

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥΣ

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ

Η ΥΛΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥΣ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1-2
-----------------------	-----

Α' ΜΕΡΟΣ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥΣ

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	4-14
ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	14
ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ	15-22
ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	22
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Α' ΜΕΡΟΥΣ.....	22

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥΣ

Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ	24-25
Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	24
ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.....	25
ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	26
ΣΤΑΔΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	
ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	27-31
Η ΣΚΕΨΗ ΕΙΝΑΙ ΑΚΟΜΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ.....	27-28
Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΧΩΡΟ.....	28-29
Η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ.....	29-30
Η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ/ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ.....	30
Ο ΕΓΩΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ.....	30-31
ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	31-32
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	32-33
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ-ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ.....	33-34
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT.....	34-35
ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Β' ΜΕΡΟΥΣ.....	35-36

Γ' ΜΕΡΟΣ: Η ΥΛΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΣ

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	38
ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ	39
ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ	40-110
ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ – ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ.....	40-49
ΑΙΘΟΥΣΕΣ.....	50-54
ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ.....	54-57
ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ.....	58-59
ΧΩΡΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ.....	60
ΧΩΡΟΙ ΚΙΝΗΣΗΣ.....	61-63
ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ.....	63-64
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ.....	65-66
ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ – ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ.....	67-69
ΟΙΚΕΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ.....	70-73
ΥΛΙΚΑ - ΧΡΩΜΑ - ΦΩΣ – ΗΧΟΣ.....	74-75
ΧΩΡΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	76-78
Ο ΥΠΑΙΘΡΙΟΣ ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.....	79-90
ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΠΕΡΙΓΥΡΟ ΤΟΥ.....	91-96
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΦΙΛΙΚΟ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	97- 110
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	111
ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	112-114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Γ' ΜΕΡΟΥΣ.....	115-116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117-119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Το παιδί πρέπει να ανατρέφεται ορισμένες ώρες σε δικιά του κοινωνία»¹,

γράφει ο Κυπριανός Μπίρης στο βιβλίο του ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ. Διαπίστωση σοφή, μια που το παιδί όπως θα δούμε στη συνέχεια έχει δικούς του νόμους και δικές του ανάγκες μα και γιατί γρήγορα θα κληθεί να υπάρξει και να δράσει ως αυτόνομο κομμάτι του κοινωνικού συνόλου.

Αυτή η «δικιά του κοινωνία» είναι που θα απασχολήσει την παρούσα εργασία και πιο συγκεκριμένα η υλική της βάση, ο χώρος του νηπιαγωγείου. Στόχος μας, μέσα από αυτή τη μελέτη, είναι η αναζήτηση των σχεδιαστικών αρχών για τη σύνθεση ενός περιβάλλοντος ικανού να καλύψει με τον καλύτερο τρόπο τις ανάγκες του νηπίου και να στηρίξει την αγωγή του. Ωστόσο, θα αποτελούσε αρχιτεκτονικό ντετερμινισμό να υποστηρίξουμε πως οι κατευθύνσεις αυτές και μόνο, είναι επαρκείς για την αναβάθμιση της νηπιακής αγωγής. Για αυτήν συμβάλλουν κυρίως και άλλοι, μη υλικοί παράγοντες.

Για να γίνουμε σαφέστεροι, το εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου συγκροτείται από δύο δομές, την κοινωνική και την υλική. Η πρώτη περιλαμβάνει όλους τους μη υλικούς παράγοντες που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τα υποκείμενα, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας ενώ η δεύτερη το χώρο στον οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία αυτή, χώρο κτισμένο ή διαμορφωμένο, με την επίπλωση, τον εξοπλισμό και το εκπαιδευτικό υλικό. Οι δύο δομές του νηπιαγωγείου βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, έτσι η ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία του, βασίζεται ακριβώς στη συμπίεση και αλληλοτροφοδότησή τους.

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, η κτιριολογική έρευνα του νηπιαγωγείου, θα πρέπει να είναι κατά το δυνατόν μια διεπιστημονική διαδικασία. Θα ήταν σφάλμα να διεξαχθεί χωρίς να εντοπίσει πρώτα τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας του και τα χαρακτηριστικά των χρηστών του, με λίγα λόγια την κοινωνική του δομή. Γι' αυτό και η μελέτη, πρωτού προχωρήσει στο υλικό πλαίσιο του ειδικού αυτού έργου και αναζητήσει συνθετικές αρχές, θα περάσει από τέσσερα στάδια με σειρά που κατά τη γνώμη μας έχει μια λογική συνέχεια για να δώσει μια περιεκτική εικόνα για την κοινωνική δομή του.

Αρχικά, στο Α' μέρος, θα κάνουμε μια διαφωτιστική αναδρομή στην ιστορία του νηπιαγωγείου και του κτιρίου του, στην Ευρώπη και στον ελληνικό χώρο. Ακολούθως, στο Β' μέρος, αναγνωρίζοντας πως η επιστήμη που αφορά στην αγωγή είναι η παιδαγωγική, θα κάνουμε μια προσπάθεια εντοπισμού των σύγχρονων αρχών και στόχων της. Στη συνέχεια, θα ανατρέξουμε σε μελέτες και θεωρίες από άλλες επιστήμες του ανθρώπου, όπως η ψυχολογία και η γενετική επιστημολογία, από τις οποίες η παιδαγωγική αντλεί δεδομένα για τη φύση του νηπίου. Έτσι, στο τέλος του Β' μέρους, θα μπορούμε να δούμε ποιες μεθόδους αγωγής δομεί σήμερα η τελευταία, με βάση τους στόχους της και τα στοιχεία των επιστημών που αναφέραμε.

Στο Γ' μέρος, αφού μελετήσουμε την έννοια του χώρου ως πεδίου αγωγής καθώς και την έννοια της κλίμακας, θα επιχειρήσουμε ακολουθώντας βασικές αρχιτεκτονικές αξίες και μπολιάζοντάς τις με τα δεδομένα της προηγούμενης έρευνας, να «υφάνουμε» ένα χάρτη-πυξίδα για το σχεδιασμό νηπιαγωγείων. Όπως προαναφέραμε, ένα προϊόν που θα παρέχει κατευθύνσεις και δυνατότητες και όχι ένα εγχειρίδιο με οδηγίες νομοτελειακού χαρακτήρα.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να διευκρινίσουμε πως η πολυπλοκότητα και η πολυτασικότητα της κάθε επιστήμης (παιδαγωγικής, ψυχολογίας, γενετικής επιστημολογίας), καθιστά αδύνατη την εξαντλητική μελέτη τους στα πλαίσια αυτής της διάλεξης. Αντίθετα, εμείς θα περιοριστούμε στις γενικές γραμμές και αρχές τους και θα βασιστούμε σε θεωρητικούς που είναι κοινώς αναγνωρισμένοι.

Τέλος, μέσα από την εμπειρία αυτής της διάλεξης, ευελπιστούμε να καταλήξουμε σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα.



Α' ΜΕΡΟΣ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥΣ

- Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

- ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Πρωτού περάσουμε στο βασικό κορμό της εργασίας, διαφωτιστική αλλά και απαραίτητη θα ήταν μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του νηπιαγωγείου και της στέγης του. Πιο συγκεκριμένα, θα ασχοληθούμε με την εμφάνιση των πρώτων νηπιαγωγείων στην Ευρώπη, μέχρι την αναγνώριση και την καθιέρωσή τους ως επίσημο θεσμό. Εκτός από ιστορικές πληροφορίες, μια τέτοια έρευνα, ακόμα και στην πιο επιφανειακή της μορφή, αποτελεί πηγή δεδομένων για τις αιτίες που γέννησαν, συντήρησαν και καθόρισαν τη μορφή του θεσμού, αιτίες-κατασκευαστές και του ίδιου του χώρου του. Θα ήταν λάθος βέβαια στη χωρική αυτή ανάγνωση να μη συμπεριλάβουμε και την πορεία της ίδιας της αρχιτεκτονικής σε κάθε περίοδο, καθοριστικής για το προσχολικό κτίριο.



1. Πλάτωνας (427 π.Χ.–347 π.Χ.)

Ήδη από την αρχαιότητα, ο Πλάτωνας στα έργα του επισημαίνει πώς η αγωγή των νηπίων πρέπει να αρχίζει από πολύ νωρίς και να ασκείται στο κατάλληλο περιβάλλον. Μελετά τις ειδικές περιστάσεις κατά τις οποίες επιβάλλεται η εκπαιδευτική ενέργεια και καθορίζει τις ανάγκες που ικανοποιεί η ενέργεια αυτή. Ειδικότερα για την αγωγή των νηπίων, το πλατωνικό έργο περιέχει τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκαν οι νεώτερες θεωρίες της παιδαγωγικής. Ανάλογες

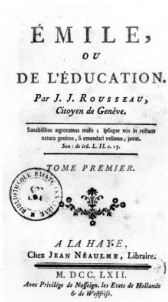
ενδιαφέρουσες απόψεις για το θέμα, αλλά μεμονωμένες, υποστηρίζουν ο Αριστοτέλης, ο Πλούταρχος και αργότερα ο Ρωμαίος δάσκαλος Κουιντιλιανός. Κατά την περίοδο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, κυριαρχεί το χριστιανικό μορφωτικό ιδεώδες, ενώ στην εποχή του Μεσαίωνα, η προσχολική αγωγή δεν παρουσιάζει καμιά ιδιαίτερη πρόοδο. Αντίθετα, στην εποχή της Αναγέννησης, οι νεότεροι ανθρωπιστές διαπιστώνουν την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά οι προτάσεις τους περιορίζονται στους κόλπους της οικογένειας.

Η προσχολική αγωγή με τη σύγχρονη σημασία της προετοιμάζεται στο έργο των μεγάλων πρόδρομων της παιδαγωγικής κατά το 17ο και 18ο αιώνα.

Ο παιδαγωγός Κομένιος (1592-1670) με τη «Μεγάλη Διδακτική» όσο και με το βιβλίο του «Σχολείο Νηπίων», υπερασπίζεται τη σημασία της εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία και εισάγει το μοντέλο του «μητρικού σχολείου». Θεωρεί πως το παιχνίδι, το παραμύθι και η σωματική άσκηση πρέπει να αποτελούν τη βάση κάθε αγωγής. Το Νηπιαγωγείο έχει σαν στόχο να βοηθήσει το παιδί να ασκείται στις εμπειρίες του, να μαθαίνει και να παρατηρεί όλα αυτά που το περιβάλλουν. Η επίδραση των παιδαγωγικών του ιδεών είναι μεγάλη. Εξίσου μεγάλη είναι και η συμβολή του John Locke (1632-1704), που τονίζει τη σημασία της έγκαιρης αγωγής στο παιδί, του οποίου το πνεύμα ως άγραφο χαρτί (tabula rasa) είναι δεκτικό των παιδαγωγικών επιδράσεων των ωρίμων. Οι προτάσεις και των δύο αφορούν μικρή μερίδα του κοινωνικού συνόλου, αυτών με οικονομική δυνατότητα οικοδιδασκαλίας.



2. Κομένιος (1592-1670)



3. «Αίμιλιος»

Πολλοί θεωρούν τον J.J Rousseau (1712-1778) ως θεμελιωτή της προσχολικής εκπαίδευσης και υπέρμαχο των δικαιωμάτων του παιδιού. Από το 1757 μέχρι το 1762, γράφει το συνθετικό του έργο «Αίμιλιος», στο οποίο περιγράφει τη ζωή ενός αγοριού από τη γέννηση ως την ενηλικίωση. Σε αυτό υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες για την αγωγή της πρώτης παιδικής ηλικίας και συνιστά τη φυσική αγωγή και το ελεύθερο παιχνίδι. Από τον Rousseau επηρεάζεται έντονα ο Ελβετός παιδαγωγός J.H. Pestalozzi (1764- 1827), που ιδρύει το Neuhof της Ελβετίας ένα παιδικό κέντρο για την περίθαλψη των ορφανών και των απροστάτευτων παιδιών. Πιστεύει και αυτός στη δύναμη των αισθήσεων και στο παιχνίδι και υποστηρίζει πως τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από αυτά που ανακαλύπτουν τα ίδια.

Λίγα χρόνια πριν, το 1770, ο Αλσατός πάστορας F. Oberlin (1750-1841) ιδρύει το «ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΛΕΞΙΜΑΤΟΣ» για τα φτωχά παιδιά των αγροτών, την ώρα που αυτοί λείπουν στους αγρούς. Οι μέθοδοι εργασίας στο ίδρυμα συγκλίνουν στην ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των νηπίων. Σύμφωνα με αυτές, τα νήπια διδάσκονται πλέξιμο, προσευχές, τραγούδια, χειροτεχνικές εργασίες και ανάγνωση, από εκπαιδευτρίες και όχι επόπτριες. Το ίδρυμα, λοιπόν, έχει περισσότερο εκπαιδευτικό παρά φιλανθρωπικό χαρακτήρα, γεγονός που καθιστά το έργο του Oberlin προδρομικό για το θεσμό του νηπιαγωγείου.

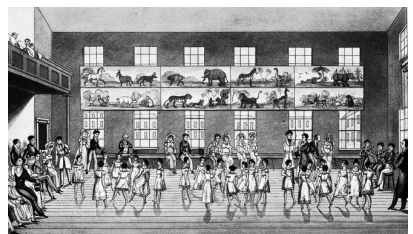
Η βιομηχανική επανάσταση με τις κοινωνικές, δημογραφικές και πολεοδομικές της συνέπειες, καθιστά στις αρχές του 19ου αιώνα, τα προσχολικά ιδρύματα έντονα αναγκαία. Η αύξηση του ρυθμού βιομηχανοποίησης, απαιτώντας ακόμα περισσότερα εργατικά χέρια, απορροφά και τη γυναίκα-μητέρα. Σε συνδυασμό με την απότομη αύξηση του πληθυσμού και τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης στους εργατικούς οικισμούς των πρώτων χρόνων της Βιομηχανικής Επανάστασης, επιβάλλει τα ιδρύματα για την προστασία των παιδιών κατά τις ώρες εργασίας των γονέων τους.

Έτσι, τα νηπιαγωγεία στην Ευρώπη κατά τα τέλη του 18ου αρχές 19ου αιώνα, δεν οφείλονται σε ιδιοφυείς θεωρίες κάποιων εμπνευσμένων παιδαγωγών, αλλά σε συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες και η λειτουργία τους αφορά κατά κανόνα τα εργατικά στρώματα των βιομηχανικών περιοχών και μάλιστα των βιομηχανικών πόλεων. Είναι προϊόντα ιδιωτικών πρωτοβουλιών, στο πλαίσιο φιλανθρωπικής παροχής περίθαλψης και εκπαίδευσης.

Στην Αγγλία, ο σοσιαλιστής βιομήχανος Robert Owen (1771-1858) ιδρύει το 1816, δίπλα στο εργοστάσιο του στο New Lanark, το «Νέο Ίδρυμα», παράρτημα του οποίου αφιερώνεται στα νήπια 2-6 χρόνων. Η προσπάθειά του σύντομα ανατρέπεται για θρησκευτικούς και πολιτικούς λόγους, ενώ λίγο αργότερα, το 1851, ένα ζευγάρι Γερμανών ιδρύει στο Λονδίνο το πρώτο νηπιαγωγείο.



4. το "σχολείο πλεξιματος"



5. από την εκπαίδευση στο New Lanark

Άρθρα για τα νηπιαγωγεία αρχίζουν να εμφανίζονται στην Αγγλία το 1854 και μόλις το 1870 ο νόμος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση υιοθετεί τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες των ιδρυμάτων αυτών, που πλέον ονομάζονται («Infant Schools»). Το ενδιαφέρον του Αγγλικού Κράτους για τα Νηπιαγωγεία εκδηλώνεται αργότερα, όταν το 1918 δίνεται με νόμο η άδεια για ίδρυση Νηπιαγωγείων μέσα από κρατικούς πόρους.

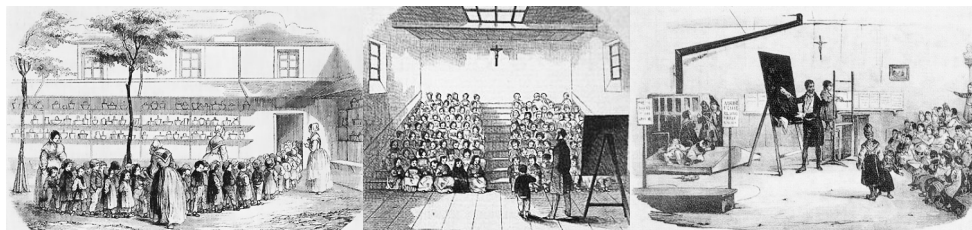
Στη Γαλλία, τα πρώτα παιδικά ιδρύματα ονομάζονται «ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΑΣΥΛΩΝ» (salles d'asile). Την ώθηση για τη δημιουργία

τους, δίνει η Επιτροπή Κυριών ιδρύοντας πρωτοβουλιακά το 1826 το πρώτο άσυλο στη Rue du Bac, το οποίο αποτυγχάνει λόγω κακής οργάνωσης. Νέα ώθηση στο ζήτημα, δίνει ο δικηγόρος και δήμαρχος του 12ου διαμερίσματος του Παρισιού Denys Cochin(1789-1841), ο οποίος μελετά τα αγγλικά infant schools και μαζί με την Επιτροπή Κυριών ιδρύουν το 1828 ένα νέο άσυλο, στη Rue des Martyrs στο Παρίσι. Η αίθουσα ασύλου του στην St. Hippolyte και το διδασκαλείο για την κατάρτιση του προσωπικού, γίνεται προτυπο. Το 1833, ο Cochin εκδίδει το εγχειρίδιο των αιθουσών ασύλου, ειδικό για την οργάνωση και τη μεθοδολογία τους, ενώ την ίδια χρονιά τα άσυλα εντάσσονται στον κρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό. Κατά τη διάρκεια της επανάστασης, το 1848, οι αίθουσες ασύλου λειτουργούν ως δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η αρχιτεκτονική του διδακτηρίου σύμφωνα με τον Felix Narjoux, έναν από τους τότε αρχιτέκτονες, ακολουθεί τις εξής προδιαγραφές. Αποτελείται από ένα ισόγειο κτίσμα για την εκπαιδευτική διαδικασία και έναν ευρύχωρο υπαίθριο, που προορίζεται για τα γεύματα και το διάλειμμα. Το εσωτερικό φέρει ξύλινη επένδυση και είναι καλά φωτισμένο. Την αίθουσα καταλαμβάνουν 5-10 ξύλινες βαθμίδες με καθίσματα, ενώ ταυτόχρονα στα άκρα της υπάρχουν θρανία ή σταθεροί πάγκοι καθώς και ελεύθερος χώρος για τις μετακινήσεις. Ο εξοπλισμός μέχρι το 1847 περιλαμβάνει μαυροπίνακα, πίνακες για ανάγνωση, αριθμητήριο, εικόνες και μαγειρικά σκεύη για την κουζίνα. Σε αυτά προστίθενται από το 1855, αιώρες, ρολόι, κιμωλίες, χάρτινες εικόνες κ.α. Επιπρόσθετα, είναι αξιοσημείωτος ο αριθμός των νηπιών στην αίθουσα, που ανέρχονται σε 100-400 άτομα.



6. Denys Cochin (1789-1841)



7.8.9. σκηνές από το μάζεμα για σίτιση και από ώρα μαθήματος σε άσυλο

Όσον αφορά στη λειτουργία του διδακτηρίου, το μάθημα βρίσκεται στο κέντρο της και ακολουθεί τον ορθολογισμό ενός αλληλοδιδακτικού συστήματος. Η μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται σε ένα πολύπλοκο σύστημα εντολών, παραγγελμάτων και κινήσεων και η επιτήρηση είναι αυστηρή ακόμα και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Ο απολογισμός της λειτουργίας των ασύλων, κατά κανόνα, δεν είναι θετικός. Η Pauline Kergomard (1838-1925) είναι αυτή που αναβαθμίζει το Νηπιαγωγείο στη Γαλλία και γίνεται η πρώτη γυναίκα εκπαιδευτικός σύμβουλος στα 1879. Από την αρχή της δράσης της πολεμά την ίδια την οργάνωση του σχολείου, μιλώντας για στρατονόμοις παιδιών κατά εκατοντάδες μέσα σε αίθουσες, στις οποίες τα παράθυρα βρίσκονται 2 μέτρα πάνω από το έδαφος, όπως σε φυλακές.



«...Διατηρήθηκε η παράξενη τελετουργία και προστέθηκαν εντατικά μαθήματα ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Επιχειρήθηκε ακόμη να διδαχθεί η ανάγνωση σε παιδιά που δεν γνώριζαν καν να μιλούν... κατέπνιξαν στη ρουτίνα και την πλήξη τα διανοητικά και τα ηθικά σπέρματα του παιδιού και δεν τους χάρισαν το μέρος της ευτυχίας που τους ανήκε...»

F. Buisson, Dictionnaire de pedagogie et d'instruction primaire, Hachette, 1887

10. Η Pauline Kergomard (1838-1925)

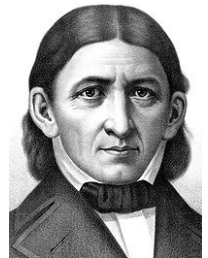
Μετά την ανάληψη της εξουσίας από τους Δημοκρατικούς, ο τότε υπουργός παιδείας J. Ferry (1832-1893), καθιερώνει στη θέση των ασύλων, τα «Ecoles Maternelles». Το πνεύμα της φιλάνθρωπης περιθάλψης των νηπίων αντικαθίσταται. Η ιστορία των Μητρικών Σχολείων συνδέεται με τη δράση της Pauline Kergomard, η οποία πολεμά την τάση να ενταχθούν τα πρώτα στο σχολικό σύστημα.

Αν και μεταφέρεται στη Γαλλία και γίνεται αποδεκτό ως εκσυγχρονισμός από μια μερίδα των Γαλλίδων νηπιαγωγών, το σύστημα εκπαίδευσης ενός από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς, του Friedrich Wilhelm Frobel (1782-1852), δεν επικρατεί.

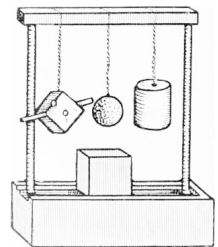
Ο Frobel, είναι ο πρώτος που ασχολείται ουσιαστικά με την αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, διατυπώνει μια λεπτομερή μέθοδο για την εφαρμογή της και μάλιστα σε ειδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο ονομάζει «Νηπιακό Κήπο» (kindergarten). Ο νηπιακός κήπος σχεδιάζεται ώστε να αποτελεί τόπο μέσα από τον οποίο προάγεται η αγάπη για τη φύση, παρέχεται πλήθος ερεθισμάτων για παρατήρηση και προωθείται η αυτενέργεια και η χειροτεχνική εργασία, ιδέες που επηρεάζουν βαθύτατα τη νεότερη παιδαγωγική (εποπτεία-αυτενέργεια-παιχνίδι).

Ο πρώτος «κήπος των παιδιών» εμφανίζεται στη Γερμανία το 1840 με το όνομα («Γενικός κήπος της γερμανικής νεολαίας»). Για την πρακτική αγωγή των νηπίων και προκειμένου να προαχθεί η διαισθητική κατανόηση των γενικών πρώτων αρχών, ο Frobel επινοεί διδακτικά παιχνίδια, τα λεγόμενα «Δώρα του Frobel», που ανταποκρίνονται στην αυθόρμητη δράση του παιδιού.

Το παιδί τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και ο νηπιαγωγός ασκεί απλώς επικουρικό ρόλο. Το σύστημα του νηπιακού κήπου έχει μεγάλη απήχηση, οπαδοί σε διάφορες χώρες το υιοθετούν κατά μεγάλο μέρος, ενώ κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου εγκαταλείπεται.



11. F.W Frobel (1782-1852)



12. τα "δώρα" του Frobel

Περνώντας στον 20ο αιώνα, τρεις άλλοι σημαντικοί άνθρωποι συμβάλλουν στην εξέλιξη του νηπιαγωγείου ως παιδαγωγικού ιδρύματος στην Ευρώπη και δημιουργούν το ρεύμα της Νέας Αγωγής. Η Μαρία Montessori (1870-1952), ο Ονίδη Decroly (1871-1932) και ο Edvard Claparède (1873-1940).

Η Ιταλίδα γιατρός Μαρία Montessori μαζί με τον αρχιτέκτονα Talamo, ιδρύει το 1907 το «casa dei bambini», στις φτωχογειτονιές του San Lorentzo της Ρώμης και εισάγει στην εκπαίδευση ένα κατάλληλο υλικό με στόχο την ενεργητική στάση των παιδιών στις διαδικασίες μάθησης.



13. 14. 15. το «casa dei bambini» και η Μαρία Montessori με τα παιδιά

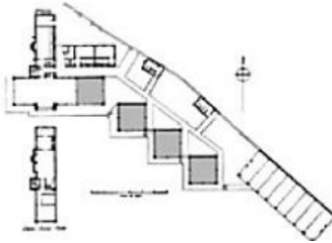
Την ίδια χρονιά, ο Βέλγος γιατρός Ονίδη Decroly, με αξιόλογη έρευνα πάνω στην ψυχική εξέλιξη των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια, δημιουργεί το σχολείο «Ermitage» για παιδιά από 3 έως 18 χρόνων, όπου εφαρμόζει τις ιδέες του. Αναπτύσσει την περίφημη ολική μέθοδο για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της μέτρησης και τη γενική του θεωρία για τα κέντρα ενδιαφέροντος και την ενεργητική εργασία. Το Νοέμβριο του 1913, ο Edvard Claparède ιδρύει το «σπίτι των μικρών», μια έπαυλη με κήπους απέραντους, λιβάδια, ζώα και άνθη κάθε είδους. Το σχολείο αυτό δημιουργείται και για να εκπαιδεύει Νηπιαγωγούς. Η κυρίαρχη αντίληψη αυτού του δημιουργικού σχολείου, είναι πως ο δάσκαλος πρέπει να προσαρμόζει τις μεθόδους του σύμφωνα με την παιδική φύση και να δημιουργεί κίνητρα και μέσα για τη γνώση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Μέχρι το 1930, εκδηλώνονται και κυριαρχούν στην Ευρώπη, όσον αφορά στην προσχολική εκπαίδευση, οι ιδέες που εγκυμονούνται στα τέλη του 19ου αιώνα και τις οποίες αναγνώσαμε προηγουμένως. Όσον αφορά στην αρχιτεκτονική των ιδρυμάτων αυτής της περιόδου, τα εκπαιδευτικά κτίρια συνδέονται με το νέο ρόλο που αποκτά το σχολείο με την κυριαρχία της αστικής τάξης.

Τα πρώτα, με το μνημειακό τους χαρακτήρα και τη θέση τους στον αστικό ιστό, λειτουργούν ως μηχανισμός στήριξης και αναπαραγωγής της δεύτερης. Άλλα χαρακτηριστικά τους είναι η μέριμνα για την επίλυση των ζητημάτων υγιεινής, η αναζήτηση ορθολογισμού και η τάξη ως δομική μονάδα.



16. Public Works school, Droogbak, 1925
η μία πλευρά των αιθουσών "βλέπει" προς τον εσωτερικό διάδρομο, ενώ η άλλη υψώνεται επιβλητικά προς το δρόμο



17. Open-Air School, Uffculm, 1924
Cossins Peacock & Belway

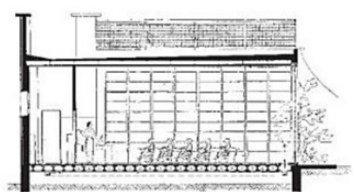
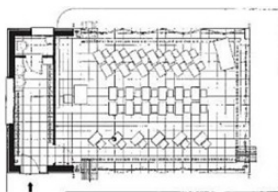
με τη διάταξη των αιθουσών και με τη χρήση “σπαστών” υαλοστασίων, επιχειρείται η εξασφάλιση αμφίπλευρου αερισμού και φωτισμού

Η συγκέντρωση πληθυσμού στα αστικά κέντρα κατά το Μεσοπόλεμο και η απουσία της ανάλογης υποδομής, οδηγούν στην ανάπτυξη και τη μετάδοση ασθενειών. Η υγιεινή παίζει ακόμα καθοριστικότερο ρόλο στην οργάνωση του σχολικού κτιρίου. Χαρακτηριστικά στη Γαλλία και την Αγγλία, η τάξη αποτελεί στοιχειώδες συνθετικό στοιχείο του σχολείου. Διατηρώντας γραμμική ανάπτυξη και δημιουργώντας πτέρυγες, εξασφαλίζεται ο ζητούμενος αμφίπλευρος αερισμός και φωτισμός, ο κατάλληλος προσανατολισμός και η άμεση επαφή με τον εξωτερικό χώρο.

18. σχολείο στο Arnhem από τον H.B van Broekhuizen, 1930

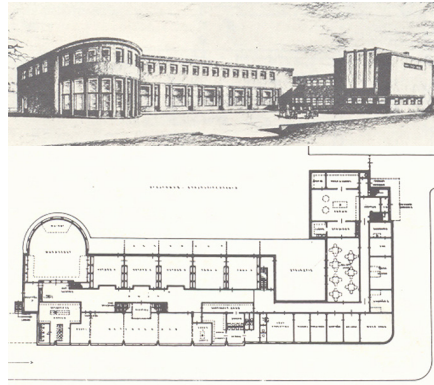


Το ρεύμα της Νέας Αγωγής, που εμφανίζεται αυτή την περίοδο με τις ιδέες των Montessori, Decroly, Claparède, Kerchensteiner και Dewey, που αντιτίθεται στο ντετερμινιστικό και αυταρχικό σύστημα εκπαίδευσης, δεν σημειώνει σημαντικές αλλαγές στο σχολικό κτίριο. Η σχολική πρακτική, εξακολουθεί στις περισσότερες περιπτώσεις να λειτουργεί σύμφωνα με τις αξίες και τις αρχές του παραδοσιακού μοντέλου, ενώ μοναδικές τροποποιήσεις στο κτίριο είναι ο πιο ευέλικτος χαρακτήρας στο εσωτερικό της τάξης και η προσθήκη εργαστηρίων. Η Νέα Αγωγή κινείται μεταξύ ιδεολογίας και επιστήμης και παραμένοντας εκτός θεσμών, εκφυλλίζεται σε μια ρομαντική προσπάθεια για την εκπαίδευση του νέου ανθρώπου.



19. Open-Air School, Suresnes-Paris, E.Beaudoin & M.Lods 1935-36
η μέθοδος διδασκαλίας παραμένει δασκαλοκεντρική

Μαζί με το ρεύμα της Νέας Αγωγής, εμφανίζεται κατά τις δεκαετίες '20 και '30 το ρεύμα της Νέας Αρχιτεκτονικής, ο Μοντερνισμός. Η τάξη που συνδέεται από τα μέσα του 19ου αιώνα με την εκπαιδευτική διαδικασία, παραμένει ως λογική οργάνωση του χώρου ανατρέπεται όμως ως μοντέλο εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Με τη δημιουργία υποπεριοχών και την έμφαση στην πολυπλοκότητα, δίνονται στο χώρο δυνατότητες και χαρακτηριστικά που απαιτεί η γνωστική διαδικασία. Από την παλιά τάξη δεν απομένει παρά το υλικό οριό της. Παρ'όλα αυτά, το κτίριο παραμένει κλειστό ως προς το κοινωνικό περιβάλλον, αποξενωμένο από ερεθίσματα και γεγονότα που αργότερα θα θεωρηθούν ως πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



20. σχέδια του Walter Gropius για νηπιαγωγείο σύμφωνα με τις αρχές του φροβελιανού συστήματος

Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η απουσία των αντρών στον πόλεμο ωθεί τις γυναίκες και πάλι εκτός σπιτιού. Η πολεμική βιομηχανία χρειάζεται εργατικά χέρια και οι γυναίκες θα πρέπει να στελεχώσουν τα εργοστάσια. Περίπου 300 χιλιάδες παιδιά εντάσσονται σε προγράμματα μέριμνας, που όμως δεν διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αργότερα, οι καταστροφές του πολέμου συνεπάγονται προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης. Ο αριθμός των παιδιών είναι αυξημένος, λόγω της συγκέντρωσης πληθυσμού στα αστικά κέντρα. Η αδυναμία του κλασικού τρόπου κατασκευής να ανταποκριθεί στις ανάγκες ανοικοδόμησης, γίνεται αιτία ανάπτυξης και υποστήριξης της βιομηχανοποιημένης παραγωγής του δομημένου χώρου. Στόχος, η δημιουργία κατασκευαστικών συστημάτων που επιτρέπουν την υλοποίηση ενός έργου σε ελάχιστο χρόνο και με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Η παιδαγωγική και η σχέση της με το κτίριο ατονεί και αντιμετωπίζεται καθαρά τεχνοκρατικά.



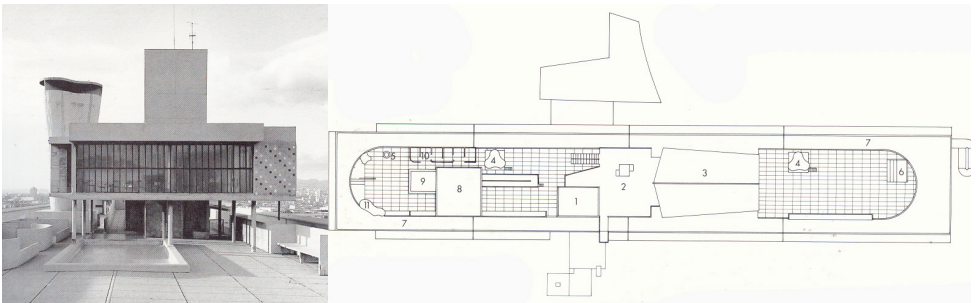
21. Templewood School Welwyn, England
A.W. Cleeve Barr
1949-50

Στα τέλη της δεκαετίας του '50, οι αρχιτέκτονες αντιδρούν στις αδυναμίες της μοντελοποίησης του σχολικού χώρου και στο «σχολείο-εργοστάσιο», όπως το αποκαλούν. Το 1958, η Διεθνής Ένωση Αρχιτεκτόνων, σε συνεργασία με τους παιδαγωγούς, συντάσσει μελέτη με το όνομα «Χάρτα των Σχολικών Κατασκευών». Το κείμενο διατυπώνει βασικές αρχές-κατευθύνσεις, εγκαινιάζοντας μια διαφορετική θέση για την αρχιτεκτονική αντίληψη των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Προτάσσει τη δημιουργία ευέλικτων, μετατρέψιμων χώρων, που να προσαρμόζονται στις αλλαγές της παιδαγωγικής και στις ηλικίες των παιδιών. Ωστόσο, οι όροι της Διεθνούς Ένωσης Αρχιτεκτόνων είναι ασαφείς. Όρο-κλειδί της Χάρτας αποτελεί η παιδική κλίμακα, που όμως παραμένει στα όρια της εργονομίας και δεν επεκτείνεται στις κοινωνικο-ψυχολογικές της διαστάσεις. Ο τύπος «διάδρομος» με την ανάπτυξη των τάξεων κατά μήκος του άξονα της κίνησης θα κυριαρχήσει αυτή την περίοδο, θυσιάζοντας κάτω από την επιταγή για υλοποίηση του έργου σε σύντομο χρονικό διάστημα, τις μορφολογικές και αισθητικές αναζητήσεις του Μοντέρνου Κινήματος της προηγούμενης περιόδου.

