
Δημήτρης Γερμανός

Καθηγητής Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Θέματα οργάνωσης του χώρου
στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών

Δημοσιεύθηκε στο

Γερμανός, Δ., Παναγιωτίδου, Ε., Μπίκος, Κ., Μπότσογλου, Κ., Μπιρμπίλη, Μ.
(επιμ.), (2005). *Η Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της
μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα, σσ. 40-51.

1. Μια νέα αντίληψη για τη σχολική τάξη

Η εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών αποτελεί, ίσως, μια από τις σημαντικότερες αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση, επειδή η υλοποίησή του δίνει την ευκαιρία για την τροποποίηση βασικών χαρακτηριστικών του ελληνικού σχολείου. Οι αλλαγές που συνεπάγεται η εφαρμογή της Διαθεματικότητας αφορούν ευρύτατο φάσμα παραμέτρων, διδακτικών και ψυχοκοινωνικών, στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η ανάλυση των αλλαγών αυτών (Κουτσοβάνου, 2003, Ματσαγγούρας, 2002^α) δείχνει πως, ουσιαστικά, η Διαθεματική προσέγγιση φέρνει μια *νέα αντίληψη για τη σχολική τάξη*, ριζικά διαφορετική από το μέχρι σήμερα «εκπαιδευτικά ορθό» στο ελληνικό σχολείο.

Κατά την άποψή μας, η εφαρμογή ενός Διαθεματικού προγράμματος στο σημερινό ελληνικό σχολείο συναρτάται με τη διαφοροποίηση δυο βασικών παραγόντων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: α) των *περιεχομένων* της προσφερόμενης γνώσης και β) της *μεθόδου πρόσβασης* του μαθητή στη νέα γνώση.

Η γνώση που προσφέρει το παραδοσιακό σχολείο περιλαμβάνει επιλεγμένα και απλοποιημένα στοιχεία της επιστημονικής γνώσης, προσαρμοσμένα – υποτίθεται- στις δυνατότητες της ηλικίας των μαθητών. Το πρόβλημα βρίσκεται στο ότι τόσο η επιλογή όσο και η οργάνωση της διδακτέας ύλης στηρίζονται σε αφαιρετικές κωδικοποιήσεις, των οποίων η σχέση με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών δεν είναι δεδομένη. Σ' αυτό συντελεί και η κατάτμηση της ύλης σε μια σειρά από γνωστικά αντικείμενα απόλυτα διακριτά μεταξύ τους, που δυσκολεύει το παιδί να έχει μια ενιαία και –κυρίως- ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου και των φαινομένων (Blackledge & Hunt, 1995). Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα ενός παραδοσιακού σχολείου, όπως το ελληνικό, προσφέρει στο μαθητή μια τεχνητή και αφύσικη εικόνα της «πραγματικότητας», επειδή η σχέση της με εκείνο που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «αυθεντική πραγματικότητα», με εκείνο, δηλαδή, που αληθινά υπάρχει και συμβαίνει στην κοινωνία, είναι ασαφής ή /και ακατανόητη (Charlot, 1999).

Απέναντι σ' αυτά τα μειονεκτήματα που εμποδίζουν τη διαμόρφωση μιας ορθής παιδαγωγικά σχέσης του σχολείου με την παιδική ηλικία, η Διαθεματική προσέγγιση προτείνει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης τόσο με τις *εμπειρίες* των παιδιών, όσο και με τις καταστάσεις, τις συνθήκες και τα δεδομένα της *καθημερινής ζωής*. Κατά συνέπεια, η γνώση δεν προσεγγίζεται πια ως ένα άθροισμα κατακερματισμένων στοιχείων, αλλά ενταγμένη σε πλαίσια αναφοράς. Αυτά δομούνται από γνώσεις προερχόμενες από διαφορετικούς κλάδους, οι οποίες συνδυάζονται σε ενότητες για να

προσφέρουν συνολικές περιγραφές και ερμηνείες που αντιστοιχούν στην πραγματικότητα της καθημερινής ζωής. Έτσι, το παιδί μπορεί να φθάσει στην κατανόηση του κόσμου και των φαινομένων μέσα από ενοποιητικές, ενδιαφέρουσες και προσιτές σ' αυτό διαδρομές.

