

Διάλεξη

Σχολή Αρχιτεκτόνων
Μηχανικών
Ε.Μ.Π.

Μάρτιος 2014

Σπουδάστριες: Θανάση Μυρτώ
Φορούλη Μαρία Ιωάννα

Επιβλέπων: Τερζόγλου Νικόλαος Ι.

παιδί
παιχνίδι
πόλη



Μέσα απ' το παιχνίδι...

Ταξιδέψαμε σε χώρες που υπάρχουν μόνο στην πιο μακρινή φαντασία με μέσο ένα ξύλινο αλογάκι, μια άμαξα από τουβλάκια και τις αναμνήσεις μας τις κάναμε κατασκευές που μας θυμίζουν τους τόπους που επισκεφθήκαμε.

Ανακαλύψαμε τους πιο δυνατούς και γενναίους ήρωες, τις πιο απροσπέλαστες κρυψώνες.

Βουτήξαμε σε λάσπες, σε λακκούβες, σε άμμο, σε χορτάρια και κυλιστήκαμε μέχρι να γίνουμε άλλοι.

Μεταμορφώσαμε ένα κονσερβοκούτι σε μπάλα, ένα κεράσι σε σκουλαρίκι, ένα πανί σε ονειροσέντονο, ένα χαρτοκιβώτιο σε άμαξα.

περίληψη

Η εργασία επιχειρεί να διαπραγματευτεί τον αστικό χώρο και την εξελικτική του πορεία με νέους όρους. Η έννοια του χώρου επαναπροσδιορίστηκε με όρους διαλεκτικής σχέσης περιβάλλοντος- ατόμου, θεωρώντας την αντίληψη ως το κύριο φαινόμενο που επιτρέπει την αποκωδικοποίηση των αντιδράσεων στα ερεθίσματα του χώρου και τη δραστηριότητα ως το μέσο κατανόησης και ερμηνείας του αναπαριστώμενου χώρου. Η πόλη αναδεικνύεται σε ένα περίπλοκο σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, στον ιστό της οποίας διαφορετικότητες και ενδεχόμενα αποκτούν τον δικό τους νοητό και πραγματικό χώρο. Το παιδί και το παιχνίδι, ως προοπτικές «κίνησης» έρχονται να συνενωθούν ή να αναμιχθούν, σε αναζήτηση αποκατάστασης της σχέσης τους με το χώρο της πόλης, αλλά και ενός διαφορετικού τρόπου ανάγνωσής του.

Η έρευνα ξεκινά από την παιδική ηλικία, ως την πιο αυθόρμητα δημιουργική φάση της ανθρώπινης ύπαρξης, ως κίνηση από μια κατάσταση ισορροπίας σε μια επόμενη, κίνηση από το «εγώ» στο «άλλο», από το γνωστό στο άγνωστο, από το εδώ στο εκεί, και τη θέση του παιδιού στην πόλη σήμερα. Παρουσιάζοντας τα δεδομένα από τις υπάρχουσες έρευνες στις αναπτυξιακές και κοινωνικές επιστήμες, αναζητήσαμε, τη σχέση την οποία τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν με το χώρο και παράλληλα, την ποιότητα του χώρου που μπορεί να ικανοποιήσει αυτή τη σχέση.

Το παιχνίδι, στην ουσία του ως θεσμός διάβασης ορίων, ως κίνηση προς το έτερο και ως δράση που επαναπροσδιορίζει το χώρο, έρχεται εδώ να αναπληρώσει τη χαμένη σχέση του παιδιού με την πόλη, καθώς το παιδί αναζητά ευκαιρίες έκφρασης και συνδιαλλαγής με την πραγματικότητα, στους ενδιάμεσους χώρους του παιχνιδιού του. Η δυναμική του παιχνιδιού, οι εσωτερικές αντιθέσεις του, η άρρηκτη σχέση του με τη δημιουργικότητα και η παραγωγή προσωποποιημένου χώρου σε αυτό, αναδεικνύονται σε εργαλεία ενεργοποίησης του δημόσιου χώρου και έτσι είναι που το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μέσο ανάγνωσης και επέμβασης στην πόλη.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

περίληψη | 9

περιεχόμενα | 10

εισαγωγή | 13

πρώτη ενότητα

άτομο και περιβάλλον | 18

χωροκοινωνική εξέλιξη της πόλης | 19

χωροκοινωνική εξέλιξη της θέσης του
παιδιού στην πόλη | 20

η σύγχρονη πόλη - η ελληνική πόλη | 23
γειτονιά - δρόμος | 24
ειδικοί χώροι για παιδιά | 25

παιδί και περιβάλλον | 29

νοητική αναπαράσταση | 30
αντίληψη | 33
δραστηριότητα - ενεργοποιημένος χώρος | 35

ρωγμές | 37



δεύτερη ενότητα

παιχνίδι | 42

παιχνίδι αρχικές θεωρίες | 46
παιδί - συμβολικό παιχνίδι - χώρος | 50

το παιχνίδι ως διάβαση ορίων | 53

φαντασία | 53
κανόνες - το παιχνίδι ως θεσμός παραβίασης | 56
παιχνίδι στο ενδιαμέσο | 56
σημειολογικές μεταλλάξεις | 57
δυσνητικός χώρος | 57

πεδίο παιχνιδιού | 58

η πόλη ως πεδίο παιχνιδιού | 62

από τη δημιουργία του χώρου στο παιδικό | 64
παιχνίδι στη δημιουργία χώρου στην πόλη | 65
...επεκτείνοντας τη σκέψη

ευρετήριο ονομάτων | 68

κατάλογος εικόνων | 72

βιβλιογραφία | 75

«Θα ανακαλύψεις ότι το παιχνίδι αξίζει γι' αυτό που εσύ του βάζεις μέσα και όχι για εκείνο που υπάρχει σ' αυτό εκ κατασκευής. (...) Θα πειστείς ότι η εξόντωση των εχθρών είναι ένας κανόνας παιχνιδιού σαν όλα τα άλλα κι αυτό θα σου διδάξει ότι είναι μια πρακτική ξένη προς την πραγματικότητα, της οποίας τα όρια μαθαίνεις παίζοντας. (...) Θα έχεις υιοθετήσει μια κριτική στάση απέναντι στα παραμύθια και θα έχεις μάθει να κινείσαι κριτικά μέσα στην πραγματικότητα»

Umberto Eco

Εισαγωγή

«Η ιδιορρυθμία του δημόσιου χώρου, είναι ότι αντίθετα από τους χώρους, οι οποίοι αποτελούν έργο των χεριών μας, δεν επιβιώνει της δραστηριότητας που τον γεννά, αλλά εξαφανίζεται όχι μόνο με τον διασκορπισμό των ανθρώπων [...] αλλά, με την εξαφάνιση ή την αναστολή των ίδιων των δραστηριοτήτων. Βρίσκεται δυνητικά εκεί όπου συναθροίζονται οι άνθρωποι, αλλά μόνο δυνητικά, ποτέ αναγκαία και ποτέ για πάντα».

Hannah Arendt

Αν αναλογιστούμε το περιεχόμενο της φράσης της Hannah Arendt και προσπαθήσουμε μέσα από την οπτική της γωνία να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε το δημόσιο χώρο της πόλης είναι πιθανή μια διαπίστωση που αναιρεί την ύπαρξή του. Όχι την υλική του υπόσταση ως χώρος που εξυπηρετεί την πόλη στις μετακινήσεις, τις συνδέσεις, τις προβολές των στατικών επιλεγμένων εικόνων της, αλλά ως ένα ρευστό πεδίο, χώρο ουσιαστικής δραστηριοποίησης και έκφρασης ατόμων και κοινωνικών ομάδων, χωρίς αποκλεισμούς, ο οποίος επιτρέπει και εμπνέει την αναδιαμόρφωση και τον επαναπροσδιορισμό της κανονικότητάς του, την αλληλεπίδραση και την εξέλιξη. Η στατικότητα του σχεδιασμού του οδηγεί στη λήθη των ετεροτήτων, και τελικά στον αποχαρακτηρισμό του ως σύνολο χώρου που απευθύνεται ελεύθερα προς οικειοποίηση, περιθωριοποιώντας ομάδες και δραστηριότητες από το πλαίσιο του.

Επιδιώκουμε έτσι, την αναζήτηση ενός τρόπου ο υλικά πεπερασμένος χώρος της πόλης, να διευρυνθεί χρονικά και λειτουργικά, έχοντας δύο διαφορετικές αφηγήσεις, οι οποίες μοιράζονται το χαρακτηριστικό αποκλεισμού από την πραγματικότητα της, την κοινωνική ομάδα των παιδιών και το παιχνίδι στην αυθόρμητη εκδοχή του. Η επιλογή αυτή, βασίζεται κυρίως, στις εκφράσεις που λαμβάνει χωρικά η περιθωριοποίηση των παιδιών και του παιχνιδιού από το δημόσιο χώρο και στη δυναμική που μπορεί να προκύψει από την ανάγνωσή τους ως κίνηση ανατρεπτική και μετασχηματιστική. Η προοπτική αυτή, διακρίνεται, αφενός, στην εγγενή σχέση τους και στον τρόπο με τον οποίο η κάθε μια αποτελεί δομικό στοιχείο κατανόησης και προσδιορισμού της άλλης, αφετέρου, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε μιας ξεχωριστά, είτε ως προς τη θεωρητική τους ανάλυση, είτε ως προς την έντονη σχέση τους με το χώρο.

Το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά το πιο κοινά αποδεκτό μέσο έκφρασης και ταυτόχρονα τα παιδιά αποτελούν για το παιχνίδι το βασικό εκφραστή. Υπάρχουν αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα, σε ένα δικό τους ενδιάμεσο περιβάλλον, το οποίο όμως δεν ταυτίζεται με το δημόσιο χώρο του αστικού ιστού.

1. Petrucci, V. (n.d.) *Giochi a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*. διδακτορική διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di Roma Tre, σ.10

2. Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε ότι δεν θα συμπεριλάβουμε στη έρευνα και στη διάρθρωση του επιχειρηματός μας την έννοια της εκπαίδευσης των παιδιών και τη χωρική της έκφραση στην πόλη, διότι το πεδίο έρευνας και οι χωρικές σχέσεις αλληλεπίδρασης τροποποιούνται αρκετά όταν συμπεριλάβουμε την έννοια της αναγκαιότητας των παιδιών για μάθηση και αγωγή και παράλληλα, θα έπρεπε να εξεταστούν και οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία.

3. Pecoriello, A. (2002) *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*. μεταπτυχιακή εργασία. Φλωρεντία: Università di Firenze, Pianificazione urbana territoriale e ambientale, σ.50

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

5. Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg, σ.65

Η κάθε μια από αυτές τις παραμέτρους, όπως έχει μελετηθεί και αναλυθεί από τους κλάδους της κοινωνιολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας ή της φιλοσοφίας, καθώς και η πολιτική που συνοδεύει την αντιμετώπισή της, ως υποδεέστερο και όχι κυρίαρχο συστατικό της δημόσιας σφαίρας, συγκεντρώνει στοιχεία και δεδομένα που τράβηξαν το ενδιαφέρον μας και μας προκάλεσαν να τις διακρίνουμε ως αφετηρίες του συλλογισμού.

Από τη μία, η παιδική ηλικία, αποτελεί για την κοινωνία, τη μοναδική ομάδα που συνοψίζει τη διαχρονική εξελικτική προοπτική της, λόγω του μοναδικού χαρακτηριστικού της να είναι συγχρόνως αντιπροσωπευτική της παρούσας γενιάς αλλά και της μελλοντικής.¹ Για τα παιδιά, τα πάντα είναι ερωτήσεις και αυτή τη θέαση της πραγματικότητας με τη ματιά της άγνοιας, τους αποκαλύπτει και τους επιβάλλει τη γοητεία της εξερεύνησης. Βρίσκονται μετέωρα ανάμεσα στο τώρα και το επόμενο, αποδεσμευμένα από φόρμες συμπεριφοράς και αναγκαιότητας και διαθέτουν πηγαία τη διάθεση αναγνώρισης, κάθε ερεθίσματος και κάθε πληροφορίας, ως αφορμή ενεργοποίησης και δημιουργίας. Βρίσκονται σε μια διαρκή κίνηση επαναπροσδιορισμού. Είναι επομένως εύλογη η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο τα αντιμετωπίζει η κοινωνία και τα εντάσσει, ή όχι, στη ζωή της.² Η Frönes συνοψίζει τον τρόπο θεώρησης της παιδικής ηλικίας σήμερα, λέγοντας ότι, παρά το γεγονός ότι οι ενήλικες καθορίζονται από την κοινωνική τάξη (με την τάξη, να σημαίνει τόσο την κοινωνική διαστρωμάτωση, όσο και την αστηρή κοινωνική οργάνωση), τα παιδιά παρέχουν ζωντανά παραδείγματα των πραγματικών περιθωρίων αυτής της κανονικότητας, της πιθανής αστάθειάς της και στην πραγματικότητα, της ενδεχόμενης καταστροφής της.³

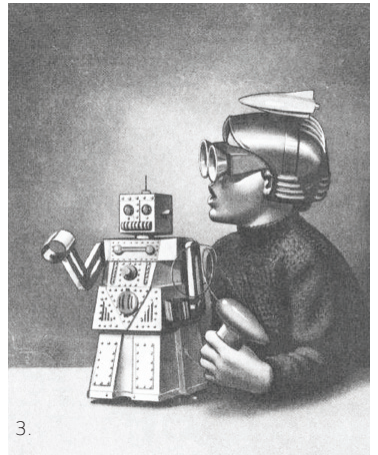
Το αυθόρμητο παιχνίδι από την άλλη, όπως έχει διατυπωθεί από τους μελετητές του, εμπεριέχει την αμφισβήτηση των επιβαλλόμενων, των δεδομένων, των στάσιμων εικόνων, σε μια προσπάθεια προσέγγισης του άγνωστου ή του δύσκολα προσβάσιμου.⁴ Αποτελεί, θεσμό παραβίασης της πραγματικότητας, αφού προϋποθέτει την ύπαρξή της, για να διαμορφωθεί, να συντάξει τα όρια και τους κανόνες του και να αναπτυχθεί, παράλληλα όμως οι δομές του την αναιρούν.⁵ Το αυθόρμητο παιχνίδι λειτουργεί ανατρεπτικά, αφού δεσμεύει αυτόν που συμμετέχει, να φανταστεί κάτι άλλο από αυτό που ο χώρος του επιβάλλει, να τον αμφισβητήσει και να τον επανασυνθέσει. Όπως το έχει ερμηνεύσει ο Colin Ward, αποτελεί τρόπο διαταραχής της μονολειτουργικότητας, μέσο διάσπασης ορίων και επαναπροσδιορισμού εννοιών, μορφή διαμαρτυρίας των παιδιών απέναντι στον κυρίαρχο κόσμο των ενηλίκων.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους μεταλλάσσουν το χώρο, επεμβαίνουν σε αυτόν νοητικά και τον αναδιατάσσουν. Το παιχνίδι συμβαίνει σε έναν χώρο άλλο από αυτόν που βλέπουν, αλλά και σε αυτόν, την ίδια στιγμή. Αυτή η αντίφαση είναι που δημιουργεί όλη τη δυναμική της σχέσης παιδιού – παιχνιδιού – χώρου, οδηγώντας τη φαντασία να γίνει αρωγός μιας νέας αντιμετώπισης της ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης του χώρου. Όμως τα παιδιά δεν παίζουν στην πόλη, αλλά αποκόπτονται από αυτή, δημιουργώντας έτσι, χάσμα στην αναζήτηση της δυνατότητας υλικής έκφρασης αυτής της ανάγνωσης.

Μελετάμε, λοιπόν και πάλι την πόλη. Προσπαθούμε να αναγνωρίσουμε τα χαρακτηριστικά του δημόσιου χώρου, τις παγιωμένες μορφές του, την έκτασή και την ισχύ τους σε επίπεδα που επικαλύπτονται. Αναζητούμε τα σημεία που ξεφεύγουν από αυτή τη λειτουργιστική κανονικότητα και μπαίνουν στη σφαίρα του ενδιάμεσου. Στο όριο του υπαρκτού και του φανταστικού, εκεί που αποτυπώνονται τα ίχνη, αποκαλύπτονται η γοητεία και το μυστήριο της αστικότητας και τα κατώφλια αφήνουν το περιθώριο στην κυκλική ροή της δράσης να συνεχίζεται αενάως. Διότι αυτοί οι χώροι είναι οι πρώτοι που μπορούν δυνητικά να παραλάβουν την κίνηση και την ελευθερία του παιδικού παιχνιδιού, αφού και οι ίδιοι αναζητούν την ταυτότητά τους.



2.



3.

2.suburbia_3.Wonder Toy: Robert the Robot_4. Sgraffito_5.Golden Lane project _6.



Chisenhale Road_ 7. Aldo van Eyck playground

ατομο και περιβάλλον

6.
Τσουκαλά, Κ. (2006) *Παιδική αστική εντοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 48, υποσημείωση

7.
Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg, σ.17

8.
Τον όρο βιωμένος χώρος (espace vécu) – ως χώρο των κατοίκων, των χρήσεων, της καθημερινότητας- χρησιμοποιεί ο Lefevre στο έργο του *La production de l'espace* εισάγοντας την τριμερή διαλεκτική του χώρου, όπου συνυπάρχουν ακόμη ο «αισθητικός χώρος» της υλικής πρακτικής και ο «νοητός χώρος» των συμβολικών αναπαραστάσεων. Αναδεικνύοντας πόσο επίκαιρη είναι στις μέρες μας η θεωρητική αυτή θέση, ο Edward W. Soja, επισημαίνει ότι «η κατανόηση του βιωμένου χώρου είναι πολύ πιο δύσκολη από την κατανόηση του αισθητικού ή νοητού, και επομένως είναι όλο και πιο σημαντικό να καθοδηγείται όχι τόσο από μια προσχηματισμένη λειτουργία, αλλά από ένα πολιτικό σχέδιο, από τη χρησιμότητα της γνώσης για την πρακτική εφαρμογή». (Σαμαρτζής, Π. και Παναγιωτάτου, Ε. (2012) *Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη, Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης, Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης χώρου, σ.63, υποσημειώσεις)

9.
Gewirtz, όπως αναφέρεται στο Δοράκη, Χ. και Χρηστίδης, Θ. (2010) *Περιβαλλοντική ψυχολογία και Εκπαίδευση*, πτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διαπροσωπικές Σχέσεις, σ.10

10.
Ittelson κ.α., όπως αναφέρεται στο: ό.π., σ.10

11.
Ittelson και Proshansky όπως αναφέρεται στο Δερμετζόγλου, Μ. (2009) *Ο χώρος παράγοντας*

«Ο χώρος μέσα στον οποίο ζούμε δεν είναι ένα μέγεθος ποσοτικό και έξω από εμάς, αλλά ένας α ξεχώριστος τρόπος δράσης μας».

Emmanuel Mounier

Δεν είναι εύκολο να ορίσει κανείς την έννοια του χώρου και κατ' επέκταση του περιβάλλοντος. Σε ορισμένες έρευνες ο όρος περιβάλλον, δηλώνει αποκλειστικά τον κτισμένο ή φυσικό χώρο, ενώ σε άλλες κυρίαρχο συστατικό του, εκτός από την υλική του υπόσταση είναι και ο κοινωνικοπολιτισμικός χώρος.⁶ Η πλειοψηφία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών σήμερα, υποστηρίζει ότι ο υλικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως το γεωμετρικό εξωτερικό πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας, αλλά ως ένα σύνθετο σύστημα επενδεδυμένο με υποκειμενικούς και κοινωνικούς παράγοντες, έκφραση και στήριγμα των πολιτισμικών αξιών σε μια δεδομένη κοινωνία.⁷ Ο βιωμένος χώρος⁸ προϋποθέτει το γεωμετρικό αλλά τον ξεπερνά.

Με βάση αυτές τις αντιλήψεις, η έννοια του περιβάλλοντος πρέπει να προσδιοριστεί τόσο με όρους των ερεθισμάτων των οποίων είναι φορέας, και τα οποία, επηρεάζουν τη συμπεριφορά, όσο και με όρους της σχέσης της συμπεριφοράς με την αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων.⁹ Ο όρος περιβάλλον περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβανόμαστε και έχουμε την εμπειρία του, τον τρόπο με τον οποίο το αλλάζουμε και το χρησιμοποιούμε για την κάλυψη των αναγκών μας και το πώς προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας σε ένα οικοσύστημα που βρίσκεται σε συνεχή αλλαγή.¹⁰ Ο χώρος, επομένως, αποτελεί ένα «γεωγραφικό περιβάλλον»¹¹ που συνθέτει τον αντικειμενικό περίγυρο ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβάνεται ο καθένας, αλλά προσδιορίζεται και αποκτά την πραγματική του ταυτότητα μέσα από τις υποκειμενικές θεωρήσεις του, τις οποίες επεξεργάζονται τα άτομα και οι ομάδες που ζουν σε αυτόν.¹² Η υλική υπόσταση της μορφής του χώρου, δημιουργεί μια «δράση» η οποία προκαλεί στο άτομο ερεθίσματα και συνεπώς «αντίδραση». Καθορίζεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και την καθορίζει.

Δική μας πρόθεση, είναι να προσεγγίσουμε τον όρο περιβάλλον ως το σύνολο του αστικού χώρου, και των δομών, κοινωνικών και χωρικών που περιλαμβάνει, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο δημόσιο χώρο, το ρόλο του στη κοινωνική ζωή, την επαφή και την αλληλεπίδρασή του με τις κοινωνικές ομάδες εκφρασμένη κυρίως από το παράδειγμα των παιδιών.

χωροκοινωνική εξέλιξη της πόλης

Η Βιομηχανική επανάσταση, σε συνδυασμό με τη συσσώρευση πληθυσμού στα αστικά κέντρα και τη σταδιακή εξέλιξη της Τεχνολογίας επηρέασε αποφασιστικά την πολεοδομική μορφή των πόλεων. Η πόλη μεγαλώνει με τρόπο ανεξέλεγκτο, βασισμένο κυρίως σε οικονομικές παραμέτρους και ρασιοναλιστικές αναλύσεις των αστικών λειτουργιών, οργανώνοντας το χώρο ισότροπα και ισόμορφα σε βάρος της κοινωνικοπολιτισμικής του ταυτότητας.¹³ Η πόλη οργανώνεται πλέον σε ζώνες κυρίαρχων χρήσεων, που συνδέονται μεταξύ τους με ένα δίκτυο κυκλοφορίας, το οποίο τοποθετεί το όχημα σε κυρίαρχη θέση σε βάρος του δημόσιου χώρου, εμποδίζοντάς τον να είναι χώρος πυκνής ζωής όπου το ιδιωτικό και το δημόσιο δεν ξεχωρίζουν.¹⁴ Τα τελευταία χρόνια η Ηλεκτρονική Επανάσταση εμφανίζεται σαν μια ακόμα παράμετρος επαναπροσδιορισμού της δημόσιας ζωής με τα ερωτήματα που θέτει στην αναγκαιότητα της υλικής της έκφρασης. Η εκτεταμένη χρήση των νέων Τεχνολογιών συμπυκνώνει το σύνολο της κοινωνικής επαφής σε οπτική εμπειρία, μέσα από την οθόνη του υπολογιστή, σε ένα διαδικτυακό και όχι φυσικό χώρο, δίνοντας έτσι πιθανή υπόσταση στην εικονική δημοκρατία και τον τεχνικό ολοκληρωτισμό του Paul Virilio.¹⁵

Σε αυτό το πλαίσιο χωρικών και κοινωνικο-πολιτισμικών ανακατατάξεων, νέες κοινωνικές ομάδες αναζητούν χωρική έκφραση. Κοινωνικές ομάδες, που αναγνωρίζονται από την παράλληλη εξέλιξη των Κοινωνικών Επιστημών και τη νεοορυσταθείσα επιστήμη της Ψυχολογίας. Οι δημόσιοι χώροι, όμως, σχεδιασμένοι βάσει αυστηρά καθορισμένων προτύπων εμφανίζονται άκαμπτοι, επηρεασμένοι από τη γενικότερη λειτουργική κατάτμηση της πόλης, παραμένουν μονοσήμαντοι και ανίκανοι να προσαρμοστούν σε καινούργιες δράσεις, παραλαμβάνοντας ένα μόνο ρόλο και αποκλείοντας όλους τους άλλους.

Η σύγχρονη πόλη έτσι, θα δομηθεί μέσα από μια καθαρότητα οριοθετήσεων, απογυμνώνοντας το δημόσιο ανοιχτό αστικό χώρο από τις δραστηριότητες της δημόσιας ζωής, τις οποίες και επιχειρεί να συγκεντρώσει σε πολυλειτουργικούς κλειστούς χώρους, σε ένα είδος χώρου που θα μπορούσε να θεωρηθεί μικρογραφία της πόλης στην κλειστή προφυλαγμένη εκδοχή της.¹⁶

Οι νέες δομές στην οργάνωση της εργασίας, της οικογένειας, της ψυχαγωγίας, της μετακίνησης και του χρόνου δημιουργούν ένα αποσταθεροποιημένο σύστημα χώρου, που δεν ενδιαφέρεται για τα μεταβατικά στάδιά του, το συμβολισμό και τη νοηματοδότησή τους, ή την πλαστικότητα των ορίων του.¹⁷ Σε μια κοινωνία που επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στο άτομο και στις οικονομικές δραστηριότητες, ο δημόσιος χώρος αποτελεί ψευδαίσθηση χώρου κοινής αναφοράς και οικειοποίησης, περιοχή που τα υποκείμενα αδυνατούν να παρέμβουν. Ο χώρος της πόλης τείνει πλέον να χαρακτηρίζεται ως «απόλυτα ιδιωτικός» ή «απόλυτα δημόσιος», χωρίς σημεία και διαδρομές

διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού, μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, σ.8

12. Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, σ.18

13. ό.π.,σ.46

14. Αγίος όπως αναφέρεται στο: ό.π., σ.47

15. Τσουκαλά, Κ. (2006) *Παιδική αστική εντοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 33

16. ό.π., σ.116

17. ό.π., σ.116

18.

Ο όρος τόπος είναι μια προσπάθεια πιο συγκεκριμένης περιγραφής των χαρακτηριστικών που με άλλους όρους διατυπώνονται συνήθως με την πολύ γενική λέξη χώρος και σε μερικές περιπτώσεις με τη λέξη περιβάλλον. Έχει το προτέρημα ότι ακριβώς διαχωρίζεται, διακρίνεται, από τις γενικότερες λέξεις-όρους, όπως είναι ο χώρος και το περιβάλλον, ότι αναφέρεται πιο εύκολα σε μια συγκεκριμένη, όχι απαραίτητα περιορισμένη, περιοχή, και ότι έχει άμεση αναφορά σε μια προσωπική σχέση. (Φατούρος, Δ. (2006) **Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνοψης**. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ.197) Η Bonnes, αναφερόμενη στον ορισμό των Russel και Ward για τον τόπο ως την ψυχολογική ποιότητα του γεωγραφικού χώρου, υποστηρίζει ότι η χρήση του όρου «τόπος» μας επιτρέπει από τη μία να αντιληφθούμε το περιβάλλον διαφορετικά από ένα απλό ερέθισμα των αισθήσεων, και από την άλλη να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά ως καταρχάς νοητικά ενεργητική και κατευθυνόμενη προς ένα σκοπό. Προτείνει, έτσι, την εξέταση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους τόπους, αλλά και στο εσωτερικό τους ως τρόπο ανάγνωσης και ανάλυσης της συμπεριφοράς και της δραστηριότητας του ατόμου στο χώρο. (Τσουκαλά, Κ.(2006) **Παιδική αστική εντοπία**, σ.151)

19.

Το 1969, σε ένα άρθρο στην *Corriere dei Piccoli*, ο Gianni Rodari πρότεινε στα παιδιά να ζητήσουν το φεγγάρι από τον δήμαρχο τους αφού στη γη δεν υπάρχουν πολλά και ό,τι υπάρχει γίνεται σκυρόδεμα και parking. Το ειρωνικό αυτό αίτημα για το φεγγάρι ήταν μια πρόκληση για τα παιδιά να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους για χώρο στην πόλη, για να λάβουν ενεργό μέρος στην κατασκευή του δικού τους περιβάλλοντος διαβίωσης, αλλά παράλληλα, αποτελεί μια καταγγελία στους ενήλικες για τη βιωσιμότητα των πόλεων. (όπως αναφέρεται στο Petrucci,V.(n.d.)**Giochiamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico**, διδακτορική διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di Roma Tre, σ.63)

σταδιακής μετάβασης και συνειδητοποίησης του ενός και του άλλου.

Ο ενδιάμεσος χώρος όμως, δεν παρεμβάλλεται απλά για να συνδέσει δύο άλλους με αντιθετικά χαρακτηριστικά, (ανοιχτός- κλειστός, δημόσιος-ιδιωτικός) μόνο ως αρχιτεκτονική δομή, αλλά φέρει πολλά περισσότερα συμβολικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Η απουσία του εμποδίζει το υποκείμενο να αλληλεπιδράσει με το χώρο, να τον ερμηνεύσει και να τον οικειοποιηθεί ως «τόπο». Τον τόπο, μορφή προσωποποιημένου χώρου και έκφρασης των αξιών του υποκειμένου, διαδέχεται ένα είδος αποξενωμένου χώρου που μεταφέρει αξίες απρόσωπες στηριγμένες σε οικονομικά και όχι κοινωνικά κριτήρια.¹⁸

Όλες οι εκφάνσεις και δομές που περιγράφηκαν παραπάνω, παρατηρούνται σίγουρα και στην ελληνική πόλη, σε μικρότερο ή διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με την περιοχή στην οποία αναφερόμαστε. Οι βασικές αρχές παραγωγής χώρου ακολούθησαν κι εδώ τις ίδιες κατευθύνσεις. Η ανεξέλεγκτη και χωρίς σχεδιασμό δόμηση, ωστόσο, ενώ δεν άφησε περιθώρια για την πρόβλεψη ελεύθερων χώρων που πιθανόν να προσφέρονται για οικειοποίηση, απέτρεψε την υπερβολική κατάτμηση των λειτουργιών μέσα στον αστικό ιστό.

