
Δημοσιεύτηκε στο Χρυσάφιδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουθάνου* Αθήνα: Κυριακίδης, 23-44.

Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο

1. Η παιδαγωγική σημασία της σχέσης του παιδιού με το χώρο

Η σχέση του παιδιού με το χώρο, αν και αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε γνωστικές περιοχές συναφείς προς τις επιστήμες της αγωγής, όπως η ψυχολογία και η κοινωνική ψυχολογία, ελάχιστα μελετήθηκε ως στοιχείο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η έμφαση δόθηκε κυρίως στη διερεύνηση παραμέτρων της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της διδακτικής προσέγγισης, αλλά με τρόπο που τις αντιμετωπίζει ως ανεξάρτητες από την υλική τους διάσταση. Το πρόβλημα δημιουργείται επειδή η σχέση με το χώρο υφίσταται εκ των πραγμάτων και επιδρά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά το γεγονός ότι οι επιδράσεις της δεν επισημαίνονται ούτε αναλύονται στο βαθμό που πρέπει, παρεμποδίζει τη σε βάθος κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας της.

Η σχέση του παιδιού με το χώρο αποκτά την παιδαγωγική της σημασία από το ότι ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος είναι μια ανθρωπογενής πραγματικότητα και γ' αυτό η υλική του διάσταση είναι επενδυμένη με κοινωνιολογικές, ψυχοκοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους που αναφέρονται στη συμπεριφορά και τα δημιουργήματα του ανθρώπου. Ήδη από τη δεκαετία του 1920 επισημάνθηκε ότι η υλική διάσταση του χώρου βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος¹. Η δημιουργία, η λειτουργία και η κυρίαρχη αισθητική σε μια πόλη, μια γειτονιά, ένα κτίριο (όπως, για παράδειγμα, ένα διδακτήριο) αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τα πρότυπα που επικράτησαν διαδοχικά στην κοινωνία. Ο ανθρωπογενής χώρος περιλαμβάνει ένα απόθεμα πληροφορίας που το μεταδίδει με δυο τρόπους, αφενός με τα συμβολικά μηνύματα της αρχιτεκτονικής του και, αφετέρου, με τα είδη των δραστηριοτήτων και των πρακτικών που ευνοεί. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του χώρου, η διαδικασία αυτή «επιβάλλει» (όπως στην περίπτωση μιας παραδοσιακής αίθουσας

¹ Η προσέγγιση αυτή στηρίχθηκε κυρίως στις έρευνες της «Σχολής του Σικάγου». Βλ. σχετικά, Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

διδασκαλίας) ή «προτείνει» στο υποκείμενο την υιοθέτηση ορισμένων τρόπων συμπεριφοράς και στάσεων².

Από την άλλη πλευρά, το υποκείμενο (άτομο ή ομάδα) δεν αναπαράγει οπωσδήποτε τις μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών που είναι συμβατές με τα χαρακτηριστικά του χώρου. Αντίθετα, συχνά χρησιμοποιεί το χώρο του όπως το ίδιο επιθυμεί, με τρόπο που δεν αποκλείεται να διαφοροποιείται από τα κυρίαρχα πρότυπα. Προβάλλει, δηλαδή, ιδίως με τις αλλαγές τις οποίες επιφέρει στο χώρο του, τις δικές του απόψεις που αποτελούν απάντηση απέναντι στις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Έτσι, ο κτισμένος και ο διαμορφωμένος χώρος αναδεικνύεται σε πεδίο *αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και το υλικό περιβάλλον*, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση αυτών των ίδιων των χαρακτηριστικών του χώρου. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική μεταξύ της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του χώρου, οι αλλαγές που προκύπτουν εκφράζουν τη διαφοροποίηση του υποκειμένου ως προς τις αξίες και τα πρότυπα του κοινωνικού περιβάλλοντος που προβάλλονταν από την αρχική εικόνα του χώρου. Η υλική, λοιπόν, διάσταση του χώρου είναι επενδυμένη με μια κοινωνική και μια ψυχολογική διάσταση, οι οποίες παραπέμπουν τόσο στα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος, όσο και σε εκείνα του υποκειμένου³.

Το γεγονός αυτό αποκτά μεγάλη σημασία στην παιδική ηλικία, και ιδιαίτερα στην προσχολική. Επειδή τα παιδιά αξιοποιούν συνεχώς το χώρο τους για να παίζουν (το παιχνίδι αποτελεί έναν *τρόπο ζωής* γι' αυτά), ο χώρος συνδέεται ταυτόχρονα με στοιχεία της φαντασίας τους και της πραγματικότητας. Εμπλουτίζεται, έτσι, με συμβολισμούς και σημασίες που τον ανασχηματίζουν συμβολικά και τον «μετατρέπουν» σε ένα υλικό μικροπεριβάλλον προσαρμοσμένο στο παιδί. Στο μικροπεριβάλλον αυτό τα στοιχεία του χώρου συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με

- Το *σώμα του παιδιού*, το οποίο μπορεί να αποτελέσει για το ίδιο το παιδί το πιο δυναμικό στοιχείο του χώρου, επειδή συνδέεται βιώματα και διαδικασίες αλληλεπίδρασης
- Τα *σώματα των άλλων*, παιδιών και ενηλίκων, που αναδεικνύονται σε δρώντα στοιχεία του χώρου
- Τα *διάφορα αντικείμενα-παιχνίδια*.

Στον χώρο και το χρόνο του παιχνιδιού, οι παράγοντες αυτοί συχνά μεταμορφώνονται συμβολικά και αποκτούν μια προσωρινή διαφορετική *ταυτότητα*, που διαρκεί όσο και το παιχνίδι. Σε υπαίθριο χώρο, για παράδειγμα, ένας μικρός τοίχος μπορεί να «γίνει» «κάστρο», ένα παγκάκι, «αυτοκίνητο», ο χώρος κάτω από το φύλλωμα ενός δένδρου, «σπίτι» κλπ. Αυτή η διαδικασία συμβολικής και

² Για το χώρο ως πεδίο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, βλ. ενδεικτικά Chombart de Lauwe P.- H. (1982). *La culture et le pouvoir*. Paris: Calmann-Lévy και τον δικτυακό τόπο <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/organisme/fiche-organisme-91.html>, Για νεώτερες θεωρήσεις της σχέσης «άτομο – ομάδα-κοινωνία». Επίσης, Fischer, G.-N. *Psychologie de l'environnement social*. Paris: Dunod, 1997, καθώς και τον δικτυακό τόπο <http://csiss.org/>.

³ Γερμανός, Δ. (2006). «Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον». Στο Συγκολλίτου, Ε. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελληνικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 43-64.

