουόρντ στο παράθεμα της αρχής, αλλά για μια πόλη όπου τα παιδιά να αναγνωρίζονται ως χρήστες του δημόσιου χώρου, θα διαπιστώσει ότι διεθνώς είναι πραγματικά ελάχιστες. Ιδίως στη χώρα μας, αν περιοριστούμε σε προτάσεις και πραγματοποιήσεις που να δείχνουν μια ενσωμάτωση του παιδιού ως χρήστη στην κλίμακα της πόλης και να αφορούν χώρους ανοιχτούς, κοινόχρηστους, δημόσιους, και δεν συμπεριλάβουμε την κλίμακα του κτηρίου, η έρευνα τόσο στο θεωρητικό λόγο όσο και στην πρακτική, αποδίδει πενιχρά αποτελέσματα. Οφείλουμε όμως να αναζητήσουμε αυτές τις εξαιρέσεις, αν δεν θέλουμε το Spielraum να γίνει κάτι περισσότερο από θεωρητική ιδέα. Μ' άλλα λόγια, να βρει το «πεδίο παιδιάς» μια υλική έκφραση στο χώρο της πόλης, έστω και με τους περιορισμούς της σύγχρονης «ανθρώπινης κατάστασης» που δεν μπορεί να ελέγξει και στους οποίους θα ήταν αδύνατο να αντιπαρατεθεί.

«Πού είναι τα παιδιά;»: Χώροι παιχνιδιού στην πόλη του μοντερνισμού

Το παιχνίδι, σαν παράγων της παιδικής διαπαιδαγωγήσεως, ανήκει στην εκπαίδευση. Το παιχνίδι, όμως, ως μέσο και μορφή αισθητικής καλλιέργειας, ανήκει στη δικαιοδοσία των Καλών Τεχνών. Ανήκει στον διακοσμητή, στον ζωγράφο, στον γλύπτη και κυρίως στον αρχιτέκτονα. Ο τελευταίος αυτός, σαν δημιουργός του χώρου όπου ζει και κινείται ο Άνθρωπος, είναι και ο κατ' εξοχήν αρμόδιος να έχει γνώμη σε ό,τι αφορά το παιχνίδι. Όχι λοιπόν μόνο φροντίς για το περιβάλλον όπου παίζει ακίνδυνα το παιδί, αλλά και γι' αυτό που παίζει και γι' αυτό που θα πρέπει να προτιμά να παίζει. Η νέα γενεά που έρχεται πρέπει να γαλουχηθεί με ανώτερες αισθητικές αντιλήψεις... Αν βέβαια θέλουμε να κρατήσουμε ψηλά τη θέση που μας υποχρεώνει να κατέχωμε η ιστορική μας παράδοση!... ²¹

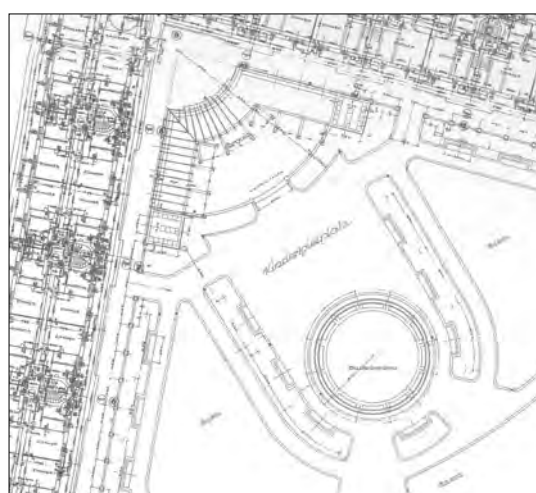
Αυτή είναι η καταληκτική παράγραφος του σημειώματος του επιμελητή (editorial) του τεύχους Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου του 1970 της «Αρχιτεκτονικής» - το οποίο έμελλε να είναι και το τελευταίο τεύχος του περιοδικού αυτού. Είχαν προηγηθεί ογδόντα δύο τεύχη, από τον Ιανουάριο του 1957, στα οποία μπορεί κανείς να αναζητήσει δημοσιεύματα σχετικά με δημόσιους χώρους για τα παιδιά, στο κρίσιμο διάστημα του «εκμοντερνισμού» της χώρας. Μόνο σε αυτό, το τελευταίο, θα βρει

μια σαφή αναφορά για τη σχέση του φυσικού σχεδιασμού του αστικού χώρου με το παιχνίδι των παιδιών. Μια συστηματική έρευνα, τόσο στην *Αρχιτεκτονική*, όσο και άλλα περιοδικά της εποχής (*Ζυγός*, *Αρχιτεκτονικά Θέματα* και *Θέματα Χώρου και Τεχνών*), αποκαλύπτει ότι οι αναφορές σε χώρους για τα παιδιά είναι πραγματικά ελάχιστες, και από αυτές, οι περισσότερες είναι μόνο σε επίπεδο προγράμματος. Ένα ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα που αναδύεται είναι επομένως τι αποκαλύπτει η *απουσία* σχεδίων και πραγματοποιήσεων χώρων για τα παιδιά στην αστική κλίμακα στη χώρα μας, πάντοτε σε μια πλαισίωση της συζήτησης με τα ιστορικά προηγούμενα, δηλ. τη συγκρότηση του μοντέρνου κινήματος προπολεμικά, αλλά και την συγκαρινή σχεδιαστική πρακτική εκτός συνόρων.

Ιστορικά, το πρώτο παράδειγμα προγραμματισμού και σχεδιασμού για τα παιδιά σε πολεοδομική κλίμακα αποτελούν τα οικιστικά συγκροτήματα της «Κόκκινης Βιέννης» (1919-1934). Το παιδί εμφανίζεται ως σύμβολο της νέας εποχής στις προπογανδιστικές αφίσες του κινήματος, ενώ χαρακτηριστικό είναι το μότο «Όλα για τα παιδιά» (*Alles für Kind!*). Ήδη στις πρώτες περιγραφές των συγκροτημάτων, πριν αρχίσουν να κτίζονται, οι Σοσιαλδημοκράτες τόνιζαν ότι θα είχαν «μεγάλες αυλές με εκτεταμένα παρτέρια πρασίνου και περιοχές παιχνιδιού για τα παιδιά».²² Στη Βιέννη, ο σχεδιασμός του εξωτερικού χώρου ως κοινόχρηστης περιοχής εφαρμόζεται για πρώτη φορά στο Margaretengurtel το 1919, όπου ο



Εικόνα 3. «Όλα για τα παιδιά» - προπαγανδιστική αφίσα της Κόκκινης Βιέννης.



Εικόνα 4. Λεπτομέρεια κάτοψης του συγκροτήματος Bebelhof στη Βιέννη, όπου ο κεντρικός εσωτερικός χώρος ορίζεται ως «πλατεία για το παιχνίδι των παιδιών» (*kinderspielplatz*).



Εικόνα 5. Σε ποιους απευθυνόταν η νέα οικιστική πολιτική: Εργατική οικογένεια σε μία από τις πολλές παραγκουπόλεις στα περίχωρα της Βιέννης, πριν από το κτίσιμο των νέων συγκροτημάτων.

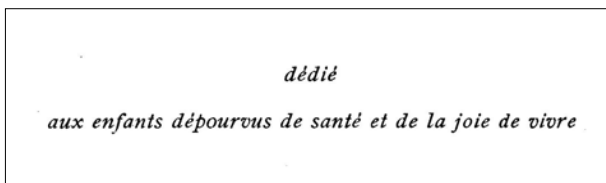


Εικόνα 6. Συνθήκες ζωής των παιδιών στα περίχωρα της Αθήνας, φωτογραφία που περιλαμβάνει ο Τζελέπης στο *Villages d'enfants* (1947).

ζωής γύρω από στόχους για ανθρώπινη αξιοπρέπεια και δημόσια ευθύνη».²⁴ Είναι η πρώτη πολεοδομική έκφραση της νέας αντίληψης για τα παιδιά που ανατέλλει μαζί με τον εικοστό αιώνα, με τις παιδαγωγικές θεωρίες της **Μοντεσσόρι**, το κίνημα για την προστασία των παιδιών στις δυο πλευρές του Ατλαντικού: το παιδί, για πρώτη φορά στην ιστορία, αντιμετωπίζεται από τις κοινωνίες ως κατηγορία πολιτών με ιδιαίτερα δικαιώματα – με δικαίωμα στην υγεία, στην ευτυχία, στην αξιοπρέπεια.

αρχιτέκτων Robert Kalesa σχεδιάζει στην εσωτερική αυλή του συγκροτήματος έναν υπαίθριο χώρο για τα παιδιά, με αμμοδόχο και άλλες κατασκευές παιχνιδιού. Στα σχέδια πολλών άλλων συγκροτημάτων που ακολούθησαν (με αρχιτέκτονες όπως τον Karl Ehn²³ και τον Peter Behrens) ο χαρακτηρισμός ως «πλατείας για το παιχνίδι παιδιών» (*kinderspielplatz*) μιας διακεκριμένης περιοχής του κοινόχρηστου χώρου θα γίνει πάγια τακτική. Τι σήμαινε αυτό για τα παιδιά που μεγάλωναν σε αυτά τα συγκροτήματα, παιδιά που πριν λίγα χρόνια ζούσαν στις παραγκουπόλεις που ξεφύτρωναν στα περίχωρα της πόλης; Όπως γράφει ο Peter Marcuse: «Ήταν το τι έλεγε η πολιτική κατοικίας της πόλης στους ανθρώπους της Βιέννης σχετικά με τις ζωές τους, το ρόλο τους στην κοινωνία, το σεβασμό τον οποίο άξιζαν, τη σημασία της ευημερίας τους. [...] Η κατοικία δεν ήταν απλώς ένα καταφύγιο, αλλά μέρος μιας γενικής αναδιάταξης της

Στην Ελλάδα, η αρχιτεκτονική στην υπηρεσία των δικαιωμάτων των παιδιών για «ευτυχία και υγεία» θα βρει λίγα χρόνια αργότερα μια εξαιρετικά παραδειγματική έκφραση στο έργο του πρωτοπόρου Πάνου **Τζελέπη**, ο οποίος μεταξύ 1935 και 1937 σχεδιάζει και επιβλέπει τα «Παιδικά Χωριά» της Πεντέλης και της Βούλας. Την ίδια περίοδο (1936) οργανώνει στο Ζάππειο την Α΄ Διαβαλκανική Έκθεση Προστασίας του Παιδιού, ενώ και αργότερα, κατά τη διαμονή του στο Παρίσι θα δημοσιεύσει κείμενα για τη σχέση της αρχιτεκτονικής με την ψυχολογία του παιδιού.²⁵ Στο



Εικόνα 7. Προμετωπίδα του βιβλίου *Villages d'enfants* (1947), με αφιέρωση του Πάνου Τζελέπη «στα παιδιά που στερούνται την υγεία και τη χαρά της ζωής».

Παρίσι, εξάλλου, εκδόθηκε το βιβλίο του *Villages d'enfants* (1947), το οποίο αφιερώνει «στα παιδιά που στερούνται την υγεία και τη χαρά της ζωής». Εκεί περιγράφει τη φιλοσοφία σχεδιασμού των

Παιδικών Χωριών αντιπαραβάλλοντας φωτογραφίες από την πραγματικότητα της εποχής. Τα Παιδικά Χωριά του Τζελέπη είναι σύνολα που έχουν το χαρακτήρα «μικρής πόλης» στα μέτρα και την κλίμακα του παιδιού. Αν και απομονωμένα από τον αστικό ιστό, προορίζονται για τη φιλοξενία και τη θεραπεία παιδιών της πόλης («μεγάλος αριθμός των οποίων εργάζονται από μικρή ηλικία»,²⁶ όπως γράφει ο

Τζελέπης), με διττό χαρακτήρα ως αναρρωτήρια το χειμώνα και ως αποικία διακοπών το καλοκαίρι. Όραμα του αρχιτέκτονα είναι τα δύο αυτά σύνολα να αποτελέσουν πρότυπα και για άλλα, να λειτουργήσουν ως εργαστήρια παρατηρήσεων με στόχο την



Εικόνα 8. Αξονομετρικό του Παιδικού Χωριού στη Βούλα, που καταστράφηκε από βομβαρδισμούς των Γερμανών το 1941.

ανάπτυξη της επιστήμης και των εφαρμοσμένων μεθόδων για την προστασία της παιδικής ηλικίας. «Έχουμε πολλά να μάθουμε και να εμπνευστούμε από αυτήν την



Εικόνα 9. Παιδιά παρακολουθούν Καραγκιόζη στο ανοιχτό θεατράκι του Παιδικού Χωριού της Βούλας.

φρέσκια και αγνή πηγή ζωής που είναι το παιδί, για να δοκιμάσουμε καλύτερα τις πραγματοποιήσεις στην κλίμακα της σύλληψης της».²⁷

Στο κείμενο του Τζελέπη εντυπωσιάζει η λεπτομερής εξήγηση για κάθε σχεδιαστική επιλογή, από τα υλικά κατασκευής μέχρι τα ανθρωπομετρικά μεγέθη, την εσωτερική διαρρύθμιση και τη διάταξη των κτισμάτων: κάθε στοιχείο εκπορεύεται από την ιδιαίτερη πρόνοια του αρχιτέκτονα για την ψυχολογία και την παιδεία των παιδιών που θα είναι οι χρήστες.²⁸ Η τελευταία εικόνα του

βιβλίου, μια λαοθάλασσα χαμογελαστών παιδιών (η φωτογραφία είναι από παράσταση Καραγκιόζη στο θεατράκι του συγκροτήματος της Βούλας), έρχεται να κλείσει το βιβλίο που ξεκίνησε με τις εικόνες από τις παραγκουπόλεις, με ελπίδα και αισιοδοξία ότι η αρχιτεκτονική μπορεί να κάνει τα παιδιά ευτυχισμένα.

Στο ίδιο κλίμα, λίγα χρόνια αργότερα, μεσούντος του πολέμου, ο θεατρικός συγγραφέας Jean Giraudoux γράφει: «Σε κάθε παιδί που γεννιέται η πατρίδα χρωστάει το ίδιο δώρο για καλωσόρισμα: τον εαυτό της, ολόκληρο».²⁹ Το απόσπασμα είναι από το προοίμιο της πρώτης έκδοσης (1943) της *Χάρτας των Αθηνών*, του διάσημου κειμένου που προέκυψε από την Δ' σύνοδο των CIAM το 1933 στην Αθήνα, όπου τα παιδιά και οι ανάγκες τους αναφέρονται σε 15 από τα συνολικά 95 άρθρα. Στο άρθρο 10, π.χ., περιγράφοντας τις συνθήκες των παλιών αστικών κέντρων, ο **Λε Κορμπυζιέ** γράφει ότι «αυτό που κάνει ένα σπίτι τρώγλη

είναι η εσωτερική του κατάσταση, αλλά η αθλιότητα της τρώγλης επεκτείνεται έξω, με τους στενούς, σκοτεινούς δρόμους και την παντελή έλλειψη των πράσινων χώρων που γεννούν οξυγόνο και που θα ήταν τόσο πρόσφοροι για τα παιχνίδια των παιδιών». ³⁰ Θεμέλιο της νέας πολεοδομίας που προτείνει είναι η εστία, η κατοικία της οικογένειας, αλλά πάντα μαζί με τις κοινόχρηστες εγκαταστάσεις που πρέπει να τη συνοδεύουν. Οι ελεύθεροι χώροι μεταξύ των κτηρίων των κατοικιών δεν προορίζονται για τον εξωραϊσμό των πόλεων, αλλά για να είναι ωφέλιμοι: όπως στα συγκροτήματα της Βιέννης, οι κοινόχρηστοι χώροι θεωρούνται προέκταση της κατοικίας. Στο άρθρο 35 γίνεται ακόμη πιο σαφής: «Κάθε συνοικία κατοικίας πρέπει από δω και πέρα να διαθέτει όση επιφάνεια πρασίνου είναι αναγκαία για την ορθολογική χωροθέτηση των παιχνιδιών και αθλημάτων των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων». ³¹ Και παρακάτω στο άρθρο 37: «Οι καινούριες επιφάνειες πρασίνου πρέπει να εξυπηρετούν σαφώς καθορισμένους σκοπούς: να περιέχουν τις παιδικές χαρές, τα σχολεία, τα κέντρα νεότητας [...] και να τα συνδέουν στενά με την κατοικία». ³²

Ο ίδιος ο Λε Κορμπυζιέ θα σχεδιάσει λίγα χρόνια αργότερα (μεταξύ 1946 και 1952) τον πιο εκπληκτικό παιχνιδότοπο του μοντερνισμού, στο δώμα της πολυκατοικίας στη Μασσαλία (*Unité d'habitation*). Στον δέκατο έβδομο όροφο της πολυκατοικίας, που περιέχει τριακόσια τριάντα επτά διαμερίσματα, προέβλεψε παιδικό σταθμό ενώ διαμόρφωσε το ανοικτό δώμα σε χώρο παιχνιδιού για τα παιδιά,



Εικόνα 10. Παιδιά που παίζουν στο δώμα της Πολυκατοικίας της Μασσαλίας. Φωτογραφία: René Burri

στον οποίο συμπεριέλαβε μια ρηχή λιμνούλα, μια σκηνή, έναν χώρο αθλημάτων, και ένα γυμναστήριο. Το δώμα καταρχήν παρείχε τον απαιτούμενο ανοικτό χώρο για το παιχνίδι, αλλά επίσης, σχεδιασμένα στη λεπτομέρειά τους, τα στοιχεία αυτά συγκρότησαν ένα λειτουργικό σύνολο που δείχνει «πόσο διασκεδαστικός μπορεί να

είναι ο μοντερνισμός».³³ Για τη ζωή στην πολυκατοικία, ο χώρος αυτός είχε εξαιρετική σημασία, καθώς όπως γράφει η Λιάν **Λεφέβρ**, «ένα πραγματικό κέντρο κοινότητας δημιουργήθηκε, που συνδέει όχι μόνο τα παιδιά της Unité μεταξύ τους αλλά και τους μεγάλους»,³⁴ καθώς ο Λε Κορμπυζιέ προέβλεψε επίσης έναν ανεμοφράκτη στην ανατολική μεριά, έναν τοίχο σκηνής, για να μπορούν να γίνονται εκδηλώσεις, ένα παρτέρι με λουλούδια και θερμοκήπια.

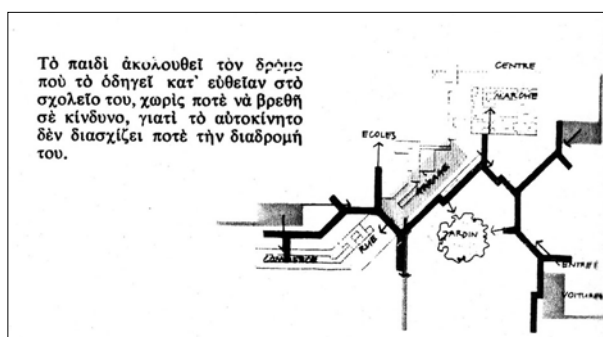
Επιστρέφοντας στις διακηρύξεις της «Χάρτας», είναι ενδιαφέρον πώς τα λίγα, έστω, παραδείγματα οργανωμένης δόμησης που θα συναντήσουμε στην Ελλάδα μεταπολεμικά, απηχούν τις προγραμματικές διακηρύξεις του Λε Κορμπυζιέ για πρόβλεψη χώρων για τα παιδιά. Στα Πρακτικά του Συμβουλίου Ανοικοδόμησης (1947-1949), οι αναφορές στα παιδιά είναι συχνές: «δημιουργούνται στοίχοι αφήνοντας ενδιάμεσα χώρους διά να παίζουν τα παιδιά»,³⁵ αναφέρεται στην περιγραφή του σχεδίου για τον συνοικισμό Θεσσαλονίκη Ι, ενώ παρόμοιες προβλέψεις υπάρχουν στους οικισμούς στη Λευκάδα και στην Κω. Στον πειραματικό οικισμό του Αγίου Γεωργίου στο Κερατσίνι, έργο του αρχιτέκτονα Κλέωνα Κραντονέλλη, η έμφαση στις κοινόχρηστες λειτουργίες που συμπληρώνουν την κατοικία είναι ιδιαίτερη. Στα Πρακτικά του Συμβουλίου Ανοικοδόμησης διαβάζουμε ότι «εις θέσιν εμφανή από της πλατείας ετοποθετήθη ο παιδικός σταθμός».³⁶ Πράγματι, το σχέδιο προβλέπει δύο παιδικά κέντρα με παιδικές χαρές, μεγάλο χώρο αθλοπαιδιών, και μικρότερους χώρους ενδιάμεσα στις κατοικίες, ενώ, όπως γράφει η Μάρω Καρδαμίτση-Αδάμη, η κίνηση των τροχοφόρων «γινόταν μόνο περιμετρικά ώστε τα παιδιά να διασχίζουν [τον οικισμό] χωρίς κίνδυνο».³⁷

Την επόμενη δεκαετία, ως υπάλληλος του Οργανισμού Εργατικής Κατοικίας, ο Άρης Κωνσταντινίδης, μελετά τα νέα συγκροτήματα εργατικών κατοικιών σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Στην παρουσίαση των έργων από τον ίδιο,³⁸ στο τεύχος 2 της *Αρχιτεκτονικής*, οι λεζάντες των εικόνων είναι χαρακτηριστικές: στο Συγκρότημα Νέας Φιλαδέλφειας προβλέπονται «ελεύθεροι χώροι για σχολείο, παιδικό κήπο»· σε εκείνο της Θεσσαλονίκης, «μικρή εσωτερική πλατεία με συνεχόμενο χώρο παιδικού κήπου»· στον Άγιο Ιωάννη Ρέντη, «κεντρικός ελεύθερος χώρος για παιδικό κήπο κλπ. με κοινόχρηστα υπόστεγα κάτω από τα υπερυψωμένα τρία κεντρικά

κτίρια»· στο συγκρότημα του Ηρακλείου «πλατεία και παιδικός κήπος με θέα τη θάλασσα». Στο κείμενο του ο Κωνσταντινίδης δίνει αντίστοιχη προτεραιότητα στα παιδιά: «Η ζωή δεν αναπτύσσεται μονάχα μέσα στους κλειστούς χώρους της κατοικίας. Ή, πιο καλά, δεν αναπτύσσεται άνετα και υγιεινά όταν το περιβάλλον όπου κατασκευάζεται η κατοικία δεν είναι και αυτό άνετο και υγιεινό. Γι' αυτό όταν συνθέτουμε τους χώρους μιας κατοικίας, συνθέτουμε και το γενικό χώρο όπου αυτή θα τοποθετηθεί και υπολογίζουμε τις αποστάσεις που θα έχουν τα διάφορα χτίσματα μεταξύ τους, τους δρόμους, τις πλατείες κυκλοφορίας, τους κήπους για τα παιδιά [...]».³⁹

Μετά από μικρό χρονικό διάστημα, τον Ιανουάριο του 1957, ο Κωνσταντινίδης υπέβαλε την παραίτησή του από τον Ο.Ε.Κ., και έγραφε στην *Αρχιτεκτονική*, τους λόγους που τον ώθησαν σ' αυτήν την κίνηση: «οι άκαιρες και άνομες παρεμβάσεις [του εργοδότη] με κύρια χαρακτηριστικά την αδιαφορία για καλή πρόβλεψη και την πνευματική και ηθική αναπηρία, παραμορφώνουν την ΠΟΙΟΤΗΤΑ του έργου, και επομένως την ποιότητα ζωής για μικρούς και μεγάλους, για άνδρες και γυναίκες και παιδιά».⁴⁰ Τρία χρόνια αργότερα, σε άρθρο της *Αρχιτεκτονικής* ο Γιώργος Σκιαδαρέσης,⁴¹ διάδοχος του Κωνσταντινίδη στον Οργανισμό Εργατικής Κατοικίας, παρουσιάζει και πάλι διάφορα συγκροτήματα εργατικών κατοικιών, όπου όμως δεν θα βρούμε οποιαδήποτε αναφορά σε χώρους για τα παιδιά, με εξαίρεση τον οικισμό στο Αιγάλεω (αρχιτέκτων Διονύσης Ζήβας), όπου δημιουργούνται «κατάλληλοι εσωτερικοί χώροι» μεταξύ των κατοικιών και τονίζεται ότι «προβλέπεται κτίριο Παιδικού Σταθμού».⁴²

Το 1962 βρίσκουμε δύο ενδιαφέρουσες αναφορές, πάντα σε επίπεδο προγράμματος. Η πρώτη προέρχεται από την περιγραφή της ταινίας που γύρισε ο Γιώργος **Κανδύλης** και οι



Εικόνα 11. Διάγραμμα της κίνησης του παιδιού στο Μιράιγ. Από δημοσίευση του σχεδίου του Γ. Κανδύλη στο περιοδικό *Αρχιτεκτονική*.

συνεργάτες του για το Μιράιγ, τη νέα πόλη έξω από την Τουλούζη.⁴³ «Από το γραφείο του κ. Γ. Κανδύλη ξεκινάει η ταινία με ένα παιδικό χαρωπό τραγούδι. [...] Τα σχέδια διαδέχονται εναλλάξ εικόνες από την κίνηση της παλιάς πόλεως, από την συμφόρηση στους δρόμους, από παιδιά που βγαίνουν από το σχολείο τους και αντιμετωπίζουν τον πρώτο κίνδυνο – το όχημα – από γριούλες και παιδάκια, που προσπαθούν από τους δρόμους της Τουλούζης να κλέψουν λίγο ήλιο, λίγον αέρα, να χαρούν το ελάχιστο πράσινο».⁴⁴ Στην περιγραφή του σχεδίου για το Μιράιγ, ο Κανδύλης τονίζει με έμφαση: «Το παιδί ακολουθεί τον δρόμο που το οδηγεί κατ' ευθείαν στο σχολείο του, χωρίς ποτέ να βρεθεί σε κίνδυνο, γιατί το αυτοκίνητο δεν διασχίζει ποτέ τη διαδρομή του».⁴⁵

Την ίδια χρονιά, Νοέμβριο του 1962, στο Β' Αρχιτεκτονικό Συνέδριο,⁴⁶ ο Ιωάννης Τριανταφυλλίδης προτείνει μια ριζοσπαστική λύση για την εξοικονόμηση χώρου και δαπανών για την παραγωγή κατοικίας στην πόλη: τον «περιορισμό της κατοικίας μόνο για το εργαζόμενο ανδρόγυνο [...] και το διαχωρισμό των χώρων διαμονής και μορφώσεως των παιδιών». Εξηγεί ότι «ο διαχωρισμός των χώρων των παιδιών δεν πρέπει να νομιστεί ότι προϋποθέτει απομάκρυνση των γονέων από τα παιδιά, αφού και αυτά θα ζούνε στην ίδια κοινότητα και θα μπορούν να έρχονται σε επαφή με τους γονείς, τόσο τις μη εργάσιμες ώρες, αλλά και κυρίως τις ημέρες αργίας»!⁴⁷

Δεν είναι πάντα οι αναφορές στα παιδιά «παιδοκεντρικές». Στο τεύχος 19 της *Αρχιτεκτονικής* (1960),⁴⁸ σε μια παρουσίαση του νέου πάρκου στο Κεφαλάρι Κηφισιάς, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι σε μια έκταση 15.000 τετραγωνικών μέτρων, «πλησίον της λίμνης προεβλέφθη μικρός χώρος δια την παραμονή των παιδιών μετά των συνοδών τους, όπου και σκάμμα άμμου διά τας παιδιάς. Γενικώς το Πάρκο δεν εξυπηρετεί τον σκοπό της 'παιδικής χαράς' αλλά είναι πάρκο καλλωπιστικόν διά περίπατον και παραμονήν».⁴⁹ Αυτό που υπονοείται είναι ότι η χρήση ως «παιδική χαρά» δεν θα ταίριαζε με το χαρακτήρα του πάρκου ως «χώρου περισυλλογής και περιπάτου»... Ένα ερευνητικό ερώτημα που αναδύεται, από αυτό το παράδειγμα αλλά και από τη σπανιότητα και το γενικευμένο χαμηλό status των χώρων για τα παιδιά στην ελληνική πόλη, είναι κατά πόσο αυτά συνδέονται με την αντίληψη που έχει η ελληνική κοινωνία για το παιχνίδι των παιδιών – αντίληψη που

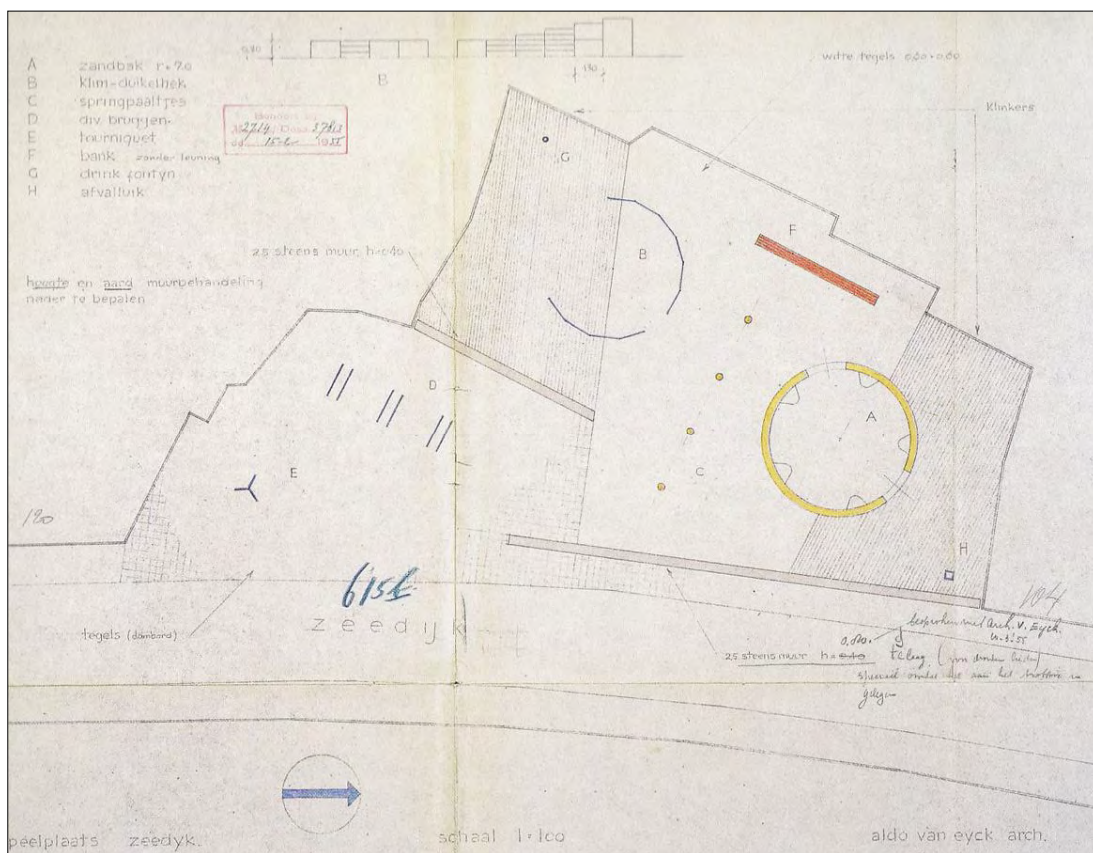
φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά από εκείνη άλλων, π.χ. των βορειοευρωπαϊκών, κοινωνιών.

Η ολλανδική κουλτούρα είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας αντίληψης που αποδίδει στο παιχνίδι στην πόλη υψηλή αξία, όπως δείχνει η περίπτωση του Άμστερνταμ: εκεί, ο Άλντο βαν Άικ σχεδίασε, μεταξύ 1947 και 1978, επτακόσιες εβδομήντα παιδικές χαρές, ένα δίκτυο χώρων που μεταμόρφωσε το μεταπολεμικό τοπίο της πόλης. Το 1945 υπήρχαν στην πόλη λιγότεροι από πενήντα χώροι παιχνιδιού. Τι συνετέλεσε σε αυτή την απίστευτη παραγωγή – πέρα από την προσωπική συμβολή του αρχιτέκτονα; Καταρχήν, οι δεκάδες επιστολές κατοίκων (περισσότερες από εκατό στο διάστημα 1947-1958) που ζητούσαν τη μετατροπή σε παιδική χαρά ενός ελεύθερου χώρου ή μιας αδιαμόρφωτης διασταύρωσης⁵⁰ – μια συμμετοχική πρακτική και αντίληψη για τα κοινά που επίσης δεν είναι συχνή στην Ελλάδα. Εξίσου, όμως, το γεγονός ότι προϊστάμενος του βαν Άικ στο Τμήμα Έργων της πόλης ήταν ο Cor von Eesteren, διάσημος πολεοδόμος, μέλος των CIAM, μελετητής της δυτικής επέκτασης του Άμστερνταμ. Όπως έδειξε σε σχετική έρευνά της η Λιάν Λεφέβρ, την οποία δημοσίευσε με τον χαρακτηριστικό τίτλο “Cor van Eesteren, *Homo Ludens?*” (υπονοώντας τον τίτλο του βιβλίου του, επίσης Ολλανδού, Γιόχαν Χουΐζινγκα), ο ίδιος ο Van Eesteren προσωπικά έδινε οδηγίες, έγραφε



Εικόνα 12. Παιδιά που παίζουν στην αμμοδόχο της παιδικής χαράς στο Frederik Hendrikplantsoen, που σχεδιάστηκε το 1948 από τον Άλντο βαν Άικ.

επανελημμένα σημειώματα για θέματα που ίσως ακούγονται τετριμμένα, όπως το προφίλ του τοιχίου μιας αμμοδόχου (!) σε μια από τις εκατοντάδες παιδικές χαρές της πόλης.⁵¹ Προέρχονταν και οι δύο, βαν Άικ και Van Eesteren, από μια κοινωνία – την ολλανδική – η οποία, όπως γράφει η Λεφέβρ, «θεωρεί το παιχνίδι των παιδιών στην πόλη ως το καλύτερο μέσο για τη μύησή τους στην αξία της αστικής δημοκρατίας, της συμμετοχής στα κοινά».⁵² Στην Ελλάδα τέτοια αντίληψη δεν υπήρχε (και ίσως ούτε και σήμερα υπάρχει...) – όπως είδαμε, στο νέο πάρκο στο Κεφαλάρι Κηφισιάς, με έκταση 15.000 τετραγωνικά μέτρα, μόλις χώρεσε μια αμμοδόχος...



Εικόνα 13. Σχέδιο του βαν Άικ για την παιδική χαρά στο Zeedijk (1955).

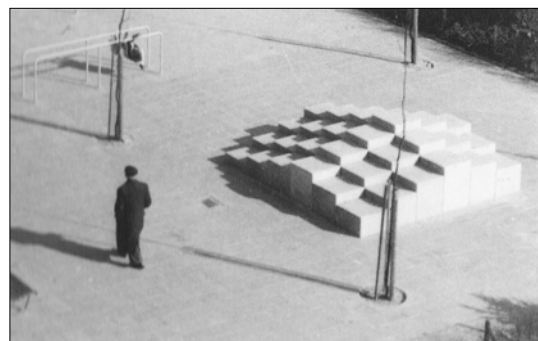
Η επιρροή των παιδικών χαρών στην αστική ζωή και στην πολεοδομική φυσιογνωμία του Άμστερνταμ δεν μπορεί να υπερτονιστεί. Παρότι ελάχιστα γνωστό εκτός Ολλανδίας, ήταν από πολλές απόψεις το σπουδαιότερο έργο του βαν Άικ, ένα αρχιτεκτονικό έργο διασπαρμένο σε όλη την πόλη, το οποίο επηρέασε καθοριστικά τις ζωές των παιδιών που μεγάλωσαν σ' αυτήν. Ωστόσο, ήδη τη δεκαετία του 1990



Εικόνα 14. Η παιδική χαρά στο Zeetdijk, πριν και μετά την κατασκευή (1956), την οποία επέβλεπε πάντοτε ο ίδιος ο βαν Άικ.

οι περισσότερες είχαν καταστραφεί. Όταν η Λιάν Λεφέβρ ανακάλυψε τα σχέδια του βαν Άικ καθώς και ιστορικές φωτογραφίες από το «άγνωστο» αυτό έργο στα αρχεία του Τμήματος Δημοσίων Έργων του Άμστερνταμ, οργάνωσε, το 2002, μια έκθεση στο Μουσείο Stedelijk του Άμστερνταμ. Η πρώτη αυτή δημόσια παρουσίαση τους έγινε δεκτή με ξεχωριστό ενθουσιασμό από το κοινό της πόλης, αφού, όπως λέει η Λεφέβρ, «δεν υπήρχε πρακτικά κανένας μεταξύ εικοσιπέντε και εξήντα ετών, που να μην είχε παίξει σε κάποια απ' αυτές».⁵³

Οι παιδικές χαρές του Άμστερνταμ είναι σχεδιαστικές ασκήσεις στη λιτότητα και στην ταπεινότητα. Οι συνθέσεις του βαν Άικ βασιζόνταν σε απλά γεωμετρικά σχήματα και είχαν ένα κυβιστικό λεξιλόγιο: κλειστά σχήματα (κύκλος, τετράγωνο, εξάγωνο), που όριζαν συνήθως μια μεγάλη αμμοδόχο, αντιπαρατίθεντο με γραμμικά στοιχεία (όπως δοκοί αναρρίχησης σε διάφορα ύψη, δοκοί ισορροπίας) καθώς και σημειακά στοιχεία (π.χ. ομάδες ή σειρές από κυλινδρικά «τραπεζάκια»). Αργότερα ο αρχιτέκτονας πρόσθεσε τρισδιάστατες κατασκευές, όπως ημισφαιρικά πλαίσια αναρρίχησης και συμπαγή «βουνά» με βάση τετραγωνικού κανάβου. Η ιδιοφυΐα της απλότητάς τους έγκειται στο ότι τα



Εικόνα 15. «Βουνό αναρρίχησης» στην παιδική χαρά στο Dapperbuurt (1958)

αντικείμενα αυτά ήταν «τίποτα από μόνα τους», αφήνοντας τη τη φαντασία του παιδιού να τα χρησιμοποιήσει με επινοητικότητα. Σε αντίθεση με τα παιχνίδια που



Εικόνα 16. Η παιδική χαρά στο Transvaalplein (1950, φωτογραφία του 1952), όπου ο βαν Άικ χρησιμοποίησε απόφους κορμούς δέντρων.

συναντάμε στις παραδοσιακές παιδικές χαρές (την κούνια, την τσουλήθρα, το μύλο, την τραμπάλα) στα οποία το παιδί μπορεί και να μείνει ακίνητο ενώ το όργανο εκτελεί την κίνηση, οι κατασκευές του βαν Άικ είναι ακίνητες. Είναι τα παιδιά που τις «ενεργοποιούν» με την δική τους κίνηση, π.χ.

πηδώντας από τον ένα κύλινδρο στον άλλο, ή σκαρφαλώνοντας με ακροβατικές κινήσεις στα θολωτά πλαίσια. Ως προς τα υλικά, οι κατασκευές ήταν από σκυρόδεμα και από αλουμίνιο, χωρίς χρώματα ή διακοσμητικά στοιχεία. Αργότερα ο βαν Άικ πρόσθεσε ξύλο, πάντοτε σε ακατέργαστη, φυσική μορφή: π.χ. χρησιμοποίησε ολόκληρους κορμούς δέντρων ως δοκούς ισορροπίας.

Μετά το 1978, ο βαν Άικ δεν σχεδίασε ξανά χώρο παιχνιδιού· όπως λέει σε συνέντευξή της η σύζυγός του Hannie, έτσι κι αλλιώς «δεν υπήρχαν πια 'ελεύθεροι' χώροι για τα παιδιά».⁵⁴ Ο βαν Άικ ήταν πολύ προβληματισμένος παρατηρώντας την εξαφάνιση των παιδιών από τον αστικό χώρο, και την κατάληψή του από τα αυτοκίνητα. Ήδη, το 1962, στο κείμενό του «Το παιδί, η πόλη και ο καλλιτέχνης» (*The child, the city, the artist*), το οποίο δεν βρήκε εκδότη να το δημοσιεύσει, ο βαν Άικ διακηρύσσει την απόλυτη ανάγκη που έχει η πόλη για χώρους για το παιδί, αν είναι πραγματικά πόλη. Την ίδια ανάγκη για το παιδί έχει η τέχνη: η αληθινή φύση της τέχνης πρέπει να αναζητηθεί στα παιδιά, καθώς μόνον αυτά έχουν την «γνήσια άποψη» του κόσμου που τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν τα αληθινά προβλήματα και ανάγκες των ανθρώπων. Οι επιρροές του βαν Άικ από την ομάδα COBRA, μέλη της οποίας ήταν μεταξύ οι Constant και Cornelis, είναι εμφανείς: το 1949, ο βαν Άικ είχε άλλωστε σχεδιάσει την έκθεση με θέμα την παιδική ηλικία των COBRA στο Μουσείο Stedelijk του Άμστερνταμ. Ο βαν Άικ γράφει ότι κατά τη διάρκεια της

παιδικής ηλικίας επικοινωνούμε την αληθινή όψη της ανθρώπινης ύπαρξης και ο καλλιτέχνης είναι ο μεσολαβητής που πραγματώνει αυτήν την αλήθεια.

Την ίδια εποχή, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ένα ζευγάρι σχεδιαστών, οι **Ρέι και Τσαρλς Ημς**, είχαν από νωρίς αναδείξει τον παράγοντα «παιχνίδι» σε κεντρική έννοια της σχεδιαστικής τους ιδεολογίας. Η «παιχνιδιάρικη», «παιδιάστικη» διάθεση και το διάχυτο χιούμορ χαρακτηρίζει όλο το πολυποίκιλο έργο τους: οι Ημς παρήγαγαν έπιπλα, κατοικίες, παιχνίδια, αλλά και ταινίες, όπως το διάσημο «Οι δυνάμεις του 10» [*The Powers of Ten*]. Στην ταινία, που είναι ένα «παιχνίδι» από μόνη της, δείχνει πώς το «θαύμα» της εμπειρίας του κόσμου ως ένα ατέλειωτο παιχνίδι, για να θυμηθούμε τον Κώστα **Αξελό**, πέρα από χρήσεις και σκοπιμότητες, μπορεί να οδηγήσει σε ένα βάθος σκέψης και ολικής κατανόησης.⁵⁵

Το 1958 οι Ημς σχεδίασαν τη «μηχανή που δεν κάνει τίποτα» (*“the do-nothing-machine”*), την δική τους πρόταση σε έναν

διαγωνισμό για μια κατασκευή από αλουμίνιο που διοργάνωσε η εταιρία Alcoa. Παρότι η κατασκευή εντυπωσίασε, έμεινε στο επίπεδο του πρωτοτύπου: ένα πολύχρωμο, αστραφτερό σύνολο από φουρφούρια και καθρέφτες που κινούνταν μόνο με ηλιακή ενέργεια, το οποίο δεν υπάρχει πια αλλά μπορούμε ακόμη να δούμε εν κινήσει σε μια σύντομη ταινία του 1958.⁵⁶ Γνωρίζοντας πολύ καλά, ότι το αληθινό παιχνίδι είναι πάντοτε «άσκοπο», η «μηχανή που δεν κάνει τίποτα» δεν ήταν ένα αντικείμενο παθητικό και ακίνητο, αλλά ένα αντικείμενο «χωρίς χρήση», που

για τους Ημς αποτελεί την ουσία του παιχνιδιού. Ο Τσαρλς Ημς σε συνέντευξή του εξηγούσε ότι «δεν έχει νόημα να ρωτά κανείς τι υποτίθεται ότι κάνει ένα παιχνίδι. Το παιχνίδι δεν φτιάχνεται για να κάνει. Φτιάχνεται για να υπάρχει. Η όλη λειτουργία του συνίσταται στο να υπάρχει».⁵⁷ Μπορούμε να φανταστούμε το



Εικόνα 17. Η «μηχανή που δεν κάνει τίποτα», συμμετοχή των Ημς στο διαγωνισμό της Alcoa Forecast Collection.

πλήθος των παιδιών που θα μαζεύτηκε τις δύο μέρες που η «μηχανή» στήθηκε σε ένα δημόσιο πάρκο, το θαυμασμό και τη διασκέδαση στα πρόσωπά τους, και τους Ημς να χαμογελούν με ικανοποίηση με την επιτυχία του «παιχνιδιού» τους.

Την ίδια εποχή στην Ελλάδα, και ιδίως στο καλλιτεχνικό περιοδικό *Ζυγός* (1955–1967), βρίσκουμε λιγοστές αναφορές στο παιδί και στο παιχνίδι, κυρίως σε θεωρητικά άρθρα για τη σχέση του παιδιού με την τέχνη, αλλά μόνο μία μόνο παρουσίαση έργου σε κλίμακα μεγαλύτερη εκείνης του κτιρίου: την «Παιδική κατασκήνωση στο Ζούμπερι»⁵⁸ του αρχιτέκτονα Θάνου Κούρτη, όπου η έμφαση δίνεται στην καινοτομία των λυόμενων κατασκευών και καθόλου στη λειτουργική οργάνωση ή στην πρόβλεψη χώρων παιχνιδιού. Στα τεύχη του περιοδικού *Θέματα Χώρου και Τεχνών* (1970–1974), συναντάμε μια διαμόρφωση παιδικής χαράς από τον αρχιτέκτονα Ν. Πατέλλη,⁵⁹ που όμως δεν έγινε στην Ελλάδα, αλλά σε ένα προάστιο του Μονάχου. Στα *Αρχιτεκτονικά Θέματα* (1967–1974), παρουσιάζονται δύο μελέτες για κατασκηνώσεις («Δύο παιδικές εξοχές της ΧΑΝ στον Άι Γιάννη Πηλίου και στον Άγιο Νικόλαο Χαλκιδικής»,⁶⁰ αρχιτέκτονες Τζώνος, Χόιπελ & Χόιπελ, και «Κέντρο διακοπών για παιδιά στον Άγιο Ανδρέα»,⁶¹ πρώτο βραβείο διαγωνισμού, αρχιτέκτονες Εργαστήριο 66 και Ομάδα 70), καθώς επίσης τρεις φοιτητικές εργασίες,⁶² μία από τις οποίες αφορά το σχεδιασμό ενός «τόπου εξερεύνησης» στον Επτάλοφο Θεσσαλονίκης, που είχε δοθεί ως θέμα σε οκτάωρη εργασία από τον καθηγητή Δημήτρη Φατούρο.

Η ανασκόπηση μάς αποκαλύπτει ότι αρχικά, κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, και στη χώρα μας, τουλάχιστον στο πρόγραμμα του μοντερνισμού, τα παιδιά θεωρούνται ισότιμοι πολίτες, ενεργά μέλη της κοινωνίας· οι χώροι για το παιχνίδι των παιδιών παρουσιάζονται κατά κανόνα ενσωματωμένοι στην πολεοδομική οργάνωση νέων συγκροτημάτων, όμως, στη συνέχεια, λείπει μια προσέγγιση του σχεδιαστικού ζητήματος στην κλίμακα της πραγματοποίησης. Στην ελληνική αρχιτεκτονική παράδοση φαίνεται πως ο σχεδιασμός του παιχνιδιού δεν θεωρήθηκε ποτέ ότι αποτελεί σοβαρό θέμα, κατ' αντιστοιχία με την κοινωνία, στην οποία το παιχνίδι δεν απέκτησε ποτέ την κεντρική θέση που έχει σε άλλες χώρες, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την Ολλανδία. Έτσι, όταν από τις αρχές της

δεκαετίας του 1980, αρχίζουν και στην Ελλάδα να χρησιμοποιούνται τα τυποποιημένα όργανα «παιδικής χαράς», καταλήγουν πολύ γρήγορα να αποτελούν και τη μοναδική εναλλακτική λύση στις διαμορφώσεις δημόσιων χώρων παιχνιδιού, θέτοντας τις διαμορφώσεις αυτές, πρακτικά, εκτός αρχιτεκτονικής πρακτικής. Αυτό δεν σήμαινε μόνο εξοβελισμό της δημιουργικότητας από το σχεδιασμό του δημόσιου χώρου για παιδιά, αλλά κυρίως οδήγησε σε χωρικά αποτελέσματα ανιαρά, επαναλαμβανόμενα, εξ ολοκλήρου προβλέψιμα, και κάποιες φορές επικίνδυνα. Σε όλη τη χώρα, στα χωριά ή στα αστικά κέντρα, σε περιοχές νησιωτικές ή σε υψηλό υψόμετρο, το μοντέλο της παιδικής χαράς που αποτελείται από συνεχές σκάμμα άμμου με διάσπαρτα σιδερένια παιχνίδια, πάντοτε τα ίδια (κούνια, τραμπάλα, τσουλήθρα, μύλος), επαναλήφθηκε με έναν αξιοσημείωτο αυτοματισμό, μη λαμβάνοντας υπόψη στοιχειώδεις τοπικές συνθήκες όπως π.χ. η έντονη ηλιοφάνεια (που καθιστούσε τις γλίστρες από λαμαρίνα πραγματικό κίνδυνο για σοβαρά εγκαύματα). Και αν στις μικρές πόλεις και τα χωριά οι παιδικές χαρές ήταν, τουλάχιστον αρχικά, λίγο ή μόνον επικουρικά χρησιμοποιούμενες, καθώς το οικιστικό περιβάλλον προσφερόταν για αυτόνομη εξερεύνηση και ελεύθερο παιχνίδι, στα κέντρα των μεγάλων πόλεων, οι χώροι παιχνιδιού, αναγκαστικά οι μόνοι ελεύθεροι χώροι για τα παιδιά, με την θλιβερή εικόνα που ακόμη παρουσιάζουν, δείχνουν με τον πιο αναπαραστατικό τρόπο την πραγματική θέση του παιδιού στην ελληνική κοινωνία αλλά και τη γενική υποβάθμιση του δημόσιου χώρου στην κοινωνική συνείδηση.