Μια τέτοια αντίληψη για τη γνώση συνεπάγεται μεθόδους για την προσέγγισή της ριζικά διαφορετικές από εκείνες του παραδοσιακού σχολείου. Τα παιδικά βιώματα και οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις που προκύπτουν από αυτά αποκτούν μεγάλη σημασία και οδηγούν στη υιοθέτηση τεχνικών πρόσβασης στη γνώση οι οποίες στηρίζονται σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης. Η πράξη του παιδιού βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι μια πράξη δημιουργική, που συνδέεται με την εξερεύνηση, το διάλογο, τη συνεργασία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο μαθητής αποκτά ενεργητικό ρόλο, που βασίζεται στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα, ενώ ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε συνερευνητή των παιδιών στην πορεία τους προς τη γνώση και σε συντονιστή της λειτουργίας της τάξης. Σ' αυτό το πλαίσιο, η Διαθεματική προσέγγιση στηρίζεται σε ομαδοκεντρικά σχήματα λειτουργίας της τάξης επικεντρωμένα σε συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και στη μέθοδο project, δεδομένα τα οποία ανατρέπουν τον ατομικό ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του παραδοσιακού σχολείου (Ματσαγούρας, 2002^α και 2002^β, Χρυσafίδης, 2002).

Όπως είναι φυσικό, δραστηριότητες με τέτοια ποιότητα δεν είναι δυνατό να αναπτυχθούν στο εσωστρεφές και αποκλεισμένο από τον κοινωνικό του περίγυρο εκπαιδευτικό περιβάλλον του παραδοσιακού σχολείου. Αντίθετα, επειδή οι καθημερινές εμπειρίες των μαθητών συνδέονται με ολιστικές προσεγγίσεις και ερμηνείες της πραγματικότητας, πρέπει να αναπτύσσονται τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική μονάδα. Ο τόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας διευρύνεται μέσα από την πράξη και κάθε χώρος, μέσα από τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες για δραστηριότητες που προσφέρει, μπορεί να αποτελέσει περιβάλλον πρόσβασης στη γνώση, μετατρεπόμενος σε *υλικό πεδίο αγωγής* (Γερμανός 1998).

Από την άλλη πλευρά, οι νέες συνθήκες εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που δημιουργεί η Διαθεματική προσέγγιση διαμορφώνουν νέες απαιτήσεις για τον ίδιο το σχολικό χώρο. Οι απαιτήσεις αυτές θα μπορούσαν να εκφρασθούν σε δυο επίπεδα. Το πρώτο είναι ότι η *οργάνωση* του σχολικού χώρου πρέπει να χαρακτηρίζεται από *ευελιξία* και *πολυπλοκότητα*, ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών ενός Διαθεματικού Προγράμματος. Κατά συνέπεια, προκύπτει το δεύτερο επίπεδο, σύμφωνα με το οποίο η *χρησιμοποίηση* του χώρου από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι *απαλλαγμένη* από τα στερεότυπα και τους περιορισμούς της παραδοσιακής τάξης, ώστε να καθιστά εφικτή την επίτευξη των στόχων του Διαθεματικού Προγράμματος.

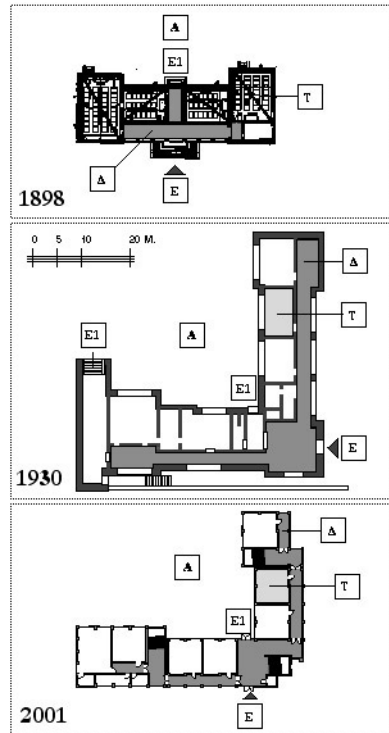
2. Το ελληνικό μοντέλο σχολικού κτιρίου ως περιβάλλον εκπαίδευσης

2.1. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου

Αυτές οι βασικές, κατά την άποψή μας, παράμετροι του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μιας Διαθεματικής προσέγγισης οδηγούν στο ερώτημα ***αν το ελληνικό μοντέλο σχολικού χώρου, με τη σημερινή του μορφή, είναι συμβατό με την εφαρμογή ενός Διαθεματικού Προγράμματος.*** Για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό, πρέπει να εξετασθεί αν τα χαρακτηριστικά οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου στο ελληνικό μοντέλο διδακτηρίου επιτρέπουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σύμφωνα με τις διδακτικές και μαθησιακές επιλογές ενός Διαθεματικού Προγράμματος.