Οι νέες αυτές πραγματικότητες και οι προβληματισμοί για τη σύγχρονη πόλη κυρίως έχουν μελετηθεί και αναλυθεί από τη σκοπιά των ενηλίκων. Στην περίπτωση προσέγγισής τους από τη σκοπιά του παιδιού, οι αντιθέσεις γίνονται ακόμα πιο ακραίες. Δημιουργείται στην ουσία ζήτημα συμβατότητας του παιδιού και του χώρου της πόλης, σε ποιο βαθμό αυτή το υποδέχεται και εκφράζει χωρικά τις ανάγκες του.¹⁹

Χωροκοινωνική εξέλιξη της θέσης του παιδιού στην πόλη

Απαραίτητη για την κατανόηση της σχέσης των παιδιών με το χώρο της πόλης, σε συνδυασμό με τον τρόπο οργάνωσής της που περιγράφηκε παραπάνω, καθίσταται η παρουσίαση των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία. Για πολύ καιρό τα παιδιά λείπουν από τη λογοτεχνία, την τέχνη, την πολιτική, αλλά όχι από το δημόσιο χώρο. Η παραδοσιακή πόλη,²⁰ εμφανίζεται με τα παιδιά να δραστηριοποιούνται ελεύθερα σε πλατείες, δρόμους, αυλές, τόσο για το παιχνίδι τους, όσο και για εργασία. Σταδιακά, αρχίζουν να εμφανίζονται νέες αντιλήψεις, οι οποίες, ξεκινώντας από το Rousseau και το έργο του «Αμίλιος», αναγνωρίζουν το παιδί ως διακριτή κοινωνική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκη προστασίας. Η οικογένεια σταματάει πλέον να αποτελεί μονάδα παραγωγής και αναδεικνύεται σε μια κοινωνική μονάδα, με συναισθηματικούς δεσμούς που στόχο έχει να αναθρέψει και να προφυλάξει το παιδί.²¹ Ως μη παρα-

γωγική κοινωνική ομάδα,²² τα παιδιά απουσιάζουν πλέον από το δημόσιο χώρο και περιθωριοποιούνται σε χώρους ειδικά σχεδιασμένους γι' αυτά. Αν συμφωνήσουμε με τον Aries που περιγράφει την παιδική ηλικία ως κατασκευάσμα της σύγχρονης κοινωνίας, η πραγματικότητα της σήμερα αποκτά διττή φύση. Τα παιδιά, αντιμετωπιζόμενα σαν άγγελοι και δαίμονες ταυτόχρονα, απολαμβάνοντας από τη μια την προσοχή και την προστασία των ενηλίκων και παράλληλα την διάθεση των ίδιων να τα τοποθετήσουν μακριά από την κοινωνία τους, σε χώρους θύλακες δραστηριοτήτων, ώστε να προστατευτούν από την ενοχλητικά αυθόρμητη φύση τους.²³ Από τη μία, επομένως, παρατηρούνται κοινωνικές δυνάμεις που συντελούν στην αναγνώριση του παιδιού ως προσώπου και από την άλλη, δυνάμεις και πρακτικές που καθιστούν την παιδική ηλικία το πιο έντονα ελεγχόμενο πεδίο της προσωπικής ύπαρξης.

Στον τομέα της αστικής θεωρίας, είναι ενδεικτικό ότι τα πρώτα κείμενα που αφορούν τα παιδιά στην πόλη γράφονται μάλλον από κοινωνικούς σχολιαστές παρά επαγγελματίες πολεοδόμους ή θεωρητικούς της πόλης. Είχαν ωστόσο προηγηθεί, ήδη από τη δεύτερη δεκαετία του εικοστού αιώνα, σε σχεδιαστικό και προγραμματικό επίπεδο ενδιαφέρουσες παιδοκεντρικές πρακτικές, στα πλαίσια μιας κοινωνικής στροφής στο σχεδιασμό των πόλεων. Ο Aldo van Eyck, έστρεψε από νωρίς το ενδιαφέρον του στο ζήτημα της σχέσης παιδιών, αρχιτεκτονικής και πόλης. Από το 1947, σχεδίασε και υλοποίησε πάνω από 700 παιδικές χαρές, αναγνωρίζοντας τη σημασία του παιχνιδιού διάχυτου στην πόλη, και το χώρο παιχνιδιού, ως οργανικό κομμάτι της. Οι «Speelplaatsen» του Van Eyck, δε σχεδιάστηκαν σα μεμονωμένα περιστατικά μέσα στην πόλη, αλλά ως δομές που η πόλη είναι σε θέση να απορροφήσει, τόσο αισθητικά όσο και φυσικά, ως μέρος της καθημερινότητάς της. Οι παιδότοποι αυτοί, που είχαν στόχο να δείξουν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής, σχεδιάστηκαν για να ανταποκριθούν στις έμφυτες τάσεις των παιδιών και να υποκινήσουν τη φαντασία τους. Ο Van Eyck προσπάθησε, έτσι, να επαναφέρει τη διάσταση του παιχνιδιού στην πόλη, προετοιμάζοντας το έδαφος για την εκτεταμένη συζήτηση που ακολούθησε τη μεταπολεμική περίοδο σε συνδυασμό με τη θέση του παιδιού στην πόλη.²⁴ Παράλληλα, ο ίδιος, με κείμενα όπως «Το παιδί, η πόλη και ο καλλιτέχνης» 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.

Στο ίδιο πλαίσιο – αυτό του πολεοδομικού ουμανισμού – θα τοποθετούσαμε το πρώτο, ίσως, θεωρητικό πολεοδομικό πόνημα στο οποίο συναντάμε την κατηγορία «παιδιά» ως μία από τις ομάδες που έχουν εμπειρία της πόλης και μία κοινή περιβαλλοντική εικόνα γι' αυτήν, το κλασικό βιβλίο του Kevin Lynch «Η εικόνα της πόλης» (1960), στις τελευταίες σελίδες του οποίου ο ίδιος αναρωτιέται το «πώς ένα παιδί αναπτύσσει την εικόνα που έχει για το περιβάλλον, πώς αυτή η εικόνα μπορεί να διδαχθεί και να αποδοθεί» αλλά, και σε σχεδιαστικό επίπεδο, «ποιες μορφές πόλης είναι κατάλληλες» για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών δράσης.²⁵

Η παιδική ηλικία επομένως, καθώς και τα στοιχεία που τη συνιστούν και την ορίζουν, αποτελούν ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο

20.

Πολεοδομικά πρόκειται για το μοντέλο της πόλης της οποίας βασικό στοιχείο είναι ο δημόσιος χώρος. Στην παραδοσιακή πόλη η έκταση του δημόσιου χώρου λαμβάνεται ως ενιαία, ακόμη και αν αποτελείται από διαβαθμίσεις (ημιδημόσιος, στεγασμένος ημιδημόσιος κτλ), ενώ το κτισμένο περιβάλλον αποτελεί περισσότερο το υπόλοιπο παρά το όριο και το περιγράμματά του. Η αναφορά στην παραδοσιακή πόλη αφορά επιπλέον και την οργάνωση των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων των κατοίκων, οι οποίες αναπτύσσονται εκτεταμένα στο δημόσιο χώρο, κάνοντας τα όρια ιδιωτικού και δημόσιου θολά. Ο ρόλος του δημόσιου χώρου στη ζωή της παραδοσιακής πόλης αποτελεί το πεδίο ανάπτυξης πλήθους δραστηριοτήτων, οι οποίες δρουν παράλληλα, σε ένα πλαίσιο απόλυτης μίξης χρήσεων και λειτουργιών.

21.

Aries, όπως αναφέρεται στο: Pecoriello, A.(2002) *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, μεταπτυχιακή εργασία. Φλωρεντία: Università di Firenze, Pianificazione urbana territoriale e ambientale, σ.5

22.

Ο Manuel Castells τοποθετεί τα παιδιά στον τέταρτο κόσμο ορίζοντάς τον ως τον κόσμο που «περιλαμβάνει κοινωνικά στρώματα, σε φτωχές χώρες ή πλούσιες χώρες, για τις οποίες το σύστημα δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον, είτε ως παραγωγοί είτε ως καταναλωτές, είτε ως ψηφοφόροι είτε ως πελάτες. Ως εκ τούτου μπορούν να αγνοηθούν, αν εξαιρέσει κανείς τους ανθρωπιστικούς λόγους» (Petrucchi, V. (n.d.) *Giochiamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*, σ.8)

23.

Valentine, όπως αναφέρεται στο Γαλάνη, Β. (2011) *Πόλη και παιδί: διερεύνηση των παραμέτρων επιλογής του τόπου παιχνιδιού στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης*, διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, σ. 31



8.

χαρακτηριζόμενο από ιστορική μεταβλητότητα, μαζί με το οποίο μεταβάλλονται και οι χώροι που το πλασιώνουν και το εκφράζουν. Οι παιδικοί χώροι στη γέννηση τους αποτέλεσαν εργαλείο στην επιδίωξη κοινωνικής αλλαγής και ανατροφής «σωστών» ενηλίκων, ενσαρκώνοντας τις προσδοκίες αλλά και τις επιδιώξεις της κάθε κοινωνίας για το μέλλον της. Σταδιακά όμως οι αντιλήψεις για την ανάγκη προστασίας της παιδικής ηλικίας έγιναν πιο ακραίες, υφαίνοντας ένα αδιαπέραστο δίχτυ, το οποίο φαινομενικά προσφέρει συνθήκες ιδανικής ανάπτυξης, μακριά από οποιοδήποτε κίνδυνο, στην πραγματικότητα όμως, ο κίνδυνος, είναι το ίδιο. Η πλαστική πραγματικότητα που δημιουργεί ενισχύει την επικρατούσα σήμερα άποψη ότι τα παιδιά δεν πρέπει να δρουν αυτόνομα και αυθόρμητα, είτε επειδή διακινδυνεύουν, λόγω της ακαταλληλότητας του περιβάλλοντος έξω από τον ειδικό γι' αυτά χώρο, είτε επειδή στερούνται τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να κάνουν τις σωστές επιλογές, να αντιληφθούν τις ανάγκες τους και να τις διαχειριστούν. Τα παιδιά όμως, όχι μόνο διαμορφώνονται από την κοινωνία αλλά και τη διαμορφώνουν. Όπως άλλωστε υπογραμμίζει και ο καινοτόμος του σχεδίου τοπίων και του παιχνιδότοπου περιπέτειας, Paul Friedberg: «το πρόβλημα μας είναι ότι θέλουμε το παιδί να ζει σε ένα προστατευμένο κουτί, αλλά εκείνο, στην πραγματικότητα, πρέπει να γνωρίσει τον αληθινό κόσμο, γεμάτο με προκλήσεις για να αντιμετωπίσει».

Η μεταβλητότητα των αντιλήψεων που επικρατούν γύρω από την παιδική ηλικία είναι αυτή ακριβώς που μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες αξιοποίησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, έτσι ώστε η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον να επαναπροσδιοριστεί και να παράξει, αντί για μια στείρα μονοδιάστατη προσέγγιση, μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Το ενδιαφέρον μας στράφηκε στην εξ ορισμού θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως διαδοχικά στάδια ανατροφής. Στην ικανότητα των παιδιών να αφομοιώνουν στοιχεία της πραγματικότητας και να τα μετασχηματίζουν ελεύθερα και ενεργητικά, προσαρμόζοντάς τα στο υποκειμενικό τους «τώρα», απαλλαγμένο από κοινωνικά πρότυπα και συμπλέγματα, γεγονόσ που τα καθιστά στους εν δυνάμει πιο δημιουργικούς πολίτες.

η σύγχρονη πόλη - η ελληνική πόλη

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

Σύμφωνα με τη Marie- Jose Chombart De Lauwe στον αστικό ιστό της σύγχρονης δυτικής πόλης, επομένως και της ελληνικής, υπάρχουν:

_ τμήματα στα οποία έχει σχεδιαστεί η ένταξη του παιδιού, με τρόπο όμως που το απομονώνει από το σύνολο της πόλης και τον κόσμο των ενηλίκων (σχολείο, νηπιαγωγείο)

24.

Aldo van Eyck. ένθετο.

25.

Κατσαβουνίδου, Γ. (χ.χ.)

«Φωτογραφίζω τη γειτονιά μου: Η εικόνα της πόλης στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας», σ.4

_τμήματα όπου προβλέφθηκε η συνύπαρξη του παιδιού με τους ενήλικες (παιδική χαρά, πεζόδρομος, πλατεία)

_περιοχές χωρίς ειδική πρόβλεψη για την ενεργή παρουσία του παιδιού, η οποία όμως είναι εφικτή. Εδώ η σχέση υλικός χώρος παιδί μπορεί να πάρει διάφορες ποιοτικές μορφές ανάλογα με τις αντικειμενικές δυνατότητες δραστηριοποίησης που προσφέρει ο χώρος (γειτονιά, κέντρο πόλης, μικροί δρόμοι)

_περιοχές χωρίς καμία πρόβλεψη για την παρουσία του παιδιού, εχθρικές ή και επικίνδυνες γι' αυτό. (δρόμοι μεγάλης κυκλοφορίας, διασταυρώσεις)²⁶

Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει τις κλίμακες που συλλειτουργούν ώστε να δημιουργήσουν στο παιδί τη χωρική εμπειρία της πόλης και αποτυπώνει την κατάτμηση της, σε επιμέρους χωρικά σύνολα, από τα οποία το παιδί σταδιακά εξαφανίζεται. Ξεκινώντας από τη μικροκλίμακα του σχολείου, η οποία περιβάλλει άμεσα το παιδί στην καθημερινότητά του και με την οποία αυτό αναγκαστικά αλληλεπιδρά, περνά στη μεσοκλίμακα, το σύνολο των επιμέρους μικροσυστημάτων με τα οποία εκείνο έρχεται σε επαφή. Ωστόσο, η περιθωριοποίηση του παιδιού από μεγάλο κομμάτι των συστημάτων της μεσοκλίμακας, οδηγεί στη μεμονωμένη αντίληψη και εμπειρία της πόλης και στην αδυναμία ανάπτυξης πρωτοβουλιών στη χρήση του δημόσιου χώρου, πέρα από το μικροσύστημα σχολείου-κατοικίας. Στόχος μας έτσι, είναι η μελέτη της δυνατότητας ανάπτυξης και διαμόρφωσης πρακτικών που θα είναι σε θέση να επέμβουν σε αυτήν την αποδυναμωμένη πραγματικότητα της μεσοκλίμακας και να την αναδείξουν με τη βοήθεια της συμμετοχής του παιδιού σε ένα δυναμικό πεδίο ενεργοποιημένου χώρου.

γειτονιά – δρόμος

Η γειτονιά, ως το κύριο σύστημα της μεσοκλίμακας που περιβάλλει το παιδί αποτελεί το πρώτο συνολικό κοινωνικοπολιτισμικό ερέθισμα για το νεαρό άτομο, με μεγέθη συμβατά με τις κινητικές, αντιληπτικές και συναισθηματικές του δυνατότητες. Ειδικά ο δρόμος, ιδωμένος ως το σκηνικό της καθημερινής ζωής στη γειτονιά, με τον τρόπο που το παιδί τον βιώνει κυρίως μέσω του παιχνιδιού, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της φαντασίας του, και στην ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή του κοντινού του περιβάλλοντος. Το παιχνίδι στο δρόμο και γενικότερα στους ελεύθερους χώρους της γειτονιάς, συμβολίζει την έλλειψη δομής, ταυτίζεται με ελευθερία κινήσεων και δράσης, οι οποίοι, παρά το δημόσιο χαρακτήρα τους, μπορούν να αποτελέσουν για τους θαμώνες τους καταφύγιο, τόπο μάθησης και πεδίο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Όμως, αν εξεταστούν με κριτήριο τα τρέχοντα πρότυπα της παιδικής ηλικίας, τόσο τα περιεχόμενα μάθησης που ευνοεί η ζωή στο δρόμο όσο και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που καλλιεργούνται στο αυθόρμητο παιχνίδι σ' αυτόν, συνιστούν, κοινωνικές εμπειρίες επικίνδυνες για παιδιά και τον αναδεικνύουν σε σύμβολο απειλής. Η παρουσία των παιδιών στο δρόμο

διέπεται από κανόνες που καθιερώνονται, εφαρμόζονται και ανατρέπονται από τα ίδια, με την παντελή απουσία ενηλίκων. Η αυτοοργάνωμένη και χαοτική μορφή του παιχνιδιού στους ελεύθερους χώρους της γειτονιάς αντιτίθεται στα δεδομένα περί ηλικίας και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και τα προγράμματα κοινωνικής πολιτικής για την παιδική ηλικία.

Κυρίαρχα στην αλλοίωση της γειτονιάς ως χωρικό περιβάλλον κατάλληλο για το παιδί παρουσιάζονται τα δεδομένα που καταγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα, σχετικά με τον τρόπο χωρικής και κοινωνικής οργάνωσης της σύγχρονης πόλης. Αν και δεν εμφανίζονται με την ίδια ένταση στην κλίμακα της, εν τούτοις προκαλούν αλλοιώσεις στο χωρο-πολιτισμικό της χαρακτήρα. Η έντονη ανοικοδόμηση και η κυρίαρχη θέση του αυτοκινήτου περιορίζουν το διαθέσιμο στο παιδί ελεύθερο χώρο, κάνοντάς τον αφιλόξενο, επικίνδυνο και ακατάλληλο για παιχνίδι. Στη φυσική και τοπολογική της διάσταση, η γειτονιά περιλαμβάνει πλέον ολόκληρο το δημόσιο χώρο έξω από την κατοικία, δρόμους, πάρκα, πλατείες, παιδικές χαρές, που ανήκουν στα όρια μιας συνοικίας. Αυτή η διεύρυνση των ορίων της μεγαλώνει αναλογικά και το αίσθημα φόβου για τους κινδύνους που ελλοχεύουν εκτός του προφυλαγμένου ιδιωτικού χώρου. Οι ειδικές εγκαταστάσεις και τα κέντρα παιχνιδιού και αναψυχής, τα οποία σήμερα, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες πόλεις προτιμώνται ως καταλληλότεροι χώροι για το παιδικό παιχνίδι, οδηγούν τα παιδιά των κοινωνικών ομάδων χαμηλότερου εισοδήματος, ή των περιοχών που δε διαθέτουν δημόσια πάρκα και παιδικές χαρές ελεύθερης πρόσβασης, σε αποκλεισμό, αφήνοντας τους το περιθώριο για παιχνίδι μόνο σε σημεία του αστικού ιστού στην περιοχή της γειτονιάς τους, και φυσικά, όπου αυτό είναι εφικτό. Προκύπτουν έτσι, στη σύγχρονη πόλη διαφορετικά περιβάλλοντα για τα παιδιά, οδηγώντας την απλούστερη χωρική επιλογή για παιχνίδι, το δρόμο κάτω από το σπίτι, στην πλέον ακατάλληλη και απαξιωμένη.²⁷

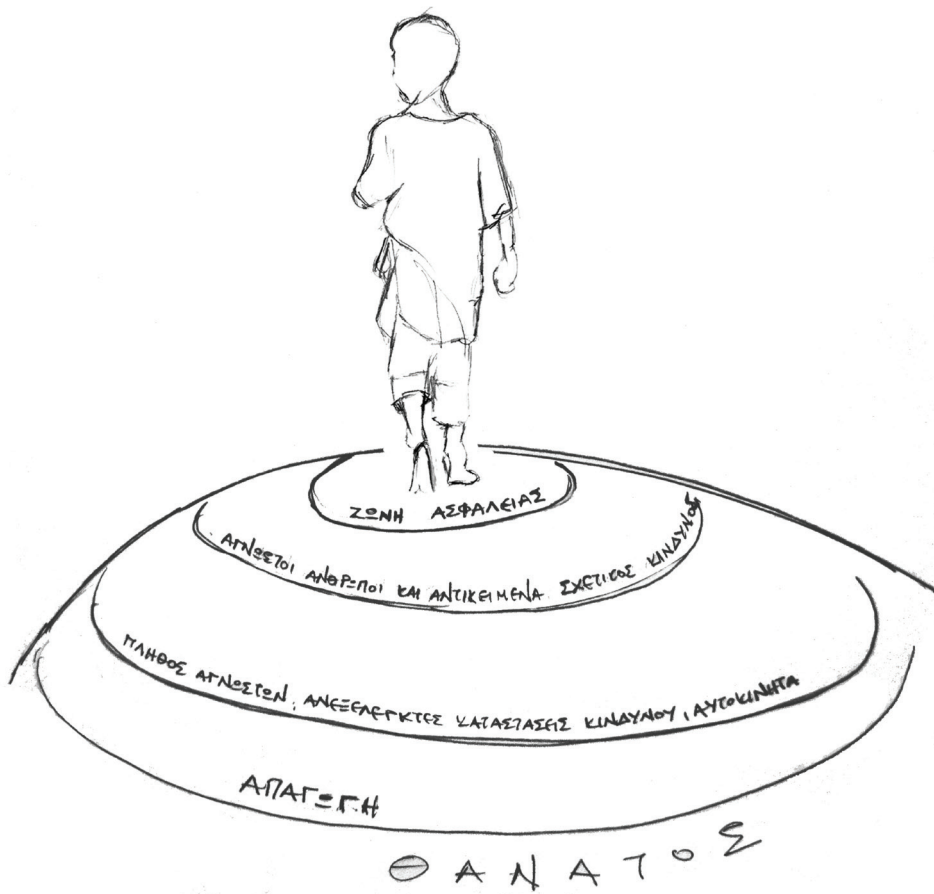
ειδικό χώρο για παιδιά

Η βελτίωση του περιβάλλοντος της οικίας, οι νέες μορφές ψηφιακού παιχνιδιού και ψυχαγωγίας και η τάση γενικότερης εσωστρέφειας που παρουσιάζει η ελληνική κοινωνία, απομακρύνουν όλο και περισσότερο το παιδί από την κοινωνική ζωή. Η πρόσβαση του στους ανοιχτούς χώρους της πόλης απαξιώνεται, δίνοντας προτεραιότητα σε άλλες δραστηριότητες που ορίζουν τα πρότυπα του κόσμου των ενηλίκων. Η εκπαίδευση, ο ελεύθερος χρόνος και το παιχνίδι είναι πλέον χωρικά και χρονικά προσδιορισμένα. Στη σημερινή του έκφραση, το παιχνίδι πρέπει να συμβαίνει όπως κάθε άλλη δραστηριότητα σε ορισμένη ώρα και χώρο, «ειδικά διαμορφωμένο», ώστε να περιορίζει κάθε πιθανό κίνδυνο. Ωστόσο ο περιορισμός αυτός λειτουργεί αμφίδρομα, δημιουργώντας καθεστώς ελέγχου και για το ίδιο το παιδί, αποκόπτοντας το από την πραγματικότητα. Το παιδί χάνει τις ευκαιρίες έκφρασής και παρέμβασής του στο δημόσιο χώρο της πόλης και περιορίζεται στους χώρους ειδικά γι' αυτό (παιδικές χαρές, κλειστοί παιδότοποι).

Οι χώροι των παιδιών, όμως, δεν συμπίπτουν αναγκαστικά με τους χώρους

27.

Μακρυνιώτη, Δ. (2003) «**Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας ασάφειες και αντινομίες**», στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.)(2003) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Εταιρία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου, Νήσος, σ.39



κατάλληλους για παιδιά. Είναι χώροι της πόλης δεσμευμένοι γι' αυτά, που στην ουσία αποτελούν υλική έκφραση της κοινωνίας που προωθείται ή επιδιώκεται, αδιαφορώντας για τα άτομα ή τις ομάδες που περιθωριοποιεί.²⁸ Οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, εκφράζονται κυρίως μέσω δύο τομέων δραστηριότητας, της εκπαίδευσης και του ελεύθερου χρόνου, τομείς που αναπτύσσονται στον πολεοδομικό ιστό της πόλης δημιουργώντας χωρικές και χρονικές κατατμήσεις. Αν όσων αφορά τον ελεύθερο χρόνο εκφράζουμε ανησυχία για τους υπάρχοντες χώρους παιχνιδιού, στη χωρική έκφραση της εκπαίδευσης τα πράγματα είναι ακόμη πιο απογοητευτικά. Το σχολικό κτίριο στο σύνολό του είναι μόνιμα εσωστρεφές, αποκομμένο λειτουργικά και οπτικά από το περιβάλλον του, γεγονός που αντιστοιχεί στην απομόνωση της εκπαίδευσης από τη σύγχρονη της πραγματικότητα.²⁹ Ο μονολειτουργικός και εσωστρεφής αυτός χαρακτήρας δημιουργεί ένα ανελαστικό μοντέλο που απαξιώνει τον υπόλοιπο υλικό χώρο ως πεδίο αγωγής. Μια μελέτη, όμως, της σχέσης και της πιθανής αλληλεπίδρασης του χώρου του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος ξεπερνάει τα όρια αυτής της έρευνας.

Οι ειδικοί χώροι για παιχνίδι, είτε πρόκειται για παιδικές χαρές είτε για παιδότοπους άλλου τύπου, η γκάμα των οποίων εκτείνεται ανάλογα με το είδος και ενίοτε την ποιότητα παιχνιδιού που ιδεατά προσφέρουν, εμφανίζουν εντάσεις εσωστρέφειας.³⁰ Όταν μιλάμε για κλειστό παιδότοπο,³¹ τόσο όταν αυτός βρίσκεται στο εσωτερικό κάποιου εμπορικού κέντρου όσο και αυτόνομο, το πρόβλημα εμφανίζεται πιο έντονο. Οι χώροι αυτοί χαρακτηρίζονται από χωρική και χρονική αυτονομία, δεν ορίζονται μέσα από τη σχέση τους με άλλους τόπους, πλησιάζοντας σχεδόν τις περιπτώσεις μη-τόπου του Auge.³² Προσφέρουν μια ασφαλή και εύκολη για τους γονείς επιλογή, που εγκλωβίζεται όμως σε πλαίσια αποστείρωσης και τυποποίησης, στερώντας από το παιδί τη δυνατότητα αυθόρμητης εμπλοκής και παρέμβασης στο χώρο. Δεν είναι αμελητέα η δυνατότητα για ευχαρίστηση που προσφέρουν οι συγκεκριμένοι χώροι, όμως τα περιθώρια είναι περιορισμένα. Στην περίπτωση της παιδικής χαράς η αλληλεπίδραση με το γύρω περιβάλλον υπάρχει, περιορισμένη όμως, στην οπτική και εικονική πρόσληψη των ερεθισμάτων του. Οι περισσότερες παιδικές χαρές αποτελούν σκοτεινές άκρες του αστικού πολεοδομικού ιστού, στερημένες από πρωτοτυπία και φαντασία στο σχεδιασμό. Οι επιλογές των παιχνιδιών, των υλικών, των αντικειμένων σε αυτούς τους χώρους, συχνά προκύπτουν από μία απλοϊκή προσέγγιση της «παιδικότητας» μεταφρασμένης με όρους κλίμακας που περιορίζεται σε σμικρύνσεις αναγνωρίσιμων χρηστικά αντικειμένων και μορφών. Η παιδική κλίμακα εκφράζεται μόνο στα γεωμετρικά χαρακτηριστικά και στο μέγεθος των στοιχείων του χώρου, αγνοώντας τις ψυχοκοινωνικές ποιότητες που αφορούν την πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων και τις σχέσεις ανάμεσα στους χώρους. Έτσι, η παιδική κλίμακα, από μέσο σωματοποίησης ψυχολογικών αναγκών, μετατρέπεται αποκλειστικά σε μέσο επίτευξης του επιδιωκόμενου οπτικού αισθητικού αποτελέσματος. Η μορφή, η δομή και η θέση των χώρων παιχνιδιού στην πόλη, προδιαγράφουν την εμπειρία των παιδιών σε αυτή, τη συνοψίζουν σχεδόν πάντα στο να βλέπουν και να ακούν αλλά λιγιστές είναι οι ευκαιρίες να κάνουν.³³

28.

Forni, E. (2002) *La città di Batman: bambini, conflitti, sicurezza urbana*. Torino: Bollati Boringhieri, σ.80

29.

Γερμανός, Δ. (2011) «*Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος*»

30.

Αυγητίδου, όπως αναφέρεται στο Κάισαρη, Β. (2009) «Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα», *Αειχώρος*, 12, σ.121

31.

Ορισμός παιδότοπου: Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως [α1].[σ31] : «Ως παιδότοπος ορίζεται ο κλειστός χώρος στον οποίο παράγεται ψυχαγωγία σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, (ηλικίας μέχρι 10 ετών) παρουσία γονέων ή συνοδών απευθύνεται κυρίως σε κλειστούς χώρους που ανήκουν σε αλυσίδες καταστημάτων και έχουν άρει άδεια για καφενείο ή αναψυκτήριο». Στον παιδότοπο εξασφαλίζεται: α. Υγιεινή και ασφαλή παραμονή των παιδιών σε χώρο προσαρμοσμένο σύμφωνα με τις οριζόμενες στην απόφαση αυτή τεχνικές προδιαγραφές β. Παιχνίδι και ψυχαγωγία των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους.