Η ελληνική πόλη, ήδη τη δεκαετία του 1970, πολύ απομακρυσμένη από τα κοινωνικά οράματα των μοντέρνων πολεοδόμων για συνθήκες ζωής που να εξασφαλίζουν ευτυχία και υγεία για όλους, ήταν παραδομένη στο «ταπεινό ιδιωτικό συμφέρον» για το οποίο έγραφε ο Λε Κορμπυζιέ στο τελευταίο άρθρο της Χάρτας των Αθηνών.⁶³ Όχι μόνο δεν φρόντισε για τα παιδιά στην πόλη, διαμέσου του σχεδιασμού του αστικού χώρου, αλλά στέρησε σε καίριο βαθμό από τα παιδιά τόσο τη χρήση των δρόμων, όσο και τους άτυπους, άκτιστους χώρους που αποτελούσαν το «πεδίο παιδιάς» τους. Ίσως ο σημαντικότερος δείκτης της αποτυχίας της μεταπολεμικής ελληνικής πόλης να κάνει «προσιτές τις βασικές χαρές» της ζωής στους κατοίκους της, και ειδικά στα παιδιά, είναι η εξαιρετική μοναδικότητα του

Κήπου της Φιλοθέης. Όπως πάντα, η εξαίρεση, φωτίζοντας την πιθανότητα της αποφυγής του τετριμένου, μάς δείχνει πώς θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί το «αναπόφευκτο»: πώς θα ήταν ο δημόσιος χώρος για τα παιδιά αν, π.χ., κάθε ελεύθερος χώρος σχεδιαζόταν με την επιμέλεια, τη φαντασία και την προσοχή με την οποία ο Δημήτρης Πικιώνης σχεδίασε τον Κήπο. Χωρίς αμφιβολία, ο Παιδικός Κήπος της Φιλοθέης αποτελεί το μόνο υψηλής αξίας έργο ανοιχτού δημόσιου χώρου με αποδέκτες τα παιδιά που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, και είναι



Εικόνα 18. Φωτογραφίες από τον Παιδικό Κήπο της Φιλοθέης του Δημήτρη Πικιώνη (1961-64).

χαρακτηριστικό ότι απασχόλησε τον Πικιώνη τέσσερα χρόνια (1961-1964). Γράφει ο ίδιος σχετικά: «Όταν μου ανετέθη ο παιδικός κήπος της Φιλοθέης πρέπει να πω πως ο νους πλανιόταν σε λογής σκέψεις. Μου φαινόταν η αρχιτεκτονική παράδοση ωςάν αναντίρρητα και βασικά ενιαία παρ' όλες τις επιμέρους διαφορές... Έφτασα έτσι να βλέπω την παγκόσμια παράδοση σαν κάτι ενιαίο, που υπακούει στις 'αΐδιες' αρχές [οι αρχές της παράδοσης είναι ίδιες, οι μορφές παραλλάσσουν]. Η κυρίαρχη μέσα μου αίσθηση ήταν να αναχθώ εις την μία

και αδιαίρετη παράδοση του κόσμου. Είχα πρώιμα δίδει την παγκόσμια ενότητα της, την μία και αδιαίρετη σ' όλο τον πλανήτη».⁶⁴ Η επιλογή ενός χώρου για τα παιδιά για να πειραματιστεί ο Πικιώνης πάνω σε αυτό που ονομάζει «αΐδιες αρχές» ίσως να μην είναι συμπτωματική. Το αρχετυπικό παιδί, όπως και στα κείμενα του Πικιώνη, ταυτίζεται με τα ιδανικά της ευτυχίας, της αυθόρμητης χαράς, της ενστικτώδους σοφίας – με ό,τι δηλαδή ο ενήλικας δεν έχει. Ο σύγχρονος κόσμος είναι αποκομμένος από την «μία και αδιαίρετη παράδοση» που αισθανόταν ο Πικιώνης: είναι χαρακτηριστικό ότι στη Φιλοθέη συνδύασε στοιχεία από τις ελληνικές παραδοσιακές κατασκευές και την Άπω Ανατολή, φροντίζοντας μέχρι και την τελευταία λεπτομέρεια.

Στα κείμενα του Πικιώνη, που ήταν ο ίδιος πατέρας πέντε παιδιών, το παιδί αναφέρεται συχνά. Στα «Αυτοβιογραφικά σημειώματα» γράφει: «[Α]ναθυμούμενος τα παιδικά χρόνια, βρίσκω πως μέσα στο βρέφος, μέσα στο παιδί, στα ορμήματα της ψυχής του και στους αδιατύπωτους στοχασμούς του, στις αδυναμίες και τις δυνάμεις του, κρύβεται αυτούσιος ο χαρακτήρας του μεγάλου, η μοίρα της ζωής του ολάκερης».⁶⁵ Στον «Πρόλογο για τη λαϊκή τέχνη», είναι το παιδί και ο σοφός, οι κάτοχοι των μυστικών του Σχήματος που είναι ο κόσμος: «Ένστικτο και νόηση συναπαντιούνται. Αυθόρμητη και Σοφή τέχνη συναπαντιούνται. Παιδί και σοφός υποτάσσονται στους Νόμους του Σχήματος».⁶⁶ Αλλά και η «Συναισθηματική τοπογραφία» αρχίζει με τα λόγια: «Περπατώντας επάνω σε τούτη τη γη, η καρδιά μας χαίρεται με την πρώτη χαρά του νηπίου την κίνησή μας μέσα στο χώρο της πλάσης, την αλληλοδιάδοχη τούτη καταστροφή κι αποκατάσταση της ισορροπίας, που είναι η περπατησιά».⁶⁷ Μπορούμε να φανταστούμε τον Πικιώνη να προσαρμόζει το βάδισμά του για να «μετρήσει τα βηματάκια» των παιδιών στη χάραξη των διαδρομών του κήπου.⁶⁸



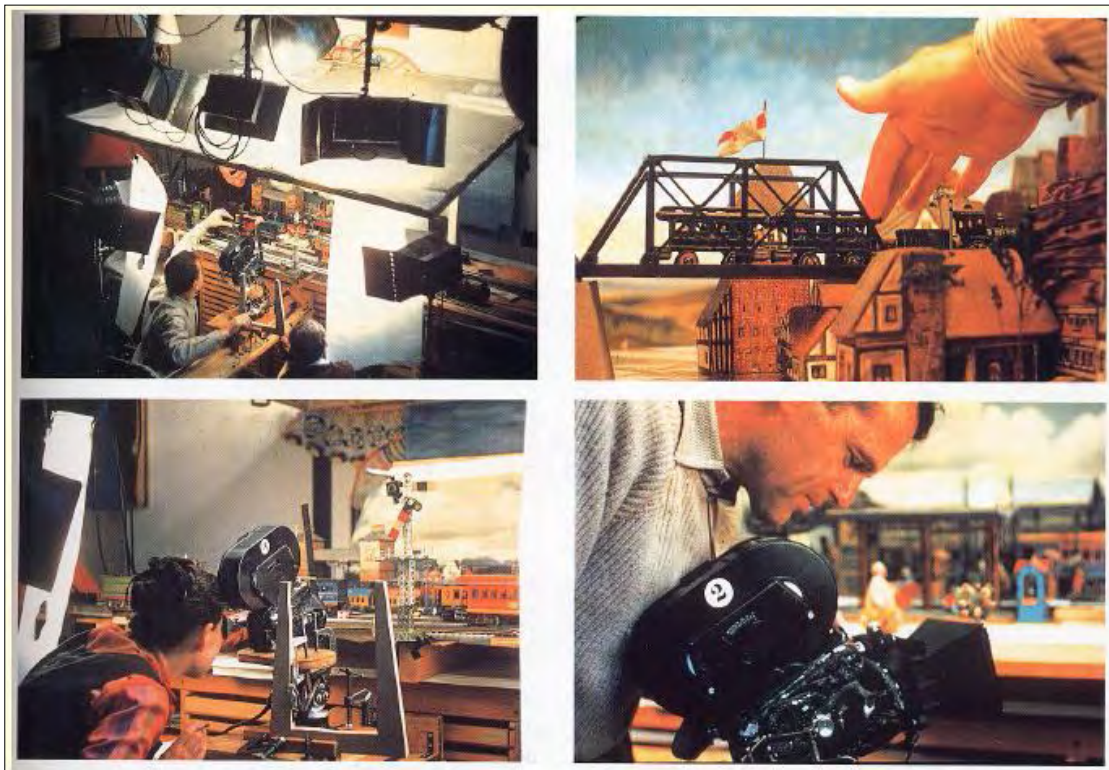
Εικόνα 19. Σκίτσα του Δημήτρη Πικιώνη για τον Παιδικό Κήπο της Φιλοθέης (1961-64).

Να πλέκει μόνος του τις ψάθες για τη Σαρακατσάνικη καλύβα που έφτιαξε για τον Κήπο της Φιλοθέης. Ο Κήπος περιλαμβάνει τρία μικρά ξύλινα κτίσματα (το Πρόπυλο, το Περίπτερο και την Καλύβα), μια τεχνητή λίμνη και πολλά παιχνίδια και μικρές κατασκευές, όπως ένα καϊκι, έναν λαβύρινθο καθώς και κούνιες, πλαίσια αναρρίχησης, κ.ά..

Η σύγκριση του Κήπου με τις μαζικά παραγόμενες παιδικές χαρές σήμερα οφείλει να μάς προβληματίσει. Στις παιδικές χαρές στην Ελλάδα, το στοιχείο της φύσης που κυριαρχεί στον Παιδικό Κήπο και που για τα παιδιά είναι καθοριστικό της εμπειρίας του περιβάλλοντος, λείπει εντελώς. Δέντρα, φυτά, ή ανόργανα υλικά μοιάζουν να θεωρούνται ασυμβίβαστα με τη «λειτουργία» του παιχνιδιού. Αν το μοντέλο «άμμος και σιδερένια παιχνίδια» έχει πλέον αντικατασταθεί από πιο ευφάνταστες λύσεις (κόκκινα ελαστικά πλακίδια στο δάπεδο και όργανα σε έντονα «παιδικά» χρώματα, κατασκευασμένα από κατεργασμένο ξύλο, μοριοσανίδες και στοιχεία από ανοξείδωτο χάλυβα), στην ουσία η χωρική ποιότητα των «παιχνιδότοπων» δεν έχει βελτιωθεί. Οι χώροι που διαμορφώνονται σε παιδικές χαρές αποτελούνται από καθαρές, επίπεδες επιφάνειες, χωρίς διαδρομές, υψομετρικές διαφορές ή υποδιαίρεσεις που να δημιουργούν συνθήκες μικροπεριβάλλοντος. Στην έρευνα πεδίου του «πεδίου παιδιάς», οι φωτογραφίες των παιδιών από τις παιδικές χαρές της πόλης είναι λίγες σε αριθμό και τα σχόλια που τις συνοδεύουν δείχνουν ότι για την πλειονότητα των παιδιών οι χώροι αυτοί είναι σχετικά αδιάφοροι. Σχεδιαστικά, 9 οι υπάρχοντες χώροι περιλαμβάνουν, σταθερά, τα ίδια παιχνίδια που συναντούμε παντού, σε όλη την Ελλάδα, με ελάχιστες παραλλαγές (κούνιες, τραμπάλα, μύλο, τσουλήθρα), κατασκευασμένα από ξύλο, συχνά με χρήση πλακάζ σε διάφορα 43 «παιδικά» χρώματα και σχήματα. Δεν τους χρησιμοποιούν συχνά, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι τα σχόλια, ιδίως από τα μεγαλύτερα παιδιά, εκφράζονται σε 49 τρίτο πρόσωπο («στην παιδική χαρά της Ελιάς τα παιδιά παίζουν»), δείχνοντας την απουσία προσωπικής εμπλοκής, σε αντίθεση με σχόλια σχετικά με χώρους που τα παιδιά θεωρούν «προσωπικούς» ή αντικείμενα παιχνιδιού (π.χ. δεντρόσπιτα) που 46 έχουν φτιάξει τα ίδια.

Ο βαν Άικ παρατηρούσε τη σταδιακή υποβίβαση των παιδικών χαρών σε αδιάφορους, ανιαρούς χώρους, όπου τα παιχνίδια δεν διεγείρουν τη φαντασία ή την επινοητικότητα των παιδιών αλλά, θέλοντας να «εντυπωσιάσουν», καταντούν απλοϊκά. Η Hannie van Eyck σχολιάζει ότι «σήμερα [2002] οι άνθρωποι θέλουν πολύ διαφορετικές παιδικές χαρές. Θέλουν αληθινά ζώα ή αντικείμενα παιχνιδιού που μοιάζουν με ζώα. Αν αυτό θέλετε, καλύτερα να πάτε στο λούνα παρκ. Ο Άλντο έφτιαχνε πράγματα που ερέθιζαν τη φαντασία των παιδιών. Τα σημερινά

αντικείμενα τα ενθαρρύνουν στο να είναι παθητικά». ⁶⁹ Τόσο η δουλειά του βαν Άικ όσο και του Πικιώνη δεν περιγράφεται με πομπώδη λεκτικά σχήματα περί «παιδικής» σημειολογίας και αντίληψης του χώρου. Ο Πικιώνης, ήδη τη δεκαετία του 1960, μιλούσε για την «καταπίεση του παιδικού δωματίου», την περιθωριοποίηση που συνεπάγεται. «Ο σύγχρονος συρμός που θέλει τα πράγματα στα μέτρα των μικρών παιδιών και που πασχίζει, δήθεν καλοπροαίρετα, για την εξυπηρέτησή τους, νομίζω ότι τα βλάπτει. Κακό του κάνουν τα τόσα δα τα τραπεζάκια και τα ραφάκια, αυτά είναι τα νιανιαρίσματα των μεγάλων. Όταν το νήπιο σταθεί στα πόδια του, αυτά είναι άχρηστα, όλα, και δεν είναι άχρηστα μόνο, νομίζω ότι στερούν από τα νήπια την εικόνα του κόσμου». ⁷⁰



Εικόνα 20. Η Ρέι και ο Τσαρλς Ημς ενώ γυρίζουν την ταινία «Τοκκάτα για τρενάκια» (1957).

Αλλά και ο Τσαρλς Ημς, στην ταινία «Τοκκάτα για τρενάκια» (*Toccatà for toy trains*), μιλάει για την «πλαστικότητα» των σημερινών παιχνιδιών: το παιδί όταν παίζει, θέλει να παίζει με τον πραγματικό κόσμο. Τα παλιά τρενάκια, παρατηρεί ο Ημς, ήταν από «αληθινή» στόφα: ήταν από τα ίδια υλικά με τα οποία ήταν φτιαγμένα τα κανονικά τρένα. Καμία πλαστική απομίμηση του «αληθινού» δεν μπορεί να το πείσει ότι μπορεί να πάρει τη θέση του πραγματικού αντικειμένου. Όπως έγραφε και ο Ρολάν

Μπαρτ, «τα παιχνίδια σήμερα είναι φτιαγμένα από άχαρο υλικό, προϊόν της χημείας, όχι της φύσης».⁷¹ Σπάνια τα παιχνίδια είναι «επινοημένες μορφές», που να ενθαρρύνουν το παιδί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του. Το σχεδιαστικό έλλειμμα των σύγχρονων παιχνιδιών δείχνει, για τον Ημς, τον υποβιβασμό του στοιχείου της φαντασίας στα κατεξοχήν «δημιουργικά» επαγγέλματα – και αν ο Ημς εννοεί το βιομηχανικό σχεδιασμό, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε, όσον αφορά το παιχνίδι στον ανοιχτό χώρο, την αρχιτεκτονική.

Οι «περιοχές για παιδιά» στην πόλη στη βάση του λειτουργικού διαχωρισμού και το ασυμβίβαστο του παιχνιδιού

Αν οι χώροι για τα παιδιά παραμελήθηκαν από την αρχιτεκτονική, μια γενικευμένη απαξίωσή τους προήλθε επίσης από τις απόψεις των γεωγράφων και θεωρητικών της αστικότητας. Από τη δεκαετία του 1960 και μετά (η Λιάν Λεφέβρ θέτει μάλιστα ως ορόσημο το 1961, έτος κυκλοφορίας του διάσημου «Ο θάνατος και η ζωή των μεγάλων αμερικανικών πόλεων» της Τζέιν **Τζέικομπος**), μέσα στη γενικευμένη κριτική του λειτουργικού διαχωρισμού που είχε φέρει ο μοντερνισμός, οι παιδικές χαρές άρχισαν να θεωρούνται το αρχέτυπο της δυστοπίας του μοντέρνου, που υπαγόρευε μια συγκεκριμένη «ορθή» χρήση σε κάθε τμήμα του αστικού ιστού, εξαλείφοντας την ανθρώπινη ανάγκη για μικτές χρήσεις και διαπλοκή των «λειτουργιών». Τόσο στο βιβλίο της Τζέικομπος όσο και άλλων θεωρητικών υπέρ της «κοινότητας», όπως ο κοινωνιολόγος Herbert Gans, τα παιδιά και το παιχνίδι τους αποδεικνύουν το «ασυμβίβαστο» του εξορθολογισμού με την καθημερινή ζωή της πόλης: ενάντια στον τεχνοκρατισμό που αντιπροσωπεύουν οι οργανωμένοι χώροι παιχνιδιού, τα παιδιά είναι πολύ πιο ευτυχισμένα όταν παίζουν στους δρόμους και στα πεζοδρόμια μπροστά ή σε άμεση γειτνίαση με τα σπίτια τους. Ο Gans, στο βιβλίο του με τίτλο «Οι χωρικοί της πόλης» (*The urban villagers*), για την ιταλική συνοικία της Βοστώνης, συνοικία με παραδοσιακό ιστό που απειλούνταν με κατεδάφιση, περιέγραφε τις ανθρώπινες συνθήκες που εξασφάλιζε η «υποβαθμισμένη» αυτή περιοχή για το μέγιστο των παιδιών: ελεύθερο παιχνίδι στους δρόμους, ασφάλεια, αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Οι «παιδικές χαρές», από την

45

54

άλλη, άρχισαν να θεωρούνται πραγματικά ανασφαλείς και άχρηστες: χωροθετημένες σε απόσταση από τις κατοικίες, συχνά με πράσινο που τις απομονώνει από τους γύρω δρόμους, όχι μόνο δεν είναι καθόλου δελεαστικές για τα παιδιά, που πάντοτε επιζητούν τις κοινωνικές επαφές και τις εκπλήξεις που μπορεί να συναντήσουν στο δημόσιο χώρο, αλλά μπορεί να αποδειχτούν επικίνδυνες καθώς τα μικρότερα παιδιά είναι απροστάτευτα από βίαιες πράξεις των μεγαλύτερων ή των ενήλικων, ακόμη, καθώς δεν υπάρχουν τα πολύτιμα, για την Τζέικομπς, «μάτια στο δρόμο» [*eyes on the street*]. Πρόκειται, βέβαια, για μια κριτική που αφορά βασικά την Αμερικανική ήπειρο, καθώς και τις μοντερνιστικές

επεκτάσεις των πόλεων στην Ευρώπη: όπως είδαμε στην περίπτωση του Άμστερνταμ, ο πυκνός ιστός της ιστορικής ευρωπαϊκής πόλης, η πολύ μικρή κλίμακα των χώρων παιχνιδιού και η εγγύτητά τους με τις κατοικίες και τους δρόμους, δημιουργούσαν πολύ διαφορετικές συνθήκες για τα παιδιά και το παιχνίδι τους. Επίσης έδειχναν ότι, αν ήταν σχεδιασμένες σωστά και διασπαρμένες στην πόλη, μπορούσαν να προσφέρουν ασφαλείς και ενσωματωμένες στην αστική ζωή περιοχές για τα παιδιά, μεταμορφώνοντας την εικόνα της πόλης.



Εικόνα 21. Η παιδική χαρά Van Hogendorpplein στο Άμστερνταμ (1955), έργο του Άλντο βαν Άικ, που ενσωματώνει υποδειγματικά τα παιδιά και το παιχνίδι στην αστική ζωή και την εικόνα της πόλης. Παρατηρούμε, βέβαια, την πλήρη απουσία οχημάτων στους περιμετρικούς δρόμους.

Στην κριτική των παιδικών χαρών ήρθε σύντομα να προστεθεί μια μακριά σειρά από γεωγραφικές εμπειρικές έρευνες που στόχευαν στο να αποτιμήσουν την αξία των παιδικών χαρών από την άποψη της παιδαγωγικής και κοινωνικής τους χρησιμότητας. Αποτεινόμενες στα ίδια τα παιδιά, εξέταζαν τη γνώμη τους για τους προσφερόμενους, επίσημους χώρους παιχνιδιού, καθώς και τη γενικότερη στάση

τους όσον αφορά το ποιους χώρους της πόλης προτιμούν για το παιχνίδι τους. Σε μια σύγκλιση των απόψεων των «χρηστών» με την επιστημονική (παιδαγωγική, γεωγραφική) γνώμη, φαίνεται ότι υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι η παραδοσιακή παιδική χαρά δεν παρέχει ένα ικανοποιητικό περιβάλλον για τις δραστηριότητες ανοιχτού χώρου των παιδιών. Οι περισσότερες έρευνες προέρχονται από τη Βόρεια Αμερική και το Ηνωμένο Βασίλειο. Το 1977, η κοινωνιολόγος Anne-Marie Pollowy τόνιζε ότι το συμβολικό μήνυμα της «παιδικής χαράς» δεν είναι άλλο από την «γκετοποίηση» της παιδικής ηλικίας και ότι, όποια σχεδιαστική παραλλαγή τους, στην ουσία δεν το αλλάζει. «Ο σχεδιασμός των περιβαλλόντων μας δεν έχει ακόμη αποδεχτεί τις δραστηριότητες των παιδιών ως την πιο απαραίτητη λειτουργία του αρχικού στάδιου της ζωής».⁷² Οι ψυχολόγοι Jacobs & Jacobs στην έρευνα που έκαναν το 1980 στο Μόντρεαλ, αναζήτησαν, μέσω συνεντεύξεων, τις γνώμες των παιδιών δέκα έως δεκαεπτά ετών, τις οποίες συνέκριναν με απόψεις ενηλίκων.⁷³ Ενώ οι ενήλικοι τόνισαν την ανάγκη για πάρκα και παιδικές χαρές, τα παιδιά δήλωσαν ότι ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν μπορούν να σχεδιάσουν μόνα και να μετασχηματίσουν το περιβάλλον τους ανάλογα με τις ανάγκες τους. Προτιμούσαν χώρους με εύκολη πρόσβαση και σε εγγύτητα στην άμεση περιοχή του σπιτιού. Οι ανεπίσημοι αυτοί χώροι γύρω από το σπίτι δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να έχουν μια μορφή ελέγχου πάνω στο περιβάλλον και να αποφασίζουν το είδος παιχνιδιού στο οποίο θέλουν να συμμετάσχουν. Παρόμοια, οι γεωγράφοι Ρότζερ Χαρτ και Robin Moore, διαπίστωσαν την επιθυμία και ικανότητα των παιδιών να «φτιάχνουν» τα ίδια το σκηνικό για το παιχνίδι τους. Προτιμούν χώρους μη προσδιορισμένους ειδικά για το παιχνίδι, όπως οι αυλές, οι δρόμοι, άκτιστοι χώροι στην άμεση γειτονιά, και μέρη «δικά τους» όπου μπορούν να φτιάχνουν κατασκευές με υλικά φυσικά (ξύλα, πέτρες) ή τεχνητά.⁷⁴ Πρόκειται για τους χώρους που ο Willem Van Vliet αποκαλεί «το τέταρτο περιβάλλον»: οι χώροι εκτός σπιτιού / σχολείου / παιδικής χαράς συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των παιδιών στις εξερευνήσεις τους.⁷⁵ Το «τέταρτο» αυτό περιβάλλον δεν σχετίζεται με μια προδιαγεγραμμένη χρήση και είναι ακριβώς το διφορούμενο νόημά του που επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσουν πρωτοβουλία και να οικειοποιούν με το παιχνίδι. Πρόκειται για άτυπους χώρους: αυλές, δρόμους, άδεια οικόπεδα και άλλες περιοχές που «ανακαλύπτουν» τα ίδια τα παιδιά. Ο Van Vliet αναφέρει το

παράδειγμα ότι ένα ασφαλτοστρωμένο πάρκινγκ αυτοκινήτων μπορεί να χρησιμοποιείται από τα παιδιά για ποδήλατο και σκέιτ. Η πολυσημία των χώρων που προτιμούν τα παιδιά σχετίζεται με την έμφυτη ανάγκη των ανθρώπων να βρίσκονται κοντά σε άλλους ανθρώπους, και μάλιστα με συνθήκες «χαμηλής έντασης», δηλαδή, όπως εξηγεί ο αρχιτέκτονας Γιαν Γκελ στο βιβλίο του «Η ζωή ανάμεσα στα κτήρια», σε καταστάσεις ανοικτές «στο απρόοπτο, το αυθόρμητο, το απρογραμματίστο». ⁷⁶ Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν πρόκειται για το παιχνίδι, που από τη φύση του είναι πραγματικά παιχνίδι μόνο όταν είναι ελεύθερο, μη καταναγκαστικό. Αντίθετα, στις παιδικές χαρές (όπου σπάνια υπάρχει κάτι άλλο ενδιαφέρον για το παιδί εκτός από τα παιχνίδια – όργανα), τα παιδιά νιώθουν ότι εισέρχονται σ' ένα χώρο καταπιεστικό, που τα «αναγκάζει» να παίξουν ακόμη κι αν δεν έχουν τη διάθεση, ενώ, όπως ξέρουμε πολύ καλά, τα παιδιά δεν παίζουν με παιχνίδια αλλά με άλλα παιδιά. Ο Γκελ αναφέρει επίσης έρευνες που έγιναν σε σκανδιναβικές χώρες και συγκλίνουν στην άποψη ότι ακόμη και σε οικιστικές περιοχές με οργανωμένο δίκτυο πάρκων, τα παιδιά προτιμούν να παίζουν στο δρόμο μπροστά στο σπίτι τους, για τον απλό λόγο ότι «υπάρχουν περισσότερα για να βλέπει» κανείς. ⁷⁷

Πράγματι, η πληθώρα των ερευνών που συναντούμε στη βιβλιογραφία σχετικά με τις συνήθειες, απόψεις και προτιμήσεις των παιδιών για τους χώρους όπου προτιμούν να παίζουν, οδηγούν σε αμφιβολίες για τη «χρησιμότητα» των χώρων παιχνιδιού. Όπως είδαμε, και η έρευνα πεδίου του Spielraum, καταλήγει στις ίδιες διαπιστώσεις για την αμφίβολη χρησιμότητα των παιδικών χαρών που υπάρχουν στην πόλη και για μια προτίμηση των παιδιών για άλλους, «άτυπους» χώρους. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο ότι κάποιοι απ' αυτούς τους χώρους, όπως ο χώρος που ονομάζουν «ο Καρατάσος», βρίσκονται σε άμεση εγγύτητα με σχεδιασμένους, «επίσημους» χώρους παιχνιδιού, όπως είναι η «παιδική χαρά» του πάρκου της Ελιάς, παρόλα αυτά, ως τόπο συνάντησης και «σχόλης», τα παιδιά προτιμούν τον «άτυπο» χώρο. Όμως, θα ήταν λάθος να καταλογίσουμε την αποτυχία των χώρων παιχνιδιού στην «γκετοποίηση» στην οποία παραπέμπουν. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι έρευνες, που γίνονται από γεωγράφους ή ψυχολόγους, τείνουν να παραβλέπουν την καθοριστική σημασία που έχει η σχεδιαστική ποιότητα του

28

3

προσφερόμενου χώρου παιχνιδιού. Τα συμπεράσματά τους προέρχονται από εμπειρίες παιδιών που κινούνται σ' ένα σύγχρονο αστικό τοπίο όπου οι «παιδικές χαρές» βρίσκονται πραγματικά στο «σημείο μηδέν» του σχεδιασμού. Πρόκειται για μονότονους, ανιαρούς, και συχνά παραμελημένους ως προς τη συντήρηση χώρους, που δεν είναι ελκυστικοί για το παιχνίδι, τουλάχιστον όσον αφορά τα παιδιά που είναι αρκετά μεγάλα ώστε να μπορούν να επιλέξουν πού θα πάνε για να παίξουν. Πολύ περισσότερο από ένα συνονθύλευμα από προκατασκευασμένα «όργανα», η παιδική χαρά πρέπει να ανταποκρίνεται στις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών, να εμπεριέχει δυνατότητες για δημιουργικό παιχνίδι, που φυσικά και δεν περιορίζεται στη «χρήση» των οργάνων. Ο περιβαλλοντικός ψυχολόγος Kevin Rohane προτείνει ότι ένας χώρος παιχνιδιού πρέπει να δίνει ευκαιρίες για τουλάχιστον τέσσερα είδη δραστηριότητας: παιδί / άνθρωπος (π.χ. παιχνίδι ρόλων, συνεύρεση με συνομήλικους)· παιδί / φύση (να έχει καλλιεργημένα & 'άγρια' κομμάτια φύσης)· παιδί / περιβάλλον (νερό, εμπειρίες βαρύτητας κλπ.) και παιδί / χώρος (εμπειρίες ποικιλίας χωρικών στοιχείων, τούνελ, ανυψωμένα επίπεδα, όρια, μονοπάτια κλπ.).⁷⁸ Στην διεθνή πρακτική, έχουν αρχίσει να εμφανίζονται νέα σχεδιαστικά πρότυπα που ενσωματώνουν το τι μάς διδάσκουν οι εμπειρικές έρευνες της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της γεωγραφίας για το παιχνίδι στον ανοιχτό χώρο. Το κυριότερο όμως χαρακτηριστικό τους είναι ότι οι σχεδιαστές των νέων παραδειγμάτων, όπως έκαναν δεκαετίες πριν ο βαν Άικ και ο Πικιώνης, προσεγγίζουν το σχεδιασμό του χώρου του παιχνιδιού ως κείμενο, «σοβαρό», και προκλητικό σχεδιαστικό θέμα – και τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι για τα παιδιά, τελικά, ο σχεδιασμός του χώρου έχει τεράστια σημασία. Μπορεί ο κάθε ελεύθερος χώρος να μπορεί να μετατραπεί σε χώρο παιδιάς – αυτό άλλωστε είναι και το «μαγικό» χαρακτηριστικό του παιχνιδιού – αλλά από κάποιους «σχεδιασμένους» χώρους μπορεί το παιδί να παίρνει πολύ περισσότερη ευχαρίστηση, αν θεωρήσουμε ότι αυτό ακριβώς είναι το έργο της αρχιτεκτονικής, όπως και της τέχνης.

Παρένθεση: Ισχύουσες προδιαγραφές για τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στην Ελλάδα

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, τόσο λόγω της κριτικής του λειτουργικού διαχωρισμού όσο και ως αποτέλεσμα των εμπειρικών ερευνών του κλάδου της γεωγραφίας, παρουσιάστηκε μια στασιμότητα όσον αφορά το σχεδιασμό των χώρων παιχνιδιού. Ιδίως στην αγγλοσαξωνική κουλτούρα, ως κύριο ζήτημα αναδύθηκε η «ασφάλεια» των παιδιών. Η θεσμοθέτηση προτύπων που καθορίζουν με εξαιρετική ακρίβεια τα γεωμετρικά μεγέθη των «οργάνων», από τη διατομή της κοιλοδοκού μιας μπάρας μέχρι το ρίχτι των σκαλοπατιών, και η καθιέρωση της υποχρεωτικότητάς τους, έφερε έναν ακόμη μεγαλύτερο περιορισμό της δημιουργικότητας. Στην Ελλάδα, ο πρόσφατος νόμος για τις παιδικές χαρές,⁷⁹ προβλέπει υποχρεωτικά περίφραξη, δάπεδο απορρόφησης κραδασμών στις «επιφάνειες πτώσης» και συμμόρφωση όλων των κατασκευών με τις οποίες παίζουν τα παιδιά με τις προδιαγραφές των σχετικών προτύπων⁸⁰ που έχουν συνταχθεί με μια εργονομική – μηχανιστική λογική.

Έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον πρόσφατο αυτό νόμο, που έγινε δεκτός με ενθουσιασμό, σε σχέση με τα ιστορικά προηγούμενα καθώς και την διεθνή εμπειρία. Σήμερα, με τον ισχύοντα νόμο, στην Ελλάδα, είναι αδύνατο για τους δημόσιους φορείς να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν μια παιδική χαρά αν τα «όργανά» της δεν είναι πιστοποιημένα από τους αρμόδιους φορείς πιστοποίησης (που είναι ιδιωτικές εταιρίες). Το ίδιο ισχύει για τις ήδη υπάρχουσες, που πρέπει να τροποποιηθούν, αφού οι Δήμοι δεν θα μπορούν να έχουν, μετά το τέλος του 2012, μέσα στα όριά τους, χώρους παιχνιδιού χωρίς «άδεια λειτουργίας». Είναι άκρως ενδεικτικό ότι η άδεια λειτουργίας εκδίδεται από τριμελή «επιτροπή ελέγχου παιδικών χαρών» (της οποίας ο πρόεδρος είναι κάποιος αιρετός [!] και μόνο το ένα μέλος αρχιτέκτονας του Δημοσίου). Η γραφειοκρατική αυτή λογική προσθέτει άλλη μια δυσκολία στο δημιουργικό σχεδιασμό. Ακόμη κι αν υπάρχει διάθεση πραγματικού σχεδιασμού (και όχι απλής επιλογής παιχνιδιών από καταλόγους) ή και πειραματισμού για νέες μορφές, από την πλευρά των αρχιτεκτόνων που έχουν αναλάβει τη διαμόρφωση μιας παιδικής χαράς (κάτι που ούτως ή άλλως ήταν σπάνιο), θα είναι ακόμη πιο δύσκολο τα σχέδια αυτά να πραγματοποιηθούν. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει η τριμελής επιτροπή να πειστεί για την καταλληλότητα της οποίας νέας κατασκευής γίνει, και φυσικά ο Δήμος να πληρώσει τα έξοδα

πιστοποίησης της νέας κατασκευής – δηλ. να την «δοκιμάσουν» οι ελεγκτές του αρμόδιου φορέα πιστοποίησης. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι μόνο ιδιωτικές κατασκευαστικές εταιρίες μπορούν να παράξουν και να διαθέσουν όργανα, και μάλιστα μαζικά, ώστε να υπάρξει απόσβεση κεφαλαίου, αφού η διαδικασία πιστοποίησης βαρύνει οικονομικά τον κατασκευαστή. Με άλλα λόγια, από το ένα άκρο (των σκουριασμένων παιχνιδιών και της λερωμένης άμμου), οι παιδικές χαρές με το νέο νομικό καθεστώς πρέπει να περάσουν στο άλλο – των πανάκριβων πιστοποιημένων οργάνων, υποχρεωτικής περίφραξης, υποχρεωτικού ελαστικού δαπέδου, και συνέχισης της μονοτονίας και επαναληπτικότητάς τους που αυτή η τυποποίηση συνεπάγεται. Κυρίως, όμως, από πολεοδομική άποψη, σε αυτόν τον «εκσυγχρονισμό», που όμως είναι υποκριτικός,⁸¹ πολλές «παιδικές χαρές» θα χρειαστεί να αποξηλωθούν: μη λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες της ελληνικής πόλης, η οποία πάσχει από τραγική έλλειψη ικανών σε μέγεθος ανοιχτών χώρων, ο νομοθέτης ορίζει ελάχιστα μεγέθη επιφανειών, ελάχιστες αποστάσεις από δρόμους, ακόμη και από «οχλήσεις», που μπορούν να ερμηνευτούν κατά το δοκούν, για να μπορέσει ένας χώρος παιχνιδιού να λειτουργήσει. Ότι επομένως μάς μαθαίνουν η γεωγραφική και παιδαγωγική έρευνα, καθώς και η δόκιμη αρχιτεκτονική και πολεοδομική πρακτική για τους χώρους παιχνιδιού – τη σημασία της διασποράς των χώρων, της άρσης της χωρικής απομόνωσής τους, της δημιουργικότητας στο σχεδιασμό τους – στην ελληνική περίπτωση είναι πλέον μη εφαρμόσιμα.

Οι χώροι για το παιχνίδι στη σύγχρονη πόλη: τάσεις και πραγματοποιήσεις

Μια έρευνα στις σύγχρονες σχεδιαστικές τάσεις όσον αφορά τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού μάς δείχνει ότι την τελευταία δεκαετία, ακόμη και χώρες όπως η Αγγλία και οι Ηνωμένες Πολιτείες, έχουν αρχίσει να επηρεάζονται από την ανοιχτή φιλοσοφία που αποτελεί παράδοση στις σκανδιναβικές χώρες και στην Ολλανδία. Σε αντίθεση με τον υπερπροστατευτισμό και την εμμονή με την ασφάλεια που υπαγορεύουν το πώς σχεδιάζονται οι βιομηχανικά παραγόμενες παιχνιδοκατασκευές, στόχος της νέας φιλοσοφίας είναι να δημιουργηθούν χώροι που να κινητοποιούν τη φαντασία των παιδιών.⁸² Αντί να επιλέγονται ήδη έτοιμες

«κατασκευές», κάθε χώρος σχεδιάζεται μοναδικά, όπως άλλωστε θα ήταν φυσικό να συμβαίνει στην περίπτωση οποιουδήποτε δημόσιου χώρου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Memorial Park στην πόλη Wilsonville του Oregon, όπου οι αρχιτέκτονες έθεσαν στο κέντρο του μεγάλου χώρου μια πράσινη «τούμπα» περικυκλωμένη από διάφορα στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το παιχνίδι ποικιλότητα: ένας κόκκινος λαστιχένιος θόλος ύψους 1,8 μέτρων, ομόκεντροι κύκλοι από πέτρες, ένας μικρός καταρράχτης, καμπύλοι τοίχοι αναρρίχησης σε διάφορα σχήματα. Όπως αναλύει διεξοδικά η Καφένια Μπότσογλου, οι σύγχρονες τάσεις στο σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις και τις ιδέες των παιδιών και προσπαθούν να ενσωματώσουν «τις πολλαπλές σημασίες που τα παιδιά αποδίδουν στο περιβάλλον τους».⁸³ Η Μπότσογλου ξεχωρίζει ως πρωτοπόρα, παιδαγωγικά, την προσέγγιση του αρχιτέκτονα David Rockwell, δημιουργού της έννοιας του «παιχνιδότοπου φαντασίας», που έχει αναπτύξει σε συνεργασία με το Τμήμα Πάρκων του Δήμου της Νέας Υόρκης. Στο νέο αυτό σχεδιαστικό παράδειγμα, ο χώρος διαμορφώνεται σε πολλά επίπεδα, και χρησιμοποιούνται κατά το δυνατό φυσικά υλικά, ενώ δυο σημαντικές καινοτομίες είναι η πρόβλεψη για κινητά στοιχεία παιχνιδιού, τα οποία τα παιδιά μπορούν να μετακινούν, να συνθέτουν και να χρησιμοποιούν όπως αυτά θέλουν, αλλά και της παρουσίας «βοηθών παιχνιδιών», που χωρίς να παίρνουν «διδασκτική» στάση, υποδεικνύουν όπου χρειάζεται πώς να χρησιμοποιηθούν τα υλικά, αναδιαρθρώνουν τον κινητό εξοπλισμό, κλπ.

Στην Ευρώπη, οι σημαντικότεροι εκπροσώποι της νέας σχεδιαστικής τάσης για τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, είναι δύο Δανοί, ο σχεδιαστής Tom Grover και η αρχιτέκτων (με ειδίκευση στο σχεδιασμό τοπίου) Χέλλε **Νέμπελονγκ**. Η δουλειά του Grover αφορά το κομμάτι της τυποποίησης: ιδρυτής της εταιρίας Kompan, ο Grover σχεδιάζει εδώ και τέσσερις δεκαετίες «όργανα» που ξεφεύγουν από τις συνηθισμένες μορφές, και συχνά δείχνουν επιρροές από την τέχνη, όπως στην πρόσφατη σειρά τρισδιάστατων κατασκευών οι οποίες βασίζονται στις μορφές του γλύπτη Alexander Calder. Η Νέμπελονγκ, από την άλλη, σχεδιάζει κάθε χώρο παιχνιδιού μοναδικά, με πολύ λιτά μέσα, φυσικά ή επαναχρησιμοποιούμενα υλικά. Οι μορφές των σχεδίων της θυμίζουν την μη κανονικότητα και την ασυμμετρία που

υπάρχουν στο φυσικό κόσμο. Το πιο γνωστό της έργο είναι το «Πάρκο των αισθήσεων» [Sansehave] μέσα στο Valdyparken, το κεντρικό πάρκο της



Εικόνα 22. Από το «πάρκο των αισθήσεων» της Χέλλε Νέμπελογκ στην Κοπεγχάγη. Κάτω: το γλυπτό της «όσφρησης»

Κοπενχάγης. Για τη Νέμπελογκ, ο χώρος που προορίζεται για τα παιδιά δεν πρέπει να είναι μονοσήμαντος: το παιχνίδι εμπεριέχει πολύ περισσότερα από γυμναστικού τύπου λειτουργίες (σέρνομαι, κάνω κούνια, σκαφαλώνω).

Στους χώρους που μελετά, ενσωματώνει στοιχεία που σχεδιάζει επί τόπου, και τα οποία λειτουργούν ως ερεθίσματα για ανακάλυψη, απόλαυση της φύσης, ανεξάρτητη κίνηση και εξερεύνηση – όλα αναπόσπαστα στοιχεία του παιχνιδιού των παιδιών, όπως έχουν δείξει οι γεωγραφικές έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Ο ενθουσιασμός με τον οποίο τα παιδιά αλλά και οι ενήλικοι χρησιμοποιούν και χαιρόνται τους χώρους αυτούς δείχνει ότι οι «δημιουργικές» παιδικές χαρές αποτελούν τη σχεδιαστική απάντηση σε μια ολιστική θεώρηση του παιδικού παιχνιδιού, που αναγνωρίζει τα παιδιά ως ολοκληρωμένους ανθρώπους, με περιέργεια, ανεξαρτησία, και επιθυμία

για αυτόβουλη δράση. Αναμφίβολα, σε περιβάλλοντα όπως του «Πάρκου των αισθήσεων», υπάρχει ένας σκεπτικισμός σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών. Όπως όμως τονίζει η Νέμπελογκ, εξαλείφοντας τον αυθορμητισμό και το ρίσκο από το παιχνίδι των παιδιών, όχι μόνο ο χώρος δεν ενθαρρύνει τη φυσική δραστηριότητα, αλλά στερεί από τους νέους τις εμπειρίες που χρειάζονται ώστε να μεγαλώσουν και να αναπτυχθούν ως άτομα. Στην πράξη, η προβλεψιμότητα και

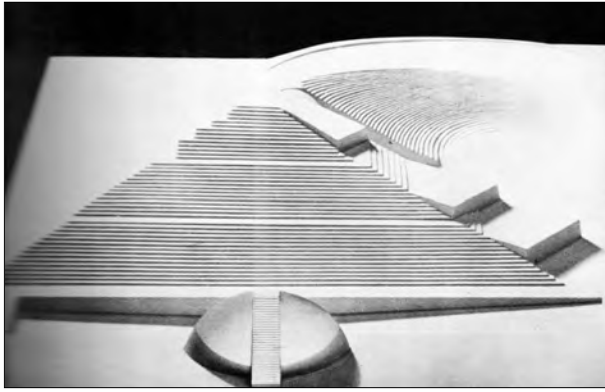
κανονικότητα κάθε στοιχείου με το οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί λειτουργεί προς την αντίθετη κατεύθυνση: πολλά ατυχήματα προκύπτουν ακριβώς γιατί στις τυποποιημένες παιδικές χαρές, «το παιχνίδι απλοποιείται τόσο που το παιδί δε χρειάζεται πια να δίνει προσοχή στις κινήσεις του».⁸⁴

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκχώρηση της πλήρους αρμοδιότητας στους βιομηχανικούς σχεδιαστές που επιφορτίστηκαν με το έργο της σχεδίασης και βιομηχανικής παραγωγής τυποποιημένων κατασκευών, έχει θέσει στο περιθώριο τον σχεδιασμό του τοπίου, τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, αλλά και την τέχνη – τομείς δημιουργικότητας που θα έπρεπε να έχουν λόγο για το σχεδιασμό ενός χώρου παιχνιδιού: αν μη τι άλλο, πρόκειται για μια τυπολογία χώρου που (ακόμη)

ανήκει στην κατηγορία του δημόσιου χώρου. Ο σχεδιασμός τους δεν αφορά μόνο τα παιδιά αλλά το ευρύ κοινό που ζει στην πόλη, όχι μόνο γιατί οι παιδικές χαρές είναι τόπος συνάντησης (και) των ενηλίκων (και μάλιστα διαφορετικών γενιών, που ως συνοδοί μοιράζονται το χώρο), αλλά και γιατί με μια ευρεία έννοια, κάθε δημόσιος χώρος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί (και) για το παιχνίδι. Από αυτήν την άποψη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις καλλιτεχνών για εγκαταστάσεις στον ανοιχτό χώρο.



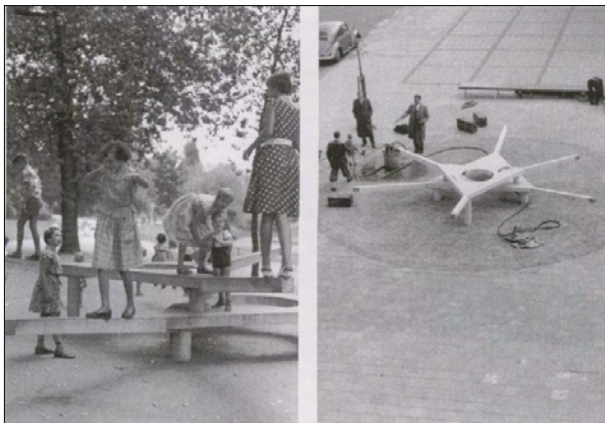
Εικόνα 23. Αφίσα για το διαγωνισμό σχεδίασης παιχνιδιών υπαίθριου χώρου που προκήρυξε το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης σε συνεργασία με την εταιρία Creative Playgrounds to 1953.



