



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Π.Μ.Σ.)  
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ- ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β' «ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑ - ΧΩΡΟΤΑΞΙΑ»

# ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

**ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ-ΕΜΠΟΔΙΑ-ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΡΑΣΗΣ**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ ΣΙΑΡΚΟΥ ΘΩΜΑΪΣ  
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΛΑΜΠΑΤΣΕΑ Ε.

ΑΘΗΝΑ 2015





ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Π.Μ.Σ.)  
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ- ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β' «ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑ - ΧΩΡΟΤΑΞΙΑ»

# **ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ**

## **ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ-ΕΜΠΟΔΙΑ-ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΡΑΣΗΣ**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΣΙΑΡΚΟΥ ΘΩΜΑΪΣ  
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΛΑΜΠΑΤΣΕΑ Ε.

ΑΘΗΝΑ 2015



Στο γιό μου, τον Ευάγγελο, που  
είναι η πηγή έμπνευσης

### Εικόνα εξωφύλλου

Πηγή: «Children Archives» The Indian Republic/ URL Εικόνας: <https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTmHYCP3xda00RygrECn2StvEYdcm81uMYclRg9e1OXLGAPrdSw>



Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής συγχρηματοδοτήθηκε μέσω του Έργου «**Υποτροφίες ΙΚΥ**» από πόρους του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) του Ε-ΣΠΑ, 2007-2013

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα **Μαρία Μάρκου**, επίκουρη καθηγήτρια Ε.Μ.Π., που μου διέθεσε πολύτιμο χρόνο για επικοινωνιακή θεωρητική συζήτηση και με κατήθυνε προς το 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθήνας για την έρευνα πεδίου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δασκάλους του 35ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνας, κύριο **Χαράλαμπο Μπαλτά** και κύριο **Κώστα Καπελέρη** που μου επέτρεψαν να «εισβάλλω» στο χώρο της τάξης τους, να πάρω πρωτοβουλίες και να υλοποιήσω την έρευνα πεδίου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Οι ιδέες του κου **Χ. Μπαλτά**, οι γνώσεις του, και το ελεύθερό του πνεύμα τον καθιστούν έναν δάσκαλο «που αφήνει τα παιδιά να ονειρεύονται»<sup>1</sup> αλλά και πηγή έμπνευσης για κάθε άνθρωπο που έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Από καρδιάς ευχαριστώ και **τα ίδια τα παιδιά της Δ' και Ε' τάξης του 35ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνας** (σχολικό έτος 2013-2014), τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα πεδίου με χαρά και ενθουσιασμό και εμπλούτισαν την εργασία μου τα έργα τους.

Ευχαριστώ την κυρία **Ειρήνη Κλαμπατσέα**, την επιβλέπουσά μου, επίκουρη καθηγήτρια Ε.Μ.Π., η οποία με συνόδευσε σε αυτό το «ταξίδι», με πίστεψε, με ενθάρρυνε και με οργάνωνε χωρίς να με περιορίζει.

Τέλος, ευχαριστώ εκ των προτέρων την κυρία **Ειρήνη Μίχα**, επίκουρη καθηγήτρια Ε.Μ.Π., οι επικοινωνιακές παρατηρήσεις της οποίας, ως μέλους της τριμελούς επιτροπής, θα βοηθήσουν στην περαιτέρω διεύρυνση και εμβάθυνση του θέματος.

Ελπίζω να εκπλήρωσα τις προσδοκίες όλων όσων ενεπλάκησαν με κάποιον τρόπο σε αυτή την εργασία και να συνέβαλα με τον τρόπο μου στην έρευνα για τη συμμετοχή των παιδιών στον αστικό σχεδιασμό.

---

<sup>1</sup> Παραφράζοντας τον τίτλο της ταινίας «Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται» (2006) του Daniel Losset, που είναι βασισμένη πάνω στη ζωή του Celesten Freinet, την παιδαγωγική γραμμή του οποίου ο κος Μπαλτάς εφαρμόζει στην πράξη.





## ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

### ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

### ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

#### ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ-ΕΜΠΟΔΙΑ-ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ/ABSTRACT .....	11
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΤΟΧΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ .....	13
<b>A.ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ</b>	
<b>A.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ.....</b>	<b>17</b>
A1.1 Η σχέση παιδιού και πόλης ως αντικείμενο της ψυχολογίας ....	19
A1.2 Το παιδί και το (αστικό) περιβάλλον στην παιδαγωγική.....	22
A1.3 Παιδί και επιστήμες του χώρου (γεωγραφία- αστική θεωρία).....	26
A1.4 Επιστήμες παραγωγής χώρου: πολεοδομία και αρχιτεκτονική, αστική θεωρία και κριτική της πόλης.....	31
<b>A.2. Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΙΠΟΛΟ ΠΟΛΗ-ΠΑΙΔΙ.....</b>	<b>36</b>
<b>A.3. ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....</b>	<b>39</b>
A.3.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΧΩΡΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	42
A.3.2. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΣΤΙΚΗΣ - ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΚΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ.....	60
A.3.3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ .....	65
A.3.3.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ .....	65

<b>A.3.3.2 ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΥΠΑΡΧΟΥΣΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΧΩΡΟ- κυρίαρχες μεθοδολογικές κατευθύνσεις.....</b>	<b>70</b>
---	-----------

<b>A.3.3.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ-πilotικές εφαρμογές σε πραγματικό χώρο και ερευνητικές προσεγγίσεις.....</b>	<b>72</b>
--	-----------

## **B. ΜΕΡΟΣ**

### **Η ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ: ΠΕΙΡΑΜΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΟΔΟΥ ΖΑΪΜΗ**

<b>B.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ, ΑΡΧΩΝ, ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ .....</b>	<b>87</b>
<b>B.2. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ.....</b>	<b>88</b>
<b>B.3. ΣΧΕΔΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>90</b>
<b>B.4. ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ- ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>92</b>
<b>B.5. ΣΤΑΔΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ.....</b>	<b>95</b>
<b>B.5.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....</b>	<b>95</b>
<b>B.5.2. ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΟΔΟ ΖΑΪΜΗ.....</b>	<b>99</b>
<b>B.5.3. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ.....</b>	<b>103</b>
<b>B.5.4. ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ.....</b>	<b>104</b>
<b>B.5.5. ΚΟΛΛΑΖ .....</b>	<b>107</b>
<b>B.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΕΥΡΥΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ.....</b>	<b>108</b>
<b>B.6.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....</b>	<b>112</b>
<b>B.6.2. ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ .....</b>	<b>121</b>
<b>B.6.3. ΝΟΗΤΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ.....</b>	<b>121</b>
<b>B.6.4. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ .....</b>	<b>123</b>
<b>B.6.5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....</b>	<b>127</b>
<b>B.6.7. ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ.....</b>	<b>130</b>

B.6.8. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	131
B.7. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ.....	141
<b>Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	
Γ.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΥΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ.....	151
Γ.2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΡΑΣΗΣ, ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	154
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	163
ΥΠΟΜΝΗΜΑ.....	171



## ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

### ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

### ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

#### ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ-ΕΜΠΟΔΙΑ-ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

#### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή πραγματεύεται τη σχέση πόλης και παιδιού μέσα από το πρίσμα του αστικού σχεδιασμού. Αναγνωρίζοντας τη σημασία του άμεσου περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού προσεγγίζει και διερευνά την αντίληψη του παιδιού για την πόλη ως γεωγραφικού/ κοινωνικού/ φυσικού χώρου, τη θέση του παιδιού μέσα στην πόλη, την καταλληλότητα του αστικού περιβάλλοντος για το παιδί και τέλος τη δυνατότητα συμμετοχής του παιδιού στις διαδικασίες παραγωγής του χώρου.

Μέσα από την πειραματική έρευνα πεδίου, η εργασία θέτει τις ιδέες των παιδιών πάνω σε θέματα συμμετοχής στον αστικό χώρο και κίνησής τους σε αυτόν στο επίκεντρο, εντοπίζει τα εμπόδια που μπορεί να υπάρξουν στην πραγματοποίηση ενός προγράμματος συμμετοχικού σχεδιασμού για παιδιά αλλά και τις προοπτικές που μπορεί να έχει και προτείνει ένα σχέδιο δράσης που στοχεύει στην καλύτερη επικοινωνία των σχεδιαστών του χώρου με την παιδική ηλικία (άρση επικοινωνιακών εμποδίων αλλά και μετάδοση γνώσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες –βιωματική προσέγγιση του σχεδιασμού).

Λέξεις κλειδιά: Παιδί, Πόλη, Σχεδιασμός, Συμμετοχικός σχεδιασμός, Αστικό περιβάλλον, Βιωματική προσέγγιση του σχεδιασμού.

#### ABSTRACT

This paper discusses the relationship the child and the city through the prism of urban planning. Recognizing the importance of the

immediate environment in the development of a child, it approaches and explores the child's perception of the city as a geographic / social / physical space, as well as the position of the child in the city, the suitability of the urban environment for the child and the children's participation in the production process of space.

Through the experimental case study, real children's ideas on issues of participation in the urban space and movement in urban environments are being put in the heart of the discussion, identifying possible obstacles that may appear in the realization of a participatory planning program for children as well as its prospects. The paper finally proposes an action plan aimed at the better communication between the designers of space and children (removing communication barriers and knowledge transfer through participatory processes -experiential design approach).

Keywords: Child, City, Design, Participatory Design, Urban environment, experiential approach to planning.

## ΠΑΙΔΙ- ΠΟΛΗ-ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

### ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

#### ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ-ΕΜΠΟΔΙΑ-ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

#### ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΤΟΧΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

##### ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

---

Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση του διπόλου ΠΟΛΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ μέσα από το πρίσμα του ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ. Έτσι, αναπτύσσει τις δυνατότητες και τα εμπόδια που συναντά η απόδοση λόγου στα παιδιά σε ό,τι αφορά την πόλη και το σχεδιασμό, εξετάζοντας το εργαλείο του **συμμετοχικού σχεδιασμού**. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός, τουλάχιστον στη μορφή που απασχολεί την εργασία, **στοχεύει να δώσει στα παιδιά ένα κομμάτι γνώσης σχετικά με την παραγωγή χώρου, να ενισχύσει την εμπιστοσύνη στις ιδέες τους**, (αγγίζοντας την εκπαιδευτική προσέγγιση του διπόλου ΠΟΛΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ) και **να καλλιεργήσει την αντίληψη του δικαιώματός τους στην πόλη** (αγγίζοντας την κοινωνιολογική προσέγγιση του διπόλου ΠΟΛΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ).

##### ΣΤΟΧΟΣ

---

Η παρούσα εργασία έχει το στόχο **να εισάγει το δίπολο πόλης και παιδιού σε ένα σχετικά καινούργιο πλαίσιο** -σε ένα γενικό σχέδιο δράσης για την πόλη και τους ανθρώπους της, που να δίνει έμφαση στα παιδιά διερευνώντας τη δυνατότητα εμπλοκής τους στις διαδικασίες παραγωγής του χώρου. Παραμένοντας κοντά σε μια περισσότερο χωρική προσέγγιση της θέσης του παιδιού στην πόλη, η εργασία μέσα από την πειραματική έρευνα πεδίου, θα επιχειρήσει

να αναζητήσει χωρικές απαντήσεις από τα παιδιά (οι ιδέες των παιδιών στο επίκεντρο) πάνω σε θέματα συμμετοχής στον αστικό χώρο και κίνησής τους σε αυτόν αναζητώντας τελικά ένα δρόμο επικοινωνίας των σχεδιαστών του χώρου με την παιδική ηλικία (άρση επικοινωνιακών εμποδίων αλλά και μετάδοση γνώσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες –βιωματική προσέγγιση του σχεδιασμού).

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ**

---

Στο πρώτο μέρος η εργασία προσεγγίζει το θέμα εξετάζοντας ενδεχόμενους συνδυασμούς των λέξεων ΠΟΛΗ –ΠΑΙΔΙ – οι οποίοι συνεκδοχικά ταυτίζονται με επιστημονικές προσεγγίσεις του διπόλου :

- **Η αντίληψη του παιδιού για την πόλη** ως γεωγραφικού/ κοινωνικού/ φυσικού χώρου – μια περισσότερο εκπαιδευτική ή ψυχολογική προσέγγιση.
- **Η θέση του παιδιού μέσα στην πόλη** –συνεκδοχικά τα θέματα της ασφάλειάς του και των δικαιωμάτων του (πόλη ως κοινωνικός περισσότερο χώρος)- η οποία θα μπορούσε να είναι μια περισσότερο κοινωνιολογική προσέγγιση που θα βασιζόταν ίσως στην κυριαρχία της πόλης επάνω στο παιδί / χρήστη της.
- **Η πόλη για το παιδί (για τα παιδιά)** – απαντώντας στο ερώτημα τι είδους πόλη είναι κατάλληλη για το παιδί, μια περισσότερο κανονιστική και επιστημονολογική προσέγγιση η οποία υπονοεί και βασίζεται στην παθητική θέση του παιδιού στην πόλη.
- Και ακόμα, **η συμμετοχή του παιδιού στην πόλη** και στις διαδικασίες παραγωγής χώρου όπου φυσικά δίνεται έμφαση στη αντίληψη, τη συμμετοχή και τη δράση.

Ακολούθως, προσεγγίζεται η **θέση του παιδιού στο σχεδιασμό**, μέσα από την παρουσίαση μορφών παιδοκεντρικού σχεδιασμού και πιλοτικών εφαρμογών συμμετοχικού σχεδιασμού οι οποίες βασίζονται σε μια γκάμα από μεθοδολογικές προσεγγίσεις.



Οι προσεγγίσεις αυτές, κωδικοποιούνται και αναλύονται ώστε να αποτελέσουν βάση ενός σχεδίου έρευνας το οποίο εφαρμόζεται στο πείραμα - έρευνα πεδίου, στο 35<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Αθηνών, στα Εξάρχεια. Παραμένοντας κοντά σε μια περισσότερο χωρική προσέγγιση της θέσης του παιδιού στην πόλη, θα αναζητήσει χωρικές απαντήσεις από τα παιδιά πάνω σε θέματα συμμετοχής στον αστικό χώρο και κίνησής του σε αυτόν. Έτσι, οι μαθητές «δοκιμάζονται» στην παραγωγή χώρου σε έναν από τους δρόμους της περιοχής που γνωρίζουν καλά και επιχειρείται να αναπτύξουν μια νέα εικόνα για το τι σημαίνει **δρόμος, σχεδιασμός** αλλά και **δικαίωμα** στην πόλη.

Η εμπειρία της συμμετοχής των παιδιών οδηγεί σε μια σειρά συμπερασμάτων σχετικά με τη δυνατότητα του παιδιού να συμμετέχει στο σχεδιασμό της πόλης του σήμερα, τα οποία ενσωματώνονται σε μια **πρόταση σχήματος έρευνας** που φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα δρόμο επικοινωνίας των σχεδιαστών του χώρου με την παιδική ηλικία.



## **A ΜΕΡΟΣ**

### **ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ**

#### **A1.ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ**

Το δίπολο ΠΟΛΗ-ΠΑΙΔΙ μέσα από το πρίσμα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (επιστημολογία, παιδαγωγική, ψυχολογία ) και η εισαγωγή της χωρικής διάστασης (γεωγραφία και αστική θεωρία).

Η σχέση χώρου – παιδιού έχει υπάρξει ως αντικείμενο μελέτης για διάφορους επιστημονικούς κλάδους, με εξέχοντα εκείνον της αναπτυξιακής ψυχολογίας, στη θεωρία της οποίας το περιβάλλον έχει εξαιρετική σημασία στην εξέλιξη – διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική – των παιδιών· η ίδια η συγκρότηση της αντίληψης που έχουν για τον κόσμο προέρχεται από τις εμπειρίες και τη διάδρασή τους με τον άμεσο φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει.

Το δίπολο ΧΩΡΟΥ –ΠΑΙΔΙΟΥ (γενικότερο του πόλη-παιδί) απασχολεί την επιστημονική κοινότητα από το 19<sup>ο</sup> κυρίως αιώνα, με τη βιομηχανική επανάσταση η οποία συνοδεύτηκε από τη μετακίνηση του πληθυσμού από την εξοχή στην πόλη, τη συσσώρευσή τους σε αστικά περιβάλλοντα με αμφισβητούμενες συνθήκες διαβίωσης και την εισαγωγή της παιδικής εργασίας (και βέβαια, μιλάμε εδώ για το επονομαζόμενο «παράδοξο του 19<sup>ου</sup> αιώνα»). Εκεί γεννάται το ερώτημα της καταλληλότητας της πόλης για το παιδί – ως περιβάλλοντος για να ζει και να αναπτύσσεται και την υπογραφή της διακήρυξης για τα δικαιώματα του παιδιού.

Κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα καταγράφεται η ιδέα ότι τα παιδιά διαφέρουν θεμελιακά από τους ενήλικες και πρέπει να έχουν ανάλογη μεταχείριση. Το ιδεατό παιδί, ένα πλάσμα με τεράστιες δυνατότητες, έγινε ένα πανίσχυρο σύμβολο του μέλλοντος, ενώ η φροντίδα και η μόρφωση των πραγματικών παιδιών απασχόλησε τη σκέψη μεγάλων στοχαστών σε όλα τα πεδία, ανάμεσά τους και εκείνα της τέχνης και του design.

Η εργασία βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο που άφησε ο 20ος



Εικόνα 1



Εικόνα 2

αιώνας –εποχή που ονομάστηκε **και αιώνας του παιδιού**. Με βάση το έργο των ερευνητών της παιδικής ηλικίας της εποχής αυτής, δομήθηκαν οι βασικοί άξονες των ερωτημάτων που θέτει η εργασία και τα οποία θα παρουσιαστούν διαγραμματικά στη συνέχεια

### **A1.1 Η σχέση παιδιού και πόλης ως αντικείμενο της ψυχολογίας**

Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Jean Piaget, περισσότερο γνωστός για τη θεωρία των αναπτυξιακών σταδίων, μελέτησε **τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού από τη γέννησή του ως την εφηβεία** (ως προς τις βασικές έννοιες του χρόνου, του χώρου, της φυσικής αιτιότητας, της φυσικής ανάπτυξης) μέσα από πειράματα και έρευνες. Κατέληξε λοιπόν ότι η πνευματική μας ανάπτυξη διέρχεται από **τέσσερα μεγάλα στάδια** με πολλές **ενδιάμεσες βαθμίδες**, τα οποία ακολουθούν μια **σταθερή διαδοχή**, χωρίς όμως η χρονική τους έκταση, δηλαδή η έναρξη και η λήξη κάθε σταδίου, να είναι σταθερή για όλους. Αν και έχει **έχει επικριθεί για την απολυτότητα της θεωρίας των σταδίων**, όχι όμως και για την ακολουθία τους, η οποία παραμένει αμετάβλητη, είναι ίσως η πρώτη και βασικότερη βιβλιογραφική αναφορά των ερευνών που σχετίζονται με το παιδί και το χώρο. Η παρατήρηση των παιδιών, μέθοδος που χρησιμοποίησε, τη δεκαετία του 1920, ο **Jean Piaget**<sup>1</sup> στρεφόμενος στην επιστημολογία (στην επιστημονική εξήγηση δηλαδή της διαδικασίας κατάκτησης της γνώσης) κατέληξε σε ένα από τα καθοριστικά συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση του **παιδιού με το περιβάλλον**, ότι δηλαδή η κατασκευή της πραγματικότητας στο παιδί συμβαίνει μέσω της σωματικής του διάδρασης με τα αντικείμενα<sup>2</sup>. Βλέπει δηλαδή το παιδί ως ένα ον του οποίου η ανάπτυξη είναι άμεσα σχετιζόμενη με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και η οποία ακολουθεί διακριτά στάδια.

Παράλληλα με τον **Piaget**, και άλλοι πρωτοπόροι ψυχολόγοι, όπως

---

<sup>1</sup> Ε. Ελληνιάδου, Ζ. Κλεφτάκη, Ν. Μπαλκίτζας Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης, ΠΑΚΕ Αθήνα 2008.

<sup>2</sup> Piaget, Jean. *The Child's Conception of the World* . s.l. : Trowbridge & London: Redwood Press, 1926/1971.

### **Εικόνα 1**

Ο Jean Piaget με τα παιδιά και τη δασκάλα τους. 1960 Πηγή: W. Behling ; Archives Jean Piaget

### **Εικόνα 2**

Η αναπτυξιακή θεωρία βρίσκει εφαρμογή σε διδακτικές πρακτικές. Ο Piaget υποστηρίζει ότι η μάθηση θα πρέπει να είναι πηγαία και αυθόρμητη και ότι οι μαθητές κατασκευάζουν οι ίδιοι τη γνώση τους όταν είναι ψυχολογικά έτοιμοι και όταν οι εμπειρίες που γνωρίζουν βρίσκονται εντός ορίων του αναπτυξιακού τους επιπέδου. Πηγή: <http://blogs.sch.gr> από Joyce Bruce, Marsha Weil & Calhoun Emily (2000), *Models of teaching*, 6th ed., Boston: Allyn and Bacon, σελ. 263-269.

ο **Kurt Lewin (1925)**<sup>3</sup> προσεγγίζουν τη μάθηση ως δράση και αλληλεπίδραση των εσωτερικών διεργασιών του ατόμου (διαθέσεις, παρωθήσεις) και των εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων που επενεργούν σε ένα συγκεκριμένο δυναμικό- κοινωνικό πεδίο. Η ψυχολογική / αντιληπτική εμπειρία της σταδιακής κατάκτησης του χώρου, από τη βρεφική ηλικία ακόμη, εξετάστηκε για πρώτη φορά με επιστημονικά εργαλεία από τον **Lewin**, που χρησιμοποίησε μία πρωτοποριακή, για την εποχή της (μιλάμε για το 1925), οπτική μέθοδο καταγραφής: την κινηματογράφηση του παιδιού μέσα στο περιβάλλον του. Για το παιδί της νηπιακής ηλικίας, τα αντικείμενα έχουν μια εσωτερική κινητήρια δύναμη – έλξης ή απώθησης, που διαμορφώνει την τροχιά της κίνησης του παιδιού μέσα στο χώρο, παρατηρεί.

Περίπου την ίδια περίοδο, ο **Lev Vygotsky**<sup>4</sup> απέδωσε και εκείνος μεγάλη βαρύτητα **στο ρόλο του περιβάλλοντος** στην ανάπτυξη του παιδιού<sup>5</sup>. Υποστηρίζοντας ότι το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το

<sup>3</sup> Ο Kurt Lewin διερεύνησε την προσωπικότητα και τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, **μελετώντας την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον**. Επεκτείνει τις έρευνές του στη μελέτη της κοινωνικο-γνωστικής διάστασης, της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Προσεγγίζει τη μάθηση ως δράση και αλληλεπίδραση των εσωτερικών διεργασιών του ατόμου (διαθέσεις, παρωθήσεις) και των εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων που επενεργούν σε ένα συγκεκριμένο δυναμικό- κοινωνικό πεδίο. Εισάγει την έννοια του ζωτικού χώρου ή του ψυχολογικού πεδίου η οποία αντιπροσωπεύει λειτουργίες, συμβολικές σχέσεις και όχι φυσικά αντικείμενα.(ο.π)

<sup>4</sup> Lev Vygotsky, "The Role of the Environment," [1935] *The Vygotsky Reader*, Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994.

<sup>5</sup> Ο **Lev Vygotsky**, είναι ο εισηγητής της **κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης** της μάθησης. Θεμελίωσε τον **κοινωνικό εποικοδομισμό** υποστηρίζοντας ότι το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον και από τις **κοινωνικές αλληλεπιδράσεις**. Η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικό-πολιτιστικές περιστάσεις. Ο Vygotsky τοποθετεί τις αρχές της ατομικής, εσωτερικής σκέψης στη συλλογική εξωτερική επικοινωνία και δράση. Επίσης, επινόησε τον όρο ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (*Zone of Proximal Development - ZPD*) για να περιγράψει «το επίπεδο ανάπτυξης του δυναμικού, όπως καθορίζεται από τη λύση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους- το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά με τη βοήθεια των άλλων ίσως είναι πιο ενδεικτικό της νοητικής τους ανάπτυξης από ό,τι

### Εικόνα 3

#### **ΖΩΝΗ ΕΠΙΚΕΙΜΕΝΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

προσαρμογή από: Ε. Ελληνιάδου, Ζ. Κλεφτάκη, Ν. Μπαλκίζας: Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων στην Κατανόηση του Φαινομένου της Μάθησης, Πανεπιστημιακό Κέντρο Επimόρφωσης Αθήνας (ΠΑΚΕ) 2008



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΠΙΤΥΧΕΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ  
ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΤΟ  
ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ  
ΕΝΗΛΙΚΑ

ΖΩΝΗ ΕΠΙΚΕΙΜΕΝΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Εικόνα 3



**Εικόνα 4**

Η κόρη της Kurt Lewin, Hannah, είναι 19 μηνών. Η πέτρα τραβά το ενδιαφέρον της. Για να καθίσει πάνω της όμως, θα πρέπει να γυρίσει γύρω, που σημαίνει ότι πρέπει στιγμιαία να "απομακρυνθεί" από το στόχο. Αυτή η "παράκαμψη" για την επίτευξη του στόχου είναι εξαιρετικά δύσκολη για τα παιδιά". πηγή: <http://youtube/3x4HWLMAwe8>

#### **Εικόνες 5,6**

Σύνδεση τέχνης, επιστήμης, και χώρου: Reggio Emilia πηγή: <http://www.ecoliteracy.org/blog/connecting-art-science-and-design-reggio-emilia>

κοινωνικό του περιβάλλον και από τις **κοινωνικές αλληλεπιδράσεις**, ασχολήθηκε με το ρόλο του ενήλικου: γονέα, δάσκαλου ή ικανού συνομηλικού θεωρώντας τον κρίσιμο στη διανοητική εξέλιξη του παιδιού. Στον Vygotsky οφείλεται ο όρος «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» ( **ZPD zone of proximal development**)<sup>6</sup> ο οποίος αφορά την διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην ικανότητα ενός παιδιού να λύνει ένα πρόβλημα μόνο του και στην ικανότητά του να το λύνει με τη βοήθεια ενός ενήλικα ή ενός συνομηλικού που βρίσκεται σε άλλο στάδιο ανάπτυξης. Κάθε παιδί που σαφώς θα έχει ένα διαφορετικό **ZPD** σε κάθε θεματική περιοχή- μπορεί να μαθαίνει μέσα από τη συνεργασία και να καταπιάνεται με αντικείμενα πέρα από το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται, εφόσον υπάρχει **καθοδήγηση**. **Το παιδί μέσα από το πρίσμα του Vygotsky, είναι ένα πλάσμα γενικά ικανότερο για περισσότερα πράγματα** από αυτά που είναι το παιδί που αναφέρεται στα στάδια του **Piaget**.

Λιγότερο γνωστή είναι η πραγματεία του **Vygotsky** για το παιχνίδι ως ψυχολογικό φαινόμενο, και για το ρόλο του στην ανάπτυξη της ανώτερης, αφηρημένης σκέψης στον άνθρωπο αλλά και για τη συμβολή του στην ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας δηλαδή του αυτόβουλου σεβασμού στους κανόνες. Παράλληλα παρατηρεί ότι η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον γίνεται βαθμιαία πιο αφηρημένη όσο το παιδί μεγαλώνει. Μέσω του φανταστικού παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τις πράξεις του όχι μόνο μέσα από την αισθητηριακή αντίληψη που έχει για το περιβάλλον, αλλά ανταποκρινόμενο σε πολυπλοκότερα ερεθίσματα.

#### **A1.2 Το παιδί και το (αστικό) περιβάλλον στην παιδαγωγική**

##### **Οι ψυχολογικές αυτές θεωρίες βρήκαν το κατεξοχήν πεδίο εφαρ-**

μπορούν να κάνουν μόνο τους».

<sup>6</sup> Ως ZPD αναφέρεται η απόσταση μεταξύ της πραγματικής ανάπτυξης, όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη -από το παιδί ατομικά -επίλυση ενός προβλήματος και του επιπέδου πιθανής ανάπτυξης όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλήματος κάτω από καθοδήγηση ή σε συνεργασία με ικανότερους συμμαθητές.

Verenikina, I. (2003). Understanding scaffolding and the ZPD in educational research. αρχείο PDF διαθέσιμο διαδικτυακά. <http://ro.uow.edu.au/edupapers/381/>

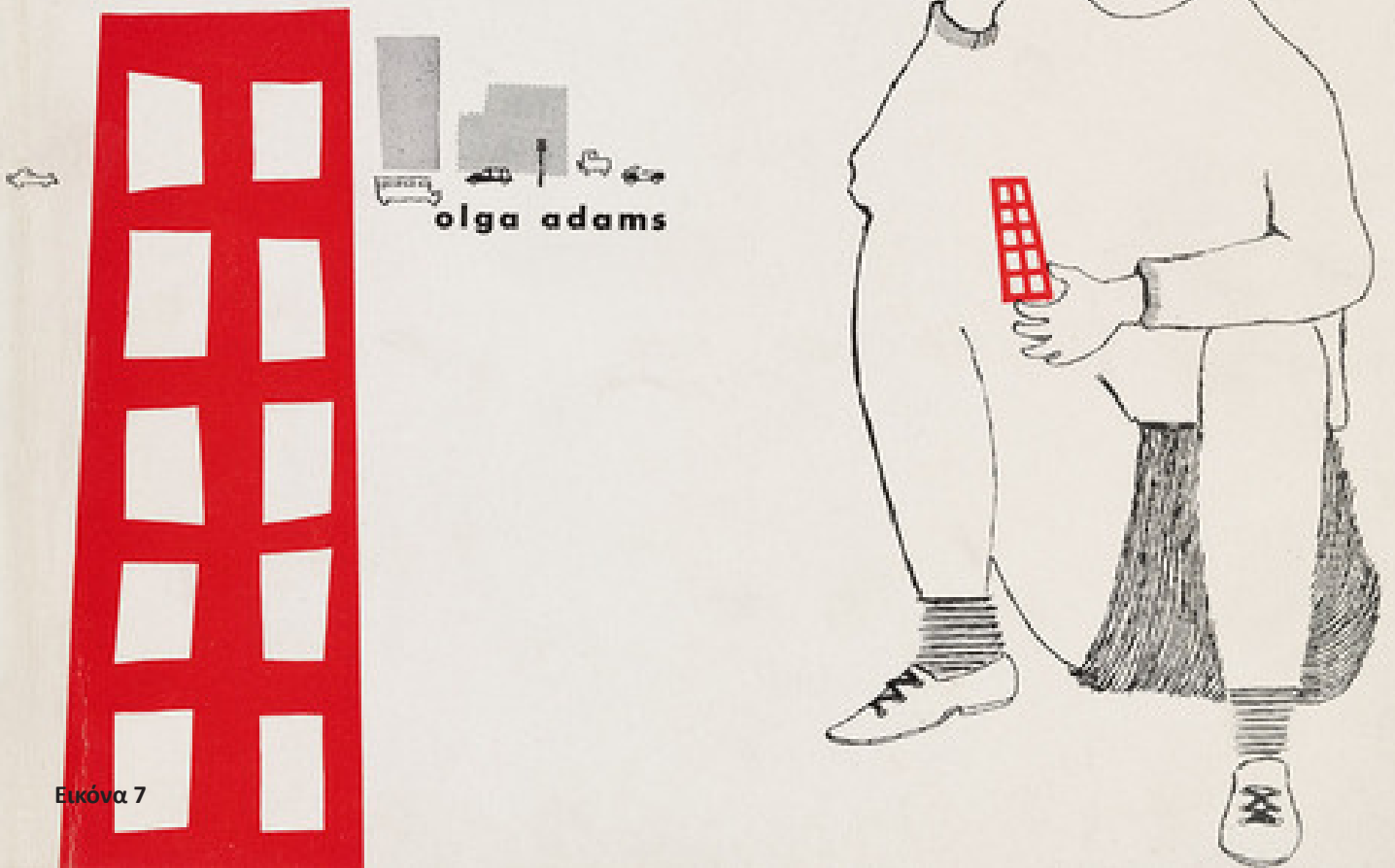




Εικόνα 4

Εικόνα 5

# children and the city



Εικόνα 7

**μογής τους στην παιδαγωγική** και έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις εκπαιδευτικές μεθόδους που πλέον εφαρμόζονται σήμερα, με κορυφαία παραδείγματα το **σύστημα Montessori** και εκείνο της περιοχής του **Reggio Emilia**<sup>7</sup>, της ιταλικής πόλης που είναι διεθνώς γνωστή για την εκπαιδευτική της προσέγγιση.

Η έννοια - κλειδί για τη μέθοδο Μοντεσσόρι είναι ότι το **σχολείο δεν είναι ένας τροφοδότης γνώσεων**, αλλά **μια πηγή ερεθισμάτων** για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των δυνατοτήτων που έχουν τα παιδιά. Έτσι στη μέθοδο ο ρόλος του περιβάλλοντος είναι σημαντικός: ο χώρος της αίθουσας όπου περνάνε τα παιδιά μεγάλο μέρος της μέρας πρέπει να είναι στην κλίμακα του παιδιού. Η δημιουργός του Maria Montessori, πίστευε ότι κατασκευάζοντας ένα περιβάλλον όλο και πιο απομονωμένο από τη φύση και κατά συνέπεια όλο και πιο ακατάλληλο για το παιδί, ο ενήλικας ισχυροποιεί τη θέση του και την εξουσία του πάνω στο παιδί» κάτι που δεν εξυπηρετεί κανέναν εκπαιδευτικό σκοπό.

Από την άλλη, στο σχολικό σύστημα της **Reggio Emilia**, που εμπνεύστηκε και θεμελίωσε ο παιδαγωγός **Loris Malaguzzi**, με σαφείς επιρροές από τη θεωρία του Piaget, το ίδιο **το περιβάλλον του σχολείου σχεδιάζεται για να λειτουργεί ως «τρίτος δάσκαλος»** και για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, όπως η ποιότητα των κοινωνικών επαφών που συμβαίνουν στο σχολείο.

Αργότερα, η πόλη θα ειδωθεί από τους επιστήμονες ως ένα **περιβάλλον με πολλαπλά ερεθίσματα** τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη του παιδιού. Σε αυτές τις προσεγγίσεις η πόλη θα λαμβάνεται ως κοινωνικός χώρος όπου το παιδί επωφελείται από την παρουσία γενεών και πολιτισμών μέσα από την ομαλή **συνύπαρξη με αυτούς**. Παράλληλα, θα θεωρείται ένας χώρος ο οποί-

<sup>7</sup> Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της περιοχής Reggio Emilia είναι μια φιλοσοφία που εστιάζει στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ξεκίνησε από τον Loris Malaguzzi, ο οποίος ήταν και ο ίδιος δάσκαλος, και δίδασκε τους γονείς των γύρω χωριών της Reggio Emilia στην Ιταλία μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η καταστροφή που προκλήθηκε από τον πόλεμο, καθιστούσε αναγκαία μια καινούρια, γρήγορη προσέγγιση στη διδασκαλία των παιδιών. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία ενός προγράμματος βασισμένου στις αρχές του σεβασμού και της ευθύνης.

#### **Εικόνα 7**

Franci Faruzza. Εξώφυλλο του βιβλίου «Τα παιδιά και η Πόλη», της Olga Adams. 1952

Η Adams, ήταν μια από τις πιο γνωστές νηπιαγωγούς στις Ηνωμένες Πολιτείες στη δεκαετία του 1950. Ξεκίνησε ένα έργο στην τάξη που ονομάζεται «Η Πόλη μας», σε ένα σχολικό εργαστήριο στο Σικάγο προκειμένου να εξοικειώσει τα παιδιά με τη λειτουργία των πόλεων. Μετά από τη συζήτηση οι μαθητές φανταστηκαν ένα μοντέλο πόλης, και στη συνέχεια ανέπτυξαν τις ιδέες τους σε χαρτόνι, από την έκθεση century of the child, MOMA, Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, 2012  
Πηγή: <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild>

### Εικόνα 8

Peter Opsvik 1972 “Maxi Set” με την καρέκλα Tripp Trapp, από την έκθεση “Century of the Child” στο MOMA, Νέα Υόρκη, 2012  
πηγή: <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild>

ος μπορεί να προσφέρει ένα πλήθος από αισθητηριακές εμπειρίες οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξή του, μια προσέγγιση στην οποία φαίνεται να έχει προσχωρήσει και το design και η τέχνη.

Μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα **Montessori** και **Reggio Emilia** και τη θεωρία που καθένα αναπτύσσει για τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του, βλέπουμε ότι το παιδί μαθαίνει μέσα από αυτό. Έμμεσα από την ανεξάρτητη κίνηση, την αυτοεξυπηρέτηση αλλά και από τον αισθητηριακό εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού (**Montessori**) και άμεσα από την επαφή με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου όπου ενθαρρύνεται η κοινωνικοποίηση (**Reggio Emilia**).

Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα θα εμποτίσουν, κυρίως στη δεκαετία του 1960, κάποιες σχεδιαστικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα δουν το χώρο της πόλης ως δυνητικό χώρο παιχνιδιού. Αυτή η προσέγγιση, που είναι συνακόλουθη της επαναπροσέγγισης του χώρου της κατοικίας, ήρθε μετά το 4<sup>ο</sup> CIAM. Έτσι, το παιδικό παιχνίδι ως κοινωνική πράξη θα θεωρηθεί απαραίτητο για την εξοικείωση με το χώρο, ή τον αστικό χώρο ως προέκταση της αίθουσας διδασκαλίας (ακρογωνιαίος λίθος του εκπαιδευτικού συστήματος **Reggio Emilia**). Κατά συνέπεια, το παιχνίδι, που είχε κατοχυρωθεί για τη συμβολή του στη συναισθηματική και ψυχική υγεία του παιδιού (βλέπε το πιο γνωστό βιβλίο του Donald Winnicott «Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα»), θα αναφερθεί και ως αστική λειτουργία, συνοψίζοντας πρακτικά τη θεωρητική βάση των προσεγγίσεων αυτών.

### Εικόνα 9

Ladislav Sutnar. Μακέτα για το παιχνίδι “Build the Town Building Blocks”. 1940–43. Χρωματισμένο ξύλο. MOMA, Νέα Υόρκη, 2012

#### A1.3 Παιδί και επιστήμες του χώρου (γεωγραφία- αστική θεωρία)

Τα πειράματα της ψυχολογίας, εμποτίζουν τον κλάδο της γεωγραφίας μέσα από τον ενδιάμεσο κλάδο της «**περιβαλλοντικής ψυχολογίας**». Το «δέσιμο με τον τόπο», μετά το στάδιο της αισθητηριακής προσέγγισης του χώρου (βλ. Vygotsky), θα απασχολήσει, κατά τη δεκαετία του 1970, τον κλάδο της **γεωγραφίας**. Τότε δημοσιεύονται θεμελιακά κείμενα, όπως τα βιβλία του **γεωγράφου Yi-Fu Tuan** (1974 & 1977), στα οποία αναλύεται η έννοια της «**τοποφιλίας**» ως το δέσιμο που αποκτά ένα παιδί μετά το πρώτο στάδιο της αισθη-

Εικόνα 8



Εικόνα 9



τηριακής αναγνώρισης με τον τόπο, το οποίο διαφοροποιείται από την «αγάπη για τη φύση». Η διαπίστωση ότι σε ερωτήματα όπως «τι εικόνα για την πόλη έχει ένα παιδί» ή «ποια είναι τα αισθήματα που έχει για το αστικό περιβάλλον», αναμφισβήτητα οι πιο αξιόπιστοι μάρτυρες είναι τα ίδια τα παιδιά, θα στρέψει τους επιστήμονες στην καθαυτό έρευνα της παιδικής ηλικίας.

Επίσης, ορόσημο για τον κλάδο της γεωγραφίας των παιδιών<sup>8</sup> θεωρείται η μελέτη του **βρετανού γεωγράφου Roger Hart** (γ. 1946. καθηγητής περιβαλλοντικής ψυχολογίας στο City University της Νέας Υόρκης) με τίτλο «Η αντίληψη του τόπου από τα παιδιά» [Children's Perception of Place] (1979). Στα πλαίσια της μελέτης αυτής στην οποία εφάρμοσε **μεθοδολογία του «πραγματικού κόσμου»**, ο Hart πέρασε δύο χρόνια κοντά στα παιδιά που ζούσαν σε μια μικρή πόλη της ανατολικής ακτής των Ηνωμένων Πολιτειών: **τα ακολουθούσε σε σύντομες διαδρομές**, τα παρατηρούσε ενώ έπαιζαν και κατέγραφε τα συναισθήματα και τη στάση τους για τους εξωτερικούς χώρους. Με τον τρόπο αυτό κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, **όπως ότι οι άτυποι (μη σχεδιασμένοι) χώροι προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών στα παιδιά, μέσω της αυτόνομης εξερεύνησης και ότι, για τα παιδιά, τα αντικείμενα παίρνουν παιγνιώδη σημασία από τη χρήση τους** (ένα δέντρο μπορείς να το σκαρφαλώσεις, ένας θάμνος προσφέρεται για να κρυφτείς πίσω του). **Αποκτώντας εμπειρία του κόσμου, τα παιδιά νιώθουν ολοκλήρωση, η οποία με τη σειρά της τα ενθαρρύνει για περισσότερη διάδραση.** Στη βάση της έρευνας του Hart ήταν η θεωρία του **Piaget**. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι υπήρξε ασυμφωνία εμπειρικών δεδομένων με τα στάδια του Ελβετού ψυχολόγου την οποία ο Roger Hart (και κανένας γεωγράφος του ίδιου ρεύματος<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Μία από τις πρώτες παρουσιάσεις της εργασίας του την έκανε ο ίδιος στην Αθήνα στο συνέδριο «Το παιδί στον κόσμο του αύριο» που είχε οργανωθεί για το Έτος Παιδιού το 1979 και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Οικιστική* του Κωνσταντίνου **Δοξιάδη**.

<sup>9</sup> Ο Hart ανήκει στο ρεύμα της γεωγραφίας που θεμελιώθηκε από τους James Blaut και David Stea και το **Place Perception Project** στο Πανεπιστήμιο Κλαρκ (1968-1971) στο οποίο διερευνούσαν την οντογένεση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς μέσα από τη μελέτη των γεωγραφικών γνώσεων των παιδιών, της αντίληψης που έχουν για τις χωρικές σχέσεις και των χαρτογραφικών τους

δεν θεμελίωσε θεωρητικά (π.χ. συμπέρανε ότι η ικανότητα για χαρτογράφηση στο παιδί μπορεί να συμβαίνει και πριν από το στάδιο της ευκλείδειας αντίληψης του χώρου).

Στο ίδιο πλαίσιο – αν και μέσα από τη σκοπιά του **πολεοδομικού ουμανισμού** – θα τοποθετούνταν και το πρώτο, ίσως, θεωρητικό πολεοδομικό πόνημα αφιερωμένο στα «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)**. Για να απαντήσει στο ερευνητικό του ερώτημα του **ποιά είναι η περιβαλλοντική εικόνα που έχουν για την πόλη τους οι κάτοικοι** τριών αμερικανικών μεγαλουπόλεων (Βοστώνη, Τζέρσεϊ Σίτυ, Λος Άντζελες), ο Lynch και οι συνεργάτες του απέδωσαν γραφικά το υλικό που συγκέντρωσαν από προφορικές συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, κωδικοποιώντας την αντιληπτική θεώρηση του αστικού χώρου με βάση τα πέντε στοιχεία: **τις διαδρομές, κόμβους, όρια, περιοχές και τοπόσημα**<sup>10</sup>, που κατά τον Lynch αποδίδουν τα φυσικά χαρακτηριστικά της πόλης. Η ανάλυση των σκαριφημάτων αυτών χρησίμευσε τόσο για μια **σύνθεση των απόψεων με στόχο την περιγραφή μιας γενικής, συλλογικής εικόνας της πόλης**, αλλά και για τη σύγκριση των περιβαλλοντικών εικόνων των τριών πόλεων μεταξύ τους. Πρόκειται σαφώς για μια μεθοδολογία που τις επόμενες δεκαετίες με παραλλαγές

---

ικανότητων

<sup>10</sup> **Οι διαδρομές [paths]** είναι συνήθεις πορείες μέσα στην πόλη. Για τους περισσότερους ανθρώπους, αποτελούν τα πιο καθοριστικά στοιχεία για την αντίληψη που έχουν για μια πόλη. Συνήθως είναι δρόμοι ή τμήματα δρόμων, αλλά και γραμμές μέσων μαζικής μεταφοράς, κανάλια κλπ.

**Τα όρια [edges]** είναι γραμμικά στοιχεία που όμως δεν έχουν ρόλο διαδρομής αλλά λειτουργούν διαχωριστικά. Μπορεί να είναι το σύνορο δύο περιοχών, μια ακτογραμμή, τείχη, κλπ.

**Οι περιοχές [districts]** είναι μεσαίου μεγέθους τμήματα της πόλης, στα οποία ο παρατηρητής νιώθει να «μπαίνει» και που έχουν κάποιο ιδιαίτερο χαρακτήρα.

**Οι κόμβοι [nodes]** είναι τα στρατηγικά σημεία της πόλης. Μπορεί να είναι κυκλοφοριακοί κόμβοι, σημεία όπου διασταυρώνονται διαδρομές της πόλης, ή πόλος μιας περιοχής.

**Τα τοπόσημα [landmarks]** είναι σημεία προσανατολισμού, αναγνωρίσιμα και πολλές φορές με συμβολικό ή μνημειακό χαρακτήρα. Τυπικά, είναι ορατά από πολλές μεριές της πόλης και από μεγάλη απόσταση.

εφαρμόζεται στις έρευνες της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, όπου **το σκαρίφημα, ο «νοητικός χάρτης», ως παραγόμενος από τον ίδιο τον ερευνώμενο, θα χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθεί η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον.**<sup>11</sup> Σημειώνεται επίσης ότι ως καθηγητής στο MIT, επί σειρά ετών ζητούσε από τους φοιτητές κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς να του περιγράψουν αναμνήσεις από τα περιβάλλοντα της παιδικής τους ηλικίας, υλικό που μόνο εν μέρει δημοσίευσε. Πιστός στον **πολεοδομικό ουμανισμό**, γι' αυτόν το μέτρο όλων των σχεδίων για τις πόλεις είναι ο άνθρωπος. Όπως έγραψε χαρακτηριστικά στο δοκίμιο του «Θεωρία της αστικής μορφής» «ένας πολεοδόμος γνωρίζει ότι το τελικό κίνητρο για τη δουλειά του είναι το ανθρώπινο αποτέλεσμα και θα πρέπει να είναι καλά προσγειωμένος, για παράδειγμα, στη σχέση μεταξύ πυκνότητας και ανάπτυξης των παιδιών στην κοινωνία μας».

Για πολλά χρόνια, οι χωρικές επιστήμες με επίκεντρο τη γεωγραφία, έδιναν έμφαση στην υποκειμενική, ψυχολογική, προσωπική αντίληψη του χώρου από το παιδί ( αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στο Πανεπιστήμιο Clark στη Μασαχουσέτη). Χαρακτηριστικά, τα θέματα που απασχόλησαν τη γεωγραφία των παιδιών στην πόλη μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με πιο ενδεικτικές τις εργασίες των Blaut & Stea, Hugh Matthews<sup>12</sup>, Robin Moore<sup>13</sup> και Roger Hart<sup>14</sup>, αναζητούσαν τα αγαπημένα μέρη των παιδιών, τη σημασία του δεσίματος με τον τόπο στην ανάπτυξη του παιδιού, στη σχέση πόλης-ευημερίας παιδιών. Παρά το γεγονός ότι ήδη από τη δεκαετία του 1960, η θέση του παιδιού μέσα στην πόλη αλλάζει δραματικά και το παιδί θεωρείται σταδιακά ασύμβατο με τους ρυθμούς της, ο χώρος της πόλης δεν μπαίνει σε κριτική.

<sup>11</sup> Πολύ λιγότερο γνωστή είναι η μακρόχρονη έρευνα που έκανε ο αρχιτέκτονας στα πλαίσια προγράμματος της UNESCO για τις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά ανά τον κόσμο, που αποτυπώθηκε στο βιβλίο του «Μεγαλώνοντας στις πόλεις: Μελέτες πάνω στο χωρικό περιβάλλον της εφηβείας στην Κρακοβία, τη Μελβούρνη, την Πόλη του Μεξικό, τη Σάλτα, την Τολούκα και τη Βαρσοβία» [Growing up in cities] (1977).

<sup>12</sup> Matthews M.H., Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments (Herdfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992)

<sup>13</sup> Moore Robin, Childhood's Domain: Play and Place in Child Development (London: Croom Helm, 1986).

<sup>14</sup> Hart Roger, Children's Experience of Place (New York: Irvington Publishers, 1979).



Σήμερα, η διάσταση της **περιβαλλοντικής ψυχολογίας** στη γεωγραφία θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ξεπερασμένη και έχει αντικατασταθεί από μια περισσότερο κοινωνική προσέγγιση που εξετάζει το **χώρο ως πεδίο όπου διαδραματίζονται οι σχέσεις εξουσίας και αναπαράγονται οι ανισότητες**<sup>15</sup>.