Οι τύποι των παιδότοπων είναι:

α. Ο Παραδοσιακός τύπος, περιέχει τα κλασικά όργανα: κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες και μύλους.
β. Ο Σύγχρονος τύπος: πολυεστιακός χώρος στον οποίο πραγματοποιούνται ταυτόχρονα πολλαπλές δραστηριότητες,
γ. Ο Δημιουργικός τύπος: τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα υλικά, αναπτύσσοντας τη φαντασία τους (όπως αναφέρεται στο: Διαμαντοπούλου, Ν. (2007) *Ασφάλεια και Σχεδίαση παιδότοπων στην Ελλάδα*, διπλωματική εργασία. Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα μηχανικών σχεδίασης προϊόντων και συστημάτων, σ.4)

32.

Σύμφωνα με το σχήμα του Auge η κατανόηση και νοηματοδότηση ενός χώρου και η αναγωγή του σε τόπο γίνεται όταν αυτός είναι σχεσιακός.

ιστορικός και ταυτοποιητικός. Η αναίρεση των τριών αυτών χαρακτηριστικών οδηγεί στη **αναγωγή του σε μη τόπο**. (Μάκας, Α. και Μιχαηλίδου, Δ. (2013) **Κοινωνικές Ομάδες και Δημόσιος Χώρος**, διάλεξη. Ξάνθη: Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, σ.73)

33.

Β. Καίσαρη όπως αναφέρεται στο: Δρακάκη, Μ. (2013) **«Η πόλη, ο ρόλος της γειτονιάς και το παιδί σήμερα»**, <<http://www.citybranding.gr>>

34.

Σαμαρτζής, Π. και Παναγιωτάτου, Ε. (2012) **Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη, Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης, Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας**. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης χώρου, σ. 70

35.

Η αιτιοκρατία (ντετερμινισμός) (Determinism) είναι η φιλοσοφική τάση που επηρέασε ιδιαιτέρως την επιστημονική σκέψη από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα. Αποδέχεται την ύπαρξη της αιτιότητας, την καθολική αιτιώδη και νομοτελειακή συνάφεια όλων των φαινομένων.

Στη σύγχρονη σκέψη όμως, ο ισχυρισμός ότι τα φαινόμενα μένουν ανεξηγήιστα από οτιδήποτε άλλο πέραν των προφανών συνθηκών που τα παράγουν, αμφισβητείται. Τη θέση του έρχονται να εξετάσουν νέες για τον χώρο της επιστήμης έννοιες, όπως η τυχαιότητα, η απροσδιοριστία, και οι πιθανότητες. Η μέχρι τότε αποδεκτή αντίληψη για την επιστημονική αλήθεια κλονίζεται, γεγονός που αποδεικνύει την σχετικότητα της αλήθειας. Αν η παρατήρηση ως γεγονός επηρεάζει τα φαινόμενα, τότε το υποκείμενο-παρατηρητής δεν μένει τελικά αμέτοχο αλλά καθίσταται ενεργός παράγοντας που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. (Κατσαρού, Σ. (2010) **Η ανισορροπία των αισθήσεων ως πολιτισμική γνώρισμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών: Προεκτάσεις στην αρχιτεκτονική και το χώρο**, ερευνητική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα

Όπως ισχυρίζεται ο Jürgen Habermas, μια δημόσια σφαίρα από την οποία αποκλείονται συγκεκριμένες ομάδες, δε μπορεί να χαρακτηριστεί δημόσια. Ο αποκλεισμός συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από την πόλη δεν συνοπάγεται στη στήρηση δικαιώματος πρόσβασης σε αυτήν αλλά συνεπάγεται την καθιέρωση της εκάστοτε αντίληψης για το χώρο.³⁴ Ο χώρος όμως, όπως έχουμε πει, αποτελεί μέλος μιας ενεργής σχέσης αλληλεπίδρασης, ανάμεσα σε αυτόν και το άτομο. Επομένως, ο αποκλεισμός μιας κοινωνικής ομάδας δεν αποτελεί αποκλειστικά ευθύνη του χώρου, αλλά και αδυναμία της κοινωνικής ομάδας να διεκδικήσει την έκφρασή της σε αυτόν. Η έννοια του δημόσιου, επαναπροσδιορισμένη στο πλαίσιο μιας ενεργητικής σχέσης του με τις κοινωνικές ομάδες, επομένως, εμπεριέχει αφενός το δικαίωμα και αφετέρου, τη δέσμευση της συμμετοχής. Φυσικά αυτές οι επιρροές και ο τρόπος ζωής δεν επιδρούν με τον ίδιο τρόπο πάνω σε κάθε άτομο, ή κοινωνική ομάδα, αναπαράγοντας και επιβάλλοντας με ντετερμινιστικό³⁵ τρόπο μοντέλα συμπεριφοράς και διεκδίκησης χώρου, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση. Στην περίπτωση των παιδιών, η αδυναμία εμπλοκής τους με το χώρο της πόλης, ενέχει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, αφού δεν είναι το γεγονός ότι δεν έχουν τη διάθεση να καταβάλουν προσπάθεια, αλλά το ότι εκπροσωπούνται έμμεσα και εξαρτώνται από τις απόψεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων. Εμφανίζεται επομένως, αναγκάιος ο επαναπροσδιορισμός των θεωριών και των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία αφού, από τη μία οι υπάρχουσες, ενδεχομένως βασιζονται πάνω σε λανθασμένες ερμηνείες για την ανάγκη του παιδιού για ειδική μεταχείριση και από την άλλη, η απουσία του παιδιού από το δημόσιο χώρο σημαίνει αυτόματα και εγκαθίδρυση συγκεκριμένης αντίληψης για τις χωρικές απαιτήσεις του. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, φαίνεται και από την ανάλυση και παρουσίαση των μελετών για τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον, την αντίληψη και την ανάπτυξή του.

36.

Τσουκαλά, Κ. (1998) *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.109

Η διαλεκτική σχέση παιδιού-περιβάλλοντος είναι εξαιρετικά πολύπλοκη, με μια πληθώρα παραμέτρων και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών να εμπλέκονται σε αυτή. Η προσέγγιση της στην εργασία, γίνεται κυρίως για να διερευνηθεί η εγγενής δεκτικότητα του συστήματος αυτού, οι δυνατότητες οικειοποίησης και συμμετοχής στο χώρο και η αφομοίωση του πραγματικού και του φανταστικού μέσα από τους μετασχηματισμούς του. Ο προβληματισμός αφορά την ιδιαίτερα στενή σχέση που έχουν τα παιδιά με το περιβάλλον τους, η οποία διαφέρει από την αντίστοιχη των ενηλίκων ως προς το βαθμό προσωπικής τους εμπλοκής. Καθώς και πως μέσω της δημιουργικής ανάμειξης του παιδιού στην πόλη είναι πιθανό να αναδυθεί μια νέα δυναμική θεώρησης του δημόσιου χώρου.

Η σχέση παιδιού-περιβάλλοντος αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών για διάφορους επιστημονικούς κλάδους, με τις ψυχολογικές θεωρίες που προέκυψαν από αυτές να εφαρμόζονται κυρίως στις μετέπειτα παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές μεθόδους. Η διευκρίνιση του όρου περιβάλλον είναι σημαντική στο βαθμό που το περιεχόμενο του όρου δηλώνει και την ιδεολογική στάση του ερευνητή απέναντι στο πρόβλημα της ζητούμενης χωρικής συμπεριφοράς του παιδιού. Ο ερευνητής που απομονώνει τον παράγοντα χώρο και τον χειρίζεται ως μεταβλητή που δρα μόνη της οδηγείται σε ντετερμινιστικές απόψεις για το ρόλο του χώρου στη συμπεριφορά του παιδιού. Έρευνες εμπνευσμένες από το μοντέλο του Burrhus F. Skinner «ερέθισμα - απάντηση» που επιχειρούν να συσχετίσουν διάφορες διαστάσεις και χαρακτηριστικά του χώρου με τη νοητική και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, θέτοντας μόνο χωρικές και όχι ψυχοκοινωνικές ή πολιτισμικές συνιστώσες, οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα που αργότερα αμφισβητήθηκαν από την πλειοψηφία της επιστημονικής κοινότητας. Αντίθετα, έρευνες που χρησιμοποιούν τον όρο «περιβάλλον» στη σύνθετη μορφή του, υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση των επιμέρους συστατικών του, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού.³⁶

Η σχέση του παιδιού με το χώρο που το περιβάλλει συμβάλει καθοριστικά στην γνωστική, κοινωνική και δημιουργική του ωρίμανση, αφού σε σχέση με τον ενήλικο, είναι πολύ πιο απελευθερωμένο από τα στοιχεία που θα οδηγήσουν την αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων, που το περιβάλλον του προσφέρει, σε δεδομένα αποτελέσματα. Το γεγονός ότι ο δημόσιος χώρος της πόλης αποτελεί για το παιδί μια πολύπλευρη πληροφορία για το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει, καθώς και το ότι ταυτόχρονα είναι, εν δυνάμει, πεδίο δραστηριότητας και παρέμβασης μπορεί με κατάλληλες δομές να παράξει μια περισσότερο ενεργητική συμπεριφορά και να αναπτύξει βιώματα, εμπειρίες και επιθυμίες δράσης διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων. Το περιβάλλον καθορίζει την περίσταση, την ένταση και το συσχετισμό πολλών πλευρών της συμπεριφοράς, αλλά, δεν παράγει τις βασικές εξελίξεις της, το φυσικό πλαίσιο δε δρα από μόνο του αλλά αλληλεπιδρά. Η σχέση

37. Τσουκαλά, Κ.(2006) , *Παιδική αστική εντοπία*

38.

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

39.

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

40.

Τσουκαλά, Κ.(2006) *Παιδική αστική εντοπία*, σ. 185

αμοιβαίας αλληλεξάρτησης παιδιού-περιβάλλοντος (ιντεραξιονισμός/διαντίδραση) παρόλη την πολυπλοκότητά της αναδεικνύει στοιχεία του χώρου που μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες μπορεί να συμβάλουν θετικά στις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού, ώστε εκείνο να διαμορφώσει συνείδηση πρωτοβουλίας και ικανότητες δημιουργικής επέμβασης στο δημόσιο χώρο της πόλης.³⁷

Η ανάγκη του παιδιού να γνωρίσει το χώρο για να μπορέσει να λειτουργήσει μέσα σε αυτόν το κατευθύνει σε σύνθετες νοητικές διεργασίες και ταλαντεύεται ανάμεσα σε ορθολογικές και αυσυνείδητες διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου, οι οποίες περιλαμβάνουν ομαδοποιήσεις, συσχετισμούς και συγκρίσεις ιδιοτήτων και σχέσεων. Αυτές οδηγούν το υποκείμενο να αποκτήσει τη αίσθηση του χώρου και το προσανατολίζουν προς μία ολοκληρωμένη και αντικειμενική αντίληψή του. Η όλη διαδικασία πρόσληψης ερεθισμάτων και βίωσης δραστηριοτήτων και επικοινωνίας στο χώρο θα ήταν αδύνατη χωρίς τη συμμετοχή του σώματος. Το σώμα του παιδιού είναι κι αυτό ένα στοιχείο χώρου, ενδιαμέσος κρίκος στην αλυσίδα της διαδικασίας επικοινωνίας του με τον κόσμο και τα φαινόμενα.³⁸ Το σύστημα παιδί – περιβάλλον, ως ζωντανό σύστημα αλληλεπίδρασης, προϋποθέτει την σωματική αλλά και την αισθητηριακή εμπλοκή του παιδιού στο χώρο δράσης του. Ο γενικά παραδεκτός ρόλος των αισθήσεων, ή καλύτερα των αισθητηριακών συστημάτων, είναι να εξασφαλίζουν μια αντιστοιχία μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών καταστάσεων ώστε να επιτρέπουν στον οργανισμό να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον.³⁹

Ταυτόχρονα, η δραστηριοποίηση του παιδιού μέσα στον υλικό χώρο και η αντιμετώπιση πολύμορφων χωρικών καταστάσεων συμβάλλει στη συγκρότηση της αντικειμενικής αντίληψης που επιδιώκεται. Μέσω της φυσικής (συμμετοχή όλων των αισθήσεων) και της ενεργητικής (αυτόνομη κίνηση) δράσης, το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο ολιστικά, ως συνεχές χωρικό φαινόμενο. Σε αντίθετη περίπτωση, εκείνης της μη αυτοκατευθυνόμενης κίνησης (αισθητηριακές αντιλήψεις με μόνο δύο υποδοχείς: όραση και ακοή), κατά την ορολογία του Λαγόπουλου, ο χώρος αποτελεί κενή περιοχή, δηλαδή στερείται νοήματος.⁴⁰

Αυτό συμβαίνει διότι η γνώση δεν υπάρχει εκ των προτέρων αλλά αναδύεται μέσα από την ιδιαίτερη ιστορία της δράσης, της ενεργητικής δεκτικότητας των συστημάτων του ανθρώπινου οργανισμού, μέσα από την αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Η γνώση επομένως και η κατανόηση του χώρου είναι μια ζωντανή διαδικασία βιωματικής ενσωμάτωσης δράσης και κατανόησης.

νοητική αναπαράσταση

Έτσι, με τα δεδομένα που περιγράφηκαν, ο χώρος αναδεικνύεται σε μια πολυδύναμη πολιτισμική και υλική πραγματικότητα, που δεν είναι αντικειμενικά δοσμένη μια φορά και για πάντα. Η πραγματικότητα υπάρχει ανεξάρτητα από την αντίληψη, ωστόσο δεν μπορεί να

κατακτηθεί παρά μόνο μέσα από την επεξεργασία της αντιληπτικής πληροφορίας, αναδεικνύοντας την ως το κύριο φαινόμενο που επιτρέπει την αποκωδικοποίηση των αντιδράσεων του ατόμου στα ερεθίσματα του δομημένου περιβάλλοντος. Οι ατομικές ερμηνείες, βασίζονται στο τρόπο με τον οποίο το άτομο, σύμφωνα με τα προσωπικά του βιώματα, τη μνήμη και τις επιθυμίες του, αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τα ερεθίσματα του χώρου, τα μετασχηματίζει και τα ερμηνεύει ώστε να αντιληφθεί το χώρο και τελικά να τον οικειοποιηθεί. Βασικό όργανο αυτής της διαδικασίας, είναι η νοητική αναπαράσταση, ο ψυχολογικός εκείνος μηχανισμός, που ανασυνθέτει την πραγματικότητα, με δεδομένα από την αντίληψη και τη μνήμη.⁴¹

Η νοητική αναπαράσταση είναι στενά συσχετισμένη με τον υλικό χώρο. Η ανασύνθεση ενός στοιχείου του περιβάλλοντος επεκτείνεται και στον υλικό περίγυρο του στοιχείου αυτού. Στην πράξη η διαδικασία αυτή μπορεί να συνδέεται και με πρακτικές άτυπης αναδιοργάνωσης του υλικού χώρου, έτσι ώστε ο τελευταίος να ισχυροποιεί και να υποστηρίζει τα νέα χαρακτηριστικά του αναπαριστώμενου στοιχείου. Εμφανίζεται, έτσι, αντίθεση ανάμεσα στην κωδικοποιημένη οργάνωση και στην αυθόρμητη χρήση του χώρου, που οδηγεί σε αναδιοργάνωση του, άτυπη ή όχι, και που εντάσσεται στη δυναμική της σχέσης άτομο- περιβάλλον.⁴² Η νοητική επεξεργασία της σχέσης ερεθίσματος-χώρου και η έννοια του βιωμένου χώρου,⁴³ όπως υποδηλώνεται από την ισχυρή αλληλεπίδραση υποκειμένου-περιβάλλοντος, καθορίζουν την χωρική συμπεριφορά του παιδιού και την ενεργή συμμετοχή του σε αυτή. Όπως αναφέρει και ο David Canter, «η αντίληψη είναι μία ενεργή αντίδραση στον κόσμο γύρω μας και όχι μία παθητική απάντηση. Δραστηριοποιούμαστε ενεργά, δημιουργούμε τη δομή και δίνουμε μία έννοια στα ερεθίσματα που μας παρουσιάζουν».⁴⁴ Η πολλαπλότητα στην ερμηνεία της μορφής, είναι αυτή που την κάνει ευέλικτη σε διαφορετικές χρήσεις και συνεπώς πιο άμεσα οικειοποιήσιμη.

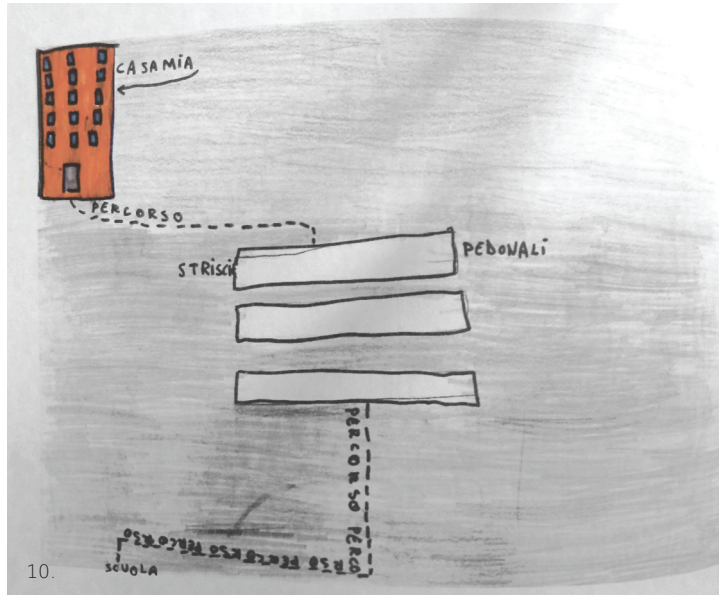
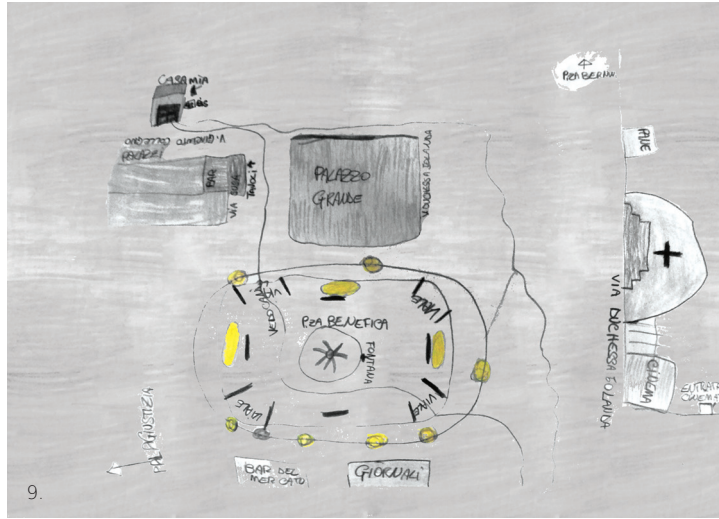
Εμπειρικές έρευνες στην απόπειρα μελέτης του χώρου ως συντελεστή δραστηριότητας, δείχνουν ότι στην αναπαράστασή του μέσα από νοητικούς χάρτες και άλλα παρόμοια μεθοδολογικά εργαλεία, ο υποκειμενικός χώρος του παιδιού συχνά ταυτίζεται με τον πραγματικό. Γεγονός είναι πως τόσο λόγω της βιωματικής απουσίας και έλλειψης αυτονομίας των παιδιών στον αστικό χώρο και τη συνακόλουθη ένδειξη της περιβαλλοντικής πληροφορίας, όσο και λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης που συνεπάγεται η θέση τους στην πόλη, τα παιδιά στερούνται τη δυνατότητα οικειοποίησης του χώρου. Έτσι, η απόδοση του με υποκειμενικούς, αισθητηριακούς και συναισθηματικούς όρους και η ανάδυση μιας ελεύθερης ανασυγκρότησης του κόσμου, η οποία είναι το ζητούμενο και εκείνη που επιτρέπει την ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης στάσης απέναντι στο δημόσιο χώρο, δεν επιτυγχάνεται.

41. Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*, σσ.30-31

42. ό.π., σ.31

43. Ένας ενεργοποιημένος χώρος διαθέτει έναν συμμετοχικό χαρακτήρα, δηλαδή, παράγεται μέσα από συλλογικές διαδικασίες σχεδιασμού. Η συμμετοχική επικοινωνία και δράση προϋποθέτει την αναγνώριση της σημασίας του «βιωμένου χώρου», την παραδοχή με άλλα λόγια ότι οι σχέσεις μεταξύ χρήστη και δημιουργού του χώρου βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, όπως επίσης και την επισημάνση ότι οι στόχοι και η πληροφορία στη διατύπωση ενός αναπτυξιακού σεναρίου δεν είναι δεδομένα αλλά σχηματίζονται και μετασχηματίζονται, τίθενται σε διαπραγμάτευση και κατακτώνται μέσα από λειτουργίες αναθεώρησης και διεκδίκησης. (Σαμαρτζής, Π. και Παναγιωτόπουλος, Ε. (2012) *Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη, Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης, Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας*, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης χώρου, σ. 63) Ο συμμετοχικός χαρακτήρας του ενεργοποιημένου χώρου στη βιωμένη οικειοποίησή του μέσω επικοινωνιακών δράσεων όσο και της συλλογικής νοηματοδότησης της αναγνωρίσιμης ταυτότητάς του σε επίπεδο νοητικής-συμβολικής του αναπαράστασης, διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην ισορροπία-συννομορφία μεταξύ κοινωνικο-υλικής δομής και κοινωνικο-ψυχολογικής. (Τερζόγλου, Ν.Ι. . «Ενεργοποιημένοι δημόσιοι χώροι στη σύγχρονη πόλη: Φιλοσοφικές και αρχιτεκτονικές προσεγγίσεις» στο Τσοκαλά, Κ., κ. ά. (επιμ.) (2012) *νεολαία. www.δημοσιοι χωρος, Ατακτες συναθροίσεις + λογές διελεύσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο, σ.81)

44. όπως αναφέρεται στο Θεοδωροπούλου, Α. (2011) *Χώροι προσχολικής αγωγής*,



Jean Piaget

Με την προσέγγιση των νοητικών αυτών διαδικασιών, την αντίληψη και την νοητική επανακατασκευή του χώρου, ασχολήθηκε αρχικά ο J. Piaget, αναγνωρίζοντας ότι τα παιδιά δημιουργούν ενεργητικά νέες αντιλήψεις για τον κόσμο βασισμένες στις εμπειρίες τους. Παρατηρώντας τα παιδιά και το διαφορετικό τρόπο σκέψης τους, υποστήριξε ότι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού συμβαίνει, καθώς συνεχώς προσπαθεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του, με την επεξεργασία των γνωστικών σχημάτων που κατέχει. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από την αφομοίωση και τη συμμόρφωση, όταν «διαταραχθεί» η ισορροπία μεταξύ γνωστικών δομών και περιβάλλοντος (προσαρμογή ή εξισορρόπηση). Το άτομο, είτε ενσωματώνει νέα στοιχεία στα υπάρχοντα νοητά σχήματα, χωρίς να μεταβάλει τα ίδια (αφομοίωση), είτε τροποποιεί αυτά τα σχήματα για να μπορέσει να προσαρμοστεί στα εξωτερικά ερεθίσματα (συμμόρφωση). Οι γνώσεις προέρχονται από τη δράση όχι με τη μορφή απλών συνειρμικών απαντήσεων σε ερεθίσματα αλλά ως αφομοίωση του πραγματικού μέσα από συσχετισμούς της δράσης με το αντικείμενό της. Τέσσερις μορφές χωρικής γνώσης, οι οποίες ονομάζονται στάδια (αισθησιοκινητικό, προσυλλογιστικό, συγκεκριμένης σκέψης, τυπικής σκέψης) εμφανίζονται σε διαδοχική τάξη και αποτελούν βαθμίδες γενικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget, «κάθε αποκτημένη ισορροπία (δομή, γνωστικό σχήμα) μέσα στα πλαίσια μιας ορισμένης πνευματικής ανάπτυξης καταστρέφεται και επαναφέρεται και πάλι με μια καλύτερη μορφή σ' ένα υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης». Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει την έννοια της ενίσχυσης του ατόμου στην πορεία των σταδίων ανάπτυξης που ακολουθεί, χωρίς όμως να παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στη θεωρία, χωρίς δηλαδή, σύμφωνα με τον Piaget να μπορεί να ανατρέψει τη σειρά.⁴⁵

Jerome Bruner

Τη σημασία του περιβάλλοντος και τη σύνδεση του με το περιεχόμενο της γνώσης, προσπάθησε να ερμηνεύσει και ο Jerome Bruner, μιλώντας κι εκείνος για τρία διαδοχικά στάδια κατασκευής της νοητικής εικόνας (ενεργητικό, εικονικό, συμβολικό). Η θεωρία του μοιάζει με εκείνη του Piaget, αλλά διαφέρει στον τρόπο διαδοχής των σταδίων, θεωρώντας ότι η διαδικασία δεν είναι τόσο αυτόνομη και "αυτόματη" και αναγνωρίζοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και το σχολείο ως παράγοντες επιρροής.

Henri Wallon

Ο προσδιορισμός ορισμένων σταδίων υπήρξε εξίσου καθοριστικός για την ανάπτυξη της θεωρίας του γάλλου ψυχολόγου, δασκάλου και πολιτικού Henri Wallon. Σύμφωνα με τον τελευταίο, η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο πραγματοποιείται με διαλεκτικό τρόπο, μέσα από μια διαδικασία εναλλαγής ανάμεσα στην κυριαρχία της λογικής και την κυριαρχία του συναισθήματος.⁴⁶

45.

Piaget, J. (1954) *The Construction of Reality in the Child, the Elaboration of the Universe*. New York :Basic Books.

46.

Κατσουρού, Ε. και Σέρφα, Κ. (2012) *Τα παιδιά παίζει, ο αρχιτέκτονας σχεδιάζει. Η παιδική φαντασία αναδιατυπώνει το χώρο*, διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, σ.9

47. «Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης». (Χ.Χ.), <http://archives.ictscenarios.gr>

48. ό.π.

49. Σύμφωνα με τον Vygotsky η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης «αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους». («Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης», <http://archives.ictscenarios.gr>)

50. Τσουκαλά, Κ.(2006) *Παιδική αστική εντοπία*, σ.130

Αν και, τόσο ο Piaget όσο και οι υπόλοιποι μελετητές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό του περιβάλλον, ευνοούν τον βιολογικό παράγοντα έναντι του κοινωνικού.

Lev S. Vygotsky

Την ισχύ των κοινωνικών παραγόντων στο δίπολο περιβάλλον-παιδί έρχεται να ενισχύσει ο L. S. Vygotsky. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η νοητική ανάπτυξη και η σχέση παιδιού - αντικειμένου επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τα πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε επαφή, καθώς και τα μηνύματα που εκπέμπουν τα αντικείμενα ως προϊόντα ιστορικό-κοινωνικών και πολιτισμικών διαδικασιών. Συνεπώς, δεν είναι τα ατομικά νοητικά εργαλεία που είναι τα πρωτεύοντα στο φαινόμενο της μάθησης, αλλά «η διαμεσολάβηση των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτισμικών εργαλείων και η εσωτερίκευση των σημασιών με τις οποίες αυτά είναι φορτισμένα»⁴⁷

Ο Vygotsky δεν είδε την ανάπτυξη σαν μια αργή συσσώρευση ενιαίων αλλαγών αλλά σαν «μια σύνθετη διαλεκτική διεργασία που χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα, ανισότητα στην ανάπτυξη των διαφόρων λειτουργιών, μεταμόρφωση ή ποιοτικό μετασχηματισμό της μιας λειτουργίας σε κάποια άλλη και αλληλοπλοκή εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων.»⁴⁸ Από τη νηπιακή ακόμα ηλικία, το παιδί αρχίζει να αποκτά τα μέσα με τα οποία μπορεί να επιδράσει και να ελέγξει το περιβάλλον του αλλά και τον εαυτό του. Αυτό το επιτυγχάνει με τη δημιουργία και τη χρήση βοηθητικών ή «τεχνητών» ερεθισμάτων. Το ίδιο δημιουργεί τα βοηθητικά ερεθίσματα, που δεν έχουν καμιά εγγενή σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση και τα χρησιμοποιεί στο παιχνίδι σαν μέσα ενεργητικής προσαρμογής.

Σύμφωνα με τον Vygotsky κάθε παιδί βρίσκεται σε κάποιο επίπεδο γνώσης ικανό να πετύχει κάποια πράγματα μόνο του, αλλά με τη βοήθεια από κάποιο ενήλικα ή συνομηλίκο μπορεί να εσωτερικεύσει περισσότερα νοήματα και να φτάσει τελικά στο ανώτερο επίπεδο γνώσης, διαθέτοντας τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης».⁴⁹

Ο Vygotsky θεωρεί ότι η εσωτερίκευση των πολιτισμικά παραγόμενων σημειωτικών συστημάτων είναι αυτή που μετασχηματίζει τη συμπεριφορά, οπότε με τον όρο σημεία εννοείται η γλώσσα, η γραφή, οι αριθμοί, τα λεγόμενα «ψυχολογικά εργαλεία». Ο εργαλειακός, αυτός, χαρακτήρας της δραστηριότητας του ανθρώπου και η ένταξη του στο σύστημα κοινωνικών σχέσεων, είναι που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τις νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου.⁵⁰ Ο άνθρωπος προσλαμβάνει την πληροφορία του δομημένου χώρου και την ανακατασκευάζει σε ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων, ενεργητικών ή παθητικών, κινητικών, νοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών.

