

---

Δημήτρης Γερμανός

Καθηγητής Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

**Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου  
για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης.**

Δημοσιεύθηκε στο Μέσσιου, Δ., (2003). **Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη**. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, σσ. 79-88.

---

## ***1. Το πρόβλημα από την τυποποίηση της ανθρώπινης παρουσίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.***

Το μεγάλο πρόβλημα που χαρακτηρίζει συνήθως το σχολικό χώρο είναι ότι σχεδιάστηκε με τρόπο ο οποίος θεωρεί την ανθρώπινη παρουσία *τυποποιημένη*. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως παράμετροι σχεδιασμού με σταθερές και αμετάβλητες τιμές, επειδή προβλέπεται ότι θα υιοθετήσουν ορισμένες μόνο –επιθυμητές– μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών μέσα στην αίθουσα. Οι μορφές αυτές συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας και εργασίας στη σχολική τάξη, που αντιστοιχούν στα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης της αίθουσας: Τις θέσεις, τον προσανατολισμό στο χώρο και τις μετακινήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους «πρέπει» να ενεργούν κατά το μάθημα (Γερμανός, 1994).

Ο σχεδιασμός, λοιπόν, του σχολικού χώρου στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται και ενεργούν, με άλλα λόγια *χρησιμοποιούν το χώρο*, με τυποποιημένους και επαναλαμβανόμενους τρόπους. Εδώ, ακριβώς, βρίσκεται το πρόβλημα, επειδή ο σχεδιασμός του σχολικού χώρου παραβλέπει την πολυπλοκότητα και την ευελιξία της ανθρώπινης παρουσίας, η οποία συνδέεται με τη δυναμική και τον πλούτο των ανθρώπινων σχέσεων και εμπειριών (Vayer P., Duval A., Roncin C., 1999).

Όπου εμφανίζεται το πρόβλημα, *το σφάλμα* δεν είναι τυχαίο. Οφείλεται στο ότι ο σχολικός χώρος σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει *διδασκτικές θεωρήσεις που τυποποιούν την ανθρώπινη παρουσία*. Η τυποποίηση αυτή παραπέμπει σε δυο διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η ανθρώπινη παρουσία υποτάσσεται στις απαιτήσεις μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολύ χαμηλό βαθμό αλληλεπίδρασης στην τάξη, διαδικασία που κατά συνθήκη αποκαλούμε με τον όρο «*δασκαλοκεντρική*». Η εκπαιδευτική σχέση στηρίζεται σε τυποποιημένες πρακτικές, οι οποίες υποβαθμίζουν την πρωτοβουλία του παιδιού και περιορίζουν τις δυνατότητές του για ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή, *το να διαμορφωθεί το παιδί σύμφωνα με συγκεκριμένα πρότυπα είναι πιο σημαντικό από το να μορφωθεί και να αναπτυχθεί με τρόπους που σέβονται τα χαρακτηριστικά και την αυτονομία της προσωπικότητάς του*.

Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, η ανθρώπινη παρουσία συνδέεται κυρίως με τις τεχνικές διδασκαλίας. Οι δυνατότητες και οι μορφές εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης στην τάξη δεν περιορίζονται δραστικά, όπως συμβαίνει στην προηγούμενη προσέγγιση, αλλά, παρόλα αυτά, τυποποιούνται επειδή *προσαρμόζονται σε μια ορισμένη διδασκτική τεχνική*. Στην περίπτωση αυτή, *το να μάθει το παιδί να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους έχει μεγαλύτερη σημασία από το να αναπτύξει τις δικές του οδούς προς τη μάθηση*, οι οποίες στηρίζονται στη συνεργασία, την έρευνα και, κυρίως, στην διαμόρφωση των ατομικών ικανοτήτων και της προσωπικότητάς του, μέσα από την αλληλεπίδραση του ατομικού με το συλλογικό.