#### **A1.4 Επιστήμες παραγωγής χώρου: πολεοδομία και αρχιτεκτονική, αστική θεωρία και κριτική της πόλης**

**Στον τομέα της αστικής θεωρίας**, είναι ενδεικτικό ότι τα πρώτα κείμενα που αφορούν τα παιδιά στην πόλη γράφονται από -μάλλον- κοινωνικούς σχολιαστές (Jane Jacobs 1961<sup>16</sup>, Collin Ward, 1977<sup>17</sup>) 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**. Παρόλα αυτά, μια διατυπωμένη θεωρία για τη σχέση πόλης-παιδιών έλειπε πριν από την εμφάνιση της κριτικής του μοντέρνου κινήματος, όπως αυτή πήρε μορφή από την ομάδα Team X.

**Η κοινωνική στροφή στην προσέγγιση της σχέσης παιδιού-πόλης και η κριτική θα προέλθει από τον τομέα της ψυχολογίας και όχι από τις χωρικές επιστήμες.**

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, οι **ψυχολόγοι παρατηρούν τα αρνητικά που επιφέρει η κυριαρχία του αυτοκινήτου στην πόλη, όπως ο περιορισμό της ανεξάρτητης κίνησης των παιδιών στις μεγάλες πόλεις και η συρρίκνωση των πιθανών χώρων για αυθόρμητο παιχνίδι στους δρόμους**. Το αστικό αυτό φαινόμενο σχολιάζει η διασημότερη ίσως παιδοψυχολόγος της Γαλλίας, **Françoise Dolto**, στο δοκίμιο της «Το παιδί στην πόλη»<sup>18</sup>, τονίζοντας ότι το σύγχρονο

---

<sup>15</sup> Από τη δεκαετία του 1990 ο Roger Hart εντάσσεται στον κλάδο της γεωγραφίας που ασχολείται με τα δικαιώματα των παιδιών και το συμμετοχικό σχεδιασμό.

<sup>16</sup> Jacobs Jane, *The Death and Life of Great American Cities*, 115.

<sup>17</sup> Ward. Collin, *The Child in the City*, Pantheon Books (1978)

<sup>18</sup> Dolto. Françoise, *Το παιδί στην πόλη*. Αθήνα : Πατάκης, 2000.

αστικό περιβάλλον ευθύνεται κατά κύριο λόγο για το ότι στερεί από το παιδί εμπειρίες. Η έλλειψη συναναστροφής, λεκτικής επικοινωνίας, εξοικείωσης που φέρνει αυτός ο «εγκλωβισμός μέσα σ' ένα κουτί με ρόδες» όπως ονομάζει το αυτοκίνητο, είναι για τη Dolto, μία από τις σημαντικότερες αιτίες νεύρωσης στα παιδιά.

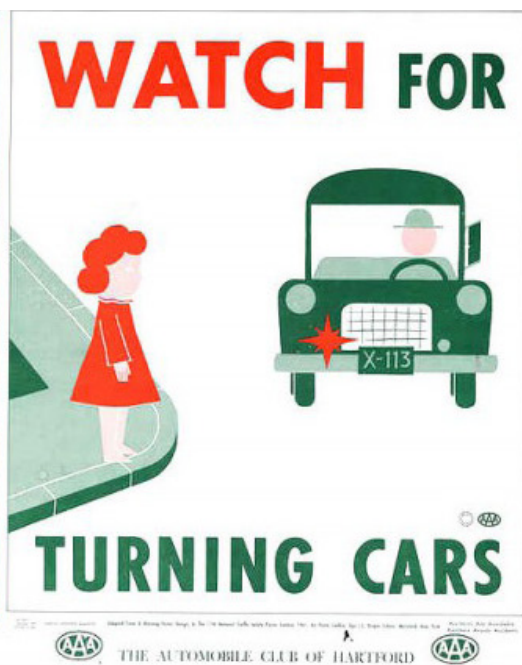
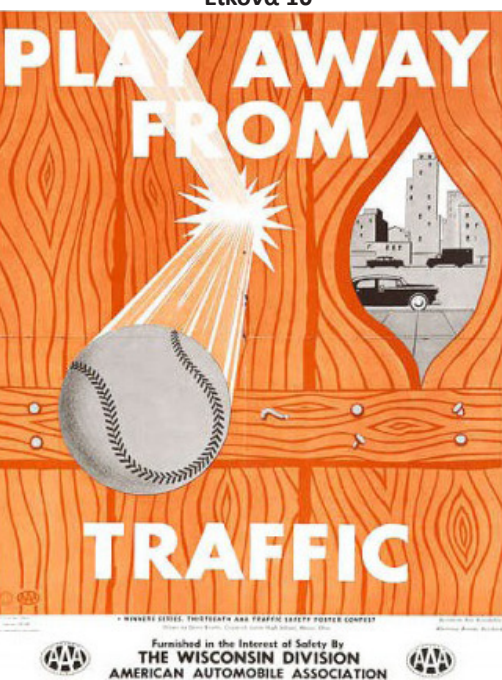
Στο ίδιο πνεύμα, η Jane Jacobs αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο του βιβλίου της, «ο θάνατος και η ζωή των μεγάλων αμερικανικών πόλεων» στο παιχνίδι των παιδιών στην πόλη. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι μία από τις τρεις «χρήσεις των πεζοδρομίων» είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στη ζωή της πόλης καθώς και η εξασφάλιση χώρου όπου δυνητικά τα παιδιά μπορούν να συναντηθούν με συνομήλικα παιδιά<sup>19</sup>, να περιπλανηθούν ελεύθερα, να ανακαλύψουν πράγματα με τα οποία μπορούν να παίξουν. Η ιδέα της εξάλειψης του δρόμου και του πεζοδρομίου μέσα στα μεγάλα οικιστικά συγκροτήματα της μοντερνιστικής αρχιτεκτονικής, το σκεπτικό των πολεοδόμων ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι ασφαλέστερο και καλύτερο ποιοτικά σε ειδικούς, περιφραγμένους χώρους, δεν είναι προς όφελος τους, καθώς τα απομονώνει από τους άλλους κατοίκους και από το χώρο της πόλης. «Η όλη ιδέα της κατάργησης των δρόμων της πόλης, της υποβάθμισης και ελαχιστοποίησης του ρόλου τους στην οικονομική και κοινωνική ζωή της πόλης είναι η πιο καταστροφική ιδέα μέσα στην ορθόδοξη πολεοδομία[...] Η ειρωνεία βέβαια είναι ότι γίνεται συχνά στο όνομα φαντασιώσεων περί πρόνοιας για το παιδί της πόλης»<sup>20</sup>.

Η ολοένα και πιο προβληματική κατεύθυνση που έπαιρνε η ο σχεδιασμός της πόλης και η ολοένα εντονότερη κριτική της πόλης για την (αρνητική) της επίδραση στις περιβαλλοντικές εμπειρίες των παιδιών, δεν κατάφερε να εδραιωθεί στους ακαδημαϊκούς κύκλους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το γεγονός ότι το βιβλίο του **Aldo Van Eyck, «Το παιδί, η πόλη και ο καλλιτέχνης»** (πρωτότυπος τίτλος «The child, the city and the artist») το οποίο ο **Van Eyck συνέγραψε το 1962** με χορηγία του ιδρύματος Gughengheim, εκδόθηκε

<sup>19</sup> Οι άλλες δύο θετικές ιδιότητες του δημόσιου χώρου που αναφέρονται είναι το αίσθημα ασφάλειας και η δυνατότητα συναντήσεων.

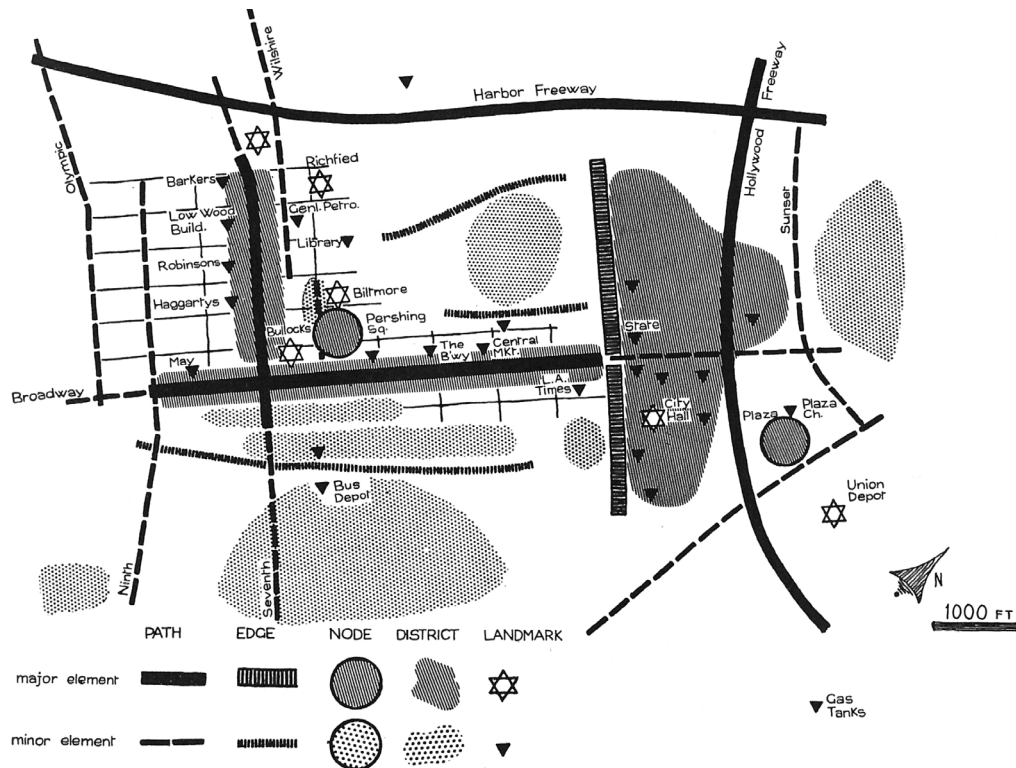
<sup>20</sup> Jane Jacobs, *The Death and Life of Great American Cities*, New York: The Modern Library, 1993, σελ 112-13.

Εικόνα 10



Εικόνα 10

Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 η αμερικάνικη ενωση αυτοκίνησης γεμίζει τους δρόμους με αφίσες με κύριο στόχο την ασφάλεια των παιδιών στους δρόμους, οι οποίες επικεντρώνονται στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών, και όχι των οδηγών.



Εικόνα 11

**Εικόνα 11**

Νοητικός χάρτης του Los Angeles από επιτόπια έρευνα.

Ο Kevin Lynch στο βιβλίο του *The image of the city* [Η εικόνα της πόλης] προτείνει μια κωδικοποίηση του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε μια πόλη. Συγκεκριμένα, ορίζει ως σημαντικά στοιχεία του αστικού τοπίου τα εξής πέντε: τη διαδρομή, τον κόμβο, την περιοχή, το όριο και το τοπόσημο. πηγή: Lynch, Kevin, *The Image of the City*, MIT Press, 1960

μόλις το 2008.

Στο βιβλίο αυτό ο Van Eyck υποστήριζε ότι η πόλη χρειάζεται το παιδί για να μπορέσει να γίνει ανθρώπινη, να πάψει να είναι απωθητική, σε αποσύνθεση και παρακμή. Ο Van Eyck μίλησε επίσης για την ανάγκη να αναγνωριστεί στο παιδί το αυτονόητο δικαίωμα που έχει στην πόλη καθώς και η διακεκριμένη θέση του ως πολίτη, που έχει ανάγκη για «υποδομές σχεδιασμένες με φαντασία, που θα περιμένουν να χρησιμοποιηθούν με φαντασία».

Το βιβλίο του Van Eyck αν και γραμμένο σε τόνο σχεδόν αφοριστικό είναι μια ουσιαστική τομή στον τρόπο με τον οποίο ο σχεδιασμός αντιμετωπίζει το παιδί. Καθώς όμως η πρακτική του σχεδιασμού ήταν ανέτοιμη να λάβει υπόψη την παράμετρο «παιδί», το βιβλίο αυτό διακινούνταν σε φωτοτυπίες. Είναι προφανές, ότι το θέμα της προβληματικής διαδικασίας παραγωγής χώρου στη σύγχρονη πόλη άργησε πάρα πολύ να αποτελέσει ουσιαστικό αντικείμενο μελέτης εντός των κλάδων της πολεοδομίας και της αρχιτεκτονικής, αλλά και της γεωγραφίας, που, όπως είδαμε, έμενε εγκλωβισμένη στη μεθοδολογία και τα αντικείμενα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας.



## **A.2. Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΙΠΟΛΟ ΠΟΛΗ-ΠΑΙΔΙ**

Είδαμε παραπάνω την προσέγγιση του διπόλου παιδί και χώρος, εξειδικευόμενο κατά περίπτωση σε «παιδί και πόλη» ή «παιδί και περιβάλλον» όπου διαφάνηκε η διαφορετική οπτική γωνία των επιστημονικών προσεγγίσεων αλλά και η συμπληρωματικότητά τους. Στην ενότητα αυτή αναλύεται αυτή η σχέση μέσα από τη σκοπιά του σχεδιασμού.

Έχει υπάρξει εδώ και αρκετά χρόνια ένας **προβληματισμός για τη σχέση του αστικού σχεδιασμού με το παιδί** και τον τρόπο με τον οποίο επιδρά η εικόνα της πόλης στην ανάπτυξη του παιδιού-κάτι που οδηγεί σε σχεδιασμούς όπου το παιδί λαμβάνεται υπόψη ως ανεξάρτητος ή ειδικός χρήστης. Επίσης, υπήρξε κατά καιρούς παραδείγματα συμμετοχής του στο σχεδιασμό, αν και είναι σαφέστατα σπανιότερη συνθήκη.

Στο κομμάτι αυτό της εργασίας γίνεται μια προσπάθεια **σταχυολόγησης παραδειγμάτων παιδοκεντρικού** σχεδιασμού, αφήνοντας να διαφανούν οι διαφορετικοί (διαχρονικά) τρόποι σύνδεσης παιδιού και πολεοδομημένου χώρου, παιδιού και σχεδιασμού. Θα γίνει επίσης μια αναφορά σε οργανισμούς και φορείς οι οποίοι στηρίζουν το έργο τους στο πεδίο αυτό.

Σε μια προσπάθεια τυποποίησης των παραδειγμάτων, η οποία εξυπηρετεί το σκοπό της συσχέτισης κατά κάποιο τρόπο της θεωρητικής προσέγγισης του θέματος και πρακτικής εφαρμογής, εντοπίστηκαν τρεις γενικές κατηγορίες «σχεδιαστικών»<sup>21</sup> προσεγγίσεων: όπου ο ενήλικας αναλαμβάνει να δημιουργήσει αστικούς χώρους κατάλληλους για το παιδί όπου εντοπίζουμε:

- **Παραδείγματα σχεδιασμού ειδικών, εξειδικευμένων χώρων για το παιδί**, ενταγμένων σε ένα δίκτυο αστικών χώρων, με στόχο την εξασφάλιση στο παιδί χώρων για ασφαλές και δημιουργικό παιχνίδι.

---

<sup>21</sup> Οι προσεγγίσεις δεν είναι κατ' ανάγκη πολεοδομικές- καθώς όπως θα δούμε τις περισσότερες φορές η σκοπιά της πολεοδομίας είναι απούσα.

All play means  
something.  
*Johan Huizinga*

Εικόνα 12

- **Παραδείγματα αστικού προγραμματισμού-** μικρής ή μεγαλύτερης κλίμακας- όπου το παιδί λαμβάνεται υπόψη ως ανεξάρτητος ή κεντρικός χρήστης , με στόχο τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την ανάπτυξη του παιδιού σε ένα ευρύτερο αστικό περιβάλλον.

**Εικόνα 12**

“Όλα τα παιχνίδια σημαίνουν κάτι” Johan Huizinga  
Πηγή:<http://meetville.com/quotes>

Αναφέρονται επίσης παραδείγματα όπου επιχειρείται η απόκτηση ενός κοινού λεξιλογίου ανάμεσα στα παιδιά και τους φορείς λήψης αποφάσεων ή τους σχεδιαστές του χώρου δηλαδή:

- **Παραδείγματα εμπλοκής του παιδιού στη διαδικασία σχεδιασμού** χώρων της πόλης ή χώρων των οποίων είναι εκείνο ο κύριος χρήστης.

CHILD/PEOPLE	CHILD/BIOTIC	CHILD/AMBIENT	CHILD/SPATIAL
<u>Role-Play</u> role-playing settings	<u>Plants, Bushes and Trees</u> gardens shrubs and trees natural "wild" settings	<u>Water Play</u> wading pools fish ponds water gardens miscellaneous water settings	<u>Elevated Settings</u> miscellaneous climbers playground sculpture towers/platforms/ rooftops tires suspended cables hills and berms
<u>Private Play</u> privacy settings	<u>Animals and Their Habitats</u> wild animals domesticated animals	<u>Gravity Play</u> swinging settings rocking settings jumping/bouncing settings sliding/rolling settings spinning/whirling settings	<u>Container Settings</u> tunnels holes and caves pavilions amphitheatres/stages
<u>Manipulative Play</u> loose parts wheeled vehicles		<u>Science Play</u> electrical lab solar lab optical lab audio lab thermal lab weather station	<u>Boundary and Interface Settings</u> walls and fences surface lines and patterns
<u>Physical Skill and Fitness Play</u> obstacle courses mazes balancing settings gymnastic settings target ranges			<u>Circulation System</u> entrances pathways bridges stairs/ramps/poles ladders
<u>Creative/Constructive/Destructive Play</u> arts settings construction settings			<u>Resting Settings</u> seating surfaces
<u>Facilitation and Supervision of Play</u> facilitation stations waiting-for-a-turn settings			<u>Information Settings</u> signage

Εικόνα 13

**Εικόνα 13**

Είδη παιχνιδιού και περιβάλλοντα παιχνιδιού

πηγή: **Kevin P. Rohane**

BEHAVIOR-BASED DESIGN CONCEPTS FOR COMPREHENSIVE SCHOOL PLAYGROUNDS, A Review of Playground Design Evolution, Institute for Environmental Education, University of New Mexico  
 Διαθέσιμο στον τόπο της Environmental Design Research Association (**EDRA**): <http://www.edra.org/sites/default/files/publications/EDRA12-Papers3-251-280.pdf>



### A.3 ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι το δίπολο ΠΟΛΗ-ΠΑΙΔΙ απασχολεί τους σχεδιαστές του χώρου ήδη από το 19<sup>ο</sup> αιώνα όπως προαναφέρθηκε, με την άκρη του νήματος σε ό,τι αφορά τον «ανθρωποκεντρικό- παιδοκεντρικό» σχεδιασμό να έχει ήδη τοποθετηθεί στο σχεδιασμό της «κοινωνικής πόλης».

Από τότε μέχρι και σήμερα, το παιδί θα απασχολήσει διάφορες κλίμακες του σχεδιασμού μέσα από τις εξής βασικές οπτικές:

- Της **ασφάλειας**, κατά την οποία αποδίδεται ο κατάλληλος αστικός χώρος για κάθε χρήστη του (π.χ στο Ι.Χ, στον ποδηλάτη, στον πεζό) - μια λογική στην οποία υπάκουε κατ' αρχάς ο σχεδιασμός των νέων πόλεων από τον **Corbusier αλλά και από τους Κανδύλη, Josic, Woods (Toulouse –le-Mirail) όπου γινόταν διαχωρισμός των κινήσεων του Ι.Χ και του πεζού**. Θα διαπιστωθεί όμως αργότερα ότι αυτός ο λειτουργικός διαχωρισμός οδηγεί αφενός στην **περιθωριοποίηση των πεζών και ποδηλατών** ως πιο αδύναμων χρηστών και αφετέρου στην **απώλεια της αλληλεγγύης και της κοινωνικής συνοχής**. Έτσι, οι νεότερες προσεγγίσεις της κίνησης παιδιού μέσα στην πόλη θα στραφούν στην κατεύθυνση της κυκλοφοριακής εξυγίανσης των πόλεων με στόχο τη διευκόλυνση της κίνησης των παιδιών σε αυτή αλλά και ευρύτερα την ανάκτηση του παραδοσιακού ρόλου της πόλης. (βλ. villes à 30 km/h : [www.ville30.org/](http://www.ville30.org/) και την αντίστοιχη έκδοση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Villes d'enfants, villes d'avenir» )<sup>22</sup>

- **Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού**. Ξεκινώντας με την αρχή «Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και διασκεδάζουν»<sup>23</sup> (**Kirsty-Leah Goumour**), έννοια κλειδί για την κατανόηση **του πολιτισμού (Johan Huizinga)**<sup>24</sup>, η σχεδιαστική προσέγγιση που

<sup>22</sup> Commission Européenne, DG Environnement, «Villes d'enfants, villes d'avenir» διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

[http://www.ruedelavenir.com/wp-content/uploads/2013/06/kids\\_on\\_the\\_move\\_fr/villes-avenir.pdf](http://www.ruedelavenir.com/wp-content/uploads/2013/06/kids_on_the_move_fr/villes-avenir.pdf)

<sup>23</sup> **Kirsty-Leah Goumour**; Claire Stephenson; Belinda Goodenough, Evaluating the role of play therapy in the paediatric, Australian Emergency Nursing Journal, Volume 3, Issue 2, σελ 10-12, October 2000

<sup>24</sup> Ο Ολλανδός ιστορικός του πολιτισμού **Johan Huizinga** ((1872-1945) στο

αναφέρεται εδώ μεριμνά για το σχεδιασμό χώρων που επιτρέπουν την εξοικείωση του παιδιού με την έννοια του χώρου μέσα από το παιχνίδι.

- Λαμβάνεται υπόψη ότι **το παιχνίδι πραγματοποιείται σε διαφορετικά πλαίσια** (παιχνίδι μόνο ή με παρέα, με παιχνίδια δικά του ή στο χώρο, ομαδικό παιχνίδι, αθλητισμός αλλά και είδη παιχνιδιού π.χ συμβολικό παιχνίδι, μιμητικό παιχνίδι, αγωνιστικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι, ομαδικό παιχνίδι) **αλλά και σε διαφορετικά περιβάλλοντα** σε χώρους ειδικά διαμορφωμένους για παιχνίδι (παιδική χαρά ή χώροι για πατίνια)/ σε χώρους χωρίς ειδική χρήση (πχ σε χώρους συνάντησης/ σε χώρους ειδικών χρήσεων που θα μπορούσαν δυνητικά να χωρέσουν και το παιχνίδι) και αναζητούνται λύσεις που θα επιτρέπουν την «ανάγνωση της πόλης» μέσα από αυτό.
- Του σχεδιασμού της πόλης **ως κοινωνικού χώρου (ως επέκταση των παραπάνω)**, ο οποίος μπορεί να επιτρέπει το παιχνίδι χωρίς όμως να γίνεται χώρος παιγνιώδης ή να προσδιορίζεται ως χώρος παιχνιδιού. Προβλέποντας τη συνύπαρξη γενεών, πολιτισμών αλλά και διαφορετικών χρηστών και ταχυτήτων στον αστικό χώρο, διευκολύνεται η ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της προσωπικότητας του ενηλίκου και του παιδιού (κοινωνική ώσμωση, επαφή με μεγαλύτερους και συνομήλικους ανθρώπους, αίσθηση γειτονιάς, ανάπτυξη αίσθησης για τον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο μέσα από την ελεύθερη χρήση ενός δρόμου ήπιας κυκλοφορίας ή ενός πλατύσκαλου πολυκατοικίας). Αν και μπορεί να θεωρηθεί ότι η προσέγγιση αυτή βλέπει την παιδική ηλικία ως μεταβατική της ενηλικίωσης, αφού διευκολύνει την παρατήρηση και τη μίμηση, δεν αγνοεί τις ανάγκες του παι-

---

“ο άνθρωπος και το παιχνίδι”(homo Ludens, ο παίζων άνθρωπος, από το λατινικό ludi, παιχνίδια), που το έγραψε το 1938, θεωρεί το παιχνίδι μια λειτουργία παράλληλη και εξ ίσου σπουδαία με αυτήν του λογίζεσθαι και του κατασκευάζειν, προειδοποιώντας μας όμως ότι είναι λάθος να θεωρεί κανείς την ανθρώπινη δραστηριότητα στο σύνολό της “παιχνίδι”. Έτσι δίπλα στους χαρακτηρισμούς του homo sapiens και του homo faber έχει μια θέση και ο χαρακτηρισμός homo Ludens.

διού ούτε και εξυπηρετεί μια ενήλικη-παιδική ηλικία εκφραζόμενη χωρικά. Αντιθέτως, τουλάχιστον η αναφορά που γίνεται σε αυτή την εργασία, στοχεύει στην εξασφάλιση χώρου για το παιδί μέσα στο δημόσιο χώρο και τον εμπλουτισμό του αστικού χώρου με ερεθίσματα. Στόχος είναι η παραγωγή χώρου κατάλληλου για όλους με ροή και συνέχεια.

Κατά συνέπεια, σε αντίθεση με τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό του ίδιου του παιχνιδιού ως πράξης, δίνεται έμφαση στο «ελεύθερο» παιχνίδι, το οποίο είναι κοινωνική πράξη (ελεύθερο, χωρίς κανόνες και επιτήρηση). Η απόδοση ελευθερίας- αυτονομίας του παιδιού στο χώρο όπως καθώς και κοινωνικού χρόνου και χώρου στο παιχνίδι, καταλήγει στο σχεδιασμό χώρων κίνησης, κοινωνικοποίησης και ζωής- όχι απαραίτητα χώρων παιχνιδιού με την παραδοσιακή έννοια.

Η κατηγοριοποίηση που έγινε παραπάνω εξυπηρετεί κυρίως λόγους οργάνωσης της εργασίας και οι θεματικές του παιδοκεντρικού σχεδιασμού, όπως γίνεται αντιληπτό, τοποθετούνται σε ένα πλαίσιο αντιμετώπισης του παιδιού ως ενεργού πολίτη με δικαιώματα και εξειδικευμένες ανάγκες. Η παραδοχή αυτή θα μπορούσε ίσως να συνοψιστεί σε μια φράση του Kaj Noschis; “ **Επιδιώκοντας κυρίως την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους της πόλης, δεν επιτρέπουμε στην πόλη να γίνει ό,τι θα μπορούσε να είναι για την ανάπτυξη και την ισορροπία όλων - παιδιών και ενηλίκων. Αντίθετα, αν προτεραιότητα είναι η ασφαλής πρόσβαση σε ολόκληρη την πόλη για το παιδί, τότε μπορεί να αναπτυχτεί ένας εσωτερικός διάλογος που θα καλλιεργεί τον καθένα- ενώ ταυτόχρονα θα επαναφέρει στη ζωή και το εσωτερικό παιδί που κρύβουν οι ενήλικες. Αυτή είναι η αφετηρία ώστε η πόλη να παίξει πραγματικά το ρόλο της σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση της ταυτότητας παιδιού και ενήλικα και όχι στην αντιπαράθεση μεταξύ των διαφόρων πτυχών του καθενός. Για τον ενήλικα, η ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να είναι προτεραιότητα καθώς συμβολίζει απαραίτητα το μέλλον.**<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Noschis Kaj, « La ville, un terrain de jeu pour l'enfant », *Enfances & Psy* 4/ 2006 (n° 33), σελ. 46 διαθέσιμο διαδικτυακά [www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-37.htm](http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-37.htm).

### A.3.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΧΩΡΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το παιχνίδι παράγει και καταλαμβάνει χώρο και ο χώρος επηρεάζει το παιχνίδι. Επίσης, είναι η κύρια δραστηριότητα του παιδιού, μέσα από την οποία μαθαίνει και περνά ευχάριστα το χρόνο του. Δεν ξενίζει λοιπόν το γεγονός ότι οι περισσότεροι χώροι που δημιουργήθηκαν και δημιουργούνται για τα παιδιά είναι χώροι οι οποίοι το ενσωματώνουν.

Το να δημιουργηθεί χώρος για κάτι που δεν έχει χώρο και χρόνο –το παιχνίδι- είναι κάτι εξαιρετικά πολύπλοκο (αν σκεφτούμε τα παραδοσιακά παιχνίδια τα οποία δε χρησιμοποιούν κάποιον ιδιαίτερα οργανωμένο χώρο αλλά χρησιμοποιούν και οργανώνουν το δημόσιο χώρο). Την εγγενή πολυπλοκότητα των χώρων παιχνιδιού περιγράφει ο (περιβαλλοντικός) ψυχολόγος **Kevin Rohane** λέγοντας ότι ένας χώρος παιχνιδιού πρέπει να δίνει ευκαιρίες για τουλάχιστον τέσσερα είδη δραστηριότητας και να βλέπει το παιδί από τέσσερα διαφορετικά πρίσματα :

1. **παιδί / άνθρωπος** (π.χ. παιχνίδι ρόλων, συνεύρεση με συνομήλικους)·
2. **παιδί / φύση** (να έχει καλλιεργημένα & «άγρια» κομμάτια φύσης)·
3. **παιδί / περιβάλλον** (νερό, εμπειρίες βαρύτητας κλπ.) και
4. **παιδί / χώρος** (εμπειρίες ποικιλίας χωρικών στοιχείων, τούνελ, ανυψωμένα επίπεδα, όρια, μονοπάτια κλπ.). **78**<sup>26</sup>

Στη σύγχρονη εποχή όμως οι χώροι παιχνιδιού τείνουν να συστηματοποιούνται και να απομονώνονται μέσα στην πόλη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα **η παιδική χαρά και η σχολική αυλή**, χώροι στους οποίους το παιδί παίζει, με κανόνες και απαγορεύσεις και κάτω από την επίβλεψη γονέων και δασκάλων, παιχνίδια τα οποία συνάδουν

---

<sup>26</sup> **Kevin P. Rohane** BEHAVIOR-BASED DESIGN CONCEPTS FOR COMPREHENSIVE SCHOOL PLAYGROUNDS, A Review of Playground Design Evolution, Institute for Environmental Education ,University of New Mexico διαθέσιμο διαδικτυακά: <http://www.edra.org/sites/default/files/publications/EDRA12-Papers3-251-280.pdf>

συνήθως με τη φτώχεια των χώρων, δηλαδή παιχνίδια που κυρίως έχουν να κάνουν με την κίνηση και όχι τόσο με τη φαντασία.

Ιστορικά, η τάση αυτή για την συστηματοποίηση των χώρων παιχνιδιού τοποθετείται στο 19ο αιώνα, όπου έχουμε τις αναφορές στο παιδικό δωμάτιο και στον τρόπο με τον οποίο αυτό οργανώνεται: έπιπλα στην κλίμακα του παιδιού, αντικείμενα προσαρμοσμένα στο παιχνίδι. Σιγά σιγά το δωμάτιο τείνει να θεωρηθεί ως κυρίως χώρος παιχνιδιού χωρίς θεατές.

Η ίδια τάση επικρατεί και στην πόλη. Υπό την πίεση σαφώς γεγονότων άσχετων με την επιθυμία να υπάρχει μέριμνα για το παιδί στην πόλη, οι χώροι για τα παιδιά παραμελήθηκαν από την αρχιτεκτονική, μέσα στη γενικευμένη κριτική του λειτουργικού διαχωρισμού που είχε φέρει ο μοντερνισμός και οι παιδικές χαρές εγκλωβίστηκαν μέσα στη γνωστή θέση του μοντέρνου που υπαγόρευε μια συγκεκριμένη «ορθή» χρήση σε κάθε τμήμα του αστικού ιστού, εξαλείφοντας την ανθρώπινη ανάγκη για μικτές χρήσεις και διαπλοκή των «λειτουργιών». Αυτό έγινε τη στιγμή που οι χώροι για το παιδί αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία, καθώς το αστικό περιβάλλον γίνεται αφιλόξενο για τα παιδιά.

Από τα παραδείγματα που παρουσιάζονται παρακάτω, γίνεται εμφανές ότι στο παρελθόν οι παιδικές χαρές αποτελούσαν θέμα συνεργασίας μεταξύ διάσημων αρχιτεκτόνων και καλλιτεχνών ενώ με μια ματιά στις σύγχρονες παιδικές χαρές διαπιστώνει κανείς ότι είναι προϊόν συνδυαστικών επιλογών από κατασκευές που παράγονται βιομηχανικά. Όπως παρατήρησε ο **Henk Doll** «οι παιδικές χαρές δεν αποτελούν ποτέ αρχιτεκτονικό θέμα».

Παρόλα αυτά, αν και οι σχεδιαστικές προτάσεις, όπου το παιδί αναγνωρίζεται ως ψυχοσύνθεση, παγκοσμίως αλλά και ειδικά στη χώρα μας, είναι ελάχιστες, αξίζει να γίνει μια αναφορά παραδειγμάτων ώστε να διαφανεί η έκφραση στο χώρο αυτής της λογικής της ένταξης του παιχνιδιού-και άρα χώρων που να εξάπτουν τη φαντασία, να διεγείρουν τις αισθήσεις και να ξυπνούν τη δημιουργικότητα- στο δημόσιο χώρο της πόλης.

Εικόνα 14



- **Παιδικές χαρές Isamu Noguchi σε συνεργασία με το Louis Kahn**

Κάποτε παιδικές χαρές σχεδιάζονταν μέσω συνεργασίας διάσημων αρχιτεκτόνων και καλλιτεχνών: ο γλύπτης Isamu Noguchi συνεργάστηκε με τον αρχιτέκτονα Louis Kahn για πέντε προτάσεις για παιδικές χαρές στη Νέα Υόρκη μεταξύ 1958 και 1962.

Ο παιχνιδότοπος Adele Levy Memorial στη Νέα Υόρκη, που έγινε σε συνεργασία με το Louis Kahn, όπως και όλες οι παιδικές χαρές και ο εξοπλισμός για παιδικές χαρές που σχεδίασε ο Noguchi, ήταν διαδραστικό έργο τέχνης που στόχευε να προτείνει δραστηριότητες χωρίς να τις υποδεικνύει (ελεύθερος ανοικτός χώρος και όχι συγκεκριμένοι χώροι για αθλήματα), ένας φιλόξενος, διαδραστικός χώρος για δημιουργικό παιχνίδι αλλά και ένα πραγματικά ωραίο και χαλαρωτικό μέρος όχι μόνο για τα παιδιά όλων των ηλικιών, αλλά και για τους γονείς, τους παππούδες και τους άλλους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Το σχέδιο άλλαξε έξι φορές, το μέγεθος του χώρου άλλαξε τρεις και η όλη διαδικασία διήρκεσε από το 1961 μέχρι το 1966, όταν τελικά μπήκε στο συρτάρι εξαιτίας διοικητικών θεμάτων.

Σημειώνεται ότι στην καρδιά του παιχνιδότοπου και πολύ κοντά στο Riverside Drive τοποθετήθηκε ένα νηπιαγωγείο και διάσπαρτα μικρά σπιτάκια στο πάρκο για τα παιδιά.

- **Μοντερνιστικός Παιχνιδότοπος στην Unite D'habitation**

Τα παιδιά και οι ανάγκες τους αναφέρονται σε 15 από τα συνολικά 95 άρθρα της Χάρτας των Αθηνών. Στο άρθρο 10, για παράδειγμα, περιγράφοντας τις συνθήκες των παλιών αστικών κέντρων, ο Le Corbusier γράφει ότι «αυτό που κάνει ένα σπίτι τρώγλη είναι η εσωτερική του κατάσταση, αλλά η αθλιότητα της τρώγλης επεκτείνεται έξω, με τους στενούς, σκοτεινούς δρόμους και την παντελή έλλειψη των πράσινων χώρων που γεννούν οξυγόνο και που θα ήταν τόσο πρόσφοροι για τα παιχνίδια των παιδιών». Στο άρθρο 35 γίνεται ακόμη πιο σαφής: «Κάθε περιοχή κατοικίας πρέπει από δω και πέρα να διαθέτει όση επιφάνεια πρασίνου είναι αναγκαία για την ορθολογική χωροθέτηση των παιχνιδιών και αθλημάτων

#### **Εικόνα 14**

Μακέτα παιδικής χαράς του Isamu Noguchi

Ο Noguchi βλέπει τις παιδικές χαρές με αρχικό μέσο τη γλυπτική, σαν το έδαφος τους να ενσαρκώνει το πνεύμα της δημιουργικότητας που ενέπνευσε τους πρώτους ανθρώπους.

Πηγή: **The Noguchi Museum** και <http://playgroundology.wordpress.com/category/isamu-noguchi/>



Εικόνα 15



των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων». Και παρακάτω στο άρθρο 37 αναφέρει ότι «Οι καινούριες επιφάνειες πρασίνου πρέπει να εξυπηρετούν σαφώς καθορισμένους σκοπούς: να περιέχουν τις παιδικές χαρές, τα σχολεία, τα κέντρα νεότητας [...] και να τα συνδέουν στενά με την κατοικία».

Ο Le Corbusier θα σχεδιάσει μεταξύ 1946 και 1952 έναν μοντερνιστικό παιχνιδότοπο, στο δώμα της πολυκατοικίας στη Μασσαλία (Unité d'habitation). Το δώμα καταρχήν παρείχε τον απαιτούμενο ανοικτό χώρο για το παιχνίδι, αλλά επίσης περιείχε στοιχεία, σχεδιασμένα στη λεπτομέρειά τους, τα οποία συγκρότησαν ένα λειτουργικό σύνολο που δείχνει «πόσο διασκεδαστικός μπορεί να είναι ο μοντερνισμός».

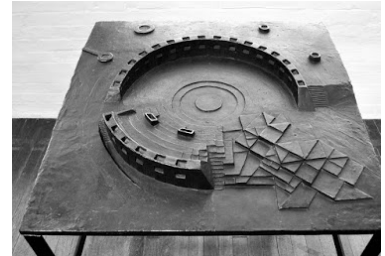
Στο δέκατο έβδομο όροφο της πολυκατοικίας, με τριακόσια τριάντα επτά διαμερίσματα, προέβλεψε παιδικό σταθμό ενώ διαμόρφωσε το ανοικτό δώμα σε χώρο παιχνιδιού για τα παιδιά, στον οποίο συμπεριέλαβε μια ρηχή λιμνούλα, μια σκηνή, έναν χώρο αθλημάτων, και ένα γυμναστήριο. Για τη ζωή στην πολυκατοικία, ο χώρος αυτός είχε εξαιρετική σημασία, καθώς δημιουργήθηκε ένα κέντρο κοινότητας, που συνέδεε όχι μόνο τα παιδιά αλλά και τους μεγάλους». Καθώς ο Le Corbusier προέβλεψε επίσης έναν ανεμοφράκτη στην ανατολική μεριά, έναν τοίχο σκηνής, μπορούσαν να γίνονται και εκδηλώσεις. Είναι ενδιαφέρον πώς τα παραδείγματα οργανωμένης δόμησης που θα συναντήσουμε στην Ελλάδα μεταπολεμικά απηχούν στις διακηρύξεις της «Χάρτας», και τις προγραμματικές διακηρύξεις του Le Corbusier για πρόβλεψη χώρων για τα παιδιά «δημιουργούνται στοίχοι αφήνοντας ενδιαμέσως χώρους διά να παίζουν τα παιδιά»:<sup>27</sup>

- **Οι παιδικές χαρές του Aldo Van Eyck**

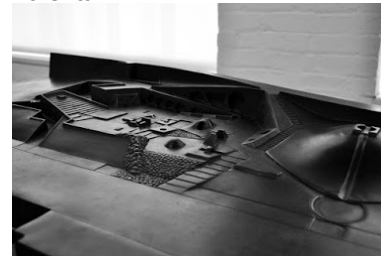
Η ολλανδική κουλτούρα είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας αντίληψης που αποδίδει στο παιχνίδι στην πόλη υψηλή αξία, όπως δείχνει η περίπτωση του Άμστερνταμ: εκεί, ο Aldo van Eyck σχεδίασε, μεταξύ 1947 και 1978, επτακόσιες εβδομήντα παιδικές χαρές,

<sup>27</sup> Στην περιγραφή του σχεδίου για τον συνοικισμό Θεσσαλονίκη, οι αναφορές στα παιδιά είναι συχνές. βλ. Πρακτικά του Συμβουλίου Ανοικοδόμησης (1947-1949)

Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19



Εικόνες 16,17,18,19  
Μακέτες από παιδικές χαρές του Isamu Noguchi πηγή: Noguchi Museum - <http://http://www.noguchi.org/>



Εικόνα 20



Εικόνα 21

ένα δίκτυο χώρων που μεταμόρφωσε το μεταπολεμικό τοπίο της πόλης. Το 1945 υπήρχαν στην πόλη λιγότεροι από πενήντα χώροι παιχνιδιού. Τι συνετέλεσε σε αυτή την απίστευτη παραγωγή – πέρα από την προσωπική συμβολή του αρχιτέκτονα; Καταρχήν, οι δεκάδες επιστολές κατοίκων (περισσότερες από εκατό στο διάστημα 1947-1958) που ζητούσαν τη μετατροπή σε παιδική χαρά ενός ελεύθερου χώρου ή μιας αδιαμόρφωτης διασταύρωσης – μια συμμετοχική πρακτική και αντίληψη για τα κοινά που επίσης δεν είναι συχνή στην Ελλάδα. Εξίσου, όμως, το γεγονός ότι προϊστάμενος του **Aldo van Eyck** στο Τμήμα Έργων της πόλης ήταν ο **Cor von Eesteren**, διάσημος πολεοδόμος, μέλος των CIAM, μελετητής της δυτικής επέκτασης του Άμστερνταμ.

Η επιρροή των παιδικών χαρών στην αστική ζωή και στην πολεοδομική φυσιογνωμία του Άμστερνταμ υπήρξε πολύ σημαντική. Παρότι ελάχιστα γνωστό εκτός Ολλανδίας, ήταν από πολλές απόψεις το σπουδαιότερο έργο του van Eyck, ένα αρχιτεκτονικό έργο διασπαρμένο σε όλη την πόλη, το οποίο επηρέασε καθοριστικά τις ζωές των παιδιών που μεγάλωσαν σ' αυτήν. Ωστόσο, ήδη τη δεκαετία του 1990 οι περισσότερες είχαν καταστραφεί.

Σήμερα είναι περισσότερο γνωστό μέσα από τα σχέδια του van Eyck καθώς και ιστορικές φωτογραφίες που η Liane Lefainvre ανακάλυψε από το «άγνωστο» αυτό έργο στα αρχεία του Τμήματος Δημοσίων Έργων του Άμστερνταμ. Το 2002 μάλιστα διοργανώθηκε μια έκθεση στο Μουσείο Stedelijk του Άμστερνταμ. Η πρώτη αυτή δημόσια παρουσίαση τους έγινε δεκτή με ξεχωριστό ενθουσιασμό από το κοινό της πόλης, αφού, όπως λέει η Lefainvre, «δεν υπήρχε πρακτικά κανένας μεταξύ εικοσιπέντε και εξήντα ετών, που να μην είχε παίξει σε κάποια απ' αυτές».

**Οι παιδικές χαρές του Άμστερνταμ είναι σχεδιαστικές ασκήσεις στη λιτότητα και στην ταπεινότητα.** Οι συνθέσεις βασιζόνταν σε απλά γεωμετρικά σχήματα και είχαν ένα κυβιστικό λεξιλόγιο: κλειστά σχήματα (κύκλος, τετράγωνο, εξάγωνο), που όριζαν συνήθως μια μεγάλη αμμοδόχο, σε γραμμικά στοιχεία (όπως δοκοί αναρρίχησης σε διάφορα ύψη, δοκοί ισορροπίας) καθώς και σημειακά

#### **Εικόνα 20**

Φωτογραφία του Luois Sciarli, Ο Corbusier: Μοντερνιστικός Παιχνιδότοπος στην Unite D'habitation, 1945/2014, 15x20 cm. Fondation Le Corbusier

#### **Εικόνα 21**

Παιχνιδότοπος στην Unite D'habitation στη Μασσαλία Φωτογραφία του Rene Burri, 1958.

Πηγή:Fondation Le Corbusier <http://writingtoinform.com/2012/04/10/research-the-extended-lobby-the-resident-as-guest-and-the-unite-dhabitation-as-hotel-11/>



Εικόνα 22,



Εικόνα 23



Εικόνα 24



Εικόνα 25



στοιχεία (π.χ. ομάδες ή σειρές από κυλινδρικά «τραπεζάκια»). Αργότερα ο αρχιτέκτονας πρόσθεσε τρισδιάστατες κατασκευές, όπως ημισφαιρικά πλαίσια αναρρίχησης και συμπαγή «βουνά» με βάση τετραγωνικού καννάβου. **Η ιδιοφυΐα της απλότητάς τους έγκειται στο ότι τα αντικείμενα αυτά ήταν «τίποτα από μόνα τους», αφήνοντας τη φαντασία του παιδιού να τα χρησιμοποιήσει με επινοητικότητα.** Οι κατασκευές του Van Eyck είναι ακίνητες και τα παιδιά τις «ενεργοποιούν» με τη δική τους κίνηση, π.χ. πηδώντας από τον ένα κύλινδρο στον άλλο, ή σκαρφαλώνοντας με ακροβατικές κινήσεις στα θολωτά πλαίσια (σε αντίθεση με τα παιχνίδια που συναντάμε στις παραδοσιακές παιδικές χαρές στα οποία το παιδί μπορεί και να μείνει ακίνητο ενώ το όργανο εκτελεί την κίνηση).

Οι κατασκευές ήταν από σκυρόδεμα και από αλουμίνιο, χωρίς χρώματα ή διακοσμητικά στοιχεία. Αργότερα, ο Van Eyck πρόσθεσε ξύλο, πάντοτε σε ακατέργαστη, φυσική μορφή: π.χ. χρησιμοποίησε ολόκληρους κορμούς δέντρων ως δοκούς ισοροπίας.

- **Η παιδική χαρά του Πικιώνη στη Φιλοθέη**

Το παιδί απασχόλησε και τον Πικιώνη σε όλο του το έργο. Στα κείμενά του δε, το παιδί αναφέρεται πολύ συχνά. Στα «Αυτοβιογραφικά σημειώματα» γράφει: «[Α]ναθυμούμενος τα παιδικά χρόνια, βρίσκω πως μέσα στο βρέφος, μέσα στο παιδί, στα ορμήματα της ψυχής του και στους αδιατύπτους στοχασμούς του, στις αδυναμίες και τις δυνάμεις του, **κρύβεται αυτούσιος ο χαρακτήρας του μεγάλου, η μοίρα της ζωής του ολάκερης**».<sup>28</sup>

Στον «**Πρόλογο για τη λαϊκή τέχνη**», εμφανίζονται το παιδί και ο σοφός, ως κάτοχοι των μυστικών του Σχήματος που είναι ο κόσμος: «Ένστικτο και νόηση συναπαντιούνται. Αυθόρμητη και Σοφή τέχνη συναπαντιούνται. Παιδί και σοφός υποτάσσονται στους Νόμους του Σχήματος».<sup>29</sup> Αλλά και η «**Συναισθηματική τοπογραφία**» αρχίζει με τα λόγια: «Περπατώντας επάνω σε τούτη τη γη, η καρδιά μας

<sup>28</sup> Δημήτρης Πικιώνης, «Αυτοβιογραφικά σημειώματα» [1958], στο Δημήτρης Πικιώνης, *Κείμενα* (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2000)

<sup>29</sup> «Πρόλογος για τη Λαϊκή Τέχνη», 1927. Κείμενα. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1985. 52.

#### **Εικόνα 22,23,24,25**

Από τον κενό χώρο στον τόπο: το παιχνίδι ξεκινά Aldo Van Eyck, παραδείγματα “επανάκτησης” δύο κενών οικοπέδων-άτυπων σκουπιδότοπων με μπάζα που μεταμορφώθηκαν σε παιδικές χαρές

Πηγή:

HIGUERAS ESTHER Aldo Van Eyck, Parques De Juego En Amsterdam (1947-1971) Departamento De Urbanismo Y Ordenación Del Territorio, Planificación Medio Ambiental



Εικόνα 26

χαίρεται με την πρώτη χαρά του νηπίου την κίνησή μας μέσα στο χώρο της πλάσης, την αλληλοδιάδοχη τούτη καταστροφή κι αποκατάσταση της ισορροπίας, που είναι η περπατησιά».

**Η ελληνική πόλη της εποχής του Πικιώνη όμως αντικατόπτριζε μια άλλη πραγματικότητα:** πολύ απομακρυσμένη από τα κοινωνικά οράματα των μοντέρνων πολεοδομών για συνθήκες ζωής που να εξασφαλίζουν ευτυχία και υγεία για όλους. Ήταν παραδομένη στο «ταπεινό ιδιωτικό συμφέρον» για το οποίο έγραφε ο **Le Corbusier** στο τελευταίο άρθρο της Χάρτας των Αθηνών. Όχι μόνο δεν φρόντισε για τα παιδιά στην πόλη, διαμέσου του σχεδιασμού του αστικού χώρου, **αλλά στέρησε σε καίριο βαθμό από τα παιδιά τόσο τη χρήση των δρόμων, όσο και τους άτυπους, άκτιστους χώρους που φιλοξενούσαν το παιχνίδι τους.**

Έτσι γίνεται κατανοητό ότι ο Πικιώνης κινήθηκε σε αντίθετη τροχιά από την εποχή του. Ειδικά ο Παιδικός Κήπος της Φιλοθέης που σχεδίασε ο Πικιώνης, αποτελεί ένα υψηλής αξίας έργο ανοιχτού δημόσιου χώρου με αποδέκτες τα παιδιά – από τα λίγα που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, και είναι χαρακτηριστικό ότι τον απασχόλησε τέσσερα χρόνια (1961-1964).