δραστηριότητα - ενεργοποιημένος χώρος

Οι μελετητές της σχολής του Vygotsky θεωρούν το χώρο στόχο της δραστηριότητας του παιδιού, στοιχείο που εμπλέκεται στα κίνητρα και τις δράσεις του. Η δραστηριότητα ως σύνθεση μικρο-δομικών και μακρο-δομικών χαρακτηριστικών και συσχετισμένη με την κοινωνική καταγωγή, το φύλο και τα ποικίλα σημειωτικά συστήματα του πολιτισμού μας, ερμηνεύει τη χωρική συμπεριφορά.⁵¹

Η διαπλοκή χώρου και δραστηριότητας, προϋποθέτει την πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων του δομημένου και φυσικού χώρου, καθώς και την ιδιότητα του χώρου να μεταλλάσσεται ανταποκρινόμενος στη δράση που ασκεί το παιδί πάνω του. Σκόπιμο είναι ο χώρος να λειτουργεί ως ένα από τα πεδία έκφρασης του παιδιού, να επιτρέπει τις αλλαγές στη χρήση και οργάνωσή του καθώς και στις συμβολικές επενδύσεις του. Η πράξη του παιδιού και η αντίδραση του αντικειμένου θεωρούνται αναπόσπαστα τμήματα των κοινωνικών διαδικασιών και τοποθετούνται στο πλαίσιο της κοινωνικής διαντίδρασης.⁵² Με άλλα λόγια, για να μπορέσει ο χώρος της πόλης να αποτελέσει το υλικό με το οποίο διατυπώνεται η ατομική ερμηνεία και να λειτουργήσει ως ένα ρευστό σύστημα επαφών, προσεγγίσεων και ανατροπών, το παιδί, είναι ανάγκη να τον αντιληφθεί ως τέτοιο. Ο παιδικός νους, μολιτισμένος από χαρακτηριστικά της αμφισβήτησης και της δημιουργικότητας, διαθέτει όλα τα νοητικά εργαλεία και κίνητρα που το οδηγούν να συλλέξει, ανεπηρέαστος από τα συμφωνημένα νοήματα, πλήθος ερεθισμάτων και τα ερμηνεύσει απρόβλεπτα, ανάλογα με τις ανάγκες του κόσμου του, αρκεί να υπάρχουν οι χωρικές και κοινωνικές προϋποθέσεις.

Από την προσέγγιση αυτή προκύπτει ο όρος «χωρική δραστηριότητα» και «ενεργοποιημένος χώρος» ως το περιβάλλον που δεν ανταποκρίνεται μηχανιστικά στη δράση που ασκεί το παιδί σ' αυτό, αλλά εμπλέκεται ως κοινωνικο-πολιτισμικό αντικείμενο στα κίνητρα και στους στόχους της παιδικής δραστηριότητας.⁵³

Τόσο ο Piaget όσο και ο Wallon, τονίζουν ότι η νοητική αναπαράσταση συνδέεται στενά με τις δραστηριότητες του παιδιού στο χώρο (απλές ή σύνθετες απασχολήσεις, μορφές παιχνιδιού) και υποστηρίζουν την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τα στοιχεία του και να αντιδρά σε αυτά δημιουργικά, περνώντας από ένα στάδιο αντίληψης σε ένα επόμενο. Στα λόγια του Gianni Rodari συμπυκνώνεται αυτή η διάσταση της παιδικότητας ως κινητήρια δύναμη στις διαδικασίες δραστηριοποίησης και εμπλοκής στο χώρο. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «περισσότερο δημιουργικός είναι ένας νους που δουλεύει συνεχώς, που κάνει πάντα ερωτήσεις, που ανακαλύπτει προβλήματα εκεί όπου οι άλλοι βρίσκουν ικανοποιητικές απαντήσεις, που νιώθει άνετα σε ρευστές καταστάσεις όπου οι άλλοι μυρίζονται μόνο κινδύνους, που είναι ικανός για αυτόνομες και ανεξάρτητες κρίσεις, που αρνείται το κωδικοποιημένο, που ξαναχειρίζεται αντικείμενα και έννοιες χωρίς να εμποτίζεται από κομπορμισμούς». Το γεγονός αυτό, συμβαίνει είτε πρόκειται για απλές δράσεις είτε για πρακτικές, δηλαδή δραστηριότητες που συνδέονται με

51.
ό.π., σ.219

52.
ό.π., σ.227

53.
Τσουκαλά, Κ. (1998) *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.109

συγκεκριμένο σκοπό και συνήθειες.

Σύμφωνα επομένως, με αυτές τις θεωρίες το παιδί ανάγεται σε δημιουργός της γνώσης του, ενώ με τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες, όπως εκείνης του Vygotsky, στην έμφυτη ικανότητα του παιδιού για μετάβαση από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο επόμενο, έρχεται να συλλειτουργήσει η κοινωνική επαφή με συνομηλίκους και ενήλικες. Προκύπτει έτσι, μια προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, ως αέναη κίνηση εξέλιξης, ανατροπής και αναπροσαρμογής, η οποία συμβαδίζει με την πρόθεσή για πολλαπλότητα στην ερμηνεία του χώρου και την ενεργοποίησή του.

Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον ενεργοποιεί το παιδί, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της διαδικασίας ανάπτυξης, ενώ παράλληλα, η ευέλικτη και εύπλαστη ιδιότητα του περιβάλλοντος επιτρέπει επεμβάσεις από την πλευρά του παιδιού στα υλικά στοιχεία του. Η συμπεριφορά αυτή ανταπόκρισης του χώρου στην πράξη του παιδιού προσδίδει δυναμικό και εξελικτικό χαρακτήρα στη σχέση παιδιού-χώρου τροφοδοτώντας διαρκώς με νέα δεδομένα το ενδιαφέρον του για το χώρο.⁵⁴ Καθώς, τα στοιχεία του υλικού χώρου παράγουν ερεθίσματα, κωδικοποιημένα ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, απευθύνουν στο παιδί μηνύματα που παραπέμπουν σε σχήματα επικοινωνίας, πρακτικές, τρόπους ζωής. Το ίδιο το παιδί, ωστόσο, αντιδρά με βάση τα δικά του χαρακτηριστικά, βιώνοντας έτσι μια άτυπη διαδικασία αγωγής, και παράγει την δική του εκδοχή του χώρου.

Ο Wallon τονίζει την ποιοτική απόσταση ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο σύνολο υλικού χώρου του οποίου η οργάνωση περιγράφεται από την γεωμετρία του και στην υποκειμενική εκδοχή που οικοδομεί το παιδί γι' αυτό, βιώνοντάς το και αναπαριστώντας το νοητικά. Το υποκείμενο παιδί, ανατρέπει τις τοπολογικές σχέσεις που υπάρχουν στο χώρο, κάνοντας δυνατή την ενσωμάτωση του σε ένα πλαίσιο δυναμικό και εξελικτικό, επικεντρωμένο στον κόσμο του και τις στιγμιαίες ανάγκες του παιχνιδιού του. Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας είναι η μετατροπή του υλικού χώρου που περιβάλλει άμεσα το παιδί σε μια νέα μορφή προσωποποιημένου και υποκειμενικού χώρου. Σε ένα δυναμικό «τόπο» με υποκειμενικούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας.

Οι «τόποι» αυτοί αποτελούν υλικά περιβάλλοντα προσαρμοσμένα απόλυτα στα χαρακτηριστικά του παιδιού και στις δυνατότητές του να επικοινωνήσει και να κατανοήσει το χωρο-πολιτισμικό του περίγυρο. Από διδακτική ιδίως άποψη μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι «τόποι» που σχηματίζει το παιδί αποτελούν το υλικό στήριγμα της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξής» του Vygotsky. Η δυνατότητα του χώρου να μετατρέπεται σε «τόπο», υιοθετώντας ταυτότητες προσαρμοσμένες στο χρήστη και τα βιώματά του, δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας και οικειότητας, ενθαρρύνοντας την περεταίρω δράση στον χώρο.

Η έμφαση στη δράση έναντι της θέασης δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν παρατηρούν την πόλη ή δεν έχουν μνήμες των φυσικών της χαρακτηριστικών. Τόσο ο K.Lynch όσο και ο M. de Certeau, συνδέουν τη μνήμη με χώρους που τα παιδιά έχουν οικειοποιηθεί, δηλαδή χώρους που έχουν νοητικά αναπλαστεί από αυτά σε προσωποποιημένους, δηλαδή σε «τόπους». Ακριβώς αυτούς τους χώρους, που έχουν ξεφύγει από το κανονιστικό πλαίσιο του ρασιοναλισμού και δημιουργούν αφηγήματα, ιστορίες, μύθους, ο de Certeau τους ονομάζει «Spielraum», δηλαδή χώρους πέρα από τη λειτουργικιστική τάξη του αστικού χώρου, «ρωγμές» που αφήνουν περιθώρια για παιχνίδι. Περιβάλλοντα που διεγείρουν και προκαλούν αισθησιοκινητικές πράξεις του παιδιού, διευκολύνουν την ενεργοποίησή του ως δέκτη, χειριστή και μετασχηματιστή της περιβαλλοντικής πληροφορίας, καλλιεργούν την ανάγκη για εξερεύνηση και ανίχνευση του περιβάλλοντος και παράλληλα συμβάλλουν, μέσα από τη δομή και την κλίμακά τους, στην κατανόηση χωρο-κοινωνικών εννοιών.

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

Jane Jacobs

Χώροι με τέτοια χαρακτηριστικά περιτριγυρίζουν το παιδί σε μεγάλο βαθμό στη μεσο-κλίμακα που το περιβάλλει. Ρωγμές της πόλης που το βλέμμα προσπερνά, και η απουσία δυνατότητας εκμετάλλευσης τις κάνει αόρατες. Ως μεσο-κλίμακα μπορούμε να περιγράψουμε την περιοχή γύρω από την κατοικία του παιδιού, στην οποία δύναται να έχει πρόσβαση με αυτόνομη κίνηση, η οποία όμως ξεπερνά τα όρια της ιδιωτικότητας της οικίας. Είναι ο δρόμος μπροστά από το σπίτι του παιδιού, η διαδρομή για το σχολείο, τα πεζοδρόμια μπροστά από τις προσόψεις των γειτονικών σπιτιών, πιθανόν ένας προσβάσιμος ακόλυπτος, ένα κενό οικόπεδο ή μια πράσινη γωνία. Περιοχές που μπορεί να παραστρατήσουν από την κανονικότητα και να δώσουν μια ευκαιρία διάβασης των ορίων της. Χώροι που η παρούσα κατάστασή τους δικαιολογημένα τους καταδικάζει στην αφάνεια. Ωστόσο, η δημιουργική τους αξιοποίηση με αρωγό το παιδί μπορεί να τους αναδείξει σε κατώφλια μετάβασης από το «εδώ» στο «εκεί», από το «εγώ» στο «άλλο», συμφιλιώνοντας το πραγματικό με το φανταστικό, συμμετέχοντας πλέον όχι ως υλική βάση της πράξης του παιδιού, αλλά ως ενεργό συστατικό.⁵⁵

56. Ward, C. όπως αναφέρεται στο: Petrucci, V. (n.d.) *Giochiamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*, διδακτορική διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di Roma Tre., σ. 153

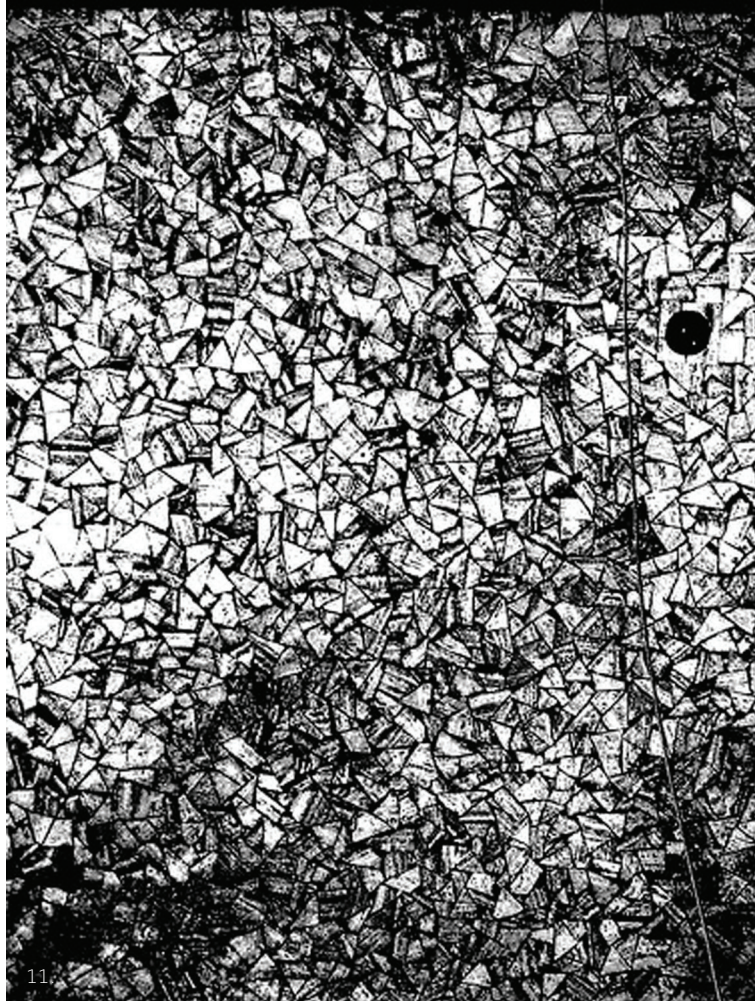
57. Joe Benjamin, όπως αναφέρεται στο Petrucci, V. (n.d.) *Giochiamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*, διδακτορική διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di Roma Tre., σ.62

58. Σοφού, Ε. (Χ.Χ.) «Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», <<http://www.actionresearch.gr>>, σ. 16

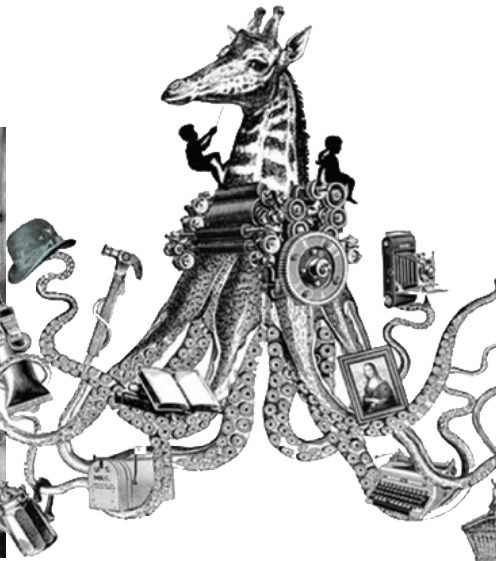
Αυτοί ακριβώς είναι οι χώροι που το παιδί αυθόρμητα θα επέλεγε για το παιχνίδι του. Το παιχνίδι όμως, και πολύ περισσότερο η λειτουργική μεταβλητότητά του, απουσιάζουν από τη σύγχρονη χωρική έκφραση της γειτονιάς. Η αυθόρμητη και αναρχική φύση του παιχνιδιού, το στοιχείο της έκπληξης, το απροσδόκητο που αυτό προϋποθέτει, περιορίζονται σε χωρικούς θύλακες, σημειακά τοποθετημένους στον αστικό ιστό, χωρίς κανένα στοιχείο σύνδεσης και αλληλεπίδρασης, τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον της γειτονιάς στην οποία παρασιτικά εντάσσονται.

Τα παιδιά, χάνοντας τη γειτονιά και την πόλη, έχουν χάσει την ευκαιρία να ζήσουν εμπειρίες απαραίτητες για τη σωστή ανάπτυξη τους, το παιχνίδι, την ενέργεια, την αυτονομία τους. Η πόλη, χάνοντας τα παιδιά, έχασε την ασφάλεια, την αλληλεγγύη, τον κοινωνικό έλεγχο. Η σύγχρονη πόλη σε μια προσπάθεια να προστατεύσει τα παιδιά από μία δομή υποτιθέμενα εχθρική, αδιαφορώντας για το γεγονός της κοινωνίας και γυρνώντας την πλάτη σε αυτή, συμβάλλει στη βαρβαρότητα, διότι μια κοινωνία στην οποία περιθωριοποιούνται όλο και περισσότερο τα παιδιά, είναι μια κοινωνία που δεν αποδέχεται την ευθύνη για το μέλλον.⁵⁶

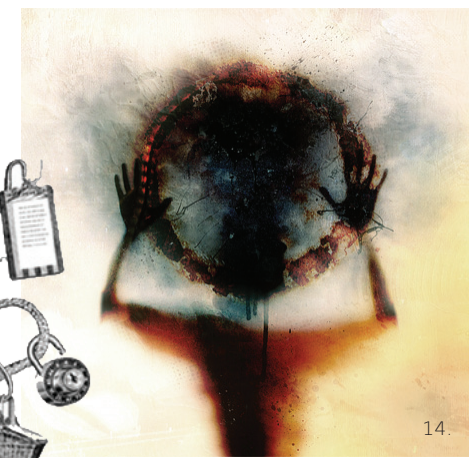
Δεν έχει νόημα να φανταστούμε έναν ιδανικά διαμορφωμένο δημόσιο χώρο που να μπορεί με δεδομένα στοιχεία σχεδιασμού να υποδεχτεί το παιδί ως χρήστη, ούτε να προσπαθήσουμε να αποκωδικοποιήσουμε το παιχνίδι δημιουργώντας δομές για την ανάπτυξή του, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ειδικών χώρων για εκείνο. Τα παιδιά θα συνεχίσουν να ερμηνεύουν το χώρο με το δικό τους τρόπο και μέσω του παιχνιδιού τους να τον μεταλλάσσουν. Προέχει να συνειδητοποιήσουμε ότι αυτό μπορεί να συμβεί ανεξάρτητα από δική μας πρόθεση οπουδήποτε, αρκεί ο χώρος να προσφέρει το ερέθισμα και να δέχεται την πιθανότητα. Το πρόβλημά μας δεν είναι ο σχεδιασμός δρόμων, παιδότοπων, ειδικών κτιρίων ή καταστημάτων για τα παιχνίδια τους, αλλά η αναθεώρηση των δεδομένων του χώρου που αναφέρονται σε αυτό και τις ανάγκες του και ταυτόχρονα, η εκπαίδευση της κοινωνίας να δεχθεί τα παιδιά και τη συμμετοχή τους σε αυτή,⁵⁷ επαναπροσδιορίζοντας κανόνες χρήσεις του δημόσιου χώρου και σχέσεις εξουσίας.⁵⁸



11



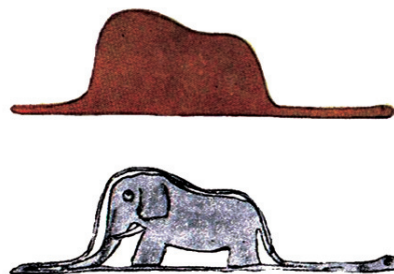
12._ 13._ 14. closer _ 15.traces l_ 16. le petit prince



14.



15.



16.

παιχνίδι

Στην προηγούμενη ενότητα, περιγράφηκε ο προβληματισμός σχετικά με την αντιθετική πραγματικότητα της παιδικής ηλικίας σήμερα, από τη στιγμή που συνυπάρχουν η χειραφέτηση του παιδιού και ο ταυτόχρονος περιορισμός του σε χωροχρονικά περιβάλλοντα και μοντέλα συμπεριφοράς, ως μέρος του γενικότερου προβληματισμού για τη σύγχρονη πόλη. Ο περιορισμός των παιδιών και του αυθόρμητου παιχνιδιού στις σύγχρονες πόλεις στους «παιδικούς χώρους», μπορεί να θεωρηθεί μια αλληγορία του τρόπου με τον οποίο ο λειτουργικός σχεδιασμός διαχώρισε και κατακερμάτισε την ενιαία αίσθηση του χώρου της πόλης σε μία ορθολογική τάξη. Μπορεί τα σημερινά παιδιά να έχουν περισσότερες ευκαιρίες από ό, τι παλαιότερα, αλλά η απώλεια της αυθόρμητης δραστηριότητας, όπως το παιχνίδι, φαίνεται απίθανο να αρκεί να αντικατασταθεί από αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και εξορμήσεις χωροχρονικά προσδιορισμένες.

Η απαξίωση του αυθόρμητου παιχνιδιού στις ρωγμές του αστικού ιστού, σε περιοχές που κανονικά φιλοξενούν άλλου είδους, ή καμία λειτουργία, με πρόφαση την επικινδυνότητα ή το ακατάλληλο της μορφής, επαυξάνει τη διάθεση προσδιορισμού του χώρου της πόλης ως «απόλυτα ιδιωτικό» ή «απόλυτα δημόσιο». Το υποκείμενο - παιδί, αποτρέπεται σε κάθε δυνατό βαθμό από το να επέμβει στο κοντινό του, μη ιδιωτικό περιβάλλον, στερούμενο έτσι δυνατότητες όχι μόνο ισορροπημένης κοινωνικής ανάπτυξης αλλά και συνειδητοποίησης του συλλογικού «ανήκειν». Μαθαίνει βιωματικά ότι ο χώρος έξω από το σπίτι δεν αποτελεί δυναμικό και μεταλλάξιμο περιβάλλον, αλλά, ένα σταθερό δοχείο υποδοχής οικονομικών και κοινωνικών συναλλαγών των ενηλίκων, από το οποίο, το ίδιο παραγκωνίζεται. Επομένως, το γεγονός της απομάκρυνσης του υποκειμένου από το δημόσιο χώρο της πόλης στην περίπτωση της κοινωνικής ομάδας των παιδιών προκύπτει από αμφίρροπες αιτίες. Αφενός, λόγω της αντίληψης ότι το περιβάλλον της πόλης αδυνατεί να αποτελέσει πεδίο δράσης και ενεργοποίησης του παιδιού αφού στερείται σχεδιασμού, άρα και ερεθισμάτων, αφετέρου διότι η παιδική ηλικία αντιμετωπίζεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, με μια υπερβάλλουσα διάθεση προστασίας. Οι ενήλικες, φαντάζονται για τα παιδιά, χώρους καθαρούς, τακτοποιημένους και φροντισμένους, στους οποίους εκείνα πρέπει να εκπαιδευτούν, σε μία πιο ρομαντική και απλοϊκή ιδέα για την παιδική ηλικία, εκφράζοντας ένα συγκεκριμένο όραμα κόσμου και πραγμάτων.

Ωστόσο, η εντύπωση ότι τα παιδιά δε διαθέτουν τα εφόδια να δράσουν στο χώρο στον οποίο, δεν προβλέπεται ειδικός σχεδιασμός για αυτά είναι αμφισβητήσιμη, καθώς η αλληλεπίδραση των παιδιών με ένα δεδομένο έδαφος είναι πιο έντονη, ρευστή και προσωπική, από ότι εκείνη των ενηλίκων.¹ Το εργαλείο της φαντασίας και η πηγαία διάθεση εξερεύνησης που διαθέτουν τα παιδιά είναι σε θέση να τα μετατρέψει σε ιδανικούς χρήστες της φαινομενικά κενής περιοχής του αστικού

ιστού, γεγονός που υποστηρίζεται και από τις αντίστοιχες αναλύσεις των αναπτυξιακών θεωριών που περιγράφηκαν. Το παιδί και χρειάζεται και είναι σε θέση να υπάρξει ενεργά μέσα στην πόλη ως διαμορφωτής χώρου, αφού στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει χώρος, καθορισμένα σχεδιασμένος ή όχι, που να μην μεταμορφώνεται από τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού. Στη σχέση του με το χώρο το παιδί αντιδρά με τρόπο δημιουργικό, πραγματοποιώντας συνεχείς μετατροπές της χρήσης του, δίνοντας συμβολικές σημασίες σε αυτόν μέσα σε φανταστικούς κόσμους σε μία διαδοχή δημιουργίας-μετατροπής-καταστροφής, για να ξεκινήσει και πάλι από την αρχή. Αυτή η διαδικασία είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού αφού η δυναμική μετάλλαξη του περιβάλλοντος ζωής και η οικειοποίησή του, επιτρέπουν στο παιδί να συμμετέχει στον κόσμο των ενηλίκων μέσα από τη δική του δράση. Το παιχνίδι, έτσι, μετατρέπεται σε ένα άτυπο μέσο κοινωνικοποίησης και δημιουργικής εξερεύνησης.

Επομένως, παίζοντας και, κατά συνέπεια, χρησιμοποιώντας το χώρο, το παιδί προβάλλει τα δικά του χαρακτηριστικά στον «τόπο» του παιχνιδιού του και, έτσι, μπορεί να δώσει πρακτικές μορφές στην πρόσληψη ερεθισμάτων, την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, τη δημιουργικότητά του και την αναμόρφωση -συμβολική ή πραγματική- του κοινωνικού και υλικού του περιγύρου. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν τη σχέση τους με την πραγματικότητα και επομένως, την πόλη, δημιουργώντας συμβολικές καταστάσεις μέσα από τις οποίες γνωρίζουν το χώρο και τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Κάτι τέτοιο ενισχύεται όταν οι δραστηριότητες παιχνιδιού εκφράζονται σε χώρους που μπορούν δυναμικά να μετατραπούν σε «τόπο», όπως εκείνος ορίστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Σε έναν χώρο, δηλαδή, όχι αυστηρά προκαθορισμένο αλλά προσαρμόσιμο, δημόσιο, προσβάσιμο, που επιτρέπει την τυχαία συνάντηση, και επομένως κοινωνική επαφή, καθώς και την επαφή με την φύση, σε μια διακριτική συνύπαρξη, χωρίς την αυστηρή επίβλεψη των ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Georges Mesmin, η παιδική ηλικία είναι μια διαρκής αδιάκοπη πορεία αλλαγής, ένας δρόμος προς την ενηλικίωση, μια σταδιακά εξελισσόμενη κίνηση από το «εγώ» προς το «άλλο», με το «άλλο» να περιλαμβάνει είτε κοινωνικές είτε χωρικές σχέσεις.² Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο βιωματικής καθοδήγησης του παιδιού σε αυτήν την πορεία, αφού μέσω του παιχνιδιού του το παιδί μπορεί να συλλέξει και να αντανakλάσει τα ερεθίσματα εκείνα που θα το οδηγήσουν σε μία κοινωνική και χωρική εμπειρία με στόχο τη διαφοροποίηση και όχι την αναπαραγωγή στατικών εικόνων, με άλλα λόγια στην τέλεση του χώρου που το περιβάλλει.

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

Michel de Certeau

2.
Pecoriello, A. (2002) *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, μεταπτυχιακή εργασία. Φλωρεντία: Università di Firenze, Pianificazione urbana territoriale e ambientale, σ 56

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

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

Αποτέλεσμα της τέλεσης του χώρου έναντι της αποξενωμένης και παθητικής στάσης, είναι πως μέσω της παιγνιώδους – δημιουργικής δράσης που αυτή ενέχει, το παιδί, αλλά και γενικότερα το άτομο, ως κοινωνικό ων, μπορεί να διαχειρίζεται έγχρονα και χωροποιητικά την παρουσία του στο δημόσιο χώρο της πόλης. Μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε αυτόν, στη διαμόρφωση, ή το μετασχηματισμό του, μέσω της αδιάκοπης αναζήτησης και ανακατάταξης στοιχείων κοινωνικών και χωρικών, γεγονός που σταδιακά, μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψη των συνηθισμένων περιορισμών, και να καταστήσει τα όρια, αυτού που αποκαλούμε πραγματικότητα, απεριόριστα.

Όπως επισημαίνει ο Henri Wallon, η λογική του παιχνιδιού δε χαρακτηρίζεται από μια αρμονία συνέχειας, αλλά κτίζεται πάνω σε εσωτερικές αντιθέσεις, που έχουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του. Αυτές οι εσωτερικές αντιφάσεις που προσδίδονται στο παιχνίδι αποτελούν για την προσέγγιση μας το πιο ενδιαφέρον και αξιοποιήσιμο χαρακτηριστικό του. Η οργάνωση του παιχνιδιού μέσα από τη συνύπαρξη της ελευθερίας και των περιορισμών, του αληθινού και του φανταστικού χώρου και χρόνου και η ταυτόχρονη έλλειψη και ύπαρξη στόχων, διαμορφώνει μια αντιφατική σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα. Όσο και αν φαίνεται παράδοξο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιχνίδι συνδέει το παιδί με την πραγματικότητα με τρόπους που το αποσυνδέουν απ' αυτήν. Έτσι, το παιχνίδι μπορεί να αναδειχθεί σε «θεσμό παραβίασης» των κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων που περιβάλλουν το παιδί, θεσμό ο οποίος επιδρά δημιουργικά, επειδή συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όσο και στον εμπλουτισμό των δεδομένων του περιγυρού του.³ Το παιχνίδι, είναι μια παραβίαση της πειθαρχίας ή των καθηκόντων που επιβάλλουν πάνω στον κάθε άνθρωπο οι πρακτικές αναγκαιότητες της ύπαρξής του.⁴

«Τον κόσμο μπορείς να τον κοιτάξεις από το ύψος ενός ανθρώπου
αλλά και από εκείνο ενός σύννεφου. Στην πραγματικότητα,
μπορείς να μπεις από την κεντρική πόρτα ή να χωθείς -είναι πιο
διασκεδαστικό- από ένα παραθυράκι»

Gianni Rodari

5.
Αυγητίδου, Σ. (2012) «Το παιχνίδι»,
Παρουσίαση στο σεμινάριο για
Επιμόρφωση επιθεωρητών δημοτικής
εκπαίδευσης, powerpoint

6.
Δεμοπούλου, Δ. (2008) *Το παιχνίδι
στα βρέφη και τα νήπια. Εξέλιξη
και τεχνογνωσία του παιχνιδιού
στον Ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα κατά
το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα,
(1950-2008)*, μεταπτυχιακή διατριβή.
Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο, Τμήμα φυσικής
αγωγής και αθλητισμού, σ.23

7.
Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και
διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική
ποιότητα του χώρου*, σ.63.