Εικόνα 24. *Play Mountain*, πρόταση του Isamu Noguchi για τη Νέα Υόρκη (1933)



Εικόνα 25. «Δράκος» στην παιδική χαρά του Oosterparkbuurt, στο Άμστερνταμ, έργο του H. Van Leeuwen (1956)



Εικόνα 26. «Αράχνη» του καλλιτέχνη Cornelis, μέλους των COBRA (1958)

Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες η ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι αναγνωριζόταν και ως σχεδιαστικό / καλλιτεχνικό αντικείμενο. Το 1953 το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης

οργάνωσε σχεδιαστικό διαγωνισμό για το σχεδιασμό παιχνιδοκατασκευών (εικ. 23). Είχαν προηγηθεί οι γλυπτές κατασκευές του Noguchi, του Joseph Brown, του Cedric Price, που ήταν πειραματισμοί στη γλυπτική, με φυσικούς αποδέκτες το παιδί. Ο Noguchi είχε πει ότι «η γλυπτική πρέπει να δοκιμάζεται από πισινούς παιδιών» (!). Είχε σχεδιάσει το

πρώτο «Παιχνιδοβουνό» ήδη το 1933, πρόταση για ένα πάρκο της Νέας Υόρκης, ως απάντηση στη μονοτονία των παιδικών χαρών που ήταν τότε «μια τσιμεντένια επιφάνεια περιφραγμένη». Με τα δικά του λόγια, «σκέφτηκα ότι ένα οικοδομικό τετράγωνο της Νέας Υόρκης θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον αν προσθέταμε

τρισδιαστασιότητα, αν μπορούσες να κυκλοφορείς μέσα κι έξω απ' αυτόν, σαν ένα μεγάλο αντικείμενο παιχνιδιού».⁸⁵

Τη δυνατότητα της τέχνης στον αστικό χώρο να παράξει αντικείμενα που να χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και ταυτόχρονα να είναι «αντικείμενα τέχνης» στο δημόσιο χώρο, αντιλήφθηκε πολύ γρήγορα ο Άλντο βαν Άικ, και προσπάθησε να πείσει τον Δήμο του Άμστερνταμ να αναθέσει σε καλλιτέχνες το σχεδιασμό γλυπτών - παιχνιδιών. Το 1956 ο H. Van Leeuwen σχεδίασε έναν δράκο στην παιδική χαρά του Oosterparkbuurt, ενώ το 1958 ο Cornelis, μέλος της καλλιτεχνικής ομάδας COBRA, μια «αράχνη» από προεντεταμένο σκυρόδεμα, που πάλλονταν μόλις ένα παιδί άρχιζε να παίζει μ' αυτήν. Αν και πλέον η τέχνη φαίνεται να έχει αποκλειστεί

από το σχεδιασμό των χώρων παιχνιδιού, όμως, αδιάλειπτα μέχρι σήμερα, επιβιώνει εντός της τέχνης, το στοιχείο του παιχνιδιού. Ιδίως σε εγκαταστάσεις ανοιχτού χώρου, «εικαστικές» παρεμβάσεις που απευθύνονται στο ενήλικο κοινό, μεταμορφώνουν το δημόσιο χώρο όπου τα παιδιά αισθάνονται άνετα να παίξουν: χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το «Ροζ φάντασμα» [*Pink Ghost*] των Périphériques Architectes, στην πλατεία Furstemberg στο Παρίσι (2002), ή το *Stadt-Lounge* των Pipilotti Rist και Carlos Martinez στο Saint Gallen στην Ελβετία (2005). Ενώ στην πρώτη περίπτωση το «φάντασμα» ήταν μια εφήμερη



Εικόνα 27. Ένας δημόσιος χώρος για μικρούς και μεγάλους: το *Stadtlounge* στην πόλη Saint Gallen της Ελβετίας.

εγκατάσταση, το *Stadtlounge* έχει γίνει πια το σήμα κατατεθέν του Saint Gallen: ένα κόκκινο ταρτάν που καλύπτει όλες τις υπαίθριες κατασκευές, ένα χωρίς περιορισμούς «πεδίο παιδιάς» για τα παιδιά και τους εφήβους.

Τη θεμελιώδη σχέση της τέχνης με το παιχνίδι και την παιδική ηλικία πιστοποιεί άλλωστε το έργο σημαντικών δημιουργών, όπως του Dan Brown, ο οποίος σε μια

συνέντευξή του στην Λιάν Λεφέβρ, όταν εκείνη τον ρωτά γιατί πολλά από τα έργα του φαίνεται να έχουν έμπνευση από το παιδί, εξηγεί ότι η τέχνη του «ήταν περισσότερο για τα παιδιά, παρά σχετική με τα παιδιά»,⁸⁶ και αναφέρει, μεταξύ άλλων, το «Παιδικό Περίπτερο» [*Children's pavilion*] που σχεδίασε σε διάφορες τοποθεσίες. Η εκδοχή που έστησε στο πάρκο La Villette στο Παρίσι, ήταν μια ιδέα που προήλθε από το πανάρχαιο παιδικό παιχνίδι «Ο βασιλιάς του κάστρου», το γεγονός ότι στα αγόρια αρέσει να ανεβαίνουν σ' ένα ύψωμα και να νιώθουν «γίγαντες». Ο Brown σχεδίασε το έργο για να πετύχει μια παιγνιώδη αντιστροφή: ο



Εικόνα 28. Dan Brown, *Half Square Half Crazy* (2004), καθρέφτης διπλής όψης, εγκατάσταση στην πόλη Brescia, Ιταλία.

κοίλος καθρέφτης κάνει τα παιδιά να δείχνουν γίγαντες και τους γονείς να φαίνονται πολύ μικροί. Όλα τα «περίπτερα» του Brown γίνονται δεκτά με ενθουσιασμό από τα παιδιά, όπως το *Children's Pavilion (Chambre d'Amis)* (1986), το *Skateboard Pavilion* (1989), το *Funhouse for the Children of Saint-Janslein* (1997–99), το *Girl's Make-up Room* (1997-

00) το *Half Square Half Crazy* (2004). Ο ίδιος λέει για τα έργα του ότι «είναι εν μέρει εκπαιδευτικά, εν μέρει φιλοσοφικά, και εν μέρει αισθητικά. Αποκαλύπτουν την απαραίτητη κοινωνική και οπτική εμπλοκή που συνδέεται με την εκτίμηση του έργου τέχνης».⁸⁷

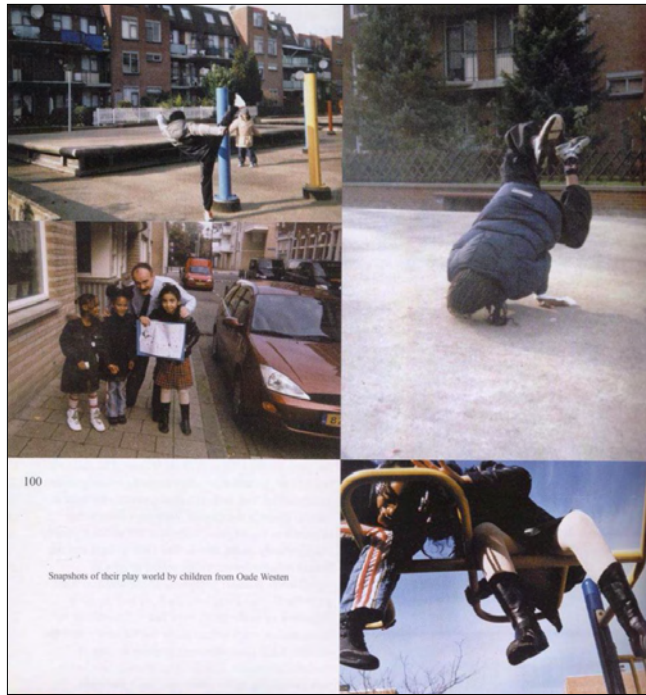
Στα βήματα του Άλντο βαν Άικ: Προς ένα νέο παράδειγμα πρακτικής

Στην καθαυτό αρχιτεκτονική πρακτική, από την άλλη, τα παραδείγματα είναι, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, πραγματικά ελάχιστα. Θα ξεχωρίζαμε την προσέγγιση των Döll (αρχιτεκτονικού γραφείου του Χενκ Ντολ) που δίνει ένα σταθερό βάρος τα τελευταία χρόνια στην αστική εμπειρία των παιδιών και των νέων. Στα πλαίσια αυτού που ο Ντολ αποκαλεί «αναστοχαστική πρακτική», έχουν υιοθετήσει μια επαγγελματική στάση που διαφέρει από το στερεότυπο του τυπικού αρχιτεκτονικού γραφείου: κατά διαστήματα, διακόπτουν την «παραγωγή» για να ξαναγυρίσουν

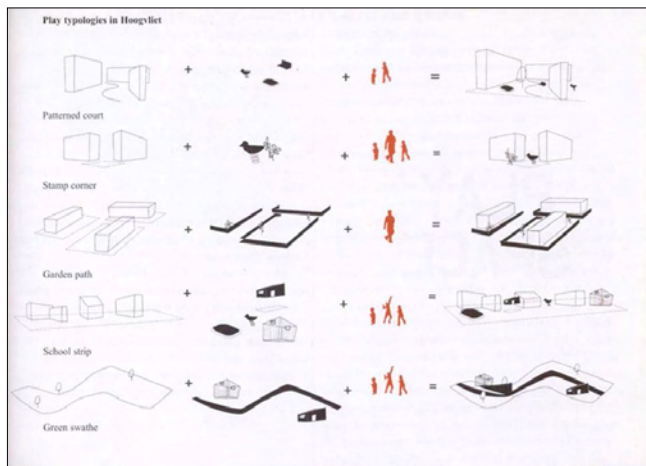
στην έρευνα, πάντα με κοινωνικό προσανατολισμό, ώστε να επανατροφοδοτήσουν τη δουλειά τους με βάση το τι συμβαίνει στον γύρω κόσμο αλλά και στην ακαδημία. Πριν να συνεργαστούν με την Λιάν Λεφέβρ, οι Döll είχαν ήδη δείξει τον κοινωνικό προβληματισμό στην έρευνά τους με τίτλο «Lost in Space», με θέμα το νόημα και τη δημιουργία του δημόσιου χώρου.⁸⁸ Παρουσιάζονταν «υπερβολικές» εκδοχές του αστικού χώρου, δυνητικές απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου «πώς θα ήταν ο δημόσιος χώρος αν αποφάσιζαν γι' αυτόν οι έφηβοι; Ή τα παιδιά; Ή οι τουρίστες;». Στόχος τους ήταν να σκεφτεί το κοινό πώς ο δημόσιος χώρος μορφοποιείται και γίνεται αναγνωρίσιμη δημόσια σφαίρα για τις διαφορετικές κατηγορίες χρηστών του.

Ως συνέχεια της προβληματικής τους, στην έρευνά τους «Ο κόσμος μου είναι μια παιδική χαρά», οι Döll ασχολήθηκαν με την έννοια του παιχνιδιού και το ζήτημα του σχεδιασμού των χώρων παιχνιδιού. Η πρόσκληση για συνεργασία ήρθε από την θεωρητικό Λιάν Λεφέβρ, που, όπως είδαμε, ήδη είχε «ανακαλύψει» και παρουσιάσει σε έκθεση το άγνωστο έργο του Άλντο βαν Άικ, τις παιδικές χαρές στο Άμστερνταμ. Αυτή τη φορά, οι Λεφέβρ και Ντολ στράφηκαν στην πόλη του Ρόντερνταμ, που θεωρείται από τις λιγότερο φιλικές για τα παιδιά ολλανδικές πόλεις, και όπου κατοικούν πολλοί μετανάστες, που στις κεντρικές περιοχές είναι περισσότεροι από τους γηγενείς. Η Λεφέβρ διέγινωσε ότι η αστική κρίση του Ρότερνταμ εμφανίζει ομοιότητες με την κρίση στην οποία βρισκόταν το Άμστερνταμ αμέσως μετά τον πόλεμο, με τον αστικό ιστό διαρρηγμένο και το αίσθημα κοινότητας σε κίνδυνο. Υπόθεση εργασίας της Λεφέβρ ήταν ότι οι χώροι για παιχνίδι μέσα στην πόλη μπορούν να αποτελέσουν το συνδετήριο ιστό της κοινωνίας της πόλης, που ειδικά στις περιοχές αυτές εμφανίζει φαινόμενα ξενοφοβίας, εθνικού διαχωρισμού και υποβάθμισης του δημόσιου χώρου.

Στην πρότασή τους, οι Döll δοκίμασαν την εφαρμοσιμότητα του μοντέλου που κατά την Λεφέβρ, από ένστικτο, είχε εφαρμόσει ο βαν Άικ και οι συνεργάτες του στο Τμήμα Δημόσιων Έργων του Άμστερνταμ, μοντέλο το οποίο η Λεφέβρ ονομάζει PIP [Participatory, Interstitial, Polycentric], δηλ. «Συμμετοχικό, Ενδιάμεσο, Πολυκεντρικό».



Εικόνα 29. Το στοιχείο της συμμετοχής: Τα παιδιά φωτογραφίζουν στιγμές από τον κόσμο του παιχνιδιού τους στην περιοχή Oude Westen του Ρότερνταμ.



Εικόνα 30. Ανάλυση της τυπολογίας των χώρων για παιχνίδι στη περιοχή Hoogvliet στο Ρότερνταμ, από τους Döll.

Το πρώτο στοιχείο, της συμμετοχής, εκπληρώθηκε από πραγματική έρευνα πεδίου, που έγινε σε συνεργασία με τα παιδιά των δύο περιοχών. Οι αρχιτέκτονες έδωσαν στα παιδιά φωτογραφικές μηχανές, ζητώντας τα να αποτυπώσουν «πού παίζουν» και «ό,τι παρατηρούν αρνητικό ή θετικό». Συμπληρωματικά με τις φωτογραφίες, οι αρχιτέκτονες έκαναν επισκέψεις πεδίου μαζί με τα παιδιά και κατέγραψαν τι τους έδειχναν και πώς σχολίαζαν τους χώρους της πόλης. Οι χώροι του παιχνιδιού οργανώθηκαν με βάση προσεκτική παρατήρηση της κατάστασης των υπάρχοντων χώρων, καθώς και τις συνήθειες και τις προτιμήσεις των κατοίκων. Μια επίσης λεπτομερής ανάλυση των φυσικών χαρακτηριστικών του αστικού ιστού διέγνωσε τις

πιθανές περιοχές παρέμβασης, που όπως διαπιστώθηκε ήταν στην πλειονότητά τους ενδιάμεσοι, «υπολειμματικοί» χώροι, τους οποίους στα σχέδιά τους «ενεργοποιούν» με το παιχνίδι. Τέλος, το πολυκεντρικό στοιχείο ενσωματώθηκε με καθοριστικό τρόπο στις προτάσεις, καθώς οι Döll διαπίστωσαν ότι οι ανάγκες των παιδιών δεν σταματούν στην ύπαρξη ενός σημειακού χώρου παιχνιδιού, αλλά στη δυνατότητα μετακίνησης πάνω σε ένα ασφαλές δίκτυο που θα ενώνει τις νέες διαμορφώσεις μεταξύ τους.

Από μια γενικότερη σκοπιά, η δουλειά των Λεφέβρ και Ντολ διακρίνεται από μια συνολικότητα που βρίσκουμε σπάνια στις προτάσεις για τον αστικό χώρο,

και η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για μια συντονισμένη αστική πολιτική που να συνδυάζει κοινωνιολογία, γεωγραφία και αρχιτεκτονική, σε αντίθεση με την εμμονή – και, εν τέλει, το αδιέξοδο – του να «μελετά», η κάθε μία επιστημονική περιοχή ξεχωριστά, το θέμα της διαπλοκής ανθρώπων – χώρου. Πηγάζει καταρχήν από μια διάθεση αναλογισμού (από τη μεριά των «επαγγελματιών») και πρακτικής δοκιμής (από τη μεριά της θεωρίας), που στη βάση τους και οι δύο έχουν, πέρα από προσωπικές φιλοδοξίες, το

αίσθημα κοινωνικής ευθύνης. Μεθοδολογικά, βασίζεται σε μια εμπειρική έρευνα που αναγνωρίζει στα παιδιά (πιο γενικά: στους

Εικόνα 31. Μετασχηματίζοντας την τοπική κουλτούρα του παιχνιδιού σε σχεδιαστική πρόταση για το Oude Westen, από τους Döll.



Εικόνα 32. Εφαρμογή του πολυκεντρικού στοιχείου του μοντέλου PIP (Participatory, Interstitial, Polycentric), που εμπνεύστηκαν οι Λεφέβρ και Ντολ από τον βαν Άικ.



χρήστες) το δικαίωμα της άποψης και το πλεονέκτημα της γνώσης του περιβάλλοντος και των αναγκών τους. Εμπειρικλείει μια αστικής κλίμακας προσέγγιση που έρχεται να δώσει απαντήσεις σε συγκεκριμένα κοινωνικά και αστικά (οι δυο κατηγορίες είναι εν τέλει αλληλένδετες) προβλήματα με αναφορά στην κοινότητα. Έχει βαθιές θεωρητικές βάσεις, αλλά δεν περιορίζεται σε προγραμματικές προτάσεις· σχεδιάζει τον υλικό χώρο στην κλίμακα του ανθρώπου, που είναι και η μόνη κλίμακα στην οποία η αρχιτεκτονική μπορεί να βρει πραγματικό «πεδίο δοκιμής». Την ίδια στιγμή, η συνεργασία αυτή είναι ένα παράδειγμα «πράξης» με την έννοια που της δίνει η Χάννα Άρεντ: δείχνει τη δυναμική την οποία ο θεωρητικός λόγος και η επαγγελματική πρακτική μπορούν να πάρουν αν βγουν έξω στο πεδίο, τολμώντας να μετατρέψουν τον επιστημονικό «μόχθο» σε αυτό που η Άρεντ αποκάλεσε «ενεργό βίο» [*vita activa*].⁸⁹

Στο κείμενο αυτό επιχειρήθηκε μια επισκόπηση της ιστορίας του «σχεδιασμού για το παιδί», μια επισκόπηση μακράν από το να είναι εξαντλητική αφού άφησε πολύ μεγάλα τμήματα απ' έξω, τόσο γεωγραφικά όσο και χρονολογικά. Ο λόγος που εστιάστηκε, στο πρώτο τμήμα της, στην Ελλάδα και στο τοπικό χρονικό αυτής της ιστορίας είναι κυρίως γιατί μια τέτοια επισκόπηση έλειπε από τη βιβλιογραφία – ήταν ένα κενό που έπρεπε να καλυφθεί. Η σύνδεση βέβαια του υλικού που ανακαλύφθηκε με το ευρύτερο – γεωγραφικά – πλαίσιο ήταν απαραίτητη για να δει κανείς εν πάση περιπτώσει τις επιρροές, αντανάκλασεις αλλά και τις διαφορές της τοπικής παραγωγής από τα εξωτερικά παραδείγματα. Τα παραδείγματα αυτά δεν αποτελούν μελέτες περίπτωσης: η «μελέτη περίπτωσης» (βλ. και Ημς) προϋποθέτει κοινό πρόγραμμα – και πώς μπορεί κάποιος πραγματικά να βρει κοινό πρόγραμμα μεταξύ π.χ. του μεταπολεμικού Άμστερνταμ και της σημερινής Αθήνας. Μ' αυτήν την έννοια, τα παραδείγματα δεν προσπαθούν επίσης να υποστηρίξουν συσσωρευτικά μια καθολική «αρχή» σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός είναι πράξη δημιουργική. Ως *πράξη*, λοιπόν, δεν μπορεί να περιχαρακωθεί από κανόνες εξωτερικά επιβαλλόμενους, αλλά το αντίθετο, οι ίδιοι οι κανόνες θα προκύψουν μέσα απ' αυτήν, δηλαδή μέσα από την κρίση, την εμπειρία, την ωριμότητα.⁹⁰ Για ένα ανώριμο, πρακτικά, «τοπικό» πεδίο δράσης όπως το ελληνικό, τα παραδείγματα μπορούν να παίξουν ακριβώς αυτό το ρόλο: να μάς μεταδώσουν εμπειρίες που

εμείς ακόμη δεν έχουμε. Κατά έναν τρόπο, ως επίσης «υλικό ανά χείρας», τα παραδείγματα χρησιμοποιούνται όπως κάθε «υλικό», σ' αυτήν την πολυφωνική βιογραφία του Spielraum: τίποτα δεν είναι πραγματικά «ειδική περίπτωση», απλά το συγκεκριμένο, το μερικό, είναι ο δρόμος μας για το καθολικό, το όλον. Ή, για να παραφράσουμε τον Μπαντζ, οι τοπικότητες δεν είναι «μοναδικές», πρέπει όμως να βρούμε το γενικό που τις συνδέει.

Το άλλο στοιχείο που θέλει να αναδειχθεί από τα εφαρμοσμένα παραδείγματα είναι η σημασία της συνεργασίας, του έμπρακτου διαλόγου. Όπως λέει ο Χενκ Ντολ, οι αρχιτέκτονες δεν είναι συνηθισμένοι να συνεργάζονται με άλλους, νομίζουν ότι μπορούν να δώσουν απαντήσεις με τις δικές τους γνώσεις, όμως αυτό δεν είναι αλήθεια. Η συνεργασία των επαγγελματιών με τους ακαδημαϊκούς μπορεί να δώσει αποτελέσματα που να ικανοποιούν περισσότερο και τις δυο πλευρές, και κυρίως να είναι καλύτερα σχεδιαστικά, γιατί είναι σταθερότερα σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα και τους άμεσα ενδιαφερόμενους, τους χρήστες. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτή η ελπιδοφόρα συνεργασία «δοκιμάστηκε» σε ένα «πεδίο παιδιάς». Το ίδιο το παιχνίδι, στην οντολογική του σημασία, ταυτίζεται με το διάλογο, τον μη «επιτακτικό λόγο», για να θυμηθούμε τον Μιχαήλ **Μπαχτίν**. Η πόλη όπως μάς τη δείχνουν τα παιδιά είναι το ανοικτό πεδίο όπου όλοι (και τα παιδιά) μπορούν να έχουν λόγο και να βρουν τη δική τους φωνή. Οι αποτυχίες της σχεδιαστικής πρακτικής να απαντήσει στις ανάγκες των παιδιών, η περιθωριοποίηση που επεφύλαξε στους πολύ λίγους που μέσα στην πρακτική τους αναζήτησαν τρόπους να επανεισάγουν τον ανθρωπισμό που η τεχνοκρατική πόλη εξοστράκισε, δεν πρέπει να μάς αποθαρρύνει. Ειδικά στην ελληνική πόλη, που άφησε ελάχιστο χώρο κίνησης για τα «σπουργίτια» της, όπως έλεγε ο Victor Hugo, η επιβίωση του παιχνιδιού μάς δείχνει πως όσο υπάρχουν παιδιά, η πόλη, παρά την κρίση της, θα εξακολουθήσει να είναι «πεδίο παιδιάς» γιατί το παιχνίδι παρεισφρύει όπου βρει ελεύθερο έδαφος· η μουσική του δεν θα σταματήσει να ακούγεται.

¹ Colin Ward, *The Child in the City* (New York: Pantheon Books, 1978), 204.

- ² Πωλ Γιονέ, "Το Παιχνίδι Της Ατόφιας Σχόλης," in *Κοινωνιολογία Του Ελεύθερου Χρόνου*, ed. Αλεξάνδρα Κορωναίου (Αθήνα: Νήσος, 1996), 349.
- ³ Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Continuum, 1975), 105.
- ⁴ Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, ό.π. στο Τζάννι Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, trans. Νίκος Λούπης (Αθήνα: Κουκκίδα, 2009), 9.
- ⁵ Ρήση του Ντενί Ντιντερό που παραθέτει ο Τότι στο *Ibid.*, 18.
- ⁶ Γιονέ, "Το Παιχνίδι Της Ατόφιας Σχόλης," 349.
- ⁷ Τα παραθέματα προέρχονται από το κείμενο «Μικρογραφία μαγαζιού ως παιχνίδι» (αρ. 146 στο *Minima Moralia*), στο οποίο ο Αντόρνο ξεκινά από μια σημείωση του Hebbel: «Τι να είναι αυτό που αφαιρεί από τη ζωή των ενηλίκων τη μαγεία;». Βλ. Τέοντορ Αντόρνο, *Minima Moralia*, trans. Λευτέρης Αναγνωστόπουλου (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1990), 334.
- ⁸ *Ibid.*, 335.
- ⁹ *Ibid.*
- ¹⁰ Ζαν Μπωντριγιάρ, *Η Καταναλωτική Κοινωνία*, trans. Βασίλης Τομανάς (Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 2005), 181.
- ¹¹ *Ibid.*, 189.
- ¹² «Ωρολόγιο πρόγραμμα» (αρ. 84) στο Αντόρνο, *Minima Moralia*, 217.
- ¹³ Τότι, *Ο Ελεύθερος Χρόνος*, 325.
- ¹⁴ Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1998).
- ¹⁵ Γιόχαν Χουϊζινγκα, *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*, trans. Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος and Στέφανος Ροζάνης (Αθήνα: Γνώση, 1989), 219.
- ¹⁶ *Ibid.*, 220.
- ¹⁷ *Ibid.*, 301.
- ¹⁸ *Ibid.*, 303.
- ¹⁹ Όπως γράφει ο Ανρί Λεφέβρ, ο εικοστός αιώνας έφερε έναν άλλο, διαφορετικό «ορθολογισμό»: αντί για το φιλοσοφικό Λόγο, που πρότεινε ορισμούς για τον άνθρωπο, τον κόσμο, την ιστορία, την κοινωνία, τώρα επικρατεί μια «οργανωτική λογική». Ενώ παλιότερα ο κάθε πολίτης είχε μια λογική γνώμη, και αυτή η σωφροσύνη απωθούσε το παράλογο, στον εικοστό αιώνα η ίδια η ορθολογικότητα σημαίνει υποταγή σε μια σκοπιμότητα. Ρωτά ο Λεφέβρ: «Από πού προέρχεται; Ποιος τη σφυρηλατεί; Πώς και γιατί; Εδώ βρίσκεται η ρωγμή και η χρεωκοπία αυτού του επιχειρησιακού ορθολογισμού». Henri Lefebvre, *Δικαίωμα Στην Πόλη: Χώρος Και Πολιτική*, trans. Παναγιώτης Τουρνικιώτης and Κλωντ Λοράν (Αθήνα: Κουκκίδα, 2007), 46.
- ²⁰ Συζήτηση του Χενκ Ντολ με την Λιάν Λεφέβρ στο Liane Lefavre and Henk Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool* (Rotterdam: 010 Publishers, 2007), 25.
- ²¹ Σημείωμα του εκδότη στο τεύχος Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου του 1970 του περιοδικού *Αρχιτεκτονική*.
- ²² Eva Blau, *The Architecture of Red Vienna 1919-1934* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999), 217.
- ²³ Karl Ehn (1884-1957). Αυστριακός αρχιτέκτονας και πολεοδόμος, το έργο του οποίου έχει ταυτιστεί με το κίνημα της «Κόκκινης Βιέννης»: κατά τη διάρκεια μιας δεκαετίας σχεδίασε πάνω από δέκα μεγάλα οικιστικά συγκροτήματα, μεταξύ τους το Bebelhof και το εμβληματικό Karlmarxhof (1927-1930).
- ²⁴ Peter Marcuse, "The housing policy of Social Democracy: Determinants and consequences", in Rabinach (edit.), *Austrian Social Experiment*, όπως παρατίθεται στο Blau, *The Architecture of Red Vienna 1919-1934*, 46.
- ²⁵ «Η ανακοίνωσής του στο Διεθνές Συνέδριο Ψυχολογίας του Παιδιού, το 1954, στο Παρίσι, με θέμα 'Ο ψυχολογικός και εκπαιδευτικός ρόλος της Αρχιτεκτονικής στα κτίρια τα προοριζόμενα για παιδιά' δημοσιεύθηκε στα περιοδικά *Enfance*, *La Maison* και *Tribune des Nations*». Βλ. «Ο αρχιτέκτων Π.Ν.Τζελέπης», *Ζυγός*, αρ. 3, Ιανουάριος 1956, σ. 3.
- ²⁶ Panos Dzeléry, *Villages D'enfants* (Paris: A. Morancé, 1947), 8.
- ²⁷ *Ibid.*, 10.
- ²⁸ Χαρακτηριστικό είναι με πόση ευαισθησία περιγράφει ο Τζελέπης το σκεπτικό για το σχεδιασμό του μεταβατικού χώρου μεταξύ των κοιτώνων και της αυλής (αυλής που διαμορφώνεται με καθιστικά από πέτρα, συντριβάνια και παρτέρια με λουλούδια). Προβλέπει έναν ημιπαιθριο προθάλαμο όπου «τα παιδιά, καθώς κατευθύνονται προς τον κοιτώνα, μπορούν να συνεχίσουν τα πειράγματά τους, να ρίξουν μια τελευταία ματιά ή να φροντίσουν λίγο τα λουλούδια, προτού εισέλθουν. Ομοίως, η μετάβαση στην ψυχική τους κατάσταση, από εκείνη στην οποία βρίσκονται

καθώς παίζουν ελεύθερα στο ύπαιθρο σε εκείνη που θα έχουν μέσα στο θάλαμο, συμβαίνει χωρίς πληγές. Ταυτόχρονα, δεν σπρώχνονται στην είσοδο και συνηθίζουν, χωρίς βία, σε μια πειθαρχία στις κινήσεις τους». Βλ. *Ibid.*, 13.

²⁹ Le Corbusier, *Η Χάρτα των Αθηνών (1η Έκδοση: Παρίσι, 1943)*, trans. Σταύρος Κουρεμένος (Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία, 1987), 29.

³⁰ *Ibid.*, 48.

³¹ *Ibid.*, 68.

³² *Ibid.*, 69.

³³ Matt Chaban, "Unite de Stoop", στο ιστολόγιο "The Architects Newspaper", 17-07-2009, διαθέσιμο στο <http://blog.archpaper.com/wordpress/archives/3763>

³⁴ Lefavre and Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool*, 48.

³⁵ Το υλικό είχε την ευγενή καλοσύνη να μου υποδείξει η κα. Αλέκα Γερόλυμπου. Βλ. Πράξις 900/1948, *Πρακτικά Συμβουλίου Ανοικοδομήσεως*, τόμοι 3, 1947-1949 (αποδελτίωση Αλέκας Γερόλυμπου από τα Αρχεία Νεοελληνικής Αρχιτεκτονικής, Μουσείο Μπενάκη)

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Μάρω Καρδαμίτση-Αδάμη, «Ο Κλέων Κραντονέλλης και ο πειραματικός οικισμός του Αγίου Γεωργίου στο Κερατσίνι – Πειραιάς», *Δομές*, 05 / Μάιος 2009, 127.

³⁸ Άρης Κωνσταντινίδης, «Εργατικές Κατοικίες», *Αρχιτεκτονική*, αρ. 2, Μάρτιος-Απρίλιος 1957, 47-51.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Γιώργος Σκιαδαρέσης, «Νέοι Οικισμοί», *Αρχιτεκτονική*, αρ. 20, Μάρτιος-Απρίλιος 1960, 39-51.

⁴² *Ibid.*, 50.

⁴³ Η ταινία προβλήθηκε στα πλαίσια της συνάντησης της Επιτροπής Πολεοδομίας της Διεθνούς Ένωσης Αρχιτεκτόνων τον Ιούνιο του 1962 στην Αθήνα. Βλ. Γιώργος Κανδύλης, «Κοινωνική Αρχιτεκτονική – Πολεοδομία», *Αρχιτεκτονική*, αρ. 34, Ιούλιος-Αύγουστος 1962, 51-57.

⁴⁴ *Ibid.*, 51.

⁴⁵ *Ibid.*, 56.

⁴⁶ «Β' Αρχιτεκτονικό Συνέδριο, Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 1962», *Αρχιτεκτονική*, αρ. 38, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1963, 29-41.

⁴⁷ *Ibid.*, 35.

⁴⁸ «Νέο Πάρκο στο Κεφαλάρι Κηφισιάς / αρχιτέκτων Αλέξανδρος Παπαγεωργίου – Βενέτας, υπό την εποπτεία της Διεύθυνσης Μελετών του Υπουργείου Συγκοινωνιών και Δημοσίων Έργων», *Αρχιτεκτονική*, αρ. 19, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1960, 84-86.

⁴⁹ *Ibid.*, 84.

⁵⁰ Eric Schmitz, "'Let our children have a playground. They need it very badly!': Letters to the Department of Public Works, 1947-1958", in Liane Lefavre and Ingeborg de Roode, eds., *Aldo Van Eyck: The Playgrounds and the City* (Rotterdam: NAI Publishers, 2002).

⁵¹ Liane Lefavre, "Space, place and play; or the interstitial/cybernetic/polycentric urban model underlying Aldo van Eyck's quasi-unknown but, nevertheless, myriad postwar Amsterdam playgrounds", in *Ibid.*, 40-44.

⁵² Lefavre and Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool*, 42.

⁵³ *Ibid.*, 25.

⁵⁴ Συνέντευξη της Hannie van Eyck στην Ingeborg de Roode, στο Lefavre and de Roode, eds., *Aldo Van Eyck: The Playgrounds and the City*, 15.

⁵⁵ Η ταινία «Οι δυνάμεις του 10» (1968) βασίζεται στο εκπαιδευτικό βιβλίο του Ολλανδού παιδαγωγού Kees Boeke «Κοσμική Θέα» [*Cosmic View*] (1957). Η κάμερα ξεκινά δείχνοντας μια επιφάνεια έκτασης ενός τετραγωνικού μέτρου, δηλαδή 10^0 (10 στη δύναμη του μηδενός): ένα ζευγάρι που κάνει πικνίκ πάνω σε μια κουβέρτα απλωμένη στο γρασίδι. Στη συνέχεια, και ανά 10 δευτερόλεπτα, απομακρύνεται για να δείξει μια επιφάνεια ίση με την επόμενη δύναμη του 10 (10^1 , 10^2 , κ.ο.κ.). Αφού φτάσει στο διάστημα, επιστρέφει και από την ίδια αρχική εικόνα, μάς δείχνει, όλο και μικρότερα μεγέθη (αρνητικές δυνάμεις του 10).

⁵⁶ "The do-nothing-machine", διαθέσιμο στο http://www.youtube.com/watch?v=gY_vipKxH1I

⁵⁷ Συνέντευξη του Τσαρλς Ημς στον Oscar Shefler, που δημοσιεύτηκε στην έκδοση "Design forecast 1" της Alcoa (1959), όπως παρατίθεται στο <http://inbetweennoise.blogspot.gr/2006/10/do-nothing-machine.html>

- ⁵⁸ «Παιδική κατασκήνωση στο Ζούμπερι / αρχιτέκτων Θάνος Κούρτης», *Ζυγός*, αρ. 41, Αύγουστος 1959.
- ⁵⁹ «Διαμόρφωση περιβάλλοντος / αρχιτέκτων Ν. Πατέλλης», *Θέματα Εσωτερικού Χώρου*, αρ. 3, 1972, 138-140.
- ⁶⁰ «Δύο παιδικές εξοχές της Χ.Α.Ν. στον Άγιο Γιάνη Πηλίου και στον Άγιο Νικόλαο Χαλκιδικής / αρχιτέκτονες Π. Τζώνος, Γ. Χόιπελ και Ξανθή Χόιπελ», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, αρ. 4, 1970, 43-47.
- ⁶¹ «Κέντρο διακοπών για παιδιά / α' βραβείο: Εργαστήριο 66: αρχιτέκτονες Γ. Αντωνακάκης, Δ. Αντωνακάκης, Σ. Αντωνακάκη και Κ. Χατζημιχάλης και Ομάδα 70: αρχιτέκτονες Α. Μονεμβασίτου, Π. Μπαμπάλου, Ε. Μωρέτη, Α. Νουκάκης», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, αρ. 7, 1973, 224-225.
- ⁶² «Ένταξη των παιδικών χαρών στην πόλη», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, αρ. 5, 1971, 260-262· «Τόπος παιχνιδιού και εξερευνήσεως για παιδιά 4-10 ετών», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, αρ. 6, 1972, 281-283· «Διαμόρφωση πάρκου με γλυπτική σύνθεση», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, αρ. 6, 1972, 272-273.
- ⁶³ Στο τελευταίο άρθρο της Χάρτας των Αθηνών, με τίτλο «Το ιδιωτικό συμφέρον θα υποταχθεί στο συλλογικό συμφέρον», ο Le Corbusier γράφει: «Το ατομικό δικαίωμα δεν έχει σχέση με το ταπεινό ιδιωτικό συμφέρον, το οποίο χορταίνει μια μειοψηφία καταδικάζοντας την υπόλοιπη μάζα της κοινωνίας να ζει στη μετριότητα. Γι' αυτό πρέπει να του επιβάλλονται αυστηροί περιορισμοί και να υποτάσσεται παντού στο συλλογικό συμφέρον· πρέπει για κάθε άτομο να είναι προσιτές οι βασικές χαρές· η ευτυχία της οικογενειακής εστίας και η ομορφιά της πόλης». Corbusier, *Η Χάρτα Των Αθηνών (1η Έκδοση: Παρίσι, 1943)*, 114.
- ⁶⁴ «Από σημειώσεις του Δ. Πικιώνη για τον εναρκτήριο λόγο του στην Ακαδημία, που τελικά δεν πραγματοποιήθηκε», βλ. Αγνή Πικιώνη, ed. *Δημήτρη Πικιώνη: Ο Παιδικός Κήπος Της Φιλοθέης* (Αθήνα: Ίνδικτος, 2002), 7.
- ⁶⁵ Δημήτρης Πικιώνης, «Αυτοβιογραφικά σημειώματα» [1958], στο Δημήτρης Πικιώνης, *Κείμενα* (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2000), 24.
- ⁶⁶ Δημήτρης Πικιώνης, «Πρόλογος για τη λαϊκή τέχνη» [1927], στο *Ibid.*, 52.
- ⁶⁷ Δημήτρης Πικιώνης, «Συναισθηματική Τοπογραφία» [1935], στο *Ibid.*, 73.
- ⁶⁸ «Στη χθεσινή παρουσίαση του έργου μίλησε για την επιτυχία της προσπάθειας ένας μαθητής του Πικιώνη, ο αρχιτέκτων-πολεοδόμος Παναγής Ψωμόπουλος, που τον έζησε όταν δημιουργούσε μερικά από τα διατηρητέα σήμερα μνημεία της νεότερης ελληνικής αρχιτεκτονικής, ανάμεσα στα οποία είναι και ο Κήπος της Φιλοθέης. Θυμήθηκε με πόση αγάπη για το παιδί σχεδίασε αυτό το χώρο, με γήινα υλικά, ξύλο, πέτρα, μάρμαρο, αλλά και τα παιχνίδια έτσι που να είναι καλαίσθητα και παιδαγωγικά. Ήθελε να ξέρουν τα παιδιά που ζουν στην πόλη μιας θαλασσινής χώρας την εικόνα ενός υπό κατασκευήν καϊκιού ή μιας σαρακατσάνικης καλύβας. Έπλεκε μόνος του τις καλαμωτές και τις ψάθες γιατί ήθελε μέσα από το παιχνίδι να εξοικειώνεται το παιδί με τα στοιχεία που συνιστούν την ελληνικότητά του. Μετρούσε τα βηματάκια τους για να χαράξει τις μικρές διαδρομές του κήπου και να φυτέψει εδώ ένα λουλούδι, εκεί ένα φυτό από την πλούσια χλωρίδα της ελληνικής γης». Βλ. Ν. Κοντράρου – Ρασσιά, «Ο Κήπος της Φιλοθέης 'επιστρέφει' στο κοινό», *Ελευθεροτυπία*, 23/05/2002.
- ⁶⁹ Συνέντευξη της Hannie van Eyck στην Ingeborg de Roode, στο Lefavre and de Roode, eds., *Aldo Van Eyck: The Playgrounds and the City*, 15.
- ⁷⁰ «Ο σύγχρονος συρμός που θέλει τα πράγματα στα μέτρα των μικρών παιδιών και που πασχίζει, δήθεν καλοπροαίρετα, για την εξυπηρέτησή τους, νομίζω ότι τα βλάπτει. Κακό του κάνουν τα τόσα δα τα τραπεζάκια και τα ραφάκια, αυτά είναι τα νιανιαρίσματα των μεγάλων. Όταν το νήπιο σταθεί στα πόδια του, αυτά είναι άχρηστα, όλα, και δεν είναι άχρηστα μόνο, νομίζω ότι στερούν από τα νήπια την εικόνα του κόσμου». Βλ. εισαγωγή του Παύλου Καλαντζόπουλου στο Πικιώνη, ed. *Δημήτρη Πικιώνη: Ο Παιδικός Κήπος Της Φιλοθέης*, 20.
- ⁷¹ Roland Barthes, *Mythologies* (New York: Noonday Press, 1972), 54.
- ⁷² Anne-Marie Pollowy, *The Urban Nest* (New York: Free Press, 1977), 320.
- ⁷³ E. Jacobs and P. Jacobs, "Children as Managers," *Ekistics* 281 (1980).
- ⁷⁴ Roger Hart, *Children's Experience of Place* (New York: Irvington Publishers, 1979), 349.
- ⁷⁵ Willem Van Vliet, "Exploring the Fourth Environment: An Examination of the Home Range of City and Suburban Teenagers," *Environment and behavior* 15 (1983).
- ⁷⁶ Jan Gehl, *Life between Buildings*, trans. Jo Koch (Washington, DC: Island Press, 2011), 19.
- ⁷⁷ *Ibid.*, 25.
- ⁷⁸ K. P. Rohane, "Behavior-based design concepts for comprehensive school playgrounds: a review of playground design evolution" *EDRA Yearbook* 12, 1981, 251-7, όπως παρατίθεται στο M.H. Matthews,

Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments (Herdfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992), 222.

⁷⁹ Απόφαση υπ' αριθμ. 28.492 του Υπουργείου Εσωτερικών, «Καθορισμός των προϋποθέσεων και των τεχνικών προδιαγραφών για την κατασκευή και τη λειτουργία των παιδικών χαρών των Δήμων και των Κοινοτήτων, τα όργανα και η διαδικασία αδειοδότησης και ελέγχου τους, τη διαδικασία συντήρησης αυτών, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια», που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 931/Β' / 18-5-2009.

⁸⁰ Πρόκειται για τα πρότυπα ΕΛΟΤ EN 1176 για τις παιχνιδοκατασκευές και ΕΛΟΤ EN 1177 για τις επιφάνειες πτώσης.

⁸¹ Ένας χώρος για να κριθεί «κατάλληλος» από τη σχετική τριμελή επιτροπή, πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) να μην γειτνιάζει με χρήσεις που προκαλούν ατμοσφαιρική και ηχητική ρύπανση και με δραστηριότητες που χρησιμοποιούν επικίνδυνα για την υγεία υλικά. β) να μην γειτνιάζει με δρόμο ταχείας κυκλοφορίας ή κυκλοφορίας βαρέων οχημάτων. Όταν γειτνιάζει με οδικό ή σιδηροδρομικό δίκτυο που προκαλεί υψηλό θόρυβο, να λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα ηχοπροστασίας. γ) να μην βρίσκεται σε απόσταση μικρότερη των 300 μέτρων από εγκαταστάσεις ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας (κεραίες εκπομπής τηλεφωνίας, τηλεόρασης, ραδιοφωνίας) ή πυλώνες υψηλής τάσης κ.λπ. δ) να μη βρίσκεται δίπλα σε περιοχές που εγκυμονούν κινδύνους (όπως κατολισθήσεις, κατακρίμνησεις, καταρρεύσεις, εστίες μολύνσεων κ.λπ.). στ) να μην είναι οπτικά απομονωμένος. ε) να μην έχει οπτική επαφή με εγκαταστάσεις που μπορούν να βλάψουν την ψυχική υγεία των παιδιών (όπως νεκροταφεία, φυλακές κ.λπ.). ζ) να υπάρχει άνετη και ασφαλής πρόσβαση (πεζόδρομος, δρόμος ήπιας κυκλοφορίας, πεζοδρόμιο κ.λπ.).» Βλ. υπουργική απόφαση που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 931/Β' / 18-5-2009. Αναμφίβολα, αν τηρηθεί κατά γράμμα ο νόμος, θα πρέπει πολλές από τις υπάρχουσες παιδικές χαρές να ξηλωθούν ως χωροθετημένες ακατάλληλα – με το (μόνο;) πρόβλημα ότι δεν υπάρχουν εναλλακτικοί χώροι για να μετακινηθούν, μέσα στο αστικό χάος που υπάρχει στην πλειονότητα των ελληνικών πόλεων. Εκτός εάν ο νόμος εφαρμοστεί επιλεκτικά, και τελικά μόνο για το κομμάτι της υποχρεωτικής πιστοποίησης των οργάνων, που πριμοδοτεί οικονομικά τις εταιρίες πιστοποίησης και τις μεγάλες εταιρίες κατασκευής οργάνων.

⁸² Linda Baker, "The Politics of Play", *Metropolis* (8/11/2006), διαθέσιμο στο <http://www.metropolismag.com/story/20061108/the-politics-of-play>

⁸³ Καφένια Μπότσογλου, *Υπαίθριοι Χώροι Παιχνιδιού Και Παιδί: Ποιότητα, Ασφάλεια, Παιδαγωγικές Εφαρμογές* (Αθήνα: Gutenberg, 2010), 87.

⁸⁴ Helle Nebelong, "Nature's Playground," *Green Places* (May 2004).

⁸⁵ Συνέντευξη του Isamu Noguchi στον Paul Cummings (1973), ό.π. στο ιστολόγιο "Super Ordinary", διαθέσιμο στο <http://shiftoperations.net/thesis/?p=628>

⁸⁶ Συνέντευξη του Dan Graham στη Λιάν Λεφέβρ, Lefavre and Doll, *Ground-up City: Play as a Design Tool*, 72.

⁸⁷ Brian Hatton and Dan Graham: A Conversation, in Dan Graham, Galerie Roger Pailhas, Marseilles, 1991, unpaginated, ό.π. στο Derek Siu Hay Lau / Chowee Ka Yan Chow, "The Politics of the object", διαθέσιμο στο <http://www.arch.hku.hk/5108b/?p=251>

⁸⁸ Για το project *Lost in Space*, βλ. την ιστοσελίδα του γραφείου Doll, http://www.dollarchitecture.com/flash/_tekst/en/nieuws/nieuws.xml

⁸⁹ «Η λέξη 'ζωή' έχει ένα τελείως διαφορετικό νόημα όταν αναφέρεται στον κόσμο. [...] Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της ειδικά ανθρώπινης ζωής, της οποίας η εμφάνιση και η εξαφάνιση συνιστούν εγκόσμια συμβάντα, είναι ότι η ίδια είναι πάντοτε πλήρης συμβάντων ικανών τελικά εξιστορηθούν σαν μια ιστορία, να αποτελέσουν μια *βιογραφία*: γι' αυτόν τον *βίον*, σε αντιδιαστολή προς την *ζωή*, είπε ο Αριστοτέλης ότι «αποτελεί κατά κάποιον τρόπο ένα είδος πράξεως». Βλ. Χάννα Άρεντ, *Η Ανθρώπινη Κατάσταση (Vita Activa)* (Αθήνα: Γνώση, 2006), 137.

⁹⁰ Peter Carl, "Praxis: Horizons of Involvement" in *Common Ground: A Critical Reader*, ed. David Chipperfield, Kieran Long, and Shumi Bose (Venezia: Marsilio, 2012), 76.

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι
Μια πολυφωνική βιογραφία

Συμπέρασμα

*«Αγαπητέ μου μικρέ αφέντη, ποτέ δεν
ξέρουμε προς τα πού οδεύουμε».*

- Milan Kundera¹

Η διαδικασία της έρευνας και η συγκρότηση της κεντρικής ιδέας

Το παρόν κείμενο, ως το τελικό μέρος αυτής της εργασίας, αποτελεί ένα είδος «κατάληξης» ή απολογισμού, και ταυτόχρονα περίληψης και συμπύκνωσης. Δεν θα μπορούσα να βρω καλύτερο τίτλο παρά χρησιμοποιώντας μια μουσική μεταφορά: πρόκειται για την coda αυτής της «πολυφωνικής βιογραφίας», με την έννοια ότι συνδέεται με το κυρίως έργο, σ' αυτήν επαναλαμβάνονται κάποια από τα μοτίβα που αναπτύχθηκαν στη διάρκειά της, όμως αυτή τη φορά η σύνθεση θα φτάσει σε ένα τέλος – και ίσως τούτο να μείνει ν' αντηχεί περισσότερο απ' ο,τιδήποτε άλλο στη μνήμη του αναγνώστη. Στο σύντομο αυτό κείμενο θα προσπαθήσω να συνοψίσω τα σημαντικά στοιχεία αυτής της αφήγησης: ποια ήταν τα κομβικά σημεία στη διαδικασία της έρευνας, πώς συγκροτήθηκε η κεντρική της ιδέα, ποιο στοιχείο τη διαφοροποιεί από προηγούμενες. Στη συνέχεια θα απαντήσω στο τι έχει να προσφέρει η μελέτη ως «συμπεράσματα» στον αναγνώστη, παρότι θα ήθελα να εξακολουθήσω να θεωρώ την έρευνα ως μια διαδικασία ανοικτού τέλους, ή μάλλον με πολλές πιθανές δυνατότητες συνέχισης. Οι προτάσεις μου αφορούν ακριβώς αυτό: το πώς θα μπορούσαμε να *προχωρήσουμε*, αν αποδεχτούμε την κεντρική ιδέα του Spielraum. Γι' αυτό το λόγο και δίνω συγκεκριμένα παραδείγματα, πρακτικές «ασκήσεις» ουσιαστικά, μεταφοράς μας από τη θεωρία στην πράξη.