Το έργο αυτό μάς δείχνει πώς θα μπορούσε να είναι ο δημόσιος χώρος για τα παιδιά αν, π.χ., κάθε ελεύθερος χώρος σχεδιαζόταν με επιμέλεια, φαντασία και προσοχή.

Για το σχεδιασμό του κήπου αυτού ο Πικιώνης ανέτρεξε στην **παγκόσμια παράδοση**, την οποία θεωρούσε ως κάτι ενιαίο και πειραματίστηκε πάνω στις «αΐδιες αρχές» στις οποίες υπακούει [οι αρχές της παράδοσης είναι ίδιες, οι μορφές μεταλλάσσονται]-έτσι είναι χαρακτηριστικό ότι στη Φιλοθέη συνδύασε στοιχεία από τις ελληνικές παραδοσιακές κατασκευές και την Άπω Ανατολή, φροντίζοντας μέχρι και την τελευταία λεπτομέρεια. Επίσης δούλεψε πολύ με την κλίμακα του παιδιού αλλά και με αρχετυπικές κατασκευές –στις οποίες εισήγαγε το στοιχείο του χειροποίητου. Ο Πικιώνης σχεδίασε αυτό το χώρο, με γήινα υλικά, ξύλο, πέτρα, μάρμαρο, αλλά και τα παιχνίδια έτσι που να είναι καλαίσθητα και παιδαγωγικά. Ήθελε να ξέρουν τα παιδιά που ζουν στην πόλη μιας θαλασσινής χώρας

#### Εικόνα 26

**Χρήση φυσικών υλικών στις παιδικές χαρές** του Aldo Van Eyck. Δοκός ισορροπίας από κορμό δέντρου στο Transvaalplein, Amsterdam 1950 πηγή: HIGUERAS ESTHER Aldo Van Eyck, Parques De Juego En Amsterdam (1947-1971)



Εικόνα 27



την εικόνα ενός υπό κατασκευήν καϊκιού ή μιας σαρακατσάνικης καλύβας.

Μπορούμε να φανταστούμε τον Πικιώνη να προσαρμόζει το βάδισμά του για να «μετρήσει τα βηματάκια» των παιδιών στη χάραξη των διαδρομών του κήπου.<sup>30</sup> Να πλέκει μόνος του τις ψάθες για τη Σαρακατσάνικη καλύβα που έφτιαξε για τον Κήπο της Φιλοθέης. Ο Κήπος περιλαμβάνει τρία μικρά ξύλινα κτίσματα (το Πρόπυλο, το Περίπτερο και την Καλύβα), μια τεχνητή λίμνη και πολλά παιχνίδια και μικρές κατασκευές, όπως ένα καϊκι, έναν λαβύρινθο καθώς και κούνιες, πλαίσια αναρρίχησης, κ.ά. Το στοιχείο της φύσης κυριαρχεί στον Παιδικό Κήπο και για τα παιδιά είναι καθοριστικό της εμπειρίας του περιβάλλοντος.

- **Το έργο της Helle Nebelong και του Tom Grover - ο κήπος των αισθήσεων**

Στην Ευρώπη, οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι της νέας σχεδιαστικής τάσης για τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, είναι δύο Δανοί: ο σχεδιαστής **Tom Grover** και η αρχιτέκτων (με ειδίκευση στο σχεδιασμό τοπίου) **Helle Nebelong**. **Η δουλειά του Grover αφορά το κομμάτι της τυποποίησης.** Ως ιδρυτής της εταιρίας Kompan, **ο Grover σχεδιάζει** εδώ και τέσσερις δεκαετίες «**όργανα**» που ξεφεύγουν από τις συνηθισμένες μορφές, και συχνά δείχνουν επιρροές από την τέχνη, όπως στην πρόσφατη σειρά τρισδιάστατων κατασκευών οι οποίες βασίζονται στις μορφές του γλύπτη **Alexander Calder**. Η **Nebelong**, από την άλλη, σχεδιάζει κάθε χώρο παιχνιδιού μοναδικά, με πολύ λιτά μέσα, φυσικά ή επαναχρησιμοποιούμενα υλικά. **Οι μορφές των σχεδίων της θυμίζουν την μη κανονικότη-**

#### **Εικόνα 27**

Ο «παιδικός κήπος», όπως τον ονόμαζε ο Πικιώνης, έγινε κυρίως με αυτοσχεδιασμούς, χωρίς σχέδια. Στη φωτογραφία φαίνεται η είσοδος του παιδικού κήπου στη Φιλοθέη πηγή: Συλλογικό, ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΙΚΙΩΝΗΣ, 1887-1968, εκδόση Μουσείου Μπενάκη

<sup>30</sup> Ο Πικιώνης σχεδίασε αυτό το χώρο, με γήινα υλικά, ξύλο, πέτρα, μάρμαρο, αλλά και τα παιχνίδια έτσι που να είναι καλαισθητά και παιδαγωγικά. Ήθελε να ξέρουν τα παιδιά που ζουν στην πόλη μιας θαλασσινής χώρας την εικόνα ενός υπό κατασκευήν καϊκιού ή μιας σαρακατσάνικης καλύβας. Έπλεκε μόνος του τις καλαμωτές και τις ψάθες γιατί ήθελε μέσα από το παιχνίδι να εξοικειώνεται το παιδί με τα στοιχεία που συνιστούν την ελληνικότητά του. Μετρούσε τα βηματάκια τους για να χαράξει τις μικρές διαδρομές του κήπου και να φυτέψει εδώ ένα λουλούδι, εκεί ένα φυτό από την πλούσια χλωρίδα της ελληνικής γης». Βλ. Ν. Κοντράρου – Ρασσιά, «Ο Κήπος της Φιλοθέης 'επιστρέφει' στο κοινό», Ελευθεροτυπία, 23/05/2002.



τα και την ασυμμετρία που υπάρχουν στο φυσικό κόσμο. Το πιο γνωστό της έργο είναι το «Πάρκο των αισθήσεων» [Sansehaber] μέσα στο Valdyrarken, το κεντρικό πάρκο της Κοπεγχάγης. Για τη Nebelong, ο χώρος που προορίζεται για τα παιδιά δεν πρέπει να είναι μονοσήμαντος: το παιχνίδι εμπεριέχει πολύ περισσότερα από γυμναστικού τύπου λειτουργίες (σέρνομα, κάνω κούνια, σκαφαλώνω). Στους χώρους που σχεδιάζει, ενσωματώνει στοιχεία που σχεδιάζει επί τόπου, και τα οποία λειτουργούν ως ερεθίσματα για ανακάλυψη, απόλαυση της φύσης, ανεξάρτητη κίνηση και εξερεύνηση – όλα αναπόσπαστα στοιχεία του παιχνιδιού των παιδιών, όπως έχουν δείξει οι γεωγραφικές έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Ο ενθουσιασμός με τον οποίο τα παιδιά αλλά και οι ενήλικοι χρησιμοποιούν και χαίρονται τους χώρους αυτούς δείχνει ότι οι «δημιουργικές» παιδικές χαρές αποτελούν τη σχεδιαστική απάντηση σε μια ολιστική θεώρηση του παιδικού παιχνιδιού, που αναγνωρίζει τα παιδιά ως ολοκληρωμένους ανθρώπους, με περιέργεια, ανεξαρτησία, και επιθυμία για αυτόβουλη δράση. Αναμφίβολα, σε περιβάλλοντα όπως του «Πάρκου των αισθήσεων», υπάρχει ένας σκεπτικισμός σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών. Όπως όμως τονίζει η Nebelong, εξαλείφοντας τον αυθορμητισμό και το ρίσκο από το παιχνίδι των παιδιών, όχι μόνο ο χώρος δεν ενθαρρύνει τη φυσική δραστηριότητα, αλλά στερεί από τους νέους τις εμπειρίες που χρειάζονται ώστε να μεγαλώσουν και να αναπτυχθούν ως άτομα. Στην πράξη, η προβλεψιμότητα και κανονικότητα κάθε στοιχείου με το οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί λειτουργεί προς την αντίθετη κατεύθυνση αφού πολλά ατυχήματα προκύπτουν ακριβώς γιατί στις τυποποιημένες παιδικές χαρές, «το παιχνίδι απλοποιείται τόσο που το παιδί δε χρειάζεται πια να δίνει προσοχή στις κινήσεις του»<sup>31</sup>.

Τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν είναι από διαφορετικές

<sup>31</sup> «Ο σύγχρονος συρμός που θέλει τα πράγματα στα μέτρα των μικρών παιδιών και που πασχίζει, δήθεν καλοπροαίρετα, για την εξυπηρέτησή τους, νομίζω ότι τα βλάπτει. Κακό του κάνουν τα τόσα δα τα τραπεζάκια και τα ραφάκια, αυτά είναι τα νιανιαρίσματα των μεγάλων. Όταν το νήπιο σταθεί στα πόδια του, αυτά είναι άχρηστα, όλα, και δεν είναι άχρηστα μόνο, νομίζω ότι στερούν από τα νήπια την εικόνα του κόσμου». Βλ. εισαγωγή Παύλου Καλαντζόπουλου στο Δημήτρη Πικιώνη: Ο Παιδικός Κήπος Της Φιλοθέης, εκδόσεις Ινδικτος, Αθήνα 2002



Εικόνες 28, 29, 30, 31  
Κήπος των Αισθήσεων, Sansehaven Κοπεγχάγη

Φτιάχτηκε για να δώσει στα παιδιά μια γεύση από τον πλούτο της φύσης, να αφυπνίσει το ενδιαφέρον τους και να καλλιεργήσει το σεβασμό προς αυτή.

Μάλιστα, οι πρώτοι “κήποι αισθήσεων” δημιουργήθηκαν δίπλα σε σπίτια παιδιών και νέων με πολλαπλές αναπηρίες, προκειμένου να έχουν και αυτά εμπειρία της “πραγματικής” φύσης.



Εικόνα 32

χώρες και διαφορετικές εποχές. Τα διατρέχει ωστόσο ένα κοινό στοιχείο. Ενσωματώνουν αυτά που μας διδάσκουν οι εμπειρικές έρευνες της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της γεωγραφίας για το παιχνίδι στον ανοιχτό χώρο, ενώ παράλληλα, προσεγγίζουν το σχεδιασμό του χώρου του παιχνιδιού ως καίριο, «σοβαρό», και προκλητικό σχεδιαστικό θέμα. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι για τα παιδιά, τελικά, ο σχεδιασμός του χώρου έχει τεράστια σημασία. Ίσως ο κάθε ελεύθερος χώρος να μπορεί να μετατραπεί σε χώρο παιχνιδιού – αυτό άλλωστε είναι και το «μαγικό» χαρακτηριστικό του παιχνιδιού – αλλά από κάποιους «σχεδιασμένους» χώρους μπορεί το παιδί να παίρνει πολύ περισσότερη ευχαρίστηση, το οποίο ακριβώς είναι το έργο της αρχιτεκτονικής.

Αξίζει να σημειωθεί βέβαια και ο αντίλογος: ότι τα παιδιά και το παιχνίδι τους αποδεικνύουν το «ασυμβίβαστο» του εξορθολογισμού με την καθημερινή ζωή της πόλης. Ενάντια στον τεχνοκρατισμό που αντιπροσωπεύουν οι οργανωμένοι χώροι παιχνιδιού, τα παιδιά είναι συνήθως πιο ευτυχημένα όταν παίζουν στους δρόμους και στα πεζοδρόμια μπροστά ή σε άμεση γειτνίαση με τα σπίτια τους<sup>32</sup>. Το **ελεύθερο παιχνίδι** στους δρόμους, η ασφάλεια, η **αίσθηση του «ανήκειν»** σε μια κοινότητα μπορεί να προκύψει πιο εύκολα στον πυκνό αστικό ιστό- για παράδειγμα στα κέντρα των Ευρωπαϊκών πόλεων. Εκεί, η πολύ μικρή κλίμακα των χώρων παιχνιδιού και η εγγύτητά τους με τις κατοικίες και τους δρόμους, δημιουργούν πολύ διαφορετικές συνθήκες για τα παιδιά και το παιχνίδι τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά η περίπτωση του Άμστερνταμ η διασπορά των 800 παιδικών χαρών στις γειτονιές.

Στην κριτική των παιδικών χαρών ήρθε σύντομα να προστεθεί μια

<sup>32</sup> **O H. Gans**, στο βιβλίο του με τίτλο **«Οι χωρικοί της πόλης»**, εγκωμίαζε την ιταλική συνοικία της Βοστώνης, μια συνοικία με παραδοσιακό ιστό που απειλούνταν με κατεδάφιση και περιέγραφε τις ανθρώπινες συνθήκες που εξασφάλιζε η «υποβαθμισμένη» αυτή περιοχή για το μέγεθος των παιδιών. Αν και το βιβλίο αφορά την Αμερικανική ήπειρο, καθώς και τις μοντερνιστικές επεκτάσεις των πόλεων στην Ευρώπη χρησιμεύει για την αποτίμηση της σημασίας του πυκνού ιστού της ιστορικής ευρωπαϊκής πόλης. Πηγή: Γσυφαλιά Κατσαβουνίδου, Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι. Μια πολυφωνική βιογραφία Διδακτορική διατριβή, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Βόλος 2012

### **Εικόνα 32**

#### **Balmaha Playscape, Σκωτία**

Σύμφωνα με τον οργανισμό **Free Play Network** κάθε χώρος παιχνιδιού καλό είναι να σχεδιάζεται με τρόπο ώστε να “συνδιαλέγεται” με το ευρύτερο περιβάλλον του. Για παράδειγμα ο παιδικός κήπος (playscape) Balmaha, σε εγγύτητα με το Queen Elisabeth Forest Park και τη λίμνη Loch Lomond στη Σκωτία, χρησιμοποιεί το φυσικό ανάγλυφο του λόφου και χρώματα που βρίσκονται στο γειτονικό φυσικό περιβάλλον. Ακόμα και ο εξοπλισμός που επιλέχθηκε μοιάζει σαν να δημιουργήθηκε από τη φύση. Πηγή: Free Play Network [www.freeplaynetwork.org.uk](http://www.freeplaynetwork.org.uk)



**Εικόνα 33**

**Εργατικές κατοικίες στην Κόκκινη Βιέννη- Κρατικός παιδικός σταθμός στο Karl Marx Hof**

Στις αρχές της δεκαετίας του 1920, η σοσιαλιστική κυβέρνηση της Βιέννης ανέλαβε ένα πολύ φιλόδοξο πρόγραμμα στέγασης για την εργατική τάξη με ιδιαίτερη πρόνοια για την ευημερία του παιδιού.

Πηγή: [www.werkbundsiedlung-wien.at/en/background/the-housing-programme-of-red-vienna/](http://www.werkbundsiedlung-wien.at/en/background/the-housing-programme-of-red-vienna/)

μακριά σειρά από γεωγραφικές εμπειρικές έρευνες που στόχευαν στο να αποτιμήσουν την αξία των παιδικών χαρών από την άποψη της παιδαγωγικής και κοινωνικής τους χρησιμότητας. Οι περισσότερες προερχόμενες από τη Βόρεια Αμερική και το Ηνωμένο Βασίλειο, εξέταζαν τη γνώμη των ίδιων των παιδιών για τους προσφερόμενους, επίσημους χώρους παιχνιδιού. Παράλληλα, οι ψυχολόγοι Jacobs & Jacobs στην έρευνα που έκαναν το 1980 στο Μόντρεαλ, αναζήτησαν, μέσω συνεντεύξεων, τις γνώμες των παιδιών δέκα έως δεκαεπτά ετών, τις οποίες συνέκριναν με απόψεις ενηλίκων.

Η επιστημονική κοινότητα μιλά πλέον για την αμφίβρολη χρησιμότητα των παιδικών χαρών που υπάρχουν την πόλη και για μια προτίμηση των παιδιών για άλλους, «άτυπους» χώρους. Η προτίμηση αυτή των παιδιών δημιουργεί καίρια ερωτήματα σχετικά με την ετοιμότητα της πόλης να υποδεχθεί το παιχνίδι, ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η ενότητα παραδειγμάτων αστικού προγραμματισμού.

### **A.3.2. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΣΤΙΚΗΣ- ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΚΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ**

Προκειμένου να δημιουργηθούν συνθήκες ευνοϊκές για την ανάπτυξη του παιδιού σε αστικό περιβάλλον, που να επιτρέπουν στο παιδί να συνδέει το φανταστικό κόσμο του παιχνιδιού με τον πραγματικό κόσμο με τρόπο που να μη διαταράσσεται ούτε η λειτουργία του ενός ούτε του άλλου πολλές φορές χρειάζεται μια επέμβαση πιο γενναϊόδωρη από μια «παιδική χαρά». Η σημασία της έννοιας **«πόλη ανοικτή στα παιδιά»** και η χωρική έκφρασή της αναζητήθηκαν παραδείγματα κατά βάση πολεοδομικής κλίμακας στα οποία η καθημερινότητα και οι ανάγκες του παιδιού λαμβάνονται υπόψη. Δεδομένου ότι κάτι τέτοιο στο σύγχρονο κόσμο θα σήμαινε τον περιορισμό της κίνησης των οχημάτων αφενός αλλά και την αλλαγή πορείας στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η πόλη, τα παραδείγματα είναι ελάχιστα. Και ίσως όχι τόσο αντιπροσωπευτικά του τίτλου της κατηγορίας. Παρόλα αυτά, έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: τη μέριμνα του κράτους ανεξαρτήτως εποχής, στη βελτίωση των συνθηκών ζωής για τα παιδιά.

- **Τα οικιστικά συγκροτήματα της «Κόκκινης Βιέννης»**

Ιστορικά, το πρώτο παράδειγμα προγραμματισμού και σχεδιασμού για τα παιδιά σε πολεοδομική κλίμακα αποτελούν τα οικιστικά συγκροτήματα της «Κόκκινης Βιέννης» (1919-1934). Το παιδί εμφανίζεται ως σύμβολο της νέας εποχής στις προπογανδιστικές αφίσες του κινήματος, ενώ χαρακτηριστικό είναι το μότο «Όλα για τα παιδιά» (*Alles für Kind!*). Ήδη στις πρώτες περιγραφές των συγκροτημάτων, πριν αρχίσουν να κτίζονται, οι Σοσιαλδημοκράτες τόνιζαν ότι θα είχαν «μεγάλες αυλές με εκτεταμένα παρτέρια πρασίνου και περιοχές παιχνιδιού για τα παιδιά».<sup>33</sup> Στη Βιέννη, ο σχεδιασμός του εξωτερικού χώρου ως κοινόχρηστης περιοχής εφαρμόζεται για πρώτη φορά στο Margaretengurtel το 1919, όπου **ο αρχιτέκτων Robert Kalesa σχεδιάζει στην εσωτερική αυλή του συγκροτήματος έναν υπαίθριο χώρο για τα παιδιά**, με αμμοδόχο και άλλες κατασκευές παιχνιδιού. Στα σχέδια πολλών άλλων συγκροτημάτων που ακολούθησαν (με αρχιτέκτονες όπως τον **Karl Ehn** και τον **Peter Behrens**) ο χαρακτηρισμός ως «**πλατείας για το παιχνίδι παιδιών**» (*kinderspielplatz*) μιας διακεκριμένης περιοχής του κοινόχρηστου χώρου θα γίνει πάγια τακτική. Η κατοικία δεν ήταν απλώς ένα καταφύγιο, αλλά μέρος μιας γενικής αναδιάταξης της ζωής. Η Κόκκινη Βιέννη, είναι η πρώτη πολεοδομική έκφραση της νέας αντίληψης για τα παιδιά που ανατέλλει μαζί με τον εικοστό αιώνα, με τις παιδαγωγικές θεωρίες της **Μοντεσσόρι** και το κίνημα για την προστασία των παιδιών στις δυο πλευρές του Ατλαντικού.

- **Το έργο του Πάνου Τζελέπη- τα «Παιδικά Χωριά» της Πεντέλης και της Βούλας**

Στην Ελλάδα, η αρχιτεκτονική θα τεθεί στην υπηρεσία των δικαιωμάτων των παιδιών μέσα από το έργο του Πάνου Τζελέπη. Συγκεκριμένα, το υπουργείο Προνοίας ανέθεσε στον αρχιτέκτονα τον σχεδιασμό των παιδικών κοινοτήτων (ΠΙΚΠΑ) αλλιώς αναφερόμενα ως «**Παιδικά Χωριά**» της Πεντέλης και της Βούλας μεταξύ 1935 και 1937. Τα Παιδικά Χωριά του Τζελέπη είναι σύνολα που λειτουργούσαν ως **αναρρωτήρια το χειμώνα και ως αποικία διακοπών το καλοκαίρι και είχαν το χαρακτήρα «μικρής πόλης» στα μέτρα και την**

<sup>33</sup> Eva Blau, *The Architecture of Red Vienna 1919-1934* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999),

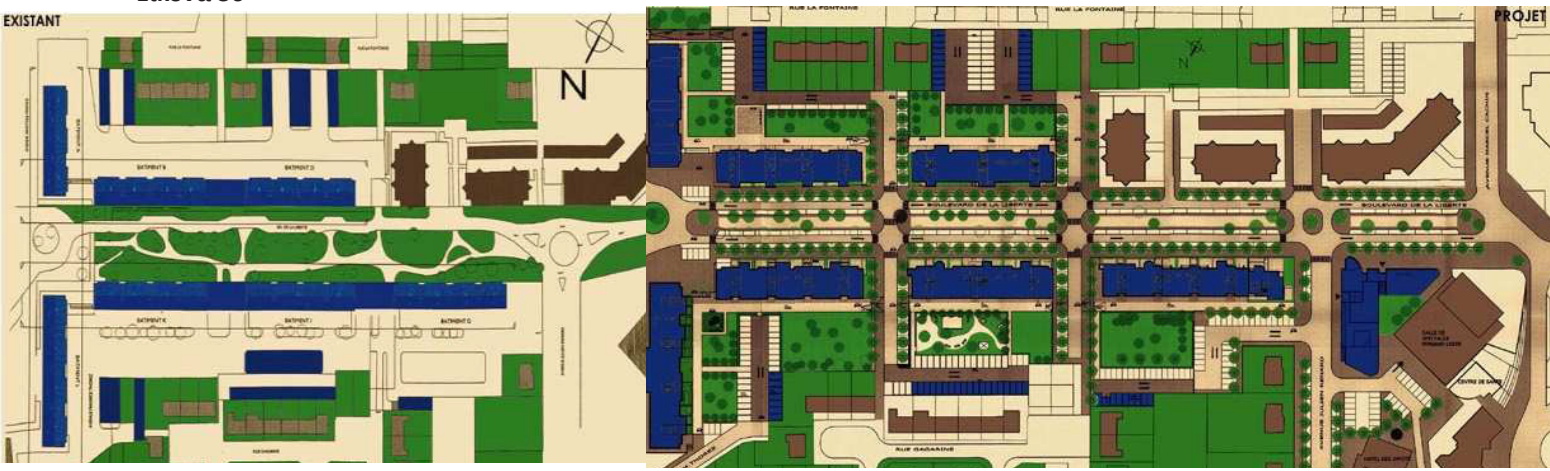


**Εικόνα 34**  
Εργατικές κατοικίες στην Κόκκινη Βιέννη, Karl Marx Hof πηγή: [http://www.marxist.com/Europe-old/austrian\\_uprising.html](http://www.marxist.com/Europe-old/austrian_uprising.html)



**Εικόνα 35**  
Εργατικές κατοικίες στην Κόκκινη Βιέννη, Linden- Hof πηγή: <http://blogs.euobserver.com/phillips/2014/01/24/architectures-of-a-new-europe/>

Εικόνα 36



Εικόνα 37





**κλίμακα του παιδιού.** Υπάρχουν στα κείμενα του αρχιτέκτονα πολύ αναλυτικές περιγραφές της κάθε σχεδιαστικής επιλογής καθώς και η σχέση της κάθε επιλογής με την ψυχολογία και την παιδαγωγική.

Το συγκρότημα της **Βούλας** το οποίο καταστράφηκε από βομβαρδισμούς κατά τον πόλεμο, αποτελούσε, με εξαίρεση τα σχολικά συγκροτήματα, ένα από τα λίγα μοντέρνα δημόσια κτίρια της περιόδου. Σε κάθε μονάδα (κοιτώνες για 50 παιδιά), περιμετρικά του κτιρίου υπήρχε συνεχές υαλοστάσιο και, όταν το επέτρεπαν οι καιρικές συνθήκες υπήρχε η δυνατότητα αυτό να «μαζευτεί» ώστε να υπάρχει άμεση επαφή με τον υπαίθριο χώρο.

**Το ενδιαφέρον του αρχιτέκτονα για το παιδί εμπότισε γενικά το έργο του.** Την ίδια περίοδο με τη σχεδίαση των Παιδικών Χωριών (1936) οργάνωσε στο Ζάμπειο την Α΄ Διαβαλκανική Έκθεση Προστασίας του Παιδιού και αργότερα, κατά τη διαμονή του στο Παρίσι δημοσίευσε κείμενα για τη σχέση της αρχιτεκτονικής με την ψυχολογία του παιδιού (βλ. το βιβλίο του Villages d'enfants το οποίο αφιερώνει «στα παιδιά που στερούνται την υγεία και τη χαρά της ζωής»). Εκεί περιγράφει τη φιλοσοφία σχεδιασμού των Παιδικών Χωριών αντιπαραβάλλοντας φωτογραφίες από την πραγματικότητα της εποχής. **Χαρακτηριστική είναι η τελευταία εικόνα του βιβλίου, μια εικόνα του χαμογελαστού παιδικού κοινού σε παράσταση Καραγκιόζη στο συγκρότημα της Βούλας, ως πλάγια νύξη αισιοδοξίας ότι η αρχιτεκτονική μπορεί να κάνει τα παιδιά ευτυχισμένα.**<sup>34</sup>

- **Η πρωτοβουλία «Πόλεις Φιλικές προς τα Παιδιά».**

Στα πλαίσια της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, αναπτύσ-

<sup>34</sup> Μεσούντος του πολέμου, ο θεατρικός συγγραφέας Jean Giraudoux γράφει: «Σε κάθε παιδί που γεννιέται η πατρίδα χρωστάει το ίδιο δώρο για καλωσόρισμα: τον εαυτό της, ολόκληρο». Το απόσπασμα είναι από το προοίμιο της πρώτης έκδοσης (1943) της Χάρτας των Αθηνών, του διάσημου κειμένου που προέκυψε από την Δ΄ σύνοδο των CIAM το 1933 στην Αθήνα, όπου τα παιδιά και οι ανάγκες τους αναφέρονται σε 15 από τα συνολικά 95 άρθρα. Στο άρθρο 10, π.χ., περιγράφοντας τις συνθήκες των παλιών αστικών κέντρων, ο Le Corbusier γράφει ότι «αυτό που κάνει ένα σπίτι τρώγλη είναι η εσωτερική του κατάσταση. Αλλά η αθλιότητα της τρώγλης επεκτείνεται έξω, με τους στενούς, σκοτεινούς δρόμους και την παντελή έλλειψη των πράσινων χώρων που γεννούν οξυγόνο και που θα ήταν τόσο πρόσφοροι για τα παιχνίδια των παιδιών».

**Εικόνες 36,37**

**Douchy-les-mines (Nord-Pas-de-Calais), Βόρεια Γαλλία.**

Η κοινότητα δημιούργησε «χώρο για το παιδί» μετατρέποντας τη Λεωφόρο Ελευθερίας σε ένα μεγάλο πεζόδρομο. Πηγή: [www.douchylesmines.fr](http://www.douchylesmines.fr)

σεται σε όλον τον κόσμο ένα κίνημα προστασίας των παιδιών σε τοπικό επίπεδο με κυρίαρχο το ρόλο των τοπικών κοινωνιών και ως εκ τούτου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στα πλαίσια αυτής της στροφής εντάσσεται και η Παγκόσμια Πρωτοβουλία της UNICEF, «Πόλεις Φιλικές προς τα Παιδιά».

Η πρωτοβουλία αυτή ξεκίνησε το 1992 στο Ντακάρ, όταν παρουσιάστηκε το πρόγραμμα **«Δήμαρχοι Υπερασπιστές των Παιδιών»** από τη UNICEF και το 1996 στην Παγκόσμια Συνάντηση του ΟΗΕ για την Κατοικία στην Κωνσταντινούπολη πήρε ολοκληρωμένη μορφή. Από τότε έως σήμερα εκατοντάδες πόλεις σε όλον τον κόσμο έχουν υιοθετήσει **μέτρα και πρωτοβουλίες που τις καθιστούν όλο και φιλικότερες προς τα παιδιά**. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια προσπάθεια ενσωμάτωσης της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε τοπικό επίπεδο, με τρόπο ώστε τα δικαιώματα των παιδιών να αντανakλώνται σε πολιτικές, νόμους, προγράμματα και προϋπολογισμούς.

Έτσι, πόλη φιλική προς τα παιδιά ονομάζεται μια πόλη, ή γενικά **ένα σύστημα τοπικής διακυβέρνησης, προσανατολισμένο στην τήρηση των δικαιωμάτων των παιδιών**, συμπεριλαμβανομένων και των δικαιωμάτων τους στην έκφραση, στη συμμετοχή, στο παιχνίδι, στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στις στοιχειώδεις συνθήκες υγιεινής, στην ασφάλεια.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η πρωτοβουλία φαίνεται, εξ ορισμού, να συμπεριλαμβάνει τη **βελτίωση του αστικού περιβάλλοντος**, και άρα να ενσωματώνει πολεοδομικές και αρχιτεκτονικές παρεμβάσεις, στην πραγματικότητα τα αντίστοιχα παραδείγματα δεν είναι πολλά. Το πρώτο και ίσως πιο γνωστό βιβλιογραφικά θεωρείται το παράδειγμα της κοινότητας Douchy-les-mines στη βόρεια Γαλλία (Nord-Pas-de-Calais)

Ουσιαστικά, η κοινότητα δημιούργησε «χώρο για το παιδί» μετατρέποντας τη Λεωφόρο Ελευθερίας, μια αρτηρία τεσσάρων λωρίδων που διαχώριζε ένα σημαντικό αριθμό κτιρίων σχετιζόμενων με την παιδική ηλικία, σε ένα μεγάλο πεζόδρομο.

Την πρωτοβουλία της κοινότητας Douchy-les-Mines για διαπλάτυνση των πεζοδρομίων και περιορισμό των υπερδιαστασιοποιημένων αρτηριών, οι οποίες θεωρείται ότι αυξάνουν τη μέση ταχύτητα των οχημάτων αλλά και τη συμφόρηση, μιμήθηκαν και άλλες πόλεις, όπως η **Rennes** (η οποία προέβη και σε ανάπλαση των νότιων συνοικιών) η **Toulouse** (περιοχή Ramonville-Saint-Agne που προχώρησε σε ανάπλαση λεωφόρου που οδηγεί σε ένα σχολείο) αλλά το **Montluçon** (στο οποίο έγινε σχεδιασμός παιδικής χαράς και ανάπλαση μιας περιοχής κατοικίας με συμμετοχικές διαδικασίες και εμπλοκή των παιδιών σε όλα τα στάδια από το σχεδιασμό μέχρι την υλοποίηση).

Αξίζει να αναφερθεί ότι παρά την έλλειψη αξιόλογων παραδειγμάτων σε πολεοδομική κλίμακα, η πρωτοβουλία αυτή, έχει ενώσει πολλές χώρες στον κόσμο. Ενδεικτικά για την Ευρώπη (δε γίνεται αναφορά σε περιοχές της Νότιας Αμερικής, της Αφρικής και της Ασίας γιατί εκεί οι προτεραιότητες ενός τέτοιου προγράμματος ξεπερνούν τα όρια της ανάπλασης ή της πολεοδομικής παρέμβασης), αναφέρονται η Ισπανία, το Βέλγιο, η Ρωσία (Μόσχα, μια μητρόπολη με ανθρώπινη κλίμακα)<sup>35</sup> και Ηνωμένο Βασίλειο (ανανέωση προδιαγραφών για τους χώρους παιχνιδιού)<sup>36</sup>

### **A.3.3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

#### **A3.3.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

Γίνεται εύκολα αντιληπτό από την καθημερινότητα των πόλεων ότι η υποβάθμιση της συμμετοχής είναι αυτή που συμβάλει στην αισθητική και περιβαλλοντική υποβάθμιση και ότι όσο μεγαλύτερη είναι η σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους και τις μορφές του, τόσο περισσότερο το οικειοποιούνται. Επομένως, η αποξένωση των κατοίκων και πολιτών από το άμεσο περιβάλλον τους είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο ένας δημόσιος –κοινόχρηστος χώρος μπορεί να μη λειτουργήσει ή να υποβαθμίζεται.

Τα παιδιά από την άλλη, και μόνο μέσα από το παιχνίδι τους συμμετέχουν στην πόλη. Συχνά μάλιστα φτιάχνουν χώρο μέσα σε

<sup>35</sup> <http://www.childfriendlycities.eu/Russia/page/9065/>

<sup>36</sup> <http://www.childfriendlycities.eu/London/page/9066/>

αυτή με τα παιχνίδια τους (φανταστικό ή και πραγματικό). Όμως συμμετέχουν μόνο στη διάσταση του παιχνιδιού, στη δική τους μικρή κοινωνία.

Μόλις τη δεκαετία του '60, μια δεκαετία στην οποία ο προβληματισμός για τη σχέση μεταξύ δημόσιου χώρου και πολιτικής – συμμετοχής γίνεται πολύ επίκαιρος, το ενδιαφέρον στρέφεται για πρώτη φορά και στο παιδί. Η σχέση παιδιού και αστικού σχεδιασμού θα ειπωθεί μέσα από πολλαπλά επιστημονικά πρίσματα και θα υπάρξουν αντίστοιχες κατευθύνσεις προσεγγίσεων.

Η κοινωνία μας όμως δε φαίνεται να έχει διαλευκάνει τη χρησιμότητα της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό. **Κυρίως, γιατί θεωρείται ότι τα όσα φαντάζονται τα παιδιά για την πόλη, δε θα μπορούν άμεσα να μεταφραστούν σε πραγματοποιήσιμες προτάσεις, λόγω της έλλειψης ανάλογων εμπειριών και γνώσεων.** Και γι αυτό δε βρήκε ιδιαίτερη πρακτική εφαρμογή παρά τη θεωρητικά τεκμηριωμένη σημασία της ως

- **Τρόπου ενδυνάμωσης των παιδιών** αφού αποκτούν δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και ικανότητα συνεργασίας.
- **Τρόπου ενσωμάτωσης των παιδιών στην κοινωνία.** Ο **Roger Hart** μέσα στο βιβλίο του «τα παιδιά συμμετέχουν» τονίζει **ότι η συμμετοχικότητα αποτελεί δικαίωμα** επισημαίνοντας ότι οι νέοι είναι αρκετά υπεύθυνοι ώστε να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν το περιβάλλον τους, και εξίσου ικανοί για μια ουσιαστική συνεισφορά στις κοινότητες και στην κοινωνία.
- Παράλληλα, η συμμετοχή μπορεί να είναι **άσκηση σε δημοκρατικές διαδικασίες**, επειδή δίνει στους νέους την ευκαιρία να κατανοήσουν ουσιαστικά τη δημοκρατία αλλά και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και το αίσθημα της ευθύνης. Παράλληλα, τους δίνονται ευκαιρίες να εξοικειωθούν με δομές λήψης αποφάσεων, να αναπτύξουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και επιχειρηματολογίας, κριτικής θεώρησης και έρευνας.

- **Τρόπου ανάπτυξης των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης του κάθε ατόμου**, που αναπτύσσονται σε διαφορετικό βαθμό ανάλογα με τις έμφυτες ικανότητές του και τις ευκαιρίες που του δίνονται να τις εξασκήσει (βλέπε και θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner<sup>37</sup>).
- **Προϋπόθεση για την επιτυχία της βιώσιμης ανάπτυξης**. Η καθοριστική σημασία που αποδίδεται στη συμμετοχικότητα διαφαίνεται από την απήχηση που έχει σε διεθνείς αναφορές για τη βιώσιμη ανάπτυξη όπως στο **κεφάλαιο 23 της Ατζέντας 21** όπου επισημαίνεται ότι βασική προϋπόθεση ανάπτυξης αποτελεί η ευρεία συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων.

**Η αξία της συμμετοχής** τεκμηριώνεται σε θεμελιώδη κείμενα για τα δικαιώματα των παιδιών και γενικότερα των πολιτών αλλά και για τη βιώσιμη ανάπτυξη

1. **Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού** αναγνωρίζει ότι θα πρέπει να προωθούμε το **δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία σκέψης** «με τρόπο που να συνάδει με τις εξελισσόμενες ικανότητες του παιδιού» και το δικαίωμα στην ελευθερία έκφρασης του παιδιού με βάση την ηλικία και

---

<sup>37</sup> Τα τέσσερα σημαντικότερα σημεία της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner είναι:

1. Κάθε άτομο έχει ένα συνδυασμό των εννέα ή και περισσότερων ειδών νοημοσύνης. Αυτή η τυχαία κατάταξη των δυνάμεων και αδυναμιών καθιστά κάθε πρόσωπο μοναδικό με αποτέλεσμα κάθε τάξη να διαθέτει μια ποικιλομορφία σκέψης.
2. Κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει τις νοημοσύνες του σε επαρκές επίπεδο. Με ενθάρρυνση, εμπλουτισμό και κατάλληλη καθοδήγηση, οποιοσδήποτε μαθητής ή άτομο, μπορεί να αναπτύξει τις νοημοσύνες του.
3. Οι νοημοσύνες συνεργάζονται. Πάντα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
4. Καμιά νοημοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει μόνη της. Εξαιτίας γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης -ούτε ακόμη και οι απάλλακτοι δίδυμοι- επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές και η νοημοσύνη τους συνεχώς εξελίσσεται. Για παράδειγμα, αν δυο άτομα διαθέτουν το ίδιο επίπεδο ισχυρής γλωσσικής νοημοσύνης, το ένα μπορεί να είναι καλύτερο στην ανάγνωση, ενώ το άλλο στο γραπτό λόγο.



Εικόνα 38

την ωριμότητά του. Οι συντάκτες της επιχείρησαν δικαιολογημένα να περιγράψουν την ανάπτυξη των παιδιών με τρόπο που θα γινόταν κατανοητός από όλα τα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών ώστε να εξασφαλιστεί ότι σε κάθε πολιτισμικό υπόβαθρο, θα επιτραπεί στα παιδιά να εμπλέκονται με τις ικανότητές τους ανάλογα με τις επιθυμίες τους.

2. Αναφορές στη συμμετοχικότητα υπάρχουν και σε διακηρύξεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως:

**Στη χάρτα του Βελιγραδίου** (βλ. και Διάσκεψη Βελιγραδίου 1975) όπου αναφέρεται ότι «στους μαθητές θα πρέπει να παρέχονται οι ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα των δράσεων για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων» (UNESCO-UNEP 1976)

**και στη διακήρυξη της Τιφλίδας**<sup>38</sup> όπου η συμμετοχικότητα ορίζεται ως μια από τις βασικές επιδιώξεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ως «παροχή στις κοινωνικές ομάδες και στα άτομα ευκαιριών για την ενεργό συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα των δράσεων για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων» (UNESCO-UNEP 1978).

3. **Αλλά και σε μεταγενέστερες διακηρύξεις** όπως αυτή της Μόσχας το 1987, της Θεσσαλονίκης το 1997.

**Οι απόψεις της UNESCO** έχουν συμπεριληφθεί στις εθνικές οδηγίες αλλά και στις οδηγίες περιβαλλοντικών οργανώσεων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση πολλών ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης. Η δημιουργία ενεργού πολίτη, έχει στόχο την ενεργή εμπλοκή του στην κατανόηση, τη μέριμνα και τη διαχείριση του χώρου που τον περιβάλλει, ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες του. Επιπλέον η **οικολογική ψυχολογία υποστηρίζει ότι το άτομο ευδοκιμεί όταν έχει πολλές ευκαιρίες να αναπτύξει τις ικανότητές του στις οποίες συ-**

<sup>38</sup> Η Διάσκεψη της Τιφλίδας ήταν η πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη η οποία συνήλθε ειδικά για την ΠΕ και από την οποία προέκυψε η Διακήρυξη της Τιφλίδας, ένα κείμενο αναφοράς για όλες τις εργασίες και τις μελέτες που ακολούθησαν μέχρι σήμερα. <http://www.mio-ecsde.org/>

### **Εικόνα 38**

**Η συμμετοχή των παιδιών λειτουργεί καταληκτικά για τη συμμετοχή των ενηλίκων.**

Ενήλικες που συζητούν πάνω από μακέτες που έφτιαξαν παιδιά για μια περιοχή κατοικίας και ένα σύστημα ελεύθερων χώρων.

Πηγή: Mark Francis, Ray Lorenzo, Seven realms of children's participation, journal of environmental psychology, 2002, σελ 163



Εικόνες 39,40, 41,42,43

#### Association des rêves urbains

Εργαστήριο κατασκευής μακέτας για παιδιά δημοτικού. Πάνω “Η γειτονιά του σχολείου”. κάτω, “Η πολεοδομική εξέλιξη της περιοχής”.

Πηγή: <http://desrevesurbains.free.fr/?p=122>

μπεριλαμβάνονται η ικανότητα να μπορεί να παρατηρεί με ακρίβεια το περιβάλλον και να μπορεί να αντιδράσει αποτελεσματικά σε αυτό<sup>39</sup>.

#### A.3.3.2 ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΥΠΑΡΧΟΥΣΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟΝ ΑΣΤΙΚΟ ΧΩΡΟ- κυρίαρχες μεθοδολογικές κατευθύνσεις.

Ανάλογα με το επιστημονικό πρίσμα μέσα από το οποίο επιλέγει κανείς να δει το θέμα του συμμετοχικού σχεδιασμού για παιδιά, υπάρχουν κατευθύνσεις προσεγγίσεων οι οποίες υποστηρίζονται από αντίστοιχη μεθοδολογία και μέσα. Μπορούμε σε γενικές γραμμές να διακρίνουμε τις εξής<sup>40</sup>:

1. Η **ρομαντική** προσέγγιση η οποία βλέπει τα παιδιά ως δυναμικά ενεργούς σχεδιαστές του χώρου με ιδέες διαφορετικές ή συχνά καλύτερες από αυτές των ενηλίκων. Η προσέγγιση αυτή έχει ένα βασικό μειονέκτημα το οποίο εντοπίζεται στο μειωμένο ρόλο του ενηλίκου που προτείνει στο σχεδιασμό.
2. Η **προσέγγιση συνηγορίας** στην οποία οι σχεδιαστές του χώρου τάσσονται στο πλευρό των παιδιών (υπέρ αδύναμων και περιθωριοποιημένων χρηστών του χώρου). Το μειονέκτημα της προσέγγισης αυτής εντοπίζεται στο ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων διαφέρει πολλές φορές με αποτέλεσμα να αυτό-ακυρώνεται μέσα στην αδυναμία της να συμπορευτεί με αυτή, ενώ επίσης και πάλι τα παιδιά δε συμμετέχουν αλλά εκπροσωπούνται.
3. Η **Προσέγγιση των αναγκών** από τις κοινωνικές επιστήμες. Χρησιμοποιώντας ως βάση την **περιβαλλοντική ψυχολογία**<sup>41</sup> επιχειρεί να αναγνωρίσει τις ανάγκες των παιδιών και

<sup>39</sup> **Chawla, L.** Participation and the ecology of environmental awareness and action. Περιλαμβάνεται στο A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (Eds.), Participation and Learning (pp. 98-110). Guildford, U.K.: Springer. (2008).

<sup>40</sup> Πετροχείλου Κατερίνα, Παι-ΖΩΝΤΑΣ στο δημόσιο χώρο Έρευνα πεδίου στην πόλη της Πάτρας. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Αρχιτεκτονική Σχολή, Ιούνιος 2012. Βασισμένο στο άρθρο: Mark Francis, Ray Lorenzo, Seven realms of children’s participation, journal of environmental psychology, 2002, σελ 161-162

<sup>41</sup> Η **περιβαλλοντική ψυχολογία** αναλύει τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις



να προωθήσει μια σκέψη σχετικά με τους χώρους τους. Η αποδυνάμωση του σχεδιασμού και η στέρηση από τα παιδιά του πλεονεκτήματος της γνώσης του περιβάλλοντός τους είναι τα βασικά μειονεκτήματα.

4. Η εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία αντιμετωπίζει τα παιδιά ως εκπαιδευόμενους και τους δίνει την ευκαιρία πρόσβασης σε περιβαλλοντικά προγράμματα και κάποιας μορφής ειδική γνώση. Συχνά αυτή η προσέγγιση καταφέρνει να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών αλλά δεν επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον τους διότι δεν σχετίζεται άμεσα με το σχεδιασμό.



Εικόνες 41,42,43

5. Η θεσμική προσέγγιση η οποία αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενήλικες. Στην προσέγγιση αυτή τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ενήλικες με την προσδοκία να έχουν τις γνώσεις, να συμμετέχουν και να συμπεριφέρονται ως ενήλικες. Κάτι το των ανθρώπινων εμπειριών με τις σχετιζόμενες όψεις του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Μελετά το άτομο μέσα σε πλαίσια συμπεριφοράς, δηλ. άθικτους χώρους οι οποίοι ορίζονται από κοινωνικές πραγματικότητες. Οι θεματικές ενότητες του μαθήματος έχουν ως εξής: μοντέλα για την αντίληψη, περιγραφή και αξιολόγηση του περιβάλλοντος, προσανατολισμός στο χώρο και γνωστικοί χάρτες, χωρική συμπεριφορά (εδαφική περιοχή και προσωπικός χώρος), περιβαλλοντικό άγχος (αίσθημα συνωστισμού, θόρυβος, ρύπανση), αρχιτεκτονική και συμπεριφορά, φυσικό περιβάλλον και συμπεριφορά, ψυχολογικές αντιδράσεις στις φυσικές και τεχνολογικές καταστροφές, διαμόρφωση και αλλαγή των περιβαλλοντικών στάσεων.

οποίο όμως δεν ενθαρρύνει την αυθόρμητη παιδική συμμετοχή.

6. **Η δυναμική προσέγγιση** στην οποία κατευθυντήρια γραμμή είναι «η συμμετοχή των παιδιών με όραμα». Ενεργοποιεί μια **επικοινωνιακή και διορατική διαδικασία** η οποία αναγνωρίζει τα παιδιά ως παιδιά, αλλά για να το επιτύχει αυτό χρειάζεται σχεδιαστές ειδικευμένους ώστε να μπορούν να δουλέψουν με αυτόν τον τρόπο.

#### **A.3.3.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ-** πιλοτικές εφαρμογές σε πραγματικό χώρο και ερευνητικές προσεγγίσεις

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα ερευνών σχετιζόμενων με τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό σε αστική κλίμακα και **παραδείγματα εφαρμοσμένου συμμετοχικού σχεδιασμού** με παιδιά.

- **«Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους»**

Πρόκειται για ερευνητικό πρόγραμμα (Ε.Μ.Π 2008) με στόχο την ανάδειξη της σημαντικότητας της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό του χώρου και τη διαμόρφωση ενός μεθοδολογικού πλαισίου για την εμπλοκή των παιδιών στα ζητήματα της κοινότητας και του περιβάλλοντός τους.

Σκοπός της έρευνας ήταν, με βάση το μοντέλο δράσης, να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με επίκεντρο την εκπαίδευση των παιδιών στη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της πόλης. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε δύο Δημοτικά σχολεία της Αθήνας, στο 36ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και στο 89ο Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.

Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν βασισμένη στην πεποίθηση ότι υπάρχει ανάγκη για μία ριζοσπαστική **κοινωνική έρευνα**, όπου τα

παιδιά θα εκπαιδεύονται στο να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν (Hart 1995<sup>42</sup>, Μεγαλώνοντας στην Αθήνα,2008).

Η έρευνα δράσης διεξάγεται μέσα από μία σπείρα βημάτων, «μία αναστοχαστική διαδικασία με τέσσερεις φάσεις: το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και το στοχασμό» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

Πρακτικά, η έρευνα δράσης βασίστηκε στη φωτογραφία και το σχολιασμό της (δηλ. λεζάντα σε κάθε φωτογραφία). Στη συνέχεια τα παιδιά έκαναν επεξεργασία των φωτογραφιών και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις φωτογραφίες, κωδικοποιώντας τα προκειμένου να τα κατανοήσουν καλύτερα. Για παράδειγμα το θέμα της φωτογράφισης (δηλαδή η γειτονιά) απεικονίστηκε ως κάποιο ζώο, διαφορετικό από την κάθε ομάδα και δίπλα στα μέλη του ζώου κάθε ομάδα έγραφε ένα προς ένα τα μέρη της γειτονιάς που φωτογράφισαν.