Το να ορίσει κανείς το παιχνίδι είναι πολύπλοκο και κάθε προσπάθεια παραμένει μερική, ίσως επειδή η ίδια η δραστηριότητα του φέρει από μόνη της μία μεταφορική σημασία. Ο ορισμός του παιχνιδιού εξαρτάται από το ποιος το ορίζει και από τα ποια δομικά και λειτουργικά κριτήρια του ορίζονται και γιατί.

Το παιχνίδι είναι μία από τις αγαπημένες μεταφορές της επιστήμης για να εξηγήσει το μίγμα της τύχης και της αναγκαιότητας που ρυθμίζει τους μηχανισμούς της εξέλιξης. Για τη λειτουργία αυτή του παιχνιδιού διατυπώθηκαν πολλές και ενδιαφέρουσες ερμηνείες, στα πλαίσια προσεγγίσεων από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, που παρουσιάζουν τη σημασία των διαφόρων πλευρών του θέματος και το αναδεικνύουν σε πρωτεύον στοιχείο της σχέσης παιδιού και κοινωνικού, χωροπολιτισμικού περιγύρου.

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το παιχνίδι το αναφέρουν είτε ως μια σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού, είτε ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά ή πλαίσιο δραστηριοτήτων του παιδιού.⁵ Κοινή παραδοχή, ωστόσο, όλων των ορισμών αποτελεί ότι ακόμη και αν το παιχνίδι ξεκινά από βιολογικές ενορμήσεις, αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό ακριβώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Οι πρώτες θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από το παιχνίδι, αφορούν τη βιολογική λειτουργία του, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την ανάγκη για παιχνίδι. Επηρεάστηκαν σχεδόν όλες, από τις δαρβινικές θεωρίες και βασίζονται στη διατήρηση ή στην κατανάλωση (πλεονάζουσας) ενέργειας. Οι κλασικές αυτές θεωρίες παιχνιδιού έχουν σοβαρές αδυναμίες βασισμένες σε ξεπερασμένες πεποιθήσεις για την ενέργεια, τα ένστικτα και την εξέλιξη.⁶

Johan Huizinga

Ο Ολλανδός ιστορικός Johan Huizinga, στο βιβλίο του «Homo Ludens» του 1938, ερμηνεύει το ρόλο του παιχνιδιού στην ιστορία του πολιτισμού και το αναγνωρίζει ως θεμελιώδες στοιχείο του. Το τοποθετεί δίπλα στα αλλά δύο βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης, του «λογίζεσθαι» (homo sapiens) και του «κατασκευάζειν» (homo faber). Για τον Huizinga το παιχνίδι είναι παρόν στη διαμόρφωση όλων των σημαντικών μορφών συλλογικής ζωής (ποίηση, μουσική, χορός, μορφές λατρείας, επιστήμη), τονίζοντας, ωστόσο, ότι η ανθρώπινη πραγματικότητα δεν αποτελεί στο σύνολό της παιχνίδι. Σχετίζει το παιχνίδι με την οργάνωση του τρόπου ζωής και το μεταφράζει σε ένα είδος προπλάσματος των κοινωνικών θεσμών.⁷ Ο Huizinga στη μελέτη του, αναφέρεται σε αυτό όχι ως απλή ενστικτώδη δράση, αλλά ως σημαίνουσα λειτουργία. Είναι μια ελεύθερη πράξη βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά, παρ' όλα αυτά, ικανή να απορροφήσει

τελείως αυτόν που παίζει. Μια δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή σταθερά όρια τόπου και χρόνου. Είναι ένα πέρασμα σε μία προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας, με δικούς της κανόνες, χρόνους και τόπους, ένας προσωρινός κόσμος μέσα στο συνηθισμένο κόσμο τέλεσης μιας πράξης ανεξάρτητης από τον πρακτικό βίο. Το γεγονός αυτής της ελεύθερης δράσης και οι ανοιχτές του δυνατότητες, δεν εμποδίζουν το παιχνίδι να εξελίσσεται με πλήρη σοβαρότητα και να αναπτύσσεται με τάξη. Οι κανόνες αποτελούν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα στην έννοια του παιχνιδιού, αποτελούν μία «αδιάσειστη αλήθεια». Το παιχνίδι κομίζει σε έναν ατελή κόσμο μια προσωρινή, περιορισμένη τελειότητα, για αυτό μοιάζει να ανήκει στο πεδίο της αισθητικής σα μια ορμέμφυτη τάση για αρμονία και ρυθμό. Ο Huizinga, επίσης, θα διακρίνει δύο όψεις του παιχνιδιού. Αφενός μεν θα αντιμετωπίσει το παιχνίδι ως αγώνα για να κερδηθεί κάτι, αφετέρου το παιχνίδι ως παράσταση που απεικονίζει κάτι. Μια παράσταση: ένα πέρασμα από την κοινή πραγματικότητα σε μια στιγμιαία τέλεια οργάνωση, μια ανάπλαση μέσω αναπαράστασης.

Roger Caillois

Βασισμένος στον ορισμό του παιχνιδιού που προτάθηκε από τον Huizinga, ένας άλλος σημαντικός ερευνητής του θέματος, ο Roger Caillois, προχωρεί στη διατύπωση των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού ως δραστηριότητα. Η βασική διαφορά τους έγκειται στην αντιστροφή της σχέσης πολιτισμού- παιχνιδιού, με τον πρώτο να υποστηρίζει ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός γεννιέται και διαμορφώνεται από το παιχνίδι και τον δεύτερο ότι το παιχνίδι γεννιέται μέσα σε αυτόν. Παρόλο που ξεκινούν από διαφορετική αφετηρία, ο Caillois, όπως και ο Huizinga, αναγνωρίζει το παιχνίδι ως ελεύθερη δραστηριότητα, με τον δικό της χώρο και χρόνο να τον διαχωρίζει από τις υπόλοιπες, με δικούς της κανόνες που επιβάλλουν προσωρινά μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία, ωστόσο, είναι απρόβλεπτη ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή της, αφού το παιχνίδι ως δυναμική δραστηριότητα διαρκώς μεταλλάσσεται. Για τον Caillois, είναι σημαντικός ο ρόλος του παιχνιδιού ως δραστηριότητα, ανεξάρτητη από την πραγματικότητα, εξελισσόμενη στον κόσμο του φανταστικού, που διατηρεί τον αυθορμητισμό και την ελευθερία της, όσο οι παίκτες του εφευρίσκουν και διαμορφώνουν τη συνέχειά του. Αυτή την άναρχη και άστατη φύση του παιχνιδιού, συμπυκνώνει ο Caillois, στον όρο *paidia*. Σε αυτή την παρορμητική τάση της *paidia*, έρχεται να αντιταχθεί η έννοια του *ludus*, η οποία τροποποιεί το παιχνίδι μέσα από κανόνες, με αποτέλεσμα αυτό να παίρνει τη μορφή υποχρέωσης, να χάνει το χαρακτήρα του και να καταλήγει περιγράψιμο και ελέγξιμο. *Ludus* και *paidia*, δεν αποτελούν κατηγορίες του παιχνιδιού αλλά παιγνιακούς τρόπους και είναι τα χαρακτηριστικά αυτά που διακρίνουν το παιχνίδι από οποιαδήποτε άλλη ανατρεπτική ή παραβατική πράξη.⁸

Προσπαθώντας να διακρίνει κατηγορίες παιχνιδιού ανάλογα με τα ειδικά χαρακτηριστικά τους, ο Caillois ξεχωρίζει τέσσερις περιπτώσεις: *Agon* (ανταγωνισμός). Σε αντιστοιχία με το παιχνίδι ως αγώνα - όπως αρχικά το έθεσε ο Huizinga, ο Caillois θα μιλήσει για τον ανταγωνισμό

8.
Βουτσινά, Λ. (2009) *in-lusio*. Αθήνα:
Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή
Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.σ.22

9. Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 63

10. Μηλιά - Αργεΐτη, Α. (2012) *Ο Homo Ludens από τη νεωτερική στη σύγχρονη πόλη*, ερευνητική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, σ.23

11. Οι σημαντικότερες μιχεβιοριστικές θεωρίες για το παιχνίδι είναι οι παρακάτω: 1) Παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις. 2) Παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση. 3) Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση. 4) Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια. 5) Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου. (Δογάνης, όπως αναφέρεται στο Δεμοπούλου, Δ. (2008) *Το παιχνίδι στα βρέφη και τα νήπια. Εξέλιξη και τεχνονομία του παιχνιδιού στον Ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, (1950-2008)*, μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα φυσικής αγωγής και αθλητισμού, σ.33)

και θα εντάξει σε αυτήν την κατηγορία παιχνίδια στα οποία οι πρωταγωνιστές μπορούν, σε ιδανικές συνθήκες, να ανταγωνιστούν.

_Alea (τύχη). Εδώ εντάσσονται παιχνίδια στα οποία η ίδια η αυθαιρεσία της τύχης είναι που συνιστά το μοναδικό παράγοντα του παιχνιδιού.

_Mimicry (μίμηση). Στη μίμηση, η οποία κατά τον Huizinga ορίζεται ως παράσταση, ο Caillois εντάσσει παιχνίδια που προϋποθέτουν την προσωρινή αποδοχή, αν όχι μιας αυταπάτης, τουλάχιστον ενός κλειστού, συμβατικού και, από ορισμένες απόψεις μυθοπλαστικού σύμπαντος. Η mimicry αποτελεί το αποτέλεσμα μιας φυσικής και θεμελιώδους παρόρμησης, για τον Caillois, και καθορίζεται από την αδιάκοπη επιπόηση.

_Ilinx (ίλιγγος). Παιχνίδια που αποσκοπούν στο να ανατρέψουν έστω και για λίγο τη σταθερότητα της αντίληψης και να επιφέρουν ένα είδος απολαυστικού πανικού.

Η κατηγοριοποίηση του Caillois, αφορά, κυρίως, το θεσμοθετημένο παιχνίδι και καταλήγει στην ύπαρξη αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις κατηγορίες του παιχνιδιού και στους πολιτισμικούς παράγοντες μιας κοινωνίας.⁹ Στους ορισμούς τόσο του Huizinga όσο και του Caillois, παρόλο που το παιχνίδι περιγράφεται σαν ελεύθερη και μη παραγωγική δραστηριότητα, τονίζεται η αναγκαιότητα εξάρτησής του από αυστηρούς κανόνες, αλλά και ο σαφής διαχωρισμός του από την καθημερινή ζωή. Προσπερνώντας τα αναρχικά και ζωντανά χαρακτηριστικά του και απλοποιώντας τις έννοιες του χωρικού και χρονικού του ορισμού, η δυτικοευρωπαϊκή σκέψη τάσσεται υπέρ αυτής της οργανωμένης και προσδιορισμένης μορφής του παιχνιδιού,¹⁰ γεγονός που αποδεικνύεται από τους χώρους στους οποίους επιλέγει να το τοποθετήσει.

Στη δική μας προσέγγιση το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως ένα πλαίσιο δραστηριότητας, μη τυποποιημένης, που συμβαίνει σε μια ιδιόμορφη πραγματικότητα, στην οποία ο παίκτης δημιουργεί και αμφισβητεί συνεχώς τους κανόνες. Καθοδηγείται από τις έννοιες της *paidia* και του *ludus*, πριν όμως, από την εμφάνιση των συμβάσεων που θα οδηγούσαν στην αποκοπή, και την ύπαρξή του ανεξάρτητα από την πραγματικότητα.

Οι επόμενες θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι προσεγγίστηκαν παράλληλα με τις θεωρίες του μιχεβιορισμού¹¹ και της γνωστικής ψυχολογίας. Ο προβληματισμός για αυτές τις θεωρίες δεν εστιάζει στην αμφισβήτηση ότι τα παιδιά όντως μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού, αλλά στο ότι η αξία του παιχνιδιού επικυρώνεται κυρίως σε σχέση με τη μάθηση.

Piaget

Η θεωρία του Piaget για το παιχνίδι βασίζεται στη θεωρία του Karl Gross, η οποία το αντιμετωπίζει ως προπαρασκευαστική άσκηση των παιδιών για φυσική ανάπτυξη, δίνοντας, ωστόσο, νόημα στην λειτουργική αυτή περιγραφή μέσα από την έννοια της αφομοίωσης. Στην αισθησιο-κινητική του καταγωγή, το παιχνίδι δεν είναι παρά μια καθαρή αφομοίωση του πραγματικού στο εγώ, με τη διπλή σημασία του όρου: με τη βιολογική

σημασία της λειτουργικής αφομοίωσης και με την ψυχολογική σημασία μιας ενσωμάτωσης των πραγμάτων στην καθεαυτό ενεργητικότητα. Το παιχνίδι δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να χειρίζεται ελεύθερα τα πράγματα και να αλλοιώνει την πραγματικότητα με σκοπό να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες. Όταν το παιδί παίζει, δεν προσαρμόζεται αυτό στην πραγματικότητα, αλλά τη μετασχηματίζει σύμφωνα με τις ανάγκες του. Για τον Piaget το παιχνίδι ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης του παιδιού.

Έτσι διακρίνεται σε :

_παιχνίδι άσκησης: κυριαρχεί στη βρεφική ηλικία (0 – 2 ετών) δηλαδή στην αισθησιοκινητική περίοδο. Είναι, βέβαια, αρκετά δύσκολο να χαρακτηριστούν ως παιχνίδι οι διάφορες φάσεις της νηπιακής συμπεριφοράς, καθώς πολύ λίγες από τις κινήσεις του παιδιού είναι ικανοποιητικά ελεγχόμενες, έτσι ώστε να διακριθούν από την τυχαία συμπεριφορά.

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

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

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

Από την πλευρά του ο Wallon διακρίνει:

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

_παιχνίδια φαντασίας (ή πρόσληψης), με στόχο την απορρόφηση

12.

Piaget, J. (1979) Ψυχολογία και Παιδαγωγική, (επιμ)Ανθουλιός,Τ. **Παιδαγωγική**, Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη, σ.117

13. Wallon, H. (1984) *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού*, σ.61

πληροφοριών και την κατανόηση του εξωτερικού ερεθίσματος, καθώς και την ανασύνταξη της πραγματικότητας

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

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

Vygotsky

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

παιδί - συμβολικό παιχνίδι - χώρος

Στις κατηγοριοποιήσεις των Piaget και Wallon αναγνωρίζεται ο ρόλος του παιχνιδιού στη νοητική, γνωστική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξή τους. Σε αντίθεση με τις θεωρίες αυτές, οι οποίες βλέπουν το παιχνίδι των παιδιών με κυρίως αναπτυξιακούς, γνωστικούς όρους, θα προσεγγίσουμε το παιχνίδι με τα επιπλέον χαρακτηριστικά του, ως ένα πολύπλευρο φαινόμενο στις πιο αυθόρμητες εκφράσεις του στη σχέση παιδί-παιχνίδι-χώρος. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στις μορφές του παιχνιδιού που προσδιορίζονται από τη συλλογή στοιχείων και ερεθισμάτων από το χώρο και που, μέσω νοητικών αναπαραστάσεων και σημειολογικών μεταλλάξεων, χρησιμοποιούν τη φαντασία ως εργαλείο ανασύνταξης



15. Πανταζή, Α. (2013) « Τζιάνι Ροντάρι: Από ποιο ύψος θα κοιτάξεις τον κόσμο;», *Storie Umane*, από: <http://www.storieumane.gr>

16. Τσουκαλά, Κ. (1998) *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.111

17. Winnicott, D.W. (2005) *Playing and Reality*. London και New York: Routledge, σ.71

της πραγματικότητας, μετασχηματίζοντας το χώρο. Οι μορφές αυτές έχουν θέση στις κατηγοριοποιήσεις όλων των μελετητών, άλλοτε ως παιχνίδι κατασκευών, κατά τους Piaget και Wallon, και άλλοτε, με λιγότερο χωρικές επεκτάσεις, ως συμβολικό ή παιχνίδι πρόσληψης στις ίδιες θεωρίες. Στις αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις των Huizinga και Caillois, το αυθόρμητο και μη θεσμοθετημένο παιχνίδι, υπονοείται στις έννοιες της παράστασης (Huizinga) και της μίμησης (Caillois), ενώ στον ίλιγγο (Caillois) μπορεί να εντοπίσει κανείς ψήγματα αναγκαιότητας ενός χώρου που να προσφέρει ερεθίσματα ανατροπής και έκπληξης, ώστε να ενισχυθεί το στοιχείο της εξερεύνησης.

Όπως έχει τονίσει και ο συγγραφέας και μελετητής της παιδικής ηλικίας, Gianni Rodari, το αυθόρμητο και συμβολικό παιχνίδι, είναι αυτό που, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη μνήμη και συλλέγοντας ερεθίσματα από την πραγματικότητα, κάνει δυνατή την αλληλεπίδραση του παιδιού με το χώρο και τα άτομα, προσφέροντάς του μοναδικές ευκαιρίες οικειοποίησης, διάβασης ορίων και δημιουργικότητας. Ο κόσμος του αυθόρμητου παιχνιδιού για τον Rodari είναι σύνθετος και βαθιά αναγκαίος. Βοηθάει στην ουτοπία.¹⁵

Για μας, η διάκριση του αυθόρμητου παιχνιδιού και των στοιχείων που επιθυμούν να προσδιορίσουν την αφηρημένη του έννοια, αποκτούν ενδιαφέρον στην προσπάθεια χωρικής τους έκφρασης, στην αναζήτηση των στοιχείων που λειτουργούν ως ερεθίσματα, στην ποιότητα του υλικού χώρου στον οποίο αυτά εμφανίζονται και η οποία μπορεί τελικά να εμπνεύσει την πιο ολοκληρωμένη έκφραση της έμφυτης τάσης του παιδιού για δημιουργία. Η ενίσχυση, από τη μια της αισθησιοκινητικής πράξης του παιδιού, με κοινωνικούς στόχους και κίνητρα, στα οποία θα εμπλέκεται και ο ίδιος ο χώρος, και από την άλλη της δυνατότητας του χώρου να μεταλλάσσεται και να αντιδρά, μπορεί να αποδειχθεί καταλύτης της σχέσης παιδιού-κτισμένου περιβάλλοντος, ωφελώντας ταυτόχρονα και τους δύο αυτούς παράγοντες.¹⁶ Το συμβολικό παιχνίδι προϋποθέτει έμμεσα χώρο με πλήθος ερεθισμάτων, μορφές και συμπεριφορές που μπορούν να προκαλέσουν συνειρμούς και αντιδράσεις.

Βασική πρόθεσή μας αποτελεί η επανενεργοποίηση του δημόσιου χώρου της πόλης και η δυνατότητα ανάδειξης και αναγνώρισής του ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής και χωρικής εμπειρίας των ατόμων, μέσω της δυνατότητας αλληλεπίδρασης, οικειοποίησης και επεμβατικής δράσης τους σε αυτόν. Στη δική μας προσέγγιση αυτό πραγματοποιείται με το αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι, καθώς και με το παιχνίδι των ελεύθερων κατασκευών. Αφενός, διότι, όπως έχει υπογραμμίζει και ο D. Winnicott¹⁷ «στο παίξιμο, και ίσως μόνο σ' αυτό, το παιδί ή ο ενήλικας είναι ελεύθερος και δημιουργικός». Αφετέρου, διότι για τους συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιού, το πλήθος, η ετερότητα και η ιδιομορφία των ερεθισμάτων που προσφέρει η ανομοιογένεια του δημόσιου χώρου της πόλης, μπορούν να αποτελέσουν τον καμβά υλοποίησης αυτής της προσέγγισης. Επομένως, στη συνέχεια, εξετάζονται πιο αναλυτικά οι ψυχολογικοί μηχανισμοί και οι χωρικές εκφράσεις του αυθόρμητου παιχνιδιού, ώστε να ενισχυθεί ο ισχυρισμός δημιουργικής αλληλεπίδρασης του με τον χώρο της πόλης.

το παιχνίδι ως διάβαση ορίων

φαντασία

«Αν είχαμε και μία Φανταστική, όπως έχουμε μία Λογική, θα ανακαλύπταμε την τέχνη του να επινοούμε».

Gianni Rodari

Το παιδί παίζοντας ανιχνεύει, ερμηνεύει και επαναπροσδιορίζει ερεθίσματα και δυνατότητες, ενσωματώνοντας με τρόπο περίπλοκο τις διάφορες εμπειρίες του, στη δική του πραγματικότητα και τελικά, στην προσωπικότητά του. Μπορεί το παιχνίδι να πηγάζει από ενστικτώδεις παρορμήσεις και κίνητρα, αποτελεί, ωστόσο, μια δημιουργική σύνθεση στοιχείων του περιβάλλοντος, περιλαμβάνοντας ακόμη και τη διαδικασία ανακάλυψης αυτών των στοιχείων. Κάθε παιχνίδι είναι μια δημιουργία του νέου που υπάρχει ήδη, αλλά συγχρόνως και μια δημιουργία του νέου που δεν υπάρχει. Πρόκειται, δηλαδή, για μια δυναμική δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας εφευρίσκεται και διαμορφώνεται η συνέχεια της και η κατάληξή της και στην οποία κυρίαρχο ρόλο έχει η φαντασία.¹⁸

Η φαντασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αντίληψης της καθημερινότητάς μας, αφού δεν είναι μόνο η γεωμετρία του χώρου αλλά ισότιμα και η φαντασία που προκαλεί σ' εμάς την ανάγκη να τον ανακαλύψουμε, να τον βιώσουμε ή ακόμα και να τον απορρίψουμε. Αντιπροσωπεύει μια αποκλειστικά ανθρώπινη μορφή συνειδητής ενέργειας, που πηγάζει από τη δράση όπως και όλες οι λειτουργίες συνείδησης. Η φαντασία είναι αυτή που μας οδηγεί πέρα από το βιώσιμο χώρο «στο χώρο της πρωταρχικής μας αντίληψης, στο χώρο των ονείρων μας, που περικλείουν εγγενή χαρακτηριστικά».¹⁹

Ως κομμάτι της σύνθετης σκέψης του παιδιού, καθώς εκείνο προσπαθεί να απαλλαγεί από την συγκεκριμένη σκέψη, η φαντασία, εμφανίζεται σε μία προσπάθεια διαχωρισμού της πραγματικότητας από τις αυθόρμητες επιθυμίες του παιδιού και την ανάγκη άμεσης ικανοποίησής τους. Όταν ένα παιδί καταφέρνει να δημιουργήσει τελικά έναν φανταστικό κόσμο, δοκιμάζει τα όρια ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό, δοκιμάζει να γνωρίσει τον κόσμο και τις δυνατότητές του για δράση σε αυτόν. Η φαντασία αποτελεί αυτή τη σύνδεση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα. Εδώ παρατηρείται η διπλή δράση του παιχνιδιού για την οποία κάνει λόγο ο Raymundo Dinello. Αφενός η εσωστρέφειά του, επειδή ωθεί το παιδί να ανιχνεύσει τις δικές του δυνατότητες και προτιμήσεις και, αφετέρου, η εξωστρέφεια, γιατί το στρέφει προς τον περιβάλλοντα κόσμο. Οι δυο αυτοί προσανατολισμοί συνδέονται με διαλεκτικό τρόπο, καθώς η εξωστρεφής δράση γίνεται με βάση την αίσθηση του παιδιού για το ποιες είναι οι δυνατότητές του, ενώ η απόκτηση νέας εμπειρίας στο περιβάλλον συμβάλλει στη διεύρυνση αυτών των δυνατοτήτων.²⁰

18.

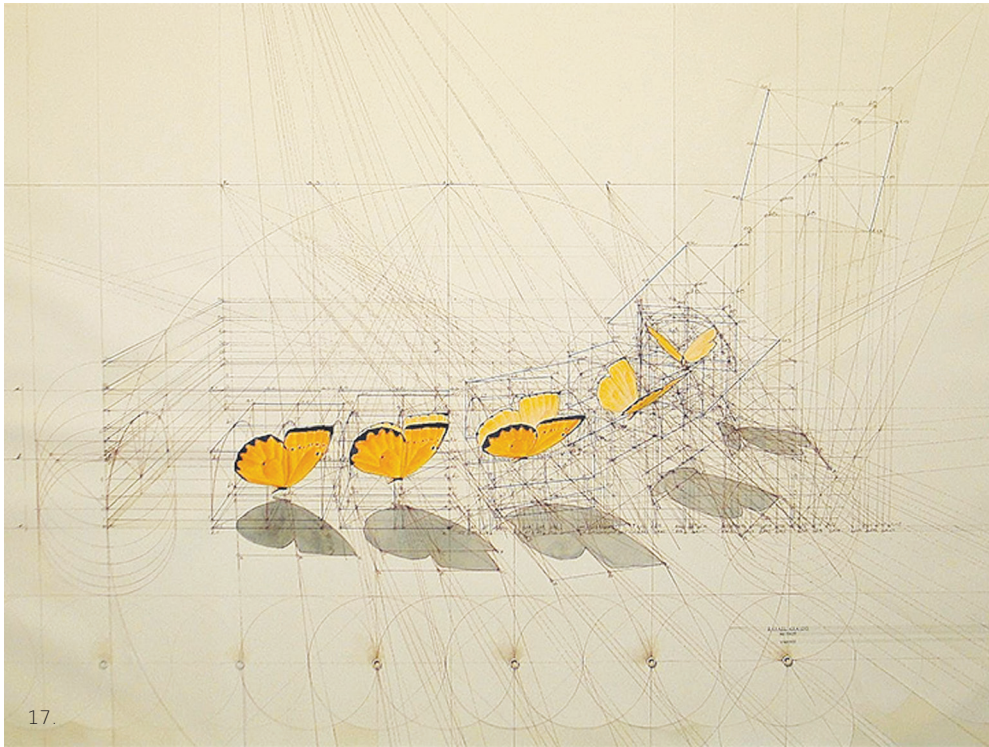
Με τον όρο φαντασία δεν αναφερόμαστε μόνο σε διαδικασίες εγκεφαλικής δημιουργικότητας ή ανακάλυψης, αλλά στην ικανότητα οργάνωσης των νοητικών αναπαραστάσεων σε συνεκτικές ομάδες. Έτσι, εκτός από τον ρόλο της φαντασίας να ανακαλεί μεμονωμένες εικόνες κα γνώση, παρουσιάζεται ένας δυναμικός ρόλος ενοποίησης των διαδοχικών σταδίων συνείδησης μιας πραγματικότητας. Η παραγωγική λειτουργία της φαντασίας είναι αυτή που καθιστά δυνατή την εμπειρία που όλοι μοιραζόμαστε στον κόσμο. Είναι οι ενοποιητικές δομές της συνείδησής μας που μας επιτρέπουν τη συνειδητοποίηση οποιουδήποτε αντικειμένου. Δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική εμπειρία χωρίς τις δομές αυτές. Επιπλέον, η δημιουργική πλευρά της επιτρέπει τη σύνθεση νέων εννοιών κα τον εμπλουτισμό του νοήματος της εμπειρίας. Η φαντασία, είναι εκείνος ο νοητικός μηχανισμός που τοποθετεί τα σχήματα της εμπειρίας με τέτοιο τρόπο που η σύνθεση της πραγματικότητας δεν αποτελεί παράταξη ερεθισμάτων, αλλά δημιουργικό σύνολο. (Γαβρήλου, Ε. και Μπουρδάκη, Β. (2003) «Cube 2-Hypercube. Η νοηματική ανασυγκρότηση του Χώρου: Ο επαναπροσδιορισμός των 'αρχιτεκτονικών σταθερών' και των πρωταρχικών δομών 'σωματικής εμπειρίας'», *Αειχώρος*, 2(1), σ.135)

19.

Foucault όπως αναφέρεται στο Ενδιάμεσο χώρο χρόνου περιπλανήσεις μηχανισμοί σκέψης», *κομπρεσέρ*

20.