Οι τελευταίες γραμμές από το βιβλίο *Ο Ιάκωβος και ο Αφέντης* του Milan Kundera «δίνουν τον τόνο» σ' αυτόν τον απολογισμό. Το πρόσωπο που μιλάει είναι ο «Ιάκωβος ο μοιρολάτρης», υπηρέτης του Αφέντη (πρόκειται ουσιαστικά για μια «παιγνιώδη μεταγραφή» του ομώνυμου έργου του μεγάλου ουμανιστή Ντενί **Ντιντερό** από τον Kundera), και αν προσεταιρίζομαι τα λόγια του δεν είναι μόνον διότι πρόκειται για ένα μυθιστορηματικό πρόσωπο που «αγαπώ»,² αλλά και επειδή αποδίδουν σε σημαντικό βαθμό την περιπέτεια της ερευνητικής διαδικασίας. Δεν είναι «μοιρολατρία» (άλλωστε και ο Ντιντερό χρησιμοποιεί τον όρο σκωπτικά) αλλά μάλλον ένα μεγάλο μάθημα, η αποδοχή της τυχαιότητας και συνεχούς επαναπροσδιορισμού της θέσης μας που μάς επιβάλλουν οι «συναντήσεις» μας, με πρόσωπα, με κείμενα, με έργα. Στην προσωπική μου εμπειρία, ό,τι σκόπευα να κάνω τελικά νομίζω ότι το έκανα, αλλά ακολουθώντας μια πορεία πολύ

διαφορετική από εκείνη που αναμενόταν, και σίγουρα μη προδιαγεγραμμένη, ούτε καν προβλέψιμη.

Η διατύπωση συγκεκριμένων στόχων στην εκκίνηση μιας έρευνας είναι ίσως το πιο ακανθώδες σημείο, τουλάχιστον για μένα: οι στόχοι αναμφισβήτητα υπάρχουν (στις πιο ευτυχείς περιπτώσεις, μάλιστα, πηγάζουν από μια εσωτερική ανάγκη), αλλά η γλωσσική τους έκφραση μοιάζει να είναι σχεδόν ακατόρθωτη. Στην αρχική μου πρόταση, περίπου τριάμισυ χρόνια πριν, έγραφα σε γενικές γραμμές ότι επιθυμία και σκοπός μου ήταν η διερεύνηση της σχέσης της πόλης³ με τα παιδιά με τη ματιά της αρχιτεκτονικής. Εκ των υστέρων θα έλεγα ότι κάτι τόσο ασαφές και αόριστο ήταν προβλεπόμενο να με οδηγήσει σε πολλαπλά μονοπάτια, αφού μάλιστα προσπαθούσα να κινηθώ σε δύο παράλληλα πεδία, στην έρευνα πεδίου, από τη μια, και στη αντίστοιχη βιβλιογραφική, από την άλλη.

Στο μέσον αυτής της πορείας, που κινδύνευε να καταλήξει απόλυτα χαοτική, καθοριστική ήταν η απόφαση να αποκτήσει στην έρευνα κεντρικό ρόλο το «παιχνίδι» – όχι μόνο με την έννοια των παιχνιδιών των παιδιών όσο, και κυρίως, ως έκφραση του *πνεύματος* του παιχνιδιού. Σε αναζήτηση λοιπόν του παιγνιώδους στοιχείου σε πεδία πέρα από εκείνα της «παιδικής ηλικίας», οδηγήθηκα σε πολύ διαφορετικές περιοχές: στην ήδη πολυσυλλεκτική βιβλιογραφία (κοινωνιολογία, γεωγραφία, παιδαγωγική) ήρθε να προστεθεί η μουσική, η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος, η φιλοσοφία. Αναμφισβήτητα το «άνοιγμα» αυτό της μελέτης με απομάκρυνε πολύ από τη «σχετική» βιβλιογραφία, σε βαθμό που διακινδύνευα να βρεθώ εκτός επιστημονικής «παιδιάς». Κατά μια έννοια, η απόσταση αυτή ίσως ήταν η απαραίτητη προϋπόθεση για να δω ξανά, και με νέα ματιά, το θέμα. Ήταν επίσης και μια πράξη αντίδρασης σ' αυτό που μου φαινόταν, από την ανάγνωση της οικείας βιβλιογραφίας, σαν στραγγαλισμός της ελεύθερης σκέψης, αέναη ανακύκλωση των ίδιων αναφορών και επανάληψη, εν τέλει, του αυτονόητου. Η πορεία αποδείχθηκε (ευτυχώς) γεμάτη ανακαλύψεις, πρωτόγνωρους συσχετισμούς και αναπάντεχες επανατοποθετήσεις, δηλαδή ένα βίωμα δημιουργικό, που είχε επίσης κάτι από «παιχνίδι».

Με την επανεισαγωγή του «παιχνιδιού» υπό αυτούς τους νέους όρους, το πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή η σχέση παιδιού – πόλης (το οποίο έμεινε, έστω και στο βάθος, πάντοτε παρόν), έπρεπε επομένως να αλλάξει: έπρεπε να βρεθεί τρόπος, αντί να είναι εξαρτημένο από το «παιδί» («το παιχνίδι των παιδιών») ή την «πόλη» («το παιχνίδι στην πόλη»), το «παιχνίδι» να έρθει σε διάλογο με τις δύο αυτές έννοιες υπό νέες συνθήκες. Σε τούτο το κρίσιμο σημείο, επέλεξα να δώσω ένα «κύριο όνομα» στο νέο ερευνητικό υποκείμενο που συνθέτει «το παιδί, την πόλη, το παιχνίδι», τις τρεις δηλαδή έννοιες που με ενδιαφέρουν: το ονόμασα «Spielraum», δίνοντάς του μια ταυτότητα που λειτουργεί ως σταθερό σημείο, και την ιστορία της οποίας μπορεί κανείς να αφηγηθεί. Η παρούσα μελέτη είναι, επομένως, μια «πολυφωνική βιογραφία» του Spielraum, που με απλά λόγια θα λέγαμε ότι αποτελεί μια νοητή πραγματικότητα, όπου οι τρεις έννοιες (το παιδί, το παιχνίδι, η πόλη) συνδέονται και συγκροτούν ένα όλον.

Η μεθοδολογία οργάνωσης του περιεχομένου

Το Spielraum έχει μια ετερογενή ομάδα προγόνων να αναγνωρίσει: είναι αποτέλεσμα μιας προσωπικής σύνθεσης λόγων για την πόλη και λόγων για το παιδί, με θεωρητικές επιρροές από τη φαινομενολογία, την κοινωνιολογία της πράξης, τον μαρξισμό. Αφηνόμενοι στο «παιχνίδι» της βιβλιογραφικής περιπλάνησης, παρασυρόμαστε πέρα από τα «νόμιμα» επιστημονικά πεδία, σ' έναν σφετερισμό λόγων που ακόμη δεν έχουν επαρκώς στραφεί προς το παιδί ή προς την πόλη: τους λόγους αυτούς ως πηγές δεν τους μεταχειριζόμαστε με το ίδιο μέτρο – κάποιους, διαλέγοντας αυτό που βρήκαμε χρήσιμο, ή όμορφο, τους «λεηλατήσαμε». Όπως γράφει ο Robert Manoff, στη διατριβή του για μια άλλη σύνθετη έννοια, το *Bauenswelt*,

Μόνο αγκαλιάζοντας το στατικό ηλεκτρισμό των σκέψεών μας, προωθώντας τις περιορισμένες τους αλήθειες μέχρι τα άκρα της δύναμής τους, μπορούμε να τις ξεπεράσουμε. Εκείνη τη στιγμή, η σκέψη που έχει γνωρίσει το σκέπτεσθαί της ως απαραίτητο αλλά επίσης ως λανθασμένο, θα βιώσει πλήρως την πραγματική της ανεπάρκεια, θα κατανοήσει τις πραγματικές της

αλήθειες, θα ζήσει τις αντιφάσεις της και θα προχωρήσει προς στην μεγαλύτερη ολοκλήρωσή της.⁴

Το Spielraum δεν είναι προϊόν, είναι «γίνεσθαι», και ως τέτοιο είναι ατελές: μερικές πλευρές του μόνον σκιαγραφούνται, κάποια μέρη του είναι απλώς «πεδία δοκιμής» χειρισμού νέων δεδομένων, ή ακόμη και «πεδία παιδιάς» για νέους τρόπους έκφρασης. Υπάρχουν επίσης στιγμές που είμαστε περισσότερο βέβαιοι γι' αυτό με το οποίο διαφωνούμε, ενώ ενέχει πάντοτε ο κίνδυνος να γίνει το Spielraum μια ιδεολογικοποιημένη και ουσιοκρατικοποιημένη έννοια. Η μορφή του κειμένου έρχεται στις στιγμές αυτές σε βοήθειά μας: πρόκειται για ένα ανοικτού τέλους κείμενο, όπου τα δοκίμια διαβάζονται ημιανεξάρτητα, χωρίς να «κτίζουν», από το ένα στο άλλο, ένα τελικό επιχείρημα. Κυρίαρχο στοιχείο είναι οι εμφανίσεις των «χαρακτήρων» και η ελεύθερη ροή συσχετισμών του κειμένου με τα βιογραφήματά τους. Μ' άλλα λόγια, το κείμενο διατηρεί το χαρακτήρα της «διατριβής», όμως με ένα «πλάγιο βλέμμα», περικλείοντάς την «με τα δικά του εισαγωγικά», όπως προτείνει ο Μιχαήλ **Μπαχτίν**. Ως μια μετα-βιογραφία, «βλέπει τον εαυτό της» στο φως άλλων βιογραφιών. Είναι η ίδια ένα σχόλιο στο πώς συγκροτείται η (νέα) γνώση και πώς μπορεί κανείς να γράψει οτιδήποτε «καινούριο» χωρίς την αφελή πεποίθηση ότι ανήκει αποκλειστικά σ' αυτόν.

Ο τρόπος με τον οποίο γράφτηκε αυτή η εργασία πήγασε απ' αυτήν την συγκρότηση του ερευνητικού υποκειμένου. Η οντολογία που απέδωσα στο Spielraum έδωσε με τη σειρά της και τις απαντήσεις σε ερωτήματα οργάνωσης και μορφής του κειμένου. Άλλωστε, στο ζήτημα της μεθοδολογίας, και σε τούτη την έρευνα, όπως στην προηγούμενη, τις *Αόρατες Παρενθέσεις*,⁵ επανέρχεται μια τριπλή προβληματική, που φαίνεται να με ακολουθεί συστηματικά. Το πρώτο σκέλος της είναι ο χειρισμός των «πηγών», το πώς δηλαδή στεκόμαστε απέναντι στην προϋπάρχουσα γνώση, το δεύτερο η σχέση μορφής – περιεχομένου (το παραγόμενο βιβλίο ως φόρμα), ενώ το τρίτο αφορά την αναζήτηση της *ολότητας*, αν μπορούμε μ' αυτόν τον πολύ γενικό όρο να μιλήσουμε για την ύπαρξη μιας πραγματικά «κεντρικής» ιδέας που ως γενεσιουργός μήτρα συνδέει τα παραπάνω με το πραγματολογικό περιεχόμενο της μελέτης.

Ως προς το πρώτο πρόβλημα, στις *Αόρατες Παρενθέσεις* οι «πηγές» ήταν αποσπάσματα ατόφιου ιστορικού λόγου που αναζητούσαν το γεωγραφικό τους τόπο σ' έναν πραγματικό χώρο, τη Θεσσαλονίκη. Στην παρούσα έρευνα έπρεπε αντίστοιχα, αφού είχε βρεθεί ένας νοητός «τόπος» (ή «θέμα» [*topic*]), δηλ. το *Spielraum*, να εφευρεθεί και μια τεχνητή τοπολογική σχέση που να διέπει την οργάνωση του ετερόκλητου και πολυσυλλεκτικού υλικού των «πηγών» μέσα στο ερευνητικό κείμενο. Αναμφίβολα, σε κάθε έρευνα, κείμενα και καλλιτεχνικά έργα συναντούνται με τον/την συγγραφέα και τον/την επηρεάζουν, και αυτές οι συναντήσεις αποτυπώνονται, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, σε κάθε εργασία. Όμως η προκειμένη περίπτωση, που αφορούσε την έρευνα πάνω σε μια «βιογραφία», υπαγόρευσε να υιοθετηθεί η «βιογραφική» προσέγγιση στο έπακρο. Μ' άλλα λόγια, όπως στην συγγραφή μιας βιογραφίας υπαρκτού προσώπου, από την οποία παρελαύνουν οι χαρακτήρες που την επηρέασαν, ν' αναγνωριστούν κι εδώ, και μάλιστα στο ακέραιο, οι πολλαπλές επιρροές στις οποίες αναφέρθηκα προηγουμένως. Πρακτικά, στο τελικό προϊόν, η «αντικειμενικότητα» της πηγής μετασχηματίστηκε σε πλήρη ενσωμάτωση της υποκειμενικότητας του δημιουργού της, υπό τη μορφή «βιογραφικών σημειωμάτων» για τους «Χαρακτήρες» που επηρεάζουν το *Spielraum*, δηλαδή οδηγώντας στη συγγραφή του αντίστοιχου κεφαλαίου της διατριβής.

Από αυτήν την άποψη, η παρούσα έρευνα βρίσκεται στον αντίποδα των *Αόρατων Παρενθέσεων*: το «πρωτογενές υλικό» όχι μόνο δεν θεωρήθηκε ως «υλικό ανά χείρας», αλλά ως την κορυφή ενός παγόβουνου που, αν και κρυμμένο κάτω από την επιφάνεια, δεν παύει να είναι υπαρκτό. Και ως «παγόβουνο» εννοώ βέβαια τον γαργαλιστικό πλούτο που ενέχει κάθε «ιστορία»: η βιογραφία ενός δημιουργού, η περιπέτεια ενός επιχειρήματος ή η ιστορία ενός επιστημονικού κλάδου. Ως «βιογραφία», συνεπώς, η μελέτη έπρεπε να εστιάσει κυρίως στο πρώτο από τα παραπάνω. Πράγματι, μεγάλο, χρονικά, μέρος της ήταν μια «αρχαιολογικού» τύπου αναζήτηση στο παρελθόν των δημιουργών, μια προσεκτική ανασκαφή για θραύσματα πληροφοριών που συνήθως περνούν απαρατήρητα. Ελπίζω να είναι κατανοητό από τον αναγνώστη (διότι εντέλει μόνο υπονοείται) ότι αυτό που ήθελα

να τονίσω με τις βιογραφίες των «Χαρακτήρων» ήταν η διαπλοκή βίου και έργου, η δύναμη της τυχαιότητας των συναντήσεων και των συγκυριών, μ' άλλα λόγια το παιγνιώδες στοιχείο που είναι σύμφυτο με τη ζωή.

Η δεύτερη εμμονή, και μιλάμε για τον πειραματισμό πάνω στη διαλογική σχέση μορφής – περιεχομένου, δεν θα μπορούσε να εξηγηθεί καλύτερα παρά με τον τρόπο που μάς διδάσκει η μουσική. Ως ύψιστη μορφή τέχνης η μουσική έχει το χαρακτηριστικό να οικειοποιείται «εντοπιότητες»: πώς χρονικές ποιότητες εγγράφονται μέσα σε χώρους. Η μουσική μάς δείχνει «πώς η έκφραση αιχμαλωτίζει τον αριθμό, πώς η τάξη και το μέτρο μεταφέρουν το λυρισμό»,⁶ με τα λόγια του Ανρί **Λεφέβρ**. Εξετάζοντας τη μουσική, βρίσκουμε την πηγή που μπορεί να μάς καθοδηγήσει σε κάθε προσπάθεια «εντοπισμού», μία από τις οποίες είναι και η συγγραφή. Ειδικά στη μουσική της πολυφωνίας, η μορφή και το περιεχόμενο συνδέονται εγγενώς και με τον πιο τέλειο τρόπο: η πολυφωνική σύνθεση δεν εκφράζει ένα περιεχόμενο αυθύπαρκτο το οποίο θα μπορούσε να εκφραστεί πιθανώς διαφορετικά, αλλά η μορφή είναι το περιεχόμενο. Αυτό το – ακατόρθωτο για ένα κείμενο – χαρακτηριστικό της μουσικής δεν παύει να είναι το καθοδηγητικό πρότυπο στην αναζήτηση μιας φόρμας κειμένου που να εκφράζει με τον βέλτιστο τρόπο το περιεχόμενό του. Παράλληλα, οι προφανείς μουσικές αναλογίες της «πολυφωνίας» που προσδιορίζει τη «βιογραφία» αυτή, τις οποίες συζητώ στην Εισαγωγή και που είναι διάσπαρτες στα δοκίμια, πηγάζουν από την οντολογική διαλογική ιδιότητα της μουσικής να είναι «η τέχνη της ταυτόχρονης εκτέλεσης και ακρόασης».⁷ Στο εγγενές «παίξιμο μαζί»,⁸ με τα λόγια του Χανς-Γκέοργκ **Γκάνταμερ**, χωρίς το οποίο ούτε μουσική ούτε παιχνίδι μπορούν να υπάρξουν, η μορφή και το περιεχόμενο «ενισχύουν η μία την άλλη».⁹

Η αναζήτηση της ολότητας, τέλος, συνδέεται με τα παραπάνω, με την έννοια ότι εν μέρει αφορά ακριβώς τη συνέπεια και τη συνοχή του έργου, ξεκινώντας από το χειρισμό των πηγών μέχρι τη μορφή του τελικού προϊόντος. Έχει όμως επιπλέον μια *πολιτική* προέκταση, αν ορίσουμε την πολιτική ως ηθική στάση και άποψη, και αυτή μάς ενδιαφέρει περισσότερο. Όπως ήδη έχει ειπωθεί, από την βιβλιογραφική διερεύνηση της σύνδεσης των τριών εννοιών υπό εξέταση η κύρια διαπίστωση ήταν

ότι οι αντίστοιχοι «διεπιστημονικοί» λόγοι που αφορούν «το παιδί και την πόλη» (διακλαδώσεις της ψυχολογίας με την αρχιτεκτονική, της κοινωνιολογίας του παιδιού με τη φαινομενολογική ανάλυση του χώρου, της γεωγραφίας με την παιδαγωγική, κ.ο.κ.), παρά τους ανταγωνισμούς μεταξύ τους, τελικά πάντοτε θεωρούν συγκεκριμένα πράγματα «δεδομένα», αποδεχόμενοι έτσι τις αξίες που τα έφεραν στο προσκήνιο. Αν όμως εμείς ψάχνουμε μια άλλη κατάσταση, αναζητούμε μια «άλλη» αξία, πρέπει να της δώσουμε την *ολότητα* που χρειάζεται για να σταθεί απέναντι στους διαφορετικούς «λόγους». Δεν μπορεί να βρεθεί πραγματικά ελεύθερο έδαφος για να υπάρξει αυτή η νέα κατάσταση εντός των συνόρων των άλλων, επίσημων λόγων, σχεδιαστικών φιλοσοφιών, μηχανισμών παραγωγής του χώρου, που αφορούν την αστική κλίμακα. Θέλοντας λοιπόν να στηρίξουμε αυτή τη νέα αξία, οφείλουμε να αναζητήσουμε τα δεδομένα που τις ταιριάζουν. Αυτό που διαλέξαμε να κάνουμε ήταν να διατυπώσουμε «διαφορετικές» ερωτήσεις, πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες και αντιθετικές, και στη συνέχεια να συλλάβουμε την πολυφωνική ανάπτυξη των απαντήσεων, που διατηρώντας την ολότητά της, επιτρέπει ανεξαρτησία στην κίνηση, περιπλοκότητα, ακόμη και παροδική διαφωνία.

Συμπεράσματα

Παρά την σχετική αυτοτέλεια των επιμέρους δοκιμίων, εν τέλει η βιογραφία του Spielraum οφείλει να γίνει κατανοητή ως μια αφήγηση με μία, ολοκληρωμένη κατάληξη. Ακόμη κι αν αποδεχτούμε τη μελέτη ως (λογοτεχνικό) κείμενο, το οποίο «ανοίγεται» προς τον αναγνώστη ως χειρονομία, η διατριβή οφείλει επίσης να μπορεί ν' απαντήσει σ' ένα πολύ συγκεκριμένο ερώτημα: Τι φέρνει ως (νέο) πραγματολογικό περιεχόμενο το Spielraum στους ήδη υπάρχοντες διαλόγους μεταξύ «παιδιού» και «πόλης»;

Καταρχήν, θεωρητικά η ιδέα του παιχνιδιού είχε προταθεί, ήδη δεκαετίες πριν, από τον «φιλόσοφο του αστικού» Ανρί Λεφέβρ ως στοιχείο μεταμόρφωσης της πόλης. Ο Λεφέβρ οραματιζόταν ότι ο εναγκαλισμός του παιχνιδιού θα μπορούσε να φέρει την πολυπόθητη στροφή από την τεχνοκρατικά «ορθολογική», αλλά κατ' ουσίαν

«παράλογη» (με την έννοια ότι δεν έχει μέτρο τον άνθρωπο ούτε το μέλλον του) παραγωγή της πόλης. Στην ουτοπική κοινωνία του γάλλου φιλοσόφου «το παιχνίδι θα αναγορευτεί σε ανώτατη αξία, κατεξοχήν σοβαρό αν όχι περισπούδαστο, και θα ξεπερνά τη χρήση και την αναταλλαγή συνενώνοντάς τες. [...] Στο εξής, το κέντρο της πόλης θα προσφέρει στους ανθρώπους της πόλης την κίνηση, το απρόοπτο, το πιθανό και τις συναντήσεις. Θα είναι το 'αυθόρμητο Θέατρο' ή δεν θα είναι τίποτα».¹⁰ Σήμερα, διαβάζοντας τα γραπτά του, ο προβληματισμός του μοιάζει, όπως κάθε αληθινή φιλοσοφία, ν' αναφέρεται στο παρόν, να μάς τροφοδοτεί με σκέψεις που αφορούν τα σημερινά προβλήματα, την τωρινή οξύτατη κρίση αξιών που δεν μπορεί παρά να εκφράζεται κατά κύριο λόγο στην πόλη, παράγωγο αυτών των αξιών, «αυτόν τον σχιζοφερνικό χώρο που προβάλλεται ως κοινωνικό πρότυπο»,¹¹ με τα λόγια του Λεφέβρ. Το γεγονός, βέβαια, ότι εδώ και δεκαετίες, η παραγωγή της πόλης, ως πρακτική, έμεινε εντελώς ανεπηρέαστη από τη σκέψη του Λεφέβρ μάς φέρνει απαισιοδοξία: όπως απαισιόδοξα μοιάζουν να είναι όλα τα ιστορικά «παραδείγματα» που μπορούμε να βρούμε, στα οποία έγινε προσπάθεια να αποκτήσει η έννοια του παιχνιδιού και οι κατεξοχήν φορείς της, τα παιδιά, μια κεντρική θέση στις πρακτικές παραγωγής της πόλης. Θα 'λεγε κανείς ότι είναι ακριβώς αυτές οι λαμπερές εξαιρέσεις και η αποτυχία τους, που δείχνουν με σαφήνεια τη δυσκολία του εγχειρήματος. Εντός της αρχιτεκτονικής, πενήντα ένα χρόνια έχουν περάσει από τη στιγμή που γράφτηκε το κείμενο «Το παιδί, η πόλη, ο καλλιτέχνης», στο οποίο ο Άλντο βαν Άικ, διαπίστωνε την πραγματική αορατότητα των παιδιών στις συζητήσεις και τις σχεδιαστικές πρακτικές που αφορούν τον αστικό χώρο, και τις συνέπειες που έχει αυτή η απουσία για την ίδια την έννοια της πόλης. Στο διάστημα αυτό, η αρχιτεκτονική και η πολεοδομία, ως σκέψη και ως πράξη, ακολούθησε πολύ διαφορετική πορεία: όχι μόνο τα παιδιά βρίσκονται πολύ μακριά από την καρδιά της πολεοδομικής σκέψης, θέση την οποία ποθούσε να αποκτήσουν ο βαν Άικ, αλλά η πρακτική εξακολουθεί να θεωρεί δεδομένα και άνευ πραγματικού σχεδιαστικού ενδιαφέροντος τα φυσικά χαρακτηριστικά των χώρων που «εξυπηρετούν» το παιχνίδι των παιδιών. Σε πολεοδομική κλίμακα, αφήνει αδιαπραγμάτευτο τον λειτουργικό διαχωρισμό του παιχνιδιού, παρά τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές μελέτες που διαπιστώνουν ότι το παιχνίδι, ως

θεμελιώδης δραστηριότητα του παιδιού, ελάχιστα εξυπηρετείται από αυστηρά οριοθετημένους «χώρους παιχνιδιού».

Συγκριτικά περισσότερο έχει αναπτυχθεί θεωρητικά η συζήτηση για τα παιδιά στην πόλη από τη σκοπιά της γεωγραφίας, στα πλαίσια της οποίας ο χώρος της πόλης έχει εξεταστεί διεξοδικά ως τόπος δράσης και καθημερινής εμπειρίας των παιδιών, αλλά και ως υλική έκφραση σχέσεων εξουσίας και πολιτικής που ορίζουν αυτήν την εμπειρία. Στον κλάδο αυτό ξεχωρίζει το εξαιρετικό παράδειγμα του «γεωγράφου των παιδιών» Γουίλιαμ **Μπαντζ**, ο οποίος καλούσε, ήδη το 1971, σε μια συστράτευση δυνάμεων για να «σωθούν τα παιδιά»: κι αυτή όμως η πρόθεση, στις δεκαετίες που μεσολάβησαν, έμεινε στο περιθώριο. Η γεωγραφική – κοινωνιολογική έρευνα εξαντλήθηκε σε έναν ακαδημαϊσμό ο οποίος την απομάκρυνε από τις πρακτικές δράσεις, τις οποίες ο Μπαντζ θεωρούσε όχι «συμπλήρωμα» αλλά το ουσιαστικότερο μέρος της θεωρίας.

Από μια διαφορετική σκοπιά, η παιδαγωγική ενδιαφέρεται για το περιβάλλον της πόλης ως «το μεγάλο σχολείο» για τα παιδιά που μεγαλώνουν σ' αυτή. Στην πράξη, όμως, η μη συνεργασία μεταξύ παιδαγωγικής και αρχιτεκτονικής αφήνει την πρόθεση αυτή αιωρούμενη στο κενό. Παρότι τα παιδιά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα «διδάσκονται» ένα μεγάλο πλήθος «γνώσεων», ουσιαστικά η αρχιτεκτονική απουσιάζει. Μια παιδαγωγική αρχιτεκτονική, εμπλοκή δηλ. της αρχιτεκτονικής με τα παιδιά, ειδικά στην ελληνική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη αστικής κουλτούρας και άγνοια για το ρόλο και τις δυνατότητες του φυσικού σχεδιασμού, θα πρέπει να έχει προηγουμένως ενσωματώσει τις κατακτήσεις και εμπειρίες των παιδαγωγών. Μέσα στα πλαίσια της «εκπαιδευτικής χειραφέτησης» του Ζοζέφ **Ζακοτό**, δεν θα πρέπει να βασιστεί σε μια «μετάδοση γνώσεων» από τη μεριά της αρχιτεκτονικής προς τα παιδιά, όσο για μια ανοιχτή συνομιλία μαζί τους. Σκοπός δεν πρέπει να είναι η «διδασκαλία», αλλά η αφύπνιση του ενδιαφέροντος και η αυτοδιδασκαλία του κοινού για το περιβάλλον ζωής του. Από την άλλη, όπως και σε κάθε παιδαγωγική *σχέση*, θα μπορούσε να μάθει η ίδια από τα παιδιά, να τις υπενθυμίσουν ότι, ως δημιουργική τέχνη, οφείλει να

επανεισάγει στην πρακτική της το στοιχείο της επινόησης και της παιγνιώδους σχέσης με τα πράγματα που περιβάλλουν.

Μπροστά στις διαπιστωμένες παγιδεύσεις των ως τώρα διατυπωμένων διεπιστημονικών λόγων μέσα σε μια ανακύκλωση είτε αυτοαναφορικών λόγων, είτε προτύπων, πάντοτε με μικρή διάρκεια ζωής, μια διαφορετική είδους απάντηση πρέπει να υπάρξει. Μια «ολότητα» που θ' αναζωογονήσει προθέσεις και επιδιώξεις που στερεύουν γρήγορα. Αυτό που λείπει στις απόπειρες «συνδυασμού» των πεδίων (περιβαλλοντική ψυχολογία, γεωγραφίες των παιδιών, κ.ο.κ.) είναι το στοιχείο που συνενώνει τις προσπάθειες, το «παιχνίδι», το «παίξιμο μαζί» για το οποίο μιλάει ο Γκάνταμερ. Αυτό το «παίξιμο-μαζί» δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς μια σχέση με τα παιδιά, ούτε και χωρίς τη συνειδητή ή τυχαία δημιουργία καταστάσεων που επιτρέπουν αυτή τη σχέση – χωρίς «ορίζοντες εμπλοκής», για να παραφράσουμε τον Peter Carl. Η πρόταση αποτελεί, ιδιαίτερα στην εποχή που ζούμε (όπου από τη μια οι πόλεις ως τόποι συμβίωσης στενάζουν, αλλά από την άλλη – ευτυχώς – χρήματα για «τεχνικά έργα» δεν υπάρχουν), ίσως τη μόνη ευκαιρία να αποκτήσει η αρχιτεκτονική μια διαφορετική σημασία, να αποδεσμευτεί από τη λογική του «έργου» του δημιουργού της, να αποδεχτεί το «παιχνίδι» με τον Άνθρωπο στο οποίο βρίσκεται από τη στιγμή της πρώτης της συγκρότησης. Σημάδια αλλαγής, αν κοιτάξουμε προσεκτικά γύρω μας, αρχίζουν να εμφανίζονται. Το βιβλίο του βαν Άικ «Το παιδί, η πόλη, ο καλλιτέχνης», που κυκλοφορούσε από χέρι σε χέρι σε φωτοτυπίες, εκδόθηκε επιτέλους το 2008· το αιρετικό «Φιτζέραλντ: Η γεωγραφία μιας επανάστασης» του Μπαντζ επανεκδόθηκε το 2010. Η συμμετοχή των Ηνωμένων Πολιτειών στην πρόσφατη Μπιενάλε της Βενετίας (που άνοιξε τον Αύγουστο του 2012) είναι μια αποθέωση του συμμετοχικού στοιχείου που μετασχηματίζει τις πόλεις και επαναπροσδιορίζει το ρόλο της αρχιτεκτονικής μέσα σ' αυτές. Στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης στη Νέα Υόρκη παρουσιάζεται αυτήν την εποχή μια ρετροσπεκτίβα του «σχεδιασμού για το παιδί» που διατρέχει όλον τον εικοστό αιώνα, τον «Αιώνα του Παιδιού» [*Century of the Child*], όπως είναι και ο τίτλος της έκθεσης, δανεισμένος από το ομώνυμο βιβλίο της Έλλεν Κέι, προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα κατά πόσο σχεδιαστικά ο αιώνας αυτός εκπλήρωσε τις προσδοκίες της σουηδής παιδαγωγού. Οι ενθουσιώδεις κριτικές και

η ανταπόκριση που έχει η έκθεση στο κοινό είναι ενδείξεις ότι ο προβληματισμός της αγγίζει την κοινή γνώμη. Η έκθεση «παρακολουθεί τα χνάρια της συμπίεσης μοντέρνου design και μοντέρνας παιδικής ηλικίας, παρουσιάζοντας ατομικά και συλλογικά οράματα για τον υλικό κόσμο των παιδιών, από ουτοπικά όνειρα για τους πολίτες του μέλλοντος έως τις σκοτεινές πραγματικότητες της πολιτικής σύγκρουσης και εκμετάλλευσης».¹²

Κλείνοντας, επομένως, θα συνοψίζαμε την ουσία του Spielraum σε τρία μοτίβα, τρεις κεντρικές διαπιστώσεις. Η *πρώτη* είναι ότι τα «παιδιά» ανήκουν στην ομάδα των «χρηστών» που βρίσκονται στο περιθώριο του σχεδιασμού. Θεωρούμενα «ειδική» κατηγορία, ό,τι αναφέρεται σ' αυτά βρίσκεται αυτομάτως εκτός γενικού πλαισίου: μοιάζει αδύνατο να ενταχθούν σε οποιαδήποτε σχεδιαστική φιλοσοφία, όπως δείχνουν οι ιστορικές αποτυχίες πολύ μεγάλων προσωπικοτήτων, όπως ο βαν Άικ και ο Μπαντζ, που πρότειναν ακριβώς αυτό, να γίνουν ακουστοί. Η *δεύτερη* διαπίστωση είναι ότι η παραγωγή του χώρου της πόλης διέπεται από «αξίες» που έχουν εξοστρακίσει το παιδί – ουσιαστικά τον Άνθρωπο – από το δημόσιο χώρο της πόλης, που έχουν αφαιρέσει το πιο κρίσιμο κριτήριο για οποιοδήποτε σχέδιο, που είναι «η ανθρώπινη κλίμακα».¹³ Οι συζητήσεις περί λειτουργικότητας, μορφολογίας, αισθητικής ή συμβολισμού είναι άνευ ουσίας αν καταρχήν δεν θέτουμε ως κύριο λόγο ύπαρξης της πόλης την παροχή ενός περιβάλλοντος ζωής που να εξασφαλίζει τη συλλογική ευημερία. Αν δεχτούμε ότι πριν από ο,τιδήποτε άλλο η πόλη γίνεται κατανοητή μέσα από χωρικές πρακτικές, θα λέγαμε ότι, ειδικά για το παιδί, το «παιχνίδι» ως χωρική πρακτική δεν απαιτεί αντικείμενα αλλά χώρο, ελεύθερο κοινό έδαφος, το «στερεό έδαφος»¹⁴ στο οποίο να μπορεί να στηριχθεί, για να παραφράσουμε τον Proust. Το *τρίτο* συμπέρασμα είναι ότι η αρχιτεκτονική και ο λόγος για την πόλη, ειδικά στην Ελλάδα, έχει ελάχιστη ουσιαστική ανάμιξη στην αγωγή του παιδιού. Στην ήδη διαστρεβλωτική και χωρίς προσανατολισμό εκπαίδευση, η απουσία αυτή σημαίνει ότι τόσο πληροφοριακά όσο και διαπλαστικά, ο θεμελιώδης ρόλος που έχει ο αστικός χώρος στο να «διδάσκει» το παιδί (όπως πρότεινε ο Πλάτωνας, «ακόμη και οι τοίχοι της πόλης διδάσκουν το παιδί»), αλλά και η δημιουργική και επινοητική λειτουργία στην οποία θέτει η αρχιτεκτονική τη σκέψη του νέου ατόμου, παραμένουν ευκαιρίες ανεκμετάλλευτες

– με την έννοια της «ευκαιρίας» όχι βεβαίως της «ανάδειξης του ρόλου του αρχιτέκτονα», αλλά ως επένδυσης σε ένα καλύτερο μέλλον, μέσα από την αγωγή των νέων ανθρώπων. Άλλωστε, παρά τις ενδιάμεσες διαστρεβλώσεις, στη βάση της διαπαιδαγώγησης που ως ιδέα ξεκίνησε στην αυγή του περασμένου αιώνα, του «αιώνα του παιδιού», δεν (πρέπει να) βρίσκεται παρά η επιθυμία για την προαγωγή του κοινού καλού και την αλλαγή της κοινωνίας προς μια καλύτερη (αστική) συμβίωση.

Η πρόταση του Spielraum είναι ότι αν θέλουμε να αλλάξουμε την πόλη, και το ρόλο της αρχιτεκτονικής μέσα σ' αυτήν, δεν θα μπορούσαμε να βρούμε καλύτερο πεδίο δοκιμής από τον ως τώρα «ειδικό» (και άρα περιθωριοποιημένο) χώρο που είναι ο «κόσμος των παιδιών». Βαθιά μου πίστη είναι, και ελπίζω αυτό να το συμμερίζεται, να το έχει νιώσει ο αναγνώστης, ότι ο «κόσμος των παιδιών» δεν είναι ο προθάλαμος για τον κόσμο των ενηλίκων· είναι αυθύπαρκτος και μαγικός γιατί στηρίζεται σε μια ενστικτώδη γνώση του καλού, της χαράς, του παιχνιδιού. Η εμπλοκή με τα παιδιά μάς «διδάσκει» γιατί μάς καθοδηγεί πάντοτε προς το ουσιώδες. Σε μια πιθανή συνεργασία της αρχιτεκτονικής με την παιδαγωγική, η πρακτική θα πρέπει να έχει στόχο όχι να «διδάξει» το παιδί, αλλά όπως πρότεινε ο Ζακοτό να δημιουργήσει τις συνθήκες για να μάθει μόνο του – πώς να παρατηρεί, να εξάγει συμπεράσματα από το χώρο που μάς περιβάλλει – και αυτό πρέπει να το κάνει μέσα από συνθήκες παιχνιδιού, δηλαδή ελευθερίας και επινοητικότητας. Όταν η αρχιτεκτονική καλείται να *σχεδιάσει για το παιδί* στην πόλη, αυτό πρέπει να το αποδεχτεί με ενθουσιασμό, γιατί δεν υπάρχει πιο προκλητικό θέμα: όχι μόνο δεν είναι πάρεργο ο σχεδιασμός μιας «παιδικής χαράς», αλλά ίσως από τους λίγους δημόσιους χώρους που φέρνουν αληθινή χαρά στους «χρήστες» του. Αν, στην αστική κλίμακα, η αρχιτεκτονική θέλει να πιστεύει ότι με το σχεδιασμό του υλικού χώρου μπορεί να αλλάξει την πόλη, οφείλει να ξεκινήσει από την κρισιμότερη, για την πόλη, σχέση, που είναι αυτή που έχει με τα παιδιά της. Είναι δουλειά (και) της αρχιτεκτονικής, ως σημαντικής μεταβλητής της παραγωγής του χώρου, να αποκαταστήσει τα παιδιά στο αστικό περιβάλλον ως νόμιμους και ισότιμους «χρήστες» και να τα ξαναφέρει στην ορατότητα.

Υστερόγραφο

Το Spielraum δεν θα μπορούσε να τελειώσει με θεωρητικά συμπεράσματα, χωρίς να επιστρέψει στην πρακτική – απ' αυτήν άλλωστε ξεκίνησε, από τη διαπίστωση ότι η *πρακτική* σχέση της αρχιτεκτονικής με το παιδί, η *πρακτική* σχέση των παιδιών με την πόλη, ταλανίζεται από προβλήματα και χαμένες ευκαιρίες. Ως οραματισμός το Spielraum θα ήθελε λοιπόν να έχει άμεση εφαρμογή στην πράξη: να ξεπεράσει τα όρια της διατριβής και να αναδειχθεί ως μανιφέστο μιας άλλης πολιτικής μέσα στην αρχιτεκτονική, όπου όλες οι γνώσεις, δυνάμεις και δεξιότητες των αρχιτεκτόνων θα διοχετεύονταν στο να προσεγγίσουν τα παιδιά παιδαγωγικά, να τους μεταδώσουν την αγάπη για το περιβάλλον της πόλης και τη σαγήνη των εκφραστικών μέσων της αρχιτεκτονικής αναπαράστασης (σχέδια, χάρτες, μακέτες)· όπου όλα τα σχέδια και οι πραγματοποιήσεις στην αστική κλίμακα θα λάμβαναν πρώτα απ' όλα το παιδί υπ' όψιν, θα αναφέρονταν σ' αυτό και θα συνέβαλαν στην ευημερία του· όπου οι ενήλικοι, μαζί με τα παιδιά, θα μπορούσαν μέσα στον αστικό χώρο να νιώθουν όπως ένα παιδί που παίζει, με χαρά, με επικοινωνία με τους άλλους, με ελευθερία κίνησης και δράσης. Εφαρμογή ενός τέτοιου μεγάλου project θα ήταν μια «ανάπλαση» των περιοχών στις οποίες έγινε η έρευνα πεδίου ώστε να μετασχηματιστεί η Βέροια σε πρότυπη πόλη «φιλική προς το παιδί». Μια τέτοια πρόθεση θα σήμαινε όχι μόνο ουσιαστική «αναβάθμιση» της ποιότητας ζωής όλων των κατοίκων, αλλά και πραγματική «ανάπτυξη» με προσέλκυση νέου πληθυσμού που τώρα καταφεύγει στα προάστια και εξαρτάται από τη χρήση του αυτοκινήτου. Σ' αυτό το ιδεατό σενάριο, η πιλοτική αυτή εφαρμογή θα ήταν πηγή έμπνευσης και για άλλες μικρές πόλεις ή τμήματα μεγάλων πόλεων. Συσσωρευτικά, θα άλλαζε την πορεία προς το μέλλον μέσα στις ελληνικές πόλεις, τη συλλογική ζωή μέσα σ' αυτές. Είναι όμως ουτοπικό να νομίζουμε ότι μπορεί μ' αυτόν το τρόπο – με την κατάθεση μιας ιδέας, ενός κειμένου – να προσπεραστούν τρόποι σχεδιασμού και επεμβάσεων στην πόλη εδραιωμένοι στον ανώριμό μας νεοελληνικό αστικό πολιτισμό. Ο ρεαλισμός μάς επιβάλλει να δούμε πόσο αξεδιάλυτα δεμένη είναι η οποιαδήποτε παρέμβαση στο χώρο της πόλης με την τοπική εξουσία και τις πολιτικές της αποφάσεις, τα πολλαπλά επίπεδα γραφειοκρατίας, τους μηχανισμούς εκτέλεσης

του δημόσιου έργου, για να μην αγγίξουμε καν την ουσία, δηλαδή κατά πόσο ένα τέτοιο project θα μπορούσε να εμπλέξει τους κατοίκους της οποιαδήποτε πόλης, να πείσει την κοινή γνώμη, που (για πόσο άραγε, ακόμη;) νομίζει ότι η διαχείριση του δημόσιου χώρου σχετίζεται βασικά με τη στάθμευση και την κυκλοφορία των οχημάτων, την αποκομιδή των σκουπιδιών και την αδειοδότηση των καταστημάτων για τοποθέτηση τραπεζοκαθισμάτων.

Αναμφίβολα, ο ρεαλισμός συνεχώς μάς υπενθυμίζει ότι μία θεωρητική μελέτη (εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις με τις οποίες η παρούσα εργασία ούτε διανοείται να αναμετρηθεί), μπορεί να ασκήσει πολύ περιορισμένη επιρροή στην πράξη. Από την άλλη, θα είναι άδοξο η παιγνιώδης περιπέτεια της συγγραφής να τελειώσει με μια «επαναφορά στο παρόν». Ελπίδα μου είναι η μελέτη αυτή, αν συναντηθεί με το αναγνωστικό κοινό που ίσως έχει ήδη αναλογιστεί πάνω σ' αυτά τα θέματα, να αποτελέσει έναν σπόρο, μια μήτρα που γεννά πολλές και ποικίλες εφαρμογές, να λειτουργήσει ως ένα ανοιχτό παιχνίδι στα χέρια της φαντασίας του αναγνώστη. Οι «εφαρμογές» δεν χρειάζεται να είναι τυπολογίες, πρότυπα, «δεκάλογοι για το παιδί», κ.ο.κ.: αυτά, ως έννοιες, ανήκουν σ' έναν άλλο χώρο, όπου το Spielraum δεν μπορεί ποτέ να ανήκει. Αυτό που εννοώ είναι μικρές, αποσπασματικές χειρονομίες, μια σειρά από τακτικές παρά μια στρατηγική, για να χρησιμοποιήσουμε τους όρους του Μισέλ ντε **Σερτώ**. Χωρίς συγκεντρωτικό προγραμματισμό, οι κινήσεις αυτές να βρουν ρωγμές και ν' αποκτήσουν χώρο έκφρασης, να δημιουργήσουν χώρο για τα παιδιά και το παιχνίδι μέσα στην πόλη, μέσα στην αρχιτεκτονική.

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της διατριβής, έτυχε να κάνω τρία projects, τρεις τέτοιες δοκιμές. Η πρώτη αφορά ένα διαδραστικό παιχνίδι για παιδιά. Η ιδέα προέκυψε όταν τον Μάρτιο του 2012, στα πλαίσια του εορτασμού των εκατό χρόνων από την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης, μου ζητήθηκε να οργανώσω ένα εργαστήριο για παιδιά, βασισμένο στο προηγούμενο βιβλίο μου, τις *Αόρατες Παρενθέσεις*. Αποτέλεσμα ήταν το «παιχνίδι των πόλεων», προϊόν συνεργασίας με την μουσικοπαιδαγωγό Εύα Ιεροπούλου, που ήδη δοκιμάστηκε και ήταν μια πολύ θετική εμπειρία για μας αλλά κυρίως για τα παιδιά που συμμετείχαν. Η δεύτερη δοκιμή που θα ήθελα να κάνω είναι ένα κείμενο – αντιπρόταση στο πώς

«διδάσκονται» τα παιδιά τη Μελέτη Περιβάλλοντος στο Δημοτικό Σχολείο. Ο «Οδηγός χρήσης της πόλης», φόρος τιμής στον αγαπημένο μου συγγραφέα Ζωρζ **Περέκ**, θα ήταν μια «απάντηση» στα όσα διδάσκονται, στρεβλά και χωρίς φαντασία, για την πόλη στα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Η τρίτη δοκιμή αφορά τον υλικό χώρο, είναι δηλαδή σχεδιασμός, και έχει τον τίτλο «επανοικειοποίηση της πόλης». Αρχικά ξεκίνησα να φαντάζομαι την πρόταση αυτή ως καθαρά υποθετική: πώς θα ήταν οι δημόσιοι χώροι της αν ότι μας «δείχνουν» τα παιδιά στις φωτογραφίες από την έρευνα πεδίου, μ' άλλα λόγια οι χωρικές πρακτικές με τις οποίες κατακλύζουν την πόλη, μπορούσε να πάρει υλική μορφή. Ωστόσο, πριν λίγους μήνες (Ιούλιος 2012), απέκτησε επίσης ένα περιορισμένο μεν αλλά συγκεκριμένο πρόγραμμα: μου ανατέθηκε από το Δήμο Βέροιας, όπου και εργάζομαι, ο επανασχεδιασμός ενός χώρου πρασίνου. Χωρίς να ονομάσω το χώρο «παιδική χαρά» (μ' αυτόν τον τρόπο προσπαθώντας να παρακάμψω τις προδιαγραφές που θέτει ο σχετικός νόμος), θέλω να δημιουργήσω έναν τόπο όπου το παιδί θα νιώθει την άνεση και την ευχαρίστηση του ελεύθερου παιχνιδιού. Τυχαίνει να γνωρίζω καλά το χώρο καθώς βρίσκεται δίπλα στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας, που ήταν και ένα από τα σχολεία όπου έκανα την έρευνα. Πριν από δύο χρόνια, τα παιδιά της έρευνας είχαν φωτογραφήσει ακριβώς αυτόν τον (κενό) χώρο, όπου ωστόσο «λαμβάνουν χώρα» τα παιχνίδια τους. Το έφερε η τύχη τελικά να είναι και το πρώτο «πεδίο δοκιμής» της ιδέας του Spielraum, προς επίρρωση των λόγων του «Ιάκωβου». Όπως γράφει ο Manoff, «Μερικές φορές, σαν τον αστρονόμο, δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα περισσότερο από το να δείξουμε, λέγοντας, 'Κάτι είναι εκεί, αναγκαστικά υπάρχει, αλλά δώστε μας λίγο ακόμη χρόνο να σάς δείξουμε τι ακριβώς'».¹⁵

Με βεβαιότητα θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί περισσότερα και ευφυέστερα παραδείγματα εφαρμογής της γενικής ιδέας. Όπως ανέφερα, ίσως υπερβολικά συχνά, το Spielraum θέλει να είναι ένα άνοιγμα κι όχι ένα κλείσιμο, ή όπως έγραφε ο Κέβιν **Λυντς**, «μια πρώτη λέξη, και όχι μια τελική λέξη». Ως πρώτη λέξη, λοιπόν, η διατριβή αυτή μπορεί να έχει μια απειρία συνεχειών: θα προτιμούσα όμως να ξαναγυρίσει στην *πράξη*, να αποτελέσει γενεσιουργό μήτρα για να επηρεάσει τις σχεδιαστικές, αρχιτεκτονικές μας πρακτικές, στο πεδίο που ασχολείται ο καθένας / η καθεμιά. Σίγουρα έχει επηρεάσει ήδη τις δικές μου.

¹ Τελευταία φράση του βιβλίου του Milan Kundera *Ο Ιάκωβος και ο αφέντης του*, που βασίζεται στον *Ιάκωβο τον μοιρολάτρη* του Ντιντερό. Βλ. Μίλαν Κούντερα, *Ο Ιάκωβος Κι Ο Αφέντης Του: Φόρος Τιμής Στον Ντενί Ντιντερό Σε Τρεις Πράξεις*, trans. Αμαλία Τσακνιά (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 2002), 136.