Στο επόμενο στάδιο, κάθε **ομάδα κλήθηκε να αποτυπώσει εικαστικά τα θέματα που προέκυψαν** (όπως μέρη της γειτονιάς τους που τους αρέσουν, μέρη που δεν τους αρέσουν και μέρη όπου παίζουν). Έτσι, προέκυψαν ομαδικές ζωγραφιές των παιδιών με θέμα τη γειτονιά τους.

**Η έρευνα προχώρησε σε σημείο να διαμορφώσουν τα παιδιά ένα όραμα**, μέσα από ζωγραφιές, κολλάζ για την περιοχή και μακέτες φανταστικών χώρων για παιχνίδι το οποίο στο πέμπτο και τελικό στάδιο της (1ο ερωτηματολόγιο, 2ο φωτογράφιση- σχολιασμός, 3ος κωδικοποίηση ιδεών, 4ο ζωγραφιές με θέμα τη γειτονιά) το κοινοποίησαν μέσω επιστολών στο δήμο και σε ιστοσελίδα που έφτιαξαν τα ίδια στο διαδίκτυο.

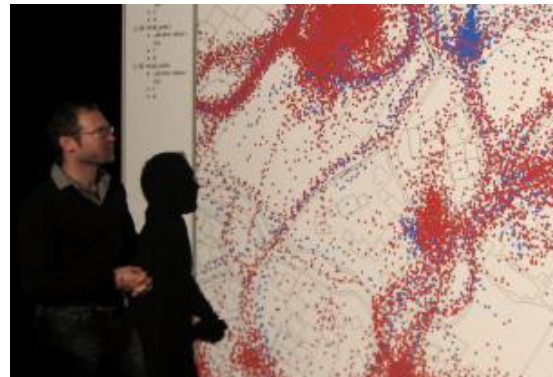
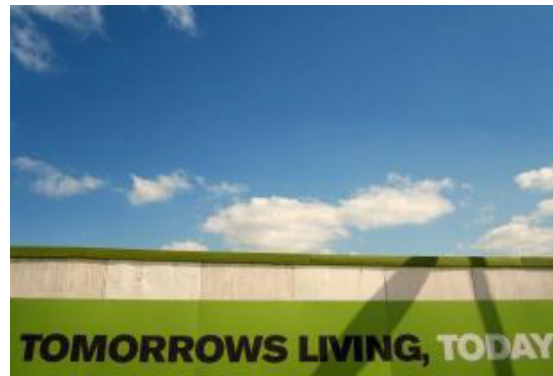
**Η συμβολή του προγράμματος αφορούσε τη διεκδίκηση της συμμετοχής τους στο δημόσιο διάλογο** για την πόλη περισσότερο από τη διεκδίκηση ή σχεδιασμό της «αλλαγής» της κατάστασης στη γει-

<sup>42</sup>Hart, Roger, [http://eg.gc.cuny.edu/che/cerg/publications/papers\\_and\\_monographs/papersmonoenv\\_learning\\_index.htm](http://eg.gc.cuny.edu/che/cerg/publications/papers_and_monographs/papersmonoenv_learning_index.htm) Children as the makers of a new Geography (1995),



**Εικόνες 44, 45**  
**Μακέτες, Διαμόρφωση ενός χώρου για παιχνίδι.**

Πηγή: “Μεγαλώνοντας στην Αθήνα”, Ί.Τσεβρένη, Β.Πανταζής, Ευγ.Τούση, Επιστ. υπεύθ.: Ε. Παναγιωτάτου



τονιά τους. Θα λέγαμε ότι το στοιχείο που υπερίσχυσε στην επιλογή των παιδιών ήταν η ανάγκη τους να ακουστούν οι ιδέες τους αλλά και μια σειρά από διαδοχικά βήματα προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να μπορέσουν να συμμετέχουν.

- **Το πρόγραμμα green IT στο Black Country Groundwork Trust**

Το Black Country Groundwork Trust, μια βιομηχανική περιοχή που βρίσκεται κεντρικά του Ηνωμένου Βασιλείου, ανέπτυξε το πρόγραμμα green IT, μια επαγγελματική συνεργασία με σχολείο το πλαίσιο της εθνικής προσπάθειας για τη διάσωση των περιοχών που επλήγησαν. Τα παιδιά προσέφεραν έργο στη βελτίωση του τοπίου σε μια κατεστραμμένη ή εγκαταλελειμμένη βιομηχανική περιοχή και, μέσα από μια διαδικασία κριτικής αξιολόγησης, μεθόδευσαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτής της βελτίωσης.

Τα παιδιά αυτά, κυρίως μαθητές από 10 έως και 13 ετών, κατέθεσαν τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της περιοχής στις εταιρείες μέσα από μια διαδικασία συσκέψεων και διαπραγματεύσεων ανάμεσα στα παιδιά και τις εταιρείες. Τελικά, οι προτάσεις αυτές χρηματοδοτήθηκαν από τις εταιρίες. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι τα παιδιά ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες και όλες τις πτυχές υλοποίησης: ξεκινώντας από τη μελέτη της τοποθεσίας, το σχεδιασμό της περιοχής στον υπολογιστή και, την επιλογή των εγκαταστάσεων και των υλικών αλλά και στο τέλος στην εφαρμογή στο πεδίο. Το πρόγραμμα αυτό συνδέθηκε με διάφορα γνωστικά πεδία του εθνικού προγράμματος μαθημάτων.

Μέσα από την αναβάθμιση των τοπίων το **Black Country Groundwork Trust**, βοήθησε τις επιχειρήσεις στην υιοθέτηση μιας περισσότερο υπεύθυνης στάσης απέναντι στο περιβάλλον ενώ παράλληλα κατέστησε και τα τοπία περισσότερο θελκτικά. ταυτόχρονο βελτίωσε και την εμπορική τους προοπτική.

Η δράση αυτή, ξεκίνησε με πρωτοβουλία της κυβερνητικής επιτροπής για τις περιοχές της υπαίθρου. Σήμερα υπάρχουν άλλες 32 τοπικές αυτοσυντηρούμενες ενώσεις στο **Groundwork**, που αποτελούν συνασπισμούς τοπικών επιχειρηματιών και τοπικών διοικήσε-

Εικόνα 46,47,48,49,50

Η καθημερινή ζωή και η συμμετοχή των παιδιών και των νέων στις βιώσιμες κοινότητες απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα στη Μ. Βρετανία. Τα πανεπιστήμια του Leeds, Leicester και Northampton διεξήγαγαν μια μεγάλη έρευνα γύρω από τις μετακινήσεις και τον τρόπο ζωής των παιδιών στις νέες κοινότητες (π.χ μετα το 2000) και εφάρμοσαν πρωτοποριακές μεθόδους καταγραφής (πχ με τη χρήση gps και smartphone) Πηγή: CHILDREN AND YOUNG PEOPLE'S EVERYDAY LIFE AND PARTICIPATION IN SUSTAINABLE COMMUNITIES, PROJECT OVERVIEW AND SUMMARY OF KEY FINDINGS P. Christensen, Dr P. Kraftl, Dr J. Horton, Dr S. Hadfield-Hill, Ιούλιος 2013



Εικόνα 52

ων.

- **Καταγραφή των χρήσεων των δημόσιων ανοικτών χώρων του Picon Busserine (Μασσαλία) από τα παιδιά της περιοχής.**

Ενώ η περιοχή Picon-Busserine (ευρύτερη περιοχή Μασσαλίας) εισερχόταν σε φάση εκτεταμένων αναπλάσεων και το εργοτάξιο για την L2 («παράκαμψη Μασσαλίας») ήταν εν ενεργεία, η ομάδα μελετητών θέλησε να έχει μια καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης σε ό,τι αφορά τις τυπικές και άτυπες χρήσεις των ανοικτών δημόσιων χώρων από τα παιδιά.

Μετά από κάποιες συναντήσεις-εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά της Picon Busserine το προηγούμενο έτος, η ομάδα Urban Dreams συνέχισε τη δράση της για την αστική ανανέωση μαζί με τα παιδιά, ενσωματώνοντας συμμετοχική διάγνωση των υπαίθριων χώρων. Στα 26 εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν, συμμετείχαν 101 παιδιά ηλικίας μεταξύ 8 και 12 ετών, από τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου και δύο ομάδες παιδιών από την θερινή μαθητική Agora. Κάθε μαθητής συμμετείχε σε έξι εργαστήρια μεταξύ Ιανουαρίου και Μαΐου 2013.

Το πρόγραμμα των σχολικών εργαστηρίων προέβλεπε:

**-Εξοικείωση μαθητών με τα εργαλεία της αναπαράστασης της πόλης και της αρχιτεκτονικής-** -Ενημέρωσή τους σχετικά με τις μεταβολές που υπέστη το περιβάλλον τους σε βάθος χρόνου και που πρόκειται να υποστεί στο μέλλον

**-Καταγραφή των κοινόχρηστων χώρων της περιοχής και των τυπικών και άτυπων χρήσεων που συγκεντρώνουν.**

**-Καταγραφή των αναγκών τους σε συνεργασία με τη μελετητική ομάδα.**

Τα εργαστήρια αυτά προσέφεραν γνώσεις

- **Στα παιδιά** σε ό,τι αφορά την ευρύτερη γειτονιά τους (ιστορία των αστικών μετασχηματισμών από το παρελθόν ως το

#### **Εικόνα 52 Η τεχνική του κολλάζ.**

“Για να δουλέψει ένας σχεδιαστής του χώρου με αυτό το μέσο χρειάζεται εξοικείωση με την παιδική ηλικία αλλά ίσως και εκπαίδευση” (Marc Francis) Francis, M. (1999). Proactive practice: visionary thought and participatory action in environmental design. Places. 12, 1 σελ 60-68.

Ιταλία: Παιδιά εργάζονται πάνω στο σχεδιασμό ενός πάρκου χρησιμοποιώντας την τεχνική του κολλάζ. (Ray Lorenzo)

μέλλον), τα εργαλεία του σχεδιαστή (αεροφωτογραφίες, χάρτες, μοντέλα)

- **Στη μελετητική ομάδα** γνώσεις σχετικά με τις πρακτικές των παιδιών, τους χώρους παιχνιδιού και τη σχέση τους με τα κτίρια κατοικίας, τους χώρους της πόλης που λειτουργούν καλά, τις ελλείψεις της γειτονιάς κ.λπ.
- **Αλλά και στην τοπική αυτοδιοίκηση πάλι**, όπως και στις λοιπές τοπικές δομές (πχ ενώσεις πολιτών) στους οποίους στους οποίους η καταγραφή κοινοποιήθηκε στα μέσα Σεπτεμβρίου 2013.
- **Ποιοτική καταγραφή των μετακινήσεων και συλλογή στοιχείων σχετικά με τον τρόπο ζωής, τις εμπειρίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των νέων ανθρώπων «Βιώσιμες Κοινότητες» Νότιο-Ανατολική Αγγλία (Milton Keynes, Northamptonshire, Bedford, Luton, Bedfordshire, Aylesbury Vale)**

Η κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου ξεκίνησε το 2003 ένα ευρύ πρόγραμμα «Βιώσιμες Κοινότητες» στο οποίο εντάχθηκαν εκτεταμένες περιοχές αστικής ανάπτυξης της Νότιο-Ανατολικής Αγγλία – αναμεσαί τους το Milton Keynes, το Northamptonshire, το Bedford, το Luton, Bedfordshire, και το Aylesbury Vale.

Το πρόγραμμα βασίστηκε στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των παιδιών ως πολιτών και της ανεπάρκειας της έρευνας που είχε γίνει μέχρι τότε σχετικά με τις κοινωνικές συνέπειες των ρυθμών ανάπτυξης και της αστικής εξάπλωσης σε αυτά. Ανατέθηκε, κατά την περίοδο 2009-13, σε μια ομάδα ερευνητών από τα **Πανεπιστήμια του Leeds, Leicester και Northampton** μια παράλληλη έρευνα, (χρηματοδοτούμενη από το Συμβούλιο Οικονομικής και Κοινωνικής Έρευνας της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου) σχετικά με τις εμπειρίες, τα θέματα και τις ανάγκες των νέων (ηλικίας 9-16) που ζουν στις κοινότητες αυτές.

Η έρευνα είχε **στόχο την ποιοτική καταγραφή των μετακινήσεων** στις νεοσύστατες κοινότητες («sustainable communities») και τη



**συλλογή στοιχείων σχετικά με τον τρόπο ζωής και τις ιδιαίτερες ανάγκες των νέων ανθρώπων** σε ένα περιβάλλον μη συμπαγούς νέας-πόλης. Παράλληλα **επιχείρησε να μετρήσει και να αξιολογήσει** την αίσθηση του «ανήκει» στους νέους αλλά και την επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που αυτή συνεπάγεται. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα ενσωμάτωσε απαραίτητες παράπλευρες ενέργειες-δράσεις για την προώθηση της συμμετοχής των νέων **οι οποίες στόχευαν στη ανάπτυξη τρόπων** επικοινωνίας μεταξύ πολιτών και σχεδιαστών του χώρου και αξιοποίησης των εμπειριών των κατοίκων στον προγραμματισμό και το σχεδιασμό νέων αντίστοιχων χώρων από τους φορείς χάραξης πολιτικής και σχεδιαστές σε όλη την Αγγλία.

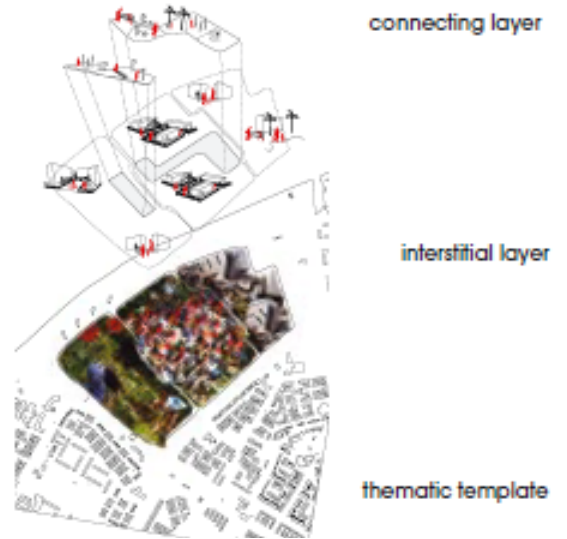
Για την προσέγγιση αυτών των στόχων, η ομάδα εργασίας χρησιμοποίησε, στις τέσσερις κοινότητες- μελέτες περίπτωσης:

- **Τη μεθοδολογία της εθνογραφικής έρευνας** (που περιελάμβανε συνεντεύξεις, ασκήσεις χαρτογράφησης και ομαδικούς περιπάτους, χρήση συσκευών εντοπισμού και καταγραφής διαδρομών GPS (καταγραφή καθημερινών συνήθειών της κινητικότητάς τους) και έρευνα μέσω κινητού τηλεφώνου (με τη συνεργασία των παιδιών και των νέων).
- **Τη διαβούλευση και τη συνέντευξη, προσεγγίζοντας τόσο** τους επαγγελματίες που εργάζονται στην κοινότητα σε χώρους ευρύτερα σχετιζόμενους με παιδιά και νέους όσο και τους βασικούς εταίρους στον αστικό σχεδιασμό, τη διαχείριση και τη λήψη αποφάσεων.<sup>43</sup>

### **Η έρευνα, διαρθρώθηκε γύρω από τις γενικές θεματικές:**

<sup>43</sup> Υπολογίζεται ότι η έρευνα απέδωσε σημαντικά ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία αναφορικά με τα ζητήματα και τις εμπειρίες της ζωής σε νέες και ταχέως αναπτυσσόμενο κοινότητες των νέων?

- επικαιροποιημένη εικόνα της διακρατικής κινητικότητας των νέων
- οδηγίες και καλής πρακτικής σχετικά με τη συμμετοχή και της συμμετοχής των νέων ανθρώπων στα πλαίσια του αστικού σχεδιασμού, το σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων, την κοινοτική συνοχή και τη βιωσιμότητα.



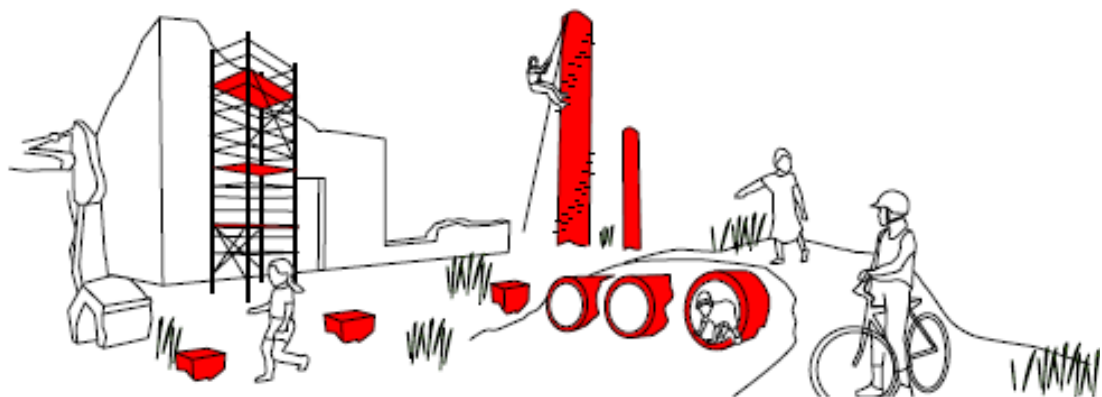
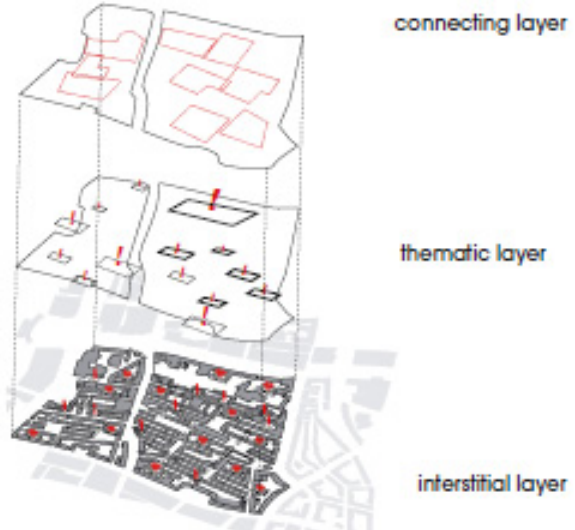
## 2. ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΩΝ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ



Εικόνα 55



## 3. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΧΩΡΟΥ



Εικόνες 53,54,55

**Το μοντέλο P.I.P** (Participation. Interstitial. Polycentric)

**Η αντίληψη των κατοίκων για τη βιωσιμότητα, Κινητικότητα-Συνδεσιμότητα-Κοινόχρηστοι χώροι, Χώροι για παιχνίδι, Αίσθημα του ανήκειν και συμμετοχή στα κοινά, η ζωή σε μια περιοχή- εργοτάξιο και έδωσε αρκετές πληροφορίες όπως για παράδειγμα:**

1. Στις κοινότητες αυτού του τύπου τα παιδιά **περπατούν και χρησιμοποιούν ποδήλατο** συχνά, περνούν τον περισσότερο χρόνο σε ανοικτούς χώρους και η χρήση του Ι.Χ δεν είναι τόσο δημοφιλής,
2. Κάποιοι **νέοι χώροι της πόλης** όπως τα «**shared space**» είναι δημοφιλείς, αλλά ταυτόχρονα **θεωρούνται επικίνδυνοι από τα παιδιά.**
3. **Η σκοπιά της βιωσιμότητας** όπως αυτή εκφράζεται στο σχεδιασμό των κατοικιών, των αποχετεύσεων και στη διαχείριση των όμβριων **δεν γίνεται κατανοητή** από το μέσο όρο.
4. Και τέλος, αποκάλυψε πως **παραδοσιακές κοινωνικές αξίες** (όπως η ιδιοκτησία) **επανεμφανίζονται και στις νέες κοινότητες.**

- **Το παράδειγμα του Empoli<sup>44</sup>**

Ίσως περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη δυτική χώρα, η Ιταλία έχει «αγκαλιάσει» τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί θέμα σε περιοδικά αρχιτεκτονικής. Αλλά και ο Σύλλογος Ιταλών Αρχιτεκτόνων και η Εθνική Ένωση Σχεδιασμού έχουν υπογράψει μια εθνική συμφωνία με το Υπουργείο Περιβάλλοντος για μια εθνική εκστρατεία η οποία συμπεριλαμβάνει την διεξαγωγή διαγωνισμών, συνεδρίων σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών και την κατάρτιση των ενδιαφερόμενων φορέων και ιδιωτών. Πολλές από τις ιταλικές πόλεις στις έχουν ενσωματώσει σε κάποια μορφή τη συμμετοχή των παιδιών στις διαδικασίες αστικού σχεδιασμού ή έστω τις ιδέες των παιδιών, τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους στο σχεδιασμό.

<sup>44</sup>Mark Francis, Ray Lorenzo, Seven realms of children's participation, journal of environmental psychology,2002, σελ 166 και [www.comune.empoli.it](http://www.comune.empoli.it)

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η πόλη Empoli, μια πόλη περίπου 48.000 κατοίκων κοντά στη Φλωρεντία. Η τοπική αυτοδιοίκηση αποφάσισε να ξεκινήσει νέο γενικό πολεοδομικό, επενδύοντας σε μεγάλο βαθμό στη συμμετοχή παιδιών και νέων σε αυτό. Όλα τα γυμνάσια της πόλης συμμετείχαν στην έρευνα ενώ επίσης διεξήχθησαν δύο πιλοτικά εργαστήρια για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου με θέμα το σχεδιασμό δύο προβληματικών περιοχών κατοικίας.

Και βέβαια, η συμμετοχή των παιδιών χρησίμευσε ως καταλύτης για τη συμμετοχή των ενηλίκων στον πολεοδομικό σχεδιασμό. Οι ιδέες των παιδιών και η διαδικασία διαβούλευσης, οδήγησε σε πολλές αλλαγές στο αρχικό σχέδιο της πόλης. Για παράδειγμα, **Ορισμένες από τις προτάσεις εμπορικής εκμετάλλευσης** ατόνησαν προκειμένου να αυξηθούν οι πεζόδρομοι περιοχές και οι χώροι πρασίνου για τα παιδιά.

**Πολλοί δρόμοι μετατράπηκαν σε woonerf**, οι οποίοι θεωρούνται φιλικόι στα παιδιά και το παιχνίδι τους και **μια διατηρητέα αγροικία αποκαταστάθηκε προκειμένου να στεγάσει μια «αστική φάρμα»** για παιδιά και ένα κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η ιταλική κυβέρνηση το 1999 αναγνώρισε την επιτυχία των διαδικασιών αυτών ενώ η συμμετοχή των παιδιών αναγνωρίστηκε ως κύρια συνιστώσα του σχεδιασμού που στοχεύει στη βιώσιμη ανάπτυξη ενός τόπου, κατορθώνοντας καταρχάς την ευρεία αποδοχή του.

- **Το έργο του αρχιτέκτονα Aldo Van Eyck για τις παιδικές χαρές στο Amsterdam και το μοντέλο P.I.P ( Participation. Interstitial. Polycentric)**

Το μοντέλο συμμετοχικής προσέγγισης που παρουσιάζει η Liane Lefainvre στο βιβλίο της «Ground-up city: play as a design tool», αναφερόμενο ως P.I.P ( **P**articipation/Συμμετοχή.**I**nterstitial/**Ε**νδιάμεσο.**P**olycentric/**Π**ολυκεντρικό), είναι βασισμένο στο έργο του αρχιτέκτονα Aldo Van Eyck για τις παιδικές χαρές στο Amsterdam., παρουσιάζεται σε αυτήν την κατηγορία παραδειγμάτων παρότι

πρακτικά καλύπτει και τις τρεις: **σχεδιασμός χώρων παιχνιδιού με συμμετοχικές διαδικασίες και σε κλίμακα πόλης**. Βέβαια, πρόκειται για ένα μοντέλο προσέγγισης το οποίο αφορά τα παιδιά, χωρίς όμως να τα συμπεριλαμβάνει απαραίτητα. Καθότι αρχικά βασίστηκε σε ένα **παράδειγμα συμμετοχικού σχεδιασμού** με ενήλικες. Ο λόγος για τον οποίο γίνεται αναφορά σε αυτό είναι ότι είναι ένα πολύ γνωστό μοντέλο το οποίο αργότερα εφαρμόστηκε και με παιδιά.

Τα στάδια στα οποία αναλύεται το P.I.P στην εφαρμογή του από τον Aldo Van Eyck είναι τρία:

- 1. Συμμετοχή** και διάδραση μεταξύ των κατοίκων και με τις αρχές. Η αρχική πρωτοβουλία για τη δημιουργία των παιδικών χαρών στο Amsterdam **ανήκε στους κατοίκους, οι οποίοι με επιστολές ζήτησαν την αξιοποίηση ελεύθερων χώρων για τη δημιουργία τους.**
- 2. Ενδιάμεσο.** Η μετάβαση από το ιδιωτικό στο δημόσιο, που σημαίνει ότι δεν είναι τίποτε από τα δύο-καθώς είναι χώροι ανάμεσα στα κτίρια- αλλά οι κάτοικοι τα ιδιοποιούνται πολλές φορές και τα χρησιμοποιούν ως «προέκταση» του σπιτιού τους.
- 3. Πολυκεντρικό.** Μικρά κομμάτια γης διάσπαρτα στον αστικό ιστό που επιτρέπουν την ευκολότερη πρόσβαση σε αυτά από τα παιδιά.

Μετά τα παραπάνω στάδια, ο Aldo van Eyck πρότεινε και πέτυχε τη δημιουργία ενός ευρύτατου δικτύου από παιδικές χαρές, **“μικρά αστικά χωριά”** όπως τα αναφέρει η **Liane Lefainve**, σε όλη την πόλη και τελικά ένα **διάσπαρτο, πολυκεντρικό και ζωντανό δημόσιο χώρο** ο οποίος **συνενώνει τη γειτονιά** και όχι κατ’ ανάγκη **«παιγνιώδη»**.

**Ενδιαφέρουσα είναι η μετέπειτα πειραματική εφαρμογή του μοντέλου αυτού σε πραγματικό χώρο από το γραφείο Henk Döll - Atelier Bouwkunst. με συνεργασία του SKOR-ιδρύματος για την τέχνη και το δημόσιο χώρο, του πολυτεχνείου του Amsterdam – της**

σχολής αρχιτεκτονικής του Delft, του δήμου του Rotterdam, και της διεύθυνσης Αθλητισμού και Ψυχαγωγίας του Rotterdam).

Πιλοτικά σε δύο γειτονίες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, οι αρχιτέκτονες αρχικά εντόπισαν και κατέγραψαν χώρους που συνδέουν τον καθαρά ιδιωτικό (κατοικίες) με το δημόσιου χώρο τους, ως καταλληλότερους - πιθανούς χώρους παιχνιδιού (interstitial layer) σύμφωνα με το μοντέλο .

Κατόπιν, με τη συμμετοχή των παιδιών, στα οποία οι αρχιτέκτονες έδωσαν φωτογραφικές μηχανές, αποτύπωσαν το «πού παίζουν» και τα όσα παρατηρούν τα παιδιά, καταγράφοντας ουσιαστικά την κουλτούρα του παιχνιδιού στις δύο περιοχές (Meeuwenplaat και Oude westen) . Οι συμπληρωματικές επισκέψεις στους χώρους αυτούς μαζί με τα παιδιά βοήθησε να οργανωθούν οι χώροι παιχνιδιού λαμβάνοντας υπόψη τόσο της κατάστασης των υπάρχοντων χώρων όσο και τις προτιμήσεις των κατοίκων

Μέσα από αυτή τη διαδικασία «διαβούλευσης» οι αρχιτέκτονες μετέφρασαν την κουλτούρα παιχνιδιού σε σχεδιασμένο –αρχιτεκτονημένο χώρο.<sup>45</sup>

Αξιοποιώντας τα παραδείγματα συμμετοχικού σχεδιασμού αλλά και τη διαθέσιμη βιβλιογραφία προτείνουμε μια άτυπη κατηγοριοποίηση των μέσων και εργαλείων προσέγγισης του παιδιού, η οποία έχει χαρακτήρα οργάνωσης της μελέτης και θα βοηθήσει σημαντικά στην οργάνωση του σχεδίου της έρευνας πεδίου. Εντοπίστηκαν κατά συνέπεια σε γενικές γραμμές:

- Η Φωτογραφία ως εθνογραφική μέθοδος και ως μέθοδος παραγωγής υλικού
- Η ζωγραφική ως μέθοδος αναπτυξιακής έρευνας.
- Ο νοητικός χάρτης ως μέθοδος αναπτυξιακής έρευνας και ως τρόπος κατηγοριοποίησης των χωρικών εμπειριών.

---

<sup>45</sup> Döll - Atelier voor Bouwkunst, **the world is my playground** design strategy for a network of play παρουσίαση διαθέσιμη διαδικτυακά [http://www.dollarchitecture.com/flash/\\_tekst/en/werk/dollab/D358\\_A3\\_eng\\_web.pdf](http://www.dollarchitecture.com/flash/_tekst/en/werk/dollab/D358_A3_eng_web.pdf)

- Η συνέντευξη ως έμμεση διαβούλευση.
- Το κολλάζ ως τρόπος χωρικής έκφρασης
- Η χρήση GPS και κινητών τηλεφώνων ως τρόπος συλλογής και συσχετισμού χωρικών- μη χωρικών δεδομένων
- Η κατασκευή μακέτας ως μέθοδος αυτομόρφωσης και εξοικείωσης με τα εργαλεία των σχεδιαστών του χώρου.



## **B. ΜΕΡΟΣ Η ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ**

### **ΠΕΙΡΑΜΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΟΔΟΥ ΖΑΪΜΗ**

#### **B.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ, ΑΡΧΩΝ, ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ**

Βασισμένη σε μια γενική **προβληματική για τη σχέση των παιδιών με την πόλη** η εργασία αυτή έθεσε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Πώς το παιδί μπορεί να αντιλαμβάνεται τα υλικά στοιχεία του αστικού περιβάλλοντος και ειδικότερα τις ποιότητες του δημόσιου χώρου**

**Με υπόθεση εργασίας ότι η πόλη διαμορφώνει τους *αυριανούς πολίτες*** φέρνοντας στην καθημερινότητά τους μια σειρά δικαιώματα και υποχρεώσεις.

- 2. Κατά πόσο το παιδί ως ειδικός χρήστης διεκδικεί το δικαίωμά του στην πόλη και**
- 3. Κατά πόσο (σε τι βαθμό και με ποιους τρόπους) μπορεί να συμμετέχει στο σχεδιασμό του αστικού χώρου εκφράζοντας άποψη για αυτόν.**

Επιδίωξη της έρευνας πεδίου είναι **να συνδέσει αυτά τα αρχικά θεωρητικά και ερευνητικά ερωτήματα αυτά με την πρακτική του συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά**, φέρνοντάς τα σε μια πραγματική ομάδα παιδιών με έναν πραγματικό αστικό χώρο. Επιχείρησε έτσι να εκμαιεύσει από τα ίδια τα παιδιά απαντήσεις αναφορικά στο δημόσιο χώρο και να καταγράψει,

- 1. Τι παρατηρούν** εν γένει στο αστικό περιβάλλον.
- Τους χώρους της γειτονιάς που έχουν σημασία γι' αυτά.
- Τη δυνατότητα των παιδιών **να εντοπίζουν και να αξιολογούν** τις ελλείψεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αστικού χώρου.

4. Τη δυνατότητά τους να αντιλαμβάνονται **γεωμετρικά στοιχεία του χώρου**.
5. Την **εμπιστοσύνη** τους στις ιδέες τους και
6. Την εικόνα που έχουν τα παιδιά για τη **συμμετοχή στα κοινά και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων**.

## **B.2. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ**

Η ηλικία που επιλέχθηκε για τη διενέργεια της έρευνας πεδίου είναι η λεγόμενη **«μέση παιδική»** (MIDDLE childhood), ηλικία που επιλέγεται από τη **συντριπτική πλειονότητα των ερευνών για τα παιδιά στην πόλη**.

**Η μέση παιδική ηλικία**, που ορίζεται γενικά από τα οκτώ ή εννέα ως τα δώδεκα χρόνια του παιδιού και για τα **σχολικά δεδομένα της Ελλάδας** αντιστοιχεί στις τάξεις της τετάρτης έως και την έκτη τάξη του δημοτικού (**Δ-ΣΤ δημοτικού**), συμπίπτει με τη φάση ανάπτυξης του κατά την οποία, προετοιμαζόμενο για την εφηβεία, επιδιώκει την αυτονομία και την ανεξαρτησία. Αυτή είναι μια **κατάκτηση, ένα στάδιο ανάπτυξης**, που επιτρέπει στο παιδί να **κινείται περισσότερο ανεξάρτητα στην πόλη**, καθώς το περιβάλλον εκτός σπιτιού με το οποίο έρχεται σε επαφή συνεχώς διευρύνεται γιατί αρχίζουν οι συναντήσεις με συνομηλικούς εκτός σχολείου και επιτρέπεται ίσως η επιστροφή στο σπίτι μετά το σχολείο με τα πόδια. Ειδικά για τα ελληνικά δεδομένα, αρχίζουν και οι απογευματινές δραστηριότητες-μαθήματα. Παράλληλα, η ίδια η **διαδικασία εξοικείωσης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος της πόλης** φαίνεται να **ενδιαφέρει ιδιαίτερα τα παιδιά αυτή της ηλικίας**<sup>46</sup>.

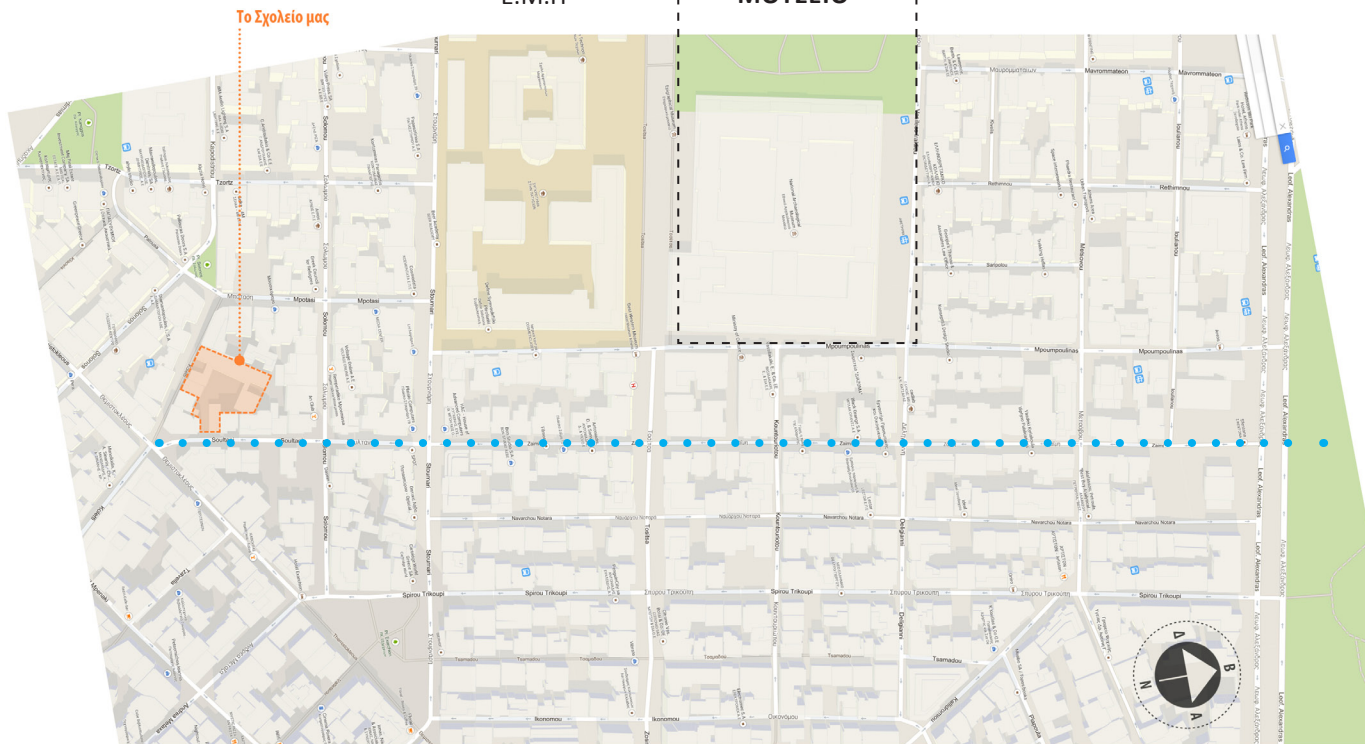
**Ως τόπος διεξαγωγής** της έρευνας πεδίου **επιλέχθηκε το κέντρο της Αθήνας** και συγκεκριμένα **τα Εξάρχεια**, καθώς από τις βασικές αποφάσεις στη συγκρότηση της έρευνας ήταν **να συμριλάβει**

---

<sup>46</sup> Κατσαβουνίδου Γαρυφαλλιά, Φωτογραφίζω τη γειτονιά μου: Η εικόνα της πόλης στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας, παρουσίαση στο συνέδριο IDEATOPOS, Απρίλιος 2012. Πρωταρχική πηγή Jones M., & C. Cunningham, (1999) 'The expanding worlds of middle childhood' στο Teather E.K. (επ.), Embodied Geographies: Spaces, Bodies, and Rites of Passage, London & New York: Routledge, pp. 27-41.

**δείγματα τυπικής αστικής μορφής** που συναντούμε στην Αθήνα. Τα Εξαρχεία συμπυκνώνουν τη δημόσια εικόνα της Αθήνας με την **έντονη αστικότητα** και τα γνωστά προβλήματα της **πυκνής δόμησης** (επιβάρυνση με κυκλοφοριακή κίνηση, κατάληψη δημόσιου χώρου για στάθμευση και της **έλλειψης ελεύθερων χώρων** για τους πεζούς. Παρουσιάζει παράλληλα και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η **ζωντάνια** της γειτονιάς, η έντονη **παρουσία διανοσόμενων** αλλά και η **έντονη και διάχυτη πολιτικοποίηση**.

Το 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το οποίο επιλέχθηκε για να διεξαχθεί το πείραμα συμμετοχικού σχεδιασμού-έρευνα πεδίου, βρίσκεται **σε γειτονιά αντιπροσωπευτική** των φάσεων πολεοδομικής ανάπτυξης του κέντρου της Αθήνας- και είναι **απόλυτα ενδεικτικό Ε.Μ.Π ΜΟΥΣΕΙΟ**



Εικόνα 56

της **κοινωνικής εικόνας των Εξαρχείων**. Ένα βασικό χαρακτηριστικό του σχολείου είναι ότι έχει ένα **μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών**, με αντικειμενική δυσκολία στην ελληνική γλώσσα κάτι το οποίο σαφώς έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πα-

Η θέση του σχολείου στην καρδιά των Εξαρχείων στην οδό Κωλέττη (σημειώνεται με πορτοκαλί πολύγωνο), η οδός Σουλτάνη-Ζαΐμη (σημειώνεται με γαλάζια διαστρωτη γραμμή) και η σχέση τους με το Ε.Μ.Π και το Μουσείο.

ράλληλα, το γεγονός ότι οι οικογένειες των μαθητών αυτών κατά κανόνα πλήττονται από την οικονομική κρίση και τα παρελκόμενα αυτής- επάνοδος του ρατσισμού, κρίση στην οικογένεια- επηρεάζει σαφώς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτά κινούνται και βιώνουν το δημόσιο χώρο.

Οι μαθητές αυτοί, φέροντας βιώματα από τις χώρες προέλευσής τους αλλά και με μειωμένες δυνατότητες ψυχαγωγίας που να συνδέονται άμεσα με την κατανάλωση, είναι εξοικειωμένοι με το χώρο της γειτονιάς τους και αποτελούν κατά συνέπεια **ιδανικούς συμμετέχοντες σε ένα πειραματικό πρόγραμμα συμμετοχικού σχεδιασμού.**

### **B.3. ΣΧΕΔΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα πεδίου αφορά **μια εμπειρική έρευνα- πείραμα** συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά της μέσης σχολικής ηλικίας, που **αναγνωρίζει στα παιδιά το δικαίωμα της άποψης και το πλεονέκτημα της γνώσης του περιβάλλοντος και των αναγκών τους.** Τα προσεγγίζει με τέτοιο τρόπο όμως ώστε να τα **φέρει σε θέση να εκφράσουν τα θέλω τους** με βάση το χώρο όπου ζουν και **να τους δώσει την αυτοπεποίθηση** ώστε να το κάνουν. Απώτερος στόχος είναι η έρευνα **να μη χρησιμοποιήσει τα παιδιά μονομερώς αλλά να τους προσφέρει μια διέξοδο και ευκαιρία για έκφραση.**

Αξιοποιώντας τα δεδομένα του προηγούμενου κεφαλαίου, όπου έγινε αναφορά στα **μεθοδολογικά σχήματα** και στις διάφορες μεθόδους που επιλέγονται ανάλογα με τα ζητούμενα της κάθε έρευνας, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το **ιχνογράφημα - νοητικός χάρτης που σχετίζεται με την αναπτυξιακή προσέγγιση και η φωτογραφία - συμμετοχική παρατήρηση** που είναι περισσότερο **βιωματική μέθοδος - εφαρμοζόμενη σε μελέτες με γεωγραφικό προσανατολισμό.** Επιπλέον όμως στην παρούσα έρευνα, καθώς υπήρξε ως ζητούμενο η **εισαγωγή της χωρικής διάστασης και η επιθυμία διαμόρφωσης λόγου** σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό της πόλης, προστέθηκε στο **σχήμα και το κολλάζ.**

Η μεθοδολογία της επιτόπιας έρευνας **στηρίχθηκε:**

1. Στη **φωτογραφία** και συγκεκριμένα στη **φωτογράφιση του αστικού τοπίου από τα ίδια τα παιδιά**, η οποία αποτελεί ένα γρήγορο και εύκολο τρόπο να **αποτυπωθούν λεπτομέρειες του χώρου** ακόμα και από παιδιά τα οποία αισθάνονται **αμηχανία με το σχέδιο**, αλλά και έναν τρόπο συγκέντρωσης υλικού **για τα μετέπειτα στάδια της έρευνας** (όπως ο σχολιασμός των φωτογραφιών στην τάξη αλλά και το κολλάζ)
2. Στη **συγγραφή σημειώσεων** ως τρόπου ερμηνείας του φωτογραφικού υλικού αλλά και ως ευκαιρία εμπλοκής των **παιδιών με μεγαλύτερη άνεση στο γραπτό λόγο (π.χ σε σχέση με τη ζωγραφική )** με έναν τρόπο που εκείνα θα τα έκανε να νιώθουν άνετα.
3. Στη **σύνταξη νοητικού χάρτη** ο οποίος ανιχνεύει την **ικανότητα των παιδιών να προσανατολίζονται** και να αντιλαμβάνονται **γεωμετρικές ιδιότητες του χώρου**.
4. Στη **μέθοδο του κολλάζ**, η οποία ως τρόπος άμεσης χωρικής έκφρασης **δεν προϋποθέτει τα παιδιά να στήσουν εξ ολοκλήρου από τη φαντασία τους και μέσω του σχεδίου μια εικόνα**, κάτι που θα τα περιόριζε πολύ- ιδίως τα παιδιά που δε νιώθουν άνε-



**Εικόνα 57**

Η πόρτα του 35ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Αποτέλεσμα συμμετοχικού σχεδιασμού με τα παιδιά (σε συνεργασία με την αρχιτέκτονα Ε. Λατζούνη)

Μελετώντας την σχέση πόλης σχολείου, προκύπτει ένα πρακτικό θέμα, το θέμα της οριοθέτησης του χώρου, της περίφραξης και της -κατά το δυνατόν ευχαριστής -υποδοχής. Το σχολείο ανοίγεται στην πόλη και τα παιδιά συμμετέχουν στα αστικά δρώμενα.

τα με το σχέδιο.

5. Και στο **ερωτηματολόγιο** ως μεθόδου αξιολόγησης της δυναμικής της τάξης αλλά και (στο τέλος) της διαδικασίας της έρευνας από τα ίδια τα παιδιά.

Η διεξαγωγή της έρευνας πεδίου-πειράματος, στην οποία επιλέχθηκε να συμμετέχουν τα τμήματα της **Τετάρτης (Δ τάξης)** και της **Πέμπτης (Ε τάξης)**, περιελάμβανε **ένα μέρος μελέτης πεδίου**, το οποίο διεξήχθη εκτός του σχολείου κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου όμως και στο οποίο τα τμήματα συμμετείχαν μαζί, καθώς και **ένα μέρος εργασίας εντός της τάξης**, το οποίο διεξήχθη με κάθε τμήμα ξεχωριστά για καθαρά πρακτικούς λόγους. Οι ώρες οι οποίες διατέθηκαν για τη δράση αυτή από το σχολείο ήταν, και για τα δύο τμήματα μαζί, συνολικά **περίπου 10**. Τα παιδιά συμμετείχαν στην εξόρμηση στη γειτονιά (μελέτη πεδίου) με τη σύμφωνη γνώμη γονέων και κηδεμόνων.

#### **Εικόνα 58**

Απόσπασμα από το φύλλο της σχολικής εφημερίδας που αναφέρεται στην τέχνη του γκράφιτιτν περιοχή των Εξαρχείων. Στο 35ο Δημοτικό Σχολείο των Εξαρχείων τέθηκε μεθοδικά ως πρόταγμα το άνοιγμα του σχολείου στη κοινότητα μέσα από διαδρομές αποσχολοιοποίησης. Γίνεται συνειδητή προσπάθεια από τους δασκάλους, η σχολική κοινότητα να τεθεί υπό διεύρυνση, να μη συνδέεται μόνο με ένα κτίριο. Έτσι η διδασκαλία τους δίνει έμφαση στις δυνατότητες κίνησης και σε μια διαδικασία ώσμωσης με τα κοινωνικά κινήματα και την πόλη. Στα πλαίσια αυτά εντάχθηκε και η δράση της εξόδου στη Σουλτάνη-Ζαΐμη. βλ <http://www.levga.gr/2012/09/35.html>  
Πηγή φωτογραφίας: Οι φίλιες των παιδιών, εφημεριδοπεριοδικό του 35ου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, τ.4, 16 Ιουνίου 2011

#### **B.4. ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ- ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στην πρώτη επαφή με τα παιδιά δόθηκε ένα διάγραμμα της δράσης. Θεωρήθηκε πολύ σημαντικό τα παιδιά να γνωρίζουν τους στόχους της έρευνας αλλά και βασικές πληροφορίες για το κεντρικό πρόσωπό της, το οποίο εκείνη την ημέρα τους παρουσιαζόταν για πρώτη φορά. Έτσι τους έγινε μια σύντομη παρουσίαση μέσα στην τάξη και τους δόθηκε ένα μικρό σχετικό σημείωμα, το οποίο παρατίθεται παρακάτω. Κατόπιν τους παρουσιάστηκαν σχηματικά τα στάδια της έρευνας και η σειρά πραγματοποίησής τους (ερωτηματολόγιο-εξόρμηση-φωτογράφιση-κολλάζ), ώστε να είναι βέβαιο ότι οι στόχοι του προγράμματος κανόνες είναι ξεκάθαροι όπως τα «**ίσα δικαιώματα συμμετοχής για όλους**» και ο **διάλογος**, ως απαραίτητες προϋποθέσεις για τη **δημοκρατική συμμετοχή**.

# Γκράφιτι: η τέχνη του δρόμου



## Στο δρόμο...

«Μας λένε του δρόμου, είναι η σκηνή μας, το δικό μας ρινγκ, η επιλογή μας, καλλιεργούμε το δρόμο...»

Καλλιτέχνες, δημιουργοί, παραγωγοί, τεχνικοί...

Σήμερα που οι έμποροι πίνουν ολό το χώρο, που ο φόβος ανεμίζει για να μας κάνει να σκεφτόμαστε χαμηλόφωνα και για να μας βάλει παρωπίδες, που οι διαχωριστικές γραμμές, οι οδηγίες, οι φραγμοί, πολλαπλασιάζονται, που δεν επιτρέπεται να στεκόμαστε παρά μόνο να προχωράμε, δηλώνουμε επίμονα και δυνατά πως υπάρχει κάτι για να δούμε, να μοιραστούμε, να συναντήσουμε,

εκατοντάδες γλέντια και συναντήσεις, χιλιάδες καλλιτέχνες, εκατομμύρια θεατές, αυτό το κάτι που εμείς, καλλιτέχνες πολίτες ενεργά μέλη της κοινωνίας βαλθήκαμε να φτιάξουμε, μέρα με την ημέρα! (Ομοσπονδία των τεχνών του δρόμου). Στο δρόμο λοιπόν με μια φωτογραφική μηχανή, τα παιδιά ως περιπατητές της πόλης, ξεκινήσαμε να σπάζουμε τα σύνορα του σχολείου, ό,τι μας χωρίζει από τη ζωή, για τους τοίχους των Εξαρχείων, τους μεγάλους καμβάδες που ξέφυγαν από το εργαστήριο του ζωγράφου και φιλοξενούν τις αγωνίες των νέων ανθρώπων, που φιλοτεχνούν αισθητικά, τον τρόπο που σκέφτονται να αλλάξουν τον κόσμο. Η ζωή ζωγραφισμένη χωρίς αντάλλαγμα να τη δεις, αυτό είναι το γκράφιτι.