Γερμανός, Δ... (2004) ό.π., σ.3



Η φαντασία όμως, δεν αποτελεί απλά κυρίαρχο συστατικό του παιδικού παιχνιδιού, αλλά εφαλτήριο, τρόπο γέννησης και προϋπόθεση κάθε μορφής παιγνιώδους δράσης. Ο υποκειμενικός χωροχρόνος, οι ρόλοι και οι συμβολισμοί που συνθέτουν τον φανταστικό κόσμο είναι, στην ουσία, η ίδια η πραγματικότητα για το παιδί, σε ολόκληρη τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Η φανταστική, ωστόσο, κατάσταση γίνεται κατανοητή μόνο κάτω από το φως μιας αληθινής. Το παιδί στο παιχνίδι του δημιουργεί μία δική του αλήθεια, έναν δικό του κόσμο, αντλώντας πρότυπα και μορφές από την καθημερινή του χωρική και κοινωνική εμπειρία. Το φανταστικό παιχνίδι είναι στην πραγματικότητα μνήμη σε δράση, καθώς το παιδί προσπαθεί μέσα από τη μίμηση και την προσποίηση ρόλων και καταστάσεων που έχει βιώσει να διαπραγματευτεί το παρόν του. Το παιχνίδι παίρνει έτοιμες δομές και συμπεριφορές, τις απονοηματοδοτεί, και τις μετασχηματίζει για να δημιουργήσει τα δικά του δεδομένα. Η συνύπαρξη αυτή των δύο πραγματικοτήτων, της καθημερινής και της φανταστικής, η μυθοπλαστική ιδιότητα του παιδιού ως μέρος της προσπάθειας κατανόησης και σύνθεσης των στοιχείων του κόσμου, αποτελούν την πιο περίπλοκη και συνάμα δυναμική έκφραση του παιχνιδιού και το μετατρέπουν σε μία συνεχή διαδικασία διάβασης ορίων, μια πράξη δράσης και όχι ακινησίας. Άλλωστε, ο Vygotsky αναφέρει ότι η φαντασία δεν έρχεται τυχαία στη ζωή του παιδιού, αλλά είναι μια πρώτη ένδειξη απαλλαγής του από τις καταστάσεις που το περιορίζουν.²¹ Το παιχνίδι έρχεται να εκφράσει την ανάγκη αυτή για αποδέσμευση από το ορισμένο, την ανάγκη ερμηνείας του «εγώ», του «άλλου», του «γύρω», μέσα από μια προσωπική θεώρηση και επικοινωνία με την πραγματικότητα.

Η διαδικασία αποδέσμευσης από περιορισμούς ξεκινά από την πρώτη φάση της ζωής του ατόμου και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκειά της. Όμως στη φάση της παιδικής ηλικίας, η κίνηση αυτή προς το έτερο, περιβάλλεται από το ξεχωριστό στοιχείο του μύθου και της φαντασίας με δημιουργό, και συγχρόνως χρήστη, το ίδιο το παιδί. Το όχημα με το οποίο η παιδικότητα καθοδηγεί το άτομο προς το «άλλο» αλλά και προς το «εγώ», δεν είναι άλλο από το παιχνίδι. Για το παιδί που παίζει, το «εγώ» και η πραγματικότητα είναι τα όρια, ενώ το παιχνίδι γίνεται η ονειρική περιοχή όπου το μυθικό βιώνεται πέραν των χωρικών ή χρονικών διαστάσεων και η επίσκεψη στο «άλλο», το ξένο, απευθύνεται συγχρόνως και στον εαυτό, ακολουθώντας μια αμφίδρομη πορεία ολοκλήρωσης της ταυτότητας.²² Μέσα από αυτήν την ενεργητική παρουσία του παιχνιδιού στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη του, το παιδί τελεί το χώρο μέσα στο χρόνο, όχι μμούμενο εικόνες αλλά διαβαίνοντας όρια και περιορισμούς, δημιουργώντας δικούς του κόσμους. Ίσως τελικά να μην υπάρχει άλλος «χώρος» εκτός από το παιχνίδι όπου τόσο αβίαστα, αναπόφευκτα και επιτακτικά συναντώνται και συνεργάζονται οι εικόνες φαντασίας και πραγματικότητας, αφήνοντας την αντίδραση να γίνει αυθόρμητη ποίηση, ανακάλυψη αντί για προσαρμογή στον κόσμο.²³ Το παιχνίδι βοηθάει «να αισθάνονται τα παιδιά ελεύθερα και να βρουν σε αυτή την ελευθερία, τη δύναμη και την ώθηση για να δράσουν, να μάθουν, να ανακαλύψουν, να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα».²⁴

21.
Καίσαρη, Β. (2009) «Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα». *Αειχώρος*, 12, σ.119

22.
ό.π., σ.116

23.
Petrucci, V. (n.d.) *Giochiamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*, Διδακτορική Διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di Roma Tre.

24.
Rodari, G. όπως αναφέρεται στο: ο.π., σ. 79

25.

Το όριο είναι αυτό που δίνει μορφή στο χώρο, τον δημιουργεί και του δίνει ιδιότητες που δεν υπάρχουν στο άμορφο, αόριστο χάος. Ορισμένοι μελετητές αναφέρουν τη σύμπραξη δύο λέξεων, του χάους και του όρους, μέσα από την οποία θα σχηματιστεί η έννοια του χώρου, (όπου χάος: άμορφη, πρωταρχική ύλη, αταξία και όρους: όριο). Ο Αριστοτέλης συλλαμβάνει το χώρο ως τον τόπο των εμπειριών του ανθρώπου, συνδέοντας άμεσα την έννοια με το κατοικείν. Διευκρινίζει τη διαφορά μορφής και τόπου, λέγοντας ότι η μορφή συμπίπτει με το όριο του περιγεγραμμένου, ενώ ο τόπος με το όριο των εμπειριών του σωματικού σχήματος. Στην επιστήμη και τη φιλοσοφία, το όριο, αυτό που διαχωρίζει το ιδιωτικό από το δημόσιο, απασχόλησε τους ερευνητές ως στοιχείο υλικό αλλά και υποκειμενικό, ως κλιμάκωση των τρόπων κίνησης και δράσης του ανθρώπου ανάμεσα στο μέσα και στο έξω, στο σταθερό και στο ρευστό, στο κλειστό και το ανοιχτό, στο χώρο που ανήκει αποκλειστικά στο εγώ και σε εκείνον οπού το εγωκεντρικό και το αλλοκεντρικό συνυπάρχουν. Ο μεταβατικός χώρος, ως ενδιάμεσο στοιχείο καθαρής σήμανσης, ως όριο σημείο, όριο γραμμή ή επιφάνεια, αποτελεί έννοια της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της αρχιτεκτονικής. Αποτελεί έναν τόπο περάσματος, αντιθετικών αξιών, μίξεων και τυχαίου, με όρους όχι μόνο αρχιτεκτονικής και λειτουργίας αλλά ως αποκαλυπτικό μιας ενιαίοτητας σχέσης ανάμεσα στο χώρο, τη χρήση, την ύλη, στον ήχο, το φως, τα άτομα και τις πληροφορίες. (Τσουκαλά, Κ.(2006) **Παιδική αστική εντοπία**. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.110)

26.

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

27.

Βουτινιά, Α. (2009) **in-lusio**. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.σ.36

28.

ό.π.,.σ.32

29.

Γερμανός, Δ.(1998) **Χώρος και διαδικασίες αγωγής**, Η παιδαγωγική

κανόνες - το παιχνίδι ως θεσμός παραβίασης

Καθώς το παιχνίδι εξελίσσεται, τα όρια, συμβολικά και υλικά, ανατρέπονται.²⁵ Ο Raoul Vaneigem τονίζει πως κάθε παιχνίδι έχει δύο προϋποθέσεις: «τους κανόνες παιχνιδιού και το παιχνίδι με τους κανόνες». Για να λειτουργήσει και να ορισθεί η φανταστική πραγματικότητα του παιχνιδιού, αναπτύσσονται, νέοι, προσωρινοί αλλά απαράβατοι κανόνες, τουλάχιστον για τόσο, όσο διαρκεί ένα παιχνίδι. Ακόμη και αν αυτοί δεν τοποθετούνται από την αρχή, καθώς εκείνο διαμορφώνεται και ο σκοπός του συγκεκριμενοποιείται, οι σχέσεις ανάμεσα στους παίκτες αλλά και τα αντικείμενα, ορίζονται από κανόνες συμπεριφοράς άλλοτε φανερούς και άλλοτε κρυφούς. Ο κανόνας του παιχνιδιού, όμως, είναι ένας εσωτερικός κανόνας, όπως λέει ο Piaget, ένας κανόνας αυτοδιάθεσης και αυτοπεριορισμού και όχι κανόνας που υπακούει το παιδί σαν να είναι νόμος της φύσης. Επομένως το παιχνίδι δίνει στις επιθυμίες του παιδιού μια νέα μορφή. Του διδάσκει να επιθυμεί σύμφωνα με το ρόλο του στο παιχνίδι και σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, να συνδέει δηλαδή τις επιθυμίες με ένα φανταστικό «εγώ».²⁶ Όσο δεδομένη, ωστόσο, είναι αυτή η κατάσταση που επιβάλλουν στο παιχνίδι αυτοί οι κανόνες, άλλο τόσο είναι και η ανατρέψιμη. Αρκεί ένα εξωτερικό ερέθισμα για να διαταράξει εξ ολοκλήρου την ισορροπία του παιχνιδιού, να την μεταλλάξει και να την ξαναορίσει μέσα από νέα δεδομένα. Τα όρια είναι υπαρκτά αλλά όχι προσεγγίσιμα. Κάθε απόπειρα διάσχισής τους, ορίζει εκ νέου το παιχνίδι.²⁷ Το παιχνίδι καθορίζεται, έτσι, από το γεγονός ότι ιδρύει κάθε φορά προσωρινούς και ασταθείς κώδικες και προκειμένου να υπάρξει στο ενδιάμεσο, αυτοσυστήνεται.²⁸ Η διττή αυτή φύση του αυθόρμητου παιχνιδιού να αποδομείται και να επανενεργοποιείται σύμφωνα με εσωτερικά και εξωτερικά από αυτό ερεθίσματα, είναι που το καθιστά θεσμό παραβίασης των κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων που περιβάλλουν το παιδί.²⁹

Ο «θεσμός παραβίασης» και η διάβαση του ορίου εμπειρέχουν πηγαία την έννοια της δημιουργικότητας. Κοιτάζοντας τον Rodari, που αναφέρει ότι μέσα από την αποκλίνουσα σκέψη, εκείνη δηλαδή που σπάει διαρκώς τα σχήματα της εμπειρίας, πηγάζει η δημιουργικότητα, μπορούμε να διαβούμε το κατώφλι ενός ευμετάβλητου και εύπλαστου κόσμου, κάπου ανάμεσα στο μυθικό και στο πραγματικό. Στο χώρο παιχνιδιού, πράξεις και ύλη ενδύονται το αόρατο κι όμως εντυπωσιακό πέπλο της μυθοπλασίας, οπότε το εδώ και το τώρα μεταλλάσσονται διαρκώς σε άλλο, σε άλλοτε, σε άλλο.³⁰

παιχνίδι στο ενδιάμεσο

Η προσωποποίηση του χώρου στο παιχνίδι ξεπερνά τα όρια της οικειοποίησης. Όσο διαρκεί το παιχνίδι, το δρών σώμα δε «γεμίζει» απλώς το χώρο, τον συνθέτει από την αρχή και καθορίζει όλες τις παραμέτρους του. Ο Winnicott, αναγνωρίζει ότι η λέξη «μέσα» είναι μια μάλλον ατυχής έννοια για να περιγράψει τη διαδικασία του παιχνιδιού (το παιχνίδι μέσα στο χώρο).³¹ Ίσως το περιθώριο ή το ενδιάμεσο (κατώφλι)

είναι που το προσδιορίζουν περισσότερο, καθώς μιλούμε για μια δράση που αποκόπτει και ανατρέπει στοιχεία για να τα μεταφέρει στη συνέχεια στο πεδίο ισχύος της. Ένα πεδίο, ωστόσο, που είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως όσο φανταστικό είναι, τόσο είναι και πραγματικό. Τα ερεθίσματα του πραγματικού περιβάλλοντος είναι αυτά που θέτουν τα δεδομένα, που ενεργοποιούν τη διαδικασία. Χρειάζεται πάντα ένα πλαίσιο εις βάρος του οποίου θα εξελιχθεί το παιχνίδι και μάλιστα το πλαίσιο αυτό είναι εξαιρετικά καθοριστικό για τον χαρακτήρα του παιχνιδιού. Χωρίς την κανονικότητα δεν μπορεί να υπάρξει απόκλιση. Και παράλληλα χρειάζεται κάθε φορά να διατηρείται μια πολύ λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην κανονικότητα και την διαδικασία του παιχνιδιού. Κανονικότητα και παιχνίδι έχουν τη σχέση οικοδεσπότη και παράσιτου: η κανονικότητα τροφοδοτεί πάντα την παικτική διαδικασία, η υπερδιόγκωση της δεύτερης εις βάρος της πρώτης ισοδυναμεί με εξάλειψη και των δύο.³²

σημειολογικές μεταλλάξεις

Ξεκινώντας από το δεδομένο της μορφής και του περιεχομένου της και από το συνηθισμένο, και ίσως θεσμοθετημένο, χωρικό και κοινωνικό επεισόδιο, το παιδί, αφαιρεί στο παιχνίδι του χρήσεις, νοήματα και ιδιότητες από τα αντικείμενα, τα άτομα και τις καταστάσεις, δέχεται αυτά τα ερεθίσματα και τα μεταφέρει στη σφαίρα του δυναμικού. Οτιδήποτε μπορεί να μετατραπεί σε οτιδήποτε. Τα υλικά στοιχεία και σύνολα αποκτούν προσωρινές ταυτότητες, μεταλλάσσονται και διαφοροποιούνται σημασιολογικά ανάλογα με το σενάριο του παιχνιδιού και έτσι, ο χώρος αναδιοργανώνεται άτυπα και συνεχώς, παρακολουθώντας τις μεταφορτώσεις που το παιδί «επιφέρει» στην πραγματικότητα την ώρα του παιχνιδιού του. Μορφές και διατάξεις του φυσικού χώρου με τη δυναμική τους σκηνική εικόνα και την αμφισημία τους λειτουργούν ως κίνητρα και ενεργοποιούν την αντίληψη και τη φαντασία των παιδιών, ώστε εκείνα να τα εντάξουν στην ιστορία τους, ανεξάρτητα από τα μέχρι πριν πολιτισμικά και πραγματικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά τους, για όσο διαρκεί το παιχνίδι. Πρόκειται για μια διαδικασία συμβολικής και προσωρινής αλλαγής των υλικών στοιχείων, που ονομάζεται «σημειολογικές μεταλλάξεις». Η διαδικασία αυτή έχει μεγάλη σημασία, επειδή δημιουργεί τις προϋποθέσεις χώρου για να υλοποιηθεί η σχέση του παιχνιδιού με τον κόσμο της φαντασίας και η αντανάκλαση της στην πραγματικότητα.³³ Η διαδικασία του παιχνιδιού συνοψίζεται εντέλει στη μετάβαση από τη δυναμικότητα στην ενεργοποίηση και πάλι πίσω. Συνοψίζεται δηλαδή, σε μια κίνηση, σε μια παλινδρόμηση.³⁴

δυναμικός χώρος

Επομένως, το όριο ανάμεσα στο χώρο της πραγματικότητας και αυτόν του παιχνιδιού, είναι ένα όριο συνεχώς μετακινούμενο και έτσι είναι που το παιχνίδι συνεχίζεται. Το παιχνίδι υφίσταται μόνο ως ροή εναλλασσόμενης, κίνηση προς και η διάβαση του ορίου δηλώνει μια πρόθεση, η οποία συνεχώς επαναπροσδιορίζεται. Για αυτό άλλωστε,

ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg, σ.65

30.
Καΐσαρη, Β. (2009) «Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα». **Αειχώρος**, 12, σ.118

31.
ό.π., σ.119

32.
Βουτσινά, Λ. (2009) *in-lusio*, σ.34.

33.
Γερμανός, Δ. (2004) «Το Παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας», στο Κοκκίδου, Μ. και Χατζηκαμάρη, Π., (επιμ.), **Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία**. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.8.

34.
Βουτσινά, Λ. (2009) *in-lusio*, σ.30

35. ζητούμενο δεν είναι η έλλειψη ορίων, αλλά η ανατροπή τους, διαδικασία που αποτελεί στην ουσία το παιχνίδι. Η κίνηση αυτή είναι θεμελιώδης και κεντρική για την ύπαρξη του παιχνιδιού, είναι το ίδιο το παιχνίδι. Είναι μια κίνηση χωρίς κάποιον συγκεκριμένο στόχο, μια κίνηση που ανανεώνεται μέσα από τη συνεχή της επανάληψη. Η κίνηση αυτή, είναι τόσο κεντρική για τον ορισμό του παιχνιδιού που δεν έχει καμιά σημασία τι ή ποιος την διενεργεί.³⁵
36. Γερμανός, Δ. (2004) ,ό.π., σ.8

Το παιχνίδι, αλλά και ολόκληρη η πολιτιστική εμπειρία σύμφωνα με τον Donald Winnicott, διαδραματίζονται σε έναν δυνητικό χώρο, στο μεταβατικό χώρο, ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Η δημιουργική ζωντανία που πρωτοεμφανίζεται στο παιχνίδι, συνδέοντας το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και πηγάζοντας από την επιθυμία, αναγνωρίζει την πραγματικότητα, απασχολεί το χώρο και το χρόνο της, αλλά σαφώς αναδιαταγμένο ανάλογα με δικούς της κώδικες. Το παιδί που παίζει, όπως είδαμε, κινείται σε προσωρινούς, φανταστικούς κόσμους, «κτισμένους» κατά ένα μεγάλο μέρος από τα στοιχεία του πραγματικού κόσμου στον οποίο ζει. Το παιχνίδι επιβιώνει από αυτή την αντίφαση επειδή ο χώρο-χρόνος του ενσωματώνεται στο γενικότερο προσανατολισμό της δραστηριότητας προς το φανταστικό. Για να το επιτύχει αναπτύσσεται σε ένα δικό του, «παράλληλο» χώρο και χρόνο. Προκύπτει, λοιπόν, ένα είδος χώρου που διαφοροποιείται από τον πραγματικό, επειδή μολιάζεται με στοιχεία του κόσμου της φαντασίας και της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι ένας «τόπος», δηλαδή χώρος πραγματικός, αλλά επενδυμένος με μη πραγματικές ερμηνείες και σχέσεις, ο οποίος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, προσαρμοσμένη στο παιδί.³⁶ Γεννάται, λοιπόν στην περίπτωση μας, το ερώτημα, του πως είναι δυνατό τα στοιχεία εκείνα του συμβολικού παιχνιδιού που αναζητούν χωρική έκφραση να φανερωθούν και αντίστοιχα, ποια είναι τα στοιχεία του χώρου που μπορούν να εμπνεύσουν παιγνιώδη δράση και κατά πόσο αυτά εμφανίζονται στο δημόσιο χώρο της πόλης. Ακόμη, το πώς είναι δυνατό να αναπτυχθούν τα φανταστικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού μέσα στον πραγματικό χώρο και χρόνο και να εκφραστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να παράξουν έναν εμφανή χωρικό επαναπροσδιορισμό κάνοντας το παιδί δημιουργό του χώρου του. Με άλλα λόγια, πως είναι δυνατόν το παιδί να επέμβει στην πραγματικότητα του δημόσιου χώρου της πόλης, δίνοντας υλική υπόσταση στους «τόπους» που κατασκευάζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του.

Πεδίο παιχνιδιού

Οι μελετητές του παιχνιδιού ανάλογα με την αναγνώριση ή όχι της σημασίας του, ως ένα ευρύτερα κοινωνικο-χωρικό εργαλείο αλληλεπίδρασης των ατόμων και του περιβάλλοντος, περιγράφουν το

χώρο σαν ένα σημαίνον στοιχείο της σχέσης, που προκαλεί ή απορροφά αντιδράσεις συμμετέχοντας ισάξια σε αυτήν.³⁷ Ο Toureh, επισημαίνει ότι οι δραστηριότητες του παιχνιδιού αναπτύσσονται σε μια ειδική ενότητα χώρου, την οποία ονομάζει «πεδίο παιχνιδιού». Πρόκειται για έναν τόπο στον οποίο συναρθρώνονται με δυναμικό τρόπο στοιχεία της γεωμετρίας του υλικού χώρου και τα αντικείμενα που περιλαμβάνει, καθώς και τα άτομα που ενεργοποιούνται σε αυτόν, τα οποία φέρουν αναπόσπαστα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως μνήμες, εμπειρίες και προσδοκίες. Καταλυτικό σημείο στην προσέγγισή του αποτελούν οι εξωτερικές παρεμβάσεις και η δυνατότητα των δύο προηγούμενων στοιχείων του «πεδίου παιχνιδιού», να τις αξιοποιήσουν και να αναπροσαρμοστούν. Για τον Toureh ο χώρος του παιχνιδιού, είναι ταυτόχρονα αμετάβλητος και δυναμικός, εκφράζοντας έτσι τη διαλεκτική της ζωής.³⁸ Θεμελιώδες γνώρισμα του πεδίου παιχνιδιού παρουσιάζεται επίσης και η ικανότητα του να ευνοεί, μέσω ερεθισμάτων, την ανάπτυξη πρακτικών μίμησης και τέλεσης του χώρου, οι οποίες εκφράζουν τη φαντασία, την παιγνιώδη δημιουργική δράση και τη διάβαση ορίων, σε αντιδιαστολή με την τυποποιημένη και στείρα απορρόφηση πληροφοριών, εκφρασμένων στη συνέχεια, σε ένα πλαίσιο υπεραπλουστευμένης οπτικής αναπαράστασης.³⁹

Στα πλαίσια της σχέσης παιδί-παιχνίδι-χώρος, επομένως, θεωρείται ότι ο χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα ανάπτυξης του παιχνιδιού, ενώ από την πλευρά του, το παιχνίδι, επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο, που συνήθως εκφράζονται με διαδικασίες προσωρινής και άτυπης αναδιοργάνωσής του. Ο χώρος δεν είναι το καλούπι που υποδέχεται τις συμπεριφορές, αλλά η σκηνή που μετουσιώνεται με βάση τα δρώμενα, προκαλώντας και ο ίδιος με τη σειρά του πιθανές συνέχειες του παιχνιδιού, ανάλογα με τα στοιχεία του. Ο χώρος παρακολουθεί τις μεταμορφώσεις της πραγματικότητας στα πλαίσια του παιχνιδιού, αφού στο σενάριο του υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στους ρόλους του παιδιού και στους ρόλους που έχει ο ίδιος. Η άτυπη αναδιοργάνωση του, δε συνδέεται μόνο με την ανάγκη προσαρμογής του στις ανάγκες του παιχνιδιού, αλλά και με την προοπτική παραβίασης των κωδικοποιημένων στοιχείων, στα οποία έχει την αφετηρία του το παιχνίδι.

Τα στοιχεία του χώρου που συλλειτουργούν δυναμικά για να αποτελέσουν ένα πεδίο παιχνιδιού ικανό να εμπνεύσει οικειοποίηση και να μεταλλαχθεί νοητικά σε τόπο, έχουν τόσο χωρικές όσο και κοινωνικές επεκτάσεις. Αρχικά, όπως αποσαφηνίζει και ο Toureh, ο ίδιος ο χώρος, με τις υλικές μορφές του και τις γεωμετρικές εκφράσεις του αποτελεί αναπόσπαστο δεδομένο του πεδίου παιχνιδιού, όπως το ορίσαμε παραπάνω, αφού, εμπεριέχει όλες εκείνες τις κωδικοποιημένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας που ορίζουν την κανονικότητα που καλείται να ανατρέψει το παιχνίδι. Στο ίδιο πλαίσιο, τα αντικείμενα που περιλαμβάνει ο χώρος αποτελούν όρια ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία, τα οποία όμως μπορούν εμφανώς, σε αντίθεση με τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά του χώρου, να παραλάβουν την υλική έκφραση των σημειολογικών μεταλλάξεων. Με άλλα λόγια, αντικείμενα που είναι μεταχειρίσιμα από το παιδί μπορούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να αναλάβουν έναν

37.

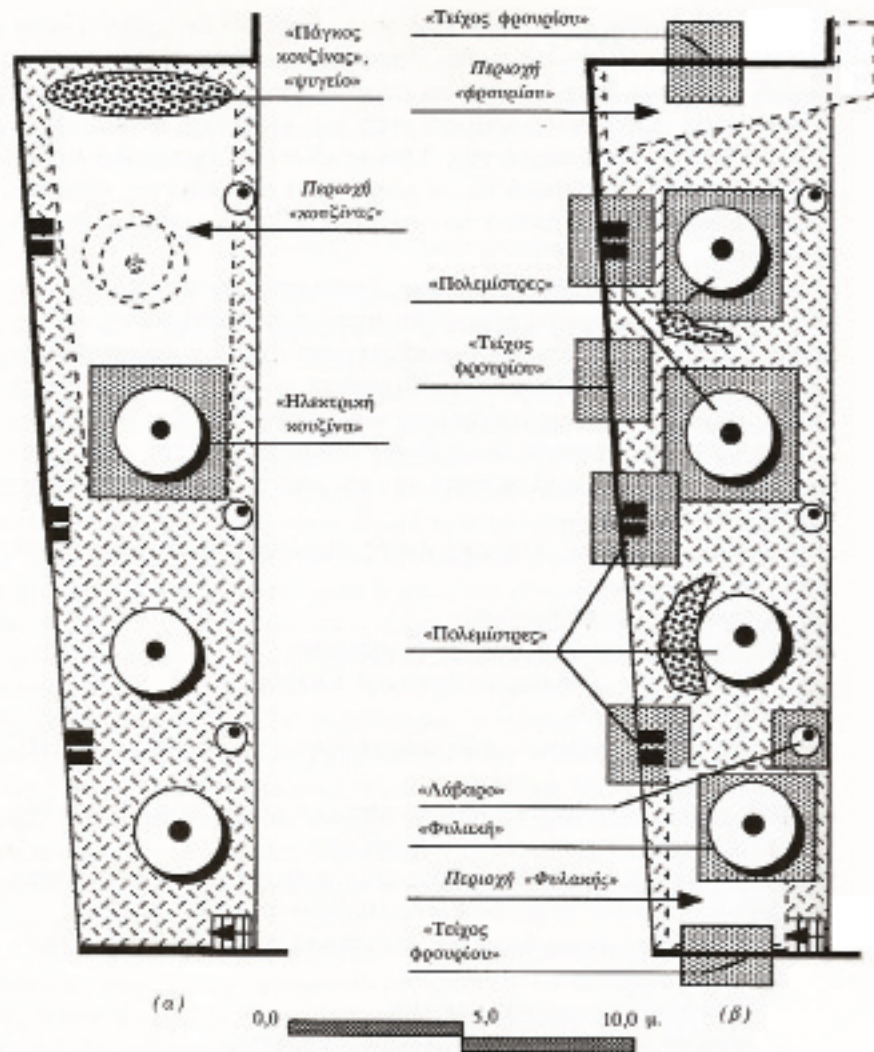
Στην περίπτωση των αναπτυξιακών προσεγγίσεων, που εστιάζουν περισσότερο στην αξία του παιχνιδιού ως εργαλείο βιολογικής ανάπτυξης, ο χώρος έχει δευτερεύουσα σημασία και ο χωρο-χρονικός προσδιορισμός του παιχνιδιού δεν αποτελεί κίνδυνο εκφυλισμού του, ακόμα και όταν μιλάμε για τις πιο ελεύθερες εκδοχές του, φανταστικό ή συμβολικό παιχνίδι (όπως συμβαίνει στις μελέτες των Huizinga και Caillois) (Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg, σ.73).

38.

Γερμανός, Δ. (1998),ό.π.

39.

Γεγονός που εμφανίζεται έντονα στη σύγχρονη εποχή, αφενός όταν μιλάμε για παιχνίδια ηλεκτρονικού τύπου, αφετέρου στις περιπτώσεις «τοποθέτησης» του παιχνιδιού σε αποστειρωμένα και επιμελώς προσδιορισμένα χωρικά περιβάλλοντα. (Γερμανός, Δ. (1998),ό.π.)



Δεδομένα χώρου σε παιχνίδι φαντασίας:
 (α) το «μαγείρεμα», (β) «πόλεμος για την απελευθέρωση της βασίλισσας».

ουσιαστικό ρόλο στο σενάριο του, είτε αποσπασματικά (περισσότερο στην περίπτωση του συμβολικού παιχνιδιού), είτε ως σύνολα, (στην περίπτωση του παιχνιδιού των ελεύθερων κατασκευών). Στο αυθόρμητο παιχνίδι του, το παιδί μπορεί να προσδώσει σε ένα αντικείμενο του χώρου μια σημασία η οποία να μην επεμβαίνει οπτικά στη μορφή του, στη θέση του στο χώρο και στη σχέση του με τα άλλα αντικείμενα. Για παράδειγμα, ένα παγκάκι, μπορεί να είναι η φωλιά, το κάστρο ή το καράβι που έχει ανάγκη το παιχνίδι, χωρίς να αλλάζει τη φυσική του όψη ή να μετακινείται από τη θέση του. Ωστόσο, στην περίπτωση που το παιδί έχει στη διάθεσή του αντικείμενα των οποίων η χωρική κατάσταση μπορεί να τροποποιηθεί, και η μορφή να επαναπροσδιοριστεί, και σε ένα συνδυασμό παιχνιδιού ελεύθερων κατασκευών και μίμησης, είναι σε θέση να εντάξει στην πραγματικότητα το φανταστικό κόσμο του παιχνιδιού του, επεμβαίνοντας σε αυτή, επανασχεδιάζοντας τη και διευρύνοντας τα όριά της.

Τα υλικά δεδομένα του χώρου, βοηθούν, αλλά δεν καθορίζουν τη δράση. Το στοιχείο που κυρίαρχα αναλαμβάνει τη συνέχεια της τέλεσης του χώρου είναι αυτό των κοινωνικών επαφών. Η σωματοποίηση της παιγνιώδους διαδικασίας, η συνεργασία των ατόμων, και η βιωματική κοινωνική εμπειρία είναι αυτή που τελικά εφευρίσκει κάθε στιγμή την συνέχεια του παιχνιδιού και το ρόλο που ο χώρος καλείται να παίξει σε αυτό. Τα σώματα των παιδιών αναδεικνύονται σε πραγματικά ζωντανά στοιχεία του χώρου και βασισμένα στην δραστηριότητα επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ τους, φορτίζονται με συμβολικούς ρόλους. Μια σκηνή, παραμένει κενή αν δεν υπάρξουν τα πρόσωπα, και οι εμπειρίες, οι μνήμες και οι ιστορίες που αυτά θέλουν να διηγηθούν.⁴⁰

40.