«Η εκπαίδευση οφείλει να πάρει υπόψη της το παιδί. Από αυτό προκύπτει ότι οι κατασκευές θα χτίζονται στη δική του κλίμακα, και δεν θα είναι κτήρια τεράστια και μνημειώδη. Η εκπαίδευση θα αναπτύξει με ποικίλους τρόπους, ταυτόχρονα το σώμα, το μυαλό και την προσωπικότητα του παιδιού. Άρα επιβάλλεται μια εύκαμπτη και διαφοροποιημένη διάταξη χώρων, προσαρμοσμένη σε κάθε ηλικία και διδασκαλία: όχι πια τάξεις συστηματικά όμοιες, τοποθετημένες σε αυστηρές και μονότονες διατάξεις. Το σχολείο πρέπει να είναι ένα συμπλήρωμα της κατοικίας. Χωρίς να δημιουργεί μια υπερβολική ασυνέχεια στο συνηθισμένο κτισμένο περιβάλλον του παιδιού, οφείλει να το προετοιμάσει για ένα κόσμο που είναι καινούργιος και συχνά γεμάτος εξελίξεις: άρα οι χώροι πρέπει να είναι άνετοι και να έχουν σχέση με τη φόρμα και βαθμό εξέλιξης της κατοικίας».

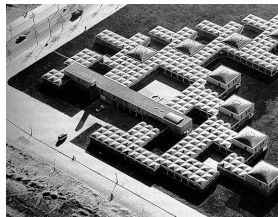
22. απόσπασμα από τη Χάρτα των Σχολικών Κατασκευών, 1958



23,24. το νηπιαγωγείο στον τελευταίο όροφο της
Unité d'Habitation στη Μασσαλία, Le Corbusier, 1952

Σημαντικό σταθμό στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής αποτελεί η δεκαετία του '60. Όλοι οι πειραματισμοί και οι έρευνες αποδεικνύουν πως η πρώτη επαφή του παιδιού με το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου έχει πολύ θετικές επιπτώσεις στις φυσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές του ικανότητες. Οι απόψεις των Piaget, Dewey καθώς και το πρόγραμμα της Montessori επανέρχονται στην επικαιρότητα. Παράλληλα, για πρώτη φορά στη δεκαετία του '60 η μέθοδος εμφανίζεται στο θεωρητικό λόγο των αρχιτεκτόνων. Ο αρχιτέκτονας από καλλιτέχνης-δημιουργός γίνεται επιστήμονας-ειδικός. Οι προτάσεις της περιόδου χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια αντικειμενικοποίησης των αναγκών, τάσεων και επιθυμιών του χρήστη (π.χ. έργο του Ch. Alexander και G. Moore), το δανεισμό εννοιών, εργαλείων και μεθόδων από άλλες επιστήμες και σε άλλες περιπτώσεις, από την επιρροή της δομικής γλώσσας και του στρουκτουραλισμού. Το αρχιτεκτονικό λεξιλόγιο του σχολικού κτιρίου εμπλουτίζεται με έννοιες όπως ο ανοικτός σχεδιασμός, η μετάβαση, η πολλαπλότητα χρήσεων, η επέκταση, η συνοχή και η ορατή κατασκευή. Η οργάνωση των δραστηριοτήτων κατά ζώνες,

η καθαρότητα της γεωμετρίας και των ορίων, η ανθρωπομετρική άποψη για την παιδική κλίμακα, υποχωρούν μπροστά στη δύναμη επιστημονικών δεδομένων που συνδέονται με την Παιδαγωγική και τη Ψυχολογία. Η παιδική κλίμακα, πιο συγκεκριμένα, επενδύεται και με ψυχολογικές ποιότητες προσδίδοντας στον εκπαιδευτικό χώρο νέες διαστάσεις.



25,26. το Δημοτικό Ορφανοτροφείο του Aldo Van Eyck στο Άμστερνταμ, 1960, αντιπροσωπευτικό παράδειγμα στρουκτουραλιστικής αρχιτεκτονικής

Στη δεκαετία του '70, πραγματοποιείται το πέρασμα από το φορντικό στο μεταφορντικό μοντέλο και το νεοφιλελεύθερο κράτος αντικαθιστά το κράτος προνοίας. Στην παιδαγωγική, ο υπερτονισμός του ατόμου θα στρέψει τους παιδαγωγούς περισσότερο στη ψυχολογική και όχι στην κοινωνική διάσταση της διαδικασίας της μάθησης. Ταυτόχρονα, οι έννοιες που διεισδύουν στις θεωρητικές αναφορές για το χώρο είναι ο τοπικισμός, η ευελιξία, το κοινοτικό σχολείο, η συμμετοχή του χρήστη στις διαδικασίες προγραμματισμού και η σημασιολογική διάσταση του χώρου. Στην αρχιτεκτονική σύνθεση των σχολείων, οι μορφές των νέων αυτών εννοιών εκδηλώνονται με τη σύνθεση εκπαιδευτικών και κοινωνικο-πολιτιστικών εγκαταστάσεων, τη δημιουργία πολυλειτουργικών χώρων και τις φορμαλιστικές προτάσεις που είτε παραπέμπουν στην ιστορία και την τοπικότητα, είτε στην τεχνολογία, την οποία θέτουν στην υπηρεσία του εφήμερου και συνεχώς μεταβαλλόμενου.

27, 28, 29.
Fagnano Olana
Elementary School
Varese, Italy, 1972-1976
Aldo Rossi



Η δεκαετία του 1980-1990, σηματοδοτεί αλλαγές στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Ο ρόλος των Νηπιαγωγών αναβαθμίζεται και τα προγράμματα αποδεσμεύονται από τα αναλυτικά προγράμματα της δημοτικής εκπαίδευσης. Στηρίζονται πάνω στις αρχές της Εξελικτικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και στοχεύουν στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων, μέσα από ψυχοκινητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, ανάπτυξης της λογικομαθηματικής σκέψης αλλά και απόκτησης προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων.

Σήμερα, σχεδόν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες προσφέρουν από πολύ νωρίς κάποιο πρόγραμμα για τα νήπια πρώτου ξεκινήσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Ενδεικτική είναι η μελέτη της Ε.Ε του 2009, που βρίσκει το 87% των παιδιών ηλικίας 4 ετών στην Ευρώπη να φοιτούν σε κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό. Παρ'όλα αυτά, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα προγράμματα από χώρα σε χώρα ή από περιοχή σε περιοχή, όσον αφορά στην ηλικία που ξεκινούν, στα δίδακτρα συμμετοχής και στο είδος της αγωγής που τους παρέχεται. Το ίδιο ισχύει και για τα κτίρια που στεγάζουν τα προσχολικά προγράμματα, τους πόρους που χρηματοδοτούν την ανέγερσή τους και τον ίδιο τον σχεδιασμό τους.

ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1. <http://tvxs.gr>
2. <http://dimotikoastakou.blogspot.gr>
3. <http://el.wikipedia.org>
4. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ-ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Χαράλαμπος Χαρίτος, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998 (σ.39)
5. <http://www.laphamsquarterly.org>
6. http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Denis_Cochin
7. <http://blogajef.blogspot.gr>
8. <http://archeologue.over-blog.com>
9. <http://histoirelocale.arenval.com>
10. <http://oratoiredulouvre.fr>
11. <http://en.wikipedia.org>
12. <http://ashangstheflexibleline.wordpress.com>
13. <http://www.sihirilbahce.com>
14. <http://myhero.com>
15. <http://www.michaelolaf.net>
16. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.12)
17. όπ.π (σ.16)
18. όπ.π (σ.16)
19. όπ.π (σ.18)
20. ΧΩΡΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, Ε.Μ.Π. διάλεξη, Θεοδωροπούλου Αργυρώ, αθήνα 2011 (σ.27)
21. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.20)
22. ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ-ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, Κυριακή Τσουκαλά, γ' έκδοση, εκδ. Επίκεντρο Α.Ε. Θεσ/νίκη 2010 (σ.75-76)
23. LE CORBUSIER, L'UNITE D'HABITATION DE MARSEILLE, JACQUES SBRIGLIO (σ.110)
24. όπ.π (σ.111)
25. <http://architecturelinked.com>
26. <http://www.flickr.com>
27. <http://cameronmcewan.wordpress.com>
28. ROSSI'S POETICS OF THE FRAGMENT: THE PHYSICAL (THE CITY) AND THE TEMPORAL (MEMORY), The Carlo Cattaneo Free University Institute, Lara K. Davis, 1989 (σ.11)
29. <http://www.tumblr.com>

ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ

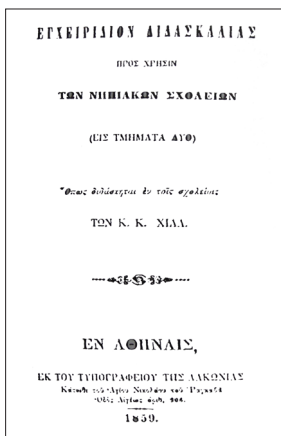
Ο θεσμός των προσχολικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα, μεταφυτεύεται από την Ευρώπη κατά την 3η δεκαετία του 19ου αιώνα και βρίσκει την όποια ανάπτυξη του κατ'επίδραση των δυτικών προτύπων. Ωστόσο την περίοδο αυτή, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στη χώρα διαφέρουν από τις αντίστοιχες στον ευρωπαϊκό χώρο. Η συγκρότηση των αστικών στρωμάτων είναι διαφοροποιημένη και με καθυστέρηση και η βιομηχανική ανάπτυξη δεν συντελείται στον έντονο βαθμό που τη βιώνει η υπόλοιπη Ευρώπη.

Έτσι, τα πρώτα ελληνικά νηπιαγωγεία ικανοποιούν κατά κανόνα τις ανάγκες των εύπορων οικογενειών, προσφέροντας μια πρώιμη κατάρτιση στα μικρά παιδιά τους και απαλλάσσοντας ταυτόχρονα τις μητέρες από την επιτακτική φροντίδα ανατροφής τους. Αντίθετα, στις ευρωπαϊκές χώρες όπως προαναγγώσαμε, εμφανίζονται για να καλύψουν τις ανάγκες των εργατικών στρωμάτων, παρέχοντας προστασία στα νήπια κατά τη διάρκεια της απουσίας των γονέων τους στις βιομηχανίες. Παρ'όλα αυτά, στον εξωελλαδικό χώρο των ελληνικών κοινοτήτων με μικτό πληθυσμό, ο θεσμός καθιερώνεται ωριότερα και σε μεγάλο βαθμό, αφού λόγος της ύπαρξής του είναι κυρίαρχα «η υποστήριξη του ελληνικού φρονήματος δια της ελληνικής γλώσσας».

Φορείς των πρώτων νηπιαγωγείων στην Ελλάδα είναι ιεραποστολικές αποστολές, από φιλέλληνες εκπρόσωπους χριστιανικών (προτεσταντικών κατά κανόνα) σωματείων από την Ευρώπη και την Αμερική. Αποστολή τους (*mission* > «μισσιονάριοι», όπως αποκαλούνται), είναι να βοηθήσουν εκπαιδευτικά το νεοσύστατο κράτος. Ιδρύουν ιδιωτικά εκπαιδευτήρια «γι'αυτούς που το κράτος δεν μερίμνησε» και εκτυπώνουν-διανέμουν εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Σημαντικοί εκπρόσωποι είναι ο Γερμανός Fr. Hildner και ο Αμερικανός J. Hill.

Ο Hildner, απεσταλμένος της Church Missionary Society, ιδρύει το 1830 στην Ερμούπολη της Σύρου, κοιτίδας ανάπτυξης της ιδιωτικής εκπαίδευσης, το «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον». Αποτελεί εκπαιδευτήριο θηλέων, που όμως στεγάζει και νηπιακό τμήμα με αγόρια και κορίτσια από 2-6 ετών, 140 στο σύνολο. Τα νήπια διδάσκονται Ιερά Ιστορία, στοιχεία γεωγραφίας και φιλοτεχνούν εργόχειρα.

Ο Hill και η σύζυγός του Francis, απεσταλμένοι της Domestic and foreign Missionary Society, ιδρύουν το 1831 εκπαιδευτήριο στην Πλάκα. Το 1835, κτίζουν ειδικό εκπαιδευτήριο στη Θουκυδίδου για να το στεγάσει, το οποίο περιλαμβάνει και μικτό νηπιακό τμήμα. Το τελευταίο δεν διαφέρει από το πρωτοβάθμιο σχολείο. Προετοιμάζει τα νήπια για το δημοτικό και ταυτόχρονα τους εμπνέει το θρησκευτικό αίσθημα σε μια ατμόσφαιρα «ευσέβειας και σοβαρότητας». Το 1837 στην ίδια θέση ανεγείρεται νέο κτίριο, που αναλαμβάνει και πάλι εκπαιδευτική λειτουργία. Σημαντική εισφορά των Hill, είναι επίσης η από το 1853 εκπαίδευση των πρώτων νηπιαγωγών στο σχολείο τους, όπως και η έκδοση εγχειριδίου με μεθοδολογικές οδηγίες για την άσκηση της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και τη διαμόρφωση του χώρου του. Το ζεύγος Hill έχει ουσιαστικό ρόλο στη διάδοση του θεσμού της προσχολικής αγωγής, εμπνέοντας την ίδρυση και άλλων νηπιαγωγείων στην πρωτεύουσα.



“...Το διδακτήριο του νηπιαγωγείου αποτελείται από μία μεγάλη αίθουσα, όπου στη μία της πλευρά υπάρχουν οι βαθμίδες, σκαλοπάτια με κατάλληλα καθίσματα όπου μπορούν να καθίσουν όχι περισσότερα από δέκα παιδιά. Ο υπόλοιπος χώρος, χωρισμένος με κιγκλιδώματα από τις βαθμίδες, ονομάζεται στο Εγχειρίδιον “μάνδρα”. Στη μάνδρα, όπου υπάρχουν τα θρανία, τοποθετούνται τα παιδιά που δεν ξέρουν ακόμη να συλλαβίζουν. Στον ίδιο χώρο πραγματοποιούνται ποικίλες ασκήσεις...Εκτός από την κύρια αίθουσα, όπου πραγματοποιούνται η “προκαταρκτική διδασκαλία” και οι ασκήσεις, μια δεύτερη αίθουσα, “το δωμάτιον των κλάσεων”, χρησιμεύει ως τόπος εξατομικευμένης διδασκαλίας και εμπέδωσης των διδασκθέντων...”

1. από το ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ-ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Χαράλαμπος Χαρίτοσ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998 (σ.105,107), το εγχειρίδιο των Χίλλ

Το 1836, ιδρύεται η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία υιοθετεί το θεσμό και το 1840, ιδρύει στην Αθήνα το πρώτο της νηπιαγωγείο για μικρά αγόρια. Λειτουργεί με δίδακτρα και ακολουθεί το διδακτικό σύστημα της αλληλοδιδασκαλίας. Στη συνέχεια, η εταιρεία προχωρεί στην ίδρυση και άλλων νηπιακών σχολείων, σε συνύπαρξη με ιδιωτικά σχολεία θηλέων και με χαρακτηριστικά τους την πιστή αναπαραγωγή του αλληλοδιδασκτικού συστήματος και την ανάληψη του ρόλου της νηπιαγωγού αποκλειστικά από γυναίκες. Στα σχολεία αυτά, τα νήπια διδάσκονται να υπακούουν στην παιδαγωγό και να παραμένουν σιωπηλά, να απαγγέλλουν «εν χωρώ» και από μνήμης μαθήματα και ποιήματα και για βοήθεια να προσφεύγουν στους μεγαλύτερους μαθητές, τους «πρωτοσχόλους».

Το 1841 τυπώνεται στη Σμύρνη το «Εγχειρίδιον εις χρήσιν των νηπιακών σχολείων» με ιδιαίτερο κεφάλαιο που τιτλοφορείται «Το δωμάτιον» και αφιερώνεται στο χώρο του νηπιαγωγείου. Περισσότερο αναλυτική είναι η έκδοση, το 1863, του «Εγχειριδίου περί Δημοτικής Εκπαιδύσεως» ή «Οδηγός περί μεθόδων διδακτικών, συνδιδασκτικών και μικτών και περί νηπιακών σχολείων», του Ι.Π. Κοκκώνη, ενός από τους πρώτους και στενούς συνεργάτες του Καποδίστρια. Σε αυτό, μεταφράζει κομμάτια από το επικυρωμένο με Β.Δ. σύγγραμμα «Guide des salles d'asile» του Jube de la Perelle, υπάλληλου του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας, σχετικά με τα «περί οικοδομής σχολείου νηπιακού, περί διατάξεως των μερών αυτού και περί της διατάξεως του εν αυτό αναγκαίου υλικού».

“...Το δωμάτιον του Νηπιακού σχολείου πρέπει προ πάντων να είναι φωτεινόν ευάρεστον και να έχη ελεύθερον αέρα δια ν'αναπνέωσι τα παιδιά. Το δε μέγεθός τους να είναι αρκετόν και να βάλλονται περί τους τοίχους καθίσματα ώστε να κάθηνται όλα τα παιδιά και ο μεταξύ αυτών τόπος να μένει ανοικτός και ελεύθερος. Αντίκρου της διδασκαλιαθεδρας θέτεται συνήθως η λεγόμενη κλίμαξ, ήγουν τα καθίσματα τα οποία είναι βαλμένα το εν απέναντι του άλλου και εις τα οποία κάθηνται κατά διαφόρους περιστάσεις όλα ομού τα παιδιά υπό μίαν πρόσοψιν δια τας γενικάς εξετάσεις και τα κοινά μαθήματα...”



ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ, Μ. Καρδαμίτση-Αδάμη, Τεχνικά Χρονικά-Α, Τομ.4, Τεύχος 3 (σ.180-181)

Την ίδια περίοδο (1860-1863), η διεθνής κατακραυγή εναντίον της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου συμπαρασύρει το ακολουθούμενο και στα νηπιαγωγεία σύστημα. Έτσι μερικά χρόνια αργότερα, το 1881, η Αικατερίνη Λασκαρίδου Χρηστομάνου(1842-1916) οργανώνει στο «Ελληνικό Παρθεναγωγείο» την πρώτη τάξη για τη μόρφωση της Ελληνίδας νηπιαγωγού. Το 1886, 36 νηπιαγωγοί έχουν ήδη εκπαιδευτεί δωρεάν σύμφωνα με το φροβελιανό σύστημα.



3. αριστερά
η Αικατερίνη Λασκαρίδου
Χρηστομάνου (1842-1916)



4. δεξιά
η Αικ. Λασκαρίδου με τις μαθήτρες
της του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών

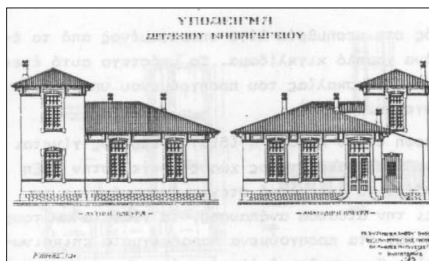
Όσον αφορά στην αρχιτεκτονική των προσχολικών ιδρυμάτων, αυτά συστεγάζονται τις περισσότερες φορές με σχολεία. Από το 1887, όπως είδαμε και στην Ευρώπη, η υγιεινή συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση των απόψεων περί λειτουργίας και κατασκευής του σχολικού κτιρίου. Αργότερα, το 1894, ο τότε Υπουργός Εσωτερικών Δ. Καλλίας, όντας και μηχανικός, εκδίδει διάταγμα «περί του τρόπου κατασκευής των σχολείων» με προδιαγραφές που δεν έχουν άμεση σχέση με τα παιδαγωγικά κείμενα. Ωστόσο, αποτελεί το πρώτο κανονιστικό κείμενο για το σχολικό χώρο. Από αυτό προκύπτουν τέσσερις τύποι σχολείων, με χαρακτηριστικά την τετράγωνη κάτοψη με άξονα συμμετρίας το διάδρομο και με όψεις που ακολουθούν το νεοκλασικισμό και διέπονται από επιβλητικό και μνημειακό πνεύμα.

Έτσι φτάνουμε στο 1895, που το ελληνικό κράτος αποφασίζει να υιοθετήσει τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες που ως τότε είχαν αναπτύξει το θεσμό της προσχολικής αγωγής. Σύμφωνα με το νόμο, το κράτος απλώς ασκεί εποπτικό ρόλο στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δεν ιδρύει άλλα δημόσια όπως και δεν περιλαμβάνει την προσχολική εκπαίδευση στην υποχρεωτική. Στη συνέχεια, το 1896, με το διάταγμα «περί συστάσεως νηπιαγωγείων», επιτρέπει σε «ιδιώτας ανεγνωρισμένης χρηστότητος» τη σύσταση των πρώτων. Ένα χρόνο αργότερα, η Λασκαρίδου-Χρηστομάνου ιδρύει στην Αθήνα το «Διδασκαλείο νηπιαγωγών» και το πρώτο νηπιαγωγείο που ονομάζει σύμφωνα με τον Frobel («Πρότυπο νηπιακό κήπο»).

Ο ελληνοτουρκικός πόλεμος του 1897 και αργότερα ο πόλεμος του 1912, έχουν σημαντικά αποτελέσματα στη συμμετοχή της γυναίκας στην παραγωγή, που καθίσταται απαραίτητη. Άμεση συνέπεια είναι η ανάγκη για περισσότερα προσχολικά ιδρύματα και η έντονη δραστηριοποίηση για τη δημιουργία τους. Μέχρι το 1920, λειτουργούν στην Ελλάδα 140 νηπιαγωγεία. Τα περισσότερα αποτελούν παραρτήματα σχολείων, των οποίων τα κτίρια εξακολουθούν να ακολουθούν τους κανόνες του Νεοκλασικισμού και συνδέονται με το όνομα του Δ. Καλλία και του Α. Συγγρού.

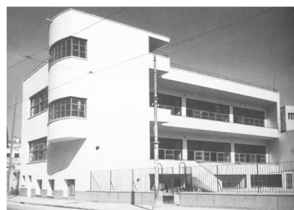
Το 1929 με το Ν.Δ. 4397/1929, τα νηπιαγωγεία εντάσσονται στο Υπουργείο Παιδείας, στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση και καθιερώνονται ως μονοτάξια (μέχρι 40 νήπια) ή διτάξια (40-60 νήπια). Εν τω μεταξύ, το Αρχιτεκτονικό Τμήμα του Υπουργείου

Παιδείας έχει ήδη ασχοληθεί με τη μελέτη σχετικών υποδειγμάτων τόσο για μονοτάξια όσο και για διτάξια νηπιαγωγεία. Η επίδραση των ξένων προτύπων είναι φανερή.



5.6. υπόδειγμα διτάξιου νηπιαγωγείου του Αρχιτεκτονικού τμήματος του Υπουργείου Παιδείας

Ένα χρόνο αργότερα, το 1930, δημιουργείται η Τεχνική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας στην οποία ανατίθεται η κατασκευή μεγάλου αριθμού σχολικών κτιρίων (τα «Σχολεία του '30», όπως αποκαλούνται). Οι Έλληνες αρχιτέκτονες με τους οποίους στελεχώνεται (Πάτροκλος Καραντινός, Δημήτρης Πικιώνης, Κυριάκος Παναγιωτάκος, Θουκυδίδης Βαλεντής, Ιωάννης Δεσποτόπουλος, Νίκος Μητσάκης και Παναγιώτης Τζελέπης), υιοθετούν τις αρχές του μοντερνισμού, άλλοτε στην καθαρή τους μορφή και άλλοτε συνδυάζοντάς τις με στοιχεία της τοπικής αρχιτεκτονικής. Δυστυχώς, τόσο στο Λεύκωμα Σχολικών Κτιρίων που εξεδόθη από το ΤΕΕ όσο και στα αρχεία του Υπουργείου Παιδείας, δεν υπάρχουν στοιχεία που να φανερώνουν κάποιο στοιχειώδες έστω ενδιαφέρον για τα κτίρια της προσχολικής αγωγής.



7. Δημοτικό σχολείο Κ. Παναγιωτακού, Αθήνα



8. Δημοτικό σχολείο Ν. Μητσάκη, Αθήνα

Κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής, η εκπαίδευση βρίσκεται σε πλήρη αποδιοργάνωση και ο θεσμός του νηπιαγωγείου δέχεται το μεγαλύτερο πλήγμα σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της. Σημαντική για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων είναι η πολιτική οργάνωση των περιοχών που ελέγχονται από τις αντιστασιακές οργανώσεις. Μια προσπάθεια για την αναδιοργάνωση των περιοχών της ελεύθερης Ελλάδας, ξεκινά η Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ). Στα πλαίσιά της, διοργανώνονται ιδρύματα για την περίθαλψη των νηπίων και των παιδιών, οι «παιδικές φωλιές». Το εγχείρημα όμως δεν έχει συνέχεια. Προϊόν της περιόδου είναι και το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», που συντάσσουν επιτροπές της ΕΠΟΝ και του ΕΑΜ και αποτελεί πρόταση προς εφαρμογή κατά τη μεταπελευθερωτική περίοδο. Σε εαυτό εμφανίζεται ιδιαίτερη φροντίδα για την προσχολική ηλικία. Εκτός από καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασής της, περιλαμβάνει και στόχους για τη δημιουργία παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, παιδικών εξοχών και συμβουλευτικών σταθμών.

Στη μεταπολεμική περίοδο, κυρίως στη δεκαετία του '50, το κράτος παρουσιάζει ενδιαφέρον για την επέκταση της προσχολικής αγωγής σε περισσότερα διαμερίσματα, χωρίς όμως να την καθιστά προσπελάσιμη από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Στον τομέα της διδασκαλίας, σημαντική είναι η «εισροή» των επιστημονικών ρευμάτων που διέπουν κατά τον 20ο αιώνα την ευρωπαϊκή προσχολική εκπαίδευση. Όταν υπάρχει το αναγκαίο εποπτικό υλικό, το φρομπελιανό σύστημα εναλλάσσεται με το μοντεσσοριανό, ενώ από το 1954 η αναγωγή της προσχολικής αγωγής στο μοντεσσοριανό μοντέλο γίνεται αποκλειστική. Στον τομέα των κτιριακών εγκαταστάσεων, τα παραδείγματα που έχουμε είναι λίγα και τα περισσότερα ανήκουν στο χώρο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

«... Στις δεκαετίες '60-'70, όταν άλλοι έσκυβαν με αγωνία πάνω στα παιδιά, η Ελλάδα πλήρωνε την επτάχρονη δικτατορία με προκατασκευασμένους σχολικούς στρατώνες, για προκατασκευασμένους, υποθέτω, πολίτες...», γράφει χαρακτηριστικά ο Γιώργος Κύρου¹.

Μετά τη μεταπολίτευση, δεν επέρχονται ουσιαστικές αλλαγές. Το Π.Δ. 476/1980, που ακολουθεί το Β.Δ. 494/15-7-1962 «Περί του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων του Κράτους», αντιμετωπίζει το νήπιο ως «ένα ον με αυτοτέλεια, ιδιαιτερότητα και δυναμισμό». Θεωρεί επίσης δεδομένη την υλικότεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου (που από το 1962 αναλαμβάνει ο ΟΣΚ) και δίνει περισσότερη έμφαση στην οργάνωση του χώρου. Το 1989, με νέο Π.Δ., διαμορφώνεται το τρίτο αναλυτικό πρόγραμμα, που περιγράφει καλύτερα από τα προηγούμενα τις προοπτικές λειτουργίας των προσχολικών ιδρυμάτων. Στο ισχύον πρόγραμμα έχει εγκατάληφθει ο προσανατολισμός σχετικά με την ανατροφή των νηπίων και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια των κινητικών και νοητικών τους δεξιοτήτων. Είναι γεγονός πάντως πως και στα τρία προγράμματα δίνεται έμφαση στον εξοπλισμό και στη διαμόρφωση του χώρου του νηπιαγωγείου.

Από το 1997, θεσπίζεται με νόμο το πρόγραμμα του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Σκοπός της εφαρμογής του, είναι η αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών διακρίσεων και η διευκόλυνση των γονέων, κυρίως των εργαζόμενων. Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο λειτουργεί επί οχτώ 8 ώρες ημερησίως, διευρύνοντας κατά τέσσερις 4 ώρες το ωράριο λειτουργίας του κλασσικού Νηπιαγωγείου.

Σήμερα, η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο (είτε κλασικό είτε ολοήμερο) των νηπίων που συμπληρώνουν την ηλικία των 5 ετών, σύμφωνα με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ 272/2006, τ. Α'), είναι υποχρεωτική. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η φοίτησή τους να πλησιάζει σε αριθμούς τη φοίτηση των μαθητών ανά τάξη στο δημοτικό σχολείο και άρα τείνει να γίνει καθολική. Η αύξηση όμως του αριθμού των παιδιών που λαμβάνουν προσχολική εκπαίδευση δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση στα ιδρύματα που την παρέχουν και συγκεκριμένα στα δημόσια. Αυτό συνεπάγεται την ιδιωτικοποίηση της, ιδιαίτερα για τα προνήπια τα οποία είναι τα

1. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ, Γιώργος Κύρου στο ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, κείμενα-ανακοινώσεις που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συμπόσιο με θέμα Αρχιτεκτονική Παιδί και Αγωγή (Θεσ/νίκη, Δεκ. 1998), επιμ. Κυριακή Τσουκαλά, α' έκδοση, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000

πρώτα που απορρίπτονται όταν οι θέσεις στο νηπιαγωγείο έχουν πληρωθεί.

Επανερχόμενοι στο δημόσιο νηπιαγωγείο, διαπιστώνουμε και άλλα προβλήματα πέραν της απουσίας ικανοποιητικού αριθμού κτιριακών εγκαταστάσεων όπως είναι: η διπλοβάρδια, η ακαταλληλότητα των αιθουσών, η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη βοηθητικών χώρων (ιδιαίτερα στο ολοήμερο), ακόμα και αυλής καμιά φορά. Όλα τα παραπάνω φυσικά, βρίσκονται κάτω από τη «μαύρη» ομπρέλα της υποχρηματοδότησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.



9



10



11

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η τελευταία μεταρρυθμιστική εξαγγελία γίνεται το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (εφεξής ΔΕΠΠΣ) και το πρόγραμμα της «Ευέλικτης Ζώνης», του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που αγγίζει και τα νηπιαγωγεία. Σύμφωνα με τη νέα μεταρρύθμιση, «*Η διαθεματική προσέγγιση, ενισχύει τη γνώση και, έτσι, προφυλάσσει το άτομο και την κοινωνία από τα προβλήματα της αποσπασματικότητας και της μονομέρειας. Η χαλάρωση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων, θα αναδείξει τις διεπιστημονικές συναρτήσεις της γνώσης*»². Ωστόσο, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Λεωνίδα Νίκα: «... το αναλυτικό πρόγραμμα δεν πρέπει να «σχολειοποιεί» το Νηπιαγωγείο, κάνοντάς το αναγωγή σε μία προ-τάξη της Α΄ Δημοτικού. Κάτι που, δυστυχώς, προτείνεται από το τελευταίο ΔΕΠΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όταν αυτό διακρίνει εντέλει τις διδακτικές δραστηριότητες - παρά τις περί αντιθέτου διακηρύξεις σε μαθηματικά, γλώσσα, εικαστικά, φυσική αγωγή, πληροφορική κλπ, καταργώντας τις ελεύθερες δραστηριότητες (προ-αναγνωστικές, προ-μαθηματικές, κ.ά.)... επισημαίνω μία ακόμα πολύ σημαντική παράμετρο του, η οποία έχει να κάνει με την παιδαγωγική ελευθερία της Νηπιαγωγού. Αν αναζητούσαμε ένα σχολείο που εφαρμόζεται σ' όλη του την έκταση το πρόγραμμα της «ευέλικτης ζώνης» (το δικαίωμα της διαχείρισης μέρους του σχολικού χρόνου από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του), αυτό σίγουρα θα ήταν το Νηπιαγωγείο. Με το ισχύον ΔΕΠΠΣ όμως, αίρεται το παιδαγωγικό δικαίωμα της Νηπιαγωγού να προσαρμόζει το ημερήσιο πρόγραμμα στις ανάγκες των παιδιών, καθώς «πρέπει» να διδάξει τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα μέσα από ειδικά σχέδια εργασίας και με συγκεκριμένους

στόχους. Στο τέλος φυσικά, παραδοκεί η «αξιολόγηση», μέσω της οποίας θα προσμετράται κατά πόσο οι συγκεκριμένες στοχεύσεις του ΔΕΠΠΣ επιτεύχθηκαν ή όχι, γι' αυτό και όσο πιο συγκεκριμένο είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, τόσο πιο ελέγξιμη γίνεται η Νηπιαγωγός...»³.

Αυτές τις δύο απόψεις συναντάμε λοιπόν για τα νέα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Βέβαια, πέρα από τις όποιες κριτικές, η αποτελεσματικότητα τους θα φανεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των σχολείων, που είναι ο «στίβος» στον οποίο η κάθε μεταρρύθμιση δικαιώνεται ή κλονίζεται.

Και έτσι, με τη σημερινή κατάσταση του ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου και τα προβλήματά του, υλικοτεχνικά και εκπαιδευτικά, κλείνουμε την ιστορική αναδρομή για το παρελθόν του. Ας ελπίσουμε πως το μέλλον του θα είναι καλύτερο.

2. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΤΑ ΔΕΠΠΣ, Σ. Αλαχιώτης, <http://www.alfavita.gr>

3. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΟΤΑΝ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΠΑΙΝΕΙ ΣΕ ΚΛΗΡΩΤΙΔΑ, του δάσκαλου Λεωνίδα Νίκα, users.sch.gr

ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ-ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Χαράλαμπος Χαρίτος, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998 (σ.106)
2. <http://www.alfavita.gr>
3. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ... (σ.86)
4. όπ.π (σ.180)
5. ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ, Μ. Καρδαμίτση-Αδάμη, Τεχνικά Χρονικά-Α, Τομ.4, Τεύχος 3 (σ.196)
6. όπ.π (σ.197)
- 7.8. courses.arch.ntua.gr/fsr/.../arxitektoniki_toy_sxolikoy_ktirioy.ppt
9. <http://blogs.sch.gr>
10. <http://akadimia-platonos.blogspot.gr>
11. <http://newspressagrinio.blogspot.gr>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Α' ΜΕΡΟΥΣ

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ-ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Χαράλαμπος Χαρίτος, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998

ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ-ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, Κυριακή Τσουκαλά, γ' έκδοση, εκδ. Επίκεντρο Α.Ε. Θεσ/νίκη 2010

ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, κείμενα-ανακοινώσεις που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συμπόσιο με θέμα Αρχιτεκτονική Παιδι και Αγωγή (Θεσ/νίκη, Δεκ. 1998), επιμ. Κυριακή Τσουκαλά, α' έκδοση, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000

ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ, Μ. Καρδαμίτση-Αδάμη, Τεχνικά Χρονικά-Α, Τομ.4, Τεύχος 3

ΠΛΑΤΩΝΟΣ ΝΟΜΟΙ 794 c

ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ, Γιώργος Κύρου στο ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, κείμενα-ανακοινώσεις που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συμπόσιο με θέμα Αρχιτεκτονική Παιδι και Αγωγή (Θεσ/νίκη, Δεκ. 1998), επιμ. Κυριακή Τσουκαλά, α' έκδοση, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ, www.eduportal.gr

<http://eacea.ec.europa.eu>

<http://nip-oloimero.sch.gr>

<http://www.pedia.gr>

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΟΤΑΝ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΠΑΙΝΕΙ ΣΕ ΚΛΗΡΩΤΙΔΑ, του δάσκαλου Λεωνίδα Νίκα, users.sch.gr/nikasleon/prosxoliki.doc

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΤΑ ΔΕΠΠΣ, Σ. Αλαχιώτης, <http://www.alfavita.gr>

Β' ΜΕΡΟΣ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥΣ

- Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ

- ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

τα χαρακτηριστικά του παιδιού στο στάδιο της προ-εγνοιολογικής σκέψης

- ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Το παιχνίδι

οι συγκεντρωτικές διδασκαλίες - εργασία σε ομάδες

η επικοινωνιακή βιωματική διδασκαλία - μέθοδος project

Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ

Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Στη σύντομη εισαγωγή μας, τονίσαμε πως η κτιριολογική έρευνα του νηπιαγωγείου είναι εξαρτημένη από τη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που κυβερνάνε το όλο θέμα της προσχολικής αγωγής. Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τους στόχους της παιδαγωγικής των νηπίων, στόχους που θα διαμορφώσουν τις μεθόδους της και που θα καθορίσουν το κτίριο του νηπιαγωγείου.