προσωρινής αλλαγής ταυτότητας των υλικών στοιχείων, που σε παλαιότερη μελέτη μας ονομάσαμε *σημειολογικές μεταλλάξεις*, δημιουργεί τις προϋποθέσεις χώρου για να υλοποιηθεί η σχέση του παιχνιδιού με τον κόσμο της φαντασίας. Πέρα, όμως, από το ότι εμπλουτίζουν την υλική βάση του παιχνιδιού, οι σημειολογικές μεταλλάξεις επιτρέπουν στο παιδί να επιφέρει αλλαγές (συμβολικές και, σπάνια, πραγματικές) στο χώρο, οι οποίες υλοποιούν την προσπάθειά του για *προσαρμογή* της πραγματικότητας στα μέτρα του. Ο ρόλος του χώρου αποδεικνύεται σημαντικός, επειδή οι αλλαγές που προκαλεί το παιδί στο χώρο αποτελούν το εργαλείο για την πρόσβασή του στον κόσμο της φαντασίας. Ως αποτέλεσμα διαμορφώνεται ένας **τόπος**, δηλαδή ένας χώρος *πραγματικός*, αλλά επενδυμένος με σημασίες και σχέσεις που παραπέμπουν στον κόσμο της φαντασίας. Ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες του παιδιού⁴.

Η διαδικασία αυτή θεωρείται παιδαγωγικά σημαντική για δυο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι το απόθεμα πληροφορίας που προσφέρει ο χώρος της καθημερινής ζωής συνδέεται με τα βιώματα και την εμπειρία του υποκειμένου και μπορεί να τροφοδοτήσει μια διαδικασία μάθησης. Για το παιδί, τα ερεθίσματα του χώρου αποτελούν στην πράξη *ερεθίσματα αγωγής*, επειδή το πληροφορούν για τις αισθητικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες του κοινωνικού του περιβάλλοντός, ενώ, παράλληλα, μπορούν να το ωθήσουν σε μορφές συμπεριφοράς που συνδέονται με διαδικασίες κοινωνικής μάθησης⁵.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι οι δυνατότητες που παρέχει ο χώρος για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μπορούν να οδηγήσουν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Ο χώρος αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, επικοινωνεί, αλληλεπιδρά, σχηματίζοντας *τόπους*, ιδίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του⁶.

Τέλος, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κατάλληλη διαρρύθμιση και χρήση του χώρου μπορούν να μετατρέψουν το σχολικό χώρο σε περιβάλλον συνεργατικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που ευνοεί το διάλογο, ως μορφή επικοινωνίας, και τη συνεργασία, ως μορφή αλληλεπίδρασης στην τάξη.

Έτσι, η σχέση του παιδιού με το χώρο αποκτά και μια παιδαγωγική διάσταση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, επειδή τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του χώρου συνδέονται εν δυνάμει με την εκπαιδευτική διαδικασία⁷. Ο *σχεδιασμός* της οργάνωσης και του τρόπου χρήσης του σχολικού χώρου θα μπορούσε να συμβάλλει σημαντικά σε μια δημιουργική

⁴ Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ (1^η έκδοση).

⁵ Fisher, D.L., Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. London: Word Scientific. Επίσης, από την παλαιότερη βιβλιογραφία, βλ. τη συνθετική μελέτη, Spencer, C. et al (1989). *The Child in the Physical Environment*. G. Britain: J. Wiley & Son.

⁶ Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.

⁷ Γενικά για την παιδαγωγική διάσταση του χώρου, βλ. ιδίως, α) Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. (1997). *Une écologie de l'école*. La dynamique des structures matérielles. Paris: Presses Universitaires de France, coll. «L'éducateur», b) Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools*. The New Learning Environments. Boston: Architectural Press, c) Fisher, D.L., Khine, M.S. (2006), ό.π. Από την πολύ περιορισμένη βιβλιογραφία στα ελληνικά, βλ. Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ και Γερμανός, Δ. (1993), ό.π.

προσέγγιση της γνώσης και της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού, εφόσον πρόβλεπε τη διαμόρφωση α) **εκπαιδευτικών τόπων** και β) μικροπεριβαλλόντων συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στην αίθουσα διδασκαλίας.

2. Το σφάλμα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του ελληνικού νηπιαγωγείου

Γεννάται, όμως, το ερώτημα αν οι δυνατότητες που προσφέρει η παιδαγωγική διάσταση της σχέσης του παιδιού με το χώρο αξιοποιούνται στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερα, αν η διαρρύθμιση, η αισθητική και ο τρόπος χρήσης του χώρου στην αίθουσα διδασκαλίας συμβάλλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών τόπων στην τάξη και ενισχύουν τις διαδικασίες εκπαιδευτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Η τυπική αίθουσα του ελληνικού νηπιαγωγείου, όπως επισημάναμε σε παλαιότερες έρευνές μας, συντίθεται από δυο κατηγορίες χώρου. Η πρώτη, που στην καθημερινή γλώσσα των νηπιαγωγών ονομάζεται *παρεούλα*, αποτελεί κυρίως το περιβάλλον για τις δραστηριότητες που οργανώνονται και καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό. Η παρεούλα περιλαμβάνει καθίσματα (συνήθως τυποποιημένους πάγκους χωρίς πλάτη, που χορηγεί ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) τοποθετημένα περιμετρικά, με τρόπο που θα μπορούσε να ευνοήσει την «πρόσωπο – με – πρόσωπο» επικοινωνία και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξη του διαλόγου. Ωστόσο, όπως έδειξε η έρευνα, τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της χρήσης της παρεούλας λειτουργούν περιοριστικά: οι πάγκοι χωρίς πλάτη προκαλούν γρήγορα σωματική κόπωση στα παιδιά, ενώ ο τυποποιημένος τρόπος χρήσης του χώρου χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό αλληλεπίδρασης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, στην παρεούλα αναπτύσσεται κατευθυνόμενος διάλογος που περιορίζει την πρωτοβουλία και τον αυθορμητισμό των παιδιών και οδηγεί γρήγορα σε πτώση του ενδιαφέροντός τους και σε ανία. Και, φυσικά, λείπει τελείως ο συσχετισμός των χαρακτηριστικών του χώρου με τον κόσμο της φαντασίας⁸.

Η δεύτερη κατηγορία χώρου στην τυπική αίθουσα του νηπιαγωγείου είναι οι γωνιές, μικροπεριβάλλοντα τα οποία πρωτοεμφανίσθηκαν στο αγγλικό νηπιαγωγείο στη δεκαετία του 1920, με στόχο την ανάπτυξη δραστηριοτήτων αυθόρμητου και εκπαιδευτικού παιχνιδιού, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν ιδίως στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι γωνιές έχουν την ιδιομορφία ότι προσδιορίζονται αποκλειστικά και μόνο από το *θέμα μιας δραστηριότητας* και, κατά συνέπεια, δίνουν στο χώρο **μόνο μια** δυνατότητα λειτουργίας, εκείνη που συνδέεται με το θέμα της γωνιάς. Το πρόβλημα είναι ότι η *εξειδίκευση* στη διαμόρφωση και στον εξοπλισμό μιας γωνιάς περιορίζει τις δυνατότητες ευελιξίας του χώρου, με αποτέλεσμα να μειώνει σημαντικά την ποικιλία των δραστηριοτήτων που είναι εφικτές στην αίθουσα. Για παράδειγμα, στη γωνιά με θέμα το «οικοδομικό υλικό», είναι δυνατό να γίνουν *μόνο* δραστηριότητες κατασκευών με τα αντίστοιχα παιχνίδια, στη γωνιά «το μαγαζάκι», συμβολικό παιχνίδι με θέμα τις εμπορικές συναλλαγές σε ένα παντοπωλείο ή φαρμακείο ή

⁸ Για την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου στο ελληνικό νηπιαγωγείο βλ. παλαιότερες έρευνες του γράφοντος: α) Γερμανός, Δ. (1999). «Χώρος και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην προσχολική εκπαίδευση». Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν., Νικόδημος, Σ., (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο 13-15.11.1998. Αθήνα: Ατραπός, σ. 775-791, β) – (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*, ό.π.