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

Για να προκληθεί και να εκφραστεί, επομένως, η αυθόρμητη στάση του παιδιού και η δημιουργική του δράση στον έξω κόσμο, αναγκαία είναι η εμπλοκή, πέρα από τα απαραίτητα χωρικά στοιχεία, του ανεξάρτητου και τυχαίου κοινωνικού ερεθίσματος. Όταν το παιχνίδι συνυπάρχει με την καθημερινότητα, το σύνολο το στοιχείων της, οι δραστηριότητες και οι κοινωνικές συναναστροφές, μπορούν να μετατραπούν σε εικόνες και σχέσεις που θα διαμορφώσουν το παιχνίδι, λειτουργώντας είτε μιμητικά είτε ως αφετηρίες παραβίασης της τυπικής τους εξέλιξης. Με άλλα λόγια, το παιδί παίζοντας μέσα στην καθημερινότητα της πόλης, έρχεται αντιμέτωπο πολλές φορές με κοινωνικές συμπεριφορές τις οποίες στο παιχνίδι του επαναπροσδιορίζει και τις ενσαρκώνει σε ένα ρόλο συχνά ανακόλουθο με την πραγματική τους φύση.

Όπως είδαμε, η ιστορία της παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από προοδευτική απομάκρυνση των παιδιών από το δημόσιο χώρο προς όφελος άλλων κοινωνικών κατηγοριών. Στην πόλη γεννιούνται χώροι όλο και πιο εξειδικευμένοι, περιορισμένοι και συγχρόνως πιο περιοριστικοί για το παιδικό παιχνίδι. Ο σχεδιασμός σχετικά με τα παιδιά ακολουθεί τη συνειρμική αλυσίδα: παιδί-παιχνίδι-παιδικό δωμάτιο-χώροι ειδικά για παιδιά, στη λογική ότι οι δραστηριότητες των παιδιών συχνά διαταράσσουν την προβλεπόμενη τάξη των χώρων και την ηρεμία των ενηλίκων που τους χρησιμοποιούν.⁴¹ Γίνεται, επομένως, φανερό ότι οι υπάρχοντες χώροι παιχνιδιού, αποκομμένοι και αποκλεισμένοι από τον ιστό της πόλης και την καθημερινότητά του, υποβαθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τη χωρική και κοινωνική πληροφορία. Η αστοχία τους έγκειται στο είδος του ερεθίσματος και στον τρόπο που αυτό προσφέρεται προς απορρόφηση, σε μία προσέγγιση διαχωρισμού – προστασίας από την οποία προκύπτουν. Μπορεί οι μορφές, ως υλικά αντικείμενα να υπάρχουν, αλλά αυτό που λείπει είναι, μάλλον, το ερέθισμα και το κίνητρο για ατομική ερμηνεία τους, η ευελιξία της μορφής να πάρει διαφορετικό ρόλο παραμένοντας ίδια στην όψη. Το παιδί παίζει σύμφωνα με ένα άγραφο εγχειρίδιο χρήσης των παιχνιδιών που του παρέχονται, γεγονός που ενισχύεται από τη διαρκή διάθεση των ενηλίκων να επέμβουν οποιαδήποτε στιγμή «ανορθόδοξης» συμπεριφοράς. Ακόμη και αν, σε ιδανικές περιπτώσεις, το παιδί μπορεί να παίζει αναπόσπαστα και ελεύθερα, ο περιορισμός του τυχαίου είναι δεδομένος και οδηγεί αναπόφευκτα σε μία πιο στείρα εμπειρία της δράσης και του χώρου.

Όπως προκύπτει λοιπόν, οι περιοχές που είναι σε θέση να παρέχουν πληθώρα αντιτιθέμενων ερεθισμάτων και πληροφοριών από ποικίλες πηγές, δημιουργούν ιδανικότερες συνθήκες, ώστε μέσω του παιχνιδιού, η αλληλεπίδραση να εκμαιεύσει από το παιδί το μέγιστο της δημιουργικότητας του και της φαντασίας του.

Ο δημόσιος χώρος της πόλης και ιδιαίτερα της γειτονιάς, είναι σε

θέση να παρέχει στο παιδικό παιχνίδι όλα αυτά τα δυναμικά και μεταλλάξιμα χαρακτηριστικά που θα μπορέσουν, να εισβάλλουν σε αυτό και να ανατρέψουν την κανονικότητά του. Η χαοτική οργάνωση της πραγματικότητας, η κυριαρχία του τυχαίου, και η πολύπλευρη αισθητηριακή πληροφορία της, μπορεί να χαρίσει στο παιδικό παιχνίδι στιγμές μετάβασης από μια φάση ισορροπίας σε μια επόμενη, ανατρέποντας ολοκληρωτικά τα δεδομένα της. Η ανάδειξη του χώρου της γειτονιάς ως το πλέον κατάλληλο πεδίο για την προσέγγιση αυτή, σχετίζεται τόσο με τις χωρικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της, όσο και με τη δυνατότητα προσαρμογής του παιδιού στην κλίμακά της.

Παρά τον έντονο αποχαρκτηρισμό και τη λειτουργική της διεύρυνση, στη σημερινή εποχή, η γειτονιά μπορεί ακόμα να ταυτιστεί με την περιοχή, γύρω από το σπίτι, στην οποία το παιδί έχει ελεύθερη και αυτόνομη κίνηση και η οποία σε κάποιο βαθμό διατηρεί ακόμα στοιχεία στενότερων κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους κατοίκους της. Ταυτόχρονα, η περιοχή της γειτονιάς είναι η πρώτη και κυρίαρχη περιοχή της πόλης την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται ως συνεχές χωρικό επεισόδιο, αφού συνήθως φιλοξενεί τις περισσότερες δραστηριότητές του και η κλίμακά της είναι συμβατή με την κλίμακα της δυνατότητας αντίληψής του.⁴² Έτσι, η περιοχή αυτή της μεσοκλίμακας, και ιδιαίτερα τα λανθάνοντα σημεία της, αυτά που νωρίτερα αποκαλέσαμε ρωγμές, με τις κατάλληλες πρωτοβουλίες, συνεργασίες και δράσεις παιδιών και ενηλίκων, μπορούν να ανταποκριθούν στις προθέσεις επανενεργοποίησης τους και μέσω του παιδιού και του παιχνιδιού του να αποτελέσουν ένα νέο δίκτυο οικειοποίησης και παρεμβατικότητας στον ιστό της πόλης.

Έρευνες πεδίου δείχνουν ότι τα παιδιά σχεδόν μόνιμα αναζητούν διαθέσιμους χώρους, τροποποιήσιμους ανάλογα με τις δραστηριότητές τους, προσαρμόσιμους και οικειοποιήσιμους για να εκφραστούν και να παίξουν. Οι εγκαταλελειμμένοι, κενοί και «άγριοι» χώροι πολύ περισσότερο από ένα ήρεμο, προστατευμένο περιβάλλον εκφράζουν την ανάγκη τους για εξερεύνηση, περιπλάνηση, χωρική ή φανταστική, και την παραβίαση των καθιερωμένων ορίων. Ο Moore ορίζει τους χώρους αυτούς ως «flowing terrains», ενώ ο Jones ορίζει ως «smoothed spaces» τις γεωγραφικές περιοχές που δημιουργούνται από τα παιδιά, μέσα ή σε αντίθεση με τα αυτές των ενηλίκων, σε αναζήτηση «διαταραγμένων» χώρων, πολυμορφικών και μεταβαλλόμενων με τη συστηματική παραβίαση των ορίων τους.⁴³

Η ανάγκη του παιδιού να δημιουργεί χώρους για αυτό το ίδιο έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου, της μετάλλαξής του σε «τόπο».⁴⁴ Προκειμένου να έχει πρόσβαση σε αυτούς τους κόσμους της πρόκλησης και της εμπειρίας απαιτούνται δύο προϋποθέσεις, μόνο φαινομενικά αντιφατικές: από τη μία, θα πρέπει να εξακολουθεί να υπάρχει απόθεμα «μυστικών» προς ανακάλυψη μέσα στην πόλη, αφού κανένα συναίσθημα δεν είναι πιο καταστροφικό από τη ψευδαίσθηση ότι τα έχει δει και τα έχει ακούσει κανείς όλα, από την άλλη, η ποικιλία και η ένταση των εμπειριών που πραγματοποιούνται ως χαρακτηριστικές της παιδικής ηλικίας να γίνουν αντιληπτές από το παιδί, ως αφορμές που επιτρέπουν την ενεργοποίηση κόσμων, στον πραγματικό χώρο, που

42.

Σε σύγκριση με τους ενήλικες είναι εύκολο να καταλάβουμε ότι η αντίληψη των παιδιών για την πόλη είναι αναγκαστικά διαφορετική, πρώτα απ' όλα ως ζήτημα κλίμακας. Τα μάτια των παιδιών είναι πιο κοντά στο έδαφος, και έτσι, εκείνα δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε υψές και μεταβολές που ένας ενήλικας δεν παρατηρεί, αλλά αφήνει απλώς να περνούν γρήγορα. «Ανατρέχοντας κανείς σε μνήμες και ενθυμούμενος την αντίληψη του περιβάλλοντος που είχε ως παιδί, στο πεζοδρόμιο, στη συνέχεια, κατά μήκος των τοίχων του σπιτιού όπου μεγάλωσε, στα βήματα από τον ένα χώρο στον άλλο, στις σκάλες, στην αυλή, στο δρόμο, στα καταστήματα και το δημόσιο πάρκο, μάλλον κανείς δεν θα θυμάται τη διαδικασία που τον έφερε σε μια ενιαία αντίληψη του σπιτιού σε σχέση με τον έξω κόσμο, αλλά τις λεπτομέρειες». (Ward, W. όπως αναφέρεται στο: Petrucci, V. (χ.χ.) *Giociamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*, διδακτορική διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di Roma Tre, σ.50)

43.

Pecoriello, A.L. (2007) «Spazi di gioco e autoconstruzione», στο Poli, D. (επιμ.) *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Firenze: Alinea, σ.127

44.

Τσοουκαλά, Κ. (1998) *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 147

45. Σαμαρτζής, Π. και Παναγιωτάτου, Ε. (2012) *Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη, Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης, Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης χώρου, σ. 64
46. Πολυχρονιάδη, Κ. (2006) «Κοινωνικές ομάδες και Δημόσιος χώρος», στο Σταυρίδης Στ. (επιμ.), *Μνήμη και Εμπειρία του χώρου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 108
47. Τσουκαλά, Κ. (2006) *Παιδική αστική εντοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.151
48. Τσουκαλά, Κ. (2006) ό.π., σ.233
49. «σκόπιμο είναι να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα παιχνιδιού κι όχι παιδότοπους που αποτελούν στατικά χωρικά πλαίσια δράσης του παιδιού με σαφή όρια και αυστηρά προσδιορισμένη θέση στον αστικό ιστό. Όλα τα περιβάλλοντα ζωής του παιδιού πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας και σχεδιασμού. Το σύνολό τους αποτελεί το περιβάλλον παιχνιδιού». (Γκουμπούλου, Γ. (2007) «Ελεύθεροι χώροι πρασίνου στην πόλη. Η περίπτωση των παιχνιδότοπων», *Monumenta*, 1, από: <http://www.monumenta.org>)
50. Τερζόγλου, Ν.Ι. όπως αναφέρεται στο Γκουμπούλου, Γ. (2007) «Ελεύθεροι χώροι πρασίνου στην πόλη. Η περίπτωση των παιχνιδότοπων», *Monumenta*, 1
51. Lefevre, Η. όπως αναφέρεται στο «Ενδιάμεσοι χώροι χρόνοι περιπλανήσεις μηχανισμοί σκέψης», *κομπρέσέρ*, 1, σ.54
- μεταφέρουν μια αίσθηση ταυτότητας και που δημιουργούν «τόπους». Διαφορετικά, για να κατασκευαστεί η ταυτότητα του «εγώ», ψυχικού ή χωρικού, μέσα στο σημερινό στατικό περιβάλλον, πρέπει αφενός να αναδειχθούν οι ενδιάμεσοι χώροι και αφετέρου να υποστηριχθεί η δραστηριοποίηση του παιδιού στις περιοχές αυτές, που προηγουμένως ονομάσαμε ρωγμές, από τις ανάλογες θεσμικές και σχεδιαστικές δομές. Το ότι οι ρωγμές αυτές του αστικού ιστού αποτελούν χώρους ασαφούς νοήματος και πρόσφορο έδαφος να γίνουν «κάτι», μας κάνει να πιστεύουμε στη δυναμική τους διάσταση. Τα αστικά κενά αποτελούν τα κατώφλια της πόλης, εκείνες τις μικροπεριοχές που περιέχουν δυναμικά την έννοια του ενδιάμεσου, του μεταβατικού. Σε αυτά τα σημεία είναι που το παιχνίδι, αποκαλύπτει τη δυνατότητα των παιδιών να επαναπροσδιορίζουν τις σημασίες του τόπου τους, να μετατοπίζουν τα όρια, να επεξεργάζονται προϋποθέσεις και κώδικες, να αμφισβητούν χωρικά και πολιτισμικά «αυτονόητα»,⁴⁵ λειτουργώντας ίσως, ως η κινητήρια δύναμη μιας νέας θεώρησης του δημόσιου χώρου της πόλης.
- από τη δημιουργία του χώρου στο παιδικό παιχνίδι στη δημιουργία χώρου στην πόλη
- Σημαντικό στοιχείο σε αυτό το σημείο είναι το γεγονός ότι ολόκληρη η πόλη αποτελείται από ένα αδιάκοπο σύστημα ρωγμών, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην ορατή πραγματικότητα. Αν κοιτάξουμε καλά, εκείνη και ο δημόσιος χώρος της, αποτελούν ένα συνδυασμό προσωπικών και συλλογικών ιστοριών, δράσεων και δομημένου περιβάλλοντος, δηλαδή τόπων ορισμένων μέσα από αυτές. Η πόλη, μέσα από αυτή τη θεώρηση γίνεται ένας ενιαίος τόπος,⁴⁶ το περιβάλλον μετατρέπεται σε κάτι παραπάνω από απλό ερέθισμα των αισθήσεων και η ανθρώπινη συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ως νοητικά ενεργητική και κατευθυνόμενη προς ένα σκοπό, επαναπροσδιοριζόμενο όμως, συνεχώς.⁴⁷ Έτσι, αυτή η προσέγγιση αποκτά και το χαρακτηρισμό ανατροπής της μέχρι τώρα σημασιολογίας αντιμετώπισης του «χώρου για το παιχνίδι». Στην ουσία, πλησιάζει περισσότερο την πρόταση του Gary Moore, για ένα ενιαίο περιβάλλον μέσα στον ιστό της πόλης, ένα «περιβάλλον παιχνιδιού». ^{48 49}
- Οι χώροι αυτοί έχουν δομική σχέση με την πόλη, «αποτελούν οργανικά στοιχεία της», και δημιουργούν ένα συνεχές πλέγμα, έναν ιστό, που περιλαμβάνει περιοχές «κίνησης» και περιοχές «στάσης» με τα όρια μεταξύ τους όχι απόλυτα σαφή.⁵⁰ Σε κάθε περίπτωση ο ενδιάμεσος χώρος προσφέρει στον περαστικό ένα πεδίο συνάντησης με κάτι που ίσως δεν είχε εξ αρχής προβλέψει, κάτι διαφορετικό, άλλο, αλλιώςίτικο, έτερο. Τέτοιοι χώροι με την ασάφεια των ορίων τους και την ικανότητά τους να μετατραπούν σε αόρατα σημεία παρατήρησης της πραγματικότητας, επιτρέπουν στον επισκέπτη να μεταβεί σε ένα πεδίο απρόβλεπτο και αποδεδειγμένο από λειτουργιστικές κανονικότητες, μεταβατικό και φαντασικό, παίζοντας στην ουσία ένα νοητικό παιχνίδι. Εξάλλου, ο χώρος είναι «ένα ενδιάμεσο με όλες τις σημασίες αυτού του όρου, ένα μέσο κι ένα όργανο, ένα περιβάλλον και μια μεσολάβηση»,⁵¹ το

παιχνίδι στη συνεχή κίνησή του. Ο κενός ενδιάμεσος χώρος καλύπτεται από αυτή την παιγνιώδη διαδικασία, αλλά και αντίστροφα κάθε φορά που εξελίσσεται κάποιο παιχνίδι, ιδρύεται αυτόματα ένας ενδιάμεσος χώρος. Η σύνδεση, επομένως, των ρωγμών του αστικού ιστού και του παιχνιδιού είναι άρρηκτη. Ο ενδιάμεσος χώρος της πόλης μεταφέρει το άτομο σε ένα νοητικό φανταστικό πεδίο που μπορεί να ταυτιστεί με αυτό του παιχνιδιού, καθιστώντας το ένα αναγκαία συνθήκη για να υπάρξει το άλλο.

Φαντασιακός και πραγματικός χώρος μαζί, αποτελούν μια διαδικασία εκδίπλωσης της ανθρώπινης χειραφέτησης και της ουσιαστικής αναζήτησης της ταυτότητας, σε μία πόλη που μοιάζει με την πόλη- έργο, για την οποία κάνει λόγο ο Henri Lefebvre. Μια πόλη που επανασυλλέγει τις διασκορπισμένες διαφορές, επιτρέπει πολλαπλές χρήσεις του χρόνου, άρα περιλαμβάνει πολλές ρυθμικότητες, και ενεργοποιεί την επινοητικότητα της φαντασίας ως δύναμη μετασχηματιστική.⁵² Η αστική μορφή που προκύπτει μοιάζει τελικά με μια πόλη συνεχώς σε αμφισβήτηση, μετασχηματισμό και εξέλιξη, πρόθυμη όχι να λύσει άμεσα και ανυπόμονα όλα τα προβλήματά της αλλά να εγκαταστήσει στο δημόσιο χώρο τη σύγκρουση και τη διαφορετικότητα που περιέχει.

Επομένως, σε ένα περιβάλλον αυστηρά δομημένο και προσδιορισμένο, η ρευστότητα των ρωγμών, αν αυτές ταυτιστούν με την υλική έκφραση του πεδίου παιχνιδιού, σε χώρο πόλης πλέον, μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις επαναπροσδιορισμού των δεδομένων τόσο του πραγματικού όσο και του νοητικού χώρου.

Παραφράζοντας το λόγια του Antonin Artaud για το θέατρο, το παιχνίδι στην πόλη οδηγεί στην απόρριψη των συνήθων περιορισμών και καθιστά απεριόριστα τα όρια αυτού που αποκαλούμε πραγματικότητα.⁵³ Ξεκινώντας από τις ρωγμές, τα ψήγματα χώρου που ήδη υπάρχουν χωρίς καθορισμένη λειτουργία, το παιχνίδι, ως κίνηση που συστήνει έναν ιδίομορφο τόπο και που δημιουργεί ένα δικό της εσωτερικό χρόνο και ρυθμό αναπτύσσει μια ασταθή και απροσδιόριστη πραγματικότητα: το παρόν του χώρου συνδέεται με μύριες όψεις του και ο δημόσιος χώρος αναδιαμορφώνεται σε εκείνον το χώρο, όπου νοήματα και σημασίες δημιουργούνται με τη συμμετοχή του ατόμου σε αυτόν. Σε αυτούς τους ενδιάμεσους χώρους είναι, άλλωστε, που τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες που αποκλείονται από τη δημόσια σφαίρα, στην καθημερινή προπαθμία παρουσίας τους σε αυτή, αναζητούν χώρο, μέσα από τη διαπραγμάτευση κάθε φορά των σχέσεων εξουσίας που θέτουν τα όρια και τους κανόνες.⁵⁴

...επεκτείνοντας τη σκέψη

Το παιχνίδι σημαίνει για το σχεδιασμό τη συνειδητοποίηση ότι ίσως δεν θα πρέπει να σχεδιαστούν τα πάντα, ότι στην πόλη είναι απαραίτητα τα περιθώρια της πιθανότητας να συμβεί κάτι στους χώρους που αφήνονται στη δυναμική της, με το κάτι να σημαίνει οτιδήποτε. Δε σχεδιάζονται τα πάντα προκαθορίζοντας μια λειτουργία αλλά μέσα

52.

Σταυρίδης, Στ. (2008) «Αναπαραστάσεις χώρων, αναπαραστάσεις ελευθερίας», στο Δημητρίου Σ. (επιμ.), **Κριτική Διεπιστημονικότητα 3: αναπαραστάσεις, πολιτισμικές αντιστάσεις**. Αθήνα: Σαββάλας, σ.3

53.

Δάφνη Δραγώνα, Συνέντευξη με Pate Kane, <http://ludicpyjamas.net/wp/?p=373>

54.

Ακόμη και αν αυτοί οι προσωποποιημένοι χώροι μοιάζουν απόλυτα ιδιωτικοί, στην πραγματικότητα το γεγονός ότι τελούν απαραίτητα υπό διαπραγμάτευση, ορισμένες φορές από τον ανταγωνισμό και πάντοτε οριοθετημένο από τη δράση άνωθεν κοινωνικών σχέσεων, είναι αυτό που τους καθιστά γνήσια δημόσιους. (Σαμαρτζής, Π. και Παναγιωτάτου, Ε. (2012) **Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη, Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης, Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας**. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης χώρου., σ. 71)

55.
Σαράντη, Α. (2012) *Συλλογικές δομές και ατομικές ερμηνείες του δημόσιου χώρου*, ερευνητική εργασία. Χανιά: Πολυτεχνείο Κρήτης, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

από το διαρκή επαναπροσδιορισμό, ο δημόσιος χώρος από ένα, γίνεται χιλιάδες πεδία επέμβασης. Καθώς, το παιχνίδι αντανακλά μία πηγαία και αστείρευτη ικανότητα προσαρμογής, πειραματισμού και ευελιξίας, η πόλη μετατρέπεται σε ένα πεδίο ασαφές, όπου η φαντασία έρχεται να πάρει από εκείνη ερεθίσματα και να τα ανασυντάξει ανάλογα με την προσωρινή και τυχαία ανάγκη, εκφράζοντας δυναμικά οποιονδήποτε θελήσει να εμπλακεί με το χώρο.

Αντιμετωπίζοντας την παραγωγή χώρου ως αμφίδρομη επικοινωνία, δίνεται η ευκαιρία στους χρήστες να μετατραπούν σε ενεργητικά μέλη της ανάγνωσης και διαμόρφωσης του δημόσιου περιβάλλοντος. Οι χρήστες υφίστανται ως δημιουργικές ετερότητες, μέσω της επέμβασής τους στις συλλογικές δομές. Ο δημόσιος χώρος, σχεδιασμένος με πολλαπλότητα, ενσαρκώνει τις ατομικές ερμηνείες των χρηστών, κάνοντας την πόλη παιχνίδι συμμετοχής. Οι κανόνες του παιχνιδιού απορρέουν από τις συλλογικές δομές του χώρου, αλλά τροποποιούνται από τις ατομικές ερμηνείες. Σε αυτό το παιχνίδι, χώρος και χρήστης αλληλοτροφοδοτούνται παίζοντας.

Η δημιουργία χωρικών δομών, βασισμένων στην ελαχιστοποίηση των αρμοδιοτήτων του αρχιτέκτονα ή γενικά του ειδικού, δεν ακυρώνει το ρόλο του, αλλά αποτελεί συνειδητή σχεδιαστική, αισθητική και πολιτική επιλογή. Η μη ύπαρξη «αρχιτεκτονικής» στην ουσία είναι αρχιτεκτονική. Προετοιμάζει το πεδίο δράσης των χρηστών ευνοώντας την αυτοσχεδιαστική δραστηριοποίησή τους. Υπό αυτή την έννοια, η αλληλεπιδραστική ικανότητα του χώρου με το άτομο επεκτείνεται πέρα από την προσαρμοστικότητα ως πιθανότητα παρέμβασης και παίρνει τη μορφή συμμετοχής, όχι απλά ως δυνατότητα αλλά και ως συνθήκη ύπαρξής του δημόσιου χώρου και τη συνειδητοποίηση ότι εκείνος είναι αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης σε αυτόν.⁵⁵







ευρετήριο ονομάτων

Hannah Arendt (1906-1975)

Γερμανίδα πολιτική επιστήμονας και φιλόσοφος. Έγραψε πολλά έργα πολιτικής φιλοσοφίας σχετικά με τον ολοκληρωτισμό και τον αντισημιτισμό καθώς και μελέτες για το εβραϊκό Ολοκαύτωμα, με γνωστότερο έργο το «The Origins of Totalitarianism».

Marc Auge (1935)

Γάλλος ανθρωπολόγος. Σε ένα δοκίμιό του και βιβλίο υπό τον ίδιο τίτλο, Μη-τόποι: Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία του Υπερμοντερνισμού (1995), επινόησε την φράση "μη τόπος" για να αναφερθεί σε τόπους παροδικότητας οι οποίοι δεν συγκρατούν αρκετή σημασία για να θεωρούνται τόποι. Παραδείγματα μη-τόπων είναι ένας αυτοκινητόδρομος, ένα δωμάτιο ξενοδοχείου, ένα αεροδρόμιο ή ένα σούπερμάρκετ.

Roger Caillois (1913 - 1978)

Γάλλος διανοούμενος του οποίου η ιδιότυπη εργασία συγκέντρωσε τομείς όπως η κριτική λογοτεχνικών έργων, η κοινωνιολογία και η φιλοσοφία. Εστίασε σε θέματα που αφορούσαν το παιχνίδι και την έννοια του ιερού στον πολιτισμό. Έπαιξε ρόλο στην καθιέρωση Λατινοαμερικάνων συγγραφέων, όπως ο Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Miguel Ángel Asturias, στο γαλλικό κοινό.

Michel de Certeau (1925-1986)

Φιλόσοφος, ιστορικός των μυστικιστικών κειμένων από την Αναγέννηση ως την κλασική εποχή, μέλος της Εταιρείας του Ιησού και καθηγητής στην Ανωτάτη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, με τα ενδιαφέροντά του να εκτείνονται από την ανθρωπολογία ως τη γλωσσολογία και από την ψυχανάλυση ως την πολεοδομία, υπήρξε ένα αντικομφορμιστικό πνεύμα που εκπαίδευσε στην έρευνα πολυάριθμους φοιτητές στο Παρίσι και σε όλη την Ευρώπη, καθώς επίσης στη Βόρεια και τη Νότια Αμερική. Το έργο του, πρωτότυπο και δυνατό, ανέτρεψε το συνηθισμένο ερμηνευτικό αξίωμα για τις πολιτιστικές πρακτικές, βάζοντας στη θέση της υποτιθέμενης παθητικότητας των καταναλωτών τη δημιουργικότητα και την επινοητικότητα των κοινών ανθρώπων.

Paul-Michel Foucault (1926-1984)

Γάλλος δομιστής και μεταμοντερνιστής φιλόσοφος, συγγραφέας, ψυχολόγος και ψυχοπαθολόγος. Επηρεάστηκε έντονα από τα γραπτά των Friedrich Nietzsche και Martin Heidegger. Έγινε γνωστός από τις μελέτες που έκανε σχετικά με τις έννοιες και τους κώδικες, όπως οι «αρχές του αποκλεισμού», μέσω των οποίων λειτουργούν και αυτοκαθορίζονται οι κοινωνίες, ενώ θεωρείται ένας από τους κυριότερους στοχαστές του Μάη του '68, αν και ο ίδιος ποτέ δεν αποδέχθηκε κάποια σύνδεση με τα γεγονότα που έλαβαν χώρα τότε. Στο συγγραφικό του έργο, ασχολήθηκε, κυρίως, με τη φυλακή, την τιμωρία, την αστυνομία, τα δικαιώματα των ομοφυλόφιλων τη φροντίδα των πνευματικά ασθενών και τις διακρίσεις μεταξύ αυτών και των εμφρώνων.

Jurgen Habermass



Γερμανός φιλόσοφος και κοινωνιολόγος που ανήκει στην παράδοση της κριτικής θεωρίας και του Αμερικανικού πραγματισμού. Είναι ίσως περισσότερο γνωστός για την εργασία του πάνω στην έννοια της δημόσιας σφαίρας, που ήταν το θέμα και ο τίτλος του πρώτου του βιβλίου. Η εργασία του επικεντρώθηκε στα θεμέλια της κοινωνικής θεωρίας και της επιστημολογίας, την ανάλυση των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνιών και της δημοκρατίας, της έννοιας της νομιμοποίησης σε έναν κριτικό κοινωνικό-εξελικτικό πλαίσιο, και της σύγχρονης πολιτικής — ιδιαίτερα της Γερμανικής πολιτικής. Το θεωρητικό σύστημα του Habermass είναι αφιερωμένο στην αποκάλυψη της δυνατότητας του λόγου, της πολιτικής χειραφέτησης, και της λανθάνουσας ορθολογικής - κριτικής επικοινωνίας στους σύγχρονους θεσμούς, αλλά και της ανθρώπινης ικανότητας να εκπληρώνει και να επιδιώκει ορθολογικά ενδιαφέροντα.