Η αγωγή, ειδικά για τα νήπια με τις περιορισμένες σχεδόν ανύπαρκτες εμπειρίες που έχουν από τον κόσμο, συντελείται καθημερινά και παντού κατά την επαφή τους με αυτά που υπαγορεύουν η γλώσσα, οι συνήθειες, η κοινή γνώμη, η οικογένεια. Πρόκειται για έναν αυθόρμητο τρόπο μάθησης, που *«χρησιμοποιεί σαν μέσο τις πολυάριθμες μορφές συλλογικής δράσης με τις οποίες οι κοινωνίες διατηρούνται και μεταβάλλονται, διαπλάθοντας κάθε καινούρια γενιά στη βάση των προηγούμενων»*¹.

Ωστόσο, εμείς θα εστιάσουμε στην αγωγή που επιτελείται με συνειδητό τρόπο. Εκπαιδεύω, κατά τον Πιαζέ σημαίνει:

*«Προσαρμόζω το παιδί στο ενήλικο κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή, μετασχηματίζω τη ψυχοβιολογική του συγκρότηση σε σχέση με το σύνολο των συλλογιστικών πραγματώσεων, στις οποίες η κοινή συνείδηση αποδίδει κάποια αξία»*².

Σήμερα όπως και σε προηγούμενες εποχές, η κοινωνία (και κατακρίβειαν η άρχουσα τάξη της), είναι αυτή που καθορίζει τους στόχους της εκπαίδευσης και οι αποφάσεις της βασίζονται βέβαια σε πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα. Ήδη στην ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε, διαπιστώσαμε αρκετά τέτοια παραδείγματα. Είδαμε πώς το σχολείο λειτούργησε ως μηχανισμός στήριξης και αναπαραγωγής της αστικής τάξης, πώς το πρόγραμμα των πρώτων ιεραποστολικών νηπιαγωγείων συνέκλινε στην ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και πώς ο θεσμός του νηπιαγωγείου υποστηρίχτηκε στον εξωελλαδικό ελληνισμό, αποκλειστικά για την εξυπηρέτηση εθνικών στόχων.

Πέραν όμως από την προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία και στους νόμους της, η εκπαίδευση αναλαμβάνει και την ίδια την ανάπτυξή του. Τους στόχους για αυτήν είναι που θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια. Πριν όμως προχωρήσουμε, πρέπει να δευκρινίσουμε πως λόγω της συνεχούς εξέλιξης της επιστήμης της παιδαγωγικής και της πληθώρας των θεωριών της, θα αναφέρουμε τους στόχους που εντοπίζουμε στα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής και όχι σε συγκεκριμένους θεωρητικούς παιδαγωγούς. Εξάλλου, αυτά δομήθηκαν βάσει θεωριών της παιδαγωγικής, των οποίων την εξέλιξη παρακολουθήσαμε παράλληλα με την ιστορική πορεία του νηπιαγωγείου.

1. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Ζαν Πιαζέ, επίμ. Γ. Ανθουλιάς, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη (σ. 17)

2. όπ.π (σ.102)

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Ακολουθώντας λοιπόν τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα διαμορφώνουν και θέτουν ως κύριο γενικότερο στόχο τους την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Αυτός, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, αναλύεται στους ακόλουθους επί μέρους στόχους: 1) την απόκτηση προσωπικής και κοινωνικής συνειδητοποίησης, 2) την απόκτηση συναισθηματικής ισορροπίας, 3) την ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων και 4) τη γνωστική ανάπτυξη.

- **Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

περιλαμβάνει την ανάπτυξη του νηπίου σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο με έμφαση, ανάμεσα σε άλλα, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της αυτονομίας, της αυτοεξυπηρέτησης, των σχέσεων και της συνεργασίας

«Μια πετυχημένη αγωγή πρέπει να βοηθά το παιδί να βρίσκει τη θέση του, χωρίς βαριές συγκρούσεις, να βρίσκει το κέντρο του μέσα σε τούτο το χώρο που ζούμε»³

- **Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ**

επιδίδκει την ανάπτυξη του νηπίου σε συναισθηματικό επίπεδο και συγκεκριμένα την κατανόηση, την αποδοχή και την έκφραση συναισθημάτων, την ανάπτυξη αυτοελέγχου όπως και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης

- **Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**

επικεντρώνεται σε ικανότητες που σχετίζονται με τη βιολογική ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες όπως ο έλεγχος του σώματος, ο συντονισμός (π.χ. χεριού-ματιού, ποδιού-ματιού), η σταθερότητα και η ισορροπία (π.χ. τρέξιμο, ρίξιμο, πιάσιμο)

- **Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

είναι μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί, ως ενεργό υποκείμενο, οικοδομεί συστήματα νοημάτων και κατανόησης της πραγματικότητας, μέσω των εμπειριών και των διαδράσεών του. Το νήπιο, μέσα από το φυσικό και λογικομαθηματικό πείραμα, αλλά και μέσω της επαφής του με τους άλλους, λύνει προβλήματα, βγάζει συμπεράσματα, κρίνει και αναθεωρεί. Με αυτό τον τρόπο δομεί και αναδομεί τη γνώση του για τον κόσμο και σιγά σιγά τον κατακτά. Περισσότερα όμως για τον τρόπο που το παιδί «γνωρίζει» θα «γνωρίσουμε» κι εμείς στο επόμενο κεφάλαιο.

«Σκοπός της αγωγής είναι περισσότερο να αναπτύξει τη νόηση παρά να γεμίσει τη μνήμη και να διαμορφώσει ερευνητές και όχι μόνο πολύξερους»⁴

3. ΤΟ ΠΑΙΔΙ Η ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΧΩΡΟΣ, Georges Mesmin, εκδ. Μνήμη, Αθήνα 1978 (σ.13)
4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Ζαν Πιαζέ, επίμ. Τ. Ανθουλιάν, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη (σ. 40)

ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ήρθαμε σε επαφή με την προσχολική αγωγή και τους σύγχρονους στόχους της. Για την εκπαίδευση όμως του νηπίου δεν αρκεί μόνο ο προσδιορισμός των στόχων, μένει να εξεταστεί και το πρόβλημα των μέσων, των μεθόδων. Σε αυτό το σημείο είναι που η επιστήμη της παιδαγωγικής φωτίζεται από άλλες επιστήμες, όπως ακριβώς η ιατρική βασίζεται στη βιολογία ή στη φυσιολογία, και αυτό γιατί είναι απαραίτητο να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο παιδικός νους. Η γνώση για τις ιδιαιτερότητες της παιδικής φύσης είναι αναγκαία και για μας, αν θέλουμε να διατυπώσουμε έγκυρες συνθετικές αρχές για ένα κτίριο που φέρει την προσχολική εκπαιδευτική διαδικασία και χρήστης του οποίου είναι το παιδί.

Στο κεφάλαιο αυτό λοιπόν, θα ασχοληθούμε με τη διανοητική λειτουργία και ανάπτυξη του νηπίου καθώς και με την αντίληψή που έχει για το χώρο. Για αυτή μας την προσπάθεια, θα στηριχτούμε στον Jean Piaget (1896-1980). Ο Jean Piaget, ιδρυτής της γενετικής επιστημολογίας, ήταν ο πρώτος που μελέτησε συστηματικά την παιδική νοημοσύνη και διατύπωσε μια ολοκληρωμένη θεωρία για αυτήν. Αντιλήφθηκε εξ αρχής πως το παιδί δεν αποτελεί μικρογραφία του ενήλικα και επιχείρησε να διεισδύσει στη σκέψη του μέσα από τις λέξεις που το ίδιο προφέρει.

Σύμφωνα με αυτόν, η γνώση δομείται από τα άτομα. Οι γνωστικές δομές, τα «σχήματα» όπως τα ονομάζει, είναι υποθετικές κατασκευές, σαν φάκελοι σε ένα αρχείο, στους οποίους εμείς καταχωρούμε πληροφορίες, που λαμβάνουμε μέσω των αισθήσεών μας, από την αλληλεπίδρασή μας με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Κατά τη διαδικασία της δομής της γνώσης, συντελούνται δύο διαδικασίες η αφομοίωση και η προσαρμογή. Στην πρώτη, τα νέα ερεθίσματα κατηγοριοποιούνται στα ήδη υπάρχοντα σχήματα και κατά κάποιον τρόπο η διαθέσιμη δομή επιβάλλεται στο ερέθισμα. Αντίθετα, στην προσαρμογή, δημιουργούνται νέα σχήματα ή τροποποιούνται τα παλαιότερα όταν η αφομοίωση δεν επιτυγχάνεται. Στη νηπιακή ηλικία, η διαδικασία αυτή είναι πολύ πιο έντονη αφού το παιδί ξεκινά να μαθαίνει με πολύ λίγες δομές και αυτές υπό διαμόρφωση. Στόχος, είναι η εξισορρόπηση, μια ισορροπία μεταξύ αφομοίωσης και προσαρμογής, ούτως ώστε η γνωστική ανάπτυξη του να συντελεστεί ομαλά.



«Για να κατανοήσουμε ένα φαινόμενο ή ένα γεγονός πρέπει να ξαναδομήσουμε τους μετασχηματισμούς από τους οποίους προήλθε. Και για να τους ξαναδομήσουμε χρειάζεται να έχουμε επεξεργαστεί μια δομή μετασχηματισμών, πράγμα που προϋποθέτει κάποια επινόηση»⁵

1. Jean Piaget (1896-1980)

ΣΤΑΔΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Κατά τον Piaget, η γνωστική ανάπτυξη, η διαδικασία δηλαδή επιτυχών ποιοτικών αλλαγών των γνωστικών δομών (συγχώνευση παλιών με νέα σχήματα), είναι συνεχής και βαθμιαία και περιλαμβάνει 4 διαδοχικά στάδια: το στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (0-2), το στάδιο της προ-εννοιολογικής σκέψης (2-7), το στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (7-11) και το στάδιο των τυπικών λειτουργιών (11-15). Τα στάδια ανάπτυξης διαδέχονται το ένα το άλλο πάντα με την ίδια τάξη. Το καθένα είναι αναγκαίο για την προετοιμασία του επόμενου και την ολοκλήρωση του προηγούμενου. Εντούτοις, δεν αντιστοιχούν απόλυτα σε ορισμένες ηλικίες (αυτά που δίνει ο Piaget είναι κάποια κανονιστικά διαστήματα. Αντίθετα, παρατηρούμε επιταχύνσεις ή καθυστερήσεις, ανάλογα με τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και την αποκτηθείσα εμπειρία.

Τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, προνήπια και νήπια των 4 και 5 ετών αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να πούμε πως ανήκουν στο δεύτερο στάδιο της προ-εννοιολογικής σκέψης. Ονομάζεται προ-εννοιολογική ή προ-λογική, γιατί η γνωστική συμπεριφορά εξακολουθεί να επηρεάζεται από αντιληπτικές δραστηριότητες και όχι από τη λογική. Ξεκινώντας με αυτό το χαρακτηριστικό της διανοητικής κατάστασης του παιδιού κατά την περίοδο αυτή, θα παραθέσουμε στη συνέχεια και τα υπόλοιπα.



2

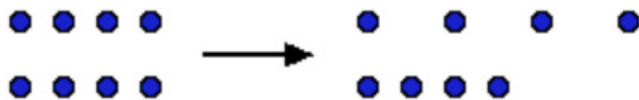
Η ΣΚΕΨΗ ΕΙΝΑΙ ΑΚΟΜΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Σε αυτή την περίοδο το παιδί αγνοεί συστηματικά τα δεδομένα που δεν είναι άμεσα αντιληπτά. Αυτό γίνεται καθαρά εμφανές στα πειράματα που πραγματοποίησε ο ίδιος ο Piaget σε νήπια. Ακολουθεί ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα:

το πείραμα με τα νομίσματα:

παρουσιάζονται στο παιδί δύο σειρές με ίσο αριθμό νομισμάτων. Ζητείται από το παιδί να τα μετρήσει και συμφωνεί ότι η καθεμία έχει τον ίδιο αριθμό. Η μία από τις δύο σειρές επιμηκώνεται ενώ το παιδί παρακολουθεί. Το παιδί πλέον δε συμφωνεί ότι οι δύο σειρές έχουν τον ίδιο αριθμό αντικειμένων και θεωρεί πως η πιο μακριά έχει τα περισσότερα.

Ένα μέρος του προβλήματος έχει να κάνει με το γεγονός ότι το παιδί δεν είναι ικανό να αναστρέψει νοητικά την πράξη της επιμύκνωσης. Δεν μπορεί να διατηρήσει την ισότητα των αριθμών ενόψει της νοητικής αλλαγής σε μια διάσταση η οποία είναι άσχετη με τον αριθμό (μήκος). Αναγνωρίζει αυτή την ισότητα μόνο εφόσον υπάρχει οπτική αντιστοιχία του μήκους των σειρών. Επομένως, μόνο όταν γίνουν αναστρέψιμες οι ενέργειες θα είναι ικανό να λύσει το πρόβλημα. Η αδυναμία της αναστρεψιμότητας είναι χαρακτηριστική της γνωστικής δραστηριότητας της περιόδου.



3. μετά τη μετατροπή το παιδί υποστηρίζει πως η πάνω σειρά έχει περισσότερα νομίσματα

Το παράδειγμα αυτό είναι αντιπροσωπευτικό και δύο άλλων χαρακτηριστικών: της επικέντρωσης (το παιδί επικεντρώνεται σε μία όψη του γεγονότος, π.χ. το μήκος) αλλά και της αδυναμίας παρακολούθησης των μετασχηματισμών (εστιάζει σε κάθε διαδοχική κατάσταση σαν να είναι τελείως ανεξάρτητη από τις προηγούμενες).

Βλέπουμε λοιπόν, πως το παιδί είναι ακόμα δέσμιο της αντίληψης. Όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα πρόβλημα όπου οι γνωστικές και αντιληπτικές λύσεις έρχονται σε σύγκρουση στο μυαλό του, παίρνει μια απόφαση που βασίζεται στα αντιληπτικά ερεθίσματα. Γι' αυτό και ο Piaget τονίζει τη σημασία της πράξης στην ανάπτυξη των διανοητικών ενεργειών, που αποτελεί μια από τις κεντρικές αλήθειες της ψυχολογίας τους. Πιο συγκεκριμένα, στα μικρά παιδιά η πρακτική νόηση προηγείται από τη λογική, η οποία συγκροτείται κατά μεγάλο μέρος από μια συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων της πρώτης.

«Γνωρίζω ένα αντικείμενο σημαίνει: δω έπάνω του και το μετασχηματίζω, για να κατανοήσω τους μηχανισμούς αυτού του μετασχηματισμού σε σχέση με τις ίδιες τις μετασχηματιζόμενες δράσεις. Γνωρίζω, λοιπόν, σημαίνει ανάγω το πραγματικό σε δομές μετασχηματισμών και αυτές βέβαια είναι οι δομές που επεξεργάζεται η νόηση σαν άμεση προέκταση της δράσης»⁶

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΧΩΡΟ

Το παιδί του προ-λογικού σταδίου, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο, έχει καταφέρει να ξεχωρίσει τον εαυτό του ως οντότητα από το υπόλοιπο περιβάλλον. Ωστόσο, παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στο να αποκτήσει μια συνθετική αντίληψη του χώρου. Για παράδειγμα, γράφει ο Georges Mesmin: «το μικρό παιδί ξεχωρίζει το νηπιαγωγείο από το σπίτι του αλλά δεν κατανοεί καλά το πώς συναρθρώνονται μεταξύ τους»⁶.

5. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Ζαν Πιαζέ, επίμ. Γ. Ανθουλιάς, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη (σ. 25)

6. ΤΟ ΠΑΙΔΙ Η ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΧΩΡΟΣ, Georges Mesmin, εκδ. Μνήμη, Αθήνα 1978 (σ.24)

Στη συνέχεια, ο συγγραφέας εντοπίζει την ευαισθησία και την ανάγκη του παιδιού για τάξη, την δικιά του τάξη: «Με αυτό τον τρόπο προσδιορίζει για πράγματα και ανθρώπους μια θέση και χιώθει ασφάλεια και οικειότητα όταν τα ξαναβρίσκει εκεί. Συνήθως προσπαθεί με πείσμα να ιδιοποιηθεί ένα κομμάτι του χώρου και να προσδώσει στα εκεί αντικείμενα μια θέση ως σημεία αναφοράς, ούτως ώστε να οργανώσει διανοητικά το χώρο που το περιβάλλει για να κάνει ένα όλον»⁷. Ο Φατούρος αναφέρει: «Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί κατανοεί πρώτα, ευκολότερα και καλύτερα μικρές ενότητες που περιλαμβάνουν μικρές, ποσοτικά, μονάδες γνωστής τάξης. Από αυτές, προχωρεί στην κατανόηση άγνωστων και μεγαλύτερων εννοιών»⁸.

Στηριζόμενος στις έρευνες και πάλι του Piaget, για την προτεραιότητα με την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται τα μεγέθη του περιβάλλοντος (α' έννοια μήκους, β' βάρους, γ' όγκου), ο Φατούρος υποστηρίζει πως το κτίριο του νηπιαγωγείου πρέπει να επιβεβαιώσει και να εντείνει τις έννοιες του μήκους και του βάρους και να ελαχιστοποιήσει την έννοια του όγκου: «...οριζόντιες λύσεις με εύληπτη την οργάνωση των όγκων αποτελούν μια πρώτη απάντηση». Παρομοίως, πρέπει να δοθεί έμφαση και στην αντίληψη του παιδιού για το χρόνο σε σχέση με την απόσταση, σφού: «...η ίδια απόσταση όταν είναι δύσκολο να την περπατήσει του φαίνεται μεγαλύτερη από ότι όταν είναι εύκολο»⁹.

Επιστρέφοντας στον Mesmín, ο συγγραφέας επισημαίνει την ευαισθησία του παιδιού σε λεπτομέρειες που διαφεύγουν στον ενήλικα καθώς και την ευαισθησία του στα υλικά και τα χρώματα. Οι όψεις του κτιρίου συνήθως του προκαλούν το ενδιαφέρον και όσον αφορά στο εσωτερικό, η εντύπωση και η εκτίμηση του για το χώρο επηρεάζεται από τη φωτεινότητα και την καθαριότητα.



4. οριζόντια λύση από τους WINKENS Architekten
Forscherkindergarten στο Βερολίνο

Η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Παρά την έντονη εξάρτηση από τα αντιληπτικά δεδομένα, το παιδί αυτής της περιόδου εμφανίζει την ικανότητα της αναπαράστασης αντικειμένων και γεγονότων που δεν είναι παρόντα. Αυτό, οφείλεται στην έναρξη της σημειωτικής/συμβολικής λειτουργίας, που του επιτρέπει να ανακαλεί μέσω αφηρημένων σημαινόντων καταστάσεις ή αντικείμενα, που όπως προαναφέραμε δεν βρίσκονται εκεί.

7. όπ.π (σ.25)

8. 9 ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΜΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, Δ. Φατούρος, 1972, στο δελτίο του Συλλόγου Αρχιτεκτόνων, αρ.2 (σ.28-34)

Έτσι, εκδηλώνει κάποιες καινούριες συμπεριφορές όπως: την εκ των υστέρων ή χωρίς την παρουσία μοντέλου μίμηση, το συμβολικό παιχνίδι, το σχέδιο και τον προφορικό λόγο (κατά τη γνώμη μας καταχρηστικά το παιδί αυτής της ηλικίας ονομάζεται νήπιο<νη+έπος=λόγος, αυτό που δεν μπορεί να μιλήσει). Χάρη σε αυτή τη λειτουργία, τα παιδιά μπορούν να παίζουν παντού και με οτιδήποτε, αφού για κάθε αντικείμενο ή στοιχείο του χώρου μπορούν να κάνουν αναρίθμητες σημειολογικές μεταλλάξεις δίνοντας του κάθε φορά και μια άλλη ταυτότητα.



5



6



7

Η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ/ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Με τον ίδιο τρόπο που ανακαλεί καταστάσεις και αντικείμενα, το παιδί της προ-ενοσιολογικής περιόδου, ανακαλεί και συναισθήματα. Αυτή του η δυνατότητα είναι η αρχή για τη δημιουργία κάποιων σταθερών συναισθημάτων, ενδιαφερόντων, αρεσκειών και δυσαρεσκειών, αλλά και το θεμέλιο για την κοινωνική αλληλεπίδραση με βάση το συναίσθημα της συμπάθειας.



8

Ο ΕΓΩΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ

Παρόλο που εμφανίζονται τα πρώτα πλήρως κοινωνικά συναισθήματα, χαρακτηριστικό του σταδίου αυτού είναι ο εγωκεντρισμός. Το παιδί δεν μπορεί να δει από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου και νομίζει πως όλοι σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια πράγματα με αυτό. Δεν αναρωτιέται για τις σκέψεις του αφού γι' αυτό είναι μοναδικές και άρα σωστές ακόμα και αν του παρασχεθούν αποδείξεις που να αντιτίθενται.

Παρ' όλα αυτά, το παιδί δεν είναι σκόπιμα εγωκεντρικό, είναι απλώς αδαές και ενεργεί με στόχο να διατηρηθεί το δομικό status quo. Μάλιστα, ο εγωκεντρισμός αυτός εμφανίζεται σε κάθε γνωστική αλλαγή. Ίσως γιατί «για να γνωρίσεις άλλα, πρέπει πρώτα να ξέρεις καλά τα δικά σου»¹⁰.

10. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΖΑΝ ΠΙΑΖΕ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΤΑ ΘΕΜΕΛΙΑ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ, Μ.Γ. Ουάντσγουερθ, εκδ. Καστανιώτη, 2001(σ.117)

Η κοινωνική αλληλεπίδραση, με τη σύγκρουση των σκέψεων που επιφέρει, είναι και η λύση για το φαινόμενο. Βέβαια, σε αυτή την ηλικία χρειάζεται η υποβοήθησή της από τον ενήλικα μιας και τα παιδιά, λόγω του χαρακτηριστικού τους, παρόλο που μπορεί να παίζουν ή να βρίσκονται στον ίδιο χώρο, συνήθως ενεργούν κατά κύριο λόγο μόνα τους. Χαρακτηριστικοί είναι οι συλλογικοί μονόλογοι ή ο διάλογος όπου τα παιδιά μιλάνε λέγοντας τα δικά τους αλλά χωρίς πραγματικά να συνεννοούνται.

Ολοκληρώνοντας, θέλουμε να τονίσουμε ξανά πως η δομική ωρίμανση του παιδιού δεν είναι μια μονομερής διαδικασία. Αντίθετα, όπως είδαμε και πιο πάνω, πρόκειται για μια διαδραστική λειτουργία μεταξύ παιδιού-αντικειμένων, παιδιού-περιβάλλοντος (με αυτό θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στο Γ' μέρος) και παιδιού-ανθρώπων. Γι' αυτό και η προσχολική αγωγή είναι τόσο σημαντική. Το παιδί θα περάσει νομοτελειακά από όλα τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης, όμως οι σωστές μέθοδοι μπορούν να τη διευκολύνουν, να την προωθήσουν και να την ενισχύσουν χωρίς να βλάψουν τη στερεότητά της.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

«...και οι καλύτεροι προγραμματισμοί μπορεί να μην έχουν μέλλον, αν μαζί με την αλλαγή των στόχων δεν επιφέρουν και μια μεθοδολογική ανανέωση»¹¹

Στο παρόν κεφάλαιο, θα δούμε τις σύγχρονες μεθόδους προσχολικής αγωγής, οι οποίες θα καθορίσουν και κάποιες από τις βασικές προδιαγραφές του χώρου του νηπιαγωγείου, που θα δούμε στο Γ' μέρος. Υπενθυμίζουμε πως οι μέθοδοι αυτές αποσκοπούν: 1) στην απόκτηση προσωπικής και κοινωνικής συνειδητοποίησης, 2) στην απόκτηση συναισθηματικής ισορροπίας, 3) στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων και 4) στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, στηρίζεται: *στο παιχνίδι, στις συγκεντρωτικές διδασκαλίες, στη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία (μέθοδος project) και στο συνδυασμό τους*. Πιο κάτω, θα μιλήσουμε για αυτές τις μεθόδους, υπό το πρίσμα όμως αυτής καθεαυτής της παιδαγωγικής τους αξίας και όχι στα πλαίσια του στρατηγικού σχεδίου, όπου τα εντάσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με στόχο τη διαμόρφωση των γνωστικών δεξιοτήτων και νοητικών ικανοτήτων που απαιτεί από τον εργαζόμενο η διεθνοποίηση της παραγωγής σήμερα (π.χ. ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται τα ΔΕΕΠΣ και η Ε.Ζ στην Ελλάδα).

Αρχικά, πρέπει να πούμε πως και οι τρεις μέθοδοι συγκροτούνται στην αρχή της ενεργητικής μάθησης. Αυτό σημαίνει πως στο πλαίσιό τους το παιδί τείνει να προσεγγίσει την κατάσταση του ενήλικου ανθρώπου, όχι πια με το να δέχεται τη λογική και τους κανόνες της «σωστής» δράσης, όπως γίνονταν παλαιότερα, αλλά κατακτώντας τα με τη δική του προσπάθεια και τη δική του προσωπική εμπειρία. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην ηλικία αυτή η νομοτέλεια που

11. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Ζαν Πιαζέ, επίμ. Τ. Ανθουλιάς, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη (σ. 63)

πηγάξει από την πρακτική νόηση προηγείται από την αιτιότητα που έχει ανάγκη τη λογική επαγωγή. Με λίγα λόγια, η γνώση αυτή την περίοδο προκύπτει από την πράξη και πιο συγκεκριμένα τη δράση του ίδιου του παιδιού πάνω στα αντικείμενα.

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το παιχνίδι, είναι μία από τις χαρακτηριστικές παιδικές δραστηριότητες στις εκπαιδευτικές τεχνικές για τα μικρά παιδιά, που θα παρέμενε ανεξήγητη αν δεν διευκρινιζόταν από τη ψυχολογία η σημασία της σε σχέση με το σύνολο της διανοητικής ζωής και προσαρμογής.

Όπως προείπαμε, η διανοητική προσαρμογή είναι μια διαδικασία δύσκολη κατ'αυτή την περίοδο. Το χαρακτηριστικό του εγωκεντρισμού φέρνει συνεχώς σε σύγκρουση τις αντιλήψεις του παιδιού με την ισχύουσα πραγματικότητα και δημιουργεί εντάσεις στο εσωτερικό του. Το παιχνίδι λοιπόν αναλαμβάνει το ρόλο του εξομαλυντή των εντάσεων.

Στο περιεχόμενό του, το παιχνίδι, είναι η ικανοποίηση του εγώ σε αντίθεση με τη λογική κοινωνικοποιημένη σκέψη η οποία προσαρμόζει το εγώ στο πραγματικό και εκφράζει τις κοινά αναγνωρισμένες αλήθειες. Είναι δηλαδή μια διαδικασία αφομοίωσης, κατά την οποία το παιδί ικανοποιεί τον εαυτό του με το να μετατρέπει αυτό που είναι πραγματικότητα σε αυτό που είναι επιθυμητό.

Η χρησιμότητα του παιχνιδιού όμως δεν σταματάει εδώ, έγκειται και στο ότι αποτελεί ένα καινούριο, επινοητικότερο εκφραστικό μέσο. Η γλώσσα προσφέρει στο παιδί μορφές έκφρασης υποχρεωτικές, κατασκευασμένες συλλογικά, χωρίς καμία δική του συμμετοχή, ενώ το παιχνίδι θέτει στη διάθεσή του ένα σύστημα από σημαίνοντα τα οποία είναι δημιουργημένα από το ίδιο και ανταποκρίνονται στη βούλησή του. Γι'αυτό και οποιαδήποτε παιδική δραστηριότητα είναι δυνατή να αποκτήσει χαρακτήρα παιχνιδιού και οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί να μετατραπεί σε παιχνίδι-αντικείμενο, ανεξάρτητα από την πρωταρχική «κανονική» του χρήση.



9



10

Από μορφωτικής πλευράς, μέσα από το παιχνίδι, το παιδί ανιχνεύει τον εαυτό του ως υποκείμενο του παιχνιδιού και παράλληλα εξερευνεί τον περιβάλλοντα χώρο. Μέσα σε μια πραγματικότητα που το ίδιο «δημιουργεί», έχει μεγαλύτερη ελευθερία να πειραματιστεί φυσικά και λογικομαθηματικά πάνω σε αντικείμενα και σιγά σιγά να κατακτήσει την παραδεκτή πραγματικότητα.

Τελειώνοντας, δεν πρέπει να παραλείψουμε πως το παιχνίδι και ειδικότερα το ομαδικό, αποτελεί τον ρυθμιστή της σχέσης του παιδιού με την κοινωνική και χωροπολιτισμική πραγματικότητα. Ήδη με την ενσωμάτωσή του σε μια ομάδα που παίζει, το παιδί αποδέχεται ένα είδος «συμβολαίου παιχνιδιού», που το φέρνει σε επαφή με μοντέλα λειτουργίας της κοινωνίας. Κατά τον Huizinga:

«...συσχετίζεται με την οργάνωση του τρόπου ζωής των ενηλίκων και αποτελεί ένα είδος προπλάσματος κοινωνικών θεσμών...»¹²

Παρ' όλα αυτά, το παιχνίδι δεν μεταφέρει με ντετερμινιστικό τρόπο αυτά τα μοντέλα, γιατί εκτός από την επαφή με τα πρότυπα, προσφέρει τις ευκαιρίες και τα εργαλεία για την καταστρατήγηση ή και την ανατροπή των περιορισμών στους οποίους στηρίζεται. Μπορεί δηλαδή να αναδειχθεί και σε «θεσμό παραβίασης» των κοινωνικών και χωροπολιτισμικών προτύπων και να αποβεί ιδιαίτερα δημιουργικό και παραγωγικό μέσα από μια διαλεκτική «προσαρμογής-παραβίασης-αναθεώρησης».

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ-ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

Στις δραστηριότητες αυτές, ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα παιδιά και τα εμπλέκει σε μια δομημένη και εξελικτική διαδικασία. Συνήθως τα χωρίζει σε ομάδες και τους αναθέτει κάποια εργασία. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται για την ομάδα ένας κοινός στόχος, πολύ σημαντικός για τη συνοχή της και τη συνεργασία. Τα παιδιά για να τον επιτύχουν πρέπει να χρησιμοποιήσουν το διάλογο και πάνω απ' όλα να αντιληφθούν την ευθύνη τους απέναντι στους συνεργάτες και το στόχο της ομάδας. Έτσι, ερχόμενα σε αλληλεπίδραση, δομούν την κοινωνική τους γνώση, όπως αντίστοιχα με την αλληλεπίδρασή τους επί των αντικειμένων δομούν τη φυσική και τη λογικομαθηματική.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε πως η ενσωμάτωση ενός μικρού παιδιού σε μια ομάδα δεν συνεπάγεται την απώλεια της ατομικότητάς του, όπως μερικοί γονείς φοβούνται. Στην πραγματικότητα συμβαίνει εντελώς το αντίθετο. Η ένταξη στην ομάδα είναι εφικτή, εφόσον το παιδί αναπτύξει την αυτονομία και την προσωπικότητά του σε βαθμό που τα υπόλοιπα μέλη της να το αναγνωρίζουν και να το σέβονται. Σύμφωνα με τον Lucrat: «...πρόκειται για ανάπτυξη της ατομικότητάς του σε συλλογικό πλαίσιο...»¹³.



11

12. ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΓΩΓΗΣ-Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005 (σ.63)

13. ΟΙ ΤΟΙΧΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ-ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2006 (σ.154)

Οι συγκεντρωτικές διδασκαλίες μπορούν να στηρίξουν τη μάθηση σε όλες τις γνωστικές περιοχές με ανάλογο τρόπο. Μια μορφή συγκεντρωτικής διδασκαλίας είναι και η μέθοδος project, που ακολουθεί.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Η μέθοδος project, είναι ένα διδακτικό μοντέλο που χαρακτηρίζεται από παιδοκεντρική διάθεση και χωρίζεται σε 3 φάσεις.

Στην πρώτη, τα παιδιά συγκροτούν μία ή περισσότερες ομάδες και μαζί με τον/την παιδαγωγό επιλέγουν για διερεύνηση ένα θέμα που τα αφορά. Είναι ένα θέμα που αντλείται από τα βιώματά τους, γι' αυτό και η διαδικασία ονομάζεται βιωματική. Στη συνέχεια, διαμορφώνουν τα ερωτήματα τους γύρω από αυτό και καθορίζουν τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν για να τα απαντήσουν.

Στη δεύτερη φάση, προβαίνουν στις δραστηριότητες αυτές, που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνεντεύξεις από ειδικούς, πειραματισμούς και εξερευνήσεις αντικείμενων, καθώς και χρήση πρόσθετων πηγών, όπως βιβλίων ή ακόμα και του διαδικτύου. Εδώ ο όρος «βιωματική» της διδασκαλίας, προκύπτει από την εκτέλεσή της μέσα από τα βιώματα των παιδιών και ο όρος «επικοινωνιακή», από την επικοινωνία που πρέπει να έχουν μεταξύ τους για να απαντήσουν στα ερωτήματα.

Τέλος, στην τρίτη φάση, τα παιδιά συνοψίζουν τα όσα έμαθαν από τη διαδικασία και αναζητούν τους τρόπους με τους οποίους θα ενημερώσουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και το ευρύτερο τους κοινωνικό σύνολο, διαδικασία και πάλι επικοινωνιακή.

Μιλώντας για επαφή με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα προστέθηκαν και κάποιες δραστηριότητες ούτως ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να «βγει από το σχολείο» αλλά και η έξω κοινωνία να έρθει σε αυτό. Στα πλαίσιά τους, προτείνονται η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων εκτός νηπιαγωγείου ή εκδηλώσεις με καλεσμένους εντός του. Με αυτό τον τρόπο το νηπιαγωγείο «σπάει» την απομόνωσή του και ανοίγεται στην κοινωνία.

«Αντί να φέρνουμε στοιχεία μίμησης της πόλης στο σχολείο, ας βγούμε έξω να ζήσουμε την πραγματικότητα. Τα παιδιά μας πρέπει να μάθουν δύο πράγματα για να κατακτήσουν τη χαμένη τους εδαφοκυριαρχία: επιδέξιους χειρισμούς και σαμποτάζ. Αν οι δρόμοι και οι χώροι εργασίας δεν είναι ασφαλείς, πρέπει να τους σαμποτάρουμε για να γίνουν. Καμία πόλη δεν μπορεί να θεωρηθεί κυβερνώμενη πολιτεία αν δεν μπορεί να μεγαλώσει πολίτες που να τη θεωρούν δικιά τους»⁴

Όλες οι πιο πάνω μέθοδοι μπορεί να ακούγονται εξαιρετικά επικοινωνιακές, ωστόσο, ακυρώνονται αν ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι κατάλληλα και σύμφωνα με αυτές καταρτισμένος. Το ίδιο συμβαίνει και αν ο χώρος που πραγματοποιούνται δεν είναι κατάλληλα οργανωμένος. Τις αρχές αυτής της οργάνωσης θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε στο Γ' μέρος της εργασίας μας.

