

ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ /
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ /
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

φαινομενολογική προσέγγιση
στα σχολικά κτίρια της
Ελλάδας του 1960.

Νίκος Γκρίντζος

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ / ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ / ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

φαινομενολογική προσέγγιση σε σχολικά κτίρια της
Ελλάδας του 1960.

phenomenological approach in school buidlings of
late 60s in Greece

ΝΙΚΟΣ ΓΚΡΙΝΤΖΟΣ

Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου κ. Κατερίνα Κοτζιά, για την άμεση θετική ανταπόκρισή της και τον ενθουσιασμό που μου μετέδωσε όταν της ζήτησα να επιβλέψει την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Ευχαριστώ, ακόμα, τον Γεράσιμο, ο οποίος δωρίζοντάς μου το καλοκαίρι του 2019, το βιβλίο "Αρχιτεκτονική & Ψυχανάλυση: Φαντασίωση & Κατασκευή" του Ν. Σιδέρη, ενίσχυσε ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον μου για την σχέση ανθρώπου – χώρου.

Τέλος, τους δικούς μου ανθρώπους που είναι πάντα εκεί και με ενθαρρύνουν.

Την αφιερώνω σε όλους αυτούς.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

- > ΠΕΡΙΛΗΨΗ/ΣΕΛ.9-11
- > ΕΙΣΑΓΩΓΗ/ΣΕΛ.15-17
- > ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
 - ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ/ΣΕΛ.19-26
- > ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
 - ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ & ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ/ΣΕΛ.27-33
- > ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
 - Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/
ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ/ΣΕΛ.35-49
 - > 3.1 Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ/ΣΕΛ.39-41
 - > 3.2 ΠΑΙΔΙ, ΧΩΡΟΣ, ΤΟΠΟΣ/ΣΕΛ.41-46
 - > 3.3 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ - ΡΕΥΣΤΟΣ ΤΟΠΟΣ/ΣΕΛ.47-49
- > ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
 - ΣΧΟΛΙΚΑ ΚΤΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ 1960/ΣΕΛ.51-71
 - > 4.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ 1960-1970 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ/ΣΕΛ.53-58
 - > 4.2 ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-ΤΑΚΗΣ ΖΕΝΕΤΟΣ/ΣΕΛ.59-65
 - > 4.3 ΓΥΜΝΑΣΙΟ/ΛΥΚΕΙΟ ΛΑΓΚΑΔΑ-ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΦΑΤΟΥΡΟΣ/ΣΕΛ.67-71
- > ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΕΠΙΛΟΓΟΣ/ΣΕΛ.73-77
- > ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ/ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ/ΣΕΛ.79-84

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

School building, just like any other space, is not able to deliver its purpose, if its geometry and its material existence are not combined with its inherent anthropocentric character. It is significant, also, to consider, that the design process of a school building is related directly with the combined practice of two methods. On the one hand, it is the educational system and its institutional framework that affects the decisions of the design process, while on the other hand, what is still quite important, is the activation of the living experiences of the child-user. In one of his interviews, the Greek architect Dimitris Fatouros, had stated that 'the space is a universe, ourselves and the others', while, wondering himself about the existence of architecture without the human presence, he emphasizes that 'all sensory perceptions, all of the perceptual world is present in her (architecture). The sight, the kinaesthetic perception, the smell, the touch, the sound'.

Within the aforementioned context, the current thesis work attempts to identify and present those parameters that substantially encourage the interdependent relationship between child and school environment. Thus, applying bibliographically the guiding principles of the main phenomenology exponents of 20th century, and approaching architecture and pedagogy in this regard, the study seeks to enhance the importance of child's living experience in space, as it is perceived from it and according to its acts within the space.

Through this bibliographic periodization, the way through which phenomenology contributed to the design of two of the most important examples of school architecture at 1960s in Greece is examined. Therefore, aim of the current research is not to investigate if the school architecture of these buildings was successful or failed, but to examine and approach them through the prism of phenomenological theory. How, does phenomenological theory, finally, contribute to the upgrading of these two school buildings? Which are the architects' decisions that indicate phenomenology's contribution to their design?

Keywords: phenomenology, architecture, school architecture, pedagogy, school, fluid space, round school, Lagkadas secondary school

Όπως κάθε χώρος, έτσι και το σχολείο, δεν μπορεί να εκπληρώσει το σκοπό του αν δεν συνδυαστεί η γεωμετρία και η υλική υπόστασή του με τον εγγενή ανθρωποκεντρικό του χαρακτήρα. Στην αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων, ο σχεδιασμός προκύπτει από μια συνδυαστική πρακτική μεθόδων που σχετίζονται άμεσα, τόσο με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο αυτού, όσο και με τις σχεδιαστικές αποφάσεις που λαμβάνονται για να ενεργοποιήσουν τις βιωματικές εμπειρίες του παιδιού-χρήστη. Ο Δημήτρης Φατούρος, σε συνέντευξή του είχε αναφέρει πως «ο χώρος είναι ένα σύμπαν, ο εαυτός μας και οι άλλοι», ενώ, αναρωτώμενος για το αν υπάρχει αρχιτεκτονική χωρίς τον άνθρωπο, τονίζει πως «όλες οι κατ' αίσθηση αντιλήψεις, όλος ο αντιληπτικός κόσμος είναι παρών στο έργο της. Η όραση, η κιναισθητική αντίληψη, η μυρωδιά, η αφή, ο ήχος».

Εντός του προαναφερθέντος πλαισίου, η παρούσα εργασία προσπαθεί να εντοπίσει και να μελετήσει τις παραμέτρους εκείνες που ενθαρρύνουν ουσιαστικά την αλληλεξαρτώμενη σχέση παιδιού-σχολικού χώρου. Έτσι, αξιοποιώντας βιβλιογραφικά τις κατευθυντήριες αρχές των κύριων εκφραστών της φαινομενολογίας του 20^{ου} αιώνα, και προσεγγίζοντας την αρχιτεκτονική και την παιδαγωγική υπό το πρίσμα αυτής, αποπειράται η διερεύνηση της σημασίας της βιωματικής εμπειρίας του παιδιού μέσα στον χώρο, έτσι όπως τον αντιλαμβάνεται και δρα μέσα σε αυτόν. Μέσω αυτής της βιβλιογραφικής περιοδολόγησης, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλουν οι αρχές της φαινομενολογίας στον σχεδιασμό δύο εκ των χαρακτηριστικότερων παραδειγμάτων σχολικής αρχιτεκτονικής της δεκαετίας 1960 στην Ελλάδα. Σκοπός της εργασίας, επομένως, δεν αποτελεί η διερεύνηση περί επιτυχημένης ή αποτυχημένης σχολικής αρχιτεκτονικής των κτιρίων αυτών και, άρα, η κριτική τους, αλλά η εξέταση και η προσέγγισή τους μέσα από το πρίσμα της φαινομενολογίας. Πώς, λοιπόν, η φαινομενολογία κάνει εμφανή την παρουσία της στα δύο αυτά σχολικά κτίρια; Ποιες είναι οι αρχιτεκτονικές αποφάσεις των δημιουργών τους, που υποδεικνύουν την συμβολή της στον σχεδιασμό τους;

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

Η διαλεκτική σχέση χώρου-υποκειμένου και, ειδικότερα, σχολικού χώρου-μαθητή, μπορεί να προσεγγιστεί τόσο συναρτήσει της υλικής υπόστασης του χώρου, όσο και συναρτήσει της ψυχοκοινωνικής και ανθρωποκεντρικής διάστασης. Η δυνατότητα του παιδιού να αλληλοεπιδρά με τον χώρο μέσα στον οποίο κινείται και αναπτύσσεται, παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που αφομοιώνει τα στοιχεία του χώρου αυτού και στον τρόπο που προσαρμόζεται σε αυτόν. Έτσι, το παιδί δημιουργεί δικά του βιώματα και θέτει τους δικούς του όρους για την βέλτιστη μάθηση και ανάπτυξη του.¹ Στηριζόμενοι στην παραπάνω συνθήκη, η ερευνητική εργασία μελετά τον ρόλο των αρχιτεκτονικών αποφάσεων, στο πεδίο του σχολικού χώρου, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική διαδικασία μέσα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, για αυτήν την μελέτη, αξιοποιούνται δύο παραδείγματα σχολικής αρχιτεκτονικής της δεκαετίας του 1960 στην Ελλάδα. Στόχος είναι να ερευνηθεί περαιτέρω μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία η συγκεκριμένη διαλεκτική σχέση χώρου-μαθητή, αξιοποιώντας -ως επιπλέον επιστημολογικό εργαλείο- το φιλοσοφικό κίνημα της φαινομενολογίας ιδωμένο αρχικά, μέσα από το πρίσμα της αρχιτεκτονικής και, στη συνέχεια, της παιδαγωγικής.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Juhani Pallasmaa στο βιβλίο του *The Eyes of the Skin*, στο κεφάλαιο *The Body in the Centre* "*I experience myself in the city, and the city exists through my embodied experience. The city and my body supplement define each other. I dwell in the city and the city dwells in me.*"² Έτσι, ως απόρροια όσων αναφέρθηκαν παραπάνω και αντικαθιστώντας τον όρο "city", με ένα χωρικό πλαίσιο μικρότερης κλίμακας από αυτό της πόλης, και συγκεκριμένα τον χώρο του σχολείου, μπορούμε αντίστοιχα να υιοθετήσουμε την άποψη πως το υποκείμενο βιώνει την ύπαρξή του στο χωρικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε φορά ενυπάρχει, και αντίστροφα το ίδιο χωρικό πλαίσιο υπάρχει μέσω της βιωματικής εμπειρίας του υποκειμένου. Συνεπώς, ο χώρος

¹ Piaget & Inhelder, *Psychologie de l'enfant*. 2003.

² Pallasmaa, *The Eyes of the Skin*. 2012:40.

ορίζει το σώμα και το σώμα αντίστοιχα ορίζει τον χώρο. Το ένα ζει μέσα στο άλλο και αλληλεπιδρά μαζί του.

Το ερευνητικό ερώτημα που καθόρισε την εκπόνηση της παρούσας εργασίας είναι το ακόλουθο: Πώς και με ποιον τρόπο, οι αρχές της φαινομενολογικής θεωρίας διαφαίνονται στις αρχιτεκτονικές προτάσεις του Τάκη Ζενέτου και του Δημήτρη Φατούρου για τα σχολικά κτίρια που πρότειναν την δεκαετία του 1960 στην Ελλάδα;

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που διενεργήθηκε κατά την έρευνα, αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία για την εκπόνησή της. Σημαντικό μέρος αυτής αφορά θεωρίες σχετικές με την φαινομενολογία -και την σύνδεσή της με την αρχιτεκτονική και την παιδαγωγική- που ανέπτυξαν ερευνητές και φιλόσοφοι του 20^{ου} αιώνα, αλλά και σε πιο πρόσφατες έρευνες που επικεντρώνονται στην σημασία της φαινομενολογικής παιδαγωγικής και αρχιτεκτονικής, και ειδικότερα στην αλληλεπίδραση μαθητή-σχολικού χώρου.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια επισκόπηση των θεωριών και προσεγγίσεων των εκφραστών της φαινομενολογίας, με ιδιαίτερες αναφορές στον Husserl και τον Foucault, καθώς ο πρώτος είναι αυτός που σηματοδοτεί την «ανοικοδόμηση» και διεύρυνση της φιλοσοφικής αυτής προσέγγισης, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και ο δεύτερος είναι αυτός που, ενώ, στην αρχή του ερευνητικού του έργου υιοθετεί την φαινομενολογική προσέγγιση, σταδιακά απομακρύνεται από τις αρχές της, κι εντέλει την απορρίπτει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια ανάγνωση της αρχιτεκτονικής μέσα από το πρίσμα της φαινομενολογίας και μέσα από τους προβληματισμούς και τις κατευθυντήριες αρχές φιλοσόφων και αρχιτεκτόνων της σύγχρονης περιόδου.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στην έννοια του χώρου και την εξέλιξή του σε μία πολυδιάστατη συνθήκη που συνδυάζει διάφορες ψυχοκοινωνικές παραμέτρους και εν τέλει μορφοποιείται μέσω των υλικών και άυλων συνιστωσών της. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται η σχέση φαινομενολογίας-παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή της φαινομενολογικής αρχιτεκτονικής στο πεδίο της παιδαγωγικής και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα σχολικής αρχιτεκτονικής της δεκαετίας του 1960 στην Ελλάδα, ερευνάται αν η φαινομενολογία επηρέασε το σχεδιασμό τους, ενώ εξετάζεται το χρονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, που χαρακτηρίζεται από μία γενική διάθεση για κοινωνικό μετασχηματισμό και προοδευτικές αλλαγές. Ταυτόχρονα, αναζητήθηκε ο βαθμός επίδρασης των σχεδιαστικών αυτών αποφάσεων στην ψυχολογία του παιδιού και την δράση του μέσα στον σχολικό χώρο.

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

> ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ

1

Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2

3

4

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

Το αντικείμενο της φαινομενολογίας περιγράφεται συνήθως ως «η μελέτη της ουσίας». Στο εύλογο ερώτημα σχετικά με τους λόγους που οδηγούν στην παραπάνω γενική προσέγγιση της φιλοσοφικής αυτής τάσης και ερευνητικής μεθόδου, η απάντηση είτε είναι διφορούμενη είτε δεν έχει ακόμα δοθεί. Σύμφωνα με τον Thorne³ η βασική αρχή της φαινομενολογίας εδράζεται στην άποψη ότι η βαθύτερη αλήθεια της ανθρώπινης ύπαρξης είναι προσιτή μόνο μέσα από την υποκειμενικότητα του κάθε ατόμου, ενώ οι Burns and Grove⁴ θα συμπληρώσουν ότι κάθε άτομο είναι αναπόσπαστο κομμάτι του περιβάλλοντος.

Η επιστημολογία της φαινομενολογίας επικεντρώνεται περισσότερο στην αποκάλυψη του νοήματος από το να αναπτύσσει μια γενική θεωρία. Συνεπώς, δεν δύναται κανείς να ανακαλύψει τη γνώση μέσω μιας εμπειρικής και αναλυτικής επιστήμης με το να μοιράζεται κοινά αποδεκτές έννοιες που άπτονται της αμοιβαίας ιστορίας, του πολιτισμού, της γλώσσας⁵.

Σε κάθε περίπτωση, στη σύγχρονη εποχή, η φαινομενολογία επανέρχεται στους προβληματισμούς και στις προσεγγίσεις της επιστημονικής κοινότητας με τον Edmund Husserl⁶. Στα πλαίσια της γενικότερης κρίσης που επήλθε με το πέρας του Α' ΠΠ (1914-1918), ο Γερμανός φιλόσοφος Husserl, αναπτύσσει μια φιλοσοφική μέθοδο η

³ Thorne, *Methodological orthodoxy in qualitative nursing research: analysis of the issues*. Qualitative Health Research. 1991: 1, 2, 178-199.

⁴ Burns, Grove, *Understanding Nursing Research*. 1999.

⁵ Van Manen M, *Researching the Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 1997.

⁶ Ο Edmund Husserl (1859-1938) ήταν γερμανός φιλόσοφος και υπήρξε ο πατέρας της φιλοσοφίας της Φαινομενολογίας.

οποία, στη συνέχεια, θα αποτελούσε πηγή άντλησης βεβαιότητας σε μία κοινωνία που τα θεμέλιά της έμοιαζαν να είναι σαθρά.

Η αναζήτηση της βεβαιότητας και των σταθερών θεμελίων του κοινωνικού και όχι μόνο οικοδομήματος, όσο κι αν επανέρχεται εναγωνίως στα τέλη της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα, μας οδηγεί στις κατευθυντήριες αρχές και τους προβληματισμούς του Καρτέσιου, όταν στην προσπάθεια ολικής αναμόρφωσης της φιλοσοφίας, με όρους αρχιτεκτονικής, δίνει εμπειρικά ένα παράδειγμα του ορθού λόγου. Πράγματι, η καρτεσιανή μέθοδος, ως πρακτική «ανοικοδόμησης», ανασκάπτει, σύμφωνα με τον Πουλιουδάκη⁷, μέχρι να βρει «*στέρεο έδαφος που δεν μπορεί πλέον να εσκαφεί*», προκειμένου να ανοικοδομήσει πάνω σε αυτό με σιγουριά και βεβαιότητα, παρά και χάρη των σκεπτικιστικών του αμφιβολιών.