Johan Huizinga (1872-1945)

Ολλανδός ιστορικός του πολιτισμού. Το 1915 έγινε καθηγητής στην έδρα Γενικής Ιστορίας στο Leyden. Το 1942 κλείστηκε από τα γερμανικά στρατεύματα κατοχής σε στρατόπεδο συγκέντρωσης και πέθανε εκτοπισμένος το 1945. Ένας από τους σημαντικότερους ιστορικούς του 20ού αι. διατυπώνει στο κλασικό, πλέον, βιβλίο του «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι», μια γενική θεωρία για την γένεση του ανθρώπινου πολιτισμού: ο πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη στον άνθρωπο τάση να παίζει, και οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο και την φιλοσοφία ως την ποίηση και την τέχνη, μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι. Μέσα από το πρίσμα τούτο αναλύεται πλήθος ιστορικού, εθνολογικού και φιλολογικού υλικού, ενώ συνάμα διανοίγονται προοπτικές για την βαθύτερη σύλληψη της πορείας και της εξέλιξης του πολιτισμού στο σύνολό του.

Jane Jacobs (1916-2006)

Αμερικανίδα- Καναδή δημοσιογράφος, συγγραφέας και ακτιβίστρια, γνωστή για την επιρροή της στις αστικές μελέτες. Με αφορμή το βιβλίο της *The death and life of great American cities* (1961) υποστήριξε ότι η αστική ανανέωση δεν σέβεται τις ανάγκες των περισσότερων κατοίκων των πόλεων. Είναι επίσης γνωστή για την οργάνωση των λαϊκών προσπαθειών για την προστασία των υφιστάμενων γειτονιών από την κάθαρση των παραγκουπόλεων και ιδιαίτερα για την εναντίωση της στον Robert Moses στα σχέδια του για την αναμόρφωση της γειτονιάς του Greenwich Village.

Henri Lefebvre (1901-1991)

Γεννήθηκε στο Hagetmau, στην περιοχή Landes της Νότιας Γαλλίας. Σπούδασε φιλοσοφία στη Σορβόνη, από όπου αποφοίτησε το 1920. Έζησε από κοντά όλα τα πρωτοποριακά κινήματα του 20ου αιώνα, αρχίζοντας από το σουρεαλισμό. Γύρω στο 1928 γοητεύτηκε από το μαρξισμό και προσχώρησε στο Κ.Κ.Γ. Η κριτική του στην κοινωνιολογία της καθημερινής ζωής, στα βιβλία του τέλους της δεκαετίας του '50, άσκησε καθοριστική επίδραση στη δημιουργία του κινήματος των Καταστασιακών (Internationale Situationniste). Το 1958 διαγράφεται από το κομμουνιστικό κόμμα, χωρίς ωστόσο να απαρνηθεί το μαρξισμό, τον οποίο, αντίθετα, προσπαθεί να αποκαταστήσει και να ζωογονήσει μέσα από τη συντακτική επιτροπή του περιοδικού "Arguments" και άλλες παρεμβάσεις.

Kevin Lynch (1918-1984)

Αμερικάνος πολεοδόμος και συγγραφέας. Συνεισέφερε στον τομέα του αστικού σχεδιασμού μέσω εμπειρικής έρευνας για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και προσανατολίζονται στο αστικό τοπίο. Τα βιβλία του ερευνούν την παρουσία του χρόνου



και της ιστορίας στο αστικό περιβάλλον και το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η ανθρώπινη αντίληψη για τη φυσική μορφή πόλεων και περιοχών, ως εννοιολογική βάση για καλό αστικό σχέδιο. Η διασημότερη εργασία του Lynch είναι το «Image of the city» που δημοσιεύθηκε το 1960, είναι το αποτέλεσμα πενταετούς έρευνας για τον τρόπο με τον οποίο οι χρήστες αντιλαμβάνονται και οργανώνουν τις χωρικές πληροφορίες καθώς προσανατολίζονται μέσα στις πόλεις.

Gary Moore

Καθηγητής Αρχιτεκτονικής και Σπουδών Συμπεριφορών Περιβάλλοντος στο University of Wisconsin- Milwaukee. Εισήγαγε την έννοια του «περιβάλλοντος παιχνιδιού» στο πλαίσιο της έρευνας γύρω από τη σχέση παιδιού- αγωγής- χώρου, στηρίζοντας τη δυναμική διαδρομών και δικτύων παιχνιδιού και αναψυχής των παιδιών μέσα στην πόλη, σύμφωνα με τις Επιστήμες του Ανθρώπου.

Emmanuel Mounier (1905-1950)

Ήταν το κατευθυντήριο πνεύμα του γαλλικού περσοναλιστικού κινήματος (κύρια επιρροή στους μη κομφορμιστές της δεκαετίας του 1930) και ιδρυτής και διευθυντής του προγράμματος Esprit, το περιοδικό που ήταν το όργανο του κινήματος.

Jean Piaget (1896 -1980)

Ελβετός αναπτυξιακός ψυχολόγος και φιλόσοφος, γνωστός για τις επιστημολογικές μελέτες του σχετικά με την παιδική ηλικία, την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης και για την επιστημολογική του άποψη γνωστή και ως γενετική επιστημολογία. Η σημαντικότερη συμβολή του θεωρείται η στρουκτουραλιστική κατασκευή των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ όσον αφορά τη θεωρία της μάθησης υποστήριξε την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και τέλος της αφαίρεσης. Το 1955 ίδρυσε το Παγκόσμιο Κέντρο Γενετικής Επιστημολογίας, που ήταν και διευθυντής μέχρι τον θάνατό του. Θεωρήθηκε ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς και ερευνητές στον κλάδο της Ψυχολογίας, αλλά και από εκείνους που άσκησαν την μεγαλύτερη επιρροή με το έργο τους.

Gianni Rodari (1920-1980)

Ιταλός συγγραφέας και δημοσιογράφος. Είναι περισσότερο γνωστός για τη δουλειά του στα παιδικά βιβλία σε επίπεδο ιστορίας και εικονογράφησης. Κέρδισε το βραβείο Hans Christian Andersen το 1970 και τοποθετείται ανάμεσα στους σημαντικότερους ιταλούς συγγραφείς του 20ου αιώνα.

Yahaya S. Toureh

Καθηγητής στο Institut de Recherches Pedagogiques. Συγγραφέας ενός οδηγού πάνω στη χρήση των δραστηριοτήτων παιχνιδιού και υλικών στη διδασκαλία, με καινοτόμες ιδέες και προσεγγίσεις για ένα πεδίο παιχνιδιού.

Len S. Vygotsky (1896 -1934)

Λευκορώσος ψυχολόγος με εξειδίκευση στην αναπτυξιακή ψυχολογία, και μελέτες σχετικά με την εκπαίδευση και τη γλώσσα. Είναι ο ιδρυτής της θεωρίας της ανθρώπινης πολιτιστικής και βιοκοινωνικής ανάπτυξης, (των ανώτερων νοητικών λειτουργιών των παιδιών), που είδε την εμφάνιση της αιτιολογίας, όπως αναδύεται μέσα από την πρακτική δραστηριότητα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.



Henri Wallon (1879-1962)

Γάλλος φιλόσοφος, ψυχολόγος (στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας), νευροψυχίατρος, δάσκαλος και πολιτικός. Μετά τις σπουδές του, κατέλαβε την υψηλότερη θέση στο γαλλικό πανεπιστημιακό κόσμο, όπου καλλιέργησε ηγετική ερευνητική δραστηριότητα. Επηρεασμένος έντονα από το Μαρξισμό, ανέλαβε και πολιτικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα, συνέχιζε τη διεξαγωγή επιστημονικών εργασιών στον τομέα της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Είναι περισσότερο γνωστός για το επιστημονικό του έργο, το οποίο είναι κατά κύριο λόγο, αφιερωμένο στην παιδική ηλικία.

Donald Woods Winnicott (1896 -1971)

Άγγλος παιδίατρος και ψυχαναλύτης, που είχε ιδιαίτερη επιρροή στο πεδίο της θεωρίας σχέσεων αντικειμένου (Object relations theory). Ασχολήθηκε με την ανάπτυξη και την εξέλιξη των συναισθηματικών εμπειριών του ανθρώπου, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην αξία της ιδέας του «παίζω», βλέποντας το από μια πιο σφαιρική άποψη, ως ένα σημαντικό γεγονός που σχετίζεται με την πολιτιστική εμπειρία. Χρησιμοποίησε το παιχνίδι ως κλινικό εργαλείο στην ψυχανάλυση και την ψυχοθεραπεία. Ήταν ηγετικό στέλεχος της Ανεξάρτητης Ομάδας της Βρετανικής Ψυχαναλυτικής Εταιρείας και πρόεδρος της Βρετανικής Ψυχαναλυτικής Εταιρείας, τις περιόδους 1956-1959 και 1965-1968.

Δημήτρης Γερμανός

Ο Δημήτρης Γερμανός σπούδασε Αρχιτεκτονική στη Θεσσαλονίκη και Κοινωνική Ψυχολογία στο Παρίσι. Εξειδικεύθηκε στη σχέση του παιδιού με το χώρο στο περιβάλλον της πόλης και στο σχολείο. Σήμερα είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό του ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου με παιδαγωγικά κριτήρια, με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά του συμπεράσματα εφάρμοσε με θετικά αποτελέσματα σε σχολικά κτίρια στην Ελλάδα και την Κύπρο.

Κυριακή Τσουκαλά

Η Κυριακή Τσουκαλά σπούδασε αρχιτεκτονική στη Θεσσαλονίκη (1972-74) και στη Γενεύη (1974-78). Έκανε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στην κοινωνιολογία και την ψυχολογία του χώρου στο Παρίσι. Εκπόνησε δύο διδακτορικές διατριβές σε θέματα ψυχολογίας και αρχιτεκτονικής σε πανεπιστήμια της Γαλλίας καθώς και διατριβή επί υψηγείας στην οργάνωση του χώρου και την πολεοδομία στο Université Paris X-Nanterre. Σήμερα είναι καθηγήτρια στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και μέλος της ερευνητικής ομάδας "Environnement urbain: Processus cognitifs et representations" του Πανεπιστημίου Université Paris X-Nanterre. Εξειδικεύτηκε στη σχέση του παιδιού με το κτισμένο περιβάλλον στην κλίμακα του αρχιτεκτονικού και αστικού χώρου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώθηκαν στις ψυχοκοινωνικές ποιότητες του σχολικού περιβάλλοντος και του ανοικτού δημόσιου χώρου. Τελευταία ασχολείται με την ταυτότητα των νέων μορφών "δημόσιου" χώρου που χαρακτηρίζουν τις (μετα)πόλεις στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης μέσα από τη μελέτη της συμπεριφοράς των ατόμων.



κατάλογος εικόνων

σ. 05.

εικ. 1: Illustrations για το Giffoni Film Festival Poster Competition με θέμα: Forever Young
2013, EB, Turin: Italy.
πηγή: <https://www.behance.net>

σσ. 16-17.

εικ. 2: suburbia, 2013, Veronica Cerri.
πηγή: <https://www.behance.net>

εικ. 3: Wonder Toy: Robert the Robot, 1971, Sir Eduardo Paolozzi.
πηγή: <https://www.tate.org.uk/art>

εικ. 4: Sgraffito, περ. 1955, Sir Eduardo Paolozzi, Hammer Prints Ltd.
πηγή: <http://waaaat.welovead.com>

εικ. 5: The Golden Lane project expressed as a new city fabric, Peter και Alison Smithson.
πηγή: <http://independent-architecture.blogspot.gr/2010/11/architecture-as-form-of-art.html>

εικ. 6: Chisenhale Road, 1951, Nigel Henderson.
πηγή: <https://www.tate.org.uk/art>

εικ. 7: Aldo van Eyck playground, 1947-1978, Netherlands: Amsterdam.
πηγή: <http://www.architektur fuer kinder.ch/index.php?pioniere/aldo-van-eyck/>

Το 1953 οι αρχιτέκτονες Peter και Alison Smithson συνεργάστηκαν με τον φωτογράφο Nigel Henderson σε μία οπτική δήλωση της νέας προσέγγισης τους για την πολεοδομία. Όπως φαίνεται σε αυτήν την χαρτογράφηση της αστικής εμπειρίας, είναι τα παιδιά στο παιχνίδι τους, που ενσαρκώνουν την κατευθυντήρια αρχή των Smithsons για «κοινωνική σύνδεση». Οι Smithsons θέλησαν, έτσι, να επικρίνουν την



μοντερνιστική ορθολογική διάταξη της πόλης σε ζώνες, και αναζήτησαν μια νέα αρχιτεκτονική ισοδύναμη με ένα πιο διαισθητικό ξεδίπλωμα των χωρικών σχέσεων, παρατηρώντας το παιχνίδι στις παιδικές χαρές. Η προσέγγισή τους τούς έφερε μαζί με τον Aldo van Eyck, να στραφούν εναντίον του CIAM, υποστηρίζοντας ότι η αρχιτεκτονική πρέπει να βασίζεται σε τεχνικά αλλά και εξίσου καλλιτεχνικά μέσα, όπως η φαντασία και η διαίσθηση προκειμένου να εκπληρώσει υλικές και συναισθηματικές ανάγκες, δύο συμπληρωματικές πτυχές τις καθημερινής ζωής.

πηγή: <http://www.moma.org>

σ. 22.εικ. 8: inspecting, 2012, Zev.

πηγή: <http://fiddleoak.wordpress.com>

σ. 32.

εικ. 9 και 10: νοητικοί χάρτες στο πλαίσιο του προγράμματος έρευνας και

συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά «La città bambina», 2010-2011.

πηγή: <http://lacittabambina.wordpress.com>

σ. 39.

εικ. 11: Complexity, nerovivo.

πηγή: <http://www.onlineinvestingai.com/blog/fooled-by-complexity-a-black-and-white-swan-theory>

σσ. 40-41.

εικ. 12: φωτογραφία από τη σειρά «Χρησιμοποιημένες φωτογραφίες», 1985 – 2013, Κωστής Αντωνιάδης.

πηγή: <http://www.culturenow.gr/20845/kwsths-antwniadhs-xrhsimopoihmenes-fwtoγραφies-1985-2013-ekthesh-sto-moyseio-mpenakh>

εικ. 13: illustrations, artwork για το Moomah, χώρο παιχνιδιού και café για παιδιά, Spencer P.Bagley.

πηγή: <https://www.behance.net>

εικ. 14: closer, από τη σειρά «synthesis of cold lifes», 2007, Mario Nevada.

πηγή: <https://www.behance.net>



εικ. 15: Traces I, 2007, Ragellah Rourke.

πηγή: http://habit-of-art.blogspot.gr/2009_12_01_archive.html

εικ. 16: ελέφαντας, από το βιβλίο Μικρός Πρίγκιπας, σχέδιο του συγγραφέα.

Μου απάντησαν: «μα πως μπορεί να μας φοβίζει ένα καπέλο;»

Η ζωγραφιά μου, όμως, δεν έδειχνε ένα καπέλο. Παρουσίαζε ένα βόα που χώνευε έναν ελέφαντα. Ζωγράφισα, λοιπόν, το εσωτερικό του βόα για να μπορέσουν, επιτέλους, να καταλάβουν οι μεγάλοι. Γιατί αυτοί θέλουν εξηγήσεις.

πηγή: De Saint-Exupéry, A. (1984) Ο μικρός Πρίγκιπας, (μτφρ.) Δαλακούρα, Β. Αθήνα: Νεφέλη, σ.10.

σ. 54.

εικ. 17: Calculation (Sequence) από τη σειρά «Architectural Renderings of Life», 2014, Rafael Araujo.

πηγή: <http://www.thisiscolossal.com/2014/01/architectural-renderings-of-life-drawn-with-pencil-and-pen-by-rafael-araujo/>

σ. 60.

εικ. 18: δεδομένα χώρου σε παιχνίδι φαντασίας

πηγή: Γερμανός, Δ. (1998) Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg, σ.120

σ.67

εικ. 19: buttermen, από τη σειρά tales on the phone, εικονογράφηση για την έκθεση βιβλίου «Gianni Rodari anniversary Bologna», Álvaro Yuste.

πηγή: <https://www.behance.net>

οπισθόφυλλο

εικ. 20: "Chi mi guarda?", 1972, Gianni Rodari.

εικ.21: Tre fanciulli giocano all'altalena con le nuvole, amorosamente sorvegliati da una suora. Con sole piccolo, Gianni Rodari

πηγή:<http://www.archiviocaltari.it/2010/03/19/gianni-rodari-illustratore>

σημείωση: όσες φωτογραφίες ή σκίτσα δεν αριθμούνται είναι αποτέλεσμα προσωπικής επεξεργασίας και αρχείου.



βιβλιογραφία

ελληνική βιβλιογραφία

- Γερμανός, Δ.(1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.)(2003) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Εταιρία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου, Νήσος.
- Σαμαρτζής, Π. και Παναγιωτάτου, Ε. (2012) *Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη, Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης, Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης χώρου.
- Τσουκαλά, Κ., κ. ά. (επιμ.)(2012) *νεολαία. www.δημοσιος χωρος. Άτακτες συναθροίσεις + λοξές διελεύσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσουκαλά, Κ. (1998) *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσουκαλά, Κ. (2000) *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσουκαλά, Κ. (2006) *Παιδική αστική εντοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φατούρος, Δ. (2006) *Ένα Συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύθεσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Blades, M. και Spencer, C. (2006) *Children and Their Environments: learning, using and designing places*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiesi, L. (2011) *Il doppio spazio dell'architettura. Ricerca sociologica e progettazione*. Napoli: Liguori.
- David, T.G. και Weinstein, C.S. (επιμ.) (1987) *Spaces for Children, The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum Press
- Dudek, M. (επιμ.) (2005) *Children's Spaces*. Oxford: Architectural Press.



- Forni, E. (2002) *La città di Batman : bambini, conflitti, sicurezza urbana*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gleeson, B. και Sipe, N. (επιμ.) (2012) *Creating Child Friendly Cities: reinstating kids in the city*. London και New York: Routledge.
- Huizinga, J. (1949 [1944]) *Homo Ludens*. London, Boston και Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd
- Moore, G.T. (1987) *Physical environment and cognitive development in childcare centers*. New York: Plenum Press.
- Paba, G. και Pecoriello, A. (2006) *La citta bambina: esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*. Signa: Masso delle Fate.
- Piaget, J. (1954) *The Construction of Reality in the Child, the Elaboration of the Universe*. New York :Basic Books.
- Pinzello, I. και Quartarone, C. (επιμ.) (2005) *La città e i bambini : per un laboratorio di pianificazione e progettazione urbana*. Palermo: Palumbo.
- Salen, K. και Zimmerman, E. (επιμ.) (2006) *The Game Design Reader: a rules of play anthology, Roger Callois: The definition of Play, The classification of Games*. London και Cambridge: The MIT Press.
- Tonucci, F. (1998) *La citta dei bambini : un modo nuovo di pensare la citta*. Roma και Bari: Laterza.
- Winnicott, D.W. (2005) *Playing and Reality*. London και New York: Routledge.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία από μετάφραση

- Arendt, H. (1986) *Η ανθρώπινη κατάσταση*, (επιμ) Κονδύλης, Π. (μτφρ.) Ροζάνης, Σ. και Λυκιαρδόπουλος, Γ. Αθήνα: Γνώση.
- Calvino, I. (2003) *Οι Αόρατες Πόλεις*, (μτφρ.) Χρυσσοτομίδης, Α. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Canter, D. (1996). *Ψυχολογία και Αρχιτεκτονική*, (μτφρ.) Κοσμόπουλος, Π. Αθήνα: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- De Saint-Exupéry, A. (1984) *Ο μικρός Πρίγκιπας*, (μτφρ.) Δαλακούρα, Β. Αθήνα: Νεφέλη.
- Hertzberger, H. (2002) *Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής*, (επιμ.) Πεχλιβανίδου, Α. (μτφρ.) Τσοχαντάρη, Τ. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.
- Mesmin, G. (1978) *Το παιδί, η αρχιτεκτονική και ο χώρος*, (μτφρ.)
- Koudera, M. (1981) *Το βιβλίο του γέλιου και της λήθης*, (επιμ.) Μοσχονάς, Ε. (μτφρ.) Τσάκαλης, Α. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Piaget, J. (1979) *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, (επιμ.) Ανθουλιός, Τ. Παιδαγωγική. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη
- Rodari, G. (2003) *Γραμματική της Φαντασίας*, (επιμ.) Αυγουστιάνου, Χ.



(μτφρ.) Κασαπίδης, Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Wallon, H. (1984) *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Γλάρος.

άρθρα σε συλλογή

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

Pecoriello, A.L. (2007) «Spazi di gioco e autocostruzione», στο Poli, D.(επιμ.) *Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana*. Firenze: Alinea.

Πολυχρονιάδη, Κ. (2006) «Κοινωνικές ομάδες και Δημόσιος χώρος», στο Σταυρίδης Στ. (επιμ.), *Μνήμη και Εμπειρία του χώρου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σταυρίδης, Στ. (2008) «Αναπαραστάσεις χώρων, αναπαραστάσεις ελευθερίας», στο Δημητρίου Σ. (επιμ.), *Κριτική Διεπιστημονικότητα 3: αναπαραστάσεις, πολιτισμικές αντιστάσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.

άρθρα σε περιοδική έκδοση

Γαβρήλου, Ε. και Μπουρδάκη, Β. (2003) «Cube 2-Hypercube. Η νοηματική ανασυγκρότηση του Χώρου: Ο επαναπροσδιορισμός των 'αρχιτεκτονικών σταθερών' και των πρωταρχικών δομών 'σωματικής εμπειρίας'», *Αειχώρος*, 2(1), σσ.130-145.

Γουργιώτου, Ε. (2009) «Παιχνίδι και μάθηση: Αδιαχώριστες έννοιες στην προσχολική πρακτική», *Δελτίο*, 42, σσ.3-7.

Καΐσαρη, Β. (2009) «Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα.», *Αειχώρος*, 12, σσ.112-129.

Σταυρίδης, Στ. (1999) «Προς μια ανθρωπολογία του κατωφλίου», *Ουτοπία*, 33, σσ.51-66.

άρθρα σε ηλεκτρονικό περιοδικό

Γκουμπούλου, Γ. (2007) «Ελεύθεροι χώροι πρασίνου στην πόλη. Η περίπτωση των παιχνιδότοπων», *Monumenta*, 1, από: <<http://www.monumenta.org>>

«Ενδιάμεσοι χώροι χρόνοι περιπλανήσεις μηχανισμοί σκέψης»,



κομπρεσέρ, 1, από:

<<http://kompreser.espivblogs.net>>

Paba, G.(2009) «Bambini, donne, migranti e altri animali. Come cambiano le città», Il Barrito del Mammuto, Magazine of Territorial Centre of Scampia, 2(3), από: <<http://mammutnapoli.blogspot.gr>>

Πανταζή, Α. (2013) « Τζιάνι Ροντάρι: Από ποιο ύψος θα κοιτάξεις τον κόσμο;», Storie Umane, από: <<http://www.storieumane.gr>>

κείμενο σε ιστοσελίδα

Burton, E. (2011) «The Built Environment and Children's Well-being», <<http://lsecities.net>>

Γερμανός, Δ. (2011) «Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος», <<http://learning-by-teaching.blogspot.gr>>

Δραγώνα, Δ. (2010) «Η ηθική του παιχνιδιού», συνέντευξη του Pat Kane, <http://foldedin.blogspot.gr/2010/12/pat-kane.html>

Δρακάκη, Μ. (2013) «Η πόλη, ο ρόλος της γειτονιάς και το παιδί σήμερα», <<http://www.citybranding.gr>>

Hughes, F. (χ.χ.) «Spontaneous Play in the 21st Century», < <http://www.uwgb.edu>>

Κατσαβουνίδου, Γ. (χ.χ.) «Φωτογραφίζω τη γειτονιά μου: Η εικόνα της πόλης στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας», <<http://heraclitus.uth.gr>>

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

«Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης». (χ.χ.), <<http://archives.ic-tscenarios.gr>>

Παπαϊωάννου, Τ.(2011) «Σε αναζήτηση της χαμένης παιδικής χαράς», <<http://www.greekarchitects.gr>>

Rodríguez, H. (2006) «The Playful and the Serious: An approximation to Huizinga's, Homo Ludens», <<http://gamestudies.org>>

Σοφού, Ε. (χ.χ.) «Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», <<http://www.actionresearch.gr>>

Verbakel, E. (2011) « Stop, Pause, Play: the Public Experience», < <http://www.bezalel-architecture.com>>

«Aldo van Eyck and the City as Playground», (2013), <<http://merijnoude-nampsen.org/2013/03/27/aldo-van-eyck-and-the-city-as-playground> >



ερευνητικές εργασίες

- Βογιατζάκη, Δ. (2012) *παρ. arch.sites*, Διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Βουτσινά, Λ. (2009) *in-lusio*, Διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Γαλάνη, Β. (2011) *Πόλη και παιδί: διερεύνηση των παραμέτρων επιλογής του τόπου παιχνιδιού στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης*, Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας. Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης.
- Δεμοπούλου, Δ. (2008) *Το παιχνίδι στα βρέφη και τα νήπια. Εξέλιξη και τεχνονγνωσία του παιχνιδιού στον Ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, (1950-2008)*, Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα φυσικής αγωγής και αθλητισμού.
- Δερμετζόγλου, Μ. (2009) *Ο χώρος παράγοντας διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Διαμαντοπούλου, Ν. (2007) *Ασφάλεια και Σχεδίαση παιδότοπων στην Ελλάδα, Διπλωματική Εργασία*. Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα μηχανικών σχεδίασης προϊόντων και συστημάτων.
- Δοράκη, Χ. και Χρηστίδης, Θ. (2010) *Περιβαλλοντική ψυχολογία και Εκπαίδευση*, Πτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διαπροσωπικές Σχέσεις.
- Θεοδωροπούλου, Α. (2011) *Χώροι προσχολικής αγωγή*, Διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Καλογεροπούλου, Η. (2011) *Η παιδική χαρά και η πόλη*, Διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Καράλη, Π. (2012) *Χώρος θεατρικού παιχνιδιού*, Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Κατσαρού, Σ. (2010) *Η ανισορροπία των αισθήσεων ως πολιτισμικό γνώρισμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών: Προεκτάσεις στην αρχιτεκτονική και το χώρο*, Ερευνητική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Κατσουρού, Ε. και Σέρφα, Κ. (2012) *Τα παιδιά παίζει, ο αρχιτέκτονας σχεδιάζει. Η παιδική φαντασία αναδιατυπώνει το χώρο*, Διάλεξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Μάκας, Α. και Μιχαηλίδου, Δ. (2013) *Κοινωνικές Ομάδες και Δημόσιος Χώρος*, Διάλεξη. Ξάνθη: Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.
- Μηλιά – Αργεΐτη, Α. (2012) *Ο Homo Ludens από τη νεωτερική στη σύγχρονη πόλη*, Ερευνητική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Αρχιτεκτόνων



Μηχανικών.

Pecoriello, A.(2002) *La citta in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλωρεντία: Università di Firenze, Pianificazione urbana territoriale e ambientale.

Petrucci, V. (n.d.) *Giochiamo a fare città, le bambine e i bambini per la progettazione dello spazio pubblico*, Διδακτορική Διατριβή. Ρώμη: Università degli studi di Roma Tre.

Σαράντη, Α.(2012) *Συλλογικές δομές και ατομικές ερμηνείες του δημόσιου χώρου*, Ερευνητική Εργασία. Χανιά: Πολυτεχνείο Κρήτης, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Φλουρή, Ε. (2013) *Η παράμετρος του ορίου στην αρχιτεκτονική προσχολικής ηλικίας*, Ερευνητική Εργασία. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Frederick.

πρακτικά συνεδρίου

Γερμανός, Δ., Τζεκάκη, Μ. και Οικονόμου, Α.(1999) «Χωρομαθηματικές έννοιες, Παιδί και Αγωγή στο Νηπιαγωγείο.», Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Προσχολικής Ηλικίας με θέμα **Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή**. Γιάννενα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σσ.1-17

οπτικοακουστικό υλικό

Αυγητίδου, Σ. (2012) «Το παιχνίδι», Παρουσίαση στο σεμινάριο για **Επιμόρφωση επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης**, powerpoint.

Κατσαβουνίδου, Γ.(2012) «Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι: Μια πολυφωνική βιογραφία», Παρουσίαση Διδακτορικής Διατριβής. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών από: <http://heraclitus.uth.gr>

ιστοσελίδες

<http://www.architekturfuerkinder.ch/index.php?/pioniere/aldo-van-eyck>

<http://www.archiviocaltari.it/2010/03/19/gianni-rodari-illustratore>

<https://www.behance.net>

<http://www.biennespaziopubblico.it>

<http://centuryofthechild.tumblr.com>

<http://www.communityplanning.net>

<http://www.culturenow.gr>

<http://www.exostispress.gr>



<http://fiddleoak.wordpress.com/>
<http://habit-of-art.blogspot.gr>
<http://www.greekarchitects.gr>
<http://independent-architecture.blogspot.gr/2010/11/architecture-as-form-of-art.html>
<http://lacittabambina.wordpress.com>
<http://www.ludiko.it>
<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/timeline/>
<http://www.ncb.org.uk/>
<http://www.ntua.gr>
<http://www.onlineinvestingai.com/>
<http://www.play-scapes.com>
<http://rethinkingchildhood.com>
<https://www.tate.org.uk/art/>
<http://www.thearchitectureofearlychildhood.com>
<http://www.thecityofplay.co.uk>
<http://www.thisiscoossal.com>
<http://waaaat.welovead.com>
<http://en.wikipedia.org/>