βιβλιοπωλείο, κλπ., ενώ είναι ανέφικτο το αντίθετο, δηλαδή, για παράδειγμα, να γίνουν στο «μαγαζάκι» δραστηριότητες με το οικοδομικό υλικό ή δραστηριότητες εικαστικών (γί' αυτές, εξάλλου, υπάρχει η γωνιά «των εικαστικών»!), στη γωνιά του «οικοδομικού υλικού» οι δραστηριότητες που γίνονται στο «μαγαζάκι» κλπ. Οι γωνιές αποτελούν *μονολειτουργικούς* χώρους, επειδή η καθεμιά τους μπορεί να λειτουργήσει μόνο με έναν τρόπο, αυτόν που συσχετίζεται με το θέμα του.

Όπως έδειξαν έρευνες του γράφοντος, ο μονολειτουργικός χαρακτήρας του χώρου στις γωνιές ευνοεί την τυποποίηση των μορφών αυθόρμητου παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να κουράζονται γρήγορα τα παιδιά από την επανάληψη δραστηριοτήτων με το ίδιο θέμα. Έτσι, αποφεύγουν να απασχολούνται (με τα ίδια πράγματα και με τον ίδιο τρόπο) στις γωνιές, οι οποίες σύντομα (συνήθως λίγες μέρες μετά από τη δημιουργία τους) πέφτουν σε αχρηστία. Τα παιδιά επανέρχονται στις γωνιές για να τις χρησιμοποιήσουν με εναλλακτικούς τρόπους που συνήθως θεωρούνται ξένοι προς την εκπαιδευτική λειτουργία της τάξης (για παράδειγμα, παίζουν κρυφτό στο «μαγαζάκι», κλπ). Το χειρότερο, όμως, είναι ότι οι γωνιές μοιάζουν να συρρικνώνουν τη σχέση του παιδιού με τον κόσμο της φαντασίας, επειδή δεν προσφέρουν στο παιδί την υλική βάση για να αναπτύξει δημιουργικά το παιχνίδι του⁹.

Έτσι, στο νηπιαγωγείο επικρατεί ένα παράδοξο: αν και ο χώρος του περιλαμβάνει μια ποικιλία μικροπεριβαλλόντων και εξοπλισμού, δεν μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά επειδή χαρακτηρίζεται από τυποποίηση στην οργάνωσή του και στερεότυπους τρόπους στη χρήση του. Επιπλέον, στην πράξη, *δεν έχει καμιά προσχεδιασμένη σχέση* με τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού και *δεν προβλέπεται να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων*. Ο χώρος της αίθουσας διδασκαλίας περιορίζει τη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας για δυο κυρίως λόγους: α) είναι στατικός από λειτουργική άποψη, επειδή ευνοεί την ανάπτυξη συγκεκριμένου μόνο και μικρού αριθμού δραστηριοτήτων και β) γίνεται γρήγορα αδιάφορος για τα παιδιά, επειδή ο εξοπλισμός και η αισθητική του σχεδόν δεν έχουν σχέση με τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού, ούτε καθορίζονται με τη δική του συμμετοχή. Ο στατικός χαρακτήρας του χώρου περιορίζει δραστικά και τις επιλογές του δασκάλου, επειδή τον διευκολύνει να αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει μόνον τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες της παρεούλας και ορισμένες, συγκεκριμένες, αυθόρμητες απασχολήσεις με τα θέματα τα οποία ορίζουν οι γωνιές.

Με τη σημερινή κατάσταση πραγμάτων, η εφαρμογή ενός εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως αυτό που προβλέπεται από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι εφικτή *μόνον εφόσον τροποποιηθούν* η διαρρύθμιση, η αισθητική, ο εξοπλισμός και ο τρόπος χρήσης του χώρου. Αυτό, όμως, δεν γίνεται αν διατηρηθεί η σημερινή αντίληψη στο σχεδιασμό του σχολικού του χώρου που στηρίζεται στις γωνιές για τη σύνδεση του παιδιού με τον κόσμο της φαντασίας και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του. Για παράδειγμα, αν διατηρηθεί η αρχή σχεδιασμού χώρων με μονολειτουργικά χαρακτηριστικά, ο εμπλουτισμός των

⁹ Αυτό αποδεικνύεται και από το ότι, όπως έδειξε η έρευνα, οι μόνες γωνιές που μοιάζουν να ξεφεύγουν από τον κανόνα είναι το «κουκλόσπιτο» και η «γωνιά της μεταμφίεσης» (όπου υπάρχει), επειδή το θέμα τους συνδέεται με μεγαλύτερο εύρος δραστηριοτήτων. Βλ. σχετικά, Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*, ό.π.

λειτουργικών δυνατοτήτων της αίθουσας θα ήταν εφικτός μόνον εφόσον οι γωνιές αντικαθίστανται πολύ συχνά από άλλες, με διαφορετικό θέμα. Αλλά, όπως έδειξε η έρευνα, στην πράξη αυτό συμβαίνει (όταν συμβαίνει) μια ή δυο φορές το χρόνο και σε καμιά περίπτωση δεν χαρακτηρίζει τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η βασική αιτία δεν είναι η έλλειψη χρημάτων (που οπωσδήποτε αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στο ελληνικό νηπιαγωγείο), αλλά το ότι η γκάμα διαφορετικών θεμάτων για τις γωνιές είναι περιορισμένη, πράγμα που δεν επιτρέπει να εμφανίζονται συχνά νέες, διαφορετικές γωνιές, ακόμα και αν υπάρχουν τα μέσα¹⁰. Ο χώρος του σημερινού ελληνικού νηπιαγωγείου στιγματίζεται από τα τέσσερα γνωρίσματα που διέπουν το συνδυασμένο πρότυπο σχολικού χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας που επικρατεί ακόμα στην Ελλάδα: την κυριαρχία των στερεότυπων, το χαμηλό βαθμό πολυπλοκότητας, τη μονολειτουργική ποιότητα και την εσωστρέφεια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος¹¹.

Το ελληνικό νηπιαγωγείο, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από ένα σφάλμα στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής του λειτουργίας: ενώ το νέο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανοικτό στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ο σχεδιασμός του χώρου δεν παίρνει υπόψη του την παιδαγωγική διάσταση της σχέσης του παιδιού με το χώρο και, κατά συνέπεια, δεν ευνοεί την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσανατολισμού που, υποτίθεται, θα έπρεπε να υποστηρίζει.

3. Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου

3.1. Η ανάγκη για την προσαρμογή του σχολικού χώρου στις απαιτήσεις του νέου αναλυτικού προγράμματος

Τα δεδομένα αυτά καθιστούν αναγκαίο τον ανασχεδιασμό των υφιστάμενων χώρων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στο νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό του σχολείου και στα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της χρήσης του χώρου του. Ωστόσο, δεν πρόκειται απλά για μια αλλαγή στην αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου. Ο κεντρικός στόχος του ανασχεδιασμού είναι η *αναμόρφωση των σχέσεων χώρου* που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο, ώστε να γίνει εφικτή η εφαρμογή συνεργατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες υιοθετούνται, ουσιαστικά, και από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Με άλλα λόγια, ο ανασχεδιασμός υπερβαίνει τα όρια μιας συνηθισμένης αρχιτεκτονικής μελέτης, επειδή επιδιώκει την αναβάθμιση των παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών συνθηκών λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσα από την τροποποίηση των χαρακτηριστικών του χώρου. Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλη σημασία έχει η πρόβλεψη διαμόρφωσης εκπαιδευτικών τόπων στο σχολικό χώρο, οι οποίοι θα συνδέονται με την ανάπτυξη τόσο κατευθυνόμενων, όσο και αυθόρμητων δραστηριοτήτων.

Το θέμα του ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου βρίσκεται στο επίκεντρο σειράς εφαρμοσμένων ερευνών που αναπτύσσονται στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής

¹⁰ Γερμανός, Δ. (1999), ό.π.

¹¹ Γερμανός, Δ. (2010). «Ο 'παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου': μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο». Στο Κανατσούλη, Μ., Γερμανός, Δ. (επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press (υπό έκδοση).

Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ από το 1996¹². Η εμπειρία που αποκτήθηκε από τις πιλοτικές εφαρμογές οι οποίες έγιναν στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής δραστηριότητας, έδειξε ότι για τον ανασχεδιασμό απαιτείται ένας συνδυασμός κριτηρίων, χάρη στον οποίο τα βασικά χαρακτηριστικά του χώρου (μέγεθος, διαρρύθμιση, αισθητική, εξοπλισμός, προβλεπόμενος τρόπος λειτουργίας) θα συνδέονται α) με τις δυνατότητες που προσφέρει η σχέση του παιδιού με το χώρο και β) με σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της σχολικής τάξης, ιδίως με τη σύσταση και λειτουργία ομάδων, την εφαρμογή της μεθόδου project, την ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, τον ενεργητικό ρόλο του παιδιού. Αυτή η ερευνητική διαδρομή οδήγησε στη διαμόρφωση μιας μεθόδου ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου με παιδαγωγικά, ψυχοκοινωνικά και αρχιτεκτονικά κριτήρια, τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου.

3.2. Οι στόχοι του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου

Ο κεντρικός στόχος του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού, δηλαδή η *αναμόρφωση των σχέσεων χώρου* στο νηπιαγωγείο ώστε να γίνει εφικτή η εφαρμογή συνεργατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναλύεται σε τρεις επιμέρους στόχους:

- από *παιδαγωγική* άποψη, ο ανασχεδιασμός πρέπει να ενισχύει την εφαρμογή ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη, με έμφαση στη συνεργατική μάθηση¹³
- από *ψυχοκοινωνική* άποψη, να συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής τάξης σε μια συλλογικότητα η οποία θα στηρίζεται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ευχαρίστησης και της δημοκρατίας μεταξύ των παιδιών, καθώς και στην αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό και το πολιτιστικό περιβάλλον του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό έχει μεγάλη σημασία η σύνδεση των μορφών και των λειτουργιών του χώρου με τον κόσμο της φαντασίας του παιδιού
- από *αρχιτεκτονική* άποψη, πρέπει να δημιουργεί το πλαίσιο χώρου που θα διευκολύνει την ανάπτυξη της δυναμικής η οποία χαρακτηρίζει την επιζητούμενη σύγχρονη μορφή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Οι τρεις επιμέρους στόχοι βρίσκονται σε σχέση *αλληλεξάρτησης*, γι' αυτό και ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός τους προσεγγίζει *ταυτόχρονα*. Με την ταυτόχρονη υλοποίηση των παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών στόχων επιδιώκεται η αναβάθμιση της δυναμικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή του παιδιού, τη δημιουργία νέων κέντρων ενδιαφέροντος στην τάξη, τη διεύρυνση των μορφών δράσης και των εκπαιδευτικών σχέσεων. Από την πλευρά των νέων συνθηκών που δημιουργεί ο χώρος, η αναβάθμιση της

¹² Βλ. σχετικά το δικτυακό τόπο <http://users.auth.gr/german>.

¹³ Ο συσχετισμός με τη συνεργατική μάθηση στηρίζεται κυρίως στις απόψεις των αδελφών Johnson. Από τη σχετική βιβλιογραφία, βλ. α) Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn: Interaction Book Company, β) Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, J.E. (2004). *Cooperative learning in the classroom*. ASCD: Alexandria, Virginia. Για μια πρόσφατη ανασκόπηση των κατευθύνσεων και των χαρακτηριστικών της συνεργατικής μεθόδου, Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boek. Από την περιορισμένη βιβλιογραφία στα ελληνικά, βλ. α) Μέσσιου, Δ. (επιμ.), (2003). *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, β) Μαρσαγγούρας, Η. (2000). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης, και γ) (του ίδιου), (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.

εκπαιδευτικής δυναμικής ενισχύεται τόσο με τις αλλαγές στη διαμόρφωση και την αισθητική του, όσο και με την ευελιξία στη χρήση του (ιδίως με τις δυνατότητες για συχνές εναλλαγές θέσεων, μετακινήσεων και πρακτικών). Ο αρχιτεκτονικός στόχος συνδέεται με μορφές οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου που συμβάλλουν στην υλοποίηση των δυο άλλων στόχων.

3.3. Οι κατευθύνσεις του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού

Για την υλοποίηση των στόχων του, ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου στο νηπιαγωγείο επιχειρεί προς *τρεις κατευθύνσεις*, που εφαρμόζονται τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (στα μικροπεριβάλλοντα για το παιδί/ τη μικρή ομάδα/ την τάξη), όσο και στον υπόλοιπο χώρο του νηπιαγωγείου, εσωτερικό και υπαίθριο. Οι κατευθύνσεις αυτές είναι:

α) Ο εμπλουτισμός του χώρου με ερεθίσματα μάθησης

Ο χώρος πρέπει να προσφέρει με οργανωμένο τρόπο ένα πλούτο ερεθισμάτων, οπτικών, απτικών, ακουστικών, κιναισθητικών. Τα ερεθίσματα του χώρου έχουν τριπλή χρησιμότητα:

- προσφέρουν *πληροφορίες* στο παιδί οι οποίες σχετίζονται α) με τον κόσμο και τα φαινόμενα που το περιβάλλουν, β) το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και γ) τα ενδιαφέροντα του ίδιου του παιδιού
- καλλιεργούν την *ευαισθησία* του παιδιού και του ανοίγουν έμμεσα ένα δρόμο προς την *αισθητική και πολιτιστική του ωρίμανση*
- προσφέρουν στο παιδί δυνατότητες και κατευθύνσεις για *ανάπτυξη δραστηριοτήτων*.

Όπως ήδη αναφέραμε, τα ερεθίσματα μπορούν να συνδεθούν με τη μάθηση και να αποτελέσουν οργανικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹⁴.