Αθηνά Καρανάση



## Τα κτήρια, τα graffiti και οι μουντζούρες

Με την τάξη μας πήγαμε να φωτογραφίσουμε τα γκράφιτι στη γειτονιά μας που είναι τα Εξάρχεια. Στο σχολείο μας μάθαμε ότι τα γκράφιτι είναι μια τέχνη του δρόμου, αρκεί να γίνεται με ωραίο τρόπο. Είδαμε πολλά ωραία γκράφιτι σε αρκετούς τοίχους αλλά και πολλά νεοκλασικά που ήταν γεμάτα αφίσες, μουντζούρες και βρισιές. Κάποια γκράφιτι ήταν πολύ όμορφα είχαν ζούγκλες, ζώα, νησιά, στίχους που τους είχε γράψει ο Ρίτσος όπως «Για φτάσεις να πεις την αλήθεια θα πρέπει να μην περιμένεις πια τίποτα». Επί-

σης πήραμε συνέντευξη από πολλούς ανθρώπους και τους κάναμε ερωτήσεις. Οι περισσότεροι μας είπαν ότι οι μουντζούρες είναι άσχημες και δεν τις θέλουν. Θέλουν γκράφιτι αλλά στο σωστό μέρος και με το σωστό τρόπο. Είδαμε επίσης ένα γκράφιτι, που το σχέδιό το είχε σχεδιάσει ένας διάσημος σκισσογράφος, ο Αρκάς. Όλο αυτό που κάναμε, εμάς μας άρεσε πολύ!

Δημήτρης Καρβουνάς, Κώστας Τέρεχ, Ιζουάρντα Παναρίτι, Καταλίνα Καζάκου

## Οι διαδρομές μας για τη φωτογράφιση

Στις διαδρομές μας για να φωτογραφίσουμε τα γκράφιτι για την εφημερίδα είδαμε πράγματα που δεν μας άρεσαν όπως κακά σκύλων. Επίσης είδαμε κακές λέξεις και άσχημες ζωγραφιές. Μετά είδαμε πολλές και καλές ζωγραφιές. Εμάς μας άρεσαν πολύ αυτές οι ζωγραφιές που λέγονται γκράφιτι. Η διαδρομή μας είχε αρκετές δυσκολίες, τα πεζο-



## Συνέντευξη με τον

Τα παιδιά της Τρίτης τάξης π... μέλος της ομάδας carpe diem

• **Έχετε κάνει πολλά γκράφιτι**

Έχω κάνει πολλά γκράφιτι, αλλά

είναι το Α και το Ω για όλους το

• **Πού μάθατε να τα κάνετε;**

Τότε μαζευόμασταν σε μία πλ... γκράφιτι, κάποιοι πατίνι άλλοι

μαζί έναν τρίτο. Τώρα κάποιοί

• **Πόσες ώρες δουλεύετε για**

Αυτό εξαρτάται από το μέγεθος

• **Όταν κάνατε για πρώτη φ**

Τότε έκανα παρέα με άλλα π... αλλά οι φίλοι μου ήταν μεγαλ

• **Όταν σας το μουντζουρών**

Πιο παλιά δεν μου άρεσε καθόλο... χώρους, και κάτι που μπορεί να

• **Πληρώνεστε;**

Κάποιες φορές ναι, κάποιες φ... πράγματα και χωρίς να πληρώ

• **Ποιες είναι οι δυσκολίες τη**

Δεν υπολογίζω καμία δυσκολ

• **Τι σας λένε οι άνθρωποι ό**

Το να ζωγραφίζεις σε ανοιχτό... εργαστήριο. Η εξέλιξη της ζωγ

που θα συναντήσεις και τι θα σ... για. Βέβαια ποτέ ένα πράγμα δε

• **Έχετε κάνει ομαδικό γκρά**

Σχεδόν πάντα. Πιο παλιά πηγ... βέβαια έκανε το δικό του ξεχ

με παρέα. Εδώ και κάποια χρό

• **Με τι χρώματα τα φτιάχνε**

Παλιά μόνο με spray. Τώρα πρό

• **Τι είναι για σας το γκράφι**

Είναι μια ασχολία που δεν θα τ...

Είναι ένας πολύ δημιουργικός τ...

είναι καλό να αναζητούμε την

## Συνέντευξη από τους συ... την κυρία Βάσω (εκδόσε

• **Γιατί αποφασίσατε να κάνε**

• **Β:** Για να ομορφύνουμε τον εξωτέρ

• **Μ:** Για να μην μας το κάνουν άλλοι

• **Σας αρέσουν τα γκράφιτι;**

• **Β:** Κάποια που είναι καλοφτιαγμέν... μας αρέσουν

• **Μ:** Αν είναι καλαίσθητα μας αρέσο

• **Όταν χαλάνε τα γκράφιτι π**

• **Β:** Είναι άσχημο γιατί κάποιος έχει... στεναχωρεί.

• **Μ:** Αν χαλούσαν αυτό, θα θύμνω

• **Γιατί οι νέοι γράφουν στους**

## ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΖΑΪΜΗ/ ΣΟΥΛΤΑΝΗ

Γίνεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Είμαι Αρχιτέκτονας Μηχανικός.

**Σκοπός :** Να παρατηρήσουμε ένα δρόμο κοντινό στο σχολείο και να εντοπίσουμε τα θετικά και τα αρνητικά του... Τι μας αρέσει στο δρόμο αυτό; Τι μας απωθεί; Και τελικά να μπορέσουμε να απαντήσουμε στην ερώτηση Αν είχαμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε κάτι στο χώρο, τι θα ήταν αυτό;

Μέσα από αυτή τη διαδρομή και έπειτα από την επεξεργασία του υλικού που θα προκύψει από την επίσκεψη, **θέλουμε να προκύψουν οι δικές σας ιδέες για την πόλη.** Τι θα κάνατε εσείς αν ήσασταν μικροί αρχιτέκτονες;

Μήπως **υπάρχει ανάμεσά σας κάποιος που θέλει να γίνει αρχιτέκτονας όταν μεγαλώσει;;;**

Ελπίζω να απολαύσουμε αυτόν τον περίπατο μαζί!

Σιάρκου Θωμαΐς

Υ.Γ Και ένα μεγάλο **ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ** που δεχθήκατε να κάνουμε μαζί αυτή τη βόλτα, παιδιά!

### Εικόνα 59

Θεωρήθηκε πολύ σημαντικό τα παιδιά να γνωρίζουν τους στόχους της έρευνας αλλά και βασικές πληροφορίες για το κεντρικό πρόσωπό της, το οποίο εκείνη τη μέρα τους παρουσιαζόταν για πρώτη φορά. Τους δόθηκε μάλιστα το παραπάνω σημείωμα.



## **B.5. ΣΤΑΔΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **B.5.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να δοθεί επειδή είναι ένας τρόπος προσέγγισης που μπορεί να δώσει μια πρώτη γρήγορη εικόνα και συμπυκνωμένη πληροφορία για τα ίδια τα παιδιά και τη σχέση τους με το θέμα της έρευνας. Όμως μπορεί ως μέθοδος προσέγγισης των παιδιών να θεωρηθεί «επιθετικός» καθώς τα παιδιά μπορεί να το εκλάβουν ως ένα ακόμα διαγώνισμα το οποίο ζητά μια «σωστή απάντηση».

Έτσι, στην εισαγωγή που έγινε στα παιδιά θεωρήθηκε ότι **έπρεπε να ενημερωθούν για το ακριβές αντικείμενο της έρευνας και μάλιστα να τους παρουσιαστεί κατά το δυνατόν με ένα τρόπο ελκυστικό** ώστε να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον. Αποσαφηνίστηκε ότι **η συμμετοχή τους είναι εθελοντική** και ότι αυτό **δεν είναι ένα ακόμα μάθημα** και πως το ερωτηματολόγιο **δεν αποτελεί διαγώνισμα**. Ζητήθηκαν από αυτά απαντήσεις ειλικρινείς και αν κάτι δεν καταλάβαιναν είχαν το ελεύθερο να ρωτήσουν. Αν κάτι δεν γνώριζαν ήταν προτιμότερο να πούνε «δεν ξέρω» παρά να «μαντέψουν» ή να αντιγράψουν μεταξύ τους. Σε αυτό το πλαίσιο τους δόθηκε ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου τα πάντα ήταν καταγεγραμμένα, το οποίο παρατίθεται παρακάτω.

**Ερώτηση 1<sup>α</sup>** : Πώς σε λένε;

Τα παιδιά μπορούσαν αν ήθελαν να μη γράψουν το όνομά τους- καθώς δεν ήταν διαγώνισμα.

**Ερώτηση 2<sup>α</sup>**: Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην έρευνα συμμετείχαν δύο τμήματα του ίδιου σχολείου. Δύο τμήματα (Δ και Ε τάξη) που παρουσίαζαν διαφορετικά χαρακτηριστικά –ως προς τη συνοχή των παιδιών, την εκπαιδευτική προσέγγιση του δασκάλου, τη συμμετοχή των παιδιών σε αντίστοιχα προγράμματα- δηλαδή προγράμματα συνδεδεμένα με το χώρο.

**Ερώτηση 3<sup>α</sup>** : Πώς ήρθες σήμερα στο σχολείο;

Η ερώτηση αυτή έχει να κάνει με την αυτονομία του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση ένα παιδί που έρχεται στο σχολείο με τα πόδια και όχι με το αυτοκίνητο έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει λεπτομέρειες του χώρου.

**Ερώτηση 4η :** Έχεις καταγράψει ποτέ σου μια διαδρομή; Και αν ναι με ποια μέσα;

Μια καταγραφή των εμπειριών των παιδιών στην παρατήρηση του χώρου και των μέσων στα οποία έχει δώσει έμφαση το σχολείο (κείμενο, σκίτσο, φωτογραφία) και η εξοικείωση των παιδιών με αυτά. (και κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία δίνει αφορμές)

**Ερώτηση 5<sup>η</sup> :** Έχεις πει ποτέ την άποψη σου για την πόλη; Και αν ναι, σε άκουσαν οι μεγάλοι;

Η ερώτηση αυτή προσπαθεί να ανιχνεύσει το κατά πόσο τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους στους μεγάλους, κατά πόσο τους δίνονται ευκαιρίες.

**Ερώτηση 6<sup>η</sup> :** Πρέπει κατά τη γνώμη σου τα παιδιά να λένε την άποψή τους για την πόλη;

Η ερώτηση αυτή προσπαθεί να ανιχνεύσει το κατά πόσο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα δικαιώματά τους και τα πλαίσια μέσα στα οποία τα ασκούν.

**Ερώτηση 7<sup>η</sup> :** Πιστεύεις ότι μπορείς να βοηθήσεις να γίνει η πόλη καλύτερη και αν ναι με ποιόν τρόπο/μέσα;

Η ερώτηση αυτή προσπαθεί να ανιχνεύσει το κατά πόσο τα παιδιά έχουν εμπιστοσύνη στις απόψεις τους και στις δυνατότητές τους. Το σκέλος που αναφέρεται στα μέσα έχει στόχο να συλλέξει απαντήσεις σχετικά με τις σκέψεις των παιδιών σε ό,τι αφορά τις ανάγκες της πόλης και την έννοια της συμμετοχής.

**Ερώτηση 8<sup>η</sup> :** Μπορείς με λίγες λέξεις να μου πεις τι σημαίνει για σένα η λέξη ΔΡΟΜΟΣ;

Μέσα από την ερώτηση θα διαφανεί το κατά πόσο τα παιδιά νιώ-

ΤΑΞΗ	ΟΝΟΜΑ	ΠΩΣ ΗΡΘΕΣ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΒΑΣΙΛΙΚΗ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΡΟΖΑ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΤΖΟΥΛΙΑ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΗΛΙΑΝΑ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΠΑΝΤΕΛΗΣ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΛΕΝΗ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΖΑΪ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΑΝΤΡΕΑΣ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΙΚΟΣ ΗΡΑΚΛΗΣ	ΜΕ ΜΗΧΑΝΗ
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΡΣΕΛΑ	ΆΛΛΟ (τέλεια)
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΙΛΛΙΑΣ	ΆΛΛΟ (καλά)
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΜΑΡΚΟΣ	ΆΛΛΟ (λυπημένος)
Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ-ΜΙΧΑΗΛ	ΆΛΛΟ (μαθαίνω και πηγαίνω εκδρομές)
Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΤΙΑ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΙΡΗΝΗ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΣΤΕΛΙΟΣ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΤΑΛΙΝΑ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΡΟΜΙΝΑ	ΜΕ ΤΑ ΠΟΔΙΑ
Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΛΠΙΔΑ	ΜΕ Ι.Χ

### Πίνακας 1

ΠΩΣ ΗΡΘΕΣ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

Το ερωτηματολόγιο κατέγραψε ότι τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, πηγαίνουν στο σχολείο με τα πόδια, από το οποίο μπορεί να εξαχθεί ότι γνωρίζουν την περιοχή γύρω από το σχολείο τους. Βοήθησε όμως στο να γίνουν ορατές οι γλωσσικές αδυναμίες (π.χ δυσκολία στην κατανόηση απλών ερωτησεων) κάτι το οποίο καθόρισε σε κάποιο βαθμό τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών και το βαθμό επεξήγησης των επόμενων δράσεων.

Πηγή: επιτόπια έρευνα

ΟΝΟΜΑ	ΤΑΞΗ	ΜΕΣΟ	ΕΧΕΙΣ ΚΑΤΑΓΡΑΨΕΙ ΔΙΑΔΡΟΜΗ;
ΑΝΤΡΕΑΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	κείμενο	ΝΑΙ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία	ΝΑΙ
ΓΙΑΝΝΗΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	κείμενο	ΝΑΙ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία	ΝΑΙ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΙΧΑΗΛ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΝΕΝΑ	ΟΧΙ
ΕΙΡΗΝΗ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία και κείμενο	ΝΑΙ
ΕΛΕΝΗ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΝΕΝΑ	ΟΧΙ
ΕΛΠΙΔΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία	ΝΑΙ
ΕΡΣΕΛΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	κείμενο	ΝΑΙ
ΖΑΪ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΝΕΝΑ	ΟΧΙ
ΗΛΙΑΝΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΝΕΝΑ	ΟΧΙ
ΙΛΛΙΑΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΝΕΝΑ	ΟΧΙ
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία	ΝΑΙ
ΚΑΤΙΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία και κείμενο	ΝΑΙ
ΜΑΡΚΟΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΝΕΝΑ	ΟΧΙ
ΝΙΚΟΣ ΗΡΑΚΛΗΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία και σκίτσο	ΝΑΙ
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	κείμενο	ΝΑΙ
ΡΟΖΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΚΑΝΕΝΑ	ΟΧΙ
ΡΟΜΙΝΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία	ΝΑΙ
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	σκίτσο κ κείμενο	ΝΑΙ
ΣΤΕΛΙΟΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	κείμενο	ΝΑΙ
ΤΖΟΥΛΙΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	φωτογραφία	ΝΑΙ

### Πίνακας 2

ΕΧΕΙΣ ΚΑΤΑΓΡΑΨΕΙ ΠΟΤΕ ΣΟΥ ΜΙΑ ΔΙΑΔΡΟΜΗ; ΚΑΙ ΑΝ ΝΑΙ ΜΕ ΠΟΙΑ ΜΕΣΑ;

Τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν συμμετάσχει σε δράσεις σχετικές με την πόλη και τα μέσα που χρησιμοποιήσαν ήταν κυρίως η φωτογραφία και το κείμενο. Αυτό εξηγείται από την ύπαρξη σχετικών άρθρων στη σχολική τους εφημερίδα. Διαπιστώνεται ίσως και η αδυναμία του σχολικού προγράμματος να καλλιεργήσει το μέσο του σχεδίου και της ζωγραφικής.

Πηγή: επιτόπια έρευνα

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 9  
ΚΕΙΜΕΝΟ 7  
ΣΚΙΤΣΟ 2

**Πίνακας 3**

ΟΝΟΜΑ	ΤΑΞΗ	ΕΧΕΙΣ ΠΕΙ ΠΟΤΕ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΣΟΥ/ ΣΕ ΑΚΟΥΣΑΝ ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ	ΠΡΕΠΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΛΕΝΕ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΤΟΥΣ
ΑΝΤΡΕΑΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΝΑΙ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΌΧΙ	ΝΑΙ
ΓΙΑΝΝΗΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΝΑΙ(ΠΙΣΤΕΥΩ)
ΔΗΜΗΤΡΗΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ	ΝΑΙ (ΕΧΟΥΜΕ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΝΑ ΛΕΜΕ ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΤΗ ΓΝΟΜΗ ΜΑΣ ΚΑΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΗΝ ΚΑΝΟΥΜΕ ΚΑΛΥΤΕΡΗ)
ΔΗΜΗΤΡΗΣ- ΜΙΧΑΗΛ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΝΑΙ	ΝΑΙ
ΕΙΡΗΝΗ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΝΑΙ	ΝΑΙ
ΕΛΕΝΗ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ	ΌΧΙ
ΕΛΠΙΔΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
ΕΡΣΕΛΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
ΖΑΙ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΌΧΙ
ΗΛΙΑΝΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΌΧΙ	ΌΧΙ
ΙΛΛΙΑΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΌΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΝΑΙ/ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΝΑΙ(ΓΙΑΤΙ ΕΙΜΑΣΤΕ ΚΑΙ ΕΜΕΙΣ ΑΝΘΡΩΠΟΙ- ΕΓΩ ΤΟ ΕΧΩ ΠΕΙ ΚΑΙ ΣΤΟ
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΔΕΝ ΑΛΛΑΖΕΙ ΤΙ	ΌΧΙ (ΝΟΜΙΖΩ ΠΩΣ...)
ΜΑΡΚΟΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
ΝΙΚΟΣ-ΗΡΑΚΛΗΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΌΧΙ	ΝΑΙ
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
ΡΟΖΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΌΧΙ	ΌΧΙ (ΝΑΙ/ΙΣΩΣ...)
ΡΟΜΙΝΑ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΌΧΙ	ΝΑΙ (ΝΟΜΙΖΩ ΠΩΣ)
ΣΤΕΛΙΟΣ	Ε ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
ΤΖΟΥΛΙΑ	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΝΑΙ/ΝΑΙ	ΝΑΙ

**Πίνακας 3**

ΕΧΕΙΣ ΠΕΙ ΠΟΤΕ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΣΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΗ; ΚΑΙ ΑΝ ΝΑΙ ΣΕ ΑΚΟΥΣΑΝ ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ;ΠΡΕΠΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΛΕΝΕ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΤΟΥΣ;

Τα παιδιά εκφράζουν **ανασφάλεια** για τις απόψεις τους και για την ικανότητά τους να εκφέρουν λόγο. Συνηθέστερα ωστόσο, το πρόσωπο στο οποίο εμπιστεύονται τις ιδέες τους είναι **ο δάσκαλος** και αμέσως μετά οι γονείς.

Πηγή: επιτόπια έρευνα

Πίνακας 4 ΟΝΟΜΑ	ΠΟΙΟΣ ΣΧΕΔΙΑΖΕΙ ΤΗΝ ΠΟΛΗ;
ΑΝΤΡΕΑΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΓΙΑΝΝΗΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΕΡΣΕΛΑ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΤΖΟΥΛΙΑ	Δ/Ξ
ΡΟΖΑ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΗΛΙΑΝΑ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΕΛΕΝΗ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΜΑΡΚΟΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΖΑΙ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ-ΜΙΧΑΗΛ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΕΙΡΗΝΗ	Δ/Ξ
ΕΛΠΙΔΑ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΚΑΤΙΑ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΝΙΚΟΣ-ΗΡΑΚΛΗΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΡΟΜΙΝΑ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΣΤΕΛΙΟΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ
ΙΛΛΙΑΣ	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ

**Πίνακας 4**

ΠΟΙΟΣ ΣΧΕΔΙΑΖΕΙ ΤΗΝ ΠΟΛΗ;

Τα παιδιά βιώνουν μια παρανόηση σχετικά με τη διαδικασία του σχεδιασμού και τη λήψη αποφάσεων. Η παρανόηση αυτή είναι κυρίως απόρροια της περιορισμένης παρουσίας του σχεδιασμού στο χώρο όπου κινούνται και μεγαλώνουν αλλά και στο πνεύμα των σχολικών εγχειριδίων που αγνοούν το κομμάτι αυτό ενώ αντίστοιχα αναλύουν το μηχανισμό λήψης αποφάσεων και τη συμμετοχή των πολιτών.

Πηγή: επιτόπια έρευνα

θουν ότι ο δημόσιος χώρος τους ανήκει.

**Ερώτηση 9<sup>α</sup>** : Μήπως ξέρεις ποιος σχεδιάζει την πόλη;

Ερώτηση σχετική με τη γενικότερη ενημέρωση των παιδιών γύρω από το σχεδιασμό και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

### **B.5.2. ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΟΔΟ ΖΑΪΜΗ**

Η οδός Ζαΐμη επιλέχθηκε λόγω της εξοικείωσης των παιδιών με αυτόν. Είναι ο δρόμος που συνδέει το σχολείο των παιδιών με το πεδίο του Άρεως, στο οποίο πολλές φορές πηγαίνουν για υπαίθριο μάθημα με το δάσκαλό τους αλλά και ο δρόμος τον οποίο κάποια παιδιά χρησιμοποιούν για την καθημερινή τους πρόσβαση στο σχολείο. Παράλληλα, η εγγύτητα με το σχολείο διευκόλυνε πάρα πολύ την επίσκεψή μας στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου.

Πριν από την επίσκεψη ανατέθηκαν στα παιδιά κάποιες οδηγίες και αρμοδιότητες. **Το ζητούμενο ήταν να καταγράψουν και να κρίνουν τους δημόσιους χώρους της γειτονιάς τους**, από δυο διαφορετικές οπτικές γωνίες αφού τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες εργασίας:

- 1. Η ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ –βοηθών υποτιθέμενου μελετητικού γραφείου** που κάνει ανάπλαση της οδού Ζαΐμη. Στα παιδιά αυτά δόθηκαν φωτογραφικές μηχανές και χάρτες της οδού. Είχαν ως αρμοδιότητα **να φωτογραφίζουν και να καταγράφουν** στους χάρτες ό,τι θεωρούσαν ότι θα μπορούσε να είναι χρήσιμο σε ένα γραφείο πολεοδόμων- αρχιτεκτόνων, **ενεργοποιώντας έτσι τις όποιες γνώσεις τους ή εικασίες για το επάγγελμα και την πρακτική του αρχιτέκτονα και του πολεοδόμου.**
- 2. Η ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.** Στα παιδιά αυτά ζητήθηκε να φανταστούν ότι στέλνουν ένα γράμμα σε ένα φίλο τους δείχνοντάς του τις περιοχές γύρω από το σχολείο τους. Τους ζητήθηκε **να φωτογραφίζουν –λειτουργώντας ομαδικά- ό,τι τους έκανε εντύπωση, έχοντας υπόψη ότι απευθύνονται σε ένα παιδί της ηλικίας τους.**

# Διαδρομές στην κοινότητα των Εξαρχείων

## Διαδρομή Σουλτάνη - Ζαΐμη - Πεδίο του Άρεως

Ξεκινάμε από το σχολείο με προορισμό από το Πεδίο του Άρεως. Η Κωλέττη και η Σουλτάνη έχουν πολλά αυτοκίνητα πάνω στο πεζοδρόμιο. Με δυσκολία περνούσαμε. Στη Ζαΐμη έχει πολύ ωραία κτίρια. Μπήκαμε στην πολυκατοικία του Βαλέντη και του Μιχαηλίδη. Από μακριά είδαμε το Επγραφικό Μουσείο. Στην διαδρομή δεν είδαμε κανένα ποδήλατο, αλλά μετά είδαμε δύο!!! Είδαμε και την Ευαγγελική εκκλησία, στην οποία πιστεύουν στο Ευαγγέλιο, στην Αγία Γραφή, αλλά όχι στις εικόνες. Πέρασαμε από την ταράτσα της οδού Μπουμπουλίνας που βασάνιζαν τον Κωστή Γιούργο και τον Αλέξανδρο Παναγιώλη. Συναντήσαμε το Ταχυδρομείο και τις εκδόσεις «Περίπλους». Επιτέλους φτάσαμε στο πεδίο του Άρεως! Πείραμα συνεντεύξεις από τους περαστικούς για να μας πουν γεγονότα που είχαν συμβεί στο μέρος αυτό. Η χλωρίδα στο Πεδίο είναι πολύ πλούσια! Μαζέψαμε φύλλα από φυτά για το φυτολόγιο, όπως Αγγελική και Δάφνη. Τα ζώα που συναντήσαμε ήταν σκυλιά και πουλιά. Επισκεφτήκαμε το 28ο δημοτικό σχολείο που είναι εκεί γνωριστήκαμε για λίγο με την κυρία Φανή και τα παιδιά και επιστρέψαμε κατενθουσιασμένοι στο σχολείο μας!!!

Ελπίδα Κωστοπούλου



## Η Σοφία Βέμπο στη Στουρ

Μπήκαμε μέσα στη πολυκατοικία που έμενα βέμπο κι ο κύριος Μπάμπης στο ισόγειο έβαλε Χορέψαμε βολξ με την κυρία Δήμητρα και ρωτο τον όροφο που θα πάμε. Περπατήσαμε τις σκάλε φτάσαμε στο τρίτο όροφο. Μας άνοιξε ένας κι είχε πολλά βιβλία. Μας άφησε να μπούμε. Είδαμε θυρο που έβλεπε το Πολυτεχνείο και μιλούσε με τητές το 1973. Διαβάσαμε τα ποιήματα που είχαν μαζί μας και τα αφήσαμε πάνω στο γραφείο.

Ρομίνα /



Εικόνα 60

τχ.6, 7 Ιουνίου 2013



Η γ' και η δ' τάξη έκαναν διαδρομές στα Εξάρχεια  
Το σχολείο είναι ευτυχώς ανοιχτό στην κοινότητα  
Τα παιδιά ανέβηκαν φέτος  
μέσα στην οικονομική κρίση ένα ακόμη σκαλί

Εικόνα 61

**3. Η ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΧΑΡΤΩΝ.** Στα παιδιά αυτής της ομάδας δόθηκαν χάρτες του δρόμου στους οποίους φαινόταν μόνο η θέση του σχολείου και η θέση του Πεδίου του Άρεως (ως αρχή και τέρμα της διαδρομής). Ζητήθηκε από τα παιδιά να συμπληρώσουν τους χάρτες αυτούς με στοιχεία που τους έκαναν εντύπωση. Το αποτέλεσμα θα ήταν ένας χάρτης που δε θα έμοιαζε με τον πραγματικό παρά μόνο στην απόσταση μεταξύ αφετηρίας και τέρματος. Για λόγους κατανόησης της άσκησης από τα παιδιά, τα οποία για πρώτη φορά θα έφτιαχναν έναν τέτοιο χάρτη, ο νοητικός χάρτης παρομοιάστηκε με το διαγραμματικό χάρτη των στάσεων του μετρό του οποίου όμως κάθε στάση θα ήταν ένα μέρος που τους έκανε εντύπωση. Επιπλέον αναφορά σε λέξεις όπως **ΚΙΝΔΥΝΟΣ, ΔΥΣΚΟΛΙΑ, ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ, ΜΥΡΩΔΙΕΣ** προκειμένου να διευκολυνθούν τα παιδιά στην παρατήρηση και καταγραφή των χαρακτηριστικών της περιοχής.

**Στο τέλος της διαδρομής στην οδό Ζαΐμη ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν ένα σύνθημα το οποίο να αντιπροσωπεύει τη γειτονιά που επισκεφτήκαμε.** Η συζήτηση που είχαμε με τα παιδιά και η οποία ηχογραφήθηκε, κινήθηκε γύρω από την έλλειψη πρασίνου – παρότι κάποια από τα παιδιά έσπευσαν να διορθώσουν σημειώνοντας ότι συναντήσαμε πολλά δέντρα στη διαδρομή μας (100;). Τελικά τα παιδιά, κάνοντας μια μικρή σύσκεψη μεταξύ τους, επιτόπου αποφάσισαν ότι ένα αντιπροσωπευτικό σύνθημα θα ήταν:

#### **ΧΑΡΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗ ΖΑΪΜΗ.**

**Σημείωση:** Από τα παιδιά ζητήθηκε να κρατήσουν σημειώσεις για όσα που τους έκαναν εντύπωση κατά τη διάρκεια του περιπάτου. Αυτό δεν εφαρμόστηκε απόλυτα καθώς η ομάδα δεν μπορούσε να συγχρονιστεί με την υπόλοιπη τάξη (είχαν ανάγκη από περισσότερο χρόνο). Για λόγους συντονισμού της ομάδας, δόθηκε μικρότερη βάση σε αυτό το σκέλος της δράσης.

Η έλλειψη αυτού του υλικού αναπληρώθηκε τελικά καθώς τα **παιδιά συμμετείχαν στη διαβούλευση των ομάδων** για τις φωτογραφικές λήψεις. Αυτό από μόνο του τους έδινε ένα σημαντικό ρόλο. Σημειώνεται ότι ένα μέρος των διαβουλεύσεων αυτών ηχογραφήθηκε.

#### **Εικόνες 60,61**

Ο μεγάλος Γάλλος ριζοσπάστης παιδαγωγός, **Celestin Freinet** (1896-1966), ήταν ο πρώτος που εισήγαγε στη σχολική αίθουσα το τυπογραφείο και τη σχολική εφημερίδα ήδη από το μεσοπόλεμο εμπνέοντας με τις διδακτικές του μεθόδους το μεταρρυθμιστικό κίνημα του «Μοντέρνου Σχολείου». Στην εικόνα φαίνεται απόσπασμα από τη σχολική εφημερίδα «**Οι φίλιες των παιδιών**» που εκδίδει το **35ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας**. (Εδώ τα παιδιά καταγράφουν τις εντυπώσεις τους από τη διαδρομή Ζαΐμη -Σουλτάνη). Ανάμεσα στους στόχους του σχολικού εντύπου είναι **ελεύθερη έκφραση** των παιδιών, η **βιωματική μάθηση**, η **«ψηλαφητή» διερεύνηση**, η **συνεργασία** αλλά και το **άνοιγμα του σχολείου** στον ευρύτερο χώρο της γειτονιάς-πόλης (**σχολείο της κοινότητας**- Community School).



Εικόνα 62



Από το υλικό που απέδωσαν οι σημειώσεις των παιδιών προκύπτει ότι τα παιδιά τείνουν να καταγράφουν μη χωρικά (περιγραφικά) δεδομένα που συνθέτουν την ατμόσφαιρα του δρόμου και επιμέρους χαρακτηριστικά της διαδρομής τους. Χαρακτηριστικά αναφέρονται

- στις **σύριγγες** που εντόπισαν,
- σε τρεις «απρόσμενες» **γλάστρες με βασιλικό, δυόσμο και λεβάντα**
- στο γεγονός ότι κάποιος οδηγός μίλησε άσχημα και έκανε χειρονομία στην ομάδα επειδή «παρεμπόδιζε την κυκλοφορία».

### **B.5.3. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στα παιδιά **δόθηκαν 4 φωτογραφικές μηχανές** και τους ανατέθηκαν συγκεκριμένοι ρόλοι. Στις φωτογραφίες τους τα παιδιά δείχνουν μια σχετική ποικιλία στην προσέγγιση του θέματος η οποία δε σχετίζεται απαραίτητα με τη διαφορά των ρόλων: κάποια παιδιά (η φωτογραφική μηχανή **μετακυλιόταν** προκειμένου όλα τα παιδιά της κάθε ομάδας να φωτογραφίσουν) απάντησαν στο ερώτημα βασιζόμενα στην άμεση εμπειρία – σαν να μας πήραν από το χέρι, στην περιήγησή τους στους χώρους του καθημερινού τους κόσμου- κάποια άλλα κράτησαν πιο αποστασιοποιημένη στάση, φωτογραφίζοντας τοπόσημα και περισσότερο επίσημους δημόσιους χώρους, που θα ήταν χρήσιμα στοιχεία για έναν πιθανό επισκέπτη. Κάποια συνδύασαν και τις δυο προσεγγίσεις.

Γενικά όμως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά των διαφορετικών ομάδων εργασίας έβγαλαν φωτογραφίες με παρόμοια χαρακτηριστικά. Τα παιδιά:

- Φωτογράφισαν **λεπτομέρειες του χώρου** (πόρτες, παράθυρα, μικροφθορές, γκράφιτι) περισσότερο από γενικές απόψεις του οι οποίες θα έδιναν στο «αρχιτεκτονικό –πολεοδομικό γραφείο» ή στο «συνομήλικο παιδί» μια γενικότερη εικόνα για τα γεωμετρικά στοιχεία του χώρου ή την ατμόσφαιρα.

### **Εικόνα 62**

Από το υλικό της φωτογράφισης της περιοχής. Η κίνηση των μαθητών είχε δυσκολίες στις οποίες οι ίδιοι, ζώντας στα Εξάρχεια, είναι απόλυτα εξοικειωμένοι. Η προτεραιότητα του οχήματος είναι αδιαπραγμάτευτη τόσο στο οδόστρωμα όσο και στο πεζοδρόμιο.

- **Θεώρησαν πολύ σημαντικά για την εικόνα του δρόμου, τα καταστήματα** που λειτουργούν σε αυτόν (εκδοτικοί οίκοι, τυπογραφεία, δισκοπωλεία, παλαιοπωλεία), τα οποία βεβαίως συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την ιστορία της περιοχής και την παράδοσή της.
- Φωτογράφιζαν συστηματικά **σημεία με πιο πυκνό πράσινο**.
- Η **αρχιτεκτονική** ήταν στα ενδιαφέροντά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοί τους είχαν μιλήσει στα πλαίσια άλλων μαθημάτων για την πολυκατοικία των Θουκυδίδη **Βαλεντή** και Πολύβιου **Μιχαηλίδη**, αλλά τα παιδιά φάνηκαν να παρατηρούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τα υπόλοιπα κτίρια της περιοχής που παρουσίαζαν μια ιδιαίτερη αρχιτεκτονική μορφολογία και που ξέφευγαν από την κλασική αθηναϊκή πολυκατοικία. Πιο ειδικά, τα **νεοκλασικά** και μεσοπολεμικά τους κέντρισαν το ενδιαφέρον.
- Φάνηκε να **ενδιαφέρονται για την προοπτική** και τις οπτικές φυγές,
- Θέλησαν να αποτυπώσουν **σημαντικές γειτνιάσεις** όπως το εθνικό αρχαιολογικό μουσείο και το υπουργείο πολιτισμού.
- Τόνισαν ιδιαίτερα το ότι «βγάλανε καταπληκτικές φωτογραφίες στις οποίες φαίνεται ο ουρανός». Είναι γεγονός ότι οι κάτοικοι των πολυκατοικιών και μάλιστα σε τόσο πυκνοκατοικημένες περιοχές **δύσκολα βλέπουν ουρανό**. Τα παιδιά αποτύπωσαν αυτή τους την έλλειψη **φωτογραφίζοντας ουρανό και μόνο θραύσματα χώρου**.

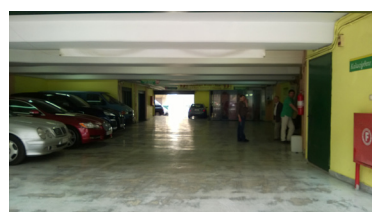
#### **B.5.4. ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ**

Όταν τα παιδιά παρέδωσαν τις φωτογραφικές μηχανές διαπιστώθηκε ότι λίγες από αυτές απέδιδαν την εντύπωση και την εικόνα της οδού Ζαΐμη. Οι περισσότερες αφορούσαν λεπτομέρειες του

δρόμου όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι σημειώσεις τους είχαν σχετικά ελλιπείς πληροφορίες για τη διαδικασία λήψης τους. **Οι απόψεις των παιδιών για τα όσα έβλεπαν στο δρόμο έπρεπε να «ανασυρθούν» έστω και εκ των υστέρων.**

Έτσι, έχοντας βέβαια επίγνωση ότι κατά πάσα πιθανότητα τα δευτερογενή σχόλιά τους –δηλαδή τα σχόλια που θα έκαναν βλέποντας τις φωτογραφίες, **θα ήταν διαφορετικά από τα αυθόρμητα σχόλιά τους**, αποφασίστηκε να γίνει μια προβολή των φωτογραφιών στα παιδιά και να τους ζητηθεί να σχολιάσουν τα όσα έβλεπαν. Με αυτό τον τρόπο **ανατράπηκε η έλλειψη σχολίων στις φωτογραφίες** (διότι θεωρήθηκε σωστότερη η ελάχιστη κατά το δυνατόν «ερμηνεία» τους από εμένα ή τους δασκάλους). Παράλληλα με το σχολιασμό των φωτογραφιών ανέκυψαν τα θέματα που αργότερα θα «κινητοποιούνταν» στο κολλάζ, όπως η **δυσκολία κίνησης** λόγω της κατάληψης του δημόσιου χώρου από τα αυτοκίνητα, η **αισθητική υποβάθμιση** λόγω των φθορών που υφίστανται τα κτίρια και τα πεζοδρόμια και ποτέ δεν αποκαθίστανται, η **πληθώρα συνθημάτων** και ο έντονος πολιτικός προβληματισμός.

Το να κάνουνε **τα παιδιά** σχόλια για τα όσα βλέπανε αποδείχθηκε βέβαια εξαιρετικά δύσκολο καθότι φαίνεται πως **είναι απόλυτα εξοικειωμένα με την παρούσα συνθήκη**. Για παράδειγμα, τα σχόλια που έκαναν για τη φωτογραφία με τη μηχανή στο πεζοδρόμιο, αφορούσαν τη μηχανή την ίδια και όχι το γεγονός ότι εμπόδιζε την κίνηση των πεζών. Η επικρατούσα αντίληψη ήταν ότι «τα ΙΧ ενοχλούν οι μηχανές όχι» ή ότι «Δεν πειράζει να παρκάρουν τα αυτοκίνητα στο πεζοδρόμιο γιατί δεν είναι τόσο δύσκολο να κατέβεις λίγο από το πεζοδρόμιο». Για να ενεργοποιηθεί ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης –χωρίς φυσικά να τους «επιβληθεί» από το δάσκαλο και εμένα, υπήρξε μια **αυθόρμητη παράβαση στο σχεδιασμό της δράσης**: ο μεν δάσκαλος τους έβαλε να ακούσουν τη **Λιλιπούπολη** και εγώ τους προώθησα στη συνέχεια ένα βιβλίο του **Jan Gehl χωρίς να τους γίνει όμως καμία υπόδειξη για το πώς θα προσεγγίσουν το τραγούδι ή το βιβλίο**.



Εικόνες 63,64,65,66,67,68

Από το υλικό της φωτογράφισης. Κάποιες από τις εικόνες που παρουσιάστηκαν σε powerpoint προς σχολιασμό από τα παιδιά.



### Λαέ της Λιλιπούπολης

Λαέ της Λιλιπούπολης, σήκωσε πια παντιέρα,  
με το Χαρχούδα δήμαρχο δε βλέπεις άσπρη μέρα.  
Κι αν ήσουν Χαρχουδικός, καιρός να μετανιώσεις,  
γίνε Δυστροποπιγκικός, αν θέλεις να προκόψεις.  
Εβγάλαν οι Χαρχουδικοί δήμαρχο το Χαρχούδα  
και τη ζωή μας κυβερνά μια αρκουδοπεταλούδα.  
Όμως στις άλλες εκλογές η ρόδα θα γυρίσει  
κι όλη η Λιλιπούπολη εμένα θα ψηφίσει.

Πράγματι, τα παιδιά αντέδρασαν θετικά και στη μεν Λιλιπούπολη εντόπισαν τη νύξη του δασκάλου για την **ανάγκη της συμμετοχής** στο δε βιβλίο **εντόπισαν το «δικαίωμα» του πεζού στην πόλη** που παραβιάζεται στη γειτονιά τους.

#### Εικόνα 69

Νοητικός χάρτης. Τα παιδιά σημείωσαν στο χάρτη τα σημεία ενδιαφέροντος

#### B.5.5. ΚΟΛΛΑΖ

**Το κολλάζ ως διαδικασία είχε στόχο να απεμπλέξει τα παιδιά από κάποιες από τις παραπάνω «κοινές παρανοήσεις» για το δημόσιο χώρο.** Στόχος του ήταν με την αλλαγή μιας απλής συνθήκης- έστω ότι τα αυτοκίνητα μπορούσαν να είναι λιγότερα, τι θα μπορούσε να μπει στη θέση τους;- τα παιδιά να καταφέρουν να δώσουν μια διαφορετική ερμηνεία στο ερώτημα «τι είναι «δρόμος» (στην πλειοψηφία τους είχαν γράψει στο ερωτηματολόγιο ότι είναι ο χώρος κίνησης των αυτοκινήτων). Επίσης, να μπορέσουν **να αποκτήσουν σχετική εμπιστοσύνη στις ιδέες** τους βλέποντας ότι μπορούν να παράγουν μια αρχιτεκτονική- πολεοδομική σύνθεση όταν τους δοθούν τα κατάλληλα μέσα.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να κάνουν το κολλάζ τους δόθηκαν τα εξής εργαλεία:

- Ψαλίδια

- Κόλλες
- Μαρκαδόροι
- Ριζόχαρτα
- Πολύχρωμα χαρτόνια τύπου Canson
- Φωτογραφίες παιδιών που παίζουν, διαβάζουν, κάθονται, περπατούν, περιμένουν το λεωφορείο, μιλούν με συνομιλήκους, σε απροσδιόριστα περιβάλλοντα- σε φωτογραφίες δηλαδή στις οποίες δεν ήταν ξεκάθαρο το αν το περιβάλλον ήταν αστικό, αν ήταν πάρκο κλπ
- Φωτογραφίες δαπέδων με σχετικό απτικό ενδιαφέρον- πχ χώμα, πλακόστρωτο κλπ καθώς και κάποια φύλλα από περι-οδικά με ενδιαφέροντες χρωματισμούς.

**Από εκεί και πέρα, τα παιδιά είχαν το ελεύθερο να επιλέξουν από τα υλικά αυτά** το τι θα χρησιμοποιούσαν στο κολλάζ. Επέλεξαν κατά συνέπεια αυτά που σε εκείνα άρεσαν και που ταίριαζαν στις προσωπικότητές τους. **Επίσης, διάλεξαν και τις φωτογραφίες στις οποίες θα επενέβαιναν** εικαστικά. Είχε βεβαίως γίνει -για προφανείς λόγους- μια επιλογή φωτογραφιών από πριν για καθαρά πρακτικούς λόγους.

**Τα παιδιά χωρίστηκαν μόνα τους σε ομάδες** των 3-4 ατόμων κατά περίπτωση, ώστε να μπορέσουν να δουλέψουν με μεγαλύτερη πληρότητα, σε μεγαλύτερες φωτογραφίες και ώστε να υπάρξει μεταξύ τους και η σχετική «διαβούλευση». **Στις περισσότερες περιπτώσεις η ομαδική εργασία λειτούργησε εξαιρετικά**, υπήρξαν όμως και παιδιά που αποσύρθηκαν από τις ομάδες και δούλεψαν με το δικό τους τρόπο ατομικά.

**Ακολουθούν οι φωτογραφίες της οδού Ζαΐμη που δόθηκαν στα παιδιά (σελ. 110-111).**

#### **B.5.6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Την τελευταία μέρα της δράσης με τα παιδιά και αφού είχαμε δου-

λέψει το κολλάζ και με τα δυο τμήματα, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι μια διαδικασία που αφενός **εστιάζει στο αποτέλεσμα**- κατά πόσο το σύνολο των δράσεων **αποτέλεσε** για τα παιδιά **μια θετική εμπειρία** και κατά πόσο **κατάφερε να τους δώσει κάτι πίσω- αλλά επιπλέον, εστιάζει στην** καταγραφή των μη τυπικών «δεξιοτήτων» που αποκτήθηκαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της δράσης εννοώντας κυρίως την **αυτοπεποίθηση** και την **εμπιστοσύνη** των παιδιών στις απόψεις τους.

Είναι χαρακτηριστικό ότι κάποιες ερωτήσεις επαναλαμβάνονται από το αρχικό ερωτηματολόγιο –τοποθετημένες ίσως διαφορετικά ενώ επίσης, κάποιες έχουν ελαφρώς πιο προσωπικό τόνο. Οι μεν πρώτες στόχο είχαν να εντοπίσουν άμεσες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο απαντούν τα παιδιά, μετρώντας έτσι τη δυναμική του προγράμματος οι δε δεύτερες να κάνουν μια πλάγιου τύπου –έμμεση αξιολόγηση. Δίνεται παρακάτω το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στα παιδιά.

Αφού σε ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΩ που συμμετείχες με ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΧΑΡΑ θα ήθελα να σε ρωτήσω κάποια πράγματα (και πάλι... ;-)

1. Είχες περπατήσει στην οδό Ζαΐμη και άλλη φορά; Ή ήταν η πρώτη σου επίσκεψη;
2. Μήπως χρησιμοποιείς το δρόμο αυτό όταν έρχεσαι το πρωί στο σχολείο; Ή το μεσημέρι όταν επιστρέφεις;
3. Μετά τη συνάντησή μας (και το κολλάζ) βλέπεις καθόλου το χώρο που επισκεφθήκαμε με «διαφορετικό μάτι»; Είσαι σε θέση να εντοπίσεις περισσότερα θετικά στοιχεία στο χώρο; Αναπτύξτε σύντομα τις σκέψεις σας
4. Μπορείς να μου πεις τι σημαίνει για σένα δρόμος; Είναι μόνο για την κίνηση των οχημάτων ή μήπως μπορεί να έχει και άλλες χρήσεις; Ανάφερε μερικές....
5. Ποιος από τους συμμαθητές σου πιστεύεις ότι θα γίνει αρχιτέκτονας όταν θα μεγαλώσει;

**Εικόνα 70**

Γωνία Σουλτάνη και Σολωμού.



**Εικόνα 71**

Οδός Ζαΐμη αρ. 30. Ένα «κενό» οικόπεδο.



**Εικόνα 72**

Γωνία Σουλτάνη και Σολωμού.  
Υπαιθριο parking







**Εικόνα 73**

Γωνία οδού Ζαΐμη (54) και Μετσό-  
βου.



**Εικόνα 74**

Οδός Ζαΐμη αρ. 20. Μπροστά από  
την Ευαγγελική εκκλησία.



**Εικόνα 75**

Γωνία Στουρνάρη και Ζαΐμη. Με-  
σοπολεμική Αθηναϊκή πολυκατοι-  
κία

6. Και .... ποιός-ποιοι σχεδιάζουν την πόλη τελικά;
7. Πιστεύεις ότι μέσα από το κολλάζ προέκυψαν καλές ιδέες; Θα σου άρεσε να εφαρμοστεί κάτι από αυτά που σκέφτηκες; Αναπτύξτε σύντομα τις σκέψεις σας
8. Πιστεύεις ότι αν δουν οι μεγάλοι το κολλάζ, θα δούνε και αυτοί την οδό Ζαΐμη με άλλο μάτι;
9. Και... τελικά ...η ερώτηση από όλες η πιο σημαντική: Σου άρεσαν αυτά που κάναμε μαζί; Τι δε σου άρεσε τόσο και τι σου άρεσε πολύ; Αναπτύξτε σύντομα τις σκέψεις σας

Χάρηκα πολύ που σας γνώρισα, είστε όλα σας καταπληκτικά παιδιά! Σας εύχομαι ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ Σιάρκου Θωμαΐς

#### **B.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ**

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να εξεταστούν τα αποτελέσματα που απέδωσαν ένα προς ένα τα στάδια της έρευνας.

##### **B.6.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Από το πρώτο ερωτηματολόγιο έγινε κατανοητό ότι **το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών διαμένει στην άμεση γειτονιά του σχολείου** καθώς τα παιδιά σημείωσαν ότι **πηγαινοέρχονται με τα πόδια**. Αυτό σημαίνει σε πρώτη φάση ότι **αφενός έχουν σχετική εξοικείωση με τη γειτονιά του σχολείου** αλλά και ότι **έρχονται καθημερινά στη θέση του πεζού σε μια περιοχή όπου κυριαρχεί το Ι.Χ εκτοπίζοντας τους υπόλοιπους χρήστες**.