Όπως έδειξε η έρευνα, το βασικότερο, ίσως, γνώρισμα του ελληνικού μοντέλου διδακτηρίου είναι ότι ακολουθεί, ακόμα και σήμερα, τα χαρακτηριστικά του πρώτου κτιριολογικού προγράμματος για σχολικά κτίρια, που εκπονήθηκε το 1894 (!) από τις υπηρεσίες του τότε Υπουργείου Παιδείας. Η συγκριτική εξέταση των κατόψεων από τύπους διδακτηρίων που θεωρήθηκαν ως πρότυπα από το Υπουργείο (του 1898, του 1930 και τα ισχύοντα σήμερα) έδειξε ότι τα βασικά λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου δεν άλλαξαν ουσιαστικά ως τις μέρες μας (Γερμανός, 2002). Η επιβίωση των στοιχείων αυτών στηρίζεται στο γεγονός ότι στα τρία πρότυπα διδακτήρια:

- Η *διάταξη των χώρων* εμφανίζει μεγάλες ομοιότητες. Ιδιαίτερα, οι αίθουσες διδασκαλίας βρίσκονται πάντα παρατεταγμένες κατά μήκος διαδρόμων, στο τέλος μιας πορείας που θα περιγράφαμε ως «είσοδος – διάδρομος - τάξεις»
- Ο χώρος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι *διασπασμένος* σε μικρές αυτόνομες μονάδες-τάξεις, χωρίς να προβλέπονται μορφές συνένωσης ή συνδυασμένης χρήσης τους
- Υπάρχει *σχέση λειτουργικής ασυνέχειας* μεταξύ του εσωτερικού και του υπαίθριου σχολικού χώρου. Για παράδειγμα, δεν προβλέπεται στα σχέδια (επειδή από εκπαιδευτική άποψη ήταν αδιανόητο!) ότι οι δραστηριότητες της αίθουσας θα επεκτείνονται στην αυλή
- Ο σχολικός χώρος είναι *αποκομμένος* από τον πολεοδομικό του περίγυρο (σχήμα 1).



ΣΧΗΜΑ 1

Σύγκριση των κατόψεων στους τρεις πρότυπους τύπους διδακτηρίου (1898, 1930, 2001).

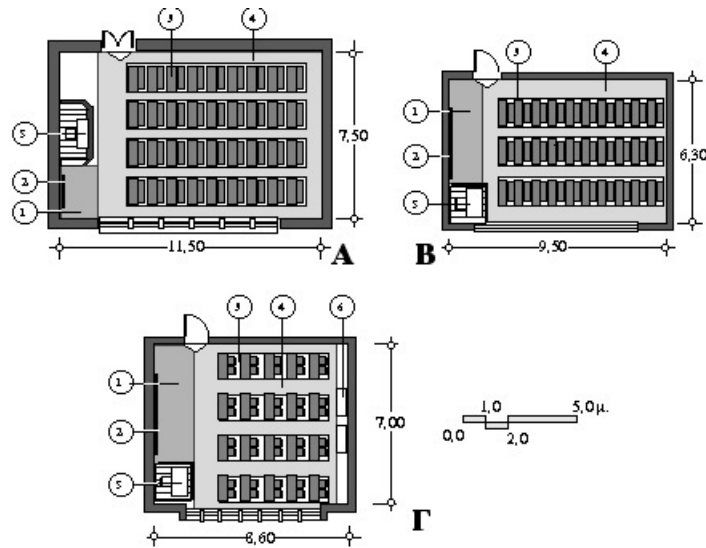
E, E1: Κύρια και βοηθητική είσοδος του διδακτηρίου, T: Τάξη, Δ: Διάδρομος, Α: Αυλή.

Οι ομοιότητες αυτές στην οργάνωση του χώρου δεν είναι τυχαίες. Το γεγονός ότι σε όλους τους τύπους διατηρήθηκαν οι ίδιες αρχές σχεδιασμού παραπέμπει στο ότι ορισμένες βασικές παιδαγωγικές θεωρήσεις, όπως η κατάτμηση του χρόνου της σχολικής ημέρας, τα στεγανά μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, η απομόνωση του σχολείου από τον κοινωνικό και πολιτισμικό του περίγυρο, επιβίωσαν χωρίς να υποστούν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις (Γερμανός, 1999^α). Ο λειτουργικός, λοιπόν, χαρακτήρας των ελληνικών διδακτηρίων, ο οποίος παρέμεινε αμετάβλητος για περισσότερο από έναν αιώνα, δε συμβαδίζει με τις διδακτικές επιλογές που συνδέονται με την εφαρμογή ενός Διαθεματικού Προγράμματος.

Η εικόνα αυτή ενισχύεται και από τα χαρακτηριστικά της αίθουσας διδασκαλίας στους τρεις πρότυπους τύπους διδακτηρίων. Όπως διαπιστώθηκε ερευνητικά, η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας εμφανίζει εκπληκτικές ομοιότητες από το 1898 ως σήμερα. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν τα ακόλουθα :

- η κάτοψη έχει μόνον ορθογώνιο σχήμα
- η διάταξη των θρανίων δε μεταβάλλεται, επειδή τοποθετούνται πάντα σε παράλληλες σειρές προσανατολισμένες στον πίνακα

- η έδρα βρίσκεται πάνω σ' ένα βάθρο ώστε να εξασφαλίζεται ο οπτικός έλεγχος της τάξης. Το βάθρο υπάρχει ακόμα και σήμερα σε πολλές αίθουσες, ιδίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- η θέση της έδρας είναι πάντα δίπλα στον πίνακα
- υπάρχουν συμβολικά-εκπαιδευτικά σημεία αναφοράς που κυριαρχούν στο χώρο -δηλαδή ο πίνακας, η έδρα, η εικόνα του Ιησού- και τα οποία παραμένουν τα ίδια και στις ίδιες θέσεις (σχήμα 2).