β) Η διαμόρφωση μικροπεριβαλλόντων συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Ο χώρος πρέπει να προσφέρει τις υλικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών συνιστωσών της συνεργατικής μεθόδου. Στην πράξη, αυτό συνεπάγεται αλλαγές στην *οργάνωση του χώρου* (διαρρύθμιση, αισθητική, εξοπλισμός) που θα ευνοούν την ανάπτυξη του διαλόγου, ως μορφή επικοινωνίας, και της συνεργασίας, ως μορφή αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, πρέπει να αναπτυχθεί μια *νέα αντίληψη για τη χρήση του χώρου* στην τάξη, συσχετισμένη κυρίως με την ενεργητική συμμετοχή και την πρωτοβουλία του παιδιού, ώστε να αξιοποιηθούν προς τη συνεργατική κατεύθυνση οι νέες συνθήκες χώρου που θα προκύψουν¹⁵. Στην περίπτωση της αίθουσας του νηπιαγωγείου, οι βασικές αλλαγές στην οργάνωση και τη χρήση του χώρου είναι:

¹⁴ Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και διαδικασίες αγωγής, ό.π. και Germanos D. (1995). La relation de l'enfant à l'espace urbain: perspectives éducatives et culturelles. Architecture and Behavior, vol. 11, 1, 55-61.

¹⁵ Η συμφωνία στον προσανατολισμό της οργάνωσης και της χρήσης του χώρου, που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως *συνομορφία* (synomorphy), εγγυάται την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τρόπο απαλλαγμένο από αντιθέσεις ανάμεσα στην κοινωνική και την υλική δομή της τάξης. Βλ. σχετικά Weinstein, C. S., David, T. G. (1987), ό.π. και Γερμανός, Δ. (2006), ό.π.

- η αναδιάταξη των επίπλων ώστε διαμορφωθούν μικροπεριβάλλοντα ομάδας που να ευνοούν
 - ο την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των παιδιών – μελών μιας μικρής ομάδας
 - ο τον διπλό προσανατολισμό του μικροπεριβάλλοντος τόσο προς το εσωτερικό της ομάδας, όσο και προς την υπόλοιπη τάξη, ώστε να εξασφαλίζεται η εκπαιδευτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση και προς τα δυο αυτά επίπεδα
- η διαμόρφωση ειδικού χώρου
 - ο για κάθε ομάδα της τάξης
 - ο για κάθε παιδί της τάξης (προσωπικός χώρος)
- η ιδιότητα της ευελιξίας στο χώρο, δηλαδή η πρόβλεψη για εφαρμογή εναλλακτικών διατάξεων στον ίδιο χώρο με τον ίδιο εξοπλισμό. Η ευελιξία επιτρέπει την ανάπτυξη πολλών διαφορετικών μεταξύ τους σχημάτων εκπαιδευτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που διευκολύνουν την εναλλαγή των διδακτικών προσεγγίσεων
- η σύνδεση της αισθητικής του χώρου με τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη
- η δυνατότητα των παιδιών να παρεμβαίνουν στο χώρο, μόνα τους ή στα πλαίσια της ομάδας τους, να τον διαμορφώνουν και να τον διακοσμούν, με αποτέλεσμα να τον συνδέουν με τα κέντρα ενδιαφέροντός τους και να τον οικειοποιούνται. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη δημιουργία τόπων από τα παιδιά.

γ) Η δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων στο χώρο.

Οι δυο προηγούμενες κατευθύνσεις θέτουν τις βάσεις για τη δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων, μέσα από παρεμβάσεις στην οργάνωση και την χρήση του χώρου. Από την πλευρά της οργάνωσης του χώρου, η ιδιότητα της ευελιξίας και η χρήση ερεθισμάτων και σημείων αναφοράς από τον κόσμο της φαντασίας δίνουν τη δυνατότητα συχνών αλλαγών που μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση των κατάλληλων μικροπεριβαλλόντων. Από την πλευρά της χρήσης του χώρου, η δυνατότητα των παιδιών να παρεμβαίνουν στο χώρο τους και να τον προσαρμόζουν στα δικά τους κέντρα ενδιαφέροντος, αποτελεί το απαραίτητο συμπλήρωμα των προϋποθέσεων που διαμορφώνονται με την οργάνωση του χώρου.

Τις δυνατότητες που προσφέρει η απελευθέρωση της σχέσης του παιδιού με το χώρο μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, μόνος του ή και σε συνεργασία με τα παιδιά, για να προγραμματίζει τη δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σχετικές έρευνες σε ελληνικά νηπιαγωγεία έδειξαν τα πλεονεκτήματα που έχει ο σχεδιασμός στην αίθουσα εκπαιδευτικών τόπων για τη διδασκαλία νέων εννοιών, μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια οργανωμένα με τη συνεργασία των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός τρόπος αποτελούνταν από μια ενότητα χώρου και δραστηριοτήτων, που περιλάμβανε α) μια προσωρινή διαμόρφωση του χώρου βασισμένη στη χρήση σημειολογικών μεταλλάξεων και β) ένα σενάριο εκπαιδευτικού παιχνιδιού προσανατολισμένο στη διδασκαλία των νέων εννοιών. Χάρη στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των σχέσεων χώρου, τα παιδιά αποκτούσαν εμπειρίες χώρου συναρτημένες με τις έννοιες προς διδασκαλία, γεγονός που ενίσχυε αποφασιστικά τη διαδικασία μάθησης. Ο

εκπαιδευτικός τρόπος λειτούργησε ως υλικό πεδίο αγωγής που οδήγησε σε υψηλό ποσοστό κατάκτησης της νέας γνώσης, μέσα από μια διαδικασία που συνδύαζε την ευχαρίστηση του παιδιού με τη συμμετοχή του σ' αυτή τη νέου τύπου εκπαιδευτική διαδικασία¹⁶. Αντίστοιχες προτάσεις υπάρχουν εδώ και πολλά χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία και αφορούν τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης (learning environments ή learning spaces) σε υπαίθριο κυρίως χώρο τόσο του σχολείου, όσο και της πόλης¹⁷.

3.4. Οι τέσσερις κανόνες για την εφαρμογή του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού

Από την ερευνητική εμπειρία σχετικά με τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου και τις πιλοτικές εφαρμογές του σε εβδομήντα περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων στην Ελλάδα και την Κύπρο, από το 1996 έως σήμερα, διαπιστώθηκε ότι η χρήση της μεθόδου στηρίζεται σε τέσσερις βασικούς κανόνες.

1^{ος} κανόνας: η οργάνωση του χώρου σε περιοχές.