² Παραφράζω τον Kundera, που γράφει: «Όταν το 1970 κυκλοφόρησε η γαλλική έκδοση του βιβλίου μου [*Γελοίοι Έρωτες*] έγινε αναφορά στην παράδοση του αιώνα του Διαφωτισμού. Κι εγώ, συγκινημένος απ' αυτήν τη σύγκριση, επανέλαβα αργότερα με μια κάπως παιδιάστικη βιασύνη πως αγαπάω το δέκατο όγδοο αιώνα. Για να πω την αλήθεια, δεν αγαπώ τόσο το δέκατο όγδοο αιώνα, αγαπώ τον Ντιντερό». Ibid., 12.

³ Σε όλη τη διατριβή, εντέλει θεωρείται ότι οι όροι «πόλη», «αστικός χώρος», «κτισμένο περιβάλλον» σε αδρές γραμμές ταυτίζονται, στο βαθμό που σημαίνουν αυτό που βρίσκεται εκεί, που έχει παραχθεί από τον άνθρωπο και αποτελεί το ενδιαίτημα της συλλογικής ζωής.

⁴ Πρόκειται για μεταπτυχιακή διατριβή (thesis) με επιβλέποντα καθηγητή τον Κέβιν Λυντς, με θέμα τη σύνδεση του «κτιστού κόσμου» με τον άνθρωπο. Βλ. Robert Karl Manoff, "The Bauenswelt: Toward an Ontology of the 'Built Environment'" (Massachusetts Institute of Technology, 1973), 17.

⁵ Αναφέρομαι στην μεταπτυχιακή διατριβή μου (thesis) στο Massachusetts Institute of Technology με τίτλο "Invisible Parentheses: Mapping (out) the city and its histories" (Βλ. Γαρυφαλλιά Κατσαβουνίδου, *Αόρατες Παρενθέσεις: 27 Πόλεις Στη Θεσσαλονίκη* (Αθήνα: Πατάκης, 2004).

⁶ Henri Lefebvre, *Δικαίωμα Στην Πόλη: Χώρος Και Πολιτική*, trans. Παναγιώτης Τουρνικιώτης and Κλωντ Λοράν (Αθήνα: Κουκίδα, 2007), 174.

⁷ Ντάνιελ Μπάρνμποϊμ, *Η Μουσική Κινεί Τον Χρόνο*, trans. Κώστας Αθανασίου and Κώστας Κοσμάς (Αθήνα: Καστανιώτης, 2009), 63.

⁸ Hans Georg Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 22.

⁹ Μπάρνμποϊμ, *Η Μουσική Κινεί Τον Χρόνο*, 64.

¹⁰ Lefebvre, *Δικαίωμα Στην Πόλη: Χώρος Και Πολιτική*, 172-73.

¹¹ Ibid., 172.

¹² Από την ιστοσελίδα της έκθεσης διαθέσιμη στο <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/>

¹³ "The Human Scale", τίτλος της ταινίας τεκμηρίωσης (ντοκυμαντέρ), του σκηνοθέτη Andreas M. Dalsgaard, που προβάλλεται, ως αφιέρωμα στον αρχιτέκτονα Γιαν Γκηλ, στην έκθεση με τίτλο "Life between buildings" («Η ζωή ανάμεσα στα κτήρια») την οποία σχεδίασε το Louisiana Museum of Art της Δανίας και παρουσιάζεται στα πλαίσια της τελευταίας Μπιενάλε στη Βενετία. Δες επίσης <http://gehlcitiesforpeople.dk/2012/08/20/the-human-scale/>

¹⁴ Δες το παράθεμα από τον Proust που αναφέρεται στην αρχή του δοκιμίου «Το παιδί και η πόλη».

¹⁵ Manoff, "The Bauenswelt", Manoff, "The Bauenswelt: Toward an Ontology of the 'Built Environment", 17.

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι
Μια πολυφωνική βιογραφία

Επίμετρο Ι
Η έρευνα πεδίου

Προεργασία – προετοιμασία

Εξ αρχής, κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της διατριβής ήταν, μέσα στη γενική προβληματική για τη σχέση των παιδιών με την πόλη, το πώς η σχέση αυτή επηρεάζεται από τα υλικά στοιχεία του αστικού περιβάλλοντος, και ειδικότερα από τις ποιότητες του δημόσιου ανοιχτού χώρου. Ο δημόσιος χώρος θεωρήθηκε ως το κατεξοχήν πεδίο όπου το παιδί συγκροτεί την άποψή του για την πόλη μέσα από τη δράση και την παρατήρηση. Από την άλλη, δεχόμενοι ότι το παιχνίδι είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, μάς ενδιέφερε να εξετάσουμε τι συνθήκες παρέχει στο παιδί ο ανοιχτός συλλογικός χώρος της πόλης για ελεύθερο, απρογραμματίστο παιχνίδι με συνομήλικους. Επιδίωξη, λοιπόν, της έρευνας πεδίου ήταν να συνδέσει τα ερωτήματα αυτά με (έναν) πραγματικό αστικό χώρο, να καταγράψει το πού τα παιδιά παίζουν στην πόλη, ποιοι χώροι της γειτονιάς έχουν σημασία γι' αυτά, αλλά και το τι παρατηρούν εν γένει στο αστικό περιβάλλον. Για τη συγκρότηση τούτης της «επιτόπιας» έρευνας, τρεις παράμετροι έπρεπε αρχικά να καθοριστούν: το ηλικιακό φάσμα που ενδιέφερε την διερεύνηση, ο τόπος διεξαγωγής της και η μέθοδος.

Έχοντας ήδη την εμπειρία προηγούμενης έρευνας, που αφορούσε την αντίληψη της γειτονιάς από παιδιά δέκα έως δώδεκα χρόνων, και η οποία είχε βασιστεί στο ιχνογράφημα,¹ η ηλικία που επιλέχθηκε και για την παρούσα έρευνα ήταν η λεγόμενη «μέση παιδική» [*middle childhood*]. Δεν είναι τυχαίο ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών για τα παιδιά στην πόλη αφορούν υποκείμενα αυτής της ηλικίας. Η μέση παιδική ηλικία, που ορίζεται γενικά από τα οκτώ ή εννέα ως τα δώδεκα χρόνια του παιδιού, συμπίπτει με τη φάση ανάπτυξής του κατά την οποία, προετοιμαζόμενο για την εφηβεία, επιδιώκει την αυτονομία και την ανεξαρτησία. Σ' αυτήν τη σταδιακή κατάκτηση, το παιδί αρχίζει να κινείται περισσότερο ανεξάρτητα στην πόλη, το περιβάλλον εκτός σπιτιού με το οποίο έρχεται σε επαφή συνεχώς διευρύνεται, ενώ η ίδια η διαδικασία εξοικείωσης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος της πόλης φαίνεται να το ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Για το θέμα αυτό

¹ Πρόκειται για αδημοσίευτη έρευνα των Γ. Κατσαβουνίδου και Παρασκευής Κούρτη που μεταξύ άλλων περιελάμβανε τη δράση «Ζωγραφίζω τη γειτονιά μου» που έκαναν για το ΤΕΕ/TKM στη Θεσσαλονίκη στα πλαίσια των εκδηλώσεων «Τη Θεσσαλονίκη συν-κατοικώ» (Νοέμβριος 2007).

μιλάω σε έκταση στο δοκίμιο «Ζητήματα μεθόδου», όπου και κάνω μια επισκόπηση των ερευνών που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία. Εντός των ερευνών αυτών συναντά κανείς δυο βασικές κατηγορίες. Από τη μια είναι οι γεωγραφικές έρευνες, που πραγματεύονται θέματα όπως ποιοι είναι οι σημαντικοί, για τα παιδιά, χώροι της πόλης (έρευνες «προτίμησης»), ποια θεωρούν τα ίδια και/ή οι γονείς τους ότι είναι η ακτίνα ασφαλούς ελεύθερης κίνησης γύρω από το σπίτι (κινητικότητα των παιδιών), ποια υλικά χαρακτηριστικά του χώρου φαίνεται να «εξυπηρετούν» περισσότερο το παιχνίδι (σύνδεση με την παιδαγωγική και την ψυχολογία). Από την άλλη πλευρά, στη βιβλιογραφία βρίσκει κανείς ότι γίνονται μέχρι και σήμερα έρευνες που αφορούν περισσότερο την ικανότητα των παιδιών στην σύλληψη και κατανόηση του χώρου στην κλίμακα της πόλης και συνδέουν την ικανότητα αυτή με την νοητική και ψυχολογική ανάπτυξη τους, ακολουθώντας την παράδοση της περιβαλλοντικής ψυχολογίας που ήταν και ο επιστημονικός κλάδος ο οποίος πρωτοασχολήθηκε με τη σχέση παιδιού-χώρου. Ανάλογα με τα ζητούμενα, υιοθετούνται αντίστοιχες μέθοδοι: γενικά, το ιχνογράφημα ή ο νοητικός χάρτης σχετίζονται με την αναπτυξιακή προσέγγιση ενώ περισσότερο βιωματικές μέθοδοι (φωτογραφία ή και κινηματογράφηση, συγγραφή ιστορίας ή ημερολογίου, συμμετοχική παρατήρηση) εφαρμόζονται σε μελέτες με γεωγραφικό προσανατολισμό.

Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η Βέροια, στην οποία κατοικώ τα τελευταία χρόνια. Οι λόγοι γι' αυτήν την επιλογή δεν ήταν (μόνο) πρακτικοί: κατά έναν τρόπο θα λέγαμε ότι η πόλη εμφανίζει μια τυπικότητα, εκφράζει έναν μέσο όρο τρόπου κατοίκησης στην Ελλάδα σήμερα. Θα συνοψίζαμε το χαρακτήρα της Βέροιας ως εξής:² Η Βέροια βρίσκεται στην Κεντρική Μακεδονία, στους πρόποδες του Βερμίου, στις πλαγιές του οποίου είναι κτισμένη αμφιθεατρικά με θέα την εύφορη πεδιάδα που φτάνει μέχρι τη Θεσσαλονίκη. Για τα ελληνικά δεδομένα, το μέγεθος της πόλης θεωρείται μεσαίο (περίπου 45.000 κάτοικοι), και η κοινωνικοοικονομική σύσταση

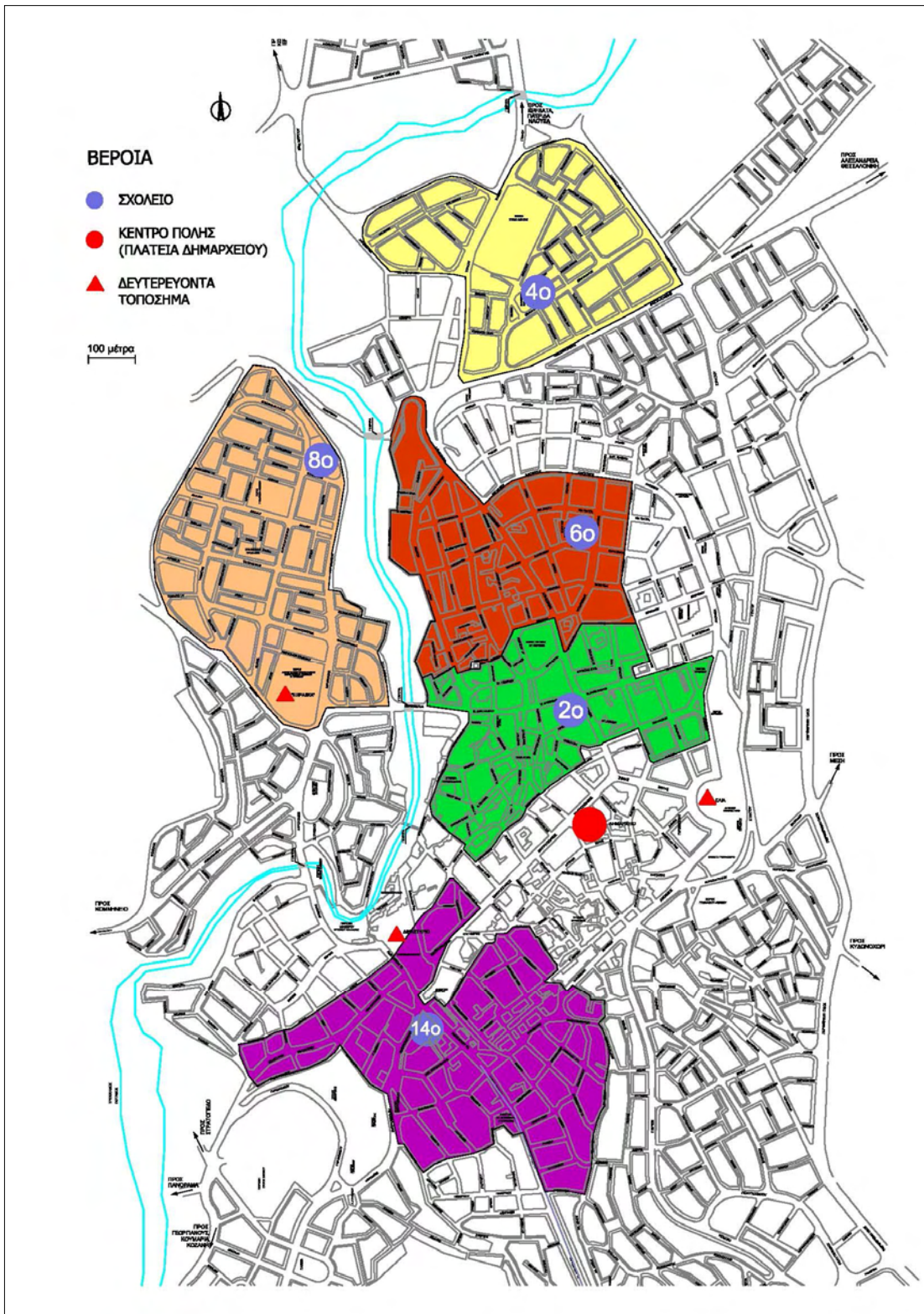
² Όπως εξηγώ στην Εισαγωγή, το αν η διατριβή θα «χρησιμοποιούσε» τελικά τη χωρική συσχέτιση φωτογραφικών – πραγματικού χώρου στην ανάλυση ήταν κάτι που αποφασίστηκε μετά τη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου. Ως πληροφορικό υλικό, πάντως, νομίζω ότι είναι χρήσιμη η αναφορά στα χαρακτηριστικά της Βέροιας, έστω και αν εντέλει η επιτόπια έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε ως «μελέτη περίπτωσης».

του πληθυσμού ακολουθεί το μέσο όρο της χώρας. Παρότι η πόλη δεν έχει μεγάλη έκταση, η μακρόχρονη ιστορία της (ο οικιστικός πυρήνας της Βέροιας αναφέρεται ήδη από τον Θουκυδίδη) αποδίδει στο περιβάλλον μια πολυπλοκότητα. Οι διάσπαρτες (πάνω από σαράντα, σωζόμενες) μικρές βυζαντινές εκκλησίες, συχνά κρυμμένες πίσω από πολυκατοικίες, η παρουσία διάφορων νεοκλασικών κτηρίων, καθώς και του ποταμού που διασχίζει την πόλη, είναι από τα ενδιαφέροντα στοιχεία που υπάρχουν στη Βέροια.

Όπως σε όλες τις πόλεις, ως «δημόσια εικόνα» της Βέροιας προβάλλεται το κέντρο της, παρότι σήμερα η πόλη έχει επεκταθεί σημαντικά απ' αυτό: οι περιοχές κατοικίας εκτείνονται σε μέγιστη ακτίνα τριών περίπου χιλιομέτρων από την «καρδιά» της πόλης που είναι η Πλατεία Δημαρχείου. Το ιστορικό κέντρο χαρακτηρίζεται από πυκνή και (σχετικά με το μέγεθος της πόλης) υψηλή δόμηση, από την αποσπασματική διατήρηση γειτονιών με παραδοσιακό ιστό και από τη συγκέντρωση κεντρικών λειτουργιών, διοικητικών και εμπορικών, καθώς και δημόσιων χώρων και κτηρίων, σε μια περιορισμένη σε έκταση περιοχή, χαρακτηριστικά που του προσδίνουν μια «ένταση» που συνήθως έχουν μόνο μεγαλύτερα σε πληθυσμό σύνολα. Μαζί με μια έντονη αστικότητα, στο κέντρο υπάρχουν όμως και τα γνωστά προβλήματα της πυκνής δόμησης (επιβάρυνση με κυκλοφοριακή κίνηση, κατάληψη δημόσιου χώρου για στάθμευση, έλλειψη ελεύθερων χώρων για τους πεζούς). Σε άμεση γειτνίαση με το καθαυτό κέντρο, μια μεγάλη σε έκταση περιοχή έχει διαφοροποιημένο χαρακτήρα, αν και βρίσκεται μέσα στο ιστορικά περιτειχισμένο τμήμα της πόλης. Σ' αυτήν διατηρούνται πολύ λιγότερα ιστορικά μνημεία και στην μεταπολεμική της ανοικοδόμηση, βάσει του σχεδίου του 1934, υιοθετήθηκαν επιλεκτικά «μοντερνιστικά» στοιχεία (σχέδιο με στοιχεία «κηπούπολης», pilotis στα ισόγεια αλλά συνεχής, και όχι πανταχόθεν ελεύθερη δόμηση). Ωστόσο οι υψηλοί συντελεστές δόμησης στην επέκταση αυτή, τα στενά πλάτη δρόμων, οι πολύ σπάνιοι δημόσιοι χώροι, είχαν ως αποτέλεσμα την ασφυκτικά πυκνοδομημένη εικόνα που έχει η περιοχή σήμερα. Ένας τρίτος, τέλος, χαρακτήρας της πόλης είναι προϊόν οικοδομικής δραστηριότητας των δύο τελευταίων δεκαετιών: πρόκειται για τις επεκτάσεις (ουσιαστικά ήταν μια ενσωμάτωση συνοικισμών) που «αστικοποίησαν» περιοχές περιαστικές, όπου όμως

τα προβλήματα των πολεοδομικών σχεδίων (και πάλι η στενότητα δρόμων, η μη προσαρμογή στο ανάγλυφο, απουσία δημόσιων λειτουργιών) αλλά κυρίως η απόσταση από το ιστορικό κέντρο, δυσχεραίνουν πολύ την καθημερινή ζωή σ' αυτά. Μορφολογικά, οι νέες αυτές περιοχές αποτελούν ένα ιδιότυπο μόρφωμα «αστικοποιημένου» (με τη μορφή πολυκατοικιών εν σειρά) οικισμού, χωρίς συνεχή μέτωπα προς τους δρόμους, ούτε πλήρως διαμορφωμένα πεζοδρόμια, με αδιέξοδα στους δρόμους λόγω μη απαλλοτρίωσης, και με γενική απουσία δημόσιων χώρων και δράσεων. Καθώς οι γειτονιές αυτές είναι εξαρτημένες ως προς τις κύριες λειτουργίες (υπηρεσίες, καταστήματα) από το κέντρο, η απόστασή τους απ' αυτό συνεπάγεται – ιδίως αν λάβει κανείς υπόψη του ότι στη Βέροια τα μαζικά μέσα μεταφοράς (λεωφορεία) εκτελούν λίγες διαδρομές –, πολύ αυξημένη, καθημερινή χρήση του ιδιωτικού αυτοκινήτου από και προς το κέντρο. Αυτό έχει δύο συνέπειες: από τη μια την δυσανάλογη κυκλοφοριακή επιβάρυνση του κέντρου και, από την άλλη, την απομόνωση των κατοίκων που ζουν στις περιοχές επέκτασης και δεν έχουν αυτοκίνητο (όπως τα παιδιά) από το κέντρο της αστικής ζωής που είναι το ιστορικό κέντρο, το οποίο είναι δυσπρόσιτο, λόγω της απόστασης, πεζή.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι αν και μικρή σε πληθυσμό η Βέροια είναι αντιπροσωπευτική των αστικών συνόλων της χώρας μας, τόσο ως προς το πώς παράχθηκε ο χώρος της αλλά και ως προς τα χαρακτηριστικά του τρόπου ζωής που έχει να προσφέρει. Η διαφοροποίηση από γειτονιά σε γειτονιά εξασφαλίζει τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ περιοχών με διαφορετικά πολεοδομικά χαρακτηριστικά. Από τις βασικές αποφάσεις στη συγκρότηση της έρευνας ήταν ακριβώς να προσπαθήσω να συμπεριλάβω δείγματα και από τις τρεις αστικές μορφές που συναντούμε στην πόλη. Επιλέγοντας τα Δημοτικά Σχολεία στα οποία θα έκανα την έρευνα, φρόντισα να βρίσκονται σε γειτονιές αντιπροσωπευτικές των τριών φάσεων πολεοδομικής ανάπτυξης: ιστορικός/εμπορικός πυρήνας της πόλης (2^ο, 14^ο), κεντρική περιοχή παλαιότερης επέκτασης (6^ο), περιοχές επέκτασης πρόσφατης επέκτασης (4^ο και 8^ο). Οι περιοχές δικαιοδοσίας των σχολείων, και άρα στη συντριπτική πλειονότητα των παιδιών, περιοχή κατοικίας τους, απεικονίζονται στον χάρτη (εικ. 1).



Εικόνα 1. Χάρτης της Βέροιας με τις περιοχές των σχολείων στα οποία έγινε η έρευνα.

Η μεθοδολογία της επιτόπιας έρευνας στηρίχθηκε στη φωτογραφία, και συγκεκριμένα στη φωτογράφιση του αστικού τοπίου από τα ίδια τα παιδιά. Θεώρησα εξαρχής ότι η φωτογράφιση, ως μέθοδος καταγραφής της ματιάς του παιδιού πάνω στην πόλη, της ακτίνας κίνησής του και αποτύπωσης των προτιμήσεών του, είχε σημαντικά συγκριτικά πλεονεκτήματα σε σχέση με την συμμετοχική παρατήρηση, τη συνέντευξη, ή – ακόμη περισσότερο – τη ζωγραφική αναπαράσταση. Ειδικά σ' αυτήν την ηλικιακή φάση, κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να κινηθούν ελεύθερα στη γειτονιά και θέλουν να είναι και να δείχνουν ανεξάρτητα, θεώρησα επίσης ότι θα τους έλκυε η πρότασή μου να παράξουν τη δική τους «ιστορία» με εικόνες. Η μέθοδος δοκιμάστηκε πιλοτικά σε τέσσερα παιδιά διαφόρων ηλικιών (το μικρότερο ήταν εννέα, δύο απ' αυτά ήταν δέκα και ένα κορίτσι ήταν δώδεκα ετών) με ικανοποιητικά αποτελέσματα ως προς τη δυνατότητα χρήσης της φωτογραφικής μηχανής και την ποικιλία του οπτικού υλικού που παρήγαγαν.³ Από την άλλη, κατά την πιλοτική αυτή εφαρμογή, γρήγορα αντιλήφθηκα ότι οι φωτογραφίες χρειάζονταν επίσης μια «εξήγηση», ένα σχόλιο του παιδιού, που να καθοδηγεί την ανάλυσή τους. Ζήτησα λοιπόν τα σχόλια τους πάνω στις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει, στις τρεις πρώτες περιπτώσεις προφορικά, με ένα είδος άτυπης συνέντευξης, ενώ στην τέταρτη γραπτά (τύπωσα τις φωτογραφίες σε κόλλες χαρτί μεγέθους A4, έκανα ένα «τεύχος» και ζήτησα από το κορίτσι να γράψει τα σχόλιά του). Μου άρεσαν πολύ αυτά που «είχαν να πουν» τα παιδιά, και αποφάσισα, στην καθαυτό έρευνα, αυτή να είναι και η μέθοδος δουλειάς, να συνδυάσω δηλαδή τη φωτογραφική αποστολή με γραπτά σχόλια και παρατηρήσεις των παιδιών επί των φωτογραφιών, αφού μάλιστα η μέθοδος της συνέντευξης θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρα αν προσπαθούσα να την εφαρμόσω σε ολόκληρη τάξη σχολείου.

Έχοντας πάρει αυτές τις τρεις καθοριστικές αποφάσεις, ως προς την ηλικία, τον τόπο κατοικίας των παιδιών και τη μέθοδο που θα ακολουθούσα, κατέθεσα αναλυτικό σχέδιο έρευνας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προς έγκριση. Στο τυποποιημένο έντυπο υποβολής της σχετικής αίτησης είδα με έκπληξη ότι

³ Από τις φωτογραφίες που παραθέτω στο Επίμετρο II («Φωτογραφίες πεδίου») οι 17, 20, 46, 21 ανήκουν στα παιδιά αυτά.

περιλαμβάνονταν ερωτήματα σχετικά με τους «εκπαιδευτικούς στόχους» της έρευνας. Ήταν κάτι που έπρεπε να το έχω σκεφτεί: η έρευνα δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει τα παιδιά μονομερώς αλλά να τους δώσει κάτι πίσω. Αυτό το θέμα, της «παιδαγωγικής σημασίας» με απασχόλησε ιδιαίτερα: εντέλει πρότεινα στο «σχέδιο έρευνας» η φωτογραφική δράση (η οποία προοριζόταν να γίνει από το κάθε παιδί χωριστά) να συμπληρωθεί με μια συλλογική δράση μέσα στην τάξη, ένα «εργαστήριο». Για τη διενέργειά του θα έπρεπε να αποσπάσω τα παιδιά από το ωρολόγιο πρόγραμμα για δύο περίπου διδακτικές ώρες, ώστε να δούμε μαζί τις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει, να γίνει συζήτηση πάνω στο θέμα και να κάνουμε επίσης κάποιου είδους χαρτογραφική άσκηση. Με τη δραστηριότητα αυτή σκέφτηκα ότι θα δημιουργηθεί ευκαιρία για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το σχέδιο αστικής κλίμακας και για να συζητήσουμε μαζί για την αρχιτεκτονική και το σχεδιασμό της πόλης. Το αναλυτικό σχέδιο έρευνας εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας τον Απρίλιο του 2010 και στη συνέχεια η έρευνα απευθύνθηκε στα σχολεία, μέσω των Διευθυντών τους.

Περιγραφή της διαδικασίας

Όπως είδα ανέφερα, επιλέχθηκαν πέντε Δημοτικά Σχολεία της πόλης της Βέροιας, με κριτήριο τη χωροταξική τους θέση (ιστορικός/εμπορικός πυρήνας της πόλης, κεντρικές περιοχές σχετικά πυκνοδομημένες, περιοχές επέκτασης). Τον Μάιο του 2010 το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στα σχολεία 2^ο και 8^ο ενώ τον Οκτώβριο και το Νοέμβριο του ίδιου χρόνου έγινε στα σχολεία 6^ο, 14^ο και 4^ο. Οι τάξεις στις οποίες απευθύνθηκα ήταν η Πέμπτη (στο 6^ο Δημοτικό) και η Έκτη (στα υπόλοιπα), επομένως τα παιδιά ήταν ηλικίας από δέκα έως δώδεκα χρόνων. Στην πρώτη μου γνωριμία με την κάθε τάξη, τους έθετα το ζητούμενο, δηλ. να με βοηθήσουν στο να κατανοήσω πώς χρησιμοποιούν και κρίνουν τους δημόσιους χώρους της γειτονιάς τους, φωτογραφίζοντάς τους. Τους έδινα σχετικό επεξηγηματικό κείμενο με τίτλο «Φωτογραφίζω τη ζωή μου στην πόλη», στο οποίο οι λέξεις «πόλη», «γειτονιά», «αστικό περιβάλλον» χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά για να μεταδώσουν στα παιδιά την έννοια του ανοικτού δημόσιου χώρου. Στην προφορική μου

παρουσίαση τούς εξηγούσα τι επάγγελμα κάνω, το σκοπό της έρευνας. Μετά από σχετικές τους ερωτήσεις, διευκρίνιζα επίσης ότι το ζητούμενο ήταν όχι να «απαντήσουν σωστά» αλλά να μου δείξουν τους ανοιχτούς χώρους της γειτονιάς τους που έχουν σημασία για τα ίδια. Συζητούσαμε ακόμη τη σημασία του όρου «ανοιχτός δημόσιος χώρος», και προτείναμε πιθανά μέρη που θα ταίριαζαν να φωτογραφηθούν.

Στη δεύτερή μου επίσκεψη στην τάξη, δύο με τρεις μέρες αργότερα, αφού τα παιδιά το είχαν σκεφτεί (και αν είχαν αποφασίσει να συμμετάσχουν, είχαν εξασφαλίσει τη σχετική συγκατάθεση των γονιών), έδινα σε όσους και όσες ήθελαν, από μια φωτογραφική μηχανή, την οποία κρατούσαν για διάστημα περίπου μιας εβδομάδας. Η συμμετοχή ήταν αρκετά ικανοποιητική: πήραν φωτογραφικές

Φωτογραφίζω τη ζωή μου στην πόλη

Φαντάσου ότι ένα παιδί που ζει μακριά από τη Βέροια, σου ζητά να του στείλεις φωτογραφίες που να απεικονίζουν τη ζωή σου στην πόλη – πώς είναι η γειτονιά σου, πού παίζεις, πώς είναι οι δρόμοι και οι άλλοι δημόσιοι χώροι. Ή ότι είσαι δημοσιογράφος και κάνεις ένα φωτογραφικό ρεπορτάζ για τη ζωή των παιδιών μέσα στην πόλη.

Πώς θα μπορούσες να οργανώσεις μια τέτοια φωτογραφική αποστολή;
Θα πρότεινα τα εξής:

- Φωτογράφισε **τι έχει σημασία για σένα** στον ανοιχτό, δημόσιο χώρο της πόλης, π.χ. τα μέρη όπου συναντιέσαι με τους/τις φίλους/φίλες σου για να παίξεις.
- Πιο γενικά, φωτογράφισε τι σου κινεί την προσοχή, τι θεωρείς ενδιαφέρον, καλό, ή αντίθετα προβληματικό στο περιβάλλον της πόλης / της γειτονιάς.
- Σκέψου ποια είναι τα σημεία (πλατείες, δρόμοι, κτίρια, θέες) που είναι τα πιο χαρακτηριστικά της γειτονιάς και φωτογράφισέ τα.
- Σκέψου επίσης συγκεκριμένες διαδρομές που κάνεις με τα πόδια, διάλεξε μία ή περισσότερες και βγάλε πολλές φωτογραφίες κατά τη διάρκειά τους, ώστε όταν κανείς βλέπει τη μία εικόνα μετά την άλλη να είναι σαν να περπατά μαζί σου και να βλέπει αυτά που βλέπεις κι εσύ.

Βασική αρχή είναι: **έχε μαζί σου τη φωτογραφική μηχανή συνεχώς για μια εβδομάδα**. Μπορεί εκεί που δεν το περιμένεις να δεις κάτι που να θέλεις να αποτυπώσεις φωτογραφικά.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

Εικόνα 2. Το κείμενο που έδινα στα παιδιά κατά την πρώτη μου επίσκεψη στην τάξη.

μηχανές 81 συνολικά παιδιά (39 κορίτσια και 42 αγόρια) και όλα μού επεστρεψαν τη μηχανή έχοντας τραβήξει φωτογραφίες (δεν υπήρχαν παιδιά που άλλαξαν γνώμη). Αφού



Εικόνα 3. Σελίδα από το λεύκωμα της Ηλιάνας, 12 χρόνων.

έπαιρνα τις μηχανές πίσω (τρίτη επίσκεψη μέσα στην τάξη), εκτύπωνα τις φωτογραφίες σε κόλλες χαρτί A4, από δύο έως τέσσερις ανά σελίδα, αφήνοντας κενό χώρο για σχόλια κάτω από τις εικόνες. Οι σελίδες ήταν συρραμμένες, φτιάχνοντας ένα λεύκωμα για κάθε



Εικόνα 4. Ο Γιάννης γράφει τις λεζάντες στο λεύκωμά του (4^ο Δημοτικό Σχολείο)

παιδί, αφήνοντας την πρώτη σελίδα λευκή ώστε κάθε παιδί να κάνει, αν θέλει, το δικό του εξώφυλλο. Η τέταρτή μου επίσκεψή μου ήταν και η πιο ουσιαστική, για να κάνουμε μαζί το εργαστήριο, και αυτή τη φορά διαρκούσε αρκετά –



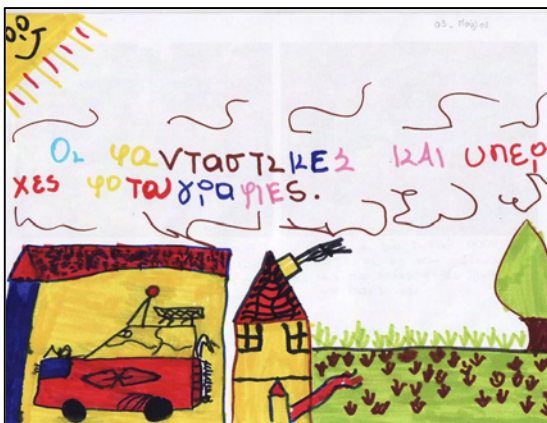
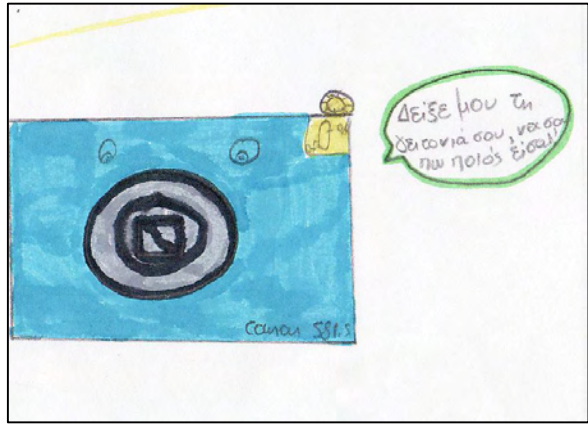
Εικόνα 5. Από τη δράση με τα παιδιά της ΣΤ΄τάξης του 14^{ου} Δημοτικού Σχολείου.

τις περισσότερες φορές δύο με τρεις διδακτικές ώρες. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα αποχωρούσε με διακριτικότητα και είχαμε απρόσκοπτα χρόνο και χώρο στη διάθεσή μας για τη δράση. Ζητούσα από τα παιδιά που είχαν δικό τους λεύκωμα (εκείνα, δηλαδή, που είχαν τραβήξει φωτογραφίες) να ασχοληθούν με το να γράψουν στον κενό χώρο κάτω από κάθε εικόνα «τις σκέψεις που έκαναν όταν τραβούσαν τη φωτογραφία». Ο στόχος ήταν το γράψιμο των σχολίων να γίνει ταυτόχρονα, από όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη (να μην πάρει δηλαδή κάθε παιδί το λεύκωμα στο σπίτι, σαν να πρόκειται για εργασία). Σε δύο μόνο περιπτώσεις, τα παιδιά ήθελαν να κάνουν κάτι ιδιαίτερο στο εξώφυλλο ή δεν είχαν προλάβει να τελειώσουν το γράψιμο μέχρι να φύγω, και μού ζήτησαν να το ολοκληρώσουν στο σπίτι.

Γενικά όμως τα λευκώματα ετοιμάστηκαν στην τάξη με ζήλο, αφοσίωση και πνεύμα συνεργασίας – τα παιδιά έδειχναν τις φωτογραφίες το ένα στο άλλο, συζητούσαν για το περιεχόμενό τους, τους διάβαζαν τα σχόλιά τους. Κάθε παιδί έφτιαξε για το λεύκωμά του το δικό του εξώφυλλο, με τον τίτλο της προτίμησής του. Τα εβδομήντα εξώφυλλα που προέκυψαν (κάποιοι δεν έκαναν εξώφυλλο) αποτελούν ένα αρχείο από μόνα τους: αρκετά συνδύασαν εικαστικό και λεκτικό περιεχόμενο, ενώ ενδιαφέρον έχει η διαφοροποίηση του τίτλου από παιδί σε παιδί, αλλά και η ζωγραφική σύνθεση ή το σχέδιο που τον υποστηρίζει.



Εικόνα 6. Εξώφυλλο από το λεύκωμα του Δημήτρη, 10 χρόνων.



Εικόνα 7. Εξώφυλλα από λευκώματα παιδιών. Από πάνω αριστερά και με τη φορά των δεικτών του ρολογιού: Ηλιάνα (11), Ελένη (12), Στέργιος (12), Γιάννης (11), Αγγελική (12), Παύλος (10), Έφη (10) Κωνσταντίνος (12).



Εικόνα 8. Σκηνές από το φτιάξιμο του κολάζ στο 2^ο, 6^ο, και 4^ο Δημοτικά Σχολεία.

Παράλληλα με ή μετά την ολοκλήρωση του γραψίματος, γινόταν το λεγόμενο «κολάζ της τάξης», δηλαδή ένα κολάζ των φωτογραφιών πάνω στο χάρτη της πόλης που είχα προετοιμάσει εγώ. Στις τάξεις όπου υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν λεύκωμα (δεν είχαν θελήσει να συμμετάσχουν στη φωτογραφική αποστολή), αναλάμβαναν εκείνα να φτιάξουν το κολάζ, αλλά τελικά συμμετείχε όλη η τάξη (βλ. εικ. 8). Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν μ' αυτήν την άσκηση χαρτογράφησης που ζητούμενο είχε να βρούμε πού τραβήχτηκαν οι φωτογραφίες και στη συνέχεια να συνθέσουμε το κολάζ πάνω σε μια πινακίδα διαστάσεων 100 επί 70 εκατοστά, με το χάρτη της γειτονιάς στο κέντρο και φωτογραφίες στην περίμετρο. Κάθε παιδί που συμμετείχε στη φωτογραφική έρευνα διάλεγε την αγαπημένη του φωτογραφία, οι υπεύθυνοι για το κολάζ, σε συνεργασία μαζί του, έβρισκαν πού τραβήχτηκε, την

κολλούσαν στην πινακίδα, κι από κάτω κάθε παιδί έγραφε μια ιδιόχειρη λεζάντα για την εικόνα. Η εικαστική σύνθεση των φωτογραφιών σε μια πινακίδα ήταν η δραστηριότητα που αποδείχθηκε η πιο αγαπητή για τα παιδιά. Είναι αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ δεν είχαν τα ίδια τραβήξει φωτογραφίες, τα παιδιά που επιφορτίστηκαν με το έργο της κατασκευής του κολάζ έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για το θέμα. Όταν η πινακίδα ολοκληρωνόταν, ζητούσα από όλη την τάξη να της δώσει έναν τίτλο: αυτό άνοιγε μια συζήτηση για το τι δείχνουν οι

φωτογραφίες, τι σημαίνουν για τον καθένα/καθεμιά – μια συζήτηση πολύ διαφωτιστική για μένα, αφού κι εγώ δεν ήξερα πώς να ονομάσω αυτή τη σύνθεση, το κολάζ. Εντέλει τα παιδιά ψήφιζαν ποιον τίτλο ήθελαν να έχει η πινακίδα και αφού τον γράφανε, την κρατούσαν στην τάξη ως ενθύμιο. Σε τρεις από τις έξι τάξεις επέστρεψα, για μια τελευταία φορά, καθώς τα παιδιά μου ζήτησαν με έμφαση να έχουν αντίγραφα των λευκωμάτων τους (τους είχα εξηγήσει ότι δεν μπορούν να τα κρατήσουν). Ήθελαν να τα έχουν γιατί αισθάνονταν ιδιαίτερα περήφανα γι' αυτό που είχαν κάνει.



Συνολικά, θα έλεγα ότι το εργαστήριο ήταν μια δραστηριότητα που γινόταν από τα παιδιά με ξεχωριστό ενθουσιασμό, δημιουργικότητα και φροντίδα. Τις ώρες που κρατούσε η δράση, μέσα στην τάξη επικρατούσε ένα διάχυτο κλίμα παιχνιδιού και διαγωνισμού. Το ενδιαφέρον των παιδιών για το αισθητικό/καλλιτεχνικό

Εικόνα 9. Αναμνηστικές φωτογραφίες στο τέλος της δράσης (4^ο και 14^ο Δημοτικά Σχολεία)

κομμάτι της δράσης ήταν πραγματικά σοβαρό και επιστράτευαν επινοητικότητα και φαντασία τόσο στο φτιάξιμο του λευκώματος, όσο και στο κολάζ. Γενικά υπήρχε έντονη επικοινωνία, αλλά όχι «φασαρία», παρότι τα παιδιά συνομιλούσαν, έδειχναν το ένα στο άλλο τα άλμπουμ τους και πηγαινοέρχονταν ανταλλάσσοντας υλικά για το ζωγράφισμα, βοηθώντας το ένα το άλλο, κ.ο.κ. Ο ρόλος μου ήταν να πηγαίνω από θρανίο σε θρανίο κουβεντιάζοντας ή όταν με καλούσαν: π.χ. με

ρωτούσαν πώς μου φαινόταν η επιλογή των χρωμάτων στο κολάζ ή το σχέδιο του εξώφυλλου, ζητούσαν τη συμβουλή μου για την ορθογραφία κάποιων λέξεων που ήθελαν να γράψουν στις λεζάντες των φωτογραφιών. Ίσως οι συνεχείς ερωτήσεις προς εμένα να ήταν επίσης έκφραση της επιθυμίας των παιδιών για αναγνώριση της δουλειάς τους και για διαπροσωπική επικοινωνία με έναν ενήλικο που ξέφευγε από τα στερεότυπα της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Συμπερασματικά, επί της διαδικασίας, θα λέγαμε ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στην πρόταση να συμμετέχουν στην έρευνα σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Κατανόησαν το θέμα με ωριμότητα, σκέφτηκαν πάνω σ' αυτό και απασχολήθηκαν στον ελεύθερό τους χρόνο με την φωτογραφική αποστολή. Όσον αφορά το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα, αυτό εξαρτήθηκε σε κάποιο βαθμό από τη διάθεση συνεργασίας του δασκάλου / δασκάλας (κάποιοι παρότρυναν τα παιδιά να πάρουν μέρος, άλλοι τήρησαν ουδέτερη στάση). Δεν διαπίστωσα διαφορές ανά φύλο ή ανά περιοχή κατοικίας στη διάθεση να συμμετάσχουν. Το μέσο που επιλέχθηκε, η φωτογραφία, ήταν ελκυστικό στα παιδιά και τα αποτελέσματά του δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν ευχέρεια στη χρήση της φωτογραφικής μηχανής. Ο σχολιασμός των φωτογραφιών με σύντομο κείμενο-λεζάντα συμπλήρωσε το φωτογραφικό υλικό και, ιδίως εκεί που δεν ήταν απλώς μια περιγραφή, αποτέλεσε μέσο καταγραφής ενδόμυχων σκέψεων του παιδιού. Τέλος, το εργαστήριο μέσα στην τάξη εμπλούτισε την έρευνα με πολλά νέα στοιχεία, τόσο με την χαρτογραφική άσκηση όσο και με το εικαστικό μέρος του. Τα παιδιά έκαναν κάτι που θα θυμούνται για καιρό, από την άλλη, που τα γέμισε με χαρά, και για το οποίο ήταν περήφανα. Απέδωσε, μ' άλλα λόγια, πίσω στα παιδιά την αίσθηση δημιουργικότητας που είχε για μένα, ως ερευνήτριας, η διαδικασία αυτή. Ήταν επίσης μια δοκιμή, μια άσκηση πάνω στη σχέση με τα παιδιά, ένας έμπρακτος διάλογος μαζί τους.



Εικόνα 10. «Η πόλη μου κι εγώ» Κολάζ της ΣΤ' τάξης του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου (Μάιος 2010)



Εικόνα 11. «Η γειτονιά του κάθε παιδιού» Κολάζ της ΣΤ' τάξης του 4^{ου} Δημοτικού σχολείου (Νοέμβριος 2010)



Εικόνα 14. «Η πόλη μας!!» Κολάζ της Ε1 τάξης του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου (Οκτώβριος 2010)



Εικόνα 15. «Η όμορφη πόλη» Κολάζ της Ε2 τάξης του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου (Νοέμβριος 2010)

Ανάλυση του υλικού της έρευνας

Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν αρκετά ικανοποιητική. Από τα 116 παιδιά, στα έξι τμήματα που απευθύνθηκε η έρευνα, θέλησαν να συμμετάσχουν και παρέδωσαν φωτογραφίες τα 81. Παρατήρησα ότι στις τάξεις στις οποίες ο δάσκαλος ή η δασκάλα ήταν θετικός/ή και ενθαρρυντικός/ή και έδειξε ενθουσιασμό για τη δράση, η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγαλύτερη.

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΜΗΜΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ
2 ^ο Δημ. Σχολείο	ΣΤ' (2009-2010)	23	18	12	6
4 ^ο Δημ. Σχολείο	ΣΤ' (2010-2011)	20	11	5	6
6 ^ο Δημ. Σχολείο	Ε1 (2010-2011)	16	9	4	5
6 ^ο Δημ. Σχολείο	Ε2 (2010-2011)	17	10	3	7
8 ^ο Δημ. Σχολείο	ΣΤ' (2009-2010)	16	13	5	8
14 ^ο Δημ. Σχολείο	ΣΤ' (2010-2011)	24	20	10	10
ΣΥΝΟΛΟ		116	81	42	39

Πίνακας 1. Συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ανά τμήμα και κατά φύλο.

Ο όγκος του υλικού που πρόεκυψε ήταν μεγάλος – 1.225 φωτογραφίες οργανωμένες σε 81 λευκώματα. Οι περισσότερες από τις φωτογραφίες είχαν γραπτά σχόλια (τα παιδιά κάποιες φορές παρέλειπαν να γράψουν σχόλιο ή δεν προλάβαιναν να γράψουν σε όλες τις εικόνες) ενώ από τα 81 λευκώματα, τα 70 έχουν εξώφυλλα με τίτλο και εικαστική σύνθεση, τα οποία επίσης παρουσιάζουν ενδιαφέρον (τα υπόλοιπα έχουν λευκή σελίδα για εξώφυλλο είτε επειδή τα παιδιά δεν πρόλαβαν ή δεν θέλησαν να κάνουν εξώφυλλο). Κατά μέσο όρο, κάθε παιδί τράβηξε περίπου 14 φωτογραφίες (η μέγιστη τιμή ήταν 94, η ελάχιστη 4). Ως προς τον αριθμό των φωτογραφιών που τράβηξε κάθε παιδί, πρέπει να διευκρινιστεί ότι σε τέσσερα από τα πέντε σχολεία χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, οπότε ο αριθμός λήψεων που μπορούσε να πάρει κάθε παιδί ήταν απροσδιόριστος. Στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο, χρησιμοποιήθηκαν μηχανές μιας χρήσης

(24 στάσεων), για το λόγο ότι η έρευνα γινόταν συγχρονικά με άλλο σχολείο, οπότε δεν υπήρχαν διαθέσιμες ψηφιακές μηχανές.

Σε δύο από τα σχολεία (4^ο και 14^ο) φοιτούν μαθητές από τα περίχωρα της πόλης: πρόκειται για το προάστιο Πανόραμα, τους οικισμούς Γεωργιανοί και Κουμαριά (στην περίπτωση του 14^{ου}), ενώ στο 4^ο πηγαίνουν παιδιά που κατοικούν στις εργατικές κατοικίες του Κρεβατά και στο χωριό Πατρίδα. Στην ανάλυση κρίθηκε σκόπιμο να ενσωματωθούν οι φωτογραφίες που αφορούν αυτούς τους τόπους, παρότι δεν είναι τμήματα της πόλης, αλλά με σαφή διάκριση ότι οι αντίστοιχες φωτογραφίες απεικονίζουν τις περιοχές κατοικίας αυτών των παιδιών (χωριά, προάστια). Σημειώνεται ότι στα λευκώματά τους τα παιδιά που κατοικούν σ' αυτές τις περιοχές φωτογράφισαν κυρίως τη δική τους γειτονιά, αλλά συμπεριέλαβαν φωτογραφίες και από την περιοχή του σχολείου.

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΙΔΙΑ	Από αυτά, μένουν εκτός πόλης	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ παιδιών που μένουν εκτός πόλης
2 ^ο	19		276	0
4 ^ο	11	8	152	80
6 ^ο	19		334	0
8 ^ο	13		228	0
14 ^ο	20	13	235	156
ΣΥΝΟΛΑ	82	20	1.225	236

Πίνακας 2. Φωτογραφίες που τραβήχτηκαν ανά σχολείο, με διαφοροποίηση αστικού / αγροτικού/περιαστικού χώρου κατοικίας .