Ο Husserl, πρεσβευτής, σύμφωνα με τον Vandenberg, του φαινομενολογικού κινήματος του 20ου αιώνα, έχει όπως και ο Καρτέσιος ως κατευθυντήρια ιδέα την ολική αναμόρφωση της φιλοσοφίας προκειμένου να θεμελιωθεί σε στέρεα θεμέλια η επιστήμη και να επιτελέσει το έργο της.

Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζει, ο Γερμανός φιλόσοφος Husserl⁸, καμία επιστήμη δεν είναι αυτοτελής, άρα ανεξάρτητη των υπολοίπων, και επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί γερά θεμελιωμένη αν, συνδιαλεγόμενη με άλλες επιστήμες, δεν καταφέρει να ανασχηματίσει τις αρχές της. Στην περίπτωση επίτευξης αυτής της συνθήκης, κάθε μία επιστήμη αποδεικνύει, παράλληλα, το γνήσιο της στέρεης ύπαρξής της⁹.

Η αρχιτεκτονική, άξονας ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας, ως «στέρεη» επιστήμη, ισχυροποιεί την εγκυρότητά της και τον σκοπό της, μέσω των αισθήσεων, μέσω του χειροπιαστού και του επιβεβαιωμένα υπαρκτού. Αυτό που επισημαίνει ο Husserl, είναι πως η φαινομενολογία αρκείται στην ανεπεξέργαστη κι ενσυνείδητη αντίληψη των φαινομένων. Ο ίδιος απέρριπτε την αυθυπαρξία των αντικειμένων, ενώ υποστήριζε πως ο άνθρωπος θα έπρεπε να βασίζεται στην ατομική συνείδησή του και στο πώς αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα. Για να

⁷ Πολιουδάκης, *“Η Φαινομενολογική Βάση της Αρχιτεκτονικής”*. 2003.

⁸ Husserl, *Καρτεσιανοί στοχασμοί*. 1929:22.

⁹ Στο ίδιο, σελ.20.

οδηγηθεί, ωστόσο, σ' αυτήν την βεβαιότητα πρέπει να αγνοήσει ο,τιδήποτε πέρα από την προσωπική του προσλαμβάνουσα. Τα αντικείμενα, έτσι, αντιμετωπίζονται ως φαινόμενα, τα οποία αποτελούν και τα δεδομένα αφόρμησης για επεξεργασία.¹⁰

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η προσέγγιση του Husserl θέτει ως κύριο άξονα αναζήτησης την γνώση της ουσίας της συνείδησης, και αυτό είναι ένα από τα θεμελιώδη σημεία, βάσει του οποίου η χασερλιανή φιλοσοφία θέτει τις σύγχρονες βάσεις της φαινομενολογίας και την διαχωρίζει από την ψυχολογία. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ο Husserl, επηρεασμένος από τις σχετικές ιδέες με την Περιγραφική Ψυχολογία¹¹ του Franz Brentano¹², μετεξελίσσει ουσιαστικά την θεωρία του δεύτερου, στην θεωρία της φαινομενολογίας.

Ο Martin Heidegger¹³, μαθητής του Husserl, ως υπαρξιστής, εισάγει την έννοια του 'Dasein', η οποία με τη σειρά της υποδηλώνει, από τη μια, την εμπειρία ύπαρξης του ανθρώπου ως οντότητα και, από την άλλη, την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο. Τις ιδέες του Husserl και Heidegger ακολούθησαν, υιοθέτησαν και διεύρυναν ακόμα περισσότερο και άλλοι φιλόσοφοι, μεταξύ των οποίων οι Γάλλοι φιλόσοφοι, Jean-Paul Sartre (1905-1980)¹⁴, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)¹⁵ και Michel Foucault (1926-1984).

Αν και κατά την περίοδο 1930-1960, στην Γαλλία διαφαίνεται αυτή η τάση της διανόησης να δημιουργήσει μια σχολή στηριζόμενη στις χασερλιανές κατευθυντήριες, ο Γάλλος φιλόσοφος Michel Foucault

¹⁰ Groenewald, "A Phenomenological Research Design Illustrated". 2004.

¹¹ Η περιγραφική ψυχολογία, σύμφωνα με την θεωρία του Franz Brentano, δεν περιγράφει την συνείδηση από την οπτική ενός εξωτερικού παρατηρητή, όπως κάνει η εμπειρική ψυχολογία. Υπό την ενδοσκοπική περιγραφή της συνείδησης, η περιγραφική ψυχολογία, μπορεί να λειτουργήσει ως βασικό εργαλείο για την φιλοσοφία και ειδικότερα την γνωσιολογία.

¹² Ο Franz Brentano (1838-1917) ήταν γερμανός φιλόσοφος και ψυχολόγος. Οι θεωρίες του πάνω στην ψυχολογία επηρέασαν σημαντικά τους μαθητές του, ανάμεσα στους οποίους ήταν ο Edmund Husserl και ο Sigmund Freud.

¹³ Ο Martin Heidegger (1889-1976) ήταν γερμανός φιλόσοφος και μαθητής του Edmund Husserl και θεωρείται ο θεμελιωτής του υπαρξισμού του 20^{ου} αιώνα.

¹⁴ Ο Jean-Paul Sartre (1905-1980) ήταν γάλλος φιλόσοφος και υπήρξε ο κυριότερος εκπρόσωπος της φιλοσοφικής φαινομενολογίας και του φιλοσοφικού υπαρξισμού.

¹⁵ Vandenberg, 1997.

(1926-1984)¹⁶, χαράσσει διαφορετική πορεία, που τον προσανατολίζει, σταδιακά, στην απόρριψη της φαινομενολογικής προσέγγισης. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει και ο ίδιος στο βιβλίο του *The Order of the Things*: «*If there is one approach that I do reject, however, it is that (one might call it, broadly speaking, the phenomenological approach) which gives absolute priority to the observing subject, which attributes a constituent role to an act, which places its own point of view at the origin of all historicity -which- in short, leads to a transcendental consciousness.*»¹⁷ Το ίδιο επισημαίνει, σε συνέντευξή του που δημοσιεύτηκε λίγα χρόνια αργότερα, το 1983, όπου εκεί, σκιαγραφώντας το τοπίο της διανόησης στα πρώτα χρόνια σπουδών του στην Γαλλία, περιγράφει αρχικά, την πρότερη μύησή του στην θεωρία της φαινομενολογίας.¹⁸ Πράγματι, στην εισαγωγή που είχε γράψει για την μεταφρασμένη, στα γαλλικά, εκδοχή του *Dream and Existence*, το 1954, ο Foucault συντάσσεται με την φαινομενολογική προσέγγιση που ακολουθείται στην Γαλλία, από τους φιλοσόφους εκείνης της εποχής, και ξεκινά με την φαινομενολογική -κατά Heidegger- ερμηνεία της ανθρώπινης ύπαρξης: «*Let us say provisionally that human being is nothing but the actual and concrete content, which ontology analyzes at the transcendental structure of Dasein, of presence-to-the-world.*»¹⁹ Σε μια άλλη συνέντευξή του, ισχυρίζεται πως η ανάπτυξη των φιλοσοφικών του πεποιθήσεων καθορίστηκε από την ανάγνωση των κειμένων του Heidegger. Στο διάστημα, όμως, που μεσολαβεί από τις δύο ημερομηνίες έκδοσης του βιβλίου (1954-1962), ο Foucault αναπτύσσει τις πεποιθήσεις εκείνες που τον απομακρύνουν, αργότερα, από την φαινομενολογία. Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο φιλόσοφος Todd May, αν και η διάρκεια της ερευνητικής πορείας του Foucault διακρίνεται για τις αλλαγές στις μεθόδους προσέγγισης που χρησιμοποιεί, διαφαίνεται πως η έρευνά του αυτοπροσδιορίζεται, σχεδόν πάντα, ως αντίθετη της φαινομενολογίας. Η πρώιμη έρευνα του Foucault περιστρεφόταν γύρω από της σφαίρα της ψυχολογίας. Τόσο

¹⁶ Ο Michel Foucault (1926-1984) ήταν Γάλλος φιλόσοφος, συγγραφέας και ψυχολόγος. Αποτελεί τον ερευνητή με τις περισσότερες αναφορές σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Τα γραπτά του έχουν έντονες επιρροές από τον Γερμανό φιλόσοφο Friedrich Nietzsche (1844-1900) και τον Martin Heidegger (1889-1976).

¹⁷ Michel Foucault, *The Order of Things*. 1970.

¹⁸ Michel Foucault, *Critical Theory/Intellectual History*, interview with Gerard Raulet. 1983.

¹⁹ Michel Foucault, *Dream, Imagination and Existence: An Introduction to Ludwig Binswanger's 'Dream and Existence'*. 1954.

το πτυχίο του στην ψυχολογία, το 1949, όσο και η εργασιακή του απασχόληση σε ψυχιατρικές κλινικές δικαιολογούνται, σε έναν βαθμό, από το γενικότερο κλίμα της περιόδου, το οποίο με την έντονη παρουσία της φαινομενολογίας, στον τομέα της διανόησης, ωθούσε τους φιλοσόφους στην ενασχόληση με την ψυχολογία.²⁰

Μέχρι το 1970, ωστόσο, η φαινομενολογία δεν είχε καθιερωθεί ως μία εναλλακτική επιστημονική προσέγγιση με μεγάλη δυναμική στο πεδίο της ψυχολογίας, κι αυτό επειδή έως εκείνη την περίοδο δεν υπήρξε τόσο διαδεδομένη²¹. Παρόλα αυτά, σκοπός ενός ερευνητή φαινομενολογίας αναδεικνύεται, πλέον, η όσο το δυνατόν ορθότερη και ακριβέστερη περιγραφή ενός φαινομένου διατηρώντας, παράλληλα, αμείωτο το ενδιαφέρον για τα γεγονότα και αδιαφορώντας για το πλαίσιο που προκαθορίζει αυτό καθαυτό το φαινόμενο²².

Όπως υποστηρίζουν οι Welman και Kruger «οι φαινομενολόγοι ασχολούνται με την κατανόηση των κοινωνικών και των ψυχολογικών φαινομένων από την οπτική του εμπλεκόμενου υποκειμένου που είναι ο άνθρωπος».²³ Αν και η φαινομενολογία υπήρξε αντικείμενο έρευνας για πολλές μορφές της φιλοσοφίας, εντός κι εκτός ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, και στη διάρκεια της υπέστη διάφορες παραλλαγές, ανέκαθεν, αποτελούσε μία περιγραφική διαδικασία που αφορούσε βιωματικές εμπειρίες πέρα του ενός προσώπου. Ο Husserl, μάλιστα, της προσέδιδε την ιδιότητα μιας περιγραφικής μεθόδου ανάλυσης, που στόχο έχει την διερεύνηση των συνθηκών και των δομών, τόσο μέσα από την ματιά του υποκειμένου, όσο και από αυτήν ενός τρίτου προσώπου.

Η έλλειψη, παρόλα αυτά, απόδοσης μιας κοινά αποδεκτής ερμηνείας για την φαινομενολογία επιβεβαιώνεται από αρκετούς φιλόσοφους που ασχολήθηκαν με το επιστημονικό αυτό αντικείμενο, μεταξύ των οποίων

²⁰ Todd May, *10 Foucault's Relation to Phenomenology, The Cambridge Companion to Foucault*. 2005.

²¹ Schwandt, *Qualitative Inquiry*. 1997.

²² Groenewald, 2004.

²³ Welman & Kruger, *Research methodology for the business and administrative sciences*. 1999:189.

ο Maurice Merleau-Ponty²⁴ και ο Dermot Moran²⁵. Άλλοτε ως «η επιστροφή στα φαινόμενα» (Husserl), είτε ως «τρόπος του να βλέπεις και να αντιλαμβάνεσαι» (Heidegger), είτε, ακόμα, ως «η ουσία της αντίληψης» (Merleau-Ponty), οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις έχουν, ωστόσο, υιοθετηθεί τόσο από τη θεωρία της αρχιτεκτονικής όσο και στην πρακτική της.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, επικεντρωνόμαστε στη σχέση αρχιτεκτονικής και φαινομενολογίας, έτσι όπως αυτή διερευνήθηκε και αναπτύχθηκε από φιλοσόφους και αρχιτέκτονες της σύγχρονης περιόδου.

²⁴ Ο Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) ήταν γάλλος φιλόσοφος της φαινομενολογίας και επηρεάστηκε αρκετά από τον Edmund Husserl και τον Martin Heidegger. Υπήρξε αρχισυντάκτης του αριστερού γαλλικού περιοδικού *Les Temps modernes* το οποίο δημιούργησε μαζί με τον Jean και την Simone de Beauvoir το 1945.

²⁵ Ο Dermot Moran είναι ιρλανδός φιλόσοφος που ειδικεύτηκε στην φαινομενολογία και την μεσαιωνική φιλοσοφία.

1

2

Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

> ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ & ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ

3

4

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

> Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ

Ο Αριστοτέλης, στην «Πρώτη Φιλοσοφία» προσδίδει στην αρχιτεκτονική την ιδιότητα του υποδειγματικού τρόπου γνώσης, μιας και είναι άμεσα συνυφασμένη με την στερεότητα, ενώ, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, ο αρχιτέκτονας διαθέτει το πλεονέκτημα έναντι των χειροτεχνών καθώς γνωρίζει τον λόγο και τις αιτίες γι' αυτά που συμβαίνουν.²⁶

Σε μία προσπάθεια προσέγγισης και εννοιοδότησης της αρχιτεκτονικής, παρουσιάζεται αυτόματα και η ανάγκη για τη συσχέτισή της με το υποκείμενο, που την αντιλαμβάνεται και την βιώνει μέσω των

²⁶ Αριστοτέλης: «Πρώτη Φιλοσοφία (Τα Μετά τα Φυσικά)».

αισθήσεών του. Η συσχέτιση αυτή, υποκειμένου-ανθρώπου και αρχιτεκτονικής, μπορεί να εκφραστεί, όπως αναλύεται παρακάτω, μέσα από την φαινομενολογία²⁷, δηλαδή, σύμφωνα με τον Πολιουδάκη, μέσω των φαινομένων που ο άνθρωπος μπορεί να αντιληφθεί σ' έναν χώρο (ποιότητες χώρου και υλικότητας, φωτισμός, σκιασμός).

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τόσο ο Καρτέσιος²⁸ όσο και ο Husserl, αναζήτησαν μέσα από το έργο τους την ολική αναμόρφωση, «ανοικοδόμηση» της φιλοσοφίας προκειμένου να «επιτευχθεί το έργο μιας επιστήμης στέρεα θεμελιωμένης». Και οι δύο φιλόσοφοι²⁹ αναζητούν την απόλυτη στερεότητα θέτοντας ως πρότυπο αναφοράς το οικοδόμημα, δηλαδή ανάγκουν αυτομάτως την αρχιτεκτονική ως την ιδανική επιστήμη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Husserl, σε άρθρο του που δημοσιεύθηκε το 1911 στο περιοδικό «Logos», η πρότυπη θεμελιώδης φιλοσοφία της φαινομενολογίας, αποτελεί ένα παλίμψηστο πληροφοριών και αναζητήσεων, η βάση του οποίου, αφού θα έχει προκύψει ύστερα από συστηματική και σταδιακή έρευνα, θα είναι ικανή να δράσει ως γερό υπόβαθρο για την ανύψωση ενός οικοδομήματος. Το οικοδόμημα αυτό, αποτελούμενο, πλέον, από σταθερά και στέρεα στοιχεία, θα οδηγήσει στην τελική γνώση.³⁰

Ετσι, οι επιδράσεις της φαινομενολογίας, αναδιαμορφώνοντας τις αρχές των επιστημών, παρά το όποιο κλίμα αμφισβήτησης μεταξύ των επιστημόνων, δίνουν την δυνατότητα στην επιστήμη της αρχιτεκτονικής να αναθεωρήσει κι αυτή τις βάσεις της και να αποτελέσει την επιστήμη εκείνη της οποίας η στέρεη ταυτότητα -αυτή του κτιρίου- θα δώσει και πάλι την ιδέα της βεβαιότητας, που τόσο αναζητήθηκε μετά τον Α'ΠΠ. Αυτήν την γνήσια και ακλόνητη στερέωση της αρχιτεκτονικής μπορεί κανείς, ωστόσο, να την αντικρούσει και να την αμφισβητήσει προβάλλοντας ως επιχείρημα τις πολύπλευρες και συγκρουόμενες

²⁷ Πολιουδάκης, 2003.

²⁸ Ο Ρενέ Ντεκάρτ (1596-1650), ή αλλιώς Καρτέσιος, ήταν Γάλλος φιλόσοφος και επιστήμονας των θετικών επιστημών, ενώ θεωρείται από τις σημαντικότερες μορφές του ορθολογισμού και του σκεπτικισμού.