## **2. Περιορισμοί που θέτει ο σχολικός χώρος για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων Συνεργατικής Μάθησης: Η ελλαδική εμπειρία.**

Δυο παραδείγματα από το ελλαδικό σχολείο απεικονίζουν χαρακτηριστικά αυτές τις περιπτώσεις: Για την πρώτη προσέγγιση, η τυπική αίθουσα της τάξης και, για τη δεύτερη προσέγγιση, η «αίθουσα μαθήματος».

### **2.1. Η τυπική αίθουσα διδασκαλίας στο ελλαδικό σχολείο**

Η αίθουσα είναι το μόνο και αποκλειστικό τμήμα του κτιρίου στο οποίο γίνονται τα μαθήματα (εκτός από τη γυμναστική). Τα χαρακτηριστικά του χώρου της, ιδίως η διαρρύθμιση εμφανίζουν εκπληκτικές ομοιότητες από το 1894 έως σήμερα. Ιδιαίτερα:

- Η *διάταξη των θρανίων* είναι σε παράλληλες σειρές, προσανατολισμένες προς τον πίνακα
- Η *έδρα* βρίσκεται πάνω σ' ένα βάθρο ώστε να εξασφαλίζεται ο οπτικός έλεγχος της τάξης. Σήμερα, παρά τις λίγες εξαιρέσεις (ιδίως σε κτίρια δημοτικών σχολείων), το βάθρο εξακολουθεί να βρίσκεται στις αίθουσες
- Η *θέση της έδρας* (συχνά υπερυψωμένης) παραμένει δίπλα στον πίνακα, προς την πλευρά του παραθύρου
- Υπάρχουν συμβολικά-εκπαιδευτικά *σημεία αναφοράς* που κυριαρχούν στο χώρο -δηλαδή ο πίνακας, η έδρα, η εικόνα του Ιησού- και τα οποία εξακολουθούν να είναι τα ίδια και στις ίδιες θέσεις.

Αυτή η οργάνωση του χώρου της τάξης συνδέεται με πρότυπα σχέσεων και συμπεριφοράς που το σχολείο θεωρεί ως «εκπαιδευτικώς ορθά» για τους μαθητές. Η σταθερότητα των θέσεων στο χώρο συνδέεται με τη «σταθερότητα» (*δηλαδή την έλλειψη αλλαγών*) στον τρόπο *εργασίας και επικοινωνίας*. Γι' αυτό και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ενώ μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, έντονα τυποποιημένη:

- Οι μαθητές εργάζονται μόνον ατομικά, χωρίς να επιτρέπεται να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους που βρίσκονται δίπλα, μπροστά ή πίσω απ' αυτούς.
- Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές μέσα από μορφές κατευθυνόμενου διαλόγου, οι οποίες αφήνουν ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας στα παιδιά, ενώ αποκλείουν οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας μεταξύ τους.

Ο χώρος, λοιπόν, της τυπικής ελλαδικής αίθουσας διδασκαλίας είναι **μονολειτουργικός**, επειδή έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί με μόνο έναν και πάντα τον ίδιο τρόπο: Η μέθοδος εργασίας και επικοινωνίας, καθώς και οι πρακτικές στην τάξη μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο με τον ατομοκεντρικό τρόπο που ευνοεί η συγκεκριμένη αρχιτεκτονική διαρρύθμιση. Παράλληλα, η οργάνωση των εκπαιδευτικών σχέσεων που αντιστοιχεί στο μονολειτουργικό χαρακτήρα του χώρου είναι *μονόπλευρη*, δηλαδή λειτουργεί και αυτή προς μια μόνον κατεύθυνση, από τον πόλο του εκπαιδευτικού προς

εκείνο του μαθητή και όχι αντίστροφα, και στηρίζεται σε στερεότυπες, εξίσου δύσκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές (Γερμανός, 1999).