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα εξώφυλλα των λευκωμάτων παρουσιάζουν ενδιαφέρον τόσο για το λεκτικό περιεχόμενό τους όσο και σε συνάρτηση με το οπτικό περιεχόμενο (ζωγραφιά, γραφιστική σύνθεση). Παρατηρώντας τα ποσοτικά στοιχεία για τις λέξεις-κλειδιά που εντοπίζονται τους τίτλους των λευκωμάτων (πόλη, γειτονιά, φωτογραφία/άλμπουμ, παίζω/παιχνίδι, η ζωή (μου), διαπιστώνουμε ότι με σημαντική διαφορά τα παιδιά θεώρησαν ότι η αποστολή είχε ως αντικείμενο την εξερεύνηση της πόλης / της γειτονιάς, παρά το παιχνίδι:

λέξεις - κλειδιά σχολείο	πόλη	γειτονιά	φωτογραφία φωτογραφίζω άλμπουμ	παίζω / παιχνίδι	η ζωή μου
2 ^ο Δημ. Σχολείο	11	1	0	4	0
4 ^ο Δημ. Σχολείο	2	6	0	1	0
6 ^ο Δημ. Σχολείο E1	1	0	5	0	0
6 ^ο Δημ. Σχολείο E2	2	2	4	1	1
8 ^ο Δημ. Σχολείο	2	2	3	0	2
14 ^ο Δημ. Σχολείο	11	4	0	1	0
ΣΥΝΟΛΟ	29	15	12	7	3

Πίνακας 3. Λέξεις–κλειδιά που εμφανίζονται στους τίτλους που έδωσαν τα παιδιά στα λευκώματά τους

Παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά ονομάτισαν το λεύκωμά τους – δηλαδή αυτό που είχαν κάνει – ως *απεικόνιση του χώρου*, δίνοντάς του τον προσδιορισμό κυρίως της πόλης (29 στα 81) και της γειτονιάς (15 στα 81). Κάποια, πολύ λιγότερα, έδωσαν στη δουλειά τους το όνομα της διαδικασίας, της φωτογράφησης. Πολύ λίγα ήταν εκείνα που δεν έκαναν διάκριση ανάμεσα στο χώρο και τις πρακτικές μέσα σ' αυτόν (παιχνίδι) ή τον ίδιο τους τον εαυτό. Αυτό δείχνει ότι στην ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν αποκτήσει συνείδηση της εξωτερικότητας και «αντικειμενικότητας» του περιβάλλοντος.

Οι φωτογραφίες ως αναπαραστάσεις τόπων

Στα άλμπουμ τους τα παιδιά δείχνουν μια αξιοσημείωτη ποικιλία στην προσέγγιση του θέματος: κάποια παιδιά απάντησαν σε αυτό το ερώτημα βασιζόμενα στην άμεση εμπειρία – σαν να μας πήραν από το χέρι, αόρατους συνοδούς, σε μια περιήγηση στους χώρους του καθημερινού τους κόσμου· κάποια άλλα κράτησαν πιο αποστασιοποιημένη στάση, φωτογραφίζοντας τοπόσημα και επίσημους δημόσιους χώρους, που, με δική τους δήλωση, «δείχνουν τα όμορφα μέρη της

πόλης» σε έναν πιθανό επισκέπτη. Κάποια συνδύασαν και τις δυο προσεγγίσεις. Αυτή η ποικιλία και διαφοροποίηση ανοίγει έτσι το θέμα της κωδικοποίησης και ανάλυσης του υλικού της εμπειρικής έρευνας, τόσο των φωτογραφιών όσο και των γραπτών σχολίων που τις συνοδεύουν. Η ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζει το υλικό που συγκεντρώθηκε ανά σχολείο, εξετάζοντας κάποιες κοινές παραμέτρους όπως το είδος των τόπων που απεικονίζονται (π.χ. είναι επίσημοι δημόσιοι χώροι ή άτυποι, ασχεδιάστοι χώροι;), το αν φωτογραφίζονται δρόμοι και θέες, αν καταγράφονται προβλήματα, οχλήσεις κ.λπ.

14^ο Δημοτικό σχολείο – ΣΤ΄ τάξη

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 παιδιά σε σύνολο 23 (10 αγόρια και 10 κορίτσια). Χρησιμοποίησαν φωτογραφικές μηχανές μίας χρήσης (27 στάσεων). Έβγαλαν από 6 έως 27 φωτογραφίες το κάθε παιδί, 235 φωτογραφίες σε σύνολο (12 περίπου φωτογραφίες ανά παιδί, κατά μέσο όρο). Από τα 20 παιδιά, τα 13 κατοικούν στην πόλη (10 στη γειτονιά του σχολείου, 3 σε άλλες γειτονιές) και 7 σε περιαστικές περιοχές (τα 5 στη συνοικία Πανοράματος, 1 στην Κουμαριά – ημιορεινό οικισμό σε απόσταση 9 χλμ. από τη Βέροια –, 1 στους Γεωργιανούς – επίσης οικισμό σε απόσταση 8 χλμ. από την πόλη).

Τα παιδιά ήταν ελεύθερα να επιλέξουν ποιο κτισμένο περιβάλλον θα απεικόνιζαν στις φωτογραφίες, αν δηλαδή θα διάλεγαν την άμεση περιοχή κατοικίας (η οποία, στο συγκεκριμένο σχολείο, για τα μισά [10] παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν λίγο ή και πολύ απομακρυσμένη από τη γειτονιά του σχολείου) ή το κέντρο της πόλης όπου περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας, το πρωί στο σχολείο και το απόγευμα στις διάφορες δραστηριότητες. Τα παιδιά που δεν ζουν στη γειτονιά του σχολείου τελικά φάνηκε ότι ερμήνευσαν το αντικείμενο της φωτογραφικής αποστολής, τη γειτονιά, σχεδόν καθολικά (με δύο εξαιρέσεις, που φωτογράφισαν δύο δημόσιους χώρους του κέντρου πόλης) ως το περιαστικό ή αγροτικό περιβάλλον όπου βρίσκεται το σπίτι τους: η ταύτιση της έννοιας της γειτονιάς με το άμεσο περιβάλλον του σπιτιού φαίνεται άλλωστε από τον επαναλαμβανόμενο υπότιτλο «η γειτονιά μου» σε φωτογραφίες που τραβούν τα παιδιά όλων των

περιοχών από το μπαλκόνι του διαμερίσματός τους, ή από το δρόμο κάτω από το σπίτι τους.

Τα παιδιά που κατοικούν στο κέντρο της πόλης, από την άλλη, στην πλειονότητά τους δεν περιορίστηκαν στην άμεση γειτονιά γύρω από το σπίτι και το σχολείο (βλ. χάρτη). Φωτογράφησαν απόψεις δρόμων ή άκτιστους, άτυπους χώρους, «προσωπικούς» τους χώρους, όμως στις φωτογραφίες τους κυριαρχούν οι λήψεις δημόσιων χώρων και κτηρίων που συγκαταλέγονται στα τοπία της πόλης. Εκτός από τους αμιγείς δημόσιους ανοικτούς χώρους, τα παιδιά φωτογραφίζουν κτήρια δημόσιας λειτουργίας (το Δημαρχείο, τα Δικαστήρια, το σχολείο, το Αρχαιολογικό Μουσείο, το Μεντρεσέ Τζαμί), τα οποία όλα βρίσκονται σε πλατεία ή συνοδεύονται από κάποιου είδους ανοιχτό χώρο. Έτσι η διάκριση μεταξύ κτηρίου και του ανοικτού χώρου που το συνοδεύει και προσφέρεται για συγκέντρωση και παιχνίδι, δεν μπορεί να είναι σαφής: π.χ. το Βήμα του Αποστόλου Παύλου θα απεικονιζόταν τόσο συχνά αν δεν βρισκόταν σε άμεση γειτνίαση με ένα μικρό πάρκο όπου τα παιδιά της γειτονιάς μαζεύονται για παιχνίδι; Τα σχόλια των παιδιών δεν δίνουν έμφαση στον χώρο παιχνιδιού όσο στη συμβολική και λειτουργική σημασία των τοπίων που απεικονίζουν στις φωτογραφίες – μάλιστα κάποια παιδιά δηλώνουν ότι τα σημεία αυτά έχουν ενδιαφέρον «για τον επισκέπτη» της πόλης. Το περιεχόμενο των φωτογραφιών που τράβηξαν τα παιδιά που μένουν μέσα στην πόλη ως προς την απεικόνιση τοπίων, «επίσημων» δημόσιων χώρων / κτηρίων, αναλύεται στον παρακάτω πίνακα:

14 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (μόνο παιδιά που ζουν στην πόλη)		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 13	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 156
Σχολείο (14 ^ο)	7	13
Βήμα Απ. Παύλου	6	10
«Παπάκια»	4	15
Δικαστήρια – Πλ. Ωρολογίου	4	8
Πάρκο Ελιάς	3	7
Μεντρεσέ Τζαμί	3	3
Δημαρχείο	2	4
Αρχαιολογικό Μουσείο	1	2
Εκκλησία του Χριστού	1	1
<i>Σύνολο φωτογραφιών με τοπόσημα</i>		53

Πίνακας 4. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (14^ο Δημοτικό Σχολείο, παιδιά που ζουν μέσα στην πόλη).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, 53 στις 156, δηλαδή μία στις 3 φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά που ζουν στην πόλη, απεικονίζει τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο. Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται άλλωστε σε ένα κομβικό σημείο της πόλης, στην καρδιά ενός πλέγματος μνημείων – δημόσιων χώρων – κεντρικών λειτουργιών. Πάνω από τα μισά παιδιά (7 στα 13) φωτογραφίζει το σχολείο: η αυλή του λειτουργεί κατεξοχήν ως χώρος παιχνιδιού, όχι μόνο το πρωί στα διαλείμματα αλλά και τα απογεύματα. Σε επαφή με την αυλή (χωρίζονται από χαμηλή περίφραξη) είναι το μνημείο του Αποστόλου Παύλου, που επίσης συνοδεύεται από ελεύθερο ανοικτό χώρο που χρησιμοποιείται από τα παιδιά. Η περιοχή πρασίνου που ονομάζεται «Παπάκια» (κάποτε είχε πάπιες στα ρυάκια που τη διασχίζουν, κατά τους καλοκαιρινούς μήνες) επίσης φωτογραφίζεται συχνά, καθώς σε τοπικό επίπεδο είναι κατεξοχήν τόπος συγκέντρωσης των παιδιών. Στα σχόλιά τους τα παιδιά τονίζουν την παρουσία του νερού, και του μεγάλου πλάτανου. Αλλά και η Πλατεία Ωρολογίου όπου βρίσκονται τα Δικαστήρια φωτογραφίζεται εξίσου, παρότι από τα σχόλια των παιδιών συμπεραίνει κανείς ότι δεν λειτουργεί ως χώρος παιχνιδιού: το κτήριο των Δικαστηρίων, νεοκλασικής αρχιτεκτονικής από τις αρχές

του 20^{ου} αιώνα, κυριαρχεί στις φωτογραφικές λήψεις, που αποτυπώνουν την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τη λειτουργία του ως τοπόσημου. Μια άλλη κατηγορία χώρων που απεικονίζεται στις φωτογραφίες των παιδιών, τόσο εκείνων που ζουν στην πόλη, όσο (παραδόξως) και εκείνων στο προάστιο του Πανοράματος και στους οικισμούς, είναι οι παιδικές χαρές. Τρεις βρίσκονται στην εγγύτητα του σχολείου ενώ οι άλλες είναι διεσπαρμένες στις γειτονιές ή τους οικισμούς όπου ζουν τα παιδιά. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τις φωτογραφικές αναφορές σε αυτές:

14 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΧΑΡΕΣ / ΓΗΠΕΔΑ (όλα τα παιδιά, πόλη + περίχωρα)		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 20	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 235
Π.Χ. στην Πλατεία Τσερμενίου	4	5
Π.Χ. κοντά στα Παπάκια	4	4
Π.Χ. Πλατείας Ωρολογίου	3	3
Γήπεδα στα Εβραίικα	2	2
Διάφορες (9)	10	20
	<i>Σύνολο</i>	34

Πίνακας 5. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν παιδικές χαρές και γήπεδα (14^ο Δημοτικό Σχολείο, όλα τα παιδιά)

14 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΧΑΡΕΣ / ΓΗΠΕΔΑ (μόνο παιδιά της πόλης)		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 13	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 156
Π.Χ. στην Πλατεία Τσερμενίου	4	5
Π.Χ. κοντά στα Παπάκια	4	4
Π.Χ. Πλατείας Ωρολογίου	3	3
Γήπεδα στα Εβραίικα	2	2
Διάφορες (5)	6	8
	<i>Σύνολο</i>	22

Πίνακας 6. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν παιδικές χαρές και γήπεδα (14^ο Δημοτικό Σχολείο, μόνο παιδιά της πόλης) .

Παρατηρούμε ότι τα παιδιά φωτογραφίζουν μεν τους τυπικούς χώρους παιχνιδιού / αναψυχής αλλά σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από ό,τι τα τοπόσημα και τους κατεξοχήν δημόσιους χώρους της πόλης (22 φωτογραφίες απεικονίζουν παιδικές χαρές ενώ 53 δείχνουν δημόσιους χώρους). Ακόμη και τα παιδιά που επιλέγουν να φωτογραφίσουν τις παιδικές χαρές, στη συντριπτική τους πλειονότητα τραβούν μια και μόνο φωτογραφία, σαν το «θέμα» να εξαντλείται με μια λήψη μόνο, σε αντίθεση π.χ. με τους δημόσιους χώρους, όπου πολλά παιδιά τραβούν 2-3 από τον καθένα (προφανώς υπάρχει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα στους δημόσιους χώρους από ό,τι στις τυποποιημένες παιδικές χαρές). Τα σχόλια που συνοδεύουν τις φωτογραφίες, ειδικά εκείνα που αφορούν την παραμελημένη, με παλιά, σκουριασμένα σιδερένια όργανα, παιδική χαρά κοντά στα Παπάκια, μάς αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά πηγαίνουν εκεί για skateboard ή τη χρησιμοποιούν αναγκαστικά αφού το σπίτι τους βρίσκεται στην περίμετρο. Μόνο ένα (από τα 4) γράφει ότι είναι «η όμορφη παιδική χαρά». Το σχόλιο κάτω από τη φωτογραφία μιας παιδικής χαράς σε μια άλλη γειτονιά της πόλης (Καλλιθέα) είναι «οι παιδικές χαρές διασκεδάζουν όλα τα παιδιά του κόσμου». Γενικά, τα σχόλια για τις παιδικές χαρές είναι ελάχιστα και με εξαίρεση το προηγούμενο, δεν δείχνουν ότι τα παιδιά τις χρησιμοποιούν ή τις κρίνουν θετικά.

14 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΡΟΜΟΙ & ΘΕΕΣ (μόνο παιδιά της πόλης)		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 13	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 156
Μπροστά ή κοντά στο σπίτι	3	6
Μπροστά στο σχολείο (ανισόπεδη αρτηρία)	3	3
Διάφοροι	3	15
Θέες της πόλης (από το σπίτι)	3	10
	<i>Σύνολο</i>	34

Πίνακας 7. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν δρόμους και θέες (14^ο Δημοτικό Σχολείο, μόνο παιδιά της πόλης).

Τα παιδιά φωτογραφίζουν δρόμους σε μικρό βαθμό. Μόνο έξι από τα 13 παιδιά που ζουν στην πόλη έχουν στο άλμπουμ τους κάποια άποψη δρόμου. Με εξαίρεση ένα παιδί (που ζει σε περιοχή επέκτασης και διανύει μεγάλη απόσταση με το αυτοκίνητο για να έρθει στο σχολείο και στο κέντρο) που φωτογράφησε 13 απόψεις δρόμου (κάποιες, μέσα από το αυτοκίνητο), τα υπόλοιπα 5 παιδιά φωτογράφησαν 1 έως 3 απόψεις δρόμων, κυρίως στην άμεση γειτονιά του σπιτιού («είναι ο δρόμος μπροστά στο σπίτι μου»). Φωτογραφίζουν όμως και σχολιάζουν την οδό Μάρκου Μπότσαρη που περνάει μπροστά από το σχολείο και είναι χαρακτηριστική γιατί τα δύο ρεύματα είναι ανισόπεδα και στο σημείο που έχουν τη μεγαλύτερη υψομετρική διαφορά, προκαλούν την αίσθηση κινδύνου στον πεζό που περπατά στο στενό πεζοδρόμιο – αποτυπώνεται η αίσθηση αυτή και στις φωτογραφίες και στα σχόλια που τις συνοδεύουν.

Σε αντίθεση με τα παιδιά που ζουν στους οικισμούς, που, όπως είναι αναμενόμενο, φωτογραφίζουν τη φύση – ρυάκια, δέντρα – που τους περιβάλλει, στα άλμπουμ των παιδιών που ζουν μέσα στην πόλη λείπουν φωτογραφίες που να επικεντρώνονται στην παρουσία φυσικών στοιχείων, παρά το γεγονός ότι το ποτάμι της Βέροιας (η Μπαρμπούτα) περνάει σε πολύ κοντινή απόσταση από το σχολείο. Ένα μόνο παιδί το φωτογραφίζει, γράφοντας από κάτω: «το ποτάμι που διασχίζει την πόλη μας». Επίσης λίγες είναι οι φωτογραφίες που δείχνουν άτυπους χώρους, «ιδιωτικούς» των παιδιών: δύο από τα 13 παιδιά φωτογραφίζουν τον άκτιστο χώρο πίσω από την πολυκατοικία τους, ονομάζοντάς τον «αυλή» και «παρτέρι», ενώ δύο παιδιά φωτογραφίζουν χωράφια, εκτός πόλης, που προφανώς ανήκουν στους γονείς ή στην ευρύτερη οικογένεια, και τα ονομάζουν «αλάνες» όπου παίζουν. Γενικά, από τα 20 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, ο διαχωρισμός μεταξύ των «αστών» και των «μη-αστών» της τάξης φαίνεται ξεκάθαρα στις φωτογραφίες. Αυτό εντυπωσίασε και τα παιδιά και το δάσκαλο στη συζήτηση που έγινε και όπου τα παιδιά παρουσίασαν τις φωτογραφίες τους: τα παιδιά της πόλης φάνηκε να «ζηλεύουν» τα παιδιά των οικισμών, που στις φωτογραφίες αποτύπωσαν ένα άλλο «σύμπαν», πολύ διαφορετικό από εκείνο της πόλης, με κυρίαρχη την παρουσία της φύσης και των κατοικίδιων.

2^ο Δημοτικό σχολείο – ΣΤ΄ τάξη

Στην έρευνα συμμετείχαν 19 παιδιά σε σύνολο 28 (7 αγόρια και 12 κορίτσια). Χρησιμοποίησαν ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές. Έβγαλαν από 3 έως 27 φωτογραφίες το κάθε παιδί, 276 φωτογραφίες σε σύνολο (14 περίπου φωτογραφίες ανά παιδί, κατά μέσο όρο). Τα παιδιά μένουν κυρίως μέσα και κοντά στο εμπορικό κέντρο της πόλης (όπου βρίσκεται και το σχολείο) και προς την Ελιά-Ανοίξεως. Πρόκειται για μια περιοχή με μικτό πληθυσμό ως προς τα κοινωνικά/οικονομικά χαρακτηριστικά.

Τα φωτογραφικά άλμπουμ των παιδιών αυτής της περιοχής εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία και λιγότερη ομοιογένεια απ' ό,τι εκείνα των παιδιών του 14^{ου} Δημοτικού Σχολείου. Η γειτονιά βρίσκεται κοντά σε διαφορετικά τοπόσημα και δημόσιους χώρους (από εκείνους του 14^{ου}). Εξάλλου, τα μισά περίπου παιδιά φωτογραφίζουν λιγότερο τοπόσημα και επίσημους δημόσιους χώρους (με εξαίρεση την Ελιά) και περισσότερο δρόμους και ανοιχτούς χώρους στην άμεση γειτονιά του σπιτιού τους. Μεγάλος αριθμός παιδιών αυτού του σχολείου φαίνεται να εκφράζουν μια απογοήτευση για την πόλη: έχουν έναν «καταγγελτικό» τόνο, κυρίως σχετικά με την πανταχού παρουσία των αυτοκινήτων – ένας εντυπωσιακός αριθμός (13 στα 19 παιδιά) αναφέρουν ξανά και ξανά στα σχόλιά τους ότι τα σταθμευμένα οχήματα τους ενοχλούν στην κίνηση, καταλαμβάνουν χώρο στο δρόμο όπου θέλουν να παίξουν, κλπ., και, από την άλλη, φαίνεται ενοχλούνται και αισθητικά/οπτικά, με την αίσθηση χάους και αυθαιρεσίας που αποπέμπουν.

2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟΠΟΣΗΜΑ / ΕΠΙΣΗΜΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ & ΘΕΕΣ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 19	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 276
Ελιά	9	39
«Καρατάσος»	7	16
Μπαρμπούτα	4	16

Γραμμικό πάρκο Ανοίξεως	2	3
Άγιος Αντώνιος	2	5
Αγ. Ανάργυροι	2	3
Δημαρχείο	2	3
Δικαστήρια – Πλ. Ωρολογίου	1	3
Αρχαιολογικό Μουσείο	1	1
Εκκλησία του Χριστού	1	1
Σχολείο	1	2
Θέες της πόλης (από την Ελιά)	3	3
<i>Σύνολο</i>		92

Πίνακας 8. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (2^ο Δημοτικό Σχολείο).

2 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΤΥΠΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 19	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 276
Cul-de-sac Μ. Αλεξάνδρου	5	11
Δρόμος Σοφού-Καζαντζάκη	4	10
Πεζόδρομοι Αγοράς	3	15
Άγιος Πατάπιος	2	7
Γραμμικό πάρκο Ανοίξεως	2	3
Άκτιστο Εδέσσης-Καρακωστή	2	3
<i>Σύνολο</i>		49

Πίνακας 9. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπους χώρους (2^ο Δημοτικό Σχολείο).

2 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΧΑΡΕΣ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 19	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 276
Π.Χ. στην Ελιά	7	24
Π.Χ. Καζαντζάκη	3	10
Π.Χ. 7 ^{ου} σχολείου	3	7
	<i>Σύνολο</i>	41

Πίνακας 10. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν παιδικές χαρές (2^ο Δημοτικό Σχολείο).

2 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΟΧΛΗΣΕΙΣ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 19	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 276
Όχληση από οχήματα σταθμευμένα	13	43
Γκράφιτι	8	22
Σκουπίδια στους δρόμους	6	8
Όχληση από κίνηση οχημάτων	5	10
Εγκατάλειψη («ερείπια»)	3	8
	<i>Σύνολο</i>	91

Πίνακας 11. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν οχλήσεις (2^ο Δημοτικό Σχολείο).

Υπάρχουν άλμπουμ παιδιών σε αυτή την τάξη που θα μπορούσαν να είναι φτιαγμένα από ενήλικες, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή (το καδράρισμα) των φωτογραφιών. Στο άλμπουμ της Ζωής (με τίτλο «Τα όμορφα και τα άσχημα της πόλης μου») δεν υπάρχουν καθόλου σχόλια με αναφορές σε προσωπικές δραστηριότητες παιχνιδιού ή άλλες αλλά οι τόποι περιγράφονται αποστασιοποιημένα, θα έλεγε κανείς: οι δράσεις που συμβαίνουν ή έχουν συμβεί στο χώρο που αποτυπώνεται στη φωτογραφία αναφέρονται σε τρίτο πρόσωπο. Π.χ. για την παιδική χαρά της Ελιάς, το σχόλιο της φωτογράφου είναι ότι εκεί «τα παιδιά παίζουν». Για το πάρκο της Ελιάς, ότι εκεί «πηγαίνουν μικροί και μεγάλοι και περνάνε μια ωραία μέσα έξω». Για το ηρώο στην Πλατεία Ωρολογίου, η λεζάντα

είναι «εκεί έγινε η κατάθεση στεφάνων την 25^η Μαρτίου». Στον αντίποδα, στο άλμπουμ της Άννας (με τίτλο «Πού παίζω στην πόλη») νιώθουμε ότι περπατάμε μαζί της καθώς μάς πηγαίνει από οικείο σε οικείο χώρο σε ακτίνα μικρογειτονιάς. Σε όλες τις λεζάντες της, βρίσκουμε το ρήμα παίζω και το ουσιαστικό «παιχνίδι», με εξαίρεση την εικόνα που δείχνει το καθιστικό δίπλα στον Άγιο Πατάπιο, για την οποία η Άννα γράφει ότι «είναι ένα ήσυχο μέρος». Η κλίση των παιδιών για χώρους που προσφέρονται για απομόνωση και ήσυχη συζήτηση φαίνεται άλλωστε σε πολλές περιπτώσεις παιδιών. Και η Άννα προσδιορίζει τη γειτονιά ως το δρόμο που περνά από το σπίτι της (οδός Καπετάν Άγρα). «Ο χώρος αυτός είναι η γειτονιά μου». Το άλμπουμ της Μαρίας αφορά, όπως είναι και ο τίτλος του, «τα όμορφα της πόλης» (στο εργαστήριο μέσα στην τάξη μού είπε ότι έτσι κατάλαβε τη φωτογραφική αποστολή). Ό,τι διαλέγει να φωτογραφίσει η Μαρία συνδέεται με μια υποκειμενική της κρίση και προτίμηση, που την εκθέτει με σαφήνεια στα σχόλια. Είναι η προσωπική της κατάθεση, είναι ένα λεύκωμα για την ίδια: μαθαίνουμε ότι τις αρέσουν τα πολύχρωμα συντριβάνια στον πεζόδρομο της αγοράς, τα αγάλματα που θυμίζουν την αρχαία εποχή, τα λουλούδια, τα δέντρα, τα περίτεχνα σχήματα θάμνων. Η φωτογραφία που διάλεξε να βάλει στο κολάζ της τάξης, μια λεπτομέρεια από το συντριβάνι της Ελιάς, συνοδεύεται από την εξομολογητική λεζάντα: «Αυτή την εικόνη όταν τη βλέπω μου φτιάχνει το κέφι από τα έντονα χρώματα και τη ζωντάνια της».

4^ο Δημοτικό σχολείο – ΣΤ΄ τάξη

Στην έρευνα συμμετείχαν 11 παιδιά σε σύνολο 17 (6 αγόρια και 5 κορίτσια). Χρησιμοποίησαν φωτογραφικές μηχανές μίας χρήσης (27 στάσεων). Έβγαλαν από 6 έως 27 φωτογραφίες το κάθε παιδί, 152 φωτογραφίες στο σύνολο (14 περίπου φωτογραφίες ανά παιδί, κατά μέσο όρο). Από τα 11 παιδιά, τα 8 κατοικούν στην πόλη, στη γειτονιά του σχολείου, και 3 σε περιιαστικές περιοχές (τα 2 στη συνοικία του Κρεββατά, σε νεόδμητο συγκρότημα εργατικών κατοικιών, και ένα παιδί στο χωριό Πατρίδα, σε απόσταση 4 χλμ. από τη Βέροια). Τα παιδιά φωτογραφίζουν κυρίως την περιοχή σε μικρή ακτίνα από το σχολείο, που είναι και η περιοχή κατοικίας τους. Φωτογραφίζουν αλάνες, κομμάτια πράσινου, δρόμους, ισόγεια

οικοδομών με πυλωτή, και κάποια (3) το μεγάλο πάρκο των βόρειων τειχών της πόλης, σε απόσταση μικρή από την περιοχή κατοικίας, αλλά όπου για να φτάσει κανείς πρέπει να διασχίσει την οδό Θεσσαλονίκης, που είναι υπερτοπικής κίνησης. Η γειτονιά είναι πολύ απομακρυσμένη από το κέντρο της πόλης – η απόσταση δεν μπορεί να καλυφθεί από παιδί που περπατάει. Τα λίγα (2) παιδιά που έχουν φωτογραφίσει σημεία του κέντρου, πηγαίνουν εκεί με το αυτοκίνητο με οδηγό έναν γονέα.

4 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΠΙΣΗΜΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ / ΤΟΠΟΣΗΜΑ (μόνο παιδιά που ζουν στην πόλη)		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 8	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 80
Πάρκο βόρειου τείχους	3	13
Σχολείο	3	3
Νησίδα με φυτεμένο πράσινο κοντά στο σχολείο	6	9
Παιδική χαρά	2	2
Ελιά	2	3
Εβραϊκά	1	2
Άγιος Αντώνιος	1	1
Δικαστήρια – Πλ. Ωρολογίου	1	1
	Σύνολο	30

Πίνακας 12. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή επίσημο δημόσιο χώρο (4^ο Δημοτικό Σχολείο).

4 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΤΥΠΟΙ ΧΩΡΟΙ (μόνο παιδιά που ζουν στην πόλη)		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 8	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 80
Δρόμοι	6	15
Αυλές σπιτιών	3	6
Pilotis	1	2

Αδιαμόρφωτες αλάνες	1	3
	Σύνολο	26

Πίνακας 13. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπους χώρους (4^ο Δημοτικό Σχολείο, μόνο παιδιά που ζουν μέσα στην πόλη).

4 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΠΙΣΗΜΟΙ & ΑΤΥΠΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ (παιδιά που ζουν στο χωριό και στο συγκρότημα εργατικών κατοικιών)		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 3	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 72
Παιδικές χαρές, γήπεδα, πλατείες	3	20
Αυλές σπιτιών	2	10
Δρόμοι	2	5
	Σύνολο	35

Πίνακας 14. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν ανοικτούς χώρους, «επίσημους» και άτυπους (4^ο Δημοτικό Σχολείο – μόνο παιδιά που ζουν εκτός πόλης).

8^ο Δημοτικό σχολείο – ΣΤ΄ τάξη

Στην έρευνα συμμετείχαν 13 παιδιά σε σύνολο 17 (8 αγόρια και 5 κορίτσια). Χρησιμοποίησαν ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές. Έβγαλαν από 4 έως 41 φωτογραφίες το κάθε παιδί, 228 φωτογραφίες σε σύνολο (17 περίπου φωτογραφίες ανά παιδί, κατά μέσο όρο). Όλα τα παιδιά ζουν στη γειτονιά του σχολείου, που είναι μια περιοχή επέκτασης της πόλης, ενώ αρχικά ήταν προσφυγικός οικισμός. Υπάρχουν ακόμη μονώροφα σπίτια από τους πρώτους οικιστές (πρόσφυγες). Ο πληθυσμός είναι σχετικά ομοιογενής ως προς τα κοινωνικά-οικονομικά του χαρακτηριστικά (εργατικά και μικρομεσαία στρώματα), ακόμη και όσον αφορά τους νέους ιδιοκτήτες, καθώς οι τιμές ακινήτων εξακολουθούν να είναι χαμηλότερες από εκείνες στο κέντρο της πόλης.

Τα παιδιά φωτογραφίζουν κατά κύριο λόγο τη γειτονιά τους, που είναι στοιχειωδώς αυτάρκης ως προς τις σημαντικές λειτουργίες (έχει δύο δρόμους με εμπορικά

καταστήματα άμεσης εξυπηρέτησης, φροντιστήρια ξένων γλωσσών). Δύο κορίτσια φωτογράρισαν μέρη της πόλης σε μεγάλη απόσταση από τη γειτονιά, στη διάρκεια μιας διαδρομής που έκαναν με τα πόδια, και συμπεριέλαβαν στο άλμπουμ πολλές φωτογραφίες από τοπόσημα του κέντρου πόλης και άλλων γειτονιών. Κανένα άλλο παιδί όμως δεν φωτογράφησε μέρη εκτός της γειτονιάς, που φαίνεται ότι για πολλά παιδιά είναι το περιβάλλον στο οποίο αποκλειστικά κινούνται κάθε μέρα. Το κοντινότερο τοπόσημο είναι ο χώρος αναψυχής που λέγεται «Εβραϊκά μνήματα», όπου ήταν το εβραϊκό νεκροταφείο της πόλης και τώρα στα πρηνή έχουν τοποθετηθεί εν είδει μνημείου μερικές ταφόπλακες από το νεκροταφείο (οι περισσότερες μεταφέρθηκαν στο Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης). Άλλα δημόσια σημεία αναφοράς δεν υπάρχουν εκτός από τα δύο σχολεία (8^ο Δημοτικό και 5^ο Γυμνάσιο).

8 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟΠΟΣΗΜΑ / ΕΠΙΣΗΜΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 13	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 228
8 ^ο Δημοτικό Σχολείο	6	10
2 ^ο Γυμνάσιο	4	5
Παιδική χαρά Ακροπόλεως	2	4
Παιδική χαρά τέρμα Σοφοκλέους	2	2
Παρκάκι απέναντι από Π.Χ.	4	7
Γήπεδα στα Εβραϊκά	2	5
	σύνολο	33
Χώροι και τοπόσημα εκτός γειτονιάς		
Δικαστήρια – Πλ. Ωρολογίου	2	13
Παιδική χαρά Πλ. Ωρολογίου	2	4
Βήμα Αποστόλου Παύλου	2	5
Παπάκια	1	1
Πλατεία Καπετανίδη	2	9
9 ^ο Δημοτικό Σχολείο	2	4
Π.Χ. στο Πασακίόσκι	2	5
Π.Χ. στη Βίλα Βικέλα	2	7

	σύνολο	48
--	--------	----

Πίνακας 15. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (8^ο Δημοτικό Σχολείο).

8 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΤΥΠΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 13	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 228
Ισόγεια πολυκατοικιών	7	15
Μπροστά από καταστήματα	4	7
Δρόμοι	4	11
Αδόμητοι χώροι	3	4
Δέντρα	3	3
Λόφοι προς Προφήτη Ηλία	3	7
	<i>Σύνολο</i>	47

Πίνακας 16. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπο δημόσιο χώρο (8^ο Δημοτικό Σχολείο).

6^ο Δημοτικό σχολείο – Ε΄τάξη

Σε αυτό το σχολείο συμμετείχαν στην έρευνα παιδιά των δύο τμημάτων της Ε΄τάξης, δηλαδή ένα χρόνο μικρότερα απ' ό,τι όλα τα υπόλοιπα. Από το σύνολο των δύο τμημάτων (37 παιδιά) έλαβαν μέρος 19 (12 αγόρια και 7 κορίτσια). Χρησιμοποίησαν ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές. Έβγαλαν από 4 έως 49 φωτογραφίες το κάθε παιδί, 334 φωτογραφίες σε σύνολο (17 περίπου φωτογραφίες ανά παιδί, κατά μέσο όρο). Παρατηρούμε, γενικά, παρόμοια δεδομένα με εκείνα του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου (οι περιοχές που υπάγονται στα δύο σχολεία είναι όμορες), όπως η κυριαρχία του πάρκου της Ελιάς στις προτιμήσεις τους, όπως και η εμφάνιση του σχολείου ως πόλου έλξης. Σημειώνουμε όμως ότι αρκετά από τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτό το σχολείο κατοικούν σε απόσταση από το σχολείο (προς την περιοχή του νεκροταφείου και τη βόρεια είσοδο της πόλης): αυτά κυρίως φαίνεται να κινούνται σε χώρους που είναι σε άμεση γειτνίαση με τις κατοικίες τους και έτσι

οι φωτογραφιζόμενοι τόποι σε τούτο το σχολείο εμφανίζουν μεγαλύτερη διασπορά. Τόσο η ηλικία τους (είναι κατά ένα χρόνο μικρότερα από τα υπόλοιπα παιδιά της έρευνας, που πηγαίνουν στην ΣΤ' τάξη) όσο και η γεωγραφική απόσταση του σπιτιού τους από το κέντρο της πόλης, τα περιορίζει, ακόμη κι αν η γειτονιά τους μοιάζει όχι θελκτική για το παιχνίδι τους. Πολλά από τα παιδιά αυτά φωτογραφίζουν κυρίως τα ισόγεια των πολυκατοικιών, τους δρόμους και τους αδόμητους χώρους που βρίσκονται κοντά στα σπίτια τους.

6 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟΠΟΣΗΜΑ / ΕΠΙΣΗΜΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 19	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 334
6 ^ο Δημοτικό Σχολείο	10	17
Ελιά	6	23
Καρατάσος	4	11
Παιδική χαρά Ελιάς	4	7
Άγιοι Ανάργυροι	4	4
Άγιος Αντώνιος	3	3
Δημαρχείο	3	3
Πλατεία Ωρολογίου - Δικαστήρια	2	3
Εβραϊκή συνοικία - Μπαρμπούτα	3	16
Περίβλεπτος	3	4
Αρχαιολογικό Μουσείο	3	5
Πάρκο Ζωγιοπούλου	2	2
Παιδική χαρά 7 ^{ου} Δημ. Σχολείου	2	2
Βήμα Αποστόλου Παύλου	2	4
Συνοικία Κυριώτισσας	2	8
Γήπεδο μπάσκετ Ελιάς	2	2
Μητρόπολη	2	2
Άγιος Πατάπιος	2	3
Γήπεδα στα Εβραϊκά	1	1
Πεζόδρομος Αγοράς	1	2

Πεζογέφυρα	1	1
Εκκλησία Εδέσσης – Μ. Αλεξάνδρου	1	1
Λουτρά	1	1
<i>Σύνολο</i>		124

Πίνακας 17. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν τοπόσημο ή «επίσημο» δημόσιο χώρο (6^ο Δημοτικό Σχολείο).

6 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΤΥΠΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΧΩΡΟΙ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 19	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 334
Πilotis πολυκατοικιών	3	14
Δρόμοι	6	30
Αυλές σπιτιών	3	5
Αδιαμόρφωτοι χώροι	1	2
Ερείπια	2	4
Δάσος, ποτάμι	2	13
<i>Σύνολο</i>		68

Πίνακας 18. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν άτυπο δημόσιο χώρο (6^ο Δημοτικό Σχολείο).

6 ^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΘΕΕΣ		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Σύνολο = 19	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ Σύνολο = 334
Προς τον κάμπο, από την Ελιά	2	6
Προς τον κάμπο, από μπαλκόνι	3	9
Θέα από μπαλκόνι σπιτιού	4	15
<i>Σύνολο</i>		30

Πίνακας 19. Φωτογραφίες που αποτυπώνουν θέες (6^ο Δημοτικό Σχολείο).

Στο υλικό από τα παιδιά αυτού του σχολείου (που, όπως ανέφερα, ήταν τα μικρότερα σε ηλικία, δηλαδή 10 χρόνων), παρατήρησα ότι είχαν έντονη παρουσία,

με τη μορφή σχολίου / επεξήγησης, οι περιγραφές των *ενεργημάτων στο χώρο*: οι τόποι σχετίζονται με περισσότερο άμεσο τρόπο, απ' ό,τι στα άλλα σχολεία, με τις χωρικές πρακτικές των παιδιών. Αυτό με ώθησε να αποδελτιώσω τις σχέσεις αυτές (χώρου – ενεργήματος), ανάλυση που θα παρουσιάσω παρακάτω. Δείχνει την πολυσημία των υλικών στοιχείων, την «καθαγιαστική» επίδραση που έχει το παιχνίδι σε χώρους τετριμένους και άχαρους.

Γενικά συμπεράσματα από το υλικό της έρευνας πεδίου

1. Το φωτογραφικό αρχείο που συγκεντρώθηκε ήταν πολύ μεγάλο σε όγκο (1.225 εικόνες) και πολυποίκιλο σε χαρακτήρα. Κάποια λευκώματα είναι μια «αντικειμενική» συλλογή εικόνων από την πόλη, την οποία τα παιδιά ερμηνεύουν ως κυρίως τα δημόσια κτήρια και τα τοπόσημά της. Κάποια άλλα είναι ένα προσωπικό φωτογραφικό χρονικό, μια αποτύπωση του «καθημερινού» όπως το βιώνει το παιδί. Γενικά, αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική ιδιοσυγκρασία των παιδιών ή στη ποικίλη ερμηνεία της ερευνητικής αποστολής που τους ζητήθηκε, αλλά σχετίζεται επίσης με το τι έχει να «προσφέρει» για φωτογράφιση το αστικό περιβάλλον όπου κινούνται τα παιδιά. Τα παιδιά που κατοικούν στο κέντρο (όπου και τα δημόσια κτήρια και τοπόσημα) κράτησαν περισσότερο την πρώτη στάση, ενώ τα παιδιά που ζουν στις γειτονιές εκτός κέντρου κυρίως έδειξαν «την καθημερινή ζωή τους».
2. Μεταξύ των παιδιών υπήρχαν μερικά (στο 4^ο και στο 14^ο σχολείο) που κατοικούν εκτός πόλης, στα κοντινά χωριά ή στα προάστια της πόλης. Στα δικά τους λευκώματα, το περιβάλλον ζωής τους διαφέρει σημαντικά από εκείνο των παιδιών της πόλης. Κάποια τονίζουν στοιχεία της φύσης που περιβάλλον τις κατοικίες τους ενώ άλλα, στα προάστια, δείχνουν τη μονοτονία του ανοργάνωτου δημόσιου χώρου, αποτυπώνουν τις μετακινήσεις τους με αυτοκίνητο και κυρίως τις θέες της πόλης που έχουν από το σπίτι τους,
3. Γενικά, τυπικοί και άτυποι δημόσιοι χώροι εμφανίζονται σχεδόν ισόρροπα στις φωτογραφίες. Τα παιδιά που ζουν εκτός κέντρου δεν έχουν πολλές επιλογές και απεικονίζουν κυρίως άτυπους (άδεια οικόπεδα, αυλές, πυλωτές, και

φυσικά δρόμους) χώρους για παιχνίδι / συνάντηση. Όμως πολλά από τα παιδιά του κέντρου επίσης φωτογραφίζουν «δικούς» τους χώρους και φαίνεται οι παιδικές χαρές να μην έχουν σημασία πια γι' αυτά (μερικά τονίζουν ότι οι παιδικές χαρές είναι για τα μικρότερα παιδιά).

4. Τα σχόλια των παιδιών που εξηγούν τις φωτογραφίες μάς παρέχουν έναν εξαιρετικό πλούτο που μόνο μια συστηματική ανάλυση περιεχομένου θα μπορούσε να αναδείξει επαρκώς. Μια σημαντική παρατήρηση είναι ότι το σχόλιο συχνά περιγράφει μια δράση, μια συνήθεια ή μια χωρική πρακτική, που δεν «φαίνεται» στην εικόνα (τη στιγμή που πήρε τη φωτογραφία δεν συμβαίνει κάτι), παρόλα αυτά για το παιδί ο χώρος έχει συνδεθεί με αυτήν την πρακτική.
5. Τα παιδιά, με τον τρόπο που ανέφερα προηγουμένως, δείχνουν ότι οικειοποιούνται τμήματα χώρων που δεν τους «ανήκουν» τυπικά. Αυτό δεν γίνεται οργανωμένα αλλά ως μια κατάσταση που ενδεχόμενα μπορεί να συμβεί, μπορεί και όχι. Ενώ οι χώροι στην πόλη σχεδιάζονται ως μονολειτουργικοί, π.χ. οι πυλωτές ή οι δρόμοι στο σύστημα οργάνωσης της πόλης θεωρούνται ότι έχουν μια συγκεκριμένη λειτουργία, τα παιδιά, με τις δικές τους «τακτικές», τις διεκδικούν. Το παιχνίδι μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, και μάλιστα με αντίξοες συνθήκες. Οι υφιστάμενοι οργανωμένοι χώροι παιχνιδιού («παιδικές χαρές») δεν τους ενθουσιάζουν. Προτιμούν τους χώρους σε εγγύτητα με τα σπίτια τους ή τα σπίτια φίλων, όπου είναι πιθανές οι συναντήσεις με συνομήλικους.
6. Η κριτική, τέλος, των παιδιών για την πόλη, όπως διαφαίνεται στις φωτογραφίες, είναι αρκετά σκληρή. Τα παιδιά του κέντρου έχουν πολύ περιορισμένο χώρο για δράση. Προτεραιότητα μέσα στην πόλη δίνεται, αντίθετα, στο αυτοκίνητο, γεγονός που έχει μειώσει στο ελάχιστο τους πραγματικά ελεύθερους, κενούς χώρους. Είναι ενδιαφέρον να συγκρίνουμε τις φωτογραφίες τους με τα δεδομένα που θα μας πρόσφερε μια αστική ανάλυση. Για παράδειγμα, ένας δρόμος στο χάρτη της πόλης φαίνεται ανοιχτός, αδόμητος χώρος, όμως στην πράξη, με εκτέρωθεν σταθμευμένα αυτοκίνητα και υπερβολικά στενά πεζοδρόμια, κάθε άλλο παρά «ελεύθερος» είναι.

Οι εικόνες ως μαρτυρίες πρακτικών

Αν οι φωτογραφίες εξεταστούν όχι ως αναπαραστάσεις των υλικών τόπων, αλλά ως μαρτυρίες των (άυλων) πρακτικών των παιδιών στους τόπους αυτούς, μια πιθανή αποδελτίωση δεν έχει τόσο ποσοτικό ή στατιστικό χαρακτήρα, όσο μια ποιητική χροιά. Αν θεωρήσουμε το υλικό, την εικόνα πάντοτε μαζί με τη «φωνή» του παιδιού, ως μαρτυρία της πρακτικής, έχουμε κάτι πολύ διαφορετικό από ό,τι στην ανάλυση του προηγήθηκε: όχι έναν κατάλογο τόπων, που προϋπάρχουν και θα υπάρχουν ανεξάρτητα από τα παιδιά, και που είναι «ανιχνεύσιμοι» στο χάρτη, αλλά μια σειρά ενεργημάτων στο χώρο. Η πολυπλοκότητα και πολυσημία των ενεργημάτων αυτών, η αδυναμία «ορθολογικής» ταξινόμησής τους, η «μικροβιακού» τύπου επέκτασή τους στο χώρο, που κανένας χάρτης πόλης δεν μπορεί να αποδώσει, θα λέγαμε ότι μόνο με το ξεφύλλισμα του συνολικού αρχείου μπορεί να μεταδοθεί, περισσότερο ως αίσθηση και χρησιμοποιώντας περιγραφικές και όχι τυποποιητικές μεθόδους. Με αυτήν την οπτική, τα παρακάτω είναι κάποια πιθανά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν πάνω στις φωτογραφίες και τις λεζάντες τους:⁴

- τι «παιχνίδια» γράφουν τα παιδιά ότι συμβαίνουν στους χώρους που φωτογραφίζουν;
- ποιες δραστηριότητες φτιάχνουν 'χώρους' εκεί που δεν υπάρχουν;
- ποιες πρακτικές έρχονται σε αντίθεση με την προδιαγεγραμμένη χρήση των χώρων;
- με ποια ονόματα περιγράφουν τα παιδιά τους χώρους, με ποιους θρύλους και μνήμες τους επενδύουν.

Σημείο εκκίνησης ήταν, όπως ήδη ανέφερα, οι φωτογραφίες και τα σχόλια των παιδιών της Ε' τάξης του 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου, όπου το στοιχείο του ενεργήματος

⁴ Η ιδέα γι' αυτές τις ερωτήσεις προέκυψε ευθέως μετά από το διάβασμα του κειμένου του ντε Σερτώ, και ειδικά του κεφαλαίου «Περπατώντας στην πόλη». Το τμήμα που επιγράφει ως «Η μιλιάρ των χαμένων βημάτων» με ενέπνευσε και εντέλει οδήγησε στη συγκρότηση του Spielraum. Βλ. σχετικά στην Εισαγωγή και στο δοκίμιο «Το 'καθημερινό' και η τελετή».

αποδίδονται με ιδιαίτερη έμφαση. Προχώρησα καταρχήν σε μια καταγραφή της σχέσης που ορίζουν τα ίδια τα παιδιά μεταξύ πραγματικού υλικού χώρου και πράξης μέσα σ' αυτόν.

Τι «παιχνίδια» γράφουν τα παιδιά ότι συμβαίνουν στους χώρους που φωτογραφίζουν

[Ελιά] «Ωραίες μεριές που όποτε θέλω μπορώ να έρθω και να κάνω ποδήλατο»

[δρόμος κοντά στο σπίτι] «Σκέιτ παρκ και ποδηλατόδρομους»

[«Αντάρτης»] «Άγαλμα που μου αρέσει και σκαρφαλώνω σ' αυτό»

[Ελιά] «Εκεί πηγαίνω με τους φίλους μου και παίζω. Έχει και ωραία θέα»

[Σχολείο] «Εκεί παίζω κι εγώ όπως αυτά τα παιδιά. Είναι από τα αγαπημένα μου μέρη»

[δρόμος κοντά στο σπίτι] «Η γειτονιά μου. Περνάω σχεδόν όλο το 24ωρο παίζοντας με τους φίλους και τις φίλες μου»

[πυλωτή] «Σ' αυτό το χώρο παίζουμε καθημερινά με τους φίλους μου διάφορα παιχνίδια όπως ποδόσφαιρο, κυνηγητό, κρυφτό και άλλα».