²⁹ Ο Ρενέ Ντεκάρτ (Καρτέσιος) ήταν γάλλος φιλόσοφος, επιστήμονας φυσικής και μαθηματικός που έζησε τον 15^ο – 16^ο αι. Ο τρόπος που εξέφρασε την θέση του πάνω στην διάκριση του νου με το σώμα, επέδρασε σημαντικά σε μεταγενέστερους φιλόσοφους και διανοούμενους.

³⁰ Πολιουδάκης, 2003.

μεταξύ τους απόψεις που διατυπώνονται στην ιστορία της θεωρίας της αρχιτεκτονικής.

Για τον Husserl, όπως πρωθύστερα και για τον Καρτέσιο, το υπόβαθρο που διαθέτει τις προϋποθέσεις για να στηρίξει την αρχιτεκτονική μορφοποιείται μέσω του ψυχισμού του υποκειμένου που το βιώνει. Παρόλα αυτά, η ψυχολογία από μόνη της, ενδεχομένως, θα οδηγούσε σε έναν φαύλο κύκλο, με άλλα λόγια στην αβεβαιότητα, γεγονός που οδήγησε στην ενίσχυση της ψυχολογίας μέσω της εδραίωσης της φαινομενολογίας. Στην περίπτωση, λοιπόν, που η ψυχολογία οπλιζόταν με διάθεση για περαιτέρω διερεύνηση της προσφερόμενης πληροφορίας από την εμπειρία, και αν υιοθετούσε τη φαινομενολογική ιδέα, τότε θα μπορούσε να πληροί τα απαιτούμενα καταλληλότητας.

Ο φαινομενολόγος Herbert Spiegelberg³¹, αντιτιθέμενος στις παραπάνω προσεγγίσεις περί φαινομενολογίας, αρνείται πως υπάρχει σαφής απάντηση στο ερώτημα «τι είναι η φαινομενολογία;» τονίζοντας, πως κάθε ισχυρισμός σχετικά με την φιλοσοφία της φαινομενολογίας αποτελεί μια ελαττωματική και ψευδή συνθήκη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, οι φαινομενολόγοι είναι αρκετά ατομικιστές στις θεωρίες και τις απόψεις τους, ώστε να δημιουργήσουν μία αντίστοιχη σχολή³². Κάτι αντίστοιχο ενισχύει από την πλευρά του ο Moran³³ διατυπώνοντας πως η φαινομενολογία συνιστά περισσότερο μία πρακτική και αυτό εξηγεί το έντονο ενδιαφέρον των αρχιτεκτόνων για την συγκεκριμένη θεωρία.

Από την άλλη πλευρά, αυτήν των θεωρητικών της αρχιτεκτονικής, αναδεικνύονται ισχυρισμοί περί ενός αξιόπιστου εργαλείου και μιας μεθόδου που διανοίγει οδούς για βαθύτερη και ουσιαστική κατανόηση της αρχιτεκτονικής. Ακόμα, υπογραμμίζουν πως η φαινομενολογία δύναται να θέσει την ουσία των αντικειμένων και των φαινομένων με αποτέλεσμα, το υποκείμενο να οδηγείται πλησιέστερα στην ύπαρξή του.

³¹ Ο Herbert Spiegelberg (1904-1990) ήταν αμερικανός φιλόσοφος ο οποίος έδρασε σημαντικά για την προαγωγή της φαινομενολογίας στις ΗΠΑ.

³² Herbert Spiegelberg, *The Phenomenological movement*. 1982.

³³ Moran, *Edmund Husserl: Founder of Phenomenology*. 2005.

Εξ άλλου, όπως διατείνεται ο Christian Norberg-Schulz³⁴, στηριζόμενος στον Heidegger, η φαινομενολογία αποτελεί μία μέθοδο μέσω της οποίας μπορεί κανείς να εμβαθύνει στην νόηση του κόσμου, και άρα, της αρχιτεκτονικής.

Ενας από τους πιο σύγχρονους εκπροσώπους της φαινομενολογικής προσέγγισης στην αρχιτεκτονική, ο Φινλανδός θεωρητικός και αρχιτέκτονας Juhani Pallasmaa, προσδιορίζει την φαινομενολογία ως την δυνατότητα να βλέπουμε κάθε φαινόμενο/πράγμα και να αντιλαμβανόμαστε την ουσία του. Σκιαγραφώντας μια οπτική που πλησιάζει αυτήν του Pallasmaa, ο θεωρητικός και ιστορικός αρχιτεκτονικής, Eduard Fuhr, σημειώνει πως με την βοήθεια της φαινομενολογίας, ωθούμε τον εαυτό μας να κατανοήσει την αρχιτεκτονική ως μέρος της ζωής μας και, ως απόρροια αυτού, να ερχόμαστε σε στενή επαφή με την ουσία των αρχιτεκτονικών φαινομένων.

Σε γενικές γραμμές, η συμβολή της φαινομενολογίας στην αρχιτεκτονική βασίζεται σε δύο μεγάλες προσωπικότητες, αυτήν του Heidegger κι εκείνη του Merleau-Ponty. Ενώ οι ιδέες του πρώτου περί κατοίκησης, τόπου, χώρου και της ύπαρξης δείχνουν την σημασία των οντολογικών ανησυχιών για την αρχιτεκτονική, η σκέψη του δεύτερου πάνω στην αντίληψη, το σώμα και την διάσταση της εμπειρίας παρέχει μια σημαντική προοπτική για περισσότερο πρακτικά, εφαρμοσμένα αρχιτεκτονικά ζητήματα. Και οι δύο, ωστόσο, λειτούργησαν ως καταλυτικοί παράγοντες στην εγγύτητα με τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό. Για τους Schulz και Harries³⁵ αυτή η μορφή υπήρξε ο Heidegger, ενώ αντίστοιχα για τους Pallasmaa και Holl³⁶ ο Merleau-Ponty.³⁷

³⁴ Ο Christian Norberg-Schulz (1926-2000) ήταν νορβηγός αρχιτέκτονας, θεωρητικός και αρθρογράφος. Ήταν μέλος του μοντέρνου κινήματος της αρχιτεκτονικής και το όνομά του είναι συνδεδεμένο με την αρχιτεκτονική φαινομενολογία.

³⁵ Ο Karsten Harries (1937-) είναι γερμανός φιλόσοφος που έχει ασχοληθεί μεταξύ άλλων με την φιλοσοφία στην αρχιτεκτονική.

³⁶ Ο Steven Holl (1947-) είναι αμερικανός αρχιτέκτονας και τα έργα του φέρουν έντονες επιρροές από τον φιλόσοφο Maurice Merleau-Ponty και τον θεωρητικό αρχιτεκτονικής και αρχιτέκτονα Juhani Pallasmaa.

³⁷ Shirazi, *On Phenomenological Discourse in Architecture*. 2012:11-15.

Η φαινομενολογική μέθοδος συνιστά βήματα προς την αντικειμενικότητα, αν και ο φαινομενολογικός κόσμος προσλαμβάνεται από την ευχέρεια του ανθρώπου να βλέπει, να ακούει, να μυρίζει, να γεύεται και να αγγίζει. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει σημεία σύνδεσης με την αρχιτεκτονική διαδικασία, με αρωγό την σχεδιαστική ευχέρεια του ανθρώπου.³⁸

Στην ουσία, η φαινομενολογία είναι ένας τρόπος ερμηνείας του πώς η αρχιτεκτονική εδραιώνει την θέση της στον κόσμο. Πρωτοεμφανίζεται στον κλάδο την δεκαετία του 1950, ενώ η ύπαρξή της είναι βαθιά ριζωμένη σε κάθε προέκταση των αντιλήψεων του υποκειμένου. Αντανακλάται στην ανθρώπινη φύση και νόηση σε βαθμό που να σχηματίζει τόσο την ιδέα όσο και το περιβάλλον που την φιλοξενεί.³⁹ Η εμπειρία των πραγμάτων και της αρχιτεκτονικής, μέσω του φαινομενολογικού εγώ, οδηγεί στις απόψεις σχετικά με τις αισθήσεις οι οποίες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και αναπτύσσονται μέσα από την δημιουργία αρχιτεκτονικών χώρων. Όπως ακριβώς συμβαίνει στις περιπτώσεις του Schulz, Pallasmaa, Zumthor και Holl. Υπό την κοινή τους οπτική, η φαινομενολογία του περιβάλλοντος δίνει έμφαση στην εξέταση της ουσιαστικής σχέσης ανθρώπου, κτιρίου, περιβάλλοντος και τόπου, που εν τέλει μορφοποιούν μία βιώσιμη σχεδιαστική μέθοδο.

Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός είναι μια διαδικασία δημιουργικότητας η οποία φτιάχνει δεσμούς ανάμεσα στα παράγωγα της φαντασίας (όραμα και όνειρα), σε αυτά της ανάγκης για αναγνώριση κι εξερεύνηση τόπων και γεγονότων, και το παράγωγο της πραγματικότητας, που, στην περίπτωση της αρχιτεκτονικής, είναι τα κτίρια. Τα στοιχεία αυτά συνυπάρχουν μεταξύ τους και το ένα ενισχύει την εννοιοδότηση του άλλου. Η φαντασία ανακαλεί τις πρότερες χωρικές αναμνήσεις, οι οποίες ανήκουν στην σφαίρα του νου και ο ρόλος τους κρίνεται καταλυτικός, καθώς συμβάλλουν στην γέννηση της αρχιτεκτονικής μορφής. Η φαινομενολογική μέθοδος υποβοηθά την δομημένη αρχιτεκτονική μορφή να ενταχθεί στον περιβάλλον που βρίσκεται και να αφομοιωθεί από αυτό.⁴⁰

³⁸ Husserl, *The Idea of phenomenology*, edited by Rudolf Bernet, translated by Lee Hardy. 1999.

³⁹ Aravot & Neuman, *Invitation to Archiplen: Some Approaches and Interpretations of Phenomenology in Architecture*. 2010.

⁴⁰ Tran, *Phenomenology method of making a place*. 2018:1-8.

1

2

3

Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4

> Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/
ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Προσεγγίζοντας την παιδαγωγική από την σκοπιά της φαινομενολογίας, διαπιστώνουμε πως μέρος των θεωριών της φαινομενολογικής παιδαγωγικής αποτελούν μέρος των εκπαιδευτικών θεωριών στην δυτική Ευρώπη και αυτό, ήδη, από την περίοδο 1940-1970. Από τις πιο χαρακτηριστικές μορφές που υιοθέτησαν και ανέπτυξαν περαιτέρω αυτήν την επιστημονική προσέγγιση είναι ο Langeveld.⁴¹

Σύμφωνα με τον Langeveld, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η αρχιτεκτονική αυτού ασκούν έντονες επιρροές στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, ενώ καθορίζουν και τις δράσεις τους μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, με την αίθουσα να συμβάλλει ως διαβιβαστής της εκάστοτε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και μεθόδου.⁴² Η σχολική αίθουσα ανάγεται, με αυτόν τον τρόπο, σε μία υβριδική/εναλλασσόμενη αρχιτεκτονική μορφή που διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ετσι λοιπόν, και βάσει της φαινομενολογικής προσέγγισης του Merleau-Ponty, ότι δηλαδή, το σώμα κατοικεί τον κόσμο και πως η αλληλεπίδραση ανθρώπου-χώρου είναι αμφίδρομη, μπορούμε στην θέση του ανθρώπου-υποκειμένου να εντάξουμε το σύνολο των μαθητών και δασκάλων και, σε αυτήν του χώρου, τη σχολική αίθουσα.

Σε μία ανάγνωση της σχολικής αίθουσας γίνεται εύκολα αντιληπτό πως ένας χώρος μάθησης διαθέτει την ευχέρεια είτε να καταργήσει, είτε να θέσει όρια στις εμπειρικές ευκαιρίες του παιδιού. Σε μία τέτοια

⁴¹ Ο ολλανδός Martinus Jan Langeveld (1905-1989) ήταν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, ο οποίος ασχολήθηκε με την έννοια της παιδαγωγικής. Υπήρξε μαθητής του Edmund Husserl και Martin Heidegger.

⁴² Orr, *Architecture as pedagogy: Conservation Biology*. 1993.



Εικόνα 1. Η Σχολή των Αθηνών, Ραφαήλ. 1509-1511.

παραδοχή, ο χώρος καθορίζει την μάθηση και δύναται, κατά κάποιον τρόπο, να ιδωθεί ως μια χορογραφική απόπειρα μαθησιακών δρώμενων. Αντίστοιχα, θα μπορούσε να διατυπωθεί πως και οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να καθορίζουν, μέσω της φυσικής παρουσίας τους, τον χώρο και τις μαθησιακές διαδικασίες.

Κάνοντας μια αναδρομή στην Αρχαία Ελλάδα, γίνεται εύληπτο πως η προσέγγιση της μάθησης, μέσω της ρητορικής, δημιουργούσε την ανάγκη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου σε χώρους ανοιχτούς, ευέλικτους όσον αφορά τις προδιαγραφές τους (εικ.1). Οι μαθητές συγκεντρώνονταν γύρω από τους φιλοσόφους σε τυχαίες θέσεις, ανάλογα με τον εκάστοτε διαθέσιμο χώρο.⁴³

Σε προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από το πρίσμα της φαινομενολογίας, όπως στην προσέγγιση των Dall'Alba και Barnacle, τονίζεται πως ο νους και το σώμα δρουν συνυφασμένα κατά την απόκτηση της γνώσης και κατά τις δράσεις, ενώ η καθηγήτρια Alerby διερευνά την μάθηση ως ενσώματη εμπειρία. Στην απόπειρα διερεύνησης κι ανεύρεσης ενός τρόπου που να αναδεικνύει τη σημαντικότητα της ανθρώπινης υπόστασης στην εκπαίδευση, η συμβολή του Merleau-Ponty κρίνεται, αντίστοιχα, κατάλληλη. Πράγματι, ο τελευταίος, προσανατολίζεται αντίστροφα της διχοτόμησης νου και

⁴³ Park και Choi, *Transformation of classroom spaces: Traditional versus active learning classroom in colleges*. 2014:750.

σώματος - σε μία ενοποίηση των δύο με το κάθετί στον κόσμο: «ο κόσμος είναι μέσα μου κι εγώ είμαι ολόκληρος εκτός του εαυτού μου».⁴⁴

Όπως διαφαίνεται, η εμπειρία μας στον κόσμο είναι απόρροια των αισθητηριακών δυνατοτήτων της ύπαρξής μας. Και αυτό, με την σειρά του, είναι προαπαιτούμενο για την μάθηση. Μέσω της υπόστασής μας, είμαστε σε θέση να συνδεθούμε, να συσχετιστούμε και να αλληλεπιδράσουμε με κάθε αρχιτεκτονική μορφή, όπως αυτή του σχολικού κτηρίου και της σχολικής αίθουσας, αντικείμενα και τα δύο της παρούσας εργασίας.

> 3.1. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Τα τελευταία χρόνια, στην αρχιτεκτονική, είναι συχνό φαινόμενο να δίνεται περισσότερη έμφαση στην εικόνα, άρα, στην οπτική αντίληψη και στην ικανοποίηση που αυτή μπορεί να προσφέρει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο αρχιτέκτονας απομακρύνεται από την απόδοση της απαιτούμενης προσοχής στις υπόλοιπες ποιότητες των αισθήσεων και τις συνθήκες εκείνες που θα ικανοποιήσουν τις ουσιαστικές ανθρώπινες ανάγκες.

Η απτική αντίληψη μπορεί να λειτουργήσει ως το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των ποιοτήτων/υλικοτήτων ενός χώρου, τις οποίες κατατάσσει σε απτές και μη απτές. Τόσο οι απτές, εκείνες δηλαδή, που διεγείρουν την αισθητηριακή απτική αντίληψη μέσω των επιφανειών τους, όσο και οι μη απτές, συνεισφέρουν στην απόκτηση βιωματικής εμπειρίας του χώρου από τα άτομα. Από τη μεριά τους, οι άυλες ποιότητες του χώρου, δρουν με τέτοιο τρόπο ώστε να ερεθίζουν την ακουστική και την οπτική αντίληψη.

Τα ερεθίσματα που λαμβάνει το υποκείμενο, μέσω των αισθήσεών του, διαμορφώνουν και τις ροπές του προς συγκεκριμένα συναισθήματα, χαράς, θυμού, φόβου ή λύπης. Αυτό, στα πλαίσια της φαινομενολογικής παιδαγωγικής, έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς, σε αντίθεση με έναν ενήλικα, το παιδί έχει υψηλότερη συναισθηματική ευφύια και, ως εκ τούτου, αξιοποιεί για την εμπειρική κατανόηση -περισσότερο- όχι μόνο

⁴⁴ Merleau-Ponty, 2002:408.