Ο κανόνας αυτός αφορά τη διαρρύθμιση του χώρου. Αναφερθήκαμε ήδη στα προβλήματα που δημιουργεί η σημερινή προσέγγιση της οργάνωσης του χώρου στο ελληνικό νηπιαγωγείο, η οποία επιβάλλεται να ανατραπεί επειδή υιοθετεί τη χρήση μονολειτουργικών και στατικών μικροπεριβαλλόντων. Μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη είναι εκείνη που εφαρμόζεται από το Hi-Scope και οργανώνει το χώρο σε περιοχές (areas), όπως είναι οι περιοχές της γραφής, της ανάγνωσης, των μαθηματικών κλπ., οι οποίες ορίζονται με βάση τα γνωστικά αντικείμενα¹⁸. Ωστόσο, στο πλαίσιο της δικής μας προσέγγισης, πιστεύουμε ότι στην οργάνωση του χώρου πρέπει να ληφθεί υπόψη και ένα δεύτερο κριτήριο, εκτός από τις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Το κριτήριο αυτό είναι οι *τρόποι συνύπαρξης και δραστηριοποίησης στην τάξη* και αναφέρεται άμεσα στη συνεργατική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τρόποι αυτοί στη συνεργατική τάξη είναι τρεις: α) τα παιδιά απασχολούνται το καθένα μόνο του και συνυπάρχουν «παράλληλα», χωρίς να συνεργάζονται, β) συνεργάζονται στο πλαίσιο

¹⁶ Για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τόπων ως υλικών πεδίων αγωγής, βλ. α) Γερμανός, Δ., (1997). «Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο». Στο Βάμβουκας, Μ.Ι., Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ, Ρέθυμνο, 3-5.11.1995, 444-458. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα. β) Germanos, D., Tzekaki, M., Ikononou, A. (1997). «A spatio-pedagogical approach to the learning process at early childhood: an application on space-mathematical concepts». *European Early Childhood Research Journal*, (EECRJ), 5, 1, 77-88. γ) Γερμανός, Δ., Γεωργόπουλος, Α. et al. (2002). Η «Λειτουργία του Χώρου ως Υλικό Πεδίο Αγωγής: Εφαρμογή σε ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 94-114.

¹⁷ Βλ. ιδίως δυο συνθετικές μελέτες, α) Stine, Sh. (1997). *Landscapes for Learning. Creating Outdoor Environments for Children and Youth*. New York: Wiley & Sons Inc. β) Department of Education and Science (ed.), (2000). «The Outdoor Classroom. Educational Use, Landscape Design & Management of School Grounds.» *Building Bulletin 71*, London. Από την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία, Fisher, D.L., Khine, M.S. (2006), ό.π..

¹⁸ Vogel, N. (2009). *Setting up the preschool classroom*. Ypsilanti, MI: Hi-Scope Press. Γενικότερα για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου, Γερμανός, Δ., (2006). «Χώρος και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σύγχρονο νηπιαγωγείο». Στο Παπαλεοντίου-Λουκά Ε. (επιμ.), *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 351-363.

μικρών ομάδων και γ) λειτουργούν ως μια ενιαία ομάδα-τάξη. Οι εναλλαγές μεταξύ των τριών τρόπων αντιμάχονται τη μονολειτουργική χρήση του χώρου, επειδή συνδέονται με τις μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της συνεργατικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον 1^ο κανόνα, στην αίθουσα διαμορφώνονται πέντε περιοχές/ μικροπεριβάλλοντα συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Οι περιοχές αυτές προσδιορίζονται πάντα μέσα από μια *συνδυαστική* των κριτηρίων που αναφέρθηκαν και είναι οι εξής:

- δυο περιοχές, με *βασικό κριτήριο* τον τρόπο συνύπαρξης των παιδιών και ανάπτυξης των δραστηριοτήτων, στις οποίες (*συμπληρωματικό κριτήριο*) μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με τη χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Οι περιοχές αυτές είναι:
 - ο των *μικρών ομάδων*, όπου τα παιδιά μπορούν να δραστηριοποιηθούν τόσο στο πλαίσιο της ομάδας τους, όσο και ατομικά, χωριστά το ένα από το άλλο και
 - ο της *μεγάλης ομάδας-τάξης*. Την περιοχή αυτή ονομάσαμε «καθιστικό» της αίθουσας.
- δυο περιοχές, με *βασικό κριτήριο* την πρόσβαση στις πηγές της πληροφορίας, στις οποίες (*συμπληρωματικό κριτήριο*) μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες τόσο ατομικά, όσο και σε μικρές ομάδες. Οι περιοχές αυτές είναι:
 - ο των *νέων τεχνολογιών*, που πρέπει να συνδεθούν με όλες τις πλευρές της σχολικής εργασίας (αναζήτηση της πληροφορίας, επεξεργασία της και σύνθεσή της μέσα από ατομικές ή ομαδικές εργασίες) και
 - ο της *βιβλιοθήκης*.
- η περιοχή *δημιουργικών απασχολήσεων και αναψυχής*, στην οποία μπορούν να γίνουν και οι τρεις κατηγορίες δραστηριοτήτων, σε σχέση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και στο πλαίσιο αυθόρμητου ή εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Η περιοχή αυτή προσφέρεται περισσότερο από τις άλλες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών τύπων (Εικόνα 1).

Όπως έδειξε η έρευνα, οι περιοχές διευκολύνουν την ανάπτυξη ποικίλων τεχνικών διδασκαλίας, με αποτέλεσμα ο χώρος της τάξης να μετατρέπεται σε ένα «εργαλείο» για τις παιδαγωγικές επιλογές του εκπαιδευτικού¹⁹.

2^{ος} κανόνας: η ύπαρξη ευελιξίας στο χώρο.

Ευελιξία είναι η δυνατότητα του χώρου να μετατρέπεται χωρίς να προαπαιτούνται αλλαγές στο σχήμα, το μέγεθος και τον εξοπλισμό του. Ο σχολικός χώρος είναι ευέλικτος, όταν η διαρρύθμιση και η αισθητική του μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους (κυρίως χάρη στη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών διατάξεων στην επίπλωση), για να ενσωματωθούν στον τρόπο λειτουργίας της τάξης μορφές από εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις και πρακτικές που αναδύονται ενώ δεν είχαν προβλεφθεί²⁰. Η ευελιξία αντιμάχεται τα

¹⁹ Γερμανός, Δ. (2006), ό.π.

²⁰ Η ευελιξία (flexibility, flexibilité) συναντάται στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία και ως αρχή της «ενσωματωμένης ποικιλίας» στο χώρο (built-in-variety). Βλ. σχετικά, Dudek, M. (2000), ό.π.

στερεότυπα στην οργάνωση και τη χρήση του χώρου, επειδή συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο διαφορετικών μορφών διδασκαλίας (που έχουν διαφορετικές απαιτήσεις χώρου), όσο και της ελευθερίας και της φαντασίας στη χρήση του χώρου. Η σημασία της για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών τόπων στην τάξη είναι προφανής. Θα ήταν, όμως, αδύνατο να έχουμε ευελιξία, ως χαρακτηριστικό της *οργάνωσης* του χώρου, αν τα παιδιά δεν είχαν τη δυνατότητα της ελευθερίας στη *χρήση* του χώρου.

3^{ος} κανόνας: η δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας.