14. φράση του P. Goodman (1964) στο ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, κείμενα-ανακινώσιμες που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συμπόσιο με θέμα Αρχιτεκτονική Παιδι και Αγωγή (Θεσσαλονίκη, Δεκ. 1998), επιμ. Κυριακή Τσουκαλά, σ' έκδοση, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000 (σ.126)

12



13

ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1. http://wn.com/Psychology_Cognitive_Development
2. <http://piaget.weebly.com>
3. www.space.ship.edu
4. ΧΩΡΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, Ε.Μ.Π. διάλεξη, Θεοδωροπούλου Αργυρώ, αθήνα 2011 (σ.47)
5. <http://www.uh.edu>
6. <http://cruciality.wordpress.com>
7. <http://arts-and-crafts-for-children.artgalleriess.com>
8. <http://stoforos.blogspot.gr>
9. <http://www.ehow.com>
10. <http://growingplay.blogspot.gr>
11. <http://www.examiner.com>
12. <http://www.theatlanticcities.com>
13. <http://www.dpgr.gr>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Β' ΜΕΡΟΥΣ

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Ζαν Πιαζέ, επίμ. Τ. Ανθουλιάς, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη

ΤΟ ΠΑΙΔΙ Η ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΧΩΡΟΣ, Georges Mesmin, εκδ. Μνήμη, Αθήνα 1978

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΖΑΝ ΠΙΑΖΕ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΤΑ ΘΕΜΕΛΙΑ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ, Μ.Γ. Ουάντσγουερθ, εκδ. Καστανιώτη, 2001

Ο ΠΙΑΖΕ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ανδρούλα Χριστοφίδη-Ενρίκες, εκδ. Εκκρεμές, Αθήνα 1997

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ-Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ JEAN PIAGET ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΝΕΟΤΕΡΕΣ ΤΑΣΕΙΣ, Α.Π. Κουτσούκος, Ζ.Γ. Σμυρναιού, εκδ. Ηρόδοτος

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΓΩΓΗΣ-Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005

ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, κείμενα-ανακοινώσεις που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συμπόσιο με θέμα Αρχιτεκτονική Παιδι και Αγωγή (Θεσ/νίκη, Δεκ. 1998), επίμ. Κυριακή Τσουκαλά, α' έκδοση, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000

COMPULSORY MISEDUCATION, P. Goodman, Horizon Press, New York 1964

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ,
ΕΚΔΟΣΗ 2010

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ HIGH/SCOPE CURRICULUM, Α.Π.Θ. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μεταπτυχιακή εργασία, Μπατιάνη Θωμαή, Θεσ/νίκη 2009

Ο ΧΩΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ, Α.Π.Θ. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μεταπτυχιακή εργασία, Δερμεντζόγλου Μαρία, Θεσ/νίκη 2009

ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΜΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, Δ. Φατούρος, 1972, στο δελτίο του Συλλόγου Αρχιτεκτόνων, αρ.2, σ.28-34

Νήπιον < νη + έπος = αυτό που δεν μπορεί να μιλήσει, <http://www.eleto.gr>, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ

Γ' ΜΕΡΟΣ Η ΥΛΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥΣ

- Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ
- ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

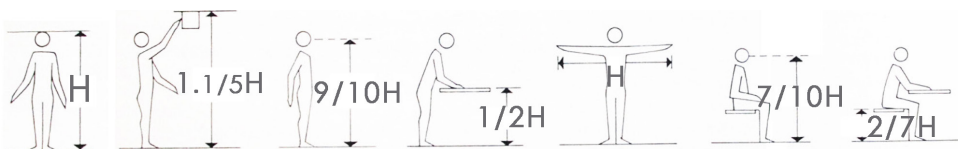
Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, περιλαμβάνουν κινήσεις, θέσεις, ενέργειες και στάσεις, οι οποίες γίνονται πράξη χάρη στη χρησιμοποίηση του χώρου. Παράλληλα, η επικοινωνία, οι σχέσεις και οι ρόλοι, συνδέονται με τη διαλεκτική του κοντά-μακριά, του προσοπίου-απρόσοπίου, του όμορφου-άσχημου, που αποτελούν και έννοιες χώρου. Με λίγα λόγια, η άυλη δομή του νηπιαγωγείου έχει ανάγκη από μια υλική βάση και αυτή δεν είναι άλλη από το χώρο του, την τοπογραφία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Καταρχάς, ο χώρος, ο κτισμένος ή διαμορφωμένος, ο οργανωμένος με τον εξοπλισμό και το εκπαιδευτικό υλικό, παρέχει τα αντιληπτικά ερεθίσματα και το απόθεμα πληροφορίας, που το παιδί ενσωματώνει στους μηχανισμούς λειτουργίας του, επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί, για να τοποθετηθεί και να δράσει μέσα στο περιβάλλον. Είναι, επίσης, αυτός ο ίδιος που με την οργάνωσή του προσφέρει δυνατότητες πρακτικών, όπως η αλληλεπίδραση με αντικείμενα και με άτομα, οι οποίες όπως είδαμε είναι κατά τον Piaget το κλειδί της γνώσης.

Έτσι, ο χώρος μέσω της παραγωγής και της διαρρύθμισής του, μπορεί να υποδείξει στο παιδί τρόπους χρησιμοποίησης και συμπεριφοράς και να υπερβεί ριζικά τα τεχνικά και τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά, να αποτελέσει δηλαδή, μια βουβή μορφή διδασκαλίας. Βέβαια, η οργάνωση του χώρου δεν μπορεί να επιβάλει αυτούσιες τις δραστηριότητες που θα συμβούν στα πλαίσιά του. Το υποκείμενο αντιδρά με το δικό του τρόπο στις υποδείξεις αυτές και παρεκκλίνει σε κάποιον βαθμό. Αυτό όμως είναι και το πραγματικά ωφέλιμο και δημιουργικό κομμάτι αυτής της διαδικασίας. Η διαλεκτική που υπάρχει μεταξύ του τρόπου οργάνωσης και του τρόπου χρήσης του χώρου μπορεί να γεννήσει νέες, εναλλακτικές μορφές δράσης και μάθησης.



YUYU-NO-MORI NURSERY SCHOOL & DAY NURSERY,
Japan, Environment Design Institute



2. μετρικά μεγέθη ανθρώπινου σώματος σε συνάρτηση του ύψους του

ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ

Η παιδική κλίμακα, ως χωρική έννοια, εμπεριέχει αντίστοιχα με το χώρο και άλλες διαστάσεις. Όπως είδαμε στην ιστορική αναδρομή του νηπιαγωγείου, η παιδική κλίμακα άρχικά αποτελούσε για τους αρχιτέκτονες μόνο μετρικό μέγεθος. Θεωρούσαν πως για να επιβληθεί η παιδική κλίμακα στο κτίριο, αρκούσε μόνο να συρρικνώσουν τα μεγέθη στα μέτρα του παιδιού.

Αργότερα, με την επιστημονικοποίηση της αρχιτεκτονικής και με τα νέα δεδομένα που έδωσαν οι επιστήμες του ανθρώπου για το παιδί, οι διαστάσεις του σχολικού χώρου προσαρμόστηκαν στη λογική της ικανοποίησης ορισμένων αναγκών που σχετιζόνταν με την κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίνεσθαι. Έτσι, η έννοια της κλίμακας εμπλουτίστηκε με μία ψυχο-κοινωνική και με μία παιδαγωγική διάσταση.

«...η ανθρώπινη κλίμακα θα συλλάβει την ολότητα του ανθρώπου, τον άνθρωπο όχι ως ένα αρμονικό φυσικό φαινόμενο σωματικών αναλογιών, αλλά και ως φαινόμενο κοινωνικό, πολιτισμικό, ιστορικό, ψυχολογικό... η ενσωμάτωση των νέων αυτών δεδομένων στις 'αναλογίες' του χώρου, προάγει την κλίμακα από μέσο επίτευξης του επιδιωκόμενου οπτικού-αισθητικού αποτελέσματος σε μέσο για τη σωματοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του υποκειμένου»¹



3

1. λόγια του Christian Norberg-Schulz (1971), στο ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, κείμενα-ανακοινώσεις που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συμπόσιο με θέμα Αρχιτεκτονική Παιδί και Αγωγή (Θεσ/νίκη, Δεκ. 1998), επιμ. Κυριακή Τσουκαλά, α' έκδοση, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000 (σ.9)

ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

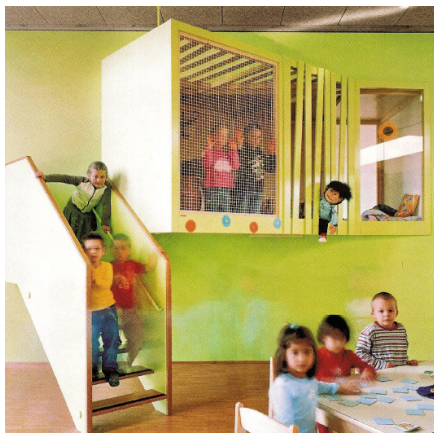
ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ – ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ

«όσο πιο διαρθρωμένος είναι ένας χώρος, τόσο περισσότερους και διαφορετικούς τρόπους μάθησης προσφέρει»²

Στη σύντομη αναφορά μας για τα χαρακτηριστικά του παιδιού της προλογικής περιόδου, είδαμε το πόσο καθοριστική είναι η πράξη για τη διανοητική του ανάπτυξη καθώς και το πως οι περιορισμένες, λόγω του χρόνου ζωής του, εμπειρίες καθιστούν οποιαδήποτε δραστηριότητα μια μαθησιακή διαδικασία. Έχοντας αυτά κατά νου, αντιλαμβανόμαστε πως αντίστοιχα και κάθε χώρος του νηπιαγωγείου, από την είσοδό του μέχρι και τα W.C, δύναται να αποτελέσει πεδίο αγωγής.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο να αντιμετωπίσουμε ολόκληρο το χώρο του νηπιαγωγείου εσωτερικό και υπαίθριο ως ένα τοπίο μάθησης, χωρίς να διαχωρίσουμε τους χώρους σε αίθουσες όπου πραγματοποιείται η μάθηση και χώρους όπου αυτό δε συμβαίνει. Κάτι τέτοιο βέβαια δε συνεπάγεται κατάργηση της αίθουσας της τάξης, γιατί όπως θα δούμε στη συνέχεια η έννοια της βάσης και της φωλιάς έχει μεγάλη σημασία για τα μικρά παιδιά, αλλά την επέκταση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και πέραν των ορίων της. Αυτό προϋποθέτει φυσικά, πέραν των σχεδιαστικών προδιαγραφών, την ελευθερία στις μετακινήσεις, τη χρήση του χώρου χωρίς περιορισμούς αλλά και την ελευθερία του παιδιού σε σχέση με το σώμα του.

Η ελεύθερη πρόσβαση και διακίνηση του παιδιού σε όσο το δυνατόν περισσότερους χώρους του νηπιαγωγείου, επιβάλλει μια καθαρή, ευανάγνωστη και εύκολη διάρθρωση των ενοτήτων του. Όπως προαναφέραμε, το παιδί σε αυτή την ηλικία έχει μια αποσπασματική αντίληψη για το χώρο. Ενώ μπορεί να κατανοήσει κάθε επιμέρους χωρική ενότητα, συναντά μεγάλη δυσκολία στο να εντοπίσει τη σχέση μεταξύ τους. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικός ο σαφής προδιορισμός τους και η απόφυγη της πολυπλοκότητας στην παράθεσή τους. Είναι επίσης εξαιρετικά βοηθητικό αν το παιδί έχει τη δυνατότητα να δει από ψηλά ή μέσω μιας διαμπερότητας ακριβώς αυτή διάταξη στην οποία κινείται.



4. τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν το χώρο από ψηλά

2. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ. 24)

Έτσι, για παράδειγμα, οι αίθουσες-φωλιές θα πρέπει να χουν το ίδιο ή παρόμοιο σχήμα μεταξύ τους και να σηματοδοτούνται διαφορετικά απ' ότι άλλοι κλειστοί χώροι όπως τα διάφορα γραφεία, η κουζίνα, τα βεστιάρια και οι τουαλέτες. Αυτή η διάκριση θα μπορούσε να εξασφαλιστεί, με ανοίγματα που να προβάλλουν την εσωτερική λειτουργία τους, όπου αυτό είναι θεμιτό, ή με άλλα αντιληπτικά στοιχεία (όπως χρώματα, σύμβολα κ.α), που να συντάσσουν ένα κατευθυντήριο κώδικα.

5. σηματοδότηση των αιθουσών με τον όγκο και με το χρώμα τους







Els Dau Nursery School, Ισπανία (2006)
AIA Salazar Navarro

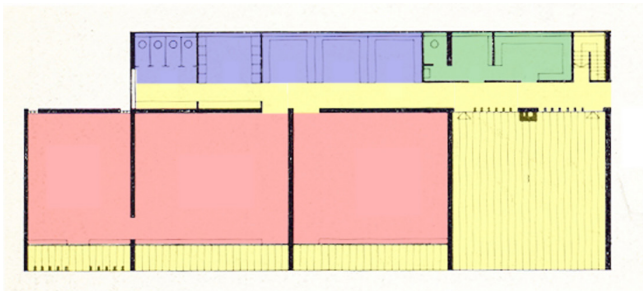


6. οι αίθουσες με το χρώμα τους μπορούν να βοηθήσουν στον προσανατολισμό των παιδιών και μέσα στο κτίριο. Το ίδιο και τα ανοίγματα που φανερώνουν την εσωτερική λειτουργία. Στην εικόνα βλέπουμε και ένα σύμβολο (M) που πιθανόν χρησιμοποιείται για σήμανση

Ακόμα μεγαλύτερη τώρα, θα πρέπει να είναι η διάκριση ανάμεσα στους πιο πάνω χώρους, οι οποίοι απαιτούν κάποιο βαθμό ιδιωτικότητας, και στους πιο κοινόχρηστους όπως είναι οι χώροι κυκλοφορίας και οι χώροι συγκεντρώσεων. Αυτή ακριβώς η σχέση μεταξύ των πιο κλειστών και των πιο ανοιχτών λειτουργιών του νηπιαγωγείου είναι που θα γεννήσει και την κάτοψή του. Τα παραδείγματα των νηπιαγωγείων που παραθέτουμε επιλέχθηκαν με σκοπό να δούμε αυτή τη σχέση στις κατόψεις τους.

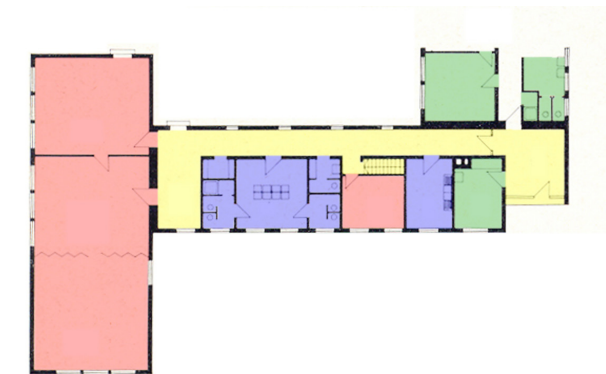
ΣΧΕΣΕΙΣ ΧΩΡΩΝ ΣΤΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΤΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ
 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ - ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

ΥΠΟΜΝΗΜΑ		ΑΙΘΟΥΣΕΣ		ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ
		ΚΟΙΝΟΧΡΗΣΤΟΙ + ΚΙΝΗΣΗΣ		ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ



7. Νηπιαγωγείο στο Μόναχο

Hans Maurer

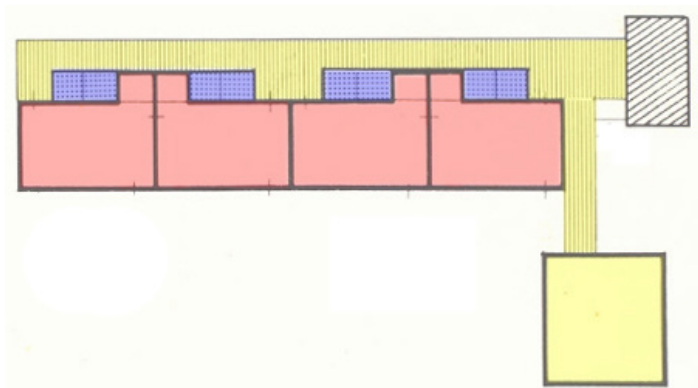


8. Νηπιαγωγείο στο Dusseldorf

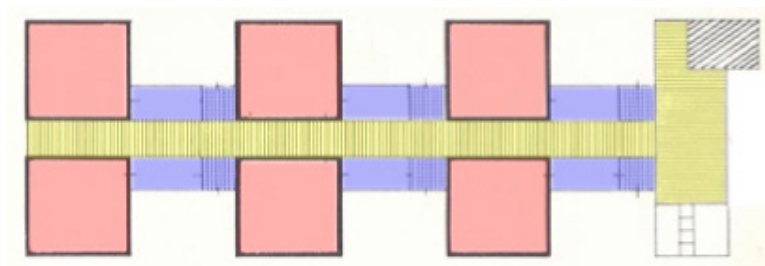
Stadt.Hochbauamt,
Oberbaurat Machut

* παραθέτουμε τις κατόψεις μετά από επεξεργασία

9. Νηπιαγωγείο "De Rozeknop" στο Sneek
Romke de Vries

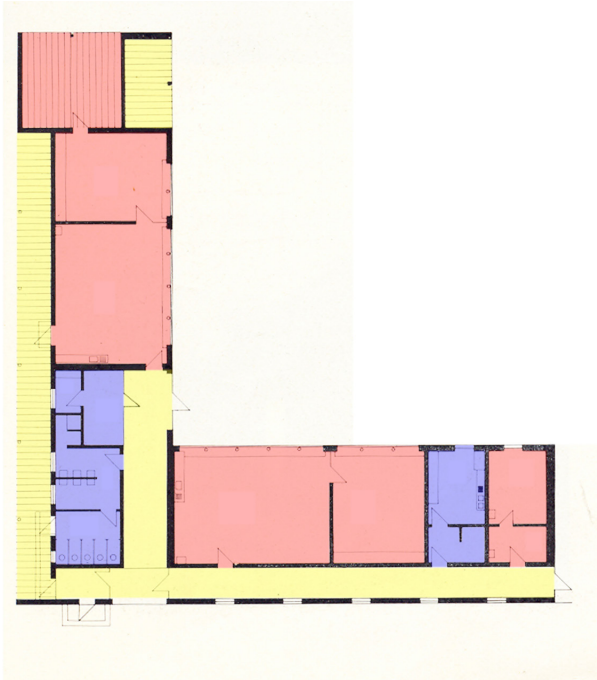


10. Νηπιαγωγείο στο Bergeyk
J. Strik



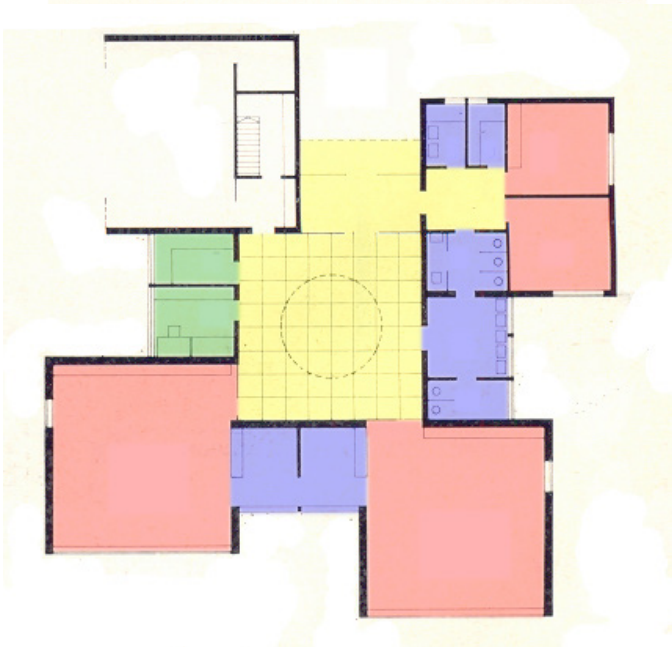
11. Νηπιαγωγείο στο Βερολίνο
WINKENS Architekten





12. Νηπιαγωγείο στο Μόναχο

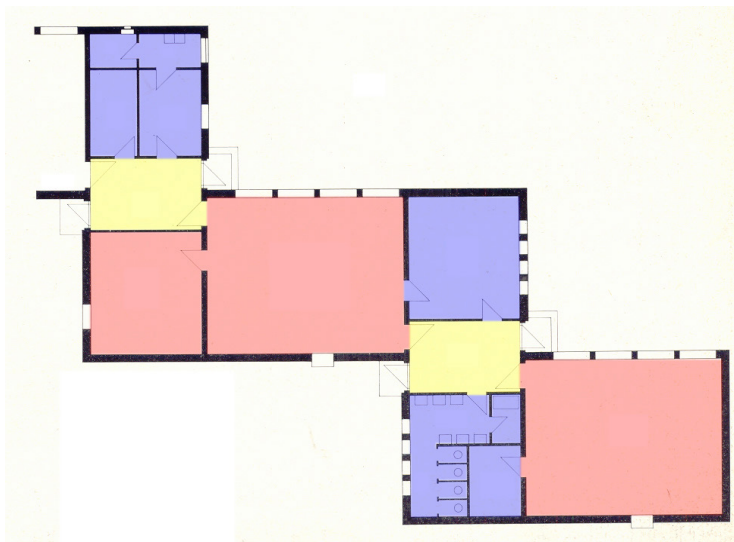
Gustav Gsaenger



13. Νηπιαγωγείο στη Στουτγκάρδη

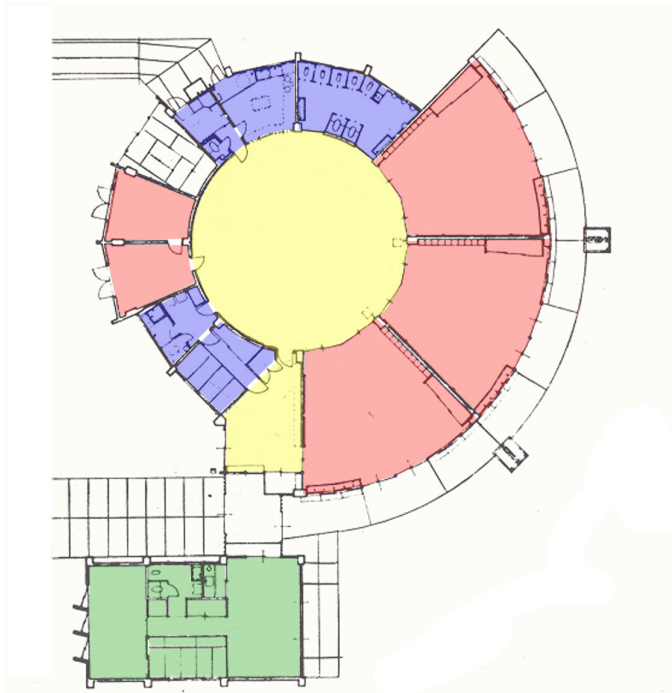
Hochbauamt der Stadt Stuttgart,
Gross

14. Νηπιαγωγείο στο Μόναχο



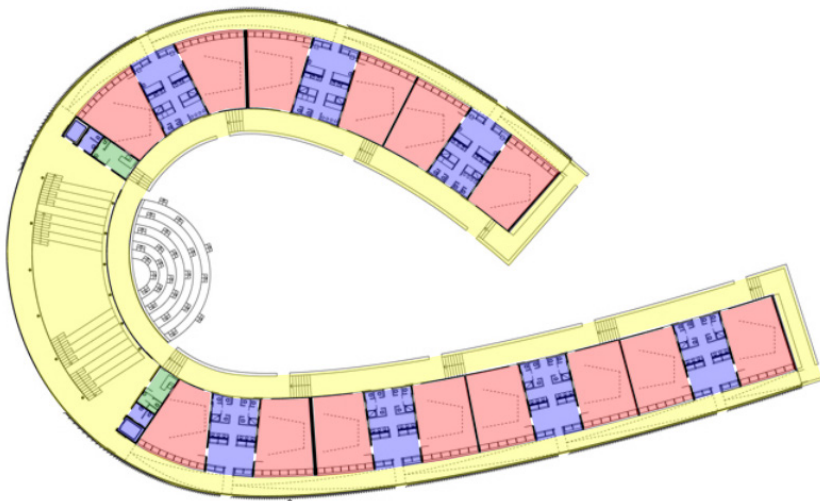
15. Νηπιαγωγείο στη Γενεύη
MPH ARCHITECTES





16. Νηπιαγωγείο στην
Λατβία

Κανασο Sakamoto



17. Νηπιαγωγείο στην
Κροατία

Radionica Arhitecture

Από τα παραδείγματα μπορούμε να πούμε πως η οργάνωση κάθε κάτοψης θυμίζει τη λογική μιας μικρής πόλης, όπου το ρόλο των δρόμων παίζουν οι διάδρομοι, της πλατείας η κεντρική κοινόχρηστη περιοχή και των ιδιωτικών κτιρίων οι διάφορες αίθουσες. Όντως, είναι πιθανό η σχολική μονάδα να λειτουργεί περισσότερο από άλλα κτίρια σαν μια αστική κοινότητα, σαν μια κοινωνική μονάδα με μια ορισμένη συνεκτικότητα, σαν μια γειτονιά.

Η καθαρή διάρθρωση των χώρων είναι θεμιτό να φαίνεται και στις όψεις του νηπιαγωγείου. Το παιδί βλέποντας το κτίριο, καθώς παραδείγματος χάρη παίζει στον υπαίθριο, είναι καλό να μπορεί να εντοπίζει, τουλάχιστον, πού βρίσκεται η αίθουσά του. Το να μπορεί κοιτάζοντάς το σχολείο του να κάνει κάποιους συσχετισμούς του μέσα με το έξω, αυξάνει το βαθμό ασφάλειας και επομένως και οικειότητας που νιώθει ως προς αυτό.

ΟΨΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΚΑΤΟΠΤΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ

18. Νηπιαγωγείο στην Terenten, Ιταλία feld72



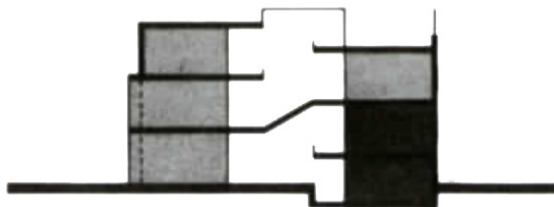
19. Νηπιαγωγείο στο Covolo, Ελβετία C+S Associati



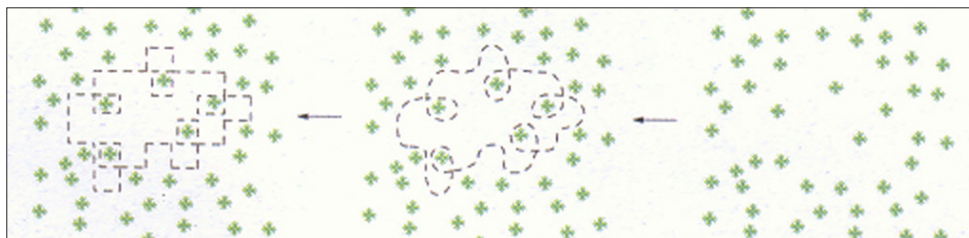
Στην περίπτωση τώρα που το νηπιαγωγείο έχει περισσότερους από έναν όροφο, το παιδί θα χρειαστεί περισσότερη βοήθεια από το χώρο για να μπορέσει να τον διαβάσει και να αντιληφθεί τις καθύψως σχέσεις του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με κάποια ανοίγματα στα πατώματα ή με το «γλίστρημα του ενός μέσα στο άλλο». Με ένα οπτικό δέσιμο, δηλαδή, των ορόφων που να «σπάει» τη διαίρεση του κτιρίου σε οριζόντιες στρώσεις. Όπως όμως επισημαίνει και ο Φατούρος στο «Για ποιον σχεδιάζουμε τα σχολεία», είναι καλύτερο για τα μικρά παιδιά να καταφεύγουμε σε οριζόντιες λύσεις που να εντείνουν την έννοια του μήκους, με την οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένα σε αυτή την ηλικία.



20,21. “γλίστρημα” ορόφων στο μοντεσσαριανό σχολείο “Apollo” του Herman Hertzberger, στο Άμστερνταμ



Στη διάρθρωση του ειδικού αυτού κτιρίου θα ήταν σφάλμα αν παραλείπαμε τον υπαίθριο χώρο. Η επαφή με τον υπαίθριο χώρο, λόγω της πληθώρας του σε οπτικά, απτικά, ακουστικά και οσφρητικά ερεθίσματα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Θα πρέπει λοιπόν όσο η φύση διεισδύει στο κομμάτι των δραστηριοτήτων, τόσο και ο υπαίθριος να βρίσκεται σε επαφή ή ακόμα και να διεισδύει στον κτισμένο χώρο, έτσι που να εξασφαλίζει τη συνεχή, άμεση, οπτική και λειτουργική επαφή με αυτόν. Με αυτό τον τρόπο, εκτός από τα ωφέλη που θα αποκομίσει η εκπαιδευτική διαδικασία θα δημιουργηθεί και ένα ευχάριστο φυσικό μικροκλίμα για το εσωτερικό περιβάλλον.



Σχολείο και νηπιαγωγείο της Χριστιανικής Εκκλησίας του Hongodai στη Γιοκοχάμα
Takeshi Hosaka



23. η κλιμακωτή, σε επίπεδο κάτοψης, διάταξη των αιθουσών "χαρίζει" την επαφή τους με τη φύση από δύο ή και τρεις πλευρές

η φύση "εισβάλλει" και εντός του κτιρίου με τη μορφή αιθρίων

*εικόνα μετά από επεξεργασία



24. όψεις των αιθουσών προς τον υπαίθριο



25. τα αιθρία

ΑΙΘΟΥΣΕΣ

«Τα παιδιά του νηπιαγωγείου» σύμφωνα με τον Piaget: “κατακτούν πρώτα τις μικρές ενότητες χώρου και βασισμένα σε αυτές δομούν αργότερα τη γνώση τους για τις μεγαλύτερες”³. Αυτή η βαθμιαία κατάκτηση της γνώσης τα καθιστά ευαίσθητα στις αλλαγές, αφού η διαδικασία της δόμησης της στηρίζεται στην συγχώνευση των γνώριμων με τα νέα δεδομένα. Καθώς λοιπόν βρίσκονται μακριά από το οικείο και σταθερό τους σπίτι και έρχονται συνεχώς αντιμέτωπα με νέες καταστάσεις, έχουν έντονη την ανάγκη για μια βάση στο νηπιαγωγείο, για μια φωλιά. Αυτό το ρόλο έρχεται να επιτελέσει η αίθουσα της τάξης, η οποία εκτός από χώρο αγωγής αποτελεί και το «ορμητήριο» για την εξερεύνηση του υπόλοιπου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η αίθουσα της τάξης καλείται πριν από όλους τους χώρους να στηρίξει τις μεθόδους μάθησης, το παιχνίδι, το πείραμα, τις ομάδες. Και αν το παιδί για να μάθει πρέπει να πράξει και για να πράξει χρειάζεται ενδιαφέρον και ερεθίσματα, τότε θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένη που να του τα προσφέρει απλόχερα. Σύμφωνα με τον Δημήτρη Γερμανό, στόχος είναι η δημιουργία περιοχών μέσα στην τάξη που να παρέχουν διαφορετικές δυνατότητες πρακτικών και πολλαπλά ερεθίσματα.

Πώς όμως δημιουργούνται οι περιοχές αυτές; Με τι κριτήρια; Πώς οριοθετούνται; Ποια τα χαρακτηριστικά τους; Πώς συνυπάρχουν μέσα σε μια αίθουσα και πώς μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα χωρίς να εμποδίζουν η μία την άλλη; Πώς μπορούν να έχουν διάρκεια όταν οι ανάγκες της εκπαίδευσης και η διαρκής πρόοδος των παιδιών απαιτούν συνεχώς νέους χώρους;

Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο συγγραφέα, οι περιοχές πρέπει να δημιουργούνται με βάση τον αριθμό των ατόμων που τις χρησιμοποιεί και όχι βάσει του θέματος μιας δραστηριότητας ή παιχνιδιού. Αυτό συμβάλλει στο να μην αποκτήσουν μονολειτουργικά χαρακτηριστικά όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τις «γωνίες» του σημερινού δημόσιου νηπιαγωγείου. Η γωνία π.χ. «κωμωπώτηριου» στο ελληνικό νηπιαγωγείο με την εξειδίκευση της οργάνωσης και του εξοπλισμού της δεν επιτρέπει παρά μόνο μία δυνατότητα λειτουργίας, αυτή την οποία προσδιορίζει το θέμα της. Έτσι, εύκολα τα παιδιά τη βαριούνται και δύσκολα «αφήνι χώρο» για κάποια άλλη δραστηριότητα.

Οι περιοχές επομένως, είναι καλύτερο να διαιρούνται σε αυτές που χρησιμοποιούνται από ένα άτομο, από μικρές ομάδες ατόμων και από μία μεγάλη ομάδα-τάξη και όσον αφορά στην οργάνωσή τους, να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο εξειδικευμένα. Επιπρόσθετα, σε αυτές θα πρέπει να υπάρχει και μια περιοχή εκούσιας απομόνωσης ή μικρής παύσης, όπου το παιδί να καταφεύγει όταν θέλει να ξεκουραστεί και να ηρεμήσει.

3. ΠΙΑ ΠΟΙΟΝ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΜΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, Δ. Φατούρος, 1972, στο δελτίο του Συλλόγου Αρχιτεκτόνων, αρ.2 (σ.28-34)

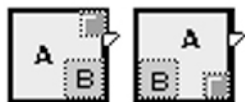
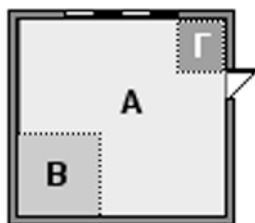
Περιοχές μέσα σε τυπική αίθουσα νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τον Δ.Γερμανό

A ομαδικές ή/ και ατομικές δραστηριότητες

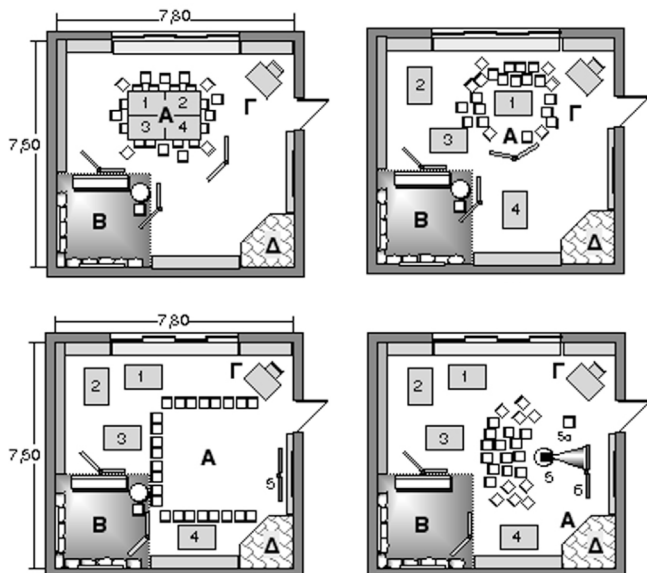
B δραστηριότητες για την ομάδα-τάξη

Γ περιοχή του εκπαιδευτικού

26



27. Εναλλακτικές διαμορφώσεις της περιοχής A με αναδιατάξεις του εξοπλισμού

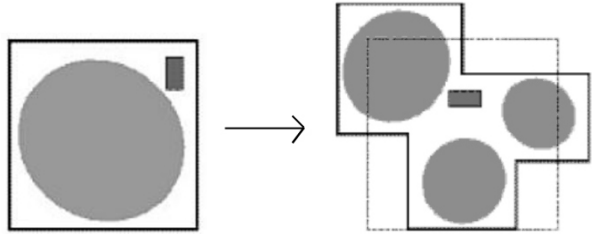


Για την οριοθέτησή τους, που πρέπει να είναι σαφής καθώς και για την ταυτόχρονη λειτουργία τους, χωρίς την παρεμπόδιση της μιας από την άλλη, υπάρχουν πολλοί τρόποι:

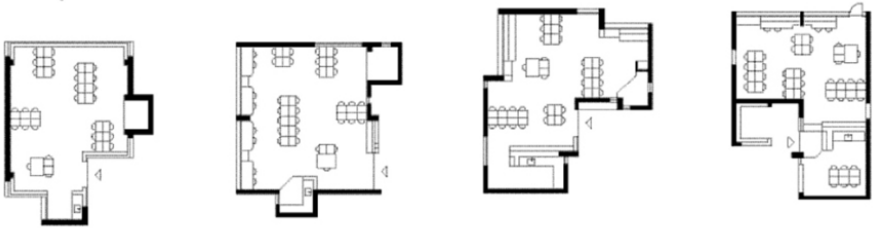
- Καταρχήν το σχήμα της τάξης μπορεί να είναι τέτοιο που να δημιουργεί «υποδοχές» και συγκεκριμένους χώρους για κάθε περιοχή
- Άλλος τρόπος είναι η μικρή αλλαγή στάθμης ή
- η διαφορά υλικών στο δάπεδο καθεμίας. Ακόμα
- ένας διαχωρισμός μπορεί να επιτευχθεί με έπιπλα ή πανέλα και τέλος
- η δημιουργία μιας περιοχής μπορεί να προκύψει και από την οργάνωσή της γύρω από ένα σημείο αναφοράς, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, όπως ένα κτίστό ή κινητό έπιπλο ελεύθερα τοποθετημένο στο χώρο. Τότε τα όριά της θα είναι συμβολικά, ανάλογα με την εμβέλεια της δραστηριότητας και θα προκύψουν χάρη στην ύπαρξη κανόνων ή συνηθειών χρήσης.