ΣΧΗΜΑ 2

Σύγκριση της κάτοψης των τριών τύπων αίθουσας διδασκαλίας

(A:1898, B:1930, Γ:σήμερα)

1: Περιοχή εξέτασης του μαθήματος, 2: Πίνακας, 3: Θρανία, 4: Διάδρομοι κυκλοφορίας, 5: Έδρα σε βάθρο, 6: Βοηθητικά έπιπλα

Αυτή η οργάνωση του χώρου της τάξης συνδέεται με τα πρότυπα σχέσεων και συμπεριφοράς για τους μαθητές, που θεωρεί το σχολείο ως ορθά. Έτσι, η πανομοιότυπη διαρρύθμιση στις αίθουσες διδασκαλίας εκφράζει τη σταθερότητα των επίσημων κατευθύνσεων σχετικά με τα θέματα αυτά, που παραπέμπουν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η εμμονή στη διάταξη των θρανίων σε παράλληλες σειρές που «βλέπουν» στον πίνακα σημαίνει ότι, σε όλη την περίοδο, από το 1898 ως σήμερα, οι θέσεις που καταλαμβάνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός παραμένουν σταθερές:

- Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται απέναντι από τους μαθητές και, συχνά, ψηλότερα απ' αυτούς για να εξασφαλίζει τον οπτικό έλεγχο της τάξης
- οι μαθητές κάθονται ο ένας πλάι με τον άλλο, βλέποντας προς τον πίνακα και, παράλληλα, τις πλάτες των μαθητών της μπροστινής σειράς.

Αλλά, αυτή η σταθερότητα των θέσεων στο χώρο συνδέεται με τη «σταθερότητα» (δηλαδή την *έλλειψη αλλαγών*) στον τρόπο *εργασίας και επικοινωνίας στην τάξη*: Οι μαθητές εργάζονται ατομικά, χωρίς να επιτρέπεται να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους που βρίσκονται δίπλα, μπροστά ή πίσω απ' αυτούς. Κάθε παιδί εργάζεται παρακολουθώντας τον εκπαιδευτικό που διδάσκει. Όταν ο τελευταίος θέλει να κατανοηθούν επακριβώς τα λόγια του, τα γράφει στον πίνακα ώστε οι μαθητές να τα αντιγράψουν όπως είναι. Τα ίδια συμβαίνουν κατά την εξέταση του διδαχθέντος μαθήματος. Συνήθως, ο μαθητής εξετάζεται όρθιος στον πίνακα, δίπλα στην έδρα. Ότι πρέπει να αναφέρει επακριβώς, το γράφει στον πίνακα. Οι συμμαθητές του τον παρακολουθούν όπως κάνουν και με τον εκπαιδευτικό. Προς τον πίνακα στρέφονται για να κάνουν παρατηρήσεις ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Ο πίνακας είναι το στοιχείο χώρου που συνδέεται *συμβολικά* ταυτόχρονα με την παροχή γνώσης, τον έλεγχο της αποκτημένης γνώσης και, κατά συνέπεια, την άσκηση εκπαιδευτικής εξουσίας. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επικρατούν σ' όλη τη διάρκεια της περιόδου, από το 1898 ως σήμερα, σύμφωνα με τα πρότυπα της «Συνδιδασκτικής» μεθόδου διδασκαλίας, η οποία νομοθετήθηκε το 1880 (Γερμανός, 1999^β, Σολομών, 1992).

Επομένως, η πανομοιότυπη διαρρύθμιση στις αίθουσες διδασκαλίας αντιστοιχεί με μια *τυποποίηση των σχέσεων χώρου* στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία ενισχύει το δασκαλοκεντρικό και ασύμμετρο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δασκαλοκεντρική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι προκαθορισμένοι και παγιωμένοι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή, η περιορισμένη δυνατότητα του μαθητή να αυτενεργεί την ώρα του μαθήματος, να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και τη δημιουργικότητά του, η αποκλειστική χρήση της «Συνδιδασκτικής» μεθόδου διδασκαλίας, είναι σημαντικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από το 1894 μέχρι τις μέρες μας.

2.2. Ο μονολειτουργικός χαρακτήρας του μοντέλου σχολικού χώρου.

Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο χώρος στο ελληνικό σχολείο προσφέρει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τη δυνατότητα να λειτουργεί *με μόνο έναν -και πάντα τον ίδιο- τρόπο*: Η διαδρομή προς τις αίθουσες, η διδασκαλία, η σχέση του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο είναι εφικτές μόνο με τον τρόπο που υποδεικνύει η συγκεκριμένη αρχιτεκτονική οργάνωση. Ο χαρακτήρας του χώρου στο ελληνικό μοντέλο διδακτηρίου είναι, λοιπόν, **μονολειτουργικός**. 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, που χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό αλληλεπίδρασης.

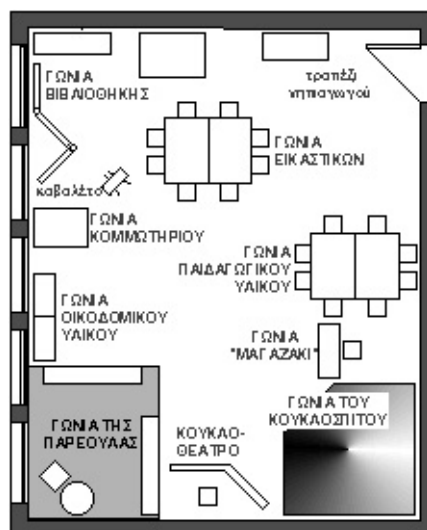
Προκύπτει, έτσι, ένα απόλυτα ανελαστικό εκπαιδευτικό μοντέλο, στο οποίο τα χαρακτηριστικά του χώρου και των εκπαιδευτικών σχέσεων επιτρέπουν χαμηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και, επομένως, *δεν εμπεριέχουν την*

παραμικρή δυνατότητα αυτοεξέλιξης στην τάξη. Για παράδειγμα, η σημερινή διάταξη των θρανίων σε σειρές, σχεδιασμένη για ατομική εργασία, εμποδίζει την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που στηρίζονται στη συνεργασία και το διάλογο. Άρα, η αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι εφικτή αν ο χώρος παραμείνει ως έχει. Η υιοθέτηση νέων πρακτικών απαιτεί κάποια, έστω και περιορισμένη, μετατροπή του χώρου. Από την άλλη πλευρά, μια τροποποίηση του χώρου, όπως η αναδιάταξη των θρανίων για εργασία σε ομάδες, είναι άχρηστη αν δεν συνοδεύεται από αντίστοιχες αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές που σήμερα είναι προσαρμοσμένες στην ατομική εργασία. Αυτή η ανελαστική ποιότητα του χώρου και των εκπαιδευτικών σχέσεων αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Weinstein, 1997). Επομένως, ο μονολειτουργικός χώρος του ελληνικού σχολείου είναι ξένος προς τις εκπαιδευτικές επιλογές ενός Διαθεματικού Προγράμματος.

3. Η περίπτωση του χώρου στο νηπιαγωγείο

Από μια πρώτη ματιά, τα χαρακτηριστικά του μοντέλου σχολικού χώρου που περιγράψαμε φαίνεται να μην ισχύουν στο νηπιαγωγείο. Η διαρρύθμιση, ο εξοπλισμός και το ερέθισμα του χώρου διαφέρουν από εκείνα του μοντέλου, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία, το αναλυτικό πρόγραμμα και, ιδιαίτερα, οι προβλεπόμενες πρακτικές χώρου και οι μορφές συμπεριφοράς στην τάξη έχουν, εκ πρώτης όψεως, σαφή παιδοκεντρικό προσανατολισμό. Έτσι, οι κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μοιάζει ότι δεν αναπαράγουν την παγιωμένη δασκαλοκεντρική ποιότητα που κυριαρχεί στις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού σχολείου.

Ειδικότερα, η αίθουσα διδασκαλίας οργανώνεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες χώρου: την «παρεούλα» και τις «γωνιές». Η «παρεούλα» προορίζεται για δραστηριότητες με το σύνολο των παιδιών της τάξης που κατευθύνονται από τη νηπιαγωγό, ενώ οι «γωνιές» σχεδιάστηκαν κυρίως για αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών χωρίς τη συμμετοχή της νηπιαγωγού. Επίσης, υπάρχουν περισσότερα είδη επίπλων και εκπαιδευτικού υλικού από ότι στην τυπική τάξη των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης, από εργονομική άποψη η επίπλωση είναι στα μέτρα του παιδιού και, τέλος, η διακόσμηση διακρίνεται για τη θεματική και τη χρωματική της πολυπλοκότητα. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τα μονολειτουργικά χαρακτηριστικά του μοντέλου, ο χώρος της αίθουσας του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει μια αξιοπρόσεκτη ποικιλία στη διαρρύθμιση και τον εξοπλισμό του (Σχήμα 3).