## 2.2. Η «αίθουσα μαθήματος»

Προς το τέλος της δεκαετίας του '90 εφαρμόστηκε πειραματικά στην Ελλάδα η δημιουργία «αίθουσών μαθήματος», την εποχή που η αντίληψη αυτή αναθεωρούνταν στις ΗΠΑ (όπου και πρωτοεμφανίστηκε πριν από περίπου ογδόντα χρόνια). Σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά του χώρου προσαρμόστηκαν στις διδακτικές απαιτήσεις ενός μόνο γνωστικού αντικείμενου (γλώσσα ή μαθηματικά ή φυσικές επιστήμες κλπ.), με στόχο να αποκτήσει ο χώρος απόλυτη διδακτική εξειδίκευση. Οι αίθουσες των τάξεων καταργήθηκαν: Τα παιδιά άλλαζαν αίθουσα ανάλογα με το μάθημα που έπρεπε να παρακολουθήσουν.

Η προσαρμογή του χώρου στο γνωστικό αντικείμενο επιχειρήθηκε κυρίως εμπλουτίζοντας την τάξη με εκπαιδευτικό υλικό και λιγότερο με αλλαγές στη διαρρύθμιση της αίθουσας. Προστέθηκαν ατομικά ερμάρια για τους μαθητές, και βιβλιοθήκες στην τάξη, αλλά, συνήθως, διατηρήθηκε η τοποθέτηση των θρανίων σε σειρές παράλληλες προς τον πίνακα. Μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμόστηκε η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π (πετάλου), επιτρέποντας την επικοινωνία «πρόσωπο-με-πρόσωπο» στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Ωστόσο, ούτε και τώρα οι μαθητές αποτελούσαν ομάδα. Απλά, χάρη στη νέα διαρρύθμιση του χώρου, μπορούσαν πλέον να συμμετάσχουν πιο ενεργητικά σε μια συζήτηση στο σύνολο της τάξης τους.

Με την εφαρμογή της «αίθουσας μαθήματος» στο ελληνικό σχολείο, αυτό που άλλαξε, ουσιαστικά, ως προς το προηγούμενο διδακτικό-χωρικό μοντέλο, ήταν η ενίσχυση της διδακτικής προσέγγισης με τεχνικά μέσα (μηχανήματα και εκπαιδευτικό υλικό). Οι μορφές επικοινωνίας και εργασίας στην τάξη δε διαφοροποιήθηκαν σε βαθμό που να επιφέρουν κάποια άξια λόγου αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εκπαιδευτική σχέση.

Η προσπάθεια αυτή έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από σοβαρά προβλήματα, με σημαντικότερο, κατά την άποψή μας, το εξής: Είναι θεμιτό, σήμερα, να θεωρούμε την προσέγγιση ενός γνωστικού αντικείμενου ως **μια και μοναδική**; Ότι εξαρτάται **μόνο** από τα χαρακτηριστικά της γνωστικής οργάνωσης του προσφερόμενου μαθήματος, χωρίς να συνδέεται, το ίδιο σημαντικά, με τους τρόπους που μπορεί να επικοινωνήσει, να εργασθεί και να μάθει το παιδί και οι οποίοι συναρτώνται με τη χρήση του χώρου; Επειδή το πείραμα της «αίθουσας μαθήματος» περιορίστηκε στον ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με μόνα κριτήρια τις αλλαγές στην επίπλωση και τα τεχνικά μέσα που εξυπηρετούν τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου, δεν προέκυψε ουσιαστική διαφοροποίηση στη σχολική τάξη. Το μοντέλο διδασκαλίας παρέμεινε σταθερό, παρόλο που, αυτή τη φορά, εμπλουτίστηκε με οπτικο-ακουστικά και ηλεκτρονικά μέσα. Η υλικοτεχνική υποστήριξη, από μόνη της, δε μπόρεσε να αναβαθμίσει τις συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

### **2.3. Το πρόβλημα του χώρου που δεν αλλάζει.**

Και στις δυο περιπτώσεις που αναφέραμε, η συνδυασμένη επίδραση των χαρακτηριστικών του χώρου και των εκπαιδευτικών σχέσεων δημιουργεί ένα απόλυτα *ανελαστικό* διδακτικό-χωρικό μοντέλο, το οποίο δεν εμπεριέχει δυνατότητες αυτοεξέλιξης (Γερμανός, 2002). Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση της αίθουσας που είναι σχεδιασμένη για ατομική εργασία, *εμποδίζει* την εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες στηρίζονται στη συνεργασία και το διάλογο. Αντίστροφα, ο αποκλεισμός των ομαδικών μορφών εργασίας και επικοινωνίας δεν οδηγεί σε εμφάνιση αναγκών για διαφοροποίηση της οργάνωσης του χώρου. Τα δεδομένα που αναφέραμε τονίζουν το στερεότυπο χαρακτήρα της σχέσης;