ΣΧΗΜΑ ΤΑΞΗΣ

δημιουργία
“υποδοχών” για
δραστηριότητες

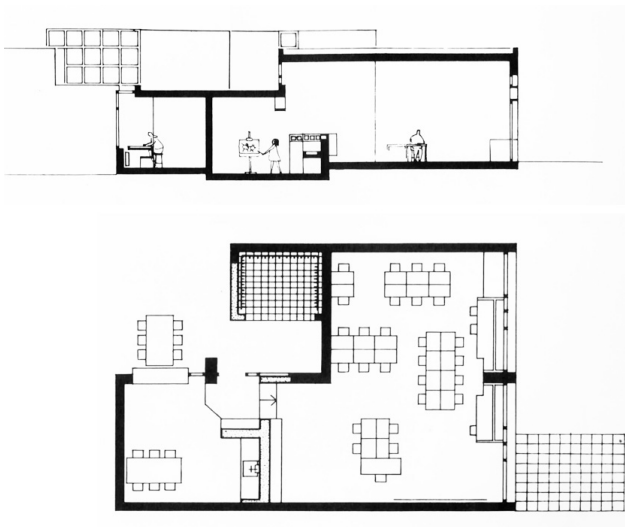


28



29

παραδείγματα από αίθουσες στα σχολεία Apollo και Delft του Herman Hertzberger



ΜΙΚΡΗ ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ
ΣΤΑΘΜΗΣ ΜΕΤΑΞΥ
ΤΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ

αίθουσα στο
μοντεσσοριανό
δημοτικό σχολείο του
H.Hertzberger, στο
Delft, Ολλανδία

30

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΥΛΙΚΩΝ

αίθουσα στο Νηπιαγωγείο Primetime Nursery, στη Βραζιλία
Marcio Kogan



31. καθορισμός περιοχών με τη χρήση μοκέτας



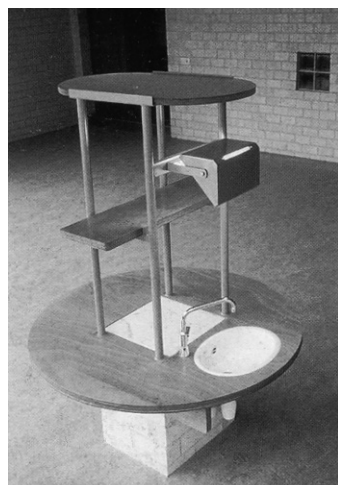
32. αλλαγή υλικού για το χώρο κίνησης

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΠΙΠΛΟΥ



33. από το δημοτικό De Salamander του H.Hertzberger, στο Arnhem

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΣΗΜΕΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ



34. από το δημοτικό De Evenaar του H.Hertzberger, στο Άμστερνταμ

«Η διαχωρισμένη συνπύραξη των επιμέρους χώρων αποτελεί το βασικό στοιχείο αρχιτεκτονικής σύνθεσης στο νηπιαγωγείο»⁴

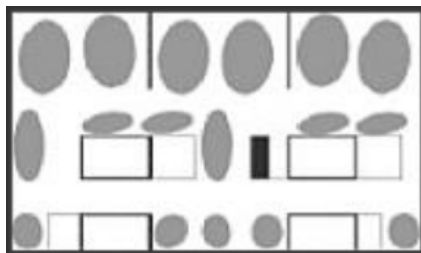
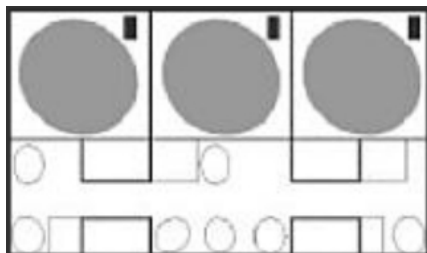
Είναι τέλος, σημαντικό, εκτός από τον χώρο που καταλαμβάνουν οι περιοχές να έχουν τέτοια διάταξη ούτως ώστε το παιδί στη μετάβασή του από τη μία στην άλλη να μη συναντά εμπόδια. Αντίθετα, θα ήταν καλό να έχει τη δυνατότητα να κινείται ανάμεσά τους και να παρατηρεί τις δραστηριότητες εντός τους ακόμα και όταν δεν συμμετέχει σε αυτές.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ

Αν θέλουμε να ενισχύσουμε τη διαδικασία της μάθησης σε ολόκληρο το νηπιαγωγείο, τότε θα πρέπει να επεκτείνουμε τις περιοχές δραστηριοτήτων και παιχνιδιού και εκτός των αιθουσών. Στόχος, σύμφωνα με τον Hertzberger, είναι η δημιουργία όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού χώρων εργασίας και ψυχαγωγίας, διαφοροποιημένων και με προσφορά ποικίλων επιλογών δράσης. Πώς μπορεί να γίνει αυτό;

Καταρχήν, «ανοίγοντας» βαθμιαία την αίθουσα προς τον έξω από αυτήν χώρο, που συνήθως είναι είτε διάδρομος κίνησης, είτε μια κοινόχρηστη περιοχή συγκεντρώσεων. Αυτό το άνοιγμα μπορεί να επιτευχθεί:

- και πάλι με το σχήμα της αίθουσας
- με την τοποθέτηση ανοιγμάτων τα οποία ανάλογα με τον επιθυμητό βαθμό επαφής με το έξω μπορούν να προσφέρουν είτε οπτική είτε λειτουργική επαφή
- με τη δημιουργία μιας μεταβατικής περιοχής-κατωφλιού, μεταξύ αίθουσας και έξω χώρου, η οποία να δέχεται κάποια μαθησιακή δραστηριότητα. Αυτός ο χώρος μπορεί να εξασφαλιστεί είτε από το χώρο της αίθουσας είτε διευρύνοντας το διάδρομο έξω από αυτήν



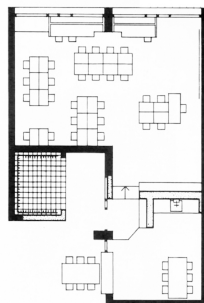
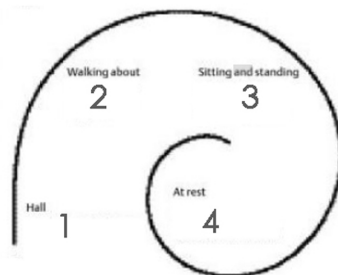
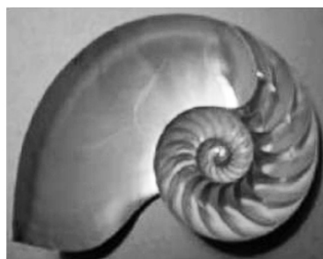
35. δυνατότητα του De Monchy School, στο Arnhem να μετατρέπεται σε πραγματικό “τοπίο μάθησης”, Η.Hertzberger

4. φράση του G. Moore στο ΟΙ ΤΟΙΧΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ-ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2006 (σ.186)

ΑΝΟΙΓΜΑ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ:

ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ

36. οι αίθουσες στο Delft ανοίγονται στον κοινόχρηστο χώρο ακολουθώντας το σχήμα του σαλιγκαριού



- 1: δραστηριότητα εκτός αίθουσας, 2: δημιουργικές δραστηριότητες-projects
- 3: παράδοση μαθημάτων-ενίσχυση, 4: δραστηριότητες που απαιτούν απομόνωση

ΜΕ ΤΗΝ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΑΝΟΙΓΜΑΤΩΝ ΟΠΤΙΚΗΣ Ή/ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

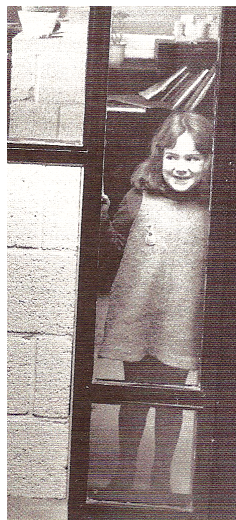


37. Νηπιαγωγείο KIGA Böblingen των D'Inka Scheible Hoffmann Architekten

ο διαχωρισμός της αίθουσας με το έξω γίνεται με υαλοστάσιο που επιτρέπει την οπτική επικοινωνία και ταυτόχρονα διαμορφώνει ένα μικρό εκθετήριο για τα έργα των παιδιών



38



39



38. η δυνατότητα που έχουν οι αίθουσες να ανοίγονται πλήρως προς τον κοινόχρηστο, De Salamander στο Arnhem, Herman Hertzberger

39. βλέποντας έξω από την τάξη, στο μοντεσσοριανό σχολείο στο Delft, Herman Hertzberger

ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ - ΚΑΤΩΦΛΙΟΥ ΜΕΤΑΞΥ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΚΑΙ ΕΞΩ ΑΠΟ ΑΥΤΗΝ ΧΩΡΟΥ



40. αριστερά: παιχνίδι ακριβώς έξω από την αίθουσα. την περιοχή ορίζει μια μικρή βιβλιοθήκη στην είσοδο Ουτρέχτη, bureaubos

41. κάτω αριστερά: από το μοντεσσοριανό σχολείο De Eilanden στο Άμστερνταμ, H.Hertzberger

42. κάτω δεξιά: από "Extended School" στο Arnhem, Herman Hertzberger⁴²



Αντίστοιχα με την επέκταση της αίθουσας στον εσωτερικό κοινόχρηστο, μπορεί να γίνει και επέκτασή της προς τον υπαίθριο. Το εγγύτατο προς αυτήν κομμάτι του, αποκτώντας έναν πρόσθετο χώρο (μεταβατική περιοχή) παράλληλα με ένα λειτουργικής επαφής άνοιγμα στην όψη της αίθουσας, μπορεί να προσφέρει μια εξαιρετικής ποιότητας υπαίθρια περιοχή μάθησης και παιχνιδιού. Κάτι ανάλογο μπορεί να δώσει και ένα μικρό αίθριο μέσα ή σε επαφή με την αίθουσα.

Εστίες για δραστηριότητες και παιχνίδι μπορούν να αναπτυχθούν εκτός από τον κοινινό στις αίθουσες χώρο και στην υπόλοιπη έκταση του κτιρίου και του υπαίθριου. Όπως θα δούμε αργότερα, η χωροθέτησή τους μπορεί να γίνει στους άξονες κίνησης, στα κλιμακοστάσια, γύρω από σημεία αναφοράς διάσπαρτα στο χώρο αλλά και στους μεταβατικούς χώρους-κατώφλια.

ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ

Πρωτού περάσουμε στους χώρους κίνησης, θα θέλαμε να μιλήσουμε για την εκπαιδευτική ποιότητα των υπόλοιπων αιθουσών του νηπιαγωγείου, που περιλαμβάνουν τους βοηθητικούς χώρους και τους χώρους προσωπικού.

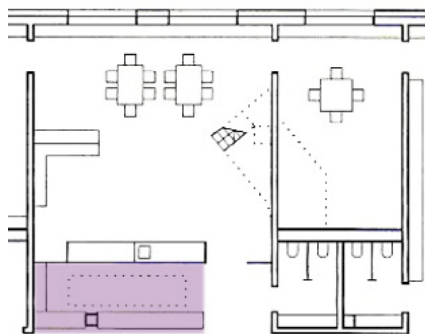
Ένας βοηθητικός χώρος αρκετά σημαντικός για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, είναι αυτός των βεστιαρίων. Παλαιότερα ή ακόμα και τώρα, ελλείψει χώρου, το βεστιάριο περιοριζόταν σε κρεμαστάρια κατά μήκος των διαδρόμων, έξω από τις αίθουσες ή και εντός τους, στον εγγύτατο της εισόδου τοίχο. Εντούτοις, μια τέτοια λειτουργία θα ήταν καλό να παίρνει κάποια υπόσταση και να συγκεντρώνεται σε μια περιοχή κοντά στην αίθουσα.

Μέσα στο βεστιάριο, τα παιδιά έχουν ένα κομμάτι προσωπικού χώρου για να τακτοποιούν τα πράγματά τους, κάτι που αυξάνει το βαθμό οικειοποίησής τους με το νηπιαγωγείο. Παράλληλα, το γεγονός του ότι αυτή η μικρή «ιδιοκτησία» βρίσκεται ανάμεσα σε άλλες, καλλιεργεί στα παιδιά το σεβασμό για τον άλλο και τα πράγματά του, πράγμα αναγκαίο για να διατηρηθεί το καθεστώς των προσωπικών αυτών χώρων. Πέρα από τη συνειδητοποίηση της «συμβίωσης», ο χώρος του βεστιαρίου είναι ουσιαστικός και για τη συναναστροφή των παιδιών, που γίνεται αβίαστα, εν τη ρύμη μιας καθημερινής διαδικασίας.



43. από την κοινωνικοποίηση των παιδιών στο βεστιάριο νηπιαγωγείου στο Ζάγκρεβ, Κροατία, njiric + arhitekti doo

44,45. βεστιάριο σε νηπιαγωγείο στο Ίνσπρουγκ, Βιέννη και η θέση του σε σχέση με την αίθουσα, Bart Lootsma



Άλλες διαδικασίες ρουτίνας που απαιτούν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο, είναι η «επίσκεψη» στην τουαλέτα και η προετοιμασία του φαγητού. Τα αποχωρητήρια σε ένα νηπιαγωγείο πρέπει να είναι οπωσδήποτε σχεδιασμένα ούτως ώστε το παιδί να μπορεί εύκολα και από μόνο του να εξυπηρετηθεί. Αυτό σημαίνει πως όλος ο εξοπλισμός υγιεινής οφείλει να ακολουθεί, μετρικά, την παιδική κλίμακα.

Εκτός από τις τουαλέτες, εργονομικά σχεδιασμένος καλό θα ήταν να είναι και ο χώρος της κουζίνας ή ένα κομμάτι του, έτσι που τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία ετοιμασίας του φαγητού αλλά και του συμμαζέματος όταν αυτή τελειώσει. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, οι δραστηριότητες «νοικοκυριού» καλλιεργούν από πολύ νωρίς στον άνθρωπο την αυτονομία και την υπευθυνότητα.



46. από νηπιαγωγείο στην Ιταλία, ccdstudio



47. από το De Orpmaat στο Arnhem, H.Hertzberger



48. όταν “αγνοούμε” τα παιδιά

ΧΩΡΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Το νηπιαγωγείο, εκτός από τόπος μάθησης και παιχνιδιού για τα παιδιά, είναι ταυτόχρονα και ένα εργασιακό περιβάλλον. Γι' αυτό και στο σχεδιασμό του θα πρέπει να εξασφαλίσουμε κάποιους χώρους για το προσωπικό.

Τα γραφεία της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών θα πρέπει, όπως όλα τα γραφεία, να παρέχουν στους χρήστες τους τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας αλλά και δυνατότητες για διάλειμμα και ξεκούραση. Είναι γι' αυτό αναγκαίο να φωτίζονται και να αερίζονται επαρκώς καθώς και να περιλαμβάνουν τον απαραίτητο εξοπλισμό. Είναι επίσης σημαντικό στις αίθουσες αυτές κάθε εκπαιδευτικός να έχει τον προσωπικό του χώρο ακόμα και αν αυτός περιορίζεται σε ένα κομμάτι του εξοπλισμού.

Αυτό που διαφοροποιεί τα γραφεία των εκπαιδευτικών από των υπόλοιπων εργαζομένων, είναι η κάποια δυνατότητα εποπτείας, με την καλή έννοια, του χώρου εντός και εκτός του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι ακόμα πολύ μικρά για να έχουν πλήρως την αίσθηση του κινδύνου, είτε όταν παίζουν είτε όταν ένας άγνωστος τα προσεγγίσει. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ακόμα και εν ώρα που δεν αναλαμβάνει κάποια ομάδα, πρέπει να βρίσκεται σε εγγρήγορη αλλά και σε σημείο που αν κάποιο παιδί τον ζητήσει να μπορεί εύκολα να τον βρει.

Αυτό σημαίνει πως η αίθυσά των νηπιαγωγών θα πρέπει να βρίσκεται σε καίρια θέση μέσα στο κτίριο και να έχει ανοίγματα και προς το εσωτερικό του. Επίσης, θα ήταν καλό μια περιοχή εντός της να είναι ανοιχτή προς τα παιδιά και την εργασία τους. Αυτό θα βοηθούσε στο να νιώσουν κοντά τον δάσκαλό τους, εμψυχωτή και συνεργάτη όπως θα πρέπει να είναι.



49,50. οι χώροι προσωπικού, κατά μεγάλο μέρος, πρέπει να είναι προσίτοι προς τα παιδιά. εικόνες από το De Monchy School, στο Arnhem, H.Hertzberger

ΧΩΡΟΙ ΚΙΝΗΣΗΣ

Αυτούς αποτελούν οι διάδρομοι κυκλοφορίας και τα κλιμακοστάσια και η ύπαρξή τους είναι σημαντική για τη μετάβαση του παιδιού από τη μια λειτουργία του νηπιαγωγείου στην άλλη. Επομένως, η ορθολογική και απλή τους διάρθρωση είναι επιτακτική για την εύκολη διακίνηση του στο κτίριο (διαγραμματικά τους εντοπίσαμε στην ενότητα: Γενικότερη διάρθρωση του κτιρίου-διάταξη των βασικών λειτουργιών).

Παρ'όλα αυτά, ως χώροι έχουν διακαίωμα ύπαρξης και ως τέτοιοι και εκτός από μεταβάσεις και κινήσεις μπορούν να φιλοξενήσουν παράλληλα δραστηριότητες είτε αυθόρμητες είτε οργανωμένες.

Οι διάδρομοι όπως είδαμε και πιο πάνω, μπορούν με μια απλή διεύρυνσή τους και χωρίς να εμποδίσουν την κυκλοφορία, να εμπλουτιστούν με περιοχές μάθησης και παιχνιδιού, πιο δημόσιου τύπου. Με αυτό τον τρόπο, οι δυσανάλογες σχέσεις ύψους-πλάτους τους, που συναντάμε σε πολλά εκπαιδευτικά κτίρια, ομαλοποιούνται και πλησιάζουν περισσότερο τα μέτρα του παιδιού. Επιπρόσθετα, η νέα αυτή διαμόρφωση, όπως προαναφέραμε, προσδίδει μια έμμεση επέκταση της αίθουσας και έναν επιπλέον τύπο χώρου.



51



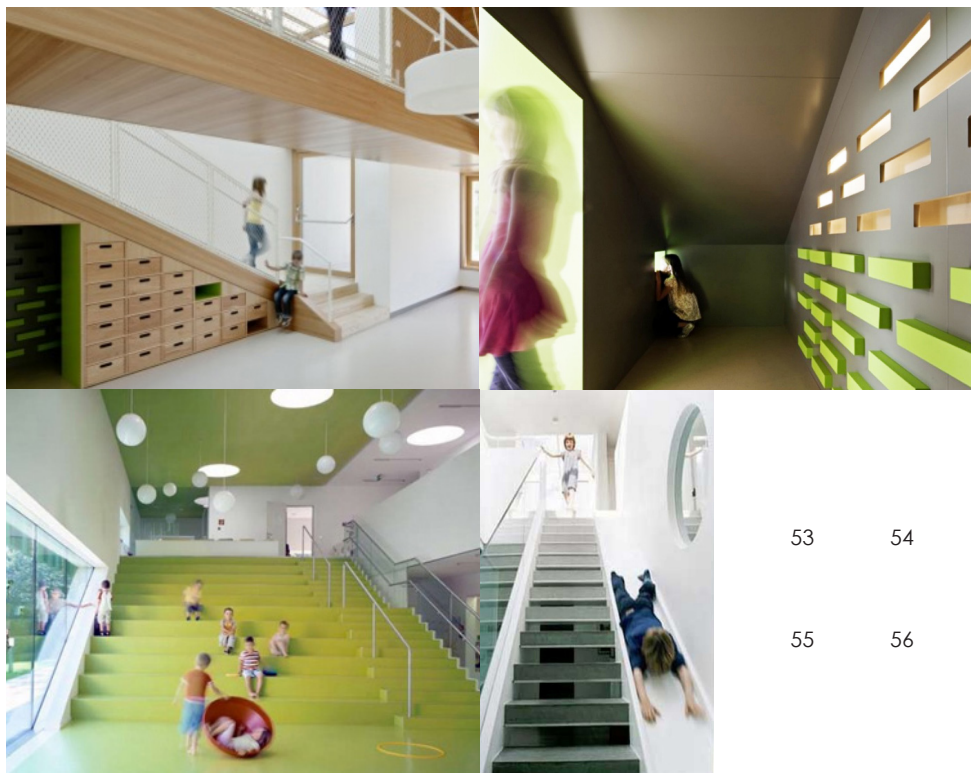
52

ο διάδρομος στο De Polygon, φέρει δραστηριότητες μάθησης και παιχνιδιού. αποτελεί μάλιστα και ένα όμορφο περιβάλλον για φαγητό!

Almere, Ολλανδία
H.Hertzberger

Ανάλογοι τύποι χώρων μπορούν να βρεθούν και στα κλιμακοστάσια με διαπλάτυνση των πλατύσκαλων ή των βαθμίδων τους. Αν επίσης οι τελευταίες σχεδιαστούν ούτως ώστε να λειτουργούν και ως καθίσματα, το κλιμακοστάσιο μπορεί να μετατραπεί από έναν απλό χώρο ανάβασης σε χώρο παραμονής και κοινωνικοποίησης. Εκτός από την πάνω επιφάνεια του κλιμακοστασίου, τα μικρά παιδιά βρίσκουν ελκυστική και την περιοχή κάτω από αυτό, η οποία έχει το χαρακτήρα «κρυψώνας» και μπορεί να χρησιμοποιηθεί άνετα για παιχνίδι ή και για μια σύντομη φυγή από τη γεμάτη ενέργεια σφαιροσφαιρα της αίθουσας.

Τέλος, οι χώροι κίνησης είτε διάδρομοι είτε κλιμακοστάσια λόγω της κυκλοφορίας και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων που μπορούν να φέρουν, καθίστανται ιδιαίτερα κοινωνικοί και ζωντανοί. Έτσι το παιδί κινούμενο μέσα στο κτίριο, μπορεί να γίνει κομμάτι του με τι ασχολούνται οι άλλοι και η μετάβασή του από τη μια αίθουσα στην άλλη να μετατραπεί σε έναν ευχάριστο εκπαιδευτικό περίπατο. Όλη αυτή η ζωντανία που διαπνέει τους χώρους κίνησης και οι ευκαιρίες συναστροφής που αυτοί δημιουργούν, είναι πολύ σημαντικά για την κοινωνική του ανάπτυξη γι' αυτό και ο σχεδιασμός τους πρέπει να τους αποκαλύπτει και να τους προβάλλει όσο το δυνατόν περισσότερο.



53. το κάτω μέρος της σκάλας λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος με συρτάρια
 54.αλλά και ως κρυψώνα! Νηπιαγωγείο στην Terenten, Ιταλία feld72
 55. σκάλα-αμφιθεατρικά στο νηπιαγωγείο Sighartstein στην Αυστρία, από τους kadawittfeldarchitektur
 56. σκαλο....τσουλήθρα!

ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Με τις έως τώρα αρχές διάρθρωσης του κτιρίου που παραθέσαμε, δημιουργείται ένα τοπίο με διάσπαρτα και διαφοροποιημένα κέντρα ενδιαφέροντος σε όλη του την έκταση, είτε εντός αιθουσών είτε στο χώρο έξω από αυτές. Για να προσανατολιστεί το παιδί μέσα σε αυτό το τοπίο και να το νιώσει οικείο, χρειάζονται εκτός από τη βάση-φωλιά του και κάποια άλλα σταθερά σημεία, τα σημεία αναφοράς.

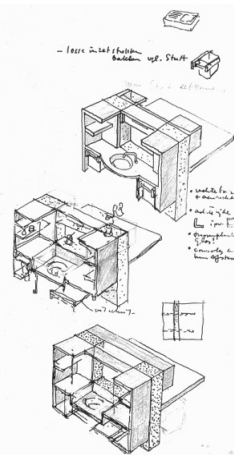
Σημείο αναφοράς μπορεί να είναι οποιοσδήποτε χώρος ή στοιχείο του που έχει μια σταθερότητα και που σε σχέση με αυτό το παιδί μπορεί να ορίσει τη θέση του ή τη θέση μιας δραστηριότητας. Οι αίθουσες και οι περιοχές παραδείγματος χάρη είναι κάτι τέτοιο όπως επίσης και το κλιμακοστάσιο. Σημείο αναφοράς μπορεί να είναι και το φως από ένα άνοιγμα στην οροφή ή ακόμα και κάποια δομικά στοιχεία του κτιρίου όπως είναι τα υποστυλώματα.

Εξαιρετικά σημεία αναφοράς αποτελούν επίσης τα κινητά και τα κτιστά έπιπλα, που τοποθετούνται ελεύθερα στο χώρο και λειτουργούν σαν «νησίδες» δραστηριότητων. Παρόλο που έχουν δομικό αποτέλεσμα, δεν διαιρούν το χώρο σε απομονωμένες μονάδες με τον τρόπο που το κάνουν οι τοίχοι. Τέτοια είναι όγκοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σαν πάγκοι, είτε σαν καθίσματα και ταυτόχρονα να λειτουργήσουν σαν έπιπλα για τη φύλαξη υλικού ή βιβλίων. Άλλα σημεία αναφοράς μπορούν να είναι «υγρά κελιά» που να φέρουν δραστηριότητες κουζίνας ή να εξυπηρετούν πειράματα και τέχνες που χρειάζονται νερό.



57

από το σχολείο Apollo, του H.Hertzberger, στο Άμστερνταμ

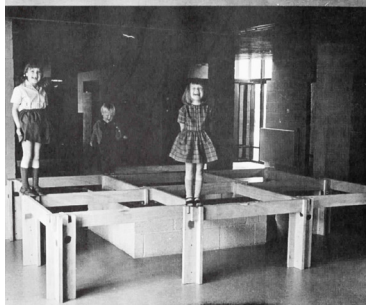
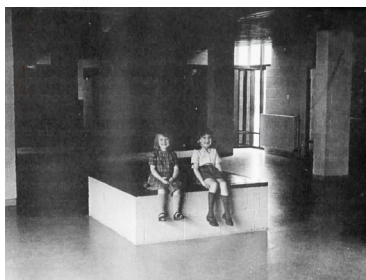


“υγρά κελιά”:
 κτιστό έπιπλο
 ελεύθερα
 τοποθετημένο
 στο χώρο
 που φέρει
 δραστηριότητες
 κουζίνας ή/και
 πειραμάτων

58

Τέλος, αγαπημένα για τα παιδιά σημεία αναφοράς είναι οι πλατφόρμες ή οι κοιλότητες στο δάπεδο, που προκαλούν τη συνάρθρωση και λειτουργούν πολλές φορές σαν μικροί χώροι θεάματος. Για τη διάταξη στο χώρο των στοιχείων αυτού του τύπου χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή αφού αν τοποθετηθούν σε μέρος που παρουσιάζει προβλήματα σύγκρουσης κινήσεων, είτε δυσλειτουργούν είτε ακυρώνονται.

Ολοκληρώνοντας, τα σημεία αναφοράς, όπως θα δούμε παρακάτω, είναι ιδιαίτερα αναγκαία για τη χωροθέτηση από τα παιδιά των αυθόρμητων δραστηριοτήτων τους. Πολλές φορές μάλιστα, αν τα πρώτα δεν τους ικανοποιούν, δημιουργούν από μόνα τους άλλα, χαράζοντας γραμμές στο έδαφος ή διατάσσοντας έπιπλα και παιχνίδια με τον τρόπο που θέλουν. Αρκετές είναι πάντως οι φορές που τα σημεία του χώρου συμβάλλουν στο να εξελιχτεί ή να αλλάξει το σενάριο ενός παιχνιδιού και που γενικότερα επεμβαίνουν σ' αυτό, πυροδοτώντας τη φαντασία των παικτών.



από το νηπιακό τμήμα του μοντεσσοριανού σχολείου στο Delft, H.Hertzberger

πλατφόρμα και κοιλότητα αγαπημένες για τα παιδιά

59

60

61

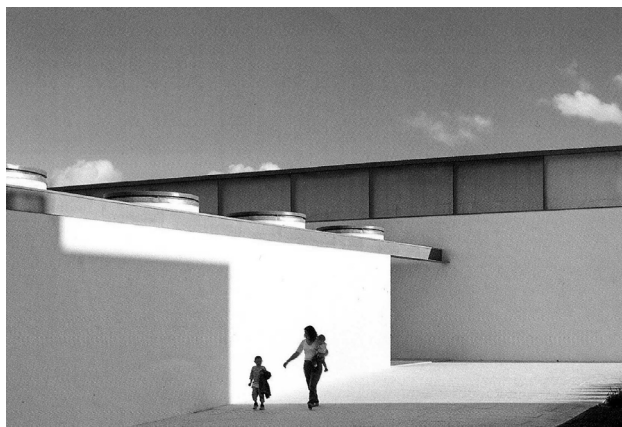
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ

Παρόλο που οι διάφορες λειτουργίες πρέπει να είναι ξεκάθαρα οριοθετημένες και «ευκολοδιάβαστες», θα πρέπει να χειριζόμαστε με ιδιαίτερη φροντίδα τα όρια τους ούτως ώστε να μην είναι στυγνά διαχωριστικά. Διευρύνοντάς τα και δίνοντάς τους τη δυνατότητα ύπαρξης ως χώρων με το να φέρουν κάποια χρήση, μπορούμε να εξομαλύνουμε τη μετάβαση από τη μια λειτουργία στην άλλη και παράλληλα να προσφέρουμε ακόμα μια ποιότητα χώρου, αυτήν του μεταβατικού.

Οι μεταβατικοί χώροι είναι ιδιαίτερα ελκυστικοί για τα παιδιά αφού τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν «εποπτεία» ή να συμμετέχουν ταυτόχρονα σε δύο ή και περισσότερα περιβάλλοντα. Βρισκόμενοι στα όρια των περιοχών, οι χώροι αυτοί δημιουργούν αναπάντεχες συνθήκες για επικοινωνία και έτσι καθίστανται ιδιαίτερα κοινωνικοί. Επιπρόσθετα, οι μεταβατικοί χώροι αμβλύνοντας τα «σύνορα» μεταξύ των περιοχών, αυξάνουν το χώρο στο σύνολό του αισθητικά αλλά και πρακτικά, αφού συμβάλλουν στο να αξιοποιηθεί και το τελευταίο τετραγωνικό του. Τέτοιοι χώροι μπορούν να βρεθούν όπως είπαμε (ενότητα: Επέκταση της μάθησης-Επέκταση της αίθουσας) μεταξύ αιθουσών και πιο κοινόχρηστων περιοχών (κυκλοφορίας ή συγκεντρώσεων) ή μεταξύ εσωτερικού και υπαίθριου χώρου.

Ένας πολύ σημαντικός για τα παιδιά μεταβατικός χώρος, είναι αυτός της εισόδου του νηπιαγωγείου. Καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα πρώτο βήμα έξω από το περιβάλλον της οικογένειας, η στιγμή του αποχωρισμού του παιδιού από τους γονείς του στην είσοδο του κτιρίου, μπορεί να είναι δύσκολη. Έτσι, η δημιουργία μιας μεταβατικής περιοχής εκεί, όπου το παιδί μένοντας για λίγο με τους δικούς του νιώθει ανάμεσα στον κόσμο του σπιτιού και του σχολείου, μπορεί να βοηθήσει στο να απορροφηθεί βαθμιαία, με τους δικούς του ρυθμούς, από το καινούριο περιβάλλον.

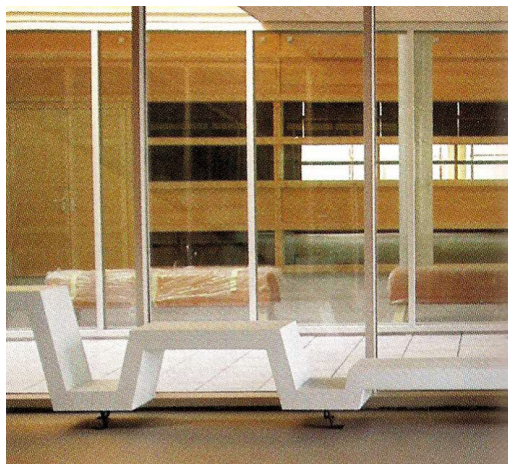
η είσοδος-κατώφλι σε νηπιαγωγείο στο Εστοριλ, Πορτογαλία
Atelier Central Arquitectos



62



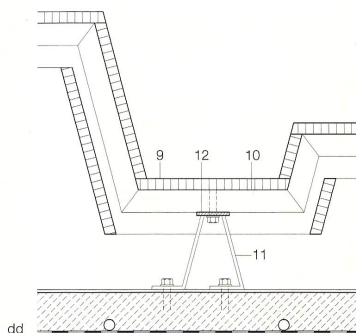
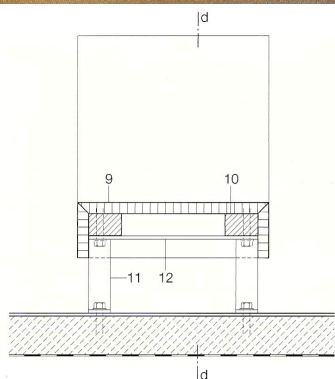
63



- 64 κάθισμα - παιχνίδι
"Caterpillar", στην είσοδο
νηπιαγωγείου, όπου οι γονείς
μπορούν να καθίσουν και τα
παιδιά να παίζουν

νηπιαγωγείο στο Ίνσπρουγκ,
Βιέννη, Bart Lootsma

- 65 σχέδια κατασκευής



πρόστεγος μεταβατικός χώρος μεταξύ αιθουσών και υπαίθριου χώρου στο
νηπιαγωγείο στο Εστορίλ, Πορτογαλία, Atelier Central Arquitectos



66



67

ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ – ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

Οι απαιτήσεις της προσχολικής αγωγής αλλά και η διαρκής πρόοδος των παιδιών αυτής της ηλικίας, πολλές φορές επιβάλλουν αλλαγές στο χώρο τις οποίες ο σχεδιασμός του οφείλει να επιτρέπει. Κατά το Δημήτρη Γερμανό:

«δεν απαιτούνται υποχρεωτικά μετατροπές αντικειμένων για να αλλάξει ο χώρος, αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τις αλλαγές των σχέσεών τους»⁷

Έχοντας αυτό κατά νου όπως και τη διατήρηση κάποιων στοιχείων του περιβάλλοντος την οποία έχουν ανάγκη τα μικρά παιδιά, οι αλλαγές του χώρου μπορούν να επιτευχθούν με κάποιο βαθμό αλλαγών στη διάταξη του εξοπλισμού του. Επομένως, ο σχεδιασμός των χώρων πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια ευελιξία που να δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών διατάξεων του εξοπλισμού εντός τους.