την όραση, αλλά και τις υπόλοιπες τέσσερις αισθήσεις (αφή, γεύση, όσφρηση, ακοή). Ο τρόπος που το παιδί προσεγγίζει και, στη συνέχεια, αποκωδικοποιεί τα συναισθήματα που του προκαλούνται, καθοδηγεί αυτόματα και τις δράσεις του μέσα στον χώρο που ενυπάρχει.⁴⁵ Έτσι, μία σχολική αίθουσα μπορεί να ιδωθεί από ποικίλες οπτικές, με ισχυρότερη αυτή που ορίζεται από τις ποιότητες των υλικοτήτων, χωρίς αυτό, ωστόσο, να συνιστά μία πλήρη και καθολική αντίληψη.

Επιπλέον, από τη στιγμή που οι λειτουργικές και αισθητικές ποιότητες της σχολικής αίθουσας, αλλά και του σχολικού χώρου γενικότερα, συμψηφίζονται στον ίδιο βαθμό, και αφού, παράλληλα, δεν είναι αρκετό ένας χώρος να περιγραφεί ως απλά γεωμετρικός, χωρίς την συμβολή της ενσώματης εμπειρίας, η σχολική αίθουσα αποτελεί συνισταμένη τόσο της γεωμετρικής όσο και της ανθρωποκεντρικής υπόστασης. Συνεπώς, στην περίπτωση που μια σχολική αίθουσα εκληφθεί ως μία απλή γεωμετρική κατασκευή, με χαρακτηριστικά και μεταβλητές ανεπηρέαστες από τους χρήστες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, κρίνεται ως τεχνοκρατική, ως στείρα, δηλαδή, άλλων ποιοτήτων πέρα των υλικών. Πράγματι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε. Συγκολλίτου, «το περιβάλλον του σχολείου αποτελεί μια σημαντική παράμετρο» καθώς είναι άρρητα συνδεδεμένο με «τους δύο άλλους καθοριστικούς παράγοντες της διαδικασίας αγωγής: το υπό ανάπτυξη άτομο και το άτομο που καθοδηγεί τη διαδικασία ανάπτυξης».⁴⁶ Στην περίπτωση της τεχνοκρατικής προσέγγισης του χώρου, το σχολικό κτίριο, όπως προαναφέρθηκε, υποβιβάζει την ιδιότητά του από ζωτικός χώρος - σε μία κατασκευή χωρίς ταυτότητα, καθώς οι χρήστες (μαθητής-δάσκαλος) αλλά και τα αντίστοιχα με την ηλικία και ιδιότητα χαρακτηριστικά τους δεν λαμβάνονται υπόψιν ⁴⁷. Αποκλείεται, δηλαδή, το γεγονός ότι οι ρόλοι, οι ενέργειες, τα συναισθήματα και οι προσδοκίες είναι εξίσου σημαντικές παράμετροι, στην προσέγγιση του χώρου. Επόμενο είναι, πως μέσα από μία προσέγγιση πέρα της ανθρωποκεντρικής, ο χώρος δεν πληροί την ιδιότητα του, ενώ σύμφωνα με την φαινομενολογία δεν μπορεί να προσφέρει και την επιθυμητή βεβαιότητα.

⁴⁵ Yüksel, Pelin, and Soner Yıldırım. "Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings." 2015.

⁴⁶ Συγκολλίτου, *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. 1997.

⁴⁷ Γερμανός, *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. 2006.

Η απουσία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υποκείμενο –στην περίπτωσή μας, ο μαθητής- και τον χώρο που το περιβάλλει συνυφαίνει μια κατάσταση στην οποία η έλλειψη ερεθισμάτων εντέλει το απομακρύνει δημιουργώντας του ανοίκεια συναισθήματα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, αποδεικνύεται πως οι αρχιτεκτονικές αποφάσεις οφείλουν να αποδίδουν την απαιτούμενη σημασία στις ποιότητες των αισθήσεων και τις ανθρώπινες ανάγκες, και πως η φαινομενολογική προσέγγιση καλό θα ήταν να μην αποκλείεται του σχεδιασμού των σχολικών κτιρίων. Κι αυτό γιατί, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι ζωτικής σημασίας, αφού οι χώροι μέσα στους οποίους δρουν τα παιδιά είναι απαραίτητο όχι μόνο να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους, αλλά και να βοηθούν στην νοητική ανάπτυξή τους.⁴⁸

> 3.2. ΠΑΙΔΙ, ΧΩΡΟΣ, ΤΟΠΟΣ

Η φαινομενολογία, ως στοιχείο του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, συντείνει στη βελτίωση ποιότητας ενός χώρου, συνεισφέροντας κυρίως σε επίπεδο ατμόσφαιρας. Οι παράγοντες της υλικότητας και του φωτισμού, κύρια στοιχεία της αρχιτεκτονικής σύνθεσης, μπορούν, σε μεγάλο βαθμό, να επηρεάσουν τον χρήστη και να τον ωθήσουν στην ανακάλυψη και την ουσιαστική κατανόηση του χώρου. Ειδικότερα, στην περίπτωση των παιδιών, η κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνονται και ανακαλύπτουν τον χώρο συνιστά το κλειδί στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό που θα ανταποκρίνεται στην ανάπτυξή τους ⁴⁹. Για το λόγο αυτό, είναι καθοριστικό να ανακαλείται στο νού το γεγονός πως το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους χώρους ανάπτυξης για τα παιδιά, αλλά και το ότι δεν είναι μόνο οι άνθρωποι που επηρεάζονται από τον χώρο, αλλά ότι είναι και αυτοί οι ίδιοι που με την σειρά τους τον διαμορφώνουν ⁵⁰. Η σχέση των δύο είναι διαλεκτική, αμοιβαία και καθοριστική για την κατανόηση της σημασίας της φαινομενολογίας στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

⁴⁸ Day, *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. 2007:4.

⁴⁹ Το ίδιο. 2007:8.

⁵⁰ Alerby και Hornqvist, *Reflections from a school on a school*. 2005:315-321.

Σύμφωνα με τον Pallasmaa, η αρχιτεκτονική έχει την ικανότητα να ενισχύει την αντίληψη της πραγματικότητας, της εμπειρίας και της ανάλυσης του κόσμου του οποίου είμαστε μέρος, καθιστώντας μας έτσι κάτι παραπάνω από απλούς θεατές ενός πλαστού ή φαντασιακού κόσμου.⁵¹ Η εμπειρία των παράγωγων της αρχιτεκτονικής πρακτικής δεν αρκείται μόνο στην παράθεση και θέαση μεμονωμένων εικόνων, αλλά στην καθολική τους υπόσταση, τόσο όσον αφορά τους υλικούς παράγοντες, αλλά και τους άυλους.

Ετσι, σε μία ανάγνωση του κτισμένου χώρου, προσδιορισμένου μέσα από την συμπεριφορά των ατόμων, τόσο σε συλλογικό επίπεδο όσο και μεμονωμένα⁵², επιδιώκεται η απομάκρυνση από την στείρα γεωμετρική προσέγγιση, με τις καθαρά γεωμετρικές μεταβλητές. Στην αναδιαμόρφωση, ειδικότερα, της προσέγγισης του σχολικού χώρου, ο αρχιτέκτονας-ερευνητής οφείλει να ξεφύγει από τον ντετερμινιστικό χειρισμό του χώρου, χώρου που στην περίπτωση αυτή εκλαμβάνεται ως μια αυτόνομη μεταβλητή. Ενδείκνυται, επιπλέον, μια απόπειρα ανάδειξης του χώρου ως πεδίο που προκύπτει συναρτησει πολλών παραγόντων (πολιτισμικές, κοινωνικές κ.ά.)⁵³.

Οι αναζητήσεις κοινωνικών, και όχι μόνο, επιστημόνων επικεντρώνονται στην έρευνα για την στερέωση και διάδοση αυτής της ιδέας, ήδη από τις αρχές του 1920. Την αρχή έκανε η «Σχολή του Σικάγο», οι εκπρόσωποι της οποίας εξέφρασαν και τόνισαν την ιδιαίτερη σημασία και σύνδεση των υλικών διαστάσεων του χώρου με τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που τον πλαισιώνουν την συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην οποία και εντάσσεται ⁵⁴. Οι τοποθετήσεις των εκπροσώπων της Σχολής του Σικάγο, ώθησαν επιστήμες διαφόρων πεδίων, όπως, μεταξύ άλλων, την περιβαλλοντική ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία και την αρχιτεκτονική, να ασχοληθούν, η καθεμία μέσω του δικού της γνωστικού αντικειμένου, με την ενίσχυση της σχέσης του εκάστοτε κοινωνικού συνόλου με τον χώρο.

⁵¹ Pallasmaa. 2005:11.

⁵² Levy & Lussault, 2003.

⁵³ Τσουκαλά, 2013.

⁵⁴ Short, 2006.

Ωστόσο, σύμφωνα με την Mead⁵⁵, οι συμπεριφορικές διαθέσεις των ατόμων, οι οποίες αποτελούν και απόρροια του πολιτισμικού τους υποβάθρου, αποτυπώνονται στον χώρο, τον τροποποιούν, και του προσδίδουν υλικά και συμβολικά χαρακτηριστικά στοιχεία. Αυτές οι τροποποιήσεις και οι μεταβολές, ενδέχεται όμως να προκύψουν είτε μέσω μιας ομάδας ατόμων, που εκπροσωπούν ίδια ιδανικά και στόχους, είτε μεμονωμένα, από κάθε άτομο-υποκείμενο που δρα μέσα σε έναν χώρο.

Η δεύτερη περίπτωση διαλεκτικής σχέσης υποκειμένου-χώρου, αυτή που αναφέρεται στην μεμονωμένη εμπειρία του ατόμου στον χώρο, περιλαμβάνει -όπως επισημαίνει ο Koffka⁵⁶- δύο τύπους χώρου. Ο πρώτος χώρος, εμπεριέχει όλους τους υλικούς παράγοντες που τον διαμορφώνουν, και που ο Koffka ονομάζει «γεωγραφικό χώρο». Ο δεύτερος τύπος χώρου, ο «χώρος συμπεριφοράς», ορίζεται από το υποκείμενο και τις συμπεριφορικές του τάσεις, έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που βιώνει το άτομο μέσα στο «γεωγραφικό χώρο».

Μέσα από την ατέρμονη συνθήκη αλληλεπίδρασης αυτών των δύο τύπων χώρου, μπορεί να δικαιολογηθεί η διαλεκτική σχέση μεταξύ χώρου και υποκειμένου.⁵⁷ Πάνω στη σχέση αυτών των δύο τύπων, αξιοσημείωτη είναι και η ερμηνεία που δίνει ο Chombart de Lauwe⁵⁸. Ο τρόπος που αξιολογεί την επαφή του χώρου με το υποκείμενο διαφέρει, συγκριτικά με τον Koffka, στο γεγονός πως στην θέση του υποκειμένου θέτει το τρίπτυχο «άτομο-ομάδα-κοινωνία». Η πολιτισμική δυναμική της σύνδεσης αυτής έγκειται -κατά τον de Lauwe- στην αντιπαράθεση ανάμεσα στους κοινωνικούς θεσμούς και την ιδιαιτερότητα και τις συνθήκες του υποκειμένου, είτε πρόκειται για μεμονωμένο άτομο, είτε για μια μικρή ομάδα ατόμων⁵⁹.

⁵⁵ Mead, *L' esprit, le soi et la societe*. 2006.

⁵⁶ Ο Kurt Koffka (1886-1941) ήταν γερμανός ψυχολόγος και καθηγητής.

⁵⁷ Γερμανός, Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών στον χώρο για το παιδί.

⁵⁸ Ο Paul-Henry Chombart de Lauwe (1913-1998) αστικός κοινωνιολόγος με έντονες επιρροές από την Σχολή του Σικάγο.

⁵⁹ Remy, 2004.

Σύμφωνα με τον de Lauwe υπάρχουν επιμέρους επίπεδα του χώρου. Ακολουθώντας την αναφορά του περί χώρου και πολιτισμικής δυναμικής, διαπιστώνουμε πως στο πρώτο επίπεδο κατατάσσεται ο «χώρος-αντικείμενο», ο οποίος μπορεί να συσχετιστεί με τον «γεωγραφικό χώρο» που προτείνει ο Koffka αλλά και τους υλικούς παράγοντες και τα αρχιτεκτονικά στοιχεία, γενικότερα. Στο δεύτερο επίπεδο, το υποκείμενο αναδιαμορφώνει τον «χώρο-αντικείμενο» δίνοντάς του την δική του ταυτότητα και εικόνα. Το τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνει την δράση του υποκειμένου μέσα στον «χώρο-αντικείμενο». Η ανάλυση αυτή του de Lauwe -υπό το πρίσμα της πολιτισμικής δυναμικής-απανακλά συνοπτικά την ανάγκη του ατόμου να μην περιορίζεται στα θεσμικά πλαίσια, τα οποία προκαθορίζουν τις δράσεις και τις ιδιότητες ενός χώρου. Αντίθετα, η ικανότητα αντίληψής του ατόμου και οι ενέργειές του αποτελούν τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν τόσο την μορφολογία του χώρου, όσο και την λειτουργία του, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του υποκειμένου.

Κατάλληλο παράδειγμα για την διαπίστωση της συγκεκριμένης θεωρίας είναι το σχολείο που αποτελεί μια πολυσύνθετη κατασκευή και με πολιτισμικές -ανάμεσα στις υπόλοιπες- παραμέτρους. Η πολιτισμική παράμετρος, ως μια δυναμική παράμετρος, λαμβάνει στην περίπτωση του σχολικού περιβάλλοντος την χροιά της εκπαιδευτικής δυναμικής. Ειδικότερα, οι σχολικές αίθουσες δίνουν την εικόνα της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που υφίσταται την δεδομένη χρονική περίοδο και αφορά τόσο την διδασκαλία όσο και την μάθηση. Έτσι, ο χώρος δίνει την δυνατότητα της ενεργοποίησης και της εφαρμογής διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων. Ο σχεδιασμός τους, με βάση αυτόν τον ισχυρισμό, έχει δεχθεί ανά περιόδους πληθώρα τροποποιήσεων που προκύπτουν ως αντίκρουσμα των εκπαιδευτικών μεθόδων και των σκοπών τους. Η αντίληψη για την οργάνωση των σχολικών χώρων, καθώς και η αρχιτεκτονική τους, αντικατοπτρίζεται, σε κάποιον βαθμό, στους νόμους και τις διατάξεις οι οποίες είναι δύσκαμπτες, και λόγω των αργών ρυθμών αλλαγής τους, δεν προλαβαίνουν να ενσωματώσουν καινοτομίες που, ενδεχομένως, να έχουν διερευνηθεί από την αρχιτεκτονική κοινότητα. Αποδεχόμενοι, ωστόσο, την σημερινή, υφιστάμενη κατάσταση στα σχολεία, γίνεται εύκολα αντιληπτό, ήδη από τον χώρο της σχολικής αίθουσας, πως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δρουν σε έναν ευέλικτο χώρο που θα ανταποκρίνεται

καλύτερα στις ανάγκες τους, προχωρούν σε κινήσεις αναδιαμόρφωσής της (σε επίπεδο αναπαραστάσεων και συμβόλων – δεύτερο επίπεδο του de Lauwe).⁶⁰

Στην περίπτωση του κτισμένου χώρου, που αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την παιδική ηλικία, η διαδικασία αλληλεπίδρασης σχολικού χώρου – μαθητή αποκτά αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον, μιας και η παιδαγωγική σπουδαιότητα του χώρου και της διαμόρφωσής του - σε όλα τα επίπεδα – αντανακλάται στις δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί, στα ερεθίσματα που προσλαμβάνει και που εν τέλει εκφράζονται σε συμπεριφορές και ενέργειες. Πρακτικά, οι δυνατότητες αυτές, στο σχολικό περιβάλλον, θέτονται σε ισχύ από τη στιγμή που το παιδί ή μία ομάδα παιδιών, οικειοποιηθεί τους χώρους του και δημιουργήσει τρόπους εμπειριών και βιωμάτων.

Ο τόπος επομένως, ανάγεται σε μία πιο ουσιαστική μονάδα χώρου εμπλουτισμένη με τα χαρακτηριστικά που της αποδίδει το υποκείμενο (ο μαθητής) που ζει και δρα μέσα σ' αυτήν.⁶¹ Η ερμηνεία αυτή του τόπου βρήκε πρόσφορο έδαφος στην αρχιτεκτονική, κάπου στην δεκαετία του 1950, όταν -όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο- η επιστήμη αυτή συνδιαλέχθηκε με τις κοινωνικές επιστήμες και έκανε βήματα προς την ανάδειξη της βιωματικής προσέγγισης του χώρου.