ΣΧΗΜΑ 3

Αίθουσα νηπιαγωγείου σύμφωνα προς τους ισχύοντες κανονισμούς (2002)

Ωστόσο, ερευνητικά προκύπτει ότι, με βάση την ανάλυση του χώρου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αίθουσα του νηπιαγωγείου επικρατεί μια ιδιόμορφη κατάσταση. Ενώ ο χώρος προσφέρεται για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με ομαδοκεντρικά και βιωματικά χαρακτηριστικά που συμβαδίζουν με τους προσανατολισμούς ενός Διαθεματικού Προγράμματος, η πραγματικότητα είναι διαφορετική (Γερμανός, 1999^γ).

Στην «παρεούλα», η αμφιθεατρική διάταξη του χώρου επιτρέπει την επικοινωνία «πρόσωπο -με- πρόσωπο» και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξη του διαλόγου και της συνεργασίας, που είναι τα βασικά στοιχεία μιας ομαδοκεντρικής δραστηριότητας. Η παρατήρηση, όμως έδειξε ότι η δουλειά στην «παρεούλα» γίνεται με τρόπο που πλησιάζει το δασκαλοκεντρικό μάθημα, παρά τις δυνατότητες που προσφέρει ο χώρος. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά αυτού του χώρου καθοδηγούμενης «συζήτησης» δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη άλλης μορφής δραστηριοτήτων, δίνοντάς του μια μονολειτουργική ποιότητα!

Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση του χώρου έδειξε ότι βασικό γνώρισμα μιας «γωνιάς» του νηπιαγωγείου είναι η εξειδίκευση στην οργάνωση και τον εξοπλισμό της. Η εξειδίκευση αυτή βασίζεται στο **θέμα** της «γωνιάς» (για παράδειγμα, το θέμα «μαγαζάκι») και είναι τόσο ασφυκτική που δεν επιτρέπει στο χώρο παρά μόνο μια δυνατότητα λειτουργίας, εκείνη την οποία του προσδιορίζει το θέμα του. Για παράδειγμα, ο χώρος στο «μαγαζάκι» (τραπέζι, ειδικές κατασκευές και εξοπλισμός –ζυγαριά, κουτιά με προϊόντα κλπ, διατεταγμένα με έναν τυποποιημένο τρόπο) προσφέρει ερεθίσματα και δυνατότητες χρήσης που ευνοούν την ανάπτυξη αυθόρμητου παιχνιδιού *μόνο με αυτό το θέμα*. Για να χρησιμοποιηθεί για κάποια άλλη δραστηριότητα, εκτός από εκείνη για την οποία σχεδιάστηκε, θα έπρεπε να *αλλάξει ο χώρος* της «γωνιάς», δηλαδή ο εξοπλισμός και η διαρρύθμισή της. *Αλλά, τότε θα*

είχαμε ένα διαφορετικό χώρο και όχι το «μαγαζάκι». Παρά, λοιπόν, τα φανταχτερά χαρακτηριστικά του, ο χώρος μιας γωνιάς είναι επίσης μονολειτουργικός.

Η κατάσταση αυτή μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά εμπόδια στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο στατικός χώρος που σχηματίζεται στην τάξη περιορίζει δραστικά τις επιλογές του δασκάλου, επειδή του «επιβάλλει» ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει μόνον τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες της «παρεούλας» και τις συγκεκριμένες αυθόρμητες απασχολήσεις με τα θέματα τα οποία ορίζουν οι «γωνιές». Επιπλέον, περιορίζει δραστικά στην πράξη και τις δυνατότητες για ανάπτυξη οποιασδήποτε άλλης μορφής δραστηριότητας εκτός από τις προβλεπόμενες, παγιδεύοντας παιδιά και εκπαιδευτικό σε τυποποιημένες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά συνέπεια, τόσο η «παρεούλα», όσο και οι «γωνιές» έχουν μια στατική ποιότητα χώρου, που οφείλεται στα μονολειτουργικά τους χαρακτηριστικά. Συγκρινόμενη η τυπική αίθουσα του νηπιαγωγείου με την αίθουσα του μοντέλου σχολικού χώρου, παρουσιάζει την ιδιομορφία ότι αντί για έναν ενιαίο μονολειτουργικό χώρο (όπως συμβαίνει με το μοντέλο) περιλαμβάνει ένα σύνολο από επιμέρους μονολειτουργικούς χώρους, δηλαδή την «παρεούλα» και τις 3 ως 5 «γωνιές». Αυτοί οι επιμέρους μονολειτουργικοί χώροι διαμορφώνουν έναν ενιαίο στατικό και ανελαστικό χώρο, που περιορίζει δραστικά τη διαφορετικότητα και τη δυνατότητα εναλλαγής των δραστηριοτήτων στην τάξη, καθιστώντας την αίθουσα του νηπιαγωγείου ουσιαστικά ακατάλληλη για την ανάπτυξη ενός Διαθεματικού Προγράμματος.