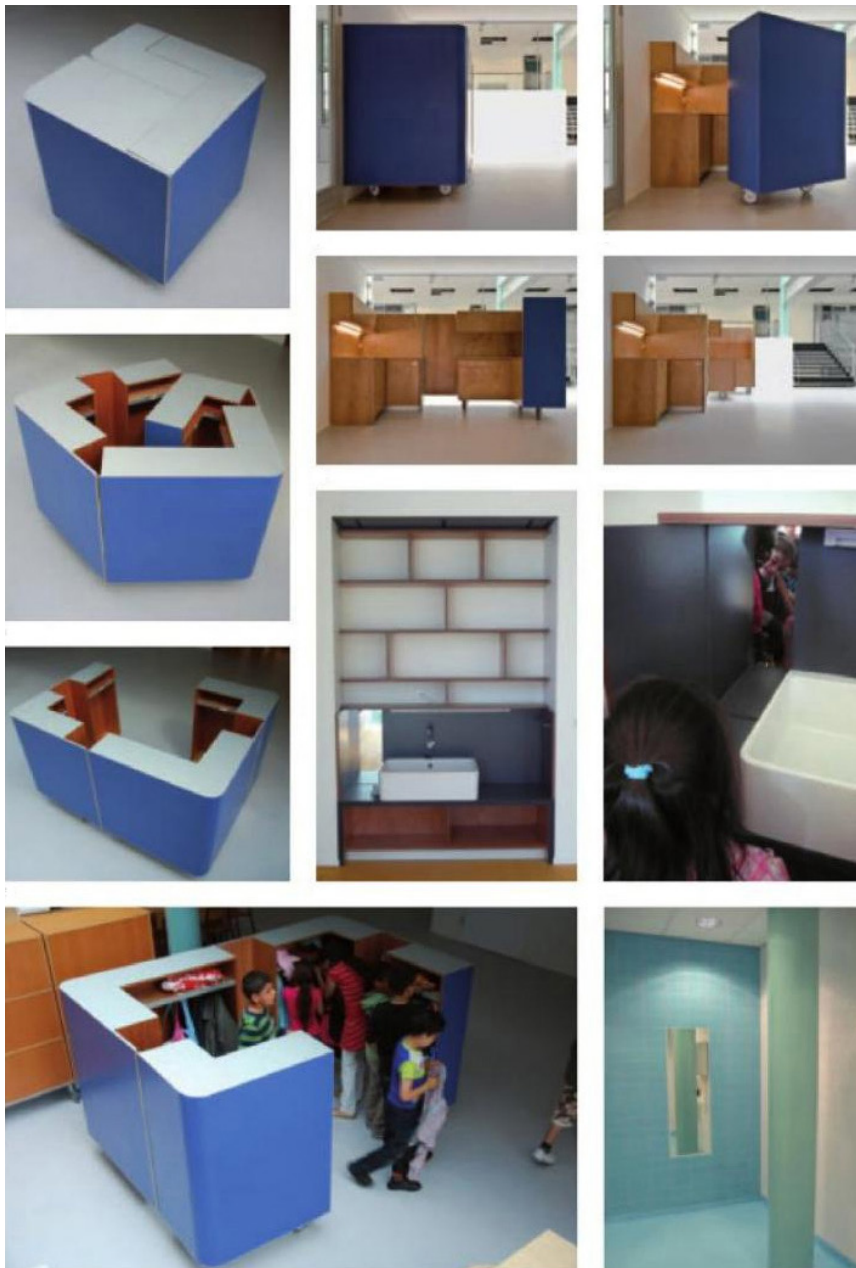
Ο εξοπλισμός του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει: *έπιπλα με δυνατότητα πολλαπλής χρήσης, έπιπλα για τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, έπιπλα για υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έπιπλα προσωπικού χώρου.* Για να είναι, τώρα, δυνατή η αλλαγή στις σχέσεις τους ανάλογα με τις ανάγκες των δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού, πρέπει να έχουν χαρακτηριστικά που να τα καθιστούν εύκολα διαχειρίσιμα από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό σημαίνει να ακολουθούν σε μέγεθος τα μέτρα της παιδικής κλίμακας, να είναι ελαφριά και να μετακινούνται εύκολα χωρίς όμως να είναι ασταθή. Θα πρέπει επίσης να έχουν κάποια ανθεκτικότητα και να μπορούν να καθαρίζονται εύκολα.



68

τα κουτιά είναι ελαφριά έτσι εύκολα μετακινούνται και επανατοποθετούνται από τα παιδιά, σύμφωνα με το παιχνίδι τους από το νηπιακό τμήμα του μοντεσσοριανού σχολείου στο Delft, H.Hertzberger

7. ΟΙ ΤΟΙΧΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ-ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2006 (σ.144)



69. "έξυπνος" εξοπλισμός από το Πολυλειτουργικό Κέντρο στο Arnhem, του H. Hertzberger

Τα έπιπλα του χώρου, εκτός από την οργάνωσή του, μπορούν να προσφέρουν και στην καλλιέργεια της λογικομαθηματικής σκέψης του παιδιού, ιδιαίτερα αυτά για την τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Αν ακολουθούν μια λογική οργάνωσης και ένα σύστημα φύλαξης αντικειμένων ανά κατηγορίες, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων ταξινόμησης, σειριοθέτησης και δημιουργίας σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα. Γι' αυτό και θα πρέπει να βρίσκονται σε θέσεις που να κάνουν φανερό και προσβάσιμο στα παιδιά το περιεχόμενό τους.

70



71



χώροι φύλαξης υλικού, εύκολα προσβάσιμοι από το παιδί και με τρόπο που να "φανερώνουν" το περιεχόμενό τους

70. από το νηπιαγωγείο KIGA Böblingen των D'Inka Scheible Hoffmann Architekten

71. από το νηπιαγωγείο του Hongodai στη Γιοκοχάμα Takeshi Hosaka

72. από το μοντεσσοριανό σχολείο De Eilanden στο Άμστερνταμ, H.Hertzberger



αποθηκευτικός χώρος εντός της βαθμίδας

72

ΟΙΚΕΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ

«τα οικεία περιβάλλοντα δέχονται την προτίμηση έναντι των μη οικείων γιατί διευκολύνουν τις προβλέψεις»⁸

Αν θέλουμε ένα μικρό παιδί φεύγοντας από το γνώριμο περιβάλλον του σπιτιού, να δράσει, να πειραματιστεί και να κοινωνικοποιηθεί σε ένα νέο περιβάλλον όπως αυτό του νηπιαγωγείου, τότε πρέπει να φροντίσουμε ούτως ώστε ο καινούριος αυτός χώρος να του γίνει εύκολα οικείος.

Όπως επισημάναμε στην αρχή του κεφαλαίου, αυτό που καθιστά οικείο ένα χώρο είναι αρχικά η κατανόησή του. Στην προσπάθεια απόκτησης της γνώσης για ένα χώρο, συμβάλλουν η ορθολογική του διάρθρωση και τα σημεία αναφοράς. Η ασφάλεια και η άνεση όμως που εκπέμπει είναι επίσης εξαρτημένη και από την αλληλεπίδραση του χρήστη με αυτό.

Η ικανότητα ενός χώρου να δέχεται παρεμβάσεις στην οργάνωσή του, όπως με την αναδιάταξη των επίπλων, που αναφέραμε πιο πάνω, είναι μια μορφή τέτοιας αλληλεπίδρασης. Το ίδιο και η συμβολή στη διακόσμησή του. Μάλιστα, αν η διακόσμηση σχετίζεται με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των παιδιών και προκύπτει από δικά τους έργα, εκτός από την τόνωση του αισθήματος οικειοποίησης ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και αναδεικνύει την ταυτότητα αυτών και του χώρου τους.

Οι παρεμβάσεις στο χώρο από τα παιδιά είναι ουσιώδεις και για την ωρίμανση των δευτέρων, γιατί συνήθως συνοδεύονται από ένα αίσθημα ευθύνης απέναντί του. Χαρακτηριστικά ο Hertzberger αναφέρει: *«το παιδί αισθάνεται οικείο έναν χώρο ή «δικό του» ανάλογα και με την ευθύνη που έχει ως προς αυτόν»*. Έτσι φροντίζοντας π.χ. την αίθουσα στην οποία εργάζεται και παίζει, με το να τη διακοσμεί ή να την τακτοποιεί, γίνεται πιο υπεύθυνο και παράλληλα νιώθει περισσότερο αυτόνομο από την ικανοποίηση που του προσφέρει η ολοκλήρωση ενός έργου.



δημιουργίες των παιδιών διακοσμούν τα ανοίγματα της αίθουσας στο De Evensar, Άμστερνταμ, H. Hertzberger

73

8. Karlan και Karlan (1982) στο ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, Έφη Συγκολλίτου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997 (σ. 76)

74. “Βιτρίνα” στον τοίχο αίθουσας στο μοντεσσοριανό σχολείο στο Delft, H.Hertzberger

75. έπιλο-“βιτρίνα” μεταξύ δύο αιθουσών στο De Salamander στο Arnhem, Herman Hertzberger

74



75



Εκτός από το περιβάλλον της αίθουσας που είναι εκ των πραγμάτων πιο οικείο για την ομάδα που στεγάζει, είναι καλό εντός ή και έξω από αυτήν να υπάρχει κάποιος προσωπικός χώρος για κάθε παιδί. Αυτός μπορεί να είναι ένα ντουλάπι ή ένα ράφι, μια θέση στο βεστιάριο ή/και ένα μικρό κομμάτι γης για να καλλιεργεί στον υπαίθριο. Μαζί με αυτή τη μικρή ιδιοκτησία και με την περιοχή εκούσιας απομόνωσης που αναφέραμε στην αρχή, ενισχύεται το αίσθημα ασφάλειας και άνεσης αλλά και το αίσθημα ελέγχου επί του περιβάλλοντος που είναι σημαντικό για το παιδί.

Ένας άλλος εξαιρετικός τρόπος οικειοποίησης του χώρου, που συμβάλλει στο να σχετιστεί το παιδί με το κτίριο, είναι μέσω των δομικών στοιχείων του δεύτερου. Ως επιφάνειες, τα δομικά στοιχεία μπορούν να αποτελούνται ή να επικαλύπτονται από υλικά που να δέχονται διαμόρφωση από τα παιδιά. Για παράδειγμα ένας τοίχος ή ένα πάτωμα μπορεί να είναι κατάλληλο για να ζωγραφίζεται με κιμωλίες ή για να διακοσμείται με μαγνήτες.

Εκτός από επιφάνειες όμως, τα δομικά στοιχεία μπορούν να λειτουργήσουν και ως όγκοι. «Οι τοίχοι, όπως υποστηρίζει ο Hertzberger, το δάπεδο και η οροφή, δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως στοιχεία διαχωριστικά αλλά είναι ικανά να περιέχουν και έτσι να έχουν οντότητα και νόημα»⁹. Μας προτρέπει δηλαδή να αντιμετωπίζουμε τα δομικά στοιχεία ενός κτιρίου ως όγκους-δοχεία που να μπορούν να φιλοξενήσουν αντικείμενα, σώματα και δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο ο χρήστης σχεδόν κυριολεκτικά «κατοικεί το κτίριο»!

9. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.103)

ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΩΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΣ

ANANSI PLAYGROUNDBUILDING, Holland, Mulders vandenBerk Architecten



76, 77. η ανάγλυφη επιφάνεια της όψης είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τα παιδιά τόσο από άποψη υψής, όσο και οπτικά με τις ενδιαφέρουσες φωτοσκιάσεις της

78



78. τοίχος - μαυροπίνακας

79. δημιουργίες με μαγνήτες



79

ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΩΣ ΟΓΚΟΙ

ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ DELFT, Η.Hertzberger



80



81



ΔΑΠΕΔΟ ΜΕ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ



82

ΚΑΤΑΚΟΡΥΦΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΠΟΥ ΦΕΡΕΙ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΣ



83

ΥΠΟΔΟΧΕΣ ΓΙΑ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ, ΣΤΟΝ ΤΟΙΧΟ

ΥΛΙΚΑ - ΧΡΩΜΑ - ΦΩΣ - ΗΧΟΣ

Τα υλικά του κτιρίου και του υπαίθριου του νηπιαγωγείου μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά ερεθίσματα για την καλλιέργεια των αισθήσεων των μικρών παιδιών, κυρίως της όρασης και της αφής. Έτσι, η ποικιλία σε αυτά είναι ζητούμενο. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν και λειτουργικά, για σκοπούς οριοθέτησης χώρων ή χωρικής ταυτοποίησης. Ένας ακόμα παράγοντας που καθορίζει τη χρήση τους είναι και η διάρκεια. Παρόλο που πρέπει να έχουν κάποιο βαθμό αντοχής στη φθορά, τα υλικά που είναι αδύνατο να πάθουν ζημιά, δεν μπορούν να διδάξουν τα παιδιά να τους συμπεριφέρονται με σεβασμό και να ξεχωρίζουν τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν με αυτά.

Όσον αφορά στο χρώμα των υλικών και των δομικών στοιχείων, θα συμφωνήσουμε με τις απόψεις των Γερμανού και Hertzberger. Ο πρώτος, υποστηρίζει πως το χρώμα δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως οπτικό δεδομένο το οποίο συνδέεται με τη φυσιολογία του οργανισμού (όπως κάποιοι μελέτες σχετίζουν την ένταση και τη συχνότητά του με την ανοχή ή τη διάθεση του χρήστη), αλλά ως στοιχείο με υποκειμενική σημασία. Εξάλλου όπως λέει: «ένα χρώμα δεν βρίσκεται ποτέ απομονωμένο μέσα στο περιβάλλον του. Πάντα συνορεύει και αναμιγνύεται με τα γειτονικά του οπτικά στοιχεία». Επίσης, «συνδέεται μέσα από την εμπειρία και με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται»¹⁰ και τέλος, κατά τη γνώμη μας, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο στοιχείο χωρικής ανάγνωσης, αν χρησιμοποιηθεί ως δείκτης ή σημείο αναφοράς για μια περιοχή ή μια δραστηριότητα.

Ο Hertzberger ακολούθως, παρουσιάζει φειδωλώς σε σχέση με το χρώμα. Εκφράζει την άποψη πως «πο σχολείο πρέπει να χρωματίζεται από μόνο του, να χρωματίζεται από τα προϊόντα του και από τον τρόπο που εκφράζονται τα παιδιά με τα έργα και τα αντικείμενά τους»¹¹. Επομένως, ο αρχιτέκτονας για να ενθαρρύνει αυτή την «παλέτα», πρέπει να «αφήσει ελεύθερο τον καμβά».

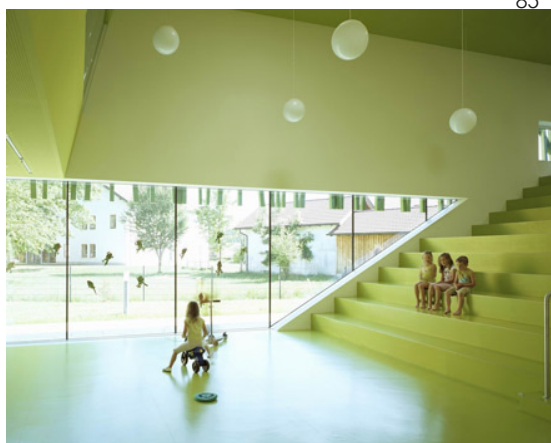
84. ο κατάλευκος διάδρομος χρωματίζεται από τα παιδιά στο νηπιαγωγείο του Εστοριλ, Atelier Central Arquitectos



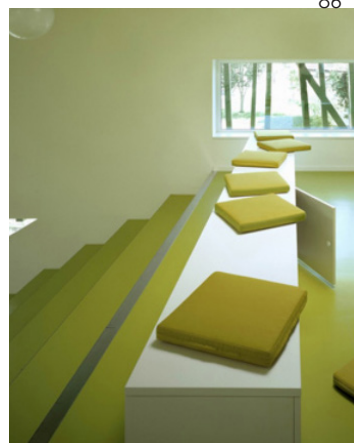
Ένα άλλο στοιχείο του χώρου που είναι καθοριστικό για τη λειτουργία του, είναι το φως. Η επάρκεια φωτισμού και η οπτική άνεση είναι βασικοί παράγοντες για τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος εργασίας και παιχνιδιού. Το φως έχει την ικανότητα να «προσελκύει» σε έναν χώρο. Για παράδειγμα, ένας φωτεινός χώρος είναι πιο κοινωνικός από έναν σκοτεινό ή μια πηγή φωτός συγκεντρωμένη σε ένα σημείο, οδηγεί στην επικέντρωση σε αυτό. Έτσι, ο αρχιτέκτονας με τον κατάλληλο χειρισμό του φωτός μπορεί να «δείξει» ποιές περιοχές είναι πιο ανοιχτές και ποιές λιγότερο, ποιές χρησιμοποιούνται για ξεκούραση, ποιές για συγκεντρωση και ποιές για ξέφρενο κινητικό παιχνίδι.

Ο ήχος, αποτελεί και αυτός μια συνιστώσα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και βιώνεται είτε σαν ευχάριστος είτε σαν ενοχλητικός, ανάλογα με την κατάσταση. Αν θέλουμε για παράδειγμα να συγκεντρωθούμε, είναι καλύτερο να μην ακούμε έντονα τη γύρω από μας δραστηριότητα. Ρυθμίζοντας όμως την ακουστική ενός χώρου, αυξάνουμε την απομόνωσή του από τους αντίστοιχους γειτονικούς, γι' αυτό και η υπερβολική μείωση του ήχου σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα όπως το νηπιαγωγείο καταλήγει να καταπνίγει την αίσθηση της κοινότητας. Επιπρόσθετα, όπως και με τα αφθαρτα υλικά, η υπερβολική απορρόφηση του ήχου οδηγεί τα παιδιά στο να μην αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των ενεργειών και των κινήσεών τους και να αποτυγχάνουν να μαθαίνουν να κρατούν την κινητική συμπεριφορά τους υπό έλεγχο. Κατά γενική ομολογία ωστόσο, τα παιδιά μπορούν πολύ καλύτερα από τους ενήλικες να δουλεύουν μέσα σε κάποια μεγάλη φασαρία. Αγαπούν το θόρυβο και είναι γι' αυτά ένα χαρούμενο ερέθισμα που προκαλεί τη φαντασία τους και τα δένει με τον έξω από την αίθουσα κόσμο.

85



86



έναν φωτεινός κοινωνικός χώρος για παιχνίδι και θέαμα

10. ΟΙ ΤΟΙΧΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ-ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2006 (σ.404)

11. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.72)

ΧΩΡΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το οργανωμένο παιχνίδι, όπως διαβάσαμε στις μεθόδους προσχολικής αγωγής, είναι το κατεξοχήν μέσο μάθησης για τα μικρά παιδιά. Το ίδιο ισχύει και για το αυθόρμητο, το οποίο βοηθά τη χωρίς υπερβολικές εντάσεις προσαρμογή τους στην πραγματικότητα και οφείλεται στην έναρξη της σημειωτικής και συμβολικής λειτουργίας. Τα παιδιά μέσω πλήθους σημειολογικών μεταλλάξεων καταφέρνουν να «αναδιοργανώσουν» άτυπα οποιοδήποτε περιβάλλον και να το μετατρέψουν σε «τόπο» παιχνιδιού, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Επομένως, το παιχνίδι μπορεί να βρεθεί σε κάθε παιδική δραστηριότητα είτε αυτή κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό είτε όχι και να συμβεί, πραγματικά, σε οποιονδήποτε χώρο. Αυτό σημαίνει πως ακόμα και αν ο τελευταίος σχεδιαστεί χωρίς κάποια πρόβλεψη από τον αρχιτέκτονα, μπορεί να ενσωματωθεί ολοκληρωτικά στον κόσμο του παιχνιδιού.

Παρ'όλα αυτά, ο σχεδιασμός του χώρου μπορεί να είναι τέτοιος που να αυξάνει τις δυνατότητες παιχνιδιού και να δίνει σε αυτό, με τη διάρθρωσή του, «λαβές» για να εξελιχτεί. Στόχος, όπως και για τις υπόλοιπες δραστηριότητες, είναι η χωροθέτησή του σε κάθε τετραγωνικό εκατοστό του νηπιαγωγείου και όχι η δημιουργία ενός χώρου ειδικά για την πραγματοποίησή του. Πώς λοιπόν μπορεί ο σχεδιασμός να προσφέρει στο παιχνίδι;

Καταρχήν, παρατηρώντας τα παιδιά να παίζουν γρήγορα αντιλαμβανόμαστε πως επιλέγουν τη θέση του παιχνιδιού τους σε συγκεκριμένα μέρη που συνήθως εμφανίζουν το μεγαλύτερο αντιληπτικό ενδιαφέρον. Αυτό σημαίνει πως προτιμούν περιοχές με κάποια διαμόρφωση και με ποικίλα υλικά στοιχεία αυξημένης σημειολογικής ποιότητας. Οι άδειοι και αδιαμόρφωτοι χώροι όσο και αν επιτρέπουν τις αυξημένες κινητικές δραστηριότητες, δεν επαρκούν για να κρατήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Ακόμα και εκεί αυτά θα προσπαθήσουν να φέρουν αντικείμενα ή να χαράξουν κάποια όρια για να εξασφαλίσουν τα σημεία αναφοράς του παιχνιδιού τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται αν λάβουμε υπόψην πως τα παιδιά του προλογικού σταδίου μεταλλάσσουν επίσης και τις τοπολογικές έννοιες. Για παράδειγμα ακόμα και ένας απλός τοίχος από τούβλα μπορεί να μετατραπεί σε φρούριο μέσα από τους εξής τοπολογικούς μετασχηματισμούς: αγγίζω πάνω στον τοίχο=βρίσκομαι πίσω από τον τοίχο=βρίσκομαι μέσα στο φρούριο. Πρόκειται για μια διαδικασία πραγματικά ευρηματική!

Συνεχίζοντας τώρα, όπως έχουμε ήδη πει τα παιδιά σε αυτή την ηλικία διευρύνουν τον ορίζοντα του παιχνιδιού τους ανεξαρτητοποιώντας το προοδευτικά από τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων-παιχνιδιών επειδή έχουν την τάση να υποκαθιστούν βαθμιαία την ταυτότητα των δεύτερων με εκείνη άλλων. Έτσι είναι καλό να σχεδιάζουμε στοιχεία χώρου και αντικείμενα δομημένα με λιγότερη σαφήνεια, που να δίνουν αφορμή για δημιουργική εφαρμογή σημειολογικών μεταλλάξεων.

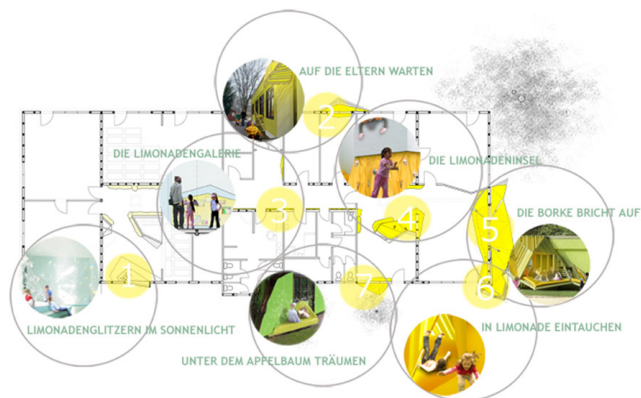
Σε αυτό το σημείο, επειδή η αναφορά στην ενίσχυση του παιχνιδιού μέσω της αποφυγής αδιαμόρφωτων χώρων και της δημιουργίας υλικών στοιχείων χωρίς καθορισμένη χρήση είναι λίγο αόριστη, θα θέλαμε να παραθέσουμε κάποια εφαρμοσμένα παραδείγματα.

“ΤΑΚΑ-ΤΥΚΑ LAND” στο Βερολίνο, Die Baupiloten ΕΝΑ ΚΤΙΡΙΟ - ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Πρόκειται για 7 χωροκατασκευές σε ένα υφιστάμενο κτίριο στο Βερολίνο, οι οποίες μετατρέπουν το χώρο σε ένα ευχάριστο περιβάλλον για παιχνίδι



87



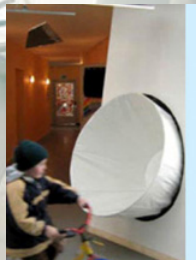
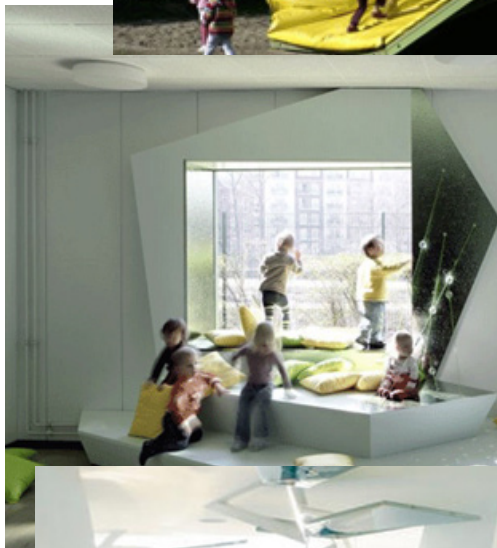
88

ενδεικτική τομή και κάτοψη με τη χωροθέτηση των κατασκευών



το θέμα των χώρων αυτών σχετίζεται με τον κύκλο ζωής ενός δέντρου, στη συγκεκριμένη περίπτωση, της λεμονιάς. Για κάθε στάδιο της ζωής της λεμονιάς αντιστοιχεί και ένας χώρος. 89. μία από τις 7 χωροκατασκευές

90



από τον εσωτερικό και
εξωτερικό χώρο των
κατασκευών

Ο ΥΠΑΙΘΡΙΟΣ ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Αν τα ερεθίσματα είναι αυτά που ενεργοποιούν την αντίληψη και κατεπέκταση οδηγούν στην πράξη η οποία συμβάλλει καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, τότε δεν υπάρχει ιδανικότερος χώρος μάθησης από το περιβάλλον της φύσης. Το φυσικό περιβάλλον περιέχει το μεγαλύτερο αριθμό ερεθισμάτων οπτικών, ακουστικών, οσφρητικών και ακουστικών, τα οποία δεν είναι στατικά αλλά μεταβάλλονται συνθέτοντας ένα δυναμικό πλαίσιο ζωής. Η παρατήρηση και μόνο των αλλαγών του μπορεί να αποτελέσει μια εξαιρετική εκπαιδευτική δραστηριότητα για την κατανόηση των νόμων του και η ανταπόκρισή του στην αλληλεπίδραση με τον άνθρωπο, ένα ουσιαστικό μέσο καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης και υπευθυνότητας.

Το φυσικό περιβάλλον μπορεί να βρεθεί στο νηπιαγωγείο με την κατάλληλη διαμόρφωση του υπαίθριου χώρου του, διαμόρφωση η οποία δε θα είναι τυχαία, αλλά θα βασίζεται στους στόχους και στις μεθόδους της προσχολικής αγωγής. Και επειδή ακριβώς η αγωγή και το παιχνίδι στα οποία σήμερα ενσωματώνεται ο υπαίθριος συνδέονται με τις αντίστοιχες δραστηριότητες στον εσωτερικό, απαιτείται η ανάλογη σύνδεση και μεταξύ των δύο χώρων. Στην αρχή του γ' μέρους, στο κομμάτι για τη διάρθρωση του κτιρίου, τονίσαμε πως στόχος είναι να αντιμετωπίσουμε ολόκληρο το νηπιαγωγείο μέσα και έξω ως τοπίο μάθησης. Αυτό σημαίνει πως οι δύο χώροι πρέπει από την αρχή του σχεδιασμού να διαρθρωθούν ταυτόχρονα και με έμφαση στη μεταξύ τους σχέση.

Πιο κάτω, παραθέτουμε κάποιους τρόπους με τους οποίους εσωτερικός και υπαίθριος μπορούν να σχετιστούν:

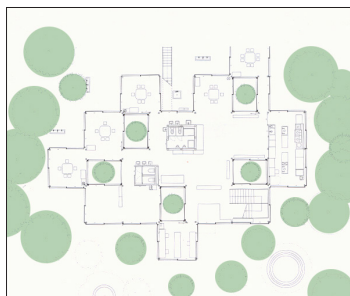
Σχέσεις της μεταξύ τους διάρθρωσης:

- Με αλληλοδιείσδυση του ενός μέσα στον άλλο
- Ή με τη δημιουργία αιθρίων μέσα στο κτίριο

Σχέσεις της μεταξύ τους επαφής:

- Έμφαση, με ανοίγματα είτε στις πλευρές είτε στην οροφή του κτιρίου, που να επιτρέπουν την οπτική επικοινωνία μεταξύ τους
- Άμεση, με ανοίγματα που να επιτρέπουν τη μετάβαση από τον έναν στον άλλον

91,92. το νηπιαγωγείο της Χριστιανικής Εκκλησίας του Hongodai που είδαμε προηγουμένως και η σχέση του με το φυσικό περιβάλλον

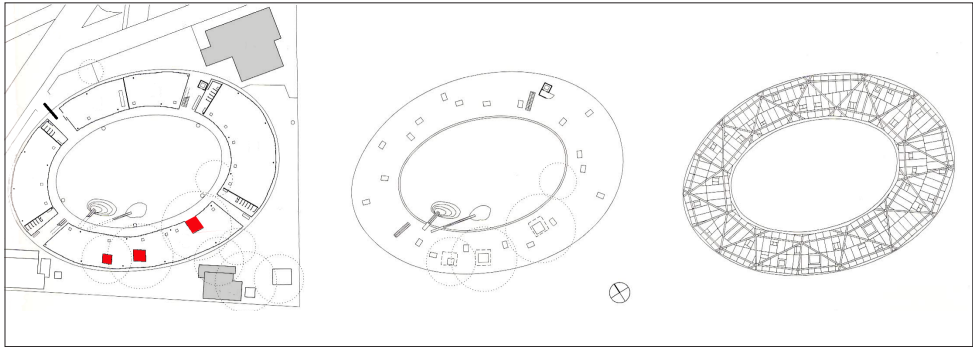


91



92

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ FUJI ΣΤΟ ΤΟΚΥΟ από τους Tezuka Architects



93

93,94. το κτίριο σε μορφή έλλειψης, περικλείει τον υπαίθριο στο εσωτερικό του



94



95



96



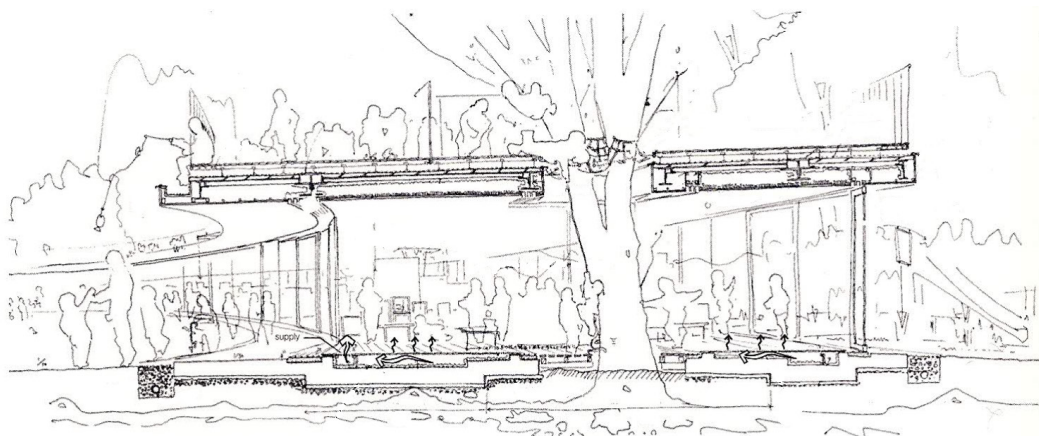
95-97. οι αίθουσες ανοίγουν παντελώς και μετατρέπονται σε ημιυπαίθριες.
Εσωτερικός και υπαίθριος γίνονται ένα

97



98. τα δέντρα μέσα στα αίθρια "τρυπούν" την οροφή και χαρίζουν στα παιδιά τη δυνατότητα "σκαρφαλώματος" και εισόδου στο κτίριο από την οροφή του!

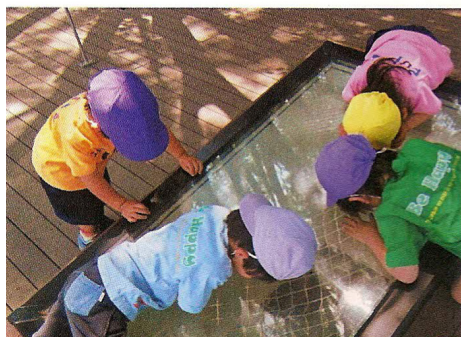
99. τομή στην οποία φαίνεται η σχέση δέντρου - κτιρίου



100



101



100. "δάσος" στην οροφή

102. το δέντρο στο αίθριο

103. ανοίγματα με τζάμι στην οροφή επιτρέπουν στο φως να περάσει στο εσωτερικό και στα παιδιά να αντιληφθούν τον μέσα χώρο κοιτάζοντάς τον από ψηλά

102

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ

Όπως και με τον εσωτερικό χώρο, η ανάγκη για πολλά και διαφορετικά μικροπεριβάλλοντα μάθησης, οδηγεί στη δημιουργία περιοχών και στον υπαίθριο. Για την αποφυγή της μονολειτουργικότητας και την εξασφάλιση της δυνατότητας αξιοποίησης κάθε περιοχής με πολλαπλούς τρόπους, είναι καλό και εδώ οι περιοχές να καθορίζονται με βάση τον αριθμό των απόμων που τις χρησιμοποιούν και όχι με βάση το θέμα τους. Με τον ίδιο επίσης τρόπο που οριοθετούνται εντός του κτισμένου χώρου οι δραστηριότητες, οριοθετούνται και στον υπαίθριο: με αντιπαράθεση διαφορετικών υλικών στο δάπεδο, με διαφορά στις στάθμες του και με τη χρήση ακίνητου και κινητού εξοπλισμού.

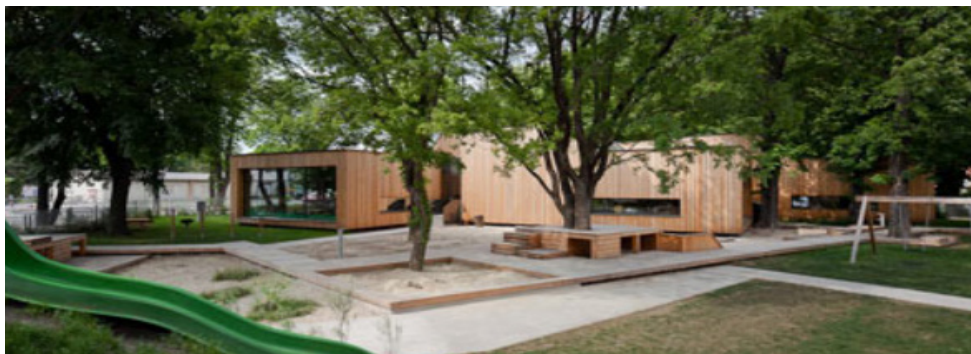
Η επέκταση όμως των αρχών οργάνωσης και λειτουργίας του εσωτερικού χώρου στον υπαίθριο, δε συνεπάγεται και τη χρησιμοποίηση των ίδιων υλικών. Απεναντίας, ο εξωτερικός χώρος δίνει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης πιο φυσικών και πιο εύπλαστων υλικών αφού δεν υπάρχει η ίδια ανάγκη με μέσα, σε καθαριότητα και τάξη. Επιπρόσθετα, ο εξοπλισμός πρέπει να είναι ειδικός για εξωτερικό χώρο και να έχει αντοχή στις καιρικές μεταβολές.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ από τους G.O.Y.A architects



103

ο υπαίθριος του νηπιαγωγείου αυτού είναι αντιπροσωπευτικός όσον αφορά στη δημιουργία περιοχών και στη χρήση υλικών. οι περιοχές δημιουργούνται κυρίως με υψομετρική αλλαγή στις στάθμες του χώρου και αντιπαράθεση υλικών. τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι το ξύλο, η άμμος και το γρασίδι.