#### ***Τυποποιημένη οργάνωση χώρου ↔ Τυποποιημένα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας***

*Η αλλαγή στην εκπαιδευτική προσέγγιση δεν είναι εφικτή αν ο χώρος παραμείνει ως έχει.* Η υιοθέτηση νέων μορφών επικοινωνίας και εργασίας και η εφαρμογή νέων πρακτικών στην τάξη απαιτεί μια διαφορετική σχέση παιδιού-χώρου και, επομένως, μια, έστω και περιορισμένη, μετατροπή στα χαρακτηριστικά του χώρου (Weinstein C.S., David T.C, 1987).

### **3. Κατευθύνσεις για τον ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου με κριτήρια συνεργατικής μάθησης**

Τα τελευταία οκτώ χρόνια αναπτύχθηκε στην Παιδαγωγική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μια ερευνητική κατεύθυνση για τη μετάβαση από το αναχρονιστικό ελλαδικό διδακτικό-χωρικό μοντέλο που παρουσιάστηκε σε ένα άλλο, σύγχρονο, βασισμένο στις συνεργατικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ύστερα από τη διεξαγωγή ερευνών και πιλοτικών εφαρμογών, διαμορφώθηκε μια μεθοδολογία για την υλοποίηση αυτής της μετάβασης, η οποία ονομάστηκε «*παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου*» και αποσκοπεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με ένα συνδυασμό παιδαγωγικών, ψυχοκοινωνικών και αρχιτεκτονικών κριτηρίων.

Από παιδαγωγική άποψη, το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον στηρίζεται στην εισαγωγή συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης (Johnson D.W. & Johnson R.T., 1989, Slavin R., 1990, Ματσαγγούρας, 2000α & β). Από την άποψη της διαμόρφωσης του χώρου, οι αλλαγές βασίζονται σε δυο παράγοντες. Ο πρώτος είναι η *οργάνωση του χώρου*, με τρόπο που ευνοεί τη συστηματική ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Ο δεύτερος συνίσταται στην *πρόβλεψη μορφών χρησιμοποίησης του χώρου*, οι οποίες εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τον πλούτο των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων, ενισχυμένων από τη σχέση παιδιού-χώρου. Προκύπτει, έτσι, μια πρόταση *παιδαγωγικού σχεδιασμού του σχολικού χώρου* σε τέσσερα επίπεδα, που είναι:

- Η διαμόρφωση περιοχών

- Η διευθέτηση ενός ευέλικτου χώρου
- Η δημιουργία «ατμόσφαιρας σπιτιού» στην τάξη.
- Η δυνατότητα δημιουργίας χώρων για το άτομο και την ομάδα (Γερμανός, 2002).

### 3.1. Η οργάνωση του χώρου σε περιοχές

Σύμφωνα με την ανάλυσή μας, το βασικό εμπόδιο που πρέπει να παρακαμφθεί για να υλοποιηθεί ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός στην αίθουσα διδασκαλίας είναι η τυποποίηση και ο μονολειτουργικός χαρακτήρας του χώρου της. Από παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική άποψη, λοιπόν, η νέα οργάνωση του χώρου πρέπει να βασίζεται σε ένα νέο, *συνεργατικό* αυτή τη φορά, κριτήριο: **Στον τρόπο συνύπαρξης των μαθητών και του εκπαιδευτικού στην τάξη**. Το κριτήριο αυτό οδηγεί στην οργάνωση του χώρου της αίθουσας σε δυο περιοχές εργασίας και επικοινωνίας:

- Στην περιοχή για δραστηριότητες σε μικρές ομάδες ή ατομικά
- Στην περιοχή δραστηριοτήτων σε μια μεγάλη ομάδα-τάξη