4. Η ανάγκη για ένα παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου

Η ανάλυση που προηγήθηκε δείχνει ότι η εφαρμογή της Διαθεματικής προσέγγισης στην ελληνική εκπαίδευση θα γνωρίσει σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες οφείλονται στην υφιστάμενη αντίληψη για την οργάνωση του σχολικού χώρου. Το βασικό πρόβλημα εντοπίζεται στο ότι πίσω από τις αρχές σχεδιασμού των σημερινών διδακτηρίων βρίσκονται παιδαγωγικές αντιλήψεις ξεπερασμένες, σαφώς ξένες προς τον παιδαγωγικό προσανατολισμό και τις διδακτικές τεχνικές ενός Διαθεματικού Προγράμματος που αναπτύξαμε στην αρχή αυτού του κειμένου. Ιδιαίτερα, ο μονολειτουργικός χαρακτήρας, ο οποίος «στιγματίζει» το σχολικό χώρο όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, παρεμποδίζει την εφαρμογή παιδοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων και, επομένως, αντιμάχεται οποιαδήποτε προσπάθεια ουσιαστικής αλλαγής στη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Απαιτείται, λοιπόν, ένας ανασχεδιασμός των υφιστάμενων σχολικών χώρων ώστε να γίνουν κατάλληλοι για την εφαρμογή Διαθεματικών Προγραμμάτων και, γενικότερα, για να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτός ο **παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου** θα πρέπει να στηριχθεί σε ένα πλέγμα κριτηρίων για να θα ληφθούν υπόψη οι νέες απαιτήσεις τόσο για τα θέματα οργάνωσης του χώρου, όσο και για τις διδακτικές και ψυχο-κοινωνικές πλευρές λειτουργίας του εκπαιδευτικού

περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, τα *αρχιτεκτονικά κριτήρια*, με βάση τα οποία προτείνονται οι νέες διατάξεις του χώρου, θα πρέπει να συσχετισθούν ιδίως

- με *διδασκικά κριτήρια*, όπως είναι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων βιωματικής μάθησης και η εφαρμογή μεθόδων ομαδοκεντρικής λειτουργίας της τάξης, καθώς και
- με *ψυχο-κοινωνικά κριτήρια*, όπως είναι η διαφοροποίηση των ρόλων του μαθητή και του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχέσεων που θα στηρίζονται σε υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης και στην υιοθέτηση δημιουργικών μορφών συμπεριφοράς.

Κατά την άποψή μας, το πρώτο βήμα για τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό είναι η κατάργηση της τυποποίησης και του μονολειτουργικού χαρακτήρα του σχολικού χώρου. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός του χώρου πρέπει να αποδεσμευτεί από τους περιορισμούς τόσο της δασκαλοκεντρικής τάξης, όσο και μιας τεχνοκρατικής προσέγγισης που τον συνδέει με την *εφαρμογή μιας συγκεκριμένης κατηγορίας δραστηριοτήτων*, όπως συμβαίνει με τις «γωνιές» στο νηπιαγωγείο (δραστηριότητες με βάση το θέμα της «γωνιάς») ή με τις «αίθουσες μαθήματος» (δραστηριότητες με βάση ορισμένες απαιτήσεις ενός γνωστικού αντικειμένου).

Στο πλαίσιο αυτό, ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός που θα προσαρμόσει το σχολικό χώρο στις απαιτήσεις της Διαθεματικής προσέγγισης μπορεί να έχει τους ακόλουθους στόχους (Γερμανός 2002):

A) Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

Η οργάνωση του χώρου σε περιοχές αποκλειστικά με βάση *τον ατομικό ή τον ομαδικό χαρακτήρα της δραστηριότητας* μπορεί να τον αποδεσμεύσει από κάθε περιορισμό που θα του προσέδιδε μονολειτουργικά χαρακτηριστικά (όπως είναι το θέμα ή οι τεχνικές απαιτήσεις μιας δραστηριότητας). Για παράδειγμα, στην αίθουσα διδασκαλίας μπορούν να δημιουργηθούν περιοχές, για δραστηριοποίηση 1) ατομικά, 2) σε μικρές ομάδες και 3) σε μια μεγάλη ομάδα-τάξη. Έτσι, το κριτήριο, οργάνωσης του χώρου συνδέεται με την ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας και εργασίας που συναρτώνται με την εναλλακτική ατομική και ομαδοκεντρική λειτουργία της τάξης, χωρίς να δεσμεύονται από τα τεχνικά στοιχεία μιας δραστηριότητας. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτής της διαμόρφωσης είναι ότι ευνοεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Στην περίπτωση της αίθουσας του νηπιαγωγείου, οι περιοχές θα αντικαταστήσουν τις «γωνιές» που προσδίνουν στο χώρο το μονολειτουργικό του χαρακτήρα.