104



105

ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΚΗΠΟΣ ΦΙΛΟΘΗΣ 1961-1964, Δημήτρης Πικιώνης

Η ποικιλία των επιλογών και οι δυνατότητα για αντιθετικές εμπειρίες είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το έργο αυτό. Επισημαίνουμε τις εναλλαγές ανάμεσα στον ήλιο και τη σκιά, τη δραστηριότητα και την ηρεμία, το νερό και το στερεό έδαφος, τις περιχαρακωμένες περιοχές και το γρασίδι, την αγωνία και τις εκπλήξεις.



106

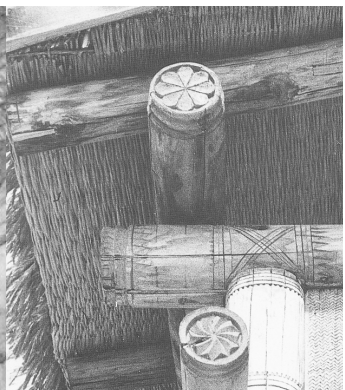


107

108,109. Λεπτομέρειες από το δάπεδο και τη στέγη μικρού κτίσματος



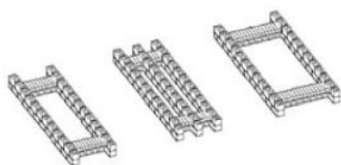
108



109

Ένα υλικό που δέχεται επεμβάσεις και είναι ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά, είναι η άμμος. Θεωρούμε ότι η ύπαρξη χώρου για παιχνίδι με άμμο είναι απαραίτητη σε κάθε υπαίθριο νηπιαγωγείο. Η φύση του υλικού με το χαρακτηριστικό της εύκολης μεταβολής, επιτρέπει στα παιδιά να κατασκευάζουν και να επινοούν. Χρησιμοποιώντας την άμμο μπορούν να δημιουργήσουν τα προσωρινά στοιχεία του παιχνιδιού τους τα οποία επενδύουν με συμβολισμούς και τα οποία διαρκούν όσο και αυτό. Μπορούν να χαράξουν πάνω της γραμμές και σχήματα, να σκάσουν λακκάκια ή να υψώσουν λόφους, μπορούν ακόμα και να τη μεταφέρουν σε κάποιο άλλο σημείο εκτός της αμμοδόχου. Τέλος, η επαφή των παιδιών με το εύπλαστο αυτό υλικό καλλιεργεί την αντίληψή τους για τον όγκο και το βάρος, ενώ η ανστρεψιμότητα των ενεργειών που επιτρέπει ως τέτοιο, συμβάλλει στην κατανόηση των διαδικασιών μετασχηματισμού, διαδικασιών περίπλοκων, όπως είδαμε στο β' μέρος.

110



111



112



110-113. αμμοδόχοι κατασκευασμένες από τσιμεντόλιθους, στο μοντεσσोरιανό σχολείο στο Delft, Herman Hertzberger

113

Αμμοδόχος στο De Koperwiek Primary School στο Venlo, Akelei Hertzberger.
Ακολουθώντας το σχήμα της σπείρας, το υλικό του δαπέδου μετατρέπεται διαδοχικά από πλακόστρωση σε άμμο



114

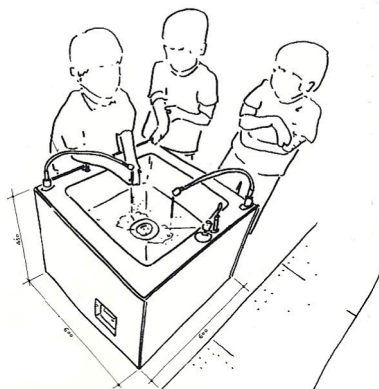


115

Όσον αφορά στον εξοπλισμό του υπαιθριου χώρου, αν παρατηρήσουμε το παιχνίδι στις παιδικές χαρές, θα προσέξουμε πως τα παιδιά εύκολα βαριούνται τον τυπικό εξοπλισμό και συνήθως τον χρησιμοποιούν παράτυπα εκθέτοντας τον εαυτό τους σε κίνδυνο. Επίσης, ο περιορισμένος αριθμός παιδιών που μπορεί να δεχτεί είναι πολλές φορές αιτία για καυγάδες και ατυχήματα. Αντίθετα, η τοποθέτηση ικανοποιητικού αριθμού κατασκευών και όγκων, χωρίς σαφή χαρακτηριστικά και με δυνατότητες πολλαπλής χρήσης, δημιουργεί περισσότερες προϋποθέσεις για παιχνίδι και πυροδοτεί τη φαντασία των παιδιών μεταξύ των οποίων αυξάνει και την αλληλεπίδραση.



116





116. οι βρύσες στο νηπιαγωγείο Fuji αποτελούν αγαπημένο εξοπλισμό για τα παιδιά

117. εδώ, ο τυπικός εξοπλισμός (τσουλήθρα) χρησιμοποιείται για την κατάβαση από την οροφή, στον υπαίθριο

118. από υπαίθριο νηπιαγωγείου στο Μόναχο, αρχιτεκτ. Serr Rogadí

119. γλυπτό από скаλιστό κορμό δέντρου, σε παιδική χαρά στο Μόναχο

118,119. κατασκευές χωρίς σαφή χαρακτηριστικά



118



119

Μέσα από τη δραστηριότητα στον υπαίθριο, όπως είπαμε και στην αρχή, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη φύση. Είναι λοιπόν ζητούμενο η ύπαρξη πρασίνου, δέντρων, θάμνων και λουλουδιών τα οποία μπορούν να φροντίζουν και τα ίδια τα παιδιά. Εκτός από τον αισθητικά όμορφο χώρο που παράγει μια τέτοια κίνηση, δημιουργεί και ευνοϊκές κλιματικές συνθήκες τόσο για τις εξωτερικές όσο και για τις εσωτερικές δραστηριότητες, ενώ με το χρόνο μετατρέπεται σε ένα μικρό βιότοπο. Αν η διαμόρφωση του περιβάλλοντος αυτού περιλάβει και το νερό (με βρυσούλες, ξέβαθες λιμνούλες και αυλάκια) τότε τα πουλιά και τα έντομα δε θα αργήσουν να κάνουν την εμφάνισή τους!



121



122



123

120



120,122. από το μοντεσσοριανό σχολείο Gully, στο Delft, Η.Hertzberger
 121,123. από το μοντεσσοριανό σχολείο Apollo, στο Άμστερνταμ, Η.Hertzberger

ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΠΕΡΙΓΥΡΟ ΤΟΥ

Εκτός από τον υπαίθριο χώρο του νηπιαγωγείου, πλούσιος σε ερεθίσματα είναι και ο περίγυρος στον οποίο τοποθετείται, που τις περισσότερες φορές αποτελεί περιοχή είτε αραιού είτε πυκνοδομημένου πολεοδομικού ιστού. Είναι γεγονός πως εδώ και χρόνια η σχέση των παιδιών με τον τελευταίο έχει αλλάξει. Η υπερεκμετάλλευση των άδειων χώρων, η έλλειψη κήπων και η αύξηση των αυτοκινήτων, περιόρισε το παιχνίδι σε τμήματα ειδικά σχεδιασμένα γι' αυτό, που εν τέλει απομονώνουν τα παιδιά από το σύνολο της πόλης.

Το δικαίωμα στην πόλη και στους χώρους της, είναι αναφαίρετο για τον καθένα. Ωστόσο στις μέρες μας αυτό δεν είναι κάτι το δεδομένο. Με την απαξίωση και την καταπάτηση των δημόσιων χώρων από την πολιτεία και την αγορά, ο κάτοικος της πόλης έχει απομακρυνθεί τόσο από αυτούς όσο και από τους συμπολίτες του (οι δημόσιοι χώροι είναι κατεχοχόν κοινωνικοί). Έπομένως, το δικαίωμα στην πόλη είναι ζητούμενο και κάποιος το διεκδικεί μόνο αν τη νιώσει δικιά του. Το ενδιαφέρον για το δημόσιο χώρο καλλιεργείται όταν από μικρός κάποιος τον ζει.



124

κατακτώντας την πόλη...
παιδιά σκαρφαλώνουν σε βυτιοφόρο σε δρόμο της Γλασκώβης του 1958

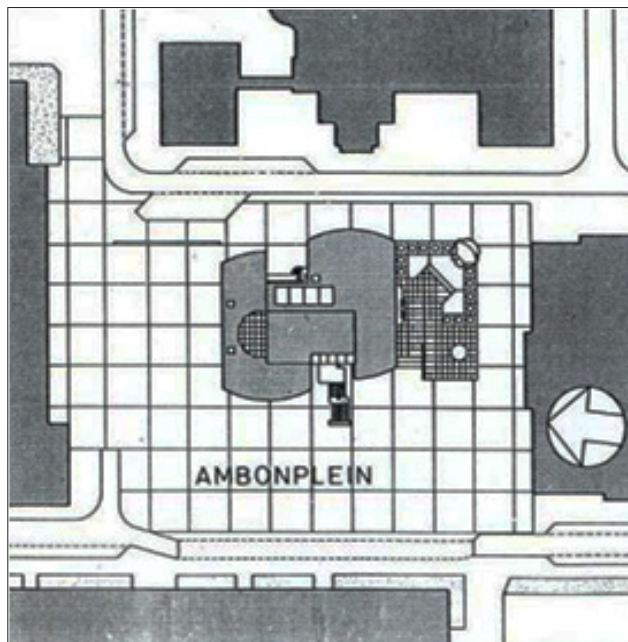
Στόχος λοιπόν, είναι το εκπαιδευτικό κτίριο και ο υπαίθριος χώρος του να μην αποκοπούν από το περιβάλλον τους, είτε αυτό είναι αστικό είτε περιβάλλον υπαίθρου.

Πρώτιστα, η επικοινωνία μεταξύ των δύο κόσμων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της οπτικής επαφής τους με ανοίγματα στο κτίριο και με χαμηλή περιφραγή του υπαίθριου. Είναι γι' αυτό απαραίτητο οι ποδιές των πρώτων και το ύψος της δεύτερης να είναι τέτοια που να επιτρέπουν στο παιδί να δει έξω.

Είναι ακόμα δυνατό, μέσω ανοιγμάτων και πάλι, να γίνουν εμφανείς κάποιες δραστηριότητες όπως η άθληση ή το θέατρο, έτσι που οι περαστικοί να μπορούν να «χαζέψουν» τα παιδιά και αυτά με τη σειρά τους να νιώσουν όμορφα από την παρουσία ενός «κοινού». Οι περαστικοί θα μπορούσαν επίσης να έρθουν σε επαφή με τις εντός δραστηριότητες, αν η όψη του κτιρίου περιλάμβανε κάποιες βιτρίνες ή άλλα συστήματα ανάρτησης για την έκθεση των παιδικών έργων.

Τέλος, στην αλληλεπίδραση έξω κόσμου-νηπιαγωγείου μπορεί να συμβάλει και η διαμόρφωση ενός τμήματός του, παραδείγματως χάρη της εισόδου, με τρόπο που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τη γύρω κοινότητα, για κάποια εκδήλωση ή ακόμα και για την απλή λειτουργία της ως δημόσιο καθιστικό.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ DE EVENAAR στο Άμστερνταμ, Herman Hertzberger



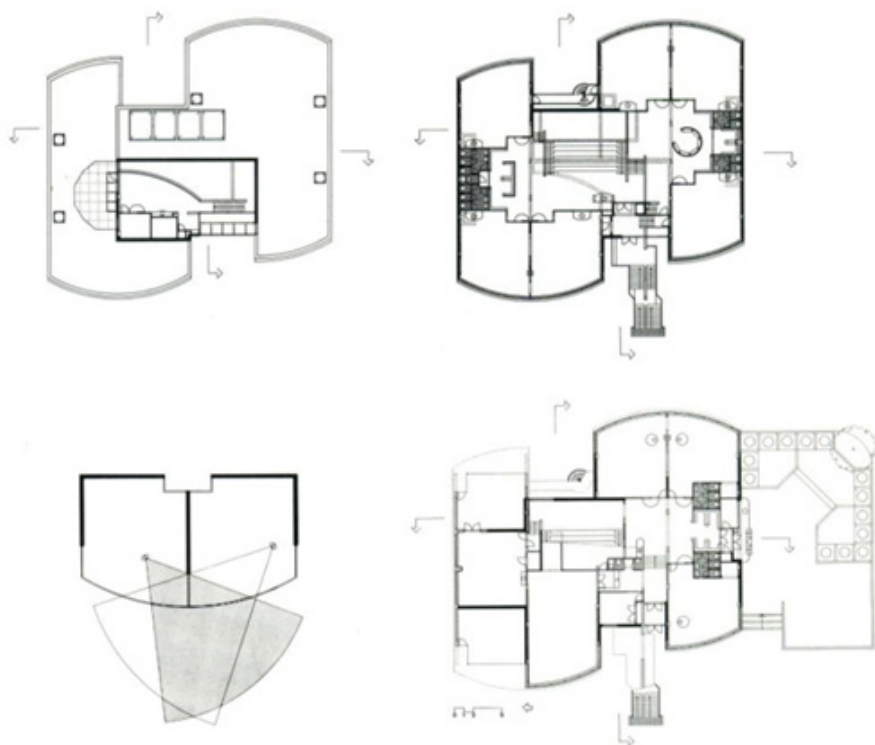
το σχολείο είναι τοποθετημένο σε μια πλατεία κατοικημένης περιοχής

ο υπαίθριος του δηλαδή είναι η ίδια η πλατεία!

βέβαια για το χώρο των μικρότερων παιδιών υπάρχει, όπως φαίνεται και στην κάτοψη, μια μικρή περίφραξη ενός κομματιού της πλατείας

125

126. κατόψεις και σηματοδότηση της εμβέλειας όρασης που προσφέρει το σχήμα του κτιρίου σε συνδυασμό με τα ανοίγματά του



127



128



129. τα παιδιά παίζουν στην πλατεία



130. προς την είσοδο του σχολείου

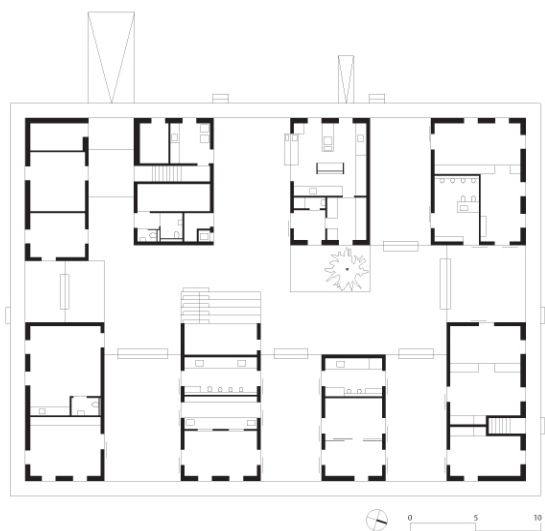
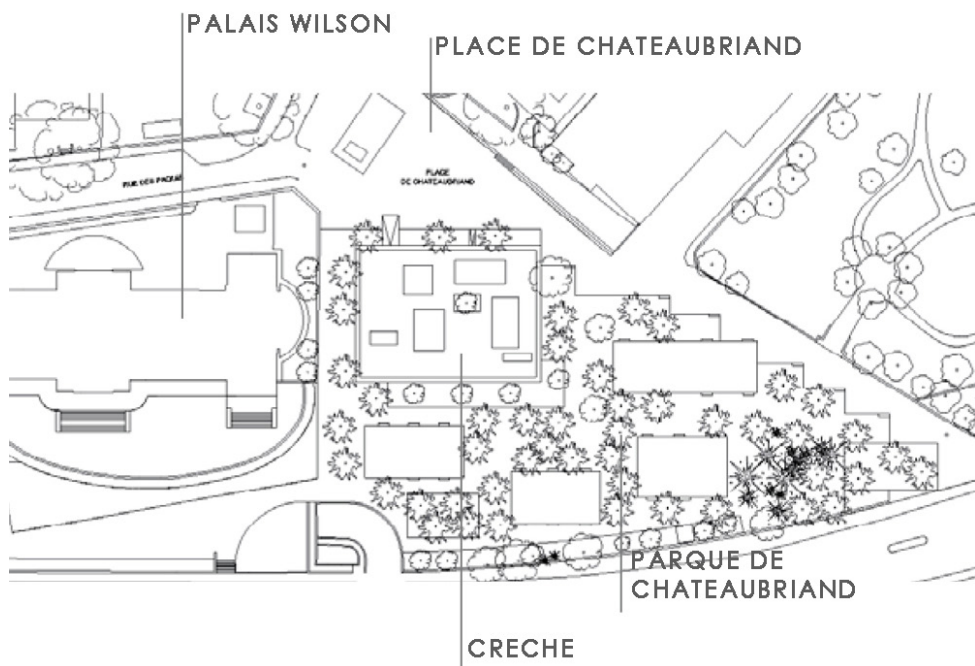
131,132, Η είσοδος στο μοντεσσοριανό σχολείο De Eilanden
Άμστερνταμ, Η.Hertzberger



Ένα τοίχιο, ένα παγκάκι και ένα στέγαστρο διαμορφώνουν έναν πρακτικό χώρο
αναμονής για τα παιδιά ή τους γονείς

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΗΝ ΠΛΑΤΕΙΑ CHATEAUBRIAND στη Γενεύη, MPH architectes

133



134



135

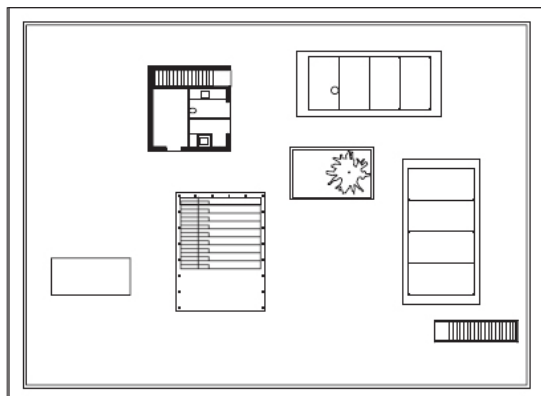


136



Εκτός από τον εσωτερικό χώρο, στο νηπιαγωγείο αξιοποιείται και το δώμα. Είναι διαμορφωμένο με πέργκολες και επικοινωνεί με τον κάτω κεντρικό χώρο, μέσω ενός αιθρίου και ενός μικρού αμφιθεάτρου

137



138



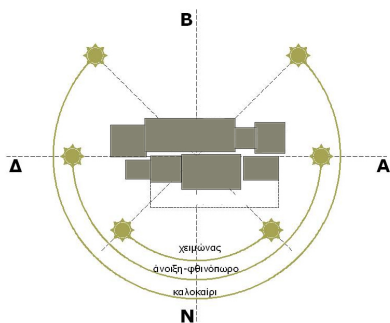
139

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΦΙΛΙΚΟ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Στο Γ'μέρος της εργασίας μας, κάναμε μια απόπειρα συγκέντρωσης κάποιων βασικών συνθετικών αρχών για το σχεδιασμό του νηπιαγωγείου. Η έρευνα αυτή βασίστηκε στις ανάγκες της παιδαγωγικής και στα χαρακτηριστικά της παιδικής φύσης. Ωστόσο, δε θα θέλαμε να κλείσουμε τη μελέτη μας χωρίς να κάνουμε έστω και μια σύντομη αναφορά σε σχεδιαστικές αρχές που βασίζονται στις σύγχρονες ανάγκες της προστασίας του περιβάλλοντος και μπορούν να συνδυαστούν με αυτές του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Εξάλλου, ένα «πράσινο» νηπιαγωγείο καλλιεργεί βιωματικά από το πρώτο ακόμη στάδιο της προσχολικής εκπαίδευσης, την περιβαλλοντική συνείδηση στο παιδί.

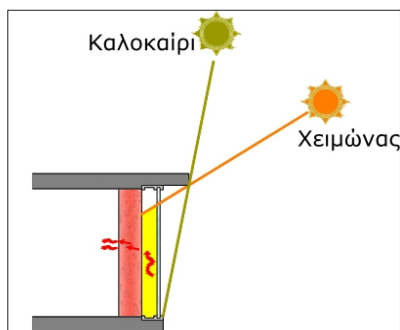
Η κλιματική αλλαγή και η αναγκαιότητα απεξάρτησης από τα ορυκτά καύσιμα, οδήγησε την Ευρώπη στην έκδοση Κοινοτικής Οδηγίας περί ενεργειακής απόδοσης των κτιρίων, στην οποία η Ελλάδα ανταποκρίθηκε με το Νόμο 3661/2008. Προϋπόθεση για την εφαρμογή του υπήρξε και η έκδοση του Κανονισμού Ενεργειακής Απόδοσης Κτιρίων (Κ.Εν.Α.Κ). Παρά την κριτική που υφίσταται για το πόσο προσαρμοσμένος είναι στις ανάγκες της αγοράς σε σχέση με τις ανάγκες του περιβάλλοντος, εμείς θα αντλήσουμε κάποιες βασικές αρχές του βιοκλιματικού σχεδιασμού από τις Τεχνικές Οδηγίες του ΤΕΕ, το οποίο συνέβαλε στην έκδοσή του.

Καταρχήν, βιοκλιματικό νηπιαγωγείο σημαίνει ένα κτίριο ενεργειακά αποδοτικό. Ένα κτίριο δηλαδή που επιτυγχάνει τη μέγιστη δυνατή οικονομία ενέργειας, ενώ παράλληλα είναι φιλικό προς το περιβάλλον. Σύμφωνα με τις τεχνικές οδηγίες του ΤΕΕ για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, το κτίριο πρέπει να λειτουργεί ως φυσικός ηλιακός συλλέκτης, παγίδα και αποθήκη θερμότητας όπως και αποδέκτης και αποθήκη ψύξης. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως στις λειτουργίες αυτές συμβάλλει καθοριστικά και ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος χώρου.

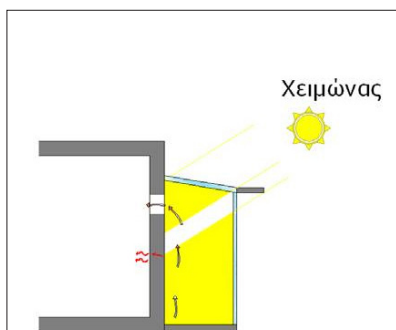


Ο βιοκλιματικός σχεδιασμός ξεκινά ήδη από τη χωροθέτηση του κτιρίου στο οικόπεδο. Γι'αυτήν θα πρέπει να γνωρίζουμε πως ο καλύτερος προσανατολισμός του κτιρίου, για τη λειτουργία του ως ηλιακός συλλέκτης, είναι με τη μεγαλύτερη όψη προς το νότο και το καταλληλότερο σχήμα γι'αυτό είναι το επίμηκες κατά τον άξονα Α-Δ.

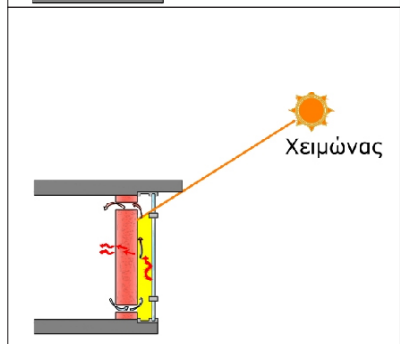
Για την εκμετάλλευση τώρα της ηλιακής ενέργειας για τη θέρμανση και τη ψύξη του, προσφέρονται τα παθητικά ηλιακά συστήματα των οποίων η λειτουργία βασίζεται: στο «φαινόμενο του θερμοκηπίου» για τη δέσμευση της ηλιακής ακτινοβολίας και τη μετατροπή της σε θερμότητα, στη θερμοχωρητικότητα των υλικών για την αποθήκευση της και στους βασικούς νόμους της θερμοδυναμικής, για τη μεταφορά της από το χώρο της συλλογής στην αποθήκη ή στο χώρο που θα θερμανθεί. Τέτοια συστήματα είναι ο ηλιακός τοίχος, το θερμοκήπιο, τα θερμοσιφωνικά πανέλα και η τοιχοποιία με διαφανή μόνωση, ενώ καθοριστικό ρόλο παίζουν τα υαλοπετάσματα και τα υλικά επιχρίσματος.



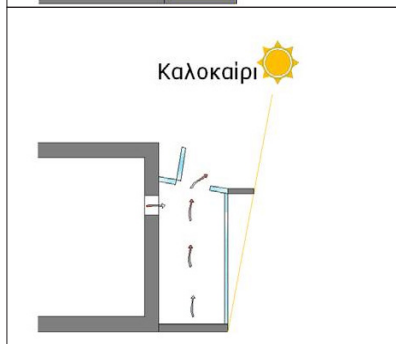
141



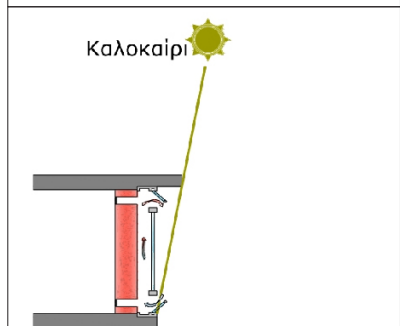
144



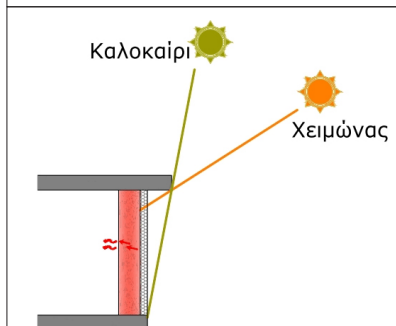
142



145



143



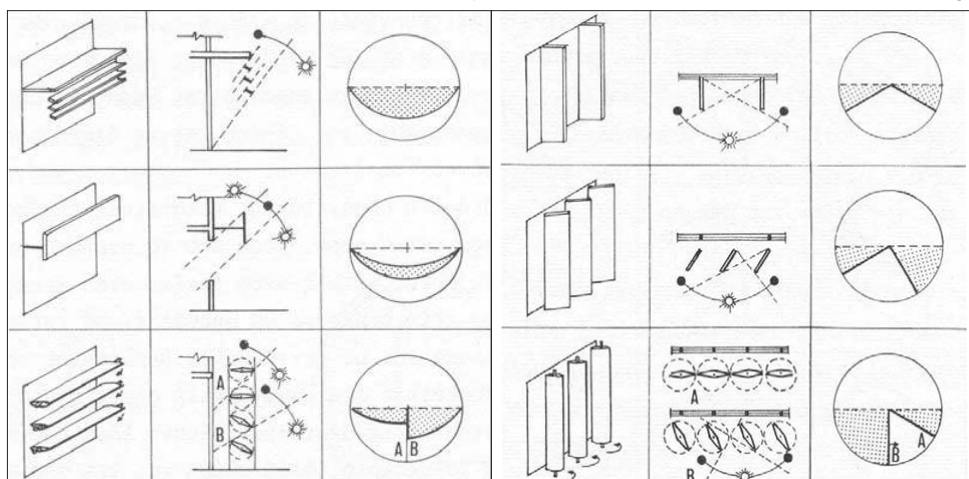
146

141. Αρχή λειτουργίας τοίχου θερμικής αποθήκευσης
 142,143. Τοίχος Trombe - Michelle (τοίχος θερμικής αποθήκευσης με θυρίδες)
 144,145. Θερμοκήπιο με ανοιγόμενα υαλοστάσια
 146. Αρχή λειτουργίας αδιαφανούς στοιχείου με διαφανή μόνωση

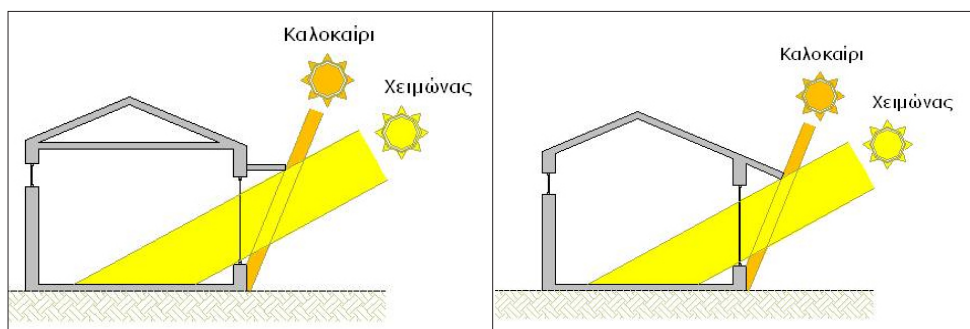
Όσον αφορά στο φυσικό δροσισμό του κτιρίου, ο βιοκλιματικός σχεδιασμός ακολουθεί κάποιες τεχνικές φυσικού δροσισμού με επεμβάσεις στο κέλυφος, όπως είναι η ηλιοπροστασία με διάφορα συστήματα σκίασης και με το χρώμα και την υφή των εξωτερικών επιφανειών. Για το δροσισμό, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν συστήματα γεωθερμικής ενέργειας και το φαινόμενο της εξάτμισης, με τη χρήση του νερού.

147

148



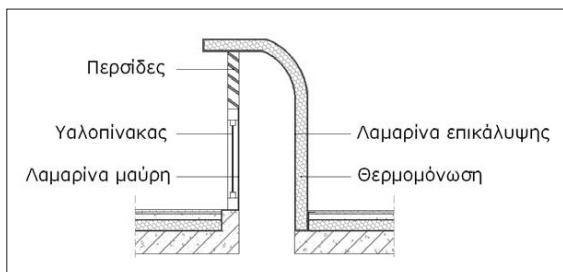
147. Μορφές οριζόντιων σκιάστρων σταθερών ή κινητών για νότια όψη
 148. Μορφές περσίδων για ανατολική και δυτική όψη
 149,150. Οριζόντιες προεξοχές για σκίαση νότιας όψης



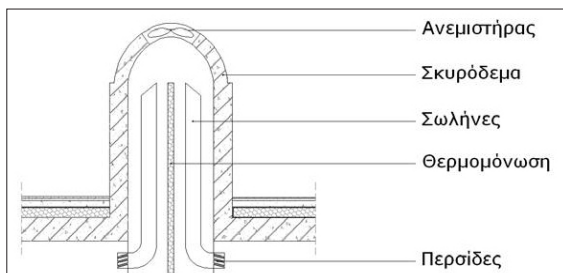
149

150

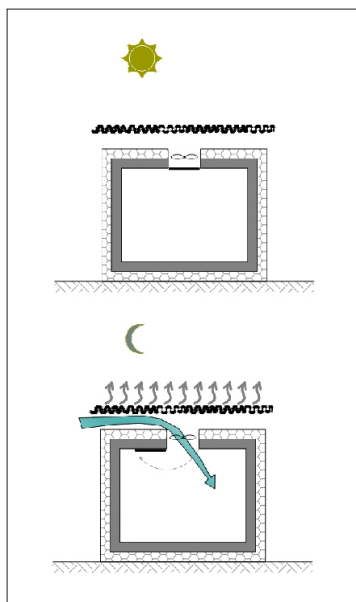
Στο δροσισμό του κτιρίου συμβάλει και ο αερισμός. Ο φυσικός αερισμός είναι ζητούμενο για την υγεία των χρηστών και τη δημιουργία θερμικής άνεσης μέσα στο κτίριο. Μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω κατασκευαστικών ρυθμίσεων και πάλι στο κέλυφος του όπως είναι η ηλιακή καμινάδα, η καμινάδα αερισμού, η διπλή επιδερμίδα, το αεριζόμενο κέλυφος και ο μεταλλικός ακτινοβολητής. Ουσιαστική για τον αερισμό, είναι επίσης η θέση των ανοιγμάτων, που πρέπει να τον καθιστά διαμπερή καθώς και το μέγεθός τους.