Μαθητές και εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται χρησιμοποιώντας εναλλακτικά το *πλαίσιο χώρου* που προσφέρουν οι δυο περιοχές, ακολουθώντας τη δυναμική που διαμορφώνεται στην τάξη. Σε κάθε μια από τις δυο περιοχές αξιοποιούνται ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας, διδακτικά μέσα και εκπαιδευτικό υλικό. Η οργάνωση του χώρου δεν υποτάσσεται πλέον σε ένα συγκεκριμένο θέμα (όπως γίνεται με τις «γωνιές» στο νηπιαγωγείο) ούτε σε μια συγκεκριμένη διδακτική τεχνική ούτε, τέλος, στις απαιτήσεις μιας «δασκαλοκεντρικής» εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η *συνεργασία*, ως κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αναπτύσσεται απρόσκοπτα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

### 3.2. Η διαμόρφωση ενός ευέλικτου χώρου

Ο χώρος των δυο περιοχών δεν είναι στατικός. Αντίθετα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ιδιότητα της *ευελιξίας*, που ευνοεί τη χρησιμοποίησή του με διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να απαιτείται αλλαγή στο σχήμα, το μέγεθος και τον εξοπλισμό του. Το σημαντικότερο είναι να έχει τη δυνατότητα για εφαρμογή πολλαπλών διατάξεων στα θρανία και τα άλλα έπιπλα, η οποία, ουσιαστικά, δίνει στο χώρο τον ευέλικτο χαρακτήρα του. Με τη σειρά τους, οι πολλαπλές διατάξεις διευκολύνουν τη χρήση του χώρου με πολλαπλούς τρόπους, προσαρμόζοντάς τον στην ύπαρξη διαφορετικών τύπων επικοινωνίας και εργασίας στην τάξη και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών από συνεργατικές πρακτικές (Moore G.T., Lackney J.A., 1994, Dudek M., 2000). Επομένως, ο ευέλικτος χώρος έχει ως στόχο να διευκολύνει τόσο την «πρόσωπο-με-πρόσωπο» επικοινωνία (για να αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ των μαθητών), όσο και τη συνεργασία ανάμεσα σε μεμονωμένα άτομα ή στο πλαίσιο της λειτουργίας των ομάδων.

Ωστόσο, δεν αρκεί η οργάνωση του χώρου να ευνοεί την πολλαπλή χρησιμοποίησή του. Η επιδιωκόμενη ευελιξία δεν εξαρτάται μόνο από τις προοπτικές που δίνει η διευθέτηση των θρανίων (και των επίπλων

γενικότερα), αλλά, κυρίως, από τις *δυνατότητες του μαθητή να τις αξιοποιήσει στην πράξη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους*, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Γι' αυτό οι κανόνες χρησιμοποίησης του χώρου της τάξης πρέπει να προβλέπουν ότι το παιδί έχει ελευθερία μετακινήσεων στην αίθουσα και το δικαίωμα να χρησιμοποιεί το χώρο χωρίς περιορισμούς, έτσι όπως συνηθίζει στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής (Weinstein C.S., David T.C., 1987). Πρέπει, δηλαδή, οι εκπαιδευτικές πρακτικές να ευνοούν την *ελευθερία στη σχέση παιδιού με το σώμα του και με το χώρο*, στο πλαίσιο, πάντα, των συνεργατικών δραστηριοτήτων της τάξης.

### **3.3. Η δημιουργία «οικείας ατμόσφαιρας» στην τάξη**

Η αισθητική του νέου σχολικού περιβάλλοντος είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα του ερεθίσματος του χώρου, το οποίο πρέπει να είναι *πλούσιο και ποικίλο*. Αυτό επιβάλλεται όχι μόνον επειδή, έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια ολοκληρωμένη αισθητική επεξεργασία, αλλά και γιατί, όπως έδειξε η έρευνα, τα παιδιά προτιμούν ένα σχολικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και αισθητικά ενδιαφέρον. Το ερέθισμα του σχολικού χώρου, λοιπόν, πρέπει να χαρακτηρίζεται από πολυχρωμία και να είναι μορφολογικά σύνθετο, αποφεύγοντας την τυποποίηση και τη «μουντή εμφάνιση».