Η αλλαγή των σχέσεων του παιδιού με το χώρο, που εισάγεται με τους δυο πρώτους κανόνες του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού και οδηγεί στη λειτουργική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, πρέπει να συμπληρωθεί με την αποκατάσταση ενός «*ευ ζην*» στο σχολικό χώρο. Φυσικά, αυτό κατά πρώτο λόγο εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών σχέσεων και διαδικασιών. Ωστόσο, και στο θέμα αυτό, η συμβολή του χώρου αποδεικνύεται σημαντική και βασίζεται στο «*διάλογο*» ανάμεσα στην οργάνωση και τη χρήση του χώρου, με την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού :

- Από την πλευρά της *οργάνωσης* του χώρου, το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι όμορφο, φιλικό προς το παιδί και ευχάριστο. Το πρώτο βήμα είναι η αισθητική αναβάθμιση του σχολικού χώρου, που στηρίζεται στη μελέτη του αντιληπτικού και του χρωματικού ερεθίσματος που προσφέρει ο χώρος. Αναφέρεται κυρίως στον πλούτο, την ποικιλία και τη χρωματική αρμονία του οπτικού ερεθίσματος, το οποίο πρέπει να παραπέμπει στα χαρακτηριστικά της κατοικίας. Στο επίπεδο του σχεδιασμού, η αναφορά στην κατοικία επιτυγχάνεται με την επιλογή των υλικών, των σχημάτων, των μεγεθών και των χρωμάτων για τα έπιπλα, τον εξοπλισμό και τις επενδύσεις. Σημαντικός είναι και ο χειρισμός του φυσικού και τεχνητού φωτισμού τόσο για την αποκατάσταση σωστών οπτικών συνθηκών λειτουργίας στο χώρο, όσο και για τη δημιουργία μιας φιλικής «ατμόσφαιρας» στο περιβάλλον²¹. Με τις παρεμβάσεις αυτές, η οργάνωση του χώρου μπορεί να συνεισφέρει α) στην καλλιέργεια της ευαισθησίας και στην αισθητική και πολιτιστική ωρίμανση του παιδιού και του εκπαιδευτικού και β) στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (εικόνα 2).
- Από την πλευρά της *χρήσης του χώρου*, το παιδί πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, μόνο του ή οργανωμένο σε ομάδες, με ή χωρίς τη συνεργασία του εκπαιδευτικού, στην αισθητική και στην ταυτότητα του χώρου του και να τον προσαρμόζει στα δικά του κέντρα ενδιαφέροντος. Οι παρεμβάσεις αυτές πρέπει να γίνονται με συνεργατικές διαδικασίες και να εντάσσονται στο πρόγραμμα και τη σχολική ζωή της τάξης²².

4^{ος} κανόνας: η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων για το άτομο και την ομάδα.

Στο ανασχεδιασμένο χώρο της τάξης τα παιδιά πρέπει να έχουν την δυνατότητα να βρίσκουν έτοιμα από πριν (*οργάνωση* του χώρου) ή να δημιουργούν (*χρήση* του χώρου) μικροπεριβάλλοντα για τα ίδια και την ομάδα τους. Αυτό διευκολύνει την

²¹ Για τη σημασία της αναφοράς στο χώρο της κατοικίας, βλ. ιδίως Weinstein C.S., David T.C.(1987), ό.π. Για τις σχεδιαστικές επιλογές που συνδέονται μ' αυτήν, Γερμανός, Δ. (2006) και (2010), ό.π.

²² Βλ. σχετικά Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. (1997) και Γερμανός, Δ. (2006), ό.π.

εναλλαγή μεταξύ συνεργατικών και των ατομικών μορφών δραστηριοποίησης και, άρα, είναι απαραίτητο για τη συνεργατική λειτουργία της τάξης. Παράλληλα, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να οικειοποιηθούν το χώρο τους, με θετικές επιδράσεις για την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικοποίησή του. Τέλος, σε μικροπεριβάλλοντα που είναι δημιουργημένα «στα μέτρα του», το παιδί είναι πολύ πιο εύκολο να δημιουργήσει τόπους και να συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων στην τάξη του (εικόνες 3 & 4). Ο τέταρτος κανόνας αντιμάχεται τα στερεότυπα και τη χαμηλή πολυπλοκότητα του χώρου που χαρακτηρίζουν το ελληνικό σχολείο και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.

4. Συζήτηση

Οι έρευνες για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου έδειξαν τη σημασία που έχουν για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οι αλλαγές στην οργάνωση και τη χρήση του χώρου²³. Ακόμα και στις περιπτώσεις που έγινε χωρίς αρχιτεκτονικές μετατροπές, μόνο με τα μέσα που διέθετε το σχολείο, ο ανασχεδιασμός στη διαρρύθμιση και την αισθητική του χώρου συνέβαλλε στην απελευθέρωση και την αναμόρφωση της σχέσης με το χώρο. Η αλλαγή αυτή δημιούργησε τις υλικές προϋποθέσεις τόσο για την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων, όσο και, γενικότερα, για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο παιδί.

Από την άλλη πλευρά, η υιοθέτηση διαφορετικών πρακτικών χρήσης του χώρου (που έγινε εφικτή χάρη στις προϋποθέσεις που δημιουργήθηκαν από την οργάνωση του χώρου) ενίσχυσε τη διαδικασία απόκτησης συνεργατικών δεξιοτήτων από τα παιδιά και σταθεροποίησε την αναβάθμιση της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Οι αλλαγές που επήλθαν συνδυάστηκαν τόσο με την εμφάνιση της ευχαρίστησης ως σημαντικού παράγοντα λειτουργίας της σχολικής τάξης, όσο και με τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος²⁴.

Τα νέα αυτά δεδομένα της οργάνωσης και της χρήσης του χώρου ενίσχυσαν τη διαδικασία δημιουργίας τόπων στην τάξη. Η οικειοποίηση του χώρου από τα παιδιά και η απελευθέρωση της σχέσης τους με το χώρο συνδυάστηκαν με τη διαδικασία σχηματισμού των τόπων και συνέβαλλαν σημαντικά για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών τόπων, συσχετισμένων με τη συνεργατική διδασκαλία²⁵.

Επιπλέον, ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός παρενέβη στην ωρίμανση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων της σχολικής τάξης. Ενώ οι «εκπαιδευτικά ορθές» αξίες και πρότυπα της παραδοσιακής τάξης συνδέονταν με την παθητικότητα, την

²³ Για μια ανακεφαλαίωση των σχετικών ερευνών, βλ. Γερμανός, Δ. (2010) και (2006). Επίσης, Γερμανός, Δ. (2000). «Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών». Στο Τσουκαλά, Κ. (επιμ.). *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 157-200.

²⁴ Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^α). «Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν». Στο Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 24-26.10.2006, 487-495. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Β.

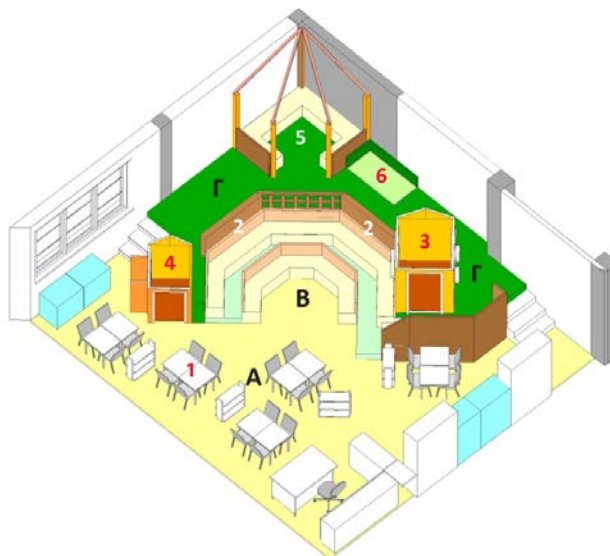
²⁵ Γερμανός, Δ (1997^α), ό.π. & (1997^β), ό.π. Επίσης, Γερμανός, Δ., Γεωργόπουλος, Α. et al. (2002), ό.π.