**Στα περισσότερα από τα παιδιά έχουν δοθεί αφορμές σκέψης για την πόλη** μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς σημείωσαν ότι έχουν καταγράψει διαδρομές με μέσο κυρίως το κείμενο και τη ζωγραφική αλλά και τη φωτογραφία. Κάτι βέβαια που εν πολλοίς ήταν γνωστό καθότι τα παιδιά αυτά εκδίδουν σχολική εφημερίδα **στην οποία τα Εξάρχεια αποτελούν κεντρικό θέμα** ενώ επίσης συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα όπως «τα παιδιά που-

λιά των Εξαρχείων».<sup>47</sup>

Όπως ήταν αναμενόμενο, αν και κατανοούν ότι θα έπρεπε να έχουν το δικαίωμα έκφρασης, τα περισσότερα παιδιά εκφράζουν με δισταγμό τις απόψεις τους για την πόλη, καθώς στην πρώτη προσέγγισή μας η εμπιστοσύνη τους στις απόψεις τους φάνηκε χαμηλή. Κάποια παιδιά μάλιστα σημείωσαν ότι οι γνώσεις τους δεν επαρκούν. Παράλληλα, τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν ότι μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους στο δάσκαλο και λιγότερα στους γονείς τους κάτι που επιβεβαιώνει την ανασφάλειά τους.

Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι μπορείς να βοηθήσεις να γίνει η πόλη καλύτερη και αν ναι με ποιόν τρόπο/μέσα;» τα παιδιά ανασύρανε μάλλον τα όσα μαθαίνουν στο σχολείο στην αγωγή περιβάλλοντος και απάντησαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν την πόλη καλύτερη φυτεύοντας δέντρα. Ήταν πολύ λογικό να δώσουν μια κάπως «ηθικολογική» απάντηση καθώς συνάδει με τον τρόπο που μιλάνε για την πόλη τα βιβλία τους. Λίγα ήταν τα παιδιά που απάντησαν με διαφορετικό τρόπο-«έχω ιδέες»-αλλά και εκείνα ενέπλεξαν τους μεγάλους στο κομμάτι της εφαρμογής διότι από ότι φαίνεται η πεποίθησή τους ότι οι ιδέες τους είναι αόριστες, ασαφείς ή ίσως ανεφάρμοστες είναι καλά ριζωμένη μέσα τους.

**Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις ήταν οι πιο δύσκολες κατά κοινή ομολογία**- τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν και στην τάξη επικράτησε ένας μικρός πανικός. Σε ό,τι αφορά το τι σημαίνει γι αυτά δρόμος, η απάντηση μάλλον τους φάνηκε τόσο προφανής που **σίγουρα πίσω της κρυβόταν κάποια «παγίδα»**. Η απάντηση ότι ο δρόμος ανήκει στο αυτοκίνητο και αντίστοιχα ότι την πόλη τη σχεδιάζει ο δήμαρχος, δόθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών μετά τη σχετική διαβεβαίωση ότι δε βαθμολογούνται και μπορούν να γράψουν ό,τι πραγματικά πιστεύουν.

**Η αρχική σκέψη ότι οι γνώσεις τους είναι λίγες είναι μάλλον απλουστευτική** διότι στη μεν ερώτηση σχετικά με το δρόμο (τι σημαίνει για σένα η λέξη δρόμος) **τα παιδιά κατέγραψαν την κα-**

<sup>47</sup> [http://skasiarxeio.files.wordpress.com/2014/02/ta\\_paidia-poulia\\_web\\_version.pdf](http://skasiarxeio.files.wordpress.com/2014/02/ta_paidia-poulia_web_version.pdf)

**16** ΠΑΙΔΙΑ ΕΠΙΣΚΕΠΤΟΝΤΑΙ ΤΑΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΟΔΟ ΖΑΪΜΗ  
**3** ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΩΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**/21** ΣΥΝΟΛΙΚΑ

#### Πίνακας 5

**ΕΙΧΕΣ ΠΕΡΠΑΤΗΣΕΙ ΣΤΗΝ ΟΔΟ ΖΑΪΜΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗ ΦΟΡΑ; Η ΗΤΑΝ Η ΠΡΩΤΗ ΣΟΥ ΕΠΙΣΚΕΨΗ; ΜΗΠΩΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΟ ΔΡΟΜΟ ΑΥΤΟ ΟΤΑΝ ΕΡΧΕΣΑΙ ΤΟ ΠΡΩΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ; Η ΤΟ ΜΕΣΗΜΕΡΙ ΟΤΑΝ ΕΠΙΣΤΡΕΦΕΙΣ;**

Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στο ερωτηματολόγιο, φάνηκε πως την οδό Ζαΐμη την επισκέπτονται πολύ συχνά. Ωστόσο ελάχιστα παιδιά τη χρησιμοποιούν ερχόμενα στο σχολείο ή επιστρέφοντας στο σπίτι το μεσημέρι. Αυτό μπορεί να ωφείλεται στη διεύθυνση κατοικίας των παιδιών (για παράδειγμα κάτω από τη Ζαΐμη) είτε στην κατάσταση των πεζοδρομίων (που μπορεί να αποτρέπει τους γονείς).

Πηγή: Επιτόπια έρευνα

#### Πίνακας 6

**ΜΕΤΑ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ ΒΛΕΠΕΙΣ ΤΗ ΖΑΪΜΗ ΜΕ «ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΜΑΤΙ»; ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΔΡΟΜΟΣ;**

Το κολλάζ βοήθησε τα περισσότερα παιδιά να σκεφτούν δημιουργικά και να προσεγγίσουν την έννοια του «επανακτημένου δρόμου». Πηγή: Επιτόπια έρευνα

Πίνακας 5

ΟΝΟΜΑ	ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΣΤΗ ΖΑΪΜΗ;	ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ-ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΕΙΡΗΝΗ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΝΑΙ.
ΕΛΕΝΗ	ΟΧΙ (ΜΕΝΩ ΕΚΕΙ)	ΝΑΙ.
ΕΛΠΙΔΑ	ΝΑΙ.	ΟΧΙ
ΕΡΣΕΛΑ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΙΛΛΙΑΣ	ΝΑΙ. ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ	ΟΧΙ
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
ΚΑΤΙΑ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΚΑΤΙΑ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΜΑΡΚΟΣ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΝΙΚΟΣ-ΗΡΑΚΛΗΣ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΠΑΙΔΙ 1	ΝΑΙ.	ΟΧΙ
ΠΑΙΔΙ 2	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΠΑΙΔΙ 3	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΝΑΙ.
ΠΑΙΔΙ 4	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΠΑΙΔΙ 5	ΝΑΙ. ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΡΟΖΑ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΟΧΙ
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
ΤΖΟΣΟΥΑ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
ΤΖΟΥΛΙΑ	ΟΧΙ (ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ)	ΌΧΙ(κριμα δεν τη χρησιμοποιώ)

Πίνακας 6

ΟΝΟΜΑ	ΑΛΛΑΞΕ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙΣ ΤΗ ΖΑΪΜΗ;	ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ "ΔΡΟΜΟΣ"
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	<b>ΝΑΙ</b>	ΠΕΡΠΑΤΑΝΕ <b>ΑΝΘΡΩΠΟΙ</b> /ΟΧΙ ΜΟΝΟ Ι.Χ/ΓΙΑ ΤΟΥΣ
ΕΙΡΗΝΗ	ΝΑΙ ΓΙΑΤΙ ΔΕ ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΣΤΕ ΠΑΝΤΑ	ΟΧΗΜΑΤΑ,ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΠΑΙΧΝΙ ΔΙΑ.
ΕΛΕΝΗ	ΝΑΙ.ΙΣΩΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΔΕΝΤΡΑ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΑ	ΠΟΛΛΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ
ΕΛΠΙΔΑ	<b>ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ</b>	<b>ΟΧΗΜΑΤΑ, ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΣΧΟΛΙΚΟΣ</b>
ΕΡΣΕΛΑ	ΝΑΙ. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ	ΝΑΙ.
ΙΛΛΙΑΣ	ΌΧΙ.	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ, ΠΟΔΗΛΑΤΑ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΑΚΙΑ
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	ΝΑΙ.ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ,ΠΟΔΗΛΑΤ	ΓΙΑ ΚΙΝΗΣΗ ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΙΑ	ΝΑΙ. ΚΑΤΑΛΑΒΑ ΌΤΙ ΤΑ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΣΕ	ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ,ΣΧΟΛΙΚ ΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ
ΚΑΤΙΑ	ΝΑΙ (ΣΚΕΦΤΗΚΑ ΌΤΙ ΤΑ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΣΕ	ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ,ΣΧΟΛΙΚ ΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ
ΜΑΡΚΟΣ	<b>ΝΑΙ.</b> ΓΙΑΤΙ ΜΕ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ ΑΛΛΑΖΕΙ ΟΛΗ Η ΓΕΙΤΟΝΙΑ	Ο ΔΡΟΜΟΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΤΑ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΑ ΑΛΛΑ ΜΠΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΠΑΙΖΕΙΣ ΚΑΙ
ΝΙΚΟΣ- ΗΡΑΚΛΗΣ	<b>ΝΑΙ</b>	ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΟΧΗΜΑΤΑ
ΠΑΙΔΙ 1	ΌΧΙ.	ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΠΟΔΗΛΑΤΑ
ΠΑΙΔΙ 2	ΝΑΙ.	Δ/Ξ
ΠΑΙΔΙ 3	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ.	ΓΙΑ ΚΙΝΗΣΗ ΟΧΗΜΑΤΩΝ.
ΠΑΙΔΙ 4	ΝΑΙ.	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
ΠΑΙΔΙ 5	ΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ.	ΠΑΖΑΡΙΑ, ΛΑΪΚΕΣ, ΔΙΑΔΗΛΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΥΛΙΕΣ
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΒΛΕΠΩ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ	ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ,ΠΟΔΗΛΑΤΟ,ΜΗΧ ΑΝΑΚΙΑ
ΡΟΖΑ	<b>ΝΑΙ.ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΔΕΝΤΡΑ ΚΑΙ ΠΕΖΟΔΡΟΜΙΑ</b>	ΠΟΛΛΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ.
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑ Ν	<b>ΝΑΙ.</b> ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΘΑ ΗΤΑΝ ΚΑΛΥΤΕΡΑ	ΟΧΗΜΑΤΑ, ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ
ΤΖΟΣΟΥΑ	<b>ΝΑΙ.</b>	ΕΝΑΣ ΧΩΡΟΣ ΟΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΠΑΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.
ΤΖΟΥΛΙΑ	<b>ΝΑΙ</b> (θα μπορούσε να είναι καλύτερα αλλά μπορώ να δω θετικά πράγματα)	ΜΠΟΡΕΙ ΜΕ ΠΟΛΛΗ ΠΡΟΣΟΧΗ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ <b>ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ</b>



**Πίνακας 7**

<b>ΟΝΟΜΑ</b>	<b>ΜΠΟΡΟΥΝ ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΟΥΣ ΚΑΛΥΤΕΡΗ; ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ;</b>	<b>ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΚΑΛΕΣ ΙΔΕΕΣ; ΘΑ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΟΥΝ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΗΚΕΣ;</b>
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ	<b>ΝΑΙ</b> ΘΑ ΗΘΕΛΑ
ΕΙΡΗΝΗ	<b>ΝΑΙ ΜΠΟΡΟΥΝ. ΕΙΔΙΚΑ ΕΜΕΙΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ</b>	<b>ΝΑΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΕΣ.</b>
ΕΛΕΝΗ	<b>ΝΑΙ</b>	ΎΧΙ ΚΑΙ ΠΟΛΛΕΣ
ΕΛΠΙΔΑ	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΝΑΙ. ΘΑ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ</b>
ΕΡΣΕΛΑ	<b>ΝΑΙ (ΦΥΣΙΚΑ)</b>	<b>ΝΑΙ.</b>
ΙΛΛΙΑΣ	<b>ΎΧΙ</b>	<b>ΎΧΙ</b>
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	<b>ΝΑΙ ΜΠΟΡΟΥΝ.</b>	ΝΑΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΕΣ.
ΚΑΤΙΑ	ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ <b>ΝΑΙ</b> / ΠΑΙΔΙΑ <b>ΎΧΙ</b>	ΝΑΙ.
ΚΑΤΙΑ	<b>ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ ΝΑΙ / ΠΑΙΔΙΑ ΎΧΙ</b>	<b>ΝΑΙ</b>
ΜΑΡΚΟΣ	<b>ΝΑΙ.</b>	<b>ΝΑΙ.</b>
ΝΙΚΟΣ-ΗΡΑΚΛΗΣ	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΝΑΙ</b>
ΠΑΙΔΙ 1	<b>ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΎΧΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΝΑΙ.</b>	ΎΧΙ
ΠΑΙΔΙ 2	<b>ΝΑΙ.</b>	<b>ΝΑΙ.</b>
ΠΑΙΔΙ 3	<b>ΙΣΩΣ.</b>	ΝΑΙ.
ΠΑΙΔΙ 4	ΝΑΙ.	ΝΑΙ.
ΠΑΙΔΙ 5	<b>ΝΑΙ.</b>	<b>ΝΑΙ.</b>
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΝΑΙ</b> ΘΑ ΗΘΕΛΑ
ΡΟΖΑ	<b>ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ</b>	<b>ΝΑΙ.</b>
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	<b>ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ ΝΑΙ / ΠΑΙΔΙΑ ΎΧΙ</b>	<b>ΝΑΙ ΟΛΕΣ</b>
ΤΖΟΣΟΥΑ	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΝΑΙ.</b>
ΤΖΟΥΛΙΑ	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΝΑΙ. ΘΑ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ</b>

**Πίνακας 7**

**ΜΠΟΡΟΥΝ ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ (ΜΙΚΡΟΙ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΟΙ) ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΟΥΣ ΚΑΛΥΤΕΡΗ; ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΚΑΛΕΣ ΙΔΕΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ;**

Αρκετά είναι τα παιδιά που ανέκτησαν την εμπιστοσύνη στις ιδέες τους μέσα από το κολλάζ. Η ιδέα του δήμου/δημάρχου εξασθενεί. Παρόλα αυτά υπάρχουν παιδιά που θέτουν τους εαυτούς τους, λόγω ηλικίας, σε μειονεκτική θέση. Πηγή: Επιτόπια έρευνα

**Πίνακας 8**

**ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΔΡΟΜΟΣ; ΠΟΙΟΣ ΣΧΕΔΙΑΖΕΙ ΤΗΝ ΠΟΛΗ;**

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται το δρόμο ως ένα χώρο ζωής, φαίνεται να έχουν μια συγκεχυμένη εικόνα του σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων. Πηγή: Επιτόπια έρευνα.

**Πίνακας 8**

<b>ΟΝΟΜΑ</b>	<b>ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ "ΔΡΟΜΟΣ"</b>	<b>ΠΟΙΟΣ ΣΧΕΔΙΑΖΕΙ ΤΗΝ ΠΟΛΗ;</b>
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	ΠΕΡΠΑΤΑΝΕ <b>ΑΝΘΡΩΠΟΙ</b> /ΌΧΙ ΜΟΝΟ Ι.Χ./ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ, <b>ΠΟΔΗΛΑΤΑ, ΠΡΑΣΙΝΟ</b>	<b>ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ ΚΑΙ ΟΛΟΙ</b>
ΕΙΡΗΝΗ	ΟΧΗΜΑΤΑ,ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.	<b>Ο ΔΗΜΟΣ</b>
ΕΛΕΝΗ	ΠΟΛΛΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ	<b>Δ ΤΑΞΗ</b>
ΕΛΠΙΔΑ	<b>ΟΧΗΜΑΤΑ, ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ,ΠΑΙΧΝΙΔΙ</b>	<b>ΟΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ.</b>
ΕΡΣΕΛΑ	ΝΑΙ.	ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΓΙΝΟΥΝ ΟΙΚΟΔΟΜΟΙ.
ΙΛΛΙΑΣ	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ, ΠΟΔΗΛΑΤΑ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΑΚΙΑ	<b>Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ/ΔΗΜΟΣ</b>
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	ΓΙΑ ΚΙΝΗΣΗ ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΩΝ.	<b>Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ.</b>
ΚΑΤΙΑ	ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ,ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ	<b>Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟ</b>
ΚΑΤΙΑ	ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ,ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ	<b>Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ</b>
ΜΑΡΚΟΣ	Ο ΔΡΟΜΟΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΤΑ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΑ ΑΛΛΑ ΜΠΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΠΑΙΖΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΓΕΛΑΣ ΚΛΠ.	<b>ΔΗΜΑΡΧΟΣ</b>
ΝΙΚΟΣ-ΗΡΑΚΛΗΣ	ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΟΧΗΜΑΤΑ	<b>ΔΗΜΑΡΧΟΣ</b>
ΠΑΙΔΙ 1	ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΠΟΔΗΛΑΤΑ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΑ.	Δ/Ξ
ΠΑΙΔΙ 2	Δ/Ξ	<b>ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ.</b>
ΠΑΙΔΙ 3	ΓΙΑ ΚΙΝΗΣΗ ΟΧΗΜΑΤΩΝ.	<b>ΟΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΕΟΔΟΜΟΙ</b>
ΠΑΙΔΙ 4	ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΟΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ
ΠΑΙΔΙ 5	ΠΑΖΑΡΙΑ, ΛΑΪΚΕΣ, ΔΙΑΔΗΛΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΥΛΙΕΣ	<b>Ο ΚΟΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.</b>
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ,ΠΟΔΗΛΑΤΟ,ΜΗΧΑΝΑΚΙΑ	<b>ΟΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΕΟΔΟΜΟΙ</b>
ΡΟΖΑ	ΠΟΛΛΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ.	Δ/Ξ
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	ΟΧΗΜΑΤΑ, ΠΟΔΗΛΑΤΑ,ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ	Δ/Ξ
ΤΖΟΣΟΥΑ	ΕΝΑΣ ΧΩΡΟΣ ΟΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΠΑΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.	<b>ΟΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ</b>
ΤΖΟΥΛΙΑ	ΜΠΟΡΕΙ ΜΕ ΠΟΛΛΗ ΠΡΟΣΟΧΗ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ <b>ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ</b>	<b>ΚΑΤΟΙΚΟΙ,ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ,ΠΟΛΕΟΔΟΜΟΙ</b>

Πίνακας 9

ΟΝΟΜΑ	ΑΝ ΔΟΥΝ ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ, ΘΑ ΑΛΛΑΞΟΥΝ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΔΟ ΖΑΪΜΗ;
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	ΝΑΙ ΤΟ ΠΙΣΤΕΥΩ
ΕΙΡΗΝΗ	ΝΑΙ.
ΕΛΕΝΗ	ΝΑΙ. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ
ΕΛΠΙΔΑ	ΝΑΙ
ΕΡΣΕΛΑ	ΝΑΙ.
ΙΛΛΙΑΣ	ΌΧΙ.
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	ΝΑΙ.
ΚΑΤΙΑ	ΝΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΑΝ ΠΕΡΝΑΝΕ ΑΠΌ ΕΚΕΙ.
ΚΑΤΙΑ	ΝΑΙ
ΜΑΡΚΟΣ	ΝΑΙ.
ΝΙΚΟΣ-ΗΡΑΚΛΗΣ	ΝΑΙ.ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ
ΠΑΙΔΙ 1	ΝΑΙ.
ΠΑΙΔΙ 2	ΝΑΙ.
ΠΑΙΔΙ 3	ΙΣΩΣ
ΠΑΙΔΙ 4	ΝΑΙ.
ΠΑΙΔΙ 5	ΝΑΙ.
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	ΌΧΙ
ΡΟΖΑ	ΝΑΙ.
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	ΝΑΙ
ΤΖΟΣΟΥΑ	ΝΑΙ ΜΠΟΡΕΙ.
ΤΖΟΥΛΙΑ	ΝΑΙ. ΕΊΝΑΙ ΣΧΕΔΟΝ ΣΙΓΟΥΡΟ

Πίνακας 9

ΑΝ ΔΟΥΝ ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ  
ΘΑ ΑΛΛΑΞΟΥΝ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΟΔΟ ΖΑΪΜΗ;

Φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν εμπιστοσύνη στις ιδέες που προέκυψαν από το κολλάζ τους. Μάλιστα θεωρούν ότι θα μπορούσαν να «εμπνεύσουν» και τους ενήλικες. Προσέχουμε ότι από ορισμένα παιδιά γίνεται και εδώ αναφορά στο πρόσωπο των γονέων ως των προσώπων που πιθανότερα θα πιστέψουν και θα αντιμετωπίσουν με ενθουσιασμό τις ιδέες τους. Πηγή: Επιτόπια έρευνα.



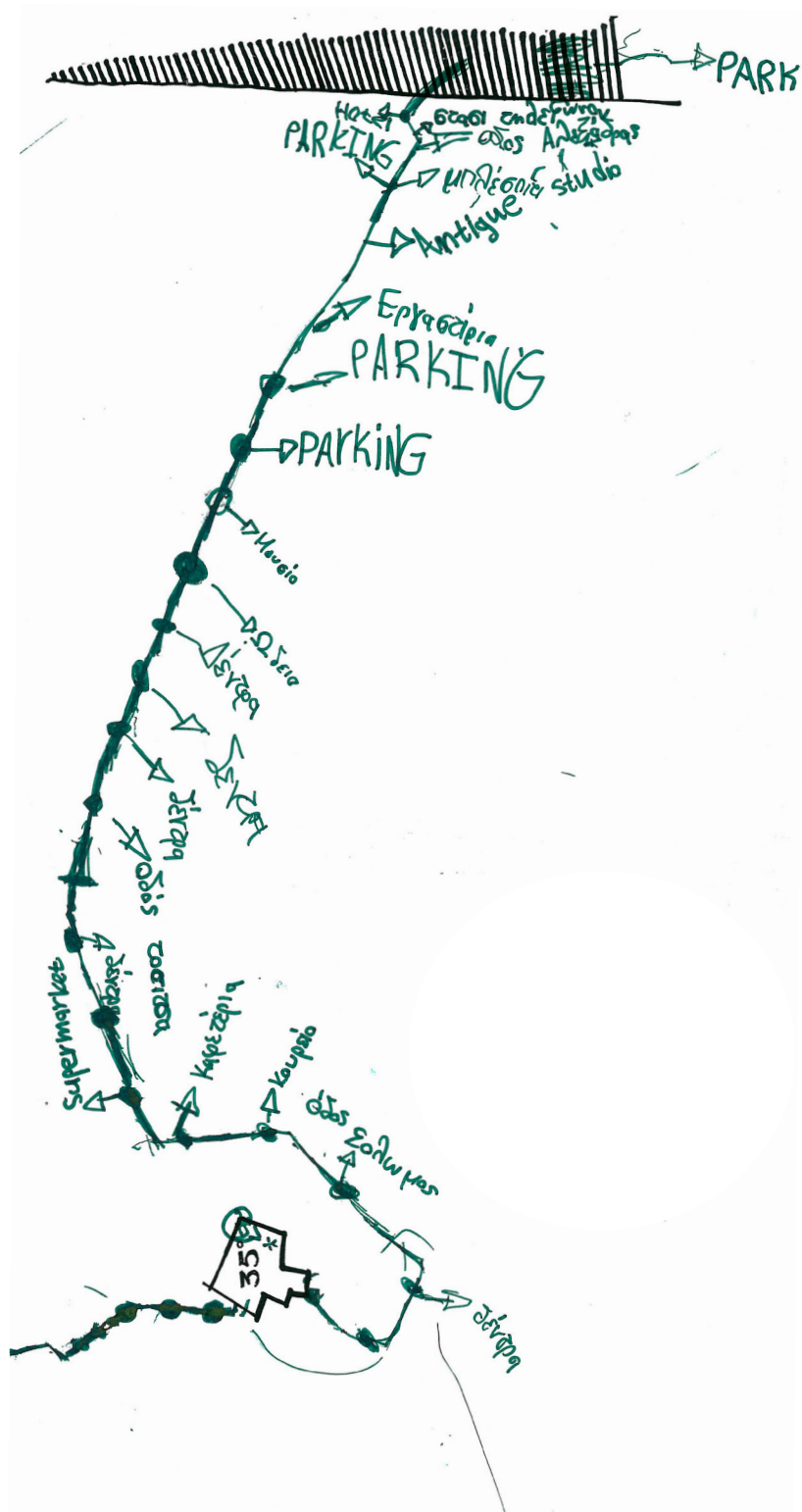
Πίνακας 10

ΟΝΟΜΑ	ΣΟΥ ΑΡΕΣΑΝ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΚΑΝΑΜΕ ΜΑΖΙ;ΤΙ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΙΟ ΠΟΛΥ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Όλα
ΕΙΡΗΝΗ	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΟΥ ΠΗΓΑΜΕ ΓΙΑ ΠΕΡΙΠΑΤΟ ΚΑΙ ΕΙΔΑΜΕ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ.
ΕΛΕΝΗ	ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ
ΕΛΠΙΔΑ	Όλα. ΚΥΡΙΩΣ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ
ΕΡΣΕΛΑ	ΝΑΙ.
ΙΛΛΙΑΣ	Όλα.
ΚΑΤΑΛΙΝΑ	Όλα
ΚΑΤΙΑ	Όλα και πιο πολύ το κολλάζ
ΚΑΤΙΑ	Όλα. ΕΙΔΙΚΑ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ
ΜΑΡΚΟΣ	Όλα.
ΝΙΚΟΣ-ΗΡΑΚΛΗΣ	Όλα
ΠΑΙΔΙ 1	ΝΑΙ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ Η ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗ.
ΠΑΙΔΙ 2	Όλα.
ΠΑΙΔΙ 3	ΑΡΚΕΤΑ.
ΠΑΙΔΙ 4	ΝΑΙ.
ΠΑΙΔΙ 5	Όλα.
ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Όλα
ΡΟΖΑ	Όλα.
ΣΕΜΠΑΣΤΙΑΝ	ΝΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ.
ΤΖΟΣΟΥΑ	Όλα.
ΤΖΟΥΛΙΑ	Όλα

Πίνακας 9

ΣΟΥ ΑΡΕΣΑΝ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΚΑΝΑΜΕ ΜΑΖΙ; ΤΙ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ; Όλα τα παιδιά δήλωσαν ικανοποιημένα από τη δράση. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αναφορά τους στο κολλάζ ως πιο ενδιαφέρον κομμάτι της

Πηγή: Επιτόπια έρευνα.



Εικόνα 76

**Νοητικός χάρτης της οδού Ζαΐμη.**  
 Τα περισσότερα παιδιά στα οποία ανατέθηκε η σύνταξη νοητικού χάρτη δεν κατανόησαν βασικά γεωμετρικά στοιχεία της διαδρομής-τα περισσότερα την αποτύπωσαν ως τεθλασμένη ή καμπύλη γραμμή

**θημερινότητά τους** και στη δε ερώτηση σχετικά με το σχεδιασμό, **αποτύπωσαν μια πολύ κοινή “παρανόηση” στην Ελλάδα** για το σχεδιασμό του χώρου-καθώς η αρχιτεκτονική παιδεία μάλλον δεν είναι έλλειψη των παιδιών αλλά γενικά των πολιτών της χώρας. **Οι πληροφορίες που δίνονται για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι λίγες, ο σχεδιασμός υποσκελίζεται και όντως η προβολή μιας αρχιτεκτονικής ή πολεοδομικής παρέμβασης γίνεται κυρίως μέσα από το πρίσμα του «έργου του κράτους, του δημοτικού συμβουλίου, της κυβέρνησης» για τους πολίτες.** Τα παιδιά, σε μια πολύ έντονα **πολιτικοποιημένη περίοδο και σε μια πολύ έντονα πολιτικοποιημένη γειτονιά** είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι «με το Χαρχούδα δήμαρχο δε βλέπεις άσπρη μέρα» αλλά η **λύση που εμφανίζεται μπροστά τους δεν είναι η συμμετοχή, η διεκδίκηση, η κατανόηση των δικαιωμάτων τους στην πόλη,** μα περισσότερο το να «γίνουν Δυστροποπιγκικοί αν θέλουν να γλιτώσουν» για να αναφερθούν και οι στίχοι του τραγουδιού που έβαλε ο δάσκαλος προκειμένου να τροφοδοτήσει τη συζήτηση.

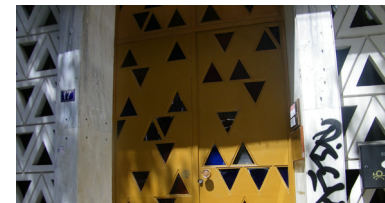
### **B.6.2. ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ**

**Στη Δ τάξη ανατέθηκε ο ρόλος των ΠΑΙΔΙΩΝ** (σημειώσεις και φωτογραφίες) **καθώς και οι νοητικοί χάρτες** διότι τα παιδιά ήταν αρκετά και περισσότερο πρόθυμα να τους αναλάβουν από αυτά της Ε τάξης. Από την άλλη, **στην Ε τάξη ανατέθηκε ο ρόλος των ενηλίκων** διότι η «**διαβούλευση**» (σχετικά με την επιλογή των φωτογραφιών) μπορούσε να γίνει με μικρότερο αριθμό ατόμων.

### **B.6.3. ΝΟΗΤΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ**

**Τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύτηκαν με τους νοητικούς χάρτες** (από τα παιδιά στα οποία ανατέθηκε η αρμοδιότητα της σύνταξης νοητικού χάρτη, μόνο τέσσερα παιδιά κατέληξαν να παραδώσουν τελειωμένο χάρτη). Χαρακτηριστικό ήταν το ότι αρκετά παιδιά δεν κατανόησαν βασικά γεωμετρικά στοιχεία της διαδρομής-τα περισσότερα την αποτύπωσαν **ως τεθλασμένη ή καμπύλη γραμμή** (βλ. και υπόμνημα).

Ένα από τα παιδιά όμως, **παρά το γεγονός ότι, όπως και οι υπόλοι-**



**Εικόνα 77,78,79,80,81,82**

**Από το υλικό της φωτογράφισης.** Το βλέμμα των παιδιών κέντρισαν λεπτομέρειες του χώρου (πόρτες, παράθυρα, μικροφθορές, γκράφιτι) και λιγότερο οι γενικές απόψεις του. Πηγή: επιτόπια έρευνα



ποι συμμαθητές του, αποτύπωσε την ευθεία πορεία μας στην οδό Ζαΐμη ως τεθλασμένη, είχε στο μυαλό του μια πολύ ενδιαφέρουσα λογική: κάθε φορά που χρειαζόταν να παρακάμψει από την ευθεία λόγω κάποιου εμποδίου, σημείωνε το γεγονός στο χάρτη με αλλαγή πορείας. Έτσι, έχουμε μια ακριβή αποτύπωση της περιθωριοποίησης και της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο πεζός στην καθημερινότητά του λόγω της κατάληψης του δημόσιου χώρου από άλλους χρήστες και μάλιστα μέσα από τα μάτια ενός παιδιού.

#### Β.6.4. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΜΕΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ

- Το φυσικό στοιχείο ενδιαφέρει τα παιδιά.

Τα παιδιά φαίνεται ότι βλέπουν στο πράσινο ένα στοιχείο εικονογραφικό το οποίο αντιπροσωπεύει γι' αυτά το όμορφο. Σε αυτό παίζει σαφέστατα ρόλο η περιβαλλοντική αγωγή, στην οποία υπερτονίζει τη σημασία της ύπαρξης πρασίνου και της ανακύκλωσης.

Κάποια από τα παιδιά σημείωσαν ότι τους αρέσει να κάθονται στη σκιά του δέντρου. Μιλούσαν για τις νεραντζιές οι οποίες δε δημιουργούν ιδιαίτερη σκιά. Οπότε φάνηκε ότι τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερο το δέντρο ως ιδέα. Από την άλλη, τα παιδιά συγκεντρώθηκαν γύρω από μια γλάστρα με βασιλικό, μέντα και λεβάντα- ήταν για αυτά, μια απρόσμενη εμπειρία. Η φωτογραφία δεν μπορεί να αποτυπώσει αυτόν τον ενθουσιασμό αλλά θα πρέπει να σημειωθεί η ενστικτώδης έκφραση της ανάγκης τους για εμπλουτισμό της αισθητηριακής εμπειρίας.

- Τα παιδιά τείνουν να προσέχουν λεπτομέρειες του χώρου περισσότερο από γενικά στοιχεία του.

Η αισθητική υποβάθμιση του περιβάλλοντός τους προβληματίζει τα παιδιά περισσότερο από τη γενική του εικόνα. Οτιδήποτε κατεστραμμένο, φθαρμένο, οι ακαθαρσίες των σκύλων, τα συνθήματα στους τοίχους, η υπέρμετρη αφισκόλληση, τραβάει το βλέμμα τους και γίνεται ένας παραπάνω λόγος να μη συνδέονται



Εικόνα 83,84,85,86,87

Από το υλικό της φωτογράφισης. Το βλέμμα των παιδιών εστιάζει στις εστίες πρασίνου ανεξαρτήτως κλίμακας. Πηγή: επιτόπια έρευνα



Εικόνα 88,90,91,92

Από το υλικό της φωτογράφισης σημαντικά για την εικόνα του δρόμου φωτογράφησαν τα καταστήματα που λειτουργούν σε αυτόν (εκδοτικοί οίκοι, τυπογραφεία, δισκοπωλεία, παλαιοπωλεία), τα οποία συνδέονται με την ιστορία και την παράδοση της περιοχής. Πηγή: επιτόπια έρευνα

με το χώρο, να αποσύρονται και να μη συμμετέχουν. Τα φωτογραφικά άλμπουμ των παιδιών γίνονται ηχηρό τεκμήριο των λόγων για τους οποίους οι γονείς και οι δάσκαλοι απαγορεύουν στα παιδιά να πλησιάζουν, να αγγίζουν και τελικά να συνδέονται με την πόλη. Παράλληλα, η απουσία απτικής επαφής με τα στοιχεία μιας διαδρομής, το γεγονός ότι κατά μήκος ενός ολόκληρου δρόμου δεν υπήρξε ούτε ένα σημείο στο οποίο να μπορεί κανείς να καθίσει ή την τάξη να συγκεντρωθεί χωρίς να ενοχλεί- άμεση πράξη οικειοποίησης ενός χώρου (κάτι που δυσκόλεψε ιδιαίτερα το υπαίθριο μας μάθημα)- μετατρέπει τη διαδρομή σε ένα **πέρασμα από μια αρχή σε ένα τέρμα και τίποτε παραπάνω.**

- **Τείνουν να βλέπουν τα καταστήματα της περιοχής ως κυψέλες ιστορίας της περιοχής.**

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα σχετικά με την περιοχή των Εξαρχείων. Ένα σημαντικό κομμάτι της ιστορίας των Εξαρχείων μάλιστα το έχουν διδαχτεί στα πλαίσια του «παιδιά πουλιά των Εξαρχείων» και γνωρίζουν ότι οι εκδοτικοί οίκοι και τα τυπογραφεία αντιπροσωπεύουν ένα κομμάτι αυτής. Έτσι όταν περάσαμε μπροστά από αυτά φωτογράφησαν τη βιτρίνα αλλά με τεράστιο ενθουσιασμό μου ανέφεραν τα όσα ξέρανε για τη σύνδεση Βιβλίου και Εξαρχείων.

Στο παλαιοπωλείο της Μετσόβου σταμάτησαν επίσης διότι τους έκανε εντύπωση που ένα μεγάλο κομμάτι του εμπορεύματος εκτίθεται στο πεζοδρόμιο. Πριν να τραβήξουν την φωτογραφία έπαιξαν ένα σύντομο παιχνίδι ρόλων με τις καρέκλες.

Παράλληλα, θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι τα καταστήματα ίσως κέντρισαν το **ενδιαφέρον των παιδιών με τον ανοικτό τους χαρακτήρα** αλλά και με τη βιτρίνα τους που διατάρασσει τη μονοτονία της αλληλουχίας εισόδων πολυκατοικιών. από την άλλη, μια σκληρή αλήθεια είναι ότι **τα καταστήματα να είναι ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνικοποίησης και της αναψυχής** και άρα σημαντικό κομμάτι αυτού που τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως δημόσιο χώρο.

- Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ωραίο και τις αρχιτεκτονικές μορφές.

Αν και η ομάδα των παιδιών που κλήθηκαν να παίξουν το ρόλο των ενηλίκων έβγαλε περισσότερο κτίρια που έχουν αρχιτεκτονικό ενδιαφέρον και που χρήζουν επισκευών και οι δύο ομάδες έδειξαν ενδιαφέρον για τις αρχιτεκτονικές μορφές που συνάντησαν στην οδό Ζαΐμη.

Στην οδό αυτή υπάρχουν κηρυγμένα διατηρητέα κτίρια

- Στη γωνία Ζαΐμη (1-3) και Στουρνάρη τα παιδιά φωτογράφησαν την πολυκατοικία των Θ Βαλεντή και Π. Μιχαηλίδη,

Ένα σύγχρονο δείγμα επώνυμης αρχιτεκτονικής και τυπικό δείγμα μοντερνισμού: ο ορθογωνικός σχεδιασμός του, οι καθαρές επίπεδες επιφάνειες και τα ανοίγματα σε οριζόντιες σειρές ήταν για μένα κάπως απρόσμενο να εντοπίζονται από τα παιδιά- εντυπωσιακό ήταν το ότι τα παιδιά της Δ τάξης γνώριζαν από πριν το κτίριο και λεπτομέρειες της ιστορίας του.

- Εκλεκτικιστικό κτίριο με έντονη διακόσμηση στον αριθμό 11: φουρούσια και σφυρήλατα κιγκλιδώματα, καμπύλοι εξώστες, αέτωμα με γεισίποδες. Τα παιδιά το περιέγραψαν ως «το κτίριο των αναρχικών».

- Απλής μορφολογίας αστικό κτίριο στη Ζαΐμη 5, με νεοκλασικό εξώστη με τρία μαρμάρινα φουρούσια και σφυρήλατο κιγκλιδώμα. Τα παιδιά το φωτογράφησαν παρεμπιπτόντως και όχι σε πρώτο πλάνο.

- Το κτίριο του ωδείου Παλλάδιο στον αριθμό 17 (γωνία με Τσοίτσα) με την επιβλητική απλής μορφολογίας πρόσοψη επί της Τσοίτσα που αναδεικνύεται και από το εύρος του δρόμου φωτογραφήθηκε πολύ από τα παιδιά όπως και οι λεπτομέρειες της φθαρμένης του όψης.

- Στον αριθμό 48 της Ζαΐμη πολλά παιδιά φωτογράφησαν ένα κτίριο που έχρηζε οπωσδήποτε παρεμβάσεων. Νεοκλασικό με



**Εικόνα 93,94,95,96**

Τα παιδιά φάνηκαν να παρατηρούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα κτίρια της περιοχής που παρουσίαζαν μια ιδιαίτερη αρχιτεκτονική μορφολογία. Πηγή: επιτόπια έρευνα

## ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εγώ πιστεύω πως η αρχιτεκτονική είναι ζωγραφιά. Πολλοί μικροί ζωγράφοι καταλήγουν αρχιτέκτονες. Το σχολείο μου είναι πολύ καλά φτιαγμένο αρχιτεκτονικά. Πρώτα απ' όλα είναι αειφόρο, δηλαδή κοιτάει προς τον ήλιο κι αυτό βοηθάει να μπαίνει φως μες στις τάξεις. Το έκανε ο Νικόλαος Μητσάκης το 1932. Είναι πολύ μεγάλο. Έχει τρεις ορόφους. Και από αρχιτεκτονικής άποψης είναι πολύ δύσκολο να φτιάξεις ένα τόσο μεγάλο σχολείο όσο το 35ο! Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω αρχιτέκτονας.

Μάρκος Κούλη

**Πηγή:** Οι φιλίες των παιδιών, εφημεριδοπεριοδικό του 35ου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, τ.4, 16 Ιουνίου 2011

## Εικόνα 97,98,99,100,101

Από το υλικό της φωτογράφισης. Μέσα από τις φωτογραφίες των παιδιών φάνηκε να **ενδιαφέρονται για την προοπτική** και τις οπτικές φυγές παρά το γεγονός ότι από τα σχέδια και τα κολλάζ τους δε φαίνεται ότι το αντιλαμβάνονται τελείως ως φαινόμενο.

Πηγή: επιτόπια έρευνα

μαρμάρινα φουρούσια και σφυρήλατο κιγκλίδωμα το οποίο καλυπτόταν από το ειδικό πράσινο προστατευτικό λόγω κατεστραμμένης επιδερμίδας και υποστηριζόταν από σκαλωσιές στα σημεία των εξωστών του ορόφου. Οι πόρτες του ήταν σφραγισμένες και τα παιδιά το σχολίασαν. Ήξεραν και το πιθανό γιατί. Ένας κρυμμένος θησαυρός;

- Στη γωνία Ζαΐμη 52 και Μετσόβου εντόπισαν κτίριο με χαρακτηριστική αρχιτεκτονική μεσοπολέμου με τυπική ογκοπλαστική διάταξη εξώστες με συμπαγή στηθαία και επίχρισμα, χαρακτηριστικό της εποχής –το γνωστό «αρτιφισιέλ» (artificiel).

- Στο νεοκλασικό κτίριο της Ζαΐμη 44 με τη συμμετρική όψη παρατήρησαν ότι έχει γίνει αποκατάσταση των διακοσμητικών στοιχείων (!) και των επιχρισμάτων. Κάποια παιδιά θέλησαν να περάσουν απέναντι ώστε να δούν τι έγγραφε στην πινακίδα.

- Στο 56 της Ζαΐμη πρόσεξαν ένα κτίριο με τυπική αρχιτεκτονική μεσοπολέμου με τη χαρακτηριστική φονξιοναλιστική ογκοπλαστική διάταξη. Προσπάθησαν να κοιτάξουν μέσα στην αυλή την οποία «μοιράζεται» με τα όμορα κτίρια της ίδιας εποχής και αρχιτεκτονικής.

Στη Ζαΐμη όπως είναι γνωστό υπάρχουν και άλλα αξιόλογα και διατηρητέα κτίρια τα οποία τα παιδιά δε φωτογράφισαν (13 στο σύνολο και φωτογράφισαν 8). Αυτό πιθανόν να συνέβη διότι βρίσκονταν στην ίδια πλευρά του δρόμου με αυτή που εκείνα περπατούσαν και δεν μπορούσαν να τα φωτογραφίσουν. Παράλληλα, το στενό πεζοδρόμιο και τα εμπόδια τα οποία παρουσιάζονται συνεχώς δε διευκολύνουν την παρατήρηση προς τα πάνω η οποία ούτως ή άλλως είναι μια μη-κοινή κίνηση των κατοίκων της πόλης. Τα παιδιά αρχικά δεν κατανόησαν ότι αυτό συνέβαινε. Μια δυο φορές όμως κάποια πιο παρατηρητικά παιδιά ζήτησαν να τα περάσω απέναντι για να φωτογραφίσουν κάτι που τους έκανε εντύπωση και τους επέστησα την προσοχή στο ότι σε πολλά σημεία τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα τα εμπόδιζαν να βγάλουν φωτογραφία είτε από τη μια πλευρά του δρόμου είτε από την άλλη. Όμως το ενθαρρυντικό ήταν ότι τα παιδιά ήταν ευαισθητοποιημένα σε ό,τι αφορά την αρχιτε-



κτονική και τις μορφές –από όποια ιστορική περίοδο και αν αυτές προέρχονταν. Έχουν την ικανότητα να παρατηρούν και να αξιολογούν με έναν πολύ αυθόρμητο τρόπο.

- **Προοπτική και οπτικές φυγές**

Μέσα από τις φωτογραφίες των παιδιών φάνηκε να **ενδιαφέρονται για την προοπτική** και τις οπτικές φυγές παρά το γεγονός ότι από τα σχέδια και τα κολλάζ τους δε φαίνεται ότι το αντιλαμβάνονται τελείως ως φαινόμενο.

Ορισμένα από τα παιδιά σχολίασαν ότι στις φωτογραφίες τους κατάφεραν να φαίνεται ουρανός και πράγματι σε κάποιες είναι ξεκάθαρο ότι προσπάθησαν να χωρέσουν ένα κομμάτι του ανάμεσα στα κτίρια. Με αυτόν τον τρόπο «έκοψαν» από το πλάνο όσα δεν τους άρεσαν, δηλαδή τα αυτοκίνητα, και αιχμαλώτιζαν αυτά που θεωρούσαν περισσότερο όμορφα.

Παράλληλα, άλλα παιδιά θέλησαν μέσω της φωτογραφίας να αιχμαλωτίσουν τη σχέση της Ζαΐμη με σημαντικό τοπόσημα όπως το Μουσείο και το Πεδίο του Άρεως. Έτσι έδειξαν μια σειρά από οπτικές φυγές –συνδέσεις με αυτά.

#### **B.6.5. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Η έλλειψη πρωτογενών σχολιασμών στις φωτογραφίες από τα παιδιά που τις τράβηξαν αφήνει ένα μεγάλο **περιθώριο στην ερμηνεία από τους ενήλικες**. Αυτός όμως δεν είναι ασφαλής τρόπος εξαγωγής συμπερασμάτων ενώ αυτομάτως καταστρατηγεί την βασική αρχή αυτής της προσπάθειας προσέγγισης του παιδιού – δεν του αναγνωρίζει το πλεονέκτημα της γνώσης των αναγκών του και το βλέπει ως παθητικό χρήστη-παρατηρητή. **Μέσα από τις συζητήσεις με τα παιδιά φαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη θέση τους στην πόλη, βασίζεται περισσότερο στη συνήθεια παρά στη γνώση ή τον προβληματισμό.** Κατά συνέπεια είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού ή του ερευνητή ή του οποιοδήποτε που έχει σχέση με τα παιδιά να ανιχνεύσει, **να εξάγει και να καλλιεργήσει το βλέμμα τους και την άποψη για την πόλη, απλά δίνοντάς τους**





**Εικόνα 102**

Το κυπαρίσσι του σχολείου.

«Το κυπαρίσσι του σχολείου μας είναι ένα σύμβολο για το μέλλον αυτής της χώρας. Την δεκαετία του '30 ο Γιώργος Σεφέρης έβλεπε σ' αυτό την ελπίδα για την αναγέννηση του τόπου, ενώ ο Γιώργος Θεοτοκάς έβλεπε το μέλλον στην Συγγρού. Ο Οδυσσέας Ελύτης είδε κι αυτός στο κυπαρίσσι την ώρα (12) που φτάνει.

Κυπαρίσσι ή Συγγρού; Αυτό το ερώτημα που τέθηκε στη γενιά του '30 ήρθε η ώρα ν' απαντηθεί». Χαράλαμπος Μπαλτάς.

**Πηγή:** Οι φίλιες των παιδιών, εφημεριδοπεριοδικό του 35ου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου τχ.6, 7 Ιουνίου 2013

το λόγο και θέτοντας ερωτήματα. Και πάνω στα ερωτήματα αυτά δομήθηκε όλη η δράση με τις φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες δεν είναι μόνο ένα τεκμήριο της πραγματικότητας αλλά κυρίως μια αφορμή για συζήτηση.

Έτσι, μερικές μέρες μετά τη φωτογραφική αποτύπωση της περιοχής, τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με τις φωτογραφίες τους (ένα επιλεγμένο μέρος αυτών). Και τα σχόλιά τους ήταν αποκαλυπτικά παρά το γεγονός ότι δεν ήταν πρωτογενή. Μετά την αρχική αμηχανία, **τα παιδιά είδαν τις εικόνες ως τεκμήρια μιας κατάστασης και όχι ως δικές τους**, έβγαλαν τους εαυτούς τους από την εικόνα και σχολίαζαν καθαρά αυτό που έβλεπαν. Κάτι που όταν περπατούσαν στην οδό Ζαΐμη συνεπαρμένα από το γεγονός ότι κρατούσαν μια φωτογραφική μηχανή, ότι τους ανατέθηκε ένας ειδικός και ιδιαίτερος ρόλος, με το άγχος να συμβαδίσουν με την ομάδα ή με τη σχετική επίγνωση του κινδύνου που ελλόχευε η κίνησή τους σε ένα δρόμο με οχήματα, δεν μπορούσαν να κάνουν. **Οι λήψεις που έπιαναν τα παιδιά ήταν συγχρονισμένες με το βλέμμα τους και δεν ήταν πολύ επεξεργασμένες.**

**Η επιλογή των φωτογραφιών είχε να κάνει με βασικά προβλήματα της πόλης, καταστάσεις που δημιουργούν την εικόνα της αισθητικής και λειτουργικής υποβάθμισης.**

• **Φωτογραφίες με παράνομο παρκάρισμα, κατάληψη πεζοδρομίου** σχολιάστηκαν από τα παιδιά **αλλά όχι με έντονα αρνητικό τρόπο**. Τα περισσότερα από αυτά έχουν συνηθίσει τους ελιγμούς ανάμεσα στα παρκαρισμένα οχήματα και τα άλλα εμπόδια που παρουσιάζονται στο δρόμο και δεν ενοχλούνται τόσο. **Μάλιστα κάποια από τα παιδιά αντιμετωπίζουν την κίνηση μεταξύ των οχημάτων ως παιχνίδι** αποκλειστικά δικό τους –που οι μεγάλοι θεωρούν επικίνδυνο άρα για εκείνα διασκεδαστικό. Όταν είδαν τη φωτογραφία μιας μηχανής μεγάλου κυβισμού παράνομα παρκαρισμένης στο πεζοδρόμιο, τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι τα εντυπωσίασε το μέγεθος της και όχι ο λανθασμένος τρόπος παρκάρησης.