Ποιος, όμως, θα ήταν ο κατάλληλος *προσανατολισμός* της αισθητικής οργάνωσης στη σχολική τάξη; Έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές προσδοκούν μια σύνθετη εικόνα του χώρου, που θα περιλαμβάνει αισθητικές και λειτουργικές αναφορές σε μη σχολικά περιβάλλοντα, *ιδίως στην κατοικία*, ξεφεύγοντας από έναν ασφυκτικά «σχολικό» και, συχνά, ιδρυματοποιημένο χαρακτήρα. Αυτή η σύνθετη εικόνα, η οποία βοηθά το χώρο να παρακάμψει τον κίνδυνο της «σχολιοποίησης» και να πλησιάσει το οικείο κλίμα της κατοικίας, επιβάλλεται, κατά την άποψή μας, να δοθεί όχι μόνο με την οργάνωση, αλλά και, κυρίως, με τη χρησιμοποίηση του χώρου (Γερμανός, 2002).

Η *οργάνωση* της αίθουσας, λοιπόν, πρέπει να ακολουθεί αισθητικά και λειτουργικά κριτήρια που τη συνδέουν με χαρακτηριστικά της κατοικίας και εκφράζονται ιδιαίτερα σε δυο επίπεδα:

- Στις *αισθητικές αναφορές στο χώρο της κατοικίας*, οι οποίες γίνονται με την επιλογή των υλικών, των σχημάτων, των μεγεθών, των χρωμάτων για τα έπιπλα, τον εξοπλισμό και τις επενδύσεις (στο πάτωμα, στους τοίχους κλπ.) της τάξης (Weinstein C.S., David T.C., 1987)
- Στην ιδιότητα του χώρου να *επιδέχεται παρεμβάσεις και αλλαγές*, για να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των ανθρώπων που τον χρησιμοποιούν (Vayer P., Duval A., Roncin C., 1999), *ακριβώς όπως θα μπορούσε να συμβεί σ' ένα σπίτι*.

Παράλληλα, οι πρακτικές *χρησιμοποίησης* της αίθουσας πρέπει να ευνοούν την υλοποίηση των δυνατοτήτων, τις οποίες προσφέρει η οργάνωση του χώρου. Όχι μόνον ενδείκνυται να προβλέπονται συχνές τροποποιήσεις στη διαρρύθμιση της αίθουσας για τη διαρκή προσαρμογή του χώρου στις ανάγκες της τάξης, αλλά είναι πολύ σημαντικό οι τροποποιήσεις αυτές να πραγματοποιούνται με *συνεργατικές διαδικασίες*.

Οι πρακτικές χρησιμοποίησης της αίθουσας, λοιπόν, πρέπει να ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τη δυνατότητα των παιδιών να παρεμβαίνουν στο χώρο της τάξης, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο, για να τον διακοσμήσουν και να τον διαμορφώσουν αισθητικά. Έτσι, η σχέση του παιδιού με το χώρο πλησιάζει τις μορφές δημιουργικής πρωτοβουλίας, τις οποίες παίρνει, ατομικά ή σε συνεργασία, στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής.

#### **3.4. Η δυνατότητα δημιουργίας χώρων για το άτομο και την ομάδα**

Οι δυνατότητες τις οποίες προσφέρει η ύπαρξη προσωπικού χώρου επιτρέπουν το συσχετισμό των εκπαιδευτικών δεδομένων του σχολικού χώρου, δηλαδή της παιδαγωγικής λειτουργίας και της αισθητικής του, με ψυχο-κοινωνικούς παράγοντες μεγάλης σημασίας για το μαθητή. Η αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του συναρτάται με μια υποκειμενική αίσθηση του προσωπικού του χώρου, η οποία έχει μεγάλη σημασία για την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Pêcheux M.-G., 1990). Παράλληλα, ο προσωπικός χώρος, ως *υλικό περιβάλλον το οποίο φέρει τη σφραγίδα του παιδιού*, είναι έντονα φορτισμένο συμβολικά και λειτουργεί ως μέσον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό του περίγυρο.