αναπαραγωγική συμπεριφορά του μαθητή και τον ανταγωνισμό, στις ανασχεδιασμένες τάξεις ανατράπηκαν και έδωσαν τη θέση τους στην ερευνητική προσέγγιση της γνώσης, την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία και το διάλογο στην ομάδα και την τάξη, τη συντροφικότητα ως στοιχείο της καθημερινής ζωής στο σχολείο²⁶.

Τέλος, η διαμόρφωση εκπαιδευτικών τρόπων έδωσε μια άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή προήγαγε τη μάθηση με τρόπο που «κτίσθηκε» πάνω στα ενδιαφέροντα και την ευχαρίστηση του παιδιού.

Ωστόσο, κατά την άποψή μας, τα σημαντικότερα αποτελέσματα του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού υπερέβησαν την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής σχέσης. Ο συσχετισμός του χώρου με αυτό που πραγματικά είναι το παιδί και όχι αυτό που θα έπρεπε να είναι, συνέβαλλε στη διαμόρφωση μιας νέας *κουλτούρας σχολικού χώρου*, που στήριξε τη μετεξέλιξη των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή, την αλλαγή της σχέσης μεταξύ τους, τον εκδημοκρατισμό της ζωής της τάξης και την σταθερή παρουσία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος. Ο ρόλος του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού ήταν σημαντικός γιατί αναδείχθηκε στη «γέφυρα» από την οποία πραγματοποιήθηκε το πέρασμα από την παραδοσιακή στη συνεργατική μορφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

²⁶ Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^β). «Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης». Στο Καψάλης, Γ.Δ., Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ιωάννινα 17-20.5.2007, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής (σε ηλεκτρονική μορφή).



Εικόνα 1

*Περιοχές στην αίθουσα του νηπιαγωγείου**

A: Περιοχή των ομάδων, B: Περιοχή της ομάδας-τάξης («παρεούλα»), Γ: Περιοχή δημιουργικών απασχολήσεων και αναψυχής.

1: Τραπέζια εργασίας σε διάταξη ομάδας 4 ατόμων (διάταξη που αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας), 2: Βιβλιοθήκες, 3: Το «σπιτάκι», 4: Το «σπίτι που μπαίνουμε όταν θέλουμε να μείνουμε μόνοι», 5: Κιόσκι, 6: Το «πάτωμα που βουλιάζει όταν περπατάμε».

* Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του συγκροτήματος νηπιαγωγείων της οδού Βοσπόρου 66, Αίθουσα 1, Θεσσαλονίκη. Μελέτη, επίβλεψη υλοποίησης: Δ. Γερμανός, 2003.



Εικόνα 2

Άποψη της αίθουσας της εικόνας 1

1: Τραπέζια των ομάδων, 2: Βιβλιοθήκες, 3: Το «σπιτάκι», 4: Το «σπίτι που μπαίνουμε όταν θέλουμε να μείνουμε μόνοι», 5: Το κιόσκι, 6: «Παράθυρα» (προσομοίωση παραθύρων στον τοίχο με φώτα σε σχήμα φεγγαριού και αστεριών)



Εικόνα 3

*«Φωλίτσα» κάτω από παράθυρο**

**Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του Παιδικού Κέντρου του ΑΠΘ. Αίθουσα 1, Θεσσαλονίκη. Μελέτη, επίβλεψη υλοποίησης: Δ. Γερμανός, 2007.*



Εικόνα 4

*Το παιδί σχηματίζει τον τόπο του, χρησιμοποιώντας το χώρο**

**Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του Παιδικού Κέντρου του ΑΠΘ. Αίθουσα 10, Θεσσαλονίκη. Μελέτη, επίβλεψη υλοποίησης: Δ. Γερμανός, 2008.*

Βιβλιογραφικό σημείωμα

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boek.

Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Casabo, C. (2002). *Travailler en équipe à l'école maternelle*. Lyon: Chronique sociale.

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.

Γερμανός, Δ., (1997^α). «Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο». Στο Βάμβουκας, Μ.Ι., Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ, Ρέθυμνο, 3-5.11.1995, 444-458. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Γερμανός, Δ., Τζεκάκη, Μ., Οικονόμου, Α. (1997^β). «Χώρο-μαθηματικές έννοιες, παιδί και αγωγή στο νηπιαγωγείο». Στο Χρυσάφιδης, Κ., Καλδρυμίδου, Μ., (επιμ.). *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής*. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα 20-22.5.1994. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, τόμος Β', 205-218.

Γερμανός, Δ. (1998). «Χώρος και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην προσχολική εκπαίδευση». Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν., Νικόδημος, Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο 13-15.11.1998. Αθήνα: Ατραπός, 775-791.

Γερμανός, Δ., Γεωργόπουλος, Α. et al. (2002). «Η λειτουργία του Χώρου ως Υλικό Πεδίο Αγωγής: Εφαρμογή σε ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 94-114.

Γερμανός, Δ. (2006^α). «Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον». Στο Συγκολίτου, Ε. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 43-64.

Γερμανός, Δ. (2006^β). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.

Γερμανός, Δ. (2006^γ). «Χώρος και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σύγχρονο νηπιαγωγείο». Στο Παπαλεοντίου-Λουκά Ε. (επιμ.). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 351-363.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^α). «Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν». Στο Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 24-26.10.2006, 487-495. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Β.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^β). «Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης». Στο Καψάλης, Γ.Δ., Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της*

εποχής μας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ιωάννινα 17-20.5.2007, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής (σε ηλεκτρονική μορφή).

Γερμανός, Δ. (2010). «Ο 'παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου': μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο». Στο Κανατσούλη, Μ., Γερμανός, Δ. (επιμ.). *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press (υπό έκδοση).

Department of Education and Science (ed.), (2000). "The Outdoor Classroom. Educational Use, Landscape Design & Management of School Grounds." *Building Bulletin 71*, London.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools. The New Learning Environments*. Boston: Architectural Press.

Fischer, G.-N. (1997). *Psychologie de l'environnement social*. Paris: Dunod.

Fisher, D.L., Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. London: Word Scientific.

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Germanos D. (1995). «La relation de l'enfant à l'espace urbain: perspectives éducatives et culturelles». *Architecture and Behavior*, vol. 11, 1, 55-61.

Germanos, D., Tzekaki, M., Ikonomidou, A. (1997). «A spatio-pedagogical approach to the learning process at early childhood: an application on space-mathematical concepts». *European Early Childhood Research Journal*, (EECRJ), 5, 1, 77-88.

Goelich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, J.E. (2004). *Cooperative learning in the classroom*. ASCD: Alexandria, Virginia.

Johnson, D.W. Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn: Interaction Book Company.

Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η Διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.

Μέσσιου, Δ. (επιμ.), (2003). *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

Pécheux, M.-G. (1990). *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris: Nathan.

Stine, Sh. (1997). *Landscapes for Learning. Creating Outdoor Environments for Children and Youth*. New York: Wiley & Sons Inc.

Spencer C et al (1989). *The Child in the Physical Environment*. G. Britain: J. Wiley & Son.

Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. (1997). *Une écologie de l'école*. La dynamique des structures matérielles. Paris: Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur.

Vogel, N. (2009). *Setting up the preschool classroom*. Ypsilanti, MI: Hi-Scope Press.

Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.