**Από την άλλη όλα επεσήμαναν ότι ενοχλήθηκαν, φοβήθηκαν και**

**ντράπηκαν** όταν κάποιος οδηγός έκανε χειρονομία στο δάσκαλό τους που προσπαθούσε να τα περάσει απέναντι στο δρόμο –καθότι αργούσαν κι εκείνος έτυχε να βιάζεται. Τότε τα παιδιά **ένιωσαν την αδικία, μίλησαν για δικαίωμα χρήσης του δρόμου από όλους.**

Τέλος ένα παιδί απαθανάτισε τη στιγμή που ο ένας από τους δύο δασκάλους τα περνούσε απέναντι και σχολίασε ότι **ήταν δύσκολο και επικίνδυνο.**

- **Φωτογραφίες με γκράφιτι** εξέγειραν το θαυμασμό των παιδιών μιας και ζώντας στα Εξάρχεια είναι πολύ εξοικειωμένα με αυτή τη μορφή τέχνης. Όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι αυτός είναι ένας τρόπος για να γεμίσει χρώμα ο δρόμος.

Κάποια παιδιά έσπευσαν να σχολιάσουν όμως **ότι τα ενοχλεί όταν τα γκράφιτι δεν έχουν θέμα ή όταν πρόκειται για απλές υπογραφές ή για συνθήματα.** Τόνισαν ότι αυτό το θεωρούν άσχημο. Αργότερα, πρόσεξα ότι σε πολλές από τις φωτογραφίες τους είχαν απαθανάτισε συνθήματα με αγοραίο λεξιλόγιο που όπως ήταν φυσικό έδωσε λαβή στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

- **Φωτογραφίες με καταστήματα** τροφοδότησαν σχόλια για την ιστορία της περιοχής και τη σύνδεσή της με το βιβλίο –όπως έχουν διδαχθεί σε άλλες περιηγήσεις τους στην περιοχή με το δάσκαλό τους. Ανέφεραν όμως και τις βιτρίνες άλλων καταστημάτων «που είχαν χρώματα και ωραία αντικείμενα».

- **Φωτογραφίες με πράσινο** έδειξαν ότι τα παιδιά έχουν την ανάγκη της φύσης στην πόλη, ως εμπειρίας για όλες τις αισθήσεις. Σαφέστατα φαίνεται από τις φωτογραφίες ότι τα σημεία στα οποία το πράσινο είναι πιο πλούσιο τους τράβηξαν την προσοχή –σε εκείνα τα σημεία το πράσινο είναι κύριο στοιχείο αισθητικής. Εξαιρετικό ενδιαφέρον έδειξαν όμως και για το αναπάντεχο **οσφρητικό ερέθισμα (μέντα, βασιλικός και λεβάντα σε γλάστρα μπροστά από κατάστημα) αλλά και για το απτικό ερέθισμα που δημιουργεί η σκιά του δέντρου.**

Κατά συνέπεια, τα παιδιά βλέπουν το πράσινο μέσα από τη σκοπιά

#### **Η ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΑΡΕΩΣ ΜΕΣΩ ΣΟΥΛΤΑΝΗ - ΖΑΪΜΗ - Λ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΣ:**

Ξεκινώντας από την οδό Σουλτάνη, συναντάμε πολλά καταστήματα κυρίως καφενεία και μικρά καφέ με τραπεζάκια έξω. Στην οδό Ζαΐμη υπάρχουν πολλά όμορφα νεοκλασικά κτίσματα: η πολυκατοικία που έχει χτιστεί το 1933-1934 από τον Θουκυδίδη Βαλέντη και τον Πολύβιο Μιχαηλίδη στη διασταύρωση Ζαΐμη και Στουρνάρη, το πίσω μέρος του Υπουργείου Πολιτισμού, ένας χώρος πολύμορφης δράσης αναρχικών, μουσικοί οίκοι, εκδοτικοί οίκοι, γκαλερί, ο πεζοπορικός όμιλος Αθηνών Π.Ο.Α., το πλαϊνό τμήμα του Αυστριακού Αρχαιολογικού Ινστιτούτου, το Κέντρο Ψυχιατρικής Περίθαλψης και Μέρμνας, πολλά δικηγορικά γραφεία κι ένα θεατρικό εργαστήριο. Συναντάμε και αρκετά πανέμορφα κτίρια που έχουν εγκαταλειφθεί, όπως το Παλλάδιο Ωδείο ή χώρους που αναπαλαιώνονται. Επίσης συναντάμε τα Ελληνικά Ταχυδρομεία, το Πλαίσιο, το κτίριο Hellas Online πολλά καταστήματα με είδη πληροφορικής και φωτοτυπιών. Σε όλη τη διαδρομή μας καταγράψαμε τα προβλήματα που κάνουν δύσκολη την πρόσβαση στο Πεδίο του Άρεως (...)

Χριστιάνα Σεχάι - Παριβάς Ασκαρίζανέχ - Ανρί Σαϊντί

**Πηγή:** Οι φιλίες των παιδιών, εφημεριδοπεριοδικό του 35ου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, τ.4, 16 Ιουνίου 2011

της οικολογίας (εξ ου και οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο : να φυτέψουμε δέντρα για να βελτιώσουμε τη ζωή στις πόλεις) – την οποία διδάσκονται περισσότερο- αλλά ενστικτωδώς και από την **αισθητική και την αισθητηριακή**.

#### **B.6.6 ΤΟ ΚΟΛΛΑΖ**

Με το κολλάζ ανατράπηκαν κάποια από τα στεγανά που είχαν θέσει τα ίδια τα παιδιά στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν το δημόσιο χώρο. Για παράδειγμα τα παιδιά δεν ανέφεραν αυθόρμητα ότι ενοχλήθηκαν από την παρουσία οχημάτων Ι.Χ η μηχανών. Κάποια ανήγαγαν την αποφυγή των «εμποδίων» σε παιχνίδι.

Το κολλάζ ως **ανατροπή της συνθήκης-συνήθειας** επέτρεψε να δουν την οδό Ζαΐμη μέσα από διαφορετικό πρίσμα. Η φαντασία των παιδιών αποδεσμεύτηκε μόλις το θέμα τοποθετήθηκε σε άλλη βάση: «αφαιρούμε ό,τι δε μας αρέσει και προσθέτουμε ό,τι δε μας αρέσει». Τα παιδιά πρόσθεσαν **πράσινο, χρώματα, απτικά ερεθίσματα** και **αφαίρεσαν αυτοκίνητα και έναν τοίχο**.

**Οι προτάσεις προηγήθηκαν της έκφρασης άποψης**. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι από τις προτάσεις έλλειψε το βάθος ή η επεξεργασία. Αντιθέτως τα παιδιά πρότειναν μικρής κλίμακας παρεμβάσεις οι οποίες περισσότερο είχαν να κάνουν με τη ζωή και τη ζωντάνια του δρόμου ΠΑΡΑ με αισθητικές παρεμβάσεις. Διαβάζοντας τα κολλάζ των παιδιών φαίνεται πως μέσα από το κολλάζ **προέκυψαν εναλλακτικοί τρόποι χρήσης του δρόμου**, που μπορούν να υπάρξουν μόνο με τον περιορισμό του αυτοκινήτου. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλα τα κολλάζ παρουσίαζαν **μορφές επανακτημένου δρόμου** που κανένα από τα παιδιά- ζώντας στην Αθήνα δεν μπορεί να έχει βιώσει. (Και ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι τέτοιες μορφές τις απέκλεισαν τελείως στο ερωτηματολόγιο)

**Επίσης οι παρεμβάσεις των παιδιών ήταν «θαρραλέες» και ανατρεπτικές παρά την κλίμακά τους**. Στην περίπτωση της αφαίρεσης ενός τοίχου, τα παιδιά με μια απλή κίνηση προσπέρασαν το όποιο ιδιοκτησιακό καθεστώς. Αντίστοιχα, στην περίπτωση που φαίνεται να αντικατέστησαν την άσφαλτο με πλακόστρωτο.

**Τα απασχόλησε σε μεγάλο βαθμό η λειτουργικότητα-** και μάλιστα όχι μέσα από μια φονξιοναλιστική προσέγγιση, αλλά μέσα από την ανάγκη εξοικείωσης με το χώρο. Έτσι «βλέπουν» τους εαυτούς τους να κάθονται (το να καθίσει κανείς είναι ο απλούστερος τρόπος να εξοικειωθεί με ένα χώρο- **Herman Hertzberger**<sup>48</sup>) σε μέρη που δεν είναι σχεδιασμένα ως «πλατείες».

#### **B.6.7 ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Έχει ήδη αναφερθεί ότι **το τελικό ερωτηματολόγιο είχε στόχο να εστιάσει στην αποτίμηση της δράσης** μέσα από δύο διαφορετικά πρίσματα: αφενός αξιολογείται η ανταπόκριση του προγράμματος στους μαθητές (ο βαθμός ανταπόκρισης του θέματος και των επιμέρους δράσεων στα ενδιαφέροντα των μαθητών ) και αφετέρου ο βαθμός ανταπόκρισης της δράσης στους στόχους που ετέθησαν στον αρχικό σχεδιασμό της (γνωστικοί στόχοι, συναισθηματικοί στόχοι). Με λίγα λόγια το τελικό ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στην αξιολόγηση της πειραματικής αυτής δράσης αλλά και στον εντοπισμό ενδεχόμενων λαθών ή παραλείψεων που θα κατευθύνουν **στο σχεδιασμό μιας νέας συνεκτικής- και συνολικότερης- πρότασης δράσης** με τα παιδιά στο επίκεντρο-δίνοντάς τους βήμα σε όλα τα στάδια ενεργειας.

Στις πρώτες δυο ερωτήσεις<sup>49</sup> τα παιδιά απάντησαν αυτό που ήδη γνωρίζαμε, ότι τα παιδιά γνωρίζουν καλά το δρόμο τον οποίο μελέτησαν. Φάνηκε από την άλλη, ότι δεν τη χρησιμοποιούν για την προσέλευση και την αποχώρηση -παρότι τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο με τα πόδια. Ενδέχεται λοιπόν να μη θεωρείται ασφαλής από τους γονείς ή τα πεζοδρομιά του ανεπαρκής;

**Η διαδικασία του κολλάζ, κρίνεται –και από τα ίδια τα παιδιά- ως πιο σημαντική και αποκαλυπτική.** Λειτουργήσε θετικά γιατί με πολύ άμεσο τρόπο έδειξε μια εικόνα που τα παιδιά δεν είχαν μπορέσει να φανταστούν και η οποία είναι αποτέλεσμα μικρών σπο-

---

48 Herman Hertzberger, Μαθήματα για Σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π., 2002

49 Είχες περπατήσει στην οδό Ζαΐμη και άλλη φορά; / Μήπως χρησιμοποιείς το δρόμο αυτό όταν έρχεσαι το πρωί στο σχολείο; Ή το μεσημέρι όταν επιστρέφεις;



### Εικόνα 103

Από τα κολλάζ κάποιων παιδιών φαίνεται ότι οι ιδέες για μορφές επανακτημένου δρόμου προηγούνται της κατάκτησης του γεωμετρικού χώρου και της αίσθησης της προοπτικής. Το αίτημα για διείσδυση της φύσης στην καθημερινότητα της πόλης είναι πολύ ουσιαστικό και ξεκάθαρο. Στην παραπάνω εικόνα παράλληλα, φαίνεται ότι ξεφεύγει από τα στενά όρια του περιβαλλοντικού ιμπεριαλισμού αφού η φύση και οι κοινωνικές επαφές μεταξύ των ανθρώπων εμφανίζονται ως έννοιες αλληλένδετες. Πηγή: επιτόπια έρευνα



Εικόνα 104

**Δημιουργώντας-αφήνοντας χώρο<sup>1</sup>-επιτρέποντας την «ερμηνεία» του δημόσιου χώρου από τους χρήστες.**

Τα παιδιά απέδωσαν στο χώρο κάποιες από τις παραδοσιακές αρχετυπικές κατά κάποιον τρόπο- χρήσεις του. Χωρίς να έχουν επίγνωση, μίλησαν μέσα από τα κολλάζ τους για ουτοπικά (;) μοντέλα «επανακτημένου δρόμου», με προτεραιότητα στις κοινωνικές επαφές των κατοίκων, τα οποία τα ίδια τα παιδιά δεν τα έχουν ζήσει ποτέ. Πηγή: επιτόπια έρευνα

<sup>1</sup>Herman Hertzberger, Μαθήματα για Σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π., 2002



Εικόνα 105

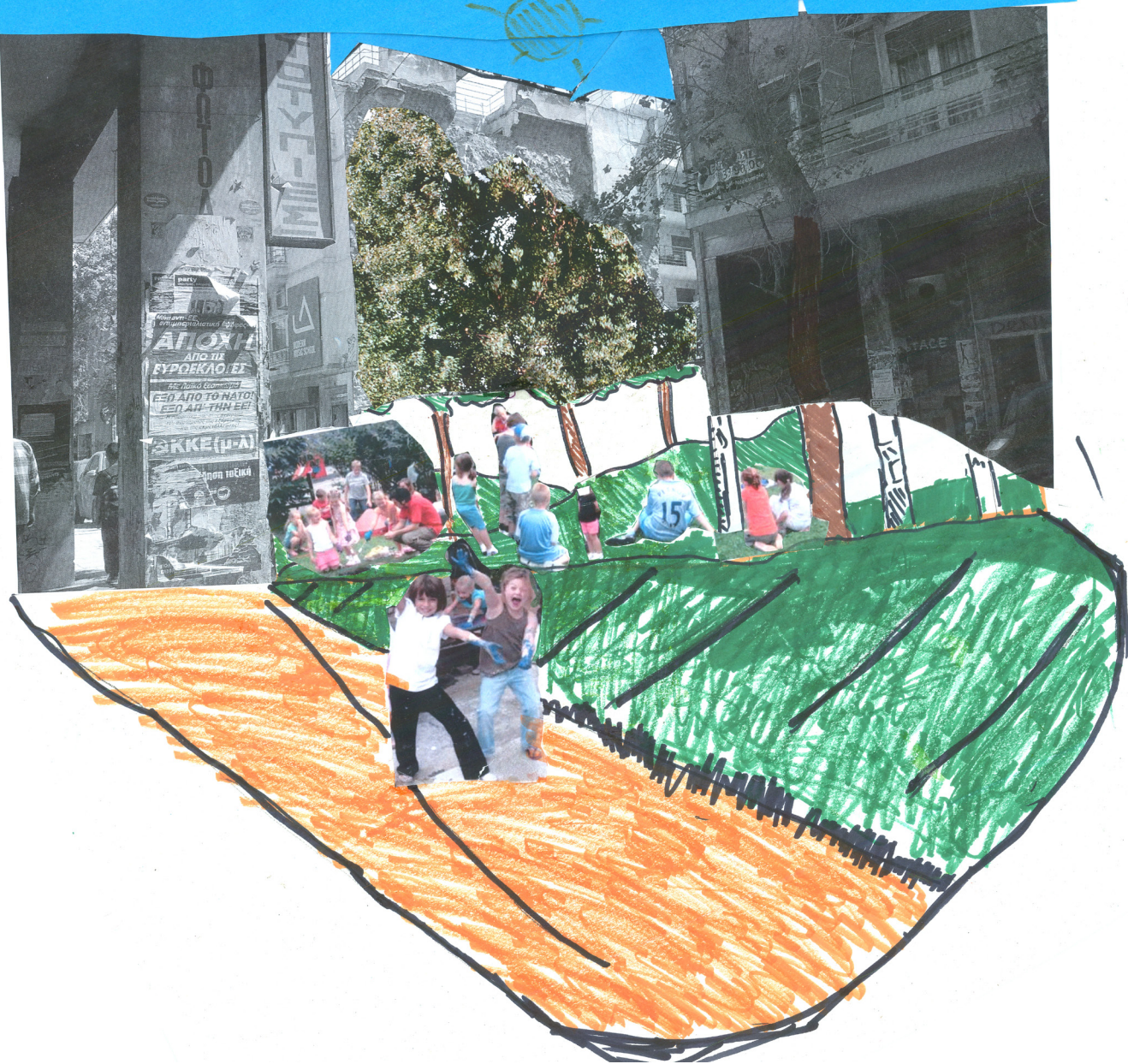
**Μετατροπή ενός υπαίθριου parking σε παιχνιδότοπο.**

Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά εμπλούτισαν το δρόμο με απτικά ερεθίσματα και έθεσαν τους εαυτούς (τα παιδιά) τους ως κύριους χρήστες του όταν τους ζητήθηκε να αφαιρέσουν όσα δεν τους αρέσουν και να τα αντικαταστήσουν με στοιχεία που τους αρέσουν.  
Πηγή: επιτόπια έρευνα





Εικόνα 106  
Μετατροπή της οδού Ζαΐμη  
σε πεζόδρομο- εκτόνωση του  
σχολείου και προέκταση του  
Πεδίου του Άρεως. Παρατηρείται  
και εδώ- όπως και στη διπλανή  
φωτογραφία, ο αισθητηριακός  
εμπλουτισμός του δρόμου και η  
αντιστροφή της περιθωριακής  
θέσης του παιδιού στον αστικό  
χώρο. Πηγή: επιτόπια έρευνα



Εικόνα 107

Εκεί όπου οι μεγάλοι βλέπουν ένα κενό οικόπεδο ή ένα περιπλεγμένο ιδιοκτησιακό καθεστώς, τα παιδιά είδαν ένα χώρο για παιχνίδι ή υπαίθριο μάθημα. Οραματιστήκαν έναν παιχνιδοτοπο ο οποίος «ανοίγει» και στη γειτονία.

Και αν γινόταν η Ζαΐμη ένα «πεδίο παιδιάς» για όλους; Πηγή: επιτόπια έρευνα



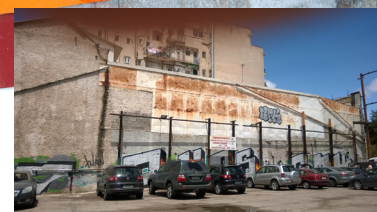
Εικόνα 108

Τα παιδιά θαύμασαν τις αρχιτεκτονικές μορφές, παράλληλα όμως ένιωσαν και την ανάγκη να αγγίζουν τη φύση από το μπαλκόνι τους. Πηγή: επιτόπια έρευνα



### Εικόνα 109

Τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, δεν ενοχοποίησαν εξαρχής το αυτοκίνητο για την άσχημη κατάσταση του δρόμου. Για την ακρίβεια, πολλά δήλωναν ότι δεν αισθάνονται περιορισμένα λόγω της κυριαρχίας του στο δρόμο. Μάλιστα, δεν έλειψε και η περίπτωση παιδιού που στο κολλάζ του αναπαρήγαγε την υπάρχουσα κατάσταση. Δρόμος με κίνηση οχημάτων, αναψυχή που συνδέεται με την κατανάλωση και στενά πεζοδρόμια. Αυτό, παρότι δεν αντικατοπτρίζει τους στόχους της δράσης είναι απόλυτα ενδεικτικό της πραγματικότητας της πόλης στην οποία τα παιδιά μεγαλώνουν.  
Πηγή: επιτόπια έρευνα



#### Εικόνα 110

Η μεσοτοιχία με τα σκουριασμένα μεταλλικά πανέλα, μετατρέπεται σε οθونه προβολής τέχνης και «ντύνεται» με χρώμα. Στο υπαίθριο parking προστίθεται πράσινο και ένα παγκάκι. (Σημείωση: στο τέλος της διαδρομής μας τα παιδιά καθίσαν ακριβώς σε αυτό το σημείο ...μιας και όμως παγκάκι δεν υπήρχει, καθίσαν στο πεζοδρόμιο.) Καλωσήρθατε στην πράσινη πόλη! Πηγή: επιτόπια έρευνα

ραδικών επεμβάσεων στην τωρινή κατάσταση. Είναι πολύ λογικό, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν έχουν ανάλογα ερεθίσματα στην περιοχή όπου ζουν.

Όπως επιβεβαιώνουν και τα ίδια τα παιδιά στο ερωτηματολόγιο –τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, το κολλάζ τους επέτρεψε να δουν τη γειτονιά τους με «άλλο μάτι». Κάποια παιδιά μάλιστα μίλησαν για **ανάγκη περιορισμού της χρήσης του αυτοκινήτου** (Ειρήνη Δ τάξη ), για την **ανάγκη διαπλάτυνσης των πεζοδρομίων** (Ρόζα Δ τάξη), για την **ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στους ανθρώπους και όχι στα οχήματα**. (Ελπίδα Ε τάξη).

Για κάποια άλλα παιδιά το κολλάζ της οδού Ζαΐμη λειτούργησε ως μεγεθυντικός φακός των αρνητικών της, όπως ο Παντελής (Δ τάξη), ο οποίος είπε ότι μετά το κολλάζ «ΒΛΕΠΩ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ». Στην απάντηση αυτή δίνεται περισσότερο μια θετική παρά αρνητική ερμηνεία. (συνειδητοποίηση)

Υπήρξαν βέβαια, όπως ήταν αναμενόμενο, και απαντήσεις με περισσότερο «αρνητική χροιά», όπου τα παιδιά δηλώνουν ότι το κολλάζ δεν άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν την οδό Ζαΐμη.

Στην ερμηνεία της λέξης **ΔΡΟΜΟΣ**, τα παιδιά φάνηκε πως έδωσαν μια νέα χροιά. Από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο **φάνηκε ότι σε μεγάλο βαθμό η δράση τα κινητοποίησε και τους έμαθε πράγματα**. Κυρίως τα ευαισθητοποίησε πάνω σε ένα θέμα για το οποίο οι πληροφορίες που διέθεταν ήταν λίγες- ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ και η λήψη αποφάσεων.

Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι **τα παιδιά υποστήριζαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τις απόψεις τους**. Στο επίπεδο του κολλάζ , τα παιδιά είδαν τη γειτονιά τους να αλλάζει απλά επιλέγοντας τη ζωή αντί για τα αυτοκίνητα και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να μπορεί να υπάρξει η ζωή αυτή- πράσινο, καθιστικά, χρώμα. Φαίνεται ότι, παρά το γεγονός ότι επρόκειτο για κολλάζ, τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι οι ιδέες που μπορεί να έχουν δεν είναι επιφανειακές ή ανεφάρμοστες. Κατανόησαν ότι η κατάσταση και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται

κανείς την πόλη και τους δρόμους ( ο δήμος όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν) είναι θέμα προτεραιοτήτων οι οποίες όμως προτεραιότητες δεν μπορούν να καταπατούν το δικαίωμα όλων σε ένα ήρεμο και ασφαλές περιβάλλον ζωής.

## B.7 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

### ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΗΜΑ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ.

Έχοντας ως παράδειγμα, την εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε στο 35<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Αθηνών, μπορούν να γίνουν κάποιες διαπιστώσεις σχετικά με τα **εμπόδια** και τις **δυνατότητες** ενός προγράμματος συμμετοχικού σχεδιασμού ώστε να μπορέσει να υπάρξει και η σχετική **πρόταση δράσης** που ήταν και ο τελικός στόχος της εργασίας.

Μια ερευνητική προσέγγιση των παιδιών από την πλευρά της πολεοδομίας, παρά τα σημαντικά οφέλη της στην ανάπτυξη των παιδιών δεν μπορεί να λειτουργήσει αν δεν έχει ένα **σαφές πλάνο** για το τι θέλει να πετύχει και **ένα σαφές μεθοδολογικό πλαίσιο** για το πώς θα το πετύχει.

Από την άλλη, εξ ορισμού, η επαφή με τα παιδιά, εμπεριέχει την **έννοια της ανατροπής**. Κανένα πλάνο δεν μπορεί να εφαρμοστεί



ακριβώς στην αρχική του μορφή. Κατά συνέπεια, ένα πλάνο συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά θα πρέπει να έχει την **απαραίτητη**

Τα στάδια από τα οποία διέρχονται τα παιδιά περνώντας από την άρνηση στη θέληση για δράση, επιβεβαιώνουν τα στάδια που καταγράφηκαν στο «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα», τα οποία φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα. ΑΡΝΗΣΗ • ΕΚΦΡΑΣΗ • ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ • ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΟΙΝΟΥ ΕΔΑΦΟΥΣ ΙΔΕΩΝ • ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ • ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΟΡΑΜΑΤΟΣ • ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ • ΘΕΛΗΣΗ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ • ΔΡΑΣΗ

Στην περίπτωση της έρευνας πεδίου προσαρμόζεται ως εξής: ΑΡΝΗΣΗ(1ο ερωτηματολόγιο) • ΕΚΦΡΑΣΗ (φωτογράφιση, νοητικοί χάρτες, δευτερογενής σχολιασμός των φωτογραφιών) • ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ( δευτερογενής σχολιασμός των φωτογραφιών ) • ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ κοινού εδάφους ιδεών (κολλάζ) • ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ (κολλάζ) • ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ (κολλάζ) • ΘΕΛΗΣΗ (κολλάζ)

#### Εικόνα 111

Η άσχημη πλευρά της γειτονιάς. Πηγή: Μεγαλώνοντας στην Αθήνα, Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους, Ε.Μ.Π, ΚΟΙΝΩΦΕΛΕΣ ΙΔΡΥΜΑ ΙΩΑΝΝΗ Σ. ΛΑΤΣΗ, Αθήνα 2008

**ευελιξία** ώστε να τους δώσει **την ελευθερία κίνησης και έκφρασης μέσα αυτό**. Ένα τέτοιο πρόγραμμα απαιτεί **περισσότερο χρόνο**, αλλά μπορεί πραγματικά να βοηθήσει τα παιδιά να **αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις ιδέες τους**. Το αντίθετο θα δημιουργούσε λανθασμένη εντύπωση για τη συμμετοχή αλλά και ένα **αίσθημα ανεκπλήρωτου**, ειδικά αν ένιωθαν ότι η συμμετοχή που τους υποσχέθηκε το πρόγραμμα είναι **μερική ή και πλασματική**. Σε κάθε ένα από τα δύο τμήματα του 35<sup>ου</sup> δημοτικού με τα οποία συνεργάστηκα στα πλαίσια της έρευνας πεδίου, η δράση εφαρμόστηκε με διαφορετικό τρόπο λόγω της διαφορετικής σύστασης του τμήματος **αλλά και της διαφορετικής συμμετοχής του δασκάλου**. Και πιθανόν αν ο χρόνος συνεργασίας με τα παιδιά μπορούσε να είναι περισσότερος, το πλάνο να άλλαζε περισσότερο για να καλύψει με καλύτερο τρόπο τις ανάγκες των παιδιών. Χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι κάθε τάξη θα ακολουθούσε διαφορετικό διάγραμμα στόχων. Η διαφοροποίηση ίσως θα μπορούσε να υπάρξει **στη χρήση διαφορετικών εργαλείων** πχ περισσότερων χαρτών στο ένα τμήμα ενώ στο άλλο περισσότερη δουλειά πάνω στις φωτογραφίες. Επίσης, θα μπορούσε να λειτουργήσει πολύ καλά, κάτω από διαφορετικές συνθήκες χώρου και χρόνου( πχ μια μεγαλύτερη αίθουσα, περισσότερες διαθέσιμες ώρες διδασκαλίας, έλλειψη άλλων γραφειοκρατικών εμποδίων), μια ενδεχόμενη συνεργασία των δύο τμημάτων, με **μεικτές ομάδες εργασίας**.

Σημαντικό είναι επίσης ότι, **η θέληση των παιδιών για δράση είναι κάτι που κατακτάται** με το πέρασμα των παιδιών από μια σειρά **αλληλοεξαρτώμενων σταδίων**.<sup>50</sup>

ΑΡΝΗΣΗ • ΕΚΦΡΑΣΗ • ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ • ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΟΙΝΟΥ ΕΔΑΦΟΥΣ ΙΔΕΩΝ • ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ • ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΟΡΑΜΑΤΟΣ • ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ • ΘΕΛΗΣΗ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ • ΔΡΑΣΗ

Αρχικά, τα παιδιά εκφράζουν και επικοινωνούν τα **βιώματα**, τις

<sup>50</sup> Τσεβρένη, Ι., Πανταζής, Β., Τούση, Ε. και Παναγιωτάτου, Ε. (επιστημονική υπεύθυνη) (2008), Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους. Αθήνα: Κοινωνικός Ίδρυμα Ι. Σ. Λάτση / ΕΜΠ, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου



**αντιλήψεις και τα συναισθήματά** τους σχετικά με το θέμα που έχει επιλεγεί. Με τον τρόπο αυτό, κατανοούν καλύτερα και θεμελιώνουν τις ιδέες τους, διαμορφώνοντας ένα κοινό έδαφος ιδεών. Έπεται το στάδιο της **διαμόρφωσης οράματος για το μέλλον και της απόκτησης ικανοτήτων** όπως η κριτική σκέψη και η φαντασία. **Η απόκτηση αυτοπεποίθησης**, που προέρχεται από την απόκτηση νέων ικανοτήτων και την αποδοχή των ιδεών τους, αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση θέλησης για δράση. Γνωρίζοντας ότι η θέληση των παιδιών για συμμετοχή δεν είναι αυθύπαρκτη, άλλωστε η έλλειψή της είναι ο λόγος για τον οποίο ξεκινά ένα πρόγραμμα αυτού του τύπου, θα πρέπει κανείς να γνωρίζει **και να περιμένει το στάδιο της άρνησης και της παραδοχής της αδυναμίας τους για δράση**. Είναι αποδεκτό όσο και θεμιτό το να υπάρξει η άρνηση, **αρκεί να μετουσιωθεί σε θέληση για δράση**. Στο παράδειγμα της δράσης στο 35<sup>ο</sup> δημοτικό, τα στάδια από τα οποία διέρχονται τα παιδιά περνώντας από την άρνηση στη θέληση για δράση, επιβεβαιώνουν τα στάδια που καταγράφηκαν στο «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα», τα οποία φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο, που μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή ενός προγράμματος, είναι **ο κίνδυνος της χειραγώγησης**. Τα παιδιά μπορεί εύκολα κανείς να τα χρησιμοποιήσει για **να μεταφέρει δικά του μηνύματα και ιδέες**. Και όμως, πρέπει να κατανοούν, ανάλογα με τις δυνατότητες της ηλικίας τους, το πρόβλημα το οποίο εξετάζεται μέσα από το κάθε πρόγραμμα συμμετοχικού σχεδιασμού. Ιδανικά, να εντοπίζουν **μόνα τους τα προβλήματα, να αξιολογούν**, έστω και κατευθυνόμενα, το περιβάλλον τους και **να κατευθύνονται φυσικά στην εξεύρεση λύσεων**. Διαφορετικά, **καταστρατηγείται η έννοια της συμμετοχής** και το πρόγραμμα βρίσκεται στον αέρα.

Παράλληλα, είναι εξαιρετικά σημαντική η **δημιουργική παρουσία του δασκάλου / της δασκάλας** σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Ο δεσμός μεταξύ δασκάλου και μαθητών είναι πάρα πολύ ισχυρός **και η στάση που υιοθετεί εκείνος απέναντι στο πρόγραμμα είναι άμεσα σχετιζόμενη με τον τρόπο με τον οποίο θα το αντιμετωπίσουν και τα παιδιά**. Για την εξασφάλιση της δημιουργικής παρουσίας του

δασκάλου και την, κατά το δυνατόν, προσαρμοσμένη στο δυναμικό της τάξης, λειτουργία της δράσης, ο δάσκαλος και ο σχεδιαστής του χώρου, ως κεντρικό πρόσωπό της, είναι καλό να συνεργαστούν. Η δε συνεργασία τους **προϋποθέτει απαραίτητα την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του δασκάλου σε θέματα πόλης** αλλά και του **σχεδιαστή του χώρου σε θέματα παιδαγωγικής και παιδικής ηλικίας**. Πέρα από το διεπιστημονικό διάλογο, χρειάζεται **πρακτική σύγκλιση**. Σε αντίθετη περίπτωση, το κεντρικό πρόσωπο της δράσης, θα δυσκολευτεί να αναπτύξει κάποιου είδους σχέση με τα παιδιά και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους που είναι στοιχεία απαραίτητα για την ουσιαστική και μεγάλη συμμετοχή αλλά και τη δημιουργική έκφρασή των παιδιών. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τον κάθε ειδικό επιστήμονα **να παρουσιάσει τον εαυτό του και το πρόγραμμα το οποίο συντονίζει** με έναν κατάλληλο για τα παιδιά τρόπο, να χειριστεί **ένα σύστημα «κινήτρων»** που ενθαρρύνουν την τάξη να συμμετέχει, ή ακόμα, να του **υποδείξει έναν τρόπο ανάθεσης αρμοδιοτήτων**.

**Ένα ακόμα «εμπόδιο»,** πέρα από τους ειδικούς τρόπους χειρισμού των παιδιών, που μπορεί να συναντήσει κανείς συντονίζοντας ένα πρόγραμμα συμμετοχικού σχεδιασμού, είναι **το πλαίσιο** μέσα από το οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα αστικά θέματα. Το πλαίσιο αυτό, εν πολλοίς προερχόμενο από την οικογένεια, τα παιδιά **καλό είναι να τα αναγνωρίσουν** ώστε να μπορέσουν **να τα αναλύσουν** και τελικά να τα **αξιολογήσουν**. Για παράδειγμα, πολλά από τα παιδιά, σε συζητήσεις με το δάσκαλο είχαν αναφέρει **ότι θεωρούν τους πεζόδρομους επικίνδυνους**. Λόγω των χρήσεων που παραλαμβάνουν οι χώροι αυτοί στα Εξάρχεια, είναι λογικό να τους δημιουργούν ενδιασμό. Είναι **σημαντικό όμως να μπορέσουν να εξηγήσουν το φαινόμενο**, με έναν τρόπο κατάλληλο για την ηλικία τους και να κατανοήσουν **το ρόλο του σχεδιασμού στην ανατροπή του**. Ο καταλληλότερος τρόπος για να γίνει αυτό είναι η **«διαβούλευση»** και η επαφή με την κοινωνία, η οποία θα εμπλουτίσει τη σκέψη τους. Στην πορεία μας προς το πεδίο του Άρεως, ο δάσκαλος ενθάρρυνε τα παιδιά **να συνδιαλαγούν με τους περίοικους και να κρατούν σημειώσεις**. Αυτό που ο δάσκαλος ανέφερε ως **de-school-**

**ing- ή αποσχολειοποίηση**, είναι ένας ουσιαστικός τρόπος επαφής **σχολείου - κοινωνίας** που μπορεί να εμπλουτίσει το διάλογο και να δώσει ερεθίσματα σχετικά με την αξιολόγηση του δημόσιου χώρου αλλά και να καλλιεργήσει **το αίσθημα του «ανήκειν»**. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και δε λείπουν τα παιδιά (και φυσικά οι γονείς) που το αντιμετωπίζουν με φόβο.

Παράλληλα μια τέτοια δράση, θα έχει απέναντί της το ίδιο **το πνεύμα των σχολικών εγχειριδίων**. Μια πρόχειρη ματιά στα σχολικά εγχειρίδια δείχνει ότι στα παιδιά **δε δίνονται αφορμές για σκέψη σε αστικά θέματα**.<sup>51</sup> Κοιτώντας τις αναφορές που γίνονται στην πόλη

<sup>51</sup> Στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Δευτέρας Δημοτικού γίνεται μια αναφορά στην έννοια της «συνοικίας» και στον τρόπο με τον οποίο μπορεί η κοινότητα να δρα για το κοινό καλό στο κεφάλαιο **2.7 «Φροντίζω τη συνοικία μου»** για το οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει μία διδακτική ώρα, οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να εντοπίσουν και να προσεγγίσουν τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα.
- Να εξοικειωθούν με τη μέθοδο λύσης προβλήματος.
- Να αναγνωρίσουν την ανάγκη λήψης απόφασης.
- Να αναπτύξουν θετική στάση προς το περιβάλλον.

Αντίστοιχα στα κεφάλαια **2.8 «Από το χτες στο σήμερα»** και **2.9 Στο χωριό και στην πόλη για τα οποία** το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει μία διδακτική ώρα στο σύνολο, οι μαθητές επιδιώκεται να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές της ζωής στο παρελθόν και στο σήμερα και αντίστοιχα στο χωριό και στην πόλη. Η περιβαλλοντική αφηγηρία και των δύο καταστάσεων σαφέστατα προδιαθέτει τους μαθητές αρνητικά για την πόλη και τις ανθρώπινες επεμβάσεις σε αυτή.

Αντίστοιχα, στη **Μελέτη Περιβάλλοντος της Τρίτης Δημοτικού** οι μαθητές εξοικειώνονται (σε 2 διδακτικές ώρες) με τις λέξεις κοινότητα, πολίτες, ανάγκες, κανόνες, χώρος, ανθρώπινες σχέσεις, συνεργαζόμαστε, ενδιαφερόμαστε, ενημερωνόμαστε, επικοινωνούμε, συμμετέχουμε, σύλλογος, μέλη, εθελοντισμός, δήμος, υπηρεσίες, εκλογές, ψηφοδέλτιο, Δήμαρχος, Δημοτικό Συμβούλιο. Στο επόμενο κεφάλαιο (και σε 1 διδακτική ώρα) καλούνται αντίστοιχα να διερευνήσουν τους διάφορους τρόπους συμμετοχής στην κοινότητα – στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά και στην αξία του εθελοντισμού.

Στη **Μελέτη Περιβάλλοντος της Δ Δημοτικού** αντίστοιχα, γίνεται αναφορά μιας παραγράφου στην αρχιτεκτονική και αντίστοιχα, στην ίδια σελίδα στα μεταφορικά μέσα και τα μεγάλα έργα (αναφέρεται το αεροδρόμιο). Σε μια διδακτική ώρα οι μαθητές καλούνται:

- Να μελετήσουν τον τρόπο ζωής στον τόπο (ασχολίες, συνήθειες, τεχνικά έργα, αρχιτεκτονική, συγκοινωνίες).
- Να εντοπίσουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά του τόπου τους.
- Να συγκρίνουν πώς είναι ο τόπος τους σήμερα με το πώς ήταν παλιότερα.

και το αστικό περιβάλλον στα βιβλία της «μελέτης περιβάλλοντος» παρατηρείται **σταθερά μια διάθεση δυσμενούς σύγκρισης του παρόντος με το παρελθόν και αντίστοιχα της πόλης με το χωριό**. Αντίστοιχα, η έννοια της συμμετοχής στα κοινά αναφέρεται ως παραπληρωματική του **εκλογικού δικαιώματος** αλλά και του **εθελοντισμού**. Παράλληλα, ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται για την επεξεργασία αυτών των θεμάτων **περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης**. Έχοντας αυτό υπ' όψιν, γίνεται εύκολα αντιληπτό το γιατί τα παιδιά αγνοούν το «ποιος σχεδιάζει τελικά την πόλη», το δικαίωμά τους στη συμμετοχή και τη δύναμη που έχει η κοινότητα στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος όπου ζουν. Αντίστοιχα και για την αξία της αρχιτεκτονικής και του σχεδιασμού σε αστική κλίμακα. Κατά συνέπεια, είναι πάρα πολύ λογικές και αναμενόμενες οι απαντήσεις των παιδιών που έχουν έναν **περιβαλλοντικό- οικολογικό προσανατολισμό** (αναφορά στη φύτευση δέντρων και στον περιορισμό των απορριμμάτων). Παράλληλα, να σημειωθεί ότι το σχολικό πρόγραμμα δεν δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων **παρατήρησης, αποτύπωσης** (σχέδιο, ζωγραφική, φωτογραφία) και **έρευνας**, τα οποία δυσκολεύουν κάποια στάδια του κάθε προγράμματος συμμετοχικού σχεδιασμού.

Καθότι η παρουσία μου στο **35° δημοτικό σχολείο Αθηνών** είχε κατά βάση το στόχο της καταγραφής των εμποδίων και των δυνατοτήτων, δηλαδή ήταν **περισσότερο αναγνωριστική**, δεν είχε

---

Και πάλι υπονοείται μια δυσμενής σύγκριση του παρόντος με το παρελθόν, ο ρόλος της αρχιτεκτονικής ταυτίζεται με τα μεγάλα έργα, η αναφορά των συγκοινωνιών στην πόλη δεν αγγίζει καν τον πεζό.

Στο κεφάλαιο 7 της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε δημοτικού με τίτλο «Είναι και δική μου δουλειά;» γίνεται μια ενδιαφέρουσα αναφορά στην επίλυση ενός προβλήματος με την επέμβαση των πολιτών ακολουθεί όμως και μια δριμεία κριτική των πόλεων με άξονα τον καταναλωτισμό, τη μόλυνση, τις μεταφορές και τα απορρίμματα. Η νοητική σύνδεση πόλης και αρνητικών παρεμβάσεων είναι ευθεία.

Τέλος, μια χαμένη ευκαιρία ως προς την αναφορά στα δικαιώματα του παιδιού στην πόλη, αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ Δημοτικού το οποίο αναφέρεται γενικά στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. Επίσης, απουσιάζει η βιωματική προσέγγιση της έννοιας του δικαιώματος.

## 2.7 Φροντίζω τη συνοικία μου

Όλοι θέλουμε να ζούμε σε μια όμορφη συνοικία. Μερικά πράγματα, όμως, δεν είναι όπως τα θέλουμε. Πώς μπορούμε να τα αλλάξουμε και να τα κάνουμε καλύτερα;



1

Συζητάμε ποια είναι τα προβλήματα σ' αυτή την Παιδική χαρά.

2

Προτείνουμε πιθανές λύσεις.

3

Αποφασίζουμε ποια λύση είναι η καλύτερη.



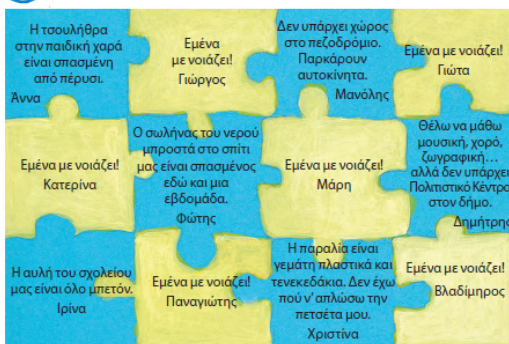
Να γεφώσουμε ένα γράμμα στον Δήμαρχο!

36

### Ενδιαφερόμαστε για την κοινότητα Κεφάλαιο 3

Με ποιους τρόπους ενδιαφερόμαστε για την κοινότητά μας;

1



Τίνα κάνουμε όμως εμείς για τα προβλήματα;

Μ' αυτά ασχολούνται οι μεγάλοι.

Διαφωνώ, μπορούμε κι εμείς να κάνουμε κάτι.

Εμένα με νοιάζει. Εσάς σας νοιάζει;



### Εικόνα 112,113

Σελίδα από το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' Δημοτικού όπου γίνεται μια αναφορά στην έννοια της «συνοικίας» και στον τρόπο με τον οποίο μπορεί η κοινότητα να δρα για το κοινό καλό (κεφάλαιο 2.7 «Φροντίζω τη συνοικία μου» )

Σελίδα από το βιβλίο της **Μελέτης Περιβάλλοντος της Τρίτης Δημοτικού**. Εδώ οι μαθητές εξοικειώνονται με τις λέξεις κοινότητα, πολίτες, ανάγκες, κανόνες, χώρος, ανθρώπινες σχέσεις, συνεργαζόμαστε, ενδιαφερόμαστ, ενημερωνόμαστε, επικοινωνούμε, συμμετέχουμε, σύλλογος, μέλη, εθελοντισμός, δήμος, υπηρεσίες, εκλογές, ψηφοδέλτιο, Δήμαρχος, Δημοτικό Συμβούλιο. Πηγή: <http://ebooks.edu.gr/new/allmaterial.php>

τη δυνατότητα να προσαρμοστεί ακριβώς στις ανάγκες γιατί ήθελε να τις καταγράψει. Στην πραγματικότητα αν το πρόγραμμα αυτό μπορούσε να επαναληφθεί κάποιες συντεταγμένες του θα άλλαζαν.

#### **Συνοπτικά,**

1. Η διαδικασία του αρχικού ερωτηματολογίου θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με μέσα όπως η συγγραφή κειμένου, το κολλάζ της υπάρχουσας κατάστασης κ.α ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να κωδικοποιήσουν τα προβλήματα της περιοχής τους.
2. Τα παιδιά θα μπορούσαν να σημειώσουν στο χάρτη τις καθημερινές διαδρομές τους. Μεσα από αυτή τη διαδικασία θα φαινόταν ο τρόπος με τον οποίο κινούνται στη γειτονιά και θα αναδεικνύονταν ενδεχομένως και άλλα σημεία της γειτονιάς τους που χρήζουν παρεμβάσεων.
3. **Η διαδικασία της φωτογράφισης** θα μπορούσε να γίνει σε μικρότερες ομάδες (ή και ατομικά) και τα ίδια τα παιδιά (σε ομάδες) να οργανώσουν το υλικό τους σε πινακίδες-κολλάζ καλύπτοντας θεματικές όπως τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της γειτονιάς τους, το φυσικό στοιχείο, η αρχιτεκτονική της περιοχής τους.
4. Τα παιδιά θα μπορούσαν να **κατασκευάσουν μια μακέτα της οδού Ζαΐμη**, η οποία θα βασιζόταν σε στοιχεία που θα είχαν συλλέξει τα ίδια, φτιάχνοντας πχ ένα χάρτη υψών και μετρώντας το πλάτος του δρόμου και του πεζοδρομίου. Η διαδικασία αυτή θα τα βοηθούσε να προσεγγίσουν περισσότερο βιωματικά τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι σχεδιαστές του χώρου.
5. Επίσης θα μπορούσαν να επιχειρήσουν και την κατασκευή μακέτας με βάση τις παρεμβάσεις που προτάθηκαν στα κολλάζ.
6. Θα μπορούσε **να δωθεί η δυνατότητα στα παιδιά**

**να το παρουσιάσουν** στους γονείς και τους δασκάλους τους καθώς και επιστήμονες που ασχολούνται με την παραγωγή χώρου το υλικό που θα προέκυπτε από τη σύνταξη χαρτών αλλά και από το κολλάζ, προκειμένου να συμμετέχουν από κοινού σε **διαβούλευση**.





## Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

### Γ.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΥΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Στη χρησιμότητα της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό, για τα ίδια όσο και για την ίδια την πόλη, έχει γίνει εκτενής αναφορά. Παρόλα αυτά, η εμπέδωση της πρακτικής χρησιμότητας και του ιδιαίτερου ρόλου που μπορεί να παίξει στην ουσιαστική βελτίωση των συνθηκών ζωής, είναι ακόμα δύσκολη.

Ήδη στο 10<sup>ο</sup> συνέδριο του CIAM στο Ντουμπρόβνικ το 1956, ο **Aldo van Eyck** δήλωσε ότι «ο καλλιτέχνης, μαζί με τον ουσιαστικό σύντροφό του, το παιδί, **βρίσκονται πάντοτε στο περιθώριο της προσοχής** και η λειτουργία τους είναι **υπερβολικά διακοσμητική**». Ο ίδιος αντίθετα, πίστευε βαθιά «**ότι η αληθινή φύση της αρχιτεκτονικής βρίσκεται στα παιδιά**», καθώς και ότι «**είναι τα μόνα που μπορούν να έχουν γνώσια άποψη του κόσμου**, που τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν τα αληθινά προβλήματα και τις ανάγκες των ανθρώπων». Με αυτές τις αιρετικές για την εποχή του διακηρύξεις, ουσιαστικά **έθετε τις βάσεις για μια κουλτούρα παιδικής συμμετοχής** η οποία βέβαια δεν βρήκε πρόσφορο έδαφος ώστε να εδραιωθεί.

Η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό ωφελεί τους «αρμόδιους» για το σχεδιασμό, όσο και τα ίδια τα παιδιά. **Τους παρέχει πληροφόρηση** σχετικά με το πώς χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται τα παιδιά το περιβάλλον, **έτσι ώστε ο σχεδιασμός να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους καλύτερα**. Πολύ συχνά ο σχεδιασμός ανταποκρίνεται στις απόψεις και τις ανάγκες μια επιλεγμένης ομάδας ενηλίκων σε τοπικό επίπεδο (βλ. **Δήμαρχος** που «σχεδιάζει την πόλη»), ενώ η συμμετοχή του ευρύτερου κοινού περιορίζεται κυρίως στην άσκηση του δικαιώματος ψήφου. Τα παιδιά από την άλλη, αν και γνωρίζουν καλά το τοπικό περιβάλλον, δεν έχουν καν αυτό το δικαίωμα. Όπως διαπιστώνει ο **Roger Hart**, σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά και τα άτομα τρίτης ηλικίας είναι αυτοί που γνωρίζουν

περισσότερο το περιβάλλον ζωής τους, αλλά πρόκειται για ομάδες στις οποίες δε δίνεται η δυνατότητα ουσιαστικής δημόσιας συμμετοχής<sup>52</sup>.