Το παιδί δημιουργεί τον προσωπικό του χώρο επενδύοντας με δικά του χαρακτηριστικά ένα χώρο της επιλογής του. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να προβάλλονται με αγαπημένα του αντικείμενα, που τοποθετεί εκεί, αλλά και, γενικότερα, με μικροπαρεμβάσεις, τις οποίες κάνει το παιδί, μόνο του ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές του, και προσαρμόζουν το χώρο στις αισθητικές και τις λειτουργικές του προτιμήσεις.

Κατ' αναλογία, μπορεί να δημιουργηθεί χώρος για κάθε ομάδα μέσα στην τάξη, ο οποίος θα συνδυάζεται με τους προσωπικούς χώρους των μελών της.

\* \* \*

Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου εφαρμόστηκε πειραματικά σε αριθμό σχολείων της Θεσσαλονίκης και στην Αντιμάχεια της Κω. Η αξιολόγηση έδειξε τη μεγάλη συμβολή που είχαν οι νέες συνθήκες χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη του διαλόγου, ως μορφής επικοινωνίας, και της συνεργασίας, ως μορφής εργασίας, στην τάξη. Δημιουργήθηκε μια νέα «κουλτούρα συνεργασίας», που συνδέθηκε με τη βελτίωση τόσο της επίδοσης, όσο και της σχολικής ενσωμάτωσης των μαθητών. Και, κυρίως, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, εμφανίστηκαν οι παράγοντες «ευχαρίστηση» και «δημιουργικότητα», οι οποίοι συναρτήθηκαν με τα συνεργατικά στοιχεία του χώρου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γερμανός, 2002). Η μετατροπή των υφιστάμενων ελληνικών σχολικών χώρων σε περιβάλλοντα συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης είναι απόλυτα εφικτή και, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα προοπτική για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.



## 5. Βιβλιογραφικό σημείωμα

1. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ (2002), *Οι τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.
2. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1999), «Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Η άλλη 'γλώσσα' της μεταρρύθμισης», στο ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ. (επιμ.) *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι «γλώσσες» της*. Θεσσαλονίκη : Κώδικας, σσ. 90-109.
3. ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1997), «Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο», στο ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., ΠΛΕΙΟΣ Γ. (επιμ), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 444-458.
4. ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ.. (1994), «Χώρος, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά μοντέλα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο», *Εκπαιδευτικά* (34-35), σσ. 192-204.
5. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασία αγωγής*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.
6. ΓΕΩΡΓΑΣ Δ. (1992), «Πόσο αποτελεσματική είναι η μάθηση σε μικρές ομάδες», *Ψυχολογία*, I, 1 σσ. 60-74.
7. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
8. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2000α), *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
9. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2000β), *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
10. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ Ν. (1996), *Η διαφορετική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*. Λευκωσία.
11. DEROUET-BESSON M.-C. (1998), *Les murs de l'école. Eléments de réflexion sur l' espace scolaire*. Paris: Métailié.
12. DUDEK M. (2000), *Architecture of Schools*. Oxford: Architectural Press.
13. FISCHER G. -N. (1997), *Psychologie de l' environnement social*. Paris: Dunod.
14. JOHNSON D.W. & JOHNSON R.T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn: Interaction Book Company.
15. MOORE G.T., LACKNEY J.A (1994), *Educational Facilities for the Twenty-First Century: Research Analysis and Design Patterns*. Milwaukee: University of Wisconsin, The School of Architecture and Urban Planning.
16. PECHEUX M.-G. (1990), *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris: Nathan.
17. SLAVIN R. (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Massachusetts: Alyn & Bacon.
18. VAYER P., DUVAL A., RONCIN C. (1999), *Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles*. Paris: Presses Universitaires de France.
19. VAYER P., RONCIN C. (1986), *L'enfant et le groupe*. Paris: Presses Universitaires de France.
20. WEINSTEIN C.S., DAVID T.C., Eds, (1987), *Spaces for children*. New York: Plenum Press.