[Π.Χ. 7ου] «Στην παιδική χαρά έρχομαι και παίζω καμιά φορά»

[πυλωτή] «Το αγαπημένο μου μέρος – παίζουμε ποδόσφαιρο, κρυφτό και κάνουμε ποδήλατο»

[αυλή 9^{ου}] «Ερχόμαστε και παίζουμε ποδόσφαιρο, κρυφτό και μπάσκετ»

[δρόμος] «Είναι η συνέχεια του δρόμου προς τη θεία μου. Επίσης είναι εδώ που κάνω σκέιτ μπορντ»

[δρόμος] «εδώ είναι η κατηφόρα που την κατεβαίνω ή με το ποδήλατο ή με το σκέιτ μπορντ»

[δρόμος] εδώ είναι το σημείο που παίζουμε ποδόσφαιρο

[πυλωτή] εδώ είναι το γκαράζ που κάνουμε ποδήλατο

[πυλωτή] και εδώ είναι ένα ακόμα γκαράζ που κρυβόμαστε όταν παίζουμε κρυφτό

[δρόμος / νεκροταφείο] και εδώ είναι η κατηφόρα που την κατεβαίνω με το σκέιτ μπορντ. Μου αρέσει επειδή είναι μεγάλη

[κορμός δέντρου στο γραμμικό πάρκο Ανοιξέως] Ο κορμός αυτός είναι το καλύτερο μέρος για ξεκούραση

[παγκάκια στο γραμμικό πάρκο Ανοίξεως] «Ξεκουράζεσαι άνετα»
[Άγιοι Ανάργυροι] «Συγκεντρωνόμαστε για παιχνίδι»
[δρόμος] «Εδώ είναι η Κρήτης κοντά στη Στέγη. [φαίνεται στο βάθος] Εδώ μερικές φορές μαζευόμαστε εγώ και οι φίλοι μου για να κανονίσουμε πού θα πάμε ή πού θα παίξουμε. Εδώ είναι ωραίο στενάκι.»
[πυλωτή] «εδώ είναι ένα μέρος όπου μπορούμε να παίξουμε ποδόσφαιρο γιατί είναι μια πολύ μεγάλη αλάνα»
[είσοδος/πυλωτή] «παίζουμε το βράδυ κρυφτό»
[το ίδιο, φαίνονται ανθοδόχες] «έχει κάτι μεγάλες γλάστρες και παίζουμε χωματοπόλεμο»
[δρόμος / πυλωτές εκατέρωθεν] «παίζουμε πασούλες από την μια οικοδομή στην άλλη»
[παιδική χαρά] «ξεκουραζόμαστε και τρέχουμε!!!»
[ανασκαφή] «εδώ είναι τάφοι και μερικές φορές ερχόμαστε και τους θαυμάζουμε»
[πράσινη αυλή] «μια πολύ ωραία και μεγάλη αυλή όπου παίζουμε και την φροντίζουμε»
[γήπεδο Μπάσκετ] «ο χώρος που αθλούμαι και γυμνάζομαι»

Πίνακας 20. Συσχέτιση συγκεκριμένου χώρου με ενέργημα / δράση. Το παράδειγμα των παιδιών του 6^{ου} Σχολείου (ηλικίας 10 χρόνων).

Στη συνέχεια, επέκτεινα σε όλο το υλικό την ίδιας μορφής αποδελτίωση, δηλαδή αντί να καταγράφω χώρους, κατέγραφα ενεργήματα και τακτικές.

Ενεργήματα (δράσεις παιχνιδιού) των παιδιών στο χώρο

2^ο Δημ. Σχολείο

Παίζουν στο αδιέξοδο

Κάθονται στο πάρκο και μιλάνε

Παίζουν με το νερό (μπουγέλο)

Παίζουν στο πάρκο

Παίζουν στην παιδική χαρά

Παίζουν στο δρόμο με μπάλα κλπ.

Κάνουν ποδήλατο πάνω στα πεζοδρόμια
Παίζουν στους πεζόδρομους δίπλα στο ποτάμι
Θαυμάζουν το ποτάμι
Παίζουν γύρω από εκκλησίες
Πίνουν νερό, ξεκουράζονται και συζητάνε στη δημόσια βρύση
Παίζουν στη σχολική αυλή
Θαυμάζουν τη θέα από την Ελιά
Θαυμάζουν το πράσινο
Περπατούν, κάνουν ποδήλατο στο πάρκο

4^ο Δημ. Σχολείο

Παίζουν στο δρόμο κρυφτό, κυνηγητό
Παίζουν στο δρόμο ποδόσφαιρο
Παίζουν στην πίσω αυλή ποδόσφαιρο
Συναντιούνται με φίλους και κάνουν παρέα
Παίζουν ποδόσφαιρο στη σχολική αυλή
Παίζουν κρυφτό στην πυλωτή
Κάνουν ποδήλατο στο δρόμο
Παίζουν στη μικρή νησίδα πρασίνου
Παίζουν στο πάρκο
Κάθονται και συζητάνε στη μικρή νησίδα πρασίνου
Βλέπουν ποδοσφαιρικό αγώνα [γήπεδο]
Χορεύουν χιπ-χοπ
Παίζουν στο πάρκο κρυφτό, κυνηγητό
Παίζουν στο πάρκο με το να πηδάνε από ψηλές σκάλες
Κάνουν γκραφίτι
Περπατούν στο πάρκο

Στον Κρεβατά (συγκρότημα εργατικών κατοικιών):

Κάνουν ποδήλατο στο δρόμο
Παίζουν στην αυλή
Παίζουν στην παιδική χαρά

Παίζουν μπάσκετ στο γήπεδο
Πίνουν νερό, ξεκουράζονται στη δημόσια βρύση
Κάθονται στη στάση του αστικού και λένε τα μυστικά τους
Παίζουν στο δρόμο
Συναντούν φίλους στην πλατεία
Κάνουν σκέιτ

6^ο Δημ. Σχολείο

Κάνουν βόλτες στο πάρκο
Ξεκουράζονται στη σκιά των δέντρων
Παίζουν μπάσκετ
Παίζουν ποδόσφαιρο στην πυλωτή / ακάλυπτο χώρο
Παίζουν κρυφτό στην πυλωτή / ακάλυπτο χώρο
Παίζουν 'πάσες' από τη μια στην άλλη πλευρά του δρόμου
Παίζουν χωματοπόλεμο, ρίχνοντας χώμα από τις μεγάλες γλάστρες στην είσοδο της οικοδομής
Τρέχουν στην παιδική χαρά
Ξεκουράζονται στην παιδική χαρά
Θαυμάζουν «αρχαίους τάφους»
Φροντίζουν την «αυλή» τους (ακάλυπτο)
Ξεκουράζονται σε κορμό δέντρου
Παίζουν σπορ σε σχολικές αυλές
Κάνουν σκέιτ στο δρόμο
Εξερευνούν τα δάση
Σκαρφαλώνουν σε αγάλματα
Κάνουν ποδήλατο στο πάρκο

8^ο Δημ. Σχολείο

Συναντούν φίλους μπροστά από φροντιστήριο, ζαχαροπλαστείο
Παίζουν στην παιδική χαρά
Παίζουν κυνηγητό στο ισόγειο (πυλωτή) οικοδομών και στο δρόμο
Κάθονται σε παγκάκια και συζητάνε

«Κάνουν διάφορα» με υλικά οικοδομών
Δείχνουν τα ποδήλατά τους
Παίζουν σε αδόμητους χώρους
Κάνουν πατίνια
Σκαρφαλώνουν σε δέντρα
Παίζουν στο γήπεδο
Παίζουν σε εγκαταλελειμένα σπίτια
Παίζουν στην αυλή του σχολείου
Παίζουν ποδόσφαιρο στο δρόμο
Κάνουν εξερεύνηση στην εξοχή (βρήκαν «καταρράκτη»)

14^ο Δημ. Σχολείο

Μιλάνε από το δημόσιο τηλεφωνικό θάλαμο
Παίζουν στην παιδική χαρά
Παίζουν στην αυλή του σχολείου
Πηγαίνουν σινεμά
Παίζουν κρυφτό στο πάρκο
Θαυμάζουν μικρής κλίμακας φύση
Κάνουν σκέιτ στην παιδική χαρά
Παίζουν «τζαμί» σε αδόμητο χώρο όπου σταθμεύουν αυτοκίνητα

Πανόραμα / Κουμαριά / Γεωργιανοί (προάστια)

Παίζουν στο γήπεδο μπάσκετ του σπιτιού τους
Κάνουν ιπασσία
Παίζουν στην παιδική χαρά
Θαυμάζουν την πόλη από ψηλά
Παίζουν ποδόσφαιρο στο δρόμο
Εξερευνούν τα δάση, ρυάκια, καταρράκτες
Φτιάχνουν και παίζουν σε δεντρόσπιτα
Πηγαίνουν σινεμά
Κάθονται κάτω από μεγάλο δέντρο και λένε μυστικά
Περπατούν σε φυσικές διαδρομές (με μεγάλους μαζί)

Παίζουν με ζώα

Πίνακας 21. Ενεργήματα των παιδιών στο χώρο της πόλης ανά περιοχή κατοικίας

Κάποιες βασικές διαπιστώσεις απ' αυτές τις ασκήσεις καταγραφής είναι οι εξής: Καταρχήν η λέξη «παίζω» και «παιχνίδι» χρησιμοποιείται από τα παιδιά όχι μόνο με την έννοια του οργανωμένου, με κανόνες παιχνιδιού. Το παιχνίδι στη φύση μπορεί να είναι απλώς να παρατηρείς ένα ζωάκι, το παιχνίδι στο πάρκο μπορεί να είναι απλώς να συναντάς και να πιάνεις κουβέντα με άλλα παιδιά. Ακόμη, ακόμη και στα οργανωμένα παιχνίδια, ο χώρος όπου «παίζονται» μπορεί να ποικίλλει σημαντικά, είτε από ανάγκη (δεν υπάρχει π.χ. κοντά στη γειτονιά γήπεδο ποδοσφαίρου) είτε, όπως μάλλον φαίνεται να συμβαίνει, επειδή κάθε δράση του παιδιού που περιγράφεται ως «παιχνίδι», υπαγορεύεται από περισσότερο εσωτερικές παρά εξωτερικές αρχές. Ενωώ ότι χαρακτηρίζεται από μια επινοητική διάθεση που χρησιμοποιεί τα υλικά στοιχεία «ανά χείρας» αλλά δεν περιορίζεται ούτε υπαγορεύεται μόνο απ' αυτά. Το παιδί δεν είναι απλώς ο «καταναλωτής», χρήστης ενός σχεδιασμένου για μια συγκεκριμένη λειτουργία χώρου όσο ο αυτόνομος δράστης που επανοικειοποιείται το περιβάλλον με πράξεις που «σημαίνουν», για το ίδιο, περισσότερα από την «εκτέλεση» μιας λειτουργίας. Τα στοιχεία του αστικού χώρου που επιτρέπουν συγκριτικά μεγαλύτερη ελευθερία ερμηνείας και επαναδημιουργίας είναι τα λιγότερο οριστικά σχεδιασμένα, ή ακόμη και «εγκατελειμένα» τμήματά του. Είναι επίσης τμήματα όπου υπάρχει παρουσία της φύσης, που έλκει το παιδί σημαντικά. Η ίδια επίσης η ευκαιρία συνάντησης έχει αξία για τα παιδιά, γι' αυτό συχνά κινούνται σε μέρη γύρω από τα σπίτια τους, όπου οι πιθανότητες να συναντήσουν φίλους είναι μεγαλύτερες. Δεν είναι επίσης όλοι οι πιθανοί χώροι χρωματισμένοι το ίδιο: τα παιδιά επιλέγουν συγκεκριμένα σημεία, άλλοτε επίσημα τοπόσημα, άλλοτε μεμονωμένα στοιχεία που ξεχωρίζουν από το σύνολο, που λειτουργούν συνεκδοχικά, αντικαθιστώντας π.χ. τη μεγάλη ανοιχτή επιφάνεια μιας πλατείας με ένα παγκάκι κάτω από ένα συγκεκριμένο δέντρο. Καθώς ο ορισμός των πραγμάτων ακόμη, σ' αυτήν την ηλικία, δεν έχει «τελειώσει», φαίνεται επίσης στον τρόπο που μιλούν για συγκεκριμένα «πράγματα» μέσα στην πόλη (από ένα άγαλμα έως ένα δέντρο) ότι του προσδίδουν σημασίες μέσα σε μια

προσωπική αφήγηση, όπου η μνήμη επίσης παίζει καθοριστικό ρόλο («εκεί ήταν ένα παλιό σπίτι που παίζαμε»).

Όπως εξηγώ στην «Εισαγωγή», η διατριβή διατηρεί μια στάση απέναντι στην έρευνα πεδίου που δεν την απομειώνει σε μια «μελέτη περίπτωσης». Όχι επειδή το υλικό δεν έδωσε αρκετό περιεχόμενο προς ανάλυση αλλά διότι δεν θέλησα να ασχοληθώ εν τέλει με τις φωτογραφίες ως «τεκμηριωτικό υλικό» που θα στήριζε μια θεωρία. Ούτε, επίσης, θέλησα να τις συνδέσω ευθέως με τα συγκεκριμένα, πραγματικά στοιχεία του χώρου όπου τραβήχτηκαν, δηλαδή τα αρχιτεκτονικά και πολεοδομικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων γειτονιών της Βέροιας και των επιμέρους τμημάτων τους. Θέλησα περισσότερο να τις εντάξω σε μια γενικότερη προβληματική για το με ποιες αρχές μπορούν παρόμοιες φωτογραφίες να «χρησιμοποιηθούν», χωρίς να θεωρούνται αποδεικτικά στοιχεία, θέλοντας να υπερβώ επίσης τον σκόπελο του ντετερμινισμού. Μέσα στα πλαίσια αυτά, προσπάθησα να τις δω ως εκφράσεις ενός διττού νόηματος του χώρου, τόσο ως πεδίο υποδοχής και διαλόγου με τις πρακτικές και στην ποιητική του διάσταση, με την έννοια της ποίησης ως μεταφοράς των υλικών στοιχείων σε άυλα νοήματα. Είναι κατ' αυτόν τον τρόπο που χρησιμοποιείται το υλικό της έρευνας στα δοκίμια, σε μια εκ των υστέρων παραπομπή σ' αυτό και όχι σε μια εκ των προτέρων θεμελίωση της θεωρητικής έρευνας στο «υλικό ανά χείρας».

Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι
Μια πολυφωνική βιογραφία

Επίμετρο II
Φωτογραφίες πεδίου

Τα γκράφιτι. Βρίσκονται κοντά στην παιδική χαρά. Όλο τέτοια κάνουν εκεί τριγύρω.



1

Στη φωτογραφία θέλω να δείξω τα γκράφιτι που κάνω εγώ και οι φίλοι μου.



2

Είναι ένας περιφραγμένος χώρος για παιχνίδι.



3

Αυτό είναι το δασάκι πίσω από το σπίτι μου όπου πάω και παίζω με τους φίλους μου. Μου αρέσει πολύ αυτό το μέρος.



4

Διάλεξα αυτή τη φωτογραφία επειδή μεγάλωσα παίζοντας σε εκείνο το δέντρο.



5

Εδώ κρύβομαι για το κρυφό.



6

Εδώ στη φωτογραφία είναι λίγο μακριά από το σπίτι μου και στη φωτογραφία εδώ παίζω πάρα πάρα πολλά παιχνίδια.



7

Η αλάνα, το μέρος όπου παίζω τζαμί με τους φίλους μου.



8

Παιδική χαρά, βρίσκεται λίγο πιο κάτω απ' τη γειτονιά μου, κλασικός χώρος παιχνιδιού, τη φωτογράφισα γιατί δεν υπάρχουν αρκετά παιχνίδια.



9

Στην Μπαρμπούτα υπάρχει καθαρός αέρας και πολύ πράσινο γι' αυτό και παίζουμε εδώ με τους φίλους μας πολύ συχνά. Μου αρέσει να παίζω εγώ.



10

Σ' αυτό το παγκάκι καθόμαστε και μιλάμε.



11

Στην πρώτη και στην δεύτερη εικόνα παίζω εγώ και οι φίλοι μου κυνηγητό. Στην τρίτη πηδάμε από τα σκαλιά κάτω. Ενώ στην τέταρτη παίζουμε κρυφτό.



12

Εδώ είναι η Κρήτης κοντά στη Στέγη. Εδώ μερικές φορές μαζευόμαστε εγώ και οι φίλοι μου για να κανονίσουμε πού θα πάμε ή πού θα παίξουμε. Είναι ωραίο στενάκι.



13

Εδώ ξεκουραζόμαστε και τρέχουμε!!!



14

Αυτό είναι ένα άγαλμα, που μου αρέσει να σκαρφαλώνω σ' αυτό!



15

Εδώ είναι το παγκάκι όπου καθόμαστε. Και λέμε τα μυστικά μας.



16

Η συνεκδοχή διευρύνει τη λεπτομέρεια και δίνει στο σύνολο τις μικρότερες δυνατές διαστάσεις. – Μ. ντε Σερτώ

“[Εβγαλα φωτογραφία αυτό το δέντρο] γιατί είναι ωραία η στάση του. Ενώ είναι μικρό, στέκεται τόσο ωραία, με έναν λεπτό κορμό...”



17

Το δέντρο των ερωτευμένων.



18

Μια πολύ ωραία θέα που θα έλεγα πως μοιάζει λιγάκι με θάλασσα.



19

Μια φορά, κοιτώντας προς τη θάλασσα είδα ένα τοπίο σαν πίνακα ζωγραφικής, με ένα θλιμμένο ουρανό.



20

To Spielraum

Η εκκλησία δίπλα στο ωδείο που
πηγαίνω. Το επιβλητικό κυπαρίσσι
στη μέση της αυλής με
εντυπωσιάζει ικάθε φορά που
περνάω.



21

Η μεγάλη καρδιά του σπιτιού μας.
Είναι 69 χρονών. Εκεί συζητάμε τα
προβλήματατά μας.



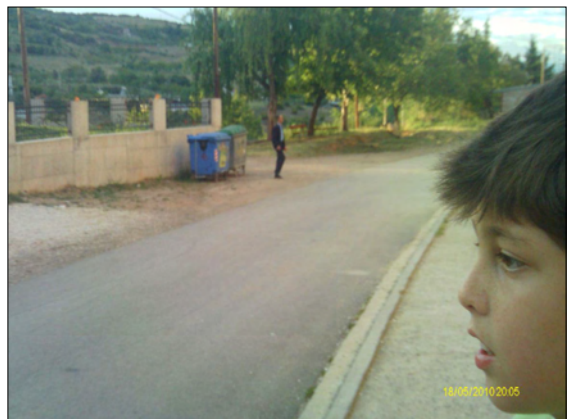
22

Εδώ εγώ και οι φίλοι μου παίζουμε
μπάλα.



23

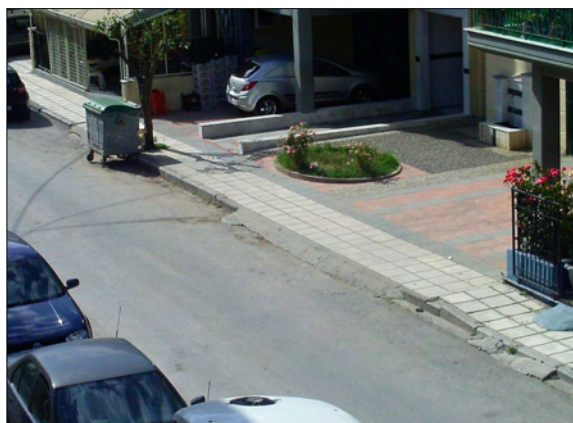
Αυτό είναι το κάτω μέρος του
γηπέδου.



24

To Spielraum

Το σπίτι που βρίσκεται στην εικόνα
δεν υπήρχε παλιά. Πρώτα ήταν
αλάνα και παίζαμε κάθε μέρα.
Τώρα που έγινε σπίτι πηγαίνουμε
να παίζουμε και μας μαλώνουν.
Αυτό το μέρος είναι
συναισθηματικά δεμένο μαζί μου.



25

Τα ατελείωτα
σπίτια του
Προμηθέα.



26

Όταν τράβηξα αυτή τη φωτογραφία
ένιωσα κάτι για το έθνος, και όπως
βλέπετε είναι το άγαλμα μιας
επετείου.



27

Ο Καρατάσος. Εκεί κάθομαι με τις
φίλες μου και συζητάμε.



28

To Spielraum

Αυτή τη φωτογραφία την έβγαλα
γιατί μου αρέσουν τα πέτρινα
κτήρια.



29

Τα ερειπωμένα αυτοκίνητα, τα
μπάζα και τα σκουπίδια κάνουν την
πόλη μας αποκρουστική.



30

Αυτός είναι ένας χώρος [ό]που δεν
μπορούμε να μπούμε.



31

Σε λίγο η πόλη μας θα λέγεται
«Η πόλη με τις πολλές
πολυκατοικίες».



32

To Spielraum

Εδώ είναι η εκκλησία κι εδώ
παίζουμε.



33

Τα αυτοκίνητα κατακλύζουν τα
πεζοδρόμια.



34

Αυτό είναι ένα αρχαίο μνημείο που
το έχουν ζωγραφίσει.



35

Αυτό το έβγαλα γιατί εδώ πρέπει να
κάνουν ένα πάρκο γιατί είναι άδειος
ο χώρος και αχρησιμοποίητος.



36

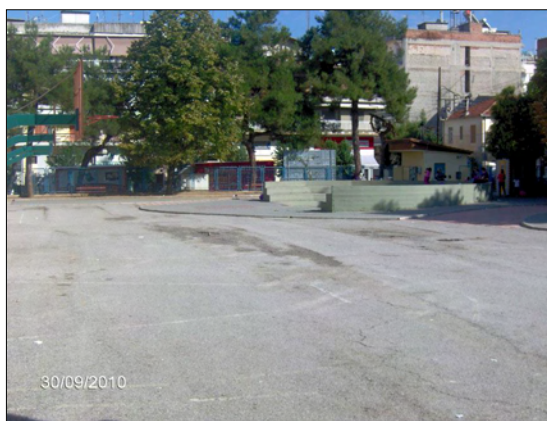
To Spielraum

Ένα δημοτικό σχολείο είναι από τα λίγα μέρη στην πόλη που τα παιδιά μπορούν να βρουν ελεύθερο χώρο για να παίξουν.



37

Θα ήθελα να βάλετε γρασίδι στο σχολείο για να μην χτυπάνε άσχημα τα παιδάκια και να μην δείχνει άσχημο.



38

Εδώ παίζουμε διάφορα παιχνίδια, όπως ποδόσφαιρο, κυνηγητό, κρυφτό και άλλα.



39

Καμιά φορά κάποιοι κύριοι μας μαλώνουν γιατί παίζουμε ποδόσφαιρο και χαλάμε τα αυτοκίνητά τους, ενώ εμείς δεν κάνουμε τίποτα.



40

To Spielraum

Τόσο μεγάλο γκαράζ ίσως είναι
υπερβολή!



41

Τεράστια πάρκινγκ! Απαίσιο!



42

Αυτή είναι μια παιδική χαρά που
σπάνια έρχομαι να παίξω.



43

Αυτό είναι ένα μέρος που ζηλεύω,
θέλω να πάω. Μου αρέσει πάρα
πολύ.



44

To Spielraum

Εδώ περνάω ατελείωτες ώρες.



45

Δεντροόσπιτο στο βουνό πίσω από
το σπίτι μου. Το έφτιαξαν τα
μεγάλα παιδιά.



46

Αυτή η εικόνα, όταν την βλέπω,
μού φτιάχνει το κέφι από τα έντονα
χρώματα και τη ζωντάνια της.



47

Μετά το σχολείο.
Τα παιδιά γυρνάνε σπίτι
κουρασμένα.



48

To Spielraum

Στην παιδική χαρά της Ελιάς τα
παιδιά παίζουν.



49

Εδώ παίζω κυνηγητό και κρυφτό με
όλους μου τους φίλους!
Πραγματικά είναι πολύ ωραία!!



50

Θα ήθελα να κάνετε ένα σκέιτ παρκ
για να παίζουν τα παιδιά.



51

Χώρος παιχνιδιού όπου
μαζευόμαστε συχνά με τους φίλους
μου όμως τα υπερβολικά πολλά
αυτοκίνητα μάς εμποδίζουν στο
παιχνίδι μας.



52

To Spielraum

Εδώ είναι ένα μέρος όπου παίζουμε πασούλες από την μια οικοδομή στην άλλη.



53

Εδώ είναι ένα μέρος όπου έχει κάτι μεγάλες γλάστρες και παίζουμε χωματοπόλεμο.



54

Η γειτονιά μου, χώρος παιχνιδιού. Τη φωτογράφισα διότι δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χώρος ώστε να μπορούμε να παίζουμε.



55

«Το σπίτι της μάγισσας».



56

To Spielraum

Η γειτονιά μου. Εδώ παίζω κάθε μέρα παρόλο που παρκάρουν αμάξια.



57

Η πιο ήσυχη γειτονιά!!!



58

Πρόκειται για την ομορφιά της γειτονιάς μου, για τα δέντρα, τα λουλούδια, και για την ενορία μου.



59

«Ο βασιλιάς του κάστρου»



60

Ευρετήριο κυρίων ονομάτων

Με έντονη γραμματοσειρά αποδίδονται τα πρόσωπα – «χαρακτήρες» της βιογραφίας, και αντίστοιχα οι αριθμοί σελίδων που περιέχουν την βιογραφία τους στο κεφάλαιο «Χαρακτήρες». Το σύμβολο (υ) σημαίνει ότι η αναφορά βρίσκεται σε υποσημείωση.

Ελληνικό αλφάβητο

Αικ, Άλντο βαν, 23, 28, **35-36**, 54, 59, 60, 248-250, 262, 266, 268, 289-292, 298, 299, 304, 311, 312, 313, 314, 332, 334, 335.

Άικεν, Στιούαρτ, **36-37**, 40, 65, 96, 98, 126-127, 129, 133.

Αξελός, Κώστας, **37-38**, 45, 53, 71, 93, 98, 103(υ), 188, 190, 191, 194, 223, 271(υ), 293.

Άρεντ, Χάννα, 16, 29(υ), **38-39**, 44, 58, 72, 94, 165, 277, 316.

Αριές, Φιλίπ, **39-40**, 85, 92, 135, 183.

Αριστοτέλης, 8, 11, 15, 16, 29(υ), 275, 321(υ).

Αυγουστίνος (Άγιος Αυγουστίνος), 36, 56, 165.

Βενιζέλος, Ελευθέριος, 48.

Βίννικοτ, Ντόναλντ, 37, **40-42**, 75, 84, 100, 179-180, 183, 204.

Βιριλιό, Πωλ, **41-42**, 102.

Βυγκότσκι, Λεβ, **42-43**, 63, 85, 98, 117, 131, 134, 180, 182, 185.

Γκάνταμερ, Χανς-Γκέοργκ, 5, 7, 18, 20, 27, 29(υ), 36, **43-45**, 70, 71, 78, 88, 99, 154, 161, 166, 168, 176, 177, 188, 190, 192-193, 194, 205-206, 229, 268, 275, 330, 334.

Γκελ, Γιαν, **45-46**, 72, 90, 175, 259, 303.

Γουόρντ, Κόλιν, **45-46**, 57, 214, 227(υ), 231, 239, 240.

Δημητράκος, Δημήτριος, 7.

Δοξιάδης, Σπύρος, 48, 97.

Δουατζής, Γιώργος, 38.

Δουμάνη, Μαριέλλα, 41, **49-50**, 76, 184-185.

Ελύτης, Οδυσσέας, 236.

Ζακοτό, Ζοζέφ, **50-51**, 138, 252, 333, 336.

Ζήβας, Διονύσης, 287.

Ημς, Ρέι & Τσαρλς, **51-52**, 293-294, 299, 300, 316.

Ηράκλειτος ο Εφέσιος, 15, 37, 44, 52-53.

Καγιουά, Ροζέ, 53

Καίσαρη, Βενετία, 156(υ)

Καλλιφατίδη, Έφη, 89.

Κανδύλης, Γιώργος, 35, 37, **54**, 57, 287.

Καπετανάκης, Δημήτριος, 233.

Καρδαμίτση-Αδάμη, Μάρω, 286.

Καστοριάδης, Κορνήλιος, 37, 262.

Κέι, Έλλεν, **55**, 170, 177-178, 195(υ), 334.

Κενώ, Ρεϋμόν, 52, 56, 70, 71, 74, 79.

Κούρτη, Παρασκευή, 140, 261, 343.

Κούρτης, Θάνος, 294.

Κραντονέλλης, Κλέων, 286.

- Κωνσταντινίδης, Άρης, 286-287.
- Κωνσταντίνου, Φανή, 78.
- Λε Κορμπυζιέ**, 47, 54, **57**, 259, 267, 284, 285-286, 295.
- Λεβίν, Κουρτ**, 58, 60, 61, 182, 241-243.
- Λεφέβρ, Ανρί**, 6, 12, 27, 28(υ), **58-60**, 64, 66, 71, 149, 207, 211-215, 217, 218, 219, 223, 229, 230(υ), 235, 238, 239, 250, 254, 270(υ), 279, 318(υ), 330, 331-332.
- Λεφέβρ, Λιάν**, 35, **60-61**, 71, 74, 75, 176, 286, **279-291**, 312, 313-315.
- Λυντς, Κέβιν**, 27, 46, 58, 60, 61-62, 89, 214, 237, 238, 254-260, 266, 268, 339, 340(υ).
- Μακρυνιώτη, Δήμητρα, 135, 164, 173.
- Μαλαγκούτσι, Λόρις**, **62**, 87, 113, 114, 130, 131, 155, 178.
- Μοντεσσόρι, Μαρία**, 55, **63-64**, 131, 178, 195(υ).
- Μουσούρου, Λουκία, 48.
- Μπαμπασάκης, Γιώργος-Ίκαρος, 41.
- Μπαντζ, Γουίλιαμ**, 27, 36, 48, 51, **64-65**, 96, 97, 126-129, 176, 217, 231(υ), 238, 250-254, 262, 268, 317, 333, 334, 335.
- Μπαρτ, Ρολάν**, 20, 25, 27, 59, **66-67**, 71, 80, 96, 150-154, 187, 235, 300.
- Μπαχτίν, Μιχαήλ**, 5, 20, 23, **67-68**, 104(υ), 148, 190-191, 196(υ), 211, 317, 328.
- Μπουρντιέ, Πιέρ**, 33, 53, 56, 59, 66, **68-70**, 71, 101, 227, 263.
- Μπότσογλου, Καφένια, 307.
- Μπρόιγκελ, Πήτερ ο Πρεσβύτερος**, 35, 52, 61, **70-71**, 77, 175, 204.
- Μπωντριγιάρ, Ζαν**, 56, 59, **71**, 93.
- Νέμπελονγκ, Χέλλε**, **72-73**, 307-308.
- Ντιντερό, Ντενί**, 75-76, 86, 89, 99, 196, 275, 325, 340(υ).
- Ντολ, Χενκ**, 36, 60, **74-75**, 137, 279, 312-315, 317.
- Ντολτό, Φρανσουάζ**, 25, 40, **75-76**, 79, 87, 175, 183, 246.
- Ντυρκέμ, Εμίλ**, 10, 68, **76-77**, 100, 210.
- Όπι, Ιόνα & Πήτερ**, 71, **77-78**, 186, 204.
- Οράτιος, 204.
- Παπαϊωάννου, Βούλα**, **78-79**, 152, 205, 209.
- Πατέλλης, Νίκος, 294.
- Περέκ, Ζωρζ**, 8, 25, 30(υ), 41, 56, 57, 66, 74, 75, **79-81**, 211-213, 339.
- Περικλής, 262.
- Πιαζέ, Ζαν**, 62, **80-82**, 86, 92, 97, 105(υ), 117, 119-121, 123, 130, 131, 156(υ), 180-182, 196(υ), 241, 264.
- Πικιώνης, Δημήτρης**, 18, 73, **83-84**, 266, 296-297, 299, 304, 320(υ).
- Πλάτωνας, 15, 18, 44, 53, 86, 163-164, 165, 190, 202, 262, 335.
- Πολίτη, Τζίνα, 28(υ), 230(υ), 236.
- Πόστμαν, Νηλ**, 41, **84-85**.
- Ροντάρι, Τζάννι**, 43, 62, **85**, 88, 131, 137.
- Ρουσσώ, Ζαν-Ζακ**, 16, 40, 57, 73, 74, 83, **85-86**, 95, 160, 165-166, 196(υ), 262.
- Σερτώ, Μισέλ ντε**, 4-6, 27, 60, **86-87**, 161, 165, 194, 207, 211, 212, 220-227, 228, 229, 262, 266, 267, 338.
- Σίλλερ, Φρίντριχ φον**, **87-88**, 99, 166, 188, 192.
- Σκιαδαρέσης, Γιώργος, 287.
- Σκούρα, Τζέλα, 105, 196.

- Σοφοκλής, 18, 44.
- Στερν, Λόρενς**, 17, 34, **88-89**.
- Σωκράτης, 52.
- Τεντοκάλη, Βάνα, 185-186.
- Τζέικομπς, Τζέιν**, 46, 61, 64, **89-90**, 247-248, 300, 301.
- Τζελέπης, Πάνος**, 37, 48, **90-91**, 282-284, 318(υ).
- Τζενκς, Κρις**, 10, 40, 91-92, 96, 180.
- Τζώνος, Πάνος, 294.
- Τότι, Τζάννι**, 74, 92-93, 170, 207, 275.
- Τριανταφυλλίδης, Ιωάννης, 288.
- Τρυφώ, Φρανσουά**, 79, **94-95**, 236.
- Τσεβρένη, Ίριδα, 157(υ).
- Τσιριμώκου, Λίζυ, 30(υ), 79.
- Τσουκαλά, Κυριακή, 156(υ)
- Φατούρος, Δημήτρης, **294**
- Φρέμπελ, Φρήντριχ**, 55, 61, 67, 86, **93-95**, 166-167, 196(υ).
- Χαραγουέι, Ντόνα**, 65, 92, **96**, 129, 155(υ), 240, 271-272.
- Χαρτ, Ρότζερ**, **97-98**, 123-124, 240, 245, 302.
- Χέγκελ, Γκέοργκ-Βίλχελμ-Φρήντριχ**, 37, 44, 53, 58, 70, 86, **98-99**, 149, 196.
- Χόιπελ, Γκέρχαρντ και Ξανθίππη, 294.
- Χολέβας, Νίκος, 91.
- Χουϊζινγκα, Γιόχαν**, 12, 14-15, 27, 35, 88, **99-100**, 159, 162, 188-189, 190, 193, 195(υ), 201-203, 205, 206, 208, 277-278, 289.
- Ωζέ, Μαρκ**, 42, **100-102**, 136.

Λατινικό αλφάβητο

- Abrams, M.H., 98.
- Adorno, Theodor, 295-296, 299.
- Aitken, Stuart**
δες **Άιτκεν, Στιούαρτ**
- Alain (Émile-Auguste Chartier), 199.
- Ali, Muhammad, 66.
- Althusser, Louis, 210.
- Appel, Karel, 35.
- Arendt, Hannah**
δες **Άρεντ, Χάννα**
- Aries, Philippe**
δες **Αριές, Φιλίπ**
- Auden, W.H., 244.
- Auge, Marc**
δες **Ωζέ, Μαρκ**
- Bachelard, Gaston, 125.
- Bakema, Joseph, 35.
- Bakhtin, Mikhail**
δες **Μπαχτίν, Μιχαήλ**
- Barthes, Roland**
δες **Μπαρτ, Ρολάν**
- Bataille, Georges, 53
- Baudelaire, Charles, 90, 102.
- Beaudrillard, Jean**
δες **Μπωντριγιάρ, Ζαν**
- Beethoven, Ludwig van, 29(υ).

- Behrens, Peter, 282.
- Bernstein, Elmer, 51.
- Benjamin, Walter, 211.
- Binet, Alfred, 81.
- Blanchot, Maurice, 210.
- Blaut, James, 97, 120.
- Borges Jorge Luis, 53.
- Borthwick, Mamah, 55.
- Bourdieu, Pierre**
δες **Μπουρνιέ, Πιέρ**
- Breugel, Peter the Elder**
δες **Μπρόιγκελ, Πήτερ ο Πρεσβύτερος**
- Brown, Joseph, 310.
- Bunge, William**
δες **Μπαντζ, Γουίλιαμ**
- Burri, René, 285.
- Buss, Shirl, 143-144, 146.
- Caillouis, René**
δες **Καγιουά, Ρενέ**
- Calvino, Italo, 56, 79.
- Celan, Paul, 45.
- Certeau, Michel de**
δες **Σερτώ, Μισέλ ντε**
- Chagall, Marc, 67.
- Che (Ernesto Guevara), 93.
- Chomsky, Noam, 121.
- Christensen, Pia, 132-133, 135.
- Comte, Auguste, 210.
- Flaubert, Gustave, 70.
- Constant (Constant Nieuwenhuys), 292.
- Cooney, Jess, 160.
- Cornelis, 292, 310, 311.
- Corsaro, William, 93.
- Cunningham, Chris, 117, 144.
- Darwin, Charles, 55, 168-169.
- De Sève, Peter, 278
- Dewey, John, 178.
- Dickens, Charles, 171.
- Diderot, Denis**
δες **Ντιντερό, Ντενί**
- Doisneau, Robert, 186.
- Döll, Henk**
δες **Ντολ, Χενκ**
- Dolto, Françoise**
δες **Ντολτό, Φρανσουάζ**
- Doré, Gustave, 171.
- Dostoyevsky, Fyodor, 67.
- Durkheim, Émile**
δες **Ντυρκέμ, Εμίλ**
- Eames, Ray & Charles**
δες **Ημς, Ρέι και Τσαρλς**
- Eesteren, Cornelis van, 35, 289-290.
- Ehn, Karl, 282.
- Eichmann, Adolf, 39.
- Engels, Friedrich, 99, 170.
- Erikson, Erik, 241.
- Eyck, Aldo van**
δες **Άικ, Άλντο βαν**
- Eyck, Hannie van, 282, 296.

- Foucault, Michel, 1, 40, 92, 209.
- Freud, Anna, 93.
- Freud, Sigmund, 179, 185.
- Fröebel, Friedrich**
 δεσ **Φρέμπελ, Φρήντριχ**
- Gadamer, Hans-Georg**
 δεσ **Γκάνταμερ, Χανς-Γκέοργκ**
- Gans, Herbert, 61, 300.
- Gardiner, Michael, 210-211, 231(υ).
- Garfinkel, Harold, 210.
- Gehl, Jan**
 δεσ **Γκηλ, Γιαν**
- Giraudoux, Jean, 284.
- Goethe, Johann Wolfgang von, 55.
- Goya, Francisco, 205.
- Graham, Dan, 61, 312.
- Grondin, Jean, 43.
- Groos, Otto, 160.
- Grover, Tom, 307.
- Haraway, Donna** δεσ **Χαραγουέι, Ντόνα**
- Hart, Roger** δεσ **Χαρτ, Ρότζερ**
- Harvey, David, 126.
- Haydn, Joseph, 29(υ).
- Hegel, Georg-Wilhelm-Friedrich**
 δεσ **Χέγκελ, Γκέοργκ-Βίλχελμ-Φρήντριχ**
- Heidegger, Martin, 37, 38, 44, 149, 207-208.
- Heyman, Rich, 253.
- Hölderlin, Friedrich, 44, 99.
- Krampen, Martin, 122-123.
- Holloway, Sarah, 36, 130, 195(υ).
- Houben, Francine, 74.
- Howard, Ebenezer, 47.
- Hugo, Victor, 171, 235, 317.
- Huizinga, Johan**
 δεσ **Χουϊζινγκά, Γιόχαν**
- Husserl, Edmund, 15, 18.
- Jacobs, Jane**
 δεσ **Τζέικομπς, Τζέιν**
- Jacotot, Joseph
 δεσ **Ζακοτό, Ζοζέφ**
- James, Alison, 91.
- Jaspers, Karl, 38.
- Jenkins, Henry, 195(υ).
- Jenks, Chris**
 δεσ **Τζενκς, Κρις**
- Jones, Margaret, 117, 144.
- Joyce, James, 17.
- Juppé, Alain, 70.
- Kahn, Louis, 279.
- Kalder, Alexander, 307.
- Kalesa, Robert, 282.
- Kandinsky, Wassily, 194.
- Kant, Immanuel, 83.
- Katz, Cindi, 36.
- Kay, Ellen**
 δεσ **Κέι, Έλλεν**
- Kertez, André, 151, 152.
- Klein, Melanie, 179.

- Kristeva, Julia, 16, 29(u), 38.
- Kropotkin, Peter, 47, 218.
- Kundera, Milan, 74, 89, 323, 325, 340(u).
- Lacan, Jacques, 75, 87.
- Lamorisse, Alfred, 236.
- Landauer, Gustav, 47, 218.
- Le Corbusier**
δες **Λε Κορμπυζιέ**
- Le Lyonnais, François, 56.
- Lefebvre, Henri**
δες **Λεφέβρ, Ανρί**
- Leeuwen, H. van, 310, 311.
- Lefaivre, Liane**
δες **Λεφέβρ, Λιάν**
- Lessing, Theodor, 43.
- Leunig, Michael, 146.
- Lewin, Kurt**
δες **Λεβίν, Κουρτ**
- Lissitzky, El, 67.
- Locke, John, 83, 165.
- Lombroso, Cesare, 172, 196(u).
- Lynch, Kevin**
δες **Λυντς, Κέβιν**
- Madanipour, Ali, 145.
- Maffesoli, Michel, 210.
- Malaguzzi, Loris**
δες **Μαλαγκούτσι, Λόρις**
- Malevich, Kazimir, 66.
- Malick, Terrence, 237.
- Postman, Neil**
δες **Πόστμαν, Νηλ**
- Malinowski, Bronisław, 118.
- Malle, Louis, 56.
- Marcuse, Peter, 282.
- Martinez, Carlos, 311.
- Marx, Karl, 10, 37, 58, 76, 93, 170, 217.
- Massey, Doreen, 126.
- Matthews, Hugh, 120, 245.
- Merleau-Ponty, Maurice, 125.
- Montessori, Maria**
δες **Μοντεσσόρι, Μαρία**
- Moore, Gary, 123.
- Moore, Robin C., 124-125, 245, 302.
- Mumford, Lewis, 266.
- Mussolini, Benito, 66.
- Nebelong, Helle**
δες **Νέμπελονγκ, Χέλλε**
- Neruda, Pablo, 95.
- Nietzsche, Friedrich, 37, 53, 55, 178.
- Noguchi, Isamu, 279, 310.
- Novalis (Georg Philipp Friedrich Freiherr von Hardenberg), 85.
- Pasolini, Pier-Paolo, 93.
- Perec, Georges**
δες **Περέκ, Ζωρζ**
- Pestalozzi, Johann Heinrich, 95.
- Piaget, Jean**
δες **Πιαζέ, Ζαν**
- Platt, Anthony, 172.
- Pollowy, Anne-Marie, 302.

- Price, Cedric, 310.
- Proust, Marcel, 80, 102, 229, 237, 241, 281, 355.
- Prout, Alan, 91, 92, 96, 117.
- Queneau, Raymond**
δες **Κενώ, Ρεϋμόν**
- Qvortrup, Jens, 91, 172, 195(υ)
- Rabelais, 68.
- Rancière, Jacques, 50-51.
- Rasmussen, Kim, 142-143, 148.
- Rilke, Rainer Maria, 55.
- Rist, Pippiloti, 311.
- Rockwell, David, 307.
- Rodari, Gianni**
δες **Ροντάρι, Τζάννι**
- Rodwin, Lloyd, 91.
- Rohane, Kevin, 304.
- Roosevelt, Theodor, 175.
- Rousseau, Jean-Jacques**
δες **Ρουσσώ, Ζαν-Ζακ**
- Sartre, Jean-Paul, 70.
- Schiller, Friedrich von**
δες **Σίλλερ, Φρίντριχ φον**
- Schön, Donald, 74.
- Schratz, Michael, 146.
- Shakespeare, William, 18, 44, 87.
- Skelton, Tracey, 36.
- Smidt, Søren, 142-143, 148.
- Soja, Ed, 126.
- Solberg, Anne, 136-137.
- Sontag, Susan, 150.
- Spencer, Herbert, 55, 178.
- Stea, David, 97, 120.
- Sterne, Laurence**
δες **Στερν, Λώρενς**
- Stevens, Mary Otis, 60.
- Sully, James, 169.
- Tagore, Rabindranath, 84.
- Thurber, James, 118.
- Tolman, E.C., 80, 121.
- Toti, Gianni**
δες **Τότι, Τζάννι**
- Truffaut, Francois**
δες **Τρυφώ, Φρανσουά**
- Tuan, Yi-Fu, 244.
- Turkle, Sherry, 195(υ).
- Valentine, Gill, 36, 130, 195(υ).
- Van Vliet, Willem, 302.
- Verne, Jules, 213.
- Virilio, Paul**
δες **Βιριλιό, Πωλ**
- Vygotsky, Lev**
δες **Βυγκότσκι, Λεβ**
- Walker, Rob, 146.
- Ward, Colin**
δες **Γουόρντ, Κόλιν**
- Werner, Heinz, 123.
- Winnicott, Donald**
δες **Βίννικοτ, Ντόναλντ**
- Wright, Frank Lloyd, 55, 61, 96.

Βιβλιογραφία

- Aitken, Stuart. *Geographies of Young People; the Morally Contested Spaces of Identity*. London & New York: Routledge, 2001.
- . "Play, Rights and Borders: Gender-Bound Parents and the Social Construction of Children." In *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, edited by Sarah L. Holloway and Gill Valentine, 103-19. London & New York: Routledge, 2000.
- Appleyard, Donald, and M. Lintel. "The Environment Quality of City Streets: The Residents Viewpoint." *Journal of the American Institute of Planners* no. 38 (1972): 84-101.
- Arendt, Hannah. *The Human Condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1998.
- Aronowski, Stanley. "The Ignored Philosopher and Social Scientist: The Work of Henri Lefebvre." *Situations: Project of the Radical Imagination* 2, no. 1 (2007): 133-56.
- Augé, Marc. *Non-Places; Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. Translated by John Howe. London & New York: Verso, 1995.
- Axelos, Kostas. *Le Jeu Du Monde*. Paris: Éditions de Minuit, 1994.
- . "Planetary Interlude." *Yale French Studies* no. 41: Game, Play, Literature (1968): 6-18.
- . "Play as the System of Systems." *SubStance* 8 (1), no. 25 (1979): 20-24.
- Badiou, Alain, and Slavoj Žižek. *Philosophy in the Present*. Cambridge: Polity Press, 2009.
- Bakhtin, M. M. . *The Dialogic Imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Banerjee, Tridib, and Michael Southworth. "Kevin Lynch: His Life and His Work." In *City Sense and City Design: Writings and Projects by Kevin Lynch*, edited by Tridib Banerjee and Michael Southworth. Cambridge MA: MIT Press, 2002.
- Barthes, Roland. *Mythologies*. New York: Noonday Press, 1972.
- Berdoulay, Vincent, and J. Nicholas Entrikin. "The Pyrenees as Place: Lefebvre as Guide." *Progress in Human Geography* 29, no. 2 (2005): 129-47.

- Berger, Peter. *The Social Construction of Reality; a Treatise on the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books, 1966.
- Berger, Peter, and Thomas Luckmann. "Η Εσωτερίκευση Της Πραγματικότητας." Στο *Παιδική Ηλικία*, επιμ. Δήμητρα Μακρυνιώτη. Αθήνα: Νήσος, 1997.
- Blanchot, Maurice. *Ο Χώρος Της Λογοτεχνίας*. Μετάφραση Δημήτρης Δημητριάδης. Αθήνα: Εξάντας, 1970.
- Blau, Eva. *The Architecture of Red Vienna 1919-1934*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999.
- Bourdieu, Pierre. *The Logic of Practice*. Translated by Richard Nice. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
- Bourdieu, Pierre. *Πρακτικοί Λόγοι: Για Μια Θεωρία Της Δράσης*. Αθήνα: Πλέθρον, 2000.
- . *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Translated by Susan Emanuel. Stanford, CA: Stanford University Press, 1995.
- Buckingham, David. *After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*. London: Polity Press, 2000.
- Bunge, William. "Commentary: Locations Are Not Unique." *Annals of the Association of American Geographers* 56, (1966): 375-77.
- . "Fitzgerald from a Distance." *Annals of the Association of American Geographers* 64, no. 3 (1975): 275-95.
- . *Fitzgerald: Geography of a Revolution*. Athens and London: University of Georgia Press, 2011.
- . "The Point of Reproduction: A Second Front." *Antipode* 9, no. 2 (1977): 60-76.
- Buss, Shirl. "Urban Los Angeles from Young People's Angle of Vision." *Children's Environments* 12, no. 3 (1995): 93-113.
- Cagen, E.A. . "'an Example to Us All': Children's Bodies and Identity Construction in Early Twentieth Century Playgrounds." Paper presented at the Geographies of Young People and Young People's Geographies Workshop, San Diego State University, November 1998.
- Caillois, Roger. *Man, Play and Games*. Translated by Meyer Barash. Champaign, IL: University of Illinois Press, 2001.