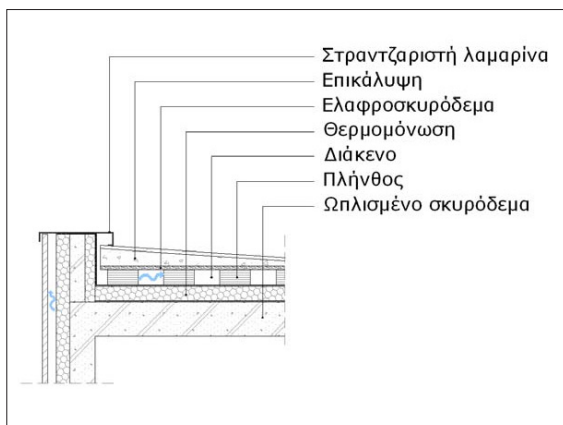
151



152



154



153

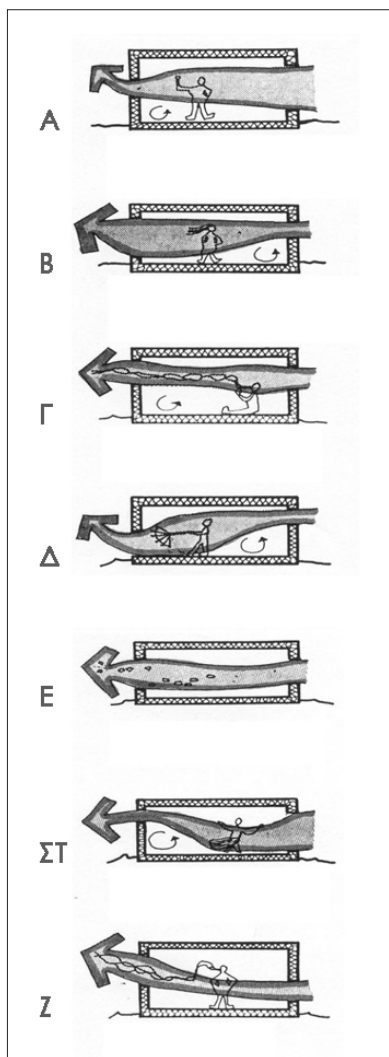
151. Ενδεικτική τομή ηλιακής καμινάδας

152. Ενδεικτική μορφή καμινάδας αερισμού

153. Τομή σε αεριζόμενο δώμα

154. Σύστημα δροσισμού δώματος, με τη χρήση ακτινοβολητή

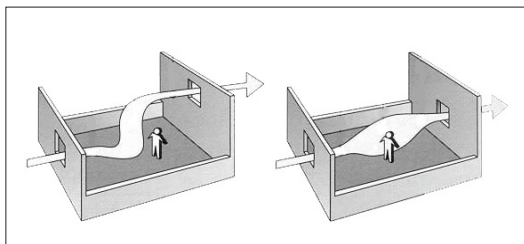
Η διάταξη των ανοιγμάτων και η ροή του αέρα στο εσωτερικό του κτηρίου



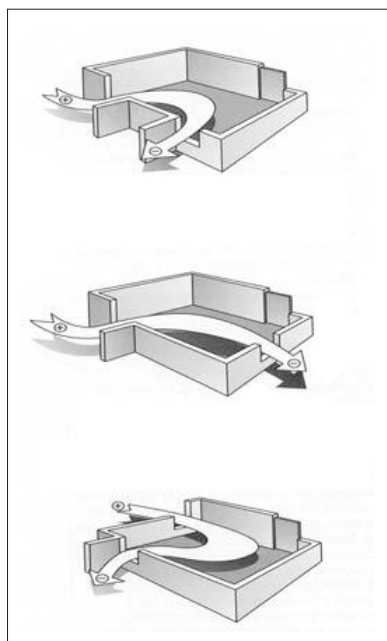
157

- A. μικρό άνοιγμα εξόδου, μεγάλο άνοιγμα εισόδου, ταχύτητα χαμηλή
- B. μεγάλο άνοιγμα εξόδου, μικρό άνοιγμα εισόδου, ταχύτητα μεγάλη
- Γ. ελεύθερη ροή, χαμηλά ηρεμία
- Δ. αυξημένη πίεση στο επίπεδο ζωής
- E. πιθανός στρόβιλος
- ΣΤ. αυξημένη πίεση, πιθανός στρόβιλος
- Z. άριστη ροή

155



Η αλλαγή κατεύθυνσης παρέχει μεγαλύτερη κάλυψη αλλά μειώνει την ταχύτητα του αέρα

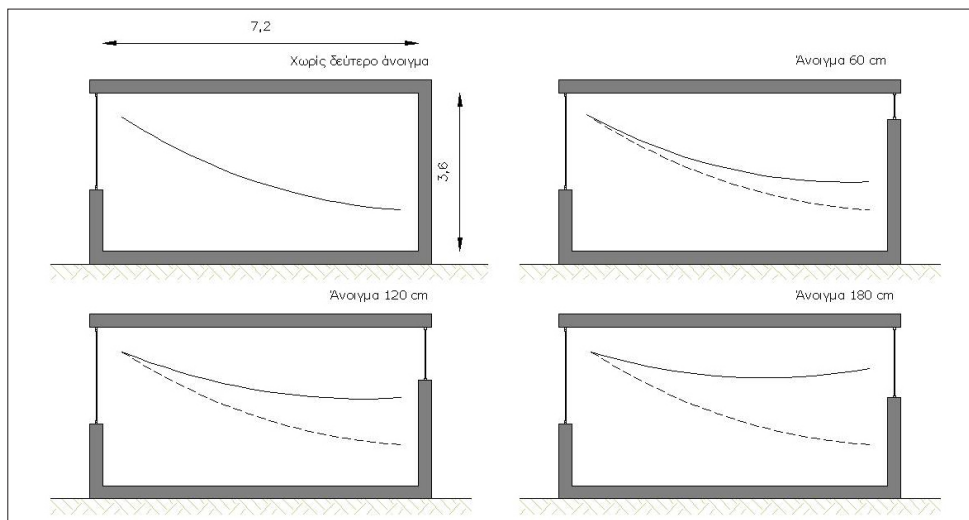


156

χρήση παραθύρων με εξώφυλλα για καθοδήγηση του αέρα

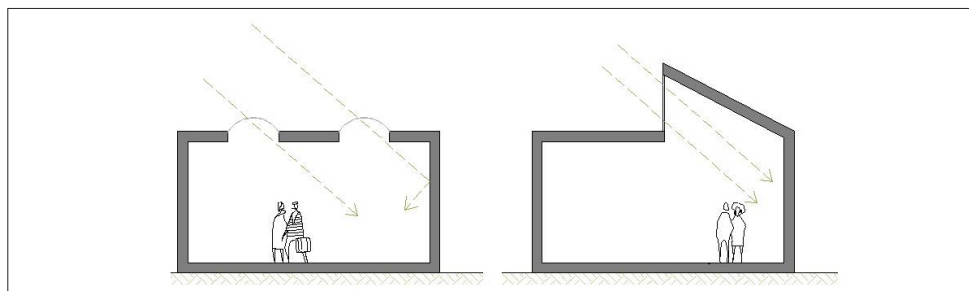
Προχωρώντας, η μελέτη της ενεργειακής συμπεριφοράς του δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς παράλληλη μελέτη του φυσικού φωτισμού. Το φυσικό φως καθορίζουν πρώτιστα ο προσανατολισμός, το σχήμα και ο σχεδιασμός των στοιχείων του κελύφους. Στα τελευταία περιλαμβάνονται τα πλευρικά ανοίγματα και τα ανοίγματα οροφής, που πρέπει να τοποθετούνται με τρόπο που να επιτυγχάνεται αμφίπλευρος φωτισμός. Άλλοι τρόποι χειρισμού του φυσικού φωτός είναι η κατασκευή διάφανων τοίχων και οροφών, η χρήση ειδικών υαλοπινάκων στα ανοίγματα, η δημιουργία ραφιών φωτισμού εκατέρωθεν των τελευταίων, η χρήση ανακλαστήρων και η τοποθέτηση καναλιών φωτισμού, αιθρίων ή φωταγωγών.

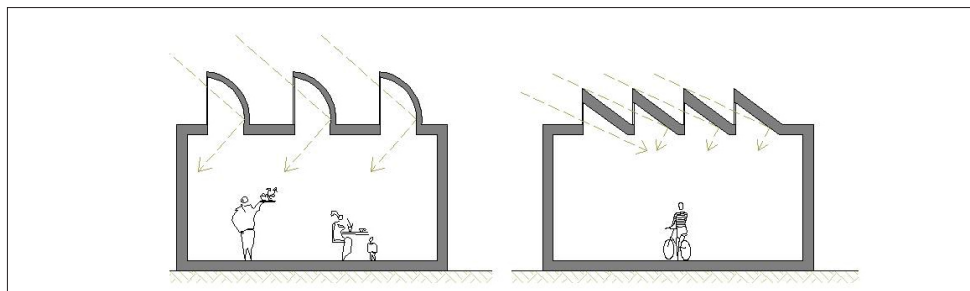
πλευρικά ανοίγματα



158. Μεταβολή του φυσικού φωτισμού σ' ένα χώρο σε σχέση με την ύπαρξη και το μέγεθος δευτέρου ανοίγματος (διαμπερής φωτισμός)

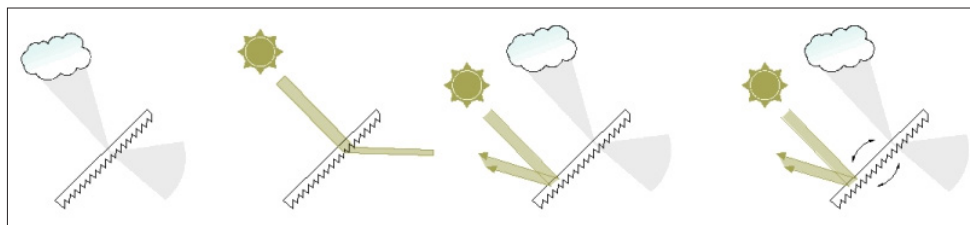
ανοίγματα οροφής





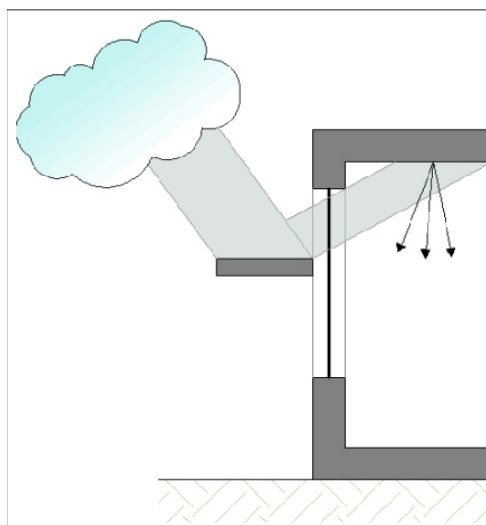
160

πρισματικοί υαλοπίνακες

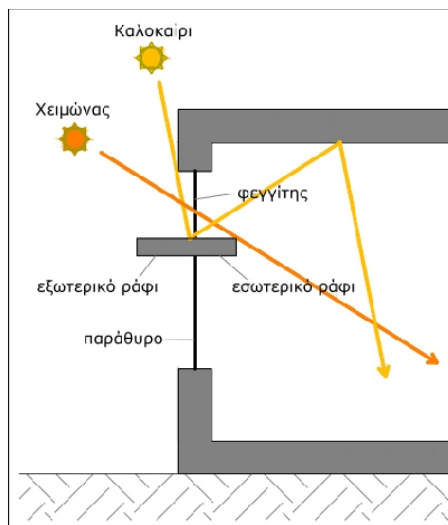


161

ανακλαστικά ράφια

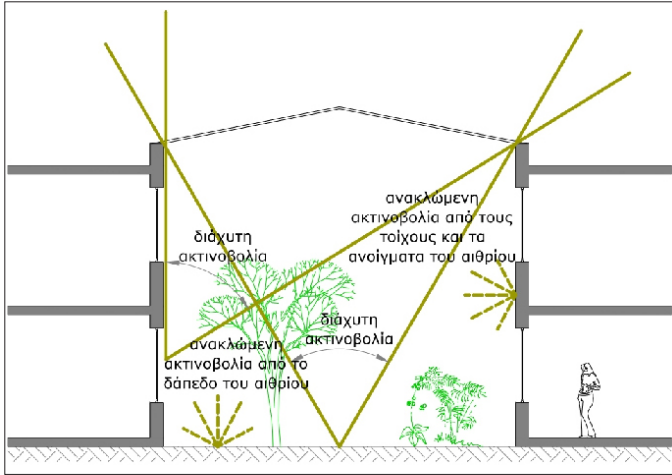


α. εξωτερικά

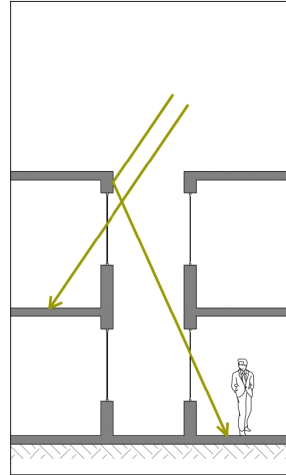


β. εκατέρωθεν του ανοίγματος

162



163

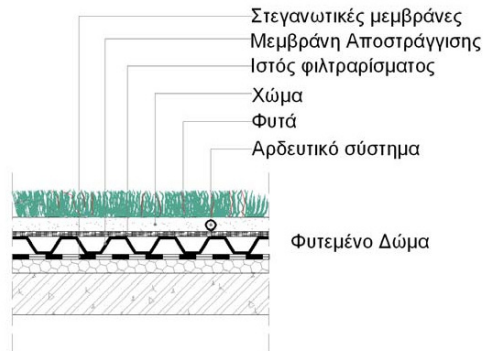


164

163. Παροχή φυσικού φωτός σε ένα αίθριο

164. Διαγραμματική απεικόνιση φωταγωγού. Με τις διαδοχικές ανακλάσεις ικανοποιητική ποσότητα φυσικού φωτός μπορεί να φτάσει στους χαμηλούς ορόφους

Τέλος, όσον αφορά στο ίδιο το κτίριο, ο βιοκλιματικός σχεδιασμός πρέπει να αντιμετωπίσει το δώμα, που είναι η περισσότερο επιβαρυνόμενη περιοχή, λόγω της διαρκούς ακτινοβολίας που δέχεται. Ως λύση, προτείνεται το φυτεμένο δώμα και οι πράσινες στέγες που μειώνουν τη θερμοκρασία του αέρα στο άμεσο περιβάλλον, παράγουν οξυγόνο, φιλτράρουν τη σκόνη, προστατεύουν από θορύβους και συμβάλλουν στην ορθολογική διαχείριση του βρόχινου νερού.

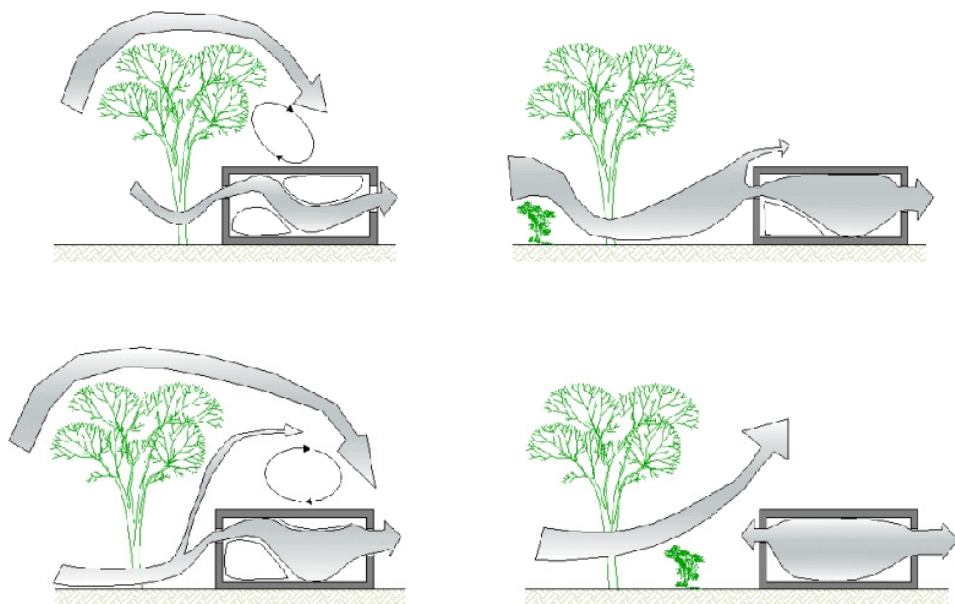


165

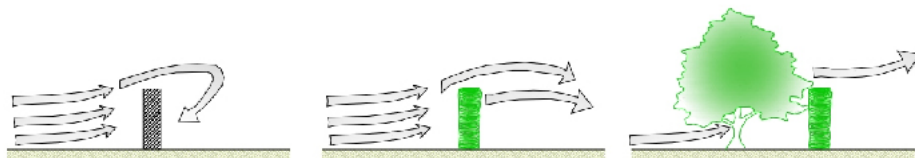
Εκτός από το σχεδιασμό του ίδιου του κτιρίου, μια βιοκλιματική λύση περιλαμβάνει οπωσδήποτε και τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου του. Ο άνεμος και η ηλιακή ακτινοβολία είναι οι δύο σημαντικότεροι φυσικοί παράγοντες που αντιμετωπίζονται με αυτή τη διαμόρφωση, ενώ η φύτευση και τα υλικά επίστρωσης είναι τα εργαλεία για να το πετύχουμε.

Η φύτευση, ανάλογα με το είδος και τη διάταξη της, μπορεί να αποτελέσει ανεμοφράκτη για το χειμώνα, στοιχείο που κατευθύνει το δροσερό άνεμο το καλοκαίρι, στοιχείο σκiasμού ή δροσισμού μέσω της εξαμισοδιαπνοής καθώς και φίλτρο φωτός και σκόνης. Ταυτόχρονα μπορεί να προστατέψει από τη διάβρωση, να μειώσει το θόρυβο, να βελτιώσει την ποιότητα του αέρα και να δημιουργήσει ιδιωτικότητα.

166. Η θέση των δέντρων ή/και θάμνων καθορίζει την κατεύθυνση του δροσερού ανέμου



167. Οι συμπαγείς φράκτες δημιουργούν στροβιλισμούς, ενώ συνδυασμός δέντρων και θάμνων αυξάνει την ηρεμία



Η επίστρωση των υπαίθριων χώρων με τη σειρά της, οφείλει να γίνεται με «ψυχρά υλικά» που δεν απορροφούν μεγάλες ποσότητες ηλιακής ακτινοβολίας και δεν αποθηκεύουν στη μάζα τους μεγάλα ποσά θερμότητας. Η επικάλυψη μπορεί να γίνει επίσης είτε με πλάκες που επιτρέπουν τη διείσδυση του νερού και την ανάπτυξη βλάστησης είτε με εξολοκλήρου βλάστηση που συνεισφέρει στο δροσισμό του αέρα.



165

165. Μετρήσεις επιφανειακών θερμοκρασιών σε φυτεμένη επιφάνεια με γρασίδι και σε άσφαλτο, κατά τη διάρκεια της ημέρας το καλοκαίρι, στο κέντρο της Αθήνας

Και με τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου, φτάσαμε στο τέλος της αναφοράς μας για το βιοκλιματικό σχεδιασμό. Κατά τη γνώμη μας μπορούμε άνετα αλλά και οφείλουμε, ανεξαρτήτως της ύπαρξης ή όχι κανονισμών, να ενσωματώνουμε τις βιοκλιματικές αρχές στο σχεδιασμό του νηπιαγωγείου αλλά και οποιουδήποτε άλλου κτιρίου αναλαμβάνουμε.

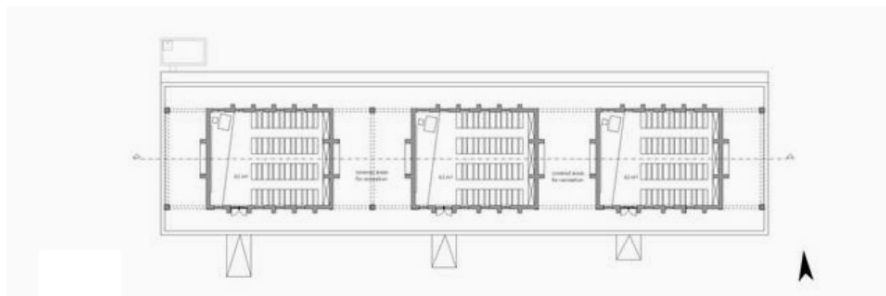
Ακολουθούν μερικά παραδείγματα εκπαιδευτικών κτιρίων, φιλικών προς το περιβάλλον.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ GANDO, BURKINA FASO, Diébédó Francis Kéré



166

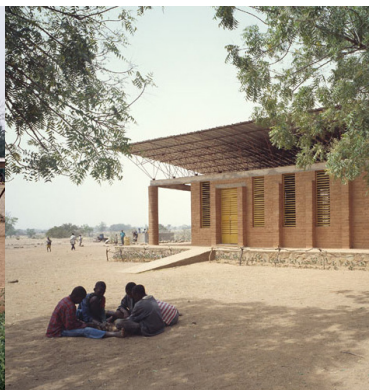
Η κάτοψη είναι απλή και οργανώνει γραμμικά τρεις αίθουσες. Οι αίθουσες διαχωρίζονται από ημιυπαιθριούς χώρους, που χρησιμοποιούνται επίσης για μάθημα ενώ ταυτόχρονα συνδέουν το κτίριο με το γύρω τοπίο.



167

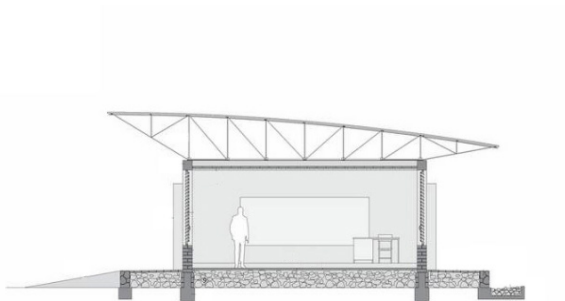


168



169

Μια κυματοειδής μεταλική στέγη αιωρείται πάνω από τους φέροντες τοίχους από συμπιεσμένη γη. Η στέγη, οι τοίχοι και η οροφή όλα μαζί συμβάλλουν στη ψύξη του εσωτερικού, θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα την περιοχή Gando. Τα βαριά δομικά στοιχεία ρυθμίζουν με τη θερμική τους μάζα τις εσωτερικές θερμοκρασίες, ενώ το στέγαστρο δημιουργεί μαζί με την οροφή ένα κανάλι αέρα, για δροσισμό του κτιρίου.



170. εγκάρσια τομή όπου φαίνεται η σχέση της αίθουσας με το στέγαστρο



171. το στέγαστρο



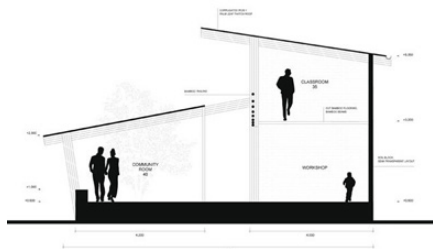
172. εσωτερικό αίθουσας



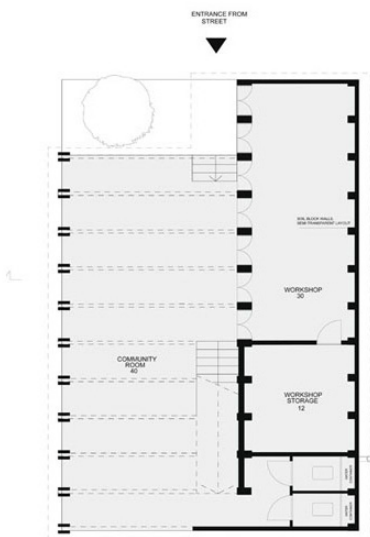
173. μάθημα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ "SRA ΡΟΥ"
CAMBODIA, Architects Rudanko + Kankkunen

Το κτήριο είναι κατασκευασμένο από τοπικά υλικά και με τοπική εργασία. Εκτός από ένα όμορφο σχολείο, αποτελεί και παράδειγμα του πώς μπορεί να υλοποιηθεί ένα έργο όταν τα εύκολα διαθέσιμα υλικά αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο.



175



174. κάτοψη και εγκάρσια τομή
175. όψη
176. τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του



176



177



178



179

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στόχος της εργασίας μας ήταν η όσο το δυνατόν πληρέστερη συγκέντρωση βασικών συνθετικών αρχών για το σχεδιασμό νηπιαγωγείων. Για την πραγματοποίησή της θεωρήσαμε απαραίτητο να κάνουμε αρχικά μια ιστορική αναδρομή στην ιστορία των εκπαιδευτικών αυτών ιδρυμάτων και του κτιρίου τους και να έρθουμε σε επαφή με τις ανάγκες της αγωγής που στεγάζουν καθώς και με τα χαρακτηριστικά των χρηστών τους.

Πέρα από τις σχεδιαστικές αρχές στις οποίες καταλήξαμε, μέσα από τη μελέτη μας οδηγηθήκαμε και σε κάποια πιο γενικά συμπεράσματα όσον αφορά στη σύνθεση ειδικών κτιρίων. Καταρχήν, αντιληφθήκαμε πως για την περάτωσή τους είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ των επιστημών που σχετίζονται με το σκοπό τους. Αναγκαία είναι επίσης η γνώση των ιδιαιτεροτήτων των ανθρώπων που θα τους ζήσουν και τέλος, πως κάθε λύση μας πρέπει να διαθέτει ένα βαθμό ευελιξίας που να δίνει στο χρήστη την ελευθερία να παρεμβείνει στο χώρο και να τον προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες του.

Κλείνουμε την εργασία και πάλι με τα λόγια του Κυπριανού Μπίρη, που σχεδόν 70 χρόνια μετά παραμένουν επίκαιρα.

«...οι βασικές προϋποθέσεις για μια σωστή κατανόηση και πραγμάτωση αυτού του έργου, εξαρτώνται από μια γενικότερη οργάνωση της κοινωνίας... Όλα αυτά που προτείνονται δεν είναι δυνατό να γίνουν μεμονωμένα και δεν αποτελούν παρά μία πλευρά μονάχα μιας ευρύτερης εξυγίανσης... Η πραγμάτωση των όσων αναφέραμε, προϋποθέτει μια ριζική αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, μέσα στο πλαίσιο της οποίας, πρέπει να πάρει η νηπιακή αγωγή τη θέση της, σαν αφετηρία και βάση της όλης αγωγής των παιδιών και να αποτελέσει μαζί με τα κατοπινά στάδια ένα αρμονικό σύνολο...»



ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1. από το αρχείο φωτογραφιών του Δ. Ησαΐα
2. ΧΩΡΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, Ε.Μ.Π. διάλεξη, Θεοδωροπούλου Αργυρώ, αθήνα 2011 (σ.54)
3. <http://www.bedrooms4kids.com>
4. DETAIL, CONCEPT 3/2008 (σ.297)
- 5-6. www.aia.cat
7. KINDERGARTEN, Heinrich Volbehr, εκδ. Callwey (σ.34)
8. όπ.π (σ.64)
9. PEDAGOGIC KINDERGARTEN CONSTRUCTIONS, Rudolf Schudrowitz, εκδ. Karl Kramer Verlag (σ.13)
10. όπ.π (σ.14)
11. <http://www.archdaily.com>
12. KINDERGARTEN, Heinrich Volbehr, εκδ. Callwey (σ.19)
13. όπ.π (σ.84)
14. όπ.π (σ.31)
15. <http://mimoa.eu>
16. PEDAGOGIC KINDERGARTEN CONSTRUCTIONS, Rudolf Schudrowitz, εκδ. Karl Kramer Verlag (σ.70)
17. <http://www.archdaily.com>
18. <http://www.feld72.at>
19. <http://www.detail.de>
20. the AMI(Association Montessori Internationale bulletin, 2/2006 (σ.8)
21. WERK, BAUEN + WOHNEN, 5/1984, Nr.5 (σ.8)
22. ΔΟΜΕΣ περιοδικό, ΝΕΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, 7/2010 (σ.75)
23. όπ.π (σ.77)
24. όπ.π (σ.79)
25. <http://www.archdaily.com>
26. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, δημοσιεύτηκε στο ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 45, 2005, σ.74-80, Δημήτρης Γερμανός (σ.5)
27. όπ.π (σ.8)
28. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.34)
29. όπ.π (σ.35)
30. HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: ARCHITECTURE AND EDUCATION, Vol.39, No.4 (σ.59)
- 31,32. <http://www.e-architect.co.uk>
33. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.89)
34. HERMAN HERTZBERGER, Herman van Bergeijk, εκδ. Studio paperback (σ.92)
35. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.64)
36. όπ.π (σ.32)
37. <http://www.dinkascheiblehoffmann.de>

38. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.55)
39. HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: ARCHITECTURE AND EDUCATION, Vol.39, No.4 (σ.60)
40. <http://www.bureaubos.nl>
41. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.53)
42. όπ.π (σ.54)
43. <http://www.archdaily.com>
- 44,45. DETAIL, CONCEPT 3/2008 (σ.297)
46. <http://www.archdaily.com>
47. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.108)
48. από αρχείο φωτογραφιών
49. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.65)
50. όπ.π (σ.64)
51. όπ.π (σ.113)
52. όπ.π (σ.119)
- 53, 54. 18. <http://www.feld72.at>
55. <http://www.dezeen.com>
56. luxury-idea.com
57. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.88)
58. HERMAN HERTZBERGER, Herman van Bergeijk, εκδ. Studio paperback (σ.80)
59. HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: ARCHITECTURE AND EDUCATION, Vol.39, No.4 (σ.63)
60. όπ.π (σ.62)
61. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.98)
- 62,63. <http://europaconcorsi.com>
64. DETAIL, CONCEPT 3/2008 (σ.300)
65. όπ.π (σ.299)
- 66,67. <http://europaconcorsi.com>
68. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.96,97)
69. THE SCHOOLS OF HERMAN HERTZBERGER, Herman Hertzberger, Abram de Swaan, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2009 (σ.69)
70. <http://www.dinkascheiblehoffmann.de>
71. <http://www.archdaily.com>
72. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.106)
73. όπ.π (σ.103)
74. όπ.π (σ. 105)
75. THE SCHOOLS OF HERMAN HERTZBERGER, Herman Hertzberger, Abram de Swaan, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2009 (σ.94)
- 76,77,78,79. <http://www.muldersvandenberk.nl>

- 80,81. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.98)
82. Modern Schools A Century of Design for Education
83. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.107)
84. <http://europaconcorsi.com>
- 85,86. <http://www.dezeen.com>
- 87-90. <http://www.baupiloten.com/>
- 91,92. ΔΟΜΕΣ περιοδικό, ΝΕΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, 7/2010 (σ.75-79)
- 93-102. DETAIL, CONCEPT 3/2008 (σ.277-290)
- 103-105. <http://www.plioz.com>
- 106-109. ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΙΚΙΩΝΗΣ – ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΚΗΠΟΣ ΦΙΛΟΘΕΗΣ (1961-1964), επιμ. Αγνή Πικιώνη, εκδ. Μπάστα-Πλέσσα, Αθήνα 1994
- 110-113. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.181-183)
- 114,115. όπ.π (σ. 196)
116. DETAIL, CONCEPT 3/2008 (σ.277-290)
118. KINDERGARTEN, Heinrich Volbehr, εκδ. Callwey (σ.37)
119. όπ.π (σ.85)
120. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.110)
121. όπ.π (σ.186)
122. όπ.π (σ.184)
123. όπ.π (σ.186)
124. <http://persiflage.org.uk>
- 125-130. από το αρχείο φωτογραφιών του Δ. Ησαΐα
- 131,132. SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008 (σ.177)
- 133-139. <http://www.ateliermiph.ch>
- 140-165. ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΤΙΡΙΩΝ. ΤΕΧΝΙΚΗ ΟΔΗΓΙΑ ΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΑΔΑΣ (Τ.Ο.ΤΕΕ 20702-5/2010), ΑΘΗΝΑ 2011
- 166-173. <http://www.afritecture.org>
- 174-180. <http://www.archdaily.com>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Γ' ΜΕΡΟΥΣ

ΟΙ ΤΟΙΧΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ-ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2006

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΓΩΓΗΣ-Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005

ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ, Herman Hertzberger, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα 2002

SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008

THE SCHOOLS OF HERMAN HERTZBERGER, Herman Hertzberger, Abram de Swaan, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2009

HERMAN HERTZBERGER, Herman van Bergeijk, εκδ. Studio paperback

KINDERGARTEN, Heinrich Volbehr, εκδ. Callwey

PEDAGOGIC KINDERGARTEN CONSTRUCTIONS, Rudolf Schudrowitz, εκδ. Karl Kramer Verlag

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, Έφη Συγκολλίτου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, δημοσιεύτηκε στο ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 45, 2005, σ.74-80, Δημήτρης Γερμανός

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ HIGH/SCOPE CURRICULUM, Α.Π.Θ. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μεταπτυχιακή εργασία, Μπατιάνη Θωμαή, Θεσ/νίκη 2009

Ο ΧΩΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ, Α.Π.Θ. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μεταπτυχιακή εργασία, Δερμεντζόγλου Μαρία, Θεσ/νίκη 2009

ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΜΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, Δ. Φατούρος, 1972, στο δελτίο του Συλλόγου Αρχιτεκτόνων, αρ.2, σ.28-34

ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΤΙΡΙΩΝ. ΤΕΧΝΙΚΗ ΟΔΗΓΙΑ ΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΑΔΑΣ (Τ.Ο.ΤΕΕ 20702-5/2010), ΑΘΗΝΑ 2011

HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: ARCHITECTURE AND EDUCATION, Vol.39

THE AMI(Association Montessori Internationale bulletin, 2/2006

WERK, BAUEN + WOHNEN, 5/1984, Nr.5

ΔΟΜΕΣ , ΝΕΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, 7/2010

DETAIL, CONCEPT 3/2008

ΠΟΣΟ ΦΙΛΙΚΟΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΙΝΑΙ Ο ΚΕΝΑΚ; ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΣΤΟ 11ο
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Ελένη Βαφειάδου – Αγγελική Ζαχαριά,
<http://akea2011.wordpress.com>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΑ

ΟΙ ΤΟΙΧΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ-ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2006

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΓΩΓΗΣ-Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ, Δημήτρης Γερμανός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005

ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ, Herman Hertzberger, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π, Αθήνα 2002

SPACE AND LEARNING: LESSONS IN ARCHITECTURE 3, Herman Hertzberger, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2008

THE SCHOOLS OF HERMAN HERTZBERGER, Herman Hertzberger, Abram de Swaan, εκδ. 010 Publishers, Rotterdam 2009

HERMAN HERTZBERGER, Herman van Bergeijk, εκδ. Studio paperback

KINDERGARTEN, Heinrich Volbehr, εκδ. Callwey

PEDAGOGIC KINDERGARTEN CONSTRUCTIONS, Rudolf Schudrowitz, εκδ. Karl Kramer Verlag

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, Έφη Συγκολλίτου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ-ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Χαράλαμπος Χαρίτος, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998

ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ-ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, Κυριακή Τσουκαλά, γ'έκδοση, εκδ. Επίκεντρο Α.Ε. Θεσ/νίκη 2010

ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, κείμενα-ανακοινώσεις που παρουσιάστηκαν στο διεθνές συμπόσιο με θέμα Αρχιτεκτονική Παιδι και Αγωγή (Θεσ/νίκη, Δεκ. 1998), επιμ. Κυριακή Τσουκαλά, α' έκδοση, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Ζαν Πιαζέ, επιμ. Τ. Ανθουλιός, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη

ΤΟ ΠΑΙΔΙ Η ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΧΩΡΟΣ, Georges Mesmin, εκδ. Μνήμη, Αθήνα 1978

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΖΑΝ ΠΙΑΖΕ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΤΑ ΘΕΜΕΛΙΑ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ, Μ.Γ. Ουάντσγουερθ, εκδ. Καστανιώτη, 2001

Ο ΠΙΑΖΕ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ανδρούλα Χριστοφίδη-Ενρίκες, εκδ. Εκκρεμές, Αθήνα 1997

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ-Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ JEAN PIAGET ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΝΕΟΤΕΡΕΣ ΤΑΣΕΙΣ, Α.Π. Κουτσούκος, Ζ.Γ. Σμυρνάιου, εκδ. Ηρόδοτος

COMPULSORY MISEDUCATION, P. Goodman, Horizon Press, New York 1964

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ,
ΕΚΔΟΣΗ 2010

ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΤΙΡΙΩΝ. ΤΕΧΝΙΚΗ ΟΔΗΓΙΑ ΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟΥ
ΕΛΛΑΔΑΣ (Τ.Ο.ΤΕΕ 20702-5/2010), ΑΘΗΝΑ 2011

ΑΡΘΡΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, δημοσιεύτηκε στο ΣΥΓΧΡΟΝΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 45, 2005, σ.74-80, Δημήτρης Γερμανός

ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΜΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, Δ. Φατούρος, 1972, στο δελτίο του Συλλόγου
Αρχιτεκτόνων, αρ.2, σ.28-34

ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ, Μ. Καρδαμίτση-Αδάμη, Τεχνικά Χρονικά-Α,
Τομ.4, Τεύχος 3

ΠΟΣΟ ΦΙΛΙΚΟΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΙΝΑΙ Ο ΚΕΝΑΚ; ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΣΤΟ 11ο
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Ελένη Βαφειάδου – Αγγελική Ζαχαριά,
<http://akea2011.wordpress.com>

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΟΤΑΝ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΠΑΙΝΕΙ ΣΕ ΚΛΗΡΩΤΙΔΑ,
του δάσκαλου Λεωνίδα Νίκα, users.sch.gr/nikasleon/prosxoliki.doc

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΤΑ ΔΕΠΠΣ, Σ. Αλαχιώτης, <http://www.alfavita.gr>

ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ

ΧΩΡΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ-
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, Ε.Μ.Π. διάλεξη, Θεοδωροπούλου Αργυρώ, αθήνα 2011

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ HIGH/SCOPE CURRICULUM, Α.Π.Θ. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μεταπτυχιακή εργασία, Μπατιάνη Θωμάη, Θεσ/νίκη 2009

Ο ΧΩΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ, Α.Π.Θ. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μεταπτυχιακή εργασία, Δερμεντζόγλου Μαρία, Θεσ/νίκη 2009

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: ARCHITECTURE AND EDUCATION, Vol.39

THE AMI(Association Montessori Internationale bulletin, 2/2006

WERK, BAUEN + WOHNEN, 5/1984, Nr.5

ΔΟΜΕΣ , ΝΕΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, 7/2010

DETAIL, CONCEPT 3/2008

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://eacea.ec.europa.eu>

<http://nip-oloimero.sch.gr>

<http://www.pedia.gr>

<http://www.eleto.gr>

www.eduportal.gr