B) Η ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΗ ΕΥΕΛΙΚΤΩΝ ΧΩΡΩΝ

Η οργάνωση του χώρου πρέπει να επιτρέπει την εφαρμογή πολλαπλών διατάξεων στα θρανία και τα άλλα έπιπλα (ή στον εξοπλισμό της αυλής), οι οποίες, ουσιαστικά, κάνουν το χώρο *ευέλικτο*. Κάθε διαφορετική διάταξη δίνει στο χώρο μια καινούργια λειτουργική μορφή η οποία, με τη σειρά της, διευκολύνει τη χρήση του με εναλλακτικούς τρόπους. Έτσι, η ευελιξία συμβάλλει στην

εμφάνιση διαφορετικών τύπων επικοινωνίας και εργασίας και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών από εκπαιδευτικές πρακτικές.

Γ) ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΠΛΟΥΣΙΟΣ ΣΕ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΑ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ

Το πλούσιο αντιληπτικό ερέθισμα του χώρου, ιδίως οπτικό, ακτικό και ηχητικό, μπορεί να συνδεθεί με την προσφερόμενη γνώση και να αξιοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως στο πλαίσιο δραστηριοτήτων με βιωματικό χαρακτήρα.

Δ) ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ «ΟΙΚΕΙΑΣ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ» ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο σχολικός χώρος, ιδίως η αίθουσα διδασκαλίας, πρέπει να αποκτήσει μια διαφορετική αισθητική προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά και το περιβάλλον της παιδικής ηλικίας, η οποία θα συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.

Ε) Η ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΒΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ο στόχος αυτός συμβάλλει στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων με βιωματικό χαρακτήρα, επειδή καταργεί τους περιορισμούς που προκύπτουν από την εσωστρέφεια του σημερινού μοντέλου σχολικού χώρου. Έτσι, πρέπει να προβλέπονται 1) τρόποι λειτουργικής σύνδεσης των εσωτερικών με τους υπαίθριους χώρους, 2) εναλλακτική χρήση της σχολικής αυλής τόσο για αυθόρμητες δραστηριότητες όσο και για δραστηριότητες μαθήματος (όπως, για παράδειγμα, η «υπαίθρια τάξη») και, τέλος, 3) λειτουργική σύνδεση του σχολικού χώρου με τον κοινωνικό και πολιτιστικό του περίγυρο.

Όπως αποδείχθηκε ερευνητικά, ύστερα από αξιολόγηση περιπτώσεων παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου σε σχολεία της Ελλάδος και της Κύπρου, οι στόχοι αυτοί μπορούν να εφαρμοσθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποτελώντας μια κοινή βάση για την αναδιοργάνωση του σχολικού χώρου (Γερμανός 1999^α και 2002). Έτσι, ο σχολικός χώρος μπορεί να μετατραπεί σε *υλικό πεδίο αγωγής*, δηλαδή σε μια υλική βάση προσανατολισμένη προς την ανάπτυξη Διαθεματικών Προγραμμάτων και, γενικότερα, προς την παιδαγωγική αναβάθμιση της σημερινής μορφής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

5. Βιβλιογραφικό Σημείωμα

ΒΑΡΝΑΒΑ-ΣΚΟΥΡΑ Ε. (1989). «Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος 3.

ΒΡΕΤΤΟΣ Ι., ΚΑΨΑΛΗΣ Α. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα.

BLACKLEDGE D., HUNT B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.

CHARLOT B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

- ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1999^α). «Ο χώρος ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο», στο ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., ΠΛΕΙΟΣ Γ., (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1999^β). «Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο», στο ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Χ., ΜΑΡΑΤΟΥ-ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ, Λ., ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Θ., «Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός).
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1999^γ). «Χώρος και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην προσχολική εκπαίδευση», στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (2002). *Οι τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΗΜΑΡΑΣ Α. (1973). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής, Τόμος Β.
- DEROUET-BESSON M.C. (1998). *Les murs de l'école. Eléments d'une réflexion sur l'espace scolaire*. Paris: Métailié.
- DUDEK M. (2000). *Architecture of Schools*. Oxford: Architectural Press.
- ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ Μ. (1997). *Το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία και πράξη*. Λευκωσία.
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ Ε. και Ομάδα Εργασίας (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η Διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσεάς
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2002^α). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2002^β). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- NASH B.C. (1981). «The effects of classroom spatial organisation on four- and five-year old children's learning», in: *British Journal of Educational Psychology*, 51 (2).
- ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- VAYER P., DUVAL A., RONCIN C. (1991). *Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles*. Paris: PUF.
- WEINSTEIN C.S. DAVID T.C. (1987). «The Build Environment and the Children's Development», στο WEINSTEIN C. S. DAVID T. C (eds) *Spaces for Children*. New York : Plenum Press.
- WEINSTEIN C.S. (1997). «Educational Environmental Psychology», στο GIFFORD R., *Environmental Psychology*. Boston: University of Victoria.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.