Η Pietig παρομοιάζει την διαδικασία του κτίζειν με αυτήν της μάθησης και της σκέψης: «*As teachers, we create lesson plans, develop working models, and engage in curriculum building. We ask our students to support their views by buttressing their arguments. Why? Because we like concrete ideas, soundly based criticism, and theories that are on solid footing. After all, poorly constructed buildings often fall apart.*» Μέσα από τη συγκεκριμένη αναφορά, γίνεται ξεκάθαρη η προσπάθεια να ερμηνευθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα από τους τεχνικούς όρους της διαδικασίας οικοδόμησης ενός κτιρίου. Ενώ, αντίστοιχα, αναλογιζόμενοι την θέση του Heidegger, δηλαδή, ότι το υποκείμενο βιώνει ολιστικά τον κόσμο που τον περιβάλλει, ανάλογα τις προσωπικές προσλαμβάνουσες και τις ανάγκες του, μπορούμε να υποθέσουμε το ίδιο και για την κατηγορία «παιδί – σχολικό περιβάλλον». Έτσι, εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους ένα παιδί βιώνει τον τόπο

⁶⁰ Γερμανός, 2006 και 2014.

⁶¹ Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983.

του σχολικού του περιβάλλοντος, καθίσταται δυνατή και η εκτίμηση του τρόπου που αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του μέσα σε αυτό.

Στην αρχιτεκτονική, οι έννοιες αυτές του τόπου αλλά και της ατμόσφαιρας, εισάγονται από τον Norberg Schulz. Εως τότε, συμπεριφοριστές, μεταξύ των οποίων ο Thorndike και ο Skinner, θεωρούσαν την μάθηση ως μια διαδικασία η οποία αρκούταν απλά στην δημιουργία σύνδεσης και συσχέτισης ερεθισμάτων και αντιδράσεων.⁶² Υπό αυτό το σκεπτικό, ο σχεδιασμός και η μελέτη σχολικών αιθουσών γινόταν μόνο σε επίπεδο διεκπεραίωσης των βασικών ζητημάτων που δεν ήταν άλλα από το μέγεθος και τις διαστάσεις της αίθουσας, την ακουστική, και άλλους, περισσότερο πρακτικούς, παράγοντες.⁶³

Η δεκαετία του 1950, αποτελεί σταθμό στην αναθεώρηση της αρχιτεκτονικής πρακτικής, γενικότερα, αλλά και ειδικά όσο αφορά εκπαιδευτικά κτίρια και τόπους, καθώς τότε ήταν η αρχή μιας περιόδου στην οποία η κατανόηση της πολυσχιδούς ανθρώπινης ψυχολογίας, σε συνδυασμό με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενίσχυαν τον ρόλο του σχεδιασμού της σχολικής αίθουσας στην μάθηση. Το γεγονός αυτό στάθηκε αφορμή για την δημιουργία, εκείνη την εποχή, ενός νέου κλάδου στην Ψυχολογία. Πρόκειται για τον κλάδο της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, ο οποίος έθετε ως επίκεντρο τον χρήστη και είχε ως αντικείμενο μελέτης τη διαδικασία αντίληψης του τεχνητού περιβάλλοντος από αυτόν. Αν και οι περισσότερες από τις έρευνες που έγιναν με εργαλείο την Περιβαλλοντική Ψυχολογία αφορούσαν την σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον σχολικό χώρο, η συνεισφορά της κρίθηκε από μερικούς αμφίβολη και θεωρήθηκε ντετερμινιστική.⁶⁴

⁶² Brown and Cocking, 2000.

⁶³ Weinstein, 1979.

⁶⁴ Τσουκαλά, 2013.

>3.3 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ – ΡΕΥΣΤΟΣ ΤΟΠΟΣ

Όπως προκύπτει και από τα πρακτικά του Συμποσίου που διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη, με τίτλο «Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή» και διοργανώθηκε από το τμήμα των Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΑΠΘ) και το εργαστήριο Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων (Πολυτεχνείο Κρήτης), η σωστή σύνθεση των μέσων και γνωστικών εργαλείων της αρχιτεκτονικής πρακτικής, της κοινωνικής-περιβαλλοντικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής είναι κατάλληλη για να υποδείξει μια νέα πραγματικότητα στα σχολικά περιβάλλοντα, δίνοντας έμφαση στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Όπως υποστηρίζει ο Μπακιρτζής⁶⁵, είναι πλέον κοινά αποδεκτό κι από τους παιδαγωγούς πως οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ενεργοποιούν -και οφείλουν να ενεργοποιούν- τις ανησυχίες των παιδιών, ενθαρρύνοντάς τα να εκφράζονται και να οικειοποιούνται τον σχολικό χώρο. Το σχολείο αποτελεί από τους πρώτους τόπους στον οποίο το παιδί περνά σημαντικό μέρος της καθημερινότητάς του. Οι εμπειρίες του παιδιού που σχετίζονται με το κομμάτι της μάθησης έχουν ως προαπαιτούμενο παράγοντα τον τόπο, ενώ οι εμπειρίες μάθησης με περισσότερη ευελιξία, τάσεις οικειοποίησης και δημιουργικότητας έχουν ως προϋπόθεση τον ρευστό τόπο.⁶⁶

Ο διαχωρισμός του σχολείου ως τόπου γίνεται καλύτερα κατανοητός αν συσχετίσει κανείς τον παραπάνω τύπο με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης⁶⁷, μοντέλο στο οποίο η ακτίνα ευελιξίας του μαθητή περιορίζεται σε αυστηρούς κανόνες, και, στη συνέχεια, να συσχετίσει το σχολείο-τόπος με τον ρευστό τόπο, δηλαδή με το παιδοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης στο οποίο ο μαθητής έχει πρωταγωνιστικό ρόλο.

Από τη συσχέτιση αυτή, προκύπτει ότι το σχολικό κτίριο, ως χώρος που πλαισιώνει το πρώτο μοντέλο εκπαίδευσης, λαμβάνει μόνο άκαμπτες/γέωμετρικές διαστάσεις, χωρίς να επενδύεται από την

⁶⁵ Μπακιρτζής, 2004.

⁶⁶ Πρακτικά Συμποσίου, Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή. 2015.

⁶⁷ Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι μια παθητική μέθοδος εκπαίδευσης, κατά την οποία ο μαθητής οφείλει να αφομοιώσει τις γνώσεις που του μεταδίδει ο εκπαιδευτικός. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται από πειθαρχικά μοντέλα εκπαίδευσης, στα οποία πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο δάσκαλος, ενώ ο μαθητής απλά ακολουθεί τις οδηγίες του.

άκαμπτες/γεωμετρικές διαστάσεις, χωρίς να επενδύεται από την δημιουργικότητα, την ελευθερία βούλησης και ελευθερία αποφάσεων του παιδιού. Σε αντίθεση με το δασκαλοκεντρικό πρότυπο, το παιδοκεντρικό πρότυπο εκπαίδευσης απεγκλωβίζει το παιδί από τους κανόνες, δίνοντάς του την δυνατότητα να απελευθερωθεί και να κινηθεί μέσα στον χώρο βιωματικά και αναπτύσσοντας τις δεξιότητες αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον.

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Γαλλία τα έτη 1985-1987 και προκειμένου να αναγνωστούν τα σχολικά περιβάλλοντα (τέσσερα σχολικά περιβάλλοντα), αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δύο συνδυαστικοί τύποι : Ο πρώτος προέκυψε από την σύνθεση του παραδοσιακού σχολικού περιβάλλοντος -με τις τάξεις στη σειρά κατά μήκος του διαδρόμου- με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ο δεύτερος τύπος είναι, αντίστοιχα, αποτέλεσμα της σύνθεσης του παραδοσιακού σχολείου με το παιδοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Σε ζωγραφιές των παιδιών, με θέμα το σχολικό τους περιβάλλον, εντοπίζονται αξιοσημείωτα στοιχεία που αποδεικνύουν την σημασία της αλληλεπίδρασής τους με τον χώρο, ανάλογα το εκπαιδευτικό μοντέλο που κυριαρχεί. Από τα σχέδια των παιδιών που δρουν σε περιβάλλοντα του πρώτου τύπου (σχολείο-τόπος) ως βασικό στοιχείο αναδεικνύονται τα όρια που θέτουν οι τοίχοι του χώρου. Το ποσοστό, από την άλλη, σχεδίων του δεύτερου τύπου (ρευστός τόπος) ήταν σημαντικά μικρότερο σε ό,τι αφορά το στοιχείο των υλικών ορίων.

Η Κυριακή Τσουκαλά⁶⁸, η οποία είχε λάβει μέρος στην προαναφερθείσα έρευνα, απέδωσε, τότε, με την υπόλοιπη ομάδα ερευνητών, στα όρια των αναπαραστάσεων της πρώτης ομάδας παιδιών τον όρο «ιδρυματικά όρια», προκειμένου να εκφράσει, έτσι, τους περιορισμούς που έθετε στις μαθησιακές και βιωματικές εμπειρίες των παιδιών το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σε επόμενο στάδιο, η

⁶⁸ Η Κυριακή Τσουκαλά είναι αρχιτέκτονας και συγγραφέας. Υπήρξε ομότιμη καθηγήτρια στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ακαδημαϊκή αρχιτέκτονας, ενώ έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Ψυχολογία.

Τσουκαλά⁶⁹ σχολιάζει την αναπαράσταση των αντικειμένων μέσα στην σχολική αίθουσα.

Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμενη στα θρανία που απεικόνισαν τα παιδιά του πρώτου τύπου, επισημαίνει πως αν και η πραγματική διάταξή τους μέσα στην τάξη ήταν παράλληλη, γραμμική και σε σειρές με το ένα στενά δίπλα στο άλλο, στα σχέδια των παιδιών υπήρχαν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των θρανίων. Την απόσταση αυτή οι ερευνητές την ονόμασαν «συναισθηματική απόσταση». Όπως χαρακτηριστικά τονίζει και η ίδια, η χαρτογράφηση του χώρου από τα παιδιά της δεύτερης ομάδας διαφέρει σημαντικά, μιας και τα θρανία σε αυτήν την περίπτωση απεικονίζονταν χωρίς αποστάσεις μεταξύ τους-ενωμένα. Τα υλικά όρια δεν ήταν εμφανή, ενώ και η παρουσία πιο λεπτομερειακών στοιχείων και αντικειμένων προσέδιδαν ακόμα περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο αντίληψης του βιωματικού τύπου των παιδιών, υποδηλώνοντας τόσο το συνεργατικό πνεύμα που υπήρχε μεταξύ τους, αλλά και την διάθεσή τους για οικειοποίηση του χώρου μέσα στον οποίο αλληλοεπιδρούσαν.⁷⁰

Όπως προκύπτει, οι ρευστοί τόποι, ως γνώρισμα της σύγχρονης κυρίως αρχιτεκτονικής, δημιουργούνται μέσω της διαφυγής από τα συμβατικά πρότυπα αρχιτεκτονικής, και μέσω του μετασχηματισμού των προκαθορισμένων χωρικών δεσμεύσεών της, από καθαρά γεωμετρικές δεσμεύσεις σε διαρκώς εναλλασσόμενες. Ο προσδιορισμός της ρευστότητας, επομένως, επενδύει τον τόπο με την ακαθόριστη και δυναμική παρουσία του ατόμου, με την, νοητική, αδρανοποίηση και κατάργηση των υπαρκτών ορίων, ωθώντας το υποκείμενο να περιπλανηθεί στον χώρο και να αναδημιουργεί τις συνθήκες μέσα σ' αυτόν, ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Πλέον, με αυτές τις ποιότητες, ο διαδραστικός ρευστός τόπος του σχολείου αποτελεί την κατάλληλη εκδοχή μαθησιακού πεδίου για την εκπλήρωση κοινωνικών διαδικασιών οι οποίες ενεργοποιούν, παράλληλα, την διάθεση των παιδιών να δραστηριοποιούνται και να πειραματίζονται.⁷¹

⁶⁹ Τσουκαλά, 2007.

⁷⁰ Τσουκαλά, 2015.

⁷¹ Ίδιο.

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

1

2

3

> ΣΧΟΛΙΚΑ ΚΤΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ
1960.

4

Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "



4.1

> ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ 1960-1970 ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Εικόνα εξωφύλλου-υποκεφαλαίου 4.1: προαύλιο σχολείου
Πηγή: προσωπικό αρχείο

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

JOHANNA KALOUPE

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ, ΙΔΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Τα παραδείγματα της σχολικής αρχιτεκτονικής που μπορούν να ιδωθούν και να χαρακτηριστούν ως ρευστοί τόποι είναι αρκετά σε παγκόσμιο κι ευρωπαϊκό επίπεδο - με αρχιτέκτονες, όπως ο Herman Hertzberger⁷² και Enric Miralles⁷³, να έχουν συνεισφέρει με έργα τους στην διάδοση τέτοιων ποιοτήτων σχολικού χώρου. Ανάλογα παραδείγματα σύγχρονης αρχιτεκτονικής αντιμετώπισης στο πλαίσιο εκπαιδευτικών τόπων εντοπίζονται και στην Ελλάδα, ήδη από την δεκαετία του 1960.

Πρόκειται για την δεκαετία κατά την οποία η διάθεση για ριζικές αλλαγές και για κοινωνικό μετασχηματισμό υπήρξε έντονη. Η αρχιτεκτονική ως μέσο έκφρασης της εκάστοτε περιόδου, επιχειρεί, την εποχή εκείνη, να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά της και να ανασυντάξει τους δεσμούς της με την κοινωνία. Στα πλαίσια αυτών των μεταρρυθμιστικών διαθέσεων, η δεκαετία του 1960 στην Ελλάδα, αποτελεί σταθμό και για την εκπαιδευτική αναδιάρθρωση που θα ακολουθούσε. Τα σχολικά κτίρια, ως κοινωνικοί και συλλογικοί χώροι, αντικατοπτρίζουν και τους ανάλογους κοινωνικούς σκοπούς και προθέσεις της εκάστοτε εποχής. Έτσι, ορισμένοι αρχιτέκτονες, διεκδικώντας την ενεργό συμμετοχή τους στην αναδιαμόρφωση του ευρύτερου κοινωνικού τοπίου, προσανατολίζουν το ενδιαφέρον τους στον τομέα της παιδείας, και στην ανέγερση εκπαιδευτηρίων, τα οποία θα αντανakλούν το κλίμα αισιοδοξίας της εποχής, και θα συμβαδίζουν με την γενικότερη πνευματική άνθιση. Πράγματι, αν και πρόκειται για μία περίοδο έντονων κοινωνικών ζυμώσεων, τα αρχιτεκτονικά έργα που περατώθηκαν, ήταν σημαντικά τόσο ποσοτικά όσο και λόγω του ουσιαστικού ιδεολογικού τους υποβάθρου. Εως τότε, η σχολική αρχιτεκτονική σχημάτιζε τις μορφές της έχοντας ως βασικό οργανωτικό εργαλείο την σχολική αίθουσα. Η «άνοιξη» του 1960 στην ελληνική αρχιτεκτονική, όμως, επιφέρει μαζί της και την «άνοιξη» στην σχολική αρχιτεκτονική, με το κίνημα της Νέας Αγωγής, το οποίο σκοπό έχει να μετατοπίσει τα υλικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά όρια της τάξης. Η τάξη εκείνη, που ανταποκρίνεται επαρκώς σε αυτήν την συνθήκη,

⁷² Ο Herman Hertzberger (1932-) είναι Ολλανδός αρχιτέκτονας. Ο ίδιος μαζί με τον Aldo van Eyck αποτελούν τους εμπνευστές του στρουκτουραλιστικού κινήματος της δεκαετίας 1960 στην Ολλανδία. Πίστευε πως ο χρήστης, μπορεί να διαμορφώσει τον χώρο που τον πλαισιώνει, σύμφωνα με τις βιωματικές του εμπειρίες και επιθυμίες.

⁷³ Ο Enric Miralles (1955-2000) ήταν Ισπανός αρχιτέκτονας. Βασική αρχή του σχεδιασμού του ήταν η διαμόρφωση του χώρου σύμφωνα την ανθρώπινη παρουσία. Η αρχιτεκτονική του χαρακτηρίζεται από ανήσυχες γραμμές.