Μια λιγότερο προφανής αξία της συνεργασίας των παιδιών με τους «αρμόδιους» του σχεδιασμού, είναι το ότι **τα παιδιά μπορούν να διεξάγουν χρήσιμη έρευνα, συμπληρωματική της έρευνας ειδικών του σχεδιασμού**. Στο Ηνωμένο Βασίλειο Υπάρχουν πολλά παραδείγματα παιδιών που φέρουν σε πέρας **μεγάλα ερευνητικά προγράμματα** τα οποία θα ήταν αδύνατο να διεκπεραιωθούν από το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό των πολεοδομικών υπηρεσιών. Θα είχε ενδιαφέρον για παράδειγμα τα παιδιά να φτιάξουν λεπτομερείς χάρτες για την κοινότητά τους – διαδικασία στην οποία δεν μπορούν να μπουν οι ερευνητικές ομάδες, οι οποίες κατ' ανάγκη στους χάρτες τους **κατηγοριοποιούν και γενικεύουν**.

**Η συμμετοχή των παιδιών είναι ένας τρόπος για να πετύχει μακροπρόθεσμα ο στόχος για μεγαλύτερη δημόσια συμμετοχή στο σχεδιασμό**. Τα ενήλικα άτομα, αν δεν έχουν λάβει αντίστοιχη εκπαίδευση ή αν δεν τους έχουν δοθεί αφορμές ανάπτυξης ενός τρόπου σκέψης που να περιλαμβάνει έναν προβληματισμό για το περιβάλλον ζωής τους, μπορεί να μην είναι έτοιμα και ικανά να ασκήσουν το δικαίωμα της συμμετοχής.

Ποιες είναι ωστόσο οι προϋποθέσεις για να μπορέσει ένα παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της πόλης; Αν υιοθετήσουμε τον ορισμό της συμμετοχής ως **ανοικτό και ευέλικτο διάλογο μεταξύ παιδιών και κοινωνίας-σχεδιαστών** του χώρου, τότε ξεκάθαρα είναι ότι η διαδικασία συμμετοχής εμπεριέχει τη **διαδικασία της ανταλλαγής και του μοιράσματος** και από τις δύο πλευρές.

Αυτό σημαίνει άμεσα ότι θα πρέπει στα παιδιά να αναγνωριστεί **το πλεονέκτημα της γνώσης των αναγκών**, και της **δυνατότητας έκφρασης λόγου** με πολλαπλά μέσα και ενδεχομένως διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούν οι ειδικοί-του σχεδιασμού του χώρου. Ενδείκνυται η **παιδαγωγική πράξη της «ακρόασης», αναγνω-**

<sup>52</sup> **Hart A. Roger**, τα παιδιά συμμετέχουν, Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος, Επίκεντρο, 2011

**ρισμένης** ως τρόπο αμοιβαίας μετάδοσης γνώσης, η οποία θα αναγκάζει τους ειδικούς να έρθουν όσο περισσότερο κοντά γίνεται στην οπτική του παιδιού. Οι λόγοι της εφαρμογής της προσέγγισης είναι περισσότερο πρακτικοί (και όχι τόσο θεωρητικοί ή ιδεολογικοί). Στόχος είναι να εξασφαλίζει συνθήκες ώστε τα παιδιά να μιλούν και ν' ακούν το ένα το άλλο, να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού.

Με αυτή και μόνο την αλλαγή πλευσης από την πλευρά του σχεδιασμού αλλά και της παιδαγωγικής κοινότητας, θα έχει γίνει ένα σημαντικό βήμα για την **εδραίωση της δημοκρατίας**.

**Κύρια προϋπόθεση για να γίνει αποτελεί η αναγνώριση του παιδιού ως ατόμου με ικανότητες και δική του προσωπική κρίση.** Η ενεργός του συμμετοχή στην παραγωγή και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού, η **αυτοεπιβεβαίωση** και **ικανοποίηση** που παίρνει από τη **δημιουργική διαδικασία** (που υπαγορεύει η **παιδαγωγική της ακρόασης**), αποδεικνύονται εξαιρετικά καθοριστικά στοιχεία για την έρευνα.

Η ίδια η **εκπαιδευτική διαδικασία** μπορεί να εμπλουτιστεί, όχι μόνο σε επίπεδο υλικού, το οποίο δεν είναι συνήθως διαθέσιμο στα σχολεία αλλά και σε ένα σημαντικό βαθμό από την εισαγωγή της διαδικασίας της έρευνας, με την οποία τα παιδιά, δεν εξοικειώνονται μέσα στα πλαίσια του σχολείου.

Δε θα πρέπει να τρομάζει η **«παιδική θεώρηση» τους**, καθώς αν λάβουμε υπόψη τα λεγόμενα του **Vygotsky**, το παιδί σε συναναστροφή με τους συνομήλικους ή καθοδηγούμενο σωστά από τους ενήλικες πάντα πηγαίνει μακρύτερα από εκεί που θα πήγαινε μόνο βάσει του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται. Φάνηκε και από την έρευνα- πείραμα ότι **τα παιδιά είναι σε θέση να εκφραστούν χωρικά** –και μάλιστα όχι πάντα με «παιδιάστικο» τρόπο. Από την άλλη, οι ιδέες των παιδιών μπορούν να ξεπερνούν και **ίσως πρέπει να ξεπερνούν τον υλοποιημένο χώρο**, να μεταφράζονται σε χώρο με τη συνεργασία των σχεδιαστών και να εξελίσσονται με τη συμμετοχή και το διάλογο. Σε κάθε περίπτωση, η συμμετοχική διαδικασία, αν και είναι ωφέλιμο να οδηγεί σε ένα **«έργο»** σε φυσι-

κή μορφή, **δε θα πρέπει να εγκλωβίζεται εκεί.**

## **Γ.2. ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΡΑΣΗΣ, ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.**

Σε ποιό βαθμό η εργασία επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση εργασίας; Είναι σκόπιμο να αναζητηθεί κατά πόσο τελικά απάντησε στον αρχικό στόχο της, να προσδιορίσει δηλαδή τη θέση του παιδιού στην πόλη μέσα από το πρίσμα των επιστημών παραγωγής χώρου.

Τρία είναι τα κύρια σημεία:

- **Το πρώτο είναι ότι το παιδί βρίσκεται στο περιθώριο της πόλης και του σχεδιασμού,** κάτι το οποίο εξηγείται μέσα από τις τεχνοκρατικού προσανατολισμού προθέσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής, που απλά επιβεβαιώνονται μέσα από το σχεδιασμό.
- **Το δεύτερο είναι ότι το παιδί δεν είναι ο μόνος χρήστης που βρίσκεται στο περιθώριο,** καθώς η πόλη έχει γενικότερα χάνει την επαφή της με τον άνθρωπο. Η αστική εξάπλωση, η υπέρμετρη πυκνότητα και το δυσανάλογο ποσοστό ελεύθερων χώρων, οδηγούν στην απώλεια της ανθρώπινης κλίμακας, την αποξένωση και τα συνακόλουθα αστικά συμπλέγματα.
- **Το τρίτο σημείο είναι ότι υπάρχει έλλειψη κουλτούρας αστικού χώρου** που καταλήγει στην έλλειψη ενός πλάνου για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της έκφρασης λόγου και της συμμετοχής για όλους τους πολίτες και ανάμεσα σε αυτούς και για τα παιδιά.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο τίτλος της εργασίας **ΠΑΙΔΙ-ΠΟΛΗ-ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ** μοιάζει να βρίσκεται στο κενό. Άλλωστε, όταν η πόλη χάνει τη σχέση με το σχεδιασμό και όταν το παιδί εξοστρακίζεται από την πόλη, τι θα μπορούσε να συνδέσει τις τρεις λέξεις μεταξύ τους;

Η προφανής απάντηση, σε σχέση και με τα όσα παρουσιάστηκαν

στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι η **έννοια της συμμετοχής**, η οποία ωστόσο στο πλαίσιο της έλλειψης κουλτούρας αστικού χώρου και εμπειρίας γύρω από το φυσικό σχεδιασμό, μοιάζει σχεδόν **ονειρική συνθήκη**.

Και πράγματι, όταν οι λόγοι αυτοί συντρέχουν, φαίνεται ότι ο δρόμος είναι μακρύς. Πολύ περισσότερο τη στιγμή που **ο σχεδιασμός ελάχιστα** μέχρι σήμερα **έχει μελετήσει τη σχέση πόλης - παιδιού** και το πώς θα μπορούσε να συμπεριλάβει το παιδί στη διαδικασία παραγωγής χώρου και λήψης αποφάσεων.

Έτσι, παρότι **έγινε προσπάθεια η εργασία να παραμείνει προσανατολισμένη στην κατεύθυνση της πολεοδομίας**, η θεωρητική προσέγγιση του θέματος μέσα από συγγενείς επιστημονικούς κλάδους όπως **ψυχολογία, παιδαγωγική, γεωγραφία** τροφοδότησε τις αναζητήσεις σε ένα μοναδικό γνωστικό πεδίο όπου όλα συναντώνται.

Ο κοινός τόπος των διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων, σε σχέση με το δίπολο πόλη (περιβάλλον ζωής)-παιδί είναι η **σχέση αμοιβαίας εξάρτησης**. Η πόλη χρειάζεται να προσεγγίσει το παιδί προκειμένου να έρθει πιο κοντά στον άνθρωπο και το παιδί χρειάζεται την επαφή με την πόλη προκειμένου να αντλήσει εμπειρίες και ευκαιρίες ανάπτυξης.

Όμως, παρά τη διαπίστωση αυτή, καταγράφουμε, στην πρακτική της παραγωγής χώρου, την **αορατότητα του παιδιού στις πρακτικές του σχεδιασμού** και τη μηδενική του συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι αιρετικές σκέψεις που διατύπωνε ο **Aldo van Eyck** πέντε δεκαετίες πριν, σχετικά με την ανάγκη ανατροπής αυτής της συνθήκης, σήμερα ακόμα θεωρούνται αιρετικές. Οι βαθύτατες συνέπειες της απομάκρυνσης του ατόμου από το περιβάλλον του φυσικά δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στα παιδιά.

**Ο λειτουργικός διαχωρισμός του παιχνιδιού ως κατεξοχήν παιδικής δραστηριότητας**, που απαντά στο **λειτουργικό ασυμβίβαστο σύγχρονης πόλης και παιδικής ηλικίας**, οδήγησε στη **γκετοποίηση της παιδικής ηλικίας** και τον εγκλωβισμό της σε χώρους με σχετική

φτώχεια- για παράδειγμα **περιφραγμένες παιδικές χαρές** από τις οποίες αφήνεται απέξω το δημιουργικό παιχνίδι, το απρόοπτο, η συνάντηση, η επαφή με την κοινωνία. Κατά συνέπεια, το παιδί τοποθετήθηκε σε **ένα απομονωμένο λειτουργικό πλάνο, αντίστοιχο της «παιδικότητάς» του**, σε μέρη όπου δεν παρενοχλούσε το τεχνοκρατικά ορθολογικό πλάνο της σύγχρονης πόλης.

Πενήντα χρόνια μετά το έργο «παιδί, πόλη και καλλιτέχνης», το παιδί μένει ακόμα μακριά από την καρδιά της πολεοδομικής σκέψης, όπου το τοποθετούσε ο **Aldo Van Eyck**. Και όπως φαίνεται, οι λόγοι για τους οποίους αρχιτεκτονική- πολεοδομία και παιδί αδυνατούν να έρθουν σε ανοικτή συνομιλία, αφορούν περισσότερο **διαπιστωμένες παγιδεύσεις της πρακτικής του σχεδιασμού**. Η δε αναντίρρητη δυστοκία διεπιστημονικού λόγου περιορίζει την **αρχιτεκτονική και την πολεοδομία στο μέρος της πράξης**, μακριά από τη θεωρία, όπου δεν μπορούν να υπάρξουν διαφορετικές απαντήσεις, χωρίς τα πρακτικά εμπόδια και τους ενδιασμούς του «απραγματοποίητου».

Και βέβαια, καθώς οι σχεδιαστές του χώρου, **αποτυγχάνουν να συμμετέχουν στη συζήτηση για το δίπολο πόλη-παιδί** και να **ενσωματώσουν την επιστημονική θεωρία στην πρακτική του σχεδιασμού**, η **γεωγραφία** μένει στην καταγραφή της καθημερινής δράσης και εμπειρίας των παιδιών, η **παιδαγωγική** στη μετάδοση γνώσεων για το περιβάλλον ζωής, το «αναφαίρετο» δικαίωμα του παιδιού στην πόλη εγκλωβίζεται εξαιτίας της αποτυχίας των επιστημονικών πεδίων να συνδιαλεχθούν μεταξύ τους.

Στην πραγματικότητα, ο διεπιστημονικός διάλογος καταλήγει ανακύκλωση και ανασύνθεση επιστημονικών μονολόγων. Αν δεν υπάρξει ένα πλάνο συνεργασίας με στόχο το συνδυασμό των επιμέρους πεδίων, τη σύγκλιση ή και τον ορισμό ενός νέου επιστημονικού πεδίου με **κεντρικό το καθαυτό ερώτημα του επαναπροσδιορισμού και της επαναπροσέγγισης πόλης και παιδιού**, θα συνεχίσει ο επιστημονικός λόγος να εγκλωβίζεται στο διαφορετικό κάθε φορά πρίσμα μέσα από το οποίο βλέπει κάθε πεδίο το δίπολο παιδί και πόλη.

Η «ολότητα» αυτή του διεπιστημονικού διαλόγου θα αναζωογονήσει προθέσεις και επιδιώξεις οι οποίες στερεύουν όταν μένουν στη θεωρία και ο σχεδιασμός θα μπορέσει να παίξει τον ιδιαίτερο ρόλο της μεταφοράς της θεωρίας στην πράξη. Αποδεδειγμένος από την ανάγκη παραγωγής ενός έργου με φυσική μορφή, θα χρειαστεί να σχηματίσει μια αλλαγή πορείας προκειμένου να **ξαναβρεί τον πραγματικό στόχο- την ανθρώπινη κλίμακα, «τη ζωή ανάμεσα στα κτήρια»<sup>53</sup>**. Στόχος θα είναι να μπορέσει να δράσει παράλληλα με τις άλλες επιστήμες στην απόκτηση κοινού λεξιλογίου με το παιδί. Έργο του, ως σημαντικής μεταβλητής στη σχέση του ατόμου με το χώρο αλλά και τη δημοκρατία, να δώσει χώρο στο παιδί ώστε να συμμετέχει ισότιμα –χωρίς να μετατρέπεται σε μικρογραφία ενήλικα και να δημιουργήσει τις συνθήκες ώστε εκείνο να μαθαίνει μόνο του- να παρατηρεί και να κινείται στο χώρο που το περιβάλλει.

Πιστεύεται ότι η συμμετοχή μπορεί να καλλιεργήσει την **αίσθηση του τόπου** και της φροντίδας του περιβάλλοντος (αστικού ή φυσικού) η οποία μπορεί άμεσα να έχει αποτέλεσμα **στη βελτίωση του περιβάλλοντος ζωής**.

Στην προσπάθεια να παραμείνει η εργασία πιστή στο **ρεαλισμό**, κρατώντας τη σχέση της με την πραγματικότητα της σημερινής πόλης, στόχο δεν έχει να αποκλείσει την ανάπτυξη **ουσιαστικής σχέσης μεταξύ αστικού χώρου και παιδιού**. Ωστόσο, απαντώντας στο ερώτημα αν τελικά η ανάπτυξη ουσιαστικής σχέσης μεταξύ παιδιού και πόλης είναι τελικά κάτι εφικτό, επιδιώκει να διερευνήσει τις **προϋποθέσεις** που θα πρέπει να συντρέχουν ώστε **να ανατραπεί η παρούσα συνθήκη του αποκλεισμού του παιδιού και του εγκλωβισμού του σχεδιασμού στον τεχνοκρατισμό**.

Διαπιστώνεται ότι, ο αποκλεισμός του παιδιού από τη σκέψη και την πρακτική του σχεδιασμού μέσα στην πόλη, σαφώς δεν είναι αποκλειστική ευθύνη της αρχιτεκτονικής στην αστική κλίμακα και της πολεοδομίας ως επιστημονικού πεδίου. Αντίστοιχα όμως, στην

<sup>53</sup> Gehl, Jan. Η ζωή ανάμεσα στα κτήρια-Χρησιμοποιώντας το δημόσιο χώρο. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2013

ανατροπή του, μπορούν να πάρουν εξέχουσα θέση. **Και αυτό από μόνο του σημαίνει ότι δεν έχουν εξαντληθεί οι ελπίδες.** Το μήνυμα είναι αισιόδοξο στο βαθμό που δεν έχουν εξαντληθεί ούτε οι προσπάθειες διεπιστημονικού διαλόγου, ούτε στο σχεδιασμό έχει αποδοθεί ο ρόλος που μπορεί να παίξει.

Αν ο σχεδιασμός δεν έχει καταφέρει να συμπεριλάβει τα παιδιά, αφήνοντάς τους περιθώριο συμμετοχής, είναι γιατί ακόμα και ο παραδοσιακός του ρόλος, αυτός της **παραγωγής φυσικού έργου και φυσικά η δυναμική της σχεδιαστικής ποιότητας ως προς την ποιότητα της ζωής,** στην Ελλάδα ειδικά, **έχουν παραμεληθεί.** Αν είχε γίνει κατανοητή η ανάγκη για την ποιότητα σχεδιασμένου χώρου, τότε η ανάγκη για συμμετοχή θα είχε ενδεχομένως προκύψει από μόνη της.

Στην διεθνή πρακτική, εμφανίζονται κατά καιρούς νέα σχεδιαστικά πρότυπα τα οποία **ενσωματώνουν τα αποφθέγματα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της γεωγραφίας** για την ένταξη του παιδιού ως παράγοντα στο σχεδιασμό του δημόσιου χώρου. Και από αυτά φαίνεται, **ότι για τα παιδιά, τελικά, ο σχεδιασμός του χώρου έχει τεράστια σημασία.** Όταν αυτό γίνει κοινός τόπος τότε δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο.

#### **ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΡΑΣΗΣ, ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.**

Η αφορμή για την παρούσα εργασία ήταν η **διαπιστωμένη έλλειψη κουλτούρας δημόσιου αστικού χώρου** στους ενήλικες και στα παιδιά. Βασισμένη σε μια αρχική σκέψη σχετικά με τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να ανατραπεί αυτή η αρνητική καταβολή, **έρχεται να απαντήσει σε μια ανάγκη** να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την αρχιτεκτονική σε μεγάλη κλίμακα και να κατανοήσουν το δικαίωμά τους σε ένα αστικό περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια καταλήγει να προτείνει την εισαγωγή μιας πρότασης «μύησης» των παιδιών στις έννοιες του αστικού χώρου, του σχεδιασμού αλλά και της συμμετοχής με τις εξής προδιαγραφές:



- Με βασικό όχημα την έκφραση των ιδεών των παιδιών **χρησιμοποιεί εργαλεία τα οποία η εκπαιδευτική διαδικασία παραλείπει συνήθως να καλλιεργήσει.** Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί το σχέδιο, τη φωτογραφία και το κολλάζ, επιδιώκοντας την ελεύθερη έκφραση των παιδιών, την ανάπτυξη επικοινωνίας και την αμοιβαία μεταξύ του σχεδιαστή του χώρου και των παιδιών, ανταλλαγή γνώσης.
- Η θέση του σχεδιαστή του χώρου ως κεντρικού προσώπου της έρευνας-πειραματος συμμετοχικού σχεδιασμού είναι **καθαρά συμβουλευτική.** Ο ρόλος του ξεκινάει με τον **ορισμό των σταδίων της δράσης** και από εκεί και πέρα ο ρόλος του είναι αυτός του **συντονιστή** που εξασφαλίζει την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Στα παιδιά από την άλλη **δίνεται ο ρόλος των ερευνητών -σχεδιαστών** και τους δίνονται ελευθερίες παρέμβασης στο ίδιο το πρόγραμμα της δράσης σε συνεργασία με το συντονιστή του. Κλειδί για την επίτευξη ουσιαστικής συμμετοχής είναι η **«παιδαγωγική της ακρόασης» η οποία επιτρέπει το διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών.**
- Τα παιδιά υπολογίζονται ως πολίτες και ως **άτομα με ικανότητες και δική τους προσωπική κρίση. Οι ιδέες των παιδιών μπαίνουν στο προσκήνιο** χωρίς να παρεμβαίνει ο ενήλικας για να τις «μεταφράσει» σε πραγματικό χώρο.
- Στόχος είναι τα παιδιά να πιστέψουν στην ικανότητά τους να συμμετέχουν και να **αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ιδέες τους.** Η αυτοπεποίθηση των παιδιών θα καθορίσει κατά πόσο τα παιδιά θα επιλέξουν μετά το πρόγραμμα τη συμμετοχή ως στάση ζωής.

Καθώς η πρόταση «μοντέλων» εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει αποτελέσει θέμα σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό ερευνών με τις οποίες η παρούσα μελέτη ούτε φιλοδοξεί ούτε και μπορεί να συγκριθεί, ο στόχος που έθεσε δεν ήταν να ανατρέψει τα όσα έχουν κατά καιρούς ειπωθεί αλλά να βάλει ένα λιθαράκι στην έρευνα

θέτοντας κάποια ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναποφευκτα προκύπτουν όταν ένα θέμα πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό επανεξετάζεται από νέα άτομα μέσα από ένα νέο ενδεχομένως πρίσμα.

**1. Κατά πόσο τα προγράμματα αυτά θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν ηλικίες πέρα από τη μέση παιδική;**

Διαπιστώθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου-πειράματος ότι τα παιδιά είχαν ήδη διαμορφώσει κάποια πλαίσια στα οποία έγινε συνοπτικά αναφορά παραπάνω. Αν δεχθούμε ότι αυτά δημιουργούνται μέσα στην οικογένεια και λόγω της έλλειψης κουλτούρας αστικού χώρου, θεωρείται ότι ενδεχομένως θα ήταν σκόπιμο να μελετηθεί ο τρόπος συμμετοχής των παιδιών μικρότερων ηλικιών. Ο Roger Hart χαρακτηριστικά αναφέρει άλλωστε ότι είναι προτιμώτερη η συμμετοχή ενός πολύ μικρού παιδιού σε ένα κομμάτι της δράσης το οποίο μπορεί βάσει της ηλικίας του να κατανοήσει, ακόμα και αν αυτό είναι τελείως πρακτικό, παρά ο αποκλεισμός του από τη δράση.

**2. Κατά πόσο τα προγράμματα αυτά μπορούν να ενταχθούν στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα και σε ποια μορφή;**

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη νύξεων για αντίστοιχο προβληματισμο στα σχολικά εγχειρίδια. Υπάρχει παράλληλα ένας οικολογικός-περιβαλλοντικός ιμπεριαλισμός, ο οποίος καταδικάζει συστηματικά την πόλη ως δομή. Κατά πόσο όμως είναι σκόπιμο ή εφικτό να πραγματοποιηθεί μια εκ βάθρων αλλαγή πορείας στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται ορισμένα αντικείμενα; Κατά πάσα πιθανότητα μια τέτοια πρόταση θα έπεφτε στο κενό. Θα μπορούσε ενδεχομένως τις ανάγκες να τις καλύψει η περιβαλλοντική εκπαίδευση; Και αν ναι, κάτω από ποιες προϋποθέσεις;

Εναλλακτικά, κατά πόσο θα μπορούσε να λειτουργήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα συμμετοχικού σχεδιασμού στους δήμους και με ποιους τρόπους θα εξασφαλιζόταν σε αυτήν η αρχιτεκτονική

εκπαίδευση και η καλλιέργεια κουλτούρας αστικού χώρου στα περισσότερα παιδιά;

**3. Τι είδους εκπαίδευση πρέπει να έχει λάβει ο σχεδιαστής του χώρου που θα συντονίζει το πρόγραμμα;**

Αρκεί σε γενικναμιάες γραμμές ένας γενικός προβληματισμός για την παιδική ηλικία και τα δικαιώματά της ή είναι απαραίτητες οι γνώσεις παιδαγωγικής; Κατά πόσο είναι απαραίτητη η σύνταξη του προγράμματος από μια διεπιστημονική ομάδα αποτελούμενη από επαγγελματίες διαφορετικών χώρων: δασκάλους, καλλιτέχνες, αρχιτέκτονες, πολεοδόμους;

Αναφέρεται επίσης ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχει ένας κεντρικός ανεξάρτητος φορέας που στηρίζει τους πολεοδόμους στην προσπάθειά τους να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των παιδιών. Είναι η ένωση για το σχεδιασμό του αστικού και αγροτικού χώρου (town and country planning association), ένας φορέας ανεξάρτητος που κατά καιρούς πρότεινε καινοτόμες δράσεις και το 1971 ίδρυσε ένα τομέα εκπαίδευσης με σκοπό να ανοίξει διεξόδους στους εκπαιδευτικούς. Ακολούθησε το Βασιλικό Ινστιτούτο Βρετανών Αρχιτεκτόνων (The Royal Institute Of British Architects) αλλά και το Βασιλικό Ινστιτούτο για τον Αστικό Σχεδιασμό (royal town planning institute)

**4. Κατά πόσο θα μπορούσε, και μέσα από ποιες προϋποθέσεις, ένα τέτοιο πρόγραμμα να καταλήξει στο φυσικό σχεδιασμό ενός χώρου της γειτονιάς;**

Ένα πρόγραμμα που αντιμετωπίζει τα παιδιά ως **δυναμικά ενεργούς σχεδιαστές του χώρου**, με ιδέες συχνά καλύτερες από αυτές των ενηλίκων, είναι πιθανόν να αυτοακυρωθεί λόγω της αδυναμίας του να ενσωματώσει το κομμάτι του σχεδιασμού. Από την άλλη, ένα πρόγραμμα που θα εξασφάλιζε στα παιδιά ένα είδος **πλασματικής συμμετοχής** (π.χ με εκπροσώπησή τους από ειδικούς επιστήμονες του χώρου) θα αυτοακυρωνόταν μέσα στην αδυναμία του να συμπορευτεί πραγματικά με τις ιδέες των παιδιών.

Αντίθετα, θα μπορούσε να λειτουργήσει μια περισσότερο **δυναμική προσέγγιση** στην οποία κατευθυντήρια γραμμή θα ήταν η συμμετοχή των παιδιών σε ένα όραμα. **Αναγνωρίζοντας τα παιδιά ως παιδιά** θα πρέπει ένα πρόγραμμα να ενεργοποιήσει μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα τα εμπλέξει και θα εμπλουτίσει τις γνώσεις τους (κάτι που θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους), **εξασφαλίζοντας παράλληλα τις επικοινωνιακές γέφυρες** με τους ειδικούς επιστήμονες του σχεδιασμού του χώρου-ειδικά εκπαιδευμένους ώστε να μπορούν να δουλέψουν με αυτόν τον τρόπο.

**5. Κατά πόσο προγράμματα σαν αυτό θα μπορούσαν σε μια δεύτερη φάση να συμπεριλάβουν την κοινότητα** ώστε να ενδυναμωθεί η σχέση του σχολείου με αυτή αλλά και μπορέσει να υπορξει ένα μεγαλύτερο έργο σε φυσική μορφή;

Έχοντας υπόψη ότι η συμμετοχή των παιδιών μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη συμμετοχή των ενηλίκων στον πολεοδομικό σχεδιασμό, κάτι που φαίνεται τόσο μέσα από παραδείγματα όπως το Empoli όσο και από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο (π.χ "οι γονείς θα έβλεπαν με διαφορετικό μάτι τη Ζαΐμη αν έβλεπαν το κολλάζ"), φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι ιδέες των παιδιών σε συνδυασμό με διαδικασίες ανοικτής διαβούλευσης μπορούν να επιφέρουν αλλαγές-αν όχι να διαμορφώσουν το σχέδιο πόλης. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή των παιδιών- που συνεπάγεται το άνοιγμα και του σχολείου στην κοινότητα- αποτελεί συνιστώσα της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η εργασία αυτή επιχείρησε να κάνει μια πρόταση σύγκλισης και σύμπλευσης **αρχιτεκτονικής, πολεοδομίας και παιδαγωγικής** και είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη μιας σχέσης των παιδιών με το αστικό περιβάλλον μέσα από την εξοικείωσή τους με το σχεδιασμό και τα εργαλεία του. Πιστεύεται ότι η ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης μπορεί να βοηθήσει τόσο τα παιδιά και την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και τον ίδιο το σχεδιασμό του χώρου,

κυρίως όταν η διαδικασία μάθησης συνοψίζεται στην ανάδειξη και τη στήριξη των ιδεών, στη βιωματική προσέγγιση και στη δράση.

Έχοντας επίγνωση του πόσο φιλόδοξη μπορεί να είναι μια τέτοια πρόταση, αλλά με βαθιά πιστη ότι μόνο με αλλαγή πλεύσης μπορούμε να δουμε τον κόσμο μας να αλλάζει, μένει ανοικτή. Ανοικτή στο πείραμα, ανοικτή στη συζήτηση, ανοικτή και στα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία που ενδιαφέρονται για το παιδί και τη θέση του στην πόλη.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Chawla L.** (επιμ.) (2001), *Growing up in an Urbanizing World*, Paris/London: Unesco/ Earthscan Publications.
- **Chawla, L.** Participation and the ecology of environmental awareness and action. Περιλαμβάνεται στο A. Reid, B.B. Jensen, J. Nickel & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning* (pp. 98-110). Guildford, U.K.: Springer. (2008).
- **Chawla, L. και Heft, H.** (2002), "Children's competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-216.
- **Christensen P., Dr Kraftl P., Dr Horton J., Dr Hadfield-Hill S.,** CHILDREN AND YOUNG PEOPLE'S EVERYDAY LIFE AND PARTICIPATION IN SUSTAINABLE COMMUNITIES, PROJECT OVERVIEW AND SUMMARY OF KEY FINDINGS, Ιούλιος 2013 διαθέσιμο και διαδικτυακά (ανακτήθηκε Οκτώβριο 2014 από URL <http://newcitizens.wordpress.com/conference-presentations>)
- **Commission Européenne,** DG Environnement, «Villes d'enfants, villes d'avenir» διαθέσιμο στο διαδίκτυο(ανακτήθηκε Νοέμβριο 2013 από URL <http://bookshop.europa.eu/fr/villes-d-enfants-villes-d-avenir-pbKH3200031/>)
- **Eva Blau,** *The Architecture of Red Vienna 1919-1934* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999),
- **Germanos, D.** La relation de l'enfant à l'espace urbain: perspectives éducatives et culturelles. *Architecture & Comportement* 1995 11(1): 54-63.
- **Gleeson B., Sipe N.,** *Creating Child Friendly Cities: Reinstating Kids in the City*, ed. Routledge; July 2012
- **Hart Roger,** *Children's Experience of Place Children's Experience*

of Place: A Developmental Study (New York: Irvington Publishers, 1979).

- **Hart, Roger** (1995), Children as the makers of a new Geography, [http://weg.gc.cuny.edu/che/cecg/publications/papers\\_and\\_monographs/papersmono-env\\_learning\\_index.htm](http://weg.gc.cuny.edu/che/cecg/publications/papers_and_monographs/papersmono-env_learning_index.htm).
- **Higuera, Esther** Aldo Van Eyck, Parques De Juego En Amsterdam (1947-1971) Departamento De Urbanismo Y Ordenación Del Territorio, Planificación Medio Ambiental
- **Jacobs Jane**, The Death and Life of Great American Cities , New York: The Modern Library, 1993, σελ 112-13.
- **Jacobs Jane**, The Death and Life of Great American Cities, 115.
- **Kirsty-Leah Goymour; Claire Stephenson; Belinda Goodenough**, Evaluating the role of play therapy in the paediatric, Australian Emergency Nursing Journal, Volume 3, Issue 2, σελ 10-12, October 2000
- **Lefavre, L & Doll**, Ground up City: Play as A Design Tool, 010 Publishers. Rotterdam(2007)
- **Lynch K.**, The image of the city, Cambridge, MA: MIT Press. (1960)
- **Mark Francis, Ray Lorenzo**, Seven realms of children's participation, journal of environmental psychology,2002
- **Matthews M.H.**, Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments (Herdfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992)
- **Moore Robin**, Childhood's Domain: Play and Place in Child Development (London: Croom Helm, 1986).
- **Noschis Kaj**, « La ville, un terrain de jeu pour l'enfant », *Enfances & Psy* 4/ 2006 (n° 33), σελ. 46 διαθέσιμο διαδικτυακά [www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-37.htm](http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-37.htm).
- **Piaget, Jean**. *The Child's Conception of the World* . s.l. : Trowbridge



& London: Redwood Press, 1926/1971.

- **Rigolon Alessandro**, A Space with Meaning: Children's Involvement in Participatory Design Processes, DESIGN PRINCIPLES AND PRACTICES: AN INTERNATIONAL JOURNAL/ <http://www.Design-Journal.com> Volume 5, Number 2
- **Verenikina, I.** (2003). Understanding scaffolding and the ZPD in educational research. αρχείο PDF διαθέσιμο διαδικτυακά. <http://ro.uow.edu.au/edupapers/381/>
- **Vygotsky Lev**, "The Role of the Environment," [1935] The Vygotsky Reader, Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994.
- **Ward. Collin**, The Child in the City , Pantheon Books (1978)

#### ΕΛΛΗΝΙΚΗ (κ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ) ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Corbusier Le**, (CHARLES-EDOUARD JEANNERET) Η ΧΑΡΤΑ ΤΩΝ ΑΘΗΝΩΝ Μ' ένα προοίμιο του Jean Giraudoux, εκδ. Υψιλον, Αθήνα 2003
- **Dolto. Françoise**, Το παιδί στην πόλη. Αθήνα : Πατάκης, 2000.
- **Hart A. Roger**, τα παιδιά συμμετέχουν, Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος, Επίκεντρο, 2011
- **Hertzberger Herman**, Μαθήματα για σπουδαστές της αρχιτεκτονικής, Μετάφραση: Τίνα Τσοχαντάρη, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα 2002
- **Huizinga, Johan**, Ο Ανθρωπος Και Το Παιχνίδι (Homo Ludens). Μετάφραση Λυκιαρδόπουλος Γερ. και Ροζάνης Στ, Αθήνα: Γνώση, 1989.
- **Mesmin George**, Το παιδί, η αρχιτεκτονική και ο χώρος, Μετάφραση: Πέτρου Πεντέλικου, Εκδόσεις Μνήμη, 1978
- **Αραμπατζόγλου Α., Γαϊσερλίδου Π. Τσιγγίστρα Α.** Ταξίδι Στο Χώρο Των Παιδιών. Παιδική Ψυχολογία Και Αρχιτεκτονική διάλεξη, 2008 Δ.Π.Θ

- **Ελληνιάδου, Ζ. Κλεφτάκη, Ν. Μπαλκίζας** Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης, Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης, ΠΑΚΕ Αθήνα 2008.
- **Καίσαρη, Βενετία** , Το παιδί και ο αστικός χώρος: το παιχνίδι του παιδιού σχολικής ηλικίας στον αστικό χώρο, Κείμενο Διατριβής, Εργαστήριο Πολεοδομικής Σύνθεσης. [Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα, 2005](#)
- **Καίσαρη, Βενετία**, Η τέλεση του χώρου μέσω της θεατρικότητας και του παιχνιδιού: Διαβατήριο στην ταυτότητα και την ετερότητα, ΑΕΙΧΩΡΟΣ Κείμενα Πολεοδομίας, Χωροταξίας και Ανάπτυξης / Ψηφιακή Έκδοση
- **Καραγιάννη Ο., Καρυώτη Ε.**, (ομάδα εργασίας ΤΕΕ )Χώροι παιχνιδιού στην πόλη (παιδικές χαρές) ασφάλεια και παιδαγωγική ποιότητα, προδιαγραφές, σχεδιασμός, διαχείριση, Αθήνα 2003
- **Κατσαβουνίδου Γαρυφαλλιά**, Φωτογραφίζω τη γειτονιά μου: Η εικόνα της πόλης στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας/ Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο Μάρκετινγκ του Τόπου / Βόλος, Μάρτιος 2012
- **Κατσαβουνίδου Γαρυφαλλιά**, Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι Μια πολυφωνική βιογραφία, διδακτορική διατριβή (Επιβλέπων Καθηγητής: Ζήσης Κοτιώνης ) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πολυτεχνική Σχολή, Σχολή Αρχιτεκτόνων, Βόλος 2012
- **Κουτσουβάνου Ευγενία (επιμέλεια), Συλλογικό**, Reggio Emilia: οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας (the hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education) , εκδόσεις [ΠΑΤΑΚΗΣ](#), Αθήνα Νοέμβριος 2012
- **Μανιού Μαγδαληνή**, Το παιδί στην ελληνική πόλη την εποχή της παγκοσμιοποίησης, διδακτορική διατριβή, Ε.Μ.Π, ΑΘΗΝΑ, Μάιος 2012
- **Πικιώνης Δημήτρης**, «Αυτοβιογραφικά σημειώματα» [1958], στο Δημήτρης Πικιώνης, Κείμενα (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2000)
- **Πικιώνης Δημήτρης**, «Πρόλογος για τη Λαϊκή Τέχνη», 1927. Κεί-

μενα. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1985. 52.

- **Τσεβρένη Ίρις**, Βασίλειος Πανταζής, Ευγενία Τούση, Επιστημονική υπεύθυνη: Καθηγήτρια Ελισάβετ Παναγιωτάτου Μεγαλώνοντας στην Αθήνα, Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους, Ε.Μ.Π, ΚΟΙΝΩΦΕΛΕΣ ΙΔΡΥΜΑ ΙΩΑΝΝΗ Σ. ΛΑΤΣΗ, Αθήνα 2008
- **Τσεβρένη Ίρις**, Η ανάγκη για μια Π.Ε προσανατολισμένη στη δράση, περιοδικό «για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τεύχος 42,Θεσσαλονίκη, Χειμώνας-Άνοιξη 2009
- **Τσεβρένη Ίρις**, Η ανάγκη για μία ριζοσπαστική έρευνα για τις γεωγραφίες του αποκλεισμού: η περίπτωση των παιδιών, 8ο Πανελλήνιο Γεωγραφικό Συνέδριο. Αθήνα, 4 – 7 Οκτωβρίου 2007.
- **Τσεβρένη Ίρις**, Η πόλη μέσα από τα μάτια των παιδιών. Προσεγγίζοντας το συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου μέσα από μια εναλλακτική θεώρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή, ΕΜΠ, Αθήνα (2008)

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

- **Ιστοσελίδα Rue De L' Avenir**  
[http://www.ruedelavenir.com/wpcontent/uploads/2013/06/kids\\_on\\_the\\_move\\_frilles-avenir.pdf](http://www.ruedelavenir.com/wpcontent/uploads/2013/06/kids_on_the_move_frilles-avenir.pdf)
- **Διαδικτυακός τόπος της έκθεσης «Ο αιώνας του παιδιού» [The Century of the Child] που παρουσιάζεται στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, βλ. <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/timeline/designing-better-worlds/and-babies>**
- **Ιστοσελίδα Döll - Atelier voor Bouwkunst,**  
**βλ** The world is my playground design strategy for a network of play [http://www.dollarchitecture.com/flash/\\_tekst/en/werk/dol-](http://www.dollarchitecture.com/flash/_tekst/en/werk/dol-)

lab/D358\_A3\_eng\_web.pdf

- **Ιστοσελίδα KIDS online**

[www.kids-online.org.uk](http://www.kids-online.org.uk).

Βλ. KIDS Inclusion Framework for Local Authorities. London(2005)

- **Ιστοσελίδα Design for Play**

A guide to creating successful play spaces, Free Play Network, London June 2008

- **Διαδικτυακός τόπος “Making Advocacy and Humanitarian Maps”**

<http://makingmaps.net/2009/06/06/making%E2%80%90advocacy%E2%80%90humanitarian%E2%80%90maps/>

- **Διαδικτυακός τόπος “Nature playground in Valdyparken”**

<http://www.sansehaver.dk/asp/side/naturlegepladsen.html#engelsk>

- **Διαδικτυακός τόπος Play England**

[Charter for Children’s Play, Play England](#)

- **Ιστοσελίδα Rethinking Childhood**

<http://rethinkingchildhood.com/tag/child-friendly-cities/page/3/>

## ΥΠΟΜΝΗΜΑ

Σπόρος Α.



μηχανικά  
ότι  
πυζοδρομίο

μηχανικά  
και  
πυζοδρομίο

ΧΕΡΟΣ ΠΟΛΥΜΟΡΦΤΚ  
ΔΡΑΣΗΣ ΑΝΑΡΧΙΚΩΝ



ΕΚΚΛΗΣΙΑ



ΑΡΧΟΝΟ ΓΙΑΡ ΜΟΥΣΙΟ

ΤΑΧΥΔΡΟΜΙΟ

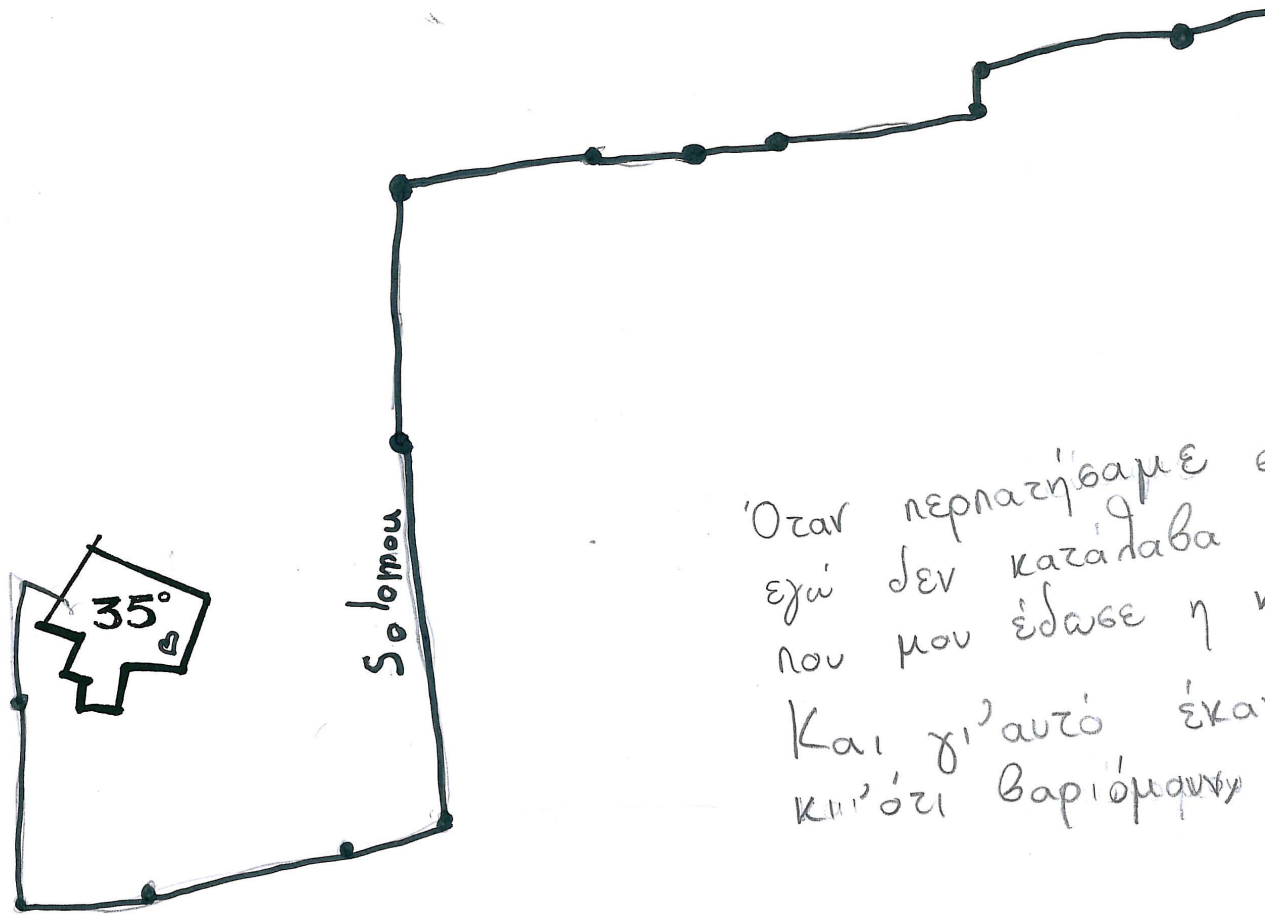


ΕΤΕΡΩΣ ΑΝΟΚΙΝΗΤΟΥ

ΒΡΗΚΟΜΥ ΛΥΒΑΝΤΑ ΚΑΙ  
ΜΥΝΤΑ

ΒΡΗΚΟΜΥ ΑΝΤΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΜΑΛΔΙ ΟΥΛΙΟ

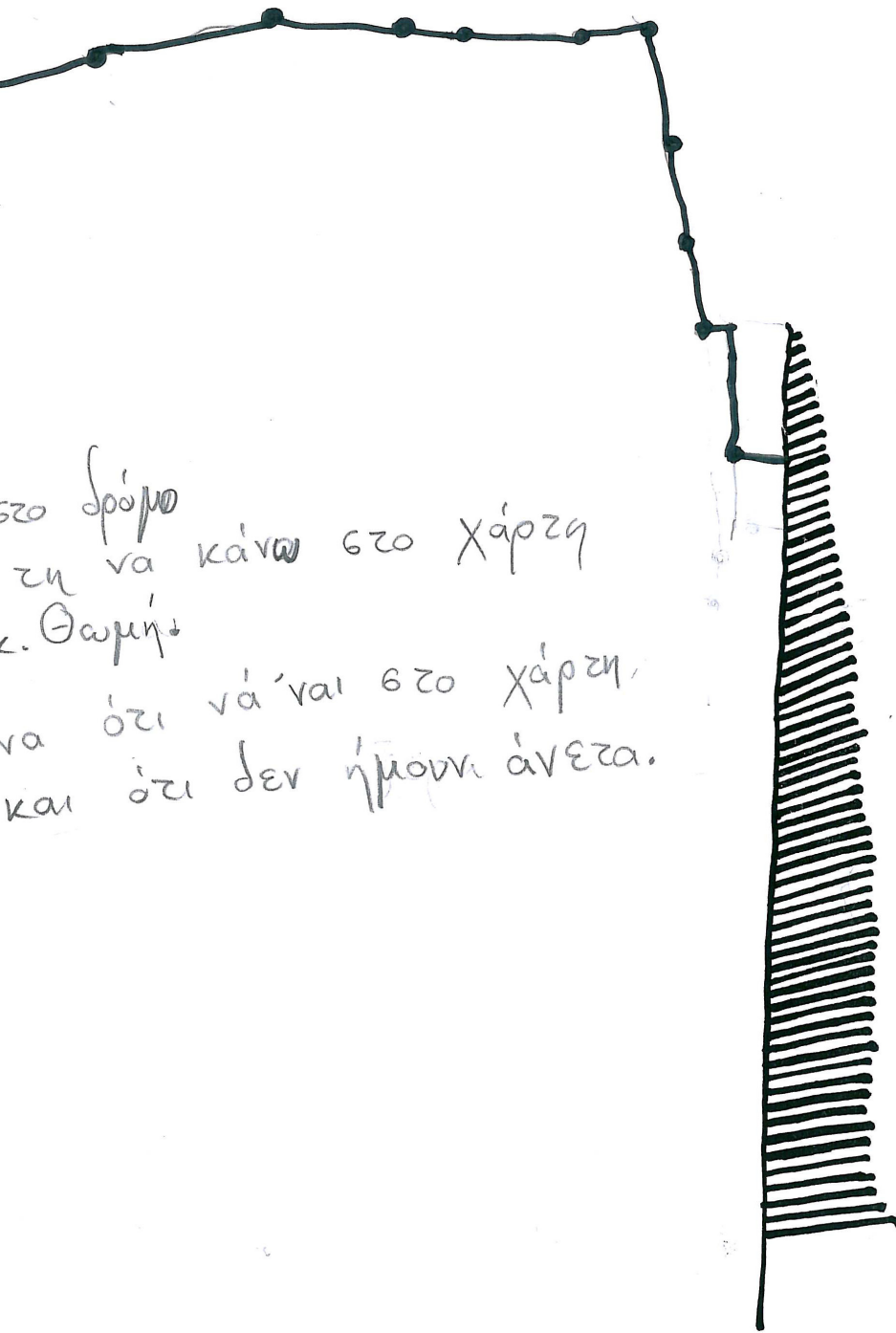
Νοητικός χάρτης 1



Όταν περπατήσαμε  
εγώ δεν κατάλαβα  
που μου έδωσε η  
Και γι' αυτό έκα  
κι'ότι βαριόμουν

♥ Pija Σούδα ♥





στο δρόμο  
ζη να κάνω στο χάρτη  
κ. Θωμή+  
να ότι να'ναι στο χάρτη.  
και ότι δεν ήμουν άνετα.

Νοητικός χάρτης 2