- Carl, Peter. "Praxis: Horizons of Involvement " Στο *Common Ground: A Critical Reader*, επιμ. David Chipperfield, Kieran Long και Shumi Bose. Venezia: Marsilio, 2012.
- Castonguay, Geneviève , and Sylvie Jutras. "Children's Use of the Outdoor Environment in a Low-Income Montreal Neighborhood." *Children, Youth and Environments* no. 20(1) (2010): 200-30.
- Cavanna, François, and Robert Doisneau. *Les Doigts Pleins D'encre*. Paris: Höebeke, 1989.
- Chaiklin, Seth "The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction." In *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, edited by Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir Ageyev and Suzanne Miller, 39-64. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Christensen, Pia, and Allison James. "Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights." In *Research with Children*, edited by Pia Christensen and Allison James, 160-78. London & New York: Falmer Press, 2000.
- , eds. *Research with Children; Perspectives and Practices*. London & New York: Falmer Press, 2000.
- Christensen, Pia, and Margaret O'Brien, eds. *Children in the City: Home, Neighborhood and the Community*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- Clark, Alison. "Talking and Listening to Children." In *Children's Spaces*, edited by Mark Dudek, 1-13. Oxford and Burlington, MA: Architectural Press, 2005.
- . "Talking and Listening to Children." In *Children's Spaces*, edited by Mark Dudek, 1-13. Oxford and Burlington, MA: Architectural Press, 2005.
- Clark, Alison, and Peter Moss. *Listening to Young Children; the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau, 2001.
- Clifford, James. "Introduction: Partial Truths." In *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, edited by James Clifford and George E. Marcus, 1-26. Berkeley: University of California Press, 1986.
- Codrescu, Andrei *The Posthuman Dada Guide; Tzara and Lenin Play Chess*. Princeton: Princeton University Press, 2009.
- Corbusier, Le. *Η Χάρτα Των Αθηνών (1η Έκδοση: Παρίσι, 1943)*. Μετάφραση Σταύρος Κουρεμένος. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία, 1987.
- Corcoran, Mary P., Jane Gray, and Michel Peillon. "Making Space for Sociability: How

Children Animate the Public Realm in Suburbia." *Nature and Culture* 4, no. 1, Spring (2009): 35-56.

Corsaro, William. *The Sociology of Childhood*. 2nd ed, Sociology for a New Century. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

Criqui, Jean-Pierre. "Home Made Strange - Interview with Ethnologist Marc Auge." *ArtForum* (Summer 1994),
http://findarticles.com/p/articles/mi_m0268/is_n10_v32/ai_16097500/?tag=content;col1.

Cunningham, Chris, and Margaret Jones. "Play through the Eyes of Children: Use of Cameras to Study after-School Use of Leisure Time and Leisure Space by Pre-Adolescent Children." *Loisir & Societe / Society and Leisure* 19, no. 2 (1996): 341-61.

Dault, Gary Michael, and Jane Corkin. *Children in Photography: 150 Years*. Ontario: Firefly, 1990.

de Certeau, Michel. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press, 1984.

Dudek, Mark, ed. *Children's Spaces*. Oxford & Burlington, MA: Architectural Press, 2005.

———. "Digital Landscapes - the New Nedia Playground." In *Children's Spaces*, edited by Mark Dudek, 154-77. Oxford and Burlington, MA: Architectural Press, 2005.

Durkheim, Emile. *Moral Education*. New York: Dover, 2002.

Dzélépy, Panos. *Villages D'enfants*. Paris: A. Morancé, 1947.

Edwards, Carolyn, Lella Gandini, and George Forman, eds. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflections*. Greenwich, CT: Ablex, 1998.

Estevan A., et.al. . *Πόλη Και Αυτοκίνητο*. Αθήνα: Νησίδες, 2009.

Finn, Gerry P.T. "Piaget, Vygotsky and the Social Dimension." In *Piaget, Vygotsky and the Social Dimension: Future Issues for Developmental Psychology and Education*, edited by Julie Dockrell, Leslie Smith and Peter Tomlinson, 92-98. London: Routledge, 1997.

Fitch, James Marston. *Historic Preservation: Curatorial Management of the Built World*. Charlottesville, VA: University Press of Virginia, 1990.

- Foucault, Michel. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge, 1989.
- Fournier, Marcel "Durkheim's Life and Context: Something New About Durkheim? ." In *The Cambridge Companion to Durkheim*, edited by Jeffrey C. Alexander and Philip Smith, 41-69. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Francis, Mark, and Ray Lorenzo. "Seven Realms of Children's Participation; a Critical Review." *Journal of Environmental Psychology* no. 22 (2002).
- Freud, Sigmund *Πέραν Της Αρχής Της Ηδονής*. Μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: Επίκουρος, 2001.
- Gadamer, Hans Georg. "Autobiographical Reflections." In *A Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings*, edited by Richard E. Palmer, 3-38. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2007.
- . *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- . *Truth and Method*. London: Continuum, 1975.
- Gardiner, M. *Critiques of Everyday Life*. London: Routledge, 2000.
- Garrod, Brian. "Exploring Place Perception: A Photo-Based Analysis." *Annals of tourism research* 35, no. 2 (2008): 381-401.
- Gaster, Sanford. "Historical Changes in Children's Access to U.S. Cities: A Critical Review." *Children's Environments* 9, no. 2 (1992): 34-55.
- Gehl, Jan. "Interview." <http://www.archdaily.com/174721/danish-design-interview-jan-gehl/>.
- . *Life between Buildings*. Translated by Jo Koch. Washington, DC: Island Press, 2011.
- Giddens, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Cornwall: Polity Press, 1990.
- Gleeson, Brendan, and Neil Sipe, eds. *Creating Child Friendly Cities; Reinstating Kids in the City*. London & New York: Routledge, 2006.
- Goodchild, Michael F. "William Bunge's Theoretical Geography (1962)." In *Key Texts in Human Geography*, edited by Phil Hubbard, R. Kitchin and Gill Valentine, 9-16. Los Angeles: SAGE, 2008.
- Graumann, Carl F., and Lenelis Kruse. "Children's Environments: The Phenomenological Approach." In *Children, Cities, and Psychological Theories: Developing Relationships*, edited by Dietmar Görlitz, Hans Joachim Harloff,

- Günter Mey and Jaan Valsiner, 688 Berlin: de Gruyter, 1998.
- Gregory, Derek , Ron Johnston, Geraldine Pratt, Michael Watts, and Sarah Whatmore, eds. *The Dictionary of Human Geography*: Wiley-Blackwell, 2009.
- Haraway, Donna. *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. London: Routledge, 1990.
- . "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14, no. 3 Autumn (1988): 575-99.
- Hart, Roger. "Children as the Makers of a New Geography." In *Building Identities: Gender Perspectives on Children and Urban Space*. Amsterdam: Department of Human Geography, University of Amsterdam, 1995.
- . *Children's Experience of Place*. New York: Irvington Publishers, 1979.
- Hart, Roger, and Gary Moore. "The Development of Spatial Cognition: A Review." In *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior* edited by Roger Downs and David Stea, 226-34. Chicago: Chicago University Press, 1973.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. "Introduction to the Philosophy of Art [1820-21]." In *The German Classics of the Nineteenth and Twentieth Centuries*, edited by Kuno Francke. New York: The German Publication Society, 1913.
- Heidegger, Martin. *Being and Time*. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. Oxford: Basil Blackwell, 1962.
- Hersey, George. *Architecture and Geometry in the Age of the Baroque*: University of Chicago Press 2000.
- Heyman, Rich. ""Who's Going to Man the Factories and Be the Sexual Slaves If We All Get Phds?" Democratizing Knowledge, Production, Pedagogy, and the Detroit Geographical Expedition and Institute". *Antipode* 39, no. 1 (February 2007): 99-120.
- Holloway, Sarah L., and Gill Valentine, eds. *Children's Geographies; New Social Studies of Childhood*. London & New York: Routledge, 2000.
- . "On-Line Dangers?: Geographies of Parents' Fears for Children's Safety in Cyberspace." *The Professional Geographer*,no. 1 (2001).
- Hubbard, Phil, Rob Kitichin, and Gill Valentine, eds. *Key Texts in Human Geography*. London: Sage, 2008.
- Isaacson, Walter. *Steve Jobs*. New York: Simon & Schuster, 2011.

- Jacobs, E. , and P. Jacobs. "Children as Managers." *Ekistics* 281, (1980): 135-7.
- Jacobs, Jane. *The Death and Life of Great American Cities*. New York: The Modern Library, 1993.
- James, Allison, and Alan Prout, eds. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London & Bristol, PA: Falmer Press, 1999.
- Jenks, Chris. *Childhood*. 2nd ed, Key Ideas. London & New York: Routledge, 2005.
- Jones, Margaret, and Chris Cunningham. "The Expanding Worlds of Middle Childhood." In *Embodied Geographies; Spaces, Bodies, and Rites of Passage*, edited by Elizabeth Kenworthy Teather, 27-41. London & New York: Routledge, 1999.
- Karsten, Lia, and Willem van Vliet. "Children in the City: Reclaiming the Street." *Children, Youth and Environments* 16, no. 1 (2006): 151-67.
- . "Increasing Children's Freedom of Movement." *Children, Youth and Environments* 16, no. 1 (2006): 69-73.
- Kim, Stephen, and Bill Powell. "Seoul Amplifies Its Network." *Time*, September 9 2009, 41-43.
- Kopela, Kalevi. "Children's Environments." In *Handbook of Environmental Psychology*, edited by Robert B. Bechtel and Arza Churchman, 363-73. New York: John Wiley & Sons, 2002.
- Krampen, Martin. *Children's Drawings: Iconic Coding of the Environment*. New York & London: Plenum Press, 1991.
- Kress, Gunther, and Theo Van Leeuwen. *Reading Images; the Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006.
- Kripke, Saul. *Naming and Necessity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- Kristeva, Julia. *Hannah Arendt: Life Is a Narrative*. Toronto: University of Toronto Press, 2001.
- . *Powers of Horrors*. New York: Columbia University Press, 1982.
- Krznaric, Roman "Colin Ward - an Obituary and Appreciation of the Chuckling Anarchist." (2010),
<http://www.romankrznaric.com/outrospection/2010/02/27/382>.

- Kuhn, Deanna "The View from Giants' Shoulders." In *Piaget, Vygotsky and Beyond*, edited by Leslie Smith, Julie Dorkrell and Peter Tomlinson, 187-97. London and New York: Routledge, 1997.
- La Grange, Ashley. *Basic Critical Theory for Photographers*. Oxford: Focal Press, 2005.
- Lefavre, Liane. "Critical Domesticity: An Interview with Mary Otis Stevens." *Thresholds* no. 19 (1999): 22-25.
- Lefavre, Liane, and Ingeborg de Roode, eds. *Aldo Van Eyck: The Playgrounds and the City*. Rotterdam: NAI Publishers, 2002.
- Lefavre, Liane, and Henk Doll. *Ground-up City: Play as a Design Tool*. Rotterdam: 010 Publishers, 2007.
- Lefebvre, Henri. *The Critique of Everyday Life, Volume Iii: From Modernity to Modernism (Towards a Metaphilosophy of Everyday Life)*. Translated by Gregory Elliot. London/New York: Verso, 2005.
- . *Critique of Everyday Life: Volume I, Introduction*. Translated by J. Moore. London: Verso, 1991.
- . *Introduction to Modernity: Twelve Preludes*. Translated by John Moore. London and New York: Verso, 1995.
- . *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991.
- . "Seen from the Window." In *Writings on Cities*. Oxford & Cambridge, MA: Blackwell, 1996.
- . *Δικαίωμα Στην Πόλη: Χώρος Και Πολιτική*. Μετάφραση Παναγιώτης Τουρνικιώτης και Κλωντ Λοράν. Αθήνα: Κουκίδα, 2007.
- Lefebvre, Henri, and Catherine Regulier. "Rhythmanalysis of Mediterranean Cities." In *Writings on Cities*. Oxford & Cambridge, MA: Blackwell, 1996.
- Leontiev, A N. . "Study of the Environment in the Pedological Works of L. S. Vygotsky" *Education*,no. 4 (2005),
<http://mesharpe.metapress.com/index/5vv56hav6876fual.pdf>.
- Levitas, Gloria. "Anthropology and Sociology of Streets." In *On Streets*, edited by Stanford Anderson, 225-40. Cambridge, MA: MIT Press, 1978.
- Lidstone, John, and Clarence Bunch. *Working Big: A Teachers' Guide to Environmental Sculpture*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1975.

- Loewenberg, J. "The Life of Georg Wilhelm Friedrich Hegel." In *The German Classics of the Nineteenth and Twentieth Centuries*, edited by Kuno Francke, 1-15. New York The German Publication Society, 1913.
- Lombroso, Cesare. *Criminal Man*. Translated by Mary Gibson and Nicole Hahn Rafter. Durham, NC: Duke University Press, 2006.
- Lynch, Kevin. *Growing up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa* Cambridge, MA: MIT Press, 1977.
- . *The Image of the City*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960.
- . "Notes on City Satisfactions." In *City Sense and City Design: Writings and Projects by Kevin Lynch*, edited by Tridib Banerjee and Michael Southworth, 135-53. Cambridge, MA: MIT Press, 2002 (1953).
- . "Reconsidering the Image of the City." In *City Sense and City Design: Writings and Projects by Kevin Lynch*, edited by Tridib Banerjee and Michael Southworth, 247-56. Cambridge, MA: MIT Press, 2002 (1985).
- Lynch, Kevin, and Alvin Lukashok. "Some Childhood Memories of the City." In *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, edited by Tridib Banerjee and Michael Southworth, 154-73. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- Lynch, Kevin, and L. Rodwin. "A Theory of Urban Form (1958)." In *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, edited by Tridib Banerjee and Michael Southworth, 355-63. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- Madanipour, Ali *Public and Private Spaces of the City*. London & New York: Routledge, 2003.
- Manoff, Robert Karl. "The Bauenswelt: Toward an Ontology of the 'Built Environment.'" Massachusetts Institute of Technology, 1973.
- Marino, James A.G. "An Annotated Bibliography of Play and Literature." *Canadian Review of Comparative Literature* no. 12 (June 1985) (1985): 306-58.
- Matthews, M.H. *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments*. Herdfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- May, Jon, and Nigel Thrift, eds. *Timespace: Geographies of Temporality*. London and New York: Routledge, 2001.
- Merrifield, Andy "Ideas Are Bulletproof." *Radical Philosophy* 171, no. January / February (2012): 7-11.

- Merrifield, Andy. "Situated Knowledge through Exploration; Reflections on Bunge's 'Geographical Expeditions'." *Antipode* 27, no. 1 (1995): 49-70.
- Montessori, Maria. *The Discovery of the Child*. New York: Random House, 1967.
- Moore, Robin. *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*. London: Croom Helm, 1986.
- Moore, Wilbert. *Man, Time and Society*. New York: Wiley, 1963.
- Moss, Peter, and Pat Petrie. *From Children's Services to Children's Spaces; Public Policy, Children and Childhood*. London & New York: RoutledgeFalmer, 2002.
- Munari, Bruno. *Drawing a Tree*: Edizioni Corraini, 1994.
- Muntañola-Thornberg, Josep. "The Child in the City: Towards a Dialogical Model of Children-Environment Relationships." In *Second "Child in the City" Conference* London, 2004.
- Nebelong, Helle. "Nature's Playground." *Green Places* (May 2004): 28-31.
- . "What Good Design Can Do for Us." *Horticulture Week* (April 2008): 6.
- Noussia, Antonia. "Framing Experience: Visual Interpretation and Space Open Air Museums." *Journal of Tourism Studies* 9, no. 2 (December 1998): 37-48.
- Opie, I.A., and P. Opie. *Children's Games in Street and Playground: Chasing, Catching, Seeking, Hunting, Racing, Duelling, Exerting, Daring, Guessing, Acting, Pretending*: Clarendon P., 1969.
- Peiper, Josef. *Leisure; the Basis of Culture*. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press, 1998.
- Penn, Helen. "Spaces without Children." In *Children's Spaces*, edited by Mark Dudek, 178-94. Oxford and Burlington, MA: Architectural Press, 2005.
- Perec, Georges. *An Attempt at Exhausting a Place in Paris*. Cambridge, MA: Wakefield, 2010.
- . *Species of Spaces and Other Pieces*. Translated by John Sturrock. London: Penguin, 1999.
- . *W or the Memory of Childhood*. Translated by David Bellos. Boston: Godine, 1988.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly "Revisiting Young Jean Piaget in Neuchâtel among His Partners in Learning." In *Piaget, Vygotsky and Beyond: Future Issues for*

- Developmental Psychology and Education*, edited by Julie Dockrell, Leslie Smith and Peter Tomlinson. London: Routledge, 1997.
- Piaget, Jean. *The Child's Conception of the World*. Translated by Joan Tomlinson and Andrew Tomlinson. Trowbridge & London: Redwood Press, 1971.
- Piaget, Jean, and Barbel Inhelder. *The Child's Conception of Space*. New York: W. W. Norton & Co., 1967.
- Pickering, W. S. F. "Durkheim and Moral Education for Children: A Recently Discovered Lecture." *Journal of Moral Education* no. 24 (1) (1995).
- Pike, David Lawrence. *Metropolis on the Styx: The Underworlds of Modern Urban Culture, 1800-2001*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2007.
- Pile, Steve, and Nigel Thrift, eds. *Mapping the Subject; Geographies of Social Transformation*. London & New York: Routledge, 1995.
- Pollock, Linda. *Forgotten Children: Parent - Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Pollowy, Anne-Marie. *The Urban Nest*. New York: Free Press, 1977.
- Prout, Alan. *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. Oxon: RoutledgeFarmer, 2005.
- . *Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London & New York: RoutledgeFalmer, 2005.
- . "Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood." *Global Studies of Childhood*, no. 1 (2011), <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>.
- Quick, Robert Hebert. "Froebel, Friedrich Wilhelm August." In *Encyclopædia Britannica*, 1911.
- Qvortrup, Jens. "Παιδική Ηλικία Και Κοινωνικές Μακροδομές." Στο *Κόσμοι Της Παιδικής Ηλικίας*, επιμ. Δήμητρα Μακρυνιώτη, 49-66. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 2003.
- Rapoport, Amos. *The Meaning of the Built Environment: A Non-Verbal Communication Approach*. Tucson, AZ: University of Arizona Press, 1990.
- . "Sociocultural Aspects of Man-Environment Studies." In *The Mutual Interaction of People and Their Built Environment: A Cross-Cultural Perspective*, edited by Amos Rapoport. The Hague & Chicago: Mouton & Aldine 1976.

- Rasmussen, Kim, and Soren Smidt. "Children in the Neighbourhood: The Neighbourhood in the Children." In *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, edited by Pia Christensen and Margaret O'Brien, 82-100. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- Rée, Jonathan. *Heidegger*, Great Philosophers. New York: Routledge, 1999.
- Robertson, Priscilla. "Home as a Nest: Middle-Class Childhood in Nineteenth Century Europe." In *The History of Childhood*, edited by Lloyd de Mause. London: Souvenir, 1976.
- Ross, Kristin "Henri Lefebvre on the Situationist International (Interview Conducted in 1983)." *October 79*, (Winter 1997).
- Ross, Lillian. "On Film [Interview with Francois Truffaut]." *The New Yorker* no. February 20 (1960).
- Rousseau, Jean-Jacques. "Émile, OÙ L'Éducation." Paris, , 1762.
- Rudkin, Jennifer Kofkin, and Alan Davis. "Photography as a Tool for Understanding Youth Connections to Their Neighborhood." *Children, Youth and Environments* 17, no. 4 (2007): 107-23.
- Schiller, Friedrich. *On the Aesthetic Education of Man, in a Series of Letters*. Edited by Elizabeth M. Wilkinson and L. A. Willoughby. Oxford, UK: Clarendon Press; Oxford University Press, 1992.
- Schratz, Michael, and Rob Walker. "Being There: Using Pictures to See the Invisible." In *Research as Social Change*. London: Routledge, 1995.
- Sheringham, Michael *Everyday Life : Theories and Practices from Surrealism to the Present*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Sibley, David. "Family and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood." In *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, edited by Steve Pile and Nigel Thrift, 114-27. London & New York: Routledge, 1995.
- Singer, Dorothy, and Tracey Revenson, eds. *A Piaget Primer: How a Child Thinks*. New York: Plume, 1996.
- Solberg, Anne. "The Challenge in Child Research: From 'Being' to 'Doing'." In *Children in Families: Research and Policy* edited by Julia Brannen and Margaret O'Brien. London: Falmer Press, 1996.
- Stea, David, and James Blaut. "Some Preliminary Observations on Spatial Learning in

- School Children." In *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*, edited by Roger Downs and David Stea. Chicago: Chicago University Press, 1973.
- Sterne, Laurence. *Η Ζωή Και Οι Απόψεις Του Τρίστραμ Σάντυ, Κυρίου Από Σόι*. Μετάφραση Έφη Καλλιφατίδη. Αθήνα: Gutenberg, 1992.
- Stevens, Quentin. *The Ludic City*. London & New York: Routledge, 2007.
- Tuan, Yi-Fu. *Space and Place; the Perspective of Experience*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 1977.
- . *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974.
- Turkle, Sherry. "Tough Love: An Introduction to Françoise Dolto's "When Parents Separate"." (1995), <http://web.mit.edu/sturkle/www/Dolto.html>.
- van Eyck, Aldo. *Writings. Vol. 2: The Child, the City and the Artist: An Essay on Architecture; the in-between Realm (1962)*. Amsterdam: Sun Publishers, 2008.
- van Eyck, A., V. Ligtelijn, and F. Strauven. *Writings. Vol. 2: The Child, the City and the Artist: An Essay on Architecture. The in-between Realm*. Amsterdam: Sun Uitgeverij, 2008.
- Van Vliet, Willem. "Exploring the Fourth Environment: An Examination of the Home Range of City and Suburban Teenagers." *Environment and behavior* 15, (1983): 567-88.
- Vidler, Anthony. "The Scenes of the Street: Transformations in Ideal and Reality, 1750-1871." In *On Streets*, edited by Stanford Anderson, 29-111. Cambridge, MA: MIT Press, 1978.
- Virilio, Paul. *The Information Bomb*. Translated by Chris Turner. 2nd ed. London and New York: Verso, 2005.
- von Wright, Georg Henrik *Norm and Action; a Logical Enquiry*, Gifford Lectures (1958-1960). London: Routledge, 1963.
- Vygotsky, Lev. "The Role of the Environment." In *The Vygotsky Reader*, edited by R. van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994.
- . "Ο Ρόλος Του Παιχνιδιού Στην Ανάπτυξη." Στο *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου, 84-97. Αθήνα: Gutenberg, 1992.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman. Cambridge,

- MA: Harvard University Press, 1978.
- Waksler, Francis, ed. *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: The Falmer Press, 1991.
- Ward, Colin. *The Child in the City*. New York: Pantheon Books, 1978.
- Ward Thompson, Catharine, and Penny Travlou, eds. *Open Space: People Space*. London & New York: Taylor & Francis, 2007.
- Wiedemann, H. R. "Spyros A. Doxiadis." *European Journal of Pediatrics* 151, no. 6 (1992): 397-97.
- Wood, Allen W. "Hegel on Education." In *Philosophy as Education*, edited by Amélie O. Rorty. London: Routledge, 1998.
- Αντόρνο, Τέοντορ. *Minima Moralia*. Μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1990
- Αξελός, Κώστας. *Μεταμορφώσεις: Κλείσιμο - Άνοιγμα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας", 1998.
- Άρεντ, Χάννα. *Η Ανθρώπινη Κατάσταση (Vita Activa)*. Αθήνα: Γνώση, 2006.
- Αριές, Φιλίπ. *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος, 1990.
- Ασωνίτης, Πολυδεύκης. *Τοπία Παιδικότητας*. Ιωάννινα, 2000.
- Βίννικοτ, Ντόναλντ. *Το Παιδί, Το Παιχνίδι Και Η Πραγματικότητα*. Αθήνα: Κατσανιώτης, 1980.
- Βυγκότσκι, Λεβ. *Σκέψη Και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση, 2008.
- Γεώργας, Δημήτριος. *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Ι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Γιονέ, Πωλ. "Το Παιχνίδι Της Ατόφιας Σχόλης." Στο *Κοινωνιολογία Του Ελεύθερου Χρόνου*, επιμ. Αλεξάνδρα Κορωναίου, 347-55. Αθήνα: Νήσος, 1996.
- Γκάνταμερ, Χανς Γκέοργκ. "*Ποιος Είμαι Εγώ Και Ποιος Είσαι Εσύ*;" Μετάφραση Έλενα Νούσια. Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία, 2001.
- Γκουγκουλή, Κλειώ, και Αφροδίτη Κούρια, επιμ. *Παιδί Και Παιχνίδι Στη Νεοελληνική Κοινωνία: 19ος Και 20ος Αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2000.
- Δοξιάδης, Σπύρος. *Ένας Γιατρός Σκέφτεται Και Γράφει*. Αθήνα: Ερμής, 1977.

- Δουατζής, Γιώργος. "Κώστας Αξελός: «Η Φιλοσοφία Σήμερα Δεν Μπορεί Να Υπηρετήσει Τίποτα Και Κανέναν»" *Η Καθημερινή*, 14 Απριλίου 2009.
- Ελύτης, Οδυσσέας. *Τρία Ποιήματα Με Σημαία Ευκαιρίας*. Αθήνα: Ίκαρος, 1982.
- Έρικσον, Έρικ. *Η Παιδική Ηλικία Και Η Κοινωνία*. Αθήνα: Κατσανιώτης, 1976.
- Θεοφάνους, Κώστας. *Ντιντερό, Οι Μεγάλοι Αμφισβητίες*. Αθήνα: "Ο Τύπος", χ.χ.
- Καγιουά, Ροζέ. "Ορισμός Του Παιχνιδιού." Στο *Κοινωνιολογία Του Ελεύθερου Χρόνου*, επιμ. Αλεξάνδρα Κορωναίου, 341-46. Αθήνα: Νήσος, 1996.
- Καίσαρη, Βενετία. "Το Παιδί Και Ο Αστικός Χώρος: Το Παιχνίδι Του Παιδιού Σχολικής Ηλικίας Στον Αστικό Χώρο." Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2005.
- Καπετανάκης, Δημήτριος. "Μια Διάλεξη Για Τον Προυστ." Στο *Μυθολογία Του Ωραίου*. Εκδόσεις Ντενίζ Χάρβεϋ, 1988.
- Καστοριάδη-Χριστοφίδη, Ζωή. "Η Αθήνα Και Τα Σχολεία Της: Μια Δύσκολη Σχέση." Στο *Η Νεοελληνική Πόλη*, επιμ. Γκυ Μπουρζέλ, 113-24. Αθήνα: Εξάντας, 1989.
- Κατσαβουνίδου, Γαρυφαλλιά. *Αόρατες Παρενθέσεις: 27 Πόλεις Στη Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Πατάκης, 2004.
- — —, 'Εκπαιδύοντας πολίτες: η αρχιτεκτονική και η πόλη στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού' *Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Αρχιτεκτονικού Συνεδρίου*, Αθήνα 2011.
- Κατσουνάκη, Μαρία. "Όλη Η Αλάνα Ένα Δωμάτιο." *Η Καθημερινή*, 28 Μαρτίου 2010, Τέχνες και Γράμματα, 6.
- Κορομηλά, Μαριάννα. *Η Μαρία Των Μογγόλων*. Αθήνα: Πατάκης, 2008.
- Κούντερα, Μίλαν. *Ο Ιάκωβος Κι Ο Αφέντης Του: Φόρος Τιμής Στον Ντενί Ντιντερό Σε Τρεις Πράξεις*. Μετάφραση Αμαλία Τσακνιά. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 2002.
- — —. *Ο Πέπλος: Δοκίμιο Σε Εφτά Μέρη*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 2005.
- Κούρια, Αφροδίτη. *Το Παιδί Στη Νεοελληνική Τέχνη 1833-1922*. Αθήνα: Δωδώνη, 1985.
- Κωνσταντίνου, Φανή, Johanna Weber, και Σταύρος Πετσόπουλος, επιμ. *Η Φωτογράφος Βούλα Παπαϊωάννου*. Αθήνα: Άγρα / Μουσείο Μπενάκη, 2007.

- Λεφέβρ, Ανρί. "Ο Κόσμος Κατά Τον Κώστα Αξελό." *Νέα Εστία* no. 1737 (Σεπτέμβριος 2001): 229-43.
- Μακρυγιάννη, Δήμητρα. *Η Παιδική Ηλικία Στα Αναγνωστικά Βιβλία*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη και Ίδρυμα Μελετών για το Παιδί, 1986.
- — —, επιμ. *Κόσμοι Της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 2003.
- — —, επιμ. *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος, 1997.
- Μάμφορντ, Λιούις. "Ο Αμερικανικός Τρόπος Θανάτου." Στο *Πόλη Και Αυτοκίνητο*, (συλλογικό). Αθήνα: Νησίδες, 2009 [1966].
- Μοντεσσόρι, Μαρία. *Παιδαγωγικό Μανιφέστο*. Μετάφραση Μαρίνα Λώμη. Αθήνα: Γλάρος, 1986.
- Μπαμπασάκης, Γιώργος-Ίκαρος. "Από Το Ουρλιαχτό Στη Σιωπή, Και Κάποιες Παρεξηγήσεις» (Κριτική Του Βιβλίου «Η Διαδικασία Της Σιωπής»)", <http://www.happyfew.gr/archives/books/books13.htm>.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1998.
- Μπάρενμποϊμ, Ντάνιελ. *Η Μουσική Κινεί Τον Χρόνο*. Μετάφραση Κώστας Αθανασίου and Κώστας Κοσμάς. Αθήνα: Καστανιώτης, 2009.
- Μπαρτ, Ρολάν. *Ο Φωτεινός Θάλαμος*. Αθήνα: Κέδρος, 1983.
- Μπότσογλου, Καφένια. "Η Παιδαγωγική Ποιότητα Των Υπαίθριων Χώρων Παιχνιδιού." Στο *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές Και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, επιμ. Σοφία Αυγητίδου. Αθήνα Τυπωθήτω, 2001.
- — —. "Παιχνιδοκατασκευές Ανοιχτού Χώρου Για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας." Διδακτορική διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1997.
- — —. *Υπαίθριοι Χώροι Παιχνιδιού Και Παιδί: Ποιότητα, Ασφάλεια, Παιδαγωγικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 2010.
- Μπουρντιέ, Πιερ. *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική Της Καλαισθητικής Κρίσης*. Αθήνα: Πατάκης, 2009.
- Μπωντριγιάρ, Ζαν. *Η Καταναλωτική Κοινωνία*. Μετάφραση Βασίλης Τομανάς. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 2005.
- Ντάβου, Μπετίνα. *Η Παιδική Ηλικία Και Τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας: Μετατροπές Της Παιδικής Κατάστασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 2005.

- Ντολτό, Φρανσουάζ. *Το Παιδί Στην Πόλη*. Αθήνα: Πατάκης, 2000.
- Ξηροπαΐδης, Γιώργος. "Κατανόηση, Ερμηνεία Και Εφαρμογή: Ο Χανς-Γκέοργκ Γκάνταμερ Και Η Ιδέα Μιας Φιλοσοφικής Ερμηνευτικής." *Νέα Εστία* 149, no. 1731 (2001): 195-231.
- Ουγκώ, Βικτόρ. *Οι Άθλιοι*. Μετάφραση Μανώλης Σκουλούδης. Αθήνα: Περγαμηναί, 1958.
- Περέκ, Ζωρζ. *Ζωή: Οδηγίες Χρήσεως*. Μετάφραση Αχιλλέας Κυριακίδης. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία, 1991.
- . *Σκέψη / Ταξινόμηση*. Μετάφραση Λίζυ Τσιριμώκου. Αθήνα: Άγρα, 2005.
- Πικιώνη, Αγνή, επιμ. *Δημήτρη Πικιώνη: Ο Παιδικός Κήπος Της Φιλοθέης*. Αθήνα: Ίνδικτος, 2002.
- Πικιώνης, Δημήτρης. *Κείμενα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2000.
- Πολίτη, Τζίνα. "Η Ρητορική Της Πόλης: Από Το Λόγο Στην Εικόνα." Στο *Η Δοκιμασία Της Ανάγνωσης*, 119-36. Αθήνα: Άγρα, 2010.
- . "Το Παιχνίδι Του Κόσμου, Το Παιχνίδι Της Ποίησης Και Ο Παίκτης." *Εντευκτήριο* no. Δεκέμβριος (2011): 100-14.
- Πόστμαν, Νιλ. *Η Πυξίδα Του Μέλλοντος: Πώς Το Παρελθόν Μπορεί Να Βελτιώσει Το Μέλλον Μας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2002.
- Πλάτωνος, *Νόμοι*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1998.
- Προυστ, Μαρσέλ. *Αναζητώντας Τον Χαμένο Χρόνο: Ι. Από Τη Μεριά Του Σουάν*. Μετάφραση Παύλος Ζάννας. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 2002 (1913)
- Ρανσιέρ, Ζακ *Ο Αδαής Δάσκαλος· Πέντε Μαθήματα Πνευματικής Χειραφέτησης*. Μετάφραση Δάφνη Μπουνάνου. Αθήνα: Νήσος, 2008.
- Ροντάρι, Τζάνι. *Η Γραμματική Της Φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Σερτώ, Μισέλ ντε *Επινοώντας Την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολύτροπη Τέχνη Του Πράττειν*. Μετάφραση Κική Καψαμπέλη. Αθήνα: Σμίλη, 2010.
- Σόνταγκ, Σούζαν. *Περί Φωτογραφίας*. Μετάφραση Κωστής Παπαϊωάννου. Αθήνα: Περιοδικό "Φωτογράφος", 1993.
- Στεφάνου, Ιωσήφ, and Νικόλαος Μητούλας. "Η Εικόνα Του Χτιστού Χώρου Και Το Παιδί." Στο *Εικόνα Και Παιδί*, επιμ. Ουρανία Κωνσταντινίδου-Σέμογλου.

Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design 2005.

Τεντοκάλη, Ευαγγελία. "Η Οργάνωση Του Χώρου Της Κατοικίας Ως Έκφραση Της Δομής Της Οικογένειας: Η Περίπτωση Της Οργάνης." Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1988.

Τότι, Τζάννι. *Ο Ελεύθερος Χρόνος*. Μετάφραση Νίκος Λούπης. Αθήνα: Κουκκίδα, 2009.

Τσεβρένη, Ίριδα "Η Πόλη Μέσα Από Τα Μάτια Των Παιδιών: Προσεγγίζοντας Το Συμμετοχικό Σχεδιασμό Του Χώρου Μέσα Από Μία Εναλλακτική Θεώρηση Της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης." Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2008.

Τσουκαλά, Κυριακή *Παιδική Αστική Εντοπία: Αρχιτεκτονική Και Νοητικές Αναπαραστάσεις Του Χώρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2006.

Φάλκος - Αρβανιτάκης, Τάσος, επιμ. *Ηράκλειτος: Άπαντα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, 1999.

Φουκώ, Μισέλ. *Η Αρχαιολογία Της Γνώσης* Μετάφραση Κωστής Παπαγιώργης. Αθήνα: Εξάντας, 1987.

Φρόνιτ, Άννα. *Παιδαγωγική Ψυχανάλυση*. Αθήνα: Επίκουρος, 1991.

Χολέβας, Νίκος. "Έργο Του Πάνου Νικολή Τζελέπη." *Άνθρωπος + Χώρος* no. 1 (Ιανουάριος - Φεβρουάριος 1977).

Χουϊζινγκα, Γιόχαν. *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens)*. Μετάφραση Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος και Στέφανος Ροζάνης. Αθήνα: Γνώση, 1989.

Χρηστέα - Δουμάνη, Μαριέλλα *Η Ελληνίδα Μητέρα Άλλοτε Και Σήμερα*. Αθήνα: Κέδρος, 1989.

Πηγές εικόνων

Εισαγωγή

1. Από το διαδικτυακό τόπο της έκθεσης «Ο αιώνας του παιδιού» [The Century of the Child] που παρουσιάζεται στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, βλ. <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/timeline/designing-better-worlds/and-babies>
2. Από το διαδικτυακό τόπο της έκθεσης «Ο αιώνας του παιδιού» (ό.π.), βλ. <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/timeline/designing-better-worlds/future-residents-planning>

Ζητήματα μεθόδου

1. Υλικό από την έρευνα πεδίου.
2. Piaget, Jean, and Barbel Inhelder. *The Child's Conception of Space*. New York: W. W. Norton & Co., 1967, 211.
3. Krampen, Martin. *Children's Drawings: Iconic Coding of the Environment*. New York & London: Plenum Press, 1991, 138.
4. Moore, Robin *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*. London: Croom Helm, 1986, 34-35.
5. Bunge, William. *Fitzgerald: Geography of a Revolution*. Athens and London: University of Georgia Press, 2011, 156.
6. Ibid., 154.
7. "William Bunge, le géographe révolutionnaire de Detroit", <http://blog.mondediplo.net/2009-12-29-William-Bunge-le-geographe-revolutionnaire-de>
8. Edwards, Carolyn, Lella Gandini, and George Forman, eds. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflections*. Greenwich, CT: Ablex, 1998, 16.

9. Christensen, Pia, and Allison James, eds. *Research with Children; Perspectives and Practices*. London & New York: Falmer Press, 2000, 168 & 171.
10. Υλικό από την έρευνα πεδίου.
11. Αδημοσίευτο υλικό έρευνας που έκαναν για το ΤΕΕ/ΤΚΜ οι Γ. Κατσαβουνίδου και Παρασκευή Κούρτη (Νοέμβριος 2007).
12. Rasmussen, Kim, and Soren Smidt. "Children in the Neighbourhood: The Neighbourhood in the Children." In *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, edited by Pia Christensen and Margaret O'Brien, 82-100. London: RoutledgeFalmer, 2003, 83.
13. Buss, Shirl. "Urban Los Angeles from Young People's Angle of Vision." *Children's Environments* 12, no. 3 (1995), 100 & 110.
14. Schratz, Michael, and Rob Walker. "Being There: Using Pictures to See the Invisible." In *Research as Social Change*. London: Routledge, 1995, 76.
15. Υλικό από την έρευνα πεδίου: Φωτογραφία του Δημήτρη, 10 χρόνων.
16. Μπαρτ, Ρολάν. *Ο Φωτεινός Θάλαμος*. Αθήνα: Κέδρος, 1983, 118.
17. Κωνσταντίνου, Φανή, Johanna Weber, και Σταύρος Πετσόπουλος, επμ. *Η Φωτογράφος Βούλα Παπαϊωάννου*. Αθήνα: Άγρα / Μουσείο Μπενάκη, 2007, 375.

Το παιχνίδι, το παιδί και ο κόσμος

1. *New Yorker*, Sept. 13, 2010, 67.
2. Vidler, Anthony. "The Scenes of the Street: Transformations in Ideal and Reality, 1750-1871." In *On Streets*, edited by Stanford Anderson, 29-111. Cambridge, MA: MIT Press, 1978, 74.
3. Ward, Colin. *The Child in the City*. New York: Pantheon Books, 1978, 8.
4. "Wild Bill Bunge: To the children, from their geographers",
<http://indiemaps.com/blog/2010/03/wild-bill-bunge/>
5. Πλιάν της έκθεσης με θέμα τα παιδικά χρόνια του Πιαζέ η οποία οργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης το 2009. Ευχαριστώ πολύ την Μαρία Μπουσμπούκη για την υπόδειξη και ευγενική παραχώρηση του φυλλαδίου.

6. Cavanna, François, and Robert Doisneau. *Les Doigts Pleins D'encre*. Paris: Höebeke, 1989, 84.

Το «καθημερινό» και η τελετή

1. <http://chnm.gmu.edu/cyh/primary-sources/332>
2. Γκόγια: “Francisco de Goya. *The Straw Manikin (El Pelele)*”,
<http://www.abcgallery.com/G/goya/goya42.html>
Παπαϊωάννου: *Η Φωτογράφος Βούλα Παπαϊωάννου*, *ibid.*, 374.
3. *Η Φωτογράφος Βούλα Παπαϊωάννου*, *ibid.*, 493.

Το παιδί και η πόλη

1. Ουγκώ, Βικτόρ. *Οι Άθλιοι*. Translated by Μανώλης Σκουλούδης. Αθήνα: Περγαμηναί, 1958, 579.
2. “Le ballon rouge, 1956”, <http://ktismatics.wordpress.com/2008/02/13/le-ballon-rouge-1956/>
3. “Movie review: The Tree of Life”, <http://www.escapeintolife.com/movie-reviews/movie-review-the-tree-of-life/>
4. “Cathedrals of commerce”, <http://marcelandmichael.wordpress.com/>
5. Από το διαδικτυακό τόπο της έκθεσης «Ο αιώνας του παιδιού»
<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/timeline/regeneration/children-and-the-city-cover>
6. “The virtual laboratory”, <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit39548?>
7. Ward, *The Child in the City*, *ibid.*, 23.
8. Dault, Gary Michael, and Jane Corkin. *Children in Photography: 150 Years*. Ontario: Firefly, 1990, 149.
9. Bunge, *Fitzgerald*, *ibid.*, 101.
10. “Making Advocacy and Humanitarian Maps”,
<http://makingmaps.net/2009/06/06/making-advocacy-humanitarian-maps/>

11. Bunge, *Fitzgerald*, *ibid.*, 245.
12. Lynch, Kevin. *The Image of the City*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960, εξώφυλλο.
13. Banerjee, Tridib, and Michael Southworth. "Kevin Lynch: His Life and His Work." In *City Sense and City Design: Writings and Projects by Kevin Lynch*, edited by Tridib Banerjee and Michael Southworth. Cambridge MA: MIT Press, 2002, 139.
14. MIT Archives, <http://dome.mit.edu/handle/1721.3/35646>
15. Δημοσίευτο υλικό έρευνας που έκαναν για το ΤΕΕ/ΤΚΜ οι Γ. Κατσαβουνίδου και Π. Κούρτη (Νοέμβριος 2007).
16. Δημοπούλου, Μ. *et al.* *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, 34.

Το «πεδίο παιδιάς» και η σχεδιαστική πρακτική

1. *New Yorker*, 13 Σεπτεμβρίου 2010 (εξώφυλλο)
2. Lefaivre, Liane, and Henk Doll. *Ground-up City: Play as a Design Tool*. Rotterdam: 010 Publishers, 2007, 50.
3. Blau, Eva. *The Architecture of Red Vienna 1919-1934*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999, 47.
4. *Ibid.*, 268.
5. *Ibid.*, 85.
6. Dzélépy, Panos. *Villages D'enfants*. Paris: A. Morancé, 1947, 6.
7. *Ibid.*, προμετωπίδα.
8. *Ibid.*, 27.
9. *Ibid.*, 63.
10. "Raised On The Roof: Unite d'Habitation Nursery & Creche"
http://daddytypes.com/2009/08/18/raised_on_the_roof_unite_dhabitation_nursery_creche.php (René Burri / Magmun Photos)
11. *Αρχιτεκτονική* 34 (Ιούλιος-Αύγουστος 1962), 56
12. Lefaivre, Liane, and Ingeborg de Roode, eds. *Aldo Van Eyck: The Playgrounds and the City*. Rotterdam: NAI Publishers, 2002, εσωτερικό του εξωφύλλου.
13. *Ibid.*, 31.

14. Ibid., 32-33.
15. Ibid., 90.
16. Ibid., 91.
17. "Charles Eames And His Wacky "Do Nothing Machine"",
<http://www.treehugger.com/sustainable-product-design/charles-eames-and-his-wacky-do-nothing-machine.html>
18. Πικιώνη, Αγνή, ed. *Δημήτρη Πικιώνη: Ο Παιδικός Κήπος Της Φιλοθέης*. Αθήνα: Ίνδικτος, 2002, 71 (επάνω) & 89 (κάτω).
19. Ibid., 30.
20. "Charles and Ray Eames", <http://ha065.wordpress.com/gamswen/charles-and-ray-eames/>
21. Lefaivre, *Aldo Van Eyck*, *ibid.*, 23.
22. "Nature playground in Valdyparken",
<http://www.sansehaver.dk/asp/side/naturlegepladsen.html#engelsk>
23. Lefaivre, *Ground-up City*, *ibid.*, 53.
24. "Play Mountain", <http://shiftoperations.net/thesis/?p=628>
25. Lefaivre, *Aldo Van Eyck*, *ibid.*, 95.
26. Lefaivre, *Aldo Van Eyck*, *ibid.*, 95.
27. "Stadlounge St. Gallen", <http://archlandscapes.com/2009/a-d/11/carlos-martinez/>
- "Altering Perceptions", <http://01liveproject2010.blogspot.gr/2010/10/altering-perceptions.html>
28. "Dan Graham: Being and Nothingness",
http://www.flashartonline.com/interno.php?pagina=articolo_det&id_art=346&det=ok&title=DAN-GRAHAM
29. Lefaivre, *Ground-up City*, *ibid.*, 100.
30. Ibid., 95.
31. Ibid., 114.
32. Ibid., 110.

Επίμετρο I

Υλικό από την έρευνα πεδίου (Φωτογραφίες: Γ. Κατσαβουνίδου).

Επίμετρο II

Φωτογραφίες των παιδιών:

(δίνεται η ηλικία του παιδιού, και σε παρένθεση το σχολείο στο οποίο φοιτούσε)

1. Βασιλική, 12 (2^ο Δ.Σ.) / **2.** Γιάννης, 11 (4^ο) / **3.** Κατερίνα, 12 (2^ο) / **4.** Γεωργία, 11 (14^ο) / **5.** Τάσος, 12 (8^ο) / **6.** Ίαν, 11 (4^ο) / **7.** Κριστιάν, 11 (4^ο) / **8.** Έλιον, 11 (14^ο) / **9.** Ματίνα, 12 (2^ο) / **10.** Σπυριδούλα, 12 (2^ο) / **11.** Στέργιος, 12 (8^ο) **12.** Γιάννης, 11 (4^ο) / **13 & 14.** Παύλος, 11 (6^ο) / **15.** Έφη, 11 (6^ο) / **16.** Μαρία, 11 (4^ο) / **17.** Λάμπρος, 9 (πυλοτική φάση) / **18.** Αλεξία, 10 (6^ο) / **19.** Θεοδώρα, 11 (6^ο) / **20.** Νίκη, 11 (πυλοτική φάση, ζει στη Θεσσαλονίκη) / **21.** Αναστασία, 12 (πυλοτική φάση) / **22.** Λένα, 11 (14^ο) / **23 & 24.** Πασχάλης, 12 (8^ο) / **25.** Ανθή, 12 (8^ο) / **26.** Μάρκος, 12 (8^ο) / **27.** Γιώργος, 10 (6^ο) / **28.** Ηλιάννα, 12 (2^ο) / **29.** Ειρήνη, 10 (6^ο) / **30.** Στέργιος, 12 (2^ο) / **31.** Διονύσης, 12 (2^ο) / **32.** Αλεξία, 10 (6^ο) / **33.** Άννα, 12 (2^ο) / **34.** Κωνσταντίνος, 12 (2^ο) / **35.** Ζωή, 12 (2^ο) / **36.** Διονύσης, 12 (2^ο) / **37.** Κωνσταντίνος, 12 (2^ο) / **38.** Δημήτρης, 10 (6^ο) / **39 & 40.** Αντώνης, 10 (6^ο) / **41 & 42.** Αλεξία, 10 (6^ο) / **43 & 44.** Ανθή, 12 (8^ο) / **45.** Νίκος, 12 (8^ο) / **46.** Γιώργος, 9 (πυλοτική φάση) / **47.** Μαρία, 12 (2^ο) / **48.** Άννα, 12 (8^ο) / **49.** Ζωή, 12 (2^ο) / **50.** Σοφία, 11 (4^ο) / **51.** Δημήτρης, 10 (6^ο) / **52.** Σπυριδούλα, 12 (2^ο) / **53 & 54.** Παύλος, 10 (6^ο) / **55.** Ματίνα, 12 (2^ο) / **56.** Λένα, 11 (4^ο) / **57.** Ιωάννα, 12 (2^ο) / **58.** Νίκος, 12 (8^ο) / **59.** Θεοδώρα, 11 (6^ο) / **60.** Φώτης, 11 (14^ο).