συνδέεται με τον ανοικτό και συμμετοχικό σχεδιασμό, που διακρίνεται για την λογική της ευελιξίας των υλικών ορίων του σχολείου. Έως τότε, τα κτιριολογικά πρότυπα των σχολικών κτιρίων παρέμεναν προσκολλημένα στην στασιμότητα που χαρακτήριζε την εκπαίδευση την δεκαετία του 1930.

Όταν το 1962 ιδρύεται στην Ελλάδα ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ), του οποίου οι αρμοδιότητες αφορούσαν την ανέγερση σχολικών κτιρίων, παρουσιάζεται αυτή η ευκαιρία που έψαχναν οι αρχιτέκτονες ώστε να συμβάλλουν με σχεδιαστικές προτάσεις και μελέτες στην βελτίωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Οι προσπάθειες του συλλόγου αρχιτεκτόνων να εκπροσωπηθεί στο Διοικητικό Συμβούλιο του ΟΣΚ υπήρξαν συνεχείς κι επίμονες, μιας και ο ΟΣΚ εμφάνιζε αντίσταση στις εξελικτικές προτάσεις των αρχιτεκτόνων της εποχής.

Το 1960, ως η δεκαετία κατά την οποία οι αλλαγές στην εκπαίδευση υπήρξαν αξιοσημείωτες και το επίκεντρό της ήταν πλέον το παιδί, αντίστοιχα, αρκετές ήταν και οι σχεδιαστικές προτάσεις που απέβλεπαν σ' αυτό. Ενώ, ταυτόχρονα, αποδεικνύεται πως η συγκεκριμένη γενιά αρχιτεκτόνων, μέσα από τις σχεδιαστικές προτάσεις της, κατόρθωσε εκτός από τους κοινωνικούς προβληματισμούς της, να εκφράσει σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο τις αρχιτεκτονικές της προθέσεις. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, είναι πως οι αρχιτέκτονες που έδρασαν εκείνη την εποχή ως επιστήμονες και άνθρωποι του πνεύματος, παρουσιάζουν διευρυμένο πεδίο έρευνας με κοινωνικοπολιτικές ανησυχίες. Η στοχαστική αρχιτεκτονική τους σκέψη δρα ως μια γερή βάση που θεμελιώνει τον κτισμένο χώρο. Αυτό είναι και το στοιχείο που σηματοδοτεί την σπουδαιότητα της γενιάς των αρχιτεκτόνων αυτών στην Ελλάδα, και ειδικότερα στον τομέα της σχολικής αρχιτεκτονικής. Οι ίδιοι, απεγκλωβισμένοι, πλέον, από τους περιορισμούς που τους επιβάλλονταν, και παρά τα εμπόδια που θα συναντούσαν στις ανατρεπτικές τους σκέψεις, συμβάλλουν ενεργά στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου στην Ελλάδα του 1960, δημιουργώντας σχολεία που στόχο είχαν να λειτουργήσουν «σαν σύμβολα καινοτομίας και σαν φορείς ελπίδας για αλλαγή»⁷⁴.

⁷⁴ Αρχιτεκτονικά Θέματα 13, 1979:128.

Ο Φατούρος, ως ένας από τους σημαντικότερους εκφραστές αρχιτεκτονικής της δεκαετίας του 1960 στην Ελλάδα, αναφέρει χαρακτηριστικά σε άρθρο του με τίτλο «Για ποιόν σχεδιάζουμε τα σχολεία;»⁷⁵ πως προκειμένου ο σχεδιασμός που προτείνεται να είναι αποτελεσματικός στην σωστή νοητική ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει ταυτόχρονα και το προϊόν αυτού να ενεργοποιεί τα ερεθίσματά του παιδιού, ώστε στη συνέχεια το ίδιο να συσχετίσει τα επιμέρους τμήματα του σχολικού κτιρίου με την συνολική δομή του. Την διατύπωση αυτή ενισχύει ο Vygotsky συνυπολογίζοντας και τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες. Ο ίδιος πιστεύει πως η σχέση χώρου-παιδιού συνδιαμορφώνεται και ρυθμίζει τις ισορροπίες της μέσα από την ιδιότητα του χώρου ως προϊόν πολιτισμικών και κοινωνικών διεργασιών. Ερευνητές που στηρίχθηκαν στην θεωρία του Vygotsky, θεωρούν τον χώρο ως το βασικό συστατικό για την ενεργοποίηση της δράσης-αντίδρασης με το παιδί. Ο όρος που καθιστά σαφή την συγκεκριμένη τοποθέτηση είναι ο «ενεργοποιημένος χώρος».⁷⁶ Σε επόμενο στάδιο, ο τύπος του ενεργοποιημένου χώρου φανερώνεται στα πλαίσια του ευέλικτου «ανοικτού» σχεδιασμού, που συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική και αναδύεται ως τρόπος σχεδιασμού και επίλυσης των περιορισμών κόστους κατασκευής των σχολικών κτιρίων της δεκαετίας του 1960. Ο όρος της «ανοικτότητας», αρχιτεκτονικά, μεταφράζεται εδώ ως χώρος ενιαίος, δίχως κάθετα διαχωριστικά στοιχεία. Ενώ, εκπαιδευτικά, ο όρος υποδηλώνει υβριδικές μεθόδους και μοντέλα εκπαίδευσης που διαφοροποιούνται από αυτά που ορίζουν οι θεσμικοί κανονισμοί. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ανοικτού σχεδιασμού στην ελληνική σχολική αρχιτεκτονική της δεκαετίας του 1960, που εξετάζεται, είναι του Τάκη Ζενέτου⁷⁷ στην περιοχή του Αγίου Δημητρίου, και του Δημήτρη Φατούρου⁷⁸ στην περιοχή του Λαγκαδά, τα

⁷⁵ Φατούρος, «Για ποιόν σχεδιάζουμε τα σχολεία;», Δελτίο Συλλόγου Αρχιτεκτόνων.

⁷⁶ Τσουκαλά, 2013.

⁷⁷ Ο Τάκης Ζενέτος (1926-1977) αποτελεί μέχρι και σήμερα μια εμβληματική μορφή της ελληνικής αρχιτεκτονικής. Οραματιστής της πόλης του μέλλοντος με ευρύ φάσμα γνώσεων και επιστημονική κατάρτιση. Από τα σημαντικότερα έργα του είναι η Ηλεκτρονική Πολεοδομία (1962). Έρευνά του που αναφέρεται στην πόλη του μέλλοντος.

⁷⁸ Ο Δημήτρης Φατούρος (1928-2020) ήταν έλληνας αρχιτέκτονας, ζωγράφος, πανεπιστημιακός και συγγραφέας. Υπήρξε από τους σημαντικότερους εκφραστές της σύγχρονης αρχιτεκτονικής στην Ελλάδα. Έδινε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που ο άνθρωπος βιώνει τον χώρο.

οποία και θα διαβαστούν με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

Όπως επισημαίνει η Κ. Τσουκαλά⁷⁹, τα ποικίλα αρχιτεκτονικά στοιχεία και τα ευμετάβλητα όρια των ποιοτήτων αστικών χώρων αποτελούν μία δεξαμενή δανεισμού, αφομοίωσης κι έπειτα εφαρμογής στα σχολικά κτίρια. Η σύγχρονη αρχιτεκτονική στους χώρους εκπαίδευσης τονίζει την αξία της μέσα από την ανάδειξη των εφήμερων καταστάσεων, των δυναμικών ενεργειών και των συναναστροφών που προκύπτουν απρογραμμάτιστα και τυχαία. Η ανησυχία επομένως των αρχιτεκτόνων όσον αφορά τα εκπαιδευτικά κτίρια και αυτό που επιδιώκουν μέσα από τις σχεδιαστικές τους αποφάσεις, μετατοπίζεται πλέον στην βιωματική εμπειρία του παιδιού με τα περιβάλλοντα μάθησης.

Εκκινώντας, λοιπόν, από τα δύο αυτά παραδείγματα σχολικής αρχιτεκτονικής, τα οποία αφορούν μελέτες που διεξήχθησαν την δεκαετία του 1960 στην Ελλάδα, αποπειράται η ανάγνωσή τους ως ρευστών τόπων εκπαίδευσης και ως εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με προοπτικές εξέλιξης και προσαρμογής στις ανάγκες που θα παρουσιάζονταν και που πρωταγωνιστή θα είχαν, πλέον, το παιδί και τις βιωματικές του εμπειρίες.

⁷⁹ Πρακτικά Συμποσίου, *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. 2015:94.

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "



> ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΤΑΚΗΣ ΖΕΝΕΤΟΣ

Εικόνα εξωφύλλου-υποκεφαλαίου 4.2: Στρογγυλό Σχολείο
Πηγή: screenshot από <https://www.youtube.com/watch?v=72bPvYEm6fM&t=6s>

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

JOHANNES LEONARDOS



Εικόνα 2. Το Στρογγυλό σχολείο στον αστικό ιστό της πόλης, στον Άγιο Δημήτριο Αττικής.

Το έτος 1969, ο Τάκης Ζενέτος προχωρά, έπειτα από προσωπική του εξάμηνη έρευνα και έγκριση του ΟΣΚ⁸⁰, στην σχεδιαστική πρόταση ενός σχολικού συγκροτήματος στα νοτιοανατολικά προάστια της Αθήνας, και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή του Αγίου Δημητρίου στο Μπραχάμι (εικ.2).

Την άνοιξη του 1977, λίγο πριν τον θάνατό του είχε πει: «Από την έρευνα που έκανα, βρήκα μερικές νέες απόψεις για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις συνδύασα με τις δικές μου απόψεις και είδα ότι ήθελα έναν ενιαίο χώρο μέσα στον οποίο να μπορούν να εργάζονται μικρότερες ομάδες ή και άτομα μεμονωμένα. Να μπορεί να

⁸⁰ Ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) ήταν ο αρμόδιος κατασκευαστικός φορέας δημόσιων εκπαιδευτικών υποδομών στην Ελλάδα. Ιδρύθηκε το 1962.

συγκεντρώνεται όλο το σχολείο ή και ολόκληρη η κοινότητα ανάλογα τις ανάγκες. Να μπορεί, δηλαδή, το σχολείο να εξελίσσεται συνεχώς στην χωροχρησία, όχι μόνο ημερήσια αλλά και κατά περιόδους, και μετά από χρόνια να μπορεί να πάρει μια νέα μορφή.»⁸¹

Ως οραματιστής της πόλης του μέλλοντος και μιας κοινωνίας σύγχρονης, ανοικτής κι επιδεκτικής αλλαγών, προσαρμόζει ανάλογα και το σχέδιό του για το σχολείο που λίγα χρόνια αργότερα -και μέχρι σήμερα- θα αποτελούσε σημείο αναφοράς για την περιοχή. Ενα μέρος της «Ηλεκτρονικής Πολεοδομίας» που επί δύο δεκαετίες ερευνά⁸² περιλαμβάνει και την τηλεκπαίδευση. Σύμφωνα με το όραμά του, το σχολείο θα λειτουργούσε σαν κόμβος τηλεκπαίδευσης, παρέχοντας την δυνατότητα αξιοποίησης της βάσης δεδομένων και σύνδεσης με άλλα εκπαιδευτικά κέντρα που θα βρίσκονται σε απόσταση, ενώ ταυτόχρονα -όπως υποστήριζε- οι μαθητές αλλά και όσοι ενδιαφέρονταν θα είχαν πρόσβαση σε αυτές τις βάσεις δεδομένων για την εκπαίδευσή τους.



Εικόνα 3. Το Στρογγυλό σχολείο από ψηλά

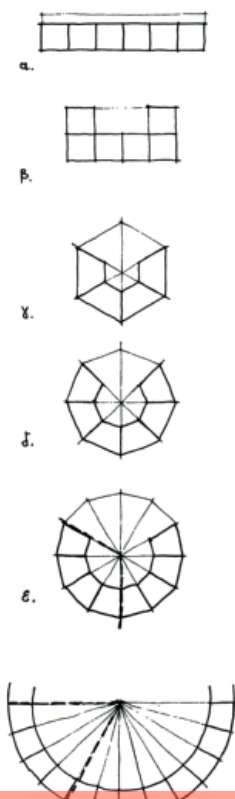
⁸¹ Αρχιτεκτονικά Θέματα, τεύχος 13, 1979:213.

⁸² Αστικό Τοπίο, επεισόδιο: Τάκης Ζενέτος / Σχολικό συγκρότημα Αγίου Δημητρίου. 2017.

Σκοπός του ήταν η δημιουργία ενός πρότυπου σχολικού σχεδιασμένου περιβάλλοντος, με ενίσχυση της παρουσίας νέων τεχνολογιών καταργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την δασκαλοκεντρική εκπαιδευτική μέθοδο και προωθώντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο του παιδιού και της τεχνολογίας.

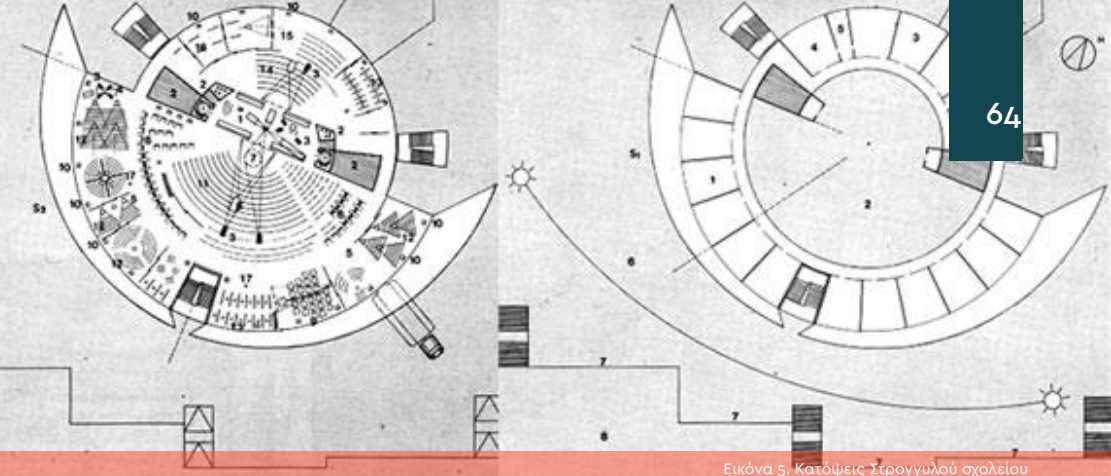
Η συγκεκριμένη στρατηγική παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς το σχέδιο που εγκρίθηκε από τον ΟΣΚ προέβλεπε μία συμβατική κάτοψη σχολείου που θα λειτουργούσε βάσει των προτύπων και των προδιαγραφών της εποχής. Αυτή είναι και η πρώτη εκ των τριών φάσεων που είχε επινοήσει ο αρχιτέκτονας. Σε επόμενο στάδιο και φάση, θα υπήρχε η δυνατότητα -με τις ελάχιστες απαιτούμενες αλλαγές- να φιλοξενηθούν μελλοντικές ανάγκες που θα αφορούσαν κυρίως την εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η πρόθεση αυτή έρχεται να μεταφραστεί μέσω των πρώτων διαγραμματικών κινήσεων του Ζενέτου, ο οποίος -όπως προβλέπουν και οι κανονισμοί των σχολικών κτιρίων τότε- δημιουργεί την συμβατική γραμμική πτέρυγα με τις αίθουσες στη σειρά. Η μόνη διαφορά έγκειται στο γεγονός πως αυτήν την πτέρυγα ο ίδιος την καμπυλώνει, εγκοιλώνοντας στο εσωτερικό της το σημερινό αίθριο (εικ.4). Οι σκέψεις του, όμως, δεν σταματούν εκεί. Όπως αναφέρει ο ίδιος χαρακτηριστικά σε άλλο σημείο: «Για να πετύχω τον στόχο μου έκανα τον διάδρομο με τις τάξεις σε σχήμα κύκλου και έτσι μπορώ, αφαιρώντας τα χωρίσματα, να έχω έναν ενιαίο χώρο»⁸³. Σε συνέχεια του οράματός του, στο αίθριο αυτό -σε μία τρίτη τελική φάση- προσθέτοντας μια κυκλική πλάκα θα δημιουργούσε μια μεγάλη επιφάνεια. Αφαιρώντας, έπειτα, τα ελαφρά-μεταβλητά χωρίσματα που προτείνει για τον διαχωρισμό των αιθουσών, καταφέρνει να διαμορφώσει μια ορεη plan κάτοψη, με απόλυτες συνθήκες ευελιξίας.

Η τρίτη φάση κτιριολογικού προγράμματος του Στρογγυλού Σχολείου απέβλεπε στην διάρθρωση διαφορετικών μοντέλων οργάνωσης στο περιμετρικό πέταλο που φιλοξενούνται οι σημερινές αίθουσες (εικ.4), με μικρές, μεσαίες ή μεγάλες ομάδες μαθητών (συλλογικές δραστηριότητες). Δεν ήταν μακρινό σενάριο, δε, η ύπαρξη υποδομών για ατομική εργασία κατά την οποία ο δάσκαλος είτε θα απουσίαζε ή



Εικόνα 4. Διαγράμμιση ιδέας για την κάτοψη του Στρογγυλού Σχολείου.

⁸³ Αρχιτεκτονικά Θέματα, τεύχος 13, 1979:213.



Εικόνα 5. Κατόψεις Στρογγυλού σχολείου

θα δίδασκε από απόσταση μέσω των προσφερόμενων τεχνολογιών του μέλλοντος (ατομικές δραστηριότητες).

Ετσι, θέλοντας να συμβάλει στην συνεργατικότητα μεταξύ των παιδιών και στην αποδοτικότητα των διαδικασιών μάθησης κι ανάπτυξής τους, επιδιώκει να δημιουργήσει χώρους ενιαίους, ευμετάβλητους -ανάλογα τις ανάγκες που κάθε φορά θα εμφανίζονταν- και προσαρμόσιμους στο εκάστοτε εκπαιδευτικό μοντέλο που θα ακολουθούνταν, μέσα στα επόμενα χρόνια, με την αφαίρεση ή την μετακίνηση των λυόμενων διαχωριστικών πανέλων των αιθουσών. Προχωρώντας σε αυτήν την κίνηση, παράγει χώρους ευέλικτους για το παιδί, δίνοντάς του ελευθερία κινήσεων και ενθάρρυνση να οικειοποιηθεί τον χώρο. Την ίδια στιγμή, ο κύκλος με βάση τον οποίο έχει σχεδιαστεί το σχολείο, είναι σύμβολο της συγκέντρωσης και της συλλογικότητας. Προσκαλεί τους χρήστες να συναναστραφούν ισότιμα, χωρίς ιεραρχίες. Ένας κυκλικός χώρος ενθαρρύνει έτσι την συμμετοχή όλων των χρηστών στα δρώμενά του (εικ.5).

Στον πυρήνα του κύκλου, ο Ζενέτος έχει ήδη οραματιστεί ένα ηλεκτρονικό κέντρο πληροφοριών που μελλοντικά και με τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό θα προσφέρει πλούσιες εκπαιδευτικές δυνατότητες προς τις αίθουσες και τους υπόλοιπους χώρους του σχολικού κτιρίου που βρίσκονται διατεταγμένοι ακτινωτά του πυρήνα αυτού. Γνωρίζοντας, ωστόσο, πως μία τέτοια πρόταση ήταν εξωπραγματική για τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, και πως δεν θα επιδεχόταν έγκρισης από τον ΟΣΚ, ο αρχιτέκτονας προσπαθεί να προσαρμόσει το σχέδιό του σύμφωνα με τους κανόνες που έθετε ο οργανισμός, διατηρώντας όμως παράλληλα την κυκλική κάτοψη και αφήνοντας ανοικτό και εφικτό το ενδεχόμενο τροποποίησής του στο μέλλον.

Η αρχιτεκτονική μελέτη του «Στρογγυλού Σχολείου», όπως είναι πλέον γνωστό αποτελεί μία πλούσια παρακαταθήκη των ιδεών του Τάκη Ζενέτου. Ολοκληρώθηκε το 1972, ενώ το 1974 το κτίριο παραδόθηκε και το 1977 -λίγο πριν τον θάνατο του αρχιτέκτονα - ξεκίνησε την λειτουργία του ως Γυμνάσιο με χωρητικότητα 1500 μαθητών. Αν και η τρίτη φάση κατασκευής του είναι ακόμα σε εκκρεμότητα, είναι αξιοσημείωτο πως η περίεργη αρχιτεκτονική σύνθεση του Ζενέτου -η οποία μοιάζει με διαστημικό κτίριο που προσγειώθηκε στον αστικό ιστό της Αθήνας - φαίνεται να έχει βρει τους κατάλληλους υποστηρικτές, μιας και έχει γίνει αγαπητό από τις γενιές μαθητών που το έχουν βιώσει. Το περίεργο, εξάλλου, «συγκινεί την παιδική ψυχosύνθεση κι επιτρέπει την ταύτιση μαζί του».⁸⁴ Στα πλεονεκτήματά που αναφέρουν τόσο μαθητές όσο και δάσκαλοι συγκαταλέγονται οι επαρκείς κοινόχρηστοι χώροι, αλλά και ο επαρκής φωτισμός των τάξεων καθόλη την διάρκεια του έτους.

⁸⁴ Δραγώνας, *Αστικό Τοπίο, επεισόδιο: Τάκης Ζενέτος / Σχολικό συγκρότημα Αγίου Δημητρίου*. 2017.

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "



> ΓΥΜΝΑΣΙΟ/ΛΥΚΕΙΟ ΛΑΓΚΑΔΑ - ΔΗΜΗΤΡΗΣ
ΦΑΤΟΥΡΟΣ

Εικόνα εξωφύλλου-υποκεφαλαίου 4.3: Γυμνάσιο και Λύκειο Λαγκαδά
Πηγή: <http://domesindex.com/buildings/gymnasio-kai-lykeio-lagkada/>





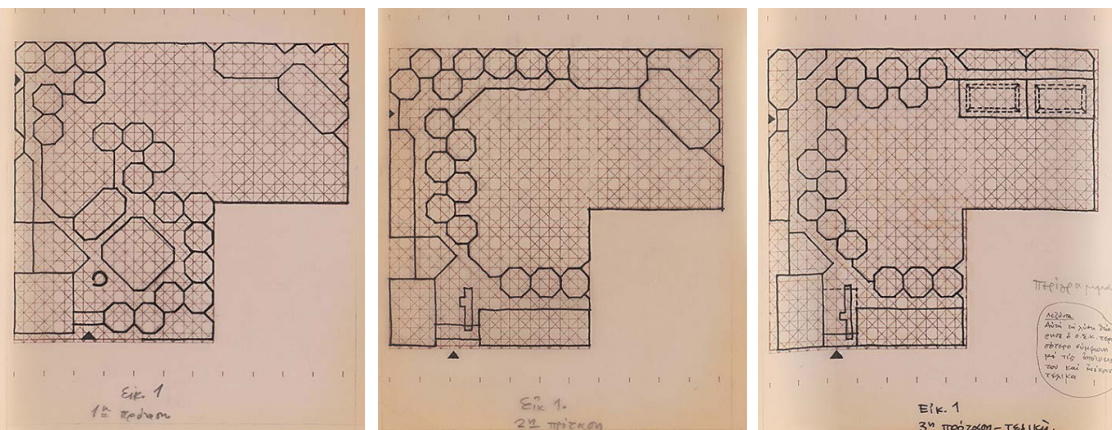
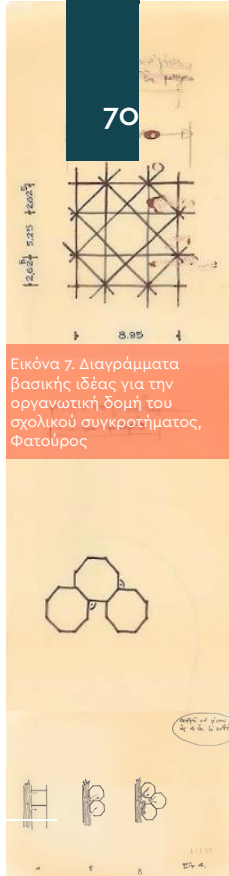
Εικόνα 6. Γυμνάσιο – Λύκειο στην περιοχή του Λαγκαδά στην Θεσσαλονίκη.

Το σχολικό συγκρότημα Γυμνασίου-Λυκείου που βρίσκεται στην περιοχή του Λαγκαδά στην Θεσσαλονίκη, μελετήθηκε το έτος 1966-1967 από τον αρχιτέκτονα Δημήτρη Φατούρο σε συνεργασία με τον Βασίλη Γιαννάκη, ενώ αποπερατώθηκε λίγα χρόνια αργότερα, το 1970 (εικ.6). Πρόκειται για ένα πρωτοποριακό σχολικό κτίριο και αποτελεί το μοναδικό μικτό σχολείο της επαρχίας του Λαγκαδά φιλοξενώντας συνολικά από 480 έως 720 μαθητές. Ύστερα της έγκρισης του σχεδίου, από τον ΟΣΚ, ζητήθηκε από τους αρχιτέκτονες το έργο να παραδοθεί σε δύο φάσεις.

Προκειμένου, έτσι, να είναι εφικτή η μεταβολή στο μέγεθος του σχολείου και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εναλλασσόμενων εκπαιδευτικών μεθόδων, προτάθηκε η τεχνική του επαναληπτικού οκταγώνου (εικ.7). Σύμφωνα με την λογική αυτή που εφάρμοσαν οι αρχιτέκτονες, η έκταση του σχολικού κτιρίου θα μπορούσε είτε να αυξάνεται, είτε να μειώνεται -χωρίς να μοιάζει με μία ανολοκλήρωτη κατασκευή. Η σύνθεση των οκτάγωνων όγκων θυμίζει το ορφανοτροφείο που σχεδίασε ο Aldo Van Eyck, ο οποίος επίσης χρησιμοποίησε το οκτάγωνο ως ευέλικτο οργανωτικό εργαλείο.

Στην περίπτωση του σχολείου στον Λαγκαδά, η επαναληπτική μονάδα λαμβάνει την χρήση της τάξης, ενώ διπλασιάζοντας ή τριπλασιάζοντάς την δημιουργούνται μεγαλύτεροι χώροι συλλογικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά (εικ.8). Ξεφεύγοντας από το σύνθητες ορθοκανονικό τετράπλευρο μοτίβο των αιθουσών, επιτυγχάνεται η συνθετική και μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το οκτάγωνο σχήμα. Οι γεωμετρικές του ιδιότητες το καθιστούν ευέλικτο όσον αφορά την ποικιλόμορφη διάταξη των αντικειμένων μέσα στον χώρο, αλλά αρμόζον και για την ενθάρρυνση συμμετοχικών εκπαιδευτικών μοντέλων.

Ο Φατούρος στην διάρκεια της αρχιτεκτονικής πρακτικής του έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις θεωρητικές αναζητήσεις, αναζητώντας -



στην περίπτωση του σχολείου στον Λαγκαδά, νέες παιδαγωγικές κι εκπαιδευτικές θεωρίες με ουμανιστικό⁸⁵ χαρακτήρα. Θεωρίες, δηλαδή, που έχουν ως επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του. Ανάμεσα στις θέσεις που υποστηρίζει, είναι και αυτή του παιδαγωγού Piaget⁸⁶. Η σύμπραξη ανάμεσα στα πεδία των επιστημών της αρχιτεκτονικής, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας κρίνεται, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, απαραίτητη ειδικά όταν πρόκειται για αρχιτεκτονικούς χώρους στους οποίους τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους. Η ψυχολογία του παιδιού στα πλαίσια του σχολικού χώρου και η συμβολή των στοιχείων αυτού στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του έχουν άμεση σχέση το ένα με το άλλο. Για τον λόγο αυτό προτείνει και την διεύρυνση του περιβάλλοντος μελέτης στο οποίο εντάσσεται το εκάστοτε σχολείο, όπως για παράδειγμα σχετικά με την θέση του μέσα στην πόλη και τις γειτονικές χρήσεις, αλλά και σχετικά με την κλίμακά του. Σημαντική, εδώ, είναι και η διατύπωσή του περί των αναγκαίων εκείνων καταστάσεων για την επιστήμη της αρχιτεκτονικής. Χαρακτηριστικά, αναφέρει πως: «πρώτη και αναγκαία συνθήκη: και η πιο συγκροτημένη τεχνοκρατική επίλυση δεν συνθέτει όραμα χωρίς την συνθετική δημιουργική ποιότητα. Δεύτερη συνθήκη: η υλοποίηση μιας νέας λειτουργίας δεν τελειώνει με την κατασκευή ενός έργου, πραγματοποιείται συνεχώς»⁸⁷.

Η αρχιτεκτονική μελέτη του έργου που πρότειναν οι αρχιτέκτονες απείχε σε σημεία από αυτήν που εντέλει υλοποιήθηκε από τον ΟΣΚ. Η αλλαγή του Οργανισμού στον χρωματισμό του σχολικού συγκροτήματος και των αιθουσών ήταν μία από τις παρεμβάσεις που δυσαρέστησαν τους αρχιτέκτονες, αφού «είναι γνωστή η σημασία και ο ρόλος του χρώματος στο αρχιτεκτονικό έργο και ιδιαίτερα σε ένα περιβάλλον εκπαιδευσεως»⁸⁸.

⁸⁵ Ο ουμανισμός αποτελεί μία φιλοσοφία με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, που θέτει, δηλαδή, τον άνθρωπο και τις ανάγκες του ως βασικό παράγοντα στην λήψη αποφάσεων.

⁸⁶ Ο Jean William Fritz Piaget (1896-1980) ήταν Ελβετός φιλόσοφος και ψυχολόγος του οποίου οι μελέτες στράφηκαν κυρίως γύρω από το παιδί, ενώ υποστήριζε πως η απόκτηση γνώσης, στην μαθησιακή διαδικασία, σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία.

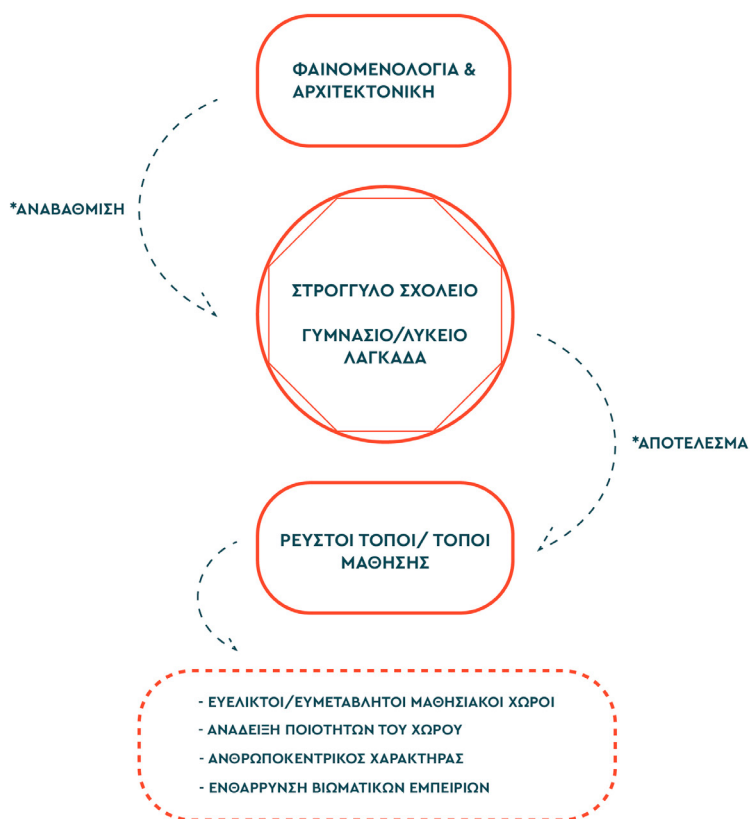
⁸⁷ Φατούρος Δ., *Ίχνος χρόνου-Αφηγήσεις για τη νεότερη ελληνική αρχιτεκτονική*, 2008:391.

⁸⁸ Δραγώνας, 2017.

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

Αυτό που προκύπτει κι από τα συγκεκριμένα παραδείγματα σχολικής αρχιτεκτονικής, στην Ελλάδα του 1960, είναι η διάθεση των αρχιτεκτόνων για αποτελεσματικές μεθόδους σχεδίασης, με προοπτικές προσαρμογής τους και χρήσης τους σύμφωνα με τις εκάστοτε νομοθετικές υποδείξεις. Ειδικότερα, φέρνοντας το παράδειγμα του Τάκη Ζενέτου με το Στρογγυλό Σχολείο στην σημερινή -μετά κορονοϊού- εποχή της τηλεκπαίδευσης, διαπιστώνεται εύκολα πως το τότε όραμά του ως προς το τελικό στάδιο αξιοποίησής του θα είχε προοπτικές εφαρμογής.

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "



Οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα που εγείρονται κατά την μελέτη των σχολικών κτιρίων είναι απόρροια των συνεχώς εναλλασσόμενων εκπαιδευτικών προτύπων και των ευρύτερων κοινωνικών πλαισίων. Οφείλουν, γι' αυτόν τον λόγο, οι σχολικοί χώροι, και όχι μόνο, να αποτελούν πεδίο κοινής και συνεργατικής διερεύνησης μεταξύ της αρχιτεκτονικής έρευνας και πρακτικής και των κοινωνικών επιστημών, αλλά και των επιστημών ψυχολογίας. Η ανάγκη για ανάδειξη της αξίας του χώρου πέρα από γεωμετρική, σε ανθρωποκεντρική, υπήρξε ανέκαθεν επιτακτική. Το υποκείμενο, έχοντας την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον χώρο μέσω των αισθήσεών του, διαθέτει επιπλέον τις προοπτικές εκείνες που του αποδίδουν τον ρόλο του πρωταγωνιστή στην αρχιτεκτονική σύνθεση ενός χώρου. Στην παρούσα έρευνα, έχοντας ως βασικό εργαλείο την φαινομενολογική προσέγγιση, εξετάστηκε ως τέτοιος χώρος το σχολικό περιβάλλον, με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται, πιο συγκεκριμένα, στην σχολική αρχιτεκτονική του 1960 στην Ελλάδα, και σε δύο από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματά της.

Στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής αυτής εργασίας, αναζητήθηκαν οι αρχές της φαινομενολογίας, ενώ παράλληλα, μελετώντας και παρουσιάζοντας τους κυριότερους εκφραστές της, αναδύθηκε το αμφιλεγόμενο πνεύμα γύρω από την εγκυρότητά της, μαζί με την έλλειψη κοινής βάσης στην απόδοση της ερμηνείας της. Προχωρώντας στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρήθηκε μια επισκόπηση της συμβολής της φαινομενολογίας στην αρχιτεκτονική μέσα από παραδείγματα θεωρητικών αρχιτεκτονικής και αρχιτεκτόνων, που υποστήριξαν πως η φαινομενολογική μέθοδος είναι εκείνη που υποβοηθά κάθε αρχιτεκτονική μορφή να ενταχθεί στο περιβάλλον της και να αφομοιωθεί από αυτό.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ύστερα από διερεύνηση σχετικά με την συμβολή της φαινομενολογίας στην παιδαγωγική, εντοπίστηκαν ομοιότητες

ανάμεσα σε απόψεις και θεωρίες ερευνητών, οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα πως κρίνεται ζωτικής σημασίας η ανάγκη για δημιουργία ρευστών τόπων, δηλαδή τόπων μάθησης με πρωταγωνιστή το παιδί και έμφαση στις βιωματικές του εμπειρίες. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, έγινε μια αναδρομή στην σχολική αρχιτεκτονική της δεκαετίας του 1960 στην Ελλάδα. Σε πρώτη φάση προσεγγίστηκε και αναλύθηκε, μέσω της φαινομενολογικής αρχιτεκτονικής, το Στρογγυλό σχολείο που σχεδιάστηκε από τον Τάκη Ζενέτο το 1969, και σε δεύτερο στάδιο μελετήθηκε, υπό το ίδιο πρίσμα, το Γυμνάσιο/Λύκειο στον Λαγκαδά Θεσσαλονίκης, που επίβλεψε ο Δημήτρης Φατούρος. Και στις δύο περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν, διαφαίνεται το πνεύμα επαναπροσδιορισμού της αρχιτεκτονικής ταυτότητας εκείνης της περιόδου, ως εγγενής αλλαγή με τις γενικότερες προσπάθειες για αναδιάρθρωση της κοινωνίας. Όπως διαφαίνεται και από το σχεδιάγραμμα (εικ.9), η φαινομενολογική προσέγγιση της αρχιτεκτονικής στα δύο σχολικά κτίρια, και το ενδιαφέρον του Ζενέτου και του Φατούρου να προτείνουν νέες σχεδιαστικές κατευθυντήριες στον τομέα της σχολικής αρχιτεκτονικής, δημιούργησαν ρευστούς τόπους μάθησης με κύρια στοιχεία τους, από την μία τον ανθρωποκεντρικό τους χαρακτήρα, και από την άλλη, την ευελιξία στην διαμόρφωσή τους.

Πώς μπορούμε, άραγε, σήμερα, να ξαναβρούμε τον δρόμο για μια τέτοια σχολική αρχιτεκτονική;

" i experience
myself in the city
and the city exist
s through my em-
bodied experi-
ence. the city
and my body sup-
plement define
each other. i
dwell in the city
and the city
dwells in me. "

> BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- _ Alerby, E. (2009). *Knowledge as a 'body run': learning of writing as embodied experience in accordance with Merleau-Ponty's theory of the lived body*. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1), 1-8.
- _ Alerby, E., Hagström, E., & Westman, S. (2014). *The embodied classroom: A phenomenological discussion of the body and the room*. *Journal of pedagogy*, 5(1), 11-23.
- _ Bedford, J. (2018). *Toward Rethinking The Politics of Phenomenology In Architecture*. *Log*, (42), 181-185.

- _ Berry, K. (2018). *Heidegger and The Architecture Of Projective Involvement*. *Log*, (42), 103-115.
- _ Brown, A. (2018). *The Architecture of Racial Phenomena*. *Log*, (42), 27-33.
- _ Canter, D. (1999). *Περιβαλλοντική ψυχολογία. Επιλογή κειμένων, εισαγωγή, μετάφραση: Κοσμόπουλος, Π.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- _ Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2005). *Embodied knowing in online environments*. *Educational Philosophy and Theory*, 37(5), 719-744.
- _ Foucault, M. (1970). *The Order of Things*. New York: Random House.
- _ Foucault, M. (1988). 'Critical Theory/Intellectual History', interview with Gerard Raulet, trans. Jeremy Harding, in Michel Foucault, *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984*. New York: Routledge.
- _ Foucault, M. (1954). *Dream, Imagination, and Existence: An Introduction to Ludwig Binswanger's 'Dream and Existence'*.
- _ Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International journal of qualitative methods*, 3(1), 42-55.
- _ Husserl, E. (2013). *Cartesian meditations: An introduction to phenomenology*. Springer Science & Business Media.
- _ Langeveld, M. J. (1983). *The stillness of the secret place*. *Phenomenology+ Pedagogy*, 11-17.
- _ May, T. (2005). 10 Foucault's Relation to Phenomenology. *The Cambridge Companion to Foucault*, 284.
- _ Merleau-Ponty, M. (2013). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- _ Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- _ Nelson, E. S. (2016). *Retrieving Phenomenology: Introduction to the Special Theme*. *Frontiers of Philosophy in China*, 329-337.
- _ Orr, D. W. (1993). *Architecture as pedagogy*. *Conservation Biology*, 7(2), 226-228.
- _ Pallasmaa, J. (2012). *The eyes of the skin: architecture and the senses*. John Wiley & Sons.

- _ Park, E. L., & Choi, B. K. (2014). *Transformation of classroom spaces: Traditional versus active learning classroom in colleges*. *Higher Education*, 68(5), 749-771.
- _ Pietig, J. (1997). *Architecture as a metaphor for education*. *Art Education*, 50(2), 45-51.
- _ Selvi, K. (2008). Phenomenological approach in education. In *Education in human creative existential planning* (pp. 39-51). Springer, Dordrecht.
- _ Shirazi, M. R. (2012). *On phenomenological discourse in architecture*. *Environmental and architectural phenomenology*, 23(3), 11-15.
- _ Stolz, S. A. (2020). *Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique*. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1077-1096.
- _ Tran, D. (2018). *Phenomenology method of making a place*. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 193, p. 04021). EDP Sciences.
- _ Vandenberg, D. (2002). Phenomenology and fundamental educational theory. In *Phenomenology World-Wide* (pp. 589-601). Springer, Dordrecht.
- _ Van Manen, M. (1997). *Phenomenological pedagogy and the question of meaning*. *Phenomenology & education discourse*, 41-68.
- _ Zur, A., & Eisikovits, R. A. (2011). *School as a place: A phenomenological method for contemplating school environments*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 451-470.
- _ Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (2015) *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή, Ηλεκτρονικός Εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.*
- _ Γερμανός, Δ. (2019). *Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; 1, 40-59.*
- _ Γερμανός, Δ. (2014). *Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: Μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-2009, Θεσσαλονίκη: Univeristy Studio Press, 21-54.*
- _ Γερμανός, Δ. (2014). *Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί* (No. IKEECONF-2015-152). Aristotle University of Thessaloniki.

_ Γερμανός, Δ. (2013). *Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη. Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

_ Γερμανός, Δ. (2006^β). *Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον*. Στο Συγκολλίτου, Ε., *Περιβαλλοντική Ψυχολογία* "Σύγχρονες τάσεις στον ελληνικό χώρο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 43-64.

_ Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ, Παιδαγωγική σειρά.

_ Καλαφάτη, Ε., Παπαλεξόπουλος, Δ. (2006). *Τάκης Χ. Ζενέτος: Ψηφιακά οράματα και αρχιτεκτονική*. Αθήνα: εκδόσεις Libro, σελ. 105.\

_ Κωσταντινίδης, Γ. (2012). *Το στρογγυλό σχολείο του Τ. Ζενέτου στο Μπραχάμι*. περιοδικό ΒΗΜΑ.

_ Παπαδόπουλος, Λ. (2009). (επιμ.), Φατούρος, Αθήνα: εκδόσεις ΔΟΜΕΣ, σελ. 69

_ Τσουκαλά, Κ., (2013). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδαγωγική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

_ Τσουκαλά, Κ., (2014). *Ροϊκές χωρογραφίες και εκπαιδευτικές αναστοχαστικές αντιστίξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

_ Φατούρος, Δ. (2008). *Ίχνος χρόνου – Αφηγήσεις για τη νεότερη ελληνική αρχιτεκτονική*, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

> _____ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

_ Αρχιτεκτονικά Θέματα, τεύχος 7, 1973.

_ Αρχιτεκτονικά Θέματα, τεύχος 13, 1979, σελ. 213.

_ Γαϊτανίδη, Μ. (2010) *Η Παιδαγωγική του χώρου : Σχολική Αρχιτεκτονική*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

_ Παπακωνσταντίνου, Α. (2015) *Βίωμα και χώρος σε σύγχρονες τάσεις της αρχιτεκτονικής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

_ Πολιουδάκης, Κ. (2003) *Η φαινομενολογική βάση της αρχιτεκτονικής*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ) Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας. doi: [10.12681/eadd/16676](https://doi.org/10.12681/eadd/16676).

_ Τζαχρήστα, Κ., & Φελέκη, Α. (2013). *Από τον οραματισμό στην υλοποίηση: το σχολικό κτίριο των δεκαετιών '60 και '70*.

<http://domesindex.com/buildings/gymnasio-kai-lykeio-lagkada/>

<https://www.notia.gr/2016/12/agios-dimitrios-strongilo-to-scholio-oniro-tou-taki-zenetou/>

<http://www.ipyxida.gr/%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%85%CE%BB%CF%8C-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7-%CE%B6%CE%B5%CE%BD%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85/>

<https://www.youtube.com/watch?v=PRHtKsx4l9I>

<https://www.youtube.com/watch?v=72bPvYEm6fM>

<https://www.maxmag.gr/afieromata/takis-zenetos-eisagogi-ston-sygchrono-astiko-schediasmo/>

<http://buildinggreen.gr/dimitris-fatouros-oikoi-axiologisis-oikoi-arxitektonikis/>

<https://chorodomes.blogspot.com/2013/04/blog-post.html>

> _____ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

_ Εικόνα 1. Η Σχολή των Αθηνών, Ραφαήλ, 1509-1511.....	38
Πηγή: https://www.maxmag.gr/politismos/istoria/ta-mystika-tis-quot-scholis-ton-athinon-quot-toy-rafail/	
_ Εικόνα 2. Το Στρογγυλό σχολείο στον αστικό ιστό της πόλης, στον Άγιο Δημήτριο Αττικής.....	61
Πηγή: https://www.notia.gr/2016/12/agios-dimitrios-strongilo-to-scholio-oniro-tou-taki-zenetou/	
_ Εικόνα 3. Το Στρογγυλό σχολείο από ψηλά.....	62
Πηγή: screenshot από https://www.youtube.com/watch?v=72bPvYEm6fM&t=6s	
_ Εικόνα 4. Διάγραμμα ιδέας για την κάτοψη του Στρογγυλού Σχολείου.....	63
Πηγή: https://docplayer.gr/45212771-Shediasmoy-stin-ellada-i-exelixi-toy-vioklimatikoy.html	
_ Εικόνα 5. Κατόψεις Στρογγυλού σχολείου.....	64
Πηγή: https://chorodomes.blogspot.com/2013/04/blog-post.html	
_ Εικόνα 6. Σχολικό συγκρότημα Γυμνασίου-Λυκείου στην περιοχή του Λαγκαδά στην Θεσσαλονίκη.....	69
Πηγή: http://domesindex.com/buildings/gymnasio-kai-lykeio-lagkada/	
_ Εικόνα 7. Διαγράμματα βασικής ιδέας για την οργανωτική δομή του σχολικού συγκροτήματος, Φατούρος.....	70
Πηγή: http://domesindex.com/buildings/gymnasio-kai-lykeio-lagkada/	
_ Εικόνα 8. Οι 3 εναλλακτικές αρχιτεκτονικές προτάσεις για την κάτοψη του Γυμνασίου Λυκείου.....	70
Πηγή: http://domesindex.com/buildings/gymnasio-kai-lykeio-lagkada/	
_ Εικόνα 9. Διάγραμμα συμπερασμάτων, ίδια επεξεργασία.....	75

ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ / ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ / ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

φαινομενολογική προσέγγιση
στα σχολικά κτίρια της
Ελλάδας του 1960.

Όπως κάθε χώρος, έτσι και το σχολείο, δεν μπορεί να εκπληρώσει το σκοπό του αν δεν συνδυαστεί η γεωμετρία και η υλική υπόστασή του με τον εγγενή ανθρωποκεντρικό του χαρακτήρα. Στην αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων, ο σχεδιασμός προκύπτει από μια συνδυαστική πρακτική μεθόδων που σχετίζονται άμεσα, τόσο με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο αυτού, όσο και με τις σχεδιαστικές αποφάσεις που λαμβάνονται για να ενεργοποιήσουν τις βιωματικές εμπειρίες του παιδιού-χρήστη. Ο Δημήτρης Φατούρος, σε συνέντευξή του είχε αναφέρει πως «ο χώρος είναι ένα σύμπαν, ο εαυτός μας και οι άλλοι», ενώ, αναρωτώμενος για το αν υπάρχει αρχιτεκτονική χωρίς τον άνθρωπο, τονίζει πως «όλες οι κατ' αίσθηση αντιλήψεις, όλος ο αντιληπτικός κόσμος είναι παρών στο έργο της. Η όραση, η κιναισθητική αντίληψη, η μυρωδιά, η αφή, ο ήχος».

Εντός του προαναφερθέντος πλαισίου, η παρούσα εργασία προσπαθεί να εντοπίσει και να μελετήσει τις παραμέτρους εκείνες που ενθαρρύνουν ουσιαστικά την αλληλεξαρτώμενη σχέση παιδιού-σχολικού χώρου. Έτσι, αξιοποιώντας βιβλιογραφικά τις κατευθυντήριες αρχές των κύριων εκφραστών της φαινομενολογίας του 20^{ου} αιώνα, και προσεγγίζοντας την αρχιτεκτονική και την παιδαγωγική υπό το πρίσμα αυτής, αποπειράται η διερεύνηση της σημασίας της βιωματικής εμπειρίας του παιδιού μέσα στον χώρο, έτσι όπως τον αντιλαμβάνεται και δρα μέσα σε αυτόν. Μέσω αυτής της βιβλιογραφικής περιοδολόγησης, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλουν οι αρχές της φαινομενολογίας στον σχεδιασμό δύο εκ των χαρακτηριστικότερων παραδειγμάτων σχολικής αρχιτεκτονικής της δεκαετίας 1960 στην Ελλάδα. Σκοπός της εργασίας, επομένως, δεν αποτελεί η διερεύνηση περί επιτυχημένης ή αποτυχημένης σχολικής αρχιτεκτονικής των κτιρίων αυτών και, άρα, η κριτική τους, αλλά η εξέταση και η προσέγγισή τους μέσα από το πρίσμα της φαινομενολογίας. Πώς, λοιπόν, η φαινομενολογία κάνει εμφανή την παρουσία της στα δύο αυτά σχολικά κτίρια; Ποιες είναι οι αρχιτεκτονικές αποφάσεις των δημιουργών τους, που υποδεικνύουν την συμβολή της στον σχεδιασμό τους;